



MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Vor- und Nachteile der Zweisprachigkeit für das Dolmetschen:
Eine Bestandsaufnahme wissenschaftlicher Theorien und
individueller Sichtweisen zweisprachiger Studierender

verfasst von | submitted by
Margarethe Allmer BA

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

Wien | Vienna, 2024

Studienkennzahl lt. Studienblatt | Degree
programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 070 331 348

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree
programme as it appears on the student
record sheet:

Masterstudium Translation Deutsch Italienisch

Betreut von | Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Cornelia Zwischenberger

Danksagung

Zunächst gebührt mein Dank Frau Univ. - Prof. Mag. Dr. Cornelia Zwischenberger, die diese Masterarbeit betreute. Ihr konstruktives Feedback war eine große Bereicherung für meinen Schreibprozess und half mir stets dabei, Fortschritte zu machen. Vielen Dank!

Weiters möchte ich meinen Eltern danken. Meine Mutter hat meine Masterarbeit Korrektur gelesen. Mein Vater stand mir bei einem technischen Problem, mit dem ich gegen Ende dieses Forschungsprojekts unerwartet konfrontiert wurde, mit Rat und Tat zur Seite. Danke für diese große Hilfsbereitschaft!

Überdies möchte ich mich auch bei meinen FreundInnen an dieser Stelle bedanken. MMag. Julia Matzinger hat mir durch das professionelle Korrekturlesen meiner Arbeit sehr geholfen. Alexandra Serov stand mir mit ihrer technischen Expertise zur Seite. Mag. Jörg Neumann und andere FreundInnen zeigten außerdem großes Interesse an meiner Arbeit und motivierten mich damit auch, gut voranzukommen.

Ein herzliches Dankeschön richte ich außerdem an die fünf KollegInnen, die sich mir als InterviewprobandInnen zur Verfügung stellten und ~~mit~~ einen großen Teil meines Forschungsvorhabens überhaupt erst möglich machten. Danke vielmals für eure Zeit und eure wertvollen Beiträge!

Inhaltsverzeichnis

Danksagung.....	2
Inhaltsverzeichnis	3
Primärquellenverzeichnis	9
1 Natural Translation	13
1.1 Definition	13
1.2 Sprachentwicklungsphasen der „natural translators“	14
1.3 Dolmetschmodi.....	15
1.3.1 Konsekutivdolmetschen.....	15
1.4 Kontexte, Anlässe und Zwecke	16
1.5 Bilingualismus und Translationsprozess.....	17
1.5.1 Kognitive Operationen und translatorische Vorgänge in der „Natural Translation“	17
2 Bilingualismus.....	18
2.1 Allgemeine Definitionen	18
2.2 Diskriminierung und damit verbundene Schwierigkeiten.....	19
2.3 Bilingualismus und Intelligenz	19
2.4 Sprachrepertoire	21
2.4.1 Erst- und Muttersprache	21
2.5 Grad der Zweisprachigkeit und Spracherwerbstypen.....	25
2.5.1 Frühe Zweisprachigkeit	25
2.5.2 Späte Zweisprachigkeit	26
2.5.3 Simultaner Spracherwerb.....	26
2.5.4 Sequenzieller Spracherwerb.....	27
2.5.5 Compound bilingualism	27
2.5.6 Coordinate bilingualism	28
2.5.7 Sub-coordinate bilingualism.....	29
2.5.8 Balanced bilingualism.....	29
2.5.9 True bilingualism	29
2.6 Gesteuerter und ungesteuerter (Zweit-)spracherwerb	30
2.7 Bilingualismus im schulischen Kontext	31
2.8 Schwellenhypothese.....	31

2.8.1 Kritik	32
2.8.1.1 Art des erstsprachlichen Inputs	32
2.9 Code-switching	33
2.10 Bilingualismus und Dolmetschen.....	34
2.10.1 Dolmetschwissenschaftlicher Forschungsstand.....	35
2.10.2 „Natural Translation“ und „natural translators“: Professionalität auf dem Prüfstand	37
2.10.3 Zusammenhang zwischen Art des Zweitspracherwerbs und Dolmetschkompetenz.....	38
2.10.4 Language Control	39
2.10.5 Bilingualismus und Kulturkompetenz	41
3 Dolmetschen im professionellen Kontext	43
3.1 Universitäres Dolmetschstudium	43
3.1.1 Bachelorstudium: Kompetenzen.....	44
3.1.2 Masterstudium: Kompetenzen.....	44
3.1.3 Vergleich der Kompetenzen der „natural translators“ mit universitären Curricula	45
3.1.3.1 Sprachgefühl.....	46
3.2 Ethik	46
3.2.1 Neutralität.....	47
3.2.1.1 Neutralitätspostulat.....	48
3.2.2 Unparteilichkeit und Unvoreingenommenheit.....	48
3.2.2.1 Mythos des unsichtbaren Dolmetschers	49
3.2.3 Ethische Werte in den Berufskodizes.....	49
3.2.4 Translationsethik – einst und jetzt	51
3.2.5 Verantwortung.....	51
3.2.6 Cultural Turn: Translationskultur	52
3.2.7 Ethische Entscheidungen beim Dolmetschen	53
3.3 Professionalität	53
3.3.1 Berufspraktische Perspektive	53
3.3.1.1 Professionalisierung des Dolmetschens.....	54
3.3.2 Dolmetschwissenschaftliche Perspektive	55

3.3.2.1 Sprachmitteln vs. Dolmetschen.....	56
3.3.2.2 Professionelle Fähigkeiten und Leistungen	58
3.4 Qualität.....	59
3.4.1 Definitionen und Einflussfaktoren bei der Qualitätsmessung	59
3.4.2 Dolmetschsituation,–prozess und –auftrag im Blickpunkt.....	60
3.4.3 Soziologische Ausrichtung und Dolmetschwissenschaft als Interdisziplin ...	61
3.4.4 DolmetscherInnen und RezipientInnen als Jury	62
3.4.5 Kommunikative Wirkungsäquivalenz	63
3.4.5.1 Kritik	63
3.4.5.2 Äquivalenz und Adäquatheit	65
3.4.6 Feelings - as - Information	66
3.4.7 Rollenkonzept	67
3.4.8 Soziologisch und sozio-kognitiv	68
3.4.8.1 Soziale Normen	68
3.4.8.2 Röhrenmetapher als translatorische Supernorm.....	69
3.4.8.3 Qualitätskonstrukte nach Grbić	69
3.4.9 Dolmetschqualität durch Übertragung des Sinns	70
3.4.10 Qualität in der Dolmetschdidaktik.....	70
3.4.11 Effort-Modell von Gile.....	71
3.5 Kulturkompetenz	73
3.6 Intuition	74
3.7 Implizites Wissen.....	74
3.7.1 Implizites Gedächtnis beim Dolmetschen	75
4 Fokusgruppeninterview	76
4.1 Geschichtlicher Hintergrund und Erklärung der Forschungsmethode	76
4.1.1 Leitfadeninterview	78
4.2 Durchführung	79
4.2.1 Fokusgruppe	79
4.2.2 Interviewleitfaden	80
4.2.3 Studienschwerpunkt.....	80
4.2.4 Kriterium frühe Zweisprachigkeit.....	81
4.2.5 Sprachen vor dem Studium	81

4.2.6 Sprachenkanon im Masterstudium	82
4.2.6.1 Priorisierung der Bildungssprache.....	83
4.2.7 Kurze Dokumentation des Interviewverlaufs	83
4.3 Auswertung	84
4.3.1 Qualitative Inhaltsanalyse	84
4.3.1.1 Kategorienbildung und Codierung.....	85
4.3.2 Auswertung des vorliegenden Fokusgruppeninterviews.....	87
4.3.2.1 Material: Interviewtranskript.....	87
4.4 Erläuterung der Ergebnisse.....	92
4.4.1 „Natural Translation“ als zentrale Thematik.....	92
4.4.2 Erklärung der Kategorien	92
5 Diskussion der Ergebnisse	112
6 Schlussfolgerungen	118
7 Weiterführende Forschungsmöglichkeiten	121
Bibliographie.....	122
Anhang 1: Interview-Leitfaden Fokusgruppeninterview	145
Anhang 2: Interview-Transkript Fokusgruppeninterview.....	150
Anhang 3: Interview-Leitfaden Einzelinterview	176
Anhang 4: Interview-Transkript Einzelinterview	180
Anhang 5: Einverständniserklärung Interviews.....	187
Abstract (Deutsch)	188
Abstract (English)	189

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: “Language control” beim Simultandolmetschen (Christoffels & De Groot 2005)	
.....	41

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Überblick über Hauptkategorien und Unterkategorien inklusive Häufigkeit	90
--	----

Primärquellenverzeichnis

Allmer, Margarethe (2024). Fokusgruppeninterview 1. [Videoclip 25‘10‘‘]

Allmer, Margarethe (2024). Fokusgruppeninterview 2. [Videoclip 35‘53‘‘]

Allmer, Margarethe (2024). Einzelinterview. [Audioaufnahme 18‘43‘‘]

Einleitung

All bilinguals can translate.

(Brian Harris, 1976)

Dolmetschen kann bereits in den Kinderschuhen beginnen. Das mag vielleicht für manche zunächst surreal klingen, ist es aber nicht, wenn man sich den Alltag zweisprachiger Kinder genauer ansieht. Dazu passend beginnt die vorliegende Arbeit mit einem Kapitel über das Phänomen „Natural Translation“, d.h. die Form von Translation, die von bilingualen Personen ohne spezifisches Training, so auch sehr oft von bilingualen Kindern vor ihrem universitären Dolmetschstudium, ausgeübt wird. Brian Harris, einer der ersten Wegbereiter dieses translatorischen Phänomens, stellte in einer seiner Schriften zu der Thematik folgende wissenschaftliche These auf: „All bilinguals can translate. [...] In addition to some competence in two languages Li and Lj, they all possess a third competence, that of translating from Li to Lj and vice versa. [...]“ (vgl. Harris 1976).

Im ersten Kapitel der vorliegenden Arbeit wird die „Natural Translation“ definiert, die einzelnen Sprachentwicklungsphasen der „natural translators“ werden beschrieben und es wird über die häufigsten Dolmetschmodi, - kontexte, - anlässe und - zwecke der „Natural Translation“ informiert. Einen noch konkreteren und sehr persönlichen Einblick in das voruniversitäre translatorische Schaffen von bilingualen Kindern und Jugendlichen bietet das Fokusgruppeninterview mit fünf bilingualen Studierenden des Zentrums für Translationswissenschaft Wien im letzten Teil der Arbeit.

Beginnt man als einsprachig aufgewachsene Studierende ein Studium am Zentrum für Translationswissenschaft in Wien, besteht eine hohe Wahrscheinlichkeit, bereits im Laufe der ersten Vorlesungen und Übungen auf KollegInnen zu treffen, die zweisprachig aufgewachsen sind. Diese Mitstudierenden haben mindestens zwei ihrer im Studium gewählten Arbeitssprachen bereits im frühen Kindesalter erworben, während man selbst mit nur einer der Sprachen der eigenen Sprachkombination aufgewachsen ist und die anderen erst in einem institutionellen, wie beispielsweise schulischen Kontext erlernt hat. Es besteht demnach von Studienbeginn an ein sehr interessanter und wesentlicher Unterschied zwischen monolingualen

und bilingualen Studierenden, der dazu aufruft, die Gruppe der bilingualen Studierenden genauer zu untersuchen. Dabei ist für diese Arbeit vor allem von Interesse, wie sich der Bilingualismus, den die Studierenden an die Universität „mitbringen“, auf das universitäre Dolmetschstudium auswirkt. Die Forschungsfrage, die im Mittelpunkt dieser Arbeit steht, lautet demzufolge: „Welchen Einfluss hat die Zweisprachigkeit auf das universitäre Studium des Dolmetschens?“ Eine Hinführung zu diesem Kern sollen das bereits erwähnte erste Kapitel sowie die darauffolgenden Kapitel bieten.

Von den Ausführungen zur „Natural Translation“ wird auf das damit in Zusammenhang stehende Phänomen Bilingualismus übergeleitet, das ebenfalls ausführlich beschrieben wird. Dieser „Blick hinter die Kulissen“ von „natural translators“ sowie von bilingualen Individuen im Allgemeinen bildet auch die Basis für das Fokusgruppeninterview im letzten Teil der Arbeit. Zunächst werden Konzepte wie „Erstsprache“ und „Muttersprache“ sowie andere Begriffe definiert, die für den Kontext des bilingualen Aufwachsens relevant sind. Anschließend werden die verschiedenen möglichen Spracherwerbstypen erläutert. Überdies werden gegen Ende des Kapitels das Modell der „Language Control“ sowie die „language mode theory“ von Grosjean (2001) vorgestellt. Es handelt sich dabei um kognitive Mechanismen, die in den Köpfen von bilingualen SprecherInnen bzw. von DolmetscherInnen ablaufen, um beispielsweise Interferenzen zwischen den Sprachen zu vermeiden.

Während in den soeben beschriebenen Abschnitten erst das Dolmetschen in einem nicht professionellen Kontext behandelt wurde, rückt in weiterer Folge, konkret im dritten Kapitel der Arbeit, erstmals das professionelle Dolmetschen in den Fokus. Einführend wird das universitäre Dolmetschstudium am Zentrum für Translationswissenschaft Wien und die spezifischen Kompetenzen, die in diesem Studium erforderlich sind, vorgestellt. Um den Einfluss der Zweisprachigkeit auf das Studium zu erforschen, soll schließlich auch das Studium per se in den Blick genommen und präsentiert werden. Diesen Ausführungen folgen nähere Erläuterungen bzw. Definitionen wesentlicher Grundpfeiler des professionellen Dolmetschens, wie Ethik, Professionalität, Qualität sowie Kulturkompetenz.

Um nun im Hinblick auf die Forschungsfrage eine Brücke zwischen den soeben angeführten Themen „Natural Translation“, „Bilingualismus“ sowie „professionelles Dolmetschen“, das im Zuge des universitären Studiums gelehrt wird, zu bauen, bietet es sich an, bilingual aufgewachsene Studierende persönlich dazu zu befragen. Durch solch einen konkreten Einblick in die Erfahrungswelt der Individuen, die im Mittelpunkt des vorliegenden Forschungsvorhabens stehen sollen, werden wesentliche Aspekte ihres bilingualen

Aufwachsens sowie ihrer anfänglichen Dolmetschtätigkeiten beleuchtet, die ihren weiteren „translatorischen Werdegang“ im universitären Studium beeinflussen können.

Als Methode wurde dafür das Fokusgruppeninterview ausgewählt, da dieses erlaubt, mehrere Individuen gleichzeitig zu befragen, wodurch eine Perspektivenvielfalt entstehen kann. Das Interview, das den Kern des vierten Kapitels bildet, wurde mit fünf bilingualen Studierenden des Zentrums für Translationswissenschaft Wien geführt. Die Interviewresultate wurden anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) ausgewertet und mittels der gebildeten Kategorien eingehend erläutert. Im fünften Kapitel werden die Ergebnisse abschließend im Hinblick auf die Forschungsfrage diskutiert und im sechsten Kapitel nochmals zusammenfassend präsentiert. Das siebente Kapitel bietet einen Überblick über weitere Forschungsmöglichkeiten zur Thematik.

1 Natural Translation

Den Anfang dieser Masterarbeit macht, wie in der Einleitung bereits erwähnt wurde, ein Einblick in die „Natural Translation“. Es soll das Phänomen, das sowohl für die Gesellschaft als auch für das Forschungsinteresse dieser Arbeit von großer Relevanz ist, erläutert werden.

1.1 Definition

Das Konzept der "Natural Translation" geht auf den britisch-kanadischen Translationswissenschaftler Brian Harris zurück. Laut dem Forscher, der selbst als Professor, Dolmetscher und Übersetzer tätig war, soll das Phänomen die Hauptdatenquelle für die Translationswissenschaft darstellen. In einer der Definitionen, die unter anderem Harris zuzuschreiben sind, wird die „Natural Translation“ im Alltag von Personen ohne spezifisches Training ausgeübt (vgl. Harris & Sherwood 1978: 1). In einer anderen Definition werden diese Personen als „bilinguale Personen“ spezifiziert (vgl. Harris 1976). Laut Harris und Sherwood (1978) ist die Basiskompetenz des Dolmetschens eine inhärente verbale Fähigkeit (vgl. Harris & Sherwood 1978: 1), die von jeder zweisprachigen Person unabhängig von Alter und Grad der Sprachkompetenz (Harris 1913-2012: 1) automatisch beherrscht wird (vgl. Harris & Sherwood 1978: 155). Das jeweilige Sprachniveau der „natural translators“ bildet den Rahmen, durch den die Grenzen ihrer Dolmetschfähigkeiten bestimmt werden (vgl. Harris & Sherwood 1978: 1).

Aus Studien gehen Daten hervor, die die Hypothese, dass die Fähigkeit zur „Natural Translation“ „inhärent“ sei, untermauern. So kann das Phänomen bereits in einem sehr jungen Alter, d.h. bereits mit 1,9 Jahren, einsetzen. Die erste Phase der „pretranslation“ kann sogar noch vor letztgenannter Altersgrenze beginnen (siehe Kap. 1.2 d. Masterarbeit). Außerdem herrscht bei der „Natural Translation“ das spontane Dolmetschen vor. Weiters kommen die jungen „natural translators“ nur in geringem Maße mit einer zweiten Sprache in Berührung, bevor sie beginnen zu dolmetschen. Das translatorische Handeln der „natural translators“ erfüllt oft soziale Funktionen, ist aber zu großen Teilen auch „socially redundant“ sowie „ludic“. Die bilingual aufwachsenden Kinder dolmetschen besonders im jüngsten Kindesalter (unter fünf Jahren) oft ohne jegliche direkte Anweisungen von Eltern oder anderen Erziehungsberechtigten, was ebenfalls darauf hindeutet, dass die Fähigkeit dazu „inhärent“ sein muss (vgl. Harris & Sherwood 1978: 18-19/4.4).

Das metasprachliche Bewusstsein, über das zweisprachige Personen verfügen, hilft letzteren dabei, erfolgreich zu übersetzen sowie zu dolmetschen und wird durch die Ausübung dieser Tätigkeiten weiterentwickelt, was den zweisprachigen DolmetscherInnen und DolmetscherInnen wiederum hilft, ihre eigene Leistung bewerten und steuern zu können (vgl. Muñoz 2011: 52). Viele wissenschaftliche Schriften zur „Natural Translation“ beinhalten eine Reihe persönlicher (Sprach-)biographien sowie Erzählungen von Kindern und Jugendlichen, deren Zwei- oder Mehrsprachigkeit den Wechsel zwischen den Sprachen erleichtert. Die Kombination von Sprachkompetenz und Kulturwissen über das jeweilige Land, in dem sie ihrer Tätigkeit nachgehen, verleiht diesen Kindern und Jugendlichen eine „expert power“ beim Dolmetschen (vgl. Harris & Sherwood 1978: 3.1.1; 3.1.2).

1.2 Sprachentwicklungsphasen der „natural translators“

Die „Natural Translation“ kann sowohl innerhalb als auch außerhalb der Familie stattfinden und nach dem Ablauf bestimmter Sprachentwicklungsprozesse ausgeübt werden. Laut Harris und Sherwood (1978) müssen zu Beginn des Erstspracherwerbs eines Kindes, d.h. im Alter von 1,2 Jahren, drei Vorphasen durchlaufen werden, bis es zur intrafamiliären Translation kommen kann (vgl. Harris & Sherwood 1978: 4.1). Dieser Prozess beginnt mit der Phase der „pretranslation“, in der das Kind reflexartig bilinguale Antworten auf Fragen gibt, die in einer der beiden Sprachen gestellt werden (vgl. Harris & Sherwood 1978: 3.6). Erst nach den zwei darauffolgenden Phasen, in denen die Kompetenz der „Natural Translation“ weiterentwickelt wird, kann die intrafamiliäre Translation stattfinden.

Wenn die Sprachentwicklung des Kindes dann fortschreitet, kann es zu „extrafamiliärer Translation“ kommen. Die „Natural Translation“ hat sowohl einen inter- als auch einen intrapersonalen Charakter (vgl. Harris & Sherwood 1978: 4.1). Zunächst waren Harris und Sherwood (1978) der Ansicht, dass sie sich aus dem Translationsbedarf in der interpersonalen Kommunikation entwickelte (vgl. Harris & Sherwood 1978: 4.4). Doch abgesehen von der interpersonalen kommunikativen Funktion, die der Translation innewohnt, kann die „Natural Translation“ auch intrapersonal, spontan sowie spielerisch ablaufen (vgl. Harris & Sherwood 1978: 3.2.2; 3.4.1; 3.4.2.1; 3.6.1; 4.4). So erfüllen „child natural translators“ mit ihrer Tätigkeit nicht nur soziale Funktionen, sondern verspüren Lust und Freude während des Dolmetschens (vgl. Harris & Sherwood 1978: 3.4.2.2; 4.4).

1.3 Dolmetschmodi

„Natural Translation“ kann als sehr abwechslungsreich bezeichnet werden, da sie in verschiedensten Situationen beziehungsweise Kontexten, für unterschiedliche Zielgruppen und zu unterschiedlichen Zwecken stattfindet. Dementsprechend wechseln auch die Dolmetschmodi ab, die von den bilingualen DolmetscherInnen angewendet werden.

1.3.1 Konsektivdolmetschen

Eine junge bilinguale Dolmetscherin wählt beispielsweise für die mündliche und schriftliche Übersetzung von Telefongesprächen, Nachrichten, Gesprächen, E-Mails und Zeitungsartikeln sowie für das Ausfüllen von Formularen und das Schreiben von Geschäftsbriefen für ihre Familie den semikonsekutiven Modus und das Vom -Blatt-Dolmetschen jeweils in beide Richtungen (vgl. Harris & Sherwood 1978: 3.1.1). Die "semi – consecutive interpretation" ist zwischen den simultanen ("real-time") und den "zeitversetzten" Dolmetschprozessen angesiedelt. Diese Unterkategorie des Simultandolmetschens wurde von SprachexpertInnen eingeführt. Da in der Sprachindustrie davon ausgegangen wird, dass es für eine/n DolmetscherIn unmöglich ist, zur selben Zeit zu sprechen zu beginnen wie die/der RednerIn bzw. mit ihr/ihm mitzuhalten, soll mit dem Ausdruck "semi consecutive" die verzögerte Wiedergabe der Originalbotschaft ausgedrückt werden (vgl. Ngezahayo 2022).

Für Fernsehsendungen und Filme wendet die oben angeführte Dolmetscherin manchmal den Modus "summary consecutive" an und dolmetscht demnach "very free, preserving only the rough story outline" (vgl. Harris & Sherwood 1978: 3.1.1). Dazu passend stellt Harris (1978) fest, dass die RezipientInnen der „Natural Translation“ mit jeder Verdolmetschung, „which gives the main idea of the message“, zufrieden sind (vgl. Harris 1978: Abstract). Zusätzlich dazu wählt die Dolmetscherin für Fernsehsendungen auch das Simultandolmetschen.

1.3.2 Simultandolmetschen

Harris und Sherwood (1978) stehen dem simultanen Dolmetschmodus, den sie für den „least natural mode of interpretation“ halten, mit großem Respekt gegenüber und bringen dies klar zum Ausdruck. So bezeichnen die beiden WissenschaftlerInnen das Simultandolmetschen unter anderem als „demanding“, „stressful“ und „tiring“ (vgl. Harris & Sherwood 1978: 3.1.1). Auch Thiéry (1975) zeigt große Hochachtung vor dem simultanen Dolmetschmodus, die er in

Bezeichnungen wie „acrobatie intellectuelle barbare“¹ deutlich macht (vgl. Thiéry 1975: 14). Gemäß dem Wissenschaftler, der selbst als bilingualer Dolmetscher tätig war, verfügen nur wenige Personen über das Talent, das Simultandolmetschen professionell auszuüben (vgl. Thiéry 1975). Seiner Meinung nach gilt die Beherrschung des Konsekutivdolmetschens als Voraussetzung für eine vollständige und getreue Wiedergabe beim Simultandolmetschen (vgl. Thiéry 1975: 14).

In den frühen Jahren des Konferenzdolmetschens wurde dem simultanen Dolmetschmodus allgemein sowohl von den NutzerInnen als auch von den DolmetscherInnen selbst große Bewunderung entgegengebracht (vgl. Zwischenberger 2013: 25). So wurde das Simultandolmetschen unter der Leitung von Colonel Dostert in Nürnberg beispielsweise als „miraculous system“ bezeichnet (vgl. Roditi o.J.: 15). Auch Köpke & Nespoulous (2006) bringen zum Ausdruck, dass das „Simultandolmetschen“ allgemein als „particularly demanding“ angesehen wird, besonders auch aufgrund der dafür erforderlichen kognitiven Ressourcen, wie Aufmerksamkeit und Arbeitsgedächtnis. Diese sollen sich jedenfalls durch die professionelle Ausübung fortschreitend verbessern (vgl. Köpke & Nespoulous 2006: Abstract).

Harris und Sherwood (1978) stellen allerdings trotz der hohen Anforderungen und der damit einhergehenden Schwierigkeiten bzw. Herausforderungen, die der simultane Modus mit sich bringt, fest, dass der Modus auch von „child natural translators“ beherrscht werden kann (vgl. Harris & Sherwood 1978: 6), was demnach die ausgeprägte Dolmetschkompetenz dieser nicht akademisch ausgebildeten DolmetscherInnen beweist.

1.4 Kontexte, Anlässe und Zwecke

„Natural Translation“ kann in unterschiedlichsten Kontexten und Settings ablaufen. Einige davon werden im Fokusgruppeninterview im letzten Teil der vorliegenden Arbeit genannt. So sind typische Aufgaben der „natural translators“ beispielsweise das Übersetzen bzw. – da es oft mündlich geschieht – das Dolmetschen von amtlichen Briefen oder E-Mails für die Eltern bzw. Erziehungsberechtigten oder für andere Verwandte wie die Großeltern. Ein weiteres wesentliches Setting sind Arztbesuche, bei denen die Kinder wiederum für ihre Eltern oder andere Familienmitglieder dolmetschen. Für diese beiden eben genannten Anlässe ist insbesondere die Kenntnis fachspezifischer Termini unbedingt erforderlich, was eine Herausforderung bzw. Schwierigkeit für die jungen DolmetscherInnen darstellen kann, die sich

¹ Übers. M.A.: „unmenschliche intellektuelle Akrobatik“

schließlich zumindest zu diesem Zeitpunkt noch keiner universitären Ausbildung unterzogen haben.

Außerdem wird auch für Freunde gedolmetscht, die beispielsweise Liedtexte oder allgemeine Gespräche nicht verstehen und deshalb eine Übersetzung benötigen. Diese Form der „Natural Translation“ ist weniger offiziell als die anderen beiden genannten Formen und setzt deshalb wohl weniger spezifisches Fachwissen bzw. terminologisches Wissen und mehr alltagssprachliches Wissen von den DolmetscherInnen voraus. Auch das Dolmetschen zwischen Dialekten kann der „Natural Translation“ zugeordnet werden (vgl. Harris & Sherwood 1978: 9).

1.5 Bilingualismus und Translationsprozess

Schätzungen zufolge beläuft sich die Anzahl der „natural translators“ weltweit auf ungefähr 350 Millionen. Um ein derartig beachtliches Phänomen entsprechend zu würdigen und zu fördern, wird in der Wissenschaft die Forderung laut, zweisprachige Personen in die Translationsprozessforschung miteinzubeziehen, in der Forschung angestellt werden, um zu einer besseren Definition von Translationsexpertise zu gelangen. Außerdem sollten Übersetzungs- und Dolmetschprogramme den Dolmetschlernprozess der zweisprachigen DolmetscherInnen nachahmen (vgl. Muñoz 2011: 52-53).

1.5.1 Kognitive Operationen und translatorische Vorgänge in der „Natural Translation“

Harris und Sherwood (1978) dokumentieren den Ablauf gewisser Prozesse, wie Gedächtnisoperationen etc. sowie die Entwicklung bestimmter Gedächtnisregionen u.Ä. im Zuge der „Natural Translation“, die eine optimale Vorbereitung für das spätere professionelle Dolmetschen darstellen. So wird zum Beispiel im assoziativen Gedächtnis ein „Natural Translation lexicon“ gespeichert, das Wortpaare in verschiedenen Sprachen enthält, die schnell abgerufen werden können. Außerdem ist die Fähigkeit, den Inhalt von Äußerungen entweder aus dem Kurzzeit- oder Langzeitgedächtnis - je nach Texttyp - nacherzählen zu können, in der „Natural Translation“ essenziell und kann als optimale Vorübung für das universitäre Dolmetschen dienen (vgl. Harris & Sherwood 1978: Abs. 4.4). Überdies findet in der fortgeschrittenen „Natural Translation“ ein psychologischer Vorgang namens „conservation of meaning across language“ (COMAL) statt, der in jeder translatorischen Tätigkeit mit sozialem Zweck notwendig ist. Ljudskanov (1975) definiert diesen Prozess als „Spezialfall des allgemeineren Prozesses ‚Erhaltung von Bedeutung innerhalb von und durch semiotische(n) Systeme(n)‘“ (vgl. Ljudskanov 1975; Harris & Sherwood 1978: Abs. 4.4).

2 Bilingualismus

Aus dem vorangehenden Einblick in das Feld der „Natural Translation“ tritt klar hervor, dass der Bilingualismus, wie eingangs bereits ausgeführt, das Dolmetschen ohne spezifisches Training in einem sehr frühen Alter möglich macht. Diese These erweckt nun ein Interesse nach dem Wesen des Bilingualismus und es tut sich die Frage auf, was es überhaupt heißt, bilingual zu sein und auf welche Weise der bilinguale Spracherwerb genau ablaufen kann. Antworten auf diese Fragen sollen im Folgenden präsentiert werden.

2.1 Allgemeine Definitionen

Es kann eine erste große Unterteilung des Phänomens in den Individuellen Bilingualismus, Gegenstand der Psycholinguistik, und den gesellschaftlichen Bilingualismus, Gegenstand der Soziolinguistik, vorgenommen werden. Beide hängen eng miteinander zusammen und sind überaus relevant für das Dolmetschen. Während durch den gesellschaftlichen Bilingualismus, d.h. die Koexistenz zweier oder mehrerer Sprachgruppen in einer Gesellschaft, der Dolmetschbedarf entsteht, stellt der Bilingualismus eines Individuums eine notwendige Bedingung für den Akt des Dolmetschens dar. In diesem Fall ist unter „Bilingualismus“ allerdings nicht ausschließlich das Aufwachsen mit zwei Sprachen zu verstehen, das natürlich keine unabdingbare Voraussetzung dafür ist, als DolmetscherIn zu arbeiten. „Bilingualismus“ ist hier im weiten Sinne definiert, d.h., es schließt auch monolingual aufgewachsene Individuen mit ein, die ihre zweite Sprache erst später erworben haben (vgl. De Groot 2015: 31).

Da in der vorliegenden Arbeit der Einfluss des Bilingualismus von Individuen auf ihr Studium erforscht werden soll, steht hier der individuelle Bilingualismus im Mittelpunkt des Forschungsinteresses. Außerdem wird im weiteren Verlauf dieser Arbeit „Bilingualismus“ bzw. „bilingual“ grundsätzlich in der Bedeutung von „bilingual aufgewachsen“ verwendet. Andernfalls wird direkt in der entsprechenden Textstelle eine mögliche andere Definition angeführt. In der Forschungsfrage „Welchen Einfluss hat die Zweisprachigkeit auf das universitäre Studium des Dolmetschens?“ bezieht sich die „Zweisprachigkeit“ sowohl auf das zweisprachige Aufwachsen vor dem Studium als auch auf das Resultat dieses bilingualen Spracherwerbsprozesses.

Es gibt verschiedene Definitionen der Zweisprachigkeit beziehungsweise des Bilingualismus eines Individuums, die von den subjektiven Sichtweisen der jeweiligen AutorInnen geprägt sind. So wird bereits von Zweisprachigkeit gesprochen, wenn ein

Individuum mindestens ein oder vier prinzipiellen „sprachlichen Skills“ „Sprechen“, „Schreiben“, „Hören“, „Lesen“ zumindest in einem geringen Ausmaß auch in einer zweiten Sprache beherrscht (vgl. Macnamara 1967: 59f.). Laut einer anderen Definition liegt Bilingualismus dann vor, wenn „abwechselnd zwei Sprachen gebraucht werden“ (Weinreich 1953: 1). Diesen eher weit gefassten Definitionen stehen die Auffassungen anderer Autoren gegenüber, die die Beherrschung vollständiger und sinnvoller Sätze (vgl. Haugen 1953: 6-7) bzw. ein quasi muttersprachliches Niveau in beiden Sprachen (Bloomfield 1950: 55-56) als Kriterien für Zweisprachigkeit heranziehen. Die Fähigkeit, schnell und richtig umschalten zu können, also je nach Person, Zweck, Thema usw. die richtige Sprache verwenden zu können sowie die Fähigkeit, die Sprachen rein und ohne sie dabei zu vermischen, anwenden zu können, werden ebenfalls als Kriterien für Zweisprachigkeit angesehen (vgl. Jonekeit & Kielhöfer 1983: 11). Überdies können Personen als zweisprachig bezeichnet werden, wenn sie über ein „Bewusstsein der Zweisprachigkeit“ verfügen, d.h., wenn sie sich in beiden bzw. allen Sprachen „zu Hause fühlen“ (vgl. Jonekeit & Kielhöfer 1983: 11).

2.2 Diskriminierung und damit verbundene Schwierigkeiten

Bilinguale Personen haben bzw. hatten oft mit Vorurteilen und Diskriminierung zu kämpfen. So wurden beispielsweise in Amerika bilinguale Kinder als fremd und verdächtig angesehen, da sie „zusätzlichen linguistischen Ballast mit sich tragen“ (vgl. McLaughlin 1984: 3). Für bilinguale Personen ist es auch oft schwierig, „zwei Gemeinschaften gleichzeitig“ anzugehören und es führt oft zu Identitätskonflikten. Um in zwei Gemeinschaften akzeptiert zu werden, müssen sie ständig zwischen unterschiedlichen Sprachen, Verhaltensweisen und Einstellungen hin- und herwechseln, was eine große Belastung bedeuten und dazu führen kann, dass sie sich oft für eine der beiden Welten entscheiden und somit riskieren, in der anderen abgelehnt zu werden (vgl. McLaughlin 1984: 3). Die ablehnende Haltung, die bilingualen Individuen oft entgegengebracht wird, steht allerdings weniger mit Sprache, sondern mehr mit Kultur im Zusammenhang. Bilingualen Personen werden oft „fremdartige Denkweisen“ und „fremdartige Wertvorstellungen“ zugeschrieben (vgl. McLaughlin 1984: 3).

2.3 Bilingualismus und Intelligenz

Es ist wohl schwer möglich, festzustellen, ob Bilingualismus oder Monolingualismus in allen Bereichen nur Vorteile oder nur Nachteile nach sich ziehen, da beide Phänomene sowohl

positive als auch negative Aspekte beinhalten. Dies kann beispielsweise anhand der Intelligenzmessung bilingualer und monolingualer Kinder deutlich gemacht werden. Seit ungefähr 1920 wurden von PsychologInnen und LinguistInnen bereits unzählige Versuche unternommen, den Zusammenhang zwischen Bilingualismus und Intelligenz näher zu bestimmen. Als Messinstrumente dienten dafür verschiedene Intelligenztests, die mit Gruppen monolingualer und bilingualer Kinder durchgeführt wurden. Interessant sind hierbei die Merkmale, auf deren Basis die Gruppen zusammengestellt wurden. Letztere sollten sich nämlich ausschließlich durch linguistische Merkmale unterscheiden, während die Merkmale, die sich auf die Intelligenz beziehen, bei beiden Gruppen gleich sein sollten (vgl. Lambert & Peal 1962: 1). Aus dieser Zusammenstellung der Gruppen im Vorfeld der Tests können für die vorliegende Masterarbeit bereits relevante Teilergebnisse gewonnen werden. So besteht beispielsweise ein Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Status einer Person und deren intellektueller sowie sprachlicher Entwicklung (vgl. Lambert & Peal 1962: 1). Aus den Intelligenztests konnten drei unterschiedliche Hauptergebnisse abgeleitet werden: „Bilingualismus wirkt sich negativ auf Intelligenz aus“, „Bilingualismus wirkt sich positiv auf Intelligenz aus“ und „Es besteht keine Auswirkung von Bilingualismus auf Intelligenz“ (vgl. Lambert & Peal 1962: 1).

Hinsichtlich des ersten Ergebnisses wurde im Zuge der Tests bei den zweisprachigen TeilnehmerInnen ein „language handicap“ festgestellt, das zu einem bestimmten Zeitpunkt des Zweitspracherwerbs eintritt (vgl. Lambert & Peal: 5). Dieses Phänomen kann auf die interlinguale Interferenz zurückgeführt werden (vgl. Lambert & Peal: 6), d.h. auf das Auftreten von Störungen bzw. Fehlern in einer Sprache aufgrund ihrer Beeinflussung durch die andere Sprache (vgl. Köhler 1975: 6; McLaughlin 1978: 66). Im Normalfall wird dabei die Zweitsprache (L2) durch die Erstsprache (L1) beeinflusst, jedoch kann das Phänomen auch umgekehrt oder zwischen zwei Fremdsprachen auftreten (vgl. Köhler 1975: 10-11). Zusätzlich dazu wurde eine sogenannte mentale Konfusion der zweisprachigen TeilnehmerInnen nachgewiesen (vgl. Lambert & Peal 1962: 2). Diese Verwirrung wird am stärksten von der Sprache beeinflusst, die die zweisprachigen Kinder beim Spielen mit Gleichaltrigen verwenden, sofern es sich dabei nicht um die Sprache handelt, die sie in der Schule als Erstes lernen (vgl. Saer 1923: 38).

Die Intelligenztests, die für eine Gruppe bilingualer KandidatInnen positiver ausfielen als für monolinguale KandidatInnen machen Vorteile des Bilingualismus und der bilingualen Erziehung ersichtlich. So wird am Beispiel der zweisprachigen Community in Montéa 1, für die es sehr wichtig ist, Englisch zu lernen, verdeutlicht, dass es zunächst intelligente Eltern braucht,

die die Kinder dazu ermutigen, eine zweite Sprache zu erlernen. Folglich eignen sich letztere die Sprache schließlich motiviert und ohne Schwierigkeiten an, da sie selbst den hohen Wert und die großen Chancen darin sehen (vgl. Lambert & Peal 1962: 13).

Eine weitere Hypothese besagt, dass bilingualen Personen besser abstrakt und konzeptuell denken können als monolinguale Personen, deren Denken konkreter und der Sprache unterworfen ist. Außerdem wurde festgestellt, dass zweisprachige Personen flexibler denken, da sie gelernt haben, zwischen ihren beiden Sprachen hin- und herzuwechseln, um Probleme oder Blockaden zu lösen. Monolinguale Personen sind es hingegen nicht gewohnt, zwischen zwei Sprachen bzw. zwei verschiedenen Perspektiven, zu wechseln (vgl. Lambert & Peal 1962: 14-15). Diese Erkenntnisse zeigen, dass der Bilingualismus neben dem Nachteil der Sprachstörung oder -verwirrung auch einen sprachlichen Gewinn beziehungsweise Vorteil mit sich bringt. Lambert und Peal (1962: 16) kommen zu der Schlussfolgerung, dass vorwiegend sogenannte echt zweisprachige Personen mit mehr Vorteilen auf intellektueller Ebene ausgestattet sind.

2.4 Sprachrepertoire

In den folgenden Abschnitten (2.4.1-2.4.3) werden zunächst die Begriffe definiert, die für die Abgrenzung der verschiedenen Sprachen eines bilingualen Individuums wesentlich sind. Der Abschnitt 2.4.4 ist der Definition der Standardsprache sowie der verschiedenen Sprachvarianten gewidmet, die auch zum Repertoire von bilingualen SprecherInnen zählen können.

2.4.1 Erst- und Muttersprache

In der Regel können Erst- und Muttersprache gleichgesetzt werden, allerdings muss die Erstsprache eines Kindes nicht immer dessen Muttersprache sein. Letztere kann auch erst nach der Erstsprache erlernt werden. Außerdem kann auch die Sprache des Vaters zuerst erlernt werden oder das Kind kann parallel mit Vater- und Muttersprache aufwachsen (vgl. vgl. Graf 1987: 21). Demnach ist „Erstsprache“ die korrekte Bezeichnung für die Sprache, mit der das Kind zuerst in Kontakt tritt, die den Handlungsraum in der Familie bestimmt, sowie die Basis für die kindliche Sprachentwicklung bildet (vgl. Graf 1987: 21). Der Begriff „Erstsprache“ impliziert das Vorhandensein einer Zweitsprache, die die Muttersprache sein kann, aber nicht

zwingend sein muss. Die beiden Sprachen können, wie weiter unten genauer erläutert, simultan oder sequenziell erworben werden.

Eine exakte Definition der zeitlichen Abfolge des kindlichen Spracherwerbs, d.h. eine exakte Einteilung der Sprachen eines Kindes in „Erstsprache“, „Zweitsprache“ usw., ist nicht immer möglich, da Kinder in manchen Fällen von mehreren Familienmitgliedern gleichzeitig großgezogen werden und so mit einem Mix aus verschiedenen Sprachen aufwachsen (vgl. Graf 1987: 21). Durch das gleichzeitige Hören mehrerer Sprachen werden ihnen diese eventuell noch vertrauter (vgl. Graf 1987: 28-29).

2.4.2 Starke vs. schwache Sprachen

Bilinguale Individuen verfügen in der Regel über eine stärkere, d.h. dominante, und eine schwächere, d.h. nicht-dominante Sprache. Als Dominanzsprache wird die Sprache bezeichnet, die die bilinguale Person häufiger verwendet, in der sie eine höhere Kompetenz aufweist (vgl. Grosjean 2013: 13) und die von ihr bevorzugt wird (vgl. Müller et al. 2011: 68). Es kann jedoch auch von der spezifischen Gebrauchsdomäne bestimmt werden, welche der beiden Sprachen die dominante und welche die nicht dominante ist. Die Dominanzverhältnisse zwischen den Sprachen können sich auch im Laufe der jeweiligen Sprachbiographie verändern. Diese Veränderungen können durch wechselnde soziale und räumliche Gegebenheiten bedingt werden (vgl. Grosjean 2013: 9–11). Konkret können Faktoren wie die Menge des Inputs, die Gebrauchsfrequenz und die jeweiligen Gebrauchsdomänen der Sprachen einen Wandel der Sprachdominanzverhältnisse herbeiführen (vgl. Montrul 2008: 18; Müller et al. 2011: 68). Die „dominante Sprache“ und die „Erstsprache“ eines bilingualen Individuums können **nicht** allgemein gleichgesetzt werden, da beispielsweise besonders bei bilingualen Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund die von ihnen sukzessiv erlernte Umgebungssprache zu ihrer Dominanzsprache werden kann (vgl. Riehl 2014: 15; Rothweiler 2007: 120f.).

2.4.3 Bildungssprache

Im Zusammenhang mit Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit ist auch der Begriff der „Bildungssprache“ relevant. Dazu verwandte Konzepte sind Schulsprache und Fachsprache (vgl. Feilke 2019: 1). Unter dem Begriff „Bildungssprache“ werden Besonderheiten des Sprachgebrauchs zusammengefasst, die für die Vermittlung sowie Aneignung von Fähigkeiten und Wissen in Schulen und anderen formalen (Bildungs-)kontexten notwendig sind (vgl.

Gogolin et al. 2013). Konkret handelt es sich dabei um mündliche oder schriftliche Lernkontexte, die Texthandlungen wie beschreiben, vergleichen, erklären, analysieren, erörtern usw. enthalten. Weiters ist auch die soziale Funktion der Bildungssprache ein wesentlicher Bestandteil ihrer Definition (vgl. Feilke 2019: 1).

Die Bildungssprache ist zum einen als Sprache der Öffentlichkeit zu verstehen und ist dort zwischen dem wissenschaftlichen Wissen und dem alltäglichen Sprachgebrauch angesiedelt. Zum anderen kann sie als kulturelles Kapital bezeichnet werden, das in der Sozialisation innerhalb der Familie vererbt wird und bildungsferne Schichten ausschließt (vgl. Feilke 2019: 1). Bildungssprache ist eine Form der Sprache, die Bildungsprozesse insgesamt durchdringt (vgl. Gogolin o.J.).

Innerhalb der Zweitspracherwerbsforschung wird die Bildungssprache auch mit dem Ausdruck „Werkzeug des Denkens“ bezeichnet. Damit steht der vom Psychologen Jim Cummins geprägte Begriff „Cognitive Academic Language Proficiency“ (CALP) in Zusammenhang, der die Fähigkeit bezeichnet, sich vor allem komplexe Inhalte kognitiv und kommunikativ anzueignen, indem abstrakte und kontextlose Sprachmittel in und für Lernsituationen verwendet werden. Cummins (1980;1981) unterschied diesen Begriff von den „Basic Interpersonal Communication Skills“ (BICS) (vgl. Cummins 1980: 940ff.; Cummins 1981: 69ff.). Demnach kann CALP laut Cummins (1980) in der Herkunftssprache erworben und für den erfolgreichen Zweitsprach- und weitergehenden fachlichen Wissenserwerb genutzt werden (vgl. Cummins 1980: 940ff.).

2.4.4 Alltagssprache – Umgangssprache – Dialekt vs. Standardsprache

Laut Hoffmann (2019) wird die Alltagssprache (engl.: „everyday language“) in der alltäglichen Lebenspraxis gesprochen und dient unter der Voraussetzung eines gemeinsamen Hintergrundwissens der unkomplizierten Verständigung. Kinder wachsen mit dieser Sprache als Erstsprache oder weitere Sprache auf und entwickeln sie institutionell weiter. Charakteristisch für die Alltagssprache ist, dass sie mit vertrauten Personen gesprochen wird (vgl. Hoffmann 2019: 1). Gemäß einer weiteren Definition stellt sie die Sprache dar, die „im täglichen Leben in gewöhnlichen sozialen Interaktionen verwendet wird, wenn man nicht auf seinen Sprachgebrauch achtet“ (vgl. Glück & Rödel 2016: 30).

Bei der Umgangssprache handelt es sich um eine vorwiegend mündliche Sprachvariante, die zwischen dem Dialekt und der Hoch- bzw. Standardsprache angesiedelt ist. Ähnlich der Alltagssprache dient auch sie dem „alltäglichen“, „sorglosen“ und „allgemein verständlichen Sprachgebrauch“. Kennzeichnend für diese Sprachvariante sind etwa besondere,

dialektal wirkende Ausdrücke sowie eine von den Regeln der Standardsprache abweichende Syntax und Aussprache (vgl. Glück & Rödel 2016: 733). Daraus lässt sich schließen, dass diese Sprache nicht als offizielle Universitätssprache gelten kann. Davon ausgehend kann in weiterer Folge vermutet werden, dass bilinguale Studierende, die in ihrem Alltag an die Umgangssprache gewöhnt sind, im universitären Studium potenziell mit Schwierigkeiten konfrontiert werden.

Die Standardsprache (engl.: „standard language“), auch Hochsprache bzw. Standardvarietät genannt, ist eine üblicherweise kodifizierte Sprache, der durch staatliche Regelungen allgemeine Verbindlichkeit verliehen wird (vgl. Glück & Rödel 2016: 669). Sie herrscht unter anderem in der schulischen und universitären Ausbildung vor (vgl. Hüning 2014). Von der Alltagssprache unterscheidet sie sich unter anderem durch eine stärkere Normierung und explizitere Formulierung (vgl. Hoffmann 2019: 1).

2.5 Grad der Zweisprachigkeit und Spracherwerbstypen

Während es, wie aus den vorangehenden Unterkapiteln hervorgeht, unmöglich scheint, eine einzige allgemeingültige Definition für die Zweisprachigkeit aufzustellen, kann der Grad der Zweisprachigkeit eines Individuums systematisch ermittelt werden (vgl. Mackey 1956: 8-9), indem beispielsweise bestimmte Sprachaspekte, wie Verstehen, Sprachvermögen, Schreiben und Lesen, untersucht werden (vgl. Macnamara 1967: 81f.). Neben diesen Aspekten kann auch das Alter, in dem die zweite Sprache erworben wurde, ausschlaggebend für den Grad der Zweisprachigkeit sein. Es ist sehr wichtig, in diesem Zusammenhang den Begriff der frühen Zweisprachigkeit zu erwähnen, der den Zweitspracherwerb in den ersten Lebensjahren bezeichnet und im folgenden Unterkapitel näher erläutert wird.

In der Spracherwerbsforschung werden die Sprachen eines zwei- bzw. mehrsprachigen Individuums oft als „L1“, „L2“ usw. bezeichnet, wobei sich „L1“ allgemein auf die Muttersprache bezieht und „L2“ auf die bzw. mehrere Nicht-Muttersprache(n) (vgl. Griebhaber & Rehbein 1996: 68). Der individuelle Spracherwerb dieser Sprachen beginnt normalerweise innerhalb einer Familie und wird daher von den sogenannten Familiensprachen („F“) beeinflusst. Die Muttersprachen der Erziehungsberechtigten, Geschwister und Freunde des sprachlernenden Individuums werden als „F1“ bezeichnet. Die Zweitsprachen dieser als „Familie“ zusammengefassten Gruppe werden mit „F2“ abgekürzt und unter „F3“ fallen deren eventuelle „Sprachmischungen“ bzw. „Mischsprachen“. Ab einem gewissen Alter des sprachlernenden Individuums, und zwar spätestens ab dem Kindesalter, geht der Spracherwerb über die familiären Grenzen hinaus und wird auch durch die Sprachen in nicht familiären Institutionen („I“) bestimmt. Darunter fallen beispielsweise „Kindergarten/Vorschule“, „Arbeit“, „andere Institutionen“ und „Schule“. Die Sprachen L1 und L2 können auf verschiedene Arten erworben werden, wie zum Beispiel ausgehend von den Familiensprachen oder von den Sprachen im außerfamiliären Bereich. Daraus ergeben sich unter anderem folgende unterschiedliche Spracherwerbstypen (vgl. Griebhaber & Rehbein 1996: 68-69).

2.5.1 Frühe Zweisprachigkeit

Von „früher Zweisprachigkeit“ (engl.: „early bilingualism“) kann laut Griebhaber und Rehbein (1996: 69) gesprochen werden, wenn sich ein Kind von Beginn seines ersten Lebensjahres an zwei oder mehr Sprachen ausgehend von den Familiensprachen simultan und auf der Basis eines ersprachlichen Inputs aneignet. Das Konzept wird demzufolge durch die drei Kriterien „Gleichzeitigkeit“, „Beginn im ersten Lebensjahr“ und „ersprachlicher Input“ definiert. Boeckmann (1997) schlägt eine weiter gefasste Definition vor, laut der Kinder, die ihre zweite

Sprache bis zum Alter von zehn Jahren, d.h. vor dem Abschluss der ersten Spracherwerbsphase, erlernen, als „früh zweisprachig“ gelten (vgl. Boeckmann 1997: 28).

Wird ein Kind vor Abschluss der letztgenannten Phase mit einer zweiten Sprache konfrontiert, kann die phonetische Genauigkeit seiner Aussprache noch an die eines „native speakers“ heranreichen. Das Erlernen einer zweiten Sprache nach dem zehnten Lebensjahr entspricht dem schulischen Fremdsprachenerwerb, geht schneller voran und hilft den Lernenden durch Rückgriff auf das eigene Sprachverständnis oder auf Lehrbücher sowie Sprachkurse, die Sprache grammatikalisch korrekter zu erwerben (vgl. Graf 1987: 23-24).

Auch innerhalb der Phase der frühen Zweisprachigkeit kann der Spracherwerb auf zwei unterschiedliche Arten erfolgen. Barry McLaughlin (1978) setzt dafür ebenfalls Altersgrenzen fest, die in den folgenden Unterkapiteln (ab Kap. 2.5.3) näher erläutert werden.

2.5.2 Späte Zweisprachigkeit

Die späte Zweisprachigkeit (engl. „late bilingualism“) unterscheidet sich von der frühen Zweisprachigkeit den obigen Ausführungen zufolge im Wesentlichen durch das Kriterium „Gleichzeitigkeit“, das beim späten Zweitspracherwerb nicht vorhanden ist. Das bilinguale Individuum beginnt demnach erst nach dem Erwerb ersprachlicher Kompetenzen, die zweite Sprache zu erlernen. Es gibt keine allgemeingültige Definition, ab welchem Alter ein Individuum als „spät bilingual“ einzustufen ist. Der obigen Definition früher Zweisprachigkeit zufolge kann ein Richtwert aber ein Alter ab zehn Jahren sein. Zu diesem Zeitpunkt besteht bereits ein gewisses Sprachbewusstsein und/oder ein grammatikalisches Sprachkonzept, worauf dann, ähnlich wie beim schulischen Fremdspracherwerb, aufgebaut werden kann (vgl. Boeckmann 1997: 28f.). Der „späte sukzessive Bilingualismus“ beginnt laut Grieshaber und Rehbein (1996: 69) im Jugendalter bzw. in der Pubertät.

2.5.3 Simultaner Spracherwerb

Beim simultanen Erwerb werden im familiären Umfeld beide Sprachen gleichzeitig bereits vor dem dritten Lebensjahr mit dem Kind gesprochen (vgl. McLaughlin 1978: 8 -9). Aus wissenschaftlichen Studien sowie von den Eltern aufgezeichneten Protokollen der kindlichen Sprachentwicklung geht hervor, dass sich der simultane Sprachlernprozess sehr günstig auf die Kinder auswirkt. Besonders effizient läuft letzterer vor allem dann ab, wenn das sogenannte Sprachtrennungsprinzip angewandt wird. Dabei sprechen beide Elternteile konsequent jeweils in einer anderen Sprache mit ihrem Kind, was Sprachvermischungen sowie anderen

Sprachproblemen vorbeugt. Diese Koexistenz einer Mutter- und einer Vatersprache zeigt, dass es hier keine „Erstsprache“ gibt, die einer „Zweitsprache“ vorangeht (vgl. Graf 1987: 21). Vielmehr sollen die so erzogenen Kinder als „bilinguale Kinder“ bezeichnet werden (vgl. McLaughlin 1984: 10). Durch den frühen Kontakt mit zwei Sprachen im familiären Umfeld sind beide Sprachen den Lernenden von Beginn an so vertraut, dass sie sie bis zum Schulbeginn auf muttersprachlichem Niveau beherrschen (vgl. Graf 1987: 28-29).

2.5.4 Sequenzieller Spracherwerb

Erlern das Kind eine Sprache zuerst und die zweite erst nach seinem dritten Lebensjahr, liegt ein sequenzieller Erwerb (vgl. McLaughlin 1978: 8 -9) oder auch sukzessiver Bilingualismus vor (vgl. Grieshaber & Rehbein 1996: 69). Dabei ist L2 meistens nicht die Hauptfamiliensprache, aber kann eine Zweitsprache in der Familie sein (vgl. Grieshaber & Rehbein 1996: 69). Von dieser Art des Spracherwerbs sind auch oft Kinder aus Minderheitengruppen betroffen, die nur die erste Sprache im familiären Umfeld lernen und sich die zweite im außerfamiliären Umfeld aneignen müssen (vgl. Graf 1987: 29-31). Der Sprachlernprozess läuft hier weniger gezielt und konstant ab als der oben beschriebene simultane Prozess. Während sich die Medien für die Sprachlehre als eher unzureichend erweisen, können gleichaltrige Kinder als „SprachlehrerInnen“ fungieren, wobei diese sich im Unterschied zu erwachsenen Lehrpersonen eher um die Lehre der sinnlichen Wahrnehmung sowie des erfolgreichen Handelns in konkreten Situationen, als um die Lehre der Formulierung wahrer und vollständiger Aussagen bemühen können (vgl. Graf 1987: 30-31). Bei dieser Art des Spracherwerbs, bei der die Zweitsprache nach einer in der Erstsprache durchlaufenen Sequenz erlernt wird (vgl. Graf 1987: 28), werden die Standardnormen der Hochsprache folglich weniger respektiert als beim simultanen Erwerb (vgl. Graf 1987: 31).

2.5.5 Compound bilingualism

Man spricht von „compound bilingualism“ (dt. „kompakter/gemischter Bilingualismus“), wenn bilinguale SprecherInnen für ihre zweite Sprache über keine unabhängige Grammatik verfügen (vgl. Diller 1970: 254). Sie lernen diese Sprache also parallel zur ersten (vgl. D’Acierno 1990: 12), sodass sie immer abhängig von ihrer ersten Sprache sein wird (vgl. Diller 1970: 254). So wird beispielsweise jemand, der Französisch anhand von englischen Äquivalenten lernt, jedes Mal ins Englische dolmetschen, wenn er Französisch hört und jedes Mal aus dem Englischen dolmetschen, wenn er Französisch spricht (vgl. Diller 1970: 254). Beide Sprachen werden im

selben Umfeld erlernt, was dazu führt, dass sich die/der bilinguale SprecherIn für einen Begriff zwei verbale, d.h. phonologische Ausdrücke aneignet. Im bilingualen Gehirn kommt es zu einer Verschmelzung beider Sprachen, die voneinander abhängig sind (vgl. D'Acerno 1990: 12).

