



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Dolmetschstudium oder Schauspielkurs?

Zum Einsatz theaterpädagogischer Methoden
in der Dialogdolmetschdidaktik
aus der Sicht von Studierenden des ZTW“

verfasst von / submitted by

Elisabeth Strutz BA

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

Wien, 2020 / Vienna 2020

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

UA 070 331 345

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

Masterstudium Translation UG2002
Deutsch
Französisch

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Sonja Pöllabauer

Danksagung

Zuallererst gebührt mein Dank selbstverständlich Univ.-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Sonja Pöllabauer, der Betreuerin meiner Masterarbeit. Frau Univ.-Prof. Pöllabauer hatte zu jeder Zeit ein offenes Ohr für meine Anliegen und gab mir stets sehr rasch hilfreiche Rückmeldungen, sodass sich das Verfassen dieser Arbeit als fließender Prozess gestalten konnte. Durch ihre humane und respektvolle Art erfuhr ich Wertschätzung und fühlte mich in meinem Vorhaben bestätigt.

Ein ganz herzliches Dankeschön richte ich natürlich ebenfalls an jene fünf Dialogdolmetschstudierenden, die sich bereit erklärten, an meiner Befragung teilzunehmen: Danke für eure Zeit, euer großes Engagement und eure gehaltvollen Reflexionen, die wirklich spannendes Analysematerial lieferten und mich bei der Auswertung mal zum Schmunzeln, mal zu langem Nachdenken veranlassten.

Zudem bedanke ich mich im universitären Umfeld bei Univ.-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Mira Kadric-Scheiber und Dalibor Mikic Bakk. MA für den auf persönlicher sowie professioneller Ebene äußerst wertvollen Unterricht im Rahmen des Praktikums Dialogdolmetschen, der mich mit dem theaterpädagogischen Ansatz vertraut machte und ohne den das vorliegende Forschungsprojekt nie zustande gekommen wäre. Außerdem möchte ich meinen Dank sowohl Frau Univ.-Prof. Kadric-Scheiber als auch Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Şebnem Bahadır dafür aussprechen, dass sie theaterpädagogische Methoden in die Dolmetschwissenschaft und -ausbildung übernommen haben und beide Felder damit in höchstem Maße bereicherten.

Unsagbarer Dank und mein größter Respekt mögen dem 2009 verstorbenen, brasilianischen Theaterpädagogen Augusto Boal zukommen, der das „Theater der Unterdrückten“ hervorbrachte und damit nicht nur die Welt des Theaters veränderte. Er vermochte es, seine unermüdlige Leidenschaft in alle Bereiche des Lebens einfließen zu lassen und dadurch vielen (unterdrückten) Menschen neuen Mut (zu Veränderung und Selbstverwirklichung) auf ihren Weg mitzugeben. Da diese Masterarbeit auf seiner schöpferischen Kraft beruht, ist sie ihm gewidmet.

Zu guter Letzt richte ich ein liebevolles Dankeschön an meine Eltern Irmgard & Michael Strutz. Sie haben in den letzten 25 Jahren alles in ihrer Macht Stehende getan, um mich auf meinem privaten und beruflichen Werdegang zu unterstützen, weshalb ich ihnen nicht nur durch das verwandtschaftliche Band, sondern auch in tiefster Freundschaft für immer verbunden bin.

Wien, im November 2020

Elisabeth Strutz

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	8
2	Kritik an einer präskriptiven Berufsethik und Didaktik	11
3	Ansätze aus dem globalen Süden	15
3.1	Paulo Freires „Pädagogik der Unterdrückten“	15
3.1.1	Bankierserziehung und problemformulierende Bildungsarbeit	15
3.1.2	Dialog als Prinzip	16
3.2	Augusto Boals „Theater der Unterdrückten“	17
3.2.1	Seinen Körper kennenlernen	19
3.2.2	Den Körper ausdrucksfähig machen	19
3.2.3	Theater als Sprache begreifen	21
3.2.4	Theater als Diskurs begreifen	21
3.2.5	Forumtheater	24
3.3	Travelling Concepts	27
4	Theaterpädagogische Methoden in der Dialogdolmetschdidaktik	33
4.1	Ganzheitliche Lernerfahrung	35
4.2	Gezielterer Einsatz von Körper-, Raum- und Blickverhalten	37
4.3	Selbst-bewusst-Werdung und Selbstpositionierung	41
4.4	Erhöhte Wahrnehmung von Machtgefügen	44
4.5	Handlungsspielraum und Handlungsmacht	47
4.6	Identifikation und Distanzierung	51
4.7	Hervorbringung eigener Lösungsansätze	54

4.8	Lebenslanges Lernen	56
4.9	Grenzen und Unzulänglichkeiten	58
5	Methodische Vorgehensweise	62
5.1	Datenerhebung	62
5.1.1	Untersuchungsziel und Forschungsfrage(n)	62
5.1.2	Sampling und Zugang zum Feld	63
5.1.3	Leitfadeninterview	66
5.1.3.1	Warum ein qualitatives Interview?	66
5.1.3.2	Funktionen des Leitfadens	67
5.1.3.3	Prinzipien des Leitfadens	68
5.1.3.4	Formulierung von Fragen	70
5.1.3.5	Aktives Zuhören	71
5.1.3.6	Bedeutung von Pausen	72
5.1.3.7	Episodisches Interview	73
5.1.3.8	Expert*inneninterview	75
5.1.3.9	Skypeinterview	78
5.1.4	Erstellung des Leitfadens	82
5.1.4.1	Informationsphase	82
5.1.4.2	Aufwärm- und Einstiegsphase	85
5.1.4.3	Hauptphase	87
5.1.4.4	Ausklang- und Abschlussphase	96
5.2	Datenaufbereitung	97
5.3	Datenauswertung	102
5.3.1	Qualitative Inhaltsanalyse	102

5.3.2	Deduktiv gebildete Kategorien	105
5.3.3	Induktiv gebildete Kategorien	114
6	Diskussion der empirischen Daten	123
6.1	Positive Aspekte der allgemeinen Wahrnehmung theaterpädagogischer Ansätze im Dialogdolmetschunterricht	123
6.1.1	„Und diese Übungen, diese Übungen sind <i>GOLD</i> wert, wirklich“ – Sinnhaftigkeit	124
6.1.2	„Man muss ja nicht immer den Aufzug nehmen, es gibt ja auch noch die Treppe“ – Unkonventionalität	125
6.1.3	„[...] aber irgendwie reizt es mich schon, das auszuprobieren“ – Neugierde	126
6.1.4	„Und ja, es hat schon Spaß gemacht“ – Spielerisches Ausprobieren	127
6.1.5	„Das ist auch schon so etwas, was dir vielleicht bisschen Einsicht gibt in die andere Seite“ – Perspektivenwechsel	129
6.1.6	„Ok, ich hab vorher <i>SO</i> gedolmetscht und sie dolmetscht jetzt <i>ANDERS</i> “ – Aktives Beobachten	131
6.1.7	„Weil – wie gesagt – mehr Augen sehen einfach mehr“ – Feedback	133
6.1.8	„[...] man ist eigentlich eher in die Tiefe gegangen“ – Vertiefung durch Wiederholung	136
6.1.9	„Aber ich war <i>DOCH</i> ein bisschen stolz auf mich“ – Erfolgserlebnisse	137
6.1.10	„Ok, das könnte meine Arbeitswelt sein“ – Praxisnähe	139
6.1.11	Zusammenfassung der positiven Aspekte	142
6.2	Negative Aspekte der allgemeinen Wahrnehmung theaterpädagogischer Ansätze im Dialogdolmetschunterricht	146
6.2.1	„Ok, ich möchte jetzt nicht die erste Person sein, die das macht“ – Anfängliches Unbehagen	147
6.2.2	„Ok, wie werd ich das verpacken?“ – Negative Feedbackvergabe	150
6.2.3	„[...] weil man selber weiß, dass man es besser kann und könnte – hätte können“ – Unzufriedenheit mit eigener Leistung	151
6.2.4	„Weil das ist so eine (...) Simulation. Von nicht-professionellen Schauspielern (lacht)“ – Praxisferne	152
6.2.5	Zusammenfassung der negativen Aspekte	153

6.3	Lernziele	155
6.3.1	„Man lernt eigentlich auch als Person ziemlich viel, nicht nur als Dolmetscherin“ – Ganzheitliche Lernerfahrung	155
6.3.2	„Und ich hab dann gleich den Kugelschreiber weggelegt“ – Einsatz von Körper-, Raum- und Blickverhalten	158
6.3.3	„Dass man sich auch irgendwo als Person ganz neu kennenlernt und 'ausrichtet'“ – Selbst-bewusst-Werdung und Selbstpositionierung	162
6.3.4	„Der Richter hat eine AUSSTRAHLUNG, hat ein hohes ANSEHEN“ – Wahrnehmung von Machtgefügen	166
6.3.5	„Genau, um diese Zwischenstufe zu sein“ – Handlungsspielraum und Handlungsmacht	170
6.3.6	„Manche Personen treffen halt einen Nerv“ – Identifikation und Distanzierung	174
6.3.7	„Das waren so ein bisschen Lego-Bausteine (lacht)“ – Hervorbringung eigener Lösungsansätze	178
6.3.8	„Ok, ich MÖCHTE mich spezialisieren!“ – Lebenslanges Lernen	182
6.3.9	„Da kamen auch die Blackouts“ – Umgang mit Nervosität	185
6.3.10	„[...] und da kann jedes falsche Wort oder jedes nicht gesagte Wort ziemlich schwierige Konsequenzen nach sich ziehen“ – Entwicklung von Verantwortungsbewusstsein	193
6.3.11	„Vor allem, ja genau, zum Beispiel bei Rassismus“ – Behandlung ethischer Fragestellungen	195
6.3.12	„[...] weil da musste man sich ganz anders benehmen, nicht so frei wie in anderen Dialogdolmetschsettings“ – Angewandtes Fachwissen	197
6.3.13	Zusammenfassung der Lernziele	198
6.4	Integration in das Dialogdolmetschstudium	204
6.4.1	„Weil sowieso, wir springen auch ins kalte Wasser mit der Kabine oder so“ – Studienfortschritt	204
6.4.2	„Je kleiner, desto besser“ – Gruppengröße	206
6.4.3	„Und es ist auch interessanter, wenn man es mal NICHT versteht“ – Sprachenvielfalt	208
6.4.4	„Theaterpädagogik ist dafür da, um auf Mimik und sonstige Sachen zu achten, [...] Dialogdolmetschen eher das Achten auf die Sprache“ – Extraübung vs. Eingliederung	211

6.4.5 „Ich würd es auf jeden Fall EMPFEHLEN. SEHR empfehlen.“ – Verpflichtung vs. Freiwilligkeit	212
6.4.6 „Man wird einfach da reingeworfen“ – Theoretisches Vorwissen	214
6.4.7 „Ich versteh auch nicht, warum sie das wieder eingestellt haben...“ – Lehrveranstaltungsdauer bzw. Häufigkeit des Angebots	220
6.4.8 „[...] also das Sein im Gerichtssaal, [...] das hat mir extrem viele Denkanstöße gegeben“ – Inszenierungen in situ	223
6.4.9 Zusammenfassung der Integration in das Dialogdolmetschstudium	225
6.5 Schwachstellen der durchgeführten Studie	229
7 Fazit und Ausblick	234
8 Bibliographie	242
Kurzfassung	247
Abstract	248

1 Einleitung

„[...] the interpreter is oppressed“, schreibt Mira Kadrić (2014:452) in der Einleitung eines Artikels in *The Interpreter and Translator Trainer*. Sie bezieht sich damit auf die unterschiedlichen Intentionen und Interessen von Kommunikationsteilnehmer*innen, aufgrund derer Dolmetscher*innen unaufhörlich unter Druck stehen. Die Zielsetzung der Masterarbeit besteht darin, einen kleinen Beitrag dazu zu leisten, dass (Dialog-)Dolmetscher*innen bereits im Rahmen ihrer Ausbildung Lösungswege vermittelt bekommen, um sich aus dieser Unterdrückung zu befreien. Zur Erreichung des genannten Ziels wird ein interdisziplinärer Ansatz vorgeschlagen: die Verschmelzung von Theaterpädagogik und Dialogdolmetschdidaktik, welche im deutschsprachigen Raum vor allem von Şebnem Bahadır (2007, 2010) und Mira Kadrić (2008, 2010, 2011, 2014) als neuer didaktischer Zugang konzipiert und praktiziert wurde.

Der theoretische Teil der Arbeit, beginnend im 2. Kapitel, weist auf die Unzulänglichkeiten einer vorwiegend auf linguistische Qualität bzw. Mängel ausgerichteten und zumeist starren *turn-taking patterns* folgenden Didaktik sowie einer präskriptiven, die Komplexität des Dolmetscher*innenalltags oft simplifiziert darstellenden Berufsethik im Bereich des Community Interpreting hin, durch welche Dialogdolmetscher*innen vermutlich nicht auf alle Aspekte ihres professionellen Daseins gebührend vorbereitet werden.

Das 3. Kapitel dient der Vorstellung von Konzepten, die sich im vorigen Jahrhundert in Brasilien (und in der Folge weltweit) entwickelten und eine didaktische Alternative bieten: der „Pädagogik der Unterdrückten“ von Paulo Freire und des daraus hervorgehenden „Theaters der Unterdrückten“ von Augusto Boal.

Im 4. Kapitel wird auf das Potenzial der Theaterpädagogik Boals für die Dialogdolmetschdidaktik eingegangen. Der einschlägigen Literatur lässt sich entnehmen, dass der Einsatz der Übungen beispielsweise das Auslösen ganzheitlicher Lernprozesse, die gezieltere Steuerung von Körper- und Blickverhalten sowie Proxemik, die Steigerung von Selbst-bewusst-Werdung und professioneller Positionierung, die verstärkte Wahrnehmung von Machtgefügen, das Austesten von Handlungsspielräumen, das Einnehmen einer Haltung zwischen Identifikation und Distanzierung, die Hervorbringung eigener Lösungsansätze und lebenslange (Fort-)Bildung ermöglicht (vgl. Bahadır 2007, Kadrić 2011, Freinberger 2017). Da theaterpädagogische Methoden in der Dialogdolmetschdidaktik allerdings kein Allheilmittel darstellen, werden abschließend (mögliche) Grenzen und Unzulänglichkeiten aufgezeigt, die mit deren Gebrauch einhergehen.

Das 5. Kapitel widmet sich der angewandten Forschungsmethode, welche in der qualitativen Befragung von Studierenden zu dem neuen didaktischen Ansatz mittels Gesprächsleitfaden besteht. Die Proband*innen sind Absolvent*innen der im Sommersemester 2019 von Univ.-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Mira Kadrić-Scheiber und Dalibor Mikic Bakk. MA am Zentrum für Translationswissenschaft der Universität Wien abgehaltenen Lehrveranstaltung „Praktikum Dialogdolmetschen: Gerichte und Behörden“, in deren Rahmen theaterpädagogische Simulationen zum Einsatz kamen. Da sich Kadrić und Bahadır, die Pionierinnen in diesem Forschungsbereich sind, in ihren Werken eindeutig für eine holistische Herangehensweise unter Verwendung derartiger Dolmetschinszenierungen aussprechen und bereits eine Masterarbeit (vgl. Freinberger 2017) existiert, in der Dolmetschausbilder*innen zu deren Praktikabilität befragt wurden, möchte die vorliegende Arbeit Dialogdolmetschstudierenden die Gelegenheit bieten, ihren Erfahrungen, Eindrücken und Haltungen bezüglich des theaterpädagogischen Unterrichts eingehend Ausdruck zu verleihen. Dabei werden die drei folgenden Fragestellungen untersucht:

- Wie nehmen die Lernenden die „Dolmetschproben“ (Bahadır 2007:276) im Allgemeinen auf?
- Für die Erreichung welcher (in der Theorie postulierten oder eigenständig formulierten) Lernziele erachten sie theaterpädagogische Techniken als geeignet?
- Wie lassen sich die Inszenierungen ihrer Ansicht nach möglichst sinnvoll in das Dialogdolmetschstudium integrieren?

Dass das Miteinbeziehen der Studierenden bei der Weiterentwicklung des neuen didaktischen Konzepts dem Gedankengut Freires und Boals entspricht – sofern dieses die Partizipation der Auszubildenden nicht gar verlangt – wird sich aus den theoretischen Vorüberlegungen noch erschließen.

Nach Durchführung der Interviews finden deren Transkription unter Berücksichtigung der Regeln des „Einfache[n] Transkriptionssystem[s]“ nach Dresing & Pehl (⁶2015:21ff.) und Auswertung anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (¹²2015) statt. Die Kategorienbildung für die Inhaltsanalyse beruht auf einer Verflechtung aus deduktivem und induktivem Ansatz: Zunächst werden aus der für diese Arbeit relevanten Literatur Kategorien abgeleitet, die im Anschluss an die Gespräche jedoch eine Ergänzung um zusätzliche Kategorien erfahren, wann auch immer die Aussagen der Proband*innen dies erfordern, um eine möglichst umfassende und detaillierte Untersuchung der besprochenen Inhalte zu gewährleisten.

In Kapitel 6 erfolgt schließlich die Analyse des empirischen Datenmaterials, welche in der Reihenfolge der weiter oben angeführten drei Forschungsfragen vonstattengeht. Zum Zwecke der Übersichtlichkeit gliedert sich die erste dabei in positive und negative Gesichtspunkte,

welche die Interviewten in Bezug auf die allgemeine Wahrnehmung theaterpädagogischer Methoden in der Dialogdolmetschdidaktik hervorbringen, während sich jeweils ein Subkapitel mit den Lernzielen und der fruchtbringenden Einbettung ins Studium befasst. Abschließend werden die Schwachstellen der durchgeführten Studie thematisiert.

Ungeachtet aller pädagogischen Kunstgriffe, welche den Nährboden für den diskutierten unkonventionellen Ansatz in der Dialogdolmetschdidaktik bereiten, liegt es am Ende allerdings in den Händen der Dialogdolmetschstudierenden, sich selbstbewusst ihren beruflichen Weg zu ebnen, kreativ und reflektiert situationsadäquate Lösungen zu *finden* und dabei wohl auch die eigene (Dolmetscher*innen-)Persönlichkeit ständig neu zu *erfinden* – denn wie Boal zu verstehen gab: „Das Theater der Unterdrückten kann ein Schlüssel sein. Aber ein Schlüssel allein öffnet keine Tür, dies tut erst der Mensch, der den Schlüssel benutzt.“ (Boal/Baumann ³2018:11f.)¹

¹ Da die vorliegende Arbeit dem Fachbereich der Translationswissenschaft angehört, ist der Verfasserin daran gelegen, translatorische Leistungen nicht nur in der Bibliographie, sondern auch im Fließtext sichtbar zu machen. Aus diesem Grund sind Übersetzer*innen von Werken, die nicht im Original zitiert werden, in der gesamten Arbeit hinter einem Schrägstrich gleich nach den Autor*innen angeführt. Die Verfasserin orientiert sich hinsichtlich dieser Darstellung von Übersetzer*innen im Fließtext an Bahadır (2007) und möchte damit die Aufmerksamkeit der Leser*innen darauf lenken, dass die hier referierten Ideen und Konzepte ohne translatorische Tätigkeit nie in den deutschen Sprachraum vorgedrungen wären.

2 Kritik an einer präskriptiven Berufsethik und Didaktik

„Dolmetschen ist oft eine Tätigkeit, die eine besondere Art des Völlig-auf-sich-selbst-gestellt-Seins, eine Art Einsamkeit und In-eine-Situation-Geworfensein mit sich bringt [...]“ (Bahadır 2007:216) Deshalb ist die Suche nach dem in der Einleitung beschriebenen Schlüssel zur Lösung aller Probleme in diesem Berufsfeld weit verbreitet. In den Bereichen des Konferenz- und Gerichtsdolmetschens wurde der Schlüssel in der Gestalt von Berufskodizes oder gar Gesetzen angefertigt (vgl. Bahadır 2007:226f.). Passt dieser Schlüssel nun auch in das Schloss, das die Tür zum professionellen und ethischen Community Interpreting öffnet? Immer wieder wurden in diesem Dolmetschfeld – das ja nicht einmal eine einheitliche Bezeichnung trägt (Community Interpreting, Dialogdolmetschen, bilaterales Dolmetschen, Kommunaldolmetschen, liaison interpreting usw.)²– Versuche unternommen, sich an der „großen Schwester Konferenzdolmetschen“ (Bahadır 2007:227) zu orientieren. Doch die Herausforderungen und Hürden, die es beim Dialogdolmetschen zu meistern gilt, sind anderer Natur, wie man dem *Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens* entnehmen kann: „Vor allem das Arbeiten mit und für oft wenig gebildete und sprachgewandte, dazu häufig psychisch belastete Personen stellt hohe Anforderungen an das professionelle Können und das berufsethische Niveau des[*r] Dolmetscher[*in].“ (Kautz ²2002:336)

Angeichts der unterschiedlichen Settings, Institutionen, Aufgaben, Menschen und Machtstrukturen ist es demnach schwierig, klare Verhaltensregeln für Dialogdolmetscher*innen zu etablieren und sie ihnen in der Ausbildung nahezubringen. Da sich nicht alle Dolmetsch-situationen über einen Kamm scheren lassen, gibt es weder einen magischen Schlüssel noch die in Berufskodizes verbreiteten, unerschütterlichen Pfeiler Unparteilichkeit, Neutralität, Objektivität und Unsichtbarkeit, auf denen sich das Gewissen beim Ausüben der Dolmetschtätigkeit gemächlich ausruhen kann. Daher kommt Bahadır in Bezug auf die Dialogdolmetschdidaktik zu folgendem Schluss: „Unsicherheit bzw. Verunsicherung als pädagogisches Grundprinzip klingt hart und steht im Widerspruch zum ‚Belohnungsprinzip‘ und Universalitätsanspruch vieler pädagogischer Ansätze, soll aber [...] als Ausgangspunkt einer neuen Dolmetschausbildung

² Begriffsbestimmungen sind nicht Gegenstand dieser Arbeit. Die hier vorwiegend gewählte Bezeichnung Dialogdolmetschen ist darauf zurückzuführen, dass das Masterstudium Translation an der Universität Wien, im Rahmen dessen die vorliegende Arbeit verfasst wird, in die Schwerpunkte Dialog- und Konferenzdolmetschen gegliedert ist. Community Interpreting und Dialogdolmetschen werden für die Zwecke dieser Arbeit als Synonyme verwendet (auch wenn die Verfasserin nicht den Standpunkt vertritt, dass es sich dabei um völlig deckungsgleiche Begriffe handelt, da Erstgenanntes ihrer Ansicht nach eher das Setting und Letztgenanntes eher den Modus betont), um dem zu häufigen Gebrauch der Benennung „Dialogdolmetschen“ entgegenzuwirken. Für eine eingehende Auseinandersetzung mit den Begriffen (und Bezeichnungen) des Community Interpreting, dessen Einsatzbereichen und Abgrenzungsversuchen insbesondere zum Konferenzdolmetschen konsultiere man zum Beispiel Pöckhacker (2000) oder Kadrić (2011).

propagiert werden.“ (2007:243) Im Übrigen spricht sich die Dolmetschforscherin dafür aus, dass auch das Konferenzdolmetschen „sich selbst den Spiegel halten“ (2007:226) und die „Starrheit der erreichten Standardisierung“ (ibid.) überdenken könnte.

Die Zweifel über die Verbindlichkeit simplifizierender berufsethischer Normvorgaben und deren Vermittlung im Rahmen des Dolmetschunterrichts bestehen nicht nur im deutschsprachigen Raum. Auch Niemants, Professorin an den Universitäten von Modena und Reggio Emilia, spricht über das „questioning the validity of norms“ (2013:309) und fragt sich, „what trainers should actually be ,training trainees to do“ (2013:316).

In Hinblick darauf, was bzw. wie gelehrt werden sollte, wird zunächst die Verwendung herkömmlicher³ Rollenspiele in der Dialogdolmetschdidaktik betrachtet, denn schon Kautz schreibt in seinem Handbuch: „Die Berücksichtigung der Gesprächssituation wie auch die anderen Besonderheiten beim bilateralen Dolmetschen werden am besten in einer simulierten Gesprächssituation geübt.“ (2002:409) Aus diesem Grund scheinen Rollenspiele das weitverbreitetste didaktische Werkzeug im Dialogdolmetschunterricht zu sein, wie auch die Verfasserin aus ihrer eigenen Lernerfahrung am ZTW versichern kann. Außerhalb des deutschsprachigen Raums ist die Bedeutung von Rollenspielen nicht minder: Niemants spricht in Italien von einem „extensive use of role-plays“ (2013:305) während der letzten vier Jahrzehnte, in Schweden werden Rollenspiele sowohl für die Erreichung bestimmter Lernziele eingesetzt, die im Üben von Dolmetschtechniken und Fachvokabular oder im Umgang mit besonders schwierigen Situationen bestehen können, als auch bei Prüfungen als Beurteilungsinstrument (vgl. Wadensjö 2014:437), in Spanien berichtet Fernández Pérez (2015:1) von Rollenspielen als Trainingsform nicht nur im gewöhnlichen Dialogdolmetschunterricht, sondern auch beim Telefondolmetschen. Der Gebrauch von Rollenspielen eignet sich zusammenfassend also „for various purposes and at various learning stages“ (Wadensjö 2014:437).

Der Einsatz klassischer Rollenspiele als Unterrichts- und Bewertungsmethode weist jedoch einige didaktische Schwächen auf. Der auffallendste Nachteil, welcher in der Literatur oftmals beschrieben wird, ist, dass das Augenmerk primär auf dem (mangelhaften) linguistischen Transfer zu liegen scheint. In diesem Sinne kritisiert Niemants im Zusammenhang mit Rollenspielen, die zur Vorbereitung auf das Dolmetschen im Gesundheitswesen eingesetzt werden: „In the ‚real world‘ things matter (for the patient or for future events), while in the RP the

³ Adjektive wie *herkömmlich*, *gewöhnlich*, *konventionell*, *klassisch* oder *gängig*, die in der Folge gebraucht werden, um Rollenspiele und didaktische Ansätze im Allgemeinen zu beschreiben, beziehen sich auf die im Unterricht üblicherweise eingesetzten Simulationen ohne Einbeziehung der theaterpädagogischen Methoden, die im 3. Kapitel dieser Arbeit beschrieben und als pädagogische Alternative vorgeschlagen werden.

only thing that matters is linguistic quality [...]“ (2013:317) Fernández Pérez warnt ebenfalls davor, dass Rollenspiele immer wieder zu rein sprachlichen Übertragungsübungen verkümmern: „[...] if role-plays are not appropriately planned and implemented, they run the risk of becoming mere language transfer exercises.“ (2015:5)

Wadensjö (2014) beschreibt zwei Seminare, die Ausbilder*innen auf ihre Rolle als Mitglied einer Dolmetschprüfungskommission vorbereiteten. Sie erklärt, dass dabei reale Prüfungen angehender Dolmetscher*innen als Unterrichtsmaterial herangezogen und von der Gruppe im Detail kommentiert wurden. Vor der Diskussion waren die unterschiedlichen Prüfungskriterien wiederholt und erörtert und die Anwesenden gebeten worden, diese bei der Beurteilung des nachfolgenden Hörbeispiels zu berücksichtigen. Danach hatte man ihnen das Prüfungsmanuskript vorgelegt. Über die anschließende Besprechung des ersten Prüfungsbeispiels äußert sich die Dolmetschforscherin folgendermaßen: „[...] all the rubrics [...] could have been made relevant to this discussion, but in both seminars most of the comments relating to the first example concerned the candidate interpreter’s linguistic choice, or rather lack of choice.“ (Wadensjö 2014:442)

Neben der starken Fokussierung auf linguistische Fragestellungen, bei der das gesamte Kommunikationsverhalten gleichsam auf verbale Äußerungen reduziert wird, beanstandet Niemants (2013) in ihrem Aufsatz über Rollenspiele als Vorbereitung auf Dolmetscheinsätze im medizinischen Bereich auch das gängige Muster für den Sprecher*innenwechsel, welches zukünftigen Dolmetscher*innen im Rahmen ihrer Ausbildung meist vermittelt (*oder doch eher aufgezwungen?*) wird. Sie bezeichnet dieses „ideal template‘ of dialogue interpreting“ (2013:305) als „AIBIA turn pattern“ (ibid.).

Niemants gibt zu verstehen, dass in einem Setting wie dem Gesundheitsbereich, wo Zeit aufgrund vollbesetzter Warteräume in Kliniken und Spitälern ein wertvolles Gut darstellt, „instruction-giving“ (2013:316), „assistance-offering“ (ibid.) und „autonomous questioning“ (ibid.) vonseiten der Dolmetscher*innen sogar erwünscht sein können: „[...] role overlaps may arguably be among the expectations of healthcare professionals.“ (ibid.) In diesem Sinne würden Dolmetscher*innen gerade durch eine in der konventionellen Dialogdolmetschdidaktik als *Rollenüberschreitung* kategorisierte Vorgehensweise erst Loyalität gegenüber Auftraggeber*innen beweisen. Die Loyalitätskriterien wiederum können bei einer nicht allzu linguistisch-reduktionistischen Herangehensweise eine wichtige Rolle bei der Beurteilung von Dolmetschleistungen spielen (vgl. Kadrić 2011:112). Sie umfassen die von Nord (1989:102) aufgestellten Kategorien der Loyalität gegenüber Autor*innen, Auftraggeber*innen und Zieltextempfänger*innen sowie die von Prunč (1997:112) ergänzte Loyalität der Translator*innen zu

sich selbst. Niemand argumentiert, dass Dolmetscher*innen in der Praxis oft ebenso wie das medizinische Personal die Verantwortung für die Gesundheit der Patient*innen übernehmen und somit auch den *idealen* Sprecher*innenwechsel unterbrechen bzw. alternieren. Als Beispiele nennt sie folgende typische Situationen: „The interpreter takes the initiative of instructing the patient on [...] how to reach the place of a subsequent visit, the opening times of health facilities, costs and objectives of tests, and repeatedly checks the patient’s understanding.“ (Niemand 2013:315)

Woran sollen sich (angehende) Dolmetscher*innen nun orientieren? An den in Berufskodizes und der herkömmlichen Didaktik festgesetzten Normen oder an ihrer (*menschlichen*?) Verantwortung, die Interessen und die Sicherheit aller Kommunikationsteilnehmer*innen tatsächlich zu wahren – selbst wenn damit Grenzen überschritten und es im Zweifelsfall kompliziert werden könnte, diese Grenzüberschreitungen nachträglich zu legitimieren? Die aufgeworfene Frage muss wohl jede*r für sich selbst beantworten. Wichtig ist aber, dass Studierende sich diese stellen – und dafür bietet die klassische Dialogdolmetschdidaktik nur wenig Raum.

3 Ansätze aus dem globalen Süden

Aufgrund der im vorigen Kapitel dargestellten Schwachstellen der konventionellen Dialogdolmetschdidaktik (und Berufsethik) scheint es angebracht, über den Tellerrand zu blicken und sich nach neuen Inspirationen für pädagogische Konzepte (und mit deren Hilfe unweigerlich kommunizierte oder sogar anerzogene ethische Wertvorstellungen) umzusehen. Die Ansätze, die im Folgenden vorgestellt werden, haben ihren Ursprung in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts in Brasilien und bieten somit eine Gelegenheit, eurozentristische Denkweisen aufzubrechen – was gerade einem Fach wie dem Dialogdolmetschen wohl nur zugutekommen kann. Denn auch das Community Interpreting selbst zeichnet sich durch seine Andersartigkeit aus, was Bahadır in diesen pointierten Worten zum Ausdruck bringt:

Als Vergleichsparameter oder abschreckendes Beispiel, als Exotikum ist diese Dolmetschsorte gut, aber ganz dazu gehören kann sie nicht – wobei Konferenzdolmetschen und *community interpreting* [Hervorhebung im Original] eine ähnliche Anziehungs- und Abstoßungsbeziehung verbindet wie die ‚ethnographisierenden‘ westlichen Kulturen und ‚ethnographisierten‘, also ‚kolonial erschlossenen‘ östlichen Kulturen. (2007:223)

3.1 Paulo Freires „Pädagogik der Unterdrückten“

Die „Pädagogik der Unterdrückten“ wurde Anfang der 1970er-Jahre vom brasilianischen Pädagogen Paulo Freire entwickelt und stellte traditionelle Erziehungsmaximen und Bildungssysteme grundlegend in Frage. Freire hatte zuvor in Brasilien ein Alphabetisierungsprogramm durchgeführt, mit dem er nicht nur Lese- und Schreibkompetenzen vermitteln, sondern auch die Bewusstseinsbildung und Demokratisierung in seinem Land vorantreiben wollte (vgl. Freire/Fischer 1977:48). Um der Bedeutung seiner Bildungskampagnen Ausdruck zu verleihen, sollen an dieser Stelle sinnbildlich zwei Teilnehmende zu Wort kommen:

Ein Straßenkehrer aus Brasilia sagte: „Morgen tue ich meine Arbeit mit erhobenem Kopf.“ [...] „Ich weiß jetzt, [dass] ich gebildet bin“, sagte ein älterer Bauer mit Nachdruck, und gefragt, woher er das denn nun wisse, antwortete er mit gleicher Emphase: „Weil ich arbeite, und durch meine Arbeit verändere ich die Welt, in der ich lebe.“ (Freire/Fischer 1977:52f.)

3.1.1 Bankiererziehung und problemformulierende Bildungsarbeit

Für Freire können Bildung und Erziehung niemals neutral sein. Die fundamentale Entscheidung, die Lehrende immer treffen müssen, bevor sie Lerninhalte und Methodik festlegen, ist, ob sie durch ihren Unterricht eine Veränderung der Gesellschaft oder die Beibehaltung und Konsolidierung des Systems, in dem sie leben, anstreben. Kadrić führt diesen Gedankengang folgendermaßen weiter: „Therefore, the method of teaching can never be neutral; it is always a

tool for influencing others: either a tool for liberating individuals or – to put it poignantly – a tool to prepare them for their oppression.“ (2014:453) Dem erörterten essenziellen Entschluss entspringen laut Freire zwei verschiedene Arten von Bildung: Bankierserziehung und problemformulierende Bildungsarbeit (vgl. Kadrić 2011:73f.).

Bei der Bankierserziehung erfolgt die Vermittlung von Lernstoff wie ein Fütterungsvorgang, bei dem Wissen, Ideen, Werte, Urteile und natürlich auch Vorurteile der Lehrenden bzw. des gesamten politischen und gesellschaftlichen Systems gleichsam wie Spareinlagen in die Lernenden eingelegt werden. Daraus ergibt sich die Metapher der Unterrichtenden als Anleger*innen und der Lernenden als Anlageobjekte. Kritikfähigkeit, (Selbst-)Bewusstsein und Reflexionsvermögen werden durch diese Art von Bildung keineswegs gefördert, sie basiert demnach auf Fremdbestimmung und Unterdrückung: „Wissen ist keine Erkenntnis, sondern wird bloß gesammelt.“ (Kadrić 2011:73) Die Lernenden in solchen Bildungssystemen sollen dergestalt an die vorherrschenden gesellschaftlichen, sozialen, politischen und wirtschaftlichen Verhältnisse angepasst werden und der Lernvorgang besteht im Grunde genommen darin, möglichst unreflektiert in (*unter*?) diesen leben zu lernen.

Das entgegengesetzte pädagogische Konzept zielt darauf ab, die Bildungsrezipient*innen aus ihrer Unterdrückung zu befreien. Freire nennt es problemformulierende Bildungsarbeit. Diese Vorgehensweise fußt nicht auf dem blinden Aufsaugen der von den Lehrenden anerkannten und bereitgestellten Daten und Fakten, sondern auf dem Hinterfragen, der Bewusstseinsbildung und der Hervorbringung eigener Erkenntnisse. Lernende und Lehrende sind bei dem Vorgang gleichgestellt und suchen gemeinsam nach alternativen Lösungen und Sichtweisen, beide Seiten lernen und lehren folglich zur selben Zeit. Eine solche Bildungsarbeit ist durch die Selbstbestimmung aller Involvierten charakterisiert und beabsichtigt – nach kritischer Reflexion – eine Veränderung der Außenwelt. Freire bekennt sich ganz klar zu diesem zweiten Zugang, indem er schreibt: „Bildung besteht nicht darin, Sätze, Wörter oder Silben – leblose Gegenstände ohne Beziehung zum existentiellen Universum – zu wiederholen, sondern sie ist eine schöpferische Haltung, eine Selbstveränderung [...]“. (Freire/Fischer 1977:53)

3.1.2 Dialog als Prinzip

Den im letzten Punkt vorgestellten Bildungsarten entsprechend unterscheidet der Pädagoge zwischen Dialog und Anti-Dialog (vgl. Freire/Fischer 1977:50f.). Beim Anti-Dialog ist die Beziehung zwischen Menschen vertikal, er bildet also die kommunikative Grundlage für die Ban-

kierserziehung. Der von Freire im Rahmen seiner Alphabetisierungsprogramme vertretene Ansatz stützt sich allerdings auf den Dialog, der eine horizontale Beziehung zwischen Menschen darstellt, bei der gleichwertige Subjekte zusammen neue Lösungsansätze und Sichtweisen erkunden. Er selbst definiert den Dialog folgendermaßen: „Beziehung der ‚Empathie‘ zwischen zwei ‚Polen‘, die auf einer gemeinsamen Suche sind.“ (Freire/Fischer 1977:50) In Freires Pädagogik der Unterdrückten wird der Dialog zum Prinzip, was bereits aus folgender Aussage hervorgeht, in der er sein Weltbild und die Rolle des Einzelnen innerhalb der Gesellschaft beschreibt: „Wir begannen [unsere Alphabetisierungsprogramme] in der Überzeugung, [dass] es die Rolle des Menschen ist, nicht allein in der Welt zu sein, sondern sich in den Beziehungen mit der Welt zu engagieren [...]“.“ (Freire/Fischer 1977:48) Liegt eine solche Weltansicht nicht auch dem Fach *Dialogdolmetschen* zugrunde und sollte daher ein tragendes Wesensmerkmal des *Dialogdolmetschunterrichts* sein?

Kadrić teilt den Standpunkt Freires, dass der Dialog auf Augenhöhe wesentlich für die Herausbildung eines professionellen (Selbst-)Bewusstseins ist, indem sie verkündet: „The first steps towards participation and self-determination are creating dialogue and abolishing prescriptions.“ (2014:452) Bei Freire besteht der Dialog aus zwei konstitutiven Elementen: Reflexion und Aktion. Denn nur durch Aktion können sich die Menschen tatsächlich aus ihrer Unterdrückung befreien – ein Gedanke, der sich wie ein roter Faden durch die ganze Arbeit ziehen wird. Was diese dichotome Form des Dialogs anbelangt, bekundet Kadrić ebenfalls ihre Zustimmung: „Bestünde der Dialog nur aus Reflexion, so würde er zu einem reinen Lippenbekenntnis degradiert werden, ohne Reflexion wird er zum Aktionismus, dem die Kritik fehlt.“ (2011:74f.)

3.2 Augusto Boals „Theater der Unterdrückten“

Der brasilianische Theaterpädagoge Augusto Boal war ein Freund Freires. Er knüpfte an das zuvor diskutierte Konzept an und entwickelte das „Theater der Unterdrückten“ (vgl. Bahadır 2007:267). Auch Boal sieht Lernen und Lehren als dialogischen Prozess: „Beim Lehren wird gleichzeitig gelernt. Pädagogik ist transitiv. Wenn nicht, ist es keine Pädagogik!“ (Boal/Baumann ³2018:375) Für ihn ist die Fähigkeit zur Theatralik allen Menschen inhärent, weil diese ihr eigenes Handeln betrachten, reflektieren und darauf Einfluss nehmen können. Da Menschen – im Gegensatz zu Tieren – gleichzeitig Schauspieler*innen und Zuschauer*innen sind, bezeichnet er die am Theater der Unterdrückten Teilnehmenden als „Zu-Schauspieler“ (Boal/Holtei 1999:24). Dass jeder Mensch immer und überall als Zuschauspieler*in fungiert,

drückt er in folgenden, vielzitierten Worten aus: „Der Mensch ‚macht‘ [Hervorhebung im Original] nicht nur Theater, er ‚ist‘ [Hervorhebung im Original] auch gleichzeitig Theater.“ (ibid.)

Boal musste die Militärdiktatur in Brasilien miterleben, während derer er verhaftet, gefoltert und schließlich ins Exil gezwungen wurde (vgl. Boal/Baumann ³2018:9). Deshalb glaubte er ebenso wie Freire daran, dass es von größter Bedeutung ist, den Menschen Mittel zur Verfügung zu stellen, welche sie dazu befähigen, sich aus ihrer Unterdrückung zu befreien. Diese Unterdrückung besteht für ihn allerdings nicht nur in diktatorischen Regimen, sondern ist im menschlichen Zusammenleben allgegenwärtig, weshalb überall Aktionen dagegen in Gang gesetzt werden müssen. Mithilfe der Methoden des Theaters soll für die Wirklichkeit geprobt werden, damit Unterdrückte im Bedarfsfall auf Handlungsalternativen zurückgreifen können und ihren Unterdrücker*innen nicht mehr ohnmächtig ausgeliefert sind. Denn wie Kadrić es treffend formuliert: „The general assumption is that the ‘oppressors’ will not (and do not want to) change.“ (2014:456) Infolgedessen sucht Boal mit seinem Theater nach Lösungen für die Unterdrückten – oder möchte ihnen, genau genommen, Werkzeuge in die Hand geben, um eigenständig danach zu suchen.

Es existieren zahlreiche Formen und vielfältige Techniken des Theaters der Unterdrückten, welches so konzipiert ist, dass es für Impulse der Zuschauende*innen offen und wandelbar bleibt. Nur zwei Prinzipien müssen immer beachtet werden: „1) die Transformation der Zuschauerin in die Protagonistin der theatralen Handlung und 2) der Versuch, durch diese Transformation die Gesellschaft nicht nur zu interpretieren, sondern zu verändern.“ (Boal/Baumann ³2018:353)

Die Verwandlung von (passiven) Zusehenden in aktiv Handelnde geht nach Boal in vier Schritten vonstatten, die in den folgenden vier Unterpunkten (3.2.1-3.2.4) kurz erklärt werden. Als abschließenden fünften Unterpunkt (3.2.5) behandelt diese Arbeit das im peruanischen Exil entstandene Konzept des „Forumtheaters“, das sowohl von Kadrić (2011:85-88) als auch von Bahadır (2007:266-269) aufgegriffen und als sehr fruchtbringend für die Zwecke der Dialogdolmetschdidaktik erachtet wird. Um das bisher über Boals Theater der Unterdrückten Referierte zusammenzufassen, soll der Theaterpädagoge selbst zu Wort kommen. Wenige Wochen vor seinem Tod im Jahr 2009 schrieb er:

Wenn wir die Welt genau betrachten, sehen wir Unterdrücker und Unterdrückte in allen Gesellschaften und Geschlechtern, Klassen und Kasten, wir sehen eine ungerechte und grausame Welt. Wir müssen eine andere Welt erfinden, denn wir wissen: Eine andere Welt ist möglich. Es ist an uns, sie mit unseren eigenen Händen zu bauen, uns einzumischen und auf die Bühne zu gehen: auf die Bühne des Theaters wie auf die Bühne des Lebens. (Boal/Baumann ³2018:7)

Mögen wir versuchen, dem Erbe Augusto Boals gerecht zu werden.

3.2.1 Seinen Körper kennenlernen

Boal stellt sich in *Der Regenbogen der Wünsche* die Frage, was der Mensch sei, und findet darauf nachstehende Antwort: „Der Mensch ist an erster Stelle und am meisten ein Körper.“ (Boal/Holtei 1999:39) Vor diesem Hintergrund scheint es angebracht, den eigenen Körper gut kennenzulernen – mit all seinen Möglichkeiten, Grenzen und etwaigen Deformationen. Daher setzt Boal in einem ersten Schritt Stimm-, Atem-, Koordinations- und Orientierungsübungen ein, mit deren Hilfe Mimik, Gestik, Körperhaltung, Muskelstrukturen und Raumverhalten bewusster wahrgenommen werden sollen. Er möchte damit außerdem die Sinne aktivieren, was er folgendermaßen begründet:

Die Sinne leiden unter dem Kampf des Körpers gegen die Welt: *Wir fühlen nur noch wenig von dem, was wir berühren. Wir hören nur wenigem von all dem wirklich zu, was unsere Ohren aufnehmen. Wir sehen nur wenig von dem, was unsere Augen erblicken.* [Hervorhebung im Original] Was wir fühlen, hören und sehen, hängt von unserem jeweiligen Spezialgebiet ab. Die Körper passen sich der Arbeit an, die sie zu leisten haben. (Boal/Baumann ³2018:123)

Die von Boal entwickelten Übungen sind darauf ausgerichtet, dass die Akteur*innen wieder eins mit ihren Körpern werden und mehr fühlen, hören und sehen. Laut Boal ist es wichtig, den eigenen Körper und dessen Ausdrucksmöglichkeiten zu kennen, da nonverbales Verhalten einen unabdingbaren Bestandteil jeder Kommunikation darstellt. Gefühle und Beziehungen der Kommunikationspartner*innen untereinander manifestieren sich sogar im Körperverhalten oft deutlicher als in den Worten (vgl. Kadrić 2011:80, 2014:454). Für Boal ist es ausschlaggebend, bei der Betrachtung seines Selbst, die den Menschen zum Theater befähigt (vgl. 3.2), alle Kommunikationskanäle miteinzubeziehen, denn: „Wir können unseren Mund schließen, aber nicht unseren Körper: Er wird immer sprechen.“ (Boal/Baumann ³2018:383)

3.2.2 Den Körper ausdrucksfähig machen

Da unser Körper unaufhörlich vielfältige Signale aussendet, ist es naheliegend, an dessen expressivem Potenzial zu arbeiten und es bewusst zu erweitern. Boal spricht davon, dass unsere Ausdrucks- und Handlungsfreiheit im Alltag sehr eingeschränkt ist, da wir uns im Laufe unserer Enkulturation gewisse Verhaltensmuster angeeignet haben, die gesellschaftlich akzeptiert sind, um uns in die Welt einzugliedern, in der wir leben. Infolgedessen unterdrücken wir ständig Teile unserer Person und – so gut es geht – auch die körperlichen Erscheinungsformen dieser (von der Gesellschaft aufgrund sozial-moralischer Zwänge oder von uns selbst wegen eigener ethischer Prinzipien) unerwünschten Persönlichkeitsanteile. Daraus ergibt sich die äußerst paradoxe Tatsache, dass wir uns selbst – also den Menschen, mit dem wir unser gesamtes Leben verbringen – nie mit all unserem Potenzial kennenlernen: „Wir tragen einen solchen Reichtum

an Möglichkeiten in uns und wissen doch so wenig darüber, was wir haben, und fast nichts darüber, was wir sind!“ (Boal/Holtei 1999:43)

Damit die beteiligten Individuen lernen, ein wenig mehr von ihrem inneren Facettenreichtum nach außen zu kehren, möchte Boal es ihnen im zweiten Schritt auf dem Weg zu Protagonist*innen auf der Bühne (des Lebens) ermöglichen, ihren Körper ausdrucksfähig zu machen. Das Ziel dieser Etappe besteht darin, neue expressive Möglichkeiten freizusetzen und zu erproben. Viele der Übungen sind nonverbaler Natur, sodass die angehenden Zuschauspieler*innen dazu angehalten werden, Gefühle und Gedanken nur mithilfe ihres Körpers zu vermitteln. Bei manchen Aktivitäten geht es darum, Emotionen in Reinform darzustellen, bei anderen um die ganz bewusste Unterstützung verbaler Äußerungen durch nonverbale Mittel oder den zielgerichteten Einsatz von offener bzw. geschlossener Körperhaltung sowie Nähe bzw. Distanz zu anderen Zuschauspieler*innen. Die durch nonverbales Verhalten ausgesendeten Botschaften werden betrachtet und reflektiert und die Szenen mehrmals wiederholt, sodass verschiedenste Ausdrucksmöglichkeiten und deren (Aus-)Wirkung(en) so lange getestet werden, bis sich Handlungsalternativen herauskristallisieren, von denen die Protagonist*innen auch im realen Leben Gebrauch machen können.

Bei der Reflexion arbeitet Boal (wie schon Freire in seinen Erwachsenenbildungsprogrammen) unter anderem mit Bildern, die gezeigt und im Rahmen einer Diskussion *dekodiert* werden. Durch diesen *Dekodierungsprozess* wird die Situation möglichst genau beschrieben und versucht, das in Worte zu fassen, was nur bildlich dargestellt ist. Kadrić veranschaulicht die Quintessenz solcher Aufgaben derart: „This makes what has not been said a topic of discussion.“ (2014:454)

Eine andere Übung trägt den Namen „Vergrößerung“ (vgl. Boal/Baumann ³2018:347) und besteht darin, alle Emotionen, Bewegungen, Konflikte usw. stark übertrieben darzustellen und die „Grenzen des Akzeptablen“ (ibid.) absichtlich zu überschreiten. Dabei soll der Ablauf der Inszenierung an sich gleich bleiben. Die einzige Einschränkung bei der extremen Gestaltung ergibt sich daraus, dass die Sicherheit der Involvierten nicht gefährdet werden darf. Was die Zuschauspieler*innen durch diese Probentechnik über ihre Ausdruckspotenziale lernen können, erklärt Boal anhand einer Metapher:

Wenn eine Wissenschaftlerin im Labor nach der richtigen Einstellung des Mikroskops sucht, fokussiert sie die Vergrößerung nicht nach und nach, bis sie den richtigen Fokus erreicht hat, sondern überschreitet diesen Fokus und geht dann mit mehr Sicherheit wieder zurück, bis sie ihn wiedergefunden hat. Das richtige Maß in der Darstellung des Schauspielers findet sich erst nach der Übertreibung, nicht davor. (ibid.)

3.2.3 Theater als Sprache begreifen

Nach der Bewusstmachung und Erweiterung der Ausdrucksmöglichkeiten des eigenen Körpers wird Zuschau*innen in der dritten Etappe vermittelt, dass Theater eine Sprache ist, der sich alle jederzeit bedienen (können), um ihre expressiven Potenziale zu nutzen. Für Boal (schau)spielen Menschen immer und überall: Sie passen ihre Äußerungen, ihr Verhalten – ja sogar ihre Kleidung – stets dem gesellschaftlichen Rahmen an, in dem sie sich bewegen. Aus diesem Grund verkündet er: „Die Sprache Theater ist die grundlegendste menschliche Sprache.“ (Boal/Baumann ³2018:35) Der Vorteil professioneller Schauspieler*innen besteht für ihn lediglich darin, dass sie sich ihres Spiels bewusst sind und ihre Rolle deshalb gezielter gestalten können – „[d]ie Frau und der Mann auf der Straße hingegen wissen nicht, dass sie Theater sprechen [...]“. (ibid.)

Sind sich Akteur*innen darüber im Klaren, dass sie über eine ausgeprägte theatralische (Sprach-)Kompetenz verfügen, so können sie diese in der Fiktion ausprobieren, um sie später im realen Leben besser zu verwenden und theatralisch(sprachig)e Kunstgriffe bei anderen Kommunikationsteilnehmer*innen ebenfalls rascher zu erkennen – insbesondere bei ihren Unterdrücker*innen. Dabei gilt ebenso wie im Bereich der nonverbalen Kommunikation: Nicht nur das, was gesagt wird, ist Teil der Sprache, sondern auch geschickt eingesetzte Schachzüge „such as silence, omission or hiding the facts behind words“ (Kadrić 2014:454). Übungen zur Verbesserung des verbalen Ausdrucks, die in diesem Zusammenhang zum Einsatz kommen, beziehen sich auf Betonung, Modulation, Lautstärke, Aussprache, Sprech- und Atempausen, klare und präzise Äußerungen, Vermeidung von Füllwörtern und Redundanzen etc. (vgl. Kadrić 2011:84f.).

3.2.4 Theater als Diskurs begreifen

Im letzten Stadium der Transformation von passiv zusehenden Menschen hin zu befreiten, handelnden Subjekten geht es darum, Theater als (wandelbaren) Diskurs zu begreifen. Dabei kommen Methoden zur Anwendung, mit deren Hilfe bestimmte, von Zuschau*innen erlebte Szenarien in Theateraufführungen umgeformt und vorgespielt werden. Ziel der Übungen ist es, die in den gewählten Themenbereichen vorherrschenden Diskurse wahrzunehmen, kritisch zu hinterfragen, abzubilden und im Idealfall durch theatralische Inszenierungen, im Rahmen derer Alternativen aufgezeigt werden, zu verändern. Der Gegenstand der Darstellung wird von den Zuschau*innen selbst ausgewählt und ihnen nicht aufoktroyiert, da der Ansatz auf einem Dialog auf Augenhöhe basiert: „Niemals habe ich selbst ein Thema eingebracht – in der Praxis

befreienden Theaters ist es wesentlich, dass die Betroffenen selbst ihre Themen bestimmen.“ (Boal/Baumann ³2018:42) Beispiele für behandelte Sujets sind Liebe, Familie, Migration, Alter und Arbeitslosigkeit (vgl. Boal/Baumann ³2018:44-48).

Eine Theaterform, die in dieser Phase von Boal eingesetzt wird, ist das „Unsichtbare Theater“ (Boal/Baumann ³2018:49-63). Das Besondere an dieser Technik ist, dass das Publikum glaubt, einem realen Geschehen beizuwohnen. Gespielt werden kann das Stück überall – es braucht dazu keine konventionelle Theaterbühne. Boal beschreibt Auftritte in der Pariser Metro, auf Fähren, in Restaurants und auf der Straße (vgl. Boal/Baumann ³2018:49). Dargestellt wird eine eher kurze, konkrete Konfliktsituation. Die Schauspieler*innen bereiten ihre Rollen vor, wobei sie sich auch auf die mögliche (und intendierte, wenn nicht sogar provozierte) Mitwirkung des Publikums einstellen und sich Reaktionen auf unterschiedliche Varianten des Handlungsverlaufs überlegen. Die Umgebung, in der das Theaterstück aufgeführt wird, weiß von alledem nichts. Die Menschen aus dem Publikum sollen jedoch dazu veranlasst werden, aus ihrer passiven, unbeteiligten, abwartenden bzw. das Ereignis ignorierenden oder tolerierenden Haltung herauszutreten, selbstständig neue Rollen zu erschaffen und sich damit in die Inszenierung einzubringen. Natürlich handelt es sich bei diesen Szenen nicht um reale Vorkommnisse – allerdings können die (wissentlich und unwissentlich) am Theaterspiel Beteiligten daraus vieles für ihr echtes Leben lernen: „The exercises are, of course, games, not serious real situations, but behind those games we can see the individual impacts created by any given constellation [...]“ (Kadrić 2014:455)

Zur Veranschaulichung der Methode des Unsichtbaren Theaters sollen zwei Darbietungen Erwähnung finden. Die erste wurde 1976 dreimal in der Pariser Metro aufgeführt und widmete sich dem Thema der sexuellen Belästigung (vgl. Boal/Baumann ³2018:49-52). Zunächst stellte eine Frau die unterdrückte Protagonistin, dann ein Mann den unterdrückten Protagonisten⁴ der Bedrängung dar. Schockierend ist, dass die Belästigung der Frau die Fahrgäst*innen weitaus weniger zu empören schien als jene des Mannes. Die Wogen gingen dabei mitunter sehr hoch: „Bei einer der Aufführungen ist der Skandal so groß, dass der Zug an der nächsten Station anhält und die Fahrgäste aus den anderen Wagen aussteigen, um das Geschehen besser verfolgen zu können.“ (Boal/Baumann ³2018:52)

⁴ Bewusst wird hier die Bezeichnung *unterdrückte*r Protagonist*in* und nicht die im allgemeinen Sprachgebrauch vielleicht üblichere und demnach an dieser Stelle erwartete Benennung *Opfer* gebraucht, da Boal in seinem späteren Schaffen zunehmend zwischen (eher) passiven Opfern und (eher) aktiven unterdrückten Protagonist*innen differenziert, wobei sich letztere für eine Veränderung einsetzen (vgl. Boal/Baumann ³2018:50).

Das zweite Stück spielte auf einer Fähre⁵ in Stockholm und beschäftigte sich mit Rassismus (vgl. Boal/Baumann ³2018:56ff.). Auf dem vollbesetzten Boot forderte ein *weißer Italiener* eine *schwarze Frau* auf, ihm ihren Platz zu überlassen – es sei undenkbar, dass sie als Schwarze sitzen dürfe und er als Weißer stehen müsse. Die Frau reagierte äußerst verärgert, überließ ihm aber letztendlich den Platz. Wenig später kam eine *betrunkene Schwedin* vorbei und verlangte ihrerseits von dem Italiener, er möge den Sitzplatz für sie freimachen – immerhin sollten Schwed*innen im eigenen Land bevorzugt werden. Kurz darauf näherte sich ein *Büroangestellter* und hielt die Betrunkene dazu an, aufzustehen – sie sei zwar in ihrem Land, aber berauscht und unproduktiv. Auf der Fähre entfachte eine heftige Diskussion, in der sich die Menschen über Diskriminierung aufgrund von Hautfarbe, Nationalität oder Gesellschaftsklasse entrüsteten. Ein Schauspieler versuchte die schwarze Frau zu überreden, sich wieder hinzusetzen, doch sie kam seiner Aufforderung nicht nach. Immer mehr Menschen standen nun von ihren Sitzplätzen auf, um ihren Protest gegen Vorurteile jeglicher Art zu manifestieren – unter ihnen waren Schauspieler*innen und solche, die spontan zu Schauspieler*innen wurden, obwohl sie nicht in das Stück eingeweiht waren. Sie alle brachten ihre Gründe für die Verweigerung des Platzes vor – sie seien Migrant*innen, arm oder arbeitslos und hätten der hier an den Tag gelegten Logik zufolge den Sitz ebenso wenig verdient wie die erste Protagonistin. Boal fasst die Reaktion des Publikums folgendermaßen zusammen: „Das Resultat war außergewöhnlich. Neben der spannenden Diskussion erzeugte das Bild der vielen freien Plätze eine ungemein theatrale Wirkung. Sie blieben aus Protest leer, obwohl die Fähre voll besetzt war und alle dicht gedrängt standen.“ (Boal/Baumann ³2018:57f.)

Aus den geschilderten Ereignissen lässt sich schlussfolgern, dass Theater ein Diskurs ist, der sich mit den in der Wirklichkeit prädominierenden Diskursen vermischt und das Potenzial in sich birgt, sie zu verändern. Bei diesem Vorgang verwischen die Grenzen zwischen Fiktion und Realität, denn die durch Fiktion ausgelöste Erfahrung regt die Involvierten zu realen Handlungen an und metamorphosiert sie damit im wirklichen Leben. Darin liegt die Kraft des Theaters der Unterdrückten: „Alle an der Interaktion beteiligten Identitäten werden durch den Verlauf der Inszenierungen und durch das Spiel der Anderen transformiert.“ (Bahadır 2007:301) *Denn was ist realer als die Tatsache, dass Menschen im öffentlichen Raum ihre Stimmen und ihre Körper erheben, um für eine gerechtere Welt einzutreten?*

⁵ Stockholm ist ein Inselarchipel, das bedeutendste Transportmittel der Stadt sind daher Fähren.

3.2.5 Forumtheater

Die für die Dialogdolmetschdidaktik äußerst brauchbare Technik des „Forumtheaters“ (vgl. Boal/Baumann ³2018:353-388) entstand in den 1970er-Jahren im peruanischen Exil, als Boal ein auf Theatermethoden basierendes Alphabetisierungsprojekt durchführte und dabei eine neue Theaterform namens „simultane Dramaturgie“ (vgl. Boal/Holtei 1999:17ff.) ausprobierte. Die simultane Dramaturgie bestand darin, dass ein Stück aufgeführt wurde, welches ein konkretes Problem zum Inhalt hatte und Lösungsansätze für dieses erarbeiten sollte. Die Vorstellung wurde stets bis zu dem Moment gespielt, in dem die auf der Bühne präsentierte Problematik ihren Höhepunkt erreichte – an genau der Stelle hielten die Schauspieler*innen inne. In diesem entscheidenden Augenblick forderte Boal das Publikum auf, Vorschläge für das weitere Vorgehen der Protagonist*innen einzubringen. Die Schauspieler*innen setzten die Handlungsratschläge der Zuschauer*innen in Form von Improvisationen um, bis diese keine Ideen mehr hervorbrachten. Das Prozedere ermöglichte gemeinsames, dialogisches Lernen. Allerdings lag die Macht der Darstellung und Interpretation immer noch bei den Schauspieler*innen.

Bei einer solchen Inszenierung zeigte sich eine stämmige Frau mit der Darbietung eines Eheproblems durch die Protagonist*innen wiederholte Male so unzufrieden, dass sie von Boal auf die Bühne gebeten wurde, um in die Rolle der Ehefrau zu schlüpfen und ihren Vorschlag selbst zu spielen – was sie mit so viel Ausdruckskraft und Elan umsetzte, dass alle Anwesenden verblüfft waren. Dieses Ereignis bezeichnet Boal als die Geburtsstunde des Forumtheaters, weil er dadurch zu folgender Erkenntnis gelangte:

Wenn die Zuschauer selbst auf die Bühne kommen und zeigen, was ihnen durch den Kopf geht, machen sie das auf ihre eigene, ganz persönliche Weise, die nur von ihnen selbst so dargestellt werden kann. Kein Künstler kann das für sie übernehmen. *Auf der Bühne ist der Schauspieler ein Dolmetscher, der im Akt des Übersetzens falsch spielt.* [Hervorhebung durch die Verfasserin] Es ist ihm unmöglich, nicht falsch zu spielen. (Boal/Holtei 1999:20)

Boal hebt mit seinem Forumtheater die Grenzen zwischen Schauspieler*innen und Zuschauer*innen vollständig auf und möchte damit bezwecken, dass sich alle gleichermaßen am Lösungsfindungsprozess beteiligen, was zu einer *Entweihung der Bühne* führt: „Wir entweihen die Bühne, über die in der Regel der Künstler allein herrscht. Wir zerstören sein Werk, um mit allen gemeinsam ein neues Werk zu schaffen. Dies ist [...] ein pädagogisches Theater mit dem Ziel, kollektiv zu lernen.“ (ibid.)⁶

⁶ Erinnert die *Entweihung der Bühne* nicht ein wenig an die *Entthronung des Ausgangstextes* bei Vermeer (1986)? Wird nicht auch bei der von ihm entwickelten Skopostheorie (Vermeer 1996) das Werk von Ausgangstextproduzent*innen zerstört, um unter Berücksichtigung der Zieltextrezipient*innen (die den bisher passiven Zuschauer*innen entsprechen) und deren kultureller Prägung ein neues Werk zu kreieren?

Um einen kollektiven Lernvorgang zu ermöglichen, ist es unerlässlich, dass die Zuschau*innen durch das Verhalten der (geschulten) Schauspieler*innen zur Partizipation ermutigt werden. Daher sollen die Schauspieler*innen Zweifel und Schwierigkeiten offen zeigen, die auf die Bühne getretenen Zuschau*innen jedoch zur selben Zeit dazu motivieren, sich nicht unterjochen zu lassen und weiterhin gegen die Unterdrückung anzukämpfen. Die Funktion ausgebildeter Schauspieler*innen im Forumtheater unterscheidet sich folglich von deren traditionellem Rollenverständnis. Boal erläutert anhand eines Vergleiches, welche Haltung er diesen empfiehlt, damit dialogisches Lernen auf der Theaterbühne möglich wird:

In einigen afrikanischen Ländern wird derjenige als guter Sänger angesehen, dem es gelingt, die meisten Menschen zum Mitsingen zu bewegen. So sollte es auch mit guten Forumtheaterschauspielern sein: In ihrer Darstellung sollte kein Narzissmus sein, der auf den Bühnen des konventionellen Theaters so oft zu beobachten ist. (Boal/Baumann ³2018:373)

Durch die Entweihung der Bühne werden demnach gewissermaßen auch die Schauspieler*innen entthront, die sich bisher unantastbar auf einem hohen Podest in Szene setzen konnten. Im Gegenzug bekommen sie die Gelegenheit, von dem theatralischen Potenzial und den kreativen Einfällen und Darbietungen der Zuschau*innen zu lernen und möglicherweise sogar weniger übliche Ausdrucksformen in ihre zukünftigen Darstellungen zu integrieren.

Auf die Frage, ob man bei einer Forumtheateraufführung ausschließlich Zuschauer*in bleiben könne, reagiert Boal sehr prononciert: „Nein! Obwohl ich endgültige Antworten eigentlich nicht mag, beantworte ich diese Frage ganz unbekümmert mit: Nein!“ (Boal/Baumann ³2018:384) Er führt daraufhin aus, dass sich Zuschau*innen natürlich dazu entschließen können, nichts zu sagen – auch Schweigen sei eine Handlung und damit eine Art der Beteiligung am Geschehen.

Damit Zuschau*innen einen stärkeren Drang verspüren, ihre Lösungswege für eine Unterdrückungssituation vor dem Plenum zu erproben, muss zunächst einmal das Thema für alle klar und verständlich definiert sein: „Forumtheater ist vor allen Dingen eine gute Frage. [...] Ein nebulöses Thema provoziert ein nebulöses Forum.“ (Boal/Baumann ³2018:360) Weiterhin ist es essenziell, dass die Protagonist*innen der Handlung ihre Beweggründe und ihre Geschichte anschaulich darstellen. Wenn sich Zuschau*innen mit Protagonist*innen und deren Motiven identifizieren, so wächst der Wunsch, aus der Beobachter*innenrolle herauszutreten und selbst für die Sache aktiv zu werden – umgekehrt gilt: „Niemand wird eine Figur ersetzen wollen, von der er nicht weiß, was sie möchte.“ (Boal/Baumann ³2018:369)

Eine weitere Fragestellung, die Mitwirkenden an einer Forumtheaterinszenierung womöglich in den Sinn kommt, ist, ob zwingend eine Lösung für das vorliegende Problem gefunden werden muss. Für Boal ist es weitaus bedeutender, eine konstruktive Auseinandersetzung

mit der Situation zu initiieren. Das primäre Ziel des Forumtheaters ist die Selbstaktivierung der Zuschauer*innen – diese erreicht man seiner Ansicht nach durch eine inspirierende Diskussion viel eher als durch eine Lösung, die eventuell gefunden wird. Zusammenfassend lässt sich sein Standpunkt aus folgender Aussage besonders deutlich herauslesen: „Wenn die Forumtheaterszene nicht dringlich ist und es also nicht darum geht, nach der Aufführung direkt in der Realität zu handeln, muss keine Lösung gefunden werden – sie muss gesucht werden.“ (Boal/Baumann ³2018:361) Der Theaterpädagoge hält allerdings fest, dass es für die Hervorbringung von Lösungen ausschlaggebend ist, dass diese nicht unmöglich sind – niemand kann einen Nutzen daraus ziehen, wenn sie im realen Leben nicht umgesetzt werden können. Er spricht in diesem Zusammenhang von „*magischen* [Hervorhebung im Original] Lösungen“ (Boal/Baumann ³2018:365).

Zur Erprobung unterschiedlicher Handlungsalternativen muss eine Aufführung stets einige Male wiederholt werden (vgl. Boal/Baumann ³2018:375). Zunächst wird die Forumtheaterszene gezeigt, danach versuchen mehrere aufeinanderfolgende Zuschauer*innen, sich auf unterschiedliche Arten aus der gleichen Unterdrückung zu befreien. Dabei sind der Kreativität keine Grenzen gesetzt – je vielfältiger die dargebotenen Varianten, desto interessanter und fruchtbringender ist das Forumtheater.

Jedoch gibt es zwei Faktoren, die nicht modifiziert werden dürfen, da das Forum durch eine grundlegende Abweichung von dem jeweils präsentierten Fall sein Ziel verfehlen und bestenfalls Lösungen für andere Situationen, nicht aber für die vorliegende Problematik liefern würde. Unumstößlich sind demzufolge die „*gesellschaftlichen Rahmenbedingungen* [Hervorhebung im Original]“ (Boal/Baumann ³2018:377), worunter Boal Gegebenheiten wie die Art der Beziehung zwischen den einzelnen Figuren, deren Alter oder wirtschaftlichen Status versteht. Ebenso müssen Zuschauer*innen der „*Motivation* [Hervorhebung im Original] der Figuren“ (ibid.) treu bleiben. Eine liebende Ehefrau kann nicht plötzlich in eine hassende verwandelt werden und ihren Mann ganz einfach verlassen, damit sich sämtliche partnerschaftliche Schwierigkeiten in Luft auflösen – damit wäre der Gemahlin, die ihre Geschichte eingebracht hat, kaum geholfen. Es gilt also, die Unterdrückungsmechanismen immer zu berücksichtigen, selbst wenn diese auf Gefühlen wie Liebe oder tiefer Verbundenheit beruhen. Nur so können Unterdrückte mithilfe des Forumtheaters alternative Sicht- und Handlungsweisen ans Licht bringen und die notwendige Kraft schöpfen, um ihre Lebensrealität in eine neue Richtung zu lenken: „Die Unterdrückten [...] können sich ausprobieren, trainieren, in der Bilderwelt einer Forumtheateraufführung Handlungen erproben. Danach, selbstaktiviert, werden sie diese neue Energie unvermeidlich in ihr reales Leben extrapolieren [...].“ (Boal/Baumann ³2018:387)

Es gibt Szenen, die sich nicht für eine Forumtheatervorstellung eignen. Steht ein Mann wenige Sekunden vor seiner Hinrichtung oder wird eine Frau von einer Gruppe bewaffneter Männer vergewaltigt, so ist die Katastrophe unabwendbar. Versucht man eine solche Situation im Forumtheater darzustellen, „wird es zum fatalistischen Theater“ (Boal/Baumann ³2018:357) und die Zuschau*innen bleiben verstört, gelähmt und mit Sicherheit demotiviert zurück – was genau das Gegenteil von dem bewirkt, was Boal erreichen möchte: deren Selbstaktivierung. Bei einem solch verhängnisvollen Ereignis kann lediglich die Frage aufgeworfen werden, ob man vorher etwas unternehmen hätte können, um das Unglück zu verhindern, wer gegebenenfalls intervenieren hätte können und unter welchen Umständen. Eine Grundvoraussetzung für die Handlung der Forumtheaterszene besteht folglich darin, dass Alternativen existieren, was Boal folgendermaßen bekundet: „Wenn nichts mehr möglich ist, bleibt den Zuschau*innen nur noch, zu Zeugen der Tragödie zu werden.“ (Boal/Baumann ³2018:356)

Im Gegensatz dazu ist Forumtheater überall dort eine sinnvolle Methode, wo es darum geht, Verhaltensweisen und Strategien auszuprobieren, um sich für eine real bevorstehende Situation bestmöglich zu wappnen – da laut Boal alle Menschen ständig Theater spielen, ist es naheliegend, im Forum zu üben, um anschließend in der Wirklichkeit einen glanzvollen Auftritt hinzulegen. So erzählt auch der große Theatermacher davon, sich dergestalt auf heikle Unterredungen vorbereitet zu haben:

Forumtheater kann sehr nützlich sein, um eine Handlung zu proben, bevor sie in die Praxis umgesetzt wird. Ich selbst habe meinen Besuch beim französischen Kulturministerium geprobt, wo ich die Erhöhung der finanziellen Mittel für mein dortiges Theaterzentrum CTO-Paris⁷ erreichen wollte. Es hat funktioniert! (Boal/Baumann ³2018:362)

3.3 Travelling Concepts

Bei den von Paulo Freire und Augusto Boal entwickelten (theater)pädagogischen Methoden handelt es sich um wahre *travelling concepts* im doppelten Sinne. Ihre Ansätze haben sich nicht nur auf verschiedenen Kontinenten und in vielfältigen Sprach- und Kulturräumen verbreitet, sondern auch Eingang in unterschiedliche wissenschaftliche Disziplinen und Fachbereiche gefunden, wo sie auf mannigfaltige Arten an die jeweiligen Bedingungen und Bedürfnisse angepasst wurden. Dass sich die Konzepte so großer Bekannt- und Beliebtheit erfreuen, ist kaum verwunderlich: Unterdrückung existiert in allen menschlichen Gesellschaften – mögen auch Form und Ausmaß teilweise stark voneinander abweichen – weshalb es überall Unterdrückte

⁷ Es handelt sich dabei um das Centre du Théâtre de l'Opprimé, das von Boal während seines Pariser Exils ins Leben gerufen wurde.

gibt, die sich mit den Ideen Freires und Boals identifizieren und der Wunsch nach Befreiung aus der Unterdrückung wohl ebenso omnipräsent ist wie die Unterdrückung selbst.

In manchen Herrschaftssystemen, Gesundheits- und Bildungswesen, beruflichen Settings, Großfamilien und Kernfamilien (diese Liste ist nicht exhaustiv, da hier andernfalls jegliche Form menschlichen Zusammenlebens und sogar das Innenleben eines jeden Individuums angeführt werden müssten⁸) ist die Unterdrückung von den Betroffenen schon dergestalt internalisiert und akzeptiert worden, dass diese nicht einmal mehr versuchen, dagegen anzukämpfen. Doch auch solche Fälle haben Freire und Boal in ihre Überlegungen miteinbezogen und bemühen sich mithilfe ihrer Techniken um eine Sichtbarmachung der Unterdrückungsmechanismen und eine (politisch-demokratische) Bewusstseinsbildung der Unterdrückten, um diese aus oft jahrhundertelanger, generationenübergreifender Lethargie wachzurütteln und ihnen zuallererst zu vermitteln, dass sie über eine Stimme verfügen, mit der sie *Nein!* oder *Stopp!* schreien können – wie die Zuschauende*innen einer Forumtheateraufführung.

Aus diesem Grund beginnt Boal mit körperzentrierten Übungen, die es den Teilnehmenden erlauben, ihre Ausdruckspotenziale zu spüren – dabei sollen sie sich gleichermaßen ihrer eigenen expressiven Möglichkeiten bewusst werden und ihre Sinne dafür schärfen, was in der Welt um sie herum passiert: *sehen*, welchen Machtgefügen sie unterworfen sind (*und in welchen Strukturen sie ihrerseits andere unterwerfen und in ihrer freien Entwicklung einschränken?*), *hören*, welche Sicht- und Denkweisen ihnen tagtäglich beim morgendlichen Kaffee

⁸ Man denke hier etwa an Metaphern wie jene des „Inneren Teams“, derer sich Schulz von Thun im 3. Teil seines kommunikationspsychologischen Standardwerks *Miteinander reden* bedient. Für ihn ist das menschliche Seelenleben „geprägt vom inneren Miteinander, Gegeneinander und Durcheinander dieser teilnehmenden Botschafter“ (Schulz von Thun ²⁷2018:45), wobei er sich mit *Botschafter* auf die unterschiedlichen Anteile der menschlichen Gesamtpersönlichkeit bezieht. Schulz von Thun führt aus, dass es für die Sicht- und Hörbarmachung der Nachrichten der einzelnen, häufig unterdrückten Persönlichkeitsanteile mitunter (innere) Dolmetscher*innen braucht: „Indem wir die Botschaft der oft stummen, aber spürbaren Impulse sprachlich fassen, indem wir *aus der Regung eine Verlautbarung machen* [Hervorhebung im Original], verhalten wir uns wie ein *Dolmetscher* [Hervorhebung durch die Verfasserin], der die Verständigung der Teammitglieder untereinander [...] erleichtert.“ (²⁷2018:42f.)

Auch Boal spricht davon, dass wir gewisse Teile unseres Selbst unterdrücken (müssen), um im Zusammenleben mit anderen bestehen zu können: „Wir kommen damit gut zurecht, weil wir vorgeben, nur der Teil von uns zu sein, der willkommen ist, den Rest halten wir sorgfältig unter Verschluss. Trotzdem bleiben unsere Dämonen und Heiligen lebendig [...] und ihre latente Präsenz schlägt sich in Symptomen, Geschwüren oder sogar Schlimmerem nieder. Trotz all dieser Erscheinungen sind wir gesunde, fröhlich lächelnde Menschen.“ (Boal/Holtei 1999:43) Fände in den Gemeinschaften, in denen wir leben, weniger Unterdrückung statt, könnten wir dann unseren *Dämonen* und *Heiligen* etwas häufiger Auslauf bieten? Die Verfasserin der Arbeit vertritt genau diesen Standpunkt, da die Organisation zwischenmenschlicher Gruppierungen starke Parallelen zum menschlichen Innenleben aufweist, wie aus diesem kleinen Exkurs hoffentlich hervorgegangen ist. Allerdings ist der Kampf der inneren Dämonen und Heiligen, die aus den tiefsten Abgründen der menschlichen Seele danach trachten, ans Tageslicht zu gelangen, nicht Gegenstand dieser Arbeit. *Oder schon?* Steht nicht genau das Nach-außen-Kehren schlummernder Potenziale, die durch einen konventionellen Ansatz in der Dialogdolmetschdidaktik nicht gefördert werden, im Mittelpunkt? Die Frage ist also: *Was bringen die Dämonen und Heiligen mit?* Für die Herausbildung einer Dolmetscher*innenpersönlichkeit, für den einzelnen Menschen, für die Gesamtgesellschaft?

durch das Radio eingetrichtert werden – während sie noch zu müde sind, um diese zu hinterfragen – und sich langsam, aber sicher in ihren Köpfen zu tief verankerten Glaubenssätzen entwickeln, und *spüren*, was das alles ihn ihnen auslöst (*Was lastet auf mir, sodass ich nicht mehr aufrecht stehen kann? Warum werde ich immer so müde, wenn ich das Bürogebäude betrete?*). Freire und Boal möchten unhinterfragte Muster aufdecken, Wege ebnen, durch deren Beschreibung Menschen zu partizipativen Bürger*innen werden können, und ihnen die Macht (zurück)geben, ihr Leben selbst in die Hand zu nehmen: „Je besser wir die Welt kennen, in der wir leben, desto besser kann es uns gelingen, sie zu verändern. [...] Theater kann uns dabei helfen, unsere Zukunft zu gestalten, anstatt nur auf sie zu warten.“ (Boal/Baumann ³2018:36) Dass die vorgestellten Ideen so großen Anklang finden, ist ein trauriges Indiz dafür, dass die Umsetzung von Werten wie Freiheit, Gleichheit und Solidarität im menschlichen Zusammenleben noch nicht gelungen ist.

Paulo Freires Pädagogik der Unterdrückten führte weltweit zur Gründung verschiedener Organisationen und Einrichtungen. So beschäftigt sich etwa das Instituto Paulo Freire in São Paulo mit der Umsetzung von Forschungsprojekten rund um die von Freire entwickelte Pädagogik, wobei vor allem Volksbildung und Erwachsenenbildung von Bedeutung sind und Wert auf internationalen Austausch gelegt wird. Das Paulo Freire Institute an der University of California in Los Angeles widmet sich Forschungsprojekten und Programmen im Zusammenhang mit Volksbildung, Lehrer*innenbildung, ethnischer und sozialer Gerechtigkeit, Migration, Globalisierung und Umweltpädagogik. In München vernetzt die Paulo-Freire-Gesellschaft Ideen und Initiativen, die auf dem Bildungsansatz Freires fußen, in den Bereichen Pädagogik, Politik, Theologie und Theater. Weitere Einrichtungen dieser Art gibt es in Xátiva, Manchester, Oldenburg und Berlin. (vgl. Paulo Freire Zentrum 2020a)

Auch in Wien wurde ein Paulo Freire Zentrum ins Leben gerufen, das sich selbst auf seiner Webseite als „Denkwerkstatt für sozial-ökologische Gerechtigkeit und sinnvolle Bildung“ (Paulo Freire Zentrum 2020b) bezeichnet. Es besteht seit 2004 und bietet Raum für Forschung, Weiterbildung und Entwicklungstagen.

Augusto Boals Theater der Unterdrückten machte ihn zu einem der bedeutendsten Theaterpädagogen weltweit und ist damit ein *travelling concept* par excellence:

Some forms and techniques of this theatre are universally and timelessly valid and can be applied anywhere and in any system. The methods that Boal developed during his many years of work [...] are used in theatre pedagogy, acting training, education, political work, human resources and team development, and in different therapeutic settings. (Kadrić 2014:453)

Boal entwickelte seine Methoden während des amerikanischen und europäischen Exils ständig weiter und ergänzte dabei sein Hauptwerk *Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-*

Schauspieler, das in 25 Sprachen übersetzt wurde, fortwährend mit neuen Techniken. Darin beschreibt er, wie sich sein Ansatz in Europa etablierte: „Zu Beginn meiner Arbeit in Europa wurde das Theater der Unterdrückten als lateinamerikanische Methode präsentiert. Erst später löste es sich von seinen geographischen und kulturellen Ursprüngen [...].“ (Boal/Baumann³2018:42)

Boals Überlegungen finden in den unterschiedlichsten Bereichen Anwendung, erfreuen sich aber in der Psychotherapie besonders großer Beliebtheit. Das erklärt sich der Theatermacher folgendermaßen: „Theater ist eine Therapie, durch die man in Körper und Seele, Soma und Psyche eindringen kann.“ (Boal/Holtei 1999:39) In diesem Setting liegt die Kraft seiner Methoden ebenfalls in der Generierung neuartiger Lösungen, Denk- und Handlungsweisen, die in Boals Werk ein (*das?*) zentrale(s) Anliegen darstellt. Denn erst durch das Durchbrechen unendlich wiederkehrender (negativer) Gedankenschleifen, selbstschädigender oder -zerstörerischer Verhaltensmuster und toxischer Bindungen kann Heilung entstehen: „Ein Prozess ist therapeutisch, wenn er dem Patienten erlaubt und ihn ermutigt, Alternativen zu der Situation, die ihm Leiden oder Unglück bereitet, zu entwickeln.“ (Boal/Holtei 1999:35)

Ein weiteres Einsatzfeld, in dem das Boalsche Theater zur Entwicklung von Alternativen hinsichtlich der Strukturierung einer Gesamtgesellschaft herangezogen wird, ist die Politik. In diese Disziplin findet das Theater der Unterdrückten in Form des „Legislative[n] Theater[s]“ (Boal/Holtei 1999:11) Eingang, bei dem das oben vorgestellte Forumtheater (vgl. 3.2.5) eine Erweiterung erfährt. Das Fortspinnen besteht darin, dass Anregungen und Änderungsvorschläge der Zuschau*innen in Protokollen niedergeschrieben und anschließend von Rechtsexpert*innen in konkrete Gesetzesinitiativen umgewandelt werden. Demnach wird Bürger*innen die Möglichkeit eingeräumt, sich aktiv an der Gesetzgebung zu beteiligen – ähnlich wie Zuschauer*innen in Boals Theaterformen als Hauptakteur*innen auf der Bühne agieren.

Erstmals wurde das Legislative Theater in Rio de Janeiro praktiziert, wo Boal von 1992 bis 1996 als Abgeordneter im Stadtparlament tätig war. Sein Mandat ermöglichte es ihm, eine über 20 Personen umfassende Arbeitsgruppe von Schauspieler*innen und Rechtsexpert*innen zu engagieren, die auf öffentlichen Plätzen drängende soziale Fragestellungen und Missstände aufgriff. Diese Technik brachte innerhalb von Boals Amtszeit über 50 Gesetzesinitiativen hervor, von denen mehr als ein Dutzend in konkrete Ratsbeschlüsse mündete. Derart entstanden beispielsweise ein Kriminalitätsopfer- und Zeugenschutzprogramm, ein Gesetz, welches Krankenhäuser zur Behandlung von Personen fortgeschrittenen Alters verpflichtet, ein weiteres, das psychiatrische Patienten vor irreversiblen operativen Eingriffen behütet, sowie Maßnahmen zur

Eliminierung von Gefahrenstellen und Gewährleistung der Barrierefreiheit. Nach dem Mandatsende des Theatermakers arbeitete sein Team selbstständig weiter und dehnte die Tätigkeit auf verschiedene brasilianische Städte aus. Zudem überquerte auch das Legislative Theater den Atlantischen Ozean. 1997 bediente sich die Münchener Fachhochschule unter Mitwirkung Augusto Boals, der Paulo-Freire-Gesellschaft und des Nord-Süd-Forums der Methode zum ersten Mal.

Zusammenfassend kann das Theater der Unterdrückten überall dort eingesetzt werden, wo Menschen in ihrer persönlichen Entfaltung bzw. Meinungs-, Entscheidungs-, Handlungs- oder Bewegungsfreiheit eingeschränkt werden und etwas dagegen unternehmen wollen. Gilt das auch für Dolmetscher*innen? Allemal, denn sie werden immer wieder von den divergenten Erwartungen der anwesenden Parteien *erdrückt*, finden sich in verschiedensten Machtgefügen wieder, in denen sie von Vertreter*innen (vermeintlich) bedeutender Institutionen *unterdrückt* und von der professionellen Ausübung ihrer Tätigkeit abgehalten werden, und müssen gleichzeitig darauf Acht geben, dass die (scheinbar) noch tiefer (als die Dolmetscher*innen) gestellte Partei durch das Machtgefälle nicht vollkommen *niedergedrückt* wird.

Zur Veranschaulichung dieser Ausführungen lässt sich eine Gerichtsverhandlung heranziehen, in der ein sexistische Bemerkungen von sich gebender Richter eine Dolmetscherin bittet, sie möge doch für den verschüchterten, minderjährigen Angeklagten eine Zeugenaussage *nur schnell zusammenfassen*, damit die Verhandlung rascher über die Bühne gehe. Können Dolmetscher*innen in einem solchen Fall ein Auge *zudrücken* und sich an der vollständigen Wiedergabe des Gesagten hindern lassen, obwohl der Angeklagte ein Recht darauf hat, alle Inhalte des Verfahrens zu verstehen (da ihm sonst beispielsweise die Möglichkeit verwehrt wird, gezielte Fragen an Belastungszeug*innen zu stellen)?⁹ Dürfen sie sich nach dem Gerichtsverfahren mit leicht schlechtem Gewissen *verdrücken* und schon bald alles vergessen haben? Versteht man sich als Fürsprecher*in des gegenwärtig präsentierten, neuen dialogdolmetschdidaktischen Ansatzes und möchte man dem Gedankengut von Freire, Boal, Kadrić und Bahadır treu bleiben, so können bzw. dürfen sie das vermutlich nicht – zumindest nicht unter Berufung auf die richterliche Obrigkeit: „Der Einzelne muss sich nun seiner persönlichen moralischen

⁹ vgl. Artikel 6 der Europäischen Menschenrechtskonvention, der sich mit dem „Recht auf ein faires Verfahren“ beschäftigt. Für die hier behandelte Problematik sind vor allem folgende Abschnitte des Art 6 Abs 3 relevant:

„(3) Jeder Angeklagte hat mindestens (englischer Text) insbesondere (französischer Text) die folgenden Rechte:
a) in möglichst kurzer Frist in einer für ihn verständlichen Sprache in allen Einzelheiten über die Art und den Grund der gegen ihn erhobenen Beschuldigung in Kenntnis gesetzt zu werden;
[...]
d) Fragen an die Belastungszeugen zu stellen oder stellen zu lassen [...];
e) die unentgeltliche Beiziehung eines Dolmetschers zu verlangen, wenn der Angeklagte die Verhandlungssprache des Gerichts nicht versteht oder sich nicht darin ausdrücken kann.“ (RIS 2020)

Verantwortung stellen. Die Angst vor dem Verlust von Ordnung und Regeln wird weiterhin in unserem Tun und Lassen mitschwingen.“ (Bahadır 2007:236)

Das Theater der Unterdrückten reist über zehn Jahre nach Boals Tod weiterhin um die Welt und trägt dazu bei, dass Bühnen entweiht, Berufskodizes entthront und Unterdrücker*innen von ihrem hohen Podest gestoßen werden. Boal strebte scheinbar genau diese Internationalität und -disziplinarität an, denn er schreibt: „[...] ich glaube, dass der Kampf gegen *eine* [Hervorhebung im Original] Unterdrückung nicht zu trennen ist vom Kampf gegen *alle* [Hervorhebung im Original] Unterdrückungen. [...] Wenn sich alle Unterdrückten zusammenschließen, ist die Macht, über die sie verfügen, größer.“ (Boal/Baumann ³2018:378)

4 Theaterpädagogische Methoden in der Dialogdolmetschdidaktik

Gegenstand des 3. Kapitels waren die Grundlagen der Pädagogik Freires und Boals sowie deren Integration in Gedankengut und Praxis unterschiedlichster Disziplinen. Nach dieser allgemeinen Einführung stellt sich für die Translationswissenschaft folgende zweiteilige Frage: Wie können theaterpädagogische Methoden konkret in der Dialogdolmetschdidaktik genutzt werden und wozu? Auf das *Wie* sollen die nachstehenden einleitenden Absätze eine Antwort liefern, das *Wozu* wird im Rahmen des gesamten 4. Kapitels eingehend erläutert, da es für eine derart weitreichende Veränderung bzw. Ergänzung der Unterrichtsgestaltung stets gute – im Sinne von wissenschaftlich nachvollziehbare und die (Her-)Ausbildung selbstbewusster Dolmetscher*innen(persönlichkeiten) fördernde – Gründe braucht. Diese *guten Gründe* werden in den ersten acht Unterpunkten (4.1-4.8) behandelt, während im letzten Unterpunkt (4.9) die Grenzen und Unzulänglichkeiten theaterpädagogischer Methoden in der Dialogdolmetschdidaktik zur Sprache kommen.

Beim Dialogdolmetschunterricht unter Einbeziehung theaterpädagogischer Simulationen werden in den Übungen bestimmte Szenarien aufgegriffen und nachgespielt. Für den Lernerfolg ist es maßgeblich, dass dabei die Improvisationsfreiheit der dolmetschenden Zuschauer*innen stets gewährleistet bleibt: „Es gibt keine ausformulierten Texte als Lesevorlagen, sondern Szenarien als Spielvorlagen.“ (Kadrić 2011:113) Diese Vorgehensweise entspricht einem Erfordernis, das auch Kautz für eine fruchtbringende Dialogdolmetschdidaktik für unabdingbar hält, als er konstatiert, dass sich die Textauswahl für bilaterale Dolmetschtrainings stark von jener für unilaterale Unterrichtseinheiten unterscheidet. Die Verfasserin möchte im nachstehenden Zitat das Augenmerk der Leser*innen nicht nur auf den Inhalt, sondern ebenfalls auf das von Kautz gewählte Vokabular richten, das bereits an Theater bzw. Film erinnert:

[...] Der Begriff *Textauswahl* [Hervorhebung im Original] wäre unzutreffend für das, was die Lehrkraft tut, wenn sie Material für eine Übung im bilateralen Dolmetschen zusammenstellt. [...] Es geht [...] weniger um die Auswahl von Texten als vielmehr um die Bereitstellung von Materialien für die Erarbeitung eines „*Drehbuchs*“ [Hervorhebung durch die Verfasserin], das von den [Gesprächspartner*innen] als Orientierung benutzt, in keinem Fall aber wortwörtlich dargeboten oder gar abgelesen werden darf. [...] Statt ausgearbeiteter Dialoge [...] sind [...] *Drehbuch-Skizzen* [Hervorhebung durch die Verfasserin] sinnvoller, in denen die *Rollen* [Hervorhebung durch die Verfasserin] der [Gesprächsteilnehmer*innen] [...] definiert werden. (2002:411f.)

Die Themen können von den Studierenden selbst gewählt werden. Das eröffnet einen Raum, der es ihnen ermöglicht, von ihnen erlebte Konfliktsituationen aufzuarbeiten und Alternativen zu dem in der Vergangenheit an den Tag gelegten, unzufriedenstellenden Verhalten zu entwickeln: „The dramatic scenes can be based on problems and conflicts that the students have

encountered in their own lives.“ (Kadrić 2014:456) Um die Kreativität der Teilnehmenden anzuregen, ist es ausschlaggebend, dass die Simulationen eine konkrete Problemstellung thematisieren, mit welcher sich die Studierenden identifizieren können (vgl. Kadrić 2014:456), denn auch Boal betont, dass aus einem schwammigen Thema nur ein diffuses Forum entstehen kann und niemand eine Figur ersetzen möchte, deren Intentionen unklar sind (vgl. 3.2.5).

Die aufgegriffene Grundsequenz wird im Dolmetscher*innenforum – also im Kollektiv von translatorisch tätigen Zuschauspieler*innen – mehrmals gespielt, sodass verschiedene Lösungsvorschläge zur Darstellung kommen. Bei der Konfliktbehandlung steht die Vorgehensweise der Dolmetscher*innen im Vordergrund. Daraus ergibt sich, dass die Dolmetscher*innenrolle bei der gemeinsamen *Reflexion* im Forum stets den Untersuchungsgegenstand darstellt und dass diese in der *Aktion* bei jedem Durchgang von einer anderen Person verkörpert wird, die durch ihr Spiel versucht, zu einer alternativen Bewältigungsstrategie zu gelangen. In Hinblick auf die Lösungsfindung ist es entscheidend, dass kein Vorschlag – möge er auch unpassend oder nicht realisierbar erscheinen – bereits vor seiner Inszenierung Ablehnung erfährt, denn theaterpädagogische Übungen in der Dialogdolmetschdidaktik zielen darauf ab, das gestalterische Potenzial der Zuschauspieler*innen freizusetzen. Dieser grundlegenden Spielregel verleiht Kadrić folgendermaßen Ausdruck: „Das Selbstwertgefühl der Einzelnen soll gestärkt und nicht verletzt werden, ansonsten könnte es passieren, dass das Gegenteil dessen, was didaktisch geplant war, eintritt.“ (2011:124) Selbstverständlich können auch die anderen Rollen, die im Dolmetschsetting vertreten sind, neu besetzt werden, doch das Verhalten jener Akteur*innen, die diese verkörpern, ist nicht zentrales Anliegen der Diskussion im Forum, welche im Anschluss an die szenische Darbietung der Sequenzen stattfindet.

Die Aufgabe der Lernenden bei solchen Dolmetschaufführungen umfasst nach Bahadır drei Bereiche: Sie treten stets als Spieler*innen, Beobachter*innen und Regisseur*innen auf (vgl. Bahadır 2007:292f.). Spielen bedeutet in diesem Zusammenhang, dass sie an der szenischen Gestaltung translatorischer Problemstellungen teilnehmen. Beobachten beschreibt Bahadır als Nachdenken über das eigene Dolmetschverhalten, das Dolmetschverhalten der anderen Zuschauspieler*innen und das Verhalten der Kommunikationspartner*innen, welche in die Situation involviert sind. In ihrer Funktion als Regisseur*innen sollen (angehende) Dolmetscher*innen dazu motiviert werden, sich an den Diskussionen im Kollektiv zu beteiligen, zu kritisieren und Kritik anzunehmen, was es ihnen erlaubt, an der Gestaltung der Dolmetschproben mitzuarbeiten – immer unter Berücksichtigung des übergeordneten Zieles, bessere Dolmetschstrategien zu entwickeln, wobei Bahadır *besser* als „situationsgebunden angemessener“ (2007:293) definiert. Kadrić formuliert die Ausführungen Bahadırs zur Rolle der Lernenden im

Rahmen von Dolmetschinszenierungen kurz und bündig, indem sie schreibt: „Die wichtigste Regel dabei ist, dass alle spielen und alle analysieren.“ (2011:105) Da durch den Einsatz theaterpädagogischer Methoden alle Studierenden zu jeder Zeit aktiv in das Unterrichtsgeschehen eingebunden sind, wird von vornherein eine Schwachstelle der konventionellen Dialogdolmetschdidaktik beseitigt, die Kautz in seinen Überlegungen zur Didaktik bilateralen Dolmetschens hervorhebt: „Das schwierigste didaktische Problem bei Übungen im Gesprächsdolmetschen ist die sinnvolle Einbeziehung möglichst vieler [Lerner*innen].“ (2002:409)

Zusammenfassend lässt sich nach eingehender Auseinandersetzung mit den Arbeiten Bahadırs (2007, 2010) und Kadrićs (2008, 2010, 2011, 2014) – die erstaunlicherweise beinahe zeitgleich, jedoch weitgehend unabhängig voneinander entwickelt worden zu sein scheinen – festhalten, dass mehrmaliges Wiederholen der Sequenzen, Dolmetscher*innenwechsel, gedanklicher Austausch im Forum, die Verschmelzung von Reflexion und Aktion und ein Dialog auf Augenhöhe zwischen allen Lernenden und Lehrenden die grundlegenden Spielregeln für Dolmetschinszenierungen darstellen. Allerdings ist es ein äußerst schwieriges Unterfangen, den Ablauf und die Vorzüge dieses neuen dialogdolmetschdidaktischen Ansatzes sowie dessen Auswirkungen auf die persönliche und professionelle Entwicklung aller Involvierten anhand einer Aneinanderreihung schwarzer Linien auf weißem Papier wiederzugeben, was Bahadır dergestalt zu verstehen gibt:

Aber eine solche Darstellung kann die Praxis nicht ‚repräsentieren‘. Sie ist rudimentär und reduktionistisch, da sie sich mit der Schrift als Medium begnügen muss. Die Techniken, die Übungen, die Proben, die Aufführungen verlangen danach, vorgespielt zu werden. Das wäre ein anderer Translationsprozess, der leider nicht auf das Papier und zwischen die Deckel eines Buches passt. (2007:291)

Dennoch wollen wir es versuchen.

