



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Dolmetschen mit Flüsterkoffer: eine Feldstudie“

verfasst von / submitted by

Athena Bidone, BA

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

Wien, 2017 / Vienna 2017

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

A 065 331 342

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

Masterstudium Dolmetschen Deutsch Englisch

Betreut von / Supervisor:

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

Danksagung

Ich möchte mich an dieser Stelle bei all jenen bedanken, die mich während meiner ganzen universitären Ausbildung unterstützt haben und die mir auch aus der Ferne immer ermutigende Worte zugesprochen haben.

Zuallererst gebührt mein Dank Ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Franz Pöchlhacker, der meine Masterarbeit betreut und begutachtet hat. Seine Leidenschaft und Begeisterung für die Translationswissenschaft haben mich von Beginn meines Masterstudiums an inspiriert und mich dazu bewogen, mich mit Schwung an meine Arbeit zu machen. Vor allem für die Bereitschaft, sich kurzfristig als Betreuer zu Verfügung zu stellen, und für die hilfreichen Anregungen bei der Erstellung der gesamten Abhandlung möchte ich mich herzlich bedanken.

Ein besonderer Dank geht an die Lehrkraft, Mag. Michaela Singer, die es mir erlaubte, meine Feldstudie einwandfrei durchzuführen. Ohne ihr Interesse und ihre Hilfe hätte diese Arbeit nicht entstehen können. Ihre Bereitschaft in jeder Phase meiner Studie mit mir zusammenzuarbeiten war von großem Vorteil für das Gelingen meiner Studie.

Meiner geliebten Oma, Elisabeth Mascheroni, und meiner aufmerksamen Mutter, Maria Bidone, danke ich ganz herzlich für die brillante Zusammenarbeit beim Korrekturlesen meiner Masterarbeit. Ihr leidenschaftliches Interesse und kritisches Hinterfragen meiner Gedanken haben maßgeblich dazu beigetragen, dass diese Masterarbeit in dieser Form vorliegt.

Ebenfalls schulde ich großen Dank meiner treuen Kabinenpartnerin und Freundin Alice Fiorito, die in all diesen Jahren voller Herausforderungen an meiner Seite stand. Auch durch ihre Hilfe befinde ich mich heute kurz vor dem Erreichen von diesem gemeinsamen Ziel.

Allen meinen Freundinnen und vor allem meinen langjährigen besten Freundinnen Michela Robbiano und Michela Schenone danke ich besonders für den starken emotionalen Rückhalt über die Dauer meines gesamten Studiums.

Abschließend darf ich meine Eltern Mario und Maria Bidone und meinen tollen Bruder Raffaele Bidone nicht vergessen. Jedes Mal, wenn ich an mir gezweifelt habe, dienten sie mir als Vorbild und Ansporn weiterzumachen und nie aufzugeben. Dank ihrer finanziellen und moralischen Unterstützung wurde es mir ermöglicht, meine Ziele zu erreichen und nie den Mut zu verlieren. Grazie di cuore!

Inhaltsverzeichnis

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	7
0. Einleitung.....	8
1. Der Flüsterkoffer	10
1.1. Der Flüsterkoffer in der Vergangenheit und in der Gegenwart.....	10
1.1.1. Zur Geschichte des Flüsterkoffers.....	10
1.1.2. Der Flüsterkoffer heutzutage.....	13
1.2 Dolmetschen mit einer Flüsterkofferanlage	15
1.2.1 Technische Beschreibung.....	15
1.2.2 Über Settings, den Modus und das Schweigen in der Literatur	19
1.3 Vor- und Nachteile der PFA.....	22
2. Methoden des Dolmetschunterrichts.....	29
2.1. Didaktik des Dolmetschens laut Kautz.....	29
2.2. <i>Situated learning</i> und <i>cognitive apprenticeship</i>	34
2.3. <i>Situated Learning</i> aus der Sicht der Translationswissenschaft	39
2.3.1. <i>Situated learning</i> und Dolmetscherausbildung: Studie von Pan.....	43
2.3.2. <i>Situated learning</i> im schottischen Parlament: Studie von Chouc & Conde.....	48
3. Methodik.....	53
3.1. Einzelfallanalyse und Feldstudie	54
3.1.1. Interview.....	57
3.1.2. Beobachtung.....	62
3.1.2.1 Feldprotokoll.....	64
3.1.3. Fragebogen.....	66
4. Analyse.....	71
4.1. Feldprotokoll	73
4.2. Interview	78
4.3. Beobachtung	87

4.4. Fragebogen	93
5. Diskussion und Schlussfolgerungen	107
Bibliografie.....	112
Anhänge.....	117
Abstract (Deutsch).....	129
Abstract (English)	133

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Learning through a scaffolded process.	45
Abbildung 2: Besuchtes Semester der TeilnehmerInnen	71
Abbildung 3: Die Muttersprache der TeilnehmerInnen	72
Abbildung 4: Antworten auf Frage 3 des ersten Fragebogens	93
Abbildung 5: Antworten auf Frage 5 des ersten Fragebogens	94
Abbildung 6: Erwartungen bezüglich der Einheit mit dem Flüsterkoffer.....	95
Abbildung 7: Antworten über das Empfinden der Unterrichtsstunde.....	98

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Sennheiser Tour Guide 2020-D	28
Tabelle 2: Voraussetzungen der DolmetschstudentInnen nach Kautz	31
Tabelle 3: Richtlinien der Gestaltung der kognitiven Lehre (Collins et al. 1991)	37
Tabelle 4: Abschnitt aus dem zweiten Block des Leitfadeninterviews.....	59
Tabelle 5: Abschnitt aus dem dritten Block des Leitfadeninterviews.....	60
Tabelle 6: Abschnitt aus dem vierten Block des Leitfadeninterviews	62
Tabelle 7: Feldprotokoll	66
Tabelle 8: Abschnitt aus dem ersten Fragebogen.....	68
Tabelle 9: Die Dolmetschleistungen der rumänischen StudentInnen	92
Tabelle 10: Die Antworten der Studierenden über deren Erwartungen	96
Tabelle 11: Antworten der Studierenden auf die Frage 5 des zweiten Fragebogens	103
Tabelle 12: „Würdest du diese Art des Dolmetschens als unorthodox bezeichnen?“	104

0. Einleitung

Zum ersten Mal in meinem Leben habe ich eine Flüsterkofferanlage auf einer Klassenfahrt, während meiner Gymnasialzeit gesehen. Die damalige deutschsprachige Museumsführerin verwendete die besten Arbeitsgeräte, um die Aufmerksamkeit gelangweilter SchülerInnen zu fesseln. Diese mobile Anlage, die den SchülerInnen aus Italien erlaubte, an der deutschen Führung teilzunehmen, erweckte in uns allen viel Neugier und sehr großes Interesse. Ein paar Jahre später erlebte ich erneut, dieses Mal im Wiener Parlament, eine solche Führungsanlage im Einsatz. Bei diesem Anlass war ich nicht nur ZuhörerIn, sondern eine unter den vielen, frisch immatrikulierten DolmetschstudentInnen aus dem Masterstudium „Konferenzdolmetschen“, die dieses Gerät bedienten. Ich war nicht mehr Teil des Publikums, sondern nahm aktiv an der Handhabung der technischen Instrumentierung teil. Diese außergewöhnliche Unterrichtsstunde, gleich am Anfang meines Dolmetschstudiums, faszinierte mich dermaßen, dass ich mehr über diesen Modus des Dolmetschens, aber auch mehr über den dazu benötigten Apparat erfahren wollte.

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit dem Thema „Der Flüsterkoffer im Dolmetschunterricht: eine Feldstudie“. Dabei wird versucht eine Antwort in Bezug auf die Fragen: „Wie und warum wird eine solch außergewöhnliche Unterrichtsstunde, bei der eine in der Literatur kaum erwähnte mobile Anlage angewendet wird, angeboten?“, zu finden. Ich fand es wichtig, erste Informationen über das Gerät zu vermitteln, da darüber wenige wissenschaftliche Abhandlungen geschrieben wurden. Die Themenbereiche der Arbeit sind zwei: der Flüsterkoffer und die Didaktik im Dolmetschunterricht. An erster Stelle wird die Erteilung des Dolmetschunterrichts nach der traditionellen Didaktik sowie die innovative Sichtweise des situierten Lernens vorgestellt; an zweiter Stelle wird die Verwendung eines Flüsterkoffers während der Ausbildung von MasterstudentInnen untersucht. Diese Arbeit dient als Anregung für weitere Untersuchungen einer Besonderheit, die – meiner Ansicht nach – zu lange Zeit im Schatten blieb, obwohl sie mehr Aufmerksamkeit verdienen würde.

Die Arbeit ist in vier Teile gegliedert: zur Einführung wird anhand der verfügbaren Literatur ein Gesamtüberblick des bis heute noch nicht ausführlich beschriebenen Phänomens des Dolmetschens mit einer Flüsterkofferanlage gegeben. Unter Einbeziehung von Untersuchungen und Artikeln, welche in den letzten 20 Jahren veröffentlicht wurden, werde ich die Entstehungsgeschichte des Flüsterkoffers aufzeichnen. Es folgt eine ausführliche technische Beschreibung dieses Gerätes und es wird im Detail erläutert, wie und wo eine Dolmetschung mit einer solchen mobilen Anlage stattfindet. Dabei werde ich ebenfalls den nahestehenden

Modus des traditionellen Flüsterdolmetschens miteinbeziehen, um ein möglichst umfassendes Bild zu schaffen. Dieser erste Teil wird durch die Schilderung der Vor- und Nachteile dieser Art des Dolmetschens abgeschlossen.

Im zweiten Kapitel wird die Didaktik des Dolmetschens untersucht. Wichtig sind dazu die Definitionen zum Thema *situated learning* und inwieweit diese Sichtweise in der Translationswissenschaft verwendet wird. Hier werden zwei wichtige Studien präsentiert, die nicht nur aufzeigen, wie man das situierte Lernen beim Dolmetschunterricht miteinbeziehen kann, sondern auch als Stütze für die Durchführung meiner Feldstudie dienen.

Im dritten Kapitel wird ein umfassender Überblick über die von mir verwendete Methodik bei der Durchführung dieser Studie gegeben. Es werden in allen Einzelheiten die Methoden meiner Datenerhebung vorgestellt und anschließend deren Umsetzung, während der Feldstudie, genauer erläutert.

Des Weiteren folgen im vierten Kapitel, anhand der von mir erhobenen Daten, die Ergebnisse meiner Feldstudie. Die durchgeführte Unterrichtseinheit wird sowohl aus der Sicht der traditionellen Dolmetschdidaktik als auch des situierten Lernens näher betrachtet und erklärt.

Abschließend folgt im fünften Kapitel ein Fazit über den empirischen und theoretischen Teil meiner gesamten Arbeit. Hier wird nochmals Bezug auf die Ziele der Studie genommen und es werden ihre Stärken und Schwachstellen kritisch hinterfragt.

Ziel dieser Arbeit ist es nicht, zu verteidigen oder zu kritisieren, warum das Dolmetschen mit einer PFA eine gute oder eine schlechte Lösung ist, im Gegenteil: Mit meiner Arbeit möchte ich dazu anregen, sich mehr mit diesem Bereich des Dolmetschens auseinanderzusetzen und dazu auffordern, die Materie vor allem wissenschaftlich zu untersuchen. Erst dann kann man meiner Meinung nach diese Art des Dolmetschens beurteilen und vielleicht einen besseren Gebrauch davon machen. Die Ergebnisse einer fundierten, wissenschaftlichen Untersuchung der ganzen Thematik gehen natürlich nicht nur zugunsten der DolmetscherInnen, sondern auch der ArbeitgeberInnen und letztendlich auch des Publikums, das davon maßgeblich profitieren kann.

1. Der Flüsterkoffer

Bevor genauer darauf eingegangen wird, woraus ein Flüsterkoffer besteht und wie und wo er verwendet wird, ist es wichtig zu veranschaulichen, seit wann diese Anlage auf dem Markt vorhanden ist. Anhand der Statistiken und Zahlen, die dazu zu finden sind, ist auch zu erwägen, wie oft heutzutage von diesem technischen Hilfsmittel Gebrauch gemacht wird. Aus diesem Grund wird in diesem Kapitel chronologisch über die Entstehung dieses Gerätes berichtet. Berücksichtigt wird dabei auch die Entwicklung der traditionellen Simultandolmetschanlage, deren parallel verlaufender Werdegang bedeutend bekannter ist.

1.1. Der Flüsterkoffer in der Vergangenheit und in der Gegenwart

Die heutige Gesellschaft wird immer mehr von der Technologie geprägt. Die technologischen Anforderungen und Fortschritte spielen daher auch in der Dolmetschwissenschaft eine beachtliche Rolle. Die Konferenztechnik mag heutzutage vielleicht für selbstverständlich gehalten werden, es handelt sich dabei aber in der Tat um Entwicklungen, die komplizierter sind, als man sich normalerweise vorstellt, und die es zudem nicht leicht hatten, sich zu etablieren.

1.1.1. Zur Geschichte des Flüsterkoffers

Informationen über die Entstehung der ersten Kabinen für das Simultandolmetschen sind sehr leicht zu finden; über die Geschichte und Entwicklung des Flüsterkoffers hingegen findet man kaum Literatur und nur wenige wissenschaftliche Abhandlungen. Ein sehr interessantes Bild und die fast einzige Darstellung dieser mobilen Anlage liefert Walter Keiser in seinem Beitrag über die Vorreiter der Mitglieder des Internationalen Verbandes der Konferenzdolmetscher „AIIC“ (vgl. Keiser 2004: 589). In seiner Arbeit bietet er nicht nur eine sehr ausführliche und minutiöse Beschreibung der Pioniere der ersten Simultandolmetsch-Ausrüstungen, sondern er berichtet auch darüber, wer die erste Flüsterkofferanlage entwickelte.

Beinahe in denselben Jahren, in denen man sich zum ersten Mal mit möglichen Anlagen für das Simultandolmetschen auseinandersetzte, wurden auch die ersten Flüsterkoffer entwickelt. Nur der rasante Fortschritt der Technik erlaubte die Schaffung und stetige Verbesserung dieser Hilfsmittel. Der Unterschied zwischen diesen neuen Technologien lag hauptsächlich am Grad der Bekanntheit dieser zwei sehr ähnlichen Produkte der modernen Epoche:

einerseits das Gerät für das Simultandolmetschen, andererseits die mobile Personenführungsanlage. Während sich die Konferenztechnik rund um das Simultandolmetschen weiterentwickelte und dadurch langsam auch die Figur der KonferenzdolmetscherInnen prägte, blieb die Flüsterkoffieranlage im Gegensatz dazu im Schatten, und in der Folge äußerte sich kaum jemand mehr darüber.

Bis zum Anfang des 20. Jahrhunderts war das Französische die führende Sprache auf diplomatischer Ebene. Mit der Jahrhundertwende und den darauffolgenden Weltkriegen kamen auch andere Sprachen, wie zum Beispiel das Englische, bei internationalen Veranstaltungen zum Einsatz (vgl. Herlinger 2016: 15).

Vor der Einführung von Geräten, die man spezifisch für das Simultandolmetschen entwickelte, wurden die Dolmetschaufträge hauptsächlich konsekutiv abgewickelt (vgl. Bowen 2012: 249). Insbesondere die Jahre zwischen dem Ersten und dem Zweiten Weltkrieg charakterisierten eine Zeit der Hochkonjunktur für das Konsekutivdolmetschen (vgl. Baigorri-Jalón 2015: 20). Die Figur der DolmetscherInnen wurde immer anerkannter. Paul Mantoux, Gustave Henri Camerlynck oder auch Antoine Velleman, Gründer der „École de Traduction et d’Interprétation“ (ÉTI) in Genf, sind nur einige unter vielen DolmetscherInnen dieser Zeit, die einen sehr wichtigen Beitrag zur Geschichte des Dolmetschens leisteten (vgl. Bowen 2012: 250). Nicht zu vergessen ist natürlich Jean Herbert, einer der wichtigsten Konsekutivdolmetscher des Völkerbundes (League of Nation) und späterer Leiter der Dolmetscherabteilung bei der UNO in New York (vgl. Bowen 2012: 250).

Neben dem Konsekutivdolmetschen wurde vermehrt auch eine andere Art des Dolmetschens immer mehr genutzt, und zwar das Flüsterdolmetschen, welches auch unter dem Namen *chuchotage* bekannt war. Bei dieser Art des Dolmetschens handelte es sich um eine Dolmetschung, die ohne Zeitversetzung leise ins Ohr einer Person gesprochen wurde. Sowohl das Konsekutiv- als auch das Flüsterdolmetschen erwiesen sich als sehr nützlich, setzten aber auch Grenzen: einerseits handelte es sich beim Konsekutivdolmetschen um eine Art des Dolmetschens, die zeitaufwändig war, andererseits konnte das Flüsterdolmetschen nur einer begrenzten Anzahl von Personen nützlich sein (vgl. Gaiba 1998: 29). Aus diesen Gründen wurden während dieser Zeit erste Experimente im technischen Bereich beim Simultandolmetschen durchgeführt, um eine optimalere Dolmetschung zu liefern. Die angestrebten Ziele waren einerseits eine schnellere Dolmetschung und andererseits die Möglichkeit, ein größeres Publikum zu erreichen. Vor allem in der Zeit der beiden Weltkriege war es auch wichtig, dass man in mehreren Sprachen dolmetschte, da das Französische unterdessen seine Vormachtstellung als Sprache der Diplomatie verloren hatte (vgl. Baigorri-Jalón 2014: 19ff). Dazu muss

auch betont werden, dass sich sowohl das Konsekutiv- als auch das Flüsterdolmetschen sehr stark etabliert hatten. Die damaligen DolmetscherInnen sahen gerade deswegen am Anfang dieses Simultandolmetschen nur mit großem Vorbehalt, und überhaupt nicht positiv (vgl. Baigorri-Jalón 2015: 20).

Die Entstehung der ersten Simultandolmetschanlagen in den 1920er Jahren ist dem Philanthropen und Delegierten Edward Filene sowie dem Ingenieur Gordon-Finlay zu verdanken (vgl. Baigorri-Jalón 2015: 20). Filene kam auf Grund seiner eigenen Beobachtungen auf die Idee, eine Simultandolmetschanlage zu entwickeln, um die Arbeit bei der Verdolmetschung von mehrsprachigen Konferenzen beim Völkerbund zu erleichtern (vgl. Baigorri-Jalón 2015: 20). Er stellte fest, dass das Konsekutivdolmetschen zwar gut funktionierte, jedoch zu zeitaufwändig war, weil man fast doppelt so viel Zeit für die Übertragung von der Ausgangssprache in eine Zielsprache brauchte. Die ersten Experimente mit der neuen Simultandolmetschanlage begannen 1926 während der Konferenzen der ILO. Der erste Kurs für das Simultandolmetschen wurde zwei Jahre später von der „International Labour Organisation“ (ILO) organisiert (vgl. Baigorri-Jalón 2015: 20). Zum ersten Mal wurde nicht nur mit den zwei offiziellen Arbeitssprachen Englisch und Französisch gearbeitet, sondern auch in mehreren anderen Sprachen gedolmetscht. Über das Simultandolmetschen im Speziellen berichteten die Medien erst während der Nürnberger Prozesse (vgl. Baigorri-Jalón 2015: 20). Die notwendigen technischen Geräte für das neue Dolmetschsystem richtete Léon Dostert ein. Die Tatsache, dass während der Verhandlungen eines Militärtribunals auch mehrere Sprachen gleichzeitig nebeneinander benutzt und gedolmetscht werden konnten, überzeugte die TeilnehmerInnen und bedeutete den Durchbruch des Simultandolmetschens. Von diesem Erfolg angespornt, entschloss sich in der Folge auch die UNO, das Simultandolmetschen ab 1947 bei ihren Sitzungen einzuführen (vgl. Baigorri-Jalón 2015: 20).

Nun kommen wir zum wichtigsten Teil dieser Geschichte, der Entstehung der ersten Flüsterkofferanlage. Laut Keiser wurde noch während der erfolgreichen Testphase der ersten Simultandolmetschanlage ein zweites Gerät entworfen. Die Pioniere des Flüsterkofferdolmetschens, das heißt, die ersten DolmetscherInnen, denen eine bewegliche und sehr leichte Ausrüstung, ohne Kabine und ohne Kopfhörer, simultan zu dolmetschen erlaubte, waren Frank Barker und Thadé Pilley. Die Vorreiter dieser Anlage waren unabhängig und keiner spezifischen Organisation oder Institution unterstellt. Durch sie wurde dieser Apparat in der ganzen Welt verbreitet und populär. Frank Barker, auch unter dem Spitznamen „der Afrikaner“ bekannt, war hauptsächlich mit den Sprachen Englisch und Französisch als Simultandolmetscher in zahlreichen Verbänden im Süden der Sahara tätig. Sein Kollege, der heißblütige Ted-

dy (Thadé) Pilley, war einer der Gründer des Dolmetscherverbandes „AIIC“ und sogar dafür bekannt, sich mit seinem Motorrad durch den Verkehr großer Metropolen zu schlängeln, während er seinen Flüsterkoffer „Archie“ in der Satteltasche mitführte (vgl. Keiser 2004: 589). Vermutlich benannte er diese Anlage nach einem damals im Fernsehen und Radio bekannten Bauchredner. Den originellen Namen „Archie“ verwendete man später nicht mehr. Heute ist diese Anlage unter anderen Namen, wie Personenführungsanlage, Bidule oder Flüsterkoffer, bekannt.

1.1.2. Der Flüsterkoffer heutzutage

Dem Dolmetschen mit Flüsterkoffieranlage wird nur sporadisch Aufmerksamkeit geschenkt. Es sind kaum ausführliche Beiträge darüber vorhanden, trotzdem wird aber diese Anlage sehr oft erwähnt, und zwar nicht nur auf Privatseiten und Foren (interpreting.info 2011) von DolmetscherInnen in aller Welt, sondern auch auf Netzwerken für DolmetscherInnen, wie Calliope (Calliope 2016), oder auf Seiten von offiziellen Dolmetscherverbänden, wie die AIIC (AIIC 2002).

Die AIIC zählt weltweit mehr als 2,900 Mitglieder verteilt über 90 Länder (vgl. Diriker 2015: 173) und ist seit mehr als 60 Jahren einer der wichtigsten Verbände für DolmetscherInnen auf der ganzen Welt, der sich ausführlich mit dem Thema Dolmetschen beschäftigt und regelmäßig Beiträge und Statistiken über den Stand dieses Berufes veröffentlicht. Es handelt sich dabei um eine sehr wichtige Institution, die seit dem Jahr 1953 tätig ist und, wie auch auf der offiziellen Seite des Verbandes zu lesen ist, die Interessen der DolmetscherInnen in allen ihren Facetten vertritt. Um eine hohe Qualität dieses Berufes zu sichern und um die Einhaltung des berufsethischen Standards zu gewährleisten, hat der Verband einen Ethik-Kodex (*Code of Professional Ethics*) entwickelt. In der Version dieses Kodexes aus dem Jahr 2012 findet man zum Beispiel unter dem Artikel 7 des Absatzes über die Arbeitsbedingungen von DolmetscherInnen, dass ein Einsatz mit Simultandolmetschen ohne Kabine oder mit Flüsterdolmetschen nur im Falle einer Nichtbeeinträchtigung der Qualität der Dolmetschleistung akzeptabel ist (AIIC 2012). Wie Diriker in ihrem Beitrag selbst anmerkt, scheint sich diese Art des Dolmetschens verbreitet zu haben, auch wenn im AIIC „Code of Ethics“ versucht wird, die Mitglieder davon abzubringen (vgl. Diriker 2015: 179). Diriker (2015) schildert, dass gemäß einer weiteren Untersuchung, die im Jahr 2010 unter den Mitgliedern der AIIC durchgeführt wurde, das Simultandolmetschen die gängigste Art des Dolmetschens darstellt. Dieser Modus scheint sich auch in anderen Richtungen und Settings zu entwickeln. Von den

Arbeitstagen, die von freiberuflichen und angestellten DolmetscherInnen gedolmetscht werden, sind 82% simultan in der Kabine gedolmetscht und nur 3.9 % dieser Tage werden mit Hilfe einer Flüsterkoffieranlage gedolmetscht. Des Weiteren bestätigten in dieser Hinsicht 38.7% der befragten DolmetscherInnen, dass sie mit einer solchen Anlage zumindest einmal in ihrem Berufsleben arbeiteten. Zusammengefasst stellte man fest, dass das Dolmetschen mit Flüsterkoffer sogar einen Anstieg um beinahe 50 % innerhalb von fünf Jahren, und zwar zwischen den Jahren 2005 und 2010, verzeichnete. Eine wachsende Tendenz, die dem absteigenden Trend des traditionellen Simultandolmetschens in einer Kabine gegenübersteht (vgl. Diriker 2015: 179).

Die Tatsache, dass sich die Dolmetschwelt stetig verändert, wurde auch von Baigorri-Jalón (2015) erwähnt. Laut ihm entwickelte und veränderte sich die Lage des Konferenzdolmetschens in den letzten 100 Jahren sehr stark. Zu Beginn dieser Tätigkeit wurde hauptsächlich konsekutiv gedolmetscht, danach etablierte sich das Simultandolmetschen *in situ* und heute entwickelt sich das Dolmetschen in der Form von „remote interpreting“ weiter (vgl. Baigorri-Jalón 2015: 19).

Der technologische Fortschritt stellt natürlich auch einen wichtigen Impuls für die Translationswissenschaft dar, und dadurch auch für die Berufe, die damit verbunden sind. Deswegen haben sich vermehrt andere Dolmetschmodalitäten verbreitet und man kann heutzutage nicht mehr wie am Ende des 20. Jahrhunderts von zwei großen Bereichen des Dolmetschens, d.h. dem Konsekutiv- und dem Simultandolmetschen, sprechen, sondern von mehreren Varianten. Es gibt natürlich andere Variablen, die dazu beitrugen, die Translationswelt zu verändern. Dazu muss man auch die weltweite Wirtschaftskrise zählen, sowie die rasche Globalisierung der Märkte in Betracht ziehen (vgl. Riccardi 2011: 70). Diese Tatsachen hatten vor allem in den letzten 20 Jahren große Auswirkungen auf den Dolmetschmarkt (vgl. Riccardi 2011: 70).

Riccardi (2011) geht in ihrem Beitrag eher auf die Situation der Dolmetschaufträge in Italien ein. Da Italienisch meine Muttersprache und natürlich auch meine Arbeitssprache ist, werde ich mich auch auf diesen Markt beziehen. Durch die von Riccardi mit ArbeitskollegInnen in Italien getätigten Gespräche stellte sie vor allem zwei Trends fest: auf der einen Seite besteht eine starke Spezialisierung in Fachgebieten dieses Berufes, auf der anderen Seite zeigt sich ein Rückgang der Simultandolmetschaufträge (vgl. Riccardi 2011: 70). In Italien scheint sich die Situation verschlechtert zu haben. Konferenzen dauern oft nicht mehr als 3 Tage und die verwendeten Arbeitssprachen wurden stark reduziert. Oft wird nur mit Englisch gearbeitet und manche Tagungen können sogar weniger als 2 Stunden dauern (vgl. Riccardi 2011: 71).

Dies ist auf die Rezession und die damit verbundenen Sparmaßnahmen zurückzuführen. Man versucht somit, wenige DolmetscherInnen einzustellen, die zudem für eine geringere Zeit arbeiten (vgl. Riccardi 2011: 71). Aus diesem Grund entschlossen sich manche DolmetscherInnen in Italien, eine eigene kleine Flüsterkofferanlage anzuschaffen. Dieses Gerät erlaubt es ihnen, simultan zu dolmetschen, ohne dass dafür Kabinen eingesetzt werden müssen (vgl. Riccardi 2011: 72).

1.2 Dolmetschen mit einer Flüsterkofferanlage

An dieser Stelle ist es wichtig, genauer zu beschreiben, wie eine Flüsterkofferanlage aussieht und aus welchen Teilen sie besteht. Nur dadurch kann man sich einen besseren Überblick verschaffen, warum das Flüsterkofferdolmetschen in bestimmten Settings bevorzugt wird. Des Weiteren wird auch kurz darauf eingegangen, warum über dieses Gerät so wenige wissenschaftliche Beiträge geschrieben wurden. Dies erlaubt in der Folge zu erklären, welches die Vor- und Nachteile bei der Anwendung einer solchen mobilen Anlage sind.

1.2.1 Technische Beschreibung

Ein Flüsterkoffer wird im deutschsprachigen Raum auch als Personenführungsanlage mit der Abkürzung „PFA“ bezeichnet. Andere Bezeichnungen dafür sind „Infoport-“ oder „Bidule-System“. Die Tatsache, dass man sich nicht einmal über den Namen dieser Anlage einigen kann, sagt schon vieles darüber, wie wenig man sich mit ihr im Laufe der Zeit auseinanderzusetzen wollte. Im letzteren von mir genannten Fall handelt es sich um ein französisches Wort, das auch im fast einzigen Text, der über diese Anlage berichtet, benutzt wird. Gemäß dem französischen Wörterbuch Larousse wird interessanterweise dem Wort „bidule“ folgende Definition gegeben: „Chose dont on ne sait pas exactement le nom ou qu'on ne tient pas à préciser davantage.“, bzw. „ein Ding“ oder etwas, das man nicht wirklich definieren kann. Es scheint demnach, als ob man sich sogar in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts nicht sicher war, welchen Namen man dieser Anlage geben sollte. Dieselben Schwierigkeiten trafen auch für den Begriff „Simultandolmetschen“ zu, der sich erst nach vielen Überlegungen als solcher etablierte. Am Anfang wurde zum Beispiel dieser Modus des Dolmetschens, etwas irreführend als „interprétation téléphonique“ bezeichnet, nur weil man dazu auf Techniken des Telefons zurückgriff (vgl. Flerov 2013: 1). Heutzutage besteht ein solches begriffliches Chaos nicht mehr. Wäre man bei der ursprünglichen Bezeichnung „telephonic interpretation“

an Stelle von „Simultandolmetschen“ geblieben, hätte diese Wortwahl Verwirrung gestiftet, weil dieser Name für eine weitere unterschiedliche Arbeitsweise des Dolmetschens benutzt wird, und zwar „das Telefondolmetschen“, eine Art von disloziertem Dolmetscheinsatz, in dem die Kommunikation per Telefon stattfindet.

Eine Personenführungsanlage besteht aus einem kabellosen, tragbaren Mikrofon für die DolmetscherIn und einer Anzahl von Funkempfängern mit Kopfhörern für die ZuhörerInnen. Normalerweise wird das ganze Zubehör in einem einzigen Koffer transportiert, und deswegen wird das System als Flüsterkoffer bezeichnet (vgl. Herlinger 2016: 41). Die RednerIn spricht in ein Mikrofon, das eine Verbindung zu den Kopfhörern der DolmetscherInnen hat. Die beiden Geräte sind mittels Funkempfang verbunden. Die DolmetscherInnen flüstern in ihr Mikrofon, das mit den Kopfhörern des Publikums gekoppelt ist. Die Dolmetschung kann überall erfolgen, man wird nicht durch die Präsenz einer Kabine limitiert, und man ist auch frei, sich nahe an die RednerIn zu stellen oder die eigene Position zu verändern, um einen persönlich optimalen Standort einzunehmen. Auf die Vor- und Nachteile dieses Gerätes wird später genauer eingegangen.

Verschiedene Firmen stellen Personenführungsanlagen her, die sowohl gekauft als auch ausgeliehen werden können. Das „Eco Guide“ von Imtradex, die „Travel Guide“ und „Tour Guide“ von Meder oder Personenführungsanlagen der Firma IMG Stage Line sind nur einige Produkte, die auf dem Markt zu finden sind.

Da im weiteren Teil meiner Arbeit eine Feldstudie über die Anwendung einer Flüsterkoffieranlage während einer Unterrichtsstunde, die im Masterstudium „Konferenzdolmetschen“ am Zentrum für Translationswissenschaft in Wien stattfand, durchgeführt wird, bietet es sich sehr gut an, eine genauere Beschreibung der Flüsterkoffieranlage vorzunehmen. Die Schilderung dient in späteren Abschnitten dieser Arbeit als Artefakt-Analyse. Zu beachten ist nämlich, dass die von mir bis jetzt beobachteten Modelle alle mit demselben Zubehör ausgestattet sind. Aus diesem Grund beschränke ich mich darauf, eine generelle Beschreibung eines Modells zu liefern, das dann als grundsätzliches Muster fungiert. Der von mir beschriebene Prototyp heißt „Tourguide 2020-D“ und wird von der deutschen Firma „Sennheiser“ produziert. Hierbei handelt es sich um das Grundmodell. Je nach Bedarf kann man natürlich auch nur einzelne Elemente davon einsetzen. Es gibt verschiedene Versionen, mit und ohne Zubehör, welche die Bedienung erleichtern oder erschweren. Am ZTW wird zum Beispiel das Modell „Tourguide 2020-20 Bodypack System“ zur Verfügung gestellt. Dieses besteht aus zwei Headset-Mikrofonen, einem Ladekoffer, zwei Empfängern und 20 Kinnbügelhörern. Wie genau eine solche Unterrichtsstunde am ZTW durchgeführt wird, werde ich in späteren

Kapiteln genauer erläutern. Generell lässt sich aber sagen, dass eine solche Anlage sehr leicht zu bedienen ist. Zudem ist der Einsatz eines Technikers kaum nötig und dies, zusammen mit dem kosteneffizienten Aspekt, sind entscheidende Gründe, warum Einsätze mit einer mobilen Flüsteranlage langsam aber stetig einen größeren Marktanteil beim Dolmetschen erobert haben, obwohl es sich nach wie vor um ein Nischen-Produkt handelt.

Nun kommen wir zur Beschreibung des von mir gewählten Modells: Alle Informationen über das Gerät habe ich auf der offiziellen Seite der Firma, die Audiogeräte herstellt, zusammengesucht. Das System „Tourguide Modell 2020-D“ von Sennheiser basiert, wie üblich, auf digitaler Funk-Übertragungstechnik und ist sehr leicht zu handhaben. Notwendig sind dazu ein ISM-Frequenzband und eine digitale UHF-Übertragung. Das Akronym ISM steht für „Industrial, Scientific and Medical Band“, das Akronym UHF für „Ultra High Frequency“. Im ersten Fall handelt es sich um lizenzfreie Frequenzbänder, die für industrielle, wissenschaftliche und medizinische Zwecke verwendet werden. Eine digitale UHF-Übertragung wird hingegen für terrestrisches Fernsehen und Digital-TV benutzt. Da die Übertragung per Funksignal erfolgt, können sich alle Mitglieder der Gruppe frei bewegen. Die sechs vorhandenen Übertragungsfrequenzen bieten eine hohe Flexibilität. Dieses Modell besteht aus verschiedenen Einzelkomponenten:

- Ladekoffer
- Kinnbügelhörer
- Taschensender mit einem Funkmikrofon
- Headset-Mikrofon
- Empfänger
- Akkupack
- Netzkabel

Wie bereits der Name anzeigt, dient der Ladekoffer einerseits als Ladegerät, andererseits als Aufbewahrungsort, und zwar sowohl für die Kinnbügelhörer als auch für die Empfänger und die Taschensender. Im Ladekoffer kann man auch das Akkupack des Taschensenders und des Funkmikrofons aufladen. Dieser Ladekoffer ist zweiteilig, er umfasst einen Boden und einen Deckel aus Aluminium. Der angebrachte Koffergriff, oder eventuell befestigte Räder, erlauben einen handlichen Transport. Auch die Kinnbügelhörer, die bis zu einer maximalen Zahl von 20 Stück im Koffer Platz finden, werden im Ladekoffer aufgeladen. Somit sind sie autonom und können ohne Batterien verwendet werden. Insgesamt wiegt der komplett ausgestatte-

te Koffer 8,3 kg und misst 600 x 270 x 380 mm. In diesem Koffer sind 20 Ladeschächte vorhanden; hinzu kommen weitere zwei Ladeschächte für die zwei Taschensender, welche mit den Mikrofonen verbunden werden können. Wenn alle Geräte im Koffer verstaut sind, dauert die Ladezeit der einzelnen Bestandteile weniger als 2,5 Stunden.

Die Betriebszeit eines Kinnbügelhörers beträgt 8 Stunden. Ein Kinnbügelhörer wiegt 73 g, das bedeutet, dass er sehr leicht tragbar ist. Man kann die Lautstärke nach Belieben einstellen, ohne dass man den Hörer absetzen muss. Die Kontrolle der Lautstärke, der Empfangsqualität, des benutzten Kanales oder der noch vorhandenen Dauer der Batterie erfolgt durch eine integrierte LCD-Leucht-Anzeige im Gerät. Im Freien beträgt der Empfangsbereich 100 m, in geschlossenen Räumlichkeiten hingegen nur rund 50 m. Wenn man den Kinnbügel spreizt, schaltet er sich gleich ein, wenn man ihn zusammenklappt, wechselt der Empfänger in den Stand-by-Betrieb. Dieser schaltet sich nach 2 Minuten aus.

Der digitale Taschensender kann an verschiedene Mikrofone derselben Marke angeschlossen werden. Er wird normalerweise in Kombination mit einem Headset-Mikrofon benutzt. Wie bei den Kinnbügelhörern informiert das beleuchtete Display über die Kanaleinstellung, den Status der Batterie und die Lautstärke. Wenn man auch die dafür benötigten Batterien miteinbezieht, wiegt das Ganze 420 g. Die Präsenz eines Befestigungsklipps erleichtert das Tragen dieses Headset-Mikrofons; man kann es bequem am Gürtel befestigen oder in der Hand tragen. Die Reichweite entspricht derjenigen der Kinnbügelhörer. Man kann entweder normale Batterien oder das Akkupack verwenden, um den Taschensender oder das Funkmikrofon in Funktion zu setzen. Das Akkupack wird aufgeladen, ohne dass man es aus dem Taschensender herausnehmen muss.

Normalerweise sind zwei Mikrofone vorhanden: ein Headset-Mikrofon für die DolmetscherIn und ein Funkmikrofon für die RednerIn. Das Headset-Mikrofon besteht aus Kopfhörern und einem Mikrofon. Es kann problemlos aufgesetzt werden, ohne dass die DolmetscherIn das Gerät mit den Händen bedienen muss. Dadurch läuft die Dolmetschung besser ab, weil die DolmetscherIn die Hände frei hat, um sich eventuell kurze Notizen zu machen. Das Headset-Mikrofon ist ein Kopfbügelmikrofon mit Stahladerkabel und Spezialstecker. Es ist sehr bequem zu tragen und wiegt 34,4 g; gerade deshalb ist es hervorragend für Gesang- und Sprachübertragung geeignet. Das Funkmikrofon ist mit einer Mikrofonkapsel ausgestattet, die unerwünschte Geräusche abdämpft. Es handelt sich dabei um ein Handmikrofon, das für den Redner besonders geeignet ist und welches ebenfalls vom Publikum verwendet werden kann, ohne besondere Unbequemlichkeiten zu bereiten. Auch in diesem Fall handelt es sich um einen Bestandteil, dessen Autonomie etwa 8 Stunden beträgt und der im Ladekoffer aufgeladen

werden kann. Er verfügt ebenfalls über ein Display, in dem die Kanaleinstellung und der Batteriestatus zu erkennen sind. Er wiegt inklusive Batterie 420 g und weist eine sehr leichte Handhabung auf. Beide Mikrofone kann man stummschalten.

Das System kann jederzeit um zusätzliche Empfänger erweitert werden. Das bedeutet, dass es möglich ist, mehrere Tourguide-Systeme gleichzeitig zu nutzen. Wenn man mit diesem Modell mehrere Führungen gleichzeitig vornehmen möchte, könnte es allerdings vorkommen, dass Störungen auftauchen. Aus diesem Grund ist es wichtig, die gleichzeitig genutzten Systeme auf unterschiedlichen Kanälen einzustellen.

1.2.2 Über Settings, den Modus und das Schweigen in der Literatur

Wichtig ist es auch zu erläutern, in welchen typischen Settings der Dolmetscheinsatz mit einer Flüsterkoffieranlage erfolgt. Eine PFA ist nicht nur eine sehr gute Lösung für kurze Sitzungen wie Besprechungen, interaktive Workshops oder Fachtagungen mit einer geringen Teilnehmerzahl, sondern sie eignet sich besonders für mobile Einsätze wie z.B. Fabrikbesuche, Museumsführungen, Stadtführungen, Messen oder geführte Besichtigungen aller Art (Stahl 2010). Eine PFA kommt auch in historischen Gebäuden oder in Kirchen, in denen man keine Dolmetschkabine installieren kann, zum Einsatz. Eine weitere Anwendung der PFA ist vereinzelt beim Gerichtsdolmetschen anzutreffen, wenn für eine kleine Gruppe von Personen gedolmetscht werden muss (UNIVERSITAS 2005).

Wie schon im vorherigen Unterkapitel angedeutet, verläuft eine Dolmetschung mit Flüsterkoffieranlage folgendermaßen: Die RednerIn spricht in ein kabelloses Mikrofon, das mit den Kopfhörern der DolmetscherIn verbunden ist, anschließend wird das Gesagte durch ein zweites Mikrofon, das mit den Kopfhörern des Publikums gekoppelt ist, simultan gedolmetscht. Normalerweise befindet sich die DolmetscherIn in direkter Nähe der RednerIn und kann vom Publikum gesehen werden. Eine solche mobile Anlage wird oft während Führungen allgemeiner Art benutzt, in denen es vorgesehen ist, sich zu bewegen; wenn die RednerIn sich bewegt, folgen ihr sowohl die DolmetscherIn als auch das Publikum. Obwohl es sich um eine Simultandolmetschung handelt, muss jedoch betont werden, dass die DolmetscherIn leise ins Mikrofon spricht. Aus diesem Grund ist das Dolmetschen mit einem Flüsterkoffer dem Flüsterdolmetschen sehr ähnlich, mit dem Unterschied, dass im ersten Fall die Technik Unterstützung leistet. In beiden Situationen handelt es sich um Simultandolmetschen, das heißt um eine „zur einmaligen Darbietung einer Ausgangs-Rede handlungssynchrone Translationsproduktion“ (vgl. Pöchhacker 1994: 44).

Obschon sowohl das Dolmetschen mit Flüsterkoffer als auch das Flüsterdolmetschen ziemlich verbreitet sind, gibt es sehr wenige wissenschaftliche Beiträge darüber, und man setzte sich zu wenig mit dieser Thematik auseinander. Dies trägt dazu bei, dass die wenigen Abhandlungen, die das Thema erwähnen, oft sehr kritisch sind. In der Folge werde ich zwei Arbeiten zitieren, die von zwei Professoren, die an Universitäten und Ausbildungsstätten arbeiten, verfasst wurden. Bei beiden schriftlichen Studien geht es darum, eine Kluft, die um das Thema besteht, zu überbrücken, und aus diesem Grund finde ich, dass die beiden Autoren erwähnenswert sind. Zum einen werde ich die Arbeit von Jaroslav Stahl (2016) „Flüsterdolmetschen – ein Waisenkind der Forschung“ zitieren, zum andern den Artikel „A discussion of chuchotage and boothless simultaneous as marginal and unorthodox interpreting modes“ von Robert Neal Baxter (2016). Beide sind Experten im Bereich der Translationswissenschaft.

Laut Stahl existiert die reine Form des Flüsterdolmetschens, auch als *chuchotage* bezeichnet, seit Menschengedenken. Seiner Meinung nach entwickelte sich das Flüsterdolmetschen parallel zum Konsekutivdolmetschen (Stahl 2010). In seinem Beitrag, in dem er sich hauptsächlich mit den zwei Varianten des Flüsterdolmetschens, eine mit und eine ohne Anlage, beschäftigt, versucht er die Lücke, die es in der Dolmetschwissenschaft darüber gibt, zu schließen und fordert dazu auf, sich mehr mit dieser Materie auseinanderzusetzen, da sie noch kaum analysiert wurde. Er versucht sogar Empfehlungen an angehende DolmetscherInnen zu geben, da man das Thema auch während der Dolmetschausbildung kaum behandelt (Stahl 2010). Ihm ist bewusst, dass zu wenig darüber geschrieben und geforscht wurde, obwohl diese zwei Varianten des Simultandolmetschens ziemlich verbreitet sind und gemäß der Statistik der AIIC besonders das Dolmetschen mit Bidule in den letzten Jahren zugenommen hat. Stahl merkt außerdem an, dass in der Literatur nur kurze Erwähnungen über das *chuchotage* vorhanden sind, und zitiert dabei einen kurzen Abschnitt, welchen Kalina dem Thema widmet. Kalina bezeichnet das Flüsterdolmetschen generell als eine „(Ab-)art des Simultandolmetschens“, das man gemeinhin als „erschwertes Simultandolmetschen“ bezeichnen könnte, weil der einzige Unterschied zu einer traditionellen Simultandolmetschung das Fehlen einer Kabine ist; die Schwierigkeiten hingegen sind dieselben: die zeitliche Überlappung und die Hör- und Sprechbedingungen (vgl. Kalina 1998: 27). Der gänzliche Mangel an technischen Einrichtungen ist eine der grundlegendsten Ursachen, welche das Flüsterdolmetschen im Gegensatz zum Simultandolmetschen erschweren (vgl. Kalina 1998: 27).

Ein Grund, warum man so wenig Literatur über diese Themen findet, kann darauf zurückgeführt werden, dass es beim Flüsterdolmetschen, sowohl mit als auch ohne mobile Anlage, kaum möglich ist, Textkorpora zu beschaffen, die zu einem späteren Zeitpunkt analysiert

werden können (Stahl 2010). Stahl merkt weiter an, dass es bei einer normalen Konferenz in einem Konferenzraum üblich ist, den Ausgangstext der Rede aufzunehmen. Die Präsenz einer oder mehrerer Kabinen ermöglicht zudem die Speicherung der Leistungen der DolmetscherInnen, die dann später mit dem Ausgangstext verglichen werden können. Beim Flüsterkofferdolmetschen hingegen ist eine solche Abspeicherung nicht möglich, und deswegen wurde diesem Prozess in der Forschung keine besondere Aufmerksamkeit geschenkt.

