

Diplomarbeit

am Institut für Angewandte Linguistik und Translatologie
der Universität Leipzig
über das Thema

Zur Eignung Bilingualer als Dolmetscher

Eine empirische Studie

vorgelegt von

Xenia Zeiter

Referentin: Univ.-Prof. Dr. habil. Sabine Bastian
Korreferentin: Marianne Aussenac-Kern

Leipzig
24.10.2011

„Man muss es als Grundlage nehmen und seinen Eltern und wem auch immer dafür dankbar sein und es dann selbst ausbauen, selbst in die Hand nehmen, es perfektionieren.“ (Befragter I E)

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	5
Tabellenverzeichnis	5
Abkürzungsverzeichnis	6
Danksagung	7
1 Einleitung	8
2 Zweisprachigkeit	11
2.1 Einführende Bemerkungen	11
2.2 Zur Definition	12
2.3 Konzepte der Zweisprachigkeit	18
2.3.1 <i>Ambilingualism</i> vs. doppelte Halbsprachigkeit	18
2.3.2 Balancierte Zweisprachigkeit vs. Sprachdominanz	19
2.3.3 Passive, aktive Zweisprachigkeit und <i>semibilingualism</i>	20
2.3.4 Frühe (simultane) vs. späte Zweisprachigkeit	21
2.3.5 Natürliche vs. künstliche Zweisprachigkeit	23
2.3.6 Institutionell vs. außerinstitutionell erworbene Zweisprachigkeit	23
2.4 Typen der Bilingualität nach Romaine	24
2.5 Zweisprachigkeit und das Gehirn	26
2.5.1 Modelle zur Repräsentation der zwei Sprachen	27
2.5.1.1 Modell von Weinreich	27
2.5.1.2 Andere Modelle	28
2.5.2 Neurologische Untersuchungen zur Zweisprachigkeit	29
2.6 Sprachkompetenz	32
2.6.1 Die Charakterisierung der schwächeren Sprache	33
2.6.2 Die schwächere Sprache im Vergleich zum Zweitspracherwerb	33
2.7 Sprachwechsel	34
2.8 Bikulturalität	34
2.9 Zusammenfassung	35
3 Dolmetschen	38
3.1 Zum Begriff	38
3.2 Zur Definition	39
3.3 Arbeitssprachen und Dolmetschrichtung	40

3.4 Erscheinungsformen des Dolmetschens	43
3.4.1 Konsektivdolmetschen	43
3.4.2 Simultandolmetschen	44
3.4.3 Weitere Erscheinungsformen des Dolmetschens	44
3.5 Dolmetschkompetenz	45
3.5.1 Sprachkompetenz	46
3.5.1.1 Muttersprachliche Kompetenz	47
3.5.1.2 Fremdsprachliche Kompetenz	48
3.5.2 Kulturkompetenz	49
3.6 Zusammenfassung	50
4 Zur Eignung Bilingualer als Dolmetscher	53
4.1 Phase I: Formulierung und Präzisierung des Forschungsproblems	53
4.2 Phase II: Planung und Vorbereitung der Erhebung	55
4.2.1 Phase 2: Konstruktion des Erhebungsinstruments	56
4.2.2 Phase 3: Festlegung der Untersuchungsform	56
4.2.3 Phase 4: Stichprobenverfahren	57
4.2.4 Phase 5: Pretest und Erhebungsinstrument	58
4.3 Phase III: Datenerhebung	60
4.4 Phase IV: Datenauswertung	63
4.4.1 Bestimmung des Ausgangsmaterials	64
4.4.2 Bestimmung der Fragestellung	66
4.4.3 Ablaufmodell der Analyse	66
4.4.4 Analyse	73
4.4.4.1 Welchen sprachlich-biografischen Hintergrund haben die zweisprachigen Dolmetschstudenten und -absolventen?	73
4.4.4.2 Wie schätzen die bilingualen Dolmetschstudenten und -absolventen ihre Dolmetschkompetenzen und -leistungen ein?	77
4.4.4.2.1 Kompetenz in den Muttersprachen	77
4.4.4.2.2 Fremdsprachenerwerb	82
4.4.4.2.3 Interkulturelle Kompetenz	82
4.4.4.2.4 Sprachwechsel	84
4.4.4.2.5 Sprachkombination im Studium	85
4.4.4.2.6 Erhöhen der Sprachkompetenz durch das Studium	86
4.4.4.2.7 Dolmetschleistung	88

	4
4.4.4.2.8 Vorteile und Nachteile im Studium durch die Zweisprachigkeit	92
4.4.4.2.9 Dolmetschtätigkeit in der Praxis	95
4.4.4.2.10 Zur Eignung Zweisprachiger als Dolmetscher	96
4.4.4.3 Welche Erfahrung haben Dolmetschdozenten und Prüfungsämter mit Bilingualen gemacht?	98
4.5 Phase V: Berichterstattung	103
5 Fazit	113
Literaturverzeichnis	116

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: optimale Periode für die Entwicklung eines spezifischen grammatischen Phänomens nach Meisel (2007:103)	18
Abb. 2: Kompetenzmodell für Dolmetschen nach Pöchlhammer (2007:45)	46
Abb. 3: Ablaufmodell zusammenfassender Inhaltsanalyse nach Mayring (2000:60)	67
Abb. 4: Andere Muttersprache neben Deutsch (persönliche Befragung)	74
Abb. 5: Andere Muttersprache neben Deutsch (schriftliche Befragung)	74
Abb. 6: Grund für die zweisprachige Erziehung	75
Abb. 7: Praktizieren der Nichtumgebungssprache	76
Abb. 8: Defizite in der schwächeren Sprache	79
Abb. 9: Änderung nichtverbaler Aspekte beim Sprachwechsel	84
Abb. 10: Erhöhen der Kompetenz in der schwächeren Sprache durch das Studium (schriftliche Befragung)	87

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Ausschnitt aus Tabelle 1, Anhang D	69
---	----

Abkürzungsverzeichnis

AIIC	Internationaler Verband der Konferenzdolmetscher
BDSA	bilinguale Dolmetschstudenten und -absolventen
DD	Dolmetschdozent
EAO	Europäische Akademie Otzenhausen
FB	Fragebogen Nummer
GWZ	Geisteswissenschaftliches Zentrum, Universität Leipzig
I	Interviewter
IALT	Institut für Angewandte Linguistik und Translatologie der Universität Leipzig
MS 1	andere Muttersprache neben Deutsch
MS 2	Muttersprache Deutsch
PB	persönliche Befragung
SB	schriftliche Befragung
STS	stärkere Sprache
SWS	schwächere Sprache
u. a.	unter anderem
VKD	Verband der Konferenzdolmetscher im Bundesverband der Dolmet- scher und Übersetzer
zit. n.	zitiert nach

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei den Menschen bedanken, die durch ihre Unterstützung direkt zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen haben.

Allen voran danke ich meinen Betreuerinnen Frau Prof. Dr. Sabine Bastian und Frau Marianne Aussenac-Kern für die vielen guten Ratschläge und Anregungen.

Meine besondere Dankbarkeit gilt allen, die an der persönlichen oder schriftlichen Befragung teilgenommen, bilinguale Dolmetschstudenten und -absolventen für die Befragung benannt, den Kontakt zu ihnen hergestellt und den Fragebogen weitergeleitet haben.

Schließlich danke ich ganz herzlich meinen Freunden Luise Möller, Sabrina Zelezny, Manuela Mehner, Lisa Wohlgemuth und Julius Smolny für das aufmerksame Korrekturlesen.

1 Einleitung

Als ich noch im Grundstudium von zwei Dozenten hörte, dass Zweisprachige nicht zum Dolmetschen und noch weniger zum Übersetzen geeignet seien, war ich sehr überrascht. Warum sollten gerade sie ungeeignet sein? Die Begründung sahen beide Dozenten darin, dass Bilinguale keine ihrer Muttersprachen richtig beherrschten. Demgegenüber steht die (oft laienhafte) Meinung, sie würden beide Sprachen perfekt beherrschen und seien zum Dolmetschen geradezu prädestiniert. Beide Behauptungen stützen sich auf einen sehr unterschiedlichen Ausgangspunkt, was die Kompetenz solcher Menschen in ihren beiden Muttersprachen anbelangt. Tatsächlich teilen viele Monolinguale, die ich getroffen habe, eine dieser Vorstellungen von Zweisprachigen. Welche dieser doch sehr widersprüchlichen Behauptungen ist nun aber richtig? Oder beschreiben beide das Phänomen Bilingualismus und damit die Eignung solcher Menschen als Dolmetscher nur unzureichend?

Ich bin selbst zweisprachig aufgewachsen und würde mich weder zur ersten noch zur zweiten Gruppe zählen, ebenso wenig wie den Großteil der Bilingualen, die ich kenne. Die meisten Zweisprachigen in meinem Bekanntenkreis beherrschen eine ihrer Muttersprachen doch spürbar besser als die andere.

In mindestens zwei der drei Fremdsprachen, die ich studiere, habe ich – den jedes Semester vom Prüfungsamt des Instituts für Angewandte Linguistik und Translatologie der Universität Leipzig (IALT) ausgehängten Prüfungsergebnissen nach zu urteilen – das Studium überdurchschnittlich gut absolviert. Mir war bewusst, dass das Dolmetschstudium eine hervorragende Beherrschung v. a. des Deutschen erfordern würde. Vor Studienbeginn beschäftigte mich deshalb die Frage, ob es das richtige für mich sei und v. a. ob ich als zweites Nebenfach lieber meine andere Muttersprache oder noch eine Fremdsprache studieren sollte. Schließlich entschied ich mich für letztere. Auch andere Zweisprachige stehen vor der Entscheidung für oder gegen dieses Studium und vor der Frage, ob sie beide Muttersprachen und wenn ja, in welcher Kombination sie sie studieren sollen. Ich halte es außerdem für möglich, dass der Anteil der Bilingualen unter den Studieninteressenten und -bewerbern im Zuge der Migration und einer zunehmenden Zahl bikultureller Partnerschaften zunehmen wird. Die Ergebnisse dieser Arbeit könnten in Verbindung mit denen hoffentlich folgender Studien zu diesem Thema in der Beratung von Studieninteressenten Anwendung finden.

Aus diesem Grund soll die Eignung von Zweisprachigen zum Dolmetschen in dieser Arbeit untersucht werden. Wie gut beherrschen sie ihre beiden Sprachen denn wirklich? Sind sie zum Dolmetschen so ungeeignet, wie von manchen Übersetzern behauptet? Wenn nicht, für welche Sprachkombination eignen sich ihre beiden Muttersprachen? Es sei darauf hingewiesen, dass die Eignung von Bilingualen zum Dolmetschen an sich untersucht wird und es nicht Ziel dieser Arbeit ist, deren Eignung oder Leistung mit der von Einsprachigen zu vergleichen.

Die Arbeit unterteilt sich dabei in fünf Kapitel. Nach dieser Einleitung wird in Kapitel 2 in das Gebiet der Zweisprachigkeit und die Diskussionen um die Definition dieses Terminus' eingeführt. Es folgt die Vorstellung einer Auswahl verschiedener (gegensätzlicher) Konzepte zum Bilingualismus und Typen der Bilingualität. Auch neurologische Aspekte zu diesem Thema werden beleuchtet, außerdem die Sprachkompetenz von Zweisprachigen, der Sprachwechsel und die Biculturalität. Zum Ende dieses Kapitels soll geklärt werden, was in dieser Arbeit unter *Zweisprachigen* zu verstehen ist.

Kapitel 3 stellt eine Einführung ins Dolmetschen dar. Nach einer Begriffsklärung wird auf die Arbeitssprachen, Dolmetschrichtung und die verschiedenen Erscheinungsformen eingegangen. Bei den Dolmetschkompetenzen liegt der Schwerpunkt auf denjenigen, in denen bei Bilingualen Unterschiede im Vergleich zu Monolingualen am ehesten zu erwarten sind, nämlich der Sprach- und der Kulturkompetenz.

In Kapitel 4 werden schließlich beide Aspekte zusammengeführt und die Eignung von Zweisprachigen zum Dolmetschen untersucht. Nach der Formulierung und Präzisierung des Forschungsproblems soll kurz auf die Planung und Vorbereitung der Erhebung eingegangen werden. Danach wird die Datenerhebung mittels persönlicher und schriftlicher Befragungen (PB und SB) beschrieben und das Material ausgewertet. Zur Auswertung der PB dient dabei die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2000). Dabei soll das Thema sowohl aus der Sicht von bilingualen Dolmetschstudenten und -absolventen (BDSA) als auch aus dem Blickwinkel von Dolmetschdozenten (DD) und einem staatlichen Prüfungsamt analysiert werden. Die sich aus den Untersuchungen herauskristallisierenden Tendenzen werden schließlich in einem Bericht zusammengefasst und diskutiert.

Den Abschluss der Arbeit bildet Kapitel 5 mit einem Resümee der Ergebnisse und Limitationen dieser Arbeit.

Im Sinne einer besseren Lesbarkeit verwende ich die männliche Form. Sie schließt aber gleichermaßen Frauen mit ein. *Zweisprachigkeit*, *Bilingualismus* und *Bilingualität* werden in dieser Arbeit synonym genutzt, ebenso wie *Zweisprachige* und *Bilinguale* und die dazugehörigen Adjektive. Selbiges gilt für *einsprachig* und *monolingual* und die entsprechenden Substantive.

2 Zweisprachigkeit

Um die Eignung von Bilingualen zum Dolmetschen zu untersuchen, muss zuerst geklärt werden, was unter *Zweisprachigkeit* zu verstehen ist. Bei der Beschreibung von Zweisprachigen sollen die Aspekte im Vordergrund stehen, die beim Dolmetschen (vgl. Kapitel 3) von besonderer Relevanz sind und in denen sich Bilinguale von Monolingualen unterscheiden.

2.1 Einführende Bemerkungen

Bei der Zweisprachigkeitsforschung handelt es sich um ein interdisziplinäres Gebiet. So beschäftigen sich z. B. die Sozialwissenschaften, die Biowissenschaft und die Geisteswissenschaften mit dem Bilingualismus und haben ihn z. B. von einem kognitiven, linguistischen, neurologischen und psycholinguistischen Standpunkt beleuchtet. Dabei wurde der Schwerpunkt u. a. auf die neuronale Verarbeitung der zwei Sprachen, ihre Lokalisation im Gehirn, den Erwerb von zwei (oder mehr) Sprachen bei bilingualen Kindern, den Zweitspracherwerb bei Erwachsenen, den Sprachverlust und die Wechselwirkung zwischen den zwei Sprachen gelegt (vgl. Marian 2008:21).

Die Ergebnisse, die die Zweisprachigkeitsforschung hervorgebracht hat, sind oft widersprüchlich, was z. B. auf die unterschiedlichen Methoden und Konzepte (vgl. Kapitel 2.3) zurückzuführen ist. Denn die Teilnehmer der einzelnen Studien unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Sprachkenntnisse, der Häufigkeit der Anwendung ihrer zwei Sprachen etc. Ein weiterer manchmal außer Acht gelassener Faktor ist der sozioökonomische Hintergrund der Bilingualen. So zeigen Studien in den USA bei Zweisprachigen einen niedrigeren Intelligenzquotienten auf als bei Einsprachigen (vgl. dazu Altarriba/Heredia 2008:5). Unter den bilingualen Testpersonen hätten sich allerdings viele aus Lateinamerika stammende Einwohner befunden, die häufig arm sind. Das Einkommen der Familie oder der Bildungsstand sind in diesen Studien nicht berücksichtigt worden. In Quebec durchgeführte Studien konnten hingegen keinen Intelligenzunterschied zwischen Zwei- und Einsprachigen feststellen (vgl. ebd.).

Die von den Forschern untersuchten Sprachkombinationen sind mit der Zeit vielfältiger geworden. Erst wurden v. a. Bilinguale mit der Sprachkombination Englisch - Spanisch

oder Englisch - Französisch untersucht. Englisch war lange die am meisten untersuchte Sprache in der Bilingualismusforschung, auch in Kombination mit anderen Sprachen, wie Deutsch, Dänisch, Schwedisch, Norwegisch, Estnisch, Niederländisch oder Italienisch. Aber seit einigen Jahren stehen auch andere Sprachen im Mittelpunkt, so z. B. Deutsch, wenn auch seltener als Englisch, v. a. in Verbindung mit romanischen Sprachen (vgl. Müller/Kupisch/Schmitz/Cantone 2006:53).

Außerdem haben sich die Methoden der Datenerhebung über die Jahre verändert. Bei den ersten Studien zur Bilingualität handelte es sich um so genannte Tagebuchstudien, die mit Hilfe von Notizen durchgeführt wurden. Ab 1975 ging man zu Tonbandaufnahmen über, die zum Großteil mit den Eltern stattfanden. So sei aber eine bilinguale Situation entstanden, die wahrscheinlich eine höhere Mischrate beider Sprachen seitens der untersuchten Kinder nach sich gezogen habe (ebd.). Seit Mitte der 90er Jahre des 20. Jahrhunderts werden auch Videoaufnahmen genutzt, wodurch die nonverbale Interaktion von Zweisprachigen besser festgehalten werden kann (vgl. ebd.).

Die ersten Zeugnisse der Zweisprachigkeitsforschung stammen von Autoren, die ihre Kinder untersucht hatten. Seit den 1970er Jahren erheben Mehrsprachigkeitsforscher Daten durch Aufnahmen in zweisprachigen Familien. Solche Aufnahmen werden jetzt meist von einsprachigen Interaktionspartnern durchgeführt und nicht mehr von den Eltern, um einen monolingualen Kontext herzustellen (ebd.:54).

2.2 Zur Definition

„Le terme « bilinguisme » est très polysémique et sa définition est sujet à controverses.“ (Brohy 2005 :148)

Wie in Kapitel 2.1. bereits erwähnt, beschäftigen sich verschiedene Disziplinen mit der Zweisprachigkeitsforschung. Eine feste Definition von *Bilingualismus* existiert jedoch – oder genau deshalb – nicht.

Laut Brohy (2005:148f.) kann dieser Begriff ein Stadium zwischen zwei monolingualen Situationen, das höchst instabil und flüchtig ist, oder aber ein Stadium in der Entwicklung zwischen der Einsprachigkeit und der Mehrsprachigkeit beschreiben.

Grundsätzlich wird zwischen dem gesellschaftlichen und dem individuellen Bilingualismus unterschieden. Bei der *gesellschaftlichen Zweisprachigkeit* wird hauptsächlich unter-

sucht, welche linguistischen Kräfte in einer Gemeinschaft vorhanden sind, in welcher Beziehung sie zueinander stehen und wie hoch der Grad der Verbindung zwischen politischen, wirtschaftlichen, sozialen und erzieherischen Kräften und der Sprache ist (vgl. Baetens Beardsmore 1982:4). Da diese Arbeit aber die Eignung von Zweisprachigen für den Dolmetscherberuf zum Gegenstand hat, ist hier viel mehr der *individuelle Bilingualismus* von Bedeutung.

Die meisten würden wohl darin übereinstimmen, dass Zweisprachige Menschen sind, die zwei Sprachen sprechen können. Es soll sich hier also um zwei unterschiedliche Sprachen handeln. Die Beherrschung von Hochdeutsch und Sächsisch z. B. stellt im Sinne dieser Arbeit keine Zweisprachigkeit dar.¹ Aber wie gut muss man beide Sprachen beherrschen, um als *zweisprachig* zu gelten? Ist jemand, der einsprachig aufgewachsen ist und in der Schule eine Fremdsprache gelernt hat, auch bilingual? In der Tat werden manchmal nur balanciert Zweisprachige (vgl. Kapitel 2.3.2), die ihre beiden Sprachen fließend sprechen und häufig benutzen, unter *Bilingualen* verstanden. In anderen Fällen zählen auch Fremdsprachenlerner, die ihre jeweilige Fremdsprache nie außerhalb des Unterrichts anwenden, dazu. Für wiederum andere Forscher liegen Zweisprachige dazwischen. Sie benutzen vielleicht ihre beiden Sprachen, beherrschen die eine aber besser als die andere (vgl. Marian 2008:19). Neben der Sprachkompetenz sind der Gebrauch der beiden Sprachen und das Alter zu Erwerbsbeginn Kriterien, die immer wieder zur Definition von *Bilingualität* herangezogen werden. Aus diesem Grund soll nun darauf eingegangen werden:

Sprachkompetenz

Allgemein lässt sich sagen, dass frühere Definitionen *Bilingualität* häufig auf die gleich starke Beherrschung zweier Sprachen beschränkten, während spätere Definitionen einen größeren Spielraum in der Sprachkompetenz zulassen (Edwards 2004:8).

So sieht z. B. Bloomfield (1965²:56) einen Zweisprachigen als jemanden, der seine beiden Sprachen auf muttersprachlichem Niveau beherrscht.³ Dies findet sich auch im Definitionsvorschlag von Valdés (2001:40, zit. n. Gass/Glew 2008:271) wieder. Sie erkennt jedoch, dass diese Definition sehr eng gefasst ist, da hier der Bilinguale als jemand betrach-

¹ im Gegensatz z. B. zu Romaine (1999:62) oder Grosjean (1996:162), wo auch die Beherrschung von zwei Varietäten bzw. Dialekten unter den BL fallen

² Nachdruck der Ausgabe von 1933

³ Dies entspricht auch der Auffassung der Zweitsprachenforscher.

tet wird, der alles perfekt in beiden Sprachen tun kann und in keiner seiner Sprachen unter den jeweiligen monolingualen Sprechern auffällt. Ich halte es aber für unwahrscheinlich, dass Bilinguale fähig sind, in ihren beiden Sprachen über alle Themen gleich fließend und lexikalisch nuanciert zu sprechen. Baker/Jones (1998:3) gehen sogar davon aus, dass Zweisprachige in keiner ihrer beiden Sprachen die gleiche Kompetenz aufweisen wie Einsprachige, weil sie ihre Sprachen zu verschiedenen Zwecken gebrauchen. Diese maximalistische Theorie wird auch von vielen anderen Forschern (Baetens Beardsmore 1986, Grosjean 1982, Hakuta 1986, Haugen 1969, Romaine 1989, zit. n. Grosjean 1996:162) zu Recht als unrealistisch eingestuft, denn dann wäre (fast) niemand bilingual.

Die andere Extremposition nehmen Forscher wie Edwards (2004:7) ein, die jeden als bilingual ansehen, der zumindest Wörter in einer Sprache versteht, die nicht die eigene Muttersprache ist. Auch für Haugen (1953:7, zit. n. Baetens Beardsmore 1982:6) beginnt der Bilingualismus mit der Fähigkeit, vollständige sinnvolle Äußerungen in einer zweiten Sprache zu produzieren. Dem stimmt Baetens Beardsmore (1982:6) theoretisch zu, da der Prozess hier anfängt, aber gleichzeitig bemerkt er: „[...] it does not seem to stand up to the test of common-sense reality“. Schließlich müsste man dann (fast) alle Menschen als zweisprachig bezeichnen.

Ein vernünftiges Verständnis von Bilingualität kann meines Erachtens nur zwischen diesen beiden Polen liegen. Damit stimme ich am ehesten Grosjean (1996:162) zu, für den *Zweisprachigkeit* auch „Personen [umfasst], die eine mündliche Kompetenz in einer Sprache haben und eine schriftliche Kompetenz in einer anderen, Personen, die zwei Sprachen mit unterschiedlicher Kompetenz sprechen [...] ebenso wie den eher seltenen Fall von Personen, die zwei (oder mehrere) Sprachen perfekt beherrschen“, was auch der Auffassung von Baetens Beardsmore (1982:3) nahekommt:

Bilingualism [...] must be able to account for the presence of at least two languages within one and the same speaker, remembering that ability in these two languages may or may not be equal, and that the way the two or more languages are used plays a highly significant role.

Anwendung der Sprachen

Weinreich (1977:15) definiert *Zweisprachigkeit* folgendermaßen: „Die Praxis, abwechselnd zwei Sprachen zu gebrauchen, soll *Zweisprachigkeit* heißen, die an solcher Praxis

beteiligten Personen werden zweisprachig genannt.“ Dabei schaltet der „ideale“ Bilinguale in Abhängigkeit von der Gesprächssituation (Gesprächspartner, Thema) von einer Sprache in eine andere. Ändert sich die Gesprächssituation nicht, findet auch kein Sprachwechsel statt (vgl. ebd.:99). Der Sprachwechsel wird also nicht zufällig oder willkürlich vollzogen. Grosjean (1996:162) unterstreicht, dass die zwei (oder mehr) Sprachen im alltäglichen Leben angewendet werden müssen.

Erwerbsbeginn

„[...] children are more flexible learners than adults in many skilled activities. It is usually very easy to identify in a group of skiers or tennis players or piano players those who began learning their skill in early childhood and those who are adult learners – and language is no exception.“ (Tomasello 2003:287 nach Dimroth 2007:122)

Während Romaine (1999:62) unter *Zweisprachigkeit* allgemein den Erwerb von zwei Sprachen (bzw. Varietäten) versteht, fordern andere Autoren, dass der Erwerb der zwei Sprachen in der Kindheit (z. B. Deucher und Quay 2000:1, zit. n. Gass/Glew 2008:271), wenn nicht sogar im Kleinkind- (vgl. Lambeck 1984) bzw. Vorschulalter zu erfolgen hat. Müller et al. (2006:13) beschränken den Zweisprachigkeitserwerb sogar auf den simultanen Erwerb von zwei Sprachen. In der Tat weisen verschiedene Studien seit Ende der 1970er Jahre des letzten Jahrhunderts auf eine negative Korrelation zwischen dem Erwerbseinstiegsalter und der Sprachkompetenz (DeKeyser/Larson-Hall 2005:88) hin.

Die Diskussion über die Auswirkung des Alters auf den Spracherwerb geht zurück auf Penfields Epilog über das Erlernen von Sprachen in Penfield/Roberts (1959, zit. n. DeKeyser/Larson-Hall 2005:89) und war lange von der Hypothese der kritischen Periode dominiert (vgl. Dimroth 2007:116). Die Bezeichnung *critical period* in Verbindung mit dem Spracherwerb taucht zum ersten Mal in Lennebergs „Biological Foundations of Language“⁴ auf (vgl. DeKeyser/Larson-Hall 2005:89). Die Hypothese der kritischen Phase stellt einen Zusammenhang zwischen reifungsbedingten biologischen Veränderungen und Änderungen des Sprachvermögens her. Ihre Befürworter gehen von der Existenz eines biologisch festgelegten Zeitfensters aus, in dem muttersprachliche Kompetenz in einer oder mehreren Sprachen erworben werden könne und welches sich spätestens mit der Pu-

⁴ deutscher Titel: „Biologische Grundlagen der Sprache“

bertät schließe. Danach gebe es nach der Hypothese der kritischen Phase keine Korrelation zwischen dem Alter zu Erwerbsbeginn und dem typisch erreichten Endstand. Das Erreichen von muttersprachlicher Kompetenz gilt dann als ausgeschlossen (vgl. auch Dimroth 2007:116). Dies lasse sich z. B. dadurch erklären, dass das Gehirn von Kindern sehr viele Nervenzellen und Verbindungen besitze, die, wenn sie nicht genutzt werden, zurückgebaut würden. Andere Gründe für die Existenz einer kritischen Periode seien psychologischer Natur. Spätestens in der Pubertät, so Tarmas (2007:47), erhöhe sich die Scham oder Angst vor Fehlern und der spielerische Umgang mit der Sprache, das unbefangene Imitieren fremder Laute etc. gingen verloren.

Die Hypothese der kritischen Periode ist häufig mit der Annahme verbunden, dass der Zweitspracherwerb vor der Pubertät so erfolgreich sei, weil die Lerner in dieser Zeit noch Zugang zu dem ihnen angeborenen sprachspezifischen Wissen, der Universalgrammatik, hätten (vgl. ebd.). Sie würden eine Sprache automatisch erwerben, indem sie dieser ausgesetzt sind (Lenneberg 1972:174). Bei Erwachsenen scheint dieser Mechanismus eingeschränkt zu sein (DeKeyser/Larson-Hall 2005:89), wodurch diese andere Strategien nutzen müssten, die als mühsam (vgl. auch MacWhinney 2005:63) und weniger erfolgversprechend angesehen werden (vgl. Dimroth 2007:116f.).

Allerdings stellen verschiedene empirische Untersuchungen die Rolle der biologischen Reifung und die Annahme gänzlich unterschiedlichen Sprachlernens in Frage. So geht der typischerweise erreichte Erwerbserfolg laut Birdsong (1999) kontinuierlicher zurück als bisher angenommen (vgl. auch DeKeyser/Larson-Hall 2005:88) und hält auch nach der Pubertät noch an. Das Erlernen von Wörtern und Wortbedeutungen z. B. ist, wie allgemein bekannt, auch im Erwachsenenalter noch möglich. Nach Beatens Beardsmore (1982:29) weisen Fremdsprachenlerner auch eine ähnliche grammatische Kompetenz auf wie Personen, die ihre Sprache bereits in der Kindheit erworben haben. Denn erstere sind bei Erwerbsbeginn kognitiv reifer, können schon lesen und schreiben, haben ein größeres Weltwissen und können beim Formulieren und Anwenden von Regeln besser abstrahieren und verallgemeinern. Manche Untersuchungen zeigen, dass es immer wieder erwachsene Lerner gibt, deren Endstand der muttersprachlichen Norm entspreche (Bongaerts 1999 und VanBoxtel 2005, zit. n. Dimroth 2007:117). Außerdem verlaufe der Zweitspracherwerb bei Kindern auch nicht immer problemlos und erfolgreich (vgl. auch Kaltenbacher/Klages 2006, zit. nach Dimroth 2007:118).

Viele Studien untersuchten außerdem eine Korrelation zwischen der Aufenthaltsdauer und der Sprachkompetenz, zumeist jedoch mit dem Ergebnis, dass das Alter eine höhere Aus-

wirkung auf den Erwerbserfolg hat als die Aufenthaltsdauer (vgl. DeKeyser 2000, zit. n. DeKeyser/Larson-Hall 2005:90).

Wenn es aber nun wirklich eine kritische Phase gibt, wann endet diese? Hierbei herrscht selbst bei den Verfechtern dieser Hypothese keine Einigkeit vor. Laut Lenneberg (1972:193) endet diese Phase mit zehn bis zwölf Jahren. Long (1990, zit. n. Meisel 2007:103) wendet hingegen ein, dass bedeutende Veränderungen in der Erwerbsfähigkeit sich im Alter von sechs bis sieben Jahren vollziehen würden, was von Hyltenstam/Abrahamsson (2003, zit. n. Meisel 2007:103) bestätigt wird. Forscher wie McLaughlin (1978, zit. n. Müller et al. 2006:14) hätten den Zeitpunkt für den Erwerb einer Sprache auf muttersprachlichem Niveau bei drei Jahren angesetzt.

Es sind (fast) alle Altersstufen zwischen zwei Jahren und der Pubertät als das Ende der kritischen Phase vorgeschlagen worden und man vermutet heute sicherlich zu Recht, dass für verschiedene Sprachkomponenten unterschiedliche Altersabschnitte kritisch sind. So könnten Kinder schon von Geburt an Phoneme, z. B. die Laute [r] und [l] identifizieren und unterscheiden. Diese Fähigkeit gehe im Laufe des zweiten Lebensjahres zurück (Bosch/Costa/Sebastian-Galles 2000 und Kuhl 2004, zit. n. Nitsch 2007:58). Morphologische und syntaktische Parameter blieben länger zugänglich (Hyltenstam/Abrahamsson 2003, zit. nach Meisel 2007:103), werden nach Flege/Yeni-Komshian/Liu (1999, zit. n. Nitsch 2007:58) mit steigendem Lebensalter jedoch mit immer mehr Mühe erworben. Dem setzt Schwartz (2003:46, zit. n. Nitsch 2007:58) entgegen, dass das Alter v. a. Auswirkungen auf den Erwerb von Flexionsmorphemen, aber weniger auf die Syntax habe. Der Wortschatz kann hingegen bekanntlich über das gesamte Leben erweitert werden (vgl. auch Flege/Yeni-Komshian/Liu 1999, zit. n. Nitsch 2007:58).

Deshalb schlägt Meisel (2007:103) vor, die „Kritische Periode besser als *Bündel sensibler Phasen* [zu verstehen], von denen jede eine für die Entwicklung eines spezifischen grammatischen Phänomens optimale Periode definiert“. Eine solche Periode beginne innerhalb eines relativ kurzen Zeitraums (*onset*), erreiche schnell ihren Höhepunkt (*peak*) und klinge über einen längeren Zeitpunkt aus (*offset*), was Meisel mit folgender Grafik veranschaulicht:

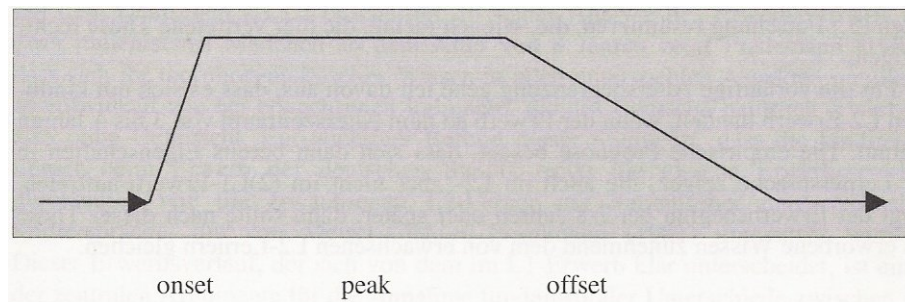


Abb. 1: optimale Periode für die Entwicklung eines spezifischen grammatischen Phänomens nach Meisel (2007:103)

Manchen Altersabschnitten wird eine besondere Bedeutung zugesprochen, weil sich dann sensible Phasen bündeln. Konkrete Altersangaben für die sensiblen Phasen möchte Meisel u. a. aufgrund individueller Unterschiede nicht machen.

Auch andere Autoren empfinden *critical* als zu absolut und bevorzugen *optimal* oder *sensitive*, aber *critical* hat sich bis heute gehalten (vgl. auch DeKeyser/Larson-Hall 2005:89).

In Anbetracht der vielen in der Literatur anzutreffenden Definitionen zur Zweisprachigkeit bemerken Altarriba/Heredia (2008:3) folgerichtig: „In fact, it is probably best to say that an individual is as bilingual as is demanded by a particular task or context.“ Schließlich gibt es verschiedene Konzepte zum Bilingualismus. Eine Auswahl wird im Folgenden vorgestellt.

2.3 Konzepte der Zweisprachigkeit

2.3.1 *Ambilingualism* vs. doppelte Halbsprachigkeit

Unter *ambilingualism* werden Zweisprachige zusammengefasst, die ihre beiden Sprachen in allen Bereichen gleich gut beherrschen und die in keiner ihrer Sprachen Interferenzen aus der jeweils anderen Sprache aufweisen (Halliday/McIntosh/Stevens 1966:78f.). Eine solche Form des Bilingualismus existiert nach Beatens Beardsmore (1982:7) jedoch nicht, da dazu alle Erfahrungen doppelt gemacht werden müssten.

Demgegenüber steht das Konzept der doppelten Halbsprachigkeit. Über die Kinder von

Einwanderern in Deutschland z. B. heißt es in der Literatur häufig, dass sie weder richtig Deutsch noch ihre Herkunftssprache lernen würden (vgl. dazu Tarmas 2007:47). Ähnliches wurde für die Kinder finnischer Migranten in Schweden festgestellt: Deren sprachliche Leistung im Schwedischen und Finnischen wurde mit der jeweils in Schweden und Finnland einsprachig aufwachsender Kinder verglichen, mit dem Ergebnis erheblicher Verzögerungen in der Entwicklung beider Sprachen bei den zweisprachig aufwachsenden Migrantenkindern. Laut diesen Studien sei es möglich, dass dies zu einer sozialen Stigmatisierung führt, was lebenslang hinderlich für die psychische, soziale und moralische Entwicklung von Zweisprachigen sein könne (vgl. Beatens Beardsmore 1982:10). Die Ursache könnte in den ghetto-ähnlichen Bedingungen liegen, unter denen die Einwanderer leben (vgl. ebd.). Durch diese Isolierung haben sie nämlich nicht den nötigen Kontakt mit der Gastsprache, bekommen aber gleichzeitig auch nicht den gleichen Input in der anderen Sprache, wie es in ihrem Herkunftsland der Fall gewesen wäre. Damit liegt der Grund für eine eventuelle sprachliche Unterentwicklung nicht unbedingt in der Bilingualität selbst, sondern in den wirtschaftlichen und sozialen Bedingungen.

Den Begriff der *Halbsprachigkeit* findet man in der Literatur häufig vor, in der Spracherwerbsforschung ist er jedoch umstritten (vgl. auch Leitner/Pinter 2010:34). Vermutlich wird man die meisten für diese Arbeit in Frage kommenden Bilingualen auch nicht als doppelt halbsprachig bezeichnen können. Bei einem Interesse am Dolmetschen⁵ (und eventuell einem entsprechenden Studium) ist ein höherer Bildungsgrad der Zweisprachigen und eine höhere Sprachkompetenz in mindestens einer ihrer beiden Sprachen wahrscheinlicher.

2.3.2 Balancierte Zweisprachigkeit vs. Sprachdominanz

Von balancierter Zweisprachigkeit spricht man, wenn der Bilinguale seine zwei Sprachen gleich gut beherrscht. Dabei kann er sich entweder in keiner dieser Sprachen oder aber in beiden Sprachen von den jeweiligen monolingualen Sprechern unterscheiden, z. B. durch Interferenzen aus der jeweils anderen Sprache (Beatens Beardsmore 1982:9). Meist werden darunter in der Literatur jedoch Zweisprachig verstanden, die über eine altersgerechte

⁵ Besteht bei S2 kein Interesse am Dolmetschen, sind sie für diese Arbeit aus Plausibilitätsgründen nicht untersuchungsrelevant.

Kompetenz in ihren beiden Sprachen verfügen.

Wie Fishman (1971:560, zit. n. Romaine 1999:62) aber feststelle, können sich Bilinguale selten zu allen Themen in ihren beiden Sprachen gleich fließend äußern, weil z. B. die Sprachen in mehrsprachigen Gesellschaften unterschiedliche Funktionen haben und sich gegenseitig ergänzen. Auch Baker/Jones (1998:12) weisen darauf hin, dass es sich beim balancierten Bilingualismus – wie schon beim *ambilingualism* (vgl. Kapitel 2.3.1) um ein idealisiertes Konzept handelt, das auf die meisten Zweisprachigen wohl nicht zutrifft. Selbst wenn annähernd ein Gleichgewicht zwischen der Beherrschung beider Sprachen besteht, dann normalerweise nur vorübergehend. Damit stellt die Vorstellung, Bilinguale seien gleichermaßen kompetent in beiden Sprachen, ein vereinfachtes Bild von diesen Menschen dar, die manchmal als zwei Einsprachige in einer Person angesehen werden (vgl. auch ebd.).

Die meisten Zweisprachigen beherrschen vermutlich, wie auch die befragten BDSA (vgl. dazu Kapitel 4.4.4.2.1), eine ihrer Sprachen besser als die andere. Bei der Herausbildung einer solchen Sprachdominanz spielen der Input und die Umgebungssprache eine große Rolle. Es handelt sich hierbei jedoch keinesfalls um ein starres Konstrukt. Im Laufe des Lebens kann die ursprünglich dominierte Sprache zur dominanten Sprache werden, wenn sich z. B. die Umgebungssprache oder die Sprache am Arbeitsplatz oder im Schulunterricht verändert (vgl. auch Baker/Jones 1998:12ff.). Eine eindeutige Definition einer dominanten Sprache oder ein einheitlicher Weg, die Sprachdominanz zu erfassen, geht aus der Literatur jedoch nicht hervor.⁶ Deshalb bevorzugen viele Forscher die Bezeichnungen *starke* und *schwache* (z. B. Kielhöfer/Jonekeit 2006) bzw. *stärkere* und *schwächere Sprache* (z. B. Müller et al. 2006) (vgl. Kapitel 2.7).

2.3.3 Passive, aktive Zweisprachigkeit und *semibilingualism*

Wenn Bilinguale ihre beiden Sprachen verstehen und lesen, aber nicht sprechen und schreiben (können), wird von passiver Zweisprachigkeit gesprochen (Beatens Beardsmore 1982:13). Diese Form der Bilingualität ist leichter zu erlernen und hält länger an als die aktive Zweisprachigkeit. Als Beispiel nennt Beatens Beardsmore (op. cit.) Menschen, die

⁶ zu verschiedenen Möglichkeiten, die relative Sprachdominanz oder -symmetrie von Bilingualen zu messen, und ihren Grenzen vgl. Baker/Jones (1998:88f.)

als Erwachsene in ein anderes Land ziehen und dort ihre Erstsprache nicht nutzen. Hier handele es sich um keine Halbsprachigkeit, weil die Erstsprache durch einen Aufenthalt im Herkunftsland wieder aktiviert werden könne.⁷ Ein anderes Beispiel für passive Bilingualität liegt bei einer in zwei Sprachen ablaufenden Kommunikationssituation vor, in der beide Gesprächspartner ihre jeweilige Muttersprache sprechen und die Sprache des anderen verstehen. Diese Art der Kommunikation sei nach Beatens Beardsmore (op. cit.) aber nicht so beliebt, da sie nicht als „normal“ angesehen werde. Bei Menschen, die zweisprachig aufgewachsen sind (vgl. dazu auch Kapitel 2.4), bezweifle ich allerdings, ob diese wirklich passiv bilingual werden können. Selbst wenn sie eine Sprache besser sprechen als die andere, werden sie in der Lage sein, auch die andere Sprache zu sprechen. Wie gut sie dies tun und wie häufig sie diese gebrauchen, ist eine andere Frage.