4.1 Ganzheitliche Lernerfahrung

„Weg von Papier, Stift und Tisch hin zu Raum, Körper und Handlung“ – so beschreibt Bahadır (2007:277) ein Seminar für Community Interpreting, das sie 2005 und 2006 an der Boğaziçi Universität in Istanbul abhielt. Ihre neue didaktische Herangehensweise erklärt sie folgendermaßen: „Ausgangspunkt für eine ‚ganzkörperliche‘ Dolmetschausbildung ist der Gedanke, dass Dolmetschen als Aktivität, also in Bewegung und in Situation, somit als Inszenierung gelehrt und gelernt werden kann bzw. sollte.“ (Bahadır 2007:249) Weiter unten führt sie aus, dass wir „als ganze Person, als Körper“ (ibid.) kommunizieren und somit auch als Einheit von Körper, Geist und Psyche das Dolmetschen erlernen sollten. Nur derart kann Gelerntes sickern, langfristig gespeichert und jederzeit abgerufen werden:

Wenn [...] Bewusstseinsbildung lediglich auf intellektueller Ebene angestrebt wird, gelangt sie oft nicht in die Tiefen der Persönlichkeit. Wissen allein reicht nicht und verblasst bald, wenn man es nie angewandt hat bzw. wenn man nicht weiß, wie und wo man es anwenden soll und kann. (Bahadır 2007:251)

Kadrić spricht ebenfalls davon, dass „szenische Darstellung als Unterrichtsform dazu genutzt [werden kann], um *ganzheitliche Lernerfahrungen* [Hervorhebung durch die Verfasserin] zu ermöglichen“ (2011:69). Als „Kraftelemente der szenischen Darstellung“ (Kadrić 2011:70) bezeichnet sie das Zusammenspiel von Emotion, Identifikation und Reflexion (vgl. Kadrić 2011:70f.).

Unter Berücksichtigung der Tatsache, dass eine von Unparteilichkeit, Neutralität, Objektivität und Unsichtbarkeit geprägte Grundhaltung Dolmetscher*innen in vielen Berufskodizes vorgeschrieben wird (vgl. die Ausführungen zu einer präskriptiven Berufsethik in Kapitel 2), erscheint das Einbeziehen emotionaler Faktoren in den Dialogdolmetschunterricht interessant, spannend, verunsichernd oder gar befremdlich – in jedem Fall aber neuartig. Doch ist es tatsächlich etwas Neues, dass Dolmetscher*innen beim Ausüben ihrer Tätigkeit etwas fühlen und sich mit anderen Kommunikationsteilnehmer*innen identifizieren – oder besteht die Neuerung vielmehr darin, dass sie es nun erstmals zugeben dürfen? Dass es ihnen erlaubt ist, mit Kolleg*innen laut über ihr Innenleben zu reflektieren und gemeinsam Mittel und Wege zu finden, um trotz ihrer emotionalen Einbindung in das Kommunikationsgefüge beim Verrichten der Dolmetschtätigkeit ihre professionelle Haltung und die Interessen sowie die Würde aller involvierten Personen (möglichst) zu wahren?

Da Emotionen im menschlichen Dasein allgegenwärtig sind und das Handeln von Dolmetscher*innen beeinflussen, mögen diese ihrem Beruf auch noch so ernsthaft und engagiert nachgehen – *oder vielleicht gerade deswegen?* – ist es unerlässlich, dass der Umgang mit verschiedensten Gefühlsregungen im Verlauf einer Dolmetschsituation auf dem Lehrplan steht. Kadrić bezeichnet „Emotionen als Vorformen der Erkenntnis oder handlungsregulierende Steuerungsmomente [...], die sich in einer Handlung entladen und Veränderungen herbeiführen können“ (2011:71). Persönliche Erfahrungen, Neigungen, Werte und Glaubenssätze sowie gegenwärtiges Befinden, Empathie und Mitgefühl wirken sich demnach auf die Verdolmetschung aus. Deshalb ist es unverzichtbar, die Konsequenzen solcher Gemütsbewegungen im Laufe der Dolmetschausbildung spielerisch zu erproben und damit greif- und spürbar zu machen. Als Beispiel für einen Rahmen, in dem Emotionen klarerweise eine große Rolle spielen, kann eine Forumtheaterszene genannt werden, in der Studierende ein Ärztin-Patientin-Gespräch simulieren und die Dolmetscherin der Patientin und deren Angehörigen die Nachricht übermitteln muss, dass diese an einer schwerwiegenden Krankheit leidet (vgl. Kadrić 2011:116-138).

Im pädagogischen Umfeld kann darüber hinaus getestet werden, was passiert, wenn Dolmetscher*innen beim Überbringen von Botschaften von (ihren) konventionellen Kommunikationsstrategien abweichen – etwa weil sie Kommunikationspartner*innen, die sie bei der Verdolmetschung nicht aussprechen lassen, gehörig die Stirn bieten: „[...] what happens if I act with self-confidence? This process questions principles, rules and conventions, and tests what happens if you deviate from expected behaviour.“ (Kadrić 2014:456)

Der Zweck einer ganzheitlichen Lernerfahrung, die es Studierenden erlaubt, nicht nur ihre kognitiven Fähigkeiten, sondern auch ihren gesamten Körper und ihr Innenleben in den Lernprozess einzubringen, liegt darin, dass diese es ihnen ermöglicht, „to explore and change their social reality through dramatic action“ (Kadrić 2014:456). Die dargelegte holistische Herangehensweise in der Dialogdolmetschdidaktik ist erforderlich, da sich Menschen ohnehin nicht in voneinander isolierte Einzelteile trennen lassen. Eine fundierte Ausbildung muss sich an den gesamten Menschen richten – denn bereits Aristoteles betonte: *Das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile*.

4.2 Gezielterer Einsatz von Körper-, Raum- und Blickverhalten

„Der Einsatz der Dolmetscherin beginnt mit ihrer physischen Präsenz [...]“, hält Bahadır (2007:258) fest. Im Anschluss daran führt sie hinsichtlich der großen Bedeutung von Körpersignalen aus: „Diese ‚Kleinigkeiten‘ können eine größere Rolle spielen als korrekte Entsprechungen für schwierige medizinische Termini oder eine bemerkenswerte Geschwindigkeit beim Flüsterdolmetschen.“ (ibid.) Dennoch werden sie in der herkömmlichen Dialogdolmetschdidaktik zumeist als *Kleinigkeiten* behandelt – und nur äußerst selten bekommen Studierende die Möglichkeit, aktiv an ihrem körperlichen Ausdruck zu arbeiten und diesen zu erweitern. Dabei kann ein selbstsicheres Auftreten darüber entscheiden, ob Dolmetscher*innen in einem Setting zu Unterdrückten werden oder nicht. Dabei macht es einen erheblichen Unterschied, ob Gerichtsdolmetscher*innen auf der Seite der Justiz sitzen oder neben den Angeklagten Platz nehmen. Dabei fühlen sich Asylwerber*innen mit Sicherheit anders, wenn Dolmetscher*innen beim Vom-Blatt-Dolmetschen ihrer Rechte gelegentlich aufblicken, um Augenkontakt zu ihnen herzustellen. Kadrić drückt diese gegenseitige Beeinflussung physischer Verhaltensweisen und kognitiver Vorgänge in folgenden Worten aus: „Körperarbeit und Denkarbeit stehen [...] im Wechselspiel miteinander, ebenso der nonverbale und verbale Ausdruck.“ (2011:82)

Im Rahmen theaterpädagogischer Übungen können Studierende ihr Körperverhalten wahrnehmen lernen, in Forumsdiskussionen gemeinsam darüber reflektieren und es gezielt verändern, wo immer ihnen dies nötig erscheint, denn „[wie] auch in der allgemeinen menschlichen Kommunikation umfassen die Ausdrucksmöglichkeiten in szenischer Darstellung sowohl verbale als auch nonverbale Formen sowie einen bewussten Körpereinsatz“ (Kadrić 2011:98).

Die Verfasserin der Arbeit möchte vor diesem Hintergrund von einer persönlichen Lernerfahrung während der Lehrveranstaltung „Praktikum Dialogdolmetschen: Gerichte und Behörden“ berichten. Sie fungierte als Dolmetscherin einer inszenierten Gerichtsverhandlung. Da die Studierenden zu Beginn des Dolmetschtrainings gebeten wurden, bei den folgenden Sequenzen besonders auf ihr Körper-, Raum- und Blickverhalten zu achten, wählte die Verfasserin ganz bewusst den Platz neben der Angeklagten, um bei Bedarf rasch auf Flüsterdolmetschen umsteigen zu können und der Angeklagten (die im situationsbedingten Machtgefüge eindeutig die untergeordnete Partei darstellte) das Gefühl zu vermitteln, sie sei jederzeit für etwaige Rückfragen oder Einwürfe *zur Stelle*. Die Verfasserin zielte mit ihrem Raumverhalten darauf ab, die Angeklagte so respektvoll wie möglich zu behandeln sowie deren Rechte und Würde zu wahren. Die Angeklagte – welche sich als hervorragende Schauspielerin erwies – spürte dies und begann, immer mehr Rückfragen zu stellen, mit welchen sie die Dolmetscherin in ein Zwiegespräch zu verwickeln suchte. Außerdem griff sie der Dolmetscherin auf den Unterarm, drehte ihren Oberkörper zu dieser und bemühte sich, intensiven Blickkontakt herzustellen. Die Verfasserin, die sich vorgenommen hatte, der Angeklagten unter keinen Umständen mit ablehnender Haltung zu begegnen, öffnete ihren Oberkörper ebenfalls in Richtung der einnehmenden Beschuldigten und reagierte auf die vorgebrachten Einwände und Rechtfertigungsversuche mehrmals mit einem leichten, verständnisvollen Nicken, bevor sie mit dem Dolmetschen anfang – natürlich ohne das überhaupt zu bemerken.

Bei der anschließenden Gruppendiskussion wurde die Dolmetscherin darauf hingewiesen, dass es aufgrund ihres Körper-, Raum- und Blickverhaltens so gewirkt hatte, als würde sie für die Angeklagte Partei ergreifen oder gar als wären die beiden gute Bekannte – was Zweifel über ihre Professionalität aufkommen ließ, obwohl der sprachliche Inhalt der Verdolmetschungen durchgehend korrekt und vollständig gewesen sei. Die Verfasserin war über dieses Feedback schockiert, hatte sie sich doch so bemüht, ihre Fachkompetenz unter Beweis zu stellen und allen Beteiligten respektvoll gegenüberzutreten. Rückblickend konnte sie jedoch nichts gegen die ehrliche Meinung ihrer Kolleg*innen einwenden und lernte aus dieser Situation, dass ihr Engagement wohl *zu viel des Guten* gewesen war, da zu einer professionellen Haltung auch

eine gewisse Distanz gehört, die nicht nur in verbalen, sondern ebenso in nonverbalen Kommunikationsmitteln zum Ausdruck kommt.

Als die bei der Analyse von Dolmetschleistungen zu betrachtenden nonverbalen Ausdrucksformen nennt Kadrić „insbesondere Gestik und Mimik, Pausen und Schweigen als intendiertes oder unbewusstes Verhalten [...], weiters Lautstärke der Stimme, Stimmhöhe, Deutlichkeit, Geschwindigkeit, Betonung, Satzmelodie, Sprechrhythmus oder Blickverhalten, Körperhaltung und Raumverhalten“ (2011:110). Die Dolmetschwissenschaftlerin stellt unter der Überschrift „Nonverbale Improvisationsspiele“ (2011:101) mehrere Übungen vor, die zu Beginn der Einheiten gemacht werden können und „zur Lockerung und zum darstellerischen Aufwärmen“ (ibid.) dienen. Eine davon beschäftigt sich mit der „Dolmetschbarkeit nonverbaler Texte“ (2011:102). Dabei zeigt eine Person eine Geste, die für eine ihrer Arbeitskulturen typisch ist. Die übrigen Studierenden sollen herausfinden, aus welchem Kulturkreis die Geste stammt und was sie bedeutet. Danach werden Hintergrund und Geschichte der Geste thematisiert. Dass sich Dolmetscher*innen nicht nur darüber Gedanken machen sollen, wie sie den sprachlichen Teil einer Äußerung wiedergeben, geht aus nachstehendem Zitat hervor, welches den letzten Arbeitsschritt bei der Auseinandersetzung mit der zur Diskussion gestellten Geste beschreibt: „Anschließend wird nach Lösungen gesucht, wie solche Signale gedolmetscht werden können. Die Dolmetschbarkeit nonverbaler Texte setzt das Verstehen, die Verstehbarkeit und Ausdrucksfähigkeit voraus.“ (ibid.) Deshalb ist es unentbehrlich, dass angehende Dolmetscher*innen innerhalb ihrer Ausbildung auch ihre nonverbale Ausdrucksfähigkeit gezielter wahrnehmen und steuern lernen.

Die „Untrennbarkeit von Körper und Sprache“ (Dufeu 2008:57) führt dazu, dass nicht nur in der Dialogdolmetschdidaktik neuartige Unterrichtsmethoden hervorgebracht wurden, die sich dem (möglichst) reflektierten Körpereinsatz während des Kommunizierens widmen, sondern auch (und sogar noch früher) in der Fremdsprachendidaktik. Deshalb folgt eine knappe Darstellung der Ähnlichkeiten zwischen der Boalschen Theaterpädagogik und der seit 1977 von Bernard und Marie Dufeu entwickelten „Psychodramaturgie Linguistique“, die zum Erlernen von Fremdsprachen Anwendung findet (vgl. Dufeu 2008:50). Die Verfasserin ist mit PDL-Übungen dank mehrerer Arabischkurse am Sprachenzentrum der Universität Wien unter Leitung von Mag.^a Hiam Wadie-Dahab vertraut und möchte diese Techniken in ihrer Arbeit erwähnen, da ihr die Parallelen zwischen dem Gedankengut Boals und dem Ehepaar Dufeu immer stärker auffielen, je intensiver sie sich mit ihrem Masterarbeitsthema auseinandersetzte.

Die PDL fußt wie die Boalsche Theaterpädagogik auf dem Gedanken, dass Lernende „[vom] Körper zur Sprache“ (Dufeu 2008:59) hingeführt werden müssen (vgl. 3.2.1-3.2.4), was

Dufeu dergestalt artikuliert: „Der körperliche Ausdruck dient als Grundform, um eine Erwärmung für den verbalen Ausdruck zu erreichen.“ (ibid.) Deshalb wird von Übungen wie dem „Lippenspiegel“ (Dufeu 2008:58) Gebrauch gemacht. Diese Technik beruht darauf, dass die Teilnehmer*innen Zweierteams bilden, in denen sie ihre Lippen spiegeln und sich auf diese Weise gegenseitig Sätze in der Fremdsprache lehren (die PDL-Trainerin der Verfasserin pflegt liebevoll zu sagen: *schenken*). Dabei überlegt sich A einen Satz und artikuliert diesen lautlos. Die Aufgabe von B besteht nun darin, A's Lippenbewegung so genau wie möglich nachzuahmen. Das wird ein paar Male wiederholt, bis A schließlich beginnt, den zur Bewegung gehörigen Text zu sprechen. In diesem Stadium bemüht sich B, den Satz zeitgleich mitzusprechen. Sobald B den Text ohne Fehler und Lücken beherrscht, lässt A erneut von der lautlichen Äußerung ab. Letzten Endes verzichtet A sogar auf die Lippenbewegungen und lauscht, während B die gelernte Phrase mehrmals wiederholt. Das Endprodukt der Sequenz ist, dass B den Satz von A übernommen und sich diesen förmlich einverleibt hat. Daraufhin werden die Rollen getauscht. Im folgenden Zitat beschreibt Dufeu, vor welchem Hintergrund der Lippenspiegel entstand:

Wir haben in Sprachkursen bemerkt, dass TeilnehmerInnen, die sich mit dem Protagonisten stark identifizierten, mit ihm körperlich mitgehen, indem sie die Lippen fast synchron mit dem Protagonisten bewegen, innerlich den Text nachsprechen und einige seiner Bewegungen übernehmen. Diese TeilnehmerInnen machen oft die größten Fortschritte im Kurs [...]. (2008:58)

Die Übung basiert somit auf einer Beobachtung aus der Lehrpraxis, den Anstoß für deren Herausbildung lieferten die Lernenden selbst (vgl. die Entwicklung des Forumtheaters unter 3.2.5).

Die Proxemik spielt in der PDL ebenfalls eine bedeutende Rolle. Es gilt, die passende Einstellung zwischen „Distanz und Nähe“ (Dufeu 2008:55, vgl. im übertragenen Sinne auch Unterpunkt 4.6 der vorliegenden Arbeit) durch Erprobung zu finden, da diese Positionierung wesentlich zum (Miss-)Erfolg der Kommunikation beitragen kann. Das bekundet Dufeu folgendermaßen: „Manchmal gelingt eine Begegnung nicht so gut, weil die Entfernung zwischen den ProtagonistInnen nicht die richtige war, ein kleiner Schritt nach vorne bzw. nach hinten gibt dem Gespräch den richtigen Raum.“ (ibid.)

Auch die Körperhaltung und damit einhergehende Empfindungen werden in der PDL thematisiert. Dufeu skizziert beispielsweise unter der Überschrift „[von] der Körperhaltung zum sprachlichen Ausdruck“ (2008:56) eine Technik zur besseren Wahrnehmung der Körperhaltung, die darauf beruht, dass A eine Haltung einnimmt, B diese imitiert und probiert, sich durch diesen Vorgang in A's Innenleben hineinzusetzen. B stellt sich dabei nachstehende Fragen: „Was spüre ich (körperliche Empfindung) und was fühle ich (affektiver Aspekt), was

assoziiere ich mit der Haltung (affektiver und intellektueller Aspekt)?“ (ibid.) Aus der Integration körperlicher, affektiver und intellektueller Faktoren in den Lernprozess lässt sich ableiten, dass die PDL ebenso wie der in dieser Arbeit vorgestellte Ansatz auf die Einbeziehung des Menschen in seiner Gesamtheit ausgerichtet ist (vgl. 4.1).

Wenn also bereits in der Fremdsprachendidaktik Herangehensweisen praktiziert werden, die auf ganzheitliche Lernerfahrungen unter Berücksichtigung des Körper-, Raum- und Blickverhaltens abzielen – da Sprache eine Form der Kommunikation ist und Kommunikation immer alle zuvor genannten Ebenen betrifft – scheint es dann nicht umso angebrachter, auch das (Dialog-)Dolmetschen auf diese Weise zu lehren?

4.3 Selbst-bewusst-Werdung und Selbstpositionierung

Kadrić verkündet im Schlusswort ihres Werkes *Dialog als Prinzip. Für eine emanzipatorische Praxis und Didaktik des Dolmetschens* Nachstehendes über die Selbstdarstellung eines Berufsstandes: „Das professionelle Selbstverständnis eines Berufs leitet sich daraus ab, in welcher Form und Akzeptanz sich diese Berufsgruppe in der Gesellschaft positioniert.“ (2011:155) Damit sich eine Berufsgruppe auf eine bestimmte Weise in der Gesellschaft präsentieren kann, müssen zunächst einmal die einzelnen Mitglieder lernen, sich ihrer selbst bewusst zu werden und sich fachgerecht zu positionieren. Das gilt umso mehr für den Dolmetscher*innenberuf, da dieser kein geschützter Beruf ist und sich demzufolge jede*r auf dem Arbeitsmarkt als Dolmetscher*in bezeichnen kann. Kadrić spricht von der Bedeutung der „Selbsterziehung“ (ibid.) für die moderne Dialogdolmetschdidaktik, denn eine eingehende Auseinandersetzung mit sich selbst und den eigenen Fähigkeiten ist grundlegend, um Bedarfsträger*innen gegenüber treten zu können. Sinnvoller Dialogdolmetschunterricht muss sich daher am Umgang mit unterschiedlichen Kommunikationsteilnehmer*innen orientieren (*zu denen die eigene Person gezwungenmaßen zählt*): „Dialogisches Lernen ist soziales Lernen und verlangt von einzelnen Studierenden und Lernenden *Arbeit an sich selbst* [Hervorhebung durch die Verfasserin] und (*Zusammen-)**Arbeit mit anderen* [Hervorhebung durch die Verfasserin].“ (ibid.)

Durch gezieltes Wahrnehmen und spielerisches Austesten der persönlichen und professionellen Kompetenzen im Rahmen theaterpädagogischer Inszenierungen werden die Handlungsmöglichkeiten der Studierenden erweitert:

Die Arbeit in den Übungen gilt der Verpflichtung, die angehenden Dolmetscherinnen und Dolmetscher sukzessive von (teils passiven) Mittlerinnen und Mittlern zu Protagonistinnen und Protagonisten der Handlung und die Übungen zu einer Form zu machen, die nicht nur die Realität interpretiert, sondern versucht, die Realität zu verändern. (Kadrić 2011:153)

Im weiteren Verlauf ihrer Ausführungen erläutert Kadrić, dass die Beteiligten zusammen mit der Routine bei den Simulationen auch an Selbstvertrauen, Kreativität und Experimentierfreudigkeit gewinnen: „[...] Vorstellen und Handeln werden koordinierter, wobei immer mehr von gewohnten Kommunikationsschemata, die nicht mehr als vorgegeben betrachtet werden, abgewichen wird.“ (ibid.) Dies ist das befreiende Moment, in dem neue Energien für aktives Handeln mobilisiert werden: „Diese Bewegung, dieses *Fließen* [Hervorhebung im Original], hilft, sich der Situation zu bemächtigen und aus der Passivität herauszutreten.“ (ibid.)

Bahadır beschreibt ebenfalls, dass das dolmetschende Subjekt manchmal „aus der Rolle fällt, Rollengrenzen überschreitet, zwei (oder mehr) Rollen auf einmal spielen möchte/muss“ (2007:214). In ihren Augen liegt jedoch genau in dieser Abweichung von der Norm großes Potenzial, und zwar für individuelle Dolmetscher*innen ebenso wie für die Entwicklung des Berufsstandes:

In diesem Moment entstehen Kratzer auf der Oberfläche der professionellen Identität und Handlungsweise des Dolmetschers. Eben diese Kratzer gilt es zu vertiefen – sowohl an der Identität des Dolmetschers selbst als auch in unserer Diskussion. Kratzer bedeuten, dass man Schmerz verspürt und dadurch sich selbst (intensiver) wahrnimmt. Sein Tun wahrnehmen, in jeder Situation von neuem und als neu, bedeutet wiederum, dass Leitsätze, aufgestellt durch die institutionalisierte Form einer Tätigkeit (z.B. durch Berufsverbände), nicht mehr als immer und überall leitend, sondern als ‚Leistungsangebot‘ angesehen werden können. (ibid.)

Daraus lässt sich schlussfolgern, dass Dolmetscher*innen möglicherweise sogar hin und wieder eine kleine Erschütterung ihres (beruflichen) Selbstverständnisses benötigen, um sich bei der Ausübung ihrer Tätigkeit besser spüren und anschließend neu formieren zu können – ähnlich wie eine Hütte, die durch ein Erdbeben zerfällt und dann erdbeben- und windsicherer wieder aufgebaut wird. Bahadır nimmt diesen Gedankengang an anderer Stelle wieder auf und erklärt – ihrerseits in Anlehnung an den Ethnologen Victor Turner (vgl. Turner/Schomburg-Scherff 1995:108ff.), der die praxisferne Gestaltung von Studium und Lehre im Bereich der Ethnologie kritisiert: „[...] nach Brüchen und Krisen entwickeln Menschen bestimmte Bewältigungsmechanismen, Umfangsformen und (Selbst)Darstellungstechniken [...]“. (Bahadır 2007:272) Derartige Verhaltensweisen sind unerlässlich, um im sozialen Zusammenleben bestehen zu können – insbesondere in Dolmetschsettings, wo es gilt, die Kommunikation über sprachliche und kulturelle Barrieren hinweg zu gewährleisten. Theaterpädagogische Übungen bieten Raum, um Verhaltensmuster auszuprobieren und sich diese anzutrainieren, ohne dass Lernende bei Fehlertritten um ihre berufliche Existenz bangen müssen.

Fernández Pérez berichtet, dass Rollenspiele auch im Telefondolmetschunterricht dafür eingesetzt werden, bestimmte Arten der Selbstpositionierung zu erproben, um damit einige

kommunikative Hürden bereits im Vorfeld zu beseitigen. Angehende Dolmetscher*innen sollen zum Beispiel üben, gleich zu Beginn die Rollenverteilung und die vorliegende Kommunikationssituation zu klären – was beim Telefondolmetschen nachvollziehbarerweise noch bedeutender ist als im Face-to-face-Kontakt: „As for the pre-session, it is the moment when the interpreter presents her or his role to both parties and explains the triadic communication’s dynamic.“ (Fernández Pérez 2015:8) Dass bereits diese einleitende Vorstellung der Gesprächspartner*innen erhebliche Schwierigkeiten mit sich bringen kann und daher gezielt erlernt werden muss, geht aus nachstehendem Zitat hervor: „The main obstacle to do the pre-session in TI is usually that the parties do not give the interpreter any space to introduce him or herself and his or her role, sometimes due to lack of information about the interpreter’s function and sometimes because they are impatient or in a hurry.“ (ibid.) Fernández Pérez schildert weiters, dass es für Dolmetscher*innen angesichts solcher Arbeitsbedingungen wichtig ist, sich in aktivem Zuhören und der sensiblen Wahrnehmung prosodischer Elemente zu schulen, um selbst kleinste Pausen für eine Intervention nutzen zu können (ibid.).

Wie wichtig es ist, dass Dolmetscher*innen vom ersten Moment ihres Einsatzes an *in ihre Rolle schlüpfen* – sich also gewissermaßen *ihr professionelles Kostüm überziehen* – und für alle Beteiligten wahrnehmbar darstellen, dass sie in der gegebenen Situation als Dolmetscher*innen fungieren, geht aus folgender Beobachtung Boals hervor:

Es ist wundervoll, einen Zuschauspieler zu sehen, der auf die Bühne kommt und sich erst ein Kostüm überzieht, bevor er zu spielen beginnt! Er selbst wird sich geschützter fühlen und mehr als Figur (ohne dabei aufzuhören, Person zu sein!). Ein Zuschauspieler, der das Kostüm einer Figur trägt, ist viel freier und kreativer. (Boal/Baumann ³2018:368)

Selbst wenn sich dieses Zitat auf Forumtheaterproben bezieht, verliert es im wirklichen Leben nicht an Gültigkeit. Dolmetscher*innen, die sich gekonnt als solche positionieren, werden kommunikativen Machtspielen, Unterdrückungs- und Manipulationsversuchen sicherlich selbstbewusster begegnen als jene, die nicht zu vermitteln imstande sind, in welcher Rolle sie auftreten und worin damit ihre Funktion liegt. Denn – um es erneut in den Worten Boals auszudrücken – „[wir] tragen alles in uns und sind somit eine *Person* [Hervorhebung im Original]“ (Boal/Holtei 1999:43). Natürlich sind Dolmetscher*innen manchmal schwach oder *werden schwach*, fühlen sich einer Partei besonders verbunden oder empfinden das Verhalten bestimmter Akteur*innen als ungerecht und würden sich gerne zu gewissen Haltungen und Handlungen, die Bahadır äußerst gelungen als „Phänomen ‚Helfersyndrom‘ / Phänomen ‚Hilfspolizist‘ / Phänomen ‚Landsmann-Landsfrau‘ / Phänomen ‚Leidensgenosse‘“ (2007:298) beschreibt, hinreißen lassen – jedoch stellt eine gezielte Selbstpositionierung als Dolmetscher*in einen Schutzschirm sowohl vor äußeren Kräften als auch vor inneren Gefühlsregungen dar, um sich nicht zu sehr

von einem der zuvor genannten Phänomene einnehmen und bei der fachgerechten Ausübung der Tätigkeit beeinflussen zu lassen. Selbstverständlich vertritt die Verfasserin keineswegs die Ansicht, dass Emotionen beim Dolmetschen grundsätzlich fehl am Platz seien, wie aus der Arbeit bereits hervorgegangen ist (vgl. 4.1). Allerdings gilt es, mit Gemütsbewegungen (insoweit das möglich ist) professionell umzugehen, und das können *und sollten* Dolmetscher*innen im Laufe ihrer Ausbildung zu lernen beginnen. Dabei helfen Selbst-bewusst-Werdung und Selbst-positionierung.

Um die Diskussion dieses Themas zu Ende zu bringen, spricht noch einmal Boal durch die Feder (*wohl eher die Tastatur?*) Holteis: „Wir bleiben immer die Person, die wir sind, aber wir lassen nur einen winzigen Ausschnitt unseres Potentials aktiv werden. Diese Reduktion möchte ich *Persönlichkeit* [Hervorhebung im Original] nennen.“ (1999:43) Dolmetscher*innen sind nicht nur *Personen* und *Persönlichkeiten*, sondern auch *Dolmetscher*innenpersönlichkeiten*. Mithilfe theaterpädagogischer Übungen können sie sich darin schulen, ihre Dolmetscher*innenpersönlichkeiten *im Innenleben* bewusster zu spüren und *im Außenleben* mit mehr Nachdruck zu vertreten.

4.4 Erhöhte Wahrnehmung von Machtgefügen

Dolmetscher*innen werden mitunter eine robuste Dolmetscher*innenpersönlichkeit brauchen, denn ein grundlegendes Problem liegt in zahlreichen Settings darin, dass die anwesenden Parteien nicht dieselben Interessen und Ziele verfolgen – selbst wenn es auf den ersten Blick so scheinen mag. Ist das übergeordnete Ziel etwa die Verbesserung des Gesundheitszustandes einer Patientin, so können sich die Gesprächspartner*innen dennoch über die adäquateste Behandlungsmethode streiten. Besteht das gemeinsame Vorhaben im Abschließen eines Vertrages, so ist es trotzdem nicht ausgeschlossen, dass die Vorstellungen in Bezug auf den Inhalt einzelner Vertragsklauseln grundlegend voneinander abweichen. Kautz veranschaulicht derartige Dilemmata, bei denen Dolmetscher*innen oft buchstäblich *zwischen den Stühlen* sitzen, indem er ausführt:

Es kommt [...] durchaus vor, dass die [Partner*innen] ‚nicht-kooperativ‘ miteinander umgehen, einander bewusst Informationen vorenthalten oder gar Falschinformationen übermitteln, einander absichtlich missverstehen. Wenn sie einander ständig ins Wort fallen, wenn sie versuchen, den Partner ‚tot zu reden‘ oder auch bewusst über seinen Kopf hinweg zu reden (indem sie sich z. B. übermäßig kompliziert und fachspezifisch ausdrücken), wenn sie den Dolmetscher als Sündenbock, der ‚ständig missversteht und falsch übersetzt‘, instrumentalisieren – spätestens dann merkt der Dolmetscher, dass auch das bilaterale Dolmetschen seine ganz eigenen Schwierigkeiten aufweist! (2002:338)

In solchen Situationen geht es um ein Ausspielen von und Ringen um Macht – und Dolmetscher*innen sollten sich ihrer prekären Lage bewusst sein, um angemessen mit diesen Arbeitsbedingungen umgehen zu können. Im Rahmen theaterpädagogischer Inszenierungen bekommen sie die Möglichkeit, ihre Wahrnehmung in Hinblick auf unterschiedlichste soziale Machtgefüge zu schärfen.

Zunächst lässt sich konstatieren, dass sich Dolmetscher*innen in bestimmten Bereichen, wie beispielsweise bei Gericht und im Asylwesen, bereits auf eine asymmetrische Kommunikationssituation einstellen können, bevor sie den Raum betreten: „Wir haben [...] festgestellt, dass die Gesprächsführung in Institutionen grundsätzlich von den Vertreterinnen und Vertretern der Institution bestimmt wird. Sie initiieren und geben das Gesprächsthema vor, Parteien versuchen, adäquat zu reagieren.“ (Kadrić 2011:151)

Aufgrund der Ungleichstellung werden zahlreiche Dolmetscher*innen dazu neigen, sich für die *schwächer* gestellte Partei *stark* zu machen. Bahadır erklärt sich dieses Phänomen – das im vorliegenden Beispiel aus dem Gesundheitswesen mit vermehrter Unterstützung der Patient*innen einhergeht – dergestalt:

Es ist eine Praxis, in der es darum geht, Menschen, die sich aufgrund fehlender oder nicht ausreichender Kenntnisse der offiziellen Sprache und Kultur in einer *ohnmächtigen* [Hervorhebung durch die Verfasserin] Situation befinden, zur Wahrnehmung ihrer Rechte (aber auch Pflichten) in Gesundheitseinrichtungen zu verhelfen. Es geht in gewisser Weise um eine Kompensierung dieses defizitären Zustands, der zu Diskriminierung und Segregation führen kann. (2007:238f.)

Allerdings wird es Dolmetscher*innen mitunter schnell zum Verhängnis, wenn sie sich Patient*innen gegenüber zu stark verpflichtet fühlen und folglich ihre Aufmerksamkeit in übertriebenem Maße auf diese lenken. Dies zeigt das folgende Exempel, welches kaum übersehbare Parallelen zu der Lernerfahrung der Verfasserin aufweist, die unter Punkt 4.2 referiert wurde, selbst wenn sich die Settings grundlegend voneinander unterscheiden. Es entstammt den Forschungsarbeiten Kadrićs (2011:116-138) und basiert auf wahren Vorkommnissen im Wiener Allgemeinen Krankenhaus, die von Studierenden der Medizinischen Universität Wien und des Zentrums für Translationswissenschaft Wien in theaterpädagogischen Übungen nachgespielt wurden. Aufgrund der ausgeprägten emotionalen Einbindung der Dolmetscher*innen kam die Szene bereits unter 4.1 ganz kurz zur Sprache, wird nun aber unter dem Blickwinkel des vorherrschenden Machtgefüges ausführlich zur Diskussion herangezogen.

Das Fallbeispiel handelt von der schwerwiegenden Nierenerkrankung einer jungen Patientin. In dem Gespräch sollen sowohl die vorliegenden Untersuchungsergebnisse vermittelt als auch Behandlungsmöglichkeiten für das Nierenversagen vorgestellt werden. Anwesend sind die ungarische Patientin, eine Nephrologin, eine Transplantationschirurgin sowie Mutter und

Schwester der Patientin. Die Mutter ist über alle Maßen besorgt um ihr Kind und ergreift oft vehement das Wort. Sie ist von der Anwesenheit der Dolmetscherin irritiert, da teilweise sehr persönliche Informationen über die Patientin und deren Familie preisgegeben werden. Die Gesinnung der Schwester ist noch extremer, da sie Deutsch versteht und die Dolmetscherin demzufolge schlichtweg als entbehrliches Übel wahrnimmt. Die Schwester ist ungeduldig und unterbricht die Dolmetscherin häufig – zudem misstraut sie auch den Ärztinnen. Die Kommunikation zwischen der jungen Patientin und den Ärztinnen wird demnach durch zahlreiche Interventionen vonseiten der Mutter und der Schwester behindert. Die Patientin steht nachvollziehbarerweise unter Schock und kann sich gegen die Übergriffe ihrer Familienangehörigen nicht zur Wehr setzen. Unter diesen äußerst erschwerenden Umständen soll die Dolmetscherin ihre Arbeit verrichten. Vorweg gilt es festzuhalten, dass die Zuschauende*innen beim Darstellen ihrer Rollen spontan agieren: „Sie sind weder bewusst machtorientiert noch sind sie auf die Möglichkeit des Einsatzes von Machtmitteln konzentriert. Vielmehr handeln sie intuitiv und einfach in der Weise, dass es ihnen zum Vorteil gereicht.“ (Kadrić 2011:125)

Beim ersten Versuch wird die Inszenierung von den „Vereinnahmungsmechanismen“ (Kadrić 2011:118) der Angehörigen geprägt. Als die Nephrologin erklärt, wie eine Dialyse verläuft, reagieren Mutter und Schwester mit wiederholten erschütterten Einwüfen wie etwa: „Du lieber Himmel! Sie wird sterben!“ (Kadrić 2011:119) Sie äußern zudem den Wunsch, schnell nach Ungarn zurückzukehren. Die Dolmetscherin lässt sich von den emotionalen Ausrufen so stark vereinnahmen, dass sie direkt auf die Kommentare eingeht, anstatt die Textsequenz der Ärztin wiederzugeben. Auf das von der Mutter geäußerte Vorhaben, nach Ungarn zu fahren, nimmt die Dolmetscherin selbst Stellung, ohne die Ärztin in die Unterhaltung miteinzubeziehen. Als die Angst der Frauen immer größer wird, wendet sich die Dolmetscherin ihnen ganz zu. Sie sucht die aufgeregten Familienmitglieder mit beruhigenden Worten zu beschwichtigen, doch diese fühlen sich durch die vermehrte Beachtung und Anteilnahme in ihren Befürchtungen nur noch mehr bestätigt. Das Gespräch artet immer weiter aus, alle werden lauter und reden durcheinander, sodass die Ärztin eingreifen muss. Auf deren Frage, was los sei, entgegnet die Dolmetscherin erst ungefähr fünf Sekunden später, dass familiäre Konflikte vorlägen. Daraufhin schlägt die Ärztin vor, eine Pause einzulegen. Kadrić analysiert diesen ersten Versuch einer Dolmetschstudentin folgendermaßen:

Das familiäre Sprachregister und das informelle Verhalten der Dolmetscherin [...] ergeben sich aus der *Ohnmacht* [Hervorhebung durch die Verfasserin] der Dolmetscherin, ihren Teil der Kommunikation zu leiten. Für gewöhnlich nimmt die Dolmetscherin – ähnlich wie die Ärztin, die das Gespräch initiativ führt [...] – durch ihre Expertise in einem solchen Gespräch eine deutlich höhere Machtposition ein als etwa eine Patientin oder Familienangehörige. (2011:123)

Der Abstand zwischen Dolmetscherin und Angehörigen im sozialen Machtgefüge wird dadurch deutlich geschmälert, dass die Dolmetscherin vielmehr darum bemüht ist, ihr Verständnis und Mitgefühl für die Lage zum Ausdruck zu bringen als der Ausübung ihres Berufes nachzugehen. Auf diese Weise gewinnen Mutter und Schwester der Patientin im Verlauf des Wortwechsels sukzessive an Macht – dem Wohl der Erkrankten zum Nachteil! Aufgrund der emotionalen Extremsituation wird der Nephrologin – welche die einzige Person ist, die den Gesundheitszustand der Patientin nachhaltig verbessern könnte, worin im vorliegenden Fall eindeutig das (primäre) Kommunikationsziel besteht – in den diskutierten Textabschnitten kaum Beachtung geschenkt. Kadrić schlussfolgert daher:

Dieses Beispiel zeigt, dass es in einer – insbesondere unmittelbaren, dialogischen – Kommunikationssituation bei der sozialen Machtausübung nicht immer um sprachliche, fachliche oder hierarchische Überlegenheit gehen muss, sondern dass es sich dabei [...] um eine psychologische Universalie handelt, die potentiell jede/r ausüben kann. (2011:123)

Aus dem geschilderten Fallbeispiel geht hervor, dass Machtverhältnisse im direkten Kontakt zwischen Menschen erstens im Laufe der Konversation ständig wechseln und zweitens ganz anders gestaltet sein können als Dolmetscher*innen bei der Vorbereitung auf ihren Einsatz erwartet hätten. Deshalb es ist unumgänglich, dass Dolmetschstudierende derartige Verschiebungen der Machtkonstellation schnellstmöglich erkennen und einstufen lernen.

Der Dolmetscherin, die den Mut aufgebracht hatte, den ersten Versuch zu übernehmen, war diese Inszenierung gewiss eine Lehre, denn sie konnte *am eigenen Leib* erfahren, wie ihr die Handlungsmacht nach und nach entglitt bzw. von Mutter und Schwester entzogen wurde. Dass die Qualität der Wiedergabe unter solchen Umständen ebenfalls leidet, ist wohl einleuchtend, da bereits sehr viel Energie dabei verloren geht, die grundlegenden Rahmenbedingungen für translatorische Tätigkeit herzustellen und in der Folge aufrechtzuerhalten – und zwar Ruhe und ein respektvoller Umgang aller Kommunikationsteilnehmer*innen miteinander (vgl. Kadrić 2011:134). Da entmutigte Dolmetscher*innen und mangelnde Dolmetschqualität genau das Gegenteil von dem sind, was der Berufsstand braucht, ist die Arbeit damit nicht getan, dass Dolmetschstudierende Machtgefüge wahrnehmen lernen – ihnen muss im Rahmen der Ausbildung auch die Möglichkeit geboten werden, den Handlungsspielraum und die Handlungsmacht von Dolmetscher*innen innerhalb vielgestaltiger Machtkonstellationen zu erkunden.

4.5 Handlungsspielraum und Handlungsmacht

Die Boalsche Theaterpädagogik kann den Weg zur schrittweisen Ausforschung des Handlungsspielraumes und zur Aneignung bzw. Zurückgewinnung von Handlungsmacht ebnen, da genau

darin ihre Zielsetzung besteht: „Das Forumtheater hat sich zur Aufgabe gemacht, für die, die in einer Konfliktsituation unterlegen sind, Verhaltensweisen in einer Szene zu erproben, die sie aus ihrer Ohnmacht befreien können. Es geht dabei um den Veränderungswillen, der den Konformismus besiegen soll.“ (Kadrić 2011:141) Grundvoraussetzung für fruchtbringende Inszenierungen ist also, dass Dolmetscher*innen die Unterdrückung nicht einfach hinnehmen und sich ihr beugen wollen – doch das werden die wenigsten, sobald man ihnen Mittel in die Hand gibt, um sich aus dieser zu befreien. Im Folgenden finden sich einige „Emanzipationsversuche“ (Kadrić 2011:124) jener Dolmetscherin, die im zweiten Durchgang probierte, der unter 4.4 beschriebenen Situation aus dem Bereich des Gesundheitswesens Frau zu werden.

Bereits zu Beginn der Simulation tritt die Dolmetscherin sehr viel selbstsicherer auf: Sie fängt die Interaktion damit an, die Familie und sich selbst der Ärztin vorzustellen, im Anschluss daran präsentiert sie sich und ihre Funktion der Patientin sowie deren Angehörigen. Gleich nach der Bekanntmachung aller Kommunikationsteilnehmerinnen miteinander richtet sie ihren Blick auf die Ärztin, welche an dieser Stelle für gewöhnlich das Wort ergreift, um den Anwesenden die Untersuchungsergebnisse mitzuteilen. Die Schwester bringt vor, dass sie die Beiziehung einer Dolmetscherin für überflüssig hält, doch die Dolmetscherin lässt sich davon nicht beirren:

Mit der Vorstellung und der Erklärung der Rollen und Kompetenzen sowie der anschließenden Verhaltensstrategie, nämlich ihren Notizenblock und einen Stift in der Hand zu halten und die Ärztin in Erwartung ihres Statements anzusehen, dabei [...] den Einwurf der Schwester zu ‚überhören‘, wendet die Dolmetscherin intuitiv ein ‚Machtmittel‘ an, nämlich die *Macht der Expertise* [Hervorhebung durch die Verfasserin]. (Kadrić 2011:125)

Es sei darauf hingewiesen, dass die Bedeutung des *Auftrittes* im gegenständlichen Fall ähnlich betont wird wie in den Erläuterungen von Fernández Pérez zum Telefondolmetschtraining (vgl. 4.3). Nachdem alle Rollen geklärt sind, übermittelt die Dolmetscherin die schlechte Nachricht hinsichtlich des Gesundheitszustandes der Patientin, wahrt dabei aber die persönliche Distanz zu den Betroffenen. Die Mutter ist völlig aufgelöst, will die schwerwiegende Diagnose nicht wahrhaben und sucht andere Erklärungen für die Symptome ihrer Tochter. Da mischt sich auch die Schwester ein und erklärt, sie habe verstanden, dass es lediglich um Nierensteine gehe: „[...] ich glaube, die Dolmetscherin dolmetscht hier was falsch, ich glaube es handelt sich wirklich nur um Nierensteine.“ (Kadrić 2011:130) Dieser Einwand der Schwester stellt einen ziemlich dreisten Versuch dar, die Handlungsmacht der Dolmetscherin zu reduzieren, indem sie freiheraus deren Expertise in Zweifel zieht. Die Dolmetscherin ist für einen Moment irritiert, findet jedoch rasch eine Lösung, mit der sie danach strebt, ihre Handlungsmacht zurückzuge-

winnen, was Kadrić folgendermaßen kommentiert: „Die Dolmetscherin nimmt die Herausforderung an, indem sie die rhetorische Bitte, dolmetschen zu dürfen, explizit verbalisiert und unmittelbar danach die Wiedergabe der Ausführungen der Ärztin vornimmt.“ (2011:130)

Auf diese Weise schöpft die Dolmetscherin die Möglichkeiten ihres Handlungsspielraumes aus und nimmt den ihr zustehenden Platz im Machtgefüge kurzfristig wieder ein. Allerdings unterbrechen Mutter und Schwester sowohl Dolmetscherin als auch Ärztin im Gesprächsverlauf zahlreiche Male, sodass sich die Dolmetscherin gezwungen sieht, immer wieder auf ihre Funktion hinzuweisen: „[...] Insgesamt 18 Mal bittet sie die Angehörigen der Patientin in unterschiedlichen Formen und Höflichkeitsgraden, ihr das Wort zu lassen und ihr die Wiedergabe des Gesagten zu ermöglichen.“ (ibid.) Für die Dolmetscherin gestaltet sich die Ausübung ihres Berufs unter diesen Umständen äußerst schwierig. Nur durch die wiederholte Betonung der Wichtigkeit ihrer Rolle sowie der Rolle der Ärztin gelingt es ihr, phasenweise die Bedingungen für eine reibungslose Kommunikation herzustellen – jedoch währen diese nie lange.

Wie sollen sich Dolmetscher*innen in einer derartigen Situation verhalten? Das können sie nur selbst durch vielzählige, mitunter sicherlich demotivierende Proben herausfinden – jedoch ist es allemal förderlicher (für das Individuum ebenso wie für das Image des Berufsstandes), wenn diese Proben in einem pädagogischen Umfeld abgehalten werden, wo Fehler keine schlimmen Konsequenzen nach sich ziehen, als wenn sie in der Realität stattfinden. Kadrić formuliert diesen Gedankengang wie folgt:

Grundsätzlich ist der Dolmetscherin bzw. dem Dolmetscher die Kompetenz zuzusprechen, selbstständig zu entscheiden. Der lernenden Dolmetscherin bzw. dem lernenden Dolmetscher ist ein Spielraum zu gewährleisten, in dem sie [bzw. er] in einem vorgegebenen Rahmen üben kann [...]. (2011:138)

Eine weitere theaterpädagogische Inszenierung, von der die Dolmetschforscherin berichtet, dreht sich um eine Weinverkostung (vgl. Kadrić 2011:139-149), bei der ein französischer Weinhändler in einem österreichischen Betrieb seine Ware präsentiert. Der Szene liegt eine reale Dolmetscherfahrung zweier Studentinnen des Zentrums für Translationswissenschaft der Universität Wien zugrunde. Außer den beiden Dolmetscherinnen und dem Weinhändler nehmen der Seniorchef des Betriebs, sein Nachfolger und etwa ein Dutzend Angestellte an der Weinverkostung teil. Als der Franzose die Gläser füllt, stellt ihn der Seniorchef bloß, indem er sich zur Belegschaft wendet und scherzt: „Schwitzt der immer so oder hat er Angst vor uns?“ (Kadrić 2011:139) Nachdem ihm die Belustigung der Angestellten sichtlich gelungen ist, weist der Chef die Dolmetscherinnen an, die Übertragung dieser Bemerkung ins Französische zu unterlassen – und zwar in familiärem und auf Komplizenschaft ausgerichteten Ton: „Ähm, aber das brauchts jetzt nicht übersetzen, das bleibt unter uns.“ (Kadrić 2011:139) Die verblüfften

Dolmetscherinnen geben der Aufforderung nach und dolmetschen die unpassende Äußerung nicht, wodurch die Stimmung kurzfristig gerettet, die Autorität des französischen Weinhändlers jedoch derart untergraben ist, dass die heitere Gesellschaft im späteren Verlauf immer wieder respektlose Witze hervorbringt. Da sich die Dolmetscherinnen (und der Weinhändler) verständlicherweise in einer äußerst unangenehmen und unzufriedenstellenden Lage befinden, werden durch theaterpädagogische Übungen Handlungsalternativen gesucht, um dermaßen abfällige Aussagen hintanzuhalten und damit die Würde aller Kommunikationsteilnehmer*innen zu wahren.

Zu Illustrationszwecken zieht diese Arbeit zwei der sechs von Kadrić referierten Bewältigungsstrategien heran. In einer der Simulationen entgegnet die Dolmetscherin auf den unangebrachten Kommentar, dass es ziemlich heiß sei und vermutlich alle schwitzen, anschließend wendet sie sich dem Weinhändler zu und fragt diesen, ob er gerne hätte, dass jemand ein Fenster öffnet (vgl. Kadrić 2011:144ff.). Durch diese Taktik gelingt es der Dolmetscherin, die Situation zu entschärfen, sodass niemand persönlich angegriffen oder verunglimpft wird. In der zweiten Szene, die kurz zur Sprache kommen soll, reagiert der Dolmetscher auf die scherzhafte Frage des Firmenchefs, ob dem Weinhändler so heiß sei oder er sich so wahnsinnig fürchte, dergestalt: „Das weiß ich nicht, wollen Sie, dass ich nachfrage?“ (Kadrić 2011:147) Ebenso wie bei der Anmerkung des Firmenchefs bricht nun als Reaktion auf die Rückfrage Gelächter aus, der Chef ist merklich irritiert, da er mit einer solchen Schlagfertigkeit vonseiten des Dolmetschers nicht gerechnet hat. Der Dolmetscher lässt sich in dieser Sequenz nicht mundtot machen und holt sich durch verbalen Widerstand seine Handlungsmacht zurück.

Wie so oft im Leben gibt es auch in derart kniffligen Dolmetschsettings kein klares Erfolgsrezept. Deshalb appelliert Bahadır ebenso wie Kadrić im oben angeführten Zitat an die Eigenständigkeit von Dolmetscher*innen und bezeichnet es als „die erste und einzige allgemeingültige ethische Regel für den Dolmetscher (in allen Einsatzbereichen), sich der Macht der Verdolmetschung bewusst zu werden und in Folge davon die Verantwortung für sein Tun und Lassen zu übernehmen“ (2007:241). Zu dieser Verantwortung gehört es, Handlungsspielräume auszuloten und die Handlungsmacht, die Dolmetscher*innen aufgrund ihrer Expertise zusteht, aktiv zu ergreifen, wo immer Kommunikationsteilnehmer*innen versuchen, sie ihnen zu nehmen, und dies einem oder mehreren der in die Situation eingebundenen Individuen zum Nachteil gereichen könnte.

4.6 Identifikation und Distanzierung

Eine weitere Form der Macht im Sinne einer Einflussnahme auf Haltungen und Vorgehensweisen ist jene der Identifikation, als deren Gegenteil in dieser Arbeit die Distanzierung betrachtet wird – denn distanzieren sich Dolmetscher*innen bewusst vom Geschehen oder von involvierten Subjekten, so kann Identifikation nicht mehr oder nur in geringerem Ausmaß *wirken* und gewisse Aktionen *bewirken*. Dass es sich bei Identifikation tatsächlich um eine Macht über jene Person handelt, die sich mit einer anderen identifiziert, geht aus nachstehendem Zitat hervor, in dem Kadrić das bereits unter 4.4 und 4.5 geschilderte Verhalten von Schwester und Mutter der unter Nierenversagen leidenden Patientin unter die Lupe nimmt:

Durch die *Macht der Identifikation* [Hervorhebung durch die Verfasserin] gelingt es den beiden Familienangehörigen, bei der Dolmetscherin ein Gefühl der Verbundenheit hervorzurufen und ihre Einstellungen und folglich auch ihre Handlungen zu beeinflussen. Damit gleitet die Dolmetscherin im Laufe der Kommunikation langsam aber stetig in eine untergeordnete Rolle. (2011:123)

Da Identifikation etwas zutiefst Menschliches ist, sich jedoch zweifelsfrei (positiv oder negativ) auf die Verdolmetschung *auswirkt*, ist es essenziell, dass Dolmetscher*innen das für sie persönlich richtige Maß zwischen den Polen Identifikation und Distanzierung finden. Dieses Maß müssen sie zwar in jeder Situation erneut festlegen, doch kann es nur förderlich sein, wenn sie bereits Erfahrung im Umgang mit diesem Thema und einen auf den gesammelten Erlebnissen aufbauenden Bezugsrahmen aufweisen, bevor sie auf dem Arbeitsmarkt zur Tat schreiten.

Die Wahrung der professionellen Distanz ist insbesondere im Bereich des Community Interpreting, wo die Handhabung von Emotionen eine so bedeutende Rolle spielt, ein wichtiges Thema. Dolmetscher*innen sind beispielsweise in gesundheitlichen (und hier allen voran in psychotherapeutischen), polizeilichen und gerichtlichen Settings gezwungen, einen gewissen Grad an Abgrenzung an den Tag zu legen, um ihre eigene seelische Gesundheit zu schützen. Dies gilt umso mehr, da die Erwartungshaltungen von Bedarfsträger*innen mitunter recht stark von der tatsächlichen Aufgabe und Funktion von Dolmetscher*innen abweichen. Aleksandra Nuć geht in einem Beitrag über das Dolmetschen in der Psychotherapie auf die Beziehungsdynamik zwischen Dolmetscher*innen, Therapeut*innen und Klient*innen ein und hält dabei Folgendes fest: „Vor allem KlientInnen, die sich der professionellen Standards der DolmetscherInnen nicht bewusst sind, erwarten von ihnen, dass sie sie während und nach der Therapie beraten.“ (2008:258f.) Nuć betont ebenfalls, dass Dolmetscher*innen selbst gelegentlich „eine große empathische Nähe“ (2008:259) zu den Psychotherapiepatient*innen verspüren, was verheerende Folgen nach sich ziehen kann: „Dadurch können bei den DolmetscherInnen dieselben Beschwerden auftreten wie bei den KlientInnen.“ (ibid.) Besonders deutlich wird dies in Fällen,

in denen Dolmetscher*innen ähnliche traumatische Erfahrungen (wie etwa Krieg, Folter oder Vergewaltigung) durchleben mussten wie ihre Klient*innen und durch die Verdolmetschung ihre eigenen Traumata wieder zum Vorschein kommen. Doch selbst wenn das zu behandelnde Thema Dolmetscher*innen nicht persönlich betrifft, kann es aufgrund extrem belastender Inhalte, die sie nicht nur *wahrnehmen*, sondern auch selbst *in den Mund nehmen* müssen, zu einer Erschütterung ihres Welt- und Menschenbildes kommen.

Bahadır spricht noch einen weiteren Aspekt im Zusammenhang mit dem Spagat zwischen Identifikation und Distanzierung an, den sie als „das Dilemma zwischen Empathie und Einverleibung“ (2007:242) bezeichnet. Denn nicht nur für Dolmetscher*innen hat es mitunter negative Auswirkungen, wenn sie sich zu stark mit Bedarfsträger*innen identifizieren. Es ist auch denkbar, dass Klient*innen die ihnen gebührende Stellung in der Kommunikationssituation entgleitet, weil Dolmetscher*innen, die das Gefühl haben, genau zu wissen, was ihre Kund*innen *meinen*, ihr Metier zwar mit guten Absichten, aber zu großem Eifer ausführen:

Einerseits muss der Dolmetscher die ethische Verantwortung übernehmen, Stimme der Stimmlosen zu sein; andererseits muss er gleichzeitig ständig darüber ‚wachen‘, beim Darstellen der Stimme des Anderen sich des Anderen nicht zu ‚bemächtigen‘, ihn nicht zu entmündigen und zu assimilieren [...]. (Bahadır 2007:242)

Allein wegen dieser unterschiedlichen Positionierung zwischen Identifikation und Distanzierung, die auf den individuellen Lebens-, Leidens- und Lernerfahrungen, dem Welt- und Menschenbild, dem Berufs- und Selbstverständnis und der diesbezüglichen (teils reflektierten und teils unbewussten) Haltung von Dolmetscher*innen beruht, werden zwei Dolmetscher*innen nie genau gleich agieren und ihre Klient*innen in der Verdolmetschung nie exakt gleich abbilden. Das verhält sich auch bei Schauspieler*innen dergestalt, weshalb das Einbeziehen theaterpädagogischer Methoden äußerst geeignet ist, um sich mit der Nähe zu einer darzustellenden Figur bzw. einem zu verkörpernden Individuum auseinanderzusetzen. Bahadır führt in Bezug auf die Ähnlichkeit zwischen Translation und Schauspiel aus:

Studierende treten durch das Hin und Her zwischen ihrem Selbst und den darzustellenden Personen während der Interaktion in einen Prozess ein, der sie zum Dolmetscher macht, zu einem Dolmetscher unter vielen – wie ein Schauspieler zu Hamlet wird, zu einem Hamlet unter vielen, zu einem Oliver-Hamlet oder einem Hasan-Hamlet, so eben auch zu einer Susanne-Dolmetscherin oder einer Elif-Dolmetscherin. (2007:290)

In jedem Fall müssen sich sowohl Dolmetscher*innen als auch Schauspieler*innen auf eine Reise in ihr Innerstes begeben und dort ihre schlummernden Potenziale und Ängste, ihre Heiligen und Dämonen (vgl. Boal/Holtei 1999:43) aufwecken, um mit deren Hilfe andere (fiktive oder reale) Subjekte verkörpern zu können. Wenn sie nur tief genug in ihrem Innenleben kramen, werden sie mit Sicherheit auf etwas Passendes stoßen, denn wie Boal so eindringlich

kundtut: „Wir sind nicht aus Interesse am alten Griechenland von König Ödipus fasziniert, sondern aus Interesse an uns selbst, denn Ödipus spricht aus und für uns.“ (Boal/Holtei 1999:42)

Bemerkenswert scheint dabei, dass eine Vielzahl jener Bühnencharaktere, die bereits seit Jahrhunderten, wenn nicht Jahrtausenden, die Weltliteratur prägen und immer wieder neu interpretiert werden, Wesenszüge aufweisen, die sich aus heutiger medizinischer Sicht als Symptome schwerwiegender psychischer Erkrankungen deuten lassen. Es handelt sich dabei um „Neurotiker, Psychopathen, Paranoiker, Melancholiker, Schizophrene“ (Boal/Holtei 1999:44), weshalb Boal schlussfolgert: „Letztlich sind die meisten Bühnenfiguren – und diese Generalisierung ist völlig angemessen – gestörte, kranke Menschen. Aus diesem einfachen Grund gehen wir ins Theater. [...] Wir hungern nach dem Fremden und Abnormen.“ (ibid.) Hungern Menschen vielleicht deshalb so sehr nach dem Fremden und Abnormen, weil sie ihre eigenen bösen Geister stets unterdrücken und – oftmals sogar vor sich selbst – unter Verschluss halten müssen?

Wegen der ausgeprägten, kulturübergreifenden Faszination für solch dunkle Charaktere sind Schauspieler*innen jedenfalls gezwungen, „die eigenen Raubkatzen [...] aufzuwecken [...], in der Hoffnung, dass sie wieder zurück in ihre Käfige gehen, wenn der Vorhang gefallen ist“ (Boal/Holtei 1999:44f.). Aus diesem Grund bezeichnet Boal den Beruf des Schauspielers als ungesund und gefährlich (vgl. Boal/Holtei 1999:44).

Sind Dolmetscher*innen nicht mit derselben Situation konfrontiert? Sollen sie nicht ebenfalls Personen spielen, die sie möglicherweise an etwas erinnern, was sie einst verdrängt haben und gerne weiter verdrängt hätten? Müssen sie nicht manchmal Individuen ihre Stimme leihen, die etwas in Worte fassen, was sie selbst lieber nicht laut ausgesprochen hätten? Das folgende Zitat aus der Einleitung des von Allen und Bernofsky herausgegebenen Sammelbandes *In Translation* zeigt, dass sowohl Translator*innen als auch Schauspieler*innen nicht nur damit rechnen und umgehen (lernen) müssen, dass das, was sie (in ihren jeweiligen Rollen) darstellen, gewissermaßen Teil ihres Selbst wird – sondern dass sie umgekehrt auch Teil dessen werden, was sie zum Ausdruck bringen:

When you tell a story, you become part of that story, and the translator too becomes part of the stories he or she tells. Yet translation inevitably involves *guises and masks* [Hervorhebung durch die Verfasserin] that can make this truth difficult to perceive; translators, like actors, appear to us under a persona, *speaking to us with words that both are and are not their own* [Hervorhebung durch die Verfasserin]. (2013:xviii f.)

Der Unterschied zwischen Dolmetscher*innen und Schauspieler*innen liegt allenfalls darin, dass erstere vorher nicht (immer) wissen, wen sie bei ihrem Auftritt verkörpern werden bzw.

was diese Person genau mitzuteilen hat und sich demzufolge weniger auf die Darbietung einstellen können als Schauspieler*innen, die sich zunächst einmal mit der Aufgabe konfrontiert sehen, den gesamten Sprechtext einer Figur auswendig zu lernen. Dolmetscher*innen haben nur bedingt die Möglichkeit vor ihrem Einsatz über Gesprächsinhalte zu reflektieren, sie sind vielmehr genötigt, in situ zu (re)agieren und ihr Auftreten nachher noch einmal zu überdenken. Deshalb ist es wichtig, dass sie lernen, möglichst schnell, aber doch (*zumindest zum Teil*) bewusst ihre Position zwischen Identifikation und Distanzierung einzunehmen – mit ausreichend Identifikation, um zu spüren und verbalisieren zu vermögen, was ihre Klient*innen ausdrücken möchten, doch mit genügend Distanz, um sich selbst vor (psychischer) Überlastung und ihre Kund*innen vor (ungewollter) Vereinnahmung zu schützen.

4.7 Hervorbringung eigener Lösungsansätze

Theaterpädagogische Methoden sind – wie in den Erläuterungen zum Forumtheater bereits ausgeführt wurde (vgl. 3.2.5) – ein hervorragendes Mittel zur Entwicklung individueller Lösungen für ein im Kollektiv behandeltes Problem. Aus diesem Grund werden Szenen stets mehrmals wiederholt, bis alle Beteiligten mit der gemeinsamen Arbeit zufrieden sind und unter den dargebotenen Alternativen zumindest eine für ihre persönliche Lebenswelt geeignete und unter Berücksichtigung ihres Wertesystem annehmbare Bewältigungsstrategie finden (vgl. Kadrić 2011:150). Dabei geht es keineswegs darum, die *eine* Lösung zu kreieren, mit der *alle* glücklich sind (*falls es eine solche überhaupt je gäbe*) und welche dann als stolzes Endprodukt des gemeinsamen Schaffens präsentiert wird. Vielmehr gilt für diese Art des Lernens: *Der Weg ist das Ziel* – und auf dem Weg, den Studierende und Lehrende miteinander beschreiten, kann jedes Individuum das einsammeln, was gut in seinen Rucksack passt.

Durch die Inszenierungen sollen Hürden und versteckte Stolpersteine wahrnehmbar gemacht werden, die im konventionellen Dialogdolmetschunterricht aufgrund der stark linguistischen Orientierung und der oftmaligen Ausrichtung nach starren ethischen Prinzipien (vgl. Kapitel 2 der vorliegenden Arbeit) häufig nicht ausreichend Beachtung finden: „Es geht nicht um bloße Simulation, oberstes Ziel der szenischen Darstellung einer Dolmetschsituation ist es, Dolmetschfallen, -probleme usw. sichtbar zu machen, damit die angehenden Dolmetscherinnen und Dolmetscher diese Techniken im Dolmetschalltag beherrschen [...]“ (Kadrić 2011:154)

Wie die hervorgebrachten Lösungen beschaffen sind, hängt bei einer solchen Unterrichtsform nachvollziehbarerweise erheblich von den Mitwirkenden ab: „Die ‚Inszenierung‘ ist Teamarbeit, die Lehrkraft sucht in der Gruppe nach kreativem Potential und ist daher immer

mit der Dynamik in der Gruppe konfrontiert.“ (ibid.) Auch Wadensjö akzentuiert in ihrem Artikel den interaktiven Charakter von Rollenspielen, indem sie schreibt:

This stimulated discussions on the impact of hesitations, pauses, feedback and precise formulations as well as on the effect of a candidate's behaviour on the performances of other role players and vice versa; in other words, on *role play as a joint activity* [Hervorhebung durch die Verfasserin]. (2014:449)

Diese intensive Einbindung der Lernenden führt zu einer sukzessiven Auflösung der traditionellen Grenze zwischen Lehrkräften und Studierenden, die der Entweihung der Bühne bei Boal gleichkommt (vgl. 3.2.5). Durch den Einsatz theaterpädagogischer Techniken in der Dialogdolmetschdidaktik werden demnach Dozent*innen von ihrem hohen Podest gestoßen, was Kadrić folgendermaßen bezeugt: „Es sind die Studierenden mit ihren Erfahrungen, ihren Problemen und Lösungen, [...] die zum Teil zu Lehrenden werden.“ (2011:156) Somit lebt in diesem Ansatz das Denken Paulo Freires fort, für den der Dialog ein pädagogisches Grundprinzip ist (vgl. 3.1.2). Das bringt Kadrić in ihren Ausführungen zum Ausdruck, in denen sie zudem herausstreicht, dass auf diese Weise der Horizont aller Involvierten erweitert werden kann:

Der Dialog zeigt etwas an der Wirklichkeit, was nicht sichtbar war oder zu wenig gesehen worden ist. [...] Indem das Wissen, die Erfahrungen und das Bewusstsein der Studierenden im Unterricht einbezogen, explizit zum Thema gemacht werden, wird der Unterricht zum *Dialog* [Hervorhebung im Original]. (2011:156)

Bahadır beschreibt eine besondere Technik, die sich zum Zwecke der Kreierung unterschiedlicher Lösungsalternativen anwenden lässt: die „Methode des ‚Einfrierens‘“ (2007:295). Dabei wird eine Forumtheaterinszenierung *eingefroren*, das bedeutet, dass eine kurze Unterbrechung stattfindet, während der Lehrperson(en) und übrige Zuschauspieler*innen zusätzliche Anleitungen formulieren, die in das Spiel integriert werden müssen, sobald es zur Fortsetzung kommt. Bahadır greift auf in der Dolmetschwelt gängiges Vokabular zurück und bezeichnet derartige Instruktionen wohldurchdacht als „Auftragsspezifizierungen“ (ibid.) oder „Auftragsänderungen“ (ibid.). Gemäß dem Grundsatz des dialogischen Lernens dürfen die darstellenden Studierenden jedoch Einwände gegen die neuen Regeln vorbringen: „Die Spieler können sich aber auch verteidigen und versuchen, die Beobachter von ihrer eigenen Strategie zu überzeugen.“ (ibid.)

Mitunter wird unmittelbar nach dem Einfrieren der Simulation und der anschließenden Diskussion ein Rollentausch durchgeführt. Zielsetzung eines solchen Akteur*innenwechsels ist es, dass die neuen Gestalter*innen versuchen müssen, ihre Kritik an der Verhaltensweise der Kolleg*innen nicht nur verbal auszudrücken, sondern auf der Bühne darzubieten. Derart werden den Gedanken entsprungene Handlungsalternativen sogleich auf ihre Umsetzbarkeit in

der Lebenswelt hin getestet – Theorie und Praxis, Reflexion und Aktion gehen also direkt ineinander über.

Gebildet ist, wer weiß, wo er findet, was er nicht weiß – dieses bekannte Zitat, das in so manches Poesiealbum Eingang fand, stammt vom Philosophen und Soziologen Georg Simmel. Im Rahmen der Arbeit erlaubt sich die Verfasserin, seine Aussage ein wenig abzuändern: Gebildet ist ein Mensch¹⁰, der weiß, *wie* er findet, was er nicht weiß. Die Verfasserin ist ebenso wie Bahadır (2007, 2010) und Kadrić (2008, 2010, 2011, 2014) der Ansicht, dass theaterpädagogische Methoden eine adäquate Antwort auf das *Wie* liefern. Durch szenische Darstellung können alle Beteiligten ihre individuellen Bewältigungsstrategien entwickeln und während der Unterrichtseinheiten unter möglichst realen Bedingungen auf ihre Praktikabilität hin prüfen. Dadurch wird gewährleistet, dass Studierende im Laufe ihrer *Ausbildung* – die ja letztlich darauf ausgerichtet ist, sie zu *gebildeten* Individuen gedeihen zu lassen – Werkzeuge in die Hände gelegt bekommen, mit deren Hilfe sie Antworten auf all ihre Fragen finden können. Wie sie dieses Instrumentarium verwenden und was sie daraus bauen, obliegt jedoch ihrer eigenen Verantwortung: „Everyone has to arrive at the solutions themselves – change is a long journey.“ (Kadrić 2014:464)

4.8 Lebenslanges Lernen

Im Jahr 2000 veröffentlichte die Europäische Kommission ein Memorandum über Lebenslanges Lernen, um damit die aktive Staatsbürgerschaft und die Ausweitung beruflicher Qualifikationen voranzutreiben. Die Erreichung dieser beiden Ziele sollte gewährleisten, dass sich die Bürger*innen in den Mitgliedsstaaten an die Gegebenheiten der neuen Wissensgesellschaft adaptieren und somit ohne Einschränkungen am sozialen und wirtschaftlichen Leben teilnehmen können (vgl. EUR-Lex 2002). Diese Publikation legte das Augenmerk darauf, dass unaufhörliche Lernprozesse für die Aufrechterhaltung von Mündigkeit und selbstbestimmter Lebensführung bis ins hohe Alter letztlich unumgänglich sind.

Die Theaterpädagogik Boals wird dem Erfordernis des lebenslangen Lernens in zweifacher Hinsicht gerecht. Erstens können seine Methoden in jedem Alter, in jeder Sprache und Kultur (so etwa ebenfalls, wenn Dolmetscher*innen im Laufe ihrer Berufslaufbahn weitere Sprachen in ihre Kombination integrieren), in jedem Dolmetschfachgebiet und mit jedem Grad an Berufserfahrung sinnvoll angewendet werden und neues (Handlungs-)Wissen generieren.

¹⁰ Der Mensch wurde an dieser Stelle ausschließlich zum Zwecke der gendergerechten Formulierung eingeführt.

Zweitens eignen sich die Techniken dazu, stets erneut herangezogen zu werden, sobald Lernende sie einmal internalisiert haben. Vielmehr noch: Studierende, denen es gelungen ist, sich die Denkkategorien Boals im Laufe ihrer Ausbildung *einzuverleiben* (was wegen der körperbezogenen Ausrichtung mit höherer Wahrscheinlichkeit passiert als bei rein theoretischem Frontalunterricht), werden es kaum vermeiden können, in der Berufswelt vermehrt auf Körper-, Raum- und Blickverhalten zu achten, sich bei einem unangenehmen Bauchgefühl nach dem Dolmetscheinsatz zu fragen, welche Gefälle im Machtgefüge ihnen das Unbehagen bescheren, wie sich die Unterdrückten aus ihrer misslichen Lage befreien hätten können und welche Kommunikationsstrategien sie selbst als Dolmetscher*innen hervorbringen hätten sollen, um das Machtgefälle ein wenig auszugleichen, oder ob ihnen die Situation lediglich deshalb so nahe geht, weil sie sich mit gewissen Akteur*innen besonders identifizieren. Aus diesem Grund antwortet Boal auf die Frage, wann eine Aufführung im Theater der Unterdrückten zu Ende sei, kurz und bündig: „Sie endet niemals.“ (Boal/Baumann ³2018:386) Weiter unten liefert er die Erklärung für seine sehr klare Position: „[...] Ziel ist die *Selbstaktivierung* [Hervorhebung durch die Verfasserin] der Zuschauerspieler. Es geht darum, einen Prozess in Gang zu bringen und die transformierende Kreativität der Zuschauerinnen zu stimulieren, die sich in die Protagonistinnen verwandeln.“ (Boal/Baumann ³2018:386f.)

Die Selbstaktivierung, welche nach dem Abschluss der Ausbildung erhalten bleibt, ist zweifellos anzustreben, da sich Dolmetscher*innen ständig weiterentwickeln und fortbilden müssen, um den Anforderungen auf dem Arbeitsmarkt zu entsprechen und kompetentes Auftreten sicherzustellen. Dolmetscher*innen sind demnach hinsichtlich der Erlangung ihrer beruflichen Fähigkeiten nie *fertig* – schon gar nicht zu Beginn ihrer Laufbahn. Dass auf unaufhörliches (Weiter-)Lernen nicht verzichtet werden kann, betont auch Bahadır, wenn sie schreibt: „Dolmetschstudierende können durch Ausbildung im Laufe von ein paar Jahren nicht in professionelle Dolmetscher konvertiert und in kleine Kopien ihrer Dolmetschdozenten oder vorbildhafte Dolmetscherpersönlichkeiten verwandelt werden.“ (2007:290)

Dies gilt umso mehr, da sich die Welt um uns herum, die Dolmetschsettings, die Kommunikations- und damit ebenso die Dolmetschkanäle, die Dolmetschmodi und die Machtstrukturen in unserer Gesellschaft rapide entwickeln und heute Gelerntes in 20 Jahren vermutlich nur mehr teilweise – *wenn überhaupt* – Gültigkeit besitzt. Dolmetscher*innen müssen folglich bereit sein, diesen Wandel in sich aufzunehmen, aus ihm, mit ihm und durch ihn zu lernen und dabei auch ihre eigene Persönlichkeit zu metamorphosieren: „So all learning can be seen as a change process.“ (Kadrić 2014:455)

Theaterpädagogische Übungen als äußerst flexibel gestaltbares, auf beinahe jede Konstellation anwendbares didaktisches Rüstzeug ermöglichen es Dolmetscher*innen, ihre Einstellungen und Handlungsweisen immer wieder auf die Probe zu stellen, zu beobachten, wo sie stehen und wie sie ihrer Umwelt gegenüber treten, in der Vergangenheit gesammelte Erfahrungen zu reflektieren und so aufzubereiten, dass sie auf kommende Dolmetschsituationen umgemünzt werden können – kurz: sich ständig auf neue Weise zu entfalten, ihre Transformation aktiv wahrzunehmen und dabei ihren ethischen Wertvorstellungen treu zu bleiben. Lernen kann nicht darin bestehen, starre Verhaltensmuster, mit denen Studierende einmal gefüttert werden, in wie auch immer gearteten Kommunikationssituationen unaufhörlich zu reproduzieren, mögen sie angemessen sein oder nicht. (Zukünftigen) Dolmetscher*innen gilt es Techniken zu vermitteln, mithilfe derer lebenslanges Lernen zur Realität wird – denn versuchen sie nicht bewusst sich wieder und wieder neu zu formieren, würden sie letzten Endes nicht nur die Dolmetscher*innenpersönlichkeiten in ihnen, sondern auch sich selbst aufgeben: „Kräfte wachsen und schrumpfen, bewegen sich in den Vordergrund und verschwinden wieder im Hintergrund. Alles ist veränderlich. Unsere Persönlichkeit ist, was sie ist, aber sie ist auch, was sie wird.“ (Boal/Holtei 1999:46)

4.9 Grenzen und Unzulänglichkeiten

Nach der Darlegung acht guter Gründe für den Einsatz theaterpädagogischer Techniken in der Dialogdolmetschdidaktik (4.1-4.8) widmet sich dieser Unterpunkt deren (möglichen) Grenzen und Unzulänglichkeiten. Einleitend gilt es jedoch festzuhalten, dass in jedem Falle ein Mix aus verschiedenen didaktischen Methoden zielführender sein wird als ein einseitiges Unterrichtskonzept, das sich lediglich auf Übungen aus einem bestimmten Bereich und zur Erzielung einiger weniger Kompetenzen stützt, da im Community Interpreting sowohl die erforderlichen Fähigkeiten als auch die erdenklichen Settings und Erwartungen der unterschiedlichen Akteur*innen so breit gefächert sind, dass Ausbildungsstätten diesen nur durch einen Ansatz, der so umfassend wie möglich gestaltet ist, gerecht werden. Die gegenwärtige Arbeit stellt folglich die Implementierung Boalscher Theaterpädagogik als *Ergänzung* zum herkömmlichen Dialogdolmetschunterricht zur Diskussion, nicht als dessen *Ersatz*.

Fernández Pérez spricht in ihrem Aufsatz eine Schwäche improvisierter Rollenspiele an, die auf theaterpädagogische Inszenierungen nach Boal ebenso zutrifft: „Improvised role-plays are exercises whose *execution relies largely on students-actors* [Hervorhebung durch die

Verfasserin], hence their success will depend mainly on their ability to improvise and to represent the roles they have been allocated in a natural manner.“ (2015:5) Die Tatsache, dass die Qualität der Rollenspiele stark von den beteiligten Studierenden abhängt, kann offensichtlich ein Problem darstellen, wenn die Bereitschaft zur Partizipation in der Gruppe zu wünschen übrig lässt oder sich diese aus eher schüchternen, introvertierten oder ängstlichen Individuen zusammensetzt. Deshalb ist es wichtig, dass sowohl zwischen Lehrenden und Lernenden als auch zwischen den Lernenden untereinander eine Vertrauensbasis aufgebaut wird, sodass die zukünftigen Dolmetscher*innen beim Ausführen der Übungen den Mut fassen, ihrer Kreativität freien Lauf zu lassen (vgl. Kadrić 2011:93). In folgendem Zitat hebt Kadrić die Bedeutung der Atmosphäre, die in der Gruppe herrscht, besonders hervor:

Als häufigste Hemmungsfaktoren können Gruppendruck, Konzentrationsstörungen und Ablenkungen, aber auch die jeweilige Phase des Studiums auftreten. Wenn man sich dieser Störungen bewusst ist, kann man ihnen mit Gegenmaßnahmen, durch fördernde Gruppeneinflüsse, wie gegenseitige positive Unterstützung, Stimulierung und Aktivierung einzelner Studierender oder Gruppen entgegentreten – und so kommunikative Freiräume schaffen, die Verständnis und Akzeptanz in der Gruppe fördern. (2011:100f.)

Ein weiterer Mangel, den Fernández Pérez anführt, besteht darin, dass improvisierte Rollenspiele „less conceptual density“ (2015:6) und „shorter turns-at-talk“ (ibid.) aufweisen, weshalb sie für das Training gewisser, unentbehrlicher Dolmetsch(teil)kompetenzen vermutlich weniger geeignet sind als etwa vorgefertigte Rollenspiele oder niedergeschriebene Konsekutivreden: „This is the reason why they are not ideal to develop skills such as the *use of specific terminology* [Hervorhebung durch die Verfasserin] or an *effective note-taking technique* [Hervorhebung durch die Verfasserin] [...]“. (ibid.) Diese Schwachstelle kann durch den ausgleichenden Einsatz anderer Übungsformen behoben werden. Fernández Pérez beurteilt die einander ergänzende Verwendung schriftlich ausgearbeiteter und improvisierter Rollenspiele im Telefondolmetschunterricht dergestalt: „Taking into account the general features of both these types of role-plays, the conclusion could be that both of them contribute to the development of different interpreting skills which are necessary to work as a professional telephone interpreter [...]“. (ibid.) Diese Aussage verliert bei anderen Arten des Dialogdolmetschunterrichts keineswegs an Gültigkeit.

Kadrić streicht in ihrem Artikel eine Unzulänglichkeit heraus, die sich mit der Frage beschäftigt, „whether the methods of the Pedagogy and the Theatre of the Oppressed in complex relationships and societies can be reduced to a *simple oppressor versus oppressed model* [Hervorhebung durch die Verfasserin]“ (2014:464f.). Boal entscheidet sich in seinem Theater bewusst für eine Vereinfachung der Realität, indem er dazu auffordert, den Protagonist*innen auf

der Bühne stets Antagonist*innen gegenüberzustellen (vgl. Boal/Baumann ³2018:369). In Bezug auf die Antagonist*innen führt er aus, dass diese tatsächlich die möglichst klare Personifizierung einer feindlichen Einrichtung darstellen müssen: „Dabei darf es sich nicht um eine abstrakte Institution handeln, eine Religion, die Gesellschaft, das Bildungssystem etc., sondern um einen konkreten Menschen, der diese Abstraktionen repräsentiert.“ (ibid.) *Das Böse* soll demnach *sichtbar*, *hörbar* und *spürbar* sein. Dies liegt daran, dass durch komplizierte theoretische *Abhandlungen* die meisten *Handlungen* im Keim *abgetötet* werden, weil zahlreiche Individuen dazu neigen, gar nicht *einzugreifen*, wenn Unterdrücker*innen nicht *greifbar* genug sind und in der Unterdrückungssituation Zweifel bzw. Unklarheiten bestehen. Wird die Unterdrückung nicht offensichtlich, eindeutig und plastisch dargestellt, wächst der Wunsch, einfach *wegzuschauen*, *wegzuhören* und *wegzuspüren*, anstatt sich irgendwelche Unannehmlichkeiten aufzuhausen und sich im Nachhinein möglicherweise noch für den heldenhaft(geglaubt)en Einsatz rechtfertigen zu müssen (was noch mehr Unannehmlichkeiten bereitet). Im Gegensatz dazu steigt die Handlungsbereitschaft (meist parallel zur Wut oder zu sonstigen Formen starken emotionalen Unbehagens), wenn Menschen mit einer konkreten, unleugbaren Ungerechtigkeit konfrontiert sind. Da das Theater der Unterdrückten primär danach trachtet, Subjekte zum Handeln zu bewegen, sodass sie die Macht (zurück)erlangen, ihre Realität zu verändern (vgl. 3.2), ist es durchaus naheliegend, sie zunächst durch ein simplifiziertes Unterdrücker*innen-Unterdrückte-Modell zu ihrer Handlungsmacht hinzuführen – die Realität ist ohnehin komplex genug und kann nur von jedem Individuum selbst bewältigt werden.

Auch Niemants kritisiert den Gebrauch von Rollenspielen in der Dialogdolmetschdidaktik, indem sie das Augenmerk darauf legt, dass es sich dabei nur um *Spiele* handelt, was nachstehendes Manko mit sich bringt: „[...] it *cannot reproduce* [Hervorhebung durch die Verfasserin] the orientations of *real interactions* [Hervorhebung durch die Verfasserin].“ (2013:317) Boal würde darauf vermutlich Folgendes antworten:

Dieser Punkt ist von fundamentaler Bedeutung: Die Unterdrückten handeln als Subjekte in beiden Welten. Im Kampf gegen Unterdrückungen, die in der Welt der Bilder existieren, erproben und stärken sie sich für den bevorstehenden Kampf, den sie gegen ihre realen Unterdrückungen führen werden und nicht nur gegen die realen Bilder dieser Unterdrückungen. (Boal/Baumann ³2018:388)

Die Sinnhaftigkeit theaterpädagogischer Übungen in allen erdenklichen Einsatzbereichen fußt auf genau dieser Verschmelzung der von Boal beschriebenen Welten. Dass der Übergang von der einen in die andere fließend ist, drücken Boal und Baumann im nachstehenden, den Theorieteil dieser Arbeit abschließenden Zitat aus: „Theater der Unterdrückten bewegt sich an der Grenze von Realität und Fiktion – diese Grenze muss überschritten werden.“ (ibid.)

Dialogdolmetschstudierende sind per se Grenzgänger*innen, sonst hätten sie dieses Berufsfeld nicht gewählt. Infolgedessen dürfte ihnen auch das Überschreiten der Grenze zwischen Vorstellung und Wirklichkeit nicht allzu schwer fallen. Zudem kommen sie durch die Verwendung theaterpädagogischer Methoden mit Sicherheit näher an die Realität heran als durch ihre Präsenz in theoretischen Vorlesungen, in denen Berufskodizes studiert und wissenschaftliche Werke akribisch untersucht werden. Dass diese aus Sicht der Verfasserin für die (Weiter-)Entwicklung des Faches unverzichtbar sind, erklärt sich wohl von selbst, da die vorliegende Arbeit sonst nie geschrieben worden wäre. Jedoch mangelt es derartigen theoretischen Diskussionen oftmals am Körpereinsatz und an der Ermutigung zu aktivem Handeln – ähnlich einem genial und wunderschön ausgeformten Kartenhaus, das jedoch beim ersten Windstoß zerfällt, da es sich gegen unerwartete, schädigende Einflüsse von außen nicht zur Wehr zu setzen weiß. Eine fruchtbringende Dialogdolmetschdidaktik kann demnach nur darauf ausgerichtet sein, das in der Theorie Erlernte in der Praxis zu erproben und so zum Leben zu erwecken, damit die zahlreichen Fugen im Kartenhaus verschmiert werden und nicht während des ersten realen Dolmetscheinsatzes alles *aus den Fugen gerät*. Es wäre zu schade um die jungen Dolmetscher*innenpersönlichkeiten, die einst so sehr an das Brückenbauen glaubten, wenn ihr Bauwerk in sich zusammenstürzte.

Nach der ausführlichen Beleuchtung des theoretischen Konstrukts dieser Arbeit möchte auch die Verfasserin nicht in der Theorie verweilen, sondern ins Forschungsfeld eintauchen – und dabei jenen Gehör verschaffen, die theaterpädagogische Methoden in der Dialogdolmetschdidaktik am eigenen Leib erprobten, von deren vermehrtem Einsatz zuallererst betroffen wären und die Zukunft des Berufsstandes repräsentieren:

den Dialogdolmetschstudierenden.

5 Methodische Vorgehensweise

Für die Zuwendung zum empirischen Teil der Arbeit bedarf es zunächst einer Beschreibung und Begründung der gewählten methodischen Herangehensweise. Sie bildet gleichermaßen das Grundgerüst für alle durch die anschließende Datenanalyse gewonnen Einsichten und den daraus resultierenden Erkenntniszuwachs. Deshalb sind Erläuterungen zur Methodik Gegenstand des 5. Kapitels, das sich grob in die drei Hauptarbeitsschritte Datenerhebung (5.1), Datenaufbereitung (5.2) und Datenauswertung (5.3) gliedert.

5.1 Datenerhebung

Unter diesem Punkt interessieren zuallererst das Untersuchungsziel und die Forschungsfrage(n), deren Beantwortung die Arbeit gewidmet ist (vgl. 5.1.1). Als Nächstes werden die Auswahl der Studienteilnehmer*innen und der Zugang zum Feld beleuchtet (vgl. 5.1.2). Der dritte Unterpunkt beschäftigt sich eingehend mit der angewandten Erhebungsmethode, dem Leitfadeninterview (vgl. 5.1.3) – wobei auch episodisches Interview (5.1.3.7), Expert*inneninterview (5.1.3.8) sowie Skypeinterview (5.1.3.9) zur Sprache kommen, die hier mit Lamnek & Krell (⁶2016) und Misoch (²2019) als Sub- bzw. Spezialformen des Leitfadeninterviews aufgefasst und zur näheren Beschreibung der *Art*, der *Zielgruppe* sowie des *Mediums* der Befragung herangezogen werden. Abschließend erfolgt eine Dokumentation des Prozesses der Leitfadenerstellung, um die Überlegungen, welche dem (insbesondere für die Verfasserin als unerfahrene Forscherin) unerlässlichen Befragungswerkzeug zugrunde liegen, offen und nachvollziehbar auszubreiten (vgl. 5.1.4).

5.1.1 Untersuchungsziel und Forschungsfrage(n)

Das Untersuchungsziel der vorliegenden Masterarbeit besteht darin herauszufinden, welche (Lern-)Erfahrungen Studierende des ZTW durch den Einsatz theaterpädagogischer Methoden in der Dialogdolmetschdidaktik während des im Sommersemester 2019 abgehaltenen „Praktikums Dialogdolmetschen: Gerichte und Behörden“ sammelten.

Um die Erfahrungen der Lehrveranstaltungsteilnehmer*innen greifbarer zu machen, soll zunächst der Versuch unternommen werden, sie grundsätzlich als positiv oder negativ einzustufen, um im Anschluss daran explizit die thematisierten Lernerfahrungen herauszugreifen und zu kategorisieren und zu guter Letzt gemeinsam mit den Befragten Überlegungen darüber anzustellen, auf welche Weise sich theaterpädagogische Methoden (noch) sinnvoll(er) in das

Dialogdolmetschstudium einbetten lassen. Durch dieses Vorgehen werden konkret die nachstehenden drei Forschungsfragen aufgeworfen:

- Wie nehmen die Studierenden den Einsatz theaterpädagogischer Methoden in der Dialogdolmetschdidaktik im Allgemeinen wahr?
- Für die Erreichung welcher (der in der Theorie postulierten oder eigenständig hervorbrachten) Lernziele wird der Einsatz theaterpädagogischer Methoden in der Dialogdolmetschdidaktik von den Studierenden als adäquat erachtet?
- Wie lassen sich theaterpädagogische Methoden nach Meinung der Studierenden sinnvoll ins Dialogdolmetschstudium integrieren?

Während also die erste Forschungsfrage allgemeine Erfahrungen und Erlebnisse in Zusammenhang mit dem Thema betrachtet, analysiert die zweite speziell die Lernerfahrungen und sucht die dritte Anregungen dafür zu liefern, wie potenzielle zukünftige (Lern-)Erfahrungen möglichst fruchtbringend verlaufen und in die Ausbildung eingebettet werden könnten.

Mag die dritte Frage auch auf den ersten Blick nur wenig mit dem übergeordneten Untersuchungsziel – nämlich der Analyse der in der Vergangenheit von den Studierenden gesammelten (Lern-)Erfahrungen – zu tun haben, so zeichnet sich jedoch bei näherer Betrachtung ab, dass die Lernenden für die Bewertung dessen, was sie als (nicht) sinnvoll erachten, stets auf ihre eigenen Erlebnisse zurückgreifen und diese als Referenzsystem nutzen. Somit dient die Frage nach der zweckmäßigen Umsetzung und Eingliederung in das Studium einerseits tatsächlich der erklärten Absicht, Impulse für die zukünftige Unterrichtsgestaltung hervorzubringen, andererseits bietet sie Raum für konstruktive Kritik an der Art und Weise, wie theaterpädagogische Methoden im Rahmen des Praktikums angewandt wurden, ohne dass diese im Gespräch explizit als solche bezeichnet werden müsste. Das erleichtert es möglicherweise einigen Befragten, als negativ empfundene Punkte anzusprechen oder überhaupt erst gedanklich zu entwickeln.

5.1.2 Sampling und Zugang zum Feld

Oppong beschreibt das Samplingverfahren im Rahmen von Forschungsprojekten folgendermaßen: „Broadly speaking, sampling is a process of selecting subjects to take part in a research investigation on the ground that they provide information considered relevant to the research problem.“ (2013:203) Im vorliegenden Fall werden für die Befragung ausschließlich Teilnehmer*innen der im Sommersemester 2019 am Zentrum für Translationswissenschaft der Universität Wien abgehaltenen Lehrveranstaltung „Praktikum Dialogdolmetschen: Gerichte und

Behörden“ rekrutiert, die sich durch regelmäßige Anwesenheit auszeichneten und den Einsatz theaterpädagogischer Methoden in der Dialogdolmetschdidaktik folglich wiederholte Male erlebten.

Die zur Diskussion stehende Lehrveranstaltung umfasste sieben Präsenzeinheiten zu je drei Stunden im Mai und Juni 2019. Sie beinhaltete eine Exkursion ins Bezirksgericht Innere Stadt Ende Mai, die es den Lernenden erlaubte, die Arbeit von Gerichtsdolmetscher*innen mit unterschiedlichen Sprachenkombinationen während mehrerer Gerichtsverhandlungen zu beobachten. Den Abschluss bildeten simulierte Gerichtsverhandlungen im Bezirksgericht Meidling Mitte Juni. An diesen *Generalproben* beteiligten sich außer den Lernenden und Lehrenden des ZTW auch Gerichtspraktikant*innen, die aktiv die Rollen von (teils anderssprachigen) Zeug*innen, Angeklagten und Staatsanwält*innen übernahmen. Außerdem wohnte ein Richter den Inszenierungen bei, der in seiner gewohnten Rolle auftrat. Die Umgebung des Gerichtssaals sowie die Mitwirkung von Jurist*innen gestalteten diese letzten Verhandlungssimulationen äußerst realitätsnah.

An dem von Univ.-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Mira Kadric-Scheiber und Dalibor Mikic Bakk. MA geleiteten Praktikum nahmen einschließlich der Verfasserin zehn Studierende teil. Da eine Vollerhebung aufgrund der Interviewdauer von jeweils ein bis zwei Stunden den für das Schreiben einer Masterarbeit vorgesehenen Zeitaufwand leider überschreiten würde (und es sich zudem als schwierig, wenn nicht schier als unmöglich erweist, Interviewerin und Interviewte in einer Person zu vereinen), werden 50 % der Grundgesamtheit – also fünf Dialogdolmetschstudierende – befragt. Die Verfasserin vertritt die Ansicht, dass damit inhaltliche Repräsentativität erreicht ist, welche Misoch auf nachstehende Weise definiert: „Inhaltliche Repräsentativität bedeutet die inhaltliche Entsprechung und Adäquanz der untersuchten Elemente, d. h. im Sample müssen alle relevanten Merkmale und Merkmalskombinationen ausreichend vertreten sein.“ (2019:202) Da die Lehrveranstaltung Dialogdolmetscher*innen mit völlig unterschiedlichen Sprachenkombinationen vereinte und die interviewten Personen ebenso verschiedenartige Arbeitssprachen aufweisen, werden bei der Stichprobenziehung zwangsläufig alle relevanten Merkmalskombinationen berücksichtigt.

Auch der Zugang zum Feld stellt sich für die Zwecke dieser Arbeit als unproblematisch heraus. Den Begriff des Feldes in der empirischen Forschung charakterisiert Misoch dergestalt: „Unter einem Feld werden alle ‚natürlichen‘ sozialen Handlungsfelder verstanden, die die potenziellen für eine konkrete Forschungsfrage relevanten Personen und Personengruppen beinhalten [...]“. (2019:200) Da die Verfasserin selbst Dialogdolmetschstudierende ist und insbesondere auch das Praktikum absolvierte, fungiert sie als Gatekeeperin für ihre eigene Forschung

(vgl. Misoch ²2019:216), wobei sich die Funktion von Gatekeeper*innen folgendermaßen beschreiben lässt: „Der Gatekeeper ist z. B. eine Person, die aufgrund ihrer (Berufs) Position selbst Teil des Feldes ist und deswegen die Möglichkeit hat, anderen den Zugang hierzu zu gewähren sowie die Angehörigen des Feldes zur Mitarbeit am Forschungsprojekt [...] zu motivieren.“ (Misoch ²2019:201)

Die Verfasserin ist sich dessen bewusst, dass ihre Vertrautheit mit dem Forschungsfeld (vgl. Misoch ²2019:216f.) einen Einflussfaktor darstellt, der Vor- und Nachteile beherbergt und welchen es deshalb zu thematisieren gilt. Als positiv hervorzuheben sind der bereits diskutierte leichtere Zugang zu den Befragten sowie die Tatsache, dass die Forscherin durch ihr Wissen und ihre fachlichen Kompetenzen Informationen während der Gespräche vermutlich schneller einzuordnen und infolgedessen gezielter nachzufragen vermag. Zudem erlebte die Verfasserin die von den Interviewteilnehmer*innen referierten Situationen am eigenen Leib und ist deshalb womöglich verstärkt dazu in der Lage, die Schilderungen nachzuvollziehen und in ihren Gesamtzusammenhängen zu erfassen.