Auch Baxter (2016) beschäftigt sich mit dem Thema des Flüsterdolmetschens und des Dolmetschens mit einer mobilen Flüsteranlage. In seinem Artikel im Journal „The Translator“ setzt er sich mit der Frage „Ist das Flüsterdolmetschen und das Dolmetschen mit Flüsterkoffieranlage als unorthodox zu betrachten?“ auseinander. Er fügt einen weiteren Grund hinzu, warum diesem Thema so wenig Aufmerksamkeit in der Literatur gewidmet wurde, und schreibt, dass man oft der Ansicht ist, dass diese zwei „Abarten“, und zwar das Flüsterdolmetschen und das Dolmetschen mit einer Flüsterkoffieranlage, eher marginal sind, weil sie oft bei nicht-professionellen Veranstaltungen angewendet werden. Der für ihn offensichtlichste Fall einer „unorthodoxen Methode“ des Dolmetschens sind die Meetings von Babels, einem Netzwerk, das ehrenamtlich arbeitende DolmetscherInnen und ÜbersetzerInnen verbindet. Es handelt sich dabei um eine Gruppe von Aktivisten, die Teile eines horizontalen, nicht-hierarchischen Netzwerks sind (Babels 2004). Da es sich dabei um Freiwilligenarbeit handelt, sind es oft angehende DolmetscherInnen, die die Gelegenheit ergreifen, während einer mehrsprachigen, internationalen Konferenz zu trainieren. Da bei diesen Veranstaltungen meist nur wenig Geld zur Verfügung steht, wird oft von der Bidule Gebrauch gemacht. Baxter weist darauf hin, dass die Randexistenz des Flüsterdolmetschens und des Dolmetschens mit PFA, neben den etablierten Gattungen von Konsekutiv- und Simultandolmetschen, in der Ausbildung der angehenden DolmetscherInnen weitergeführt wird, da diese beiden Methoden im Unterricht kaum einbezogen sind. Gemäß Baxter hat Babels sogar eine eigene interne Schulung für das Dolmetschen mit PFA auf DVD, produziert bei ECOS, entwickelt, welche das Fehlen einer spezifischen Schulung in den Ausbildungsstätten jedoch nicht ersetzen könne. Genau zu diesem letzten Punkt äußert sich abschließend der Autor. Seine Überlegungen führen ihn dazu zu sagen, dass das Dolmetschen ohne Kabine, jedoch mit Hilfe einer PFA, eine Tatsache ist und dass gerade deswegen eine spezifische Ausbildung förderlich wäre. Dies betrifft teilweise auch die Ausbildung der DolmetscherInnen am ZTW. Dort werden zwar sporadisch Lehrveranstaltungen angeboten, in denen man sich mindestens einmal im Semester mit dieser mobilen Anlage auseinandersetzt, aber dies betrifft nicht alle Sprachrichtungen und wird eher als eine Besonderheit und nicht als eine Normalität des Unterrichts betrachtet.

Deswegen fand ich es äußerst interessant, genauer zu hinterfragen, warum sich eine Lehrkraft entscheidet, das Dolmetschen mit Flüsterkoffer im Unterricht zu verwenden. Diese Frage ist unter anderem Gegenstand meiner Feldstudie.

1.3 Vor- und Nachteile der PFA

Nachdem genauer geschildert wurde, wann die ersten Flüsterkoffer entstanden sind, in wie weit sie heute verbreitet sind, aus welchen Teilen sie bestehen und welche Abhandlungen darüber berichten, oder besser gesagt, warum so wenige schriftliche, wissenschaftliche Arbeiten über das Thema vorhanden sind, kann man abschließend auf die Frage eingehen, worauf man achten sollte, wenn man sich entscheidet, von dieser Anlage Gebrauch zu machen.

Um die Vor- und Nachteile einer PFA einzuschätzen, stützte ich mich, neben meinen persönlichen Erfahrungen während der von mir durchgeführten Feldforschung, auch auf Beiträge und Artikel, die von ExpertInnen geschrieben wurden. Da ich wenige wissenschaftliche Texte über die Materie fand, war es für mich äußerst interessant, das Thema durch die Augen von erfahrenen DolmetscherInnen, die regelmäßig mit PFA arbeiten, zu sehen. Ich habe in dieser Richtung zwei aufschlussreiche Beiträge gefunden, einerseits den Essay „Über Sinn und Unsinn einer Personenführungsanlage“ von Fujiko Sekikawa, die diesen Artikel auf ihrer persönlichen Webseite veröffentlichte, andererseits den Zeitungsartikel „Die PFA: wohin führt sie?“ von Sabine Seubert, der im VKD-Kurier (Verband der Konferenzdolmetscher in Deutschland) veröffentlicht wurde. Beide VerfasserInnen sind erfahrene DolmetscherInnen im deutschsprachigen Raum und sprechen über ihre persönlichen Wahrnehmungen mit der PFA in Deutschland. Da beide Abhandlungen vor rund zehn Jahren geschrieben wurden, darf nicht außer Acht gelassen werden, dass gewisse Mängel der Flüsterkofferausrüstung, welche die beiden Autorinnen beanstanden, in der Zwischenzeit dank der technischen Weiterentwicklung der verschiedenen Komponenten teilweise behoben werden konnten. Sehr interessant finde ich zudem den Beitrag der aktuellen Präsidentin der AIIC-Deutschland, Angela Keil. Sie befasst sich mit der Frage „When to use an infoport system, better known as *bidule*?“ im Forum „Interpreting.info“ (Keil 2011) und stellt fest, dass Personenführungsanlagen sowohl in Deutschland als auch im Silicon Valley in den USA benutzt werden. Im gleichen Artikel erstellt sie eine Liste der positiven und negativen Eigenschaften, die bei der Verwendung einer solchen Anlage auftauchen. Alle weiteren Informationen stammen entweder aus privaten Webseiten und offiziellen Werbeseiten von Firmen, die solche Geräte zum Kauf oder zum Ausleihen anbieten, oder aus Foren, welche die PFA als Diskussionsthema beinhalten. Wäh-

rend meiner Feldforschung habe ich persönliche Erfahrungen aufgezeichnet und wurde konkret mit der Problematik, aber auch mit den vielen positiven Aspekten rund um den Flüsterkoffer konfrontiert. Dies erlaubt mir, die vielfältigen Gesichtspunkte kritisch zu hinterfragen.

Der größte Vorteil, darin sind sich alle einig, besteht in der zur Verfügung stehenden Technik, welche in den letzten Jahren sehr viele Fortschritte verzeichnete. Wie man der Beschreibung der Personenführungsanlage entnehmen kann, ist ein solches Gerät auch für technisch nichtbegabte Personen sehr praktisch und leicht zu bedienen. Auf dem Markt kann man zahlreiche Apparaturen finden, die dem zur Verfügung stehenden Budget und den individuellen Bedürfnissen entsprechend zum Kauf oder Verleih angeboten werden. Genauso wie in anderen Bereichen der Technologie vervollständigte und optimierte der stetige Fortschritt die Leistungen der Führungsanlagen. Allein die Tatsache, dass es heute möglich ist, mit einem Knopfdruck den Kanal zu wechseln, um dem Ausgangstext statt der Verdolmetschung zuzuhören, macht die Flüsterkofferanlage einer Konferenzkabinen-Ausrüstung sehr ähnlich. Das bedeutet natürlich nicht, und dies wird immer wieder von DolmetscherInnen betont, dass eine PFA eine Verdolmetschung mit einer Kabine ersetzen kann. Gerade darum ist es wesentlich, dass man sich in der Dolmetschwissenschaft vermehrt mit diesem Thema beschäftigt, so dass auch interessierte KundInnen verstehen, wie wichtig es ist, die richtige Arbeitsweise bei Dolmetscheinsätzen anzuwenden. Die gewählte Dolmetschmethode sollte immer auf die unterschiedlichen und individuellen Bedürfnisse zugeschnitten sein, denn nur so ist das Resultat einer Verdolmetschung für alle TeilnehmerInnen befriedigend. Das bedeutet, dass auch die Wahl der richtigen Ausstattung für die DolmetscherIn unabdingbar ist, um eine einwandfreie Qualität der Dolmetschleistung zu garantieren. Der technologische Fortschritt spielt demzufolge in diesem Zusammenhang eine beachtliche Rolle. Wenn man zum Beispiel den Artikel von Seubert aus dem Jahr 2007 liest, in dem sie die Grenzen einer PFA anschaulich darstellt, sieht man als wesentlichen Störfaktor, dass die damalige Anlage über keine Räuspertaste verfügte, die heute eine Selbstverständlichkeit ist. Bei Husten oder geflüsterten Vokabelhilfen kann man heutzutage das Mikrofon einfach stummschalten, ohne Störgeräusche in den Kopfhörern der ZuhörerInnen zu verursachen. Eine weitere positive Eigenschaft verkörpert das geringe Gewicht der einzelnen Teile, was, zusammen mit dem praktischen Koffer, die höchste Flexibilität bietet. Auch hier ist es wichtig zu bemerken, dass vor nur rund 10 Jahren vor allem das Gewicht der einzelnen Kopfhörer Grund für Unannehmlichkeiten war. Dieses nunmehr gelöste Problem wird sowohl von Seubert (vgl. Seubert 2007: 5) als auch von Sekikawa (vgl. Sekikawa 2008: 2) angesprochen. Beide Dolmetscherinnen deuten in ihren Beiträgen darauf hin, dass die in Deutschland verbreiteten Anlagen den Kunden Kopfschmerzen verur-

sachten, was ein Grund für erheblichen Qualitätsverlust der Dienstleistung bedeutete. Generell lässt sich sagen, dass die heutige Leichtigkeit der Geräte es erlaubt, in Räumlichkeiten zu arbeiten, in denen der Aufbau einer normalen Kabine undurchführbar wäre. Der Koffer ist in der Tat platzsparend und kann leicht von einem Ort zum anderen transportiert werden. In manchen Fällen kann man sogar nur die Teile, die für den Einsatz notwendig sind, mitnehmen, ohne den ganzen Koffer herumzutragen. Da es sich bei der Bidule-Methode um eine Simultandolmetschung handelt, ist diese Art des Dolmetschens, im Vergleich zum Konsekutivdolmetschen, sogar zeitgünstiger. Wenn Sekikawa vor einem Auftrag feststellt, dass gemäß ihren Erfahrungen die geplante Einsatzzeit für eine Konsekutivdolmetschung zu kurz berechnet ist, setzt sie ohne Bedenken die eigene PFA ein. Damit liefert sie eine bessere und zufriedenstellendere Leistung für alle Parteien, sowohl für die AuftraggeberInnen, als auch für die KundInnen (vgl. Sekikawa 2008: 1). Auch bei Einsätzen, in denen ohnehin geflüstert wird, kann eine solche Anlage sehr nützlich sein, da mehrere Personen gleichzeitig von der Dolmetschung profitieren können. Außerdem entscheidet die DolmetscherIn normalerweise selbst, wo sie sich hinstellen möchte. Das bringt uns zu einem weiteren positiven Punkt und zwar der Tatsache, dass man sich beim Arbeiten mit einer PFA nicht in einer Kabine „verstecken“ muss, sondern in Sicht- und Reichweite der KundInnen dolmetschen kann. Dies ist etwas, das zum Beispiel den DolmetschernInnen erlaubt, sich in eine Veranstaltung stärker eingebunden zu fühlen (vgl. Seubert 2007: 4). Dadurch wird also der persönliche Kontakt verstärkt und die DolmetscherIn wird vom Publikum nicht mit einer Maschine verwechselt; man erkennt sofort, dass die Leistung der Dolmetschung von einem Menschen erbracht wird. Dies trägt dazu bei, dass die RednerIn ihr Redetempo bewusster unter Kontrolle hält, aber auch dass die DolmetscherIn am Ende des Einsatzes direkt vom Publikum für ein Feedback angesprochen werden kann. Wenn das Infoport-System richtig angewendet wird, das heißt, wenn die RednerIn ins Mikrofon spricht, scheint eine solche Dolmetschung im Vergleich zum reinen Flüstern, wo sich die Stimmen der RednerInnen und der DolmetscherInnen oft überlappen, besser zu sein.

Nach der Erläuterung aller positiven Gesichtspunkte einer Flüsterkofferanlage ist es wichtig, auch auf die negativen Aspekte dieser Anlage einzugehen. Wie schon früher angedeutet, weist diese Ausrüstung Ähnlichkeiten zu einer Dolmetschkabine auf, da man unter anderem Kanäle wechseln oder stummschalten kann. Trotz alledem ist man jedoch nicht von den verschiedenen Umgebungsgeräuschen isoliert. Da man sich nicht in einer schalldichten Kabine befindet, kann es vorkommen, dass man trotz der getragenen Kopfhörer von umgebenden Geräuschen abgelenkt wird.

Interessanterweise zeigen die ersten Konferenzanlagen eine beachtliche Ähnlichkeit mit der Personenführungsanlage. Die damals auftretenden Probleme lösten eine Weiterentwicklung der technischen Hilfsmittel aus, sowohl für das Dolmetschen in der Kabine als auch für das Dolmetschen mit dem Flüsterkoffer. Eine kurze Rückblende auf diese ersten Anlagen ermöglicht es, ein besseres Verständnis davon zu gewinnen, in welchem Fall die Benutzung des Flüsterkoffers die bessere Wahl darstellt, und wann hingegen nicht.

Der Ursprung der Konferenztechnik bestand laut Baigorri-Jalón aus einer Mischung von Mikrofonen, Verstärkern und Kopfhörern (vgl. Baigorri-Jalón 2014: 134). Es handelte sich um eine Anordnung, die der Flüsterkofferanlage sehr ähnlich war. Die ersten Versuche des Simultandolmetschens während der ILO-Konferenzen scheiterten daran, dass man die DolmetscherInnen in einem anderen Raum, neben dem Konferenzsaal, unterbrachte (vgl. Baigorri-Jalón 2014: 136). Wenn die RednerIn nicht ins Mikrofon sprach, konnten die DolmetscherInnen oft nicht dolmetschen, weil die Stimme der RednerIn nicht bis zu ihnen vordrang (vgl. Baigorri-Jalón 2014: 136). Aus diesem Grund entschloss man sich, die DolmetscherInnen gleich neben die RednerInnen zu stellen, das heißt ohne Kabine, in der gleichen Position, wie es heute anlässlich einer Dolmetschung mit der Flüsterkofferanlage geschieht. Dadurch traten jedoch andere Probleme auf. Einerseits war die Stimme der DolmetscherInnen störend, und andererseits überlappte sie sich mit der Stimme der RednerIn. Bei mehrsprachigen Konferenzen ertönte ein Potpourri der verschiedenen Sprachen, das für das Publikum sehr störend war (vgl. Baigorri-Jalón 2014: 136). Das Publikum musste sich zudem sehr stark konzentrieren, weil die nicht so weit entwickelte Technik der Kopfhörer es sehr anstrengend machte, nur der Stimme der DolmetscherIn zu folgen, da gleichzeitig auch die Stimme der RednerIn hörbar war (vgl. Baigorri-Jalón 2014: 136). Damals löste man solche Probleme mit der Einrichtung von schalldichten Kabinen, bei der PFA hingegen bestehen auch heute noch solche Schwierigkeiten der Sprachüberlappung. Wie auch Seubert in ihrem Beitrag anmerkt, stellt das Gemurmel der DolmetscherInnen im Raum einen Störfaktor dar. Sogar die ReferentInnen können deswegen aus dem Konzept gebracht werden (vgl. Seubert 2007: 4). Wenn dann eine Veranstaltung organisiert wird, in der mehr als zwei Arbeitssprachen vorgesehen sind, kann die Geräuschkulisse noch lauter und störender werden (vgl. Seubert 2007: 5).

Unter den positiven Aspekten wurde schon im ersten Teil aufgeführt, dass die Anwesenheit eines Technikers während eines Dolmetscheinsatzes mit der Bidule nicht zwingend ist. Die Kehrseite der Medaille ist, dass bei Störungen oder Problemen mit der Anlage oder mit den Frequenzen die DolmetscherIn auf sich gestellt ist und alleine zurechtkommen muss. Im schlimmsten Fall könnte es sogar vorkommen, dass die PFA gar nicht mehr benutzt wird –

eine Änderung des vereinbarten Dolmetschmodus, die den KundenInnen sicherlich nicht gefallen würde. Es ist demnach von Vorteil, sich vor dem Einsatz mit der zu benutzenden Technik so vertraut wie möglich zu machen, um bei auftretenden Pannen rasch Lösungen zu finden.

Ein weiteres Problem betrifft die Stimmbänder der DolmetscherInnen. Obwohl man ins Mikrofon spricht, muss die Stimme, im Vergleich zu einer normalen Dolmetschung in der Kabine, leiser gehalten werden. Das beruht darauf, dass die gleichzeitige Anwesenheit der RednerIn und DolmetscherIn im selben Raum, oder in manchen Fällen die räumliche Nähe zwischen DolmetscherIn und RednerIn, voraussetzt, dass die DolmetscherIn ihre Stimme in einer Art modulieren muss, um sowohl die RednerIn als auch diejenigen, die keine Verdolmetschung brauchen, nicht allzu sehr zu stören. Es muss gesagt werden, dass man beim Flüsterdolmetschen nie im wahrsten Sinne des Wortes flüstert. Es handelt sich dabei mehr um ein leises Sprechen, da ansonsten die Stimmbänder zu sehr beansprucht würden (vgl. Kalina 1998: 27). Dies ermöglicht allerdings keine Wiedergabe stimmlicher Nuancen, wie zum Beispiel der Prosodie oder anderer non-verbaler Mittel. Dadurch wird die Dolmetschung sehr monoton und flach (vgl. Seubert 2007: 4). Wie auch Seubert sagt, muss man sich überlegen, ob bei besonderen Anlässen, in denen die Art und Weise, wie man spricht, eine entscheidende Rolle spielt, zum Beispiel bei Preisverleihungen, Motivations- oder vor allem bei Verkaufsveranstaltungen, eher eine Simultandolmetschung in einer traditionellen Kabine vorzuziehen ist (vgl. Seubert 2007: 4).

Nun kommen wir zum letzten Punkt dieser Liste: wie viele Personen können von einer solchen Dolmetschung profitieren? Die Anzahl des Publikums spielt beim Gebrauch der PFA eine bedeutende Rolle. Solche Anlagen bieten sich für maximal 10 bis 20 TeilnehmerInnen an. Obwohl es möglich wäre, mehrere PFA miteinander zu verbinden, um ein größeres Publikum zu erreichen, stellt sich die Frage, ob man im Falle einer großen Teilnehmerzahl nicht lieber auf die normale Konferenztechnik mit traditionellen Kabinen zurückgreifen sollte.

Eine Führungsanlage kann mehrere Kanäle bedienen, das heißt, dass es theoretisch möglich wäre, eine Führung mit dieser Anlage mit mehr als zwei Sprachen anzubieten. Aber auch in diesem letzten Fall sollte man sich genau überlegen, ob die Präsenz von mehr als zwei DolmetscherInnen bei einer Führung nicht zu störend ist und dadurch die Qualität der Dolmetschleistung leiden könnte (vgl. Sekikawa 2008: 3).

Im Weiteren muss man bedenken, dass normalerweise ein Einsatz mit Flüsterkofferanlage bevorzugt wird, wenn man sich in einer Fabrik, im Hafen oder auf einer Baustelle befindet. Es handelt sich um Orte, die generell sehr laut sind, und deswegen ist es wünschenswert, dass die

RednerIn ins Mikrofon spricht; nur so wird gewährleistet, dass die DolmetscherIn mit Hilfe der Kopfhörer alles gut verstehen kann. Diese letzte Anmerkung erklärt, warum eine unzureichend ausgerüstete PFA, zum Beispiel ohne vorgesehenes Mikrofon für die RednerIn, mehrfache Störungen für sie, die DolmetscherIn und das Publikum verursachen kann. Die RednerIn muss gezwungenermaßen lauter sprechen, um sowohl von der DolmetscherIn als auch vom Publikum, welches keine Dolmetschung benötigt, verstanden zu werden. Die DolmetscherIn wird durch die Geräusche der Umgebung abgelenkt, und die akustischen Probleme führen dazu, dass man den Ausgangstext nicht deutlich hören kann. Dadurch leidet zwangswise die Qualität der Dolmetschleistung erheblich.

Zu guter Letzt muss jedoch auch kurz der ökonomische Aspekt miteinbezogen werden. Wie Riccardi in ihrem Beitrag erwähnt, haben sich, besonders auf dem italienischen Markt, einige DolmetscherInnen entschlossen, ihre eigene mobile Flüsterkoffieranlage zu kaufen, um wettbewerbsfähiger zu sein (vgl. Riccardi 2011: 72). Es existieren verschiedene Varianten von Personenführungsanlagen. Wenn man sich dafür entscheidet, eine zu erwerben, sollte man den Preisen, die sehr variieren, besondere Aufmerksamkeit schenken. Die Faktoren, welche den Endpreis bestimmen, sind unter anderem die Qualität des Gerätes sowie die einzelnen Komponenten, welche man für unentbehrlich hält. Wenn man davon ausgeht, sich das von mir beschriebene Modell „Tourguide 2020-D“ der Firma Sennheiser zu kaufen, muss man mit einem Preis von ca. 12,000 € rechnen. Das mag vielleicht im Vergleich zu den Kosten einer traditionellen Kabine nicht teuer sein, aber DolmetscherInnen kümmern sich normalerweise nicht um den Kauf und die Ausstattung der Kabinen. Deswegen ist diese Anschaffung, vor allem für frisch diplomierte DolmetscherInnen, die am Anfang kaum viele Aufträge bekommen, sehr kostspielig. Andererseits kann diese Ausgabe auch als Investition für die Zukunft verbucht werden, aber was passiert, wenn die AuftraggeberIn beschließt, selbst eine PFA für die Verdolmetschung zu beschaffen? Wenn ihr die Leistung der Dolmetschung wichtig ist, wird sie sich bestimmt darum kümmern, eine qualitativ wertvolle Anlage zu mieten; aber was passiert, wenn sie nur auf den Preis achtet? Dolmetscheinsätze an sich werden von vielen AuftraggeberInnen häufig nur als Hindernis betrachtet, weil die DolmetscherInnen eine Ausrüstung benötigen, die normalerweise sehr teuer ist. Hier lässt sich nur sagen, dass die DolmetscherIn selbst entscheiden muss, einen Auftrag anzunehmen oder abzulehnen, falls die zeitlichen und materiellen Bedingungen, welche die AIIC als Richtlinien empfiehlt, nicht eingehalten werden.

Tabelle 1 bietet einen Überblick über die Kosten der einzelnen Teile einer Flüsterkoffieranlage (s. Tabelle 1). Wie schon angedeutet, hängt der Endpreis auch von der Anzahl der

gewünschten Komponenten ab. Die Preise richten sich nach der Preisliste auf der Webseite der Marke Sennheiser und gelten für das Jahr, in dem diese Arbeit geschrieben wurde.

Tabelle 1: Sennheiser Tour Guide 2020-D		
Teil	Preis	
1 Ladekoffer	1,547 €	1,547 €
20 x Kinnbügelhörer	379,61 x 20 €	7,592.20 €
1 Taschensender	819,91 €	819,91 €
1 Funkmikrofon	938,91 €	938,91 €
1 Headset-Mikrofon	5340,31 €	534,31 €
1 Empfänger	355,81 €	355,81 €
2 Akkupack	77,35 x 2 €	154,70 €
		= 11,942.84 €

Zusammenfassend wurde in diesem ersten Kapitel ein Überblick über den Flüsterkoffer gegeben. Dazu wurde an erster Stelle ein Schritt in die Vergangenheit gemacht, um genauer zu untersuchen, nicht nur seit wann dieses Gerät existiert, sondern auch durch wen und warum es zum ersten Mal verwendet wurde. Dank offizieller Statistiken der AIIC und diverser Online-Beiträge von berufstätigen DolmetscherInnen, die von dieser Anlage oft Gebrauch machen, wurde erreicht, die heutige Stellung dieses Phänomens näher zu illustrieren. Anschließend folgte eine genaue technische Schilderung dieser mobilen Anlage, die dazu diente, das Gerät in all seinen Facetten zu beschreiben, da oft keine bildhaften Vorstellungen darüber vorhanden sind. Abschließend wurde das Pro und Kontra eines Flüsterkoffers erläutert, wobei sich diese Äußerungen einerseits auf die eben erwähnten Eigenschaften des Gerätes stützten, andererseits auf zwei Artikel, die sich ausschließlich mit diesem Thema befassen und deren Autoren zwei deutsche DolmetscherInnen sind.

2. Methoden des Dolmetschunterrichts

Nach einem grundsätzlichen Überblick über den Flüsterkoffer befasst sich der zweite Teil dieser Arbeit mit der Didaktik im Dolmetschunterricht. Anhand der theoretischen Grundlagen, die diesbezüglich vorhanden sind, erläutere ich einiges über die „Situating Learning“-Methode und durchleuchte eine Unterrichtsstunde, die an einer Ausbildungsstätte für DolmetscherInnen erfolgte, mit besonderem Augenmerk auf dieses Verfahren. Um die Feldstudie, deren Details ich in späteren Abschnitten dieser Arbeit darlege, erschöpfend zu analysieren, ist es äußerst wichtig, vorrangig Überlegungen in Bezug auf die Ziele und die Gestaltung des Dolmetschunterrichts anzustellen. Da die Feldstudie innerhalb einer Lehrveranstaltung des Masterstudiums „Konferenzdolmetschen“ stattfand, gehören begriffliche Definitionen zum Thema Lehrkräfte, StudentInnen und Inhalte einer Unterrichtsstunde dazu. Dank des festgelegten theoretischen Rahmens werden anschließend die Ergebnisse der von mir durchgeführten Feldstudie hinreichend nachvollziehbar sein.

2.1. Didaktik des Dolmetschens laut Kautz

Die Materie „Konferenzdolmetschen“ ist eine sehr komplexe Angelegenheit. Über die Ausbildung von DolmetscherInnen wurden zahlreiche wissenschaftliche Abhandlungen geschrieben (Gile 2000). In der vorliegenden Arbeit greife ich hauptsächlich auf das „Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens“ von Ulrich Kautz zurück (Kautz 2000). Auf 632 Seiten erteilt er sehr ausführliche Informationen über die Ausbildung von angehenden ÜbersetzerInnen und DolmetscherInnen. Es werden zunächst grundlegende begriffliche Definitionen gegeben, danach wird auf die Entwicklung der Übersetzungs- und Dolmetschwissenschaft Bezug genommen. Im Hauptteil des Buches befasst er sich zum einen mit der Übersetzungs- und zum anderen mit der Dolmetschdidaktik. Im letzteren von mir genannten Fall werden insbesondere die Hauptarten des Dolmetschens definiert und Hinweise über die notwendigen Vorbereitungen eines Dolmetscheinsatzes erteilt. Sowohl die Anforderungen an die Studierenden als auch an die Lehrkräfte sind dabei ein Zentralthema. Zusätzlich werden ausführliche Beispiele über die Gestaltung einer Unterrichtsstunde gezeigt, wobei mögliche Übungen im Detail veranschaulicht werden.

Ein wichtiger Punkt in der Arbeit von Kautz ist die Schilderung der wesentlichen Lehr- und Lernziele beim Dolmetschunterricht (vgl. Kautz 2000: 347). Eine Lehrkraft, welche in diesem Fach tätig ist, muss selbstverständlich eine außergewöhnliche Mutter- und Fremd-

sprachen-Kompetenz aufweisen, weil ihre Aufgaben sehr breitgefächert sind; sie erstrecken sich von der Planung bis zur Durchführung und Evaluierung der StudentInnen. Unter anderem gehören auch translatorische, linguistische und pädagogische Fachkenntnisse dazu (vgl. Kautz 2000: 140). Voraussetzungen dafür sind, dass die Lehrkräfte über große Erfahrungen und solide Grundkenntnisse in den oben genannten Bereichen verfügen. Dieses Wissen sollte man effizient in den Unterrichtsstunden umsetzen können was bedeutet, dass je mehr Erfahrungen vorhanden sind, umso mehr effektiv mögliche Lösungen oder eigene Überlegungen den Studierenden begründet und begreiflich gemacht werden können. Das aus eigener Hand Gelernte kann man selbstverständlich überzeugender einbringen (vgl. Kautz 2000: 140), wie auch Stahl (2011) in seinem Beitrag „Der ideale Dolmetschunterricht – nur Wunschdenken?“ anmerkt. Es ist eine der häufig diskutierten Fragen über die Berufserfahrung der Dolmetschlehrkräfte: „Sollte die DolmetschlehrerIn auch BerufsdolmetscherIn sein, um diesen Beruf auszuüben, oder reicht eine fundierte didaktische Ausbildung?“. Die Meinungen zur Materie sind unterschiedlich, aber diese werden nicht Thema meiner Arbeit sein. Ich möchte mich an dieser Stelle dem Standpunkt von Stahl anschließen, wenn er sagt, dass die eigene Dolmetschtätigkeit der Lehrkräfte von sicherem Vorteil ist, weil die individuelle Dolmetscherfahrung auf dem Markt eine praxisnähere Ausbildung und Gestaltung der Unterrichtsstunden ermöglicht (vgl. Stahl 2011: 274).

An diesem Punkt angelangt, sollte man natürlich ähnliche Informationen über die Anforderungen, die laut Kautz die Studierenden erfüllen sollten, erläutern. Kautz spricht vorwiegend von sprachlich-kulturellen Voraussetzungen. Die Studierenden sollten sowohl in der Mutter- als auch in der Fremdsprache über hervorragende Kenntnisse verfügen, vor allem in Hinsicht auf das Hörverständnis, die mündliche Ausdrucksfähigkeit und den aktiven und passiven Wortschatz (vgl. Kautz 2000: 347). Genauso wichtig sind Voraussetzungen in Bezug auf die Persönlichkeit. Kautz gliedert diese Fertigkeiten in drei Bereiche, und zwar in die intellektuellen, die psychischen und physischen sowie die berufsethischen Voraussetzungen. Obwohl alle diese Fähigkeiten zusätzlich während des Dolmetschstudiums verstärkt und gefördert werden, handle es sich teilweise um angeborene Begabungen (vgl. Kautz 2000: 348).

Tabelle 2 bietet eine spezifische Zusammenfassung der Fähigkeiten der Studierenden, die von Kautz hervorgehoben werden.

Tabelle 2: Voraussetzungen der DolmetschstudentInnen nach Kautz

1) intellektuelle Voraussetzungen:	geistige Beweglichkeit (gute Auffassungsgabe und schnelles Denken); Schlagfertigkeit; Kombinationsfähigkeit; gutes Reaktions-, Abstraktions- und Analysevermögen; gutes Allgemeinwissen; vielseitige Interessen; Wissbegierde; schnelle Einarbeitung in fremde Sachgebiete; lebenslanges Lernen;
2) psychische und physische Voraussetzungen:	Konzentrationsfähigkeit; gutes Gedächtnis: Entschlussfreudigkeit; Belastbarkeit; Ausdauer; stimmliche Eignung;
3) berufsethische Voraussetzungen:	Pflicht- und Verantwortungsbewusstsein, Zuverlässigkeit; Einsatzbereitschaft; Bescheidenheit; sicheres Auftreten; gute Manieren; Diskretion und Takt; Teamfähigkeit; Flexibilität und Offenheit.

Drittens befasst sich Kautz mit den wichtigsten Lehr- und Lernzielen des Dolmetschunterrichts. Hauptziel des Dolmetschunterrichts ist die Dolmetschkompetenz (vgl. Kautz 2000: 348ff). Es handelt sich um:

- die Kulturkompetenz
- die Textkompetenz
- das dolmetschspezifische Methodenwissen
- die Recherchierkompetenz
- die berufsethischen und berufskundlichen Fähigkeiten

Unter Kulturkompetenz versteht man die Fähigkeit, eine Brücke zwischen der eigenen und der Kultur der anderen Partei zu schlagen. Man sollte also nicht nur als sprachlicher Mittler handeln können, sondern sich über diese Tätigkeit hinaus als Landesexperte präsentieren, um mögliche kulturspezifische Missverständnisse nicht nur zu klären, sondern von vornherein zu vermeiden. Diese mentale Flexibilität in Bezug auf die Kultur sollte übrigens nicht nur in kulturbezogenen Lehrveranstaltungen unterrichtet werden, sondern auch in jeder einzelnen Übung präsent sein. Der zweite wichtige Teil ist die Textkompetenz. Diese muss sowohl in der Mutter- als auch in der Fremdsprache sattelfest sein. Gerade die Pflege und Erweiterung der Ausdrucksfähigkeit in der Muttersprache wird oft von den Studierenden als selbstver-

ständig betrachtet und als schon gegeben angesehen, was häufig dazu führt, dass vor allem wenn man sich stark auf die B-Sprache fokussieren möchte, die Muttersprache darunter leidet. In dieser Hinsicht ist es äußerst wichtig, dass die Studierenden beharrlich dazu aufgefordert werden, neben der vertieften Weiterbildung in den Fremdsprachen die Pflege der Muttersprache nicht zu vernachlässigen. Das dolmetschspezifische Methodenwissen hingegen besteht aus einer Mischung von translatologischen, sprach- und kulturwissenschaftlichen Aspekten. Im Hintergrund steht immer die Verbesserung des Hörverstehens unter allen möglichen, auch erschwerten Bedingungen. Das spielt auch mit der Wiedergabe von Sinneinheiten und dem Vermeiden von wörtlichen Übersetzungen zusammen. Sehr wichtig ist natürlich die Speicherkapazität. In diesem Zusammenhang wären spezifisch angebotene Übungen von großem Vorteil. Es sollten auch die wichtigsten Strategien beim Dolmetschen erläutert und geschult werden. Übungen, die die Artikulationsfähigkeit prägen und verstärken, sind laut Kautz (2000) ein weiteres unabdingbares Element. Das beinhaltet eine besondere Redefertigkeit, die es ermöglicht, sich einfühlsam den unterschiedlichsten Registern anzupassen. Zu guter Letzt verweist Kautz (2000) auf die fünfte Kompetenz, die gefördert werden muss: Die Lehrkraft sollte die Unterrichtseinheiten so gestalten, dass sie die Realität des Berufes der DolmetscherInnen widerspiegelt. Dadurch wird die Besonderheit des Dolmetschens erlernt. Für Kautz (2000) sollte damit nicht nur das Edle und Interessante des Berufes gezeigt werden, sondern auch die beschwerlichen Seiten. Die StudentInnen sollten zum Beispiel lernen, unter hohem Zeitdruck zu arbeiten, und es sollte ihnen klar gemacht werden, dass man beim Arbeiten oft nicht genügend Informationen im Hinblick auf den Auftrag bekommt. Dies könnte dazu führen, dass man nicht in der Lage ist, perfekte Lösungen im Fall eines Auftretens von Problemen zu finden. Mit diesem Unbehagen werden die StudentInnen konfrontiert; daher müssen sie lernen, damit umzugehen und eine verstärkte Flexibilität zu zeigen.

Abschließend zählt Kautz (2000) auch den Ansporn, im Team zu arbeiten, zu den Zielen des Dolmetschunterrichts. Die Teamfähigkeit stellt für ihn, vor allem beim Simultandolmetschen, wo man oft mit einem zweiten Kollegen zurechtkommen muss, einen äußerst wichtigen Faktor dar. Diese Fertigkeit, die keine Selbstverständlichkeit ist, ist eng mit dem Konzept der „Loyalität“ verbunden und muss deswegen geübt werden.

Kautz (2000) unterscheidet beim Dolmetschen grundsätzlich nicht nur zwischen den zwei Hauptarten Simultan- und Konsekutivdolmetschen, sondern spricht auch von unilateralem und bilateralem Dolmetschen. Beim unilateralen Dolmetschen erfolgt die Dolmetschung in eine Richtung und zwar aus der A-Sprache, bzw. der Ausgangssprache, in die B-Sprache, bzw. in die Zielsprache. Beim bilateralen Dolmetschen hingegen erfolgt die Verdolmetschung

in beiden Richtungen, und zwar nicht nur aus der A-Sprache in die B-Sprache, sondern auch umgekehrt (vgl. Kautz 2000: 291). Diese Unterscheidung ist während einer Lektion im Dolmetschunterricht zu berücksichtigen, weil man nur dadurch klarerweise die Ziele, die man sich für eine Übung setzt, besser definieren und letztendlich erreichen kann. Dieses Konzept kann man ganz deutlich mit dem „Effort Model“ von Daniel Gile in Beziehung setzen. Gile (2009) erläutert, dass das Simultandolmetschen den Einsatz einer Art mentaler Energie erfordert. Oft braucht man aber mehr Energie, als vorhanden ist, und dies kann dazu führen, dass die Tätigkeit sowohl von StudentInnen als auch von professionellen DolmetscherInnen als sehr erschöpfend empfunden wird. Zudem kann dadurch die Leistung beeinträchtigt werden (vgl. Gile 2009: 159). Wie in vielen wissenschaftlichen Abhandlungen bereits ausreichend erläutert wurde, besteht der Prozess einer Verdolmetschung aus vier *efforts* oder Anstrengungen, die einem bewusst sein sollten, um besser zu verstehen, warum die eigene Leistung nicht so optimal war und wie man diese verbessern könnte. Diese *efforts* sind: die Höranalyse, die Memorisierung, die Zieltextproduktion und die Koordinierung (vgl. Gile 2009: 160ff). Wenn alle vier Kapazitäten gleichzeitig und gleichmäßig aufgewendet werden können, ist die Verdolmetschung optimal. Wenn man sich hingegen aus verschiedensten Gründen eher auf eine Kapazität konzentrieren muss, werden alle anderen darunter leiden, weil die vorhandene Energie nicht ausreicht, alles gleichmäßig zu verteilen und zu koordinieren. Diese Überlegung spielt natürlich sowohl im Dolmetschunterricht, aber auch wenn man über das bilaterale oder unilaterale Dolmetschen spricht, eine beachtliche Rolle. Alle diese Aspekte sollten die Lehrkräfte, welche Übungen organisieren, immer in Betracht ziehen. Möchte man zum Beispiel mit nicht fortgeschrittenen StudentInnen arbeiten, muss man sich genau über das zu erreichende Ziel im Klaren sein, um sie nicht mit Aufgaben zu überfordern, für die ihre Vorkenntnisse nicht ausreichen. Da die Ausbildung der DolmetscherInnen klar strukturiert ist, sollte man auch versuchen, nicht von Anfang an zu verlangen, dass die Studierenden sofort eine Rede einer PolitikerIn im Wahlkampf fehlerfrei simultan dolmetschen. Diese vier Anforderungen sollten langsam und schrittweise erlernt werden, um am Ende der Ausbildung das Ziel zu erreichen, gut zu dolmetschen. Ansonsten läuft man Gefahr, dass die angehenden DolmetscherInnen bei Beginn ihres Studiums frustriert sind, weil sie nicht in der Lage sind, sofort eine perfekte Arbeitsleistung zu bieten (vgl. Gile 2009: 158). Auch Kautz (2000) äußert sich in dieser Hinsicht und gibt die Empfehlung, sich mit den AnfängerInnen zuerst mit dem unilateralen Konsekutivdolmetschen auseinanderzusetzen. Hierbei wird zuerst das Hören und das Verstehen des Ausgangstextes (*listening and analysis effort*) geübt, anschließend das Speichern und die Memorisierung des Verstandenen gefördert (*memory effort*) und zuletzt die

produktive Phase stimuliert (*production effort*), die in diesem Fall eine Koordinierung (*coordination effort*) zwischen den Sinn-Einheiten des Ausgangstextes, der Redaktion des Zieltextes, und dem abschließenden Sprechen des Zieltextes erfordert. Erst wenn diese Fähigkeiten genügend vertieft geübt wurden, kann man sich danach mit dem bilateralen Konsektivdolmetschen und mit dem Simultandolmetschen auseinandersetzen.

Nehmen wir also an, dass eine Lehrkraft sich entscheidet, eine außergewöhnliche Unterrichtsstunde zu organisieren, die die Verwendung eines nicht traditionellen mobilen Gerätes für eine Simultandolmetschung vorsieht. In diesem Fall muss sich die Lehrkraft während der Vorbereitung und vor der effektiven Realisierung der Unterrichtsstunde viele Fragen stellen, um eine Übungseinheit zu organisieren, die für die Zielgruppe und das Niveau der Studierenden, die an der Übung teilnehmen, passend ist. Des Weiteren muss sie die gewünschten Ziele schon vor der Einheit festsetzen, um eine erfolgreiche Unterrichtsstunde zu gestalten. Damit kann die Stunde nicht nur nützlich, sondern zudem motivierend sein. Die Überlegungen einer Lehrkraft bei der Gestaltung einer solchen Einheit sind das Thema meiner nachfolgenden Kapitel. Zuvor möchte ich aber einen Überblick über eine zweite Unterrichtsmethode geben, das situierte Lernen, obwohl diese Lehrmethode letztlich nicht ausschließlich für den Dolmetschunterricht vorgesehen ist, sondern in verschiedenen Bereichen der universitären Ausbildung zur Anwendung kommt.

2.2. *Situated learning* und *cognitive apprenticeship*

Die Forschung im Bereich der Didaktik bei der Erteilung von Übersetzungs- und Dolmetschunterricht entwickelt sich stetig weiter. Sie versucht dabei Ansätze zu verwenden, die zwar aus anderen Disziplinen stammen, jedoch auch im Gebiet des Dolmetschens angewendet werden können. Um die Didaktik im Dolmetschstudium zu analysieren, wurden zahlreiche Studien durchgeführt, alle mit dem Ziel, Verbesserungen einzuführen. In Bezug auf die Ausbildung angehender DolmetscherInnen an den Universitäten ist das Konzept des „situierten Lernens“ ein sehr interessanter Ausgangspunkt. Die Anwendung dieser Sichtweise des Lehrens ist in der Translationsswissenschaft grundsätzlich von großem Vorteil.

Die Begründer dieser Theorie sind Jean Lave und Etienne Wenger, die im Jahr 1991 einen Umbruch in Bezug auf die typischen Begriffe des Unterrichts starteten. Sie haben das Konzept des Lernens von Grund auf umformuliert und neu erdacht. Sie entfernten sich von der Idee des passiven Lernens durch die Aufnahme von Faktenwissen und abstrakten Informationen, weil der soziale Charakter für sie einer der wichtigsten Aspekte des Lernens reprä-

sentiert. Laut Lave und Wenger (1991) besteht das Lernen aus einem Prozess, in dem sowohl die Beteiligung der einzelnen StudentInnen am Unterricht, als auch deren ständiger Austausch mit den Lehrkräften, eine wesentliche Rolle spielen. Die Studierenden werden durch diese multifunktionale Tätigkeit Teil einer sogenannten *community of practice*. Diese *community* ist etwas Lebendiges, in welcher die Rollen der einzelnen Personen veränderlich sind. Um diese Sichtweise zu konzipieren, haben die beiden Autoren den Begriff *legitimate peripheral participation* geprägt. Sie vertreten die Ansicht, dass die Teilnahme in einer Gruppe von StudentInnen und Lehrkräften anfangs nur *legitimately peripheral* ist, d.h. marginal und begrenzt. Wer neu in eine Lerngruppe kommt, bewegt sich erstmals nur beobachtend am Rande derselben, um dann mit der Zeit gegen die Mitte, in der der Lernprozess stattfindet, vorzudringen. Nach und nach wächst diese direkte Teilnahme kontinuierlich und mit ihr das Gefühl, Teil eines Ganzen zu sein. Das Engagement wird dadurch komplexer und mitreißender. Da dieser Prozess schrittweise stattfindet, kann man damit letztendlich bessere Resultate erzielen als mit den traditionellen Lehrmethoden (Lave & Wenger 1991).

Durch diesen Ansatzpunkt wird also versucht, im Gegensatz zu konstruktivistischen Didaktikern eine starke Verbindung zwischen Lerninhalt und anwendungsbezogenen Informationen herzustellen (vgl. Canfora 2015: 27). Nach Lave und Wenger (1991) wird das Lernen einerseits als situiert, andererseits als ein soziales, kollektives Phänomen definiert. Nur innerhalb und durch diese Gruppe von Lernenden erreicht jede Person die Möglichkeit, sich weiterzuentwickeln (vgl. Lave & Wenger 1991: 29). Um das eigene Wissen und gewisse Fertigkeiten zu beherrschen, müssen sich Neuankömmlinge voll und ganz diesem soziokulturellen Prozess unterziehen. Nur dank diesem sozialen Engagement der stetigen Kommunikation und der Auseinandersetzung zwischen Neuankömmlingen und Veteranen der Materie wird das Erlernen von Kompetenzen ermöglicht. Oft wird dieses Konzept mit der von Dewey geprägten Idee des *learning by doing* verbunden, jedoch ist die Sichtweise von Lave und Wenger (1991) umfassender, eine Tatsache, die sie selbst in ihrem Werk hervorheben. Das Lernen ist in dieser Hinsicht keine passive Wissensaufnahme, sondern eine aktive Teilnahme an einem schrittweisen Konstruktionsprozess. Dazu muss aber betont werden, dass das situierte Lernen keine Lehrmethode ist, sondern wie bereits erwähnt eine Sichtweise, die vieles über die Lernmotivation und die Lerninhalte besagt (vgl. Lave & Wenger 1991: 40).

The notion of situated learning now appears to be a transitory concept, a bridge, between a view according to which cognitive processes (and thus learning) are primary and a view according to which social practice is the primary, generative phenomenon, and learning is one of its characteristics (vgl. Lave & Wenger 1991: 34).

Das heißt, dass Lerninhalte nur dann generiert werden, wenn ein Wunsch zur Teilnahme an der Praxisgemeinschaft entsteht. Erst dann ist man bereit, neue Fähigkeiten und Fertigkeiten zu entwickeln. Bei dieser Sichtweise handelt es sich nicht nur um eine Vorstellung, den Unterricht in Beispielsituationen einzubetten, sondern eher darum, Lerninhalte zu vermitteln, die zusätzlich eine Koppelung zum späteren Berufsleben haben. Die Sequenz erstreckt sich vom Lernen als kognitiven Prozess über situiertes Lernen als Handlung – die individuell und situationsgebunden ist – bis zur Idee des Lernens als sozialem Vorgang, der meistens ungeordnet erfolgt, dabei aber nicht an Wirksamkeit verliert (vgl. Grotluschen 2003: 49).