2.5.6 Coordinate bilingualism

Der „coordinate bilingualism“ (dt.: „koordinierter Bilingualismus“) liegt dann vor, wenn die SprecherInnen ihre beiden Sprachen in zwei voneinander getrennten Kontexten erlernen. Die Grammatik der einen Sprache ist folglich gänzlich unabhängig von der Grammatik der anderen Sprache (vgl. Diller 1970: 254). Jedes Wort ist einem spezifischen Konzept zuzuordnen und hat seine eigene Bedeutung. Die beiden Sprachsysteme werden vom bilingualen Kind zunächst unabhängig voneinander entwickelt und schließlich parallel zueinander ausgeführt (vgl. D'Acerno 1990: 13).

Diller (1970) übt Kritik an der Einteilung von zwei Arten des Bilingualismus in „compound“ und „coordinate“, die seit den 1950er Jahren vorgenommen wird. Als Begründung für seine Kritik nennt er, dass die beiden Konzepte schlecht bzw. unzureichend definiert sind, dass sie durch keine experimentellen Beweise unterstützt werden und dass sprachliche Motive dagegensprechen (vgl. Diller 1970: 254ff.). Was die definitorische Lage betrifft, so werden bilinguale SprecherInnen meist in einem „Kontinuum zwischen einem rein kompakten und einem rein koordinierten Bilingualismus“ situiert (vgl. Diller 1970: 255). Es gibt daher keine strikte Dichotomie zwischen den beiden Arten des Bilingualismus. Hinzu kommt, dass Definitionen unterschiedlicher AutorInnen des „kompakten“ und des „koordinierten“ Bilingualismus untereinander nicht kompatibel sind (vgl. Diller 1970: 255). So bezeichnen beispielsweise Ervin und Osgood (1954: 139ff.) einen Sprachstudierenden, der zwei verschiedene Lernmethoden anwendet, als „kompakt bilingual“, während Lambert (1969: 14) denselben Studierenden als „koordiniert bilingual“ bezeichnen würde. Dies begründet er damit, dass jede/r, die/der eine zweite Sprache nach einem Alter von zehn Jahren außerhalb des eigenen Zuhauses lernt, „koordiniert bilingual“ ist. Auch von denselben AutorInnen werden die Konzepte „compound“ und „coordinate“ oft unterschiedlich definiert (vgl. Lambert 1969: 14). So gehen Ervin und Osgood (1954: 139ff.) von zumindest zwei unterschiedlichen Arten des kompakten Bilingualismus aus, wobei in der einen die zweite Sprache an die erste gebunden und in der zweiten zwei Muttersprachen an eine „Kompromiss-Sprache“ gebunden sind (vgl. Diller 1970: 255f.). Diller (1970) führt noch ein weiteres Argument gegen die Verwendung der Konzepte „compound“ und „coordinate“ im Zusammenhang mit kompetenten bilingualen

SprecherInnen an. So führen sogenannte „merged [linguistic] systems“ (vgl. Weinreich 1953: 8f.) laut Diller (1970) zu linguistischer Interferenz, was bedeutet, dass zusammengesetzte grammatische Systeme („compound systems“) bei bilingualen SprecherInnen eine Fehlerquelle darstellen würden (vgl. Diller 1970: 259f.).

2.5.7 Sub-coordinate bilingualism

Bei dieser dritten von Weinreich (1953) definierten Art des Bilingualismus (dt.: „subordinierter Bilingualismus“) dominiert eine Sprache der bilingualen Person über ihre andere Sprache. Die dominante Sprache fungiert als „Filter“ für die andere Sprache, indem beispielsweise Wörter von ihr abgeleitet bzw. von ihr ausgehend in die nicht dominante Sprache gedolmetscht werden.

In diesem Kontext werden auch die Bezeichnungen „stärkere“ und „schwächere“ Sprache verwendet (vgl. Romaine 1995: 79). Anstelle von dominanten und nicht-dominanten Sprachen treten in Boeckmanns (1997) Definition die Erst- und Zweitsprachen, wobei die Erstsprache gänzlich die Struktur der Zweitsprache bestimmt (vgl. Boeckmann 1997: 30).

2.5.8 Balanced bilingualism

Als „balanced bilinguals“ werden die SprecherInnen bezeichnet, die beide Sprachen von Geburt an kennen und beide gleich oft bzw. gut sowie in ähnlichen Kontexten verwenden (vgl. Kaplan 2016: 133). Man spricht deshalb von „ähnlichen Kontexten“, da die meisten bilingualen SprecherInnen ihre Sprachen jeweils in leicht unterschiedlichen Kontexten verwenden. Einigen WissenschaftlerInnen zufolge gibt es in der Realität keine „balanced bilinguals“, da alle zweisprachigen Personen ihre Sprachen auf unterschiedliche Art und Weise anwenden (vgl. Kaplan 2016: 134; Grosjean 2010: 20ff.). „Unbalanced bilinguals“ sind die SprecherInnen, die in einer Sprache eine höhere Kompetenz aufweisen als in der anderen oder ihre Sprachen jeweils in verschiedenen Kontexten verwenden (vgl. Kaplan 2016: 133).

2.5.9 True bilingualism

Christopher Thiéry (1975) prägte den Begriff des „true bilingualism“ bzw. „bilinguisme vrai“ (vgl. Thiéry 1982), über den Personen mit zwei „Muttersprachen“ verfügen. Eine Person kann dann als „echt zweisprachig“ gelten, wenn sie die Mitglieder verschiedener Sprachgemeinschaften von ungefähr gleichem soziokulturellem Status jeweils als eine/n ihresgleichen bezeichnen (vgl. Thiéry 1975: 8). Laut dieser Definition werden sowohl die

sprachliche Leistung als auch die Kulturkompetenz eines zweisprachigen Individuums beurteilt, und zwar über einen langen Zeitraum hinweg, damit eine ausländische Herkunft des Individuums von den einheimischen Mitgliedern der Sprachgemeinschaften entdeckt oder ausgeschlossen werden kann. Denn laut Thiéry (1975) Definition kann eine Person zwar vorgeben, zweisprachig zu sein, indem sie sich sprachlich dem Akzent sowie dem Ausdruck der jeweiligen Sprachgemeinschaft so gut wie möglich anpasst, aber solange sie von den Einheimischen aufgrund irgendeines noch so kleinen (sprachlichen) Unterschieds nicht als ihresgleichen angesehen wird, gilt sie nicht als echt zweisprachig (vgl. Thiéry 1975: 9-10). „Echte Zweisprachigkeit“ kann von einem Kind nur unter gewissen Umständen natürlich erworben, nicht aber bewusst von Eltern oder anderen Lehrenden vermittelt werden. Die Person muss die Sprachen dabei durch sogenannte Immersion erwerben, d.h. durch das Eintauchen in die Sprachen, das nur bis zum etwa zwölften Lebensjahr möglich ist (vgl. Thiéry 1975: 4-5).

Thiéry (1975) führte auf Basis seiner Erkenntnisse zur „echten Zweisprachigkeit“ eine Befragung unter AIIC-Mitgliedern mit Doppel-A-Sprachen (Französisch/Englisch) durch (vgl. Thiéry 1975). An dieser Stelle kann eine Brücke von der Zweisprachigkeit zum Dolmetschen geschlagen werden. Es wird ein starker Zusammenhang zwischen Bilingualismus und Dolmetschen deutlich, auf den der Fokus dieser Masterarbeit gerichtet werden soll.

2.6 Gesteuerter und ungesteuerter (Zweit-)spracherwerb

Spracherwerb kann gesteuert oder ungesteuert ablaufen. „Gesteuerter Erwerb“ bzw. „Fremdspracherwerb“ liegt vor, wenn eine Sprache im Zuge eines unterrichtlichen Settings beabsichtigt gelehrt und erlernt wird. Beim Spracherwerb, der im Zuge von natürlicher Interaktion stattfindet, handelt es sich um einen weniger intentionalen Prozess, der „Zweitspracherwerb“ bzw. „ungesteuerter Erwerb“ genannt wird (vgl. Lindner 2022: 14).

In der Realität verhält sich die Abgrenzung allerdings etwas komplexer, da es in den individuellen Lernbiographien oft zu einer Überschneidung der Erwerbskontexte kommt. Daraus ergeben sich bereits im frühen Spracherwerb Mischformen zwischen gesteuertem und ungesteuertem Erwerb (vgl. Tracy 2008: 129f.). Allgemein vollzieht sich der ungesteuerte Spracherwerb in der Kindheit, während der gesteuerte Erwerb einem späteren Lebensalter und einem damit verbundenen weiter fortgeschrittenen kognitiven Entwicklungsstadium zuzuordnen ist. Auch der Ort des Spracherwerbs ist ein Kriterium für die Unterscheidung zwischen Zweit- und Fremdspracherwerb. So wird zum Beispiel Deutsch als Fremdsprache

in einer nichtdeutschsprachigen Umgebung erlernt, während der Zweitspracherwerb im Land der Zielsprache stattfindet (vgl. Lindner 2022: 14).

2.7 Bilingualismus im schulischen Kontext

Nach der bilingualen Erziehung im familiären Umfeld braucht es eine Weiterbildung im schulischen Kontext, d.h. gesteuerten Spracherwerb, um zwei oder mehr erlernte Sprachen zu festigen. So gibt es weltweit bereits viele Initiativen, Maßnahmen und Programme für die Entwicklung sowie Förderung des Bilingualismus im Schulunterricht. Zweisprachiger Unterricht kann auf verschiedene Arten stattfinden. Zunächst gibt es das Übergangsmodell, das vorrangig die Zweitsprache als Unterrichtssprache vorsieht, um Kinder, deren Erstsprache von der Mehrheit abweicht, auf den weiterführenden Unterricht in der Zweitsprache vorzubereiten. Demgegenüber steht das Spracherhaltungsmodell, im Zuge dessen als Unterrichtssprache zunächst die Erstsprache der Kinder verwendet wird, die eventuell im Zuge der schulischen Laufbahn um die Zweitsprache ergänzt werden kann. Das Bereicherungsmodell erweist sich schließlich als das vorteilhafteste Konzept bilingualer Erziehung und sieht einen Unterricht vor, der permanent in zwei Sprachen abgehalten wird. So kann beispielsweise eine Lehrperson alternierend in beiden Sprachen unterrichten oder es gibt mehrere sich abwechselnde Lehrpersonen, die jeweils nur für eine Sprache zuständig sind, in der sie die SchülerInnen unterrichten (vgl. Graf 1987: 36-37).

2.8 Schwellenhypothese

Das Alter, in dem eine zweite Sprache im Zuge des bilingualen Spracherwerbsprozesses erlernt wird, ist, wie aus Kapitel 2.5 dieser Masterarbeit hervorgeht, von großer Bedeutung für die Bestimmung des Spracherwerbstyps und in weiterer Folge auch für die Bestimmung des Grades der Zweisprachigkeit. Wenn der Zweitspracherwerb eines Kindes in jungen Jahren beginnt, wirkt sich das positiv auf die Beherrschung der Zweitsprache aus. Das besagt, zusammenfassend, die sogenannte Schwellenhypothese, oder auch „Critical period hypothesis“/„Threshold hypothesis“. Laut Lenneberg (1967), dem Begründer der Hypothese, ist der optimale Ablauf spezieller Entwicklungsschritte bei sprachlernenden Personen nur innerhalb bestimmter Altersabschnitte, d.h. „kritischer Phasen“ bzw. „sensibler Fenster“ möglich. Wird die zweite Sprache erst nach einem gewissen Alter bzw. „kritischen Fenster“ erworben, nimmt die Qualität der so erworbenen Sprachkompetenz(en) ab. Im Alter zwischen zwei und drei Jahren ist ein Stadium im (körperlichen) Reifeprozess erreicht, in dem die

Sprachentwicklung innerhalb eines autonomen Lernprozesses begin nen kann. Zwischen drei Jahren und dem frühen Teenageralter ist ein Individuum sehr empfänglich für Stimuli und sein Gehirn weist noch die Flexibilität auf, die die komplexe Einbindung der für den Spracherwerb notwendigen Subprozesse ermöglicht. Die für den Erwerb basaler sprachlicher Fähigkeiten notwendigen Voraussetzungen, wie die Fähigkeit zur Selbstorganisation und zu den physiologischen Anforderungen des sogenannten „verbal behavior“, sind im Gehirn in etwa bis zur Pubertät gegeben. Danach können nur mehr Aspekte der Sprache verbessert bzw. erworben werden, wenn die dafür notwendigen grundlegenden Kenntnisse vor dieser „critical period“ erlernt wurden (vgl. Lenneberg 1967: 158).

2.8.1 Kritik

Die soeben erläuterte Schwellenhypothese wurde allerdings auch kritisiert. Im Folgenden werden zwei der wesentlichen Kritikpunkte aufgeführt.

2.8.1.1 Art des erstsprachlichen Inputs

Ein wesentlicher Gegenstand der Kritik, die an der Schwellenhypothese geübt wurde, ist das Kriterium der Art bzw. Qualität des erstsprachlichen Inputs. Laut Ehlich (2001) kommt ein Individuum während seines Sprachaneignungsprozesses möglicherweise öfter mit der Umgangssprache bzw. mit dialektaler Sprache in Kontakt als mit der Hochsprache (vgl. Ehlich 2001, zit. nach Montanari 2011: 8). Der sprachliche Input, den ein Kind von seinen Eltern bzw. Erziehungsberechtigten erhält, wird laut Grieshaber und Rehbein (1996: 68) differenziert in „Muttersprache“, d.h. erstsprachlichen Input auf Native -Speaker-Niveau, „Zweitsprachen“ sowie „Sprachmischungen“. Die beiden letztgenannten möglichen Arten des Inputs werden als Lernervarietäten bezeichnet (vgl. Klein 1997: 4-6). Es besteht die Gefahr, dass diese von den sprachlehrenden Personen nur auf einem niedrigen Niveau beherrscht werden. Davon ausgehend kann die Hypothese aufgestellt werden, dass dies den Sprachaneignungsprozess beim bilingualen Kind, möglicherweise negativ, beeinflussen kann. Beispielsweise kann es zu Schwierigkeiten beim Eintritt in Bildungsinstitutionen wie Kindergarten und Schule kommen, wenn es sich bei der dem Kind vermittelten Familiensprache um eine von der Standardsprache weit entfernte Varietät handelt. Konkret besteht das Risiko eines „Sprachschocks“, der mit Sprachlosigkeit des Kindes einhergeht (vgl. Ehlich; Bredel & Reich 2008: 16).

2.8.1.2 Lernumgebung

Romaine (1995) widerspricht Lennebergs (1967) Schwellenhypothese, indem sie kritische Schwellen im Spracherwerbsprozess weniger bis gar nicht in Altersabschnitten, sondern vielmehr in der Umgebung und den Umständen, d.h. den sozialen Kontexten, in denen die Sprachen erlernt werden, sieht (vgl. Romaine 1995: 240). So wurde etwa nachgewiesen, dass die soziale Umgebung jüngerer Sprachlerner förderlich für deren Spracherwerb ist, da sie sich dort mit „native speakers“ austauschen und so die Sprache leichter erlernen können (vgl. Romaine 1995: 239).

2.9 Code-switching

Der Austausch mit Gleichgesinnten in einem sozialen Umfeld (s.o.) spielt auch im bilingualen Spracherwerb eine große Rolle. Bei genauerer Beobachtung solcher alltäglichen Konversationen zwischen mehreren bilingualen oder zwischen bilingualen und monolingualen Individuen stößt man auf das Phänomen des „code-switching“, das in der einschlägigen wissenschaftlichen Literatur zum Bilingualismus oft zur Sprache kommt. So beispielsweise in Form von dokumentierten Dialogen, die bilinguale Kinder bzw. Jugendliche mit ihresgleichen führen (vgl. Romaine 1995). Das Umschalten zwischen zwei Sprachen während einer Konversation wird als „natürlicher“ und „häufiger“ Teil des bilingualen Verhaltens angesehen (vgl. Romaine 1995: 120).

Es liegen verschiedene Definitionen des Phänomens vor. So wird es etwa als „mixing or changing the structures, vocabulary and other components of at least two languages when a person possesses at least two languages“ (Baykal et al. 2020: 48) beschrieben. Bilingualen Kindern fällt das „code-switching“ im Gespräch mit monolingualen oder bilingualen GesprächspartnerInnen leicht. Der Codewechsel während der Kommunikation mit SprecherInnen verschiedener Sprachen kann bewusst oder unbewusst stattfinden (vgl. Baykal et al. 2020: 48). Gumperz (1982) definiert „code-switching“ als „juxtaposition within the same speech exchange of passages of speech belonging to two different grammatical systems or subsystems“ (Gumperz 1982: 59). Bilinguale Individuen berichten, dass sie während des Sprechens ihrer Erstsprache oft unbewusst oder unterbewusst Wörter bzw. andere sprachliche Komponenten ihrer Zweitsprache in ihre Erstsprache mischen. Manchmal tritt dieses Phänomen sogar gegen ihren Willen auf, was folgende Aussage eines bilingualen Sprechers der Sprachen Panjabi und Englisch verdeutlicht: „[We] keep mixing. I mean unconsciously, subconsciously,

we keep doing it, you know, but I wish, you know, that I could speak pure Panjabi” (Romaine 1995: 122).

Im Hinblick auf das Dolmetschen kann das Phänomen hingegen positiv bewertet werden. Unter anderem aufgrund dieser frühen Erfahrungen mit dem ständigen Hin- und Herwechseln zwischen zwei Sprach- sowie Kulturkreisen eignen sich bilinguale Personen gut als LaiendolmetscherInnen für Familie oder Freunde (vgl. Kap. 1 d. Masterarbeit). Die Bezeichnung „LaiendolmetscherIn“ wurde hier bewusst gewählt, da die „natural translators“ oder „child natural translators“ zum Zeitpunkt ihrer „Natural Translation“ noch über keine fundierte akademische Ausbildung, geschweige denn offizielle Zertifizierung zur/zum TranslatorIn verfügen. Daraus lässt sich schließen, dass die zweisprachige Erziehung und das zweisprachige Aufwachsen bilinguale SprecherInnen zwar zum Dolmetschen befähigt, ihnen allerdings noch lange nicht die Dolmetschkompetenz verleiht, die für die professionelle berufliche Tätigkeit als DolmetscherIn unbedingt erforderlich ist.

Nichtsdestotrotz kann von der Hypothese ausgegangen werden, dass bilingualen Individuen diese „Routine“ des „code -switching“ in ihren alltäglichen Gesprächen für den späteren Erwerb der Dolmetschtechnik auf der Universität eine Erleichterung bringt. Wenngleich die Wechsel des sprachlichen Codes in Gesprächen, die außerhalb universitärer Übungen stattfinden, wohl weniger professionellen Kriterien folgen und, wie erwähnt, oft unbewusst geschehen, können sie eine (kognitive) Vorbereitung auf das „code -switching“ im professionellen Dolmetschprozess darstellen.

2.10 Bilingualismus und Dolmetschen

Zwischen dem Phänomen „Bilingualismus“ und dem Themenfeld „Dolmetschen“ gibt es viele Berührungspunkte. So lassen sich bereits durch einen Blick auf den frühen Spracherwerb bilingualer Individuen dolmetschwissenschaftlich relevante Erkenntnisse gewinnen. Wie aus den vorangehenden Unterkapiteln und vor allem aus Kapitel 1 zur „Natural Translation“ hervorgeht, kommen bilinguale SprecherInnen bereits in frühen Phasen ihrer Sprachbiographie häufig mit der Tätigkeit des Dolmetschens in Berührung. Theoretisch müssen sie bereits im Zuge ihrer ersten Spracherwerbsprozesse auf einem sehr basalen Niveau dolmetschen, da ihnen ihre zweite Sprache oft auf Basis von ihrer ersten Sprache gelehrt wird und sie demzufolge, wenn auch nur geistig, ständig von einem sprachlichen Code in den anderen wechseln müssen, um die zweite Sprache erlernen bzw. sprechen zu können (vgl. Diller 1970: 254).

2.10.1 Dolmetschwissenschaftlicher Forschungsstand

In der Dolmetschwissenschaft werden viele verschiedene Ebenen des Phänomens „Bilingualismus“ untersucht. Sowohl die individuelle als auch die gesellschaftliche Ebene des Phänomens „Bilingualismus“ hängen mit dem Dolmetschen zusammen (vgl. De Groot 2015). Angelelli (2016a) hält es sogar für möglich, dass Bilingualismus und Multilingualismus die Voraussetzungen für das Dolmetschen und Übersetzen darstellen (vgl. Angelelli 2016 a: 32), indem sie die These aufstellt, dass „[...] all professional translators and interpreters are bilinguals“ (Angelelli 2016 a: 33). Die Translationswissenschaftlerin geht hier offensichtlich von einer ähnlichen Definition von „bilingual“ aus wie De Groot (2015), die auch monolingual aufgewachsene DolmetscherInnen, die ihre zweite Sprache erst später erlernt haben, miteinschließt (vgl. De Groot 2015: 31).

Da es nicht nur eine einzige Schnittstelle, sondern ein breites Spektrum an Überschneidungen zwischen der Dolmetsch- und der Übersetzungswissenschaft und dem Bilingualismus sowie Multilingualismus gibt (vgl. Angelelli 2016 a: 32), sind auch die dolmetschwissenschaftlichen Werke bzw. Artikel in wissenschaftlichen Fachjournals zu dem Thema von Vielfalt geprägt.

Dementsprechend widmen sich im von Ferreira und Schwieter (2023) herausgegebenen „handbook“ eine Vielzahl von internationalen ExpertInnen, d.h. TranslationswissenschaftlerInnen und ProfessorInnen dem Zusammenhang zwischen Bilingualismus und den TIS (= „Translation and Interpreting Studies“). Der Forschungsschwerpunkt liegt in diesem Werk auf kognitiven Aspekten (vgl. Ferreira & Schwieter 2023: 3). Auch Valdés und Angelelli (2003) thematisieren in ihrem Artikel den Schnittpunkt zwischen Bilingualismus und Dolmetschen. Sie fokussieren sich dabei unter anderem auf den „true bilingualism“ (vgl. Thiéry 1978), den „individual bilingualism“ sowie den „societal bilingualism“ (vgl. Valdés & Angelelli 2003: Abstract).

Geht man dann bei der Suche nach weiterer wissenschaftlicher Literatur „chronologisch“, d.h. gemäß dem Aufbau der vorliegenden Arbeit vor, stößt man zunächst auf eine breite Palette an Werken bzw. Artikeln in Werken zur „Natural Translation“, einer der ersten großen Schnittstelle zwischen Bilingualismus und Dolmetschen in der Biographie eines bilingualen Individuums. Auch wenn trotz der zentralen Position, die der Bilingualismus – sowie Multilingualismus in der Übersetzungs- und Dolmetschwissenschaft einnimmt, nur beschränkt Interaktion zwischen den ForscherInnen der beiden wissenschaftlichen Disziplinen

festzustellen ist (vgl. Angelelli 2016a: 35; Valdés & Angelelli 2003: 68), zeigen eine Vielzahl von VertreterInnen der Übersetzungs – und Dolmetschwissenschaft in ihren Arbeiten großes Interesse an der sprachlichen Begabung bilingualer Kinder bzw. Jugendlicher sowie an deren Potenzial, translatorische Fähigkeiten auszubilden. „The Importance of Natural Translation“ von Harris (1976) sowie „Translating as an Innate Skill“ von Harris und Sherwood (1978) sind zentrale Werke zu der Thematik, auf die bereits in Kapitel 1 der vorliegenden Arbeit Bezug genommen wurde. Auch Toury (1995) erforschte den Zusammenhang zwischen Bilingualismus und Dolmetschen in seinem Werk.

Im 21. Jahrhundert befassen sich weitere WissenschaftlerInnen in ihren Arbeiten mit den besonderen sprachlichen Fähigkeiten bilingualer Kinder und Jugendlicher, die als „language brokers“ für ihre Familie bzw. Freunde fungieren. So beschäftigt sich Valdés (2003) in ihrer Publikation mit jungen bilingualen Individuen, die von ihren Familien als DolmetscherInnen sowie KommunikationsmittlerInnen ausgewählt wurden. Sie will besonders auf die mit dem Bilingualismus in Verbindung gebrachte Begabung für das Dolmetschen dieser „natural translators“ aufmerksam machen, die ihre translatorische Tätigkeit, besonders im Vergleich mit Gleichaltrigen, sehr erfolgreich ausführen.

Später wurde das Forschungsfeld der „Natural Translation“ unter anderem von Claudia Angelelli (2010) in einem Aufsatz wieder aufgegriffen. 2016 publizierte Angelelli außerdem einen Artikel, in dem sie die Selbstwahrnehmung und die Erfahrungen bilingualer Kinder bzw. Jugendlicher, die als „language broker“ für ihre Familie und Community arbeiten, diskutiert (vgl. Angelelli 2016b).

Antonini (2010) und andere WissenschaftlerInnen, die mit nicht professionellen DolmetscherInnen und ÜbersetzerInnen gearbeitet haben, untersuchten das Potenzial bilingualer Individuen, Kommunikation auch in Nicht Standardsprache erfolgreich zu vermitteln.

Überdies findet sich in wissenschaftlichen Journals zu den Themenfeldern „Sprache“ und „Kommunikation“ ein breites Spektrum an Artikeln über die Überschneidung von Bilingualismus und Dolmetschen. Dazu zählen beispielsweise ein Artikel von Sarah Williams (2017), ein Artikel von Schwieter et al. (2020), in dem unter anderem das für die Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit wesentliche „bilingual advantage debate“ thematisiert wird, sowie einer von Vertanova und Slobodova (2020), die die Korrelation zwischen Bilingualismus/Monolingualismus und der Präferenz für einen bestimmten Dolmetschmodus erforschen.

Einige AutorInnen beschäftigen sich auch konkret mit dem Zusammenhang zwischen Bilingualismus und dem Simultandolmetschen. So dokumentieren Christoffels, De Groot und Kroll in ihrem Artikel (2006) eine Studie, im Zuge derer die Leistungen geübter DolmetscherInnen, bilingualer Studierender sowie sehr kompetenter EnglischlehrerInnen verglichen wurden. Auch im Journal „Bilingualism: Language and Cognition“ (2017/2019) findet sich eine Sammlung von Artikeln, in denen die Relation zwischen Bilingualismus und (Simultan-)dolmetschen erforscht wird. Beispiele dafür sind der Artikel von Babcock und Vallesi (2017) oder der Artikel von Santilli et al. (2019).

2.10.2 „Natural Translation“ und „natural translators“: Professionalität auf dem Prüfstand

Die Begriffe „Natural Translation“ und „non professional translation“ werden in der wissenschaftlichen Literatur meist synonym verwendet. Aus dieser Tatsache geht bereits hervor, dass der „Natural Translation“, die in der Translationswissenschaft zwar als, besonders für die Gesellschaft, äußerst relevante Tätigkeit angesehen wird, nur geringe Professionalität bzw. Komplexität zugeschrieben wird. Das wird beispielsweise in Ausdrücken wie „translation of a simple kind“ bzw. „unsophisticated translation“, die der „Natural Translation“ zugeschrieben werden (vgl. Translatology 2009: post UT 7 -13-2009), deutlich. Diese Zitate stammen aus dem Web Blog „Unprofessional Translation“, über den Harris (2017) im Werk von Antonini et al. (2017) ausführlich berichtet.

Wenngleich die genannten negativ konnotierten Zuschreibungen noch nicht unbedingt bedeuten, dass auch die „natural translators“ unprofessionell arbeiten, werden auch sie mancherorts im wissenschaftlichen Diskurs Kritik unterzogen. So stellt Grosjean (2002) sogar fest, dass “finally, the complementary principle accounts for why regular bilinguals are not usually very good translators and interpreters” (Grosjean 2002: 12.). Gemäß des „Complementary Principle“, auf das sich Grosjean (2002) bezieht, verwendet ein/e bilingual/e SprecherIn ihre/seine Sprache/n für verschiedene Zwecke, in verschiedenen Lebensbereichen und mit verschiedenen Personen. Daraus folgt, dass ein „natural bilingual“ nur selten zwei Sprachen in allen Bereichen jeweils „equally fluent“ oder „completely fluent“ beherrscht (vgl. Grosjean 2002: 6.; 2010: 20ff.). Mit diesen Ausführungen soll aufgezeigt werden, dass der Bilingualismus die Dolmetschkompetenz nicht immer nur positiv, sondern in manchen Fällen auch negativ beeinflusst. Nichtsdestotrotz liegen, wie auch aus den vorangehenden Kapiteln und Abschnitten der vorliegenden Arbeit ersichtlich wird, sehr viele Erfolgsgeschichten im Zusammenhang mit „Natural Translation“ und „natural translators“ vor. Auch Grosjean (1982)

glaubt daran, dass bilinguale Individuen sehr kompetente TranslatorInnen sein können, wie folgendem Zitat entnommen werden kann: „[...] bilinguals range from being very poor to being very competent translators“ (vgl. Grosjean 1982: 257).

2.10.3 Zusammenhang zwischen Art des Zweitspracherwerbs und Dolmetschkompetenz

Die Dolmetscherfahrungen setzen sich im weiteren Verlauf des bilingualen Spracherwerbs fort. Ausgehend von den Spracherwerbstypen (vgl. Abs. 2.5 d. Masterarbeit) können nun auch Überlegungen zu deren Einfluss auf die spätere Dolmetschkompetenz der zweisprachigen Individuen angestellt werden. Es kann erforscht werden, ob und inwiefern die Art und Weise, wie die Individuen ihre zweite Sprache erworben haben, mit ihrer Fähigkeit zum translatorischen Handeln zusammenhängt. Es besteht die Theorie, dass SprecherInnen, die koordiniert bilingual aufgewachsen sind, Schwierigkeiten damit haben werden, zu dolmetschen, da ihre beiden Sprachen so stark voneinander getrennt sind (vgl. Diller 1970: 254). So wurden Translationstests durchgeführt, durch die untersucht werden sollte, ob kompakt bilinguale Personen bessere TranslatorInnen sind. Dieser Test ergab viele negative als auch positive Resultate, die jedoch aufgrund von Schwierigkeiten im Forschungsdesign nicht beweiskräftig waren (vgl. Lambert 1961: 78).

Diller (1970) stellt obige These in Frage, indem er einwendet, dass die separate Speicherung der Sprachen im Gehirn „coordinate bilinguals“ nicht davon abhält, in einer Sprache über etwas zu sprechen, das sie in der anderen Sprache gelernt haben. Die besten DolmetscherInnen sind laut dem Autor sogar die SprecherInnen, zwischen deren Sprachen die geringste Interferenz besteht. Die anfängliche These, dass kompakt bilinguale Individuen bessere TranslatorInnen seien, wurde damit begründet, dass die Translationsäquivalente im bilingualen Gehirn bereits verbunden sind. Allerdings ist es sehr unwahrscheinlich, dass im menschlichen Gehirn zu jedem Wort eine verbale Definition gespeichert wird (vgl. Diller 1970: 260).

Es existiert demzufolge kein kompakter Bilingualismus, der Translation erleichtert (vgl. Diller 1970: 261). Zusammenfassend kommt Diller (1970) zu dem Schluss, dass kein „kompakter Bilingualismus“ die Translation erleichtert, sondern, dass alle bilingualen SprecherInnen dolmetschen können und diese Fähigkeit zum Dolmetschen von der Art ihres Zweitspracherwerbs nicht gestört zu werden scheint (Diller 1970: 261).

Im Zuge eines Forschungsprojekts ging Lörcher (2014) vor allem der Frage nach, ob die zwei Sprachen bilingualer Individuen die Translation bzw. ihre Translationskompetenz

positiv oder negativ beeinflussen. Dieses Projekt ist für die vorliegende Masterarbeit auch deshalb von großer Relevanz, da das ihm zugrunde liegende Forschungsinteresse der Forschungsfrage dieser Masterarbeit sehr ähnlich ist. Lörscher (2014) stellt unter anderem den „translation approach“ nicht professioneller TranslatorInnen bzw. bilingualer Kinder in einen Zusammenhang mit dem professioneller TranslatorInnen. So ist der „sense-oriented approach to translation“, den professionelle TranslatorInnen hauptsächlich wählen, auch bei der „Natural Translation“ der koordiniert bilingualen Kinder vorherrschend. Kompakt bzw. subordiniert bilingualen Kindern wird hingegen der „sign oriented translation approach“ zugeschrieben (vgl. Lörscher 2014: 6.). Aus dieser Studie geht kein direkter Zusammenhang zwischen dem Spracherwerbstyp und der Dolmetschkompetenz hervor (vgl. Lörscher 2014).

Lörschers (2014) Erkenntnisse scheinen allerdings, wie Dillers (1970) Gegenthese, ebenfalls die Theorie zu entkräften, dass ein koordinierter Bilingualismus der Dolmetschkompetenz zum Nachteil gereicht. Denn die Tatsache, dass professionelle TranslatorInnen ihren „sense-oriented translation approach“ von koordiniert bilingualen „natural translators“ übernehmen, spricht dafür, dass dieser Spracherwerbstyp das professionelle Dolmetschen begünstigt.

Korenar et al. (2023) zufolge müssen DolmetscherInnen auf eine strikte Trennung ihrer Arbeitssprachen achten, „to allow for fluent monolingual production while, sometimes simultaneously, listening to a stream of speech in the other language“ (Korenar et al. 2023). Dies widerlegt ebenfalls die Behauptung, dass koordiniert bilingualen Individuen schlechtere DolmetscherInnen wären, und untermauert Dillers (1970) These, dass eine Trennung der Sprachen beim Dolmetschen geradezu erforderlich ist, um Interferenzen zu vermeiden (vgl. Diller 1970: 260).

2.10.4 Language Control

Wie aus obigen Ausführungen ersichtlich ist, sind bilingualen SprecherInnen potenziell einem Risiko der Interferenzen zwischen ihren Sprachen ausgesetzt. Dem wirkt die Kontrolle des sprachlichen Outputs entgegen. Es wird zwischen der „global control“, d.h. der Aktivierung oder der Hemmung kompletter Sprachsysteme, und der „local control“, die eine beschränkte Anzahl an Gedächtnisrepräsentationen beeinflusst, unterschieden (vgl. Christoffels & De Groot 2006: 189).

Weiters schafft Grosjean (2001) mit seiner „language mode theory“, die eine jeweils unterschiedliche Aktivierung beider Sprachen je nach kommunikativem Kontext vorsieht, Abhilfe für das Interferenzproblem. Zweisprachige Personen befinden sich demnach in einem „monolingualen Modus“ mit deaktivierter Zweitsprache, während sie mit einsprachigen GesprächspartnerInnen kommunizieren und in einem „bilingualen Modus“, wenn ihre GesprächspartnerInnen ebenfalls zweisprachig sind und dieselbe Sprachkombination aufweisen. Im zweiten Modus sind beide Sprachen aktiviert, wobei die Hauptsprache des momentan ablaufenden Gesprächs etwas stärker aktiviert ist. Zwischen diesen beiden Modi gibt es noch eine dritte Zwischenposition, in der sich SprecherIn befinden, wenn ihre GesprächspartnerInnen zwar beide Sprachen kennen, jedoch entweder eine davon nicht sehr gut beherrschen oder nicht gerne Sprachen mischen (vgl. Grosjean 2001: 4).

Das Problem der Interferenzen zwischen den Sprachen betrifft auch DolmetscherInnen, und zwar unter anderem deshalb, weil das Dolmetschen auf dem Wechsel zwischen den Sprachen beruht. So müssen beispielsweise während des Simultandolmetschprozesses Ausgangs- und Zielsprache stets zur gleichen Zeit verfügbar sein (vgl. De Groot 2015: 32/33). Dabei wird jedes der zwei Sub-Lexika der DolmetscherInnen in jeweils ein Input- und ein Output-Lexikon geteilt und die so entstandenen vier Sub-Lexika werden dann unterschiedlich stark aktiviert (vgl. De Groot 2015: 33). Um beispielsweise zu verhindern, dass während des Simultandolmetschens ausgangssprachliche Elemente in die Zielsprache geraten, setzen DolmetscherInnen die Aktivierungsschwelle der Ausgangssprache höher an als die der Zielsprache (vgl. De Groot 2015: 33).

Die folgende Abbildung 1 zeigt die Aktivierung unterschiedlicher „lexicons“ in unterschiedlichem Ausmaß während des Simultandolmetschens, die dem erfolgreichen Verständnis der Ausgangssprache, der erfolgreichen Produktion in der Zielsprache sowie der eigenen Sprachkontrolle dient und ausgangssprachliche Interferenzen während der zielsprachlichen Produktion verhindern soll (vgl. Christoffels & De Groot 2005).

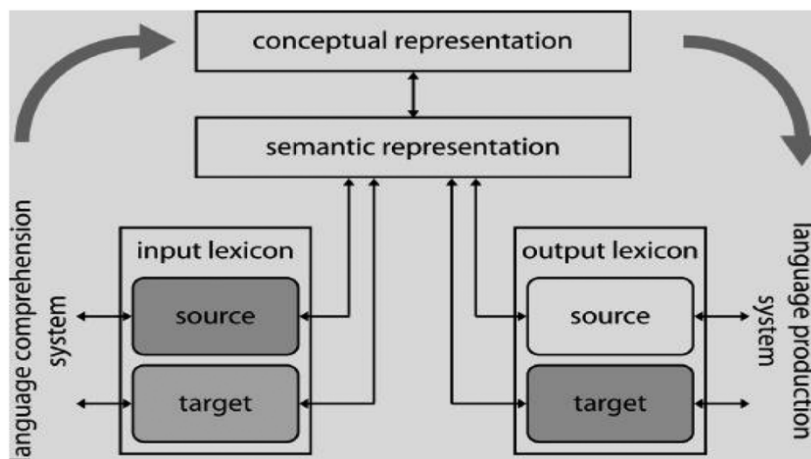


Abbildung 1: „Language control“ beim Simultandolmetschen (Christoffels & De Groot 2005)

2.10.5 Bilingualismus und Kulturkompetenz

Eine weitere wichtige Säule der professionellen Dolmetschkompetenz ist die Kulturkompetenz. Sie kann sich bereits im Zuge des bilingualen Aufwachsens entwickeln. So werden bilinguale Individuen während ihres Zweitspracherwerbsprozesses sowohl mit zwei Sprachkreisen als auch mit zwei Kulturkreisen vertraut gemacht.

Laut Reinart (2009) „tradiert jede Sprache die spezifische Art und Weise, die eine Gemeinschaft gefunden hat, um die Welt ordnend zu begreifen“ (Reinart 2009: 52). Eine Kultur ist unter anderem Ausdruck einer bestimmten Sichtweise auf die Welt. Der Kulturbegriff wird unter anderem als „System von Konzepten, Überzeugungen, Einstellungen und Wertorientierungen, das sich im menschlichen Verhalten und Handeln sowie in den geistigen und materiellen Produkten der Menschen niederschlägt“ (Maletzke 1996: 16) definiert. Außerdem wird das Phänomen Kultur als „the form of things that people have in mind, their models of perceiving, relating, and otherwise interpreting them“ (Goodenough 1957: 167) definiert. Die bilingualen Individuen lernen während ihres bilingualen Spracherwerbsprozesses bzw. im Zuge ihrer Sozialisation gleichzeitig zwei verschiedene Perspektiven auf die Welt kennen und übernehmen im Idealfall beide mitsamt den ihnen immanenten Spezifika.

Grosjean (2015) führte in dem Zusammenhang das Konzept des „bikulturellen Bilingualismus“ ein. Gemäß seinen Theorien können Individuen gleichzeitig bilingual und bikulturell werden oder aber sie können zuerst bilingual und erst einige Jahre später bikulturell werden. Das Gegenteil ist ebenfalls möglich: Grosjean (2015) zufolge können Individuen nämlich zuerst bikulturell und danach, beispielsweise aufgrund von Migration, auch bilingual leben (vgl. Grosjean 2015: 578).

Davon ausgehend kann die Hypothese formuliert werden, dass die bilingualen Individuen eine flexible, tolerante und offene Sicht auf die Welt entwickeln, die es ihnen ermöglicht, andere Perspektiven einzunehmen bzw. ein Verständnis für verschiedene kulturelle Sichtweisen im Allgemeinen auszubilden. So ein Verständnis hilft dabei, erfolgreich dolmetschen zu können, da dafür die Fähigkeit, kulturelle Barrieren zu überwinden und eine multikulturelle Perspektive einzunehmen, essenziell ist.

Bilingualismus und Bikulturalismus müssen sich allerdings nicht unbedingt gegenseitig bedingen. So können bilinguale Individuen auch monokulturell sein, wenn sie beispielsweise zwei Sprachen im selben Land gelernt haben und demzufolge nur an einer einzigen Kultur teilhaben (vgl. Soffietti 1960: 276). Solche Individuen, die ihre zweite Sprache in einem monokulturellen Setting lernen können nicht automatisch die Gesamtheit der kulturellen Muster erwerben, die der neuen Kultur zugrunde liegen. Erst, wenn man mit der Kultur der Sprache, die man lernt, lebt bzw. aufwächst, können neben der einfachen Benennung auch die impliziten, den sprachlichen Äußerungen immanen Bedeutungen, wie beispielsweise emotionale und kognitive Assoziationen, die allen Mitgliedern der jeweiligen Kultur bekannt sind, erworben werden (vgl. Soffietti 1960: 277).

Da die Kulturkompetenz eine wesentliche Komponente der Dolmetschkompetenz darstellt (vgl. Reinart 2009), kann die Monokulturalität für bilinguale Individuen mitunter ein Hindernis bzw. ein Nachteil beim Dolmetschen sein. Über die Kulturkompetenz als Teil der Dolmetschkompetenz wird im Kapitel 3.5 der vorliegenden Arbeit genauer informiert.

3 Dolmetschen im professionellen Kontext

Die Tätigkeit professionell ausgebildeter DolmetscherInnen unterscheidet sich wesentlich von der nicht ausgebildeter DolmetscherInnen. So geht aus Kapitel 1 dieser Arbeit hervor, dass die „Natural Translation“ im Gegensatz zur professionellen Translation oft sehr ungezwungen und nicht regelbasiert abläuft. Das professionelle Dolmetschen gründet hingegen auf einer Vielzahl an Kompetenzen und Regelungen, was in den folgenden Unterkapiteln demonstriert werden soll.

3.1 Universitäres Dolmetschstudium

Die Tätigkeit und die Berufsbezeichnung der ÜbersetzerInnen und DolmetscherInnen sind bisher nicht gesetzlich geregelt und geschützt (vgl. BDÜ Nord 2024). Es steht demnach jeder Person frei, diese Bezeichnungen zu führen (vgl. Mack 2002: 110) und ohne entsprechende Ausbildung professionell als DolmetscherIn bzw. ÜbersetzerIn zu arbeiten. Es wird allerdings vielerorts, so beispielsweise vonseiten des Bundesverbands der DolmetscherInnen ÜbersetzerInnen (BDÜ), auf die Vorteile einer Ausbildung in Form eines Studiums an einer Hochschule oder Fachakademie aufmerksam gemacht (vgl. BDÜ 2024). Der BDÜ hebt in Bezug auf die Dolmetschausbildung wesentliche Schwerpunkte wie die ausgeprägte Recherchekompetenz, das eigenständige Erschließen von Terminologie und „unterschiedlicher, teilweise hochspezialisierter Fachgebiete“, die Sprachkenntnisse, die grundlegenden Dolmetschtechniken, das Fachdolmetschen, Landeskunde und vertiefte Sachkenntnisse sowie eine hohe interkulturelle Kompetenz hervor. Diese im Zuge eines Dolmetschstudiums vermittelten Fähig- und Fertigkeiten bieten den Studierenden eine optimale Vorbereitung auf den komplexen Beruf und helfen ihnen, ihn qualifiziert ausüben zu können. Demgegenüber reicht, wie eingangs bereits erwähnt, auch ein Selbststudium oder/und langjährige praktische Erfahrung für die professionelle Berufsausübung aus (vgl. BDÜ 2024).

Wenn man sich nun dazu entschlossen hat, den universitären Weg einzuschlagen, so werden einem dafür in Österreich mehrere Möglichkeiten geboten. In dieser Arbeit soll ein Fokus auf das universitäre Dolmetschstudium am Zentrum für Translationswissenschaft in Wien gelegt werden. Dort werden das Bachelorstudium „Transkulturelle Kommunikation“ sowie das Masterstudium „Translation“ angeboten. In beiden Studienabschnitten werden den Studierenden eine Vielzahl an Kompetenzen vermittelt, die unabdingbar sind, um später eine

professionelle berufliche Tätigkeit in den Bereichen Transkulturelle Kommunikation oder/und Translation ausüben zu können.

3.1.1 Bachelorstudium: Kompetenzen

Im Bachelorstudium Transkulturelle Kommunikation erwerben die Studierenden wissenschaftliche Basiskompetenzen, praktische Handlungskompetenz, Kulturkompetenz, Textkompetenz, Medienkompetenz, ausgeprägte Kommunikationsfähigkeit in den Arbeitssprachen sowie Teamfähigkeit (vgl. ZTW o.J.). Ein primäres Studienziel dieses ersten Abschnitts ist es, Wissen in Form von Texten und Informationen für verschiedene Zielgruppen unterschiedlicher Sprach- und Kulturgemeinschaften, wie Fachleute und Laien oder Institutionen und Öffentlichkeit neu aufbereiten zu können. AbsolventInnen des Bachelorstudiums Transkulturelle Kommunikation haben die Basiskompetenz inne, in den eigenen Arbeitssprachen intralingual, interlingual und intermedial translatorisch zu handeln sowie Kommunikationsziele und -strategien im Hinblick auf die Berufsethik zu definieren und umzusetzen. Die im Bachelorstudium vermittelten Fähig- und Fertigkeiten ermächtigen die Studierenden dazu, transkulturelle Kommunikationsdienstleistungen in Berufsfeldern wie Verwaltung, Bildung, Wirtschaft, Technik, Medizin, Kunst, Kultur und Medien zu erbringen. Sie bereiten außerdem auf ein weiterführendes Studium vor (vgl. ZTW o.J.).

3.1.2 Masterstudium: Kompetenzen

Das Masterstudium Translation befähigt seine AbsolventInnen dazu, als TranslatorInnen bzw. Kommunikationsfachleute zu arbeiten sowie in Wissenschaft und Forschung tätig zu werden (vgl. ZTW o.J.). In Vorbereitung darauf erwerben die Studierenden wissenschaftliche und praktische Kompetenzen und Methoden sowie die Fähigkeit, Theorie und Praxis zu verbinden, indem beispielsweise translatorische Vorgänge wissenschaftlich erforscht und analysiert werden. Im Zuge des Studiums wird das Phänomen der Translation aus aktueller und historischer Perspektive behandelt und analysiert. Die Studierenden werden außerdem darin geschult, sich an den gesellschaftlichen und technologischen Wandel anzupassen und selbstverantwortlich translatorisch zu handeln. Die Verarbeitung, Anwendung und Vermittlung von erworbenem Wissen und Fähigkeiten sowie die selbstständige Weiterentwicklung, die flexible Anpassung an neue Tätigkeitsfelder und die aktive Mitgestaltung im Bereich Translation stehen dabei im Vordergrund. AbsolventInnen des Masterstudiums sind dazu befähigt, in Unternehmen, öffentlichen und privaten Institutionen, nationalen und

internationalen Organisationen Medien, Kultureinrichtungen, Verlagen sowie Übersetzungsagenturen professionell translatorisch zu handeln (vgl. ZTW o.J.).

3.1.3 Vergleich der Kompetenzen der „natural translators“ mit universitären Curricula

In den Curricula der Studien Transkulturelle Kommunikation und Translation wird demonstriert, dass im Zuge der Studien viele Kompetenzen erst entwickelt und erworben werden, die für den Beruf des Dolmetschers unabdingbar sind (vgl. ZTW 2018; ZTW 2020). Der Fokus der empirischen Untersuchung der vorliegenden Arbeit wurde auf das Masterstudium gelegt, was damit begründet werden kann, dass im Masterstudium die meisten praktischen Dolmetschübungen stattfinden. Vergleicht man obige Beschreibung des Masterstudiums mit den voruniversitären Dolmetscherfahrungen der Studierenden und dem daraus hervorgehenden Kompetenzprofil, wird man auf Unterschiede stoßen. Während von den zweisprachigen Kindern gefordert wird, praktisch kommunikativ zu handeln, steht im Masterstudium neben der Praxis auch die wissenschaftliche Forschung und Analyse der Translation im Mittelpunkt. Wenngleich die bilingualen Studierenden ein hohes Maß an praktischer translatorischer Vorerfahrung ins Studium mitbringen, wird diese im Masterstudium nur teilweise als Unterstützung dienen, da dort andere und eventuell höhere Anforderungen auf die Studierenden warten.

Zusätzlich zum Masterstudium berichten die befragten Studierenden teilweise auch über ihr Bachelorstudium. An dieser Stelle wäre es interessant, einen Vergleich zwischen dem Kompetenzprofil, das bilingual aufgewachsene Individuen bereits ins Bachelorstudium mitbringen und den Kompetenzanforderungen an die Studierenden ab dem Studienbeginn anzustellen. Es besteht die Wahrscheinlichkeit, dass einige im Bachelorstudium geforderte Kompetenzen von einem Teil der bilingualen Studierenden bereits auf einem basalen Niveau während ihrer „Natural Translation“ vor dem Studium entwickelt wurden. Konkret kann dies unter anderem von der „praktischen Handlungskompetenz“, der „Kulturkompetenz“, der „ausgeprägten Kommunikationsfähigkeit in den Arbeitssprachen“ und der „Teamfähigkeit“ angenommen werden. Allgemein kann davon ausgegangen werden, dass translatorische Vorerfahrungen der bilingualen Studierenden das primäre Studienziel, Wissen für unterschiedliche Zielgruppen aufzubereiten, sowie intralingual, interlingual und intermedial translatorisch zu handeln, positiv beeinflussen werden.

3.1.3.1 Sprachgefühl

Idealerweise sollten „natural translators“ auch ein gutes Sprachgefühl haben bzw. durch die „Natural Translation“ entwickeln, das sie dann in ihr universitäres Dolmetschstudium mitbringen können. Beim Dolmetschen stellt ein gutes Sprachgefühl einen großen Vorteil dar, da es dabei hilft, den Übertragungsprozess zwischen den Sprachen zu erleichtern bzw. zu automatisieren. Es gilt, zwischen den Begriffen Sprachbewusstheit, Sprachgefühl und Sprachaufmerksamkeit zu unterscheiden. Kempcke (2000) bezeichnet das Sprachgefühl als „Sinn für den richtigen Sprachgebrauch“. Es handelt sich um ein intuitives Gefühl, das die Basis für die Entwicklung von Sprachbewusstsein bildet, ist allerdings im Gegensatz zu diesem bewussten Sprachzugang nicht intentional aktivierbar (vgl. Bien -Miller & Wildemann 2023: 19). Sinclair, Jarvella und Levelt (1978) zufolge stellt das Sprachgefühl eine Ausprägung der Sprachkompetenz dar, wie aus folgendem Zitat hervorgeht:

Competence is tacit knowledge of the language—it exists in the form of linguistic intuitions, which can sometimes be made explicit through questioning or by means of other procedures, and may take the outward form of linguistic judgments (concerning the acceptability of utterances, etc.). (vgl. Sinclair et al. 1978: 7)

Zwischen weitestgehend unbewusster Sprachverwendung und bewusstem Sprachgebrauch bildet das Sprachgefühl den am stärksten unbewussten Pol. Demzufolge stellt es das Gegenteil der deklarativen Sprachbewusstheit, d.h. der Fähigkeit, die passende Option auszuwählen und die Wahl metasprachlich zu begründen, dar (vgl. Bien - Miller & Wildemann 2023: 22).

Im Gegensatz zu den soeben erläuterten Kompetenzen, die Studierende eventuell bereits während ihrer Tätigkeit als „natural translators“ entwickeln, werden andere im Studium wesentliche Elemente, wie die Berufsethik sowie die verschiedenen in obigen Beschreibungen aufgelisteten Berufsfelder für bilinguale Studierende zumindest teilweise noch Neuland sein bzw. nicht dem entsprechen, was sie vor dem Studium gewohnt waren.

3.2 Ethik

Im professionellen Kontext des Dolmetschens spielt der Aspekt Ethik eine wesentliche Rolle. Mit diesem Aspekt stehen verschiedene Subaspekte bzw. -konzepte in Verbindung. Laut Prunč (2012) sowie Prunč und Setton (2015) gilt es, im Kontext der Ethik beim Dolmetschen zwischen den drei Begriffen Unvoreingenommenheit, Unparteilichkeit und Neutralität (engl.: „impartiality“ und „neutrality“) zu unterscheiden. Diese soeben genannten Werte inklusive der

damit zusammenhängenden Konzepte, wie beispielsweise das Neutralitätspostulat nach Prunč (2012) werden im Folgenden genauer erläutert. Anschließend wird ein kurzer Einblick in die Berufskodizes für DolmetscherInnen gegeben, in denen ethische Werte wie „Integrität“ und „Verschwiegenheit“ sowie „Unparteilichkeit“ aus berufspraktischer Perspektive definiert werden. Da das Thema „Ethik“ erst später Einzug in die Translationswissenschaft fand, soll auch ein kurzer geschichtlicher Abriss zur Etablierung des ethischen Diskurses im Bereich Dolmetschen und Übersetzen präsentiert werden. Weiters werden ~~at~~ im Rahmen der Translationsethik wesentliche Faktor Verantwortung, die Translationskultur sowie die Thematik der ethischen Entscheidungen beim Dolmetschen kurz dargelegt.

3.2.1 Neutralität

Die Neutralität (engl.: „neutrality“) stellt ein Schlüsselprinzip in den meisten publizierten ethischen Codes dar. Es gibt viele verschiedene wissenschaftliche Definitionen des ethischen Grundsatzes und auch einige Kontroverse rund um den Sachverhalt. So finden sich etwa historische Berichte über DolmetscherInnen, die ihren eigenen Interessen oder den Interessen von ausschließlich einer Partei dienten (vgl. Prunč & Setton 2015: 273). Dies widerspricht zum einen der am weitesten verbreiteten Definition von Unparteilichkeit bzw. Neutralität, die Verdolmetschung nicht durch „die eigenen Ansichten, Vorurteile oder Interessen“ zu beeinflussen (vgl. Prunč & Setton 2015: 273). Zum anderen wird in diesem historischen Negativbeispiel auch mit weiteren wichtigen Definitionen dieser ethischen Grundsätze gebrochen, wie beispielsweise mit der „rotating sender loyalty“ nach Gile (2009), der zufolge „Neutralität“ bedeutet, allen SprecherInnen die gleiche Treue entgegenzubringen. In den vorangehenden Definitionen werden die Begriffe „neutrality“ und „impartiality“ in den englischen Originalwerken synonym verwendet, wobei Prunč und Setton (2015) den unpräzisen Gebrauch der Begriffe in der Literatur kritisieren (vgl. Prunč & Setton 2015: 273).

Prunč (2012) hingegen unterscheidet in seiner Definition zwischen der „impartiality“, die laut ihm mit der sozialen Rolle und dem sozialen Status der/des DolmetscherIn/Dolmetschers zusammenhängt und der „neutrality“, die sich auf die „diskursive Konstruktion von Wirklichkeiten und Werteinstellungen in den konkreten Kommunikationsakten“ bezieht (vgl. Prunč 2012: 352). Laut der eng gefassten Definition von Prunč (2012) schließt der Begriff „Neutralität“ alle bewussten oder unbewussten interpretativen Handlungen mit ein, die vor- oder nachteilig für eine/n der InteraktionspartnerInnen sind (vgl. Prunč 2012: 352).

In diesem Kontext müssen auch die Grenzen der Neutralität berücksichtigt werden. So sind TranslatorInnen in Konfliktsituationen zum Beispiel dazu gezwungen, indirekt Partei zu ergreifen, da sie sich für eines der möglichen Narrative, die einer Äußerung zugrunde liegen können, entscheiden müssen. Demzufolge kann absolute Neutralität aufgrund der Mehrdeutigkeit, die Kommunikationsakten inhärent ist, zumindest in Konfliktsituationen, wo es nicht zumutbar ist, zu allen InteraktionspartnerInnen Äquidistanz zu halten, nicht existieren (vgl. Baker 2006; Prunč 2012: 352).

Auch laut einer Studie von Valero-Garcés (2006), die mit „student interpreters“ geführt wurde, kann die größte Herausforderung für „public service interpreters“ darin liegen, Neutralität zu wahren (vgl. Valero - Garcés 2015: 91).

3.2.1.1 Neutralitätspostulat

Im Kontext der Neutralität soll an dieser Stelle auch das Neutralitätspostulat angeführt werden, das wissenschaftlich umstritten ist. So liegt der Ursprung des Postulats nämlich im überholten Glauben an eine unveränderliche Sinnpräsenz in Texten. Demgegenüber steht zunächst die Kontextabhängigkeit von Bedeutungen und überdies die Prämisse, dass sich die Anzahl der möglichen Sinnzuschreibungen an einen Text mit der Anzahl der InterpretInnen dieses Textes deckt. Dadurch können Interessenskonflikte entstehen, mit denen TranslatorInnen kreativ und verantwortungsbewusst umgehen sollen (vgl. Prunč 2012: 350).