Dem gegenüber steht das Konzept des aktiven Bilingualismus. Dieser liegt vor, wenn man beide Sprachen sprechen und/oder schreiben kann (ebd.:16). Mit diesem Terminus wird allerdings keine Aussage zur Kompetenz von aktiv Zweisprachigen in ihren beiden Sprachen getroffen.⁸ So schließt er auch Bilinguale ein, die die eine Sprache besser sprechen als schreiben und bei denen es sich mit der anderen Sprache umgekehrt verhält, wobei mit „besser“ gemeint ist, dass es ihnen leichter fällt oder sie sich dabei weniger von vergleichbaren Einsprachigen unterscheiden. Solch ein Fall liegt vor, wenn die Unterrichtssprache und die Alltagssprache verschieden voneinander sind (vgl. ebd).

Als eine Zwischenstufe könnte man den *semibilingualism* ansehen. Darunter versteht Hockett (1985, zit. n. Beatens Beardsmore 1982:10) eine passive Zweisprachigkeit in Verbindung mit einer aktiven Einsprachigkeit.

2.3.4 Frühe (simultane) vs. späte Zweisprachigkeit

Von früher Zweisprachigkeit sprechen Haugen (1956:72, zit. n. Beatens Beardsmore 1982:25) und Beatens Beardsmore (1982:25) beim Erwerb von mehr als einer Sprache in der Kindheit. Frühen Bilingualen fielen der Erwerb der zwei Sprachen leichter als späten Zweisprachigen und sie würden so in ihren Sprachen ein höheres Niveau erreichen, v. a.

⁷ Bei einer Migration in der Kindheit müsse dies nicht zwingend zutreffen. Wenn das Individuum seit der Kindheit der Erstsprache nicht mehr ausgesetzt ist, könne es dazu führen, dass es diese nicht mehr versteht (Beatens Beardsmore 1982:14).

⁸ Bei gleicher Kompetenz von aktiv Bilingualen in ihren beiden Sprachen spricht Pohl (1965:347, zit. n. Beatens Beardsmore 1982:17) von *symmetrischem Bilingualismus*.

was die Aussprache und Intonation angeht. Als Beispiel nennt Beatens Beardsmore (ebd.:25f.) Hildegard, die bilingual aufgewachsene Tochter des Zweisprachigkeitsforschers Leopold, die im Deutschen Interferenzen aus dem Englischen im Bereich der Syntax und Lexik aufweise, aber weniger in der Aussprache und Morphologie.

Manche Forscher beschränken den frühen Bilingualismus auf die simultane Zweisprachigkeit. So zählen De Houwer (2005:31) und Padilla/Lindholm (1976, zit. n. Romaine 1999:63) nur diejenigen zu den frühen Zweisprachigen, die von Geburt an beiden Sprachen ausgesetzt waren. Der Erwerb der zwei Sprachen verlaufe hier weitestgehend wie der monolinguale Erstspracherwerb (Tracy 2007:75). Die genaue Entwicklung der beiden Sprachen könne jedoch nicht vorhergesagt werden und hänge von den jeweiligen Lebensumständen ab. Bleibt z. B. der Kontakt zu Jugendlichen und/oder der Literatur aus dem Heimatland nach einer Migration in der Kindheit aus, wird man hier fehlende Repertoires beobachten können. Solche Lücken können durch eine entsprechende Änderung der Lebenssituation jedoch geschlossen werden. Nach Grosjean (1996:172) zählen auch Personen, die ihre zweite Sprache spätestens im Alter von drei Jahren erworben haben, zu den simultan Bilingualen, wobei man diskutieren könnte, ob es sich hierbei um eine frühe Zweisprachigkeit handelt, die zwei Sprachen aber nicht eher nacheinander erworben werden. In dieser Arbeit wird unter *simultanem Bilingualismus* allein der Erwerb beider Muttersprachen von Geburt an verstanden.

Die späte Zweisprachigkeit definiert Beatens Beardsmore (1982:25) mit dem Erwerb einer zweiten Sprache nach dem elften Lebensjahr. Laut Nitsch (2007:55f.) beginnt diese schon bei einem Erwerb nach dem neunten oder zehnten Lebensjahr. Einigkeit herrscht also auch hier nicht vor. Nach Romaine (1999:63f.) ist der späte Bilingualismus sogar schon eher Teil der Zweitsprachenforschung. Sie gibt dabei selbst zu, dass die Grenzen zur Zweisprachigkeitsforschung hier willkürlich gezogen werden. In jedem Fall handelt es sich hier aber um einen sukzessiven Spracherwerb. Im Gegensatz zum simultanen Erwerb, der sich immer natürlich vollzieht, kann der sukzessive Spracherwerb natürlich erfolgen – wie es bei einem Kleinkind die Regel ist – oder durch formalen Unterricht gesteuert werden (vgl. auch Müller et al.: 2006:13).

2.3.5 Natürliche vs. künstliche Zweisprachigkeit

Zur natürlichen Zweisprachigkeit zählen Kielhöfer/Jonekeit (2006:14) Personen, die „in ihrer natürlichen Umgebung beide Sprachen ‚von allein‘ [lernen], weil sie sie lernen müssen, um sozial zurechtzukommen“. Die Eltern passen sich intuitiv dem Sprachniveau der Kinder an. So lernen z. B. die Kinder in einem zweisprachigen Elternhaus beide Sprachen automatisch, weil sie diese lernen müssen, um mit ihren Eltern kommunizieren zu können. Eine systematische Darbietung der Sprachen als Lernstoff ist nicht notwendig. Dies findet sich auch bei Beatens Beardsmore (1982:8) wieder, der den natürlichen Bilingualismus aber auch auf Menschen bezieht, die eine zweite Sprache durch den Umzug in eine Gemeinschaft erworben haben, weil sie diese lernen mussten, um mit ihren Mitmenschen interagieren zu können.

Künstliche Zweisprachigkeit liegt vor, wenn sich in einem monolingualen Elternhaus (mindestens) einer der Elternteile einer Fremdsprache bedient, um die Kinder „natürlich“ zweisprachig zu erziehen (Saunders 1982, zit. n. Kielhöfer/Jonekeit 2006:14). Da dies aber sehr schwierig ist, geben die meisten Eltern irgendwann auf (Kielhöfer/Jonekeit 2006:14).

2.3.6 Institutionell vs. außerinstitutionell erworbene Zweisprachigkeit

Zwei weitere Konzepte, die in der Bilingualismusforschung unterschieden werden, sind die institutionell, also z. B. durch Schulunterricht, und die außerinstitutionell erworbene Zweisprachigkeit, wenn z. B. die Umgebungssprache und die Familiensprache differieren. Es besteht aber keine Einigkeit, ob erstere überhaupt zur Zweisprachigkeit gezählt werden dürfte. Der Erwerb einer zweiten Sprache in der Schule würde nach Weller (1993:9f., zit. n. Abendroth-Timmer/Breidbach 2000:13) nämlich nicht im Bilingualismus münden, „wenn bilingual zur Bedingung hat, daß der Mensch im unmittelbaren Wirkungsbereich zweier Sprachen steht [...] die normale, öffentliche Schule ist nicht in der Lage, die Zweisprachigkeitsbedingungen zu schaffen, die auf längere Sicht zum tatsächlichen Kontakt zweier ‚beherrschten Sprachen führen können“. Darauf würden auch empirische Untersuchungen von Housen/Beatens Beardsmore (1987:99f., zit. n. Abendroth-Timmer/Breidbach 2000:14) deuten, die eine starke Abhängigkeit des Sprachvermögens in einer Fremd-

sprache von der Notwendigkeit und Authentizität des Gebrauchs der Sprache außerhalb der Schule festgestellt haben sollen.

Mattheis (1978:144, zit. n. Abendroth-Timmer/Breidbach 2000:14) hingegen sehe eine wichtige Bedingung für eine hohe sprachliche Leistung weniger in einem intensiven Kontakt mit der Sprache als vielmehr in dem Alter des Kindes – und somit der kognitiven Voraussetzung zum Lernen – und dem Verhältnis zu den Sprechern der Sprache, womit die Unterscheidbarkeit zwischen institutionell und außerinstitutionell erworbener Bilingualität angezweifelt wird. Von Abendroth-Timmer/Breidbach (2000:14) erfährt diese Unterscheidbarkeit wegen gleicher Spracherwerbsmuster ebenfalls keine Unterstützung, denn die Aneignung einer zweiten Sprache geschehe auf Grundlage der zuerst erlernten Sprache und der jeweiligen kognitiven Reife. So wird die Aneignung jeder weiteren Sprache durch die bereits existierenden Sprachkenntnisse beeinflusst und beeinflusst wiederum diese.

Nichtsdestotrotz wird hier die Eignung von Menschen, die zweisprachig aufgewachsen sind, zum Dolmetschen untersucht, was ich mit einem außerinstitutionellen Erwerb der beiden Sprachen gleichsetze. Dabei fasst Romaine (1993) sechs Möglichkeiten zusammen, wie jemand zweisprachig aufwachsen kann. Diese werden im Folgenden vorgestellt.

2.4 Typen der Bilingualität nach Romaine

Für die Unterteilung der verschiedenen Typen der Bilingualität, also der Arten, wie Kinder zweisprachig aufwachsen können, nutzt Romaine (1993:166ff.) drei Kriterien: die Sprachen, die die Eltern sprechen, die Sprachen, die sie in der Kommunikation mit ihren Kindern nutzen und die Umgebungssprache.

Beim ersten Typ der Bilingualität *one person - one language* wächst das Kind in einer einsprachigen Umgebung auf, in der die Sprache eines der Elternteile gesprochen wird.

Beim zweiten Typ *non-dominant home language* haben die Eltern verschiedene Muttersprachen. Eine dieser zwei Sprachen ist gleichzeitig die Umgebungssprache. Beide Elternteile sprechen mit dem Kind die Nichtumgebungssprache, um diese zu unterstützen. Der Umgebungssprache ist das Kind „nur“ außerhalb der Familie ausgesetzt.

Beim Typ drei *non-dominant home language without community support* wird ebenfalls die Nicht-Umgebungssprache zu Hause gesprochen und außerhalb die Sprache der Umgebung. Vom Typ zwei unterscheidet sich dieser Typ aber dadurch, dass die Eltern beide

dieselbe Muttersprache haben und in einer einsprachigen Umgebung wohnen, die eine andere Sprache spricht.

Beim vierten Typ *double non-dominant home language without community support* erwirbt das Kind sogar drei Sprachen. Die beiden Muttersprachen der Eltern sind verschieden und die Familie lebt zudem in einer Umgebung, in der keine der beiden Sprachen gesprochen wird. In Abhängigkeit davon, welcher Elternteil die Sprache des anderen beherrscht, wird diese als Familiensprache verwendet. Beherrscht kein Elternteil die Sprache des anderen, muss auch zu Hause die Umgebungssprache gesprochen werden.

Beim fünften Typ *non-native parents* wächst das Kind in einer einsprachigen Umgebung auf. Auch die Eltern sind mit derselben Sprache monolingual. Ein Elternteil spricht mit dem Kind jedoch eine Sprache, die er/sie gut beherrscht. Es handelt sich also um eine künstliche Zweisprachigkeit (vgl. Kapitel 2.3.5).

Beim sechsten Typ *mixed languages* sind die Eltern zweisprachig und leben in einer Umgebung, die mit derselben Sprachkombination bilingual sein kann. Beide Elternteile „mischen“ beide Sprachen mit dem Kind.

Zum letzten Typ finden sich bei Müller et al. (2006:46f.) verschiedene Untertypen. Eine Variante ist, dass die zweisprachigen Eltern nur eine gemeinsame Sprache haben, welche gleichzeitig die Umgebungssprache ist. Spricht jeder Elternteil mit dem Kind seine jeweils andere Muttersprache, wächst das Kind dreisprachig auf. Die zweite Untervariante ähnelt der ersten, nur mit dem Unterschied, dass nur ein Elternteil die Sprache der Umgebung als seine Muttersprache spricht. Als Familiensprache dient die gemeinsame Muttersprache der Eltern. Bei der dritten Untervariante ist die Sprache der Umgebung keine der Muttersprachen der Eltern, wodurch das Kind vier Sprachen lernt. Als letzte Untervariante nennen Müller et al. den Fall, dass die Eltern mit vier verschiedenen Sprachen jeweils zweisprachig sind, für den sie als Beispiel Afrika anführen.

Es gibt also viele verschiedene Möglichkeiten, zwei- oder mehrsprachig aufzuwachsen. Die am häufigsten anzutreffenden sind wahrscheinlich die von Romaine skizzierten Typen. Es gibt aber noch unzählige andere Varianten, die jedoch seltener sind und einer genaueren Untersuchung bedürfen.

2.5 Zweisprachigkeit und das Gehirn

Eine interessante Frage ist zweifelsohne, wie die zwei Sprachen im Gehirn eines Bilingualen gespeichert werden. Gibt es zwei getrennte Speicher, wären die beiden Sprachen nur über Übersetzungen miteinander verbunden. Im Falle von einem gemeinsamen Speicher für beide Sprachen wären beide Sprachen sowohl beim Sprachverständnis als auch bei der Sprachproduktion stark voneinander abhängig (Baker/Jones 1998:83).

Dabei existieren Hinweise für die Richtigkeit beider Hypothesen. So lassen Kolers (1966a, zit. n. Romaine 1999:85) Untersuchungen auf einen gemeinsamen semantischen Speicher schließen. Er gab seinen Probanden eine Liste mit Wörtern aus beiden Sprachen zu lesen. Dabei stellte er fest, dass die Wörter, die dort, unabhängig von der Sprache, häufiger vertreten waren, auch besser behalten wurden. Dies lasse sich eher auf die Bedeutung und weniger auf die phonetische oder lexikalische Form zurückführen (vgl. ebd.). Gianico/Altarriba (2008:85) beobachteten in einem Versuch das *Tip-of-the-Tongue*-Phänomen gleich häufig bei Ein- und Zweisprachigen. In Verbindung mit Gegenständen war es aber häufiger bei Bilingualen anzutreffen. Die Ursache sehen Gianico/Altarriba darin, dass diese für einen Gegenstand meist zwei Benennungen hätten und es zu Interferenzen zwischen beiden Sprachen kommen könne, was ihres Erachtens für einen gemeinsamen sprachlichen Speicher spricht. Taylor (1971, zit. n. Romaine 1999:85) bat Englisch-Französisch-Zweisprachige, in einer vorgegebenen Zeit möglichst viele Assoziationen zu einem gegebenen Reiz aufzuschreiben. Dabei durften manche nur eine Sprache nutzen, die anderen beide. Selbst bei der zweiten Gruppe beschränkten sich die Assoziationen auf nur eine Sprache. Daraus schlussfolgerte Taylor, dass die Assoziationen innerhalb einer Sprache stärker seien als zwischen zwei Sprachen. Kolers (1963, 1966 zit. n. Romaine 1989:85) führte ähnliche Experimente durch, in denen er Bilinguale Assoziationen in beiden Sprachen aufschreiben ließ. Ungefähr 20 Prozent der Antworten kamen in beiden Sprachen vor, während etwa ein Viertel der Assoziationen für eine Sprache spezifisch war, was weder für einen gemeinsamen noch einen getrennten Speicher spricht.

Es stellt sich aber auch allgemein die Frage, ob in solchen Studien immer ausreichend zwischen dem konzeptuellen und den sprachspezifischen Speichern unterschieden wird und inwiefern sie damit überhaupt Aussagen über die Repräsentation der Konzepte und der zwei Sprachen im Gehirn treffen können. Grosjean (1982:247) weist zudem darauf hin, dass die verschiedenen Typen des Bilingualismus in solchen Versuchen nicht sorgfältig genug kontrolliert worden seien, denn Zweisprachige, die ihre Sprachen in verschiede-

nen Umgebungen erlernt haben, würden hier andere Ergebnisse aufweisen als die, die ihre beiden Sprachen in der gleichen Umgebung erworben haben. Erstere werden nämlich in beiden Sprachen unterschiedliche Erfahrungen gemacht haben.

2.5.1 Modelle zur Repräsentation der zwei Sprachen

Forscher haben verschiedene Modelle zur Repräsentation und Prozessierung der zwei Sprachen bei Bilingualen aufgestellt. Das wohl bekannteste ist das von Weinreich (1977⁹) und soll deshalb hier vorgestellt werden.

2.5.1.1 Modell von Weinreich

Wie Romaine unterscheidet auch Weinreich (1977:26f.) verschiedene Typen von Zweisprachigen, nur nach ganz anderen Kriterien.

Bilinguale des Typ A verbinden in seinem Modell eine Ausdruckseinheit mit genau einer Inhaltseinheit. Beim Typ B stehen für jede Inhaltseinheit zwei Ausdruckseinheiten, also eine pro Sprache zur Verfügung. Zweisprachige des Typ C verbinden eine Bedeutungseinheit in einer Sprache mit jeweils einer Ausdruckseinheit und nutzen dieselbe Bedeutungseinheit für die entsprechende Ausdruckseinheit in der anderen Sprache.

Es handelt sich im letzten Fall um einen untergeordneten Bilingualismus. Die Zweisprachigen nutzen in einer Sprache (nur) die Muster aus der anderen und weisen somit in der erst genannten Sprache Interferenzen auf. Der Typ A wird als *koordinierte Zweisprachigkeit* bezeichnet. Dieser Fall liegt z. B. vor, wenn eine Sprache zu Hause, die andere in der Schule gesprochen wird. Eine Verbindung aus Typ B und C wird *kombinierte Zweisprachigkeit* genannt. Als Beispiel führen Ervin/Osgood (1954, zit. n. Beatens Beardsmore 1982:22) Fremdsprachenlerner oder Personen an, die in einer zweisprachigen Umgebung aufwachsen, in der die zwei Sprachen von den (meisten) Menschen mehr oder weniger austauschbar gebraucht werden. Für Lambert (1972a:208, zit. n. Beatens Beardsmore 1982:23) fasst dieser Typ der Zweisprachigkeit jedoch Personen zusammen, die seit der Kindheit in einem zweisprachigen Elternhaus aufgewachsen sind, während es sich beim

⁹ Erstveröffentlichung 1953

nebeneordneten Bilingualismus um Menschen handelt, die ihre zweite Sprache erst nach der Kindheit, meist nach dem zehnten Lebensjahr und für gewöhnlich auch außerhalb der Familie erlernt haben.

Das Modell von Weinreich wurde häufig kritisiert und diskutiert. Jakobovits (1968:31, zit. n. Beatens Beardsmore 1982:23) z. B. wendet ein, dass bei einer extremen Ausprägung einer nebeneordneten Zweisprachigkeit mit einer vollständigen funktionellen Unabhängigkeit beider Sprachsysteme eine Art sprachliche Schizophrenie vorliegen würde. Beim zusammengesetzten Bilingualismus wären die Sprachen hingegen so stark miteinander verschmolzen, dass man die Zweisprachigen als Übersetzungsmaschinen bezeichnen könnte.

Nach Lambert (1969b, zit. n. Beatens Beardsmore 1982:23) ist Weinreichs Modell eher wie ein Kontinuum zu verstehen. Ein und dieselbe Person könne je nach Lebensphase Anzeichen für verschiedene Typen des Bilingualismus aufweisen. Auch Müller et al. (2006:202ff.) bezweifeln, dass es Zweisprachige gibt, die man ausschließlich einem der von Weinreich aufgestellten Typen zuordnen könne. Zudem gleichen sich viele Übersetzungsäquivalente zumindest z. T. in ihrer Bedeutung. Ihre Übersetzung wäre ansonsten nicht möglich. Sie sehen die drei Typen mehr „als mentale Repräsentationen [...], die der jeweiligen Kompetenz eines bilingualen Sprechertyps zugrunde liegen“ (ebd.:202). Diese mentale Repräsentation könne sich, genauso wie die Art des Spracherwerbs, im Laufe des Lebens ändern. Marian (2008:23) hält es ebenfalls für möglich, dass eine Person beide Repräsentationsformen aufweisen kann, d. h. dass z. B. nur manche Wörter, in Abhängigkeit von ihren Eigenschaften oder der Erwerbsart, nebeneordnet gespeichert werden.

Wegen Widersprüchen in der psycholinguistischen Evidenz für den nebeneordneten und zusammengesetzten Bilingualismus wurden diese Ausprägungstypen in den 80er Jahren des 20. Jahrhunderts aufgegeben (vgl. Müller et al. 2006:40f.).

2.5.1.2 Andere Modelle

Im Laufe der Zeit wurden andere Modelle zu diesem Aspekt der Zweisprachigkeit erarbeitet. Eine kleine Auswahl wird an dieser Stelle vorgestellt.

Paradis (1981, zit. n. Romaine 1993:84) z. B. unterscheidet zwei Positionen dazu, wie die Sprachen im Gehirn der Bilingualen gespeichert und abgerufen werden. Die erste nennt er *Extended System Hypothesis*. Danach enthält ein großer Speicher Elemente aus beiden

Sprachen. Beim Erwerb der zweiten Sprache werden die neuen Laute als Allophone oder Varianten der bereits in der ersten Sprache erworbenen Phoneme gespeichert. Damit liegen beiden Sprachen dieselben neuronalen Mechanismen zugrunde. Dies würde erklären, warum Zweisprachige beide Sprachen mit dem Akzent der anderen sprechen können. Diese Hypothese scheint sich allerdings auf sukzessiv Bilinguale zu beschränken. Die andere Position wird als *Dual System Hypothesis* bezeichnet, wonach jeder Sprachebene, also Phonetik, Lexik, Grammatik etc. unterschiedliche neuronale Netzwerke zugrunde liegen. Beide Sprachen werden zwar im selben Bereich gespeichert, dort aber unterschiedlich repräsentiert.

Baker/Jones (1998:83) gehen hingegen von zwei getrennten Sprachsystemen und einem gemeinsamen System an Konzepten aus. Zwischen diesen zwei Sprachsystemen sehen sie Verbindungen durch gemeinsame Konzepte und Assoziations- und Übersetzungssysteme, z. B. in der Lexik. Eine ähnliche Hypothese stellt auch Paradis (1980, zit. n. Romaine 1989:85f.) auf.

Bei den meisten Modellen zur Sprachprozessierung und -repräsentation bei Bilingualen, ausgenommen dem *Distributed Feature Model (DFM)* (De Groot 1992, zit. n. Pavlenko 2009:125), wird von einem gemeinsamen konzeptuellen Speicher für die meisten, wenn nicht sogar für alle Wörter ausgegangen (vgl. Costa:2005 und Kroll/Stewart 1994, zit. n. Pavlenko 2009:125). Dies wird unterstützt durch die Tatsache, dass Bilinguale viele Wörter aus der einen in die andere Sprache übersetzen könnten (Pavlenko 2009:125).

2.5.2 Neurologische Untersuchungen zur Zweisprachigkeit

Mithilfe bildgebender Verfahren, wie elektrophysiologischen Methoden (Gehirnstrommessungen), hämodynamischen Verfahren (funktioneller Magnetresonanztomographie, Positronenemissionstomographie), können die Bereiche im Gehirn, in denen Sprache vorwiegend verarbeitet wird, und verschiedene Arten der Verarbeitung sichtbar gemacht werden (Meisel 2007:108).

In neurolinguistischen Untersuchungen wurde versucht zu beweisen, dass Zweisprachige, die ihre zweite Sprache später als nach dem dritten Lebensjahr erworben haben, diese anders verarbeiten (vgl. z. B. Opler, Zatorre, Galloway und Vaid 1982, Hahne und Friederici 2001, zit. n. Müller et al. 2006:14). Solche Untersuchungen kommen zu dem Ergebnis, dass frühe Bilinguale, die ihrer zweiten Sprache schon vor dem vierten Lebensjahr ausge-

setzt waren, bei freier Sprachproduktion die gleichen Subareale im Broca-Feld¹⁰ aktivieren. Späte Zweisprachige, die ihre zweite Sprache nach dem zehnten Lebensjahr erworben haben, würden hierbei hingegen getrennte Subareale nutzen, die sich nur wenig überlappen. Die geringsten Unterschiede wurden bei simultanen Mehrsprachigen festgestellt (vgl. Nitsch 2007:55ff., Isel, zit. n. Tarmas 2007:47). Somit würden frühen Bilingualen der Zugriff auf ihre Sprachen und der Wechsel zwischen ihnen leichter fallen als späten Zweisprachigen. Diese überlappenden Subareale sollen frühe Mehrsprachige auch für eine nach dem neunten Lebensjahr erworbene dritte Sprache aktivieren. Während sie das vorhandene Netzwerk also auch für weitere Sprachen nutzen könnten, müsste bei späten Mehrsprachigen für jede Sprache ein eigenes Netzwerk innerhalb des Broca-Zentrums aufgebaut werden (vgl. ebd.). Somit erleichtere die frühe Bilingualität den Erwerb weiterer Sprachen. Eine andere Erklärung findet sich bei Wattendorf et al. (2001, zit. n. Nitsch 2007:57), denen zufolge frühe Zweisprachige in ihren beiden Sprachen innerhalb der Sprachareale von Broca und Wernicke¹¹ größere Einheiten, sogenannte Voxel, als späte Bilinguale aktivieren würden. Dies gelte auch für eine später erworbene dritte Sprache. Frühe Zweisprachigkeit sei also verbunden mit einer breiteren Aktivierung im Broca-Zentrum, in die eine dritte Sprache integriert werden könne.

Weitere Unterschiede zwischen frühen und späten Bilingualen wurden bezüglich der Lokalisierung der aktivierten Bereiche festgestellt. So würden frühe Mehrsprachige beim Prozessieren ihrer beiden Sprachen ein weites Netzwerk in den vorderen motorischen Rindenfeldern, v. a. frontale und präfrontale laterale Areale nutzen, späte Mehrsprachige hingegen in ihrer ersten Sprache eher die hinteren sensorischen Bereiche aktivieren (vgl. Wattendorf 2006, zit. n. Nitsch 2007:57). Die Aktivierung der vorderen Cortexareale wurde z. B. bei Spanisch-Katalanisch-Bilingualen beobachtet, die so Interferenzen zwischen ihren beiden Sprachen¹² vermeiden konnten. Die Prozessierungsstrategie, die in Abhängigkeit von der frühen oder späten Mehrsprachigkeit für die erste erworbene Sprache ausgebildet wurde, werde in ähnlicher Weise auch für eine später erworbene dritte Sprache genutzt. Doch die präfrontalen Areale, die dem Umgang mit Interferenzen dienen, würden in später erlernten Sprachen nicht aktiviert. Nitsch (2007:58) vermutet, dass für diese Sprachen andere Mechanismen genutzt werden, um Interferenzen zu vermeiden.

¹⁰ u. a. auch als *motorisches Sprachzentrum* bezeichnet; kontrolliert die Koordination von Kehlkopf und Mund beim Sprechen (Springer Medizin 2004:299)

¹¹ sensorisches Sprachzentrum in der sprachdominanten Gehirnhälfte (Springer Medizin 2004:2305)

¹² Nitsch (2007:57) spricht von „Sprachvarietäten“.

Auch Genesee et al. (1978, zit. n. Romaine 1993:83) erforschten die Verarbeitung der Sprachen im Gehirn von Bilingualen in Abhängigkeit vom Alter zu Erwerbsbeginn. Dazu untersuchten sie drei Gruppen von Zweisprachigen: solche, die ihre beiden Sprachen gleichzeitig, die zweite Sprache im Alter von vier bis sechs Jahren und nach dem zwölften Lebensjahr erworben hatten. Sie präsentierten ihnen Reize in ihren beiden Sprachen und baten sie, die Reize den Sprachen zuzuordnen, währenddessen die Antworten auf dem Elektroencephalogramm¹³ beobachtet wurden. Dieses zeigte bei den Probanden der ersten und zweiten Gruppe kürzere Frequenzen in der linken, bei denen der dritten Gruppe kürzere Frequenzen in der rechten Gehirnhälfte. Daraus schlossen Genesee et al., dass späte Bilinguale für die Prozessierung ihrer Sprachen vorwiegend die rechte Gehirnhälfte nutzen.

Soares/Grosjean (1981, zit. n. Romaine 1993:83) verglichen Einsprachige mit Zweisprachigen, die ihre zweite Sprache nach dem zwölften Lebensjahr erworben hatten. Sie setzten sie Reizen im linken oder rechten Gesichtsfeld aus. Dabei reagierten die Probanden aus beiden Gruppen schneller auf Reize im rechten Gesichtsfeld, das direkt mit der linken Gehirnhälfte verbunden ist, was sowohl bei Monolingualen als auch bei Bilingualen auf die Sprachprozessierung in der linken Gehirnhälfte hinweisen würde. Das Alter bei Erwerbsbeginn sei hierbei nicht von Bedeutung (ebd.).

Sussman et al. (1982:126, zit. n. Romaine 1993:83f.) kritisieren die Methoden, die in diesem Bereich der Forschung verwendet werden. Viele dieser Studien würden sich nämlich auf dichotisches Hören stützen, also die gleichzeitige Darbietung verschiedener Signale auf beiden Ohren, oder die visuelle Darbietung schnell aufeinander folgender Bilder. Sie entsprechen also nicht der Reizdarbietung in der Realität. Abgesehen davon sei bei solchen Aufgaben kein hoher Grad an Sprachprozessierung notwendig und entspreche aus kognitiver Sicht eher der Rezeption eines sprachlichen Symbols oder Zeichens als einer sprachlichen Mitteilung. Außerdem werde bei beiden Aufgaben die Wahrnehmung gemessen, wo doch die bei der Sprachprozessierung nicht dominante Gehirnhälfte diese Rolle auch übernehmen könne. Sussman et al. schlagen deshalb vor, Untersuchungen zur Sprachprozessierung im Gehirn anhand der Sprachproduktion zu untersuchen. Schließlich sei nur von dieser bekannt, dass sie ausschließlich in der linken Gehirnhälfte geschehe. So zeigen ihre Studien, dass sich Bilinguale, die ihre beiden Sprachen fließend sprechen, sich

¹³ Dabei werden die vom Gehirn ausgehenden elektrischen Schwingungen gemessen (Schwindt).

bei sprachlichen Prozessen beider Gehirnhälften etwa gleich stark bedienen, was v. a. auf diejenigen zutrefte, die ihre zweite Sprache erst nach der frühen Kindheit erworben haben. Andere Studien stellen keine Unterschiede in der Organisation des Gehirns von Ein- und Zweisprachigen fest. So kamen Vaid/Hall (1991, zit. nach Baker/Jones 1998:85) unter Anwendung einer Meta-Analyse, einer quantitativen Ergebniszusammenfassung, zu dem Schluss, dass die Sprachprozessierung sowohl bei Monolingualen als auch bei Bilingualen v. a. über die linke Gehirnhälfte geschehe.

Ein weiteres Argument, das gegen Unterschiede im Gehirn spricht, die auf die Zweisprachigkeit zurückzuführen sind, ist, dass das Gehirn sich durch jegliches Lernen lebenslang, also auch durch das Erlernen von Sprachen verändere. Dadurch erfolge das Lernen, wie der Erwerb von Sprachen, auf eine sehr individuelle Art und Weise (Nitsch 2007:47).

Nach Grosjean (1996:166) waren die Studien, in denen Unterschiede festgestellt wurden, unzureichend kontrolliert. Außerdem sei dabei häufig von Fällen von Aphasie, durch Hirnschädigung verursachten Sprachstörungen bei funktionsfähigem Gehör und Sprachapparat (vgl. Springer Medizin 2004:135), berichtet worden. Selbst bei solchen Fallstudien habe sich gezeigt, dass die einzelnen Sprachen von Mehrsprachigen in verschiedenen Cortexarealen repräsentiert werden (vgl. Nitsch 2007:47).

Die Ergebnisse verschiedener Studien sind z. T. sehr widersprüchlich. Dadurch können sie nicht verallgemeinert werden.

2.6 Sprachkompetenz

Wie in Kapitel 2.3.2 erwähnt, ist der Bilingualismus meist durch die Existenz einer STS und einer SWS charakterisiert. Welche Sprache sich dabei zur STS entwickelt, hängt von verschiedenen Faktoren ab, z. B. vom Zeitpunkt des Spracherwerbs, der Häufigkeit des Sprachgebrauchs oder vom Prestige der Sprachen. Dabei wird die besser beherrschte Sprache oft bevorzugt benutzt, was wiederum eine erhöhte Übung und damit eine noch höhere Kompetenz in dieser Sprache mit sich bringt (vgl. auch Kielhöfner/Jonekeit 2006:12). Natürlich können Bilinguale die Sprache, die sie gebrauchen, nicht immer frei wählen (vgl. Kapitel 2.2). Was das Sprachprestige angeht, so werde dieses für Kinder durch das Ansehen der Menschen bestimmt, die in ihrem Umfeld diese Sprache sprechen, und dieses auf die Sprache übertragen (vgl. ebd.:22). Soziale Vorurteile sollen dabei besonders gegenüber den Sprachen von Minderheiten, Einwanderern oder Gastarbeitern e-

xistieren. Später stehe das Sozialprestige einer Sprache häufig im Zusammenhang mit wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Werten (vgl. ebd.). Bei Erfahrungen, die nur in einer Sprache gemacht wurden, kann die Vorliebe für die Nutzung einer bestimmten Sprache auch vom Thema abhängen. In dem Fall sind die STS und SWS erlebnis- und themengebunden.

Die STS entwickelt sich vermutlich wie bei Einsprachigen, die SWS hingegen langsamer. Manche Forscher haben die SWS sogar mit dem Zweitspracherwerb verglichen (vgl. Müller et al. 2006:59, die sich diesem Vergleich allerdings nicht anschließen).

2.6.1 Die Charakterisierung der schwächeren Sprache

Dass sich die SWS langsamer entwickelt, zeige sich laut Müller et al. darin, dass bilingual aufwachsende Kinder manche grammatischen Phänomene in einem Alter, in dem sie einsprachige Kinder häufig bereits beherrschen, entweder noch nicht erworben haben oder sie selten gebrauchen. Es handele sich also um quantitative Unterschiede. Außerdem würden zweisprachige Kinder syntaktisch obligatorische Funktionswörter, wie Artikel und Kopulaverben, häufig auslassen oder nicht korrekt verwenden. So komme es z. B. zu Kongruenz- und Wortstellungsfehlern. Solche Unterschiede werden als qualitative Unterschiede bezeichnet (vgl. ebd.). Außerdem könne man in der SWS häufiger gemischt-sprachliche Äußerungen und Interferenzen aus der STS beobachten. Der Wortschatz sei in der SWS kleiner als in der STS. Das Lesen werde, v. a. aufgrund von Wortschatzlücken, als anstrengend wahrgenommen. Diese Fähigkeit würde sich aber nach Kielhöfer/Jonekeit (2006:62) relativ schnell entwickeln. Swain (1981b, zit. n. Beatens Beardsmore 1982:29) stellt allgemein fest, dass Fremdsprachenlerner besser im Lese-, Zweisprachige besser im Hörverständnis sind.

2.6.2 Die schwächere Sprache im Vergleich zum Zweitspracherwerb

Der Vergleich des Erwerbs der SWS mit dem Zweitspracherwerb (vgl. Pfaff 1992 und Schlyter 1993, zit. n. Müller et al. 2006:63), ist umstritten (vgl. Meisel 2001, zit. n. Müller et al. 2006:63). In der Literatur finde man häufiger, dass die SWS zwar langsamer erwor-

ben werde, aber ansonsten dem Erwerb einer Erstsprache ähnele (vgl. Müller et al. 2006:63).

Hier spielt die Unterscheidung zwischen qualitativen und quantitativen Unterschieden eine große Rolle. Im Vergleich zum Erwerb der SWS mit dem Spracherwerb bei einsprachig aufwachsenden Kindern stellen Müller et al. fest, dass auch letztere Artikel, Kopula etc. weglassen. Was die qualitativen Unterschiede angeht, so hat Müller (1993:143) Verbstellungsfehler auch bei balanciert Bilingualen beobachtet. Diese Aspekte hätten in den Arbeiten, die den Erwerb der SWS mit dem Zweitspracherwerb gleichsetzen, nicht genügend Berücksichtigung gefunden, was Zweifel an ihrer Aussagekraft aufkommen lasse (Müller et al. 2006:65f.). Zudem stellen Müller/Kupisch (2005, zit. n. Müller et al. 2006:66) bei ähnlichen Sprachen fest, dass Zweitsprachenlerner manche grammatischen Phänomene sogar schneller erwerben würden als Bilinguale.

2.7 Sprachwechsel

Das Umschalten von einer Sprache in eine andere gehöre zu den beeindruckendsten Leistungen der Zweisprachigen (vgl. Kielhöfer/Jonekeit 2006:43f.). Diesen Sprachwechsel vollziehen sie meist leicht und schnell (vgl. auch 4.4.4.2.4). Dabei würden sie nicht nur zwischen zwei Sprachen wechseln, sondern auch die Mimik, Gestik, den Sprechrhythmus und die -geschwindigkeit ändern. Das Umschalten „erfordert eine hochgradig geistige und psychomotorische Aktivität und ist das Resultat ständigen Trainings“ (vgl. ebd.). Dabei würden die Faktoren den Sprachwechsel hervorrufen, nach denen die Sprachen getrennt werden, also z. B. der Gesprächspartner, das Thema etc.

2.8 Bikulturalität

„Bilingualism is an extension or elaboration of first language acquisition, but with many, many more avenues and issues of complexity. Adding a single language does not just add the words and the grammatical rules that direct how those words are to be joined together. Rather being bilingual entails another view of the world and ways to think about and describe the world that expand our views.“ (Altarriba/Heredia 2008:5)

Viele Bilinguale wachsen nicht nur mit zwei Sprachen, sondern auch mit zwei Kulturen auf. Sie sind also bikulturell. Grosjean (1996:176) zählt „alle Aspekte des Lebens einer Gruppe zur Kultur dieser Gruppe: soziale und politische Organisationen, Regeln, Verhaltensweisen, Einstellungen, Meinungen, Werte, Gewohnheiten, Traditionen, Literatur etc.“ (für weitere Definitionen dieses Begriffes vgl. z. B. Knapp 2007:414 und Maletzke 1996:16). Jeder Mensch ist Teil verschiedener Unterkulturen bzw. Netzwerke, denen bestimmte Aspekte gemein sind und die zusammen größere Netzwerke bilden, welche noch größere Netzwerke bilden. Bikulturelle gehören zwei größeren Netzwerken an. Sie nehmen zumindest z. T. regelmäßig am Leben beider Kulturen teil, können ihr Verhalten und die Sprechweise an das jeweilige kulturelle Umfeld anpassen und vereinen Eigenschaften beider Kulturen in sich. Den anpassungsfähigen Aspekten stehen andere gegenüber, die in den Bikulturellen als Synthesen stets präsent sind und nicht an die jeweilige Situation angepasst werden können, z. B. Einstellungen und Werte (vgl. Grosjean 1996:177). **Bikulturell** wird dann, indem man mit zwei Kulturen in Berührung kommt und zumindest teilweise in beiden Kulturen leben muss (ebd.:181). Somit ist die bikulturelle Person „weder die Summe von zwei Kulturen noch Sammelbecken zweier unterschiedlicher Kulturen, sondern eine Entität, welche die Aspekte und Züge beider Kulturen auf neuartige und persönliche Art kombiniert und verschmilzt“ (ebd.:183). Zweisprachige reflektieren früh über kulturelle Unterschiede und entwickeln durch ihre Erfahrung eine eigene interkulturelle Kompetenz (vgl. auch ebd.).

2.9 Zusammenfassung

Verschiedene wissenschaftliche Disziplinen haben sich mit dem Bilingualismus beschäftigt. Die Ergebnisse, die die Zweisprachigkeitsforschung vorweisen kann, sind z. T. sehr widersprüchlich, was sich u. a. auf die verschiedenen Methoden und Konzepte zurückführen lässt.

Eine Definition von *Zweisprachigkeit* existiert nicht. Was soll in dieser Arbeit darunter verstanden werden? Es steht zunächst der individuelle Bilingualismus im Mittelpunkt. Unter *Zweisprachigen* sollen hier Personen verstanden werden, die mit zwei Sprachen aufgewachsen sind, z. B. weil ihre Eltern unterschiedliche Muttersprachen haben, aufgrund von Migration in der Kindheit oder Jugend oder durch das Leben in einem zweisprachigen bzw. mehrsprachigen Ort. Es handelt sich also um eine außerinstitutionell (vgl.

Kapitel 2.3.6), natürlich (Kapitel 2.3.5) erworbene Bilingualität, d. h. die Sprachen wurden den Zweisprachigen nicht als systematischer Lernstoff vermittelt. Die wohl häufigsten Möglichkeiten, bilingual aufzuwachsen, fasst Romaine zusammen (vgl. Kapitel 2.4). Sie stützt sich dabei auf die Muttersprachen der Eltern, die Umgebungssprache und die Sprachen, in denen die Eltern mit ihren Kindern kommunizieren. Beide Sprachen sollen zumindest teilweise im Alltag gebraucht, also gehört, gesprochen, gelesen und/oder geschrieben werden.