Lave und Wenger (1991) haben auch das Konzept des *apprenticeship* bzw. die Ausbildungssituation neu durchdacht. Wie sie selbst auf den ersten Seiten ihres Buches sagen, wollten sie schon von Anfang an diese Idee „retten“. Das Lernen ist immer situiert und in einen konkreten Kontext eingebunden (vgl. Lave & Wenger 1991: 33). Lernen heißt aktives Handeln in und mit der Welt gemeinsam. Das Konzept der Ausbildung wird nicht als etwas Metaphorisches betrachtet, da ihre Vision darüber sehr praxisbezogen ist.

That perspective meant that there is no activity that is not situated. It implied emphasis on comprehensive understanding involving the whole person rather than 'receiving' a body of factual knowledge about the world; on activity in and with the; and on the view that agent, activity, and the world mutually constitute each other (Lave & Wenger 1991: 33).

Zu diesen ersten Überlegungen, in denen eine Neuordnung des Fokus von den Lehrkräften zur Position der StudentInnen und deren Umgebung, welche neu im Mittelpunkt stehen, stattfindet, gesellten sich vermehrt andere Theorien, darunter auch die Theorie der *cognitive apprenticeship* von Collins et al. (1989). Ausgehend von dem was, Lave und Wenger (1991) untersuchten, konzipierten Collins et al. ein Schema, welches ausführlicher über ihre eigene Methode des Unterrichts Auskunft gibt. Die Phasen der Gestaltung einer Unterrichtsstunde wurden von ihnen neu definiert. *Cognitive apprenticeship* (Collins 2005) enthält laut Collins vier Dimensionen: *content, method, sequencing und sociology*. Obwohl alle sehr interessant sind, konzentriere ich mich hauptsächlich auf die Definition der Methodik, weil diese für die Durchführung meiner Feldstudie ausschlaggebend war. Es gilt vor allem die Auswirkungen der Umsetzung dieser Methode auf den Erfolg der Unterrichtsstunde zu testen. Tabelle 3 (Collins et al. 1991) zeigt einen Überblick über diese vier Dimensionen.

Tabelle 3: Richtlinien der Gestaltung der kognitiven Lehre (Collins et al. 1991)	
1) INHALT	
<i>Domain knowledge</i>	Fachspezifisches Wissen
<i>Heuristic knowledge</i>	Fachübergreifendes Wissen/Strategien
<i>Control strategies</i>	Allgemeine Strategien, um die eigenen Lernprozesse zu steuern
<i>Learning strategies</i>	Strategien der Studierenden, um Lernfortschritte zu machen
2) METHODE	
<i>Modelling</i>	Lehrkraft führt aus, die Studierenden können beobachten
<i>Coaching</i>	Lehrkraft beobachtet den Lernprozess der Studierenden
<i>Scaffolding</i>	Lehrkraft unterstützt die ausführenden Studierenden
<i>Articulation</i>	Lehrkraft ermuntert die Studierenden, ihr Wissen und ihre Überlegungen in eigenen Worten auszudrücken
<i>Reflection</i>	Lehrkraft ermöglicht Studierenden, ihre Arbeit unter sich und mit ihrer Arbeit zu vergleichen
<i>Exploration</i>	Lehrkraft ermuntert Studenten, ihre Problemlösungskompetenz auf andere Bereiche zu übertragen, zu vertiefen, zu variieren
3) ABLAUFPLANUNG	
<i>Global before local skills</i>	Gesamtkonzept erkennen, bevor einzelne Schritte ausgeführt werden
<i>Increasing complexity</i>	Aussagekräftige Aufgaben, deren Schwierigkeitsgrad schrittweise erhöht wird
<i>Increasing diversity</i>	Die Zahl der benötigten Fähigkeiten steigern sich, damit sie möglichst breitgefächert angewendet werden können
4) SOZIOLOGISCHE FAKTOREN	
<i>Situated learning</i>	Studierende lernen in einer realen Alltagssituation
<i>Community of practice</i>	Zusammenarbeit und Interaktion zwischen Lehrkraft und StudentIn
<i>Intrinsic motivation</i>	Studierende setzen sich eigene Ziele, um Fähigkeiten und Lösungen zu finden
<i>Cooperation</i>	Um ihr Ziel zu erreichen, arbeiten die Studierenden zusammen

Die Anwendung der oben aufgeführten Methode scheint sehr leicht. Die Lehrkraft zeigt zuerst einmal umfassend die Aufgabe, die die Studierenden absolvieren werden (*modelling*). Sie muss also die von ihr gewünschte Tätigkeit vormachen und verbalisieren. Erst danach kommen die StudentInnen zum Einsatz. Hier erfolgt ein Rollenwechsel: die StudentIn wird „MacherIn“ und die Lehrkraft wird „BeobachterIn“, um den arbeitenden Studierenden gezielt Hinweise zu geben (*coaching* und *scaffolding*). Danach werden die Studierenden aufgefordert, ihre eigenen Meinungen und Eindrücke zu äußern (*articulation*). So entsteht ein Dialog, und zwar nicht nur zwischen Lehrkraft und StudentInnen, sondern auch unter den Kommilitonen selber, die bewusst die eigene Leistung mit der der anderen KollegInnen vergleichen und gegenüberstellen können. Weil die StudentInnen sowohl über das eigene Handeln als auch das Tun der anderen reflektieren müssen, werden Überlegungen (*reflection*) ausgelöst. Zu guter Letzt kommt die Phase der Anregung zum aktiven Explorieren. StudentInnen gehen mit den Fähigkeiten, die sie sich im Laufe des Studiums angeeignet haben, auf die Suche nach möglichen Lösungen. Probleme werden also nicht nur von der Lehrkraft selbst angesprochen und gelöst, sondern die Studierenden nehmen aktiv an dieser Tätigkeit teil, was dazu führen sollte, dass sie zusätzliches Selbstbewusstsein gewinnen, da die selbstständige Bewältigung schwieriger Aufgaben aus eigener Kraft und nicht einfach nur „von oben“ kommt.

Bei diesem Schema sieht man also, dass die Ideen, die von Lave und Wenger geprägt wurden, sehr praxisbezogen sind. Das Ganze ereignet sich im Namen der von ihnen bereits früher angesprochenen „Situiertheit“ des Unterrichts und der Authentizität der Aufgabe, die zu absolvieren ist. Nur durch die Schaffung einer nachvollziehbaren und realistischen Lernumgebung bekommen die StudentInnen die Möglichkeit, durch einen aktiven sozialen Austausch die eigenen Aufgaben zu reflektieren und neue Perspektiven zu gewinnen. Aus dieser Sicht erlernt man dank der zielbewussten Handlungen viel mehr, als wenn man nur passiv im Unterricht vor der Lehrkraft sitzen würde. Die Ausbildung verliert an Passivität und die Auszubildenden gewinnen dadurch einen Mehrwert an Zielstrebigkeit.

Es stellen sich die Fragen, wie sich die Umsetzung des situierten Lernens im Dolmetschstudium auswirkt und warum über die erzielten Erfolge, vor allem seitens ExpertInnen die Dolmetschunterricht erteilen, vermehrt gesprochen wird. Darauf antwortet das folgende Unterkapitel. Es werden darin die interessantesten Studien, die die Verwendung dieser Perspektive vorsehen, dargestellt und anschließend die erreichten Ergebnisse beschrieben.

2.3. *Situated Learning* aus der Sicht der Translationswissenschaft

Bevor im Detail über die zwei Studien, die sich maßgeblich mit den Konzepten des situierten Lernens im Dolmetschstudium auseinandersetzen, gesprochen wird, ist es interessant, genauer zu wissen, wie die herkömmliche Idee der Dolmetscherausbildung mit traditioneller Didaktik durch die Augen von TranslationswissenschaftlerInnen, die das situierte Lernen vertreten, gesehen wird.

Zuerst sollte auf folgende Frage eingegangen werden: was müssen gemäß der Translationswissenschaft moderne TranslatorInnen beherrschen? Wenn die Übersetzungs- und DolmetschstudentInnen die Universität verlassen, können sie laut Herold (2011) in den verschiedensten Bereichen und auch unter unterschiedlichsten Bezeichnungen arbeiten. Sie sind primär DolmetscherInnen und ÜbersetzerInnen. Nur wenige wagen den Weg als Untertitel-ÜbersetzerInnen oder der Terminologiearbeit, andere werden TechnikerInnen im Gebiet der technischen Ausrüstung, welche DolmetscherInnen und ÜbersetzerInnen benötigen. Hinzu kommen BeraterInnen und TexterInnen, die auch als technische RedakteurInnen bezeichnet werden. Im Weiteren gesellen sich KorrekturleserInnen oder Personen, die im Bereich des Projektmanagements arbeiten, hinzu (vgl. Herold 2011: 212). Die Liste könnte natürlich beliebig verlängert werden. Die Vielfalt der Berufsbezeichnungen entspricht auch der möglichen Art und Weise der Einstellung: freiberuflich, festangestellt, Teil- oder Vollzeitpensum, allein oder im Team (vgl. Herold 2011: 212). Anders gesagt bedeutet es, dass die universitären Einrichtungen Studien anbieten, die hauptsächlich DolmetscherInnen und ÜbersetzerInnen ausbilden, in der Tat jedoch das Spektrum an möglichen Einstellungen nach dem Studium viel weiter gespannt ist. Die Arbeitswelt fordert die unterschiedlichsten Fähigkeiten, Fertigkeiten und sehr viel Flexibilität.

Im Kapitel 2.1 wurden die Fähigkeiten aufgeführt, die in der Dolmetschdidaktik von Kautz (2000) zusammengefasst sind. Aber was denken diesbezüglich Institutionen oder Verbände? Die Europäische Kommission hat seit dem Jahr 1997 einen Dolmetsch-Lehrplan in Absprache mit europäischen Ausbildungsstätten instituiert. Seit dem Jahr 2001 ist dieses Kerncurriculum rechtskräftig und unter dem Namen „Europäischer Studiengang Konferenzdolmetschen“ (EMCI) bekannt. Auf Grund dieser Regelung benutzen alle beteiligten europäischen Hochschulen dieselben Kriterien, sowohl für die Aufnahme als auch bei der Bewertung von Studierenden, und gewährleisten somit ein einheitliches Vorgehen. Eine der Fähigkeiten einer guten DolmetscherIn, die laut diesem Plan erforderlich sind, ist das Beherrschen einer hervorragenden mündlichen Ausdrucksfähigkeit, die es der DolmetscherIn ermöglicht,

„genauso packend wie die SprecherInnen zu kommunizieren“ (Europäische Kommission 2017). DolmetscherInnen müssen sich stetig über das aktuelle Weltgeschehen informieren und auch die Entwicklung der eigenen Arbeitsgebiete verfolgen, um die neuesten Standpunkte zu kennen. Sie müssen in der Lage sein, mit dem Computer umzugehen, und dessen Suchfunktionen meistern. „DolmetscherInnen müssen immer am Ball sein“ und gleichzeitig diplomatisch handeln. Sie müssen zusätzlich ein gewisses Fingerspitzengefühl entwickeln, um genau zu verstehen, was während eines Gesprächs wirklich abläuft. Nur dadurch können sie die Absicht der SprecherInnen richtig wiedergeben (Europäische Kommission 2017).

An dieser Stelle wird Bezug auf den Beitrag von González-Davies und Enríquez-Raído genommen (2016), die einen sehr aufschlussreichen Artikel mit Empfehlungen sowohl an Lehrkräfte als auch an StudentInnen verfassten. Die Autoren vertreten die Ansicht, dass der Einsatz von situiertem Lernen während der universitären Ausbildung die Erfüllung der oben erwähnten Anforderungen an künftige DolmetscherInnen am besten gewährleistet. Sie beschränken sich nicht nur auf eine theoretische Abhandlung, sondern versuchen praktische Tipps zu geben, um Dank der situierten Lernprozesse die professionelle Kompetenz von StudentInnen während ihrer Ausbildungszeit zu steigern.

Zu Beginn ist es immer wichtig, einige Termini zu definieren, um das Feld einer Analyse zu begrenzen. Nur wenn der Begriff Dolmetschkompetenz klar umschrieben wird, kann man darüber diskutieren, wie man diese Fähigkeit am besten erlangt. Zu diesem Kompetenzbegriff und den verschiedenen Modellen äußert sich Herold (2011) in ihrem Beitrag, in dem sie versucht, die Kompetenzen von T&I StudentInnen zu definieren. Da die Translationswissenschaft selbst keine einheitliche und grundlegende Definition gibt, greift sie auf den Duden und die Arbeiten verschiedener TranslationswissenschaftlerInnen zurück. Gemäß Duden wird die Kompetenz als „Sachverstand; Fähigkeiten“ bezeichnet und, in Bezug auf die Sprachwissenschaft, als „Summe aller sprachlichen Fähigkeiten die ein Muttersprachler besitzt“ angesehen (Duden 2017). Herold fügt auch andere begriffliche Definitionen hinzu, wie die aus der Norm DIN EN 15038 (2006), in der die Kompetenz als eine Art Oberbegriff verstanden wird, der sich auf Fähigkeiten, Fertigkeiten und Fachwissen bezieht, oder genauer gesagt „die nachweisliche Fähigkeit, Wissen und berufliche Fertigkeiten umzusetzen“. Hansen (1998) hingegen versteht unter Kompetenz eine „Kombination aus Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissen“. Darüber berichtet auch Risku (1998) und stellt besonders die Fähigkeiten und das Wissen in den Vordergrund. Man kommt zum Schluss, dass die Definition der Dolmetschkompetenz grundsätzlich nicht klar abgegrenzt ist (vgl. Herold 2011).

Laut González-Davies und Enríquez-Raído gibt es derzeit zwei verschiedene Zugänge, wie man das Thema der Didaktik im Dolmetschunterricht behandeln kann: einerseits versucht man die Komponente der Dolmetsch- und Übersetzungskompetenz, wie sie im vorhergehenden Abschnitt beschrieben wurde, zu definieren, andererseits versucht man Studien, die aus anderen Studienrichtungen kommen, zu nutzen. Die typischen Bereiche sind die Pädagogik, die Kognitionswissenschaft, das Fremdsprachenlernen und selbstverständlich die Dolmetscherausbildung. González-Davies und Enríquez-Raído definieren die Kompetenz mit Hilfe eines Begriffs aus der Psychologie. Lasnier (2000) definiert in dieser Hinsicht die Kompetenz folgendermaßen (vgl. González-Davies und Enríquez-Raído 2016: 5).

... a complex know how to act resulting from integration, mobilization and organization of a combination of capabilities and skills (which can be cognitive, affective, psycho-motor or social) and knowledge (declarative knowledge) used efficiently in situations with common characteristics (vgl. Lasnier 2000: 32).

Diese Definition kann in drei kurzen Sätzen zusammengefasst werden: Kompetenz bedeutet zu wissen, zu wissen wie man etwas macht, und zu wissen wie man sich verhalten muss (vgl. González-Davies und Enríquez-Raído 2016: 5). Dieser Gedanke wird auch im Tuning Projekt vertreten (González & Wagenaar 2003). Hierbei handelt es sich um ein Projekt, das zwischen den Jahren 2000 und 2004 in Bezug auf eine Initiative der europäischen universitären Einrichtungen gestartet wurde, um die neuen Konzepte des Bologna-Prozesses einheitlich umzusetzen. González-Davies und Enríquez-Raído beziehen sich auf dieses Projekt und zitieren drei Kompetenzen, die ihrer Ansicht nach sehr gut im Rahmen von T&I Ausbildungen verwendet werden können und die zur folgenden Definition von Lasnier passen (vgl. González-Davies & Enríquez-Raído 2016: 7):

- a) *instrumentell*: zu wissen (z.B. die Fähigkeit zu organisieren und zu planen, Computer-Grundkenntnisse)
- b) *systematisch*: zu wissen, wie Situationen ablaufen (z.B. die Fähigkeit sich an neue Situationen anzupassen, Unternehmungsgeist, sozio-affektives Verhalten, sozio-affektive Fähigkeiten wie der Wille „Erfolg zu haben“)
- c) *interpersonell*: zu wissen, wie man sich verhalten muss (z.B. kritische und selbstkritische Fähigkeiten, Teamarbeit)

Generell lässt sich laut González-Davies & Enríquez-Raído (2016) sagen, dass die Ansätze im Bereich der Didaktik mit der Zeit eine Änderung erlebten. Die lehrkraftzentrierte Didaktik

wurde zu Gunsten einer Lehrmethode, in der die Studierenden im Mittelpunkt stehen, aufgegeben. Drei Hauptansätze, welche eigentlich für die universitäre Ausbildung im allgemeinen gedacht sind, entpuppen sich als treffend für T&I Programme (vgl. González-Davies 2004).

- a) *vermittelnd*: die traditionelle produktorientierte und lehrerzentrierte Lernumgebung wird ausgesondert und StudentInnen werden aufgefordert „zu lesen und zu übersetzen“.
- b) *transaktionell*: es handelt sich um kooperatives Lernen in Gruppenarbeit und um eine Interaktion zwischen Studierenden und Lehrkraft, wobei dieser das letzte Wort bei der Problemlösung zusteht. Ein Schritt, um den StudentInnen mehr Verantwortung zu geben.
- c) *transformell*: Gemeinschaftsstudien und Explorationsphasen der Übersetzung, bei denen die Lehrkraft nur Berater ist, stellen den Studierenden in den Mittelpunkt. Lernprozesse, welche Theorie innerhalb und Praxis außerhalb der Universität miteinander verbinden (vgl. González-Davies & Enríquez-Raído 2016: 6).

Natürlich können auch andere Sichtweisen, die zum Beispiel eher lehrkraftorientiert sind, von Vorteil sein, aber letztendlich führen der transaktionelle und transformelle Ansatz dazu, die Fähigkeit des Dolmetschens nicht nur als Ergebnis der individuellen Anstrengung anzusehen, sondern zu erkennen, dass dieses Wissen durch gemeinschaftliche Studien und Explorationen gefördert werden kann (vgl. González-Davies & Enríquez-Raído 2016: 7). Kognitive, meta-kognitive und sozio-kognitive Strukturen und Strategien können durch Interaktion und Austausch unter AkademikerInnen, aber auch unter StudentInnen selbst, oder in der Arbeitswelt verändert und weiterentwickelt werden (vgl. González-Davies & Enríquez-Raído 2016: 7).

Aus all diesen Gründen verkörpert das situierte Lernen einen optimalen Ausgangspunkt für die Gestaltung einer Unterrichtsstunde. Wie in den oben zitierten Anforderungen erwähnt, macht sich das Lernen als ein Prozess sichtbar, der in einem authentischen Umfeld stattfindet und nur dann erfolgreich sein kann, wenn er unbeabsichtigt und unbewusst stattfindet. Das heißt, wenn die meta-kognitiven Bedürfnisse der StudentInnen mit der Ausführung einer Aufgabe und nicht mit einem trockenen Syllabus, der von einer Institution oder Studienprogrammleitung strukturiert ist, verbunden wurden (vgl. González-Davies & Enríquez-Raído 2016: 8). Da das Lernen auf den sozialen Interaktionen und der Gruppenarbeit beruht, bedeutet das im Weiteren, dass sich das Design und die Vorgangsweise einer Lehrkraft immer

der *community of practice* anpassen sollten (vgl. González-Davies & Enríquez-Raído 2016: 8).

In diesem Unterkapitel wurde gezeigt, wie die Definition der Institutionen im Hinblick auf das, was die DolmetscherInnen wissen und können sollten, mit den Ideen und Prinzipien des situierten Lernens vollkommen im Einklang stehen. González-Davies und Enríquez-Raído (2016) zitieren prägnante Studien, die diese Ansicht untermauern. Zwei davon finde ich für meine Arbeit besonders informativ, weshalb ich mich entschlossen habe, sie genauer zu betrachten; sie dienen einerseits als Beispiel der Umsetzung der Konzepte von Lave und Wenger (1991) in der Ausbildung von DolmetscherInnen und andererseits als Muster für meine Feldstudie. Ich habe diese zwei Studien gewählt, da beide zwar dieselbe Idee vertreten, jedoch in verschiedenen Settings und mit verschiedenen Typen von StudentInnen arbeiten. Dadurch wird bestätigt, dass die von Lave und Wenger (1991) vertretene Sichtweise äußerst flexibel und deswegen in mehreren Kontexten anwendbar ist.

2.3.1. *Situated learning* und Dolmetscherausbildung: Studie von Pan

Pan (2016) versucht eine Brücke zwischen einer Unterrichtsstunde während eines Dolmetschstudiums und den Ideen des schon oben genannten situierten Lernens zu schlagen.

Laut Pan (2016) entwickelte sich die Translationswissenschaft in den letzten Jahrzehnten stark und viele Studien spielten dabei eine sehr wichtige Rolle. Vor allem versuchte man sich auf die StudentInnen zu konzentrieren, um ihnen bessere Chancen bei der zukünftigen Arbeitssuche zu gewährleisten. Um diese Tatsache zu bestätigen, zitiert Pan die Arbeit von Fernández Prieto und Sempere Linares (2010). Gemäß Pan versuchte Sawyer (2004) im Bereich der Pädagogik in der Dolmetschdidaktik, einen eher wissenschaftlichen und humanistischen Zugang zu geben, der sich mehr an den StudentInnen und an deren Interaktionen orientierte (Pöchhacker 2004). Wie Pan hervorhebt stimmen die Überlegungen, die man sich derzeit im Bereich der Didaktik in der Dolmetschwissenschaft macht, mit den Fragen überein, die sich die allerersten DolmetscherInnen-Ausbilder stellten. Dieselbe Schlussfolgerung zieht auch Keiser in seinem Beitrag (Keiser 1978).

Die Arbeit von Pan beschäftigt sich hauptsächlich mit dem Thema „Mock-Konferenzen“. Als „Mock-Konferenz“ definiert man simulierte oder nachgestellte Konferenzen, die eine Alltags-Situation einer KonferenzdolmetscherIn imitieren. Normalerweise werden diese Konferenzen MasterstudentInnen angeboten, die sich auf einem eher fortgeschrittenen Niveau befinden. Diese Tagungen werden so organisiert, dass die angehenden Dolmet-

scherInnen dazu aufgefordert werden, zu dolmetschen und sich so zu verhalten, als ob es sich um eine reale Dolmetschsituation im beruflichen Alltagsleben handeln würde. Bereits Keiser wies darauf hin, dass diese Konferenzsimulationen nicht nur so nah wie möglich an der Realität sein müssen (vgl. Pan 2016: 111), sondern auch, dass sie erst erfolgreich sein können, wenn die Vorbereitungen sowohl seitens der Lehrkraft als auch seitens der StudentInnen ausgezeichnet sind (vgl. Pan 2016: 111). Viele andere Experten der Dolmetschwissenschaft teilten diese Idee. Riccardi et al. (1998) haben genau darüber ein Experiment durchgeführt. Sie folgerten, dass diese Konferenzen für die StudentInnen zwar äußerst anspruchsvoll und stressig sind, sie jedoch trotzdem, vor allem aus einer pädagogischen Perspektive betrachtet, eine fantastische Gelegenheit bieten, weil eine solch außergewöhnliche Unterrichtsstunde das Selbstbewusstsein der StudentInnen nur steigern kann (vgl. Pan 2016:111).

Anschließend folgt eine kurze Skizzierung der Gestaltung und Durchführung der Studie von Pan. Die Untersuchung fand an einer Universität in Hongkong mit StudentInnen eines Bachelor-Studienganges statt. Die Studie zielte darauf ab, die zukünftige Beschäftigungsfähigkeit der StudentInnen zu steigern. Der Fall bestand aus einer Simultandolmetschveranstaltung, deren Dauer insgesamt 45 Stunden innerhalb eines Semesters betrug. Die StudentInnen besuchten ein typisches Programm für DolmetscherInnen und ÜbersetzerInnen. 24 StudentInnen nahmen an dieser Übung teil, davon waren 19 im dritten und fünf im vierten Studienjahr. Da ein solches Studium vier Jahre dauert, bedeutet es, dass es sich um fortgeschrittene Studierende handelte. Die Arbeitssprachen waren für alle TeilnehmerInnen gleich und zwar Kantonesisch als A-Sprache, Englisch und Putong-hua als B-Sprache. Der Kurs dauerte 15 Wochen, mit dreistündigen Einheiten pro Woche. *Moodle* wurde als Online-Plattform für die Kommunikation zwischen StudentInnen und Lehrkräften benutzt. Dort wurden alle Materialien, Informationen, Aufgaben usw. hochgeladen. Der Kurs folgte dem typischen Design einer LPP (*Legitimate Peripheral Participation*), in dem das Lernen als zirkulärer Prozess (s. Abbildung 1) gesehen wird.

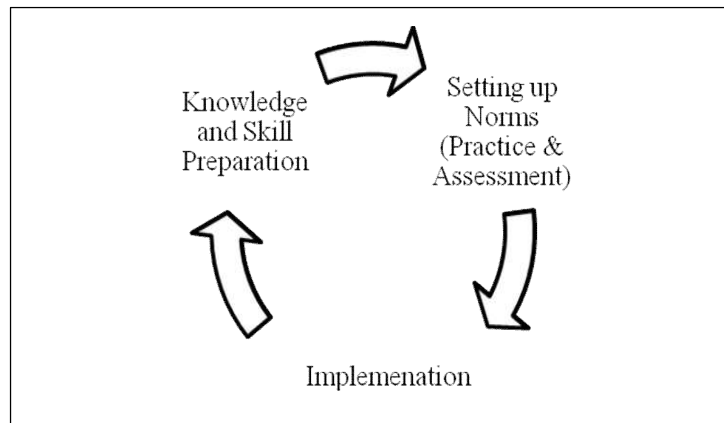


Abbildung 1: Learning through a scaffolded process (vgl. Pan 2016: 113)

Zuerst arbeiteten die StudentInnen am eigenen Wissen. Die Fertigkeiten verbesserten bzw. veränderten sich stetig, denn je mehr Erfahrung gewonnen wird, umso besser ist man in der Lage sich zu steigern. Während dieser ersten Phase benutzten die Lehrkräfte vorwiegend das *modelling* und *coaching* als Unterrichtsansatz, während das *scaffolding* eine zusätzliche Rolle spielte. Erst zu einem späteren Zeitpunkt wurden die StudentInnen dazu aufgefordert, in Bezug auf das Konzept des „learning by doing“ (Wenger 1998) einfach zu experimentieren. In der Mitte des Semesters begann man mit dem *scaffolding* und *articulation*, erst danach erreichte man die Stadien des Reflektierens (*reflection*) und des Herausfindens (*exploration*). Die Wissensvorbereitung teilte sich in zwei Phasen: zuerst wurde genau geschildert, worum es beim Simultandolmetschen überhaupt geht, wie dieses funktioniert und wie die Evaluierung seitens der Lehrenden war. Die Lehrkräfte verstärkten das Know-how der Studierenden mit Hilfe von Material aus realen Konferenzen. Danach begannen die StudentInnen Glossare herzustellen und wurden ermutigt, sich alleine vorzubereiten. Die Aufgaben wurden sowohl an das Niveau der einzelnen StudentInnen als auch an ihre Position in Bezug auf ihre Rolle in der *community of practice* angepasst. Dieses Vorgehen fand zur selben Zeit der Verbesserung der Dolmetsch-Fähigkeiten (*skill preparation*) statt. Das heißt, dass die Studierenden zuerst sahen, wie eine Dolmetschung, von ExpertInnen durchgeführt, abläuft; anschließend mussten sie über die einzelnen Komponenten der Dolmetschung reflektieren und letztendlich versuchen, selber simultan zu dolmetschen. Infolgedessen mussten sie im Gegensatz zu normalen universitären Übungen eine anspruchsvollere und niveaumäßig gesteigerte Dolmetschung erbringen. Erst nach der Hälfte des Kurses wurde auf die Besonderheiten des Konferenzdolmetschens auch in Bezug auf die typische Vorbereitung auf eine Konferenz eingegangen. Diese ersten zwei Komponenten führten zu Normen (*assessment norms*). Die StudentInnen mussten Parameter für die Bewertung von Leistungen professioneller DolmetscherInnen fin-

den und danach dieselben Parameter verwenden, um die eigene Leistung und die der KollegInnen zu evaluieren. Die Lehrkräfte mussten nach jeder Übung ein Feedback geben. Bei der letzten Phase, und zwar der Umsetzung des Gelernten in eine reale Situation, wurden Konferenzen nach dem früher schon genannten Prinzip der Mock-Konferenz simuliert. Jeder StudentIn wurde eine Rolle zugesprochen und sie bekam stets Feedback von der Lehrkraft. Die Konferenzen wurden aufgrund der eigenen Dolmetscherfahrungen der Lehrkräfte organisiert. Die StudentInnen mussten unter sich das Thema der Konferenz absprechen und bestimmen, wer die Rolle des Redners übernahm. Power-Point-Präsentationen und sämtliche Materialien über die Konferenzen mussten den Lehrkräften rechtzeitig übermittelt werden. Aufgabe der Lehrkräfte war es, die Arbeit der Studierenden zu besprechen und Tipps rund um die sprachlichen oder formellen Aspekte zu erteilen. Die Programme der Konferenzen wurden auf *Moodle* hochgeladen um der restlichen Gruppe, die die Rolle der DolmetscherInnen übernahm, die Möglichkeit zu geben, sich ebenfalls zu organisieren. Jede Gruppe von DolmetscherInnen wählte eine Person als AnsprechpartnerIn, Leader und KoordinatorIn. Die VeranstalterInnen wurden aufgefordert, vor jeder Konferenz die Informationen und Programme der Veranstaltung den DolmetscherInnen zu senden. Fehlten diese Unterlagen, mussten die DolmetscherInnen sich daran gewöhnen, das Nötige rechtzeitig anzufordern.

In dieser Studie wurde festgestellt, dass die StudentInnen während dieser Lehrveranstaltung im Vergleich zu anderen traditionellen Veranstaltungen bessere Resultate und dadurch höhere Noten verzeichneten. Danach wurden alle TeilnehmerInnen mit Hilfe eines auszufüllenden Fragebogens aufgefordert, genauer anzugeben, wie sie diese Übung empfunden hatten. Der Fragebogen war in zwei Teile gegliedert. Die Resultate in Bezug auf das Feedback nach dieser Erfahrung sind für meine Arbeit äußerst interessant. Es handelte sich um eine Mischung zwischen offenen und geschlossenen Fragen, um so viel Raum wie möglich für individuelle und durchaus bedachte Anmerkungen zu geben. Allgemein bevorzugten die Studierenden die oben beschriebene Lehrveranstaltung an Stelle der traditionellen Übungen. Die TeilnehmerInnen bestätigten, dass sie durch die verschiedenen selbst durchgeführten Übungen innerhalb der Lehrveranstaltung bedeutend mehr gelernt hatten als beim reinen Simultandolmetschen herkömmlicher Übungen. Sie lernten außerdem mehr durch das Feedback der Lehrkraft als durch das Feedback inter pares. Alle waren der Meinung, dass eine situierte Unterrichtseinheit ihnen half, selbstbewusster zu werden. Bei der Beantwortung der offenen Fragen stellte sich heraus, dass diese neue Art der Gestaltung des Unterrichts sehr stimulierend und das schrittweise Lernen einer Tätigkeit, unterstützt durch die ständige Rückmeldung der Lehrkraft, von großem Vorteil war. Des Weiteren wurde angemerkt, dass die Einheiten sehr

anspruchsvoll waren und dass einige StudentInnen sich manchmal frustriert fühlten, weil die Fortschritte nicht gleich ersichtlich waren.

Pan führte ein zusätzliches abschließendes Fokus-Gruppen-Interview mit willkürlich gewählten TeilnehmerInnen, um genauer auf die eigenen Empfindungen der StudentInnen in Bezug auf die Mock-Konferenzen einzugehen. Acht Personen nahmen an diesem Interview teil und die wichtigsten Themen waren: die Authentizität, die Förderung des Selbstbewusstseins, der Erwerb von dolmetschspezifischem Wissen sowie das Lernen durch Interaktionen mit anderen KollegInnen. Die Resultate aller Bereiche begeisterten die StudentInnen. Pan merkte auch weiter an, dass die StudentInnen während der Durchführung der Konferenzen so motiviert waren, weil sie „on-air“ waren: sie hatten sich dementsprechend nicht nur besser vorbereitet, sondern waren auch vermehrt dazu bereit, sich gegenseitig zu helfen, vor allem im Fall von großer Aufregung in der Kabine.

Der Kurs wurde nach den Prinzipien des situierten Lernens und der kognitiven Ausbildung organisiert. Er zielte darauf ab, eine praxisnähere Situation während den Unterrichtsstunden zu simulieren, um den Erwerb von Dolmetschkompetenzen und eine erhöhte Beschäftigungsfähigkeit zu fördern. Die Resultate waren hauptsächlich positiv. Erstens bildete sich im Laufe des Semesters eine *community of practice*, die als Simulation einer realen *community of practice* im Berufsleben diente. Aus diesem Grund wurde jede Einheit zielgemäß gestaltet. Die StudentInnen lernten, wie sich DolmetscherInnen im Realleben bewegen und welche Entscheidungen sie treffen müssen. Zweitens spielte laut Pan *scaffolding* eine führende Rolle, weil dadurch eine Linie zwischen reiner Beobachtung und selbständigem Handeln gezogen wurde (Kiraly 2000). StudentInnen wurden als aktive TeilnehmerInnen der Stunde behandelt, was dazu beitrug, dass sie motivierter waren. Drittens wurde das Selbstbewusstsein der Studierenden gestärkt, weil sie sich fähig fühlten, sowohl alleine als auch in der Gruppe zu agieren. Viertens war auch die vorhandene Ausstattung der Konferenzräumlichkeit ausschlaggebend, um den Erfolg des gesamten Kurses zu gewährleisten. Mit der Hilfe der Technologie war eine gute Kommunikation zwischen den TeilnehmerInnen möglich; dies trug zum positiven Ergebnis bei. Die Tatsache, dass sich am Ende des Semesters alle StudentInnen ausnahmslos stark verbessert hatten, stellt einen weiteren Punkt dar, warum eine solche Gestaltung der Unterrichtsstunden vermehrt verwendet werden sollte. Pan weist darauf hin, dass dies speziell auf einem höheren Niveau wie unter MasterstudentInnen noch wichtiger wäre. Unter den kritischen Aspekten dieser Studie ist zu nennen, dass die StudentInnen sich eher auf das Feedback der Lehrkräfte verließen und weniger auf die eigene Evaluierung. Außerdem empfanden manche StudentInnen den Aufwand der Lehrveranstaltung als sehr ans-

pruchsvoll und waren daher frustriert. Aus diesen letzten zwei Punkten kann man schließen, dass man sich vielleicht eher auf das *scaffolding* konzentrieren sollte und dass solche Veranstaltungen nicht für alle Niveaus geeignet sind.

Nichtsdestotrotz repräsentiert diese Studie einen wichtigen Ansatzpunkt für andere Forschungen und bestätigt, dass sowohl die Prinzipien des *situated learning* als auch die der *cognitive apprenticeship* weiter untersucht werden sollten, um den DolmetscherInnen eine verbesserte Ausbildungsmöglichkeit anzubieten.

2.3.2. *Situated learning* im schottischen Parlament: Studie von Chouc & Conde

Im vorherigen Unterkapitel wurde genauer untersucht, inwiefern eine Unterrichtseinheit, die den Prinzipien von Lave and Wenger (1991) und Collins et al. (1989) folgt, positive Ergebnisse bei Bachelor-Studierenden auslösen kann. An dieser Stelle folgt eine weitere Studie, die unter MasterstudentInnen an einer schottischen Universität durchgeführt wurde. Mit dieser zweiten Studie werde ich versuchen, das Phänomen des situierten Lernens in der Dolmetscheraus-
bildung möglichst erschöpfend zu definieren. Dieses Mal wurden keine Mock-Konferenzen veranstaltet, um die Situietheit der Unterrichtsstunden zu gewährleisten, sondern die StudentInnen wurden dazu aufgefordert, sich direkt in eine authentische Situation zu versetzen, in der reale DolmetscherInnen täglich im Einsatz stehen: im schottischen Parlament.

Das Ziel dieser Studie war es, das Potential und die Vorteile einer Erfahrung mit situiertem Lernen für MasterstudentInnen im Laufe ihres Dolmetschstudiums an der Heriot-Watt Universität in Edinburgh zu beobachten und zu analysieren. Die StudentInnen wurden außerhalb der traditionellen Räume der Universität unterrichtet. Sie mussten sich mit der Realität einer Arbeitssituation in einer echten Dolmetschkabine im schottischen Parlament auseinandersetzen.

Die Ausbildung von KonferenzdolmetscherInnen ist eine sehr große Herausforderung für die Lehrkräfte (vgl. Chouc & Conde 2016: 92). Normalerweise handelt es sich um Trainings-Programme, die für MasterstudentInnen gedacht sind, und es handelt sich im Besonderen um das Erlernen einer Tätigkeit, deren Prinzipien und Fähigkeiten mit Hilfe von praktischen Kursen erworben werden. Aus diesem Grund werden die Lektionen von Akademikern und/oder von DolmetscherInnen, die noch im Berufsleben stehen, organisiert. Sie stützen sich dabei in der Regel auf Video-Materialien, die Originalreden liefern, und die StudentInnen trainieren in Laboratorien, die wie ein echter Konferenzraum aufgebaut und ausgestattet sind.

Diese Art und Weise zu unterrichten wird auch von wichtigen Institutionen wie denen der SCIC (Generaldirektion Dolmetschen) und internationalen Verbänden wie die AIIC vertreten. Chouc und Conde (2016) merken weiter an, dass es gemäß der von mir oben genannten Institutionen auch sehr wichtig ist, dass die Übungen genau dort stattfinden, wo die StudentInnen aktiv und situiert lernen können (Perez & Wilson 2011, 252).

Um diese Situietheit möglichst genau zu schaffen, entschlossen sich Chouc und Conde, die StudentInnen in einer stummen Kabine im schottischen Parlament zu platzieren. Laut der offiziellen Seite der SCIC wird eine stumme Kabine wie folgt definiert: „es handelt sich um eine echte Kabine in einem Konferenzsaal, die während der Sitzung nicht zum Dolmetschen genutzt wird. Eine DolmetschstudentIn kann von dort aus die Sitzung mitverfolgen und ggf. das Dolmetschen üben, jedoch ohne dabei das Mikrofon einzuschalten“ (SCIC 2017). StudentInnen der Universität von Edinburgh wurden in kleine Gruppen eingeteilt, damit sie an diesen Sitzungen teilnehmen konnten. Sie wurden aufgefordert, sich wie bei einem realen Dolmetschauftrag zu verhalten. Ausgehend von den Ideen von Lave und Wenger (1991) und späteren VertreterInnen ihrer Ansatzpunkte, bezogen sich Chouc und Conde auf das Konzept, welches von Kolb (2005) ausgearbeitet wurde, und zwar, dass die Umgebung ein wichtiger Faktor des Lernprozesses ist. Kolb bezieht sich auf die Idee des *here-and-now concrete experience* und merkt dabei an, dass bei jeder tatsächlich stattfindenden Unterrichtsstunde dieser Aspekt immer berücksichtigt werden sollte (vgl. Chouc & Conde 2016: 94). Ausgehend von dieser Idee überlegten sich Chouc und Conde, wie und wo es möglich wäre, außerhalb des Universitätsgeländes eine andersartige Unterrichtsstunde zu gestalten, und entschlossen sich, Übungseinheiten im schottischen Parlament zu organisieren. In ihrem Artikel wird dazu Folgendes betont: obwohl die Lehrkräfte in Ausbildungsstätten immer versuchen, eine Lernumgebung zu gestalten, die der Realität so nahe wie möglich kommt, bleibt die Umgebung doch sehr akademisch und gerade deswegen ist es wichtig, auch andere Lernorte zu wählen, die die Praxis des späteren Alltagslebens verkörpern (vgl. Chouc & Conde 2016: 94).

Die Durchführung dieser Einheit spielte sich folgendermaßen ab: Zunächst wurden die StudentInnen ermutigt, vor der eigentlichen Übung die Sitzungen im schottischen Parlament vor Ort zu beobachten. Einige Wochen vor dem Einsatz der Studierenden in der stummen Kabine entschlossen sich 13 von 21 StudentInnen, freiwillig an live Sitzungen im Parlament teilzunehmen. Diese nicht obligatorische Anregung machten die zwei Autoren absichtlich. In späteren Abschnitten dieses Unterkapitels werden wir genauer sehen warum. Für die Übung selbst wurden die Studierenden aufgefordert, an einer von drei Sitzungen im Parlament in einer stummen Kabine teilzunehmen. Jedes Mal mussten sie abwechselnd dolmetschen. In der

Kabine waren nur StudentInnen und eine LektorIn, die auch im Alltagsleben als DolmetscherIn tätig war, anwesend. Die Sitzungen dauerten jeweils circa 3 Stunden und wurden auf Englisch geführt. Das bedeutete, dass die StudentInnen, die keine MuttersprachlerInnen waren oder diejenigen, die eine weitere B-Sprache hatten, die Möglichkeit bekamen, in ihrer Sprachvariante zu trainieren. Die Gruppen wurden so verteilt, dass StudentInnen, die mit denselben Sprachen arbeiteten, die gleiche Kabine benutzten. Dadurch wurde einerseits die Team-Arbeit verstärkt und andererseits war es einfacher, Feedback zu geben und zu bekommen. Die anwesende Lehrkraft gab *in situ* eine unmittelbare Rückmeldung (vgl. Chouc & Conde 2011: 95).

Um Daten für die Studie zu generieren, entschlossen sich die zwei Autoren einen *mixed-method* Ansatz zu verwenden (vgl. Chouc & Conde 2016: 95). Diese gemischte Methoden-anwendung bestand aus quantitativen Daten, die man mittels Fragebögen gewann, welche vor und nach der Einheit verteilt wurden. Außerdem erhob man zusätzlich qualitative Daten durch Interviews, die vor und nach der Stunde durchgeführt wurden. Die Fragebögen umfassten vier Themenbereiche: die Vorbereitung der StudentInnen, das Stress-Niveau, die Bewältigung der Herausforderungen und die eigenen Berufsvorstellungen. Die StudentInnen, die freiwillig an den außerplanmäßigen Live-Sitzungen vor der Unterrichtsstunde teilgenommen hatten, mussten zusätzliche Fragen, vor allem in Bezug auf die eigene Lernerfahrung, beantworten. Wie auch in der vorherigen Studie die in dieser Arbeit vorgestellt wurde, bestanden die Fragebögen aus einer Mischung zwischen offenen und geschlossenen Fragen. Im ersten Fall um die Möglichkeit zu bieten, mit eigenen Worten ausführlicher und genauer darzustellen, welche Probleme und Herausforderungen auftraten und wie die Vorbereitungen der StudentInnen aussahen. Ferner konnten sie weitere eigene Überlegungen hinzufügen. Im zweiten Fall bestand das Ziel darin, die StudentInnen aufzufordern, eine individuelle Beurteilung ihrer Leistung durch Rating-Skalen zu geben. Der zweite Fragebogen, der nach der Übung vor Ort ausgeteilt wurde, befasste sich nochmals mit den Themenbereichen des ersten Fragebogens, um einen besseren Überblick über die Verbesserungen und Veränderungen der eigenen Dolmetschfähigkeiten nach dieser Übung zu erhalten. Dazu wurde genauer untersucht, inwiefern die StudentInnen diese Erfahrung als förderlich betrachteten, aber auch, welche möglichen Auswirkungen dieselbe für den weiteren Ablauf ihres Studiums haben könnte (vgl. Chouc & Conde 2016: 96).

Nach der Dolmetschung in den Kabinen wurden auch Interviews durchgeführt, um die Eindrücke der Studierenden über die soeben getätigten Aufgaben gründlicher zu verstehen und um sie zu ermutigen, über die Phasen des eigenen Lernprozesses nachzudenken und dar-

über zu berichten. Es wurden zwei Typen von semi-strukturierten Interviews durchgeführt: einen Tag vor sowie am selben Tag unmittelbar nach der Übung. Sie wurden über ihre Erwartungen und ihre eigene Vorbereitung auf die Einheit befragt. Danach mussten die Studierenden rückblickend über das, was sie getan hatten, berichten. Kurz gefasst mussten sich die Studierenden zuerst voll und ganz in eine reale Aufgabe versetzen und anschließend lernen, darüber zu reflektieren und ihre Leistung zu analysieren. Den StudentInnen, die an zusätzlichen Live-Sitzungen teilgenommen hatten, wurden auch in diesem Fall mehr Fragen gestellt; unter anderem inwiefern die einleitende Übung als BeobachterInnen ihnen geholfen habe.

Die Ergebnisse dieser Studie kann man folgendermaßen zusammenfassen: Die anfängliche Idee, über eine kleinere Gruppe zu verfügen, die sich vor der eigentlichen Unterrichtseinheit einen Überblick über eine Sitzung im Parlament verschaffte, schien die beste Art zu sein, sich auf die Arbeit in der stummen Kabine vorzubereiten. Es wurde festgestellt, dass diejenigen, welche den Ablauf der Arbeit in der Kabine bereits kannten, sich besser vorbereitet hatten, weil sie sich für die bevorstehende Unterrichtseinheit nicht sicher genug fühlten. Die StudentInnen hingegen, die zum ersten Mal, ohne jegliche Vorkenntnisse der Situation im Parlament dolmetschten, fühlten sich zwar vor der Einheit genügend vorbereitet und ziemlich selbstbewusst, waren jedoch nach der Stunde mit der eigenen Leistung bedeutend weniger zufrieden. Alle StudentInnen zeigten vor der Unterrichtsstunde große Begeisterung, weil sie überzeugt waren, dass diese Art und Weise, Unterricht zu erhalten, ihnen helfen würde, die eigenen Fähigkeiten und ihr Know-how zu verbessern. Zum ersten Mal hatten sie die Möglichkeit, im Gegensatz zur Universität, wo sie immer allein in der Kabine saßen, zu zweit zu arbeiten. Diese neue, praxisähnliche Situation wurde durchwegs begrüßt. Auch in diesem Beispiel wurde die Idee von Lave und Wenger (1991), dass das Lernen keine reine Übermittlung von abstrakten Konzepten ist, sondern ein sozialer Prozess, in dem das Wissen Schritt für Schritt gebildet wird, bestätigt. In diesem Fall handelte es sich um ein situiertes Lernen in einer realen Situation und alle StudentInnen zeigten sich im Nachhinein sehr zufrieden damit. Die Erwartungen der StudentInnen wurden erfüllt und alle versicherten, dass diese Einheit sehr konstruktiv gewesen sei.