In der Dolmetschwissenschaft stellte die Diskussion der Sinnpräsenz keinen zentralen Diskursstrang wie in der Übersetzungswissenschaft dar. Das Neutralitätspostulat galt vor allem in der Berufsethik der KonferenzdolmetscherInnen als qualitatives Merkmal von Professionalität. In weiterer Folge wollte man durch die Übernahme des Postulats in den Sektor des Kommunaldolmetschens professionelle DolmetscherInnen von SozialhelferInnen und unqualifizierten LaiendolmetscherInnen abgrenzen (vgl. Bahadır 2007: 170ff.; Grbić 2008).

3.2.2 Unparteilichkeit und Unvoreingenommenheit

Prunč (2012) definiert Unparteilichkeit im Hinblick auf die soziale Rolle und Funktion der DolmetscherInnen. Durch das Konzept der „Unparteilichkeit“ wird die/der TranslatorIn als MittlerIn zwischen allen Parteien gesehen, zu denen sie/er stets den gleichen intellektuellen und emotionalen Abstand halten soll, ohne eine Seite zu bevorzugen. Die TranslatorIn soll so den Erwartungshaltungen aller KommunikationspartnerInnen gerecht werden. Für den Erfolg der Vermittlungshandlung ist Vertrauen unabdingbar, das ebenfalls durch die Unparteilichkeit

entstehen soll (vgl. Chesterman 1997: 152f.). Das Postulat der Unparteilichkeit steht in Beziehung zur Unabhängigkeit der Person oder Institution, von der erwartet wird, unparteiisch zu agieren, und muss demnach stets mit ebendieser Unabhängigkeit der TranslatorIn in Verbindung gebracht werden (vgl. Prunč 2012: 351f.).

Unvoreingenommenheit verlangt von den TranslatorInnen, den Translationsprozess nicht mit eventuell vorhandene Vorurteilen zu beeinflussen, sowie allen InteraktionspartnerInnen respektvoll zu begegnen. So können ~~nicht~~ Nuancen eines kommunikativen Akts berücksichtigt werden und es kommt zu keiner Filterung der Elemente, die nicht mit der eigenen Vorstellungswelt übereinstimmen (vgl. Prunč 2012: 351).

3.2.2.1 Mythos des unsichtbaren Dolmetschers

Prunč (2012) bezeichnet die oben angeführte Unparteilichkeit sowie die Unsichtbarkeit, Distanz und Objektivität des Dolmetschers an einer anderen Stelle seines Werkes als „Mythos“, der in empirischen Studien in Frage gestellt wurde (vgl. Prunč 2012: 331). Dementsprechend konstatiert Mason (2001) unter Bezugnahme auf Untersuchungen von Berk-Seligson (1990) zum Gerichtsdolmetschen: „The invisibility of the courtroom interpreter is, quite simply, a myth“ (Mason ed. 2001: II; Prunč 2012: 330). DolmetscherInnen wirken demnach stets unvermeidlich an der Gestaltung des Kommunikationsprozesses mit (vgl. Mason 2001; Prunč 2012: 330). Sie steuern die Kommunikation unter anderem durch subtile Modifikationen des Registers oder der Pragmatik der ausgangssprachlichen Äußerung (Prunč 2012: 330), durch Unterbrechungen, Rückfragen, Kommentare oder allein durch ihre Nähe oder Distanz zu den KommunikationspartnerInnen sowie die Körpersprache (Prunč 2012: 331).

3.2.3 Ethische Werte in den Berufskodizes

Die große Bedeutung der Ethik für DolmetscherInnen wird auch in einer Reihe von Leitfäden und Kodizes demonstriert, die von Berufsverbänden für das Dolmetschen publiziert wurden und an die sich DolmetscherInnen, die diesen Verbänden untergeordnet sind, halten müssen.

Im Berufskodex der „Schweizerischen Interessensgemeinschaft für interkulturelles Dolmetschen und Vermitteln INTERPRET 2024“ wird eine „ethische Grundhaltung“ beschrieben, die interkulturell Dolmetschende und Vermittelnde einnehmen sollen. Diese Grundhaltung besteht darin, den Menschen ganzheitlich zu betrachten und seine unantastbare Würde, unabhängig von einer Reihe von Faktoren, anzuerkennen. Außerdem soll gegenüber Menschen mit anderen Werten und Normen eine offene Haltung im Sinne des Prinzips der

Chancengerechtigkeit und der Nichtdiskriminierung eingenommen werden (INTERPRET 2024: 1).

Weiters werden im Berufskodex INTERPRET 2024 unter anderem die berufsethischen Prinzipien Unparteilichkeit, Integrität und Verschwiegenheit angeführt (vgl. INTERPRET 2024: 2), die im Folgenden kurz aufgegriffen und erläutert werden sollen.

Der Wert der „Integrität“ schließt vor allem das „verantwortungsbewusste, professionelle und kollegiale Handeln“ sowie die Wahrung des Ansehens des Berufsstandes mit ein (vgl. INTERPRET 2024: 2). Die Verantwortung der DolmetscherIn ~~wird~~ im Abschnitt 3.2.5 dieser Masterarbeit noch näher beschrieben. Befangenheit der DolmetscherInnen kann einen Verstoß gegen den Wert der Integrität nach sich ziehen, d.h., letztere könnten aufgrund von unkontrollierten Gefühlen eine der Gesprächsparteien verletzen oder nicht ernst nehmen (vgl. Markert 2020: 148).

Aus dem Leitwert der Integrität kann der berufsethische Wert der Verschwiegenheit abgeleitet werden (vgl. Markert 2020: 148). Gemäß der Schweigepflicht, an die sich DolmetscherInnen während des gesamten Auftrags halten müssen, ist es letzteren untersagt „Informationen zu Gesprächsinhalt, Gesprächsbeteiligten sowie deren Angehörigen Dritten zugänglich machen“. (vgl. INTERPRET 2024: 2)

Die Unparteilichkeit, die im vorangehenden Abschnitt (3.2.2) bereits aus dolmetschwissenschaftlicher Perspektive erklärt wurde (vgl. Chesterman 1997; Prunč 2012), besteht gemäß dem Berufskodex darin, „ein für den jeweiligen Gesprächskontext angemessenes Gleichgewicht zwischen professioneller Distanz und Empathie zu allen Gesprächsbeteiligten“ zu „pflegen“ (INTERPRET 2024: 2). Daraus kön ~~n~~ beiden berufsethischen Werte „Vollständigkeit“ und „Präzision“ abgeleitet werden (vgl. Markert 2020: 149). Sie verpflichten die DolmetscherInnen laut Markert (2020) dazu, sowohl in der Ausgangs- als auch in der Zielsprache nichts wegzulassen oder hinzuzufügen sowie sprachliche Ausdrücke zu benutzen, die in Bedeutung und Register äquivalent sind. Es soll demnach für beide Gesprächsparteien „mit gleichem Engagement“ gedolmetscht werden (vgl. Markert 2020: 149). Wenn DolmetscherInnen nicht akademisch ausgebildet sind, besteht laut Markert (2020) das Risiko, dass unzureichende Sprachkenntnisse [im Original: Deutschkenntnisse], fehlende Fachterminologie und mangelnde Dolmetschtechnik die Vollständigkeit sowie die Präzision der Verdolmetschung negativ beeinflussen (vgl. Markert 2020: 149).

Das Prinzip des Rollenbewusstseins sei hier nur erwähnt und wird im Abschnitt 3.4.7 („Rollenkonzept“) der vorliegenden Arbeit genauer erläutert. Zusätzlich zu den soeben erläuterten Werten enthält der Berufskodex INTERPRET 2024 die berufsethischen Werte

„Transparenz gegenüber allen Gesprächsbeteiligten“, „Professionalität“, die im Kapitel 3.3 der vorliegenden Arbeit ausführlich diskutiert wird, „Reflexion und Psychohygiene“ sowie „berufliche Weiterbildung“ (vgl. INTERPRET 2024: 3).

Laut Prunč (2008) hat die Transparenz des translatorischen Handelns die wesentliche Funktion, vertrauensbildend zu wirken. Das heißt vor allem, dass alle Beteiligten über die Prämissen und Zielvorgaben des jeweiligen Translationsprozesses informiert sein sollen. Außerdem schließt sie das Recht auf Namensnennung der TranslatorInnen mit ein (vgl. Prunč 2008: 32).

3.2.4 Translationsethik – einst und jetzt

Obgleich die Translationswissenschaft bereits in ihren Anfängen mit ethischen Problemen konfrontiert war, wurde das Thema „Ethik“ zunächst nie konkret aufgegriffen bzw. diskutiert (vgl. Prunč 2005: 169ff.). Die VertreterInnen einiger translationswissenschaftlicher Strömungen, wie beispielsweise der „Descriptive Translation Studies“ (DTS) verweigerten es regelrecht, sich mit ethischen Fragen zu befassen.

Dennoch wurde dank des Normenkonzepts der DTS, das dazu beitrug, Machtstrukturen innerhalb der Translationswissenschaft aufzudecken, der Grundstein für ein ethisches translatorisches Handeln gelegt (vgl. Prunč 2005: 170).

Ein wesentlicher Grund für das Nichtvorhandensein ethischer Überlegungen in der frühen Translationswissenschaft ist die fehlende Freiheit der TranslatorInnen zu dieser Zeit, die auf normative, äquivalente Translationskonzepte sowie Idealvorstellungen eines Translators und eines Translats zurückzuführen ist (vgl. Prunč 2005: 169). Erst im Zuge von mehreren Paradigmenwechseln wurde den TranslatorInnen der ihnen zustehende Freiheitsraum geboten (vgl. Prunč 2005: 172). Die Freiheit, translatorische Entscheidungen zu treffen, ist unabdingbar mit der Translationsethik verknüpft, da nur sie dazu beitragen kann, dass TranslatorInnen verantwortlich ethisch handeln (vgl. Prunč 2005: 174).

3.2.5 Verantwortung

Ein wesentlicher Grundpfeiler einer Translationsethik, die demokratischen Prinzipien folgt, ist der Faktor Verantwortung. Den TranslatorInnen wird, wie im vorhergehenden Absatz beschrieben, seitens der Gesellschaft ein gewisses Maß an Freiheit zugesprochen, das sie jedoch gleichzeitig auch zu einem verantwortungsvollen ethischen Handeln verpflichtet (vgl. Prunč 2005: 174). Die Translationsethik sieht eine reziproke vierfache Lo yälät zwischen den

HandlungspartnerInnen AutorIn, AuftraggeberIn, AdressatIn und TranslatorIn nen vor. Zwischen den ersten drei genannten Entitäten kann es zu divergierenden Interessen kommen. Konkret wird von den TranslatorIn nen solch einem Fall erwartet, kreativ mit den Interessenskonflikten umzugehen sowie die Verantwortung für ihre Entscheidungen zugunsten einer der Partei zu übernehmen. Damit einher gehen die Forderungen an sie, anderen TranslatorInnen solidarisch zu begegnen sowie das Ansehen und die Glaubwürdigkeit des Berufsstandes zu wahren (vgl. Chesterman 1997: 181). Überdies tragen TranslatorInnen Verantwortung dafür, wie sich das Translat vorhersehbar langfristig auf die Ausgangs- und Zielkultur sowie die Translationskultur auswirkt (vgl. Prunč 2005: 176).

3.2.6 Cultural Turn: Translationskultur

Von besonderer Relevanz ist in der Geschichte der Translationsethik der „cultural turn“, durch den der Äquivalenzbegriff neu definiert wurde (vgl. Prunč 2005: 174). Während Äquivalenz zunächst auf der Mikroebene der Sprachelemente analysiert wurde, gilt ab diesem Zeitpunkt ein Äquivalenzkonzept, durch das „Kompatibilitäten zwischen soziokognitiv konstruierten Sinnwelten“ hergestellt werden (vgl. Prunč 2005: 174).

TranslatorInnen handeln innerhalb eines gesellschaftlichen Rahmens, der Translationskultur genannt wird (vgl. Prunč 2005: 175). Es handelt sich dabei um das Subsystem einer Kultur, das aus gesellschaftlich etablierten Normen, Konventionen, Erwartungshaltungen, Wertvorstellungen sowie habitualisierten Verhaltensmustern aller an Translationsprozessen beteiligten HandlungspartnerInnen besteht (vgl. Prunč 2005: 175; Prunč 1997; 2002; 2008).

3.2.7 Ethische Entscheidungen beim Dolmetschen

Da DolmetscherInnen während des Dolmetschens nicht nur dem Text, sondern immer zwei Parteien gegenüberstehen, müssen sie die ethische Entscheidung treffen, auf welche Seite sie sich selbst stellen. Stellbrink (1987) geht diesbezüglich sogar von „Zwängen“, und zwar konkret von einem fachlichen und einem moralischen „Zwang zur Parteilichkeit“ aus. Die DolmetscherInnen unterliegen der Pflicht, ihre/ihren AuftraggeberIn, von der/dem sie schließlich bezahlt werden, zu vertreten, was beispielsweise das Aufzeigen von Fehlern im Originaltext miteinschließt (vgl. Stellbrink 1987: 33).

3.3 Professionalität

Die Bewertung der „Professionalität“ von DolmetscherInnen sowie ihren Dienstleistungen macht einen wesentlichen Teil der Forschung im Bereich Dolmetschen aus. Nachfolgend soll zunächst der berufsethische Wert präsentiert und anschließend die dolmetschwissenschaftliche Perspektive des Professionalitätsbegriffs beleuchtet werden.

3.3.1 Berufspraktische Perspektive

Das Kriterium „Professionalität“ umfasst laut dem Berufskodex „INTERPRET (2024)“ wichtige Aspekte wie die thematische, sprachliche und persönliche Vorbereitung auf einen Dolmetscheinsatz sowie die Abklärung von Gegenstand und Ziel des Auftrags. Weiters soll diesem Wert zufolge genau, vollständig und getreu gedolmetscht werden (vgl. INTERPRET 2024: 3). Gemäß der Berliner Initiative, einem 2016 gegründeten ehrenamtlichen Zusammenschluss akademisch ausgebildeter DolmetscherInnen, und der Berufsverbände sollen DolmetscherInnen möglichst „unparteiisch“, „wertungsfrei“, „präzise“ und „vollständig“ in eine andere Sprache übertragen, was gesagt wurde (vgl. Markert 2020: 140). An dieser Stelle kann ein Unterschied zwischen professioneller und nicht professioneller Dolmetschtätigkeit festgemacht werden. So kann es beispielsweise bei „natural translators“ aufgrund ihrer oft familiären oder freundschaftlichen Beziehungen zu den RezipientInnen ihrer Verdolmetschung womöglich schwerfallen, während des Dolmetschens immer unparteiisch zu bleiben. Außerdem können laut Markert (2020) „unzureichende Deutschkenntnisse, fehlende Fachterminologie und mangelnde Dolmetschtechnik“ (Markert 2020: 149) nicht akademisch

ausgebildeter DolmetscherInnen eventuell einen negativen Einfluss auf Vollständigkeit und Präzision der Verdolmetschung haben (vgl. Markert 2020: 149).

3.3.1.1 Professionalisierung des Dolmetschens

Die Berufsbezeichnung „Dolmetscher/Dolmetscherin“ ist rechtlich nicht geschützt, was zu Schwierigkeiten beim Nachweis der Professionalität in dem Berufsfeld führen kann (vgl. Berliner Initiative o.J.).

Mit der „Professionalität“ steht auch die „Professionalisierung“ des Berufsstandes im Zusammenhang. Die Gründung der AIIC (= internationaler Verband der KonferenzdolmetscherInnen) im Jahr 1953 war der erste Schritt in Richtung Professionalisierung des Dolmetschens. Bereits im Zuge des Aufnahmeverfahrens werden die potenziellen Mitglieder im Rahmen eines „peer assessments“ beurteilt und es wird überprüft, ob ihre Dolmetschleistungen den professionellen Qualitätsanforderungen gerecht werden (vgl. Pöchlhammer 2012: 20).

Das Streben nach Professionalisierung seitens des Berufsstandes der TranslatorInnen wird bereits in der universitären Dolmetsch- und Übersetzungsausbildung sichtbar. Angehende TranslatorInnen sollen im Zuge des universitären Studiums zu „ExpertInnen“ ~~ne~~ausgebildet werden und diese Rolle dann auch in der Praxis ausüben (vgl. Kaindl 2005: 54f.). ExpertInnen zeichnet eine Reihe von Kompetenzen aus, wovon einige mit dem erfolgreichen Verknüpfen von Theorie und Praxis in Zusammenhang stehen. Dazu zählen die Fähigkeit zur Reflexivität, durch die Handlungs- und Begriffswissen interaktiv verbunden werden sollen, die Flexibilität, durch die konkrete Probleme abstrakt erfasst werden, um situationsangepasstes Handeln zu ermöglichen, sowie die Prozeduralität des Wissens, d.h. die Vernetzung von deklarativer und prozeduraler Reflexion (vgl. Risku 1997: 103 -115). Auch die Theorie, die im Zuge des universitären Dolmetschstudiums gelehrt wird, soll stets einen Praxisbezug aufweisen und den Studierenden unter anderem innovative Perspektiven auf die Praxis bieten (vgl. Kaindl 2005: 55).

3.3.2 Dolmetschwissenschaftliche Perspektive

Die frühe europäische Geschichte des professionellen Übersetzens und Dolmetschens ist relativ kurz (vgl. Pym 2011). Innerhalb der Profession sowie im dazugehörigen Ausbildungssektor hatte man mit fehlender Anerkennung und unangemessener Entlohnung zu kämpfen (vgl. Jääskeläinen et al. 2011: 144f.). Daraus geht die Notwendigkeit und Wichtigkeit einer ausführlichen offiziellen Definition der Profession hervor. Eine solche findet sich in den Professionalisierungsmodellen des Dolmetschens, die eine Art Anleitung für das Erreichen des Professionsstatus des Dolmetschens enthalten. Zwei wesentliche Modelle sind die der TranslationswissenschaftlerInnen Roda Roberts (1994) und Joseph Tseng (1992).

Zusätzlich zu diesen Definitionen, die die Professionalisierung des Dolmetschens sicherstellen sollen, muss auch auf die Professionalität der DolmetscherInnen geachtet werden. Das betonen zum Beispiel Jääskeläinen et al. (2011), die einen Rückschritt in der Geschichte der Translation feststellen, da „anyone with some language skills can translate and need not be paid for it either“, was bereits vor ca. fünfzig Jahren der Fall war (vgl. Jääskeläinen et al. 2011: 145). In den Translationswissenschaften wurden die Bezeichnungen „professionell“ und „nicht professionell“ relativ frei definiert und grenzten die „insiders“, d.h. die, die den Beruf ausüben, von den „outsiders“ oder „amateurs“, d.h. die, die den Beruf nicht ausüben, ab (vgl. Jääskeläinen 2011: 145).

Um die Studierenden zu professionellen TranslatorInnen auszubilden (= deskriptives Ziel“ in der Prozessforschung), gilt es, herauszufinden, was professionelle Leistung ausmacht (= „angewandtes Ziel“ in der Prozessforschung). So wurde in vielen Studien ein Vergleich zwischen professionellen und nicht professionellen TranslatorInnen angestellt (vgl. Jääskeläinen 2011: 146). In einer Think-Aloud-Studie wurden beispielsweise Studierende der Translationswissenschaften des ersten Studienjahres als „nicht professionell“ und solche des zweiten Studienjahres als „professionell“ bezeichnet (vgl. Jääskeläinen & Tirkkonen-Condit 1991). Später wurden beispielsweise laut Fries (1988) Studierende der Translationswissenschaften „semi-professionell“ genannt und Perso, ~~die~~ als TranslatorInnen arbeiteten, bezeichnete man als „professionell“ (vgl. Jääskeläinen 2011: 146). Eine pragmatische Definition wie folgt würde sich anbieten, um dem „definitional dilemma“ (vgl. Jääskeläinen 2011: 146) zu entkommen: Jede/r, die/der mit der translatorischen Tätigkeit ihren/seinen Lebensunterhalt verdient, ist ein/e professionell/e TranslatorIn (vgl. Jääskeläinen 2011: 146). Überdies kann laut Jääskeläinen (1990; 2011) auch die Dimension der Qualität ein bestimmender Faktor in der Definition sein, was folgendem Zitat entnommen werden kann: „[...] a professional needs to produce good quality“. (Jääskeläinen 2011: 146) Ebenso kann auch

das Erfüllen ethischer Verhaltenskodizes in der Definition einer/eines professionellen TranslatorIn/Translators enthalten sein (vgl. Jääskeläinen et al. 2011: 146).

Die Bezeichnung „nicht professionelle DolmetscherInnen“ bezieht sich in vorliegender Arbeit, wo sie hauptsächlich im Zusammenhang mit der „Natural Translation“ verwendet wird, gemäß Antonini et al. (2017) auf „unqualifizierte DolmetscherInnen, die keine spezifische Ausbildung zum Dolmetschen haben“ (vgl. Antonini et al. 2017: 7). Antonini et al. (2017) fügen ihrer Definition auch noch hinzu: „...this, of course, does not always mean they are incompetent.“ (Antonini et al. 2017: 7) Auch aus anderen wissenschaftlichen Werken über „Natural Translation“ bzw. „(Child) language brokering“ geht deutlich hervor, dass auch diese „non professional translation“ durchaus erfolgreich ablaufen kann. So berichten Valdés, Chávez und Angelelli (2003), dass „child natural translators“ ein „set of unique and complex abilities“ entwickeln, das als „special form of giftedness“ angesehen wird (vgl. Valdés 2003: 66). Im Folgenden sollen Unterschiede zwischen dem nicht professionellen Sprachmitteln und dem professionellen Dolmetschen anschaulich dargestellt werden.

3.3.2.1 Sprachmitteln vs. Dolmetschen

Im dolmetschwissenschaftlichen Professionalitätsdiskurs wird das professionelle Dolmetschen vom nicht professionellen Sprachmitteln in mehrsprachigen Alltagssituationen unterschieden (vgl. Meyer 2002: 53). Diese Abgrenzung wird unter anderem besonders in den Arbeiten von Knapp/Knapp-Potthoff (1985, 1986, 1987, 1992) ausführlich diskutiert. Anhand eines Arzt-Patienten-Gesprächs illustriert Meyer (2002) die nicht professionelle Sprachmittlung. Der auf der folgenden Seite abgedruckte Gesprächsausschnitt „Gespräch Nr. 11“ aus dem Korpus „Dolmetschen im Krankenhaus (DFG -Projekt)“ adaptiert nach Meyer (2002: 52), enthält typische Elemente eines Mittlerdiskurses, durch die der Unterschied zwischen dem nicht professionellen Sprachmitteln und dem professionellen Dolmetschen sichtbar wird.

Gespräch Nr. 11 aus dem Korpus “Dolmetschen im Krankenhaus (DFG-Projekt)”, adaptiert nach Meyer (2002: 52)

A = Arzt, P = Patientin; D = bilinguale Tochter der Patientin; „...XYs“ =Pause mit Angabe der Sekunden

A: Es is’ ja so, dass Sie, (...1,2s) Frau Silva, schon ein bisschen was über diese (... 1,2s) Untersuchung wissen, (...1,1s) die wir da vorhaben mit Ihnen, (...≤ 1 s) weil Sie das ja letzte Woche schon mal mitgemacht haben.

A: Wir wollen (... 1,1s) äähm (...≤ 1s) versuchen die, (...≤ 1s) die Gallenwege noch ein bisschen besser darzustellen.

A: Vielleicht können Sie es noch 'n (...≤ 1s) bisschen mit übersetzen, ne?

A: Ob sie das alles verstanden hat.

D: Estás a perceber?

Verstehst du?

P: O qué?

Was?

D: Eles vão fazer a mesma coisa como fizeram da outra vez.

Sie werden die gleiche Sache machen wie sie das andere Mal gemacht haben.

A: Ja, (...≤ 1s) Sie wissen, was Gallenwege sind?

3.3.2.1.1 Erläuterung

Die Rolle der Sprachmittlerin, die als Partnerin der primären AktantInnen gilt (vgl. Knapp/Knapp-Potthoff 1985: 451), wird in obigem Beispiel von der bilingualen Tochter der Patientin eingenommen. Es handelt sich hierbei um ein typisches Setting der „Natural Translation“. Diese Gesprächstriade enthält sprachliche Merkmale, die für Mittlerdiskurse charakteristisch sind. Solche sind beispielsweise die „mittlerperformativen Formeln“, d.h. in diesem Textausschnitt der Wechsel vom Personalpronomen „wir“ des Arztes zum Pronomen „sie“ der Sprachmittlerin. Der Professionalitätsgrad einer solchen Dolmetschstrategie kann allerdings nur unter Berücksichtigung des institutionellen Kontexts ermittelt werden. So kann diese beispielsweise in bestimmten Dolmetschsettings als unprofessionell gelten, während sie in anderen sogar unbedingt notwendig ist (vgl. Meyer 2002: 53; Wadensjö 1992: 44). An die sprachmittelnde Person werden bestimmte Anforderungen gestellt, die sich aus der Sprachbarriere im jeweiligen Setting ergeben (vgl. Knapp/Knapp-Potthoff 1985: 451). Die/der SprachmittlerIn kann sich in den Diskursverlauf unter anderem durch „Mitteilungsintentionen“ einbringen (vgl. Meyer 2002: 53; Knapp/Knapp-Potthoff 1985: 451). Es sind demnach Parallelen zum professionellen Dolmetschen erkennbar, bei dem die DolmetscherInnen auch eine gesprächssteuernde Funktion erfüllen und dadurch zu „verantwortlichen Gestaltern des Kommunikationsprozesses“ (Prunč 2012: 330) werden (vgl. Mason 2001).

3.3.2.2 Professionelle Fähigkeiten und Leistungen

Laut Mack (2002) handelt ein/e professionelle/r DolmetscherIn als ExpertIn in fremdem Auftrag. Zu ihren/seinen professionellen Fähigkeiten zählen laut der Wissenschaftlerin unter anderem die Auftragsanalyse und -vorbereitung, die Einschätzung der Situation, die Teamfähigkeit sowie die Fähigkeit, getroffene Entscheidungen zu begründen. Ferner geht Mack (2002) von zwei Hauptleistungen aus, die die/der DolmetscherIn zu erbringen hat: Die erste ist die Verstehensleistung, die auf der spezifischen Sprach- und Kulturkompetenz, der Allgemeinbildung sowie dem Hintergrund- und Sachwissen basiert. Die zweite ist die sprecherische Kommunikationsleistung, die sich zusätzlich auf die Redekompetenz und gegebenenfalls den rasch aktivierbaren Fachwortschatz bezieht (vgl. Mack 2002: 115).

3.4 Qualität

“[...]that elusive something which everyone recognizes but no one can successfully define”
(AIIC 1982: 1; zit. nach Zwischenberger 2013: 17)

Der Faktor Qualität nimmt in der Dolmetschwissenschaft eine zentrale Stellung ein. Das ist zumindest zu einem Teil darauf zurückzuführen, dass im Bereich Dolmetschen und Übersetzen auf Qualität gesetzt werden muss, um die Professionalisierung des ungeschützten Berufsfelds weiter voranzutreiben (vgl. Behr & Zwischenberger 2015: 7).

3.4.1 Definitionen und Einflussfaktoren bei der Qualitätsmessung

Die Bewertung der Qualität einer Dolmetschleistung ist essenziell, um zu evaluieren, ob die Leistung als professionell bezeichnet werden kann. In weiterer Folge trägt die Beurteilung zu einer besseren Einschätzung des Preis-Leistungs-Verhältnisses von Dolmetschleistungen bei (vgl. Mack 2002: 110). Doch woran wird Qualität in diesem Wissenschaftsbereich eigentlich genau gemessen? Was macht eine qualitativ hochwertige Verdolmetschung aus und welche Kriterien muss ein/e „ideale/r DolmetscherIn“ erfüllen? Da es sich bei der Qualität um eine subjektive Größe handelt, hängt ihre Beurteilung von unterschiedlichen Variablen, wie den beurteilenden Personen und den Beurteilungszeitpunkten sowie -kontexten ab (vgl. Zwischenberger 2013: 17).

Diese allgemeinen Aussagen über Qualität treffen auch auf den Qualitätsbegriff im Bereich Dolmetschen zu. So ist die Qualität auch in der Dolmetschwissenschaft laut Zwischenberger (2013) nicht als objektiv messbare Größe, sondern als stark situations- und kontextabhängiger Aspekt zu verstehen (vgl. Zwischenberger & Behr 2015: 7ff.). Bei der Evaluation von Qualität im Bereich Dolmetschen müssen demzufolge die interaktive Kommunikationssituation, die sozialen Akteure, ihre jeweiligen Rollen (vgl. Zwischenberger 2013) sowie ihre jeweiligen Beziehungen zueinander (vgl. Behr 2013: 15 ff.) berücksichtigt werden (vgl. Zwischenberger & Behr 2015: 7f.). Diese Qualitätsdefinition fordert einen soziologischen Ansatz in der dolmetschwissenschaftlichen Qualitätsbeurteilung (vgl. Zwischenberger & Behr 2015: 8).

Auch Mack (2002) zufolge kann jede/r KommunikationsteilnehmerIn nur einen Ausschnitt der gesamten Kommunikationssituation bewerten, der von ihrer/seiner Rolle, dem Status, den Sprach- und Vorkenntnissen, den Zielen, den Kommunikationsabsichten sowie der

Erwartungshaltung gegenüber der jeweiligen Verdolmetschung abhängig ist. Außerdem verfolgt der zu beurteilende Text nicht für alle potenziellen NutzerInnen den gleichen Zweck und auch die Relevanz des Textes sowie die Bedingungen, unter denen er stattfindet, sind von NutzerIn zu NutzerIn verschieden (vgl. Mack 2002: 111). Überdies könnten die beurteilenden Personen in ihrer Bewertung auf jeweils unterschiedliche Aspekte Wert legen und verschiedene Ziele verfolgen (vgl. Mack 2002: 111).

Daraus folgt erneut, dass auch in der Translationswissenschaft keine einheitliche Definition von Qualität existieren kann (vgl. Zwischenberger 2013: 14), obgleich eine solche von der Forschung immer wieder angestrebt wird (vgl. Zwischenberger 2013: 381). Die Kriterien, die zur Qualitätsprüfung im Bereich Translation herangezogen werden, sind oft widersprüchlich, unsystematisch und schließen sich gegenseitig aus (vgl. Hönig 1997: 193). Eine weitere Schwierigkeit stellt bei der Qualitätsbeurteilung in der Dolmetschwissenschaft die immaterielle, flüchtige, einmalige, unmittelbare und situationsgebundene Natur von Verdolmetschungen dar (vgl. Mack 2002: 111). Da es in der Forschung möglichst objektiv nachvollziehbaren Kriterien bedarf, die einen wiederholten Zugriff auf das Forschungsobjekt erlauben müssen, erweisen sich Transkriptionen von Verdolmetschungen als optimale Basis für die Qualitätsanalysen (vgl. Mack 2002: 111f.).

Essenziell ist, dass das Dolmetschen bei der Qualitätsbeurteilung immer in seiner Gesamtheit betrachtet werden und dabei berücksichtigt werden muss, dass einzelne Komponenten ineinandergreifen. So ist dem Simultandolmetschen laut Pöchhacker (1994) ein „mehrdimensionales Handlungs- und Bedingungsgefüge“ immanent, das unbedingt in die wissenschaftliche Forschung miteinbezogen werden muss (vgl. Pöchhacker 1994: 243).

3.4.2 Dolmetschsituation, –prozess und –auftrag im Blickpunkt

Da bei der Qualitätsmessung, wie weiter oben in diesem Kapitel bereits erwähnt, der jeweilige Kontext der Untersuchung stets eine wichtige Rolle spielt (vgl. Zwischenberger 2015: 7), muss auch bei der Beurteilung einer Dolmetschleistung laut Dolmetschwissenschaftlichen Erkenntnissen stets der reale bzw. konkrete Dolmetschauftrag berücksichtigt werden. So geht Salewsky (1990) etwa von fixen Komponenten aus, die in den jeweiligen Dolmetschsituationen stärker oder schwächer aktiviert werden. Laut Pöchhacker (1994) sollte ein sogenannter Hypertext, d.h. ein „texthaftes Kommunikationsmittel [...], das die Handlungen einzelner Textproduzenten und -rezipienten in sich enthält“ (vgl. Pöchhacker 1994: 48) für die Beurteilung herangezogen werden (vgl. Pöchhacker 1994: 47-59).

Im Zuge der qualitativ orientierten Dolmetschforschung haben sich verschiedene TranslationswissenschaftlerInnen jeweils mit den Komponenten Situation, Prozess, Rezipient und Äquivalenz auseinandergesetzt. So untersuchte Barik (1971) die Äquivalenz zwischen Originaltext und Verdolmetschung. Kurz (1996) widmete sich der Situationalität. Die Betrachtung des Dolmetschens als Prozess wird Gerver (1976) und Moser (1978) zugeschrieben (vgl. Behr 2013: 16).

3.4.3 Soziologische Ausrichtung und Dolmetschwissenschaft als Interdisziplin

Was junge Entwicklungen in der dolmetschwissenschaftlichen Qualitätsforschung betrifft, sind die seit 1995 laufenden Projekte der Forschungsgruppe ECIS (= “Evaluación de la Calidad en Interpretación Simultánea”) um Angela Collados Aís an der Universität Granada wesentlich zu erwähnen. In diesen Forschungsarbeiten steht der Eindruck der EmpfängerInnen vor den Verdolmetschungen im Fokus der Untersuchungen (vgl. García Becerra 2011: 15 –31). Sie können daher, gemeinsam mit anderen jüngsten Forschungsarbeiten zur Qualität beim Dolmetschen, wie das von Pöchhacker (2008-2010) geleitete Projekt „QuaSi 2008-2010“ (vgl. Zwischenberger 2013; Abs. 3.4.4 d. Masterarbeit) einer soziologischen Ausrichtung der Qualitätsforschung im Bereich Dolmetschen zugeordnet werden (vgl. Behr 2013: 18). An dieser Stelle soll auch auf die Wichtigkeit der Rolle der Dolmetschwissenschaft als Interdisziplin aufmerksam gemacht werden (vgl. Göpferich 2004: 3). Da neben der Soziologie bereits weitere wissenschaftliche Disziplinen wertvolle Erkenntnisse für die Qualitätsbeurteilung von Dolmetschleistungen lieferten, wie beispielsweise die kognitive Psychologie (vgl. Pöchhacker 2008: 65), müssen auch gegenwärtig bzw. zukünftig Nachbardisziplinen der Dolmetschwissenschaft bei der Qualitätsbeurteilung in den Blick genommen werden (vgl. Behr 2013: 18ff.). Relevante Wissenschaftsbereiche, aus denen bereits wichtige Erkenntnisse für die qualitativ orientierte Dolmetschforschung gewonnen werden konnten, sind unter anderem die Übersetzungswissenschaft, die Kommunikationswissenschaft (vgl. Behr 2013: 18) sowie die Systemtheorie (vgl. Grbić 2008: 252). Es wurden bereits zahlreiche Studien und Untersuchungen durchgeführt, im Zuge derer versucht wurde, die Qualität von translatorischem Handeln zu messen. Einige dieser Studien sollen im Folgenden konkret aufgegriffen und zusammengefasst präsentiert werden.

3.4.4 DolmetscherInnen und RezipientInnen als Jury

Hildegund Bühler (1986) führte eine Befragungsstudie unter KonferenzdolmetscherInnen durch, die den Anstoß zur Qualitätsforschung beim Konferenzdolmetschen gab (vgl. Zwischenberger 2013: 13). Die Zielgruppe der Studie setzte sich aus Mitgliedern der AIIC und des CACL (= „Commission des admissions et du classement linguistique“), des für die Aufnahme neuer Verbandsmitglieder zuständigen Ausschusses, zusammen. Diese insgesamt 47 ExpertInnen beurteilten die relative Wichtigkeit von sprachlichen und außersprachlichen Qualitätskriterien für Dolmetschleistungen mittels eines Fragebogens auf einer vierstelligen Ordinalskala von „very important“ bis „irrelevant“ (vgl. Zwischenberger 2013: 42f.; Bühler 1986). Wesentliche sprachliche Kriterien, die die befragten Mitglieder der beiden oben erwähnten Organisationen für die Leistungsbeurteilung potenzieller neuer Mitglieder als sehr wichtig einstufen, waren beispielsweise der „absolute and relative leader“, „sense consistency with the original message“, „logical cohesion of the utterance“ (vgl. Bühler 1986: 231) sowie „use of correct terminology“ (vgl. Bühler 1986: 232). Bühlers Hypothese, dass die Qualitätserwartungen der DolmetscherInnen mit jenen der NutzerInnen der Dolmetschleistungen übereinstimmen, wurde in einer Reihe von Studien unter NutzerInnen falsifiziert (vgl. Zwischenberger 2013: 42; Kurz 1989, 1993).

Peter Moser (1996) führte eine empirische Untersuchung durch, im Zuge derer die Erwartungen von KonferenzteilnehmerInnen an die KonferenzdolmetscherInnen ermittelt wurden (vgl. Moser 1996: 145–178). Einer der wichtigsten Aspekte, auf die gute DolmetscherInnen laut der Untersuchung achten sollen, ist die Klarheit der Formulierung, gefolgt von der Klarheit der Stimme, dem Terminologiewissen, der grammatischen Korrektheit sowie der deutlichen Aussprache. Außerdem wurde die sinngemäße Wiedergabe des Ausgangstextes von den KlientInnen der Dolmetschleistungen als sehr wichtig eingestuft. So befinden 74% der über 60-jährigen Befragten die Konzentration auf das Wesentliche beim Dolmetschen sogar für wichtiger als die vollständige Wiedergabe des Originaltextes. Dieses Ergebnis ist sehr interessant, unter anderem auch hinsichtlich der Tatsache, dass die „sinngemäße Wiedergabe“ auch in der „Natural Translation“ von großer Bedeutung ist. Weiters legen die KonferenzteilnehmerInnen laut Peter Mosers Befragung auf das gleichmäßige Sprechen und die möglichst geringe Asynchronität gegenüber der Ausgangsrede Wert (vgl. Hönig 1997: 193 f.). Mosers Untersuchungsergebnisse beinhalten überdies eine nach Häufigkeit geordnete Liste der von den Befragten genannten „Unarten“ der DolmetscherInnen. Dort steht die „schlechte Mikrofondisziplin“ an der Spitze, gefolgt von der „Asynchronie“. Die

Originalrede soll demnach möglichst synchron gedolmetscht werden, um die Unauffälligkeit der DolmetscherInnen zu wahren (vgl. Hönig 1997: 195).

Zwischenberger (2013) präsentierte einen für die Translationswissenschaft neuen Ansatz der Qualitätsbewertung von Dolmetschleistungen, in dem Erkenntnisse aus der Rollentheorie mit dem Konzept der sozialen Normen verbunden werden. Auf das Rollen- sowie das Normenkonzept wird in den Abschnitten 3.4.8 und 3.4.9 dieser Masterarbeit nochmal genauer eingegangen. Die Basis für den neuen Ansatz bilden zwei webbasierte Befragungen unter den Mitgliedern der AIIC (= Internationaler Verband der Konferenzdolmetscher) und des VKD (= Berufsverband für Konferenzdolmetscher in Deutschland), die im Rahmen des Forschungsprojektes „Qualität beim Simultandolmetschen (QuaSi)“ im Herbst 2008 und 2009 durchgeführt wurden (vgl. Zwischenberger 2013: 13ff.; QuaSi 2008/2010). In dieser Studie soll die Perspektive der DienstleisterInnen selbst in den Fokus gerückt werden, die davor in der Qualitätsforschung, mit Ausnahme von Bühlers Studie (vgl. Abs. 3.4.4 d. Masterarbeit), kaum berücksichtigt wurde (vgl. Zwischenberger 2013: 13).

3.4.5 Kommunikative Wirkungsäquivalenz

Die Qualität einer Verdolmetschung kann des Weiteren daran gemessen werden, ob zwischen Original- und Zieltext kommunikative Wirkungsäquivalenz vorliegt. Von professionellen DolmetscherInnen wird demnach nicht nur gefordert, einen Text verständlich zu machen, sondern auch die Wirkung, die der Originaltext auf das Ausgangssprachliche Publikum erzielte, in den Zieltext zu „transportieren“ und auf das Zielsprachliche Publikum zu übertragen (vgl. Pöchhacker 2012: 23). Der Dolmetscher Jean Herbert prägte dieses Konzept, dem zufolge die Aufgabe einer/eines Dolmetscherin/Dolmetschers im Folgenden besteht: „to enable his audience to know accurately what the speaker intended to convey, and to make on the audience the impression which the speaker wishes to be made“ (Herbert 1952: 25).

Von den DolmetscherInnen wird gemäß diesem Zitat erwartet, die Intention, die sich hinter dem Ausgangstext verbirgt, herauszuhören, sowie die Wirkung, die die/der OriginalsprecherIn damit beim Publikum erzielen wollte, zu bestimmen und zu übertragen.

3.4.5.1 Kritik

Ob die oben thematisierte Erwartung tatsächlich realistisch ist, gilt es zu hinterfragen. Da allen Kommunikationsakten Mehrdeutigkeit inhärent ist (vgl. Prunč 2013; Baker 2006), kann es nie eine einzig mögliche Interpretation von Texten geben. So interpretiert auch jede/r TranslatorIn

ein- und denselben Text auf unterschiedliche Art und Weise. Es kann demnach nie eine einzig wahre Intention der jeweiligen OriginalsprecherInnen identifiziert werden, sondern nur eine individuelle Interpretation dieser Intention vonseiten der TranslatorInnen.

Auch Zwischenberger (2015) bestätigt diese Theorie unter Bezugnahme auf folgende Definition der AIIC (2000) einer/eines professionellen Konferenzdolmetscherin/Konferenzdolmetschers:

Professional conference interpreters speak in the first person on behalf of the speaker, and, as such, their **primary loyalty is always owed to the speaker** and to the communicative intent that the speaker wishes to realize, whatever the speaker's position or point of view. The interpreter is morally responsible for the integrity of his or her work [...]. The interpreter must never change or add to the speaker's message. Furthermore, the interpreter must never betray any personal reaction to the speech, be it scepticism, disagreement, or just boredom. (vgl. AIIC 2000, Hervorhebung im Original)

In diesem "prescriptive and proscriptive statement" (Zwischenberger 2015: 240) der AIIC (2000) bezüglich der Aufgaben von KonferenzdolmetscherInnen wird unter anderem die „kommunikative Intention“ der/des SprecherIn/Sprechers erwähnt, die auch Herbert (1952) anführt. Zwischenberger (2015) schreibt unter anderem dieser Definition der AIIC (2000) „vagueness and ultimately contradiction“ zu und wirft die Frage auf, „how exactly the communicative intent of the speaker can be univocally discovered by the interpreter“ (Zwischenberger 2015: 241). Laut Zwischenberger (2015) kann die/der SprecherIn sogar die Intention haben, die/den DolmetscherIn, die/der schließlich eine/ein professionelle/r SprecherIn ist, dazu zu bringen, den Originaltext zu verändern oder ihm etwas hinzuzufügen, um ihn für das Publikum verständlicher zu machen. Dies relativiert das Verbot, das in der Definition der AIIC (2000) zur Sprache kommt (vgl. Zwischenberger 2015: 240f.). Dieses Beispiel verdeutlicht, wie zuvor mit dem Begriff „contradiction“ bereits erwähnt wurde, auch die teils kontradiktorische Natur der von der AIIC festgelegten Normen für KonferenzdolmetscherInnen (vgl. Zwischenberger 2015: 239ff.).

Die 1953 gegründete AIIC hatte den stärksten Einfluss auf die Professionalisierung des Konferenzdolmetschens und besitzt laut den DolmetscherInnen sowie laut den wichtigen renommierten arbeitgebenden Organisationen wie der EU und der Vereinten Nationen bis heute das Monopol auf Wissen und Expertise im Bereich Konferenzdolmetschen (vgl. Zwischenberger 2015: 239f.). Diese Machtposition verleiht der Organisation das Recht „to

define and introduce social norms and thus the specific roles associated with it and ultimately also the notions on quality in the field“ (Zwischenberger 2015: 240).

Die weiter oben erwähnte „vagueness“, die Zwischenberger (2015) in Metatexten bzw. Definitionen der AIIC und des VKD aufzeigt (vgl. Zwischenberger 2015: 241ff.), wird gemäß Zwischenberger (2015) absichtlich hergestellt, um das Service des Dolmetschens besser zu verkaufen (vgl. Zwischenberger 2015: 263). Diese „illusion [that] depicts interpreting as automatic work for which the interpreter does not truly need to assume responsibility“ (Zwischenberger 2015: 263) sollte allerdings zugunsten der Profession des Dolmetschens kontinuierlich hinterfragt werden (vgl. Zwischenberger 2015: 263).

Auch Prunč (2012) übt Kritik an der Verwendung des Begriffs der „kommunikativen Äquivalenz“, der ihm zufolge durch den Begriff der „kommunikativen Adäquatheit“ ersetzt werden sollte. Gemäß Prunč (2012) kann die kommunikative Funktion eines Translats nicht unabhängig von der Interessenskonstellation in einer konkreten Kommunikationssituation verwirklicht werden. Der Begriff der „kommunikativen Äquivalenz“ würde auf objektive Beziehungen zwischen objektiven Systemen hindeuten und so die gesellschaftlichen Beziehungen, in die Translation eingebunden ist, verschleiern (Prunč 2012: 187).

3.4.5.2 Äquivalenz und Adäquatheit

Auch wenn nun, wie oben dargelegt, die Intention, die ein/e SprecherIn mit ihrem/seinem Text verfolgt, nicht objektiv ermittelt und daher nicht objektiv übertragen werden kann, soll sich die/der DolmetscherIn stets bemühen, Adäquatheit zwischen Ausgangstext und Translat zu schaffen. Im Handlungsfeld der transkulturellen Kommunikation wird Adäquatheit als „jene Relation zwischen einem Text und seinem Translat, aufgrund welcher der Skopos der Translation in optimaler Weise verwirklicht werden kann“ (Prunč 2012: 188) definiert. Das Kriterium der Adäquatheit kann unter anderem auch als Beurteilungsmaßstab für Translate dienen (vgl. Prunč 2012: 188).

Im Bereich der Sprachsysteme findet der oben kritisierte Begriff der Äquivalenz hingegen Verwendung. Dort wird er unter anderem als „Beziehung der relativen Identität (Vergleichbarkeit) zwischen ausgangs- und zielsprachlichen Elementen im Bezugsrahmen der jeweiligen sprachlichen und kulturellen Systeme bzw. Subsysteme“ (Prunč 2012: 186) definiert. Auch Baker (1992) zufolge ist die Äquivalenz (engl. Original: „equivalence“) immer relativ, was aus folgendem Zitat hervorgeht: „[...] although equivalence can usually be obtained to some extent, it is influenced by a variety of linguistic and cultural factors and is therefore

always relative“ (vgl. Baker 1992: 5f.). Prunč (2012) und Baker (1992) thematisieren hier beide, wenn auch indirekt, den Einfluss der Kultur auf den Translationsprozess. Daraus lässt sich schließen, dass das Wissen über die „kulturellen Systeme bzw. Subsysteme“ (Prunč 2012) bzw. „cultural factors“ (Baker 1992) für TranslatorInnen von großer Relevanz ist. Im Abschnitt 3.5 der vorliegenden Arbeit wird die große Bedeutung der Kulturkompetenz für das Dolmetschen genauer erläutert.

Auch eine absolute Adäquatheit kann laut Prunč (2012) nicht existieren, da die Translation ein Näherungsprozess ist (vgl. Prunč 2012: 188). Demzufolge sollen sich TranslatorInnen in ihrem Translat so gut wie möglich an den Zieltext annähern, d.h., die größtmögliche Kompatibilität zwischen beiden Texten schaffen.

Es kann hierbei von der Hypothese ausgegangen werden, dass es bilingual aufgewachsenen DolmetscherInnen leichtfällt, in ihrem Zieltext Äquivalenz bzw. Adäquatheit zum Originaltext herzustellen, da sie sich das dafür erforderliche Hintergrundwissen (implizites/kulturelles Wissen etc.) in beiden Sprachen idealerweise während ihres Zweitspracherwerbsprozesses angeeignet haben. Vermutlich wird dieses Wissen in beiden Sprachen auch den Übertragungsprozess zwischen Ausgangs- und Zieltext für sie erleichtern (vgl. Abs. 3.5 d. Masterarbeit).

Der Translator wird von Prunč (2012) als „(selbst)verantwortlicher Kultur- und Textexperte“ bezeichnet (vgl. Prunč 2012: 173). Laut Vermeer (1990) besteht professionelles translatorisches Handeln unter anderem in der Berücksichtigung der kulturell bedingten Unterschiede in den Wertsystemen, den Denk- und Verhaltensmustern und den Kommunikationsgewohnheiten (vgl. Vermeer 1990, zit. nach Prunč 2012: 173).

3.4.6 Feelings - as - Information

Martina Behr (2013) führte eine empirische Untersuchung durch, die auf der „Feelings - as - Information - Theory“ nach Norbert Schwarz basiert (vgl. Behr 2013; Schwarz 2010). In ihrer Arbeit versucht Behr (2013), die Korrelation von Stimmung und Beurteilung bei den RezipientInnen einer Dolmetschleistung nachzuweisen. Als Untersuchungssubjekte dienen ihr PrüferInnen und, zu Vergleichszwecken, eine Gruppe von ZuhörerInnen, die Simultanverdolmetschungen beurteilen sollen (vgl. Behr 2013: 20). Laut der „Feelings - as - Information - Theory“ bezieht der Mensch bei seiner Urteilsfindung unbewusst die eigene Stimmung mit ein. Die kognitiven Verarbeitungsprozesse können demnach von positiver oder negativer Stimmung beeinflusst werden und so einen Effekt auf die Verstehensleistung der

RezipientInnen haben. Auf diese Weise kann auch die Beurteilung von Dolmetschleistungen beeinflusst werden (vgl. Behr 2013: 20).

3.4.7 Rollenkonzept

“In taking on a social role, such as interpreter, the individual performers must see to it that they make a credible impression on the role others, i.e. the relevant audience with whom they interact in the role in question” (Wadensjö 1998: 83).

Zwischenberger (2013), die ihre Arbeit über Qualität und Rollenbilder beim simultanen Konferenzdolmetschen als „Vorbotin einer soziokulturellen Wende“ bezeichnet (vgl. Zwischenberger 2013: 13), bringt den Qualitätsbegriff unter anderem mit der „sozialen Rolle“ und der „sozialen Norm“ in Verbindung (vgl. Zwischenberger 2013). DolmetscherInnen haben, wie auch aus dem obigen Zitat von Wadensjö (1998) hervorgeht, nicht nur eine Rolle, sondern je nach Gegenüber mehrere soziale Rollen inne (vgl. Zwischenberger 2013: 56). Wadensjö (1998) bezieht sich in ihrer Äußerung auf die Arbeit von Goffman (1961), der einer der führenden VertreterInnen der Rollentheorie ist.

An die Dolmetscherrolle werden verschiedene Erwartungen gestellt. Zunächst gibt es die ideographische Dimension, die die Einstellungen und Erwartungen der/des Dolmetscherin/Dolmetschers an die eigene Rolle beinhaltet. Da die Dolmetscherrolle auf mindestens eine weitere Person, und zwar auf die/den RezipientIn einer Dolmetschleistung, ausgerichtet ist, gibt es zusätzlich dazu die nomothetische Dimension, die die Erwartungen der anderen an die Rolle umfasst (vgl. Getzels/Thelen 1960; Gentile et al. 1996: 30f.). Innerhalb einer Dimension oder zwischen den beiden Dimensionen können aufgrund von widersprüchlichen bzw. inkompatiblen Rollenerwartungen Konflikte entstehen (vgl. Zwischenberger 2013: 65).

Der Dolmetschwissenschaft fehlt es an einer expliziten theoretischen Definition der „sozialen Rolle“, da der Begriff als gegeben angesehen wird (vgl. Zwischenberger 2013: 54). Dessen ungeachtet wird der Rollenbegriff bzw. das Rollenkonzept von verschiedensten WissenschaftlerInnen im Kontext des Dolmetschens erwähnt und ihm werden zum Beispiel bestimmte Merkmale zugeschrieben. So schreibt beispielsweise Angelelli (2004): „The role of the interpreter in a cross-cultural encounter is highly complex“ (vgl. Angelelli 2004: 47). Außerdem ist laut Bot (2003) in den meisten „codes of ethics“ für das Dolmetschen im

Gesundheitswesen in den Niederlanden und anderswo eine „objektive und neutrale Rolle“ für DolmetscherInnen vorgesehen (vgl. Bot 2003: 30).

3.4.8 Soziologisch und sozio-kognitiv

Die soziologische Perspektive, die es laut Zwischenberger und Behr (2015) in der dolmetschwissenschaftlichen Qualitätsmessung einzunehmen gilt, schließt auch die wesentliche Komponente der sozialen Verantwortung professionell ausgebildeter DolmetscherInnen mit ein. So müssen letztere in erster Linie dafür sorgen, Inhalte formgerecht zu übertragen (vgl. Zwischenberger & Behr 2015: 8). Ferner wird untersucht, wie die RezipientInnen diese Inhalte empfangen sowie kognitiv verarbeiten und wie sie sie sich aneignen. Dadurch wird neben der soziologischen die sozio-kognitive (engl. Original: “socio-cognitive) Qualitätsperspektive hervorgehoben, die DolmetschwissenschaftlerInnen zukünftig einnehmen sollen (vgl. Zwischenberger & Behr 2015: 8f.).

3.4.8.1 Soziale Normen

Mit der in obigem Abschnitt angeführten soziologischen Perspektive steht das Konzept der sozialen Normen in Verbindung. Dieses fand in den späten 1980ern und frühen 1990ern durch die wichtigen VertreterInnen Shlesinger (1989) und Harris (1990) Einzug in die Dolmetschwissenschaft. Zwischen dem Qualitäts- und dem Normenkonzept gibt es einen Zusammenhang, der unter anderem von Gile (1999) und Garzone (2002) erforscht wurde. Laut Garzone (2002) stellen Normen ein „Schlüsselkonzept in der Qualitätsforschung“ dar (vgl. Garzone 2002: 107). Gile (1999) bestimmte eine Reihe von Normen für das Konferenzdolmetschen, die die Basis für hochwertige Dolmetschleistungen bilden sollen. Konkret handelt es sich dabei um die beiden Zielnormen „maximising information recovery“ und „maximising the communication impact of the speech“ sowie die „Optimierungsnorm“ „minimising recovery interference“ (vgl. Gile 1999: 99).

Zwischenberger (2013) bezeichnet Normen als „Bindeglied zwischen Qualität und Rolle/n“ (vgl. Zwischenberger 2013: 113). Qualität kann demzufolge als normatives soziales Konstrukt aufgefasst werden. Die unterschiedlichen Auffassungen und Beurteilungen von Qualität resultieren demnach aus unterschiedlichen Normen und werden stets neu sozial konstruiert (vgl. Zwischenberger 2013: 113). Die Einhaltung der Normen, d.h. der „Verhaltensvorschriften für DolmetscherInnen“, führt idealerweise zum Erfolg und zum

Überleben Einzelner sowie des gesamten Berufsstandes (vgl. Zwischenberger 2013: 114). Außerdem sollen dadurch die in einer Kultur geltenden Qualitätsstandards erreicht werden.

3.4.8.2 Röhrenmetapher als translatorische Supernorm

Eine wesentliche translatorische Norm, auf der alle Metaphern und Beschreibungen für DolmetscherInnen basieren (vgl. Zwischenberger 2013: 86f.), ist die Röhrenmetapher, d.h. die metaphorische Darstellung der TranslatorInnen als Röhren („conduits“) (vgl. Zwischenberger 2013: 87). Die metaphorische Röhre bezog sich ursprünglich auf die gesellschaftliche Funktion von Sprache im Allgemeinen und soll SprecherInnen dazu dienen, ihre Gedanken unbeschadet an andere weiterzuleiten (vgl. Lakoff 1993; Reddy 1993; Zwischenberger 2013: 87). Gemäß der "conduit metaphor" (vgl. Roy 1993: 139ff.;148ff.) besteht die primäre Aufgabe von KonferenzdolmetscherInnen darin, die Botschaft der/des Rednerin/Redners auf passive Art und Weise verlustfrei und getreu zu kanalisieren (vgl. Zwischenberger 2013: 15, 85ff., 382; Roy 1993: 133f.). Aufgrund ihrer dominanten Position wird die Metapher als „omnipotente Norm“ sowie als „supernorm that governs it all“ bezeichnet (vgl. Zwischenberger 2015). KonferenzdolmetscherInnen, die im Rahmen von web-basierten Studien befragt wurden (vgl. Abs. 3.4.4 d. Masterarbeit), stimmten dieser Supernorm in sehr hohem Maße zu (vgl. Zwischenberger 2013: 382). Das Erfüllen dieser Norm stellt eine unbedingte Voraussetzung für das Erreichen von Qualität dar (vgl. Zwischenberger 2013: 15).