Viele Forscher sprechen sich für eine kritische Phase beim Erstspracherwerb aus. Bei der Dauer dieser Phase gehen die Meinungen jedoch auseinander. Hier soll als Grenze die Pubertät dienen, da man bis zu dieser Zeit eine Sprache vermutlich automatisch erlernt, indem man dieser ausgesetzt ist. Es sei aber angemerkt, dass für die verschiedenen Sprachkomponenten, wie Aussprache, Lexik, Syntax wahrscheinlich unterschiedliche Altersabschnitte kritisch sind. In dieser Arbeit sollen also sowohl Personen, die simultan als auch sukzessiv bilingual aufgewachsen sind, untersucht werden.

Dabei sind Zweisprachige nicht *ambilingual*, d. h., sie beherrschen ihre beiden Muttersprachen, die zwei Sprachen mit denen sie aufgewachsen sind, nicht in allen Bereichen gleich gut. Bilinguale mit einem Interesse am Dolmetschen werden aller Voraussicht nach allerdings auch nicht doppelt halbsprachig sein (vgl. Kapitel 2.3.1). Die wenigsten Zweisprachigen sind balanciert bilingual, beherrschen also beide Sprachen gleich gut.

Zur Repräsentation beider Sprachen im Gehirn wurden verschiedene Modelle erarbeitet. Zu den bekannteren gehört das von Weinreich (vgl. Kapitel 2.5.1.1), das verschiedene Typen des Bilingualismus nach dem Verhältnis der Ausdrucks- und Inhaltseinheiten unterscheidet. Kritiker empfehlen, diese Typen besser als verschiedene mentale Repräsentationsformen zu verstehen, die im Laufe des Lebens und je nach Wort innerhalb derselben Zweisprachigen variieren können. Die meisten Modelle gehen heutzutage von einem gemeinsamen konzeptuellen und zwei getrennten sprachlichen Speichern aus, die über die Konzepte miteinander verbunden sind.

Die Ergebnisse neurowissenschaftlicher Untersuchungen zur Verarbeitung beider Sprachen im Gehirn sind widersprüchlich. Manche Studien kommen zu dem Ergebnis, die frühe, besonders simultane Zweisprachigkeit erleichtere – im Vergleich zur späten – den Zugriff auf beide Sprachen, den Wechsel zwischen diesen und den Erwerb weiterer Sprachen. In wiederum anderen Untersuchungen konnte kein Unterschied in der Sprachprozessierung zwischen Ein- und Zweisprachigen festgestellt werden.

Die Bilingualität ist meist durch das Miteinander einer STS und einer SWS gekennzeichnet. Welche Sprache sich dabei zur STS bzw. SWS entwickelt, hängt z. B. davon ab, in welchem Alter die Sprachen erworben wurden, wie häufig die Zweisprachigen diese benutzen und dem Ansehen, das diese Sprachen für sie haben. Dabei kann man davon ausgehen, dass sich die STS wie bei Monolingualen, die SWS hingegen verzögert entwickelt. Es treten häufiger Interferenzen aus der STS in der SWS auf als umgekehrt. Der Wortschatz der SWS ist weniger umfangreich und das Lesen wird oft als anstrengend empfunden. Das Hörverständnis fällt Bilingualen leichter. Das Umschalten zwischen ihren beiden Sprachen erfolgt durch die häufige Übung für gewöhnlich ohne Probleme.

Viele Zweisprachige sind auch bikulturell, d. h. sie nehmen zumindest teilweise regelmäßig am Leben beider Kulturen teil und sind in der Lage, ihr Verhalten an die jeweilige kulturelle Umgebung anzupassen. Manche kulturellen Aspekte sind jedoch in den Bikulturellen selbst miteinander verschmolzen. Aufgrund ihrer frühen Erfahrung mit beiden Kulturen machen sich Bikulturelle die Unterschiede zwischen diesen bewusst und entwickeln so eine eigene interkulturelle Kompetenz.

3 Dolmetschen

Um die Eignung von Bilingualen zum Dolmetschen zu untersuchen, muss geklärt werden, welche Anforderungen an Dolmetscher gestellt werden und zunächst, was unter *Dolmetschen* überhaupt zu verstehen ist.

3.1 Zum Begriff

Der Begriff *Dolmetscher* (bzw. *Dolmetsch*) leite sich von dem Wort *talami* ab, für das seit dem 15. Jahrhundert v. Chr. in der kleinasiatischen Mitanni-Sprache Belege existieren sollen (Wilss 2005:28). Davon sei im Nordtürkischen *tilmac* abgeleitet worden, das über das Magyarische *tolmács* ins Mittelhochdeutsche gelangt sei. Dort sei es zum ersten Mal in der Manessischen Liederhandschrift im 14. Jahrhundert in Zürich erwähnt worden (ebd.). *Translator*, *Sprachmittler* und *Sprachsachverständiger* werden als Oberbegriffe für *Dolmetscher* und *Übersetzer* genutzt. Im 20. Jahrhundert hatten die Termini *Sprachmittlung* und *Sprachmittler* in der Translationspraxis eine große Bedeutung. Bereits in der DDR war *Sprachmittler* – neben *Übersetzer* und *Dolmetscher* – nach dem zweiten Weltkrieg ein etablierter Terminus (Wilss 2005:29). Er sei nach Bernardini (1996:19, zit. n. Wilss 2005:29) in Österreich aber umstritten. Der Berufsstand der Übersetzer und Dolmetscher verbindet mit diesem Begriff nach Wilss (2005:29) gemischte Gefühle wegen der (unerwünschten) Assoziation zwischen diesen Berufen einerseits und der Fernsprechvermittlung andererseits, was dem Ansehen des Berufsstandes schade.

Die Bezeichnung *Translator* (ebenso wie *Translationswissenschaft*, *Translat*, *translatorische Kompetenz*) erfreut sich bei den Fachwissenschaftlern größerer Beliebtheit. In der Berufspraxis wird diesem Begriff allerdings wenig Aufmerksamkeit entgegengebracht. Schließlich wird in Stellenanzeigen etc. selten nach einem „Translator“ gesucht. Der Begriff soll in der DDR geprägt worden sein und sich dann auch in den alten Bundesländern verbreitet haben. Nach dem Antreffen dieses Terminus' in der offiziellen Terminologie des Auswärtigen Amtes vom Ende des 19. Jahrhunderts bis 1918 als Synonym zu *Übersetzer* stellt Wills (2005:30) dies allerdings in Frage.

3.2 Zur Definition

Heutzutage hängen die Vorstellungen vom Dolmetschen – und somit auch die Fragen der Ausbildung – sicherlich oft mit dem Dolmetschen bei internationalen Organisationen und Konferenzen zusammen, das sich im letzten Jahrhundert stark entwickelt hat. Dabei weist das Dolmetschen verschiedene Erscheinungsformen auf (vgl. Kapitel 3.4).

Viele der heute existierenden Definitionen des Begriffs *Dolmetschen* in Enzyklopädien und Lexika stützen sich auf die Mündlichkeit des Handlungsproduktes und oft auch der zu dolmetschenden Äußerung (Pöchhacker 2007:6). So heißt es z. B. im Duden (1993:746) zu *dolmetschen*: „einen gesprochenen oder geschriebenen Text für jmdn. mündlich übersetzen“. Durch die Mündlichkeit wird das Dolmetschen im allgemeinen Sprachgebrauch also vom Übersetzen, von der schriftlichen Übertragung eines schriftlich vorliegenden Textes aus einer Sprache in eine andere abgegrenzt. Dies hält Pöchhacker (2007) allerdings für wissenschaftliche Zwecke als zu unpräzise. Schließlich erfolgt das Übersetzen in ein Diktaphon auch mündlich. Als weiteres Unterscheidungsmerkmal vom Übersetzen wird angeführt, dass der Dolmetscher nur auf sein in der Dolmetschsituation präsenten Wissen und sprachliches Können zurückgreifen und keine anderen Hilfsmittel in Anspruch nehmen könne („Blätter zur Berufskunde Bd. 3, 1987:3“ der Bundesanstalt für Arbeit, zit. n. Ammann 1995:10). Das ist nicht (mehr) als vollständig richtig anzusehen. Beim Simultandolmetschen in der Kabine (vgl. Kapitel 3.4.2) z. B. kann der Dolmetscher (unbekannte) Wörter in elektronischen oder gebundenen Wörterbüchern oder Terminologielisten nachschlagen bzw. die Hilfe seines Kabinenpartners nutzen. Die Möglichkeit, auf solche Hilfsmittel zurückzugreifen, ist beim Dolmetschen u. a. durch den hohen Zeitdruck aber natürlich deutlich eingeschränkter als beim Übersetzen.

Pöchhacker (2001:19) versteht unter *Dolmetschen* „translatorisches Handeln in übergeordneten gesellschaftlichen Zusammenhängen, in denen Kommunikationsbedarf mit Zweisprachigen besteht“. Genauer und jedem Dolmetschstudenten wohlbekannt ist die Definition von Kade (1968:35):

Unter *Dolmetschen* verstehen wir die Translation eines einmalig (in der Regel mündlich) dargebotenen Textes der Ausgangssprache in einen nur bedingt kontrollierbaren und infolge Zeitmangels kaum korrigierbaren Text der Zielsprache.

Die einmalige Darbietung des Ausgangstextes und der Zeitmangel bei der Produktion des Zieltextes sind bei der Abgrenzung des *Dolmetschens* vom *Übersetzen* entscheidend. Ammann (1995:15) unterstreicht ebenfalls den Aspekt der Korrigierbarkeit. Salevsky (1986:38f.) hebt zudem die kommunikative Äquivalenz des quellensprachlichen und zielsprachlichen Textes beim professionellen Dolmetschen hervor:

Das professionelle Dolmetschen ist eine sprachlich-kommunikative Tätigkeit im Rahmen der ZVK [zweisprachigen vermittelten Kommunikation], in deren Verlauf ein Text in einer Quellsprache (QS-Text) in einen Text einer Zielsprache (ZS-Text) in einer bestimmten (sozialen, Tätigkeits- und Umgebungs-) Situation so umgewandelt wird, daß QS- und ZS-Text einen bestimmten Grad an kommunikativer Äquivalenz aufweisen, d. h. in unterschiedlichen Sprach- bzw. Kommunikationsgemeinschaften Vergleichbares leisten können. Dabei ist für den Sprachmittler die Handlungsdauer durch die Darbietungsdauer des QS-Textes (bzw. seiner Segmente), der Handlungsverlauf durch die Parallelität von zwei oder drei Handlungen und das zur Verfügung stehende Handlungsobjekt durch seinen Segmentcharakter (QS-Textsegmente oder -Äußerungssegmente) gekennzeichnet.

Das von Salevsky angesprochene *professionelle Dolmetschen* sieht Pöchhacker (2007:9) als Gegenstück zum Dolmetschen durch Sprachkundige, die diese Tätigkeit nur aufgrund der Kenntnis zweier Sprachen ausführen. Letztere spielen in wissenschaftlichen Arbeiten zum Dolmetschen – v. a. in solchen, die an Dolmetscherausbildungsinstitutionen angefertigt wurden – meist keine große Rolle (vgl. ebd.).

3.3 Arbeitssprachen und Dolmetschrichtung

Diese Ausbildungseinrichtungen unterscheiden, genauso wie internationale Organisationen und Berufsverbände, die Arbeitssprachen von Dolmetschern in A-, B- und C-Sprachen. Dabei ist die A-Sprache die Muttersprache, also die Sprache, die sowohl mündlich als auch schriftlich am besten beherrscht wird (vgl. Best 2002:123), B die aktive und C die passive Fremdsprache.

Bei der A-Sprache muss es sich laut der AIIC, dem Internationalen Verband der Konferenzdolmetscher, um eine „echte“ Muttersprache handeln, die interferenzfrei gesprochen wird. Manchen Dolmetschern hat die AIIC echte Bilingualität bescheinigt. Dabei handelt es sich um Konferenzdolmetscher, die von Kindheit an ständig in zwei Ländern gelebt, die weiterführende Schule und die Hochschule abwechselnd in einem dieser Länder besucht

und zudem stets versucht haben, beide Sprachen auseinanderzuhalten. Dies treffe aber nur auf die wenigsten Dolmetscher zu (Seleskovitch 1988:73f.). Mithilfe der Dolmetschersuche auf der Internetpräsenz der AIIC habe ich die Dolmetscher in Deutschland, Österreich und der deutschsprachigen Schweiz mit einer zweiten A-Sprache neben Deutsch ausgezählt. Dies waren am 24.08.2011 25 von 255, was 9,8 Prozent entspricht. Diese Zahl liegt deutlich über meinen Erwartungen. Schließlich werden viele Bilinguale, die nicht ständig in zwei Ländern gelebt oder die weiterführende Schule und Hochschule in einem Land besucht haben, darin nicht erfasst. Der Anteil der Zweisprachigen – so wie der Begriff in dieser Arbeit verstanden wird – liegt somit sicherlich höher. Solch eine Auszählung nahm ich am selben Tag auch bei den Mitgliedern des VKD, dem Verband der Konferenzdolmetscher im Bundesverband der Dolmetscher und Übersetzer vor. „Zum Nachweis einer 2. (=Mutter-)Sprache verlangt der Aufnahmeausschuss ‚Ausweiskopien, Schulzeugnis und/oder eine Erklärung darüber, dass derjenige zweisprachig aufgewachsen ist, die Eltern unterschiedliche Nationalität haben, derjenige in einem bestimmten anderen Land aufgewachsen ist und dergleichen‘“, heißt es aus einer E-Mail der Geschäftsstelle des VKD vom 03.05.2011 (vgl. Anhang A.1). Diese Beschreibung kommt meiner Vorstellung von Bilingualität näher. Der Anteil der Zweisprachigen ist dort wider Erwarten aber niedriger. So geben 18 von 316 Mitgliedern, 5,7 Prozent, im oben genannten Raum neben Deutsch noch eine zweite A-Sprache an.

Die B-Sprache ist bei der AIIC die Sprache, die perfekt beherrscht wird, aber nicht die Muttersprache ist. Die Kompetenz in dieser Sprache könne beim Konsekutivdolmetschen (vgl. Kapitel 3.4.1), wo man etwas mehr Zeit für die Versprachlichung hat, sehr ähnlich erscheinen. Beim Simultandolmetschen (vgl. Kapitel 3.4.2) fällt man hingegen meist für den Zuhörer als Nichtmuttersprachler auf. Sehr gute Dolmetschleistungen in die B-Sprache können bei jahrelanger Berufserfahrung, umfassender (terminologischer) Vorbereitung und viel Erfahrung in diese Sprachrichtung erbracht werden (vgl. Seleskovitch 1988:73f.).

Die C-Sprache muss der Dolmetscher perfekt verstehen. Dazu sind nach Seleskovitch (1988:75) lange Auslandsaufenthalte nötig.

Über die Richtung, in die am besten gedolmetscht werden sollte, wird seit Mitte des letzten Jahrhunderts diskutiert (vgl. Kutz 2010:75). In Westeuropa wurde das Dolmetschen in die A-Sprache bevorzugt, weil so am ehesten die sprachliche Korrektheit und Natürlichkeit der Verdolmetschung gewährleistet werden könnte. Damit sei der Wunsch nach einer akzentfreien, grammatisch und stilistisch einwandfreien Verdolmetschung verbunden (vgl.

ebd.). Nach Seleskovitch (1988:136) geht es dabei aber weniger um eine interferenzfreie Versprachlichung als vielmehr um eine gelungene Kommunikation. Diese sei nur möglich, wenn zwischen dem Senden und Empfangen der Aussage kein Bruch besteht. Der Dolmetscher muss die Aussage also verstehen, vollständig wiedergeben und sie dabei so versprachlichen, dass sie ihr Ziel wirklich erreicht. Beim Dolmetschen aus der A- in die B-Sprache fällt dem Dolmetscher das Verstehen leichter. Die Kommunikation zwischen ihm und dem Redner erfolge reibungslos (vgl. ebd.). Bei der Verdolmetschung kann man aber mehr Interferenzen aus der A-Sprache wahrnehmen als umgekehrt. Das Sprachgefühl und die Ausdrucksfähigkeit sind in der B-Sprache eingeschränkter. Somit verlaufe die Kommunikation zwischen dem Dolmetscher und dem Zuhörer in diesem Fall nicht reibungslos, denn letzterer verstehe die Aussage nicht immer vollständig (vgl. ebd.).

Hauptsächlich in Osteuropa herrschte hingegen die Auffassung vor, dass die Wiedergabe des Inhalts beim Dolmetschen aus der A- in die B-Sprache genauer sei, weil das Original vom Dolmetscher in seiner Muttersprache leichter verstanden wird, auch wenn in der Verdolmetschung ein Akzent und z. T. sprachliche Unvollkommenheiten zu hören seien (Kutz 2010:75). Kutz' Analysen der Dolmetschqualität zeigen beim Dolmetschen in die A-Sprache inhaltliche Schwierigkeiten, auch wenn manche Dolmetscher diese überspielen können.

Nach meiner bisherigen Beobachtung gibt es hier auch Unterschiede zwischen dem Dolmetschen auf dem freien Markt und bei Institutionen, wie der Europäischen Union oder den Bundesministerien. Während auf dem freien Markt in Deutschland – vielleicht abgesehen von Englisch – oft mehr in die Fremdsprache gedolmetscht wird, wird bei den Bundesministerien nur in die A-Sprache und aus der A-Sprache in eine B-Sprache gedolmetscht. Bei der EU arbeiten die Dolmetscher meist nur in ihre Muttersprache, aber auch dort bieten manche mittlerweile das sogenannte *Retour* an.

Als passive Fremdsprache wird die C-Sprache weniger gut beherrscht als die B-Sprache. Nach Kutz (2010:75f.) sollte besonders bei Varietäten der C-Sprachen und bei weniger guter Präsentation mit Verständnisproblemen gerechnet werden. Er unterscheidet zwischen starken und schwachen C-Sprachen. Obwohl es sich hierbei um passive Sprachen handelt, muss der Dolmetscher diese gut beherrschen und sich in den jeweiligen Kulturen auskennen. Als empfehlenswert bezeichnet er das Dolmetschen aus einer C-Sprache über beständige Themen.

Durch die verschiedenen Erweiterungen der EU stieg die Anzahl der geforderten C-Sprachen bei den Dolmetschern. Dort wird wahrscheinlich zu Recht davon ausgegangen,

dass professionelle Dolmetscher sich schneller eine neue Passivsprache aneignen und ihre Dolmetschkompetenz auf diese übertragen als dass Sprachkundige das Dolmetschen erlernen. Bei einer Untersuchung dieses Kompetenztransfers am IALT zeigte sich, dass solch eine Kompetenzübertragung durchaus stattfindet, v. a. bei einer qualitativ hochwertigen Ausbildung in solchen C-Sprachen mit Fokus auf der eigentlichen sprachlichen Ausbildung und einem Auslandsaufenthalt. Wird das Dolmetschen in den so erworbenen C-Sprachen über einen gewissen Zeitraum nicht praktiziert, sinke diese Dolmetschkompetenz jedoch recht schnell (vgl. Kutz 2010: 77).

3.4 Erscheinungsformen des Dolmetschens

Wie Kutz (2002:184) bemerkt, existiert *das* Dolmetschen nicht. Es gibt viele verschiedene Erscheinungsformen des Dolmetschens. Die wichtigsten werden im Folgenden kurz vorgestellt.

3.4.1 Konsekutivdolmetschen

Das Konsekutivdolmetschen bezeichnet Déjean Le Féal (2005:304) als „die natürlichste Art des Dolmetschens“ und „älteste Form der Sprachmittlung“. Dabei überträgt der Dolmetscher das Gesprochene im Wechsel mit dem Redner, wodurch er mehr Zeit hat, den Sinn der Aussage zu analysieren, was förderlich für das Verständnis ist (vgl. Seleskovitch 1988:123). Außerdem ist so mehr Zeit für die rhetorische Darbietung gegeben (Déjean Le Féal 2005:305). Die Passagenlängen können dabei stark variieren, von zwei bis drei Sätzen bis zu 15 bis 20 Minuten. Je nach Länge der Passagen kommt eine Notizentechnik zum Einsatz, die als Gedächtnisstütze gedacht ist („Blätter zur Berufskunde Bd. 3, 1987:4“ der Bundesanstalt für Arbeit, zit. n. Ammann 1995:11). Durch den Wechsel von Vortrag und Verdolmetschung erhöht sich die Redezeit (vgl. auch Déjean Le Féal 2005:305). Da Konsekutivdolmetscher häufig allein arbeiten, erfordert diese Dolmetschform eine besonders hohe Belastbarkeit (ebd.:306).

In Abhängigkeit von der Kommunikationssituation werden beim Konsekutivdolmetschen unilaterales und bilaterales Dolmetschen unterschieden. Bei der ersten Ausprägung wird ein Sprecher vor einem Forum in eine Sprachrichtung gedolmetscht. Bilaterales Dolmet-

schen findet hingegen z. B. bei Verhandlungen und Gesprächen Anwendung (vgl. auch Kutz 2002:185).

3.4.2 Simultandolmetschen

Das Simultandolmetschen nennt Pöchhacker (2005:301) „die spektakulärste Erscheinungsform des Dolmetschens“. Bei dieser Dolmetschform erzeugt der Dolmetscher den Zieltext, noch während vom Redner der Ausgangstext dargeboten wird. Die Darbietung des Ausgangstextes und das Hören und Verstehen dieses Textes, das Neuvertexten und die Darbietung des Zieltextes geschehen also beinahe gleichzeitig, wodurch das Simultandolmetschen zeiteffizient ist (vgl. auch ebd.).

Mit dem Simultandolmetschen wird oft das Konferenzdolmetschen in einer schalldichten Kabine assoziiert, wo der Dolmetscher die Originalrede über die Kopfhörer hört, seine Verdolmetschung in das Kabinenmikrofon spricht, die die Zuhörer über Kopfhörer empfangen können (vgl. dazu auch „Blätter zur Berufskunde Bd. 3, 1987:4“ der Bundesanstalt für Arbeit (zit. n. Ammann 1995:11) und Pöchhacker 2005:301). Es gibt hier aber auch andere Varianten wie das Flüsterdolmetschen (auch *Chuchotage* genannt), wo der Dolmetscher dem Zuhörer die Verdolmetschung ohne Technik leise ins Ohr bzw. über eine Personenführungsanlage in ein Mikrofon spricht (vgl. auch Kutz 2002:185). Außerdem kann das Simultandolmetschen als Dolmetschen vom Blatt bzw. Stegreifübersetzen erfolgen (vgl. dazu auch Pöchhacker 2005:301), z. B. wenn der Dolmetscher den Redebeitrag vorher schriftlich erhalten hat. Dabei wird ein schriftlicher Text mündlich in die Zielsprache übertragen.

Das Simultandolmetschen ist eine relativ neue Dolmetschform. Ihre Anfänge liegen beim Völkerbund. Im größeren Umfang wird sie seit Ende des zweiten Weltkriegs praktiziert (Wilss 2005:32). Da das Simultandolmetschen sehr viel Konzentration erfordert, lösen sich meist zwei Dolmetscher nach jeweils 30 Minuten ab (Pöchhacker 2005:303).

3.4.3 Weitere Erscheinungsformen des Dolmetschens

Die meisten anderen Erscheinungsformen des Dolmetschens, die im Handbuch Translation (2005, herausgegeben von Snell-Hornby/Hönig/Kussmaul/Schmitt) beschrieben sind,

verweisen gleichzeitig auf die Bereiche, in denen sie zum Einsatz kommen: Konferenzdolmetschen, Mediendolmetschen, Gerichtsdolmetschen, Verhandlungsdolmetschen, Community Interpreting, Gebärdensprachdolmetschen, Satelliten-Konferenzdolmetschen (Näheres dazu jeweils bei Strolz 2005, Kurz 2005a, Driesen 2005, Grünberg 2005, Bowen 2005, Grbić 2005 und Heynold 2005). Dabei werden die Techniken des Konsektiv- und/oder Simultandolmetschens genutzt.

3.5 Dolmetschkompetenz

Was muss der Dolmetscher alles können? Die translatorische Kompetenz, die neben dem Übersetzen auch zum Dolmetschen notwendig ist, ist die Gesamtheit der für die translatorische Tätigkeit erforderlichen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissen (vgl. auch Ivanova 2004:377). Nach Neubert (2000, zit. n. Britta Nord 2004:172) umfasst die Translationskompetenz die Sprach-, Text-, Sach-, Kultur- und Transferkompetenz. Ammann (1995:73) sieht als translatorische Grundkompetenzen im weitesten Sinne lediglich die Kultur- und Textkompetenz.

Die Qualifikation zum Dolmetschen, also die Dolmetschkompetenz insbesondere besteht „in einer sogenannten translatorischen Kompetenz, die auf Sprach- und Kulturkompetenz aufbaut und vor allem auch den kognitiven und sprachlichen Umgang mit dem jeweiligen Wissensgebiet, Sachbereich oder Gegenstand der Kommunikation miteinschließt“ (Pöchhacker 2007:44). Feldweg (1996:342f.) nennt als weiteres Eignungskriterium u. a. auch die Fähigkeit zu „professionellem“ Verhalten vor, während und nach der Dolmetschsituation. Sie steht im engen Zusammenhang mit dem Berufsbild und -ethos des Dolmetschens. Der professionelle Dolmetscher wendet seine kommunikative, sprachliche und sprachmittlerische Kompetenz in fremdem Auftrag an (Mack 2002:115). Dies schließt die „Fähigkeit zur Auftragsanalyse und -vorbereitung, Einschätzung der Situation und Einstellung darauf, Teamfähigkeit und Fähigkeit zur Begründung der getroffenen Entscheidung“ ein (ebd.). Den Zusammenhang zwischen der Sprach- und Kulturkompetenz, der translatorischen Kompetenz und dem Rollenbewusstsein und der Berufsethik stellt Pöchhacker (2007:45) in einem Zylinderschnittmodell dar.

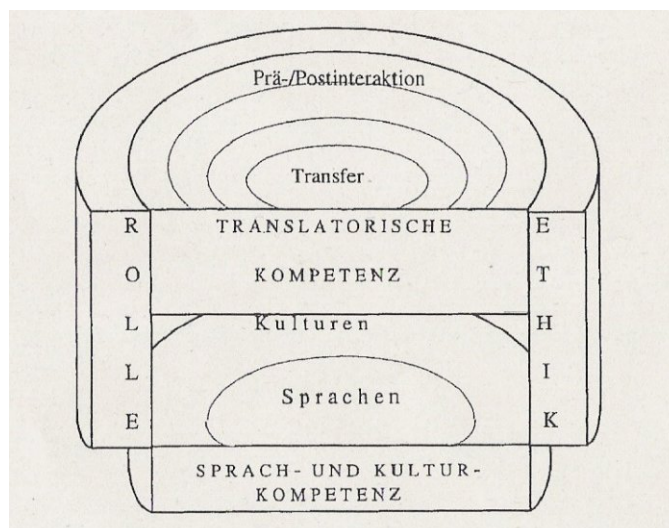


Abb. 2: Kompetenzmodell für Dolmetschen nach Pöchhacker (2007:45)

Mit der Sprach- und Kulturkompetenz als Grundlage für die translatorische Kompetenz, ummantelt vom Rollenbewusstsein und der Berufsethik, soll dabei die schrittweise Entwicklung der Dolmetscherkompetenz von „unten“ nach „oben“ und von der Sprach- zur Kultur- bzw. der Transfer- zur Verhaltenskompetenz aufgezeigt werden. Das Sachwissen sieht Pöchhacker (2001:22) nicht als konstitutiv für die Dolmetschkompetenz an. Der Dolmetscher müsse vielmehr in der Lage sein, sich auf die Aufträge durch Recherche von Sachzusammenhängen und deren Benennung durch Wissenserweiterung vorzubereiten. Es existieren unterschiedliche Meinungen zu den Grundlagen und Anforderungen für die Eignung zum Dolmetschen. Unumstritten ist wohl nur die Forderung nach Sprachkenntnissen. Hierin unterscheiden sich Bilinguale wahrscheinlich von Monolingualen, genauso wie eventuell in der (inter)kulturellen Kompetenz. Aus diesem Grunde wird auf diese Punkte näher eingegangen.

3.5.1 Sprachkompetenz

Die Eignung zum Dolmetschen ist mit der Kenntnis von mindestens zwei – beim Studium im deutschsprachigen Raum meist drei – Sprachen verbunden, der Muttersprache und der – oder eben zwei – Fremdsprachen. An den Hochschulen in Deutschland, Österreich und der Schweiz ist die Grundsprache (vgl. Kapitel 3.5.1.1) meist Deutsch.

An manchen Hochschulen werden Eignungstests durchgeführt. Diese prüfen meist die Sprachkenntnisse der Studienbewerber. Wie Seleskovitch (1988:76) bemerkt, ist es schwierig, *Sprachkenntnis* bzw. *Sprachbeherrschung* zu definieren. Für den Dolmetscherberuf ist eine perfekte Beherrschung bzw. für das Dolmetschen „nützliche Kenntnis“ von zwei oder drei Sprachen notwendig. Nach Hansen (2005:341) umfasst die Sprachkompetenz implizite sprachliche Fähigkeiten, wie die „Beherrschung des Wortschatzes, der Sprachsysteme und Stilmittel“ in diesen Sprachen. Für Seleskovitch (1988:77f.) gehören dazu ferner das Hörverständnis, Sprachgefühl, die Ausdrucksgewandtheit, der erste Erwerb der Fremdsprache(n) schon in der frühesten Jugend und ihr späterer Ausbau an (Hoch-)Schulen im Ausland sowie ein ausgeprägter Sinn für Kommunikation. Die Sprachkenntnisse des Dolmetschers müssen umfangreich und präzise sein. Auf der Grundlage seines perfekten Sprachgefühls hat er seine lexikalischen Kenntnisse zu erweitern (vgl. auch ebd.:78).

3.5.1.1 Muttersprachliche Kompetenz

Die Kompetenz in der Muttersprache (in der Translationswissenschaft auch als Grund-, Träger-, Basis- oder A-Sprache bezeichnet (vgl. auch Best 2002:123)) wird häufig als gegeben vorausgesetzt. Dabei werden Defizite hierbei wohl von denjenigen zuletzt wahrgenommen, die welche aufweisen (vgl. Resch 2005:343).

Mit der muttersprachlichen Kompetenz ist sowohl die Sprachfähigkeit gemeint, also das im Spracherwerb unbewusst erworbene und im Schulunterricht bewusst erweiterte Wissen (im Bereich der Lexik, Syntax, Phonetik etc.) als auch die Fähigkeit, dieses Wissen in konkreten Situationen normgerecht anzuwenden. Es handelt sich folglich um eine kommunikative Kompetenz (Best 2002:124). Für Henschelmann (1974:76, zit. n. Best 2002:124) äußert sich die muttersprachliche Begabung „[...] in der Gewandtheit, Treffsicherheit und Prägnanz des Ausdrucks, im Stilempfinden, in der Fähigkeit, das eigene Sprachvermögen durch Erfahrung, Beobachtung und Nachahmung ständig zu erweitern, was wiederum ein lebendiges Interesse für die verschiedensten Ausdrucksformen und nicht nur für die dadurch vermittelten Informationen voraussetzt“. Best (2002:126) zählt auch die Textkompetenz dazu, die sie unterteilt in die Fähigkeit, Texte zu verstehen (Textverstehen) und Texte zu produzieren (Textproduktion).

Resch (2005:344) bezeichnet die muttersprachliche Kompetenz – sicherlich zu Recht – als „zentrale[n] Angelpunkt translatorischer Kompetenz“. Schließlich ist sie auch hilfreich beim effizienten Recherchieren und kommt meist bei der Kommunikation mit dem Auftraggeber zum Einsatz (vgl. auch ebd.). Auch nach Best (2002:124) stellt eine hohe muttersprachliche Kompetenz eine besonders günstige Voraussetzung für das Studium dar. Sie ist die Grundlage für die im Laufe des Studiums notwendige berufsspezifische Erweiterung dieser Kompetenz und dadurch unabdingbar (ebd.). Zum Ende des Studiums sollen die angehenden Translatoren fähig sein, Texte zu analysieren und zusammenzufassen, fehlerhafte Texte zu korrigieren und eigene Texte zu produzieren (CIUTI).

3.5.1.2 Fremdsprachliche Kompetenz

Die fremdsprachliche Kompetenz beschreibt Hansen (2005:341) als „eine komplexe und vielseitig verflochtene Kombination aus Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissen, über die man in Relation zu Sprachen verfügt, die nicht die Muttersprache sind“. Das Hörverständnis in der Fremdsprache wird durch sprachspezifische syntaktische Strukturen und eine ungünstige akustische Darbietung (Lautstärke, Artikulation) erschwert. Bei der Rezeption eines fremdsprachlichen Textes müsse der Translator das Wesentliche verstehen und dürfe sich nicht an den Details festhalten (ebd.:342). Dies mag aus meiner Sicht für das Übersetzen zutreffen, weil das Nichtverstandene mithilfe von Nachschlagewerken etc. erschlossen werden kann, reicht beim Dolmetschen aber nicht aus. Bei der Zieltext-Produktion in einer Fremdsprache müsse sich der Translator an der Zielkultur orientieren und den Text „makro- und mikrostrukturell textsortengerecht, zweck- und adressatengerecht“ (ebd.) formulieren.

In den Schulsprachen werden nach Leube (2002:138f.) an allen Ausbildungsstätten bei Studienbeginn im Bereich Dolmetschen und Übersetzen sehr gute Fremdsprachenkenntnisse erwartet, und zwar in den Unterkompetenzen Lesen, Schreiben, Hören und Sprechen. C-Sprachen können unter Umständen erst im Studium erworben werden (CIUTI). Für das Dolmetschen sind das Hörverstehen und Sprechen von besonderer Wichtigkeit. Hier muss der Studienanfänger allgemeinsprachliche Monologe und Gespräche in der jeweiligen Fremdsprache verstehen und sich zu Themen allgemeiner Natur mündlich fließend äußern können (Leube 2002:139). Dabei sollte er keine schwerwiegenden Grammatikfehler aufweisen und Wortschatzlücken durch Paraphrasen kompensieren (ebd.).

3.5.2 Kulturkompetenz

Nach neueren Überlegungen zum Dolmetschen (und Übersetzen) handelt es sich bei diesen beiden Tätigkeiten um eine kulturelle Transferhandlung. Es wird die Rolle des Dolmetschers (und Übersetzers) als Kulturmittler hervorgehoben (vgl. Witte 2005:345). Demnach ist „*Translation* als *Sondersorte interkultureller Kommunikation*“ (ebd.:346) anzusehen. Ihr Ziel ist die Überwindung von Kulturbarrieren, die auch Sprachbarrieren umfassen. Daraus wird die Forderung nach (inter)kultureller Kompetenz in den Arbeitskulturen abgeleitet.

Der Dolmetscher muss in der Lage sein, die Strukturen und Eigenarten einer fremden Kultur vor dem Hintergrund der eigenen zu betrachten (Leube 2002:140, Witte 2000:162). Dies stimmt auch mit der Ansicht Christiane Nords (1997:79) überein, die bemerkt: „In order to understand the specificity of another culture, you have to know your own culture first“. Schließlich werde eine fremde Kultur immer über den Vergleich mit der eigenen kennengelernt (Witte 2000:165).

Die translatorische Kulturkompetenz „bezieht sich [...] auf die Kenntnis des spezifischen Allgemein- und Fachwissens der Mitglieder der beiden Kulturgemeinschaften, die Kenntnis der spezifischen Organisationsformen des politischen Lebens, der Wirtschaft sowie von Recht und Verwaltung und die Kenntnis der Verhaltensformen der Vertreter der beiden Kulturgemeinschaften (z.B. bezüglich Ernährung, Bekleidung und der Formen des Zusammenlebens)“ (Fleischmann 2004:331). Sie ist ihm zufolge für eine „richtige Urteilsbildung und kulturadäquate Wertungen“ (ebd.) notwendig. Als ein weiteres Merkmal, in dem sich Kulturen voneinander unterscheiden, nennt Maletzke (1996:76ff.) die nicht-verbale Kommunikation. Diese kann beim Dolmetschen von großer Bedeutung sein. Schließlich werden durch Mimik, Gestik, Parasprache etc. auch Informationen übertragen (vgl. ebd.).

Es ist eine bewusste Kulturkompetenz erforderlich, die sowohl passiv als auch aktiv vorhanden sein muss (Witte 2000:163). Durch die Bewusstmachung seiner durch die eigene Kultur bedingten Perspektive könne der Translator diese Eigenkulturbedingtheit weitgehend kontrollieren bzw. reduzieren (ebd.:162).

Witte (2000) unterscheidet zwischen allgemeiner und spezifischer Kulturkompetenz. Mit *allgemeiner Kulturkompetenz* ist das „Bewusstsein für die Problematik intra- und interkulturellen (Kommunikations-)Verhaltens und seiner Bedingungen“ (ebd.:173) gemeint. Die

spezifische Kulturkompetenz ergänzt diese allgemeine Kompetenz und bezieht sich auf jeweils zwei konkrete Kulturen (ebd.).

Um eine funktionsgerechte interkulturelle Kommunikation zu gewährleisten, darf der Dolmetscher die im Vorwissen der Kommunikationsteilnehmer vorhandenen oder die in der gegebenen Situation eventuell entstehenden gegenseitigen „Bilder“ und den Einfluss, den sie auf den Kommunikationsverlauf haben können, nicht außer Acht lassen. Somit schließt die translatorische Kulturkompetenz nicht nur das Wissen über die Arbeitskulturen, also die „Kompetenz-in-Kulturen“, sondern auch eine „Kompetenz-zwischen-Kulturen“ mit ein (ebd.:170). Letztere bezeichnet das Wissen des Dolmetschers nicht nur über die gegenseitigen Fremd-, sondern auch Selbst- und reflexiven Selbstbilder. Mit dieser Kompetenz ist der Dolmetscher in der Lage, das Verhalten der Interaktionspartner, für dessen eventuelle kulturelle Unterschiede er sensibilisiert ist, vorwegzunehmen und, wenn nötig, zu kompensieren bzw. zu korrigieren (vgl. Witte 2005:346f. und Witte 2000:164).

Als grundlegend für die Entwicklung einer interkulturellen Kompetenz werden in der Literatur u. a. die Einsicht in Grundphänomene interpersonalen und interkultureller Kommunikation, Ambiguitätstoleranz zur Vermeidung vorschneller Attributionen und die Fähigkeit zur Einnahme fremdkultureller Standpunkte bzw. Empathiefähigkeit genannt (Witte 2000:164).

3.6 Zusammenfassung

Bei den Dolmetschern handelt es sich um eine Untergruppe der Sprach- oder Kulturmittler bzw. Translatoren. Dabei übertragen Dolmetscher einen einmalig (meist mündlich) dargebotenen Text aus einer Sprache in eine andere. Aufgrund von Zeitmangel kann der dabei erstellte Zieltext kaum kontrolliert und nur bedingt korrigiert werden. Beim professionellen Dolmetschen – im Gegensatz zum Dolmetschen von Menschen, die diese Tätigkeit nur auf der Basis der Kenntnis zweier Sprachen ausüben – sind der Ausgangs- und Zieltext kommunikativ äquivalent.

Die Arbeitssprachen des Dolmetschers werden in A-, B- und C-Sprachen unterschieden. Dabei ist die A-Sprache diejenige, die der Dolmetscher sowohl schriftlich als auch mündlich am besten beherrscht. Die B-Sprache ist die aktive Fremdsprache, aus der und in die gedolmetscht wird, und die C-Sprache die passive Fremdsprache, aus der Dolmetscher in die A-Sprache arbeiten. Ein professioneller Dolmetscher ist in der Lage, seine Dolmetsch-

kompetenz auf weitere Passivsprachen zu übertragen. Beim Dolmetschen zwischen der A- und B-Sprache herrscht Uneinigkeit vor über die Richtung, in die am besten gedolmetscht werden sollte. Die Befürworter der Verdolmetschung in die A-Sprache betonen die sprachliche Korrektheit, Natürlichkeit des Zieltextes und die wohl einzige Möglichkeit für die Sicherstellung einer gelungenen Kommunikation. Die Verfechter des Dolmetschens in die B-Sprache halten dem ein besseres Verständnis des Ausgangstextes und dadurch eine genauere inhaltliche Verdolmetschung entgegen.

Obwohl der Begriff *Dolmetschen* meist mit dem Konferenzdolmetschen assoziiert wird, ist dies mitnichten die einzige Erscheinungsform des Dolmetschens (vgl. Kapitel 3.4). Die dabei zur Anwendung kommenden Techniken sind das Konsektiv- und/oder Simultandolmetschen. Beim Konsektivdolmetschen wechseln der Redner und Dolmetscher einander ab, wobei der Dolmetscher in Abhängigkeit von der Passagenlänge als Gedächtnisstütze notieren kann. Beim Simultandolmetschen erfolgt die Verdolmetschung beinahe zeitgleich, während der Redner spricht.