Schwachstellen ergeben sich daraus, dass sie jedoch gerade aufgrund der eigenen Erfahrungen mit dem Thema in höchstem Maße darauf achten muss, ihre persönliche Einschätzung und Haltung möglichst zurückzunehmen, damit sie die Analyse der getätigten Aussagen nicht durch ihre Sichtweise beeinträchtigt. Das Gütekriterium der kontrollierten Subjektivität (vgl. Misoch ²2019:248f.) fällt bei diesem Forschungsprojekt demnach sehr stark ins Gewicht. Es wird hier mit Absicht nicht das Kriterium der Objektivität angeführt – das sich trotz seines enormen Renommees wohl kaum vollständig erreichen lässt, und zwar nicht nur in dem beschriebenen, äußerst bescheidenen Forschungsprojekt – sondern eben jenes der kontrollierten Subjektivität. Misoch führt dazu aus: „Es kann [...] in der qualitativen Forschung nicht darum gehen, die Subjektivität des Forschenden aus dem gesamten Prozess zu eliminieren, sondern darum, den Einfluss der Subjektivität angemessen zu reflektieren [...] und kontrolliert damit umzugehen [...].“ (²2019:249)

Zudem entstehen aufgrund der Zugehörigkeit der Investigatorin zum Forschungsfeld möglicherweise Rollenkonflikte (vgl. Misoch ²2019:216), die daraus resultieren, dass die Verfasserin nicht mehr als Beteiligte, sondern erstmals als Forscherin in diesem auftritt und sowohl sie selbst als auch ihre Gesprächspartner*innen nicht an die neue Rolle im sozialen Gefüge gewöhnt sind. Da allerdings die gesamte Arbeit davon handelt, neue Rollen auszuprobieren und sich der damit einhergehenden Verantwortungen bewusst zu werden, bleibt der Verfasserin nur zu betonen, dass sie die Nachteile ihrer Nähe zum Feld reflektiert hat und bei der Durchführung ihres Forschungsvorhabens so gut wie möglich berücksichtigt.

5.1.3 Leitfadeninterview

Bei der Datenerhebung im Rahmen dieser Arbeit kommt das qualitative Leitfadeninterview zum Einsatz. Es gehört laut Misoch zu den „semi-strukturierten Erhebungsformen zur Ermittlung verbaler Daten“ (2019:65) und zeichnet sich durch die Verwendung eines Leitfadens aus, dem eine „Steuerungs- und Orientierungsfunktion“ (ibid.) bei der Gesprächsführung zukommt.

5.1.3.1 Warum ein qualitatives Interview?

Die Gründe für diese Entscheidung sind vielfältig. Zunächst einmal eignen sich qualitative Interviews laut Dresing & Pehl hervorragend, um „ein Themengebiet, zu dem nur wenig Vorwissen vorhanden ist“ (2015:6) zu erkunden, was sie unter der Überschrift „Informationen generieren und Neues erfahren“ (ibid.) anführen. Dies trifft auf das Forschungsfeld zum Einsatz theaterpädagogischer Methoden in der Dialogdolmetschdidaktik allemal zu, weil sich nur einige wenige Arbeiten damit beschäftigen und es daher mit Sicherheit noch vielversprechende Erkenntnisse beherbergt, die nur darauf warten, hervorgebracht zu werden. Da für diese Arbeit erstmals eine umfassende und detaillierte Studierendenbefragung zu dem Thema durchgeführt wird, ist der Verfasserin daran gelegen, die von Dresing & Pehl beschriebene „grundlegende Offenheit“ (ibid.) und „neugierige Erwartung gegenüber dem Forschungsgegenstand“ (ibid.) unter Beweis zu stellen.

Unter der nächsten Überschrift „weniger Fakten, mehr Bedeutung, vielfältige Facetten“ (ibid.) halten die beiden deutschen Forscher fest, dass sich qualitative Interviews eher für Fragestellungen anbieten, die „komplexe Abläufe, soziale Phänomene und Bedeutungskonstruktionen“ (ibid.) zum Inhalt haben. Dialogdolmetschdidaktik lässt sich ohne Zweifel als komplexer Ablauf und soziales Phänomen beschreiben, bei dem Bedeutungen konstruiert werden. Gerade weil theaterpädagogische Übungen äußerst vielschichtig sind und auf die involvierten Personen je nach Persönlichkeit und Wahrnehmungsfokus ganz unterschiedlich wirken können, ist es wichtig, bei den Gesprächen ausreichend Raum für individuelle Erzählungen und Reflexionen bereitzustellen. Dabei gilt es Folgendes zu bedenken: „Die Befragten müssen sehr wahrscheinlich selbst erst einmal ausholen, überlegen, Hintergründe erläutern und nach Erklärungen suchen. Viele spannende Antworten werden dabei wahrscheinlich eher ‚nebenbei‘ [...] erzählt.“ (Dresing & Pehl 2015:7)

Darüber hinaus bietet sich das Leitfadeninterview als Erhebungsmethode für die vorliegende Arbeit an, da es der Forscherin erlaubt, bei unklaren Passagen gezielt Rückfragen zu formulieren – welche eine wertvolle Hilfestellung bei der späteren Analyse liefern können –

sowie bei besonders interessanten Aspekten um eingehendere Erläuterungen zu bitten oder auch jene rasche Interpretationsarbeit zu leisten, welche Helfferich als „Zurückspiegeln, Paraphrase, Angebot von Deutungen“ (⁴2011:105) bezeichnet. Sie führt diesbezüglich weiter aus: „Damit sind Äußerungen der Interviewenden gemeint, in denen sie Aussagen der Erzählpersonen [...] zusammenfassen, indem sie Gedanken der Erzählpersonen aufgreifen, fortsetzen oder ergänzen, bei einem fehlenden Wort aushelfen und quasi mitdenken [...]“. (ibid.) Dem (angestrebten) Ergebnis einer solchen Vorgehensweise verleihen Dresing & Pehl kurz und knapp anhand der Überschrift „[m]ehr Konsistenz“ (⁶2015:7) Ausdruck.

Den wohl entscheidendsten Grund für die Wahl des vorgestellten Ansatzes liefern jedoch Lamnek & Krell, wenn sie erklären: „Qualitative Interviews lassen den Befragten zu Wort kommen. Er ist nicht nur *Datenlieferant* [Hervorhebung durch die Verfasserin], sondern er determiniert als *Subjekt* [Hervorhebung durch die Verfasserin] das Gespräch qualitativ und quantitativ.“ (⁶2016:332) Dass dem tatsächlich so ist, zeigt bereits die recht unterschiedliche Interviewdauer von knapp einer bis zu über zwei Stunden im Rahmen der hier realisierten Befragungen: Während sich manche Gesprächspartner*innen bemühen, möglichst kurz und präzise auf die Fragestellungen einzugehen, antworten andere in ausgiebigen Metaphern und umfangreichen Geschichten oder schildern mit Freude beispielhafte Situationen. Nur ein qualitativer Zugang vermag es den Forschungsprozess so zu gestalten, dass der Individualität der beteiligten Subjekte Ausdruck verliehen wird, anstatt diese im Keim zu ersticken. Der Urheber des Theaters der Unterdrückten – an dessen Gedankengut sich diese Arbeit orientiert – hätte wohl kaum einen anderen methodischen Ansatz akzeptiert.

5.1.3.2 Funktionen des Leitfadens

Nachdem in den vergangenen Absätzen diskutiert wurde, weshalb sich das Leitfadeninterview als Erhebungsmethode eignet, soll nun kurz auf den Nutzen des Erhebungswerkzeuges eingegangen werden. Misoch führt dazu aus: „Der Leitfaden fungiert als der ‚rote Faden‘ für die Erhebung der qualitativen, verbalen Daten.“ (²2019:66) Sie schreibt ihm die folgenden Verdienste zu: thematische Rahmung, Auflistung aller relevanten Themenkomplexe, bessere Vergleichbarkeit der Daten und Strukturierung der Kommunikation (vgl. ²2019:66).

Anschließend betont Misoch, dass die konkrete Ausgestaltung von Leitfäden sehr unterschiedlich ausfallen kann – nämlich von der stichwortartigen Sammlung von Themenkomplexen bis hin zu im Vorhinein ausformulierten Fragen mit festgelegter Reihenfolge – und dass „unerfahrene Forschende lieber mit vorab ausformulierten Fragen arbeiten und mit zunehmender Erfahrung und Souveränität [...] häufiger mit stichwortartigen Leitfäden gearbeitet wird“

(²2019:66). Die Verfasserin stimmt dieser Aussage in vollem Maße zu, da sich selbst bei ihrem kleinen Forschungsprojekt diese Tendenz abzeichnete: Während sie bei ihren ersten beiden Interviews (trotz der im Vorfeld erfolgten Sensibilisierung durch die Lektüre zur Forschungsmethodik!) das Gefühl hatte, sie müsse an ihrem Leitfaden festhalten wie eine unerfahrene Dolmetscherin an ihren Notizen, merkte sie bald, wie sie zunehmend an Selbstsicherheit gewann, Fragen zu den Themenkomplexen, die sie längst auswendig wusste, eigenständig formulierte, Rückfragen stellte und generell um einiges spontaner und schlagfertiger auf die Äußerungen ihrer Gesprächspartner*innen einging. Das Erfolgsrezept für den Grad der Strukturierung – *falls denn ein solches jemals existiert* – lässt sich wohl mit Lamnek & Krell dergestalt formulieren: „Ein Leitfaden muss dabei so offen und flexibel wie möglich sein, aber gleichzeitig so strukturiert, wie es das Forschungsinteresse erfordert.“ (⁶2016:334)

5.1.3.3 Prinzipien des Leitfadens

Laut Misoch sollte ein Leitfaden stets den Prinzipien der Offenheit, der Prozesshaftigkeit und der Kommunikation genügen (vgl. Misoch ²2019:66f.). Bei Lamnek & Krell findet man diese Maxime wieder, wenn sie den „Prozesscharakter des qualitativen Interviews“ (⁶2016:332), das „Prinzip der Kommunikativität“ (ibid.) sowie ebenfalls das „Prinzip der Offenheit“ (ibid.) hervorheben.

Offenheit bedeutet in diesem Zusammenhang, dass die Untersuchung „subjektive Erlebnisse, Handlungen und Einstellungen und deren Bedeutung für das Individuum“ (Misoch ²2019:66) erfasst. Auch Helfferich behandelt diesen Grundsatz – allerdings im Umkehrschluss – wenn sie von „Erwartungen an die Erzählperson“ (⁴2011:58) spricht. Diese betreffen die Gesprächigkeit und Erzählkompetenz der Interviewten, die Generierung von Aussagen, die der gewählten Interviewmethode entsprechen – am besten auch gleich in der im Leitfaden vorgesehenen Reihenfolge – sowie das Thematisieren aller relevanten und die Auslassung aller irrelevanten Aspekte. Vor allem aber besteht stets „die implizite Erwartung, dass die Erzählperson bereits Bekanntes bzw. das theoretische Vorwissen bestätigt“ (ibid.). Helfferich kommt dabei zu folgendem Schluss:

Das Entscheidende an qualitativen Interviews ist, sich dieser Erwartungen bewusst zu werden und vor allem bereit zu sein, dem bisher Gekannten widersprechende, irritierende und neue Äußerungen aufzugreifen. Erst wenn das der Fall ist, ist für die Erzählperson der Raum für ihre eigene Darstellung tatsächlich *geöffnet* [Hervorhebung durch die Verfasserin]. (ibid.)

Beim Prinzip der Prozesshaftigkeit legt Misoch (²2019:67) das Augenmerk darauf, dass Bedeutungen nicht statisch sind, sondern sich in ständiger Konstruktion und Rekonstruktion befinden.

Da Bedeutungen erst durch die soziale Interaktion zwischen Interviewenden und Befragten ausgehandelt werden, lassen sie sich als prozesshaft charakterisieren. Eine Hilfestellung dabei, das Prozesshafte im Interview sichtbar zu machen, kann laut Misoch die „Analyse des Vergangenheits-Gegenwarts-Prozesses“ (²2019:67) leisten, die darin besteht, dass „bewusst Fragen zur Vergangenheit, zu Veränderungen [...], die das Prozesshafte der Sinnzuschreibungen aufzudecken vermögen“ (ibid.) gestellt werden. Der im Rahmen dieser Arbeit erstellte Gesprächsleitfaden versucht der Prozesshaftigkeit Rechnung zu tragen, indem Fragen bzw. Erzählanreize eingebaut sind, die Veränderungen im Laufe der Lehrveranstaltung beleuchten, wie etwa die nachfolgend angeführten:

- Erzähl doch mal ganz allgemein, wie du *die ersten theaterpädagogischen Übungen* im Rahmen der Lehrveranstaltung erlebt hast!
- Inwiefern haben sich *nach ein paar Lehrveranstaltungseinheiten* deine Erfahrungen und Eindrücke bezüglich der Inszenierungen verändert?
- Eine letzte Frage habe ich noch dazu, wie du die theaterpädagogischen Übungen im Rahmen der Lehrveranstaltung erlebt hast. Ich bitte dich – auch wenn es nun schon eine Zeit lang her ist – dich noch einmal so genau wie möglich an die simulierte Gerichtsverhandlung im Bezirksgericht Meidling zu erinnern, die *in der letzten Einheit* des Praktikums stattgefunden hat. [...] Beschreib doch einmal, wie du diesen Tag erlebt hast!

Zur Hervorhebung der Prozesshaftigkeit von Bedeutungskonstruktionen eignet sich laut Misoch auch die „Analyse des Ich-Andere-Prozesses“ (²2019:67). Sie erläutert diesen Punkt folgendermaßen: „Hier wird die Analyse des Intersubjektiven (Beziehung Ich-Andere) geleistet, in welchem die Bedeutungen [...] ausgehandelt werden. Dies beinhaltet sowohl Fragen zur Rolle der sozialen Umwelt für die Entstehung von Sichtweisen als auch Fragen nach deren Veränderung.“ (ibid.) Im Leitfaden für diese Masterarbeit wird die Betrachtung der Relation zwischen dem Subjekt und seinem Umfeld etwa durch nachstehende Fragen ermöglicht:

- Wie war es für dich, als dein Verhalten als Dolmetscher*in im Plenum diskutiert wurde?
- Wie ging es dir damit, das Verhalten anderer Dolmetscher*innen zu kommentieren und ihnen Feedback zu geben?
- Bis zu welchem Grad hast du dich manchmal, wenn du als Dolmetscher*in aufgetreten bist, mit anderen Kommunikationsteilnehmer*innen [...] identifiziert?
- Inwiefern hast du während der Übungen gespürt, dass deine Art zu dolmetschen das kommunikative Geschehen beeinflusst?

- Welche neuen Handlungsalternativen konntest du durch das aktive Beobachten anderer Übungsteilnehmer*innen oder von den Diskussionen im Plenum mitnehmen?

Beim Durchführen qualitativer Interviews darf nicht vergessen werden, dass es sich dabei – ungeachtet aller Forschungsinteressen und Bemühungen um die Erzielung von Erkenntniszuwachsen – zuallererst um eine Kommunikationssituation handelt. Wenn Misoch meint, dass daher das Prinzip der Kommunikation Beachtung erfahren sollte, so bezieht sie sich damit auf die Angemessenheit des Sprachniveaus, die Verständlichkeit der Fragen, die Nähe zum Sprachgebrauch des Alltags und die Aushandlung der relevanten Inhalte während der Interaktion (vgl. Misoch ²2019:67). Vieles davon ergibt sich vermutlich erst innerhalb der Interviewsituation – und das ist im Sinne der Authentizität auch gut so. Es müssen erst einmal beide Individuen an einem Tisch sitzen, bevor sie miteinander interagieren, eine gemeinsame Gesprächsbasis finden und zusammen Bedeutungen konstruieren können. Allerdings ist es ratsam, sich bereits im Voraus damit auseinanderzusetzen, wie man zielgerichtet nach Inhalten *fragt*, ohne das Gegenüber gleichsam mit der mitgebrachten Lawine an theoretischem Vorwissen zu überrollen und dabei die Hervorbringung dessen, was es vielleicht spontan in die Diskussion eingebracht hätte, unter den Schneemassen zu ersticken.

5.1.3.4 Formulierung von Fragen

Dresing & Pehl unterstreichen die Notwendigkeit, die Kommunikation durch das Stellen einfacher Fragen zu erleichtern, wobei sie dieses Adjektiv sogleich auf nachstehende Weise definieren: „Eine Frage ist dann ‚einfach‘, wenn sie sowohl einfach verständlich ist, in einer Formulierung, die dem Alltag der Befragten entspricht, als auch nur einen einzelnen Aspekt erfragt.“ (⁶2015:9) In ihrer Auflistung von Do’s and Don’ts zur Formulierung von Fragen für qualitative Interviews (Dresing & Pehl ⁶2015:10f.) empfehlen sie den Gebrauch sogenannter „weicher“ Fragen, die sich durch den Einsatz von Abtönungspartikeln wie *doch*, *mal*, *so* oder *eigentlich* auszeichnen. Dieser Vorschlag wird im Leitfaden in Form von „Erzählstimuli“ (Helfferich ⁴2011:102) umgesetzt, zum Beispiel:

- Erzähl *doch mal* ganz allgemein, wie du die ersten theaterpädagogischen Übungen im Rahmen der Lehrveranstaltung erlebt hast!
- Wir haben *ja* im Unterricht mehrmals Vernehmungen von Zeug*innen oder Angeklagten durchgespielt [...]. Erzähl *doch mal*, wie es für dich war, auch in die Rollen der anderen Beteiligten zu schlüpfen [...]!

- Erzähl mir *doch* bitte von einer Situation, in der dir die Macht von Dolmetscher*innen besonders bewusst geworden ist!

Darüber hinaus wird Forschenden in der bereits genannten Checkliste von Dresing & Pehl das Entwickeln textgenerierender, aufrechterhaltender, prozessorientierter und offener Fragen und das Vermeiden von geschlossenen Fragen und Ja-Nein-Fragen ans Herz gelegt (vgl. Dresing & Pehl ⁶2015:10). Derartige Ratschläge sind in der Literatur zur Erstellung von Leitfadeninterviews wiederkehrend. So findet man sie auch bei Misoch, wo die Umgehung geschlossener Fragen auf diese Weise begründet wird:

Durch das Formulieren von Fragen, die sich mit ‚Ja‘ oder ‚Nein‘ beantworten lassen [...], wird der Interviewte nicht zu ausführlichen und inhaltlich detaillierten Aussagen ermuntert. Damit erhält der Forschende keine Inneneinsichten des Befragten, dessen Motive bleiben ihm verschlossen, und er erfährt lediglich die Zustimmung oder Nicht-Zustimmung des Befragten zu einer bestimmten Fragestellung. Dies führt dazu, dass das Interview oberflächlich und aussagelos bleibt. Das Potenzial qualitativer Interviews, Innenansichten zu analysieren, sollte [...] nicht verschenkt werden. (²2019:237)

5.1.3.5 Aktives Zuhören

Haben Interviewer*innen ihre Fragen erst einmal zielgerichtet gestellt, so kommt eine weitere Fertigkeit zum Tragen, die in der Forschungsliteratur ebenso überall Erwähnung findet: das aktive Zuhören. Für Lamnek & Krell fällt diese so sehr ins Gewicht, dass sie zur Charakterisierung kompetenter Forscher*innen herangezogen wird: „Gute Interviewer in der qualitativen Sozialforschung verfügen über eine grundlegende Haltung der Offenheit für Fremdes, können eigene Deutungen zurückstellen, sind selbstreflektiv und verstehen sich auf die Fähigkeit des Zuhörens.“ (⁶2016:336) Dresing & Pehl formulieren in diesem Zusammenhang kurz und bündig den nachstehenden Hinweis: „[Die] Befragten haben so weit wie möglich monologisches Rederecht.“ (⁶2015:11) Für Misoch heißt aktives Zuhören „eine völlige Präsenz und vollständiges Zugewandtsein zum Interviewten während des gesamten Erhebungsprozesses“ (²2019:232). Zieht man die Beschreibung von Helfferich heran, so schließt es nicht nur höchste Konzentration auf der Sachebene, sondern auch eine wohlwollende Grundhaltung auf der Beziehungsebene mit ein: „„Aktives‘ Zuhören ist verbunden mit der Fähigkeit, den Gesprächspartner gelten zu lassen, ihm das Recht auf seine persönliche Sichtweise zuzugestehen und auf Bewertungen zu verzichten, auch problematische Äußerungen zu ertragen und Geduld und Zeit zu haben.““ (⁴2011:91)

Um die theoretischen Überlegungen abzurunden, werden ein paar konkrete Vorschläge für die Umsetzung des aktiven Zuhörens in der Forschungspraxis unterbreitet, welche der Arbeit Misochs entstammen. Aus diesen lässt sich herauslesen, dass letztlich auch sie darunter

mehr als nur ein intensives kognitives Interesse an den Ausführungen der Befragten versteht, denn ihre Tipps umfassen aufmerksames Zuhören, den Gesprächspartner*innen Raum gewähren, Zeichen der Geistesgegenwart oder Zustimmung setzen, sich selbst nicht verstellen, die Äußerungen des Gegenübers nicht kritisieren und nachfragen, um Gesagtes besser zu verstehen (vgl. Misoch ²2019:232).

5.1.3.6 Bedeutung von Pausen

Eng verbunden mit dem aktiven Zuhören ist die Empfehlung, bei der Gesprächsführung bewusst Pausen entstehen zu lassen. Selbst wenn längere Pausen in der Alltagskommunikation oftmals als unangenehm empfunden werden und das Bedürfnis aufkommt, sie schnellstmöglich zu überbrücken, stellen sie in der Interviewsituation häufig „ein Zeichen des Nachdenkens oder der Ambivalenz bezogen auf das Weitersprechen“ (Helfferich ⁴2011:94) dar. Wird Pausen im Redefluss nicht unverzüglich durch Äußerungen vonseiten der Forschenden ein Ende gesetzt, so indiziert dies der befragten Person, dass sie „den Raum nutzen kann“ (ibid.). Für Helfferich sind Pausen im Rahmen qualitativer Interviews nämlich nichts anderes als „frei werdender Erzählraum“ (ibid.).

Dieser frei werdende Erzählraum birgt enormes Potenzial in sich, weshalb auch Dresing & Pehl allen Investigator*innen nachstehenden Ratschlag mit auf den Weg geben: „Lassen Sie immer wieder viel Zeit verstreichen, damit auch zaghafte Ideen oder langsam entstehende Gedanken Gelegenheit haben, durch den Interviewten ausgedrückt zu werden.“ (⁶2015:13) Haben Forschende erst einmal ein paar Pausen ausgehalten, ohne dem Drang nachzugeben, verbale oder zumindest nonverbale Aktionen zu setzen, so wird dadurch überdies ganz nebenbei die Rollenverteilung im Kommunikationsgefüge geklärt: „Längere Pausen ohne einen Eingriff der Interviewenden verankern und festigen die asymmetrische Rollenverteilung und ‚gewöhnen‘ die Erzählperson daran, die Last der Erzählung allein zu tragen.“ (Helfferich ⁴2011:94)

Nach diesen allgemeinen Ausführungen zu Leitfadeninterviews (5.1.3.1-5.1.3.6) wird der Versuch unternommen, die für die Zwecke dieser Arbeit praktizierte Erhebungsmethode aus verschiedenen Blickwinkeln näher zu präzisieren, und zwar im ersten Schritt nach der Art der Befragung (5.1.3.7), im zweiten nach den interviewten Personen (5.1.3.8) und im dritten nach dem Kommunikationskanal (5.1.3.9), welcher der Realisierung des Forschungsvorhabens dient.

5.1.3.7 Episodisches Interview

Legt man besonderes Augenmerk auf die Art der formulierten Fragestellungen bzw. Erzählaufforderungen, so weist das gegenwärtig diskutierte Interview Charakteristika des episodischen Interviews (Flick 2011:273-280, Lamnek & Krell ⁶2016:343f.) auf. Das episodische Interview basiert auf der Grundannahme, dass „Subjekte hinsichtlich der Untersuchungsgegenstände Erfahrungen vermitteln können“ (Lamnek & Krell ⁶2016:343). Im vorliegenden Fall ist der Untersuchungsgegenstand der Einsatz theaterpädagogischer Methoden in der Dialogdolmetschdidaktik und die Erfahrungen sind jene, die Studierende des ZTW im Rahmen des „Praktikums Dialogdolmetschen: Gerichte und Behörden“ sammeln.

Die Besonderheit des episodischen Interviews liegt darin, dass es darauf abzielt, den Befragten zwei unterschiedliche Formen von Wissen zu entlocken. Auf der einen Seite steht das narrativ-episodische Wissen, bei dem die „Darstellung von Situationsabläufen“ (ibid.) im Vordergrund steht. Auf der anderen Seite soll semantisches Wissen hervorgebracht und vermittelt werden, welches Lamnek & Krell als „das aus den Erfahrungen *abgeleitete* [Hervorhebung durch die Verfasserin] Wissen“ (ibid.) umschreiben. Auch Flick betont die Relation zwischen den beiden Wissensformen, indem er erklärt: „Semantisches Wissen hat sich teilweise aus den im episodischen Wissen enthaltenen Erfahrungen entwickelt [...]“ (2011:273)

Um diese Bedingtheit zu veranschaulichen, bezieht sich Flick auf das Bild, welches sich Menschen im Laufe ihrer Schullaufbahn von Lehrpersonen machen (vgl. Flick 2011:273). Einerseits können sich die meisten an ihren ersten Schultag erinnern, an dem sie erstmals auf ihre Klassenlehrer*innen trafen, ebenso bleiben besonders positive, aber auch besonders negative oder gar traumatisierende Begegnungen mit Lehrkräften oft ein Leben lang im Gedächtnis. Dabei handelt es sich um narrativ-episodisches Wissen. Aus diesen und aus allen weiteren im Bewusstsein eines Individuums verankerten Erfahrungen entwickelt es schließlich eine Vorstellung davon, welche Eigenschaften gute Lehrpersonen auszeichnen und von schlechten abgrenzen, mitunter auch davon, welche Arten von Pädagog*innen im Allgemeinen existieren. Aus dem im Laufe der Schulzeit gewonnenen Alltagswissen wird also semantisches Wissen über Lehrer*innen generiert.

Um die Interviewten dazu anzuregen, beide Formen des Wissens in das Gespräch einzubringen, sollte sowohl Platz für Erzählungen eingeräumt als auch die Beantwortung gezielter Fragen angestrebt werden (vgl. Lamnek & Krell ⁶2016:343). Anhand von Erzählaufforderungen wird die Darlegung von narrativ-episodischem Wissen, anhand zielgerichteter Fragen jene von semantischem Wissen in die Wege geleitet. Aufgrund der Integration von zwei verschiedenen Fragetypen zur Generierung von zwei unterschiedlichen Wissensarten handelt es sich

beim episodischen Interview um „methodeninterne Triangulation“ (Flick 2011:273). Lamnek & Krell heben ebenfalls hervor, dass das episodische Interview den Versuch darstellt, „die Vorteile des narrativen mit denen der leitfadenorientierten Interviews [...] gemeinsam zu nutzen“ (⁶2016:344). Dementsprechend besteht der im Rahmen dieser Masterarbeit zur Anwendung kommende Leitfaden teilweise aus Fragen, durch die bestimmte Themenkomplexe aufgegriffen werden, und teilweise aus ganz allgemein gehaltenen Erzählstimuli. Von den erstgenannten seien beispielhaft nur die folgenden angeführt:

- Inwiefern hast du bei den theaterpädagogischen Übungen *etwas Neues über dich selbst* oder die Art, wie du dich *als Dolmetscher*in positionierst*, gelernt?
- Welche *Emotionen* hast du bei den Übungen verspürt, als du in der Dolmetscher*innenrolle warst?
- Wie sehr hast du dich manchmal, wenn du als Dolmetscher*in aufgetreten bist, mit anderen Kommunikationsteilnehmer*innen [...] *identifiziert*?
- Inwieweit hast du während der Simulationen eigentlich die *Beziehungen – oder Beziehungsgefälle* – zwischen den einzelnen Kommunikationsteilnehmer*innen wahrgenommen?
- Wie sehr hast du während der theaterpädagogischen Übungen auf dein *Körper-, Raum- und Blickverhalten* geachtet?
- Inwieweit hast du durch diese Art des Dolmetschunterrichts *Lösungsansätze* entwickelt, die du in „gewöhnlichen“ Lehrveranstaltungen vermutlich nicht hervorgebracht hättest?

Was Erzählaufforderungen anbelangt, so führt auch Helfferich aus, dass sich diese „mehrmals jeweils für *Episoden* [Hervorhebung durch die Verfasserin]“ (⁴2011:102) einsetzen lassen. Über die konkrete Ausformulierung der Fragen äußert sie sich folgendermaßen: „Die Aufforderung hat meist die Form: ‚Erzählen Sie (doch/einmal), wie ...‘. Es folgt eine Gegenstandsbestimmung, die erstens konkret genug ist, um verstanden zu werden, und zweitens offen genug ist, um eine längere Erzählung zu erzeugen.“ (ibid.) Bei der Konzipierung und Durchführung des für die Zwecke der Arbeit erstellten Leitfadeninterviews werden die referierten Anleitungen etwa dergestalt umgesetzt:

- Erzähl doch mal ganz allgemein, wie du *die ersten theaterpädagogischen Übungen* im Rahmen der Lehrveranstaltung erlebt hast!
- Hattest du das Gefühl, dass im Rahmen des Praktikums Dialogdolmetschen andere Lernprozesse in Gang gesetzt wurden als bei „gewöhnlichen“ Dialogdolmetschübungen im Studium? [Interviewte*r spricht] Wenn ja, um welche Lernerfahrungen handelte es

sich dabei? [Interviewte*r spricht] Erzähl mir doch einmal von *einer Situation, durch die sie [= die Lernprozesse] ausgelöst wurden!*

- Inwiefern hast du während der Übungen gespürt, dass deine Art zu dolmetschen das kommunikative Geschehen beeinflusst? [Interviewte*r spricht] Erzähl mir doch bitte von *einer Situation, in der dir die Macht von Dolmetscher*innen besonders bewusst geworden ist!*
- Welche neuen Handlungsalternativen konntest du durch das aktive Beobachten anderer Übungsteilnehmer*innen oder von den Diskussionen im Plenum mitnehmen? [Interviewte*r spricht] Berichte mir doch bitte von *einer Problemsituation und dem dazugehörigen Lösungsansatz!*

Dass das episodische Interview als Erhebungsmethode für die Beantwortung der Forschungsfrage(n) (vgl. 5.1.1) geeignet ist, lässt sich aus nachstehendem Zitat herauslesen: „Es sind Untersuchungen zu empfehlen, die auf Wissen, Erfahrungen und Veränderungen aus der Sicht der Befragten abzielen, ohne jedoch einen eindeutigen und ausschließlichen Fokus auf biographische Prozesse zu legen.“ (Flick 2011:278) Die Arbeit beschäftigt sich genau mit dem fachlichen Wissen von (angehenden) Dialogdolmetscher*innen, deren Erfahrungen mit theaterpädagogischen Methoden im Rahmen des Praktikums und Veränderungen, die durch diese Erfahrungen in ihrem Innen- und Außenleben sowie insbesondere in ihrem Dolmetscher*innendasein herbeigeführt wurden. Die von Flick vorgeschlagenen Datenauswertungsmethoden passen ebenfalls gut zu dem für diese Masterarbeit gewählten Modus Procedendi, denn er hält fest: „Die Analyse der so erhobenen Daten kann auf verschiedenen Wegen erfolgen. Bewährt haben sich dabei Methoden der Kodierung und Kategorisierung mit dem Ziel einer Theoriebildung [...]“. (2011:279)

5.1.3.8 Expert*inneninterview

Aus der einschlägigen Literatur geht hervor, dass Expert*inneninterviews in der empirischen Sozialforschung sehr häufig praktiziert werden (vgl. zum Beispiel Bogner & Menz 2001:477, Meuser & Nagel 2009:465, Misoch ²2019:119), da sie sich für die Erfüllung verschiedenartiger Funktionen und die Verfolgung unterschiedlicher Forschungsinteressen eignen (vgl. Bogner & Menz ²2005:34). Daraus ergibt sich folgendes Problem, das von Bogner & Menz sehr anschaulich in die methodische Diskussion eingebracht wurde: „Im Fall der [Expert*inneninterviews] erinnert das Verhältnis von empirischer Praxis und methodischer Reflexion ein bisschen an den Wettlauf von Hase und Igel: Entgegen allen Regeln der Kunst ist die Praxis der Theorie voraus.“

(2001:477) Dass die Metapher von Hase und Igel bis heute nicht an Gültigkeit verloren hat, wenn es darum geht, das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis bei der Erhebungsmethode des Expert*inneninterviews zu verbildlichen, bekräftigt Misoch, wenn sie schreibt: „Im Gegensatz zur Häufigkeit der forschungspraktischen Anwendung der Methode steht ihre definitorische (Un-)Schärfe.“ (2019:119)

Trotz der methodischen Unschärfe lässt sich jedoch festhalten, dass es bei Expert*inneninterviews – entgegen aller Annahmen, welche die Bezeichnung der Methode vielleicht suggerieren möge – keineswegs immer darum geht, objektives Fachwissen zu ermitteln: „Nicht alle Interviews, die Fakteninformationen erheben, werden mit Experten oder Expertinnen geführt, nicht alle [Experten*inneninterviews] erheben Fakteninformationen.“ (Helfferich 2011:162) So existiert beispielsweise eine Form des Expert*inneninterviews, welche Bogner & Menz als „theoriegenerierendes [Experten*inneninterview]“ (2001:480f., 2005:33-69) bezeichnen. Bei dieser steht die Ermittlung und Analyse der subjektiven Dimension von Expert*innenwissen im Vordergrund, für die Theoriebildung werden „[s]ubjektive Handlungsorientierungen“ (Bogner & Menz 2001:480) und „implizite Entscheidungsmaximen“ (ibid.) der befragten Expert*innen herangezogen. Zusammenfassend erklären und stützen Bogner & Menz das theoriegenerierende Expert*inneninterview als methodische Ausprägung des Expert*inneninterviews auf die nachfolgende Weise:

Ausgehend von der Vergleichbarkeit der [Expert*innenäußerungen], die methodisch im Leitfaden und praktisch durch die gemeinsame organisatorisch-institutionelle Anbindung der [Expert*innen] gesichert ist, wird eine theoretisch gehaltvolle Konzeptualisierung von (impliziten) Wissensbeständen, Weltbildern, Routinen angestrebt, welche die [Expert*innen] in ihrer Tätigkeit entwickeln und die konstitutiv sind für das Funktionieren von sozialen Systemen. (ibid.)

Aus dem angeführten Zitat geht hervor, dass es sich bei dem in dieser Masterarbeit gewählten methodischen Ansatz ebenfalls um ein theoriegenerierendes Expert*inneninterview handelt – mit der Besonderheit, dass dabei im Fokus des Interesses steht, *wie* (angehende) Expert*innen diese Wissensbestände, Weltbilder und Routinen in ihrer Tätigkeit entwickeln, *damit* das Funktionieren des sozialen Systems (Dialog-)Dolmetschsituation (in all seinen möglichen Ausgestaltungen) in Zukunft sichergestellt werden kann – was daran liegt, dass die vorliegende Arbeit auf einem didaktischen Schwerpunkt basiert.

Jener Punkt, welcher in der Literatur trotz mangelnder bzw. unklarer Abgrenzung zu anderen Formen des Leitfadeninterviews als wesentliche Bedingung für das Vorliegen eines Expert*inneninterviews aufgefasst wird, ist die Betrachtung der Gesprächspartner*innen als Expert*innen. In diesem Sinne erläutert Helfferich: „Ein Experte oder eine Expertin wird auf-

grund ihres speziellen Status und nicht als Privatperson befragt.“ (⁴2011:163) Misoch unterstreicht ebenfalls die fundamentale Bedeutung der Expert*innenrolle der Proband*innen innerhalb des zu untersuchenden Interaktionssystems: „[Expert*inneninterviews] sind somit keine biografischen Erhebungen, sondern die Befragten stehen als soziale [Akteur*innen] eines bestimmten Funktionskontextes im Zentrum des Interesses.“ (²2019:120) Daraus resultiert, dass konsequenterweise auch die Datenauswertung „themenorientiert und nicht subjektorientiert“ (Misoch ²2019:123) verläuft.

Ist einmal gewährleistet, dass die Teilnehmer*innen (primär¹¹) als Expert*innen und nicht als Privatpersonen interviewt werden, liegt eine eingehende Auseinandersetzung mit dem Expert*innenbegriff nahe. Expert*innentum kann nämlich sehr individuell und flexibel ausgelegt werden, wie Helfferich zu verstehen gibt, wenn sie einen „weite[n] Begriff, demzufolge alle Menschen [Expert*innen] ihres Lebens sind“ (⁴2011:163) und einen „sehr enge[n] Begriff, der den [Expert*innenstatus] einer Funktionselite vorbehält“ (ibid.) voneinander unterscheidet. Demnach ist die Expert*innendefinition äußerst dehnbar und im Einzelfall von Forschungsfrage(n) und -feld abhängig (vgl. Helfferich ⁴2011:163).

Der dieser Arbeit zugrundeliegende Expert*innenbegriff bezieht sich auf (angehende oder bereits praktizierende) Dialogdolmetscher*innen, die sich in einem eher fortgeschrittenen¹² Stadium des Masterstudiums Translation am ZTW der Universität Wien befinden. Dies impliziert, dass Fachterminologie aus dem Bereich der Translation in das Interview integriert werden kann, ohne eine Verständnishürde darzustellen, da jede der befragten Personen über „fachliches, abstraktes ‚Sonderwissen‘, das sie sich in besonderer Weise angeeignet hat“ (Helfferich ⁴2011:163), verfügt. Misoch bringt dieses Sonderwissen als „spezielles Wissen, das einen spezifischen Bereich betrifft und das nicht Teil des Allgemeinwissens ist“ (²2019:119), zur Sprache.

Allerdings ist die Expert*innengruppe der eher fortgeschrittenen Dialogdolmetschstudierenden des ZTW im Rahmen dieser Arbeit erheblich weiter eingegrenzt auf jene Dialogdol-

¹¹ Natürlich lässt sich „der/die Expert*in“ in einem Individuum nie von der Gesamtpersönlichkeit trennen – eine solche Abspaltung ist weder möglich noch erstrebenswert, da sie mit Sicherheit pathologische Ausformungen annehmen würde (vgl. Schulz von Thun ²⁷2018). So konstatiert etwa Helfferich, dass „faktisch ein Experte bzw. eine Expertin auch immer als ‚ganze Person‘ und nicht nur [Informationslieferant*in] in der Interviewsituation anwesend“ (⁴2011:163) ist.

¹² *Eher fortgeschritten* bedeutet für die Zwecke dieser Arbeit zumindest so viel Dolmetscherfahrung und Vertrautheit mit Dolmetschtechniken und translatorischen sowie kommunikativen Lösungsansätzen aufweisend, dass sich die Involvierten infolge ihrer Selbsteinschätzung zutrauen, das „Praktikum Dialogdolmetschen: Gerichte und Behörden“ zu absolvieren. Quantitativ ausgedrückt befanden sich die Befragungsteilnehmer*innen zum Praktikumszeitpunkt zwischen dem 2. und 5. Semester des Masterstudiums Translation.

metschstudierenden, die außer dem *Sonderwissen*, das (hoffentlich) allen durch die gemeinsame Hochschul(aus)bildung vermittelt wird, ebenso bestimmte *Sondererfahrungen* aufweisen – nämlich Erfahrungen mit der Anwendung theaterpädagogischer Methoden im Dialogdolmetschunterricht. Als „[objektive] Kompetenzbescheinigung“ (Misoch ²2019:119) für das Expert*innentum fungiert dabei der Nachweis über das positiv absolvierte Praktikum im Sammelzeugnis.

5.1.3.9 Skypeinterview

Da die Befragungen für diese Arbeit im Juni und Juli 2020 – also inmitten der COVID-19-Pandemie – abgehalten wurden, entschied sich die Verfasserin dafür, sämtliche Gespräche als Skypeinterviews durchzuführen, um durch ihre Forschungsinteressen die Gesundheit und das Wohlbefinden der involvierten Personen auf keinen Fall einer (durchaus vermeidbaren) Gefahr auszusetzen. Selbst wenn die Zahl der Erkrankten in den genannten Monaten vergleichsweise niedrig ausfiel, war das Coronavirus im Alltagsleben omnipräsent und die zukünftigen Entwicklungen ließen sich keineswegs abschätzen.

Die Verfasserin sah sich vor die Wahl gestellt, alle Interviews entweder über einen Online-Kommunikationskanal oder face-to-face zu realisieren, weil kaum Literatur zu der Fragestellung existiert, wie sich der Einsatz verschiedener Interviewformen bzw. -kanäle innerhalb desselben Forschungsprojektes auf die Ergebnisse auswirkt: „[...] there is little discussion around the use of online synchronous interviews, particularly using multiple interview techniques in a single research project.“ (Deakin & Wakefield 2014:604) Somit war der Verfasserin daran gelegen, die angeführte Variable im Verlauf ihrer Untersuchungen nicht zu verändern. Vor diesem Hintergrund fasste sie den Entschluss, in Zeiten des Social Distancing ausnahmslos Skypeinterviews abzuhalten, denn „[o]nline methods mitigate the distance of space“ (Deakin & Wakefield 2014:605).

Der getroffenen Entscheidung lässt sich entgegenhalten, dass „the face-to-face interview has become somewhat of a ‘gold standard’ in terms of validity and rigour“ (Deakin & Wakefield 2014:604) und „online interviews are presented as a second choice or alternative when this ‘gold standard’ of interviewing is not possible“ (ibid.). Allerdings ist die Verfasserin der Meinung, dass die Realisierung von Face-to-face-Befragungen aufgrund der vorherrschenden gesundheitspolitischen Situation angesichts ihres bescheidenen Forschungsvorhabens tatsächlich nicht vertretbar war. Zudem entkräften Deakin & Wakefield die Idealvorstellung von nicht-vermittelten Kommunikationssituationen im Rahmen qualitativer Studien dergestalt:

„[...] this article asserts that online interviews can produce data as reliable and in-depth as produced during face-to-face encounters.“ (2014:604)

Um die für diese Masterarbeit gewählte Herangehensweise nicht nur mit gesundheitlichen Bedenken zu begründen – selbst wenn diese wohl bei allen privaten und beruflichen Vorhaben an erster Stelle stehen (sollten) – sondern auch methodisch zu stützen, scheint es angebracht, die Vor- und Nachteile des Skypeinterviews für die Datenerhebung im Rahmen empirischer Sozialforschung zu beleuchten.

Zunächst mögen Kritiker*innen auf den Schwachpunkt hinweisen, dass es sich bei Online-Befragungen nicht um eine direkte, sondern um eine „[v]ermittelte Kommunikationssituation“ (Misoch ²2019:177) handelt. Nichtsdestotrotz verläuft der Informationsaustausch beim Skypeinterview – im Gegensatz zu Studien, die per E-Mail verwirklicht werden – synchron: Die Involvierten sind gleichzeitig anwesend, woraus sich etwa die Möglichkeit ergibt, jederzeit Rückfragen zu formulieren. Da sowohl Bild- als auch Tonübertragung stattfindet, entsteht eine „relativ reichhaltige und dem Face-to-face-Austausch ähnliche Kommunikationssituation“ (ibid.). Durch die Gesprächsführung in Echtzeit und das Vorliegen paraverbaler und nonverbaler Signale wird die Distanz zwischen den interagierenden Subjekten trotz vermittelter Kommunikationssituation deutlich geschmälert: „[...] die Teilnehmenden haben das Gefühl, mit der anderen Person zusammen zu sein, und die Tatsache der Mediierung tritt in den Hintergrund.“ (Misoch ²2019:178)

Aus der Gegebenheit, dass die Interaktion im virtuellen Raum vonstattengeht, resultiert gezwungenermaßen eine Abhängigkeit von der verwendeten Soft- und Hardware. Es ist unabdingbar, dass alle technischen Bedingungen für das Online-Treffen vorliegen, und zwar die erfolgreiche Installation von Skype auf den eingebundenen Geräten und eine gut funktionierende Internetverbindung mit ausreichend Datendurchsatz auf beiden Seiten (vgl. Misoch ²2019:181). Diese Voraussetzungen stellen bei einer Altersgruppe, die auf dem Gebiet der digitalen Medien zumindest seit ihrer frühen Jugendzeit bewandert ist, jedoch kein Hindernis dar.

Zudem besteht trotz grundsätzlich stabiler Netzwerkverbindung immer die Gefahr, dass im Laufe des Gespräches technische Probleme auftreten, welche die Kommunikation beeinträchtigen oder gar völlig verhindern (vgl. Misoch ²2019:181). Während der Befragungen im Rahmen des besprochenen Forschungsprojektes passierte dies ein einziges Mal. Nichtsdestotrotz wurde das Interview nach der Unterbrechung von etwa einer Minute und zwanzig Sekunden an jener Stelle wieder aufgenommen, an der die Kommunikation ausgesetzt hatte. Die an der Studie teilnehmende Person wirkte dadurch keineswegs verunsichert und die Erhebung nahm danach wie üblich ihren Lauf.

Außerdem führt Misoch als Schwachstelle des Skypeinterviews an, dass bei virtuellen Verabredungen möglicherweise ein „[g]eringerer Grad an Verbindlichkeit“ (2019:181) zum Tragen komme. Ihr Bedenken begründet sie folgendermaßen:

Dieser Umstand kann damit erklärt werden, dass die zu interviewenden Personen teilweise anonym sind und sie die mit dem Forscher vereinbarten Skype-Termine als weniger verbindlich ansehen, weil sie die sonst befürchteten sozialen Nachteile der Terminabsage online nicht befürchten müssen. (Misoch 2019:181f.)

Es gilt jedoch zu betonen: Lediglich Proband*innen, die das forschende Subjekt nicht persönlich kennen, bleiben den ausgemachten Skype-Zusammenkünften mitunter fern (vgl. Deakin & Wakefield 2014:612, Misoch 2019:182). Da die Verfasserin mit allen Involvierten aufgrund des gemeinsamen Praktikums Bekanntschaft gemacht hatte, fiel diese Hürde also weg.

Eine andere Besorgnis, der einige Forschende Ausdruck verleihen, besteht darin, dass die Befragten dazu in der Lage sind, dem Skypeinterview zu jedem beliebigen Zeitpunkt ein Ende zu setzen (vgl. Misoch 2019:182, Janghorban & Roudsari & Taghipour 2014). Ein solcher vorzeitiger Abbruch ist etwa denkbar, wenn ein für die Interviewten unbehagliches Gesprächsklima entsteht, unangenehme Fragen zur Sprache kommen oder der vorgesehene Zeitrahmen wider Erwarten gesprengt wird. Die Folgen des simplen Klicks auf den roten Hörer sind fatal, denn: „Interviews sind für eine Studie nur verwertbar, wenn diese vollständig durchgeführt werden.“ (Misoch 2019:182) Der Verfasserin bleibt dennoch nur anzumerken, dass sich die angeführte Befürchtung während der von ihr abgehaltenen Interviews nicht verwirklichte – was vermutlich wiederum darauf zurückzuführen ist, dass die Untersuchungsteilnehmer*innen persönliche Bekannte waren und dass diese (in erster Linie) als Expert*innen auftraten (vgl. 5.1.3.8), weshalb sie nicht gebeten wurden, etwa sensible Informationen aus ihrem Privatleben oder ihre Einstellung zu gewissen gesellschaftlichen Tabuthemen preiszugeben.

Demgegenüber bringt die Realisierung von Skypeinterviews bestimmte Vorteile mit sich, die hier gleichermaßen Erwähnung finden sollen. Zunächst einmal ist eine wesentlich höhere Erreichbarkeit gegeben, da geographische Grenzen – man denke etwa an die Reisebeschränkungen während der Coronakrise – keine Rolle spielen. So befanden sich die Befragten zum Gesprächszeitpunkt teilweise im Ausland, was dank des gewählten Kommunikationskanals allerdings unerheblich war. Zwei weitere Pluspunkte sind „[h]öhere Flexibilität“ (Misoch 2019:179) und „[g]eringerer Zeitaufwand“ (ibid.). Erstgenannte ergibt sich daraus, dass sich die Interviews sowohl früh morgens als auch spät abends, von zu Hause aus, am Urlaubsort oder gar unterwegs durchführen lassen – sofern die Umgebung genügend Ruhe für die Konzentration auf die Erhebung bietet. Die Zeitersparnis lässt sich darauf zurückführen, dass sich Forschende nicht erst zu Befragten (oder umgekehrt) begeben müssen und es ebenso wenig

erforderlich ist, einen geeigneten Raum für die Untersuchung zu finden oder womöglich gar zu schaffen bzw. vorzubereiten. Infolge der flexibleren und zeitökonomischeren Handhabung erhöht sich die Teilnahmebereitschaft (vgl. Janghorban & Roudsari & Taghipour 2014), denn manchen Involvierten, denen es nicht möglich ist, die Rahmenbedingungen für ein Face-to-face-Interview herzustellen, kommt eine Skypebefragung durchaus gelegen. Darüber hinaus hält Misoch sogar fest, dass es „bei Skype-Interviews weniger Interviewausfälle durch Nichteinhalten der Termine (no show) gibt als bei face-to-face geführten Interviews“ (²2019:179).

Eine aus psychologischer Sicht nicht zu unterschätzende Stärke eines Treffens im virtuellen Raum liegt darin, dass die Beteiligten nicht aus ihrem üblichen Umfeld herausgerissen werden. So erteilen Lamnek & Krell Forschenden nachstehenden Ratschlag: „Zunächst soll die Datenerhebung in einer Umgebung stattfinden, die dem Befragten vertraut, weil alltäglich ist. [...] Weil die Interviewsituation für den Befragten ungewöhnlich ist, sollte die gewohnte Umgebung kompensierend wirken.“ (⁶2016:366) An anderer Stelle ist der Grund für die Empfehlung angeführt, nämlich die (denkbare) Auswirkung auf die Qualität der gesammelten Daten: „Qualitative Interviews erfolgen im alltäglichen Milieu des Befragten, um eine möglichst natürliche Situation herzustellen und authentische Informationen zu erhalten.“ (Lamnek & Krell ⁶2016:337) Wie könnte diese Anregung eher in die Tat umgesetzt werden, als wenn es den Involvierten freisteht, ob sie sich während ihrer Beteiligung am Forschungsprojekt lieber gemütlich auf der heimeligen Couch, am wohlbekannten Arbeitsschreibtisch oder in ihrem Lieblingscafé aufhalten?

Mit der Sicherheit, welche die eigenen vier Wände oder jene des Stammlokals ausstrahlen, geht einher, dass es den Proband*innen vermutlich besser gelingt, sich von den Erwartungen und Interessen der Forschenden – vermittelt durch unzählige, nicht einmal gesondert wahrnehmbare nonverbale Signale – abzugrenzen, da die Antwortgebenden von der physischen Präsenz der Fragestellenden nicht so sehr eingenommen werden. In diesem Zusammenhang verkündet Misoch: „Per Videotelefonie geführte Interviews üben auf die Interviewten weniger sozialen Druck aus, als dies in einer Situation der Angesichtigkeit der Fall sein kann [...].“ (²2019:180) Der soziale Druck sinkt, wodurch mehr Platz frei wird, um etwas von sich selbst in die Interaktion einzubringen. Diesbezüglich postuliert Misoch, dass „die Bereitschaft, selbstoffenbarendes Verhalten zu zeigen, bei computermediiertem audiovisuellen und symmetrischer Kommunikation höher ist, als dies face-to-face der Fall ist“ (²2019:183). Genau darum geht es doch in der qualitativen Sozialforschung: Die Gesprächspartner*innen sollen einen Raum vorfinden, in dem sie sich ohne Bedenken und Zweifel äußern, ihre Menschen- und Weltbilder, ihre Wertvorstellungen, ihre Handlungsrouinen und ihre Glaubenssätze ausbreiten sowie ihre

Einzigartigkeit zum Ausdruck bringen dürfen. Diese Individualität eines jeden Menschen muss nicht vor verschlossener Tür warten, bis das Interview vorbei ist, sondern wird hereingebeten und lächelnd begrüßt – in Jogginghose und ermattet vom endlich vollbrachten Arbeitstag – und es wird alles daran gesetzt, dass sie sich willkommen und wohl fühlt. Denn die Proband*innen können weder ihre Lebensrealität ausblenden, noch sollten sie – wie im vorigen Absatz bereits ausgeführt – in „[s]terile Institutsräume“ (Lamnek & Krell ⁶2016:366) gezwungen werden, wenn diese nichts mit ihrem gewohnten Umfeld gemein haben.

Der Einsatz des Skypeinterviews als Erhebungsform weist also nicht nur Schatten-, sondern auch Lichtseiten auf, welche die Verfasserin für die Zwecke ihrer Arbeit nutzte. Auf diese Weise wurde gewissermaßen *aus der Not eine Tugend gemacht*.

5.1.4 Erstellung des Leitfadens

Nachdem sich 5.1.3 mit grundlegenden Überlegungen zum Leitfadeninterview sowie unterschiedlichen, für die vorliegende Arbeit relevanten Subformen beschäftigte, findet nun die konkrete Auseinandersetzung mit der Erstellung des Leitfadens für das diskutierte Forschungsvorhaben statt. Betrachtet man die strukturelle Dimension, so gliedert Misoch (²2019:68) den Leitfaden in die nachstehend angeführten Abschnitte, welche als Überschriften für die Punkte 5.1.4.1-5.1.4.4 der Masterarbeit fungieren und im Folgenden gesondert betrachtet werden:

- I.** Informationsphase
- II.** Aufwärm- und Einstiegsphase
- III.** Hauptphase
- IV.** Ausklang- und Abschlussphase

5.1.4.1 Informationsphase

Zu Beginn der Erhebung werden die Untersuchungsteilnehmer*innen „über die Studie und deren Zielsetzung sowie über die vertrauliche Behandlung der Daten“ (Misoch ²2019:68) aufgeklärt, wobei ebenfalls daran zu denken ist, eine „Einverständniserklärung“ (ibid.) einzuholen. Unter der Überschrift „[d]en Start meistern“ weisen auch Dresing & Pehl (⁶2015:12) darauf hin, dass es zunächst gilt, im Rahmen einer „Vertraulichkeitserklärung“ (ibid.) darzulegen, „wie Sie mit den gewonnenen Daten umgehen“ (ibid.), wobei „die ausschließlich anonymisierte Nutzung“ (ibid.) ebenso zu thematisieren ist wie „die notwendige Sorgfalt bezüglich der Datensicherheit“ (ibid.).

Darüber hinaus erfüllt die Informationsphase den Zweck, eine „offene und freundliche Atmosphäre“ (Dresing & Pehl 2015:12) zu schaffen und dem Gegenüber Anlass und Ablauf des Gespräches näherzubringen. Dazu zählt, die Interviewten auf den Gegenstand der Befragung einzustimmen, was Dresing & Pehl dergestalt bekunden: „Holen Sie ihn oder sie thematisch ‚mit ins Boot‘ und würdigen Sie die Bereitschaft, am Interview teilzunehmen. Erzählen Sie durchaus etwas zu Ihrem Thema, aber nicht zu konkreten Forschungsfragen oder Zwischenergebnissen.“ (2015:12)

Bei der Ausformulierung des hier besprochenen Leitfadens wird besonderes Augenmerk darauf gelegt, die Proband*innen *mit ins Boot* zu holen, weshalb sich die Verfasserin nicht nur eine recht umfangreiche inhaltliche Einführung zurechtlegt, sondern zudem durch den gezielten Einsatz von Vokabular aus der Welt des Theaters eine gewisse thematische Rahmung zu kreieren sucht. Demzufolge wird der*die Antwortgebende etwa auf diese Art eingeladen, aktiv in die Befragtenrolle zu schlüpfen:

- Jetzt bitte ich dich, *auf die Bühne zu treten* und mir alles mitzuteilen, was dir zu den kommenden Fragestellungen einfällt!

Gegen Ende des Leitfadeninterviews wird der*die Gesprächspartner*in zum Beispiel auf nachstehende Weise gebeten, die Bühne nun zu verlassen und ins Alltagsleben zurückzukehren:

- Und ganz zum Schluss noch eine Frage, die uns thematisch wieder an den Anfang zurückführt [...] – danach ist unser Fragenkreis geschlossen, *der Vorhang ist gefallen* und du wirst *ganz theatralisch* wieder in die Freiheit entlassen!

Im Anschluss an die kurzen Erläuterungen zum Framing¹³ wird nun die Ausgestaltung der Informationsphase innerhalb des Leitfadens für diese Arbeit festgehalten – wobei Erwähnung finden sollte, dass sich die Verfasserin bei der Durchführung kaum je an den Wortlaut hielt, wohl aber an den Sinneinheiten orientierte:

Vielen Dank, dass du dich bereit erklärt hast, an der Befragung zum Einsatz theaterpädagogischer Methoden in der Dialogdolmetschdidaktik im Rahmen meiner Masterarbeit teilzunehmen!

¹³ Für eine eingehende Auseinandersetzung mit dem Thema Framing wird auf das gleichnamige Werk von Jörg Matthes (2014) verwiesen. Zum besseren Verständnis sei in aller Kürze nachstehende Begriffsumschreibung wiedergegeben: „Frames werden als ‚Sinnhorizonte‘ von [Akteur*innen] verstanden, die gewisse Informationen und Positionen hervorheben und andere ausblenden.“ (Matthes 2014:10) So sucht die Verfasserin durch derartige Theaterreferenzen das Thema der Untersuchung verstärkt *in Szene zu setzen* und demgegenüber andere Aspekte – wie etwa das zu erwartende (leichte) Unbehagen der Teilnehmer*innen angesichts der Befragungssituation – in den Hintergrund zu rücken.

Selbstverständlich wird alles, was du in diesem Leitfadeninterview sagst, vollkommen vertraulich behandelt. Aus diesem Grund werde ich etwa keine Informationen zu deiner Sprachenkombination in meine Masterarbeit aufnehmen, da sonst Rückschlüsse auf deine Person vonseiten der anderen Lehrveranstaltungsteilnehmer*innen bzw. –leiter*innen des „Praktikums Dialogdolmetschen: Gerichte und Behörden“ denkbar wären. Ich zeichne dieses Gespräch mit einem Diktiergerät auf und werde dann alles nach den Regeln des „Einfachen Transkriptionssystems“ von Dresing & Pehl aufbereiten. Die Auswertung der Daten erfolgt in Form der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring. Insgesamt werde ich fünf solche Interviews durchführen und alle meine Gesprächspartner*innen im Anschluss daran nach Belieben mit Codenamen von TN1 bis TN5 versehen. Ist diese Vorgehensweise für dich in Ordnung?

[Interviewte*r spricht]

Gut, dann möchte ich zunächst einmal ganz kurz etwas über das Thema dieser Befragung erzählen, damit du einen Eindruck davon bekommst, weshalb ich die Interviews durchführe. Die theaterpädagogischen Methoden, die laut Dolmetschforscherinnen wie Mira Kadric-Scheiber oder Şebnem Bahadır Eingang in die Dialogdolmetschdidaktik finden sollen, stammen ursprünglich vom 2009 verstorbenen, brasilianischen Theaterpädagogen Augusto Boal. Es handelt sich dabei um Übungen aus seinem „Theater der Unterdrückten“. Boal entwickelte das Theater der Unterdrückten in Zeiten der Militärdiktatur, um Bürger*innen im öffentlichen Raum Gehör zu verschaffen. Gesellschaftliche und politische Missstände wurden auf der Theaterbühne aufgegriffen – und zwar mit dem Ziel, im Forum, also gemeinsam, neue Lösungsansätze für die dargestellten Probleme zu finden. Die Techniken wurden anschließend in unterschiedlichste Disziplinen übernommen und auf die Bedürfnisse des jeweiligen Einsatzbereichs zugeschnitten. Sie finden bis heute zum Beispiel in Bildung, Politik und Psychotherapie Anwendung.

Nun sollen sie auch im Dialogdolmetschunterricht genutzt werden, um ein höheres Augenmerk auf ethische Fragestellungen und verschiedene Handlungsalternativen beim Dolmetschen zu legen. Das Ziel einer solchen interdisziplinären Verschmelzung von Theater und Dialogdolmetschen besteht darin, eine auf linguistische Qualität bzw. linguistische Mängel konzentrierte Didaktik sinnvoll zu ergänzen. Da der Gebrauch theaterpädagogischer Methoden einen neuen Zugang in der Dialogdolmetschdidaktik darstellt, erschließt sich daraus natürlich ein interessantes Forschungsgebiet. Vor ungefähr drei Jahren wurde eine Masterarbeit geschrieben, die sich der Befragung von Dolmetschausbilder*innen zu dem Thema widmete. Deshalb möchte

ich in meiner Masterarbeit Studierenden die Gelegenheit bieten, ihre Erfahrungen und Einstellungen in Bezug auf diese neue didaktische Herangehensweise zum Ausdruck zu bringen.

5.1.4.2 Aufwärm- und Einstiegsphase

Diesen Abschnitt bezeichnet Misoch auch als „Warm-up“ (2019:68) und er dient dazu, „dem Befragten den Einstieg in die Interviewsituation und in das Forschungsthema zu erleichtern“ (ibid.). Bei der Konzipierung und Umsetzung eines qualitativen Interviews gilt es stets zu bedenken, dass die Situation auf die Untersuchungsteilnehmer*innen zumeist befremdlich, wenn nicht gar ein wenig beängstigend wirkt. Daher ist es erforderlich, diese negativen Gefühle, die aufseiten der Proband*innen aufkommen können, gleich in der Aufwärmphase zu mindern:

Hier muss dem Interviewten jegliche Angst genommen werden, denn es gibt keine ‚richtigen‘ oder ‚falschen‘ Antworten, sondern nur jene, die authentisch sind und jene, die verzerrt werden durch die Annahme des Interviewten, dass bestimmte Antworten erwartet würden (soziale Erwünschtheit). (ibid.)

Dem Zitat lässt sich entnehmen, dass negative Emotionen nicht nur auf der Beziehungsebene und in Bezug auf das Gesprächsklima Effekte zeigen, sondern durchaus auch die Qualität der erhobenen Daten zu beeinträchtigen drohen. Aus den dargelegten Gründen wird die zweite Interviewphase ungefähr mit den nachstehenden Worten eingeleitet:

So viel zu der kleinen Einführung in die Materie... Jetzt bitte ich dich, auf die Bühne zu treten und mir alles mitzuteilen, was dir zu den kommenden Fragestellungen einfällt! Es gibt dabei kein Richtig oder Falsch, es geht um deine persönlichen Erfahrungen, Einschätzungen und Assoziationen!

Danach ist es ratsam, allgemeine, überblicksartige Fragestellungen hervorzubringen, damit der/die Proband*in „ins Erzählen kommt“ (Misoch 2019:68). Im Rahmen der Gespräche für diese Arbeit lauten die zu Beginn formulierten Fragen in etwa wie folgt:

Du hast ja im vergangenen Sommersemester an der Übung „Praktikum Dialogdolmetschen: Gerichte und Behörden“ teilgenommen, die von Mira Kadric-Scheiber und Dalibor Mikic geleitet wurde. Kannst du dich noch daran erinnern, dass Frau Prof.ⁱⁿ Kadric-Scheiber eingangs erwähnt hat, dass im Rahmen dieser Lehrveranstaltung theaterpädagogische Übungen zum Einsatz kommen werden?

*[Interviewte*r spricht]*

Wie vertraut warst du damals – also ich meine, vor der ersten Inszenierung – mit dem Terminus „theaterpädagogische Methoden“?

*[Interviewte*r spricht]*

Wie hättest du eine eingehendere Einführung in das Thema „theaterpädagogische Methoden in der Dialogdolmetschdidaktik“ vor der ersten „Dolmetschprobe“ empfunden?

*[Interviewte*r spricht]*

Inwiefern hättest du dein Auftreten während der ersten Übungen im Falle einer genaueren theoretischen Erläuterung anders gestaltet?

*[Interviewte*r spricht]*

Mit welchem Gefühl bist du zu Beginn an die Simulationen herangegangen?

*[Interviewte*r spricht]*

Welche Faktoren waren für dieses anfängliche Bauchgefühl ausschlaggebend?

*[Interviewte*r spricht]*

Erzähl doch mal ganz allgemein, wie du die ersten theaterpädagogischen Übungen im Rahmen der Lehrveranstaltung erlebt hast!

*[Interviewte*r spricht]*

Inwiefern haben sich nach ein paar Lehrveranstaltungseinheiten deine Erfahrungen und Eindrücke bezüglich der Inszenierungen verändert?

*[Interviewte*r spricht]*

*Wie war es für dich, als dein Verhalten als Dolmetscher*in im Plenum diskutiert wurde?*

*[Interviewte*r spricht]*

*Wie ging es dir damit, das Verhalten anderer Dolmetscher*innen zu kommentieren und ihnen Feedback zu geben?*

*[Interviewte*r spricht]*

Inhaltlich sucht die Einstiegsphase bereits zu ermitteln, wie die Studierenden die Anwendung theaterpädagogischer Übungen im Unterricht grundsätzlich aufnehmen – also die Beantwortung der ersten Forschungsfrage zu ermöglichen (vgl. 5.1.1). Die besprochene Etappe zielt bewusst noch nicht auf eine tiefergehende Analyse oder die Angabe von Gründen ab, sondern vielmehr auf die allgemeine Einschätzung – eben auf das in den Fragen angesprochene Bauchgefühl, welches Entscheidungen im Kopf maßgeblich beeinflusst und daher im Sinne eines ganzheitlichen Dolmetsch- sowie Forschungsansatzes alles andere als unbedeutend ist.

5.1.4.3 Hauptphase

In der Hauptphase werden – wie der Name bereits erahnen lässt – „die eigentlich relevanten Themen im kommunikativen Austausch mit dem Interviewten erörtert“ (Misoch ²2019:68). Was die methodische Herangehensweise betrifft, so haben Forschende die Wahl: „Die Fragen können entweder deduktiv, d. h. aus dem Vorwissen heraus entwickelt, aber auch induktiv sein, sodass sie aus neuen Informationen aus dem Interview abgeleitet werden.“ (ibid.)

In der gegenwärtigen Arbeit gliedert sich die Hauptphase in zwei Abschnitte. Der erste Teil widmet sich der Beantwortung der zweiten Forschungsfrage nach der Eignung theaterpädagogischer Methoden für das Erreichen bestimmter Lernziele im Dialogdolmetschunterricht (vgl. 5.1.1) und basiert grundsätzlich auf einem deduktiven Vorgehen. Da die Lernziele ausführlich in der einschlägigen Literatur erörtert werden, liegt ein deduktiver Ansatz bei der Fragen- und späteren Kategoriebildung nahe. Allerdings gibt es ebenso Raum für das Ansprechen zusätzlicher Faktoren, denen in den vorab entwickelten Fragen keine Beachtung geschenkt wird. Treten in der Tat noch unerwähnte Aspekte zutage, so erfährt das Kategoriensystem bei der Auswertung eine Erweiterung um diese induktiv abgeleiteten Inhalte. Die zurechtgelegten Fragestellungen zum Themenbereich Lernziele sind in etwa folgendermaßen ausgestaltet:

Hattest du das Gefühl, dass im Rahmen des Praktikums Dialogdolmetschen andere Lernprozesse in Gang gesetzt wurden als bei „gewöhnlichen“ Dialogdolmetschübungen im Studium?
[Interviewte*r spricht]

Wenn ja, um welche Lernerfahrungen handelte es sich dabei?
[Interviewte*r spricht]

Erzähl mir doch einmal von einer Situation, durch die sie ausgelöst wurden!
[Interviewte*r spricht]

*Inwiefern hast du bei den theaterpädagogischen Übungen etwas Neues über dich selbst oder die Art, wie du dich als Dolmetscher*in positionierst, gelernt?*

*[Interviewte*r spricht]*

*Wir haben ja im Unterricht mehrmals Vernehmungen von Zeug*innen oder Angeklagten durchgespielt, vor allem im Rahmen unseres „Diebstahlsfalls“, zu dem wir den Akt ausgehändigt bekommen hatten. Erzähl doch mal, wie es für dich war, auch in die Rollen der anderen Beteiligten zu schlüpfen (z.B. in die Rolle der Angeklagten oder der Zeug*innen)!*

*[Interviewte*r spricht]*

*Und wie hast du dich während dieser Vernehmungen in der Dolmetscher*innenrolle gefühlt?*

*[Interviewte*r spricht]*

*Wie hast du das mehrmalige Durchspielen ein und derselben Szene mit verschiedenen Dolmetscher*innen erlebt?*

*[Interviewte*r spricht]*

*Welche Emotionen hast du bei den Übungen verspürt, als du in der Dolmetscher*innenrolle warst?*

*[Interviewte*r spricht]*

*Wie bist du dann als Dolmetscher*in mit diesen Emotionen umgegangen?*

*[Interviewte*r spricht]*

*Wie zufrieden warst du mit der Handhabung deiner Emotionen als Dolmetscher*in?*

*[Interviewte*r spricht]*

*Wie sehr hast du dich manchmal, wenn du als Dolmetscher*in aufgetreten bist, mit anderen Kommunikationsteilnehmer*innen (wie den Richter*innen, den Zeug*innen oder den Angeklagten) identifiziert?*

*[Interviewte*r spricht]*

Hast du dabei mitunter den Drang verspürt, eine Partei durch deine Art zu dolmetschen besonders zu unterstützen?

*[Interviewte*r spricht]*

Wenn ja, erzähl doch mal genauer von dieser Situation und wie du sie bewältigt hast!

*[Interviewte*r spricht]*

*Inwieweit hast du während der Simulationen eigentlich die Beziehungen – oder Beziehungsgefälle – zwischen den einzelnen Kommunikationsteilnehmer*innen wahrgenommen?*

*[Interviewte*r spricht]*

War diese Wahrnehmung intensiver als im „konventionellen“ Dialogdolmetschunterricht?

*[Interviewte*r spricht]*

Wie hat sich diese (verstärkte) Wahrnehmung der Beziehungsgefüge auf deine Vorgehensweise beim Dolmetschen ausgewirkt?

*[Interviewte*r spricht]*

Inwiefern hast du während der Übungen gespürt, dass deine Art zu dolmetschen das kommunikative Geschehen beeinflusst?

*[Interviewte*r spricht]*

*Erzähl mir doch bitte von einer Situation, in der dir die Macht von Dolmetscher*innen besonders bewusst geworden ist!*

*[Interviewte*r spricht]*

*Wie überrascht warst du von den Auswirkungen deines Verhaltens als Dolmetscher*in auf den Kommunikationsverlauf?*

*[Interviewte*r spricht]*

Wie sehr hast du während der theaterpädagogischen Übungen auf dein Körper-, Raum- und Blickverhalten geachtet?

*[Interviewte*r spricht]*

Hast du deinem nonverbalen Verhalten im Allgemeinen mehr Bedeutung zukommen lassen als in den „klassischen“ Dialogdolmetschübungen?

*[Interviewte*r spricht]*

Welche Besonderheiten deiner nonverbalen Kommunikationsweise, deren du dir bis dahin vielleicht gar nicht bewusst warst, sind dir dabei aufgefallen?

*[Interviewte*r spricht]*

Welchen Faktoren hast du im Rahmen dieser Inszenierungen sonst noch mehr Beachtung geschenkt als im „normalen“ Unterricht?

*[Interviewte*r spricht]*

Inwieweit hast du durch diese Art des Dolmetschunterrichts Lösungsansätze entwickelt, die du in „gewöhnlichen“ Lehrveranstaltungen vermutlich nicht hervorgebracht hättest?

*[Interviewte*r spricht]*

Wie kam es zur Herausbildung dieser Lösungsansätze?

*[Interviewte*r spricht]*

*Welche neuen Handlungsalternativen konntest du durch das aktive Beobachten anderer Übungsteilnehmer*innen oder von den Diskussionen im Plenum mitnehmen?*

*[Interviewte*r spricht]*

Berichte mir doch bitte von einer Problemsituation und dem dazugehörigen Lösungsansatz!

*[Interviewte*r spricht]*

Was konntest du von dieser Art des Dolmetschunterrichts langfristig gesehen für deine berufliche Zukunft mitnehmen?

*[Interviewte*r spricht]*

Welche Kritikpunkte gibt es von deiner Seite in Bezug auf den Einsatz theaterpädagogischer Methoden in der Dialogdolmetschdidaktik?

*[Interviewte*r spricht]*

*Eine letzte Frage habe ich noch dazu, wie du die theaterpädagogischen Übungen im Rahmen der Lehrveranstaltung erlebt hast. Ich bitte dich – auch wenn es nun schon eine Zeit lang her ist – dich noch einmal so genau wie möglich an die simulierte Gerichtsverhandlung im Bezirksgericht Meidling zu erinnern, die in der letzten Einheit des Praktikums stattgefunden hat. Es war ein sonniger, ziemlich heißer Junitag. Außer unserer Gruppe wohnten noch einige Jusstudierende bzw. Gerichtspraktikant*innen und ein echter Richter der simulierten Gerichtsverhandlung bei. Beschreib doch einmal, wie du diesen Tag erlebt hast!*

*[Interviewte*r spricht]*

Wie ist es dir in dieser letzten Einheit beim Dolmetschen gegangen?

*[Interviewte*r spricht]*

Wie zufrieden warst du mit deiner Performance an diesem Tag – die ja als „abschließende Performance“ des Praktikums recht viel Gewicht hatte?

*[Interviewte*r spricht]*

Wie kam es dazu, dass du eigentlich (nicht) ganz zufrieden warst?

*[Interviewte*r spricht]*

Im Anschluss geht der zweite Teil der Hauptphase auf die dritte Forschungsfrage ein, die Überlegungen dazu in Gang setzt, wie sich theaterpädagogische Methoden sinnvoll in das Dialogdolmetschstudium integrieren lassen (vgl. 5.1.1). Im Gegensatz zur Beschäftigung mit den Lernzielen ist hierbei die methodische Verfahrensweise stärker durch induktives Vorgehen geprägt, denn die mit der letzten Forschungsfrage zusammenhängenden Gesichtspunkte finden in der Literatur entweder gar keine Erwähnung oder sie werden zwar aufgegriffen, jedoch auf eine Art, die es (zumindest der Verfasserin) nicht erlaubt, bei deren Behandlung eine klare Linie für einen neuartigen didaktischen Ansatz herauszulesen.

Die mangelnde Auseinandersetzung mit organisatorischen Aspekten zur konkreten Unterrichtsgestaltung (wie Gruppengröße, Studienabschnitt, Sprachangebot) ist aller Wahrscheinlichkeit nach darauf zurückzuführen, dass es sich dabei letztlich um universitätsinterne Belange wie die Finanzierung von Lehrveranstaltungen, Raumverfügbarkeiten, verwaltungstechnische Angelegenheiten oder die Ausgestaltung von Studienplänen handelt, weshalb die Umsetzung von Anregungen aus der Forschung in diesem Bereich wesentlich größeren Einschränkungen unterliegt als etwa in der konkreten Unterrichtsplanung für eine einzelne Dolmetschübung.

Dennoch war der Verfasserin daran gelegen, den Studierenden die Möglichkeit zu bieten, ihre Vorschläge für die Implementierung theaterpädagogischer Techniken im Curriculum einzubringen – ganz nach dem Motto: Wer von vornherein nichts sagt, der*die braucht sich auch nicht wundern, wenn er*sie nicht gehört wird.

Der abschließende Fragenblock zur Einbettung theaterpädagogischer Übungen in die Dialogdolmetschdidaktik umfasst jedoch auch die inhaltliche Frage, wie sehr Studierende mit den Grundlagen der Theaterpädagogik nach Augusto Boal vertraut gemacht werden sollen, bevor sie derartige Methoden im Hörsaal anwenden. Diese hängt weniger von strukturellen Gegebenheiten am ZTW ab, sondern unterliegt vielmehr der Lehrveranstaltungsinternen Unterrichtsorganisation. Dennoch wird sie aus Sicht der Verfasserin in der Forschungsliteratur nicht ausreichend bzw. eindeutig abgehandelt. Die nachstehenden Absätze zeigen in chronologischer Reihenfolge, wie Bahadır ihre Handhabung des thematisierten Gesichtspunktes im Rahmen einiger Lehrbeispiele schildert.

Als Erstes führt Bahadır einen Ausbildungskurs für Krankenhausdolmetscher*innen im AKH Wien im Jahr 2000 an (vgl. Bahadır 2007:255ff.), in dem sie von theaterpädagogischen Inszenierungen Gebrauch machte. Dabei versuchte sie (noch) der Vorstellung Rechnung zu tragen, dass Lehrinhalte und Methodik zunächst rational dargelegt werden müssen, bevor sie in der Praxis Anwendung finden. Die Auswirkungen dieses Vorgehens beschreibt sie dergestalt:

Diese ‚kopflastige‘ und ‚Tisch-gebundene‘ Methode bei der Vermittlung von so genannten ‚theoretischen Wissensgrundlagen‘ war für einige Teilnehmerinnen später während der Kursblöcke zum Gesprächsdolmetschen ein wichtiger Hemmfaktor, der sich direkt auf ihre zögerliche Bereitschaft niederschlug, sich auf Übungen und Inszenierungen einzulassen. Mein Ansatz war noch zu sehr dem Prinzip verbunden, dass Übungen, Rollenspiele, Inszenierungen von verdolmetschten Interaktionen einen theoretischen Rahmen benötigen, der vor [Hervorhebung durch die Verfasserin] den Anwendungen ‚intellektuell‘ vermittelt werden muss. (Bahadır 2007:256)

Als nächstes berichtet Bahadır von einem Kurs zum Gesprächsdolmetschen im Wahlpflichtmodul „Interkulturelle Kommunikationskompetenz Deutsch-Türkisch“ an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz in Germersheim (vgl. Bahadır 2007:264f.). Hier zeichnen sich ähnliche Konturen – in Kombination mit demselben aus den Darstellungen herauslesbaren Unmut der Lehrperson mit dem eigenen Verfahren – ab:

In den ersten zwei Semestern waren die Erklärungen und methodischen Positionierungen, die ich vorausschickte, zu lang. Da die Studierenden anfangs Schwierigkeiten hatten, an konkreten Szenarien zu arbeiten, ihre Rollen/Figuren zu entwickeln und dann bei den Inszenierungen Anweisungen zu befolgen, also ihre Disziplin zu bewahren, hatte ich das Bedürfnis, auch zwischendurch mit ihnen über die Berechtigung dieser Methode zu diskutieren und vernunftbasierte Argumentationen über die Vorteile von ‚Dolmetschproben‘ zu führen. [...] Wieder lag der Schwerpunkt auf der intellektuellen Arbeit am Szenario. (Bahadır 2007:265)

Die dritte referierte Verwendung bezieht sich auf das Konsektivdolmetschen im Rahmen des Lehrgangs „Interkulturelle Dolmetscher*innen“ bei der Caritas Schweiz in Luzern (vgl. Bahadır 2007:269f.). Dabei erfolgte die Vermittlung des theoretisch-methodischen Fundaments, auf dem der Übungsblock basierte, in Form einer intralingualen Konsektivdolmetschung während des letzten Kurstages. Die Reaktion der Involvierten fiel zwiegespalten aus:

Während einige eher eine ‚verschulte Herangehensweise‘ gewohnte Teilnehmer erst am Ende der drei Tage nachvollziehen konnten, weshalb keine schriftlichen Lehrmaterialien ausgeteilt wurden, brachten sich die anwendungsorientierten und schon mitten in der Dolmetschpraxis stehenden Teilnehmer voll in die Gruppenarbeit an den Szenarien ein, schöpften aus ihrem eigenen Erfahrungsfundus bei der Auseinandersetzung mit den Figuren, die sie darstellen sollten, und ließen sich auf die Anweisungen und Evaluationen der Trainerin und der ‚Beobachter‘ ein. (Bahadır 2007:270)

Bei der vierten Kursbeschreibung zum Community Interpreting an der Boğaziçi Üniversitesi oder Bosphorus-Universität in Istanbul (vgl. Bahadır 2007:277ff.) gibt die Translationswissenschaftlerin keinen Kommentar dazu ab, inwieweit sie den Studierenden die gewählte Unterrichtsmethode im Vorfeld auf rationaler Ebene nahebrachte. Sie hält lediglich fest: „So wurden den Studierenden von Anfang an klare Anweisungen über ihre dreifache Verantwortung in diesem Seminar gegeben: ‚Forscher‘ (Fach- und Hintergrundwissen), ‚Beobachter‘ (teilnehmende Beobachtung) und ‚Spieler‘ (Darstellungskompetenz).“ (Bahadır 2007:277) Ob die zugeteilten Rollen methodisch begründet wurden, erfahren die Leser*innen nicht – was möglicherweise ein Anzeichen dafür ist, dass die theoretische Auseinandersetzung mit den genutzten Techniken ausblieb. Fest steht, dass die Dolmetschproben bei den Studierenden großen Anklang fanden, was das nachstehende Zitat belegt: „Methoden der Inszenierung wie z.B. das mehrmalige Durchspielen mit unterschiedlichen Konfliktlösungen, die ‚Stopp-und-Denk-Nach‘-Methode nach Boal, Rollenwechsel und Interventionen der ‚professionellen Beobachter‘ wurden [...] mit Begeisterung aufgenommen.“ (Bahadır 2007:278)

Auch beim letzten Anwendungsbeispiel zum Einsatz theaterpädagogischer Übungen im Laufe eines Trainings zu Sprach- und Kulturmittler*innen im Gesundheits- und Sozialwesen (vgl. Bahadır 2007:290-300) hält Bahadır lediglich telegrammstilartig fest, dass eine „[k]urze Einführung in die Methode und in den Ablauf der Unterrichtseinheiten: Dolmetschen, also beobachten, teilnehmen, verändern – Sinn und Zweck der Inszenierungen“ (2007:294) stattfand. Danach führt sie eine Auflistung aller Lerninhalte und Aktivitäten an, die an den einzelnen Trainingstagen eine Rolle spielten. So enthielt der erste Tag eine „[k]urze Einführung in die Inhalte und Methode des Trainings (Präsentation und Diskussion)“ (Bahadır 2007:296) und der fünfte und letzte Tag eine „[a]bschließende Diskussion über die theoretischen Inhalte, prakti-

schen Übungen und die Methode des Trainings“ (Bahadır 2007:300). Ob und in welchem Ausmaß dabei dezidiert theaterpädagogische Techniken zur Sprache kamen, bleibt allerdings unklar.

Bei der Beleuchtung dieses Aspekts in Bahadırs stetig weiterentwickeltem Unterrichtskonzept¹⁴ zeichnet sich die Tendenz ab, dass theoretischer Input (zum Thema theaterpädagogische Methoden ebenso wie im Allgemeinen) innerhalb ihrer Lehrveranstaltungen mehr und mehr an Bedeutung verlor. Allerdings liefert Bahadır letztlich keine Anleitungen zur genauen Handhabung des Gesichtspunktes und keine stringente Argumentation zur Beantwortung der Frage, warum sie gegen Ende auf vernunftbasierte Erklärungen scheinbar (fast) völlig verzichtete – selbst wenn sie durchaus anklingen lässt, dass zu ausschweifendes Theoretisieren vermieden werden sollte.

Auch Kadrić geht nirgendwo in ihrer Literatur näher auf dieses Thema ein und setzt beim Abbauen der anfangs nicht selten auftretenden Scheu vor theaterpädagogischen Inszenierungen vielmehr auf ein „vertrauensvolles Verhältnis der Gruppenmitglieder zueinander“ (Kadrić 2011:93, vgl. außerdem 4.9) als auf eine rationale Begründung und Rechtfertigung der Methode. Der Verfasserin bleibt nur aus ihrer eigenen Praktikumserfahrung zu berichten, dass vor den Dolmetschproben kaum Informationen zur methodischen Vorgehensweise dargeboten wurden – es fiel in der ersten Einheit lediglich das Stichwort „Theaterpädagogik“ ohne genauere Erklärungen in Bezug auf die Übungen, deren Urheber und deren intendierten Zweck. Aus diesem Grund wirkte die Methode auf die Verfasserin zu Beginn etwas befremdlich, was jedoch mit großer Wahrscheinlichkeit nur daran liegt, dass sie an die Kopflastigkeit anderer universitärer Veranstaltungen und des Studierendenlebens an sich gewohnt ist. Bahadır formuliert es in ihren Ausführungen zum weiter oben besprochenen vierten Lehrbeispiel genau so, wie es die Verfasserin erlebte: „Um sich in Richtung Nutzung von Raum und Körper und somit Konzentration auf Handlung bewegen zu können, musste der Körper erst einmal seine Stimme wiederbekommen.“ (2007:278) Zudem blieb die angewandte Methode aufgrund ihrer Undurchschaubarkeit für die Verfasserin so faszinierend, dass sich diese gezwungen sah, Nachforschungen anzustellen, wodurch letztlich diese Masterarbeit entstand.

Um mit der Erstellung des Leitfadens für die Arbeit fortzufahren, wird nach allen Vorbemerkungen der zweite Teil der Hauptphase abgebildet, der in etwa folgende Fragen umfasst:

¹⁴ Ihren didaktischen Ansatz setzt Bahadır nicht nur bei der Aus- und Weiterbildung von Dialogdolmetscher*innen ein, vielmehr vermittelt sie diesen im Rahmen von Fortbildungsseminaren auch Dialogdolmetschausbildner*innen. So leitete Bahadır etwa im Frühherbst 2017 eine viertägige Schulung für 15 angehende und aktive Dolmetschtrainer*innen aus Österreich, Deutschland und der Schweiz an der Universität Innsbruck, welche auf der Methode „Dolmetschen als Inszenierung“ basierte (vgl. Oberhofer 2017).

Zum Abschluss habe ich noch ein paar ganz einfache Fragen, bei denen du nicht so sehr in deinem Gedächtnis kramen musst. Bist du bereit?

*[Interviewte*r spricht]*

Wie sinnvoll ist der Einsatz theaterpädagogischer Methoden im Dialogdolmetschstudium deiner Meinung nach?

*[Interviewte*r spricht]*

Aufgrund welcher Faktoren kommst du zu diesem Schluss?

*[Interviewte*r spricht]*

In welchem Studienabschnitt sollte in deinen Augen von derartigen Übungen Gebrauch gemacht werden (also eher zu Beginn oder gegen Ende des Dolmetschstudiums)?

*[Interviewte*r spricht]*

Wie kommt es zu dieser Ansicht?

*[Interviewte*r spricht]*

Welche Gruppengröße wäre denn deiner Einschätzung nach ideal, um solche „Dolmetschproben“ durchzuführen?

*[Interviewte*r spricht]*

Glaubst du, dass es zielführender ist, die Simulationen in bestimmten, bereits im Vorlesungsverzeichnis festgelegten Sprachenpaaren abzuhalten – so wie das ja am ZTW normalerweise gehandhabt wird – oder dass sich eine größere Sprachenvielfalt besser dafür eignet?

*[Interviewte*r spricht]*

Wie kommt es zu deinem Standpunkt?

*[Interviewte*r spricht]*

Sollten theaterpädagogische Inszenierungen deiner Meinung nach eher als eigenständige Übungen angeboten oder in die bestehenden Dialogdolmetschübungen eingebaut werden?

*[Interviewte*r spricht]*

Sollten auf Theaterpädagogik basierende Lehrveranstaltungen während des Dolmetschstudiums verpflichtend sein oder als Erweiterungscurriculum, Individuelle Fachvertiefung o. Ä. angeboten werden?

*[Interviewte*r spricht]*

Und ganz zum Schluss noch eine Frage, die uns thematisch wieder an den Anfang zurückführt, zu der ich nun aber gerne eine allgemeine Beurteilung von dir hören würde – danach ist unser Fragenkreis geschlossen, der Vorhang ist gefallen und du wirst ganz theatralisch wieder in die Freiheit entlassen! Wie sehr sollten Studierende vor der ersten Simulation mit den theoretischen Grundlagen zum Einsatz theaterpädagogischer Methoden im Dialogdolmetschunterricht vertraut gemacht werden?

*[Interviewte*r spricht]*

Welche Gründe gibt es für deine persönliche Haltung zu diesem Thema?

*[Interviewte*r spricht]*

5.1.4.4 Ausklang- und Abschlussphase

In der letzten Phase wird „innegehalten [...] und das gesamte Interview nochmals reflektiert“ (Misoch ²2019:68). Dresing & Pehl schlagen ebenfalls vor, dass man sich bestimmte „Reflexionsfragen“ (⁶2015:12) zurechtlegt und diese beispielsweise mit einem*r Testkandidat*in bespricht. Als Beispiele fungieren Fragen nach dem Befinden der Gesprächspartner*innen während der Interviewsituation oder danach, an welchen Stellen sich die Proband*innen eine eingehendere Erläuterung gewünscht hätten (vgl. Dresing & Pehl ⁶2015:12). Im gegenwärtig diskutierten Leitfaden werden derartige Reflexionsfragen direkt in den Schlussteil eingebaut und als Feedbackmöglichkeit genutzt – was vorrangig zum Zwecke der zielführenderen Umsetzung der nachfolgenden Interviews geschieht.

Außerdem dient die Ausklangphase dazu, die Antwortgebenden „wieder aus der Befragungssituation hinauszuführen“ (Misoch ²2019:69), um es ihnen zu erleichtern, „aus dieser besonderen Situation in den ‚normalen Alltag‘ zurückzukehren“ (ibid.). Auch diese Anregung wird bei der Ausformulierung des Leitfadens berücksichtigt, sodass die Abschlussphase ungefähr folgende Gestalt annimmt:

Damit bedanke ich mich ganz herzlich für deine Teilnahme an meiner Befragung! Ich habe dir nun wohl eine Stunde deiner Lebenszeit geraubt – aber dafür konntest du etwas zur Entwicklung

eines ziemlich jungen und – zumindest meiner Ansicht nach – potenziell sehr bedeutenden Forschungsgebietes beitragen! Ich hoffe, ich kann dir dieses Gefühl für deinen weiteren Tag mitgeben und du bereust es – wenn wir unser Gespräch jetzt gleich beenden – nicht, dass du dich zur Teilnahme an meiner kleinen Studie bereit erklärt hast!

*[Interviewte*r spricht]*

Da es mich aber wirklich sehr interessiert, wie du die Befragung erlebt hast, hätte ich auf der Metaebene gerne ein Feedback zu meinem Leitfadeninterview, meinen Themenschwerpunkten, den von mir formulierten Fragen – oder was auch immer dir sonst hinsichtlich meiner methodischen Vorgehensweise in den Sinn kommt. Bitte teil' mir doch abschließend mit, was dir im Verlauf des Gespräches so durch den Kopf gegangen ist!

*[Interviewte*r spricht]*

Nun hast du es aber wirklich geschafft. Tausend Dank für deine Teilnahme und ich unterstütze dich selbstverständlich jederzeit gerne bei deinem Masterarbeitsprojekt oder sonstigen, wie auch immer gearteten Studien!

Auf den vergangenen Seiten wurde die Datenerhebung beleuchtet – und zwar (hoffentlich) so ausführlich, wie es ihr aufgrund ihrer großen Bedeutung für jedes Forschungsvorhaben gebührt. Nachdem nun die Erhebungsphase abgeschlossen ist, lädt die Verfasserin die Leser*innen im nächsten Schritt dazu ein, den Blick auf die Datenaufbereitung zu lenken.

5.2 Datenaufbereitung

Die Datenaufbereitung für die vorliegende Arbeit erfolgt in Form der Transkription des erhobenen verbalen Materials, wobei Mayring dieses Verfahren folgendermaßen definiert: „Wenn gesprochene Sprache, beispielsweise aus Interviews oder Gruppendiskussionen, in eine schriftliche Fassung gebracht wird, so nennt man dies Transkription.“ (⁵2002:89) Bedauerlicherweise sind Transkriptionen sehr zeitintensiv¹⁵ und im gesamten Forschungsprozess wohl die monotonste Tätigkeit. Wozu also die ganze Mühe? Dresing & Pehl beantworten diese Frage dergestalt: „Mündliche Aussagen sind flüchtig und die Erinnerung an Gespräche oft lückenhaft. Ziel einer Transkription ist es, die Flüchtigkeit zu überwinden und der Erinnerung eine gute Stütze

¹⁵ Dresing & Pehl weisen darauf hin, dass die Transkriptionszeit bei der Verwendung eines einfachen Transkriptionssystems ungefähr das Fünf- bis Zehnfache der Gesprächsdauer beträgt (vgl. Dresing & Pehl ⁶2015:29).

zu sein.“ (⁶2015:17) Mayring argumentiert ebenfalls, dass eine tiefgehende, gehaltvolle Analyse ohne vorherige Transkription nicht denkbar ist:

Für eine ausführliche Auswertung ist die Herstellung von Transkripten zwar aufwändig, aber doch unabdingbar. Hier kann man Unterstreichungen und Randnotizen vornehmen, hier kann man blättern, Textstellen vergleichen. Das Wortprotokoll ermöglicht es auch, einzelne Aussagen in ihrem Kontext zu sehen [...]. (⁵2002:89)

Die Transkription stellt also den Versuch dar, möglichst viel von den für das Forschungsprojekt geführten Gesprächen einzufangen und festzuhalten – allerdings birgt dieser Versuch einen Widerspruch in sich, wie Dresing & Pehl anmerken: „Das Verfahren der Transkription ist offensichtlich paradox: Mit dem Anspruch, einen mündlichen Diskurs zu repräsentieren, verfasst man einen Text, also ein statisches Schriftstück.“ (⁶2015:17) Infolgedessen bewegen sich Forscher*innen beim Transkribieren unaufhörlich zwischen zwei Polen – die Dresing & Pehl in ihren Ausführungen als „Exaktheit“ (⁶2015:17) und „sinnvolle Umsetzbarkeit“ (ibid.) bzw. als „[realistische] Situationsnähe“ (ibid.) und „[praktikable] Präsentations- ja eigentlich Kompressionsform“ (ibid.) bezeichnen – und sind letztlich dazu gezwungen, die für sie und ihr Vorhaben passende *goldene Mitte* selbst zu finden.

Investigator*innen müssen sich demnach eingestehen, dass beim Verschriftlichen einer zwischenmenschlichen Interaktion immer etwas verloren geht: „Jeder, der transkribiert oder mit Transkripten arbeitet, sollte sich im Vorfeld bewusst sein, dass eine Transkription nie die Gesprächssituation vollständig festhalten kann.“ (Dresing & Pehl ⁶2015:17) Aus diesem Grund sind Forschende dazu verpflichtet, sich auf bestimmte Gesichtspunkte zu konzentrieren, wobei für deren Auswahl die (Forschungs-)Gegenstandsangemessenheit das ausschlaggebende Kriterium darstellt, was Dresing und Pehl folgendermaßen bekunden: „Diese Aspekte variieren je nach Forschungsziel bzw. intendierter Verwendung des Transkripts und der konkreten Situation.“ (⁶2015:18)

Zudem bietet die Datenaufbereitung die Möglichkeit der vollständigen oder der ausschnittweisen Transkription. Für die Zwecke dieser Arbeit wird das gesamte Audiomaterial transkribiert und darauf verzichtet, die gesammelten Daten bereits bei der Verschriftlichung gleichsam durch einen groben Filter laufen zu lassen. Mit Misoch lässt sich das Absehen von einem derartigen Auswahlverfahren auf nachstehende Weise begründen: „Eine solche Entscheidung ist [...] bereits ein Schritt der inhaltlichen Interpretation und damit Teil des Auswerteprozesses.“ (²2019:127) Von der „Methode des selektiven Transkribierens“ (ibid.) nimmt die Verfasserin Abstand, da sie es als unerfahrene Forscherin vorzieht, die Phase der Datenaufbereitung klar von jener der Datenauswertung zu trennen – zumal beide für sie ein neues Unterfangen darstellen und daher ohnehin genügend Hürden mit sich bringen, die es zu überwinden

gilt. Sie stützt sich dabei weiterhin auf die Argumentation Misochs, die betont, dass „relevante Passagen in einem Interview leicht überhört, jedoch bei vollständiger Transkription kaum überlesen werden können“ (2019:127). Die Konsequenzen, die ein solches Überhören bzw. vor-schnelles Datensieben nach sich zieht, sind gravierend: „Werden in diesem Schritt relevante Informationen übersehen, finden diese im gesamten weiteren Auswerteprozess keine Berücksichtigung mehr und sind somit epistemologisch verloren.“ (ibid.) Letztlich verändern Ungenauigkeiten beim Transkriptionsverfahren möglicherweise sogar die Forschungsergebnisse.

Es wird langsam ersichtlich, dass Forschende diese eher monotone Tätigkeit keineswegs zum Anlass nehmen sollten, um Nachlässigkeit an den Tag zu legen. Sie können das Gesagte nicht einfach in beliebiger Form zu Papier bringen oder wie Dresing & Pehl es im Titel ihres ersten Unterpunkts zum Thema Transkription ausdrücken: „Es braucht Regeln!“ (2015:17) Legen Transkribient*innen im Vorfeld einheitliche Richtlinien fest, so kommt ihnen dies zunächst während des Niederschreibens und anschließend bei der Datenanalyse zugute: „Klare Regeln helfen nicht nur der wissenschaftlichen Nachvollziehbarkeit, sondern vor allem Ihnen sowohl beim Abtippen, als auch beim späteren Lesen dabei, nicht den Faden und das Wort zu verlieren.“ (Dresing & Pehl 2015:20)

Die Datenaufbereitung für die Arbeit verläuft nach den Regeln des „Einfache[n] Transkriptionssystem[s]“ von Dresing & Pehl (2015:21ff.). Diese Art der Aufbereitung des gesamten Informationsmaterials eignet sich besonders gut für Analysen, bei denen der Inhalt an erster Stelle steht und Aspekte wie Prosodie oder dialektale Färbung in den Hintergrund treten. Es werden nur solche non- und paraverbalen Elemente erfasst, welche für die Ermittlung des Gemeinten ausschlaggebend sind. Das gewählte System umfasst zwölf Regeln, die in der Folge in komprimierter Form, neu geordnet und eigenständig untergliedert abgebildet werden:

- Wörtliche Transkription
- Übersetzung von Dialekten ins Standarddeutsche
- Annäherung von Wortverschleifungen an das Hochdeutsche
- Beibehalten der Satzform im Falle syntaktischer Mängel
- Glätten von Wort- und Satzabbrüchen sowie Stottern
- Festhalten von Wortdoppelungen, sofern sie als Stilmittel fungieren
- Erfassung vollständiger, semantisch gehaltreicher Halbsätze vor dem Abbruchzeichen /
- Interpunktionssetzung zu Gunsten der Lesbarkeit
- Markierung von Pausen mit (...)

- Auslassung von Verständnissignalen des gerade nicht Sprechenden, außer wenn eine Reaktion lediglich darin besteht → in diesem Falle erfolgt die Verschriftlichung je nach Interpretation, zum Beispiel „mhm (bejahend)“ oder „mhm (verneinend)“
- Kennzeichnung besonders betonter Wörter durch GROSSBUCHSTABEN
- Notieren emotionaler nonverbaler Äußerungen in Klammern
- Kennzeichnung unverständlicher Wörter mit (unv.)
- Angabe der Ursache bei längeren unverständlichen Passagen, etwa (unv., Mikrofon rauscht) oder (unv., Handy läutet)
- Darstellung jedes neuen Sprecher*innenbeitrags in einem eigenen Absatz
- Einfügen von Zeitmarken zumindest am Ende aller Absätze
- Abspeichern des Transkripts im Rich Text Format

Der im Zuge der Regel acht angesprochene Einsatz von Zeitmarken am Ende eines jeden Absatzes (vgl. Dresing & Pehl ⁶2015:22) weist das Format #00:01:01-0# auf, wie dem Beispieltranskript von Dresing & Pehl (⁶2015:25) zu entnehmen ist. Dabei beziehen sich die ersten beiden Ziffern auf die Stunde, die nächsten beiden auf die Minute und die letzten zwei auf die Sekunde der dazugehörigen Audiodatei, während nach dem Bindestrich die jeweilige Absatzzahl steht. Werden im späteren Verlauf dieser Arbeit die Ergebnisse der Inhaltsanalyse mit wörtlichen Zitaten aus den Interviews untermalt, so beziehen sich die nach den Gesprächspartner*innen TN1-TN5 angeführten Zahlen stets auf die in der Zeitmarke enthaltene Absatznummer.

Eine Ausnahme bildet die Regel elf, welche besagt, dass Interventionen vonseiten der Interviewenden mit „I“ und jene der Befragten mit „B“ zu kennzeichnen sind, wobei den Kürzeln im Falle mehrerer Gesprächspartner*innen entweder Kennziffern oder Namen zugeteilt werden können, wie beispielsweise „B1“ oder „Peter“ (vgl. Dresing & Pehl ⁶2015:22). Beim Transkriptionsprozess für diese Arbeit wird durch die Verwendung der Codenamen TN1, TN2, TN3, TN4 und TN5 (für Teilnehmer*in) anstelle von B1, B2, B3, B4 und B5 geringfügig von dieser Regel abgewichen. Dies ist darauf zurückzuführen, dass es die Verfasserin im Sinne des „Dialog[s] als Prinzip“ (Kadrić 2011 und 3.1.2 der vorliegenden Arbeit) vorzieht, den Aspekt der Partizipation zu unterstreichen und jenen der Befragtenrolle in den Hintergrund zu rücken, da sich *Rede-und-Antwort-stehen-Müssen* in gewissem Sinne als Form der Unterdrückung auffassen lässt, was dem Gedankengut dieser Masterarbeit zuwiderlaufen würde.

Darüber hinaus geschieht die Transkription unter Berücksichtigung der von Dresing & Pehl hervorgebrachten „Hinweise zur einheitlichen Schreibweise“ (⁶2015:24f.), von denen

nachstehend nur jene in verkürzter Darstellung abgebildet werden, die im Rahmen des Verschriftlichungsverfahrens für die gegenwärtige Arbeit tatsächlich Anwendung finden:

- Ausschreiben von Zeichen sowie Abkürzungen
- Erfassen von Wortverkürzungen in der gesprochenen Form
- Verschriftlichung englischer Begriffe nach deutschen Rechtschreibregeln
- Kleinschreibung von Anredepronomen der zweiten Person
- Darstellung der Zahlen von null bis zwölf mit Namen und der größeren in Ziffern
- Ausschreiben anderer hoher Zahlen mit kurzem Namen, insbesondere runder
- Anführung des Zahlennamens im Falle ungefährender Zahlenangaben und der Ziffernform bei exakt gemeinten
- Befolgung vorherrschender Konventionen zur Verschriftlichung von Zahlen, zum Beispiel bei Haus- oder Telefonnummern
- Wörtliche und standarddeutsche Wiedergabe von Redewendungen
- Setzung von Anführungszeichen bei Zitation wörtlicher Rede innerhalb des Gesprächs

Abgesehen von den eben referierten Regeln sieht sich die Verfasserin mit der Situation konfrontiert, eigene Richtlinien entwerfen zu müssen, um das Gebot der „Anonymität und Vertraulichkeit der erhobenen Daten“ (Dresing & Pehl ⁶2015:12, vgl. 5.1.4.1) einzuhalten. Im Zuge dessen werden folgende, selbsterklärende Kategorien eingeführt und bei allen fünf Transkripten einheitlich verwendet:

- (SPRACHE ANONYMISIERT)
- (NATIONALITÄT ANONYMISIERT)
- (LEHRPERSON ANONYMISIERT)
- (LEHRVERANSTALTUNGSTEILNEHMER*IN ANONYMISIERT)

An jenen Stellen, an denen die Aufzeichnung vor dem Ende des Gespräches aufhört oder eine (intendierte bzw. ungewollte) Unterbrechung des Interviews erfolgt, zeugt davon ein entsprechender Vermerk im Transkript in fettgedruckter Schrift. Dabei werden Unterbrechungen mit Zeitangaben versehen, um nachvollziehbar zu machen, dass sie stets von kurzer Dauer sind und daher davon ausgegangen werden kann, dass die Qualität der erhobenen Daten durch die Pausen keinerlei Beeinträchtigung erfuhr.

Nun liegt das gesamte Datenmaterial bereit und wartet auf seine Analyse, während die Verfasserin darauf wartet, endlich die Früchte ihrer Arbeit zu ernten. Damit die Früchte beim Einfahren nicht beschädigt werden, muss allerdings zunächst eine Auseinandersetzung mit der Erntetechnik – oder im wissenschaftlichen Vokabularium: der Datenauswertung – stattfinden.

5.3 Datenauswertung

Um den Analysevorgang näher zu beschreiben, der zur Untersuchung des gesammelten Textmaterials dient, wird in einem ersten Schritt die herangezogene Datenauswertungsmethode kurz vorgestellt: die von Mayring (¹²2015) entwickelte qualitative Inhaltsanalyse (5.3.1). Der darauffolgende Unterpunkt widmet sich den vorab gebildeten Kategorien, anhand derer die Sortierung und Bearbeitung der erhobenen Daten in einem ersten Durchgang erfolgt (5.3.2). Abschließend werden die induktiven Kategorien betrachtet, die sich bei der eingehenden Durchsicht der Interviews als Themenbereiche herauskristallisieren (5.3.3) und mithilfe derer letztlich ein Kategoriensystem entsteht, welches die vollständige Erfassung und Diskussion der in den Gesprächen hervorgebrachten Inhalte ermöglicht.

5.3.1 Qualitative Inhaltsanalyse

In seinen Schlussbemerkungen zur qualitativen Inhaltsanalyse hebt Mayring deren Bedeutung auf die nachstehende Weise hervor: „Ein verändertes Gegenstandsverständnis in den Sozialwissenschaften, welches das Subjekt mehr ‚zur Sprache‘ kommen lässt und dabei eher mit offenen, ‚weichen‘ Methoden vorgeht, erfordert die verstärkte Entwicklung darauf bezogener Auswertungstechniken.“ (¹²2015:130) Aus der zitierten Argumentation lässt sich ablesen, dass die qualitative Inhaltsanalyse als Datenauswertungsmethode dem Gedankengut Augusto Boals entspricht – denn der Theaterpädagoge wäre sicherlich nicht damit einverstanden gewesen, wenn die involvierten Gesprächspartner*innen aufgrund starrer Analysemethoden nur mit erstickter Stimme zu Wort kämen und deren Lebensrealität zugunsten leichter Datenauswertbarkeit auf derart vereinfachte Weise in ein im Vorfeld festgelegtes und unabdingbares Interpretationssystem gepfercht würde, dass am Ende nichts mehr von deren Individualität übrig bliebe. Freilich ist es unerlässlich, mit einer gewissen Struktur an die Daten heranzutreten, da sich sonst überhaupt nichts untersuchen ließe – jedoch ist die Verfasserin bemüht, mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse und einer Verschmelzung aus deduktiver und induktiver Vorgehensweise den Befragten weitestgehend Gehör zu verschaffen.

Der (zumindest in dieser Arbeit als positiv eingestuften) Offenheit und (im Sinne der Gegenstands- und Proband*innenangemessenheit angebrachten) Wandelbarkeit der Methode lässt sich mit Bohnsack & Marotzki & Meuser entgegenhalten, dass der Begriff der qualitativen Inhaltsanalyse „recht diffus“ (³2010:90) ist. Die definitorische Unschärfe des Begriffs wird konkret mit folgenden Worten bemängelt: „Ein in der standardisierten Methodologie verbreitetes Verständnis begreift jede über eine Frequenzanalyse hinausgehende Auswertung, welche

semantische Aspekte [...] einbezieht, als qualitative Inhaltsanalyse [...].“ (Bohnsack & Marotzki & Meuser ³2010:90) In demselben Eintrag scheint Philipp Mayring als der gegenwärtig bekannteste Autor zum Auswertungsverfahren der qualitativen Inhaltsanalyse auf, wobei die von ihm vorgeschlagene Methode laut Meuser „zwischen einer klassifikatorischen und einer sinnrekonstruierenden Vorgehensweise angesiedelt“ (³2010:90) ist. Darüber hinaus lässt sich dem Überblicksbeitrag entnehmen, dass sich als Gegenstand der Analyse „prinzipiell jede Art symbolischen Materials, seien es Texte, Bilder, Filme, Tondokumente“ (³2010:89) eignet. Im vorliegenden Fall liefern anhand qualitativer Befragungen erhobene verbale Äußerungen, die anschließend mittels Transkription (vgl. 5.2) verschriftlicht wurden, den Rohstoff für die Untersuchung. Das Ziel der Inhaltsanalyse besteht darin, die „sukzessive Verdichtung von umfangreichem Datenmaterial“ (³2010:90) zu gewährleisten.

Um die genannte Verdichtung zu erreichen, kommt in dieser Arbeit das Verfahren der inhaltlichen Strukturierung nach Mayring (¹²2015:103) zur Anwendung. Der Autor selbst erklärt die Intention, welche hinter einer solchen Vorgehensweise steckt, folgendermaßen: „Eine *inhaltliche Strukturierung* [Hervorhebung im Original] will Material zu bestimmten Themen, zu bestimmten Inhaltsbereichen extrahieren und zusammenfassen.“ (¹²2015:99)

Dazu ist es gemäß dem von Mayring (¹²2015:98) entworfenen Ablaufmodell in einem ersten Schritt erforderlich, die Analyseeinheiten (nämlich Kodiereinheit, Kontexteinheit und Auswertungseinheit, vgl. Mayring ¹²2015:88) zu bestimmen. Die Kodiereinheit kann in der vorliegenden Arbeit als jede vollständige Aussage oder Erzählepisode (vgl. die Ausführungen zum episodischen Interview unter 5.1.3.7) eines*r Studierenden über Erfahrungen mit theaterpädagogischen Methoden im Rahmen des „Praktikums Dialogdolmetschen“, deren Bewertungen sowie Auswirkungen gefasst werden. Die Kontexteinheit stellt das ganze Interview der jeweiligen Person dar. Als Auswertungseinheit lässt sich aufgrund der gewählten Verschmelzung aus deduktiver und induktiver Herangehensweise das gesamte Datenmaterial betrachten, denn „dies ist immer so bei induktiver Kategorienbildung, da das endgültige Kategoriensystem auf alle Interviews bezogen ist“ (Mayring ¹²2015:88).

Im Zuge der Entwicklung eines vorerst gültigen, beim ersten Materialdurchlauf anzuwendenden Kategoriensystems werden (erste) Kategoriendefinitionen, Ankerbeispiele und (sofern nötig) Kodierregeln festgelegt, die jedoch laufend Ergänzungen und Veränderungen erfahren, wenn das gesichtete Datenmaterial dies erfordert. Anschließend findet die Bezeichnung und Extraktion der Fundstellen statt. Für deren Bearbeitung gelten die Regeln der Zusammenfassung (vgl. Mayring ¹²2015:69-90). Letztgenannte „*Interpretationsregeln* [Hervorhebung im Original] der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse“ (Mayring ¹²2015:72) sehen zur

allmählichen Verdichtung des Datenmaterials die Paraphrasierung, Generalisierung und Reduktion der exzerpierten Textstellen vor. Dieses Verfahren soll anhand eines Beispiels aus der diskutierten Forschungsarbeit illustriert werden:

Kategorien-nummer	Kategorien-bezeichnung	Kategoriendefinition	Ankerbeispiel	Kodierregel
Oberkategorie 1	Positives	Diese Kategorie umfasst Aussagen, die sich auf positive Aspekte oder Auswirkungen des Einsatzes theaterpädagogischer Methoden im Dialogdolmetschunterricht beziehen.	"Und ich habe auch eine gute Zeit dabei gehabt, viel gelernt und ich wurde wieder daran erinnert, dass ich irgendwas gelernt habe. Weil es gibt viele, LEIDER viele Unterrichtseinheiten, die umsonst sind. [...] Der ist einer der (...) Sachen, die mich tatsächlich was gelehrt haben. Ja." (TN1:267)	Aussagen fallen nur dann unter diese Kategorie, wenn sie weder ein bestimmtes Lernziel noch konkrete Vorschläge zur Einbettung in das Dialogdolmetschstudium thematisieren, da sie sonst den Kategorien 1-20 zuzuordnen sind.

Fundstelle	Quelle	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
"Es ist auf jeden Fall ein (...) gutes Werkzeug, um an ein Ziel zu kommen. Man muss ja nicht immer den Aufzug nehmen, es gibt ja auch noch die Treppe, und man kommt trotzdem noch auf die richtige Etage. Man kann auch die Leiter nehmen und ein Seil und es macht das halt spannender und man kommt trotzdem ans Ziel und beansprucht andere Muskeln dafür."	TN1:45	Definitiv ein gutes Werkzeug für die Erreichung eines Ziels. Es gibt verschiedene Fortbewegungsarten, mit denen man auf dieselbe Etage gelangt. Von der gewohnten Fortbewegungsart abzuweichen macht es spannender und beansprucht andere Muskeln.	Gutes Werkzeug für die Erreichung eines Zieles. Unkonventionelle Methoden sind spannend und trainieren andere Fertigkeiten.	Methode ist - sinnvoll - unkonventionell (daher spannend, zum Trainieren anderer Fertigkeiten geeignet)

Im Zuge der Fundstellenanalyse mithilfe des dargelegten Schemas erfolgt zuerst die Zusammenfassung aller bedeutungstragenden Elemente pro Unterkategorie, dann pro Oberkategorie (vgl. Mayring ¹²2015:103). Die daraus resultierenden Inhalte gilt es schließlich in Form eines Fließtextes darzustellen und als Ergebnisse der Forschungsarbeit zu präsentieren.

Bei der praktischen Umsetzung des beschriebenen Interpretationsvorgangs greift die Verfasserin auf die für unerfahrene Forscher*innen vermutlich naheliegendste und kostengünstigste Variante zurück, indem sie von einem Textverarbeitungs- in Kombination mit einem Tabellenkalkulationsprogramm Gebrauch macht. Mayring führt diesbezüglich aus: „Bereits innerhalb des Textverarbeitungsprogramms sind hilfreiche Funktionen möglich, wie das Ausschneiden und Verschieben einzelner Textpassagen [...], das Suchen von bestimmten Wörtern

[...], das Schreiben von Kommentaren [...] und sogar das Kodieren [...].“ (¹²2015:116) Dem lässt sich hinzufügen, dass verschiedene Schrift- und Hintergrundfarben für die Markierung der (den einzelnen Kategorien zugehörigen) Fundstellen sowie Fett- und Kursivsetzung für die Hervorhebung besonders relevanter Textteile verwendet werden können. Für die Zwecke dieser Arbeit erweist sich demnach das gängige Office-Paket von Microsoft durchaus als brauchbar, selbst wenn Mayring die qualitative Inhaltsanalyse mithilfe von Textverarbeitungsprogrammen als „wenig komfortabel und unübersichtlich“ (¹²2015:116) bezeichnet.

5.3.2 Deduktiv gebildete Kategorien

Mayring umschreibt den deduktiven Ansatz auf nachstehende Weise:

Eine deduktive Kategoriendefinition bestimmt das Auswertungsinstrument durch theoretische Überlegungen. Aus Voruntersuchungen, aus dem bisherigen Forschungsstand, aus neu entwickelten Theorien oder Theoriekonzepten werden die Kategorien in einem Operationalisierungsprozess auf das Material hin entwickelt. (¹²2015:85)

Deduktive Kategorien sind also jene, die bereits im Vorfeld der Datenanalyse aufgestellt werden und als Grundgerüst für die (vorläufige) Einordnung und Bearbeitung des gesammelten Materials dienen. Kuckartz beanstandet allerdings, dass die Bezeichnung „deduktiv“ irreführend sei und die im Hintergrund vor sich gehenden kognitiven Prozesse nicht widerzuspiegeln vermöge. Seine Kritik führt er folgendermaßen aus:

Deduktiv bedeutet ja, dass das Besondere aus dem Allgemeinen erschlossen wird, also eine logische Ableitung vorgenommen wird. So erweckt der Begriff ‚deduktiv‘ unwillkürlich den Anschein, als gehe alles mehr oder weniger wie von selbst, ähnlich wie bei der Ableitung einer mathematischen Funktion. Wenn alles den Regeln entsprechend gemacht wird, so die Vermutung, kommen alle zum gleichen Ergebnis. Dies ist nun (leider) ganz und gar nicht der Fall, weshalb mir die Bezeichnung ‚A-priori-Kategorienbildung unabhängig von den empirischen Daten‘ auch geeigneter erscheint, denn sie beschreibt lediglich das Prozedere und suggeriert nicht, es stelle sich, wenn man denn den Regeln entsprechend vorgeht, ein eindeutiges und ‚richtiges‘ Ergebnis ein. (Kuckartz ⁴2018:64f.)

Obwohl die Verfasserin der referierten Argumentation keineswegs abgeneigt ist, weshalb dieses Manko auch in ihrer Arbeit Erwähnung findet, entscheidet sie sich letztlich für die Verwendung des anschaulichen und gebräuchlichen Gegensatzpaares deduktiv – induktiv und folgt damit der von Mayring (¹²2015) eingeführten Terminologie.

Im Rahmen des Datenauswertungsprozesses für die Masterarbeit finden insgesamt sechzehn deduktiv gebildete Kategorien Anwendung, die in der Folge mitsamt ihrer Definitionen, Ankerbeispiele und Kodierregeln vorgestellt werden – und zwar gegliedert nach den drei Forschungsfragen, deren Beantwortung sie dienen. Dabei sei schon an dieser Stelle nachstehender Hinweis angeführt: Die bedeutendste und weitreichendste Kodierregel der vorliegenden Arbeit besagt, dass das Besondere (2. Forschungsfrage zu den Lernzielen und 3. Forschungsfrage zur

Einbettung ins Studium, vgl. 5.1.1) in jedem Fall Vorrang vor dem Allgemeinen hat (1. Forschungsfrage zur allgemeinen Wahrnehmung theaterpädagogischer Methoden, vgl. 5.1.1). Da das untersuchte Praktikum im juristischen Bereich stattfand, wird die richtungsweisende Kodierregel von einem wichtigen Grundsatz der rechtswissenschaftlichen Auslegungspraxis abgeleitet: *lex specialis derogat legi generali*. Die genannte Regel zur systematischen Interpretation von Rechtsnormen legt fest, dass im Fall von Normkollisionen die speziellere Vorschrift stets über der allgemeineren Vorschrift steht (vgl. Bydlinski ³2018:34). Nach dieser grundlegenden Anmerkung werden nun alle sechzehn Kategorien im Detail betrachtet.

Die erste Forschungsfrage beschäftigt sich damit, wie die Dialogdolmetschstudierenden den Einsatz theaterpädagogischer Methoden im Praktikum erlebten und welche Erfahrungen sie mit dem neuartigen Ansatz sammelten (vgl. 5.1.1). Sie ist bewusst sehr offen gehalten und trachtet danach, unterschiedlichste von den Studierenden hervorgebrachte Aspekte und Bewertungen einzufangen. Aus diesem Grund bietet sich ein (weitgehend) induktives Vorgehen an, weshalb für das erste Herantasten an das zusammengetragene Datenmaterial lediglich die zwei grob strukturierenden Kategorien „Positives“ und „Negatives“ herangezogen werden. Da die Oberkategorien zudem – wie im vorherigen Absatz bereits erläutert – nur dann zur Anwendung kommen, wenn die Aussagen keiner der anderen, Vorrang genießenden Kategorien zuordenbar sind, fungieren sie gewissermaßen als äußerst umfangreiche „Restekategorie[n]“ (Kuckartz ⁴2018:67) und sind somit maßgeblich für die Vollständigkeit des gesamten Klassifikationssystems. In der für die Datenanalyse gewählten tabellarischen Form lassen sie sich dergestalt abbilden:

Kategoriennummer	Kategorienbezeichnung	Kategoriendefinition	Ankerbeispiel	Kodierregel
Oberkategorie 1	Positives	Diese Kategorie umfasst Aussagen, die sich auf positive Aspekte oder Auswirkungen des Einsatzes theaterpädagogischer Methoden im Dialogdolmetschunterricht beziehen.	"Und ich habe auch eine gute Zeit dabei gehabt, viel gelernt und ich wurde wieder daran erinnert, dass ich irgendwas gelernt habe. Weil es gibt viele, LEIDER viele Unterrichtseinheiten, die umsonst sind. [...] Der ist einer der (...) Sachen, die mich tatsächlich was gelehrt haben. Ja." (TN1:267)	Aussagen fallen nur dann unter diese Kategorie, wenn sie weder ein bestimmtes Lernziel noch konkrete Vorschläge zur Einbettung in das Dialogdolmetschstudium thematisieren, da sie sonst den Kategorien 1-20 zuzuordnen sind.

Kategoriennummer	Kategorienbezeichnung	Kategoriendefinition	Ankerbeispiel	Kodierregel
Oberkategorie 2	Negatives	Diese Kategorie umfasst Aussagen, die sich auf negative Aspekte oder Auswirkungen des Einsatzes theaterpädagogischer Methoden im Dialogdolmetschunterricht beziehen.	"Wenn man es übt, ist es natürlich schön und gut, aber echte Situationen kann man nicht schauspielern, weil das Verhalten der Menschen ist viel weniger berechenbar als wenn du eine Freundin vor dir sitzen hast, bei der du eigentlich ganz genau weißt, an welcher Stelle sie anfängt zu lachen und wie der Richter dann darauf schmunzelnd reagieren wird, also in dem Fall der Dalibor Mikic." (TN1:187)	Aussagen fallen nur dann unter diese Kategorie, wenn sie weder ein bestimmtes Lernziel noch konkrete Vorschläge zur Einbettung in das Dialogdolmetschstudium thematisieren, da sie sonst den Kategorien 1-20 zuzuordnen sind.

Was die zweite Forschungsfrage anbelangt, die zu ermitteln sucht, ob die Studierenden theaterpädagogische Ansätze für die Erreichung von in der Forschungsliteratur beschriebenen oder eigenständig formulierten Lernzielen als geeignet erachten (vgl. 5.1.1), so werden zu deren Untersuchung vorerst acht Kategorien aufgestellt, die der einschlägigen Theorie entstammen und den Punkten 4.1-4.8 der vorliegenden Arbeit entsprechen. Die deduktiven Kategorien zur Beantwortung der zweiten Forschungsfrage sind demnach folgendermaßen ausgestaltet:

Kategoriennummer	Kategorienbezeichnung	Kategoriendefinition	Ankerbeispiel
Kategorie 1	Ganzheitliche Lernerfahrung	Diese Kategorie hält Äußerungen fest, die auf eine ganzheitliche Lernerfahrung durch theaterpädagogische Inszenierungen schließen lassen, bei der nicht nur kognitive Fähigkeiten, sondern auch Körper und Psyche der Involvierten sowie situative Gegebenheiten aktiv wahrgenommen und miteinbezogen werden.	"Ähm, aber je nachdem, wie (...) energievoll ich war oder ausgeschlafen, hat sich das dann natürlich darauf ausgewirkt, wie ich andere wahrnehmen konnte und wie gut ich sie tatsächlich aufnehmen konnte – also deren Gefühle, Emotionen. Also der eigene Zustand hat natürlich – leider – auch die Dolmetschsituation beeinflusst. Also man kann sich als Person leider nicht komplett rausnehmen. Man hat nun mal den Alltag, den man nicht komplett ausblenden kann. (...) An einigen Tagen ist man emotionaler, an den anderen weniger." (TN1:111)

Kategoriennummer	Kategorienbezeichnung	Kategoriendefinition	Ankerbeispiel	Kodierregel
Kategorie 2	Einsatz von Körper-, Raum- und Blickverhalten	Diese Kategorie hält Äußerungen fest, die vom aktiven Beobachten oder vom gezielten Einsatz des Körper-, Raum- und Blickverhaltens im Rahmen theaterpädagogischer Übungen zeugen.	"Und auch dann am Ende im Gericht sitzt du gleich neben dem Richter [...]. Und es gibt dir auch bisschen so ein MACHTGEFÜHL und so ein Wichtigkeitsgefühl, wo man dann denkt: 'Shit, ich muss das jetzt wirklich machen!' (lacht) Also, weil man hört es wirklich so überall und man sitzt neben so einer wichtigen Person im Gerichtssaal und es macht einfach auch bisschen Angst, weil du VERSTEHST ja auch, dass deine Rolle/ Du bist zwar quasi 'nur' der Dolmetscher, aber gleichzeitig kann von dir so viel abhängen. Und ich find dadurch, dass du mit oben sitzt und das so offiziell mit dolmetschst, gibt es dir diese Wichtigkeit." (TN4:125)	Diese Kategorie wird nicht kodiert, wenn in den Aussagen Körper-, Raum- und Blickverhalten gezielt für Positionierungsversuche zwischen den gegenüberliegenden Polen Identifikation und Distanzierung eingesetzt werden, da derartige Äußerungen unter Kategorie 6 fallen.

Kategoriennummer	Kategorienbezeichnung	Kategoriendefinition	Ankerbeispiel
Kategorie 3	Selbst-bewusst-Werdung und Selbstpositionierung	Diese Kategorie hält Äußerungen fest, die vom Selbst-bewusst-Werdungsprozess sowie von Selbstpositionierung(sversuchen) der Studierenden während der Dolmetschproben berichten. Dabei ist die Bezeichnung Selbst-bewusst-Werdungsprozess im doppelten Sinne zu verstehen: Einerseits so, dass sich Studierende im Rahmen der theaterpädagogischen Übungen ihrer selbst und ihrer Verhaltensweisen stärker bewusst werden, andererseits als Steigerung der Selbstsicherheit und des Vertrauens in die eigenen Fähigkeiten.	"Als sie, glaube ich, bei der ersten Einheit gesagt hat, wir werden diese Einheit beim Gericht, habe ich gedacht, ich krieg die Krise! Weißt du? Vor dem RICHTER und das. Und eigentlich – ich habe aber bemerkt – eigentlich an dem Tag war ich nicht so nervös, wie ich mir das vorgestellt habe. Das heißt, ich nehme schon an, dass irgendwas in den Einheiten so/ Aber eher vielleicht auf selbstbewusst, irgendwie so." (TN2:71-73)

Kategorien-nummer	Kategorienbezeichnung	Kategoriendefinition	Ankerbeispiel	Kodierregel
Kategorie 4	Wahrnehmung von Machtgefügen	Diese Kategorie hält Äußerungen fest, die sich auf die Wahrnehmung von Machtgefügen und -gefallen innerhalb der theaterpädagogisch inszenierten Settings beziehen.	"Das auch, dass wir im Gericht wirklich mit einem echten Richter dolmetschen durften. Das ist auch sehr viel wert, weil wir müssen einfach EINMAL SPÜREN, wie das ist, neben einem RICHTER zu sitzen, weil der Richter ein großes ANSEHEN hat und da ist natürlich seine AUSSTRAHLUNG da und wie man mit diesen Situationen umgeht und ich find schon super, dass wir das einmal probiert haben." (TN5:184)	Aussagen fallen auch dann unter diese Kategorie, wenn sie von der mangelnden bzw. (zugunsten der Konzentration auf linguistische Qualität) bewusst in den Hintergrund gedrängten Wahrnehmung von Machtgefügen berichten.
				Aussagen fallen nur dann unter diese Kategorie, wenn Teilnehmer*innen nicht zusätzlich versuchen, aktiv auf die wahrgenommenen Machtgefüge und -gefälle Einfluss zu nehmen, da sie sonst Kategorie 5 zuzuordnen sind.
				Diese Kategorie wird nicht kodiert, wenn sich die Wahrnehmung von Machtgefügen ausschließlich aufgrund des Raumverhaltens - insbesondere aufgrund der gewählten Sitzposition im Raum - verändert, da in solchen Fällen Kategorie 2 zur Anwendung kommt.

Kategoriennummer	Kategorienbezeichnung	Kategoriendefinition	Ankerbeispiel	Kodierregel
Kategorie 5	Handlungsspielraum und Handlungsmacht	Diese Kategorie hält Äußerungen fest, die selbst gesammelte oder durch teilnehmendes Beobachten gemachte Erfahrungen mit Handlungsspielräumen und Handlungsmacht von Dolmetscher*innen während theaterpädagogischer Übungen darstellen.	"Mich hat auf jeden Fall ein junger Mann beim 'echten' Dolmetschsetting im Gericht beeindruckt – ich glaube, du weißt, wen ich meine – [...] und seine Art, wie er gesprochen hat, das hat mich so dermaßen beeindruckt: Er hat so klar und schön gesprochen und das hat so einen enormen Einfluss ausgeübt. Da wird einem klar, wie sehr das Verhalten und die Art, wie man spricht, die ganze Handlung beeinflussen. Da will man natürlich als Mensch – also, ich persönlich – irgendwann mal hin, wo es dann für ALLE Teilnehmer*innen klar und verständlich ist, worauf man hinauswill." (TN1:171)	Aussagen fallen lediglich dann unter diese Kategorie, wenn Handlungsspielräume oder Handlungsmacht nicht nur spürbar, sondern auch aktiv erprobt werden, da sie sonst Kategorie 4 zuzuordnen sind.

Kategoriennummer	Kategorienbezeichnung	Kategoriendefinition	Ankerbeispiel
Kategorie 6	Identifikation und Distanzierung	Diese Kategorie hält Äußerungen fest, die von Überlegungen und Positionierung(sversuch)en in Bezug auf die beiden entgegengesetzten Pole Identifikation und Distanzierung (in der Beziehung zu anderen in die Kommunikationssituation eingebundenen Akteur*innen) zeugen.	"Also ich hab mich dann tatsächlich eher als Dolmetscherin gefühlt und weniger als jemand, der sich einsetzen will für eine Person. Weil es ist auch ein Setting gewesen, das mir weniger vertraut ist und wo mir auch ganz klar aufgezeigt worden ist, wie ich mich zu verhalten habe. Und es ist nicht meine Aufgabe, der Richter oder die Zeugin zu sein, sondern ich bin dafür da, um die Kommunikation herzustellen." (TN1:123)

Kategoriennummer	Kategorienbezeichnung	Kategoriendefinition	Ankerbeispiel	Kodierregel
Kategorie 7	Hervorbringung eigener Lösungsansätze	Diese Kategorie hält Äußerungen fest, die von der Hervorbringung konkreter Lösungsansätze und dem Entdecken neuer Handlungsalternativen im Rahmen der Arbeit an den Szenen berichten - und zwar sowohl durch das eigene Auftreten als auch durch das Beobachten der Darstellung anderer Teilnehmer*innen. Das Prädikat "eigener" in der Kategorienbezeichnung bezieht sich dabei vorrangig auf die gesamte Gruppe (und nicht auf die einzelnen involvierten Individuen), und zwar in dem Sinne, dass die Gruppe als interagierendes Kollektiv gemeinsam neue Lösungsansätze hervorbringt, die sich das Individuum anschließend zu eigen machen kann.	"Ich glaub, dass es ok ist nachzufragen. Ja, ich glaub, irgendwer hat gedolmetscht und dann während der Dolmetschung hat die Dolmetscherin irgendwie das, was sie notiert hat, sich nicht so gut gemerkt oder hat es nicht so gut verstanden. Und dann hat sie zum Beispiel die Zeugin einfach – ich glaub, es war die Zeugin – einfach noch mal nachgefragt. Und es war halt jetzt an sich nichts allzu Problematisches. [...] Ich glaub, im Nachhinein hieß es aber, man muss vorsichtig sein, nicht dass die Staatsanwältin oder der Richter, dass die dann denken: 'Ah, ihr führt jetzt irgendeinen Dialog, wie man am besten was dolmetscht.' Dass was Unkontrolliertes jetzt passiert. Aber an sich, dass wenn so etwas passiert, dass es ok ist, halt auch nachzufragen." (TN4:157)	Diese Kategorie wird nicht kodiert, wenn sich die neu entwickelten Lösungsansätze auf die gelungene Vor- oder Nachbereitung von Dolmetscheinsätzen beziehen, da in solchen Fällen Kategorie 8 zur Anwendung kommt.

Kategoriennummer	Kategorienbezeichnung	Kategoriendefinition	Ankerbeispiel	Kodierregel
Kategorie 8	Lebenslanges Lernen	Diese Kategorie hält Äußerungen fest, die sich mit den langfristigen Auswirkungen des Heranziehens theaterpädagogischer Methoden im Dialogdolmetschunterricht oder mit der Eignung der Methoden für verschiedenste Fachbereiche und Schaffensphasen von Dolmetscher*innen beschäftigen.	"Und ich weiß es jetzt schon, wenn ich dann später die PRÜFUNG mache für das Gerichtsdolmetschen, ich weiß JETZT schon, wie ich mich vorbereiten soll. Also, die Übung hat MIR einfach geholfen einen Einblick zu gewinnen, wie das Gerichtsdolmetschen aussieht, WAS ich noch erlernen soll: Wo ist das ZIEL? Wo soll ich hin? Was ist noch zum Lernen?" (TN5:184)	Beziehen sich Aussagen auf eine spezifische Handlungsstrategie für translatorische oder kommunikative Hürden innerhalb des Dolmetschsettings, so werden sie nicht hier festgehalten, sondern sind Kategorie 7 zuzuordnen.

Die dritte Forschungsfrage beschäftigt sich mit den Rahmenbedingungen für eine möglichst gelungene Integration theaterpädagogischer Übungen in das Curriculum des Dialogdolmetschstudiums (vgl. 5.1.1). In Bezug auf diesen Themenkomplex werden im Vorfeld der Datenanalyse sechs Kategorien entworfen, die bereits im Interviewleitfaden als zu erörternde Fragestellungen auftreten (vgl. 5.1.4.3) und demzufolge in den geführten Gesprächen mit Sicherheit zur Sprache kommen. Dass eine solche Vorgehensweise durchaus Legitimität besitzt, lässt sich mit Kuckartz stützen, wenn er schreibt, dass es unerheblich ist, ob das forschende Subjekt Kategorien „deduktiv aus einem theoretischen Bezugsrahmen, aus der Forschungsfrage bzw. dem Leitfaden der Studie herleitet“ (2018:102). Die dergestalt konstruierten *gedanklichen Schubladen* lauten so:

Kategoriennummer	Kategorienbezeichnung	Kategoriendefinition	Ankerbeispiel
Kategorie 13	Studienfortschritt	Diese Kategorie bezieht sich auf Aussagen zum (nicht) erforderlichen Studienfortschritt für die zielführende Umsetzung theaterpädagogischer Inszenierungen im Dialogdolmetschunterricht.	"Naja, man muss schon dolmetschen können. Also man muss diese GRUNDLAGEN einfach beherrschen, weil sonst kann man davon GAR nichts mitnehmen, sonst ist man wahrscheinlich komplett überfordert und lernt einfach nicht genug drüber, weil man einfach noch die Basics lernen muss. Es ist wahrscheinlich schon eher im LETZTEN Studienteil anzusiedeln." (TN3:135)

Kategoriennummer	Kategorienbezeichnung	Kategoriendefinition	Ankerbeispiel
Kategorie 14	Gruppengröße	Diese Kategorie bezieht sich auf Aussagen zur idealen Gruppengröße für den Einsatz theaterpädagogischer Methoden in den Übungen.	"Ich würde mal schätzen, vielleicht so eine Gruppe von sechs Personen. [...] Von sechs ist es schon gut, weil dann hast du fünf Personen, von denen du abschauen kannst, mit denen du dich austauschen kannst. Und man kommt nicht zu kurz, weil der Unterricht ist begrenzt und wenn jeder ein Drittel bis die Hälfte der Stunde beansprucht für eine Rolle für sich, wird es schon knapp mit einem Semester. Also sechs Personen finde ich, glaube ich, ganz gut [...]." (TN1:221)

Kategoriennummer	Kategorienbezeichnung	Kategoriendefinition	Ankerbeispiel
Kategorie 15	Sprachenvielfalt	Diese Kategorie bezieht sich auf Aussagen zu der von den Studierenden (nicht) gewünschten Sprachenvielfalt beim Abhalten von Dolmetschproben sowie auf Gründe für die dargelegten Präferenzen.	"Ich meine, das ist glaube ich gut einerseits, dass wir so eine gemischte Gruppe hatten, andererseits – was jetzt die Sprache angeht – war es schwieriger, ein echtes Feedback zu geben." (TN2:61)

Kategoriennummer	Kategorienbezeichnung	Kategoriendefinition	Ankerbeispiel
Kategorie 16	Extraübung vs. Eingliederung	Diese Kategorie bezieht sich auf Stellungnahmen dazu, ob sich theaterpädagogische Methoden besser in eigens dafür vorgesehenen Lehrveranstaltungen praktizieren oder in die bereits bestehenden Dialogdolmetschübungen integrieren lassen.	"Ich glaube, sie könnten schon in die bestehenden Dolmetschübungen eingebaut werden. Also, das hängt dann vielleicht von der Übung selbst ab. Also, ich glaub, sowas wie Simultandolmetschen macht da nicht wirklich Sinn. Das ist eh nur beim Dialogdolmetschen (lacht). An sich würd ich aber auch eine getrennte Übung machen, wo man – wie wir jetzt – konkret GERICHTE behandelt. Weil ich glaub, in den anderen Übungen könnte man das bisschen verallgemeinern oder verschiedene Sachen machen, also nicht nur Gericht. Aber an sich, wenn es eine getrennte Übung, also eine eigene Übung ist, die NUR drauf sich konzentriert, ist es, find ich, genauso gut." (TN4:199)

Kategoriennummer	Kategorienbezeichnung	Kategoriendefinition	Ankerbeispiel
Kategorie 17	Verpflichtung vs. Freiwilligkeit	Diese Kategorie bezieht sich auf Stellungnahmen dazu, ob die Teilnahme an theaterpädagogischen Übungen im Rahmen des Masterstudiums Translation mit dem Schwerpunkt Dialogdolmetschen am ZTW eher verpflichtend sein oder auf freiwilliger Basis angeboten werden sollte.	"Also für Dolmetscher*innen, DIALOGdolmetscher*innen finde ich das schon sehr, sehr wichtig. Also ich finde, das sollte verpflichtend sein. [...] Also eigentlich kann JEDER das gebrauchen. Also JEDER profitiert durch diese Übung. Für Dialogdolmetscher*innen sollte es festgeschrieben werden, finde ich, weil wir arbeiten nun mal mit Menschen und wir sollten auch lernen, auf die einzugehen und sie zu verstehen." (TN1:237)

Kategoriennummer	Kategorienbezeichnung	Kategoriendefinition	Ankerbeispiel
Kategorie 18	Theoretisches Vorwissen	Diese Kategorie bezieht sich auf Stellungnahmen dazu, wie vertraut Studierende mit der Forschungsliteratur zum Einsatz theaterpädagogischer Techniken im Dialogdolmetschunterricht sein sollten, bevor sie die Methoden praktisch anwenden, sowie auf Gründe für die hervorgebrachten Positionierungen.	I: "[...] WIE SEHR sollten Studierende VOR den ersten Inszenierungen eben mit der Theorie zum Thema 'theaterpädagogische Methoden' vertraut gemacht werden?" TN3: "Ich glaub, dass das schon wichtig wär. Vor allem, man geht selber ganz anders an die Dinge heran, wenn man WEISS, was man für einen Nutzen draus ziehen kann. Wenn man weiß ok, wenn ich das jetzt so und so mache, verinnerlich ich die Situation oder ich hab mehr Selbstvertrauen in diesen Bereichen und man kann einfach viel mehr davon mitnehmen, wenn man einfach WEISS, welche Vorteile die Theaterpädagogik bieten kann und wenn man einfach einen EINBLICK hat. Man muss ja jetzt nicht fünf Bücher dazu gelesen haben, aber man könnte vielleicht die erste Stunde mal verschiedenste Ansätze besprechen und sagen ok, was kommt auf einen zu und was kann man draus mitnehmen?" (TN3:160-161)

5.3.3 Induktiv gebildete Kategorien

„Induktives Vorgehen hat eine große Bedeutung innerhalb qualitativer Ansätze“, erklärt Mayring (¹²2015:85) in seinem Grundlagenwerk zur qualitativen Inhaltsanalyse. Das gilt auch für die im Rahmen dieser Masterarbeit durchgeführte Datenauswertung, da der Verfasserin an einer „möglichst naturalistischen, gegenstandsnahen Abbildung des Materials ohne Verzerrungen durch Vorannahmen des Forschers [oder der Forscherin], eine[r] Erfassung des Gegenstands in der Sprache des Materials“ (Mayring ¹²2015:86) gelegen ist. Beim induktiven Forschungsprozess werden demnach die Kategorien „in einem Verallgemeinerungsprozess“ (Mayring ¹²2015:85) direkt aus dem gesammelten Datenmaterial gewonnen, sie entstehen also unabhängig von theoretischen Überlegungen und Konzepten zum Thema. Die aus dem empirischen Material herausgefilterten Inhalte bergen jedoch das Potenzial in sich, bisher unerkannte Einsichten hervorzubringen und somit letztlich neue Theorie(n) zum untersuchten Gegenstand zu generieren, weshalb sich die induktive Herangehensweise für junge Forschungsfelder wie den Einsatz theaterpädagogischer Methoden in der Dialogdolmetschdidaktik umso mehr anbietet.

Im Folgenden werden – erneut nach Forschungsfragen untergliedert – jene achtzehn induktiven Kategorien dargestellt, die sich aus der mehrmaligen, schleifenartigen Durchsicht des zusammengetragenen Textmaterials ergeben. Allerdings gilt es bereits im Vorhinein mit

Mayring festzuhalten: „Eine Interpretation sprachlichen Materials auch durch qualitative Inhaltsanalyse ist immer prinzipiell unabgeschlossen. Sie birgt immer die *Möglichkeit der Re-Interpretation* [Hervorhebung im Original].“ (122015:38)

Die meisten induktiven Kategorien stehen im Zusammenhang mit der ersten Forschungsfrage zur allgemeinen Wahrnehmung theaterpädagogischer Ansätze im Dialogdolmetschunterricht (vgl. 5.1.1). Aus den umfassenden Oberkategorien „Positives“ und „Negatives“ – die gleichsam alles einzufangen vermögen, was nicht den in Hinblick auf die zweite und dritte Forschungsfrage geschaffenen Kategorien zufällt – gehen zehn bzw. vier Unterkategorien hervor, wobei die Darstellung der zehn (von den Proband*innen) als positiv eingestuften Unterkategorien in grüner und der vier negativ beurteilten Aspekte in roter Schriftfarbe erfolgt:

Kategoriennummer	Kategorienbezeichnung	Kategoriendefinition	Ankerbeispiel	Kodierregel
Unterkategorie 1	Sinnhaftigkeit	Diese Kategorie umfasst Aussagen, die von der Sinnhaftigkeit und vom Nutzen der Anwendung theaterpädagogischer Simulationen im Dialogdolmetschunterricht zeugen.	"Und ich habe auch eine gute Zeit dabei gehabt, viel gelernt und ich wurde wieder daran erinnert, dass ich irgendwas gelernt habe. Weil es gibt viele, LEIDER viele Unterrichtseinheiten, die umsonst sind. [...] Der ist einer der (...) Sachen, die mich tatsächlich was gelehrt haben. Ja." (TN1:267)	Diese Kategorie kommt nicht zur Anwendung, wenn die Studierenden die Sinnhaftigkeit theaterpädagogischer Techniken zuallererst mit deren verstärktem Praxisbezug begründen, da derartige Aussagen Unterkategorie 10 zugeordnet werden.

Kategoriennummer	Kategorienbezeichnung	Kategoriendefinition	Ankerbeispiel
Unterkategorie 2	Unkonventionalität	Diese Kategorie umfasst Aussagen, die sich auf die Unkonventionalität und Innovativität von theaterpädagogischen Methoden in der Dialogdolmetschdidaktik beziehen.	"Ich find, es ist ein bisschen so ein KONTRAST zu den typischen Übungen, die wir haben. Und vielleicht, würde man das jetzt jede Woche haben und in jedem Semester, wäre das dann wieder was Anderes. Aber dadurch, dass wir das GAR NICHT so haben, fand ich das schon cool. Und ich fand es interessanter, weil es ist LEBHAFTER. Es ist dann nicht so diese Theorie, Theorie, Theorie, sondern dass man einfach kurz so abschaltet, aber trotzdem noch im Studium ist. Sogar als Rolle – als Rolle des*r Zeug*in – fand ich das cool. Einfach mal Abwechslung." (TN4:187)

Kategoriennummer	Kategorienbezeichnung	Kategoriendefinition	Ankerbeispiel
Unterkategorie 3	Neugierde	Diese Kategorie umfasst Aussagen, die von der Neugierde und vom Interesse berichten, die das Miteinbeziehen theaterpädagogischer Ansätze in den Dialogdolmetschunterricht bei den Studierenden weckt.	"Und Neugierde, weil ich solche Sachen total mag, weil ich auch im anderen Dolmetschunterricht das Ausprobieren unterschiedlicher Rollen total spannend finde und das tatsächlich auch was bringt und den Unterricht auch total spannend macht." (TN1:25)

Kategoriennummer	Kategorienbezeichnung	Kategoriendefinition	Ankerbeispiel
Unterkategorie 4	Spielerisches Ausprobieren	Diese Kategorie umfasst Aussagen, die sich mit dem spielerischen Charakter theaterpädagogischer Übungen sowie den dafür erforderlichen Rahmenbedingungen - wie etwa der Förderung von Gestaltungsfreiheit und Kreativität durch eine angenehme Gruppendynamik - beschäftigen.	"Ähm, ja, aufgeregt, neugierig, weil wir auch in einem geschützten Setting waren und weil es keine Prüfungssituation in dem Moment war, sondern eher was Spielerisches – was ich ja persönlich sehr gern mag – hat es, ich kann nicht sagen, dass es den Ernst der Lage genommen hat, aber es nimmt (...) die Ängste und Sorgen, es schwächt ein bisschen ab." (TN1:51)

Kategoriennummer	Kategorienbezeichnung	Kategoriendefinition	Ankerbeispiel
Unterkategorie 5	Perspektivenwechsel	Diese Kategorie beinhaltet Aussagen, die den Perspektivenwechsel thematisieren, welcher bei den Dialogdolmetschstudierenden durch das Einnehmen von Rollen anderer Kommunikationsteilnehmer*innen im Zuge theaterpädagogischer Inszenierungen ausgelöst wird.	"Und [...] wahrscheinlich auch dass man selber mal weiß ok, wie fühlt man sich in dieser Rolle, wenn man dann selber gedolmetscht wird? Und man hat wahrscheinlich auch einen besseren Einblick, wie es der anderen Person dann geht, wenn man selber Dolmetscher ist. Dass man dann auch zum Beispiel, wenn man irgendwann Gerichtsdolmetscher ist, dass man auch sich ein bisschen HINEINVERSETZEN kann, wie es einer Zeugin oder einem Angeklagten beispielsweise geht. Und von daher ist es natürlich schon WICHTIG. Oder IM NACHHINEIN hat man das wahrscheinlich erst gemerkt, dass das wichtig ist. [...] Aber wenn man es dann im Nachhinein betrachtet, ist es natürlich auch einfach dieser PERSPEKTIVENWECHSEL, der da wahrscheinlich sehr wichtig ist." (TN3:47)

Kategoriennummer	Kategorienbezeichnung	Kategoriendefinition	Ankerbeispiel	Kodierregel
Unterkategorie 6	Aktives Beobachten	Diese Kategorie enthält Aussagen, die das Einnehmen einer aktiven Beobachter*innenrolle durch die Studierenden während theaterpädagogischer Simulationen zum Inhalt haben. Zur Beschreibung des Beobachter*innenbegriffs wird die Definition Bahadirs (2007:292f.) herangezogen, laut der sich Beobachter*innen dadurch auszeichnen, dass sie über das eigene Dolmetschverhalten, das Dolmetschverhalten der anderen sowie das Kommunizieren der in das Setting involvierten Gesprächspartner*innen reflektieren.	"Dann das Mitfiebern für all die anderen und dann irgendwie im Kopf vorsagen, was man gesagt hätte (lacht), sich an den Stuhl klammern, verkrampt versuchen, irgendwelche Notizen zu machen, telepathisch versuchen, das richtige Wort (lacht) in den Mund der Kolleg*innen zu legen (lacht), Analysen auch parallel zu machen, wie man das anders hätte machen MÜSSEN beziehungsweise, wenn man dran ist, dass man auch darauf achtet, dass man es anders macht – und dann doch nicht daran denkt (kichert)." (TN1:193)	Aussagen werden dieser Kategorie nur dann zugeordnet, wenn die Studierenden das Setting von außen betrachten und gerade nicht in die Situation involviert sind, da in den letztgenannten Fällen Unterkategorie 5 zum Einsatz kommt.

Kategoriennummer	Kategorienbezeichnung	Kategoriendefinition	Ankerbeispiel
Unterkategorie 7	Feedback	Diese Kategorie umfasst Aussagen, anhand derer sich die positive Wahrnehmung der Feedbackrunden nach theaterpädagogischen Simulationen, bei denen Lehrpersonen und Studierende gleichermaßen ihre Eindrücke in Bezug auf verbale, nonverbale und paraverbale Aspekte des Auftritts schildern, ablesen und begründen lässt.	"Ja, da ist auf jeden Fall die Wichtigkeit des Feedbacks. Das find ich eigentlich sehr wichtig, weil wenn man jetzt wirklich ein konstruktives und echtes Feedback gibt und nicht: 'Ah, ich fand es gut!' Weil das bringt natürlich nichts. Aber wenn tatsächlich ein Feedback gegeben wird, ich fand das gut, weil du kannst natürlich auch aus anderen Perspektiven, nicht nur das Feedback von der Professorin, die natürlich, ja, eine andere ERFAHRUNG hat, aber auch von ANDEREN, weil natürlich kannst du auch von den anderen Sprachen oder so Sachen anders WAHRNEHMEN. Das fand ich eigentlich (...) hilfreich." (TN2:175)

Kategoriennummer	Kategorienbezeichnung	Kategoriendefinition	Ankerbeispiel	Kodierregel
Unterkategorie 8	Vertiefung durch Wiederholung	Diese Kategorie bezieht sich auf Aussagen, die sich mit den positiven Auswirkungen des mehrmaligen Durchspielens ein und derselben Dolmetschszene mit verschiedenen Darsteller*innen beschäftigen.	I: "Ja. Ähm, wie hast du das mehrmalige Durchspielen ein und derselben Szene mit verschiedenen Dolmetscher*innen erlebt?" TN1: "Zuerst war ich skeptisch und habe das für unnötig gehalten. Aber nach (...) mehrmaligem Durchspielen wurde es mir klar, wie wichtig das eigentlich ist, weil man dadurch in der Ernstsituation dann viel besser und flexibler handeln kann. Weil man kann vielleicht einen Abschnitt, einen Text auswendig lernen, aber man ist nie vor einer menschlichen Reaktion gefeit, weil JEDER REAGIERT ANDERS. [...]" (TN1:92-93)	Diese Kategorie wird nicht kodiert, wenn die Studierenden in ihren Aussagen die Vertiefung des erworbenen Wissens zuvörderst dem Prozess des aktiven Beobachtens zuschreiben, da in solchen Fällen Unterkategorie 6 zur Anwendung gelangt.

Kategoriennummer	Kategorienbezeichnung	Kategoriendefinition	Ankerbeispiel	Kodierregel
Unterkategorie 9	Erfolgsresultate	Diese Kategorie umfasst Aussagen über punktuelle oder prozesshafte Erfolgsresultate von Dialogdolmetschstudierenden im Rahmen des Praktikums. Letztgenannte bekunden dabei Fortschritte, die infolge des mehrmaligen Lehrveranstaltungsbesuchs - und somit auch der regelmäßigen Ausübung theaterpädagogischer Techniken - erzielt wurden.	"Und dann auch: 'Juhu, ich hab's geschafft!' Also so ein Auf-die-Schultern-Klopfen." (TN1:197)	Diese Kategorie wird nicht kodiert, wenn Studierende von Erfolgsresultaten berichten und diese ausschließlich auf das mehrmalige Wiederholen ein und derselben Dolmetschszene zurückführen, da in derartigen Fällen Unterkategorie 8 Anwendung findet.

Kategoriennummer	Kategorienbezeichnung	Kategoriendefinition	Ankerbeispiel
Unterkategorie 10	Praxisnähe	Diese Kategorie umfasst Aussagen, die sich mit der Nähe der theaterpädagogisch inszenierten Settings zur Berufspraxis von Dolmetscher*innen beschäftigen - und zwar insbesondere im Vergleich zu konventionellen Dialogdolmetschübungen.	"Und weil es eigentlich, die Situation, auch schon extrem nahe war, wie es in echt ist. Also, weil du sitzt da vorne und neben dir ist (...) judge – jetzt hab ich das Wort auf Deutsch vergessen (lacht). [...] Der RICHTER, ja, neben dir sitzt der Richter und auch, wenn es jetzt keine echte Szene ist, aber man fühlt, dass es seriös ist und dass es echt ist. Das ist jetzt nicht nur einfach irgendeine kleine Übung, sondern du sitzt halt im GERICHTSSAAL. Und es wirkte halt, obwohl es nicht echt ist, wirkte es SEHR echt, find ich." (TN4:39-41)

Kategoriennummer	Kategorienbezeichnung	Kategoriendefinition	Ankerbeispiel
Unterkategorie 11	Anfängliches Unbehagen	Diese Kategorie hält Aussagen fest, die von Zurückhaltung, Zögerlichkeit, Unruhe oder Misstrauen zeugen, welche zu Beginn der Bereitschaft, sich voll und ganz auf theaterpädagogische Inszenierungen einzulassen, abträglich sind.	"Ähm, ich hab mir vorgestellt, dass wir rumalbern werden. Es war mir nicht ganz klar, dass dann tatsächlich ernsthafte Situationen durchgespielt werden, dass man sich in den Ernst der Lage durch dieses Durchspielen auch hineinversetzen kann, dass man auch die Rollen, die jeweiligen Personen nachvollziehen kann. (...) Ähm, ja, ich konnte einfach nicht den Ernst dieser (...) Methode einschätzen und ihren Nutzen für die ganze Sache." (TN1:29)

Kategoriennummer	Kategorienbezeichnung	Kategoriendefinition	Ankerbeispiel
Unterkategorie 12	Negative Feedbackvergabe	Diese Kategorie umfasst Aussagen, die auf unangenehme Emotionen bei der Feedbackvergabe schließen lassen - insbesondere, wenn es um die Schwierigkeit geht, Studienkolleg*innen auf deren Schwachstellen hinzuweisen.	"Ähm, ja, die anderen Menschen zu bewerten ist natürlich immer eine Überwindung für mich, weil man nie weiß, ob man eine Person vielleicht verletzt oder eine Sache anspricht, der die Person sich eh im Klaren ist und die sie nicht beeinflussen kann bzw. die der Person aus einer anderen Kultur unangenehm erscheinen könnte." (TN1:63)

Kategoriennummer	Kategorienbezeichnung	Kategoriendefinition	Ankerbeispiel
Unterkategorie 13	Unzufriedenheit mit eigener Leistung	Diese Kategorie bezieht sich auf Äußerungen, die von der Unzufriedenheit mit der eigenen Leistung im Rahmen theaterpädagogischer Simulationen zeugen.	"Aber ja, natürlich die ersten Gefühle, die in den Kopf kommen, oh mein Gott, das sind diese zwei, drei Fehler, die ich gemacht habe, das ist so: 'Au!' " (TN1:193)

Kategoriennummer	Kategorienbezeichnung	Kategoriendefinition	Ankerbeispiel
Unterkategorie 14	Praxisferne	Diese Kategorie hält Aussagen fest, die im Gegensatz zu Unterkategorie 10 stehen und theaterpädagogische Inszenierungen als unzulängliche Darstellung der Realität auffassen.	"Wenn man es übt, ist es natürlich schön und gut, aber echte Situationen kann man nicht schauspielern, weil das Verhalten der Menschen ist viel weniger berechenbar als wenn du eine Freundin vor dir sitzen hast, bei der du eigentlich ganz genau weißt, an welcher Stelle sie anfängt zu lachen und wie der Richter dann darauf schmunzelnd reagieren wird, also in dem Fall der Dalibor Mikic." (TN1:187)

Bei der eingehenden Betrachtung der Äußerungen zu den Lernzielen, die laut den Studierenden mithilfe theaterpädagogischer Simulationen erreicht werden können, zeichnen sich vier neue Kategorien ab, welche die acht unter 5.3.2 präsentierten deduktiven Kategorien ergänzen und das Gerüst für die Beantwortung der zweiten Forschungsfrage (vgl. 5.1.1) vervollständigen. Deren Ausdifferenzierung gestaltet sich wie folgt:

Kategorien-nummer	Kategorienbezeichnung	Kategoriendefinition	Ankerbeispiel	Kodierregel
Kategorie 9	Umgang mit Nervosität	Diese Kategorie hält Äußerungen fest, anhand derer sich ablesen lässt, wie die Studierenden im Rahmen von Dolmetschproben negative, kräftezehrende Emotionen wie Nervosität oder Versagensängste erleben und welche Bewältigungsstrategien sie im Umgang mit diesen anwenden (lernen).	"Ja, es war eher eine Drucksituation vielleicht. Also, man ist natürlich sehr stark unter Druck gestanden. Man war nervös. Man wollte die Dinge gut machen. [...] Und somit war das natürlich trotzdem sehr, sehr schwierig für einen selbst, dass man dann sagt ok, man soll RUHIG bleiben und soll wirklich sein BESTES probieren. Aber die Nervosität ist natürlich trotzdem größer in dem Moment, ja." (TN3:53)	Diese Kategorie wird nicht kodiert, wenn die Aussagen von einer generellen, langfristigen Steigerung des Selbstbewusstseins zeugen und die bessere Handhabung von Nervosität und Angstgefühlen auf diese vermehrte Selbstsicherheit zurückzuführen ist, da in solchen Fällen Kategorie 3 zur Anwendung kommt.

Kategoriennummer	Kategorienbezeichnung	Kategoriendefinition	Ankerbeispiel
Kategorie 10	Entwicklung von Verantwortungsbewusstsein	Diese Kategorie hält Äußerungen fest, die sich auf die Entstehung und Weiterentwicklung eines professionellen Verantwortungsbewusstseins der Dolmetschstudierenden während theaterpädagogischer Inszenierungen beziehen.	"Auch Ungenauigkeiten, die er gebraucht hat, der Angeklagte: 'Ich glaube... rund um...' Viele Ungenauigkeiten. Was natürlich für den Richter SEHR wichtig sind. War es um elf oder war es GEGEN elf? Das macht für ihn einen großen Unterschied, in diesem Kontext. [...] Weil das URTEIL dann wird natürlich auch Bezug auf diese Kleinigkeiten natürlich nehmen. Deshalb soll man auch auf diese Kleinigkeiten schauen. Deshalb hab ich schon diesen Druck: 'Ok, das muss ich GENAU, weil das könnte wirklich ganz eine Kleinigkeit, aber BEDEUTEND sein für das Urteil.' " (TN2:145-147)

Kategoriennummer	Kategorienbezeichnung	Kategoriendefinition	Ankerbeispiel
Kategorie 11	Behandlung ethischer Fragestellungen	Diese Kategorie hält Äußerungen fest, die sich mit der Eignung theaterpädagogischer Ansätze zur Behandlung ethischer Fragestellungen im Dialogdolmetschunterricht beschäftigen.	I: "Und glaubst du wären eben solche Inszenierungen, wie wir sie durchgespielt haben, geeignet, um wirklich ethische Fragestellungen zu behandeln, weil du das jetzt angesprochen hast?" TN4: "Ja, ich glaub schon. Ich glaub, es wär auch interessant. Sagen wir, es wär jetzt eine außergewöhnliche Situation, die man gedolmetscht hat und dann in der Gruppe das zu besprechen. Und auch selber, wenn man jetzt der Dolmetscher ist, kommt man oft vielleicht auf Ideen nicht, die dir die anderen geben könnten." (TN4:144-145)

Kategoriennummer	Kategorienbezeichnung	Kategoriendefinition	Ankerbeispiel
Kategorie 12	Angewandtes Fachwissen	Diese Kategorie hält Äußerungen fest, die von der aktiven Erarbeitung und Anwendung von (juristischem) Fachwissen sowie dem Internalisieren der in (gerichtlichen) Institutionen üblichen Verhaltensnormen im Rahmen theaterpädagogischer Inszenierungen zeugen.	"Aber sonst in der ÜBUNG, ja, ich hab auch sehr viele FACHBEGRIFFE gelernt, die ich dann auch immer in meine Sätze eingebaut habe. Und diese Übung hat das eben ERMÖGLICHT, dass ich das Wissen, das ich erworben habe, beziehungsweise die Wörter, die ich dann zu Hause gelernt habe, auch tatsächlich in einer Situation verwenden kann. Weil wenn man die Wörter dann lernt, man muss diese Wörter auch irgendwie dann später verwenden, sonst gehören diese Wörter nur zu unserem Vokabular, das wir NIE verwenden, die sind passives Wissen. Dass wir die Wörter eben kennen und wissen, was dahintersteckt, was die Logik dahinter ist, aber wenn wir sie nie verwenden, dass ist es nur ein passives Wissen. Und deshalb hab ich das wichtig gefunden, dass wir das eben – also diese Fachbegriffe – auch dann in der ÜBUNG verwenden und die Frau Professorin hat natürlich auch sehr viel Wert drauf gelegt, dass wir uns sehr schön ausdrücken und dass wir diese Fachbegriffe auch parat haben. Und ich hab wirklich viel recherchiert deshalb zu Hause." (TN5:174)

In Hinblick auf die dritte Forschungsfrage zur zielgerichteten Einbettung theaterpädagogischer Inszenierungen in das Dialogdolmetschstudium (vgl. 5.1.1) entwickeln sich im Laufe der detaillierten Auseinandersetzung mit dem Material zwei induktive Kategorien, die nachstehend angeführt werden:

Kategoriennummer	Kategorienbezeichnung	Kategoriendefinition	Ankerbeispiel
Kategorie 19	Lehrveranstaltungsdauer bzw. Häufigkeit des Angebots	Diese Kategorie bezieht sich auf die von den Studierenden empfohlene Dauer bzw. Häufigkeit des Angebots von Lehrveranstaltungen mit theaterpädagogischen Simulationen im Dialogdolmetschstudium.	"Und wenn das jetzt regelmäßig in jedem Semester wäre, glaub ich, so nach zwei Jahren Studium würd ich einfach nur rauskommen und meine Rolle spielen oder dolmetschen, ohne Angst zu haben, vor allem weil's unimäßig ist. Aber dadurch, dass es so etwas Seltenes ist, war es am Anfang eher so: 'Oh mein Gott, was? Wir müssen jetzt eine Rolle spielen oder dolmetschen?' " (TN4:51)

Kategoriennummer	Kategorienbezeichnung	Kategoriendefinition	Ankerbeispiel
Kategorie 20	Inszenierungen in situ	Diese Kategorie bezieht sich auf Äußerungen dazu, ob und in welchem Ausmaß Studierende Exkursionen mit theaterpädagogischen Inszenierungen vor Ort als sinnvoll erachten sowie auf Gründe für die jeweils eingenommene Haltung.	I: "Und du beziehst dich jetzt damit wirklich auf die LETZTE Einheit quasi im GERICHT?" TN4: "Ja, ja. Also, weil davor haben wir zwar auch geübt, aber ich find, das, was wirklich ein bisschen den Unterschied gemacht hat, war wirklich, wo wir im Gericht waren. Auch das erste Mal, wo wir nur zuschauen waren, also als Zuschauer. Weil man weiß ja ungefähr, wie das Ganze abläuft, aber wenn man drinnen sitzt/ Und es ist ja auch jedes Mal anders. [...]" (TN4:46-47)

Bisher wurde das gesamte theoretische und methodische Grundgerüst vorgestellt, auf dem der empirische Teil dieser Masterarbeit samt seinen Forschungsergebnissen fußt. Nach dem sorgfältigen Aussäen, dem hoffnungsvollen Beim-Wachsen-Zuhören, dem bedächtigen Auswählen der passenden Erntetechnik und dem behutsamen Sortieren der Früchte in die dafür bereitgestellten Körbe wollen wir sie nun endlich genießen.

6 Diskussion der empirischen Daten

Dieses Kapitel widmet sich der Darstellung der Forschungsergebnisse der Arbeit. Mayring formuliert folgende mögliche Zielsetzung der qualitativen Inhaltsanalyse, die im Rahmen des gegenwärtigen Projekts zum Tragen kommt: „Das gesamte Kategoriensystem kann in Bezug auf die Fragestellung und dahinter liegende Theorie interpretiert werden.“ (⁵2002:117) Dazu ist das Kapitel in die aufgeworfenen Forschungsfragen (vgl. 5.1.1) gegliedert: 6.1 und 6.2 beschäftigen sich mit der ersten Forschungsfrage zur allgemeinen Wahrnehmung theaterpädagogischer Ansätze im Dialogdolmetschunterricht, 6.3 mit den Lernzielen und 6.4 mit der Einbettung der neuartigen Methoden in das Studium. Die genannten Punkte unterteilen sich weiter in Subpunkte, in denen die Auseinandersetzung mit jeweils einer der aufgestellten Kategorien stattfindet. Der letzte Subpunkt (6.1.11, 6.2.5, 6.3.13, 6.4.9) hat stets eine Zusammenfassung der davor analysierten Kategorien zum Inhalt, die zum Zwecke der (im Falle von 6.1.11 und 6.2.5 teilweisen) Beantwortung der dazugehörigen Forschungsfrage vorgenommen wird. Abschließend zeigt 6.5 einige Schwachstellen der durchgeführten Studie auf, die den Leser*innen dieser Masterarbeit keineswegs vorenthalten werden.

Eingangs möchte die Verfasserin außerdem darauf hinweisen, dass jede der 34 Kategorien schon in der Überschrift mit einem Kurzzitat eingeleitet wird. Hinter diesem Vorgehen stehen dreierlei Intentionen: Erstens, den praktischen Teil der Arbeit auch bei seiner Verschriftlichung so anschaulich und realitätsnah wie möglich zu gestalten, zweitens, die Neugierde der Rezipient*innen für die unter der Überschrift erfolgende Dateninterpretation zu wecken und drittens, die Wichtigkeit der Proband*innen hervorzuheben, indem ihre Worte bereits vor dem Kategoriennamen angeführt sind, um somit dem Phänomen entgegenzuwirken, dass die Gesprächsteilnehmer*innen als *bloße Datenlieferant*innen* (vgl. Lamnek & Krell ⁶2016:332 oder 5.1.3.1) in eine Unterdrückungssituation geraten.

6.1 Positive Aspekte der allgemeinen Wahrnehmung

theaterpädagogischer Ansätze im Dialogdolmetschunterricht

Die kommenden Seiten dienen der Analyse jener positiven Aspekte der allgemeinen Wahrnehmung theaterpädagogischer Methoden in der Dialogdolmetschdidaktik, die sich bei der Bearbeitung des zusammengetragenen Datenmaterials herauskristallisierten (vgl. 5.3.3). Anhand der Beleuchtung der positiven Erfahrungen und Gesichtspunkte erfolgt die Beantwortung eines Teils der ersten Forschungsfrage (vgl. 5.1.1).

6.1.1 „Und diese Übungen, diese Übungen sind **GOLD** wert, wirklich“ – Sinnhaftigkeit

Die erste als positiv eingestufte Kategorie befasst sich mit der Tatsache, dass die vorgeschlagene didaktische Methode von den Befragten als sinnvoll erachtet wird. Dabei fällt auf, dass ausnahmslos alle fünf Proband*innen theaterpädagogische Simulationen als sinnvoll bezeichnen (vgl. TN1:267, TN2:216-219, TN3:130-131, TN4:177, TN4:187, TN5:184, TN5:216). Das in der Überschrift auftretende Zitat stammt von TN5. Diese*r Teilnehmer*in geht sogar so weit, das Miteinbeziehen von Theaterpädagogik allen Lehrenden nahezulegen:

Also auf jeden Fall würde ich das jedem empfehlen. Also, jedem PROFESSOR – wenn ich sowas sagen darf (lacht) – dass sie diese Methode anwenden. (TN5:216)

Umgekehrt empfiehlt TN5 auch allen Dialogdolmetschstudierenden, Übungen mit theaterpädagogischen Inszenierungen zu besuchen (vgl. TN5:184), und weist darauf hin, dergestalt konzipierte Lehrveranstaltungen mit Sicherheit noch einmal besuchen zu wollen, sollten sie erneut stattfinden (ibid.).

TN5 ist mit der spürbaren Überzeugtheit vom Nutzen derartiger Techniken nicht alleine, denn TN4 bekundet ebenfalls, sich im Falle eines wiederholten Angebots wieder für die Übung anmelden zu wollen (vgl. TN4:177). TN3 reagiert auf die Frage nach der persönlichen Einschätzung der Sinnhaftigkeit theaterpädagogischer Methoden im Dialogdolmetschstudium folgendermaßen: „Sehr sinnvoll! Und ich glaub, es geht auch ohne gar nicht.“ (TN3:131)

TN5 betont, dass sich Theaterpädagogik besonders für das Dialogdolmetschen anbiete (vgl. TN5:216). TN4 schließt sich dieser Meinung mit nachstehender Begründung an:

Weil vor allem beim Dialogdolmetschen sind es wirklich so Interaktionen, die man spielen könnte und durch die man LERNEN könnte. (TN4:187)

Das angeführte Zitat erinnert an Kadrić, die unter der Überschrift „Dolmetschen als Interaktion“ (2011:52) hervorhebt, dass es „[i]nsbesondere im Bereich des Dialogdolmetschens (ohne ‚Schutz der Kabine‘) [...] im wahrsten Sinne des Wortes um ‚Verhandeln‘ und ‚Aushandeln‘ geht“ (ibid.).

Als weitere Gründe für die Sinnhaftigkeit theaterpädagogischer Methoden in der Dialogdolmetschdidaktik führen die Interviewten an, dabei „eine gute Zeit“ (TN1:267) erlebt und viel gelernt (vgl. TN1:267, TN5:184, TN5:216) zu haben, dass diese zudem „sehr gut gestaltet“ (TN5:184) und „hilfreich“ (ibid.) gewesen seien. TN1 unterstreicht deren Nutzen vor allem im Gegensatz zum konventionellen Dialogdolmetschunterricht:

Weil es gibt viele, LEIDER viele Unterrichtseinheiten, die umsonst sind. [...] Der ist einer der (...) Sachen, die mich tatsächlich was gelehrt haben. Ja. (TN1:267)

6.1.2 „Man muss ja nicht immer den Aufzug nehmen, es gibt ja auch noch die Treppe“ – Unkonventionalität

Die Metapher in der Überschrift ist so gelungen, dass die Verfasserin ihren Leser*innen den dazugehörigen Textabschnitt aus dem Gespräch mit TN1 nicht vorenthalten möchte:

Es ist auf jeden Fall ein (...) gutes Werkzeug, um an ein Ziel zu kommen. Man muss ja nicht immer den Aufzug nehmen, es gibt ja auch noch die Treppe, und man kommt trotzdem noch auf die richtige Etage. Man kann auch die Leiter nehmen und ein Seil und es macht das halt spannender und man kommt trotzdem ans Ziel und beansprucht andere Muskeln dafür. (TN1:45)

Bei der Übertragung des Zitats auf das für das vorliegende Forschungsprojekt angebrachte Abstraktionsniveau (vgl. 5.3.1) lässt sich also festhalten, dass TN1 theaterpädagogische Methoden als gutes didaktisches Werkzeug erachtet, welches sich von jenen Lehrmethoden abhebt, mit denen TN1 (vor dem Praktikum) im Rahmen des Dialogdolmetschstudiums vertraut gemacht wurde, weshalb TN1 Theaterpädagogik als spannend empfindet und darauf hinweist, dass der zur Diskussion stehende Ansatz andere Fertigkeiten erfordert und somit auch trainiert als der konventionelle Dialogdolmetschunterricht.

Weitere von TN1 unternommene Beschreibungsversuche für die neuartigen Techniken finden sich in nachstehenden Zitaten:

Ich will so etwas sagen wie, ähm, dass sie mit dieser Leichtigkeit gewisse Sachen beibringen. Dass man durch gewisse Art etwas lernt, auch wenn es unpassend erscheint, ist es doch passend. (TN1:35)

Ähm, also es erreicht auf jeden Fall sein Ziel, auch wenn man irgendwie einen anderen Weg nimmt. (TN1:39)

Auf die Frage, inwiefern sich die persönlichen Erfahrungen und Eindrücke nach ein paar Lehrveranstaltungseinheiten verändert haben, entgegnet TN1 außerdem:

Es hat mich auf jeden Fall offener gemacht gegenüber dieser Methode, gegenüber anderer Arten, die vielleicht einfach erscheinen mögen, die aber ziemlich (...) jetzt fällt mir das Wort / Warte, ähm, ich komm auf das richtige Wort nicht. (TN1:33)

Diese von TN1 hervorgebrachten Textpassagen führten letztlich zum Kategoriennamen, da die Verfasserin *unkonventionell* an die Stelle des *fehlenden Wortes* setzte, selbst wenn diese Benennung möglicherweise nicht alle Aspekte des von TN1 Gemeinten abzudecken vermag. Dennoch eignet sich die Unkonventionalität als Kategorienbezeichnung recht gut, wenn sich TN1 weiter unten zusammenfassend zu der im Praktikum eingesetzten Methode äußert:

Ähm, also im Vergleich zu vielen Dolmetschübungen war das natürlich anders und ich habe ganz andere Sachen gelernt. (TN1:65)

TN4 bezeichnet die erlebten Simulationen ebenfalls als anders und führt deren Eigenart auf die weniger enge Bekanntschaft der Teilnehmer*innen untereinander – aufgrund derer sich eine gewisse Schüchternheit einstellte – und auf die frontale Positionierung der Darsteller*innen im Klassenraum während der Inszenierungen zurück (vgl. TN4:51). TN4 fehlen zunächst ebenfalls die Worte, wenn es darum geht, die Wahrnehmung dieser Umstände zusammenfassend zu beschreiben, was sich an der Sprechpause ablesen lässt: „Und das war halt (...) was ganz Neues.“ (TN4:51)

Gegen Ende des Interviews bringt TN4 allerdings noch die Charakterisierung „so ein KONTRAST zu den typischen Übungen“ (TN4:187) und das Resümee „[e]infach mal Abwechslung“ (ibid.) zum Ausdruck. Darüber ist TN4 merklich erfreut: „Aber dadurch, dass wir das GAR NICHT so haben, fand ich das schon cool.“ (ibid.) Den Grund dafür liefert TN4 in demselben Absatz, als der*die Befragte theaterpädagogische Dolmetschproben als „LEBHAFTER“ (ibid.) bezeichnet und dazu näher ausführt:

Es ist dann nicht so diese Theorie, Theorie, Theorie, sondern dass man einfach kurz so abschaltet, aber trotzdem noch im Studium ist. (ibid.)

6.1.3 „[...] aber irgendwie reizt es mich schon, das auszuprobieren“ –

Neugierde

Mehrere Gesprächspartner*innen erzählen, zu Praktikumsbeginn neugierig gewesen zu sein (vgl. TN1:19, TN1:25), die theaterpädagogischen Simulationen als spannend (vgl. TN1:25, TN1:193, TN3:19, TN4:33, TN4:45) oder interessant (vgl. TN3:19, TN3:33) empfunden zu haben. Ausschlaggebend für derartige Gefühlsregungen sind allerdings verschiedene Faktoren: Während TN3 angibt, im Laufe des Bachelorstudiums Kadrićs Monographie *Dialog als Prinzip* (2011) gelesen zu haben und deswegen daran interessiert gewesen zu sein, wie die Umsetzung der Methode in der Unterrichtspraxis aussehen würde (vgl. TN3:19), nennt TN1 das Austesten der verschiedenen Rollen (vgl. TN1:25), das aktive Erproben der jeweiligen Dolmetschsituationen (vgl. TN1:193) und das daraus resultierende „[W]issen, wo man steht“ (TN1:195) als Faktoren für die gespannte Neugier.

TN4 berichtet, anfangs unentschlossen gewesen zu sein, was die Teilnahme am Praktikum anbelangt, sich aber nach der Besprechung der geplanten Vorgehensweise in der ersten Unterrichtseinheit klar dafür entschieden zu haben – und zwar weil TN4 es in Betracht zieht, Gerichtsdolmetscher*in zu werden, und deshalb ebenso aufgeregt wie TN1 war, da nun endlich die Möglichkeit bestand, sich in ein solches Dolmetschsetting zu begeben (vgl. TN4:19). Davon spricht TN4 ein wenig später erneut:

Weil es genau die Situation ist, wo ich mir mich eventuell in der Zukunft vorstellen könnte, dass ich im Gericht sitze und dolmetsche. Deswegen war es spannend, weil es ist so die erste Möglichkeit. Du studierst zwar und alles ist so theoretisch und in der Uni, mit dem Professor, mit den Kolleginnen und du übst das alles, aber es ist halt eine ganz andere Sache, wenn du eigentlich wirklich jetzt in dieser Situation bist und es eventuell etwas ist, wo du jahrelang drauf hinarbeitest. (TN4:45)

Außerdem bringt TN4 zum Ausdruck, dass auch die bereits unter 6.1.2 diskutierte Andersartigkeit der Inszenierung im Raum einen Grund für das Gespanntsein darstellt, nämlich dass „es so bühnenhaft ist und du nicht nur in einem Kreis sitzt wie bei den anderen Übungen“ (TN4:33).

Darüber hinaus fällt auf, dass sowohl TN1 als auch TN4 zwischen Neugierde und Nervosität hin- und hergerissen zu sein scheinen (vgl. TN1:195, TN4:33)¹⁶. Die stetige Bewegung zwischen den gegenüberliegenden Polen der fröhlichen Gespannt- und der unangenehmen Angespanntheit ist bereits in der wirkungsvollen Konjunktion *aber* in der Überschrift enthalten. Um nun das Rätsel aus der Überschrift aufzulösen und für die Rezipient*innen transparent zu machen, was *auf der anderen Seite* der Neugierde steht, wird das Kurzzitat abschließend in seinem größeren Kontext abgebildet:

Weil – wie gesagt – ich war FROH, drangenommen zu werden und das durchzuspielen, weil ich bin so ein Mensch, ich habe Angst, aber irgendwie reizt es mich schon, das auszuprobieren [...]. (TN1:195)

6.1.4 „Und ja, es hat schon Spaß gemacht“ – Spielerisches Ausprobieren

Der spielerische Charakter theaterpädagogischer Ansätze ist den Teilnehmer*innen durchaus bewusst und wird von diesen weitgehend begrüßt (vgl. TN1:51, TN1:99, TN2:41, TN3:31, TN4:175, TN4:177, TN5:47, TN5:73). TN1 berichtet etwa davon, dass sich die Involvierten „in einem geschützten Setting“ (TN1:51) befanden und dass es „keine Prüfungssituation in dem Moment war, sondern eher was Spielerisches“ (ibid.). Die Auswirkungen der Wahrnehmung des theaterpädagogischen Unterrichts als *Dolmetschspiel* lassen sich mit TN1 dergestalt festhalten:

[...] ich kann nicht sagen, dass es den Ernst der Lage genommen hat, aber es nimmt (...) die Ängste und Sorgen, es schwächt ein bisschen ab. (TN1:51)

¹⁶ Und ist das nicht etwas zutiefst Menschliches? Schulz von Thun würde diese Beobachtung wohl mit folgenden Worten kommentieren: „Die menschliche Seele ist ‚ein Bündelchen Widerspruch‘, sie wird von Gegensätzen geprägt. Alles steckt in jedem. Jedes Mitglied unseres Inneren Teams hat auch einen Antipoden, der den Gegenpol verkörpert.“ (2018:228)

Durch die Abschwächung der bereits in der vorigen Kategorie (6.1.3) thematisierten Angst- und Unsicherheitsgefühle entsteht leerer Raum, den der Mensch als mit *horror vacui*¹⁷ ausgestattetes Wesen der Natur wohl sogleich mit entgegengesetzten, positiven Emotionen zu füllen geneigt sein wird. Davon, dass letztere bei den theaterpädagogischen Simulationen Überhand gewinnen können, zeugt bereits das von TN1 hervorgebrachte Kurzzitat in der Überschrift. TN1 verrät in weiteren Ausführungen auch die Umstände, die zu dieser erfreulichen Gesinnung führen oder zumindest beitragen:

*Also die Lust und Laune war schon da und weil es ja – wie gesagt – in einem geschützten Rahmen mit ziemlich tollen Kolleg*innen war, hatte man auch irgendwo Spaß dabei, weil es sind auch Sachen vorgekommen, wo man gut zu lachen hatte und deshalb hat das schon mächtig Laune gemacht. (TN1:99)*

Von einem förderlichen Gruppenverhältnis spricht nicht nur TN1 im angeführten Zitat und bereits ganz zu Beginn des Interviews (vgl. TN1:19), auch TN3 bringt diese Bedingung für die kreative Entfaltung und den Lernerfolg der Akteur*innen zur Sprache:

Es kommt wahrscheinlich auch immer auf die Gruppe an. Ob [...] das jetzt irgendwie GANZ fremde Leute sind oder ob das Freunde sind oder Studienkollegen, die man schon das ganze Studium lang kennt. Und je nachdem, wie sich die Leute dann auch geben. Also es ist natürlich auch das Gruppengefüge ganz wichtig. Ob man sich wohlfühlt, ob man sich gewisse Dinge machen TRAUT oder nicht. Und ja, das hat sich dann nach der Zeit schon ganz gut gegeben [...].

Kadrić betont die Wichtigkeit des „Vertrauensverhältnis[ses]“ (2011:93) ebenfalls, und zwar zwischen Lehrenden und Lernenden genauso wie unter den Studierenden.

TN5 schließt sich den bisher betrachteten Aussagen an, indem der*die Proband*in angibt, sich „wohlgefühlt“ (TN5:85) und das Spielen der Dolmetscher*innenrolle als „GUT“ (TN5:75) empfunden zu haben. Zudem geht TN5 insbesondere auf die Stimmung bei der abschließenden Simulation im Gerichtssaal ein, welche der*die Gesprächspartner*in als „sehr gut“ (TN5:27) beschreibt. Außerdem führt TN5 dazu an späterer Stelle aus: „[...] die Situation war SUPER, die Juristen und Richter waren auch sehr zuvorkommend.“ (TN5:198) TN4 pflichtet dem bei und bezeichnet den Richter als „sehr sympathisch und angenehm“ (TN4:175) und die involvierten Rechtspraktikant*innen als „auch sympathisch“ (ibid.). Insgesamt konnte sich dadurch laut TN4 „eher eine lockere und angenehme Stimmung“ (ibid.) ausbreiten. Darüber hinaus geht aus den Äußerungen von TN4 hervor, dass das Spielerische an den Simulationen –

¹⁷ Die *Angst vor der Leere* bezeichnet eine auf die aristotelische Physik zurückgehende Hypothese, laut derer die Natur immer und überall danach strebt, einen leeren Raum auszufüllen. Im gegenwärtigen Zusammenhang ist (insbesondere) der Begriff des *horror vacui* nach Kant gemeint, welcher ihn folgendermaßen beschreibt: „Die in sich wahrgenommene Leere an Empfindungen erregt ein Grauen (*horror vacui*) und gleichsam das Vorgefühl eines langsamen Todes [...]“. (1968/1798:233)

wie bereits weiter oben erwähnt – hilft, mit dem empfundenen Lampenfieber besser klarzukommen:

Weil gleichzeitig ist man nervös, aber man weiß, dass das jetzt alles gespielt ist und das ist auch angenehm. (TN4:177)

Ein weiterer von TN5 ergänzter Aspekt ist, dass das Spiel immer besser gelingt (vgl. TN5:47, TN5:73). Die sukzessive Evolution bei der Umsetzung des Dolmetschspiels, das schrittweise Heraustreten aus der Unterdrückung und Ergreifen der Handlungsmacht beim Darstellen der Rollen sei in der Folge anhand einer längeren Passage aus dem Gespräch mit TN5 festgehalten:

Also, beim ersten Mal, da hab ich mir wirklich nicht vorstellen können, wie wir das Ganze abspielen oder wie wir das machen können. Und dann hab ich gesehen: Das funktioniert eh super! Und es ist wirklich eine tolle Übung und man kann davon sehr viel lernen, weil wir nach dem Vorspielen, also was wir da eben simuliert haben, danach haben wir immer von der Frau Professor Kadrić Feedback bekommen, was auch sehr viel geholfen hat. Aber beim zweiten Mal zum Beispiel, da wusst ich schon, was auf mich zukommt. Und da fand ich auch, dass die ganze Simulation ein bisschen strukturierter abgelaufen ist, weil die Personen, die das Ganze simuliert haben, [...] auch schon mehr irgendwie in die Situation was interpretiert haben. Und wir waren dann zum Schluss auch ein bisschen kreativer und haben mehr gesagt und wussten: 'Ok, wir können da und da noch einmal etwas einbauen, damit diese ganze Simulation noch realitätsnaher wird und noch schwieriger wird zum Dolmetschen!' Das war toll, also das war super. (TN5:47)

Auch TN2 bringt die theaterpädagogische Inszenierungen kennzeichnende Gestaltungsfreiheit der Involvierten zum Ausdruck:

Das heißt, wir haben natürlich dann selber bearbeitet ein bisschen, in welche Richtung das Ganze geht [...] ... Da kann man natürlich auch ein bisschen die Geschichte selber gestalten. (TN2:41)

Aus den getätigten Aussagen lässt sich schlussfolgern, dass es den Teilnehmenden (allmählich) gelang, ihre Kreativität beim Inszenieren der Dolmetschsituationen auszubreiten, und dass die Rahmenbedingungen dafür gegeben waren. Das ist für die fruchtbringende Durchführung theaterpädagogischer Simulationen unentbehrlich, was Kadrić dergestalt bekundet: „Die Voraussetzung für eine erfolgreiche Interaktionspädagogik ist die Schaffung eines Freiraums für die ungehinderte Entfaltung.“ (2011:72)

6.1.5 „Das ist auch schon so etwas, was dir vielleicht bisschen Einsicht gibt in die andere Seite“ – Perspektivenwechsel

In Hinblick auf das Einnehmen der Rollen anderer Kommunikationsbeteiligter – das heißt, aller außer der Dolmetscher*innenrolle – verkündet TN1, dass „sich jeder irgendwo in die Rolle hineinversetzen kann, egal ob er schüchtern ist oder nicht“ (TN1:31), während sich TN2 so

dazu äußert: „Das war (...) irgendwie sehr spontan. Das war für mich jetzt kein großes Thema.“ (TN2:79)

TN3, TN4 und TN5 stellen hingegen laut Reflexionen über den erlebten Perspektivenwechsel an. Das bereits in der Überschrift auftretende Zitat ist dem Gespräch mit TN4 entnommen. Unmittelbar danach erläutert TN4 die angestellten Überlegungen folgendermaßen:

Auch wenn du jetzt nicht der Dolmetscher bist, weil wenn du gedolmetscht wirst, auch als Dolmetscher, nimmst du die Sachen anders wahr, als wenn du konkret der Dolmetscher in der Situation bist. Und ich glaub, in dem Fall war das eher so: Du hast zwar eine Rolle, aber du hast auch die anderen so BETRACHTEN können. (TN4:33)

Während TN4 in der angeführten Textpassage eher die Betrachtung des Agierens von (dolmetschenden) Kolleg*innen beim oder gerade *durch* das gleichzeitige Darstellen einer in die Kommunikationssituation involvierten Person in den Vordergrund rückt (Außenschau), setzt sich TN3 zuvörderst damit auseinander, wie das verkörperte Subjekt das Setting in seinem Innenleben wahrnimmt (Innenschau). Das nachstehende Zitat, welches die Gedanken von TN3 sehr anschaulich dokumentiert, war – wie die Leser*innen vielleicht errahnen mögen – namensgebend für diese Kategorie:

Und [...] wahrscheinlich auch dass man selber mal weiß ok, wie fühlt man sich in dieser Rolle, wenn man dann selber gedolmetscht wird? Und man hat wahrscheinlich auch einen besseren Einblick, wie es der anderen Person dann geht, wenn man selber Dolmetscher ist. Dass man dann auch zum Beispiel, wenn man irgendwann Gerichtsdolmetscher ist, dass man auch sich ein bisschen HINEINVERSETZEN kann, wie es einer Zeugin oder einem Angeklagten beispielsweise geht. Und von daher ist es natürlich schon WICHTIG. Oder IM NACHHINEIN hat man das wahrscheinlich erst gemerkt [...]. [...] Aber wenn man es dann im Nachhinein betrachtet, ist es natürlich auch einfach dieser PERSPEKTIVENWECHSEL, der da wahrscheinlich sehr wichtig ist. (TN3:47)

Auch TN5 nimmt den Perspektivenwechsel wie TN3 wahr und bekundet: „Weil dann versuchen wir halt unser Gehirn umzustellen und wie ein RICHTER zu denken.“ (TN5:216) TN5 erörtert zwei Vorteile des hier besprochenen Einnehmens einer anderen Sichtweise. Auf der einen Seite nennt TN5 die verstärkte Berechenbarkeit der Situation bzw. die damit einhergehenden Antizipationsmöglichkeiten – denn selbst, wenn es kennzeichnend für zwischen(- und inner)menschliche Interaktionen ist, dass sich deren Ausgang nie vollständig vorhersagen lässt, so gestaltet sich die Ausübung des Dolmetscher*innenberufs wohl doch einfacher, wenn man sich gewisse Automatismen aneignet, manche kommunikative Desaster schon frühzeitig erkennt oder die Dimensionen von zu überwindenden Hürden und Klüften einigermaßen einzuschätzen vermag. TN5 fasst diesen Gedankengang so zusammen:

Und ich find schon, ein Dolmetscher muss es ja wissen, was da alles auf ihn zukommt. Und wenn man ungefähr weiß, wie ein Richter denkt oder wie ein Richter reagiert,

dann ist es einfacher. Dann kann man viele Situationen schon vorab interpretieren: Ok, vielleicht kommt DIESES und DAS da raus... Oder wie das ist. Glaub ich zumindest! Deshalb find ich das super, dass wir das ausprobiert haben und dass wir nicht NUR als Dolmetscher da fungiert haben, sondern auch als Angeklagte oder als Richter. (TN5:216)

Auf der anderen Seite hebt TN5 den sprachlichen Aspekt hervor, denn die Eigenheiten einer jeden Rolle schließen natürlich ebenso deren Ausdrucksweise mit ein und werden durch das alleinige Verkörpern *einer* anderen Person wahrscheinlich greif- und erlernbarer, als wenn Dialogdolmetscher*innen unaufhörlich zwischen den darzustellenden Subjekten hin und her wechseln:

Du versetzt dich in eine Rolle von einem anderen Menschen und das hilft auch VIEL, finde ich. Sprachlich zum Beispiel, wie du dich ausdrückst, weil zum Beispiel ein Journalist drückt sich nicht so aus wie ein Wissenschaftler, also/ (TN5:270)

6.1.6 „Ok, ich hab vorher SO gedolmetscht und sie dolmetscht jetzt ANDERS“

– Aktives Beobachten

Aus mehreren Passagen des zusammengetragenen Datenmaterials geht hervor, dass die Teilnehmer*innen bei den theaterpädagogischen Inszenierungen – wenn sie nicht gerade selbst in das simulierte Setting involviert sind – eine aktive Beobachter*innenrolle einnehmen und davon merklich profitieren (vgl. TN1:31, TN1:63, TN1:171, TN1:193, TN2:85, TN3:51, TN4:35, TN4:59). Dies gilt vor allem, wenn (und weil) ein und dieselbe Szene mehrmals mit unterschiedlichen Akteur*innen dargestellt wird, wovon auch das dem Interview mit TN2 entstammende Kurzzitat in der Überschrift zeugt. TN2 hält fest, dass es die Ähnlichkeit der simulierten Szenen erlaubt, Vergleiche zwischen dem eigenen Dolmetschverhalten und jenem der Studienkolleg*innen anzustellen:

Weil du hast immer wieder gesehen, wie die anderen genau vielleicht DEN Teil, den du schon gedolmetscht hast, wie die anderen das gedolmetscht haben. Natürlich, da waren nicht alle GLEICHE GLEICHE, aber UNGEFÄHR immer die gleiche Szene. (TN2:85)

Dass sich die Situation je nach interagierenden Subjekten (geringfügig) in eine andere Richtung entwickelt, ist einleuchtend – sonst müsste man diesen ja ihre Individualität absprechen, was dem vorgeschlagenen Ansatz gehörig zuwiderliefe. TN3 erzählt aus den angestellten Beobachtungen, dass die Eigenarten des*der jeweiligen Dolmetscher*in auffallen und eine mögliche Erkenntnisquelle darstellen:

Naja, man merkt einfach, dass jede Person irgendwie Wert auf andere Dinge legt. Man merkt ganz gut ok, man kann aus verschiedensten Situationen sehr viel mitnehmen und sehr viel lernen, weil es macht nicht jeder dieselben Fehler oder es legt nicht jeder

irgendwie den Fokus auf dieselben Sachen. Bei den einen merkt man: Ok, es sind gewisse Dinge ausgelassen worden oder man hat sich zu stark auf den Richter zum Beispiel konzentriert oder man hat zu viele 'Ähm' oder was auch immer eingebaut. Und man konnte dann wirklich von jeder Person etwas Anderes lernen und merken: 'Ok, das sollt ich SO nicht machen.' Oder: 'Das könnte ich so BESSER machen.' (TN3:51)

TN4 hat in der zuvor diskutierten Kategorie beigeleitet, dass sich das Verhalten der anderen Kommunikationsteilnehmer*innen gut betrachten lässt, wenn man sich innerhalb des Settings befindet (wenn auch in einer unüblichen Rolle, vgl. 6.1.5). In der Unterkategorie 6 ergänzt TN4, dass es ebenso förderlich sein kann, einmal nicht direkt in das Geschehen involviert zu sein:

Normalerweise bist du derjenige, der drinnen ist in der Situation. Und dann, wenn du das von AUSSEN betrachtest, dann merkst du vielleicht Sachen, die du für dich selber halt auch lernen kannst. (TN4:59)

In der Argumentation von TN4 zeichnet sich darüber hinaus eine Kritik am konventionellen Dialogdolmetschunterricht ab:

Ich mein, [...] wenn du außerhalb sitzt und diese Szene anschaut, kannst du vielleicht bisschen besser analysieren, WIE diese Sachen verlaufen und was man besser machen kann oder nicht zum Beispiel, als wenn du einfach nur im kleinen Kreis irgendwas besprichst und kurz dolmetschst oder so. (TN4:35)

TN1 betont wie die bisher zu Wort gekommenen Gesprächspartner*innen, dass der Prozess des zielgerichteten, reflektierten Zusehens die Macht hat, das eigene Verhalten gleichsam widerzuspiegeln und bewusst(er) zu machen:

Durch das Beobachten, durch das GENAUE Beobachten anderer Personen macht man sich Gedanken und wird man sich irgendwo im Klaren, wie man sich verhält und wird auch drauf hingewiesen. (TN1:171)

TN1 berichtet außerdem, dass die konzentrierte Betrachtung anderer Dolmetscher*innen möglicherweise dazu beiträgt, „neue Lösungen für sich selbst zu finden“ (TN1:63). Besonders intensiv erlebt TN1 das aktive Beobachten bei der simulierten Gerichtsverhandlung im Bezirksgericht Meidling, weshalb ein Ausschnitt aus dieser Erzählepisode hier abgebildet wird:

*Dann das Mitfiebern für all die anderen und dann irgendwie im Kopf vorsagen, was man gesagt hätte (lacht), sich an den Stuhl klammern, verkrampft versuchen, irgendwelche Notizen zu machen, telepathisch versuchen, das richtige Wort (lacht) in den Mund der Kolleg*innen zu legen (lacht), Analysen auch parallel zu machen, wie man das anders hätte machen MÜSSEN beziehungsweise, wenn man dran ist, dass man auch darauf achtet, dass man es anders macht – und dann doch nicht daran denkt (kichert). (TN1:193)*

Aufgrund der Emotionalität der Schilderung könnte man fast meinen, TN1 habe all die beobachteten Inszenierungen selbst gespielt – und der Lerneffekt wird wohl ein ähnlicher gewesen sein. Dieses Zitat bringt vermutlich das zum Ausdruck, was Boal mit der Bezeichnung „Zu-Schauspieler[*in]“ (Boal/Holtei 1999:24, vgl. 3.2) zu verbalisieren gedachte. TN1 wäre in

einigen Momenten wahrscheinlich gerne aufgesprungen und hätte das passende Wort aus den Publikumsbänken nach vorne gebrüllt – und genau solche Reaktionen wollte Boal mit seinem Theater provozieren.

Auf der anderen Seite verrät TN1, dass sich theaterpädagogische Techniken ebenfalls eignen, um Verhaltensweisen anderer Darsteller*innen zu übernehmen, wenn man einmal selbst nicht weiterweiß:

Und selbst, wenn man es nicht kann, hat man auch immer wieder Menschen, die diese Rollen durchspielen, an denen man das abschauen kann, wie man sich auch noch anders verhalten könnte. (TN1:31)

Als Resümee lässt sich mit TN1 konstatieren, dass *geteiltes Leid halbes Leid* und *geteilte Stärken (zumindest) doppelte Stärken* sind: „Und in der Gruppe kommt dann auch viel mehr, als man für sich selbst zurechtlegen kann.“ (TN1:63)

6.1.7 „Weil – wie gesagt – mehr Augen sehen einfach mehr“ – Feedback

Von allen Befragten wird der Feedbackprozess – also die Diskussion im Plenum im Anschluss an die Dolmetschproben – positiv wahrgenommen, was zahlreiche Interviewauszüge belegen (vgl. TN1:51, TN1:63, TN2:50-55, TN2:175, TN3:36-37, TN3:39, TN3:40-41, TN4:57, TN4:59, TN5:51, TN5:52-53, TN5:54-55, TN5:99, TN5:184). Insbesondere schätzen die Studierenden das erhöhte Ausmaß an Peer-Feedback im Rahmen theaterpädagogischer Übungen. TN1 unterstreicht dabei – wie bereits in der zuvor betrachteten Kategorie (6.1.6) – die Vorteile des Zusammentragens von Überlegungen, Anregungen und Lösungsansätzen im Kollektiv, welches das Potenzial in sich birgt, die einzelnen Involvierten in Bezug auf deren Sicht- und Handlungsweisen zu bereichern:

Deswegen ist es so, wenn man eine Sache anspricht, könnte die Gruppe noch andere Sachen diesbezüglich anmerken, an die man gar nicht gedacht hat. Und man selbst kommt dann weiter, weil es wird dann in der Gruppe ausdiskutiert, vielleicht von der Person erklärt, warum das so ist, beziehungsweise von der Lehrperson wird es erklärt, der Grund, beziehungsweise wie man damit umgehen kann, weil man ist nie davor sicher, dass das einem nicht auch selbst passiert. (TN1:63)

TN2 teilt zunächst mit, die Feedbackrunden nicht wesentlich anders empfunden zu haben als in den klassischen Dialogdolmetscheinheiten, merkt nach eingehenderer Auseinandersetzung mit dem Thema allerdings an, „[v]ielleicht schon“ (TN2:53) mehr Feedback von Studienkolleg*innen bekommen zu haben, was TN2 auch nicht unangenehm war (TN2:50-57). Gegen Ende des Gesprächs fasst TN2 die Vorteile einer erhöhten Peer-to-Peer-Feedbackvergabe folgendermaßen in Worte:

Aber [...] ich fand das gut, weil du kannst natürlich auch aus anderen Perspektiven, nicht nur das Feedback von der Professorin, die natürlich, ja, eine andere ERFAHRUNG hat, aber auch von ANDEREN, weil natürlich kannst du auch von den anderen Sprachen oder so Sachen anders WAHRNEHMEN. Das fand ich eigentlich (...) hilfreich. (TN2:175)

TN4 ist ebenfalls dankbar für die Kommentare der anderen Lernenden, was sich aus folgender Aussage schließen lässt:

Und es ist gut, [...] wenn man derjenige ist, der Feedback bekommt, so zu wissen: 'Ok, ich komm so und so rüber. Oder alle nehmen mich vielleicht auch gleich war, also alle finden, dass das gut war oder alle finden, dass das schlecht war oder dass ich ZU emotional bin, zu sehr meine Hände benutze und das zum Beispiel in der Situation gar nicht passt.' [...] Also ich find, das sollte da bleiben. Also, wenn man solche Szenen spielt, ist es schon nützlich, wenn man nicht nur vom Professor Feedback bekommt, sondern auch einfach von den Zuschauern sozusagen. (TN4:59)

Die anschauliche Formulierung in der Überschrift, welche beinahe an eine Lebensweisheit erinnert, hat TN5 hervorgebracht. TN5 spricht sich demnach entschieden für den verstärkten Einsatz von Peer-Feedback aus. Auf die Frage, ob es für TN5 „ok“ (TN5:52) gewesen sei, dass andere Studierende ihre Einschätzungen bezüglich des Auftritts kundtaten, entgegnet TN5: „Das war, ja, das war MEHR als ok! Weil ich finde, dass: Mehr Augen, mehr sehen!“ (TN5:53)

TN5 bezeugt außerdem, auch gerne in der Rolle des*r Feedbackgeber*in zu sein: „Ja, ich gebe sehr gerne Feedback, positives Feedback vor allem (lacht).“ (TN5:55) TN3 erzählt ebenso, es verglichen mit dem konventionellen Dialogdolmetschunterricht als einfacher empfunden zu haben, die Leistung und das Verhalten von Kolleg*innen zu kommentieren, und hebt in dem Zusammenhang Gruppengröße und Vergleichbarkeit der Szenen positiv hervor:

Dadurch, dass es so eine kleine Gruppe war und wir alle irgendwie dieselben Situationen immer wieder durchgespielt hatten, war es viel einfacher Feedback zu geben, weil man eigentlich ja auch schon gewusst hat: 'Ok, wie ist es MIR gegangen?' Zum Beispiel: 'Was ist MIR schwergefallen? Was, habe ich gemerkt, fällt irgendwem anderen schwer?' Und dadurch hat man sehr gut irgendwie von anderen auch lernen können. Und das Feedback dann auf jeden Fall auch viel, viel persönlicher vielleicht auch geben können [...]. (TN3:41)

TN4 bringt einen weiteren vorteilhaften Gesichtspunkt zur Sprache, nämlich die Komparabilität der Wahrnehmung der einzelnen Feedbackgeber*innen:

Aber ich find, von der Seite, die kommentiert, find ich gut, Sachen zu kommentieren, weil ich glaub, du hörst auch selber andere Meinungen und vielleicht nimmst DU das ganz anders wahr als die Person neben dir und das ist auch interessant zu hören. Jetzt hast du einen Dolmetscher gehabt, der recht leise war und vielleicht so verschlossen saß, und für mich – sagen wir, ich sitz vorne – und für MICH war das in Ordnung, ich hab alles verstanden, ich fand es nicht schlimm. Und für jemanden, der weiter hinten

sitzt, war das so: 'Ok, ich hab kein Wort verstanden. War da überhaupt die Dolmetschung?' [...] Und ich find, das ist dann schon sinnvoll, wenn man so ein Feedback hat, weil jeder nimmt es am Ende irgendwie anders wahr. (TN4:59)

Was das Erhalten von Rückmeldungen für die erbrachte Leistung anbelangt, merkt TN3 an, dass die anfangs „komisch[e]“ (TN3:37) und „nicht so schön[e]“ (ibid.) Situation erneut durch die (vergleichsweise) geringe Anzahl an Übungsteilnehmer*innen entschärft wurde. Das Exponiertsein und die damit einhergehende Angst davor, bloßgestellt zu werden oder in irgendeiner Form einen Gesichtsverlust zu erleiden, ist ein ganz erheblicher Faktor in der Dialogdolmetschdidaktik, wie aus der Analyse der Aussagen zur Kategorie „Umgang mit Nervosität“ (vgl. 6.3.9) noch hervorgehen wird. TN3 betont dergestalt, dass die kleine Gruppengröße beim Praktikum förderlich war, was den genannten Aspekt betrifft:

Also, es war jetzt irgendwie nicht so wie in einer anderen, zum Beispiel, Dialogdolmetschübung, wo man jetzt sagt ok, man wird vor einer riesengroßen Gruppe kritisiert: Das hab ich falsch gemacht oder das oder das. Sondern es war eigentlich sehr konstruktiv zu wissen: Ok, und beim nächsten Mal auf das achten! (TN3:39)

Auch TN2 bezeichnet das im Rahmen der theaterpädagogischen Simulationen erhaltene Feedback als konstruktiv:

Das find ich eigentlich sehr wichtig, weil wenn man jetzt wirklich ein konstruktives und echtes Feedback gibt und nicht: 'Ah, ich fand es gut!' Weil das bringt natürlich nichts. (TN2:175)

TN1 hält zudem fest, dass man es „auch sehr gut aufnehmen kann in der Form“ (TN1:51). Darüber hinaus bekundet TN1, beim Erhalten von Rückmeldungen zuallererst wissen zu wollen, „ob ich alles richtig, vollständig gedolmetscht habe“ (ibid.). Danach legt TN1 das Augenmerk auf nonverbale Faktoren:

Und weil wir auch Dialogdolmetschen studiert haben, ist für uns auch das Verhalten sehr wichtig – die Reaktion, die Mimik, die Gestik – weil wir nicht in den Kabinen sitzen. (ibid.)

Auf letztgenannten Aspekt geht TN5 ebenfalls ein und erzählt davon, dass die Studienkolleg*innen bei der Feedbackvergabe „vielleicht ein bisschen mehr auf meine NONVERBALE Kommunikation geachtet haben“ (TN5:53). TN4 hebt den Kontrast zum Feedback im konventionellen Dialogdolmetschunterricht hervor und verkündet dabei ebenso, dass die Betrachtung nicht-linguistischer Aspekte verstärkt in den Vordergrund tritt:

Und dass das Feedback dann wiederum gut ist, weil man genau weiß: 'Ok, ich muss an DEM Verhalten was ändern oder an DER Reaktion was ändern.' Und man hat das in den anderen Übungen gar nicht. Vor allem, wie man auftreten sollte. (TN4:57)

Im Allgemeinen zeichnet sich ab, dass die Involvierten im Rahmen des Praktikums sehr viele Ratschläge und Rückmeldungen bekommen (vgl. TN5:184) und dementsprechend nach eigenen Angaben viel gelernt haben (vgl. TN4:57, TN5:99). Interessant ist außerdem, wie TN5 das erhaltene Feedback dokumentiert, weshalb die Vorgehensweise des*r Interviewten abschließend festgehalten wird:

Jedes Mal, nachdem ich ein Feedback bekommen habe, hab ich alles aufgeschrieben. Sowohl meine Fehler als auch die Sachen, die ich gut gemeistert habe. [...] Weil im Nachhinein hab ich mir immer wieder meine Notizen durchgelesen. Dann wusst ich: 'Ok, da sind meine Fehler, das hab ich falsch gemacht. Ich muss an DIESEN Punkten noch arbeiten, um besser zu werden.' Aber um mich nicht wirklich niedergeschlagen zu fühlen, hab ich immer die positiven Sachen auch gleich dazugeschrieben. Weil das hat mich einfach motiviert, weil ich gewusst habe: 'Ok, das ist mein Ziel! Mein Ziel werd ich IRGENDWANN ERREICHEN.' Und natürlich muss man sehr viel reininvestieren. Aber ich hab auch gewusst: 'Ok, aber irgendwas mach ich auch gut!' Also, das ist auch ein super Gefühl, wenn man ein GUTES Feedback bekommt. Und das fand ich super, dass sowohl von den Kollegen und Kolleginnen als auch von den Professoren wir immer nicht nur NEGATIVE Sachen, sondern auch POSITIVE Sachen gehört haben. (TN5:51)

6.1.8 „[...] man ist eigentlich eher in die Tiefe gegangen“ –

Vertiefung durch Wiederholung

TN1 äußert sich zum repetitiven Aufführen ein und derselben Dolmetschszene mit verschiedenen Darsteller*innen wie folgt:

Zuerst war ich skeptisch und habe das für unnötig gehalten. Aber nach (...) mehrmaligem Durchspielen wurde es mir klar, wie wichtig das eigentlich ist, weil man dadurch in der Ernstsituation dann viel besser und flexibler handeln kann. Weil man kann vielleicht einen Abschnitt, einen Text auswendig lernen, aber man ist nie vor einer menschlichen Reaktion gefeit, weil JEDER REAGIERT ANDERS. (TN1:93)

Bahadır betont, dass „die Möglichkeit der Reproduzierbarkeit, der Bearbeitbarkeit von dargestelltem und beobachtetem Verhalten eine große Rolle“ (2007:288) bei Dolmetschinszenierungen spielt. Durch die von Bahadır postulierte Bearbeitbarkeit entstehen nach und nach neue Lösungsansätze für ähnliche Situationen, dank derer Dolmetscher*innen letztlich dazu befähigt werden, zielgerichteter zu (re)agieren, wie die oben angeführte Passage aus dem Interview mit TN1 belegt.

Anders ausgedrückt: Man geht mehr in die Tiefe. Diese in der Überschrift enthaltene Formulierung gebraucht TN2 an verschiedenen Stellen (vgl. TN2:82-83, TN2:171, TN2:221). Was TN2 darunter versteht – vor allem auch im Vergleich zu den Dialogdolmetschübungen,

die TN2 sonst zu besuchen pflegt – sei beispielhaft anhand des folgenden Gesprächsausschnittes dargestellt:

Naja, JA, weil wir vor allem auf EIN SETTING/ Wir haben uns nur auf ein Setting fokussiert. Und die Szenen wurden dann auch ständig wiederholt. Das fand ich gut. Weil – wie gesagt – man ist eher in die Tiefe gegangen, was bei anderen Dialogdolmetschübungen nicht der Fall ist, weil jede Woche ist ein anderes Setting, ein anderes Thema. (TN2:171)

TN1 verwendet einen anderen Phraseologismus, um dasselbe auszudrücken, und verkündet:

Aber das Üben [...] war SEHR gut, weil das Wissen, was man hat, wurde einfach so gut geschliffen. (TN1:191)

Zudem erklärt TN1 dankbar dafür zu sein, dass viel Zeit „diese[n] scheinbaren Kleinigkeiten“ (ibid.) gewidmet wurde, die letztlich jedoch bedeutend sind.

TN3 spricht in diesem Zusammenhang von „dem Festigen von dem Wissen“ (TN3:43) und meint damit:

Dass man irgendwie Dinge so oft macht, dass es vielleicht, vielleicht nicht intuitiv wird, aber man sich so sehr dran gewöhnt, dass es EINFACHER wird. [...] Wenn man das nur EINMAL zum Beispiel gemacht hätte, dann wäre wahrscheinlich der Lerneffekt nicht so groß gewesen. (ibid.)

TN3 berichtet, dass die Teilnehmer*innen nach dem wiederholten Aufführen einer Zeug*innenvernehmung beispielsweise mit dem üblichen Prozedere, den häufig auftretenden Fragen und gebräuchlichen Floskeln vertraut und demzufolge letztlich „sicherer in dem Ganzen“ (TN3:35) sind. Dadurch, dass dieselben Situationen wieder und wieder behandelt werden, zeichnen sich sukzessive Fortschritte ab, was aus nachstehenden Worten von TN3 hervorgeht:

[...] weil wir sehr viele Übungen mehrmals gemacht haben und man dadurch auf jeden Fall gemerkt hat: Ok, beim zweiten, dritten, vierten Mal ist es dann schon angenehmer! (TN3:33)

Das führt uns allerdings bereits zur nächsten Kategorie...

6.1.9 „Aber ich war DOCH ein bisschen stolz auf mich“ – Erfolgserlebnisse

Den geführten Gesprächen lässt sich ein sehr erfreulicher Gesichtspunkt entnehmen: Die Studierenden verzeichnen im Rahmen des theaterpädagogischen Unterrichts zahlreiche Erfolgserlebnisse (vgl. TN1:99, TN1:167, TN1:193, TN1:197, TN2:94-95, TN2:97, TN2:99, TN2:206-213, TN4:177, TN4:182-183, TN5:89, TN5:206).

Zum Zwecke der klareren Gliederung werden zunächst die im Laufe des Praktikums erzielten Verbesserungen betrachtet, welche sich als prozesshafte Erfolgserlebnisse auffassen lassen. TN1 kommentiert diese folgendermaßen:

Aha, ok, mit jedem Fehler, den ich mache, werde ich auch besser! Oder verstehe Zusammenhänge besser oder kann mich viel besser nachvollziehen. (TN1:99)

TN5 gibt ebenso an, sehr viel aus den eigenen Fehlern gelernt zu haben (vgl. TN5:89). TN1 beschreibt den innerhalb des Praktikums durchlaufenen Wandel dergestalt:

Aber allgemein war das einfach nur aufbauend, sodass es sehr fließend war und man nicht wirklich den Übergang mitbekommen hat: 'Was hat sich jetzt nun verändert?' Und ganz klar die Punkte aufzählen konnte. Es hat sich definitiv irgendwas verändert und verbessert – darf ich jetzt mal sagen – aber welche Punkte es genau sind, kann ich jetzt so neutral nicht benennen. (TN1:167)

Versuchen wir der von TN1 aufgeworfenen Frage, „[w]as [...] sich jetzt nun verändert“ (ibid.) hat, also auf den Grund zu gehen. TN2 bringt dazu ein, von Woche zu Woche ein wenig besser mit Unsicherheitsgefühlen und (bzw. in) Drucksituationen klargekommen zu sein (vgl. TN2:94-95). Außerdem führt TN2 die steigende Vertrautheit mit den aufgegriffenen Themen und der (juristischen) Terminologie an, welche TN2 zu Praktikumsbeginn weder auf Deutsch noch in der*n anderen Arbeitssprache*n parat hatte (vgl. TN2:213). TN5 steuert bei, dass das Praktikum zur Perfektionierung der persönlichen Deutschkenntnisse gedient habe, da TN5 davon sehr viel neues Vokabular mitnehmen konnte, und weist wie TN2 darauf hin, insbesondere Fachbegriffe aus dem Bereich Recht gelernt zu haben (vgl. TN5:89).

Die meisten Teilnehmer*innen erlebten den wohl wichtigsten punktuellen Erfolg während der letzten Einheit im Bezirksgericht Meidling (TN3 war aufgrund anderweitiger Verpflichtungen zu gegebenem Zeitpunkt leider verhindert, was TN3 selbst sehr bedauert, vgl. TN3:121). Dieser konnte aller Wahrscheinlichkeit nach nur eintreten, weil die Beteiligten durch die im Vorfeld abgehaltenen theaterpädagogischen Inszenierungen (auf verschiedenen Ebenen, vgl. die Diskussion der Lernziele unter 6.3) auf die Situation im Gerichtssaal vorbereitet wurden, was TN2 in nachstehendem Zitat bekundet:

WÄRE DAS, diese Einheit, die ERSTE Einheit gewesen, da hätte ich eine Krise gekriegt, glaub ich, ehrlich. (TN2:211)

TN1 bezeichnet es als „eine SEHR SCHÖNE Erfahrung [...] sich in dieser Situation zu ERLEBEN“ (TN1:193) und erzählt, für die abschließende Leistung eine durchaus positive Rückmeldung erhalten zu haben. Wie sehr sich TN1 darüber freut, wird im Folgenden festgehalten, wobei aus dem Abschnitt der Name für diese Kategorie hervorging:

*[...] ich kann mich nur auf die Aussagen der Professor*innen und des Richters stützen, die waren zufrieden. Ich hätte anscheinend – mit ein bisschen Übung – was hat er gesagt? Das ging wie Öl runter. Besser als dreißig Prozent der Menschen, die bei ihm auf der Matte stehen, um die Prüfung zu machen (lacht). Oder siebzig hat er gesagt? Also irgendwie total so: 'Wow!' Ein totales Erfolgserlebnis. Das war so: 'Ah, geil!' (TN1:197)*

Dadurch wächst das Vertrauen in die eigenen Kompetenzen, was sich im Fall von TN1 in „so ein[em] Auf-die-Schultern-Klopfen“ (TN1:197) manifestiert.

Auch TN2 ist mit der eigenen Performanz zufrieden und zudem der Meinung, dass die Auftritte aller involvierten Dialogdolmetschstudierenden gut *über die Bühne gegangen* sind. Dabei erinnert sich TN2 ebenso wie TN1 an das positive Feedback des Richters. (TN2:97, TN2:206-209)

TN4 schließt sich TN1 an, wenn es darum geht, die simulierte Gerichtsverhandlung als „schöne Erfahrung“ (TN4:177) im Gedächtnis behalten zu haben. Auch TN4 bekam gutes Feedback (vgl. TN4:177) und stellt im Interview spontan eine Skala von eins bis zehn auf, auf welcher sich der*die Befragte mit einer Acht beurteilt, wobei TN4 anmerkt, die erbrachte Leistung im Falle eines (fiktiven) zweiten Versuchs sicherlich noch steigern zu können:

Ich würd auf jeden Fall beim zweiten Durchgang das wahrscheinlich auf eine Neun schaffen (lacht). Also, vielleicht nicht eine Zehn, aber eine Neun definitiv. (TN4:183)

Das ist vermutlich darauf zurückzuführen, dass die Inszenierung im realen Arbeitsumfeld (vgl. 6.1.10, 6.4.8) TN4 dazu befähigte, ein wenig die Scheu vor diesem abzubauen. TN4 selbst bekundet den genannten Umstand mit folgenden Worten:

Und ich fand es auch im Endeffekt nicht schlimm. Wo es vorbei war, dacht ich mir: 'Ok, wieso war ich jetzt so nervös? So schlimm ist es gar nicht!' (TN4:183)

Die Überschrift verrät bereits, dass TN5 auch „ein bisschen stolz“ (TN5:206) auf sich sein kann. Als Gründe dafür nennt TN5 beim Dolmetschen keine wesentlichen Inhalte ausgelassen, keine Falschinformationen verbreitet, den Sinn hinter den Aussagen durchwegs verstanden und den Richter durch das erfolgreiche Gewährleisten der Kommunikation zufriedengestellt zu haben (vgl. TN5:206). Außerdem ist TN5 mit der verwendeten Notizentechnik zufrieden, da der*die Proband*in selbst in der Stresssituation imstande war, die vorab entwickelten Symbole zum Einsatz zu bringen (ibid.). Zu guter Letzt bekundet TN5, von der im Rahmen des Praktikums erarbeiteten Fachterminologie zielsicher Gebrauch gemacht zu haben:

Und sonst sind mir ein paar Wörter eingefallen von den SCHWIERIGSTEN, die ich dann im Glossar drinnen hatte und DA war ich schon stolz auf mich [...]. (TN5:206)

6.1.10 „Ok, das könnte meine Arbeitswelt sein“ – Praxisnähe

Alle Gesprächspartner*innen stufen theaterpädagogische Methoden als realitätsnah ein (vgl. TN1:165, TN2:196-197, TN3:126-127, TN4:39-41, TN4:45, TN4:75, TN4:102-103, TN4:143, TN5:43, TN5:61, TN5:63, TN5:202), wobei TN5 als einzige*r Teilnehmer*in angibt,

dass die Dialogdolmetschübungen in (einer) der eigenen Arbeitssprache(n) genauso lebensecht gestaltet sind (vgl. TN5:61, TN5:63).

In dieser Kategorie fällt auf, dass TN5 hervorhebt, anfangs nicht gewusst zu haben, wie die Inszenierungen ablaufen werden, was TN5 allerdings nicht als negativ empfindet (vgl. im Gegensatz dazu 6.2.1), da es der Realität des Dolmetscher*innenberufs entspreche:

Das ist auch irgendwie realitätsnah, weil der Dolmetscher weiß ja eigentlich fast nie – weiß natürlich das THEMA und das war es eigentlich. Und was dann der Gesprächspartner und was der Richter sagen wird, das kann der Dolmetscher natürlich nicht im Voraus wissen. Deshalb: Ist eh super! Also, eine sehr gute Übung auf jeden Fall. (TN5:43)

Demgegenüber erklärt TN1, sich im Unterschied zu den üblichen Dialogdolmetschübungen sehr spezifisch vorbereitet und den Akt mit den Zeugenaussagen (auf welchen sich TN1 übrigens im folgenden Ausschnitt bezieht, vgl. TN1:66-67) akribisch studiert zu haben, wodurch die ganze Situation greifbarer wurde:

Und bei Theaterpädagogik in dem Kurs wusste man auf jeden Fall, was für ein Setting man hat und was für eine Rolle man zu spielen hat. Es war alles ein bisschen klarer und genauer und wir hatten auch den Text, den Ausgangstext, an den wir uns halten konnten. (TN1:65)

Insgesamt bezeichnet TN1 die Vorgehensweise beim Dialogdolmetschpraktikum als „Learning by Doing“ (TN1:165, TN1:173).

TN2 vertritt die Ansicht, dass die theaterpädagogischen Simulationen lebensechter sind als die Übungen im konventionellen Dialogdolmetschunterricht, insbesondere was die Einheit im Gerichtssaal anbelangt (vgl. TN2:196-197). TN4 stimmt TN2 in beiden Punkten zu und entwickelt zudem wie im vorigen Punkt (vgl. 6.1.9) spontan eine Skala mit Abstufungen, auf der TN4 die einzelnen absolvierten Übungen in Hinblick auf deren Praxisbezug einordnet:

Ja, also ich würd mal sagen, wenn man Dialog – also, sagen wir, normale Stunde von Dialogdolmetschen – nimmt, dann hat man das Praktikum dazwischen und dann noch einmal eine Stufe höher ist im richtigen Gerichtssaal, wo man das spürt. (TN4:103)

Dass die gespielte Gerichtsverhandlung für TN4 die höchste Ausformung bezüglich der Wirklichkeitstreue von Dolmetschübungen darstellt, geht bereits aus folgender Passage hervor:

Und weil es eigentlich, die Situation, auch schon extrem nahe war, wie es in echt ist. Also, weil du sitzt da vorne und neben dir ist [...] der Richter und auch, wenn es jetzt keine echte Szene ist, aber man fühlt, dass es seriös ist und dass es echt ist. Das ist jetzt nicht nur einfach irgendeine kleine Übung, sondern du sitzt halt im GERICHTSSAAL. Und es wirkte halt, obwohl es nicht echt ist, wirkte es SEHR echt, find ich. (TN4:39-41)

TN5 nimmt die von TN4 entworfene Abstufung ebenfalls vor und stützt sich dabei zuvörderst auf die involvierten Personen:

Naja, der GROSSE Unterschied ist, dass wir das einmal tatsächlich mit einem echten RICHTER, mit echten JURISTEN gemacht haben. (TN5:61)

TN3 betont den Realitätsbezug des absolvierten Praktikums und setzt dabei den Akzent darauf, sich über einen längeren Zeitraum tatsächlich mit einem Fachbereich beschäftigt zu haben. In den weiteren Ausführungen kritisiert der*die Befragte recht scharf, dass dies in klassischen Dialogdolmetschübungen nie möglich gewesen sei:

*Weil in den anderen Übungen hat man einfach immer nur EINE Rolle gehabt. Und man hat jede Woche irgendwas anderes gemacht. Man hat sich irgendwie nie wirklich auf EINE Sache fokussiert. Man hat NIE wirklich das Gefühl gehabt: 'Ok, ich bin jetzt Medizindolmetscher*in.' Ich hatte nie das Gefühl. Man hat halt kurzzeitig für zehn Minuten irgendwas in die Richtung gedolmetscht, aber man hat sich NIE wirklich stark damit auseinandergesetzt. (TN3:127)*

Dasselbe Argument bringt auch TN4 hervor, von dem*r das einleitende Zitat in der Überschrift stammt. Genauso wie TN3 bemängelt TN4 im selben Atemzug die am ZTW vorherrschende Dialogdolmetschdidaktik:

Und deswegen fand ich es spannend, weil es ist zwar schade so etwas zu sagen, aber das war eigentlich die erste und letzte Möglichkeit jetzt während des ganzen Masters, wo es sich real angefühlt hat, dass man irgendwo wirklich als Dolmetscher arbeiten wird (lacht) und WAS für ein Gefühl man dabei haben wird als Dolmetscher. (TN4:45)

An späterer Stelle erklärt TN4, am ZTW zwar sehr viel Theorie durchgenommen zu haben, „aber es hat nicht wirklich so einen REALITÄTSBEZUG“ (TN4:143). Demgegenüber hatte TN4 während des Praktikums das Gefühl, „man ist bisschen mehr in der Realität“ (ibid.).

TN5 ist ebenfalls „froh, dass wir überhaupt die MÖGLICHKEIT hatten, so eine ÜBUNG zu machen“ (TN5:43) und betont in demselben Absatz die Wichtigkeit des Vorspiels lebens echter Szenen. Gegen Ende des Interviews unterstreicht TN5 noch einmal die Wirklichkeitsnähe des Dolmetschspiels bei Gericht und die Freude über die Gelegenheit, sich in diesem Rahmen zu erproben (vgl. TN5:202).

Warum ist der Realitätsbezug dermaßen bedeutend für die Dialogdolmetschstudierenden? Die Antwort auf diese Frage formuliert TN4, welche*r die Praxis in anderen Lehrveranstaltungen so sehr vermisst:

Weil ich find, man lernt sehr oft eher in, also im Praktischen als im Theoretischen. Weil im Theoretischen behandelt man das und man sagt: 'Ja, so muss man handeln. Und so. Und so.' Aber man weiß auch oft nicht, wie man in einer Spontansituation selbst reagiert und man kann alles an Theorie wissen, aber im Endeffekt bist du ein Mensch und du weißt nicht, wie du dann WIRKLICH in der Situation wärst. (TN4:141)

Darüber hinaus sind es laut TN4 praktische Erfahrungen, die Dolmetscher*innen letzten Endes zum Eintritt ins Berufsleben befähigen:

Und es ist egal, WIE OFT du die Theorie durchgehst, das heißt noch lange nicht, dass du nach der Theorie arbeiten kannst. (TN4:215)

So ausgefeilt die Theorie auch sein mag und so über alle Maßen engagiert Forscher*innen daran arbeiten mögen, sie weiterzuentwickeln – in der Realität existieren eben zahlreiche Faktoren, die sich „leider nicht auf das Papier und zwischen die Deckel eines Buches“ (Bahadır 2007:291, vgl. die Einleitung von Kapitel 4) zwingen lassen. Theaterpädagogische Ansätze können ein Schlüssel sein, der den Studierenden das mächtige, an den Universitäten bedauerlicherweise oft verstaubte Tor hin zur Berufspraxis ein Stück weit öffnet. TN4 bekundet etwa, im Rahmen der erlebten theaterpädagogischen Simulationen nicht das Gefühl gehabt zu haben, dass ausschließlich linguistische Faktoren ausschlaggebend sind – was bereits einen Fortschritt darstellt (vgl. Kapitel 2):

Aber gleichzeitig – bei der Kadrić hatte man nicht dieses Gefühl von: Jedes Wort muss PERFEKT sein. Sondern man muss jetzt einfach liefern, wie es meistens im realen Leben ist. (TN4:75)

6.1.11 Zusammenfassung der positiven Aspekte

Zum Zwecke der (teilweisen) Beantwortung der ersten Forschungsfrage, die sich mit der allgemeinen Wahrnehmung theaterpädagogischer Methoden in der Dialogdolmetschdidaktik befasst (vgl. 5.1.1), werden nun die wichtigsten Aussagen der zur Oberkategorie „Positives“ gehörenden, induktiv gebildeten Unterkategorien in aller Kürze dargelegt. Dafür erhält im Folgenden jede der zehn Kategorien einen eigenen Absatz, der einen Überblick über die wesentlichen Inhalte bietet.

In Bezug auf die Sinnhaftigkeit des Einsatzes theaterpädagogischer Techniken im Dialogdolmetschunterricht (vgl. 6.1.1) lässt sich festhalten, dass ausnahmslos alle fünf Interviewten den neuartigen didaktischen Ansatz als sinnvoll erachten. Mehrere Befragungsteilnehmer*innen sprechen Empfehlungen aus, die sich sowohl an Lehrpersonen richten, welchen angeraten wird, Theaterpädagogik bei der Unterrichtsgestaltung miteinzubeziehen, als auch an Studierende, welchen ans Herz gelegt wird, derartige Lehrveranstaltungen zu absolvieren. Besonders für das Dialogdolmetschen bieten sich die Übungen laut den Gesprächspartner*innen an, da sich zwischenmenschliche Interaktionen gut darstellen lassen und auf diese Weise greif- und erlebbar gemacht werden. Deshalb empfinden die Proband*innen theaterpädagogische Methoden als hilfreich und geben an, durch deren Anwendung viel gelernt zu haben – was zum Teil im Kontrast zu anderen Dialogdolmetschübungen akzentuiert wird.

Zudem stufen die Teilnehmer*innen die Unkonventionalität theaterpädagogischer Inszenierungen als positiv ein (vgl. 6.1.2). Da sich diese von den üblichen Lehrmethoden unterscheiden, werden sie als spannend empfunden. Darüber hinaus eignen sie sich zum Erproben und Üben anderer Fertigkeiten (verglichen mit dem herkömmlichen Dialogdolmetschunterricht). Als unkonventionell wird außerdem die ungewöhnliche Gruppenkonstellation betrachtet, denn die Involvierten kennen sich untereinander nicht so gut wie in den sprachenpaarspezifischen Übungen. Auch das Schaffen einer *Bühne* im Klassenraum – also die frontale Positionierung der jeweiligen Darsteller*innen – erfährt unter diesem Punkt Erwähnung. Da sich die Simulationen für manche Studierende durch ihre Lebhaftigkeit auszeichnen, sind sie eine willkommene Abwechslung.

Theaterpädagogische Inszenierungen rufen bei den Studierenden oft Neugierde hervor (vgl. 6.1.3). Die Gründe dafür sind facettenreich. Auf der einen Seite steht das durch die Lektüre der einschlägigen Forschungsliteratur ausgelöste fachliche Interesse an der unkonventionellen didaktischen Methode. Auf der anderen Seite ergibt sich das Gespanntsein aus der Möglichkeit, verschiedene Rollen und Settings aktiv auszuprobieren – das gilt insbesondere für Studierende, die sich für das Gerichtsdolmetschen begeistern. Auch die bereits im vorigen Absatz bzw. unter 6.1.2 angeführte, ungewöhnliche (Mehr-)Nutzung des Raumes generiert Neugierde. Außerdem lässt diese Kategorie erahnen, dass der Grat zwischen Gespanntheit und *Angespanntheit* bei der Umsetzung theaterpädagogischer Methoden mitunter sehr schmal ist.

Die befragten Dialogdolmetschstudierenden begrüßen den spielerischen Charakter theaterpädagogischer Simulationen (vgl. 6.1.4). Dieser leistet einen bedeutenden Beitrag dazu, Hemmungen und Ängste der Darstellenden abzubauen. Als ausschlaggebende Bedingungen für das Gelingen des Dolmetschspiels können deshalb die Tatsache, dass die Inszenierung in einem geschützten Rahmen vonstattengeht (sowie die Vermittlung dieses Gefühls), und eine angenehme Gruppendynamik bezeichnet werden. Anders ausgedrückt: *Vertrauen* ist grundlegend, damit sich die Zuschauerspieler*innen auf die Bühne *trauen*. Darüber hinaus zeichnet sich ab, dass sich die Involvierten im Rahmen des Praktikums im Allgemeinen wohlfühlten – dies gilt insbesondere für die abschließende simulierte Gerichtsverhandlung. Ein weiterer, sehr erfreulicher Aspekt ist, dass die Studierenden davon berichten, beim Spielen immer geübter gewesen zu sein, wodurch die Auftritte nach und nach besser gelingen und Kreativität sowie gelebte Gestaltungsfreiheit schrittweise wachsen konnten.

Theaterpädagogische Inszenierungen lösen bei den Lernenden einen Perspektivenwechsel in mehrfacher Hinsicht aus (vgl. 6.1.5). Einerseits erlauben sie es den Involvierten, das Set-

ting aus dem Blickwinkel einer anderen Person zu erleben und dabei das Agieren der Dolmetschkolleg*innen mitzuverfolgen. Andererseits spüren die Darsteller*innen auf diese Art und Weise, wie es sich (intrapersonal) anfühlt, einmal in der Haut des*r Anderen zu stecken, den*die sie sonst dolmetschen. Die Studierenden bringen hervor, dass die Kommunikationssituation somit berechenbarer wird und manches leichter zu antizipieren ist. Zusätzlich dazu lassen sich sprachliche Aspekte verstärkt erfassen: Mit jeder Rolle geht eine eigene Ausdrucksweise einher und es ist vermutlich einfacher, später als Dolmetscher*in *die richtigen Worte* zu finden, wenn man diese schon einmal (in Reinform) verkörpert hat.

Sind die Teilnehmer*innen nicht gerade selbst in das Setting eingebunden, so berichten sie davon, eine aktive Beobachter*innenrolle einzunehmen (vgl. 6.1.6) und ihren Lernprozess dergestalt fortzusetzen. Diese Möglichkeit ergibt sich vor allem daraus, dass ein und dieselbe Szene mehrmals mit verschiedenen Dolmetscher*innen durchgespielt wird und sich demzufolge das persönliche Dolmetschverhalten mit jenem der anderen Gruppenmitglieder vergleichen lässt. Dadurch werden die *Eigenheiten* des*r jeweiligen Dolmetscher*in ins Rampenlicht gerückt und die Betrachter*innen haben die Gelegenheit, sich passende Handlungsweisen und Lösungsansätze auch *zu eigen zu machen*. Die Befragten erwähnen außerdem, dass daraus mitunter Hilfestellungen resultieren, wenn sie selbst in einem Setting gar nicht weiterwissen. Der Blick von außen kann demnach wertvolle Erkenntnisse liefern und wird von manchen im normalen Dialogdolmetschunterricht (aufgrund des Fehlens der Unterteilung in *Bühne* und *Zuschauer*innenraum*) vermisst. Aus den Äußerungen der Studierenden geht zudem hervor, dass sich aktives Beobachten bisweilen in sehr intensivem Mitfiebern und Mitdenken manifestiert – was im Rahmen des Praktikums allen voran während der inszenierten Gerichtsverhandlung im Bezirksgericht Meidling der Fall war.

Alle Gesprächsteilnehmer*innen empfinden den Feedbackprozess (vgl. 6.1.7) im Anschluss an die theaterpädagogischen Simulationen als positiv. Dabei begrüßen sie zuvörderst das erhöhte Ausmaß an Peer-Feedback: Die Studierenden schätzen es, verschiedene Meinungen zu ihrem Auftritt zu hören und legen Wert auf das Zusammentragen von mannigfaltigen Überlegungen, Anregungen, Sicht- und Handlungsweisen im Kollektiv. Aus der Analyse geht hervor, dass es den Involvierten aufgrund der erhöhten Komparabilität der Szenen und der geringeren Gruppengröße leichter fällt, Feedback zu geben und zu erhalten. Mehrere Befragte betonen, dass die Kommentare durchwegs konstruktiv und nicht oberflächlich waren. In den Feedbackrunden achten die Proband*innen auf Vollständigkeit und Richtigkeit der Dolmetschung, aber auch auf nonverbale Faktoren – wobei letztgenannte im Vergleich zum konventionellen

Dialogdolmetschunterricht in den Vordergrund rücken. Generell zeichnet sich ab, dass die Studierenden ein verhältnismäßig hohes Ausmaß an Feedback erhielten und daraus in der Folge viel lernen konnten.

Das durch mehrmaliges Wiederholen derselben Szene erzielte Vertiefen des Wissens (vgl. 6.1.8) nennen die Beteiligten ebenfalls als Stärke des theaterpädagogischen Unterrichts. Es erlaubt den Gruppenmitgliedern, nach und nach facettenreiche Lösungsansätze zu entwickeln, mithilfe derer sie letztlich in der Dolmetschpraxis besser und flexibler handeln können. Die Studierenden verwenden verschiedene Phraseologismen, um diesen Aspekt in Worte zu fassen: in die Tiefe gehen, das Wissen schleifen oder das Wissen festigen. Die Interviewten erklären, dadurch einen größeren Lerneffekt erzielt zu haben, als wenn die behandelten Situationen nur einmal dargestellt worden wären. Erreicht wird dieser Tiefgang laut den Befragten vor allem durch die Konzentration auf ein Setting (im Gegensatz zu den anderen Dialogdolmetschübungen, bei denen fast wöchentlich neue Themen und Bereiche aufgegriffen werden) und die Beschäftigung mit vermeintlichen Kleinigkeiten. Dank des repetitiven Durchspiels derselben bzw. ähnlicher Dolmetschszenen sind die Involvierten nach einiger Zeit mit deren Ablauf vertraut, wodurch es für sie einfacher wird, die Situation zu bewältigen, und sie sicherer auftreten. Auf diese Weise zeichnen sich im Verlauf der Lehrveranstaltung sukzessive Fortschritte ab.

Aus der Datenauswertung ergibt sich, dass die Praktikant*innen im Zuge der theaterpädagogischen Simulationen zahlreiche Erfolgserlebnisse sammelten (vgl. 6.1.9). Einige davon lassen sich als prozesshaft beschreiben, da sie aus den nach und nach erzielten Verbesserungen resultieren. Der Wandel ist dabei fließend. Die (angehenden) Dialogdolmetscher*innen geben an, schrittweise aus ihren Fehlern gelernt und Zusammenhänge besser verstanden zu haben, zudem dazu imstande gewesen zu sein, eigene Verhaltensweisen in verstärktem Maße nachzuvollziehen und einen professionelleren Umgang mit Gefühlen von Druck und Unsicherheit an den Tag zu legen, außerdem eine stetig wachsende Vertrautheit mit juristischen Themen sowie Fachterminologie aus dem Rechtsbereich aufgewiesen und (insbesondere im Falle von Nicht-Erstsprachler*innen¹⁸) ihre Deutschkenntnisse ausgeweitet zu haben. Als bedeutendes, punktuelles Erfolgserlebnis ist die inszenierte Gerichtsverhandlung in der letzten Einheit hervorzuheben – wobei sich aus den Erzählungen herauslesen lässt, dass der Erfolg insbesondere auf die

¹⁸ An dieser Stelle wird bewusst die Bezeichnung Erstsprachler*in anstelle der obsolet gewordenen – oder ihrer Bedeutung nach vielmehr immer schon obsolet gewesen – Benennung Muttersprachler*in verwendet. Der Ausdruck Muttersprache entspräche weder den im Rahmen dieser Arbeit respektierten Grundsätzen des gendergerechten Formulierens noch der Lebensrealität vieler Kinder. Zur Geschichte und zum Begriff des Wortes Muttersprache vgl. Ahlzweig (1994).

gute Vorbereitung zurückzuführen ist. Mehrere Proband*innen sprechen in diesem Zusammenhang von einer schönen Erfahrung und bringen ihre Freude über das positive Feedback, das sie für die erbrachten Leistungen erhielten, zum Ausdruck – vor allem, wenn es sich dabei um Rückmeldungen vonseiten des Richters handelte. Darüber hinaus bekunden die Gesprächspartner*innen, dass es ihnen diese Gelegenheit erlaubte, einen Teil ihrer Scheu vor dem institutionellen Arbeitsumfeld abzubauen.

Der letzte positive Gesichtspunkt, den alle Befragten thematisieren, ist die Praxisnähe theaterpädagogischer Methoden (vgl. 6.1.10). Dabei unterstreichen sie besonders den (noch weiter erhöhten) Realitätsbezug der abschließenden Gerichtsverhandlung. Als Pluspunkt wird unter dieser Kategorie auch hervorgehoben, dass es das Praktikum den Studierenden erlaubte, sich über einen längeren Zeitraum mit einem Fachbereich *auseinanderzusetzen* und als Dolmetscher*in in diesen *hineinzuversetzen* – was in den herkömmlichen Dialogdolmetschübungen aufgrund der Vielfalt an abgehandelten Themenbereichen nicht möglich ist. Der Praxisnähe schreiben die Proband*innen grundlegende Bedeutung zu, da sie angeben, trotz äußerst umfangreichen Theoriekenntnissen am Ende nicht mit Sicherheit voraussagen zu können, wie sie im echten Leben (re)agieren. Deswegen befähigt letztlich erst die gesammelte Praxiserfahrung zur Ausübung des Berufs. Aus den geführten Gesprächen lässt sich zudem schließen, dass die übermäßige Konzentration auf rein linguistische Fragestellungen infolge der verstärkten Wirklichkeitstreue in den Hintergrund trat.

Nachdem nun sämtliche aus den Leitfadeninterviews herausgefilterte positive Unterkategorien besprochen wurden, wenden wir uns der Kehrseite der Medaille zu.

6.2 Negative Aspekte der allgemeinen Wahrnehmung

theaterpädagogischer Ansätze im Dialogdolmetschunterricht

Auf den nachfolgenden Seiten werden die negativen Gesichtspunkte der allgemeinen Wahrnehmung theaterpädagogischer Ansätze in der Dialogdolmetschdidaktik unter die Lupe genommen, die sich bei der Beschäftigung mit dem erhobenen Datenmaterial abzeichneten (vgl. 5.3.3). Aus der Auseinandersetzung mit den als negativ eingestuften Erlebnissen und Aspekten ergibt sich die Beantwortung des zweiten Teils der ersten Forschungsfrage (vgl. 5.1.1).

6.2.1 „Ok, ich möchte jetzt nicht die erste Person sein, die das macht“ –

Anfängliches Unbehagen

Zahlreiche Äußerungen zeugen davon, dass theaterpädagogische Inszenierungen den involvierten Gruppenmitgliedern zu Beginn Unbehagen bescheren (vgl. TN1:18-19, TN1:25, TN1:29, TN1:31, TN1:89, TN1:96-97, TN2:33, TN3:28-29, TN3:33, TN3:46-47, TN5:72-73), welches sich konkret in einer misstrauischen Haltung gegenüber der Methode oder aber in Unsicherheits- und Verlegenheitsgefühlen manifestieren kann. Die Tragweite negativer Emotionen bzw. ablehnender Grundeinstellungen sollte auf keinen Fall unterschätzt werden, da sich diese im schlimmsten Fall in der mangelnden Bereitschaft niederschlagen, sich an den Simulationen (ohne einen Hauch von Widerwillen oder Missmut) zu beteiligen, was bereits das von TN3 formulierte Kurzzitat in der Überschrift andeutet.

Die bereits erwähnte anfängliche Skepsis bringt TN1 gleich zu Beginn des Gesprächs an mehreren Stellen zum Ausdruck (vgl. TN1:18-19, TN1:25, TN1:29). Sie lässt sich mit TN1 dergestalt präzisieren:

Ich war ein bisschen skeptisch, weil ich wusste nicht, ob dieses Setting in einem Hochschulstudium passen würde, ob das nicht einfach zu kindisch sein würde, (...) ob wir alle genug schauspielerisches Talent hätten, um das alles durchzuziehen, ob man das überhaupt ernst nehmen kann (lacht), ähm, und inwiefern das tatsächlich gut funktioniert, wenn man das auf die richtige Situation übertragen würde. Also, ich wusste nicht, ob das tatsächlich eine gute Herangehensweise ist, ähm, für den Ernstfall. (TN1:19)

Auch an den weiteren von TN1 getätigten Äußerungen lässt sich ablesen, dass Schauspielern zunächst als etwas (für eine Dolmetscher*innenausbildung zu) Kindliches wahrgenommen wird. In diesem Sinne merkt TN1 etwa an, „dass mir das Niveau nicht ganz klar war, da man sich das meistens für den Kindergarten oder die Grundschule vorstellt“ (TN1:25). Auf die Frage, was denn genau das Infantile an Rollenspielen sei (zumindest in der Imagination vor den ersten Inszenierungen), reagiert TN1 auf die nachstehende Weise:

Ähm, ich hab mir vorgestellt, dass wir rumalbern werden. Es war mir nicht ganz klar, dass dann tatsächlich ernsthafte Situationen durchgespielt werden, dass man sich in den Ernst der Lage durch dieses Durchspielen auch hineinversetzen kann, dass man auch die Rollen, die jeweiligen Personen nachvollziehen kann. (TN1:29)

TN3 ist zu Beginn ebenfalls skeptisch, und zwar weil dem*r Befragen nicht klar ist, welchen Nutzen er*sie persönlich aus den angekündigten Dolmetschspielen ziehen kann:

Man hat irgendwie anfangs das Gefühl: So, ich studiere eigentlich DOLMETSCHEN, warum soll ich jetzt eine Zeugenaussage lernen oder warum soll ich mich jetzt irgendwie für so etwas vorbereiten? Man stellt sich da am Anfang die Frage, inwiefern das eigentlich für einen RELEVANT ist. [...] Im ersten Moment war es – wie gesagt – für

mich etwas komisch, weil man sich dann denkt: 'Ah, das ist so viel Arbeit! Das muss ich vorbereiten, das muss ich vorbereiten... Und im Endeffekt dolmetsche ich gar nicht. Oder sehr wenig, im Endeffekt.' (TN3:47)

Darüber hinaus bekundet ein Großteil der Befragungsteilnehmer*innen, dass es schlichtweg unangenehm gewesen sei, vor dem im Hörsaal versammelten Publikum Dolmetschauftritte hinzulegen. Die Gründe dafür können bereits in der (ungewohnten und teils ungewollten) Tätigkeit des Schauspielerns liegen, was TN3 auf treffliche Weise zur Sprache bringt:

*Ja, das erste Gefühl war schon ein sehr komisches oder ein sehr mulmiges Gefühl, weil ich bin zum Beispiel so ein Mensch, ich schauspieler*in jetzt nicht unbedingt gerne. Oder ich bin jetzt auch kein Mensch, der gerne irgendwelche, ja, wie gesagt, irgendwelche Schauspielstunden nehmen würde oder so. Somit war das natürlich als Erstes komisch, weil man denkt sich dann: 'Hm, was soll ich jetzt machen?' Oder es ist einem einfach UNANGENEHM vielleicht vor Studienkollegen dann irgendwas erfinden zu müssen oder so tun zu müssen, als wäre man irgendwer anderer.* (TN3:29)

TN2 schließt sich TN3 an und gibt zu, „diese Improvisation [...] am Anfang ein bisschen unangenehm gefunden“ (TN2:33) zu haben. Bei TN2 liegt das ebenso wie bei TN3 an der von den Involvierten gewünschten darstellerischen Aktivität, aber auch an der fehlenden Bekanntschaft mit den meisten anderen Lehrveranstaltungsteilnehmer*innen:

*Naja, also, zuerst: Ich habe nie Theater gemacht. Und als sie das erwähnt hat – 'Theaterpädagogik, Rollenspiele' – das hat mich ein bisschen beunruhigt. Also ich fand es ein bisschen unangenehm, vor allem, weil ich habe (LEHRVERANSTALTUNGSTEILNEHMER*IN ANONYMISIERTE), naja, und (LEHRVERANSTALTUNGSTEILNEHMER*IN ANONYMISIERTE)/ Ich habe also nur zwei Teilnehmer GEKANNT. Und dazustehen vor anderen Leuten, die ich nicht kenne, ohne genauen Leitfaden oder so, da habe ich mir gesagt: 'Oh Gott, wow!' (ibid.)*

TN5 hält ebenfalls fest, dass die für theaterpädagogische Simulationen unentbehrliche Kreativität eingangs nicht so recht fließen wollte:

Ja, AM ANFANG war es sehr schwierig für mich, weil ich nicht so KREATIV war oder ich wusste nicht: 'Ok, was soll ich jetzt sagen? Wie soll ich mir die ganze Situation vorstellen?' (TN5:73)

Für TN1 ergibt sich die Unsicherheit vorrangig daraus, nicht genau gewusst zu haben, „ob ich alles richtig mache, ob ich alles verstanden habe“ (TN1:31). TN1 bringt außerdem die daraus resultierende Befürchtung zum Ausdruck, dass der Sinn und Zweck der Methode aufgrund der fehler- bzw. mangelhaften Umsetzung der Anweisungen nicht erreicht werden kann (vgl. TN1:31).

Einen Erklärungsversuch für die Unsicherheitsgefühle der Studierenden liefert TN3, als der*die Proband*in darauf hinweist, dass die fehlende Rollenflexibilität bei den ersten Simulationen schlicht und einfach darauf zurückzuführen ist, dass die Darsteller*innen mit den zu verkörpernden Rollen zu wenig vertraut sind:

Und vor allem war das auch dann ein bisschen komisch, wenn man vielleicht nicht so vorbereitet ist auf die Rollen. Dass man dann irgendwie auch nicht weiß: 'Ok, was sagt jetzt ein Richter?' Oder wenn ich jetzt zum Beispiel Staatsanwältin bin: 'Was muss ich sagen? Wie sag ich das?' (TN3:33)

TN1 spricht einen ähnlichen Aspekt an, wenn er*sie sich Sorgen um die Glaubwürdigkeit des Auftritts macht:

Und man hat dann natürlich als Zeugin irgendwo Angst gehabt, irgendwas Falsches zu sagen, weil die Geschichte war ausgedacht und [...] wenn man sich eine Geschichte ausdenkt, könnte man sich auch sehr schnell verhaspeln oder in eine fremde Geschichte hineingreifen [...]. Da war man natürlich schon aufgeregt, kohärent zu sprechen und irgendwo den roten Faden noch zu behalten, damit man auch (...) ernst genug und (...) glaubhaft rüberkommt. (TN1:89)

Zusätzlich merkt TN1 an, dass das empfundene Unbehagen manchmal an den der Rolle anhaftenden Attributen liegt, etwa beim Spielen des*r Angeklagten: „Es ist für mich sehr unangenehm, schuldig in irgendwas zu sein.“ (ibid.) Die besprochene Unsicherheit kann in eine regelrechte Befangenheit, in Hemmungen beim Verkörpern der zugeteilten Rollen münden, was TN1 anmerkt, indem er*sie von „diese[r] Angestrengtheit, (...) Verkrampftheit vielleicht vor Beginn dieses Ganzen“ (TN1:97) erzählt.

Aus den dargelegten Ausführungen lässt sich schlussfolgern, dass anfängliche negative Gefühle und Einstellungen der Studierenden beim Abhalten theaterpädagogischer Übungen mitunter eine beträchtliche Hürde darstellen, die auf keinen Fall außer Acht gelassen werden sollte (und vermutlich auch gar nicht kann). TN5 steuert deshalb abschließend einen denkbaren Lösungsvorschlag bei (vgl. TN5:194-196, TN5:240), um den Beteiligten den Einstieg in das Spiel zu erleichtern:

Vielleicht wäre es ein bisschen besser gewesen, wenn wir uns VORBEREITET hätten. Wenn wir gesagt hätten: 'Ok, DU bist jetzt HEUTE der Angeklagte, DU bist der RICHTER, bereite dich dementsprechend bitte vor. [...] DAS ist das THEMA.' Aber das ist jetzt, das ist nicht wirklich ein KRITIKPUNKT von mir, weil ich find schon, dass es alles gut abgelaufen ist, weil beim Gericht ist es eh so, na? Der Angeklagte wird eingeladen, der Richter ist da und was da RAUSKOMMT, kann man auch nicht wissen. [...] Aber vielleicht wäre es in unserem Fall in der Übung ein BISSCHEN – wie soll ich, ja – ein bisschen ANDERS gewesen [...]. [...] Wir könnten es AUSPROBIEREN und schauen, was besser funktioniert. Ob man das dann so macht und dann sagt: 'Ok, DU bist heute der Angeklagte, DU bist der Richter [...]. Ihr habt fünf Minuten Zeit euch zu überlegen, was ihr sagen wollt.' ODER wenn man halt eine Woche Zeit hat. Ich [...] würd es ausprobieren [...]. Aber ich DENKE mir, wenn die TEILNEHMER sich auf die SITUATION vorbereiten und bekommen das THEMA und sie machen dann untereinander aus: 'Ok, ich bin der Angeklagte, du bist der Richter. Ich werde – was weiß ich – ich bin jetzt der Angeklagte, weil ich ein Geschäft ausgeraubt habe mit einer Waffe.' [...] Und dann sagt der Richter: 'Ok, ich werde dich anklagen, weil du eben eine Waffe mithattest und weil du – weiß ich nicht – hundertzwanzig Euro aus der Kasse gestohlen hast und du hast noch die Kassiererin verletzt.' Ja. Und dann kann

man sich ein bisschen mehr überlegen und mehr Fachbegriffe einbauen, weil ich finde [...]: Wir sind ja keine Juristen und wir wissen nicht, was der Richter in dem Fall sagen würde. Ok, was ist jetzt die Strafe? [...] Gibt es eine Freiheitsstrafe, gibt es nur eine Geldstrafe? Oder wegen Waffenbesitz: Muss man sofort ins Gefängnis? Und dann kommt man in die U-Haft? [...] Also, da muss man recherchieren [...]. Aber das wäre nur eine Überlegung von mir [...]. (TN5:194-196)

6.2.2 „Ok, wie werd ich das verpacken?“ – Negative Feedbackvergabe

So dankbar die Dialogdolmetschstudierenden für die ausgiebigen Diskussionen im Plenum nach den Dolmetschproben gewesen sein mögen (vgl. 6.1.7), sie erwähnen demgegenüber auch negative Aspekte bei der Feedbackvergabe – vor allem hinsichtlich des zu bewältigenden kommunikativen Kunststücks, wenn es darum geht, Kolleg*innen auf deren Schwachstellen aufmerksam zu machen (vgl. TN1:63, TN4:56-57, TN4:59, TN5:57).

Zuallererst weist TN4 darauf hin, dass es durchaus unangenehm sein kann, in der Haut von Feedbacknehmer*innen zu stecken:

*Ich glaub, im ersten Moment ist es immer so: 'Shit, ich hab das jetzt katastrophal gedolmetscht! Das wird nicht gutgehen. Die denken jetzt alle: Oh mein Gott, was macht [der*die] hier?' (TN4:57)*

Möglicherweise kommt noch erschwerend hinzu, dass anstelle reger Beteiligung an der Feedbackrunde eine bedrückende Stille eintritt, was weder bei den Darsteller*innen noch bei den Zuschauer*innen Behaglichkeit auslöst. TN4 kommentiert diese Situation folgendermaßen:

Und ich fand, keine Ahnung, ich fand manchmal halt die Stimmung bisschen komisch, weil die Kadrić nicht viel gesagt hat und dann saßen wir so leise und sie so: 'Ja, hat irgendwer was zu sagen, was denkt ihr dazu?' Und dann meldet sich keiner. Und das war auch so: Ok, man sollte jetzt was sagen. (TN4:59)

Entschließen sich die Involvierten dazu, dem peinlichen Schweigen ein Ende zu bereiten und das Wort zu ergreifen, sehen sie sich im nächsten Moment mit einem anderen Problem konfrontiert: Sie laufen mit ihren Kommentaren Gefahr, Salz in eine bereits bestehende Wunde zu streuen, von deren Existenz sie nichts wissen. TN1 formuliert diesen Gedankengang dergestalt:

Ähm, ja, die anderen Menschen zu bewerten ist natürlich immer eine Überwindung für mich, weil man nie weiß, ob man eine Person vielleicht verletzt oder eine Sache anspricht, der die Person sich eh im Klaren ist und die sie nicht beeinflussen kann bzw. die der Person aus einer anderen Kultur unangenehm erscheinen könnte. (TN1:63)

Die von TN1 zur Sprache gebrachte Kulturzugehörigkeit ist bei der Feedbackvergabe keineswegs unerheblich, da sich die Mitglieder unterschiedlicher Gemeinschaften mitunter sehr uneinig darüber sind, welche Aspekte Erwähnung finden dürfen und welche dem guten Ton zuliebe

verschwiegen werden sollten bzw. gar absolute Tabuthemen darstellen, die schon (zumindest innere) Empörung hervorrufen, wenn Sprecher*innen sie nur vorsichtig streifen.

Folglich ist die wesentliche Frage jene nach der angemessenen Verpackung von negativem Feedback – das gilt umso mehr für kulturell hybride Gruppen. TN5 stellt sie bereits in der Überschrift und führt dazu weiterhin aus:

Aber wenn mir was Negatives auffällt, dann sag ich das auch natürlich. Aber, da muss ich gestehen, am Anfang war es mir schwierig, wie man NEGATIVES Feedback auf eine Art und Weise der Person gibt (...) – ich wollte die Person einfach nicht beleidigen. [...] Ja, [...] weil das hört man natürlich nicht gern, das: 'Ja, du hast viele Fehler gemacht.' Oder: 'Du hast sehr viel ausgelassen.' Aber man MUSS es natürlich sagen, weil wenn das nicht gesagt wird, kann man davon nicht LERNEN. [...] Ich glaub, das ist das Schwierigste. Weil ein positives Feedback zu geben ist immer einfach. Aber wenn man wirklich was Negatives auch hineinpacken soll, [...] dann muss man sich wirklich überlegen: 'Ok, wie soll ich meine Sätze formulieren?' (TN5:57)

6.2.3 „[...] weil man selber weiß, dass man es besser kann und könnte – hätte können“ – Unzufriedenheit mit eigener Leistung

Im Kontrast zu den Erfolgserlebnissen im Verlauf theaterpädagogischer Inszenierungen (vgl. 6.1.9) stehen einige Passagen, in denen die Proband*innen ihre erbrachten Leistungen sehr selbstkritisch betrachten und als unzulänglich oder unzufriedenstellend beschreiben (vgl. TN1:193, TN1:197, TN5:75).

Das in der Überschrift auftretende Zitat ist ein Auszug aus dem Gespräch mit TN1 und führt laut dem*r Befragten trotz des durchaus positiven Feedbacks der Lehrenden sowie des Richters (vgl. TN1:197 bzw. Unterpunkt 6.1.9 der Arbeit) zu „einem roten, tief gesenkten Kopf vor Peinlichkeit“ (TN1:197). TN1 macht sich Selbstvorwürfe aufgrund der Fehler, die ihm*r während der simulierten Gerichtsverhandlung unterliefen:

Aber ja, natürlich die ersten Gefühle, die in den Kopf kommen, oh mein Gott, das sind diese zwei, drei Fehler, die ich gemacht habe, das ist so: 'Au!' Das tut einfach so WEH, wenn man weiß, dass man das kann. Also regrets, Vorwürfe, die man sich macht... (TN1:193)

TN5 ist zwar einerseits „DOCH ein bisschen stolz auf [s]ich“ (TN5:206, vgl. 6.1.9), andererseits lässt das kleine Wörtchen *doch* bereits erahnen, dass es bei der Wahrnehmung des hingelagten Auftritts auch eine Schattenseite gibt. Diese besteht darin, dass TN5 manche Vokabeln in der Stresssituation schlichtweg nicht in den Sinn kommen wollten:

Weil im Gericht zum Beispiel, DA sind schon Situationen vorgekommen, wo ich wirklich ein bisschen perplex war und wusste ich nicht, ok, die EINFACHSTEN Wörter sind mir EINFACH NICHT EINGEFALLEN. [...] Ich hab zwar wirklich ein Glossar erstellt, also ich hab sehr viele Gedanken drüber gemacht, was alles da zum Thema

kommen kann. [...] Aber ich hab nicht auf die EINFACHSTEN Begriffe, auf die EINFACHSTEN Wörter geachtet. Und ja, da zum Beispiel ist KENNZEICHEN gekommen und da wusst ich nicht: 'Ok, Kennzeichen auf (SPRACHE ANONYMISIERT)? Was ist das, was ist das?' Und ich hab mir SOLCHE Gedanken gemacht und die EINFACHSTEN Wörter eben sind mir nicht eingefallen. Aber es ist, glaub ich, auch wegen der Nervosität, dass ich auch nicht so viel ERFAHRUNG hatte, ja. (TN5:75)

Den Ausdruck für Kennzeichen wird TN5 nun wohl in all seinen*ihren Arbeitssprachen wissen. Der Verfasserin bleibt zu dieser Kategorie nur hinzuzufügen, dass Menschen durch Misserfolge vermutlich mehr lernen und wachsen als durch Erfolge – sofern diese das Selbstvertrauen nicht völlig erschüttern, was ja in beiden Schilderungen nicht zutrifft – und dass es (für alle Beteiligten) dienlicher ist, wenn Studierende ihre negativen Erfahrungen im geschützten universitären Umfeld sammeln als in der großen, weiten (Berufs-)Welt.

6.2.4 „Weil das ist so eine (...) Simulation. Von nicht-professionellen Schauspielern (lacht)“ – Praxisferne

Im Gegenzug zu der unter 6.1.10 lobend erwähnten Praxisnähe bemängeln manche Teilnehmer*innen die Praxisferne theaterpädagogischer Inszenierungen (vgl. TN1:187, TN1:193, TN2:194-195, TN3:111).

TN1 weist sehr anschaulich und mit einem Hauch Ironie darauf hin, dass die Gruppenmitglieder untereinander zu vertraut sind, um den Ernst der Lage gebührend nachzustellen:

Wenn man es übt, ist es natürlich schön und gut, aber echte Situationen kann man nicht schauspielern, weil das Verhalten der Menschen ist viel weniger berechenbar, als wenn du eine Freundin vor dir sitzen hast, bei der du eigentlich ganz genau weißt, an welcher Stelle sie anfängt zu lachen, und wie der Richter dann darauf schmunzelnd reagieren wird – also in dem Fall der Dalibor Mikic. (TN1:187)

An anderer Stelle bekundet TN1 im Vergleich zur Realität: „Ok, es ist nicht ganz echt, da fehlt noch etwas!“ (TN1:193) Der*die Interviewte geht sogar so weit, die erlebten Dolmetschproben infolgedessen als Zeitverschwendung zu bezeichnen, beschwichtigt diese Worte jedoch im selben Atemzug, indem er*sie den durchaus sinnstiftenden Übungscharakter hervorhebt:

Deswegen hat man sich so ein bisschen umsonst am Platz gefühlt, ich kann es irgendwie nicht beschreiben, es ist so vergeudete Zeit von einem selbst und von den Menschen, die da sind, was ja sehr schade ist. Aber andererseits: 'Juhu, ich hab es geübt!' (TN1:193)

TN2 zeigt bereits in der Überschrift das unüberseh/hör/spürbare Manko auf, dass es sich bei Dialogdolmetschstudierenden nicht um professionelle Schauspieler*innen handelt. Boal würde dieses Argument damit entkräften, dass der Mensch nicht nur Theater macht, sondern auch Theater ist (vgl. Boal/Holtei 1999:24 und 3.2 dieser Arbeit). Bahadır legte vermutlich ebenfalls

in der Form „Dolmetscher spielen immer und überall“ (2007:271) ihr Veto ein. Doch selbst die lautesten Proteste der beiden Autor*innen ändern nichts daran, dass TN2 die Simulation folgendermaßen wahrnimmt:

Naja, ich (...) ja, dass trotzdem alles BLEIBT – aber das ist eh generell so – in den Übungen artifiziell. Weil ja, natürlich (...) egal, wie gut wir uns in diese Rollen versetzt haben, aber trotzdem, das bleibt mehr artifi/ Zuerst: Wir sind keine Schauspieler, die natürlich professionell das machen können. Und ja, das fehlt ein bisschen, diese Authentizität. (TN2:195)

TN3 macht auf einen weiteren Schwachpunkt aufmerksam: Das Abhalten von Rollenspielen birgt stets das Risiko in sich, dass diese dadurch ad absurdum geführt werden, dass die Beteiligten infolge des ununterbrochenen Verkörpers von verschiedenen Rollen letztlich gar nicht mehr zum Dolmetschen kommen. In derartigen Fällen entbehren die Simulationen jeglicher Praxisnähe, da die Realität dadurch verdreht wird, dass sich Dolmetschstudierende in ihren Übungen (ausschließlich) als Jurist*innen, Zeug*innen, Ärzt*innen oder Patient*innen fühlen und nicht als Dolmetscher*innen. TN3 bringt diese Reflexion dergestalt zum Ausdruck:

Kritik gibt es dann, wenn man [...] in einer Stunde NUR zum Beispiel die Rolle des Richters einnehmen würde. [...] Weil dann hat man wirklich nur das Gefühl, man ist nicht Dolmetscher – man würde eigentlich gern dolmetschen und man ist HIER, um dolmetschen zu LERNEN, aber spielt nur den RICHTER. Das gab es eben bei anderen Dialogdolmetschübungen, in denen man einfach Rollen zugeteilt bekommen hat, wo es geheißen hat: 'Ok, nächste Woche sind Sie die und die Person.' Und dann bist du eben eineinhalb Stunden lang PATIENTIN. Und ich find, es ist sehr, sehr wichtig, dass man in ALLE Rollen schlüpfen kann, damit man das auch wirklich aus ALLEN Perspektiven sieht und auch wirklich so verinnerlichen und trainieren kann. Aber kritisch wird es eben dann, wenn man eben NUR eine Rolle zugeteilt bekommt und dann DOLMETSCHEN zum Beispiel GAR NICHT lernt. Vor allem bereitet man sich einfach INHALTLICH sehr stark auf irgendein Thema vor, das einem dann vielleicht gar nicht wirklich was bringt. (TN3:111)

Die Frustration von TN3 über die Organisation mancher (konventioneller) Dialogdolmetschübungen lässt sich deutlich herauslesen – deshalb ist es empfehlenswert, den diskutierten Aspekt bei der Gestaltung theaterpädagogischer Inszenierungen zu beachten und es bei diesem innovativen didaktischen Ansatz in dem Sinne besser zu machen, dass Dolmetschstudierende in möglichst jeder Übungseinheit auch tatsächlich dolmetschen.

6.2.5 Zusammenfassung der negativen Aspekte

Im Folgenden werden noch einmal die bedeutendsten Inhalte jener induktiv gebildeten Kategorien festgehalten, die der Oberkategorie „Negatives“ subordiniert sind. Dabei widmet sich jeder Unterkategorie ein eigener Absatz (wie in 6.1.11). Die dadurch entstehende knappe Zu-

sammenschau der letzten vier Punkte dient der Beantwortung des zweiten Teils der ersten Forschungsfrage zur grundsätzlichen Wahrnehmung theaterpädagogischer Methoden vonseiten der Dialogdolmetschstudierenden (vgl. 5.1.1).

Der erste und schwerwiegendste nachteilige Gesichtspunkt besteht darin, dass viele Studierende dem vorgeschlagenen theaterpädagogischen Ansatz zu Beginn mit negativen Gefühlen oder einer negativen Grundeinstellung gegenüberreten (vgl. 6.2.1). Das anfängliche Unbehagen kann sich etwa in einer misstrauischen bzw. skeptischen Haltung äußern, da Schauspielern von manchen Befragten als kindlich – um nicht zu sagen kindisch – eingestuft wird und den angehenden Dolmetscher*innen der Sinn und Zweck der Simulationen nicht ganz klar ist – insbesondere dann, wenn es darum geht, sich für andere Rollen vorzubereiten. Darüber hinaus führen die Proband*innen an, dass die Inszenierungen bei ihnen zunächst Unsicherheits- und Verlegenheitsgefühle hervorriefen. Diese ergaben sich aus der ungewohnten Tätigkeit des Bühnenhaften Darstellens, der fehlenden Bekanntschaft der Gruppenmitglieder untereinander, der mangelnden Vertrautheit mit den zu verkörpernden Rollen oder auch daraus, dass die Teilnehmer*innen schlicht und einfach nicht wussten, ob sie die Anweisungen richtig verstanden hatten und umsetzten. Das bei den ersten theaterpädagogischen Übungen häufig aufkommende Unbehagen sollte nicht unterschätzt werden, da es teilweise zu solchen Hemmungen führt, dass es die Zuschauerspieler*innen daran hindert, ihre Kreativität auszuleben, und es sich im schlimmsten Fall gar in der mangelnden Bereitschaft manifestiert, bei den Auftritten mitzuwirken.

Zudem gehen die Interviewten auf die negativen Punkte bei der Feedbackvergabe ein (vgl. 6.2.2). Sie weisen diesbezüglich darauf hin, dass sich die Gesamtsituation für die Feedbacknehmer*innen sehr unbehaglich gestalten kann. Darüber hinaus verbreitet sich laut ihnen immer dann eine unangenehme Stimmung, wenn sich im Anschluss an eine Dolmetschprobe niemand so recht in die Diskussion im Plenum einbringen möchte und daraus eine bedrückende Stille resultiert. Vor allem zeigen die Studierenden in dieser Kategorie jedoch auf, dass es für sie mitunter sehr schwierig ist, negative Rückmeldungen mitzuteilen. Das liegt daran, dass die Zuschauer*innen befürchten, einen Aspekt anzusprechen, der die Darsteller*innen verletzt oder diesen bereits bewusst ist – den ihre Kolleg*innen aber aus irgendeinem Grund nicht zu ändern vermögen. Außerdem haben die Feedbackgeber*innen Angst davor, etwas zur Sprache zu bringen, das in einer der involvierten Kulturen ein Tabuthema – also etwas *Unaussprechliches* – darstellt. Deshalb erfordert die Feedbackvergabe gerade in kulturell hybriden Gruppen ein hohes Maß an Sensibilität und sprachlicher sowie kommunikativer Gewandtheit.

Als unerfreulich werden auch jene Aussagen eingestuft, in denen Studierende mit ihrer eigenen Leistung während theaterpädagogischer Simulationen nicht zufrieden sind (vgl. 6.2.3).

Dies führt bei den Darsteller*innen zu peinlichkeitsgefühlen oder Selbstvorwürfen nach dem Auftritt – welche manchmal trotz des durchaus positiven Feedbacks vonseiten der Lehrenden und anderer in die Kommunikationssituation Involvierten aufkommen. Als Beispiel für solch einen ärgerlichen Fehler führt eine befragte Person an, dass ihr mitunter recht geläufige Vokabeln nicht einfallen wollten, was der*die Interviewte auf die empfundene Nervosität und die mangelnde Erfahrung im Umgang mit derartigen Drucksituationen zurückführt.

Die letzte Unterkategorie, die den negativen Faktoren zugerechnet wird, behandelt die Praxisferne theaterpädagogischer Übungen (vgl. 6.2.4). Aus den Gesprächen ergeben sich mehrere Gründe für die unzulängliche Wirklichkeitstreue: Zunächst einmal führen die Studierenden an, dass sich die Gruppenmitglieder teils (zu) gut kennen, was den Ernst der Lage (manchmal etwas zu sehr) abschwächt. Außerdem sind die Akteur*innen keine professionellen Schauspieler*innen, worunter natürlich die Darstellung leidet, der es demzufolge an Authentizität mangelt. Letztlich gilt es hervorzuheben, dass Rollenspiele wohl in jenen Fällen überhaupt nicht als lebensecht zu bezeichnen sind, in denen angehende Dolmetscher*innen in deren Verlauf gar nicht dolmetschen. Deshalb ist es bei der Durchführung ratsam darauf zu achten, dass die Studierenden nicht ausschließlich andere Rollen einnehmen, sondern (in möglichst jeder Einheit) auch als Dolmetscher*innen fungieren.

6.3 Lernziele

Unter diesem Punkt findet die Auseinandersetzung mit den Lernzielen statt, welche durch die Anwendung theaterpädagogischer Techniken in der Dialogdolmetschdidaktik erreicht werden können. Er dient damit der Beantwortung der zweiten Forschungsfrage (vgl. 5.1.1) und besteht aus acht deduktiv und vier induktiv gebildeten Kategorien (vgl. 5.3.2 und 5.3.3).

6.3.1 *„Man lernt eigentlich auch als Person ziemlich viel, nicht nur als Dolmetscherin“* – Ganzheitliche Lernerfahrung

Aus vielen Interviewpassagen geht hervor, dass die Studierenden bei den Simulationen im Praktikum (im Gegensatz zu den klassischen Dialogdolmetschübungen) vermehrt ihren körperlichen und psychischen Zustand sowie situative Faktoren miteinbeziehen und dass theaterpädagogische Inszenierungen demnach eine holistische Wahrnehmung und Herangehensweise beim Dolmetschen fördern (vgl. TN1:85, TN1:93, TN1:101, TN1:111, TN1:125, TN1:157-159, TN1:169, TN1:171, TN1:193, TN1:209-211, TN2:166-169, TN3:133, TN4:116-117).

TN1 verbalisiert folgendermaßen, dass dem situationsadäquaten Gesamtverhalten bei den theaterpädagogischen Dolmetschproben große Bedeutung beigemessen wurde:

*[...] weil es ging mehr darum als in anderen Übungen, wie ich mich zu verhalten habe. Also auch als Person. Als Person-Dolmetscher*in, sozusagen. In anderen Dolmetschübungen, da wird schon darauf geachtet, wie man dolmetscht und was man dolmetscht, aber nicht darauf, was man für ein*e Dolmetscher*in sein sollte je nach Situation, hätte ich jetzt gesagt. (TN1:85)*

Später hält TN1 erneut fest, dass verschiedenartige inszenierte Settings „unterschiedliches Verhalten und unterschiedliches Wissen vor allem abverlangen“ (TN1:157) und fügt außerdem hinzu, dass dabei „irgendwo auch eine ganz andere Dolmetscher*innenrolle“ (ibid.) gefragt ist. Als TN1 kurz darauf abermals die Situationsangemessenheit anspricht, unterstreicht der*die Befragte im selben Gedankengang die Intimität theaterpädagogischer Übungen:

Und natürlich (...): Je nach Situation muss man sich anpassen. Es waren einfach sehr viele persönliche Sachen im Spiel. Wie beim Therapeuten, in so einem Setting. (TN1:171)

Was mit den „persönliche[n] Sachen“ (ibid.) gemeint sein könnte und dass diese sowohl physische als auch mentale Faktoren miteinschließen, lässt folgende Äußerung von TN1 erahnen:

Ähm, aber je nachdem, wie (...) energievoll ich war oder ausgeschlafen, hat sich das dann natürlich darauf ausgewirkt, wie ich andere wahrnehmen konnte und wie gut ich sie tatsächlich aufnehmen konnte – also deren Gefühle, Emotionen. Also der eigene Zustand hat natürlich – leider – auch die Dolmetschsituation beeinflusst. Also man kann sich als Person leider nicht komplett rausnehmen. Man hat nun mal den Alltag, den man nicht komplett ausblenden kann. (...) An einigen Tagen ist man emotionaler, an den anderen weniger. (TN1:111)

Kadrić würde an dieser Stelle vermutlich darauf hinweisen, dass die „Berücksichtigung emotionaler Faktoren [...] aber keinesfalls von Willkür“ (2011:107) zeugt. TN1 ist sich dessen durchaus bewusst und bemüht, im Dolmetschsetting dementsprechend zu agieren, gibt aber zu:

Ich weiß nicht, inwiefern ich in diesem kurzen Kurs tatsächlich lernen konnte, mit meinen Emotionen umzugehen und sie richtig einzustellen, aber es hat mich auf jeden Fall aufmerksam drauf gemacht, dass ich darauf achten muss: 'Was sind meine Gefühle?' Das ich das trenne und mir auch bewusst werde, welche Gefühle ok sind und welche fehl am Platz sind beziehungsweise hinderlich. (TN1:101)

Selbst auf den ersten Blick vielleicht banal wirkende Umstände wie klimatische Bedingungen und der daraus resultierende Körperzustand können die Situation beträchtlich beeinflussen und bleiben nachhaltig im Gedächtnis, wie TN1 in diesem Zitat anmerkt:

Also ich muss sagen, schon zu Beginn unseres Gespräches habe ich an den Tag beim Bezirksgericht Meidling gedacht und das erste Gefühl, das ich habe, ist: Mir rann der Schweiß runter! (lacht) Ähm, das war mir sehr unangenehm und man dachte: 'Oh Gott, ich schwitz' die ganzen Sachen durch! Wo kann ich mich überhaupt noch erfrischen,

abwischen (lacht), damit der Stuhl, auf dem du sitzt, nicht der Nächste nass vorfindet?'
(TN1:193)

Derartige Faktoren mögen zwar für die Dolmetschleistung zunächst unerheblich erscheinen – versetzt man sich allerdings bewusst in die von TN1 geschilderte Situation, so wird schnell nachvollziehbar, dass sie häufig durchaus Auswirkungen auf die Wiedergabe des Gesagten und die Gesinnung aller Involvierten haben. Deshalb ist es wichtig, mit ihnen umgehen zu lernen.

Haben Dolmetscher*innen erst einmal einigermaßen für ihr eigenes körperliches und emotionales Wohlbefinden gesorgt, so kommt unweigerlich hinzu, dass sie sich ebenso mit dem Zustand der anderen Kommunikationsbeteiligten auseinandersetzen müssen. So bezeugt TN1 beispielsweise:

Am meisten habe ich natürlich die Zeugen und die Täter wahrgenommen, weil sie die meisten Emotionen mitgeteilt haben. (TN1:125)

TN1 weist außerdem darauf hin, wie stark sich die von den verschiedenen Personen ausgestrahlten Gefühlsregungen unterscheiden und dass die Aufgabe von Dolmetscher*innen aber (gerade bei Gericht) darin besteht, sich diese (zumindest dem Anschein nach) ein Stück weit zu eigen zu machen, um das Bild des*r gerade Vernommenen nicht zu verfälschen:

*Selbst wenn er denselben Text spricht, verhält er sich ganz anders und die Emotionen sind auch das, was wir mitbeachten sollten, weil eine Aussage ist nicht gleich dieselbe Aussage. Und das ist das, was ich gelernt habe: Die Richter achten sehr darauf, WIE eine Person spricht, weil Emotionen, wenn man aufgeregt etwas erzählt oder ruhig, kommt es bei normalen Personen ja ganz anders rüber, aber bei den Richtern ist es umso wichtiger und man muss diese Kleinigkeiten als Dolmetscher*in bei Gericht wahrnehmen können, weil man muss sie auch übertragen, damit der Richter auch versteht, wie die Person sich in dem Moment verhält. (TN1:93)*

Interessanterweise hat TN2 diesen Gesichtspunkt ebenfalls im Gedächtnis behalten:

Ähm, naja, diese GENAUIGKEIT nicht nur des Gesagten, sondern auch von dieser (...)/ Ich kann mich erinnern an den Satz, sie hat gemeint: '[...] Also, für den Richter ist wichtig, dass auch ganz Kleinigkeiten übertragen werden von den Angeklagten, weil die können ENTSCHEIDEND sein.' So diese ganz Kleinigkeiten. Und das ist etwas, das ich, glaub ich, vorher nie so gemacht habe. Also, du überträgst auch (...) die Person. Weil das ist für den Urteil DOCH wichtig. [...] Also, dass sich der Richter so ein Bild macht von den Angeklagten, von den Zeugen oder/ (TN2:167)

Auf die von der Verfasserin formulierte Frage, ob sich TN2 mit „Kleinigkeiten“ (ibid.) zuvörderst auf verbale oder nonverbale Faktoren beziehe, entgegnet TN2 mit Nachdruck: „Naja, BEIDES!“ (TN2:169)

Darüber hinaus zeigt TN1 auf, dass sich die Zuschauende*innen aufgrund der regelmäßigen, intensiven Interaktion bis zu einem gewissen Grad gegenseitig formen:

Im Laufe der Stunden ist man auch mit anderen Personen zusammen, die einen auch irgendwo weiter prägen und entwickeln [...]. (TN1:169)

Dass TN1 diese von den anderen Involvierten beeinflusste Entwicklung aufgreift, ist beachtenswert, da auch Bahadır festhält, dass „[a]lle an der Interaktion beteiligten Identitäten [...] durch den Verlauf der Inszenierungen und durch das Spiel der Anderen transformiert“ (2007:301, vgl. 3.2.4) werden. Letztlich führen theaterpädagogische Simulationen also zu dem, was TN1 bereits in der Überschrift kundtut: Der Lernprozess bewirkt eine Veränderung der Gesamtpersönlichkeit des Menschen, nicht nur seiner im Berufsleben prädominanten Persönlichkeitsanteile (vgl. TN1:171, TN1:209-211).

TN4 fügt zu dieser Kategorie hinzu, dass viele der genannten Aspekte (verbales und nonverbales Verhalten, Situationsadäquatheit) bereits in der Lehrveranstaltung „Rollenarbeit und Berufsethik“ des Masters Dialogdolmetschen thematisiert wurden – die ganzheitliche Lernerfahrung während der theaterpädagogischen Simulationen aber erst dazu führte, dass die angesprochenen Faktoren auch tatsächlich spürbar waren:

Und an sich war das nicht NEU, es war einfach eher interessant zu sehen, wie wirklich das auch im realen Leben sich dann auswirkt. Es war halt wiederum etwas sehr Theoretisches, was ich dann aber im Praktischen selber MITFÜHLEN konnte, sagen wir mal so. (TN4:117)

TN3 schließt sich der Wahrnehmung von TN4 an und erläutert, weshalb der holistische Charakter theaterpädagogischer Übungen das Potenzial in sich trägt, einen bedeutenden Mehrwert für die Dialogdolmetschdidaktik zu bieten:

*Weil man einfach nur so wirklich die Situationen mehr oder weniger aus erster Hand lernen kann. Wenn ich jetzt ständig nur vom Blatt irgendeinen Zeitungsartikel dolmetsche – sei es auch zu Medizin beispielsweise – hab ich NIE wirklich das GEFÜHL, wie ein Gespräch mit einem Patienten wirklich ablaufen würde. Und auf was ich mich konzentrieren muss und was genau wichtig ist oder was NICHT so besonders wichtig ist, auf welche Dinge ich mich fokussieren muss. Und das lernt man eben NUR, wenn man solche Situationen selbst ERLEBT hat. Und da es natürlich als Student*in wahrscheinlich nicht immer funktioniert, diese Dinge selbst zu erleben, muss man sie eben INSZENIEREN. (TN3:133)*

6.3.2 „Und ich hab dann gleich den Kugelschreiber weggelegt“ –

Einsatz von Körper-, Raum- und Blickverhalten

In der Forschungsliteratur werden die bewusstere Wahrnehmung und der gezieltere Einsatz des Körper-, Raum- und Blickverhaltens als Vorzug theaterpädagogischer Übungen präsentiert (vgl. Bahadır 2007, 2010 und Kadrić 2008, 2010, 2011, 2014 sowie 4.2 dieser Arbeit). Die erklärte Stärke der Dolmetschinszenierungen bewahrheitet sich in den geführten Gesprächen

eindeutig (vgl. TN1:149-157, TN2:74-75, TN2:154-165, TN3:76-79, TN3:82-83, TN4:121, TN4:123-133, TN5:53, TN5:65, TN5:78-81, TN5:159-162, TN5:198-200).

An etlichen Stellen vergleichen die Proband*innen die erlebten theaterpädagogischen Simulationen mit ihren üblichen Dialogdolmetschübungen, woraus sich erkennen lässt, dass das Körper-, Raum- und Blickverhalten bei erstgenannten einen wesentlich höheren Stellenwert einnimmt. So bekundet etwa TN4:

Es war viel mehr präsent, wir haben es auch viel mehr besprochen. Und ich find, in den meisten Übungen widmet man da eigentlich keine Zeit. Ich mein, ich hab halt jetzt nur eine Sprache, [...] deswegen hab ich meistens die gleichen Professoren. Und es ist einfach: Bei DEN Professoren konzentriert man sich wirklich eher drauf WAS man dolmetscht als WIE man sich, WIE man es präsentiert. (TN4:127)

TN4 gibt an, sich zu Beginn „eher auf die Dolmetschung SELBST“ (TN4:121) konzentriert und an den Notizen festgehalten zu haben, um eine möglichst gute Leistung zu erbringen – durch das mehrmalige Inszenieren derselben Situationen ergaben sich jedoch freie Kapazitäten, was es TN4 erlaubte, das Augenmerk verstärkt auf nonverbale Aspekte zu legen:

Und ich glaub, das ist das, was ich bisschen gelernt habe, weil dadurch, dass wir alles DURCHGESPIELT haben und DURCHGEGANGEN sind und die ganze Situation, es war halt nichts absolut Neues, dass du dasitzt und ein fremdes Thema bekommst, [...] sondern du kennst dich eh schon aus und du hast die Möglichkeit, das bisschen loszulassen [...]. [...] Also dass ich mehr den Blickkontakt hatte, dass ich vielleicht mal die Staatsanwältin auch angeschaut hab und nicht nur dasaß oder die Zeugin oder Angeklagte, die ich gedolmetscht hab, also dass ich da bisschen freier wurde und auch die Frage höre und die Frage gleich dolmetsche, ohne sie zu notieren zum Beispiel. Und im Raum eher präsent bin. (ibid.)

TN5 schließt sich TN4 an und erklärt ebenfalls, das Wiederholen der Szenen förderlich gefunden zu haben, „weil da konnten wir ein bisschen mehr auf den KONTEXT achten“ (TN5:81). TN5 legte infolgedessen ebenso mehr Wert auf nonverbale Kommunikation und Präsentation und bezeugt außerdem, es sehr interessant gefunden zu haben, „WIE unsere Kollegen und Kolleginnen sich verhalten haben in der Situation“ (ibid.). Das verstärkte Beobachten und gezielte Einsetzen von Körper- und Blickverhalten sowie Proxemik im Rahmen theaterpädagogischer Inszenierungen führt laut Angaben von TN5 zu einer so tiefgehenden Internalisierung des Erlernten, dass es auch das Auftreten in anderen Übungen nachhaltig beeinflusst:

Ja, da in der Übung hab ich das wirklich GELERNT, wie man sich als Dolmetscher verhält. [...] Also, da haben wir auf die nonverbale Kommunikation wirklich sehr viel Wert gelegt. Und da hab ich dann wirklich darauf aufgepasst, wie ich dasitze. Und bei den anderen Dolmetschübungen ist das dann automatisch gekommen, da ich das eben schon erfahren habe, wie wir uns verhalten sollen, wie wir sitzen sollen. Da hab ich dann immer drauf geachtet, dass es ja dann eh automatisch kommt. (TN5:162)

TN2 pflichtet dem von TN5 hervorgebrachten Gesichtspunkt bei und ist ebenfalls der Meinung, sich Verhaltensweisen längerfristig angeeignet zu haben und diese außerhalb der theaterpädagogischen Szenen ebenso zur Anwendung zu bringen:

Und so habe ich bemerkt, dass bei jeder Einheit, ich habe immer mehr drauf geachtet, wie die Körpersprache war und Blickkontakt. Das war gut, weil das hab ich auch zum Beispiel bei anderen Übungen umsetzen können. (TN2:155)

TN1 hebt im Vergleich zu konventionellen Dialogdolmetschübungen insbesondere die Bedeutung der Proxemik hervor:

Ähm, (...) bei Dialogdolmetschen achtet man schon so ein bisschen irgendwo auf die Gestik, die Mimik, aber nicht auf das Raumverhalten irgendwie. Also man stellt sich meistens irgendwo- oder setzt sich irgendwohin und das passt schon. In dem Setting war das schon wichtiger, weil (...) man sich mit seinem Verhalten auch unpassend zu der Situation hätte 'äußern' können. Also da ist das Raumverhalten auf jeden Fall sehr wichtig gewesen. (TN1:153)

Die Signifikanz dieses Aspektes ist für TN1 so groß, dass der*die Teilnehmer*in auf die Frage, welche Faktoren bei den theaterpädagogischen Simulationen stärker in den Vordergrund getreten sind, als allererstes das Raumverhalten anführt (vgl. TN1:156-157). Außerdem gibt TN1 an, besonders im Gerichtssaal „tatsächlich auf den Raum und Körper im Raum“ (TN1:155) aufgepasst zu haben. In Bezug auf die letzte Einheit im Bezirksgericht erklärt TN1 ganz allgemein, sich bemüht zu haben, „meine Mimik, meine Gestik, meine Körperführungshaltung bewusst zu steuern beziehungsweise darauf zu achten, dass sie nicht 'falsch' ist oder unpassend“ (TN1:149). Was die Sitzordnung anbelangt, äußert sich TN1 folgendermaßen:

Ja, dann später war mir klar, WARUM ich dort sitze, wo ich sitze. Und ich war auch ganz glücklich damit. (ibid.)

Auch TN5 erinnert sich sehr genau an die Sitzposition der Dolmetscher*innen im Gerichtssaal und rekonstruiert diese im Laufe des Interviews:

Und neben dem Richter sind wir gesessen und vor uns ist dann der Angeklagte gesessen und – wenn ich mich gut erinnere – dann RECHTS von uns der Staatsanwalt, oder? [...] Da war der Staatsanwalt und auf der anderen Seite der Anwalt, der Verteidiger. (TN5:198-200)

Im Zusammenhang mit der beschriebenen Positionierung im Raum erläutert TN4, dass dadurch die (Handlungs-)Macht von Dolmetscher*innen (vgl. 6.3.5) wesentlich deutlicher spürbar wird:

Und auch dann am Ende im Gericht sitzt du gleich neben dem Richter [...]. Und es gibt dir auch bisschen so ein MACHTGEFÜHL und so ein Wichtigkeitsgefühl [...]. Also, weil man hört es wirklich so überall und man sitzt neben so einer wichtigen Person im Gerichtssaal und es macht einfach auch bisschen Angst, weil du VERSTEHST ja auch, dass deine Rolle/ Du bist zwar quasi 'nur' der Dolmetscher, aber gleichzeitig kann von dir so viel abhängen. Und ich find dadurch, dass du mit oben sitzt und das so offiziell mit dolmetschst, gibt es dir diese Wichtigkeit.

Dass für TN4 die Bedeutung der Proxemik stark in den Vordergrund tritt, lässt sich auch daran ablesen, dass TN4 vom Versuch berichtet, den zur Verfügung stehenden Raum aktiv zu nutzen, indem sich der*die Proband*in beim Dolmetschen stets der Person, an welche die Dolmetschung gerichtet ist, zuwendet (vgl. TN4:123). TN3 hebt ebenfalls hervor, sich „sehr, sehr stark auf die Personen konzentriert [zu haben], für die man in dem Moment eigentlich dolmetscht“ (TN3:77), betont in diesem Kontext allerdings eher die Wichtigkeit des Blickverhaltens. Hinsichtlich anderer Aspekte des Körperverhaltens hält TN3 fest, dass es (für ihn*sie) kaum möglich war, auf alles zu achten:

Aber ja, wie man dasitzt oder so glaub ich nicht, dass ich mich darauf konzentriert hätte (lacht). Weil man so viele andere Dinge zu tun hat, dass man wahrscheinlich dafür keine Kapazitäten mehr freihatte, ja. (TN3:79)

Wenig später erinnert sich TN3 allerdings noch an einen weiteren Gesichtspunkt, der im Zuge der Übungen zur Sprache kam:

Ich mein, es kann schon sein, dass ich zum Beispiel sehr oft mit dem Kugelschreiber herumspiele. Das kann sogar sein, dass das angesprochen wurde, weil das für mich irgendwie ein Mittel ist wahrscheinlich, mit der Nervosität umzugehen, wie es bei anderen eben ist, sich durch die Haare zu fahren oder mit dem Zopf zu spielen oder wie auch immer. Und ja, es wurde natürlich angesprochen. (TN3:83)

TN3 glaubt jedoch nicht, diesen Punkt aufgrund des erhaltenen Feedbacks so sehr verinnerlicht zu haben, dass der*die Gesprächspartner*in den Kugelschreiber nun weniger zum Zwecke der Nervositätsbewältigung einsetzt (vgl. TN3:83).

Ganz anders ist das bei TN5 – was höchst aufmerksame Leser*innen bereits in der Überschrift erfahren haben. Infolge des Feedbacks, das TN5 nach den Auftritten bekam, legt TN5 das Schreibgerät beim Dolmetschen nun beiseite. Der*die Zuschauspieler*in verbalisiert die durchlaufene Veränderung – welche zwar unbedeutend erscheinen mag, das Gesamtbild aber beträchtlich beeinflussen kann – folgendermaßen:

Das hat wahnsinnig viel geholfen, dass ich dann den Kugelschreiber weggelegt habe, weil – wie gesagt – am Anfang hab ich wahnsinnig viel mit dem Kugelschreiber herumgespielt und das war mir leider nicht bewusst [...]. Und da ich das Feedback bekommen habe, dass es nicht störend, aber es spiegelt doch meine Nervosität zurück, da wusst ich: 'Ok, das darf ich dann nicht mehr machen!' Und ich pass jetzt immer drauf auf, dass ich JA nicht mit dem Kugelschreiber spiele. (TN5:65)

Darüber hinaus verrät TN5, auf welche Aspekte des Körper-, Raum- und Blickverhaltens er*sie bei den Inszenierungen besonders Wert legte (welche TN5 auch für das weitere Dolmetscher*innendasein beibehalten möchte): vermehrter Blickkontakt, weniger Gestikulation, seltener in die Haare greifen und ruhige sowie aufrechte Sitzhaltung (vgl. TN5:159-160).

TN4 schließt sich TN5 gleich in mehreren Punkten an und verkündet, sich ebenfalls nicht mehr so sehr an die Notizen klammern, sondern die Parteien mehr ansehen zu wollen (vgl. TN4:121), sich zudem zu bemühen, gleich beim Hinsetzen eine gerade Körperhaltung einzunehmen und diese in der Folge möglichst beizubehalten (vgl. TN4:125) und außerdem die Absicht zu hegen, weniger zu gestikulieren und generell ein ruhigeres Erscheinungsbild an den Tag zu legen (vgl. TN4:131).

Auch TN2 möchte an verstärktem Augenkontakt arbeiten (vgl. TN2:160-161) und die Zahl und Intensität der eingesetzten Gesten verringern, um als Dolmetscher*in ausgeglichener zu wirken (vgl. TN2:74-75, TN2:162-165).

Zusammenfassend zeichnen sich also bei vielen (angehenden) Dolmetscher*innen ähnliche Hürden ab, selbst wenn sich die persönlichen Schwerpunkte voneinander unterscheiden. Wichtig ist, dass den Involvierten ein Raum für das aktive Erproben ihrer nonverbalen Kommunikation zur Verfügung gestellt wurde und dass diese Anregungen und Lösungsvorschläge mit auf ihren Weg bekommen haben, um nicht nur ihre laut-, sondern auch ihre körpersprachliche Ausdrucksweise unaufhörlich zu optimieren.

6.3.3 „Dass man sich auch irgendwo als Person ganz neu kennenlernt und 'ausrichtet'“ – Selbst-bewusst-Werdung und Selbstpositionierung

In der Überschrift fasst TN1 die Inhalte der Kategorie ganz kurz (vgl. TN1:163). Aussagen, aus denen sich die Selbst-bewusst-Werdung der Studierenden sowie deren Methoden zur Selbstpositionierung während theaterpädagogischer Simulationen ablesen lassen, finden sich in den durchgeführten Interviews in großer Zahl (vgl. TN1:101, TN1:137, TN1:163, TN1:171, TN2:71-73, TN4:53, TN4:57, TN4:61, TN4:63, TN4:65, TN4:77, TN4:113, TN4:123, TN4:151, TN4:153, TN4:155, TN4:217, TN5:99, TN5:174, TN5:176).

Bei der Analyse wird zunächst die Selbst-bewusst-Werdung in dem Sinne betrachtet, dass sich die Involvierten ihres Selbst mehr bewusst werden. In diese Richtung weist etwa der nachstehende Kommentar von TN4:

Und ich find halt bei der Übung war es auch cool, weil man sich einfach selber ausprobieren konnte. (TN4:217)

In welchem Zusammenhang steht nun das (Sich-selbst-)Ausprobieren mit der gegenwärtigen Kategorie? TN4 führt dazu Folgendes aus:

Ähm, ich find, dass man vielleicht in so Situationen, wenn man sie bisschen auslebt, da mehr lernen kann als sie nur in Theorie zu besprechen. Auch über sich selbst, weil, ich glaube, ich hab jetzt gemeint, dass ich eher NEUTRAL bin. Aber ich hab auch so

eine Situation nie wirklich ERLEBT. Also wenn ich jetzt plötzlich, sagen wir, einen Flüchtling dolmetschen müsste und ich ihn sogar persönlich kenne [...]. [...] Und ich glaub, das wär dann interessant, weil ich weiß, wie in der Theorie ich das machen würde, aber ob ich praktisch das auch so umsetzen würde? Und ich find, bei so Inszenierungen hilft es einem auch zu lernen, wie man selbst reagiert und wie man Sachen macht. (TN4:151)

TN4 hebt an anderer Stelle die Spontaneität der Inszenierungen hervor, welche es den Schauspieler*innen ermöglicht, sich selbst besser kennenzulernen, und erklärt, dass sich jede*r Teilnehmer*in anders benimmt, wenn er*sie in eine ungewohnte Rolle schlüpft:

Und dadurch dass du, wenn du jetzt eine Rolle spielst, ist es ja normal, also die einen werden schüchterner und leiser und man hört sie kaum, die anderen sind zwar nervös, sind aber laut und präsent. (TN4:57)

Für TN4 ist es wichtig zu wissen, wie er*sie mit den gespielten Situationen umgeht und in den dargestellten Settings agiert – deshalb kritisiert TN4, dass diesem Aspekt in den klassischen Dialogdolmetschübungen zu wenig Bedeutung beigemessen wird:

[...] weil sehr oft in den Übungen bekommen wir nur Feedback zu dem, WIE wir dolmetschen – also, linguistisch gesehen – und [...] man konzentriert sich gar nicht irgendwie auf das Auftreten. (ibid.)

TN1 hebt hervor, dass sich Dolmetscher*innen ihrer momentanen Emotionen bewusst sein sollten, damit sie diese nicht in das Setting projizieren, und es dabei mitunter wichtig ist, „bestimmte Gefühle (...), ich will nicht sagen zu missachten, aber zu überhören“ (TN1:101). TN1 betont, dass es als Dolmetscher*in deshalb ratsam ist, die eigenen Gefühlsregungen weitgehend unter Kontrolle zu haben, weil Translator*innen bei der Ausübung ihres Berufs andere Personen darstellen, die oftmals andere Intentionen, Strategien und Verhaltensmuster aufweisen als sie selbst:

[...] natürlich habe ich irgendwo meine Eigenart. Und man musste sich dann auch immer wieder bewusst werden: 'Ok, ich bin nicht ich, ich bin jemand anderes.' Oder: 'Ähm, du musst dich jetzt nicht so übertragen, nur weil DU die Situation jetzt so handhaben würdest.' Also zum Beispiel, wenn irgendwas zu eskalieren droht, bin ich eine Person, die dann das sehr gern abschwächen wollen würde. Und dann musste ich mich zurücknehmen. (TN1:137)

Darüber hinaus zeigt TN1 auf, dass manche Aspekte der Gesamtpersönlichkeit nicht so ganz zur beruflichen Dolmetscher*innenrolle passen – und dass es zu den Aufgaben der Studierenden gehört, sich dies ebenfalls zu vergegenwärtigen:

Es gibt bestimmte Arten und Weisen an mir, die vielleicht auf einer Party passen oder unter Freunden, aber in einem Dolmetschunterricht vielleicht nicht gern gesehen sind, was [...] natürlich hinweist: 'Ok, so gehört es sich nicht, du müsstest dich dann ändern.' (TN1:171)

Nachdem sich die Zuschau*innen ihres jeweiligen Selbst bewusst(er) geworden und darüber im Klaren sind, wie sie auf bestimmte Umstände reagieren, welche Rahmenbedingungen sie für die gelungene Ausübung ihrer Tätigkeit benötigen und auf was sie bei ihrem Auftritt besonders achten müssen, öffnet sich Raum für die Herausbildung eines professionellen Selbstbewusstseins (im Sinne der Überzeugtheit von den eigenen Fähigkeiten). TN2 erkennt im folgenden Gesprächsausschnitt, dass er*sie durch die theaterpädagogischen Inszenierungen im Verlauf des Praktikums ein wenig selbstsicherer wurde:

Als sie, glaube ich, bei der ersten Einheit gesagt hat, wir werden diese Einheit beim Gericht, habe ich gedacht, ich krieg die Krise! Weißt du? Vor dem RICHTER und das. Und eigentlich – ich habe aber bemerkt – eigentlich an dem Tag war ich nicht so nervös, wie ich mir das vorgestellt habe. Das heißt, ich nehme schon an, dass irgendwas in den Einheiten so/ Aber eher vielleicht auf selbstbewusst, irgendwie so. (TN2:71)

TN4 pflichtet ebenfalls bei, dank des Unterrichts an Sicherheit gewonnen und sich auf die simulierte Gerichtsverhandlung vorbereitet gefühlt zu haben (vgl. TN4:53).

Während TN5 angibt, sich nach jeder Dolmetschübung (einschließlich des hier diskutierten Dialogdolmetschpraktikums) ein bisschen selbstsicherer zu fühlen (vgl. TN5:99), hebt TN4 hervor, gerade durch Theaterpädagogik Selbstvertrauen aufgebaut zu haben:

Ich glaub, ich hab gelernt, dass ich besser bin, als ich das erwartet habe. Also dass sogar, wenn ich SEHR nervös bin, es gar nicht so extrem rüberkommt, [...] dass ich trotzdem imstande bin zu liefern. Das hat mir halt geholfen. Ich find, bei der Übung hat man einfach ein bisschen mehr Sicherheit bekommen in so Sachen, weil man generell auf der Uni – was logisch ist – versucht man halt Perfektionismus zu erreichen. [...] Aber ich find halt durch die Übung, dass man sieht, wie andere sich verhalten, wie jede Situation vielleicht bisschen anders ausgeht, was für verschiedene Dolmetschtypen es gibt. Und man denkt sich ok, man passt schon irgendwie rein! Und man ist gar nicht so schlecht. (TN4:65)

Aus den weiteren Ausführungen von TN4 lässt sich herauslesen, dass der*die Proband*in im Rahmen des Praktikums den beschriebenen Perfektionismus gewissermaßen ablegen konnte, das primäre Ziel einer Dolmetschung – als welches in der gegenwärtigen Arbeit die Verständigung zwischen den anwesenden Kommunikationsteilnehmer*innen betrachtet wird – jedoch trotz (oder gerade wegen?) der weniger hohen Ansprüche an sich selbst durchaus erreichte:

Und ich find, man bekommt einfach dieses Gefühl: Ok, es ist nicht so schlimm, wenn man nicht perfekt ist. [...] Du dolmetschst etwas und ok, das und das war vielleicht nicht perfekt. Aber du denkst: 'Ok, ich hab trotzdem es geschafft, ich hab es gedolmetscht! Die Menschen haben sich verstanden!' Und das hilft einem einfach, sicherer zu sein [...]. (ibid.)

TN4 vermisst „diese Lockerheit“ (TN4:77) in den konventionellen Dialogdolmetschübungen und gibt an, durch Theaterpädagogik gelernt zu haben, „[d]ass es gar nicht so schlimm ist und dass man sich einfach vertrauen kann“ (TN4:77). In Summe führen die Simulationen bei TN4

genau zu der intendierten Steigerung des (professionellen und allgemeinen) Selbstbewusstseins (vgl. TN4:153, TN4:155).

Zu guter Letzt werden in dieser Kategorie die Selbstpositionierungsversuche beleuchtet, von denen die Studierenden in den Befragungen berichten. Generell äußert sich TN4 dazu folgendermaßen:

[...] weil ich find bei der Übung hab ich mich öfter – also beim Spielen – drauf konzentriert, WIE ich spiele und nicht nur drauf, WAS ich dolmetsche oder was ich sage. (TN4:61)

Die zitierte Äußerung präzisiert TN4, indem der*die Gesprächspartner*in erklärt, dass dem Gesamtauftritt bei den theaterpädagogischen Dolmetschproben wesentlich größere Bedeutung zuteilwurde als gewöhnlich, so etwa dem Aspekt, „ob man laut spricht, leise, langsamer, schneller“ (ibid.). TN4 gibt an, deshalb auch verstärkt auf dieses ganzheitliche Bild geachtet und sich bemüht zu haben, „halt so rüberzukommen, wie ich glaub, dass es am besten ist“ (TN4:123). Als Beispiel nennt TN4, dass er*sie versuchte, nicht zu leise zu sprechen, und dass er*sie bei Unklarheiten präzise Rückfragen formulierte, um den Dolmetschauftritt nicht durch schwammige oder merklich unsicher hervorgebrachte Äußerungen zu beeinträchtigen (vgl. TN4:123). Darüber hinaus berichtet TN4 vom Beobachten einer Inszenierung, die von gelungener Selbstpositionierung zeugt und anhand derer TN4 die Wichtigkeit dieses Gesichtspunkts klar vor Augen geführt wurde:

*[...] ich kann mich erinnern, wir haben eine*n Kolleg*in [...] und er*sie [...] hat [...] gedolmetscht und es war halt von der Dolmetschung her nicht perfekt. Und als Dolmetscher*in sitzt man da und denkt sich so: 'Ok, das sollte er*sie anders gemacht haben.' Aber was der Unterschied war, ist: Er*sie hatte so ein SICHERES Auftreten! Er*sie ist gekommen, er*sie war LAUT, er*sie war PRÄSENT, er*sie war so selbstsicher, auch wo er*sie einen Fehler gemacht hat. Man hat es ihm*r einfach abgekauft. [...] Und ich find, das ist halt der Unterschied, weil würden wir jetzt, sagen wir, bei (LEHRPERSON ANONYMISIERT) sitzen oder so, (LEHRPERSON ANONYMISIERT) hätt ihm*r dann sicher gesagt: 'Na, das passt GAR nicht! Ok, Auftreten passt eh, aber DAS hast du falsch gedolmetscht, DAS sagt man nicht so, DAS hast du vergessen, DAS hast du übersprungen' – halt so Sachen [...]. Und Kadrić ging es nicht SO drum, wie richtig die Dolmetschung jetzt ist, sondern einfach eher, find ich, in dieser Szene DA zu sein und sein Bestes zu machen [...]. (TN4:63)*

TN5 sucht sich bewusst zu positionieren, indem er*sie sich bemüht, ein hohes Maß an linguistischer Präzision und Sprachgewandtheit unter Beweis zu stellen (und verrät dabei, dass ihm*r suggeriert wurde, dass dies Teil der Erwartungshaltung an Dolmetscher*innen sei):

Ja, zum Beispiel, also, in der ÜBUNG hab ich mich versucht ein bisschen schöner auszudrücken. Dass ich nicht einfache Sätze sage, das ist auch nicht SO erwünscht, glaub ich. Und es ist mit der Weile auch gut gelungen. (TN5:174)

Doch TN5 feilt nicht nur am verbalen, sondern ebenso am paraverbalen Auftritt – auf den TN5 im Zuge der theaterpädagogischen Simulationen verstärkt aufmerksam gemacht wurde:

[...] ich hab auch gehört, dass ich beim Dolmetschen oft sehr leise bin. Die Frau Professorin Kadrić hat dann gemeint, ich sollte ein bisschen LAUTER sprechen, weil wenn ich zu leise spreche, dann kann es so rüberkommen, wie ich mir nicht ganz sicher wäre, was ich sage, obwohl ich mir eh ganz sicher war. [...] Aber ich hab GENERELL eine sehr leise Stimme. [...] Nicht, weil ich ANGST habe, sondern weil ich einfach so bin. Aber das hab ich dort eh gehört und ich passe drauf auch auf, wenn ich dolmetsche, dass ich meine Stimme ein bisschen erhöhe [...]. Ich möchte nicht ein falsches Bild vermitteln, dass ich unsicher bin [...]. (TN5:176)

Wie bedeutend sowohl Selbst-bewusst-Werdung als auch gezielte Selbstpositionierung für den Verlauf der gesamten Kommunikationssituation sind – da sie die Ausstrahlung von Dolmetscher*innen maßgeblich beeinflussen und sich somit auf alle Involvierten auswirken (die ja auf die Sprach-, Kultur- und Kommunikationsexpert*innen angewiesen sind) – fasst TN4 in diesem abschließenden Zitat in Worte:

Und ich glaube, [...] wenn du ein professioneller Dolmetscher bist und im Gericht sitzt [...] und wenn du dir sicher bist in dem, was du machst, dann kommt es auch für die anderen so rüber. Und nicht nur halt jetzt zum Beispiel für die Staatsanwältin [...], sondern zum Beispiel jetzt für die Angeklagte [...]: Dass du wirklich so ein Ruhepol sein kannst. Weil man fühlt sich vielleicht sicherer, wenn die Person ERNST dasitzt, aber gleichzeitig RUHIG dolmetscht und man weiß: 'Ok, ich bin eh in guten Händen.' (TN4:113)

6.3.4 „Der Richter hat eine AUSSTRAHLUNG, hat ein hohes ANSEHEN“ – Wahrnehmung von Machtgefügen

Die gegenwärtige Kategorie setzt sich mit der Wahrnehmung von Machtgefügen innerhalb der Kommunikationssituation vonseiten der Studierenden auseinander, welche – so viel sei schon an dieser Stelle gesagt – bei den Inszenierungen teilweise sehr intensiv und teilweise kaum vorhanden war (vgl. TN1:124-125, TN1:127, TN1:129-131, TN1:145, TN2:88-93, TN2:132-133, TN2:205, TN3:65-69, TN4:97-101, TN5:118-125, TN5:128-133, TN5:184, TN5:198, TN5:202). Darüber hinaus zeichnet sich im Allgemeinen die Tendenz ab, dass die Praktikant*innen die Machtgefälle bei der Simulation im Bezirksgericht Meidling (mitunter erheblich) stärker spürten.

Als Antwort auf die Frage, inwieweit TN1 die Beziehungen zwischen den einzelnen Kommunikationsteilnehmer*innen wahrgenommen habe, gibt TN1 an, aufgrund der beharrlichen Konzentration auf die Richtigkeit und Vollständigkeit der Übertragung davon wesentlich weniger mitbekommen zu haben, „als man wahrscheinlich als Außenstehender mitbekommen

hätte“ (TN1:125). Anschließend führt TN1 aus, das Vorhandensein bestimmter Machtkonstellationen bereits antizipiert zu haben, um sich beim Agieren innerhalb des Settings mehr Kapazitäten für das Behandeln anderer Aspekte freizuhalten:

Wahrscheinlich war das in meinem Kopf vorab abgehakt, dass eine gewisse Beziehung da sein wird. Also es ist mir von vornherein bewusst gewesen: 'Ok, der Richter hat die Macht.' Und die Menschen, die auf der Zeugenbank oder Anklagebank sitzen, dass die dann dementsprechend untergestellt sind. Und ich glaube, [...] durch diese ganz klare Vorstellung [...] habe ich mir da schon eine gewisse Sache vorweggenommen, mit der ich mich beim Dolmetschen nicht mehr beschäftigen musste. (TN1:127)

Bis zu einem gewissen Grad achtete TN1 jedoch sehr wohl auf die Machtstrukturen im Kommunikationsgefüge und überwachte das Verhalten der Involvierten dahingehend, ob grundlegende ethische Gesichtspunkte eingehalten würden. In diesem Zusammenhang erzählt TN1, dass die Akteur*innen zwar „versucht haben, ein bisschen aufbrausend zu sprechen“ (TN1:145), dass den moralischen Prinzipien von TN1 aber zu keiner Zeit so sehr zuwidergehandelt wurde, dass er*sie „dann hätte eingreifen wollen als Person“ (ibid.). Zusammenfassend erläutert TN1 den eingenommenen Standpunkt in folgendem Gesprächsausschnitt:

[...] es war auch zum Glück nichts, wo ich dann das Gefühl hatte, das läuft jetzt für mein menschliches Ermessen nicht ganz ok, nicht ganz richtig, nicht gerecht. [...] in diesen Situationen, wo ich war, hatte ich das Empfinden nicht und es lief relativ berechenbar für mich ab. (TN1:131)

Auch TN2 entgegnet auf die Fragestellung, ob er*sie die Beziehungsgefälle im Rahmen der theaterpädagogischen Simulationen stärker wahrgenommen habe als im gewöhnlichen Dialogdolmetschunterricht: „Eher nicht.“ (TN2:133) TN4 nahm den diskutierten Aspekt bei den Inszenierungen an der Universität zwar wahr, aber „nicht so STARK“ (TN4:99). Der*die Befragte erläutert, dass sich die Übungen im Hörsaal vor allem durch den sprachlichen Ausdruck (etwa der Richter*innen, die gewisse Floskeln verwendeten) und die Mitwirkung der Lehrpersonen auszeichneten – und zwar in dem Sinne, dass diese mitunter etwas strenger und ernster auf TN4 wirkten als die anderen Akteur*innen (vgl. TN4:99-101). Was das Schauspiel der lernenden Gruppenmitglieder anbelangt, kommentiert TN4:

*Unter den Kolleg*innen, find ich, hat es auf mich jetzt nicht SO gewirkt wie im echten Gericht, dass man die Hierarchie irgendwie merkt oder so [...]. Ich glaub dadurch, dass man auch weiß, dass man nur Kolleg*innen ist, kommt es trotzdem – sogar, wenn man das spielen will – kommt es nicht so rüber. (TN4:101)*

TN3 verkündet, die Machtgefälle „eigentlich schon“ (TN3:67) stärker gespürt zu haben als in konventionellen Dialogdolmetschübungen, schließt sich ansonsten aber der von TN4 hervorgebrachten Argumentation an, dass dies in erster Linie auf die Auftritte der Lehrpersonen innerhalb der Dolmetschproben zurückzuführen sei (vgl. TN3:67). Außerdem führt TN3 an, sich

beim Dolmetschen für eine Partei möglicherweise mehr bemüht zu haben, da TN3 dieser Seite mit erhöhtem Respekt entgegentrat – wie das vermutlich auch bei Gericht der Fall wäre:

Naja, bei uns war es [...] noch schlimmer, [...] weil eben zum Beispiel die Position des RICHTERS [...] von Professoren oder Universitätsassistenten [...] wahrgenommen wurde. Was vielleicht eh im Endeffekt bewusst so gewählt war, [...] weil jetzt ja auch der RICHTER eine höhere Position in diesem Machtgefüge hätte. Und somit war das natürlich trotzdem ein großer Unterschied, ob ich jetzt die Zeugenaussage einer Studienkollegin dolmetsche oder die Aussage des Richters oder die FRAGEN des Richters, wenn das ein Universitätsassistent oder eine Professorin von sich gibt. Und ja, es ist schon möglich, dass man sich vielleicht in gewissen Bereichen dann mehr konzentriert hat oder dass man vielleicht nervöser war, wenn man von der EINEN Seite etwas gedolmetscht hat als von der anderen. Und das kann natürlich auch vielleicht in der Praxis dann wirklich so sein [...]. (TN3:65)

Wie bereits besprochen, teilt TN2 zwar mit, den Machtkonstellationen grundsätzlich nicht besonders viel Aufmerksamkeit geschenkt zu haben (vgl. TN2:133) – allerdings führt TN2 aus, als Dolmetscher*in unter Druck gesetzt worden zu sein, und zwar von anderen Studierenden, die als Angeklagte versuchten, das Geschehen zu beeinflussen. An der Erzählung von TN2 lässt sich sehr gut ablesen, dass alle an der Kommunikation Beteiligten danach trachten können, (die) Macht zu ergreifen – nicht nur jene im sozialen oder gesellschaftlichen Machtgefüge eine höhere Position einnehmenden Personen, von denen es Dolmetscher*innen am ehesten erwarten:

*Ein bisschen unter Druck, weil – das war jetzt vielleicht auch mit (SPRACHE ANONYMISIERTE) mehr – aber dass diese Angeklagten sehr (...), na sich sehr auch auf den*die Dolmetscher*in bezogen haben, ja, so: 'Da musst du das machen, sag das und das!' Ein bisschen unter Druck. (TN2:89)*

Auf derartige kommunikative Machtergreifungsversuche von allen Seiten sollten Dolmetscher*innen also keineswegs unvorbereitet sein.

TN5 beschreibt, die Beziehungsgefälle im Hörsaal durchaus wahrgenommen zu haben, bei Gericht wurden sie für den*die Befragten allerdings noch viel greifbarer:

Hab ich natürlich GESPÜRT, dass es da einen Unterschied gibt. Aber im Gericht, als tatsächlich der Richter neben MIR gesessen ist, da war es WIEDER was Anderes. Weil die Juristinnen und auch Juristen, also Anwälte, die anwesend waren und mit uns die ganze Situation vorgespielt haben/ Aber es war doch anders, weil es war tatsächlich ein RICHTER, [...] und da hab ich schon gewusst: 'Ok, der ist wirklich VON BERUF AUS ein RICHTER!' Und da hab ich mich deshalb eben sehr nervös gefühlt [...]. Weil der Richter hat irgendeine AUSSTRAHLUNG gehabt und er hat das WISSEN gehabt. Oder vielleicht bild ich mir/? Weil in der Situation, also in der ÜBUNG, was wir simuliert haben, da haben wir auch natürlich den Unterschied gemerkt [...]. (TN5:125)

Bei TN2 kommt die Macht der Expertise genauso zum Tragen, was sich aus folgender Passage ableiten lässt:

Ich war sehr, ähm, aufgeregt, eben weil natürlich – [...] da war ein echter Richter! [...] Dann war ich sehr aufgeregt, weil nicht nur wegen dem RICHTER, sondern auch

wegen den ANDEREN Teilnehmern, die natürlich eh Jusstudierende oder Praktikanten waren, aber trotzdem eher in Richtung PROFESSIONELLE in dem Setting. (TN2:205)

Die Macht der Expertise manifestiert sich unter anderem im sprachlichen Ausdruck. TN4 meint allerdings, dass sich der Richter bei der simulierten Gerichtsverhandlung bemühte, seine Macht (zumindest in diesem Punkt) nicht allzu sehr zu demonstrieren, sondern eher auf die vorgeladenen (laienhaften) Dolmetscher*innen zuzugehen:

Man merkt auf jeden Fall: Richter, Staatsanwälte – das ist was ganz Höheres. Und von der Sprache her ist es auch oft so, [...] wenn die Staatsanwältin spricht, spricht sie vielleicht in einer bisschen komplizierten Sprache. Der Richter wiederum ist jemand, der das oft versucht, irgendwie verständlicher zu machen [...]. (TN4:97)

TN1 gibt diesbezüglich an, dass der Richter „relativ neutral“ (TN1:125) war und sich TN1 „da wahrscheinlich unterbewusst auch gar nicht getraut [habe], den irgendwie zu deuten“ (ibid.) – woraus sich ein gehöriges Maß an Respekt ablesen lässt.

In jedem Falle ist TN5 dankbar für die Möglichkeit, „dass wir im Gericht wirklich mit einem echten Richter dolmetschen durften“ (TN5:184) und betont im selben Absatz die Wichtigkeit dessen, die bestehenden Machtgefälle – welche sich für TN5 vorrangig aus dem Ansehen und der Ausstrahlung von Richter*innen ergeben – einmal am eigenen Leib gespürt zu haben. Wie sich für hochkonzentrierte Leser*innen vielleicht bereits erahnen lässt, stammt das Kurzzitat in der Überschrift aus dem Interview mit TN5 (vgl. TN5:202). Der*die Befragte gibt zu, aufgrund der richterlichen Autorität sehr unter Druck gestanden zu haben (vgl. TN5:129, TN5:198, TN5:202). Die Schuld dafür gibt TN5 allerdings sich selbst, da er*sie findet, durch die Übungen im Hörsaal gut auf das Setting vorbereitet gewesen zu sein:

[...] das war eigentlich MEIN Fehler, weil ich hab ja eh die ERFAHRUNG gehabt, wir haben ja das GEÜBT. (TN5:129)

Als die Verfasserin nachfragt, wie sich die intensive Stresssituation auf das Dolmetschverhalten von TN5 auswirkte, gesteht sich der*die Interviewte ein:

Ähm, ich hab versucht, mich ein bisschen einfacher auszudrücken, damit ich JA keine Fehler mache. (TN5:133)

Das ist zwar bedauerndswert, da TN5 im vorigen Punkt beigesteuert hatte, dass ihm*r die linguistische Qualität bei der Selbstpositionierung als Dolmetscher*in sehr wichtig sei (vgl. TN5:174 und 6.3.3), allerdings ein gut funktionierender und wohl häufig eingesetzter Bewältigungsmechanismus. Außerdem merkt TN5 zum Schluss an:

Und [...] wenn ich jetzt wieder die Möglichkeit hätte [...] so eine Simulation mit dem Richter zu machen – ich weiß jetzt schon, ich wäre jetzt nicht so NERVÖS. Vielleicht könnte ich jetzt mit der Situation besser umgehen aufgrund dessen, dass ich das schon

einmal gemacht habe und dass ich schon einmal den Unterschied zwischen mir und dem RICHTER gespürt habe. (TN5:202)

Damit haben die Inszenierungen (zumindest für TN5) letztlich ihren Zweck erfüllt.

6.3.5 „Genau, um diese Zwischenstufe zu sein“ –

Handlungsspielraum und Handlungsmacht

Anhand der Analyse der Interviews lässt sich erkennen, dass die Dialogdolmetschstudierenden während theaterpädagogischer Übungen ihre Handlungsspielräume austesten und ihre Handlungsmacht als Dolmetscher*innen erkunden sowie ihren Kolleg*innen dabei zusehen und auch daraus Schlüsse für das eigene Agieren ziehen (vgl. TN1:171, TN1:174-175, TN1:181, TN2:141-143, TN3:61, TN3:63, TN4:55, TN4:79, TN4:106-109, TN4:111, TN4:113, TN4:115, TN5:154-156).

Zunächst soll die Bedeutung der zielgerichteten Vorbereitung auf ein Dolmetschsetting hervorgehoben werden, die laut TN4 dazu führen kann, dass sich Translator*innen deutlich (handlungs-)mächtiger fühlen. Im folgenden Zitat beschreibt TN4, wie sehr die Inszenierungen im Hörsaal halfen, um bei der abschließenden Simulation im Gerichtssaal zu bestehen (und zwar nicht in Hinblick auf eine bestimmte Notengebung, sondern vor den anderen Involvierten und sich selbst):

Man war zwar trotzdem nervös, weil das eine andere Situation war an sich, aber vom Material her und was man zu dolmetschen hatte, war das ähnlich. Und ich glaub, das hat halt geholfen, dass man sich sicherer fühlt und dann in der 'REALEN' Welt sich einfach mächtiger fühlt. (TN4:55)

Als Nächstes gilt es zu unterstreichen, dass die Praktikums Teilnehmer*innen im Rahmen des Unterrichts durch aktives Beobachten (vgl. 6.1.6) erfahren, welche starken Auswirkungen es nach sich zieht, wenn Gruppenmitglieder beim Dolmetschen die ihnen gebührende Handlungsmacht gezielt ergreifen und einsetzen, um sich Gehör zu verschaffen. Dies stützt die Betrachter*innen mit Impulsen für ihr eigenes Denken und Handeln aus, wie aus nachstehender Erzählepisode aus dem Gespräch mit TN1 hervorgeht:

*Mich hat auf jeden Fall (LEHRVERANSTALTUNGSTEILNEHMER*IN ANONYMISIERT) beim 'echten' Dolmetschsetting im Gericht beeindruckt [...]: Er*sie hat so klar und schön gesprochen und das hat so einen enormen Einfluss ausgeübt. Da wird einem klar, wie sehr das Verhalten und die Art, wie man spricht, die ganze Handlung beeinflussen. Da will man natürlich als Mensch – also, ich persönlich – irgendwann mal hin, wo es dann für ALLE Teilnehmer*innen klar und verständlich ist, worauf man hinauswill. (TN1:171)*

Die Klarheit und das selbstsichere Auftreten des*r Kolleg*in ist für TN1 „einfach für die Kommunikation SO enorm wichtig, weil dann wird man auch GEHÖRT“ (TN1:175). Dieser Aussage würde Boal wohl entschieden zustimmen. Doch das Ausspielen der Handlungsmacht ist nicht nur für den (Miss-)Erfolg des eigenen Auftritts ausschlaggebend, sondern beeinflusst „das ganze Setting“ (TN1:181). Der Handlungsspielraum, in dem sich Dolmetscher*innen (hoffentlich möglichst bewusst) positionieren, umfasst dabei laut TN1 verschiedenste Faktoren:

Die Art und Weise, wie man und was man sagt, mit wem man spricht, wo man ist und mit wem man ist, ja. (ibid.)

Dabei betont TN4, dass es keineswegs nur einen passenden Lösungsansatz gibt, sondern dass es Dolmetscher*innen freisteht, ihren Handlungsspielraum je nach persönlichen Präferenzen und Vorzügen auszukosten. Dies ergibt sich aus den Beobachtungen von TN4:

Also, man hat so richtig gemerkt: So, wie verschiedene Charaktere es gibt, so gibt es auch verschiedene DOLMETSCHCHARAKTERE [...]. Und es war halt spannend in dem Sinne, weil du SIEHST, es gibt nicht nur EINE richtige Version, sondern man kann es verschieden machen und verschiedene Versionen kommen genauso gut an. Also es muss nicht immer der perfekte, laute, selbstbewusste Dolmetscher sein – man kann auch bisschen leiser sein und vielleicht schüchterner, aber das heißt NICHT, dass du als Dolmetscher schlechter rüberkommst. (TN4:79)

Verschiedene Möglichkeiten, das eigene Auftreten zu gestalten, zeigen laut TN4 also eine ähnliche Wirkung – solange man sich die Handlungsmacht und die damit einhergehende Verantwortung nicht entreißen lässt und sich im Ernstfall zur Wehr zu setzen weiß.

Ein gewisser Spielraum (sowie die damit zusammenhängende Verpflichtung, die Konsequenzen der getroffenen Entscheidung zu tragen) ist Translator*innen auch beim Dolmetschen respektloser oder frecher Äußerungen gegeben. Als Kulturexpert*innen verfügen sie über das nötige Wissen, um die getätigten Aussagen zu deuten und adäquat (und das bedeutet oft keinesfalls wörtlich) zu übertragen. Gerade bei Gericht fällt dies besonders ins Gewicht. Daher wird die thematisierte Hürde anhand einer Passage aus dem Interview mit TN2 veranschaulicht:

*Naja, da war das mit dem*r Angeklagten. So ganz viele (...), ganz viele Sachen, die man auf (SPRACHE ANONYMISIERT) so – [...] es sind so Sätze, die auf (SPRACHE ANONYMISIERT) viel lockerer gesagt werden. Da muss man schon sehr aufpassen, wie das jetzt auf Deutsch übertragen werden kann, weil das wird viel krasser und viel härter klingen, als er*sie es eigentlich auf (SPRACHE ANONYMISIERT) dachte. [...] Jetzt kann ich mich nicht genau an die Sätze erinnern – aber wo ich mir gedacht habe, ich muss schon SEHR gut aufpassen, wie ich das jetzt dolmetsche, weil das könnte also wirklich missinterpretiert werden. (TN2:141)*

Dieses Abwägen aufgrund des kulturellen Hintergrundwissens ist insbesondere bei der Verwendung von Schimpfwörtern angebracht: Sollen Translator*innen sie wortwörtlich und ohne weitere Erläuterung dolmetschen? Oder doch lieber umschreiben, erklären, betonen, dass sie in

der Ausgangskultur wesentlich gebräuchlicher sind als in der Zielkultur? Sind sie einfach wegzulassen, weil sich der*die Dolmetscher*in dessen bewusst ist, dass ein Erklärungsversuch die Rezipient*innen ebenso erzürnen würde wie Nennung des Schimpfwortes selbst – was von der*m Sender*in des Ausgangstextes keineswegs intendiert war, da in seiner*ihrer (Dia-)Kultur jeder zweite Satz mit einem bestimmten Schimpfwort endet und sich niemand darüber entzündet? Es ist klar ersichtlich: Dolmetscher*innen sind in Bezug auf diese Problematik mit einem Spektrum an Handlungsmöglichkeiten ausgestattet, bewegen sich aber gleichzeitig auf (sehr) dünnem Eis. TN3 erzählt, dass derartige Fragestellungen auch im Rahmen der Inszenierungen aufgeworfen wurden:

*[...] ich glaub, ein*e Kolleg*in war das aus dem (SPRACHE ANONYMISIERT), wo nachher eben besprochen wurde: 'Ok, wie soll man dieses Wort dolmetschen?' Ob das jetzt wirklich SO als Schimpfwort gedolmetscht werden sollte oder eben nicht. (TN3:63)*

Die im Plenum diskutierte und von TN3 referierte Frage stellt sich allerdings nicht nur bei derben Ausdrücken, sondern kann sich zum Beispiel ebenso aus dem Gebrauch von Alltagsbenennungen ergeben, die durch ihre häufige Verwendung eine besonders starke kulturelle Färbung aufweisen – wie etwa das bei oberflächlicher Betrachtung (semantisch) unkompliziert und unschuldig wirkende Wort „Freund“. Doch lassen wir TN5 zu Wort kommen:

[...] da wurde dann gesagt: 'Ja, er war eh mein FREUND. [...]' Aber dann stellte sich heraus: Die waren nicht befreundet! Die haben sich AN DEM TAG kennengelernt, also das ist unmöglich, dass sie Kumpel waren. Ja, weil nach zwei Stunden Bekanntheit – oder? – kann man nicht sagen: 'Wir sind FREUNDE.' Und [...] da hab ich eben das Gefühl gehabt: 'Ok, er sagt zwar, er ist sein Freund, aber was steht dahinter?' Weil es kommt auch auf die KULTUR an zum Beispiel. In (NATIONALITÄT ANONYMISIERT) oder in (NATIONALITÄT ANONYMISIERT) zum Beispiel sagt man auch: 'Ja, er ist mein Kumpel, er ist mein Freund!' Aber da muss man schon wirklich dahinter was interpretieren: 'Ok, ist das wirklich dein FREUND? Kennst du ihn LÄNGER? Oder hast du ihn gerade erst jetzt kennengelernt? Oder wie schaut das aus?' So Kleinigkeiten eben! Aber diese Kleinigkeiten sind beim Dolmetschen eben sehr wichtig, weil wenn jetzt gesagt wird: 'Ja, er ist mein Freund.' Dann geht man davon aus: 'Ah, ok, sie kennen sich schon lange, sind gut befreundet!' Nicht? [...] Ja, das war zum Beispiel ein/ Wo ich da Gedanken gemacht habe: 'Ok, wenn ich das sage, was kommt da raus?' (TN5:154-156)

TN3 merkt an, dass der Handlungsspielraum von Dolmetscher*innen nicht nur verbale, sondern auch paraverbale Elemente umfasst – und wirft im Gespräch die Hypothese auf, dass Translator*innen vielleicht dazu neigen, die beiden genannten Aspekte beim Verfassen des Zieltextes ein wenig zu glätten:

Ich glaube schon, dass man auch bei einer Zeugenaussage immer wieder UNBEWUSST auch Dinge weglässt – oder weglässt? – die vielleicht schlecht für den Prozessausgang wären, wie wenn zum Beispiel irgendjemand lange Pausen einlegt oder

überlegt bei irgendwelchen Dingen, dass man das vielleicht auch unbewusst übergeht und dann halt eine 'schönere' Dolmetschung macht. Oder vielleicht, dass man unbewusst Dinge nicht so hart ausdrückt, wie es die Person gemacht hätte. (TN3:61)

Wenn sich die angesprochenen Gesichtspunkte wirklich so gestalten, wie von TN3 vorsichtig angedeutet, dann ist es unentbehrlich, dass sich Dolmetscher*innen ihrer Handlungsmacht weitestgehend bewusst werden, um diese gezielt und gewissenhaft einzusetzen – und nicht etwa aus Versehen semantische Verschiebungen vornehmen, die sich auf den gesamten Prozess auswirken, ohne dies überhaupt zu bemerken. Kadrić wollte mit ihrem Unterrichtskonzept vermutlich bezwecken, dass Studierende genau solche Überlegungen anstellen wie TN2, TN3 und TN5 in den referierten Dolmetschhürden in Form von abfälligen Kommentaren (vgl. TN2:141), Schimpfwörtern (vgl. TN3:63) und der passenden Bezeichnung für Bekannte und Freunde (vgl. TN5:154-156) – denn die Dolmetschwissenschaftlerin weist darauf hin: „Und gerade darin, im Auslegungspouvoir innerhalb eines sprachlichen und insbesondere kulturellen und fachlichen Spielraums, liegt eine weitere unbestreitbare Machtdimension. Translation ist damit auch ein eigenständiger Beitrag zur Gestaltung der Gesellschaft.“ (Kadrić 2011:59)

Mit der Gestaltungsfreiheit bzw. Handlungsmacht verbunden ist demnach stets ein gewisses (mitunter schwer auf den Schultern lastendes) Maß an Verantwortung gegenüber der Gesamtgesellschaft all jener Kulturen, in denen sich die Translator*innen bewegen (vgl. 6.3.10). Als Gegenzug dafür, dass sie diese Bürde tragen, verfügen Dolmetscher*innen über Mittel und Kräfte, um die Situation für die Involvierten wesentlich positiver zu gestalten. In diesem Sinne zeigt TN4 auf, dass sie als Ruhepol fungieren (vgl. TN4:111 und 6.3.3 der Arbeit), Sicherheit vermitteln (vgl. TN4:113, TN4:115) und „zwar keine richtige Bezugsperson“ (TN4:115) aber doch so etwas Ähnliches sein können – sonst hätte TN4 dieses Wort wohl kaum verwendet. Was TN4 mit den angeführten Bezeichnungen ausdrücken möchte, legt der folgende Ausschnitt recht anschaulich dar:

Ich glaub, als Dolmetscher kann man sehr gut die Nervosität wegnehmen, zum Beispiel der Angeklagten. Und ja, also man MUSS selber ruhig bleiben und professionell, weil ich glaub, das gibt auch der – also wenn man jetzt die Angeklagte dolmetscht oder den Angeklagten – dass sie sich dann sicherer fühlt und vielleicht nicht so auch Angst vor dem Richter hat, weil der jetzt eine andere Sprache spricht oder die Staatsanwältin. Also dass man irgendwie so der Beruhigungspol ist [...]. (TN4:111)

Die Handlungsmacht von Dolmetscher*innen reicht folglich weit über linguistische Entscheidungen hinaus – oder vielmehr: Letztere machen vermutlich nur einen Bruchteil von dem aus, was im Berufsleben (insbesondere von Dialogdolmetscher*innen) zählt.

Daran an- und abschließend wird aufgelöst, was das Zitat in der Überschrift zu bedeuten hat (vgl. TN4:109). TN4 wirft nämlich ein, dass die Handlungsmacht von Dolmetscher*innen

auch (*oder nicht gerade?*) darin besteht, als Zwischenstufe auftreten und vermitteln zu können. Dabei erklärt TN4, dass er*sie Aussagen der Staatsanwaltschaft stets ein wenig vereinfacht und gekürzt für die Angeklagten wiedergab (vgl. TN4:107). Auf Nachfrage der Verfasser*in verdeutlicht TN4, so gehandelt zu haben, um das Gefälle zwischen Rechtsexpert*innen und auf der Anklagebank Sitzenden nicht so groß und unüberwindbar erscheinen zu lassen. Somit überbrückt TN4 durch den vereinfachten Ausdruck mehr als nur zwei Sprachwelten:

*Also einfach nicht so hoch, dass der*die Angeklagte gar nicht versteht, was man jetzt von ihm*r will. Sondern dass man irgendwo in der Zwischenstufe bleibt und halt die anderen verbindet, auch wenn der Unterschied groß ist. (TN4:109)*

6.3.6 „Manche Personen treffen halt einen Nerv“ –

Identifikation und Distanzierung

In Hinblick auf die Positionierung zwischen den beiden gegenüberliegenden Polen Identifikation und Distanzierung unterstellt die Verfasserin den Interviewteilnehmer*innen, dass sich diese manchmal mit sich selbst nicht einig sind – was aus zahlreichen, teils widersprüchlichen Äußerungen hervorgeht (vgl. TN1:101, TN1:111, TN1:119-121, TN1:123, TN1:133, TN2:101-105, TN2:108-113, TN2:116-119, TN3:59, TN4:92-95, TN4:111, TN5:65, TN5:106-109, TN5:112-117, TN5:160). Um diese Unterstellung zu rechtfertigen, werden im Folgenden die Proband*innen jeweils einzeln betrachtet, damit das intrapersonliche Stimmengewirr deutlicher hervortritt. Behält die Verfasserin mit ihrer Interpretation der Aussagen recht, so unterstreicht dies die Notwendigkeit, sich dem Thema – das sich im Rahmen eines zweimonatigen Praktikums zwar anschneiden, wohl aber kaum zur Genüge behandeln lässt – in der Dialogdolmetschdidaktik eingehender zu widmen. Denn innere Klarheit bzw. Einigkeit mit sich selbst ist – so schwer es oft sein mag, sie zu erreichen – die Grundlage für souveränes Auftreten (vgl. Schulz von Thun ²⁷2018).

Bei der Beleuchtung der von TN1 getätigten Aussagen gibt es zunächst einige Passagen, die zeigen, dass sich TN1 weitestgehend von den übrigen Kommunikationsbeteiligten zu distanzieren sucht. In diese Richtung weist etwa das nachstehende Zitat:

*Also ich hab mich dann tatsächlich eher als Dolmetscher*in gefühlt und weniger als jemand, der sich einsetzen will für eine Person. [...] Und es ist nicht meine Aufgabe, der Richter oder die Zeugin zu sein, sondern ich bin dafür da, um die Kommunikation herzustellen. (TN1:123)*

TN1 begründet den erörterten Standpunkt folgendermaßen:

Also es wäre ja auch für Menschen, die in ihrer Muttersprache sich unterhalten hätten oder diesen Prozess gehabt hätten, würde es ja genauso aussehen. Und ich bin ja dafür

da, das zu übertragen, also... Natürlich ist die Person, die der Sprache nicht mächtig ist, ein bisschen irgendwo im Nachteil, aber es ist nun mal so [...]. (TN1:133)

Außerdem scheint TN1 mitunter schlichtweg keine gedanklichen Kapazitäten mehr freigeht zu haben, um sich emotional in die Situation einbinden zu lassen:

Also ich war einfach so (...) eher drauf bedacht, das gut zu dolmetschen, dass ich mich dann weniger davon leiten ließ, wer die Person war, die neben mir gesessen ist. Also ich war einfach so sehr drauf bedacht, die Worte richtig zu übertragen und das Fachvokabular [...]. (TN1:121)

Demgegenüber erklärt TN1 im selben Interview, sich vor allem mit den Darsteller*innen jener Rollen identifiziert zu haben, die TN1 selbst schon verkörpert hatte:

Ich habe mich wahrscheinlich am meisten mit den Sachen oder Personen identifizieren können, die ich selbst gespielt habe, weil ich dann ein bisschen mehr nachvollziehen konnte, [...] was sie erreichen wollen. Und da hab ich dann eher noch aufgepasst: 'Was hätte ich gewollt, wenn ich diese Person wäre?' Weil ich in dieser Rolle schon war. (TN1:119)

Darüber hinaus erteilt TN1 einen Ratschlag, aus dem sich schließen lässt, dass die Gefühle der anderen Beteiligten im Rahmen der durchgespielten Szenen keineswegs an TN1 abprallten, sondern der*die Befragte mitunter größere Abgrenzungsschwierigkeiten aufwies:

Also man muss sich sehr klar sein, ob man das Eigene dolmetscht oder ob man tatsächlich die Person dolmetscht, die einem irgendwas mitteilen will, die dich als 'die Maschine' mit diesen Emotionen füttert, damit du sie weitergibst und weiterleitest. (TN1:101)

Stützt man sich bei der Analyse auf die zuletzt angeführte Aussage, so bedeutet Dolmetschen für TN1 nicht nur die Übertragung verbaler Äußerungen, sondern auch emotionaler Zustände – was ein gewisses Maß an Identifikation voraussetzt. Letztlich gibt TN1 zu:

Ähm, dass ich manchmal (...) zu empathisch war. [...] Manche Personen treffen halt einen Nerv oder stehen einem näher und dann kann man sich vielleicht nicht wie ein Roboter verhalten, auch wenn das vielleicht gewünscht wäre. (TN1:111)

Ein Teil dieses Zitats ist bereits in die Überschrift eingeflossen. Der Vergleich mit einer Maschine (vgl. TN1:101) bzw. einem Roboter (vgl. TN1:111) zeigt auf, wie sehr in der Dialogdolmetschdidaktik immer noch vermittelt wird, Dolmetscher*innen müssten bei ihrer Arbeit den Grundsätzen der Unparteilichkeit und Neutralität genügen. Dass dies nicht möglich ist, beweist die bereits angesichts einiger simulierter (!) Dolmetscherfahrungen entstehende innere Zerrissenheit von TN1.

Wie TN1 gibt auch TN2 an, sich besonders mit jenen Akteur*innen identifiziert zu haben, deren Rollen TN2 schon innegehabt hatte. Außerdem findet sich im folgenden Gesprächsausschnitt genauso wie bei TN1 die an sich selbst erteilte Rüge, dem Neutralitätsprinzip nicht ausreichend gerecht geworden zu sein:

*Ja, und ich weiß jetzt aber nicht, ob das auch damit zu tun hat, [...] dass wir immer die Rollen gewechselt haben. Also, weißt du, ich bin JETZT der*die Dolmetscher*in, zehn Minuten später bin ich der*die Angeklagte und dann bin ich der*die (...) keine Ahnung, du weißt schon. [...] Also deswegen weiß ich jetzt nicht, ob das DAMIT zu tun hat, aber ja, schon EMPATHIE, also ja. Obwohl wir eigentlich wissen: Das sollte nicht der Fall sein [...]. (TN2:103-105)*

Wenig später erzählt TN2, sich in einer Szene mit den Zeug*innen so stark identifiziert zu haben, dass der*die Proband*in diese durch seine*ihre Dolmetschung am liebsten ein wenig unterstützt hätte. TN2 meint aber, die (scheinbar?) gebührende Professionalität trotzdem gewahrt zu haben:

Naja, ich habe versucht, das nicht zu machen, aber irgendwie unbewusst habe ich bemerkt, dass ja/ (...) Dass ich mich eher auf ihrer Seite gefühlt hab. Aber ja. Und dass etwas so rübergekommen ist, glaube ich nicht. (TN2:113)

Auf die Frage, ob TN2 auf eine bestimmte Art und Weise versuchte, sich abzugrenzen, antwortet der*die Gesprächspartner*in:

Ja, mit der Körperhaltung! [...] Ein bisschen weiter weggesetzt. Also, dass wir nicht SO nah sind. (TN2:117-119)

TN2 ist der Meinung, dass es nötig war, die körperliche Distanz zu wahren (vgl. auch 6.3.2), da die Situation ansonsten missinterpretiert werden könnte – und begründet diese *Haltung* folgendermaßen: „Du bist der*die Dolmetscher*in für ALLE, nicht für eine Person.“ (TN2:117)

Für TN3 wiederum ist es ein Zeichen der Ernsthaftigkeit der Ausübung des (Gerichts-) Dolmetscher*innenberufs, sich bis zu einem gewissen Grad mit den vernommenen Parteien zu identifizieren:

Ja, ich glaub schon, dass man sich gerade mit einer Zeugenaussage oder einer Aussage von einem Angeklagten, dass man sich sehr STARK da hineinversetzt und irgendwie versucht, ok, das so gut wie MÖGLICH zu dolmetschen, weil man eben auch weiß, was es für Auswirkungen haben KÖNNTE. (TN3:59)

TN4 versucht (zumindest bei oberflächlicher Betrachtung) wie TN1 und TN2 größtmögliche Distanz einzuhalten und fasst dies ebenso wie die beiden genannten Interviewten als moralische Verpflichtung von Dolmetscher*innen auf:

*Also, bei mir ist es jetzt kein großes Problem, dass ich da/ Nicht, dass ich nicht mitfühlend bin, aber ich glaub, wenn ich in der Rolle des*r Dolmetscher*in bin, ist für mich das Wichtigste, dass ich einfach PROFESSIONELL bleibe. Und von der Seite des*r Dolmetscher*in einfach ETHISCH bleibe. Also, nicht dass ich jetzt falsch dolmetsche, weil ich Mitleid habe. [...] Das wär jetzt halt ein Beispiel, dass ich Mitleid mit der Zeugin habe oder mit der Angeklagten und ich denk: 'Na, die ist doch eh nicht schuld, ich werd das jetzt irgendwie bisschen besser dolmetschen, damit sie besser rüberkommt.' Also FÜR MICH wäre das jetzt keine Option. Sogar in den ärgsten Fällen. Ich [...] glaub, ich war da immer schon so, dass wenn ich jetzt der*die Dolmetscher*in bin, dann bin ich der*die DOLMETSCHER*IN. Und ich trenne mich – egal,*

ob es jetzt der Richter ist oder die Zeugin oder die Angeklagte – ich spiel jetzt hier nur MEINE ROLLE [...]. (TN4:93)

TN4 verkündet, mehrdeutige Passagen so objektiv wie möglich gedolmetscht zu haben, um den eigenen Ansprüchen bzw. jenen einer präskriptiven Dialogdolmetschdidaktik (vgl. Kapitel 2) Rechnung zu tragen:

Und ich glaub, bei fragwürdigen Stellen hab ich das einfach eher neutral gemacht, aber auf jeden Fall hab ich nicht versucht, irgendwie so zu dolmetschen, dass es dem Richter passt oder der Zeugin oder Angeklagten. Also, ich find, ich bin da eher neutral (lacht). (ibid.)

In recht starkem Kontrast zu der bisher dargelegten Einstellung steht allerdings die Tatsache, dass sich TN4 offensichtlich dafür verantwortlich fühlt, den auf der Zeug*innen- bzw. Angeklagtenbank Sitzenden ein Gefühl der Sicherheit und Stabilität zu vermitteln und den Vernommenen dergestalt die Angst vor der (anderssprachigen) richterlichen Autorität zu nehmen:

*Weil wenn du als Dolmetscher*in in einem Gerichtsverfahren bist, dann bist du eigentlich wirklich die BEZUGSPERSON – oder meistens oft so eine Art Bezugsperson – für die, sagen wir, zum Beispiel für die Angeklagte oder für die Zeugin. Weil du sprichst ihre Sprache. Sie ist [...] in einem fremden Land, spricht die Sprache nicht so gut, ist verängstigt, weil die Situation halt arg ist: Du bist in einem Gericht. Da würde jeder, glaub ich, Angst bekommen – egal, welche Rolle man/ Also, wenn man jetzt Zeugin oder Angeklagte ist, in dem Sinne. Und ich glaub, als Dolmetscher*in versucht man da ja auch irgendwie das auszugleichen. Also, auch die Nervosität von den Gedolmetschten, dass man das wegnimmt. (TN4:111)*

TN5 gibt als einzige*r Proband*in dezidiert an, sich nicht mit Zeug*innen oder Angeklagten identifiziert zu haben, weil die Szenen lediglich gespielt waren:

[...] ich wusste, dass die Situation GESPIELT ist und dass es nicht wirklich PASSIERT ist und deshalb hat es mich nicht wirklich seelisch getroffen. (TN5:109)

Auf die Frage, ob TN5 während der Inszenierungen nie den Drang verspürt habe, eine Partei durch ihre Art zu dolmetschen gewissermaßen zu unterstützen, reagiert TN5 dementsprechend entschlossen:

Nein, nein, nein, nein. In der Übung nicht. Gar nicht, eigentlich. [...] Aber – wie gesagt – weil die Situation eben gespielt war. (TN5:113-115)

Dennoch erteilt TN5 einen Ratschlag, den der*die Befragte (ebenso wie TN2) für das echte Leben mitnehmen konnte – und aufgrund der Tatsache, dass TN5 den Aspekt dermaßen betont, lässt sich vermuten, dass es TN5 in den Simulationen bei aller Gleichgültigkeit anfangs nicht so recht gelungen sein mag, diese intuitiv auch durch die nonverbale Kommunikation zu demonstrieren:

Und ja, meine Sitzhaltung, wie zum Beispiel, wie ich sitze, dass ich mich nicht SEITLICH sitze, weil das kann auch anders interpretiert werden, dass ich zum Beispiel zu

der Person, zu der ich mich ein bisschen zudrehe, dass ich zu DER Person ein bisschen mehr VERBINDUNG aufbaue. Da hab ich dann gewusst: 'Ok, in dieser Situation muss ich immer gerade, aufrecht sitzen, damit ich mich wirklich NEUTRAL verhalten kann.' Das hab ich dann auch zum Beispiel gelernt. (TN5:65)

War sich TN5 auf der intellektuellen Ebene auch noch so einig mit sich selbst, dass bei einem Dolmetschspiel keinerlei Identifikation mit anderen Kommunikationsteilnehmer*innen stattfindet – der Körper scheint seinen eigenen Weg eingeschlagen zu haben.

6.3.7 „Das waren so ein bisschen Lego-Bausteine (lacht)“ –

Hervorbringung eigener Lösungsansätze

Das, was TN1 in der Überschrift sehr plakativ als Lego-Bausteine bezeichnet (vgl. TN1:167), sind die Lösungsansätze, welche die Studierenden von den theaterpädagogischen Inszenierungen im Rahmen des Praktikums für ihren (weiteren) Berufsweg mitnehmen konnten. Auch unter diese Kategorie fallen etliche Äußerungen und Erzählepisoden, welche die Befragten während der Interviews von sich gaben (vgl. TN1:167, TN1:169, TN2:176-177, TN2:186-189, TN3:99-101, TN4:73, TN4:75, TN4:77, TN4:81, TN4:153, TN4:157, TN5:19, TN5:65, TN5:67, TN5:99, TN5:101, TN5:133-137, TN5:178).

TN1 betont, dass das Finden von Handlungsalternativen sukzessive und oftmals sehr individuell vonstattengeht, sodass es jedem*r Beteiligten selbst überlassen war, sich nach und nach die für ihn*sie passenden Strategien zurechtzulegen:

Das ist ja nichts, wo man wirklich ein Regelwerk vorgestellt bekommen hat: 'Ok, Sie haben sich so und so zu verhalten. Ihre Fehler sind das und das und dann am Ende der Stunde will ich, dass Sie das und das nicht mehr tun.' (TN1:169)

TN2 erklärt, aus dem Gedächtnis zwar kein konkretes Beispiel mehr rekonstruieren zu können, aber mit Sicherheit mehrmals nützliche Bewältigungsstrategien bei Kolleg*innen beobachtet zu haben, die das eigene Spektrum an Handlungsmöglichkeiten erweiterten (vgl. TN2:176-177, TN2:186-189).

Wie sehen die Lösungsansätze, auf die sich TN1 und TN2 beziehen, aber konkret aus? Die Antworten darauf liefern TN3, TN4 und TN5. In diesem Zusammenhang nennt TN3

[...] zum Beispiel, dass man Paragraphen weglässt oder dass man eine anpassende Dolmetschung macht, wenn man mit bestimmten Personen spricht, oder dass man eben, keine Ahnung, Wortwiederholungen oder ALLES SO GENAU dolmetscht, wie es eben GESAGT wurde. (TN3:101)

Außerdem weist TN3 darauf hin, dass er*sie die genannten Bewältigungsstrategien im konventionellen Dialogdolmetschunterricht nie erlernt hätte, da die Lehrpersonen in den Übungen keine Expert*innen auf dem juristischen Fachgebiet sind und – wie sich bei der Anwendung

der Lösungsansätze außerhalb des Praktikums herausstellte – „von gewissen Dingen einfach gar nichts gewusst haben“ (TN3:99).

TN4 gibt an, anhand theaterpädagogischer Simulationen die Erfahrung gemacht zu haben, dass es gar nicht nötig sei, so viel zu Notieren und er*sie sich in weitaus erhöhtem Ausmaß auf das eigene Gedächtnis verlassen könne (vgl. TN4:73, TN4:75, TN4:81). Für TN4 ergab sich dieser Erkenntnis aus dem wiederholten Durchspielen derselben Szenen:

Und ich finde, dass, je öfter man diese Situation übt, desto sicherer wird man, weil auch im Endeffekt ungefähr die Fragen/ Also die Fragen sind an sich dann ähnlich. Und du fühlst dich sicher, du kennst dich aus. Für dich ist es so: 'Ok, jetzt kommt eine längere Frage, ich fang an zu notieren. Bei kürzeren Fragen sitz ich einfach nur da und wie bei einem ganz normalen Gespräch trage ich das einfach in die andere Sprache um [...].' (TN4:77)

Bemerkenswert ist, dass TN5 (durch dieselben Inszenierungen) genau den gegenteiligen Ansatz für sich entdeckte – was von dem*r Proband*in folgendermaßen dargelegt wird:

Und Notizen machen auf jeden Fall, das ist auch sehr wichtig. Wenn etwas gesagt wird, dann SOFORT notieren, weil man kann nicht davon ausgehen: 'Ok, jetzt wird nur eine kurze Passage gesagt.' Einfach IMMER notieren. [...] Wir können da nicht unterbrechen und sagen: 'Stopp, bitte!' [...] Und das ist eben ein Punkt, den ich da erlernt habe. Was auch sehr wichtig ist und das wende ich bis heute an, also jedes Mal, wenn ich irgendwo dolmetschen will, [...] schreib ich dann gleich ALLES auf [...]. Weil kurze Passagen kann ich dann natürlich von meinem Gedächtnis aus wiedergeben, aber wenn es DOCH ein bisschen länger wird, dann kann es ein bisschen, ja, heikel werden und da hab ich dann immer meine Notizen [...]. (TN5:101)

Bahadır unterstreicht, dass in den dargestellten Szenen unterschiedliche Dolmetsch- und Notizentechniken erprobt werden sollen, und führt dabei eine Liste mit acht Punkten an, von denen die ersten vier „Dolmetschen mit und ohne Notizen“ (2007:293), „Dolmetschen mit längeren und/oder kürzeren Notizen in der Ausgangs- und/oder in der Zielsprache“ (ibid.), „Dolmetschen von längeren Abschnitten“ (ibid.) und „Dolmetschen von kürzeren Dialogbeiträgen“ (ibid.) sind. Daraus ergibt sich, dass theaterpädagogische Übungen einen kreativen Raum – wie eine Art *Spielplatz* – eröffnen, der alle Beteiligten dazu einlädt, sich auszuprobieren und das für sie Passende zu finden. Dass das Ergebnis je nach persönlichen Einstellungen, Präferenzen und Talenten sehr verschiedenartig und mitunter sogar gegensätzlich ausfallen kann, beweist die eben beschriebene, vergleichende Analyse. Doch nur so haben Lernende die Möglichkeit, sich aus der Unterdrückung zu befreien und ihren eigenen Weg einzuschlagen, anstatt dem bereits von Lehrpersonen vorgezeichneten Pfad folgen zu müssen.

Eine weitere Strategie, die TN4 im Interview zur Sprache bringt, besteht darin, ein (Kurz-)Glossar mit den wichtigsten Vokabeln beim Dolmetscheinsatz griffbereit zu haben. Dieses kann in Stresssituationen äußerst hilfreich sein, wie TN4 in folgendem Ausschnitt berichtet:

[...] so etwas wie eine Wortliste zu haben und es ist nichts Schlimmes dabei, dass die danebenliegt [...]. Ich glaub, auch im Gericht, ich hab wirklich ein Blackout gehabt [...]. Und dann liegt die Wortliste und ich war so: 'Ok, ich schau kurz durch!' Ich hab das Wort eh sofort gefunden. Dann hab ich einfach weitergemacht. (TN4:153)

Erneut bietet TN5 eine andere Möglichkeit an, um mit der von TN4 geschilderten Schwierigkeit umzugehen: TN5 nimmt als Lösungsansatz mit, Fachtermini zu umschreiben, wenn sie ihm*r beim Dolmetschen nicht einfallen:

[...] es kamen immer wieder Fachbegriffe vor, die wir [...] nicht parat hatten, und da haben wir immer diskutiert: 'Ja, wie hätten wir dieses Problem lösen können?' [...] Und besonders beim Gerichtsdolmetschen ist es so. Wir waren ja Anfänger [...] und deshalb war es da wirklich SCHWIERIG [...]. [...] Und da war ich immer frustriert und ich hab gesagt: 'Ah, ich weiß es nicht, ich weiß nicht, wie ich das sagen soll!' Und dann die Frau Kadrić hat eben gemeint: 'Ja, dann: Wissen Sie, was das BEDEUTET?' – 'Ja!' – 'Dann umschreiben Sie es bitte! Das passt schon.' [...] es kann ja passieren, dass uns ein Wort in dem Moment nicht einfällt [...]. Dann MUSS man einfach kreativ sein und [...] das Wort umschreiben. (TN5:178)

Abgesehen vom Paraphrasieren von Fachtermini merkt TN5 auf linguistischer Ebene an, immer wieder genau beobachtet zu haben, welche Lösungen andere Gruppenmitglieder für Formulierungen mit komplexer Syntax anbieten – etwa wie die Kolleg*innen einen Satz in der Zielsprache konstruieren, ob sie diesen verkürzen und welche lexikalischen Elemente sie dabei verwenden (vgl. TN5:178). Was diesen Aspekt betrifft, berichtet TN5 zudem davon, bei Gericht ganz bewusst einfachere Sätze hervorgebracht zu haben, damit dem*r Befragten aufgrund der Drucksituation keine Fehler unterlaufen:

*Und an der Uni hab ich mehr drauf geachtet, [...] dass ich schönere Sätze formuliere. Und DAS hab ich am Gericht unterdrückt mit Absicht. Weil ich wollte einfach KEINE Fehler machen und ich dachte: 'Ich sag da die einfachsten Sätze, die ich nur machen kann, damit ich JA keine Fehler mache!' [...] das war eben ein Punkt, wo ich bemerkt habe: Das war eben NICHT eine gute Strategie, die ich verfolgt habe, weil ein*e Dolmetscher*in muss sich ja auch sehr schön AUSDRÜCKEN und nicht unbedingt die einfachsten Sätze sagen (lacht). (TN5:133)*

Dass TN5 mit der gewählten Bewältigungsstrategie nicht zufrieden ist, lässt darauf schließen, dass dem*r Proband*in vermittelt wurde, Dolmetscher*innen hätten im Berufsalltag stets ihre Eloquenz zu demonstrieren. Ob dies in allen *Dialogdolmetschsettings* tatsächlich angebracht ist, sei dahingestellt.

TN4 teilt mit, durch die theaterpädagogischen Inszenierungen gelernt zu haben, „dass es ok ist nachzufragen“ (TN4:157) und dass dies „an sich nichts allzu Problematisches“ (ibid.) ist – womit TN4 gleichzeitig andeutet, dass das Formulieren von Rückfragen in Zweifelsfällen in den herkömmlichen Dialogdolmetschübungen als etwas Unerwünschtes bzw. nicht gern Ge-

sehenes dargestellt wird. TN4 weist allerdings darauf hin, dass es wichtig ist, diesen Lösungsansatz entsprechend zu kommunizieren, damit alle Beteiligten darüber aufgeklärt sind, was gerade vor sich geht, und nicht vom Geschehen ausgeschlossen werden:

Ich glaub, im Nachhinein hieß es aber, man muss vorsichtig sein, nicht dass die Staatsanwältin oder der Richter, dass die dann denken: 'Ah, ihr führt jetzt irgendeinen Dialog, wie man am besten was dolmetscht.' Dass was Unkontrolliertes jetzt passiert. Aber an sich, [...] dass es ok ist, halt auch nachzufragen. (TN4:157)

TN5 erklärt ebenfalls, den beschriebenen Lösungsvorschlag angewandt zu haben:

Und wenn ich zum Beispiel etwas NICHT verstanden habe, dann wusste ich: 'Ok, dann MUSS ich zurückfragen. Und sonst geht das nicht.' (TN5:19)

Allerdings betont TN5 im Gegensatz zu TN4, dass in seinen*ihren üblichen Dialogdolmetschübungen ebenso vermittelt wurde: „Keiner hackt deinen Kopf ab, wenn du Rückfragen stellst.“ (TN5:99) Darüber hinaus spricht TN5 (wiederum im Kontrast zu TN4) an, es gerade bei Gericht – einem stark institutionalisierten Umfeld – schwierig gefunden zu haben, das richtige Feingefühl dafür zu entwickeln, wann Rückfragen angemessen sind und wann nicht:

Natürlich, wenn der Richter auch nervös ist und die Sprache nicht versteht und nicht weiß, was man da redet so lang/ Aber man MUSS einfach Fragen stellen, wenn man eigentlich keine Ahnung hat, was mit einem Satz gemeint ist [...]. Und das ist, glaub ich, sehr schwierig zu lernen, WANN man Fragen stellen darf und wann man nicht Fragen stellen darf. Wann ist es gestattet? Wann ist es nicht gestattet? (lacht) Und ja. Aber das war auch eben ein Punkt, den ich erlernt habe. (TN5:99)

Laut eigenen Angaben hat TN5 im Rahmen des Praktikums zudem einen neuen Dolmetschmodus erlernt: das Flüsterdolmetschen. Das geht aus folgendem Zitat hervor:

Ich hab auch sehr viel gelernt, wie man zum Beispiel beim FLÜSTERDOLMETSCHEN sich verhält, wie ich mit der STIMME spielen kann, dass ich nicht wirklich flüstern soll, weil das sehr schlecht und sehr belastend ist für die Stimme. (TN5:65)

An dieser Stelle ist jedoch anzumerken, dass TN3 bemängelt, bei den Simulationen viel zu wenig Übungsmöglichkeiten vorgefunden zu haben, um das Flüsterdolmetschen zu trainieren (vgl. TN3:91). Erwähnt sei außerdem, dass das Flüsterdolmetschen auch einen Platz auf der weiter oben (im Zusammenhang mit den Notizen) angesprochenen Liste von Bahadır (2007:293) einnimmt, wenn es darum geht, welche verschiedenen Dolmetschstrategien im Rahmen der Inszenierungen ausgetestet werden können. Ob das Flüsterdolmetschen innerhalb des Praktikums zur Genüge behandelt wurde oder nicht, ist wohl individuell zu beurteilen – wie so vieles in der Didaktik, da Studierende die unterschiedlichsten Lernbedürfnisse und -gewohnheiten aufweisen. Für TN5 war es jedenfalls ausreichend, was die folgende Erzählepisode belegt, aus der sich mehrere Handlungsstrategien in Bezug auf das Flüsterdolmetschen herausle-

sen lassen, die TN5 aus den theaterpädagogischen Inszenierungen für zukünftige Dolmetschauftritte mitnehmen konnte. Deshalb liefert der Ausschnitt in den Augen der Verfasserin einen gebührenden Abschluss für die Diskussion dieser Kategorie:

In einer KIRCHE hab ich gedolmetscht und die Messe war auf Deutsch und [...] ich wurde gefragt, ob ich diese Messe ins (SPRACHE ANONYMISIERT) flüsterdolmetschen kann. [...] Und da hab ich sofort gewusst, [...] ich wollte natürlich die anderen nicht stören und die Frau Kadrić hat mir empfohlen, dass ich das sofort den Personen sage, die neben uns sitzen, dass ich da DOLMETSCHEN werde. Weil natürlich, wenn die anderen nicht eingeweiht werden, die wissen nicht, warum ich die ganze Zeit SIMULTAN MIT DEM PRIESTER REDE (lacht). Und das war auch super, weil ich hab sie vorher eingeweiht [...]. Und ich hab auch gesagt: 'Wenn es störend ist, können Sie natürlich sagen, dann werd ich ein bisschen LEISER sprechen oder dann werden wir uns irgendwo hinsetzen, wo wir keinen Menschen stören.' [...] Und dann hab ich auch natürlich auf meine STIMME geachtet, dass ich ja nicht ZU laut rede, weil es ist halt eine MESSE und da ist natürlich alles ruhig, wenn der Priester redet. Und ich hab gewusst: 'Ok, ich DARF nicht flüstern, weil sonst belaste ich meine Stimme und ich kann nicht [...] die ganze Messe dann dolmetschen.' Und ich hab versucht, wirklich leise zu reden [...]. Und es hat tatsächlich geholfen! [...] Weil zum Schluss nach der Messe sind VIELE zu mir gekommen und haben gesagt: 'Das war eine WAHNSINNIGE Leistung!' [...] Weil ich DA war, aber nicht störend, ich bin nicht AUFGEFALLEN und sie waren einfach BEGEISTERT [...]. Und die Dame, für die ich gedolmetscht habe, sie war auch sehr begeistert, sie hat auch gesagt, sie hat ALLES verstanden [...]. [...] Und ich hab zum Beispiel auch auf die SITZPOSITION geachtet, weil ich wusste: 'Ok, [...] das ist ja eine lange Zeit, da muss ich aufpassen, wie ich SITZE, sonst krieg ich Rückenschmerzen [...]!' Und ich hab mich ein bisschen nach hinten gelehnt, damit ich ein bisschen NÄHER zu ihrem Ohr bin. Und da hab ich dann tatsächlich IN ihr Ohr REINGEFLÜSTERT. Und ich hab auch meinen Mund so bedeckt, damit ich die Menschen rundherum JA nicht störe [...]. Also das sind eben diese VORSCHLÄGE, die ich von der Frau Kadrić in der Übung gelernt habe, weil da haben wir sehr viel – also, nicht SEHR viel, aber ja, AB UND ZU – flüstergedolmetscht. [...] Und wenn ich unerfahren gewesen wäre und wenn ich diese Übung nicht besucht hätte, hätte ich das nicht GEWUSST. (TN5:67)

6.3.8 „Ok, ich MÖCHTE mich spezialisieren!“ – Lebenslanges Lernen

Dass sich theaterpädagogische Methoden für die Weiterbildung in verschiedensten Fachbereichen und Schaffensphasen eignen bzw. dass die Dialogdolmetschstudierenden durch die angewandten Techniken auf manche Aspekte aufmerksam gemacht wurden, die sie von nun an wohl in ihrem gesamten Dolmetscher*innendasein begleiten und ihr Denken und Handeln, die Vor- und Nachbereitung ihrer Einsätze prägen werden, erschließt sich aus einer nicht unbeträchtlichen Anzahl an Gesprächsbeiträgen (vgl. TN1:180-181, TN2:190-191, TN3:45, TN3:85-87, TN3:95, TN3:98-99, TN3:127, TN3:155, TN3:159, TN4:159, TN4:163, TN5:184).

TN1 sieht eine nachhaltige Veränderung darin, sich seit der theaterpädagogischen Simulationen ein wenig besser in jene Rollen hineinversetzen zu können, die er*sie beim Schauspiel verkörperte (vgl. TN1:180-181). Demgegenüber nennt TN2 das verstärkte Achten auf die Körpersprache, den Blickkontakt und die Wahrung einer professionellen Distanz – wobei TN2 in Zusammenhang mit letztgenanntem Aspekt (etwas zögerlich) von Neutralität spricht, einem in der Dialogdolmetschdidaktik nach wie vor sehr häufig gebrauchten Begriff (vgl. TN2:190-191 und Kapitel 2 der vorliegenden Arbeit). TN3 nimmt eine altbekannte, in der klassischen Dialogdolmetschdidaktik jedoch scheinbar nicht ausreichend praktizierte Herangehensweise mit, wenn es um die Internalisierung neuer Verhaltensmuster geht – nämlich Wiederholung:

Also, dass man auch vielleicht jetzt, wenn man jetzt zu Hause übt, dass man zum Beispiel Dinge ÖFTER macht. Und dass man nicht sagt: 'Ok, ich hab jetzt das EINMAL geübt und jetzt mach ich irgendwas Anderes.' Sondern dass man, wenn man weiß ok, man HAT irgendwie Probleme mit gewissen Sachen, dass man wirklich jetzt vielleicht sich drauf fokussiert und sagt: 'Ok, ich werd das jetzt SO LANGE üben, bis es verinnerlicht ist und bis ich es nicht mehr mache.' Und das hat man wahrscheinlich vorher bei anderen Übungen nicht so wirklich gemacht. Man hat halt Feedback bekommen, so: 'Ok, machen Sie das nicht mehr!' Oder: 'Machen Sie das so und so.' Aber man hat jetzt nie drüber nachgedacht, dass man das eigentlich öfter machen MUSS, damit das auch wirklich der Körper auch verinnerlicht. [...] Das war wirklich eines der wichtigsten Dinge, die wir in dem Kurs, glaub ich, gelernt haben. (TN3:85)

Darüber hinaus tut TN3 kund, durch die Inszenierungen sehr viel über das Gerichtsdolmetschen gelernt zu haben, und zeigt in derselben Passage auf, dass auf diesen Fachbereich in den konventionellen Übungen (wenn überhaupt, dann) nur sehr oberflächlich eingegangen wird:

Naja, ich hab zumindest viel mehr über das Gerichtsdolmetschen gelernt. Vor allem auch in dem Bereich, wie man jetzt mit allen Parteien umgehen soll. [...] Wenn man jetzt zum Beispiel NUR Dialogdolmetschübungen machen würde an der Uni, würde dieses Thema total untergehen, also da war das Praktikum schon SEHR wichtig. Weil einfach bei gewissen dialogischen Settings ganz andere Sachen in den Vordergrund gestellt werden. Und man würde quasi nie lernen, was jetzt bei Gericht wichtig wäre und was NICHT. Und von daher hab ich natürlich schon stark gelernt: Ok, auf was muss ich achten? Und auf was sollt ich weniger achten? Oder welche Dinge muss ich GANZ GENAU dolmetschen? Welche Dinge kann ich eher weglassen? Wo man sonst ja eigentlich sagt: Ok, eine schöne Dolmetschung draus machen – wenn man jetzt quasi eine Rede von irgendjemandem wiedergibt. Und HIER kommt es wirklich auf das WORT drauf an in manchen Fällen. (TN3:45)

Für TN3 war das Praktikum insbesondere deshalb eine wertvolle Erfahrung, weil der*die Befragte selbst in Zukunft Gerichtsdolmetscher*in sein möchte – und nun sehr viel genauer weiß, wie sich Dolmetscher*innen zielgerichtet auf das genannte Arbeitsumfeld vorbereiten können (vgl. TN3:99). TN5 macht diesbezüglich ganz ähnliche Angaben wie TN3:

Und ich weiß es jetzt schon, wenn ich dann später die PRÜFUNG mache für das Gerichtsdolmetschen, [...] wie ich mich vorbereiten soll. Also, die Übung hat MIR einfach geholfen einen Einblick zu gewinnen, wie das Gerichtsdolmetschen aussieht, WAS ich noch erlernen soll: Wo ist das ZIEL? Wo soll ich hin? Was ist noch zum Lernen? (TN5:184)

Darüber hinaus gibt TN3 an, dank der Inszenierungen eine Ahnung davon bekommen zu haben, wie es sich anfühlt, tatsächlich Gerichtsdolmetscher*in zu sein (vgl. TN3:127). TN4 schließt sich TN3 in dem Gesichtspunkt an: Auch TN4 zieht es in Betracht, Gerichtsdolmetscher*in zu werden, und konnte das Praktikum nutzen, um sich selbst in dieser Rolle zu erproben:

Und das, was ich mir mitgenommen hab, ist, dass ich das ERLEBT hab und mir ein Bild machen konnte und sagen könnte: 'Ok, es hat mir gefallen! Ich kann mich darin vorstellen. Ich will da drauf hinarbeiten.' [...] Weil ich find, [...] man hat dann auch ERWARTUNGEN und es ist oft traurig, wenn man etwas studiert, dann aber in die Arbeitswelt kommt und denkt: 'Ok nein, das macht mir absolut keinen Spaß! Ich will das gar nicht machen.' Und ich fand das gut, weil man hat so einen Einblick bekommen und man hat vielleicht auch wirklich dieses Gefühl bekommen, ob man hier richtig ist oder nicht. (TN4:159)

TN3 berichtet davon, durch die Simulationen bemerkt zu haben, dass er*sie die Notizentechnik anpassen müsse, um zukünftig wirklich dazu imstande zu sein, als Gerichtsdolmetscher*in zu bestehen – vor allem in Bezug auf sehr gebräuchliche Formulierungen wie zum Beispiel Rechtsbelehrungen, Äußerungen zum Eröffnen oder Schließen der Verhandlung sowie häufig auftretende Fragen (wie etwa jene nach dem Schuldbekenntnis):

Es gibt halt dann natürlich viele Dinge, die bei Gericht öfter vorkommen, irgendwelche bestimmten FLOSKELN. Wo man sich dann denkt: 'Ok, das müsste ich sehr gut vorbereiten, weil so etwas immer wieder vorkommt und weil sowas wirklich WICHTIG ist.' Und ja, vor allem das Notieren, dass man dann wirklich sagt ok, dass das auch in diesem Bereich funktioniert [...]. (TN3:95)

TN4 fügt hinzu, dass sich die durchgeführten Übungen auch eignen würden, um andere Settings aus dem Bereich „Gerichte und Behörden“ nachzustellen – und dass der*die Befragte dies im Rahmen des Praktikums ein wenig vermisste. Aus diesem Grund schlägt TN4 vor

[...] dass wir auch mehr verschiedene Szenen spielen [...]. [...] Weil es war ja nur im GERICHT. Aber an sich heißt das Praktikum auch BEHÖRDEN. Das kann auch ein Polizeiverhör sein, sagen wir, oder im Magistrat eine Befragung oder, keine Ahnung, sogar so etwas wie eine Visumsverlängerung [...]. [...] Weil ich find, generell hört man nicht so viel davon. [...] Und dann so wirklich alltägliche Sachen – ja, es ist wahrscheinlich viel einfacher und man muss das nicht irgendwie arg üben, aber einfach, um es AUSZUPROBIEREN – wären auch interessant. Weil jetzt könnt ich nicht sagen, wie es sich anfühlt, bei einem Polizeieinsatz mit dabei zu sein oder zu dolmetschen zum Beispiel. [...] Das ist jetzt so ein bisschen Phantasie (lacht), aber ja, es wär trotzdem spannend! (TN4:163)

Doch nicht nur TN4 wünscht sich eine Ausweitung der erlebten Inszenierungen auf mehrere Bereiche – TN3 bringt diesen Gedankengang ebenfalls hervor. Für TN3 können theaterpädagogische Methoden herangezogen werden, um sich in den verschiedensten Fachgebieten zu spezialisieren und nach dem Dialogdolmetschstudium wesentlich vorbereiteter in die Arbeitswelt einzusteigen. Von dieser Idee zeugt bereits das Kurzzitat in der Überschrift (vgl. TN3:155). Wahrlich müsste man, wolle man die von TN3 unterbreiteten Empfehlungen berücksichtigen, das Curriculum vermutlich grundlegend ändern. Das ist allerdings kein Grund dafür, TN3 nicht zu Wort kommen zu lassen und vielleicht manche Aspekte als Anregungen für die (zumindest laut TN3) verbesserungswürdige Dialogdolmetschdidaktik am ZTW herauszugreifen:

*Aber es WÄRE natürlich sinnvoll zu sagen ok, man hat diese Grundlagenübungen und dann kann man sich eben auf irgendwas SPEZIALISIEREN. Und dass man dann die Möglichkeit hat zu sagen: 'Ah, ich möchte irgendwann GERICHTSDOLMETSCHER*IN werden! Jetzt möchte ich zum Beispiel ein Praktikum 'Gerichtsdolmetschen' machen und vielleicht noch eine Vorlesung zur Terminologie [...]'. Und dass man zum Beispiel sagt ok, Medizindolmetschen dasselbe, nur in DIESE Richtung. Dass man auch wirklich NACH dem Studium rausgeht und sagt: 'Ok, ich hab irgendwo eine Spezifizierung oder ich fühl mich in irgendeinem Bereich vielleicht schon wohler!' Als wenn wir JETZT rausgehen und keine Ahnung haben, wo wir ansetzen können oder sollen. (TN3:159)*

6.3.9 „Da kamen auch die Blackouts“ – Umgang mit Nervosität

TN1 beantwortet die Frage, welche Emotionen er*sie bei den theaterpädagogischen Übungen in der Dolmetscher*innenrolle verspürte, dergestalt:

Das Wort, das hier am häufigsten vorkommen wird: aufgeregt halt und Angst (lacht). (TN1:95)

Nervosität und Versagensängste sind in der Dialogdolmetschdidaktik ein allgegenwärtiges Phänomen mit beträchtlichen Konsequenzen, dem in den Augen der Verfasserin bei Weitem zu wenig Beachtung geschenkt wird. Das belegen die Äußerungen der Studierenden, welche unter diese Kategorie fallen – selbst wenn in der vorliegenden Arbeit ein qualitativer Ansatz zur Anwendung kommt, da die Verfasserin die Meinung vertritt, dass Zahlen die Realität auf noch viel unzufriedenstellendere Weise darzustellen vermögen als Worte (vgl. 5.1.3.1), wird dennoch kurz darauf hingewiesen, dass die Häufigkeit der Aussagen, welche von der Nervosität der Befragten zeugen, in der Tat beachtlich ist (vgl. TN1:94-95, TN1:193, TN1:195, TN2:205, TN3:49, TN3:53-57, TN4:19, TN4:39-43, TN4:51, TN4:53, TN4:55, TN4:70-73, TN4:81, TN4:82-83, TN4:85-91, TN4:153, TN4:155, TN4:172-175, TN4:177-179, TN5:16-19, TN5:21, TN5:23, TN5:25, TN5:43, TN5:65, TN5:85, TN5:89, TN5:93-97, TN5:99, TN5:204-206).

Die Kategorie beleuchtet die Tragweite der empfundenen Nervosität und strebt danach darzulegen, auf welche Weise theaterpädagogische Simulationen den Involvierten dabei helfen können, mit dieser umgehen zu lernen – denn es ergibt wohl wenig Sinn, Dolmetscher*innen auszubilden, die nach Abschluss des Studiums Angst vor dem Dolmetschen oder den Bedarfsträger*innen haben. Zudem werden die von den Proband*innen hervorgebrachten Gründe für die unangenehme Angespanntheit, deren Auswirkungen und damit in Zusammenhang stehende, während der theaterpädagogischen Inszenierungen angewandte Bewältigungsstrategien diskutiert.

TN5 bringt die Wichtigkeit des gegenwärtig behandelten Aspekts auf den Punkt, indem er*sie verkündet, dass sich wohl „jeder Dolmetscher, jede Dolmetscherin [...] ab und zu nervös“ (TN5:85) fühlt. Dies trifft ausnahmslos auf alle fünf Befragungsteilnehmer*innen zu. In Bezug auf die im Praktikum erleben Inszenierungen gibt TN5 an, „gelernt und erlernt [zu haben], wie man mit NERVOSITÄT umgeht“ (TN5:65). Die angeführte Äußerung relativiert TN5 allerdings wenig später im Interview, indem er*sie zugibt:

Ich find schon, dass ich mich entwickeln könnte. Aber ich glaub, das kommt mit der ERFAHRUNG. (TN5:95)

TN5 präzisiert die getätigte Aussage dahingehend, dass Dolmetscher*innen mit mehr Berufserfahrung einen größeren (Fach-)Wortschatz aufweisen und die Nervosität dadurch abnimmt – weist aber im selben Atemzug darauf hin, dass Translator*innen eben unaufhörlich an allen Sprachen ihrer Kombination (einschließlich der Erstsprache) arbeiten sollten (vgl. TN5:97).

Bei TN4 war das Lampenfieber während der ersten theaterpädagogischen Übungen so groß, dass er*sie sich zunächst nicht traute, in der Dolmetscher*innenrolle aufzutreten (vgl. TN4:51). Aus diesem Grund tastete sich TN4 durch das Verkörpern anderer Beteiligter langsam an die Hauptrolle sowie an die ungewohnte bühnenhafte Darstellung heran:

*Also, ich glaub, ich hab mich am Anfang auch zuerst eher als ZEUG*IN oder ANGEKLAGTE*R getraut und dann später als Dolmetscher*in. [...] Das Problem ist: Wir studieren ja dolmetschen. Und genau die Dolmetschrolle ist die wichtigste eigentlich in dem Ganzen. Und die Dolmetschrolle ist ja die, die eigentlich besprochen wird. Und deswegen ist es was Anderes, wenn du zuerst mal rausgehst und das halt quasi so versuchst und so: 'Ok, so schlimm ist es vorne hier nicht!' Und ich fand das auch cool, weil dadurch, dass man andere Rollen gespielt hat, nimmt es dir bisschen auch die Angst, wenn man dann als Dolmetscher*in spricht. (TN4:71)*

TN3 fügt tröstend hinzu, dass das Gestalten der verschiedenen Rollen immer besser funktioniert und das Lampenfieber immer leichter zu bewältigen ist, je öfter die Studierenden Dolmetschproben durchführen (vgl. TN3:55, TN3:57). Auch TN4 nimmt diese Weiterentwicklung in der Handhabung der Angespanntheit wahr, was TN4 in folgender Passage zum Ausdruck bringt:

Und dann fällt auch die Nervosität/ Weil ich glaub, bei den ersten zwei Einsätzen war ich noch voll nervös, und dann bin ich so bisschen reingekommen und am Ende war das schon so: 'Ich dolmetsche, ok! Ich kenn ja eh alle Wörter!' (lacht) (TN4:73)

Letztlich spricht sich TN4 sogar dafür aus, dass mehrere Dialogdolmetschübungen so organisiert sein sollten wie das Praktikum, da diese Art des Rollenspiels den Teilnehmer*innen helfen kann, ihre Ängste abzubauen – und unterstreicht dabei den spielerischen Charakter (vgl. 6.1.4):

[...] an sich würd ich sogar sagen, es wär cool, wenn mehrere Übungen so ablaufen würden, wenn man öfter solche Sachen macht, weil es nimmt dir auch diese Angst, weil in den ersten Übungen hab ich mich nicht getraut, aber dann mittlerweile sieht man ja: Niemand ist perfekt. Und es ist auch: Wir üben, wir spielen. (TN4:51)

Ein weiterer Aspekt, den mehrere Proband*innen ansprechen, ist, dass die Nervosität nach einem anfänglichen Höhepunkt im Zuge der Schauspiele oft nachlässt, was TN3 folgendermaßen beschreibt:

Also, ich hatte es mir, glaub ich, auch SCHLIMMER vorgestellt. Oder man stellt es sich schlimmer vor, bevor man dran ist. Also, in dem Moment, wo man weiß ok, man ist als Nächstes dran oder man geht nach vor und setzt sich hin und weiß, es beginnt jetzt gleich. Da ist die Nervosität dann wahrscheinlich sehr hoch. Aber wenn man dann beginnt, dann legt sich das, glaub ich, auch relativ schnell wieder, weil man da in einen Fokus reinkommt und sehr konzentriert ist und dann geht es besser. (TN3:57)

TN4 berichtet ebenso, ungefähr in den ersten beiden Minuten des Einsatzes große Anspannung zu verspüren, anschließend aber aufgrund des zunehmenden Involviertseins in die Situation dazu imstande zu sein, dieses Gefühl abzulegen und einfach der Tätigkeit nachzugehen (vgl. TN4:81). Deshalb empfiehlt TN4: „Also, man muss da einfach durch. Augen zu und durch, ja.“ (TN4:83)

TN4 merkt allerdings an, dass die Nervosität bei der simulierten Verhandlung im Bezirksgericht Meidling bis zum Ende anhielt (vgl. TN4:81). Damit bringt TN4 eine Tendenz zur Sprache, die sich bei allen Praktikant*innen, welche bei der Gerichtsverhandlung anwesend waren (also TN1, TN2, TN4 und TN5), abzeichnet: Die Inszenierung in den institutionellen Räumlichkeiten (vgl. 6.4.8) scheint den Studierenden wesentlich mehr Sorgen bereitet zu haben als die Übungen im vertrauten universitären Umfeld. TN4 weist darauf hin, dass es trotz des enormen Lampenfiebers äußerst hilfreich war „zu fühlen, wie es ist, im Gericht zu sitzen“ (TN4:19). Außerdem hebt TN4 positiv hervor, dass die Vorbereitung auf die abschließende Einheit einen wesentlichen Beitrag zur Bewältigung der Situation leistete – vor allem, da er*sie einen Part dolmetschte, mit dem er*sie dank früherer Inszenierungen durchaus vertraut war (vgl. TN4:53, TN4:55, TN4:179). Zusammenfassend ist TN4 mit dem Auftritt trotz des stark erhöhten Adrenalinpiegels zufrieden:

Also ich war sehr, sehr, sehr nervös. SEHR nervös (lacht). Ich glaub aber, dass es gar nicht so extrem rübergekommen ist. Vielleicht in den ersten zwei Minuten, wo ich gedolmetscht hab. [...] Aber an sich, glaub ich, war das gar nicht so schlecht. (TN4:177)

TN5 erzählt ebenfalls, an der Universität deutlich weniger innere Angespanntheit vernommen zu haben als bei Gericht (vgl. TN5:23). Allerdings sollte Erwähnung finden, dass das Lampenfieber von TN5 bei der letzten Einheit äußerst ausgeprägt war – denn auf die Frage, ob der*die Proband*in außer Nervosität noch irgendetwas anderes gefühlt habe, antwortet TN5:

Außer Nervosität... (...) Puh! (...) Also ich war eigentlich nur nervös. Dass ich etwas nicht parat habe, Fachbegriffe zum Beispiel, [...] oder dass ich eine Passage verpasse. [...] Aber sonst... Ich war NUR nervös. (TN5:25)

Dass die Versagensängste die Wahrnehmung aller anderen Emotionen überdecken, ist durchaus beachtenswert. Auch TN1 gibt an, an jenem Tag „SEHR aufgeregt“ (TN1:193) gewesen zu sein. TN2 betont wie TN4, dass die Nervosität zwar ziemlich groß war, er*sie allerdings in der gezielten Vorbereitung anhand der Übungen im Hörsaal eine nützliche Hilfestellung fand (vgl. TN2:205).

Nachdem in der bisherigen Analyse das Ausmaß der Nervosität – welches sich in manchen nachfolgenden Zitaten ebenso wenig überlesen lässt – sowie die bei einigen Teilnehmer*innen zu beobachtende, sukzessive Verbesserung im Umgang mit den Angespanntheitsgefühlen in den Vordergrund gestellt wurden, findet nun die Diskussion der Gründe für das empfundene Unbehagen statt. TN1 legt in Bezug auf die abschließende Verhandlung dar:

*Aber man hat auch diese unheimlichen Versagensängste (...) und ins Fettnäpfchen zu treten oder sich so zu blamieren vor den Personen, die Zeit in dich investiert haben, und auch vor Kolleg*innen, die ganz genau wissen, WO du die Fehler machst, die auf JEDE deiner Einzelheiten achten oder auf jeden Fall DIE wissen Bescheid, wie du jetzt grad abgeschnitten hast. (TN1:195)*

Während TN1 also eher die Angst davor zum Ausdruck bringt, die Lehrenden und die anderen Lernenden zu enttäuschen, mit denen TN1 wochenlang auf die *Generalprobe* hingearbeitet hatte, gibt TN4 an, dass es eher die „fremde[n] Menschen“ (TN4:39) waren, vor denen er*sie sich nicht blamieren wollte. Zudem führt TN4 die ungewohnte Gesamtsituation als Unsicherheitsfaktor an (vgl. TN4:41). Sogleich fällt TN4 noch ein weiterer Gesichtspunkt ein, der für zusätzlichen Nervenkitzel sorgt:

Oh, und dann wurden wir ja auch noch aufgenommen! [...] Und ich war so: Ok, ich muss jetzt NICHT so nervös wirken [...]. Also, man versucht ja einfach professionell zu wirken, obwohl man eh noch LERNT. (TN4:41-43)

Die Leser*innen der Arbeit mögen an dieser Stelle vielleicht merken: Am Tag der Gerichtsverhandlung waren sämtliche Bedingungen gegeben, um die Praktikant*innen ins Schwitzen zu bringen.

TN5 führt dazu noch explizit die Person des Richters an, die für Unruhe sorgte, und weist außerdem darauf hin, dass die Inszenierung erahnen ließ, in welcher ausgeprägten Drucksituation sich professionelle Gerichtsdolmetscher*innen regelmäßig befinden (vgl. TN5:19). TN5 gibt weiterhin an, dank der absolvierten Übungen zwar über „GRUNDKENNTNISSE“ (TN5:21) verfügt, aber dennoch befürchtet zu haben, dass ihm*r bestimmte Vokabeln nicht einfallen könnten, was der Flüssigkeit der Dolmetschung alles andere als zuträglich wäre (vgl. TN5:21). In einer anderen Passage gibt TN5 zu, Angst davor gehabt zu haben, dass ihm*r Fehler unterlaufen, zum Beispiel weil er*sie etwas Wesentliches auslässt, es am Verständnis oder an der korrekten Wiedergabe mangelt (vgl. TN5:99). Diese Angst kam insbesondere bei schwierigen, längeren Interventionen zum Tragen (vgl. TN5:89).

TN3 nahm nicht an der Abschlussverhandlung teil, litt allerdings während der Inszenierungen an der Universität an recht starkem Lampenfieber, weshalb TN3 von einer „sehr große[n] Drucksituation“ (TN3:49) und davon, „wirklich SEHR, sehr nervös“ (ibid.) gewesen zu sein, berichtet – was ebenso wie bei TN5 daran lag, dass sich TN3 keine Fehler erlauben wollte (vgl. TN3:49). TN3 gesteht sich ein, dass es ihm*r nicht immer gelang, die Anspannung in den Griff zu bekommen:

[...] man dann sagt ok, man soll RUHIG bleiben und soll wirklich sein BESTES probieren. Aber die Nervosität ist natürlich trotzdem größer in dem Moment, ja. (TN3:53)

TN4 war bei den Dolmetschspielen im Hörsaal ebenfalls aufgeregt – und zwar, weil er*sie das Exponiertsein vor einem Publikum generell als unangenehm empfindet (vgl. TN4:39), was allerdings dadurch wesentlich verschärft wurde, dass es sich obendrein um fachkundige Zuschauer*innen handelte:

*Weil erstens sind wir alle Dolmetscher gewesen [...] und du weißt, dass alles, was du sagst, wird quasi im Nachhinein auch mitanalysiert [...]. Weil das ist auch etwas Anderes als wenn du [...] im Gericht bist und da halt NORMALE Menschen sitzen, die eigentlich nichts mit dem Beruf zu tun haben und die hören eigentlich nur die Endversion von dem, was du dolmetschst. Und es ist dann etwas Anderes, wenn du aber in einer Übung sitzt und quasi so ein STÜCK spielst, aber DU trotzdem die Rolle des*r Dolmetscher*in hast [...]. Und dann im Nachhinein wird gesagt: 'Ok, dies und das muss man anders machen. Das war gut, das war schlecht.' Ich glaub, das war der Hauptgrund, wieso ich nervös war. (TN4:39)*

Nach der Betrachtung der Gründe werden in den folgenden Absätzen die von den Zuschauerspieler*innen aufgelisteten Auswirkungen der Angespanntheit beleuchtet. In diesem Zusammenhang führt TN5 die nonverbale Kommunikation an:

Ähm ja, wenn ich nervös bin, dann [...] tendiere ich dazu, entweder mit dem Zettel oder mit dem Kugelschreiber oder mit meinem Ring zu spielen. [...] Ich weiß es, es kommt nicht so gut rüber, aber das spiegelt wirklich meine Nervosität. (TN5:93)

Darüber hinaus weist TN5 darauf hin, dass die Nervosität auch im Bereich der verbalen Kommunikation Konsequenzen nach sich zieht: TN5 wollte es bei Gericht einfach nicht gelingen, sich so schön auszudrücken wie in den vorbereitenden Dolmetschproben (vgl. TN5:204-206). Außerdem erläutert TN5, dass die Qualität der Notizentechnik in der Hektik – vor allem bei längeren Passagen – stark abnimmt:

Da notiere ich wahnsinnig schnell und dann möchte ich geschwind alles aufschreiben und dann fällt mir immer ein: 'Ok, ich darf nicht alles aufschreiben!' Und ja, da muss ich noch ein bisschen mich entwickeln, weil ich tendiere leider dazu, WIRKLICH alles aufzuschreiben, wenn ich unter Druck bin, weil da vergess ich alle meine Symbole, die ich im Rahmen meines Studiums entwickelt hab, ok, damit ich JA nicht diese lange Passage verpasse. (TN5:89)

Von dem krampfhaften Versteifen auf die Notizen in Drucksituationen – leider oftmals zulasten anderer Aspekte, die der Aufmerksamkeit von Dolmetscher*innen bedürfen – bleibt TN4 ebenso wenig verschont:

Also bei mir war das, dass ich in den Übungen selbst eher versucht hab, das Publikum mehr anzuschauen. Im Gericht war ich wieder bisschen mehr auf die Notizen konzentriert, also ich hab sogar nur einfache Fragen mitnotiert, also es war jetzt so, dass der Richter fragt: 'Und zu welcher Uhrzeit waren Sie dort?' Und so. Hab ich sogar DAS notiert. Oder sogar, wenn sie antworten würde: 'Ja, ich glaub, das war am 28. Juli.' Dann hab ich sogar '28. Juli' hingeschrieben, damit ich JA nicht das falsche Datum sage [...]. (TN4:179)

TN5 fasst das zugrunde liegende Problem in folgenden Worten zusammen:

[...] weil wenn man sich nervös fühlt, dann kann man auch nicht klar denken. Also, vielleicht kommt es auch nur auf meine Person an, aber ICH kann nicht klar denken [...]. (TN5:43)

Das führt im schlimmsten Fall zu absoluten Blackouts, von denen TN1 bereits in der Überschrift spricht (vgl. TN1:195). TN4 geht es diesbezüglich ganz ähnlich wie TN1:

Ich hab zum Beispiel manchmal so kleine Blackouts, vor allem wenn ich richtig nervös bin und dann irgendetwas ganz Spontanes kommt und Neues, was ich nicht erwartet habe, kann es sein, dass ich kurz stumm bin [...] und nichts sagen kann. Und ich find dadurch, dass wenn man das davor halt übt und sich vorbereitet – also dass wir schon solche Szenen halt so ähnlich gespielt haben – nimmt das bisschen diesen unerwarteten Effekt. (TN4:53)

Die Übungen im Hörsaal konnten die Nervosität von TN4 demnach abschwächen. Der*die Befragte berichtet zwar davon, in der Gerichtsverhandlung „kurz ein Wort vergessen“ (TN4:81) zu haben, aus der weiteren Schilderung geht allerdings hervor, dass TN4 dank der griffbereiten Wortliste, von der er*sie bereits unter 6.3.7 erzählt, die Situation rasch meisterte (vgl. TN4:81).

Damit die Nervosität nicht allzu oft überhandnimmt, widmet sich die Inhaltsanalyse nun sämtlichen Bewältigungsstrategien, die Studierende im Rahmen der Übungen entwickelten oder zur Anwendung brachten, um ihre Versagensängste zu bezwingen. TN3 nennt als Lösung unabdingbare Konzentration beim Ausüben der Dolmetschtätigkeit:

Ja, ich glaub, man muss sich einfach selber irgendwie konzentrieren. Und irgendwie sich selber, ich weiß nicht, aus der Situation rausnehmen in irgendeiner Weise. Dass man sich halt wirklich nur auf das Dolmetschen konzentriert und nicht auf alles, was drumherum passiert. (TN3:55)

TN5 hat eine ganz ähnliche Herangehensweise und bemüht sich ebenso, die Aufmerksamkeit auf das (für das erfolgreiche Herstellen der Kommunikation) Wesentliche zu lenken und den Fokus nicht zu verlieren:

Aber ich hab gelernt, dass ich das außer Acht lasse, also meine Nervosität irgendwie dann nicht mehr so/ Ich versuche einfach, mehr auf die Personen mich zu konzentrieren, die sprechen, und auf meine Notizen, was ich dann schreibe, und was ich dann sagen werde. Und das hilft mir oft, weil ich setze mir ein ZIEL und ich möchte dieses Ziel erreichen. Dann drück ich einfach meine Nervosität in den Hintergrund. (TN5:93)

Während TN3 und TN5 mit unbeirrbarer Konzentration bei gleichzeitiger Verdrängung des persönlichen emotionalen Zustandes arbeiten, geht TN4 mit der Stresssituation anders um: Der*die Befragte versucht, sich selbst durch gutes Zureden zu ermutigen.

Bei mir ist es meistens, wo ich mir einfach einrede: 'Es ist gar nicht so eine große Sache, wir lernen alle erst, es ist nur eine ÜBUNG, es ist wurscht, ich muss jetzt nicht perfekt sein [...]!' Und ich versuch halt mir diese Sachen eher einzureden, weil man weiß zwar, dass es wichtig ist und man beurteilt wird, aber man steigert sich meistens selber, einfach von allein, viel zu sehr rein. Und da ist meine Strategie, dass ich mir das eher einrede: 'Es ist nicht schlimm, sogar wenn du Fehler machst! Das ist ok.' (TN4:83)

Je nachdem, ob TN4 auf ein Setting gut vorbereitet ist oder nicht, verlautbart das innere Beruhigungs- und Anfeuerungskomitee andere Botschaften:

Also, es ist eine Sache, wenn man null vorbereitet ist und die Situation nicht bekannt ist, dann versuch ich mir zu sagen: 'Ok, es ist eh was ganz Neues, wir sind alle Menschen, es ist keine große Sache.' Dann, wenn ich aber vorbereitet bin, denk ich mir: 'Ok, nein! Ich bin alles durchgegangen. Gestern oder zwei Tage davor saß ich eh an den Wortlisten, hab das alles ausgearbeitet [...]. Ich kenn mich aus, ich brauch eigentlich keine Angst zu haben.' Und das sind halt so Sachen, die ich mir – wie gesagt – einfach im Kopf durchspiele. (TN4:85)

TN4 verrät, dass er*sie im Berufsleben als Dolmetscher*in ebenfalls so verfahren würde und nennt außerdem eine hohe Flüssigkeitszufuhr und ausreichend Schlaf als Strategien zur gelungenen Vorbereitung eines Dolmetscheinsatzes (vgl. TN4:86-89). In der folgenden Erzählepisode, die einige Lösungsansätze im Umgang mit Angespanntheitsgefühlen festhält, tritt das bereits oben TN4 mit beschwichtigenden und motivierenden Zurufen den Rücken stärkende Komitee erneut zutage:

*Also, ich war auf jeden Fall sehr NERVÖS. Ich hab mich auch [...] schon zwei Tage davor vorbereitet, also, dass ich alles durchgegangen bin. Ich hab auch meine ganze Wortliste erweitert, ich hab mich – ich glaub, das war (LEHRVERANSTALTUNGS-TEILNEHMER*IN ANONYMISIERT) – wir haben uns sogar zusammengeschrieben und gemeint: 'Ok, wir vereinen unsere Wortlisten. Vielleicht hat irgendwas der*die eine und der*die andere hat es nicht.' Ja, dann waren wir DORT. Ich war, glaub ich, ÜBERPÜNTLICH natürlich (lacht), [...] damit ich auf keinen Fall zu spät komme. Wo wir dann drinnen saßen, ich glaub, ich war nicht der*die Erste, aber ich war auch definitiv nicht der*die Letzte. [...] Ich dachte mir: 'Ich geh jetzt einfach! Trau mich, mach es, bring es hinter mich und warte jetzt nicht Ewigkeiten, bis ich drankomme!' (TN4:175)*

In dieser Passage lassen sich also abgesehen von der stabilisierenden inneren Stimme gute Vorbereitung (eventuell im Austausch mit Kolleg*innen) und Pünktlichkeit (um dem mit einer Verspätung einhergehenden zusätzlichen Stressfaktor auszuweichen) verzeichnen.

Zum Abschluss lässt sich festhalten, dass die theaterpädagogischen Inszenierungen TN4 einen Teil der Angst zu nehmen vermochten, da der*die Befragungsteilnehmer*in durch die im Praktikum gesammelten Erfahrungen zu nachfolgendem Fazit kommt:

An sich, dass Dolmetschen öfters viel lockerer ist als einem vermittelt wird in den Übungen. (TN4:153)

TN4 begründet das mit dem ganzheitlichen Ansatz, der theaterpädagogischen Methoden zugrunde liegt, und deutet an, dass sich dank des Ausbleibens bzw. Milderns der Nervosität eine Positivspirale entwickeln kann, welche für die Dialogdolmetschdidaktik in jedem Falle wünschens- und erstrebenswert ist:

Weil es war auch einfach dadurch, dass es eine andere ART war und man sich nicht so sehr auf Sachen wie, sagen wir, Grammatik oder Wortwahl konzentriert hat, das ist dann gleichzeitig: Du bist lockerer, weil du über diese Sachen nicht so arg nachdenkst. Aber dann machst du auch diese Fehler meistens nicht, weil du dann wiederum lockerer bist. (TN4:155)

6.3.10 „[...] und da kann jedes falsche Wort oder jedes nicht gesagte Wort ziemlich schwierige Konsequenzen nach sich ziehen“ –

Entwicklung von Verantwortungsbewusstsein

Einigen Interviewpassagen lässt sich entnehmen, dass theaterpädagogische Ansätze die (Weiter-)Entwicklung des Verantwortungsbewusstseins der involvierten Dialogdolmetscher*innen fördern, indem sie den Studierenden deutlich vor Augen führten, welche schwerwiegenden Auswirkungen unpassendes Verhalten, Fehler oder Ungenauigkeiten bei der Ausübung der Tätigkeit zur Folge haben können (vgl. TN1:91, TN1:175, TN2:145-147, TN2:151-153, TN3:48-49, TN3:53, TN3:59, TN3:71, TN3:73-75, TN3:97, TN4:111).

Wie bereits in der Überschrift von TN1 aufgezeigt, kommt es beim Dolmetschen in manchen Fällen tatsächlich auf die exakte Formulierung an (vgl. TN1:91). TN1 erzählt von den erlebten theaterpädagogischen Simulationen:

[...] weil der Ernst der Lage in einer echten Situation war einem schon sehr bewusst: wie wichtig es ist, alles sinngemäß zu dolmetschen und auch passend, damit die Person das versteht, weil es geht um das Leben der jeweiligen Person. (TN1:91)

Auch TN3 stellte sich im Zuge der Dolmetschproben vor, dass es sich „jetzt wirklich um das LEBEN von dieser Person“ (TN3:59) handelt und war sich dessen bewusst, dass selbst geringfügige Mängel den Ausgang des Prozesses möglicherweise maßgeblich beeinflussen (vgl. TN3:53, TN3:59). Genauso wie TN1 unterstreicht TN3, dass dabei in der Tat manchmal „EIN WORT“ (TN3:71) entscheidend ist. Aus diesem Grund berichtet TN3 davon, das Verkörpern der Dolmetscher*innenrolle trotz des spielerischen Charakters der Darstellungen äußerst ernst genommen zu haben:

*Ja, im Endeffekt war ich wahrscheinlich viel nervöser als als Zeug*in oder als Staatsanwält*in [...], weil man dann irgendwie – auch wenn es eigentlich die Rolle ist, die man am öftesten vertritt als Studierende*r – es ist auch die mit der größten VERANTWORTUNG, wo man sich denkt: 'Oh mein Gott, ich DARF nichts auslassen, ich DARF hier nichts vergessen und ich muss ganz genau auf DAS achten und auf DAS achten.' (TN3:49)*

TN2 weist wie TN1 und TN3 darauf hin, dass die korrekte Wiedergabe einzelner Wörter ausschlaggebend sein kann, was TN2 in folgender Passage anhand eines anschaulichen Beispiels darlegt:

War es um elf oder war es GEGEN elf? Das macht [...] einen großen Unterschied in diesem Kontext. [...] Weil das URTEIL dann wird natürlich auch Bezug auf diese Kleinigkeiten natürlich nehmen. [...] Deshalb hab ich schon diesen Druck: 'Ok, das muss ich GENAU, weil das könnte wirklich ganz eine Kleinigkeit, aber BEDEUTEND sein für das Urteil.' (TN2:145-147)

Wenig später teilt TN2 mit, dass durch die theaterpädagogischen Inszenierungen in hohem Ausmaß nachvollziehbar wurde, wie anspruchsvoll das Setting Gerichtsdolmetschen für Translator*innen ist, da von deren Wiedergabe ein Urteil abhängt – das je nach Delikt mehr oder weniger schwerwiegend ausfallen kann – und damit eine große Verantwortung einhergeht (vgl. TN2:151). TN2 erläutert weiter, dass ihm*r die Tücken und Hürden des Dolmetschens bei Gericht deshalb bis zum Praktikum nicht klar waren, weil es in den konventionellen Dialogdolmetschübungen nicht eingehend behandelt wird und TN2 im privaten Leben nie vor Gericht erscheinen musste – was etwa im Gegensatz zu einem Arztbesuch und dem Dolmetschen im medizinischen Bereich steht (vgl. TN2:153). TN1 steuert bei, dass die translatorische Verantwortung auf juristischem Gebiet noch etwas schwerer auf den Schultern lastet, weil Dolmetscher*innen gerade bei Gericht im Falle der ungenügenden Erfüllung ihrer beruflichen Pflichten häufiger verklagt werden (vgl. TN1:91).

TN3 hat dafür Verständnis, da ihm*r die Simulationen vor Augen führten, „wie WESSENTLICH“ (TN3:75) die Dolmetscher*innenrolle für den Ausgang des Verfahrens ist. In diesem Zusammenhang erzählt TN3 davon, zugehört zu haben, wie eine Kommunikationssituation aufgrund der unzulänglichen Dolmetschung eines*r Kolleg*in „mehr oder weniger aus dem Ruder gelaufen ist“ (TN3:73), sodass in der Folge „die komplette Kommunikationssituation [...] in eine Richtung läuft, die eigentlich so nicht hätte passieren sollen“ (TN3:71). Anhand der Schilderung von TN3 lässt sich nachvollziehen, dass die mangelhafte Wiedergabe des Gesagten offenbar große Verwirrung hervorrief:

Aber natürlich ist es in dem Moment schlimm, wenn man dann merkt: 'Oh mein Gott, was ist jetzt rausgekommen dabei?! Und was wäre, wenn das in einer tatsächlichen Verhandlung passiert?!' [...] Und wie das natürlich auch in weiterem Sinne dann Auswirkungen auf die Verhandlung hat und auf weitere Zeugenaussagen und im Endeffekt dann gar nicht mehr so rauskommt: Wer sagt jetzt die Wahrheit und wer nicht? Und ja, also man merkt dann schon sehr gut, was passieren könnte, wenn dann wirklich Fehler passieren, die man nicht aufklärt. (TN3:75)

TN3 warnt infolgedessen eindringlich vor einem zu leichtfertigen Umgang mit den Notizen, welcher – wie TN3 selbst zugibt – oftmals naheliegt, da in den Verhandlungen immer wieder alltägliche Handlungen vorgetragen werden. Die Argumentation von TN3 zeugt von tiefgehender Reflexion und wird deshalb hier abgebildet:

Weil einerseits natürlich, dort hat man das Gefühl ok, es sind so ERZÄHLUNGEN. Man ERZÄHLT, wer wann was gemacht hat und so und eigentlich reicht es dann, wenn man vier, fünf Wörter aufschreibt und das dann irgendwie aus dem Gedächtnis zusammenfasst. Würde theoretisch reichen. Andererseits weiß man, dass es bei Gericht trotzdem drauf ankommt, dass man JEDES WORT dolmetscht und dass der RICHTER quasi dann im Endeffekt die INTERPRETATION dieser ganzen Aussage vornimmt.

Und WENN man dann vorher schon SELBST interpretiert und selbst eine Zusammenfassung macht, ist es halt schwierig. [...] Aber ja, ich hatte auch damals das Gefühl, dass man nicht so viel notieren muss. Und dass man eigentlich sehr viel mit Erinnerung arbeiten kann, weil es einfach logische Abläufe sind. Es ist jetzt nichts Abstraktes, sondern es ist einfach eine GESCHICHTE, die erzählt wird. [...] ABER es kann natürlich dann sein, dass man gewisse Details AUSLÄSST, die man vielleicht selber nicht für so wichtig HÄLT, die dann trotzdem zum Beispiel für den Richter in irgendeiner anderen, weiteren Befragung eines Zeugen oder so wichtig gewesen WÄREN. Und somit denk ich schon, dass man eigentlich mehr notieren SOLLTE [...]. (TN3:97)

Unabhängig vom juristischen Setting weist TN4 im Allgemeinen darauf hin, dass es zudem der Verantwortung von Dolmetscher*innen obliegt, die Situation für alle Beteiligten durch eine möglichst flüssige Wiedergabe der Äußerungen einfacher zu gestalten:

Dann ist es nicht so stockend, es ist auch verständlicher, vielleicht nimmt man auch die Nervosität. (TN4:111)

Man denke daran, wie unbehaglich die Stille ist, die sich ausbreitet, wenn die einzige Person, welche dazu imstande ist, die Kommunikation aufrechtzuerhalten, plötzlich schweigt. Dolmetscher*innen sind bei der Ausübung ihrer Tätigkeit eben auf sich alleine gestellt – niemand kann ihnen die Last von den Schultern nehmen. Wären die anderen Involvierten fähig, die Kommunikation selbst zu bewerkstelligen, so würde ja kein*e Dolmetscher*in herbeigezogen werden. Außerdem gehört es zu ihren Pflichten, die Anliegen der Bedarfsträger*innen gebührend darzustellen, wie TN1 in diesem abschließenden Gesprächsbeitrag anmerkt:

Wenn man durch sein 'Fehlverhalten' irgendwas falsch macht, dann kann die andere Person nicht richtig verstanden oder gehört werden [...]. (TN1:175)

Aus der Ergebnisdarstellung dieser Kategorie lässt sich schließen, dass die zu Wort gekommenen Praktikant*innen – nicht zuletzt dank der theaterpädagogischen Simulationen – ein recht ausgeprägtes Verantwortungsbewusstsein aufweisen und wissen, dass sie viel mehr sind als nur ein Sprachrohr.

6.3.11 „Vor allem, ja genau, zum Beispiel bei Rassismus“ –

Behandlung ethischer Fragestellungen

Der herangezogenen Forschungsliteratur lässt sich entnehmen, dass theaterpädagogische Inszenierungen für die Behandlung ethischer Fragestellungen und die Aufarbeitung problembeladener oder konfliktbehafteter Dolmetschsituationen geeignet sind (vgl. Bahadır 2007, Kadrić 2011). Diesbezüglich schreibt Bahadır: „Critical incidents [Hervorhebung im Original] werden nicht nur besprochen, sondern ‚ausprobiert‘, d.h. inszeniert, gespielt.“ (2007:251)

Aus dem mit TN4 geführten Interview geht hervor, dass der*die Proband*in den Dolmetscherinnen in diesem Punkt zustimmt – allerdings hätte sich TN4 im Rahmen des Praktikums eine vermehrte Auseinandersetzung mit ethischen Gesichtspunkten gewünscht (vgl. TN4:139, TN4:144-145, TN4:164-165). Da es unbestreitbar ist, dass der genannte Aspekt in der Dialogdolmetschdidaktik zu wenig Beachtung findet, wird im Folgenden näher auf den von TN4 thematisierten Mangel eingegangen.

TN4 ist der Meinung, dass gerade im Setting „Gerichte und Behörden“ ethische Problemstellungen einen wichtigen Platz einnehmen (vgl. TN4:139). Deswegen schlägt TN4 vor, diese in praxisnahen szenischen Darstellungen zu erproben, damit die Studierenden mit der Bewältigung solcher Hürden nicht alleine gelassen werden, sondern mit Lösungsansätzen ausgestattet in die Berufswelt einsteigen:

Und ich find – ich hab es eh schon davor gesagt – man hat da zwar die eine [...] Übung, was Ethik angeht, aber es war wieder etwas sehr Theoretisches. Und dann würd ich es vielleicht spannend finden, wenn wir diese Szenen spielen und dann wirklich außergewöhnliche Sachen kommen würden, wo man plötzlich in einer Situation ist, wo man eigentlich nicht weiß, wie man dolmetscht, um einfach zu sehen, wie man drauf reagiert auch. (TN4:139)

TN4 betont, dass sich im Kollektiv aller Voraussicht nach adäquatere und mannigfaltigere Lösungen für ethische Konflikte herausbilden, als ein*e einzelne*r Dolmetscher*in zu entwickeln imstande wäre (vgl. TN4:145). Doch im Laufe der hier diskutierten theaterpädagogischen Simulationen fand TN4 lediglich „so eine SCHÖNE Theorie [...], die LEICHT zu meistern ist und leicht zu befolgen und halt zu spielen“ (TN4:165) vor – und ein Hauch von Enttäuschung darüber ist beim Lesen des Zitates spürbar. Wie bereits in der Überschrift angedeutet, vermisst TN4 die Beschäftigung mit Situationen, in denen beispielsweise Rassismus, aggressives Verhalten oder ausfallende Bemerkungen ein respektvolles Miteinander verhindern (vgl. TN4:165). TN4 stellt sich dabei die Frage: „Was macht man damit?“ (TN4:165)

Genau auf solche Fragen sollte die Dialogdolmetschdidaktik Antworten liefern. Im gegenwärtig analysierten, zweimonatigen Praktikum war dafür wohl zu wenig Zeit. Demzufolge muss die Zeit dafür geschaffen werden. Angehende *Dialogdolmetscher*innen* in der Ausbildung zwar linguistisch auf das höchste Niveau zu erheben, aber in zwischenmenschlichen Belangen sich selbst zu überlassen, ist in den Augen der Verfasserin nicht tragbar.

6.3.12 „[...] weil da musste man sich ganz anders benehmen, nicht so frei wie in anderen Dialogdolmetschsettings“ – Angewandtes Fachwissen

Aus der Inhaltsanalyse des gesammelten Datenmaterials ergibt sich, dass die Studierenden theaterpädagogische Übungen als sehr sinnvoll erachten, was die Vermittlung von Fachwissen einschließlich der in einem bestimmten Bereich geltenden Verhaltensnormen anbelangt (vgl. TN1:65, TN1:71-73, TN1:87, TN1:156-157, TN2:80-81, TN3:103-105, TN5:174, TN5:184).

TN1 nennt im Zusammenhang mit der absichtlich sehr offen gehaltenen Frage, welchen Faktoren er*sie bei den theaterpädagogischen Schauspielen mehr Beachtung zukommen ließ als im konventionellen Dialogdolmetschunterricht, „die Kleinigkeiten, die wichtig sind – das Durchspielen, das Fachvokabular, die Richtigkeit des Gesagten auf Fachebene“ (TN1:157). An anderer Stelle spricht TN1 davon, dass die Fachterminologie schlicht in viel höherem Ausmaß zum Einsatz kam als in den gewohnten Übungen (vgl. TN1:65) und präzisiert die getätigte Aussage wenig später mit den Worten: „Also es ist mehr (...) gezieltes Fachwissen gewesen.“ (TN1:71) Auf Nachfrage der Verfasserin geht TN1 noch genauer darauf ein, was er*sie in diesem Kontext unter dem Gebrauch von gezieltem Fachwissen versteht:

[...] Dialogdolmetschkurse, da muss man sich vorbereiten auf ein Thema allgemein, da muss man sich irgendwie einlesen – Hauptsache, man versteht, worum es geht. Und bei dem Kurs bei der Frau Professor Kadrić, da ging es tatsächlich darum, dass du jedes einzelne Wort auch richtig umsetzen kannst. (TN1:73)

Die Überschrift lässt bereits erahnen, dass die Anwendung von fachspezifischem Know-how ebenso das in einem Bereich prädominante und damit von Dolmetscher*innen erwartete Benehmen miteinschließt (vgl. TN1:87). In diesem Sinne gibt TN1 an, durch die Simulationen erfahren zu haben, „wie ich das Fachwissen auf dem juristischen Gebiet einsetzen kann und ob ich mich dem Setting entsprechend verhalten kann“ (TN1:87). TN3 stimmt TN1 voll und ganz zu und betont dabei die Bedeutung des absolvierten Praktikums für die berufliche (Weiter-)Entwicklung:

Und von daher war es irrsinnig wichtig. [...] Nicht nur im Bereich Theaterpädagogik, sondern eben auch im Bereich, was für Gerichtsdolmetschen einfach WESENTLICH ist, was man in anderen Bereichen gar nicht lernt. (TN3:103-105)

TN2 merkt an, dass gerade die eingehende Auseinandersetzung mit dem neuen Fachgebiet eine große Herausforderung darstellte (vgl. TN2:81). Auch TN5 pflichtet bei, dass deshalb sehr viel Recherche für die Vor- und Nachbereitung der Inszenierungen nötig war (vgl. TN5:174), denn in den Unterrichtsstunden wurde „sehr viel Wert drauf gelegt, [...] dass wir diese Fachbegriffe auch parat haben“ (TN5:174). Daraus ergab sich allerdings der Vorteil, dass die Präsenzeinhei-

ten stets Raum dafür boten, eine „eindeutige Antwort“ (TN5:184) zu erarbeiten, wenn die Zuschauer*innen mit der Terminologierecherche zu Hause an (ihre) Grenzen stießen. TN5 erklärt in folgendem Gesprächsausschnitt, weshalb es bedeutsam ist, Fachvokabular und -phraseologie nicht nur in Glossaren festzuhalten, sondern tatsächlich zur Anwendung zu bringen:

Und diese Übung hat das eben ERMÖGLICHT, dass ich das Wissen, das ich erworben habe, beziehungsweise die Wörter, die ich dann zu Hause gelernt habe, auch tatsächlich in einer Situation verwenden kann. Weil wenn man die Wörter dann lernt, man muss diese Wörter auch irgendwie dann später verwenden, sonst gehören diese Wörter nur zu unserem Vokabular, das wir NIE verwenden, die sind passives Wissen. (TN5:174)

Eine solche Verwendungsmöglichkeit wurde den Studierenden mittels theaterpädagogischer Inszenierungen geboten. Damit ist – zumindest innerhalb dieses bescheidenen Forschungsprojektes bzw. des beschriebenen Praktikums – der beim Betrachten der Grenzen und Unzulänglichkeiten unter Punkt 4.9 von Fernández Pérez hervorgebrachte Einwand, improvisierte Rollenspiele wären „not ideal to develop skills such as the use of specific terminology“ (2015:6), entkräftet.

6.3.13 Zusammenfassung der Lernziele

Dieser Unterpunkt bietet einen kurzen Überblick über die grundlegendsten Inhalte jener acht deduktiv und vier induktiv gebildeten Kategorien, die sich mit den Lernzielen beschäftigen, welche durch theaterpädagogische Ansätze in der Dialogdolmetschdidaktik trainiert und letztlich erreicht werden können. Er dient damit der Beantwortung der zweiten Forschungsfrage (vgl. 5.1.1).

Theaterpädagogische Simulationen setzen durch das gezielte Miteinbeziehen von körperlichem und mentalem Befinden, Emotionen und situativen Gegebenheiten einen ganzheitlichen Lernprozess in Gang (vgl. 6.3.1). Die Studierenden geben an, den eigenen Zustand sowie jenen der anderen Kommunikationsbeteiligten während der Inszenierungen stark wahrgenommen zu haben, wodurch situationsadäquates Gesamtverhalten gefördert wird. Gerade bei Gericht ist es ausschlaggebend, die Eigenheiten der jeweiligen Person in der Dolmetschung zu berücksichtigen und wiederzugeben, um das Bild des*r Vernommenen nicht zu verfälschen. Die Befragten unterstreichen, dass Einflussfaktoren wie das physische Wohlbefinden – welches etwa durch extreme klimatische Bedingungen beeinträchtigt sein kann – oder die Handhabung eigener und fremder Gefühle im Unterricht nicht nur *thematisiert*, sondern auch *inszeniert* werden müssen, damit deren Effekte spürbar sind. Außerdem erklären die Proband*innen, sich

durch die intensive Zusammenarbeit, welche aus der ganzheitlichen Herangehensweise bei den Dolmetschübungen resultierte, gegenseitig in ihrer Entwicklung geprägt zu haben.

Die Äußerungen der Praktikant*innen belegen, dass theaterpädagogische Rollenspiele die bewusste Wahrnehmung und den gezielten Einsatz des Körper-, Raum- und Blickverhaltens begünstigen (vgl. 6.3.2). Dies ermöglicht vor allem die mehrmalige Wiederholung der Szenen: Da sich die Darsteller*innen dabei bestimmte Automatismen aneignen, werden kognitive Kapazitäten frei, welche die Akteur*innen für die Gestaltung der nonverbalen Kommunikation nutzen. Die Interviewten betonen, dass gewisse Verhaltensmuster durch die ganz bewusste Beobachtung, Reflexion und Anwendung in die Tiefen der Persönlichkeit eindringen können, sodass sie auch das Auftreten außerhalb der theaterpädagogischen Inszenierungen nachhaltig transformieren. Die Befragten berichten davon, dass die Bedeutung der Proxemik insbesondere während der Inszenierung im Gerichtssaal in den Vordergrund trat. Insgesamt erhielten die Studierenden dank der Dolmetschproben zahlreiche Anregungen, aus denen konkrete Ansätze zur Optimierung der nonverbalen Kommunikation hervorgingen.

Aus den durchgeführten Befragungen ergibt sich, dass theaterpädagogische Übungen wesentlich zur Selbst-bewusst-Werdung und Selbstpositionierung von Dolmetscher*innen beitragen (vgl. 6.3.3). Zunächst einmal begünstigen die Simulationen die Selbst-bewusst-Werdung in dem Sinne, dass sie den Involvierten bei der Erforschung ihres Selbst behilflich sind. Die Proband*innen zeigen auf, dass es ihnen die Spontaneität der Inszenierungen erlaubt, sich in (bislang) ungewohnten Rollen und noch nicht erkundeten Situationen zu erproben. In weiterer Folge unterstützt Theaterpädagogik die Herausbildung eines professionellen Selbstbewusstseins – wobei sich die Praktikant*innen damit auf die Überzeugtheit von den eigenen Fähigkeiten beziehen. So geben einige Studierende an, durch die Inszenierungen selbstsicherer geworden zu sein. Außerdem eröffnen die Methoden einen (bühnenhaften) Raum für gezielte Selbstpositionierungsversuche. Da dem Gesamtauftritt größere Bedeutung beigemessen wird als im gewöhnlichen Dialogdolmetschunterricht, feilen die Darsteller*innen nicht nur an ihrer verbalen, sondern auch an ihrer paraverbalen Kommunikation – etwa indem sie merklich die Stimme erheben, um nicht unsicher zu wirken. Dergestalt bemühen sie sich, ihren (zurzeit noch fiktiven) Bedarfsträger*innen zu vermitteln, dass diese auf ihre Expertise vertrauen können.

Die nächste Kategorie widmet sich der Wahrnehmung von Machtgefügen innerhalb der Kommunikationssituation (vgl. 6.3.4). Diesbezüglich ergibt die Analyse, dass sich manche Studierende bei den Simulationen kaum, andere dafür recht intensiv mit den bestehenden Beziehungskonstellationen auseinandersetzten. Außerdem zeichnet sich ab, dass dem Gesichtspunkt bei der abschließenden Gerichtsverhandlung wesentlich mehr Bedeutung zukam als im Hörsaal.

In jenen Fällen, in denen die Proband*innen die Machtgefüge nur in geringem Ausmaß beachten, liegt dies entweder an deren Antizipation vor dem Einsatz oder an der Konzentration auf die Vollständigkeit und Korrektheit der Wiedergabe zulasten des Beziehungsaspekts oder daran, dass die Lernenden die Hierarchie in einem Schauspiel unter (vertrauten) Kolleg*innen nur mäßig ernst nehmen. Eine Ausnahme bildet die Tatsache, dass teilweise Lehrpersonen (im kommunikativen Gefüge höher gestellte) Rollen verkörperten – was die Aufmerksamkeit der Studierenden wiederum verstärkt auf die Machtgefälle lenkte. Mitunter wurde dadurch eine Drucksituation geschaffen, dass Personen, die in der bestehenden Konstellation vermeintlich unterlegen waren (wie etwa Angeklagte oder Zeug*innen), danach strebten, die Macht zu ergreifen, indem sie die Dolmetschenden etwa durch unangebrachte Anweisungen aus dem Konzept bringen wollten. Im Gerichtssaal entfaltete schließlich die Macht der Expertise – die sich zuvörderst in der Person des Richters, in geringerem Ausmaß aber auch in jener der Gerichtspraktikant*innen manifestierte – ihre große Wirkung.

Die geführten Gespräche belegen, dass sich theaterpädagogische Methoden anbieten, um Studierenden das Austesten ihres Handlungsspielraumes und das sukzessive Ergreifen translatorischer Handlungsmacht zu ermöglichen – und zwar mittels Darstellung genauso wie mittels bewusster Beobachtung, anhand derer Impulse für das Heraustreten aus der eigenen Ohnmacht aufgefangen werden können (vgl. 6.3.5). Die Studierenden betonen die Bedeutung zielgerichteter Vorbereitung, um sich in einem Setting handlungsmächtig(er) zu fühlen – so trugen die Inszenierungen im Hörsaal wesentlich dazu bei, dass der abschließende Auftritt bei der Gerichtsverhandlung glückte. Darüber hinaus zeigen die Proband*innen auf, dass der Handlungsspielraum von Dolmetscher*innen verbale, paraverbale und nonverbale Aspekte umfasst und ihnen im Rahmen der Simulationen vor Augen geführt wurde, dass es keineswegs nur eine adäquate Lösung für eine bestimmte Situation gibt, sondern oft mehrere mit gleich oder ähnlich guter Wirkung. Zudem erfuhren die Beteiligten, dass sie beim Dolmetschen von abfälligen Äußerungen ebenso wie bei der Auslegung und Übertragung von gängigen Alltagsbezeichnungen über ein gewisses Spektrum an Handlungsmöglichkeiten verfügen. Doch nicht nur auf linguistisch-interpretativer, sondern auch auf kommunikativer Ebene wurde die Handlungsmacht während der Dolmetschproben spürbar: In diesem Sinne geben Interviewte an, sich bemüht zu haben, als Ruhepol, (vorübergehende) Bezugsperson oder Brückenbauer*in zu fungieren. Zusammengefasst machten die theaterpädagogischen Übungen greifbar, dass Translation einen erheblichen Beitrag zur Gestaltung der Situation (und damit letztlich des gesellschaftlichen Miteinanders) leistet.

In Hinblick auf die Positionierung zwischen den entgegengesetzten Polen Identifikation und Distanzierung (vgl. 6.3.6) lässt sich vielen widersprüchlichen Angaben entnehmen, dass es den (angehenden) Dialogdolmetschstudierenden oft an Einigkeit mit sich selbst mangelt. Es ist daher unentbehrlich, sich im Rahmen der Ausbildung vermehrt mit diesem Thema zu befassen, um souveränes Auftreten der Translator*innen in der Berufswelt zu gewährleisten. Damit den Lernenden Ansätze mitgegeben werden können, die ihnen dabei helfen, mit der inneren Zerrissenheit angesichts der (Nicht-)Wahrung von Distanz umzugehen, gilt es zunächst, das (utopische) Neutralitätsprinzip (zumindest) in der Dialogdolmetschdidaktik von seinem hohen Podest zu stoßen. Aus den Gesprächen geht nämlich hervor, dass dieses weiterhin im Mindset der Proband*innen be- und ihnen dadurch dabei im Weg steht, ihren inneren Konflikt offen zu thematisieren und letztlich aufzulösen. Aus den unter diese Kategorie fallenden Aussagen geht zudem hervor, dass sich die Involvierten immer wieder einer distanzierten Körperhaltung bedienen, um auch emotional Abstand zu nehmen bzw. zu wahren.

Obwohl neue Handlungsalternativen im Kollektiv erarbeitet und dargeboten wurden, verlief das sukzessive Zurechtlegen individueller Lösungsansätze eigenständig, woraus mitunter durchaus gegensätzliche Herangehensweisen resultieren (vgl. 6.3.7). Manche Interviewpartner*innen erzählen etwa davon, gelernt zu haben, wann eine anpassende (im Sinne von rezipient*innengerechte) und wann eine abbildende Dolmetschung (bei der nicht nur Verbales, sondern auch Para- und Nonverbales möglichst originalgetreu wiedergegeben wird) vorzunehmen ist – was stark an funktionale Ansätze der Translationswissenschaft, wie zum Beispiel Nords (1989) Unterscheidung zwischen dokumentarischer und instrumenteller Übersetzung, erinnert. Außerdem berichten einige Teilnehmer*innen davon, dank der Inszenierungen erkannt zu haben, dass sie sich verstärkt auf ihr Gedächtnis verlassen können – während anderen die Bedeutung dessen vor Augen geführt wurde, stets alles genau zu notieren. Ähnlich gestaltet sich die Situation beim Umgang mit schwieriger Fachterminologie in Stresssituationen: Ein von den Studierenden aufgezeigter Lösungsansatz ergibt sich daraus, stets ein Kurzglossar mit den wichtigsten Vokabeln bei sich zu haben, wohingegen ein anderer darin besteht, sich im Umschreiben zu üben. Auch das Stellen von Rückfragen einschließlich der entsprechenden Aufklärung der jeweils nicht involvierten Partei sowie das Flüsterdolmetschen wurden im Rahmen der Inszenierungen behandelt. Letztlich bieten diese also einen (weitgehend) sanktionsfreien Raum, der es den Involvierten erlaubt, sich spielerisch an ihre berufliche Realität heranzutasten.

Die Äußerungen der Gesprächspartner*innen belegen, dass sich der hier vorgeschlagene Ansatz für lebenslanges Lernen (in unterschiedlichsten translatorischen Fachbereichen und Schaffensphasen) eignet (vgl. 6.3.8). Den Involvierten ist so mancher Denkanstoß, den sie

durch theaterpädagogische Simulationen erhalten haben, dauerhaft im Gedächtnis geblieben: Sie führen zum Beispiel an, sich nun vermehrt in die Rollen der anderen Kommunikationsbeteiligten, welche sie beim Dolmetschspiel verkörperten, hineinversetzen zu können, zudem verstärkt auf den Gesamtauftritt zu achten und die altbewährte Methode der Wiederholung zum Zwecke der Aneignung neuer Verhaltensweisen für sich entdeckt zu haben. Darüber hinaus erlaubten es die Inszenierungen den Zuschauspieler*innen, das Setting Gerichtsdolmetschen zu erkunden – was für die Involvieren von großem Interesse ist, da manche von ihnen zukünftig in dem Bereich arbeiten möchten, dieser jedoch in den gewöhnlichen Dialogdolmetschübungen nicht eingehend behandelt wird. Mehrere Interviewte äußern daher den Wunsch, sich theaterpädagogischer Techniken zu bedienen, um andere Settings ebenfalls aktiv zu erproben.

Die Inhaltsanalyse ergibt, dass theaterpädagogische Methoden dazu beitragen können, die Dialogdolmetschstudierenden im Umgang mit Nervosität zu schulen (vgl. 6.3.9). So berichten mehrere Involvierte davon, dass die Inszenierungen immer besser funktionieren und die Bedeutung des Lampenfiebers demzufolge stetig in den Hintergrund rückt. Besonders der spielerische Charakter der Übungen ist dabei zuträglich. Eine Ausnahme bildet die letzte Einheit im Bezirksgericht, bei welcher die Nervosität der Studierenden noch einmal einen erheblichen Anstieg verzeichnet. Als Gründe für die Anspannung führen die Involvierten an, sich nicht vor (fachkundigen) Kolleg*innen und Lehrpersonen, jedoch ebenso wenig vor Unbekannten – insbesondere vor der richterlichen Autorität – blamieren zu wollen. Außerdem befürchten die Zuschauspieler*innen, dass ihnen Vokabel entfallen oder Fehler unterlaufen – vor allem bei längeren Interventionen. In der abschließenden Gerichtsverhandlung kommen noch die ungewohnte Gesamtsituation und die Ton- und Videoaufzeichnung als Unsicherheitsfaktor hinzu. Die stark ausgeprägte Nervosität manifestiert sich sowohl nonverbal in ungewollten Ticks als auch verbal im weniger gelungenen Ausdruck. Außerdem nimmt die Qualität der Notizentechnik bei einigen Teilnehmer*innen stark ab, während sich manche in der Drucksituation so sehr auf die Notizen fokussieren, dass andere Aspekte (zum Beispiel der Blickkontakt) darunter leiden. Im schlimmsten Fall führt das Lampenfieber gar zu Blackouts. Unter den Bewältigungsstrategien führen die Studierenden den Versuch an, die Aufmerksamkeit weg vom eigenen emotionalen Zustand und beharrlich auf die gegenwärtige Kommunikationssituation zu lenken. Mitunter trachten die Darsteller*innen danach, ihre Aufregung in den Griff zu bekommen, indem sie sich selbst gut zureden und die Bedeutung des Auftritts relativieren. Zu guter Letzt verweisen die Beteiligten auf recht banal erscheinende Lösungsansätze wie gute Vorbereitung (nach Möglichkeit im Austausch mit Kolleg*innen), ausreichend Schlaf, eine hohe Flüssigkeitszufuhr

und Pünktlichkeit, welche für die geglückte Handhabung der Stresssituation ausschlaggebend sein können.

Theaterpädagogische Methoden fördern – durch die Kraft der Inszenierung, welche darin liegt, den Dolmetschstudierenden die Konsequenzen ihres Handelns unmittelbar (und schonungslos) vor Augen zu führen – die (Weiter-)Entwicklung des Verantwortungsbewusstseins (vgl. 6.3.10). Die Interviewten unterstreichen, dass gerade bei Gericht manchmal die Übertragung der exakten Formulierung gefragt ist, da diese den Ausgang des Prozesses und in weiterer Folge das Leben der involvierten Personen maßgeblich beeinflussen kann. Deshalb warnen Proband*innen vor einem zu leichtfertigen Umgang mit den Notizen, selbst wenn immer wieder alltägliche Abläufe und Handlungen zur Sprache kommen – die Interpretationsarbeit sollte schließlich (weitestgehend) dem dafür zuständigen Richter überlassen werden. Unabhängig vom juristischen Fachbereich obliegt es laut den Befragten der Verantwortung von Dolmetscher*innen, für die Flüssigkeit der Wiedergabe zu sorgen, damit die Kommunikation durchgehend gewährleistet ist. Außerdem führen sie an, dass es zu den translatorischen Pflichten gehört, die Anliegen der Involvierten gebührend vorzutragen – und um sich darin zu üben, kann das darstellerische Moment theaterpädagogischer Techniken sicherlich behilflich sein.

Theaterpädagogische Simulationen eignen sich für die Auseinandersetzung mit ethischen Fragestellungen und die Aufarbeitung konfliktbeladener Dolmetschszenen (vgl. 6.3.11). Den Gesprächen lässt sich entnehmen, dass die verstärkte Behandlung ethischer Probleme in der Dialogdolmetschdidaktik durchaus erwünscht wäre. Darüber hinaus wird betont, dass es die Arbeit im Plenum erlaubt, facettenreichere Lösungsansätze hervorzubringen, als eine Einzelperson zu entwickeln vermag. Es ist unerlässlich, Dialogdolmetscher*innen in solch prekären Situationen nicht im Stich zu lassen – und somit aufgrund eines Mangels an Handlungsmöglichkeiten zur Zielscheibe oder gar zu Kompliz*innen von Unterdrücker*innen zu machen – sondern dafür zu sorgen, dass diese mit Lösungsansätzen gewappnet in die Berufswelt eintreten. Das Instrument dafür können theaterpädagogische Methoden sein, die Zeit muss im Curriculum noch geschaffen werden.

Aus dem analysierten Datenmaterial ergibt sich, dass die Involvierten theaterpädagogische Inszenierungen als nützlich für die Vermittlung von Fachwissen inklusive der in einem gegebenen (Berufs-)Feld geltenden Verhaltensnormen erachten (vgl. 6.3.12). Einerseits geben die Befragten zwar an, dass viel Recherche für die Vor- und Nachbereitung der simulierten Dolmetscheinsätze vonnöten war, andererseits konnten die Ergebnisse der aufwendigen Arbeit auf der Bühne dargestellt und damit direkt zur Anwendung gebracht werden. Dies ermöglichte

es laut den Proband*innen, dass Fachtermini vom passiven in den aktiven Wortschatz übergingen. Außerdem bekamen die Studierenden im Rahmen der Dolmetschproben Antworten auf jene Fragen, die im Zuge ihrer Recherchen noch offen geblieben waren. Zusammenfassend bieten sich theaterpädagogische Methoden also an, um gezielt Translationsexpert*innen für die verschiedensten Fachgebiete auszubilden.

6.4 Integration in das Dialogdolmetschstudium

Abschließend findet die Betrachtung jener sechs deduktiv und zwei induktiv gebildeten Kategorien statt (vgl. 5.3.2 und 5.3.3), die sich mit der sinnvollen Einbettung theaterpädagogischer Techniken in das Dialogdolmetschstudium am ZTW beschäftigen. Es geht dabei darum, einige Anregungen für die Implementierung bereitzustellen und anhand der Studierendenaussagen die Vor- und Nachteile bestimmter Umstände aufzuzeigen. Selbst wenn die ausgesprochenen Empfehlungen in der Praxis aufgrund organisatorischer, personeller und finanzieller Zwänge derzeit vermutlich nicht (uneingeschränkt) umsetzbar sind, so ist es dennoch bedeutsam zu wissen, in welchem Bereich Kapazitäten und Mittel geschaffen werden könnten, um die Dialogdolmetschdidaktik (noch) fruchtbarer zu gestalten. Das Subkapitel dient damit der Beantwortung der dritten Forschungsfrage (vgl. 5.1.1).

6.4.1 „Weil sowieso, wir springen auch ins kalte Wasser mit der Kabine oder so“ – Studienfortschritt

In Hinblick auf die Frage, ob ein gewisser Studienfortschritt vorausgesetzt werden sollte, um die zielgerichtete Umsetzung theaterpädagogischer Methoden in der Dialogdolmetschdidaktik zu gewährleisten, bringen die Studierenden recht unterschiedliche Meinungen hervor. Das Ziel der Inhaltsanalyse besteht in derartigen Fällen nicht darin, eine klare Linie vorzuschlagen (wodurch die bei deren Entwurf nicht berücksichtigten Standpunkte in den Hintergrund gedrängt und damit abgewertet würden), sondern die von den Befragten in die Diskussion eingebrachten Pros und Kontras herauszuarbeiten, damit den aus Studierendensicht relevanten Gesichtspunkten bei einer möglichen Einbettung von Theaterpädagogik ins Dialogdolmetschstudium Beachtung zukommt.

TN1 vertritt die Ansicht, dass die erlebten theaterpädagogischen Übungen im Master Dialogdolmetschen jederzeit sinnvoll einsetzbar sind, da Studierende, die bereits das Bachelorstudium am ZTW absolviert haben, über „das geeignete Sprach- und Kulturwissen“ (TN1:215)

verfügen, um derartige Methoden anzuwenden. Obwohl TN1 den Gebrauch theaterpädagogischer Techniken zu jedem Zeitpunkt als nützlich erachtet, hebt der*die Proband*in hervor, dass sich dieser umso fruchtbringender gestalten kann, je länger Lernende die Dolmetschproben praktizieren und je vertrauter sie mit den Methoden sind – schließlich stellt auch die Umsetzung theaterpädagogischer Simulationen an sich einen Lernprozess dar:

Also im Master, finde ich, kann man das zu jeder Zeit einsetzen. Also es ist nicht zu spät und nicht zu früh. Also im letzten Semester ist es schön, wenn man es lernt, weil egal, wann man es lernt, WENN man es lernt, ist es gut. Aber es ist schön, wenn man von Vornherein im Master diese Techniken anwenden kann, lernen kann und dann im Laufe des Studiums auch verbessern kann und ausweiten. (TN1:217)

TN5 siedelt theaterpädagogische Inszenierungen ebenfalls bereits zu Beginn des Studiums an, meint jedoch anfangs, dass deren Verwendung ab dem zweiten Semester anzuraten ist. Um die Gründe für diese Haltung vorzubringen, soll TN5 selbst zu Wort kommen:

Nicht im ERSTEN Semester, vielleicht wäre es dann ZU VIEL für die Studierenden. Aber ab ZWEITEM Semester, auf jeden Fall. Weil im ERSTEN Semester muss man sich noch orientieren, man muss noch mit den Dolmetschsettings auseinandersetzen und da braucht man wirklich ZEIT. Aber ich find schon, dass ein halbes Jahr dafür vollkommen genügt, da kann man überall ein bisschen hineinschnuppern [...]. (TN5:218)

Nach eingehenderer Auseinandersetzung mit der gestellten Frage meint TN5 allerdings, dass sich theaterpädagogische Übungen (eventuell in geringerem Ausmaß) bereits ab dem ersten Semester anwenden lassen, selbst wenn das Dolmetschspiel die Studierenden möglicherweise ein wenig überfordert und deshalb nicht zu hohe Anforderungen an die zu erbringende Leistung zu stellen sind (vgl. TN5:226-228). TN5 begründet den beschriebenen Gesinnungswandel in folgendem Zitat:

Es ist ja besser als irgendeinen Text zu dolmetschen oder ein Video zum Beispiel. Also, könnte man schon ausprobieren. Ja, ja, ja, sicher! (TN5:230)

Bei TN2 lässt sich in Bezug auf die Meinungsbildung zur aufgeworfenen Fragestellung eine ähnliche Entwicklung beobachten. In der ersten spontanen Reaktion spricht sich TN2 dafür aus, theaterpädagogische Techniken „[e]her am Ende“ (TN2:223) des Studiums anzuwenden. Als TN2 nach den Motiven für diese Einstellung gefragt wird, revidiert der*die Gesprächspartner*in den Standpunkt allerdings dahingehend, dass die Szenen „im ersten Semester nicht, aber ab dem zweiten“ (TN2:227) durchzuspielen sind. Wie bereits der Überschrift entnommen werden kann, empfindet TN2 die Simulationen zunächst wie einen Sprung ins kalte Wasser (vgl. TN2:227), was vermutlich auf das unter 6.2.1 dargelegte anfängliche Unbehagen zurückzuführen ist. Deshalb sei es besser, diesen Schritt so bald wie möglich zu wagen:

Ja, weil eigentlich find ich sowieso, (...) dass man GLEICH vertraut sich mit dem Thema macht [...]. Nicht dann am Ende des Studiums so wie ins kalte Wasser (...) springen muss, find ich auch sinnlos. (TN2:229)

Dergestalt macht sich das frühzeitige Fassen von Mut zumindest mit Sicherheit bezahlt, weil bis zum Studienabschluss genügend Zeit vorhanden ist, damit auch die Lernerfolge nicht ausbleiben.

Ganz anders äußert sich TN3 zum diskutierten Gesichtspunkt: Der*die Teilnehmer*in findet, dass theaterpädagogische Dolmetschproben „schon eher im LETZTEN Studienteil“ (TN3:135) angebracht sind, in welchem die Studierenden Vertrautheit mit verschiedenen Dolmetsch- und Notizentechniken und infolgedessen eine gewisse Handlungsfreiheit aufweisen:

Naja, man muss schon dolmetschen können. Also man muss diese GRUNDLAGEN einfach beherrschen, weil sonst kann man davon GAR nichts mitnehmen, sonst ist man wahrscheinlich komplett überfordert und lernt einfach nicht genug drüber, weil man einfach noch die Basics lernen muss. (ibid.)

TN4 stimmt TN3 zu und würde theaterpädagogische Simulationen ebenso „eher am Ende“ (TN4:189) vorsehen. TN4 unterbreitet den Vorschlag, den Studierenden als Erstes theoretisches Basiswissen zu vermitteln, anschließend Konsekutiv- und klassische Dialogdolmetschübungen abzuhalten und zu guter Letzt theaterpädagogische Dolmetschauftitte zu veranstalten. Für die vorgenommene Abstufung zwischen konventionellen und theaterpädagogischen Dialogdolmetschübungen führt TN4 nachstehende Begründung an:

[...] weil es ist wieder was Anderes, wenn du Sachen SPIELEN musst und vor Leuten sitzt und ich find, das verschafft dir ein gutes Gefühl, wenn du zuerst in einer kleinen Runde sitzt und Sachen übst und Sachen dolmetschst. Und dann halt das nächste Level wäre dann, dass man das SPIELT. Halt in so Theater, auf so eine Theaterweise (lacht). (TN4:191)

Zusammenfassend lassen sich die verschiedensten Argumente dafür finden, ob Studierende einen gewissen Studienfortschritt aufweisen sollten oder nicht, damit Theaterpädagogik ihre volle Wirkung entfalten kann. Entscheidend ist allerdings, wie TN1 bereits weiter oben darlegt, dass sie in die Didaktik miteinbezogen wird – sonst bleiben die Lerneffekte gänzlich aus.

6.4.2 „Je kleiner, desto besser“ – Gruppengröße

Im Gegensatz zur vorherigen Kategorie sind sich die Studierenden hier auffallend einig, wobei sich ihre Einstellung in zwei Grundtendenzen festhalten lässt: Die erste wird bereits im Kurzzitat von TN3 in der Überschrift auf den Punkt gebracht (vgl. TN3:139). Die zweite drückt die grundsätzliche Zufriedenheit der Studierenden mit der Gruppengröße von zehn Personen im

absolvierten Praktikum aus, welche vier von fünf Befragten empfinden (vgl. TN1:221-222, TN1:225, TN2:230-231, TN3:139, TN4:193-195).

Im Zusammenhang mit der Studierendenzahl, welche für die Inszenierungen ideal ist, kommt erneut die von TN3 unter 6.3.8 diskutierte Empfehlung zur Sprache, theaterpädagogische Übungen themenbezogen zu organisieren – also zum Beispiel eine Lehrveranstaltung zum Medizindolmetschen, eine zum Gerichtsdolmetschen, eine zum Dolmetschen in Kulturinstitutionen usw. anzubieten, denn dabei „würde sich auch die Studierendenzahl extrem aufteilen“ (TN3:155). Zahlenmäßig stellt sich TN3 „maximal so acht bis zehn Leute“ (TN3:139) vor, was der*die Befragte folgendermaßen erklärt:

Weil eben einfach dieser Austausch, diese Kommunikation einfach viel besser funktioniert in kleinen Gruppen und weil man natürlich viel öfter auch in diese Rollen schlüpfen kann. Weil wenn ich dreißig Personen in einer Gruppe hab, komm ich wahrscheinlich nicht jede Stunde ausführlich dran. (ibid.)

TN4 zeigt sich diesbezüglich am großzügigsten und spricht sich für „so zwischen zehn und fünfzehn“ (TN4:195) Übungsteilnehmer*innen aus. Genau wie TN3 unterstreicht TN4 die Wichtigkeit dessen, „dass man so oft wie möglich drankommen kann“ (ibid.). TN2 wünscht sich bereits eine etwas geringere Anzahl und legt ein Maximum von zehn Involvierten fest (vgl. TN2:231).

Interessanterweise hat TN1 eine sehr genaue Vorstellung in Bezug auf die adäquate Gruppengröße und empfiehlt sechs Personen. TN1 legt die Motive für die hervorgebrachte Meinung in folgendem Zitat dar:

[...] weil dann hast du fünf Personen, von denen du abschauen kannst, mit denen du dich austauschen kannst. Und man kommt nicht zu kurz, weil der Unterricht ist begrenzt [...]. (TN1:221)

Wenig später präzisiert TN1, dass die Zahl der Lernenden sechs nicht überschreiten sollte, „wenn alle aktiv mitarbeiten wollen, wenn man tatsächlich auch jedem auf die Finger schauen will“ (TN1:225).

Spannend ist die Tatsache, dass TN5 exakt dieselbe Zahl anführt wie TN1 (vgl. TN5:232). Weniger überraschend wirkt – angesichts der bereits diskutierten Meinungen – dass auch TN5 zu derart kleinen Kollektiven rät, um den Studierenden ausreichend Übungsmöglichkeiten zu bieten (ibid.). TN5 hebt in den Ausführungen zu diesem Thema hervor, dass während der Einheiten keineswegs durchgehend gedolmetscht wird:

Weil man muss auch bedenken: Etwas wird vorgespielt, das braucht auch ZEIT, und dann wird es gedolmetscht, dann kommt das Feedback – das ist alles sehr viel Zeit. (TN5:232)

TN5 thematisiert noch einen weiteren problematischen Aspekt, der aus völlig ausgelasteten Lehrveranstaltungen resultieren kann – nämlich dass die aktive Verwendung einer der Arbeitssprachen beim Dolmetschtraining vernachlässigt wird:

Und es kann natürlich auch dazukommen, dass nur ein EINE Richtung, also, dass VIEL MEHR in EINE Richtung [...] gedolmetscht wird. Und in die andere halt weniger, nur kurze und kleine Sätze. (ibid.)

Um das Eintreten der referierten Befürchtungen zu verhindern, sollte den einstimmig für geringe Studierendenzahlen in Dialogdolmetschübungen des Masterstudiums plädierenden Zuschauerspieler*innen Gehör geschenkt und deren Empfehlung nachgekommen werden. Denn es ist altbekannt: (Nur) Übung macht den*die Masterabsolvent*in.

6.4.3 „Und es ist auch interessanter, wenn man es mal NICHT versteht“ – Sprachenvielfalt

In Bezug auf die Fragestellung, ob theaterpädagogische Übungen sprachübergreifend oder sprachspezifisch gestaltet werden sollen, zeichnet sich eine leichte Tendenz zu gemischtsprachigen Lehrveranstaltungen ab. TN1 und TN4 sprechen sich recht eindeutig dafür aus, während TN5 (als einzige*r Proband*in) getrennsprachige Simulationen bevorzugen würde. TN2 und TN3 wägen sorgfältig die Stärken und Schwächen beider Organisationsformen ab, wobei auch TN2 im abschließenden Statement andeutet, sprachliche und kulturelle Vielfalt beim Abhalten theaterpädagogischer Inszenierungen vorzuziehen. Die Gründe, auf welchen die jeweilige Haltung der Studierenden basiert, werden im Folgenden beleuchtet.

Das stichhaltigste Argument gegen sprachübergreifende Lehrveranstaltungen ist (natürlich) linguistischer Natur. TN5 bemängelt in diesem Zusammenhang sogar die konventionellen Dialogdolmetschübungen, in denen Deutsch mit jeweils zwei anderen Sprachen zusammengefasst ist, und erläutert seine*ihre Kritik dergestalt:

[...] ich find es einfach suboptimal, dass WIR oft mit (NATIONALITÄT ANONYMISIERT) zusammen sind, weil wir die Sprache leider nicht verstehen und wir KÖNNEN nicht so viel Feedback geben. Und wir als Publikum sitzen zwar da, aber wir bekommen irgendwie GAR nichts mit, nur von der nonverbalen Kommunikation. Und da können wir NATÜRLICH Feedback geben, was wir auch gerne tun, aber eine gemischte Gruppe – ja, SCHLECHT ist es auf gar keinen Fall. Aber ich finde, dass es vielleicht optimaler wäre, wenn [...] zum Beispiel nur (SPRACHE ANONYMISIERT) zusammen in einer Gruppe wäre [...]. (TN5:234)

TN5 merkt außerdem an, dass es bei gemischtsprachigen Gruppen stark darauf ankommt, welche Sprachen die Kombination der Lehrperson(en) inkludiert (und insbesondere, welche deren Erstsprache ist) – und dass die Teilnehmer*innen je nachdem, ob sich ihre Arbeitssprachen mit

jenen des pädagogischen Personals decken oder nicht, mehr oder weniger präzises (linguistisches) Feedback erhalten (vgl. TN5:234).

TN2 zeigt diesen Gesichtspunkt in seiner*ihrer Reflexion ebenso auf und bedauert vor allem, dass sich die Studierenden untereinander während des Praktikums teilweise kein Feedback zum verbalen Auftritt geben konnten (vgl. TN2:58-59, TN2:61) – was bei einer Dolmetschung zweifelsohne einen bedeutenden Aspekt darstellt. Deshalb kommt TN2 zunächst zu nachstehender Schlussfolgerung:

Aber sagen wir so: Ein vollständiges Feedback (...) war nicht möglich. Also nicht bei Sprachen, ja. (TN2:63)

Allerdings revidiert TN2 – von dem*r weiter unten noch mehrere Pro- und Kontraargumente zur Sprache kommen – diesen Blickpunkt gegen Ende des Interviews, indem er*sie verkündet:

Naja, beides haben Vorteile und Nachteile. Weil ich glaube, du hast ein UMFANG-REICHERES Feedback, wenn man in mehrere Sprachenräume geht, andererseits ist es natürlich mit DEINEN Sprachen, kannst du vielleicht ein GEZIELTERES Feedback geben sprachlich. Aber sonst eigentlich find ich, man hat SO eine breitere Perspektive. [...] Weil verbale Faktoren, natürlich, man muss die Sprache kennen. Aber bei diesen nonverbalen Faktoren, find ich eigentlich die Perspektive von anderen Sprachenräumen eigentlich besser: Blickkontakt, Körpersprache... (TN2:233)

TN3 vertritt wie TN2 die Ansicht, dass „beides seine Vor- und Nachteile“ (TN3:141) hat. Als Vorzug sprachspezifischer Übungen nennt TN3 den Erkenntniszuwachs (insbesondere) im Bereich der Fachterminologie des gegenwärtig behandelten Themas, welcher auf die durchgehende Konfrontation mit der eigenen Arbeitssprache zurückzuführen ist (vgl. TN3:141). Demgegenüber weist TN3 darauf hin, dass das Einnehmen der Beobachter*innenperspektive spannender ist, wenn die Involvierten die Sprache nicht verstehen und tatsächlich auf die Dolmetschung angewiesen sind, und dass dabei andere Aspekte wie der Gesamteindruck und das Verhalten der jeweiligen Darsteller*innen in den Vordergrund treten (vgl. TN3:141). In Summe unterbreitet TN3 den Leser*innen dieser Arbeit folgenden Vorschlag für die Einbettung theaterpädagogischer Methoden in das Dialogdolmetschstudium – in Verbindung mit den Fragen, die sich Lernende bei den verschiedenen Möglichkeiten der Unterrichtsgestaltung wohl stellen:

[...] vielleicht könnte man EINE Übung sprachübergreifend machen und dann innerhalb der Sprachen bisschen weitertrainieren, dass man zum Beispiel eine EINFÜHRENDE Übung hat, in der man mit mehreren Sprachen einfach die Probleme erörtern kann und eben sehen kann: Ok, wie fühl ich mich, wenn ich das sehe und selber quasi betroffen wäre und die Sprachen nicht verstehe? Und: Was kann ich eben davon mitnehmen, wenn ich meine eigene Sprachenkombination höre, und was lern ich da? (TN3:141)

TN1 zeigt sich sehr zufrieden mit der Sprachenvielfalt, die im Praktikum herrschte, und hebt diesen Gesichtspunkt als willkommenen Kontrast zu den konventionellen Dialogdolmetschübungen hervor, in denen für TN1 ausreichend sprachspezifische Übungsmöglichkeiten bestehen (vgl. TN1:227). TN1 erörtert, dass das Augenmerk im Rahmen einer Dolmetschübung, bei welcher die Involvierten beide Sprachen verstehen, (bedauerlicherweise) beinahe zwangsläufig auf linguistische Faktoren gerichtet wird. Deshalb plädiert TN1 für sprachlichen und kulturellen Reichtum innerhalb theaterpädagogischer Kurse:

Ich glaube, es ist ganz spannend, wenn man eine Sprachenvielfalt hat, weil genau DADURCH kann man SO viel genauer auf die Mimik, Gestik, Körperbewegungen achten, weil man es nicht versteht. [...] Wenn man die ganze Zeit sich in seinem Terrain bewegt, [...] dann geht die Aufmerksamkeit LEIDER in die falsche Richtung – also ich will nicht sagen, in die falsche Richtung, aber in eine andere Richtung. Und man versteift sich einfach viel zu sehr auf die Sprache: was gesagt worden ist, wie das übertragen worden ist, ob das überhaupt dabei war. (TN1:227)

TN2 zeigt in dem Zusammenhang berechtigterweise auf, dass sich jedoch auch Aussagen zur Körpersprache nicht ohne nähere Differenzierung treffen lassen, da diese ebenso wie die Lautsprache kulturell geprägt ist (vgl. TN2:67). So kann starkes Gestikulieren etwa in einer involvierten Kultur „ein No-Go“ (TN2:67) darstellen, während es in einer anderen quasi *zum guten Ton* gehört. Dies erschwert die Vergabe von Feedback an Kolleg*innen mit anderen Sprachkombinationen nachvollziehbarerweise ungemein.

TN2 hebt bei gemischtsprachigen Gruppen jedoch positiv hervor, dass die Zuschauspieler*innen dazu angeregt werden, aus ihrer „Komfortzone“ (TN2:71) herauszutreten. Der*die Befragte präzisiert die getätigte Äußerung dahingehend, dass er*sie mit vielen Praktikumssteilnehmer*innen und deren sehr verschiedenartigen Arbeitssprachen (und -kulturen) nicht bekannt war (vgl. TN2:71).

TN4 spricht sich ebenso wie TN1 eindeutig für sprachliche Diversität in theaterpädagogischen Übungen aus, weil dem Gesamtbild dabei größere Bedeutung beigemessen wird (vgl. TN4:127, TN4:197). TN4 bringt zum Ausdruck, dass sprachübergreifende Inszenierungen es den Betrachter*innen erleichtern, „in so eine Rolle des Zuschauers zu schlüpfen“ (TN4:197) und verfolgt dabei eine ganz ähnliche Argumentationslinie wie TN1:

Und ich glaub, wenn man aber die Sprache VERSTEHT, konzentriert man sich nicht so auf dieses Äußere, sondern wiederum auf die Sprache. Und ich find, das macht den Unterschied. (ibid.)

Deshalb empfindet es TN4 – wie bereits in der Überschrift dargelegt – als erfrischend und bereichernd, als Dolmetscher*in einmal „wirklich so ein*e AUSSENSTEHENDE*R“ (TN4:127) zu sein das Deuten verbaler Äußerungen anderen zu überlassen.

6.4.4 „Theaterpädagogik ist dafür da, um auf Mimik und sonstige Sachen zu achten, [...] Dialogdolmetschen eher das Achten auf die Sprache“ – Extraübung vs. Eingliederung

Das dem Gespräch mit TN1 entstammende Zitat in der Überschrift schließt thematisch direkt an den gerade behandelten Punkt an (vgl. TN1:235), bezieht sich nun aber auf die Fragestellung, ob theaterpädagogische Inszenierungen in eigens dafür vorgesehenen Lehrveranstaltungen durchzuführen oder in die bereits im Curriculum bestehenden Dialogdolmetschübungen – nämlich Dialogdolmetschen I und Dialogdolmetschen II des Moduls TR-DD-06 (vgl. Universität Wien 2015:13) – zu integrieren sind. Bei der Behandlung dieses Aspekts lässt sich insgesamt eine leichte Tendenz dahingehend verzeichnen, theaterpädagogische Methoden in gesonderten Kursen anzuwenden – allerdings sind sich die Befragten diesbezüglich keineswegs einig.

TN1 wünscht sich etwa eigenständige Lehrveranstaltungen, da in konventionellen Dialogdolmetschübungen das Augenmerk primär auf verbale Faktoren, in theaterpädagogischen Unterrichtseinheiten jedoch verstärkt auf nonverbale Faktoren gelegt wird und TN1 diese Trennung des Hauptfokus je nach angewandter didaktischer Methode als sinnvoll erachtet (vgl. TN1:235). Außerdem führt TN1 als Vorzug der klassischen Dialogdolmetschübungen an,

[...] dass man viel mehr Themen durchspielen konnte und dass die Menschen viel öfters drangenommen worden sind, weil sie kürzer, ähm, abgefragt worden sind. (TN1:235)

TN3 rät ebenfalls zu Extraübungen für Theaterpädagogik (vgl. TN3:143, TN3:156-157) und plädiert auch in diesem Zusammenhang (wie bereits unter 6.3.8 und 6.4.2) dafür, dass die einzelnen theaterpädagogischen Lehrveranstaltungen für die Bekanntmachung der Studierenden mit unterschiedlichen Fachbereichen genutzt werden sollten:

Es wäre einfach sinnvoller, wenn man es einfach THEMENBEZOGEN machen würde. Also, im Sinne von: eine Übung zu Gerichtsdolmetschen, eine Übung zu Medizindolmetschen, eine Übung zu Asylolmetschen, Polizeidolmetschen, wie auch immer. Damit man einfach diese ganzen Settings viel, viel NÄHER kennenlernt. Ich weiß, dass das natürlich immer eine Budgetfrage ist [...]. Aber sinnvoller wäre es natürlich! (TN3:155)

TN2 ist mit diesem von TN3 vorgeschlagenen Konzept einverstanden, würde theaterpädagogische Techniken jedoch nicht nur in getrennten, fachbereichsorientierten Übungen zur Anwendung bringen, sondern zusätzlich zur Vertiefung des Gelernten in die üblichen Dialogdolmetschübungen einbauen (vgl. TN2:234-239). TN4 pflichtet TN2 bei: Der*die Interviewteilnehmer*in spricht sich ebenfalls für die Integration theaterpädagogischer Simulationen in den bestehenden Dialogdolmetschunterricht aus, würde „aber auch eine getrennte Übung machen,

wo man – wie wir jetzt – konkret GERICHTE behandelt“ (TN4:199), das bedeutet, noch dazu themenbezogene theaterpädagogische Lehrveranstaltungen anbieten.

TN5 gibt als einzige*r Befragte*r an, dass Dialogdolmetschlehrende die unterschiedlichen Unterrichtsformen „unbedingt mischen“ (TN5:236) sollten und führt dazu weiter aus: „Ich finde den theaterpädagogischen Unterricht super.“ (ibid.)

6.4.5 „Ich würd es auf jeden Fall EMPFEHLEN. SEHR empfehlen.“ –

Verpflichtung vs. Freiwilligkeit

Was die Frage anbelangt, ob der Besuch theaterpädagogischer Übungen für alle Dialogdolmetscher*innen des Masterstudiums Translation verpflichtend sein sollte, sprechen sich TN1, TN2 und TN3 dafür aus, während TN5 den Studierenden die Teilnahme nachdrücklich empfiehlt und TN4 betont, dass es zumindest wünschenswert wäre, das Angebot aufrechtzuerhalten. In den folgenden Absätzen werden die jeweiligen Positionen mitsamt der dahinterstehenden Motive genauer betrachtet.

TN2 befürwortet die definitive Integration theaterpädagogischer Lehrveranstaltungen in das Curriculum des Masterstudiums Translation mit dem Schwerpunkt Dialogdolmetschen und möchte sich nicht damit zufriedengeben, dass diese als Individuelle Fachvertiefung, Erweiterungscurriculum oder optionales Praktikum angeboten werden. Den eingenommenen Standpunkt rechtfertigt TN2 dergestalt:

Weil eigentlich habe ich eher MEHR gelernt in dieser Übung als in anderen Dialogdolmetschübungen, muss ich ganz ehrlich zugeben. (TN2:241)

Auch TN3 findet, dass Kurse mit Theaterpädagogik „auf jeden Fall“ (TN3:173) ein obligatorischer Bestandteil des Dialogdolmetschstudiums sein sollten. TN1 schließt sich den beiden diskutierten Meinungen an und unterstreicht, dass theaterpädagogische Methoden für sämtliche Zuschauspieler*innen nutzbringend, für Dolmetscher*innen aus den Bereichen des Community Interpreting allerdings unentbehrlich sind, da die Interaktivität der Inszenierungen einen wichtigen Beitrag zur Vorbereitung auf den Berufsalltag leistet:

*Also eigentlich kann JEDER das gebrauchen. Also JEDER profitiert durch diese Übung. Für Dialogdolmetscher*innen sollte es festgeschrieben werden, finde ich, weil wir arbeiten nun mal mit Menschen und wir sollten auch lernen, auf die einzugehen und sie zu verstehen. (TN1:237)*

TN5 ist von den Vorzügen theaterpädagogischer Simulationen zwar merklich überzeugt, möchte den Studierenden den neuartigen didaktischen Ansatz aber nicht aufzwingen. Ein Teil

des nachstehenden Zitats ist bereits in der Überschrift enthalten, was besonders aufmerksame Leser*innen vermutlich auch ohne diesen Hinweis bemerkt hätten:

Ja, also verpflichtend hört sich ein bisschen zu VERPFLICHTEND an (lacht). Ich würd es auf jeden Fall EMPFEHLEN. SEHR empfehlen. Und die Betonung liegt auf SEHR. Weil es SEHR, sehr empfehlenswert ist, dass man das einfach AUSPROBIERT und dass man das EINMAL macht. (TN5:238)

TN4 vertritt die Ansicht, dass es in das Ermessen der Studierenden zu stellen ist, ob sie theaterpädagogische Übungen absolvieren möchten oder nicht (vgl. TN4:201-203, TN4:205). Allerdings weist TN4 ausdrücklich darauf hin, dass es die Möglichkeit geben sollte, an derartigen Dolmetschproben teilzunehmen (vgl. TN4:205), und dass der*die Interviewte selbst das Angebot als Dialogdolmetscher*in „auf jeden Fall“ (TN4:201) nutzen würde. Der Grund dafür, dass sich TN4 trotzdem für Freiwilligkeit ausspricht, liegt in der Befürchtung, dass theaterpädagogischer Unterricht „vielleicht nicht jedem gefällt und Spaß macht“ (TN4:201), insbesondere weil Studierende, die eher theoretische Inputvermittlung bevorzugen, Zweifel an der Sinnhaftigkeit der Methode hegen könnten (vgl. TN4:201). TN4 veranschaulicht deren imaginären Standpunkt in nachstehendem Zitat – bei gleichzeitiger persönlicher Distanznahme:

[...] ich kann mir vorstellen, dass nicht alle SO extrem begeistert wären von der Übung und sagen: 'Naja, das ist irgendwie sinnlos, ich geh jetzt das ganze Semester hin und spiel irgendwelche Szenen – nein!' Für mich aber, ich bin eher so ein interaktiver Mensch, ich find, es macht mir so MEHR Spaß als nur so trockene Übungen: zu sitzen und jede Woche ein Thema zu haben und nur irgendwas zu dem Thema zu dolmetschen. (TN4:205)

Zu guter Letzt argumentiert TN4, dass Theaterpädagogik für Dialogdolmetschstudierende mit Berufserfahrung vermutlich von geringerem Interesse ist, da diese bereits die Gelegenheit hatten, die gespielten Szenen in der Realität zu erleben, und folglich nicht so sehr auf Simulationen angewiesen sind, um Lösungsansätze für deren Bewältigung zu entwickeln – nimmt aber im Verlauf des Zitats auch von einer derartigen Gesinnung Abstand:

[...] ich glaube, vielleicht Studierende, die schon Erfahrung haben oder die schon irgendwo als Dolmetscher arbeiten oder gearbeitet haben, dass es für SIE dann nicht SO interessant ist oder vielleicht nicht so wichtig. Es war ja auch quasi ein Praktikum. Und ich find einfach für jemanden, der jetzt [...] das Studium studiert und dann aber nicht die Möglichkeit hatte, sich irgendwie im echten Leben auszuprobieren, dass gerade so Übungen interessant sind und Spaß machen auch. (TN4:203)

6.4.6 „Man wird einfach da reingeworfen“ – Theoretisches Vorwissen

Die gegenwärtige Kategorie beschäftigt sich mit der Frage, inwiefern den Studierenden die theoretischen Grundlagen des theaterpädagogischen Unterrichtskonzeptes nahezubringen sind, bevor diese die Methoden selbst anwenden. Auf den Gesichtspunkt wurde bereits unter 5.1.4.3 anhand der Lehrpraxis Bahadırs eingegangen, woraus hervorging, dass die Dolmetschforscher*in im Rahmen ihres stetig weiterentwickelten didaktischen Ansatzes nach und nach auf die Vermittlung theoretischen Vorwissens verzichtete. Auch Kadrić handhabte diesen Aspekt im hier untersuchten Praktikum wie Bahadır und sah weitestgehend davon ab, das Gedankenkonstrukt, auf welchem die theaterpädagogischen Techniken fußen, im Hörsaal zu beleuchten oder zu diskutieren.

Demgegenüber zeichnet sich bei der Analyse der Interviews recht deutlich ab, dass sich die Zuschauende*innen insgesamt mehr Informationen zu der neuartigen Methode gewünscht hätten. Die Anzahl der unter die Kategorie fallenden Aussagen ist beträchtlich. Deshalb werden zuerst jene Äußerungen herangezogen, die von der anfänglichen Ahnungs- und Planlosigkeit der Involvierten angesichts der unkonventionellen Unterrichtsgestaltung zeugen. Als Nächstes soll dargelegt werden, inwiefern die Teilnehmer*innen ihre Vorbereitung oder ihre Herangehensweise an die ersten Inszenierungen (nach eigenen Angaben) anders gestaltet hätten, wenn sie mit theaterpädagogischen Techniken vertrauter gewesen wären. Im Anschluss daran widmet sich die Datenanalyse all jenen Passagen, in denen die Befragten ihre Überzeugung darüber ausdrücken, dass (zumindest geringfügiges) theoretisches Grundlagenwissen die Umsetzung der Methode erleichtert und verbessert. Zu guter Letzt findet eine Auseinandersetzung mit den ausgesprochenen Empfehlungen statt, aus denen sich ablesen lässt, wie viel theoretischen Input die einzelnen Proband*innen vor der Inangriffnahme theaterpädagogischen Unterrichts als sinnvoll erachten.

In Bezug auf die Unwissenheit (und oftmals daraus resultierende Ratlosigkeit) der Studierenden gibt TN1 bereits zu Beginn des Interviews an, „viele FRAGEN in meinem Kopf, was das überhaupt ist, gehabt“ (TN1:15) zu haben. TN1 hat sich nämlich „was KOMPLETT anderes vorgestellt“ (TN1:191) und beschreibt in nachfolgendem Zitat, wie sich die Konfrontation mit dem neuartigen (und zunächst befremdlichen) didaktischen Werkzeug für ihn*sie persönlich gestaltete:

Das war ein bisschen, irgendwo chaotisch (lacht) und planlos, weil man wusste nicht wirklich, was in der nächsten Unterrichtseinheit stattfinden wird. Dass man vielleicht ein bisschen den Überblick [...] von vornherein bekommen hätte, worauf man sich einstellen muss. Es war eh im Nachhinein klar, aber man hätte sich vielleicht die Zeit gespart, hätte man uns von Vornherein gesagt, was es sein wird. (ibid.)

Dass TN1 in diesem Kontext einen möglichen Zeitverlust anspricht, ist bedenklich. TN2 erlebte die Situation ganz ähnlich wie TN1. Nachstehender Passage lässt sich ein Hauch von Entsetzen über die ungewohnte Herangehensweise entnehmen:

Weißt du, sie sagt 'Theaterpädagogik' und ich dachte mir: 'Oh Gott, was will sie jetzt? Was erwartet, was will sie von uns jetzt?' (lacht) (TN2:35)

Das anfängliche Unbehagen von TN2 (vgl. 6.2.1) war in erster Linie darauf zurückzuführen, dass der*die Interviewte keine klaren Anleitungen in Bezug auf die Fragestellung vorfand, wie er*sie sich bei den Inszenierungen zu verhalten habe:

Ja, weil ich halt nicht genau wusste, wie, also inwiefern sollte ich – weißt du – also ja, eine Rolle spielen, aber inwiefern, wie? Soll ich von meiner eigenen Erfahrung irgendwie so eine Rolle spielen oder gibt es irgendwie einen Leitfaden? Gab es keinen... (TN2:23)

Mangels Vorgaben bemühte sich TN2 schlichtweg, sich beim Verkörpern der Rollen „so nah wie möglich an der Realität“ (TN2:31) zu orientieren. In folgendem Gesprächsausschnitt bringt TN2 einen nicht zu missachtenden, negativen Effekt der Uninformiertheit über die Methode zur Sprache:

Weil bei mir ist so angekommen/ Wir haben alles ein bisschen improvisiert. Und wenn ich so eine genauere Einführung gehabt hätte, hätte ich mich wahrscheinlich zuerst einmal ein bisschen in das Thema selber eingelesen und dann vielleicht selbstbewusster auch diese Rollenspiele machen können. (TN2:15)

Wenn Unwissenheit in Unsicherheit mündet, so ist das der Darstellung gewiss nicht zuträglich, da souveränes Auftreten dadurch wesentlich erschwert oder gar unmöglich wird. TN3 ging es in diesem Kontext ganz ähnlich wie TN2, denn der*die Befragte beschreibt die Situation dergestalt:

Weil im Endeffekt hört man dann: 'Ok, Theaterpädagogik!' Ok. Soll man jetzt schauspielern? Was soll man jetzt genau machen? Und ja, es ist dann eher so in der Luft gehangen [...]. (TN3:25)

TN4 gibt dazu an, dass die Vorgehensweise für sie*ihn durchaus annehmbar war, es aber vermutlich zur Sinnhaftigkeit der Unterrichtsgestaltung beigetragen hätte, eine kurze Einführung in die didaktische Methode zu liefern (vgl. TN4:23). Die anfänglichen Simulationen bezeichnet TN4 als „so einfach irgendwie spontan“ (TN4:23) und weist dabei darauf hin, dass ihm*r der Ablauf „noch nicht so ganz klar“ (ibid.) war.

TN5 zeigt sich mit dem Vorgehen der Lehrpersonen zufrieden und gibt als Einzige*r an, dass die theaterpädagogischen Techniken ausreichend erläutert wurden, wobei die Erinnerung daran etwas lückenhaft zu sein scheint:

Also, ich find schon gut, wie die Frau Kadrić das eingeleitet hat. Dass sie eben das Ganze beschrieben hat. Ich muss dir ehrlich sagen, ich erinnere mich GAR nicht dran, dass sie den Begriff erwähnt hätte. Es war SICHER der Fall, ich weiß es leider nicht. Ich glaub es liegt daran, dass ich den Begriff nicht wirklich verknüpfen konnte mit der Logik oder was das ist und was das bedeutet. Aber sie hat das dann eh danach ERKLÄRT und dann hab ich gewusst ok, worum es geht [...] und was ist das Ziel dieser Theaterspiele. (TN5:13)

Gegen Ende des Gesprächs mit TN5 kommt erneut der Wissensstand über die angewandte Methode zum Vorschein, der sich nicht gerade als umfangreich charakterisieren lässt:

TN5: "Da hab ich mir auch Gedanken machen müssen, weil so BEWUSST war ich nicht in der Übung. Wie soll ich das sagen? Da hab ich mich natürlich nur auf die DOLMETSCHLEISTUNG konzentriert. Und so bewusst hab ich mich mit dem thea-terpädagogischen Unterricht – oder, so heißt das?"

I: "Mhm (bejahend)."

TN5: "Nicht wirklich auseinandergesetzt. Und ich hab bis heute nicht wirklich gewusst, dass/ Ich mein, natürlich, klar hab ich das gewusst, dass wir das EINBAUEN in den Unterricht, aber ich hab den Begriff einfach nicht gekannt. Ich wusste es auch nicht, dass der, dass der – wie? – dass der BOA, ich muss den Namen aufschreiben!" (TN5:256-258)

Die bisher angeführten Zitate erwecken allerdings den Eindruck, dass dieser Umstand von TN5 keineswegs als Beeinträchtigung empfunden wurde. Jedoch ist sich TN5 bei genauerer Betrachtung diesbezüglich mit sich selbst nicht ganz einig – ein Phänomen, das in der vorliegenden Arbeit bereits des Öfteren auftrat. Denn im Gegensatz zu der in den beiden oberen Zitaten eingenommenen, in keinem Fall nach einer Veränderung der Herangehensweise strebenden Haltung gibt es da auch noch eine Stimme, die (sogar für TN5 selbst) kaum merklich Kritik übt:

Aber [...] am Anfang, ja, da hab ich auch nicht gewusst: 'Ok, wie soll ich mir das vorstellen? Wie wird jetzt die Situation sein?' Weil wir spielen was vor, aber ich wusste nicht, was auf mich zukommt. Und ja, also ich war ein bisschen zu ahnungslos. (TN5:43)

Die Analyse wendet sich nun dem Aspekt zu, inwiefern sich die Vorbereitung oder das anfängliche Auftreten der Involvierten im Falle größerer Vertrautheit mit Theaterpädagogik nach deren eigener Einschätzung verändert hätte. TN5 erklärt in diesem Zusammenhang, dass er*sie als Dolmetscher*in kein anderes Verhalten an den Tag gelegt hätte und theoretisches Vorwissen über die Methode das Agieren als Translator*in nicht beeinflusst, was der*die Proband*in folgendermaßen begründet:

Weil wir von Anfang an GELERNT haben, wie wir Dolmetscher uns präsentieren müssen, wie wir uns verhalten dürfen bei einer Dolmetschsituation. Deshalb hab ich natürlich immer drauf GEACHTET, weil wir das im Rahmen unseres Studiums erlernt haben, dass wir uns immer NEUTRAL verhalten sollen, unparteilich sein sollen und deshalb, also, das war mir schon KLAR. (TN5:15)

Aus dem Zitat lässt sich schließen, dass das Neutralitätsprinzip in der Dialogdolmetschdidaktik nach wie vor als apodiktische Bedingung für verantwortungsvolles translatorisches Handeln dargestellt wird.

Bei TN2 manifestiert sich das mangelnde Vorwissen in dem stetig als Begleiterscheinung der Unterrichtsstunden auftretenden Gefühl des Unvorbereitetseins: „Also ich habe IMMER mich nicht so ganz gut vorbereitet gefühlt.“ (TN2:17) Auf welche Umstände dies zurückzuführen ist, beantwortet TN2 in folgendem Ausschnitt:

Dass ich nicht genau wusste, was wir machen mussten. Also natürlich, Glossare vorbereiten, ja. Also ich habe mich SPRACHLICH vorbereitet. Aber wie GENAU/ (TN2:21)

TN4 gibt an, dass sich seine*ihre Vorbereitung zwar nicht (wesentlich) anders gestaltet hätte, dass der*die Proband*in hingegen vermutlich mit mehr Selbstsicherheit aufgetreten wäre:

Ich glaub, ich hätte mich nicht wirklich anders vorbereitet. Vielleicht würd ich mich einfach nur sicherer fühlen, in dem Sinne, was mich erwartet. Oder halt vielleicht, wenn es so wäre, dass es bei der Einführung noch extra Tipps geben würde, halt was man besonders beachten muss, das würde mir vielleicht mehr Sicherheit verschaffen. (TN4:25)

Dies erinnert an eine bereits weiter oben getätigte Aussage von TN2 (vgl. TN2:15).

TN1 verkündet, dass er*sie im Falle eingehenderer Kenntnisse über die Methode bei der Unterrichtsvorbereitung anders vorgegangen wäre, und zwar dergestalt:

Ich hätte klarere Vorstellungen gehabt, was mich erwartet, [...] und hätte dann (...) mich ganz anders vorbereitet (...) auf den Unterricht und auf die Settings, die auf mich zukommen. [...] Ich hätte meine Dialoge, die ich ausgearbeitet habe, oder die Sachen, die ich im Kopf durchgegangen bin, mir wahrscheinlich ganz anders zusammengestellt. (TN1:15-17)

TN3 führt ebenfalls aus, dass er*sie sich anders bzw. vermehrt mit den Lerninhalten auseinandergesetzt hätte – was damit zusammenhängt, dass der*die Proband*in von der Seriosität und Berechtigung der Methode wahrscheinlich überzeugter gewesen wäre:

Ja, vielleicht hätte man das dann auch ein bisschen 'ernster' genommen. Man hätte sich vielleicht trotzdem auch [...] vor jeder Stunde quasi mehr damit beschäftigt. Und hätte sich auch vielleicht mehr überlegt: 'Ok, was kann ich dazu beitragen oder was kann ich jetzt GENAU machen?' (TN3:27)

Als Nächstes werden all jene Aussagen betrachtet, die sich auf die Vorzüge der Vermittlung theoretischer Grundlagen über die geplante Herangehensweise beziehen. Diesbezüglich verrät TN1 über sich selbst, „kein Freund von stupider Theorie“ (TN1:243) zu sein – jedoch meint der*die Interviewte, dass ein bestimmtes Vorwissen „nie ganz verkehrt“ (ibid.) ist, um sich auf

Settings zielgerichtet einzustellen und vorzubereiten sowie den Erwartungshaltungen der Lehrpersonen in höherem Ausmaß gerecht zu werden. Auch TN2 tut – allerdings ohne nähere Angabe von Gründen – kund:

Naja, eigentlich jetzt, wo du auch diese kleine Einführung gemacht hast, finde ich eigentlich, wäre vielleicht eine ausführlichere Einführung DOCH sinnvoll gewesen. (TN2:9)

TN3 schließt sich den beiden Kolleg*innen an und lässt anklingen, dass sowohl die Motivation der Involvierten als auch die positiven Auswirkungen zunehmen könnten, wenn die Darsteller*innen Kenntnis darüber erlangen, weshalb sie die Inszenierungen durchführen:

Vor allem, man geht selber ganz anders an die Dinge heran, wenn man WEISS, was man für einen Nutzen draus ziehen kann. Wenn man weiß ok, wenn ich das jetzt so und so mache, verinnerlich ich die Situation oder ich hab mehr Selbstvertrauen in diesen Bereichen und man kann einfach viel mehr davon mitnehmen, wenn man einfach WEISS, welche Vorteile die Theaterpädagogik bieten kann [...]. (TN3:161)

Auch für TN4 ist es „immer interessant“ (TN4:23) über die theoretische Basis einer Methode aufgeklärt zu werden, bevor diese zur Anwendung kommt. Darüber hinaus argumentiert TN4 ähnlich wie TN3, dass der Lerneffekt möglicherweise größer ist, wenn man „besser versteht, WOZU [...] man das Ganze spielt“ (TN4:211) und bei der Inputvermittlung auf rationaler Ebene „bisschen mehr in die Tiefe geht“ (ibid.). Darüber hinaus spricht TN4 einen Aspekt an, der von den übrigen Teilnehmer*innen noch nicht hervorgebracht wurde: Durch Grundkenntnisse im Bereich der Theaterpädagogik erweitern die Studierenden ihr Weltwissen – was von TN4 sehr begrüßt wird (vgl. TN4:209).

Zusammenfassend bringt TN1 den Grad des Vorwissens, über welchen TN1, TN2, TN3 und TN4 in Anbetracht der eben diskutierten Textpassagen gerne verfügt hätten, in nachstehendem, von Humor zeugendem Gleichnis zum Ausdruck, das zum Zwecke der Veranschaulichung wiedergegeben wird:

Weil [...] man wird so auf Sachen hingewiesen oder es wird kurz angemerkt: 'Ok, das war jetzt nicht so non plus ultra, das Verhalten, oder das könnte man ändern.' Aber wenn man nicht die richtigen Werkzeuge hat, um das zu analysieren, zu evaluieren, umzusetzen oder zu verändern – oder sich BEWUSST zu werden, was man falsch macht oder WIE man es verändern kann, dann kannst du ja auch sagen: 'Der Fernseher ist kaputt.' Aber wenn du nicht weißt, dass die Fernbedienung Batterien braucht, dann kannst du auch wenig was machen. Also man müsste jetzt kein IT-Techniker sein, aber so haushaltsmäßig sollte man schon agieren können. (TN1:243)

Abschließend findet nun die Betrachtung der konkreten Empfehlungen statt, welche die Befragten in Bezug auf das Vorwissen über die didaktische Methode abgeben. Dazu führt TN1 aus, dass er*sie gerne über Grundkenntnisse verfügt hätte (vgl. TN1:244-245) und zudem bereit gewesen wäre, sich diese im Selbststudium – etwa in der Form von Literaturexzerpten oder

-zusammenfassungen, die auf der Lernplattform Moodle bereitgestellt werden – anzueignen, „weil man will im Unterricht irgendwas Praktisches machen, und das ist ja Theaterpädagogik, das spricht ja für sich“ (TN1:247). Infolgedessen schlägt TN1 einen „einwöchige[n] Selbstvorbereitungskurs“ (TN1:241) vor, und rechtfertigt die hervorgebrachte Position folgendermaßen:

[...] da wir das für UNSERE Zwecke – nämlich Dolmetschen – benutzen, werden wir wahrscheinlich jetzt nicht allzu viel Literatur lesen müssen, um da reinzukommen, damit wir den Unterricht entsprechend gestalten können und unser Wissen umsetzen können. (ibid.)

TN2 wünscht sich auch keinen theorielastigen Unterricht, spricht sich allerdings für „eine kleine Einführung PLUS zusätzliche Lektüre“ (TN2:247) aus. Für ein Selbststudium in dem Bereich ist TN2 demnach ebenso zu begeistern wie TN1. TN2 präzisiert den erteilten Ratschlag dergestalt – und übt gleichzeitig erneut Kritik an der erlebten Herangehensweise:

[...] wenn ich das Gefühl habe, ich will mich MEHR einlesen, dann kann ich das machen. [...] Wir sind auch nicht in der Schule, das heißt, man kann dir auch bisschen überlassen, wie viel du GLAUBST, du brauchst. Aber AUF JEDEN FALL eine kleine Einführung. Weil ich fand es bei ihr zu wenig. Also dieses nur Erwähnen fand ich ehrlich gesagt zu wenig. (ibid.)

TN2 besteht darauf, eine kurze Einführung in das Thema zu geben, da diese auch eigenständige, weiterführende Recherchen erleichtern würde: Je mehr die Studierenden bereits wissen, desto gezielter können sie nach Inhalten suchen, die sich ihnen noch nicht erschlossen haben, ihnen aber bedeutend erscheinen (vgl. TN2:249).

TN3 legt Lehrpersonen nahe, in der ersten Unterrichtseinheit zumindest die Frage nach dem Ablauf der Inszenierungen und deren Ziel und Zweck zu klären:

Man muss ja jetzt nicht fünf Bücher dazu gelesen haben, aber man könnte vielleicht die erste Stunde mal verschiedenste Ansätze besprechen und sagen ok, was kommt auf einen zu und was kann man draus mitnehmen? (TN3:161)

Ganz ähnlich wie TN3 plädiert TN4 für eine Einleitung von etwa einer halben Stunde, die beinhalten sollte,

[...] was der SINN ist und wie es HELFEN könnte und WIE man am besten diese Sachen spielt oder auf was man ACHTEN sollte oder vielleicht auch, auf was man vor allem sich KONZENTRIEREN sollte [...], wenn das Ganze passiert [...]. (TN4:207)

TN5 möchte dieselben Informationen abdecken wie TN3 und TN4, vertritt allerdings die Meinung, dass dafür fünf Minuten ausreichen:

Also, eine kurze Einführung reicht: was wir machen, wie das jetzt aussieht und WARUM wir das machen. Aber das kann man ja in fünf Minuten erklären [...]. (TN5:242)

Außerdem merkt TN5 wenig später an, dass Dialogdolmetschstudierende auch ohne Einführung vermutlich nach den ersten Simulationen begreifen, „was die LOGIK dahinter ist“ (ibid.).

Abschließend bringt TN4 folgenden Gedankengang hervor, der in eine andere Richtung weist als die meisten bisher herangezogenen Äußerungen, jedoch mit der Unterrichtspraxis von Kadrić und Bahadır – sowie mit dem Berufsalltag, wie TN4 gleich selbst darlegen wird – vermutlich viel eher übereinstimmt:

Obwohl dann andererseits das Gute ist vielleicht, dass man nicht zu sehr vorbereitet ist, dass es eher dem entspricht, wie es in der realen Welt ist. Weißt du, was ich meine? Also, weil gleichzeitig: Du hast es eh schon in der Uni und es ist eh schon [...] nicht wirklich praktisch, weil du sitzt ja nicht im richtigen Gericht und so. Aber ich glaub dadurch, dass vielleicht nicht zu sehr drauf eingegangen wurde, hat es auch geholfen, das bisschen realer zu machen. [...] Weil ich glaub, sehr oft im Arbeitsleben ist es so: Es ist spontan. Irgendwer ruft dich an, kontaktiert dich, sagt so: 'Hey, da gibt's jetzt diesen Job, du musst da kurz dolmetschen kommen, das ist ungefähr das Thema und das ist heute um 16 Uhr. Hast du Zeit?' Und du sagst: 'Ok [...].'. Und dann kannst du nur kurz was dazu durchlesen. Und ich glaub, in dem Sinne ist es vielleicht realer, wenn man nicht zu sehr drauf eingeht, wie man dasitzen muss, wie man halt das spielen muss, sondern dass du einfach da bist. Man wird einfach da reingeworfen. (TN4:27-29)

Das Gefühl des Da-reingeworfen-Werdens, welches die Studierenden bei den ersten Inszenierungen im Praktikum erlebten, ließ TN4 bereits in der Überschrift aufkommen. Der*die Zuschauer*in führt daraufhin aus, dass der Einsatz theaterpädagogischer Methoden wohl immer seine Berechtigung hat – egal, ob mit theoretischem Vorwissen der Darsteller*innen oder ohne (vgl. TN4:31).

6.4.7 „Ich versteh auch nicht, warum sie das wieder eingestellt haben...“ –

Lehrveranstaltungsdauer bzw. Häufigkeit des Angebots

Die vorliegende Kategorie beschäftigt sich mit der von den Studierenden angeratenen Lehrveranstaltungsdauer bzw. Häufigkeit von theaterpädagogischen Übungen im Dialogdolmetschstudium. Dabei plädieren TN1, TN3 und TN4 mit Nachdruck für ein verstärktes Angebot.

TN4 entgegnet etwa auf die Frage, welche Kritikpunkte aus seiner*ihrer Sicht in Bezug auf den Einsatz theaterpädagogischer Methoden in der Dialogdolmetschdidaktik bestehen, mit folgenden Worten:

Kritik... Ich glaub, meine Kritik wäre eher, dass es bisschen zu kurz war. Oder dass wir mehr solche Übungen machen könnten. (TN4:163)

Deshalb bringt TN4 nachstehenden Vorschlag zum Ausdruck, der sich aus der Tatsache ableitet, dass sich das gegenwärtig untersuchte Praktikum lediglich über einen zweimonatigen Zeitraum erstreckte:

Aber vielleicht für die Zukunft, wenn sich was am ZTW ändern sollte (lacht), dass man erstens so ein Praktikum wirklich ein ganzes Semester hat, [...] einfach, dass man ein bisschen mehr Angebot hat, solche praktischen Sachen zu üben. (TN4:141)

TN1 schließt sich TN4 entschieden an und lässt dabei anklingen, dass Darstellung Zeit (und Raum) braucht, um wachsen und gedeihen zu können und ihre volle Wirkung (auf alle Beteiligten) zu entfalten:

Wahrscheinlich war das – wie auch bei allen Sachen, die mit Durchspielen zu tun haben – sehr wenig Zeit, sehr kurz. [...] Wir hatten zum Glück eine kleine Gruppe und man konnte sich auch in unterschiedlichen Rollen ausprobieren, aber natürlich hätte ich mir gewünscht, das viel viel viel viel viel viel mehr üben zu können. (TN1:187)

Infolgedessen rät TN1 nicht nur (wie TN4) zur Verdoppelung der Praktikumszeit von zwei auf vier Monate, sondern sogar zu theaterpädagogischen Übungen in jedem Studiensemester (vgl. TN1:215). TN3 vertritt ebenso wie TN1 und TN4 den Standpunkt, dass Theaterpädagogik „viel, viel öfter ein[zu]bauen“ (TN3:135) ist. TN4 imaginiert, dass er*sie im Falle vermehrter Übungsmöglichkeiten zudem die Scheu vor den Inszenierungen abzulegen und die ihm*r zugeordneten Rollen wesentlich selbstbewusster zu verkörpern imstande wäre:

Und wenn das jetzt regelmäßig in jedem Semester wäre, glaub ich, so nach zwei Jahren Studium würd ich einfach nur rauskommen und meine Rolle spielen oder dolmetschen, ohne Angst zu haben [...]. Aber dadurch, dass es so etwas Seltenes ist, war es am Anfang eher so: 'Oh mein Gott, was? [...]' (TN4:51)

Doch nicht nur am Gesamtauftritt könnte in höherem Ausmaß gefeilt werden, wenn im Studienplan (mehr) theaterpädagogische Lehrveranstaltungen vorgesehen wären, sondern auch jene Dolmetschmodi, denen in konventionellen Dialogdolmetschübungen nicht genügend Beachtung zukommt, ließen sich eingehender trainieren. Wie bereits unter 6.3.7 im Rahmen der Diskussion der im Laufe theaterpädagogischer Simulationen entwickelten Lösungsansätze kurz erwähnt, kritisiert TN3 nämlich, im gesamten Studium nicht ausreichend Übungsmöglichkeiten für das Flüsterdolmetschen vorgefunden zu haben:

Aber das ist halt ein Punkt, wo ich anmerken muss, dass man zum Beispiel das Flüsterdolmetschen viel ÖFTER hätte trainieren sollen. [...] Ich glaub, das ist ein ganz, ein ganz ein WESENTLICHER Punkt. Vor allem auch ein Punkt, der im kompletten Dolmetschstudium vernachlässigt wird. [...] Flüsterdolmetschen fehlt komplett und vor allem auch, wie man seine Stimme einsetzen soll, damit man nicht flüstert und damit man das nicht so strapaziert. Also, man hat aus der Übung gelernt, dass man das noch lernen MUSS. Aber man hat leider nicht gelernt, WIE man es machen soll (lacht). Natürlich, ich kann mich noch erinnern, dass Frau Professorin Kadrić das bei MIR ausprobiert hat und mir ins Ohr geflüstert hat damals. Und ich dann trotzdem sehr mich selbst gefragt hab: 'Ok, und wie soll ich das jetzt SELBER machen?' Aber, ich weiß nicht warum, aber ich glaub, wir hatten dann irgendwie keine Übung dazu oder das nie so wirklich öfter gemacht, ja. (TN3:91)

Der Dolmetschauftritt der Lehrperson ist TN3 demnach im Gedächtnis geblieben – vor allem, da er*sie direkt in diesen eingebunden war – allerdings wäre der*die Befragte ebenfalls gerne mehrere Male als Flüsterdolmetscher*in aufgetreten.

Ähnlich verhält es sich mit der Behandlung ethischer Fragestellungen, die nur sehr bedingt stattfinden konnte, wie TN4 bereits unter 6.3.11 bemängelt. Im Anschluss an die hervorbrachte Kritik darüber formuliert TN4 folgende (beinahe rhetorische) Frage:

Ich glaub, es war einfach nicht wirklich möglich in dem Rahmen, weil es sehr kurz war? (TN4:139)

In Summe wünschen sich die Studierenden also ein verstärktes Angebot an theaterpädagogischen Simulationen im Dialogdolmetschstudium und bringen zudem gute Gründe dafür hervor. Die didaktische Realität weist allerdings in eine andere Richtung – wie sich dem leichte Empörung ausdrückenden Zitat von TN3 in der Überschrift entnehmen lässt (vgl. TN3:173). So wurden etwa seit dem Inkrafttreten des Masterstudiums Translation im Oktober 2015 (das die zuvor in getrennter Form bestehenden Masterstudiengänge Übersetzen bzw. Dolmetschen vereinte) lediglich drei Dialogdolmetschpraktika angeboten, und zwar „Praktikum Dialogdolmetschen: Gerichte und Behörden“ sowie „Praktikum Dialogdolmetschen: Politik und Diplomatie“ im Sommersemester 2019 und „Praktikum Dialogdolmetschen: Recht und Diplomatie“, welches die Verschmelzung der beiden erstgenannten darstellt, im Sommersemester 2020¹⁹. Inwieweit im Rahmen dieser Lehrveranstaltungen – die durchaus auch reale Dolmetschsituationen beinhalteten – bei simulierten Einsätzen theaterpädagogische Methoden zur Anwendung kamen, lässt sich dem Vorlesungsverzeichnis nicht entnehmen. Fest steht allerdings, dass das (universitätsinterne) Angebot an Dialogdolmetschpraktika quantitativ (!) dürftig ist und sehr viele Studierende in Ermangelung anderer Alternativen auf dem Arbeitsmarkt auf die zweite im Curriculum des Dialogdolmetschstudiums vorgesehene Option zurückgreifen, um das Pflichtmodul TR-DD-07 mit dem Namen „Arbeitspraxis: Dialogdolmetschen“ zu absolvieren. Diese besteht darin, anstelle eines Praktikums – welches mit Nachdruck empfohlen wird – schlichtweg die beiden (dem Schwerpunkt Konferenzdolmetschen zugehörigen) Übungen Simultandolmetschen II und Konsekutivdolmetschen II zu besuchen (vgl. Universität Wien 2015:13).

Die genannten Ausweichlehrveranstaltungen sind für Dialogdolmetscher*innen weder in vollem Ausmaß einschlägig, noch bieten sie einen Ersatz für wertvolle Berufserfahrung. Bei der Betrachtung des Modulziels wird nachvollziehbar, dass Dialogdolmetschstudierenden wesentlich mehr Übungsmöglichkeiten zur Verfügung zu stellen sind, damit diese tatsächlich als

¹⁹ Für nähere Informationen konsultiere man das Vorlesungsverzeichnis der Universität Wien unter <https://ufind.univie.ac.at/de/index.html>.

ausgebildete Community Interpreter*innen in ihr Arbeitsleben einsteigen können – und nicht als teilqualifizierte Konferenzdolmetscher*innen, da in der Ausbildungspraxis die Abnabelung von der „großen Schwester Konferenzdolmetschen“ (Bahadır 2007:227) zum gegenwärtigen Zeitpunkt scheinbar immer noch nicht gänzlich gelungen ist:

Nach erfolgreichem Abschluss verfügen die Studierenden über praktische Kompetenzen in unterschiedlichen Settings des Dialogdolmetschens (Verhandlungen, Vernehmungen, Diagnose- und Therapiegespräche etc.) sowie der Erarbeitung und Anwendung fachspezifischer Terminologie. (Universität Wien 2015:13)

Theaterpädagogische Methoden kommen dem zu erreichenden Modulziel bereits näher als der Besuch von zwei (zusätzlichen²⁰) Konferenzdolmetschübungen – wie aus der Arbeit hoffentlich schon hervorgegangen ist.

6.4.8 „[...] also das Sein im Gerichtssaal, [...] das hat mir extrem viele Denkanstöße gegeben“ – Inszenierungen in situ

Die letzte Kategorie der Arbeit trachtet danach, das Augenmerk der Leser*innen darauf zu richten, wie bedeutend (theaterpädagogische) Dolmetschproben bzw. reale Einsätze vor Ort sind. Derartige Übungsgelegenheiten erleichtern den Studierenden den Einstieg in die Berufswelt ungemein, indem sie ihn fließend gestalten und daher dem Eintreten eines Realitätsschocks entgegenwirken. Es liegt nahe, dass theaterpädagogische Simulationen in situ all ihre Vorzüge beibehalten (*oder sogar erst in vollem Umfang entfalten?*) – allerdings ist diese Kategorie bewusst etwas allgemeiner angelegt und umfasst auch andere Formen von Dolmetscheinsätzen außerhalb der Universität, da der Fokus hier primär darin besteht, die Studierenden nicht nur „[w]eg von Papier, Stift und Tisch“ (Bahadır 2007:277), sondern auch *raus aus den Hörsälen* zu bewegen.

Dass der Lernprozess im Rahmen von in situ Dolmetschauftritten beschleunigt werden kann, da sich diese genauso wie theaterpädagogische Methoden (für sich allein betrachtet) durch ihre ganzheitliche Herangehensweise auszeichnen, geht anhand der nachfolgenden Erzählepisode aus dem Gespräch mit TN5 so anschaulich hervor, dass die Verfasserin ihren Leser*innen den Ausschnitt nicht vorenthalten möchte – selbst wenn die Passage ausdrücklich nicht eine innerhalb des untersuchten Praktikums, sondern in einer anderen Lehrveranstaltung gesammelte Erfahrung beschreibt:

²⁰ Es sei darauf hingewiesen, dass die Teilnahme an der UE Konsekutivdolmetschen I innerhalb des Moduls TR-DD-03, an der UE Simultandolmetschen I im Rahmen des Moduls TR-DD-04 sowie an den UE Simultandolmetschen II und Konsekutivdolmetschen II im Modul TR-DD-05 (namens *Dialogdolmetschen I*) ohnehin obligatorisch ist (vgl. Universität Wien 2015:12f.).

*Weil es ist natürlich in einer FABRIK zum Beispiel: Die Maschinen arbeiten im Hintergrund, die Geräusche. Also, es ist einfach da in der Fabrik sehr laut. Und man muss damit auch klarkommen. Da muss man wissen als Dolmetscher*in: Na gut, dann muss ich mich so POSITIONIEREN, dass ich ALLES verstehe, aber das Publikum mich trotzdem noch sehen kann. Genau diese Kleinigkeiten eben, die SEHR wichtig sind. Und das kann man nur lernen, wenn man dort, vor Ort, das einmal ausprobiert hat. Wenn man schon einmal die Erfahrung gemacht hat: Ja, in einer Fabrik, worauf muss ich achten? Es ist dort sehr laut. Es sind sehr viele Maschinen dort. Es gibt fünfzehn Teilnehmende. Es ist auch wichtig, dass ich mich VORNE positioniere, neben dem Tourguide, dass ich JA höre: 'Ok, was redet der Tourguide? Ich muss es ja gleich dolmetschen!' Und wenn auf etwas GEZEIGT wird, dann muss ich das natürlich auch zeigen: 'Ok, das ist die Maschine, von DIESER Maschine wurde geredet!' Oder solche Sachen eben. Und deshalb find ich, dass es sehr wichtig ist, dass man sofort IN den Unterricht einbaut. (TN5:236)*

Die Überschrift lässt erahnen, dass TN1 vom diskutierten Dialogdolmetschpraktikum ganz ähnliche Eindrücke und Impulse für das persönliche Agieren als Dolmetscher*in mitnehmen konnte (vgl. TN1:191). TN3 war am Tag der abschließenden Gerichtsverhandlung bedauerlicherweise verhindert, bringt aber nichtsdestotrotz seine*ihre Überzeugtheit vom Nutzen der zur Verfügung gestellten Übungsgelegenheit zum Ausdruck:

Und das hab ich auch wirklich sehr gut gefunden, dass das irgendwie eingebaut wurde, damit man sich auch WIRKLICH auch einmal so richtig fühlen kann, wie wenn man dort wirklich vor Gericht dolmetscht. (TN3:125)

Für TN4 hebt sich das Erlebnis im Gerichtssaal von den Inszenierungen im Hörsaal ab, was der*die Proband*in folgendermaßen beschreibt:

[...] das, was wirklich ein bisschen den Unterschied gemacht hat, war wirklich, wo wir im Gericht waren. Auch das erste Mal, wo wir nur zuschauen waren, also als Zuschauer. Weil man weiß ja ungefähr, wie das Ganze abläuft, aber wenn man drinnen sitzt/ Und es ist ja auch jedes Mal anders. (TN4:47)

TN1 betont ebenfalls, dass bereits das Betrachten realer Dolmetschsettings durchaus positive Effekte nach sich ziehen kann (vgl. TN1:187), was er*sie anhand der Exkursion ins Bezirksgericht Innere Stadt konstatierte. Der*die Befragte betont, dass es sehr hilfreich war, die Anwendung von Fachwissen bei professionellen Gerichtsdolmetscher*innen zu beobachten (ibid.). Darüber hinaus wünscht sich TN1

*[...] auch viel mehr Feedback von – ich weiß, dass das sehr schwierig umzusetzen ist – aber dass man viel mehr mit Richter*innen arbeitet und die echten Settings auch tatsächlich viel öfters hat. (TN1:187)*

Aus der Inhaltsanalyse geht hervor, dass die Dialogdolmetschdidaktik Studierende – sobald diese eine gewisse Vertrautheit mit unterschiedlichsten Dolmetsch- und Notizentechniken vorweisen können – nicht länger in grauen Institutsräumen (oder gar permanent an Schreibtischen) ausharren lassen sollte. Die Aufgabe von Ausbildungseinrichtungen ist es vielmehr, Lernende

allmählich dorthin zu führen, wo sie hingehören – in unserem speziellen Fall also unter jene Menschen, denen (angehende) Dialogdolmetscher*innen ihre Stimme, ihre Ausdrucksfähigkeit und ihre Expertise zur Verfügung stellen, um sie auf diese Weise aus deren (auf Stimm- und Ausdruckslosigkeit sowie Unverständnis basierender) Unterdrückung zu befreien.

6.4.9 Zusammenfassung der Integration in das Dialogdolmetschstudium

Die dritte und letzte Zusammenfassung der vorliegenden Arbeit umfasst die sechs deduktiv und zwei induktiv hervorgebrachten Kategorien, welche Anregungen für eine möglichst zielführende Einbettung theaterpädagogischer Methoden in das Dialogdolmetschstudium zu liefern suchen. Der Zweck dieses Unterpunktes liegt also in der Beantwortung der dritten Forschungsfrage (vgl. 5.1.1).

Was den Studienfortschritt anbelangt, welcher vonnöten ist, um den fruchtbringenden Einsatz theaterpädagogischer Simulationen weitgehend sicherzustellen (vgl. 6.4.1), bringen die Befragten recht unterschiedliche Standpunkte hervor. Manche sprechen sich dafür aus, den *Sprung ins kalte Wasser* – als solcher wird die Anwendung der Methoden nämlich anfangs manchmal empfunden – möglichst früh zu wagen und meinen, dass Theaterpädagogik im Master Dialogdolmetschen jederzeit angebracht ist. Dies begründen die Interviewten damit, dass bereits im einschlägigen Bachelorstudium das erforderliche Sprach- und Kulturwissen für die Umsetzung der Techniken vermittelt wurde. Außerdem vermuten die Zuschauspieler*innen, dass der vorgeschlagene Ansatz umso nützlicher ist, je vertrauter die Involvierten mit den Simulationen sind und je öfter sie von diesen Gebrauch machen. Als Grund für einen sehr frühen Einsatz theaterpädagogischer Methoden führen die Studierenden zusätzlich an, dass ihnen diese Art der Unterrichtsgestaltung sinnvoller erscheint als das Dolmetschen eines vorgefertigten und -gelesenen Textes oder eines Videos. Demgegenüber argumentieren einige andere Proband*innen, dass Lehrveranstaltungsbesucher*innen zu Beginn des Masters mit dem unkonventionellen Vorgehen überfordert sein könnten und zunächst einmal Zeit brauchen, um sich im Studium zurechtzufinden und mit verschiedenen Settings auseinanderzusetzen. Weiters führen die Befragten aus, dass die Vertrautheit mit unterschiedlichen Dolmetschmodi sowie mit der Notizentechnik eine Voraussetzung für die sinnstiftende Verwendung theaterpädagogischer Methoden darstellt. Deshalb wird zu guter Letzt der Vorschlag unterbreitet, die Lernenden in einem ersten Schritt mit theoretischem Basiswissen auszustatten, um in einer zweiten Etappe den Besuch von Konsekutiv- und klassischen Dialogdolmetschübungen vorzusehen und als dritte und letzte

Abstufung die Absolvierung theaterpädagogischer Kurse festzulegen. Dies wird damit begründet, dass die bühnenhafte Inszenierung mehr (professionelles) Selbstvertrauen bedingt.

In Bezug auf die ideale Gruppengröße für die Veranstaltung theaterpädagogischer Dolmetschproben (vgl. 6.4.2) sind sich die Interviewten auffallend einig, wobei sich die folgenden zwei Grundtendenzen beim Analysieren der Gespräche abzeichnen: Erstens zeigen sich die meisten Befragten mit der Gruppengröße von zehn Personen im absolvierten Praktikum zufrieden. Zweitens stimmen sie in der Annahme überein, dass sich die Übungen umso fruchtbringender gestalten, je kleiner die Teilnehmer*innenzahl ist. Quantitativ ausgedrückt schlagen die Proband*innen zwischen sechs und fünfzehn Personen pro Kurs vor. In diesem Zusammenhang wird die Empfehlung ausgesprochen, themenbezogene theaterpädagogische Lehrveranstaltungen anzubieten, die sich verschiedenen Fachgebieten widmen – was zwangsläufig eine Reduzierung der Studierendenzahlen in den einzelnen Übungen zur Folge hätte. Die Gesprächspartner*innen plädieren für kleine Gruppengrößen, da ihrer Meinung nach der Austausch zwischen den Beteiligten umso besser funktioniert, je kleiner das Kollektiv ist. Außerdem erhöht dies die Übungsgelegenheiten für jedes einzelne Mitglied – das sich folglich vermehrt im Verkörpern der unterschiedlichsten Rollen ausprobieren kann. Schließlich bringen die Befragten hervor, dass geringe Studierendenzahlen in den Übungen ihrer Befürchtung entgegenwirken, dass die aktive Verwendung einer der involvierten Arbeitssprachen vernachlässigt wird.

Hinsichtlich der Fragestellung, ob theaterpädagogische Techniken in sprachübergreifenden oder sprachspezifischen Lehrveranstaltungen zur Anwendung gelangen sollen (vgl. 6.4.3), tendieren die Studierenden insgesamt leicht zu gemischtsprachigen Übungen. Für Sprachenvielfalt in den Gruppen spricht die Tatsache, dass den Teilnehmenden das Einnehmen der Beobachter*innenrolle leichter fällt, wenn diese tatsächlich auf die Dolmetschung angewiesen sind. Außerdem wird dem Gesamtauftritt – also auch non- und paraverbalen Elementen der Kommunikation – automatisch mehr Bedeutung beigemessen, wenn verbale Faktoren nicht (von allen) beurteilt werden können. Darüber hinaus erlauben es sprachübergreifende Lehrveranstaltungen, dass die Studierenden ihre Komfortzone verlassen, da sie nicht mit allen Beteiligten und deren Arbeitssprachen und -kulturen vertraut sind – was möglicherweise eine Heranführung an die translatorische Berufspraxis bietet. Das stichhaltigste Argument gegen einen Sprachenmix ist linguistischer Natur: Weisen nicht alle Kolleg*innen dieselben Arbeitssprachen auf, so sind sie nicht imstande, sich Feedback für den sprachlichen Ausdruck zu geben, sondern nur für den körpersprachlichen. Ob die Darsteller*innen von den Lehrenden Rückmeldungen für ihre linguistische Leistung erhalten, hängt von (nicht) bestehenden Überschneidun-

gen zwischen ihren Arbeitssprachen und der Kombination der Lehrpersonen ab – woraus Ungleichheiten resultieren können, die es in der Didaktik sicherlich zu vermeiden gilt. Außerdem findet bei sprachspezifischen Übungen dank der durchgehenden Konfrontation mit der jeweiligen Arbeitssprache eine gezieltere Auseinandersetzung mit der gegenwärtig behandelten Fachterminologie statt.

Die nächste Kategorie wirft die Frage auf, ob theaterpädagogische Methoden in eigens dafür vorgesehenen Lehrveranstaltungen anzuwenden oder in die bestehenden Dialogdolmetschübungen – also Dialogdolmetschen I und Dialogdolmetschen II – zu integrieren sind (vgl. 6.4.4). Obwohl sich die Befragungsteilnehmer*innen in diesem Punkt keineswegs einig sind, neigen sie zusammengefasst eher dazu, theaterpädagogische Simulationen in gesonderten Übungen abzuhalten. Für diese Trennung spricht, dass im konventionellen Dialogdolmetschunterricht der Hauptfokus auf verbalen Faktoren, in theaterpädagogischen Kursen jedoch tendenziell auf nonverbaler Kommunikation bzw. auf dem vermittelten Gesamtbild liegt. Die Studierenden empfinden es als sinnvoll, das primäre Augenmerk je nach Lehrveranstaltung (bzw. angewandter didaktischer Vorgehensweise) auf andere Aspekte zu legen. Darüber hinaus erzählen die Interviewten, dass in normalen Dialogdolmetschübungen eine breitere Palette an Themengebieten abgedeckt wird – und schlagen vor, demgegenüber gesonderte Kurse mit Theaterpädagogik zu veranstalten, um es den Studierenden zu ermöglichen, sich jeweils mit einem bestimmten Fachbereich eingehend auseinanderzusetzen (vgl. 6.4.2). Im Gegenzug dazu wird die Integration theaterpädagogischer Inszenierungen in den üblichen Dialogdolmetschunterricht von manchen Gesprächspartner*innen befürwortet, da die Dolmetschproben dort zur Vertiefung des Gelernten beitragen können.

Was den verpflichtenden bzw. freiwilligen Besuch theaterpädagogischer Lehrveranstaltungen im Rahmen des Dialogdolmetschstudiums anbelangt (vgl. 6.4.5), befürworten drei von fünf Befragten die obligatorische Teilnahme, während ein*e weitere*r Interviewte*r diese mit Nachdruck empfiehlt und der*die letzte Proband*in es für wünschenswert hält, zumindest das Angebot aufrechtzuerhalten. Für das Vorschreiben der Absolvierung theaterpädagogischer Kurse spricht laut den Involvierten, dass sie im Praktikum größere Lernfortschritte erzielten als im gewöhnlichen Dialogdolmetschunterricht. Zudem sind die erlebten Inszenierungen für manche unentbehrlich, da sie aufgrund ihres verstärkten interaktiven Charakters einen erheblichen Beitrag zur Vorbereitung auf den Berufsalltag (vor allem) von Community Interpreter*innen leisten. Jene Studierende, die Theaterpädagogik nicht zu einem unabdingbaren Bestandteil des Studiums erklären wollen, sind zwar von den Vorzügen des neuartigen Ansatzes überzeugt,

möchten diesen den Lernenden jedoch nicht aufzwingen – selbst wenn die Zuschauspieler*innen angeben, dass sie persönlich das Angebot durchaus nutzen würden. Sie führen weiter aus, dass möglicherweise nicht alle (angehenden) Dialogdolmetscher*innen die Simulationen als sinnvoll einschätzen, insbesondere wenn die Studierenden theoretische Inputvermittlung bevorzugen oder wenn sie bereits Praxiserfahrung am Arbeitsmarkt sammeln konnten und deshalb nicht auf Dolmetschproben angewiesen sind, um die gespielten Szenen einmal erlebt zu haben.

Die nächste Kategorie bietet Raum für die Auseinandersetzung mit der Frage, inwieweit Zuschauspieler*innen mit dem theoretischen Grundgerüst theaterpädagogischer Methoden vertraut zu machen sind, bevor sie die genannten Techniken eigenständig anwenden (vgl. 6.4.6). Bei der Inhaltsanalyse zeichnet sich recht deutlich ab, dass die Studierenden mehr Informationen zu der neuartigen Herangehensweise sehr begrüßt hätten. Das liegt daran, dass sie am Anfang etwas planlos in Bezug auf den Ablauf der Inszenierungen waren – was die zielgerichtete Vorbereitung auf die ersten Simulationen (teils erheblich) erschwerte bzw. zu einem stetigen Gefühl des Unvorbereitetseins (trotz terminologischer Recherche) führte. Viele Befragte weisen darauf hin, dass (zumindest geringfügiges) theoretisches Vorwissen über die didaktische Methode deren Umsetzung erleichtert und verbessert hätte. Aus diesem Grund sprechen die Involvierten verschiedenste Empfehlungen aus, die von einer kleinen Einführung in die Theaterpädagogik innerhalb der ersten Unterrichtseinheit über eine kurze Einleitung plus zusätzliche Lektüre bis hin zu einem einwöchigen Selbstvorbereitungskurs mithilfe von auf der Lernplattform Moodle zur Verfügung gestellten Literaturauszügen reichen. Zu guter Letzt wird hingegen in die Diskussion eingebracht, dass unvorbereitetes In-die-Situation-geworfen-Werden ohne klare Handlungsanleitungen der beruflichen Realität von Dolmetscher*innen vermutlich eher entspricht – eine Auffassung, die wohl auch Kadrić und Bahadır teilen dürften.

In Hinblick auf die von den Studierenden angeregte Lehrveranstaltungsdauer bzw. Häufigkeit von theaterpädagogischen Übungen im Dialogdolmetschstudium (vgl. 6.4.7) lässt sich festhalten, dass die Mehrheit der Befragten mit Nachdruck für ein verstärktes Angebot plädiert. Dies ist darauf zurückzuführen, dass Inszenierung Zeit und Raum braucht, um ihre volle Wirkung auf alle Eingebundenen zu entfalten. Außerdem merken die Interviewten an, dass sie dergestalt sukzessive die Scheu vor den Simulationen abzulegen und ihre Dolmetschauftritte in der Folge wesentlich selbstbewusster zu gestalten imstande wären. Darüber hinaus ließe sich auf diese Weise jenen Dolmetschmodi, die im übrigen Dialogdolmetschstudium vernachlässigt werden, mehr Beachtung schenken – wobei die Teilnehmer*innen im gegenwärtigen Fall auf das Flüsterdolmetschen verweisen. Letztendlich – und keineswegs von minderer Bedeutung – könnten die Schauspiele dazu herangezogen werden, der Behandlung ethischer

Fragestellungen (vgl. 6.3.11) im Dialogdolmetschstudium mehr Platz einzuräumen. In Summe zeigt die Analyse auf, dass es gute Gründe für den verstärkten Einsatz theaterpädagogischer Methoden in der Dialogdolmetschdidaktik gibt.

Die letzte Kategorie weist auf die große Bedeutung von (theaterpädagogischen) Simulationen im realen Arbeitsumfeld hin (vgl. 6.4.8). Dolmetschauftritte vor Ort bergen nämlich das Potenzial in sich, den Lernprozess zu beschleunigen, weil dabei – wie sich gewissen Erzählepisoden entnehmen lässt – eine ganzheitliche Herangehensweise sichergestellt ist. Da durch die abschließende Verhandlung im Bezirksgericht Meidling nachvollziehbar wurde, wie es sich anfühlt, Gerichtsdolmetscher*in zu sein, hebt sich die Generalprobe für die Involvierten von den übrigen Dolmetschproben im Hörsaal ab. Darüber hinaus merken sie an, dass bereits die Beobachtung realer Dolmetscheinsätze im Bezirksgericht Innere Stadt zur Gewinnung wertvoller Denkanstöße führte. Als besonders interessant wird dabei die betrachtete Anwendung von Fachwissen (vgl. 6.3.12) bei professionellen Gerichtsdolmetscher*innen hervorgehoben. Zusammenfassend gehört es wohl zu den Aufgaben der Dialogdolmetschdidaktik, Lernenden den Einstieg in die Praxis zu erleichtern, indem sie den Studierenden Zugang zur Berufswelt gewährt.

6.5 Schwachstellen der durchgeführten Studie

Wie wohl jede Arbeit weist die vorliegende Studie einige Mängel auf, die es im Sinne guter wissenschaftlicher Praxis und aus Respekt vor den Leser*innen offen zu thematisieren gilt. Die folgenden Absätze sind deshalb den Schwachstellen gewidmet.

Das augenscheinlichste Manko liegt darin, dass die Befragungen erst etwa ein Jahr nach Absolvierung des Dialogdolmetschpraktikums stattfanden. Da zwischen dem Praktikumszeitraum (im Mai und Juni 2019) und den qualitativen Interviews (im Juni und Juli 2020) so viel Zeit verstrichen ist, konnten sich die Proband*innen teilweise nicht mehr an Details erinnern, welche für die Datenanalyse durchaus interessant gewesen wären und den Erkenntniszuwachs mit Sicherheit noch vergrößert hätten. Um den Leser*innen diesen negativen Aspekt vor Augen zu führen, wird ein Ausschnitt aus dem Gespräch mit TN2 abgebildet. Nach der von der Verfasser*in gestellten Frage, ob TN2 gewisse Verhaltensweisen oder Lösungsansätze bei anderen Dolmetscher*innen beobachtete, die er*sie als besonders gelungen einstufte und somit in das eigene Spektrum an Handlungsalternativen aufzunehmen gedachte, nimmt das Interview folgenden Verlauf:

TN2: "Das ist jetzt/ Bin ich sicher, dass das passiert ist, aber jetzt, wenn du mich fragst, den GENAUEN Fall... Aber ich kann mich schon dran erinnern, dass ich gesagt hab:

*'Ah, das fand ich gut!' Oder wie er*sie gedolmetscht hat oder wie er*sie damit umgegangen ist, das kann ich schon erwähnen, ich hab das mehrmals gedacht: 'Das war gut! Das war...' Aber jetzt, wenn ich jetzt einen Fall nennen muss, dann/ So GENAU der/ Weiß ich nicht mehr. Aber das hab ich OFT gedacht."*

I: "Ja, kannst du dich einfach nicht mehr so genau erinnern?"

TN2: "An einen Fall eigentlich nicht."

[...]

I: "Ok! Ja. Aber denkst du schon, dass du zumindest IN DEM MOMENT quasi interessante Lösungen von anderen gesehen hast?"

*TN2: "Ja, ja, ja, auf jeden Fall. Vielleicht von (LEHRVERANSTALTUNGSTEILNEHMER*IN ANONYMISIERT) kann ich mich/ (...)"*

I: "Schwierig, gel?"

TN2: "(...) Ja, jetzt so genau nicht." (TN2:177-189)

Anhand einer weiteren Passage, die der Befragung von TN4 entstammt, lässt sich das beschriebene Problem ebenfalls sehr gut veranschaulichen. Der Ausschnitt zeigt, wie lange es mitunter dauert, bis seit einem Jahr Vergangenes wieder aus den Tiefen des Gedächtnisses hervorgebracht wird – denn als sich die Verfasser*in erkundigt, ob sich die verstärkte Wahrnehmung der Beziehungsgefüge im Rahmen theaterpädagogischer Inszenierungen in irgendeiner Weise auf das Dolmetschen von TN4 auswirkte, entgegnet der*die Proband*in zunächst sehr zaghaft:

*Ich glaube (...) nicht. Ähm, ich glaub, ich hab einfach versucht/ Na, ich glaube, vielleicht DOCH ein wenig, wenn ich jetzt die Staatsanwaltschaft/ Ich kann mich einfach nicht SO gut erinnern, aber ich glaube, wenn man zum Beispiel die Staatsanwaltschaft gedolmetscht hat, hat man das irgendwie, haben wir das immer gekürzt oder vereinfacht für den*die Angeklagte*n. Aber ich bin mir da nicht hundertprozentig sicher mehr. Aber mir kommt das so grad vor. Dass das vielleicht bisschen VEREINFACHT gedolmetscht wurde. Also für den*die Angeklagte*n, genau. (TN4:107)*

Es sei allerdings erwähnt, dass sich TN4 die Vorgehensweise nach der anfangs zögerlichen Antwort immer besser in Erinnerung zu rufen vermag und letzten Endes sogar Gründe für das beschriebene Handeln liefert (vgl. TN4:108-109). Zudem stimmt auch TN3 innerhalb der abschließenden Rückmeldung zum Leitfaden dem von TN2 und TN4 demonstrierten Mangel zu, dass die Gesprächsteilnehmer*innen vermutlich konkrete Erzählungen von sich geben hätten können, wenn zwischen Praktikum und Befragung ein kürzerer Zeitraum vergangen wäre (vgl. TN3:170-171). Demgegenüber lässt sich der recht große Zeitabstand jedoch auf gewisse Weise als natürlicher Filter betrachten, der gewährleistet, dass nur nachhaltig im Gedächtnis der Zuschauspieler*innen verankerte Eindrücke bei den Interviews zur Sprache kommen.

War die bisher diskutierte Schwachstelle im Bereich der Datenerhebung anzusiedeln, so bezieht sich ein weiterer unerfreulicher Gesichtspunkt bereits auf das in der Arbeit behandelte

Thema. Kadrić – die eine der bedeutendsten Verfechterinnen der vorgeschlagenen theaterpädagogischen Methoden ist und auf deren Werk und Unterrichtskonzept diese Masterarbeit zu einem Großteil beruht – weist nämlich darauf hin, dass „[e]ine empirische Erhebung zu diesem Ansatz (und über Bildung im Allgemeinen) [...] jedoch kaum möglich [ist], da hierbei die Langzeitwirkung von Bedeutung wäre“ (2011:158). Die Dolmetschwissenschaftlerin präzisiert den von ihr eingebrachten Vorwand, indem sie folgende (rhetorische) Fragestellung aufwirft, welche sie im Anschluss sogleich gegenstandslos macht:

Wie soll man, wenn das Verhalten tatsächlich geändert wurde, untersuchen, ob nach längerer Zeit der Unterricht Wirkung zeigt bzw. ob es wirklich dieser war, auf Grund dessen man sein Verhalten geändert hat? Wir sind so vielen Einflüssen ausgesetzt, dass man eine Verhaltensänderung nicht konkret auf einen zeitlich begrenzten Unterricht zurückführen kann. (2011:158f.)

Da das dargelegte Argument (trotz geringer wissenschaftlicher Erfahrung) auch für die Verfasserin nachvollziehbar war, legte diese den Schwerpunkt darauf, nicht Auswirkungen oder Konsequenzen, sondern vielmehr Meinungen, Eindrücke, Erfahrungen und Erzählungen zu untersuchen, die mit Theaterpädagogik in der Dialogdolmetschdidaktik zusammenhängen. Besonders im episodischen Interview fand die Verfasserin dabei eine vielversprechende Erhebungsmethode, weshalb sie einige Erzählstimuli in den Leitfaden integrierte (vgl. 5.1.3.7). Gaben die Befragten allerdings an, dass sie dank der erlebten Simulationen dazu imstande waren, bestimmte Verhaltensweisen zu verändern oder sich neue Handlungsalternativen anzueignen, so sah die Verfasserin nicht davon ab, diese Äußerungen im Rahmen der Inhaltsanalyse auszuwerten. Denn solche Aussagen vermögen – wenn auch nicht die unumstößliche Realität oder *Wahrheit*, so doch zumindest – die Haltung der Proband*innen zu theaterpädagogischen Methoden und deren Überzeugtheit vom Nutzen der angewandten Techniken widerzuspiegeln und besitzen demnach durchaus Relevanz für die Beantwortung der Forschungsfragen (vgl. 5.1.1).

Etwas schwieriger ist es bereits, die Sinnhaftigkeit des vorliegenden Forschungsprojektes eingedenk der folgenden Fußnote in Kadrićs Werk zu rechtfertigen, in welcher die Dolmetschwissenschaftlerin die Resultate einer von ihr selbst durchgeführten Untersuchung zu dem neuartigen Ansatz darlegt:

Die Befragung der Studierenden zu den [...] besprochenen Dolmetschübungen hat eine 100%-ige Zustimmung und Zufriedenheit ergeben. Die Bewertung einer ‚spielerischen‘ Übung, die allen Beteiligten einfach Spaß macht, kann wohl kaum anders ausgehen. Die ‚Ergebnisse‘ dieser Evaluierung werden daher hier nicht diskutiert. (2011:158)

Folgt man stringent der zitierten Argumentationsweise, so verlieren die vergangenen 230 Seiten (und noch zahlreiche mehr, die erst zu deren Verschriftlichung führten) mit einem Schlag ihre Existenzberechtigung. Dennoch wurden diese verfasst. Damit hegt die Autorin keineswegs die

Absicht, Kadrićs unbestreitbare, außerordentliche wissenschaftliche und didaktische Expertise in Zweifel zu ziehen – vielmehr sucht sie anhand ihrer Arbeit dreierlei Effekte zu erzielen.

Erstens möchte die Verfasserin – angesichts eines dialogischen Ansatzes – einen differenzierteren Blick auf die Meinung der Lernenden liefern und deren Erlebnisse mit der unkonventionellen Methode abbilden, damit diese für die Leserschaft nachhaltig zugänglich werden. Zweitens trachtet die Verfasserin danach, das Unterrichtskonzept – welches vor allem in den 2000er- und frühen 2010er-Jahren von Kadrić und Bahadır verwendet und anhand von Publikationen verbreitet wurde, jedoch nie vollständig in die Lehrpraxis am ZTW einfluss – erneut aufzugreifen und in der wissenschaftlichen Debatte zu thematisieren. Diesen Entschluss fasste die Autorin aufgrund ihrer Ansicht, dass der theaterpädagogische Ansatz das Potenzial in sich trägt, die (ohne ihre Anbindung an den Studienschwerpunkt Konferenzdolmetschen nach wie vor *hinkende*) Dialogdolmetschdidaktik sinnvoll zu ergänzen, weshalb er wesentlich mehr Beachtung verdient, als ihm bisher geschenkt wurde. Drittens verfolgt die Verfasserin die Intention aufzuzeigen, dass es möglich ist, eine *Fußnote* beim Lesen kritisch zu hinterfragen, daran anzudocken und – in einem quantitativ recht unverhältnismäßigen intertextuellen Bezug – eine gesamte *Masterarbeit* hervorzubringen, welche in dieser verwurzelt ist. Denn genau darin liegt die unerschöpfliche Kraft der Wissenschaft, die als Nährboden einzig und allein den unermüdlichen Wissensdurst der für sie arbeitenden Menschen benötigt.

Hinsichtlich der Datenauswertung ist zu bemängeln, dass die Arbeit dem Gütekriterium der kommunikativen Validierung (vgl. Mayring ¹²2015:127) nicht gerecht wird. Für Mayring liegt das Ziel dieses Vorgehens darin, „eine Einigung bzw. Übereinstimmung über die Ergebnisse der Analyse zwischen [Forscher*innen] und Beforschten diskursiv herzustellen“ (¹²2015:127). Schon 1982 beschreiben Heinze & Thiemann die kommunikative Validierung als Forschungstätigkeit, „die keine Ausführungen jenseits der Auseinandersetzungen mit den [Alltagsakteur*innen] macht“ (1982:641). Anhand dieses kurzen Zitats wird deutlich, weshalb eine kommunikative Validierung gerade in der vorliegenden Arbeit angebracht wäre, die auf dem Gedankengut Boals fußt und sich gewissermaßen in dieses einzuschreiben gedenkt: Die Grundidee des Projekts verlangt eigentlich danach, dass die Befragten nicht unterdrückt werden, indem die Verfasserin deren Aussagen ihrer unilateralen Interpretation unterzieht. Vielmehr sollten die Proband*innen dazu eingeladen werden, auf Augenhöhe mit der Forscherin Sinnzuschreibungen vorzunehmen, Zusammenhänge herzustellen und im Falle von Interpretationsschwierigkeiten das Datenmaterial durch zusätzliche Erläuterungen und Erzählungen zu bereichern. Das gemeinsame Deuten der Realität mit dem Ziel, diese zu verändern, käme dem Lebenswerk Boals sehr nahe und stünde zudem im Einklang mit dem erklärten Zweck der Arbeit,

Anregungen für eine sinnvollere Gestaltung der Dialogdolmetschdidaktik am ZTW zu generieren. In diesem Zusammenhang erklären Heinze & Thiemann, wann das Durchführen einer kommunikativen Validierung besonders anzuraten ist:

Einigung über die Richtung einer Interpretation zwischen Forschern und Erforschten ist insbesondere dann erforderlich, wenn diese eine gemeinsame Praxis herstellen wollen, für die die Richtigkeit der Interpretation insofern bedeutsam ist, als sich die Beteiligten über die objektiven Bedingungen des Untersuchungsfeldes und die darin enthaltenen Veränderungsmöglichkeiten zu verständigen haben. (1982:636)

Dass sich Forscher*innen und Beforschte dabei in einem „wechselseitige[n] Aufklärungsproze[ss]“ (ibid.) befinden und kommunikative Validierung nicht heißt, dass Wissenschaftler*innen nun von ihren Proband*innen unterdrückt werden sollen, betonen Heinze & Thiemann dergestalt: „[S]ie bedeutet nicht eine Bindung [des*r Forscher*in] an die Zustimmung der Erforschten – in diesem Falle würde [er*sie] sich auch an deren Mythen, Stereotype, Ideologien binden.“ (ibid.) Vielmehr bezeichnet Meyer in einem wesentlich jüngeren Beitrag den „mögliche[n] Mangel an Kongruenz zwischen den Positionen von Beforschten und Forschenden“ (2018:166) als „zusätzliche Erkenntnischance“ (ibid.). Meyer führt außerdem dazu aus, dass die kommunikative Validierung heutzutage als Methode dargestellt wird, um „das Maß an empirischer Verankerung“ (ibid.) von Forschungsergebnissen zu erhöhen. Dass eine solche im Rahmen dieser Arbeit nicht durchgeführt wurde, kann somit nur in Anbetracht des begrenzten zeitlichen Rahmens, der für ihre Erstellung vorgesehen ist, entschuldigt werden.

7 Fazit und Ausblick

Die Zielsetzung der vorliegenden Masterarbeit bestand darin, einen möglichst umfassenden Überblick über die Erfahrungen zu bieten, die Studierende des ZTW der Universität Wien mit dem Einsatz theaterpädagogischer Inszenierungen im Rahmen des „Praktikums Dialogdolmetschen: Gerichte und Behörden“ im Sommersemester 2019 sammelten – um daraus in weiterer Folge Anregungen für eine sinnvolle Ergänzung der Dialogdolmetschdidaktik durch Theaterpädagogik zu liefern. Zur Erreichung dieses Zwecks formulierte die Verfasserin drei Forschungsfragen (vgl. 5.1.1), anhand derer sie ein breit gefächertes Spektrum an Gesichtspunkten abzudecken gedachte: Wie nehmen die Studierenden theaterpädagogische Methoden in der Dialogdolmetschdidaktik ganz allgemein wahr? Für die Erreichung welcher Lernziele erachten die Studierenden theaterpädagogische Simulationen als geeignet? Wie lässt sich das theaterpädagogische Konzept laut den Studierenden konkret in das Dialogdolmetschstudium einbetten? Um die Beantwortung der angeführten Fragen zu ermöglichen, wurden fünf Leitfadeninterviews mit Teilnehmer*innen des Praktikums durchgeführt und die erhobenen Daten im Anschluss anhand von insgesamt 34 deduktiv und induktiv gebildeten Kategorien ausgewertet.

Bevor sich die Conclusio allerdings den Forschungsergebnissen zuwendet, wird zunächst das theoretische Grundgerüst in aller Kürze skizziert. In Kapitel 2 widmete sich die Arbeit der Kritik an einer präskriptiven Berufsethik und Didaktik im Bereich Dialogdolmetschen. Diese umfasste etwa das nach wie vor als apodiktische Bedingung für verantwortungsvolles translatorisches Handeln propagierte Neutralitätsprinzip, stringente *turn-taking patterns* oder die starre Konzentration auf linguistische Qualität bzw. Unzulänglichkeiten.

Da die in Kapitel 2 bemängelten Gesichtspunkte die berufliche Realität von Dialogdolmetscher*innen oft nur auf unzureichende Weise widerspiegeln und es daher nicht erlauben, Studierende in allen Hinsichten gebührend auf den Alltag am Arbeitsmarkt vorzubereiten, beschäftigte sich Kapitel 3 mit unkonventionellen didaktischen Ansätzen, die sich durch ihre Flexibilität und ihren partizipativen Charakter auszeichnen. Zunächst wurde Paulo Freires „Pädagogik der Unterdrückten“ vorgestellt, die den Dialog zum didaktischen Grundprinzip erhebt. Tief in Freires Konzept verwurzelt und aus diesem hervorgegangen ist Augusto Boals „Theater der Unterdrückten“, mit welchem der weltbekannte brasilianische Theaterpädagoge darauf abzielt, die Eingebundenen mittels bühnenhafter Darstellung aus deren alltäglicher Unterdrückung in verschiedensten gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen (Sub-)Systemen zu befreien. Abschließend erfolgte der Hinweis, dass sich sowohl Freires Pädagogik als auch

Boals Theater zu *travelling concepts* in mustergültiger Ausprägung entwickelten und heutzutage auf mehreren Kontinenten in unterschiedlichsten Anwendungsgebieten anzutreffen sind.

Das 4. Kapitel legte den Nutzen theaterpädagogischer Techniken für die Dialogdolmetschdidaktik anhand von acht Lernzielen, deren Erreichung durch die Inszenierungen befördert werden kann, dar. Diese umfassten die ganzheitliche Herangehensweise beim Dolmetschen, den gezielteren Einsatz von nonverbalem Ausdruck sowie Proxemik, die Selbstbewusst-Werdung und professionelle Positionierung, die erhöhte Wahrnehmung von Machtkonstellationen, das Erproben von Handlungsspielräumen und Ergreifen von Handlungsmacht, das Einnehmen einer klaren Haltung zwischen den Polen Identifikation und Distanzierung, die Hervorbringung eigener translatorischer und kommunikativer Lösungsansätze und die Eignung des theaterpädagogischen Ansatzes für lebenslanges Lernen. Der letzte Punkt thematisierte die Grenzen und Unzulänglichkeiten des vorgeschlagenen didaktischen Konzepts.

Kapitel 5 bot eine Auseinandersetzung mit der methodischen Vorgehensweise. Dabei wurde erläutert, dass die Datenerhebung in Form von Leitfadeninterviews erfolgte, welche bei eingehender Betrachtung Charakteristika des episodischen Interviews, des Expert*inneninterviews und des Skypeinterviews in sich vereinten. Darüber hinaus wurde die Erstellung des Leitfadens anhand von vier Etappen – und zwar Informationsphase, Aufwärm- und Einstiegsphase, Hauptphase sowie Ausklang- und Abschlussphase – beleuchtet. Die Datenaufbereitung ging mittels vollständiger Transkription nach einem von Dresing & Pehl (⁶2015) entworfenen, einfachen Transkriptionssystem vonstatten, wohingegen die Datenauswertung mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (¹²2015) geschah. Um das Grundgerüst dafür nachzuzeichnen, erfolgte zu guter Letzt die Präsentation aller deduktiven und induktiven Kategorien für die Interpretation des Gesprächsmaterials. Die deduktiven Kategorien bestanden aus zwei Oberkategorien für die Beantwortung der ersten Forschungsfrage, acht Kategorien zur Bearbeitung der zweiten – welche sich direkt aus den in Kapitel 4 behandelten Lernzielen ableiteten – sowie sechs zur Untersuchung der dritten. Die induktiven Kategorien wiederum ergaben sich aus dem gesammelten Interviewmaterial und gliederten sich in vierzehn Unterkategorien bezüglich der ersten Forschungsfrage, vier zusätzliche Kategorien hinsichtlich der zweiten und zwei ergänzende, die der Analyse der dritten Fragestellung dienten.

Kapitel 6 widmete sich der Diskussion der empirischen Daten, welche in der Reihenfolge der aufgeworfenen Forschungsfragen vonstattenging. Die vierzehn Unterkategorien zur ersten Fragestellung wurden zur Erfassung der allgemeinen Wahrnehmung theaterpädagogischer Ansätze im Dialogdolmetschunterricht ausgearbeitet und ließen sich in zehn positive und vier negative Aspekte einteilen. Die positiven Gesichtspunkte (vgl. 6.1) ergaben sich daraus,

dass die Studierenden erklärten, Theaterpädagogik als sinnvoll zu erachten und die Unkonventionalität der Methode zu begrüßen und dass sie den neuartigen Simulationen mit einer Haltung gegenübertraten, die von Neugierde, Interesse und (in diesem Zusammenhang) von positiver Spannung geprägt war. Zudem boten die Übungen Raum für spielerisches Erproben von Dolmetschszenen, für einen Perspektivenwechsel und für das aktive Beobachten der Darstellung von Kolleg*innen. Obendrein brachten die Befragten ihre Freude darüber zum Ausdruck, sowohl ein erhöhtes Ausmaß als auch breiter gefächertes Feedback für ihre Dolmetschauftritte erhalten zu haben, und erzählten von zahlreichen Erfolgserlebnissen, die sie im Rahmen theaterpädagogischer Dolmetschproben verzeichneten. Abschließend befürworteten die Proband*innen die Praxisnähe des theaterpädagogischen Konzeptes.

An negativen Faktoren (vgl. 6.2) brachte die Analyse hervor, dass die ersten Simulationen zumeist von Unbehagen vonseiten der Studierenden gekennzeichnet waren, die mit der neuartigen Methode (zu) wenig vertraut waren und nicht wussten, wie sie sich zu verhalten hatten. Die Unsicherheitsgefühle schlugen sich im schlimmsten Fall in der eingangs mangelnden oder nur sehr zögerlichen Bereitschaft, auf die Bühne zu treten und bestimmte Rollen zu verkörpern, nieder. Überdies empfanden die Praktikant*innen die Vergabe von negativem Feedback an Kolleg*innen als Hürde und manifestierten in mehreren Erzählungen auch ihre Unzufriedenheit mit der eigenen Leistung und das daraus resultierende Frustriertsein. Als unerfreulich wurde außerdem die Tatsache aufgefasst, dass selbst die erlebten theaterpädagogischen Simulationen die Berufspraxis nicht in vollem Ausmaß abzubilden imstande waren.

In Bezug auf die zweite Forschungsfrage, deren Behandlung in Form von insgesamt zwölf Kategorien zu den Lernzielen stattfand (vgl. 6.3), bestätigten die Studierenden weitestgehend die Brauchbarkeit theaterpädagogischer Methoden für die Förderung bzw. Erreichung der in der Theorie postulierten acht Lernziele, welche bereits im Zusammenhang mit Kapitel 4 des Schlussworts zur Sprache kamen. Lediglich bei jener Kategorie, die sich mit der Wahrnehmung von Machtgefügen auseinandersetzte, ließ die Analyse darauf schließen, dass manche Studierende diesem Aspekt kaum (andere dafür aber große) Beachtung schenkten. In jenen Fällen, in denen bestehenden Machtkonstellationen nur geringe Bedeutung zukam, lag das entweder an deren Antizipation, an der beharrlichen Konzentration auf die Korrektheit der Wiedergabe zulasten des Beziehungsaspektes oder an dem Umstand, dass die Darsteller*innen die Hierarchien im Rahmen einer Inszenierung unter Dolmetschkolleg*innen nur mäßig ernst nahmen. Auch aus der Interpretation der Aussagen zur Kategorie Identifikation und Distanzierung ging hervor, dass den Involvierten die Positionierung zwischen den beiden entgegengesetzten Polen oft (noch) nicht in zufriedenstellendem Ausmaß gelingen wollte – allerdings ließen sich

bereits erste Lösungsansätze für die Bewältigung dieses Problems ablesen, die vor allem auf einem bewussteren Einsatz nonverbaler Kommunikation (zur Distanzierung) fußten. Besonders erwähnenswert ist außerdem der im Kontext der Kategorie zu lebenslangem Lernen unterbreitete Vorschlag, auf theaterpädagogische Techniken zurückzugreifen, um den Studierenden eine Einführung in verschiedenste Dolmetschsettings zu bieten und diesen somit das Erwerben einer fachlichen Spezialisierung im Rahmen des Studiums zu ermöglichen.

Jene vier Kategorien zu den Lernzielen, die durch induktives Vorgehen entstanden, demonstrierten, dass theaterpädagogische Methoden das Potenzial in sich bergen, (angehende) Dolmetscher*innen im Umgang mit Nervosität zu schulen. Die beträchtliche Datenmenge zu diesem Aspekt ließ darauf schließen, dass Angst- und Unsicherheitsgefühle in der Dialogdolmetschdidaktik aufgrund des ständigen Exponiertseins eine bedeutende Rolle spielen, deren Tragweite sowohl in der Forschung als auch in der Praxis vermutlich bei Weitem unterschätzt wird. Zudem zeigte die Untersuchung auf, dass sich Theaterpädagogik für die (Weiter-)Entwicklung eines professionellen Verantwortungsbewusstseins nutzen lässt – genauso wie für die praxisnahe Behandlung ethischer Fragestellungen, die von den Studierenden nahezu gänzlich vermisst wird. Zusätzlich erwiesen sich die diskutierten Simulationen als geeignet, um die Anwendung von Fachwissen zu trainieren und in bestimmten Institutionen gängige Verhaltensnormen zu internalisieren.

Der letzte Themenkomplex, welcher Impulse für die möglichst sinnvolle Integration von Theaterpädagogik in das Dialogdolmetschstudium zu liefern suchte, umfasste insgesamt acht Kategorien zur Beantwortung der dritten Forschungsfrage (vgl. 6.4). In Bezug auf den (nicht) erforderlichen Studienfortschritt für die Umsetzung theaterpädagogischer Dolmetschproben brachten die Befragten unterschiedliche Standpunkte hervor. Eine interessante Empfehlung bestand darin, den Studierenden zunächst theoretisches Basiswissen zu vermitteln, anschließend Konsektiv- und konventionelle Dialogdolmetschübungen abzuhalten und in einer letzten Etappe den Besuch theaterpädagogischer Übungen nahezulegen. Was die Gruppengröße anbelangt, so ergab sich aus der Inhaltsanalyse, dass die meisten Befragten mit der Teilnehmer*innenzahl von zehn Personen im Praktikum zufrieden waren. Zudem konnte verzeichnet werden, dass sich die Kurse für die Studierenden umso fruchtbringender gestalten, je kleiner das Kollektiv ist. Die Durchsicht des Interviewmaterials ließ darauf schließen, dass die Proband*innen zusammengenommen leicht zu sprachübergreifenden und eigenständigen Lehrveranstaltungen für theaterpädagogische Methoden tendieren – und nicht etwa zu deren Aufnahme in die bestehenden Dialogdolmetschübungen. Die Mehrheit der Befragten befürwortete die obligatorische

Absolvierung auf Theaterpädagogik basierender Lehrveranstaltungen, wobei sich die Interviewten für die Vermittlung von (zumindest geringfügigem) theoretischem Vorwissen zur angewandten Methode vor dem Abhalten der ersten Simulation aussprachen. Dies wurde vor allem damit begründet, dass die Vertrautheit mit dem Ablauf der Inszenierungen die zielgerichtete Vorbereitung auf den Unterricht und die Umsetzung der anfänglichen Dolmetschspiele erleichtert. Abschließend gilt es festzuhalten, dass die Mehrheit der Interviewten mit Nachdruck für ein verstärktes Angebot an theaterpädagogischen Übungen im Dialogdolmetschstudium plädierte und zudem auf die große Bedeutung von Simulationen im realen Arbeitsumfeld verwies, welche für die Praktikant*innen anhand einer inszenierten Gerichtsverhandlung im Bezirksgericht Meidling am eigenen Leibe nachvollziehbar wurde.

Zu guter Letzt bot das Kapitel Raum für die Auseinandersetzung mit den Schwachstellen der Studie (vgl. 6.5). Hinsichtlich der Datenerhebung konnte bemängelt werden, dass diese möglicherweise in einem zu großen Zeitabstand zum Praktikum stattfand. In Bezug auf die Themenwahl war kritikabel, dass sich empirische Forschung zu dem vorgeschlagenen didaktischen Konzept kaum umsetzen lässt, weil dabei insbesondere die Langzeitwirkung von Interesse wäre – weshalb sich die Verfasserin dazu gezwungen sah, sich auf die Erhebung von Meinungen, Eindrücken und Erfahrungen zu beschränken. Im Bereich der Datenauswertung galt es darauf hinzuweisen, dass eine kommunikative Validierung (vgl. Heinze & Thiemann 1982, Mayring ¹²2015, Meyer 2018) durchzuführen wäre, um (gerade vor dem Hintergrund eines dialogischen Ansatzes) gemeinsam mit den Beforschten einen Konsens über die bei der Interpretation vorzunehmenden Sinnzuschreibungen und herzustellenden Zusammenhänge auszuhandeln.

Aufgrund der in den vergangenen Absätzen auf kürzeste Weise skizzierten Auswertungsergebnisse plädiert diese Masterarbeit für einen vermehrten Einsatz von Theaterpädagogik in der Dialogdolmetschdidaktik. Die Vorzüge und Schwachstellen des Ansatzes wurden in 34 Kategorien – welche den Versuch darstellten, den Stimmen der Dolmetschforscherinnen Bahadır (2007, 2010) und Kadrić (2008, 2010, 2011, 2014) sowie jenen der Dialogdolmetschstudierenden TN1, TN2, TN3, TN4 und TN5 gleichermaßen Ausdruck zu verleihen – anhand der gesammelten Praktikumserfahrungen so realitätsgetreu abgebildet, wie es die Verfasserin ohne die Hinzuziehung ihrer Proband*innen (zwecks kommunikativer Validierung) vermochte. Daraus ergab sich, dass das vorgeschlagene Unterrichtskonzept zwar Schattenseiten aufweist, die in der Arbeit als anfängliches Unbehagen (vgl. 6.2.1), negative Feedbackvergabe (vgl. 6.2.2), Unzufriedenheit mit eigener Leistung (vgl. 6.2.3) und Praxisferne (vgl. 6.2.4)

bezeichnet wurden – allerdings sind die beiden letztgenannten negativen Aspekte der Dialogdolmetschdidaktik an sich oftmals inhärent. Die zu bewältigende Hürde bei der Vergabe von negativem Feedback an Kolleg*innen besteht in der herkömmlichen Dialogdolmetschdidaktik zumeist gar nicht, da dort Peer-Feedback in wesentlich geringerem Ausmaß zum Einsatz kommt, und ist somit vielmehr als die (bis zu einem gewissen Grad unvermeidliche) Kehrseite eines positiven Gesichtspunktes aufzufassen. Das angesichts des unkonventionellen Ansatzes zu Beginn auftretende Unbehagen steht jedoch in direktem Zusammenhang mit der theaterpädagogischen Herangehensweise, weshalb ihm bei Überlegungen zu dem neuartigen Unterrichtskonzept besondere Bedeutung beigemessen werden sollte.

Abgesehen von den eben in Erinnerung gerufenen Schwachstellen existieren allerdings zahlreiche andere Kategorien, welche äußerst positive Faktoren des Miteinbeziehens von Theaterpädagogik in die Dialogdolmetschdidaktik in Form von schwarzen Lettern auf weißem Papier repräsentieren. Da die genannten Gesichtspunkte in der Berufspraxis allerdings ausschlaggebend dafür sein können, ob Dolmetscher*innen zu Unterdrückten werden oder nicht (vgl. Kadrić 2014:452 in der Einleitung), bietet Theaterpädagogik einen erheblichen Mehrwert, um die gegenwärtig praktizierte Dialogdolmetschdidaktik sinnvoll zu ergänzen. Vielmehr noch: Die an die Gegebenheiten des Dialogdolmetschunterrichts angepasste Form des von Augusto Boal entwickelten Theaters der Unterdrückten könnte der *Schlüssel* sein (vgl. Boal/Baumann ³2018:11f. in der Einleitung), um die Abnabelung des Community Interpreting vom Konferenzdolmetschen in der Ausbildungspraxis (endlich) gänzlich zu vollziehen und das Dialogdolmetschen somit als eigenständige, gleichwertige Disziplin neben dem Konferenzdolmetschen zu etablieren. Zusammenfassend mit einem leichten Schmunzeln ausgedrückt: Boals Theater könnte dem (schüchterneren, zaghafteren) Dialogdolmetschen dabei behilflich sein, sich aus der Unterdrückung vom (selbstbewussteren und prestigeträchtigeren) Konferenzdolmetschen zu befreien.

Zu diesem Zweck knüpfte die vorliegende Masterarbeit an die Werke und Unterrichtspraktiken von Kadrić und Bahadır an und trachtete danach, Rückmeldungen vonseiten der Studierenden zu liefern, anhand derer das didaktische Konzept in der Forschungsdiskussion wiederaufgenommen und im besten Falle ein kleines Stück weiterentwickelt werden kann. Um den dialogischen Ansatz ausgehend von dieser Arbeit unter Gewährleistung möglichst hoher Studierendenpartizipation fortzuspinnen, bestünde ein denkbares Forschungsprojekt darin, die andere Hälfte der Teilnehmer*innen des untersuchten Dialogdolmetschpraktikums zu befragen – wobei die Verfasserin ausdrücklich darauf hinweist, dass die Datenerhebung so zeitnahe wie möglich zu geschehen hätte. Auf diese Weise könnte noch umfassenderes Material gewonnen

werden, welches sich anhand der präsentierten 34 Kategorien auswerten ließe – wobei es unter Umständen neue induktive Kategorien zu bilden gälte, sofern die Gesprächsinhalte dies erforderten. Weiterführend wäre es angebracht, die empirische Verankerung der Analyseergebnisse anhand kommunikativer Validierung in Zusammenarbeit mit den Befragten sicherzustellen, um deren Aussagekräftigkeit weiter zu erhöhen. Die (fiktiven) Endergebnisse dieses dialogischen Forschungsprojektes zur Weiterentwicklung eines dialogischen Unterrichtskonzeptes könnten schließlich in stark komprimierter Form in einen Leitfaden verpackt werden, der Empfehlungen für eine sinnvolle Ergänzung der Dialogdolmetschdidaktik am ZTW bereitstellt. Ein solcher Leitfaden wäre vermutlich dazu geeignet, bei der künftigen Implementierung eines neuen Mastercurriculums wertvolle Impulse für den Studienzweig Dialogdolmetschen zu liefern. Allerdings müsste der Leitfaden nicht zwingenderweise bis zum nächsten Entwurf eines Mastercurriculums in irgendeinem Archiv verstauben: Er könnte bereits davor zur Anwendung kommen, etwa indem regelmäßig – und zwar bestenfalls in jedem Semester – Dialogdolmetschpraktika angeboten und Anregungen aus dem (imaginären) Leitfaden für deren Gestaltung herbeigezogen würden. In Analogie zu Boals Legislativem Theater (vgl. Boal/Holtei 1999:11 oder 3.3 dieser Arbeit), welches Gesetzesinitiativen zur Förderung des gesellschaftlichen Zusammenlebens innerhalb bestimmter politischer Entitäten generierte, könnten im Rahmen eines derartigen partizipativen Forschungsprojektes Vorschläge für eine Weiterentwicklung der Dialogdolmetschdidaktik unterbreitet werden.

Eine andere Möglichkeit, an die Inhalte dieser Arbeit anzuknüpfen, bestände darin, anhand einer größer angelegten Studie (welche über die Grenzen des ZTW hinausreicht) zu erörtern, wie sich dem anfänglichen Unbehagen bei der Verwendung theaterpädagogischer Methoden in Dolmetschausbildungen entgegenwirken lässt. Die Bedeutung dieser ablehnenden Haltung zu Beginn der ungewohnten Simulationen ist nicht zu unterschätzen, da sie mitunter einen beträchtlichen Hemmfaktor beim Erreichen der angestrebten Lernziele darstellt. Um den fruchtbringenden Einsatz von Theaterpädagogik zu gewährleisten, ist also in jedem Falle eine Auseinandersetzung mit diesem Gesichtspunkt erforderlich. Die Analyseergebnisse der Masterarbeit lassen erahnen, dass ein höheres Maß an theoretischem Vorwissen die anfänglichen Unsicherheits- und Verlegenheitsgefühle mildern könnte. Allerdings fiel demzufolge die Unterrichtsgestaltung in der ersten Einheit theorielastiger aus, was der Grundidee des Ansatzes zuwiderläuft. Gibt es also noch andere Möglichkeiten, das Aufkommen der inneren Anspannung einzudämmen, wie etwa mehr theaterpädagogische Aufwärmübungen, die den bewussten Körperinsatz fördern (vgl. 3.2.1 und 3.2.2)? Kadrić spricht in diesem Zusammenhang von der Wichtigkeit einer Vertrauensbasis zwischen den Gruppenmitgliedern und zu den Lehrpersonen

(vgl. Kadrić 2011:93), doch wie lässt sich eine solche aufbauen bzw. solidieren? Diese Fragen gilt es zu klären, um den zielgerichteten Einsatz der vorgestellten Techniken von Beginn an sicherzustellen.

Im diesem Zusammenhang ergibt sich aus der Masterarbeit eine weitere, allgemeiner gefasste Forschungsfrage: Auf welche Weise lässt sich das allgegenwärtige Phänomen der Nervosität in der (Dialog-)Dolmetschdidaktik lindern? Die Inhaltsanalyse hat bewiesen, dass in dem Bereich großer Forschungs- und Handlungsbedarf besteht, da Lampenfieber und Angstgefühle zu Hemmungen führen, die sich im schlimmsten Fall in Blackouts manifestieren. Der Lernprozess wird dadurch nachvollziehbarerweise verlangsamt. Aus der Datenauswertung ging hervor, dass theaterpädagogische Simulationen die Selbst-bewusst-Werdung und professionelle Selbstpositionierung unterstützen (vgl. 6.3.3) und den Studierenden dabei behilflich sein können, nach und nach die Scheu vor dem Exponiertsein während eines Dolmetscheinsatzes abzubauen (vgl. 6.3.9). Allerdings ließen sich theaterpädagogische Methoden in einem anderen Forschungsprojekt sicherlich noch eingehender unter diesem speziellen Blickwinkel betrachten. Zusätzlich gälte es in demselben Vorhaben nach weiteren Lösungsansätzen zu suchen, damit die Studierenden ihren allwöchentlichen Dolmetschauftritten mit mehr Selbstsicherheit entgegenblicken.

Abschließend möchte die Verfasserin in die Diskussion einbringen, dass der theaterpädagogische Ansatz möglicherweise nicht nur für die Dialogdolmetschdidaktik, sondern ebenso für die Konferenzdolmetschdidaktik geeignet ist – mitunter soll es ja vorkommen, dass auch große Geschwister etwas von ihren kleinen Geschwistern lernen (vgl. Bahadır 2007:227, Kapitel 2 oder 6.4.7). Als Denkanstoß, der in diese Richtung weist, dient das folgende Zitat des internationalen Berufsverbandes für Konferenzdolmetscher*innen AIIC, welches einem Leitfaden für professionelle Konferenzdolmetscher*innen entstammt. Dort wird qualitativ hochwertiges Dolmetschen mit nachstehenden Worten beschrieben:

In a number of respects, good interpreting is like acting. As the speaker's alter ego, you must strive to convey both the substance and the emphasis, tone, and nuance of what is said, so as to allow your delegates to comprehend the speaker's messages just as clearly and effectively as those who are listening to the original. Watch the delegates listening to you for their reactions and hold their attention by being not only accurate but convincing. Make them forget they are hearing the speaker through an interpreter. (AIIC 2016)

Wie sich der Einsatz theaterpädagogischer Techniken im Bereich Konferenzdolmetschen gestalten ließe, wodurch Boals Theater der Unterdrückten von der Dialog- weiter in die Konferenzdolmetschdidaktik reisen könnte – das ist allerdings Gegenstand einer anderen Arbeit.

8 Bibliographie

- Ahlzweig, Claus (1994). *Muttersprache – Vaterland. Die deutsche Nation und ihre Sprache*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- AIIC (2016 [1999])²¹. Practical guide for professional conference interpreters. General advice on professional practice in conference interpreting, with the aim of contributing to high standards of professionalism and quality interpretation. https://aiic.org/document/547/AIICWebzine_Apr2004_2_Practical_guide_for_professional_conference_interpreters_EN.pdf (Stand: 19.11.2020).
- Allen, Esther & Bernofsky, Susan (eds) (2013). *In Translation. Translators on their work and what it means*. New York: Columbia University Press.
- Bahadır, Şebnem (2007). *Verknüpfungen und Verschiebungen. Dolmetscherin, Dolmetschforscherin, Dolmetschausbilderin*. Berlin: Frank & Timme.
- Bahadır, Şebnem (2010). *Dolmetschinszenierungen: Kulturen, Identitäten, Akteure*. Berlin: SAXA.
- Balaouras, Eleonora & Fasan, Paola Elisa & Freinberger, Evamaria & Masarová, Nela Helena (2017). Das Theater mit der Verständigung. Partizipative Forschung mit und von Flüchtlingen zum Thema „Verstehen und verstanden werden“ im Kontext von Asylverfahren. *Aktion & Reflexion. Texte zur transdisziplinären Entwicklungsforschung und dialogischen Bildung. Heft 14*. Wien: Paulo Freire Zentrum.
- Bancroft, Marjory A. & García-Beyaert, Sofía & Allen, Katharine & Carriero-Contreras, Giovanna & Soccarás-Estrada, Denis & Dallmann, Hank (2015). *The community interpreter. An international workbook of activities and role plays for medical, educational and social service interpreters*. Columbia: Culture & Language Press.
- Bergles, Claudia (2011). *Rollenspiele in der Dolmetschausbildung. Bewusstmachen der Rolle von DolmetscherInnen am Beispiel SprecherInnenwechsel und Gesprächsüberlappung*. Diplomarbeit, Karl-Franzens-Universität Graz.
- Boal, Augusto (1999). *Der Regenbogen der Wünsche. Methoden aus Theater und Therapie*. Übersetzung aus dem Englischen von Christa Holtei. Seelze (Velber): Kallmeyer.
- Boal, Augusto (³2018). *Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler*. Übersetzung aus dem brasilianischen Portugiesisch von Till Baumann. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

²¹ Als Erscheinungsjahr wird 1999, als Jahr des letzten Updates 2016 angegeben.

- Bogner, Alexander & Menz, Wolfgang (2001). „Deutungswissen“ und Interaktion. Zur Methodologie und Methodik des theoriegenerierenden Experteninterviews. *Soziale Welt* 52 (4), 477-500.
- Bogner, Alexander & Menz, Wolfgang (Hg.) (²2005). *Das Experteninterview: Theorie, Methode, Anwendung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bohnsack, Ralf & Marotzki, Winfried & Meuser, Michael (Hg.) (³2010). *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*. Stuttgart: Verlag Barbara Budrich.
- Bydlinski, Franz & Bydlinski, Peter (³2018). *Grundzüge der juristischen Methodenlehre*. Wien: Facultas.
- Daneshmayeh, Marion (2008). Eine kritische Analyse von Ausbildungsprogrammen im Bereich des Community Interpreting. In: Grbić & Pöllabauer (Hg.) *Kommunaldolmetschen/Community Interpreting. Probleme – Perspektiven – Potenziale*. Berlin: Frank & Timme, 331-366.
- Deakin, Hannah & Wakefield, Kelly (2014). Skype interviewing: reflections of two PhD researchers. *Qualitative Research* 14 (5), 603-616.
- Dresing, Thorsten & Pehl, Thorsten (⁶2015). Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. www.audiotranskription.de/praxisbuch (Stand: 03.01.2020).
- Dufeu, Bernard (2008). Die Bedeutung des Körpers in der Psychodramaturgie. *Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie* 7 (1), 50-62.
- EUR-Lex (2002). Lebenslanges Lernen. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=LEGISSUM%3Ac11047> (Stand: 03.04.2020).
- Fernández Pérez, María Magdalena (2015). Designing role-play models for Telephone Interpreting training. In: Iliescu Georghiu, Catalina & Ortega Herráez, Juan Miguel (eds) *Insights in Interpreting. Status and Developments./Reflexiones sobre la Interpretación. Presente y Futuro. MonTI (Monografías de Traducción e Interpretación) Special Issue 2*, 259-279. <http://dx.doi.org/10.6035/MonTI.2015.ne2.10>
- Flick, Uwe (2011). Das Episodische Interview. In: Oelerich, Gertrud & Otto, Hans-Uwe (Hg.) *Empirische Forschung und Soziale Arbeit. Ein Studienbuch*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 273-280.
- Freinberger, Evamaria (2017). *Theaterpädagogisch orientierte Dolmetschdidaktik in der Ausbildung von Sprachmittler_innen für das Asylverfahren*. Masterarbeit, Universität Wien.

- Freire, Paulo (1977). *Erziehung als Praxis der Freiheit. Beispiele zur Pädagogik der Unterdrückten*. Übersetzung aus dem amerikanischen Englisch von Jens Fischer. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Heinze, Thomas & Thiemann, Friedrich (1982). Kommunikative Validierung und das Problem der Geltungsbegründung. Bemerkungen zum Beitrag von E. Terhart. *Zeitschrift für Pädagogik* 28 (4), 635-642.
- Helfferich, Cornelia (⁴2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Janghorban, Roksana & Roudsari, Robab Latifnejad & Taghipour, Ali (2014). Skype interviewing: The new generation of online synchronous interview in qualitative research. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being* 9 (1).
- Kadrić, Mira (2008). *Dialog als Prinzip: Dolmetschen, Didaktik und Praxis im Kontext empirischer Forschung*. Habilitationsschrift, Universität Wien.
- Kadrić, Mira (2010). Die Macht des Dialogs: Szenarien eines emanzipatorischen Dolmetschunterrichts. In: Grbić, Nadja & Hebenstreit, Gernot & Vorderobermeier, Gisella & Wolf, Michaela (Hg.) *Translationskultur revisited. Festschrift für Erich Prunč*. Tübingen: Stauffenburg, 231-246.
- Kadrić, Mira (2011). *Dialog als Prinzip: für eine emanzipatorische Praxis und Didaktik des Dolmetschens*. Tübingen: Narr.
- Kadrić, Mira (2014). Giving interpreters a voice: interpreting studies meets theatre studies. *The Interpreter and Translator Trainer* 8 (3), 452-468.
- Kalina, Sylvia (2000). Zu den Grundlagen einer Didaktik des Dolmetschens. In: Buhl, Silke & Gerzymisch-Arbogast, Heidrun & Kalina, Sylvia (Hg.) *Dolmetschen: Theorie – Praxis – Didaktik*. St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag, 161-183.
- Kant, Immanuel (1968/1798). *Der Streit der Fakultäten. Anthropologie in pragmatischer Hinsicht* (Kants Werke, Akademie-Textausgabe, Band VII). Berlin: De Gruyter.
- Kautz, Ulrich (²2002). *Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens*. München: Iudicium.
- Kuckartz, Udo (⁴2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Lamnek, Siegfried & Krell, Claudia (⁶2016). *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Matthes, Jörg (2014). *Framing*. Baden-Baden: Nomos.

- Mayring, Philipp (⁵2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Mayring, Philipp (2014). Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution. Klagenfurt. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssor-395173> (Stand: 23.04.2020).
- Mayring, Philipp (¹²2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Metzger, Melanie (2000). Interactive role-plays as a teaching strategy. In: Roy, Cynthia B. (ed.) *Innovative practices for teaching sign language interpreters*. Washington: Gallaudet University Press, 83–108.
- Meuser, Michael & Nagel, Ulrike (2009). Das Experteninterview – konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage. In: Pickel, Susanne & Pickel, Gert & Lauth, Hans-Joachim & Jahn, Detlef (Hg.) *Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft. Neue Entwicklungen und Anwendungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 465-479.
- Meyer, Frank (2018). Yes, we can(?) Kommunikative Validierung in der qualitativen Forschung. In: Beurskens, Kristine & Meyer, Frank & Miggelbrink, Judith (Hg.) *Ins Feld und zurück – Praktische Probleme qualitativer Forschung in der Sozialgeographie*. Berlin: Springer Spektrum, 163-168.
- Misoch, Sabina (²2019). *Qualitative Interviews*. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Niemants, Natacha S.A. (2013). From role-playing to role-taking. Interpreter role(s) in healthcare. In: Schäffner, Christina & Kredens, Krzysztof & Fowler, Yvonne (eds) *Interpreting in a Changing Landscape. Selected papers from Critical Link 6*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins (Benjamins Translation Library 109), 305-319.
- Niemants, Natacha & Stokoe, Elizabeth (2017). Using the conversation analytic role-play method in healthcare interpreter education. In: Cirillo, Letizia & Niemants, Natacha (eds) *Teaching dialogue interpreting. Research-based proposals for higher education*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company (Benjamins Translation Library 138), 293-321.
- Nord, Christiane (1989). Loyalität statt Treue. Vorschläge zu einer funktionalen Übersetzungstypologie. *Lebende Sprachen* 34 (3), 100-105.
- Nuč, Aleksandra (2008). Wenn Welten aufeinander treffen... Dolmetschen in der Psychotherapie. In: Grbić & Pöllabauer (Hg.) *Kommunal Dolmetschen/Community Interpreting. Probleme – Perspektiven – Potenziale*. Berlin: Frank & Timme, 253-288.

- Oberhofer, Maria (2017). Bühne frei für Dolmetschen als Inszenierung. <https://www.uibk.ac.at/newsroom/buehne-frei-fuer-dolmetschen-als-inszenierung.html.de> (Stand: 26.11.2020).
- Oppong, Steward Harrison (2013). The problem of sampling in qualitative research. *Asian Journal of Management Sciences and Education* 2 (2), 202-210.
- Paulo Freire Zentrum (2020a). Paulo Freire Weltweit. <https://www.pfz.at/paulo-freire/paulo-freire-weltweit/> (Stand: 29.01.2020).
- Paulo Freire Zentrum (2020b). Paulo Freire Zentrum. <https://www.pfz.at/paulo-freire-zentrum/> (Stand: 29.01.2020).
- Pöchhacker, Franz (2000). *Dolmetschen. Konzeptuelle Grundlagen und deskriptive Untersuchungen*. Tübingen: Stauffenburg.
- Prunč, Erich (1997). Translationskultur. Versuch einer konstruktiven Kritik des translatorischen Handelns. *TEXTconTEXT. Translation. Theorie. Didaktik. Praxis* 11 (2), 99-127.
- RIS (Rechtsinformationssystem des Bundes) (2020). Artikel 6 – Recht auf ein faires Verfahren. <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/1958/210/A6/NOR12016937> (Stand: 29.01.2020).
- Schulz von Thun, Friedemann (²⁷2018). *Miteinander reden 3. Das „Innere Team“ und situationsgerechte Kommunikation. Kommunikation, Person, Situation*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Turner, Victor (1995). *Vom Ritual zum Theater. Der Ernst des menschlichen Spiels*. Übersetzung aus dem Englischen von María Schomburg-Scherff. Frankfurt am Main: Fischer Verlag.
- Universität Wien (2015). Curriculum für das Masterstudium Translation. https://transvienna.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/z_translationswiss/Studium/Curricula/Curriculum_Masterstudium_Translation_2015.pdf (Stand: 11.11.2020).
- Vermeer, Hans J. (1986). Übersetzen als kultureller Transfer. In: Snell-Hornby, Mary (Hg.) *Übersetzungswissenschaft – eine Neuorientierung. Zur Integrierung von Theorie und Praxis*. Tübingen: Francke, 30-53.
- Vermeer, Hans J. (1996). *A skopos theory of translation (Some arguments for and against)*. Heidelberg: TEXTconTEXT Verlag (Reihe Wissenschaft 1).
- Vogt, Stefanie & Werner, Melanie (2014). Forschen mit Leitfadeninterviews und qualitativer Inhaltsanalyse. Skript, Fachhochschule Köln (Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften). <https://www.th-koeln.de/suche/index.php?query=skript+leitfadeninterview> (Stand: 10.08.2020).
- Wadensjö, Cecilia (2014). Perspectives on role play: analysis, training and assessments. *The Interpreter and Translator Trainer* 8 (3), 437-451.

Kurzfassung

Die Zielsetzung der Masterarbeit besteht in einer sinnvollen Ergänzung der Dialogdolmetschdidaktik. Derzeit folgt diese oftmals starr dem Neutralitätsprinzip sowie bestimmten Regeln für Sprecher*innenwechsel und legt den Fokus vor allem auf (mangelnde) linguistische Qualität. Demgegenüber bietet sie wenig Raum für gezielten Einsatz von nonverbaler Kommunikation und Proxemik, (professionelle) Selbst-bewusst-Werdung, das Austesten von Handlungsspielräumen, die Positionierung zwischen Identifikation und Abgrenzung, die eigenständige Hervorbringung von Lösungsansätzen oder die (aktive) Auseinandersetzung mit ethischen Fragestellungen. Da letztgenannte Aspekte unerlässlich sind, um den Berufsalltag in den Bereichen des Community Interpreting zu bewältigen, gilt es ihnen in der Ausbildung mehr Bedeutung beizumessen. Dazu wird ein interdisziplinärer Ansatz vorgeschlagen: Die Verschmelzung von Theaterpädagogik und Dialogdolmetschdidaktik. Das Konzept, welches den Nährboden für die neuartige Herangehensweise bereitet, ist das „Theater der Unterdrückten“ des brasilianischen Theatermachers Augusto Boal. Im Rahmen der Arbeit erfolgt die leitfadengestützte Befragung von fünf Studierenden, die theaterpädagogische Inszenierungen innerhalb der Lehrveranstaltung „Praktikum Dialogdolmetschen: Gerichte und Behörden“ im Sommersemester 2019 erlebten. Der Zweck der Interviews besteht darin, deren Erfahrungen mit dem theaterpädagogischen Unterricht möglichst umfassend und detailliert zu erheben. Aus der Inhaltsanalyse – die anhand von 34 deduktiv und induktiv gebildeten Kategorien vonstattengeht – ergibt sich, dass die Proband*innen den Ansatz befürworten, wobei sie unter anderem die Unkonventionalität, den spielerischen Charakter, die Möglichkeit des Perspektivenwechsels und des Einnehmens einer aktiven Beobachter*innenrolle, das vermehrte (Peer-)Feedback sowie die Praxisnähe der Dolmetschproben begrüßen. Die Ergebnisse bestätigen weitestgehend, dass die theaterpädagogischen Rollenspiele zur Erreichung der in der einschlägigen Literatur postulierten Lernziele (vgl. Bahadır 2007, 2010 und Kadrić 2008, 2010, 2011, 2014) beitragen, und weisen zudem auf zusätzliche Lernprozesse hin. Eine Hürde stellt jedoch das Unbehagen dar, welches die Studierenden angesichts der ersten Simulationen verspüren. Außerdem sprechen die Teilnehmer*innen konkrete Empfehlungen für die Integration theaterpädagogischer Übungen in das Dialogdolmetschstudium am ZTW aus. Kurzgefasst plädiert die Arbeit für mehr Theaterpädagogik in der Dialogdolmetschdidaktik.

Schlüsselwörter: Theaterpädagogik, Dialogdolmetschdidaktik, Simulation, Inszenierung, Rollenspiel, Unterdrückung, kommunikative Machtgefüge, Lösungsansätze, Handlungsalternativen, Identifikation und Abgrenzung, nonverbale Kommunikation, Proxemik, Gesamtauftritt

Abstract

The aim of this master's thesis is to provide a useful contribution to dialogue interpreting didactics. At present, the didactics in this field frequently follows the firm principle of neutrality and rigid turn taking patterns. Furthermore, the focus is on (the lack of) linguistic quality. Thus, dialogue interpreting classes provide little space for the targeted use of nonverbal communication and proxemics, for raising (professional) self-awareness and self-confidence, trying out different action alternatives, positioning between identification and distancing, creating one's own solutions for translation and communicative issues or confronting the students with ethical questions. As the last-mentioned aspects are vital parts of community interpreters' daily work, they deserve (far) more attention during training. In order to achieve this goal, the present thesis suggests an interdisciplinary approach: the fusion of theatre pedagogy and dialogue interpreting didactics. The "Theatre of the Oppressed" – invented and developed by the Brazilian theatre practitioner Augusto Boal – has been providing the breeding ground for this innovative didactical concept. The methodology used in the empirical part consists of guideline-based interviews conducted with five students who experienced dramatic action as a training method during the course "Practical training Dialogue Interpreting: Courts and Authorities" in summer term 2019 in order to deliver a comprehensive and detailed description of their experiences in class. The subsequent qualitative content analysis is based on 34 deductive and inductive categories. It shows that the interviewees are in favour of the new approach and that they particularly appreciate its unconventionality, its playful character, the possibility to change one's perspective or to assume the role of an active observer, the increased (peer) feedback opportunities and the practical orientation of the enactments. The results confirm to a large extent that drama-based role-plays contribute to achieving the learning objectives defined in the relevant literature (cf. Bahadır 2007, 2010 and Kadrić 2008, 2010, 2011, 2014), and they indicate further learning processes. Nevertheless, the discomfort of the students with regard to their first simulations presents a non-negligible obstacle. Moreover, the participants made concrete recommendations for the integration of dramatic, scenario-based exercises in dialogue interpreting training at the Centre for Translation Studies at the University of Vienna. To put it in a nutshell, this master's thesis advocates the increased use of theatre pedagogy within dialogue interpreting didactics.

Keywords: theatre pedagogy, dialogue interpreting didactics, simulation, dramatic action, role-play, oppression, communicative power constellations, problem solving, action alternatives, identification and distancing, nonverbal communication, proxemics, overall appearance