Die ForscherInnen wollten den Studierenden die vorhandenen Lücken zwischen Universität- und Realleben demonstrieren. Sie bewiesen außerdem, wie wichtig es ist, sich bewusst in einer *community of practice* zu bewegen, und welche Vorteile dies mit sich bringt. Obwohl Unterrichtsstunden innerhalb der Universität während der Ausbildung nach wie vor eine wichtige und dominierende Stellung einnehmen, schien es ebenso bedeutsam zu sein, den zukünftigen DolmetscherInnen zusätzlich eine Vorschau des realen Lebens einer Dolmetsch-

erIn zu geben. Sie mussten lernen, wie man sich bei einem Auftrag bewegt, wie die echten Kabinen ausgestattet sind und wie man die technischen Geräte, die Handhabung und Strategien dazu, in der Realität anwendet.

Die Interviews zeigten jedoch einige Lücken in der Vorbereitung auf den Einsatz im schottischen Parlament. Das gibt weitere Überlegungspunkte, welche auf eine Verbesserung der Didaktik im Unterricht zielen. Es steht außer Zweifel, dass das situierte Lernen große Vorteile mit sich bringt; eine Tatsache, die durch dieses Experiment bestätigt wurde. Mit Hilfe eines solchen Unterrichtmodells können StudentInnen an Selbstbewusstsein gewinnen und die eigenen Fertigkeiten verbessern. Deswegen betonten die zwei ForscherInnen, dass diese außergewöhnlichen Einheiten, obwohl sie für alle Parteien sehr anspruchsvoll sind, weiter untersucht werden sollten. Die Idee, die StudentInnen außerhalb der vertrauten Räume des universitären Labors zu unterrichten, erwies sich für ihre weitere Entwicklung als durchaus positiv.

Noch etwas muss jedoch gesagt werden: Die StudentInnen, die an diesem Experiment teilnahmen, befanden sich erst im zweiten Semester ihrer Ausbildungszeit. Wie auch die beiden Autoren anmerken, wäre es interessant festzustellen, wie StudentInnen, die kurz vor dem Abschluss stehen, auf eine solche Einheit reagieren. Abschließend schlagen Chouc und Conde vor, dieses Modell des situierten Lernens *in situ* den Curricula der Studienpläne hinzuzufügen. Diese Sichtweise sehen sie als Schlüssel, um weitere Modi des Dolmetschens, z.B. das Flüsterdolmetschen und das Konsektivdolmetschen, zu trainieren. Die Zusammenarbeit mit externen Organisationen, die es erlauben, die Situation noch realistischer und effektiver zu gestalten, ist dabei von großem Vorteil (vgl. Chouc & Conde 2016: 1).

In diesem zweiten Kapitel wurden zwei didaktische Ansätze bei der Erteilung des Dolmetschunterrichts näher geschildert. Dabei werden die wichtigsten und für meine Studie interessantesten Ansatzpunkte hervorgehoben, so dass sie in späteren Abschnitten der Arbeit unter die Lupe genommen werden können. Zu betonen ist an dieser Stelle, dass zahlreiche didaktische Ansätze zur Unterrichtserteilung vorhanden sind und mit dieser Arbeit keineswegs behauptet werden soll, dass die Ideen von Lave und Wenger (1991) die besten vertretenen Perspektiven wären. Die von ihnen vorgestellte Sichtweise repräsentiert aber für den Zweck meiner Untersuchung die beste Methodik, um das gesamte Vorgehen besser beleuchten zu können.

3. Methodik

Wie schon in den vorherigen Kapiteln kurz erwähnt, befasst sich der empirische Teil meiner Masterarbeit mit einer Feld- und Fallstudie, die zu Beginn des Sommersemesters 2017 an der Universität Wien im Rahmen einer Lehrveranstaltung „Konsektivdolmetschen Italienisch – Rumänisch“ am Zentrum für Translationswissenschaft innerhalb des Masterstudiums „Konferenzdolmetschen“ stattfand.

Die Idee, sich mit diesem Untersuchungsfeld zu befassen, beruht in meinem Fall auf einer Unterrichtseinheit, an der ich selber im Laufe meines Studiums teilnahm. Ich entschloss mich in der Folge, das Phänomen „Dolmetschen mit Flüsterkoffer an einer Dolmetscherschule“ in all seinen Facetten zu beobachten: von der didaktischen Planung einer solchen Unterrichtseinheit bis zur Definition rund um das Gerät, wobei ich neben der Beschreibung aus der Sicht der DolmetscherInnen, die dieses Gerät häufig benutzen, auch die technischen Aspekte miteinbezog.

Ziel der Masterarbeit ist es, anhand einer Einzelfallstudie, in der qualitative Daten erhoben werden, zu beschreiben, wie und warum auch im Dolmetschunterricht diese Methode angewendet wird. Als explorativ angelegte Studie dient diese Einzelfallstudie dazu, ein neues Untersuchungsfeld aufzuspannen und mögliche Anregungen für weiterführende Studien zu definieren.

Ein wichtiger Schritt bei der Gestaltung des eigenen Forschungsdesigns besteht darin, die Entscheidung zu treffen, wie die Daten erhoben werden können. Es gibt unterschiedliche Forschungsmethoden, die man verwenden kann. In meinem Fall war die Gewinnung von Daten folgendermaßen vorgesehen: Um auf die Frage „Warum und wie wird ein Flüsterkoffer im Dolmetschunterricht verwendet?“ einzugehen, wurde ein Leitfaden-Interview mit der Organisatorin der Veranstaltung durchgeführt, das anschließend transkribiert beziehungsweise schriftlich festgehalten und analysiert wurde. Mittels dieser Befragung wird die derzeitige Verbreitung dieser Art des Dolmetschens am ZTW untersucht. Vor dem Beginn der Übungsstunde wurde den TeilnehmerInnen ein Fragebogen mit geschlossenen Fragen ausgehändigt, um dadurch die mitwirkende Gruppe einzugrenzen. Es folgte eine teilnehmende offene Beobachtung der Übungsstunde, unterstützt durch Ton- und Videoaufnahmen. Abschließend wurde ein zweiter Fragebogen verteilt und die StudentInnen wurden aufgefordert, über die besuchte Übungsstunde zu reflektieren und die eigene Leistung und eventuell aufgetretene Schwierigkeiten besser zu ergründen. Erst am Ende des Fragebogens wurden die StudentInnen darum gebeten, Urteile zu fällen und eigene Anmerkungen zu machen.

In der Folge werden die einzelnen Methoden der Gewinnung von Daten geschildert.

3.1. Einzelfallanalyse und Feldstudie

Objekt meiner Analyse war ein Einzelfall und das bedeutete, dass nur eine einzige Unterrichtseinheit innerhalb eines Semesters untersucht wurde. Da das Untersuchungsfeld begrenzt war, sind somit auch die ermittelten Ergebnisse nicht generalisierbar; trotzdem bieten sie mögliche Anregungen, um das Phänomen zu einem späteren Zeitpunkt vertieft weiter zu untersuchen.

Zuerst sollte man genauer definieren, was man unter dem Begriff Einzelfallanalyse versteht und welche Ziele durch diese erreicht werden sollten. Ich stütze mich hauptsächlich auf die Definition, die Yin (2014) darüber gibt. Die Fallstudienanalyse ist eine umfassende Strategie der empirischen Forschung, die verschiedene Methoden und Techniken verwendet, um Antworten auf die auftauchenden Fragen zu geben (vgl. Schmidt 2006: 95). In der Literatur wird die Fallstudie als Forschungsfundament oft kritisiert und als eine weniger aussagekräftige Variante der möglichen Ansätze der Sozialforschung betrachtet (vgl. Schmidt 2006: 97). Klar ist, dass man bei der Durchführung von Fallstudien Gefahr läuft, einem Mangel an Objektivität, Quantifizierbarkeit und Repräsentativität gegenüberzustehen (vgl. Schmidt 2006: 97). Die Zielsetzung des gesamten Forschungsprozesses hilft, dieser Gefahr vorzubeugen.

Luethi (2005) definiert eine Fallstudie als eine „empirische Erhebung, welche ein aktuelles Phänomen innerhalb seines realen Kontextes untersucht, insbesondere wenn die Grenzen zwischen Phänomen und Kontext nicht klar ersichtlich sind“ (vgl. Luethi 2005: 2). Die Abgrenzung zwischen Fall und Umgebung ist als fließend zu betrachten. Dabei zitiert er die Definition von Yin (vgl. Yin 2014: 18). Da sich eine Einzelfallstudie mit besonderen Situationen, die eindeutig mehrere Variablen aufweisen, beschäftigt, ist es erforderlich, dass man von unterschiedlichen Datenquellen Gebrauch macht (vgl. Yin 2014: 18). Bei einem Forschungsdesign muss man immer fünf Aspekte in Betracht ziehen.

- 1) die Fragen, mit denen sich die Studie beschäftigt
- 2) das Vorhaben
- 3) die Kategorienbildung als Ansatzpunkt für die spätere Analyse
- 4) die Logik zwischen der Datenerhebung und dem Vorhaben
- 5) die Kriterien für die Auswertung (vgl. Yin 2014: 27)

Mir war es wichtig, dass mein Fall aus zwei Perspektiven analysiert werden konnte: einerseits durch die Didaktik im Dolmetschunterricht mit besonderem Augenmerk auf das situierte Lernen, andererseits war es von Bedeutung, möglichst allumfassende Informationen über das Dolmetschen mit Flüsterkoffer zu gewinnen. Ich bewegte mich bei meiner Analyse innerhalb dieser zwei Abgrenzungen. Die Kategorien, die ich als Ansatzpunkt für die gesamte Analyse bildete, waren an der Basis jeder verwendeten Erhebungsmethode, um Daten zu sammeln. Diese Kategorien entwickelten sich im Laufe der Durchführung der Analyse weiter und expandierten. Zu Beginn waren es vier: die Sichtweise der Lehrkraft in Bezug auf die Unterrichtsstunde und auf die eigene Erfahrung mit dem Flüsterkoffer, die Sichtweise der StudentInnen, die Eigenschaften des Flüsterkoffers und somit die positiven und negativen Aspekte desselben. All das wurde immer unter Berücksichtigung der Gedanken über die Didaktik von Kautz (2000) im Dolmetschunterricht und der Perspektive des situierten Lernens von Lave und Wenger (1991) durchdacht.

Hering und Schmidt (2014) bestimmen drei Typen von Einzelfallstudien:

1. Der per se interessante Fall
2. Erkenntnisinteressen in Bezug auf bestehende Theorien verschiedenster Reichweiten
3. Erkenntnisinteressen in Bezug auf ein umfassenderes Forschungsdesign
4. Bestehende Einzelfallstudien (vgl. Hering & Schmidt 2014: 530)

Meine Studie kann als ein „per se interessanter Fall“ betrachtet werden, weil ich ein zeitlich vielleicht nicht neues, aber zumindest ein ziemlich unbeschriebenes Phänomen in all seinen möglichen Facetten untersuchte. Wie schon erwähnt, gibt es keine wissenschaftlichen Abhandlungen über das Dolmetschen mit einer Flüsteranlage, obwohl es so scheint, dass in der letzten Zeit von dieser Art des Dolmetschens vermehrt Gebrauch gemacht wird (vgl. Kapitel 1). Gerade deswegen ist es interessant, dieses Phänomen ausführlicher zu schildern.

Bevor näher auf die von mir für diese Studie benutzten Erhebungsmethoden eingegangen wird, ist es äußerst wichtig, einige Erklärungen zum Begriff Feldstudie hinzuzufügen. Eine Feldstudie steht im Gegensatz zu einer Laboruntersuchung. Diese findet, wie ihre Bezeichnung selbst schon verrät, im Feld, also nicht unter künstlichen Bedingungen statt. Daraus kann man schließen, dass im Vergleich zu einer Laboruntersuchung die Feldstudie eine höhere externe Validität aufweist, und demzufolge sollten ihre Generalisierbarkeit und Repräsentativität höher sein. Gleichzeitig jedoch weist sie eine geringere interne Validität auf, was heißt, dass die Ergebnisse einer Untersuchung weniger unter Kontrolle gehalten werden können, da

störende und nicht voraussehbare Einflüsse eine große Rolle spielen (vgl. Bortz & Döring 2006: 114). Das mag vielleicht wie ein Widerspruch klingen, da ich in der Einleitung dieses Kapitels erläutert habe, dass es einer Einzelfallstudie an Generalisierbarkeit mangelt. Gerade deswegen ist es wichtig zu betonen, dass das Feld, auf dem die Handlungssituation spielte, nicht hundertprozentig „real“ war. Diese Feldstudie kann, genauso wie die von mir schon früher erwähnten Unterrichtsstunden, als außergewöhnlich bezeichnet werden. Sie ist eben „anders“ als ein typisches Feld, das man in der Ethnographie finden würde, weil es sich letztendlich um die Simulation einer echten Führung handelt. Diese Simulation findet wie in einem Labor, teilweise unter künstlichen Bedingungen statt. Zudem spielen sehr viele externe und nicht voraussehbare Faktoren eine Rolle. Die Stunde ist genauso geplant, wie wenn man das Experiment in einem Labor machen würde, mit dem Unterschied, dass das Setting weder geschützt noch isoliert ist, wie das im Labor der Fall wäre. Diese Einzelfallanalyse kann man als Feldstudie betrachten, da die Handlung wirklich auf dem Feld stattfindet. Andererseits sollte man aus den erwähnten Gründen bei der Definierung nicht zu streng sein, da die Grenzen dieser Studie sehr beweglich sind.

Zu einem Feldforschungsprojekt gehören laut Bortz und Döring sechs Punkte (2006): die Planung und Vorbereitung, der Einstieg ins Feld, das Agieren im Feld, die Dokumentation der Feldtätigkeit, der Ausstieg aus dem Feld und die Auswertung und der Ergebnisbericht (vgl. Bortz & Döring 2006: 338).

Die Tatsache, dass es sich vorwiegend um eine Unterrichtsstunde handelte, bedeutete auch, dass für mich die Abwicklung sehr „einfach“ war, da die Lehrkraft die gesamte Stunde bis ins kleinste Detail organisiert hatte und mich rechtzeitig über die Durchführung informierte. Auch der Einstieg ins Feld verlief problemlos, da ich schon im vorherigen Semester das Einverständnis der Anwesenden eingeholt hatte, um meine Studie während dieser Unterrichtsstunde durchzuführen. Die größte Herausforderung stellte die inhaltliche Vorbereitung dar, die dazu diente und mir erlaubte, mich während der Führung gänzlich und ausschließlich auf die Untersuchung konzentrieren zu können. Vor dem Einstieg ins Feld war es deshalb äußerst wichtig, die Aspekte sowie die Art, wie ich sie betrachten wollte, genau zu definieren.

Sobald der Einstieg ins Feld gewährleistet ist, muss man als BeobachterIn immer in Betracht ziehen, dass man nicht alles was man sieht, alleine durch bloßes Zuschauen entschlüsseln kann. Man ist auf zusätzliche Erklärungen von „Insidern“ angewiesen. In meinem Fall waren die „Insider“ die Lehrkraft und die teilnehmenden StudentInnen. Deswegen bietet ein Fall- und Feldstudiendesign der ForscherIn die Möglichkeit, einen umfassenden Metho-

den-Mix anzuwenden (vgl. Hering & Schmidt 2014: 254). In meinem spezifischen Fall machte ich von Interview, Beobachtung und Fragebögen Gebrauch.

Bevor man mit der Feldarbeit beginnt, muss man als BeobachterIn die eigene Rolle reflektieren: will man die Rolle der engagierten TeilnehmerIn übernehmen oder will man als distanzierte BeobachterIn agieren? Beide Fälle haben ihre Tücken: Im ersten Fall riskiert man, ein Fremdkörper zu werden und dadurch keine allgemeingültigen Informationen sammeln zu können, im zweiten Fall besteht die Gefahr, sich als ForscherIn zu neutralisieren, weil man zu sehr in die Rolle der TeilnehmerInnen schlüpft. Das Risiko war in meinem Fall eher „to go native“, da ich selber Masterstudentin bin und somit die Gefühle der Studierenden bestens nachvollziehen konnte. Genau deswegen traf ich die Entscheidung, mich auch auf die Perspektive der LehrerIn zu konzentrieren, in dem Versuch, multiple Insiderrollen zu übernehmen (vgl. Hering & Schmidt 2014: 340). Zusätzlich zu den organisatorischen und ethischen Überlegungen, muss man auch die Dokumentation der Studie bedenken. Es ist üblich, gleichzeitig zu beobachten und zu befragen, um das Geschehen besser nachvollziehen zu können. In meinem Fall arbeitete ich mit Fragebögen, weil es schwierig gewesen wäre, von den StudentInnen während ihres Einsatzes als DolmetscherInnen zuzüglich noch Informationen zu bekommen. Da ich gut in der Gruppe integriert war, erwies sich der Ausstieg aus dem Feld als sehr einfach.

Wenn man das Feld verlässt, ist man normalerweise mit eigenen Impressionen, Text-, Audio- und Videomaterial überladen. Diese Daten werden nach dem Ausstieg in Ruhe bearbeitet. Die Durchführung meines Auswertungsplanes werde ich in Kapitel 4 genauer beschreiben. Bereits zu Beginn war ich entschlossen, die Daten qualitativ auszuwerten.

Nun folgt eine Beschreibung der drei Methoden, dank denen ich die Studie auswertete. Sie werden in chronologischer Reihenfolge geschildert, um den zeitlichen Prozess, den ich bei der Durchführung der gesamten Studie benutzte, genau zu verfolgen. Auf diese Weise gewinnt man auch ein besseres Verständnis, welche Überlegungen hinter der Wahl der einzelnen Techniken standen.

3.1.1. Interview

Ein wichtiger und zugleich erster Schritt bei der Gestaltung der Studie war das Gespräch, das mit der Lehrkraft schon in den Anfangsstadien des Forschungsprozesses durchgeführt wurde. Um auf die Frage „Wie und warum wird eine Unterrichtsstunde mit einem Flüsterkoffer or-

ganisiert?“ einzugehen, war es wichtig, die verschiedenen Perspektiven eines typischen Dolmetschunterrichts abzuklären und zu untersuchen.

An einer Unterrichtsstunde nehmen einerseits eine oder mehrere Lehrkräfte teil, andererseits die StudentInnen. Für meine Forschungsfrage war es aufschlussreich, das Verhalten aller TeilnehmerInnen näher zu betrachten und kennenzulernen. Auf der einen Seite interessierten mich die Reaktionen der Studierenden auf diese Stunde, auf der anderen Seite die Gründe der Lehrkraft für die Wahl der Gestaltung einer solch außergewöhnlichen Unterrichtseinheit. In diesem Unterkapitel beschränke ich mich auf die Sicht der Lehrkraft.

Um diese Informationen sowie das Pro und Kontra bei der Verwendung eines Flüsterkoffers zu erhalten, benötigte ich eine Expertin. In diesem Fall war es die Lehrkraft, die die Stunde organisieren wollte, die dieses Gerät kannte und schon gebraucht hatte.

Da ich einen Einzelfall analysieren wollte, war es von Anfang an klar, dass ein Interview mit der Lehrkraft wichtige Aspekte beleuchten konnte und dass dieses vor der Unterrichtseinheit stattfinden musste. Da die Zeit ziemlich knapp und deshalb eine eventuelle Wiederholung der Befragung ausgeschlossen war, entschloss ich mich, ein Leitfadeninterview laut Vogt und Werner (2014) zusammenzustellen.

Dieses wird folgendermaßen strukturiert: Ausgehend von den eigenen Interessen des Untersuchungsobjekts werden Kategorien gebildet. Kategorien sind wie Schubladen, in welche man Antworten ablegt (vgl. Vogt & Werner 2014: 23). Insgesamt wurden 22 Fragen gestellt. Um eine deduktive Kategorienbildung herzustellen, stützte ich mich auf den mir bekannten Forschungsstand. Die Hauptanliegen meines Interviews umfassten zwei Bereiche: die Erfahrung mit dem Flüsterkoffer und die Didaktik bei der Dolmetscherausbildung. Ich war an der persönlichen Sachkenntnis in Bezug auf den Gebrauch des Flüsterkoffers im Alltagsleben der Lehrkraft interessiert. Eine weitere Frage zum Thema war, warum sie diese Art des Dolmetschens in den Dolmetschunterricht miteinbeziehen wollte. Zusätzlich interessierten mich die Erwartungen der Lehrkraft-Expertin im Hinblick auf die Auswirkungen dieser Stunde auf die StudentInnen, die an dieser Studie teilnahmen. Um alle diese Informationen zu erhalten, entschied ich mich für folgende Kategorien:

1. Faktenfragen
2. Erfahrung der Lehrkraft mit dem Gerät
3. Gründe für die Gestaltung der Unterrichtsstunde
4. Pro und Kontra bei der Verwendung des Gerätes

5. Die Auswirkungen einer solch außergewöhnlichen Unterrichtsstunde auf die Studierenden

Nach der Bildung dieser Kategorien musste man die Fragen so strukturieren, dass sie sich im Leitfadeninterview widerspiegeln. Natürlich sind die Grenzen dieser Kategorien fließend, das heißt, dass diese Einteilung oder deren einzelne Faktoren sich im Laufe des Forschungsprozesses ändern können. Normalerweise werden neben den spezifischen Fragen zusätzliche Erzählaufforderungen und weitere Erzählimpulse notiert die dazu dienen, den Redefluss des Gesprächs so natürlich wie möglich zu gestalten (vgl. Wogt & Werner 2014: 23). Die praktische Umsetzung dieser Ideen half mir auch bei der Durchführung des Interviews. Wie man bei meiner Kategorienbildung sieht, ist es wünschenswert, dass die ersten Fragen nicht zu direkt, sondern so konzipiert sind, um der befragten Person zu ermöglichen, sich beim Sprechen wohl zu fühlen und nicht gleich überfordert zu sein. Deswegen wurden am Anfang des Gesprächs unkomplizierte Fragen gestellt: „Wie lange arbeiten Sie schon als DolmetscherIn?“, „Mit welcher Sprachkombination arbeiten Sie?“ und „Seit wann unterrichten Sie am ZTW?“ Diese erleichterten durch ihre Einfachheit den Einstieg. Alle Fragen sollten immer klar und verständlich strukturiert werden. Das Sprachniveau sollte zudem der Zielgruppe bzw. Zielperson angepasst werden (vgl. Wogt & Werner 2014: 28). In diesem Fall versuchte ich, umgangssprachliche Begriffe zu vermeiden und eher formell zu sprechen.

Nachdem das Eis gebrochen war, ging es mit Fragen in Bezug auf die eigene Arbeits Erfahrung der ProfessorIn weiter. Hier wurde unter anderem nachgefragt, welcher Grundgedanke auslösender Antrieb für die Durchführung einer Einheit mit dem Flüsterkoffer war. Es wurde nachgeforscht, ob die Lehrkraft bereits mit diesem Gerät gearbeitet und ob sie eine spezielle Schulung hatte, um dieses zu benutzen. Danach wurde auf die Branchen, die am meisten von dieser Art des Dolmetschens Gebrauch machen, eingegangen. In Tabelle 4 sind einige Fragen aufgeführt.

Tabelle 4: Abschnitt aus dem zweiten Block des Leitfadeninterviews

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1. Wurden Sie während Ihrer Karriere als DolmetscherIn gefragt, diese Methode anzuwenden?<ul style="list-style-type: none">○ Wenn ja: Können Sie ein Beispiel nennen?2. Wurden Sie für die Tätigkeit mit dem Flüsterkoffer geschult?<ul style="list-style-type: none">○ Wenn nein: Hätten Sie eine Schulung in Anspruch genommen? |
|--|

- Wenn ja: Wie wurde diese Schulung durchgeführt?
- 3. Welche sind gemäß Ihnen die Branchen, die am meisten Gebrauch von dieser Dolmetschart machen?
- 4. Wird diese Methode auch in Ihrem Kollegenkreis verwendet?
 - Wenn ja, wie oft?
- 5. Denken Sie, dass es bei gewissen Sprachkombinationen häufiger vorkommt, eine Führungsanlage zu benutzen?
 - Wenn ja, bei welchen?

Grundsätzlich war mir wichtig zu sehen, ob die von mir erfasste Aufwärtsbewegung im Gebrauch dieser Dolmetschart auch seitens der Lehrkraft zu spüren war. Es interessierte mich, ob die möglichen Einsatzbereiche aus ihrer Sicht mit den von mir entdeckten übereinstimmen oder eventuell zu ergänzen waren. Ich wollte auch erfahren, ob zwischen der Anwendung dieses Gerätes und den Sprachkombinationen ein direkter oder indirekter Zusammenhang zu finden ist, da ich selber feststellte, dass diese Einheiten mit Flüsterkoffer am ZTW nicht von allen Sprachsektionen organisiert werden (s. Tabelle 5).

Der dritte Frageblock befasste sich mit der Methodik im Dolmetschunterricht. In diesem Zusammenhang war mein Ziel, genauer festzustellen, wie eine Unterrichtseinheit organisiert wird, wann die Verwendung eines Flüsterkoffers im Unterricht geeignet ist und wann nicht. Zusätzlich wurde auch gefragt, wie oft die Lehrkraft von dieser Art des Dolmetschens Gebrauch macht, und ihre Motivation, eine solche Stunde außerhalb der Räume der Universität durchzuführen. Zum Schluss dieses Frageblocks wollte ich noch wissen, auf welche Unterrichtsmethoden sich die Lehrkraft stützt. Bei der letzten Frage unterlief mir ein Fehler in der Fragestellung, das heißt meine Frage war zu direkt und zu explizit formuliert. Ich hätte mehr Freiraum für eine Antwort der Lehrkraft einräumen müssen, weil sich viele Methoden für die Gestaltung des Unterrichts anbieten, und ich hätte nicht davon ausgehen sollen, dass nur die Sichtweise von Lave und Wenger (1991) die beste für den Dolmetschunterricht ist.

Tabelle 5: Abschnitt aus dem dritten Block des Leitfadeninterviews

1. Wie sind Sie dazu gekommen, Einheiten mit Flüsterkofferdolmetschen durchzuführen?
2. Sie arbeiten seit langer Zeit am ZTW als ProfessorIn, seit wann bieten Sie den Studierenden die Möglichkeit an, sich mit dieser Art des Dolmetschens auseinanderzusetzen?

3. Wie wird so eine Einheit gestaltet?
4. Aus welchem Grund haben Sie für diese Übung mit Flüsterkoffieranlage Studierende, die den Kurs „Konsektivdolmetschen II“ besuchen, gewählt?
5. Das Dolmetscherstudium besteht aus einer Mischung zwischen Theorie und Praxis: Warum denken Sie, dass es wichtig ist, den Studierenden die Möglichkeit zu geben, auch außerhalb der vertrauten Wände des ZTW Unterricht zu geben?
6. Folgen Sie bestimmten theoretischen Prinzipien, wie zum Beispiel der *situated learning* Sichtweise von Lave und Wenger, wenn Sie eine solche anspruchsvolle Einheit organisieren?

Der vorletzte Block der Fragen befasste sich hauptsächlich mit den Vor- und Nachteilen bei der Verwendung dieses Gerätes. Hierbei wollte ich nochmals untersuchen, ob die negativen und positiven Aspekte, die ich schon vor dem Interview auf Webseiten und in Artikeln gefunden hatte, übereinstimmten. Gleichzeitig wollte ich kein Risiko eingehen und mich vergewissern, dass alle von mir an mein Zielpublikum StudentInnen gestellten Fragen gut formuliert waren. Aus diesem Grund erwies sich das Interview als sehr wichtig und nützlich, weil ich durch diese Antworten eine bessere Vorstellung gewinnen konnte, ob die Gestaltung meiner Fragebögen, die ich am Tag der Unterrichtsstunde verteilen wollte, gut abgefasst war oder nicht. Insofern war es auch relevant, dass eine Art Pufferzeit zwischen dem Interview und der Durchführung der Stunde eingeplant war. Dadurch hatte ich die Möglichkeit, notwendige Änderungen der Fragebögen rechtzeitig vorzunehmen. Dies war jedoch nicht notwendig. Eine weitere Frage, die ich in derselben Form im Fragebogen der Studierenden hinzufügte, war absichtlich sehr direkt formuliert: „Würden Sie diese Art des Dolmetschens als unorthodox bezeichnen?“ Diese Frage bezog sich auf den von mir schon im Kapitel 1 erwähnten Artikel von Baxter (2016). Dort benutzt Baxter mit Absicht schon im Titel seines Beitrages die Bezeichnung „unorthodox“ in Bezug auf den Flüsterkoffer und versucht eine Antwort zu geben. Zu diesem Thema wollte ich eine konkrete und individuelle Ansicht seitens der Lehrkraft hören, da die Meinungen rund um die Verwendung dieses mobilen Gerätes sehr gespalten sind. Zusätzlich war ich sehr an der Zielsetzung der Lehrkraft für diese Unterrichtseinheit interessiert. Ob diese Ziele tatsächlich erreicht wurden, kann man anhand der Antworten der Studierenden auf dem Fragebogen ersehen.

Im letzten Frageblock (s. Tabelle 6) ging es hingegen eher darum, Schlussfolgerungen über die Stunde zu ziehen. Ich wollte die Ziele, die sich die Lehrkraft für die Stunde gesetzt hatte, genauer überprüfen, um diese zu einem späteren Zeitpunkt mit den Ergebnissen der

Fragebögen vergleichen zu können. Zudem wollte ich, den Ideen des situierten Lernens folgend, nochmals erfahren, was die Lehrkraft von dieser simulierten Einheit hielt. Schloss sie sich der Meinung an, dass diese außergewöhnlichen Unterrichtseinheiten, die sehr nah an der Realität stehen, sehr viel auslösen, vor allem eine Verstärkung des Selbstbewusstseins und Selbstvertrauens der StudentInnen?

Tabelle 6: Abschnitt aus dem vierten Block des Leitfadeninterviews

1. Denken Sie, dass diese Methode Schwierigkeiten für die Studierenden bieten könnte?
2. Was ist Ihrer Meinung nach beim Dolmetschen mit einer Flüsterkoffieranlage am schwierigsten und welche Probleme treten auf?
3. Wenn Sie die Dolmetschertätigkeit mit Flüsterkofferdolmetschen mit anderen Dolmetschertätigkeiten vergleichen, sehen Sie Vorteile?
4. Würden Sie diese Methode als unorthodox bezeichnen?

Wie in der Literatur von Vogt und Werner (2014) angedeutet wird, ist die Durchführung eines Interviews kein leichtes Unterfangen. Sie empfehlen deswegen, vor der eigentlichen Durchführung des Interviews einen Vortest zu machen (vgl. Vogt & Werner 2014: 34). Dank diesem Tipp führte ich ein fiktives Gespräch mit einer Kollegin durch, was sich als gute Erfahrung herausstellte. Beim Zuhören konnte ich besser nachvollziehen, ob meine Fragen gut formuliert und verständlich waren und ob die Kategorienbildung den von mir beabsichtigten Zweck erfüllten. Über die Ergebnisse dieses Experten-Interviews werde ich im Kapitel 4 ausführlicher berichten. Das gesamte Schema meines Leitfadeninterviews ist im Anhang zu finden.

3.1.2. Beobachtung

Eine typische Erhebungsmethode bei einer Feldstudie ist die Beobachtung, deswegen war klar, dass man dadurch viele Daten gewinnen konnte und dass diese einen wesentlichen Teil dieser Studie abdeckten. Durch die wissenschaftliche Beobachtung können viele Themen erforscht werden. Die typischen Orte, die die Beobachtung als Datenerhebung vorsehen, sind dort zu finden, wo Menschen in einem öffentlichen Raum stehen oder wo gerade Experten im Einsatz sind. Man kann zum Beispiel die Abläufe innerhalb eines Unternehmens oder das Geschehen während einer Veranstaltung usw. beobachten (vgl. Thierbach & Petschick 2014: 855). Bei dieser Datenerhebungsmethode begab ich mich als BeobachterIn bewusst an die

Orte des Geschehens. Primär versuchte ich eine Antwort auf folgende Frage zu finden: „Was und wie geschieht etwas in diesem Moment?“ Nur durch eine umfassende Antwort können Prozesse, Handlungsabläufe und Interaktionen besser verstanden werden. Als BeobachterIn wird man ZeugIn, aber alles muss systematisch geplant werden, um die gestellte Forschungsfrage wissenschaftlich zu beantworten (vgl. Thierbach & Petschick 2014: 855ff). Laut Risku (Skript 2015) existieren vier mögliche Formen der Beobachtung:

- 1) teilnehmend-offen
- 2) teilnehmend-verdeckt
- 3) nicht teilnehmend-offen
- 4) nicht teilnehmend-verdeckt

Die bekannteste Form, die in der Translationswissenschaft verwendet wird, ist die teilnehmend-offene Beobachtung und diese Art wählte ich. Die StudentInnen und die Lehrkräfte wussten, dass ich während der Unterrichtseinheit mit Flüsterkoffer anwesend war und beobachtete. Ich durfte eine Woche vor dem Einsatz mit Flüsterkoffer an einer Unterrichtsstunde teilnehmen, um die Umstände meiner Anwesenheit genauer zu erklären. Gleichzeitig erhielt ich auch das Einverständnis der TeilnehmerInnen für die Video- und Tonaufnahmen, die während der Führung vorgesehen waren. Schon im Wintersemester wurde mit der OrganisatorIn der Stunde abgeklärt, dass ich an dieser Einheit teilnehmen durfte, weshalb ich keine besonderen Probleme hatte, einen Feldzugang zu erhalten, was in anderen Fällen durchaus sehr kompliziert sein kann. Bei dieser Art der Beobachtung ist es wichtig, dass die TeilnehmerInnen nicht zu detailliert über die Forschungsfragen informiert sind, da man sonst Gefahr laufen würde, die Ergebnisse der Studie aus Versehen zu verfälschen, weil die TeilnehmerInnen unbewusst beeinflusst sind. Wichtig ist außerdem, dass die Beobachtung in einem möglichst natürlichen Umfeld erfasst wird. Da ich mich entschloss, die gesamte Übungsstunde mit Ton- und Videogeräten aufzunehmen, um eine genauere Analyse durchzuführen, stellte sich gleich von Anfang an die Problematik, dass sich sowohl die StudentInnen als auch die Lehrkräfte wegen der Anwesenheit von zwei externen Personen unbehaglich fühlen könnten. Das Problem klärte sich gleich, weil alle TeilnehmerInnen mich, die ForscherIn kannten, da ich im vorherigen Semester am selben Kurs teilgenommen hatte. Es handelte sich somit nicht um eine „externe“ und „unbekannte“ Person, die anwesend war, sondern um einen „Insider“. Da beim Beobachten die eigenen fünf Sinne nicht immer ausreichen, benutzte ich zur Unterstützung derselben technologische Geräte sowie eine zweite Person (vgl. Thierbach & Petschick

2014: 860). Mir war es äußerst wichtig, dass ich während der Beobachtung der gesamten Stunde zwei Perspektiven gewinnen konnte. Aus diesem Grund entschied ich mich für zwei Personen: die erste war ich, die zweite diente als Unterstützung. Eine BeobachterIn befand sich in unmittelbarer Nähe der Handlung, und zwar zwischen der FührerIn und der StudentIn, die mit dem Flüsterkoffer arbeitete. Mit zwei Audiogeräten wurden sowohl die Führung als auch die einzelnen Leistungen der StudentInnen aufgenommen. Die zweite Person, die als ehemalige StudentIn des Kurses ebenfalls in der Gruppe integriert war, stand außerhalb des Kreises, um die gesamte Handlung mit einer Videokamera aufzunehmen. Dadurch wurde ein Gesamtüberblick des Feldes aus der Ferne gewonnen.

Insgesamt wurden somit vier Geräte verwendet, um alles zu registrieren: Eine Videokamera (Panasonic HDC-TM700) und das Audioaufnahmegerät (H2N Handy Recorder) wurden vom ZTW zur Verfügung gestellt. Zusätzlich wurden zwei Handygeräte der BeobachterInnen verwendet. Die Tatsache, dass die BeobachterIn und die TeilnehmerInnen sich kannten, brachte mit sich, dass mir während der Beobachtung Fragen gestellt wurden, was zu einer leichten Konzentrationsminderung führte. Um auch unter diesen Umständen nichts zu verpassen, waren die technischen Aufnahmen von großer Hilfe. Außerdem hat man beim Beobachten oft die Neigung, sich nur auf das Gesagte zu konzentrieren, obwohl zahlreiche andere Faktoren ebenfalls eine bedeutende Rolle spielen (vgl. Thierbach & Petschick 2014: 860). Man darf nicht vergessen, dass das gesamte Setting, die Gegenstände, die Räumlichkeiten, die Geräusche, die Gerüche sowie die gesamte Atmosphäre eine nicht zu unterschätzende Relevanz beinhalten. Aus diesem Grund bot die Idee, die Gesamtheit der Unterrichtsstunde aus zwei Perspektiven, und zwar von innen und von außen, zu untersuchen, die beste Möglichkeit, nichts unbeachtet zu lassen. Wichtig ist und war, dass die Präsenz von BeobachterInnen das Feld so wenig wie möglich verändert.

3.1.2.1 Feldprotokoll

Bei einer Feldforschung muss nicht nur die Planung des Feldaufenthaltes überlegt werden, es ist auch der Zeitpunkt, zudem das Erlebte schriftlich festgehalten und reflektiert wird, zu beachten. Zu jeder empirischen Forschung gehört eine sorgfältige Dokumentation, um bei der Auswertung alles belegen zu können (vgl. Thierbach & Petschick 2014: 862).

Wie bei jedem Feldaufenthalt, sollte man direkt im Anschluss daran ein Feldprotokoll schreiben. Um mein Gedächtnis zu unterstützen, zeichnete ich während der Unterrichtsstunde laufend Notizen auf: zum Beispiel welche Person dolmetschte, wie lange die Dolmetschung

dauerte und ob Abweichungen in Bezug auf den Ausgangstext der Führung auftraten. Diese Notizen sollten innerhalb von 24 Stunden nach dem Ereignis überarbeitet und ergänzt werden da man sonst Gefahr läuft, Details zu vergessen oder Fehler aufzuschreiben (vgl. Thierbach & Petschick 2014: 863).

Die Niederschrift des Feldprotokolls wurde bereits am selben Tag, an dem die Stadtführung stattfand, ausgeführt. Um das Ganze zu verfassen, stützte ich mich hauptsächlich auf meine Feldnotizen und auf meine Erinnerungen, die noch lebendig waren. Die Dauer der Niederschrift entspricht normalerweise genau doppelt der Zeit, welche für die Feldstudie an sich benötigt wurde. Da die Zeit des Stadtrundganges insgesamt zweieinhalb Stunden betrug, musste ich mindestens 7 Stunden für das Schreiben vorsehen (vgl. Thierbach & Petschick 2014: 863). Das Schreiben eines Feldprotokolls folgt bestimmten Regeln. Die Notizen sollte man immer im Präsens schreiben, weil dadurch diejenigen, die in der Folge die Protokollierung lesen werden, sich besser in die Situation versetzen können. Um zu vermeiden, dass sich eine Distanz zwischen LeserInnen und BeobachterIn herstellt, sollte man besser die Formen der Vergangenheit vermeiden (vgl. Thierbach & Petschick 2014: 863). Normalerweise sollte man nicht nur das, was gesagt wird, notieren, sondern auch eigene Bemerkungen oder Impressionen hinzufügen. Um ein möglichst umfassendes Protokoll zu erlangen, entschloss ich mich, bereits vor der Stunde Symbole zu schaffen, die ich während der Feldstudie verwendete, um so schnell wie möglich kurze Notizen zu machen. Zum Beispiel wurden einfache Smiley's am Rande meines Notizblocks geschrieben, um schneller festzuhalten, ob gewisse Situationen eher negativ oder positiv auf die Dolmetschungen wirkten usw. In dieser Hinsicht kam mir meine Notationstechnik aus dem Konsekutivdolmetschen zugute, um zügig Ideen und Impressionen festzuhalten. Diese Symbole mussten natürlich am Ende der Stunde verbalisiert werden.

Die folgende Tabelle (s. Tabelle 7) schrieb ich am Tag der Durchführung der Feldstudie. Sie vermittelt eine Einsicht und einen guten Überblick meiner Aufzeichnungen während der von mir durchgeführten Feldstudie.

Tabelle 7: Feldprotokoll		
<i>Anzahl StudentInnen: 10</i>	<i>Anzahl Lehrkräfte: 2</i>	<i>Anzahl BeobachterInnen: 2</i>
<i>Ausgangspunkt: am Haupteingang des Stephansdoms</i> <i>Treffpunkt: 14:00 Uhr</i> <i>Beginn der Stunde: 14:20 Uhr</i>		
<i>Etappen</i>	<i>Dauer der Dolmetschung</i>	
	Italienisch (ZS)	Rumänisch (ZS)
1) Einführung	00:08:11 → StudentIn A	→ StudentIn H
2) Capistrankanzel	00:04:45 } → StudentIn B	} → StudentIn I
3) Graben		
4) Kohlmarkt	00:04:40 } → StudentIn C	} → StudentIn L
5) Pestsäule		
6) Artaria Haus	00:03:51 } → StudentIn D	} → StudentIn H
7) Palais Modena		
8) Herrengasse	00:00:30 } → StudentIn E	} → StudentIn I
9) Minoritenkirche		
10) Hofburg	00:04:53 } → StudentIn F	} → StudentIn L
11) Schweizertor - Heldentor		
12) Loreto Kapelle	00:02:29 } → StudentIn G	
13) Palais Pallavicini und Palais Lobkowitz, Augustinerkirche		
<i>Ø Leistungsdauer pro Person</i>	<i>χ = 00:07:19</i>	<i>χ = 00:16:78</i>
<i>Endpunkt: am Haupteingang der Augustinerkirche</i> <i>Ende der Führung: 16:00</i> <i>Ende der Stunde: 16:30</i>		

3.1.3. Fragebogen

Die Formulierung des Fragebogens war direkt mit der Abfassung des Interviews verbunden. Die Durchführung des Interviews hatte zum Ziel, die Unterrichtseinheit aus der Perspektive der Lehrkraft zu analysieren. Bei der Verteilung des Fragebogens hingegen wollte ich die andere Seite, die Ansicht der StudentInnen über diese Stunde genauer untersuchen. Aus diesem Grund stimmten die Fragen und Themen, die im Interview behandelt wurden, mit denen

des Fragebogens überein. Die Reihenfolge und die Verteilung der Fragen selbst war jedoch unterschiedlich, wie ich in späteren Abschnitten dieses Unterkapitels genauer erklären werde.

Wie schon in früheren Kapiteln dieser Arbeit angedeutet, war der Fragebogen in zwei Teile gegliedert. Der erste in der Größe einer A4-Seite wurde unmittelbar vor der Stunde an die TeilnehmerInnen übergeben und sollte sofort beantwortet werden. Der zweite Teil hingegen, der zweieinhalb Seiten umfasste, wurde gleich nach der Stunde verteilt und ausgefüllt.

Laut Porst (2014) muss ein Fragebogen 5 Aspekte erfüllen, welche ich bei der Gestaltung des Formulars berücksichtigte. Die Studierenden müssen in der Lage sein, die Fragen zu verstehen, die wichtigsten Informationen aus dem Gedächtnis abzurufen, um die Fragen zu beantworten, gemäß diesen Informationen ein Urteil zu fällen und letztendlich private Urteile vor dem Ausfüllen des Fragebogens editieren zu können (vgl. Porst 2014: 20).

Unter dem Begriff „die Frage verstehen“ kann man das Verstehen in seinem semantischen und pragmatischen Sinn erfassen. Das bedeutet, dass man nicht nur die Worte an sich versteht, sondern auch was mit ihnen gemeint ist. Aus diesem Grund war ein wichtiger Schritt bei der Zusammenstellung dieses Fragebogens, den Inhalt desselben vor dem definitiven Niederschreiben mit einer deutschen MuttersprachlerIn, die das Thema nicht kannte, zu besprechen. Jede einzelne Frage wurde genau geprüft, um deren Verständlichkeit im Hinblick auf meine Zielgruppe, die aus einer Mischung von Deutsch-, Italienisch- und Rumänisch-MuttersprachlerInnen bestand, zu testen.