Die Dolmetschkompetenz besteht in der translatorischen Kompetenz und baut auf der Sprach- und Kulturkompetenz auf. Außerdem muss sich der Dolmetscher professionell verhalten können.

Zum Dolmetschen ist die Kenntnis von mindestens zwei Sprachen erforderlich – der Muttersprache und mindestens einer Fremdsprache. An den Hochschulen im deutschsprachigen Raum ist die Grundsprache meist Deutsch. Manche Hochschulen prüfen ihre Studienbewerber auf die Eignung zum Dolmetschstudium. Dabei werden v. a. die Sprachkenntnisse getestet. Die fürs Dolmetschen benötigte Sprachkompetenz umfasst die Beherrschung der Lexik, Grammatik und Stilmittel ebenso wie Sprachgefühl, Ausdrucksgewandtheit, Hörverständnis und einen ausgeprägten Kommunikationssinn.

Unter der *muttersprachlichen Kompetenz* ist sowohl das unbewusst erworbene und bewusst erweiterte Wissen (Sprachfähigkeit) als auch die Fähigkeit, von diesem Wissen normgerecht Gebrauch zu machen, zu verstehen. Erkennbar ist die muttersprachliche Kompetenz an einem präzisen Ausdruck, Sprachgewandtheit, Stilempfinden und der Fähigkeit, sein Sprachvermögen zu erweitern. Außerdem werden die Textkompetenz, genauer das Textverstehen und die Textproduktion, zur muttersprachlichen Kompetenz gezählt.

Was die fremdsprachliche Kompetenz anbelangt, so werden in den Schulsprachen meist sehr gute Kenntnisse erwartet. Die Studienanfänger müssen allgemeinsprachliche mündliche Äußerungen verstehen und – mit eventuell geringfügigen grammatischen Fehlern und

ohne große Wortschatzlücken – fließend sprechen können. C-Sprachen können manchmal auch erst im Studium erworben werden.

Da Dolmetscher nicht nur helfen Sprach-, sondern allgemein auch Kulturbarrieren zu überwinden, wird von ihnen eine kulturelle und interkulturelle Kompetenz erwartet. Die Kenntnis der fremden Kultur sollte schon bei Studienbeginn vorhanden sein. Zur Kulturkompetenz des Dolmetschers gehören die Kenntnis des Wissens der verschiedenen Kulturen, ihrer Organisationsformen des politischen Lebens, der Wirtschaft und Verwaltung sowie die Kenntnis der Verhaltensformen und Gewohnheiten der Arbeitskulturen. Durch die Einbindung des Dolmetschers in die Kommunikationssituation kann die Beherrschung der nonverbalen Kommunikation der Arbeitskulturen beim Dolmetschen durchaus eine große Rolle spielen. Um die Eigenkulturbedingtheit seiner Fremdkulturkenntnisse reduzieren zu können, benötigt der Dolmetscher eine bewusste Kulturkompetenz. Zusätzlich zur „Kompetenz-in-Kulturen“ benötigt der Dolmetscher „Kompetenz-zwischen-Kulturen“, also das Wissen über die Selbst-, gegenseitigen Fremd- und reflexiven Selbstbilder der Arbeitskulturen. Diese Kompetenz befähigt ihn, das Verhalten der Interaktionspartner zu antizipieren und gegebenenfalls zu kompensieren.

4 Zur Eignung Bilingualer als Dolmetscher

In diesem Kapitel soll nun die Eignung Zweisprachiger zum Dolmetschen anhand der Erfahrungen von DD, staatlichen Prüfungsämtern und BDSA untersucht werden. Die sozialwissenschaftliche und methodologische Grundlage für den empirischen Teil dieser Arbeit bildet Diekmann (2010). Es werden die Aspekte zusammengefasst, die für diese Untersuchung relevant sind, und sogleich mit dieser verknüpft.

Den Ablauf empirischer Studien untergliedert Diekmann in fünf Hauptphasen: (I) Formulierung und Präzisierung des Forschungsproblems, (II) Planung und Vorbereitung der Erhebung, (III) Datenerhebung, (IV) Datenauswertung und (V) Berichterstattung (ebd.:187). Diese Gliederung wird hier übernommen.

4.1 Phase I: Formulierung und Präzisierung des Forschungsproblems

Diekmann (ebd.:33) unterscheidet zunächst vier Ziele sozialwissenschaftlicher Studien: explorative Untersuchungen, deskriptive Untersuchungen, die Prüfung von Hypothesen und Theorien und Evaluationsstudien. Bei dieser Arbeit handelt es sich um eine explorative Untersuchung.

Explorative Studien werden in Bereichen angewendet, die relativ unbekannt sind. Dies trifft auch auf diesen Untersuchungsgegenstand zu. Auch wenn manche Autoren (siehe unten) ihre Ansichten zur Eignung Bilingualer als Dolmetscher kurz formulieren, so bleibt dieses Thema ein wenig erforschtes Gebiet.

Explorative Studien sind oft Vorstudien oder Pretests (Diekmann 2010.:33f.). Das Ziel explorativer Untersuchungen ist nicht die Prüfung, sondern die Entwicklung oder Präzisierung von Hypothesen (ebd.:188). Eine Hypothese drückt einen vermuteten Zusammenhang zwischen mindestens zwei Variablen¹⁴, also „Merkmal[en] oder Eigenschaft[en] von Personen, Gruppen, Organisationen oder anderen Merkmalsträgern“ (ebd.:116) aus. In den Sozialwissenschaften hat man es meist mit probabilistischen Zusammenhängen zu tun, auch wenn dies nicht immer explizit dargestellt wird. Das bedeutet, dass ein bestimmter Merkmalswert nur mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit auftritt (ebd.:124f.). Konkrete

¹⁴ Zu unterscheiden sind Variablen (Merkmale, Merkmalsdimensionen), Ausprägungen von Variablen (Kategorien, Merkmalsausprägungen) und Merkmalsträger (Diekmann 2010:116).

Fragestellungen können sich als Ergebnis einer explorativen Untersuchung ergeben. In solchen Fällen empfiehlt sich eine anschließende strukturierte Phase zur Überprüfung dieser Hypothesen (ebd.:188).

Obgleich Diekmann (op. cit.) selbst einräumt, dass bei explorativen Studien eine Orientierung an den fünf Phasen nicht obligatorisch ist, soll sie der Übersichtlichkeit halber als Grundlage dienen. Er empfiehlt, mit der Formulierung des Forschungsproblems anzufangen.

Bei der Definition der Problemstellung können z. B. Kontroversen in der Literatur als Inspiration dienen (ebd.:189). Dies ist z. T. auch bei dieser Arbeit der Fall. Manche Forscher haben zur Eignung Bilingualer als Dolmetscher Stellung bezogen, vermutlich auf Grundlage ihrer persönlichen Erfahrung, jedoch ohne diese Hypothesen meines Wissens näher zu untersuchen. So besitzen Bikulturelle nach Witte (2005:346) eine intuitive Kulturkenntnis. Diese genüge zum Dolmetschen nicht, denn dazu sei eine zumindest potenziell bewusste Kulturkompetenz notwendig. Leube (2002:141) sieht die Zweisprachigkeit und die Bikulturalität hingegen als potenziell sehr günstige Voraussetzungen für den Sprachtransfer. Häufig seien Bilinguale aber enttäuscht, wenn sie im Laufe des Studiums feststellen müssten, dass ihre Kompetenz in ihren zwei Sprachen nicht in allen der vier Komponenten Lesen, Schreiben, Verstehen und Sprechen ausreiche. Lücken würden häufig solche Zweisprachige aufweisen, die die Muttersprache der Eltern nur zu Hause gesprochen, den Schulunterricht aber in einer anderen Sprache verfolgt haben, was v. a. auf die Schreibkompetenz zutreffe. Für Presas (2004:202) wiederum ist die bilinguale Kompetenz unter den Teilkompetenzen der translatorischen Kompetenz von großer Bedeutung.

Als erste Inspirationsquelle diene aber, wie in Kapitel 1 beschrieben, die skeptische Haltung von manchen Dozenten des IALT zur Eignung Bilingualer als Dolmetscher und meiner z. T. in Widerspruch damit stehenden Beobachtungen im Studium. Der Kommilitone I 1¹⁵ ist mit Luxemburgisch und Deutsch in Luxemburg aufgewachsen, wo im Alltag aber auch viel Französisch zu hören ist. Bei ihm fiel mir auf, dass er u. a. für die sehr überzeugende Präsentation, sein sehr gutes Hörverständnis im Französischen und damit die korrekte inhaltliche Wiedergabe im Deutschen sowie für die sprachliche Realisierung beim Dolmetschen ins Französische sehr gelobt wurde. Vom Kommilitonen I 7 mit den Muttersprachen Deutsch und Russisch habe ich über andere Kommilitonen, die ihn aus dem Rus-

¹⁵ Mit I 1-10 und I A-G werden in dieser Arbeit Personen bezeichnet, mit denen Interviews durchgeführt wurden.

sisch-Dolmetschunterricht kennen, gehört, dass er sehr gut sei. Dies entspricht auch seiner Selbsteinschätzung. Außerdem ist mir bekannt, dass er vom Englisch-Dolmetschdozenten I D zu mindestens einem Dolmetscheinsatz für Englisch mitgenommen wurde, was auch für seine Dolmetschkompetenz in Verbindung mit dieser Sprache spricht, auch wenn er sich selbst hier nicht zu den Besten zählt (vgl. Kapitel 4.4.4.2.8). Beim Kommilitonen I 6, ebenfalls mit Russisch und Deutsch aufgewachsen, erinnere ich mich, dass er in den Spanisch-Dolmetschkursen für die Verdolmetschung länger gebraucht hat als die anderen. Vom Kommilitonen mit Fragebogen Nummer (FB) 15 und den Muttersprachen Deutsch und Bosnisch/Kroatisch/Serbisch weiß ich, dass er oft für die ungenaue und z. T. falsche inhaltliche Darstellung in der Verdolmetschung zwischen Englisch und Deutsch kritisiert wurde und Leistungsnachweise und Prüfungen in Englisch wiederholt nicht bestanden hat. Er schätzt seine Leistung beim Dolmetschen zwar meist als gut ein, gibt aber gleichzeitig zu, dass er das Studium bisher nicht erfolgreich absolviert (vgl. Kapitel 4.4.4.2.8).

All dies lässt nun die Frage aufkommen: Sind Zweisprachige zum Dolmetschen wirklich nicht geeignet? Diekmann (2010:34) räumt ein, dass sich auch explorative Untersuchungen meist auf Vorwissen, Vermutungen und vage Hypothesen stützen, die den Blick des Forschers in eine bestimmte Richtung lenken. Diese sollen als Schlussfolgerung aus meiner eigenen Erfahrung und der Literaturrecherche zum Bilingualismus und zur Dolmetschkompetenz als Arbeitshypothesen formuliert werden:

1. Zweisprachige sind zum Dolmetschen geeignet.
2. Die STS eignet sich als A-Sprache.
3. Die SWS eignet sich als B- bzw. C-Sprache.
4. Bilinguale erlernen leicht weitere Sprachen.
5. Zweisprachige haben eine hohe interkulturelle Kompetenz.
6. Bilinguale sind im Umschalten geübt.
7. Beim Umschalten ändern Bilinguale nicht nur die Sprache, sondern auch parasprachliche Elemente, wie die Tonhöhe, den Sprechrhythmus und die -geschwindigkeit.

4.2 Phase II: Planung und Vorbereitung der Erhebung

Phase II besteht aus mehreren Unterphasen: der Konstruktion des Erhebungsinstruments (Phase 2), der Festlegung der Untersuchungsform (Phase 3), dem Stichprobenverfahren (Phase 4) und dem Pretest (Phase 5).

4.2.1 Phase 2: Konstruktion des Erhebungsinstruments

Spätestens im ersten Schritt der Umsetzung des Forschungsvorhabens (Phase 2) sind die in den Hypothesen vorkommenden Begriffe zu konkretisieren und zu operationalisieren, also messbar zu machen (ebd.:193). Eine Klärung der in den Arbeitshypothesen verwendeten Begriffe erfolgte in den Kapiteln 2 und 3.

Vor der Erstellung des Erhebungsinstruments wird der Typ der Erhebungsmethode festgelegt. Diekmann (2010:195) unterscheidet vier Erhebungsmethoden, die sich weiter untergliedern lassen: (1) Befragung (persönlich, telefonisch, schriftlich), (2) Beobachtung, (3) Inhaltsanalyse, (4) Verhaltensspuren oder nicht-reaktive Verfahren. In dieser Arbeit wurde als Erhebungsmethode die Befragung in Form der PB und SB gewählt.

Das Erhebungsinstrument erhält man aus einer geeigneten Zusammenstellung der Messoperationen für sämtliche Variablen (ebd.:194). In explorativen Studien werden v. a. qualitative Methoden genutzt, wie qualitative Interviews mit ausgewählten Personen, denn für die Erstellung eines strukturierten Fragebogens ist deutlich mehr Vorwissen nötig. Daher sollte ein solcher, wenn dies sinnvoll erscheint, erst nach einer unstrukturierten Studie zur Anwendung kommen (ebd.:188). So wurden in dieser Untersuchung zuerst anhand von Fragenkatalogen persönliche Interviews durchgeführt. Nach der Durchführung des Großteils der PB wurde, um auch Einrichtungen und Personen außerhalb Leipzigs besser zu erreichen, ein schriftlicher Fragebogen erstellt.

4.2.2 Phase 3: Festlegung der Untersuchungsform

In Phase 3 wird das Forschungsdesign bestimmt (ebd.:134), das der Sammlung aussagekräftiger Daten dient (ebd.:312). Dazu gehört zunächst die Untersuchungsebene. Diese hängt mit der Art der Hypothese bzw. dem Typ der Variablen zusammen. Da hier ein Zusammenhang zwischen Individualmerkmalen hergestellt wird, handelt es sich um Individualhypothesen (vgl. ebd.:134). Die Untersuchungseinheiten sind also Individuen (vgl. ebd.:194), nämlich (angehende) bilinguale Dolmetscher.

Danach ist der zeitliche Aspekt der Datenerhebung zu bestimmen (ebd.). Für diese Untersuchung wurde das Querschnittsdesign gewählt, d. h. die Eigenschaften (Variablenwerte) wurden in einer kurzen Zeitspanne, v. a. in den Monaten April und Mai 2011 einmal erhoben (vgl. ebd.:304).

In diesem Schritt sollte auch darüber nachgedacht werden, ob Vergleichs- oder Kontrollgruppen explizit berücksichtigt werden (ebd.:194). Ich habe mich dagegen entschieden, da es nicht Ziel dieser Arbeit ist, Zweisprachige mit Einsprachigen zu vergleichen, sondern lediglich um die Eignung bzw. Nichteignung Ersterer als Dolmetscher.

4.2.3 Phase 4: Stichprobenverfahren

In der 4. Phase werden der Typ und die Größe der Stichprobe festgelegt. Unter *Stichprobe* ist eine „Auswahl von Elementen der Grundgesamtheit“ (ebd.:376), d. h. der Population zu verstehen, in diesem Falle aller BDSA, aller DD und aller Prüfungsstellen, die staatliche Dolmetscherprüfungen abnehmen. Elemente der Population, auf die sich die Stichprobe bezieht und die für diese folglich in Frage kommen, bezeichnet Diekmann (2010:376) als *Erhebungseinheiten*. Das wären in dieser Arbeit alle BDSA, deren eine Muttersprache Deutsch ist, alle DD an Hochschulen im deutschsprachigen Raum, die sowohl Eignungsprüfungen für den Dolmetschstudiengang durchführen als auch Dolmetschen unterrichten, und Prüfungsämter in der Bundesrepublik Deutschland, die staatliche Dolmetscherprüfungen abnehmen.

Wie diese Elemente ausgewählt werden, wird durch das *Stichprobenverfahren* vorgeschrieben. Die zu nutzende Stichprobenart richtet sich nach dem Forschungsziel (vgl. ebd.:195). Während die Wahrscheinlichkeitsauswahl (Zufallsauswahl) und die bewusste Auswahl auf die Schätzung von Parametern der Population abzielen, können mit einer willkürlichen Auswahl Zusammenhangshypothesen geprüft werden (ebd.:328). Dieses Verfahren kam zusammen mit dem Schneeballverfahren und der Nominaltechnik (für Stichproben bei besonderen Populationen) zur Prüfung der Arbeitshypothesen zum Einsatz. *Willkürlich* bedeutet, dass keine stichprobentechnischen Kriterien genutzt wurden (ebd.:397). Ich wandte mich für die PB an mir bekannte bilinguale Dolmetschkommittees und Dozenten, die sowohl die Eignungsprüfung durchführen als auch das Dolmetschen unterrichten. Böltken (1976:21f.) bemängelt, dass solche Stichproben allerdings nicht repräsentativ seien, denn die Erhebungsgesamtheit entspreche hier nicht der Grundgesamtheit. Dies ist aber auch nicht Ziel der Arbeit. Für das Aufzeigen von Tendenzen schätze ich diesen Stichprobentyp als ausreichend ein. Bei der SB wurden im Anschreiben die Erhebungseinheiten kurz definiert, so dass Personen, die die in den Anschreiben genannten Kriterien nicht erfüllten, sich von vornherein ausschließen konnten. Mit Schnee-

ballverfahren ist gemeint, dass Fragebögen von den zu befragenden Personen an andere für die Untersuchung in Frage kommende Personen weitergeleitet wurden. Dies taten manche BDSA, wie diejenigen mit FB 1 und FB 13. Außerdem benannten sowohl interviewte Studenten (z. B. I 1, I 4) als auch DD (I B, I C, I D) weitere für die Untersuchung interessante Personen (Nominaltechnik) (vgl. Diekmann 2010:400).

Die Anzahl der ausgewählten Elemente heißt *Stichprobenumfang*. Es wurden zehn PB mit BDSA, fünf mit DD und eins mit einem staatlichen Prüfungsamt durchgeführt. Zudem nahmen 31 BDSA an der SB teil.

4.2.4 Phase 5: Pretest und Erhebungsinstrument

Ob – und wenn ja, inwiefern – Zweisprachige zum Dolmetschen geeignet sind, wird anhand der Erfahrungen von BDSA und Beobachtungen von DD und staatlichen Prüfungsämtern untersucht. Eine andere Möglichkeit wäre die Konstruktion eines Eignungstests. Dies könnte angesichts der vielen verschiedenen Sprachkombinationen besser in sprachspezifischen Forschungen zu diesem Thema umgesetzt werden.

Ein neues Erhebungsinstrument sollte immer einem Pretest unterzogen werden (Phase 5) (ebd.:195). Meist seien mindestens zwei Pretests erforderlich, um zu einem geeigneten Instrument zu gelangen. Beim Auftreten von Problemen im Pretest, wie mehrdeutigen oder unverständlichen Fragen, muss das Erhebungsinstrument entsprechend angepasst werden (ebd.). Als Erhebungsmethode wurde die Befragung (vgl. ebd.), genauer persönliche *Face-to-face-Interviews* und SB (*questionnaire*) gewählt (vgl. ebd.:437).

Das Interview wurde in den Sozialwissenschaften oft als „Königsweg“ bezeichnet (ebd.:434 und Lamnek 2005:329). „*Unter Interview als Forschungsinstrument sei hier verstanden ein planmäßiges Vorgehen mit wissenschaftlicher Zielsetzung, bei dem die Versuchsperson durch eine Reihe gezielter Fragen oder mitgeteilter Stimuli zu verbalen Informationen veranlasst werden soll*“ (Scheuch 1967:138). Dabei handelt es sich um eine künstliche, asymmetrische Interaktion (Lamnek 2005:335).

Es wurden als Erhebungsinstrument jeweils für BDSA, DD und staatliche Prüfungsstellen unterschiedliche Fragenkataloge und ebenfalls auf die drei soeben erwähnten Gruppen von Erhebungseinheiten zugeschnittenen Fragebögen für die SB erarbeitet. Der Fragenkatalog änderte sich nach den jeweils ersten Interviews, um die Fragen für die späteren Interviews verständlicher zu gestalten (vgl. Anhang B.1 zu der jeweils überarbeiteten Versi-

on). Die schriftlichen Fragebögen wurden nach der Durchführung der meisten persönlichen Interviews erstellt. Diese Reihenfolge erschien mir auch deshalb sinnvoll, da so die Verständlichkeit der Fragen bereits erprobt war.

Sowohl in der PB als auch SB der BDSA wurden zuerst persönliche Daten, anschließend der sprachlich-biografische Hintergrund, zum Dolmetschen relevante Kompetenzen, v. a. die Sprachkompetenz in beiden Muttersprachen, die Dolmetschleistung und die Meinung zum Untersuchungsgegenstand erfasst. Die DD habe ich in der PB und SB nach persönlichen Angaben, Angaben zur Eignungsprüfung für den Dolmetschstudiengang, allgemeinen Angaben (Alter, Geschlecht, Anzahl etc.) zu den Studienbewerbern, Beobachtungen zu den Dolmetschkompetenzen bilingualer Bewerber, zu den Studienleistungen von BDSA und der Auffassung der Befragten zur Eignung Zweisprachiger als Dolmetscher gefragt. In den Befragungen von staatlichen Prüfungsämtern wurden Angaben zum Prüfungsaufbau, allgemeine Informationen zu den (bilingualen) Prüfungsteilnehmern, den bei solchen Prüfungsteilnehmern beobachteten zum Dolmetschen erforderlichen Kompetenzen, ihrer Übersetzungs- und Dolmetschleistung und die Meinung zum Thema dieser Arbeit erfasst.

Die SB mit der festgelegten Reihenfolge von Fragen und z. T. vorgegebenen Antwortkategorien weist einen höheren Strukturierungsgrad auf als die PB und damit auch eine höhere Objektivität und Reliabilität (vgl. Diekmann 2010:437f.). Die Ergebnisse hängen also weniger von der Person ab, die mit diesem Instrument Daten erhebt, und dem Messinstrument selbst (vgl. ebd.: 249f.). Bei persönlichen Interviews handelt es sich um eine „reaktive“ Methode, weil die Interviewsituation und das Verhalten des Interviewers Auswirkungen auf die gegebenen Antworten haben können (ebd.:195). Aber auch in der PB wurde die Reihenfolge (und weitestgehend die Formulierung) der Fragen zur besseren Vergleichbarkeit versucht einzuhalten.

Was die Form angeht, so waren es in der PB offene Fragen. Um auch in der SB den Blick auf den Untersuchungsgegenstand nicht unnötig einzuschränken, kamen diese auch in den Fragebögen zum Einsatz (Fragen 1, 4-10, 15, 18-20, 22-29, 33¹⁶), sodass die Befragten ihre Antworten frei formulieren konnten. Manchmal wurde mit halboffenen (z. B. Fragen 2, 11) und geschlossenen Fragen (Fragen 3, 14, 16, 17, 31, 32, 34-36, 38) gearbeitet. Bei geschlossenen Fragen wurde darum gebeten, die Antwort zu spezifizieren oder kurz zu er-

¹⁶ Die angeführten Beispiele (auch die nachfolgenden) beziehen sich, sofern nicht ausdrücklich etwas anderes angegeben ist, auf den Fragebogen für die BDSA.

läutern. In den Fragebögen für DD kam auch eine Filterfrage zum Einsatz (Frage 8). Einstellungsdimensionen wurden mit einer Fragebatterie (z. B. Frage 38), Überzeugungen, also subjektive Aussagen über Fakten, mit offenen Fragen (Frage 20) gemessen. In den Interviews mit den DD und der Sächsischen Bildungsagentur wurden Fremdauskünfte über Zweisprachige, bei den BDSA Selbstauskünfte eingeholt. In die Interviews und Fragebögen sind u. a. Retrospektivfragen eingeflossen, also Fragen, die sich auf Ereignisse in der Vergangenheit beziehen (ebd.:314), wie nach der Art der zweisprachigen Erziehung oder dem Erlernen beider Sprachen in der Schule. Beide Formen der Befragung enthalten sowohl quantitative als auch qualitative Elemente (vgl. ebd.:531).

Diekmann (2010:479-483) stellt einige Grundregeln zur Fragenformulierung zusammen:

1. Die Fragen sollten kurz, verständlich und hinreichend präzise formuliert werden.
2. Fragen sollten in Hochdeutsch gestellt und bürokratische Verrenkungen vermieden werden.
3. Doppelte Verneinungen sind, v. a. in persönlichen Interviews, zu vermeiden.
4. Die Antwortkategorien, insbesondere von geschlossenen Fragen, sollten disjunkt, erschöpfend und präzise sein.
5. Auf stark wertbesetzte Begriffe sollte besser verzichtet werden.
6. Es sollten keine mehrdimensionalen Fragen formuliert werden.
7. Direkte Fragen sind zu bevorzugen.
8. Von Suggestivfragen sollte abgesehen werden.
9. In Fragebatterien sollten die Items in unterschiedliche Richtungen gepolt werden.
10. Die Befragten sollten nicht überfordert werden.

Diese Forderungen wurden bei der Erstellung der Fragenkataloge und Fragebögen, soweit möglich, beachtet.

4.3 Phase III: Datenerhebung

Es folgt die Datenerhebung bzw. „Feldarbeit“ (ebd.:196).

Begonnen wurde mit den PB. Die dafür erstellten Fragenkataloge erhielten die Befragten vorher per E-Mail, weil ich mir dadurch genauere Informationen erhoffte. Manche Befragten machten sich so wirklich vorher schon Gedanken, andere lasen sich die Fragen nicht einmal durch. Die Mehrzahl der PB wurde im April 2011, die übrigen im Folgemonat durchgeführt. Die Fragen variierte ich dabei in der Reihenfolge, wenn die Situation es er-

forderte. Fragen, die sich im Laufe der Gesprächssituation als unnötig herausstellten, wurden weggelassen. In wiederum anderen Fällen musste genauer nachgefragt werden. Im Fragenkatalog allgemein formulierte Fragen wurden in Abhängigkeit von bereits erwähnten Inhalten an diese angepasst. Es wurde z. B. nicht von *STS* und *SWS* gesprochen, sondern die jeweiligen Sprachen konkret benannt. Genaueres ist den Audiodateien und Transkripten jeweils im Anhang B.2 und B.3 zu entnehmen. Bis zum 18.05.2011 fanden ein Interview mit einer staatlichen Prüfungsstelle, fünf Interviews mit DD der Universität Leipzig und zehn Interviews mit Leipziger BDSA statt. Letztere wurden in Cafés in Leipzig und Potsdam, die übrigen in den Büros der Befragten in Leipzig durchgeführt. Bis auf ein Interview mit einem DD¹⁷ konnten alle Interviews aufgenommen werden. Davon liegt eins auf Wunsch des Befragten nur in transkribierter Form bei.

Die Interviewsituation, das Interviewerverhalten und die Art und Anordnung der Fragen können Auswirkungen auf die gegebenen Antworten haben (ebd.:434). Dem wurde versucht durch eine möglichst gleiche Reihenfolge der Fragen und den Einsatz einer neutralen bis weichen Interviewtechnik entgegenzuwirken. Bei der neutralen Interviewtechnik reagiert der Interviewer weder positiv noch negativ auf die Antworten des Befragten. So ist vermutlich auch die Wahrscheinlichkeit am größten, unverzerrte Antworten zu erhalten (ebd.:439). In weichen Interviews wird durch zustimmende Reaktionen, wie Nicken, signalisiert, dass man den Ausführungen folgt und weitere Antworten ermuntert (ebd.:440). Die schriftlichen Fragebögen an die staatlichen Prüfungsämter wurden Ende April¹⁸ als E-Mail-Anhang versandt. An die Prüfungsämter, die sich nach der gesetzten Frist von drei Wochen nicht zurückgemeldet hatten, wurde eine Erinnerung verschickt. Leider erhielt ich von den Prüfungsämtern keinen ausgefüllten Fragebogen zurück, z. T. mit folgender Begründung:

Bei einigen Fragen werden die gewünschten Angaben nicht gesondert statistisch erfasst, so dass höchstens eine belastbare Schätzung abgegeben werden könnte. Andere Fragen beziehen sich auf die Einschätzung der fachlichen Qualifikation der Dolmetscher und Übersetzer. Diese sind von hier aus nicht zu beantworten. Die mit der Vorbereitung und Durchführung der Eignungsfeststellungsverfahren befassten Personen in unserem Haus fungieren als Organisatoren des Verfahrens. Für die Prüfungsverfahren wird dabei eine fünfköpfige

¹⁷ In diesem Fall wurden die Fragen durch den DD stichpunktartig schriftlich beantwortet.

¹⁸ Genaue Datumsangaben können (auch für die anderen Fragebögen) nicht gemacht werden, da alle Prüfungsämter, DD und Studentenvertretungen mit der Hoffnung auf höhere Rücklaufquoten einzeln angeschrieben wurden.

Vorstellungskommission gebildet, bei der alle notwendigen Kompetenzen zusammengeführt werden.¹⁹

Der Mitarbeiter dieses Prüfungsamtes wurde daraufhin gebeten, den Fragebogen an die sprachkundigen Mitglieder, die die Dolmetscherprüfungen mit abnehmen, weiterzuleiten, damit diese von ihren Erfahrungen berichten könnten. Aber auch dies war leider nicht möglich:

Die Kommissionen, die die Prüfungen abnehmen, werden für jedes Verfahren neu zusammengestellt. Teilweise haben die sprachkundigen Kommissionsmitglieder somit nur zwei oder drei Kandidaten zu bewerten. Dies geschieht darüber hinaus auch anonymisiert. Das bedeutet, dass die Prüfer nicht über die Informationen verfügen, um Ihre Fragen beantworten zu können. Sie wissen nicht, welche Staatsangehörigkeit der Prüfling hat, welche Muttersprache, nicht mal das Geschlecht ist bekannt.²⁰

Die Begründung eines anderen Prüfungsamtes lautet folgendermaßen: „Seit der Einrichtung dieses Amtes beim Lehrerprüfungsamt M-V gab es keine staatlichen Prüfungen von bilingualen Bewerbern.“²¹

Anfang Mai 2011 wurden DD (direkt oder indirekt über die Sekretariate dieser Hochschulen oder den Verteiler der Europäischen Akademie Otzenhausen, EAO) anderer Dolmetschsinstitute im deutschsprachigen Raum angeschrieben und gebeten, an der Umfrage teilzunehmen und den Fragebogen an Kollegen weiterzuleiten. Selbst nach einer Erinnerung drei Wochen später kam von den wenigsten Dozenten, um genau zu sein, von drei, eine Reaktion. Die, die antworteten, wiesen auf den Zeitmangel und die Überforderung durch solche Fragebögen und damit auf die fehlende Teilnahmebereitschaft hin (vgl. Anhang A.5 und A.6).

Ende April/Anfang Mai 2011 wurde der Fragebogen für BDSA den Studentenvertretungen anderer Hochschulen und der EAO mit der Bitte zugeschickt, diesen an die (ehemaligen) Studenten weiterzuleiten. Drei Wochen später folgte eine Erinnerungsnachricht. Nachdem eine studentische Vertretung darauf hinwies, dass nur gendersensibel formulierte Texte an die Studenten weitergeleitet würden, wurde der Fragebogen dementsprechend angepasst und auch an die in der darauffolgenden Zeit angeschriebenen studentischen Vertretungen geschickt. Außerdem wurde diese Änderung auch in die Fragebögen für die

¹⁹ zit. aus einer E-Mail des Prüfungsamtes Hamburg vom 28.04.2011 (vgl. Anhang A.2)

²⁰ zit. aus einer E-Mail des Prüfungsamtes Hamburg vom 04.05.2011 (vgl. Anhang A.3)

²¹ zit. aus einer E-Mail des Prüfungsamtes Mecklenburg-Vorpommern vom 30.05.2011 (vgl. Anhang A.4)

anderen Erhebungseinheiten übernommen (zu den jeweils überarbeiteten Versionen des Fragebogens vgl. Anhang C.1). Bis zum 13. Juli 2011 wurden 31 ausgefüllte Fragebögen zurückgeschickt.

Wie von Diekmann (2010:66) gefordert, wurden die zu prüfenden Hypothesen weder in den persönlichen Interviews noch in den schriftlichen Fragebögen bekannt gegeben (vgl. ebd.:66).

4.4 Phase IV: Datenauswertung

Die in der SB erhobenen Daten wurden zunächst in einer Excel-Tabelle, dem Tabellenblatt 5 (vgl. Anhang D) erfasst (Phase 7). Sie wurden also in eine analysierfähige Form übertragen, auf Fehler kontrolliert und, wenn möglich, bereinigt (vgl. ebd.:196). FB 31 wurde nicht ausgewertet, da keine der Muttersprachen des Befragten Deutsch ist. In den Fragen nach der Dolmetschleistung wird aber stets nach dem Dolmetschen in Verbindung mit Deutsch gefragt. Als Variablen dienen die Kurzformen der Fragen und als Ausprägungen der Variablen bei halboffenen oder geschlossenen Fragen die vorgegebenen Antwortmöglichkeiten, bei offenen Fragen die gegebenen Antworten unter Beibehaltung der Orthografie und Interpunktion. Bei der Fehlerbereinigung bin ich folgendermaßen vorgegangen: Hat ein Befragter z. B. „Sonstiges“ angekreuzt, aber nicht weiter erläutert, wurde dies gestrichen. Folgte eine Erklärung, die sich einer vorgegebenen Antwortmöglichkeit zuordnen lässt, wurde dies bei der Auswertung zu jener gezählt. Altersangaben wurden bei der Auswertung, wo nötig, auf ganze Jahre abgerundet.

Diekmann (2010:613) empfiehlt, qualitativ erhobene Daten inhaltsanalytisch auszuwerten. „Ziel der Inhaltsanalyse ist, darin besteht Übereinstimmung, die Analyse von Material, das aus irgendeiner Art von *Kommunikation* stammt“, so Mayring (2000:11). Bei der Inhaltsanalyse wird systematisch vorgegangen. Dazu stützt sie sich auf bestimmte Regeln, um ihre Verständlichkeit, Nachvollziehbarkeit und Überprüfbarkeit zu gewährleisten. Die Analyse und Interpretation läuft zudem theoriegeleitet ab (ebd.:12). In der vorliegenden Arbeit wird der Ansatz der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2000) gewählt.²² In den Kapiteln 4.4.1 bis 4.4.3 soll die Vorgehensweise bei der qualitativen Inhaltsanalyse beschrieben und mit der durchgeführten PB verbunden werden.

²² zum Gegensatz zwischen quantitativer und qualitativer Inhaltsanalyse vgl. z. B. Mayring (2000:16-23)

4.4.1 Bestimmung des Ausgangsmaterials

Zu Beginn muss definiert werden, welches Material für die Analyse genutzt werden soll (ebd.:47). In dieser Arbeit werden alle persönlichen Interviews analysiert, bis auf das jeweils erste Interview mit einem bilingualen Dolmetschstudenten (I 1) und einem DD (I G), nach denen die Fragen stark verändert wurden, weil sie zu sehr auf einen Vergleich von Ein- und Zweisprachigen abzielten und damit nicht Gegenstand der Arbeit sind.²³ Angesichts der Zahl der Befragten wird kein Anspruch auf Repräsentativität erhoben. Das Ziel ist, anhand der Erfahrung der Befragten (einschließlich der SB) Tendenzen aufzuzeigen. Die Grundlage bilden die gesamten Interviewtranskripte.

Im nächsten Schritt wird die Entstehungssituation analysiert (ebd.). „Es muß genau beschrieben werden, von wem und unter welchen Bedingungen das Material produziert wurde“ (ebd.). Dies ist in den Kapiteln 4.2.1, 4.2.3, 4.2.4 und 4.3 bereits geschehen.

Außerdem muss die Form beschrieben werden, in der das Material vorliegt (ebd.). Bis auf das Interview mit dem Befragten I 8 liegen die in der Auswertung verwendeten Interviews als Diktiergerätaufnahme und transkribiert vor (vgl. Anhänge B.2 und B.3). Auf dessen ausdrücklichen Wunsch wird das Interview mit I 8 nur in transkribierter Form angehängt. Da in dieser Arbeit die expliziten Inhalte der Kommunikation untersucht werden sollen, wurde die wörtliche Transkription gewählt. D. h. zunächst, dass Satzbaufehler aus Gründen der Leserfreundlichkeit behoben und der Stil bereinigt wurde (vgl. Mayring 2002:91). Konkret bedeutet dies, dass bei mehrmaligem Ansetzen zur Formulierung eines Sachverhalts nur eine Variante transkribiert und der mündliche Satzbau an die schriftsprachlichen Regeln angepasst wurde. Umgangssprachliche Varianten wie *drauf* wurden durch *darauf* ersetzt. Versprecher und seltene kleinere Fehler, etwa beim Artikelgebrauch, wurden korrigiert. Parasitenlaute, wie *äh*, *halt* und andere Füllwörter ohne Bedeutung, die beim Lesen (in ihrer großen Häufigkeit) eher störend wirken, wie der häufige Gebrauch von *eigentlich*, *oder so*, *jetzt*, *dann* etc. fanden ebenfalls keinen Niederschlag in der Transkription, ebenso wenig Pausen. Aufgrund teilweise großer Abschweifungen wurden nur die für diese Arbeit relevanten Passagen transkribiert. Auslassungen sind mit [...] gekennzeichnet. ... steht für einen nicht vollendeten Satz. Auf das Transkribieren von Lachen und anderen Geräuschen konnte verzichtet werden. *Hm* wurde nur angegeben, um Zustimmung zu signalisieren. Der Interviewer wird in den Transkripten mit *XZ*, die befragten BDSA

²³ Aus diesem Grund wurden Sie auch nicht in den Anhang aufgenommen.

mit *I 2-10*, die befragten DD mit *I A-D*, die Befragten der staatlichen Prüfungsstelle mit *I E-F* bezeichnet. In den Interviews genannte Namen wurden durch die Nennung der Berufsbezeichnung und gegebenenfalls das Hinzufügen eines Buchstabencodes anonymisiert. Bei Verweisen auf andere Befragte wurde deren Bezeichnung aus dem jeweiligen Interview gewählt. Die Transkription wurde mithilfe des Programms *f4* durchgeführt, das über eine variable Abspielgeschwindigkeit und Rückspulintervall verfügt und über die Taste *F4* gesteuert wird. Die Zeitangaben in den Transkripten verweisen auf die jeweilige Stelle im Interview.

Aufgrund der hohen Datenmenge werden alle Anhänge nur der elektronischen Version dieser Arbeit beigelegt. Zur Illustration soll aber ein kurzer Auszug aus dem Transkript mit dem Befragten *I 7* vorgestellt werden:

XZ: Siehst du bei dir Defizite im Deutschen? 00:06:49-1

I 7: Im Deutschen eigentlich nicht, nein. Im Russischen sehe ich schon Defizite, vor allem im Wortschatz, weil sich Russisch sehr stark entwickelt und sehr stark entwickelt hat in den letzten Jahren. Vor allem nach dem Zerfall der Sowjetunion ist quasi eine neue Sprache entstanden. Dadurch, dass ich nicht dort lebe, komme ich mit dieser Sprachentwicklung, mit irgendwelchen Referenzen nicht hinterher. Was noch ein Problem war, ist, dass ich mit älteren Leuten russischsprachig aufgewachsen bin, das heißt, hauptsächlich zu Hause oder mit Jugendlichen, mit Kindern, die genauso wie ich nach Deutschland gekommen sind und deren Sprache sozusagen konserviert war, gesprochen habe. Das heißt, diese ganze Jugendsprache habe ich nicht mitgenommen, diese Sprache, die man in Russland in der Schule gesprochen hat. Das fehlt einem schon, wenn man auf einmal Jugendliche trifft und wie seine eigene Mutter spricht. [...] Ein Problem ist Stil, Register, also diese Feinheiten, die man im Deutschen viel eher hat. Natürlich ab und zu grammatikalische Fehler. 00:08:09-7

XZ: Was ist mit den höheren Registern im Russischen? Fehlt da bei dir auch etwas? [...] 00:08:20-3

I 7: Das ist schwierig. Dadurch, dass ich viel gelesen und viel Russisch durch das Lesen praktiziert und gelernt habe, ist es teilweise eher umgekehrt, und auch dadurch, dass bei mir in der Familie gutes Russisch gesprochen wurde und wir über viele Themen reden. Es geht nicht nur ums Abendessen, sondern um Politik [...]. Dadurch ist das mit den höheren Registern nicht so das Problem. Das Problem ist eher die Schwierigkeit abzuschätzen, wann es angemessen ist und wann nicht. Das heißt, dass ich mich manchmal stilistisch vergreife und dann sogar höher greife, wenn es nicht angemessen ist. [...] Wenn eine Schwierigkeit da ist, dann vielleicht eher mit der offiziellen Sprache, weil ich sie auch nicht kenne, also die ganze bürokratische Sprache, die man vielleicht im Fernsehen manchmal hört, aber mit der man nicht tatsächlich viel zusam-

menstößt. Dann ist es schon ein Problem, [...] also zum Beispiel bei Verträgen oder wenn man es später beim Verhandlungsdolmetschen hat, bei diesen ganzen hochgestochenen Begriffen. Wann verwende ich welchen? Das ist schon ein Problem. 00:09:51-1

4.4.2 Bestimmung der Fragestellung

Im nächsten Schritt muss geklärt werden, was aus dem Material herausinterpretiert werden soll (Mayring 2000:50).