3.4.8.3 Qualitätskonstrukte nach Grbić

Grbić (2008) nimmt eine sozial konstruktionistische Perspektive auf den Qualitätsbegriff ein, die sich in ihren drei Qualitätskonstrukten für den Bereich Dolmetschen bzw. besonders für das Konferenzdolmetschen widerspiegelt (vgl. Zwischenberger 2015: 234). Sie war damit die erste Wissenschaftlerin in der Dolmetschwissenschaft, die Qualität als eine soziale Konstruktion beschrieb (vgl. Zwischenberger 2015: 234). Ihre drei ursprünglich aus der Pädagogik stammenden (vgl. Green & Harvey 2000) Konstrukte lauten wie folgt: „Quality as exception“ beinhaltet die traditionelle Sichtweise auf Qualität, wonach das Erbringen von Qualität Ausnahmetalenten sowie DolmetscherInnen, die hohe professionelle Standards erfüllen bzw. übertreffen, vorbehalten ist (vgl. Grbić 2008). Dem Konstrukt „Quality as perfection“ zufolge wird Qualität von den DolmetscherInnen unter anderem durch eine perfekte und fehlerfreie Leistung in Praxis und Ausbildung erfüllt. Im dritten Konstrukt „Quality as fitness for purpose“ werden die Zufriedenstellung von Nutzererwartungen sowie Zertifizierungsnormen, wie die

ÖNORMEN (vgl. ON 2002a; 2002b) oder die DIN 2345 zusammengefasst (vgl. Zwischenberger 2013: 18f.; Grbić 2008: 250f.). Gemäß Grbić (2008) dominieren diese Konstrukte den gesamten dolmetschwissenschaftlichen Qualitätsdiskurs (vgl. Zwischenberger 2015: 234).

3.4.9 Dolmetschqualität durch Übertragung des Sinns

Laut früher dolmetschwissenschaftlicher Theorien soll beim Dolmetschen die Übertragung des Sinns des Ausgangstextes an erster Stelle stehen und auch als oberstes Qualitätskriterium dienen (vgl. Zwischenberger 2013: 25ff.). Gemäß der "Théorie du sens" von Danica Seleskovitch und Marianne Lederer war für die Qualitätsbeurteilung einer Verdolmetschung allein entscheidend, ob der „eine mögliche, von dem RednerIn intendierte Sinn“ erschlossen wurde, sowie bis zu welchem Grad sich die DolmetscherInnen von den Worten des Ausgangstextes loslösen konnten (vgl. Seleskovitch 1976: 109ff.). Nur eine Verdolmetschung, die diesen Anforderungen gerecht wurde und gute Qualität aufwies, wurde als „Dolmetschleistung“ angesehen (vgl. Zwischenberger 2013: 26). Eine wörtliche bzw. nicht sinngemäße Übertragung, d.h. ein „sprachliches Umsetzen“, wurde als „schlechte Dolmetschleistung“ angesehen (vgl. Seleskovitch [1974]/1991: 43). Obgleich diese Qualitätsdefinition in der modernen Dolmetschwissenschaft Kritik erfuhr (vgl. Pöchlacker 1994: 24; Prunč 2013: 350f.), blieb die Idee, dem Sinn des Ausgangstextes beim Dolmetschen den Vorrang zu geben, in der Dolmetschpraxis und -ausbildung erhalten (vgl. Zwischenberger 2013: 26). So beispielsweise im Werk von Kautz (2000), der den "Transfer des Ausgangstext-Sinnes" erklärt (vgl. Kautz 2000: 323).

3.4.10 Qualität in der Dolmetschdidaktik

Neben der Qualitätsbewertung bzw. -beurteilung professioneller Dolmetschleistungen, für die die englischen Begriffe „evaluation“ und „measurement“ verwendet werden, wurden auch bereits verschiedene Studien zur Qualitätsmessung studentischer Dolmetschleistungen durchgeführt, für die im englischen Sprachraum der Begriff „assessment“ typisch ist (vgl. Moser-Mercer 1996: 45). So wird Qualität in der Simultandolmetschdidaktik unter anderem mit der Abwesenheit von Fehlern bzw. Mängeln gleichgesetzt. Studentische Dolmetschleistungen gelten dann als qualitativ hochwertig, wenn bestimmte im Voraus von Mitgliedern des Ausbildungssystems definierte Fehler von den Studierenden nicht gemacht

werden und, wenn die Studierenden gewisse Parameter erfüllen (vgl. Zwischenberger 2013: 34f.). Solche Fehlertypologien, die im Dolmetschunterricht eingesetzt werden, können unter anderem Kategorien wie Auslassungen, Hinzufügungen, falsche Verdolmetschungen (vgl. Altman 1994), Grammatikfehler, Interferenzen, Kohäsionsfehler (vgl. Russo/Rucci 1997) enthalten.

Ein weiterer Aspekt, der in der dolmetschwissenschaftlichen Qualitätsdiskussion zur Sprache kommt und auch im Hinblick auf das Thema der vorliegenden Arbeit interessant scheint, ist die Forderung an die DolmetscherInnen, „to use the same variety of a language as the participants do“ (Gold 1973: 155). In Anbetracht der Tatsache, dass bilingual aufgewachsene Dolmetschstudierende sowohl die Sprache der AusgangsrednerInnen als auch die des Zielpublikums sehr gut beherrschen und mit beiden Sprachwelten vertraut sind, kann die Hypothese aufgestellt werden, dass es ihnen dementsprechend leichtfällt, diese an sie gestellte Anforderung zu erfüllen. Da sie mit der Zielsprache ihrer Verdolmetschung aufgewachsen sind, wird es ihnen keine große zusätzliche Mühe kosten, ihre Sprache an diese „variety of a language“ des Publikums anzugleichen.

3.4.11 Effort-Modell von Gile

Qualität wird im Kontext des Dolmetschens nicht nur an den fertigen Produkten, den Zieltexten, gemessen, sondern auch an der kognitiven Arbeit, die DolmetscherInnen erbringen müssen, um die Dolmetschleistungen zu erzielen. Beim Simultan- sowie Konsektivdolmetschen werden von den DolmetscherInnen sogenannte „efforts“ gefordert, die im Effort-Modell von Gile (2009) beschrieben und im Folgenden kurz erläutert werden.

Der erste der drei für das Simultandolmetschen zentralen „efforts“ wird „Listening and analysis Effort“ genannt und umfasst alle kognitiven Vorgänge sowie Prozesse, die das Verstehen beim Dolmetschen, d.h. das Verstehen der einzelnen ausgangssprachlichen Elemente inklusive ihrer Bedeutungen, betreffen. Es herrscht noch Unklarheit darüber, inwieweit die Bedeutung der Originalrede identifiziert werden muss, damit die Rede gedolmetscht werden kann, aber es wird angenommen, dass dafür zumindest die allgemeine Logik eines jeden Satzes verstanden werden muss. Der „effort“ des Zuhörens und Analysierens kann als „nicht automatisch ablaufender Prozess“ bezeichnet werden, da die DolmetscherInnen zumindest die Wörter des Ausgangstexts erkennen müssen (vgl. Gile 2009: 160). Dies gelingt ihnen durch die Analyse der akustischen Eigenschaften der eingehenden Laute, die dann mit im Langzeitgedächtnis gespeicherten Mustern verglichen werden (vgl. Gile 2009: 161). Darüber hinaus müssen sich die DolmetscherInnen auf den gesamten Inhalt der Originalrede

konzentrieren und wenn sie über ein weniger umfassendes außersprachliches und terminologisches Wissen verfügen als die KonferenzteilnehmerInnen, wird es ihnen größere Mühe kosten, eine Originalrede zu verstehen als dem zuhörenden Publikum (vgl. Gile 2009: 162).

Außerdem besteht gemäß Giles Modell aufgrund der beschränkten Prozesskapazität der DolmetscherInnen in Dolmetschsituationen die Gefahr eines „overloadings“ (vgl. Gile 2009: 157ff.). Dem sollen die DolmetscherInnen durch die wesentliche Dolmetschkompetenz der Selektion vorrangiger Daten, die ihnen im Zuge der Dolmetscherausbildung gelehrt wird, entgegenwirken (vgl. Hönig 1997: 196).

3.5 Kulturkompetenz

Die Kulturkompetenz ist untrennbar mit allen Formen des Dolmetschens verbunden. Interessant ist in dem Kontext besonders der Zusammenhang zwischen dem Kulturwissen und dem Verstehen. Es wurde kognitionswissenschaftlich nachgewiesen, dass das Vorhandensein einer (kulturellen) Wissensbasis die Verarbeitung von Information erleichtert sowie die Merkfähigkeit erhöht. Demzufolge erweist es sich als gewinnbringend für den/die DolmetscherIn, Kulturkompetenz aufzubauen, die in allen Dolmetschphasen ein Kernelement für eine hohe Dolmetschqualität darstellt. Das kulturbezogene Wissen, das von DolmetscherInnen gefordert wird, äußert sich in verschiedenen Formen.

So wird von ihnen einerseits deklaratives Wissen erwartet, das mit „Allgemeinbildung“ gleichgesetzt werden kann. Sie benötigen jedoch auch die Fähigkeit, über dieses generelle Wissen hinauszublicken und sich im Vorfeld das Wissen der „Expertenkultur“ anzueignen, aus der sie dolmetschen. Weiters ist für das professionelle Dolmetschen prozedurales Wissen erforderlich, das als die Kenntnis über den Ablauf bzw. den Aufbau bestimmter offizieller länderspezifischer Veranstaltungen, wie Versammlungen oder Verhandlungen sowie Textsorten, zusammengefasst werden kann (vgl. Reinart 2009: 444 f.). Außerdem müssen sich DolmetscherInnen im Vorfeld über die Situation der RezipientInnen einer Translationsleistung informieren. Das bedeutet, dass sie beispielsweise die Position und die Befugnisse der TeilnehmerInnen der jeweiligen zu dolmetschenden Konferenz in Erfahrung bringen sollen (vgl. Reinart 2009: 444 f.). Für die erfolgreiche Translation zwischen zwei unterschiedlichen Kulturen ist außerdem die Kenntnis kulturspezifischer Konventionen, wie zum Beispiel Gruß-, Dankes-, sowie Höflichkeitsformeln notwendig. Die/der DolmetscherIn muss auch über bestimmte Kulturspezifika, die sich sprachlich äußern, wie „verbale Tabus“, und über den Grad der Explizitheit bzw. Verbindlichkeit im sprachlichen Ausdruck der jeweiligen Kulturen Bescheid wissen, um die zu dolmetschenden Botschaften adäquat und unmissverständlich in die Zielkultur übertragen zu können (Reinart 2009: 446f.).

Besonders beim Simultandolmetschen spielt die Kulturkompetenz für die Antizipation eine große Rolle. Je umfangreicher das kulturelle Wissen der DolmetscherInnen über beide Kulturen ist, desto besser können sie antizipieren, mit welcher Wahrscheinlichkeit bestimmte Elemente im jeweiligen Dolmetschsetting bzw. im zu dolmetschenden Ausgangstext auftreten werden. Durch die mithilfe von Kulturkompetenz im Vorfeld aufgebaute Erwartungshaltung sollen die Ausgangstextanalyse beschleunigt und Fehler vermieden werden (vgl. Reinart 2009: 445f.).

3.6 Intuition

Zusätzlich zum kulturellen Wissen spielt auch das intuitive Wissen im Dolmetschprozess eine große Rolle. Der hohe Stellenwert, den die Intuition für das Dolmetschen hat, kann wissenschaftlich bestätigt werden. So bringt Hoza (2016) den Begriff „expert intuition“ vor, der sich auf die bedeutsame Rolle der Intuition im Entscheidungsprozess des Dolmetschens bezieht (vgl. Hoza 2016: 177f.; Kahneman & Klein 2009). Demzufolge beginnen ExpertInnen den Entscheidungsfindungsprozess damit, eine mögliche Option auszuloten, wobei sie auf ihre Erfahrung und ihr Wissen zurückgreifen (vgl. Kahneman & Klein 2009: 516ff.).

Gigerenzer (2007) betont die besondere Stärke der Intuition außerdem anhand des Beispiels von „Faustregeln“, d.h. bestimmten „Mustern“ oder „patterns“, die ein Individuum im Laufe seiner Sozialisation von den Personen bzw. Personengruppen, mit denen es interagiert, übernimmt (vgl. Hansen 2009: 98; Talmy 2003: 378f.). Auf Basis dieser „Faustregeln“ können gute Entscheidungen getroffen werden (vgl. Gigerenzer 2007: 85).

Die oben erwähnten „patterns“ können durch die Aktivierung des impliziten bzw. nicht deklarativen Gedächtnisses (engl.: „implicit memory“) schnell (wieder-)erkannt werden. Dieses Gedächtnis arbeitet außerdem im Unbewussten und hilft dabei, automatisch auf Situationen zu reagieren. Im Gegensatz dazu steht das explizite bzw. deklarative Gedächtnis (engl.: „explicit memory“), das bewusst und absichtlich abgerufen wird (vgl. Eagleman 2011: 55ff.; 58; 64f.; Hoza 2016: 55).

3.7 Implizites Wissen

Die Bezeichnungen „implicit knowledge“ bzw. „tacit knowledge“ sind auf Fernández & Smith Cairns (2011) zurückzuführen. Im Unterschied zum „expliziten Wissen“ ist das „implizite Wissen“ für ein Individuum nicht „consciously available“ (Fernández & Smith Cairns 2011: 7). Es ist im Gehirn gespeichert und wird beispielsweise für die Produktion und das Verstehen von Sätzen genutzt (vgl. Fernández & Smith Cairns 2011: 7). Zu dieser Form des „unbewussten Wissens“ zählt die Grammatikkompetenz, die das Wissen über „well-formedness principles“ für „sounds, words and sentences“ miteinschließt (Fernández & Smith Cairns 2011: 67). Das implizite Sprachwissen (engl. Original: „implicit“/“procedural language knowledge“) wird in der frühesten Kindheit erworben und unbewusst sowie automatisch genutzt, um grammatisch „korrekt“ zu sprechen (vgl. Setton & Dawrant 2016: 236ff.).

3.7.1 Implizites Gedächtnis beim Dolmetschen

Aus einer Studie von Köpke und Nespoulous (2006) ging hervor, dass DolmetschanfängerInnen beim Dolmetschen stärker auf ihr Kurzzeitgedächtnis sowie ihr explizites Gedächtnis angewiesen sind, das sie bewusst abrufen, während professionelle DolmetscherInnen nicht so stark darauf angewiesen sind und stattdessen mit ihrem impliziten Gedächtnis arbeiten (vgl. Hoza 2016: 57). Die DolmetschexpertInnen haben ein so gut entwickeltes implizites Gedächtnis, dass sie ihr Kurzzeitgedächtnis beim Simultandolmetschen nur begrenzt benötigen (vgl. Hoza 2016: 57) bzw. durch andere Prozesse ersetzen (vgl. Köpke & Nespoulous 2006: 13). Demzufolge schnitten sie bei Tests, in denen sie sich mithilfe des Kurzzeitgedächtnisses (= explizites Gedächtnis) unter anderem Wörter und Sätze merken sollten, die sie anschließend wiedergeben mussten, deutlich schlechter ab als die DolmetschanfängerInnen (vgl. Köpke & Nespoulous 2006: 11; Hoza 2016: 56 f.).

4 Fokusgruppeninterview

Die Ausführungen in den vorangehenden Kapiteln (Kap. 1-3) bilden den Ausgangspunkt für eine empirische Studie, die im Folgenden dokumentiert wird. Anhand einer Befragung soll der Zusammenhang zwischen der Zweisprachigkeit und dem universitären Dolmetschstudium konkret, d.h. anhand von persönlichen Erfahrungsberichten, erforscht werden. Als Methode bietet sich dafür ein Fokusgruppeninterview an, das die gleichzeitige Befragung mehrerer Personen zur Thematik ermöglicht.

4.1 Geschichtlicher Hintergrund und Erklärung der Forschungsmethode

Das Gruppeninterview hat seinen Ursprung in der Marktforschung der 1920er Jahre, als herausgefunden wurde, dass KonsumentInnen ihre Entscheidungen in einem sozialen Kontext treffen. Während der 1950er Jahre kam es zu keiner weiteren akademischen Anwendung der Methode und sie tauchte erst in den 1980er Jahren in den Gesundheits- und Sozialwissenschaften wieder auf (vgl. Böser 2015: 239). Eine stärkere Fokussierung auf „experience, belief, and perception“ (Böser 2015: 239) zeugte von einem „sociological turn“, der Übersetzen und Dolmetschen als soziale Praxis positionierte (vgl. Böser 2025: 239; Angelelli 2012). Er brachte eine Methodologie mit sich, die sich durch einen erhöhten Gebrauch von Interviewstudien (vgl. Torikai 2011) mit einem sogenannten „Mixed-Methods-Design“ (vgl. Napier 2002; Koskinen 2008: 42; 82-84) zum Zwecke der Kontextualisierung und Triangulation auszeichnet. In der Forschung zum „public service interpreting“ tritt dieser Trend am stärksten zutage (vgl. Böser 2015: 239). Während die Methode des Fokusgruppeninterviews zunächst vorwiegend in den Sozial- und Wirtschaftswissenschaften angewandt wurde, hielt sie in die Translationswissenschaft erst später Einzug. So wurde sie etwa ab dem Jahr 2005 für Studien über den Einfluss auf Mobilität im DolmetscherInnentraining verwendet (vgl. Huertas Barros 2015: 143 f.). In den Dolmetschwissenschaften liegt der Schwerpunkt von Fokusgruppeninterviews auf „Rollen und Rollenwahrnehmungen der DolmetscherInnen in institutionellen Kontexten“ sowie auf juristischen (vgl. Berk-Seligson 2002), gesundheitlichen (vgl. Angelelli 2007) und sozialen (vgl. Tipton 2010) Settings (vgl. Böser 2015: 239).

Ein Fokusgruppeninterview ist eine qualitative Forschungsmethode, die als moderierte Gruppendiskussion zu einem bestimmten Thema zusammengefasst werden kann (vgl. McMahon 2024). Wie in einem Interview werden auch in einem Fokusgruppeninterview

bestimmte themenbezogene Fragen an die teilnehmende Gruppe gestellt, wobei je nach Funktion bzw. Ziel des Interviews ein passendes Interviewformat gewählt wird. So werden in einem strukturierten Interview standardisierte, geschlossene Fragen gestellt sowie ein Zeitrahmen festgelegt, um faktische oder quantitative Informationen zu eruieren. In halbstrukturierten Interviews werden gängige Fragen gestellt und die TeilnehmerInnen dürfen interagieren sowie auf die zentralen, von der/vom InterviewleiterIn festgelegten Interviewthemen antworten. Diese Art von Interview dient dazu, Sichtweisen, Überzeugungen oder Beweggründe ausfindig zu machen. Beim unstrukturierten Interview bleibt der Fokus auf der zentralen Forschungsfrage, wobei das Interview sich während der Konversation entwickelt und der/die InterviewleiterIn Beiträge von TeilnehmerInnen miteinbeziehen kann (vgl. Böser 2015: 236).

Durch Fokusgruppeninterviews können wie durch Interviews im Allgemeinen innerhalb relativ kurzer Zeit große Datenmengen gesammelt werden (vgl. Böser 2015: 236). Um diese Daten nachträglich analysieren zu können, muss das Interview aufgenommen werden. Dabei sollte der mögliche Einfluss der Aufnahme auf das Verhalten der InterviewteilnehmerInnen in der Analyse berücksichtigt werden. Wenn man sowohl die verbale als auch die nonverbale Kommunikation während des Interviews dokumentieren will, bietet es sich an, eine audiovisuelle Aufnahme zu machen (vgl. Böser 2015: 237). Fokusgruppeninterviews erfordern bereits im Vorfeld eine umfangreiche Planung, da die TeilnehmerInnen rekrutiert werden und das Interview organisiert werden muss (vgl. Böser 2015: 236).

Um eine optimale Gruppe für das Interview zusammenzustellen, können dienen TeilnehmerInnen mittels „purposive sampling“ ausgewählt werden. Sie werden dabei zentralen Forschungskriterien zugeordnet, wobei sich die Größe der Stichprobe laut Seidman (2006: 54ff.) an zwei Grundprinzipien orientieren kann. Erstens sollte die potenzielle TeilnehmerInnenanzahl dem TeilnehmerInnenspektrum entsprechen, aus dem sich die Grundgesamtheit zusammensetzt, und folglich Suffizienz aufweisen. Zweitens ist der Grad der Sättigung dann erreicht, wenn aus dem Interview keine neue Information mehr hervorgeht. Was die Gruppenzusammensetzung betrifft, werden homogene Gruppen eine eher konsensuelle Einstellung zu einem bestimmten Thema haben und Gruppen mit TeilnehmerInnen, die verschiedene Hintergründe aufweisen, werden dem Thema eine vielfältigere und weniger konsistente Perspektive entgegenbringen (vgl. Böser 2015: 237-238).

4.1.1 Leitfadeninterview

Das vorliegende Fokusgruppeninterview kann der Kategorie „Leitfadeninterview“ zugeordnet werden. Es handelt sich dabei, neben der Inhaltsanalyse und der Beobachtung, um eine der drei Basismethoden der empirischen Sozial- und Kommunikationsforschung (vgl. Brosius et al. 2012: 5). Der Interviewleitfaden dient der Strukturierung der Kommunikation zwischen der/dem InterviewmoderatorIn und den befragten Personen. Themen und Fragen werden bei dieser Form des Interviews bereits im Vorfeld bestimmt, aus der/den Forschungsfrage(n) bzw. theoretischen Vorüberlegungen abgeleitet und eventuell auch bereits in eine sinnvolle Reihenfolge gebracht (vgl. Loosen 2016: 144).

Der im Voraus festgelegte Leitfaden bietet eine Hilfestellung für die spätere Interviewauswertung, da die Themen und Fragen des Leitfadens den Ausgangspunkt für die Auswertungskategorien bilden (vgl. Loosen 2016: 145). Der/dem InterviewmoderatorIn kommt in dieser Form des Interviews folglich in der Gesprächskonstruktion eine aktive Rolle zu (vgl. Gubrium & Holstein 1995). Außerdem kann durch den Leitfaden Vergleichbarkeit zwischen verschiedenen Interviews hergestellt werden (vgl. Loosen 2016: 144f.).

Ein Fokusgruppeninterview enthält meist ein klassisches Frage / Antwortschema mit allgemeinen Fragen, wie unter anderem einführenden Fragen, Folgefragen, prüfenden Fragen, klärenden Fragen, strukturierenden Fragen, direkten und indirekten Fragen sowie interpretierenden Fragen (vgl. Kvale 1996: 131). Dieses Schema sollte allerdings laut Robson (2011) die Interaktion zwischen den Gruppenmitgliedern, das besondere Merkmal der Methode Fokusgruppeninterview, nicht stören. Der/dem InterviewmoderatorIn kommt eine wichtige Rolle zu, denn sie / er muss während des Interviews unter anderem strukturieren, empathisch zuhören, offen, flexibel und kritisch sein, sowie Interviewaussagen verknüpfen und interpretieren (vgl. Kvale 1996: 147). Außerdem sollte sie / er die effektive Beteiligung von Gruppenmitgliedern sicherstellen und gleichzeitig die Entstehung interaktiver Interviewdynamiken zwischen ihnen ermöglichen (vgl. Böser 2015: 238).

4.2 Durchführung

Die Erklärungen in den vorangehenden Abschnitten bildeten schließlich die Basis für ein Fokusgruppeninterview, dessen Durchführung nun Schritt für Schritt dargelegt wird. An dieser Stelle sei noch erwähnt, dass vor dem Gruppeninterview zu Testzwecken ein Einzelinterview mit einem bilingualen Studierenden des Zentrums für Translationswissenschaft durchgeführt wurde. Derselbe Studierende nahm dann auch am Fokusgruppeninterview teil. Bereits das Einzelinterview lieferte wertvolle Erkenntnisse zum Forschungsschwerpunkt der vorliegenden Arbeit. Da jedoch das Fokusgruppeninterview im Mittelpunkt des Forschungsinteresses stehen soll und die daraus gewonnenen Resultate für die Beantwortung der Forschungsfrage der Arbeit ausreichen, wurde das Einzelinterview nicht in die Arbeit eingebunden. Es wurde lediglich in Form der Dokumente „Interview Leitfaden Einzelinterview“ und „Interview - Transkript Einzelinterview“, die sich im Anhang 3 und Anhang 4 dieser Masterarbeit befinden, dokumentiert.

Im Folgenden werden die vorbereitenden Schritte, die auf das Fokusgruppeninterview hinführen, wie Gruppenzusammenstellung, besondere Charakteristika der TeilnehmerInnen usw. inklusive einer anschließenden kurzen Dokumentation des Interviewverlaufs erläutert.

4.2.1 Fokusgruppe

Auf Basis der wissenschaftlichen Literatur zur Gruppenzusammenstellung in Fokusgruppeninterviews (vgl. Böser 2015: 237 -238; Seidman 2006: 54ff) wurde nun eine überschaubare Fokusgruppe zusammengestellt. Die Gruppe setzt sich aus bilingualen Studierenden des Zentrums für Translationswissenschaft Wien zusammen, da das Kriterium „universitäres Dolmetschstudium“ im Mittelpunkt des Forschungsinteresses dieser Masterarbeit steht. Vor allem in Bezug auf Herkunft sowie Sprachen der TeilnehmerInnen konnte eine möglichst heterogene Gruppe zusammengestellt werden. Eine große Heterogenität trägt sicherlich zu einem anregenden und interessanten Austausch in der Gruppe bei, da so neben mehreren Sprachen auch mehrere Wissenshorizonte und Kulturen aufeinandertreffen. Außerdem könnte dank der Vielfalt der im Interview vertretenen Sprachen und Nationalitäten zusätzlich zum Hauptforschungsinteresse beispielsweise noch überprüft werden, ob sprachen- und herkunftsübergreifend ähnliche oder unterschiedliche Meinungen und Einstellungen zum Interviewthema herrschen. Dieses Thema würde allerdings den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen und müsste deshalb im Zuge eines weiteren Forschungsvorhabens untersucht werden.

4.2.2 Interviewleitfaden

Der Interviewleitfaden mit den Interviewfragen wurde im Vorfeld des Interviews erstellt. Es handelt sich um ein halbstrukturiertes Interview. Der Leitfaden, der sich auf die Forschungsfrage „Welchen Einfluss hat die Zweisprachigkeit auf das universitäre Studium des Dolmetschens?“ bezieht, enthält allgemeine offene Fragen zur Sprachbiographie der TeilnehmerInnen, Fragen zu ihrer voruniversitären Tätigkeit als „natural translators“ sowie Fragen zu ihren Dolmetscherfahrungen im universitären Studium. Der Interviewleitfaden ist unter dem Titel „Interviewleitfaden Fokusgruppeninterview“ im Anhang 1 dieser Arbeit abgedruckt.

4.2.3 Studienschwerpunkt

Die Gruppe des Fokusgruppeninterviews für die vorliegende Arbeit setzt sich aus fünf Studierenden des Masters Translation des Zentrums für Translationswissenschaft zusammen. Die InterviewteilnehmerInnen wurden entweder direkt von der Interviewmoderatorin (= Verfasserin der Masterarbeit) oder über persönliche Kontakte gefunden und angesprochen bzw. angeschrieben. Die Teilnahme am Interview war somit freiwillig.

Es wurden eine Studierende des Schwerpunkts „Dialogdolmetschen“ und vier Studierende des Schwerpunkts „Konferenzdolmetschen“ ausgewählt, da den Studierenden in diesen beiden Schwerpunkten die professionelle Dolmetschkompetenz vermittelt wird. Diese wird zwar bereits im Bachelorstudium „Transkulturelle Kommunikation“ in groben Zügen gelehrt und vermittelt, dort allerdings in einem eher theoretischen Rahmen, wie in Form von Vorlesungen zur wissenschaftlichen Theorie des Dolmetschens. So enthält dieser erste Studienabschnitt beispielsweise Vorlesungen zur „Translatorischen Methodik“, und gegen Ende hin auch erste praktische Übungen zur „Interlingualen Translation“, in denen die Studierenden „angewandte mündliche und schriftliche translatorische Basiskompetenzen“ in ihren jeweiligen Arbeitssprachen erlernen (vgl. ZTW 2020).

Die beiden Schwerpunkte zum Thema Dolmetschen des anschließenden Masterstudiums enthalten deutlich mehr praktische Übungen, in denen die professionelle Kompetenz des Dolmetschens erworben, geübt und gefestigt wird. So widmet sich der Schwerpunkt „Dialogdolmetschen“ in den zu absolvierenden Pflichtmodulen dem Gesprächs- und Verhandlungsdolmetschen, mit Übungen wie beispielsweise „Konsektivdolmetschen 1+2“, „Simultandolmetschen 1+2“ sowie „Dialogdolmetschen 1+2“. Im Schwerpunkt „Konferenzdolmetschen“ steht das Konsektiv- und Simultandolmetschen bei

Fachkonferenzen und Verhandlungen im Mittelpunkt. Die zu absolvierenden Pflichtmodule dieses Schwerpunkts enthalten unter anderem die Übungen „Konsektivdolmetschen 1+2“, „Simultandolmetschen 1+2“, „Konferenzdolmetschen 1+2“ sowie „Konferenzsimulation“ (vgl. ZTW 2018). Für das Interview dieser Masterarbeit ist es wichtig, Subjekte zu befragen, die bereits einige praktische Erfahrung mit dem Dolmetschen im Studium mitbringen, da sie so die Forschungsfrage gut beantworten können.

4.2.4 Kriterium frühe Zweisprachigkeit

Ein weiteres Kriterium, das bei der Auswahl der Interviewt alnehmerInnen in Erwägung gezogen wurde, ist die „frühe Zweisprachigkeit“. Laut der sehr eng gefassten Definition von Grieshaber und Rehbein (vgl. Grieshaber & Rehbein 1996: 69) erfüllen im Interview tatsächlich nur zwei Personen (S1 und S2) dieses Kriterium, da nur sie ihre beiden Sprachen gleichzeitig ab dem ersten Lebensjahr erworben haben. Die anderen Interviewsubjekte haben ihre zweite Sprache jeweils im Alter von drei Jahren (S3), fünf Jahren (S4) und drei bis vier Jahren (S5) erlernt. Auch diese Altersgrenzen werden jedoch laut einiger Definitionen noch dem Abschnitt der „frühen Zweisprachigkeit“ zugeordnet (vgl. Boeckmann 1997: 28). Somit können alle InterviewteilnehmerInnen der „frühen Zweisprachigkeit“ bzw. einem Stadium zwischen früher und später Zweisprachigkeit, nicht aber der späten Zweisprachigkeit zugeordnet werden, da letztere per definitionem erst ab einem späteren Alter beginnt (vgl. Boeckmann 1997: 28f.; Grieshaber & Rehbein 1996: 69).

4.2.5 Sprachen vor dem Studium

Zu Beginn des Fokusgruppeninterviews wurden die von den bilingual aufgewachse nen InterviewprobandInnen erlernten Sprachen inklusive des jeweiligen Spracherwerbsalters sowie Spracherwerbstyps ermittelt.

Der Interviewproband S1 nennt als Muttersprache Panjabi², betont aber, dass er diese Sprache erst später gelernt hat und seine Erstsprache somit eine andere, nämlich Deutsch, ist. Er lernte beide Sprachen zuhause bei seinen Eltern.

² Panjabi gehört zum indischen oder indoarischen Zweig der indoeuropäischen Sprachfamilie (vgl. Dorren 2021: 126).

Die Interviewprobandin S2 bezeichnet Deutsch als ihre Bildungssprache und gibt an, „parallel“ mit Deutsch und Russisch aufgewachsen zu sein. Sie wuchs einerseits in Deutschland mit beiden Sprachen auf, wurde aber unter anderem auch von ihren russischen Großeltern großgezogen.

Die Interviewprobandin S3 wuchs zweisprachig mit den Sprachen Polnisch und Deutsch auf. Sie sprach mit ihren Eltern zuhause polnisch und da sie in Österreich aufwuchs, lernte sie nahezu parallel dazu mit drei Jahren im Kindergarten Deutsch.

Die Interviewprobandin S4 wuchs ebenfalls in Österreich auf, bezeichnet Französisch als ihre Erstsprache und lernte Deutsch mit fünf Jahren.

Die Interviewprobandin S5 wuchs mit der Erstsprache Kroatisch auf, die sie zuhause sprach. Ab dem Kindergarten sprach sie dann Deutsch und erlernte folglich beide Sprachen parallel.

4.2.6 Sprachenkanon im Masterstudium

Anschließend an die Frage nach den vor dem universitären Studium beherrschten Sprachen, wurden die InterviewteilnehmerInnen nach ihren im Studium gewählten Sprachkombinationen gefragt. Die InterviewteilnehmerInnen haben für ihr Masterstudium folgende Sprachkombinationen gewählt:

S1: Deutsch – Englisch – Spanisch

S2: Deutsch – Englisch – Russisch

S3: Deutsch – Polnisch – Russisch

S4: Deutsch – Französisch

S5: Deutsch – Bosnisch/Kroatisch/Serbisch – Englisch

Es wird somit eine bunte Mischung an Sprachen von den befragten Personen in das Interview mitgebracht, was einer zu starken Fixierung auf eine bestimmte Sprachkombination vorbeugt und somit eine vielfältige und mehrdimensionale Betrachtung der Thematik erlaubt. Das gesamte am Zentrum für Translationswissenschaft Wien angebotene Sprachspektrum konnte in diesem Fokusgruppeninterview leider nicht abgedeckt werden, ist aber auch für diese Arbeit nicht von Relevanz, da der Forschungsschwerpunkt nicht auf einzelnen Sprachen, sondern auf dem Phänomen des Bilingualismus an sich liegen soll.

4.2.6.1 Priorisierung der Bildungssprache

Der Vergleich zwischen den beherrschten Sprachen vor dem universitären Studium (siehe Abs. 4.2.5 d. Masterarbeit) und dem Sprachenkanon der bilingualen Studierenden im universitären Masterstudium (siehe Abs. 4.2.6 d. Masterarbeit) ergibt, dass die Sprachkombinationen aller ProbandInnen jeweils mindestens zwei der Sprachen enthalten, mit denen sie aufgewachsen sind. Interessant ist, dass alle Deutsch als A-Sprache für ihr Studium gewählt und sich damit gegen die Möglichkeit, Deutsch als B-Sprache zu wählen, entschieden haben.

Bei S1 handelt es sich dabei um die Erstsprache, bei S2, die nahezu parallel mit Deutsch und Russisch aufwuchs, um die Bildungssprache. S2 begründet die Wahl ihrer zwei Bildungssprachen Deutsch und Englisch als A- und B-Sprachen sowie ihrer Muttersprache Russisch als C-Sprache damit, dass sie sich in den beiden Bildungssprachen „wohler und sicherer“ fühlt als in ihrer Muttersprache (vgl. S2: 93-96). Diese Priorisierung der Bildungssprache scheint überraschend, da es für Außenstehende eventuell naheliegend wäre, mit der Erstsprache ein größeres Maß an „Sicherheit“ zu assoziieren als mit der später erlernten Bildungssprache. An dieser Stelle kann man andererseits noch einwenden, dass S2 ihre Bildungssprache Englisch im Alter von 10-18 Jahren in einer englischen Schule gelernt hat und in dieser Zeit die russische Sprache nicht benutzte.

S3 wuchs „ziemlich parallel“ mit den Sprachen Deutsch und Polnisch auf. Auch für diese Interviewprobandin ist Deutsch nicht die Sprache ihres Elternhauses sondern ihre Bildungssprache (vgl. S3: 23-27). Interessant ist auch hier, dass S3 die deutsche Sprache, die sie mit ihrer Schule und Freunden assoziiert, „leichter fällt“ als die polnische Sprache, die Sprache ihrer Eltern, an die sie sich immer wieder aufs Neue gewöhnen muss (vgl. S3: 62-68). Für S4 und S5 war Deutsch die Zweitsprache. Die Beweggründe dafür, nicht die Erstsprache Französisch, sondern die Bildungssprache Deutsch als A-Sprache zu wählen, gibt S4 im Interview nicht preis. Sie erwähnt nur, dass sie „im Deutschen träumt“ (vgl. S4: 70-71). Auch S5 gibt keinen konkreten Grund dafür an, warum sie ihre Bildungssprache Deutsch, die sie erst ab dem Kindergarten gelernt hat, und nicht ihre Erstsprache Kroatisch als A-Sprache gewählt hat.

4.2.7 Kurze Dokumentation des Interviewverlaufs

Das Fokusgruppeninterview wurde zum vorher festgelegten Termin online in Form einer Videokonferenz über das Programm „Zoom“ durchgeführt. Nach einer Begrüßungsrunde folgten die Einstiegsfragen, die von den TeilnehmerInnen der Reihe nach beantwortet wurden.

Die Studierenden zeigten von Anfang an eine große Bereitschaft und Motivation, ihre Perspektive der Thematik zu schildern. Die anfänglichen Fragen zum eigenen Zweitspracherwerb sowie zur Sprachkombination u.Ä. wurden noch einzeln, d.h. gruppenunabhängig, beantwortet. Schon bald gingen die InterviewprobandInnen näher dazu über, sich in ihren jeweiligen Antworten auf vorherige Aussagen ihrer KollegInnen zu beziehen, wodurch eine Interaktion entstand. Allgemein lief das Interview durchgehend nach dem von der Moderatorin geleiteten Frage-Antwort-Schema ab. Die GruppenteilnehmerInnen nahmen zwar gegenseitig auf ihre jeweiligen Aussagen Bezug, es entstand aber keine eigene, von der Interviewmoderatorin unabhängige Diskussion zwischen den Studierenden. Einige Antworten waren eher knapp, viele waren hingegen sehr lange und ausführlich und lieferten demnach viel Stoff für die Analyse und Interpretation. Insgesamt lässt sich feststellen, dass das Gespräch für alle Beteiligten außerordentlich wertvoll war. Es bot den ProbandInnen Raum, ihre Meinung zur Thematik "Bilingualismus und Dolmetschen", von der sie ja direkt betroffen sind, in einer Gruppe mit Gleichgesinnten zu teilen und lieferte der Moderatorin wichtigen Input, der wesentlich zur Beantwortung der Forschungsfrage beitrug. Am Ende des Interviews mussten die TeilnehmerInnen eine Einverständniserklärung unterzeichnen, in der unter anderem auch festgelegt ist, dass während des Interviews ihre Privatsphäre geschützt werden soll (vgl. Böser 2015: 236-237).

4.3 Auswertung

Als Modell für die Auswertung des Fokusgruppeninterviews diente die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2010), die nachfolgend zunächst erklärt wird. Anschließend folgt eine Dokumentation der Auswertung des Interviews.

4.3.1 Qualitative Inhaltsanalyse

Mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse, die der empirischen Forschung zuzuordnen ist, können Texte, Musik oder Bilder analysiert werden. Anhand des analysierten Kommunikationsmaterials sollen Theorien zur Forschungsfrage aufgestellt werden. Der deutsche Psychologe Philip Mayring hat ein allgemeines Modell für den Ablauf der qualitativen Inhaltsanalyse entwickelt (vgl. Mayring 2010). Im Folgenden soll dieses kurz, mit Bezug auf die vorliegende Arbeit, erläutert werden.

Am Anfang der Analyse steht die Auswahl des Materials, das, wie im Fall dieser Arbeit, beispielsweise in Form eines verschriftlichen Interviews vorliegen kann (vgl. Mayring 2010: 52ff.). In weiterer Folge muss die Entstehungssituation des produzierten Materials genau erläutert werden (vgl. Mayring 2010: 53f.). Diesem Schritt folgt die Beschreibung der formalen Charakteristika des vorliegenden Materials (vgl. Mayring 2010: 53f.). Ist das Ausgangsmaterial bestimmt, muss mit der Formulierung einer spezifischen Fragestellung sowie Richtung der Analyse fortgefahren werden. Ziel der Analyse können entweder der im Text beschriebene Gegenstand, die/der TextverfasserIn bzw. ihr/sein emotionaler Zustand, die Wirkungen, die der Text bei der Zielgruppe auslöst oder der soziokulturelle Hintergrund des Textes sein (vgl. Mayring 2010: 56ff.).

Die qualitative Inhaltsanalyse gliedert sich in drei Unterformen, mit denen jeweils ein bestimmtes Forschungsziel verfolgt wird. Wenn das Forschungsinteresse der inhaltlichen Ebene des vorliegenden Materials gilt, bietet sich die zusammenfassende Inhaltsanalyse an, durch die ein überschaubares Korpus erstellt werden kann. Ihr Gegenstück ist die explizierende Inhaltsanalyse, im Zuge derer auf systematischem und kontrolliertem Wege zusätzliches Explikationsmaterial hinzugezogen wird, um Unklarheiten im Analysetext zu erklären. Im Zuge der strukturierenden Inhaltsanalyse, der dritten Unterkategorie, werden bestimmte Kriterien festgelegt, anhand derer das Material analysiert wird. Ausgehend von der Theorie kommt es zur Entwicklung von Strukturierungsdimensionen, aus denen einzelne Kategorien entstehen. Das Ziel dieser Vorgehensweise ist die Entstehung eines Kodierleitfadens, der sich an genau formulierten Definitionen, Ankerbeispielen (= typische Textpassagen) und Kodierregeln orientiert (vgl. Mayring 2000: 472f.).

4.3.1.1 Kategorienbildung und Codierung

Die Bildung von Kategorien stellt einen zentralen Schritt bei der Auswertung von Textmaterial mittels qualitativer Inhaltsanalyse dar. Es gibt zwei verschiedene Möglichkeiten der Kategorienbildung auf Basis des jeweiligen Textes. Bei der deduktiven Kategoriendefinition werden Kategorien ausgehend von theoretischen Vorüberlegungen entwickelt. Alternativ dazu bietet sich die induktive Kategoriendefinition besonders für die qualitative Inhaltsanalyse an. Dabei werden die Kategorien ohne theoretische Vorüberlegungen direkt aus dem Material in einem Verallgemeinerungsprozess abgeleitet. Das Material soll so möglichst naturalistisch und ohne subjektive Verzerrungen analysiert werden (vgl. Mayring 2008: 74f.).

Auch eine Kombination aus anfänglichen deduktiven Kategorien und im Laufe der Untersuchung gewonnenen induktiven Kategorien ist möglich. Eine genaue Definition davon, welche Bestandteile des untersuchten Materials welchen Kategorien zugeordnet werden, ist jedenfalls notwendig.

Die Operation des Sortierens der Hypothesen, Erkenntnisse, Informationen und Aussagen in die jeweiligen Kategorien wird Codierung genannt. Im Falle eines induktiven Vorgehens wird dieser Schritt parallel zur Bildung der Kategorien durchgeführt. Die Wahl der wichtigsten Informationen des Textes kann von der /den Forschenden teilweise subjektiv getroffen werden. Als Auswahlkriterien sollen die Forschungsfrage der Arbeit sowie Auffälligkeiten im Interview, wie Widersprüche, Pausen, Wiederholungen oder Satzabbrüche herangezogen werden. Schlussendlich soll eine ausgewogene Anzahl von Kategorien vorliegen, die alle wichtigen Aussagen umfassen und gleichzeitig den Gesprächsinhalt zusammengefasst darstellen soll.

Ist die Codierungsphase abgeschlossen, erfolgt die Auswertung der erlangten Informationen inklusive der Interpretation der Aussagen der InterviewteilnehmerInnen. Hierbei soll die Innenperspektive der ExpertInnen deskriptiv dargestellt werden, indem beispielsweise die Bedeutung unklarer, schwer verständlicher oder widersprüchlicher Aussagen diskutiert bzw. näher erklärt und eingeordnet wird.

Spezifisch inhaltsanalytische Gütekriterien, die bei der Konstruktion der Kategorien erfüllt werden müssen und in nachfolgend dokumentiertem Fokusgruppeninterview eingehalten wurden, sind die semantische Gültigkeit, die Stichprobengültigkeit, die korrelative Gültigkeit, die Vorhersagegültigkeit, die Konstruktvalidität, die kommunikative Validierung, die Stabilität sowie die Reproduzierbarkeit. Die Kategoriendefinitionen müssen demzufolge angemessen sein, was durch Expertenurteile bzw. Vergleiche zwischen Textpassagen und Konstrukt sichergestellt werden kann. Die Stichprobe muss exakt gezogen werden (vgl. Mayring 2008: 46f.). Die Ergebnisse sollten mit einem Außenkriterium in Beziehung gebracht und so überprüft werden. Idealerweise sollten ausgehend vom Material Prognosen aufgestellt werden können. Außerdem sollten bereits Erfahrungen bzw. Erfolge mit ähnlichen Konstrukten bzw. ähnlichem Material vorliegen. Das Gütekriterium der kommunikativen Validierung, d.h. der Einigung bzw. Übereinkunft der Resultate der Analyse zwischen ForscherInnen und Beforschten, spielt in der vorliegenden Untersuchung wohl eine wesentliche Rolle, da Kommunikation ein ne Grundpfeiler des beforschten Bereichs „Dolmetschen“ darstellt. Dem Kriterium wurde im Zuge der Phase der Interpretation und Diskussion der Interviewergebnisse daher auch besondere Wichtigkeit eingeräumt. Überdies sollte das Analyseinstrument ein weiteres Mal auf das

Material angewendet werden, um Stabilität herzustellen, und die Studie sollte unter anderen Umständen reproduzierbar sein (vgl. Mayring 2008: 111-113).

4.3.2 Auswertung des vorliegenden Fokusgruppeninterviews

Das Fokusgruppeninterview wurde mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) ausgewertet. Im Fall dieses Interviews liegt der Fokus der Analyse auf dem Objektbereich, da der Zusammenhang zwischen Zweisprachigkeit und universitärem Dolmetschstudium untersucht werden soll, der von den InterviewteilnehmerInnen diskutiert wird.

4.3.2.1 Material: Interviewtranskript

Das Interview wurde mit der Aufnahmefunktion des Programms „Zoom“ aufgezeichnet und anschließend händisch transkribiert. Die folgende Auswertung stützt sich auf das „Interview-Transkript Fokusgruppeninterview“, das im Anhang 2 dieser Arbeit zu finden ist. Während des Transkribierens wurde das wissenschaftliche Prinzip der Selektion eingehalten (vgl. Niemants 2012: 170). Demzufolge wurden einige paralinguistische, prosodische sowie kinesische Elemente der originalen Videoaufnahme weggelassen, aber ein Großteil davon beibehalten, da beispielsweise die Dokumentation von Häsitationslauten, Sprechpausen, Lachen, besonderen Betonungen oder auch Nicken den LeserInnen einen guten Einblick in das Originalinterview geben kann. Außerdem können solche Elemente auch für das Forschungsinteresse von Relevanz sein. In einem kurzen Absatz vor dem Transkript im Anhang der Arbeit wird erklärt, in welcher Form die soeben erwähnten Textelemente verschriftlicht wurden. Um präziser auf den Text Bezug nehmen zu können, wurde er mit Zeilennummern versehen, die in der folgenden Erläuterung sowie in der Diskussion der Ergebnisse nach den jeweiligen Zitaten angeführt werden.

4.3.2.2 Inhalt und Zweck des Interviews

Durch das Fokusgruppeninterview soll der allgemeine Einfluss der Zweisprachigkeit auf das universitäre Dolmetschstudium erforscht werden. Dementsprechend wurden die InterviewprobandInnen dazu angeregt, über ihr bilinguales Aufwachsen, über ihre anfänglichen Dolmetschtätigkeiten im Rahmen der voruniversitären „Natural Translation“ sowie über ihre anfänglichen und gegenwärtigen Erfahrungen mit dem Dolmetschen im universitären Studium zu reflektieren. Vier der fünf InterviewpartnerInnen haben ihr Bachelorstudium am ZTW

abgeschlossen und konnten daher von ihren Dolmetscherfahrungen im Bachelor und im Master berichten. Alle fünf Studierende befinden sich im Masterstudium am ZTW und konnten demzufolge über ihre Dolmetscherfahrungen im Master berichten. Ihren Aussagen und Berichten kann entnommen werden, welche Vor- und Nachteile den Studierenden ihre Zweisprachigkeit für das Dolmetschen im Studium allgemein bringt und welche Bereiche sowie Aspekte des Studiums inwiefern von der Zweisprachigkeit der Studierenden beeinflusst werden.

4.3.2.3 Bildung der Kategorien

Die Auswertung des vorliegenden Fokusgruppeninterviews stützt sich auf das Prozessmodell induktiver Kategorienbildung nach Mayring (2008). Als Selektionskriterium dienen in diesem Interview alle Textpassagen, die für die Forschungsfrage relevant sind, d.h. all jene, in denen der Einfluss der Zweisprachigkeit auf das Studium thematisiert wird. Da die InterviewprobandInnen in ihren Antworten oft nicht direkt von einem Einfluss sprechen, kann das Selektionskriterium als „alle wesentlichen Textpassagen, in denen der Einfluss der Zweisprachigkeit auf das universitäre Dolmetschstudium direkt oder indirekt zur Sprache kommt“ definiert werden.

Aus dem Fokusgruppeninterview wird ersichtlich, dass die Zweisprachigkeit das Dolmetschen im universitären Studium sowohl positiv als auch negativ beeinflusst, während hinsichtlich mancher Aspekte auch kein Einfluss der Zweisprachigkeit auf das universitäre Studium festzustellen ist. Gemäß diesen Erkenntnissen wurden auf Basis des Modells der induktiven Kategorienbildung nach Mayring (2008) die drei Hauptkategorien „Positiver Einfluss der Zweisprachigkeit auf das universitäre Studium des Dolmetschens“, „Negativer Einfluss der Zweisprachigkeit auf das universitäre Studium des Dolmetschens“ und „Kein Einfluss der Zweisprachigkeit auf das universitäre Studium des Dolmetschens“ gebildet. Zur Bildung der jeweiligen Unterkategorien wurden die Antworten der InterviewteilnehmerInnen herangezogen. Es wurden die inhaltlichen Aspekte bzw. die jeweiligen Vor- und Nachteile ausgewählt, die von den ProbandInnen häufig erwähnt wurden und in Kategorien zusammengefasst. Folgende tabellarische Übersicht soll einen Überblick über die gebildeten Kategorien bieten.

In der linken Spalte der Tabelle sind die drei Hauptkategorien (III) aufgelistet, die mittlere Spalte beinhaltet die jeweils dazugehörigen Unterkategorien (UK1-UK10) und die rechte Spalte „Häufigkeit“ gibt Aufschluss darüber, wie viele der fünf InterviewprobandInnen

die jeweilige Unterkategorie im Fokusgruppeninterview nannten. Um Klarheit zu schaffen, soll noch angemerkt werden, dass die Unterkategorien ab der ersten bis zur dritten Hauptkategorie fortlaufend nummeriert wurden, anstatt bei jeder Hauptkategorie wieder mit Nummer 1 zu beginnen.

Tabelle 1: Überblick über Hauptkategorien und Unterkategorien inklusive Häufigkeit

Hauptkategorien	Unterkategorien	Häufigkeit (=Anzahl der SprecherInnen, die die jeweilige Unterkategorie im Interview erwähnen)
I Positiver Einfluss der Zweisprachigkeit auf das universitäre Studium des Dolmetschens	<u>UK1</u> Gutes Sprachverständnis	3
	<u>UK2</u> Implizites Wissen und gutes Sprachgefühl	3
	<u>UK2 (a)</u> Implizites Wissen	2
	<u>UK2 (b)</u> Gutes Sprachgefühl	1
	<u>UK3</u> Kulturelles Wissen	3
	<u>UK4</u> „Natural Translation“: Grundstein für das Dolmetschen, Routine, Selbstsicherheit und Freude	4

II Negativer Einfluss der Zweisprachigkeit auf das universitäre Studium des Dolmetschens	<u>UK5</u> Fehlender Wortschatz und zu wenig System	2
	<u>UK6</u> Geringere Erwartungen bei „Natural Translation“	2
	<u>UK7</u> Unterschiede zwischen voruniversitären und universitären Sprachregistern	3
	<u>UK8</u> Geringerer Professionalitätsgrad bei „Natural Translation“	2
III Kein Einfluss der Zweisprachigkeit auf das universitäre Studium des Dolmetschens	<u>UK9</u> Dolmetschen als Sprung ins kalte Wasser	4
	<u>UK10</u> Vorliebe für das Simultandolmetschen	4

4.4 Erläuterung der Ergebnisse

Die in obiger Tabelle 1 visualisierten Haupt- und Unterkategorien werden im Folgenden der Reihe nach allgemein definiert und ihr Inhalt wird anhand der konkreten Interviewaussagen, auf die sie sich jeweils beziehen, erläutert.

4.4.1 „Natural Translation“ als zentrale Thematik

Im Vorfeld der Erläuterung der Kategorien soll erwähnt werden, dass die voruniversitäre „Natural Translation“ im Fokusgruppeninterview oft zur Sprache kam und demzufolge eines der wesentlichen Themenfelder des Interviews darstellt. So lassen sich einige der von den bilingualen Studierenden angeführten Vor- und Nachteile ihrer Zweisprachigkeit für ihr universitäres Studium von ihren voruniversitären Dolmetschtätigkeiten als „natural translators“ ableiten. Infolgedessen wird die „Natural Translation“ auch öfters in den gebildeten Kategorien thematisiert, was aus obiger Tabelle 1 ersichtlich ist. Oft kommt es in folgenden Erläuterungen der Kategorien auch zu einer Gegenüberstellung des außeruniversitären und des universitären Dolmetschens.

4.4.2 Erklärung der Kategorien

Den Anfang machen in folgender Auflistung die Interviewkategorien, in denen ein positiver Einfluss der Zweisprachigkeit auf das universitäre Dolmetschstudium zu erkennen ist. Es folgen jene, aus denen ein negativer Einfluss hervorgeht. Der letzte Abschnitt beinhaltet die Kategorien, die keinen Einfluss der Zweisprachigkeit auf das universitäre Studium erkennen lassen.

Die Klammerangaben nach Zitaten beziehen sich immer auf das Interviewtranskript des Fokusgruppeninterviews, das im Anhang 2 dieser Arbeit zu finden ist. Die Bezeichnungen „S1-S5“ verweisen auf die/den InterviewprobandIn, der/dem die jeweilige Aussage zuzuschreiben ist. Die Zeilenangaben beziehen sich auf die exakte Stelle der jeweiligen Aussage im Interviewtranskript.

I. Positiver Einfluss der Zweisprachigkeit auf das universitäre Studium des Dolmetschens

Aus dem Fokusgruppeninterview tritt deutlich ein positiver Einfluss der Zweisprachigkeit auf das universitäre Dolmetschstudium hervor. So erwähnen die InterviewprobandInnen positive Aspekte des bilingualen Spracherwerbsprozesses bzw. bilingualen Aufwachsens, die sie in ihr Studium mitbringen können, wo sie sich als vorteilhaft erweisen. Die wesentlichsten im Interview genannten Faktoren, die das Dolmetschen im universitären Studium bereichern und auf die Zweisprachigkeit der befragten Studierenden zurückzuführen sind bzw. durch diese positiv verstärkt werden, sollen anhand der Kategorien in folgender Auflistung erläutert werden.

UK1: Gutes Sprachverständnis

Einer der von den befragten Studierenden häufig thematisierten Vorteile der Zweisprachigkeit ist das gute Verständnis der eigenen Sprachen. Der Kategorie UK1 wurden alle Interviewaussagen zugeordnet, die das Thema „Verständnis“ und damit verwandte Themen wie „Sprachverständnis“ und „Hörverständnis“ beinhalten, welche sich positiv auf das Dolmetschen im universitären Studium auswirken. Aus dem Interview geht hervor, dass das zweisprachige Aufwachsen ein ausgeprägtes Sprachverständnis mit sich bringt, was den zweisprachigen Studierenden beim Dolmetschen hilft. Anhand dieses Vorteils kann die These aufgestellt werden, dass die bilingualen Studierenden über eine besonders gute Dolmetschkompetenz beim Dolmetschen zwischen zwei Sprachen, mit denen sie bilingual aufgewachsen sind, verfügen. Durch folgende Aussage der befragten Studierenden S3 wird diese These untermauert:

[...] ich glaub schon, dass es mir leichter fiel durch die Zweisprachigkeit, vor allem das Verständnis, also das Hörverständnis. [...], wenn ich meine C-Sprache, das Russische, gedolmetscht hab' ins Deutsche, war ich weitaus schlechter, als wenn ich vom Polnischen ins Deutsche gedolmetscht hab', weil ich das Polnische so gut verstanden hab', von klein auf eben. Obwohl ich es jetzt, ähm, vielleicht nicht so gut spreche wie das Deutsche an sich. (S3: 323-329)

Demgemäß erbringt S3 nach eigenem Ermessen bessere Dolmetschleistungen, wenn sie zwischen den Sprachen Polnisch (Erstsprache) und Deutsch (Bildungssprache), mit denen sie aufgewachsen ist, dolmetscht, als beim Dolmetschen zwischen Russisch, das sie erst später gelernt hat, und Deutsch. Auch der letzte Satz dieses Zitats liefert eine interessante Erkenntnis. So betont die Studierende darin nämlich erneut, dass ihr gutes Verständnis der Sprache wesentlich zu einer ausgeprägten Dolmetschkompetenz beiträgt, unabhängig davon, wie gut sie die Sprache spricht.

Neben der befragten Studierenden S3 heben auch die Studierenden S2 und S4 das durch ihre Zweisprachigkeit bedingte gute Sprachverständnis hervor, das für sie unter anderem den Übertragungsprozess beim Dolmetschen erleichterte.