Die chronologische Abwicklung beim Ausfüllen eines Fragebogens geht wie folgt vor sich: nach der ersten Phase des Lesens der Fragen folgt die des Abrufs der benötigten Informationen aus dem Gedächtnis, um überhaupt eine Antwort geben zu können. Im Idealfall sollte man ohne Bedenken und sehr schnell die Antwort finden; wenn dies nicht der Fall ist, muss etwas in der Formulierung der Frage geändert werden (vgl. Porst 2014: 26). Nachdem man sich für die Antwort auf die Frage entschieden hat, geht es an die Bearbeitung derselben, in diesem Fall in schriftlicher Form. Hier unterscheidet Porst (2014) zwischen zwei Arten von möglichen Antworten. Entweder kann man bei offenen Fragen in eigenen Worten sagen, was man denkt, oder man muss das individuelle Urteil den Werten der vorgegebenen Skala anpassen. Mein Fragebogen bestand aus einer Mischung von offenen und geschlossenen Fragen, die so gemixt waren, um die Aufmerksamkeit und das Interesse der Studierenden für die gesamte Länge der Befragung zu gewährleisten. Nach diesen Schritten geht es an das Editieren des Urteils (vgl. Porst 2014: 30). Es ist immer empfehlenswert, das Formular so interessant wie möglich zu gestalten. Deshalb ist es nicht notwendig, die gestellten Fragen dem Schubladen-Prinzip und der Reihenfolge des Leitfadeninterviews anzugleichen. Um das Lesen nicht

zu langweilig zu machen, kann man Fragen, die den unterschiedlichsten „Kategorien“ angehören, durchmischen. Diesem Prinzip folgte ich. Es wird dadurch vermieden, dass die Befragten mechanische Antworten geben. Sie müssen kurz nachdenken, was ihnen erlaubt, das Ziel der Befragung besser und leichter zu erreichen. Obwohl ich im ersten Fragebogen hauptsächlich von Nominalskalen (Ja-Nein Fragen) und offenen Fragen ausging, muss man ergänzen, dass ich bei Ja/Nein-Antworten immer die Möglichkeit gab, eigene Anmerkungen zum Thema hinzuzufügen. Dadurch war meiner Meinung nach eine vollständigere Auskunft gewährleistet. Ein Beispiel dafür ist in Tabelle 8 zu sehen.

Tabelle 8: Abschnitt aus dem ersten Fragebogen

4) Hast du bereits über einen Flüsterkoffer vor dieser Unterrichtsstunde gehört? Ja ☐ Nein ☐ Wenn ja, wann und wo? 5) Hast du schon eine Übung am ZTW besucht in der mit Flüsterkoffer gearbeitet wurde? Ja ☐ Nein ☐ Wenn ja, um welche Übung handelte es sich (Titel der Übung und Sprachkombination)?

Das gleiche Prinzip verwendete ich beim zweiten Fragebogen. Hier boten Ordinalskalen, vor allem in Bezug auf das Pro und Kontra eines Flüsterkoffers und bei der Bewertung der Unterrichtsstunde, die beste Lösung. Wichtig waren aber auch die offenen Fragen, in denen die StudentInnen aufgefordert wurden, ihr persönliches Empfinden im Hinblick auf die Unterrichtsstunde genauer darzulegen. Der Fragebogen endete mit offenen Fragen wie: „Kannst Du Dir vorstellen, Dich für eine Lehrveranstaltung, welche ausschließlich auf Übungen mit dem Flüsterkoffer beruht, einzuschreiben?“ und „Empfindest Du diese Art des Dolmetschens als unorthodox?“ Auch hier wurde immer die Möglichkeit gegeben, sich ausführlich zu äußern.

Nun werde ich genauer auf die von mir gestellten Fragen eingehen. Im ersten Teil des Fragebogens versuchte ich die Gruppe abzugrenzen. Daher befragte ich die Studierenden über den aktuellen Studienstand und die persönliche Sprachkombination. Es folgten Fragen zur eigenen Erfahrung mit einem Flüsterkoffer im Unterricht am ZTW. Darüber hinaus informierte ich mich, wie groß der Aufwand für die Vorbereitung dieser Stunde war, und diese Frage wurde mit den individuellen Erwartungen über die Unterrichtsstunde verbunden. Eine Lehrkraft erwartet seitens der Studierenden immer dieselbe aufmerksame Vorbereitung auf jede

Unterrichtsstunde, aber für die Studierenden ist das Empfinden in Bezug auf die Vorbereitung oft unterschiedlich. Für mich war deswegen wichtig zu wissen, ob sich die Studierenden, wie aus den Ergebnissen der Studien von Pan (2016) und Chouc & Conde (2016) hervorgeht, tatsächlich gestresster fühlen, wenn sie sich für eine außergewöhnliche Stunde, deren Modalitäten sie kaum kennen, vorbereiten müssen. Im Unterschied zum Interview hatten die Studierenden keine Fragen hinsichtlich der Methodik oder Didaktik beim Dolmetschen, da man nicht erwarten kann, dass diese Thematik sie im Moment interessiert und dass sie darüber direkt von der Lehrkraft informiert werden.

Im zweiten Teil des Fragebogens versuchte ich die Vor- und Nachteile bei der Verwendung des Flüsterkoffers auch seitens der StudentInnen ausfindig zu machen. Damit wollte ich die StudentInnen anregen, über die eigene Leistung und/oder eventuell aufgetretene Probleme nachzudenken. Sie mussten diesbezüglich 13 Fragen beantworten, die nach dem Prinzip der Ordinalskala aufgebaut waren. Sie mussten also die eigene Einschätzung zu einigen Aspekten des Dolmetschens mit Flüsterkoffer ankreuzen. Die verwendete Skala war: Stimme total zu, Stimme eher zu, Stimme eher nicht zu, Stimme gar nicht zu. Vor allem nach der Feedbackrunde, die seitens der zweiten Lehrkraft gleich im Anschluss an die Dolmetschungen gemacht wurde, dienten diese Fragen als zusätzlicher Ansporn, die eigene Leistung zu analysieren. Mein Grundgedanke war, die Sichtweise des situierten Lernens in meinen Fragebogen einzubeziehen, ohne diese direkt zu erwähnen. Dieses spezifische Lernen beruht im Wesentlichen auf der Eigenreflektion an Stelle des passiven Zuhörens des Feedbacks der Lehrkräfte. Für mich war es sehr wichtig, dass die StudentInnen über sich selbst reflektieren mussten; als auslösender Faktor für diese Selbstanalyse diente mein Fragebogen. Erst wenn diese Eigenreflexion entsteht, sind die Studierenden in der Lage, aktiv die positiven und negativen Aspekte der eigenen Leistung zu beurteilen und zusätzlich auch konkrete Lösungen zu finden, die sie bei der nächsten Aufgabenstellung bewusst umsetzen können. Im Weiteren habe ich, immer gemäß den Prinzipien der Didaktik von Lave und Wenger (1991), zusätzliche Fragen gestellt, um eine umfassende Bewertung der Unterrichtsstunde zu erhalten. Diese Idee ist ebenfalls in der von mir erwähnten Studie von Pan (2016) und Chouc & Conde (2016) zu finden. Sowohl nach den Unterrichtseinheiten im schottischen Parlament als auch nach den Mock-Konferenzen wurde nachgefragt, inwiefern die Anwendung der praktischen Methoden und Sichtweisen erfolgreich war.

Da der Fragebogen, im Gegensatz zum Leitfadeninterview, für eine andere Zielgruppe gedacht war, das heißt ausschließlich für die an der Stunde teilnehmenden StudentInnen, wurde auch die Sprache angepasst. Das bedeutet natürlich nicht, dass die Fragen umgangssprach-

lich formuliert wurden, aber die verwendete Sprache war im Vergleich zum Leitfadeninterview weniger formell: StudentInnen wurden z.B. nicht gesiezt sondern geduzt. Diese informelle Art der Fragestellung hatte auch zum Ziel, die StudentInnen von der Sorge um die eigenen Ausdrucksfähigkeiten zu befreien, da kaum MuttersprachlerInnen teilnahmen und der Fragebogen in Deutsch verfasst war. Dadurch wollte ich die Freiheit der Ausdrucksweise sicherstellen, damit sich die Studierenden offen über die Stunde äußern konnten.

4. Analyse

In diesem Kapitel erfolgt die Analyse der von mir erhobenen Daten. Die Struktur des Kapitels selbst widerspiegelt, teilweise aus Klarheitsgründen, die Struktur des vorherigen methodologischen Teils mit einem kleinen Wechsel, und zwar wird gleich am Anfang dieses Kapitels die Beschreibung der Stunde mit besonderem Bezug auf das Protokoll, das gleich nach der Stunde geschrieben wurde, abgefasst. Diese Entscheidung beruht auf der Idee, zuerst einen Gesamtüberblick über die Stunde und erst nachstehend die Sichtweise seitens der Lehrkraft über die Gestaltung des Unterrichts einzubeziehen. Schlussendlich werden alle diese Aspekte mit den Reaktionen der TeilnehmerInnen verglichen, was bedeutet, dass mit Hilfe der Ergebnisse der Fragebögen, die wichtigsten Punkte der gesamten Unterrichtseinheit anhand von Tabellen genauer analysiert werden.

An dieser Studie nahm eine Klasse von 10 MasterstudentInnen teil. Eine Person befand sich im sechsten, zwei im fünften, sechs im vierten und eine Person im zweiten Semester. Da die Regelstudienzeit am Zentrum für Translationswissenschaft für MasterstudentInnen vier bis sechs Semester beträgt, lässt sich daraus schließen, dass es sich durchschnittlich um eher fortgeschrittene StudentInnen handelte (s. Abbildung 2).

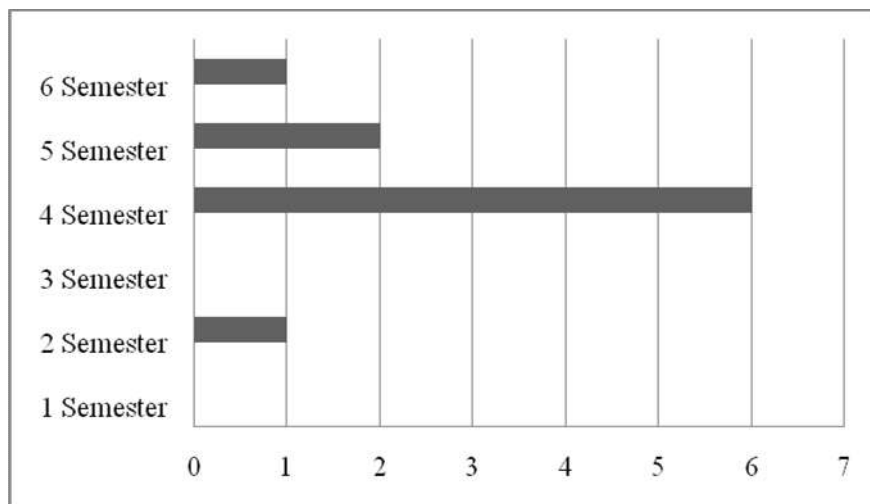


Abbildung 2: Besuchtes Semester der TeilnehmerInnen

Zwei StudentInnen hatten nur zwei Arbeitssprachen, weil sie den Masterstudiengang „Dialogdolmetschen“ belegten. Ihre Sprachkombination war Rumänisch als A-Sprache und Deutsch als B-Sprache. Alle anderen StudentInnen hatten drei Arbeitssprachen, da sie das Masterstudium „Konferenzdolmetschen“ belegten. Davon hatten drei Personen Italienisch als A-Sprache, Deutsch als B-Sprache und Englisch als C-Sprache. Weitere drei Personen hatten

Italienisch als A-Sprache, Deutsch als B-Sprache und Französisch als C-Sprache. Eine Person hatte Rumänisch als A-Sprache, Deutsch als B-Sprache und Englisch als C-Sprache. Zu bemerken ist außerdem, dass nur eine Person Deutsch als Muttersprache hatte bzw. Deutsch als A-Sprache, Englisch als B-Sprache und Italienisch als C-Sprache. Die Mehrheit der StudentInnen hatte Italienisch als Muttersprache, und zwar sechs von zehn. Alle diese Informationen wurden durch den ersten Fragebogen, der gleich zu Beginn der Stunde verteilt wurde, gesammelt (s. Abbildung 3).

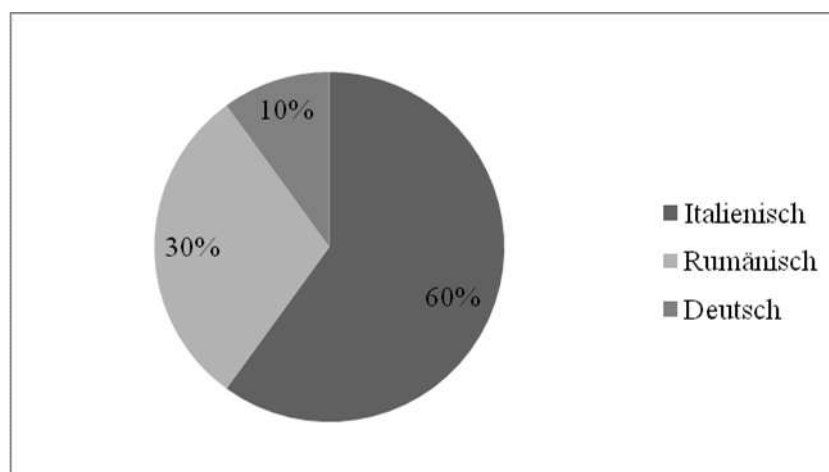


Abbildung 3: Die Muttersprache der TeilnehmerInnen

Zusätzlich waren zwei Lehrkräfte anwesend, eine für jede im Kurs vertretene Sprache, und zwar Italienisch und Rumänisch. Die erste Lehrkraft, die Deutsch als Muttersprache hatte, übernahm die Rolle der StadtführerIn, während die zweite Lehrkraft als Unterstützung fungierte, um den StudentInnen gleich am Ende der Führung Feedback zu geben; sie hatte zudem eine Überwachungsfunktion, dass heißt, dass sie einerseits die Lernprozesse der Studierenden beobachtete und andererseits die Studierenden mit eigenen Anmerkungen während und nach der Führung (*scaffolding* und *coaching*) unterstützte. Da die zweite von mir erwähnte Person sowohl Rumänisch als auch Italienisch in der eigenen Sprachkombination hat, erwies sich ihre Rolle für alle StudentInnen als sehr vorteilhaft.

Die Unterrichtseinheit fand am 17. März 2017 in der Wiener Altstadt statt. In normalen Fällen hätte sich eine solche Einheit am Zentrum für Translationswissenschaft in Wien zwischen 12:30 und 14:00 Uhr abgespielt. Diese außergewöhnliche Lektion fand hingegen zwischen 14:00 und 16:30 statt. Aus diesem Grund waren die sechs StudentInnen, die es aus zeitlichen Gründen nicht schafften, an der Übungsstunde teilzunehmen, entschuldigt. Das heißt, dass von 16 regulär angemeldeten StudentInnen nur 10 anwesend waren.

Der Treffpunkt, Eingang zum Stephansdom, und der Endpunkt der Führung, die Augustinerkirche, wurden zwei Wochen vor der Einheit durch die Online-Plattform *Moodle* bekanntgegeben. Gleichzeitig erhielten die StudentInnen sehr ausführliche Informationen über die Stunde und das Thema. Der zugrunde liegende Inhalt der Einheit wurde hingegen schon am ersten Tag des Semesters bekanntgegeben. Im Dokument, das hochgeladen wurde, war ein Überblick über die gesamte Führung zu sehen. Das Thema lautete „Auf den Spuren italienischer Geschichte in Wien“ und der Rundgang erstreckte sich über 12 Etappen. Die Ausgangssprache war immer Deutsch.

Nun folgen die Ergebnisse der Beobachtung und des dazugehörigen Feldprotokolls.

4.1. Feldprotokoll

Die Stunde beginnt pünktlich, da alle Teilnehmenden, 10 StudentInnen und zwei Lehrkräfte, sich rechtzeitig am Treffpunkt einfinden. Es handelt sich um 7 italienische und 3 rumänische StudentInnen. Zu Beginn der Stunde verteile ich den ersten Fragebogen. Ich bringe viele Stifte mit, um die Aufgabe meiner KollegInnen zu erleichtern; so müssen sie sich keine Sorgen machen und nicht in ihrer Tasche nach Schreibmaterial suchen, nur um einen kleinen Fragebogen auszufüllen. Der Zweck ist, so wenig Stress wie möglich hervorzurufen. Die Lehrkraft für Italienisch übernimmt die Rolle der StadtführerIn. Die für die rumänische Sprache zuständige Lehrkraft hört zu und wird abschließend Feedback geben. Zuerst verteilt die StadtführerIn die Geräte und erklärt kurz, wie man sie bedient. Es wird ein Flüsterkoffer der Marke Sennheiser „Tourguide 2020-20 Bodypack System“ verwendet, wobei nicht die gesamte Ausrüstung mitgenommen wird. Eine kleine Einkaufstasche reicht sowohl für die Kopfhörer als auch für die zwei Headset-Mikrofone mit angeschlossenen Taschenempfängern. Da nur zwei Mikrofone vorhanden sind, wird ein Mikrofon pro Sprache benutzt. Es fehlt das dritte Mikrofon für die FührerIn und da das Wetter sehr windig ist, scheint es in der Tat manchmal sehr kompliziert zu sein, dass alle TeilnehmerInnen das Gesagte gut verstehen. Die Lehrkräfte überlassen es den StudentInnen, den Mikrofon-Wechsel während der Stunde zu organisieren, ermahnen sie jedoch, dass jeder dolmetschen sollte. Meiner Meinung nach stellt das fehlende Mikrofon auch Probleme für die FührerIn selbst dar, da sie dadurch gezwungen ist, sehr laut zu sprechen, um verstanden zu werden. Die StudentInnen, die nicht dolmetschen, bekommen Kinnbügelhörer und können über den Kopfhörer, entweder der italienischen oder der rumänischen Dolmetschung, zuhören. Wenn hingegen eine Person den Ausgangstext hören möchte, muss sie sehr nahe bei der RednerIn stehen, was nicht einfach zu bewerkstelligen ist, weil

sich die RednerIn zwischen den zwei DolmetscherInnen befindet und die BeobachterIn (ich) genau dahinter steht.

Die Stunde beginnt vor dem Haupteingang des Stephansdoms. Es bildet sich spontan ein Kreis. Die StadtführerIn spricht über die Gründe für ihren Entschluss diesen Rundgang zu organisieren; sie gibt allgemeine Informationen über den Stephansdom, dessen Bau und Stil. Die ersten zwei DolmetscherInnen beginnen gleich zu dolmetschen. Die StadtführerIn verfügt über eigene Notizen, um ihr Gedächtnis zu unterstützen, und beginnt zu erzählen. Nach knapp 2 Minuten informiert mich meine Kollegin, die gerade dabei ist, alles aus der Ferne zu filmen, dass die Video-Kamera nicht aufnimmt und dies, obwohl ich vor der Lektion die Batterie mehrmals geprüft habe. Es muss eine rasche Lösung gefunden werden, damit die Stunde nicht verloren geht. Wir entscheiden uns, alles mit dem Mobiltelefon zu filmen. Die Tonaufnahme mache ich, während sich meine Kollegin darum kümmert, Videoaufnahmen und Fotos zu machen. Nach 8 Minuten Gespräch vor dem Dom geht es weiter Richtung Capistrankanzel. Hier findet der erste Dolmetscherwechsel statt. Die Rede ist jetzt vom Heiligen Johannes von Capistran, der aus Capistrano, der heutigen Provinz Aquila, kommt. Nach circa 4 Minuten geht es weiter in Richtung Graben. Es werden einige geschichtliche Informationen über die Etymologie dieses Namens gegeben. Die Gruppe bewegt sich Richtung Kohlmarkt und gleich danach wird der italienische Bezug erklärt: die Generali-Versicherungsgesellschaft besitzt alle Gebäude der Umgebung. Der nächste Halt ist der Palazzo Bartolotti. Plötzlich muss man die Führung kurz unterbrechen, weil ein Rettungswagen vorbeifährt. Ein paar Sekunden später geht es weiter mit der Geschichte der wichtigen italienischen Persönlichkeiten, deren Spuren überall zu sehen sind. Lorenzo da Ponte, der viele Textbücher für Mozart geschrieben hat, wird erwähnt, es wird zum Beispiel ein Hotel gezeigt, in dem Giacomo Casanova oft übernachtete usw. Weiter wird erzählt, dass der Graben einmal ein Markt war, und es folgen andere zusätzliche Informationen über die einzelnen Geschäfte und ihre Produkte. Viele Gassen tragen heute noch die Namen der HandwerkerInnen, die dort arbeiteten, oder der Waren, die dort gehandelt wurden, wie zum Beispiel die Milchgasse oder der Kohlmarkt. Am Kohlmarkt sind auch zwei Brunnen zu finden, deren Bedeutsamkeit für die ehemalige Feuerwehr näher geschildert wird. Am Ende des Grabens befindet sich die letzte Jugendstil-Toilette, die noch in Betrieb ist. Weiter geht es bis zur Pestsäule. Hier findet nochmals ein Dolmetscherwechsel statt. Es werden die alten architektonischen Strukturen und Böden eines Ladens gezeigt und genauere Angaben über das Geschäft aufgezählt. Es folgt ein kurzer Abriss über die Geschichte der jüdischen Familie Braun, die diese Kaufhalle besaß, und Bettwäsche sowie Tücher verkaufte. Dann wird Franziska Ferba erwähnt, die den Auftrag hatte, das Geschäft wei-

terzuführen, während die Familie nach New York flüchten musste. An Stelle der ursprünglichen Waren wurden sehr luxuriöse Maßschneiderei-Artikel aus Italien angeboten, bis die Versicherung Generali das gesamte Grundstück aufkaufte. Dieser Teil der Führung ist voller Namen und zufällig dolmetscht eine Studentin, deren Muttersprache nicht Italienisch ist. Eine Kollegin stellt sich aber gleich neben sie, um die erwähnten Namen entweder zu zeigen oder ungewohnte Worte mitzuschreiben. Das ist das Beispiel einer spontanen Zusammenarbeit unter KollegInnen. Es geht weiter zur Pestsäule. Die Stadtführerin wartet ab, bis sich alle positioniert haben, und erzählt erst weiter, als sie sicher ist, dass alle bereit sind. Der Ursprung und der barocke Stil der Pestsäule werden genauer beschrieben. Hier kommen viele Zahlen vor und es wird einiges über die Zeit der Pest erklärt, auch Leopold I wird genannt, der den Bau der Säule nach der Zeit der Pest in Auftrag gab. Dazu kommen Anekdoten und die Erwähnung der vielen Planänderungen, die rund um diese Säule zu finden sind. Es wird über die Schwierigkeiten bei den Bauarbeiten berichtet und am Ende dieses Abschnittes wird nochmals ein Italiener genannt, der Theateringenieur Ludovico Ottavio Burnacini, der die Projektleitung der Statue, so wie sie heute zu sehen ist, unter sich hatte. Es wird Bezug auf die Ikonographie der Statue mit ihren Engeln und dem betenden Kaiser genommen. Dabei wird auch die Türkische Besetzung erwähnt. Einige lateinische Inschriften werden gezeigt und übersetzt und es findet ein Dolmetscherwechsel statt. Vorbei am Kohlmarkt, vor dem Artaria-Haus Nummer 9, geht es weiter. Dabei wird über den Ursprung dieses Namens berichtet und über den Verlag sowie die Kunst- und Musikalien-Handlung, die von der Familie Artaria gegründet wurden, gesprochen. Auch hier wird Bezug auf einen Italiener aus Görz genommen: den Architekten und Stadtplaner Max Fabiani. Es wird auf die Hermenpilaster und die Verzierungen von Alfonso Canciani im Obergeschoss hingewiesen. Als sich die StadtführerIn umdreht, wird die italienische Dolmetschung unterbrochen, weil die DolmetscherIn den Ausgangstext nicht mehr wahrnimmt. Die rumänische Dolmetschung hingegen, geht weiter. Die italienische DolmetscherIn muss also rasch den Platz wechseln, um die StadtführerIn hören zu können. Bevor es weiter in die Herrengasse geht, wird bereits vom italienischen Dichter Pietro Metastasio gesprochen, weil man sich laut der StadtführerIn beim nächsten vorgesehenen Objekt schwer hinstellen kann, ohne gestört zu werden, da sehr viele Touristen unterwegs sind. In der Herrengasse Nummer 7 steht das Palais Modena, der heutige Sitz des Innenministeriums, das von Giacomo Guarenghi für die Herzogin von Modena, Maria Beatrice, errichtet wurde. Für sie wurde auch ein weiteres Palais im 3. Bezirk erbaut, das aber heute nicht mehr zu finden ist; stattdessen gibt es den Modenapark. Es geht in die Herrengasse Richtung Minoritenplatz weiter. Beim Vorbeigehen werden die alten Kutscher- und Pferdehäuser gezeigt und die Dol-

metschung dauert nur 30 Sekunden. Die beiden DolmetscherInnen, die das Mikrofon nicht angeschaltet hatten, weil sie dachten, die Führung sei beendet, müssen rasch den Knopf drücken, um gehört zu werden. Von hier bis zum Minoritenplatz geht es für eine längere Zeit zu Fuß die Herrengasse entlang, ohne dass Dolmetschungen stattfinden. Während dieser Zeit stellen mir meine Kolleginnen Fragen über meine Masterarbeit, um genauer zu wissen, worum es geht, und was mich genau interessiert. Vier Studierende, die noch nicht gedolmetscht haben, fragen mich, ob ich alle Leistungen bewerten werde, und scheinen besorgt zu sein, schlecht abzuschneiden. Ich ermutige sie, sich keine Sorgen zu machen, da ich nicht vorhabe, eine Beurteilung der Qualität ihrer Leistungen zu geben. Erleichterung ist auf ihren Gesichtern zu lesen. Am Minoritenplatz angelangt müssen wir uns zuerst entscheiden, wo wir uns hinstellen sollen, da der starke Wind es nahezu unmöglich macht, etwas zu verstehen. An einer Ecke des Platzes angekommen, erzählt die StadtführerIn die Geschichte der Minoriten in Wien. Sie erwähnt den Stadtbrand von 1275, der Auslöser war, eine der ersten gotischen Kirchen im ostösterreichischen Raum zu bauen. Es werden kurz einige weitere gotische Kirchen erwähnt und es wird auf die religiöse Politik Österreichs eingegangen. Zum Beispiel wird erzählt, dass die Minoriten bei ihrer Ausweisung aus Wien das Altarkreuz nach Niederösterreich mitnahmen usw. Das Kreuz befindet sich heute im Belvedere. Erst in späteren Jahren wurde die Kirche zur italienischen Nationalkirche Wiens mit dem Namen „Santa Maria Maggiore“ erklärt. Es wird auch gesagt, dass beim Bau der U-Bahn U3 in den 90er Jahren die Reste einer Kapelle, die heute noch auf dem Platz zu sehen sind, gefunden wurden. Hinter dem Minoritenplatz befinden sich der früher erwähnte Metastasiograben und die Metastasiogasse, die dem kaiserlichen Hofpoeten gewidmet sind. Die StudentInnen werden eingeladen, in die Kirche zu gehen, um sich das Mosaik „Das letzte Abendmahl“, das in derselben Größe des Originals zu sehen ist, anzuschauen. Zudem werden einige Details über die Entstehung dieses Bildes und seiner einzelnen Teile erläutert. Nachdem alle die Kirche besucht haben, geht es weiter zur Hofburg und zum Schweizertor; hier findet ein weiterer Dolmetscherwechsel statt. Vor dem Schweizertor, das Pietro Ferrabosco entwarf, und dem Heldentor, das Luigi Cagnola baute, werden Informationen über die Schweizergarde und den Stil der oben genannten Gebäude gegeben. An diesem Punkt angelangt bemerke ich, dass die StudentInnen langsam müde werden und sich nicht mehr so stark auf die Führung konzentrieren. Es ist fast vier und ich selber empfinde, dass diese Stadtführung sehr anstrengend ist. Es wird erklärt, wie die Zugbrücke beim letzten Tor funktionierte und es werden die Schlitzlöcher, wo einmal Ketten befestigt waren, gezeigt. Danach wird kurz auf die gemalten Symbole und die Wappen der einzelnen Bundesländer Österreichs eingegangen. In diesem Moment kommen Windböen auf

und zusammen mit der Präsenz der vielen Touristen, die wie ein Strom neben uns herlaufen, stellen diese unangenehmen Faktoren eine sehr große Anforderung an die DolmetscherInnen. Es geht weiter zur Wiener Hofburgkapelle der Habsburger. Der Wind hat nachgelassen; da der Ort aber teilweise durch Wände und Gebäude abgegrenzt ist, widerhallt die Stimme dermaßen, dass wirklich nur die FührerIn und die DolmetscherInnen sprechen können, um Chaos zu vermeiden. Die StadtführerIn erklärt, dass die Wiener Hofburgkapelle, als Privatbesitz, für BesucherInnen nur nach Anmeldung geöffnet wird. Es wird empfohlen, sich die kaiserliche Schatzkammer anzusehen. Außerdem wird berichtet, dass die Mitglieder der Wiener Philharmoniker oder die Wiener Sängerknaben an Sonntagen oft in der Kapelle auftreten. Das Gebäude ist nicht deutlich zu sehen, aber wenn man durch den kleinen Bogen Richtung Augustinerkirche und Josefsplatz geht, sieht man von außen den hinteren Teil der Kapelle mit dem Altarbogen. An dieser Stelle findet ein Dolmetscherwechsel statt. Bis wir zum Josefsplatz gelangen, wird weiter über die Kapelle berichtet. Hier kann man zwei Paläste sehen: das Palais Pallavicini der genuesischen Familie Pallavicini bei der Nummer 2, erbaut vom Gouverneur Luca Pallavicini, und drei Häuser weiter bei der Nummer 5, das Palais Lobkowitz, errichtet von Pietro Tencala. Hier kommen während der Erzählung wiederum einige Zahlen vor. Auch in diesem Fall wird die DolmetscherIn spontan von ihren Kolleginnen unterstützt. Die nächste Etappe ist die Augustinerkirche. Es werden österreichische Filme aufgezählt, deren Dreharbeiten teilweise hier stattfanden. Danach folgt eine detaillierte Beschreibung der Augustinerkirche, deren Chor und deren Orchester. Nun kommt eine private Anekdote aus dem Leben der StadtführerIn. Es handelt sich um eine Überraschung, in die nur ich eingeweiht war. Die StadtführerIn-ProfessorIn will dadurch die Fähigkeit der StudentInnen testen, spontan mit Informationen, auf die sie sich nicht vorbereiten konnten, umzugehen. Bei dieser Art von Information ist auch ein Registerwechsel zu sehen. Die StadtführerIn spricht eher umgangssprachlich, was erfordert, dass die Dolmetschungen angepasst werden müssen. Nach dieser Anekdote wird über Prinzessin Sissi, über den romanisch-gotischen Stil der Kirche und die Traditionen der Trauungen der Habsburgermonarchie gesprochen. Die Kirche wurde vom Baumeister Dietrich Landtner errichtet. Hier findet der letzte Dolmetscherwechsel statt. Es wird über die Loreto-Kapelle gesprochen und genauer erklärt, welchen Bezug Italien zu diesem Ort hat. Hier findet man das monumentale Hauptwerk von Antonio Canova und zwar das Marmor-Grabdenkmal, erbaut für Erzherzogin Marie Christine, einer Tochter Maria Theresias. Es wird genauer auf die Symbole der einzelnen Teile dieses Kunstwerks eingegangen. Die Loreto-Kapelle wird nach dem Ort Loreto in Italien benannt, trägt jedoch gleichzeitig den Namen „Herzerlgruft“. Dieser wienerische Name macht die DolmetscherIn ein bisschen unsi-

cher. Auch die Geschichte rund um die Herzen der Habsburger, die hier zu finden sind, macht die Dolmetschung ein wenig problematisch. Die gesamte Gruppe besucht das Innere der Kapelle, um sich alle Statuen anzuschauen, und damit endet diese Stunde. Es folgt eine kurze Feedbackrunde über die Dolmetschung, anschließend werden die StudentInnen von mir gebeten, einen zweiten Fragebogen auszufüllen. Diesmal verteile ich zusammen mit dem Fragebogen auch Schokolade, um mich bei allen TeilnehmerInnen für ihre Arbeit zu bedanken. Während alle dabei sind, die Fragebögen auszufüllen, entwickeln sich sehr interessante Gespräche zwischen den StudentInnen, den Lehrkräften und mir. Alle sind sehr zufrieden mit der gelungenen Stunde. Die meisten Probleme boten die Zahlen und die vielen Namen, aber an sich wurde die Dolmetschung als nicht zu schwierig empfunden. Zwei KollegInnen bedanken sich besonders bei mir, weil sie zum ersten Mal die Möglichkeit hatten, eine Flüsteranlage zu verwenden. Sie finden die Stunde hervorragend und sehr inspirierend. Die Lehrkraft für Rumänisch, die zum ersten Mal an einer solch außergewöhnlichen Stunde teilnahm, sagt mir, dass sie eine solche Unterrichtseinheit als sehr hilfreich empfindet und dass sie vorhat, diese Stunde mit den rumänischen StudentInnen zu wiederholen. Ihre Begründung lautet: „Man kann nicht nur etwas Neues über das Gerät erfahren, die StudentInnen fühlen sich auch ein bisschen mehr an die Stadt gebunden, wenn sie die Beziehungen der Stadt zum eigenen Heimatland kennen“.

Mein persönliches Gefühl am Ende der Stunde ist sehr positiv. Ich bin froh, dass die StudentInnen diese Stunde nicht als zusätzliche Last empfanden, und es freute mich riesig, positive Kommentare darüber zu hören. Was ich jedoch anmerken möchte, ist, dass die Führung ohne die tolle Vorbereitung, gespickt mit verschiedenen Geschichten und Anekdoten seitens der Lehrkraft, die das Ganze organisierte, niemals so gut gelaufen wäre. Die Wahl der Informationen, über die gesprochen wurde, und die Mischung derselben, spielten ohne Zweifel eine bedeutende Rolle beim Gelingen der Stunde.

4.2. Interview

Das Ziel dieses Interviews war es, eine Unterrichtsstunde aus der Perspektive der Lehrkraft, die die Stunde organisierte, zu untersuchen. Es war sehr aufschlussreich, Informationen über den Flüsterkoffer seitens einer ExpertIn, die davon nicht nur im Berufsleben Gebrauch macht, sondern die sich auch entschlossen hat, diese Erfahrungen, die in keinem Didaktik-Buch über den Dolmetschunterricht zu finden sind, in den Unterricht miteinzubeziehen, zu sammeln. Wie im Kapitel 3 angedeutet, benutzte ich die Methode des Leitfadeninterviews, um das

Interview durchzuführen. Diese Art eines strukturierten Interviews fand ich besonders vorteilhaft, da ich als „Laie“ in diesem Bereich mit dieser Hilfe weniger Gefahr lief, vor lauter Aufregung wichtige Fragen auszulassen oder zu vergessen.

Die vier von mir ermittelten deduktiven Kategorien werde ich nur kurz aufzählen, da sie bereits hinreichend erklärt wurden: die Erfahrung der Lehrkraft mit dem Flüsterkoffer, die Gründe für die Gestaltung einer solchen Unterrichtseinheit mit dem Flüsterkoffer, die positiven und negativen Aspekte eines Flüsterkoffers und letztendlich die Ziele, die die StudentInnen durch diese Unterrichtseinheit erreichen sollten. Im Laufe meiner Analyse der Interview-Transkription des Gespräches mit der Lehrkraft ergänzte ich diese vier Kategorien – wie das oft geschieht – um zusätzliche vier: die Einsatzbereiche eines Flüsterkoffers, die typischen Settings wo Flüsterkoffer üblich sind, die frühere Didaktik am ZTW und Episoden aus dem Alltagsleben einer DolmetscherIn.

Grundsätzlich lief das Interview sehr gut, alle Fragen wurden erschöpfend beantwortet und es bildete sich ein sehr interessantes Gespräch. Das Gespräch fand genau einen Tag vor der Unterrichtsstunde in der Wiener Altstadt statt. Es wurde im Büro der Lehrkraft am ZTW durchgeführt. Um eine sichere Tonaufnahme zu gewährleisten, wurde das Gespräch mit zwei Geräten aufgenommen, mit einem Computer und einem Mobiltelefon. Natürlich wurde gleich am Anfang des Gespräches, vor der praktischen Aufnahme, seitens der Lehrkraft die Genehmigung eingeholt, alles aufzunehmen. Diese Erlaubnis erstreckte sich auf die vorgesehenen Ton- und Videoaufnahmen der gesamten Feldforschung. Da die befragte Person mich schon sehr gut kannte, war die Atmosphäre gelöst. Insgesamt dauerte das Gespräch 45 Minuten. Während des Sprechens notierte ich mir am Rande meiner gedruckten Version des Leitfadenterviews kurze Anmerkungen. Damit vermied ich, Fragen zu wiederholen, deren Antwort schon vorher, spontan im Gespräch auftauchten, da unnötige Wiederholungen den Fluss der Rede hemmen. Erst beim Transkribieren stellte ich fest, dass zwei Fragen eher anderen Blöcken zuzuordnen waren. Diese „verschobenen“ Fragen wurden somit mit denen des zuständigen Blocks weiteranalysiert, obwohl sie, chronologisch gesehen, am Anfang des Interviews standen.

Auf die Faktenfragen des ersten Blocks gehe ich nicht detailliert ein, weil sie sehr persönlich sind und die Anonymität der befragten Person garantiert werden soll. Die Lehrkraft blickt auf eine langjährige Karriere sowohl als DolmetscherIn als auch als Lehrerin am ZTW zurück, was sehr vorteilhaft ist, weil, wie bereits in Kapitel 2.1 erwähnt viele Experten die Wichtigkeit einer konsolidierten Sachkenntnis, sowohl im Bereich der Didaktik des Dol-

metschunterrichts als auch im Bereich der Berufserfahrung als DolmetscherIn, betonen (vgl. Stahl 2011: 274).

Im Laufe des zweiten Frageblocks mit dem Hauptthema „Eigene Erfahrungen der Lehrkraft als DolmetscherIn mit einem Flüsterkoffer“ wurden viele zusätzliche Elemente angesprochen. Indem sie viele interessante Aspekte hervorhob, wollte mir die Lehrkraft – vielleicht zum Nutzen meiner vorgesehenen Untersuchung – die Arbeit erleichtern. Ich konzentriere mich aber hauptsächlich auf die Antworten, die dem Hauptthema des Frageblocks entsprechen. Die Lehrkraft selbst bestätigte, mehrmals mit dem Flüsterkoffer gearbeitet zu haben. Dabei benutzte sie hauptsächlich die Sprachkombination Italienisch-Deutsch. Die Branchen, die normalerweise von einer solchen Anlage Gebrauch machen, sind:

- Wirtschaft
- Mode
- Gastronomie

wobei gemäß der Lehrkraft die typischen Settings einer solchen Dolmetschung mit Flüsterkoffer eher im mittleren und kleineren Rahmen zu finden sind, also nicht bei größeren Konferenzen. Man wählt diese Art des Dolmetschen bei kleineren Meetings, bei kulturellen Ereignissen, kleinen Bühnenszenen und Workshops von Unternehmen, aber auch während der Anbahnung von Handelsbeziehungen. In diesem Sinn sind in Wien die Wirtschafts- und Arbeiterkammer oder die Italienische Agentur für Außenhandel die typischen ArbeitgeberInnen. Ebenfalls zu erwähnen sind Messen, vor allem im gastronomischen Bereich, während denen diese Anlage oft zum Einsatz kommt. Eine Flüsteranlage wird grundsätzlich gebraucht, wenn die Anzahl des Publikums gegen 10 Personen ansteigt, das heißt, wenn es sehr schwer wäre, nur mit dem Flüsterdolmetschen, ohne Anlage, zu arbeiten.

Diese Art des Dolmetschens ist auch im Kollegenkreis der Lehrkraft bekannt und wird als „übliche Form“ des Dolmetschens betrachtet. Unter ihren Berufsgenossen arbeiten 30 bis 40 Prozent der DolmetscherInnen mit einem Flüsterkoffer. Tendenziell scheint es, dass das Dolmetschen mit Flüsterkoffer eher für weniger verbreitete Sprachen verwendet wird und zwar für diejenigen, die üblicherweise kaum als zweite Sprache studiert werden, zum Beispiel Italienisch, Rumänisch, Bosnisch, Kroatisch, Serbisch und Ungarisch. Auch am ZTW werden Veranstaltungen mit einem Flüsterkoffer genau mit diesen Sprachen organisiert. Eine Ausnahme dieser Regel stellt hingegen die französische Sprache dar, welche an der Universität Wien ebenfalls mit diesem Gerät arbeitet. Die typischen Settings einer organisierten Einheit

mit dem Flüsterkoffer am ZTW in den oben genannten Sprachen sind Führungen im Wiener Parlament, im Wiener Kunsthistorischen Museum, im Johann-Strauss Museum, im Jüdischen Museum und im Wiener Hofmobiliendepot.

Es ist interessant festzustellen, dass auf dem Arbeitsmarkt keinerlei Schulungen angeboten werden, um eine DolmetscherIn vorzubereiten, mit dem Flüsterkoffer zu arbeiten. Man erwartet also, dass man mit solch einem Gerät schon gut umgehen kann. Die Anlagen werden normalerweise gemietet und nicht von den DolmetscherInnen selbst erworben. Diese Information stimmt nicht mit derjenigen überein, die ich online las, und die ich in dieser Arbeit vorstellte. Laut der Lehrkraft ist es oft so, dass bei Vermietung einer solchen mobilen Anlage auch die Anwesenheit eines Technikers inbegriffen ist, der kurz zeigt, wie diese Geräte zu bedienen sind. Ich denke aber, dass dies eher eine Seltenheit ist. Der Flüsterkoffer wird oft dann eingesetzt, wenn man sparen möchte. Wie auch Sekikawa (2008) oder Seubert (2007) in ihren Beiträgen andeuten, besteht eine große Schwierigkeit bei der Verwendung solcher Geräte darin, dass man allein gelassen wird und ohne jegliche Hilfe zurechtkommen muss. Der Flüsterkoffer wird gern eingesetzt, um die Kosten des Aufbaus von Kabinen einzusparen. Beim gleichzeitigen Gebrauch vieler solcher Anlagen kann es durchaus sein, dass zumindest ein Techniker miteinbezogen wird, um die Apparaturen zu kontrollieren und sicherzustellen, dass die vollständige Ausrüstung an den Verleiher zurückgeht.

Aus all diesen Gründen ist es sehr wichtig, dass StudentInnen die Möglichkeit bekommen, sich während ihrer Ausbildung einen Überblick über die Bedienung dieses Gerätes zu verschaffen. Mit diesem Gedanken entschloss sich die Lehrkraft, den Master-StudentInnen diese Art des Dolmetschens näher zu bringen. Es ist ohne Zweifel besser, wenn man für die Praxis, wo man sowieso mit neuen und ungewohnten Fakten konfrontiert wird, ein wenig vorbereitet ist und weiß, was in diesem spezifischen Sektor vor sich geht.

Die Lehrkraft selbst bestätigte, dass ihr bis zu ihrem ersten Auftrag mit dem Flüsterkoffer die Existenz dieser Anlage nicht bekannt war. Sie absolvierte ihre Ausbildung am ZTW. In den 90er Jahren waren diese Geräte dort weitgehend unbekannt, obwohl sie schon Übungen besuchen musste, in denen man sich mit dem reinen Flüsterdolmetschen vertrauter machte oder in denen man Situationen, die typisch für das Dialogdolmetschen sind, übte. Sie musste also eigenständig lernen, wie man mit diesem Gerät umgeht.

Am ZTW finden erst seit ungefähr fünf Jahren Übungen mit einem Flüsterkoffer statt. Das spricht für sich, was die Verbreitung dieser Anlage in der Welt der DolmetscherInnen betrifft. Dadurch kann man auch besser nachvollziehen, warum dieser Art des Dolmetschens bisher so wenig Aufmerksamkeit gezollt wurde.

Beim zweiten Frageblock ging es eher darum, die Gründe für die Gestaltung einer Unterrichtsstunde zu untersuchen. Bereits bei diesem Block kristallisierten sich, zusätzlich zu den von mir direkt untersuchten Kategorien, sehr interessante Bereiche heraus, und zwar die Praxis einer DolmetscherIn und die Didaktik am ZTW vor 20 Jahren.

Unter den Gründen für die Wahl dieser außergewöhnlichen Unterrichtsstunde steht der Wille der Lehrkraft, den StudentInnen für das spätere Berufsleben nutzbringende Techniken zu vermitteln. Die weiteren Gründe sind nicht weniger attraktiv. Vorab muss gesagt werden, dass solche Einheiten in jedem Semester mindestens einmal von der Lehrkraft veranstaltet werden. Sie stellte aus eigener Beobachtung während Vorlesungen des BA-Studiums am ZTW fest, dass es den Studierenden an Konzentration mangelte. Um die Aufmerksamkeit und die Ausdauer der StudentInnen zu fördern, kam sie auf die Idee, die Unterrichtseinheiten durch die Verwendung eines Flüsterkoffers neu und interessanter zu gestalten. Das Ziel war also weniger das Benutzen des Flüsterkoffers an sich, dies auch weil die Veranstaltungen ausschließlich für Bachelor-StudentInnen gedacht waren, sondern mittels erschwerten Bedingungen die Förderung der Textkompetenz der Studierenden in der Sprachkombination Deutsch-Italienisch und Italienisch-Deutsch sicherzustellen. Zu diesem Zweck wurden die ersten Einheiten ausschließlich innerhalb der vorgesehenen Stunden organisiert und das Setting für die Übungen war der Flur der Universität. Die gewählten Textsorten waren kurz, einfach und überschaubar, dadurch konnte gleichzeitig das Hörverständnis besser trainiert werden. Diese Übungen hatten großen Erfolg und der Aufwand für die Gestaltung derselben war angemessen. In der Folge entschloss sich die Lehrkraft, dasselbe Prinzip mit MasterstudentInnen auszuprobieren; diesmal handelte es sich nicht darum, die Konzentration zu steigern – eine Fähigkeit, die auf diesem Niveau vorausgesetzt wird – sondern ihnen die Möglichkeit zu geben, dieses Gerät auszuprobieren und seine verschiedenen Aspekte kennenzulernen.