Zunächst ist dabei die Richtung der Analyse zu bestimmen (ebd.). Die BDSA wurden nach ihrem sprachlich-biografischen Hintergrund und, wie auch die anderen Probanden, nach ihrer Erfahrung zur Verbindung zwischen der Zweisprachigkeit und dem Dolmetschen gefragt. Es soll demzufolge dieser Gegenstand analysiert werden.

Außerdem muss die Fragestellung der Analyse genau geklärt werden, an die bisherige Forschung über den Gegenstand anschließen und für gewöhnlich in Unterfragestellungen differenziert werden (ebd.:52). Auf Kontroversen in der Literatur wurde bereits in Kapitel 4.1 Bezug genommen, wo auch Arbeitshypothesen aufgestellt wurden. Diese sollen anhand folgender Hauptfragestellungen analysiert werden:

1. Welchen sprachlich-biografischen Hintergrund haben die BDSA?
2. Wie schätzen sie ihre Dolmetschkompetenzen und -leistungen ein?
3. Welche Erfahrung haben DD und Prüfungsämter mit Bilingualen gemacht?

4.4.3 Ablaufmodell der Analyse

In diesem Schritt wird die Analysetechnik bestimmt und ein Ablaufmodell der Analyse aufgestellt (ebd.:53). Als Technik für diese Untersuchung wählte ich die Zusammenfassung. Ziel der zusammenfassenden Inhaltsanalyse ist es, „das Material so zu reduzieren, daß die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion einen überschaubaren Corpus zu schaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist“ (ebd.:58). Für die zusammenfassende Inhaltsanalyse stellt Mayring (2000:60) folgendes Ablaufmodell auf:

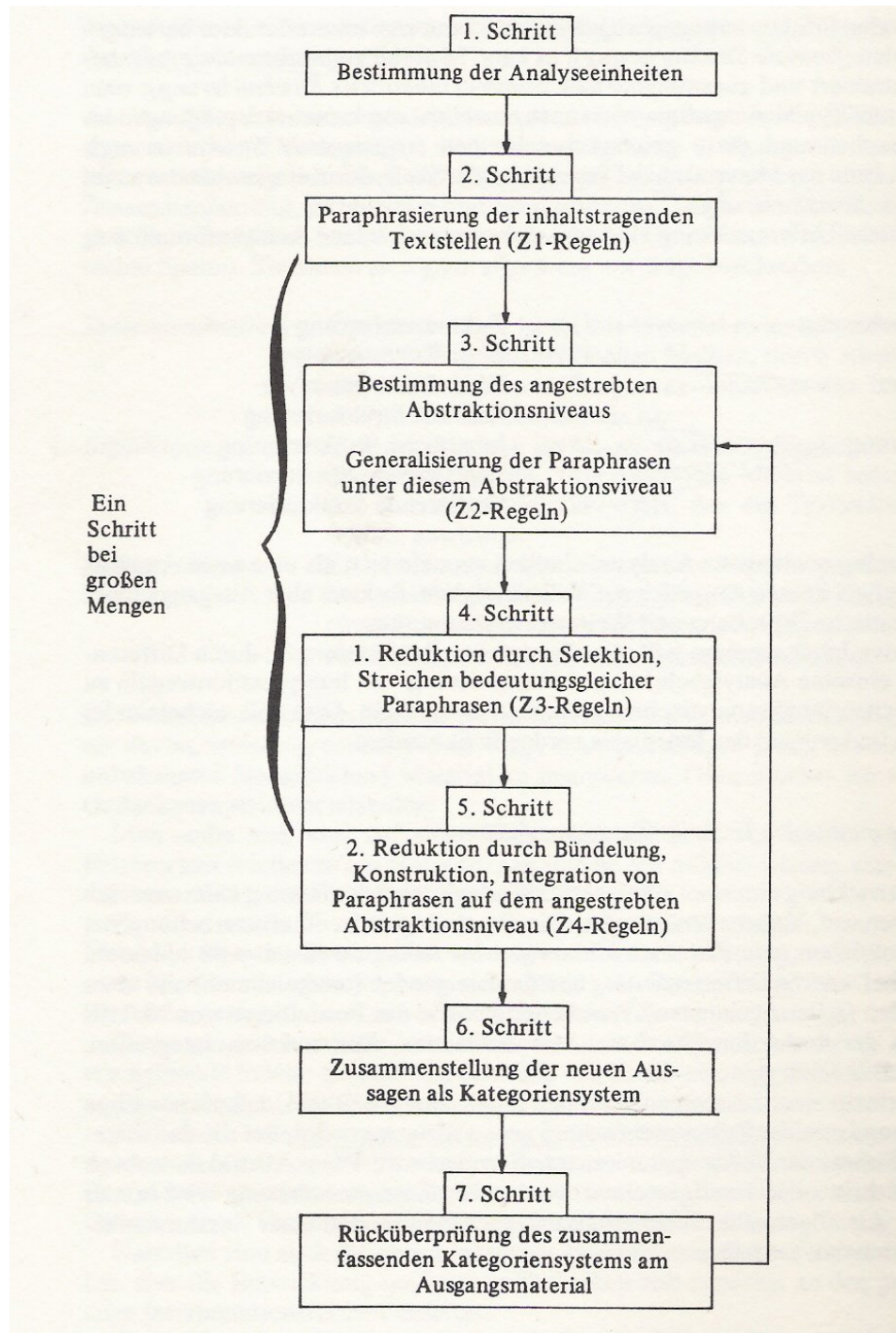


Abb. 3: Ablaufmodell zusammenfassender Inhaltsanalyse nach Mayring (2000:60)

Um die Inhaltsanalyse genauer zu gestalten, müssen die Analyseeinheiten festgelegt werden (ebd.:53). Die Kodiereinheit ist der kleinste, die Kontexteinheit der größte Materialbestandteil, der ausgewertet werden darf. Die Auswertungseinheit bestimmt, welche Textteile jeweils nacheinander ausgewertet werden (ebd.). Bei Zusammenfassungen fallen Auswertungs- und Kontexteinheiten zusammen (ebd.:62). Diese Einheit bildet jeweils der einzelne Fall. Unter der Kodiereinheit sind hier die Einheiten zu verstehen, die in Form

von Paraphrasen als Grundlage für die Zusammenfassung dienen sollen: alle vollständigen Aussagen der BDSA über ihren sprachlich-biografischen Hintergrund in Bezug auf ihre Mutter- und Arbeitssprachen, die Einschätzung ihrer Dolmetschkompetenzen und -leistung, ihre Erfahrungen mit der Bilingualität im Studium und Beruf und ihre Meinung zum Thema dieser Arbeit ebenso wie alle vollständigen Aussagen der DD und der staatlichen Prüfungsstelle zur Zahl oder zum Anteil der Zweisprachigen bei (Eignungs-)Prüfungen, der Einschätzung der Dolmetschkompetenzen und -leistung von Bilingualen, ihnen bekannten zweisprachigen Dolmetschern sowie ihrer Auffassung zur Eignung Bilingualer als Dolmetscher.

Die einzelnen Kodiereinheiten wurden paraphrasiert. Mayring (2000:62) stellt hierzu folgende Interpretationsregeln auf:

- Z1.1 Streiche alle nicht (oder wenig) inhaltstragenden Textbestandteile wie ausschmückende, wiederholende, verdeutlichende Wendungen!
- Z1.2 Übersetze die inhaltstragenden Textstellen auf eine einheitliche Sprachebene!
- Z1.3 Transformiere sie auf eine grammatikalische Kurzform!

Danach muss das Abstraktionsniveau der ersten Reduktion bestimmt werden. Es sollen möglichst allgemeine, aber für jeden Befragten spezifische Äußerungen zur Erfahrung mit und Beobachtungen zum Bilingualismus und Dolmetschen zusammengefasst werden. Die einzelnen Sprachen werden beispielsweise durch die Bezeichnung *Muttersprache* für die Sprachen, mit denen der aufgewachsen ist, wobei Deutsch zum Zwecke der Vergleichbarkeit immer die MS 2 ist, die übrigen Sprachen durch die Bezeichnung *Fremdsprache* ersetzt. Dabei kommen die Z2-Regeln zur Anwendung:

- Z2.1 Generalisiere die Gegenstände der Paraphrasen auf die definierte Abstraktionsebene, so daß die alten Gegenstände in den neu formulierten impliziert sind!
- Z2.2 Generalisiere die Satzaussagen (Prädikate) auf die gleiche Weise!
- Z2.3 Belasse die Paraphrasen, die über dem angestrebten Abstraktionsniveau liegen!
- Z2.4 Nimm theoretische Vorannahmen bei Zweifelsfällen zuhilfe! (ebd.)

Dann wurde die Reduktion vorgenommen. Die erste und zweite Reduktion wurden hier unter Anwendung folgender Regeln in einem Schritt durchgeführt:

Z3.1 Streiche bedeutungsgleiche Paraphrasen innerhalb der Auswertungseinheiten!

Z3.2 Streiche Paraphrasen, die auf dem neuen Abstraktionsniveau nicht als wesentlich inhaltstragend erachtet werden!

Z3.3 Übernehme die Paraphrasen, die weiterhin als zentral inhaltstragend erachtet werden (Selektion)!

Z3.4 Nimm theoretische Vorannahmen bei Zweifelsfällen zuhilfe! (ebd.)

Aussagen, die Unsicherheiten beinhalten, werden spätestens in diesem Schritt weggelassen.

Z4.1 Fasse Paraphrasen mit gleichem (ähnlichem) Gegenstand und ähnlicher Aussage zu einer Paraphrase (Bündelung) zusammen!

Z4.2 Fasse Paraphrasen mit mehreren Aussagen zu einem Gegenstand zusammen (Konstruktion/Integration)!

Z4.3 Fasse Paraphrasen mit gleichem (ähnlichem) Gegenstand und verschiedener Aussage zu einer Paraphrase zusammen (Konstruktion/Integration)!

Z4.4 Nimm theoretische Vorannahmen bei Zweifelsfällen zuhilfe! (ebd.)

Zur Veranschaulichung soll ein Ausschnitt aus dem Reduktionsvorgang angeführt werden. In der Tabelle erscheinen zunächst der Befragte und die Seitenzahl im jeweiligen Transkript. In den nächsten Spalten werden die Paraphrasen angeführt und nummeriert. Diese Paraphrasen sind in der mittleren Hauptspalte auf das angestrebte Reduktionsniveau generalisiert worden. Anschließend wurden doppelte und unwichtige Äußerungen in dieser Spalte gestrichen und die übrigen Äußerungen durch Bündelung, Integration und Konstruktion zu neuen Äußerungen der Befragten zusammengestellt.

Befragter	Seite	Nummer	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
I 2	1	1	aufgewachsen mit Russisch und Deutsch	MS 1: Russisch, MS 2: Deutsch	Zweisprachigkeit wegen biligualem Elternanteil und Migration in der Jugend im Alter von 13 Jahren
	1	2	russischsprachige Mutter	Muttersprache der Mutter: MS 1	Erwerbsbeginn der MS 2 im Alter von zehn Jahren
	1	3	russlanddeutscher Vater	Muttersprache des Vaters vermutlich MS 1 und MS 2 (vgl. D8, D9)	Praktizieren der MS 1 mit der Familie, Bekannten, Konsum von Medien, Reisen, Lesen von Literatur (wenig)

	1	4	ungefähr seit dem zehnten Lebensjahr mit dem Vater Deutsch gesprochen	Erwerbsbeginn MS 2 im Alter von zehn Jahren	spricht mit Mutter MS 1
	1	5	mit Mutter schon immer Russisch gesprochen	spricht mit Mutter MS 1	spricht mit Vater beide Muttersprachen
	1f.	6	spricht mit Vater Russisch und Deutsch, je nachdem, was leichter ist	spricht mit Vater beide Muttersprachen, je nachdem, was leichter ist	Familiensprache: situationsabhängig
	2	7	bei Anwesenheit von Gästen ist Familiensprache Deutsch	Familiensprache MS 2 in Anwesenheit Dritter	beide Muttersprachen im jeweiligen Land in der Schule
	2	8	Familiensprache Russisch bei russischem Fernsehen	Familiensprache MS 1 bei Fernsehen in dieser Sprache	balancierter Bilingualismus: Grammatikfehler und Akzent in MS 2, veralteter Wortschatz, Fehlen von Registern, Schwierigkeiten mit Floskeln und Rechtschreibung in MS 1
	2	9	Familiensprache Deutsch bei deutschem Fernsehen	Familiensprache MS 2 bei Fernsehen in dieser Sprache	gleich gute aktive und passive Beherrschung beider Sprachen
	2	10	praktiziert Russisch mit russischsprachigen Bekannten in Leipzig	praktiziert MS 1 mit muttersprachlichen Bekannten am Wohnort	Erlernen von Fremdsprache 1 zu Beginn schwer, dann immer leichter; Grund nicht in Bilingualität, da keine Ähnlichkeit dieser Fremdsprache zu Muttersprachen
	2	11	liest ein bisschen Russisch	liest wenig auf MS 1	gute interkulturelle Kompetenz in Kulturen beider muttersprachlichen und ähnlichen Kulturen dank der Bilingualität: kann Verhalten dieser Menschen besser vorhersehen und verstehen
	2	12	praktiziert Russisch durch Nachrichten, Zeitungen, Fernsehen	Konsum von Medien auf MS 1	
	2	13	Reisen in russischsprachige Länder ein Mal im Jahr für ein bis zwei Wochen	Reisen in Länder, wo MS 1 gesprochen: 1 Mal/Jahr, 1-2 Wochen	

	2	14	im Herkunftsland nur Russisch in der Schule	im MS 1-sprachigem Land nur MS 1 in der Schule
	2	15	in Deutschland nur Deutsch in der Schule	in MS 2-sprachigem Land nur MS 2 in der Schule
	3	16	Migration nach Deutschland mit 13 Jahren	Migration in MS 2-sprachiges Land im Alter von 13 Jahren
	3	17	weiß nicht, welche Sprache die STS ist	balancierter Bilingualismus
	3	18	Defizite in beiden Sprachen	Defizite in beiden Muttersprachen
	3	19	manchmal Grammatikfehler im Deutschen	Grammatikfehler in MS 2
	3	20	Akzent im Deutschen	Akzent in MS 2
	3	21	manchmal Artikelfehler im Deutschen	Artikelfehler in MS 2
	3	22	spricht älteres Russisch	MS 1 veraltet
	3	23	Register im Deutschen in der Schule sehr gut gelernt	beherrscht Register in MS 2 dank Schule
	3	24	im Russischen Register nicht so gut beherrscht	weniger gute Beherrschung der Register in MS 1
	3	25	gleich gute aktive und passive Beherrschung beider Sprachen	gleich gute aktive und passive Beherrschung beider Muttersprachen
	3	26	Schwierigkeiten, Russisch zu schreiben	Probleme beim Schreiben von MS 1
	3f.	27	keine Schwierigkeiten, Russisch zu lesen	problemloses Lesen in MS 1
	4	28	Schwierigkeiten mit der russischen Rechtschreibung	Rechtschreibungsschwierigkeiten in MS 1
	4	29	Spanisch mehr oder weniger beherrscht	beherrscht Fremdsprache 1
	4	30	Erlernen von Spanisch am Anfang schwer gefallen	Erlernen von Fremdsprache 1 zu Beginn schwer

	4	31	Erlernen von Spanisch später immer leichter gefallen	Erlernen von Fremdsprache 1 immer leichter
	4	32	sieht Grund für immer leichteres Erlernen von Spanisch nicht in Bilingualität, da keine Verbindung zu Russisch oder Deutsch	Grund nicht in Bilingualität, da keine Ähnlichkeit zu MS 1 oder MS 2
	4	33	spricht Englisch	spricht Fremdsprache 2
	5	34	gute interkulturelle Kompetenz	gute interkulturelle Kompetenz
	5	35	kann Verhalten von Menschen aus slawischen Kulturen besser vorhersagen und verstehen	kann Verhalten von Menschen aus Kulturen der MS 1-Sprachfamilie besser vorhersagen und verstehen
	5	36	kann Verhalten von Menschen aus germanischen Kulturen besser vorhersagen und verstehen	kann Verhalten von Menschen aus Kulturen der MS 2-Sprachfamilie besser vorhersagen und verstehen
	5	37	kann Verhalten von Arabern oder Chinesen nicht vorhersagen und verstehen	Kann Verhalten von Menschen aus unbekanntem Kulturen nicht vorhersagen und verstehen
	5	38	Grund für interkulturelle Kompetenz zwischen Deutschland und Russland in Zweisprachigkeit	Grund für beides in Zweisprachigkeit

Tabelle 1: Ausschnitt aus Tabelle 1, Anhang D

Am Ende der Reduktionsphase wurde am Ausgangsmaterial überprüft und sichergestellt, dass die Aussagen dieses noch widerspiegeln (vgl. ebd:61).

4.4.4 Analyse

Zur weiteren Analyse soll das Kategoriensystem im Sinne der Fragestellungen interpretiert werden. Dazu habe ich induktiv, also aus den gewonnen Aussagen, Hauptkategorien gebildet (vgl. Tabellen 2 und 8, Anhang D), nach denen ich die reduzierten Aussagen zur besseren Vergleichbarkeit in den Tabellen 3 und 9 (vgl. Anhang D) neu sortiert habe. Es fließen quantitative Elemente in die Auswertung ein (vgl. ebd.:76). Es wird also erwähnt, wie viele Befragte eine bestimmte Aussage machten. Die Auswertung erfolgt manuell (zu den quantitativen Auswertungen vgl. die Tabellen 4 und 10 für die PB und 6 für die SB). Die Ergebnisse aus der PB und SB sollen dabei einander gegenübergestellt werden. Es folgt nun nacheinander die Analyse der in Kapitel 4.4.2 aufgeführten Fragen.

4.4.4.1 Welchen sprachlich-biografischen Hintergrund haben die zweisprachigen Dolmetschstudenten und -absolventen?

Zunächst werden die Befragten nach Geschlecht, Alter, Hochschule und der anderen Muttersprache neben Deutsch, also der MS 1, beschrieben:

Sieben der neun persönlich interviewten BDSA sind weiblich, zwei männlich. Auch in der schriftlichen Befragung überwiegt der Anteil der weiblichen Befragten stark mit 25 zu fünf. Das Alter der Befragten lag in den persönlichen Interviews zwischen 24 und 46 Jahren mit einem Durchschnittsalter von 29,1 Jahren, in den schriftlichen Befragungen zwischen 19 und 39 Jahren mit einem Durchschnittsalter von 27,1 Jahren. Die BDSA, die an einem persönlichen Interview teilgenommen haben, studieren an der Universität Leipzig oder haben dort ihr Studium bereits abgeschlossen. Mit der schriftlichen Befragung konnten auch BDSA anderer Hochschulen erreicht werden: elf von der Karl-Franzens-Universität Graz, sieben von der Johannes Gutenberg-Universität Mainz, drei von der ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften, zwei von der Universität Wien, zwei von der Fachhochschule Köln und jeweils einer von der Universität Innsbruck, Universität Leipzig, der Université de Genève und der Hochschule für Angewandte Sprachen München.²⁴ In einem Fragebogen findet sich zur Hochschule keine Angabe.

²⁴ Manche Befragte gaben den Namen des Instituts oder eine Abkürzung an. Als Grundlage für die Kategorienbildung dienen hier jeweils die offiziellen Bezeichnungen der Hochschulen.

Die Verteilung der jeweils anderen Muttersprache neben Deutsch (die Angabe *Schweizerdeutsch* wurde der Kategorie *Deutsch* zugeordnet) soll jeweils in einem Diagramm veranschaulicht werden:

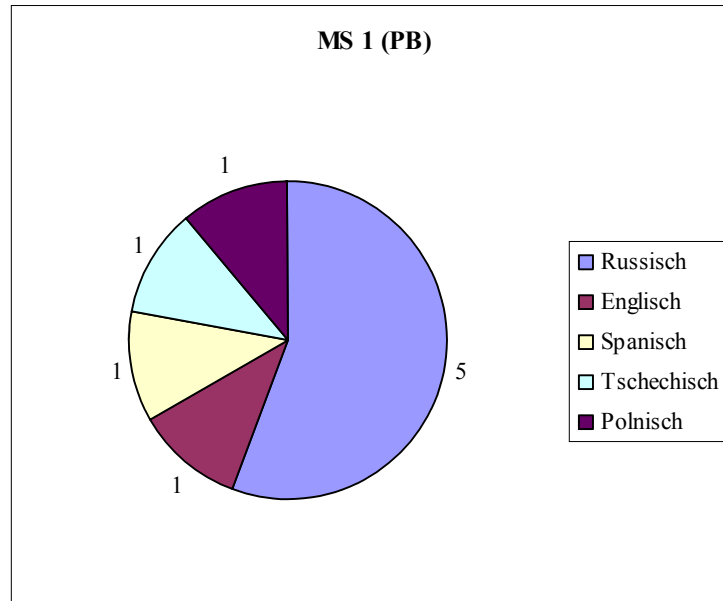


Abb. 4: Andere Muttersprache neben Deutsch (persönliche Befragung)

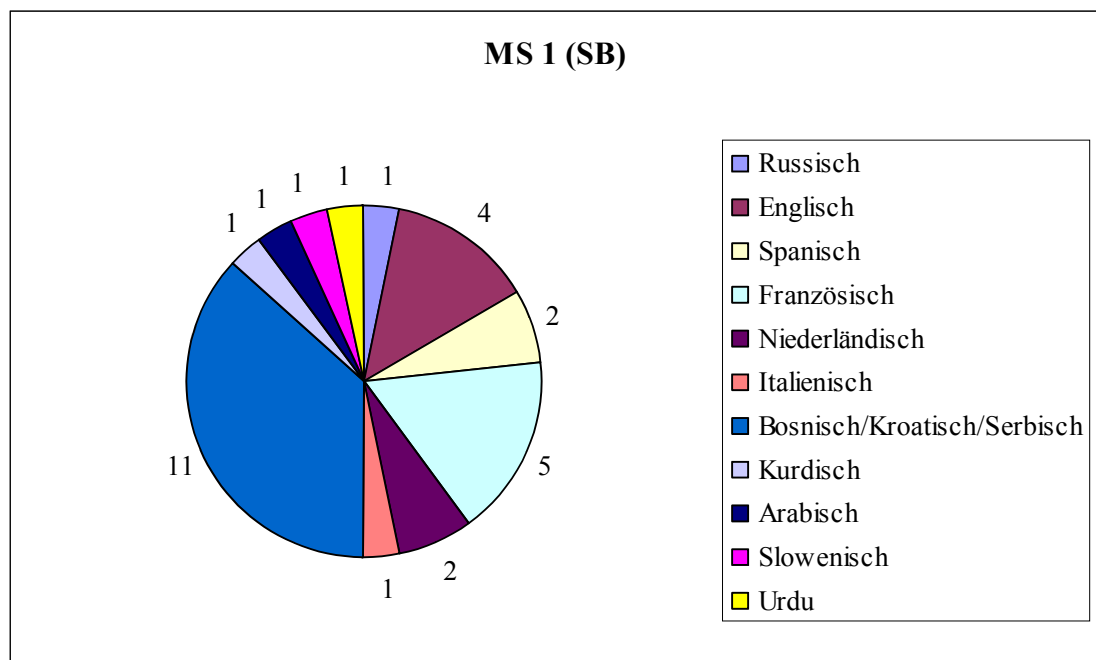


Abb. 5: Andere Muttersprache neben Deutsch (schriftliche Befragung)

Auffällig ist hier die sehr unterschiedliche Verteilung. Während in der PB Russisch als MS 1 überwiegt, ist die am stärksten vertretene Sprache in der SB Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, gefolgt von Französisch und Englisch.

Auf die Frage, wie es dazu gekommen sei, dass sie zweisprachig aufgewachsen sind, gaben die Befragten verschiedene Antworten mit folgender Verteilung:

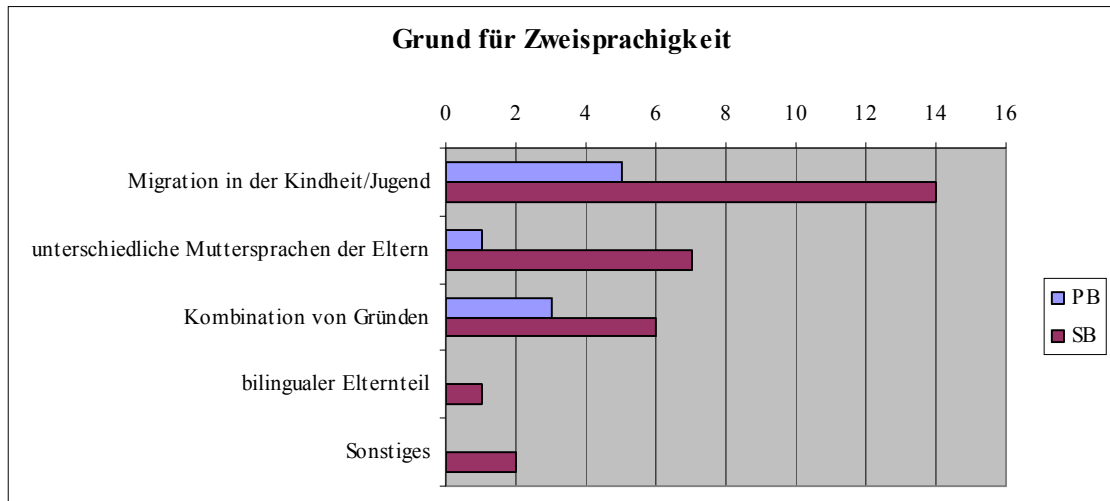


Abb. 6: Grund für die zweisprachige Erziehung

Manche Befragten sind nach eigenen Angaben durch das Zusammenkommen mehrerer Faktoren bilingual aufgewachsen: in der PB einer durch einen bilingualen Vater und Migration in der Jugend, zwei, weil die Eltern unterschiedliche Muttersprachen hätten und sie zusätzlich in der Kindheit von einem Land in ein anderes gezogen seien. Auch wenn die Befragten schon vor der Migration zweisprachig aufgewachsen sind, wird diese hier mitgezählt, weil der Wechsel der Umgebungssprache, die relativ häufig gebraucht wird, in der Kindheit/Jugend meines Erachtens einen großen Einfluss auf die sprachliche Entwicklung haben kann. Von den Befragten, die hier in der SB mehrere Antworten ankreuzten, gab einer an, seine Eltern hätten unterschiedliche Muttersprachen und ein Elternteil sei bilingual, zwei berichteten ebenfalls von unterschiedlichen Muttersprachen der Eltern, aber in Kombination mit dem Aufwachsen in einem mehrsprachigen Land. Ein anderer gab an, dass seine Eltern unterschiedliche Muttersprachen hätten, er in der Kindheit/Jugend von einem Land in ein anderes gezogen und teilweise in einer mehrsprachigen Region aufgewachsen sei. Unter „Sonstiges“ gab ein Befragter an, seine Eltern seien Migranten, ein anderer „Ich bin Kärntner Slowenin“.

Unterschiede zwischen Zweisprachigen existieren weiterhin beim zeitlichen Erwerb beider Sprachen. So gaben drei Personen in der PB an, ihre beiden Sprachen gleichzeitig, sechs, sie nacheinander erworben zu haben. Beim sukzessiven Spracherwerb lag der Erwerbsbeginn der später erworbenen Muttersprache in einem Alter zwischen sechs und zwölf mit einem Mittelwert von neun Jahren. Auch unter den schriftlich Befragten sind mehr Personen sukzessiv (achtzehn) als simultan (zwölf) zweisprachig aufgewachsen. Die zweite Muttersprache wurde ab einem Alter zwischen zwei und zwölf Jahren mit einem Mittelwert von 5,3 Jahren erworben. Bilinguale, deren Eltern unterschiedliche Muttersprachen haben, haben ihre Sprachen zumeist gleichzeitig, die, die aufgrund von Migration in der Kindheit bzw. Jugend bilingual aufgewachsen sind, nacheinander erworben. Die Nichtumgebungssprache praktizieren alle befragten Zweisprachigen auf verschiedene Arten:

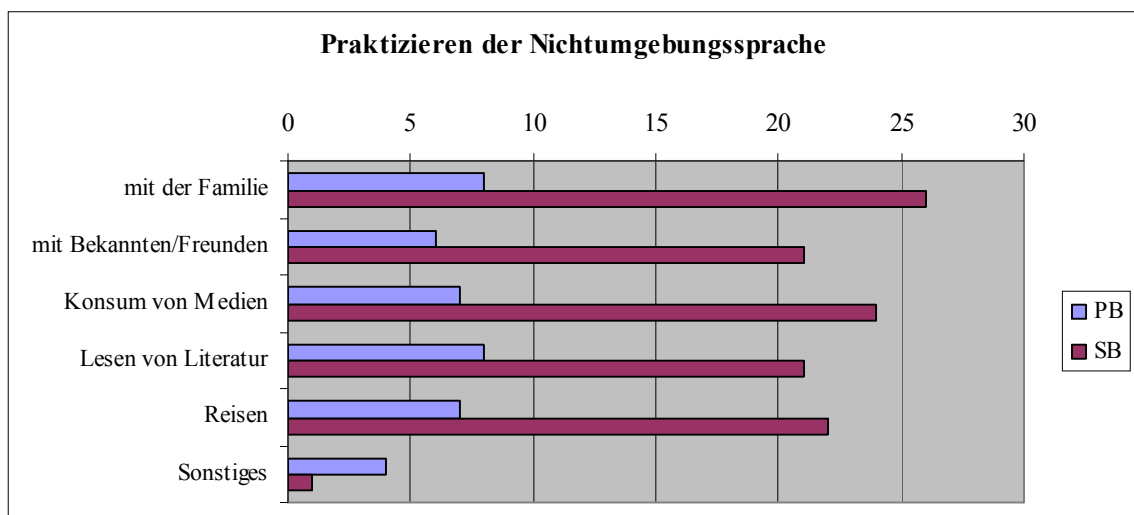


Abb. 7: Praktizieren der Nichtumgebungssprache

Unter „Sonstiges“ wurde in der SB „Tagebuch schreiben“ genannt. In der PB gaben zwei Personen an, Filme in der Nichtumgebungssprache zu schauen, und jeweils eine einen nicht lange zurückliegenden Studien- und Arbeitsaufenthalt im Herkunftsland. Das Dolmetschstudium der Nichtumgebungssprache wurde hier nicht mitgezählt, weil dies im Zusammenhang mit einer anderen Frage in Kapitel 4.4.4.2.5 ausgewertet wird.

Es wurde auch genauer nach der Sprache gefragt, die die Bilingualen jeweils mit ihren Eltern sprechen und welche sie als Familiensprache, also etwa bei Unterhaltungen zu dritt, verwenden. Da dies aber schon indirekt über das Praktizieren der Nichtumgebungssprache erfasst wurde und hierbei eine Auswertung nach verschiedenen Kriterien möglich ist – z.

B. danach, ob der Befragte mit den Eltern die Umgebungssprache, deren jeweilige Muttersprache oder die SWS (vgl. Kapitel 2.6.1) spricht – wird dies in die jeweilige Tabelle eingetragen, aber nicht an dieser Stelle, sondern in Kapitel 4.4.4.2 bei der Interpretation zu Hilfe gezogen.

Ungefähr die Hälfte der Befragten (vier in der PB und 14 in der SB) gaben an, beide Muttersprachen zusätzlich in der Schule erlernt zu haben. Die übrigen Befragten (fünf in der PB, 15 in der SB) seien nicht beiden Sprachen im Schulunterricht gefolgt oder hätten sie nur über einen sehr kurzen Zeitraum in der Schule, der zu vernachlässigen ist. Davon erhielt einer nach eigenen Angaben stattdessen Privatunterricht in der MS 1. In der SB machte hierzu eine Person keine Angabe.

Zudem erwähnten manche Zweisprachigen in der PB, in ihren Familien oder in Gesprächen mit Freunden beide Muttersprachen in der Kindheit gemischt zu haben oder es immer noch zu tun (I 3, I 6, I 7). Welche Auswirkungen dies auf die Dolmetschleistung hat, sollte in weiteren Studien untersucht werden.

4.4.4.2 Wie schätzen die bilingualen Dolmetschstudenten und -absolventen ihre Dolmetschkompetenzen und -leistungen ein?

Zur besseren Lesbarkeit wird dieses Kapitel in folgende Punkte untergliedert: Kompetenz in den Muttersprachen, Erwerb von Fremdsprachen, interkulturelle Kompetenz, Sprachwechsel, Sprachkombination im Studium, Erhöhen der Sprachkompetenz durch das Studium, Dolmetschleistung, Vorteile und Nachteile im Studium durch die Bilingualität, Dolmetschtätigkeit in der Praxis, Eignung Bilingualer zum Dolmetschen.

4.4.4.2.1 Kompetenz in den Muttersprachen

Auf die Frage, welche ihrer beiden Muttersprachen ihre STS sei, gaben in der PB drei Personen an, beide Sprachen gleich gut zu beherrschen, genauso wie in der SB. Die Mehrzahl der Befragten (fünf in der PB und 24 in der SB) nannte Deutsch, jeweils eine Person in der PB und drei in der SB ihre andere Muttersprache als ihre STS. In der SB begründeten zwei Personen ihre Antwort, Deutsch sei die STS mit „weil überwiegend im Alltag“ und „Bildungssprache“. Diese beiden Faktoren scheinen in der Tat einen großen Einfluss auf

die sprachliche Entwicklung zu haben. Schließlich wohnen (fast) alle Befragten in einem deutschsprachigen Ort und haben (zumindest einen Großteil) des schulischen Werdeganges in einem solchen Ort absolviert. Was den balancierten Bilingualismus anbelangt, geht aus den Antworten leider nicht hervor, welche Faktoren diesen zu begünstigen scheinen. Lediglich I 8 gab an, dass seine Eltern und später auch er selbst, stets darauf geachtet hätten, dass er beide Sprachen gleich gut beherrscht (vgl. Transkript I 8 in Anhang B.3).

Von den balanciert Bilingualen sagten in der PB eine, in der SB zwei Personen von sich aus, beide Muttersprachen so gut zu beherrschen wie vergleichbare Monolinguale. Die anderen insgesamt drei Personen nannten Defizite in beiden Sprachen. Diese lägen in der Rechtschreibung und Grammatik – es werden z. B. Artikelfehler im Deutschen gemacht –, der Aussprache (Akzent), Registern, Wortschatz/Ausdruck, idiomatischen Wendungen wie Floskeln und Interferenzen (z. B. dem Übertragen von Redewendungen beim Dolmetschen aus einer Sprache in die andere).

Fast alle Zweisprachigen (fünf von sechs in der PB und 22 von 27 in der SB), die eine STS haben, gaben an, diese genauso gut zu beherrschen wie vergleichbare Einsprachige. Die wenigen (einer von sechs in der PB und fünf von 27 in der SB), die Defizite in der STS beklagten, sehen diese in sehr ähnlichen Bereichen wie schon die balanciert Bilingualen, nämlich im Wortschatz und der Bildung kohärenter Sätze, höheren Registern, Interferenzen aus der MS 1 oder einem Dialekt in der MS 2, Grammatik (Artikeln), idiomatischen Wendungen (Sprichwörtern und Redewendungen).

Ähnliche Defizite nannten sie auch in ihrer SWS. Sie lassen sich in folgende Kategorien einteilen: Wortschatz (einschließlich Fachsprache, Schulbildung), Grammatik, idiomatische Wendungen (Redewendungen, Kollokationen), Register (höhere und/oder niedrigste Register, Jugendsprache, schnelle Variationsfähigkeit im Ausdruck), Sonstiges. Zur Veranschaulichung wird die Häufigkeit der genannten Defizite dargestellt:

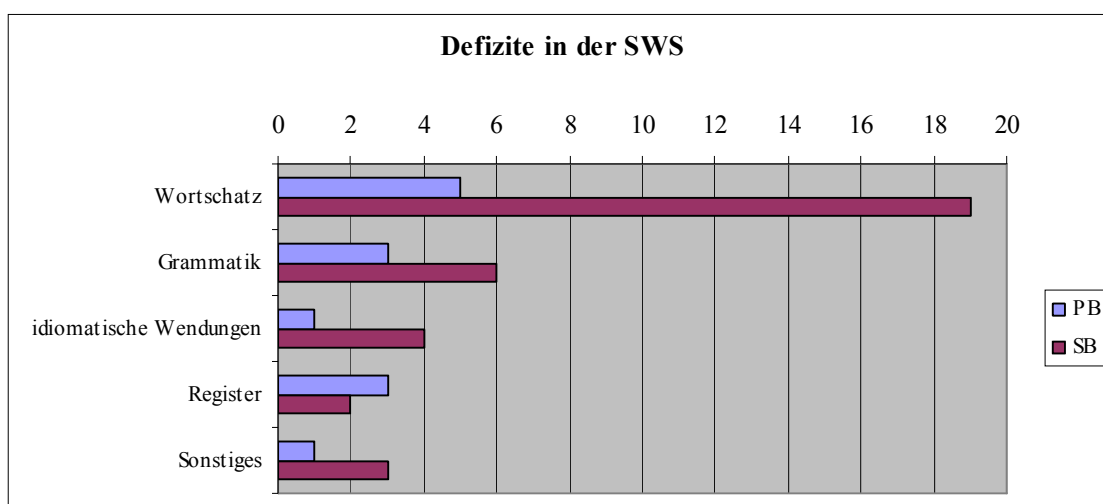


Abb. 8: Defizite in der schwächeren Sprache

Dabei fällt auf, dass insbesondere in der SB am häufigsten Defizite im Wortschatz genannt wurden. In einem Fall führt dies der Befragte (vgl. FB 1) auf die Stellung seiner MS 1 Kurdisch zurück. Befragten, deren MS 1 eine slawische Sprache ist, fehle manchmal der Wortschatz, der sich in den letzten Jahren bzw. Jahrzehnten entwickelt habe (vgl. I 10, FB 15). Ein anderer Befragter gab an, „der aktive Wortschatz beschränkt sich auf die Themen, die man unter der Familie bespricht“ (vgl. FB 3). Die Defizite in diesem Bereich können also sehr unterschiedlich sein und haben verschiedene Ursachen.

Bei den Registern fällt auf, dass Bilingualen nicht nur höhere, sondern auch die niedrigeren Register fehlen (vgl. I 6, I 7). Ein Befragter (I 7) behauptet sogar, manchmal ein zu hohes Register zu nutzen.

Unter „Sonstiges“ wurde hier Aussprache, Rechtschreibung, „Spontanität des Gesprochenen“ (FB 22) und „Lesen, Schreiben (arabische Buchstaben), Dialekte“ (FB 27) zusammengefasst.

Manche Befragten fügten hinzu, nur wenige Defizite in ihrer SWS aufzuweisen (vgl. FB 10, FB 16, FB 26). Dies lässt eine relativ gute Beherrschung der SWS oder aber ein fehlendes Bewusstsein für die eigenen Schwächen in dieser Sprache vermuten (vgl. dazu auch Kapitel 4.4.4.3).

Etwas mehr als die Hälfte der Befragten (fünf von acht in der PB und 16 von 28 in der SB), die Sprachdominanz bzw. balancierte Zweisprachigkeit mit Defiziten in beiden Sprachen im Vergleich zu Einsprachigen angaben, sagten aus, ihre SWS bzw. beide Sprachen aktiv ähnlich gut zu beherrschen wie passiv. Die übrigen (drei von acht in der PB und zwölf von 28 in der SB) sehen bei sich große Unterschiede zwischen der aktiven und pas-

siven Beherrschung der SWS. Auffällig ist, dass viele Befragte (bis auf I 6 und die Personen mit FB 11, FB 14, FB 24), die hier große Unterschiede aufweisen, nur eine Muttersprache auch in der Schule erlernt haben. Allerdings hatten nicht wenige der Befragten (I 10, die Personen mit FB 1, FB 7, FB 8, FB 10, FB 12, FB 25, FB 30), die die aktive Beherrschung der SWS ähnlich gut einschätzen wie die passive, auch nur eine ihrer Muttersprachen im Schulunterricht. Ob hier ein Zusammenhang besteht, ist also fraglich.

Es könnte auch eine Verbindung zu der Art und Weise vermutet werden, wie die Zweisprachigen ihre Nichtumgebungssprache, die bei den meisten ja auch gleichzeitig die SWS ist (siehe oben), praktizieren. Fördern z. B. die Kommunikation mit den Eltern und Bekannten oder häufige Reisen in MS 1-sprachige Länder die aktive Sprachbeherrschung? Alle Befragten, die ihre aktive Sprachbeherrschung als ähnlich gut einschätzen wie die passive, praktizieren ihre Nichtumgebungssprache u. a. aktiv mit der Familie, Freunden oder Bekannten und durch mehr oder weniger regelmäßige Reisen in Länder, in denen diese Sprachen gesprochen werden. Dies tun jedoch auch viele Befragte, die bei sich große Diskrepanzen in diesem Bereich sehen (vgl. I 6, I 9, FB 3, FB 5, FB 13, FB 14, FB 19, FB 20, FB 21, FB 29).