Dem „Effort-Modell“ von Gile (2009) zufolge handelt es sich beim Verständnis im Kontext des Dolmetschens um einen nicht - automatischen Prozess (vgl. Gile 2009: 162), der Anstrengung („effort“) erfordert. Die DolmetscherInnen müssen sich nämlich auf den gesamten Inhalt der Originalrede konzentrieren und wenn sie über ein weniger umfassendes außersprachliches und terminologisches Wissen verfügen als die KonferenzteilnehmerInnen, wird es ihnen größere Mühe kosten, eine Originalrede zu verstehen als dem zuhörenden Publikum (vgl. Gile 2009: 162). Dadurch wird ersichtlich, dass neben dem stark ausgeprägten Sprachverständnis auch ein umfassendes außersprachliches Wissen, d.h. vor allem auch ein Verständnis der der jeweiligen Sprache zugrunde liegenden Kultur, einen großen Gewinn für das Dolmetschen bringt bzw. für das professionelle Dolmetschen erforderlich ist (vgl. Reinart 2009).

UK2: Implizites Wissen und gutes Sprachgefühl

In dieser Unterkategorie wurden zwei der im Interview erwähnten positiven Effekte des Bilingualismus zusammengefasst, da sie inhaltlich ähnlich sind. Das implizite Sprachwissen kann mit einem guten Sprachgefühl einhergehen und vice versa. Im Folgenden werden die beiden Teile der Unterkategorie 2 jeweils einzeln erklärt.

UK2 (a): Implizites Wissen

Wie im vorigen Abschnitt (UK1) bereits erwähnt wurde, ~~braucht~~ für eine gute Dolmetschkompetenz noch mehr als ein gutes Verständnis der Arbeitssprachen. Eine ebenfalls sehr wichtige Komponente beim Dolmetschen stellt das implizite Wissen dar. UK2(a) umfasst alle Interviewaussagen, in denen dieses implizite, sprachbezogene Wissen im Zusammenhang

mit der Zweisprachigkeit und dem Dolmetschen, worauf es einen positiven Einfluss hat, erwähnt wird.

Fernández & Smith Cairns (2011) zufolge handelt es sich beim impliziten Sprachwissen (engl. Original: „implicit knowledge“) um ein unbewusstes Wissen, das beispielsweise Grammatikkenntnisse umfasst und für die Satzproduktion bzw. das Satzverständnis aktiviert wird (vgl. Fernández & Smith Cairns 2011: 7; 67). Die bilingual aufgewachsenen Studierenden eigneten es sich automatisch während ihres frühen Spracherwerbsprozesses an. Das führt dazu, dass ihnen beim späteren Dolmetschen im universitären Studium der Übertragungsprozess zwischen den Sprachen leichtfällt und sie Inhalte nahezu automatisch von der Ausgangssprache in die Zielsprache übertragen können, ohne dabei viel nachdenken zu müssen. Dies wird durch folgende Aussage der Interviewprobandin S5 verdeutlicht: „[...] weil grad in BKS gibt’s sehr, sehr, sehr viel implizites Wissen, was man halt weiß [...] und da stellt sich oft nicht die Frage: ‚Wie übertrag’ ich das?‘ oder ‚Muss ich das jetzt wirklich irgendwie übertragen?‘“ (S5: 501-504)

Die zweisprachigen Studierenden müssen demzufolge beim Dolmetschen keine zusätzliche Energie bzw. Gehirnaktivität dafür nutzen, implizites Wissen zu erkennen. Diese Prozesse laufen automatisch ab und daher kann auch die Übertragung dieses Wissens in die andere(n) Sprache(n) automatischer bzw. schneller und müheloser erfolgen. Auch Setton & Dawrant (2016) bestätigen den unbewussten und automatischen Abruf des impliziten Wissens (vgl. Setton & Dawrant 2016: 236ff.).

Ausführliche Informationen dazu, welche Dolmetschprozesse automatisch und welche nicht-automatisch ablaufen, bietet beispielsweise das „Effort-Modell“ von Gile (2009), auf das in dieser Arbeit Bezug genommen wird (siehe Kap. 3.4.9.1). Gile (2009) stützt sich bezüglich des soeben erwähnten Aspekts auf Konzepte und Theorien aus der kognitiven Psychologie. So ordnet Richard (1980) unter anderem die Dekodierung eines bekannten Impulses den automatischen Vorgängen (Original: „automatic operations“) zu (vgl. Richard 1980: 149-150). Da das implizite Wissen für die/den DolmetscherIn ein bekannter Impuls ist, wird durch die Theorie von Richard (1980) bestätigt, dass es sich bei der Dekodierung dieses Wissens um einen automatischen Prozess handelt. Gile (2009) bezieht sich hinsichtlich dieser Thematik außerdem auf weitere Arbeiten der kognitiven PsychologIn ~~ne~~ Broadbent (1958), Moray (1967), Kahneman (1973) sowie Norman (1976). Daraus geht hervor, dass automatische Prozesse im Gegensatz zu nicht-automatischen Prozessen keine „attention“ bzw. „attentional resources“ sowie „processing capacity“ erfordern und überdies sehr schnell ablaufen. Das kann

sich vorteilhaft auf die Dolmetschleistung auswirken, da diese somit nicht vom Problem der begrenzten mentalen Ressourcen beeinflusst wird (vgl. Gile 2009: 159).

UK2 (b): Gutes Sprachgefühl

Überdies wird das gute Sprachgefühl im Interview angesprochen, das mit dem „impliziten Wissen“ in Zusammenhang gebracht werden kann. Im Zuge des Zweitspracherwerbs wird das Gefühl für die Sprachen geschult und weiterentwickelt, was den zweisprachigen Studierenden dabei hilft, intuitiv zu erkennen, wie etwas von einer Sprache in die andere übertragen werden kann. Der Kategorie UK2 (b) wurden demzufolge alle Interviewaussagen zugeordnet, in denen das gute Sprachgefühl als positiver Einfluss auf das Dolmetschen thematisiert wird. So ist die Interviewprobandin S2 der Ansicht, beim Dolmetschen „allein schon vom Gefühl her“ zu wissen: „Okay, das ist in etwa so gemeint und dann kann ich’s in etwa so übertragen“ (vgl. S2: 510-512). Daraus wird ersichtlich, dass sich durch das gute Sprachgefühl implizites Wissen entwickeln kann.

Auch aus wissenschaftlichen Studien geht hervor, dass die Intuition beim Dolmetschen eine wichtige Rolle spielt. In diesem Kontext ist der Begriff „expert intuition“ hervorzuheben, der sich darauf bezieht, wie ExpertInnen Entscheidungen treffen, was wiederum mit dem Entscheidungsprozess beim Dolmetschen vergleichbar ist (vgl. Kahneman & Klein 2009). Gemäß der „expert intuition“ und der ethischen Entscheidungsfindung verlassen sich ExpertInnen in erster Linie auf ihre Erfahrung und auf ihr Wissen, um eine mögliche Option zu erkennen, die dann den Ausgangspunkt für ihr weiteres Vorgehen darstellt (vgl. Kahneman & Klein 2009: 516). Da Hoza (2016) diesen intuitiven Entscheidungsfindungsprozess im Zusammenhang mit dem Entscheidungsprozess beim Dolmetschen anführt, kann davon ausgegangen werden, dass auch professionelle DolmetscherInnen entsprechend vorgehen (vgl. Hoza 2016: 177f.; Kahneman & Klein 2009).

UK3: Kulturelles Wissen

Da eine Sprache und ihre Kultur untrennbar miteinander verknüpft sind, werden im Zuge des Zweitspracherwerbs nicht nur zwei Sprachen, sondern auch das Wissen über die der beiden Sprachen zugrunde liegenden Kulturen inklusive der jeweiligen Kulturspezifika erworben. UK3 enthält alle Interviewaussagen, in denen von einem positiven Einfluss von Kultur bzw. kulturellem Wissen auf die Dolmetschkompetenz die Rede ist. Die große Bedeutung des

kulturellen Wissens für das Dolmetschen tritt bereits in Berlin über die „Natural Translation“ zutage, denen zufolge die Kulturkompetenz, gepaart mit anderen Faktoren, den „natural translators“ zu einer „expert power“ verhilft (vgl. Harris & Sherwood 1978: 2-3; Kap.1.1.1 d. Masterarbeit).

Im Fokusgruppeninterview berichtet der Studierende S1, dass ihm dieses Wissen sowohl bei der „Natural Translation“ als auch beim professionellen universitären Dolmetschen half, um z.B. Witze oder Redewendungen zu erkennen und gut von einer Sprache in die andere übertragen zu können:

[...] es ist ein Riesenvorteil, wenn man die kulturellen Sachen weiß, weil...mfr ählt jetzt das Beispiel Humor ein. Witze bauen ja meistens auf kulturelles [sic] Wissen auf. Sachen, die in der Vergangenheit passiert sind, dass man das wieder aufruft. Und wenn man die kulturellen Sachen nicht kennt, dann ...versteht man den Witz gar nicht [...]. (S1: 529-533)

Die Studierende S3 sieht es ebenfalls als Vorteil, auch das kulturelle Wissen in der Familie „mitzubekommen“ und berichtet diesbezüglich, dass sie die Kultur ihrer Fremdsprache Russisch erst erlernen musste, während sie in ihrer Muttersprache Polnisch schon vieles über die polnische Kultur wusste (S3: 514-517). In diesem Fall liegt das anfängliche Fehlen der Kulturkompetenz im Russischen bei S3 daran, dass Russisch eine Fremdsprache für sie ist, die sie erst in der Schule gelernt hat. Gemäß Soffietti (1960) müssen bilinguale Individuen aber auch nicht unbedingt über kulturelles Wissen über beide Kulturen ihrer im Zuge ihres bilingualen Aufwachsens erworbenen Sprachen verfügen (vgl. Soffietti 1960: 276). Die Aussagen im Fokusgruppeninterview deuten allerdings auf einen bikulturellen Bilingualismus aller InterviewprobandInnen hin. Monokulturalität bei bilingualen Individuen würde dem Dolmetschen eventuell zum Nachteil gereichen und könnte daher außerhalb der vorliegenden Arbeit weiterführend erforscht werden.

Das kulturelle Wissen ist auch für das professionelle Dolmetschen von großer Wichtigkeit. Das wird von Reinart (2009) bestätigt, der erläutert, dass es sich bei der Kulturkompetenz um eine sehr wichtige Komponente der Dolmetschkompetenz handelt. Der Wissenschaftler hebt die große Bedeutung des prozeduralen Wissens sowie des Wissens über bestimmte kulturelle Konventionen und Kulturspezifika für das Dolmetschen hervor. Nur durch eine ausgeprägte Kulturkompetenz der Kulturen der beiden Sprachen, zwischen denen

gedolmetscht wird, kann eine adäquate und unmissverständliche Übertragung der ausgangssprachlichen Botschaften in die Zielsprache und -kultur gelingen (vgl. Reinart 2009: 444f.; 446f.).

UK4: „Natural Translation“: Grundstein für das Dolmetschen, Routine, Selbstsicherheit und Freude

Wie weiter oben (vgl. Abs. 4.4.1) bereits ausgeführt, erzählen die meisten InterviewteilnehmerInnen davon, vor ihrem Studienbeginn bereits nicht professionell als „natural translators“ gedolmetscht zu haben. Diese Unterkategorie UK4 umfasst alle Interviewaussagen, in denen die voruniversitäre „Natural Translation“ thematisiert und als positiver Einfluss für das Dolmetschen porträtiert wird. Der Interviewproband S1 musste in einem frühen Lebensalter Dolmetschtätigkeiten für seine Eltern ausüben und berichtet, dass er als Jugendlicher erneut, und zwar diesmal für seine Freunde, dolmetschen musste. Die dafür notwendigen „Skills“ hatte er, laut eigener Aussage, noch von seinen anfänglichen Dolmetschtätigkeiten inne, obgleich er sich an die Tätigkeiten selbst gar nicht mehr erinnerte. Daraus geht hervor, dass Dolmetschfertigkeiten, die, wie in diesem Fall, in einem sehr frühen Lebensalter entwickelt wurden, automatisch beibehalten werden und auch in einem späteren Lebensabschnitt wieder abrufbar sind. S1 teilt außerdem mit, dass ihm das spätere Dolmetschen für Freunde mehr Spaß machte und leichter fiel als das anfängliche Dolmetschen für seine Eltern. Dies lässt sich sicher zunächst durch das lockerere, weniger strenge Setting und eventuell durch die weniger anspruchsvollen Themen bei Freunden erklären. Abgesehen davon kann man mutmaßen, dass der Studierende in dieser „fortgeschrittenen Phase“ seiner „Natural Translation“ bereits über eine bessere Sprachkompetenz im Deutschen verfügte. Er konnte demzufolge seine früh erworbenen Dolmetschkompetenzen mit seiner ausgeprägten Sprachkompetenz kombinieren, was zu einer Win Situation für seine weiteren Dolmetschtätigkeiten führte.

Auch andere InterviewprobandInnen berichten über regelmäßige Dolmetschtätigkeiten vor ihrem Studienbeginn. So musste S3 beispielsweise bereits als fünfjähriges Kind für ihre Eltern dolmetschen und dolmetscht bis heute noch manchmal für ihre Mutter. Für sie war und ist das Dolmetschen folglich auch im Alltag ein „ständiger Begleiter“ und wird demnach ständig geübt, was sich positiv auf ihr universitäres Dolmetschstudium auswirken kann (vgl. S3: 216-220).

S2 gibt an, vor ihrem Dolmetschstudium sporadisch für Freunde Inoffizielles, wie zum Beispiel Liedtexte oder andere gesprochene Texte gedolmetscht zu haben.

S5 musste vor ihrem universitären Dolmetschstudium aus ihrer Muttersprache Kroatisch ins Deutsche dolmetschen. Diese Dolmetschtätigkeiten, die in einem Alter von zwölf bzw. dreizehn Jahren stattfanden, verliehen der Studierenden Selbstsicherheit und ein Gefühl von Stolz, was folgende Aussage verdeutlicht:

[...] ich kam mir halt voll wichtig vor immer, weil [...] keine Ahnung, wie alt is' man da....zwölf, dreizehn. [...] und dann is' man so ,Oha, ich darf das jetzt übersetzen oder dolmetschen, ich darf eine E-Mail schicken ans Finanzamt oder so. ' Also [...] ic h hab' mich da so geehrt gefühlt, weil [...] wann sonst kommen die Eltern zu einem und brauchen Hilfe? Normalerweise is' ja umgekehrt und das war 'n dann so...äh...Glanzmomente für mich, ja [...]. (S5: 238-245)

Diese durch die positiven Dolmetscherfahrungen gewonnen oder gestärkte Selbstsicherheit kann das Dolmetschen im universitären Studium positiv beeinflussen. Natürlich kann ein gutes Selbstbewusstsein allein noch keine Garantie für gute Dolmetschleistungen sein, aber ein selbstsicheres Auftreten kann einen Startvorteil auf der Universität bringen. So kann es überzeugend und kompetent wirken, wenn ein/e Studierende/r wie ein/e professionelle/r DolmetscherIn während des Dolmetschens Selbstbewusstsein ausstrahlt. Außerdem wird sie/er durch dieses positive Gefühl der Selbstsicherheit bzw. durch das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten motiviert dazu sein, sich die im universitären Studium erforderlichen Kompetenzen anzueignen.

II. Negativer Einfluss der Zweisprachigkeit auf das universitäre Studium des Dolmetschens

Von den InterviewprobandInnen werden auch Faktoren angeführt, die mit der Zweisprachigkeit bzw. konkret auch öfters mit der voruniversitären „Natural Translation“ in Verbindung stehen und sich nachteilig auf das universitäre Dolmetschstudium bzw. besonders auf den Studienbeginn auswirken. Diese Umstände, die zu Herausforderungen bzw. Schwierigkeiten im universitären Studium führen können, werden anhand der folgenden Kategorien erläutert.

UK5: Fehlender Wortschatz und zu wenig System

Diese Kategorie beinhaltet den Unterschied zwischen dem bilingualen Spracherwerb, der in einem privaten Rahmen, meist zuhause, stattfindet, und dem ~~institut~~ institutionellen Fremdspracherwerb. Den InterviewprobandInnen zufolge unterscheiden sich zwischen der Lehre im privaten und der Lehre im institutionellen Rahmen besonders der jeweils vermittelte Wortschatz bzw. die behandelten Themen voneinander. Aus den diesbezüglichen Interviewaussagen geht hervor, dass die bilingualen Studierenden auf die für das Dolmetschen im universitären Studium üblichen Themen im Zuge ihres bilingualen Spracherwerbsprozesses nicht oder ungenügend vorbereitet werden:

Aber auf der Uni dolmetschst du ja auch Sachen über Politik, Religion, Wirtschaft und da hat mir der Wortschatz zum Beispiel absolut gefehlt, ahm, deswegen...ja, hab' ich da irgendwie gewisse Erwartungen auch nich' erfüllt, durch die Anforderungen. (vgl. S2: 300-303)

Diese Problematik des zu geringen Wortschatzes, der universitären Ansprüchen nicht genügt, geht auch aus der Aussage der Interviewprobandin S5 hervor, die bereits vor der Universität für ihre Familie dolmetschte, jedoch während des Studiums beim Dolmetschen von der Zweitsprache in die eigene Erstsprache - zumindest anfangs - Schwierigkeiten hatte: „[...] ich glaub', aktiv gearbeitet und aktiv gedolmetscht hab' ich auch teilweise absichtlich mehr ins BKS, einfach, weil das meine Schwachstelle war, da musst' ich mir einfach **sehr** (*betont*) viel aneignen an Vokabular [...]“ (S5: 671-673).

Diese Aussage kann als Gegenbeispiel zur These vorgebracht werden, dass das universitäre Dolmetschen zwischen Erst- und Zweitsprache bzw. zwischen einer dieser Sprachen und einer Fremdsprache der bilingual aufgewachse ~~Studierenden~~ Studierenden immer erfolgreich abläuft, sobald ein gutes Verständnis der Sprachen vorherrscht (vgl. UK1). Diese These muss deshalb an dieser Stelle angezweifelt werden, da offensichtlich besonders der Wortschatz eine so große und tragende Komponente beim universitären bzw. professionellen Dolmetschen darstellt, dass Wortschatzlücken das Dolmetschen für bilinguale Studierende trotz ihres fundierten Sprachverständnisses erschweren können.

Aufgrund des strikten Lehrsystems, das beim Fremdspracherwerb bzw. Erwerb der Bildungssprache vorherrscht, scheinen die bilingualen Studierenden diesen Spracherwerb als „offizieller“ und „geregelter“ wahrzunehmen als ihren bilingualen Erstspracherwerb. Dies verdeutlicht unter anderem folgende Aussage der Interviewprobandin S2:

[...], weil man die Fremdsprache, in meinem Fall Englisch, quasi von null auf wirklich gelernt hat, mit einem System dahinter irgendwie und so wirklich so Hausaufgaben bekommen hat und alles, ist da irgendwie nochmal dieser Zugang anders und die Themen irgendwie anders [...]. (S2: 450-453)

Diese Unterschiede zwischen Erstsprach- und Fremdspracherwerb können sogar dazu führen, dass einige der Studierenden bei der Wahl ihrer Arbeitssprachen im universitären Dolmetschstudium ihre Bildungssprache, die sie erst später im institutionellen Kontext erlernt haben, ihrer bzw. ihren Erstsprache(n) vorziehen (vgl. Abs. 4.2.6.1 d. Masterarbeit). Dies betont die Effektivität des institutionellen Fremdspracherwerbs, der einem strikten Lehrplan und strengen Regeln folgt. Eventuell könnte er als Modell für den bilingualen Erstspracherwerb dienen, der strenger geregelt werden könnte, um die bilingualen Studierenden besser auf die universitäre Realität vorzubereiten.

UK6: Geringere Erwartungen bei „Natural Translation“

Von der „universitären Realität“, in der, wie aus obiger Kategorie hervorgeht, strenge Regeln gelten, kann zu dieser zweiten Kategorie übergeleitet werden. Die bilingualen Erstspracherwerb kann eine Phase der „Natural Translation“ folgen, in der offensichtlich geringere Anforderungen an die bilingualen Individuen gestellt werden als an der Universität. Dieser Unterkategorie können demnach alle Interviewaussagen zugeordnet werden, in denen die hohen Genauigkeits- bzw. Vollständigkeitsansprüche, die beim universitären Dolmetschen gelten, sowie die geringen Erwartungen und die mildere Beurteilung bei der „Natural Translation“ thematisiert werden. So wird etwa beim Dolmetschen im universitären Studium ein sehr hohes Maß an Genauigkeit gefordert, das jenes, das bei der „Natural Translation“ für Familie oder Freunde genügt, jedenfalls übertrifft. Da es den letztgenannten RezipientInnen oft nur darum geht, die Quintessenz des Ausgangstextes zu erfassen (vgl. Harris 1978:

Abstract), reicht eine zusammenfassende Verdolmetschung für sie völlig aus. Auf der Universität hingegen „muss man“, laut dem Interviewprobanden S1, „jetzt wirklich jedes einzelne Detail dolmetschen können“. (S1: 278-279) Dies fiel dem Studierenden, der schließlich die anderen Bedingungen seiner voruniversitären Dolmetschtätigkeiten gewohnt war, besonders zu Beginn seines Studiums schwer. Obgleich die Dolmetschtätigkeiten für Familie und Freunde S1 große Selbstsicherheit verliehen, stellte der Studienbeginn ein Problem für ihn dar. So bedauert er „andauernd Kleinigkeiten, manchmal sogar größere Sachen ausgelassen [zu haben]“. (S1: 281-282) Auch Markert (2020) betont den hohen Stellenwert des berufsethischen Wertes „Präzision“ für das professionelle Dolmetschen und stellt fest, dass sich unzureichende Sprachkenntnisse, fehlende Fachterminologie und mangelnde Dolmetschtechnik nicht akademisch ausgebildeter DolmetscherInnen negativ auf die Präzision der Verdolmetschung auswirken könnten (vgl. Markert 2020: 149).

Auch die bilingual aufgewachsene Studierende S5 stellt einen großen Unterschied zwischen dem professionellen Niveau, das an der Universität von ihr gefordert wurde, und dem Niveau, das sie von zuhause gewohnt war, fest: „Aber ich glaub‘, wenn ich halt direkt so von dem ‚Okay, ich hab‘...das zuhause gesprochen‘ hin zum Dolmetschen gegangen wäre in der Uni, also das wär’ glaub‘ ich viel zu viel gewesen. Das hätt’ ich mir definitiv nicht zugetraut“ (S5: 378-381). An dieser Stelle soll nochmal daran erinnert werden, dass S5 ihre Sprachen zuhause nicht nur gesprochen hat, sondern, dass auch sie vor ihrem Studienbeginn als „natural translator“ tätig war und dass auch ihr diese Tätigkeit laut eigener Aussage Selbstsicherheit verlieh (vgl. UK4). Trotzdem hatte sie, laut obigem Zitat, rückblickend großen Respekt vor dem Dolmetschen auf der Universität, das sie sich „auf freiwilliger Basis nicht getraut“ hätte (vgl. S5: 368-369), sondern nur, weil sie dazu „gezwungen“ war (vgl. S5: 368-376).

Dies lässt sich auch damit begründen, dass bei der „Natural Translation“ andere Maßstäbe für die Leistungsbeurteilung gelten als beim universitären Dolmetschen. So beruht die Bewertung der Dienstleistungen im familiären sowie freundschaftlichen Rahmen der „Natural Translation“ vielmehr auf einer gegenseitigen Vertrauensbasis, während die universitären Dolmetschleistungen strengen Beurteilungskriterien unterzogen werden. Dies wird auch im zweiten Teil der Interviewaussage der Studierenden S5 untermauert: „Ja, weil man halt auch find’ ich die Erwartungen hat ...so man is’ in einer Übung, das wird beurteilt [...]. Bei der Familie is’ es halt nicht so, die wissen...die kennen eh schon“ (S5: 381-383).

Diese unterschiedlichen Beurteilungsmaßstäbe sowie Erwartungshaltungen in der Qualitätsbeurteilung von Verdolmetschungen können eventuell unter anderem anhand von

wissenschaftlichen Erkenntnissen aus der Rollentheorie erklärt werden. Wie in Abschnitt 3.4 dieser Masterarbeit bereits erläutert, hängt die Qualitätsbewertung sowohl Zwischenberger (2013), Behr (2013) als auch Mack (2002) zufolge stets von den Rollen der „various social agents“ (vgl. Zwischenberger & Behr 2013: 8; Zwischenberger 2013) sowie ihren Beziehungen zueinander (vgl. Behr 2013) ab. Soziale Rollen werden laut Joas (1991) als „Bündel normativer Verhaltenserwartungen, die sich an das Verhalten von Positionsinhabern richten“ (Joas 1991: 146) definiert. Den RolleninhaberInnen werden bestimmte Rechte und Pflichten zugeschrieben. (Linton 1936: 114; Zwischenberger 2013: 57) Obgleich sich Zwischenberger (2013) in ihrem Werk hauptsächlich auf die Rollen der DolmetscherInnen bezieht, führt sie unter anderem auch die Rolle der „KonferenzdolmetscherIn -ZuhörerInnen als Positionsegment der sozialen Position KonferenzdolmetscherIn an (vgl. Zwischenberger 2013: 60). Bei der Beurteilung von Verdolmetschungen der „natural translators“ haben die zuhörenden und beurteilenden Personen neben ihrer Rolle als RezipientInnen und BeurteilerInnen zusätzlich die Rollen „Familienmitglieder“, „Freunde“ oder „bekannte Personen“ der DolmetscherInnen inne. Demzufolge könnte ihnen das Recht eingeräumt werden, die DolmetscherIn nemilder zu beurteilen. Demgegenüber werden Verdolmetschungen bilingualer Studierender an der Universität von Personen beurteilt, die durch ihre Rolle „UniversitätsprofessorInnen“ keine familiäre Beziehung zu den DolmetscherInnen haben und auch dazu verpflichtet sind, letztere gemäß den universitären Beurteilungsmaßstäben zu bewerten.

Überdies wird die Qualitätsbeurteilung sowohl von den Sprach- und Vorkenntnissen sowie den Zielen der bewertenden Personen als auch vom Zweck, den die jeweilige Verdolmetschung für die beurteilenden RezipientInnen verfolgt, beeinflusst (vgl. Mack 2002: 111). Während das oberste Ziel der RezipientInnen der „Natural Translation“ vermutlich darin liegt, den Originaltext im Großen und Ganzen zu verstehen, d.h. seinen Sinn zu erfassen, verfolgen die ProfessorInnen auf der Universität zusätzlich dazu noch übergeordnete Ziele und legen in ihrer Beurteilung einer Verdolmetschung unter anderem auf Vollständigkeit, Genauigkeit sowie schöne und adäquate Formulierungen wert.

UK7: Unterschiede zwischen voruniversitären und universitären Sprachregistern

Die dritte Unterkategorie der Hauptkategorie „negativer Einfluss auf das Studium“ bezieht sich auf die Unterschiede zwischen den Sprachregistern, mit denen bilinguale Studierende vor der Universität und auf der Universität konfrontiert werden. Es können dieser Unterkategorie alle Interviewaussagen zugeordnet werden, in denen diese Unterschiede als negativer Einfluss auf das Dolmetschen im universitären Studium dargestellt werden. Aus einigen Interviewaussagen geht hervor, dass im Umfeld, in dem sich die bilingualen Individuen während ihres Spracherwerbs vor dem Eintritt in die Universität befinden, die Alltagssprache dominiert. So berichtet etwa die Interviewteilnehmerin S4 vom Unterschied zwischen dem alltagssprachlichen Register, mit dem sie aufgewachsen ist, und dem gehobenen Sprachregister, das in vielen zu dolmetschenden Ausgangstexten die Norm darstellt:

[...] Das Französische ist ja ...sehr kompliziert, wenn's jetzt zwischen...man spricht mit der Oma und dann spricht aber der Präsident[...] und, ich glaube, so schwülstig, wie die sprechen, so kann ich's halt vom Deutschen ins Französische nicht wiedergeben, weil ich sehr viel meistens dieses instinktive, familiäre Französisch hab'. [...] Und...das musste man sich echt abgewöhnen und das war halt sehr hart. (S4: 344-351)

Daraus lässt sich schließen, dass die bilingualen Individuen im Zuge ihres Spracherwerbs, der zuhause stattfindet, nicht auf alle Aspekte des späteren universitären Dolmetschstudiums optimal vorbereitet werden können. Wenn die Eltern etwa nicht bewusst ausschließlich in der Standardsprache mit ihren zweisprachig aufwachsenden Kindern sprechen, etabliert sich oft die Alltagssprache bzw. auch die Umgangssprache oder ein bestimmter Dialekt im Elternhaus, was die befragte Studierende S5 mitteilt:

Ich sprech' kroatisch zuhause in einem sehr starken Dialekt und dann an der Uni noch einmal die Standardsprache zu lernen, also ohne jetzt wirklich von null anzufangen, sondern sich mal diese Standardsprache anzueignen, das war ein Aspekt, der für mich halt sehr schwer war. (S5: 464-467)

Demzufolge kann die unbedingte Voraussetzung für das universitäre Studium, in der Hochsprache zu sprechen und in die Hochsprache zu dolmetschen, zweisprachig aufgewachsenen Studierenden offensichtlich zumindest am Anfang ihres Studiums Schwierigkeiten bereiten. Nun könnte man einwenden, dass einsprachige Studierende ebenso von diesem Problem betroffen sein können, da auch sie eventuell in ihrer gewohnten Umgebung vor der Universität einen Dialekt bzw. eine von der Standardsprache abweichende Sprachvariante sprechen, die sie sich auf der Universität abgewöhnen müssen. Die Studierende S4 führt die Problematik der unzureichend beherrschten Sprachregister allerdings auf das bilinguale Aufwachsen zurück, was folgende Interviewaussage verdeutlicht:

*[...] Ich denk' als zweisprachig Aufgewachsene is' es manchmal echt schwer, weil man...nie eine Sprache **perfekt** (betont) kann. Weil's halt nicht in allen Bereichen immer ist. Ich werd' nie das Deutsche, das familiäre Deutsche kennen. (S4: 328-331; Hervorhebung der Betonung von S4 durch die Interviewmoderatorin)*

Interessanterweise spricht S4 hier das Gegenteil des Problems an, das bisher diese Unterkategorie 7 dominierte. Während S5 beispielsweise ihr Dialekt an der Universität Schwierigkeiten bereitete, bedauert es S4, die umgangssprachliche Variante des Deutschen nicht zu kennen. Vermutlich müssen durch das zweisprachige Aufwachsen immer zwei Sprachen gleichzeitig kognitiv verarbeitet werden, was bei einer hohen Gehirnkapazität erfordert. Demzufolge erscheint es den bilingualen Sprechenden nahezu unmöglich, alle Bereiche, d.h. in diesem Fall Sprachregister, ihrer beiden Sprachen vollständig abzudecken. Das Bedauern, das S4 hinsichtlich ihrer fehlenden Kenntnis des „familiären Deutschen“ zum Ausdruck bringt, hat auch im Zusammenhang mit dem Dolmetschen seine Berechtigung. So kann sich der Erwerb einer alltagssprachlichen bzw. umgangssprachlichen Variante der späteren Arbeitssprachen nämlich auch vorteilhaft für das Dolmetschen erweisen. Alltags- bzw. Umgangssprache können beispielsweise sehr viel kulturelles Wissen, wie kulturelle Spezifika enthalten, die in Originalreden durchaus häufig vorkommen können und dann adäquat in die Zielsprache übertragen werden müssen. Außerdem kann es auch dazu kommen, dass OriginalrednerInnen, entweder während der gesamten Rede oder zumindest stellenweise, in einer Umgangssprache bzw. in einem Dialekt sprechen, was von der/dem DolmetscherIn eine fundierte Kenntnis dieser Umgangssprache voraussetzt.

UK8: Geringerer Professionalitätsgrad bei „Natural Translation“

Wie UK6 bereits zeigte, bestehen zwischen der voruniversitären „Natural Translation“ und dem Dolmetschen im universitären Studium wesentliche Unterschiede. Neben den geringeren Erwartungen und anderen Beurteilungsmaßstäben, die in der „Natural Translation“ vorherrschen, mangelt es diesem voruniversitären translatorischen Tätigkeitsfeld an Professionalitätskriterien und ethischen Standards, an denen sich die „natural translators“ orientieren könnten. Diese Unterkategorie umfasst alle Interviewaussagen, aus denen dieser Mangel an Professionalität in der „Natural Translation“ hervorgeht.

So berichtet etwa Interviewproband S1 davon, vor seinem Studienbeginn für seine Eltern offizielle Briefe aus dem Deutschen gedolmetscht zu haben. Er hat eher negative Erinnerungen an diese Dolmetschtätigkeiten und bezeichnet sie unter anderem als „schlimm“ (S1: 169) bzw. „sehr stressig“ (S1: 175). Das Dolmetschen fiel ihm deshalb schwer, weil er die deutsche Sprache zu dem Zeitpunkt noch nicht so gut verstand (vgl. S1: 170-171). Als besondere Herausforderung nimmt er unter anderem die spezifischen amtlichen Termini (vgl. S1: 173). Markert (2020) thematisiert das Risiko, dass sich unzureichende Sprachkenntnisse seitens der nicht akademisch ausgebildeten DolmetscherInnen negativ auf die Vollständigkeit und Präzision der Verdolmetschung auswirken können (vgl. Markert 2020: 149).

Auch für S4 war das Dolmetschen amtlicher Dokumente aus dem Deutschen ins Französische ab einem Alter von ca. zehn Jahren „das Schlimmste“ (S4: 224-225), da diese Texte laut der bilingualen Studierenden bereits in der Ausgangssprache Deutsch oft schwierig zu verstehen sind (vgl. S4: 225-226). Weiters berichtet S4, beim Vom – Blatt – Dolmetschen „meistens sehr, sehr grob“, d.h. nur gerade so, dass es „irgendwie ging“, übersetzt zu haben (S4: 228-229).

Die Interviewprobandin S5, die vor ihrem universitären Dolmetschstudium aus ihrer Muttersprache ins Deutsche dolmetschen musste, berichtet ebenfalls von einem mangelhaften Verständnis der Ausgangstexte und von der daraus folgenden Notwendigkeit, „Notlösungen“ (S5: 238) zu finden (vgl. S5: 231-239).

Diese Beispiele zeugen von einer geringen Professionalität der „natural translators“, die eventuell auf die fehlenden bzw. weniger strengen Regeln im Bereich der „Natural Translation“ zurückgeführt werden kann.

Infolgedessen kann es zumindest zu Beginn des universitären Dolmetschstudiums für manche bilingual aufgewachsene Studierende eine Herausforderung darstellen, sich den auf der Universität vorherrschenden höheren Professionalitätsstandard anzueignen. So berichtet etwa

die Interviewprobandin S5 in Bezug auf das Dialogdolmetschen an der Universität, das ihr zufolge an und für sich „zwar dem ähnlich [ist], was [sie] halt kennt, was man als Kind, als Jugendlicher dolmetscht für die Familie“ (S5: 582-584), sich allerdings vor allem hinsichtlich Professionalität doch grundlegend davon unterscheidet:

Wenn man's dann aber auf einmal in der Uni macht und dann im Hintergrund hat: „Okay, Dolmetschethik, Techniken, Strategien“, ist das auf einmal ganz anders [...] Dialog ist auch auf eine ganz eigene Art herausfordernd. Also so wie früher ich das gemacht habe für meine Familie könnt' ich das jetzt halt nicht mehr, einfach weil ich zu viel Bedenken einfach jetzt logischerweise habe, auch wegen meines Studiums, was man beachten muss, beachten soll, Professionalität, hin und her, das hat sich ganz verändert. (S5: 585-592)

Dazu kommt, dass die „natural translators“ während des Dolmetschens im familiären Umfeld oft nicht nach den ethischen Grundsätzen handeln, die später im universitären Studium bzw. in weiterer Folge im Beruf von ihnen gefordert werden.

Die Interviewprobandin S5 vergleicht ihre voruniversitäre Tätigkeit als „natural translator“ für unter anderem ihre Mutter vor ihrem Studium mit dem universitären Dolmetschen und spricht dabei genau diesen Punkt der fehlenden ethischen Grundsätze in der „Natural Translation“ an:

[...] früher [...], wenn ich jetzt mitgegangen bin zum Arzt, dann hab' ich halt einfach gedolmetscht. Dann war ich ja auch praktisch die Vertretung von meiner Mutter, von wem auch immer, und jetzt aber, wenn du als Dolmetscherin tätig bist, dolmetschethisch, also als Dolmetscherin, du kannst dich nicht irgendwie jetzt auf eine Seite stellen, bzw. du kannst, aber du musst es halt argumentieren können, wir haben einen Berufskodex und so weiter. Also da verspürt man halt irgendwie eine andere Art von Verantwortung [...]. (S5: 595-601)

Diesbezüglich ist unter anderem sehr interessant, dass die Studierende hier unter anderem die Grundsätze der All-/Unparteilichkeit bzw. Neutralität anspricht, die schließlich einen großen

Teil der Professionalität des Dolmetschens ausmachen (vgl. Prunč 2012). Für die bilingualen Studierenden kann es also eine Herausforderung darstellen, allen an der Universität geltenden professionellen Dolmetschprinzipien und -regeln gerecht zu werden, und es kann ihnen besonders zu Studienbeginn viel Mühe und Energie abverlangen, das professionelle universitäre Niveau zu erreichen, das im Zuge der universitären Dolmetschausbildung gefordert wird. Nichtsdestotrotz scheint unter den Studierenden beispielsweise für die ethischen Grundsätze ein großes Bewusstsein zu herrschen, was eine gute Voraussetzung für die Einhaltung und Erfüllung der professionellen Kriterien darstellt. Die Tatsache, dass den Studierenden diese Grundsätze bereits im Zuge ihrer universitären Ausbildung gelehrt werden, unterstreicht nochmal die große Bedeutung, die diese Prinzipien für das Dolmetschen haben.

Trotz der mangelnden Professionalität im Bereich der „Natural Translation“, die in dieser Kategorie anhand unterschiedlicher Aspekte aufgezeigt wurde, soll die „Natural Translation“ aber keinesfalls in ein schlechtes Licht gerückt werden. Wie auch aus der vorliegenden Arbeit hervorgeht, handelt es sich dabei schließlich um ein essenzielles Tätigkeitsfeld und die „natural translators“ leisten einen wertvollen Beitrag für die Gesellschaft, indem sie Verstehen ermöglichen. Auch wenn sie als „non professional translation“ bezeichnet wird, weil sie gewissen offiziellen und institutionellen Professionalitätskriterien nicht entspricht, soll ihr Wert und ihr Nutzen keinesfalls unterschätzt werden. Schließlich wird das Ziel der RezipientInnen der „Natural Translation“, den Ausgangstext zu verstehen, erfüllt. Dieses Ziel kann in manchen Settings, wie beispielsweise in Arzt-Patienten-Gesprächen, im Extremfall sogar lebensnotwendig sein.

III. Kein Einfluss der Zweisprachigkeit auf das universitäre Studium des Dolmetschens

Zusätzlich zu den vorteilhaften und nachteiligen Aspekten im universitären Dolmetschstudium, die mit dem Bilingualismus in Verbindung stehen, brachten die Studierenden im Fokusgruppeninterview auch Vorteile und Nachteile im universitären Studium vor, die nicht oder nicht unbedingt auf ihren eigenen zweisprachigen Hintergrund zurückzuführen sind, wie beispielsweise persönliche Einstellungen zu bestimmten Bereichen des Studiums. Es handelt sich dabei um Umstände, die monolingual aufgewachsene Studierende in gleicher oder ähnlicher Weise betreffen können wie die bilingual aufgewachsenen Studierenden, d.h., es kann durch diese im Interview vorgebrachten Sachverhalte kein Einfluss der Zweisprachigkeit auf das universitäre Dolmetschstudium festgestellt werden. Für die Beantwortung der Forschungsfrage sind diese Unterkategorien zwar von geringer Relevanz, jedoch können sie

vor dem Hintergrund des allgemeineren Forschungsschwerpunkts „Dolmetschen im universitären Studium“, der in vorliegender Arbeit auch behandelt wird, interessant und beispielsweise für weiterführende Forschungen wesentlich sein. Nicht zuletzt wurden sie im Sinne der wissenschaftlichen Vollständigkeit in die Erläuterung sowie in die Diskussion der Ergebnisse integriert.

UK9: Dolmetschen als Sprung ins kalte Wasser

Nahezu alle interviewten bilingualen Studierenden nahmen den Beginn des Dolmetschens im Zuge der universitären Übungen als sehr abrupt wahr. Dieser Kategorie können allen Interviewaussagen zugeordnet werden, in denen dieses „in medias res“ des Beginns des universitären Dolmetschens zur Sprache kommt.

So berichtet etwa der Interviewproband S1 davon, wie er in seinem Bachelorstudium ohne weitere Ausführungen oder Erklärungen vonseiten der Lehrperson mit dem Dolmetschen beginnen musste (vgl. S1: 259-265).

Auch die Studierende S2 fühlte sich im Masterstudium, in dem für sie erst das richtige Dolmetschen begann, zunächst „als ob man ins kalte Wasser geschmissen wurde“ (S2: 294-296).

Die Interviewprobandin S3 erinnert sich ebenfalls an das Dolmetschen „ohne jegliche Vorbereitung“ bzw. „ohne Vorwarnung“ im Masterstudium (S3: 314-316).

Die Studierende S5 vergleicht den Beginn des Dolmetschens in ihrem Bachelorstudium sogar mit einer „Schocktherapie“ (S5: 365-366). Diese radikale Lehrmethode erwies sich für S5 aber als sehr günstig, da sie sich besonders das Simultandolmetschen freiwillig „nicht getraut hätte“ (S5: 368-369).

Da monolingual aufgewachsene Studierende genauso von einem abrupten Beginn des Dolmetschens im universitären Studium betroffen sein könnten bzw. besonders zu Studienbeginn auch einen gewissen Respekt vor dem universitären Dolmetschen haben könnten wie bilingual aufgewachsene Studierende, wurde diese Unterkategorie der Rubrik „Kein Einfluss der Zweisprachigkeit auf das universitäre Studium“ zugeordnet.

UK10: Vorliebe für das Simultandolmetschen

Ein weiterer auffälliger und interessanter positiver Aspekt, der im Fokusgruppenterview hervorgehoben wird, ist die Faszination bzw. Vorliebe der zweisprachigen Studierenden für das Simultandolmetschen. Dieser Kategorie können alle Interviewaussagen zugeschrieben werden, in denen eine Vorliebe für das Simultandolmetschen zum Ausdruck gebracht wird.

Dazu gehören vor allem die Aussagen „[...] also das Simultandolmetschen ist von Anfang an mir das liebere gewesen [...]“ (S5: 575) und „[...] simultan macht auch viel mehr Spaß, also es ist wirklich spannender [...]“ (S1: 606). Diese Faszination ist angesichts der Tatsache, dass der simultane Dolmetschmodus als sehr anspruchsvoll gilt (vgl. Harris & Sherwood 1978; Thiéry 1976; Köpke & Nespoulous 2006: Abstract) überraschend.

Es kann von der Hypothese ausgegangen werden, dass das Simultandolmetschen aufgrund seines spontanen und unmittelbaren Ablaufs den bilingualen Studierenden, die von ihrer „Natural Translation“ Spontaneität und Unmittelbarkeit beim Dolmetschen gewohnt sind (vgl. Harris & Sherwood 1978: 4.4), leichtfällt beziehungsweise gut gefällt. Beim Konsektivdolmetschen hingegen müssen erst zusätzliche professionelle Techniken, wie die Notizentechnik, erlernt werden, die beim Dolmetschen vor der Universität mitunter noch nicht erlernt bzw. angewandt wurden, was die Studierende S2 bestätigt:

[...] also, am Anfang fand ich das Simultandolmetschen irgendwie spannender und interessanter und äh, da fiel mir das Konsektivdolmetschen irgendwie schwerer, weil natürlich auch die Notizentechnik noch gar nicht irgendwie gescheit war, oder geübt oder vorhanden oder wie auch immer. (S2: 562-565)

Es besteht andererseits aber auch die Möglichkeit, dass die Vorliebe für das Simultandolmetschen gar nicht mit dem bilingualen Hintergrund der Studierenden zusammenhängt. Diese Hypothese könnte durch Interviewaussagen wie „[...] also ich hab' das Gefühl, es gibt niemanden, der irgendwie Konsektivdolmetschen mehr mag“ (S1: 603-604) und „[...] Simultandolmetschen is' halt, ich glaub' für alle was Spannenderes [...]“ (S4: 622-623), die sich vermutlich auf die Allgemeinheit der Studierenden beziehen und keinerlei

Hinweise auf Bilingualität enthalten, untermauert werden. Da aus dem Fokusgruppeninterview nicht eindeutig hervorgeht, dass die Vorliebe für das Simultandolmetschen im Bilingualismus der Studierenden begründet ist, wurde auch diese Unterkategorie der Rubrik „Kein Einfluss der Zweisprachigkeit auf das universitäre Studium“ zugeordnet.

5 Diskussion der Ergebnisse

Nach der Bildung und Erläuterung der einzelnen Kategorien sollen die Ergebnisse des Fokusgruppeninterviews nun vor dem Hintergrund der Forschungsfrage „Welchen Einfluss hat die Zweisprachigkeit auf das universitäre Studium des Dolmetschens?“, die im Zentrum dieser Arbeit steht, diskutiert werden.

Wie aus der Vielfalt der in Abschnitt 4.4.2 erläuterten Kategorien hervorgeht, beeinflusst die Zweisprachigkeit der befragten Studierenden ihr universitäres Dolmetschstudium auf unterschiedliche Art und Weise. Es muss deshalb bereits zu Beginn der Diskussion konstatiert werden, dass kein eindeutiger ausschließlich positiver oder ausschließlich negativer Einfluss der Zweisprachigkeit auf das universitäre Dolmetschstudium festgestellt werden konnte. Das wird beispielsweise von der befragten Studierenden S2 im Interview wie folgt zusammengefasst: „[...] ich kann nicht sagen, dass jetzt [...] bilingual sein ein Vorteil oder Nachteil ist“ (S2: 297-298).

Es wurden allerdings im Zuge der Analyse der Interviewergebnisse Tendenzen und Wechselwirkungen beobachtet, die im Folgenden dargestellt und diskutiert werden sollen. Es gibt jedenfalls positive Auswirkungen der Zweisprachigkeit auf das universitäre Studium des Dolmetschens. Der bilinguale Spracherwerb bringt zunächst ein sehr gutes Verständnis der Sprachen mit sich, was drei der fünf befragten Studierenden (S2, S3 und S4) im Fokusgruppeninterview explizit ansprechen. Darüber hinaus berichten alle fünf der befragten bilingualen Individuen, sich im Zuge ihres Spracherwerbs auch das implizite Sprachwissen sowie das mit den Sprachen verbundene kulturelle Wissen angeeignet zu haben. Der Zusammenhang, der zwischen dem Bilingualismus und dem kulturellen Wissen besteht, wird beispielsweise im Konzept des „bikulturellen Bilingualismus“ von Grosjean (2015) verdeutlicht. Das Verständnis, das implizite Sprachwissen sowie das gute Sprachgefühl spielen beim Dolmetschen eine wesentliche Rolle und bieten den bilingualen Studierenden daher optimale Voraussetzungen dafür, eine professionelle Dolmetschkompetenz zu entwickeln und gute Dolmetschleistungen zu erbringen.

Dies wird auch in der entsprechenden Literatur wissenschaftlich bestätigt. So verdeutlicht Gile (2009) die große Bedeutung der Komplexität des Verstehens für das Simultandolmetschen in seinem Effort-Modell, wo er sie als „Listening and analysis Effort“ zusammenfasst (vgl. Gile 2009: 160ff.). Reinart (2009) bestätigt den hohen Stellenwert der Kulturkompetenz für das Dolmetschen, indem sie unter anderem die verschiedenen Formen des kulturellen Wissens, die beim professionellen Dolmetschen eine große Rolle spielen, erläutert

(vgl. Reinart 2009: 444ff.). Hoza (2016) hebt mit seinem Begriff der „expert intuition“ die Wichtigkeit der Intuition im Entscheidungsprozess des Dolmetschens hervor (vgl. Hoza 2016: 177f.). Im Bereich des Dolmetschens kann Intuition mit dem „guten Sprachgefühl“ und dem daraus folgenden intuitiven Wissen, wie etwas in eine andere Sprache zu übertragen ist, gleichgesetzt werden. Dieses Gefühl erwähnt auch die Studierende S2, die in diesem Zusammenhang von einer deutlichen Erleichterung für das Dolmetschen spricht:

*„[...] würd' ich sagen, **natürlich**, wenn man mit einer gewissen Sprache und deren Kultur dann aufwächst, **dass man es leichter hat später**, also auch allein schon **vom Gefühl her**, [...] einfach so das Verständnis und ,Okay, das ist in etwa so gemeint und dann kann ich 's in etwa so übertragen“ (S2: 508-512; Hervorhebung der Interviewmoderatorin)*

Durch die fett markierten Wörter und Phrasen in obigem Zitat wird deutlich betont, dass S2 davon überzeugt ist, „später“, d.h. beim Dolmetschen, einen Vorteil zu haben. Außerdem wird durch die Phrase „allein schon vom Gefühl her“ das oben erwähnte intuitive Wissen hervorgehoben, das bei bilingualen Individuen offensichtlich stark ausgeprägt ist.

Die erste Etappe im „translatorischen Werdegang“ vieler bilingual aufgewachsener Individuen stellt, wie sowohl aus den Ausführungen in den Kapiteln 1 und 2 dieser Masterarbeit als auch aus dem Fokusgruppeninterview im Kapitel 4 hervorgeht, die präuniversitäre „Natural Translation“ dar. Dort können die „natural translators“ die soeben erwähnten Skills, die sie im Zuge des bilingualen Aufwachsens erworben haben, erstmals, wenn auch in einem noch nicht professionellen Rahmen, einsetzen. Diese nicht professionellen Dolmetschtätigkeiten vor der Universität bringen laut den InterviewprobandInnen S1, S3 und S5 eine Art Dolmetsch – Routine sowie positive Erfahrungen und ein Gefühl der Selbstsicherheit mit sich, was sich nur vorteilhaft auf das spätere Dolmetschen im universitären Studium auswirken kann.

Auch die HauptvertreterInnen der „Natural Translation“ Harris und Sherwood (1978) bestätigen, dass im Zuge dieser voruniversitären nicht professionellen Tätigkeit der Grundstein für eine gute Dolmetschkompetenz gelegt werden kann. So laufen gemäß Harris und Sherwood (1978) beispielsweise bestimmte kognitive Prozesse ab, wie die Speicherung eines „Natural Translation lexicons“, die auch für das spätere professionelle Dolmetschen dienlich sein können. Überdies wird die Fähigkeit, den Inhalt von Äußerungen nacherzählen zu können, die

auch eine gute Vorübung für das professionelle Dolmetschen darstellt, im Zuge der „Natural Translation“ (weiter-)entwickelt (vgl. Harris & Sherwood 1978: Abs. 4.4; Ljudskanov 1975).

Ab dem Beginn der universitären Dolmetschübungen soll dieser positive Blick auf die „Natural Translation“ allerdings, wie aus dem Fokusgruppeninterview hervorgeht, für die bilingualen Studierenden ein wenig getrübt werden. So machen die Studierenden S1 und S5 den Kontrast zwischen den milden, oft auf einem familiären oder freundschaftlichen Vertrauen basierenden Beurteilungen ihrer Dolmetschleistungen während der „Natural Translation“ und den hohen Anforderungen sowie der strengen Beurteilung auf der Universität deutlich. Es ergaben sich für die befragten Studierenden einige Herausforderungen zu Studienbeginn, die unter anderem auf ebendiese Unterschiede in der Qualitätsbeurteilung zwischen der „Natural Translation“ und dem professionellen universitären Dolmetschen zurückgeführt werden können. Eine dieser Schwierigkeiten war für den Studierenden S1 das vollständige bzw. detailgetreue Dolmetschen, das einen Gegensatz zum für die „Natural Translation“ typischen zusammenfassenden Dolmetschen bildet. Da laut Mack (2002: 111) jeder zu beurteilende Text jeder beurteilenden Person zu einem unterschiedlichen Zweck dient, reicht den RezipientInnen bei der „Natural Translation“, deren oberstes Ziel das Verstehen der Originalbotschaft ist, eine Zusammenfassung davon vollkommen aus, während die UniversitätsprofessorInnen das Ziel verfolgen, die Studierenden auf der Basis von professionellen Beurteilungskriterien zu bewerten und demnach unter anderem auf Vollständigkeit und Genauigkeit Wert legen.

Die Aussagen der befragten „natural translators“, vieles von dem, was gedolmetscht werden musste, zum damaligen Zeitpunkt „einfach nicht verstanden“ zu haben (S5: 237) bzw. sogar „die meisten Sachen nicht verstanden“ zu haben (S1: 170) deuten darauf hin, dass ihre Sprach- bzw. Dolmetschkompetenzen vor ihrem universitären Studium noch nicht vollständig ausgereift sind. Das bestätigt auch die Studierende S4, die als „natural translator“ so gedolmetscht hat, dass es „irgendwie ging“ (S4: 228-229) und die Studierende S5, die beim voruniversitären Dolmetschen „Notlösungen“ (S5: 238) finden musste. Es kann demnach ein deutlicher Mangel an Professionalität in der „Natural Translation“ erkannt werden, den die bilingualen Studierenden ab ihrem universitären Studienbeginn ausgleichen müssen, was mitunter schwierig für sie sein kann.

Außerdem erwähnt die Studierende S5 das Fehlen ethischer Grundsätze bei der „Natural Translation“. Da professionelle DolmetscherInnen nach diesen Prinzipien handeln müssen, wird auch bereits in den universitären Dolmetschübungen auf deren Einhaltung Wert gelegt. Diese ethischen Richtlinien, die es als professionelle/r DolmetscherIn zu respektieren gilt, sind in den Berufskodizes für DolmetscherInnen festgeschrieben (vgl. INTERPRET 2024). Weiters

berichtet Prunč (2005) über die Translationskultur, den gesellschaftlichen Rahmen, durch den unter anderem die ethischen Normen festgelegt werden, die sich nicht professionelle TranslatorInnen unterordnen sollen (vgl. Prunč 2005: 175). Aus dem Fokusgruppeninterview geht hervor, dass die „natural translators“ auch auf diesen professionellen Aspekt nicht vorbereitet sind, der für das universitäre Dolmetschen allerdings von großer Wichtigkeit ist. Dies wird beispielsweise in einer Aussage der Studierenden S5 verdeutlicht, die an dieser Stelle nochmals eingefügt werden soll:

[...] früher, wenn ich jetzt mitgegangen bin zum Arzt, dann hab' ich halt einfach gedolmetscht. Dann war ich ja auch praktisch die Vertretung von meiner, von der Mutter, von wem auch immer, und jetzt aber, wenn du als Dolmetscherin tätig bist, dolmetschethisch, du kannst dich nicht irgendwie jetzt auf eine Seite stellen, bzw. du kannst, aber du musst es halt argumentieren können, wir haben einen Berufskodex und so weiter. (S5: 595-601)

Die Studierende S5 bezieht sich hier auf die berufsethischen Werte der Unparteilichkeit und der Neutralität, die sowohl den Berufskodizes für TranslatorIn als auch der dolmetschwissenschaftlichen Literatur zu entnehmen sind (vgl. Prunč & Setton 2015; INTERPRET 2024; Prunč 2012; Chesterman 1997; Markert 2020).

Ansichts der soeben dargelegten mangelnden Professionalität in der „Natural Translation“, erscheint die Bezeichnung „unsophisticated translation“, die dieser translatorischen Tätigkeit im Web Blog „Unprofessional Translation“ zugeschrieben wird (vgl. Translatology 2009: post UT 7-13-2009), passend. Nichtsdesotrotz soll ihr Wert, in Anbetracht der Tatsache, dass sie einen hohen gesellschaftlichen Nutzen mit sich bringt, hier nicht geschmälert werden.

Neben diesen Schwierigkeiten, die mit dem Unterschied zwischen dem unprofessionellen und dem professionellen Dolmetschen zusammenhängen und mit denen sich die befragten Studierenden zumindest zu Beginn ihrer universitären Dolmetschtätigkeiten konfrontiert sahen, wurden im Fokusgruppeninterview auch noch weitere Hürden angesprochen, die es für die befragten bilingualen Studierenden beim universitären Dolmetschen zu bewältigen galt. Diese Herausforderungen sind weniger auf das gewohnte nicht professionelle Niveau der „Natural Translation“ zurückzuführen, sondern ergeben sich aus dem Unterschied zwischen Erstspracherwerb und Fremdspracherwerb. Die befragten bilingualen

Studierenden nehmen beim institutionellen Fremdspracherwerb ein strukturierteres System wahr als beim Erstspracherwerb, der meist zuhause in einem weniger geregelten Rahmen stattfindet. So berichtet etwa die Studierende S2 davon, während ihres Fremdspracherwerbs beispielsweise „Hausaufgaben“ bekommen zu haben (vgl. S2: 449-452), was den Spracherwerb für sie erleichterte. Außerdem unterscheiden sich, wie beispielsweise aus einer Interviewaussage von S2 hervorgeht (vgl. S2:449-456), der Wortschatz und die Sprachregister, die das universitäre Dolmetschen prägen, von dem Vokabular sowie den Sprachregistern, die für den voruniversitären bilingualen Spracherwerb typisch sind. Die Studierende S5 steht dem optimistisch gegenüber und berichtet, dass „der größere Wortschatz“ sich „im Bachelorstudium entwickelt“ (vgl. S5: 462-463).