Eine solche Einheit, die nicht wie üblich in einem Übungsraum am ZTW veranstaltet wird, ist eine größere Herausforderung für alle TeilnehmerInnen. Die StudentInnen sind gezwungen, ihre eigenen Grenzen zu sprengen, weil sie nicht in einer gemütlichen Kabine sitzen, wo sie sich wohler und vielleicht auch geschützter fühlen. Wenn man während einer Übung in einer Kabine sitzt, kann man sich ausschließlich auf die eigene Leistung konzentrieren, da man kaum das Gefühl hat, gehört zu werden. Fehlt ein Wort, kann man auf den Kabinenpartner zurückgreifen. Es gibt selten Störfaktoren aus der Außenwelt. Auch die Videos, die für Übungszwecke abgespielt werden, sind oft vorhersehbar. Bei einer Unterrichtsstunde im Freien, außerhalb des Universitätsgeländes, ist das nicht der Fall. Hier wird man mit mehreren Herausforderungen konfrontiert, man muss viele Faktoren miteinbeziehen: Menschen

die herumlaufen, Gegenstände, Geräusche, Gerüche etc. Man muss sehr spontan handeln und immer am Ball bleiben, das heißt die Konzentration darf nicht nachlassen. Diese Aspekte sind dafür sehr praxisnah. Wenn die StudentInnen am Ende der Stunden sehen können, dass sie die Situation gemeistert haben, steigt ihre Motivation für den zukünftigen Einsatz im Studium. Die Praxisnähe einer solchen Einheit fordert StudentInnen heraus und feuert sie gleichzeitig an, das Beste zu geben.

Der Gesichtspunkt der Lehrkraft steht im Einklang mit der Sichtweise des situierten Lernens, in dem es nicht nur wichtig ist, dass die StudentInnen passiv Informationen aufnehmen, sondern dass sie aktiv Teil des Lernprozesses werden. Sobald sich die StudentInnen bewusst sind, dass Ihre Dolmetschung, von der ganzen Klasse gehört wird und ihre Kommilitonen nur durch das von ihnen Gesagte die Übung verstehen können, fühlen sie eine größere Verantwortung und Aufregung einerseits, aber andererseits sind sie viel motivierter, bis zum Ende durchzuhalten. Wenn etwas schief geht, können sie nicht einfach aus der Dolmetschung aussteigen, eine Stummschalt-Taste drücken und sich hinter dem Schirm der Kabine verstecken, sie müssen irgendwie fortfahren und rasch eine Lösung finden. Die Einbindung in die Handlung bringt mit sich, dass man mehr lernt.

Man könnte irrtümlicherweise denken, dass sich eine solche Unterrichtsstunde nur für fortgeschrittene StudentInnen eignet. Aus dem Gespräch mit der befragten Person geht hervor, dass sich eine solche Unterrichtseinheit hingegen für mehrere Niveaus anbietet. Wichtig ist immer das Ziel, das angestrebt wird. Bei AnfängerInnen liegt der Fokus auf den einzelnen Aspekten des Dolmetschens, und zwar dem Hören, auf der Konzentrationsfähigkeit und auf der Ausdauer. Wenn man hingegen mit Fortgeschrittenen arbeitet, steigen die Anforderungen und Erwartungen, wie in diesem Fall, wo mittels einer Simulation aus dem realen Leben veranschaulicht und erwartet wird, dass die StudentInnen wie professionelle DolmetscherInnen handeln. In diesem letzten Fall kommen die Grundgedanken des situierten Lernens besonders zur Geltung; in den von mir besprochenen Studien ist die Dynamik des Lernens und die Motivation seitens der Studierenden verstärkt, sobald sie in eine reale Situation versetzt sind.

Alle diese Aspekte wurden bis jetzt nur von mir vermutet. In der Folge werden wir anhand der Ergebnisse der Fragebögen feststellen können, ob eine solche situierte Einheit tatsächlich positive Auswirkungen auf die Studierenden hat oder nicht. Auf jeden Fall kann man durch die Antworten der Lehrkraft, auf die von mir gestellten Fragen sehen, dass sich diese Unterrichtsstunde zwischen einem didaktischen und praxistauglichen Vorgehen bewegt. Besser gesagt, nach der ersten Kategorisierung dieses Frageblocks gesellte sich spontan eine zweite Gattung hinzu, und zwar die der Praxis der DolmetscherInnen.

Durch das Hinzufügen verschiedener Besonderheiten können solche Übungsstunden vielfältig gestaltet werden; dazu gehört die Verwendung von Akzenten, verschiedenen Registern oder außergewöhnlichen Worten, die eher einem Dialekt angehören und daher schwieriger zu dolmetschen sind. Genau in diesem Sinn hat sich die Lehrkraft dazu entschlossen, wie ich in meinem Feldprotokoll hervorhob, am Ende der Führung einen Wechsel im Register – als die FührerIn über eine persönliche Anekdote sprach – oder einige Bezeichnungen in Bezug auf Orte oder Personen (z.B. die Herzerlgruft) in Dialekt miteinzubeziehen. Gerade diese gewollten Abweichungen überforderten die StudentInnen am Anfang ziemlich. Da solche Gegebenheiten in der Praxis leicht vorkommen, ist es wichtig, dass die StudentInnen sich damit vertraut machen. Die Lehrkraft hatte diese Abweichung im Rückblick auf eine vorgängige Unterrichtsstunde mit dem Flüsterkoffer eingefügt. Damals handelte es sich um eine Museumsführung, welche vom Besitzer, einem echten Wiener getätigt wurde. Die damaligen StudentInnen hatten es schwer, seine Ausdrucksweise überhaupt zu verstehen, da der Redner sehr wienerisch sprach. Wie die Lehrkraft anmerkte, wird man als DolmetscherIn in Wien leicht mit den verschiedenen österreichischen Dialekten konfrontiert. Aus diesem Grund ist es von Vorteil, wenn man sich damit bereits ein bisschen beschäftigt hat, was verhindert, dass man deswegen in Panik gerät. Zusätzlich erklärte die Lehrkraft, dass viele ehemalige StudentInnen ihr im Nachhinein bestätigten, dass sie am Anfang ihrer Karriere häufiger mit einem Flüsterkoffer arbeiteten, weil diese Aufträge einerseits leichter zu bekommen waren und diese Art des Dolmetschens für sie andererseits weniger einschüchternd war als die Arbeit in einer Kabine.

Im dritten Frageblock ging es um die positiven und negativen Aspekte bei der Verwendung eines Flüsterkoffers. Hier entsprach die Liste der Pro und Kontra seitens der Lehrkraft den von mir zitierten zwei Artikeln von Sekikawa (2009) und Seubert (2007). Eine der negativen Seiten dieser Anlage sind die vielen Nebengeräusche, denen man ausgesetzt ist und welche für große Ablenkung sorgen. Bei der Feldstudie wurde diese Tatsache oft beobachtet und das Zuhören der Leistungen bestätigte diesen negativen Faktor. In Momenten wie der Durchfahrt einer Ambulanz beim Kohlmarkt, während den starken Windböen auf dem Minoritenplatz oder wenn ein Strom von SchülerInnen und Touristen in der Hofburg neben uns herlief, hatten alle DolmetscherInnen große Probleme, ihre Konzentration aufrechtzuhalten und weiter zu dolmetschen. In diesen Fällen musste man die Führung für kurze Zeit stoppen und das Abklingen der Störung abwarten, bevor man mit der Rede fortfuhr. Solche Nebengeräusche und Behinderungen können natürlich auch während einer Übung im Konferenzsaal passieren. Da man sich aber in einer schalldichten Kabine befindet, bekommt man weniger mit, was im Saal vor sich geht. Normalerweise wird ein Flüsterkoffer eingesetzt, wenn keine

Möglichkeit besteht, eine Kabine aufzubauen. Die DolmetscherIn muss also dazu bereit sein, sich ständig zu bewegen; dies kann auf die Dauer sehr anstrengend sein. Wie ich selber nach fast zwei Stunden wahrnahm, ist es sehr ermüdend, ständig laufen zu müssen und die Position zu wechseln, denn man muss nicht nur gut zuhören, man muss auch gut sehen können und immer am Ball bleiben, um zu verstehen, was gerade abläuft. Während der Führung gab es einige Momente, in denen die DolmetscherInnen Schwierigkeiten hatten: z.B. als die FührerIn beim Gehen plötzlich zu erzählen begann, wo die Pferdekutscher zu sehen waren, musste die DolmetscherIn, die kurz zuvor das Gerät abgeschaltet hatte, sehr schnell alles wieder einschalten und mit der Dolmetschung fortfahren. Als die FührerIn beim Erzählen vor dem Artaria-Haus unerwartet ihre Position wechselte, konnte eine dolmetschende StudentIn sie nicht mehr hören. Die dadurch erfolgte Unterbrechung war für das Publikum gezwungenermaßen verwirrend. Ein weiterer negativer Punkt ist es, dass man nur mit Mühe während des Dolmetschens mit Flüsteranlage Notizen nehmen kann. Wenn man in der Kabine sitzt, kann man immer mitschreiben, und wenn etwas fehlt, kann die zweite Person, die anwesend ist, einspringen oder kurze Notizen auf dem Block machen. Man kann sogar das Mikrofon kurz abschalten, um sich ein Wort zuflüstern zu lassen usw. Wenn man hingegen vor einem historischen Gebäude steht und gleichzeitig auf den eigenen Block, die Kopfhörer, die Position der RednerIn und des Publikums achten muss, kann es sehr kompliziert werden, sich auch nur kurz Notizen der Zahlen oder der Namen, die aufgelistet werden, zu machen. Bei der Übung in der Altstadt wurde diese Problematik teilweise behoben, in dem man auf die Hilfe der KollegInnen zurückgreifen konnte, was auch tatsächlich spontan erfolgte. Die StudentInnen, die normalerweise in der Kabine zusammensaßen, hatten sich so hingestellt, dass sie immer nebeneinander waren, und das bedeutete, dass wenn eine Person dolmetschte, die andere gleich daneben war, mithörte und mitnotierte, was gesagt wurde. Diese Mithilfe konnte ich am deutlichsten gleich am Anfang der Führung feststellen, als die einzige nicht Italienisch-MuttersprachlerIn die schwierigsten Namen und eine Reihe von Zahlen dolmetschen musste, oder auch am Ende der Führung, als die Konzentration nicht mehr so hoch war und eine andere StudentIn sich an alle Filmmamen erinnern musste. Die Hilfe einer KollegIn entlastete in beiden Fällen sehr. Laut dem Interview mit der Lehrkraft kommt dies jedoch im Realleben nur selten vor. Wie bereits Riccardi (2011) in ihrem Beitrag erwähnte, und wie das Gespräch mit der ProfessorIn bestätigt, wird für einen Auftrag mit einem Flüsterkoffer nur eine DolmetscherIn eingesetzt. Das heißt, dass man alleine die Verantwortung trägt, alles richtig zu dolmetschen. Man ist sich selbst überlassen und gerade deswegen ist es umso wichtiger, dass man eine solche Situation bereits geübt hat und weiß, wie man sich bei solchen Events anzie-

hen muss, was man mitnehmen sollte usw. Die ProfessorIn sagte vor der Stunde mit dem Flüsterkoffer, dass die StudentInnen sich beinahe wie auf einen realen Einsatz vorbereiten müssten, und das bezog sich auch auf ihr Auftreten. Man muss also immer bedenken, dass wenn man als DolmetscherIn an einer Fabrik-Führung teilnimmt oder wenn man für Stunden vor einem Publikum steht, eine angemessene und praktische Kleidung ein Gebot ist. Weiterhin sollte man auch Kleinigkeiten wie die Mitnahme eines Notizblocks oder eines funktionierenden Kugelschreibers nicht unterschätzen. Wie Sekikawa (2008) empfiehlt, gehören zusätzliche Batterien zur Grundausstattung, um auf alle Fälle vorbereitet zu sein.

Die positiven Aspekte, welche bei der Verwendung eines Flüsterkoffers zu verzeichnen sind, wurden bereits im Kapitel 1 dieser Arbeit beschrieben. Insbesondere wurde der persönliche Kontakt, sowohl mit den KundInnen als auch mit der RednerIn, hervorgehoben. Die Lehrkraft betonte, wie der Augenkontakt zwischen der DolmetscherIn und der Person, die gerade spricht, sich spontan bildet und vieles bewirken kann. Einerseits nimmt die RednerIn besser wahr, dass gerade eine Dolmetschung stattfindet, und fühlt sich dadurch angespornt, ein angemessenes Tempo einzuhalten. Da diese Reden kaum ohne Pausen abgehalten werden, besteht immer die Möglichkeit, höflich nachzufragen. Dies ist natürlich weniger wünschenswert und wird normalerweise vermieden, aber die Tatsache, dass diese Möglichkeit in Extremfällen vorhanden ist, kann die Anspannung der DolmetscherIn ein wenig senken. Die Präsenz einer sichtbaren DolmetscherIn macht sie zum Menschen und alle Anwesenden können ihre Arbeit besser schätzen als die einer anonymen DolmetscherIn in der Kabine. Auf die Frage „würden Sie diese Art des Dolmetschens als unorthodox bezeichnen?“ antwortete die Lehrkraft mit einem klaren „nein“. Natürlich bestehen zwischen der Art des Dolmetschens mit dem Flüsterkoffer und dem Dolmetschen in der Kabine Unterschiede, doch jede Art hat positive und negative Facetten. Diese „neue“ Art des Simultandolmetschens ist sehr verbreitet, obwohl darüber so wenig Informationen vorhanden sind.

Beim letzten Frageblock standen die Auswirkungen dieser Unterrichtseinheit auf die StudentInnen im Mittelpunkt und das nicht nur in Bezug auf ihre Leistung, sondern auch in Bezug auf die Fähigkeiten, die dank diesem Einsatz erlernt werden können. In diesem Zusammenhang war es interessant zu beobachten, welche große Zuversicht die Lehrkraft in das Gelingen dieser Stunde setzte. Diese positive und optimistische Einstellung trug sichtlich dazu bei, dass die StudentInnen kaum Druck fühlten, obwohl sie eine besondere Aufgabe erledigen mussten, die die meisten von ihnen noch nie absolviert hatten. Eine solch außergewöhnliche Einheit ist im Vergleich zum normalen Unterricht eine spannende Angelegenheit. Sie ist zwar anspruchsvoller, aber die Studierenden werden dadurch auch getestet und müssen sich

mit einer Situation, die zum Alltagsleben einer DolmetscherIn gehört, konfrontieren. Diese anspruchsvolle Aufgabe stellt für Master-StudentInnen, die in der Zukunft die Dolmetschertätigkeit aufnehmen wollen, einen positiven Anreiz dar, die Übung gut zu machen. Laut der Lehrkraft, gewinnen die StudentInnen einen Einblick ins Berufsleben einer DolmetscherIn und werden dadurch stimuliert, das Beste zu geben. Diesen Schwung riskiert man hingegen zu verlieren, wenn man nur Stunden frequentiert, um sich auf die gefürchtete Modulprüfung, d.h. die Abschlussprüfung des ZTWs, die am Ende des Studiums angesetzt ist, vorzubereiten. Natürlich ist es wichtig, sich auf diese Prüfungen, die in einem Masterstudium verpflichtend sind, vorzubereiten, aber „den Spaß zu dolmetschen, sollte man trotzdem nicht verlieren“. Diesen Punkt finde ich besonders weitreichend und er verknüpft sich mit der Idee des situierten Lernens, in dem die Studierenden nicht nur Frontalunterricht erhalten, sondern in dem sie Teil einer Gemeinschaft werden, die zusammen arbeitet, um Ziele zu erreichen und Probleme zu bewältigen. Es ist klar, dass eine solche Unterrichtseinheit sowohl für die Lehrkräfte als auch für die StudentInnen sehr anspruchsvoll ist, aber aus der didaktischen Perspektive bietet sie eine gute Basis, um die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Studierenden zu fördern. Eine solche Unterrichtseinheit ist eine außerordentliche Mischung, die vieles ermöglicht. Die StudentInnen bereiten sich dadurch nicht mehr auf eine langweilige Materie vor, um ein Video zu dolmetschen, sie müssen ihre Kulturkompetenz verstärken, um überhaupt in der Lage zu sein, an einer Führung über die Geschichte Wiens teilnehmen zu können; sie müssen gut recherchieren können, weil relativ wenig Zeit zur Verfügung steht. Im Weiteren müssen sie beim Dolmetschen ihre Textkompetenz überprüfen und ihr dolmetschspezifisches Methodenwissen erweitern, indem sie sich einer neuen Dolmetschsituation anpassen müssen.

Zusammengefasst kann man sagen, dass wir, nur durch das Gespräch mit der OrganisatorIn der Stunde, nicht nur die Prinzipien des situierten Lernens von Lave und Wenger (1991) sondern auch die der traditionellen Dolmetschdidaktik von Kautz (2000) bestätigt sehen. Im nachfolgenden Unterkapitel werden wir untersuchen, ob die Ziele, die sich die Lehrkraft für die Stunde gesetzt hat, von den StudentInnen erreicht wurden, und es wird genauer betrachtet, was „Laien“ über den Flüsterkoffers denken und wie weit die Kenntnisse darüber verbreitet sind.

4.3. Beobachtung

Das Feldprotokoll gewährte einen sehr guten Überblick über die Abläufe und Mechanismen der Unterrichtsstunde und verriet vieles über das Gelingen der Stunde und die Reaktionen der

StudentInnen. Nun werde ich genauer auf meine Eindrücke von dieser Stunde eingehen und aufzeichnen, was ich anhand der Video-, Tonaufnahmen und Fotos feststellen konnte. Um eine korrekte und ausführliche Darstellung zu erlangen, habe ich die Beobachtungen in Kategorien aufgeteilt, die eine ähnliche Struktur wie die bereits erwähnten Einordnungen aufweisen: Fakten, Erfahrung der Lehrkraft in Bezug auf die Führung, Pro und Kontra eines Flüsterkoffers, die Reaktionen der StudentInnen.

Die Fakten über die Führung wurden schon im Laufe der Arbeit erläutert, weshalb ich auf eine Wiederholung verzichte.

Zuerst möchte ich die Eindrücke, die ich über die Lehrkraft sammeln konnte, zusammenfassen. Es war deutlich zu sehen, dass sie langjährige Erfahrung, nicht nur als DolmetscherIn sondern auch als PädagogIn, hat. Die Gelassenheit und sehr minutiöse Vorbereitung, die sie beim Auftreten als „FührerIn“ zeigte, waren vorbildlich. Dies war teilweise als Beispiel von *modelling* zu betrachten. Noch besser wäre es gewesen, wenn die Lehrkraft gezeigt hätte, wie man genau mit einem Flüsterkoffer dolmetscht, immer nach demselben Prinzip des *situated learning*, in dem die Lehrkraft ausführt und die Studierenden beobachten. Dies wurde jedoch nicht gemacht, da die Zeit sehr begrenzt war. Während der kurzen Einführung über die Funktion und die Bestandteile einer Flüsterkofferanlage zeigte sie Selbstbewusstsein, was sich auf die Studierenden positiv auswirkte. Sie waren sehr gelassen und weniger eingeschüchtert, als bei der Ankündigung der Übung mit dieser mobilen Anlage. Auch die Wahl der Inhalte, die gedolmetscht wurden, war von Bedeutung. Wie aus meinem Feldprotokoll ersichtlich ist, handelte es sich um eine fundierte Gliederung und Mischung verschiedener Themen, um die Arbeit einerseits ähnlich wie eine Stadtführung zu gestalten, und andererseits das Interesse der Studierenden festzuhalten. Dies garantierte eine wirkungsvolle Dolmetschung. In kurzer Zeit gewann ich persönlich den Eindruck, TeilnehmerIn einer realen Stadtführung zu sein. Oft kam es vor, dass sich Touristen direkt hinter uns positionierten um zuzuhören, auf welche wichtigen Informationen unsere FührerIn die Gruppe hinwies. Die Themen erstreckten sich von touristischen Hinweisen über die Stadt und deren Wahrzeichen bis zu Hintergrundinformationen, die nur gut informierte Einheimische besitzen. Es ging weiter mit architektonischen Beschreibungen von Palästen, Brunnen und architektonischen Baustilen. Dazu gesellten sich viele historische Informationen über die Stadt, das Land und deren Beziehungen zu Italien, sowie persönliche Anekdoten der Lehrkraft, Details, auf die man sich kaum vorbereiten konnte. Es handelte sich um eine bunte Mischung, die ohne weiteres als reale Führung gelten konnte und in der man sich als DolmetscherIn nicht nur auf das Wesentliche konzentrieren konnte, sondern in der man viel Allgemeinwissen beherrschen musste, um eine

gute Leistung erbringen zu können. All diese Aspekte hat Kautz (2000) in seinem Buch angedeutet.

Man könnte sich fragen, warum man sich so sehr auf die Beziehungen zwischen Italien und Österreich konzentrierte und nichts über die Beziehungen zwischen Rumänien und Österreich sagte. Dies ist auf die typische Unterrichtsgestaltung des neuen Masterprogramms zurückzuführen, das vor kurzem in Kraft getreten ist. Bei den Übungen für Fortgeschrittene sind immer zwei Fremdsprachen miteinbezogen, das heißt, die gesamten Stunden des Semesters werden durch zwei Lehrkräfte so aufgeteilt, dass jede für die Hälfte der Stunden verantwortlich ist. In diesem Fall war die HauptleiterIn der Stunde die Lehrkraft für Italienisch und deswegen konzentrierte sie sich auf Themen, die eher für diese Sprachkombination gedacht waren. Da die Zusammenarbeit zwischen den beiden Lehrkräften gut funktioniert ist es aber oft so, dass beide Lehrkräfte gleichzeitig anwesend sind, so dass den StudentInnen verstärkt Feedback beider Sprachkombinationen gegeben werden kann. In diesem Fall war die zusätzliche Präsenz der Lehrkraft für Rumänisch sehr wichtig, um keinen Mangel an „lehrenden Kräften“ während der Stadtführung zu haben und auch um den Lernprozess der Studierenden zu beobachten (*coaching*) und um sie zusätzlich zu unterstützen (*scaffolding*).

Was das Pro und Kontra des Flüsterkoffers anbelangt, wurden alle zuvor angedeuteten Aspekte nochmals bestätigt. Zum Kontra zählen sicherlich die störenden Faktoren der Umgebung: sei es der Wind, das Geschwätz von sehr vielen Personen auf einer der wichtigsten Einkaufsstraßen für Touristen und StadtbummlerInnen Wiens oder ein Rettungswagen, der plötzlich an uns vorbeifuhr. Das Simultandolmetschen mit einer Flüsterkofferanlage ist keine leichte Arbeit, weil genau dieselbe Qualität erwartet und verlangt wird, als ob man in einer schalldichten Kabine sitzen würde. Auch das Problem der mangelnden Ausrüstung stellte natürlich eine große Herausforderung dar, einerseits für die Stimmbänder der FührerIn, die dadurch sehr beansprucht wurden, und andererseits für die StudentInnen, die sich manchmal sehr anstrengen mussten, um die Rede akustisch überhaupt zu verstehen. Man muss jedoch anfügen, dass einer der positiven Aspekte einer Flüsteranlage gerade in ihrer Vielfältigkeit besteht, die während dieser Unterrichtseinheit nicht völlig ausgeschöpft wurde. Das heißt, eine Führungsanlage kommt dort zum Einsatz, wo ein Publikum steht, das unterschiedliche Bedürfnisse hat, wo einige die Ausgangssprache verstehen, andere hingegen die Verdolmetschung brauchen etc. In unserem Fall hingegen waren die ZuhörerInnen „gezwungen“, sich nur den Zieltext anzuhören, etwas, das aus didaktischen Gründen positive Aspekte aufweist, auch wenn es nicht immer optimal ist. Als ZuhörerIn hat man die Möglichkeit, während den Übungen im Konferenzsaal am ZTW, Ausgangs- und Zieltext gleichzeitig zu hören. Ver-

gleicht man die Ausgangsrede mit der Dolmetschung der KollegInnen, kann man sehr viel daraus lernen. Diese Vergleichsmöglichkeit ist hingegen bei einer solch mangelhaften Ausrüstung ausgeschlossen.

Die Zweckmäßigkeit des Gerätes, das sehr leicht zu bedienen und zu tragen ist, bezeugt sicherlich einen positiven Aspekt. Wie auch im Feldprotokoll erwähnt wurde, ist das Mitschleppen eines Koffers nicht immer notwendig, wenn es sich für einen spezifischen Zweck als unpraktisch erweist. Zuerst muss man sicher sein, dass genügend Kopfhörer vorhanden und dass sie voll aufgeladen sind. Das Tragen dieser Geräte ist eine Gewohnheitssache, aber ich bin der Ansicht, dass vor allem die Kopfhörer für die DolmetscherInnen – die Headset-Mikrofone – sehr praktisch waren. Die DolmetscherInnen hatten somit die Hände frei und konnten, wie beim Konsekutivdolmetschen, einen kleinen Notizblock in der Hand halten, um darin kurze Notizen aufzuzeichnen oder auf die bereits gemachten eigenen Notizen zurückzugreifen. Wenn man sieht, wie ein solches Gerät zusammengesetzt ist und wie es grundsätzlich funktioniert, kann man sich das nächste Mal geschickter anziehen und die Taschen bzw. Rucksäcke, die man mitnehmen möchte, besser einplanen. Auch dazu dient das Wissen um den Alltag einer DolmetscherIn. Des Weiteren kann man hier ein klares Beispiel sehen, unter welchen Umständen sich eine Dolmetschung mit einer Flüsteranlage als beste Lösung anbietet. An einem windigen Tag oder generell an einem so geräuschvollen Ort wäre eine reine Flüsterdolmetschung unmöglich gewesen. Man hätte sicherlich mehr als eine DolmetscherIn gleichzeitig im Einsatz gebraucht, um alle TeilnehmerInnen der Führung zu erreichen. Das war letztendlich auch ein Beispiel, inwiefern eine Flüsterkofferanlage unter bestimmten Bedingungen sogar bessere Dolmetschleistungen ermöglichen und gleichzeitig mehrere Menschen zufriedenstellen kann.

Wenn es um die Reaktionen der StudentInnen geht, konnte man beim Beobachten und Zuhören Folgendes wahrnehmen: Mein anfänglicher Eindruck der StudentInnen war gemischt. Ich bemerkte, dass es einigen von ihnen schwer fiel, an einer Unterrichtsstunde an einem Freitagnachmittag außerhalb der typischen Unterrichtszeiten teilnehmen zu müssen. In den Tagen vor der Übung hatten ein paar StudentInnen mit mir Kontakt aufgenommen, da sich diese Führung mit einer anderen Unterrichtsstunde überschneidet. Da bei den Übungen am ZTW Anwesenheitspflicht herrscht, war es notwendig, dass die Lehrkraft der von mir untersuchten Stunde den anderen ProfessorInnen mitteilte, wer an ihrer Stunde nicht teilnehmen konnte. Dadurch waren die betroffenen StudentInnen problemlos entschuldigt. Diese Problematik bringt uns zu einem weiteren Punkt. Da es sich um eine einmalige Einheit handelte, kann man gut nachvollziehen, warum das Ganze einwandfrei gelaufen ist. Falls aber mehrere

Übungseinheiten mit diesem Gerät organisiert würden, die jedes Mal einen größeren Zeitraum in Anspruch nehmen, sollte man sich überlegen, wie man diese anspruchsvollen Einheiten in den Stundenplan einbeziehen kann, so dass für alle TeilnehmerInnen und Lehrkräfte anderer Lehrveranstaltungen die Planung solcher Führungen zufriedenstellend ist. Obwohl am Ende alles gut verlief, hatte ich das Gefühl, dass einige StudentInnen, vor allem vor dem Einsatz, ein bisschen gestresst waren, weil sie nicht genau wussten, was ihnen bevorstand. Um so größer war meine Erleichterung, die fröhlichen Gesichter der TeilnehmerInnen am Ende der Führung zu sehen und zu spüren, wie glücklich sie waren, den Flüsterkoffer ausprobiert zu haben. Andere StudentInnen hingegen, die an diesem Nachmittag ohnehin frei hatten, waren zwar nicht gestresst aber doch aufgeregt und gespannt, wie die Stunde verlaufen würde. Die hohen Erwartungen wurden erfüllt. Das ergab sich auch aus den persönlichen Gesprächen, welche ich mit den TeilnehmerInnen führte.

Auch beim Dolmetscherwechsel verlief alles einfach und spontan und jede italienische TeilnehmerIn bekam die Möglichkeit, durchschnittlich 8 Minuten am Stück zu dolmetschen. Bei weit verbreiteten Sprachen, die am ZTW unterrichtet werden und die sehr viele StudentInnen pro Klasse aufweisen, ist es nicht durchführbar, allen StudentInnen die Gelegenheit zu geben, in einer Einheit von eineinhalb Stunden mehr als vier Minuten konsekutiv zu dolmetschen. Man muss hier kurz anmerken, dass die Führung innerhalb einer Lehrveranstaltung für Konsekutivdolmetschen organisiert wurde. Beim traditionellen Simultandolmetschen in der Kabine hat man, je nach Größe der Klasse, ein Maximum von 4-5 Minuten durchgehend zu dolmetschen, danach erfolgt immer ein Kabinenwechsel. Alles was vor oder nach den gesamten 10 Minuten, in denen zwei Partner in der Kabine sitzen, vorgeht, wird normalerweise nicht wirklich wahrgenommen, weil die Videos, obwohl die Themenwahl pro Einheit gleich bleibt, immer wechseln. In diesem Fall aber war es vorteilhafter, der Ausgangsrede bzw. den Verdolmetschungen durchgehend zuzuhören, weil alle Etappen miteinander verbunden waren und es hilfreich war, vor der eigenen Dolmetschung zu wissen, was schon gesprochen wurde.

Vergleicht man mein Feldprotokoll und die Tabelle 7 in Kapitel 3, sieht man, dass ich mich beim Beobachten und beim Dolmetscherwechsel eher auf die italienischen StudentInnen bezog. Das ist auf die Tatsache zurückzuführen, dass ich von vornherein wusste, dass wesentlich mehr italienische als rumänische StudentInnen an der Einheit teilnahmen. Andernfalls hätte ich eher auf die Letzteren geachtet. Die Verwendung von Videogeräten war sehr nützlich, weil ich zu einem späteren Zeitpunkt, zu Hause, dank diesen Aufnahmen genauer sehen konnte, wie oft und für welche Zeitspanne die Dolmetschstudierenden der rumänischen Abteilung dolmetschen konnten. Aus den Videos ließ sich schließen, dass diese genau doppelt so

viel wie jede italienische StudentIn dolmetschten, das heißt, dass die durchschnittliche Zeit ihrer Dolmetschung pro Person bedeutend höher als die der italienischen Studierenden lag. Für beide handelte es sich immer um Abschnitte von ca. 8 Minuten pro Dolmetschung. Mit Hilfe von Tabelle 9 kann man diese Zahlen besser nachvollziehen.

Tabelle 9: Die Dolmetschleistungen der rumänischen StudentInnen			
<i>StudentIn</i>	StudentIn H	StudentIn I	StudentIn L
<i>Leistung = Etappe</i>	00:08:11 = 1 00:03:20 } 00:00:30 } = 6/7/8 00:05:29 }	00:04:45 } 00:04:40 } = 2/3 00:04:53 } 00:02:29 } = 9/10/11 00:01:31 }	00:03:51 } = 4/5 00:04:27 } 00:04:38 } = 12/13 00:04:32 }
<i>Ø pro Person</i>	$\bar{x} = 00:16:78$		
<i>Dolmetscherwechsel</i>	2 Mal	2 Mal	2 Mal

Ein wichtiges Thema, das von der Lehrkraft während des Interviews angesprochen wurde, war die Konzentration oder besser gesagt: eines der Ziele einer solchen Einheit mit Flüsterkoffer ist das Training der Ausdauer beim Dolmetschen. Wie üblich war die Konzentration am Anfang des Rundganges sehr hoch und jede teilnehmende Person versuchte den optimalen Ort zu wählen, um gleichzeitig die Rede zu hören und die angezeigten Gebäude deutlich zu sehen. Nach eineinhalb Stunden konnte ich auch an mir selber feststellen, dass die Führung langsam sehr erschöpfend wurde, und dieses Gefühl wurde mir nicht nur beim Beobachten sondern auch bei der Durchsicht der Video-Aufnahmen bestätigt. Während in der ersten Hälfte der Stadtführung alle sehr aufgeweckt und aufmerksam waren, war vor allem gegen Ende der Führung deutlich erkennbar, dass viele TeilnehmerInnen und hauptsächlich wer schon gedolmetscht hatte, sich kaum mehr konzentrieren konnten. Die letzten drei DolmetscherInnen mussten bis zum Ende der Führung durchhalten, während alle anderen sich schon entspannen konnten. Daraus kann man schließen, dass eine solche Dolmetschung sehr anspruchsvoll ist, und deswegen ist es umso wichtiger, dass man eine Ahnung hat, wie eine solche Führung überhaupt abläuft, um im späteren Berufsleben die eigene Energie besser einteilen zu können.

4.4. Fragebogen

Am Anfang und am Ende der Führung in der Wiener Altstadt wurde je ein Fragebogen ausge-
teilt. Die Wahl dieser Methode ist einerseits mit einer besseren Strukturierung der Antworten
verbunden, andererseits zeitlich begründet. Da es mir bewusst war, dass die Einheit nicht dem
regulären Stundenplan folgen würde und die StudentInnen somit praktisch „gezwungen“ war-
en, in ihrer Freizeit mit mir zu kooperieren, stellte die Ausarbeitung eines ausführlichen Fra-
gebogens die beste Möglichkeit dar, gültige, für mich bedeutsame Daten zu erheben, um
gleichzeitig Zeit zu sparen.

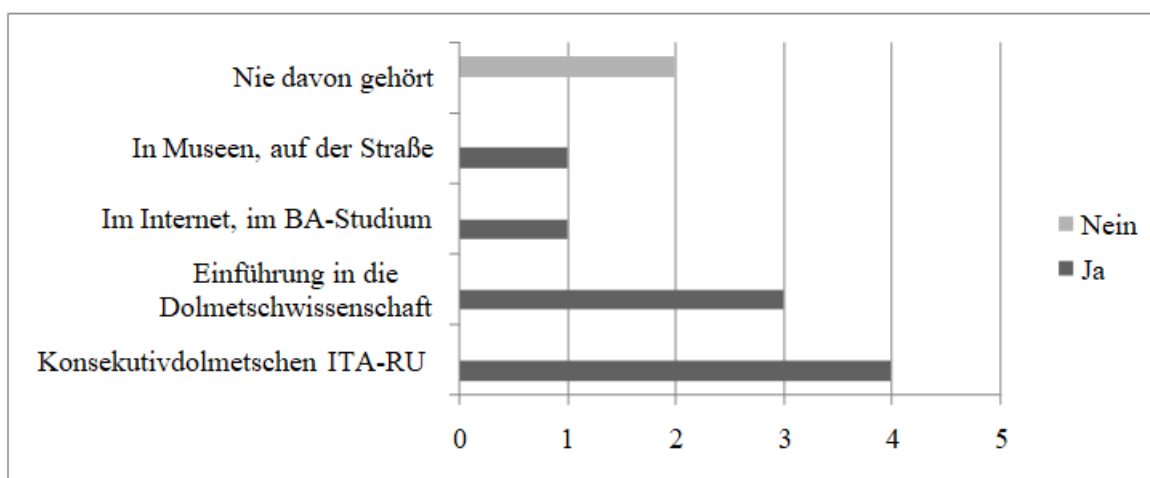


Abbildung 4: Antworten auf Frage 3 des ersten Fragebogens

Die ersten zwei Fragen, die dazu dienten, die Gruppe abzugrenzen, wurden schon in den ers-
ten Zeilen dieses Kapitels genügend erläutert. Um zu wissen, wie verbreitet die Informationen
rund um den Flüsterkoffer sind, wurde zuerst nachgefragt, ob die StudentInnen schon davon
gehört hatten und wenn ja, in welchem Rahmen. 8 von 10 StudentInnen bestätigten, dass sie
wussten, was ein Flüsterkoffer ist, für 2 war diese Anlage unbekannt. Diejenigen, die schon
etwas über diese mobile Anlage wussten, hatten hauptsächlich während Lehrveranstaltungen,
die am ZTW angeboten werden, darüber Informationen gesammelt, und zwar dank einer theo-
retischen Lehrveranstaltung mit dem Namen „Einführung in die Dolmetschwissenschaft“. 4
bestätigten, dass sie schon im Rahmen der Lehrveranstaltung „Konsektivdolmetschen Italie-
nisch-Rumänisch“ etwas davon gehört hatten. Nur eine Person gab an, eine Flüsterkofferanla-
ge „auf der Straße“ im Einsatz gesehen zu haben, während eine andere Person erklärte, im
Internet Informationen dazu gefunden zu haben (s. Abbildung 4). Das Gerät schien also nichts
Neues zu sein und mehr als die Hälfte der Klasse wusste, worum es ging. Aufgrund dieser

Antworten hätte man schließen können, dass die StudentInnen schon teilweise mit der Anwendung des Gerätes vertraut waren, aber die Antworten auf die folgenden Fragen bestätigten das Gegenteil, das heißt von den gesamten StudentInnen hatten nur 2 schon einmal mit einer Flüsterkoffieranlage gearbeitet und zwar innerhalb der Lehrveranstaltungen „Konsektivdolmetschen Italienisch“, „Dialogdolmetschen Italienisch-Rumänisch“ sowie „Dialogdolmetschen Englisch-Tschechisch“.

Aus den Studien von Pan (2016) und Chouc & Conde (2016) ging hervor, dass für die meisten Studierenden der Aufwand, um sich auf die Einheiten – sowohl der Mock-Konferenzen, als auch am schottischen Parlament – vorzubereiten, im Vergleich zur üblichen Dolmetschunterrichtsvorbereitung höher lag. Diesen Aspekt wollte ich bei meiner Untersuchung ebenfalls miteinbeziehen. Auf die Frage: „Wie viel Zeit hast du für die Vorbereitung des Themas der heutigen Verdolmetschung aufgewendet?“, wurde folgendermaßen geantwortet (s. Abbildung 5).

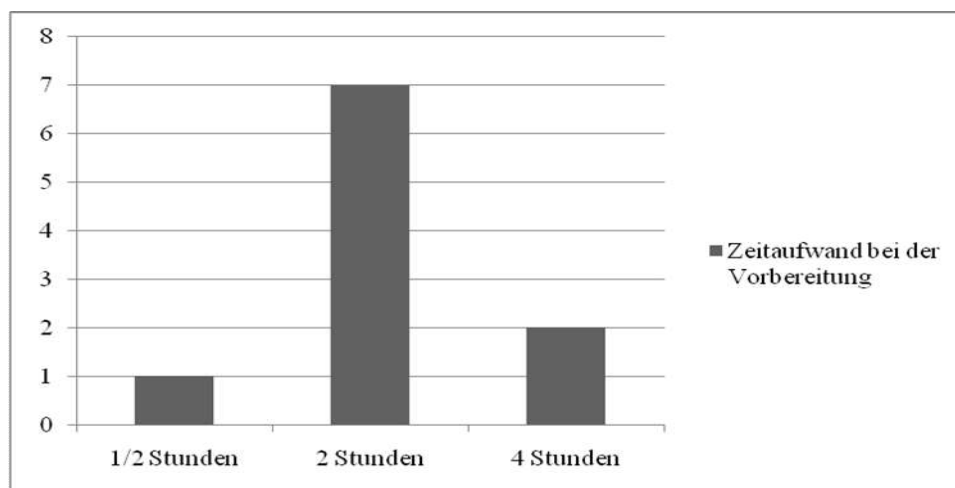


Abbildung 5: Antworten auf Frage 5 des ersten Fragebogens

Die meisten und zwar 7 von 10, brauchten 2 Stunden, um sich auf die Einheit vorzubereiten, 2 von 10 brauchten 4 Stunden und eine Person brauchte nur eine halbe Stunde, um bereit zu sein. Eine Antwort zu einer weiteren Frage ergab, dass dieser Zeitaufwand für 7 von 10 StudentInnen den typischen Zeitaufwand, den sie für eine traditionelle Übung brauchen, widerspiegelte. Nur für 3 StudentInnen stellte die Vorbereitung zu dieser Lehrveranstaltung einen größeren Aufwand dar. Sie begründeten den größeren Zeitaufwand folgendermaßen: in einem Fall, da Italienisch die C-Sprache der StudentIn war, musste sie sich „intensiver vorbereiten“. Sie fügte hinzu, dass eine solche Dolmetschung in ihrer C-Sprache in der Kabine nicht so aufwändig gewesen wäre, aber diese Führung war doch ungewohnt, weswegen sie sich inten-

siver dafür vorbereitet habe. Eine weitere Person begründete den Mehraufwand mit „das Setting ist für mich ganz neu“, deswegen musste sie sich mit größerem Zeitaufwand darauf vorbereiten. Für eine dritte Person schien diese Einheit sehr wichtig zu sein. Sie war so motiviert, dass sie bedeutend mehr Zeit als normal für die Vorbereitung einsetzte, um bessere Resultate zu erreichen.

Die letzte Frage des Fragebogens betraf die Erwartungen der Studierenden bezüglich der Einheit. Auf die Frage „Wie erwartest du, dass das Dolmetschen mit dem „Flüsterkoffer“, im Gegensatz zum klassischen Dolmetschen in der Kabine sein wird?“ antworteten 7 Personen, dass sie die Einheit als schwieriger empfinden würden. Die restlichen 3 Personen antworteten hingegen, dass sie den Schwierigkeitsgrad der Übung genauso wie eine typische Übung in der Kabine einschätzten. Keine Person sah vor, dass die Unterrichtsstunde in der Wiener Altstadt einfacher sein würde (s. Abbildung 6).

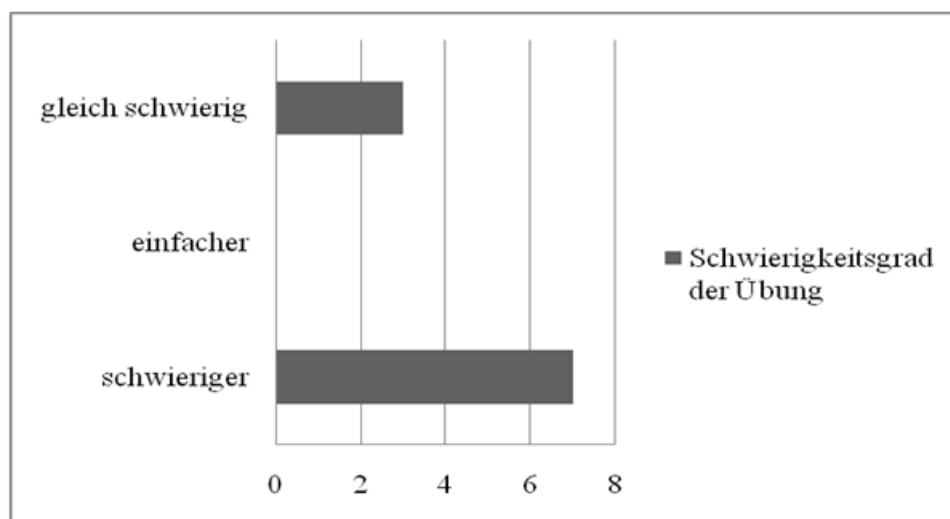


Abbildung 6: Erwartungen bezüglich der Einheit mit dem Flüsterkoffer

In Tabelle 10 gewinnt man einen besseren Überblick über die genauen Antworten, die die StudentInnen, die mit „schwieriger“ antworteten, gaben. Unter diesen Auskünften kann man viele Übereinstimmungen mit dem, was berufstätige DolmetscherInnen und die Lehrkraft selbst bereits erläuterten, finden. Wenn man diese Antworten untereinander vergleicht und katalogisiert, stellen sich drei größere Bereiche heraus: die Unterschiede zum Dolmetschen in einer Kabine, die Ähnlichkeiten zum Dolmetschen in einer Kabine, das Setting und das psychische Empfinden der Studierenden in Bezug auf diese eine Einheit mit dem Flüsterkoffer.

Tabelle 10: Die Antworten der Studierenden über deren Erwartungen
Viele Störfaktoren, die die Aufmerksamkeit senken können.
Der Lärm kann wohl die Dolmetschung beeinflussen und man hört nicht so gut.
Keine Vokabelhilfe (Glossare etc.), lauter Hintergrund, lenkt ab.
Kabine = geschlossener Raum und man kann sich besser konzentrieren; beim Flüsterdolmetschen wird man meiner Meinung nach leichter abgelenkt.
Man muss Hintergrundgeräusche, diverse Ablenkungen (Passanten, unerwartete Ereignisse) in Kauf nehmen.
Man muss auf viele verschiedene Sachen aufpassen: die Umgebung, die Sehenswürdigkeiten, die anderen Personen, wie laut man spricht usw.
Es wird wegen der Bedingungen (Lärm usw.) schwieriger sein. Es könnten auch andere Probleme auftauchen, z.B. technische Probleme.

Im Vergleich zu einer Kabine stellte sich die Arbeit mit dem mobilen Gerät als schwieriger heraus, da man nicht schallisoliert ist und keine Vokabelhilfe zur Hand hatte. Überwiegend war man auf sich gestellt und für die eigene Dolmetschung verantwortlich. Genauso wie in einer Kabine können technische Probleme auftreten. Falls die Dolmetschung in einer Kabine erfolgt, ist man normalerweise nicht allein. Wenn man mit einem Flüsterkoffer unterwegs ist, verursacht der Hintergedanke, allein mit allen Problemen fertigwerden zu müssen, sehr viel Stress. Viele machten sich wegen des Settings Sorgen und bewiesen damit, bereits über die Problematik des Dolmetschens mit diesem Gerät reflektiert zu haben. Zahlreiche erwähnten die Geräusche der Umgebung, das Auftreten von Passanten und die unerwarteten Ereignisse, die hätten passieren können. Aus all diesen Gründen lässt sich in Bezug auf das allgemeine psychische Empfinden schließen, dass diese außergewöhnliche Einheit teilweise etliche Besorgnis auslöste, für viele sogar einschüchternd war, da man gleichzeitig vieles koordinieren musste. Die Tatsache, dass man sich parallel um die eigene Lautstärke, die Umgebung und die Sehenswürdigkeiten kümmern musste und obendrein noch dolmetschte, stellte für die Studierenden die größte Hürde dar. Wenn man hingegen die Antworten der drei StudentInnen betrachtet, die diese Einheit als „gleich schwierig“ wie eine gängige Übung in der Kabine empfanden, sieht man die einheitliche Begründung, dass sowohl eine Kabine als auch eine Flüsterkofferanlage in gleichem Maße Schwierigkeiten bereiten können. Es wurde hinzugefügt, dass selbst wenn die Bereiche in einem oder im anderen Fall schwieriger sein könnten, diese Tatsache alleine kein Grund ist, eine der beiden Arten des Dolmetschens als schwieriger zu betrachten.