Nun kann man natürlich seine MS 1 mit der Familie praktizieren, indem die Eltern (oder ein Elternteil) die MS 1 sprechen und der Bilinguale meist in der MS 2 reagiert, was aus persönlichen Erfahrungen bestätigt werden kann. Auch solche Daten wurden erhoben. Die Vermutung liegt nahe, dass Bilinguale, die ihre SWS in der Kommunikation mit den Eltern nur hören, aber nicht selbst sprechen, größere Unterschiede zwischen der aktiven und passiven Beherrschung der SWS haben werden. Ein Blick in die Excel-Tabellen 3 und 5 (vgl. Anhang D) zeigt, dass sich unter den Befragten insgesamt drei von 21 (FB 2, FB 6, FB 8) befinden, die ihre SWS aktiv ähnlich gut wie passiv beherrschen, obwohl sie in der Kommunikation mit ihren Eltern beide Muttersprachen nutzen oder sie sogar mischen. Weitere drei (I 5, FB 4, FB 7) berichten von keinen großen Unterschieden zwischen der aktiven und passiven Kompetenz in der SWS, obwohl sie diese Sprache mit ihren Eltern gar nicht sprechen, wobei bei I 5 die SWS die Umgebungssprache ist und er diese somit auch sonst häufig verwenden wird. Die anderen fünfzehn, die bei sich keine großen Unterschiede zwischen der aktiven und passiven Beherrschung der SWS beobachten, sprechen mit mindestens einem Elternteil konsequent ihre SWS. Allerdings tun dies auch insgesamt sieben (I 4, FB 13, FB 18, FB 19, FB 20, FB 27, FB 29) der 15 Befragten, die ihre SWS aktiv deutlich schlechter als passiv beherrschen. Dies wirft die Frage auf: Ist das aktive Praktizieren der SWS eine notwendige, nicht aber eine hinreichende Bedingung zur Er-

langung einer hohen aktiven Kompetenz in dieser Sprache? Diese Frage sollte in weiteren Studien, u. a. unter Berücksichtigung der genauen Art und Weise, wie die SWS, mit wem und in welchem Zeitumfang praktiziert wird, untersucht werden.

Angesichts der relativ niedrigen Zahl der Befragten lassen sich anhand der PB leider keine Vermutungen über einen Zusammenhang mit der MS 1 aufstellen. Bei der SB fällt lediglich auf, dass zwei Drittel der Befragten mit der MS 1 Bosnisch/Kroatisch/Serbisch (sechs von neun) hier große Defizite in der aktiven Sprachbeherrschung aufweisen, wo doch der Anteil der Befragten mit dieser MS 1 bei ca. einem Drittel (vgl. Kapitel 4.4.4.1) liegt.

In der PB sagten drei Befragte aus, ihre SWS bzw. bei balanciertem Bilingualismus mit Defiziten in beiden Muttersprachen, diese Sprache(n) schriftlich ähnlich gut zu beherrschen wie mündlich, im Gegensatz zu vier Befragten, die ihre schriftliche Kompetenz hier deutlich schlechter einschätzen als die mündliche. Von einem Befragten fehlt dazu die Angabe. In der SB war die Anzahl derer, die behaupten, ihre SWS schriftlich ähnlich gut zu beherrschen wie mündlich, fast doppelt so hoch wie die der Personen, die bei sich große Unterschiede zugunsten der mündlichen Sprachbeherrschung sehen (18 im Vergleich zu zehn). Fast alle Befragten (bis auf die Person mit FB 12), die ihre Kompetenz in beiden Bereichen als ähnlich gut einschätzen, lesen in ihrer Nichtumgebungssprache, die ja meist die SWS ist. Dies gilt aber auch für acht (I 4, I 6, I 9, die Personen mit FB 1, FB 3, FB 4, FB 14, FB 21) der insgesamt vierzehn Befragten, die von großen Unterschieden berichteten. Das Lesen in der SWS könnte ebenfalls eine notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung für eine hohe schriftliche Kompetenz sein. Dazu könnte genauer untersucht werden, welche Texte Bilinguale wie häufig etc. in ihrer SWS lesen.

Es könnte natürlich aber auch ein Zusammenhang mit dem Erlernen der SWS in der Schule bestehen, schließlich wird dort häufig das Lesen und Schreiben trainiert. Ein Blick in die Excel-Tabellen 3 und 5 (vgl. Anhang D) zeigt, dass fast alle der insgesamt 14 Befragten (außer I 6 und die Person mit FB 4), die bei sich große Mängel in der schriftlichen Kompetenz in der SWS sehen, diese ausschließlich außerinstitutionell erworben haben, d. h. keinen Schulunterricht in dieser Sprache hatten. Dies gaben allerdings auch viele unter denjenigen an, die meinen, ihre SWS schriftlich ähnlich gut zu beherrschen wie mündlich, (I 10, Personen mit FB 1, FB 7, FB 8, FB 10, FB 12, FB 21, FB 25, FB 30). Ist die schriftliche Kompetenz also völlig unabhängig vom zusätzlichen institutionellen Erwerb der SWS? Um diese Frage zu beantworten, wären weitere Untersuchungen bezüglich der Dauer des Erlernens der SWS in der Schule, den Lerninhalten etc. vonnöten.

4.4.4.2.2 Fremdsprachenerwerb

Vier von neun Personen in der PB gaben an, dass ihnen das Erlernen weiterer Sprachen (relativ oder sehr) leicht gefallen sei, wobei eine den Grund in der Zweisprachigkeit, eine z. T., eine andere keine Verbindung zu dieser, sondern einen Zusammenhang mit der Eignung zum Sprachenlernen sieht. Den übrigen fünf sind die erworbenen Fremdsprachen unterschiedlich leicht gefallen, in Abhängigkeit von der Sprache, der Motivation, ihrem Fleiß und der bereits erworbenen Kompetenz in den beiden Muttersprachen. Das Ergebnis der SB fällt hier etwas anders aus: Zwanzig von dreißig Befragten sei das Erlernen von Fremdsprachen „leicht“, „ziemlich einfach“, „sehr leicht“, „recht leicht“ etc. gefallen. Sieben dieser 20 Personen sehen den Grund in der Bilingualität, zwölf z. T. und nur einer gar nicht. Weitere zwei Befragte empfanden das Erlernen von Fremdsprachen durchschnittlich schwer. Zu dieser Kategorie wurden die beiden Aussagen „[n]icht außerordentlich schwierig, aber nicht leicht“ (FB 23) und „ging so“ (FB 3) zusammengefasst. Den Grund dafür sahen die beiden Befragten zumindest z. T. im Bilingualismus, ebenso wie eine Person, der das Erlernen von Fremdsprachen schwer fällt. Die übrigen sieben Befragten stellten einen Unterschied z. B. in Abhängigkeit von der Sprache fest. Dabei gaben z. B. I 2, I 7, I 10 und der Befragte mit FB 6 konkret an, dass ihnen das Erlernen von Sprachen, die Ähnlichkeit mit ihrer MS 1 hätten, leichter gefallen sei. Vergleicht man die erlernten Fremdsprachen mit der Angabe, wie leicht der Erwerb dieser Sprachen empfunden wurde, so stellt man bei 18 der 20 Personen, bei denen der Fremdsprachenerwerb unproblematisch ablief, fest, dass sie nicht nur Fremdsprachen erlernt haben, die ihren Muttersprachen ähnelten. So brachte für einen Kurdisch-Deutsch-Bilingualen der Erwerb des Französischen z. B. keine großen Schwierigkeiten mit sich. Die Zweisprachigkeit scheint also den Erwerb weiterer Sprachen allgemein und verwandter Sprachen insbesondere zu begünstigen. Als andere Einflussfaktoren nannten I 4 und der Befragte mit FB 24 das Alter zu Erwerbsbeginn, das sich negativ auf einen leichten Fremdsprachenerwerb auswirke.

4.4.4.2.3 Interkulturelle Kompetenz

Vier der neun Befragten in der PB gaben an, allgemein eine (sehr/recht) hohe interkulturelle Kompetenz zu haben. Den Grund sahen dabei drei zumindest z. T. im Bilingualismus, eine allgemein im Spracherwerb. Weitere vier Befragte denken, sie hätten v. a. in

den Kulturen, in denen sie aufgewachsen sind und die diesen ähneln, eine hohe interkulturelle Kompetenz durch die Zweisprachigkeit und den (frühen) Kontakt mit beiden Kulturen. Auch in der SB war der Anteil derer, die ihre interkulturelle Kompetenz als „sehr gut“, „recht gut“, „ziemlich gut“, „sehr hoch“, „gut“ etc. einstufen, ziemlich hoch (19 von 30). Davon sehen 14 den Grund in der Bilingualität, fünf z. T. Weitere vier sind der Meinung, in ihren MS 1- und MS 2-Kulturen eine besonders hohe interkulturelle Kompetenz zu haben und führen dies auch zumindest z. T. auf den Bilingualismus zurück. Ein Befragter schätzt seine interkulturelle Kompetenz als „okay“ ein, ebenfalls z. T. aufgrund der Zweisprachigkeit. Drei Befragte beantworteten die Frage nach ihrer interkulturellen Kompetenz als „relativ schlecht“, „sehr schlecht“ oder „weniger gut“. Von ihnen sahen zwei die Ursache im Bilingualismus, einer gar nicht. Von weiteren drei Befragten fehlt hierzu eine konkrete Angabe (vgl. FB 9, FB 17, FB 24).

Als weitere Gründe neben der Zweisprachigkeit für eine hohe interkulturelle Kompetenz werden u. a. Interesse an interkultureller Kommunikation (vgl. FB 1, FB 4, FB 15, FB 29), die Dolmetscherausbildung und -berufspraxis (vgl. FB 1, FB 4), regelmäßige Aufenthalte in einem MS 1-sprachigen Land (vgl. FB 8), Reisen (vgl. FB 14, FB 29), ein stets multikultureller Freundeskreis (vgl. FB 11), ein Lebenspartner, der einer anderen Kultur angehört (vgl. FB 14), „Dolmetschen“ für die Eltern etc. (vgl. FB 15) und Lesen (vgl. FB 29) erwähnt. Ihre hohe interkulturelle Kompetenz begründen die Zweisprachigen damit, dass sie sich in ihren beiden oder vielen Kulturen wohlfühlen (vgl. I 3, FB 28), für kulturelle Unterschiede sensibilisiert sind (vgl. FB 4, FB 21), diese verstehen (vgl. I 6, FB 4, FB 12, FB 20), erkennen und erklären können (vgl. FB 4, FB 15, FB 25, FB 28), offener gegenüber anderen Kulturen sind (vgl. FB 10, FB 22) und diese „differenzierter betrachten und einschätzen“ (vgl. FB 10).

Von den Bilingualen, die eine niedrige interkulturelle Kompetenz angaben, fühlt sich einer in seinen beiden Kulturen unsicher (FB 13), einen anderen schrecken manche Merkmale seiner MS 1-Kultur ab (FB 16) und der dritte kann sich mit seiner MS 1-Kultur gar nicht identifizieren (FB 27).

Die Befragung lässt auf die Vermutung schließen, dass Zweisprachige häufig eine hohe interkulturelle Kompetenz haben. Die Bilingualität scheint hierbei ein wichtiger, jedoch nicht der einzige Faktor zu sein. Von Bedeutung sind wahrscheinlich noch Reisen, Auslandsaufenthalte, Lesen, das Dolmetschstudium und die berufliche Tätigkeit in diesem Bereich.

4.4.4.2.4 Sprachwechsel

Auf die Frage, wie leicht ihnen das Umschalten von einer Sprache in die andere falle, antworteten in der PB acht mit „leicht“, „sehr leicht“ etc. Drei führten dies direkt auf die lebenslange Übung (I 9, I 10) bzw. das Mischen beider Muttersprachen in der Kindheit bzw. Jugend (I 3), einer auf das Training im Studium (I 5) zurück. Ein Befragter sagte, dies sei „tagesformabhängig“. Auch in der SB gaben fast alle an, dass ihnen das Umschalten leicht²⁵ falle, zwei nannten das Mischen beider Muttersprachen zu Hause als Grund (vgl. FB 1, FB 4). Der Befragte mit FB 4 gab zu, dabei komme es allerdings manchmal zu Interferenzen. Die Einschätzung einer weiteren Person lautet „in Schulnoten: 3“, also mittelmäßig schwer. Die übrigen drei Befragten stellen hier bei sich Unterschiede fest (vgl. FB 15, FB 23, FB 29). So fällt manchen das Umschalten zwischen den beiden Muttersprachen z. B. leichter als zwischen einer Mutter- und einer Fremdsprache.

Es wurde außerdem erfragt, was die Zweisprachige beim Umschalten von einer Sprache in eine andere ändern. Die Antworten mit der absoluten Häufigkeit der Nennung sind in folgendem Diagramm dargestellt:

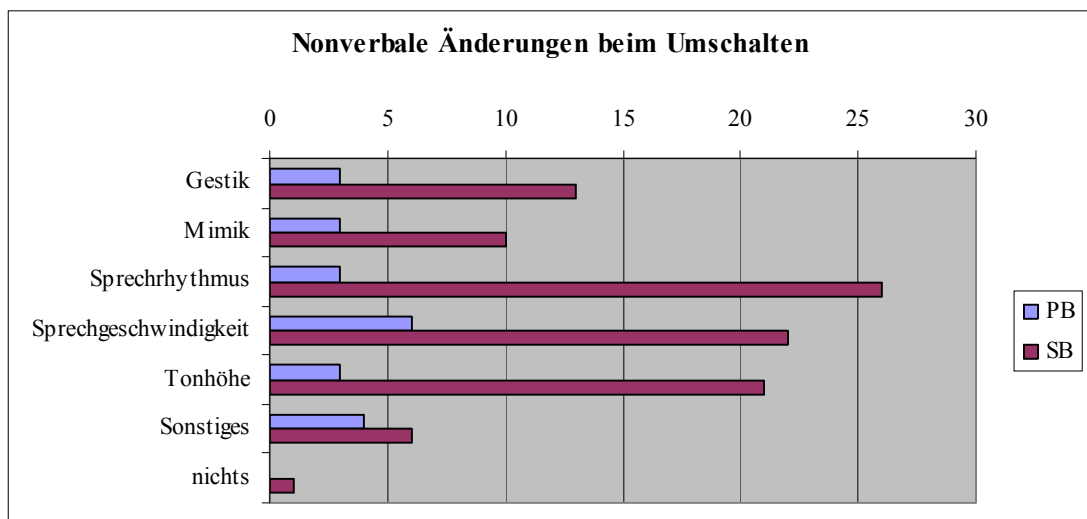


Abb. 9: Änderung nichtverbaler Aspekte beim Sprachwechsel

Unter „Sonstiges“ wurde insgesamt zwei Mal Register, jeweils einmal Lautstärke, Intonation, Tonfall und Argumentation, Aussprache, „ev. die Flüssigkeit“, „Begrüßungsweisen, Höflichkeitsformen, Humor und vieles mehr“ und „die ganze Haltung“ genannt.

²⁵ Hier wurden Aussagen wie „problemlos“, „relativ leicht“ und „ganz gut“ zusammengefasst.

Auffällig ist die relativ häufige Nennung der Sprechgeschwindigkeit in der PB und SB und zusätzlich v. a. des Sprechrhythmus, aber auch der Tonhöhe in der SB. Manche Befragten berichteten, nichtverbale Änderungen kulturadäquat durchzuführen (z. B. I 2, I 3, I 4, I 7, I 10), andere passen ihre Sprechgeschwindigkeit ihrer Kompetenz in der jeweiligen Sprache an (I 2, I 5). Des Weiteren ist hinzuzufügen, dass Veränderungen in der nichtverbalen Kommunikation vielleicht nicht bei jedem Sprachwechsel stattfinden. So gab I 2 an, die Mimik etc. nur manchmal zu verändern. Ein System in der Kombination der nichtverbalen Veränderungen kann ich jedoch nicht erkennen und vermute deshalb, dass dies individuell unterschiedlich ist.

4.4.4.2.5 Sprachkombination im Studium

Fünf der sechs nicht balanciert Zweisprachigen in der PB studieren ihre STS als A-Sprache, einer als B-Sprache. Die starke Tendenz, die STS als A-Sprache zu studieren, zeigt sich auch in der SB. Dort trifft dies auf 25 von 27 nicht balanciert Bilingualen zu. Einer studiert sie als C-Sprache und einer gar nicht. Was die SWS anbelangt, so ist die Verteilung in der PB sehr verstreut: Ein Befragter gibt an, sie als A-, zwei, sie als B-, einer, als C-Sprache und zwei, sie gar nicht zu studieren bzw. studiert zu haben. In der SB nannte hingegen ungefähr die Hälfte der Befragten (14 von 27) die SWS als B-Sprache. Einer belegte sie im Studium als A-, sieben als C-Sprache, und fünf gar nicht. Von den balanciert Zweisprachigen berichtete in der PB einer, eine Muttersprache als A-, die andere als C-Sprache zu studieren. Die anderen zwei haben eine Muttersprache als A-Sprache, die andere als B-Sprache im Studium belegt, ebenso wie alle drei balanciert Bilingualen in der SB.

Zusammengefasst werden nun die Gründe für die häufigsten Kombinationen, also STS als A, SWS (bei balancierte Zweisprachigkeit andere Muttersprache) als B- oder C-Sprache oder warum sie gar nicht studiert wird: Es erscheint logisch, dass die STS meist als A-Sprache studiert wird. Schließlich studier(t)e die Mehrzahl der Befragten an deutschsprachigen Einrichtungen. Wie etwa an der Universität Leipzig, ist dort oft Deutsch als Basisprache zu belegen, auch wenn nicht viele Befragte dies so explizit ausgedrückt haben wie die Person mit FB 7. Eine weitere Erklärung ist, dass die STS die am besten beherrschte Sprache und damit für die Wahl als A-Sprache geradezu prädestiniert ist. So begründeten auch manche ihre Entscheidung (vgl. FB 11, FB 12, FB 19, FB 20, FB 30). Ein Befragter

(vgl. FB 12) zweifelt mittlerweile allerdings an der Richtigkeit seiner Entscheidung, weil er lieber in seine SWS dolmetscht.

Ihre SWS (oder bei balancierter Bilingualität ihre andere Muttersprache) wählten viele Befragte als B-Sprache. Die Gründe lagen v. a. darin, dass sie bereits Vorkenntnisse hatten (vgl. z. B. FB 25) und sich dadurch einen geringeren Arbeitsaufwand im Studium versprachen (I 2, I 6), es ihre einzig aktive oder ihre stärkere aktive Sprache sei (I 4, I 5, FB 2), sie diese gut beherrschten (I 3) und ihre Kompetenz in dieser Sprache weiter erhöhen wollten (vgl. z. B. FB 23, FB 29) oder sich durch ihre andere Muttersprache in der Sprachkombination bessere Arbeitsmarktchancen versprechen (vgl. FB 22).

Für die Wahl der SWS als C-Sprache gibt es sehr verschiedene Erklärungen: Manche schätzten ihre Kompetenz vor dem Studium bereits als sehr gut ein (vgl. FB 8) und zogen es vor, ihre Kompetenz in einer Fremdsprache zu erhöhen (I 7, FB 8). I 8 wollte den Arbeitsaufwand im Studium nur geringfügig reduzieren und seine MS 1 auch offiziell in seiner Sprachkombination haben. Andere gaben an, ihre SWS aktiv nicht so gut zu beherrschen (vgl. FB 14, FB 18) und nahmen sich vor, die Kenntnisse in dieser Sprache zu verbessern (vgl. FB 18). Wieder andere Befragte wählten ihre SWS nicht als B-Sprache, weil sie sie nicht systematisch erlernt hatten (I 7, FB 13). Ein Befragter gab an, seine SWS sei nur als C-Sprache angeboten worden (FB 10).

Als häufigster Grund, warum Bilinguale ihre SWS gar nicht studier(t)en, beklagten manche Befragten das fehlende Angebot an ihrer Hochschule (I 9, FB 1, FB 3, FB 27), wobei ein Befragter äußerte, er wolle die im Studium erworbenen Kompetenzen auf seine SWS übertragen (vgl. FB 1). Andere Befragte (I 10, FB 21) entschieden sich bewusst gegen das Studium ihrer SWS, weil sie der Auffassung sind, diese bereits vor dem Studium gut beherrscht zu haben. I 10 habe aber zusätzlich eine Prüfung in der SWS abgelegt. Ein anderer Befragter habe seine SWS wegen schlechter Grammatik- und Rechtschreibkenntnisse nicht studiert (FB 5). Die Begründungen für das Studieren oder Nichtstudieren der SWS lassen eine sehr unterschiedliche Beherrschung dieser Sprache vermuten.

4.4.4.2.6 Erhöhen der Sprachkompetenz durch das Studium

Sechs der neun Personen in der PB gaben an, durch das Studium die Kompetenz in beiden Sprachen erhöht zu haben. Laut einer Person habe das Dolmetscherstudium keine Kompetenzerweiterung in ihren Muttersprachen mit sich gebracht. Ein Befragter sagte, er habe

durch das Studium lediglich die Kenntnisse in seiner STS verbessert. Die SWS hatte er nicht studiert. Von einem weiteren Befragten fehlt hierzu eine Angabe. Auf die Frage, inwiefern die Sprachkompetenz durch das Studium erweitert wurde, gaben die Zweisprachigen sehr unterschiedliche Antworten: Vier nannten eine Erweiterung des Wortschatzes (sowohl in der SWS als auch in der STS), zwei den Erwerb von Registern in der SWS und jeweils einer den Ausbau von Grammatikkenntnissen und Kultur- und Literaturwissen in der SWS, den Erwerb von „Feinheiten“ der STS (I 4), idiomatischen Wendungen, die Verbesserung des Verständnisses, des Sprachgefühls, der Kohärenz in der STS bzw. eine Sensibilisierung hierfür, ein höheres Bewusstsein für die STS und das Erlernen des wissenschaftlichen Schreibens.

In der SB wurde nur nach einer Erhöhung der Kompetenz in der SWS gefragt. Dabei gaben 22 von 30 Personen an, dass sie ihre Kompetenz in der SWS durch das Studium erweitert hätten. Von den übrigen behaupten fünf, dies sei bei ihnen nicht der Fall gewesen. Von den restlichen drei fehlt hierzu eine Angabe. Der Tabelle 5 lässt sich entnehmen, dass fünf dieser letzten acht Befragten ihre SWS nicht studierten und ihre Kompetenz so durch das Studium nicht erhöhen konnten. Es gibt jedoch auch einen Befragten, der angibt: „[M]ein Deutsch hat sich in Österreich leider verschlechtert („ich kann mit die Schuh net gehn““ (vgl. FB 24). Die hier gegebenen Antworten auf die Frage, inwiefern sich die Kompetenz in der SWS erhöht habe, werden mit der absoluten Häufigkeit der Nennung in einem Diagramm dargestellt:

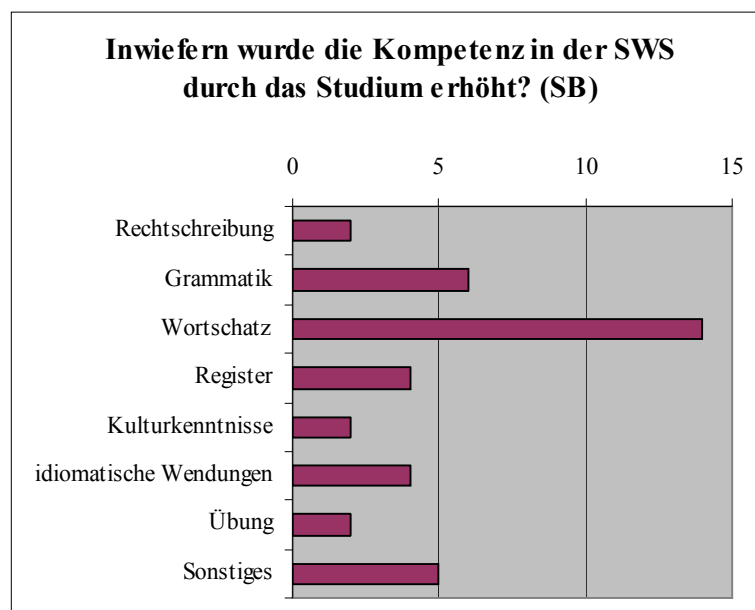


Abb. 10: Erhöhen der Kompetenz in der schwächeren Sprache durch das Studium (schriftliche Befragung)

Auch hier wurde wieder die Erweiterung des Wortschatzes (einschließlich des Fachvokabulars) genannt. Zur Verbesserung der Grammatikkenntnisse erklärten zwei Befragte, dass sie die Grammatik jetzt nicht mehr nur intuitiv anwenden, sondern ihre Entscheidung auch begründen könnten (vgl. FB 2, FB 29). In der Kategorie *Register* wurden Äußerungen gebündelt wie „höheres Register, nicht nur Alltags-Englisch“ (vgl. FB 2). Zu den *Kulturkenntnissen* wurden „Einblick in kulturelle, politische u. a. Eigenheiten des Landes[,] Sensibilisierung für Unterschiede zu Deutschland“ und „Kulturwissen“ zusammengefasst. Zu den *idiomatischen Wendungen* zählen hier auch die „feststehenden Wendungen“. Manche Personen verstanden die Frage wohl so, wodurch genau sich ihre Kompetenz erhöht habe, und antworteten mit „Übung“ oder dem Training der Standardsprache. Die Antwort „Sonstiges“ umfasst die Lesekompetenz, Aussprache, einen „fließende[n] Stil“, Gewandtheit und den „Umgang mit nicht alltäglichen Texten“.

Die Verteilung ähnelt hier der der Defizite in der SWS (vgl. Abb. 8). Bestehen die Defizite also weiterhin fort, obwohl die Kompetenz in diesen Bereichen erhöht wird? Können sie nicht wirklich behoben werden? Genauere Untersuchungen zu der Häufigkeit der Fehler in der SWS etc. vor und nach dem Studium wären sehr hilfreich.

4.4.4.2.7 Dolmetschleistung

Die Einschätzung der BDSA zu ihren Leistungen beim Dolmetschen wird, da die meisten Befragten Deutsch als A-Sprache studiert haben bzw. studieren, folgendermaßen ausgewertet: Dolmetschen aus der MS 1 ins Deutsche, Dolmetschen aus dem Deutschen in die MS 1, Dolmetschen aus einer Fremdsprache ins Deutsche, Dolmetschen aus dem Deutschen in eine Fremdsprache. Der Schwerpunkt liegt vor allen Dingen auf Problemen, die im Zusammenhang mit der sprachlichen Kompetenz stehen.

Was das Dolmetschen aus der MS 1 ins Deutsche angeht, so schätzen sechs der neun Befragten in der PB ihre Leistung als „gut“, „sehr gut“, „ziemlich gut“, „recht gut“ oder „leicht“ ein. Die Befragten sprechen von einer besseren Verständnistiefe im Vergleich zu ihren Kommilitonen (I 2, I 3, I 4, I 7), keinen sprachlichen Problemen (I 2), aber gelegentlichen Ausdrucksschwierigkeiten, weil sie einige Jahre nicht in Deutschland gelebt haben. Manche berichteten von der gelegentlichen Wahl eines unangemessenen Registers (I 3), andere haben auch hier keine Probleme (I 4, I 7). Notstrategien könnten beim Dolmetschen in die STS besser angewendet werden (I 7). Ein Befragter gab zu, beim Dolmet-

schen in beide Muttersprachen manchmal das falsche Register zu wählen (I 3). Zwei der sechs Befragten führen die gute Dolmetschleistung auf ihre zweisprachige Erziehung zurück, zwei andere z. T. Die übrigen zwei machten hierzu keine Angabe. Von den drei Befragten, die ihre Leistung beim Dolmetschen aus ihrer MS 1 ins Deutsche nicht explizit als gut bezeichneten, empfindet einer seine Leistung hierbei besser als in die andere Richtung und begegnet beim Dolmetschen hier keinen sprachlichen Schwierigkeiten. Eine weitere Person sieht bei sich als einziges sprachbezogenes Problem beim Dolmetschen zwischen beiden Muttersprachen, dass ihr in dem Moment manchmal der passende Ausdruck nicht einfallt. Der letzte Befragte, der seine SWS nicht studiert, aber auf einer Messe zwischen seinen beiden Muttersprachen gedolmetscht hat, sagt aus, er habe sich durch die gute Vorbereitung sicher gefühlt und keine Verständnisschwierigkeiten gehabt, aber wohl zu langsam gedolmetscht.

In der SB gaben mehr als zwei Drittel (21 von 30) der Personen eine Einschätzung ab, die „gut“, „recht gut“, „sehr gut“ oder „prima“ lautet. 14 von ihnen sehen den Grund in der Bilingualität, fünf z. T. und zwei gar nicht. Die Aussagen aus FB 18, FB 29 und „okay“ wurden zu *befriedigend* zusammengefasst. Dabei sieht eine Person eine Verbindung zur Zweisprachigkeit, zwei nicht. Eine Person schätzte ihre Leistung aus der MS 1 ins Deutsche schwächer ein als umgekehrt, was auf den ersten Blick überrascht, da sie Deutsch als STS angegeben hat. Vielleicht entsteht diese Einschätzung aus dem Vergleich mit der Leistung der Kommilitonen. Einem anderen Befragten fällt das Dolmetschen aus der MS 1 ins Deutsche „[s]ehr schwierig aufgrund von groben grammatikalischen Unterschieden und komplett anderen Redewendungen (z. B.: Zigarette *trinken)“ (vgl. FB 27). Die Ursache für diese Probleme sieht er im Bilingualismus. Von vier Personen, von denen drei eine ihrer Muttersprachen nicht studier(t)en, fehlt hier eine Einschätzung der Leistung.

Was die Dolmetschleistung in die andere Richtung anbelangt, so schätzen zwei Personen in der PB sie explizit als „gut“ oder „sehr gut“ ein. Sie berichten auch hier von einem leichten Verständnis der Ausgangssprache (I 2, I 3) und der manchmal falschen Registerwahl (I 3). I 2 sieht allerdings bei sich Probleme mit den Floskeln in der MS 1. Der Befragte, der als STS seine MS 1 genannt hat, empfindet seine Dolmetschleistung in diese Sprache als besser als in seine SWS Deutsch. Vier weiteren Personen fällt das Dolmetschen in diese Richtung schwerer oder sie schätzen ihre Leistung dabei schlechter ein. Dies sind alles Zweisprachige, deren STS Deutsch ist. Sie meinen, es gebe zwar keine Verständnisschwierigkeiten in der STS (I 4), dafür aber bei der sprachlichen Umsetzung in der SWS (I 4, I 6), weil sie diese aktiv nicht so gut beherrschten wie die STS (I 10) oder

sich zu sehr auf ein Wort fixierten (I 7). Zwei weitere Personen, die keine explizite Wertung ihrer Leistung beim Dolmetschen aus dem Deutschen in ihre MS 1 abgaben, berichten wieder von der gelegentlichen Suche nach Wörtern (I 8), einem guten Verständnis der SWS, aber einem zu niedrigen Dolmetschtempo (I 9).

Eine etwas andere Tendenz zeichnet sich in der SB ab. 19 der 30 Befragten schätzen ihre Leistung beim Dolmetschen aus dem Deutschen in ihre MS 1 als „gut“, „sehr gut“ oder „prima“ ein. Davon sehen 13 den Grund ausschließlich, sechs z. T. in der Bilingualität. Einer sieht seine Leistung bei dieser Dolmetschrichtung als gut bis befriedigend an. Zwei Befragte empfinden ihre Leistung beim Dolmetschen in die MS 1 als weniger gut als in die andere Richtung, drei hingegen als besser, meist, weil sie diese als A-Sprache gewählt und dadurch mehr Übung haben. Vier Bilinguale meinen, das Dolmetschen in die MS 1 falle ihnen schwer oder gelinge ihnen schlecht. Hierzu wurde auch die Antwort „bei Small Talk Themen gut, sonst nicht ausreichend“ (FB 5) gezählt, da selten (nur) Small Talk gedolmetscht wird. Drei dieser vier Personen sehen den Grund für die schlechte Dolmetschleistung in der zweisprachigen Erziehung, eine darin, dass sie noch am Anfang ihres Studiums steht.

Beim Dolmetschen aus einer Fremdsprache ins Deutsche schätzen nur zwei von neun Personen in der PB ihre Leistung explizit als gut ein. Eine gab an, in ihrer Fremdsprache keine Verständnisschwierigkeiten zu haben. Die zweite räumte ein, dass die Leistung aber weniger gut sei als beim Dolmetschen aus der SWS, da sie die Fremdsprache weniger tief verstehe und weniger gut beherrsche als ihre SWS. Auch vier weitere Befragte gaben an, dass ihnen das Dolmetschen aus der Fremdsprache ins Deutsche schwerer falle oder schlechter gelinge als aus der MS 1. Als Grund wurde ebenfalls die schlechtere Verständnistiefe in der Fremdsprache genannt ebenso wie von dem Befragten, der seine Leistung hierbei lediglich als ausreichend einschätzt und beim Dolmetschen manchmal das falsche Register wählt. Zwei andere Befragte sehen hier deutliche Unterschiede in Abhängigkeit von der konkreten Sprache. So erklärt einer, er dolmetsche aus einer Fremdsprache ins Deutsche ziemlich gut, seine Leistung im Studium beim Dolmetschen aus einer anderen Fremdsprache sei aber eher schlecht gewesen, weil er kein Gefühl für diese Sprache gehabt habe. Der andere sagte, das Dolmetschen aus einer Fremdsprache ins Deutsche sei ihm schwerer gefallen als umgekehrt. Die Fehler, die er bei sich beobachten konnte, waren unvollständige Sätze, Gedankensprünge und Ausdrucksschwierigkeiten in den höheren Registern. Das Dolmetschen aus der anderen Fremdsprache sei ihm leichter gefallen, weil er diese systematischer erlernt habe.

In der SB bezeichnete wieder ein viel größerer Anteil, 20 der 30 Befragten, ihre Leistung beim Dolmetschen aus einer Fremdsprache ins Deutsche als (sehr/recht/relativ/eher) gut. Dies führen 16 zumindest z. T. auf die Zweisprachigkeit zurück. Drei Personen empfinden ihre Leistung in dieser Dolmetschrichtung als befriedigend bis gut bzw. mittel(mäßig). Eine Person beschreibt ihre Leistung hierbei als besser als aus der MS 1 ins Deutsche, weil sie dabei mehr Übung habe, eine andere als etwas schlechter. Drei weitere BDSA behaupten, das Dolmetschen in diese Richtung falle ihnen schwer oder sie würden es schlecht oder „weniger gut“ (vgl. FB 22) ausführen. Einer sah die Ursache z. T. in seiner zweisprachigen Erziehung. Ein anderer ist in der Schweiz aufgewachsen, hat dort studiert und kann sich mit dem Hochdeutschen nicht identifizieren.

Die Einschätzung der eigenen Leistung beim Dolmetschen aus dem Deutschen in eine Fremdsprache fiel in der PB sehr unterschiedlich aus. Ein Befragter bezeichnete sie explizit als gut. Als einziges Defizit nannte er den Wortschatz und die Register in der Fremdsprache. Eine weitere Person empfindet ihre Leistung bei dieser Sprachrichtung als in Ordnung. Interferenzen aus der SWS in der Fremdsprache, die dieser recht ähnlich ist, kämen beim Dolmetschen nicht vor. Ein Befragter berichtet von schlechten Dolmetschleistungen bei dieser Sprachrichtung. Zwei andere Personen schätzen ihre Leistung beim Dolmetschen in die Fremdsprache schlechter ein als beim Dolmetschen in die SWS, eine davon sogar als eher unterdurchschnittlich durch Wortschatzlücken in der Fremdsprache, die sie durch Paraphrasen auszugleichen vermag. Eine Person sieht ihre Leistung beim Dolmetschen in die Fremdsprache als vergleichbar mit dem Dolmetschen in die SWS an. Einer anderen fällt das Dolmetschen in diese Richtung leichter als umgekehrt. Ein Befragter teilte mir mit, dass seine Leistung beim Dolmetschen in die Fremdsprache unterschiedlich ausfalle und er dabei auf jeden Fall mehr Grammatikfehler mache als beim Dolmetschen in seine SWS. Vom letzten Befragten liegt hierzu keine Angabe vor, weil er die Fremdsprache als C-Sprache gewählt hat und somit nicht in diese Sprache dolmetscht.

In der SB schätzen deutlich weniger Personen (neun) als bei den anderen Sprachrichtungen ihre Leistung beim Dolmetschen aus dem Deutschen in eine Fremdsprache explizit als gut oder sehr gut ein und sehen den Grund dafür zumindest z. T. in der zweisprachigen Erziehung. Weitere fünf Befragte empfinden ihre Leistung beim Dolmetschen in eine Fremdsprache als befriedigend oder mittelmäßig. Acht der 30 Befragten beschrieben ihre Leistung beim Dolmetschen in diese Richtung als schlecht, meist unter Verwendung beschönigender Ausdrücke wie „ausbaufähig“ oder „[n]och Übungsbedarf“. Nur zwei von ihnen sahen aber den Grund z. T. in der Bilingualität, die anderen sechs gar nicht. Ein Be-

fragter gab an, dass ihm das Dolmetschen aus dem Deutschen in die Fremdsprache besser gelinge als das Dolmetschen aus seiner MS 1 ins Deutsche, weil er darin geübter sei. Fünf Personen antworteten, sie würden nicht in die Fremdsprache dolmetschen. Von weiteren zwei liegt dazu keine Angabe vor. Sie hatten diese Sprache als C-Sprachen gewählt und somit vermutlich auch nicht in diese Richtung gedolmetscht.

Insgesamt betrachtet ist es wohl die Dolmetschrichtung, die den Befragten am schwierigsten fällt bzw. am schlechtesten gelingt. Das Dolmetschen aus einer Fremdsprache und v. a. aus der SWS in die STS, die ja hier meist Deutsch ist, scheint die Zweisprachigkeit jedoch zu begünstigen.

4.4.4.2.8 Vorteile und Nachteile im Studium durch die Zweisprachigkeit

Acht der neun Personen in der PB gaben an, der Bilingualismus sei für sie im Studium von Vorteil gewesen, bzw. benannten konkrete Vorteile. Lediglich ein Befragter sagte aus, die zweisprachige Erziehung habe sich für ihn im Studium als nicht vorteilhaft erwiesen. In der SB meinten 24 der 30 Befragten, sie hätten durch die Zweisprachigkeit Vorteile im Studium gehabt, die übrigen sechs nicht. Im letzten Fall kann dies aber nicht darauf zurückgeführt werden, dass sie ihre MS 1 nicht studiert hätten. Vier dieser sechs Personen haben dies nämlich getan. Um die Zuordnung der Antworten auf diese offene Frage nach den Vorteilen, zu Kategorien transparenter zu gestalten, werden in Klammern die Befragten bzw. FB aufgeführt.²⁶ Als Vorteile wurden im einzelnen genannt: Vorkenntnisse (I 7, FB 22, FB 25), speziell der bereits vorhandene Wortschatz in der MS 1 (I 2, I 3, FB 19), die Grammatikkenntnisse in der SWS (I 4, I 6), damit auch insgesamt ein geringerer Arbeitsaufwand (I 8, FB 6, FB 7, FB 10, FB 16, FB 26, FB 28), v. a. zu Beginn des Studiums (I 3, FB 20), weitaus weniger Schwierigkeiten beim Verständnis der Grammatik und dem Erlernen neuen Vokabulars (FB 18, FB 27), das akzentfreie (I 4) und fließende Sprechen der SWS (I 7, FB 19), das Sprachgefühl (für die SWS) (I 4, FB 29, FB 30), das „aktive Wissen“ (FB 4), die z. T. sehr gute Beherrschung der B-Sprache (FB 23, FB 28), keine Ausdrucksschwierigkeiten beim Dolmetschen zwischen beiden Muttersprachen (I 5, FB 19, FB 21), ein problemloses oder besseres Verstehen der MS 1 (I 3, I 5, I 6, FB 10, FB 17), wodurch mehr Ressourcen für die Zieltextproduktion frei seien (FB 17), eine Er-

²⁶ So wird auch bei anderen offenen Fragen verfahren.

leichterung auch des Fremdsprachenstudiums bei Ähnlichkeit dieser Sprache mit der MS 1 (I 10, FB 15, FB 24), die bereits vorhandene Übung im Umschalten (FB 1, FB 2, FB 21), Kulturkenntnisse (FB 2, FB 25, FB 26) und die Identifikation mit beiden Sprachen (FB 22).