Auch dolmetschwissenschaftlich wird bestätigt, dass es für das Erbringen guter Dolmetschleistungen unabdingbar ist, über den jeweiligen themenspezifischen Fachwortschatz zu verfügen. Laut Markert (2020) kann sich fehlende Fachterminologie, die sie nicht akademisch ausgebildeten DolmetscherInnen zuschreibt, negativ auf die Verdolmetschung auswirken (vgl. Markert 2020: 149). Mack (2002) zufolge ist der rasch aktivierbare Fachwortschatz sogar Teil der sprecherischen Kommunikationsleistung, d.h. einer der beiden Hauptleistungen, die ein/e DolmetscherIn erbringen soll (vgl. Mack 2002).

Es kann, wie aus obigen Ausführungen hervorgeht, ein gewisses Gleichgewicht zwischen positiven und negativen Einflüssen der Zweisprachigkeit auf das universitäre Studium festgestellt werden. Zusätzlich zu diesen Einflüssen wurden, wie der Erklärung der Kategorien (Abs. 4.4.2 d. Masterarbeit) entnommen werden kann, im Fokusgruppeninterview auch noch Aspekte erwähnt, die sich auf das Dolmetschen im universitären Studium beziehen, aber nicht unbedingt mit der Zweisprachigkeit zusammenhängen müssen.

Diese neutralen Unterkategorien „Sprung ins kalte Wasser“ und „Vorliebe für das Simultandolmetschen“ sind für die Beantwortung der Forschungsfrage nicht vordergründig relevant. Dennoch erscheint es interessant, dass der Beginn des Dolmetschens auf der Universität für die befragten Studierenden trotz ihrer Zweisprachigkeit und ihrer nicht professionellen Dolmetschtätigkeiten sehr abrupt und herausfordernd war. Die Vorliebe für das Simultandolmetschen kann eventuell auch häufig bilingualen Studierenden zugeschrieben werden, da diese von ihrer Tätigkeit als „natural translators“ spontane Dolmetscheinsätze gewohnt sind (vgl. Harris & Sherwood 1978: 4.4). Trotzdem kann aus diesen beiden Unterkategorien kein positiver oder negativer Einfluss der Zweisprachigkeit auf das universitäre Studium des Dolmetschens abgeleitet werden und die bereits diskutierten Vor- und

Nachteile der Zweisprachigkeit können sich auf das Simultandolmetschen in gleicher Weise auswirken wie auf die anderen Dolmetschmodi.

Hinsichtlich der Kategorien, die für die Beantwortung der Forschungsfrage relevant sind, soll abschließend noch konstatiert werden, dass die Vorteile des Bilingualismus den bilingualen Studierenden eventuell dabei helfen können, die Nachteile auszugleichen. So kann durch die Kompetenzen, die im Zuge des bilingualen Spracherwerbs sowie der “Natural Translation” erlangt wurden, beispielsweise die Umstellung auf das professionelle universitäre Niveau erleichtert werden.

6 Schlussfolgerungen

In der vorliegenden Masterarbeit wurde der Einfluss der Zweisprachigkeit auf das universitäre Studium des Dolmetschens anhand von bereits bestehenden Erkenntnissen zu der Thematik aus der wissenschaftlichen Literatur sowie einer von der Verfasserin dieser Arbeit durchgeführten empirischen Studie erforscht. Zusammenfassend können nun folgende Schlussfolgerungen gezogen werden:

Es kann anhand der Ergebnisse des Fokusgruppeninterviews kein eindeutig positiver bzw. kein eindeutig negativer Einfluss der Zweisprachigkeit auf das universitäre Dolmetschstudium festgemacht werden.

Aus dem Interview ergeben sich jedenfalls einige wesentliche Vorteile der Zweisprachigkeit, die die Dolmetschkompetenz der bilingualen Studierenden sowohl während ihrer voruniversitären Tätigkeit als „natural translators“ als auch während ihrer professionellen universitären Dolmetschtätigkeit positiv beeinflussen. Diese in den vorangehenden Kapiteln erläuterten Vorteile lassen sich anhand der Erkenntnisse diverser WissenschaftlerInnen, die im ersten Teil (Kap. 1-3) der vorliegenden Arbeit angeführt sind, belegen.

Dank des guten Verständnisses ihrer Sprachen sowie des kulturellen Wissens, das diesen Sprachen zugrunde liegt, können die bilingualen Studierenden den Text einer Ausgangssprache korrekt erfassen und in die Zielsprache übertragen, ohne dafür bewusst viel Energie aufwenden zu müssen. Der Übertragungsprozess von ausgangssprachlichen Texten in die Zielsprache bzw. aus dem ausgangssprachlichen Kulturkreis in die Zielkultur läuft für die bilingualen Studierenden demzufolge nahezu automatisch ab. Die Kulturkompetenz ist eine wesentliche Säule der Dolmetschkompetenz und je umfangreicher das kulturelle Wissen der DolmetscherInnen ist, desto besser können sie etwa auch bestimmte Dolmetschstrategien, wie die Antizipation beim Simultandolmetschen, anwenden (vgl. Reinart 2009).

Nicht zu unterschätzen ist auch das implizite Sprachwissen, das die bilingualen Studierenden auf die Universität mitbringen. Da dieses Wissen unbewusst und automatisch aktiviert wird, müssen die Studierenden während des Dolmetschprozesses auch dafür keine zusätzliche Gehirnaktivität aufwenden (vgl. Fernández & Smith Cairns 2011; Setton & Dawrant 2016). Die Zweisprachigkeit wird nach eigener Aussage von einigen befragten bilingualen Studierenden deutlich als Erleichterung für das universitäre Studium wahrgenommen.

Demgegenüber werden im Fokusgruppeninterview auch negative Aspekte erwähnt, die sich vor allem aus dem Unterschied zwischen dem bilingualen Erstspracherwerb und dem

späteren institutionellen Fremdspracherwerb sowie aus dem Unterschied zwischen der nicht professionellen „Natural Translation“ und dem professionellen universitären Dolmetschen ergeben. Obgleich die Zweisprachigkeit in vielerlei Hinsicht durchaus als Vorteil für das universitäre Dolmetschstudium angesehen werden kann, können die bilingualen Individuen meist nicht ohne zusätzliche Vorbereitung erfolgreich von ihrem bilingualen Alltag in das universitäre Studium einsteigen. Während sie von ihrer voruniversitären Tätigkeit als „natural translators“ eher geringe Anforderungen gewohnt waren, müssen sie beim Dolmetschen im universitären Studium strengen Beurteilungskriterien gerecht werden. Der Lernprozess, der für die Anpassung an dieses neue professionelle universitäre Niveau notwendig ist, zieht für die bilingualen Studierenden häufig einen hohen Arbeits- und Energieaufwand nach sich. Dies geht aus den Aussagen einiger InterviewprobandInnen hervor, die sich etwa das universitäre professionelle Sprachregister „Standardsprache“ aneignen mussten, was für sie „sehr hart“ (S4: 351) bzw. „sehr schwer“ (S5: 467) war, da sie mit einer anderen Sprachvarietät, wie der Umgangssprache oder einem Dialekt aufgewachsen sind (vgl. S4: 347-349; S5: 464-474). Die Studierenden müssen demzufolge zwar weniger Arbeit für das Verstehen und den Übertragungsprozess beim Dolmetschen aufbringen, jedoch Anstrengungen unternehmen, um die Hürde zwischen der außeruniversitären nicht professionellen Translation und dem universitären professionellen Dolmetschen zu überwinden.

Die „Natural Translation“ kann die „natural translators“, wie im Kapitel 5 dieser Masterarbeit bereits beschrieben, vor allem kognitiv auf einige Aspekte des professionellen Dolmetschens vorbereiten (vgl. Harris & Sherwood 1978). Nichtsdestotrotz kann diese nicht professionelle translatorische Tätigkeit keine akademische Ausbildung ersetzen. Wie auch Markert (2020) in seinem Werk mehrmals betont, sind nicht akademisch ausgebildete DolmetscherInnen einem höheren Risiko ausgesetzt, in ihren Verdolmetschungen professionelle berufsethische Prinzipien wie Präzision und Vollständigkeit nicht zu erfüllen (vgl. Markert 2020: 149). Daraus wird ersichtlich, dass ein akademisches Studium für eine Karriere als professionelle Dolmetscherin unerlässlich ist.

Anhand der obigen Ausführungen kann schließlich festgestellt werden, dass die Vor- und Nachteile der Zweisprachigkeit für das universitäre Studium des Dolmetschens in einem ausgewogenen Verhältnis zueinander stehen. Im Zuge des Forschungsprozesses der vorliegenden Arbeit wurde jedenfalls deutlich, dass das bilinguale Aufwachsen sowie die „Natural Translation“ gewinnbringend für das universitäre Dolmetschstudium sein können. Die Nachteile für die bilingualen Studierenden, die sich besonders aus den Unterschieden zwischen dem außeruniversitären nicht professionellen und dem professionellen universitären Niveau

ergeben, erscheinen demzufolge geringer und können durch die Vorteile mitunter ausgeglichen werden.

7 Weiterführende Forschungsmöglichkeiten

Die Resultate des Fokusgruppeninterviews geben zwar Antworten auf die Forschungsfrage, lassen allerdings auch noch Raum für weiterführende Forschung. So wurde beispielsweise nur ein kleiner Teil der zweisprachigen Studierenden des Zentrums für Translationswissenschaft Wien befragt. Eine für die Beantwortung der Forschungsfrage sehr relevante Gruppe wäre außerdem die der Studierenden aus Südtirol, die mit Italienisch und Deutsch aufgewachsen sind. Auch wenn viele dieser Studierenden nicht der Kategorie „früh zweisprachig“ zugeordnet werden können, da sie ihre zweite Sprache womöglich erst später in der Schule erlernt haben, wird auch ihre Zweisprachigkeit das universitäre Dolmetschstudium beeinflussen. Ob ihr Studium in einer ähnlichen Art und Weise beeinflusst wird, wie das der früh zweisprachigen Studierenden, gilt es noch zu erforschen.

Ferner könnte untersucht werden, ob die Sprachkombination der bilingualen DolmetscherInnen einen Einfluss darauf hat, ob ihnen das Dolmetschen zwischen ihren Sprachen leicht oder schwerfällt. So könnte das Dolmetschen zwischen zwei Sprachen, die einer ähnlichen Sprachgruppe angehören bzw. die eine ähnliche Kultur zugrunde liegt, eventuell leichter fallen als das Dolmetschen zwischen zwei Sprachen unterschiedlicher Sprachgruppen und -kulturen.

Auch der Einfluss des Spracherwerbsalters bzw. des Spracherwerbstyps auf die Dolmetschkompetenz der bilingualen DolmetscherInnen könnte weiter erforscht werden.

Überdies könnte man ähnliche Interviews mit monolingual aufgewachsenen Studierenden führen und einen Vergleich zwischen ihnen und den bilingual aufgewachsenen Studierenden herstellen. So könnte überprüft werden, ob alle der in den Unterkategorien angeführten Vor- und Nachteile allein auf die Zweisprachigkeit zurückzuführen sind oder, ob einsprachige Studierende ähnliche bzw. gleiche Vor- bzw. Nachteile in ihrem Studium erfahren würden.

Bibliographie

- Angelelli, Claudia (2004). *Revisiting the Interpreter's Role. A study of conference, court, and medical interpreters in Canada, Mexico and the United States*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Angelelli, Claudia (2007). Assessing Medical Interpreters: The Language and Interpreting Testing Project. *The Translator* 13(1), 63–82.
- Angelelli, Claudia (2010). A Professional Ideology in the Making: Bilingual Youngsters Interpreting for Their Communities and the Notion of (No) Choice. *Translation and Interpreting Studies* 5(1), 94-108.
- Angelelli, Claudia (2012). The Sociological Turn in Translation and Interpreting Studies. *Translation and interpreting studies*, 2012-01, Vol.7 (2), 125-128.
[https://usearch.univie.ac.at/primo-explore/fulldisplay?docid=TN_cdi_proquest_miscellaneous_1438639024&context=PC&vid=UWI&lang=de_DE&search_scope=UWI_UBBestand&adaptor=primo_central_multiple_fe&tab=default_tab&query=any,contains,Angelelli,%20Claudia%20\(2012\).%20The%20Sociological%20Turn%20in%20Translation%20and%20Interpreting%20Studies.%20%20%20Specialissue.%20Translation%20and%20Interpreting%20Studies7\(2\),&offset=0%20nslation%20and%20interpreting%20studies%20-%20Universit%C3%A4t%20](https://usearch.univie.ac.at/primo-explore/fulldisplay?docid=TN_cdi_proquest_miscellaneous_1438639024&context=PC&vid=UWI&lang=de_DE&search_scope=UWI_UBBestand&adaptor=primo_central_multiple_fe&tab=default_tab&query=any,contains,Angelelli,%20Claudia%20(2012).%20The%20Sociological%20Turn%20in%20Translation%20and%20Interpreting%20Studies.%20%20%20Specialissue.%20Translation%20and%20Interpreting%20Studies7(2),&offset=0%20nslation%20and%20interpreting%20studies%20-%20Universit%C3%A4t%20)
(Stand: 04.07.2024).
- Angelelli, Claudia (2016b). Looking back: A study of (ad-hoc) family interpreters. *European Journal of Applied Linguistics* 4(1), 5-31. <https://www.proquest.com/docview/1788105713?parentSessionId=bc1Fyf4Er8T%2BREze8Eu8LZe%2FDw0iBKS8jFOUUsjdys%3D&pq-origsite=primo&accountid=14682&sourcetype=Scholarly%20Journals>
(Stand: 04.09.2024).
- Antonini, Rachele (2010). The Study of Child Language Brokers: Past, Current and Emerging Research. *MedAzioni 10 (special issue)*, 1-23.
https://www.researchgate.net/publication/257537024_The_study_of_child_language_brokering_Past_current_and_emerging_research
(Stand: 28.08.2024).
- Bahadır, Şebnem (2007). *Verknüpfungen und Verschiebungen: Dolmetscherin, Dolmetschforscherin, Dolmetschausbilderin*. Berlin: Frank & Timme.
- Baker, Mona (1992). *In Other Words. A Coursebook on Translation*. London: Routledge.

- Baker, Mona (2006). *Translation and Conflict. A Narrative Account*. London/New York: Routledge.
- Barik, Henri C. (1971). A Description of Various Types of Omissions, Additions and Errors of Translation Encountered in Simultaneous Interpretation. *Meta* 16/4, 199-210.
- Behr, Martina (2013). *Evaluation und Stimmung. Ein neuer Blick auf Qualität im (Simultan-) Dolmetschen*. Berlin: Frank & Timme.
- Berk-Seligson, Susan (1990). *The Bilingual Courtroom. Court Interpreting in the Judicial Process*. Chicago/London: The University of Chicago Press.
- Berk-Seligson, Susan (2002). *The Bilingual Courtroom: Court Interpreters in the Judicial Process*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bien-Miller, Lena & Wildemann, Anja (Hg.) (2023). *Sprachbewusstheit. Perspektiven aus Forschung und Didaktik*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Bloomfield, Leonard (1950). *Language*. New York: Henry Holt and Company.
- Boeckmann, Klaus-Börge (1997). *Zweisprachigkeit und Schulerfolg. Das Beispiel Burgenland*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Borrero, Noah (2006). Nurturing Students' Strengths: The Impact of a School -Based Student Interpreter Program on Latino/a Students' reading Comprehension and English Language Development. *Urban Education* 46(4), 663-688.
<https://doi.org/10.1177/0042085911400333> (Stand: 13.11.2024).
- Broadbent, D.E. (1958). *Perception and Communication*. New York: Pergamon Press.
- Bühler, Hildegund (1986). Linguistic (semantic) and extra-linguistic (pragmatic) criteria for the evaluation of conference interpretation and interpreters. *Multilingua* 5(4), 231-235.
<https://doi.org/10.1515/mult.1986.5.4.231> (Stand: 30.10.2024).
- Chesterman, Andrew (1997). *Memes of Translation. The Spread of Ideas in Translation Theory*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins (Benjamins Translation Library 22).
- Cummins, James (1980). The Cross-Lingual Dimensions of Language Proficiency: Implications for Bilingual Education and the Optimal Age Issue. *TESOL Quarterly*, 2016, Vol. 50, No. 4, 940-944.
<https://www-jstor-org.uaccess.univie.ac.at/stable/44984725?sid=primo>
 (Stand: 17.07.2024).

- Cummins, James (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In: California State Department of Education (ed.) *Schooling and language minority students: A theoretical framework* 16, 3-49. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED249773.pdf#page=16> (Stand: 11.05.2024).
- D’Acierno, Maria Rosaria (1990). Three Types of Bilingualism. *Paper presented at the Annual Meeting of the International Association of Teachers of English as a Foreign Language (24th, Dublin, Ireland, March 27-30, 1990)*; 65p. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED321574.pdf> (Stand: 22.03.2024).
- De Groot, Annette M.B. (2015). Bilingualism. In: Pöschhacker, Franz (ed.) *Routledge encyclopedia of interpreting studies*. London: New York: Routledge, Taylor and Francis Group, 31-35.
- Diller, Karl C. (1970). “Compound” and “Coordinate” Bilingualism: A Conceptual Artifact. *Word*.(26:2), 254-261. <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00437956.1970.11435596> (Stand: 22.03.2024).
- Dorren, Gaston (2021). *In 20 Sprachen um die Welt: die größten Sprachen und was sie so besonders macht*. https://usearch.univie.ac.at/primo-explore/fulldisplay?docid=UWI_alma51587791390003332&context=L&vid=UWI&lang=de_DE&search_scope=UWI_UBBestand&adaptor=Local%20Search%20Engine&isFrbr=true&tab=default_tab&query=any,contains,In%2020%20Sprachen%20um%20die%20Welt&sortby=date&facet=frbrgroupid,include,1110219916&offset=0 (Stand: 29.11.2024).
- Eagelman, David (2011). *Incognito: the secret lives of the brain*. Edinburgh: Canongate.
- Feilke, Helmuth (2019). *Bildungssprache. Sprache im Fach*. München; Eichstätt. https://epub.ub.uni-muenchen.de/61963/1/Feilke_Bildungssprache_pdf (Stand: 18.04.2024).
- Fries, J. (1988). *Affektive und rationale Elemente des Übersetzens. Eine Empirische Untersuchung emotional beeinflusster Übersetzungsperformanz*. Unpublished Diplom thesis. Germersheim: Universität Mainz.
- Gigerenzer, Gerd (2007). *Gut Feelings. The Intelligence of the Unconscious*. London: Allen Lane.
- Gile, Daniel (2009). *Basic concepts and models for interpreter and translator training, rev. ed.* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

- Goffman, Erving (1961). *Encounters: Two Studies in the Sociology of Interaction*. Indianapolis/New York: The Bobbs-Merrill Company.
- Gogolin (o.J.). *Bildungssprache*. <https://www.mehrsprachigkeit.uni-hamburg.de/oeffentlichkeit/grundwissen/bildungssprache.html>. (Stand: 01.07. 2024).
- Gold, David L. (1973). On Quality in Interpretation. *Babel* 19 (4), 154-155. <https://sci-hub.se/10.1075/babel.19.4.02gol> (Stand: 15.11.2024).
- Goodenough, Ward H. (1957). Cultural anthropology and linguistics. In: Garvin, Paul L. (ed.) *Report of the Seventh Annual Round table Meeting on Linguistics and Language Study*. Washington, D.C.: Georgetown University, Monograph Series on Language and Linguistics No. 9. P. 167–173.
- Graf, Peter (1987). *Frühe Zweisprachigkeit und Schule. Empirische Grundlagen zur Erziehung von Minderheitenkindern*. München: Hueber.
- Grbić, Nadja (2008). Constructing interpreting quality. *Interpreting* 10 (2), 232-257. [https://usearch.univie.ac.at/primo-explore/search?query=any,contains,Grbi%C4%87,%20Nadja%20\(2008\).%20Constructing%20interpreting%20quality.%20Interpreting%2010%20\(2\),%20232-257.&tab=default_tab&search_scope=UWI_UBBestand&vid=UWI&offset=0](https://usearch.univie.ac.at/primo-explore/search?query=any,contains,Grbi%C4%87,%20Nadja%20(2008).%20Constructing%20interpreting%20quality.%20Interpreting%2010%20(2),%20232-257.&tab=default_tab&search_scope=UWI_UBBestand&vid=UWI&offset=0) (Stand: 13.11.2024).
- Grosjean, François (1982). *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Grosjean, François (2001). The Bilingual's Language Modes. In: Nicol, Janet L. (ed.) *One mind, two languages: Bilingual language processing*. USA/UK: Blackwell Publishers, 1-22.
- Grosjean, François (2002). Interview. *The Bilingual Family Newsletter* 19: 4, 4-7. https://www.francoisgrosjean.ch/interview_2002_en.html (Stand: 09.11.2024).

- Grosjean, François (2010). *Bilingual: life and reality (1st ed.)*. Cambridge, Mass.: Harvard.
[https://usearch.univie.ac.at/primox-explore/fulldisplay?docid=UWI_alma51350657320003332&context=L&vid=UWI&lang=de_DE&searchscope=UWI_UBBestand&adaptor=Local%20Search%20Engine&isFrbr=true&tab=default_tab&query=any,contains,Grosjean,%20F.%20\(2010\).%20Bilingual:%20Life%20and%20reality.&sortby=date&facet=frbrgroupid,include,1107706352&offset=0en](https://usearch.univie.ac.at/primox-explore/fulldisplay?docid=UWI_alma51350657320003332&context=L&vid=UWI&lang=de_DE&searchscope=UWI_UBBestand&adaptor=Local%20Search%20Engine&isFrbr=true&tab=default_tab&query=any,contains,Grosjean,%20F.%20(2010).%20Bilingual:%20Life%20and%20reality.&sortby=date&facet=frbrgroupid,include,1107706352&offset=0en)
 (Stand: 20.10.2024)
- Grosjean, François (2015). Bicultural bilinguals. *International Journal of Bilingualism*, Vol. 19(5), 572–586. London: Sage Publications Ltd.
- Gumperz, John J. (1982). Discourse strategies. (Studies in International Sociolinguistics 1.) *Language in society, 1985-03*, Vol.14 (1), 81-85 Cambridge University Press.
[https://usearch.univie.ac.at/primox-explore/fulldisplay?docid=TN_cdi_crossref_primary_10_1017_S0047404500010952&context=PC&vid=UWI&lang=de_DE&search_scope=UWI_UBBestand&adaptor=primox_central_multiple_fe&tab=default_tab&query=any,contains,Gumperz,%20John%20J.%20\(1982\).%20Discourse%20strategies.&offset=0](https://usearch.univie.ac.at/primox-explore/fulldisplay?docid=TN_cdi_crossref_primary_10_1017_S0047404500010952&context=PC&vid=UWI&lang=de_DE&search_scope=UWI_UBBestand&adaptor=primox_central_multiple_fe&tab=default_tab&query=any,contains,Gumperz,%20John%20J.%20(1982).%20Discourse%20strategies.&offset=0)
 (Stand: 13.11.2024).
- Hanenberg, Peter (2009). Kulturelle Prägung, interkulturelles Lernen und implizites Wissen. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 35, 96-113.
<https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/15308/1/Hanenberg.pdf>.
 (Stand: 02.10.2024).
- Harris, Brian (1976). The Importance of Natural Translation. *Working Papers in Bilingualism (Toronto)*, 12: 96-114.
https://www.researchgate.net/publication/284578264_The_importance_of_natural_translation
 (Stand: 24.06.2024).
- Harris, Brian (1978). The Difference between Natural and Professional Translation. *Canadian Modern Language Review/ La Revue canadienne des langues vivantes* 31(1).
https://www.researchgate.net/publication/234714605_The_Difference_Between_Natural_and_Professional_Translation
 (Stand: 10.11.2024).
- Harris, Brian (1990). Norms in Interpretation. *Target* 2(1), 115-119.
- Harris, Brian (1913-2012). *An Annotated Chronological Bibliography of Natural Translation Studies with Native Translation and Language Brokering*. Universidad de Valladolid, Spain. https://www.academia.edu/5855596/Bibliography_of_natural_translation
 (Stand: 24.06.2024).

- Harris, Brian (2017) Unprofessional translation. A blog-based overview. In: Antonini, Rachele; Cirillo, Letizia; Rossato, Linda & Torresi, Ira (eds) *Non – professional Interpreting and Translation*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 29-45.
- Haugen, Einar (1953). The Norwegian Language in America. A Study in bilingual behavior. *The Bilingual Community* (Vol.1). <https://hdl.handle.net/2027/uc1.32106006469941> (Stand: 25.06.2024).
- Herbert, Jean (1952). *The interpreter's handbook: how to become a conference interpreter*. Genf: Georg.
- Hoffmann, Ludger (2019). Alltagssprache. *Sprache im Fach*. München; Eichstätt. https://epub.ub.uni-muenchen.de/61747/1/Hoffmann_Alltagssprache_pdf (Stand: 01.07.2024).
- Hoza, Jack (2016). *Interpreting in the zone: how the conscious and unconscious function in interpretation*. Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Huertas Barros, Elsa (2015). *Social research methods in translator training: the focus group and the survey*. https://www.researchgate.net/publication/310150763_Social_research_methods_in_translator_training_the_focus_group_and_the_survey (Stand: 03.07.2024).
- Hönig, Hans G. (1997). Zur Evaluation von Dolmetsch- und Übersetzungsleistungen. In: Drescher, Horst W. (Hg.) *Transfer Übersetzen – Dolmetschen – Interkulturalität*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Hüning, Matthias (2014). Vom Ende der Standardsprache. https://www.fu-berlin.de/presse/publikationen/fundiert/2014_02/07_sprache/index.html (Stand: 01.07. 2024).
- Kahneman, Daniel (1973). *Attention and Effort*. Englewoods Cliffs. N.J.: Prentice Hall.
- Kaplan, Abby (2016). *Women Talk More Than Men: ... And Other Myths about Language Explained*. Cambridge: University Press; 132-152.
- Kempcke, Günter (2000). *Wörterbuch Deutsch als Fremdsprache*. Berlin (u.a.): de Gruyter.
- Kirchmair, Rolf (2022). *Qualitative Forschungsmethoden. Anwendungsorientiert: vom Insider aus der Marktforschung lernen*. Frankfurt am Main. Hessen: Springer. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-662-62761-7_6 (Stand:13.07.2024).

- Klein, Wolfgang (1997). Learner Varieties are the Normal Case. In: E. Kellerman (ed.) *The Clarion. Magazine of European Second Language Association*, 3, 1, 4-6.
https://www.mpi.nl/world/materials/publications/Klein/120_1997_Learner_varieties_are_the_normal_case.pdf er varieties are the normal case.rtf (Stand: 13.11.2024).
- Koskinen, Kaisa (2008). *Translating Institutions: An Ethnographic Study of EU Translation*. Manchester: St. Jerome.
- Kurz, Ingrid (1996). *Simultandolmetschen als Gegenstand der interdisziplinären Forschung*. Wien: WUV-Univ.-Verlag.
- Kvale, Steinar (1996). *InterViews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. London: Sage.
- Köhler, Friedlind H. (1975). *Zwischensprachliche Interferenzen. Eine Analyse syntaktischer und semantischer Interferenzfehler des Deutschen im Russischen*. Tübingen: Narr.
- Lambert, Wallace E. (1969). Psychological Studies of the Interdependencies of the Bilingual's Two Languages, In: Puhvel, Jaan (ed.) *Substance and Structure of Language*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press, 99-126.
- Lenneberg, Eric H. (1967). *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley.
- Lindner, Jessica (2022). *Vorläuferfähigkeiten und deren Einfluss auf den Schriftspracherwerb im Deutschen: Sprachliche Diversität im ersten Grundschuljahr – eine empirische Longitudinalstudie*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
[https://usearch.univie.ac.at/primo-explore/search?query=any,contains,Lindner,%20Jessica%20\(2022\).%20Vorl%C3%A4uferf%C3%A4higkeiten%20und%20deren%20Einfluss%20auf%20den%20Schriftspracherwerb%20im%20Deutschen.&tab=default_tab&search_scope=UWI_UBBestand&vid=UWI&offset=0](https://usearch.univie.ac.at/primo-explore/search?query=any,contains,Lindner,%20Jessica%20(2022).%20Vorl%C3%A4uferf%C3%A4higkeiten%20und%20deren%20Einfluss%20auf%20den%20Schriftspracherwerb%20im%20Deutschen.&tab=default_tab&search_scope=UWI_UBBestand&vid=UWI&offset=0) (Stand: 03.07.2024).
- Linton, Ralph (1936). *The Study of Man: an introduction (Student's ed.)*. New York: Appleton-Century-Crofts, Inc.
- Ljudskanov, Alexander K. (1975). A semiotic approach to the theory of translation. Trans. B. Harris. *Language Sciences* 35.5-8.
- Lörscher, Wolfgang (2014). *Bilingualism and Translation Competence. A Research Project and Its Projected Results. inTRAlinea Special Issue: Challenges in Translation Pedagogy*. <https://www.intralinea.org/specials/article/2097>
 (Stand: 28.10.2024).

- Mack, Gabriele (2002). Die Beurteilung professioneller Dolmetschleistungen. In: Best, Joanna & Kalina, Sylvia (Hg.) *Übersetzen und Dolmetschen. Eine Orientierungshilfe*. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag, 110-119.
- Mackey, William (1956). Toward a Redefinition of Bilingualism. *Canadian Journal of Linguistics/Revue Canadienne De Linguistique* 2 (R1), 4-11.
<https://www.cambridge.org/core/journals/canadian-journal-of-linguistics-revue-canadienne-de-linguistique/article/abs/toward-a-redefinition-of-bilingualism/1FAEA6951BD72BE15695887E00CC1DE3> (Stand: 13.07.2024).
- Macnamara, John (1967). The Bilingual's Linguistic Performance – A Psychological Overview. *Journal of Social Issues*, Volume 23, Issue 2.
https://spssi.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1540-4560.1967.tb00576.x?saml_referrer= (Stand: 24.06.2024).
- Maletzke, Gerhard (1996) *Interkulturelle Kommunikation. Zur Interaktion zwischen Menschen verschiedener Kulturen*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Mason, Ian (ed.) (2001) *Triadic Exchanges. Studies in Dialogue Interpreting*. Manchester: St. Jerome.
- Mayring, Philipp (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. 10. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz.
- Mayring, Philipp (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. 11. Aufl. Weinheim [u.a.]: Beltz.
- McLaughlin, Barry (1978). *Second-Language Acquisition in Childhood*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- McLaughlin, Barry (1984). *Second-Language Acquisition in Childhood: Volume 1. Preschool Children. Second Edition*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- McMahon, Mary (2024). *What is a Focus Group Interview?*
<https://www.smartcapitalmind.com/what-is-a-focus-group-interview.htm>
 (Stand: 15.02.2024).
- Meisel, J. M. (2007). Exploring the Limits of the LAD. A Collection of Four Papers. *Arbeiten zur Mehrsprachigkeit*, Band 80. Hamburg: Universität.
- Montanari, Elke (2011). *Erst- und Zweitsprache: Zum Umgang mit Begriffen*.
https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_Montanari_2011.pdf
 (Stand: 22.07.2024).

- Montrul, Silvina A. (2008). *Incomplete Acquisition in Bilingualism. Re-examining the Age Factor*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Moray, Neville (1967). Where is Capacity Limited? A Survey and a Model. *Acta Psychologica*, 27, 84-92.
- Moser, Peter (1996). Expectations of users of conference interpretation. *Interpreting: international journal of research and practice in interpreting*, 1996, Vol.1 (2), p.145-178. Amsterdam: Benjamins.
[https://usearch.univie.ac.at/primo-explore/search?query=any,contains,Moser,%20Peter%20\(1996\).%20Expectations%20of%20users%20of%20conference%20interpretation.%20%20%20Interpreting:%20international%20journal%20of%20research%20and%20practice%20in%20interpreting,%201996,%20Vol.1%20\(2\),%20p.145-178.%20Amsterdam:%20Benjamins.&tab=default_tab&search_scope=UWI_UBBestand&vid=UWI&offset=0](https://usearch.univie.ac.at/primo-explore/search?query=any,contains,Moser,%20Peter%20(1996).%20Expectations%20of%20users%20of%20conference%20interpretation.%20%20%20Interpreting:%20international%20journal%20of%20research%20and%20practice%20in%20interpreting,%201996,%20Vol.1%20(2),%20p.145-178.%20Amsterdam:%20Benjamins.&tab=default_tab&search_scope=UWI_UBBestand&vid=UWI&offset=0) (Stand: 22.07.2024).
- Napier, Jemina (2002). *Sign Language Interpreting. Linguistic Coping Strategies*. Coleford: Douglas McLean.
- Ngezahayo, Sim (2022). Interpretation vs. Translation-Process and Scope — Languages Insider™.
<https://medium.com/@simngezahayo/interpretation-vs-translation-process-and-scope-languages-insider-260e5291a28> (Stand: 19.11.2024).
- Niemants, Natascha (2012). The transcription of interpreting data. *Interpreting: international journal of research and practice in interpreting*, vol.14 (2), 165-191. Amsterdam: Benjamins. <https://doi.org/10.1075/intp.14.2.03nie> (Stand: 19.07.2024).
- Norman, Donald A. (1976). *Memory and Attention*. New York: Wiley.
- Prunč, Erich (2012). *Entwicklungslinien der Translationswissenschaft. Von den Asymmetrien der Sprachen zu den Asymmetrien der Macht*. Frank & Timme GmbH.
- Pöchhacker, Franz (1994). *Simultandolmetschen als komplexes Handeln (Language in Performance)*. Tübingen: Gunter Narr.
- Rehbein, Jochen (1985). *Interkulturelle Kommunikation*. Tübingen: Narr.
- Reinart, Sylvia (2009). Blick auf das Dolmetschen: Kulturkompetenz im Dolmetschprozess.
 In: Reinart, Sylvia (Hg.) *Kulturspezifität in der Fachübersetzung*. Berlin: Frank & Timme, 381-447.
- Richard, Jean-François (1980). *L'attention*. Paris: PUF.

- Riehl, Claudia Maria (2014). *Mehrsprachigkeit. Eine Einführung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Robson, Colin (2011). Interviews and Focus Groups. In: Robson, Colin (ed.) *Real World Research*. Chichester: Wiley, 278–310.
- Roditi, Edouard (o.J.). Interpreting: Its History in a Nutshell. Washington: Georgetown University Press. <https://open.unive.it/hitrade/books/RoditiNutshell.pdf> (Stand: 02.12.2024).
- Romaine, Suzanne (1995). *Bilingualism. 2nd edition*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Saer, D.J. (1923). The Effect of Bilingualism on Intelligence. *British Journal of Psychology*. 14(1), 25–38.
https://pure.mpg.de/rest/items/item_2376853_2/component/file_2376852/content (Stand: 17.07.2024).
- Salewsky, Heidemarie (1990). Interne Abläufe beim Dolmetschen und externe Dolmetschkritik – ein unlösbares Problem der Übersetzungswissenschaft? *TEXTconTEXT* 5. 143 – 165.
- Seidman, Irving (2006). *Interviewing as Qualitative Research: A Guide for Researchers in Education and Social Sciences*, 3rd edition. New York: Teachers College Press.
https://books.google.at/books?id=pk1Rmq-Y15QC&pg=PA15&source=gbs_toc_r&cad=2#v=onepage&q=saturation&f=false (Stand: 20.07.2024).
- Shlesinger, Miriam (1989). Extending the Theory of Translation to Interpretation: Norms as a Case in Point. *Target* 1 (1), 111–115.
- Soffietti, James P. (1960). Bilingualism and Biculturalism. *The Modern Language Journal* (Boulder, Colo.), 44(6), 275–277. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1960.tb01461.x> (Stand: 20.10.2024)
- Stellbrink, Hans-Jürgen (1987). Der Übersetzer und Dolmetscher beim Abschluss Internationaler Verträge. *TextconText* 2. 32–41.
- Talmy, Leonard (2003). The Cognitive Culture System. In: Talmy, Leonard (ed.) *Toward a Cognitive Semantics. Vol. II: Typology and Process in Concept Structuring*, 373–415. Cambridge/Mass.
- Thiéry, Christopher (1975). *Le bilinguisme chez les interprètes de conférence professionnels*. Dissertation, Sorbonne Nouvelle Paris III.
- Thiéry, Christopher (1982). Le bilinguisme vrai. *Multilingua*, 1(4), 203–212.
<https://doi.org/10.1515/mult.1982.1.4.203> (Stand: 10.11.2024).

Torikai, Kumiko (2011). Conference Interpreters and their Perception of Culture: From the Narratives of Japanese Pioneers. *Translation and Interpreting Studies* 5(1),75-93.
[https://usearch.univie.ac.at/primo-explore/search?query=any,contains,Torikai,%20Kumiko%20\(2011\).%20Conference%20Interpreters%20and%20their%20Perception%20of%20Culture:%20From%20the%20%20%20%20Narratives%20of%20Japanese%20Pioneers.%20Translation%20and%20Interpreting%20Studies%205\(1\),75-](https://usearch.univie.ac.at/primo-explore/search?query=any,contains,Torikai,%20Kumiko%20(2011).%20Conference%20Interpreters%20and%20their%20Perception%20of%20Culture:%20From%20the%20%20%20%20Narratives%20of%20Japanese%20Pioneers.%20Translation%20and%20Interpreting%20Studies%205(1),75-93.&tab=default_tab&search_scope=UWI_UBBestand&vid=UWI&offset=0)
93.&tab=default_tab&search_scope=UWI_UBBestand&vid=UWI&offset=0
(Stand: 29.11.2024).

Toury, Gideon (1995). A Bilingual Speaker Becomes A Translator: A Tentative Developmental Model. In: Toury, Gideon (ed.) *Descriptive Translation Studies and Beyond*, 241-258. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.

Tracy, Rosemarie (2008). *Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können*. 2. Aufl. Tübingen: Narr Francke.

Translatology (2009). Essential definitions. Blogeintrag UT 7-13-2009. In: *Unprofessional Translation*.
<https://unprofessionaltranslation.blogspot.com/search?updated-max=2009-07-31T01:00:00-07:00&max-results=7&start=21&by-date=false> (Stand: 26.11.2024).

Tseng, Joseph (1992) *Interpreting as an Emerging Profession in Taiwan – A Sociological Model*. Taipei: Fu Jen Catholic University.

Valdés. Guadalupe (2003). *Expanding Definitions of Giftedness. The Case of Young Interpreters from Immigrant Communities*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
[https://usearch.univie.ac.at/primo-explore/search?query=any,contains,Vald%C3%A9s.%20Guadalupe%20\(2003\).%20Eexpanding%20Definitions%20of%20Giftedness.%20The%20Case%20of%20%20Youn g%20%20%20%20%20%09Interpreters%20from%20Immigrant%20Communities&tab=default_tab&search_scope=UWI_UBBestand&sortby=date&vid=UWI&facet=firbrgroup id.include,1108564881&offset=0](https://usearch.univie.ac.at/primo-explore/search?query=any,contains,Vald%C3%A9s.%20Guadalupe%20(2003).%20Eexpanding%20Definitions%20of%20Giftedness.%20The%20Case%20of%20%20Youn g%20%20%20%20%20%09Interpreters%20from%20Immigrant%20Communities&tab=default_tab&search_scope=UWI_UBBestand&sortby=date&vid=UWI&facet=firbrgroup id.include,1108564881&offset=0) (Stand : 04.09.2024).

- Valero - Garcés, Carmen (2006). *Emotional and psychological effects on interpreters in public services. A critical factor to bear in mind.*
<http://www.translationdirectory.com/article537.htm> (Stand: 13.11.2024).
- Valero - Garcés, Carmen (2015). The impact of emotional and psychological factors on public service interpreters: Preliminary studies. *Translation & Interpreting*, 7, 3, 90 - 102. <https://www.trans-int.org/index.php/transint/article/view/386/218>
 (Stand : 17.10.2024).
- Von dem Berge, Benjamin (2020). Teilstandardisierte Experteninterviews. In: Tausenpfund, Markus (Hg.) *Fortgeschrittene Analyseverfahren in den Sozialwissenschaften. Ein Überblick.* Wiesbaden: Springer, 275-301.
https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-658-30237-5_9 (Stand: 13.07.2024).
- Wadensjö, Cecilia (1992). *Interpreting as Interaction.* Linköping: Univ.
- Wadensjö, Cecilia (1998). *Interpreting as Interaction.* London/New York: Longman.
- Weinreich, Uriel (1953). *Languages in Contact.* New York: Linguistic Circle of New York.
- Weinreich, Uriel (1964). *Languages in Contact: Findings and Problems.* The Hague.
- Zwischenberger, Cornelia (2013). *Qualität und Rollenbilder beim simultanen Konferenzdolmetschen.* Berlin: Frank & Timme.
- Zwischenberger, Cornelia (2015). Simultaneous Conference Interpreting and a Supernorm That Governs
 It All. *Meta (Montréal)*, 60(1), 90–111. <https://doi.org/10.7202/1032401ar>
 (Stand: 30.10.2024).

- Abutalebi, Jubin & Clahsen, Harald (1998-present). *Bilingualism: Language and Cognition*. Cambridge University Press.
- AIIC (1982). *Practical Guide for Professional Interpreters*. Genève: Association Internationale des Interprètes de Conférence.
- AIIC (o.J.). *Berufsethik der AIIC*.
<https://aiic.ch/wp-content/uploads/2019/09/aiic-berufsethik.pdf> (Stand: 07.07.2024).
- AIIC (o.J.). *Conference interpreting explained. Definition*. <https://knowledge-centre-interpretation.education.ec.europa.eu/en/conference-interpreting/conference-interpreting-explained#:~:text=Definition%20The%20International%20Association%20of%20Conference%20Interpreters%20%28AIIC%29,language%20to%20listeners%20who%20would%20not%20otherwise%20understand> (Stand: 22.08.2024).
- Altman, Janet (1994). Error analysis in the teaching of simultaneous interpretation: A pilot study. In: Lambert, Sylvie & Moser – Mercer, Barbara (eds) *Bridging the Gap. Empirical research in simultaneous interpretation*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 25-38.
- Angelelli, Claudia V. (2016b). Bilingualism and multilingualism. In: Angelelli, Claudia & James Baer, Brian (eds) *Researching translation and interpreting* (1st ed.). London/New York: Routledge, 32-42.
https://usearch.univie.ac.at/primo-explore/fulldisplay?docid=UWI_alma51418683360003332&context=L&vid=UWI&lang=de_DE&search_scope=UWI_UBBestand&adaptor=Local%20Search%20Engine&tab=default_tab&query=any,contains,INTERPRETERS,%20INTERPRETING,%20AND%20THE%20STUDY%20OF%20BILINGUALISM&offset=0 (Stand: 02.12.2024).
- Angelelli, Claudia; Chavez, Christina & Valdés, Guadalupe (2000). Bilingualism from Another Perspective: The Case of Young Interpreters from Immigrant Communities. In: Roca, Ana (ed.) *Research on Spanish in the United States. Linguistic Issues and Challenges*, Chapter 2. Somerville, MA: Cascadilla Press, 42-81.
- Babcock, Laura & Vallesi, Antonino (2017). Are simultaneous interpreters expert bilinguals, unique bilinguals, or both? *Bilingualism* (Cambridge, England), 20(2), 403–417.
<https://doi.org/10.1017/S1366728915000735> (Stand: 31.10.2024).

- Baykal, Nazlı; Çalışkan Tuğçe; Tunaboğlu Oya; Önal Ahmet & Özşen, Ayfer (2020). An Overview of Bilingualism and Bilingual Education. *Journal of Language Research (JLR)* 4(1), 41-57. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1291078> (Stand: 16.07.2024).
- BDÜ (2024). *Wie wird man Dolmetscher oder Übersetzer?* <https://bdue.de/der-beruf/wege-zum-beruf> (Stand: 23.08.2024).
- BDÜ Nord (2024). *BDÜ-Mitgliedschaft als Qualitätsnachweis*. <https://nord.bdue.de/ueber-die-berufe/die-berufe-dolmetscher-und-uebersetzer/> (Stand: 08.11.2024).
- Behr, Martina & Zwischenberger, Cornelia (2015). *Interpreting Quality: A Look Around and Ahead*. Berlin: Frank & Timme.
- Berliner Initiative (o.J.). Was ist eigentlich professionell? <https://berliner-initiative.org/professionalisierung/> (Stand: 11.07.2024).
- Best, Joanna & Kalina, Sylvia (Hg.) *Übersetzen und Dolmetschen. Eine Orientierungshilfe*. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag.
- Bot, Hanneke (2003). The Myth of the Uninvolved Interpreter Interpreting in Mental Health and the Development of a Three -Person Psychology. In: Brunette, Louise et al.(eds) *The Critical Link 3: Interpreters in the Community. Selected papers from the Third International Conference on Interpreting in Legal, Health and Social Service settings, Montréal, Québec, Canada 22 -26 May 2000* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 27-36.
- Brosius, Hans -Bernd; Haas, Alexander & Koschel, Friederike (2012). *Methoden der empirischen Kommunikationsforschung: Eine Einführung*, 6. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Böser, Ursula (2015). Interviews and focus groups. In: Angelelli, Claudia V. & Baer, Brian James (eds) *Researching Translation and Interpreting*. London: Routledge, 236-246.
- Chesterman, Andrew (1997). Ethics of translation. In: Jettmarová, Zuzana; Kaindl, Klaus & Snell-Hornby, Mary (eds) *Translation as Intercultural Communication. Selected papers from the EST Congress, Prague 1995*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins (Benjamins Translation Library 20), 147–157.
- Christoffels, Ingrid K.; De Groot, Annette M.B. & Kroll, Judith F. (2006). Memory and Language Skills in Simultaneous Interpreters: The Role of Expertise and Language Proficiency. *The Journal of Memory and Language* 54(3), 324-345.

- Christoffels, Ingrid K. & De Groot, Annette M.B. (2006). Language control in bilinguals: Monolingual tasks and simultaneous interpreting. *Bilingualism: Language and Cognition* 9/2, 189 - 201. <https://www.proquest.com/docview/199782796?parentSessionId=5xW9mBtLW7mqYb86FP7xcolzEWD6D92%2BB5GyZS47lyY%3D&accountid=14682&sourcetype=Scholarly%20Journals> (Stand: 25.05.2024).
- Collados Aís, Ángela; Fernández, Emilia Iglesias; Pradas Macías, E. Macarena & Stévaux, Elisabeth (Hg.) (2011). *Qualitätsparameter beim Simultandolmetschen. Interdisziplinäre Perspektiven*. Tübingen: Gunter Narr.
- Ehlich, Konrad; Bredel, Ursula & Reich, Hans H. (2008). Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. *Bildungsforschung* Band 29/I. https://home.edo.tu-dortmund.de/~hoffmann/PDF/bildungsforschung_band_neunundzwanzig.pdf (Stand: 25.11.2024).
- Ervin, Susan & Osgood, Charles E. (1954). Second Language Learning and Bilingualism. Osgood, Charles E. & Sebeok, Thomas A. (ed) *Psycholinguistics*. Bloomington: Indiana, 139-146.
- Fernández, Eva M. & Smith Cairns, Helen (2011). *Fundamentals of Psycholinguistics*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Ferreira, Aline & Schwieter, John W. (eds) (2023). *The Routledge handbook of translation, interpreting and bilingualism*. Abingdon, Oxon New York, NY: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003109020> (Stand: 30.10.2024).
- Santilli, Micaela; García, Adolfo M.; Ibáñez, Agustín; Martorell Caro, Miguel; Mikulan, Ezequiel; Muñoz, Edinson; Sedeño, Lucas & Vilas, Martina G. (2019). Bilingual memory, to the extreme: Lexical processing in simultaneous interpreters. *Bilingualism (Cambridge, England)*, 22(2), 331–348. <https://doi.org/10.1017/S1366728918000378> (Stand: 31.10.2024).
- García Becerra, Olalla (2011). Eindrucksbildung. In: Collados Aís, Ángela; Fernández, Emilia Iglesias; Pradas Macías, E. Macarena & Stévaux, Elisabeth (Hg.) *Qualitätsparameter beim Simultandolmetschen. Interdisziplinäre Perspektiven*. Tübingen: Gunter Narr.
- Garzone, Giuliana (2002). Quality and norms in interpretation. In: Garzone, G. & Viezzi, M. (eds) *Interpreting in the 21st century. Challenges and opportunities*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 107-119.

- Gentile, Adolfo; Ozolins, Uldis & Vasilakakos, Mary (1996). *Liaison Interpreting. A Handbook*. Melbourne: Melbourne University Press.
- Gerver, David (1976). Empirical Studies of Simultaneous Interpretation: A Review and a Model. In: Brislin, Richard W. (ed.) & Anderson, R. Bruce W. *Translation-Applications and Research*. New York: Wiley & Sons, 165-207.
- Getzels, Jacob W. & Thelen, Herbert A. (1960). The classroom group as a unique system. In: Henry, Nelson B. (ed.) *The dynamics of instructional groups (fifty ninth yearbook of the National society for the study of education. Part 2)*. Chicago: University of Chicago Press, 53-81.
- Gile, Daniel (1999). Norms in Research on Conference Interpreting: A Response to Theo Hermans and Gideon Toury. In: Schäffner, C. (ed.) *Translation and Norms*. Clevedon/Philadelphia/Toronto/Sydney/Johannesburg: Multilingual Matters, 98-105.
- Glück, Helmut & Rödel, Michael (Hg.) (2016). *Metzler Lexikon Sprache*, 5. Aufl. Stuttgart: Metzler.
- Gogolin, Ingrid; Lange, Imke; Michel, Ute & Reich, Hans H. (Hg.) (2013). *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert*. Münster u.a.: Waxmann.
- Green, Diana & Harvey, Lee (2000). Qualität definieren. Fünf unterschiedliche Ansätze, *Zeitschrift für Pädagogik* 41. Beiheft, 17-40.
- Grießhaber, Wilhelm & Rehbein, Joche (1996). L2 Erwerb versus L1-Erwerb: methodologische Aspekte ihrer Erforschung. In: Ehlich, Konrad (Hg.) *Kindliche Sprachentwicklung. Konzepte und Empirie*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 67-120.
- Grosjean, François (2013). Bilingualism: A Short Introduction. In: Grosjean, François & Li, Ping (eds) *The Psycholinguistics of Bilingualism*. Chichester: Wiley-Blackwell, 5–25.
- Gubrium, Jaber F. & Holstein, James A. (1995). *The active interview*. Thousand Oaks: Sage.
- Göpferich, Susanne (2004). Wie man aus Eiern Marmelade macht: Von der Translationswissenschaft zur Transferwissenschaft. In: Göpferich, Susanne & Engberg, Jan (Hg.) *Qualität fachsprachlicher Kommunikation*. Tübingen: Gunter Narr, 3-29.

- Harris, Brian & Sherwood, Bianca (1978). *Translating as an Innate Skill. Paper to the NATO Symposium on Language Interpretation and Communication, at the Giorgio Cini Foundation, Venice, 1977. Published in the proceedings, 1978.*
https://www.researchgate.net/profile/Brian-Harris-5/publication/290819084_Translating_as_an_Innate_Skill
 (Stand: 24.06.2024).
- Joas, Hans (1991). Rollen – und Interaktionstheorien in der Sozialisationsforschung. In: Hurrelmann, Klaus & Ulich, Dieter (Hg.) *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag, 137-152.
- Jonekeit, Sylvie & Kielhöfer, Bernd (1983). *Zweisprachige Kindererziehung*. Tübingen: Stauffenberg-Verlag.
- Jääskeläinen, Riitta & Tirkkonen-Condit, Sonja (1991). Automatised Processes in Professional vs. Non -professional Translation: A Think -aloud Protocol Study. In: Tirkkonen-Condit, Sonja (ed.) *Empirical Research in Translation and Intercultural Studies. Selected Papers of the TRANSIF Seminar, Savonlinna 1988*. Tübingen: Gunter Narr. 89–109
- Jääskeläinen, Riitta; Kujamäki, Pekka & Mäkisalo, Jukka (2011). Towards professionalism – or against it? Dealing with the changing world in translation research and translator education. *Across Languages and Cultures* 12 (2), 143-156.
https://www.researchgate.net/publication/275759380_Towards_professionalism_-_Or_against_it_Dealing_with_the_changing_world_in_translation_research_and_translator_education/link/575433ee08ae10d93379f89b/download?_tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIn19
 (Stand: 10.11.2024).
- Kahneman, Daniel & Klein, Gary (2009). Conditions for Intuitive Expertise: A Failure to Disagree. *American Psychologist* 64(6): 515-526. <https://doi.org/10.1037/a0016755>
 (Stand: 10.11.2024).
- Kaindl, Klaus (2005). Perturbation als Kommunikationsprinzip: Zum Verhältnis von Theorie und Praxis der Translation. In: Sandrini, Peter (Hg.) *Fluctuat nec mergitur. Translation und Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 165-194.
- Knapp, Karlfried & Knapp-Potthoff, Annelie (1985). Sprachmittlertätigkeit in interkultureller Kommunikation. In: Rehbein, Jochen (Hg.) *Interkulturelle Kommunikation*. Tübingen: Narr, 450-463.

- Kořenář, Michal, Treffers-Daller, Jeanine, & Pliatsikas, Christos (2023). Two languages in one mind: Insights into cognitive effects of bilingualism from usage-based approaches. *Naše Řec*, 106(1), 24–46. <https://doi.org/10.58756/n11062303> (Stand: 09.11.2024).
- Köpke, Barbara & Nespoulous, Jean-Luc. (2006). Working memory performance in expert and novice interpreters. *Interpreting*, 8(1), 123. <https://doi.org/10.1075/intp.8.1.02kop> (Stand: 02.10.2024).
- Lakoff, George (1993) The contemporary theory of metaphor. In: Ortony, Andrew (ed.) *Metaphor and Thought*. Cambridge: University Press, 202-251.
- Lambert, Wallace E. & Peal, Elizabeth (1962). The Relation of Bilingualism to Intelligence. *Psychological Monographs: General and Applied*. 76(27), 1-23. <https://psycnet-apa-org.uaccess.univie.ac.at/record/2011-17952-001?doi=1> (Stand: 15.07.2024).
- Loosen, Wiebke (2016). Das Leitfadeninterview – eine unterschätzte Methode. In: Averbek – Lietz, Stefanie & Meyen, Michael (Hg.) *Handbuch nicht standardisierte Methoden in der Kommunikationswissenschaft*. Wiesbaden: Springer, 139-157. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-658-01656-2_9 (Stand: 13.07.2024).
- Markert, Henrieke (2020). Dolmetschen in der Asylanhörung. Erkenntnisse der “Berliner Initiative” und ihr Transfer auf andere Settings. In: Jaciuk, Marina; Kazzazi, Kerstin & Treiber, Angela (Hg.) *Migration Übersetzen. Alltags- und Forschungspraktiken des Dolmetschens im Rahmen von Flucht und Migration*. Wiesbaden: Springer VS. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-658-31464-4#bibliographic-information> (Stand: 07.07.2024).
- Mayring, Philipp (2017). Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick, Uwe; Steinke, Ines; von Kardorff, Ernst. (Hg.) *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 468-475.
- Meyer, Bernd (2002). Untersuchungen zu den Aufgaben des interkulturellen Mittels. In: Best, Joanna & Kalina, Sylvia (Hg.) *Übersetzen und Dolmetschen. Eine Orientierungshilfe*. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag, 51-60.
- Moser-Mercer, Barbara (1978). Simultaneous Interpretation: A Hypothetical Model and its Practical Application. In: Gerver, David & Sinaiko, H. Wallace (ed.) *Language, Interpretation and Communication*. New York: Plenum Press, 353-368.

- Muñoz Martín, Ricardo (2011). *Nomen mihi Legio est – A cognitive approach to Natural Translation*. In: Blasco Mayor, María Jesús & Jimenez Ivars, María Amparo (eds) *Interpreting naturally: a tribute to Brian Harris*. Bern: Peter Lang, 35-66.
- Müller, Natascha; Kupisch, Tanja; Schmitz, Katrin & Cantone, Katja (2011). *Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung. Deutsch – Französisch – Italienisch*. 3., überarbeitete Auflage. Tübingen: Narr.
- ON (2002a). *ÖNORM D 1202. Dienstleistungen — Übersetzen und Dolmetschen Dolmetschleistungen. Anforderungen an die Dienstleistung und an die Bereitstellung der Dienstleistung*. Wien: Österreichisches Normungsinstitut. <https://www.austrian-standards.at/de/shop/onorm-d-1202-2002-02-01~p1361869> (Stand: 13.11.2024).
- ON (2002b). *ÖNORM D 1203. Dienstleistungen — Übersetzen und Dolmetschen — Dolmetschleistungen. Dolmetschverträge*. Wien: Österreichisches Normungsinstitut. <https://www.austrian-standards.at/de/shop/onorm-d-1203-2021-11-15~p2601260> (Stand: 13.11.2024).
- Prunč, Erich (1997). Translationskultur. *TextConText*/11 = NF 1, 99 – 127.
- Prunč, Erich (2002). Translation in die Nicht-Muttersprache und Translationskultur. *TextConText*, NF 5/2, 283 – 299.
- Prunč, Erich (2005). Translationsethik. In: Sandrini, Peter (Hg.) *Fluctuat nec mergitur. Translation und Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 165-194.
- Prunč, Erich (2008). Zur Konstruktion von Translationskulturen. In: Schippel, Larisa (Hg.) *Translationskultur – ein innovatives und produktives Konzept*. Berlin: Frank & Timme, 19-41.
- Prunč, Erich & Setton, Robin (2015). Neutrality. In: Grbić, Nadja & Pöchhacker, Franz (eds) *Routledge encyclopedia of interpreting studies*. London: Taylor & Francis, 273- 276.
- Pym, Anthony (2011). Training Translators. In: Malmkjaer, Kirsten & Windle, Kevin (eds) *The Oxford Handbook of Translation Studies*. London: Oxford University Press, 475 - 489.
- Pöchhacker, Franz (2008). Dolmetschtheorie: Kognition, Interaktion, Institution. In: Schippel, Larisa (Hg.) *Translationskultur – ein innovatives und produktives Konzept*. Berlin: Frank & Timme.
- Pöchhacker, Franz (2012). Qualität, die man versteht: ein funktional-kognitiver Ansatz. In: Ahrens, Barbara; Albl-Mikasa, Michaela & Sasse, Claudia (Hg.) *Dolmetschqualität in Praxis, Lehre und Forschung: Festschrift für Sylvia Kalina*. Tübingen: Narr Verlag.