Die Antworten des zweiten Fragebogens, der nach der Stunde ausgefüllt wurde, sollen zeigen, ob alle diese Aussagen nach der Führung nochmals bestätigt wurden oder nicht. Der zweite Fragebogen war länger und befasste sich mit dem Pro und Kontra des Flüsterkoffers, mit den Schwierigkeiten, mit denen sich die StudentInnen konfrontiert sahen, sowie mit einer Bewertung dieser Unterrichtsstunde. Auf die Frage „Wie hast du die Unterrichtsstunde mit dem Flüsterkoffer empfunden?“ waren alle 10 Antworten ziemlich positiv. Die meisten, das heißt 6 von 10, definierten die Stunde als „sehr interessant“. Die Antworten waren alle sehr ausführlich formuliert. Unter den Gründen für die Zufriedenheit der Studierenden wurde zum Beispiel erwähnt, dass die Stunde einerseits sehr praxisnah war, und andererseits, dass sie etwas Neues und Spannendes bot. Außerdem bekam man dadurch die Möglichkeit, „das Dolmetschen zu üben, ohne sich selbst zu sehr unter Druck zu fühlen“. Man gewinnt hier also die Vorstellung, die auch von der Lehrkraft angedeutet wurde, dass die StudentInnen oft dazu neigen, sich in der Kabine zu sehr unter Druck zu fühlen, weil sie im Hinterkopf immer an die Modulprüfungen denken. Dies kann mit der Zeit zu Motivationsverlust führen und die eigene Leistung kann sich dadurch verschlechtern. Gegen diese negativen Einflüsse half bei dieser Unterrichtseinheit hingegen die Idee, in einem neuen Feld und in einer realen Situation zu dolmetschen und „den Spaß beim Dolmetschen nicht zu verlieren“. Zwei Personen nannten diesbezüglich die Unterrichtseinheit „motivierend“, einige bevorzugten diese Stunde, weil sie der Realität sehr nahe war. Andere Kommentare, die über die Stunde geäußert wurden, bezogen sich auf die gute und informative Führung. Bis auf eine Person waren alle Antworten sehr positiv. Im letzten erwähnten Fall empfand die Person die Übung als zu schwierig, obwohl sie sehr interessant war. Die Schwierigkeit beruhte auf der Vielfalt der Dinge, auf welche die StudentIn sich gleichzeitig konzentrieren musste: die Lautstärke der eigenen Stimme war zu kontrollieren, der Eingangsrede war gut zuzuhören, den Touristen musste man ausweichen usw. Der überzeugendste Kommentar lautete: „Es war sehr interessant und lustig. Es war super die Anlage ausprobieren zu können und im Freien zu Dolmetschen. Es war sehr hilfreich und hat viel Spaß gemacht! Danke!“. Durch diesen Kommentar kann man deutlich sehen, wie hoch die Begeisterung der StudentIn war. Abbildung 7 bietet einen besseren Überblick über die am meisten aufgetretenen Worte der TeilnehmerInnen bei der Bewertung der Führung.

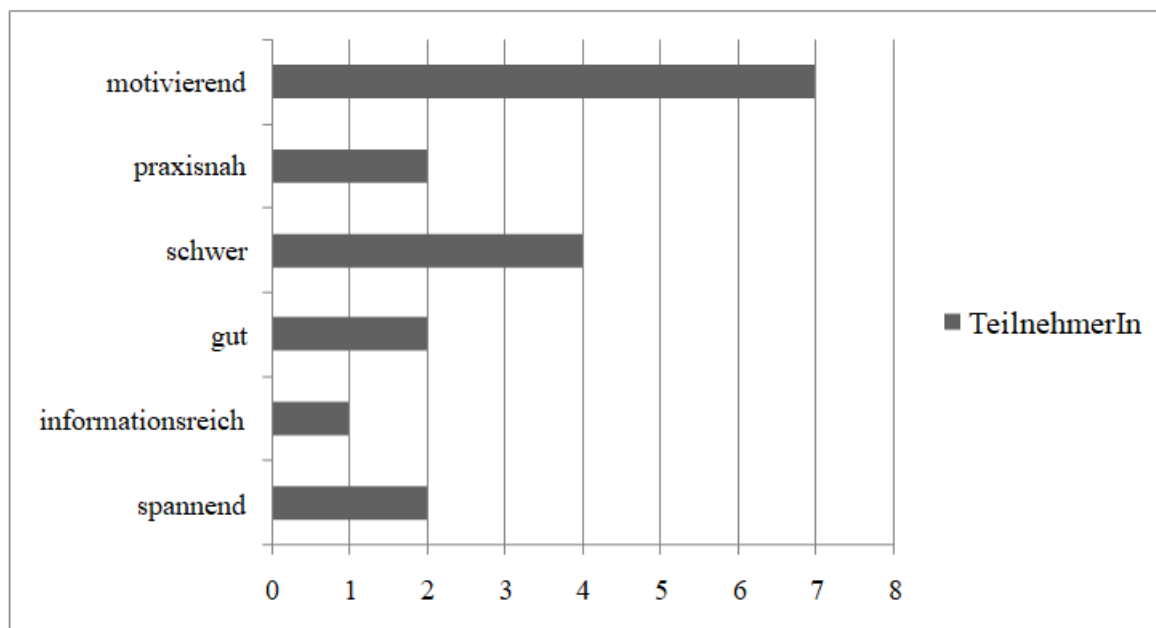


Abbildung 7: Antworten über das Empfinden der Unterrichtsstunde

Es folgen nun die zwei Aussageblöcke, in denen sich die StudentInnen mittels Skalen entscheiden mussten, inwiefern sie mit den vorgestellten Aussagen einverstanden waren. Im ersten Aussageblock ging es eher darum, die positiven und negativen Aspekte eines Flüsterkoffers nochmals zu überprüfen. Es wurden die Aussagen gewählt, die während des Interviews mit der Lehrkraft und in Artikeln und auf Webseiten am häufigsten anzutreffen waren. Wie schon zuvor erklärt, wurden diese Aussagen durchmischt, um mechanische Antworten seitens der StudentInnen zu vermeiden. Somit mussten sie jedes Mal genau überlegen, welche Antwort sie geben wollten. Um eine bessere Übersicht zu gewährleisten, werde ich vorerst die Ergebnisse in Bezug auf die negativen Seiten eines Flüsterkoffers und anschließend die positiven Aspekte dieses Gerätes erörtern. Dabei war es mir immer sehr wichtig, dass die Studierenden beim Antworten gleichzeitig unbewusst ein Urteil in Bezug auf die eigene Leistung fällen konnten, um auch selber zu überlegen, wo die größten Schwierigkeiten lagen und wo man hingegen sicher und zuverlässig handeln konnte.

In Bezug auf die Geräusche der Umgebung, genauer gesagt, die Aussage „die Geräusche der Umgebung waren sehr störend und haben meine Leistung beeinträchtigt“ waren die Meinungen ziemlich gespalten, was für mich eine Überraschung darstellte, weil ich überzeugt war, dass die Mehrheit bestimmt damit einverstanden war, die Geräusche der Umgebung als sehr störend zu definieren. 4 TeilnehmerInnen waren damit hingegen „eher nicht“ einverstanden und eine Person war damit sogar „gar nicht“ einverstanden. 3 Personen stimmten „ganz zu“ und 2 „eher zu“. Diese Antworten zeigen deutlich, dass die Meinungen ziemlich auseinander

nandergingen. Die Einschätzung dieses Phänomens könnte auch mit dem Zeitpunkt verbunden sein, in dem eine bestimmte Person dolmetschte. Natürlich war nicht jeder Moment der gesamten Führung den gleichen störenden Faktoren, die ich vorgängig aufführte, ausgesetzt. Deswegen kann man nachvollziehen, dass für einige die Leistung problemlos verlief, für andere hingegen die punktuell auftretenden Störfaktoren eine große Herausforderung darstellten. Obwohl für 5 StudentInnen die Hintergrundgeräusche als nicht beeinträchtigend für die eigene Leistung empfunden wurden, schätzten sie sie trotzdem als „eher“ ablenkend ein und für 4 StudentInnen wirkten sie sogar „ganz“ als Zerstreuungsfaktor. Nur eine Person erklärte, dass für sie der Lärm der Umgebung „gar nicht“ störend gewesen war.

Obwohl die Lehrkraft im Interview meinte, dass Konzentration und Zuhören bei StudentInnen, die an dieser Lehrveranstaltung teilnehmen, „eher grundlegende“ Fähigkeiten sind, stellte diese außergewöhnliche Übung eine optimale Möglichkeit dar, auch unter erschwerten Bedingungen die eigene Ausdauer in Bezug auf diese zwei Eigenschaften zu trainieren. Die Antworten der Studierenden bestätigten die Überlegung, dass eine Dolmetschung mit Flüsterkoffer sehr anspruchsvoll sein kann und dass dabei auch grundlegende Kompetenzen stark beeinträchtigt werden können. Dies ist ein weiterer Grund, der die Wichtigkeit, sich vermehrt mit einer solchen Anlage vertraut zu machen, um damit besser umgehen zu können, untermauert.

Die größte Herausforderung stellte interessanterweise weniger die Konzentrationsfähigkeit als das Zuhören des Ausgangstextes dar. Mehr als die Hälfte stimmte der Aussage zu, dass sie „den Ausgangstext nicht deutlich hören konnten“; genauer gesagt, 3 TeilnehmerInnen stimmten „ganz zu“ und 3 „eher zu“. Die restlichen 3 Personen stimmten „eher nicht zu“ und eine Person stimmte „gar nicht zu“. Auch bei der Antwort auf diese Frage spielten der Zeitpunkt und die atmosphärischen Umstände der eigenen Dolmetschung einen wichtigen Auswahlfaktor. Natürlich können einige dieser Hörprobleme teilweise behoben werden, indem man genügend Mikrofone zur Verfügung hat. Wenn die RednerIn in ein Mikrofon spricht, hilft dies den DolmetscherInnen, den Ausgangstext besser zu verstehen.

Da es beim Dolmetschen mit einem Flüsterkoffer um Flüstern geht, wurde auch diesbezüglich eine Aussage getroffen. Auf die Aussage „das Flüstern beanspruchte meine Stimme mehr“ waren die Antworten sehr unterschiedlich. Die Hälfte war eher damit einverstanden, die andere Hälfte nicht. Für 4 wurde die eigene Stimme „eher nicht“ und für eine Person „gar nicht“ beansprucht; 3 stimmten „eher zu“ und 2 „ganz zu“. Meiner Meinung nach belastet das Flüsterdolmetschen mit einem mobilen Gerät die Stimmbänder im Vergleich zum traditionellen Flüsterdolmetschen weniger, weil man ins Mikrofon spricht und das Publikum die Laut-

stärke nach Belieben regulieren kann. Dieser Umstand führt dazu, dass die DolmetscherIn nicht gezwungen ist, beträchtlich leiser zu sprechen. Es bildet sich somit, ähnlich wie in der Kabine, eine Situation, in der die DolmetscherIn selber entscheiden kann, wie laut sie spricht und ob sie beide Kopfhörer benutzen oder nur einen Kopfhörer an ein Ohr setzen möchte, um während des Dolmetschens die eigene Stimme besser hören zu können.

Die letzte Aussage: „Das Umgehen mit dem Gerät war sehr kompliziert und lenkte mich ab“, die sich mit den negativen Aspekten einer solchen Anlage befasste, bezog sich auf den Umgang mit dem Gerät selbst und ob diese technische Neuheit ablenkend war oder nicht. Beim Beobachten stellte ich fest, dass das Gerät keine besonderen Probleme darbot und die Bestätigung fand ich in den Antworten der Studierenden: 5 von 10 wählten die Aussage „eher nicht zu“ und 1 die Aussage „gar nicht zu“. 3 fanden das Bedienen des Gerätes „eher“ ablenkend und 1 Person stimmte „ganz zu“, dass die Bedienung doch ablenkend war. Zu den positiven Aspekten bei der Verwendung eines Flüsterkoffers, auf die Aussage: „Ich habe die Bewegungsfreiheit geschätzt“, antworteten 4 Personen „stimme ganz zu“ und 3 „stimme eher zu“. Bei dieser Antwort sieht man, dass die Bewegungsfreiheit bis auf 3 TeilnehmerInnen, die mit „eher nicht zu“ antworteten, eindeutig geschätzt wurde. Beim Gespräch mit der Lehrkraft hatte sich herausgestellt, dass ein positiver Faktor der Arbeit mit dem Flüsterkoffer darin bestand, näher am Publikum zu stehen und somit weniger Gefahr zu laufen, „ohnmächtig auf dem Stuhl in einer Kabine zu sitzen“, ohne dass andere Personen dies bemerken. Im Gegensatz zu diesem Bild rückt eine Dolmetschung mit dem Flüsterkoffer die DolmetscherIn genau in den Mittelpunkt der Gruppe, was durchaus – wie auch Sekikawa (2009) und Seubert (2008) andeuteten – sehr positiv und stimulierend sein kann, da die Rückmeldung des Publikums der DolmetscherIn das Gefühl gibt, Mensch und nicht Maschine zu sein. Aus diesem Grund war es mir wichtig, die Aussage: „Ich fand es gut die Rückmeldung vom Publikum zu bekommen“ in den Fragebogen einzubeziehen, obwohl ich schon vor dem Einsatz überzeugt war, dass wahrscheinlich die Mehrheit der StudentInnen mit einem „ich stimme gar nicht zu“ antworten würden. Diese Vorhersage bestätigte sich tatsächlich und zwar wählten 5 Personen die Aussage „gar nicht zu“ und 1 die Antwort „eher nicht zu“. 1 war damit „ganz“ einverstanden und 3 stimmten „eher zu“. Hierbei muss man betonen, dass es sich bei dieser Einheit um keine echte Veranstaltung, in der die DolmetscherInnen wirklich ihre Rolle ausüben, handelte, sondern um eine Simulation. Aus diesem Grund ist es durchaus verständlich, dass die Reaktionen dieses Publikums, mit den Reaktionen eines normalen Publikums, das die Verdolmetschungen wirklich benötigt, nicht übereinstimmten. Deswegen sind die Antworten in Bezug auf eine weitere ähnliche Aussage: „Ich fand es gut die Rückmeldung vom Publikum zu be-

kommen“ genauso wie die oben genannte Frage nur für diese spezifische Simulation aufschlussreich und können nicht generalisiert werden. Die letzten zwei Aussagen befassten sich hingegen mit der physischen Nähe des Objekts der Dolmetschungen und der RednerIn. Auf die Frage: „Ich habe es geschätzt, nah an den besprochenen Objekten meiner Dolmetschung zu stehen“ antwortete die Hälfte „stimme eher zu“ und die andere Hälfte „ganz zu“. Hier wurde somit bestätigt, dass es vorteilhafter ist wenn man direkt sieht, worüber man gerade spricht. Ein vielsagendes Beispiel dafür, ist die Etappe vor der Pestsäule. Hier handelte es sich um eine sehr detaillierte Beschreibung voller Namen. Hätte die DolmetscherIn das zu beschreibende Objekt nicht sehen können, wäre es für sie sicherlich komplizierter gewesen, präzise zu dolmetschen. In diesem Fall jedoch, auch wenn vielleicht nicht jede erwähnte Einzelheit gedolmetscht wurde, hätte man zumindest die Möglichkeit gehabt etwas Richtiges zu sagen, indem man die Säule einfach beschrieb. Auf die letzte Aussage dieses Blocks hingegen: „Die direkte Nähe am Redner und der Augenkontakt haben mir beim Dolmetschen geholfen“, waren sich alle einig, dass dies ein bedeutender Vorteil beim Dolmetschen war. 8 wählten die Aussage „ganz zu“ und die restlichen 2 stimmten „eher zu“. Zu diesem Punkt muss noch etwas hinzugefügt werden. Man könnte sich natürlich fragen, warum die Nähe zum Redner beim Simultandolmetschen einen solch großen Vorteil mit sich bringt. Die Dolmetschung mit einer Flüsterkoffieranlage ist nicht mit einer Konferenz zu vergleichen, bei der die einzigen Pausen beim Dolmetschen möglich sind, wenn die KonferenzteilnehmerInnen eine Unterbrechung machen oder wenn man gerade keinen Einsatz hat, weil der Partner dolmetscht. Beim Dolmetschen mit einer Flüsterkoffieranlage erfolgt die Ausgangsrede normalerweise in Absätzen. Das bedeutet, wie auch hier bei der Führung, dass viele kurze Pausen entstehen, und genau in diesen Pausen könnte man, rein theoretisch gesehen, der RednerIn Fragen stellen. Dies aber nur, wenn es unbedingt notwendig ist, oder um Fehler zu vermeiden. Zusätzlich wirkt die Präsenz einer DolmetscherIn für die RednerIn wie eine Alarmglocke; sie nimmt ihre Anwesenheit viel mehr war, sie ist sich bewusst, dass gerade gedolmetscht wird, was dazu führt, dass sie instinktiv ihr Redetempo anpasst und auch darauf achtet, wo sie sich hinstellt, damit der Kontakt zur Dolmetscherin nicht unterbrochen wird.

Im zweiten Aussageblock ging es hingegen um die Bewertung der Stunde seitens der Studierenden. In diesem Block wurden 6 Aussagen formuliert. Auf die erste Aussage: „Die Unterrichtsstunde war für mich eine gute Mischung aus Theorie und Praxis“ antworteten 7 „ich stimme ganz zu“ und 3 antworten „ich stimme eher zu“. Die Stunde bot also eine gute Mischung. Einerseits wurde erlaubt, unter sehr praxisnahen Bedingungen zu üben, andererseits hatten die StudentInnen die Möglichkeit, sich auch mit dem theoretischen Teil des Dol-

metschens mit einer mobilen Anlage auseinanderzusetzen. Auf die Aussage: „Die Unterrichtsstunde vermittelt praktische Tipps, die ich nach oder während des Studiums nutzen werde“ antworteten die Studierenden ebenfalls mit positiven Bewertungen: 7 stimmten „ganz zu“, 2 „eher zu“ und eine Person dachte, dass dies bei ihr „eher nicht“ der Fall war. Zu diesen zwei ersten Antworten lässt sich sagen, dass die Ziele der Unterrichtsstunde grundsätzlich erreicht wurden. Auch auf die Aussage: „Die Unterrichtsstunde finde ich sehr wichtig um eine zusätzliche Kompetenz als DolmetscherIn zu vertiefen“, antworteten die Studierenden positiv: 8 stimmten dieser Aussage „ganz zu“, 2 Personen stimmten „eher zu“. Unter den Zielen dieser Unterrichtsstunde stand seitens der Lehrkraft auch das situierte Lernen von Lave und Wenger (1991), das durch seine Situietheit das Selbstbewusstsein der Studierenden steigern will. Auf die Aussage „Durch diese Unterrichtsstunde bin ich sicherer im Bezug auf meine Leistung geworden“ antworteten 7 TeilnehmerInnen „ich stimme eher zu“ und 1 TeilnehmerIn „ich stimme ganz zu“. Nur 2 TeilnehmerInnen von 10 wählten, dass sie mit dieser Aussage „eher nicht“ einverstanden waren.

Die zwei letzten Fragen dieses Frageblocks bezogen sich auf die letzte Frage des ersten Fragebogens. Hier wollte ich sehen, ob die anfänglichen Einschätzungen seitens der StudentInnen über die Stunde vor der Führung, mit den Bewertungen über die Stunde nach der Führung, übereinstimmten oder nicht. Auf die Aussage „Die Unterrichtsstunde war leichter als erwartet“ antworteten 4 Personen „ich stimme eher nicht zu“ und 1 Person „ich stimme gar nicht zu“. Für diese erste Hälfte stellte die Stunde schlussendlich eine größere Herausforderung dar als erwartet wurde. Der Rest der Gruppe äußerte sich folgendermaßen: 4 TeilnehmerInnen stimmten der Aussage „ganz zu“ und 2 „eher zu“. Das heißt, wenn vor der Stunde nur 3 Personen der Ansicht waren, dass sie die Stunde als gleich schwierig empfanden und die anderen 7 einen höheren Schwierigkeitsgrad bei dieser Führung erwarteten, änderte am Ende der Stunde eine große Zahl der TeilnehmerInnen ihre Meinung.

Am Schluss des Fragebogens stellte ich drei offene Fragen. An erster Stelle wurde nachgefragt, ob sich die Studierenden eine Lehrveranstaltung wünschen würden, in der ausschließlich mit Flüsterkoffer gearbeitet würde. Die StudentInnen wurden bewusst nicht nur um eine Ja- oder Nein-Antwort gebeten, sondern aufgefordert, die eigene Antwort zu begründen. Dabei stellte sich heraus, dass 9 von 10 eine solche Lehrveranstaltung begrüßen würden. Nur eine Person antwortete „nein“ und begründete die Aussage folgendermaßen: „Ich bin mit der aktuellen Didaktik zufrieden“. Tabelle 11 gibt einen genaueren Überblick über die Antworten derjenigen, die eine solche Veranstaltung gerne besuchen würden.

Tabelle 11: Antworten der Studierenden auf die Frage 5 des zweiten Fragebogens
Ja, Ich hätte gerne eine Übung, in der auch mit Flüsterkoffer geübt wird (so wie beim Stadtrundgang von heute).
Weil man näher an der Realität ist.
Es wäre super, weil man damit den Umgang üben kann und sicherer wird. Das Dolmetschen im Freien mit Nebengeräuschen würde zur Normalität werden.
Es wäre sehr nützlich, weil man seine Fähigkeiten vertiefen kann.
Ich finde das Setting sehr praxisnah und spannend.
Ich bin der Meinung es wäre gut, wenn man einer solchen Veranstaltung Zeit widmen würde, weil es eine andere Art zu dolmetschen ist, die doch sehr gefragt wird.
Es ist Teil des Arbeitsfeldes und könnte interessant sein, diese Fähigkeiten zu üben.
Es ist mal was anderes und ich denke, dass im Realleben sowas oft vorkommt.

Wie man aus Tabelle 11 ersehen kann, sind die Antworten sehr positiv ausgefallen. Zusammen mit den anfänglichen Antworten des zweiten Fragebogens kann man die Begründungen in vier Kategorien einteilen: Bei der ersten Kategorie geht es eher um die Feststellung seitens der Studierenden, dass das Dolmetschen mit einer Flüsteranlage sehr praxisbezogen ist und nahe an der Realität steht. In der zweiten Kategorie deuteten 4 Personen an, dass das Benutzen dieser mobilen Anlage nicht selbstverständlich ist und es deswegen als äußerst vorteilhaft angesehen wird, dass man beim Umgang mit dem Gerät zusätzliche Sicherheit gewinnen kann. Diese Sicherheit wird aber nur durch gezieltes Üben und den regelmäßigen Gebrauch einer Flüsteranlage erworben. Erst dadurch kann das Dolmetschen, auch unter erschwerten Bedingungen, zur Normalität werden, was für die zukünftige Karriere der StudentInnen nur positive Auswirkungen hat. Wenn StudentInnen besser darüber informiert sind, was sie nach dem Studium in der Außenwelt erwartet, können sie in der Folge einerseits bessere Leistungen erbringen und andererseits weniger eingeschüchtert sein. In einer zweiten Kategorie wurde von 2 Personen die Nützlichkeit solcher Übungsstunden angedeutet, die den Studierenden erlauben, eigene Fähigkeiten zu vertiefen. Der letzte angesprochene Punkt ist sehr wichtig. Das Dolmetschen mit einer Flüsterkofferanlage ist etwas „Außergewöhnliches“ und muss geübt werden, weil es nicht selbstverständlich ist, dass man beim ersten Dolmetscheinsatz mit dieser Anlage sofort alles beherrscht. Ob man das Umgehen mit dieser außergewöhnlichen Art des Dolmetschens ausschließlich in einer Unterrichtsstunde erlernen muss oder nicht, ist eine Frage der Didaktik eines Ausbildungszentrums für DolmetscherInnen. Hier schließe ich mich der Meinung einer StudentIn an, die sagt, dass es vielleicht „ausreichen“ würde, wenn

man „so wie bei der Führung“ manchmal „auch nur“ mit diesem Gerät arbeiten würde. Also ohne dass ein praxisbezogenes Setting vorbereitet wird. Eine weitere Frage ist, unter welcher Dolmetschart das Dolmetschen mit einem Flüsterkoffer klassifiziert wird. Sollte man das Dolmetschen mit Flüsteranlage eher innerhalb von Konferenzdolmetsch-Veranstaltungen oder beim Dialogdolmetschen unterrichten? Aus den Antworten ist ersichtlich, dass am ZTW die Tendenz besteht, diese außergewöhnliche Art des Dolmetschens eher bei Übungen für das Dialogdolmetschen miteinzubeziehen. Einige Lehrkräfte bieten solche Übungen jedoch innerhalb von Veranstaltungen, die eher für das Konferenzdolmetschen gedacht sind, an. In der Tat sind die Grenzen des Dolmetschens mit einer Flüsterkofferanlage nicht deutlich erkennbar. Einerseits geht es um eine Simultandolmetschung, die oftmals auch als Ersatz für Kabinen in Konferenzräumen benutzt wird. Das könnte dazu führen, diese Art als eine Abart des Konferenzdolmetschens zu klassifizieren. Andererseits wird diese Anlage im Rahmen von Situationen verwendet, die eher zur Definition des „Dialogdolmetschens“ gehören, und zwar kommt eine Flüsterkofferanlage dort zum Einsatz, wo Verhandlungsdolmetschen gefragt ist, oder bei Dolmetschungen in Unternehmen, bei Gerichten usw. Dies sind aber nur Überlegungen, mit denen man sich in späteren Arbeiten auseinandersetzen könnte. Auf jeden Fall scheint aus diesen Antworten klar hervorzugehen, dass diese außergewöhnliche Art des Dolmetschens existiert und dass es tatsächlich Informationen darüber gibt, die in der Welt zwischen angehenden und erfahrenen DolmetscherInnen ausgetauscht werden. Umso wichtiger scheint es, über dieses Phänomen weiter zu forschen und zu diskutieren.

Eine Frage, die ich bei jeder Auswertungsmethode stellte, war: „Würdest du diese Art des Dolmetschens als unorthodox bezeichnen?“. Auch hier stimmten die Antworten sowohl mit denen von Baxter (2016) als auch mit denen der Lehrkraft überein. 9 StudentInnen antworteten mit „nein“ und eine Person fügte eine eigene Antwort hinzu „Jain“. Die Begründungen, die dafür gegeben wurden, sind sehr interessant (s. Tabelle 12).

Tabelle 12: „Würdest du diese Art des Dolmetschens als unorthodox bezeichnen?“
Weil es Dolmetscher gibt, die in ähnlichen Situationen auch mit Flüsterkoffer arbeiten; diese Dolmetschart ist also Teil der Praxis und ich würde es nicht als "unorthodox" beschreiben.
Es kommt in der Praxis vor.
Man kann auch professionell bleiben, diese Methode bietet mehrere Möglichkeiten an.
Es ist auf jeden Fall eine Art vom Dolmetschen, die wahrscheinlich öfters als erwartet stattfindet.

Es ist zwar etwas Neues, aber Teil der Berufspraxis.
Weil diese Art zum Praxisleben gehört.
Ich glaube nicht, dass es unorthodox ist. Es ist in der Tat das was ein Dolmetscher eigentlich in der Realität zu dolmetschen hat.
Es ist eine Art wie eine andere.
Es ist nur eine andere Art, als wir es gewöhnt sind, zu dolmetschen.

Auch hier deuteten viele an, dass diese Art des Dolmetschens Teil der Alltagspraxis einer DolmetscherIn ist. Andere stellten diese Art des Dolmetschens auf dasselbe Niveau anderer Dolmetschkategorien mit dem einzigen Unterschied, dass man nicht wirklich daran gewöhnt ist, diese zu verwenden. Nur eine Person machte sich Gedanken über die Professionalität des Dolmetschens mit einer Flüsteranlage. Die Aussage „man kann auch professionell bleiben“ beinhaltet einen wichtigen Grundgedanken. Ein Flüsterkoffer muss vernünftig angewendet werden und nicht als Ersatz für Kabinen, weil das Gerät günstiger zu installieren ist, sondern weil es tatsächlich besser für die DolmetscherIn, für das Publikum und für die RednerIn ist. Erst wenn das Gerät zusätzlich gut ausgerüstet und nicht mangelhaft ist, kann man eine Dolmetschung mit dieser mobilen Anlage als professionell betrachten. Aus diesem Grund wäre es umso wichtiger, dass auch in Bezug auf dieses Gerät ISO-Normen bestünden. Dies würde eine Qualitätssicherung gewährleisten und zudem die Arbeit der DolmetscherInnen schützen und erleichtern. Auch die Person, die mit „Jain“ antwortete, sprach einen sehr interessanten Aspekt an, und zwar „es ist eine Herausforderung [mit einem Flüsterkoffer zu arbeiten], da man mit minimaler technologischer Hilfe auskommen muss“. Auch hier wird ein wichtiger Aspekt nochmals betont. Für Laien, die sich mit dem Dolmetschen nicht wirklich auskennen, mag vielleicht das Verwenden eines solchen Gerätes etwas Einfaches und Selbstverständliches sein, es ist dem aber längst nicht so. Man braucht Zeit, um sich an die Verwendung eines Flüsterkoffers zu gewöhnen, genauso wie es nicht selbstverständlich ist, plötzlich nur flüstern zu müssen. Deswegen wird das Flüsterdolmetschen häufig in vielen Übungen am ZTW angeboten, weil es etwas ist, das man nicht eigenständig lernt und worüber man gezielt reflektieren muss. Dasselbe gilt auch für das Dolmetschen mit einer Flüsterkoffieranlage.

Wie in vielen Fragebögen wurde eine letzte offene Frage gestellt, in der die Studierenden die Möglichkeit bekamen, „weitere Anmerkungen zur Unterrichtseinheit mit dem Flüsterkoffer“ hinzuzufügen. Auch bei dieser Gelegenheit wurde von den StudentInnen nochmals die Begeisterung über eine sehr gut gelungene Stunde bestätigt. Eine Person wiederholte den Gedanken, dass die Stunde „interessant“ war. Eine weitere Person teilte mit, dass ihr die Füh-

rung sehr gut gefallen hatte und dass alles „sehr gut funktionierte“. Eine weitere Person definierte die Unterrichtseinheit als „eine tolle Erfahrung“. Dieselbe Person, die mit „Jain“ antwortete, sagte, dass sie sehr motiviert war, weil sie sich „wie eine echte BerufsdolmetscherIn gefühlt hatte“.

In diesem abschließenden Kapitel wurden die Ergebnisse der Studie präsentiert. Die wichtigsten Aspekte der Datenerhebung und der Auswertung wurden, durch die zuvor bereits erwähnten theoretischen Ansätze, in Bezug auf die Arbeit mit dem Flüsterkoffer, die Erteilung des Dolmetschunterrichts und die Sichtweise des situierten Lernens näher betrachtet. Die ermittelten Ergebnisse beziehen sich maßgeblich auf die von mir durchgeführte Studie und sind somit nicht allgemeingültig, da das untersuchte Phänomen eher begrenzt war. Dennoch dienen diese Ergebnisse vielleicht als Anregung für weitere Studien, die einzelne hervorgehobene Aspekte besser und eingehender durchleuchten könnten.

5. Diskussion und Schlussfolgerungen

Ziel dieser Masterarbeit war es, einen ausführlichen Überblick über „das Dolmetschen mit Flüsterkoffer“ zu geben. Da in der Literatur keine umfassenden Abhandlungen darüber vorhanden sind, wurde Bezug auf eine Unterrichtsstunde, die am Zentrum für Translationswissenschaft in Wien durchgeführt wurde, genommen. Als Einleitung für den theoretischen Teil der Arbeit, wurde zuerst die Geschichte des Flüsterkoffers erforscht. Es wurde nicht nur über die Entstehung dieser Anlage berichtet, sondern auch versucht, eine zusätzliche Parallele zwischen der Geburt der traditionellen Konferenztechnik und dieser Nischen-Anlage zu ziehen. Dies mündete in einem Vergleich, welcher aufführt, wann die eine oder die andere Ausrüstung vorteilhafter ist. Des Weiteren wurde chronologisch dargestellt, inwiefern sich die Benutzung dieses Gerätes im Laufe der Zeit verbreitete und in welchen Bereichen es vorwiegend zum Einsatz kommt. Wichtige Quellen waren Statistiken, Berichte und Artikel. Die ausführliche technische Beschreibung eines von mir gewählten Mustermodells dient einerseits dazu, eine genauere Erläuterung rund um die Funktionen, Eigenschaften und das Zubehör des Flüsterkoffers darzulegen, und ermöglicht andererseits, die Grenzen sowie die problematischen Aspekte dieser Anlage zu betonen. Es wurden kurz die Kosten dieser Vorrichtung erwähnt, da dieser sehr wichtige Aspekt in den diversen Artikeln kaum berücksichtigt wurde. Nach einem Abriss über mögliche Settings, in denen eine PFA benutzt wird, wurde ein weiterer Abschnitt dem Pro und Kontra dieser Anlage gewidmet. Dieses Unterkapitel konnte dank der veröffentlichten Beiträge von DolmetscherInnen, die mit einer PFA im Alltag arbeiten, verfasst werden. Alle weiteren Hinweise, die online, auf Foren, privaten oder firmeneigenen Webseiten gesammelt wurden, konnte ich anschließend mit den eigenen Erfahrungen während meines Studiums und der Feldstudie, die ich am ZTW durchführte, vergleichen, um letztendlich eine Art allgemeingültige Liste der positiven und negativen Seiten eines Flüsterkoffers zu erstellen.

Da im empirischen Teil der Masterarbeit die Analyse einer Feldstudie erfolgt, welche an einer Universität für angehende DolmetscherInnen durchgeführt wurde, war es äußerst wichtig, die grundlegenden Ansätze bei der Ausbildung von DolmetscherInnen in Hinsicht auf die Didaktik im Dolmetschunterricht zu schildern. Aus diesem Grund wurde in der zweiten Hälfte des theoretischen Teils dieser Arbeit zuerst die traditionelle Didaktik der Ausbildung von DolmetscherInnen analysiert. Hierbei wurde nur Bezug auf jene Abschnitte genommen, die für die Durchführung und spätere Analyse der Feldstudie relevant waren. Zunächst wurden die wesentlichen Lehr- und Lernziele des Dolmetschunterrichts nach Kautz

(2000) erörtert. Danach wurde ein Vergleich zwischen den sprachlich-kulturellen Voraussetzungen und den zu erwerbenden Kompetenzen, die angehende DolmetscherInnen laut Kautz (2000) besitzen und entwickeln sollten, geschildert. Die Beschreibung der Grundkenntnisse, die im Unterricht gefördert werden, diente als Ausgangspunkt, um bei der Analyse der untersuchten Unterrichtsstunde besser nachvollziehen zu können, ob die StudentInnen durch diese außergewöhnliche Einheit die von mir aufgeführten Ziele erreicht hatten oder nicht. Hier wurden absichtlich einige weitere Überlegungen berücksichtigt: Was versteht man genau unter dem Begriff Dolmetschkompetenz und an welche möglichen Grenzen stößt eine außergewöhnliche Stunde mit einem nicht traditionellen Gerät? Dazu gesellten sich weitere Fragen: Was wird von frisch diplomierten DolmetscherInnen erwartet? Wie können sich die Ausbildungsstätten ausrüsten, um Studiengänge und Lehrveranstaltungen in einer Form anzubieten, die letztendlich den StudentInnen einen Einstieg ins Berufsleben erleichtern oder zumindest einfacher gestalten? Inwiefern und wie schnell passen sich die Bildungsanstalten an die raschen Veränderungen, die die Welt der Translation betreffen, an? Wie sollten sie ihre Studienpläne reorganisieren? Diese herausfordernden Fragen sind konkret mit der Verbreitung der Flüsterkofferanlage und anderen nicht traditionellen Arten des Dolmetschens verbunden und benötigen auf jeden Fall, auch wenn nicht in dieser Arbeit, eine Antwort.

Eine Unterrichtsstunde, die „im Feld“ stattfindet und gleichzeitig dem Alltagsleben einer DolmetscherIn sehr nahe kommt, kann sehr motivierend sein. Bei den anfänglichen Recherchen in Bezug auf die Didaktik im Sprachunterricht harmonisierte dieser Grundgedanke mit der Theorie von Lave und Wenger (1991). Aus diesem Grund wurde ein skizzenhafter Aufriss über die wichtigsten Punkte dieser Denkweise geliefert, um anschließend einen Leitfaden des optimalen Unterrichtsprozesses aus der Perspektive des situierten Lernens auszuarbeiten. Dieses Gerüst diente zur Durchführung der gesamten Studie. Der Kern dieses didaktischen Ansatzes besteht darin, dass Lerninhalte besser vermittelt werden können, wenn sie nicht nur eine Koppelung zum späteren Berufsleben aufweisen, sondern wenn sich zwischen Lehrkräften und Studierenden eine *community of practice* bildet, in der die Kommunikation *inter pares* vorherrscht. Die Vorteile einer solchen Unterrichtsstunde sind, dass keine passive Aufnahme von trockenen Inhalten vorgesehen ist, sondern ein aktives Geben und Nehmen zwischen den TeilnehmerInnen dieser Gemeinschaft. Letztendlich streben beide dieselben Ziele an: das Lehren und Erlernen von Fähigkeiten und Fertigkeiten, die man im späteren Berufsleben umsetzen kann. Während des Gespräches unter StudentInnen und Lehrkräften, welches sich nach der Führung „im Feld“ entwickelte, wurde dieser Leitgedanke bestätigt. Um

die Studie durchzuführen, wurden unter anderem vorhandene Studien von Experten der Translationswissenschaft benutzt.

Diese Feldstudie machte es möglich, einen gesamten und groben Überblick sowohl über die Anwendung eines Flüsterkoffers als auch über eine Unterrichtsstunde, die sehr praxisnah ist, zu erhalten. Dabei muss betont werden, dass das situierte Lernen lediglich als Ausgangspunkt diente, um die Stadtführung umfassender zu analysieren.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Führung erfolgreich war und am Ende alle TeilnehmerInnen mit der Gestaltung derselben sehr zufrieden waren. Der Einsatz eines Flüsterkoffers zeigte sich als nutzbringend, weil, wie aus den Antworten der Fragebögen deutlich hervorgeht, die Möglichkeit, sich mit diesem Gerät vertrauter zu machen, selten vorkommt. Das Gerät wird zwar während der Ausbildung ab und zu erwähnt und kurz beschrieben, aber es ist nicht üblich, zumindest nicht bei allen Sprachkombinationen, dass man davon auch tatsächlich im Unterricht Gebrauch macht. Die Anwendung des Flüsterkoffers bot die perfekte Gelegenheit, die StudentInnen außerhalb des Universitätsgeländes trainieren zu lassen und dies zudem in einem praxisbezogenen Kontext, der dem Alltag einer berufstätigen DolmetscherIn sehr nahekommt. Obwohl der Aufwand der Vorbereitung im Vergleich zu einer traditionellen Übungsstunde am ZTW größer war, konnte die Umsetzung der Stunde, dank der hohen Motivation der OrganisatorIn, problemlos durchgeführt werden.

Bei der Realisierung der Stunde wurden viele Leitgedanken einbezogen, die gemäß Lave und Wenger (1991) wichtig sind, um den Lernprozess und die Motivation seitens der Studierenden aufrechtzuerhalten. An erster Stelle zeigte die Lehrkraft die Aufgabe, die den Studierenden bevorstand (*modelling*). Hierbei muss hinzugefügt werden, dass es ihr aus zeitlichen Gründen nicht möglich war vorzuführen, wie man mit dem Flüsterkoffer dolmetscht. Es wäre natürlich noch besser gewesen, wenn die Studierenden die Lehrkraft selbst im Einsatz gesehen hätten. Die gewünschte Tätigkeit der StudentInnen wurde, um Zeit zu sparen, in den Stunden vor der Einheit von der ProfessorIn nur theoretisch verbalisiert und gleich am Anfang der Stadtführung kurz vorgemacht (*coaching*). Erst danach kamen die StudentInnen zum Einsatz; es erfolgte ein Rollenwechsel: die StudentInnen wurden „MacherInnen“ und die zweite anwesende Lehrkraft wurde zur „BeobachterIn“, um den arbeitenden Studierenden gleich nach der Führung gezielt Hinweise und Feedback zu geben (*scaffolding*). Durch die nach der Stunde ausgeteilten Fragebögen wurden die Studierenden aufgefordert, ihre eigenen Meinungen und Eindrücke zu äußern (*articulation*). So entstand am Ende der Führung spontan ein Dialog, und zwar nicht nur zwischen Lehrkräften und StudentInnen, sondern auch unter den Kommilitonen selber, die bewusst die eigene Leistung mit der der anderen KollegIn-

nen vergleichen und gegenüberstellen konnten. Weil die StudentInnen sowohl über das eigene Handeln als auch das Tun der anderen reflektieren mussten, wurden Überlegungen (*reflection*) ausgelöst. Nach diesen Überlegungen wäre es wünschenswert, dass die Phase der Anregung zum aktiven Explorieren begännen. StudentInnen sollten nach der Übung mit den Fähigkeiten, die sie sich im Laufe des Studiums angeeignet haben, auf die Suche nach möglichen Lösungen gehen. Probleme werden also nicht nur von der Lehrkraft selbst angesprochen und gelöst, sondern die Studierenden nehmen aktiv an dieser Tätigkeit teil.

Ein weiterer wichtiger Punkt dieser Sichtweise ist die Steigerung der Motivation und des Selbstbewusstseins, die durch solche situierte Einheiten verstärkt werden. Auch in dieser Hinsicht zeigte sich die Führung erfolgreich, was sowohl durch die Beobachtung als auch bei der Analysierung der Antworten am Ende der Stunde bestätigt wurde.

Die Durchführung der Studie bewies aber auch, dass nicht alles Gold ist, was glänzt. Eine solche Unterrichtsgestaltung hat ihre Grenzen. Obwohl die Studie in diesem Fall die angesprochene Theorie bestätigte, ist das Resultat nicht generalisierbar. Es wäre demnach sehr interessant zu wissen, ob diese guten Ergebnisse auch bei anderen Veranstaltungen, die durch dasselbe Verfahren gesteuert werden, zu finden sind oder nicht. Es muss auch betont werden, dass die Gestaltung solcher Unterrichtseinheiten nach den Prinzipien des situierten Lernens keine leichte Arbeit ist. Dieser Prozess ist zwar sehr ergiebig, aber die Vorbereitung beansprucht viel Zeit. Im Weiteren ist zu beachten, dass die übliche Länge einer Lehrveranstaltung eineinhalb Stunden dauert. Wenn die Lehrkraft in dieser Zeit alleine, ohne zusätzliche KollegIn, die Führung gemacht hätte, wäre das Resultat bestimmt anders ausgefallen. Die zweite Lehrkraft übernahm das Feedback und kümmerte sich um die Phasen des Artikulierens der eigenen Eindrücke und Schwierigkeiten (*articulation*) sowie des Reflektierens über die getätigte Stunde (*reflection*). All diese Funktionen alleine zu absolvieren, ist kaum möglich. Man müsste sich überlegen, wie solche Methoden umgesetzt werden können, ohne zu viel Kraft und Zeit zu beanspruchen. Eine weitere Beeinträchtigung bei der Durchführung dieser Feldstudie wies die Anzahl der Studierenden auf. Je größer die Gruppe ist, desto schwieriger wird es, dass jede Person für eine angemessene Zeit dolmetscht. Gerade um dies zu gewährleisten, dauerte diese Führung letztendlich mehr als zwei Stunden. In diesem Fall war die Anzahl der Studierenden begrenzt und jede Person kam zu einem Einsatz der, wenn nicht mehr, zumindest genauso lange dauerte, als ob man in der Kabine am ZTW geübt hätte. Bei der Arbeit mit Klassen, die mehr als 10 StudentInnen aufweisen, sollte man sich Gedanken machen, wie die Stunde nutzbringend für jedermann organisiert werden kann.

Obwohl das primäre Ziel dieser Arbeit war, sich mit der Dolmetschdidaktik auseinanderzusetzen, wies die Durchführung der Studie auf einen weiteren Störfaktor hin, der in der Praxis einer DolmetscherIn, die mit einem Flüsterkoffer arbeitet, auch auftreten könnte. Die mangelhafte Ausrüstung des Gerätes stellte, wie schon im Kapitel 1 und im Kapitel 4 angedeutet, eine Beeinträchtigung sowohl für die Studierenden als auch für die Lehrkraft dar. Die reduzierte Anzahl der Mikrofone behinderte einerseits eine optimale Dolmetschung, andererseits war es für die FührerIn sehr anstrengend, stundenlang ohne Mikrofon zu sprechen. Diese Problematik öffnet ein weiteres Diskussionsfeld, das aber hier nur kurz erwähnt wird. Wie andere Geräte und Dienstleistungen unterstehen auch traditionelle Dolmetschanlagen internationalen Regeln. Diese ISO-Normen dienen dazu, ein ordnungsgemäßes Umfeld für die arbeitenden DolmetscherInnen zu gewährleisten. Genauso wie früher ein Fokus auf die Anforderungen der Kabinen gesetzt wurde, welche in der ISO-Normierung der mobilen und festen Dolmetschkabinen gipfelte, sollte man versuchen, auch für diese neue Konferenztechnik eine Regelung einzuführen, um sowohl die AuftraggeberInnen als auch die AuftragnehmerInnen und letztendlich auch das Publikum zu schützen (vgl. Herlinger 2016: 42).