Sieben der neun Zweisprachigen in der PB nannten Nachteile, die der Bilingualismus im Studium mit sich gebracht habe. Zwei sagten aus, im Studium keine Nachteile durch die zweisprachige Erziehung gehabt zu haben. Eine dieser zwei Personen (I 8) sieht aber im Berufsleben einen Nachteil – nicht gegenüber den anderen, sondern weil ihm oft nicht geglaubt werde, dass er balanciert bilingual sei. In der SB gab ein deutlich geringerer Teil der Befragten an, dass die zweisprachige Erziehung im Studium von Nachteil gewesen sei, 13 von 30 Personen gegenüber 16, die ihn nicht als nachteilig empfanden. Von diesen 16 Personen haben nur zwei ihre MS 1 nicht studiert. Eine Person machte hierzu keine Angabe. Die konkreten Nachteile, die erwähnt wurden, sind Interferenzen zwischen den beiden Muttersprachen (I 3, FB 15, FB 20, FB 21, 27), Blockaden zwischen Sprachen, auch zwischen den Mutter- und Fremdsprachen (FB 15, FB 17), das gelegentliche Fixieren auf ein Wort in der SWS (I 6), das Umschalten vom Dialekt in die Hochsprache und andere Dialekte (FB 18) und die Gefahr, sich wegen der Vorkenntnisse zu überschätzen (FB 11). Ein Zweisprachiger gab zu, die MS 1-Grammatik nicht gekannt und vorher nichts gelesen und geschrieben (FB 25) bzw. weniger Schulwissen und Routine in seiner MS 1 gehabt zu haben (FB 28). Andere empfanden es als Nachteil, ihre MS 1 nicht systematisch erlernt zu haben (I 7) oder seien es nicht gewohnt gewesen, Vokabeln zu lernen (FB 2). Eine Person beklagte Ausdrucksdefizite in ihrer STS im Vergleich zu Monolingualen (I 6). Diese Defizite sind einem anderen Befragten erst durch das Studium bewusst geworden (I 9). Einer der befragten Zweisprachigen hat jetzt sogar das Gefühl, keine Sprache richtig gut zu beherrschen (FB 24). Wieder andere spürten den Neid von Kommilitonen (I 2, FB 4), sahen sich sehr hohen Erwartungen seitens der Dozenten an die Kompetenz in beiden Muttersprachen gegenüber (I 4, FB 11), wodurch sich eine Person sogar einschüchtern ließ und seitdem behauptet, sie habe ihre SWS nebenbei gelernt (I 4). Manche berichteten, wegen ihrer Bilingualität in der Behandlung und Bewertung gar benachteiligt worden zu sein (I 6, I 7, FB 3). Eine Person empfand das Dolmetschen aus einer Fremdsprache in die SWS als Nachteil wegen ihrer Schwierigkeiten im Ausdruck und der langsameren Verdolmetschung (I 5).

Außerdem wurden die BDSA gefragt, wie gut sie ihr Studium im Vergleich zu ihren Kommilitonen absolvieren würden oder absolviert hätten. Zwei bezeichneten sich in der

PB als überdurchschnittlich, davon einer v. a. in der Fremdsprache, die große Ähnlichkeiten mit seiner SWS hat. Die guten Studienleistungen führt er z. T. auch auf den Bilingualismus zurück. Drei weitere stuften sich im Mittelfeld ein, wovon einer ergänzte, er sehe den Grund nicht in der Zweisprachigkeit, ebenso wenig wie die zwei Bilingualen, die angaben, ihr Studium eher unterdurchschnittlich zu absolvieren bzw. absolviert zu haben. Eine Person differenzierte in ihrer Antwort nach den Sprachen. In ihrer SWS sei sie überdurchschnittlich gut dank der zweisprachigen Erziehung, in der Fremdsprache nicht. Von der neunten Person liegt hierzu keine Angabe vor.

Aus der SB geht nicht sicher hervor, ob sich die Befragten immer mit ihren Kommilitonen verglichen. Manche gaben lediglich an, „gut“ etc. zu sein. Dies muss meines Erachtens aber nichts im Vergleich zum Durchschnitt aussagen, weil es möglich ist, dass die Kommilitonen ebenfalls gut oder vielleicht sogar sehr gut waren. Deshalb wurden die Antworten zu folgenden Kategorien zusammengefasst: Sechs Personen behaupteten, sie absolvierten ihr Studium „überdurchschnittlich“, „etwas besser“, „im oberen Drittel“ oder seien sogar „Jahrgangsbeste“. Davon bezog sich eine Antwort nur auf eine Sprache. Zehn Antworten, in denen die Befragten äußerten, sie sähen keine (großen) Unterschiede zu den anderen (einschließlich FB 17), wurden der Kategorie *durchschnittlich* zugeordnet. Davon präziserte einer, er sei beim Dolmetschen in seine MS 1 besser als seine Kommilitonen, ins Deutsche dafür schlechter gewesen. Eine Person habe schlechter abgeschnitten als die anderen drei Deutsch-Muttersprachler und hat das Studium damit eher unterdurchschnittlich absolviert. Zwei andere Personen absolvierten ihr Studium in den verschiedenen Sprachen unterschiedlich erfolgreich. So gab ein Befragter an, in seinen beiden Muttersprachen das Studium etwas überdurchschnittlich, in seiner Fremdsprache durchschnittlich zu absolvieren, ein anderer, beim Dolmetschen in seine MS 1 etwas besser, ins Deutsche etwas schlechter als die anderen zu sein. Acht Befragte gaben keinen Vergleich an, sondern schätzten sich als (sehr) gut oder (sehr) erfolgreich ein. Davon bezieht sich einer bei seiner Einschätzung nur auf seine MS 1. Von den übrigen drei, die der Kategorie *schlecht* zugeordnet wurden, bewertete einer seinen Erfolg im Studium auch explizit so, einer müsse die Prüfung noch einmal absolvieren und einer gestand, er sei kein gutes Beispiel. Unabhängig davon, wie gut das Studium absolviert wurde bzw. wird, ist dies natürlich nicht nur mit der zweisprachigen Erziehung verbunden. So führte jemand seine gute Leistung auf seinen Ehrgeiz zurück. Jemand anders meinte, mit deutlich weniger Aufwand die gleichen Ergebnisse erzielt zu haben. Einer sieht den Grund für den (bisherigen) Misserfolg im Studium in einer einige Monate zurückliegenden Depression.

4.4.4.2.9 Dolmetschtätigkeit in der Praxis

Die Frage, ob sie neben dem Studium dolmetschten (bei Absolventen: gedolmetscht hätten), verneinten zwei. Von den übrigen dolmetschten vier zwischen ihren beiden Muttersprachen, zwei weitere würden sogar mit diesen beiden Sprachen als A-Sprachen arbeiten, vier gaben an, zwischen einer Fremdsprache und einer Muttersprache zu dolmetschen, wobei einer diese Fremdsprache nicht studiert. Eine Person erzählte, schon zwischen zwei Fremdsprachen gedolmetscht zu haben. Einer der Befragten, der mit beiden Muttersprachen als A-Sprachen arbeite, schätzt seine Leistung beim Dolmetschen zwischen der Fremdsprache und der SWS als gut ein. Er sieht sich dabei den gleichen Problemen und Vorteilen gegenüber wie beim Dolmetschen zwischen der Fremdsprache und der STS. Seine Bilingualität erlebt er auf dem Dolmetschmarkt als Vorteil, was von einem anderen Befragten bestätigt wurde. Ein anderer sieht den Vorteil nicht auf dem freien Markt, sondern direkt beim Dolmetschen, weil einem Dolmetscher, der akzentfrei spricht, mehr geglaubt werde. Bei Bewerbungen könne aber ein Nachteil entstehen. So sei bei dieser Person wegen eines nicht deutsch klingenden Geburtsnamens und -ortes ein Akzent im Deutschen vermutet worden (I 10).

Die Frage, ob sie neben dem Studium schon dolmetschten, verneinten in der SB zwölf der 30 Personen, die übrigen 18 bejahten sie. In welchen Sprachen sie arbeiteten, beantworteten die Befragten unterschiedlich. Manche nannten die Sprachrichtung, manche nur die Sprachen, so dass sich leider nicht genau sagen lässt, zwischen welchen Sprachen gedolmetscht wird. Es bleibt nur zu vermuten, dass dies meist im Zusammenhang mit Deutsch geschieht. Sieben Personen gaben explizit an, zwischen ihren beiden Muttersprachen zu dolmetschen, zwei zwischen einer Fremdsprache und Deutsch und zwei zwischen der MS 1 und Deutsch. Von denen, die keine Sprachkombinationen angaben, sondern nur einzelne Sprachen, nannten sechs Deutsch, zehn ihre andere Muttersprache und vier eine Fremdsprache. Dies erweckt den Eindruck, dass Zweisprachige am häufigsten in Verbindung mit ihrer MS 1 dolmetschen. Diejenigen, die neben dem Studium nicht dolmetschen, geben verschiedene Gründe hierfür an: Ein Zweisprachiger sei schon fertig mit dem Studium. Ein anderer Befragter habe keine Zeit dafür. Drei weitere Personen stünden noch am Anfang ihres Studiums. Einer sagt, er habe zu wenig Erfahrung, ähnlich wie zwei Befragte, die sich noch nicht kompetent genug fühlen. Ein anderer möchte erst das Studium beenden. Die übrigen zwei gaben als Grund jeweils an, dass sie bisher nur Nachhilfe gäben oder sich nicht als Dolmetscher sähen.

4.4.4.2.10 Zur Eignung Zweisprachiger als Dolmetscher

Sechs der neun Befragten in der PB seien in ihrem Studium keiner Skepsis gegenüber Bilingualen begegnet. Die übrigen drei seien im Studium mit der Auffassung konfrontiert worden, dass Zweisprachige semilingual seien (I 6), schlechter dolmetschen würden (I 8) bzw. zum Dolmetschen keine Eignung besäßen (I 8). Eine Person sei dadurch lange verunsichert, eine andere erstaunt und motiviert gewesen. Letzteres trifft auch auf die dritte Person zu. In der SB gaben zwölf Personen an, im Studium mit der Auffassung konfrontiert worden zu sein, Bilinguale seien zum Dolmetschen nicht geeignet. Den übrigen 18 ist dies nicht passiert. Von denjenigen, denen diese Position begegnet sei, seien sieben überrascht, acht verunsichert gewesen, zwei dadurch motiviert worden, drei kreuzten die Antwort „Sonstiges“ an und erläuterten: „[E]s war nur sehr diffus zu spüren und hat mir geholfen, gewisse Probleme (Überlappung der Strukturen) zu identifizieren“ (FB 17). Einen anderen Befragten habe dies v. a. verärgert. Dies ist seiner Meinung nach eine zu simple Erklärung, wenn Zweisprachige Fehler machen. Der letzte empfand einen höheren Druck. Gleichzeitig seien aber die meisten Dolmetscher zweisprachig und würden an den gleichen Schwächen arbeiten.

Nur ein Befragter teilte in der PB diese Ansicht in Bezug auf simultan Bilinguale, da diese nicht umschalten könnten. Die anderen widersprachen dem direkt oder indirekt. Auch in der SB konnte nur eine Person dieser Auffassung zustimmen, und zwar unter der Voraussetzung, dass Zweisprachige keine Dolmetscherausbildung haben. 27 Personen konnten dem nicht zustimmen. Die übrigen zwei haben dazu keine Meinung. Die Gründe für die Ablehnung dieser skeptischen Haltung sind sehr vielfältig und sollen im Folgenden ausgeführt werden:

Manche verstehen nicht, warum gerade Bilinguale nicht geeignet sein sollten (FB 18, FB 30). Die Beherrschung beider Sprachen, die Bikulturalität und interkulturelle Kompetenz werden als Vorteil angesehen (I 6, FB 5, FB 11, FB 22, FB 26, FB 27), auch wenn man die eine oder andere Sprache noch verbessern müsse, was aber machbar sei (FB 12). Für das Verständnis würden Zweisprachige weniger Kapazitäten benötigen (FB 7, FB 16, FB 17) und könnten sich in beiden Sprachen mühelos fehler- und akzentfrei ausdrücken (FB 16, FB 29). Gegen den Vorwurf der doppelten Halbsprachigkeit wehrt sich ein Befragter damit, dass in seinem Land viele Monolinguale seine STS weniger gut sprächen als er (FB 12). Abgesehen davon würden sich Zweisprachige besser von der Struktur der Ausgangssprache lösen (FB 16). Sie könnten sich mit beiden Sprachen und Kulturen besser identifi-

zieren und so manchmal womöglich leichter unvoreingenommen und beiden Seiten loyal gegenüber dolmetschen (FB 11). Außerdem könnten sie besser vermitteln (FB 20). Viele dolmetschen auch für die Familie (I 10, FB 10). Aus all den Gründen sehen viele die Bilingualität als (eventuellen) Vorteil beim Dolmetschen (I 7, FB 10, FB 19, FB 22), zumindest am Anfang (FB 3). Manche verweisen auch auf ihr eigenes Beispiel bzw. auf andere (gute) bilinguale Dolmetscher, die sie kennen (I 2, I 7, FB 2, FB 5, FB 6, FB 13, FB 15). Andere sehen die Eignung zum Dolmetschen als unabhängig von einer zweisprachigen Erziehung an (I 7, FB 1, FB 3, FB 8). Schließlich könnten Bilinguale sehr unterschiedlich sein (I 4). Die Eignung zum Dolmetschen stehe eher im Zusammenhang mit der Sprachbegabung (I 7), der Sprachkompetenz (FB 19, FB 20, FB 23), der Motivation (FB 2), dem Fleiß (FB 2) und damit, ob man umschalten kann (FB 3). Beim Zusammentreffen vom Bilingualismus und Sprachtalent hätte man Vorteile beim Dolmetschen (I 4), womit sie bei der gleichen Begabung zum Dolmetschen dazu besser geeignet seien (FB 16). Nur weil man zweisprachig aufgewachsen sei, bedeute dies aber nicht automatisch, dass man auch dolmetschen könne (I 8, I 10, FB 3, FB 7, FB 16). Bilinguale müssten sich mit beiden Sprachen bewusst auseinandersetzen (FB 7) und die Dolmetschkompetenzen entwickeln (I 8, FB 7).

Ein Befragter unterscheidet zusätzlich zwischen balanciert und nicht balanciert Zweisprachigen. Ob letztere zum Dolmetschen geeignet seien, hänge konkret von ihrer Sprachkompetenz in der SWS ab. Die balancierte Bilingualität stelle hingegen einen Vorteil dar, weil sie eine Arbeitersparnis in der Ausbildung mit sich bringe (I 8). Auch eine weitere Person sieht Unterschiede zwischen verschiedenen Arten der Zweisprachigkeit. So falle es manchen schwer, zwischen zwei Sprachen umzuschalten. Solche Menschen seien zum Dolmetschen nicht geeignet (FB 6).

Der Bilingualismus könne also auch Nachteile haben, die sich aber beheben ließen (FB 17), auch Interferenzen (FB 20). Von Nachteil sei es, wenn man keine seiner beiden Muttersprachen gut beherrsche (FB 29), denn in der A-Sprache sollte man sehr kompetent sein. Dessen seien sich vielleicht nicht alle bewusst und könnten dann enttäuscht werden (FB 28). Zudem sei es wichtig, den Schulunterricht in beiden Sprachen zu besuchen, um Grammatikkenntnisse und die schriftsprachliche Beherrschung zu erwerben (FB 4).

Herrscht an einer Ausbildungseinrichtung die Auffassung vor, Zweisprachige seien zum Dolmetschen nicht geeignet, schlägt I 9 vor, diese schon vor dem Studium darauf hinzuweisen.

4.4.4.3 Welche Erfahrung haben Dolmetschdozenten und Prüfungsämter mit Bilingualen gemacht?

Es wurden vier DD der Universität Leipzig, jeweils einer für die Sprachen Französisch, Englisch, Spanisch und Russisch, und zwei Personen (in einem gemeinsamen Interview) einer staatlichen Prüfungsstelle, die Dolmetscherprüfungen anbietet, befragt. Bis auf einen DD waren alle Befragten weiblich. Der jüngste Befragte ist 35, der älteste 63 Jahre alt. Zum Zeitpunkt der Befragung fand die Eignungsprüfung für Dolmetscher an der Universität Leipzig nur zweimal statt. Deshalb beziehen sich die meisten Aussagen der Dozenten auf das letzte und/oder vorletzte Jahr.

Zum Anteil bilingualer Studienbewerber in ihrem Kernbereich sagte eine Person aus, es habe letztes Jahr niemanden gegeben. In einem anderen Kernbereich seien es zwei von vier gewesen. Von den anderen beiden DD liegen hierzu keine Angaben vor. Beim staatlichen Prüfungsamt wird die Zweisprachigkeit nicht statistisch erfasst. Der Anteil von Bilingualer, die sich zur Prüfung anmelden und sie ablegen, wird auf zwei bis fünf Prozent geschätzt. Auch im Studium und bei der Suche nach BDSA für die Teilnahme an der PB für diese Arbeit ist mir aufgefallen, dass der Anteil Zweisprachiger nicht sehr hoch ist. Dies führt zu der Frage, ob sie womöglich schon an der schriftlichen oder mündlichen Eignungsprüfung scheitern. Deshalb befragte ich die Studienbewerber für den Masterstudiengang Konferenzdolmetschen am IALT im Juni 2011, wer zweisprachig aufgewachsen sei, und bat diejenigen, einen kurzen Fragebogen zu ihrem sprachlich-biografischen Hintergrund – ähnlich dem für die BDSA – auszufüllen. Drei der siebzehn Bewerber gaben von sich an, bilingual zu sein. Laut Sekretariat des IALT bestand einer von ihnen sowohl die schriftliche als auch die mündliche Eignungsprüfung, einer scheiterte bereits am schriftlichen Teil, der letzte war dem Sekretariat nicht bekannt. Dafür wurde mir dort von einem anderen bilingualen Bewerber berichtet, der alle Prüfungsteile bestanden habe. Ob es sich hierbei um dieselbe Person handelt und sie in meiner Umfrage lediglich einen falschen Namen angegeben hatte, lässt sich leider nicht sagen. Die wenigen Zweisprachigen scheinen in dieser Eignungsprüfung aber nicht schlechter abgeschnitten zu haben als die Monolingualen. Von den insgesamt 17 Studienbewerbern, die sowohl die schriftliche als auch die mündliche Prüfung absolvierten, hätten sechs beide Teile bestanden. Dieselbe Umfrage führte ich zum Haupttermin der Eignungsprüfung für den Studiengang Transla-

tologie²⁷ am Folgetag durch. Dort gaben fünf von 48 Personen an, zweisprachig aufgewachsen zu sein. Zwei dieser fünf Studienbewerber bestanden laut Sekretariat des IALT diese Prüfung, zwei nicht. Der fünfte konnte wegen fehlender Angaben in der Umfrage nicht zugeordnet werden. Auch hier scheint der Erfolg der Bilingualen nicht (wesentlich) geringer als der der Einsprachigen auszufallen. 22 der insgesamt 48 Befragten hätten die schriftliche Eignungsprüfung bestanden, heißt es aus dem Sekretariat.

Zum Geschlecht der Zweisprachigen liegen nur zwei Angaben vor. Laut einem DD war jeweils einer der bilingualen Studienbewerber weiblich und männlich. Beim staatlichen Prüfungsamt konnte man sich an mehr männliche Prüfungsteilnehmer erinnern. Dieselben zwei Befragten gaben an, dass die Bilinguale meist etwas jünger als der Durchschnitt seien.

Zwei der vier DD (jeweils für Russisch und Englisch) berichteten, dass Zweisprachige die Eignungsprüfung in ihrer MS 1 absolviert hätten. Diese würden die meisten (auch in den alten Studiengängen) als B-Sprache studieren, andere als C-Sprache (I B, I C) bzw. gar nicht, wenn sie nicht angeboten werde (I D). Dies stimmt auch mit der PB und SB unter den BDSA überein. Auch beim staatlichen Prüfungsamt ließen sich die meisten Bilingualen in ihren beiden Muttersprachen prüfen. Als andere Muttersprache neben Deutsch kämen dabei Französisch, Arabisch, Ungarisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Englisch, Vietnamesisch, Rumänisch und Russisch vor.

Zur schriftlichen Kompetenz Zweisprachiger liegen von den DD keine Angaben vor. Schließlich laufe die schriftliche Eignungsprüfung anonym ab (I D). Ein DD berichtete aber von seinem Eindruck, dass Bilinguale ihre Sprachen besser mündlich als schriftlich beherrschten. Das Bewusstsein für die eigenen Kompetenzen sei bei ihnen weniger ausgeprägt. Auch im staatlichen Prüfungsamt seien große Diskrepanzen zwischen der schriftlichen und mündlichen Sprachbeherrschung beobachtet worden, v. a. im Deutschen. Als Fehlerkategorien zählten die Befragten dieser Einrichtung den Gebrauch der Artikel, Kongruenzen, Präpositionen, die Kommasetzung und die Mischung von Stilebenen auf. Eine hohe schriftliche Kompetenz hätten Bilinguale meist nur bei einer wissenschaftlichen oder theoretischen Beschäftigung mit beiden Sprachen.

Auch zur mündlichen Sprachbeherrschung liegt nur von drei Personen eine Einschätzung vor. Bei seinen Beobachtungen zu der mündlichen Kompetenz Zweisprachiger kann sich

²⁷ Hier besteht die schriftliche Eignungsprüfung ebenso wie für den Studiengang Konferenzdolmetschen aus einem Deutshtest und einer Übersetzung aus einer Fremdsprache ins Deutsche.

einer dieser Befragten auch nur auf eine Person stützen. Diese beherrsche bedingt durch die Bilingualität ihre MS 1 mündlich sowohl passiv als auch aktiv sehr gut. Sie gehe mit der Sprache souverän um, beherrsche die Umgangssprache besser und könne besser und schneller reagieren. Auch in der MS 2, also im Deutschen, habe der Befragte eine gute passive und aktive mündliche Sprachbeherrschung bei diesem Zweisprachigen beobachtet, was mit der Erfahrung des staatlichen Prüfungsamtes in den Dolmetscherprüfungen übereinstimmt. Ein DD ergänzte, die höheren Register würden Bilinguale jedoch nicht erreichen. Gleichzeitig bezeichnet er seine beiden bilingualen Studenten als sehr gut, den einen in beiden Muttersprachen. Der andere beherrsche seine MS 2 besser als die MS 1. In der MS 1 kenne er auch manche Kulturspezifika nicht. Wie schon bei den befragten BDSA sei bei den meisten geprüften Zweisprachigen in den staatlichen Dolmetscherprüfungen die STS Deutsch gewesen.

Zudem habe man dort bei Bilingualen eine höhere interkulturelle Kompetenz festgestellt, die sich in der Anpassungsfähigkeit und im Reaktionsvermögen dieser Menschen zeige. Ein DD konnte aus seinen Beobachtungen in der mündlichen Eignungsprüfung jedoch keine höhere interkulturelle Kompetenz bei Zweisprachigen bestätigen.

Sowohl ein DD als auch ein Mitarbeiter des Prüfungsamtes berichteten, dass Bilinguale schneller umschalten als Einsprachige. Laut einem DD schalten kluge Zweisprachige dabei gleich die andere Kultur ein. Im staatlichen Prüfungsamt und von einem anderen DD wurde jedoch keine Änderung der Mimik, Gestik, des Sprechrhythmus und der -geschwindigkeit bei Bilingualen festgestellt. Dies steht im Gegensatz zu den Aussagen der befragten BDSA, die fast immer nonverbale Änderungen beim Sprachwechsel angaben (vgl. Kapitel 4.4.4.2.4).

Bei ihren Ausführungen zu den Dolmetschleistungen wurden die DD gebeten, auch an Studenten des Diplomstudienganges²⁸ zu denken. Drei Befragte schätzen die Leistung Bilingualer beim Dolmetschen aus der MS 1 ins Deutsche als gut (bis sehr gut) ein, einer als schlecht. Ein letzter sieht hier große Unterschiede zwischen den Zweisprachigen. So sagten diejenigen, die die Leistung Bilingualer hierbei positiv einschätzen, diese verstünden den Ausgangstext sehr gut (I A, I C, I E/F), z. T. aufgrund der Zweisprachigkeit (I A, I E/F), z. T. durch eine zusätzliche Eignung der Schriftsprache und Grammatik (I E/F). Auch die sprachliche Realisierung in der Zielsprache sei gut (I A, I E/F) bzw. weise nur

²⁸ In die Beobachtungen bei der mündlichen Eignungsprüfung konnten die Diplomstudenten leider nicht einbezogen werden, weil die Eignungsprüfungen früher nur schriftlich und anonym abliefen.

leichte „Akzentschwierigkeiten“ (I C) auf. Derjenige, der die Dolmetschleistung in diese Richtung als schlecht einschätzt, argumentierte, Zweisprachige würden durch ihre Bilingualität die Stilebenen nicht richtig verwenden. Er erinnert sich sogar an einen bilingualen Absolventen, der sein Schulwissen nur in seiner MS 1 wiedergeben können habe. Ein Befragter differenzierte zwischen zwei Gruppen von Zweisprachigen. So gebe es solche, die ihre beiden Muttersprachen sehr gut beherrschten. Diese würden zwischen diesen beiden Sprachen überdurchschnittlich gut dolmetschen. Diejenigen, die aber für keine ihrer beiden Sprachen ein Gefühl hätten, könnten nicht dolmetschen. Sie würden den Ausgangstext nicht tief genug verstehen oder schwerwiegende Fehler in der Verdolmetschung machen. Sprachlich schlage sich dies in stilistischer Unangemessenheit und falschen Kollokationen nieder. Dieser Probleme seien sich manche bilingualen Studenten bewusst, andere nicht. Am Anfang des Studiums seien Zweisprachige durch ihre Vorkenntnisse überdurchschnittlich gut, würden sich aber nicht entwickeln.

Auch beim Dolmetschen in die andere Richtung, also in die MS 1 empfinden drei Befragte die Leistung Bilingualer als gut (bis sehr gut) und einer als schlecht. Der fünfte sieht hier wieder Unterschiede zwischen den Zweisprachigen. Es wurden die gleichen Aspekte gelobt wie beim Dolmetschen in die andere Richtung. Ein Befragter kritisiert, dass die Verdolmetschung zwar sprachlich gut sei, aber inhaltliche Fehler aufweise, weil der deutsche Ausgangstext nicht verstanden werde. Den Grund für dieses schlechte Textverständnis – sowie die Nichtkenntnis von Kulturspezifika – sieht der Befragte in dem Umfeld, in dem die Bilingualen aufgewachsen sind.

Zwei Befragte beschreiben die Leistung Zweisprachiger beim Dolmetschen aus einer Fremdsprache ins Deutsche als „schlecht“ bzw. „weniger gut“. Einem anderen Befragten seien in seinen Kursen keine Bilingualen aufgefallen, die aus einer Fremdsprache ins Deutsche gedolmetscht hätten, was die Frage aufwirft, ob sich Zweisprachige hierbei überhaupt von Monolingualen unterscheiden. Von weiteren zwei liegt hierzu keine Angabe vor. Laut I D verstehen Bilinguale zwar die Fremdsprache gut, beherrschen aber verschiedene Stilebenen nicht ausreichend. I A beklagt große Probleme beim Textverständnis sowie Interferenzen aus der MS 1 oder die Nichtbeherrschung verschiedener Stilebenen im Deutschen.

Nur ein Befragter äußerte sich zur Leistung Zweisprachiger beim Dolmetschen aus dem Deutschen in eine Fremdsprache. Er beurteilt diese als schlecht und führt dies auf den Bilingualismus zurück.

Was den Erfolg Bilingualer bei der Eignungsprüfung an der Universität Leipzig angeht, so war letztes Jahr laut Angabe eines Befragten in seinem Sprachbereich unter den ca. sieben erfolgreichen Studienbewerbern ungefähr einer zweisprachig. Dieser habe auch die schriftliche Prüfung absolviert. In einem anderen Sprachbereich seien im Vorjahr alle zwei oder drei Bewerber von außerhalb bilingual gewesen. Davon habe niemand die Eignungsprüfung bestanden. Das staatliche Prüfungsamt gab an, dass maximal ein Drittel jedes Jahr die Dolmetscherprüfungen bestünden. Das seien 50 Prüfungsteilnehmer, heißt es in einer späteren E-Mail des Prüfungsamtes (vgl. Anhang A.7). Unter diesen 50 Personen seien zwei bis drei Zweisprachige, womit sie einen Anteil von vier bis sechs Prozent ausmachen. Wie oben beschrieben, beträgt der Anteil bilingualer Prüfungsteilnehmer bei den staatlichen Prüfungen zwei bis fünf Prozent. Somit scheinen diese ähnlich bis etwas besser abzuschneiden als monolinguale.

Auf die Frage, wie viele bilinguale Dolmetscher sie kennen würden, antworteten zwei Befragte, es gebe niemanden. Einer von ihnen ergänzte, dass die bilingualen Absolventen zwar gut gewesen, aber keine hervorragenden Dolmetscher geworden seien. Zwei andere sprachen von jeweils zwei und fünf bilingualen Dolmetschern. Ein weiterer sagte ebenfalls, es seien wenige. Die den Befragten bekannten bilingualen Dolmetscher seien erfolgreich, was sie zumindest z. T. auf die Zweisprachigkeit zurückführten. Eine Person beschränkte diesen Erfolg auf die beiden Muttersprachen. Die Bilingualität allein ist ihm zufolge nicht ausreichend. Auch die translatorische Kompetenz sei wichtig, die jeder erst erwerben müsse.

Drei Befragte gaben explizit an, sie würden der Auffassung nicht zustimmen, dass Zweisprachige zum Dolmetschen nicht geeignet seien. Schließlich verstehe man seine Muttersprache besser und die gute Beherrschung der Sprache erleichtere Bilingualen das Dolmetschen (I A). Ein anderer Befragter argumentiert, Zweisprachige seien durch ihren reichen Wortschatz und die gute mündliche Sprachbeherrschung zum Dolmetschen sogar besser geeignet als Monolinguale. Es hänge aber viel davon ab, wie die Voraussetzungen genutzt werden. Er sieht den Bilingualismus als Grundlage an, die ausgebaut werden muss (I E). Unter den Zweisprachigen gebe es sehr gute Dolmetscher (I B). Die Eignung zum Dolmetschen sei aber auch abhängig von der Art der zweisprachigen Erziehung und der Umgebung, in der die Bilingualen aufgewachsen sind. So gebe es neben den überdurchschnittlich guten bilingualen Dolmetschern, die bewusst an beiden Sprachen arbeiten, auch solche, die für beide Sprachen kein Gefühl hätten. Letztere seien zum Dolmetschen nicht geeignet (I B). Von denjenigen, die die kritische Auffassung gegenüber Bilingualen

beim Dolmetschen nicht ablehnen, sagte einer, sie hätten beim Dolmetschen größere Probleme. Der andere Befragte ist der Meinung, Zweisprachige, die beide Sprachen sehr gut beherrschen, hätten die besten Voraussetzungen zum Dolmetschen, die noch ausgebaut werden müssten. In der Wirtschaft seien sie sehr begehrt, jedoch nicht immer zu Recht, denn auf dem Dolmetschmarkt gebe es manche Bilinguale ohne Ausbildung. Diese würden selten auf professionellem Niveau arbeiten (I C).

4.5 Phase V: Berichterstattung

Die Ergebnisse der empirischen Untersuchung werden zum Schluss in einem Forschungsbericht festgehalten (Phase 9), der eine nachvollziehbare Dokumentation der Untersuchungsmethode und eine Diskussion der Ergebnisse umfasst (vgl. Diekmann 2010:197).

Da es sich in dieser Arbeit um ein wenig erforschtes Gebiet handelt, wird die Fragestellung explorativ untersucht. Inspiriert wurde sie durch die in der Literatur dargestellten Meinungen zu diesem Thema und die Skepsis gegenüber Zweisprachigen am IALT. Bei der Aufstellung der Arbeitshypothesen habe ich mich auf meine eigene Erfahrung und die Literaturrecherche zum Bilingualismus und Dolmetschen gestützt. Dies führte zur Aufstellung folgender Individualhypothesen:

1. Zweisprachige sind zum Dolmetschen geeignet.
2. Die STS eignet sich als A-Sprache.
3. Die SWS eignet sich als B- bzw. C-Sprache.
4. Bilinguale erlernen leicht weitere Sprachen.
5. Zweisprachige haben eine hohe interkulturelle Kompetenz.
6. Bilinguale sind im Umschalten geübt.
7. Beim Umschalten ändern Bilinguale nicht nur die Sprache, sondern auch parasprachliche Elemente, wie die Tonhöhe, den Sprechrhythmus und die -geschwindigkeit.

Die Untersuchung zur Eignung Zweisprachiger als Dolmetscher geschah mithilfe von Befragungen. Als Erhebungsinstrument dienten jeweils auf die verschiedenen Gruppen von Erhebungseinheiten abgestimmte Fragenkataloge für die PB, die die Befragten per E-Mail vorher erhalten hatten, und Fragebögen für die SB. Mit der willkürlichen Auswahl, dem Schneeballverfahren und der Nominaltechnik wurden zehn BDSA, fünf DD und in einem gemeinsamen Interview zwei Vertreter eines staatlichen Prüfungsamtes persönlich befragt. Bis auf ein Interview mit einem DD nahm ich alle Interviews auf. Sie liegen als Au-

dio-Datei (vgl. Anhang B.2) und in transkribierter Form (vgl. Anhang B.3) vor. Eines der aufgenommenen Interviews befindet sich auf Wunsch des Befragten nur transkribiert im Anhang. Durch eine möglichst gleiche Fragereihenfolge und eine neutrale bis weiche Interviewtechnik versuchte ich, die Antworten der Befragten nicht zu beeinflussen. An der SB nahmen leider weder staatliche Prüfungsämter noch DD teil, dafür aber 31 BDSA.

Die Daten wurden für die Analyse aus den Fragebögen in eine Excel-Tabelle (vgl. Tabelle 5, Anhang D) übertragen. Einen Fragebogen habe ich nicht gewertet, weil keine der Muttersprachen des Befragten Deutsch ist. Außerdem wurde eine Fehlerkontrolle und -bereinigung durchgeführt. Die Auswertung der PB erfolgte mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2000). Ich nahm zunächst eine wörtliche Transkription der Interviews vor. Bis auf das jeweils erste Interview mit den BDSA und DD wurden alle Interviews ausgewertet. Die Analyse der Arbeitshypothesen geschah anhand von drei Hauptfragen:

1. Welchen sprachlich-biografischen Hintergrund haben die BDSA?
2. Wie schätzen sie ihre Dolmetschkompetenzen und -leistungen ein?
3. Welche Erfahrung machten DD und Prüfungsämter mit Zweisprachigen?

Als spezielle Technik diente die Zusammenfassung. Dabei wurden alle vollständigen Aussagen der Befragten zur Zahl bilingualer Studienbewerber, Studenten, Prüfungsteilnehmer und Dolmetscher, zum sprachlich-biografischen Hintergrund der Zweisprachigen in Bezug auf ihre Mutter- und Arbeitssprachen, die Einschätzung ihrer Dolmetschkompetenzen und -leistungen und der Position zur Eignung Bilingualer als Dolmetscher paraphrasiert. Es folgte eine Generalisierung dieser Paraphrasen und schließlich deren Reduzierung auf allgemeine fallspezifische Aussagen.

Anschließend habe ich aus den reduzierten Aussagen Hauptkategorien abgeleitet (vgl. Tabellen 2 und 8, Anhang D) und die Aussagen nach diesen Kriterien neu sortiert (vgl. Tabellen 3 und 9, Anhang D). Die drei Fragen wurden unter Einbeziehung quantitativer Elemente nacheinander ausgewertet. Zur Einschätzung von Zweisprachigen von außen, also durch DD und das staatliche Prüfungsamt sei angemerkt, dass die Bilingualität nicht statistisch erfasst wird, sondern sich die Befragten bei ihren Aussagen auf diejenigen stützen, von denen sie wissen, dass sie bilingual und die ihnen in Erinnerung geblieben sind.

Als ihre MS 1 nannten die meisten Befragten in der PB Russisch. In der Tat berichtete der DD für Russisch von den meisten bilingualen Studienbewerbern und Studenten. Die häufigsten MS 1 in der SB sind Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Französisch und Englisch. Andere MS 1 in beiden Formen der Befragung waren Tschechisch, Polnisch, Spanisch, Niederländisch, Italienisch, Urdu, Arabisch, Kurdisch und Slowenisch. Im staatlichen Prü-

fungsamt konnte man sich ebenfalls an Bilinguale mit der MS 1 Französisch, Arabisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Englisch und Russisch, außerdem auch Ungarisch, Vietnamesisch und Rumänisch erinnern.

Zweisprachig aufgewachsen sind die meisten Befragten durch Migration in der Kindheit oder Jugend oder weil ihre Eltern unterschiedliche Muttersprachen haben. Als weitere Gründe wurden ein bilingualer Elternteil, Migration der Eltern vor der eigenen Geburt oder das Zusammentreffen verschiedener Faktoren erwähnt, die auch das Aufwachsen in einem mehrsprachigen Land mit einschließen. Die Mehrheit der Befragten hat nicht beide Muttersprachen gleichzeitig erworben. Sukzessiv Zweisprachige in der PB gaben an, die zweite Sprache im Alter zwischen sechs und zwölf Jahren erworben zu haben. Mit einer Altersspanne zwischen zwei und zwölf Jahren waren die Befragten in der SB beim Erwerb ihrer zweiten Muttersprache oft jünger. Dabei haben Bilinguale, deren Eltern unterschiedliche Muttersprachen haben, ihre beiden Sprachen meist simultan, diejenigen, die aufgrund von Migration in der Kindheit und/oder Jugend bilingual aufgewachsen sind, diese nacheinander erworben.

Viele der befragten Zweisprachigen praktizieren die Muttersprache, die nicht an ihrem aktuellen Wohnort gesprochen wird, mit der Familie, durch den Konsum von Medien, Lektüre, Reisen, mit Bekannten und/oder Freunden. Selten wurden auch Tagebuchschreiben, das Anschauen von Filmen und ein kurz zurückliegender Studien- und Arbeitsaufenthalt genannt. Ungefähr die Hälfte der Befragten hat beide Muttersprachen auch formal in der Schule oder im Privatunterricht erlernt. Obwohl nicht direkt danach gefragt, erwähnten manche, mit ihren Eltern oder Freunden beide Sprachen zu mischen. Die Auswirkungen auf die Eignung zum Dolmetschen sollte in weiteren Studien untersucht werden.

Als ihre STS gaben die meisten Bilingualen Deutsch an, was mit den Beobachtungen des staatlichen Prüfungsamtes übereinstimmt. Manche sehen sich als balanciert bilingual. Selten wird die MS 1 als STS genannt. Die Umgebungssprache und die Sprache, in der die Schulbildung erfolgt, scheinen einen großen Einfluss auf die Sprachdominanz zu haben. Die Hälfte der balanciert Zweisprachigen denkt, sie würde beide Muttersprachen so gut beherrschen wie (vergleichbare) Monolinguale, die andere sieht in beiden Sprachen Defizite im Vergleich zu Letzteren. Von den nicht balanciert Bilingualen schätzen fast alle ihre Kompetenz in der STS so ein, dass sie der vergleichbarer Einsprachiger entspricht. Eventuelle Defizite sehen Zweisprachige selbst am häufigsten in der Grammatik, dem Wortschatz, Registern, idiomatischen Wendungen und Interferenzen. Das waren auch die meist genannten Defizite in der SWS. Seitens der DD wurde ebenfalls ausgesagt, dass Bi-

linguale die höheren Register oft nicht erreichen würden. Manche Befragten sehen bei sich nur wenige Defizite in der SWS, was einerseits bedeuten kann, dass sie diese relativ gut beherrschen, aber auch, dass sie sich ihrer Schwächen nicht bewusst sind, zumal auch zwei DD den Eindruck äußerten, dass das Bewusstsein für das eigene Können bei Zweisprachigen nicht immer ausgeprägt sei. Über die Hälfte der nicht balanciert Bilingualen und der balanciert Zweisprachigen mit Defiziten in beiden Sprachen glauben, ihre SWS bzw. beide Muttersprachen aktiv ähnlich gut zu beherrschen wie passiv. Fast alle Befragten praktizieren ihre SWS auch aktiv. Selbst die Hälfte derer, die bei sich große Unterschiede zwischen der aktiven und der passiven Sprachbeherrschung sehen, sprechen mit mindestens einem Elternteil ihre SWS. Unter den Bilingualen, die bei sich hier keine großen Unterschiede sehen, ist dieser Anteil deutlich höher, was die Vermutung aufkommen lässt, dass das aktive Praktizieren der SWS eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung dafür ist, wie gut sie diese aktiv erlernen. Eine Untersuchung darüber, wie die SWS, mit wem, wie häufig und in welchem Umfang praktiziert wird, könnte sich hier als wertvoll herausstellen. Auffällig ist, dass viele Zweisprachige mit der MS 1 Bosnisch/Kroatisch/Serbisch große Defizite in der aktiven Sprachbeherrschung haben. Dies soll angesichts der kleinen Zahl der Befragten mit dieser MS 1 hier nicht als Tendenz gewertet werden. Der Zusammenhang zwischen der Sprachkompetenz in der SWS und dem Ansehen der MS 1 könnte aber in anderen Studien untersucht werden. Seitens der DD und des staatlichen Prüfungsamtes wurde bei Bilingualen in beiden Muttersprachen eine gute bis sehr gute aktive und passive mündliche Kompetenz beobachtet.

Ungefähr zwei Drittel der Befragten in der SB und die Hälfte in der PB gaben an, ihre SWS schriftlich ähnlich gut zu beherrschen wie mündlich. Davon lesen fast alle auch in ihrer SWS. Dies tut allerdings auch jeder zweite Befragte, der seine SWS schriftlich deutlich schlechter beherrscht als mündlich. Ob das Lesen hier eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung ist, könnte in weiterführenden Studien zur Häufigkeit, Textsorte, Textmenge etc. untersucht werden. Die vorliegenden Daten weisen auf keinen Zusammenhang mit dem zusätzlichen formalen Erwerb der SWS in der Schule hin. Dieses Kriterium wurde hier jedoch nur sehr allgemein erhoben und sollte unter Berücksichtigung der Dauer, Lehrinhalte etc. genauer erforscht werden. Voraussetzung für eine hohe schriftliche Kompetenz sei eine wissenschaftliche oder theoretische Auseinandersetzung mit beiden Muttersprachen, lautet es seitens des staatlichen Prüfungsamtes. Dort wurden bei Bilingualen oft Defizite im Schriftlichen, v. a. im Deutschen, in der Grammatik, Orthografie und den Registern beobachtet.