- QuaSi (2008-2010). Quality in Simultaneous Interpreting. <https://quasi.univie.ac.at/> (Stand: 08.10.2024).
- Reddy, Michael J. (1993). The conduit metaphor: A case of frame conflict in our language about language. In: Ortony, Andrew (ed.) *Metaphor and Thought*. Cambridge: University Press, 164-201.
- Roberts, Roda (1994). Community Interpreting Today and Tomorrow. In: Krawutschke, Peter (ed.) *Proceedings of the 35th Annual Conference of the American Translators Association*. Medford, NJ: Learned Information, 127-138.
- Rothweiler, Monika (2007). Bilingualer Spracherwerb und Zweitspracherwerb. In: Steinbach, Markus et al. (Hg.) *Schnittstellen der germanistischen Linguistik*. Stuttgart, Weimar: Metzler, 103 –135.
- Russo, Mariachiara & Rucci, Marco (1997). Verso una classificazione degli errori nella simultanea dallo spagnolo in italiano. In: Gran, Laura & Riccardi, Alessandra (eds) *Nuovi orientamenti negli studi sull'interpretazione*. Sert 6. Trieste: SSLMIT.
- Sacks, Harvey, Schegloff, Emanuel A. & Jefferson, Gail (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language* 50, 696–735.
- Santilli, Micaela; Vilas, Martina. G.; Mikulan, Ezequiel; Martorell Caro, M.; Muñoz, Edinson; Sedeño, Lucas; Ibáñez, Agustín & García, Adolfo M. (2019). Bilingual memory, to the extreme: Lexical processing in simultaneous interpreters. *Bilingualism (Cambridge, England)*, 22(2), 331–348. <https://doi.org/10.1017/S1366728918000378> (Stand: 31.10.2024).
- Schwarz, Norbert (2011). Feelings-as-Information Theory. *Handbook of Theories of Social Psychology* (Vol.1, p. 289-308). United Kingdom: SAGE Publications, Limited. <https://doi.org/10.4135/9781446249215.n15> (Stand: 10.11.2024).
- Schweizerische Interessengemeinschaft für interkulturelles Dolmetschen und Vermitteln (2024). *Berufskodex INTERPRET für das Dolmetschen, 1. Februar 2024*. https://www.interpret.ch/admin/data/files/infolib_asset/file/210/berufskodex_interpret.pdf (Stand: 07.07.2024).
- Schwieter, John W.; Festman, Julia & Ferreira, Aline (2020). Current research in bilingualism and its implications for cognitive translation and interpreting Studies. *Linguistica Antverpiensia*, 19, 80–93. https://www.researchgate.net/publication/346635509_Current_research_in_bilingualism_and_its_implications_for_Cognitive_Translation_and_Interpreting_Studies (Stand: 31.10.2024).

- Seleskovitch, Danica ([1974]/1991). Zur Theorie des Dolmetschens. In: Kapp, Volker (Hg.) *Übersetzer und Dolmetscher. Theoretische Grundlagen, Ausbildung, Berufspraxis*, 3. Aufl. Tübingen: Francke Verlag, 37-50.
- Seleskovitch, Danica (1976). Interpretation, a psychological approach to translation. In: Brislin, Richard W. (ed.) *Translation: Applications and Research*. New York: Gardner Press, 92-116.
- Setton, Robin & Dawrant, Andrew (2016). *Conference Interpreting: A Trainer's Guide*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Sinclair, Anne; Jarvella, Robert J. & Levelt, Willem J. (eds) (1978) *The Child's Conception of Language*. Berlin (u.a.): Springer.
- Slobodova, Monika & Vertanova, Silvia (2020). Bilingualism versus monolingualism and its correlation with the interpreting mode. *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación*, (84), 167–173. [https://usearch.univie.ac.at/primo-explore/fulldisplay?docid=TN_cdi_webofscience_primary_000598511200015&context=PC&vid=UWI&lang=de_DE&search_scope=UWI_UBBestand&adaptor=primo_central_multiple_fe&tab=default_tab&query=any,contains,slobodova,%20Monika%20%26%20Vertanova,%20Silvia%20\(2020\).%20Bilingualism%20versus%20monolingualism%20and%20its%20correlation%20with%20the%20interpreting%20mode.&offset=0](https://usearch.univie.ac.at/primo-explore/fulldisplay?docid=TN_cdi_webofscience_primary_000598511200015&context=PC&vid=UWI&lang=de_DE&search_scope=UWI_UBBestand&adaptor=primo_central_multiple_fe&tab=default_tab&query=any,contains,slobodova,%20Monika%20%26%20Vertanova,%20Silvia%20(2020).%20Bilingualism%20versus%20monolingualism%20and%20its%20correlation%20with%20the%20interpreting%20mode.&offset=0)
(Stand: 31.10.2024).
- Thiéry, Christopher (1978). True Bilingualism and Second -language Learning. In: Gerver David & Sinaiko, H. Wallace (eds) *Language Interpretation and Communication. NATO Conference Series*, vol 6. Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-1-4615-9077-4_14 (Stand: 31.10.2024).
- Tipton, Rebecca (2010). On Trust: Relationships of Trust in Interpreter-mediated Social Work Encounters. In: Mason, Ian; Baker, Mona et al. (eds) *Text and Context: Essays on Translation and Interpreting in Honour of Ian Mason, Mona Baker et al.* 188–208., Manchester: St. Jerome.
- Valdés, Guadalupe; Chavez, Christina & Angelelli, Claudia V. (2000). Bilingualism from Another Perspective: The Case of Young Interpreters from Immigrant Communities. In: Roca, Ana (ed.) *Research on Spanish in the United States. Linguistic Issues and Challenges*, Chapter 2 (42–81). Somerville, MA: Cascadilla Press.

- Valdés Guadalupe & Angelelli, Claudia (2003). Interpreters, Interpreting, and the Study of Bilingualism. *Annual Review of Applied Linguistics*. 23., 58–78.
https://usearch.univie.ac.at/primo-explore/fulldisplaydocid=TN_cdi_proquest_miscellaneous_85572919&context=PC&vid=UWI&lang=de_DE&search_scope=UWI_UBBestand&adaptor=primo_central_multiple_fe&tab=default_tab&query=any,contains,INTERPRETERS,%20INTERPRETING,%20AND%20THE%20STUDY%20OF%20BILINGUALISM&offset=0 (Stand: 02.12.2024).
- Valdés, Guadalupe; Chávez, Christina & Angelelli, Claudia (2003). A Performance Team: Young Interpreters and Their Parents. In: Valdés, Guadalupe (ed.) *Expanding Definitions of Giftedness. The Case of Young Interpreters from Immigrant Communities*, 99–118. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Marisela (2003). The Study of Young Interpreters: Methods, Materials, and Analytic Challenges. In: Valdés, Guadalupe (ed.) *Expanding Definitions of Giftedness. The Case of Young Interpreters from Immigrant Communities*, 99–118. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Vermeer, Hans J. (1990). Funktionskonstanz” und “tertium comparationis”. Zu zwei Begriffen der Translationstheorie. In: Fürst, Gebhard (Hg.) *Gottes Wort in der Sprache der Zeit. 10 Jahre Einheitsübersetzung; (Stuttgart) (= Hohenheimer Protokolle 35)*, 39-42.
- Williams, Sarah (2017). Research and bilingualism and its relevance for interpreting. *HERMES – Journal of Language and Communication in Business*. ZTW (o.J.). *Bachelorstudium Transkulturelle Kommunikation*.
<https://transvienna.univie.ac.at/studium/bachelorstudium> (Stand: 17.02.2024).
- ZTW (o.J.). *Masterstudium Translation*.
<https://transvienna.univie.ac.at/studium/masterstudium-translation/> (Stand: 17.02.2024).
- ZTW (2020). *Curriculum für das Bachelorstudium Transkulturelle Kommunikation, Nr.79*. (Version 2020)
https://mtbl.univie.ac.at/storage/media/mtbl02/2019_2020/2019_2020_79.pdf (Stand: 05.03.2024).
- ZTW (2018). *Curriculum für das Masterstudium Translation*.
[Curriculum_MA_Translation_Juni2018.pdf](#) (Stand: 05.03.2024).

Zwischenberger, Cornelia (2015). Bridging Quality and Role in Conference Interpreting. In:
Behr, Martina & Zwischenberger, Cornelia (eds) *Interpreting Quality: A Look
Around and Ahead*. Berlin: Frank & Timme, 231-267.

Anhang 1: Interview-Leitfaden Fokusgruppeninterview

Der Leitfaden wurde im Fokusgruppeninterview weitgehend so beibehalten, wie er im Folgenden abgedruckt ist. Die Formulierung und die Reihenfolge der Fragen wurden während der tatsächlichen Befragung kaum variiert. Ausschließlich einige wenige Fragen wurden weggelassen oder leicht abgeändert. Es liegt ein halbstrukturiertes Interview mit offenen Fragen vor. In folgenden Leitfaden wurden kurze Kommentare eingefügt, die den Zusammenhang zwischen den Fragen und den Forschungszielen dieser Masterarbeit erläutern sollen. Diese Kommentare waren selbstverständlich nicht Teil des Interviews.

Forschungsfrage: Welchen Einfluss hat die Zweisprachigkeit auf das universitäre Studium des Dolmetschens?

Interviewbeginn

- Begrüßung und Dank für die Teilnahme
- Kurze Zusammenfassung des Themas
- Kurze Erklärung des Interviewablaufs und der ungefähren Dauer
- Datenschutzvereinbarung
- Erhebung soziodemografischer Daten der TeilnehmerInnen

Einstiegsfragen

- Welche Sprachen spricht ihr?

Muttersprache, Alter des (Erst-)spracherwerbs, Ort des (Erst-)spracherwerbs; persönliche Beziehung zu den Sprachen: Zugehörigkeit, Nähe, hervorgerufene Emotionen

Alter des Zweitspracherwerbs, Ort des Zweitspracherwerbs, Art des Zweitspracherwerbs (simultan/sukzessiv...); persönliche Beziehung zu den Sprachen: Zugehörigkeit, Nähe, hervorgerufene Emotionen

Fragen zum Studium am ZTW

Beginn des Studiums, Sprachenwahl und Beweggründe dafür, Schwerpunktwahl im Master, evtl. Änderung der Arbeitssprachen im Master

Kommentar:

Durch diese offenen Einstiegsfragen soll die persönliche Sprachbiographie der InterviewprobandInnen in Erfahrung gebracht werden. Wichtig für die Bestimmung des Spracherwerbstyps ist beispielsweise das Alter des Erst- bzw. Zweitspracherwerbs. Auch das Umfeld, in dem die Sprachen erworben wurden und die persönliche Beziehung zu den Sprachen sind wesentliche Kernelemente der Sprachbiographie. Da in vorliegender Arbeit die universitäre Dolmetschtätigkeit bilingualer Studierender einen zentralen Forschungsgegenstand bildet, ist die Frage nach der Sprachkombination der Studierenden und den persönlichen Motiven für die Wahl sehr wichtig.

Schlüsselfragen

Frage 1: Wann, wo und für wen habt ihr mit dem Dolmetschen begonnen?

Unterfragen:

- Fiel es euch leicht/schwer zu dolmetschen? Warum?

Kommentar:

Die Frage nach den ersten voruniversitären Dolmetschtätigkeiten stellt den ersten Versuch dar, den Einfluss des Bilinguismus auf das universitäre Dolmetschstudium zu erforschen. Die Dolmetscherfahrungen, die vor der universitären Ausbildung gemacht wurden, geben Aufschluss darüber welches Wissen und welche Kompetenzen die bilingualen Individuen bereits in das Studium mitbringen.

Frage 2: Wann habt ihr im universitären Studium mit dem Dolmetschen begonnen?

Unterfragen:

- Wie verlief der Lernprozess?

- Fiel es euch dank eurer Zweisprachigkeit leichter/schwerer, das Dolmetschen im Studium zu erlernen? Was waren die Herausforderungen, was war einfach?

(bezüglich bestimmter Aspekte/Teilbereiche des Dolmetschens, wie z.B. Korrektheit, Schnelligkeit, Verständnis des Ausgangstextes, Akzente/Dialekte etc.)

Kommentar:

Mit dieser Frage wird nun der tatsächliche Einfluss der Zweisprachigkeit auf die ersten Dolmetscherfahrungen im Studium erforscht. Es kann so festgestellt werden, inwiefern sich die voruniversitären Erfahrungen und bilingualen Lernprozesse nun auf die professionellen Dolmetschkompetenzen auswirken, die im Studium erworben und gefestigt werden sollen.

Frage 3: Wie geht es euch momentan mit dem Dolmetschen im Studium?Unterfragen:

- Fällt euch das Dolmetschen zwischen den Sprachen, mit denen ihr bereits bilingual aufgewachsen seid, leichter als das Dolmetschen zwischen den Fremdsprachen?
- Bringt euch eure Zweisprachigkeit mehr oder weniger Sicherheit/Selbstbewusstsein beim Dolmetschen?
- Fällt es euch während des Dolmetschens leichter, Kulturspezifika zu erkennen/diese zu dolmetschen, wenn ihr mit der jeweiligen Kultur aufgewachsen seid bzw., wenn ihr mit den Kulturen beider Sprachen aufgewachsen seid?
- Ist es ein Vorteil, wenn man die Kultur sozusagen automatisch im Elternhaus „mitbekommt“ oder kann man kulturelle Spezifika einer Sprachgemeinschaft auch genauso im Studium erlernen?

Kommentar:

Mit der ersten Unterfrage soll untersucht werden, ob es einen Zusammenhang zwischen der Dolmetschkompetenz und der Zweisprachigkeit gibt bzw., welchen Einfluss es auf das Dolmetschen hat, wenn man mit den Sprachen, zwischen denen gedolmetscht wird, bereits aufgewachsen ist. Eine für die Forschungsthematik wesentliche Frage ist auch die nach dem Einfluss der kulturellen Vorbildung auf das Studium. So kann bestimmt werden, ob und inwiefern das kulturelle Wissen, das im Zuge des Erst- und Zweitspracherwerbs vermittelt wird, förderlich bzw. ausreichend für die Dolmetschkompetenz ist.

Frage 4:

Mit welchen Dolmetschmodi (Simultan-/Konsekutivdolmetschen) und in welchen Dolmetschsettings (z.B. Konferenzsetting => Dolmetschkabine/Dialogsetting => außerhalb der Dolmetschkabine) arbeitet ihr im Studium? Wie oft?

Unterfragen:

- Fiel euch zu Anfang des Studiums ein Dolmetschmodus/ein Dolmetschsetting leichter/schwerer als der/das andere? Wenn ja, warum?
- Fällt euch jetzt ein Dolmetschmodus/ein Dolmetschsetting leichter/schwerer bzw. war er/es euch vertrauter als andere? Wenn ja, warum?

Kommentar:

Diese Frage dient dazu, herauszufinden, ob bzw. inwiefern Dolmetschmodus und Dolmetschsetting von der Zweisprachigkeit beeinflusst werden. Eventuell gibt es Dolmetschmodi oder/und settings, mit denen die bilingualen Studierenden im Zuge ihrer voruniversitären Dolmetschtätigkeit häufiger in Berührung gekommen sind. Es gilt, zu erforschen, ob sie sich in diesen Modi/Settings dann auch während des Studiums wohler fühlen oder, ob diesbezüglich kein Zusammenhang besteht.

Frage 5: Habt ihr euch auf eine eurer Arbeitssprachen im universitären Studium (unabsichtlich) stärker konzentriert, die euch dann vielleicht auch leichter fiel oder nicht?

Kommentar:

Mit dieser Frage soll erforscht werden, ob zweisprachige Studierende eine Tendenz dazu haben, beim Dolmetschen den Fokus auf eine Sprache zu legen, weil diese vielleicht während des bilingualen Aufwachsens ihre dominante Sprache war, oder, ob zwischen ihren Sprachen ein ausgewogenes Gleichgewicht besteht.

Frage 6: Gibt es eurer Meinung nach am Zentrum für Translationswissenschaft Wien eine Trennung zwischen einsprachigen und zweisprachigen Studierenden oder gibt es heterogene Gruppen, die sich sowohl aus einsprachigen als auch aus zweisprachigen Studierenden zusammensetzen?

Kommentar:

Diese Frage steht nicht direkt im Zusammenhang mit dem Forschungsinteresse dieser Arbeit. Ferner wird in der Antwort darauf nur ein Überblick über die soziale Situation während des Dolmetschstudiums erwartet. Es kann so Aufschluss darüber gegeben werden, ob sich die Studierenden eher in homogene sprachen(paar)spezifische Gruppen aufteilen, oder ob es heterogene, aus einsprachigen und zweisprachigen Studierenden bestehende Gruppen gibt.

Abschlussfrage: Gibt es noch etwas, das ihr zu eurer Zweisprachigkeit bzw. zum Dolmetschen sagen wollt?

Rückblick

- Kurze Zusammenfassung des Interviews
- Erneuter Dank für die Teilnahme

Ausblick

- Information über Ergebnisauswertung
- Verabschiedung

Anhang 2: Interview-Transkript Fokusgruppeninterview

Das folgende Interview-Transkript enthält den verschriftlichten Text einer Videoaufnahme des Fokusgruppeninterviews, die mit dem Programm „Zoom“ durchgeführt wurde. Die Transkription des Videotexts orientiert sich am „Jeffersonian Transcription System (JTS)“ (Sacks et al. 1974; zit. nach Niemants 2012: 167). Demzufolge wurden Wörter und „sounds“ großteils so notiert, wie sie tatsächlich geäußert wurden, d.h. umgangssprachliche Ausdrücke, Dialekt sowie Häsitationslaute wurden weitgehend beibehalten. Stellenweise wurde das Interview auch vereinfacht, d.h. einige umgangssprachliche Ausdrücke wurden in die Standardsprache übersetzt, einige Häsitationslaute bzw. sprachliche Besonderheiten, die den Interviewfluss stören würden, wurden weggelassen und die Interpunktion wurde nachträglich dort gesetzt, wo sie notwendig ist.

Auch nonverbale Elemente, wie beispielsweise Lachen oder Nicken wurden dort beibehalten, wo sie als wichtig erschienen und so transkribiert, wie sie im Original auftreten. Sie wurden in runden Klammern und Kursivschrift neben den jeweiligen Textelementen vermerkt. Bei besonderen Betonungen von Wörtern wurden diese Wörter fett geschrieben und der jeweiligen Äußerung wurde der Kommentar „betont“ in runden Klammern und Kursivschrift beigelegt. Sprechpausen, ein verlangsamtes Sprechtempo sowie Redeunterbrechungen wurden durch Punkte (...) dargestellt. Dort, wo ein Wort von der Interviewmoderatorin beispielsweise aufgrund von schlechter Akustik nicht hundertprozentig korrekt verstanden wurde, wird das durch ein Fragezeichen in runder Klammer neben dem vermuteten Wort angezeigt. Offensichtliche Grammatikfehler oder sonstige sprachliche Fehler in Äußerungen wurden durch den Kommentar “[sic]” gekennzeichnet.

Gemäß dem JTS werden dem vorliegenden Transkript folgende Informationen beigelegt:

Datum und Uhrzeit (Beginn) der Zoom – Videoaufnahme: 26.03.2024, 16:40

TeilnehmerInnen:

F=Interviewmoderatorin (Verfasserin d. Masterarbeit); S1, S2, S3, S4, S5 = befragte bilinguale Studierende des Zentrums für Translationswissenschaft

1 Also vielleicht könntet ihr euch .ich würde euch jetzt kurz allgemeine Fragen stellen ,Okay :F
2 wie's am Computer hier ,Wir können's auch so machen .eine Reihenfolge oder so ausmachen
3 also welche ,also vielleicht... ich würd' euch einfach mal die Fragen stellen ,angezeigt wird
4 wie ,Muttersprache habt ihr und – oder welche Erstsprache sozusagen – und wie alt wart ihr
5 könntet ihr das ,genau ,also ,ihr diese Sprache gelernt habt und wo habt ihr sie gelernt
6 vielleicht der Reihe nach beantworten einfach...wer will...

7 S1: ...bin ich der erste, oder...?

8 *(Durcheinanderreden)*

9 F: Ja, machen wir's so, machen wir's so, dass also zuerst S1, dann S2, dann S3 und dann S4
10 vielleicht, ja, genau.

11 S1: Ahm, gut, also meine Muttersprache ist Panjabi und äh, ich hab' das aber eher später gelernt.
12 Ich würd' sagen, dass ich eher mit ...Deutsch aufgewachsen bin. Dass das halt meine
13 Erstsprache is'.

14 F: Mhm. Und...also ja, wo hast du sie noch gelernt, also so im Elternhaus oder...?

15 S1: Genau, im Elternhaus.

16 F: Okay, ah, dann S2 bitte...

17 S2: Ahm, also ich würde definitiv sagen, dass meine Bildungssprache Deutsch ist. Ich finde
18 den Begriff Muttersprache/Erstsprache 'n bisschen schwierig für mich, weil mein Vater
19 Deutscher war und meine Mutter Russin ist, deswegen bin ich irgendwo halb parallel mit beiden
20 Sprachen aufgewachsen...in Deutschland, aber meine russischen Großeltern haben mich auch
21 großgezogen, das heißt, es war wirklich, genau, ein Mischmasch.

22 F: Ah, okay, danke. Okay, S3.

23 S3: Ahm, ja also ich bin auch, ahm, zweisprachig aufgewachsen, also mit Polnisch und Deutsch,
24 meine Eltern sind polnisch [sic] und dadurch, dass ich aber in Wien geboren bin, hab' ich auch
25 von klein auf gleich Deutsch gelernt, is' auch meine Bildungssprache und polnisch wurde eben
26 zuhause gesprochen, also (nickt), auch ziemlich parallel würd' ich sagen.

27 F: Okay, danke, und S4 noch, genau...

28

29 S4: Jaa, bei mir halt die Erstsprache is' Französisch und Deutsch hab' ich so mit ...fünf gelernt.
30 In der... im Kindergarten dann.

31 F: Okay, dankeschön, dann...genau, also ihr habt jetzt eh fast alle schon eure Zweitsprache
32 gesagt, aber könntet ihr vielleicht nochmal jetzt das Alter sagen, in dem ihr die zweite oder die
33 zweiten Sprachen erlernt habt und ob es eben so parallel war, oder ob der Erwerb von einer
34 Sprache schon so ganz abgeschlossen war und ihr danach dann erst die zweite gelernt habt, aber
35 eigentlich habt ihr das eh jetzt schon alle gesagt, also wer es noch nicht gesagt hat, könnte es
36 vielleicht noch sagen, aber ja, also ob das eben so simultan war oder ...ob ihr beispielsweise
37 vor dem Alter von drei Jahren schon beide Sprachen gelernt habt oder dann erst danach, aber
38 das habt ihr eigentlich eh glaub' ich alle gerade schon beantwortet, oder? Ja, okay, und fühlt ihr
39 euch irgendwie zu einer Sprache zugehöriger ...oder...ist euch eine Sprache irgendwie näher
40 oder findet ihr keinen Unterschied zwischen euren Sprachen, also könntet ihr vielleicht sagen,
41 ob eine Sprache euch irgendwie näher vorkommt oder ihr andere Emotionen spürt in der einen
42 Sprache als in der anderen, also könntet ihr das vielleicht in der Gruppe beantworten, also wenn
43 wer etwas dazu sagen will, gerne.

44 S1: Ahm, also, ich würd' sagen, dass, ich mich mehr zu Deutsch zugehörig fühl', weil, wenn
45 ich jetzt irgendeine Sprache lern' und ich irgendwas nicht versteh', dann übersetze ich es halt
46 automatisch ins Deutsche.

47 F: Mhm.

48 S1: ...und...beziehungsweise, wenn ich in mei nen anderen Sprachen irgendetwas nicht weiß,
49 dann denk' ich, ich denk' halt immer auf Deutsch, deshalb würd' ich sagen, dass vielleicht
50 Deutsch ...mir am Nahsten [sic] is'.

51 F: Mhm.

52 S2: Ahm, ich fühle mich am wohlsten mit Deutsch als Sprache, eben weil's so die
53 Bildungssprache is', also ich hab' da am meisten gelesen, auch Universität auf Deutsch
54 abgeschlossen und so weiter und russisch bringt bei mir aber andere Emotio n hervor, weil
55 ich vor allem soo viel Familie da hab' und das is' dann irgendwie manchmal 'n bisschen wärmer
56 sag' ich jetzt mal so, ja...

57 F: Mhm, okay danke.

58 S3: Ich würd' auch sagen, dass ich mich im Deutschen wohler fühl', mich auch besser
59 ausdrücken kann und mir Sachen schneller einfallen im Deutschen. *(hebt Stimme)*

60 F: Mhm.

61 S3: Ääähm...wobei, also mit dem Polnisch is' es so, ich hab so das Gefühl, dass ich äh, dass
62 ich **ungern** (*betont*) (*zieht Gesicht zusammen*) auf Polnisch spreche, zumindest am Anfang,
63 wenn ich's länger nicht gesprochen hab, also ich brauch' dann immer so ein paar Tage, bis ich
64 mich wieder so wohler fühle in der Sprache und die ersten drei, vier Tage is' es eher soo
65 bisschen holprig sag' ich mal und ähm, eben dadurch, dass ich eben in Wien lebe, hier in der
66 Schule war, alle meine Freunde sprechen Deutsch, also, ja, Deutsch is' auf jeden Fall, fällt mir
67 leichter auch.

68 F: Mhm, okay, dankeschön!

69 S4: Oh und bei mir is' Deutsch auch die Bildungssprache, deswegen is' es, also ich mein', ich
70 träum' im Deutschen, aber, was das Französische angeht, is' natürlich familiärer.

71 F: Mhm.

72 S4: Ja, da hab' ich halt mehr einen familiäreren Bezug, also, wie die anderen auch gemeint
73 haben.

74 F: Mhm, okay, dankeschön, also würdet ihr dann sagen, dass die Sprache, die ihr soo ...in der
75 Familie oft gesprochen habt, dass euch die dann auch generell leichter fällt oder einfach nur
76 näher ist, nur weil ihr dann positivere Emotionen damit verbindet, oder nicht?

77 S3: Na eben nicht, also bei mir äähm, obwohl zuhause eben polnisch gesprochen wird und
78 wurde, äähm, fällt mir das Deutsche leichter.

79 F: Ah! Okay.

80 S3: Also das Polnische ausschließlich zuhause ...also sonst so gut wie gar nicht.

81 F: Mhm.

82 S3: Ahm und trotzdem fällt mir das Deutsche leichter, weil ich's halt sonst überall nutze.

83 F: Ja. Ah okay, danke, mhm, und könntet ihr dann jetzt bitte noch sagen, welche Sprachen habt
84 ihr im Bachelor gewählt in dem Studium, als ihr den Bachelor begon ~~habt~~? Welche
85 Sprachenkombination habt ihr gewählt und gab es bestimmte Gründe dafür oder habt ihr das
86 einfach so... also gibt es keine bestimmten Gründe, warum ihr genau die Sprachkombination
87 gewählt habt?

88 S1: Ahm, ich, ich hab' halt Deutsch, Englisch und Spanisch genommen.

89 F: Mhm.

90 S1: ...und es gab jetzt keine Gründe. Es war'n halt die einzigen Sprachen, die verfügbar war'n
91 und die ich halt konnte.

92 F: Okay, danke!

93 S2: Also ich habe Deutsch, Englisch, Russisch ...ähm Englisch, weil ähm, ich auf einer
94 englischen Schule war und ich quasi zwischen zehn und achtzehn nicht wirklich ah, Russisch
95 gehabt hab', außer zuhause, also hab' ich mich natürlich wohler und sicherer im Englischen
96 gefühlt als im Russischen, deswegen quasi meine Sprache der Mutter als C-Sprache.

97 F: Ah okay, danke.

98 S3: Ich hatte Deutsch, Polnisch, Russisch aaahm, Deutsch und Polnisch natürlich, weil ich's
99 von klein auf gelernt und gekonnt hab' und Russisch hab' ich dann in der Schule erst gelernt
100 und, ahm, war mir vielleicht, ahm, bisschen näher als, also ich konnte, ich hab' natürlich auch
101 Englisch gelernt.

102 F: Mhm.

103 S3: Aber ich hab' dann Russisch lernen wollen auf der Uni, weil es mir näher war, vielleicht
104 wegen dem Polnisch, also weil's halt slawisch is' und ...

105 F: Mhm.

106 S3: Aahm, ja, ich fand s' auch interessanter einfach, ich hab' mich im Englischen nicht so
107 wohlgefühlt und das Russische fand ich einfach interessanter.

108 F: Ah, okay dankeschön!

109 S4: Ich hab' den Ma-äh-den Bachelor gar nicht hier gemacht. (*lacht*)

110 F: Ah, ja genau, dann, okay, dann komm' ich jetzt vielleicht auch schon zum Master... also
111 welche Sprachen habt ihr im Master gewählt und welche - ah, es ist noch eine Teilnehmerin
112 dazugekommen. Hallo!...Hallo, S5?

113 S5: Hi!

114 F: Also wir haben jetzt schon angefangen und ich würde dir jetzt auch nochmal kurz die Fragen
115 stellen, also wir sind gerade dabei, welche Sprachen ihr im Studium gewählt habt. Also vielen
116 Dank für deine Teilnahme einmal im Voraus und welche Sprachen hattest du im Bachelor, also

117 welche Sprachen hast du gewählt im Bachelorstudium am ZTW und gibt es bestimmte Gründe
118 dafür?

119 S5: Okay, ahm, ja, also ich hab' im Bachelor so wie im Master also, hallo an alle auch! Äähm,
120 ich hab' im Bachelor und im Master, ahm Deutsch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch und Englisch,
121 ahm, genau in der Reihenfolge A-B-C und noch die Gründe, warum die Sprachen oder...?

122 F: Ja, genau, könntest du vielleicht dann auch noch sagen, was davon deine Muttersprache ist
123 und in welchem Alter du sie ca. gelernt hast und in welchem Alter du ca. die zweiten Sprachen
124 gelernt hast?

125 S5: Mhm, okay, aahm, also ich...*(fragend)* mir wurde gesagt, dass ich Deutsch im Kindergarten
126 gelernt hab', ich kann mich nicht aktiv dran erinnern, aber davor hab' ich eben zuhause, ahm,
127 nur Kroatisch gesprochen, im Kindergarten dann Deutsch, aahm, also die beiden Sprachen
128 war'n dann parallel und dann ...äh...in der ersten Klasse Gymnasium, also mit elf, ähm, dann
129 Englisch gelernt.

130 F: Ah, okay! Okay, dankeschön, und, genau und jetzt eben im Master, welche Sprachen habt
131 ihr...also hat sich eure Sprachenwahl irgendwie geändert oder habt ihr wieder dieselben
132 Sprachen genommen im Master und welchen Schwerpunkt habt ihr im Master gewählt?
133 Vielleicht können wir wieder von Anfang anfangen, also S1!

134 S1: Ähm...also meine Sprachkombination is' gleich, weil, ich hab' dazwischen jetzt keine neue
135 Sprache gelernt.

136 F: Mhm.

137 S1: Uund...ähm, ich hab' den Zweig Konferenzdolmetschen genommen.

138 F: Ah! Okay, danke!

139 S2: Bei mir is' es genauso, meine Sprachen sind gleich geblieben und ich hab' auch den
140 Schwerpunkt Konferenzdolmetschen.

141 F: Mhm, danke!

142 S3: Bei mir auch, also Deutsch, Polnisch, Russisch is' gleich geblieben und
143 Konferenzdolmetschen war mein Schwerpunkt.

144 F: Mhm, dankeschön...S4?

145 S4: Ja. Mein Schwerpunkt ist Dialogdolmetschen, ahm, und, ich mein', ich hatte davor keinen
 146 Schwerpunkt oder Sprache, weil ich Romanistik studiert hab'.

147 F: Ja, mhm.

148 S4: So geseh'n, Romanistik war meine Hauptsprache Französisch, wêl al les auf Französisch
 149 war.

150 F: Mhm.

151 S4: Und jetzt hab' ich eben Deutsch als A-Sprache genommen.

152 F: Ah, okay, okay, danke!

153 S5: Und, ich hab' meine Sprachkombination auch beibehalten und bin im
 154 Konferenzdolmetschen...so.

155 F: Okay, dankeschön, dann, ja genau, also dann komm' ich zum Dolmetschen selbst. Habt ihr
 156 vielleicht schon in der Familie vor dem Studium gedolmetscht oder für Freunde...also, wenn
 157 ja, wann und wo genau habt ihr eigentlich begon nemit dem Dolmetschen und ist euch das
 158 leicht- oder schwergefallen und wenn ja, warum?

159 S1: Ahm...also...sorry, wolltest du noch was sagen?

160 F: Nein, ihr könnt...aja, es sollte ja irgendwie so ein bisschen eine Diskussion dann entstehen,
 161 ich weiß, das is' irgendwie nicht so leicht, aber falls ihr jetzt zu einem der anderen Teile eine
 162 Frage hättet oder so, könnt ihr gerne dann so eingreifen und sie stellen, also falls ihr irgendwas
 163 interessant findet, was jemand sagt, könnt ihr gerne dazu dann gleich anknüpfen und etwas
 164 sagen, ja, genau.

165 S1: Ja, also...ich hab' halt...Klassiker, ich hab' für meine Familienmitglieder gedolmetscht.
 166 Wenn jetzt irgendein Brief gekommen is' oder sie irgendwas nicht verstanden ha ,b'n
 167 dann...hab' ich das halt schnell übersetzt und ähm...anfangs war' s natürlich schlimm für mich,
 168 weil ich hab' die meisten Sachen nicht verstanden. Ich war ein kleines Kind. Ich konnte selber
 169 noch nicht so gut Deutsch. (*rechtfertigend*)...beziehungsweise...

170 F: Mhm.

171 S1: ...geschweige von [sic] all den Termini vom Amt und so...

172 F: Mhm.

173 S1: ...und ähm...das heißt, es war am Anfang auch sehr stressig da...

174 F: Mhm.

175 S1: ...meine Eltern es nich' verstanden hab'n, wieso ein kleines Kind kein' Brief von der Bank
176 übersetzen kann.

177 F: Ah, okay. Ah! (*überrascht*)

178 S1: Also am Anfang...hab' ich's eher negativ konnotiert ...

179 F: Mhm.

180 S1: Aber...nach einer Zeit, sagen wir, als ich dann ...jugendlich war, dann konnten meine
181 Eltern schon Deutsch und dann hab'n sie mich auch nicht mehr gebraucht und...dann hatte ich
182 sozusagen die ganzen Erinnerungen schon weg, also ich konnt' mich nicht mehr erinnern,
183 aber...die Skills war'n halt irgendwie noch da, denn...ich hab' dann zum Beispiel Freunde
184 gehabt, die...ja auch kein Deutsch konnten.

185 F: Mhm.

186 S1: Und ich musste manchmal für **die** (*betont*) dolmetschen.

187 F: Mhm.

188 S1: Und da hab' ich bemerkt „He“ (*überrascht*), is' voll easy für mich, also ich hab ', ich tū
189 mir ur nicht schwer und...

190 F: Mhm.

191 S1: Da hab' ich mir gedacht: „Okay, das wird mein Job, das muss ich tun!“

192 F: Ah, okay, sehr interessant, dankeschön!

193 S2: Also...ich kann mich nicht daran erinnern, dass ich als Kind oder als Jugendliche wirklich
194 gedolmetscht hab', weil da einfach kein Bedarf in diesem Kontext für diese Zeit w ar...ich kann
195 mich nur erinnern, dass mich ab und zu natürlich Freunde gefragt haben „Hey, was singt der
196 da?“ oder „Was reden die da?“, so, aber...

197 F: Mhm.

198 S2: ...so nicht per se, dass ich jetzt irgendwo zum Beispiel Briefe oder so (*schüttelt permanent*
199 *den Kopf*) - die ganze Zeit vom Blatt gedolmetscht hab oder so, mm (*schüttelt den Kopf*).

200 F: Mhm. Ah okay, also hast du dann wirklich erst, würdest du sagen, dann mit dem Studium
 201 dann erst wirklich...

202 S2: Genau.

203 F: Ah okay, danke!

204 S3: Also bei mir war's ähnlich wie bei S1 ...äähm...ich kann mich schon erinnern...also so als
 205 fünfjähriges Kind, weiß nicht, Kindergarten, Schule...ahm, beim Arzt zum Beispiel äh, musst'
 206 ich auch für meine Eltern manchmal Sachen dolmetschen. So Sachen we, keine Ahnung,
 207 Husten, weiß nicht, so für uns Alltagssprache eigentlich, aber meine Eltern konnten damals
 208 noch nicht, ääh, so gut Deutsch.

209 F: Mhm.

210 S3: Ähm uund...Briefe auch, aber da hab' ich mir halt sehr schwergetan, wie der S1 eben meint,
 211 die Briefe von der Bank oder so oder vom Amt oder so.

212 F: Mhm.

213 S3: Ähm...is' auch bis heute noch manchmal...da kommt bis heute noch manchmal die Mama
 214 zu mir und fragt „Ja, was heißt das eigentlich? Was bedeutet dieses Wort?“ Ähm...wenn sie
 215 sich manchmal nicht ganz auskennt oder es nicht versteht, obwohl sie inzwischen halt schon
 216 sehr gut Deutsch kann, aber ähm ja, es is' so ein ständiger Begleiter würd' ich sagen...das
 217 Dolmetschen.

218 F: Ah okay, danke. Sehr interessant, dankeschön.

219 S4: Bei mir war das jetzt auch so, ich musste auch als Kind, ahm, ja... (*denkt nach*), ab zehn
 220 vielleicht, ahm, auf jeden Fall alles Mögliche dolmetschen .. ahm...meine Mutter hat das fast
 221 nie gebraucht, weil sie sehr gut Englisch gesprochen hat, aber meine Großeltern hier...das
 222 Schlimmste war definitiv so Amtssachen, wie...welches Dokument wie heißt, weil s' im
 223 Deutschen selber nicht klar is' manchmal, was das sein soll.

224 F: Ja.

225 S4: Mmh, Vom-Blatt-Dolmetschen hatt' ich öfters mit Briefen, aber das hab' ich dann meistens
 226 sehr, sehr grob übersetzt oder gedolmetscht, das...ging irgendwie dann.

227 F: Ah, okay! Dankeschön! Mhm!

228 S5: Ja, also auch ähnlich wie...einige, die's schon gesagt haben, also so für die Eltern oder auch
229 für Leute im Bekanntenkreis...also meine Eltern konnten dann eigentlich eh, ahm, schon relativ
230 gut Deutsch, aber Bekannte von uns halt eher schlecht und da bin ich halt manchmal zum Arzt
231 mitgegangen, oder auch so Dinge wie E-Mails verfassen und dann kriegst du's halt auch gesagt
232 auf, auf der Muttersprache und sollst es dann auf Deutsch formulieren und solche Sachen, äh,
233 ich muss aber dazusagen, ich hab mich da nicht, also, mich hat das nicht **gestört** (*betont*) in
234 dem Sinn, ich mein', ja, ich hab auch vieles davon einfach nicht verstanden, so unbedingt und
235 dann halt so mmh, Notlösungen gefunden, aber ich kam mir halt voll wichtig vor immer, weil
236 ich mir da, keine Ahnung, wie alt is' man da...zwölf, dreizehn ...

237 F: Ja.

238 S5: ...und dann is' man so „Oha, ich darf das jetzt übersetzen oder dolmetschen, ich darf eine
239 E-Mail schicken ans Finanzamt oder so ...also für mich war das dann irgendwie, ich hab' mich
240 da so geehrt gefühlt, weil...wann sonst kommen die Eltern zu einem und brauchen Hilfe?
241 Normalerweise is' ja umgekehrt und das war 'n dann so...äh...Glanzmomente(*lacht*) so für
242 mich ja...

243 F: Ah okay, sehr interessant, dankeschön, okay, dann, ja genau und wann, also ja, wann würdet
244 ihr sagen habt ihr im Studium dann tatsächlich so...erste Dolmetschübungen gehabt, also ca. in
245 welchem Semester, also, wenn ihr euch nicht mehr erinnern könnt, müsst ihr's jetzt nicht sagen,
246 aber ca., ungefähr halt, wann habt ihr das Dolmetschen zum ersten Mal irgendwie...wann seid
247 ihr zum ersten Mal damit in Berührung gekommen im Studium und wie verlief da bei euch der
248 Lernprozess, also würdet ihr sagen, dass es für euch eben dank der Zweisprachigkeit dann leicht
249 war, das Dolmetschen zu lernen oder sogar...dann eher schwer war und könntet ihr vielleicht
250 irgendwie...irgendwelche Herausforderungen ...also was war 'n die Herausforderungen, die
251 größten, beim Erlernen des Dolmetschens im Studium und was war aber sehr leicht für euch?
252 Also, ein paar Aspekte wär'n zum Beispiel, also in Bezug auf Schnelligkeit, konntet ihr gleich
253 schnell dolmetschen, oder fiel es euch leicht oder schwer, etwas sehr korrekt zu dolmetschen
254 oder ja, oder habt ihr den Ausgangstext gut oder schlecht verstanden, genau also...könntet ihr
255 dazu vielleicht noch etwas sagen? Das wäre sehr nett.

256 S1: Ja...normalerweise ist ja vorhergesehen, dass man...im Master erst dolmetscht, aber...wir
257 hatten im Bachelor eine Professorin XY und...die hat sich gedacht: „He, lassen wir die Theorie
258 einfach komplett weg, machen wir gleich Praxis...und ich weiß, ich hatte im Bachelor schon,
259 so im vierten Semester eine Übung mit ihr, da hab'n wir einfach direkt gedolmetscht. Sie hat

260 uns nichts erklärt, sie hat uns einfach nur paar Zettel hingeschmissen, ein Video abgespielt und
261 gesagt: „Jetzt notiert ihr, los!“ Und gleich daraufhin mussten wir’s auch dolmetschen und ...

262 F: Mhm.

263 S1: ...ich würd’ halt sagen...ich war natürlich grauenhaft am Anfang, ich glaub, keiner war
264 wirklich gut...und ähm...weil ...da hab’ ich auch...das is’ halt jetzt eine Antwort auf deine
265 nächste Frage, und zwar...am Anfang hab’ ich mich halt voll selbstsicher gefühlt, weil ich mir
266 dachte: „Aha, ich hab’ ja schon Dolmetscherfahrungen, ich hab’ ja für meine Eltern und
267 Freunde gedolmetscht“. Problem is’ nur, wenn man jetzt für Eltern oder Freunde
268 dolmetscht...es is’ ja nicht genau...so du tust ja nur...irgendwie...zusammenfassen, was da
269 grad’ passiert.

270 F: Mhm.

271 S1: Wenn ich ein’ Zettel übersetze...ich sag’ einfach nur „Ja, es geht da darum, darum...“
272 ...oder wenn ich für Freunde irgendwas erkläre, dann auch nur „Jaa...der hat ca. das gesagt.“

273 F: Mhm.

274 S1: Aber **jetzt** (*betont*) an der Uni, da muss man jetzt wirklich **jedes einzelne Detail** (*betont*)
275 dolmetschen können. Man muss sich **alles** (*betont*) merken und ähm...

276 F: Mhm.

277 S1: Da hab’ ich bemerkt: „Okay, da hab’ ich ein Problem, weil ich ...ich hab’ **andauernd**
278 (*betont*) Kleinigkeiten ausgelassen, manchmal sogar größere Sachen...da hab’ ich bemerkt:
279 „Okay, das is’ ein Problem für mich.“

280 F: Mhm, okay, danke!

281 S2: Ja, also, ich würd’ sagen, ich beneide dich, S1, dass du so ’ne coole Prof im Bachelor hattest
282 ...ich fand’s mega frustrierend und ’n absolutes Unding, dass es im Bachelorcurriculum 2018
283 gar keine Dolmetschübungen gab...Ich freu mich, dass ich mich jetzt mal bei mei nen
284 KollegInnen so auslassen kann (*lacht*)...es gab nur eine Übung, die hieß „Einführung ins
285 Übersetzen und Dolmetschen“ und da haben wir wirklich nur...minimalst, äh, konsekutiv
286 probiert, mit lächerlich einfachen kurzen Texten.

287 F: Ja.

288 S2: Und...ich glaub in der allerletzten Einheit ...äh, hatten wir dann, ich weiß nicht, so fünf
289 Minuten Zeit auch eine einfache Rede mal in der Kabine simultan zu dolmetschen...also...das
290 is' fast schon nicht der Rede wert...deswegen, im Master hab ich erst begonnen, g'scheit zu
291 dolmetschen und da hat man sich irgendwie so gefühlt, oder, viele, und ich zumindestens [sic],
292 ähm, wie als ob man ins kalte Wasser geschmissen wurde, genau, aber es ging dann eben besser
293 und besser und besser natürlich mit viel Übung ...ahm...ich kann nicht sagen, dass jetzt
294 irgendwie...bilingual sein ein Vorteil oder Nachteil ist. Ich hab' keine Ahnung ehrlich gesagt.
295 Es is' auch find' ich schwierig, weil ...also bei mir is'es ja im Kontext der Familie irgendwie
296 auch mehr Russisch gewesen. Aber auf der Uni dolmetschst du ja auch Sachen über Politik,
297 Religion, Wirtschaft und da hat mir der Wortschatz zum Beispiel absolut gefehlt, ahm,
298 deswegen...ja, hab' ich da irgendwie gewisse Erwartungen auch nich' erfüllt, durch die
299 Anforderungen sag' ich jetzt mal.

300 F: Mhm.

301 S2: Genau, also es war...hatt' ich gemischte Gefühle beim...(?)

302 F: Also...meinst du, dass du dann bestimmte Themen gewohnt warst, die halt in der Familie
303 oft diskutiert wurden und die Themen, die dann auf der Uni behandelt wurden, warst du dann
304 noch nicht so gewohnt und deswegen ...war 's schwerer für dich...also ja, ja. Ok, verstehe,
305 okay, danke.

306 S2: Ja...

307 F: Ah, okay, okay, dankeschön!

308 S3: Ahm, genau, zu deiner letzten Frage, also ich hab auch im Bachelorstudium nur diese eine
309 Übung gehabt, die S2 eben auch hatte, äh, wo wir halt kurz das Dolmetschen probieren durften,
310 aber halt auch nur konsekutiv und dann halt im Master eben erst so richtig gedolmetscht, ahm,
311 so von null auf hundert sozusagen, ohne jegliche Vorbereitung, ohne Vorwarnung sag' ich mal,
312 äähm, ich glaub schon, dass es mir leichter fiel durch die Zweitsprachigkeit [sic], äähm, vor
313 allem das Verständnis, also das Hörverständnis. Ich hab' das Gefühl, dass ich vom Polnischen
314 ins Deutsche sehr gut war, also ohne jegliche Vorbereitung, und da hatte ich den direkten
315 Vergleich, wenn ich, ähm, meine C -Sprache, das Russische, äh, gedolmetscht hab~~als~~
316 Deutsche, war ich weitaus schlechter, als wenn ich vom Polnisch [sic] ins Deutsche
317 gedolmetscht hab', weil ich das Polnische so gut verstanden hab ', ähm, von klein auf eben.
318 Obwohl ich es jetzt, ähm, vielleicht nicht so gut spreche wie das Deutsche an sich ...ahm...

319 F: Mhm.

320 S3: ...aber es war halt schon leichter auf jeden Fall.

321 F: Ah, okay, okay, dankeschön, das klingt sehr interessant, danke, dann...ja, genau, also, falls
322 noch jemand, ja...S4? Ja, genau.

323 S4: Ahm, also das erste Mal gedolmetscht hab' ich auch erst im Master wirklich, ahm, ich denk'
324 als zweisprachig Aufgewachsene is' es manchmal echt schwer, weil man...nie eine Sprache
325 **perfekt** (*betont*) kann. Weil s' halt nicht in allen Bereichen immer ist. Ich werd' nie das
326 Deutsche, das familiäre Deutsche kennen.

327 F: Mhm, ja.

328 S4: ...wie wir alle nehm' ich an ...ahm...beim Dolmetschen ...ich mein, das Verständnis war
329 auch viel besser im Französischen und im Deutschen, is' klar, aahm, aber, es...ja **mir** (*betont*)
330 fiel's schwer, es...

331 F: Mhm.

332 S4: ...es war vielleicht einfacher, wenn's eine Sprache is', die man im Teenageralter gelernt
333 hat...

334 F: Mhm.

335 S4: ...anstatt, ahm, ja...ner anderen...ich weiß nicht, **mir** (*betont*) fiel's schwer auf jeden Fall.

336 F: Ah, okay, okay, danke, also was genau, also meinst du, dass...was genau fiel dir
337 schwerer...oder also...fiel dir irgendein bestimmter Aspekt schwer, also zum Beispiel...

338 S4: Mm, das Dolmetschen zum Beispiel. Das Französische is' ja ...sehr kompliziert, wenn's
339 jetzt zwischen...man spricht mit der Oma und dann spricht aber der Präsident.

340 F: Mhm.

341 S4: ...und, ich glaub', so schwülstig, wie die sprechen, so kann ich's als...halt vom Deutschen
342 ins Französische nicht wiedergeben, weil ich sehr viel meistens dieses instinktive, familiäre
343 Französisch hab'.

344 F: Mm, ja, das stimmt.

345 S4: Uund...das musste man sich echt abgewöhnen und das war halt sehr hart.

346 F: Ah, okay, okay, dankeschön, ja.

347 S5: Genau, also, aaahm, zum Glück hab' ich irgendwie ein bisschen andere Erfahrungen
 348 gemacht mit dem Bachelor, also ich war auch im zweiten... (*denkt nach*) ...im alten auf jeden
 349 Fall, im alten Bachelorcurriculum...ahm...und ich hatte zwei, also sowohl in Englisch als auch
 350 in BKS hatte ich die Möglichkeit, zu dolmetschen. In Englisch nur konsekutiv, das war glaub
 351 ich die Translatorische Methodik irgendwas ...

352 F: Mhm.

353 S5: ...und dann...ahm...in BKS haben wir...leider halt online, weil's halt durch Corona nicht
 354 ging...

355 F: Mhm.

356 S5: Ahm, haben wir online halt simultan gedolmetscht und uns halt aufgenommen und dann
 357 bisschen geschaut, wie wir damit klarkommen.

358 F: Ah! Okay. Mhm.

359 S5: Eh im Sinne von so ein bisschen Schocktherapie, also so „Hier, nimm und mach einfach.“...

360 F: Ah, ja...

361 S5: ...aber ich fand's nicht schlecht, weil ich glaub', wenn's auf freiwilliger Basis gewesen
 362 wär', ich hätt' mich nicht getraut, vor allem simultan irgendwie zu dolmetschen. Da hätt' ich
 363 mir gedacht: „Fix nicht“, und so hat das halt sehr gut funktioniert, aber ich muss mich
 364 anschließen, ähm, den Kollegin nenund Kollegen, es is' halt, wenn man eine Sprache im
 365 familiären Kontext lernt, is' halt immer was ganz Anderes...ich mein', im Bachelorstudium
 366 hab ich mich mit dem, ahm, BKS doch sehr gesteigert, also vom Anfang bis zum Schluss is'
 367 schon ein großer Unterschied gewesen, weil...dann eben man is' gezwungen, sich mit so Politik
 368 auseinanderzusetzen und was weiß ich, Geschichte und sowas, jetzt vom Vokabular her.

369 F: Mhm.

370 S5: ...und deshalb hab' ich mir das dann auch im Endeffekt zugetraut. Aber ich glaub', wenn
 371 ich halt direkt so von dem „Okay, ich hab' ...das zuhause gesprochen“ hin zum Dolmetschen
 372 gegangen wäre in der Uni, also das wär' glaub' ich viel zu viel gewesen. Das hätt' ich mir
 373 definitiv nicht zugetraut. Ja, weil man halt auch find' ich die Erwartungen hat ...so man is' in

374 einer Übung, das wird beurteilt und man denkt sich: „Uh, jetzt muss ich besonders gescheit
 375 klingen.“ Bei der Familie is’ es halt nicht so, die wissen...die kennen einen eh schon.

376 F: Ja.

377 S5: ...ich muss für meine Mutter nicht mehr...(?)...ahm, im Idealfall, aber in der Uni is’ es halt
 378 was ganz anderes, also, ja (*nickt*).

379 F: Aha, ja, voll, stimmt, voll interessant, danke, und ihr dolmetscht alle zwischen den Sprachen,
 380 mit denen ihr aufgewachsen seid, also die ihr im Elternhaus gesprochen habt, nehme ich an,
 381 oder gibt es auch wen, der eine Sprache auch dabei hat, die er dann erst im Studium oder in der
 382 Schule erlernt hat? ... also, weil es gibt ja auch welche, die dann andere Sprachen als die, mit
 383 denen sie aufgewachsen sind, als Arbeitssprachen haben, aber ich glaub’, ihr habt alle die, mit
 384 denen ihr aufgewachsen seid, wenn ich mich richtig erinnere, okay. Dann könnte ich...

385 S3: (*unterbricht*)...nicht nur, also wie gesagt, ich hab’ als C-Sprache auch das Russische.

386 F: Mhm.

387 S3: Aaahm, und das hab’ ich in der Schule erst gelernt als Fremdsprache und dann eben in der
 388 Uni, aahm, als Arbeitssprache gewählt, aber ich bin nicht mit Russisch aufgewachsen, ich hab’
 389 keine russische Familie.

390 F: Mhm.

391 S3: Es is’, ääähm, es is’ eine Fremdsprache ja...

392 F: Ah, okay, und...würdest du dann...

393 S1: Bei mir auch ich...ähm...

394 F: Mhm?

395 S1: ...also ich hab’ mit dem Spanischen nichts im [sic] nichts im [sic] Hut, ich, äh, ich hab’
 396 halt Spanisch in der Schule gelernt und, genau, also ich hab’ auch keine spanische Familie
 397 (*Kopfschütteln*) oder irgendetwas ...

398 F: Mhm, und würdet ihr dann...

399 S2: Bei mir bei Englisch auch, bei mir Englisch ist die Fremdsprache [sic].

400 F: Ah, super! Okay, dankeschön! Würdet ihr dann sagen, dass euch das Dolmetschen leichter
 401 dann zwischen den Sprachen fällt, die keine Fremdsprachen sind oder is’ es dann gleich? Also

402 gibt es einen Unterschied beim Dolmetschen zwischen den Fremdsprachen, also fällt es euch
403 zum Beispiel leichter, zwischen den Sprachen zu dolmetschen, die ihr bereits...mit denen ihr
404 aufgewachsen seid, als zwischen den Fremdsprachen, oder ist es...gibtes da gar keinen
405 Unterschied?

406 S3: Ahm, ich würd' da vielleicht anschließen zu dem, was S4 vorhin gesagt hat, dass, äh, die
407 Sprache, mit der ich aufgewachsen bin, also das Polnische, hat vielleicht mehr so diese, diesen
408 familiären Flair, also ich hab'...es is' eher so auf Alltagsniveau sag' ich mal.

409 F: Mhm.

410 S3: Und das Russische als Fremdsprache hab' ich ja erst erlernt und hab's nicht in der Familie
411 gesprochen, somit is' das auf einem anderen Niveau.

412 F: Mhm.

413 S3: Also das is', es is' '...oder nicht anderes Niveau, es ist vielleicht gleich gut wie mein
414 polnisches.

415 F: Mhm.

416 S3: ...aber es is', ahm, es is' vielleicht ein bisschen...vielleicht hab' ich ein größeres Vokabular,
417 weil ich es aktiv gelernt hab', kann dafür aber diese Alltagssprache, diese Redewendungen zum
418 Beispiel, die man so von klein auf kennt, von den Eltern oder so, das kenn' ich alles nicht. Also
419 mir fehlen da halt zum Beispiel so ein paar, äähm, ein paar Dinge ahm, vom familiären Kontext,
420 dafür kann ich aber mehr dieses, äh, weiß nicht, Dinge, die was [sic] in Zeitungsartikeln steh'n
421 oder bei Reden von Präsidenten oder....

422 F: Mhm.

423 S3: ...von Politikern eben gesprochen werden.

424 F: Mhm.

425 S3: Aah, da hab' ich, ähm, vielleicht mehr ein [sic] Vorteil, was eben die Fremdsprache angeht
426 als die Muttersprache.

427 F: Mhm. Aah okay, sehr interessant!

428 S1: Ja, also, ich muss zugeben, bei mir ist es eigentlich komplett anders. Ähm.ich wür d' sagen,
429 dass ich...dass mein Deutsch und mein Englisch schon ziemlich gut sind und dass ich in beiden
430 Sprachen sowohl sehr umgangssprachlich als auch sehr hochgestochen reden kann. Das war

431 irgendwie kein Problem bei mir, aber ich merk', das Spanische is' bei mir generell einfach sehr
432 schlecht. Ich merk' das jetzt' immer noch beim Dolmetschen, dass ich viele Sachen nicht
433 versteh', vor allem sehr viele kulturelle Nuancen, die versteh' ich überhaupt nicht. Aber ich
434 würd' sagen, das ist jetzt nichts Generelles, ich glaub', das muss man einfach lernen, weil ich
435 hab' Kolleginnen, die, keine Ahnung, aus irgendwelchen Ländern sind, aber Spanisch sprechen,
436 als wär's ihre Muttersprache – Erstsprache, sorry.

437 F: Ah, okay!

438 S1: Also es ist glaub' ich einfach nur etwas, was ich lernen muss.

439 F: Ah, okay, dankeschön.

440 S2: Ich würde mich auch anschließen den KollegInnen, äh, das ist ähnlich quasi, also wie S3
441 vor allem gesagt hat, weil man die Fremdsprache, in meinem Fall Englisch, quasi von null auf
442 wirklich gelernt hat, mit einem System dahinter irgendwie und so wirklich so Hausaufgaben
443 bekommen hat und alles, ist da irgendwie nochmal dieser Zugang anders und die Themen
444 irgendwie anders und eben wie schon viele gesagt haben, das Russische, das hat dann mehr
445 sowas Familiäres, Alltagssprachliches, man kann gewisse Witze verstehen, äh, kulturelle, oder
446 Redewendungen, genau. Und ähm, im Englischen ist es irgendwie mehr so, okay, bisschen
447 mehr so wie die Bildungssprache auf gut Deutsch.

448 F: Mhm, okay, danke!

449 S5: Ahm, ich find' das genauso, also man hat dann halt in den Sprachen, die man zum Beispiel
450 in der Schule gelernt hat, find ich auch, so 'nen Stempel drauf „Das kannst du“, also ich hab'
451 in Englisch maturiert, ich kann englisch, ich haßs Schwarz auf Weiß und bei der Muttersprache
452 is' es halt nicht so, da is' halt so „Ja, vertrau mir halt, ahm, dass ich's zuhause gelernt habe und
453 im Bachelorstudium entwickelt sich dann halt so der größere Wortschatz, zumindest eben bei
454 uns am Zentrum, ahm, fand ich, und ich find, ahm, was hinzukommt, beispielsweise ich sprech'
455 kroatisch zuhause in einem sehr starken Dialekt und dann an der Uni noch einmal die
456 Standardsprache zu lernen, also ohne jetzt wirklich von null anzufangen, sondern sich mal diese
457 Standardsprache anzueignen, das fand ich, ahm, das war ein Aspekt, der für mich halt sehr
458 schwer war, der im Englischen halt gar nicht da war. Weil im Englischen, ich weiß nicht, also
459 bei mir, diese Listnings bei der Matura, das war alles von Australien bis Schottland, also man
460 hat jeden Dialekt schon mal gehört und man einigt sich auf so ein Zwischending, was man dann
461 selber spricht, und das muss man da in der Muttersprache dann halt aktiv, sag ich mal,

462 verdrängen (*macht Geste für Anführungszeichen mit den Fingern*), wenn man dann in einem
463 Kontext ist, wo man halt seriöse Sachen dolmetschen muss. Da kann ich nicht den größten
464 Dialekt raushängen lassen. Is' halt schwierig, das zu unterdrücken manchmal.

465 F: Ah, interessant! Sehr interessant, ahm, okay, ich wollt' eh generell noch fragen, also würdet
466 ihr sagen, dass ihr dann Kulturspezifika auch so leichter erkennt, wenn, also wenn irgendetwas
467 speziell Kulturelles gesagt, also etwas, was ganz spezifisch für die eine Kultur ist, dass ihr das
468 dann auch leichter dolmetschen könnt, weil ihr ja auch mit der Kultur aufgewachsen seid...also
469 würdet ihr sagen, dass ihr nicht nur mit der Sprache sondern gleichzeitig auch mit der Kultur
470 dann eigentlich, ähm, dass ihr euch dann eigentlich besser schon auskennt mit dieser Kultur als
471 jetzt zum Beispiel einsprachige KollegInnen, die die Sprache dann erst so erlernt haben, also ja
472 okay...

473 S2: Also könntest du nochmal die Frage wiederholen, das war... ich hab' jetzt nicht ganz
474 verstanden, was du gemeint hast.

475 F: Ja, also, würdet ihr, ich weiß, es war irgendwie gerade bisschen komisch ausgedrückt, also
476 würdet ihr dann sagen, dass ihr dann, ahm, dadurch, dass ihr halt mit beiden Sprachen
477 aufgewachsen seid, also oder mit mehreren Sprachen, ahm, dass ihr dann auch gleichzeitig die
478 Kultur viel besser versteht von diesem Sprachraum als jetzt...und dass ihr deshalb dann auch
479 Kulturspezifika besser dolmetschen könnt, also wenn irgendetwas Spezielles gesagt, also wenn
480 im Ausgangstext irgendetwas ganz Kulturspezifisches vorkommt, dass euch das dann leichter
481 fällt, in die Ziel-, also auch in die Zielkultur zu übertragen, weil ihr ja auch nicht nur mit der
482 Sprache, sondern auch mit der ganzen Kultur aufgewachsen seid, oder, würdet ihr sagen, dass
483 man Kultur...kulturelle Sachen auch genauso im Studium dann erlernen kann? Oder ob es
484 schon ein Vorteil ist, wenn ihr die Kultur so automatisch sozusagen mitbekommen habt im
485 Elternhaus?

486 S5: Mh, also ich würd' sagen, dass, also wenn ich das jetzt richtig verstanden hab', ähm, also
487 ja, durchs Aufwachsen kriegt man sehr viel Kultur halt mit, ahm, aber hängt ja auch, also wieder
488 halt vom Niveau ab, wo man sich halt auch befindet, denk' ich mir, ähm, aber ich würd' nicht
489 sagen, dass es unbedingt leichter war, die Sachen zu übertragen, es war halt leichter, sie zu
490 verstehen und vielleicht deshalb halt dann auch leichter zu sagen: „Okay, gut, lass ich das jetzt
491 weg oder nicht?“, weil grad halt, keine Ahnung, ahm, in BKS gibt's sehr, sehr, sehr viel
492 implizites Wissen, was man halt wirklich einfach nur, was man halt weiß (*ausdrucksstarker*
493 *Gesichtsausdruck*) und da ist nicht, da stellt sich oft nicht die Frage: „Wie übertrag' ich das?“

494 oder „Muss ich das jetzt wirklich irgendwie übertragen?“ oder “Mach’ ich jetzt eine Slim-
495 Version fürs Deutsche?”, ahm, und das, das find’ ich ist dann schon, ahm, da hab’ ich schon
496 einen Vorteil gehabt, denk’ ich mir, wenn ich eben damit aufgewachsen bin, dass ich das auch
497 entscheiden konnte irgendwie...

498 S2: Also, wenn ich die Frage richtig verstanden hab’, würd’ ich sagen, natürlich, wenn man mit
499 einer gewissen Sprache und deren Kultur dann aufwächst, dass man es leichter hat später, also
500 auch allein schon vom Gefühl her, man muss es jetzt ja nicht irgendwie direkt immer übertragen
501 können, aber einfach so das Verständnis und: „Okay, das ist in etwa so gemeint und dann kann
502 ich’s in etwa so übertragen.“

503 F: Ah, okay, dankeschön.

504 S3: Ich glaub’ auch, also es war schon ein Vorteil, also man hat schon viel mitbekommen von
505 der Familie. Im Vergleich jetzt, also wenn ich mein Polnisch vergleiche mit dem Russischen,
506 ah, die Kultur vom Russischen musst’ ich jetzt erlernen, vom Polnischen hatt’ ich einen Vorteil
507 und hab’ schon vieles gewusst, aber trotzdem würd’ ich nicht sagen, dass das ausreichend war,
508 äh, um professionell zu dolmetschen in der Kultur oder in der Sprache, weil ich hab’ dann doch
509 im Studium, äh, auch schon im Bachelorstudium sehr viel über die polnische Kultur gelernt,
510 von der ich nicht wusste davor, was einfach daran liegt, dass ich keine, also dass Polnisch nicht
511 meine Bildungssprache ist, weil es waren so kulturelle Dinge, die die Leute, die in Polen
512 aufwachsen, wissen. Das ist für sie, äh, Allgemeinbildung, weil sie halt dort in die Schule
513 gegangen sind und für mich war das alles neu, weil ich halt eben von zuhause das alles natürlich
514 nicht mitbekommen hab’. Ich hab’ ja, ich war ja in Wien in der Schule und nicht in Polen. Also
515 es ist schon ein Vorteil, es ist eine Hilfe, aber es reicht dann doch nicht, um professionell zu
516 dolmetschen. Man braucht dann schon eben das Studium dazu, um das zu ergänzen.

517 F: Ah okay, danke. Okay, dankeschön, das ist sehr interessant.

518 S1: Ja, also ich, ich stimme ’ allen zu, es ist halt, es ist ein Riesenvorteil, wenn man die kulturellen
519 Sachen weiß, weil zum Beispiel, mir fällt jetzt das Beispiel Humor ein. Witze bauen ja meistens
520 auf kulturelles [sic] Wissen auf. Sachen, die in der Vergangenheit passiert sind, dass man das
521 wieder aufruft. Und wenn man die kulturellen Sachen nicht kennt, dann ...versteht man den
522 Witz gar nicht und, ähm, zum Beispiel im Deutschen war’s für mich kein Problem und wir
523 hatten ja im Bachelor diese, diese Vorlesung „Text und Kultur“. Ich glaub’, im alten Curriculum
524 war’s was anderes, aber da ging’s ja im Grunde darum. Tschuldigung?

525 F: Ja, ja, ich glaub', ich kann mich erinnern ca. an die auch, ja, mhm!

526 S1: Ja, genau, genau. Und da wird ja eben so dieses Kulturelle beigebracht und da war für mich
527 eigentlich nichts Neues. Ich dachte mir: „Jaa, das kenn' ich schon !“, weil ich halt hier
528 aufgewachsen bin. Aber dann, zum Beispiel in Text und Kultur Englisch, **da** (*betont*) haben sie
529 Sachen erwähnt, wo ich mir dachte „Das hab' ich nie gehört.“, und das sind Sachen, die aber
530 wirklich relevant sind, die braucht man. Und ich hab' wegen dieser Vorlesung dann auch viele
531 Sachen außerhalb gecheckt. Witze oder generell, ich hab' einfach viel mehr Englisch gecheckt.

532 F: Ah okay, danke, aha, sehr interessant, dankeschön!

533 S4: Für mich war das...natürlich ein großer Vorteil für das Französische und das Deutsche,
534 weil im Französischen wird sehr viel implizit gesagt, ähm, durch, ja, andere Äußerungen oder
535 Benehmen, wie auch immer, und das erkennt man sehr, sehr schlecht, wenn man's nicht schon
536 erlebt hat oder eben im Land selber war und das kann man dann...wenn man in Österreich
537 aufgewachsen ist, dann kann man's sozusagen auf die andere Kultur (?) übertragen. Es geht nie
538 hundertprozentig, aber dann kann man einen Schmääh d'raus machen oder, ahm, was auslassen.

539 F: Okay, danke, dankeschön. Ja, genau, jetzt würd' ich auch nochmal zum Studium noch eine
540 Frage stellen und zwar, also mit welchen Dolmetschmodi arbeitet ihr öfters, also dolmetscht ihr
541 öfters, oder wie oft wendet ihr sozusagen welchen Dolmetschmodus quasi an? Also ich rede
542 jetzt von Simultan- oder Konsektivdolmetschen, und in welchen Dolmetschsettings
543 dolmetscht ihr, also wie oft ca.? Dolmetscht ihr oft in der Kabine oder öfters so eben in einem
544 dialogischen Setting so außerhalb der Kabine und ist euch ein Dolmetschmodus oder ein
545 Dolmetschsetting am Anfang des Studiums leichter oder schwerer gefallen als andere vielleicht
546 und ja, warum, genau?

547 S2: Ahm, darf ich vielleicht beginnen? Weil ich muss dann leider eben gehen.

548 F: Ja, ja, gerne.

549 S2: Voll, also, am Anfang fand ich das Simultandolmetschen irgendwie span nender und
550 interessanter und, äh, da fiel mir das Konsektivdolmetschen irgendwie schwerer, weil
551 natürlich auch die Notizentechnik noch gar nicht irgendwie gescheit war, oder geübt oder
552 vorhanden oder wie auch immer. Ahm, also jetzt momentan dolmetsche ich gar nicht mehr im
553 Studium, weil ich nur mehr die Masterarbeit schreiben muss, aber kurz vor der Modulprüfung
554 hab' ich vor allem sehr viel simultan in der Kabine gedolmetscht, weil natürlich die Professoren
555 einem Druck machen, dass es sehr schwer ist, es zu schaffen und so weiter...genau.

556 F: Ah, okay, danke! Also du kannst eh wann immer du willst gehen, also vielen Dank für die
557 Teilnahme und ich schicke dir dann die Einverständniserklärung.

558 S2: Alles klar, ciao!

559 F: Ja, genau. Also falls jemand von euch noch etwas dazu sagen möchte...

560 S5: Ja, also wenn's okay ist, dann mach ' ich gleich weiter. Also ich fand am Anfang auch ...also
561 das Simultandolmetschen ist von Anfang an mir das liebere gewesen, also
562 Simultandolmetschen: Lieb's! (*Nickende Geste im Sinne von „hundertprozentig“*) Über alles.
563 Konsekutiv hab' ich am Anfang wirklich gehasst, ahm mittlerweile hab' ich mich damit
564 angefreundet, weil's auch, ja, macht auch hin und wieder Spaß, weil man sichtbarer ist a
565 Dolmetscherin und nicht in der Kabine irgendwo hinten hockt, ähm, ich muss aber auch
566 dazusagen, ich hab' jetzt letztes Semester zum ersten Mal Dialogdolmetschen besucht und zwar
567 Dialogdolmetschen 1, dieses Semester Dialogdolmetschen 2. Es gefällt mir sehr, aber ich muss
568 sagen, es ist auf eine andere Art anstrengend als, ahm, als simultan. Ahm, ist aber auch recht
569 spannend, weil es ist zwar dem ähnlich, was ich halt kenne von eben, was wir am Anfang
570 besprochen haben, was man als Kind, als Jugendlicher dolmetscht für die Familie. Wenn man's
571 dann aber auf einmal in der Uni macht und dann aber im Hintergrund hat: „Okay,
572 **Dolmetschethik** (*betont*), äh, **Techniken, Strategien** (*betont*)“, ist das auf einmal ganz anders,
573 ahm, daher...ich hoffe, ich hab' jetzt auf die Frage geantwortet, also daher, ja auf jeden Fall
574 simultan, ich lieb's, aber Dialog ist auch auf eine **ganz** (*betont*) eigene Art herausfordernd. Also
575 ...so, wie früher ich das gemacht habe für meine Familie, könnt' ich das jetzt halt nicht mehr,
576 einfach weil ich zu viel, zu viel Bedenken jetzt logischerweise habe, auch wegen meines
577 Studiums, was man beachten muss, beachten soll, Professionalität, hin und her, das hat sich
578 ganz verändert (?)....

579 F: Mhm, was wolltest du sagen zu Dolmetschethik, weil du Dolmetschethik angesprochen hast,
580 also, was meinst du damit genau? Also, ahm, könntest du das noch erklären?

581 S5: Ähm, dass ich also früher, ich weiß nicht, wenn ich jetzt mitgegangen bin zum Arzt, dann
582 hab' ich halt einfach gedolmetscht. Dann war ich ja auch praktisch die Vertretung von meiner,
583 von der Mutter, von wem auch immer, und jetzt aber, wenn du, also wenn du als Dolmetscherin
584 tätig bist, dolmetschethisch, also als Dolmetscherin, du kannst dich nicht irgendwie jetzt auf
585 eine Seite stellen, bzw., du kannst, aber du musst es halt argumentieren können, wir haben einen
586 Berufskodex und so weiter. Also da verspürt man halt irgendwie eine andere Art von
587 Verantwortung, als halt, wenn man dolmetscht, ja.

588 F: Ah ja genau, danke, das ist sehr interessant! Okay, will noch jemand etwas sagen?

589 S1: Ähm, ja, also ich hab' das Gefühl, es gibt niemanden, der irgendwie
590 Konsekutivdolmetschen mehr mag. Ich mag 's auch nicht. (*lacht*) Es ist eigentlich genau, wie
591 die Kolleginnen das gesagt haben, es ist viel anstrengender als simultan und es macht auch,
592 simultan macht auch viel mehr Spaß, also es ist wirklich (?) spannender. Aber genau, wie die
593 S5 gesagt hat, ich hab' dieses Semester mit den Übungen Dialogdolmetschen angefangen und
594 es ist komplett anders als das Konsekutivdolmetschen, was [sic] ich kenne. Es ist nicht so lang,
595 man muss sich die Sachen nicht so merken, wie...

596 Ich: Mhm, mhm...

597 S1: Meistens sind es ein, zwei Sätze oder...Sachen, die man sich eh leichter merken kann. Es
598 ist nicht so...heftig und...das macht mir jetzt auch ein bisschen Spaß, also meine Sichtweise
599 hat sich bisschen geändert, aber ich mag simultan immer noch mehr. Es ist immer noch lustiger,
600 es ist nicht anstrengend, aber man ist einfach in diesem Flow. Man ist drin und die Zeit
601 vergeht wie im Flug. Es macht mir einfach Spaß.

602 F: Ja, ja, stimmt, ah okay, dankeschön! Ja, will noch wer von euch noch etwas zu der Frage
603 sagen oder nicht? Weil sonst ...

604 S4: Also ich tu' derzeit jetzt auch nicht wirklich dolmetschen, weil ich die Masterarbeit
605 schreiben muss, aber dadurch, dass mein Schwerpunkt Dialogdolmetschen ist, hab' ich das am
606 meisten gemacht, ähm, ich mein, konsekutiv, ja, schlecht, wenn man ein schlechtes
607 Kurzzeitgedächtnis hat, dann is' noch mieser. Dialogdolmetschen geht ja, weil's wirklich sehr
608 kurze Sätze sind und sehr kurze Einheiten, aber, ja, Simultandolmetschen is' halt, ich glaub'
609 für alle was Spannenderes, weil wir ja alleine in der Kabine sitzen und was rausgekommen is',
610 is' halt raus und dann geht's halt schnell weiter und das macht halt mehr Spaß.

611 F: Ja, voll, stimmt. Okay, dankeschön...

612 S3: Ahm, was ich halt mag am Dialogdolmetschen ist, dass es so ...dass es interaktiver ist und
613 dadurch bleibt man vielleicht, also dadurch, dass man halt auch sichtbarer ist, bleibt man viel,
614 äh, konzentrierter hab' ich das Gefühl. Also, weil beim Simultandolmetschen ist man so ein
615 bisschen outgezoned in dieser Kabine und redet halt vor sich hin...ich mein, die Zeit vergeht
616 zwar schnell, aber irgendwo...mh, lässt dann die Konzentration nach und irgendwann ist es
617 nicht mehr vielleicht soo aufregend, aber es hat beides Vor- und Nachteile, deswegen find ich
618 das schwierig zu sagen...äh, was besser ist. Ich hab auf jeden Fall durch den Schwerpunkt nur

619 Konferenz, also durch Konferenzdolmetschenschwerpunkt [sic] hab' ich nur simultan
620 gedolmetscht im Studium, ahm, bis auf diese Übungen "Konsektivdolmetschen" eben, aber
621 Dialogdolmetschen hab' ich leider gar nicht gemacht im Studium und äähm, hab' das aber privat
622 eben meistens gemacht, also wenn ich wo dolmetschen war und ich kann aus der Erfahrung
623 sagen, dass das Dialogdolmetschen doch...ähm...also ich mag's schon auch, also ich würd' da
624 dem S1 widersprechen, also ich find , äh, dieses Dialogdolmetschen oder
625 Konsektivdolmetschen hat schon auch irgendwo, ahm, seinen Reiz.

626 F: Ah, okay, dankeschön, und alle, die eben von euch dialogdolmetschen, würdet ihr sagen,
627 dass, wie ihr das eben ganz am Anfang im Studium erlernt habt, ist euch da schon dieses Setting
628 eben so ein bisschen bekannt vorgekommen, eben weil ihr schon in der Familie gedolmetscht
629 habt und fiel es euch dadurch dann schon leicht, das zu erlernen ? Würdet ihr sagen, dass ihr das
630 dann schon besser konntet, sozusagen, dadurch, dass ihr das Setting schon und alles ein
631 bisschen kanntet, dass ihr euch dann auch irgendwie sicherer oder selbstbewusster gefühlt habt
632 gleich am Anfang, oder musstet ihr das auch erst dann wieder neu ler neweil es doch was
633 ganz anderes dann ist als in der Familie? Falls ihr noch etwas kurz dazu sagen wollt, könnt ihr
634 es noch sagen, oder sonst würde ich noch eine Frage vielleicht stellen, und zwar: Also würdet
635 ihr sagen, dass ihr euch irgendwie unabsichtlich auf eine eurer Sprachen mehr fokussiert oder
636 die irgendwie bevorzugt habt immer im Studium oder gelingt es euch gut, so eine Balance
637 zwischen euren Sprachen zu finden? Oder habt ihr euch irgendwie unabsichtlich mehr auf eine
638 Sprache konzentriert, sodass ihr dann in der dann irgendwie besser wart oder gar nicht? Also
639 könntet ihr kurz etwas dazu sagen?

640 S1: Ahm, ja, also ich hab' halt irgendwie in den englischen Übungen nie wirklich Probleme
641 gehabt und ich streng' mich da auch irgendwie nicht so an. Ich will jetzt nicht angeben, es ist
642 nur...es ist halt, mir fällt's voll easy und wie gesagt, im Spanischen tu ich mir aber nicht so
643 leicht, da hab' ich wirklich Probleme. Und deshalb tu' ich jetzt auch aktiv wirklich Spanisch
644 üben und da versuchen, mehr zu dolmetschen, denn ich denke, beim Englischen reicht s'mir
645 schon.

646 F: Ah, okay, dankeschön!

647 S5: Mh, ich glaub', also die Frage war ja, ob wir eine Sprache unabsichtlich oder absichtlich
648 mehr oder weniger gemacht haben.

649 F: Ja.

650 S5: Ahm, ich fand's recht interessant, weil ich war eigentlich ziemlich ready, ins Englische zu
651 dolmetschen, was ja eigentlich meine C-Sprache is' und dann ahm, wurd' ich aber halt öfter
652 von Professoren darauf hingewiesen, dass es halt nicht so gedacht ist und lieber nicht und lieber
653 nicht, äääm, das fand ich ziemlich interessant. Dementsp rechend ~~ha~~ ich mich dann halt
654 hauptsächlich mit BKS-Deutsch hin- und her, äh, befasst und halt sehr viel aus dem Englischen
655 ins Deutsche, aber ich glaub, das werd' ich langfristig halt im Beruf nicht durchziehen können,
656 also ich glaub', ins Englische wird man sicher auch oft dolmetschen müssen, ahm, genau, aber
657 ich glaub', aktiv gearbeitet und aktiv gedolmetscht hab' ich auch teilweise absichtlich mehr ins
658 BKS, einfach, weil das meine Schwachstelle war, da musst' ich mir einfach **sehr** (*betont*) viel
659 aneignen an Vokabular, was wir eh schon besprochen haben halt (?) und so weiter.

660 F: Ah okay, danke! Okay...

661 S3: Ah, ich würd' sagen, bei mir war's ziemlich ausbalanciert, also ich hab' schon, ah, beide
662 Sprachen, also B- und C-Sprache relativ oft geübt, ahm, und auch oft gedolmetscht, ja vom
663 Deutschen ins Polnische und umgekehrt und vom Deutschen ins Russische und umgekehrt,
664 also, ich hab' da schon versucht, ähm, beides zu üben und beides öfter zu machen.

665 F: Mhm, ah, okay, dankeschön.

666 S4: Aso und ich, ähm, beim Dialogdolmetschen hat man sowieso keine Wahl, dann macht man
667 automatisch einfach jedes Mal beide Sprachen, also ist dann ein guter Ausgleich dahingegen.

668 F: Ah okay, ja stimmt, super, danke! Also falls euch noch irgendetwas einfällt, was ihr generell
669 zur Zweisprachigkeit im Studium sagen könnt, könntet ihr das jetzt noch gerne sagen und,
670 genau also, vielleicht noch eine Frage, also: Findet ihr, dass, zweisprachige Studierende eher,
671 also habt ihr irgendwie mitbekommen, dass es so eine Aufteilung zwischen zweisprachigen und
672 einsprachigen Studierenden im Studium gibt oder findet ihr das gar nicht, also findet ihr, ist es
673 so eine gute Misch-, also wird das immer gut durchgemischt oder schließen sich zweisprachige
674 Studierende eher so in Gruppen zusammen und einsprachige Studierende? Aber ich glaube, das
675 kann man jetzt nicht so beantworten, also meiner Meinung nach sind alle sehr gut
676 durchgemischt so, aber ja, also falls euch noch irgendetwas aufgefallen ist, irgendetwas
677 Besonderes dazu, könnt ihr es gerne sagen.

678 S1: Also, ich weiß nicht, ob ich die Frage ganz verstanden hab', aber ich glaub', ich wür
679 sagen, man bleibt halt hauptsächlich so in seiner Kombination.

680 F: Mhm.

681 S1: Aber das ist voll interessant. Nicht nur wirklich in den Sprachen, sondern in der
682 Kombination, zum Beispiel, Leute, die jetzt...ich hab' ja Deutsch, Englisch, Spanisch. Ich
683 kenn' irgendwie keine Leute, die Deutsch, Spanisch, Englisch haben, obwohl s'die gleichen
684 Sprachen sind. Ich kenn' wirklich nur Leute so aus meiner Kombi und...

685 F: Ah!

686 S1: Ich glaub' aber nicht, dass das jetzt irgendwie so beabsichtigt ist. Ich glaub', das sind
687 einfach die Leute, die man als erstes kennenlernt und man...(?) dann einfach miteinander. Da
688 ist aber kein...ich hab' aber das Gefühl, wenn ich jetzt zu irgendeiner Person hingehe und mit
689 der rede, dass sie...dass man eh irgendwie willkommen ist. Das ZTW ist eh ziemlich sozial.

690 F: Ja. Stimmt, dankeschön, okay...

691 S5: Ich glaub', es kommt auch bissl auf die Sprache an, weil bei BKS zum Beispiel, da sind
692 alle zweisprachig. Niemand lernt freiwillig Bosnisch/Kroatisch/Serbisch einfach mal so vor
693 sich hin. Im Englischen sind wir halt kaum Leute, die englische Native Speaker sind oder
694 Englisch zuhause gelernt haben, also, ich glaub' das passiert dann schon automatisch. Also ich
695 kenn' sehr viel mehr zweisprachige Leute an der Uni, aber auch, wie S1 schon gesagt hat, wegen
696 der Sprachkombination. In BKS sind halt nur zweisprachige Leute.

697 F: Danke, okay, dankeschön!

698 S3: Also ich hab' schon das Gefühl, dass ich auch sehr viele nicht...oder Freunde oder Personen
699 kennengelernt hab', die nicht zweisprachig aufgewachsen sind, ahm, obwohl ich zweisprachig
700 bin. Also ich würd' nicht sagen, dass das jetzt Einfluss darauf genommen hat, dass ich jetzt nur
701 in einer Gruppe mit zweisprachigen Leuten bin. So ganz im Gegenteil, es ist ziemlich fifty-fifty
702 aufgeteilt, ahm, einfach weil man halt auch in den Vorlesungen, in den deutschen Vorlesungen,
703 mit so vielen Leuten in Kontakt kommt, die jetzt nicht Polnisch und Russisch haben, sondern
704 eben auch Spanisch und Englisch und Französisch und, äh, alles Mögliche, also, es kommt aber
705 auch sehr auf die Person drauf an, wie offen man ist und wie leicht man Leute kennenlernt oder
706 ob man eher so verschlossen ist und nur in den Übungen mit den Sitznachbarn spricht. Also ist
707 das ganz personenabhängig und persönlichkeitsabhängig würd' ich sagen.

708 F: Ja, stimmt, okay, dankeschön! Also ich hätte jetzt keine konkreten Fragen mehr, aber
709 eigentlich, ah, ich habe jetzt so herausgehört, es gibt jetzt schon sehr viele...also aus dem
710 Interview ist irgendwie herausgekommen, dass es schon Vorteile der Zweisprachigkeit gibt,
711 aber nicht nur Vorteile, sondern, dass euch manches dann sogar auch schwerer fällt. Ja, es war

712 echt sehr, sehr interessant, eure Antworten dazu zu hören, vielen, vielen Dank nochmal für die
713 Teilnahme und eure Zeit und falls euch irgendwann noch etwas zum Thema einfällt, wäre ich
714 euch sehr dankbar, wenn ihr mir das auch, also einfach so mitteilen könntet. Falls euch
715 irgendein interessanter Aspekt zu dem Thema irgendwann mal einfallen sollte, wäre ich immer
716 sehr dankbar für weitere Anregungen zum Thema, ja genau.

717 Alle: Okay, danke dir, ciao! Tschüss, danke!

Anhang 3: Interview-Leitfaden Einzelinterview

Die Struktur des Leitfadens wurde während der tatsächlichen Befragung – bis auf wenige Hinzufügungen bzw. Auslassungen, die sich während des Gesprächsverlaufs ergaben – weitgehend so beibehalten, wie sie im Folgenden abgedruckt ist. Ausschließlich einige wenige Fragen wurden weggelassen oder leicht abgeändert. Es handelt sich um ein strukturiertes Interview mit offenen Fragen. In folgenden Leitfaden wurden kurze Kommentare eingefügt, die den Zusammenhang zwischen den Fragen und den Forschungszielen erläutern sollen. Diese Kommentare waren selbstverständlich nicht Teil des Interviews.

Forschungsfrage: Welchen Einfluss hat die Zweisprachigkeit auf das universitäre Studium des Dolmetschens?

Interviewbeginn

- Begrüßung und Dank für die Teilnahme
- Kurze Zusammenfassung des Themas
- Kurze Erklärung des Interviewablaufs und der ungefähren Dauer
- Datenschutzvereinbarung
- Erhebung soziodemografischer Daten des Teilnehmers

Einstiegsfragen

- Welche Sprachen sprichst du?

Muttersprache, Alter des (Erst-)spracherwerbs, Ort des (Erst-)spracherwerbs; persönliche Beziehung zu den Sprachen: Zugehörigkeit, Nähe, hervorgerufene Emotionen

Alter des Zweitspracherwerbs, Ort des Zweitspracherwerbs, Art des Zweitspracherwerbs (simultan/sukzessiv...); persönliche Beziehung zu den Sprachen: Zugehörigkeit, Nähe, hervorgerufene Emotionen

- Fragen zum Studium am ZTW

Beginn des Studiums, Sprachenwahl und Beweggründe dafür, Schwerpunktwahl im Master, evtl. Änderung der Arbeitssprachen im Master

Kommentar:

Durch diese offenen Einstiegsfragen soll die persönliche Sprachbiographie des Interviewprobanden in Erfahrung gebracht werden. Wichtig für die Bestimmung des Spracherwerbstyps ist beispielsweise das Alter des Erst- bzw. Zweitspracherwerbs. Auch das Umfeld, in dem die Sprachen erworben wurden und die persönliche Beziehung zu den Sprachen sind wesentliche Kernelemente der Sprachbiographie. Da in vorliegender Arbeit die universitäre Dolmetschtätigkeit bilingualer Studierender einen zentralen Forschungsgegenstand bildet, ist die Frage nach der Sprachkombination des Studierenden und den persönlichen Motiven für die Wahl sehr wichtig.

Schlüsselfragen

Frage 1: Wann, wo und für wen hast du mit dem Dolmetschen begonnen?

Unterfragen:

Fiel es dir leicht/schwer zu dolmetschen? Warum?

Kommentar:

Die Frage nach den ersten voruniversitären Dolmetschtätigkeiten stellt den ersten Versuch dar, den Einfluss des Bilingualismus auf das universitäre Dolmetschstudium zu erforschen. Die Dolmetscherfahrungen, die vor der universitären Ausbildung gemacht wurden, geben Aufschluss darüber welches Wissen und welche Kompetenzen das bilinguale Individuum bereits in das Studium mitbringt.

Frage 2: Wann hast du im Studium mit dem Dolmetschen begonnen?

Unterfragen:

- Wie verlief der Lernprozess?

- Fiel es dir dank deiner Zweisprachigkeit leichter/schwerer, das Dolmetschen im Studium zu erlernen? Was waren die Herausforderungen, was war einfach?

(bezüglich bestimmter Aspekte/Teilbereiche des Dolmetschens, wie z.B. Korrektheit, Schnelligkeit, Verständnis des Ausgangstextes, Akzente/Dialekte etc.)

Kommentar:

Mit dieser Frage wird nun der tatsächliche Einfluss der Zweisprachigkeit auf die ersten Dolmetscherfahrungen im universitären Studium erforscht. Es kann so festgestellt werden, inwiefern sich die voruniversitären Erfahrungen und bilingualen Lernprozesse nun auf die professionellen Dolmetschkompetenzen auswirken, die im Studium erworben und gefestigt werden sollen.

Frage 3: Wie geht es dir momentan mit dem Dolmetschen im Studium?

Unterfragen:

- Hast du vielleicht irgendwelche einsprachig aufgewachsenen Kolleginnen oder Kollegen, und wenn ja, wie würdest du deine Dolmetschleistungen mit ihren vergleichen? (in Bezug auf Korrektheit/Schnelligkeit/Vor- und Nachteile beim Dolmetschen)
- Passiert es dir manchmal auch beim Dolmetschen, dass du die Sprachen vermischt, also passieren dir manchmal Interferenzen oder nicht?
- Hast du, während du die beiden Sprachen erlernt hast, immer im Kopf aus Sprache A in Sprache B übersetzt, während du Sprache A gesprochen hast?
- Was würdest du zum Thema Akzent oder Dialekt sagen? Hast du in einer Sprache einen Akzent oder Dialekt und ist das dann ein Vorteil oder Nachteil für das Dolmetschen?

Kommentar:

Mit der ersten Unterfrage soll untersucht werden, ob es einen Zusammenhang zwischen der Dolmetschkompetenz und der Zweisprachigkeit gibt bzw., welchen Einfluss es auf das Dolmetschen hat, wenn man mit den Sprachen, zwischen denen man dolmetschen muss, bereits aufgewachsen ist. Durch den Vergleich mit einsprachig aufgewachsenen KollegInnen soll der Einfluss, sofern einer besteht, noch deutlicher herausgearbeitet werden. Eine für die Forschungsthematik wesentliche Frage ist auch die nach den Interferenzen zwischen den Sprachen, die mitunter auf einen negativen Einfluss der Zweisprachigkeit auf das Studium hindeuten. Die dritte Unterfrage, in der die Übersetzungsprozesse im Kopf während des Spracherwerbsprozesses thematisiert werden, steht mit der Forschungsfrage insofern in Zusammenhang, dass diese mentalen Übersetzungsvorgänge bereits als Vorbereitung für das Dolmetschen im universitären Studium dienen könnten. Mit der letzten Unterfrage soll festgestellt werden, ob bilingual aufgewachsene Individuen dazu tendieren, einen Akzent oder

Dialekt in ihren Sprachen zu haben und wenn ja, inwiefern sich das auf das Dolmetschstudium auswirkt.

Rückblick

- Kurze Zusammenfassung des Interviews
- Erneuter Dank für die Teilnahme

Ausblick

- Information über Ergebnisauswertung
- Verabschiedung

Anhang 4: Interview-Transkript Einzelinterview

Das folgende Interview-Transkript enthält den verschriftlichten Text einer Audioaufnahme eines Einzelinterviews, das in Vorbereitung auf das Fokusgruppeninterview bzw. zu Testzwecken geführt wurde. Für dieses Interview-Transkript gelten dieselben Transkriptionsregeln wie für das “Interview - Transkript Fokusgruppeninterview”. Gemäß dem Jeffersonian Transcription System (Sacks et al. 1974; zit. nach Niemants 2012: 167) werden dem vorliegenden Transkript folgende Informationen beigefügt:

Datum und Uhrzeit (Beginn) der Audioaufnahme: 04.02.2024, 13:27

TeilnehmerInnen: F=Interviewmoderatorin (Verfasserin d. Masterarbeit); S1 = befragter bilingualer Studierender des Zentrums für Translationswissenschaft

F: Welche Sprachen sprichst du generell, also was ist deine Muttersprache und wie alt warst du, als du die erste Sprache erlernt hast, oder wie alt warst du generell, als du beide Sprachen...also in welchem Alter hast du welche Sprache erlernt sozusagen ca., also ungefähr, und wo hast du sie erlernt, also in der Familie oder in der Schule und wie zugehörig fühlst du dich zu den Sprachen? Also fühlst du dich zu einer Sprache irgendwie mehr zugehörig als zur anderen?

S1: Soll ich da gleich alle Sprachen aufzählen, die ich kann oder nur zwei?

F: Ja, genau, wär' super!

S1: Okay, also ich spreche halt Deutsch, Englisch, Spanisch und dann noch Hindi und Panjabi, das sind zwei indische Sprachen. Und aufgewachsen bin ich eben mit Deutsch und Hindi, weil meine Eltern eben immer Hindi gesprochen haben und in der Volksschule und sonst wo hab' ich halt Deutsch gesprochen. Und, das heißt, Hindi war für mich dann sozusagen die Sprache von zuhause, von der Familie. Das war auch das Feld, womit ich es assoziiert hab' Und Deutsch war die Sprache von meinen Freunden sozusagen, jetzt kurz gesagt, und, ähm, gut, nach der Zeit hab' ich dann natürlich auch Englisch gelernt...der Vorteil ist, wenn man mit indischen Eltern aufwächst, dass man ziemlich leicht Englisch lernt, weil Englisch immer irgendwie reingemischt wird. Und ich hatte dann in der Schule auch, ich war ein ziemlich schlechter

Schüler, aber Englisch war für mich immer das leichteste Fach, und, ahm, aber ich würd' sagen, mein Englisch wurde dann besser, als ich glaub' ich in der Unterstufe war, weil da hab' ich vor allem durch Memes und Videospiele schnell Englisch lernen können. Das heißt, Englisch war für mich dann sozusagen die Internetsprache, durch Social Media und so, damit hab' ich das dann auch immer verbunden.

F: Ah, verstehe!

S1: Genau. Und dann noch Spanisch, ahm, wir hab'n halt schon in der dritten Klasse Spanisch gehabt, aber ich war da jetzt nie wirklich gut, erst ab der sechsten Klasse, da hab' ich dann auch mehr Freunde gehabt, die eben spanischsprachig waren und durch die hab' ich dann auch mein Spanisch vertieft und deshalb war dann Spanisch sozusagen meine neue Freundessprache. Deutsch war dann sozusagen generell meine, also, Umgangssprache, aber Spanisch war dann so von einem bestimmten Freundeskreis meine Assoziierung [sic].

F: Ah, sehr interessant, okay, dankeschön! Und wann hast du das Studium begonnen? Also hast du den Bachelor schon am ZTW gemacht oder erst den Master?

S1: Genau, also ich hab' den Bachelor schon fertig. Ich bin jetzt im ersten Semester vom Master.

F: Ah okay, und wann hast du generell das Studium begonnen, also den Bachelor, und welche Sprachen hast du damals gewählt für das Studium?

S1: Ich hab' angefangen 2020 glaub' ich, ja voll, in der Coronazeit, und ich hab' Deutsch, Englisch und Spanisch gehabt und ich hab' die gleichen Sprachen auch im Master.

F: Ah, und hast du vielleicht...also welchen Schwerpunkt hast du im Master gewählt?

S1: Konferenzdolmetschen.

F: Okay, und, ahm, hast du vielleicht irgendwelche besonderen... also könntest du vielleicht sagen, warum du genau die Sprachen gewählt hast im Studium? Ja, also was waren deine Beweggründe, genau diese Sprachen zu wählen, die du halt im Studium hast?

S1: Es waren halt die einzigen Sprachen, die ich konnte und das ZTW in Wien hat auch nicht so viele Optionen und dann hab' ich halt die gewählt, die ich kann.

F: Okay und ahm, also wie, wann, also hast du vielleicht früher vor dem Studium schon gedolmetscht oder gar nicht? Also hast du schon für die Familie irgendwie so vielleicht übersetzen müssen oder für Freunde und Verwandte irgendetwas dolmetschen müssen oder so

oder gar nicht? Also hast du vor dem Studium schon irgendwas...also kannst du dich erinnern, ob du schon irgendwas gedolmetscht hast vor dem Studium oder gar nicht?

S1: Jaja, also ich hab' in meiner Kindheit oft dolmetschen müssen, weil meine Eltern halt nicht so gut Deutsch konnten und das gängige Beispiel war halt Elternsprechtag, wo ich dann zwischen den Lehrern und den Eltern dolmetschen musste...und manchmal musst' ich auch für Freunde später dann dolmetschen, weil wie gesagt, in der Oberstufe hatte ich dann Freunde, die zum Beispiel Spanisch sprechen konnten, aber kein Deutsch. Dann hab' ich denen manchmal geholfen, im Schulsystem irgendwie klarzukommen.

F: Aha. Und fiel es dir vor dem Studium dann leicht zu dolmetschen oder eher schwierig, also ja, wie ging es dir? Würdest du sagen, dass es eher schwierig war, vor dem Studium zu dolmetschen oder fiel es dir schon eher leicht, damals zu dolmetschen?

S1: Ich glaub, es kommt drauf an, für wen ich gedolmetscht hab', weil zum Beispiel für meine Eltern, das war nich' so toll, weil der Druck ein bisschen größer war, weil meine Eltern auch wütend wurden, wenn etwas nicht klar gedolmetscht wurde...für Freunde war es natürlich eine andere Sache, weil da war erstens die Situation leichter, es war nich' so ernst und es war auch, ähm, die Enttäuschung war jetzt nicht schlimm, wenn ich irgendwas falsch gedolmetscht hab'. Deshalb ja, also, bei den Eltern war's so...das hab' ich nicht gerne gemacht, aber jetzt zu der Frage, ob es mir leichtgefallen ist, eigentlich ja. Ich hatte nie ein Problem damit, vor allem, das code-switching war für mich irgendwie eine Kleinigkeit, also ich hab' das ganz schnell gemacht.

F: Ah okay, und weißt du noch, wann du im Studium mit dem Dolmetschen begonnen hast? Also in welchem Studienabschnitt hattet ihr Dolmetschübungen? Also hattet ihr das schon im Bachelor oder wann, in welchem Studienabschnitt genau? Also wahrscheinlich so Mitte des Bachelors...oder...?

S1: Na, erst am Ende, weil, eigentlich, also was ich mitbekommen hab' is', dass man im Bachelor nicht wirklich dolmetscht. Wir hatten eine Professorin XY. Ich hatte im 5. Semester einen Kurs mit ihr und da hat sie intensiv nur Dolmetschen mit uns gemacht. Da hab'n wir jede

Stunde nur gedolmetscht. Das war auch sozusagen der Anfang und eigentlich auch das einzige Mal. Danach kam auch nichts mehr.

F: Aha, mhm, und wie würdest du sagen verlief der Lernprozess im Studium des Dolmetschens? Also war es für dich dann leichter, das Dolmetschen im Studium zu erlernen, weil du eben vorher schon zweisprachig warst oder hattest du sogar mehr Schwierigkeiten durch die Zweisprachigkeit? Also, könntest du vielleicht irgendeine Herausforderung nennen, die es gab im Studium beim Dolmetschen, also eine konkrete Herausforderung oder so?

S1: Kann ich da jetzt 'ne längere Antwort geben oder muss es kurz sein?

F: Ja, du kannst gerne eine längere Antwort geben...

S1: Okay. Also ein Vorteil, den ich hatte, da ich schon vorher gedolmetscht hab', war halt im code-switching. Das war für mich kinderleicht. Ich hab' bemerkt, andere haben sich dabei schwergetan, aber das war für mich wirklich ein Kinderspiel. Wir haben Übungen gehabt, wo wir manchmal nur das code-switching geübt haben und die anderen haben sich so schwergetan, aber für mich war das gar nichts...und ich merk' das heute noch, dass, wenn wir zum Beispiel dialogdolmetschen, oder während einer Konferenzdolmetschung die Sprache gewechselt wird, dass ich das manchmal nicht mal merke, also es geht automatisch. Nachteil war aber, äh, also, weil ich als Kind gedolmetscht hab', hat man jetzt auch nicht viel von mir erwartet. Man hat jetzt nicht erwartet, dass ich genau bin oder dass ich alles hundert Prozent hab' und daran hab' ich mich auch irgendwie gewohnt, angewöhnt [sic], und im Studium is' es aber nicht so. Im Studium muss man jetzt' genau sein. Und das war dann etwas, was mir gefehlt hat und wo ich heute noch merk', dass ich da ein Problem hab'. Zum Beispiel beim Konsekutivdolmetschen merk' ich immer, dass viele Details fehlen. Diese Bindewörter, diese feinen Nuancen, die davor eigentlich egal waren, das hat davor niemanden interessiert. Jetzt muss ich genau die üben und da steh ich jetzt' momentan in einer Problemzone, aber es wird schon. Übung macht den Meister.

F: Ja, stimmt, das hab' ich eigentlich auch herausgefunden, dass man im Studium eigentlich wirklich so sehr genau sein muss irgendwie, ja, also...und hast du dann mehr konsekutiv oder simultan gedolmetscht oder beides gleich viel?

S1: Ich mein', im Master ist es ja so, dass es verschiedene Übungen gibt. Es gibt Übungen fürs Konsekutivdolmetschen und Übungen nur fürs Simultandolmetschen. Deshalb würd' ich sagen, es is' ziemlich ausgewogen. Ich kann halt nur vielleicht erklär'n, dass, im Bachelor hab'n wir halt nur das konsekutive Dolmetschen geübt, weil's halt leichter war, technisch geseh'n, es is' schwer, jetzt mehrere Personen gleichzeitig reden zu lassen. Aber es war leicht, eine Rede zu hör'n, und dann verschiedene Leute sprechen zu lassen.

F: Ah ja genau. Hast du vielleicht irgendwelche einsprachige Kolleginnen oder Kollegen, und wie würdest du das vergleichen, also wie würdest du deine Dolmetschleistung dann mit ihnen vergleichen? Auch wenn es vielleicht schwer ist, das zu vergleichen, aber würdest du vielleicht irgendwie...also passieren ihnen vielleicht häufiger Fehler als dir oder kannst du irgendwie schneller dolmetschen oder genauer dolmetschen als sie oder was würdest du sagen, sind im Vergleich zu ihnen so die Vor- und Nachteile?

S1: Wart', ich glaub' einsprachig ist glaub' ich nicht möglich...weil man muss ja glaub ich schon zwei Sprachen hab'n, um reinzukommen...

F: Aso ja, aber ich meinte jetzt eigentlich so KollegInnen, die eben, also die jetzt nicht mit zwei Sprachen aufgewachsen sind, sondern sie dann erst zum Beispiel im Studium erlernt haben oder in der Schule erst erlernt haben.

S1: Voll, also jetzt versteh' ich, was du meinst, jaja, also ich merk' einen Unterschied und zwar, bei kulturellen Nuancen. Also, wenn es jetzt wirklich um Sachen geht, die in bestimmten Kulturen Unikat sind. Ich hab' das Gefühl, dass ich diese Nuancen besser versteh', als die, die einsprachig aufgewachsen sind, weil ...also ich will mich jetzt nicht irgendwie groß aufstellen, aber ich hab' das Gefühl, dass, weil ich eben zweisprachig aufgewachsen bin, hab' ich von Anfang an schon gelernt, dass es eben so kulturelle Grenzen gibt und dass man halt darüber hinausschauen soll. Aber ich merk' bei denen, die einsprachig aufgewachsen sind, dass sie das manchmal nicht realisiert hab'n. Sie hab'n manchmal das Gefühl, dass ihre Kultur irgendwie alles ist...und deshalb fällt es ihnen manchmal schwer, Sachen aus der Sicht von anderen Kulturen zu sehen.

F: Mhm, ah sehr interessant, okay, und passiert's dir manchmal auch beim Dolmetschen, dass du so die Sprachen vermischt ein bisschen oder gar nicht? Also passieren dir manchmal Interferenzen oder gar nicht?

S1: Mhm, lass' mich überlegen, ja, das kann schon passieren, ja, es passiert mir schon ab und zu. Jetzt nicht nur beim Dolmetschen an sich, sondern generell auch, wenn ich die Sprachen rede. Es klingt so komisch, aber in meinem Kopf is' irgendwie Spanisch und Panjabi, meine Muttersprache, irgendwie in einer Kategorie und manchmal passiert mir das wirklich, dass ich die Sätze mische, obwohl die zwei Sprachen nicht einmal ähnlich klingen. Es is' einfach...ich sprech' Spanisch, auf einmal kommt irgendein Wort in meiner Muttersprache...

F: Mhm, aha okay, und...also könntest du vielleicht sagen, aber das ist glaub ich schwer zu sagen, also wie du die beiden Sprachen erlernt hast, ob du dann immer so aus der einen Sprache übersetzt hast im Kopf, um die andere...also während du die andere Sprache gesprochen hast?...aber das ist glaub ich schwer zu sagen wahrscheinlich...

S1: Nein, nein, ich versteh' die Frage, ich check' schon, was du meinst. Ja, das war...bei Spanisch war das am Anfang natürlich so...weil...ich glaub, das ist' normal, wenn man eine Sprache lernt, dass man als erstes vom Deutschen herausgeht und dann in die Sprache übersetzt und das hab' ich am Anfang vom Studium auch machen müssen mit dem Spanisch, weiß nicht so befestigt war. Jetzt ist' es besser geworden, jetzt' muss ich nicht mehr vom Deutschen ins Spanische...ich kann schon ins Spanische denken.

F: Mhm.

S1: Also, es funktioniert jetzt schon.

F: Was würdest du zum Thema Akzent oder Dialekt sagen? Also hast du, würdest du sagen, dass du in einer Sprache einen Akzent oder Dialekt hast oder gar nicht und ist das dann irgendwie ein Vorteil oder Nachteil für das Dolmetschen oder hast du darüber noch gar nicht wirklich nachgedacht?

S1: Ich mein', ich glaub, wir alle hab'n einen Akzent und Dialekt...

F: Ja.

S1: Man muss halt ...aber...ja, also wenn ich jetzt' genauer drauf eingeh'n müsste, also im Deutschen hab' ich halt ein' österreichischen Akzent, weil ich halt hier aufgewachsen bin. Das war für mich eigentlich nie ein Problem, ich glaub, österreichisch versteht man eh ziemlich leicht. Im Englischen hab' ich halt eher einen amerikanischen Akzent, weil das halt der gängige Akzent ist'. Das war jetzt auch nie ein Problem. Im Spanischen hab' ich halt...das ist' int'essant, weil in der Schule hab'n wir eigentlich das spanische Spanisch gelernt und dann später durch den Einfluss von meinen Freunden hab' ich mir irgendwie einen südamerikanischen Akzent angeeignet und das ist' zum Teil ein...es ist' ein Vorteil, weil ich dadurch jetzt' Begriffe und Sachen versteh', die halt in Südamerika gesprochen werden. Problem ist' nur, im Spanischen sind die Varietäten manchmal sehr verschieden und die benutzen manchmal Wörter, die in anderen Varietäten nicht gesprochen werden...und manchmal sag' ich aus Versehen Wörter, die nur in einem bestimmten Land gesprochen werden und die sonst keiner versteht. Da denken sich die anderen Personen: „Was redet der?“

F: Okay, danke vielmals für die Teilnahme am Interview! Und im wievielten Semester bist du eigentlich, also im wievielten Semester des Masters?

S1: Nana, also ich hab' jetzt das erste Semester hinter mir. Das heißt, ich brauch' halt ca. noch ein Jahr oder eineinhalb Jahre.

F: Gut!

S1: Na gut, dann ciao!

F: Ciao!

Anhang 5: Einverständniserklärung Interviews

Ich erkläre hiermit mein Einverständnis zur Nutzung der personenbezogener Daten, die im Rahmen des folgenden Gesprächs erhoben wurden:

Datum: 26.03.2024

Interviewleiterin: Verfasserin der vorliegenden Masterarbeit

Forschungsprojekt: Mündliche Befragung zur Forschungsfrage „Welchen Einfluss hat die Zweisprachigkeit auf das universitäre Studium des Dolmetschens?“

Durchführende Hochschule: Zentrum für Translationswissenschaft, Wien

Die Daten werden im Rahmen eines mündlichen Gesprächs erhoben, da mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet wurde. Zum Zwecke der Datenanalyse werden die mündlich erhobenen Daten verschriftlicht (Transkription).

Kontaktdaten, die eine Identifizierung der interviewten Person zu einem späteren Zeitpunkt ermöglichen würden, werden aus Dokumentationsgründen in einem separaten Schriftstück lediglich den Gutachter*innen der wissenschaftlichen Ausarbeitung zur Verfügung gestellt. Nach dem Abschluss des Projekts werden diese Daten gelöscht.

Der Speicherung der personenbezogenen Daten zu Dokumentationszwecken kann durch die interviewte Person jederzeit widersprochen werden. Die Teilnahme an dem Gespräch erfolgt freiwillig. Das Gespräch kann zu jedem Zeitpunkt abgebrochen werden. Das Einverständnis zur Aufzeichnung und Weiterverwendung der Daten kann jederzeit widerrufen werden.

Vorname und Name in Druckbuchstaben

Unterschrift

Datum, Ort

Abstract (Deutsch)

Das Ziel dieser Masterarbeit ist es, zu erforschen, ob und wenn ja, inwiefern das Aufwachsen mit zwei Sprachen das universitäre Studium des Dolmetschens für bilinguale Studierende beeinflusst. Die Forschungsfrage, die im Zentrum des Forschungsvorhabens steht, lautet demnach: „Welchen Einfluss hat die Zweisprachigkeit auf das universitäre Studium des Dolmetschens?“ Im ersten Teil der Arbeit werden die für das Forschungsziel relevanten Themenfelder „Natural Translation“, „Bilingualismus“ und „Professionelles Dolmetschen“ erläutert. Darauf aufbauend wurde ein qualitatives Fokusgruppeninterview mit einer Gruppe bilingualer Studierender des Zentrums für Translationswissenschaft Wien durchgeführt. Die Videoaufnahme des Interviews wurde transkribiert und mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) ausgewertet. Während des bilingualen Spracherwerbs sowie im Zuge der „Natural Translation“ werden wichtige Fähigkeiten herausgebildet, die für das spätere Dolmetschen förderlich sein können (Harris & Sherwood 1978). So zum Beispiel das gute Sprachverständnis sowie die ausgeprägte Kulturkompetenz, zwei wesentliche Säulen der professionellen Dolmetschkompetenz (Gile 2009; Reinart 2009). Der Unterschied zwischen den eher geringen Anforderungen während der „Natural Translation“ und dem professionellen Niveau des universitären Studiums verlangt von den bilingualen Individuen allerdings oft eine mühsame Umstellung. Es konnte demnach festgestellt werden, dass positive sowie negative Einflüsse der Zweisprachigkeit auf das universitäre Dolmetschstudium zueinander in einem Gleichgewicht stehen.

Schlüsselwörter: Bilingualismus | Natural Translation | Dolmetschkompetenz | Professionelles Dolmetschen | Universitäres Studium des Dolmetschens | Fokusgruppeninterview | Qualitative Inhaltsanalyse

Abstract (English)

This Master's thesis aims to examine whether, and if so to what extent, growing up with two languages influences the academic studies of interpreting for bilingual students. The thesis focuses on the research question "What influence does bilingualism have on the academic studies of interpreting?" In the first part of the thesis, the topics relevant to the research aim "natural translation", "bilingualism" and "professional interpreting" are explained. This builds the basis for a qualitative focus group interview with a group of bilingual students from the Centre for Translation Studies Vienna. The video recording of the interview was transcribed and evaluated using the qualitative content analysis of Mayring (2010). During the bilingual language acquisition as well as in the course of natural translation, bilinguals develop important skills which can be beneficial for their further professional interpreting (Harris & Sherwood 1978). Among these abilities are strong language comprehension and advanced cultural competence, two key pillars of professional interpreting competence (Gile 2009; Reinart 2009). However, the difference between the rather low requirements during "natural translation" and the professional level demanded in the course of the academic studies often requires a challenging adjustment for bilingual students. It could therefore be established that there is a balanced relation between positive and negative influences of bilingualism on the academic studies of interpreting.

Keywords: bilingualism | natural translation | interpreting competence | professional interpreting | academic studies of interpreting | focus group interview | qualitative content analysis