Mit dieser Arbeit wurde bestätigt, dass es möglich ist, einen optimaleren Dolmetschunterricht anzustreben, wenn dabei mehrere Aspekte berücksichtigt werden. Die Gestaltung einer Unterrichtsstunde, in der die Sichtweise von Lave und Wenger (1991) und die Kenntnis der Praxis und Entwicklung des Berufslebens miteinbezogen werden, kann durchaus ergiebig sein. Dadurch sind die StudentInnen nicht nur motivierter, sondern erhalten die Möglichkeit, sich auf das Leben nach dem Studium besser vorzubereiten.

Bibliografie

- AIIC (2002) „Text on bidule“ <http://aiic.net/p/633> (03.07.2017).
- AIIC (2012) „Code of professional ethics“ <https://aiic.net/p/6724> (03.07.2017).
- Babels (2004) „Was ist Babels?“ <http://www.babels.org/spip.php?article270> (03.07.2017).
- Baigorri-Jalón, Jesús (2014) *From Paris to Nuremberg: the birth of conference interpreting*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Baigorri-Jalón, Jesús (2015) The history of the Interpreting profession. In: Mikkelsen, Holly; Jourdenais, Renee (eds.): *The Routledge Handbook of Interpreting*. London-New York: Routledge, 11-28.
- Baldinger, David (2000) „Die Antwort der Universitäten – Einblicke in das Tuning Projekt“. PDF unter: http://spl.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/lehrwesen/Bologna/BFUG_und_Erkl_run gen/Interview_Roeleveld_1_.pdf (03.07.2017)
- Baur, Nina (2014) Qualitative und quantitative Methoden im Forschungsprozess. In: Baur, Nina & Blasius, Jörg (eds.) *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS, 41-62.
- Baxter, Robert Neal (2016) A discussion of chuchotage and boothless simultaneous as marginal and unorthodox interpreting modes. *The Translator* 22, 59-71.
- Bortz, Jürgen & Döring, Nicola (2006) *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler: mit 87 Tabellen*. Heidelberg: Springer.
- Calliope (2016) „Dolmetschen mit Flüsteranlage – passt das?“ <http://www.calliope-interpreters.org/de/aktuelles/dolmetschen-mit-flusteranlage-passt-das> (03.07.2017).
- Chouc, Fanny; Conde, José María (2016) Enhancing the learning experience of interpreting students outside the classroom. A study of the benefits of situated learning at the Scottish Parliament. *The Interpreter and Translator Trainer* 10, 92-106.
- Bowen, Margareta (2012) Interpreters and the Making of History. In: Delisle, Jean; Woodsworth, Judith (eds.): *Translators through History*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 245-277.
- DIN EN 15038 (2006) *Übersetzungs-Dienstleistungen – Dienstleistungsanforderungen*. Berlin: Beuth.
- Diriker, Ebru (2015) Conference Interpreting. In: Mikkelsen, Holly; Jourdenais, Renee (eds.): *The Routledge Handbook of Interpreting*. London-New York: Routledge, 171-185.

- Driesen, Christiane J.; Drummond, George; Katschinka, Liese (2014) Technology and Interpretation at European and International Courts and Tribunals. In: Baur, Wolfram; Eichner, Brigitte; Kalina, Sylvia; Keßler, Norma; Mayer, Felix; Ørsted, Jeannette (eds.): *Man vs Machine? The Future of Translators, Interpreters and Terminologists. Proceedings of the XXth FIT World Congress, Berlin 2014*. Berlin: BDÜ, 544-547.
- Duden (2017) „Die Kompetenz“ <http://www.duden.de/rechtschreibung/Kompetenz> (03.07.2017).
- Europäische Kommission (2017) *Übersetzen und Dolmetschen: Mit Sprachen arbeiten*. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union.
PDF unter <http://www.universitas.org/uploads/media/MitSprachenArbeiten.pdf> (03.07.2017).
- Fernández Prieto, Chus & Sempere Linares, Francisca (2010) Shifting from Translation Competence to Translator Competence: Can Constructivism Help? In: Pellatt, Valerie; Griffiths, Catherine; Wu, Shao-Chuan (eds.) *Teaching and Testing Interpreting and Translating*. Oxford: Peter Lang, 131–147.
- Flerov, Cyril (2013) „On Comintern and Hush-a-Phone: Early history of Simultaneous Interpretation Equipment.“ <https://aiic.net/page/6625/early-history-of-simultaneous-interpretation-equipment/lang/1> (03.07.2017).
- Gaiba, Francesca (1998) *The Origins of Simultaneous Interpretation. The Nuremberg Trial*. Ottawa: University of Ottawa Press.
- Gile, Daniel (2000) The history of research into conference interpreting. A scientometric approach. *Target* 12, 297-321.
- Gile, Daniel (2009) *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.
- González Davies, Maria (2004) *Multiple Voices in the Translation Classroom: Activities, Tasks and Projects*. Amsterdam: John Benjamins.
- González, Julia & Wagenaar, Robert (2003) *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report. Phase One*. Bilbao & Groningen: University of Deusto & University of Groningen.
PDF unter: http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningEUI_Final-Report_EN.pdf (03.07.2017).
- González-Davies, Maria & Enríquez-Ráido, Vanessa (2016) Situated learning in translator and interpreter training: bridging research and good practice. *The Interpreter and Translator Trainer* 10, 1-11.

- Hering, Linda & Schmidt, Robert J. (2014) Qualitative und quantitative Methoden im Forschungsprozess. In: Baur, Nina & Blasius, Jörg (eds.) *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS, 529-541.
- Herlinger, Dominik (2016) Die Entwicklung der Konferenztechnik von ihren Anfängen bis heute. In Gross-Dinter, Ursula (ed.): *Dolmetschen 3.0 - Einblicke in einen Beruf im Wandel*. Berlin: Frank & Timme, 13-49.
- Herold, Susanne (2011) Ausbildung von „Universalgenies“? Zum Kompetenzbegriff und translatorischen Kompetenzmodellen. *Zeitschrift für interlinguale und interkulturelle Kommunikation*. 55, 211-242.
- Interpreting.info (2011) „When to use an infoport system, better known as *bidule*.” <http://interpreting.info/questions/284/when-to-use-an-infoport-system-better-known-as-bidule> (03.07.2017).
- Kalina, Sylvia (1998) *Strategische Prozesse beim Dolmetschen, empirische Untersuchungen, didaktische Konsequenzen*. Tübingen: Gunter Narr.
- Kautz, Ulrich (2000) *Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens*. München: Iudicium.
- Keiser, Walter (1978) Selection and Training of Conference Interpreters. In: Gerver, David & Wallace, Sinaiko (eds.) *Language, Interpretation and Communication*. New York: Plenum, 11-24.
- Keiser, Walter (2004) L'interprétation de conférence en tant que profession et les précurseurs de l'Association Internationale des Interprètes de Conférence (AIIC) 1918–1953. *Meta* 49, 576–608.
- Kiraly, Donald (2000) *A Social Constructivist Approach to Translator Education; Empowerment from Theory to Practice*. Manchester: St. Jerome.
- Kolb, David (1984) *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Lasnier, François (2000) *Réussir la formation par compétences*. Montréal: Guérin.
- Luethi, Roger (2005) *Betrachtungen über Fallstudien in den Sozialwissenschaften und anderswo*. Universität Zürich: Administrative Science.
- Pan, Juan (2016) Linking classroom exercises to real-life practice: a case of situated simultaneous interpreting learning. *The Interpreter and Translator Trainer* 10, 107-132.
- Perez, Isabelle & Wilson, Christine (2011) The Interlinked Approach to Training for Interpreter Mediated Police Settings. In: Kainz, Claudia; Prunc, Erich & Schogler, Rafael

- (eds.) *Modelling the Field of Community Interpreting: Questions of Methodology in Research and Training*. Vienna: LIT Verlag, 242–262.
- Pöchhacker, Franz (1994) *Simultandolmetschen als komplexes Handeln*. Tübingen: Gunter Narr.
- Pöchhacker, Franz (2004) *Introducing Interpreting Studies*. London: Routledge.
- Pöchhacker, Franz (2005) Polizeidolmetschen + Gerichtsdolmetschen = Justizskandal? *UNIVERSITAS*. 4, 2-6.
- Riccardi, Alessandra (2011) Neue Entwicklungen im Bereich des Simultandolmetschens. In Pöckl, Wolfgang; Ohnheiser, Ingeborg; Sandrini, Peter (eds.) *Translation, Sprachvariation, Mehrsprachigkeit: Festschrift für Lew Zybatow zum 60. Geburtstag*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Riccardi, Alessandra; Marinuzzi, Guido; Zecchin, Stefano (1998) Interpretation and Stress. *The Interpreters' Newsletter* 8, 93-106.
- Risku, Anna (1998) *Translatorische Kompetenz: kognitive Grundlagen des Übersetzens als Expertentätigkeit*. Tübingen: Stauffenburg.
- Risku, Anna (2015) *Feldforschung: Beobachtung und Artefaktanalyse*. Skriptum zur Lehrveranstaltung „Forschungsmethodik“ am Zentrum für Translationswissenschaft.
- Sawyer, David (2004) *Fundamental Aspects of Interpreter Education: Curriculum and Assessment*. Amsterdam: John Benjamins.
- Schmidt, Leo (2006) *Technologie als Prozess. Eine empirische Untersuchung organisatorischer Technologiegestaltung am Beispiel von Unternehmenssoftware*. Dissertation: Freie Universität Berlin.
- SCIC (2017) „Glossar“ http://ec.europa.eu/dgs/scic/become-an-interpreter/glossary/index_de.htm (03.07.2017).
- Sekikawa, Fujiko (2008) „Über Sinn und Unsinn einer Personenführungsanlage“. PDF unter http://www.sekikawa.de/pdf-files/pfa_d.PDF (03.07.2017).
- Sennheiser 2020 Digital Tourguide (2009) <http://de-at.sennheiser.com/integrierte-systeme-besucherfuehrungssysteme-tourguide-2020-d> (03.07.2017).
- Seubert, Sabine (2007) Die PFA: bis wohin reicht sie? *VKD-Kurier*. 10, 3-6.
- Stahl, Jaroslav (2010) Flüsterdolmetschen – ein Waisenkind der Forschung. In: Stahl, Jaroslav (ed.) *Translatologické reflexie*. Bratislava: Iris, 55-67.
- PDF unter: https://www.academia.edu/8035022/F1%C3%BCsterdolmetschen_-_ein_Waisenkind_der_Forschung?auto=download (03.07.2017).

- Stahl, Jaroslav (2011) Der ideale Dolmetschunterricht. Nur Wunschdenken? In: Hahn, Martin; Wazel, Gerhard (eds.): *Theorie und Praxis des DaF- und DaZ-Unterrichts heute/ 20 Jahre Institut für Interkulturelle Kommunikation e.V.* Frankfurt a.M.: Peter Lang. 269-287.
- Thierbach, Cornelia & Perschick, Grit (2014) Beobachtung. In: Baur, Nina & Blasius, Jörg (eds.) *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS, 855-866.
- Vogt, Stefanie & Werner, Melanie (2014) *Forschen mit Leitfadeninterviews und qualitativer Inhaltsanalyse*. Fachhochschule Köln: Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften.
- Wenger, Etienne (1998) *Communities of Practice: Learning, Meaning und Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yin, Robert (2013) *Case Study Research: Design and Method. Fifth Edition*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Anhänge

Leitfadeninterview

- **Faktenfragen**
- **Erfahrung der Professorin**
- **Gründe für die Methodenwahl**
- **Pro und Kontra bei der Verwendung dieser Methode**
- **Die Auswirkungen auf die Studierenden**

1. Wie lange haben Sie als Dolmetscherin gearbeitet?
2. Mit welcher Sprachkombination haben Sie gearbeitet?
3. Seit wann unterrichten Sie am ZTW?

Wir beginnen mit ein paar allgemeinen Informationen über diese Methode.

4. Wurden Sie während Ihrer Karriere als Dolmetscherin gefragt, diese Methode anzuwenden?
 - Wenn ja: Können Sie ein Beispiel nennen?
5. Wurden Sie für die Tätigkeit mit Flüsterkoffer geschult?
 - Wenn nein: Hätten Sie eine Schulung in Anspruch genommen?
 - Wenn ja: Wie wurde diese Schulung durchgeführt?
6. Welche sind gemäß Ihnen die Branchen, die am meisten Gebrauch von dieser Dolmetschertätigkeit machen?
7. Wird diese Methode auch in Ihrem Kollegenkreis verwendet?
 - Wenn ja, wie oft?
8. Denken Sie, dass es bei gewissen Sprachkombinationen häufiger vorkommt, eine Führungsanlage zu benutzen?
 - Wenn ja, bei welchen?

9. Wie sind Sie dazu gekommen Einheiten mit Flüsterkofferdolmetschen durchzuführen?

10. Sie arbeiten seit langer Zeit am ZTW als Professor, seit wann bieten Sie den Studierenden die Möglichkeit an sich mit dieser Art des Dolmetschens auseinanderzusetzen?
11. Wie wird so eine Einheit gestaltet?
12. Aus welchem Grund haben Sie für diese Übung mit Flüsterkoffieranlage Studierende die den Kurs „Konsekutivdolmetschen II“ besuchen gewählt?
13. Das Dolmetschstudium besteht aus einer Mischung zwischen Theorie und Praxis:
Warum denken Sie, dass es wichtig ist den Studierenden die Möglichkeit zu geben auch außerhalb der vertrauten Wände des ZTW Unterricht zu machen?
14. Folgen sie bestimmten theoretischen Prinzipien, wie zum Beispiel der *situated learning* Sichtweise von Lave und Wenger, wenn sie eine solche anspruchsvolle Einheit organisieren?

15. Was ist Ihrer Meinung nach beim Dolmetschen mit einer Flüsterkoffieranlage am schwierigsten, welche Probleme treten auf?
16. Wenn Sie die Dolmetschtätigkeit mit Flüsterkofferdolmetschen mit anderen Dolmetschtätigkeiten vergleichen, sehen Sie Vorteile?
17. Würden Sie diese Methode als unorthodox bezeichnen?

Zum Schluss möchte ich ein paar Fragen über die Studierenden stellen.

18. Denken Sie, dass diese Methode Schwierigkeiten für die Studierenden bieten könnte?
19. Was sollten die Studierenden aus diesem Einsatz lernen?
20. Denken Sie, dass die Studierenden dadurch größeres Vertrauen gewinnen können?
21. Können die Studierenden ihre Dolmetschleistungen damit generell verbessern?
22. Welche Eigenschaften werden durch einen Dolmetscheinsatz auf dem Feld gefördert?

Transkription des Interviews mit der Lehrkraft vor der Unterrichtsstunde

I: Ok, dann fangen wir einmal mit ein paar Aufwärmungsfragen an: Wie lange haben Sie als Dolmetscherin gearbeitet?

B: Ja, jahrelang... Eigentlich solange bis es auf der Uni immer mehr Arbeit geworden ist, wo ich dann die Arbeit immer mehr zurückgeschraubt habe, weil es sonst einfach zu viel ist. Aber ja auch während des Studiums schon kleinere Aufträge. Also sag ich jetzt mal locker zwanzig Jahre.

I: Ok. Mit welcher Sprachkombination haben Sie gearbeitet oder arbeiten Sie auch?

B: Italienisch als B Sprache, Deutsch A Sprache und Spanisch.

I: Und seit wann hingegen unterrichten Sie am ZTW?

B: Seit 2000.

I: Ok, super.

I: Dann generell über diese Einheit, die sie dann organisieren... die sie organisiert haben. Die sie dann durchführen werden. Wie sind sie dazu gekommen, Einheiten mit Flüsterkoffermethode durchzuführen?

B: Ja weil es interessant ist. Normalerweise sitzt man immer in der geschützten Kabine und kann sich ganz auf den Text den eben man per Video oder vom Livedredner bekommt konzentrieren, man hat wenige Einwirkungen von außen. Wenn sie aber mit der Flüsteranlage unterwegs sind, ja, dann ist es ganz anders; dann sind sie entweder eben wie wir das mit dem Doppeldialogdolmetschen gemacht haben, da waren wir in einem Museum, wie da, haben sie auch andere Leute die unterwegs sind und andere Geräusche. Jetzt auf der Straße in der Stadt wird es wahrscheinlich noch aufregender sein, weil wir... weil da auch Nebengeräusche sind. Es wird auch oft durchgeführt, also ich habe es oft durchgeführt bei der Handelskammer weil es einfach aus Kostengründen so gemacht wird, dass der Dolmetscher oder die Dolmetscherin dann neben dem Hauptredner steht und mehr oder weniger simultan dolmetschen muss was der sagt und das Publikum die Kopfhörer aufhaben. Dies ist günstiger als der Aufbau einer mobilen Kabine. Aber es ist trotzdem... man hat sehr viel mehr Möglichkeit, dass man abgelenkt wird. Es hat auch Vorteile: man könnte den Redner auch unterbrechen. Das ist das Eine: man steht direkt neben dem Redner, das heißt man hat Augenkontakt und kann vielleicht... der Redner bemerkt vielleicht, dass er zum Beispiel zu schnell spricht, etwas was man in der Kabine überhaupt nicht hat.

I: Ja, das stimmt.

B: ...aber der Nachteil ist der, dass man eben die ganzen Nebengeräusche hat: und sehr leicht ... eben auch...zum Beispiel die Türe geht auf...

I: ...genau man wird abgelenkt.

B: Ja und man wird abgelenkt. Man muss sich sehr viel mehr konzentrieren. Es ist deshalb viel schwieriger.

I: Das heißt, dass während Ihrer Karriere als Dolmetscherin wurden sie schon mal gefragt, diese Methode anzuwenden, also selber?

B: Ja, ja.

I: Und das Beispiel war mit... bei der Handelskammer, hatten sie auch bei anderen dann gearbeitet?

B: Es waren mehrere, ja, also Fashion, eben und es war meistens so Wirtschaftskammer, Handel, Essen und so weiter und dann wurde das eigentlich immer so gemacht.

I: Wurden sie für die Tätigkeit mit Flüsterkoffer geschult?

B: Nein.

I: Ach so dann mussten sich das selber überlegen, wie das funktioniert, also ohne Techniker und so...

B: Gut der Techniker war schon vorhanden, der hat es schon gezeigt wie das vor sich geht.

I: Ok.

B: ...aber wir haben es eigentlich wie ich studiert hab, wir haben es nie gemacht.

I: Achso.

B: Ja es ist interessant, ich weiß gar nicht warum, aber damals als ich studiert habe in den 90er Jahren, haben wir mit dem Flüsterkoffern eigentlich nicht gearbeitet. Wir haben schon so Dialogdolmetschsituationen gemacht und auch im Flüsterdolmetschen, aber eigentlich ohne...

I: ...ohne Anlage?

B: Genau, ohne Anlage, vielleicht gab es noch gar keine solchen Anlagen.

I: Und was denken Sie: welche sind die Branchen, die am meisten Gebrauch von dieser Dolmetscherart machen?

B: Na ja ich würde sagen Unternehmen, die vielleicht nicht ganz so groß sind... und dann vor allem eben wo es darum geht Workshops zu machen... zum Beispiel das ICE, ja wo Dolmetscher benötigt werden, wo auch ein Publikum ist... aber nicht vielleicht so ganz viele Leute dabei sind... also keine großen Konferenzen aber so im kleinen oder mittleren Rahmen wo es vor allem darum geht, Geschäfte eben anzubahnen... da schon öfters.

I: Ich habe zum Beispiel einen Artikel gelesen und da war eine Dolmetscherin die normalerweise in Fabriken arbeitet, um eben die Technik ein bisschen besser zu erklären und so weiter, ich habe auch gelesen in der Gastronomie wird es manchmal verwendet, zum Beispiel bei Messen oder so... generell.

B: Ja genau, also einfach wo ein Mikrofon notwendig ist... dass wenn jetzt nur drei Personen da sind kann man auch einfach so sprechen, wenn jetzt ich weiß nicht jedoch schon 10 Personen von einer Firma da sind, dann sollte es schon lauter sein, und da braucht man das eigentlich... dann braucht man diese Verstärkung.

I: Stimmt. Wird diese Methode auch in Ihrem Kollegenkreis verwendet? oder ist das eher eine Seltenheit?

B: Nein, sie wird schon öfters verwendet.

I: Also wenn man so einen Prozentsatz nennen würde?

B: Das ist schwierig...

I: Also eher etwa...

B: ...etwa 40 oder 50.

I: Also schon ein bisschen.

B: Ja auf jeden Fall.

I: Denken sie dass es bei gewissen Sprachkombinationen häufiger vorkommt?

B: Ja, glaub schon, das würde ich sagen.

I: Oder zum Beispiel bei Englisch vielleicht weniger?

B: Das kann ich jetzt nur vermuten. Das weiß ich nicht. Ich glaube, was ich gehört habe, dass es bei den kleinen Sprachen kommt es sicher öfter vor. Ja...bei den großen Sprachen, bei Englisch das weiß ich jetzt nicht. Ich weiß dass kleine Sprachen schon...

I: Wie zum Beispiel...

B: Ungarisch..Jedoch wird es öfters verwendet.

I: Bei kleinen Sprachen?

B: Ja zum Beispiel Ungarisch, Rumänisch, BKS oder vielleicht auch Sprachen die jetzt nicht bei uns nicht unterrichtet werden. Ich habe zum Beispiel einen Kollegen, der auch oft mit Serbisch was macht. Auch öfters bei kleinen Bühnenszenen Gruppen, oder Firmen, Unternehmen, oder auch serbisch bei kulturellen Veranstaltungen hier in Wien. Aber kleinere Sprachen.

I: Und wie wird das gemacht? Also, wird die Anlage zur Verfügung gestellt, oder muss man sich die selber kaufen oder ausleihen, weil es gibt auch viele Firmen, die das anbieten das sie einfach solche Anlagen ausleihen?

B: Genau; also was ich so weiß haben wir bei einem Event ist immer jemanden der das organisiert und da kann man die sich ausleihen.

I: Gut. Nun kommen wir zum dritten Block der Fragen. Wir sprechen eher über die Gründen für die Methodenwahl. Warum sie diese Unterrichtsstunde so gestaltet haben? Zuerst möchte ich sie fragen seit wann genau bieten sie den Studierenden die Möglichkeit an, sich mit dieser Art des Dolmetschens auseinanderzusetzen?

B: Das erste Mal haben wir das gemacht war noch gar nicht so lang her, etwa fünf Jahre. Ja etwa vier oder fünf Jahre. Wir haben es deshalb gemacht, weil ich bemerkt habe, das war auch

teilweise in BA-Veranstaltungen, da habe ich bemerkt, dass die Konzentration, zum Beispiel wenn nur die Türe aufgeht, oder wenn irgendwie auf der Straße irgend was ist, dass die Konzentration sofort weggeht.

I: Verstehe...

B: Also haben wir beschlossen, das war auch bei einer bei einer Textkompetenz mündlich, dass wir das einmal ausprobieren. Eben, das wir auf dem Gang spazieren gehen und eben mit der Flüsterdolmetschanlage. Nur so ganz kurze Dinge: einfach nur Italienisch-Deutsch, Deutsch Italienisch, kurz, eben Fragen und Antworten, aber eben unterwegs im Gang. Eigentlich war der Ursprungsgedanke die Verbesserung der Konzentrationsfähigkeit.

I: Achso.

B: Ja, das war eigentlich der ursprüngliche Gedanke.

I: Kluge Idee.

B: Genau, die Verbesserung der Konzentration.

I: Das war eine gute Idee.

B: Ja, das war die erste Idee und dann haben wir es immer mehr ausgeweitet, weil es dann auch immer mehr Übungen gab, in diesem Bereich zum Beispiel das Dialogdolmetschen. Da haben wir es gemacht im Rahmen von Exkursionen. Wir waren zum Beispiel im Johann Strauß Museum gemeinsam...ja in einigen... Ja, da waren wir auf der Straße unterwegs. Und da haben wir diese Anlage auch im Unterrichtssaal verwendet, aber vor allen Dingen auch draußen. Einfach damit man lernt, damit umzugehen.

I: Stimmt. Achso. Und wie wird eine solche Einheit gestaltet, also wie läuft das ab? Wie eine normale Unterrichtsstunde, nur dass man draußen ist, oder?

B: Also... wenn es jetzt in der Klasse ist, ist es eine ziemlich normale Unterrichtsstunde, wir haben es so gemacht zum Beispiel mit Ungarisch, dass wir Präsentationen hatten, einmal auf Italienisch einmal auf Ungarisch, und dass wir dann so ein fiktives, einmal ein italienisches, einmal ein ungarisches oder ein deutschsprachiges Publikum, und dann haben wir es in der Klasse so gestaltet als wären wir jetzt zum Beispiel auf... einer Weinmesse.

I: Ja.

B: Das war dann auch gut. Weil es gibt ja verschiedene Sender bei dieser Dolmetschanlage das heißt da war einer der Italienisch gesprochen hat, dann war der erste Sender wurde dann vom Italienischen ins Deutsche für das deutsche Publikum, jemand hat dann gedolmetscht ins Deutsche und durch einen anderen Sender ging es dann vom Deutschendirekt auf Ungarisch.

I: Achso.

B: Ja das geht dann auch. Ja, es gibt dann zwei Sender und man kann das so im Kreis machen.

I: Verstehe.

B: Ja das geht so vor sich. Das war also eine Unterrichtseinheit halt in der Klasse. Die Exkursionen hingegen sind dann auch deshalb immer anders, weil man sich da irgendwo treffen muss. Es sind ganz andere Uhrzeiten. Es ist auch anstrengender und weil es halt auch andere Redner sind. Zum Beispiel damals im Museum war es der Besitzer des Museums, der sein Museum zeigte, sonst... Ja... dann ist es eben der Lehrer der etwas vorbereitet hat. Aber dann ist es auf der Straße, und das ist schon ganz was anderes.

I: Ja.

B: Man muss auch lauter sprechen, man muss sich noch mehr konzentrieren um wirklich alles zu hören und man muss halt grad bei solchen Führungen, die wir jetzt machen werden, man muss auch viel mehr schauen.

I: Ja, genau.

B: Es ist noch schwieriger. Der Dolmetscher oder die Dolmetscherin... weil, da ist ja auch das Gebäude, man ist noch mehr beschäftigt, weil... man muss ja zuhören, man muss aufpassen, aber man schaut ja auch auf die Erklärung her, das heißt, es sind dann noch mehr Dinge... die einen beschäftigen.

I: Ja, genau und... aus welchem Grund haben sie für diese Übung mit Flüsterkoffernanlage Studierende, die den Kurs Konsekutivdolmetschen 2 besuchen, gewählt, oder ist es einfach ein Zufall?

B: Hm...

I: Sollte man so was machen eher mit Fortgeschrittenen oder ist es eigentlich...

B: Mit allen würde ich sagen.

I: Mit allen...

B: Mit allen aber jetzt ist es halt so dass mit Konsekutiv 2 ist es wirklich so dass man das so gestalten kann... ich versuche es, auch wenn es schwierig ist es so zu machen... weil... man muss sich eben darauf vorbereiten... man muss eben die Architektur und die Wiener Geschichte vielleicht ein bisschen kennen, das ist das Eine... und vielleicht hat man sowas Ähnliches später vielleicht auch mal im Berufsleben, so eine Situation... Aber ich habe mir auch schon überlegt ob ich nicht eben dieses Thema noch einmal nehme, auch in der Textkompetenz mündlich... und einfach alles ganz ganz einfach mache... und das mit denen auch ausprobieren. Dabei geht es dann eher darum dass man lernt sich zu konzentrieren und zuzuhören was ja im Konsekutivdolmetschen sehr grundlegend ist.

I: Ja, wenigstens sollte das so sein... Gut... Also wie schon erwähnt, das Dolmetschstudium besteht aus einer Mischung zwischen Theorie und Praxis. Also es gibt nicht nur Frontalunterricht sondern eben auch etwas praxisnah. Warum denken sie, dass es wichtig ist, den Studierenden die Möglichkeit zu geben auch außerhalb der vertrauten Wände des ZTWs Unterricht zu machen, also nicht nur hier vielleicht im Flur sondern eben wie wir das machen werden, in der Wiener Altstadt?

B: Weil das praxisnah ist, weil man auch aufgeregter ist leider. Ja... das ist bei unserem Rundgang nicht so schlimm, aber vielleicht damals zum Beispiel als wir im Museum waren, da ist das ein ganz anderer Redner, den kenne ich nicht...

I: Stimmt.

B: ...der spricht vielleicht ganz anders und damals hatte ich auch Angst wenn die Ausgangssprache Deutsch ist, dass der vielleicht etwas zu sehr wienerisch spricht... das heißt die Angst kommt dann noch dazu...aber das ist ja durchaus später in der Praxis auch so. Wenn ich nun zum Beispiel in Wien lebe und Italienisch als Muttersprache habe und ich weiß nicht... ich gehe dolmetschen in ein Wiener Museum, da kann es mir ja passieren das der vielleicht... es ist sehr praxisnah und deshalb nicht nur so wie auf der Uni... deshalb finde ich das gut.

I: Ja...und folgen sie bestimmten theoretischen Prinzipien wie zum Beispiel der *situated learning* Sichtweise von Lave & Wenger, wenn sie eine solche anspruchsvolle Einheit organisieren oder machen sie das eher spontan aus ihrer eigenen Erfahrung und dann organisieren sie die Stunde und gestalten sie die wie sie es haben möchten und so weiter.

B: Also ich schaue mir zuerst eben die Theorie an und versuche ich die unterzubringen, wobei dann meistens die Stunden spontan sind weil es basiert auf der Interaktion zwischen Lehrer und Studierenden und weil man manche Dinge gar nicht so vorausplanen kann.

I: Ja, das stimmt wohl.

B: Es ist gar nicht möglich alles vor auszuplanen.

I: Ja, das verstehe ich. Gut und jetzt sprechen wir ein bisschen über die Reaktionen der Studierenden. Also denken sie, dass diese Methode Schwierigkeiten für die Studierenden bieten könnte oder, dass sie das einfach ganz locker schaffen werden!

B: Also ich hoffe dass sie das locker schaffen werden aber ich glaube schon, dass neue Faktoren dazu kommen... die einfach... ja das Ganze ein bisschen spannender und abwechslungsreicher machen werden, weil es ja auch so ist... wir haben ja normalerweise Konsekutivdolmetschen halt ein Video das dauert dann vier fünf Minuten und dann ist es vorbei und da ist es jetzt so... es geht dann schon immer wieder um Architektur bei unserer Einheit, aber wir haben eben einmal eben ein Grabmal von einem Bildhauer, das ist ganz was anderes als vielleicht irgendwie dann die Minoritenkirche, wo es eher um Kirche geht oder dann vielleicht noch ein bisschen Wiener Geschichte. Also wir haben in dieser einen Einheit, die auch länger dauert und wo man sich länger konzentrieren muss, viele, viele verschiedene Einzelheiten.

I: Ja.

B: Und man kann sich auch viel... man bereitet sich schon vor, weil, man hat so zusagen einen Wegweiser wo man hingeht.

I: Ja, einen Leitfaden.

B: Ja einen Leitfaden, aber viele Dinge, werden schon zum Beispiel eine Geschichte werden halt dann zwischendurch erzählt, das wird spontan sein und damit muss man dann auch spontan umgehen können. Aber das ist halt auch in der Praxis oft so, gerade bei Konferenzen, wo einer dann irgendwie...Wir hatten doch heute doch so was von der Mogherini.

I: Hm, ja, genau.

B: Die hat dann plötzlich so was ganz persönlich plötzlich gesprochen, über Italien und da muss man dann auch in der Lage sein das man das, obwohl es mit dem Thema gar nichts zu

tun hat wenn es zum Beispiel eine Geschichte aus ihrem Leben oder aus der Schule ist, zu dolmetschen.

I: Ja.

B: Das kommt heute vielleicht etwas öfter vor als in einer normalen Stunde.

I: Stimmt und was denken sie, was ist am schwierigsten wenn man eine Flüsterkoffieranlage benutzt, also welche Probleme treten auf? Manche haben wir schon besprochen, eben und zwar es gibt viel Lärm, vielleicht, man kann sich nicht so gut konzentrieren, aber gibt es sonst noch andere Probleme, die auftreten könnten?

B: Ja schon. Man ist unterwegs.

I: Ja.

B: Man ist unterwegs. Man hat eigentlich jetzt nicht wirklich viel Möglichkeit zu notieren. Schon vielleicht ganz kurz, auf dem Block wenn man da steht, aber es ist dann doch anders, man muss sich ja auch bewegen was ich jetzt in der Klasse nicht so mache oder auch bei einer Konferenz auch nicht so mache, weil ich ja dann daneben stehen bleibe. Aber in unserem Fall ist es schon so, wenn ich jetzt als Rednerin vielleicht kurz nach vorne gehe und sage: schauen sie dort ist das Grabmal und dann geht es nach links, und alle gehen mit.

I. Ja.

B: Also das Publikum geht mit, dann muss ich, obwohl ich vielleicht den Block in der Hand habe und vielleicht auch noch irgendwie den Kopfhörer festhalte muss, auch mitgehen und das sind dann schon...ja da muss man schon sehr flexibel sein.

I: Und man ist auch nicht zu zweit wie in der Kabine oder?

B: Man ist eigentlich... Nein... weil aus Kostengründen wird nur einer.

I: Dann ist man nur eine Person.

B: Ja genau... da ist man, für die Zahlen, ja in unserem Fall: Jahreszahlen, Geschichte... da ist man alleine verantwortlich, das macht es schon schwieriger.

I: Ja, das stimmt... und... was sind aber auch die Vorteile, wenn man mit Flüsterkoffer arbeitet?

B: Ja die Vorteile sind, dass man näher am Redner ist, dass man durch Augenkontakt zu verstehen geben kann wenn es einfach zu schnell wird. Das haben wir zum Beispiel im Museum gemacht wo der Redner das dann selber mitbekommt. Man kann im Notfall nachfragen.

I: Achso, das kann man machen, also einfach unterbrechen und nachfragen?

B: Ja ich würde sagen... wenn es eine kleine Gruppe ist... wenn man das höflich macht.

I: Ja.

B: Ja, also bevor man ganz was Falsches sagt, würde ich eher nachfragen.

I: Ja.

B: Und ja... man ist halt ganz viel mehr im Kontakt, beim Simultan, beim echten Simultan in der Kabine kriegt der Redner ja gar nichts mit.

I: Ja, das stimmt.

B: Der Dolmetscher auch wenn er schon ohnmächtig auf dem Stuhl liegt...

I: Ja das stimmt.

B: Und da kann man halt...es gibt mehr Kontaktmöglichkeit, das ist ein großer Vorteil.

I: Und würden sie diese Methode, also das Flüsterkofferdolmetschen als eine unorthodoxe Methode bezeichnen?

B: Na ja. Also ich finde es sogar ganz gut, auch was mir auch viele von den Studienrede gesagt haben, die dann nachhinein in die Praxis gegangen sind für die war das auch eine ganz tolle Möglichkeit anzufangen.

I: Ach wirklich?

B: Weil es doch weniger Angst macht, als die Kabine.

I: Es ist ja weniger einschüchternd.

B: Es ist weniger einschüchternd. Aber man muss genau so gut, genau so schnell sein wie beim Simultan. Aber dadurch, dass es eben auch meistens in kleinerem Rahmen ist... hat man mehr persönlichen Kontakt dann eben auch zu den Leuten die dort arbeiten und die ihre Dolmetschung ja brauchen.

I: Und dann fühlt man sich vielleicht auch weniger wie eine Maschine sonder wie eine Person?

B: Genau, wie ein Mensch.

I: Gut .Ok. Zum Schluss möchte ich noch ein paar Fragen, also genauer über die Studierenden stellen und zwar: Manche Dinge haben wir schon besprochen aber, was sollten die Studierenden aus diesem Einsatz lernen? Also Konzentration zu steigern...?

B: Ja, sich nicht ablenken lassen, eben von dem was außen herum ist. Sich auf doch viele Dinge vorzubereiten... unterschiedliche Dinge die wir jetzt dann haben auf diesem Rundgang haben.

I: Ja... denken sie, dass die Studierenden dadurch größeres Vertrauen gewinnen können, dass sie irgendwie sich besser fühlen?

B:Ja, weil es auf diesem Rundgang viele Situationen gibt die wahrscheinlich sehr spontan sein werden, weil vielleicht etwas nicht funktioniert oder weil man etwas nicht weiß, und man dann lernt, damit umzugehen. Vielleicht kann man kann das später brauchen, man hat es dann schon einmal gehabt.

I: ...und dann fühlt man sich besser. Also Sie denken, dass die Studierenden ihre Dolmetschleistungen damit generell verbessern werden.

B: Ja, ich würde auch sagen das ist mal eine Übung die eher in die Praxis geht und eher weniger dauernd immer auf diesen Modulprüfungen beruht.

I: Ja, das stimmt.

B: Was auch ganz gut ist, weil quasi immer nur Übungen für diese Modulprüfungen... ist schon gut, muss man auch machen... aber da kriegt man so eine Panik und ich glaube es ist ganz gut, dass man sieht, vielleicht was man in der Praxis machen könnte, dass man den Spaß nicht daran verliert.

I: Ja...

B: ...was schade wäre.

I: Und welche Eigenschaften werden durch einen Dolmetscheinsatz auf dem Feld genau gefördert?

B: Also man muss sich vorbereiten und man muss dann auch richtig auftreten. Man lernt dann schon vor größerem Publikum zu sprechen, laut zu sprechen... gerade laut auch wenn es auf der Straße ist, natürlich. Man muss lauter sprechen als eben in der Klasse wo alle Fenster geschlossen sind. Ja, sicher zu sprechen, weil die andern wollen auch mithören und mitbekommen, was da gesagt wurde...

I: Ja, es ist eine gute Simulation. Man kann auch vielleicht auch lernen mit der Körpersprache besser umzugehen...

B: Genau!

I: Nicht so zu bleiben, etwas offener...

B: Ja, genau, etwas offener. und dass man die nonverbale Kommunikation das man auf die auch mehr achtet.

I: Ok. Super. Sehr gut. Sehr interessant. Ich denke wir sind mit allen Fragen durch. Ich bedanke mich ganz herzlich nochmals für die Mitarbeit!

Fagebogen: das Flüsterkofferdolmetschen im Dolmetschunterricht (Teil I)

1) In welchem Semester des Masterstudiums befindest du dich? 			
3) Bitte gib deine Sprachkombination an. A-Sprache(n): B-Sprache(n): C-Sprache(n):			
4) Hast du bereits vor dieser Unterrichtsstunde von Dolmetschen mit „Flüsterkoffer“ gehört? Ja ☐ Nein ☐ Wenn ja, wann und wo? 			
5) Hast du schon eine Übung am ZTW besucht in der mit Flüsterkoffer gearbeitet wurde? Ja ☐ Nein ☐ Wenn ja, um welche Übung handelte es sich (Titel der Übung und Sprachkombination)? 			
6) Wie viel Zeit hast du für die Vorbereitung des Themas der heutigen Verdolmetschung aufgewendet? ca. ____ Stunden			
7) Hast du dich für diese Unterrichtseinheit intensiver und länger vorbereitet als für andere Unterrichtseinheiten? Ja ☐ Nein ☐			
8) Bezüglich einer Dolmetschung mit Flüsterkoffieranlage: Welchen Schwierigkeitsgrad erwartest du im Vergleich zu einem Dolmetscheinsatz in der Kabine? <table border="0"><tr><td>☐ die Dolmetschung mit Flüsterkoffieranlage ist schwieriger</td><td>☐ die Dolmetschung mit Flüsterkoffieranlage ist einfacher</td><td>☐ der Schwierigkeitsgrad ist gleich</td></tr></table>	☐ die Dolmetschung mit Flüsterkoffieranlage ist schwieriger	☐ die Dolmetschung mit Flüsterkoffieranlage ist einfacher	☐ der Schwierigkeitsgrad ist gleich
☐ die Dolmetschung mit Flüsterkoffieranlage ist schwieriger	☐ die Dolmetschung mit Flüsterkoffieranlage ist einfacher	☐ der Schwierigkeitsgrad ist gleich	

Fragebogen: das Flüsterkofferdolmetschen im Dolmetschunterricht (Teil II)

1) Wie hast du die Unterrichtsstunde mit dem Flüsterkoffer empfunden?

Motiviere kurz deine Antwort:

2) Bitte gib eine Einschätzung der folgenden Aussagen bezüglich deiner Leistung.

	Stimme ganz zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme gar nicht zu
<i>Das Dolmetschen ohne schallisolierte Kabine hat meine Leistung beeinträchtigt.</i>	☐	☐	☐	☐
<i>Ich habe die Bewegungsfreiheit geschätzt.</i>	☐	☐	☐	☐
<i>Ich habe während meines Einsatzes Rückmeldung von Publikum bekommen.</i>	☐	☐	☐	☐
<i>Beim Dolmetschen mit Flüsterkoffer fand ich die Nebengeräusche sehr ablenkend.</i>	☐	☐	☐	☐
<i>Ich fand es gut die Rückmeldung vom Publikum zu bekommen.</i>	☐	☐	☐	☐
<i>Ich konnte den Ausgangstext nicht deutlich hören.</i>	☐	☐	☐	☐
<i>Ich konnte mich nicht genügend auf das von mir Gedolmetschte konzentrieren.</i>	☐	☐	☐	☐
<i>Das Flüstern hat eine höhere Beanspruchung meiner Stimme dargestellt.</i>	☐	☐	☐	☐
<i>Der Umgang mit dem Gerät war sehr kompli-</i>	☐	☐	☐	☐

ziert.				
--------	--	--	--	--

<i>Ich habe es geschätzt, Nah an den besprochenen Objekten meiner Dolmetschung zu stehen.</i>	☐	☐	☐	☐
<i>Der Umgang mit dem Gerät lenkte mich ab.</i>	☐	☐	☐	☐
<i>Die direkte Nähe am Redner und der Augenkontakt haben mir beim Dolmetschen geholfen.</i>	☐	☐	☐	☐

3) Bitte gib eine Einschätzung bezüglich der folgenden Aussagen zur Unterrichtsstunde.

	Stimme ganz zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme gar nicht zu
<i>Die Unterrichtsstunde war für mich eine gute Mischung aus Theorie und Praxis.</i>	☐	☐	☐	☐
<i>Die Unterrichtsstunde vermittelt praktische Tipps, die ich nach oder während des Studiums nutzen werde.</i>	☐	☐	☐	☐
<i>Die Unterrichtsstunde finde ich sehr wichtig um eine zusätzliche Kompetenz als DolmetscherIn zu vertiefen.</i>	☐	☐	☐	☐
<i>Durch diese Unterrichtsstunde bin ich sicherer im Bezug auf meiner Leistung geworden.</i>	☐	☐	☐	☐
<i>Die Unterrichtsstunde war leichter als erwartet.</i>	☐	☐	☐	☐
<i>Die Unterrichtsstunde war komplizierter als erwartet.</i>	☐	☐	☐	☐

5) Würdest du eine Lehrveranstaltung ausschließlich mit Flüsterkofferdolmetschen begrüßen?

Ja ☐ Nein ☐

Motiviere kurz deine Antwort:

6) Würdest du diese Methode als unorthodox bezeichnen?

Ja ☐ Nein ☐

Motiviere kurz deine Antwort:

7) Hast du noch weitere Anmerkungen zur Unterrichtseinheit mit dem „Flüsterkoffer“?

Vielen Dank für deine Teilnahme!

Abstract (Deutsch)

Ziel dieser Masterarbeit war es, anhand einer Einzelfallstudie, in der qualitative Daten erhoben wurden, zu beschreiben, wie und warum im Dolmetschunterricht Gebrauch von einem Flüsterkoffer gemacht wird. Gleichzeitig wurde ein Augenmerk auf die Didaktik in der Ausbildung von DolmetscherInnen gerichtet. Als explorativ angelegte Studie dient diese Feldstudie dazu, ein neues Untersuchungsfeld aufzuspannen und mögliche Anregungen für weiterführende Studien in diesen Bereichen zu definieren. Im März 2017 fand die Simulation einer Stadtführung mit einer Flüsterkofferanlage auf dem Feld, spezifisch in der Wiener Altstadt, innerhalb einer Lehrveranstaltung am Zentrum für Translationswissenschaft Wien, statt. Während dieses Rundganges wurden die StudentInnen geschult, einen Flüsterkoffer anzuwenden. Die Gewinnung von Daten folgte nach den Prinzipien eines Methoden-Mix. Ein offenes Interview mit der Organisatorin der Lehrereinheit zeigte ihre Sichtweise zur Thematik. Darüber hinaus erfolgte eine teilnehmende Beobachtung der Unterrichtsstunde selbst, um genauer zu untersuchen, wie ein Flüsterkoffer funktioniert und wie eine praxisbezogene Übungsstunde abläuft. Zusätzlich wurde mit Hilfe von Fragebögen am Anfang und am Ende der Lehrereinheit die Perspektive der Studierenden in Bezug auf die Übung untersucht, um ihre Eindrücke sowie ihre Einstellungen beziehungsweise Kenntnisse über diese Methode festzuhalten und zu analysieren.

Abstract (English)

Goal of this master thesis was to describe how and in which matter boothless simultaneous interpreting (BSI), or bidule, can be integrated in the conference interpreting classroom. This has been done by conducting a case study. Moreover, a focus was set on the didactics of the interpreters' education. Since there are few essays on the use of a bidule as interpreting tool, even though it has gradually gained importance, this thesis aims at opening a new area of investigation and discussion about it. In March 2017, a teaching unit, organized by the Centre for Translation Studies at the University of Vienna, took place, at the city centre in Vienna. A simulation of a city tour was conducted, where the BSI was the only means of interpretation. During this tour, the MA students of the interpreting class were firstly, taught how to use the bidule and secondly, given the task to make use of it during the lesson, which was organized according to the principles of a situated learning perspective. Therefore, the lesson was analyzed using a mixed-methods approach. Both, students and the organizing teacher were asked to evaluate two aspects of this teaching unit: on the one hand, their achievement of this teaching method and on the other hand, the advantages and disadvantages of using a bidule. At the end of the case study, it was confirmed that, when students work on situated tasks, they become not only more confident, but they can further improve their skills and know-how on the interpreting job.