Wie leicht den meisten in der PB und manchen in der SB der Erwerb von Fremdsprachen gefallen ist, hing von verschiedenen Faktoren, unter anderem der Ähnlichkeit der Fremdsprachen mit den Muttersprachen ab. In der PB gaben knapp die Hälfte, in der SB zwei Drittel an, ihnen sei der Erwerb von Fremdsprachen, zumindest z. T. durch den Bilingualismus leicht gefallen. Es zeigt sich die Tendenz, dass eine zweisprachige Erziehung den Erwerb von Fremdsprachen allgemein und verwandten Sprachen im Besonderen erleichtert.

Fast alle befragten BDSA schätzen ihre interkulturelle Kompetenz als hoch ein, v. a. in den beiden Kulturen, in denen sie aufgewachsen sind. Sie würden sich in verschiedenen Kulturen wohlfühlen, seien anderen Kulturen gegenüber offener, würden sie differenzierter betrachten, seien für kulturelle Unterschiede sensibilisiert und könnten diese erklären. Viele sehen zumindest z. T. eine Verbindung zur Bilingualität. Ob sie nun aber für diesen Beruf überdurchschnittlich hoch ist, lässt sich nicht sagen. Ein Außenstehender konnte eine höhere interkulturelle Kompetenz bei Zweisprachigen bestätigen, ein anderer nicht.

Fast allen Befragten scheint das Umschalten von einer Sprache in eine andere leicht zu fallen, was z. T. an der lebenslangen Übung bzw. dem Mischen beider Muttersprachen zu Hause liegt. Dabei kann es wohl aber auch zu Interferenzen kommen. Dass Bilinguale schneller umschalten als Einsprachige, konnten auch Außenstehende in Prüfungen beobachten. Fast alle BDSA meinen, auch nichtverbale Aspekte beim Umschalten von einer Sprache in eine andere zu ändern, am häufigsten die Sprechgeschwindigkeit, den Sprechrhythmus und die Tonhöhe, etwas seltener auch die Gestik und Mimik. Dies würden kluge Zweisprachige laut einem DD auch tun. Ein Mitarbeiter des staatlichen Prüfungsamtes und ein anderer DD konnten sich jedoch nicht daran erinnern, dies wahrgenommen zu haben. Sind die Veränderungen also minimal, so dass sie Außenstehenden nicht auffallen? Weitere Untersuchungen, v. a. unter Einbeziehung einer monolingualen Kontrollgruppe wären hier sicherlich aufschlussreich.

Ihre STS, hier meist Deutsch, studiert ein Großteil der befragten BDSA als A-Sprache. Dies erscheint vor dem Hintergrund dessen, dass die Umfrage v. a. an Hochschulen im deutschsprachigen Raum durchgeführt wurde und die STS die am besten beherrschte Sprache ist, selbsterklärend. Mit der SWS im Studium gehen die Befragten sehr unterschiedlich vor. Noch am häufigsten wird bzw. wurde sie als B-Sprache, aber auch nicht selten als C-Sprache oder gar nicht studiert. Balanciert Zweisprachige studier(t)en meist eine Muttersprache als A-, die andere als B-Sprache. Ob die SWS oder bei balanciertem Bilingualismus die andere Muttersprache als B-, C-Sprache oder gar nicht gewählt wurde,

hängt oft von der Kompetenz der Zweisprachigen in dieser Sprache, die doch sehr unterschiedlich sein kann, und dem Studienangebot ab. Dies entspricht auch den Berichten der DD, dass Bilinguale ihre andere Muttersprache meist als B-, andere als C-Sprache bzw. gar nicht studieren würden, wenn sie nicht angeboten wird, und der Erfahrung des staatlichen Prüfungsamtes, dass Zweisprachige die Prüfung meist zwischen ihren beiden Muttersprachen ablegten.

Fast alle Befragten, die ihre SWS (bzw. bei balancierter Zweisprachigkeit beide Sprachen) studierten bzw. studieren, meinen, durch das Studium die Kompetenz in dieser Sprache erhöht zu haben. In welchen Bereichen dies geschehen ist, scheint individuell unterschiedlich zu sein. Fast die Hälfte berichtete von einer Erweiterung des Wortschatzes. Andere mehrmals genannte Kategorien sind Grammatik, Register, idiomatische Wendungen, Kulturkenntnisse, Rechtschreibung und die Übung dieser Sprache. Sie entsprechen damit im Wesentlichen den Kategorien, in denen die Bilinguale bei sich Defizite sehen. Dies könnte so interpretiert werden, dass genau diese Defizite durch das Studium beseitigt werden, aber auch, dass sich die Befragten durch das Studium erst ihrer Defizite bewusst geworden sind. Hilfreich wäre sicherlich eine Untersuchung zu den Defiziten Zweisprachiger vor dem Dolmetscherstudium.

Ihre Leistung beim Dolmetschen aus ihrer MS 1 ins Deutsche schätzen über zwei Drittel der Befragten als gut bis sehr gut ein, ist Deutsch die STS, dann auch als besser als in die andere Richtung. Den Ausgangstext würden sie nach eigenen Angaben gut verstehen und auch bei der sprachlichen Wiedergabe keine bis kaum Probleme haben. Ihre gute Leistung führen dabei viele zumindest z. T. auf die Bilingualität zurück. Dies entspricht auch dem Eindruck drei der fünf Außenstehenden, die hier recht unterschiedliche Beobachtungen machten. Ein anderer kritisierte die falsche Registerwahl Zweisprachiger beim Dolmetschen in diese Richtung und ein weiterer berichtete sowohl von sehr guten BDSA als auch von solchen, die mangels Sprachgefühl für beide Muttersprachen sehr schlecht gedolmetscht hätten. Sie seien zu Beginn des Studiums überdurchschnittlich gewesen, hätten sich jedoch nicht weiterentwickelt.

Ähnlich sieht ihre Beurteilung beim Dolmetschen in die andere Richtung aus, wo statt der falschen Registerwahl aber von einem DD das unzureichende Verständnis des Ausgangstextes und die Unkenntnis von Kulturspezifika bemängelt werden. Mir erscheint es allerdings nicht sehr logisch, dass Bilinguale gerade ihre STS schlechter verstehen sollen. Auch viele BDSA schätzen ihre Leistung beim Dolmetschen in die MS 1 als gut ein. Ist es ihre SWS, empfinden sie die Leistung in diese Richtung schlechter, wenn es ihre STS

bzw. A-Sprache ist, dann besser. Das Problem sehen sie allerdings weniger im Verständnis als vielmehr in der sprachlichen Umsetzung in der meist SWS. Ihre gute Leistung führen in der SB alle zumindest z. T. auf die zweisprachige Erziehung zurück. Diese scheint also das Dolmetschen zwischen den beiden Muttersprachen, v. a. beim Verständnis des Ausgangstextes zu erleichtern. Besonders das Dolmetschen in die STS scheint hier begünstigt zu sein. Nicht außer Acht zu lassen sind aber das Sprachgefühl und die Beherrschung verschiedener Register.

Beim Dolmetschen aus einer Fremdsprache ins Deutsche empfinden zwei Drittel der Befragten in der SB ihre Leistung auch hier als gut bis sehr gut, meist zumindest z. T. dank der zweisprachigen Erziehung. In der PB sprechen viele von einem erschwerten Verständnis in der Fremdsprache und damit einer schlechteren Leistung als beim Dolmetschen aus der MS 1. Auch die zwei DD, die sich an Zweisprachige erinnern, die in diese Richtung dolmetschten, beurteilen deren Leistung hierbei als weniger gut und kritisieren außerdem Interferenzen aus der MS 1 und die Nichtbeherrschung verschiedener Stilebenen im Deutschen. Dass die anderen beiden DD sich an solche BDSA nicht mehr erinnern konnten, obwohl zumindest einer sie meines Wissens unterrichtet hatte, könnte daran liegen, dass ihre Leistung sich weder positiv noch negativ wesentlich von der der Monolingualer unterscheidet.

Beim Dolmetschen aus dem Deutschen in eine Fremdsprache schätzen die Befragten, sofern sie dies praktizieren, ihre Leistung sehr unterschiedlich und deutlich seltener als bei den anderen Richtungen als gut ein. Leider äußerte sich nur ein DD zu diesem Thema. Er empfindet die Leistung als schlecht und führt sie auf den Bilingualismus zurück. Ob die Leistung Zweisprachiger beim Dolmetschen aus dem Deutschen in eine Fremdsprache wirklich mit der Bilingualität zusammenhängt, müsste erst genauer untersucht werden. Es scheint bei Bilingualen aber die schwächste Dolmetschrichtung zu sein.

Die große Mehrheit der BDSA empfand die Zweisprachigkeit im Studium als Vorteil. Durch die Vorkenntnisse, die Übung im Umschalten, das Sprachgefühl in der MS 1 und ihr gutes Verständnis sei ihnen das Studium, v. a. in dieser Sprache bzw. in einer Fremdsprache, die ihrer MS 1 ähnelt, leichter gefallen, v. a. zu Beginn. Die meisten dieser Vorteile sind auch Bestandteil der zum Dolmetschen erforderlichen Sprachkompetenz (vgl. Kapitel 3.5). In der PB sagten fast alle, in der SB nur die Hälfte der Befragten, sie hätten durch die Bilingualität auch Nachteile im Studium gehabt. Mehrmals wurden Interferenzen, Sprachblockaden, kein systematischer bzw. institutioneller Erwerb, der Neid von Kommilitonen, höhere Erwartungen und eine schlechtere Bewertung und Behandlung so-

wie die Bewusstwerdung der eigenen Defizite genannt. Ob diese Nachteile ausschließlich Zweisprachigen eigen und auch in der Berufspraxis von Nachteil sind, sollte ebenfalls in weiteren Studien erforscht werden.

In der SB zeigte sich eine Tendenz zum durchschnittlichen bis überdurchschnittlichen Absolvieren des Studiums, in der PB fielen die Einschätzungen sehr unterschiedlich aus. Die Ursachen sind aber keineswegs nur im Bilingualismus, sondern auch im Ehrgeiz, Fleiß, der psychischen Verfassung etc. zu suchen. Die DD und der Mitarbeiter des staatlichen Prüfungsamtes kennen nur wenige bilinguale Dolmetscher. Diese seien zumindest in ihren beiden Muttersprachen und z. T. dank ihrer zweisprachigen Erziehung erfolgreich.

Über die Hälfte der Befragten dolmetscht(e) neben dem Studium. Am häufigsten wird bzw. wurde dabei zwischen beiden Muttersprachen gedolmetscht. Die Zweisprachigkeit empfinden manche beim Dolmetschen oder auf dem Dolmetschmarkt als Vorteil.

Etwa ein Drittel der befragten BDSA wurden im Studium mit der Auffassung konfrontiert, Bilinguale seien zum Dolmetschen nicht geeignet. Viele hat dies überrascht, verunsichert und/oder motiviert.

Die Beherrschung beider Sprachen wird sowohl von manchen BDSA als auch vom Prüfungsamt und einem DD als Vorteil beim Dolmetschen angesehen, sowohl beim Verständnis als auch bei der Reproduktion. Einen weiteren Vorteil sehen einige BDSA in der Bikulturalität. Dass Zweisprachige zum Dolmetschen geeignet sein können, zeigt sich für manche an ihrem eigenen Beispiel oder an dem anderer bilingualer Dolmetscher. Andere denken nicht, dass die Eignung als Dolmetscher (nur) von der Bilingualität abhängt. Auch Außenstehende sind der Auffassung, es hänge viel damit zusammen, wie die Voraussetzungen genutzt werden. Man müsse sich zusätzlich bewusst mit beiden Sprachen auseinandersetzen und das Dolmetschen erlernen. In diesen Fällen schätzen viele den Bilingualismus als Vorteil ein. Nicht geeignet seien diejenigen, die für keine ihrer Muttersprachen ein Gefühl hätten.

Insgesamt fällt auf, dass BDSA ihre Kompetenzen und Leistungen oft als recht gut einschätzten und der Eignung Bilingualer zum Dolmetschen aufgeschlossener gegenüber stehen als DD. Dies könnte einerseits daran liegen, dass sich die befragten Zweisprachigen ihrer Defizite nicht bewusst sind oder sich aus solchen Angaben einen gewissen Nutzen, wie mehr Anerkennung, versprechen (vgl. dazu die Theorie zum Befragtenverhalten als

rationales Handeln nach Esser 1985:289ff.²⁹). Was Ersteres anbelangt, so berichteten aber auch viele von ihren Defiziten, v. a. in der SWS. Dies macht die Einschätzung der eigenen Kompetenzen meines Erachtens realistisch. Essers Theorie zum Befragtenverhalten als rationales Handeln könnte aber auch erklären, warum die zwei DD, die meines Wissens neben ihrer universitären Tätigkeit regelmäßig dolmetschen, der Eignung Zweisprachiger als Dolmetscher am skeptischsten gegenüber stehen. Sie sind schließlich nicht bilingual aufgewachsen.

Außerdem ist mir bei den DD aufgefallen, dass sie sich in ihren Aussagen auf sehr wenige BDSA stützten. So sprach I D während des Interviews nur von I 1, I 3 und I 9, aber nicht von I 4, I 5, I 7, I 8 oder dem Befragten mit FB 15, die er ebenfalls unterrichtet (hatte). Ähnliches gilt für die anderen DD. Eine mögliche Erklärung könnte sich in der Theorie zur Informationsverarbeitung (Hastie 1987) finden. Die meisten DD sprachen nur von den Bilingualen, die sie immer noch in ihrem Unterricht sehen. Bei der Einschätzung der Kompetenzen und Leistungen der anderen BDSA wäre eine Erinnerungsleistung zu erbringen, was eine aktive Informationsverarbeitung erfordert. Viele Informationen sind im Gedächtnis aber nur unscharf gespeichert. Es erscheint mir unwahrscheinlich, dass sie durch die vorher gestellten Fragen zu den Eignungsprüfungen zu sehr in Richtung der Masterstudenten gelenkt wurden (vgl. dazu Schwarz/Hippler/Strack 1988, zit. n. Diekmann 2010:446), schließlich wurden sie auf das Einbeziehen der Diplomstudenten hingewiesen. Eine weitere Erklärung könnte darin liegen, dass viele Zweisprachige den DD nicht als solche auffielen, weil sie in der jeweils unterrichteten Sprache keine wesentlichen Unterschiede zu den anderen Studenten aufwiesen.

In Bezug auf die aufgestellten Arbeitshypothesen kann im Einzelnen Folgendes festgehalten werden: Was die grundsätzliche Eignung Bilingualer als Dolmetscher anbelangt, konnte keinesfalls gezeigt werden, dass sie zum Dolmetschen nicht geeignet sind. Das Gegenteil oder eine differenzierte Betrachtung stellen sich hier als realistischer heraus. Die STS wurde meist als A-Sprache gewählt und die Leistung, auch von Außenstehenden, beim Dolmetschen aus der SWS in die STS am besten beurteilt. Dort zeichnen sich weder beim Verständnis noch bei der sprachlichen Wiedergabe große Schwierigkeiten ab. Sie scheint sich also als solche gut zu eignen. Das Dolmetschen aus der SWS wurde durch das bessere Verständnis sowohl von BDSA als auch von DD als besser eingeschätzt als das

²⁹ Laut dieser Theorie hängt die gegebene Antwort nicht nur von ihrem wahren Wert ab, sondern auch von dem Nutzen, den sich der Befragte von seiner Antwort verspricht, bzw. den Konsequenzen, die er daraus befürchtet.

Dolmetschen aus der Fremdsprache. Was das Dolmetschen aus der STS in diese Sprachen angeht, so zeigen sich hier Unterschiede – besonders beim Dolmetschen in eine Fremdsprache –, oft im Zusammenhang mit deren Beherrschung. In Abhängigkeit von dieser Kompetenz ist die Wahl der SWS entweder als B- oder C-Sprache angeraten. Dem Großteil der befragten BDSA fällt auch der Erwerb von Fremdsprachen leicht, was zumindest z. T. mit der Bilingualität verbunden wird. Selbiges zeigt sich in dieser Untersuchung für die interkulturelle Kompetenz. Auch das Umschalten fällt den Zweisprachigen, z. T. durch die Übung in ihrem (früheren) Alltag, leicht. Viele sind der Meinung, dabei auch parasprachliche Elemente zu verändern, was von den befragten Außenstehenden aber kaum beobachtet wurde. Angesichts ihrer kleinen Zahl möchte ich jedoch keine These aufstellen, ob hier Veränderungen der Sprechgeschwindigkeit etc. stattfinden, die aber so minimal sind, dass sie von Außenstehenden kaum wahrgenommen werden.

In Anbetracht der Zahl von Befragten soll mit dieser Arbeit kein Anspruch auf Repräsentativität erhoben, sondern vorläufige Tendenzen aufgezeigt werden, welche allerdings weiterer Verifizierung durch zukünftige Arbeiten bedürfen:

1. Die Zweisprachigkeit wirkt sich nicht negativ auf die Eignung Bilingualer als Dolmetscher aus.
2. Ihre STS beherrschen die Zweisprachige meist wie vergleichbare Monolinguale. Sie eignet sich als A-Sprache.
3. Die Beherrschung der SWS variiert zwischen den Bilingualen stark. In Abhängigkeit von der erworbenen Kompetenz in der SWS eignet sich diese als B- oder C-Sprache.
4. Die Bilingualität erleichtert den Erwerb von Fremdsprachen, besonders von solchen, die den Muttersprachen ähneln.
5. Zweisprachige haben eine hohe interkulturelle Kompetenz.
6. Bilingualen fällt das Umschalten leicht.

5 Fazit

Es werden im Folgenden die Ergebnisse dieser Arbeit zusammengefasst. Dabei sei angemerkt, dass es sich aufgrund der Zahl der Befragten um keine repräsentative Studie handelt, sondern Tendenzen aufgezeigt werden, deren Überprüfung an größeren Probandenzahlen wünschenswert ist.

Unter *Zweisprachigen* werden in dieser Arbeit Personen bezeichnet, die außerinstitutionell und natürlich bilingual aufgewachsen sind. Sie haben noch vor der Pubertät zwei Sprachen durch den direkten Kontakt mit denselbigen automatisch erlernt, meist durch Migration in ein anderssprachiges Land oder durch verschiedene Muttersprachen der Eltern. Dabei handelt es sich bei Ersteren oft um einen sukzessiven, bei Letzteren um einen simultanen Bilingualismus. Ihre beiden Muttersprachen erwerben Bilinguale also jeweils nacheinander oder gleichzeitig.

Die Vermutung, dass Zweisprachige zum Dolmetschen nicht ungeeignet sind, wurde durch die Untersuchung gestärkt. Entgegen der häufig anzutreffenden laienhaften Meinung bei Einsprachigen sind Bilinguale nicht *ambilingual*. Sie weisen nicht in ihren beiden Muttersprachen auf allen Gebieten eine gleich hohe Kompetenz auf. Eine doppelte Halbsprachigkeit, konnte in dieser Studie allerdings auch nicht festgestellt werden. Die wenigsten Zweisprachigen sind balanciert bilingual. Oft beherrschen sie eine Sprache besser als die andere. Dabei ist die STS meist die Umgebungs- und Bildungssprache. Ihre Kompetenz in der STS vergleichen viele mit der von Monolingualen. V. a. in der aktiven und schriftlichen Beherrschung der SWS scheinen sich Zweisprachige stark voneinander zu unterscheiden. Durch das Dolmetschstudium können die Kenntnisse in der SWS aber verbessert werden. Außerdem wird das Erlernen von Fremdsprachen, v. a. von solchen, die den Muttersprachen ähneln, dank der zweisprachigen Erziehung als leichter empfunden. Das Umschalten zwischen zwei Sprachen ist für viele Bilinguale, da es Teil ihres Alltags war/ist, unproblematisch. Die meisten Zweisprachigen reflektieren durch den Kontakt mit zwei Kulturen sehr früh über kulturelle Unterschiede und entwickeln u. a. dadurch eine hohe interkulturelle Kompetenz, die beim Dolmetschen von großer Bedeutung ist. Schließlich werden Dolmetscher, die einen einmalig (oft mündlich) präsentierten Text unter Zeitmangel aus einer Sprache in eine andere übertragen, nicht nur als Sprach-, sondern auch als Kulturmittler angesehen.

In der STS treten die wenigsten Schwierigkeiten beim Verständnis und der Versprachlichung auf. Der Bilingualismus scheint das Dolmetschen in diese Sprache besonders zu begünstigen. Sie eignet sich als A-Sprache, als die Sprache, die der Dolmetscher schriftlich und mündlich am besten beherrscht.

Die Zweisprachigkeit ist anscheinend mit einer Erleichterung des Hörverständnisses in der SWS verbunden. Abhängig von der aktiven Kompetenz in der SWS eignet sich diese als B- oder C-Sprache. Dabei ist mit *B-Sprache* die aktive Fremdsprache, aus der und in die der Dolmetscher arbeitet, mit *C-Sprache* die passive Sprache, aus der in die A-Sprache gedolmetscht wird, gemeint.

Das Dolmetschen aus und v. a. in eine Fremdsprache fällt bei Bilingualen meist weniger gut aus als das Dolmetschen zwischen ihren beiden Muttersprachen, was die Frage aufwirft, ob Zweisprachige dadurch nicht sogar besonders gut zum Dolmetschen geeignet sind. Hierzu wären Untersuchungen unter Einbeziehung einer monolingualen Kontrollgruppe aufschlussreich.

Dass die Eignung als Dolmetscher nur von der Bilingualität abhängt, ist allerdings fraglich. Viel steht auch in Verbindung mit dem Sprachgefühl, dem Umfeld der Zweisprachigen und der bewussten Auseinandersetzung mit ihren Sprachen. Auf den Bilingualismus allein sollte man sich nicht verlassen. Er ist nicht als Ersatz für ein Dolmetschstudium (oder sonstiges sprachgebundenes Studium) anzusehen. Dies stellt ein Befragter sehr deutlich dar: „Man muss es als Grundlage nehmen und seinen Eltern und wem auch immer dafür dankbar sein und es dann selbst ausbauen, selbst in die Hand nehmen, es perfektionieren“ (vgl. Transkript I E und F in Anhang B.3).

Eine weitere Limitation, abgesehen von der Zahl der Probanden, zeigt sich in der Erhebungsmethode. Schließlich hängt die Antwort eines Befragten nicht nur von ihrem wahren Wert, sondern auch vom Nutzen oder den Konsequenzen, die der Befragte mit seinen Aussagen verbindet, ab (vgl. Esser 1985:289ff.). Dies kann sowohl auf die befragten BDSA als auch die zusätzlich als Dolmetscher praktizierenden einsprachigen DD zutreffen. Mangels einer statistischen Erfassung der Zweisprachigkeit beschränken sich die Informationen der DD und der staatlichen Prüfungsstelle auf die Bilingualen, die ihnen als solche bekannt sind und an die sie sich erinnern konnten. Dies ist (wahrscheinlich) mit einem hohen Informationsverlust verbunden. Nichtsdestotrotz bildet die Außensicht zum Thema dieser Arbeit eine wichtige Ergänzung zur Sicht der Bilingualen selbst. Bei manchen BDSA war den DD nicht bewusst, dass diese zweisprachig aufgewachsen waren. Dies wirft die Frage auf, ob der Großteil der Zweisprachigen im Dolmetschunterricht und

-prüfungen – ob nun positiv oder negativ – auffällt. Als Alternative bietet es sich an, Bilinguale (und gegebenenfalls eine Kontrollgruppe Einsprachiger) noch vor einem Dolmetschstudium anhand von Tests, die sich z. B. an den Eignungsprüfungen von Dolmetscherausbildungsinstituten orientieren, auf ihre Eignung zum Dolmetschen zu prüfen. Faktoren wie der sozioökonomische Hintergrund sollten dabei auf jeden Fall berücksichtigt werden (vgl. dazu auch Kapitel 2.1). Außerdem wäre eine Beobachtung von Zweisprachigen beim Dolmetschen und die Evaluierung ihrer Leistung nach vorher erstellten Kriterien und/oder aus verschiedenen Perspektiven (vgl. Kurz 2005b:391ff.) denkbar. Beide Vorschläge können nur sprachspezifisch und im Rahmen umfangreicherer Studien realisiert werden. Zum Aufzeigen von Tendenzen erscheint mir eine Befragung für diese Arbeit jedoch durchaus geeignet.

Literaturverzeichnis

Abendroth-Timmer, Dagmar / Breidbach, Stephan (2000) (Hrsg.): *Handlungsorientierung und Mehrsprachigkeit: fremd- und mehrsprachliches Handeln in interkulturellen Kontexten*. Kolloquium Fremdsprachenunterricht 7. Frankfurt am Main, Berlin [u.a.]: Lang.

AIIC: „AIIC Interpreters with German (A).“ <http://www.aiic.net/database/languages/class.cfm?language=6&class=A> (24.08.2011)

Altarriba, Jeanette / Heredia, Roberto R. (2008): „Introduction.“ Altarriba/Heredia (2008): 3-11.

Altarriba, Jeanette / Heredia, Roberto R. (2008) (Eds.): *An Introduction to Bilingualism: Principles and Processes*. New York; London: Erlbaum.

Amman, Margret (1995): *Kommunikation und Kultur: Dolmetschen und Übersetzen heute: eine Einführung für Studierende*. Translatorisches Handeln Wissenschaft 1. Frankfurt (Main): IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

Anstatt, Tanja (2007) (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen: Erwerb, Formen, Förderung*. Tübingen: Attempto.

Baker, Colin / Jones, Sylvia Prys (1998): *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Philadelphia [u.a.]: Multilingual Matters.

Beatens Beardsmore, Hugo (1982): *Bilingualism: Basic Principles*. Multilingual Matters 1. Clevedon: Tieto.

Best, Joanna (2002): „Die Bedeutung der grundsprachlichen Kompetenz in der Übersetzer- und Dolmetscherausbildung.“ Best/Kalina (2002): 123-133.

Best, Joanna / Kalina, Sylvia (2002) (Hrsg.): *Übersetzen und Dolmetschen: eine Orientierungshilfe*. Tübingen; Basel: Francke.

Bhatia, Tej K. / Ritchie, William C. (2004) (Eds.): *The Handbook of Bilingualism*. Malden, USA; Oxford, UK; Carlton, Australia: Blackwell.

Birdsong, David (1999): „Introduction: Whys and Why Nots of the Critical Period Hypothesis for Second Language Acquisition.“ Birdsong (1999): 1-22.

Birdsong, David (1999) (Ed.): *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis*. Mahwah, NJ [u.a.]: Erlbaum.

Bloomfield, Leonard (1965): *Language*. London: Allen & Unwin.

Böltkén, Ferdinand (1976): *Auswahlverfahren: eine Einführung für Sozialwissenschaftler*. Teubner-Studienskripten 38. Stuttgart: Teubner.

Bowen, Margareta (2005): „Community Interpreting.“ Snell-Hornby/Hönig/Kussmaul/Schmitt (2005): 319-321.

Brohy, Claudine (2005): „Apprendre et vivre les langues dans un contexte plurilingue : attitudes et représentations.“ Gohard-Radenkovic (2005): 141-157.

Büschges, Günter / Raub, Werner (1985) (Hrsg.): *Soziale Bedingungen – individuelles Handeln – soziale Konsequenzen*. Beiträge zur Gesellschaftsforschung 3. Frankfurt am Main; Bern; New York: Lang.

CIUTI: „Profil.“ <http://www.ciuti.org/de/uber-uns/profil/> (18.10.2011)

De Houwer, Annik (2005): „Early Bilingual Acquisition: Focus on Morphosyntax and the Separate Development Hypothesis.“ Kroll/De Groot (2005): 30-48.

Déjean Le Féal, Karla (2005): „Konsekutivdolmetschen.“ Snell-Hornby/Hönig/Kußmaul/Schmitt (2005): 304-307.

DeKeyser, Robert / Larson-Hall, Jenifer (2005): „What Does the Critical Period Really Mean?“ Kroll/De Groot (2005): 88-108.

Diekmann, Andreas (2010): *Empirische Sozialforschung: Grundlagen, Methoden, Anwendungen*. Reinbeck bei Hamburg: Rohwolt.

Dimroth, Christine (2007): „Zweitspracherwerb bei Kindern und Jugendlichen: Gemeinsamkeiten und Unterschiede.“ *Anstatt* (2007): 115-138.

Driesen, Christiane J. (2005): „Gerichtsdolmetschen.“ *Snell-Hornby/Hönig/Kußmaul/Schmitt* (2005): 312-316.

Duden (1993): *Das große Wörterbuch der deutschen Sprache. Bin – Far*. Mannheim, Leipzig; Wien; Zürich: Duden-Verlag.

Edwards, John V. (2004): „Foundations of Bilingualism.“ *Bhatia/Ritchie* (2004): 7-31.

Esser, Hartmut (1985): „Befragtenverhalten als rationales Handeln.“ *Büschges/Raub* (1985): 279-304.

Extra, Guus / Verhoeven, Ludo (1999) (Hrsg.): *Bilingualism and Migration*. Studies on Language Acquisition 14. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.

Feldweg, Erich (1996): *Der Konferenzdolmetscher im internationalen Kommunikationsprozess*. Heidelberg: Groos.

Fleischmann, Eberhard (2004): „Zum Begriff der translatorischen Kulturkompetenz und dem Problem ihrer Vermittlung.“ *Fleischmann/Schmitt/Wotjak* (2004): 323-342.

Fleischmann, Eberhard / Schmitt, Peter A. / Wotjak, Gerd (2004) (Hrsg.): *Translationskompetenz – Tagungsberichte der LICTRA (Leipzig International Conference on Translation Studies) 4.-5.10.2001*. Studien zur Translation 14. Tübingen: Stauffenburg.

Gass, Susan / Glew, Margo (2008): „Second Language Acquisition and Bilingualism.“ *Altarrriba/Heredia* (2008): 265-294.

Gianico, Jennifer L. / Altarriba, Jeanette (2008): „The Psycholinguistics of Bilingualism.“ Altarriba/Heredia (2008): 71-103.

Gohard-Radenkovic, Aline (2005) (éd./Hrsg.): *Plurilinguisme, interculturalité et didactique des langues étrangères dans un contexte bilingue / Mehrsprachigkeit, Interkulturalität und Fremdsprachendidaktik in einem zweisprachigen Kontext*. Transversales 11. Bern; Berlin; Frankfurt am Main [u.a.]: Lang.

Grbić, Nadja (2005): „Gebärdensprachdolmetschen.“ Snell-Hornby/Hönig/Kußmaul/Schmitt (2005): 321-324.

Grosjean, François (1982): *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Cambridge, Massachusetts, and London, England: Harvard University Press.

Grosjean, François (1996): „Bilingualismus und Bikulturalismus: Versuch einer Definition.“ Schneider/Hollenweger (1996): 161-184.

Grünberg, Martin (2005): „Verhandlungsdolmetschen.“ Snell-Hornby/Hönig/Kußmaul/Schmitt (2005): 316-319.

Halliday, M. A. K. / McIntosh, Angus / Stevens, Peter (1966): *The Linguistic Sciences and Language Teaching*. London: Longmans.

Hansen, Gyde (2005): „Die Rolle der fremdsprachlichen Kompetenz.“ Snell-Hornby/Hönig/Kußmaul/Schmitt (2005): 341-343.

Hastie, Reid (1987): „Information Processing Theory for the Survey Researcher.“ Hippler/Schwarz/Sudman (1987): 42-70.

Heynold, Christian (2005): „Satelliten-Konferenzdolmetschen.“ Snell-Hornby/Hönig/Kußmaul/Schmitt (2005): 324-326.

Hippler, Hans-J. / Schwarz, Norbert / Sudman, Seymour (1987) (Eds.): *Social Information Processing and Survey Methodology*. New York Inc.: Springer.

Ivanova, Ljudmila (2004): „Translatorische Kompetenz und politische Kommunikation.“
Fleischmann/Schmitt/Wotjak (2004): 377-390.

Kade, Otto (1968): *Zufall und Gesetzmäßigkeiten in der Übersetzung*. Beihefte zur Zeitschrift Fremdsprachen 1. Leipzig: Verl. Enzyklopädie.

Kelletat, Andreas F. (2001) (Hrsg.): *Dolmetschen: Beiträge aus Forschung, Lehre und Praxis*. FASK/Johannes-Gutenberg-Universität Mainz: Reihe A, Abhandlungen und Sammelbände 30. Frankfurt am Main [u.a.]: Lang.

Kielhöfer, Bernd / Jonekeit, Sylvie (2006): *Zweisprachige Kindererziehung*. Tübingen: Stauffenburg.

Knapp, Karlfried (2007): „Interkulturelle Kommunikation.“ Knapp et al. (2007): 411-432.

Knapp, Karlfried et al. (2007) (Hrsg.): *Angewandte Linguistik: Ein Lehrbuch*. UTB, 8275. Tübingen; Basel: Francke.

König, René (1967) (Hrsg.): *Handbuch der empirischen Sozialforschung*. Stuttgart: Enke.

Kroll, Judith F. / De Groot, Annette M. B. (2005) (Eds.): *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches*. Oxford [u.a.]: Oxford University Press.

Kurz, Ingrid (2005a): „Mediendolmetschen.“ Snell-Hornby/Hönig/Kußmaul/Schmitt (2005): 311-312.

Kurz, Ingrid (2005b): „Dolmetschleistungen.“ Snell-Hornby/Hönig/Kußmaul/Schmitt (2005): 391-394.

Kutz, Wladimir (2002): „Dolmetschkompetenz und ihre Vermittlung.“ Best/Kalina (2002): 184-195.

Kutz, Wladimir (2010): *Dolmetschkompetenz: Was muss der Dolmetscher wissen und können?* Translatio 1. München: European University Press [u.a.].

- Lambeck, Klaus (1984): *Kritische Anmerkungen zur Bilingualismusforschung*. Tübinger Beiträge zur Linguistik 242. Tübingen: Narr.
- Lamnek, Siegfried (2005): *Qualitative Sozialforschung: Lehrbuch*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Leitner, Alexandra / Pinter, Anna (2010): *Früher Spracherwerb in der Migration*. Studia interdisciplinaria Aenipontana 14. Wien: Praesens.
- Lenneberg, Eric H. (1972): *Biologische Grundlagen der Sprache*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Leube, Karen (2002): „Die Rolle der Fremdsprachenkompetenz in der Übersetzer- und Dolmetscherausbildung.“ Best/Kalina (2002): 134-147.
- Mack, Gabriele (2002): „Die Beurteilung professioneller Dolmetschleistungen.“ Best/Kalina (2002): 110-119.
- MacWhinney, Brian (2005): „A Unified Model of Language Acquisition.“ Kroll/De Groot (2005): 49-67.
- Maletzke, Gerhard (1996): *Interkulturelle Kommunikation: zur Interaktion zwischen Menschen verschiedener Kulturen*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Marian, Viorica (2008): „Bilingual Research Methods.“ Altarriba/Heredia (2008): 13-37.
- Mayring, Philipp (2000): *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Mayring, Philipp (2002): *Einführung in die qualitative Sozialforschung: eine Anleitung zu qualitativem Denken*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Meisel, Jürgen M. (2007): „Mehrsprachigkeit in der frühen Kindheit: Zur Rolle des Alters bei Erwerbsbeginn.“ Anstatt (2007): 93-113.

- Müller, Natascha (1993): *Komplexe Sätze: der Erwerb von COMP und von Wortstellungsmustern bei bilingualen Kindern (Französisch/Deutsch)*. Tübinger Beiträge zur Linguistik : Ser. A, Language development 16. Tübingen: Narr.
- Müller, Natascha / Kupisch, Tanja / Schmitz, Katrin / Cantone, Katja (2006): *Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung: Deutsch - Französisch - Italienisch*. Tübingen: Narr.
- Nitsch, Cordula (2007): „Mehrsprachigkeit: Eine neurowissenschaftliche Perspektive.“ *Anstatt* (2007): 47-68.
- Nord, Britta (2004): „Wer nicht fragt, bleibt dumm – Recherchekompetenz als Teil der Translationskompetenz“. *Fleischmann/Schmitt/Wotjak* (2004): 172-181.
- Nord, Christiane (1997): *Translating as a Purposeful Activity: Functionalist Approaches Explained*. Translation theories explained 1. Manchester, UK: St. Jerome.
- Pavlenko, Aneta (2009): „Conceptual Representation in the Bilingual Lexicon and Second Language Vocabulary Learning.“ *Pavlenko* (2009): 125-160.
- Pavlenko, Aneta (2009): *The Bilingual Mental Lexicon: Interdisciplinary Approaches*. Bilingual Education and Bilingualism 70. Bristol [u.a.]: Multilingual Matters.
- Pöchhacker, Franz (2001): „Dolmetschen und translatorische Kompetenz.“ *Kelletat* (2001): 19-37.
- Pöchhacker, Franz (2005): „Simultandolmetschen.“ *Snell-Hornby/Hönig/Kußmaul/Schmitt* (2005): 301-304.
- Pöchhacker, Franz (2007): *Dolmetschen: konzeptuelle Grundlagen und deskriptive Untersuchungen*. Studien zur Translation 7. Tübingen: Stauffenburg.
- Presas, Marisa (2004): „Translatorische Kompetenz als Expertenwissen: eine Annäherung aus kognitiv-psychologischer Sicht.“ *Fleischmann/Schmitt/Wotjak* (2004): 199-207.

- Resch, Renate (2005): „Die Rolle der muttersprachlichen Kompetenz“. Snell-Hornby/Hönig/Kußmaul/Schmitt (2005): 343-345.
- Romaine, Suzanne (1993): *Bilingualism. Language in Society* 13. Oxford; Cambridge, Massachusetts: Blackwell.
- Romaine, Suzanne (1999): „Early Bilingual Development: From Elite to Folk“. Extra/Verhoeven (1999): 61-73.
- Salevsky, Heidemarie (1986): *Probleme des Simultandolmetschens: eine Studie zur Handlungsspezifität*. Linguistische Studien Reihe A 154. Berlin: Akademie der Wissenschaften der DDR, Zentralinstitut für Sprachwissenschaft.
- Scheuch, Erwin K (1967): „Das Interview in der Sozialforschung.“ König (1967): 136-196.
- Schneider, Handsjakob / Hollenweger, Judith (1996) (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit und Fremdsprachigkeit: Arbeit für die Sonderpädagogik?* Luzern: Ed. SZH/SPC.
- Schwindt, Gerhard: „Unsere Leistungen.“ <http://www.psychiatrie-osnabrueck.de/leistung.htm> (18.10.2011)
- Seleskovitch, Danica (1988): *Der Konferenzdolmetscher: Sprache und Kommunikation*. Heidelberg: Groos.
- Snell-Hornby, Mary / Hönig, Hans G. / Kußmaul, Paul / Schmitt, Peter A. (2005) (Hrsg.): *Handbuch Translation*. Tübingen: Stauffenburg.
- Springer Medizin (2004): *Springer Lexikon Medizin*. Berlin; Heidelberg; New York: Springer.
- Stolz, Birgit (2005): „Konferenzdolmetschen.“ Snell-Hornby/Hönig/Kußmaul/Schmitt (2005): 308-311.

Tarmas, Olaf (2007): „Sprachlabor Deutschland.“ *Geowissen* 40, 46-48.

Tracy, Rosemary (2007): „Wie viele Sprachen passen in einen Kopf? Mehrsprachigkeit als Herausforderung für Gesellschaft und Forschung.“ *Anstatt* (2007): 69-92.

VKD: „Sprachensuche.“ <http://www.vkd.bdue.de/> (24.08.2011)

Weinreich, Uriel (1977): *Sprachen in Kontakt: Ergebnisse und Probleme der Zweisprachigkeitsforschung*. München: Beck.

Wilss, Wolfram (2005): *Übersetzen und Dolmetschen im 20. Jahrhundert: Schwerpunkt deutscher Sprachraum*. Schriften des BDÜ 10. Saarbrücken: Bundesverband der Dolmetscher und Übersetzer e. V. (BDÜ).

Witte, Heidrun (2000): *Die Kulturkompetenz des Translators: Begriffliche Grundlegung und Didaktisierung*. Studien zur Translation 9. Tübingen: Stauffenburg.

Witte, Heidrun (2005): „Die Rolle der Kulturkompetenz.“ Snell-Hornby/Hönig/Kußmaul/Schmitt (2005): 345-348.

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit, dass ich zur Anfertigung der vorliegenden Arbeit keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel und keine nichtgenannte fremde Hilfe in Anspruch genommen habe. Mir ist bekannt, dass eine unwahrheitsgemäße Erklärung als Täuschung im Sinne von § 8 (3) i.V. mit § 28 (1) der Prüfungsordnung für Diplom-Übersetzer und Diplom-Dolmetscher vom 28.07.1995 gilt.

Ort:

Datum:

Unterschrift: