



universität
wien

MASTERARBEIT

Titel der Masterarbeit

Echte Zweisprachigkeit und Dolmetschen
aus der Perspektive von Studierenden

Verfasserin

Anna Karp, BA

angestrebter akademischer Grad

Master of Arts (MA)

Wien, Jänner 2013

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 065 360 342

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Masterstudium Dolmetschen Russisch Englisch

Betreuer:

Ao. Univ.-Prof. Dr. Franz Pöchhacker

Ein ganz besonderer Dank gilt a.o. Univ. Prof. Dr. Franz Pöchhacker für die reibungslos abgelaufene Kommunikation und die großartige wissenschaftliche Betreuung während der Entstehungsphase der Arbeit.

Mein Dank gebührt auch den Interviewteilnehmerinnen, die ohne eine Sekunde zu zögern sich bereit erklärten, an meiner Studie teilzunehmen und ihre Lebensgeschichte im Interview preisgaben. Ohne die großzügige Bereitschaft und das Vertrauen, welches jede einzelne Interviewpartnerin entgegenbrachte, wäre die Studie nie möglich gewesen.

Ein besonderer Dank gilt ebenso meiner Familie, die mir in jeder Lebenslage unterstützend zur Seite stand.

Inhaltsverzeichnis

0 Einleitung.....	7
1 Zweisprachigkeit – Eingrenzung des Begriffs.....	9
1.1 Zweisprachigkeit – ein multidimensionales Phänomen.....	13
1.1.1 Relative Sprachkompetenz.....	14
1.1.1.1 Messbarkeit von Sprachkompetenz.....	17
1.1.1.2 Messung der Sprachdominanz bei echt Zweisprachigen.....	18
1.1.2 Kognitive Sprachorganisation.....	19
1.1.3 Das Alter zum Zeitpunkt des Spracherwerbs	21
1.1.3.1 Spracherwerb im Kindesalter: Simultane vs. Konsekutive Zweisprachigkeit.....	21
1.1.3.2 Frühe vs. späte Zweisprachigkeit.....	23
1.1.3.3 Zweitspracherwerb – die „kritische Periode“.....	23
1.1.3.3.1 Die Lenneberg-Hypothese.....	24
1.1.3.3.2 Die Lenneberg-Hypothese und der Zweitspracherwerb.....	24
1.1.3.3.2.1 Zweitsprache – Präzisierung des Begriffs.....	26
1.1.3.3.2.2 Das Experiment von Johnson & Newport	27
1.1.4 Weitere Theorien.....	32
1.1.5 Kulturelle Identität.....	33
2 Forschungsstand: Echte Zweisprachigkeit und Dolmetschen.....	37
2.1 Iwulski.....	37
2.2 Grosjean.....	38
2.3 Thiery.....	38
2.4 Diewald.....	40
2.5 Dolmetschwissenschaft und Zweisprachigkeit – weitere Werke.....	41
2.5.1 Harris & Sherwood.....	42
2.5.2 Toury	42
2.5.3 Leibbrand.....	44
3 Empirische Studie.....	46
3.1 Theoretische Vorüberlegungen	46
3.1.1 Echte Zweisprachigkeit und das Komplementaritätsprinzip.....	47

3.1.1.1 Der monolinguale und bilinguale Sprachmodus bei Zweisprachigen	52
3.1.2 Echte Zweisprachigkeit – Präzisierung des Begriffs	55
3.1.2.1 Sprachliche Gemeinschaft	55
3.1.2.2 Echte Zweisprachigkeit – Neudefinition des Begriffs	56
3.1.3 Methode	59
3.1.3.1 Auswahl der InterviewpartnerInnen	61
3.1.4 Methodik der Analyse	63
3.1.4.1 Analyse der Entstehungssituation	63
3.1.4.2 Formale Charakteristika des Materials	64
3.1.4.3 Protokollierregeln	64
3.1.4.4 Richtung der Analyse und die theoretische Differenzierung der Fragestellung	65
3.1.4.5 Bestimmung der Analysetechnik(en) und Festlegung des konkreten Ablaufmodells	66
3.1.5 Der Interviewleitfaden – Vorbereitung und Umsetzung	67
3.1.5.1 Vorüberlegungen zur Erstellung des Leitfadens	67
3.1.5.2 Fragestellungen und Methodik	69
3.1.5.3 Der Leitfaden	70
3.1.5.4 Das Interviewprotokoll	71
4 Ergebnisse	73
4.1 Definition der echten Zweisprachigkeit	74
4.2 Die Dreier-Konstellation	76
4.2.1 Das familiäre Umfeld	76
4.2.2 Das schulische Umfeld	81
4.2.2.1 Probleme in der Schule	82
4.2.2.2 Fremdwahrnehmung seitens der Lehrkräfte	83
4.2.2.3 Altersabhängige Adaptierung und kulturelle Barrieren	83
4.2.2.4 Muttersprache als B- oder C-Sprache	84
4.2.2.5 Komplementaritätsprinzip im schulischen Kontext	85
4.2.3 Die sprachliche Umgebung	86
4.2.3.1 Emotionale Sprache	90
4.2.3.2 Personenabhängigkeit der sprachlichen Nutzung	91
4.2.3.3 Wandel der sprachlichen Gewohnheiten	92
4.2.3.4 Resümee	93

4.3 Code Switching und das bewusste Trennen der Sprachen – Das Mischen als „Verarmung der Sprache“	94
4.3.1 Personenabhängigkeit.....	95
4.3.2 Mischen als Grund für schlechtes Beherrschen der Muttersprachen.....	98
4.3.3 Gründe für das Code-Switching.....	101
4.3.4 Resümee.....	103
4.4 Simultaner und konsekutiver Spracherwerb der Interviewpartnerinnen.....	104
4.4.1 Die Wahrnehmung der A-Sprache bei simultaner Zweisprachigkeit im Rahmen der Dolmetschausbildung.....	105
4.4.2 Die kritische Periode und die subjektive Wahrnehmung der A-Sprache als Bildungssprache bei konsekutiver Zweisprachigkeit.....	108
4.4.2.1 Spracherwerb vor dem siebenten Lebensjahr.....	108
4.4.2.2 Spracherwerb nach dem siebenten Lebensjahr.....	110
4.5 Verlagerung der dominanten Sprache und das Ersetzen der Muttersprache durch die Bildungssprache.....	118
4.6 Sprachliche Flexibilität, Wortschatz, stilistische Fehler, Interferenzen der A-Sprache.....	119
4.6.1 Sprachliche Flexibilität und Ausdrucksweise	119
4.6.2 Wortschatz.....	120
4.7 Mangel an Lehrveranstaltungen in der A-Sprache als möglicher Grund für Dominanzverschiebung.....	123
4.8 „Sich im alltäglichen Leben und beim Dolmetschen zu 100% als MuttersprachlerIn fühlen“	124
4.9 Wahrnehmung der B-Sprache.....	127
4.9.1 Verbesserung der ersterworbenen Muttersprache durch das Studium.....	128
4.9.2 Ein besseres Verständnis als Vorteil für das Studium und beim Dolmetschen	132
4.10 Die Gefahr „faul zu werden“	134
4.11 Sprachbeherrschung als ein sich ständig verändernder Zustand: Sprachfähigkeit im Wandel.....	135
4.12 Präferenzen der Zielsprache beim Dolmetschen.....	137
4.13 Anstreben einer Doppel-A-Kombination.....	139
4.14 Wahrnehmung der Zweisprachigkeit seitens der universitären Umgebung – das Gefühl, sich beweisen zu müssen.....	140

4.15 Akzent.....	145
4.16 Die Wahrnehmung der beiden Kulturen, Zugehörigkeitsgefühl und kulturelles Wissen.....	146
4.16.1 Resümee.....	151
4.17 Die Fähigkeit des Mitteln zwischen den beiden Kulturen als Vorteil echt Zweisprachiger.....	152
4.18 Die Betrachtung des Erwerbs der Dolmetschkompetenz als reine Übungssache – das Fehlen einer angeborenen Translationskompetenz.....	154
4.19 Zweisprachigkeit als Grund für die Studienwahl und die allgemeine Einstellung der Interviewpartnerinnen zu ihrer Zweisprachigkeit.....	156
5 Diskussion und Schlussfolgerungen.....	160
Literatur.....	168
Anhang.....	172
Der Leitfaden	172
Abstract.....	178
Curriculum Vitae.....	180

0 Einleitung

Die vorliegende Masterarbeit setzt sich mit dem Thema „*Echt zweisprachige DolmetschstudentInnen am ZTW*¹“ auseinander. Das Thema Zweisprachigkeit und die sogenannte *echte Zweisprachigkeit*, die als Sonderform der Zweisprachigkeit gesehen werden kann, werden in der Literatur ausführlich behandelt. Die Arbeit sieht sich als weiterführende Studie, die an bereits vorhandene Studien anknüpft.

Nach einer Eingrenzung des Zweisprachigkeitsbegriffs im ersten Kapitel werden die Hauptwerke, auf denen meine empirische Studie basiert, im zweiten Kapitel vorgestellt. Das dritte Kapitel beschreibt die Konzeption der empirischen Studie. Nach dem Anführen der theoretischen Vorüberlegungen, aus denen sich die zu untersuchenden Aspekte für den Interviewleitfaden ergeben, wird die Methodik meiner empirischen Untersuchung vorgestellt. Diese beinhaltet unter anderem die formulierte Forschungsfrage, das Forschungsinteresse, die Erstellung des Interviewleitfadens und des Interviewprotokolls. Das vierte Kapitel präsentiert die Ergebnisse der qualitativen Studie. Im letzten Kapitel findet sich eine Diskussion der durchgeführten Studie und eine Zusammenfassung der Ergebnisse.

Das Interesse an der Thematik der Zweisprachigkeit entstand bereits am Beginn des BA-Studiums. Als zweisprachig Aufgewachsene war mir intuitiv die in der Literatur so oft angeführte *Andersartigkeit* von Personen mit zwei Muttersprachen bewusst. Der Wunsch, die Fragen, die sich immer wieder im Laufe des Studiums stellten, zu beantworten verstärkte sich zunehmend mit dem Fortschreiten des Studiums. Ist man als zweisprachig Aufgewachsene im Vorteil/Nachteil Monolingualen gegenüber? Lernt man das Dolmetschen langsamer/schneller, wenn man zwei Muttersprachen hat? Im Dolmetschunterricht ist außerdem die Frage stets präsent, ob man als zweisprachig Aufgewachsene den hohen Anforderungen an eine überdurchschnittlich stark ausgeprägte Muttersprache gerecht wird.

Meistens entstanden die Fragen durch die Fremdwahrnehmung des Phänomens Zweisprachigkeit und damit verbundenen Kommentaren seitens Unterrichtender oder KollegInnen. Tendenziell lässt sich eine eher positive Einstellung einsprachig

1 Das Akronym ZTW bezeichnet das Zentrum für Translationswissenschaft in Wien.

aufgewachsener KollegInnen und eine eher negative Ansicht der Unterrichtenden zur Zweisprachigkeit beobachten. Die Aussage, man verfüge als zweisprachig Aufgewachsene über zwei B-Sprachen und habe keine richtige A-Sprache ist ein Beispiel für eine Aussage, die zweisprachig aufgewachsene DolmetschstudentInnen in den Dolmetschübungen zu hören bekommen. Die angeführten Beobachtungen veranlassten mich, das Phänomen im Rahmen meiner Masterarbeit zu untersuchen. Ziel meines Vorhabens ist primär, das Bewusstsein für das Phänomen Zweisprachigkeit zu schärfen, zumal ein großer Prozentsatz der DolmetschstudentInnen über zwei Muttersprachen verfügt und gewissen Herausforderungen gegenübersteht, die möglicherweise anderer Natur sind als die anfänglichen Probleme einsprachig aufgewachsener StudentInnen. Aus Untersuchungen, wie der Studie von Diewald (2006) geht hervor, dass *echt Zweisprachige* eine DolmetscherInnenkarriere einschlagen können, ohne im Nachteil jenen Personen gegenüber zu sein, die über eine Muttersprache verfügen. Aus diesem Grund ist anzunehmen, dass die Probleme, denen zweisprachige Studierende gegenüberstehen – zumindest bei den meisten Studierenden – vorübergehender Natur sind und durch genug Übung geglättet werden können.

Mein Wunsch ist es, alle im Dolmetschunterricht beteiligten AkteurInnen auf die Probleme und Herausforderungen, denen zweisprachig Aufgewachsene gegenüberstehen, aufmerksam zu machen. Es soll ein Bewusstsein für die Schwierigkeiten entstehen und dafür, nimmt man die Studie von Diewald (2006) als repräsentatives Beispiel, dass mit genug Übung aus zweisprachigen Studierenden professionelle DolmetscherInnen werden, die in keiner Weise ihren monolingual aufgewachsenen KollegInnen gegenüber benachteiligt sind.

1 Zweisprachigkeit – Eingrenzung des Begriffs

Um ein besseres Verständnis der Thematik zu gewährleisten, sollen einleitend die für diese Arbeit relevanten Begriffe rund um das Phänomen der Zweisprachigkeit erörtert werden.

In der Literatur wird zwischen den Ausdrücken *Bilingualität* und *Bilingualismus* für das Phänomen der Zweisprachigkeit unterschieden. Unter *Bilingualität* versteht man den psychologischen Zustand eines Individuums, das mehr als einen sprachlichen Zugang zur Kommunikation besitzt. Hingegen ist der *Bilingualismus* die Verwendung von mehr als einem sprachlichen Zugang zur Kommunikation innerhalb einer sprachlichen Gemeinschaft (vgl. Hamers & Blanc 1989: 6).

Außerdem wird zwischen individueller und sozialer Mehrsprachigkeit unterschieden und darauf aufmerksam gemacht, dass diese beiden Formen im Normalfall nur asymmetrisch funktionieren und die Sprachen nicht in gleichen Situationen benutzt werden. Was die soziale Mehrsprachigkeit anbelangt, so gibt es in einer staatlichen Gemeinschaft meist eine Amtssprache, die von der Mehrheit dieser Gemeinschaft gesprochen wird. Neben dieser „Hauptsprache“ existieren mehrere Sprachen, deren Funktion eingeschränkt ist. Achtet man das in der heutigen Welt propagierte Mehrheitsprinzip, so muss den Minderheitssprachen besondere Aufmerksamkeit entgegengebracht werden. Soll die gesellschaftliche Mehrsprachigkeit gesichert werden, so müssen die Politik, die Mehrheitsgesellschaft und die SprecherInnen der in der Gesellschaft weniger präsenten Sprachen zusammenwirken (vgl. Cichon 2006: 8). Was die individuelle Mehrsprachigkeit anbelangt, so wirken sich auch mehrere Aspekte auf die Entwicklung der Sprachen aus. Dies wird im späteren Verlauf der Arbeit ausführlich diskutiert, da die individuelle Mehrsprachigkeit bzw. Zweisprachigkeit, die *Bilingualität*, den Kernpunkt der vorliegenden Masterarbeit darstellt. Die soziale Mehrsprachigkeit und der *Bilingualismus* werden aus dem Diskussionsfeld ausgegrenzt.

In der Forschung werden Termini wie *Mehrsprachigkeit*, *Multilingualismus*, *Plurilingualismus*, *Zweisprachigkeit* und der oben bereits angeführte Begriff *Bilingualismus* nicht einheitlich verwendet. Oft werden die Begriffe *Zweisprachigkeit* und *Mehrsprachigkeit* synonym gebraucht. In der englischsprachigen Forschung

verwendet man den Begriff *bilingualism* dann, wenn ein Individuum zwei oder auch mehr Sprachen beherrscht. Hingegen wird der Begriff *Mehrsprachigkeit* in der deutschsprachigen Forschung auch in den Fällen verwendet, wenn es sich um die Beherrschung „nur“ zweier Sprachen handelt, wobei der Begriff *Mehrsprachigkeit* nicht klar definiert und durch unscharfe Grenzen gekennzeichnet ist (vgl. Oksaar 2003: 26).

Die auf den ersten Blick eindeutig klingenden Begriffe *Erstsprache* und *Muttersprache* sind ebenso nicht klar definiert und werden somit in der Forschungswelt nicht einheitlich gebraucht. Zwar klingen sie für nicht geschulte Ohren synonym, sind aber anders konnotiert. *Erstsprache* kann den Beginn einer Erwerbsfolge von mehreren Sprachen kennzeichnen. Mit dem Begriff kann aber auch die *erste* und *am besten beherrschte* Sprache gemeint sein. *Muttersprache* wird mit dem Wort Mutter assoziiert und kennzeichnet die Sprache, die von der Mutter gelernt wurde. Neben den beiden Begriffen existieren die Termini *Primärsprache*, *Grundsprache*, *natürliche Sprache* und *Herkunftssprache*, wobei auch diese verschiedene Konnotationen hervorrufen können (vgl. Oksaar 2003: 13f.).

Der Begriff *Muttersprache* wird hier synonym zu jener/n Sprache/n verwendet, die nach der Definition von Christopher Thiery (1978: 148f.) vor oder während der Pubertät und durch das natürliche Eintauchen in eine andere sprachliche Umgebung erworben wurde/n. Somit impliziert der Begriff sowohl die eigentliche Muttersprache bzw. per definitionem *Erstsprache* als auch die Bildungssprache, die nicht von Geburt an, sondern erst später, jedoch im Kindesalter erworben wird. Am ZTW werden die Begriffe Muttersprache und Bildungssprache für Studienzwecke gleich behandelt.

Auch Chabasse (2009) definiert *Muttersprache* als eine in der frühen Kindheit erworbene Sprache, die ohne einen formalen Unterricht erlernt wurde. Die Lautgestalt dieser Sprache ist so tief im Bewusstsein des Menschen verankert, dass ab dem Alter der Pubertät keine andere Sprache diese Rolle einnehmen können wird (vgl. Chabasse 2009: 92).

Neben dem soeben diskutierten Begriff der *Muttersprache* ist der Terminus *Zweitsprache* für den Zweck dieser Arbeit bedeutend.

Zweitsprache bezeichnet in der Spracherwerbsfolge die *erste Fremdsprache*, die nach der *Erstsprache* bzw. der *Muttersprache* erlernt wurde. Manche AutorInnen bezeichnen als *Zweitsprache* auch die dritte oder vierte erworbene Sprache. Der Begriff bezeichnet aber auch die Landessprache, die ein Individuum neben seiner Muttersprache

aktiv gebraucht, wie es oft bei MigrantInnen der Fall ist.

Der Unterschied zwischen *Fremdsprache* und *Zweitsprache* liegt in der Erwerbsart. Während der Erwerb einer *Zweitsprache* ungesteuert und durch Immersion erfolgt, wird eine Fremdsprache künstlich und gesteuert gelernt. Hier ist anzumerken, dass die Grenzen zwischen *gesteuert* und *ungesteuert* nicht immer klar erkennbar sind (vgl. Oksaar 2003: 14f.).

Neben Oksaar (2003) vertritt auch Wojnesitz (2010) die Ansicht, dass die Begriffe *Zweitsprache* und *Fremdsprache* keine Synonyme sind und sich in der Erwerbsart unterscheiden. Während Ersteres natürlich gelernt wird, wird eine *Fremdsprache* mithilfe von Sprachunterricht erworben (vgl. Wojnesitz 2010: 33).

Bei Thiery (1978) wird hingegen eine Sprache dann als *Zweitsprache* bezeichnet, wenn diese durch eine andere Sprache erlernt wurde. Somit wird der Trennstrich zwischen *Muttersprache* und *Zweitsprache* durch die Erwerbsart gesetzt (vgl. Thiery 1978: 151). Im Gegensatz zu Thiery bezeichnen auch Johnson & Newport (1989) eine *Zweitsprache* als jene Sprache, die in der Spracherwerbsfolge nach der ersten Sprache erlernt wurde²(vgl. Johnson & Newport 1989: 1f.).

Ein weiterer, für den Zweck dieser Arbeit relevanter Begriff ist *Monolinguisimus*, welcher mit dem Terminus *Einsprachigkeit* gleichbedeutend ist. Eine einsprachige Person bedient sich in ihrer alltäglichen Kommunikation einer Sprache. Da es auf Grund des sprachfokussierten Studiums unter den interviewten Personen keine einsprachigen Individuen geben wird, sondern nur *einsprachig Aufgewachsene*, wird der Begriff *Monolinguisimus* für die Zwecke der vorliegenden Arbeit gleichbedeutend mit einem *einsprachigen kindheitlichen Spracherwerbsprozess* verwendet. So werden jene als *Monolinguale* bezeichnet, die vor oder während der Pubertät mit einer Muttersprache aufgewachsen sind.

Müller et al. (2007) grenzen *monolinguale* SprecherInnen von mehrsprachigen Personen ab. *Monolingual* ist jemand, der nur mit einer Mutter- oder Erstsprache aufwächst, wobei der Erwerb von weiteren Sprachen im Laufe des Lebens nicht ausgeschlossen wird (vgl. Müller et al. 2007: 240). In dieser Beschreibung wird das Spracherwerbsalter nicht genau eingegrenzt. Es ist anzunehmen, dass hier der kindliche Spracherwerb gemeint ist.

2 Die Problematik der Definition des Terminus *Zweitsprache* wird im Kapitel 1.1.3.3.2.1. *Zweitsprache* – *Präzisierung des Begriffs* genauer erörtert.

Das Forschungsfeld der Zweisprachigkeit ist stark interdisziplinär. Um das Phänomen in seiner Gesamtheit zu erfassen, ist eine Herangehensweise aus der soziokulturellen, neuropsychologischen, linguistischen und anderen Disziplinen unabdingbar. Um den multidimensionalen Charakter des Phänomens zu bewahren, sollen im Folgenden Forschungsergebnisse aus verschiedenen Disziplinen vorgestellt werden, die das Thema Zweisprachigkeit zu erfassen versuchen. Im Verlauf dieser Arbeit werden verschiedene Auffassungen des Begriffs Zweisprachigkeit vorgestellt, die sich teilweise widersprechen und nicht immer mit dem Konzept der *echten Zweisprachigkeit* nach Thiery (1978) übereinstimmen. Für den Zweck meiner empirischen Untersuchung erscheint mir jedoch Thierys Definition des Begriffs, gekoppelt mit dem *Komplementaritätsprinzip* nach Grosjean (1997) – beides wird im späteren Verlauf der Arbeit vorgestellt – am geeignetsten, weshalb diese Ansätze für die Zwecke dieser Arbeit anderen Konzepten bevorzugt werden. Bei der Formulierung der Fragen und bei der Auswertung der Befragung wird ebenso Bezug auf andere Studien aus anderen Fachrichtungen genommen, um den interdisziplinären Charakter des Forschungsfeldes beizubehalten.

Weiters ist anzumerken, dass die Dolmetschfertigkeit aus einer ganzen Reihe verschiedener Kompetenzen zusammengesetzt ist. Chabasse (2009) macht in diesem Zusammenhang darauf aufmerksam, dass angehende DolmetscherInnen gewisse Voraussetzungen erfüllen müssen, um in einer angemessenen Zeit das Studium zu bewältigen. Das DolmetscherInnenprofil beinhaltet unter anderem eine stark entwickelte muttersprachliche und fremdsprachliche Kompetenz, interkulturelle Kompetenz und eine gute Allgemeinbildung. Außerdem sind sprachliche Faktoren wie Wortgewandtheit und das sprachgebundene Denken als Voraussetzung für das Erlernen der Dolmetschkompetenz von großer Bedeutung. Ebenso wichtig sind dolmetschrelevante Faktoren wie logisches Denken, ein gutes Gedächtnis und Geschwindigkeit. Zu den sogenannten nicht-kognitiven Faktoren gehört die Persönlichkeit und die Selbstorganisation sowie die Motivation beim Erlernen der zum Dolmetschen notwendigen Kompetenzen. Zu der Selbstorganisation gehören dolmetschrelevante Faktoren wie Stressresistenz und Konzentration. Persönlichkeitsrelevante Faktoren sind z.B. Kreativität, der Wille, sich mit – subjektiv wahrgenommen – uninteressanten Themen zu befassen, Teamfähigkeit, die Kompetenz, sich in die RednerInnen hineinzusetzen, Kommunikationsfähigkeit und andere Faktoren (vgl. Chabasse 2009: 120ff.).

Schwerpunkt meiner empirischen Untersuchung liegt primär bei der subjektiven Empfindung der DolmetschstudentInnen ihrer A-Sprache. Die Frage, welche Gewichtung anderen Faktoren, die zuvor erwähnt wurden und aus denen sich die Dolmetschfertigkeit zusammensetzt, zukommt, wird in der Studie nicht berücksichtigt.

Die Frage, wann Zweisprachigkeit anfängt, ist schwer oder sogar unmöglich zu beantworten. Fast jede Definition bestimmt die Grenze zwischen Einsprachigkeit und Zweisprachigkeit neu. Laut Macnamara (1967) reicht eine minimale Kompetenz im Bereich des Lesens, Schreibens, Sprechens oder Hörens bereits aus, um eine Person als zweisprachig zu klassifizieren. Laut ihm sind außerdem jene Personen *rezeptiv zweisprachig*, die eine Sprache zwar verstehen, aber nicht sprechen können (vgl. Macnamara 1967: 59f.). Bloomfield (1935) postuliert hingegen ein muttersprachliches Niveau in zwei Sprachen, damit eine Person als zweisprachig bezeichnet werden kann. Eine Person ist dann zweisprachig, wenn eine extreme Form des Spracherwerbs stattfindet, was darin resultiert, dass er/sie von einer MuttersprachlerIn nicht zu unterscheiden ist. Gleichzeitig verweist Bloomfield auf den relativen Charakter des Phänomens Zweisprachigkeit, da der Übergang zwischen Fremdsprache und Muttersprache nicht definiert ist (vgl. Bloomfield 1935: 55f.). Die Literatur zum Thema Zweisprachigkeit bietet unzählige Definitionen, was eine einheitliche Bestimmung des Begriffs Zweisprachigkeit unmöglich macht.

1.1 Zweisprachigkeit – ein multidimensionales Phänomen

Die meisten Definitionen – einige von ihnen wurden oben angeführt – reichen laut Hamers & Blanc (1989) nicht aus, um *Zweisprachigkeit* einzugrenzen, zumal sie Begriffe wie *muttersprachliche Kompetenz* oder *minimale Sprachkompetenz* nicht definieren oder präzisieren. Die Definitionen geben keine Antworten auf essentielle Fragen. Kann eine Person, die in einer zweiten erworbenen Sprache muttersprachliche Kompetenzen aufweist, wobei jedoch ein Akzent der ersterworbenen Sprache bemerkbar ist, als zweisprachig bezeichnet werden? Oder reicht ein Sprachkurs für AnfängerInnen aus, um zweisprachig zu sein? Außerdem zeichnen sich die meisten Definitionen durch ihren eindimensionalen Zugang zum Phänomen Zweisprachigkeit aus. Sie fokussieren primär auf die sprachliche Dimension, also die Sprachbeherrschung in den beiden Sprachen. Andere, außersprachliche Faktoren werden vernachlässigt. Hamers & Blanc (1989) postulieren eine multidimensionale Herangehensweise an das

Phänomen der Zweisprachigkeit. Im Folgenden werden jene Begriffserklärungen angeführt, die auf theoretischen Überlegungen basieren und aus empirischer Sicht relevant sind (vgl. Hamers & Blanc 1989: 6f.).

1.1.1 Relative Sprachkompetenz

Die Dimension der relativen Sprachkompetenz stellt das Verhältnis der beiden Sprachen zueinander dar, wobei in der Literatur zwischen der *ausbalancierten Zweisprachigkeit* und der *dominanten Zweisprachigkeit* differenziert wird. *Ausbalanciert zweisprachig* ist jemand, der in den beiden Muttersprachen die gleiche Sprachkompetenz aufweist, ohne dass eine der beiden Sprachen dominiert. *Dominant zweisprachig* sind hingegen jene Personen, bei denen die Sprachkompetenz einer der Muttersprachen – meistens die ersterworbene Sprache – stärker ausgeprägt ist.

Lambert (1955) führte Untersuchungen mit zweisprachigen Personen durch, um das Verhältnis der beiden Sprachen zueinander zu messen. Er ging davon aus, dass der Grad der Sprachbeherrschung mit der Geschwindigkeit, mit der man auf eine sprachliche Äußerung in der zu untersuchenden Sprache reagiert, korreliert. Je besser eine Sprache beherrscht wird, desto automatisierter und schneller werden Äußerungen in der Sprache verarbeitet. Auf diesem Gedanken baute die von Lambert (1955) durchgeführte Untersuchung auf. Die VersuchsteilnehmerInnen erhielten einfache Anordnungen in Englisch und Französisch und mussten auf diese in den beiden Sprachen reagieren. Dabei wurde die Reaktionsgeschwindigkeit gemessen und verglichen. Je schneller die Reaktionsgeschwindigkeit in einer Sprache war, desto dominanter war laut Lambert (1955) diese Sprache. Wurde auf die verbalen Anordnungen in den beiden Sprachen gleich schnell reagiert, so war man *ausbalanciert zweisprachig*. Es ist anzumerken, dass ein Individuum nicht zwangsläufig in ihrer/seiner Muttersprache dominant sein muss. Die Untersuchung zeigte, dass Personen, die mit ihrer *Zweitsprache* mehr als mit ihrer Muttersprache in Kontakt waren, in dieser dominierten.

Im zweiten Teil der Untersuchung wurden den TeilnehmerInnen 16 Reizwörter sowohl in Englisch als auch in Französisch dargeboten, die aus den eintausend am meisten verbreiteten Ausdrücken ausgewählt wurden. Zu jedem der Wörter mussten innerhalb von 45 Sekunden Ausdrücke aufgezählt werden, die man mit dem jeweiligen Terminus assoziierte. Danach wurde die Anzahl der aufgezählten Wörter mithilfe einer Formel, welche die Gewichtung der Zweisprachigkeit feststellte, in den beiden

Sprachen einander gegenübergestellt. Die Sprache, in der die meisten Wörter produziert werden konnten, war laut Lambert die *dominierende* Sprache. (vgl. Lambert 1955: 2-7).

Hamers & Blanc (1989) machen darauf aufmerksam, dass die *ausbalancierte Zweisprachigkeit* nicht mit einer hohen Sprachkompetenz in den beiden Sprachen gleichgesetzt werden darf. Sie zeigt viel mehr, dass beide Sprachen gleichermaßen beherrscht werden, wobei die Sprachbeherrschung nicht mit der eines monolingualen Individuums verglichen werden kann. Außerdem bedeutet das Gleichgewicht der beiden Sprachen nicht, dass diese in allen Lebensbereichen genutzt werden können (vgl. Hamers & Blanc 1989: 8).

Der Aspekt der Nutzung der Sprachen in gewissen Lebensbereichen findet sich ebenso bei Grosjean (1997). Wie im späteren Verlauf der vorliegenden Arbeit genau erörtert wird, ist die Fähigkeit der Sprachbenutzung situationsabhängig. Je nachdem, in welchem Kontext die jeweiligen Themengebiete erworben wurden, können diese jeweils im erworbenen Kontext angewendet werden. Es ist äußerst selten, dass eine Person in allen ihren/seinen Lebensbereichen beide Sprachen gleichermaßen gebrauchen kann. Dieses Phänomen, welches bei Grosjean (1997) als das *Komplementaritätsprinzip* in die Literatur eingeht, ist laut ihm der Grund, warum sich monolinguale Personen von ihren bilingualen KollegInnen unterscheiden (vgl. Grosjean 1997: 165ff.).

Auch Thiery (1978) äußert sich zum Aspekt der Ausgeglichenheit der beiden Muttersprachen bei *echt Zweisprachigen*³. Laut ihm haben *echt Zweisprachige*, also jene, die ihre beiden Muttersprachen durch ein natürliches Eintauchen in eine sprachliche Umgebung erworben haben, keine dominante Sprache, da beide Sprachen auf gleicher Ebene beherrscht werden. Zwar gibt es Bereiche, in denen sprachliche Erfahrungen in der einen oder anderen Sprache fehlen, diese existieren aber genauso bei monolingualen Personen (vgl. Thiery 1978: 151f.). Daraus resultiert der Gedanke, dass ein *echt zweisprachiges* Individuum die gleiche Sprachkompetenz aufweist wie zwei monolinguale Personen. Diese Fähigkeit ist bei Erwachsenen äußerst selten anzutreffen und ist mit einer großen Anstrengung und konsequenter Sprachenpflege verbunden. Im Normalfall gilt der Leitsatz, zweisprachig Aufgewachsene seien in Bezug auf ihre Sprachbeherrschung nicht die Summe zweier einsprachig Aufgewachsener (vgl.

3 Das Phänomen der *echten Zweisprachigkeit*, die von Christopher Thiery (1978) zum ersten Mal definiert wurde, stellt ein zentrales Thema der vorliegenden Arbeit dar. Die *echte Zweisprachigkeit* wird unter anderem im Kapitel *Forschungsstand* ausführlich erläutert.

Grosjean 1997: 177). *Echt Zweisprachige* würden per definitionem eine Ausnahme bilden.

Bloomfield (1935) weist auf einen weiteren Aspekt hin, nämlich der Verlagerung der *dominanten Sprache*, die hauptsächlich bei Kindern mit Migrationshintergrund vorkommt. Viele Kinder weigern sich mit der Zeit in ihrer ersterworbenen Sprache, die in der Familie gesprochen wird, zu kommunizieren, wenn sie mit der Sprache des Ziellandes in Berührung kommen. Die Sprache des Ziellandes wird zur sogenannten *Erwachsenensprache* (*adult language*). Diese wird auf Muttersprachenniveau beherrscht, wobei jedoch ab und zu Interferenzen aus der ersterworbenen Muttersprache präsent werden (vgl. Bloomfield 1935: 55). Die Frage, ob es bei der zweiterworbenen Muttersprache – im Falle eines konsekutiven Spracherwerbs – verstärkt zu Interferenzen aus der ersten Muttersprache kommt, wurde mithilfe des erstellten Leitfadens eruiert. Dieser Aspekt wurde ebenso mit Fokus auf das Dolmetschen erfragt.

Auch Oksaar (2003) weist auf den Aspekt der *dominierenden Sprache* hin, die nicht zwangsläufig die Muttersprache einer zweisprachigen Person sein muss. Laut ihm kann, je nach Anwendungsbereich und Situation, die *Zweitsprache* dominieren. Die Konstrukte *dominante* und *nichtdominante Sprache* sind keine starren Variablen, sondern sind Veränderungen ausgesetzt. In diesem Zusammenhang hat sich der Begriff *preferred language* etabliert, der die Sprache bezeichnet, die bevorzugt verwendet wird (vgl. Oksaar 2003: 15f.).

Ein weiterer Aspekt, dem Aufmerksamkeit geschenkt werden sollte, ist die im Rahmen der von Diewald (2006) durchgeführten Studie sichtbar gewordene Auffassung einiger InterviewteilnehmerInnen, dass eine völlig ausgeglichene Sprachkenntnis der beiden Muttersprachen nicht möglich sei und dass – zumindest vom Gefühl her – immer eine Sprache die Oberhand gewinnt. Diese sogenannte *Supersprache* ist meistens die Sprache, in der mit der Mutter kommuniziert wurde (vgl. Diewald 2006: 76, 180). Auf der anderen Seite thematisiert Diewald (2006) und später auch Imhof (2011) den Unterschied zwischen der im familiären Umfeld erworbenen Muttersprache, die als emotionale Sprache bezeichnet wird und der Bildungssprache, in der die fachspezifischen Themengebiete, also das in der Schule erworbene Wissen, abgedeckt sind (vgl. Diewald 2006: 101; Imhof 2011: 70). Der unterschiedliche Verwendungszweck, der im Interview ebenso thematisiert wurde, gleicht gedanklich dem *Komplementaritätsprinzip*, laut dem die beiden Muttersprachen selten im gleichen

Kontext verwendet werden (vgl. Grosjean 1997: 165). Dieser Aspekt wird auch bei Oksaar (2003) deutlich. Er weist jeweils der Muttersprache und der zweiterworbenen Sprache eine *Werkzeugfunktion* zu, wonach die ersterworbene Muttersprache eine emotionale und die zweite Muttersprache eine soziale Funktion hat (vgl. Oksaar 2003: 31).

Neben den Überlegungen zur Sprachdominanz allgemein soll das Thema Messbarkeit von Sprachkompetenz im nächsten Kapitel erörtert werden.

1.1.1.1 Messbarkeit von Sprachkompetenz

Der von Lambert (1955) unternommene Versuch, Sprachdominanz zu messen, wirft einerseits die Frage auf, inwieweit die Anzahl der assoziativ produzierten Wörter für das Beherrschen einer Sprache repräsentativ ist. Zum anderen stellt sich die Frage nach der Messbarkeit der Sprachbeherrschung.

Lambert (1978) greift in einem späteren Werk das Thema wieder auf und erkennt die Komplexität des sprachlichen und kulturellen Hintergrunds eines Individuums an, womit er seine Ansätze zur Messbarkeit der Sprachdominanz in Frage stellt (vgl. Lambert 1978: 133-134).

Sprachkenntnis per se ist keine klar definierte Einheit und unterliegt der subjektiven Wahrnehmung einer Person. Seleskovitch (1988) äußert an dieser Stelle den Gedanken, man könne eine Sprache nicht wie ein Gedicht beherrschen oder nicht beherrschen. Eine Sprache beherrscht man nur mehr oder weniger, da sie keine Einheit ist, die man genau definieren kann (vgl. Seleskovitch 1988: 76).

Basierend auf Lamberts (1955) Experiment unternahm auch Kurz (1996) den Versuch, die Sprachfähigkeit von DolmetschstudentInnen zu messen, indem sie die Assoziationsfähigkeit zu verschiedenen Wörtern in einer Untersuchung beobachtete. Die Untersuchung zeigt, dass bei höhersemestrigen Studierenden diese Fähigkeit aufgrund des intensiven Sprachtrainings während des Studiums deutlich ausgeprägter ist als bei denjenigen StudentInnen, die erst am Beginn des Studiums stehen. Der stärkste Unterschied ist bei Studierenden des ersten und des dritten Semesters zu verzeichnen. Kurz merkt jedoch an, dass das Ergebnis keine Schlussfolgerung auf eine Ausgewogenheit der Zweisprachigkeit zulässt (vgl. Kurz 1996: 128-136).

Auch Macnamara (1967) weist auf die beinahe unmögliche Aufgabe hin, den Grad der Zweisprachigkeit zu messen, zumal die Messung der Sprachbeherrschung in nur

einer Sprache schon eine große Herausforderung darstellt. Standardisierte Sprachtests, welche die Muttersprachenkenntnis in Frankreich und in den USA lebender Personen messen sollen, können bei zweisprachig aufgewachsenen Personen mit Englisch und Französisch als Muttersprache, die beispielsweise in Quebec leben, nicht angewendet werden. Man stößt bei Sprachtests auf gewisse Grenzen. Denn oft sind die Tests nicht auf die Personen, an denen sie durchgeführt werden, zugeschnitten. Das Kriterium der *Validität*, also der Gültigkeit eines Sprachtests ist nicht immer gewährleistet, da die Ähnlichkeit mancher Sprachen wie z.B. Englisch und Französisch die Ergebnisse zugunsten der TeilnehmerInnen verfälschen kann. Außerdem wird bei Sprachtests nicht berücksichtigt, ob die Person alle semantischen Variationen und Kombinationsmöglichkeiten eines Wortes in der getesteten Sprache beherrscht. Die sprachliche Flexibilität, die typisch für muttersprachliche Kompetenz ist, wird in den meisten Sprachtests nicht gemessen (vgl. Lambert 1978: 137; Macnamara 1967: 60f.).

Grosjean (1997) macht ebenso darauf aufmerksam, dass Sprache innerhalb eines Individuums nicht genau gemessen werden kann, da diese je nach Situation besser oder schlechter von einem zweisprachig aufgewachsenen Individuum beherrscht wird. Dieses Phänomen bezeichnet Grosjean als das *Komplementaritätsprinzip*, welches in dieser Arbeit aus verschiedenen Blickwinkeln erörtert wird (vgl. Grosjean 1997: 166ff.).

1.1.1.2 Messung der Sprachdominanz bei *echt Zweisprachigen*

Diewald (2006) ging in ihrer Untersuchung der Frage nach, ob mithilfe des Wortassoziationstests nach Lambert (1955) die Sprachdominanz bei *echt Zweisprachigen* gemessen werden kann, und führte den von Lambert erstellten Test mit *echt zweisprachigen* DolmetscherInnen durch.

Der Wortassoziationstest wurde für die Messung der sprachlichen Ausbalanciertheit bei Zweisprachigen erstellt und eignet sich laut Diewald (2006) nicht für die Messung des Dolmetschverhaltens. Dies wurde in der Arbeit von Diewald (2006) auch nicht angestrebt. Laut ihr konnte – entgegen Lamberts Behauptung, die Umgebung wirke sich auf die Testergebnisse aus – kein Zusammenhang zwischen sprachlicher Umgebung und dominanter Sprache nachgewiesen werden. Überhaupt sei es zu einseitig, *echt Zweisprachige* in *dominant* und *ausbalanciert* zu kategorisieren, da hierbei der Multidimensionalität der *echten Zweisprachigkeit* nicht Rechnung getragen werden kann. Außerdem kann mithilfe des Tests das Sprachverhalten nie zur Gänze untersucht

werden, da zunehmend die Ansicht vertreten wird, Sprachkompetenz sei situationsbezogen und relativ (vgl. Diewald 2006: 180f.).

Neben dem Aspekt der *relativen Sprachbeherrschung* existieren eine Reihe anderer Dimensionen, die das Phänomen der Zweisprachigkeit definieren. Zu den wichtigsten Aspekten zählen unter anderem *die kognitive Sprachorganisation, das Spracherwerbsalter und der Kontext des Spracherwerbs*.

1.1.2 Kognitive Sprachorganisation

Ervin & Osgood (1954) unterscheiden zwischen zwei Systemen, in denen die Sprache innerhalb eines Individuums organisiert ist, nämlich dem *kombinierten* und dem *koordinierten Sprachsystem*. Dieses System dominierte lange Zeit in der Zweisprachigkeitsforschung. So wird dieses auch von Hamers & Blanc (1989) beschrieben. Bei einer *koordinierten Zweisprachigkeit* sind beide Sprachen getrennt voneinander neurologisch organisiert, wobei jedes Wort in den beiden Muttersprachen jeweils eine andere Bedeutung hat und andere Assoziationen hervorruft. Für ein Wort gibt es demnach zwei Bedeutungseinheiten mit jeweils einer Ausdrucksweise. Diese Art von Zweisprachigkeit impliziert das Erlernen der beiden Sprachen in verschiedenen sozialen Kontexten.

Liegt eine *kombinierte Zweisprachigkeit* vor, so existiert nur eine Bedeutungseinheit für die Ausdrucksweisen in beiden Sprachen. Beim Hören des Ausdrucks werden gleiche Assoziationen hervorgerufen. Diese Art von Zweisprachigkeit setzt das Erlernen der beiden Sprachen im gleichen sozialen Kontext voraus. (vgl. Hamers & Blanc 1989: 8). Die Unterscheidung zwischen den beiden Sprachsystemen zeigt einzig und allein die kognitive Organisation der beiden Sprachen und beinhaltet keine Information darüber, in welchem Alter oder in welchem Kontext die beiden Sprachen erworben wurden. Allerdings lässt sich eine indirekte Abhängigkeit zwischen der *kognitiven Organisation*, dem *Spracherwerbsalter* und dem *Kontext des Spracherwerbs* feststellen. Kinder mit verschiedensprachigen Eltern werden ihre beiden Muttersprachen eher im familiären Kontext erwerben, was zu einer *kombinierten Sprachorganisation* führt. Kinder hingegen, die mit ihren Familien in ein anderes Land emigrieren, werden Merkmale einer *koordinierten Sprachorganisation* aufweisen. Wichtig ist es anzumerken, dass die beiden Größen keineswegs absolut gesehen werden dürfen, sondern nur zwei extreme Ausprägungen darstellen, zwischen denen sich eine

zweisprachige Person befindet (vgl. Hamers & Blanc 1989: 8ff.).

Weinreich (1970) stellte ein Kompetenzmodell für Sprachlerntypen auf, wobei er innerhalb dieses Modells ebenso zwischen drei Arten von Zweisprachigkeit, nämlich der *koordinierten*, *kombinierten* und der *untergeordneten* unterscheidet. Diese drei Bilinguismustypen sind als mentale Repräsentationen von bilingualen SprecherInnen zu verstehen und stehen im engen Zusammenhang mit dem Kontext des Spracherwerbs (vgl. Weinreich 1970: 9ff.). Wie bei Erwin & Osgood (1954) sind auch bei Weinreichs Modell die Lexika der beiden Sprachen bei der *koordinierten Zweisprachigkeit* voneinander getrennt, da der Erwerb der beiden Sprachen in verschiedenen Umgebungen stattfindet. Es existieren daher zwei unterschiedliche konzeptuelle Bedeutungen für ein Wort. Bei der *kombinierten Zweisprachigkeit* existiert für eine sprachliche Äußerung in den beiden Sprachen nur eine konzeptuelle Ebene. Bei der *kombinierten Zweisprachigkeit* fand der Erwerbsprozess der Sprache im gleichen Kontext statt. Die *kombinierte Zweisprachigkeit* impliziert zwar eine kombinierte mentale Repräsentation, die Sprachen werden jedoch auf lexikalischer Ebene wohl getrennt voneinander gebraucht. Die *untergeordnete Zweisprachigkeit* bedeutet, dass die sprachlichen Äußerungen der untergeordneten Sprache durch die Bedeutung der sprachlichen Äquivalente der übergeordneten Sprache erfasst werden. Wenn eine untergeordnete Sprachorganisation vorhanden ist, wird die übergeordnete Sprache vor der untergeordneten erworben. Manche AutorInnen sprechen in diesem Zusammenhang von einer unbalancierten Zweisprachigkeit, wobei die untergeordnete Sprache der schwächeren gleichgesetzt wird. Laut Müller et al. (2007) ist diese Sichtweise vorstellbar, jedoch keineswegs erwiesen. Beim Vorhandensein einer untergeordneten Zweisprachigkeit kann ein hohes Sprachniveau erreicht werden. Die sprachlichen Ausdrücke werden jedoch weiterhin durch die der ersterworbenen Sprache interpretiert. Ebenso ist der Übergang von dieser Art der Zweisprachigkeit zur *koordinierten* nicht ausgeschlossen.

Die Widersprüchlichkeit der Ergebnisse von zahlreichen Tests zu diesem Thema führte zu Kritik an diesem Modell. Manche Studienergebnisse unterstützen Weinreichs (1970) Konzept, manche widerlegen es. Außerdem ist anzumerken, dass die im Modell aufgezählten Dimensionen keine festgelegten Größen sind und sich innerhalb eines Individuums je nach Situation und Zeitspanne des Lebens verändern. Somit kann eine Person einmal mehr *kombiniert*, einmal mehr *koordiniert* sein (vgl. Müller et al. 2007:

210-214).

Wojnesitz (2010) macht darauf aufmerksam, dass laut manchen AutorInnen das Modell der *koordinierten* und *kombinierten Organisation der Sprachen* längst als überholt gilt (vgl. Wojnesitz 2010: 37).

Eine weitere, für die Charakterisierung der Zweisprachigkeit entscheidende Dimension ist das *Spracherwerbsalter*.

1.1.3 Das Alter zum Zeitpunkt des Spracherwerbs

Das Spracherwerbsalter spielt nicht nur in Hinsicht auf die im letzten Kapitel beschriebene kognitive Organisation der Sprache eine wichtige Rolle, sondern wirkt sich ebenso auf die sprachliche, neuropsychologische, kognitive und soziokulturelle Entwicklung eines Individuums aus. Das Alter, in dem die beiden Sprachen erworben wurden, steht im direkten Zusammenhang mit anderen Dimensionen, wie z.B. dem Kontext des Spracherwerbs oder dem Kontext, in dem die beiden Sprachen gebraucht und gesprochen werden. Besonders der Kontext des Spracherwerbs steht mit dem Spracherwerbsalter in direkter Verbindung. Ein früher Spracherwerb der beiden Muttersprachen geschieht fast immer im familiären Kontext, während ein später Erwerb der zweiten Muttersprache in den meisten Fällen in einem schulischen Kontext stattfindet. Die zweite Sprache wird außerhalb der Familie und getrennt von der ersterworbenen Sprache gelernt (vgl. Hamers & Blanc 1989: 10).

1.1.3.1 Spracherwerb im Kindesalter: Simultane vs. Konsekutive Zweisprachigkeit

Der Aspekt des Spracherwerbsalters wird in der Literatur in drei Kategorien unterteilt, nämlich den *Zweitspracherwerb in der Kindheit*, *im Jugendalter* und *im Erwachsenenalter*. Der Zweitspracherwerb im Kindesalter besteht aus zwei weiteren Unterkategorien. Von *simultanem Spracherwerb (simultaneous/ early bilinguality)* ist dann die Rede, wenn die beiden Muttersprachen parallel und durch ein natürliches Eintauchen in eine sprachliche Umgebung, also informell, erworben werden (vgl. Hamers & Blanc 1989: 10f.).

Nach Reich & Roth (2002) können beim frühkindlichen Spracherwerb beide Sprachen als *Erstsprache* bezeichnet werden. Man spricht auch von einem *bilingualen Erstspracherwerb* bzw. *simultaner Zweisprachigkeit*. (vgl. Reich & Roth 2002: 11) Die

simultane Zweisprachigkeit tritt dann auf, wenn die Eltern eines Kindes jeweils eine andere Muttersprache haben oder die Umgebungssprache, also die Sprache in der die Kinder mit Gleichaltrigen kommunizieren, eine andere ist als die, die Zuhause gesprochen wird (vgl. McLaughlin 1984: 10).

Die zweite Kategorie, die als *konsekutiver Spracherwerb* (*consecutive childhood bilinguality*) bezeichnet wird, impliziert ein Erlernen der zweiten Muttersprachen erst nach dem Verinnerlichen der Grundstruktur der ersterworbenen Sprache. Im Gegensatz zum *simultanen Spracherwerb* ist bei einem *konsekutiven Erwerb* der zweiten Muttersprache ein gesteuerter, beabsichtigter Spracherwerb möglich (vgl. McLaughlin 1984: 10). Als ungefähre Grenze zwischen der *konsekutiven* und der *simultanen Zweisprachigkeit* wird das Alter von drei Jahren genannt, da in diesem Alter die ersterlernte Sprache bereits in ihren Grundzügen (auch wenn nicht vollständig) erworben wurde (vgl. McLaughlin 1984: 101).

Paradis (2009) weist darauf hin, dass bei einem konsekutiven Spracherwerb – vergleicht man diesen mit dem simultanen – eine schwächere Ausprägung beider Muttersprachen zu beobachten ist. Dies kann dann vorkommen, wenn der Spracherwerb der zweiten Muttersprache im mittleren Kindesalter beginnt (vgl. Paradis 2009: 33).

Für die vorliegende Arbeit ist der Spracherwerb in der Kindheit von großer Relevanz. Laut Thiery (1978) ist der natürliche Spracherwerb vor oder während der Pubertät Voraussetzung für die *echte Zweisprachigkeit* (vgl. Thiery 1978: 148f.). Kriterium für die Teilnahme der im Rahmen der Masterarbeit durchgeführten qualitativen Interviews war der Erwerb der beiden Sprachen vor bzw. während der Pubertät, da nur in solchem Fall gewährleistet werden konnte, dass die zu interviewende Person über zwei Muttersprachen verfügt.

Im Gegensatz zu Thiery (1978), der die Behauptung aufstellt, die kritische Periode zum Erlernen einer Sprache auf dem Niveau einer Muttersprache sei das Alter vor oder während der Pubertät, gibt es laut Williams (1997) mehrere kritische Perioden, die je nach Sprachbereich – also je nachdem, ob es sich um die phonetische, semantische oder syntaktische Entwicklung der Sprache handelt – zu einem anderen Zeitpunkt anzusetzen sind. Manche Aspekte der Sprache müssen in einem sehr frühen Stadium der kindlichen Sprachentwicklung erworben werden, damit sie auf Muttersprachenniveau beherrscht werden. Dabei wird unter anderem Bezug auf die von Johnson & Newport (1989)

durchgeführte Studie zur sogenannten *kritischen Periode* genommen⁴. Beim Spracherwerbssalter wird in diesem Zusammenhang zwischen *früher Zweisprachigkeit* (*early bilinguality*) und *später Zweisprachigkeit* (*late bilinguality*) unterschieden (vgl. Williams 1997: 136).

1.1.3.2 Frühe vs. späte Zweisprachigkeit

Die Begriffe *frühe* und *späte Zweisprachigkeit* wurden vom kanadischen Psychologen Lambert (1977) formuliert. Nimmt man auf den Aspekt des Spracherwerbssalters Bezug, so ist laut ihm die Differenzierung zwischen der *frühen* und der *späten Zweisprachigkeit* unabdingbar (vgl. Lambert 1977: 139).

Frühe Zweisprachige erwerben ihre beiden Muttersprachen während der frühen Kindheit. Hingegen erlernen *späte Zweisprachige* ihre zweite Sprache nach der frühen Kindheit. Demnach seien *frühe Zweisprachige* Träger zweier Muttersprachen, während bei *späten Zweisprachigen* nur ihre ersterworbene Sprache als Muttersprache gesehen werden kann. *Spät Zweisprachige*, die über eine hohe Sprachkompetenz in der später erworbenen Sprache verfügen, werden als *near-native speakers*, also als *beinahe-MuttersprachlerInnen* bezeichnet. Laut Williams (1997) sind nur jene *echt zweisprachig*, die der Kategorie der *frühen Zweisprachigen* angehören. Einer Sprache die später erworben wird liegen nämlich andere Produktions- und Auffassungsstrategien zugrunde (vgl. Williams 1997: 136). Diese Annahme steht im Widerspruch zu Thierys (1978) Konzept, nämlich, dass eine Person, die ihre beiden Sprachen vor oder während der Pubertät erworben hat, diese als vollwertige Muttersprache gebrauchen kann, ohne monolingualen Personen gegenüber benachteiligt zu sein.

1.1.3.3 Zweitspracherwerb – die „kritische Periode“

Im Gegensatz zum oben angeführten Konzept von Thiery (1978) variiert laut Johnson & Newport (1989) die Sprachfähigkeit der ersterworbene Sprache bereits vor der Pubertät.

Als Ausgangspunkt für die Studie von Johnson & Newport (1989) gilt die von Lenneberg (1967) aufgestellte Hypothese.

4 Die Thematik um die *kritische Periode* wird im Kapitel 1.1.3.3. Zweitspracherwerb – die *kritische Periode* ausführlich erörtert.

1.1.3.3.1 Die Lenneberg-Hypothese

Die Lenneberg-Hypothese (1967) besagt, dass es eine *kritische Periode* für die ersterworbene Muttersprache gibt, die innerhalb des Zeitraums zwischen früher Kindheit und dem Alter vor dem Beginn der Pubertät angesiedelt ist. Nur wenn die Sprache innerhalb dieses Zeitraums erworben wird, kann eine komplette Sprachfähigkeit in dieser Sprache erreicht werden. Der Hypothese von Lenneberg liegt die Annahme zugrunde, dass das Gehirn mit dem Beginn der Pubertät an Plastizität und Fähigkeit zur neurologischen Reorganisation, welche für den Erwerb einer Sprache notwendig sind, verliert. Diese sind jedoch notwendig, um eine Sprache zu erwerben (vgl. Lenneberg 1967: 168f.).

Zur Überprüfung der Lenneberg-Hypothese führten Newport & Supalla (1984) eine Studie durch. Sie untersuchten den Erstspracherwerb bei ProbandInnen mit angeborener Gehörlosigkeit, die ASL (American Sign Language) in verschiedenem Alter erwarben. Es wurden drei Gruppen gebildet. ProbandInnen der ersten Gruppe – *Native Learners* – waren mit der Gebärdensprache durch ihre gehörlosen Eltern von Geburt an vertraut. Die zweite Gruppe – *Early Learners* – fingen den Spracherwerb der ASL zwischen vier und sechs Jahren an. Bei den *Late Learners* setzte der Erwerb der ASL erst ab dem Alter von zwölf Jahren an. Getestet wurde die Verb-Morphologie in Sprachverstehen und Sprachproduktion, wobei als Kontrollgruppe *MuttersprachlerInnen* herangezogen wurden, die mindestens 40 Jahre lang die ASL zur täglichen Kommunikation nutzten. Das Ergebnis zeigte einen linearen Abfall des Leistungsniveaus mit dem Fortschreiten des Spracherwerbsalters. Die besten Ergebnisse waren bei der ersten Gruppe, den *Native Learners*, zu beobachten (vgl. Johnson & Newport 1989: 3f.).

Die Ergebnisse der Studie bestätigten die Annahme von Lenneberg (1967), nämlich dass ein altersabhängiger Leistungsabfall beim Erlernen der ersten Muttersprache vorhanden ist. Die Hypothese musste jedoch korrigiert werden, da ein kompletter Leistungsverfall mit dem Einsetzen der Pubertät, wie von Lenneberg angenommen, nicht eintritt. Vielmehr erreichen Personen, die erst nach der Pubertät mit dem Erlernen einer zweiten Sprache beginnen, kein Muttersprachenniveau. Die Sprache kann trotzdem auf einer hohen Ebene erworben werden (vgl. Johnson & Newport 1989: 3f.).

1.1.3.3.2 Die Lenneberg-Hypothese und der Zweitspracherwerb

Johnson & Newport (1989) untersuchten, ob die Hypothese der *kritischen Periode* auf

den Zweitspracherwerb übertragbar ist. Dabei spalteten sie die Lenneberg-Hypothese in zwei Unterhypothesen, die jeweils eine mögliche Interpretation der Lenneberg-Hypothese darstellen.

Die *Übungshypothese (exercise hypothesis)* besagt, dass jedes Kind in seiner frühen Entwicklungsphase höchste Kapazität zum Spracherwerb aufweist. Wird diese Kapazität nicht genutzt, dann geht sie ab dem Alter der Pubertät verloren. Wenn diese Fähigkeiten jedoch trainiert werden, bleiben sie auch für das weitere Leben erhalten. Aus der *Übungshypothese* kann die Schlussfolgerung gemacht werden, dass ein gleichwertiger Zweitspracherwerb im Erwachsenenalter möglich ist, wenn die erlernte Sprache innerhalb der *kritischen Periode* erlernt wird. Wird jedoch im Kindesalter keine erste Sprache erworben, so kann dies zu keinem späteren Zeitpunkt zu 100% nachgeholt werden. Daraus folgt, dass Erwachsene aufgrund ihrer stärker ausgeprägten Kenntnisse der Muttersprache sogar Vorteile gegenüber Kindern beim Erwerb einer Zweitsprache haben.

Die *Reifehypothese (maturational state hypothesis)* besagt hingegen, dass die Kapazität zum Spracherwerb, die in der frühen Kindheit am stärksten ausgeprägt ist, nach dem Einsetzen der Pubertät schwindet. Diese Hypothese impliziert, dass Kinder eine zweite Sprache leichter erlernen können, da das kindliche Gehirn neurologische Fähigkeiten aufweist, die zum Zeitpunkt der Reife verschwinden. Die Hypothese besagt, dass das Gehirn unabhängig von den sprachlichen Erfahrungen arbeitet und Kinder sowohl eine als auch zwei Sprachen auf dem gleichen Niveau und besser als Erwachsene erwerben können. Beide Hypothesen sind in Bezug auf den Erwerb der ersten Sprache gleichbedeutend. Aus Lennebergs Überlegungen geht nicht klar hervor, welche Version der Hypothese er bevorzugt hätte, da keine Überlegungen zum Zweitspracherwerb angestellt wurden (vgl. Johnson & Newport 1989: 4-6). Seine Überlegungen lassen jedoch die Schlussfolgerung zu, dass er der *Reifehypothese* den Vorzug gegeben hätte. Denn laut ihm ist die Fähigkeit eine Sprache automatisch, durch bloßen Kontakt mit einer sprachlichen Umgebung anzueignen, nach Eintreten der Pubertät nicht mehr gegeben. Nach der Pubertät kann eine Sprache nur durch bewusstes Bemühen und viel Anstrengung erworben werden, wobei die Fähigkeit, diese akzentfrei zu beherrschen im Alter nach der Pubertät schwindet (vgl. Lenneberg 1967: 176). Diese Überlegung ist mit der Theorie der *echten Zweisprachigkeit*, bei welcher eine Muttersprache nur bis zum Alter vor oder während der Pubertät und nur durch

Immersion angeeignet werden kann, ident. Das Aufrechterhalten der *echten Zweisprachigkeit* im Erwachsenenalter ist nur durch bewusstes Bemühen und durch ein ständiges Schaffen einer mehrsprachigen Umgebung möglich (vgl. Thiery 1978: 148ff.).

Eine weitere Überlegung von Lenneberg deutet jedoch auf ein Präferieren der *Übungshypothese* hin. Laut ihm ähneln sich viele Sprachen in ihrer Grundstruktur, weshalb das in der Kindheit geschaffene neuronale Grundgerüst der ersten Sprache für weitere Sprachen im Erwachsenenalter genutzt werden kann (vgl. Lenneberg 1967: 176).

Während die *Übungshypothese* der Auffassung der *echten Zweisprachigkeit* nach Thiery (1978) widerspricht, stimmen die Überlegungen der *Reifhypothese* mit denen der *echten Zweisprachigkeit* überein.

Johnson & Newport (1989) beziehen sich auf eine Reihe weiterer Studien, die den *Zweitspracherwerb* untersuchten. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass laut einigen Studien Erwachsene einen kurzfristigen Vorsprung beim *Zweitspracherwerb* im Erlernen von Syntax und Phonologie haben, Kinder jedoch eine Zweitsprache akzentfrei erwerben können, was Erwachsenen meistens nicht gelingt. Weiters lässt sich festhalten, dass das Einreisearchter in ein fremdsprachiges Land mit der Sprachleistung der später erworbenen Sprache stark korreliert, wobei eine spätere Einreise Hand in Hand mit schlechteren Ergebnissen geht (vgl. Johnson & Newport 1989: 6ff.).

1.1.3.3.2.1 Zweitsprache – Präzisierung des Begriffs

Betrachtet man die Publikationen von Thiery (1978) und Johnson & Newport (1989), so werden verschiedene Begriffsauffassungen des Terminus *Zweitsprache* ersichtlich. Bei Thiery ist unter *Zweitspracherwerb* nur das Erlernen einer Sprache durch eine andere zu verstehen. Laut ihm ist der Ausdruck *dominante Sprache* oder *erste Sprache* nicht kompatibel mit dem Konstrukt der *echten Zweisprachigkeit*. Denn bei der *echten Zweisprachigkeit* sind beide Sprachen, wenn durch Immersion und vor oder während der Pubertät erworben, gleichwertig (vgl. Thiery 1978: 151). Im Gegensatz zu Thiery unterscheiden Johnson & Newport (1989) zwischen ersterworbener Sprache und Zweitsprache, auch wenn die Zweitsprache im frühen Kindesalter durch natürlichen Sprachkontakt erworben wurde. Bei Johnson & Newport (1989) wird ein Unterschied zwischen der ersten Muttersprache und der zweiterworbenen Sprache ersichtlich, wobei nur jene Sprache als Muttersprache bezeichnet wird, die als Erstsprache erworben

wurde. Aus den Untersuchungen von Johnson & Newport (1989) geht nicht hervor, ob die Autorinnen der Auffassung sind, dass eine Sprache – wenn vor oder während der Pubertät erworben – auf dem Niveau einer Muttersprache erlernt werden kann, ohne monolingualen Personen gegenüber benachteiligt zu sein (vgl. Johnson & Newport 1989: 1f.).

Im Rahmen dieser Arbeit wird der Begriff Muttersprache gleichbedeutend mit jener/n Sprache/n verwendet, die von den InterviewpartnerInnen als solche empfunden werden, wenn diese – in Anlehnung an das Konstrukt der *echten Zweisprachigkeit* nach Thiery (1978) – vor oder während der Pubertät und durch Immersion erworben wurden (vgl. Thiery 1978: 148). Der Begriff *Zweitsprache* wird im Sinne der Begriffsauffassung nach Thiery (1978) verwendet.

1.1.3.3.2.2 Das Experiment von Johnson & Newport

Im folgenden Kapitel wird, um ein besseres Verständnis der Materie zu gewährleisten, das Experiment von Johnson & Newport (1989) erläutert und in den Kontext des vorliegenden Forschungsvorhabens gesetzt. Johnson & Newport (1989) untersuchten den Einfluss des Spracherwerbsalters auf das Beherrschen der Grammatik der Zweitsprache bei 46 Personen mit chinesischer und koreanischer Muttersprache (vgl. Johnson & Newport 1989: 1). Folgende Fragestellungen wurden im Rahmen des Experiments untersucht:

- Beeinflusst das Alter des Zweitspracherwerbs die Grammatik der zweiterworbenen Sprache?
- Wenn es einen Zusammenhang gibt, wie gestaltet sich dieser? Gibt es ein Absinken der Leistung (Leistungsplateau)? Wenn ja, wann findet der Leistungsabfall statt?
- Welche Bereiche der Grammatik bereiten bei welchen Altersgruppen beim Zweitspracherwerb die größten/wenigsten Probleme?
- Kann mithilfe der zu untersuchenden Variablen ein altersbedingter Einfluss auf den Lernerfolg nachgewiesen werden?

Die Beantwortung der Fragen soll helfen, die *kritische Periode* besser zu verstehen und eine der beiden vorgeschlagenen Hypothesen zu favorisieren (vgl. Johnson & Newport 1989: 8f.).

Die Auswahl der 46 ProbandInnen mit chinesischer und koreanischer

Muttersprache wurde mit der typologischen Unähnlichkeit zu der englischen Sprache begründet. Bei der Untersuchung konnte kein Leistungsunterschied zwischen den TeilnehmerInnen mit chinesischer und koreanischer Muttersprache beobachtet werden, weshalb die beiden Gruppen im Experiment immer gemeinsam erwähnt werden. Die TeilnehmerInnen emigrierten zwischen dem dritten und dem 39. Lebensjahr in die USA. Das Alter der Immersion war das Hauptkriterium bei der Auswahl der Teilnehmenden. Um zu gewährleisten, dass die TeilnehmerInnen im gleichen Maß der englischen Sprache ausgesetzt waren, wurden StudentInnen und MitarbeiterInnen der Universität in Illinois für das Experiment ausgewählt. Die Aufenthaltsdauer im Zielland lag zum Zeitpunkt des Versuchs zwischen drei und 26 Jahren. Die TeilnehmerInnen wurden in zwei Gruppen unterteilt. Der ersten Gruppe – *early arrivals* – gehörten all jene an, die vor dem 15. Lebensjahr in die USA emigrierten. Das Einreisealter der zweiten Gruppe – *late arrivals* – lag zwischen dem 17. und dem 39. Lebensjahr. Als Kontrollgruppe fungierten 23 *monolingual* aufgewachsene Personen mit Englisch als Muttersprache. Die TeilnehmerInnen wurden hinsichtlich ihrer Grammatikkenntnisse der englischen Sprache getestet, wobei sie die ihnen in mündlicher Form dargebotenen Sätze auf ihre Richtigkeit hin beurteilen mussten. Aus 276 Sätzen waren 140 grammatikalisch nicht korrekt und die übrigen 136 entsprachen einer korrekten englischen Grammatik. Bei dem Experiment wurden zwölf grammatikalische Regeltypen untersucht. Nach dem Experiment wurden die TeilnehmerInnen zusätzlich zu ihrem sprachlichen Hintergrund interviewt (vgl. Johnson & Newport 1989: 9-18).

Die Studie zeigt einen starken linearen Zusammenhang zwischen dem Einreisezeitpunkt und dem Leistungsniveau der englischen Sprache. Je früher eine Person in die USA einreiste, desto besser waren die Ergebnisse beim Grammatiktest. Dieser lineare Zusammenhang zwischen Einreisezeitpunkt und Leistung zeigte sich bis zum Pubertätsalter. Bei denjenigen TeilnehmerInnen, die im Alter zwischen drei und sieben Jahren in die USA einreisten, konnte kein Leistungsunterschied zu MuttersprachlerInnen festgestellt werden. Alle anderen Gruppen – Personen, die zwischen acht und zehn, zwischen elf und 15 und zwischen 17 und 39 Jahren in die USA emigrierten – lieferten signifikant schlechtere Ergebnisse im Vergleich zu MuttersprachlerInnen der englischen Sprache. Die Leistung fiel mit zunehmendem Alter ab.

Aus den Ergebnissen wird die Annahme gefolgert, dass bei einem Einreisealter bis

zum siebenten Lebensjahr muttersprachliches Niveau der zweiterworbenen Sprache erreicht werden kann. Es wird darauf hingewiesen, dass das Ergebnis mit der einfachen Satzstruktur der dargebotenen Sätze zusammenhängen kann und dass bei einer komplexeren Satzstruktur ein anderes Ergebnis geliefert hätte werden können, bei dem ein Leistungsunterschied zwischen MuttersprachlerInnen und denjenigen, die im Alter von drei bis sieben Jahren in das Land emigrierten, nicht auszuschließen ist. Der starke lineare Zusammenhang zwischen Einreisealter und Fehlerquote beim Test zeigte sich bis zur Pubertät. Bei jenen ProbandInnen, die nach der Pubertät in die USA emigrierten, bestand keine Korrelation zwischen den Ergebnissen und dem Einreisealter. Die Sprachleistung beim Test variierte stark bei dieser Untersuchungsgruppe ist, wobei diese im Vergleich zu Personen, die vor der Pubertät in die USA übersiedelten, schlechter ausfällt.

Bei dem Experiment konnte eine weitere wichtige Beobachtung gemacht werden. Der Spracherwerb all jener Personen, die vor dem 15., und besonders all jener, die vor dem zehnten Lebensjahr in ein anderes Land einreisten, hing wenig von individuellen Faktoren ab. Vielmehr war das Alter per se für die Leistung beim Spracherwerb verantwortlich, wobei zwischen den einzelnen Personen wenig Unterschied verzeichnet wurde. Bei Personen, die nach dem 15. Lebensjahr einem anderssprachigen Umfeld ausgesetzt wurden, war eines klar: sie erlangten keine muttersprachliche oder beinahe-muttersprachliche Kompetenz in der Sprache des Ziellandes. Die Sprachkompetenz jedoch variierte bei den einzelnen Personen und hing von vielen einzelnen Faktoren ab. Variablen wie etwa *Dauer des Sprachkontakts in der Anfangszeit, Ausmaß und Dauer des englischen Sprachunterrichts* und *Motivation, die englische Sprache zu erwerben* wiesen keine signifikante Korrelation mit der Sprachkompetenz auf. Weitere untersuchten Variablen wie etwa *Selbstbewusstsein* oder *kulturelle Zugehörigkeit* zeigten zwar einen Zusammenhang mit *Sprachkompetenz*, waren jedoch im Vergleich der Variable *Sprachkompetenz* mit dem *Einreisealter* unbedeutend.

Was die Regeltypen betrifft, zeigte sich eine signifikant schlechtere Leistung der beiden letzten Altersgruppen in gewissen grammatikalischen Bereichen.

Aus der Studie konnte gefolgert werden, dass die von Lenneberg (1967) aufgestellte Hypothese der *kritischen Periode* beim Erlernen der ersten Sprache, auf den Erwerb einer zweiten Sprache übertragen werden kann.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass ein signifikanter Zusammenhang zwischen

Einreisealter und Sprachkompetenz bis zum 15. Lebensjahr beobachtet werden konnte, wobei ein frühes Einreisealter mit guten Testergebnissen einhergeht. Personen, die bis zu ihrem siebenten Lebensjahr in die USA einreisten, erzielten die gleichen Ergebnisse wie die MuttersprachlerInnen-Kontrollgruppe. Danach folgt, angefangen vom siebenten Lebensjahr bis zum Alter der Pubertät, ein Leistungsabfall, gefolgt von einem Leistungsplateau bei denjenigen Personen, die nach der Pubertät in das Land emigrierten.

Die Forschungsergebnisse machen deutlich, dass Kinder beim Zweitspracherwerb einen Vorteil Erwachsenen gegenüber haben. Dies deutet darauf hin, dass die zu Beginn vorgeschlagene *Reifehypothese*, die eine Interpretationsmöglichkeit der Lenneberg-Hypothese darstellt am geeignetsten zu sein scheint.

Die *Reifehypothese (maturational state hypothesis)* besagt nämlich, dass die Fähigkeit des Spracherwerbs, die in der Kindheit am stärksten ausgeprägt ist, nach der Pubertät nicht mehr präsent ist. Demnach sind Kinder imstande, eine zweite Sprache leichter als Erwachsene zu erlernen, da das kindliche Gehirn Fähigkeiten aufweist, die nach dem Einsetzen der Pubertät verschwinden. Entspricht diese Hypothese der Realität, so wären Kinder imstande, zwei Sprachen auf dem gleichen Niveau zu erwerben, was Erwachsenen nicht gelingen würde (vgl. Johnson & Newport 1989: 18-40).

Die *Reifehypothese* ist mit den Ergebnissen der Befragungen von Thiery (1978) und Diewald (2006) kompatibel, da aus den Arbeiten hervorgeht, dass ein Beherrschen zweier gleichwertiger Sprachen möglich ist.

Unter Berücksichtigung des Forschungsprojektes von Johnson & Newport (1989) wurde für den Zweck meines Forschungsvorhabens das Spracherwerbsalter der InterviewpartnerInnen eruiert. Die Möglichkeit auftretender Probleme, die mit einer spät erworbenen A-Sprache in Verbindung stehen, wurde bei der Analyse der Forschungsergebnisse berücksichtigt. Ebenso wurde im weiteren Verlauf der vorliegenden Arbeit eruiert, ob die Altersgrenze von sieben Jahren, bis zu welcher – laut dem Experiment – muttersprachliches Niveau der zweiterworbenen Sprache auf der grammatikalischen Ebene erzielt werden kann, mit dem subjektivem Empfinden der InterviewpartnerInnen ihrer Muttersprache/n gegenüber übereinstimmt.

Berücksichtigt werden muss die Tatsache, dass es sich bei den von Johnson & Newport (1989) durchgeführten Tests um das Erkennen von grammatikalisch richtigen

oder falschen Sätzen handelt, beim Dolmetschen jedoch der aktive Gebrauch der Sprache relevant ist. Die Frage, inwieweit das Erwerben der grammatikalischen Kompetenz mit der für die Dolmetschkompetenz erforderlichen sprachlichen Fähigkeiten gleichgesetzt werden kann, kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden. Jedoch kann die Unterteilung der Interviewpartnerinnen nach Altersgruppen Aufschluss darüber geben, ob sich mit steigendem Einreisalter die subjektive Empfindung der Sprachbeherrschung der A-Sprache verändert.

Johnson & Newport (1989) waren von der *Reifehypothese* unter anderem deshalb überzeugt, da alle TestteilnehmerInnen den gleichen sprachlichen Einflüssen während der Spracherwerbsphase ausgesetzt waren. Alle Personen sprachen ihre Muttersprache – chinesisch oder koreanisch – im familiären Umfeld und waren einem englischsprachigen schulischen bzw. universitären Umfeld ausgesetzt. Informationen darüber, ob und wie oft die Personen dem muttersprachlichen kulturellen Umfeld und der muttersprachlichen Umgebung ausgesetzt waren oder sind, werden den LeserInnen vorenthalten (vgl. Johnson & Newport 1989: 34f.). Laut Thiery (1978) ist aber die sogenannte *Dreier-Konstellation* – das familiäre, das schulische Umfeld und der Kontakt mit der sprachlichen Umgebung – für das Beherrschen der ersten und zweiten Muttersprache ausschlaggebend (vgl. Thiery 1978: 148). Johnson & Newport (1989) machen darauf aufmerksam, dass die Faktoren schulisches und familiäres Umfeld in der Auswertung ihres Experimentes nicht berücksichtigt wurden. Kinder wiesen laut Johnson & Newport (1989) ein einheitliches Muster auf, welches weniger von den persönlichen Erfahrungen und vielmehr vom Alter des Spracherwerbs dominiert wird. Mit dem Fortschreiten des Erwerbalters treten die individuellen Unterschiede immer mehr in den Vordergrund (vgl. Johnson & Newport 1989: 35-38). Weitere Studien sind notwendig, um den Einfluss der *Dreier-Konstellation* beim Erlernen einer zweiten Muttersprache vor der Pubertät, vor allem vor dem siebenten Lebensjahr, zu untersuchen. Diese würden die Frage nach dem Gleichgewicht zwischen den beiden Einflussfaktoren – dem Alter und der *Dreier-Konstellation* – beantworten.

Eine weitere interessante Frage, die sich nach Betrachtung der Forschungsergebnisse von Johnson & Newport (1989) in Bezug auf die A-Sprache stellt, ist die, ob Personen, die nach dem siebenten Lebensjahr in ein Land einreisen, die Kompetenz besitzen, ihre zweiterworbene Sprache als A-Sprache beim Dolmetschen anzugeben. Eine negative Antwort auf diese Frage würde die Ergebnisse der Studien

von Thiery (1978) und Diewald (2006) in Frage stellen, wobei jedoch offen bleibt, ob beim Ausüben der Dolmetschtätigkeit die „Sieben-Jahres-Grenze“ bestehen bleibt. Für die Beantwortung dieser Fragen sind ebenfalls weitere Studien erforderlich.

1.1.4 Weitere Theorien

Der Gedanke, die Reihenfolge des Spracherwerbs sei mit der Dominanz der erworbenen Sprachen nicht gleichzusetzen, wird von Jessner (2006) geäußert und würde Thierys (1978) Auffassung, eine vor der Pubertät erworbene Sprache könne auf einer muttersprachlichen Ebene erworben werden, nicht widersprechen. Jessner fokussiert primär auf den Erwerb von gleich drei Sprachen, ist jedoch der Auffassung, *Multilingualismus* sei dem Überbegriff Zweisprachigkeit zuzuordnen. Denn laut vielen WissenschaftlerInnen ist die Zweisprachigkeit die häufigste Form von Mehrsprachigkeit (vgl. Jessner 2006: 15ff.).

Montrul (2008) betrachtet die zuvor diskutierte *kritische Periode* aus einem anderen Blickwinkel. Sie macht darauf aufmerksam, dass bei einem schnellen Erwerb der Umgebungssprache, der seitens der Gesellschaft von MigrantInnenkindern verlangt wird, die Kompetenz der ersterworbenen Sprache nachlässt oder gar verschwindet. Auch bei älteren Kindern kann ein Sprachverlust der Familiensprache eintreten, wenn das Aufrechterhalten der Sprachkenntnisse weder seitens der Familie, noch seitens der Schule gefördert wird. Ein Sprachverlust wird mit zunehmendem Alter weniger wahrscheinlich. Ein signifikanter Unterschied und ein geringeres Risiko eines Sprachverlustes ist bei Kindern ab acht bis zehn Jahren zu beobachten. Jedoch sind weitere wissenschaftliche Studien notwendig, um diesen Sachverhalt genauer zu untersuchen (vgl. Montrul 2008: 158f.). Im Bezug auf die vorliegende Arbeit wurde der Aspekt des Sprachverlustes in Zusammenhang mit dem Erwerb der zweiten Muttersprache bei der Durchführung der Interviews berücksichtigt.

Nachdem die in der Literatur am meisten vorkommenden Dimensionen der Zweisprachigkeit, nämlich die relative Sprachkompetenz, die kognitive Sprachorganisation, das *Alter* und damit verbunden, der Kontext des Spracherwerbs dargeboten wurden, erscheint es wichtig, einen letzten Aspekt, nämlich die kulturelle Identität zweisprachiger Individuen, zu erörtern.

1.1.5 Kulturelle Identität

Der Aspekt der kulturellen Identität bei Zweisprachigen wird unter anderem von Diewald (2006), Grosjean (1982) und in der Masterarbeit von Imhof (2011) thematisiert und erscheint, da Sprache und Kultur untrennbar sind, für die vorliegende Arbeit von großer Bedeutung.

Hamers & Blanc (1989) unterteilen die *kulturelle Identität* bei Zweisprachigen in vier Unterkategorien. Zweisprachige können auf kultureller Ebene von beiden Sprachgemeinschaften als „eine von Ihnen“ akzeptiert werden. In diesem Fall wird von *Bikulturalität* gesprochen. Eine bikulturelle Person ist oft *ausgeglichen zweisprachig*⁵, jedoch ist dies nicht immer der Fall. In Gesellschaften, die *monokulturell* geprägt sind und in denen Bikulturalität abgelehnt wird, sind *echt Zweisprachige* oft nur, trotz hoher sprachlicher Kompetenz in ihren beiden Sprachen, monokulturell. Dies bedeutet, dass sie nur eine kulturelle Identität verinnerlicht haben. Als *akkulturiert zweisprachig* bezeichnet man eine Person dann, wenn sie die kulturelle Identität der Sprachgemeinschaft annimmt, deren Sprache sie als zweite Muttersprache erlernt hat. Dabei wird die ersterworbene kulturelle Identität abgelehnt. Von *dekulturierten Zweisprachigen* ist dann die Rede, wenn die Identität mit der Kultur der ersterworbenen Sprache nicht mehr vorhanden ist und die Person es ebenso nicht schafft, sich mit der Kultur der zweiterworbenen Sprache zu identifizieren (vgl. Hamers & Blanc 1989: 11).

Diewald (2006) stellt am Beginn ihrer empirischen Studie die Behauptung auf, *echt Zweisprachige* bringen die besten Voraussetzungen mit, als KulturmittlerInnen zu agieren (vgl. Diewald 2006: 50). Dies würde auf die von Hamers & Blanc (1989) beschriebene Bikulturalität zutreffen. Nach der Definition fühlen sich *echt zweisprachig Bikulturelle* in beiden Kulturen zuhause und sind auf die möglichen Problematiken in beiden Kulturen sensibilisiert (vgl. Hamers & Blanc 1989: 11).

In der Diskussion der Ergebnisse ihrer qualitativen Studie geht Diewald (2006) auf die kulturelle Identität *echt Zweisprachiger* näher ein. Die Studie verdeutlicht, dass *echte Bikulturalität* nicht selbstverständlich ist, wie es manche annehmen. Denn genauso wie die sprachlichen Fähigkeiten einem Wandel ausgesetzt sind, ist auch die kulturelle Identität stets im Wandel. Sie ist keine angeborene Eigenschaft und befindet sich immer in einem Entwicklungsprozess.

5 Für die Erörterung der Termini ausgeglichene und dominante Zweisprachigkeit siehe Kapitel 1.1.1.2. *Messung der Sprachdominanz bei echt Zweisprachigen.*

Diewald (2006) betont in ihrer Arbeit die *kulturelle Hybridität echt Zweisprachiger*. Als Bikulturelle/r genießt man einen Sonderstatus, man gibt sich je nach Situation als Angehörige/r der einen oder anderen Kultur aus, pocht jedoch gleichzeitig auf die Anerkennung des Status als Bikulturelle/r. Manche der InterviewpartnerInnen können sich, nach einer konfliktreichen Jugendzeit, in welcher zwangsläufig die Identitätsfrage aufkommt, mit beiden Kulturen positiv identifizieren und genießen nun den *bikulturellen Status*. Sie erreichen den Punkt in ihrem Leben, an dem sie sich als WeltbürgerIn sehen und ihre Hybridität in vollen Zügen ausleben.

Auf der anderen Seite gibt es unter den InterviewpartnerInnen *echt Zweisprachige*, die ihre Identitätssuche nie abgeschlossen haben. Manche von ihnen werden sich wohl lebenslang mit der Frage nach ihrer kulturellen Identität beschäftigen. Solche Personen fühlen sich weder der einen, noch der anderen Kultur zugehörig. Ihr Alltag ist vom „Weder-noch-Gefühl“ geprägt, von einem ständigen Hin und Her, von Heimatlosigkeit und Entwurzelung.

Aufgrund ihres multikulturellen Hintergrunds sind Bikulturelle auf die Kommunikation zwischen ihren beiden Kulturen sensibilisiert, helfen bei Kommunikationsproblemen und schaffen Klarheit bei Verständigungsschwierigkeiten zwischen Angehörigen beider Kulturen. Dies befähigt *bikulturelle echt Zweisprachige*, die Aufgabe von Sprach- und KulturmittlerInnen zu übernehmen (vgl. Diewald 2006: 171-178). Im Gegensatz zum Fehlen einer *angeborenen Translationskompetenz* bei *echt Zweisprachigen*, können sie aufgrund ihrer Fähigkeit, sich schnell an neue Situationen anzupassen und durch den Zugang zum kulturellen Wissen der beiden Gemeinschaften als *geborene KulturmittlerInnen* bezeichnet werden (vgl. Diewald 2006: 191).

Auch Grosjean (1982) befasst sich mit der Frage, ob Zweisprachigkeit automatisch zum Erlangen zweier kultureller Identitäten führt. Diese Frage wird verneint, da *Bikulturalität* und Zweisprachigkeit nicht deckungsgleich sind, was man am Beispiel einer zweisprachigen Bevölkerung in Luxemburg oder der Schweiz sieht, wo bei zwei Muttersprachen nur eine kulturelle Zugehörigkeit existiert.

Laut Grosjean (1982) sind *echt bikulturelle* Personen äußerst selten anzutreffen. Öfter werden Verhaltensweisen beider Kulturen angenommen und vermischen sich innerhalb eines Individuums. So fühlen sich viele weder der einen noch der anderen Kultur angehörig. Man verinnerlicht in sich verschiedene Aspekte beider Kulturen (vgl. Grosjean 1982: 157-162). Dieser Aspekt wäre der *Dekulturierung* zuzuordnen und wird

bei Imhof mit dem Phänomen der sogenannten *Third Culture Kids* verglichen.

Imhof (2011) erörtert in ihrer Masterarbeit die *Andersartigkeit* bikulturell Aufgewachsener, die auch als *Third Culture Kids (TCK)/Drittkulturkinder* bezeichnet werden. Der Begriff wurde bereits von vielen WissenschaftlerInnen diskutiert. Zahlreiche Definitionen und Begriffserklärungen finden sich in der Arbeit von Imhof *Third Culture Kids als Dolmetscher? Bilingualität, Bikulturalität und Dolmetschkompetenz* (2011). Die Grenzen von bikulturell Aufgewachsenen sind durch ihr multikulturelles Umfeld, in dem sie oft verkehren, verwischt, wobei die kulturellen Eigenheiten beider Kulturen voneinander nicht immer getrennt werden können. Um jedoch zwischen beiden Kulturen mitteln zu können, ist ein differenziertes Kulturwissen beider Kulturen notwendig. Dieses wird im Laufe des Studiums *Transkulturelle Kommunikation* bzw. *Übersetzen* oder *Dolmetschen* erworben.

Das Phänomen der *TCKs* bedeutet, dass Personen ihre beiden Kulturidentitäten verbinden und zu einer eigenen, dritten Identität formen. Solche Individuen kommen mit allen ihren Kulturkreisen, die sie umgeben, gut aus, ohne sich jedoch vollkommen an die Kultur anzupassen, weshalb oft ein hoher Sympathiegrad zwischen *TCKs* vorherrscht. Laut Imhof ist die *Dekulturation*, aufgrund des auftretenden Gefühls, nirgendwo zur Gänze dazuzugehören, ein möglicher Grund für das Auftreten des Phänomens der *TCK*. Ein *TCK* baut Beziehungen zu anderen Kulturen auf, ohne jedoch diese ganz für sich zu beanspruchen. Es werden viel mehr Elemente der einzelnen Kulturen in einer Person vereint. Ob ein Kind zu einem *TCK* wird, entscheidet der Grad des Eintauchens in die anfänglich fremde Kultur, das Alter der Immersion (eine Person wird dann zu einem *TCK*, wenn er/sie vor dem 16./18. Lebensjahr der fremden Kultur ausgesetzt wird) und das subjektive Empfinden des Kindes, in der Umgebung zu leben und diese nicht nur, ähnlich der Empfindung während eines Urlaubsaufenthalts, zu beobachten. *TCK* fühlen sich entwurzelt, wissen oft auf die, für Monokulturelle einfache Frage, woher man kommt, keine Antwort. (vgl. Imhof 2011: 39-50).

Imhof (2011) kommt bei ihren mündlich durchgeführten Interviews zu ähnlichen Ergebnissen wie Diewald (2006). Aus der Analyse der Ergebnisse wird die Meinung der Studierenden ersichtlich, dass *translatorische Kompetenz* erlernt werden muss und nicht angeboren ist. Hingegen stellt der bikulturelle Lebensstil der InterviewpartnerInnen einen Vorteil für das Dolmetschstudium dar, weil ein Hineinversetzen in die jeweils andere Kultur bereits im Kindesalter erlernt wird. Genau wie bei Diewald (2006)

werden auch bei Imhof (2011) fast alle InterviewpartnerInnen der Rubrik *dekulturiert* zugeordnet, da sie sich weder der einen, noch der anderen Kultur 100%ig zugehörig fühlen. Diese Tatsache wird jedoch für das Ausüben der Dolmetschfertigkeit nicht als störend empfunden. Im Gegenteil – das chamäleonartige Verhalten fördert das Hineinversetzen in die Arbeitskulturen, wobei der bewusste Umgang mit diesen im Studium erlernt werden muss (vgl. Imhof 2011: 98-100).

Kulturbezogene Fragen werden auch im Rahmen der vorliegenden Arbeit diskutiert. Das Thema stellt jedoch nicht den Schwerpunkt der Arbeit dar. Die Thematik wird von Diewald (2006) und Imhof (2011) ausführlich diskutiert und ist in den Werken *Merkmale echter Zweisprachigkeit. Eine empirische Studie an KonferenzdolmetscherInnen* und *Third Culture Kids als Dolmetscher? Bilingualität, Bikulturalität und Dolmetschkompetenz*. nachzulesen.

2 Forschungsstand: *Echte Zweisprachigkeit* und Dolmetschen

Im folgenden Kapitel wird die Literatur vorgestellt, die zur Erstellung meines Interviewleitfadens aufgearbeitet wurde. Der Leitfaden stellt eine Replikation der Arbeit Diewalds (2006) dar. Außerdem fließen in die Erstellung des Interviewleitfadens Überlegungen aus den Werken Iwulski (2008), Grosjean (1997) und die Pionierarbeit von Thiery (1978), die im folgenden Kapitel im Überblick angeführt wird, mit ein. Die Literatur, die den interdisziplinären Ansatz der Zusammenführung von Zweisprachigkeitsforschung und Dolmetschwissenschaft aus dem einen oder anderen Blickwinkel darstellt, ist breit gefächert.

2.1 Iwulski

Silvia Iwulski (2008) führte mündliche Befragungen an zweisprachig aufgewachsenen Studierenden am ZTW durch. Sie untersuchte den Aspekt der *Translation als angeborene Fähigkeit*. Es wurden Studierende zu ihren beiden Muttersprachen befragt, wobei sowohl Studierende des Bakkalaureat-Studienganges *Transkulturelle Kommunikation* als auch Studierende der Masterstudiengänge *Übersetzen* und *Dolmetschen* an den Interviews teilnahmen.

Aus der Studie geht hervor, dass die Dolmetschfertigkeiten und die Kulturkompetenz, die für eine professionelle Ausübung des Berufes unabdingbar sind, keineswegs angeborene Fähigkeiten darstellen, sondern hart erarbeitet werden müssen. Außerdem erfolgt der Hinweis darauf, dass zweisprachige Studierende öfters zu *Sprachvermischungen* neigen und das Gefühl haben, keiner Kultur richtig anzugehören (vgl. Iwulski 2008: 74). Der Aspekt der *Sprachvermischungen* wird ebenso von Grosjean (1997) angeführt und wird in meinem Leitfaden als eigenständiger Aspekt erfragt, da die Vermutung nahe liegt, dass zweisprachig Aufgewachsene sich durch den Umgang mit ihren Muttersprachen – durch das Mischen der beiden Sprachen beim Kommunizieren mit Personen, die dieselben Muttersprachen haben – von einsprachig Aufgewachsenen unterscheiden.

Die Untersuchung kann als eine weiterführende Studie der beschriebenen Arbeit

von Iwulski gesehen werden, wobei in meinem Fall ausschließlich DolmetschstudentInnen des ZTW befragt werden. Damit wird angestrebt, Aussagen über die Dolmetscherfahrungen und eventuelle anfängliche Probleme, Einstellungen der Zweisprachigkeit gegenüber bzw. die Auswirkung der angenommenen *Andersartigkeit* auf den Lernprozess der Dolmetschfertigkeiten zu machen.

2.2 Grosjean

François Grosjean (1997) äußert sich in seinem Artikel zu zweisprachigen StudentInnen und liefert damit eine wertvolle theoretische Grundlage für die Erstellung meines Interviewleitfadens. Er stellt die Behauptung auf, dass das *Komplementaritätsprinzip* der Grund für die *Andersartigkeit* von zweisprachig aufgewachsenen Individuen sei und die Ursache für die anfänglichen Schwierigkeiten im Dolmetschunterricht. Das *Komplementaritätsprinzip* besagt nämlich, dass zweisprachige Individuen jeweils nur gewisse Bereiche des Lebens in ihren beiden Muttersprachen abdecken, wobei diese Bereiche nicht immer deckungsgleich sind. Laut ihm sind die Geschichte des Spracherwerbs, die sprachliche Stabilität, also die Frage, ob die Sprachkompetenz noch verbessert wird oder bereits ein gewisses Niveau erreicht hat, die Lese-, Hör- und Schreibkompetenz, die mündliche Kommunikation und außerdem die Häufigkeit, mit der die Sprachen im alltäglichen Gebrauch gemischt werden, für den Erfolg bzw. den Misserfolg des Erlernens der Dolmetschfertigkeiten ausschlaggebend. Einige dieser Aspekte, vor allem die, welche für das Dolmetschstudium relevant sind, werden im nächsten Kapitel weiter ausgeführt und ebenso in den Leitfaden integriert.

2.3 Thiery

Individuen, die zwei Sprachen gleichermaßen beherrschen, die sogenannten *echt Zweisprachigen* waren des Öfteren Thema wissenschaftlicher Arbeiten, wobei das Phänomen nie definiert und begrifflich eingegrenzt wird. Der Begriff *echte Zweisprachigkeit* wurde von Christopher Thiery zum ersten Mal im Jahre 1973 erwähnt, wonach eine unveröffentlichte Dissertation zum Thema *echte Zweisprachigkeit* bei KonferenzdolmetscherInnen im Jahre 1975 entstand. 1978 folgte ein Aufsatz, in dem Thiery seine Erkenntnisse referiert. Die sogenannte *echte Zweisprachigkeit* wird als eine extreme Ausprägung der Zweisprachigkeit gesehen und ist im Erwachsenenalter nur selten anzutreffen. Thiery führt folgende Definition der *echten Zweisprachigkeit* an: “a

true bilingual is someone who is taken to be one of themselves by a member of two different linguistic communities, at roughly the same social and cultural level” (Thiery 1978: 146). Die angeführte Definition impliziert, dass beide Sprachen gleich gut beherrscht werden, wobei die Gesellschaft als Maß genommen wird. Es wird darauf hingewiesen, dass eine Person in beiden Sprachen verschiedene sprachliche Erfahrungen sammelt und nie die gleiche Erfahrung zweimal macht.

Die *echte Zweisprachigkeit* wurde mithilfe eines Fragebogens untersucht, der an 48 *echt zweisprachige* KonferenzdolmetscherInnen verschickt wurde. Auswahlkriterium der Befragten war die Doppel-A-Eintragung im AIIC-Jahrbuch, wobei jene DolmetscherInnen befragt wurden, die Englisch und Französisch als A-Sprache angaben. Thiery erhielt 34 ausgefüllte Fragebögen zurück. Die Ergebnisse ließen folgende Schlussfolgerungen zu:

Echt Zweisprachige verfügen über zwei Muttersprachen, wobei beide durch *Immersion*, also durch natürliche Reaktion auf die Laute der sprachlichen Umgebung erworben werden. Thiery betont, dass die Sprachen, die eine Person als ihre Muttersprachen wahrnimmt, nicht mithilfe einer anderen Sprache erworben werden dürfen, sondern alleine durch das Eintauchen in eine anderssprachige Umgebung erlernt werden können. Als Altersgrenze, bis zur welcher eine Sprache als Muttersprache erworben werden kann, wird das Alter von zwölf Jahren, also der Lebensabschnitt vor der Pubertät angegeben. Dieser Überlegung liegt das Ergebnis der Befragung zugrunde. Die meisten Befragten gaben an, ihre Sprachen vor dem 14. Lebensjahr erlangt zu haben. Laut Thiery sind die Begriffe *echte Zweisprachigkeit* und dominante Sprache nicht vereinbar, da zwar gewisse sprachliche Stärken und Schwächen in verschiedenen Themenbereichen vorhanden sind, beide Sprachen jedoch auf muttersprachlichem Niveau beherrscht werden. Thiery stellt ebenso den Zweitspracherwerb der *echten Zweisprachigkeit* gegenüber. Personen, die im Erwachsenenalter eine Fremdsprache erwerben, werden nie, unabhängig davon, mit wieviel perfektionistischer Sorgfalt die Sprache erlernt wurde, solch einen intuitiven Umgang mit der Sprache haben wie jemand, der diese im Kindesalter verinnerlicht.

Aus der Studie geht ebenso hervor, dass alle Befragten ihre beiden Muttersprachen durch *Immersion* erwarben. In 29 von 34 Fällen wurden beide Sprachen meistens bis zum 18. Lebensjahr zu Hause gesprochen. Die meisten Befragten gaben an, während des Schulalters in eine andere sprachliche Umgebung umgezogen zu sein. Thiery stellt

fest, dass *echt zweisprachige* Kinder vor dem Schuleintritt zwei sprachlichen Kräften, nämlich der Umgebung und der Familie, ausgesetzt sind. Die dritte sprachliche Kraft, die Schule, kommt später hinzu. Die drei Kräfte werden bei Thiery als die sogenannte *Dreier-Konstellation* bezeichnet. Aus der Befragung geht hervor, dass die *echte Zweisprachigkeit* nicht erzwungen werden kann, sondern das Resultat von Lebensumständen ist.

Eine weitere Erkenntnis zu der Thiery gelangte ist die Tatsache, dass sich die *echte Zweisprachigkeit* nicht negativ auf die Schulleistung auswirkt und nur vorübergehend in dem Zeitraum, in welchem die zweite Sprache noch nicht vollständig erworben wurde, zu einem Leistungsabfall führt. Nur in 4 von 34 Fällen wurden temporäre schulische Schwierigkeiten erwähnt. Diese traten am Beginn der *Immersion* in eine anderssprachige Umgebung auf, woraus gefolgert werden kann, dass sie durch anfänglichen Mangel an Zweisprachigkeit ausgelöst wurden.

Laut Thiery kommt die *echte Zweisprachigkeit* im Kindesalter relativ häufig vor. Im Erwachsenenalter ist sie hingegen ein selten anzutreffendes Phänomen und das Resultat bewussten Bemühens. Die *echte Zweisprachigkeit* ist gehäuft bei DolmetscherInnen zu beobachten, weil diese durch die aktive Sprachenpflege im Stande sind, ihre Zweisprachigkeit als Erwachsene beizubehalten.

Ein weiteres Kriterium zur Bestimmung der *echten Zweisprachigkeit* ist der mündliche Charakter dieses Phänomens. *Echte Zweisprachigkeit* setzt keine schriftliche Zweisprachigkeit voraus und umgekehrt. Thiery geht davon aus, dass mündlicher Kommunikation andere Gehirnprozesse zugrunde liegen, da diese, ähnlich dem Gehen, erblich veranlagt ist. Alle Befragten waren in der Lage, ohne besondere Auffälligkeiten an den Tag zu legen, in ihren beiden Muttersprachen sowohl lesen als auch schreiben (vgl. Thiery 1978: 145-152).

2.4 Diewald

In Anlehnung an Thierys Befragung führte Gloria Diewald (2006) im Rahmen ihrer Diplomarbeit eine Folgeuntersuchung durch, in welcher Thierys wichtigste Erkenntnisse bestätigt wurden. Im Gegensatz zu Thiery wurden in der Studie von Diewald (2006) die Fragen mündlich, anhand eines zuvor erarbeiteten Fragebogens gestellt. Als InterviewpartnerInnen fungierten ebenso die im AIIC-Jahrbuch mit einer Doppel-A-Eintragung aufgelisteten DolmetscherInnen, wobei die Sprachkombination in diesem

Fall nicht eingeschränkt wurde. Die Untersuchung zeigt, dass *echt Zweisprachige* zwei Muttersprachen haben, die durch *Immersion* meistens vor oder während der Pubertät erworben wurden. Alle Personen waren den drei sprachlichen Kräften im Kindesalter ausgesetzt. Im Erwachsenenalter wurden die beiden Sprachen gepflegt, was durch den Beruf als DolmetscherIn gefördert wurde.

Diewald (2006) erkannte, dass es keine festgesetzten Kriterien für eine Doppel-A-Eintragung in einer international anerkannten Organisation wie der AIIC gibt. BürgInnen entscheiden nach subjektiven Kriterien, ob die Sprachbeherrschung beim Dolmetschen für eine A-Eintragung in der Sprache reicht. Diewald (2006) macht darauf aufmerksam, dass sich die A-Sprache von der B-Sprache durch den Spracherwerb unterscheidet, wobei eine A-Eintragung nur durch natürlichen Spracherwerb erfolgen kann (vgl. Diewald 2006: 184). Eine InterviewpartnerIn gab bei der Befragung an, über eine Doppel-A-Eintragung im AIIC-Jahrbuch zu verfügen, obwohl sie ihre zweite A-Sprache nicht durch *Immersion* und erst nach der Pubertät erwarb. Dies führt zur Erkenntnis, eine präzisere Begriffsdefinition vornehmen zu müssen, um den von Thiery (1978) beabsichtigen Kriterien zur Bestimmung der *echten Zweisprachigkeit* gerecht zu werden (vgl. Diewald 2006: 184). Die Möglichkeit einer Neudefinition des Begriffs wird im Kapitel 3.1.2.2 angeführt. Die Sprachbeherrschung alleine, unabhängig davon, wie einwandfrei und facettenreich die im Erwachsenenalter erworbenen Fähigkeiten sind, ist kein Kriterium für die Klassifikation als *echt Zweisprachige/r*. Diewald (2006) macht in diesem Zusammenhang auf das *pragmatische Feld* aufmerksam, welches sich „auf die Intertextualität, auf punktuelle, historische Ereignisse und Erfahrungen“ bezieht (Diewald 2006: 75). Durch diese Erfahrungen, die jemand nur durch eine im Laufe der Kindheit stattgefundene Integration in eine sprachliche Gemeinschaft und Kultur machen kann, kann eine Sprache als Muttersprache verinnerlicht werden.

2.5 Dolmetschwissenschaft und Zweisprachigkeit – weitere Werke

Im interdisziplinären Bereich der Dolmetschwissenschaft, gekoppelt mit der Zweisprachigkeitsforschung, gibt es eine Reihe von Untersuchungen, die zwar für den Forschungsstand per se äußerst relevant sind, jedoch nur indirekt in die durchgeführten Interviews einfließen. Diese Werke möchte ich der LeserInnenschaft nicht vorenthalten, da diese für das bessere Verständnis des umfassenden Forschungsbereiches nützliche

Informationen liefern.

Aus den Vorüberlegungen wird ersichtlich, dass die *echte Zweisprachigkeit* bei Erwachsenen eine Rarität darstellt, jedoch bei Kindern relativ häufig anzutreffen ist. Diese Tatsache veranlasste einige WissenschaftlerInnen, die natürliche Translationsfähigkeit bei Kindern zu untersuchen.

2.5.1 Harris & Sherwood

Harris & Sherwood (1978) waren die ersten WissenschaftlerInnen, die den Gedanken äußerten, Kinder wären *natürliche TranslatorInnen*. Sie stellten die *Theorie der natürlichen Translation* auf, die folgendes besagt: sobald ein Individuum im Begriff ist, eine zweite Sprache zu erwerben, besitzt dieses gleichzeitig die Fähigkeit zur Translation. Laut dieser Theorie existiert eine angeborene mündliche Translationskompetenz bei allen Zweisprachigen (*innate verbal skill*). Harris & Sherwood (1978) beschreiben mehrere von ihnen durchgeführte Langzeitstudien, in denen sie die Translationskompetenz von Kindern verschiedenen Alters beobachteten. Laut den AutorInnen fangen Kinder bereits im frühen Kindesalter an, zu übersetzen. Oft geschieht dies unaufgefordert und spielend, wobei von Fällen berichtet wird, bei denen Kinder ganze TV-Sendungen dolmetschen oder auf Wunsch der Eltern Kinderbücher Satz für Satz übersetzen. Dabei unterscheiden die AutorInnen zwischen zwei Hauptphasen der angeborenen Translation, nämlich der *Pretranslation*, bei welcher einzelne Einheiten (meistens Wörter) aufgrund der Assoziationsfähigkeit eines Kindes aus der einen in die andere Sprache übertragen werden. Diese erste Stufe geht unbewusst vor sich und beinhaltet nur sehr wenige einzelne Wörter, die übersetzt werden. Bei der *Autotranslation* übersetzt das Kind für sich das von ihm gerade Gesagte. Vereinzelt erfolgt das Übersetzen dieser Information für andere Personen. Bei der *Transduktion* entsteht bereits eine translatorische Handlung, bei der das Kind als Mittler zwischen Familienmitgliedern oder später auch außerhalb der Familie agiert (vgl. Harris & Sherwood 1978: 155-168).

2.5.2 Toury

Auch Toury (1986) stellte unabhängig von Harris & Sherwood (1978) das Konzept der *natürlichen Translation* auf. Laut ihm unterscheidet sich eine Dolmetschleistung von einer Person, die eine Dolmetschausbildung absolviert hat, in manchen Bereichen wie

z.B. in einer Kommunaleinrichtung nicht von der eines *Natural Translators*. Solche Individuen sind in die Rolle eines Translators/einer Translatorin hineingewachsen, ohne eine professionelle Ausbildung erlangt zu haben. Während dieser Aspekt des Modells der *natürlichen Translation* mit der Theorie von Harris & Sherwood (1978) übereinstimmt, kritisiert Toury (1986) das Entwicklungsmodell der *Translation als angeborene mündliche Fertigkeit (innate verbal skill)* von Harris & Sherwood (1978). Er stellt die Adäquatheit des Dreistufenmodells in Frage. Es sei unklar, unter welchen Umständen und in welchem Umfeld der Übergang von der einen zu der anderen Stufe erfolgt. Der Schwerpunkt des Modells ist lediglich auf die Verallgemeinbarkeit der drei Stufen und deren Reihenfolge gerichtet, wobei nur dem biologischen Alter als Hauptkriterium Aufmerksamkeit zukommt. Toury (1986) befürwortet zwar die Hypothese von Harris & Sherwood (1978), die behaupten, es gäbe eine Prädisposition bei Kindern zur Dolmetschkompetenz, macht jedoch darauf aufmerksam, dass diese Kompetenz unabhängig von Zweisprachigkeit existiert und bringt als Beispiel Aphasie-PatientInnen, die nach dem Auftreten der Sprachstörung zwar beide Sprachen beherrschen, jedoch nicht imstande sind, zwischen den beiden Sprachen zu übersetzen. In diesem Punkt widerlegt er die Aussage von Harris & Sherwood (1978), nämlich dass Zweisprachigkeit und Translation Hand in Hand gehen. Laut Toury (1986) wird nicht jede/r Zweisprachige/r die Fähigkeit der Translation entfalten und nutzen. Ob es einem Kind gelingt, hängt von der Umwelt und von der mentalen Einstellung des Individuums ab. Bei Harris & Sherwood (1978) wird hingegen nicht festgehalten, wie sich aus der Prädisposition zum Dolmetschen die eigentliche Translationskompetenz entwickelt. Toury (1986) hingegen vertritt die Auffassung, die Translationskompetenz kann außerhalb einer Ausbildung, auf natürlichem Weg erworben werden. Er behauptet, anders als Harris & Sherwood (1978), dass ein *Native Translator* sich die Fähigkeit der Translation aneignet und diese nicht angeboren ist. Durch das Feedback seitens der Umwelt bekommen Zweisprachige die Möglichkeit, ihre Fehler auszubessern und die Kompetenz auszuweiten. Dies kann auch bei kleinen Kindern beobachtet werden. Mit der Zeit entwickeln die *natürlichen TranslatorInnen* einen inneren Monitoringmechanismus zur Überwachung des Dolmetschprozesses und ihrer Leistungen. Außerdem entstehen mit der Erfahrung Automatismen, die während dem Dolmetschen für bestimmte Ausdrücke verwendet werden und somit ein gewisser Grad an Professionalität (vgl. Toury 1986: 11-26).

Basierend auf Tourys Überlegungen verfasste Iwulski (2008) Ihre Diplomarbeit mit

dem Titel *Translation als angeborene Fähigkeit? – Zweisprachig aufgewachsene Studierende am ZTW* und kam zu dem Schluss, dass zweisprachig aufgewachsene Kinder zwar gute Voraussetzungen für die berufliche Laufbahn als TranslatorInnen mitbringen, diese jedoch alleine nicht ausreichen, um professionelle Translations zu produzieren, zumindest in gewissen Kontexten und Situationen. Die Studie von Iwulski (2008) zeigt, dass die angehenden DolmetscherInnen und ÜbersetzerInnen oft als MediatorInnen für ihre, der Sprache noch nicht mächtigen Eltern, eingesetzt werden und diese Aufgabe instinktiv erfüllen. Iwulski (2008) kommt am Ende ihrer Arbeit zu dem Schluss, dass es geborene TranslatorInnen durchaus geben kann. Doch dazu müssen diese als Kinder ihre Translationskompetenz trainieren, um imstande zu sein, als MittlerInnen zu fungieren (vgl. Iwulski 2008: 74f.).

Diewald (2006) bezieht sich in diesem Zusammenhang auf *echt Zweisprachige* und äußert die Aussage, diese besäßen bereits im frühen Kindesalter eine stark ausgebildete Sensibilität gegenüber ihren beiden Sprachgemeinschaften und können somit leicht Kommunikationsinhalte transferieren. Jedoch würde es zu weit gehen, von einer *angeborenen Translationskompetenz* zu sprechen. Denn ein/e TranslatorIn muss die Sprachen getrennt voneinander anwenden. Laut Diewald (2006) kann das Konstrukt von *geborenen TranslatorInnen* durch das von *geborenen KulturmittlerInnen* ersetzt werden. Sie haben nämlich eine niedrige Hemmschwelle im Umgang mit ihren Kulturen und können ihre Identität in einem multikulturellen Umfeld am besten ausleben (vgl. Diewald 2006: 190f.).

2.5.3 Leibbrand

Leibbrand (2009) liefert einen weiteren Forschungsansatz. Als Ausgangspunkt für ihre Untersuchung gilt die seitens der Dolmetschenden zu treffende Entscheidung, ob man ausschließlich in die Muttersprache dolmetscht oder den Arbeitsmodus *A-to-B-interpreting*, wie die AIIC das Arbeiten in die B-Sprache bezeichnet, wählt. Das Dolmetschen in die B-Sprache wird immer mehr praktiziert, auch in der EU, die bis vor Kurzem noch am sogenannten *Muttersprachenprinzip* festhielt.

Leibbrand (2009) analysierte im Rahmen ihrer Diplomarbeit in einer quasi-experimentellen Untersuchung das Verhalten von Zweisprachigen beim Simultandolmetschen. Es wurde untersucht, wie zweisprachig aufgewachsene Studierende mit Deutsch und Italienisch als Muttersprachen im Vergleich zu

monolingualen Studierenden mit denselben Arbeitssprachen, jedoch mit nur deutscher Muttersprache, mit einem spontanen Wechsel der Ausgangssprache umgehen. Die aufgestellte Hypothese lautete, dass sich bei zweisprachig aufgewachsenen Studierenden der Sprachenwechsel anders als bei ihren monolingual aufgewachsenen KollegInnen vollzieht. Es wurde der Dolmetschoutput der von Studierenden verdolmetschten Texte mithilfe eines Programms, welches den Ausgangstext und den Zieltext in der ursprünglichen zeitlichen Abfolge darstellte, untersucht. Die Hypothese wurde nach der Auswertung bestätigt. Allerdings wurde aufgrund des kontrollierten experimentellen Charakters der Untersuchung davor gewarnt, die Ergebnisse mit professioneller Dolmetschkompetenz in realen Dolmetschsituationen gleichzusetzen. Das Experiment gibt lediglich einen möglichen Hinweis darauf, dass sich zweisprachig oder auch mehrsprachig aufgewachsene DolmetscherInnen zum sogenannten *Code-Switching* besser eignen als einsprachig Aufgewachsene (vgl. Leibbrand 2009: 185-200).

3 Empirische Studie

Das nächste Kapitel beschreibt die angeführte Literatur in Zusammenhang mit meinem Forschungsvorhaben. Die theoretischen Überlegungen werden in Aspekte unterteilt und in den Interviewleitfaden integriert.

3.1 Theoretische Vorüberlegungen

Im letzten Kapitel wurde die Literatur, in der die Bereiche Dolmetschwissenschaft und Zweisprachigkeitsforschung vereint werden, im Überblick präsentiert. Bei Diewald (2006) zieht sich eine durchwegs positive Einstellung zum Thema *echt zweisprachige* DolmetscherInnen wie ein roter Faden durch die gesamte Untersuchung. Die InterviewpartnerInnen gaben größtenteils an, keinen Nachteil bei der Ausübung des Berufs als DolmetscherIn durch ihre Zweisprachigkeit zu verspüren. Aus der Studie konnte gefolgert werden, dass *echt zweisprachig* Aufgewachsene für den Beruf als DolmetscherIn prädestiniert seien, da sie sich in multikulturellen Umfeldern am wohlsten fühlen und eine niedrige Hemmschwelle bei Kontakt mit anderen Kulturen zeigen. Sie seien außerdem geborene KulturmittlerInnen, die durch den Beruf tagtäglich die Möglichkeit haben, ihr chamäleonartiges Verhalten, ihre kulturelle Hybridität auszuleben (vgl. Diewald 2006: 191).

Die oben aufgezählten Vorzüge der Identität als *echt Zweisprachige/r* sind laut der Untersuchung den meisten in der Studie von Diewald befragten KonferenzdolmetscherInnen zuzuordnen, die in diesem Beruf ihren Platz gefunden haben.

Durch die eigene Erfahrung und die immer wieder erlebten Kommentare seitens einiger Unterrichtender, die gegenüber zweisprachig Aufgewachsenen geäußert werden und Aussagen über eine unzureichende Beherrschung der beiden Sprachen, jedoch vor allem der A-Sprache beinhalten, entstand ein Bild von zweisprachig aufgewachsenen Studierenden, welches sich jedoch von dem der ausgebildeten, erfahrenen KonferenzdolmetscherInnen unterscheidet. Diese Beobachtung führte zur Idee, diese Auffälligkeit genauer zu untersuchen, woraus das Forschungsvorhaben entstand, die Dolmetscherfahrungen von Studierenden am ZTW zu erfragen und eventuelle Auffälligkeiten *echt Zweisprachiger* während des Prozesses des Erlernens der

Dolmetschfertigkeit zu beschreiben. In Gegenüberstellung der beobachteten *Andersartigkeit* der *echt zweisprachigen* KonferenzdolmetscherInnen möchte ich im Rahmen meiner empirischen Untersuchung der Frage nachgehen, ob diese Beobachtung bei *echt zweisprachigen* Studierenden des Studiengangs *Dolmetschen* am ZTW ebenso gemacht werden kann.

Grosjean (1997) stellt in diesem Zusammenhang fest, dass zweisprachige DolmetschstudentInnen als zweisprachige Individuen das Studium beginnen und erst durch intensive Übung zu zweisprachigen DolmetscherInnen werden (vgl. Grosjean 1997: 164).

Diese Aussage impliziert, dass das Aufwachsen mit zwei Sprachen nicht automatisch zum Praktizieren des DolmetscherInnenberufs befähigt. Erst nach dem Durchlaufen eines Lernprozesses wird ein bilinguales Individuum zu einem bilingualen Dolmetschenden. Grosjean (1997) bezieht sich in seinem Aufsatz auf verschiedene Ausprägungen der Zweisprachigkeit. In der vorliegenden Arbeit wird der Begriff Zweisprachigkeit synonym zur *echten Zweisprachigkeit* verwendet, da die *echte Zweisprachigkeit*, wie bereits erwähnt, eine Sonderform der Zweisprachigkeit darstellt.

3.1.1 *Echte Zweisprachigkeit* und das Komplementaritätsprinzip

Die Tätigkeit des Dolmetschens impliziert auf sprachlicher Ebene primär die Fähigkeit, sich in allen Lebensbereichen in den aktiven Arbeitssprachen ausdrücken zu können. Im Falle von professionellen *echt zweisprachigen* KonferenzdolmetscherInnen kann angenommen werden, dass diese Fähigkeit aufgrund der jahrelangen Erfahrung stark ausgeprägt ist. Im Gegensatz dazu ist zu vermuten, dass bei *echt zweisprachigen* Studierenden aufgrund der marginal vorhandenen Dolmetscherfahrung die Fähigkeit, alle relevanten Lebensbereiche in beiden Sprachen abzudecken, noch nicht zur Gänze ausgebildet ist. Der Grad der Ausgeprägtheit dieser Fertigkeit wird wahrscheinlich von der bereits gemachten Dolmetscherfahrung im Unterricht und eventuell in Form von ersten Berufserfahrungen in diesem Bereich abhängen. In Anlehnung an Grosjean kann somit folgende Feststellung angeführt werden: “bilinguals usually acquire and use their languages for different purposes, in different domains of life, with different people. Different aspects of life require different languages” (Grosjean 1997: 165). Das sogenannte *Komplementaritätsprinzip*, das im Originalaufsatz als *complementary*

principle bezeichnet wird, besagt, dass sprachliche Kompetenz zweckgebunden ist und dass bei bilingualen Personen je nach Lebensbereich und gesammelten Erfahrungen die eine oder andere Sprache stärker ausgeprägt ist. Eine Person also, die im schulischen Kontext ihre Bildungssprache erwirbt und im familiären Kontext ihre Muttersprache spricht, wird die Bereiche der Mathematik oder Biologie in ihrer Bildungssprache kennen und in ihrer Muttersprache nach Bedarf nachlernen müssen.

Aus den angeführten Überlegungen kann die Schlussfolgerung aufgestellt werden, dass sich monolingual aufgewachsene Individuen durch das *Komplementaritätsprinzip* von bilingualen Personen unterscheiden. Monolingual Aufgewachsene durchlaufen ihre Lebenserfahrungen in einer Sprache, während die Lebensbereiche bilingualer Individuen auf zwei Sprachen aufgeteilt sind, wobei sich die sprachlichen Erfahrungen zwar in manchen Bereichen, jedoch nicht immer, überschneiden. An dieser Stelle lässt sich der Gedanke anführen, eine zweisprachige Person sei nicht die Summe zweier Einsprachiger. Dieser Gedanke verdeutlicht die *Andersartigkeit* der zweisprachig Aufgewachsenen in Gegenüberstellung mit Monolingualen am besten (vgl. Grosjean 1997: 177).

Auch bei Oksaar (2003) findet sich die Überlegung, dass eine gewisse *Arbeitsteilung* zwischen den beiden Sprachen gegeben ist. Je nach Situation dominiert eine Sprache, wobei Zweisprachige über eine „variable kommunikative und interaktionale Kompetenz in mehr als einer Sprache“ verfügen (Oksaar 2003: 31).

Was bedeuten diese Überlegungen im Zusammenhang mit dem Dolmetschen, oder besser gesagt, mit dem Erlernen der Dolmetschfertigkeiten und der daraus resultierenden Dolmetschkompetenz?

Die Ausübung der Dolmetschtätigkeit erfordert eine überdurchschnittlich hohe Sprachkompetenz, vor allem in der A-Sprache, die am Zentrum für Translationswissenschaft sowohl die Muttersprache als auch die Bildungssprache bezeichnet.

Das *Komplementaritätsprinzip* impliziert jedoch die Aussage, dass in beiden Sprachen jeweils verschiedene Teilbereiche des Lebens abgedeckt seien, wobei sowohl in der einen als auch in der anderen Sprache in gewissen Lebensbereichen Lücken bestehen, da eine Person nie dieselbe Erfahrung zweimal macht.

Kann nun aus den angeführten Überlegungen gefolgert werden, dass die A-Sprache, die bei monolingualen Individuen alle relevanten Lebensbereiche und Erfahrungen

abdeckt, bei bilingualen Personen schwächer ausgeprägt ist? Seleskovitch (1988) führt zu dieser Thematik die Überlegung an, dass die A-Sprache eine echte Muttersprache sein muss. Sie bezieht sich auf die AIIC und äußert den Gedanken, dass alle *Sprachlosen*, die im Jargon auch als *alingues* bezeichnet werden, aufgrund ihrer unvollständig ausgebildeten, von Interferenzen der anderen Sprachen nicht freien Muttersprache nicht dazu befähigt sind, den DolmetscherInnenberuf auszuüben. Damit meint sie Personen, die aus Gegenden kommen, in denen mehrere Sprachen zur Kommunikation gemischt werden. Auch jene, die ihre ursprüngliche Muttersprache aufgrund eines längeren Auslandsaufenthaltes zum Teil vergessen haben und die neue dominierende Sprache jedoch nicht zur Gänze beherrschen, fallen in die Kategorie *Sprachlose* (vgl. Seleskovitch 1988: 74).

Diese Aussage beinhaltet zwei Aspekte. Erstens hängt laut Seleskovitch der Erfolg bzw. Misserfolg einer DolmetscherInnenkarriere davon ab, ob man imstande ist, beide Sprachen getrennt voneinander zu gebrauchen. Zweitens impliziert die Aussage, dass die Mutter- bzw. Bildungssprache einer konstanten Sprachenpflege unterzogen werden muss, ansonsten keine der beiden Sprachen auf Muttersprachenniveau beherrscht werden kann.

Der erste Aspekt wird in Zusammenhang mit dem Phänomen der *Sprachmodi* im weiteren Verlauf der vorliegenden Arbeit diskutiert.

Der zweite Punkt führt zur Frage, ob eine durchschnittliche zweisprachige Person, die beispielsweise in einer zweisprachigen Familie aufwuchs oder in ein anderes Land emigrierte, dazu imstande ist, der Dolmetschtätigkeit nachzugehen, ohne sich einer Schul- oder Universitätsbildung mit einem ständigen Wechsel der Arbeitssprache unterzogen zu haben. Laut Seleskovitch (1988) kann es in seltenen Fällen zu einer Doppel-A-Kombination kommen, also zur Beherrschung von zwei Sprachen auf dem Niveau einer Muttersprache, wie sie bei einer monolingualen Person gegeben ist. In der Aussage von Seleskovitch (1988) bleibt jedoch offen, ob Personen, die nicht zu diesen seltenen Fällen gehören, die die Möglichkeit hatten, eine Schul- bzw. Universitätsausbildung in ihren beiden Muttersprachen zu genießen, dazu geeignet sind, zu DolmetscherInnen ausgebildet zu werden. Anders formuliert: Wo liegt die Grenze zwischen *echt Zweisprachigen* und den *Sprachlosen*? Ist eine doppelte akademische Ausbildung oder zumindest Schulbildung Voraussetzung für die Qualifikation als DolmetscherIn?

Unter anderem in Ländern mit mehr als einer Amtssprache existieren nicht selten zweisprachige Schulen, in denen Kinder in mehreren Sprachen unterrichtet werden und somit durch Immersion auf natürlichem Weg die Sprachen auf Muttersprachenniveau verinnerlichen. In Kanada beispielsweise sind Schulen nicht rar, in denen die Grundschulausbildung sowohl auf Englisch als auch auf Französisch erfolgt (vgl. Baker 2009: 134f.). Solch ein Ausbildungsweg bietet natürlich ideale Voraussetzungen für angehende DolmetscherInnen, da viele wichtige alltagsprachliche Gegebenheiten, die in einer Gesellschaft als Allgemeinbildung gelten, im Rahmen der Schulausbildung in den beiden Muttersprachen abgedeckt werden. Doch StudentInnen, die einen zweisprachigen Ausbildungsweg genießen, sind in der Minderheit, was zur Frage führt, ob eine einsprachige Schulausbildung bei zweisprachig Aufgewachsenen für eine DolmetscherInnenausbildung ausreichend ist.

Thiery (1978), Diewald (2006) und auch Seleskovitch (1988) beziehen sich in ihren Arbeiten und Überlegungen auf professionelle DolmetscherInnen mit einer Doppel-A-Eintragung in einem internationalen DolmetscherInnenverband. Im Rahmen des vorliegenden Forschungsvorhabens wurde primär das Verhältnis der Studierenden zu ihrer im Rahmen des Studiums angegebenen A-Sprache eruiert, wobei offen bleibt, ob sich ihre zweite Muttersprache eventuell zu einer zweiten A-Sprache entwickeln wird oder als eine B-Sprache im späteren Verlauf ihrer DolmetscherInnenkarriere in die Sprachkombination integriert wird. Dieser Aspekt wurde in der Analyse der Interviews berücksichtigt.

Ähnlich wie Seleskovitch (1988) stellt auch Grosjean (1997) in Anlehnung an das *Komplementaritätsprinzip* die Behauptung auf, zweisprachig Aufgewachsene seien keine guten DolmetscherInnen, da es ihnen an Vokabular, falls dieses nicht aktiv erworben wurde, in verschiedenen Bereichen und beiden Sprachen fehlt. Oft haben zweisprachig Aufgewachsene trotz hoher sprachlicher Kompetenzen in beiden Sprachen nur marginales, lückenhaftes oder gar nicht vorhandenes Wissen in vielen Bereichen, wie z.B. der Politik, Religion oder im Bereich des Sports. Weiters führt Grosjean an, Bilinguale würden in der stilistischen Ausdrucksweise keine Äquivalente in ihren Sprachen beherrschen. Oft ist ebenso kein ausreichendes Kulturwissen, also keine pragmatische Kompetenz vorhanden, da diese nur bei bikulturellen Individuen ausgeprägt und eher selten bei bilingualen Personen zu finden ist. Um erfolgreich dolmetschen zu können, müssen Zweisprachige lernen, ihre Sprachen in gleichen

Situationen, für gleiche Zwecke gleichermaßen zu nutzen (vgl. Grosjean 1997: 168).

Grosjean (1997) stellt jedoch auch die Behauptung auf, dass Zweisprachige die oben genannten Defizite ausgleichen können, woraufhin sie imstande wären, dem DolmetscherInnenberuf nachzugehen. Dieser Äußerung steht die Aussage von Seleskovitch (1988) gegenüber, wonach nur Personen, die sich in einem ständigen Kontakt mit beiden Ländern befinden, in beiden Ländern abwechselnd eine Ausbildung absolviert haben und gelernt haben, die Sprachen getrennt voneinander zu verwenden – was ziemlich selten, selbst unter professionellen DolmetscherInnen, vorkommt – dazu befähigt sind, gute DolmetscherInnen zu werden (vgl. Seleskovitch 1988: 74).

Im Rahmen der vorliegenden empirischen Untersuchung wurde die schulische und universitäre Laufbahn der InterviewpartnerInnen erfragt. Ebenso wurden die von Grosjean (1997) aufgestellten Behauptungen als Orientierungshilfe für die Erstellung des Leitfadens genutzt. Es wurde angenommen, dass die meisten Studierenden die von Seleskovitch (1988) postulierten Kriterien nicht erfüllen werden, sondern nur gewisse Lebensbereiche in jeweils den beiden Sprachen abdecken, wobei nicht von einer Deckungsgleichheit der sprachlichen Erfahrungen ausgegangen werden konnte.

Um jedoch die Tätigkeit des Dolmetschens erfolgreich ausüben zu können, müssen Zweisprachige lernen, die beiden Sprachen getrennt voneinander im selben Kontext zu gebrauchen. Eine Person, die in ihrem Leben stets mit zwei sprachlichen Gemeinschaften in Kontakt war, gewisse Lebensbereiche in diesen durchlaufen und die dazugehörigen sprachlichen Erfahrungen gesammelt hat, steht nun vor der Aufgabe, alle relevanten Bereiche, die einsprachig Aufgewachsene in ihrer Muttersprache und danach in den weiteren Arbeitssprachen verinnerlicht haben, in ihrer ausgewählten A-Sprache oder aber auch – falls eine Doppel-A-Eintragung angestrebt wird – in der zweiten A-Sprache auf Muttersprachenniveau abzudecken.

Wie erfolgreich dieses Vorhaben sein wird, entscheiden laut Grosjean (1997) Aspekte wie die Geschichte des Spracherwerbs, die Frage, ob die Sprachfähigkeit bereits eine gewisse Stabilität erreicht hat, die Lese-, Hör- und Schreibkompetenz und die mündliche Ausdrucksfähigkeit (vgl. Grosjean 1997: 165).

In diesem Zusammenhang lässt sich der Gedanke anführen, den auch Imhof (2011) in ihrer Arbeit deutlich machte. Aus ihren Untersuchungen geht, ähnlich wie bei Diewald (2006: 101) hervor, dass die im familiären Umfeld verwendete Sprache als *emotionale Sprache* bezeichnet werden kann. Dem gegenüber steht die

Bildungssprache, in der die meisten fachspezifischen Aspekte abgedeckt sind (vgl. Imhof 2011: 70). Hier wird die zuvor erörterte Deckungsungleichheit, also das *Komplementaritätsprinzip* nach Grosjean (1997) sichtbar. Es liegt nahe, dass in solch einem Falle in der *emotionalen Sprache* allgemeinsprachliche Termini, die beispielsweise während der Schulbildung in der Bildungssprache angeeignet werden, nachgelernt werden müssen.

Eine weitere Sichtweise auf die Dolmetschkompetenz in Verbindung mit Zweisprachigkeit liefert Chabasse (2009). Sie äußert den Gedanken, dass zweisprachig Aufgewachsene zwar im Regelfall über bessere Sprachkenntnisse im Vergleich mit einsprachig Aufgewachsenen verfügen, ihre Übersetzungs- und Dolmetschkompetenz jedoch weniger stark ausgeprägt ist. Chabasse konnte aus ihrer Lehrerfahrung beobachten, dass zweisprachig Aufgewachsene zum Teil große Schwierigkeiten haben, sich von der Ausgangssprache zu lösen und einen Gedanken frei in der Zielsprache zu formulieren (vgl. Chabasse 2009: 96f.).

Genauso wie Grosjean (1997) führt auch Chabasse (2009) den Gedanken an, dass bei zweisprachig Aufgewachsenen beide Sprachen jeweils verschiedene Gebiete der Alltagserfahrung und des Allgemeinwissens abdecken und dass auf semantischer und lexikalischer Ebene jeweils verschiedene Register existieren, die nicht deckungsgleich sind (vgl. Chabasse 2009: 97).

Ein weiterer Aspekt, der auch bei Grosjean (1997) Beachtung findet, ist die Benutzung der verschiedenen *Sprachmodi*. Die Häufigkeit, mit der sie verwendet werden, wirkt sich laut dem Autor darauf aus, wie erfolgreich die DolmetscherInnenausbildung verlaufen wird.

Nach der Analyse der oben genannten Aspekte können eventuelle Aussagen über die Bedingungen gemacht werden, unter welchen sich die angehenden DolmetscherInnen ihre Dolmetschfertigkeiten aneignen müssen. Das Erlernen dieser wird in Abhängigkeit von den aufgezählten Aspekten mehr oder weniger erfolgreich ausfallen (vgl. Grosjean 1997: 165).

3.1.1.1 Der monolinguale und bilinguale Sprachmodus bei Zweisprachigen

Das Thema der Verwendung verschiedener *Sprachmodi* zur Kommunikation erscheint mir wichtig, da sich die Gewohnheit der Sprachbenutzung und des Mischens der

Sprachen möglicherweise darauf auswirken, wie leicht einer Person das Auseinanderhalten beider Sprachen und das Verwenden ausschließlich einer Sprache fällt. Diese Fähigkeit ist beim Erlernen der Dolmetschfertigkeit unabdingbar und könnte eventuell für zweisprachig aufgewachsene Personen, für die das Mischen ihrer Muttersprachen ein fixer Bestandteil vieler Kommunikationssituationen geworden ist, ein vorübergehendes Hindernis darstellen.

Je nach Kommunikationssituation bedienen sich Zweisprachige verschiedener *Sprachmodi*, welche sich zwischen den zwei Extremen, nämlich dem *monolingualen* und dem *bilingualen Sprachmodus* erstrecken. Kommunizieren Zweisprachige mit einsprachig Aufgewachsenen, so wird der reine *monolinguale Sprachmodus* verwendet und die zweite Muttersprache, der die GesprächspartnerIn nicht mächtig ist, deaktiviert. Dem *monolingualen Modus* steht der *bilinguale Sprachmodus* gegenüber, der von bilingualen Personen dann verwendet wird, wenn sie mit Zweisprachigen kommunizieren, die ihre beiden (oder mehrere) Sprachen mit ihnen teilen. In diesem Fall werden die beiden Sprachen gemischt, wobei zwischen dem sogenannten *Code-Switching* und dem *Borrowing* unterschieden wird. Die Wahl der Hauptsprache, in der Zweisprachige miteinander kommunizieren, geschieht unbewusst und ist von einer Reihe von Faktoren wie z.B. der Sprachbeherrschung, Gewohnheit, persönlichen Präferenzen, der Kommunikationssituation und vielen anderen Faktoren abhängig (vgl. Grosjean 1997: 168).

Wenn Zweisprachige mit Zweisprachigen kommunizieren, wird neben der Hauptsprache die zweite Sprache, die für die Kommunikation zur Verfügung steht, hin und wieder in die Kommunikation integriert, wobei es zwei Arten gibt, dies zu tun.

Die erste Art wird als *Code-Switching* bezeichnet. Beim *Code-Switching* wird die zweite Sprache in die Kommunikation eingebaut, um ein Wort, einen Satz oder eine sprachliche Einheit auszudrücken. Grosjean (1997) nennt folgende Gründe, warum Zweisprachige von diesem Sprachmodus Gebrauch machen: Um einen Gedanken auszudrücken, um zur zuvor verwendeten Sprache als Hauptsprache zurückzuschalten, um jemanden zu zitieren, um den Empfänger des Gesagten genau zu bestimmen, um sich präziser auszudrücken, um Emotionen auszudrücken, etc. *Code-Switching* steht immer mehr im Interesse der Wissenschaft. LinguistInnen beispielsweise vertreten immer öfter die Meinung, dass dieser Sprachmodus kein Zeichen für *Semilingualismus* ist, also nicht bedeutet, dass die Person keine der beiden Sprachen zur Gänze beherrscht

und deshalb nicht jede für sich nutzen kann. *Code-Switching* wird vielmehr als eine Kommunikationsstrategie gesehen (vgl. Grosjean 1997: 172f.).

Auch Müller et al. (2007) äußern zu dieser Thematik den Gedanken, Sprachmischungen seien aus monolingualer Perspektive Fehler, die zweisprachigen Personen unterlaufen, jedoch ist das Mischen der Sprachen in Gesellschaften, in denen in mehr als einer Sprache kommuniziert wird, alltäglich (vgl. Müller et al. 2007: 10).

Borrowing ist die zweite unter Zweisprachigen verbreitete Art, die in der Konversation passive Sprache in das Gespräch zu integrieren. Dabei wird ein Wort oder ein kurzer sprachlicher Ausdruck in seiner Struktur und oft in der Aussprache verändert und an die Struktur der Hauptsprache angepasst. Im Gegensatz zum *Code-Switching*, bei dem die beiden Sprachen nacheinander verwendet werden, wird unter *Borrowing* die Integration einer Sprache in eine andere verstanden (vgl. Grosjean 1997: 171ff.).

Der monolinguale Sprachmodus wird dann von Zweisprachigen verwendet, wenn diese mit einsprachig aufgewachsenen Personen kommunizieren. Dabei wird die zweite Sprache möglichst zur Gänze deaktiviert. Grosjean (1997) macht darauf aufmerksam, dass Zweisprachige es nur selten schaffen, die zweite Sprache komplett auszuschalten. Diejenigen, denen dies gelingt und die in ihren beiden Sprachen als MuttersprachlerInnen durchgehen, arbeiten oft als DolmetscherInnen. Doch die zweite Sprache komplett einzustellen gelingt äußerst selten und es machen sich Interferenzen aus der deaktivierten Sprache in der Kommunikation bemerkbar. Diese können phonetischer, lexikalischer, syntaktischer, semantischer oder pragmatischer Natur sein. Es gilt zwischen permanenten Interferenzen, wie z.B. einem permanenten Akzent, und dynamischen Interferenzen, die des Öfteren von DolmetscherInnen in Stresssituationen verwendet werden, zu unterscheiden (vgl. Grosjean 1997: 170f.).

Auch Diewald (2006) äußert sich zum Aspekt der sprachlichen Trennung beim Kommunizieren. Sie hält ebenso wie Grosjean (1997) und andere AutorInnen fest, dass sich der Umgang mit den beiden Muttersprachen bei *echt Zweisprachigen* grundlegend vom sprachlichen Umgang bei *Monolingualen* unterscheidet. Sie äußert den Gedanken, dass die Organisation der beiden Sprachen im Alltag als DolmetscherIn anders vor sich geht als der kindliche bilinguale Umgang mit den Sprachen, zumal bei zweisprachig aufgewachsenen Kindern selten eine strikte Sprachtrennung verlangt wird. Beim Dolmetschen ist es jedoch unabdingbar, die beiden Sprachen und Kulturen zu trennen. Die verschiedenen Zugänge zu den Arbeitssprachen bei bilingualen, einsprachig

aufgewachsenen DolmetscherInnen und bei *echt zweisprachigen* DolmetscherInnen lassen laut Diewald ein unterschiedliches Verhalten antizipieren (vgl. Diewald 2006: 53). Der unterschiedliche Umgang mit ihren Sprachen wird ebenso bei Studierenden mit einerseits zwei Muttersprachen und andererseits einer Muttersprache und einer *monolingualen* Kindheit in der vorliegenden Arbeit vermutet.

3.1.2 Echte Zweisprachigkeit – Präzisierung des Begriffs

Wie bereits festgehalten wurde, ist die *echte Zweisprachigkeit* eine extreme Ausprägung der Zweisprachigkeit. Personen, die dieser Gruppe angehören, verfügen zum einen über zwei durch Immersion erworbene Muttersprachen, zum anderen werden sie von beiden sprachlichen Gemeinschaften, deren Sprachen sie verinnerlicht haben, als „eine von ihnen“ angesehen.

3.1.2.1 Sprachliche Gemeinschaft

In der Definition von Diewald (2006) heißt es, dass eine *echt zweisprachige* Person „von den Angehörigen zweier verschiedener Sprachgemeinschaften in einem vergleichbaren soziokulturellen Umfeld als eine von ihnen anerkannt wird“ (Diewald 2006: 72).

In der angeführten Definition wird der Begriff *sprachliche Gemeinschaft* nicht genau eingegrenzt. Aus dem Kontext der Untersuchung kann entnommen werden, dass der Begriff je nach Zweck variieren kann.

Im Falle der von Thiery (1978) und Diewald (2006) befragten KonferenzdolmetscherInnen, deren Sprachbeherrschung im Rahmen der Dolmetschfertigkeiten analysiert wurde, wurden unter dem Begriff *sprachliche Gemeinschaft* KollegInnen/DolmetscherInnen mit derselben Muttersprache verstanden. Die Befragten legten also beim Dolmetschen muttersprachliche Kompetenz an den Tag und wurden von beiden Sprachgemeinschaften als MuttersprachlerInnen wahrgenommen.

Im Fall der *echt zweisprachigen* DolmetschstudentInnen kann davon ausgegangen werden, dass diejenigen, die sich nach Thierys (1978) und Diewalds (2006) Definition als *echt zweisprachig* wahrnehmen, von KollegInnen/FreundInnen/Familienmitgliedern per definitionem als „eine von ihnen“ gesehen werden. Doch wie bereits erörtert wurde, verlangt die DolmetscherInnenausbildung, vor allem in der A-Sprache eine

überdurchschnittlich hohe Sprachfähigkeit. Diese Tatsache stellt zweisprachige Studierende, die meistens nur gewisse Lebensbereiche in ihren beiden Sprachen abgedeckt haben, vor die Aufgabe, ihre beiden Sprachen in gleichen Situationen anwenden zu können, wobei die sprachlichen Ausdrücke für die in den jeweiligen Sprachen noch nicht erworbenen Themengebiete gelernt werden müssen. Für die meisten wird sich die Frage stellen, ob sie „nur“ eine A-Sprache anstreben oder ob sie, wie die InterviewpartnerInnen bei Diewald (2006) und Thiery (1978), auf eine Doppel-A-Kombination hinarbeiten wollen. An dieser Stelle muss zur besseren Abgrenzung der Definition der *echt Zweisprachigen* verdeutlicht werden, dass diese vor dem Absolvieren der DolmetscherInnenausbildung bzw. vor dem Erwerben der Dolmetschfertigkeiten zwar als *echt Zweisprachige* in alltäglichen Lebenssituationen (beim Kommunizieren mit FreundInnen/Familienmitgliedern/KollegInnen) als „eine von ihnen“ akzeptiert werden, es jedoch ungewiss ist, ob sie beim Dolmetschen, sei es in der Kabine oder beim Konsekutivdolmetschen, ebenso als solche wahrgenommen werden. In Anlehnung an Diewald (2006) sei anzuführen, dass *echt Zweisprachige* am ehesten über die Voraussetzungen zu einer Doppel-A-Eintragung verfügen (vgl. Diewald 2006: 187). Ob Studierende diese anstreben, oder ob es ihnen genügt, „nur“ eine A-Sprache zu haben, wurde in der empirischen Untersuchung eruiert.

3.1.2.2 *Echte Zweisprachigkeit* – Neudefinition des Begriffs

Wie bereits erörtert, wird von Diewald (2006) für die Durchführung der Interviews der von Thiery (1978) definierte Begriff der *echten Zweisprachigkeit* verwendet (vgl. Diewald 2006: 72).

Bei einem der von Diewald (2006) durchgeführten Interviews kategorisierte sich ein/e InterviewpartnerIn nach der vorgeschlagenen Definition als *echt zweisprachig*, obwohl diese Person ihre Bildungssprache nicht durch Immersion erlangte. Doch nach Thiery (1978) sind nur jene *echt zweisprachig*, die ihre beiden Sprachen durch ein natürliches Eintauchen in eine sprachliche Umgebung erworben haben, da diese Art von Spracherwerb anderen kognitiven Prozessen unterliegt und sich vom Erwerb einer Sprache durch eine andere grundlegend unterscheidet (vgl. Thiery 1978: 149).

Diewald (2006) schlägt in diesem Zusammenhang eine Definitionspräzisierung vor, wonach nur diejenigen sich von der Definition angesprochen fühlen sollen, die ihre beiden Sprachen durch einen natürlichen Spracherwerb erlernten, wobei die

zweiterworbene Sprache nicht durch die erste Muttersprache erworben werden soll. Die Definition von Thiery (1978) soll durch den Aspekt des natürlichen Spracherwerbs ergänzt werden (vgl. Diewald 2006: 184).

Für meine empirische Studie, die am Zentrum für Translationswissenschaft der Universität Wien durchgeführt wurde, lege ich folgende Definition von *echter Zweisprachigkeit* fest:

“Echt zweisprachig ist jemand, der über zwei Muttersprachen bzw. eine Mutter- und eine Bildungssprache verfügt, die durch natürlichen Spracherwerb, also durch ein Eintauchen in eine sprachliche Umgebung vor oder während der Pubertät erworben wurden. Echt Zweisprachige werden von den Angehörigen zweier verschiedener Sprachgemeinschaften in einem vergleichbaren soziokulturellen Umfeld als eine/r von ihnen wahrgenommen.”

Für den Zweck meiner Untersuchung und unter Berücksichtigung des *Komplementaritätsprinzips* erachtete ich es als sinnvoll, den Begriff *echte Zweisprachigkeit* in folgende drei Kategorien zu unterteilen:

Echte Zweisprachigkeit im Kindesalter: *echt zweisprachige* Kinder erwerben ihre Sprachen zwanglos. Die *echte Zweisprachigkeit* im Kindesalter kann nicht erzwungen werden. Meistens entsteht *echte Zweisprachigkeit* bei Kindern durch verschiedensprachige Eltern bzw. Erziehungsberechtigte, durch ein Eintauchen in eine andere Sprachgemeinschaft während der Schulzeit oder durch einen Sprachwechsel in der Schule. Im Gegensatz zur *echten Zweisprachigkeit* im Erwachsenenalter, die relativ selten vorkommt, sind *echt zweisprachige* Kinder oft anzutreffen (vgl. Thiery 1978: 148f.).

Die Unterscheidung zwischen *echter Zweisprachigkeit im Erwachsenenalter* und *echt zweisprachigen DolmetscherInnen* wurde in den Arbeiten von Thiery (1978) und Diewald (2006) nicht getroffen, erscheint mir jedoch für den Zweck meines Forschungsvorhabens essentiell. Auf Basis von Beobachtungen aus dem universitären Alltag gehe ich davon aus, dass es Studierende gibt, die in die Kategorie der *echten Zweisprachigkeit* fallen, ohne jedoch fertig ausgebildete DolmetscherInnen zu sein. Wie bereits erwähnt wurde, werden diese Personen von den Angehörigen der beiden Sprachgemeinschaften, deren Sprachen sie beherrschen, als „eine von ihnen“ wahrgenommen, unterliegen jedoch (je nach Stadium der Ausbildung) mehr oder weniger dem *Komplementaritätsprinzip*. *Echt zweisprachige* Studierende zeichnen sich durch muttersprachliche bzw. beinahe muttersprachliche Kompetenz in ihren beiden

Sprachen aus, ohne diese jedoch in allen Lebensbereichen anwenden zu können. *Echte Zweisprachigkeit* in Alltagssituationen impliziert keine *echte Zweisprachigkeit* beim Dolmetschen. Ob zweisprachige DolmetschstudentInnen eine Doppel-A-Klassifikation erlangen, hängt von individuellen Faktoren wie der Geschichte des Spracherwerbs, dem Umgang mit den Sprachen im alltäglichen Leben und von vielen anderen Faktoren ab (vgl. Grosjean 1997: 165).

Im Gegensatz zu *echt Zweisprachigen im Alltag*, haben *echt zweisprachige DolmetscherInnen* die Fähigkeit, ihre beiden Sprachen in allen wichtigen Lebensbereichen getrennt voneinander zu benutzen. Sie verfügen meistens über eine Doppel-A-Klassifikation, wirken also auf die *sprachliche Gemeinschaft*, die im Falle der DolmetscherInnentätigkeit die KollegInnen und das Zielpublikum sind, als MuttersprachlerInnen.

Die Grenzen zwischen den Kategorien sind fließend und nicht genau definierbar. Die Unterteilung stellt nur die extremen Ausprägungen der *echten Zweisprachigkeit* dar, ist jedoch für das Verständnis des Phänomens wichtig.

Im Rahmen meiner empirischen Untersuchung wird der Übergang von *echt zweisprachigen Studierenden* zu *echt zweisprachigen DolmetscherInnen* bzw. zu DolmetscherInnen mit „nur“ einer A-Sprache analysiert. Es wird die Annahme getätigt, dass die Entwicklung der A-Sprache von der individuellen Entwicklung der Sprachfähigkeiten abhängt. Der Fokus liegt dabei auf der im Rahmen des Studiums angegebenen A-Sprache, die entweder die Mutter- oder die Bildungssprache der StudentInnen ist. In Anlehnung an Grosjean (1997) liegt dem Unterschied zwischen *echt zweisprachigen Studierenden* und *echt zweisprachigen DolmetscherInnen* das *Komplementaritätsprinzip* und damit verbunden die bereits aufgelisteten Probleme, wie die Unkenntnis vieler Äquivalente in einer der beiden Sprachen oder der Mangel an kulturellem Wissen zugrunde (vgl. Grosjean 1997: 167).

Mithilfe des Forschungsvorhabens wird eruiert, ob das *Komplementaritätsprinzip* als eine mögliche Erklärung für die im Dolmetschunterricht beobachteten Probleme gesehen werden kann. Außerdem werden anhand von Aussagen *echt zweisprachiger* Studierender eventuelle gemeinsame Merkmale im Lernprozess der Dolmetschfertigkeiten erfasst. Aufgrund des qualitativen Charakters der Studie stehen primär der individuelle Lebenslauf und die interviewte Person mit ihren Ansichten und Erfahrungen im Vordergrund.

3.1.3 Methode

Die Suche nach einer passenden Methode zur Erfassung des Dolmetschlernprozesses und der vermuteten *Andersartigkeit* bilingualer Studierender war nicht einfach. Am Beginn der Überlegungen stand die Idee, die Dolmetschqualität bei zweisprachigen Studierenden zu erfassen und diese mit Dolmetschleistungen monolingualer Studierender zu vergleichen. Dieses Vorhaben wurde aufgrund der schweren Messbarkeit von Dolmetschleistungen verworfen. Außerdem trat mit dem Fortschreiten der Recherche die Vielfältigkeit dieses Phänomens immer mehr in den Vordergrund, womit die Beschränkung auf den vagen Begriff der Dolmetschqualität im Nachhinein einseitig scheint. Die Literatur eröffnete mir die vielseitige Welt der Zweisprachigkeit, was nahe legte, das Phänomen in seiner Ganzheit erfassen zu wollen, anstatt nur die Qualität gesondert zu betrachten.

In der Forschung wird die *Multidimensionalität* der Zweisprachigkeit immer mehr sichtbar. Anstatt das Phänomen nur auf den Aspekt der Sprachbeherrschung zu reduzieren, wird in der vorliegenden Masterarbeit eine multidimensionale Herangehensweise postuliert. Um den Charakter der Zweisprachigkeit eines Individuums zu bestimmen, müssen Aspekte wie z.B. das Spracherwerbsalter, die kulturelle Identität, der Kontext des Spracherwerbs und viele andere Dimensionen berücksichtigt werden (vgl. Hamers & Blanc 1989: 8). Ich gelangte zu der Erkenntnis, dass mithilfe eines qualitativen Ansatzes die Komplexität und Vielseitigkeit des Phänomens der *echten Zweisprachigkeit* viel umfangreicher erfasst werden kann. Um die eventuell auftretenden Probleme, individuellen Einstellungen und Ansichten bilingualer Studierender während des Dolmetschstudiums zu erfassen, erschien mir solch ein Ansatz wesentlich zielführender.

Im Mittelpunkt der qualitativen Forschung steht die Rekonstruktion subjektiver Sichtweisen, die Erfassung der Alltagstheorien einzelner Individuen, wobei der Fokus auf dem Verstehen dieser Sichtweisen liegt (vgl. Helfferich 2009: 21). Das Postulat des Verstehens, im Gegensatz zu jenem des Messens bei quantitativer Forschung, steht bei dem vorliegenden Forschungsprojekt im Mittelpunkt, weshalb ich den qualitativen Ansatz für den Zweck meiner Untersuchung als angebracht betrachte.

Der Forschungsprozess verläuft stufenweise und postuliert eine Reihe von Entscheidungen, die im Laufe der Entwicklungsphase des Forschungsvorhabens getroffen werden müssen. Der/Dem ForscherIn muss der Unterschied zwischen

Forschungsinteresse, Forschungsfrage und Forschungsprozess klar sein, um dem Postulat der Nachvollziehbarkeit der getroffenen Entscheidungen gerecht werden zu können. Der Begriff Forschungsinteresse ist dem Beginn des Forschungsprozesses zuzuordnen und deshalb noch vage und unspezifisch (vgl. Helfferich 2009: 26f.). Auf mein Forschungsvorhaben bezogen, war das Forschungsinteresse zu Beginn der Literaturrecherche der Wunsch, herauszufinden, ob zweisprachig aufgewachsene Studierende des Dolmetschstudienganges anders sind als ihre monolingualen KollegInnen, wobei mich primär die bereits gemachten Erfahrungen mit dem Dolmetschen interessierten. Nach einer ausführlichen Literaturrecherche entschloss ich mich, die Idee des Vergleiches monolingualer mit bilingualen DolmetschstudentInnen zu verwerfen und stattdessen durch das Untersuchen einzelner Aspekte den Versuch zu unternehmen, das Phänomen in seiner Gesamtheit zu erfassen. Das Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit besteht also darin, ein umfassendes Verständnis der Lebensläufe, der Entwicklung der Zweisprachigkeit und der kulturellen Identität zu erwerben und herauszufinden, wie und ob sich die bilinguale Biografie, der Umgang mit den Sprachen im Alltag und das *Komplementaritätsprinzip* nach Grosjean (1997) auf die Kompetenz der A-Sprache auswirken.

Im Gegensatz zum Forschungsinteresse muss die Forschungsfrage so formuliert werden, dass eine Beantwortung dieser gewährleistet wird. Im Regelfall entscheidet man sich erst nach der Bestimmung einer konkreten Forschungsfrage für eine methodische Herangehensweise. Nicht für jede Forschungsfrage ist eine qualitative Herangehensweise angebracht.

Bei einem qualitativen Ansatz wird der Gegenstand in seiner Komplexität erfasst und erst bei der Auswertung auf gewisse Aspekte reduziert. Da die Zweisprachigkeit von der ForscherInnenwelt als ein multidimensionales Phänomen betrachtet wird und das Forschungsinteresse darin besteht, dieses Phänomen so realitätsnah wie möglich zu erfassen, betrachte ich den qualitativen Ansatz für eine erfolgreiche Durchführung des Forschungsvorhabens als am besten geeignet. Nach Helfferich (2009) ist der qualitative Ansatz für alle Forschungsfragen geeignet, die die Innenwelt des Menschen erforschen möchten, also nach der subjektiven Wahrnehmung eines Gegenstands fragen. Die Komplexität des Phänomens wird bei diesem Ansatz erst später reduziert, wobei versucht wird, typische Muster anhand der Ergebnisse herauszufiltern (vgl. Helfferich 2009: 29). In dem vorliegenden Forschungsvorhaben lautet die Forschungsfrage: Wie

gehen *echt zweisprachige* DolmetschstudentInnen im Prozess des Erlernens der Dolmetschfertigkeiten mit ihrer Zweisprachigkeit um?

Ein weiterer, für das Forschungsvorhaben relevanter Begriff ist der Forschungsgegenstand. In Anlehnung an Helfferich (2009) stellt das vorliegende Forschungsvorhaben die *subjektive Problemsicht* für die Erhebung der im Studium auftretenden Probleme und der Benutzung der *Sprachmodi* als Forschungsgegenstand dar. Für die Erhebung der Entwicklung der Zweisprachigkeit, der sprachlichen Umgebung und des familiären Umfeldes ist der Forschungsgegenstand als *narrative Identität* oder *biografische Erzählung* zu benennen (vgl. Helfferich 2009: 33f.).

Die von Helfferich (2009) vorgeschlagenen Entscheidungsschritte, die im Laufe des Forschungsprozesses getroffen werden müssen, sollen den Forschungsgegenstand methodisch abgrenzen und dem postulierten Gütekriterium der *intersubjektiven Nachvollziehbarkeit* gerecht werden. Die wichtigsten Entscheidungen implizieren die Entscheidung für einen präzisen Forschungsgegenstand, die Entscheidung für eine Zielgruppe bzw. für eine Eingrenzung der Stichprobe und die Entscheidung für eine Interviewform bzw. für ein angemessenes Interviewverhalten (vgl. Helfferich 2009: 167ff.).

Der erste Entscheidungsschritt wurde bereits erörtert. Die Aspekte der Einschränkung der Zielgruppe und des Interviewverhaltens werden in den nächsten beiden Kapiteln diskutiert.

3.1.3.1 Auswahl der InterviewpartnerInnen

Die Auswahl der Stichprobe hängt unmittelbar mit der Frage zusammen, ob Verallgemeinerbarkeit angestrebt werden soll und ist kein einfaches Unterfangen. Während bei quantitativer Forschung das Kriterium der *Repräsentativität* als Maß für die Verallgemeinerbarkeit gilt, hat es bei qualitativen Ansätzen keine sinnvolle Funktion. Bei qualitativer Forschung wird vor allem bei Einzelfallanalysen im Besonderen das Allgemeine gesucht und der Versuch unternommen, typische Muster innerhalb einer Stichprobe zu finden, wobei die vorgeschlagene dreistufige Vorgehensweise das Kriterium der *Repräsentativität* ersetzen soll.

Im ersten Schritt wird die Frage gestellt, welches inhaltliche Interesse vorhanden ist und wie die Gruppe für den Zweck der Untersuchung präzisiert werden soll (vgl. Helfferich 2009: 172f.).

Für die vorliegende Arbeit bedeutet dies, dass jene Personen als InterviewpartnerInnen herangezogen werden konnten, die nach Diewalds (2006) Definition in die Kategorie *echt Zweisprachige* fielen. Voraussetzung war also der Spracherwerb durch Immersion und die Wahrnehmung der InterviewpartnerInnen von den mutter-/bildungssprachlichen Sprachgemeinschaft als „eine von ihnen“. Im Gegensatz zu Thiery (1978) und Diewald (2006) hatte ich im Rahmen meines Forschungsvorhabens nicht die Möglichkeit, Personen auszusuchen, die aufgrund ihrer Doppel-A-Eintragung ohne Zweifel als *echt zweisprachig* angesehen werden. Aus diesem Grund musste in einem Vorgespräch eruiert werden, ob sich die Personen nach der vorgeschlagenen Definition als *echt zweisprachig* wahrnehmen.

Eine weitere Voraussetzung für die Teilnahme am Interview war die bereits gemachte Dolmetscherfahrung, denn erst nachdem eine Person eine gewisse Zeit in der Kabine bzw. beim Konsekutivdolmetschen verbracht hat, kann davon ausgegangen werden, dass sie ihre Dolmetschleistungen und ihre Erfahrungen im Umgang mit den Sprachen beim Dolmetschen reflektieren kann. Um den Aspekt der Selbstreflexion gewährleisten zu können, wurden jene DolmetschstudentInnen befragt, die sich mindestens im zweiten Semester des Dolmetschstudiums befanden. Ausnahmen wurden bei jenen gemacht, die das Gefühl hatten, obwohl sie sich erst am Beginn des Studiums befanden, aufgrund der intensiven Übung ein gewisses Dolmetschniveau erreicht zu haben, bzw. bei interessant erscheinenden Lebensgeschichten. Denn die ausgearbeiteten Fragen wurden so formuliert, dass sie erst mit dem Vorhandensein eines gewissen Erfahrungssumms sinnvoll beantwortet werden konnten.

Der zweite Punkt beinhaltet das Postulat der *inneren Repräsentation*, das statt dem Kriterium der *Repräsentativität* in der qualitativen Forschung auftritt und den Aspekt der Verallgemeinerbarkeit gewährleisten soll. Die Stichprobe soll sowohl typische VertreterInnen der zu untersuchenden Gruppe beinhalten als auch jene, die sich maximal von den typischen Fällen unterscheiden. Somit soll eine vorschnelle Verallgemeinerung verhindert werden (vgl. Helfferich 2009: 173f.).

Auf mein Forschungsprojekt übertragen bedeutet dieser Gedanke, sowohl Personen zu befragen, die bereits über viel Dolmetscherfahrung verfügen, als auch jene, die erst einige Übungen besuchten und noch nicht ganz sattelfest in dieser Tätigkeit sind. Bezogen auf den Grad der Zweisprachigkeit sollen verschiedene Ausprägungen der *echten Zweisprachigkeit* berücksichtigt werden. Es können z.B. Personen mit einer

dominierenden Sprache jenen gegenübergestellt werden, bei denen die Beherrschung beider Sprachen ausgeglichen ist. Der Grad der Dolmetscherfahrung und der Ausgeglichenheit der beiden Sprachen sind keine definierten Kriterien, sondern subjektive Selbsteinschätzungen der Studierenden.

Im dritten und letzten Schritt soll nach der Durchführung der Interviews eruiert werden, ob möglicherweise gewisse Konstellationen in der Stichprobe nicht vorgekommen sind (vg. Helfferich 2009: 174). Beispielsweise kann es durchaus sein, dass aufgrund der starken Dominanz weiblicher Studierender im Dolmetschstudium keine *echt zweisprachigen* männlichen Kollegen interviewt werden konnten.

3.1.4 Methodik der Analyse

Die Analyse der durchgeführten Interviews wurde an das allgemeine inhaltsanalytische Ablaufmodell nach Mayring (2007) angelehnt. Dieses gliedert sich in folgende Kategorien: Festlegung des Materials, Analyse der Entstehungssituation, formale Charakteristika des Materials, Richtung der Analyse, theoretische Differenzierung der Fragestellung, Bestimmung der Analysetechnik(en) und Festlegung des konkreten Ablaufmodells, Definition der Analyseeinheiten, Analyseschritte mittels des Kategoriensystems (Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung), Rücküberprüfung des Kategoriensystems an Theorie und Material und Interpretation der Ergebnisse in Richtung der Hauptfragestellung. Die ersten fünf der aufgelisteten Punkte wurden bereits größtenteils an Helfferich (2009) angelehnt und im Kapitel 3.1.3 *Methode* ausführlich diskutiert.

Im Folgenden sollen ergänzend die während und nach der Durchführung der Interviews relevant erscheinenden Informationen, die in die von Mayring (2007) aufgestellte Rubrik *Bestimmung des Ausgangsmaterials* fallen, dargelegt werden.

3.1.4.1 Analyse der Entstehungssituation

Die Interviewpartnerinnen wurden größtenteils im Rahmen der am Zentrum für Translationswissenschaft stattgefundenen Lehrveranstaltungen persönlich angesprochen. Eine Interviewpartnerin wurde durch Mund-zu-Mund-Propaganda gewonnen. Jeder Teilnehmerin wurde zugesichert, dass die Aufnahmen anonymisiert werden, wonach alle Interviewpartnerinnen freiwillig die Aufnahme gestatteten. Es haben sich ausschließlich weibliche Interviewpartnerinnen zur Verfügung gestellt. Dies ist für den stark weiblich dominierten Studiengang *Dolmetschen* repräsentativ.

3.1.4.2 Formale Charakteristika des Materials

Die durchgeführten Interviews wurden mit einem Diktiergerät aufgezeichnet. Der Großteil der Interviews wurde nach oder vor den Lehrveranstaltungen durchgeführt. Zwei Interviewpartnerinnen wurden in einem Cafe interviewt, was sich jedoch aufgrund der überdurchschnittlich hohen Lautstärke für das Transkribieren als suboptimal erwiesen hat. Zusätzlich wurde nach jedem Interview ein Interviewprotokoll ausgefüllt. Die insgesamt zwölf Interviews haben eine Interviewdauer von sechs Stunden 51 Minuten (390,54 Minuten), die durchschnittliche Dauer eines Interviews beträgt 32,58 Minuten, wobei das kürzeste Interview 22:36 Minuten und das längste eine Stunde und acht Minuten dauert. Einige Aufzeichnungen haben, trotz der zu Beginn erfolgreich durchgeführten Aufnahmeprobe, eine mangelhafte Tonqualität, was das Transkribieren relativ mühsam machte.

3.1.4.3 Protokollierregeln

Die Protokollierregeln wurden in Anlehnung an Mayring (2002) aufgestellt. Die Transkription diente im vorliegenden Fall dazu, die Hauptaussage des Textes herauszukristallisieren.

Hierfür eignet sich als Vorgehensweise die *wörtliche Transkription*, bei der die Aussagen der Interviewpartnerinnen in normales Schriftdeutsch übertragen werden. Bei der ausgewählten Technik werden Dialektfärbungen bereinigt und eingedeutscht, Satzbaufehler – wenn dies nicht zur Verfälschung der Aussage führt – behoben. Da die Thematik und der Inhalt der Aussagen im Vordergrund stehen und die Interviewpartnerinnen als Informantinnen auftreten, scheint diese Vorgehensweise am geeignetsten (vgl. Mayring 2002: 89). Es wurde die Entscheidung getroffen,

angefangene, unvollständige Sätze wegzulassen, wenn diese keine für das Interview wichtigen Informationen beinhalten. Im Mittelpunkt steht immer der Interviewinhalt, anhand dessen Entscheidungen über das Weglassen oder das Beibehalten von unvollständigen Sätzen getroffen wurden.

Nach dem Transkribieren wurde im Falle einer später erworbenen Bildungssprache das Kürzel *MS* für die ersterworbene Muttersprache gewählt, um die Anonymität der Interviewpartnerinnen zu bewahren. Die meisten Interviewpartnerinnen haben Deutsch als eine ihrer Muttersprachen. In den meisten Fällen (mit Ausnahme der IP8) fungiert Deutsch als Bildungssprache, also als A-Sprache. Für die deutsche Sprache wird kein Kürzel verwendet, da fast alle (außer IP2) Deutsch als eine der Muttersprachen angaben. Bei simultan erworbenen Muttersprachen, bei IP8, bei welcher die ersterworbene Sprache, bedingt durch einen sehr häufigen Umgebungswechsel als A-Sprache fungiert, oder bei IP1, die zwei Muttersprachen und eine weitere Bildungssprache hat, aber auch bei IP2 wurden die Kürzel *MS1* und *MS2* verwendet. Die Interviewpartnerinnen wurden mit der Abkürzung *IP* und einer Nummer von eins bis 12 gekennzeichnet. Die Interviewerin wurde mit dem Buchstaben *I* bezeichnet.

Nicht genau verstandene Äußerungen der Interviewpartnerinnen oder gleichzeitiges Reden wurden durch das Zeichen [...] kenntlich gemacht. Das Interview Nr. 8 beinhaltet teilweise aufgrund eines für den Zweck des Interviews nicht optimal eingestellten Aufnahmemodus unvollständige Sätze und ist somit nicht zu 100% komplett. Der rote Faden und alle Hauptaussagen haben sich jedoch immer deutlich herauskristallisieren lassen, was mich zur Entscheidung führte, das Interview bei der Analyse mitzuberücksichtigen.

Das Kürzel *HL* steht für Heimatland und wurde, um die Anonymität der Interviewpartnerinnen zu bewahren, dann verwendet, wenn das Heimatland genannt wurde.

Fehlende Wörter wurden in einer eckigen Klammer aus Gründen der Vollständigkeit eingefügt.

3.1.4.4 Richtung der Analyse und die theoretische Differenzierung der Fragestellung

Die von Mayring (2007) postulierten Kategorien *Richtung der Analyse* und *theoretische Differenzierung der Fragestellung* wurden bereits im Kapitel *Methode 3.1.3* angelehnt

an Helfferich (2009) erörtert. Das Forschungsvorhaben fungiert in der vorliegenden Arbeit als Teil einer Kommunikationskette. Die durchgeführten Interviews werden diesen Anforderung gerecht, da sie mithilfe der zu Beginn der Masterarbeit angestellten theoretischen Überlegungen in ein Kommunikationsmodell eingebettet werden und nicht als isolierte Einheit für sich bestehen.

3.1.4.5 Bestimmung der Analysetechnik(en) und Festlegung des konkreten Ablaufmodells

Mayring (2007) unterscheidet *drei Grundformen des Interpretierens* und zwar die *Zusammenfassung*, die *Explikation* und die *Strukturierung* (vgl. Mayring 2007: 58f.). Die vorliegende Masterarbeit wurde angelehnt an das Analysekonzept der *Strukturierung* von Mayring (2007) analysiert. Für die Analyse wurde das Konzept der *inhaltlichen Strukturierung* herangezogen. Ziel einer solchen Analysemethode ist es, Inhalte aus dem Text herauszufiltern und den an Theorien angelehnten Kategorien zuzuordnen.

Ebenso wurden Elemente der Kategorie *Zusammenfassung* als Grundform des Interpretierens in den Analyseablauf integriert.

Angelehnt an Mayring (2007) erstellte ich ein an die Bedürfnisse meiner Arbeit angepasstes Analysekonzept. In einem ersten Schritt wurden alle Aussagen der Interviews den zuvor formulierten Kategorien, die ebenso im Interviewleitfaden präsent sind, zugeordnet. Diese Aussagen werden von Mayring (2007) als *Fundstellen* bezeichnet und wurden am Rand des Textes gekennzeichnet und so der passenden Kategorie zugeordnet. Aus dem Textkorpus wurden ebenso Ankerbeispiele und repräsentativ erscheinende Definitionen herausgefiltert, und Kodierregeln bei Abgrenzungsproblemen zwischen den einzelnen Kategorien aufgestellt. Die *Fundstellen* wurden in einem zweiten Schritt dem Text entnommen und an die Struktur des Analyseablaufs angepasst. Dieser Vorgang wiederholte sich, bis der Textkorpus vollständig durchgearbeitet war. Im Regelfall wurden nach jedem Schritt die Kategoriensysteme auf ihre Gültigkeit hin kontrolliert und gegebenenfalls geändert (vgl. Mayring 2007: 83). Die *Fundstellen* wurden, nachdem der gesamte Text durchgearbeitet war, paraphrasiert und den Kategorien zugeordnet (vgl. Mayring 2007: 89).

Aufgrund des theoriegenerierenden Charakters der Inhaltsanalyse erschien es sinnvoll, nicht nur Informationseinheiten bereits formulierten Kategorien zuzuordnen,

sondern auch die Möglichkeit der Entstehung neuer Kategorien offen zu lassen. An dieser Stelle sei die *induktive Kategoriendefinition* erwähnt, die als Teil der Zusammenfassung bei Mayring (2007) angeführt wird und bei der Kategorien direkt aus dem Material gebildet werden, indem der Text bis zu einem vorab festgelegten Abstraktionsniveau verallgemeinert wird (vgl. Mayring 2007: 75). Diese Technik wurde bei der Analyse der Interviews angewendet, um überraschend aufgetretene, unvorhergesehene Aussagen in den Analyseprozess zu integrieren und den theoriegenerierenden Charakter einer Inhaltsanalyse beizubehalten. Für diesen Zweck wurde der Textkorpus auf neue Aspekte untersucht, welche dann ebenso in paraphrasierter Form und teilweise als Zitate in die Analyse mit hinein floßen.

3.1.5 Der Interviewleitfaden – Vorbereitung und Umsetzung

In Anknüpfung an die theoretischen Überlegungen und den bereits existierenden Fragebogen von Diewald (2006) lassen sich die Aspekte *Entwicklung der echten Zweisprachigkeit, sprachliche Umgebung, familiäres Umfeld, kulturelle Identität, Benutzung der Sprachmodi* und *echte Zweisprachigkeit und das Studium* als Grundlage für die Erstellung des Leitfadens anführen. Die ersten vier Aspekte wurden, wie bereits erwähnt, aus Diewalds Fragebogen (2006) in überarbeiteter Form übernommen. Die Fragen für die Aspekte *Benutzung der Sprachmodi* und *echte Zweisprachigkeit und das Studium* wurden mit Bezugnahme auf die theoretischen Vorüberlegungen formuliert, wobei der Schwerpunkt auf der Zusammenführung der *echten Zweisprachigkeit* und dem Dolmetschstudium in Anlehnung an die theoretischen Überlegungen von Grosjean (1997) lag.

3.1.5.1 Vorüberlegungen zur Erstellung des Leitfadens

Bei der Gestaltung des Leitfadens wurden die in Helfferich (2009) aufgelisteten Anforderungen an einen Leitfaden befolgt.

Im Rahmen meiner Studie wurden *problemzentrierte Interviews* geführt, für welche ein *halbstrukturierter Fragebogen* empfohlen wird. Es sollen im Vorfeld gewisse Aspekte des Forschungsgegenstandes ausgearbeitet werden, die im Leitfaden fokussiert werden sollen (vgl. Mayring 2002: 67). Der Leitfaden wurde nach den Hauptaspekten gegliedert und nach Helfferich (2009) so überarbeitet, dass er leicht zu handhaben ist

und – anstatt der anfänglichen starren Gliederung – an die Dynamik der Interviews angepasst werden konnte.

Bei der Erstellung des Leitfadens wurde das sogenannte *SPSS-Prinzip* nach Helfferich befolgt (vgl. Helfferich 2009: 182f.), wobei ich aufgrund des replikativen Charakters der Studie im Vorfeld die bereits existierenden Fragen zu den ersten drei Aspekten übernahm und umstrukturierte, bevor ich mit dem Mind-Mapping für die Aspekte *die Verwendung der Sprachmodi* und *echte Zweisprachigkeit und das Studium* begann.

Helfferich (2009) empfiehlt, in einem ersten Schritt spontan möglichst viele Fragen zu sammeln. Als Richtwert wird die Zahl 50 für die Anzahl der Fragen angegeben. Der zweite Schritt besteht im Prüfen der aufgeschriebenen Fragen unter Berücksichtigung der Aspekte des Vorwissens und der Offenheit. Qualitative Studien postulieren die Offenheit der gestellten Fragen, die zum Erzählen anregen sollen. Es gilt, Wissensfragen zu vermeiden und die eigenen Präsuppositionen nicht in die Fragen einfließen zu lassen. Es soll ebenso darauf geachtet werden, dass Fragen vermieden werden, deren Antworten man schon weiß und sie nur zur Bestätigung in den Leitfaden aufnimmt. Vielmehr soll all das erforscht werden, was man selber noch nicht weiß und erfahren möchte. Da der Sinn qualitativer Interviews nicht darin liegt, Informationen zu sammeln oder Hypothesen zu prüfen, wird empfohlen, alle notwendigen Informationen wie z.B. Angaben zum Alter, Semester, Beruf etc. nach der Durchführung der Interviews separat zu eruieren. Ebenso gilt es zu vermeiden, dass der Leitfaden zu einer Liste mit Faktenfragen wird. Bei qualitativen Studien sollen vielmehr Texte von den InterviewpartnerInnen erzeugt werden, die dann einzeln ausgewertet werden, wobei der Fokus auf der befragten Person liegt. Im dritten Schritt sollen die Fragen sortiert werden. Dabei können je nach Schwerpunkt der Untersuchung die zeitliche Abfolge oder die inhaltlichen Aspekte als Gliederungskriterium ausgewählt werden. Am Ende dieses Schritts sollen eine bis vier Kategorien entstehen, denen der Großteil der Fragen zugeordnet werden soll. Die Fragen, die keinem der Aspekte zugeordnet werden können, bekommen einen gesonderten Platz im Interviewleitfaden. Der vierte Schritt, das Subsumieren, soll erfolgen, um für die im dritten Schritt entstandenen Kategorien eine möglichst einfache Frageformulierung zu finden, die zum Erzählen anregen soll. Außerdem sei noch einmal zu prüfen, ob in den Fragen tatsächlich keine Vorannahmen mitklingen. Helfferich (2009) schlägt vor, neben den Leitfragen, die am Beginn gestellt

werden, Stichwörter mit Aspekten in eine Spalte einzutragen, die man, falls in der Antwort nicht erwähnt, eruieren soll. In einer dritten Spalte sollen weitere konkrete Fragen eingetragen werden, deren Beantwortung obligatorisch ist (vgl. Helfferich 2009: 182-187).

Der erstellte Interviewleitfaden beinhaltet sowohl offene Fragen, die zum Erzählen anregen sollen, als auch präzisere Frageformulierungen, die gemeinsame Merkmale und Ähnlichkeiten *echt zweisprachiger* DolmetschstudentInnen leichter zugänglich machen sollen. Für die vorliegende Arbeit, in der es einerseits darum geht, die individuelle subjektive Wirklichkeitswahrnehmung zu erfassen, andererseits aber Gemeinsamkeiten innerhalb dieser Wirklichkeitswahrnehmung zu finden, ist eine Kombination der beiden Fragemodi angebracht.

3.1.5.2 Fragestellungen und Methodik

Nach der Durchführung des ersten Interviews – meiner Pilotstudie, kristallisierte es sich heraus, dass der Interviewleitfaden zu ausführlich formuliert wurde und viele Fragen dieselben Antworten initiierten. Nach der anfänglichen Aufteilung der ersten beiden Fragen in die Aspekte *Entwicklung der Zweisprachigkeit* und *sprachliches und familiäres Umfeld*, entschloss ich mich, diese beiden Aspekte zu einem zusammenzufassen. Die Erzählaufforderung über die Entwicklung der Zweisprachigkeit initiierte automatisch das Erzählen über die familiäre Umgebung und das sprachliche Umfeld. Außerdem werden die durchgeführten Interviews als *problemzentrierte Interviews* betrachtet, was, im Gegensatz zu einer Interpretation von Lebensläufen wie bei Diewald (2006), eine strikte Einhaltung der nach den Themen geordneten Fragen überflüssig machte.

Da ich mich für eine offeneren Interviewart entschloss und eine zu große Anzahl an Fragen die Dynamik des Interviews störte, wurden einige Unterfragen gestrichen. Das ständige Suchen nach unbeantworteten Fragen wirkte sich negativ auf die fließenden Übergänge und die natürliche Gesprächsführung während des Interviews aus. Beispielsweise entschloss ich mich dazu, einige Fragen aus dem Bereich *Entwicklung während des Studiums*, vor allem im Abschnitt des BA-Studiums, wegzulassen, da diese mit den Fragen aus dem Abschnitt *Masterstudium Dolmetschen* gewisse Redundanzen aufwiesen und für die Auswertung nicht erforderlich waren.

Nach genaueren Überlegungen und nach dem Durchführen der Pilotstudie kam ich

zum Entschluss, den Forschungsbereich ausschließlich auf die mündliche Sprachkompetenz einzugrenzen, da der Fokus der Untersuchung auf der Dolmetschkompetenz der Studierenden lag und für diese die mündliche Kompetenz relevant war. Ein weiterer Grund für diese Entscheidung waren die gegen Ende des Interviews eingetretenen Ermüdungserscheinungen seitens der Interviewpartnerin aufgrund einer viel zu langen Interviewdauer. Um diese erneut zu vermeiden, wurde nur noch auf die mündliche Kompetenz fokussiert.

3.1.5.3 Der Leitfaden

Die Endversion des Leitfadens, die nach dem Durchführen der Pilotstudie entstand, gliedert sich in vier Teile. Diese werden im Folgenden erörtert. Der vollständige Leitfaden findet sich im Anhang der vorliegenden Arbeit.

Die Definition der *echten Zweisprachigkeit* wurde in einem Vorgespräch vorgelegt, um herauszufinden, ob sich die Person als *echt zweisprachig* per definitionem sieht. Die subjektive Wahrnehmung der Interviewpartnerinnen als *echt Zweisprachige* war die Voraussetzung für die Durchführung der Interviews.

Im Gegensatz zu Diewald (2006) wird im vorliegenden Leitfaden nicht zwischen der *Sprachentwicklung in der Kindheit* und der *Entwicklung ab der Pubertät* unterschieden. Der Trennstrich in der zeitlichen Entwicklung erfolgt hingegen mit dem Beginn des Studiums, da der Schwerpunkt bei diesem Aspekt anzusiedeln ist und deshalb genauer erfragt wurde. Hier wurde die Art des Spracherwerbs und die Entwicklung der beiden Sprachen eruiert.

Die Aspekte der *sprachlichen Umgebung* und des *familiären Umfeldes* waren als eigener Teil vorgesehen, welche nach der Prüfung der Fragen unter dem Aspekt der *Entwicklung der Zweisprachigkeit* zusammengefasst wurden. Durch die Erzählaufforderung – nämlich der Bitte, die Entwicklung der Zweisprachigkeit von der Kindheit bis zum Beginn des Studiums zu beschreiben – wurde das Erwähnen sowohl der *sprachlichen Umgebung* als auch des *familiären Umfeldes* erwartet. Hier wurde der Einfluss der drei Faktoren – *Familie, Umgebung* und *Schule* – sichtbar gemacht.

Neben der Erzählaufforderung wurden mehrere Unterfragen formuliert, die dann gestellt wurden, wenn die Interviewpartnerin diese nicht von selber erwähnte. Für die Unterfragen lassen sich folgende Beispiele anführen: „Mit wie vielen Jahren bist du zweisprachig geworden“, „Wie sieht die Kommunikation zu Hause aus?“ oder auch

„Gab es im Laufe der Zeit eine Veränderung der sprachlichen Gewohnheiten?“. Auch eine Reihe konkreter, obligatorischer Fragen sind im Leitfaden zu finden. Diese zielen darauf ab, die sprachlichen Gewohnheiten der Interviewpartnerinnen zu erfragen. Ein Beispiel für solch eine Frage wäre: „In welcher Sprache/n wurden/werden am meisten Bücher/Zeitungen gelesen und TV/Radio gehört?“.

Der Aspekt der Benutzung von verschiedenen *Sprachmodi* wurde als ein eigenständiger Teil behandelt, da dieses Thema in Bezug auf die eventuellen Dolmetschschwierigkeiten wichtig erschien. Hier wurde unter anderem erfragt, ob und wenn ja, mit wem und wie oft die beiden Sprachen gemischt werden. Außerdem wurde mit der Frage „Glaubst du, dass ein zu häufiges Mischen der Sprachen dazu führt, dass keine der Sprachen zu 100% beherrscht wird?“ die Einstellung zum Mischen per se eruiert.

Im Gegensatz zu den anderen Aspekten sind die Fragen zum Studium mit Bezugnahme auf das Dolmetschen zum Teil geschlossener Natur, was präzisere Antworten von den InterviewpartnerInnen verlangte. Ziel der Fragen, die das Masterstudium und das Erlernen der Dolmetschfertigkeit betreffen, war es, das Verhältnis der Studierenden ihrer A-Sprache gegenüber so genau wie möglich zu erfassen, was eine präzisere Fragestellung erforderte, sodass der geschlossene Charakter der Fragen am besten geeignet schien. Durch die gestellten Fragen wurde eruiert, wie die Entwicklung der Dolmetschfertigkeiten empfunden wurde und wie das Verhältnis der Studierenden zu ihrer A-Sprache aussieht. Dies erfolgte mithilfe von Fragen wie „Hast du beim Dolmetschen (simultan/konsekutiv) das Gefühl, die A-Sprache besser/schlechter/gleich zu beherrschen wie deine einsprachig aufgewachsenen KollegInnen mit ungefähr derselben Dolmetscherfahrung in ihrer A-Sprache beherrschen?“ oder „Haben einsprachig aufgewachsene KollegInnen dieselben oder andere Herausforderungen/Probleme, denen sie im Dolmetschstudium gegenüberstehen?“.

Der Aspekt der *kulturellen Identität* wurde erfragt, um das subjektive Zugehörigkeitsgefühl zu den beiden muttersprachlichen Kulturen zu erfassen. Zu diesem Zweck wurden sowohl eine einleitende Frage als auch Nebenfragen gestellt.

Nach dem Beantworten der Schlussfrage, welche die allgemeine Einstellung der Interviewten zu ihrer Zweisprachigkeit erfragt, wurde das Interviewprotokoll ausgefüllt, um zusätzliche Informationen wie z.B. das Alter, das Semester, in dem sich die

Interviewpartnerin befindet, und die Dauer des Interviews festzuhalten. Diese Informationen wurden gesondert und nicht während des Interviews erfragt (vgl. Helfferich 2009: 201).

3.1.5.4 Das Interviewprotokoll

Das Protokoll wurde den Interviewpartnerinnen nach dem Interview vorgelegt. Das Interviewprotokoll beinhaltet einen *Interviewcode*, welcher eine der/dem InterviewpartnerIn zugewiesene Nummer ist, die das Anonymisieren der Person gewährleisten soll. Ebenso wurde das *Datum*, die *Interviewdauer*, der *Ort des Interviews* und andere wichtig erscheinende Angaben eruiert (vgl. Helfferich 2009: 201).

Interview-Code-Nr.	
Datum	
Dauer	
Ort/Räumlichkeit	
Alter	
Semester des Masterstudiums Dolmetschen	
Zusätzliche Informationen (besondere Vorkommnisse)	
Interviewatmosphäre	
Interaktion im Interview/eventuelle Schwierigkeiten	
Emailadresse/Telefonnummer der/des InterviewpartnerIn, falls Interesse an Ergebnissen	
Sprachkombination	

4 Ergebnisse

Dieses Kapitel präsentiert in zusammengefasster Form die Ergebnisse der durchgeführten Interviews, die in Anlehnung an Mayring (2007) analysiert wurden.

Insgesamt wurden zwölf Studentinnen des Studienganges *Dolmetschen* befragt, wobei alle Interviewpartnerinnen am Zentrum für Translationswissenschaft studieren. Es stellten sich keine männlichen *echt zweisprachigen* Dolmetschstudenten für das Interview zur Verfügung. Das Ergebnis ist nicht weiter verwunderlich und spiegelt, da fast ausschließlich weibliche Studierende des Studienganges Dolmetschen in den Lehrveranstaltungen anzutreffen sind, das Verhältnis zwischen männlichen und weiblichen DolmetschstudentInnen wieder. Eine der zwölf Personen war zum Zeitpunkt des Interviews mit ihrem Studium bereits fertig. Vier Interviewpartnerinnen befanden sich im zweiten, sechs im dritten und eine im vierten Semester. Das durchschnittliche Alter der interviewten Personen war 26 Jahre, wobei die jüngste Teilnehmerin zum Zeitpunkt des Interviews 23 und die älteste 35 Jahre alt war. Mit Ausnahme von zwei Interviewpartnerinnen haben alle Deutsch als Bildungssprache. Elf von zwölf Interviewpartnerinnen wurden aufgrund eines Umzugs in eine anderssprachige Umgebung zweisprachig. Nur drei der zwölf Interviewpartnerinnen wurden in Österreich geboren, wobei eine der drei danach in vielen Ländern gelebt hat und Deutsch als Fremdsprache im Studium angab. Die anderen zehn Teilnehmerinnen emigrierten im Alter zwischen drei und 12,5 Jahren nach Österreich. Das durchschnittliche Einreisealter beträgt somit 5,8 Jahre. Als Muttersprachen, die im Rahmen des Studium neben Deutsch als A, B bzw. C-Sprachen fungieren, gaben die Interviewpartnerinnen Polnisch, Bosnisch-Kroatisch-Serbisch, Russisch und Englisch an. Auffällig ist die Tatsache, dass mit Ausnahme von einer Interviewpartnerin die Umgebungssprache Deutsch, die oft erst im Laufe der Kindheit erworben wird, immer als A-Sprache fungiert. Eine Interviewpartnerin gab ihre ersterworbene Muttersprache als A-Sprache an, gab jedoch an, dass die A und die B-Sprache komplett austauschbar seien. Als C-Sprachen wurden Französisch, Polnisch, Englisch, Bosnisch-Kroatisch-Serbisch und Russisch angegeben. Fünf der 12 Interviewpartnerinnen (IP, IP6, IP7, IP9, IP12) gaben ihre ersterworbene Muttersprache als C-Sprache an. Dies hat verschiedene Gründe, die im späteren Verlauf der Arbeit diskutiert werden. Eine der fünf

Interviewpartnerinnen (IP2) musste, da sie Deutsch als Fremdsprache hat, ihre zweite Muttersprache als C-Sprache angeben, da Deutsch am ZTW entweder als A oder B-Sprache gewählt werden muss.

4.1 Definition der echten Zweisprachigkeit

Vor jedem Interview wurde die Definition der *echten Zweisprachigkeit* nach Diewald (2006), die an den Zweck der durchgeführten Studie angepasst wurde, den Interviewpartnerinnen vorgelegt. Es folgte die Frage, ob sich die Interviewpartnerin nach dieser Definition als *echt zweisprachig* fühlt, da Voraussetzung für die Teilnahme die subjektive Wahrnehmung als *echt zweisprachig* per definitionem war. Ausschließlich alle Interviewpartnerinnen fühlten sich nach dieser Definition als *echt zweisprachig*.

IP1 war in der Zeit bis zur Pubertät mit gleich drei Sprachen konfrontiert, was zu einer Verinnerlichung von allen drei Sprachen führte. Zuerst war IP1 einem simultanen Spracherwerb ausgesetzt, da in ihrem Heimatland zwei Sprachen gesprochen werden und diese sowohl in ihrer sozialen Umgebung, als auch zu Hause gepflegt wurden. Bedingt durch einen Umzug nach Österreich erwarb IP1 ihre Bildungssprache, Deutsch. IP1 beschrieb ihre drei Muttersprachen folgendermaßen:

IP1: Also [MS1] ist meine Muttersprache. Und [MS2] lerne ich, kann ich auch gut. Und Deutsch kann ich am besten. Es hat sich irgendwie geändert [...]. Also vom Gefühl her würde ich sagen, dass Deutsch zu meiner Muttersprache geworden ist, weil ich mich da einfach am besten ausdrücken kann. Und das ist für mich die Definition von Muttersprache. Vielleicht stimmt das nicht [...], ich denke auch auf Deutsch, nicht auf [MS1] oder [MS2] und deswegen ist es für mich ein Zeichen, dass es für mich die wichtigste Sprache ist, oder die, mit der ich sehr vertraut bin, oder am vertrautesten bin.

Dieses Beispiel zeigt, dass die Definition für Personen, die über mehr als nur zwei Muttersprachen oder Bildungssprachen verfügen, ungeeignet ist, weil diese sich auf nur zwei Sprachen bezieht. Möchte man Personen in die Definition miteinbeziehen, die über mehr als zwei Muttersprachen verfügen, sollte diese folgendermaßen lauten:

Echt zweisprachig ist jemand, der über zwei oder mehr Muttersprachen, bzw. eine/mehrere Mutter- und Bildungssprache(n) verfügt, die durch natürlichen Spracherwerb, also durch ein Eintauchen in eine sprachliche Umgebung vor oder während der Pubertät erworben wurden. Echt Zweisprachige werden von den Angehörigen zweier oder mehrerer verschiedener Sprachgemeinschaften in einem vergleichbaren soziokulturellen Umfeld als einer von ihnen wahrgenommen.

IP2 äußerte sich zu der vorgelegten Definition der *echten Zweisprachigkeit* folgendermaßen:

I: Findest du, dass die Definition da zutrifft?

IP2: Also, auf jeden Fall Muttersprache, ja. Bildungssprache eigentlich auch. Es gibt Leute, die mit mir in dieser [MS1-sprachigen] Schule waren, die [MS1] nicht als Muttersprache haben, aber dadurch, dass sie ihre ganzen Schuljahre auf [MS1] gemacht haben, sind sie so gut wie mit zwei Sprachen aufgewachsen, weil sie alles in [MS1] gelernt haben und so. [...]. Und ich glaube auch, dass, um eine Sprache zu beherrschen, um zu sagen „Ja, das ist meine Muttersprache oder meine Bildungssprache. In dieser Sprache verstehe ich fast alles [...]. Es ist eine Voraussetzung, eine Basis, dass man diese Sprache von einem Native Speaker lernt. Weil bei mir zum Beispiel. Okay, ich spreche Deutsch, aber ich bin keine Deutsche. Meine Muttersprache ist nicht Deutsch. Es ist eine andere Art und Weise, die Sprache zu lernen und zu beherrschen. Ich glaube, es sind wirklich diese drei Voraussetzungen. Die drei Voraussetzungen sind ganz wichtig.

IP5 betonte nach dem Vorlesen der Definition, sie sei mit 12 Jahren nach Österreich umgesiedelt und habe sich während der Pubertät an die Kultur und Umgebung angepasst und wurde sowohl in der Umgebung als auch in der Schule als ein Mitglied der Kultur akzeptiert. IP5 gab einen Hinweis darauf, dass ein Unterschied zwischen zweisprachig Aufgewachsenen, die von Beginn an ihre beiden Sprachen erwarben und solchen, die erst später nach Österreich übersiedelten, existiert.

IP5: [...] Wie du schon gesehen hast, bei uns gibt es Unterschiede. Natürlich sind die meisten dann wirklich zweisprachig und von Anfang an mit den beiden Sprachen aufgewachsen und es gibt wenige Fälle wie ich, glaube ich. Entweder sind die Leute erst später aus dem Ausland gekommen um hier den Master zu machen. Sie haben Deutsch dann natürlich auf der Germanistik oder sonst irgendwo gelernt, das ist dann glaube ich ganz etwas anderes.

I: Als Fremdsprache.

IP5: Genau, als Fremdsprache. Dann gibt es die, die zweisprachig aufgewachsen sind und dann soetwas wie ich gibt es glaube ich kaum.

I: Mit soetwas wie du meinst du...

IP5: Meine ich, dass ich in diesem Alter erst die Zweisprachigkeit erworben habe.

I: Also bist du irgendwo dazwischen?

IP5: Ja, ich glaube, ich empfinde es so, ja.

Dieses Beispiel zeigt, wie im späteren Verlauf der vorliegenden Arbeit noch ausführlich

erörtert wird, dass das Einreisealter und die Sprachkompetenz der oft als Bildungssprache gewählten zweiterworbenen Muttersprache vermutlich miteinander in Verbindung stehen.

Doch nicht nur das Alter des Eintauchens in eine anderssprachige Umgebung, sondern auch die in der sogenannten *Dreier-Konstellation* zusammengefassten Faktoren spielen bei *echt Zweisprachigen* eine wichtige Rolle.

4.2 Die Dreier-Konstellation

Die sogenannte *Dreier-Konstellation* wurde bereits im theoretischen Teil der vorliegenden Arbeit erörtert und wird in den Ergebnissen der qualitativen Untersuchung mitberücksichtigt.

4.2.1 Das familiäre Umfeld

Im Rahmen der Interviews wurden die Interviewpartnerinnen zu ihren Kommunikationsgewohnheiten, unter anderem zu jenen im familiären Umfeld, befragt. Dieser Aspekt der Kommunikation ist ein wesentlicher Teil der sogenannten *Dreier-Konstellation*. Diese setzt sich aus dem sprachlichen Einfluss des familiären, schulischen Umfeldes und dem Kontakt mit der sprachlichen Umgebung zusammen und wird im folgenden Kapitel genau erörtert.

Die Fragen zu den Kommunikationsgewohnheiten innerhalb der Familie wurden im Regelfall am Beginn jedes Interviews behandelt, da die Interviewpartnerinnen ihre persönlichen Geschichten meistens in chronologischer Reihenfolge präsentierten.

Die Aussagen der Interviewpartnerinnen zu ihrem familiären Umfeld und der Kommunikationsgewohnheiten innerhalb der Familie werden im Folgenden in zusammengefasster Form dargelegt.

Neun von 12 Interviewpartnerinnen erfuhren einen Umzug in eine andere sprachliche Umgebung.

Eine Interviewpartnerin war von Anfang an im familiären Umfeld von zwei Muttersprachen umgeben, wobei jeder Elternteil jeweils eine andere Sprache mit ihr sprach. Zwei Interviewpartnerinnen wurden in Österreich geboren und kommunizierten bis zum Kindergartenalter ausschließlich in der Muttersprache der Eltern. Auch beim Eintritt in den Kindergarten wurde die Familiensprache beibehalten.

Alle außer einer Interviewpartnerin erwarben Deutsch aufgrund eines Umzugs in eine anderssprachige Umgebung. Abgesehen von einer Interviewpartnerin, bei der die ersterworbene Muttersprache als A-Sprache fungiert, haben alle Interviewpartnerinnen Deutsch als A-Sprache, also Bildungssprache.

Alle Interviewpartnerinnen kommunizieren im familiären Umfeld mit ihren Eltern in ihrer Muttersprache/ihren Muttersprachen. Drei Interviewpartnerinnen (IP1, IP7, IP12) gaben an, sich mit ihren Geschwistern auf Deutsch und mit den Eltern in der Muttersprache zu verständigen.

IP12: [...] Mein Bruder ist jünger gewesen als wir ausgewandert sind aus [MS-Land] und der hat dann glaube ich schon nach einem Jahr, das heißt, wo ich 13 war, hat er begonnen, Deutsch zu sprechen. Das heißt, unter den Geschwistern haben wir Deutsch gesprochen und mit den Eltern [MS].

I: Also gemischt zu Hause?

IP12: Ja.

Zwei Interviewpartnerinnen (IP1 und IP12) gaben explizit an, dass sich ihre Eltern nicht bemühten, in die Kommunikationsgewohnheiten der Kinder einzugreifen und die beiden Muttersprachen getrennt voneinander zu gebrauchen.

I: Haben sich deine Eltern bemüht, also, als ihr nach [Land in dem die Bildungssprache gesprochen wird] gezogen seid, die Sprachen auseinander zu halten? [...]

IP12: Nein, gar nicht.

I: Haben sie dann die Sprachen gemischt, deine Eltern?

IP12: Eigentlich nicht, aber sie haben sozusagen nicht bewusst irgendwie...

I: Eingegriffen.

IP12: Ja, eingegriffen. Oder nicht ausge bessert, wenn wir etwas auf Deutsch dazugesagt haben.

IP2 gab an, dass ihre Eltern ein stark ausgeprägtes Bewusstsein für die sprachliche Entwicklung der Kinder an den Tag legten und sich bemühten, die Sprachen auseinander zu halten. IP2 wuchs von ihrer frühen Kindheit an mit zwei Sprachen auf. Auch IP11 und IP4 gaben an, dass ihre Eltern großen Wert auf die Erhaltung der sprachlichen Fähigkeiten in der Muttersprache legten.

I: Haben sich deine Eltern bemüht die Sprachen auseinander zu halten oder dir das beizubringen, dass du die Sprachen nicht mischst oder wie stehen deine Eltern dazu?

IP11: Meine Eltern stehen so dazu, dass sie unbedingt wollten, dass ich die [MS-liche] Sprache

gut beherrsche. Deswegen haben wir zu Hause eher [MS] gesprochen, weil ich in der Schule sowieso schon Deutschunterricht hatte und praktisch gesehen fast den ganzen Tag nur Deutsch geredet habe. Und der einzige Ort war eben die [MS-liche] Schule, aber das war ja nur ein Mal in der Woche und eben das zu Hause, wo ich wirklich nur [MS] gesprochen habe, und damit ich von der Aussprache her und vom Ausdruck her wirklich die Sprache beherrsche.

Drei Interviewpartnerinnen (IP1, IP7, IP12) verwenden innerhalb der Familie eine „Mischsprache“. IP7 wies auf das personenabhängige Mischen hin, wobei die familiäre Kommunikation nach dem Umzug in die anderssprachige Umgebung einem Wandel ausgesetzt war.

I: Und die Eltern haben dann nur [MS] zu Hause gesprochen mit dir als du zu Hause gelebt hast? Oder gemischt?

IP7: Zu Hause haben wir anfangs eigentlich nur [MS] gesprochen und jetzt ist es schon eher eine Mischsprache. Mit meiner Schwester spreche ich meistens nur Deutsch, weil es uns beiden einfach leichter fällt, weil wir nicht lange überlegen müssen, was wir sagen. Aber bei meinen Eltern wird dann schon hauptsächlich gemischt und das finde ich aber auch nicht so schön, also ich versuche dann immer zu korrigieren [...].

Keine der Interviewpartnerinnen gab an, im familiären Umfeld ausschließlich in ihrer Bildungssprache zu kommunizieren.

Einige Interviewpartnerinnen gaben an, dass Sprachnutzung immer an bestimmte Personen geknüpft ist.

Auch IP1 lieferte einen Hinweis darauf, dass aufgrund des emotionalen Charakters der familiären Umgebung die Muttersprache innerhalb der Familie gesprochen wird.

IP1: Das ist einfach mein Zuhause, meine Familie und da ist einfach die Sprache [MS1]. Es ist wurst, worüber wir reden. Aber es ist einfach, wenn es mit der Familie zu tun hat, es ist einfach [MS1]. Und [MS2] kommt, wenn ich zum Beispiel üben sollte oder wenn mir eben die Sachen nicht einfallen. Und mit meiner Schwester damit es einfach schneller geht, da rede ich einfach Deutsch mit ihr [...].

Auch IP9 gab an, nur in der erlernten Muttersprache im familiären Kontext zu kommunizieren und gab ebenso einen Hinweis auf die personenabhängige Sprachbenutzung: „IP9: [...] Zu Hause haben wir eigentlich immer ausschließlich auf [MS] gesprochen. Also mit den Eltern, da spreche ich selten Deutsch, weil das irgendwie komisch ist für uns. [...]“.

IP10 gab einen Hinweis darauf, dass man sich des Öfteren nicht die Mühe macht, oft vorkommende Ausdrücke aus der deutschen Sprache in die Muttersprache zu

übersetzen. Dies führt zum Vermischen der beiden Sprachen im familiären Umfeld und dazu, dass man beim Dolmetschen die Äquivalente in der Muttersprache nicht immer parat hat.

I: Und gab es im Laufe der Zeit irgendeine Veränderung der sprachlichen Gewohnheiten, dass ihr zum Beispiel zu Hause nicht nur [MS] gesprochen habt, sondern auch ein bisschen Deutsch, oder habt ihr das so beibehalten?

IP10: Nein, es ist so beibehalten worden. Also, ja, so Sachen wie *Finanzamt* oder diese ganzen Sachen, die bleiben bei uns zu Hause auf Deutsch, einfach die Behörden. Wobei es eigentlich sinnvoller wäre, wenn das vielleicht auch auf [MS] ist, weil das sieht man auf der Uni, das fehlt dann irgendwie. Genau die Sachen, die man eigentlich wissen sollte, die kann man dann nur auf Deutsch. *Finanzamt, Kindergeld*, lauter solche Kleinigkeiten. Aber das ist auf Deutsch geblieben, sonst ist alles auf [MS].

Auch IP5 gab im Interview an, zu Hause ebenso nur in der ersterworbenen Sprache zu kommunizieren, außer es treten während der Kommunikation „nicht übersetzbare“ Ausdrücke auf, die dann auf Deutsch beibehalten werden.

Hier sieht man, dass das *Switchen* und die daraus resultierende Unkenntnis der Äquivalente in der Muttersprache unvorteilhaft für das Studium sind. Das Thema der Aufteilung der sprachlichen Kompetenz auf die beiden Sprachen, auch als *Komplementaritätsprinzip* bezeichnet, wird jedoch im weiteren Verlauf der Arbeit ausführlicher diskutiert.

Die *Code-Switching*-Strategie wird von den Interviewpartnerinnen innerhalb der familiären Kommunikation angewendet. An dieser Stelle werden die *Code-Switching*-Gewohnheiten der einzelnen Interviewpartnerinnen in zusammengefasster Form dargelegt.

IP1 verwendet im familiären Umfeld alle ihre drei Sprachen. Seit dem Beginn des Studiums versucht sie, rein zu sprechen und nicht mehr zu mischen. Jedoch zeigte IP1 eine eher positive Einstellung zum Mischen.

IP1: Also, ich habe überhaupt kein Problem damit. Ich habe von manchen gehört *Das hört sich voll schrecklich* an und *Oh mein Gott*. Und ich denke mir, das ist für mich voll normal. Es ist mir vielleicht ein bisschen peinlich, aber es muss auch nicht sein. Es ist eigentlich wurscht. Weil, wenn es so auch funktioniert [...].

Bei IP2 wurde die Einstellung zum Mischen sehr stark vom familiären Umfeld geprägt. So zeigte die Interviewpartnerin eine negative Einstellung zum Mischen innerhalb eines Kommunikationsaktes. Im Verlauf des Interviews stellte sich heraus, dass beide Eltern

die beiden Muttersprachen zwar beherrschen, jedoch jeweils in einer Sprache mit dem Kind kommunizierten.

IP2: Meine Eltern haben sich bemüht, uns beizubringen, nicht zu mischen. Als wir klein waren, hat der Doktor zu meiner Mama gesagt: „Wenn ihre Kinder gut die beiden Sprachen beherrschen sollen, darf man nicht mischen“. Also hat mein Vater immer [MS2] mit uns gesprochen und meine Mutter immer [MS1] und wir haben auch immer so geantwortet, damit wir beide Sprachen beherrschen. Und es hat funktioniert, soweit ich weiß [...].

Ähnlich wie bei IP1 war bei IP3 eine Veränderung der Einstellung seit dem Dolmetschstudium zu verzeichnen. Sie ist nun der Ansicht, dass Wörter in der jeweiligen Sprache verwendet werden müssen und nicht aus der anderen Sprache übernommen werden dürfen.

IP3 gab an, innerhalb der Familie durcheinander zu sprechen und mitten im Satz die beiden Muttersprachen zu mischen. Mit FreundInnen und KollegInnen wird jedoch am Beginn eine Basissprache gewählt, in der dann kommuniziert wird. Danach wird trotzdem zwischen den beiden Sprachen gemischt.

Aus den Interviews ging hervor, dass im Regelfall die Muttersprache als Hauptsprache innerhalb der Kommunikation im familiären Umfeld erhalten bleibt. Oft wird mit den Geschwistern in der Umgebungssprache kommuniziert oder es entsteht innerhalb der Familie eine „Mischsprache“, die als Kommunikationssprache bevorzugt wird.

Nicht immer wurde seitens der Eltern die Bemühung unternommen, die Kommunikation zu Hause zu lenken und sich um eine Kommunikation in nur einer Sprache zu bemühen.

Aus den Interviews ging die *Personenbezogenheit* der interfamiliären Kommunikation hervor. Die Interviewpartnerinnen gaben an, gewohnt zu sein, sich mit ihren Eltern in ihrer Muttersprache zu verständigen. Hier lässt sich der Gedanke der *emotionalen Sprache* anknüpfen. Wie zuvor bereits diskutiert und in anderen Werken angeführt, wird die Familiensprache als *emotionale Sprache* bezeichnet. Dieser steht die sogenannte *Supersprache* gegenüber – jene Sprache, in der der Großteil der schulischen Laufbahn absolviert wurde. Diese dominiert meistens.

Die Familiensprache ist stark emotional behaftet, es ist die Sprache, die als erste erlernt wird und zu der man eine ganz besondere Beziehung hat. Dass beide Sprachen anders empfunden werden, zeigt folgende Aussage von IP10:

A: [...] Es ist irgendwie so, als ob man, nicht verschiedene Personen, das wäre zu viel gesagt, aber es ist so, wenn ich jetzt [MS] spreche, fühle ich mich wieder ein bisschen anders als wenn ich Deutsch spreche. Je nachdem. Manche Sachen kann ich auf [MS] besser ausdrücken, manche Sachen kann ich auf Deutsch. Klarer kann ich es vielleicht auf Deutsch. Wegen dem Wortschatz, weil er einfach größer ist auf Deutsch. Aber ich weiß nicht. [...] Man fühlt sich in beiden Sprachen relativ zu Hause.

Neben der familiären Umgebung, die eine Person und ihren sprachlichen Werdegang stark prägt, ist die Schulbildung in den beiden Muttersprachen als wichtige Komponente zu sehen, wenn es um die sprachliche Entwicklung einer Person geht.

4.2.2 Das schulische Umfeld

Die Schulbildung spielt im Kontext der vorliegenden Arbeit eine wichtige Rolle und ist die zweite Komponente der *Dreier-Konstellation*. Außerdem liefert die Schulbildung oft den Schlüssel zur *echten Zweisprachigkeit*, da mithilfe einer Schulbildung sowohl in der einen als auch in der anderen Muttersprache der Umgang mit den beiden Sprachen wesentlich leichter fällt. Aus den Interviews ging hervor, dass sich nur jene Interviewpartnerinnen, die eine gewisse Anzahl an Schuljahren in der Muttersprache absolvierten, nicht nur im Alltag, sondern auch beim Dolmetschen als *echt Zweisprachige* fühlen.

So gab beispielsweise IP11 an, in ihre zweite Muttersprache, die sie als B-Sprache angab, teilweise besser dolmetschen zu können als in ihre A-Sprache, wobei dieses *Sprachdominanzgefühl* einem ständigen Wandel unterliegt. Dieser Aspekt der *Sprachdominanz* wird im weiteren Verlauf dieser Arbeit ausführlicher diskutiert. Fasst man die Aussagen der Interviewpartnerinnen zusammen, so entsteht folgendes Bild.

Sechs von 12 Interviewpartnerinnen genossen nur in der deutschen Sprache eine Schulbildung. Eine Interviewpartnerin (IP4) erhielt einmal wöchentlich Unterricht in ihrer ersterworbenen Muttersprache, um die Schrift zu lernen. Sechs Interviewpartnerinnen genossen sowohl in ihrem Heimatland (zumindest ein paar Schuljahre) als auch in Österreich eine Schulbildung. IP1 besuchte drei Jahre eine Schule in ihrem Heimatland, danach, ab der vierten Klasse Volksschule, wurde die Schulbildung in Österreich absolviert. IP2 besuchte, aufgrund von zahlreichen Umzügen in verschiedene Länder, verschiedene Schulen, in denen in ihren beiden Muttersprachen unterrichtet wurde. So absolvierte IP2 in einem relativ ausgeglichenen Maß ihre Ausbildung in ihren beiden Muttersprachen, unter anderem zweisprachige Schulen. Die

Anzahl der Jahre, in denen die Schule in der ersten Muttersprache besucht wurden, überwiegt leicht. Diese ist laut Aussage der IP2 die dominantere Sprache. IP5 und IP7 absolvierten sechs Schuljahre in ihrem Heimatland, die restliche Schulbildung genossen sie in einer deutschsprachigen Schule. IP8 erfuhr einen zweifachen Umzug nach jeweils acht Jahren in eine andere Umgebung und erhielt eine Schulbildung in ihren beiden Muttersprachen in einem ausgeglichenen Maß. IP12 kam erst mit 12 Jahren mit ihrer Bildungssprache Deutsch in Kontakt. Sie gab an, ungefähr die ersten sechs Schuljahre im Heimatland absolviert zu haben, die restlichen Schuljahre und die Universität in Ländern, in denen Deutsch gesprochen wird. Neben der österreichischen Schule besuchte IP11 parallel eine Schule, in der einmal in der Woche in ihrer Muttersprache die Fächer [MS], [MS-liche] Geschichte, Geografie und Soziologie unterrichtet wurden.

Vier von 12 Interviewpartnerinnen erwarben erst durch das Studium bzw. im Selbststudium die richtige Grammatik ihrer Muttersprache (die meistens die Familiensprache ist und als B-Sprache im Rahmen des Dolmetschstudiums fungiert).

Zusätzlich zu den bereits vorhandenen Kategorien, zu denen die Interviewpartnerinnen befragt wurden, kommen folgende Beobachtungen im Verlauf der Gespräche hinzu.

4.2.2.1 Probleme in der Schule

Sieben von insgesamt zwölf Interviewpartnerinnen (IP1, IP2, IP3, IP6, IP9, IP10, IP11) gaben an, keine Probleme während der Übergangsphase zwischen den einzelnen Schulen gehabt zu haben.

IP8 gab an, beim zweiten Umzug (sie hat einen zweifachen Umzug in eine anderssprachige Umgebung nach jeweils acht Jahren erfahren) Probleme gehabt zu haben, die jedoch vorübergehender Natur waren.

I: Gab es Probleme in der Schule, in beiden Schulen in deinem Fall, aufgrund der Zweisprachigkeit zum Beispiel?

IP8: Nein, also in Österreich hatte ich keine Probleme. [...] Ich habe die Kultur absolut angenommen. In [HL] hatte ich kurz Probleme, wie ich wieder zurückgezogen bin, weil ich die Sprache wieder lernen musste. Ich musste das Schreiben lernen. Das hat ein halbes Jahr gedauert und dann hatte ich wieder alles. [...] Mit 14 habe ich [in MS1] schreiben gelernt und habe nach einem halben Jahr die Sprache wieder gut sprechen können. Das war für mich kein Problem. [...].

Was Probleme in der Schule anbelangt, die aufgrund der Zweisprachigkeit zustande gekommen sind, so äußerte sich IP12 folgendermaßen:

I: Und gab es Probleme in der Schule in [Land der Bildungssprache], die aufgrund der Zweisprachigkeit zustande gekommen sind?

IP12: Am Anfang, ja. Ja. Also ich glaube, ich habe die Inhalte teilweise verpasst.

I: Okay. Und wann hat sich das wieder gelegt, ungefähr, nach welcher Zeit?

IP12: Nach, ich würde auch sagen, nach so, nach der neunten Klasse gab es keinen Unterschied.

Auch IP12 gab an, anfänglich Probleme in der Schule gehabt zu haben, die sich jedoch nach einiger Zeit wieder legten.

4.2.2.2 Fremdwahrnehmung seitens der Lehrkräfte

Auf die Frage, ob sie aufgrund ihrer Zweisprachigkeit Probleme hatte, gab IP10 die Antwort, dass sie sich auf der sprachlichen Ebene als gleichwertig im Vergleich mit anderen MitschülerInnen empfand, jedoch das Gefühl hatte, anders behandelt zu werden.

I: Und hattest du das Gefühl in der Schule [...], dass du irgendwelche Probleme hattest, die aufgrund der Zweisprachigkeit zustande gekommen sind?

IP10: Ich persönlich finde nicht, dass ich ein Problem hatte, ich weiß nicht, ob eventuell Professoren es irgendwie so gesehen haben, als ob sie anders mit uns umgehen müssten oder als ob sie nicht mit uns im Dialekt reden könnten. Diese Gefühle hatte ich, wobei ich notenmäßig überhaupt keine Probleme hatte.

Auf den Aspekt, dass man sich als zweisprachig Aufgewachsene/r oft „beweisen muss“ wird gesondert in späterer Folge eingegangen, da das Gefühl von einigen Interviewpartnerinnen beschrieben wurde.

4.2.2.3 Altersabhängige Adaptierung und kulturelle Barrieren

Auffällig ist, dass im Gegensatz zu jenen Interviewpartnerinnen, die im frühen Kindesalter in eine anderssprachige Umgebung umzogen, die „Übergangszeit“ nicht so glatt verlief. IP5 gab an, dass es schon eine Zeit dauerte, bis beide Sprachen auf einer Ebene beherrscht wurden.

I: Gab es Probleme in der Schule [...], die eben aufgrund deiner Zweisprachigkeit aufgetreten waren?

IP5: Probleme gab es schon im Verständnis. Am Anfang vor allem [...]. Mit dem Verständnis gab es schon Probleme. Diese waren aber nicht so schwerwiegend, dass sie mich an irgendetwas gehindert hätten. Aber Kommunikationsprobleme gab es schon an Anfang.

I: [...]. Und wann hat sich das ungefähr gelegt?

IP5: So ungefähr nach drei Jahren war ich mir viel sicherer in der Schule [...]. Und das Kulturspezifische gab es dann auch. Ich musste zuerst verstehen, dass es irgendwie mit der Kultur zusammenhängt und mit der Muttersprache, damit man das versteht. Es war nicht nur eine sprachliche Barriere.

Folgende Aussage wurde von IP7 bezüglich ihrer anfänglichen Erfahrung in der bildungssprachlichen Schule geäußert:

IP7: Dass ich Deutsch fließend konnte, hat glaube ich ca zwei Jahre gedauert, also dass ich mich zumindest getraut habe, zu sprechen und dass ich das Gefühl hatte, ich kann mich jetzt ganz normal unterhalten und ich kann kommunizieren, ohne irgendwelche Probleme zu haben. Ich habe vielleicht Fehler gemacht, aber ich konnte mich dann trauen und ich hatte keine Komplexe mehr und habe eigentlich frei gesprochen, nach zwei Jahren konnte ich dann fließend Deutsch.

IP5 gab an, neben einer sprachlichen Barriere am Beginn ihres Aufenthaltes in der neuen Umgebung auch einer kulturellen Barriere ausgeliefert gewesen zu sein. Diese anfänglichen Probleme legten sich nach ungefähr drei Jahren, was ein merklich längerer Zeitraum ist, als bei jenen Personen, die in ihrem frühen Kindesalter in eine anderssprachige Umgebung zogen.

4.2.2.4 Muttersprache als B- oder C-Sprache

Interessant ist die Beobachtung, dass fünf Interviewpartnerinnen ihre zweite Muttersprache, meist die ersterworbene Sprache, als C-Sprache angaben.

Bei IP6 beeinflusste die schulische Umgebung die Wahl der Reihenfolge ihrer Arbeitssprachen. Die ersterworbene Muttersprache fungiert nämlich im Dolmetschstudium als C-Sprache. IP6 gab folgende Begründung an:

I: Warum hast du deine Muttersprache als C?

IP6: Ich habe das so angegeben. Aber im Prinzip hätte ich es auch anders angeben können. Weil ich mir eben gedacht habe, dass ich [MS] nicht so gut kann, weil ich eben ja nie in der Schule das gelernt habe. Ich habe nie mit Grammatik oder so zu tun gehabt bis jetzt [...].

I: Und in der Uni hat sich das wahrscheinlich ein bisschen angeglichen. Mit den zwei Muttersprachen.

IP6: Jaja, auf jeden Fall, das hat sich angeglichen.

I: Und davor hast du deine Zweisprachigkeit ein bisschen verloren? Oder irgendwie, dass deine Muttersprache ein bisschen im Hintergrund war?

IP: Nein, nein, ich rede zu Hause nur [MS].

I: Okay, [...] die Hochsprache wahrscheinlich.

IP6: Genau. Es war von dem Theoriewissen nicht auf dem gleichen Niveau.

I: Theoriewissen?

IP6: Ja, Grammatik, Rechtschreibung. Damit habe ich mich ja nie auseinandergesetzt.

I: Verstehe. Und [B-Sprache] hast du in der Schule gelernt, du hast schreiben, lesen können und deswegen hast du dich da sicherer gefühlt.

IP6: Genau, genau. Und deswegen habe ich das so gewählt. Wobei, ich habe mir überlegt, ob ich es im Masterstudium ändern soll oder nicht, und dann habe ich mir gedacht: Nein, ich lasse es so wie es im Bakk war.

4.2.2.5 Komplementaritätsprinzip im schulischen Kontext

Bei IP8 sieht man den Ansatz des *Komplementaritätsprinzips* besonders deutlich, da sie in ihren beiden Muttersprachen die Schulbildung in einem ungefähr ausgewogenen Ausmaß genoss. Dadurch sind verschiedene fachspezifische Wissensbereiche bei IP8 in den beiden Sprachen in einem ziemlich gleichen Verhältnis aufgeteilt.

I: Tust du dir in deinen Sprachen schwer, dich in fachspezifischen Sachen auszudrücken?

IP8: Ja, es gibt Begriffe, die ich...derzeit kann ich Rechtstexte viel mehr [in der MS2] als [in der MS1], obwohl ich kurz auch [im Land der MS1] Jus studiert habe, was interessant ist. Aber nur kurz, nicht lang. Vielleicht zwei Semester. Aber dadurch, dass ich das jetzt hier viel mehr verwende, anwende und vielleicht auch lese, habe ich jetzt mehr dazu den Bezug [...].

I: Also, es kommt wirklich auf das Fach an.

IP8: Ja, weil ich habe in der Schule... wir haben sehr viel gelesen in [Land der MS1]. Wir hatten eine lange Literaturliste mit verschiedensten Richtungen. [...]. Da liest man alles [in MS1], diese ganzen literarischen Texte und sehr viel Lyrik, sehr viel Prosa und da ist es bei mir viel besser verankert, in [der MS2] habe ich so etwas nicht, eigentlich viel gelesen aus Eigeninitiative und das ist dann nicht so schlimm [...].

Auch IP11 verdeutlichte mit ihrer Aussage den Gedanken des *Komplementaritätsprinzips*.

I: Und über fachspezifische Themen, wenn du dich [darüber] unterhältst? Welche Sprache dominiert da oder in welcher tust du dir einfacher, dich auszudrücken?

IP11: Es hängt davon ab, in welcher Sprache ich die Sachen gelernt habe. Sagen wir Mathematik kann ich viel besser auf Deutsch erklären. Ich meine, ich weiß schon die Ausdrücke und so, aber sie fallen mir nicht sofort ein, weil ich eben Mathe auf Deutsch unterrichtet bekommen habe. Ja, wirtschaftliche Themen, ja, das hängt dann wieder von der Uni ab, ist eher wieder ausgeglichen.

I: Okay, also je nachdem, welche Themen du in welcher Sprache gelernt hast?

IP11: Ja.

Hier sieht man besonders deutlich, dass bei *echt Zweisprachigen*, insbesondere dann, wenn beide Sprachen ungefähr gleich stark ausgeprägt sind, die Aufteilung der Wissensbereiche auf die beiden Sprachen – das *Komplementaritätsprinzip* eine wesentliche Rolle spielt.

Neben dem Aspekt des schulischen Umfeldes hat die sprachliche Umgebung bei einem ganzheitlichen Zugang zum Phänomen *echte Zweisprachigkeit* einen wichtigen Stellenwert.

4.2.3 Die sprachliche Umgebung

Die sprachliche Umgebung ist die letzte der drei Kategorien und vervollständigt die *Dreier-Konstellation*. Die sprachliche Umgebung ist der Aspekt der alltäglichen Kommunikation, in dem die meisten Unterschiede zwischen den Interviewpartnerinnen zu verzeichnen sind. Aus den Interviews ging hervor, dass sich das schulische Umfeld und die sprachliche Umgebung stärker auf das Sprachverhalten auswirken als das familiäre Umfeld. Die dominierende Sprache ist meist die, die zweisprachig Aufgewachsene umgibt, auch wenn diese zu einem späteren Zeitpunkt erworben wurde.

Hier lässt sich die Aussage von IP1 anführen, die folgende Antwort auf die Frage gab, ob sie ihre Zweisprachigkeit im Laufe der Zeit verlor:

IP1: Ja, das kann ich schon sagen. Also, ich fühle mich jetzt nicht in [MS1] oder in [MS2] fühle ich mich nicht mehr so wohl. Aber ich glaube es ändert sich, wenn ich wieder dort bin, weil ich das einfach hier nicht verwende. Mit meinen Eltern spricht man über familiäre Sachen. Das war es. Deswegen, in diesem Bereich fühle ich mich wohl, aber das war es auch.

Man sieht den enormen Einfluss der sprachlichen Umgebung auf das Sprachverhalten. Wenn in der Familiensprache nur zu Hause kommuniziert und außerhalb der Familie

fast ausschließlich nur die Landessprache verwendet wird, rückt die Familiensprache in den Hintergrund.

Sechs Interviewpartnerinnen (IP1, IP3, IP4, IP7, IP10, IP12) gaben an, in der alltäglichen Kommunikation mehr ihre Bildungssprache zu gebrauchen. Trotz dieser Angabe werden Bücher, Fernsehen und Zeitungen in allen von den Interviewpartnerinnen beherrschten Arbeitssprachen konsumiert.

Zwei Interviewpartnerinnen (IP4 und IP10) gaben an, ihre ersterworbene Muttersprache verbessern zu wollen und deshalb den Versuch zu unternehmen, in dieser Sprache mehr Bücher zu lesen oder fern zu sehen. Die Interviewpartnerinnen bewegen sich, trotz der dominierenden Bildungssprache, in ihrem Alltag in beiden Kulturen und leben bewusst ihre Zweisprachigkeit. Je nach Situation wird die eine oder die andere Sprache bevorzugt.

IP7 wuchs beispielsweise mit muttersprachlichen Kinderliedern und Gedichten auf und gab an, in diesem Bereich in ihrer ersterworbenen Muttersprache bewandert zu sein. Beim Geldzählen benutzt sie ebenso ihre Muttersprache, das Einmaleins ist jedoch in der Bildungssprache präsent.

Auch bei IP7 wurde das Aufwachsen mit zwei Sprachen sichtbar, das selbstverständliche Verwenden der beiden Sprachen, das Denken, das Zählen in jeweils der einen oder anderen Sprache geschieht abwechselnd.

Vier Interviewpartnerinnen (IP2, IP6, IP8, IP9) gaben an, in einem ausgeglichenen Ausmaß ihre Sprachen im Alltag zu gebrauchen.

I: Und wie sieht die Kommunikation heute aus? Mit Freunden, Kollegen? Welche Sprache spricht ihr?

IP6: Es ist so, dass ich teilweise sehr, sehr viele Freunde aus [HL] habe, deshalb kommuniziere ich sehr, sehr oft und sehr viel auf [MS] [...]. Natürlich, ich habe auch Freunde aus der Schulzeit, mit denen ich auch in Kontakt bin und mit denen ich nur Deutsch reden kann. [...].

I: Wahrscheinlich fast ausgeglichen? Im alltäglichen Leben halt.

IP6: Ja, relativ ausgeglichen. Schon ausgeglichen.

Auch hier gaben die Interviewpartnerinnen an, Bücher, Fernsehen usw. in allen ihren Arbeitssprachen zu konsumieren: „IP8: Ich versuche es auszugleichen. Ich versuche wirklich, aber es ist schwierig, es ist nicht einfach. [...] Ich versuche ein Rotationssystem einzuhalten, es ist nicht einfach“.

Auch folgende Aussage von IP8 beschreibt das chamäleonartige Verhalten von *echt Zweisprachigen*.

IP8: Wenn ich mich aufregen möchte, dann spreche ich gerne auf [MS1]. Wenn ich mich so fühle, dass ich mit jemandem auf eine Art sprechen muss, um mich [...] bei jemandem einzuschleimen, dann spreche ich lieber Deutsch (MS2), weil das passt auf Deutsch besser.

I: Situationsbedingt.

IP8: Absolut. Es ist auch thematisch bedingt. Wenn ich über Literarisches sprechen möchte, würde ich lieber [MS1] sprechen, weil ich das in der Schule gelernt habe.

I: Und wenn du über Fachspezifisches kommunizieren möchtest?

IP8: Ich glaube, da ist die deutsche Sprache sehr geeignet dafür. Weil sie ziel-, und genau treffsicher ist. Mann kann sich in der deutschen Sprache sehr genau ausdrücken. Das gibt es in [MS1] nicht. [...].

Bei zwei Interviewpartnerinnen (IP5 und IP11) ist die Muttersprache, die als B-Sprache im Dolmetschstudium fungiert, in der alltäglichen Kommunikation stärker präsent als ihre Bildungssprache.

I: Okay, und wie sieht heute die Kommunikation aus? Zu wie viel Prozent redest du [MS], zu wieviel Prozent Deutsch? Also allgemein gesehen jetzt.

IP11: Also privat, fast nur [MS]. Also, nicht nur, aber so 70% [MS], weil mein Freundeskreis eher [MS-sprachig] ist, und Uni und wenn ich mich mit Freunden treffe, noch aus der Schulzeit, sagen wir zum Beispiel, dann Deutsch. Aber das ist dann nicht so oft wie [MS], weil ich auch zu Haus [MS] spreche und deswegen habe ich das Gefühl, dass ich viel öfter [MS] spreche.

I: Also [MS] ist präsenter eigentlich im Alltag.

IP11: Ja, mehr oder weniger.

Ausschließlich alle Interviewpartnerinnen gaben an, trotz einer im alltäglichen Leben dominanten Sprache, alle ihre Sprachen zu pflegen und regelmäßig zu gebrauchen. Auch in den Kulturen ihrer Muttersprachen sind sie stets präsent und leben diese in ihrem Alltag.

I: Hattest du das Gefühl, dass du deine Zweisprachigkeit irgendwann verloren hast? Also, dass eine der Sprachen nicht mehr als Muttersprache...

IP11: Nein. Weil ich zu Hause nur [MS] gesprochen habe und in der Schule nur Deutsch, war ich die ganze Zeit irgendwie in beiden Sprachen, mit den beiden Sprachen...

I: Dass du sie gebraucht hast.

IP11: Ja, erstens, Und zweitens, ich war in beiden Kulturen sozusagen irgendwie, nicht verankert...ich war in beiden Kulturen sozusagen präsent. Eigentlich wegen der Schule und in der Schule habe ich ja die meiste Zeit verbracht.

Auch bei IP12 wurde ein starkes Bewusstsein ihren Sprachen gegenüber sichtbar.

I: In welchen Sprachen liest du am meisten Zeitungen, schaust am meisten fern?

IP12: Auch Deutsch.[...]. Ja, also so schöne Literatur lese ich auf [MS]. Also ja, und dann halt noch die Sprachen, die wir halt noch machen.

Im Kapitel *sprachliche Umgebung* sieht man, wie vielfältig das Phänomen *echte Zweisprachigkeit* sein kann. Die einen wurden in Österreich geboren, kommunizieren jedoch fast ausschließlich in ihrer Muttersprache, die anderen erst im Alter von 12 Jahren in eine deutschsprachige Umgebung umgesiedelt und bevorzugen die deutsche Sprache als Hauptkommunikationsmittel. Jede Interviewpartnerin empfindet ihre Muttersprachen unterschiedlich, benutzt sie in anderen Kontexten und Situationen. Doch eine Eigenschaft haben alle 12 Interviewpartnerinnen gemeinsam: das stark ausgeprägte Bewusstsein für ihre Sprachen, sei es die Bildungs-, Mutter- oder die später dazuerworbene Fremdsprache. Alle Interviewpartnerinnen sind sich dessen bewusst, an allen ihren Sprachen arbeiten zu müssen. Weiters legten die Interviewpartnerinnen eine Selbstverständlichkeit ihrer Zweisprachigkeit gegenüber an den Tag und sind einen natürlichen Umgang mit ihren Sprachen von Kindheit an gewohnt.

Auffällig ist die Beobachtung, dass die Bildungssprache bei der Mehrzahl der Interviewpartnerinnen bei fachspezifischem Wissen als die dominante Sprache angegeben wurde. Sieben Interviewpartnerinnen (IP1, IP3, IP5, IP6, IP7, IP10, IP12) gaben an, dass es ihnen leichter fällt, sich über fachspezifische Themen auf Deutsch zu unterhalten.

Als Grund für die Dominanz der Bildungssprache beim Kommunizieren über Fachspezifisches wurde das fehlende Vokabular in der ersterworbenen Muttersprache angegeben, welches aufgrund von bildungssprachlicher Schulbildung nicht oder nicht zur Genüge erworben wurde.

IP5 gab an, dass ihr Allgemeinwissen in der ersterworbenen Muttersprache ausgeprägter, aber das fachspezifische Wissen in der zweiterworbenen Sprache angesiedelt ist. Eine Ausnahme stellt IP8 dar, die eine in einem ausgeglichenen Maß stattgefundene Schulbildung genoss und die der Meinung ist, das Fach über welches gesprochen wird, ist dafür entscheidend, welche Sprache dominiert.

IP8:[...] Es ist auch thematisch bedingt. Wenn ich über Literarisches sprechen möchte, würde ich lieber [MS1] sprechen, weil ich das in der Schule gelernt habe.

I: Und wenn du über Fachspezifisches kommunizieren möchtest?

IP8: Ich glaube, da ist die deutsche Sprache sehr geeignet dafür. Weil sie ziel- und genau treffsicher ist. Mann kann sich in der deutschen Sprache sehr genau ausdrücken. Das gibt es in der [MS1]ischen Sprache nicht. [...].

An dieser Stelle sei das *Komplementaritätsprinzip* nach Grosjean (1997) erwähnt, wonach beide Sprachen je nach Lebenssituationen und Gebieten unterschiedlich gut beherrscht werden.

I: Hast du eine dominante Sprache, oder findest du, dass beide gleich beherrscht werden oder ist es eben so aufgeteilt?

IP5: Es ist meistens so aufgeteilt, obwohl ich dann, wie gesagt, manchmal fühle ich mich stärker mit [MS] [verbunden]. Wie gesagt, mit diesen Fachbegriffen, mit diesen besseren Ausdrucksweisen [...] mit dem Stilistischen vielleicht im Deutschen. Ich finde es so unterschiedlich.

I: Unterschiedlich. Je nach Fachgebiet, nach Thema wahrscheinlich?

IP5: Ich könnte es mir nicht vorstellen, dass sie dann gleich gut sind. Ich glaube, es sind immer Differenzen, auf verschiedenen Gebieten sind immer Differenzen.

I: Verstehe.

IP5: Also ich betrachte sie nicht als gleich gut.

I: Verstehe. Je nach Fachgebiet dominiert jeweils eine Sprache.

IP5: Ja.

In diesem Zusammenhang sei der Kontrast emotionale Sprache – Bildungssprache erwähnt, der bei den Interviewpartnerinnen oft zum Vorschein kam.

4.2.3.1 Emotionale Sprache

Die emotionale Sprache ist meist die Sprache, die innerhalb der Familie gesprochen wird und zu der die meisten Interviewpartnerinnen eine besondere Beziehung haben.

IP4 gab beispielsweise an, sich in ihrem Alltag in ihren beiden Sprachen ungefähr gleich wohl zu fühlen, wobei sie eine stärkere Verbindung zu ihrer ersterworbenen Sprache hat. Diese Antwort wurde bei einigen Interviewpartnerinnen festgestellt und verdeutlicht die in der Literatur bei Diewald (2006) und Imhof (2011) diskutierte

emotionale Sprache. Während man sich zu der meist ersterworbenen Sprache stärker hingezogen fühlt, wird die zweiterworbene des Öfteren auf einem höheren Niveau, vor allem im schulischen Kontext beherrscht. Diese Beobachtung ist mit der Schullaufbahn der Interviewpartnerinnen in Verbindung zu bringen. Anhand der Aussage von IP10 lässt sich dieser Kontrast gut darstellen.

I: Und in welcher Sprache fühlst du dich wohler, wenn du zum Beispiel über alltägliche Sachen sprichst?

IP10: Über alltägliche, da würde ich sogar [MS] sagen. Weil es einfach irgendwie, ich weiß nicht, irgendwie hat die Sprache etwas anderes als Deutsch, es bringt ein bisschen mehr die Gefühle mit ein in das ganze Erzählen. Auf Deutsch kann ich es wahrscheinlich besser ausdrücken, aber [in MS], durch die Wortwahl und dadurch, wie man etwas sagt, bringt man es vielleicht besser hinüber [...].

Neben der Gegenüberstellung der Muttersprache zur Bildungssprache wird ein weiterer Aspekt – die Personenabhängigkeit der sprachlichen Nutzung – im Laufe der Analyse klarer sichtbar.

4.2.3.2 Personenabhängigkeit der sprachlichen Nutzung

Die Äußerung, dass im Alltag die Nutzung der Sprache personenzentriert ist, wurde von einigen Interviewpartnerinnen getätigt. Hierfür lassen sich einige Ausschnitte aus den Interviews anführen.

I: Okay, und wenn du dich über fachspezifische Sachen, über Politik oder Sport unterhältst, welche Sprache dominiert da?

IP2: Das kommt darauf an, mit wem ich spreche.

I: Das ist also eher personenzentriert?

IP2: Ja, personenzentriert, also sprachzentriert [...].

I: Du tust dir in beiden Sprachen gleich schwer oder gleich leicht über gewisse Themen zu sprechen?

IP2: Ja, ich glaube schon, ja.

I: Und über alltägliche Sachen [...].

IP2: Ja auch [...]. Es kommt darauf an, mit wem ich [spreche].

Auch IP8 bewegt sich in ihrem Alltag zwischen zwei Sprachmodi und unterstrich im Interview, dass die Sprachwahl innerhalb eines Kommunikationsaktes

personenabhängig ist.

I: Wie fällt heute die Kommunikation aus, mit Freunden, Kollegen? In welchen Sprachen kommunizierst du primär?

IP8: Also abhängig von der Sprache der Freunde. [...]

I: Redest du mehr [MS2] oder [MS1]? Oder ist es ausgeglichen?

IP8: Es ist ziemlich ausgeglichen. [...]. Es ist so, wenn man mit einer Person in einer Sprache das Verhältnis [aufbaut], das kann man nicht mehr umändern auf eine andere Sprache, weil die Sprache Teil der Beziehung wird, der Freundschaft, dieses Verhältnisses. [...]. Es ist unnatürlich auf eine andere Sprache umzustellen. [...].

Auch IP9 und IP11 bezogen sich auf die Personenbezogenheit der sprachlichen Nutzung.

I: Wenn du über alltägliche Sachen sprechen musst, in welcher Sprache fühlst du dich wohler?

[...] über Wetter, ich weiß nicht, über Haushalt. Ist es personenbezogen?

IP9: Ja, genau. Personenbezogen. Also wenn ich mit meiner Familie rede, das wäre total unüblich, wenn ich denen auf Deutsch erzählen würde. Das ginge gar nicht, aber wenn ich jetzt mit Freunden rede, mit Muttersprachlern, dann ist es schon klar, dass ich das auf Deutsch mache, und da habe ich keine Schwierigkeiten. [...].

Bei IP10 fiel das Wort *Mentalität* als Grund für die Entscheidung, mit ihren FreundInnen beim Kommunizieren ihre erlernte Muttersprache zu verwenden.

IP10: [...]. Natürlich hängt es davon ab, mit wem ich rede, Freunde untereinander aus [Länder in der die MS gesprochen wird], wenn wir Scherze machen, machen wir sie mehr auf einer unserer Sprachen. Es kommt einfach besser hinüber, die Mentalität und das Ganze [...].

Neben dem Aspekt der Personenabhängigkeit der sprachlichen Nutzung, der erst während der Interviewanalyse zum Vorschein kam, entstand ebenso im Laufe der Analyse der Interviews eine weitere Kategorie, die auf der Festlegung beruht, dass die sprachliche Beherrschung stets einem Wandel unterliegt und kein starrer Zustand ist.

4.2.3.3 Wandel der sprachlichen Gewohnheiten

Bei folgenden Interviewpartnerinnen kam dieser Aspekt zum Vorschein.

IP3 berichtete von einem Wandel ihrer sprachlichen Gewohnheiten. Während der Schulzeit war Deutsch dominant, in der Studienzeit gab es zweimal eine Dominanzverschiebung.

IP7 gab an, in ihren beiden Sprachen zurzeit gleich viel zu kommunizieren. Jedoch ist dieser Zustand erst seit kurzem eingetreten. Davor dominierte lange Zeit Deutsch, was das sprachliche Dominanzverhältnis von IP7 erklärt. Sie fühlt sich sowohl beim Sprechen über allgemeinsprachliche Themen als auch über Fachspezifisches in der deutschen Sprache zu Hause.

IP10 benutzt ihre ersterworbene Muttersprache durch das Studium nun mehr. Sie gab an, zu 40% ihre Muttersprache und zu 60 % ihre Bildungssprache zu benutzen.

4.2.3.4 Resümee

Im Laufe der Interviews wurde die Selbstverständlichkeit, mit der die beiden Muttersprachen im Alltag benutzt werden, immer offensichtlicher. Die Interviewpartnerinnen leben ihre Zweisprachigkeit aus. Sie kommunizieren je nach Situationen in der einen oder in der anderen Sprache. Oft fällt die Äußerung, die Wahl der Sprache innerhalb einer Kommunikationssituation sei personenabhängig.

Auch Bücher und Fernsehen werden bei den meisten Interviewpartnerinnen in allen Arbeitssprachen konsumiert. Das Zählen von Geld, spontane Äußerungen oder das Aufsagen des Einmaleins geschehen, je nachdem, in welcher Sprache es sich die Interviewpartnerinnen eingeprägt haben, in der einen oder der anderen Muttersprache. Abhängig von den Kindheitserfahrungen und davon, mit welcher Sprache die Interviewpartnerinnen in ihrer Kindheit mehr in Kontakt waren, dominiert eine der beiden Muttersprachen beim Aufzählen von Kindergedichten oder Kinderliedern.

Je nach Lebenssituation dominiert mal die eine, mal die andere Sprache im Alltag. Das Dominanzverhältnis ist jedoch einem stetigen Wandel unterworfen. Je nach Tagesverfassung, je nachdem wieviel man sich gerade mit der Sprache befasst, gibt es meistens eine dominante Sprache.

Die Interviewpartnerinnen zeichnen sich durch ein stark ausgeprägtes Bewusstsein ihren Sprachen gegenüber aus. Fast alle Interviewten gaben an, alle ihre Arbeitssprachen durch Lesen, Fernschauen oder durch ständigen Sprachkontakt zu pflegen. Sie bewegen sich, obwohl die Mehrheit in Österreich lebt, zu einem großen Prozentsatz in ihren beiden muttersprachlichen Kulturen. Bei Interviewpartnerinnen mit Migrationshintergrund ist oft die ersterworbene Kultur und Sprache meistens genauso präsent wie die zweiterworbene. Das Bewusstsein für die Sprachen wurde bei fast allen mit Beginn des Studiums geschärft. Dies äußert sich darin, dass beinahe alle

Interviewten angaben, den Versuch zu unternehmen, ihre Sprachen bewusst zu trennen und nicht mehr zu mischen.

Auch beim Aspekt der sprachlichen Umgebung zeichnete sich die bereits angeführte *personenabhängige* Sprachverwendung ab. Alle Interviewpartnerinnen gaben an, mit gewissen Personen immer die eine, die andere oder eine „Mischsprache“ zu verwenden, auch wenn das Gegenüber ebenso beide Sprachen beherrscht.

Das *Komplementaritätsprinzip* wird beim Aspekt der sprachlichen Umgebung ebenso offensichtlich. Besonders bei all jenen, die mit ihren beiden Muttersprachen in ungefähr dem gleichen Ausmaß in Kontakt sind, zeichnete sich eine Aufteilung des Wissens der verschiedenen Lebensbereiche auf beide Sprachen. Während bei denjenigen, die ihre Schulbildung ausschließlich in einer österreichischen Schule genossen, eine eindeutige Dominanz der Bildungssprache vorherrscht, trifft man bei jenen mit einem Schulbesuch von Schulen der beiden sprachlichen Gemeinschaften auf ein mehr oder weniger ausgeglichenes Verhältnis der beiden Sprachen.

Neben der *Dreier-Konstellation*, die das Phänomen Zweisprachigkeit von verschiedenen Seiten beleuchtet, wird der Aspekt des Sprachwechsels während eines Kommunikationsaktes – des sogenannten *Code-Switchings* – als ein relevantes Thema der vorliegenden Arbeit gesehen und im Folgenden diskutiert.

4.3 Code Switching und das bewusste Trennen der Sprachen – Das Mischen als „Verarmung der Sprache“

Ein nicht zu vernachlässigendes Kapitel dieser Arbeit ist das *Code-Switching* bei *echt Zweisprachigen*. Im Rahmen der Interviews wurden Fragen zum Mischen der beiden Sprachen innerhalb einer Kommunikationssituation mit zweisprachigen Mitmenschen gestellt. Die Ergebnisse der Antworten zum Thema *Mischen* lassen sich folgendermaßen zusammenfassen.

Das *Switchen* zwischen den beiden Muttersprachen wurde von ausschließlich allen Interviewpartnerinnen als Kommunikationsstrategie angegeben. Obwohl einige der Interviewten angaben, überhaupt nicht zu mischen, stellte sich jeweils im weiteren Verlauf des Interviews heraus, dass doch, auch wenn in manchen Fällen nur geringfügig, gemischt wird. Als häufige Strategie wurde das Einfügen von gewissen, in der Umgebungskultur etablierten Ausdrücken in der Umgebungssprache (IP5 und IP6) angegeben. Diese werden so gut wie nie in die Muttersprache übersetzt, sondern aus der

Umgebungssprache übernommen.

Zu diesem Aspekt äußerte sich IP8 folgendermaßen:

IP8: Bestimmte Begriffe in der deutschen Sprache, weil es eine Institution ist, haben einen gewissen Wiedererkennungswert. Das heißt, wenn ich sage *magistratisches Bezirksamt*, kann ich das übersetzen, es ist kein Problem, aber es hat keinen Wiedererkennungswert. Und deswegen kommt es zu diesem Einbauen von fremden Wörtern [...].

4.3.1 Personenabhängigkeit

Interessant scheint die Beobachtung, dass das Mischen der beiden Muttersprachen, ebenso wie die Sprachnutzung allgemein, *personenabhängig* ist und nur in gewissen Kontexten stattfindet. Dass auch die Entscheidung, ob gemischt wird oder nicht, von der Person abhängt, mit der kommuniziert wird, wurde von den meisten Interviewpartnerinnen angegeben.

Folgende Aussage von IP2 gab einen Hinweis auf die personen- und kontextabhängige Nutzung der *Code-Switching*-Strategie.

IP2: Also mit Freunden eher [MS2] und Deutsch gemischt. Weil ich habe viele Freunde noch aus [Name der Schule] und wir haben immer [MS2] und Deutsch gemischt. Immer. Es war immer so und wir haben eine Sprache, eine [Name der Schule]-Sprache gemacht, weil wir haben immer Deutsch und [MS2] gemischt. [...]. Mit meinen Leuten aus [Name der Schule] rede ich eher [MS2] und Deutsch und mit anderen [MS1]. Weil ich war auch in der [Name der Schule 2] und ich habe auch Freunde aus der [Name der Schule 2].

Wie bereits im Kapitel *familiäres Umfeld* erörtert, verwenden viele der befragten Interviewpartnerinnen innerhalb der Familie eine „Mischsprache“.

IP4 gab an, innerhalb der Familie nur in der erlernten Muttersprache zu kommunizieren und nur mit der Schwester ein wenig zu mischen. Dafür wird mit FreundInnen intensiv gemischt. Eine ähnliche Antwort gab auch IP6. Während im familiären Umfeld, außer dem Einfügen der nicht so einfach übersetzbaren Wörter aus der Umgebungssprache, nicht gemischt wird, wird unter StudienkollegInnen gleichzeitig in beiden Sprachen kommuniziert.

IP8 gab ebenso einen Hinweis darauf, dass das Mischen personenabhängig ist: „Ich mische sehr selten. Aber ich mische bei bestimmten Gesprächspartnern manche Wörter ein“.

Auch IP9 und IP10 gaben an, nur in gewissen Kontexten und bei gewissen

GesprächspartnerInnen das *Code-Switching* als Strategie zum Kommunizieren anzuwenden.

IP11 gab einen Hinweis darauf, dass das Mischen auch etwas *Persönliches* ist, eine Kommunikationsstrategie, die nicht bei jeder bekannten Person angewendet wird, sondern nur in bestimmten Kontexten und bei hohem Vertrauensgrad.

IP11: Je besser ich mit jemandem befreundet bin, desto freier fühle ich mich.

I: Dann achtest du gar nicht darauf?

IP11: Nö.

Ausschließlich alle Interviewten gaben an, seit dem Studium ein *stärkeres Bewusstsein* für ihre Sprachen entwickelt zu haben und den Versuch zu unternehmen, nicht mehr zu mischen.

I: [...] Wie sieht es aus mit dem Mischen innerhalb eines Kommunikationsaktes mit den beiden Sprachen? Mischst du viel, wenn du dich mit KollegInnen, zum Beispiel, unterhältst?

IP5: Ich versuche es nicht zu tun und ich versuche es vom Sprachlichen her irgendwie zu bereinigen. Je weniger, desto besser. Je weniger ich deutsche Ausdrücke in [MS] verwende, desto besser [...]. Wir haben uns ausgemacht, dass wir versuchen, so wenig wie möglich zu mischen. Weil das beeinflusst dann auch unsere Sprachgewohnheiten. Früher war es ein bisschen mehr, muss ich sagen. Bevor ich hier zu studieren angefangen habe. Aber jetzt, wo wirklich dieses Bewusstsein, dass es nicht so gut ist, da ist, versuche ich es natürlich zu vermeiden.

Auch IP7 versucht gegen das Mischen bewusst anzukämpfen.

IP7: Ich versuche bewusst [gegen das Mischen] anzukämpfen, muss ich sagen. Mir fällt es jetzt viel intensiver auf bei meinen Eltern. Früher war mir das egal, bevor ich Dolmetschen angefangen habe zu studieren, [MS] zu studieren. [...] Aber jetzt, seitdem ich [MS] studiere, nehme ich das bewusster wahr und es stört mich. Deswegen versuche ich es zu vermeiden, ich persönlich. Aber es passiert natürlich, dass, wenn mir ein Wort irgendwie schnell einfällt, dann spucke ich es einfach aus. Und dann kommt es natürlich zu Sprachmischungen. Aber ich versuche es bewusst zu vermeiden.

Folgenden Beitrag zum Thema Mischen lieferte IP8.

I: [...] Und heute ist das Mischen kein Thema für dich?

IP8: Ich mag es überhaupt nicht. Ich finde es schrecklich. Also, ich finde, dass es eine Verarmung der Sprache ist, wenn man so ein Misch-Masch spricht [...]. Natürlich habe ich als Kind auch ein Wort aus [MS1] mit einer deutschen Verbendung geformt [...]. Und das war halt Kindersprache. Das empfinde ich nicht als richtige Sprache. Jetzt, wo ich meine Sprachen

bewusst spreche, empfinde ich es als eine Verarmung, wenn man eine Sprache gemischt spricht. Und das passiert auch nur dann, wenn man nicht so gut die Sprachen beherrscht.

IP9 gab an, seit dem Studium ein starkes Bewusstsein für ihre Sprachen entwickelt zu haben und das Mischen zu unterlassen. Im Folgenden wird ebenso der Aspekt der *Umstellung* sichtbar, der bei einigen Interviewpartnerinnen zum Vorschein kam. Daraus kann gefolgert werden, dass das *Code-Switching* an sich eine angewöhnte Kommunikationsstrategie ist, die bei zweisprachig Aufgewachsenen aus Gründen der Einfachheit angewandt wird.

IP9: [...] Bevor ich hier zu studieren angefangen habe, war das noch brutal. Auch mit meinen Eltern, das war so ein Misch-Masch. Das war mir überhaupt nicht klar. Und dann, als ich hier zu studieren begonnen habe, habe ich dann mit meinen Studienkollegen beschlossen, wir sprechen jetzt auf einer Sprache und bemühen uns, nur auf einer Sprache zu sprechen. Ich muss zugeben, das war echt schwer am Anfang, aber es ist dann gegangen mit der Zeit. Jetzt ist es klar, wir reden entweder nur so oder nur Deutsch.

I: Okay, aber es ist eine Gewöhnungssache.

IP9: Ja, genau. Also am Anfang muss ich sagen, als mir das bewusst geworden ist, war das schon eine Umstellung [...]. Bei mir ist es jetzt so der Fall, dass meine Eltern mischen. Und ich sie dann immer ausbessere [...].

IP11 gab an, seit dem Sprachstudium ehrgeiziger geworden zu sein, wenn es um den sprachlichen Ausdruck in der Muttersprache geht. Hier wird ebenso, wie bei der Mehrheit der Interviewpartnerinnen sichtbar, dass die Versuchung gegeben ist, auf die dominantere Muttersprache auszuweichen.

IP11: [...] Was ich an mir selber gemerkt habe, ich bin ehrgeiziger geworden, wenn es ums Ausdrücken geht. Wenn ich jetzt wirklich [MS] reden will, dann versuche ich das alles auf [MS] auszudrücken. Und ich suche jetzt nicht meinen Ausweg im Deutschen zum Beispiel. Wenn ich weiß, dass jemand auch zweisprachig ist. Also, vom Ausdruck her. Ich arbeite sehr am Ausdruck [...].

Auch IP10 und IP12 gaben an, seit dem Studium größere Anstrengungen zu unternehmen, die Sprachen getrennt voneinander zu gebrauchen. Jedoch wurde bei IP12 die Gewohnheit zu mischen nicht zur Gänze abgestellt.

I: [...] Du hast gesagt, dass du zu Hause bei deinen Eltern die Sprachen gemischt hast. Ist es heute immer noch der Fall?

IP12: Wegen dem Studium weniger, weil ich mich mehr anstrenge. Also weniger, aber trotzdem. Durch die Gemütlichkeit sage ich dann manchmal einen halben Satz so, einen halben

Satz so [...].

4.3.2 Mischen als Grund für schlechtes Beherrschen der Muttersprachen

Neun (IP1, IP2, IP3, IP5, IP7, IP8, IP10, IP11, IP12) von elf Interviewpartnerinnen, denen die Frage gestellt wurde, gaben ein zu häufiges Mischen als möglichen Grund für das schlechte Beherrschen der beiden Muttersprachen an.

I: [...] Und glaubst du, wenn eine Person zu viel mischt, dass es dazu führen kann, dass man keine Sprache zu 100% beherrscht?

IP2: Das ist klar, das ist 100%ig klar. [...] Wenn man zu viel mischt, da machen wir keine, also es gibt keine Anstrengungen. Das heißt, ich sage, was ich will, welches Wort ich will und dann kann ich weder [MS1], noch Deutsch, noch [MS2] beherrschen. Es ist egal, ich spreche [MS2], Deutsch, [MS1] gemixt und dann hat man einen Salat [...]. Aber das geht nicht.

In diesem Zusammenhang gab IP2 an, dass jemand, der einsprachig aufgewachsen ist und eine Fremdsprache gut genug erlernt, manchmal geeigneter für den DolmetscherInnenberuf ist als jemand, der beide Sprachen gemischt erwirbt und in Wirklichkeit nur eine und nicht zwei Sprachen spricht.

IP2: [...] Es gibt Kinder, die mit zwei Sprachen aufgewachsen sind, die die Sprachen mischen. Dann haben sie nicht zwei Sprachen gelernt, sondern eine, eine gemischte Sprache. [...] Es kann aber auch passieren, dass du einsprachig bist, eine Muttersprache hast, aber eine andere Sprache lernst und dich sehr anstrengst, sie sehr gut zu beherrschen, besser dolmetschen kannst als eine Person, die mit zwei Muttersprachen aufgewachsen ist. Weil sie die zwei Sprachen wirklich als zwei Sprachen gelernt haben und nicht als eine gemischte Sprache.

I: Ja, ja. Es ist dann wahrscheinlich schwerer, jede Sprache für sich einzeln zu lernen.

IP2: Genau, [...] aber ich glaube, es ist immer gut, als Kind mehrere Sprachen zu beherrschen, aber man darf die Sprachen nicht mischen. Das ist eine Voraussetzung [...]. Ich denke, wenn ein Kind wirklich zweisprachig werden soll, darf es die beiden Sprachen nicht mischen.

IP5 äußerte den Gedanken, dass man deshalb nicht mischen darf, weil es dazu führen kann, dass die Sprachen jede für sich nicht gut genug beherrscht werden.

IP5: [...] Man kann dann sozusagen keine Sprache gut genug, um sich in der Sprache auszudrücken, dass man keine andere [Sprache] mehr braucht.

Der selben Meinung war auch IP8.

I: Glaubst du, wenn man zu viel mischt, dass es dazu führen kann, dass man keine der beiden

Sprachen zu 100% beherrscht?

IP8: Ja, ja, zu 100%. Ich habe die Erfahrung gemacht, dass dieses Mischen der Sprachen dann passiert, wenn die eigene, wenn die eine Muttersprache nicht vollständig beherrscht wird. Wenn jemand hier in Österreich aufwächst, aber die Eltern eine andere Sprache sprechen als es die Landessprache ist und zu Hause eben diese andere Sprache gesprochen wird, aber im Umfeld, außerhalb des Hauses die Landessprache gesprochen wird. Und dann kommt es dazu, dass man beide Sprachen quasi so halbert kann, aber gewisse Begriffe einfach nicht. Es ist nicht ausgereift. Nicht getrennt [...].

IP11 gab mit ihrer Antwort zu verstehen, dass Sprachmischungen der Grund für das Übernehmen der Satzbaukonstruktionen aus der jeweils anderen Muttersprache sind.

I: Und glaubst du, dass ein viel zu häufiges Mischen, dass es dazu führen kann, dass man die Sprachen nicht wirklich beherrscht, weil man immer auf die andere Sprache ausweicht?

IP11: Ja, von der Satzstellung her auch. Dass man dann vielleicht die deutsche Satzstellung zum Beispiel übernimmt [...]. Also, ich glaube schon, dass es Auswirkungen hat.

I: Okay, und deswegen versucht man das zu vermeiden.

IP11: Ja. Man weiß dann einfach nicht mehr, wie man sich ausdrückt in der Situation in einer bestimmten Sprache. Wenn du immer nur Deutsch verwendest oder so.

IP12 gab an, bereits Erfahrungen damit gemacht zu haben, dass das häufig praktizierte Mischen zu schlechten sprachlichen Leistungen führt. Auch sie bezog sich hier auf die ersterworbene Muttersprache, die als C-Sprache fungiert und im familiären Umfeld mit dem Deutschen (Bildungssprache) gemischt wird. IP12 kostete es viel Mühe, diese Gewohnheit einzudämmen.

Während die Mehrheit der Interviewpartnerinnen ein zu häufiges Mischen als Grund für schlechte Sprachbeherrschung angab, empfanden zwei Interviewpartnerinnen, dass dies nicht der Fall ist.

I: Glaubst du, wenn man zu häufig mischt, dass man die einzelnen Sprachen, wenn man nur die Sprachen spricht, nicht mehr 100% ig beherrscht?

IP6: Nein, das glaube ich nicht. Nein, eigentlich nicht. Jedenfalls habe ich weder den Eindruck, dass das bei mir passiert, noch bei Studienkolleginnen und Studienkollegen. [...] Obwohl wir mischen. Also, ich glaube nicht, dass... Aber es kann vielleicht bei manchen Menschen schon irgendwie, hängt davon ab [...].

Auch IP9 war nicht der Auffassung, dass ein zu häufiges Mischen zu einer schlechten Sprachbeherrschung führt: „Also vor dem fürchte ich mich gar nicht. Wenn man so lange aufgewachsen ist damit, ist es kein Problem“.

IP1 äußerte den Gedanken, dass das Mischen für die nicht so häufig verwendeten Muttersprachen nachteilig ist. Während man in der dominierenden Bildungssprache gezwungen ist, nur diese Sprache zu sprechen, können die Muttersprachen mit der Bildungssprache gemischt werden. IP1 gab als Beispiel den seltenen Kontakt zu ihren Verwandten im Heimatland an, mit denen sie nur in einer Sprache spricht.

IP1: [...] Zum Beispiel eben mit meinen Verwandten per Skype telefonieren. Dann darf ich nicht mischen, weil dann muss ich voll aufpassen. Und dann dauert die Kommunikation manchmal. Dann kommt sie ins Stocken, weil dann muss ich irgendwie überlegen [...]. Weil wenn ich normal mit ihnen flüssig über alles sprechen will, dann muss ich schon überlegen.

Hier wird sichtbar, dass es bei einer stark ausgeprägten *Supersprache* zum Mischen als Hilfsstrategie kommt, wenn man sich in der schwächeren Sprache unterhält. Bei zu wenig Übung, nur in einer Sprache zu sprechen, kommt es zu Kommunikationsschwierigkeiten, versucht man sich nur in dieser Sprache zu unterhalten.

Von IP4 wurde beispielsweise angemerkt, dass man beim Kommunizieren in der schwächer ausgeprägten Sprache Wörter aus der dominierenden Sprache einfügt. Umgekehrt kommt es so gut wie nie vor.

IP3 und IP10 verdeutlichten ebenso den Gedanken, dass beim Kommunizieren in der schwächer ausgeprägten Muttersprache Ausdrücke aus der dominanteren Sprache eingefügt werden.

IP10: Ja, ja, ich mische schon. Nur, ich passe seit dem Studium mehr auf, dass ich weniger mische. Vor allem, wenn ich [MS] rede, weil dann schaue ich, dass ich mich mehr bemühe, wirklich nur [MS] zu reden. Weil es ist viel leichter, wenn dir schnell etwas nicht einfällt, es auf Deutsch zu sagen. Aber ich bemühe mich schon, dass ich es eher konstant halte.

Auch IP11 äußerte den Gedanken, dass das Mischen mit der Sprachbeherrschung in Verbindung zu bringen ist.

IP11: [...] Es gab eine Zeit, da habe ich deutsche Wörter ver[MS-]licht. Weil es hier auch in [MS-lichen] Gruppen, also halt die [MS-liche] Jugend extremst mischt, teilweise. Es hängt auch davon ab, wie gut man [MS] kann. Also, wenn man einige Wörter nicht kann oder nicht sicher ist, leiht man sich einfach deutsche Wörter aus und dann setzt man sie ein [...].

I: Also du meinst, man mischt mehr, je schlechter die Sprache beherrscht wird?

IP11: Genau, also vor allem die [MS-liche] Jugend teilweise, ja. Also die, die jetzt nicht wirklich Kontakt mit [MS] haben, [MS-lich] sind, aber jetzt vielleicht eher mit einer deutschsprachigen Gruppe immer unterwegs sind, verwenden mehr deutsche Wörter, die [ver-

MS-licht] werden. Bei mir ist es jetzt ausgeglichen. Es gab eine Zeit in der Schule, da war jedes zweite Wort gemischt. Vor allem am Anfang meines Studiums. Jetzt ist es eher mit [C-Sprache] [...]. Allgemein, ich mische sehr gerne [...]. [Ausdruck aus C-Sprache] drückt meine Gefühle eher aus und deswegen verwende ich das.

Hier wird sichtbar, dass nicht nur zwischen den beiden Muttersprachen gemischt wird, sondern in manchen Fällen auch Ausdrücke aus der später oder/und als Fremdsprache erworbenen C-Sprache in die Kommunikation miteinfließen. Hier wird, im Gegensatz zu den meisten Interviewpartnerinnen, eine durchaus positive Einstellung zum Mischen sichtbar. Dies könnte der Grund dafür sein, warum das Mischen bewusst zum Teil der Kommunikation gemacht wird.

4.3.3 Gründe für das *Code-Switching*

Trotz der eher negativen Einstellung der meisten Interviewpartnerinnen zum Thema Mischen fühlten sich viele in einer zweisprachigen Kommunikationssituation zu Hause. Man benutzt das Wort, welches gerade im Gedächtnis präsent ist und kommuniziert somit unbeschwert und frei. Man ist in seinem Element.

IP2 gab als möglichen Grund für das Mischen an, dass in der ersten Muttersprache gedacht und in der zweiten kommuniziert wird. Außerdem kommt der Faktor hinzu, dass man „zu faul“ ist, um über das fehlende Wort nachzudenken.

IP2: [...] und dann denke ich, wenn ich mit meiner Mutter oder meiner Schwester spreche, die verstehen sowieso beides, ist wurscht. Ich kann sagen, was ich will, sie wird es sowieso verstehen. Deswegen kommt es. [...] Ich persönlich, sage ich mal, bin zu faul um nachzudenken, was dieses Wort in [MS2] oder [MS1] heißt. Die Person versteht beide Sprachen, warum soll ich mich anstrengen? Brauche ich nicht.

Auch IP3 gab an, spontan das Wort zu verwenden, welches ihr gerade einfällt.

I: Was glaubst du, warum mischt man die Sprachen? Gibt es einen Grund dafür [...]?

IP3: Also, für mich ist der einzige Grund, dass ich jetzt nicht so lange überlegen will, wie ich das jetzt in der oder in der Sprache formulieren könnte. Die Wörter, die ich zuerst im Kopf habe, die werden dann einfach benutzt. [...] Damit es einfach schneller geht. Das ist eigentlich der Grund.

Auch IP4 gab als Antwort auf die Frage, warum man *switcht*, dass man aus beiden Sprachen die Wörter nehmen kann, die einem gerade einfallen. IP6 formulierte die Antwort auf die Frage nach dem Warum folgendermaßen:

IP6: Warum wir mischen. Also darüber habe ich wirklich noch nicht nachgedacht. Warum

mische ich jetzt? [...] Weil manche Dinge für mich einfach zum Beispiel auf Deutsch besser klingen und ich irgendwie etwas besser zum Ausdruck bringen kann als auf [MS]. Oder umgekehrt.

IP7 gab an, durch das Mischen schneller zu kommunizieren. Interessant scheint auch die Antwort von IP9 auf die Frage, warum gemischt wird. Sie äußerte folgenden Gedanken.

I: Warum glaubst du, mischt eine Person?

IP9: Dadurch, dass man es schon von klein auf lernt, verbindet man so Sachen einfach, man verbindet die Wörter mit den Dingen. Keine Ahnung. Ich muss mich manchmal fragen. Zum Beispiel bei mir, so eine Suppenkelle, du weißt doch was das ist?

I: Ach so, ja, ein Schöpflöffel.

IP9: Oder ein Schöpfer. Wie nennt man das denn? Siehst du. Ich hab das Wort noch nie auf Deutsch verwendet und letztens habe ich mich gewundert, wie heißt denn das [...]. Manche Sachen verwendest du in einer Sprache, manche in der anderen.

Diese Antwort weist darauf hin, dass das Mischen mit dem Konzept des *Komplementaritätsprinzips* möglicherweise zusammenhängt. Denn eine zweisprachig aufgewachsene Person lernt Ausdrücke aus verschiedenen Lebensbereichen in zwei verschiedenen Sprachen, wobei manche Wörter nur in der einen oder nur in der anderen Sprache erworben werden und nicht immer in beiden parallel.

Betrachtet man die Antworten der Interviewpartnerinnen zum Thema *Mischen*, so kristallisiert sich heraus, dass die Aufteilung verschiedener Wissensbereiche auf die beiden Sprachen zum Anwenden der *Code-Switching-Strategie* führt. Denn die Strategie erleichtert den Kommunikationsprozess. Außerdem wurde beobachtet, dass durch das oft fehlende Vokabular in der schwächer ausgeprägten Muttersprache öfter aus der stärkeren Sprache Ausdrücke eingefügt werden, was ebenso in das Konzept des *Komplementaritätsprinzips* hineinpasst. An dieser Stelle scheinen folgende Aussagen von IP9 und IP10 passend.

I: Bei zwei Sprachen ist das Wissen aufgeteilt auf zwei Sprachen?

IP9: Schon. Also ich würde auch sagen, durch die Ausbildung. Ich habe in [MS] nie so ein gutes Wissen in Chemie wie auf Deutsch. Weil in Chemie habe ich keine anderen Prüfungen gehabt und den Stoff auf Deutsch gelernt. Darum wird es schwieriger sein, mich auf [MS] so auszudrücken wie auf Deutsch.

I: Was glaubst du, warum mischt man die beiden Sprachen? Einfach, weil einem das Wort

nicht einfällt?

IP10: Ja, es fällt eben einem das Wort nicht ein. Je nachdem eben, auf welcher Sprache man sich mehr über welches Thema unterhält [...].

IP11 gab einen Hinweis darauf, dass das Mischen auch davon abhängt, welche Gefühle man mit gewissen Situationen oder Ausdrücken verbindet.

I: Und warum glaubst du, mischt man?

IP11: Weil es vielleicht angenehmer ist, einfacher. Man muss nicht so viel nachdenken [...]. Es hängt irgendwie davon ab, wie gut es das ausdrückt, was du gerade meinst. Glaube ich.

4.3.4 Resümee

Acht der 12 Interviewpartnerinnen (IP2, IP3, IP6, IP7, IP9, IP10, IP11, IP12) gaben an, zu mischen, weil sie oft nicht zu lange über ein Wort nachdenken wollen, weil ein Wort nicht einfallen will, weil die Kommunikation durch das Mischen oft als weniger anstrengend empfunden wird oder weil man – um seine Gefühle optimal auszudrücken – gewisse Ausdrücke verwendet, die wiederum bestimmte Gefühle hervorrufen. Kurzum, viele Interviewpartnerinnen fühlen sich in der *Code-Switching*-Situation wohl und empfinden diese oft als natürlich.

Aus den Interviews konnte zum Aspekt des *Code-Switching* gefolgert werden, dass die Interviewpartnerinnen ein starkes Bewusstsein zu diesem Thema aufweisen. Besonders seit dem Antritt des Dolmetschstudiums scheint das Thema die meisten Interviewten zu beschäftigen.

Charakteristisch für das *Switchen* scheint dessen Gebrauch bei der Kommunikation in der schwächer ausgeprägten Sprache (meistens erlernte Muttersprache, die im Studium als B-Sprache gewählt wurde), wobei die in der Muttersprache unbekannteren Ausdrücke aus der Bildungssprache in den Kommunikationsprozess eingefügt werden. Weiters kann die Schlussfolgerung aufgestellt werden, dass das Mischen personenabhängig ist und nur in gewissen Kontexten stattfindet.

Der von IP2 angeführte Gedanke, dass Personen, die gewohnt sind, in beiden Sprachen gemischt zu kommunizieren, für den DolmetscherInnenberuf ungeeignet sind, müsste weiter untersucht werden.

Es stellt sich ebenso die Frage, ob sich bei zweisprachig aufgewachsenen DolmetschstudentInnen das Mischen negativ auf den Lernprozess des Dolmetschens auswirkt. Ein Grund dafür, wie von mehreren Interviewpartnerinnen angegeben,

könnte die Gewohnheit sein, anstatt nach einem Wort zu suchen, das Äquivalent aus der anderen Sprache zu verwenden. Dies könnte dazu führen, dass die richtigen Äquivalente nicht schnell genug aktiviert werden können, was beim Dolmetschen jedoch unabdingbar ist.

Ob die Komponenten *Code-Switching* und Schnelligkeit beim Aktivieren der richtigen Äquivalente eventuell zusammenhängen, müsste ebenso in einem weiterführenden Forschungsvorhaben untersucht werden.

Neben dem Thema *Code-Switching*, welches einen wesentlichen Teil dieser Arbeit darstellt, ist die subjektive Wahrnehmung der Interviewpartnerinnen ihrer A-Sprache gegenüber ein Kernpunkt der Masterarbeit. Um herauszufinden, ob die subjektive Wahrnehmung altersabhängig ist und mit dem Fortschreiten des Kindesalters anders beschrieben wird, wurden die Interviewpartnerinnen in Altersgruppen und nach den Kriterien des simultanen und konsekutiven Spracherwerbs unterteilt.

4.4 Simultaner und konsekutiver Spracherwerb der Interviewpartnerinnen

Zum Zweck der Inhaltsanalyse wurden die Interviewpartnerinnen in zwei Kategorien unterteilt, wobei die von McLaughlin (1984) aufgestellte Altersgrenze von drei Jahren für die Unterscheidung zwischen simultan und konsekutiv erworbenen Muttersprachen gewählt wurde. Für Studienzwecke werden Interviewpartnerinnen, die mit genau drei Jahren in eine anderssprachige Umgebung umgezogen waren der Gruppe *simultaner Spracherwerb* zugeordnet. Auch solche, die erst im Kindergartenalter (wie zum Beispiel IP11) einem zweiten sprachlichen Einfluss ausgesetzt waren, aber vorher bereits im Land der Bildungssprache lebten, wurden im Rahmen dieser Arbeit der Kategorie *simultaner Spracherwerb* zugeordnet.

Nach der hier angeführten Unterteilung waren IP1, IP4, IP5, IP6, IP7, IP8, IP10 und IP12 einem *konsekutiven Spracherwerb* in ihrer Kindheit ausgesetzt. IP2, IP3, IP9 und IP11 erwarben ihre beiden Muttersprachen hingegen *simultan*.

Ein stärkerer Fokus dieser Untersuchung liegt auf der Betrachtung der subjektiven Sprachwahrnehmung jener Dolmetschstudentinnen, die einem konsekutiven Spracherwerbsprozess ausgesetzt waren. Die *konsekutive Zweisprachigkeit* wurde unter Berücksichtigung des Spracherwerbalters nach Johnson & Newport (1989) weiter unterteilt, um mögliche Hinweise auf einen vermuteten Unterschied zwischen Personen,

die ihre Zweisprachigkeit in einem späten Kindesalter erwarben und jenen, die bereits kurz nach ihrem dritten Lebensjahr dem Spracherwerb ausgesetzt waren, zu erhalten.

Für die Zwecke der Untersuchung wurde aus oben angeführten Gründen der *konsekutive Spracherwerb* noch weiter in *Einreisealter vor dem siebenten Lebensjahr* und *Einreisealter nach dem siebenten Lebensjahr bis zur Pubertät* unterteilt.

Zur ersten Gruppe (*Einreisealter vor dem siebenten Lebensjahr*) gehören:

Interviewpartnerin	Einreisealter in Jahren
IP4	fünf
IP6, IP8	sechs
IP10	vier

Zur zweiten Gruppe (*Einreisealter nach dem siebenten Lebensjahr bis zur Pubertät*) zählen:

Interviewpartnerin	Einreisealter in Jahren
IP1	zehn
IP5	12,5
IP7	elf
IP12	12

4.4.1 Die Wahrnehmung der A-Sprache bei simultaner Zweisprachigkeit im Rahmen der Dolmetschausbildung

Im Folgenden wird das subjektive Empfinden derjenigen Interviewpartnerinnen, die ihre Zweisprachigkeit simultan erwarben, ihrer A-Sprache gegenüber angeführt.

IP3 gab an, nicht mehr an ihren A-Sprachen arbeiten zu müssen als ihre einsprachig aufgewachsenen KollegInnen. Sie behauptete sogar möglicherweise einen Vorteil

einsprachig Aufgewachsenen gegenüber in der A-Sprache zu haben: „Das dürfte eingebildet wirken vielleicht, aber ich denke, ich habe in Deutsch, dadurch dass ich diese Schule besucht habe, ein höheres Deutschniveau, als vielleicht jemand anderer, der vielleicht eine andere Schule besucht hat“.

Auf das Dolmetschen in die A-Sprache bezogen sah sich IP3 weder im Nachteil, noch im Vorteil einsprachig aufgewachsenen DolmetschstudentInnen gegenüber.

I: Hast du beim Dolmetschen das Gefühl, also simultan und konsekutiv [...], dass du die A-Sprache besser, schlechter oder gleich gut beherrschst als jetzt jemand, der einsprachig ist?

IP3: Ich würde sagen, nein. Ich persönlich habe jetzt nicht die Erfahrung gemacht, dass ich besser oder schlechter bin als jemand anderer.

I: Also siehst du da jetzt keine Nachteile, keine Vorteile? Nichts Spezielles?

IP3: Nein. Also mir ist nichts aufgefallen.

Bei IP2 wurde sichtbar, dass die anfänglichen Probleme mit der A-Sprache nicht nur bei *echt zweisprachig* Aufgewachsenen vorkommen, die einem konsekutiven Spracherwerb unterlagen (diese Thematik wird im weiteren Verlauf der Arbeit ausführlich behandelt), sondern auch bei simultan erworbenen Muttersprachen gegeben sein können. IP2 klagte nämlich darüber, manchmal sogar einfache Wörter in ihrer A-Sprache nicht ins Gedächtnis rufen zu können und ein bisschen schlechter in ihrer A-Sprache als ihre einsprachig aufgewachsenen KollegInnen zu sein.

I: Und wie verhält es sich mit deiner A-Sprache? Denkst du, dadurch, dass du zweisprachig bist, dass dein A schlechter ist als bei jemandem, der nur [MS1] als A hat?

IP2: Ja, klar. Manchmal, wie ich vorher sagte, suche ich nach Wörtern und manchmal bin ich verwirrt, weil, wenn ich in der Kabine dolmetsche, wenn ich einen Text in [MS2] in [MS1] dolmetschen muss, dann bin ich manchmal, dann kommt manchmal, obwohl ich in [MS1] dolmetsche, ein Wort aus [MS2] hinein. Für mich ist das normal, ich merke das überhaupt nicht. Aber wenn ich herauskomme, sagt die Professorin: „Du hast wieder ein Wort aus [MS2] drinnen gehabt.“ [...]

IP11 behauptete keine Probleme, die auf ihre Zweisprachigkeit zurückzuführen sind, beim Dolmetschen wahrzunehmen. Die Frage, ob IP11 beim Dolmetschen in die A-Sprache nach dem subjektiven Empfinden besser oder schlechter im Vergleich zu einsprachig aufgewachsenen StudentInnen ist, wurde folgendermaßen beantwortet:

I: Hast du beim Dolmetschen in die A-Sprache das Gefühl, dass du sie besser oder schlechter kannst oder gleich gut wie jemand, der einsprachig aufgewachsen ist?

IP11: In die A-Sprache?

I: In die A-Sprache. Also ins Deutsche bei dir.

A: Es hängt davon ab, wie oft ich Deutsch verwende. Zum Beispiel nach den Sommerferien, ich weiß nicht, ich wusste nicht wie ich den Satz anfangen soll, und plötzlich war es so „super, und wie beende ich jetzt den Satz?“.Irgendwie habe ich das Gefühl, bei mir ist es so, wenn ich zum Beispiel Deutsch längere Zeit nicht verwende, wirklich längere, zwei, drei Monate, dann kommt das irgendwie in die letzte Schublade. Es ist da, aber es kommt in die Schublade und in dem Moment, wenn ich mich wieder intensiv mit Deutsch auseinandersetze, kommt es wieder heraus und „Aja, okay, es ist wieder da“, ich vergesse die Sachen nicht, aber irgendwie, als wären sie eingeschläfert worden, weißt du was ich meine? [...] Und dann denke ich mir so „Super, niemand glaubt mir, dass ich Deutsch als A-Sprache habe.

I: Okay, also muss man sich wieder an die Sprache gewöhnen, weil die andere jetzt für einen Moment dominanter war.

IP11: Genau, genau.

I: Okay. Glaubst du, bei zweisprachig Aufgewachsenen gibt es andere Herausforderungen beim Dolmetschen als bei Einsprachigen?

IP11: Ja, dass man zum Beispiel Satzkonstruktionen nicht, dass sie nicht überlappen oder dass du sie jetzt nicht einfach so übernimmst oder Ausdrücke eins-zu-eins dolmetschst. Weil du dir denkst, das klingt so normal. Und dann denkst du dir „Okay, das ist irgendwie Deutsch, auf [MS] geht das doch nicht“.

I: Auf [MS] jetzt bezogen?

IP11: Allgemein, eigentlich in beiden Sprachen. Aber schon auch eher in [MS]. Wenn schon, dann eher in [MS].

I: Weil du im Deutschen ein besseres Sprachgefühl hast als in [MS] oder ist es gleich?

IP11: Es ist eigentlich, vom Gefühl her ist es gleich. Aber, ja, es ist gleich, aber ich glaube die Satzkonstruktionen sind eine große Gefahr oder halt, dass man eins-zu-eins dolmetscht.

I: Verstehe, dass man es einfach so übernimmt.

IP11: Genau, ohne länger nachzudenken.

Hier wurde die Problematik erwähnt, Satzkonstruktionen aus der jeweils anderen Muttersprache zu übernehmen, obwohl diese in der Zielsprache anders zu formulieren wären.

IP9 unterstrich das stark ausgeprägte Verständnis der beiden Sprachen und damit

verbundene bessere Voraussetzungen für das Dolmetschen. Die Interviewpartnerin ging somit gar nicht auf die eventuellen Schwierigkeiten in Verbindung mit der A-Sprache ein, da diese in ihrem Fall nach dem subjektiven Empfinden nicht existent sind. Das bessere Verständnis der beiden Sprachen als Vorteil für den Erwerb der Dolmetschfähigkeit wird im Kapitel 4.11.2 *Ein besseres Verständnis als Vorteil für das Studium und beim Dolmetschen* gesondert behandelt.

Erwähnt werden muss die Tatsache, dass jede Interviewpartnerin, die der Gruppe *simultane Zweisprachigkeit* zugeordnet wurde, eine andere Lebensgeschichte und somit andere Voraussetzungen mitbringt. Während IP2 ständig in der Welt herumreiste und vielen (auch sprachlichen) Einflüssen ausgesetzt war, besuchten IP3 und IP9 ausschließlich eine österreichische Schule. IP11 besuchte hingegen ebenso eine Schule, in der Fächer in ihrer Muttersprache unterrichtet wurden. Sie umgibt sich außerdem zu einem großen Teil mit Freunden aus ihrem Heimatland.

Hier ist zu sehen, dass trotz eines ähnlichen Spracherwerbsalters die sprachliche Entwicklung durch Abhängigkeit vieler Faktoren (wie zum Beispiel Häufigkeit der Sprachverwendung, Schulbildung, Dauer des Aufenthaltes im Heimatland usw.) jeweils anders verläuft. Dies wirkt sich wiederum auf die Kompetenz der A-Sprache aus und auf die subjektive Wahrnehmung dieser.

4.4.2 Die kritische Periode und die subjektive Wahrnehmung der A-Sprache als Bildungssprache bei konsekutiver Zweisprachigkeit

In diesem Kapitel werden jene Personen berücksichtigt, die ihre A-Sprache durch einen konsekutiven Spracherwerb im Laufe ihrer Kindheit erwarben. Als Altersgrenze wurde die Drei-Jahres-Grenze nach McLaughlin (1984) angegeben. Weiters wurden die Interviewpartnerinnen in zwei Gruppen nach dem Spracherwerbsalter vor und nach dem siebenten Lebensjahr in Anlehnung an Johnson & Newport (1989) unterteilt.

4.4.2.1 Spracherwerb vor dem siebenten Lebensjahr

Im Folgenden werden Aussagen jener Interviewpartnerinnen analysiert, die im Alter von drei bis sieben Jahren in eine andere sprachliche Umgebung zogen.

IP4 sah keinerlei Nachteile einsprachig Aufgewachsenen in Bezug auf die A-Sprache gegenüber. Sie hatte nie das Gefühl, mehr an ihrer A-Sprache arbeiten zu

müssen und fühlte sich ihren einsprachig aufgewachsenen KollegInnen gegenüber nicht benachteiligt, wie folgende Aussage verdeutlicht:

I: Fühlst du dich nicht benachteiligt?

IP4: Nein, überhaupt nicht. Auch nicht in der Schule. Ich hatte nie das Gefühl irgendwie, dass ich mit Deutsch mehr Probleme hatte.

Auch IP6 gab an, nicht das Gefühl zu haben, ihre Bildungssprache besser, gleich gut oder schlechter als eine einsprachig aufgewachsene Person zu beherrschen. Auf das Dolmetschen bezogen meinte sie jedoch, im Moment in ihre zweite Muttersprache (C-Sprache) besser als in ihre Bildungssprache, die als A-Sprache fungiert, dolmetschen zu können. Den Grund dafür kannte sie selbst nicht und betonte, es handle sich um eine Phase. Diese Aussage deutet darauf hin, dass die *echte Zweisprachigkeit* kein starrer Zustand ist, sondern einem ständigen Wandel der sprachlichen Fertigkeiten unterliegt. Dennoch gab IP6 im Interview an, ihre A-Sprache als gleichwertig anzusehen.

IP8 gab an, aufgrund des absoluten Verständnisses, welches bei einsprachig Aufgewachsenen nicht gegeben ist, einen Vorteil als zweisprachig Aufgewachsene zu haben. Sie betonte außerdem die Empfindung, dass die Anstrengungen bei der Sprachenpflege bei zweisprachig Aufgewachsenen konzentrierter sind.

I: [...] Hattest du das Gefühl, dass du mehr an der A-Sprache arbeiten musstest als jemand, der nur eine einzige [...] Muttersprache [hat]?

IP8: Natürlich, weil die Anstrengungen bei den Einsprachigen konzentrierter sind. Man hat dann konzentriertere Anstrengungen. Derjenige, der nur eine Sprache spricht, als Muttersprache, weil bei unserem Institut, wir haben ja alle drei Sprachen.

[...]

Man muss ja das was man kann wieder auffrischen. Ich würde mal sagen, es ist der gleiche Aufwand. Weil jemand, der einsprachig ist, muss ja die A-Sprache, die Muttersprache [auffrischen] und jemand, der zweisprachig ist, muss es genauso machen, weil nur wenn er zweisprachig ist, heißt es nicht, dass er die Sprachen super beherrscht. Man muss ja alles pflegen. Ich würde sagen, es ist gleich. Man hat keinen großen Vorteil oder hat keinen Nachteil gegenüber den einsprachig Aufgewachsenen.

IP10 gab an, vom Sprachniveau her in ihrer A-Sprache einer einsprachig aufgewachsenen Person gleich zu sein.

Auch hier, bei der Gruppe der Interviewpartnerinnen, die einem konsekutiven Spracherwerb vor ihrem siebenten Lebensjahr ausgesetzt waren, waren keine

Besonderheiten der A-Sprache gegenüber zu beobachten. Es scheint, als ob andere Faktoren wie das familiäre oder schulische Umfeld größeren Einfluss als das Spracherwerbsalter hätten.

4.4.2.2 Spracherwerb nach dem siebenten Lebensjahr

In diesem Kapitel werden Aussagen derjenigen Interviewpartnerinnen analysiert, die zwischen dem siebenten Lebensjahr und der Pubertät in eine andere Umgebung emigrierten.

Dass ein höheres Spracherwerbsalter ein stärkeres Gefühl der subjektiven *Andersartigkeit* hervorruft, zeigten Antworten von einigen Interviewpartnerinnen.

Bei IP1 begann beispielsweise der Spracherwerbsprozess ihrer Bildungssprache mit zehn Jahren. In ihrem Interview kamen Aussagen vor, die auf einen subjektiv empfundenen Unterschied zu einsprachig aufgewachsenen MuttersprachlerInnen schließen lassen. IP1 meinte, immer noch Schwierigkeiten in jeder Sprache zu haben. Folgende Zitate spiegeln diese Empfindung wider:

IP1: [...] Ich habe noch immer Schwierigkeiten in jeder Sprache, die ich lerne, die Syntax zum Beispiel. Die kann ich in keiner Sprache gut. Das sind schon einige Zeichen, die mir sagen, irgendwo gibt es Mangel in jeder Sprache und das muss ja mit dem zusammenhängen, dass ich nicht in [HL] aufgewachsen bin. So hätte ich [MS1] vielleicht perfekt gekonnt. Oder vielleicht zu spät nach Österreich gezogen bin [...].

Auch im Bezug auf das Dolmetschen wurde ein Unterschied zu einsprachig Aufgewachsenen geäußert.

IP1: Also, ich glaube, dass [einsprachig Aufgewachsene] sich beim Formulieren schon leichter tun, weil es für sie dann automatischer da ist. [...]. Ich habe bei mir gemerkt, dass es die Tagesverfassung war, was die Dolmetschung betrifft, aber nicht, was das Sprechen betrifft. Wenn man so normal kommuniziert, dann funktioniert das.

I: Also beim Dolmetschen ist eine andere Situation.

IP1: Genau. Ich glaube schon, dass die Leute, die... Das ist auch der Vorteil, glaube ich, an den Leuten, die halt nur einsprachig aufgewachsen sind. Dass sie eben eine Sprache perfekt können.

Ähnlich wie IP1 behauptete auch IP5, einsprachig Aufgewachsene können sich beim Dolmetschen freier ausdrücken.

I: Und glaubst du, jemand, der einsprachig aufgewachsen ist, hat es leichter oder schwieriger zu dolmetschen?

IP5: Gute Frage. In die Muttersprache vielleicht.

I: In die A-Sprache. Es wird ja am häufigsten in die A-Sprache gedolmetscht.

IP5: Vom Ausdruck her, glaube ich, ist man freier [...]. Aber Ausdrucksweise ist auf jeden Fall besser bei den Einsprachigen, finde ich. Da hast du weniger Einfluss von den anderen Sprachen, glaube ich. Weil wenn du parallel zwei Sprachen hast, hast du immer so Interferenzen. Und so hast du dann weniger, kannst du dich besser ausdrücken.

IP1 gab einen Hinweis auf den vorübergehenden Charakter der anfänglichen Probleme beim Erlernen der Dolmetschfertigkeit.

IP1: Ich bin noch am Anfang. Das heißt, ich glaube, es verändert sich jetzt auch viel. Weil im Vergleich zum letzten Semester, da ist es mir überhaupt nicht gut gegangen [...]. Und ich kann auch nicht sagen, dass es mir jetzt gut geht.

I: Aber es wird besser?

IP1: Genau, es wird besser, habe ich das Gefühl. Und jetzt zum Beispiel sage ich auch die Verben an der richtigen Stelle, nicht so wie am Anfang, da habe ich sie ganz falsch gesagt, obwohl es eh logisch ist. Wenn du sprichst, dann verwendest du es eh richtig. Aber in der Kabine habe ich es nicht gehört. Da habe ich es irgendwie gesagt und dann „Oh“.

I: Weil man es noch nicht so automatisiert hat?

IP1: Ja, die klassischen Fehler, die habe ich auf jeden Fall noch.

I: Glaubst du, diese klassischen Fehler sind bei jemandem, der einsprachig aufgewachsen ist, auch da oder glaubst du, ist da ein anderer Prozess? Weil die A-Sprache nicht so bei zweisprachig Aufgewachsenen ist wie bei jemandem...

IP1: Das ist eine gute Frage. Ich nehme an, sie werden sich schon leichter tun. Ich glaube schon. Jeder hat Konzentrationsfehler oder Schwächen, aber ich würde sagen, dass sie es schon einfacher haben [...].

IP5 sieht ihre Zweisprachigkeit für das Dolmetschstudium zwar als Vorteil an, behauptete aber, in ihren beiden Sprachen manchmal das Gefühl zu haben, sie nicht zu 100% zu beherrschen.

I: [...] Und siehst du deine Zweisprachigkeit eher als Vorteil, als Nachteil oder weder-noch für das Dolmetschstudium?

IP5: Für das Dolmetschstudium jetzt. Vorteil auf jeden Fall. Und so finde ich es auch im Großen und Ganzen natürlich positiv. Aber es gibt immer so Sachen, wo du sagst: „da kann ich jetzt nicht mit Sicherheit sagen, ob das wirklich zu 100% stimmt“. Weder in der einen, noch in der anderen Sprache. Manchmal bin ich mir unsicher in beiden Sprachen. Man hat manchmal

das Gefühl „Jetzt kann ich keine Sprache so wirklich perfekt“ [...].

In Bezug auf IP5 ist anzumerken, dass sich diese zum Zeitpunkt des Interviews erst am Beginn des Dolmetschstudiums befand und noch über zu wenig Erfahrung mit dem Dolmetschen verfügte, um zu diesem Thema Aussagen zu tätigen.

IP7, die im Alter von elf Jahren mit dem Erwerb ihrer A-Sprache begann, nimmt ihre Bildungssprache folgendermaßen wahr:

IP7: Naja, wenn ich jetzt einsprachig aufgewachsen wäre, wäre vielleicht die eine Sprache noch besser als sie im Moment ist, zum Beispiel mein Deutsch. Es fällt mir manchmal schwer, schön zu formulieren auf Deutsch. Ich weiß nicht, ob es dann bei Deutsch-Muttersprachlern so ist wie bei mir. Das weiß ich nicht. Aber, ich denke mir, dass mir dann auch bei der deutschen Sprache irgendwie die Schnelligkeit fehlt oder das Stilistische manchmal auch. Weil ich vielleicht nur zwei Versionen für irgendetwas habe, obwohl es vielleicht drei oder vier gäbe.

I: [...] Fühlst du dich also beim Dolmetschen nicht als 100%ige Muttersprachlerin in Deutsch?

IP7: Ja, genau. Ja, genau, weil es mir manchmal auch schwer fällt, schön zu formulieren oder auf die Schnelle irgendwie das passende Verb zu finden. Und ich mache auch Fehler, teilweise grammatikalische Fehler, wenn ich dann schnell spreche, dann habe ich Artikelfehler. Das fällt mir besonders auf.

I: Im Deutschen jetzt?

IP7: Genau. Weil ich dann anfangs und zum Beispiel *der* sage, weil ich erwarte, weil das Wort auf [C-Sprache/MS] irgendwie männlich ist und das deutsche Wort zum Beispiel sächlich, dann fange ich aber automatisch mit *der* an und später fällt mir auf, das wäre *das* gewesen. Also, ich mache manchmal auch Artikelfehler. Ich versuche mich natürlich beim Dolmetschen dann auch zu korrigieren, aber es würde vielleicht einem deutschen Muttersprachler oder einem einsprachig Aufgewachsenen leichter fallen oder es wäre gar nicht der Fall.

I: Also du glaubst, dass es wegen [MS] ist, dass du Fehler machst?

IP7: Ja, ich glaube schon.

IP12 beschrieb ihre Erfahrungen mit dem Dolmetschen als zweisprachig Aufgewachsene. Ihrem Empfinden nach gibt es zwei Hürden, die sie als zweisprachig Aufgewachsene überwinden muss.

IP12: [...] Also in der Kabine ist mir schon aufgefallen, dass die MuttersprachlerInnen schon schneller mit dem Satz fertig waren oder sozusagen schneller ein Wort wussten.

I: Also finden sie schneller die richtigen Äquivalente?

IP12: Ja, ja.

I: Und was glaubst du, woran liegt das?

IP12: Vielleicht an einer gewissen Entspannung. Also, weil ich weiß, dass es nicht meine Muttersprache ist. Ich glaube, das ist ein bisschen so eine Hürde [...]. Weil ich mir immer dessen bewusst bin, dass ich nicht sozusagen die Muttersprachlerin bin, in der Sprache, mache ich mir darüber Gedanken und da gibt es sozusagen so eine kleine Hürde, so ein bisschen wie, da muss ich sozusagen über die Angst, ob ich es kann, über die Scham, ob es gut klingt. [...]. Das meine ich mit Entspannung. Und das Andere. Also, ich glaube, es gibt emotionale Hürden für mich. Und das andere ist vielleicht auch, dass es tatsächlich weniger, also weniger Ressourcen habe ich vielleicht. In Deutsch.

I: In Deutsch. Weil du erst mit zwölf Jahren angefangen hast? Hast du das Gefühl, dass dir ein Teil fehlt, oder...

IP12: Ja, vielleicht. Ja.

I: Okay.

IP12: Aber so genau weiß ich es nicht. Ob eine Muttersprachlerin mein Leistungsniveau hätte, in allen Bereichen, weißt du, was ich meine? Das gleiche Wissen, gleich intelligent und so. Ob sie dann besser oder schlechter wäre, das weiß ich nicht. Das ist eben schwierig zu vergleichen.

Was die Erfahrungen während dem Lernprozess der Dolmetschfertigkeiten anbelangt, so äußerte sich IP12 folgendermaßen:

I: [...] Und glaubst du, dass zweisprachig Aufgewachsene beim Dolmetschen einen anderen Lernprozess haben? Dass man das Dolmetschen anders lernt oder dass man andere Herausforderungen hat als jemand, der mit einer Muttersprache aufgewachsen ist?

IP12: Ich habe festgestellt, dass ich mich weder in der deutschen Kabine, noch in der [MS-lichen]-Kabine so ganz 100%ig sicher bin. Also, so jetzt sprachlich gesehen. Dass ich hier und dort, ich will das jetzt nicht Lücken nennen, aber halt, nicht so sage „Das ist meine Kabine“. Also eigentlich denke ich, die deutsche wäre meine, aber dann, wenn ich darüber nachdenke, denke ich: „Naja, vielleicht, wenn ich mehr an [MS] arbeite, bin ich doch besser in der [MS-lichen] Kabine aufgehoben“. Obwohl ich denke, es wird doch die deutsche, weil ich da halt viel mehr die Ausbildung genossen habe.

I: Verstehe. Es ist irgendwie auf beide Sprachen aufgeteilt, das Wissen?

IP12: Ja. Und für mich würde ich sagen, dass da halt an beiden viel gearbeitet werden muss. Vielleicht sitzt bei einer Muttersprachlerin die eine Sprache ganz fest und muss nur geschliffen werden und die andere muss viel Arbeit...

I: Und bei dir ist bei beiden, beide ziemlich gleich.

IP12: Ja, ja.

I: Okay. Gab es beim Dolmetschen Probleme, die aufgrund der Zweisprachigkeit aufgetreten sind? Beim Erlernen des Dolmetschens, also, als du noch hier studiert hast?

IP12: Ja, also, ich habe in [MS] deutsche Satzkonstruktionen gebildet. Ich habe im Deutschen [MS-liche] Phonetik, ist mir so herausgeflutscht, also so aus Versehen angewandt. Also, so ohne mir dessen bewusst zu sein. Ja, das waren so die Probleme, dass man das eine rein hält.

Anders als bei den ersten beiden Gruppen lässt sich aus diesen Interviewausschnitten das subjektive Gefühl einer gewissen *Andersartigkeit* herauslesen. Als zweisprachig Aufgewachsene, vor allem bei einem späten Erwerb der Bildungssprache, die im Studium als A-Sprache fungiert, ist es am Beginn schwierig, die Sprachen einzeln für sich „rein zu halten“, vor allem beim Dolmetschen, wo die Person unter Stress steht und das Produkt deswegen fehleranfälliger wird. Dies erinnert an die in der Literatur vorkommende Aussage, dass bei einem konsekutiven Spracherwerb im mittleren Kindesalter eine schwächere Ausprägung beider Muttersprachen zu beobachten ist (vgl. Paradis 2009: 33). Auch der bei Williams (1997) angeführte Gedanke, jemand, der in die Kategorie *Späte Zweisprachigkeit* fällt, also die zweite Muttersprache erst in einem späten Kindesalter erwirbt, als *near-native speaker* bezeichnet wird, kann an dieser Stelle angeführt werden (vgl. Williams 1997: 136). Bezieht man sich in diesem Zusammenhang auf die Interviewpartnerinnen, die in einem späten Kindesalter nach Österreich kamen, so lässt sich für die Unsicherheiten der A-Sprache gegenüber das späte Einreisalter als möglicher Grund anführen. Nimmt man dieses Konzept als gegeben an, so muss der Annahme von Thiery (1978), wonach eine zweite vollwertige Muttersprache vor der Pubertät in jedem Kindesalter zur Gänze erworben werden kann, widersprochen werden. Diese Beobachtung ließ sich zumindest zum Zeitpunkt des Interviews anstellen. Ob die subjektive Empfindung mit dem Fortschreiten des Studiums oder mit dem Sammeln an Dolmetscherfahrungen schwindet, kann an dieser Stelle nicht gesagt werden.

Die Interviewpartnerinnen, die der dritten Gruppe angehören, stehen vor der Entscheidung, eine Sprache zu wählen, die „geschliffen“ werden soll. Es wurde der Kontrast zu einsprachig aufgewachsenen StudentInnen deutlich, bei denen die A-Sprache, die gleichzeitig Muttersprache ist, dominiert und an der nicht so viel gearbeitet werden soll. Hingegen muss an der B-Sprache viel „geschliffen“ werden. Bei *echt zweisprachigen* StudentInnen, besonders bei jenen, die erst später *echt zweisprachig*

wurden, war eine andere Dominanzverteilung der Sprachen zu beobachten. Hier muss an beiden ungefähr gleich viel gearbeitet werden.

Die angeführten Zitate zeigen einen von den Interviewpartnerinnen subjektiv wahrgenommenen Unterschied zu einsprachig Aufgewachsenen. Besonders die Aussage von IP5 über das subjektive Gefühl, sich in ihrer zweiterworbenen Bildungssprache irgendwo zwischen MuttersprachlerInnen und denjenigen Personen, die eine Sprache bereits als Fremdsprache erworben haben, zu befinden, ist ein möglicher Hinweis darauf, dass die in den Vorüberlegungen diskutierte *kritische Periode* bereits im Alter vor der Pubertät einsetzt. Laut dem Ergebnis eines Forschungsprojektes von Johnson & Newport (1989) ist bei einem Spracherwerbssalter ab sieben Jahren ein Leistungsabfall beim Erkennen von grammatikalisch richtigen und falschen Sätzen in ihrer zweiterworbenen Sprache zu beobachten. Dies ist ein möglicher Hinweis auf einen Unterschied in der Beherrschung der zweiterworbenen Muttersprache in Abhängigkeit vom Einreisalter, wobei mit steigendem Alter ein schlechterer Spracherwerb zu erwarten ist. Inwieweit und ob sich dieser mögliche Leistungsabfall auf die Dolmetschleistung in die A-Sprache auswirkt, kann in einem eigenen Forschungsvorhaben mithilfe von Dolmetschvergleichen erforscht werden.

Im Rahmen der durchgeführten Interviews gab es keinen Hinweis auf solch einen Leistungsabfall in Verbindung mit dem Spracherwerbssalter der A-Sprache und auf eine subjektiv wahrgenommene schlechtere Dolmetschleistung.

I: Hast du beim Dolmetschen, also sowohl simultan als auch konsekutiv, das Gefühl, die A-Sprache besser oder schlechter oder gleich gut zu beherrschen im Vergleich zu KollegInnen, die mit einer Muttersprache aufgewachsen sind? Die sich ungefähr auf dem gleichen Niveau befinden.

IP12: In die A-Sprache oder...

I: Auf die A-Sprache bezogen.

IP12: Ja, also ich glaube schon, dass ich so im Durchschnitt bin. Es gibt so KollegInnen, die halt viel besser sind und welche, die noch nicht so weit sind, aber im Schnitt kann ich perfekt mithalten, ja.

Auch die im Rahmen der Interviews gestellte Frage, ob man als zweisprachig Aufgewachsene schneller oder langsamer die Dolmetschkompetenz erlernt, wurde von fast allen Interviewpartnerinnen mit „gleich schnell“ beantwortet oder damit, dass die Dolmetschkompetenz reine Übungssache ist und nicht mit Zweisprachigkeit in

Verbindung gesetzt werden sollte. Dies ist ein Hinweis darauf, dass *echt zweisprachige* DolmetschstudentInnen möglicherweise anderen Herausforderungen im Prozess des Erlernens der Dolmetschfertigkeit gegenüberstehen, diese jedoch genauso gut ausüben können, ohne ihren einsprachig aufgewachsenen KollegInnen gegenüber benachteiligt zu sein.

Abschließend lässt sich zu diesem Thema der Vorschlag äußern, *echt zweisprachig* Aufgewachsene in zwei Gruppen, nach dem Einreisealter zu kategorisieren.

Der ersten Gruppe sollen jene Personen angehören, die entweder im Land der Bildungssprache geboren oder im Kleinkindesalter in dieses Land zogen. Hier beginnt der Spracherwerbsprozess der zweiterworbenen Muttersprache, die bei fast allen Interviewpartnerinnen als Bildungssprache fungiert, spätestens im Kindergartenalter. Charakteristisch für diese Gruppe ist die meist dominanteren Bildungssprache, die gleichzeitig Umgebungssprache ist und die vergleichsweise schlechtere Sprachkompetenz in der ersterworbenen Sprache bzw. der Sprache der Eltern, in der meistens nur zu Hause kommuniziert wird. Auffällig ist die Beobachtung, dass bei einer fehlenden Schulbildung in der ersterworbenen Sprache diese zwar im Alltag als Muttersprache wahrgenommen wird, beim Dolmetschen aber als eine B-Sprache fungiert und nicht als vollwertige Muttersprache subjektiv erfahren wird.

Anders verhält es sich mit Interviewpartnerinnen, die eine Schulbildung in beiden Sprachen in einem ungefähr gleichen Ausmaß absolvierten. Als Beispiel lassen sich IP2, IP8 und IP11 anführen, die über mehrere Jahre hindurch in beiden Sprachen eine Schulbildung genossen. Bei ihnen lässt sich aus dem Interview eine gewisse Ausgeglichenheit der beiden Sprachen herauskristallisieren, wobei eine der beiden Sprachen wenn dann nur geringfügig dominiert. IP8 beispielsweise äußerte (jedoch als einzige Interviewpartnerin) die Aussage, dass ihre A- und B-Sprache austauschbar seien.

I: Du hast immer [MS1] als A-Sprache gehabt?

IP8: Ja, weil ich in [MS1-Land] maturiert habe und ich war der Meinung, dass es für mich vorteilhafter ist, wenn ich die Sprache nehme, die ich als letzte Sprache gelernt habe. Aber ich bin dann draufgekommen, dass es austauschbar ist.

IP11 wurde in Österreich geboren, besuchte jedoch über ihre ganze Schullaufbahn hinweg eine Schule, in der einige Fächer in ihrer Familiensprache unterrichtet werden und erlangte somit muttersprachliche Kompetenz in ihrer B-Sprache. Sie äußerte sogar die Aussage, auf der stilistischen Ebene in ihrer B-Sprache besser als in der A-Sprache

(Deutsch) bewandert zu sein.

Als eine Untergruppe jener Personen, die in beiden Sprachen eine Schulbildung genossen, sind diejenigen zu sehen, die im späten Schulalter in ein Land zogen und sich in diesem Land adaptieren mussten, ohne jedoch in ihrer ersterworbenen Muttersprache weiterhin unterrichtet worden zu sein. Diese Gruppe stellt die Mehrheit der Interviewpartnerinnen dar. Die Schulbildung erfolgte meistens in beiden Sprachen, aber konsekutiv. Hier wurde bei manchen Interviewpartnerinnen sichtbar, dass mit steigendem Einreisealter (noch vor der Pubertät) die Herausforderung, ihre A-Sprache auf einem den Anforderungen an eine Mutter- und Bildungssprache entsprechenden Niveau zu beherrschen, zunimmt. Jene Interviewpartnerinnen mit einem frühen Einreisealter gaben an, des Öfteren Probleme mit der ersterworbenen Muttersprache (meistens B) aufgrund mangelnder Schulbildung in dieser Sprache zu haben. Schwierigkeiten in der früherworbenen Bildungssprache sind hier selten. Die Interviewpartnerinnen sehen ihre Sprachkompetenz als gleichwertig im Vergleich mit einsprachig Aufgewachsenen. Je höher das Einreisealter, desto häufiger sind Probleme in der A-Sprache zu beobachten, wie z.B. fehlerhafte Phonetik, falsche Satzstellung oder zu langsame Produktion in die A-Sprache beim Dolmetschen.

Nicht nur bei jenen Studentinnen, die erst in einem späteren Kindesalter in eine anderssprachige Umgebung emigrierten, sondern auch bei denjenigen, die ihre beiden Muttersprachen simultan erwarben, ist eine andere *Dominanzverteilung* der Sprachen im Vergleich zu einer einsprachig aufgewachsenen Person zu beobachten. Ein gutes Beispiel hierfür bietet IP11.

I: [...] Wie war das Sprachverhältnis Deutsch –[MS] am Beginn des Studiums, hat sich das irgendwie verändert, oder war Deutsch immer dominant oder war das eher ausgeglichen oder haben sich die Sprachen ein bisschen angeglichen durch das Studium? [...]

IP11: Ich glaube, ich bin besser geworden in beiden Sprachen.

I: Okay. Und Deutsch. Würdest du sagen, dass es die dominantere Sprache [ist] oder hast du keine dominantere Sprache und sie sind gleich ausgeprägt? Oder je nach Fachgebiet oder...

IP11: Ich glaube es ist ziemlich gleich. Weil wenn ich jetzt Deutsch sagen würde, würde mir etwas einfallen, wo ich mir denke „Okay, ja“. Da machst du hundert Fehler rein und denkst du dir. Ich meine, ich weiß, wann ich Fehler mache. Ich glaube, dass es eher ausgeglichen ist.

Neben dem Aspekt des Einreisealters sind Kriterien wie *tägliche Kommunikation*, *Beschäftigung mit den Sprachen* und andere für die subjektive Wahrnehmung der beiden

Sprachen relevanten Aspekte von großer Wichtigkeit. Wie sich die Gewichtung zwischen den Faktoren Einreisealter und den anderen für die Sprachwahrnehmung relevanten Aspekten zusammensetzt, kann an dieser Stelle nicht gesagt werden.

Eine weitere Besonderheit, die unter anderem IP1 und IP7 betonten, ist die Verlagerung der dominanten Sprache bei einer Änderung der sprachlichen Umgebung. Dieses Phänomen wird im nächsten Kapitel erörtert.

4.5 Verlagerung der dominanten Sprache und das Ersetzen der Muttersprache durch die Bildungssprache

Neben den Interviewpartnerinnen, die im Land der Bildungssprache (meistens in Österreich) geboren wurden oder bei denen der Umzug in eine anderssprachige Umgebung in einem frühen Kindesalter erfolgte, ist auch bei einigen Interviewpartnerinnen, die in einem späten Kindesalter in ein anderssprachiges Land emigrierten, eine Verlagerung der dominanten Sprache zu beobachten. Vor allem IP1 und IP7 berichteten von einer schnellen Dominanzverschiebung der beiden Sprachen. Außerdem wurde ein Teilverlust der ersterworbenen Sprache angeführt, manchmal auch der subjektiven Wahrnehmung nach ein Verlust der Zweisprachigkeit.

IP1 erzählte, sehr schnell von der ersterworbenen Muttersprachen auf die Bildungssprache „umgeschwitcht“ und nur noch in der Bildungssprache, Deutsch gedacht zu haben. Dies bringt sie mit der österreichischen Schule und der Umgebung in Verbindung. IP1 meinte, die eine Sprache wurde durch die andere *ersetzt*.

IP1: [...] Wie gesagt, bei mir ist es leider passiert, [...] es hat sich irgendwie voll ersetzt. Es ist nicht so, dass es parallel gelaufen ist, sondern es hat sich wirklich ersetzt. Und jetzt hole ich das irgendwie nach. Es ist so.

IP1: [...] Ich glaube, durch das Fernsehen und durch die Schule habe ich sehr viel irgendwie dazugelernt und irgendwann habe ich dann nur mehr auf Deutsch gedacht. Und dann hat sich auch [MS1] verschlechtert. Das weiß ich noch.

An dieser Stelle lassen sich die Überlegungen von Montrul (2008) anführen. Wie bereits in den Vorüberlegungen zur *kritischen Periode* erörtert, kann es passieren, dass bei einem schnellen Bildungsspracherwerb die Sprachbeherrschung der ersterworbenen Sprache nachlässt. Dies ist auch bei älteren Kindern zu beobachten, wobei mit steigendem Spracherwerbssalter die Wahrscheinlichkeit eines Sprachverlustes abnimmt (vgl. Montrul 2008: 158f.). Diese Überlegung findet sich in der durchgeführten

qualitativen Studie wieder. Einige Interviewpartnerinnen äußerten den Gedanken, ihre ersterworbene Sprache zum Teil „verlernt“ zu haben.

Neben IP1 erzählte auch IP7 von ähnlichen Erfahrungen.

I: Und hast du deine Zweisprachigkeit irgendwann verloren? Ist [MS] irgendwann in den Hintergrund getreten? Oder waren die Sprachen immer auf gleichem Niveau?

IP7: Auf gleichem Niveau waren sie, glaube ich, nie, weil ich dann natürlich durch die deutsche Sprache und durch den Umgang mit der deutschen Sprache und mit meinen Freunden, die hauptsächlich deutschsprachig waren, wurde mein Deutsch natürlich immer besser, weil ich [MS] nur noch zu Hause gesprochen habe oder mit Verwandten oder ja, mit anderen Bekannten, aber Deutsch war ja dann hauptsächlich in meinem Umgang, also war dann die Hauptsprache in meinem Alltagsleben, in der Schule und dadurch wurde mein Deutsch eigentlich immer besser, weil es auch die Bildungssprache war, weil ich in [MS] keinen Schulabschluss habe oder so etwas.

Aus diesen Aussagen lässt sich herauslesen, dass bei zwei Interviewpartnerinnen ein Verlust der ehemals dominierenden Muttersprache stattfand. Diese wurde von der Umgebungssprache ersetzt. IP7 erklärte dieses Phänomen damit, dass sie sich in einer deutschsprachigen Umgebung aufhielt und die Schulbildung auch in dieser Sprache genoss, während in der ersterworbenen Muttersprache keine (vollständige) Schulbildung erfolgte.

4.6 Sprachliche Flexibilität, Wortschatz, stilistische Fehler, Interferenzen der A-Sprache

Dieses Kapitel bietet eine Übersicht über das subjektive Empfinden der Interviewpartnerinnen in Bezug auf ihre A-Sprache. Die Interviewpartnerinnen wurden zu Themen wie *sprachliche Flexibilität* oder *Interferenzen* aus ihrer zweiten Muttersprache befragt. Es ist anzumerken, dass nicht immer alle Teilnehmerinnen zu jedem dieser Aspekte befragt wurden, da in manchen Fällen die Dynamik des eher offenen Charakters der Gespräche verloren gegangen wäre.

4.6.1 Sprachliche Flexibilität und Ausdrucksweise

Fünf von insgesamt zwölf Interviewpartnerinnen (IP1, IP2, IP3, IP4, IP8) gaben an, vom subjektiven Gefühl her im Bereich sprachlicher Flexibilität und Ausdrucksweise gleiche Leistungen wie Personen mit nur einer Muttersprache zu erbringen.

Eine Interviewpartnerin (IP9) stellte die Behauptung auf, als zweisprachig Aufgewachsene im Vorteil einsprachig Aufgewachsenen gegenüber zu sein, weil man als solche mit zwei Sprachsystemen aufwächst.

Eine Interviewpartnerin (IP6) behauptete, als zweisprachig Aufgewachsene nicht ganz auf der gleichen Ebene wie einsprachig Aufgewachsene zu sein, was die sprachliche Flexibilität und Ausdrucksweise angeht. Auch IP12 gab an, einsprachig Aufgewachsene seien diesbezüglich im Vorteil.

IP11 äußerte, ähnlich wie IP6, den Gedanken, dass man teilweise als zweisprachig Aufgewachsene benachteiligt ist, aber dass es generell von der Häufigkeit der Verwendung der A-Sprache abhängt, ob man sich in Hinsicht auf die sprachliche Flexibilität im Nachteil einsprachig Aufgewachsenen gegenüber fühlt oder nicht. Dieser Hinweis auf den Wandel der Sprachbeherrschung wird später ausführlicher erörtert.

4.6.2 Wortschatz

Was den Wortschatz von zweisprachig Aufgewachsenen in ihrer A-Sprache angeht, so behaupteten acht von 12 Interviewpartnerinnen (IP1, IP2, IP3, IP8, IP9, IP10, IP11, IP12) diesbezüglich auf gleicher Ebene wie einsprachig Aufgewachsene zu sein. Einer Interviewpartnerin (IP4) wurde die Frage nicht gestellt. Betrachtet man jedoch Antworten aus anderen Kategorien, so gab sie in allen Bereichen an, gleichwertig mit einsprachig Aufgewachsenen zu sein. Deshalb konnte geschlussfolgert werden, dass es sich mit dieser Kategorie genauso verhält. Eine Interviewpartnerin (IP7) gab an, diese Frage nicht genau beantworten zu können.

Was Grammatikfehler in der A-Sprache angeht, so äußerten sich sechs Interviewpartnerinnen zu diesem Thema. Fünf von sechs (IP4, IP5, IP8, IP9, IP11) gaben an, gleich viele oder weniger Grammatikfehler im Vergleich zu ihren einsprachig aufgewachsenen KollegInnen zu machen, eine Interviewpartnerin (IP7) gab an, dann Grammatikfehler zu machen, wenn sie schnell spricht, zum Beispiel passieren ihr Artikelfehler.

Auf die Frage, ob man als zweisprachig Aufgewachsene/r gleich viele, mehr oder weniger stilistische Fehler begeht, antworteten fünf (IP2, IP3, IP4, IP8, IP9), auf gleicher Ebene mit einsprachig Aufgewachsenen zu sein. Eine davon (IP9) gab nur einen Vergleich ihrer A-Sprache mit ihrer zweiten Muttersprache an. Eine weitere Interviewpartnerin (IP12) behauptete, keinerlei stilistische Fehler zu begehen.

IP11 meinte, weniger stilistische Fehler in ihrer Muttersprache, die als B-Sprache fungiert, zu machen. Es hängt, so meinte sie, davon ab, wie sehr man sich mit welcher Sprache beschäftigt und gab somit einen weiteren Hinweis auf den ständigen Wandel der Zweisprachigkeit.

Eine Interviewpartnerin (IP7) gab an, im Stilistischen einen Nachteil im Vergleich zu einsprachig Aufgewachsenen zu haben.

Eine weitere Interviewpartnerin (IP2) erzählte, wenn sie sich außerhalb ihrer Familie mit jemandem unterhält, auf die Wortwahl ihrer A-Sprache aufpassen zu müssen. Jedoch fühlt sie sich ungefähr auf gleicher Ebene mit einsprachig Aufgewachsenen.

IP1 meinte in Hinsicht auf das Erkennen der Sprachstile, dass einsprachig aufgewachsene Personen „eben die eine Sprache perfekt können. Dass sie einfach ohne Probleme, eben auch die Stile [...] erkennen, wenn sie sich halt damit beschäftigen“. Außerdem gab IP1 an, Syntaxprobleme in ihrer A-Sprache zu haben.

Auch IP5 war der Auffassung, dass einsprachig Aufgewachsene in Bezug auf stilistische Fehler im Vorteil zweisprachig Aufgewachsenen gegenüber wären.

Was Fehler anbelangt, die aufgrund von Interferenzen aus der zweiten Muttersprache zustande kommen, so behaupteten drei Interviewpartnerinnen (IP3, IP6, IP9), keine derartigen Fehler zu begehen.

Zwei Interviewpartnerinnen (IP4, IP8) meinten, Fehler in ihrer A-Sprache, die auf Interferenzen zurückzuführen sind, zu machen.

IP4: Es ist auch so gekommen, dass ich Ausdrücke teilweise übernommen habe, in der anderen Sprache, was immer noch so ist. Weil zum Beispiel, in MS1 ist es [Äquivalent aus MS1 für planen], also planen. Und ich habe gesagt planieren statt planen.

I: Also es kommt zu Interferenzen.

IP4: Ja, ja, schon.

I: Glaubst du, passieren dir mehr solcher Fehler als jemandem, der nur eine Muttersprache hat, der nur Deutsch als Muttersprache hat und die B-Sprache dazugelernt hat?

IP4: Ja, vielleicht. Das kann ich nicht bestätigen. Ich kenne viele aus [Lehrveranstaltungen aus MS1], die das Problem haben. Also hat es wahrscheinlich etwas damit zu tun.

Auch IP5 meinte, zweisprachig Aufgewachsene laufen Gefahr, mehr Interferenzen beim Dolmetschen einzubauen.

IP10 behauptete, dass es bei ihr zu Interferenzen kommt, wenn sie Zahlen aus der C- in die B-Sprache dolmetscht. Ebenso kommt es zu Interferenzen beim Dolmetschen aus der B-Sprache ins Deutsche (Bildungssprache) beim Dolmetschen von Artikeln.

IP10: In Österreich ist es das Deutschland und [im HL] ist es die Deutschland, dass man darauf aufpasst, dass sich der Artikel ändert und solche Sachen. [...]. Man übernimmt das einfach, wenn der Redner weiterredet. [...], dann klingt das komisch, wenn ich von sie rede und es bezieht sich auf ein Land.

IP11 gab an, früher Fehler begangen zu haben, die auf Interferenzen aus der jeweils anderen Muttersprache zurückzuführen sind. Jetzt passiert ihr das nicht bzw. nicht so oft. Sie erkennt nun die Fehler.

I: Machst du beim Dolmetschen Fehler, die auf Interferenzen aus der anderen Muttersprache zurückzuführen sind? [...] Oder falsche Freunde?

IP11: Jetzt nicht mehr. Nicht so oft. Zumindest, wenn ich einen Fehler mache, dann weiß ich, dass es ein Fehler ist. Nachdem ich etwas gesagt habe, dann weiß ich „So, das war jetzt nicht [MS], das war jetzt nicht Deutsch.

IP7 gab an, in ihrer Bildungssprache Deutsch nicht immer das richtige Verb zu finden. IP6 hat ebenso Probleme mit Verben, gab jedoch an, mehrere Versionen parat zu haben, sich jedoch nicht immer sicher zu sein, welche die richtige ist.

IP7 begeht Artikelfehler, wenn sie beim Dolmetschen schnell einen Zieltext produzieren muss.

IP12 gab an, Grammatikfehler in der erlernten Muttersprache und phonetische Fehler in der Bildungssprache beim Erlernen der Dolmetschfertigkeit gemacht zu haben.

In diesem Kapitel wird die subjektive Ansicht der Interviewpartnerinnen zu verschiedenen Aspekten ihrer A-Sprache erfragt. Die Antworten sind breit gestreut. Einige Interviewpartnerinnen meinten, einen subjektiv empfundenen Unterschied zu einsprachig Aufgewachsenen zu erfahren, andere wiederum sahen sich in den Aspekten, die in die Fragen mit einfließen, als gleichwertig.

Die erhoffte Klarheit über den subjektiv empfundenen Unterschied konnte mit diesen Fragen nicht verschafft werden. Es liegt die Vermutung nahe, dass Fragen wie diese, die mit „ja“ oder „nein“ beantwortet werden können, nicht zum Erzählen animieren.

4.7 Mangel an Lehrveranstaltungen in der A-Sprache als möglicher Grund für Dominanzverschiebung

Im Verlauf der Interviews stellten einige Interviewpartnerinnen die Behauptung auf, der Mangel an Lehrveranstaltungen in der A-Sprache wirke sich negativ auf die Leistung in dieser Sprache aus. Dieser Aspekt scheint wichtig, da in der Arbeit der Wahrnehmung der A-Sprache große Gewichtung zukommt.

I: Und während dem Studium, gab es da irgendwie eine dominante Sprache? [...]

IP5: [...] Vielleicht ist Deutsch ein bisschen in den Hintergrund gerutscht, weil wir, wie du selber weißt, in der A-Sprache so wenig Sachen haben, um die Sprache zu trainieren, wenige Übungen, wenige Vorlesungen. Und vielleicht ist es ein bisschen in den Hintergrund gerutscht. Weil ich mich mehr auf die Fremdsprachen konzentrieren musste. [...]

Ich hätte schon mich dem Deutschen ein bisschen mehr zuwenden sollen, weil ich finde es unausgeglichen. Weil man widmet sich den Fremdsprachen und man vergisst das Deutsche. Ich finde, jede Sprache sollte man trainieren, weil es ist ausschlaggebend.

Auch IP8 klagte im Interview über einen Mangel an Übungsangeboten in der A-Sprache.

I: Hast du das Gefühl gehabt, dass du mehr an deiner A-Sprache arbeiten musstest aufgrund der Zweisprachigkeit?

IP8: Ja, weil ich hier viel mehr Übungen in der B-Sprache hatte, [MS2]. Und wenig nur in der A-Sprache. Und das war nicht gut. Deswegen musste ich zu Hause alleine die Grammatik noch einmal durchgehen, alleine die Rechtschreibung. Obwohl das jetzt nicht aufregend ist, weil man das schon in der Schule gehabt hat, [...], aber trotzdem. Nach drei, vier Jahren kommt man aus der Übung.

I: Ja, weil es wird eigentlich fast gar nichts angeboten in der A-Sprache.

IP8: Ich finde, dass es nicht so gut ist. Es sollte gleich bleiben. In der Muttersprache sollte man seine Fähigkeiten nicht alleine von dem Geburtsort, wo man geboren wurde, von der Schulausbildung [ausgehend beurteilen]. Es ist richtig, dass man alle Sprachen gleich behandelt. [...].

Im nächsten Kapitel wird der Versuch unternommen, die Definition der *echten Zweisprachigkeit* noch weiter zu präzisieren.

4.8 „Sich im alltäglichen Leben und beim Dolmetschen zu 100% als MuttersprachlerIn fühlen“

Einige Interviewpartnerinnen gaben an, sich im Alltag oft in beiden Sprachen als Muttersprachlerin zu fühlen, jedoch nicht beim Dolmetschen. Dies ist ein Indiz dafür, dass die Definition der *echten Zweisprachigkeit*, wie bereits im Kapitel *Echte Zweisprachigkeit – Neudefinition des Begriffs* vorgeschlagen, in die zwei Unterkategorien aufgeteilt werden sollte – und zwar in die Kategorien *echte Zweisprachigkeit im Alltag* und *echt zweisprachige DolmetscherInnen*.

Echte Zweisprachigkeit im Alltag ist bei allen Interviewpartnerinnen gegeben. Zu dieser Kategorie gehören jene Personen, die von Angehörigen der beiden sprachlichen Gemeinschaften per definitionem als eine von ihnen anerkannt werden. Die *echte Zweisprachigkeit im Alltag* impliziert keine *echte Zweisprachigkeit beim Dolmetschen*.

Folgende Tabelle veranschaulicht die Antworten auf die Frage, ob sich die Interviewpartnerinnen in ihren beiden Muttersprachen im Alltag und beim Dolmetschen jeweils zu 100% als Muttersprachlerinnen fühlen.

Im Alltag in der A-Sprache	Ja: IP1, IP2 (mehr als beim Dolmetschen), IP3, IP4, IP6, IP7, IP8, IP10, IP11, Nein: IP5, IP12, keine Angabe: IP9
Im Alltag in der 2. Muttersprache (B oder C)	Ja: IP2 (mehr als beim Dolmetschen), IP3, IP4, IP7, IP8, IP10, IP11, Nein: IP1, IP5 (nicht ganz, aber mehr als im Deutschen/A-Sprache), IP12 keine Angabe: IP9
Beim Dolmetschen in der A-Sprache	Ja: IP1, IP3, IP4, IP7, IP8, IP10, IP11 (kommt darauf an, ob Dolmetschung gelingt), Nein: IP2, IP6, IP12 keine Angabe: IP5, IP9

Beim Dolmetschen in der B-Sprache

Ja: IP8, IP10 (unsicherer als im Deutschen, aber doch), IP11 (kommt darauf an, ob Dolmetschung gelingt),

Nein: IP1, IP2, IP3, IP4, IP5, IP7, IP12

keine Angabe: IP6, IP5, IP9

Elf der insgesamt 12 Interviewten äußerten sich zu der Frage, ob sie sich im Alltag und beim Dolmetschen in ihren beiden Sprachen zu 100% als Muttersprachlerinnen fühlen. Diese Frage sollte mehr Aufschluss über die Definition der *echten Zweisprachigkeit* geben.

Neun der elf Interviewpartnerinnen fühlen sich im Alltag als 100%ige Muttersprachlerinnen. Zwei verneinten diese Frage. Sieben der elf Interviewpartnerinnen fühlen sich in ihrer zweiten Muttersprache als 100%ige Muttersprachlerinnen. Vier fühlen sich in ihrer schwächeren Muttersprache nicht zu 100% als Muttersprachlerin. Die Frage, ob sich die Interviewpartnerinnen beim Dolmetschen zu 100% als Muttersprachlerinnen fühlen, wurde von neun Interviewpartnerinnen beantwortet. Sieben Interviewpartnerinnen gaben an, sich beim Dolmetschen in die A-Sprache zu 100% als Muttersprachlerinnen zu fühlen. Drei gaben an, ihre A-Sprache beim Dolmetschen nicht zu 100% als Muttersprache wahrzunehmen. Drei Interviewpartnerinnen nehmen ihre zweite Muttersprache (meistens B) als 100%ige Muttersprache beim Dolmetschen wahr. Sieben tun dies nicht. Drei Interviewpartnerinnen (IP3, IP4, IP7) fühlen sich im Alltag in beiden Sprachen zu 100% als Muttersprachlerinnen, aber beim Dolmetschen nur in der A-Sprache. Folgende Zitate aus den Interviews verdeutlichen die Tendenz, die aus der Tabelle ersichtlich wurde.

IP2: [...] Beim Dolmetschen muss man wirklich die Sprache beherrschen und keine Fehler machen oder fast keine. Und da bin ich sehr angespannt, wenn ich dolmetsche. Jeder weiß, ich bin zweisprachig, mit zwei Sprachen aufgewachsen und ich muss normalerweise besser sein als die anderen.

Die Frage, ob sich IP7 in ihren beiden Muttersprachen als 100%ige Muttersprachlerin fühlt, wurde folgendermaßen beantwortet:

IP7: [...] Ich würde sagen, [in der MS] auf keinen Fall. Also jetzt im Nachhinein. Natürlich werde ich auf den ersten Blick als Muttersprachlerin anerkannt von der Gruppe, weil ich mich einfach [MS-lich] anhöre. Also, ich habe keinen Akzent, aber da ich mein Niveau kenne, also

mein Sprachniveau und meine Kompetenz. Durch das Dolmetschen merke ich schon, dass ich mich nicht als Muttersprachlerin beschreiben kann. Aber im Vergleich zu anderen, mit denen ich jetzt im Alltag zu tun habe, also auch Familienmitglieder oder sonst irgendwer, die viel schlechter [MS] sprechen als ich und sich aber trotzdem zu den Muttersprachlern zählen, dann denke ich schon, dass ich 100%ig Muttersprachlerin bin. Aber das kann man jetzt nicht mit dem Dolmetschen vergleichen.

I: Also ist Dolmetschen eine andere Situation. Im Dolmetschen fühlst du dich nicht als solche und im alltäglichen Leben schon?

IP7: Im alltäglichen Leben schon, ja. [...]

I: im Deutschen?

IP7: Im Deutschen schon, ja. Klar, also, wie gesagt, wenn ich manchmal müde bin, spät am Abend, mache ich auch Artikelfehler oder ich benutze vielleicht das falsche Verb oder, wie gesagt, bei Schnelligkeit in der Kabine verwechsle ich manchmal die Artikel, aus Schuseligkeit oder wegen Schnelligkeit, wie gesagt, aber an sich zähle ich mich schon zu der Gruppe Muttersprachler.

IP12 gab an, sich sowohl im Alltag als auch beim Dolmetschen weder in der einen, noch in der anderen Sprache als 100%ige Muttersprachlerin zu fühlen. Hier muss jedoch eruiert werden, ob dies eventuell bei einsprachig Aufgewachsenen ebenso der Fall ist oder ob der Grund die Zweisprachigkeit (evtl. spätes Einreisealter) sein kann.

Der Gruppe *echt zweisprachige DolmetscherInnen* würden nach der vorgeschlagenen Unterteilung nur jene Personen angehören, die sich beim Dolmetschen in ihren beiden Muttersprachen als MuttersprachlerInnen fühlen. Laut den Aussagen der Interviewpartnerinnen sind dies IP8, IP10 und IP11.

Möglicherweise ist das von den meisten Interviewpartnerinnen beschriebene subjektive Gefühl, oft nur eine Sprache als Muttersprache beim Dolmetschen zu beherrschen, ein vorübergehender Zustand der werdenden DolmetscherInnen und nimmt mit zunehmendem Alter ab. Diewald (2006) weist darauf hin, dass die „themenbezogene Sprachdominanz im Laufe des Alters abnimmt, da durch zunehmende Lektüre der Ausbau des Wortschatzes in beiden Sprachen gefördert wird“ (Diewald 2006: 123). Wenn dies zutrifft, wäre die Unterteilung der *echt Zweisprachigen* in *echte Zweisprachigkeit im Alltag* und *echt zweisprachige DolmetscherInnen* nur vorübergehender Natur. Auch der Fall, dass sich einige *echt zweisprachige* DolmetschstudientInnen mit „nur“ einer Muttersprache oder A-Sprache begnügen und die zweite Muttersprache auf B-Niveau belassen, ist nicht auszuschließen. Dies könnte

besonders dann zutreffen, wenn die Schulbildung in nur einer Muttersprache absolviert wurde, die als A-Sprache fungiert.

4.9 Wahrnehmung der B-Sprache

In diesem Kapitel wird die subjektive Wahrnehmung der Interviewtenehmerinnen zu ihrer B-Sprache, die in den meisten Fällen die ersterworbene Muttersprache ist, festgehalten. Dadurch, dass der Schwerpunkt dieser Arbeit auf der subjektiven Wahrnehmung der A-Sprache liegt und dieser Aspekt bereits ausführlich auf verschiedene Kategorien (wie zum Beispiel subjektive Wahrnehmung der Interferenzen, Wortschatz) untersucht wurde, werden die Aussagen der Interviewpartnerinnen zu ihrer B-Sprache nicht derartig detailliert dargestellt.

Die im Rahmen des Studiums angegebene B-Sprache ist bei sechs Interviewpartnerinnen (IP1, IP3, IP4, IP5, IP10, IP11) die ersterworbene Muttersprache. Vier Interviewpartnerinnen (IP6, IP7, IP9, IP12) gaben ihre ersterworbene Muttersprache (aus verschiedenen Gründen) als C-Sprache an.

Im Folgenden wird der Versuch unternommen, ein Bild der zweiten Muttersprache, wie sie von den Interviewpartnerinnen wahrgenommen wird, zu entwerfen.

IP1 musste nach dem Umzug in eine anderssprachige Umgebung und nachdem ihre neuerworbene Bildungssprache ihre Muttersprachen (MS1 und MS2) ersetzte, die im Rahmen des Studiums angegebene B-Sprache (MS1) wieder verbessern.

IP1: Und [MS1] hat sich viel verändert, weil ich einfach mehr dazugelernt habe. Ich musste ja alles neu eigentlich lernen, was [MS1] betrifft. [...].

Und das Verständnis hat sich natürlich nicht so viel verbessert wie andere [Bereiche] quasi. Weil beim Verstehen [MS1] dir doch vertraut ist, weil es ja deine Muttersprache ist.

I: Haben sich die Sprachen wieder ein bisschen angeglichen, würdest du sagen?

IP1: Ich würde sagen... Das ist eine gute Frage. Weiß ich gar nicht. Auf jeden Fall verbessert. Angeglichen... Also ich kann nicht sagen, dass ich auf [MS1] so frei kommunizieren kann wie auf Deutsch. Das geht nicht.

IP1 beschrieb das Gefühl sehr genau, eine ihrer ersterworbenen Muttersprachen, nachdem ihre Bildungssprache Oberhand gewann, wieder im Rahmen des Studiums gebrauchen zu müssen.

IP1: [...] Man hat ja bei jeder Sprache seine Schwierigkeiten und im Deutschen sind es andere Schwierigkeiten als es [in MS1] sind. Und deswegen, wenn du verschiedene Aspekte

betrachtest, dann hat sich vielleicht da und da irgendetwas verändert, aber so im Allgemeinen würde ich sagen, dass sich die Sprache verbessert hat und dass ich jetzt freier reden kann. Weil früher habe ich mich irgendwie gar nicht getraut, [MS1] zu sprechen, weil ich wusste, ich kann es ja eh nicht [...]. Und deswegen habe ich mich nie getraut, irgendetwas zu sagen [...]. Das war auch schon in der Schule so, wo ich Deutsch gelernt habe. Ich habe das erste halbe Jahr gar nichts gesagt. Also, ich habe nur zugehört, es war mir viel zu peinlich, irgendetwas Falsches zu sagen oder so. Und dann nach einem halben Jahr habe ich auf einmal angefangen zu sprechen. Und ich wollte unbedingt nur, dass es richtig aus mir herauskommt, nicht irgendwie komisch. Und am Anfang des Studiums war das jetzt auch so. Deswegen habe ich weniger gesagt. [...]. Mit dem Bachelor-Studium habe ich mir gedacht: „Nein, das bringt nichts. Jetzt muss ich wirklich reden“, damit doch ein Erfolgserlebnis da ist oder so. Und ich glaube, es ist trotzdem besser, auch wenn man vielleicht Fehler macht. Aber ich neige trotzdem dazu, dass ich dann doch lieber nichts sage, außer ich habe es wirklich schön, so wie es sich gehört [...]. Ich habe das noch ein bisschen in mir, dass es eben besser ist, dass ich nichts sage als einen Blödsinn.

Auch IP2 fühlt sich in ihrer ersten Muttersprache sicherer als in der zweiten, da die Grammatik der zweiten Muttersprache erst mit 12 Jahren erworben wurde. In dieser treten nach der Angabe von IP2 manchmal grammatikalische Fehler auf.

4.9.1 Verbesserung der ersterworbenen Muttersprache durch das Studium

Diejenigen Interviewpartnerinnen, bei denen die Kompetenz der zuerst erlernten Muttersprache seit dem Umzug in eine anderssprachige Umgebung im Kindesalter zurückgegangen ist, gaben das Studium als Grund für die Verbesserung der Kompetenz dieser Sprache an.

I: [...] Hast du deine Zweisprachigkeit irgendwann verloren? Dass du gesagt hast, dass [...] du deine zweite Muttersprache nicht mehr so gut kannst?

IP4: Nein, eigentlich nicht. Also, ich muss sagen, jetzt durch das Studium hier, wo ich jetzt mehr mit [MS] zu tun habe [...], habe ich das Gefühl, dass ich [die MS] besser kann als vor dem Studium. Schon. Aber ich hatte nie das Gefühl, dass eine von den beiden Sprachen irgendwie total verloren gegangen ist.

IP6 schilderte die Erfahrungen mit der zuerst gelernten Muttersprache folgendermaßen:

I: Also, während dem Studium, hast du gesagt, dass sich die Sprachen ein bisschen angeglichen haben, dass du deine eigentliche Muttersprache von der Grammatik her und so besser erlernt hast.

IP6: Genau, genau, das auf jeden Fall.

I: Und gab es irgendwie eine Dominanzverschiebung, dass du gesagt hast, du kannst die Sprache jetzt besser?

IP6: Ja, das auf jeden Fall, jetzt kann ich [die MS] auf jeden Fall besser. Weil ich jetzt auch dieses Basiswissen, Grammatik und das habe. Auf jeden Fall. [...].

Auch IP7 äußerte sich zu diesem Thema.

I: [...] Hat sich seit dem Studium die Sprachkompetenz der beiden Sprachen irgendwie angeglichen oder auf irgendeine Art und Weise verändert?

IP7: Angeglichen nicht, das würde ich nicht behaupten, aber es ist schon besser geworden. Also mein Vokabular hat sich, glaube ich, schon ausgeweitet. Mir fehlen aber trotzdem noch Termini, mir fehlen einfach gewisse Begriffe [in der MS], und deswegen fällt es mir auch schwer [in die MS] zu dolmetschen. Es ist einfach immer noch so, dass Deutsch jetzt eher meine Muttersprache ist, also zumindest das Niveau, also das Muttersprachenniveau habe ich eher im Deutschen. Ich fühle mich im Deutschen wohler. Es ist zwar so, dass sich [meine MS] seit dem Studium verbessert hat, aber dass es sich angleichen wird, das kann ich mir nicht vorstellen. Außer vielleicht später im Beruf.

IP9 beschrieb ihre Sorge zu Beginn des Studiums, ob ihre Kenntnisse der ersterworbenen Muttersprache, die als C-Sprache fungiert, ausreichend für das Studium seien. Vor allem in verschiedenen Fachgebieten, die normalerweise in der Schule gelernt werden, bestand die Sorge. Diese Wissenslücken, die in der Muttersprache vorhanden waren, wurden im Studium beseitigt.

I: Hast du deine Zweisprachigkeit irgendwann verloren? [...] Dass du eine der beiden Muttersprachen nicht mehr als Muttersprache hast.

IP9: Zugegeben, als ich da angefangen habe zu studieren, habe ich mich gefürchtet, ob [meine MS] ausreichend ist. Ich habe mich gefragt: „Okay, reicht das überhaupt?“ Weil zu Hause führt man nicht Gespräche in irgendwelchen Fachbereichen oder so. Sondern es sind eher so allgemeine Gespräche. Aber dadurch, dass man da irgendwie schon so ein Gefühl hat, wie die Sprache funktioniert, war das dann gar kein Problem. Man lernt dann die Worte, man lernt ein neues Wort. Und dann ist es kein Problem gewesen. [...]. Es ist echt hilfreich.

I: Und durch das Studium haben sich die Sprachen wieder ein bisschen angeglichen?

IP9: Genau. Also, ich denke schon. Auf jeden Fall. Also, man lernt ja immer dazu. Auch im Deutschen. Aber vor allem halt in den anderen Sprachen auch. [...].

I: Und über fachspezifische Themen? Wirtschaft...

IP9: Also, es ist besser geworden in [der MS], aber früher habe ich über solche Themen gar nicht gesprochen. Aber im Deutschen schon, weil ich das ja musste in der Schule. Ich würde sagen jetzt, zum jetzigen Zeitpunkt, hat sich das angeglichen.

I: Also hast du keine Schwierigkeiten jetzt in [der MS]?

IP9: Nein, fast keine. Ich würde trotzdem sagen, im Deutschen ist es vielleicht ein bisschen besser. Also schon.

I: Wie war die Sprachkompetenz der beiden Sprachen am Beginn des Studiums? Haben sie sich angeglichen? [...].

IP9: Also, im Deutschen war ich schon auf einem recht guten Niveau. [...]. Ich habe die Matura mit ausgezeichnetem Erfolg bestanden. Also in Deutsch immer eins gehabt und [in der MS] hatte ich am Anfang mit dem Schreiben Probleme. Aber das waren nur so Kleinigkeiten. Das waren jetzt nicht brutale Schwierigkeiten. Manche Wörter habe ich nur vom Hören gekannt, und als ich sie dann geschrieben habe, da waren sie falsch oder irgendwelche Vokale haben nicht gestimmt oder so. [...]. Das hat sich nach dem ersten Semester sofort dann verbessert. Die gab es dann nicht mehr.

I: Würdest du sagen, die sind jetzt auf gleichem Niveau oder dominiert Deutsch ein bisschen?

IP9: Ja, ich würde schon sagen, es dominiert Deutsch ein bisschen, aber nur bei manchen Sachen. In der Kommunikation habe ich jetzt in beiden Sprachen keine Probleme aber in so Fachgebieten vielleicht. Wie gesagt.

Der Gedanke des *Komplementaritätsprinzips* ist auch hier zu sehen. Während die Unterrichtssprache in der Schule meistens die Bildungssprache ist, fungiert die ersterworbene Muttersprache als Familiensprache. Wenn keine oder nur eine Schulbildung von kurzer Dauer in der Muttersprache erfolgte, sind bei den Interviewpartnerinnen Unsicherheiten in der Muttersprache in vielen Lebensbereichen zu beobachten.

Die Interviewpartnerinnen benannten einige Schwächen in ihrer zuerst erworbenen Muttersprache, die meist als B-Sprache fungiert. Zum Beispiel das Übernehmen der Satzbauweise aus der deutschen Sprache beim Dolmetschen in die Muttersprache.

I: Machst du irgendwelche Fehler oder passieren dir manchmal Interferenzen aus [der MS], wenn du ins Deutsche dolmetschst?

IP3: Wenn ich ins Deutsche dolmetsche, nein.

I: Umgekehrt?

IP3: Umgekehrt, ja. Dass man zum Beispiel die deutsche Satzbauweise dann übernimmt,

Wörter so stellt wie im Deutschen anstatt sie so zu stellen wie [in der MS].

I: Verstehe. Stilistische Fehler? [...].

IP3: Ich merke, dass ich in der B-Sprache [...], dass ich mir in der Umgangssprache leichter tue als wenn ich jetzt einen offiziellen Text dolmetschen müsste. Da tue ich mir im Deutschen natürlich einfacher. Weil [in der MS] fehlt mir das, dieses professionelle Reden. Dieses Sich-auf-ein-bestimmtes-Niveau-begeben. Das fehlt mir dann schon. [...].

Und ich habe mit so [MS-lichen] wissenschaftlichen oder einfach so offiziellen Sachen, hatte ich nichts zu tun, deswegen. Es ist für mich schwieriger, jetzt offiziell schön zu reden [in MS] als im Deutschen. Das ist das Einzige.

Auch IP4 und IP10 behaupteten von sich, stilistische Fehler beim Dolmetschen in die Muttersprache zu machen. IP7 klagte über einen Vokabelmangel in ihrer ersterworbenen Muttersprache, weshalb sie in diese nur schwer dolmetschen kann.

I: Siehst du deine Zweisprachigkeit für das Studium, für das Dolmetschstudium als Vorteil, Nachteil oder weder-noch?

IP7: Ich sehe es nicht als Nachteil an. Also, ich würde jetzt im Nachhinein... Am Anfang habe ich schon gedacht, dass es ein Vorteil ist. Jetzt im Nachhinein würde ich nicht sagen, dass es unbedingt ein Vorteil ist, außer, dass ich mich in beiden Sprachen wie ein Muttersprachler anhöre, also dass ich akzentfrei spreche, mir trotzdem, wie gesagt, Vokabel fehlen und deswegen fällt es mir auch schwer [in die MS] zu dolmetschen. [...].

IP7: [...]. Grammatikalisch habe ich [in der MS], glaube ich, weniger Probleme, also ich gleiche die Endungen an und so weiter, das ist nicht das Problem, sondern das Vokabular fehlt mir einfach.

IP4 und IP10 behaupteten, die fehlende Schulbildung in der Muttersprache sei ein Nachteil für ihre sprachliche Entwicklung.

I: Und würdest du sagen, dass sich durch das Studium die Sprachen ein bisschen angeglichen haben?

IP10: Ja, also, [die MS] hat sich schon verbessert, auf jeden Fall, ist aber immer noch nicht so gut wie Deutsch. Es ist eh klar, weil von uns nicht unbedingt erwartet werden kann, vielleicht wird es ab und zu, aber von uns kann nicht unbedingt erwartet werden, dass wir so standfest sind wie im Deutschen, wo wir die Ausbildung gemacht haben, wo wir die Matura gemacht haben, wo wir wirklich von Biologie, Chemie, diese ganzen...natürlich können wir diese Fachausdrücke im Deutschen. [In der MS] fehlen sie einfach, weil, das kann vielleicht ein Volksschulkind besser als wir, weil es das lernt in der Schule dort und wir stehen da und denken uns „Okay“. [...].

IP10: In der B-Sprache ist es eine gewisse Unsicherheit, ja. Also, manche Sachen sind natürlich komplett klar. Und bei anderen Sachen, Phrasen wundert man sich dann „Aha, das kann man wirklich so lassen“.

IP12 beschrieb ihre B-Sprache folgendermaßen:

I: [...] Hast du das Gefühl, dass sich die Sprachen ein bisschen angeglichen haben, dass [MS] besser geworden ist oder wie steht es um das Verhältnis der beiden Sprachen bei dir?

IP12: Es ist besser geworden, wenn ich geübt habe. Also, es ist eine Sprache, an der ich viel arbeiten muss. Und wenn ich das außer Acht lasse, dann merke ich diesen Unterschied wieder, wenn das Niveau wieder ein bisschen sinkt.

Die zweite Muttersprache, meist die Familiensprache, fungiert bei den meisten Interviewpartnerinnen als B-Sprache oder auch als C-Sprache im Rahmen des Studiums. Die zweite Muttersprache wurde als eine Sprache beschrieben, an der viel gearbeitet werden muss, da die fachspezifischen Themen, wie man sie in der Schule lernt, oft nicht oder nur mangelhaft vorhanden sind. Dies ist auch der Grund dafür, dass es manchen Interviewpartnerinnen schwer fällt, in ihre Muttersprache zu dolmetschen.

Trotz allem wurde das Beherrschen der zweiten Muttersprache von allen Interviewten als etwas Positives wahrgenommen. Das bessere Verständnis der B-Sprache, vergleicht man diese mit einer Fremdsprache, wurde als Grund für diese positive Einstellung erwähnt.

4.9.2 Ein besseres Verständnis als Vorteil für das Studium und beim Dolmetschen

Im Verlauf der Interviews kristallisierte sich immer mehr das Phänomen heraus, dass zweisprachig Aufgewachsene im Vergleich zu ihren einsprachig aufgewachsenen KollegInnen ein besseres Verständnis ihrer Muttersprache haben, welche meistens als B-Sprache fungiert. Dies wurde von vielen als Vorteil im Dolmetschstudium beschrieben.

Dieser Aspekt kam erst mit der Analyse zum Vorschein und wurde in den Vorüberlegungen nicht angeführt. Im Folgenden wird auf den Aspekt des besseren Verständnisses eingegangen. IP1 äußerte sich dazu folgendermaßen.

I: Findest du, dass, weil du eben zweisprachig aufgewachsen bist, ist es positiv fürs Studium oder negativ? Ist es Vorteil/Nachteil oder weder-noch?

IP1: Vorteil, dass man zweisprachig aufgewachsen ist?

I: Ja, oder nicht?

IP1: Schon, natürlich. Man ist schon ein bisschen weiter als die anderen. Zumindest, was das Verständnis betrifft. [...]. Was das Verständnis betrifft, ich glaube, man kommt schneller auf den Punkt oder man versteht schneller den Inhalt und die Message als wer anderer. Weil, das merkt man ja in der Fremdsprache, die man selber lernt, dass man manchmal das total falsch gecheckt hat oder dass du irgendwie drumherum liest aber trotzdem nicht genau weißt, was das jetzt heißt, sondern nur schwammig und nicht genau verstehst worum es geht. Oder manchmal passiert es auch [in MS1], dass du genauso ein bisschen weißt, worum es geht. Aber dann weißt du wenigstens worum es geht und vielleicht wissen dann andere überhaupt nicht, worum es geht. Auf jeden Fall ein Vorteil, ja.

Auch IP2 erwähnte das bessere Verständnis in ihren zwei Muttersprachen als Vorteil für das Studium. Außerdem führte sie das schlechte Sprachniveau von einigen Studierenden an, die eine Sprache als Fremdsprache lernten.

I: Siehst du deine Zweisprachigkeit als Vorteil oder Nachteil für das Studium?

IP2: Vorteil. Weil, ich denke mir, es ist leichter, wenn du zwei Sprachen beherrschst, total, 100%ig, weil [...] manche Leute haben zum Beispiel wie ich [MS2] – [B-Sprache] – [MS1] [als Sprachkombination], aber beherrschen nicht so gut [MS1] zum Beispiel, obwohl [...] [MS1] ist heutzutage eine sehr wichtige Sprache. [...] Ich lerne schon Vokabel, ich muss sowieso Vokabel lernen, aber wenn ich zum Beispiel einen Text lese, ich verstehe es direkt, ich habe keine Wortschatzprobleme oder so. Das heißt, ich habe es wirklich viel leichter. Ich habe schon einen Background, der mir hilft. Aber manche haben [MS1] in der Schule gelernt und wenn sie zum Beispiel nicht nach [Land der MS1] gefahren sind oder irgend so etwas...Ich bin gekommen, erstes Jahr, ich habe einen Schock bekommen, weil [...] das Niveau war sehr schlecht. [...].

Auch IP5 und IP8 berichteten vom Gefühl, aufgrund ihrer Zweisprachigkeit ein besseres Verständnis und somit einen Vorteil beim Dolmetschen zu haben.

I: Und hat sich deine Zweisprachigkeit in irgendeiner Art und Weise auf den Lernprozess des Dolmetschens ausgewirkt?

IP8: Ja, ich finde, ich bin natürlich viel besser. Zwischen meinen zwei Sprachen bin ich natürlich viel, viel besser als C-A. Da mache ich mir überhaupt keine Sorgen. Nur die Terminologie muss man halt eben beherrschen. Das Verständnis ist natürlich da. Absolutes Verständnis. Ich habe heute aus [der C-Sprache] ins Deutsche [B-Sprache, austauschbar mit A-Sprache] gedolmetscht, ich habe teilweise das Gefühl gehabt, ich verstehe das nicht, wenn gewisse Worte nicht so ausgesprochen werden, wie ich sie vielleicht erwarte. Und die Akustik und was auch immer mitspielt, man erkennt das Wort nicht mehr so schnell. Und bei meinen

zwei Sprachen erkenne ich alles, auch wenn ich ein Wort nicht höre, verstehe ich aus dem Kontext sofort, worum es geht. [...].

I: Und jetzt auf die A-Sprache bezogen. Hast du das Gefühl, beim Dolmetschen in die A-Sprache, dass du besser, schlechter oder gleich gut bist wie jemand, der einsprachig aufgewachsen ist? [...].

IP8: Natürlich bin ich besser. Wenn ich zwei Sprachen als Muttersprache, also auf Muttersprachenniveau habe und angenommen, jemand hat nur A-Muttersprache, B ist schon Fremdsprache und ich habe A und B Muttersprache, dann bin ich natürlich besser. Weil, ich verstehe ja alles viel besser. Die Ausgangssituation ist für mich viel besser. [...]. Weil, das Verständnis ist ja wichtig. Absolut.

Auch IP9 gab ein besseres Verständnis als Vorteil an.

I: Glaubst du, haben zweisprachig Aufgewachsene einen anderen Lernprozess beim Dolmetschen?

IP9: Ich weiß es nicht, aber ich glaube, es ist sicherlich leichter, also, wenn man schon mit einer Sprache aufgewachsen ist, weil, es ist einfach ein Gefühl da. Man hört dann sofort... Also, mir tut es dann in den Ohren weh, wenn ich etwas Falsches höre. Also, ich höre das dann sofort, wenn es falsch ist. Und ich glaube es ist total anders, wenn man eine Sprache erst neu erlernt, man muss sich dann erst in die Kultur einleben und überhaupt sehen und hören.

I: Und vom Verständnis her ist es einfacher?

IP9: Genau, vom Verständnis, sicher. [...].

IP9: Bei manchen Sachen denke ich mir schon, dass einer, der damit aufgewachsen ist, es besser versteht, klar. Wie vorher schon erwähnt, das Verständnis ist viel, viel besser.

Wie aus der Analyse und den angeführten Zitaten ersichtlich wird, empfinden die Interviewpartnerinnen ihre Zweisprachigkeit aufgrund des stärker ausgeprägten Verständnisses der Sprache als etwas Positives. Im Vergleich zu einsprachig Aufgewachsenen sind sie „ein bisschen weiter“, da ihre B-Sprache eine Muttersprache und nicht, wie bei ihren monolingualen KollegInnen, eine Fremdsprache ist. IP9 erwähnte das – im Vergleich zu einsprachig Aufgewachsenen – stärker ausgeprägtes Sprachgefühl in ihrer zweiten Muttersprache.

4.10 Die Gefahr „faul zu werden“

Zwei Interviewpartnerinnen erwähnten einen Aspekt, der wichtig erscheint. Sie sind nämlich der Auffassung, dass man als zweisprachig Aufgewachsene/r eher dazu

tendiert, die Vorbereitungsarbeiten in den Lehrveranstaltungen, in denen mit ihren beiden Muttersprachen gearbeitet wird, auf die leichte Schulter zu nehmen.

IP11: [...] Die Gefahr besteht, dass man sich denkt „Ja, okay, ich kann das [...]“. Und ich sehe es bei mir, wenn es zum Beispiel um [MS1] geht, war ich am Anfang viel lockerer drauf [...]. Bei [C-Sprache] habe ich gewusst, das ist eine Fremdsprache. Da habe ich mich viel besser vorbereitet, einfach. Und ich glaube, das ist eine Gefahr, weil, ja, im Endeffekt musst du dich immer vorbereiten, egal in welche Sprache du dolmetschst, denke ich mir. Vor allem, wenn du noch studierst.

I: Gab es irgendwelche Probleme beim Dolmetschen, die aufgrund der Zweisprachigkeit aufgetreten sind?

IP8: Ja, man ist faul. Man macht nicht sehr viel. Das ist das Problem. Man macht nicht sehr viel Terminologie. [...].

Ein weiterer erwähnenswerter Aspekt ist die Beobachtung, dass die Sprachkompetenz immer einem Wandel unterworfen ist.

4.11 Sprachbeherrschung als ein sich ständig verändernder Zustand: Sprachfähigkeit im Wandel

Im folgenden Kapitel werden Aussagen der Interviewpartnerinnen angeführt, die darauf hinweisen, dass die Sprachfähigkeit einem ständigen Wandel unterworfen ist.

IP6 befand sich zum Zeitpunkt des Interviews in einer Phase, in der sie ihre A-Kompetenz in Bezug auf die sprachliche Flexibilität als schlechter im Vergleich zu einer einsprachig aufgewachsenen Person wahrnahm, betonte jedoch, es handele sich um einen momentanen Zustand, der ständig im Wandel ist und sich verändert, wenn man sich der jeweiligen Sprache mehr zuwendet. Auch IP11 äußerte eine ähnliche Aussage. Ihrer Ansicht nach hängt die momentane Sprachkompetenz davon ab, wie viel man sich mit der Sprache auseinandersetzt.

I: [...] Glaubst du, dass du in Bezug auf die sprachliche Ausdrucksweise oder Flexibilität in der A-Sprache einen Nachteil oder einen Vorteil hast, einsprachig Aufgewachsenen gegenüber?

IP11: Ich glaube, teilweise Nachteil. Hängt davon ab, wie sehr ich mich mit meinem Deutsch auseinandersetze. Wenn ich jetzt nichts mache und nichts lese und einfach nur ab und zu so Alltags-Smalltalk führe [...], das sackt ab, das ist ein Wahnsinn. Aber ja, wenn ich mich wieder mehr auseinandersetze, dann erwacht es dann alles [...].

Auch folgende Aussage von IP11 verdeutlicht den dynamischen Charakter der

Sprachbeherrschung bei zweisprachig Aufgewachsenen.

IP11: Es hängt davon ab, wie oft ich Deutsch verwende. Zum Beispiel in den Sommerferien. [...] Ich wusste nicht, wie ich den Satz anfangen soll und plötzlich war es so „Super, und wie beende ich jetzt den Satz?“. Irgendwie habe ich das Gefühl, bei mir ist es so, wenn ich zum Beispiel Deutsch längere Zeit nicht verwende. Wirklich zwei, drei Monate, dann kommt es irgendwie in die letzte Schublade [...]. Ich vergesse die Sachen nicht, aber irgendwie, als wären sie eingeschlafert worden [...].

IP12 äußerte ebenso den Gedanken, sie fühle sich in ihrer Bildungssprache besser, aber nur weil sie die Gelegenheit dazu habe, diese Sprache zu nutzen. Bei IP8 änderte sich die dominante Sprache mehrmals, was auf einen zweifachen Ortswechsel zurückzuführen ist.

I: Haben sich die beiden Sprachen durch das Studium ein bisschen angeglichen? Oder war das schon vorher?

IP8: Ja,ja. Jetzt bin ich auf einem Gleichstand. Jetzt bin ich auf jeden Fall auf einem Gleichstand. Davor hatte ich natürlich viel weniger Deutschkenntnisse, weil ich bin ja aus [MS1-Land], mit frischen [MS1]-Kenntnissen, also aktuell habe ich damals mehr [MS1] gesprochen, dann bin ich nach Wien gekommen, fürs Studium. Dann hier eben Deutsch gehabt. Plötzlich nur noch Deutsch gesprochen. Dann gab es eine Zeit, in den ersten zwei, drei Jahren, da ist mein [MS1] absolut schlecht [geworden]. Ich habe mich nur auf Deutsch konzentriert und habe dann aber wieder alles aufgeholt durch Lesen, durch aktive Kommunikation, durch Fernschauen, durch Aufenthalte in [MS1-Land]. Jetzt bin ich wirklich auf einem Gleichstand. Das kann ich schon sagen. Jetzt ist es wirklich toll. Eine Zeit lang habe ich wirklich... Ich habe [auf MS1] maturiert und dann plötzlich mache ich auf [MS1] Fehler [...].

Folgende Aussage von IP8 verdeutlicht ebenso den dynamischen Charakter der beiden Sprachen:

I: Hast du irgendwann einmal deine Zweisprachigkeit verloren, also dass du das Gefühl hattest...

IP8: Ja,ja. Also, ich hatte gegen Ende des Österreich-Aufenthaltes, hatte ich schon das Gefühl, dass ich weniger [MS1]... also, ich habe es passiv gut verstanden, sehr gut, jetzt aber nicht alles beherrscht, weil ich die Sprache nicht so viel gesprochen habe.

I: Und jetzt ist es wieder ausgeglichen?

IP8: Jetzt ist es ausgeglichen. Jetzt kann ich wirklich sagen, jetzt bin ich zweisprachig. [...].

Dies alles sind Hinweise auf den auch bei Diewald (2006) erwähnten dynamischen

Charakter, dem die *echte Zweisprachigkeit* unterliegt.

Neben dem Hinweis auf den dynamischen Charakter der Zweisprachigkeit und der Dominanz der Muttersprachen wird hier der enorme Einfluss der sprachlichen Umgebung und der Schulbildung sichtbar. Es war stets die Sprache dominant, in der die Schulbildung zum jeweiligen Zeitpunkt stattfand.

4.12 Präferenzen der Zielsprache beim Dolmetschen

Ein weiteres Phänomen, welches im Laufe der Interviews bei einigen Studentinnen beobachtet werden konnte ist ein sich ständig veränderndes Gefühl der dominierenden Sprache beim Dolmetschen. Ähnlich der Empfindung der sich ständig verändernden dominanten Sprache unterliegt das Gefühl, in die eine oder andere Muttersprache besser dolmetschen zu können, einem Wandel.

Aus den Interviews konnte in Hinsicht auf die Präferenzsprache beim Dolmetschen gefolgert werden, dass sechs (IP1, IP3, IP4, IP7, IP10, IP12) von insgesamt elf Interviewpartnerinnen (IP2 machte keine Angabe zu diesem Thema) es bevorzugen, in ihre Bildungssprache, die bei allen die zweiterworbene Muttersprache ist, zu dolmetschen.

I: [...] Und in welche Sprache dolmetschst du am liebsten?

IP7: Ins Deutsche oder manchmal auch [in die C-Sprache], weil ich dann denke, okay, da kann ich mich einfacher ausdrücken, da muss ich nicht lange überlegen wie im Deutschen, damit ich schön klinge, sondern, dass ich dann einfach drauf los, also, da nehme ich das Schnellstmögliche, das Einfachste, was mir sofort einfällt, und deswegen fällt es mir manchmal sogar leichter [in die C-Sprache] zu dolmetschen, je nachdem natürlich, was für ein Text das ist.

IP10 äußerte sich zum Thema Präferenzsprache beim Dolmetschen folgendermaßen:

IP10: Wobei es trotzdem schwerer ist für mich [in die MS] zu dolmetschen.

I: Es ist einfacher ins Deutsche?

IP10: Es ist auf jeden Fall einfacher ins Deutsche. Weil man die Phrasen parat hat. In [MS] ist man zögernder. Es ist so: „Kann ich das jetzt sagen?“. Ja, die Grammatik ist auch schwerer, also schwer. Für mich natürlich schwerer als im Deutschen, deswegen muss man da viel mehr aufpassen, das Selbstvertrauen geht da relativ schnell flöten.

Drei Interviewpartnerinnen (IP8, IP9 und IP11) gaben an, keine Präferenzen der Zielsprache beim Dolmetschen zu haben. Zwei der drei Interviewpartnerinnen (IP8 und

IP11) absolvierten ihre Schulbildung in ihren beiden Muttersprachen. Hier ist ein eventueller Zusammenhang zwischen Schulbildung und bevorzugter Sprache vorhanden. Dieser kann jedoch nur vermutet werden. Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass bei DolmetschstudentInnen mit einer Muttersprache diese automatisch die bevorzugte Sprache beim Dolmetschen ist. IP9 gab an, in alle ihre drei Arbeitssprachen gerne zu dolmetschen.

IP9: Zur Frage, in welche Sprache ich gerne dolmetsche, habe ich keine Präferenzen. Ich habe das gerne, wenn es variiert, dann wechsele ich meine Sprachen ab, und ich habe das gerne.

Auch bei IP11 wurde deutlich, dass die Sprache, in die man am liebsten dolmetscht, variieren kann.

IP11: [...]. Wenn mir eine Dolmetschung gelingt, dann denke ich mir: „Ja, okay“. Es ist eher ausgeglichen, denke ich mir. Weil, ich liefere teilweise eine deutsche Dolmetschung, wo ich mir denke „Geh bitte, was soll das!“. Eher ausgeglichen. Vielleicht tendiere ich in letzter Zeit dazu, besser [in die MS] dolmetschen zu können.

IP8 leistete mit ihrer Aussage ebenso einen Beitrag zu diesem Thema.

I: In welche Sprache dolmetschst du am liebsten? Was sind deine Präferenzen?

IP8: [In MS2] oder [in MS1]. Die zwei. Ich habe keine wirklichen Präferenzen. Vielleicht, wenn es um ein spezifisches Fachgebiet geht – jetzt müsste ich dann wissen, welches Fachgebiet – würde ich mich vielleicht für die eine oder die andere entscheiden. Aber allgemein kann ich keine Präferenzen angeben.

Eine Interviewpartnerin (IP5) hatte zum Zeitpunkt des Interviews noch zu wenig Dolmetscherfahrung, um auf diese Frage eine Antwort geben zu können. Eine weitere Interviewpartnerin (IP6) gab an, am liebsten in ihre Muttersprache, die als B-Sprache angegeben wurde, zu dolmetschen. Dies sei laut ihr aber nur der momentane Zustand.

Bei fast allen Interviewpartnerinnen wurde sichtbar, dass die bevorzugte Sprache, in welche man dolmetscht, nicht immer die A-Sprache ist. Interessant scheint die Beobachtung, dass bei den Interviewpartnerinnen, die ihre Schullaufbahn in ihren beiden Muttersprachen absolvierten, oft beide Sprachen als bevorzugte Sprachen bestehen. Denjenigen Interviewpartnerinnen jedoch, die nur in Österreich die Schule besuchten, fällt das Dolmetschen in die A-Sprache wesentlich leichter. Als häufiger Grund für die Schwierigkeit, in die meist ersterworbene Muttersprache zu dolmetschen, wurde fehlendes Vokabular angegeben.

4.13 Anstreben einer Doppel-A-Kombination

Zehn von 12 Interviewpartnerinnen wurde die Frage gestellt, ob sie in Zukunft eine Doppel-A-Kombination anstreben. Diese wurde folgendermaßen beantwortet:

Nur drei Interviewpartnerinnen (IP6, IP8, IP9) gaben an, eine Doppel-A-Kombination anzustreben, wobei IP6 den Gedanken äußerte, bereits über solch eine Kombination zu verfügen.

Fünf Interviewpartnerinnen (IP1, IP2, IP4, IP7, IP12) waren der Auffassung, dass sie im Moment noch nicht so weit sind, zwei A-Sprachen zu haben. Einige davon gaben an, sich im Moment eine Doppel-A-Kombination nicht vorstellen zu können.

I: Strebst du später eine Doppel-A-Kombination an? Würdest du das wollen?

IP7: Also im Moment kann ich mir das nicht vorstellen. Aber es wäre natürlich sehr interessant. Ich glaube aber nicht, dass ich in der Lage dazu bin. Zumindest, zum jetzigen Zeitpunkt kann ich mir das nicht vorstellen.

Eine Interviewpartnerin gab an, zuerst ihre A-Sprache auf ein entsprechendes Niveau bringen zu wollen. IP2 brachte die sich immer verändernde Dominanzverteilung der beiden Sprachen, die als eine Besonderheit zweisprachig Aufgewachsener gesehen werden kann, zum Vorschein und meinte, zuerst eine Sprache als komplette Muttersprache erwerben zu wollen, bevor sie eine Doppel-A-Kombination anvisiert.

I: Und wenn du fertig bist, strebst du eine Doppel-A-Kombination an?

IP2: Nein, nein.

I: Warum?

IP2: Wenn ich etwas anfangen, dann will ich es richtig machen. Weil ich denke, es ist besser eine Sprache zu pflegen, damit sie wirklich eine A ist, zum Beispiel [MS2] oder [MS1], ich weiß noch nicht. Und B und C. Und dann, wenn ich das Gefühl habe, ich bin sicher mit meinen Muttersprachen, nach einigen Jahren, dann will ich vielleicht zwei A haben. Aber nicht von Anfang an.

Eine Interviewpartnerin (IP10) äußerte den Wunsch, lieber ihre Sprachkombination beibehalten und ihre Muttersprache auf einem B-Niveau belassen zu wollen. Zwei Interviewpartnerinnen (IP1 und IP12) äußerten den Gedanken, dass man sich in der sprachlichen Umgebung der als B-Sprache angegebenen zweiten Muttersprache aufhalten muss, um ein A-Niveau zu erreichen.

I: Und strebst du irgendwann einmal an, dass du zwei A-Sprachen hast? [MS1], [MS2] bzw.

Deutsch?

IP1: Ich strebe es zumindest an, dass ich es so gut es geht kann, aber ich wünsche, ich könnte [...], aber ich glaube nicht, dass ich es... Ich will es können und vielleicht, wenn ich halt länger dort wohne oder lebe, dann wird es. Also, ich rechne auch damit, dass ich, wenn ich nach [MS-Land] fahre, dass sich das so automatisiert, dass ich mich dann wieder sehr wohl fühle in der Sprache.

I: Strebst du eine Doppel-A-Kombination an?

IP12: Nicht bewusst. Nicht bewusst. Aber ich glaube, ich wäre so einer Kombination offen gegenüber. Wenn ich jetzt zum Beispiel [im HL] die Möglichkeit hätte zu arbeiten und die Erfahrung zu sammeln und dann könnte ich mit der Zeit vielleicht doch [in die MS] viel arbeiten. Aber ich lege es nicht darauf an.

In diesem Kapitel werden die verschiedenen Auffassungen zum Thema *Doppel-A-Kombination* deutlich. Nur drei Interviewpartnerinnen konnten behaupten, solch eine Sprachkombination im Rahmen ihrer beruflichen Tätigkeit als Dolmetscherin anzustreben und sich ihre zweite Muttersprache als A-Sprache beim Dolmetschen vorstellen zu können. Dies lässt den Gedanken zu, dass die Aufteilung der *echten Zweisprachigkeit* in die Kategorien *echte Zweisprachigkeit im Alltag* und *echt zweisprachige DolmetscherInnen* für eine präzisere Definition dieses Phänomens unabdingbar ist. Alle Interviewpartnerinnen gaben an, sich nach der Definition der *echten Zweisprachigkeit* als solche wahrzunehmen und von ihrer sprachlichen Umgebung als „eine von ihnen“ wahrgenommen zu werden. In der Kabine oder beim Konsekutivdolmetschen schwindet das Gefühl jedoch oft, beide Sprachen auf einem A-Niveau zu beherrschen. Weitere Hinweise, die für solch eine Unterteilung sprechen, finden sich im Kapitel 4.10 „*Sich im alltäglichen Leben und beim Dolmetschen zu 100% als MuttersprachlerIn fühlen*“.

4.14 Wahrnehmung der Zweisprachigkeit seitens der universitären Umgebung – das Gefühl, sich beweisen zu müssen

Nun werden die Eindrücke der Interviewpartnerinnen geschildert, wie diese von ihrer universitären Umgebung – den Lehrkräften und den Mitstudierenden – wahrgenommen werden.

Zwei Interviewpartnerinnen (IP1 und IP2) gaben an, dass ihre Zweisprachigkeit als etwas Positives von den Lehrenden wahrgenommen wird.

IP1: Normalerweise, wenn man jemanden kennenlernt [...], also meistens habe ich Interesse gesehen, oder dass es irgendwie super war, [...]. Also, eher positive Eindrücke, wenn man erzählt, dass man von woanders kommt.

I: Und von der Seite der Lehrenden, von den Professoren [...]?

IP1: Nein, ich glaube, sie können alle damit ganz gut umgehen, vor allem auf unserer Uni, das soll ja kein Problem sein [...].

IP2: Ich habe nie negative Kommentare gehabt. Im Gegenteil sagen Professoren: „Keine Angst, es kommt. Es kommt“. Und sie sagen „Du hast Glück, dass du zweisprachig aufgewachsen bist, keine Angst, mit der Zeit geht es, [...]“.

Auch IP6 äußerte den Gedanken, dass die meisten die Zweisprachigkeit als etwas Positives sehen.

Drei Interviewpartnerinnen (IP4, IP8 und IP11) gaben an, dass von zweisprachig aufgewachsenen Studierenden in den Lehrveranstaltungen mehr verlangt wird und die B-Sprache nicht als solche, sondern als eine zweite Muttersprache gesehen wird.

IP4: [...]. Mir ist nur aufgefallen, dass die [Professoren der MS], weil wir ja alle zweisprachig sind in [MS] schon viel verlangen und [MS] nicht als Fremdsprache ansehen, sondern als zweite Muttersprache.

I: Und von den Lehrenden, gab es irgendwelche Kommentare? Hast du das Gefühl, dass sie eine gewisse Einstellung der Zweisprachigkeit gegenüber haben?

IP8: Ja, zum Beispiel in [MS/A-Sprache] speziell wird mehr verlangt. [...], dass sie dich drannehmen. Also richtig, ärgere Reden dolmetschen. Also, wir alle in [MS]. Weil davon ausgegangen wird, dass alle Muttersprachler sind und dadurch ein gewisses Niveau herrscht. [...]. Das fördert einerseits, andererseits ist es wirklich übertrieben. Weil es ist ein großer Unterschied zwischen [der C-Sprache] und [MS2/B-Sprache]. [...]. Also, ich würde mal sagen, es herrschen große Unterschiede im Niveau.

IP11: [...] Hier am Institut habe ich das Gefühl, dass [MS], vor allem die Professoren auch, viel strenger sind und viel mehr von dir jetzt verlangen, vom Arbeitsaufwand und von dem, wie gut du vorbereitet bist [...].

Laut Aussagen von einigen Interviewpartnerinnen gaben einige Lehrende zu verstehen, dass man als zweisprachig Aufgewachsene im Nachteil sei. So berichteten IP3, IP7 und IP12 von folgenden Erfahrungen.

IP3: Probleme nicht. Aber man hat sich manchmal in diversen Übungen einfach als Mensch zweiter Klasse gefühlt. [...]. Weil es zum Beispiel eine Professorin gab, bei der zweisprachige Leute, [...] nicht wertlos, aber ich frage mich, ob es für mich ein Nachteil ist, dass ich zweisprachig bin.

I: Warum war das so, was hat sie für einen Grund dafür gehabt?

IP3: Das weiß ich nicht. Wahrscheinlich deshalb, weil die Professorin mir, also uns, also nicht nur mir, sondern anderen Studentinnen und Studenten gesagt hat, dass wir eben kein Gespür haben für die Sprache, dass wir diese Sprache nicht sprechen, sondern, dass wir diese Sprache nur verwenden, um zu kommunizieren. [...]. Aber nur in dem konkreten Fall. Sonst an und für sich nicht. Da gab es halt eine oder zwei Professoren.

Auch IP7 äußerte sich zu diesem Thema.

I: Und von den Lehrenden?

IP7: Naja, jetzt für das Sprachenpaar Deutsch – [MS], da kriegt man von einigen zu hören, dass man keine richtige Muttersprache hat. Wie letztens, am Freitag, habe ich gehört, dass es zwar super ist, dass ich immer noch so toll [MS] spreche, aber eigentlich ist es ja dann so, dass ich keine richtige Muttersprache habe. Und das bringt einen zum Nachdenken. Da ist man ein bisschen, genau, betroffen, finde ich. Dann überlegt man „Bringt es überhaupt etwas, dass ich Dolmetschen studiere? Kann ich ein guter Dolmetscher werden? Bin ich überhaupt in der Lage dazu, wenn ich keine einzige Muttersprache habe?“ [...].

IP12 gab folgende Aussage.

I: [...] Wie nimmst du die Einstellung zu deiner Zweisprachigkeit von den Lehrenden zum Beispiel wahr? Gab es irgendwelche Momente, die dir im Kopf geblieben sind bezüglich deiner Zweisprachigkeit in Bezug auf das Dolmetschen?

IP12: Ja, also eher, dass etwas fehlt, als eine Bereicherung.

I: Also negativ bemängelt.

IP12: Ja, negativ vielleicht nicht. Also, das war immer sehr positiv, wie sie Kritik geäußert haben. Also, es war konstruktive Kritik. Und auch so gemeint, auch so rübergekommen. Also, das war nie so irgendwie... Da gab es schon Momente, aber das hatte etwas mit der Persönlichkeit der Person zu tun. [...]. Aber eben so ein bisschen, so: „Ja, Frau [Name von IP12], da fehlt etwas“. Es war so immer ein bisschen, wie wenn da eben etwas fehlen würde, und nicht so: „Sie haben ja das andere so gut, und dann haben sie ja beides“.

IP6 und IP10 beschrieben das Gefühl, sich aufgrund ihrer Zweisprachigkeit vor anderen beweisen zu müssen.

IP6: Ich habe schon das Gefühl, dass man mehr arbeiten muss, weil man sich irgendwie für

andere beweisen muss, dass man von anderen ein bisschen... weil, mein Name sagt ja schon alles, dass ich [...] nicht aus Österreich bin, und dann ist es so irgendwie. Ich möchte nicht sagen, dass man diskriminiert wird, es ist nicht so, aber trotzdem habe ich das Gefühl, dass man schon ein bisschen mehr arbeiten muss, um sich auch beweisen zu können.

[...]

IP6: Man hat wahrscheinlich schon andere Herausforderungen [...]. Da muss ich kurz überlegen. Naja, wenn, dann bezieht sich das eher so auf den Migrationshintergrund. Dass man halt vielleicht von der Umgebung einfach, dass die Leute einen mit anderen Augen sehen. Das klingt alles so blöd. Man ist nicht wirklich fremd, aber es ist schon irgendwie [...]. Die kulturell bedingten Sachen, das kann eine Herausforderung sein. Aber sonst, vom Sprachlichen her, nein. Da würde mir jetzt nichts einfallen. [...].

IP10 bezog sich auf ihre Erfahrungen in der Schule und später auf die Erwartungen seitens der Lehrenden.

IP10: Das war so, dass ich selber das Gefühl hatte „Jetzt werde ich anders behandelt“, als ob ich es nicht könnte. [...]. Man muss sich vielleicht ab und zu ein bisschen mehr beweisen. War jetzt nicht so der Extremfall, aber ab und zu war das, glaube ich, schon der Fall. [...].

IP10: Also, ich glaube, sie erwarten von uns auf jeden Fall, dass wir die Sprache besser können, als sie durchschnittlich alle können, in der B-Sprache. In der A-Sprache habe ich jetzt eigentlich keine Erfahrungen gemacht, dass ich sage, die Professoren würden uns irgendwie anders einschätzen oder mehr oder weniger erwarten.

IP7 und IP8 berichteten von Aussagen seitens Mitstudierender, die, im Gegenteil zu den Einstellungen der Lehrkräfte, positiv ausfielen.

I: Wie nimmst du die Einstellung von KollegInnen wahr zu deiner Zweisprachigkeit?

IP8: Es sind alle begeistert. Für die ist es halt toll, weil es bedeutet meistens weniger Arbeit.

IP7: Sie rechnen damit, dass man einfach viel besser ist als sie, weil man ja zweisprachig aufgewachsen ist. Wenn man das von außen hört: „Ja, du kannst es doch eh“ und beneiden einen so ein bisschen darum, habe ich das Gefühl. Aber ich bin es auch irgendwie satt, jedes Mal erklären zu müssen, dass es mir genauso schwer fällt, [in die MS] zu dolmetschen wie ihnen. Vielleicht fallen mir einige Sachen einfacher, oder ich kann vielleicht die Grammatik etwas besser, natürlich, weil ich ein besseres Gefühl für die Sprache habe, aber andere erwarten von dir, oder rechnen damit, dass du es besser kannst, weil du ja zweisprachig aufgewachsen bist. Aber sonst interessiert sie nicht, wann du, wie oft du die Sprache sprichst oder wann du nach [Land der Bildungssprache] gekommen bist und so weiter. Sie nehmen einfach an, dass du es viel besser kannst, weil du zweisprachig bist. Weil man halt so klingt. [...].

IP9 meinte, anfänglich eine negative Einstellung seitens der Lehrenden beobachtet zu haben, die sich jedoch mit der Zeit änderte.

IP9: Also am Anfang vom Studium haben uns die Professoren in [MS] gesagt, dass uns das irgendwie gar nichts bringt, gar nichts helfen wird, dass wir jetzt zweisprachig aufgewachsen sind, dass wir trotzdem sehr viel arbeiten müssen. Und das war am Anfang schon ein bisschen ein Schock [...]. Aber mit der Zeit finde ich schon, dass es Vorteile hat. Würde ich sagen. Die Professoren haben gesehen, die Menschen, die zweisprachig aufgewachsen sind, haben schon ein größeres Potenzial. [...].

Auch IP11 meinte, in Bezug auf ihre B-Sprache, dass sie anfangs die negative Einstellung der Lehrenden zu spüren bekam, die sich jedoch mit der Zeit legte.

I: Wie nimmst du die Einstellung von deinen Kollegen oder von den Lehrenden zu deiner Zweisprachigkeit wahr? Ist dir irgendetwas aufgefallen [...]?

IP11: Wenn es Deutsch ist, dann fällt mir nichts auf. [In MS/B-Sprache] ist es mir schon teilweise aufgefallen, dass sie differenzieren. „Ah, Sie sind hier geboren“. Nicht 100%ige Muttersprachlerin. Das ist jetzt bei mir weniger, aber allgemein ist es da. Aber am Anfang habe ich es schon gemerkt, so auf die Art: „Ja, okay, die ist aus [HL] hergekommen, um zu studieren“. Und ich studiere hier und bin hier geboren und so weiter.

I: Also sehen sie dich nicht als 100%ige Muttersprachlerin?

IP11: Ich glaube, jetzt schon eher. Am Anfang, am Anfang habe ich es zu spüren bekommen. Jetzt spüre ich es nicht mehr, aber ich weiß genau, dass sie wissen, dass ich zweisprachig bin, weil sie mich schon seit vier Jahren kennen. Aber am Anfang war es schon.

[...]

Man hat es gespürt, so eher ins Negative, dass jetzt [deine MS] nicht so gut ist, auf die Art.

I: Und beim Deutschen nichts?

IP11: Nein.

Die Tendenz, die auch in Diewald (2006) thematisiert wird, nämlich, Zweisprachigkeit als etwas Negatives zu betrachten und die durchaus positive Ansicht zu diesem Thema seitens einsprachig aufgewachsener MitstudentInnen wurde hier im Großen und Ganzen bestätigt.

Darüber hinaus wurde den Interviewpartnerinnen die Frage gestellt, ob sie einen Akzent in ihren Muttersprachen im Alltag und beim Dolmetschen haben.

4.15 Akzent

Im Folgenden wird die subjektive Wahrnehmung der Interviewpartnerinnen zum Thema Akzent dargestellt.

Drei von insgesamt 12 Interviewpartnerinnen (IP5, IP6 und IP12) äußerten die Aussage, einen Akzent in ihrer Bildungssprache (Deutsch) zu haben. Dieser scheint sie jedoch nicht zu stören und wird als natürlich empfunden. Die restlichen neun Interviewpartnerinnen gaben an, keinen Akzent in ihrer Bildungssprache zu bemerken. Eine Interviewpartnerin meinte, sie höre sich „deutsch“ an und bezog die Aussage auf ihre Bildungssprache Deutsch und darauf, dass keine dialektalen Färbungen in ihrer Bildungssprache herauszuhören sind. Eine weitere Interviewpartnerin (IP9) gab an, einen regionalen Dialekt in ihrer Bildungssprache Deutsch zu sprechen, der auf das Aufwachsen in der Region, in der dieser Dialekt gesprochen wird, zurückzuführen ist. Nur eine Interviewpartnerin meinte, der Akzent in der Bildungssprache wird beim Dolmetschen stärker.

I: [...] Hast du einen Akzent [in der MS] und im Deutschen?

IP12: Ja, das Witzige ist, [in der MS] nicht, in Deutsch ja.

I: Und beim Dolmetschen wird es beibehalten oder wird der Akzent stärker oder?

IP12: Der Akzent wird stärker, wenn ich nur in so kurzen Momenten, das merke ich. Wenn ich besonders aufgeregt bin, wenn der Zeitdruck groß ist, dann wird er stärker. Und ja, das ist es eigentlich. Und eben dasselbe passiert mit halt auch [in der MS] manchmal. Dass ich da auch, glaube ich, dass ich eben, wenn es stressig ist, Deutsch einfließen lasse. Also auch die Aussprache und so.

Bei allen anderen Interviewpartnerinnen gilt die Aussage über den Akzent in der Bildungssprache sowohl beim Dolmetschen als auch im Alltag.

Eine Interviewpartnerin (IP1) meinte lediglich, Versprecher oder Ausrutscher beim Dolmetschen in ihrer Bildungssprache zu beobachten. Eine Interviewpartnerin (IP5) gab an, Artikulationsprobleme in der Bildungssprache beim Dolmetschen zu haben und sich außerdem in ihrer Muttersprache einen „österreichischen“ Sprachstil angeeignet zu haben.

IP5: [...] Mir wurde vor kurzem gesagt, dass ich so eine Art hätte, so einen Sprachstil, wenn ich rede, so langsam, geduldig. Wie eine Österreicherin, sage ich jetzt mal. Wie eine Fremde. Vielleicht liegt es an regionalen Unterschieden. Ich hätte gesagt, dass die Leute temperamentvoller sind und solche Sachen. [...].

I: Das Kulturelle eher.

IP5: Ja, genau. Aber so akzentmäßig glaube ich nicht. [...]. Nur so ein bisschen vom Stil.

Betrachtet man die Muttersprache, die meistens die ersterworbene Sprache ist, so gaben auch drei Interviewpartnerinnen an, einen Akzent in dieser zu haben (IP1, IP2, IP10). Die restlichen neun Interviewpartnerinnen haben laut eigener Einschätzung keinen Akzent in ihrer Muttersprache.

IP10: [In MS], ich vermute mal, man hört schon irgendwo heraus, ich höre es von anderen auch, man hört sicher heraus, dass wir eben ausgewandert sind und hier aufgewachsen sind. Wir haben sicher einen gewissen Akzent, werden wir schon haben. Wir selber hören ihn nicht so deutlich, aber, ja, es ist mir schon gesagt worden. Ich selber höre es nicht, meine Familie sagt es auch nicht, aber [...].

Was den Akzent bei *echt Zweisprachigen* betrifft, so konnte die anfängliche Annahme, dieser würde sich beim Dolmetschen aufgrund der Nervosität und dem Stress, der in einer Dolmetschsituation normal ist, verstärken, nicht bestätigt werden. Lediglich eine Interviewpartnerin gab diesen Gedanken wieder. Die Interviewpartnerinnen haben selten einen Akzent in ihren beiden Muttersprachen und wenn, dann wird dieser als etwas Natürliches wahrgenommen, ohne, dass diesem verstärkte Aufmerksamkeit geschenkt wird.

4.16 Die Wahrnehmung der beiden Kulturen, Zugehörigkeitsgefühl und kulturelles Wissen

Im folgenden Kapitel wird auf das Thema *kulturelle Identität* eingegangen. Genau wie bei Diwald (2006) und Imhof (2011) zeigte sich auch in der vorliegenden Arbeit, dass sich die Interviewpartnerinnen sowohl der einen als auch der anderen Kultur zugehörig fühlen und sich bis zu einem gewissen Grad mit beiden Kulturen identifizieren können. Dieses Phänomen wird, wie bereits in den theoretischen Überlegungen erörtert, als *Dekulturierung* bezeichnet. Die Interviews bringen folgende Ergebnisse zum Vorschein:

Vier von insgesamt 12 Interviewpartnerinnen (IP7, IP8, IP9 und IP12) äußerten die Aussage, sich in ihren beiden Kulturen wohl zu fühlen. Folgende Aussagen von IP8 und IP9 scheinen repräsentativ für diese Einstellung.

I: Fühlst du dich in den beiden Kulturen als 100%ig zugehörig?

IP8: Ja, ja, auf jeden Fall. Jetzt kann ich das gut sagen, weil jetzt bin ich vor Kurzem aus dem Urlaub zurückgekommen. Und wie wir am Flughafen von Kairo gewartet haben, auf unseren

Flug, war die Ansage und dann nach der Ansage eben für den Austrian Airlines Flug, kam ein Stück von Mozart, [...], klassische Musik. Und das war echt schön. Das hat sofort ein wolliges Gefühl hervorgebracht. [...]. Heimat und Zuhause. Das war angenehm. Das gleiche empfinde ich auch für [HL], wenn ich irgendwo [Musik aus HL] höre oder irgendetwas [HL-ändisches] sehe, das ist gleich.

I: Wie steht es mit deiner kulturellen Identität? Fühlst du dich in beiden Kulturen 100%ig zugehörig?

IP9: Das ist eine schwierige Frage. Ich weiß nicht. Es kommt darauf an. [...]. Die Sitten und Bräuche sind ganz anders als [im HL]. Und ich bin ja nicht irgendwie mit Weihnachtsbräuchen von Österreich groß geworden, obwohl die natürlich auch schon Einfluss auf uns genommen haben. Sogar auf meine Eltern. Zum Beispiel Weihnachtsgeschenke, das wurde irgendwie dadurch bei uns eingeführt, weil das ja in Österreich auch gemacht wird. [...]. Ich weiß nicht, wenn mich jemand fragt, mit wem ich mich identifiziere. Ich weiß nicht. Ich fühle mich überall zu Hause. In beiden Kulturen. [...].

IP2, die ihre beiden Muttersprachen gleichzeitig im familiären Kontext erwarb, gab an, dass die Kultur der stärkeren Muttersprache, die auch im Studium als A-Sprache dient, dominiere. Dies sei auf den zehnjährigen Aufenthalt im Land dieser Kultur zurückzuführen.

I: Fühlst du dich zu 100% der [Kultur der MS1], als eine Angehörige dieser Kultur?

IP2: Jaja, ich fühle mich schon, mehr oder weniger, würde ich sagen. Ja,ja, schon. [...].

I: Also, fühlst du dich in beiden Kulturen eigentlich wohl?

IP2: Ich gehöre mehr der [Kultur der MS1] als der [Kultur der MS2] an, weil, ich habe zehn Jahre dort gewohnt, das heißt, ich kenne besser die [Kultur der MS1], weil ich dort gewohnt habe, zehn Jahre, aber ich habe mich immer für die [Kultur der MS2] interessiert. [...].

Sechs der 12 Interviewpartnerinnen (IP1, IP3, IP4, IP5, IP10 und IP11) gaben an, sich ihrer muttersprachlichen Kultur stärker zugehörig zu fühlen und das trotz der sprachlichen Dominanz der Bildungssprache, die zumindest bei IP3, IP4 und IP10 protokolliert wurde.

IP1: Also, sehr lange habe ich mich als [Zugehörige der muttersprachlichen Kultur] gefühlt, die halt in Österreich wohnt. Bis ich das erste Mal von Österreich weggezogen bin, bis ich dann in [Land der C-Sprache] war. Und dann habe ich gemerkt, dass ich mich zu Österreich hingezogen fühle. Das sage ich mal so. Ich habe mich bis jetzt nie als, ich glaube, ich werde nie sagen können, dass ich nur Österreicherin bin. [...] Das wird nie sein.

I: Und [Angehörige der muttersprachlichen Kultur]? Nicht 100%ig oder doch?

IP1: Vom Gefühl her fühle ich mich als [Angehörige der muttersprachlichen Kultur], aber nicht nur, [...]. Also, wenn man mich fragt, dann würde ich nie mein Land [...] verleugnen oder so. Das gehört zu mir, dazu stehe ich und ich werde auch immer voll nostalgisch, wenn ich dort bin. Aber es ist genauso, dass ich Österreich total wertschätze und hier auch leben will und hier mir das vorstelle. Und deswegen gehört Österreich auch zu mir, [...]. Wenn man die Kultur und Geschichte annimmt, dann kann ich nicht sagen: „das ist meine Geschichte“.

I: Also irgendwie teils, teils.

IP1: Genau. [...] Ich mag beide Kulturen, ich interessiere mich für beide Kulturen und ich fühle mich bei beiden Zuhause, wobei natürlich das [Muttersprachliche] mehr Heimat für mich ist. [...].

IP3 lieferte folgende Aussage.

I: [...] Fühlst du dich 100%ig in der österreichischen und in der [MS-sprachigen] Kultur als Angehörige dieser Kulturen?

IP3: Ich fühle mich mehr in der [MS-igen] Kultur angehörig als ich der österreichischen Kultur. Ich weiß nicht warum. [...]. Ich glaube, weil mir diese kulturellen, die [MS-lichen] Werte wurden mir weitergegeben. Und ich weiß jetzt nicht. Ich weiß nicht, wie ein österreichisches Weihnachten aussieht. Das weiß ich nicht. Keine Ahnung. Also, kulturell würde ich sagen, ich fühle mich mehr als [Angehörige der MS-lichen Kultur]. [...].

Auch IP4 fühlt sich zur Kultur ihres Heimatlandes stärker zugehörig.

IP4. [...]. Ich weiß nicht, ob es kulturell bedingt ist oder ob ich gewisse Einstellungen habe. [...]. Ich fühle mich schon mehr mit [HL] verbunden, was gewisse Einstellungen, Meinungen angeht, als mit Österreich. Familienzusammenhalt und solche Sachen.

I: Also, da sind die Werte noch aus [HL]?

IP4: Ja, auf jeden Fall.

Als Begründung für die stärker dominierende Kultur des Heimatlandes fielen oft Begriffe wie *Werte* oder *Mentalität*. Die Interviewpartnerinnen nahmen die Wertvorstellungen der muttersprachlichen Kultur von Zuhause mit und identifizierten sich damit. Diese Beobachtung erinnert an die Überlegung, dass man sich zu der emotionalen Sprache, meist der ersterworbenen Muttersprache, stärker zugehörig fühlt. Und das, obwohl die Sprachkompetenz der Bildungssprache oft Oberhand gewinnt. Dieser Gedanke lässt sich ebenso auf die kulturelle Ebene übertragen. Die Aussagen von IP1 und IP10 scheinen an dieser Stelle passend.

I: [...] Und wie ist das Verhältnis zu deinen beiden Kulturen? Fühlst du dich den beiden Kulturen [...] zugehörig?

IP10: Ich fühle mich beiden zugehörig, ja. Aber sicher dominierend bei der [Kultur des HL].

[...] Deutsch zwar auch. Sicher, ich kenne die ganzen Bräuche, Traditionen und alles, klar. Aber wohler fühle ich mich auf jeden Fall in der [Kultur des HL].

IP1: Genau. [...] Ich mag beide Kulturen, ich interessiere mich für beide Kulturen und ich fühle mich bei beiden Zuhause, wobei natürlich das [Muttersprachliche] mehr Heimat für mich ist. [...].

IP5 merkte im Interview an, sich weder in der muttersprachlichen Kultur, noch in der Kultur der Bildungssprache zu 100% zu Hause zu fühlen. Dies erinnert an das Phänomen *Third Culture Kids (TCK)* bzw. die damit Hand in Hand gehende *Dekulturierung*.

I: [...] Und die beiden Kulturen? Fühlst du dich eher der [MS-lichen] Kultur angehörig oder der österreichischen? Oder keiner?

IP5: Ja, unsere Kultur ist sehr spezifisch. Ich glaube, es ist die dominante auch, wenn man es vergleicht. Ich beobachte es bei Leuten, ich finde das auch sehr interessant, die wirklich hier zweisprachig aufgewachsen sind und bei denen herrscht auch unsere, sage ich jetzt mal, Kultur, die [MS-liche] herrscht dann mehr vor. Die ist irgendwie dominanter. [...]. Aber bei mir ist es irgendwie anders. Wie gesagt, ich habe diese primäre Kultur, [das MS-liche]. Aber jetzt, wo ich mich hier auch zu Hause fühle, sage ich jetzt mal, trotzdem im Alltag. Ich weiß auch nicht, ich habe die [MS-liche] Kultur schon sehr stark in mir, obwohl ich halt in dieser hier lebe. Ich höre auch gerne [MS-liche] Musik, [...].

I: Also fühlst du dich jetzt 100%ig der [MS-lichen] Kultur angehörig? Oder auch nicht mehr 100%ig?

IP5: Nicht mehr 100%ig.

I: Der österreichischen auch nicht?

IP5: Nein, nein. Auch nicht, nein. Aber es ist genauso ein großer Teil, weil ich versucht habe mich so gut es geht an diese anzupassen. Aber trotzdem habe ich die andere beibehalten, nicht ganz aufgegeben. Deswegen glaube ich, sind sie gleich wichtig für mich. [...].

Auch IP6 hegt das Gefühl, keiner ihrer beiden Kulturen zu 100% anzugehören.

IP6 gibt als einzige an, sich der bildungssprachlichen, der österreichischen Kultur stärker hingezogen zu fühlen.

I: Also fühlst du dich [in MS] nicht 100% als...

IP6: Nicht 100%ig.

I: Und in Österreich, als Österreicherin fühlst du dich auch nicht oder doch ein bisschen?

IP6: Dadurch, dass ich hier aufgewachsen bin, irgendwie schon. Weil, mir sind sehr viele Dinge bekannt. Da fühle ich mich schon vielleicht ein bisschen mehr der österreichischen Kultur zugehörig.

Wie bereits in der Arbeit von Imhof (2011) ausführlich erörtert, ist das Phänomen *TCK* ein mittlerweile weit verbreitetes. Ein wesentliches Merkmal einer *Drittkulturperson* ist das unabhängig vom Aufenthaltsort auftretende Heimatgefühl, welches sich in der Aussage von IP7 wiederfinden ließ.

I: [...] Und ist es für dich ein Unterschied, ob du dich in Gesellschaft Einsprachiger aufhältst oder Zweisprachiger? Wo fühlst du dich dann wohler? Oder ist es für dich nicht relevant? Also, wenn du jetzt zum Beispiel nur mit Einsprachigen zu tun hast, fühlst du dich dann angehörig [...]?

IP7: Ja, ich fühle mich wohl, ich fühle mich eigentlich überall wohl. Aber wie gesagt, ich habe sehr viele einsprachige Freunde, [...]. Und ich glaube, sie finden es eher interessant mit mir zu tun zu haben, weil sie mich dann im familiären Umfeld auch mitbekommen. Sie finden es halt interessant, dass ich diese Zweiseitige bin oder kulturell Besondere irgendwie. Aber ich fühle mich sowohl unter meinen deutschsprachigen Freunden wohl als auch unter meinen [MS-sprachigen] Freunden oder in meiner Familie. [...].

Ich fühle mich überall irgendwie angehörig. Es ist auch im Ausland so. Im Ausland ist es genauso, wenn ich jetzt in irgendein Land gehe, glaube ich, dass ich mich schneller anpassen kann. Egal, ob es jetzt irgendetwas mit meiner Kultur zu tun hat, in der ich aufgewachsen bin. [...].

Neben dem Gefühl der kulturellen Zugehörigkeit wurde den Interviewpartnerinnen die Frage gestellt, ob sie nach eigener Einschätzung mehr, weniger oder gleich viel kulturelles Wissen hätten als ihre einsprachig aufgewachsenen KollegInnen. Diese Frage wurde an acht der 12 Interviewpartnerinnen gerichtet. Sieben der acht (IP3, IP4, IP5, IP6, IP8, IP10, IP12) sind der Auffassung, mehr kulturelles Wissen zu haben als einsprachig Aufgewachsene. Eine dieser sieben Personen (IP6) behauptete jedoch einige Wissenslücken im kulturellen Wissen zu haben.

I: Und zu deinen zwei Kulturen. Fühlst du dich in jeder Kultur als 100%ig zugehörig?

IP6: An sich fühle ich mich schon zugehörig, nur die Sache ist die, dass ich, dadurch, dass ich hier in Österreich aufgewachsen bin, schon Wissenslücken was gewisse Gegebenheiten oder bestimmte Traditionen betrifft [habe].

Eine Interviewpartnerin verstand die Frage in Hinsicht auf ihre Bildungssprache, Deutsch, und ist der Ansicht, weniger kulturelles Wissen der österreichischen Kultur zu haben als jemand, der nur Deutsch als Muttersprache hat, da die Interviewpartnerin mit ihrer muttersprachlichen Kultur mehr in Verbindung steht.

I: Und wie steht es bei dir um dein kulturelles Wissen. Glaubst du hast du mehr kulturelles Wissen oder weniger als jemand, der einsprachig ist?

IP11: Weniger. Weil ich viel mehr mit der [MS-lichen] Kultur zu tun habe.

I: Also, von der österreichischen Kultur her?

IP11: Also, ich weiß viel, aber ich lebe es nicht. Also eher [MS-lich].

Wie auch von Imhof (2011) erörtert, verbindet ein hoher Sympathiegrad Personen, die mit zwei Kulturen aufgewachsen sind (vgl. Imhof 2011: 34-50). Dies wurde auch bei IP12 sichtbar.

I: [...] Und fühlst du dich in der Gesellschaft von Einsprachigen oder Zweisprachigen eher wohler oder ist es bei dir eigentlich egal?

IP12: Es war mir immer egal, wobei ich jetzt im Studium festgestellt habe, wie gut es mir tut, wenn ich auf Gleichgesinnte treffe. [...].

4.16.1 Resümee

Bei den Interviewpartnerinnen lassen sich Merkmale von *Dekulturierung* beobachten. Dieser Aspekt wird von Grosjean (1982) und später auch von Diewald (2006) und in besonders ausführlicher Form bei Imhof (2011) diskutiert. Die Mehrheit der Interviewpartnerinnen gab an, sich sowohl als Angehörige der muttersprachlichen als auch der bildungssprachlichen Kultur zu sehen, jedoch nur selten zu 100%. Dies deutet darauf hin, dass die beiden Kulturen innerhalb eines Individuums verschmelzen und die Person Merkmale beider Kulturen verinnerlicht. Die kulturelle Identität wird aus den beiden Kulturen geformt, die kulturelle Anpassung erfolgt jedoch nie zur Gänze.

Das nächste Kapitel widmet sich der Frage, ob *echt Zweisprachige*, neben ihrer Identität als *Drittkulturperson*, sich in ihrer KulturmittlerInnenidentität von ihren einsprachig aufgewachsenen KollegInnen ihrem subjektiven Gefühl nach in irgendeiner Form unterscheiden.

4.17 Die Fähigkeit des Mitteln zwischen den beiden Kulturen als Vorteil echt Zweisprachiger

Die Frage, ob man als zweisprachig Aufgewachsene/r besser, schlechter oder gleich gut zwischen beiden Kulturen mitteln kann, wurde von zehn Interviewpartnerinnen beantwortet (bei allen außer IP2 und IP5 wurde eine Antwort auf diese Frage protokolliert). Eine der zehn Interviewpartnerinnen (IP3) ist der Meinung, dass es, vergleicht man die KulturmittlerInnenfähigkeit zweisprachig mit der von einsprachig Aufgewachsenen, keinen Unterschied zwischen den beiden gibt. Neun von zehn Interviewpartnerinnen antworteten, dass sie besser zwischen ihren Kulturen mitteln können als jene, die mit einer Sprache und Kultur aufgewachsen und die zweite Sprache als Fremdsprache haben. Folgende Aussagen wurden festgehalten.

I: Und glaubst du, dass du aufgrund deines kulturellen Wissens besser oder schlechter oder gleich gut mitteln kannst, zwischen den beiden Kulturen? Weil es ja auch ein Teil des Dolmetschens ist, das Mitteln.

IP7: Ja, ich glaube schon, [...]. Ich glaube schon, weil ich ja irgendwo auch beide Kulturen kennengelernt habe. Natürlich, als Kind ist es etwas anderes. Vielleicht kenne ich auch nicht alle kulturellen Realien oder alle kulturellen Gegebenheiten und so weiter. Vielleicht fehlt es mir auch an einigem, aber dadurch, dass ich die beiden Kulturen irgendwie kennengelernt habe und eine Idee davon habe, zumindest kann ich es mir leichter erschließen, weil ich es schon selbst irgendwie erlebt habe. Ich denke schon.

I: Und hast du das Gefühl, dass du zwischen den beiden Kulturen besser mitteln kannst als jemand, der einsprachig aufgewachsen ist?

IP8: Absolut, weil, ich habe natürlich das Feingefühl für beides. Ich kann beide Seiten verstehen. Ich kann für beide Parteien Stellung nehmen. Für mich sind beide Kulturen absolut normal und natürlich. [...].

I: Hast du das Gefühl, dass du aufgrund deiner Zweisprachigkeit zwischen den Kulturen besser oder schlechter mitteln kannst als einsprachig Aufgewachsene?

IP9: Ich denke mir, schon besser. Das hängt wieder mit dem Verständnis zusammen, oder? Warum zum Beispiel etwas ist. Weil es gibt ja viele Dinge, sie sind kulturbezogen und jemand, der eine Sprache erst neu erlernt, der muss das ja auch dazu lernen. Vielleicht ist für den das irgendwie schwieriger zu verstehen. Und wenn man das schon von klein auf mitkriegt, dann ist

es sicherlich leichter, denke ich mir [...].

I: Hast du das Gefühl, dadurch, dass du zweisprachig bist, dass du besser oder schlechter zwischen den beiden Kulturen mitteln kannst als jemand, der einsprachig aufgewachsen ist?

IP10: Besser. Besser. Auf jeden Fall. Weil ich einfach die Bedeutung hinter den Wörtern kenne und weiß, wann was gesagt wird und weiß, was das bei den Zuhörern dann auslöst, das Wort.

I: Okay. Also ein besseres Gefühl.

IP10: Feingefühl, genau.

Eine Interviewpartnerin (IP1) ist jedoch der Meinung, die bessere MittlerInnenfähigkeit habe nichts mit der Zweisprachigkeit, sondern lediglich mit dem Studium zu tun.

I: Und hast du das Gefühl, dass du aufgrund deiner Zweisprachigkeit leichter oder schwieriger zwischen den zwei Kulturen mitteln kannst, beim Dolmetschen? [...].

IP1: Leichter.

I: Weil du Zugang zu beiden Kulturen hast?

IP1: Ja genau. Aber ich glaube, es hat gar nichts mit den beiden Kulturen zu tun, sondern einfach mit unserem Studium. Das hat uns offener und toleranter gemacht und uns die Sicht, [...], die Blickwinkel gezeigt hat, dass man mit Kulturen kommunizieren kann, dass es irgendwie möglich ist. Also, ich glaube nicht, dass es an der österreichischen, der [Kultur der MS1] oder der [Kultur der MS2] liegt, dass man zu dem Schluss kommt, sondern einfach durch das Studium, durch das Bewusstwerden, genau.

Die Antworten der Interviewpartnerinnen sind ziemlich deckungsgleich mit den Überlegungen von Diewald (2006) und Imhof (2011), die die Auffassung vertreten, *echt Zweisprachige* seien geborene KulturmittlerInnen, verfügen jedoch über keine angeborene Translationsfähigkeit.

Durch das Aufwachsen mit zwei Kulturkreisen lernen sie von Kindheit an, die beiden Kulturen zu leben und zwischen diesen in gewissen Situationen zu mitteln. Was die Translationsfähigkeit jedoch angeht, so muss diese mühsam erworben werden. Diese ist, im Gegensatz zur KulturmittlerInnenkompetenz, nicht angeboren (vgl. Diewald 2006: 191).

4.18 Die Betrachtung des Erwerbs der Dolmetschkompetenz als reine Übungssache – das Fehlen einer angeborenen Translationskompetenz

Wie auch von Diewald (2006) erörtert, stellt die Translationskompetenz im Gegensatz zur KulturmittlerInnenkompetenz keine angeborene Fähigkeit dar. Das Mitteln zwischen den beiden Sprachen muss erworben werden und darf, auch wenn jemand mit zwei Muttersprachen aufwächst, nicht vorausgesetzt werden (vgl. 2006: 191).

Die Überlegung, dass *echt Zweisprachige*, genauso wie einsprachig Aufgewachsene, nicht immer für das Dolmetschen prädestiniert sind und – betrachtet man die Aussagen der Interviewpartnerinnen – die Dolmetschkompetenz nicht in Relation mit der *echten Zweisprachigkeit* steht, wird im Folgenden anhand von Beispielen aus den Interviews verdeutlicht.

I: [...] Einsprachig Aufgewachsene, bei denen die A-Sprache die einzige Muttersprache ist. Glaubst du, dass Personen sich die Dolmetschkompetenz schneller oder langsamer aneignen als jemand wie wir? Ob sie das schneller lernen oder gleich schnell.

IP1: Es kommt darauf an, wie gut sie lernen. Ich weiß es nicht. Es ist schwierig.

I: Von Personen abhängig?

IP1: Es ist von Personen abhängig, genau.

IP8 lieferte mit ihrer Aussage einen wertvollen Beitrag zu diesem Thema.

I: [...] Glaubst du, dass einsprachig Aufgewachsene schneller oder langsamer oder gleich schnell die Dolmetschkompetenz erlernen, im Vergleich zu zweisprachig Aufgewachsenen?

IP8: Das ist schwierig. Weil die Dolmetschkompetenz ja nicht nur eine erlernbare Sache ist, sondern wahrscheinlich auch ein bisschen Talent. Und deswegen glaube ich, dass es schwierig zu beantworten ist. Weil ich bin der Meinung, dass man nicht nur einfach zweisprachig sein muss. Man muss auch schnell denken können. Die, die auch in den jungen Jahren, im Kindesalter für die Eltern dolmetschen mussten, zum Beispiel auch für Bekannte, Verwandte, das kommt auch oft vor, die haben, glaube ich, diese Verknüpfung sehr schnell drauf. Und da ist sicher eine gewisse Übung schon da. Ein gewisser...

I: Automatismus?

IP8: Ja, ein Automatismus. Ja, das würde ich schon sagen. Und dadurch ist es vielleicht etwas leichter, ein kleiner Vorsprung vielleicht. Aber man kann das natürlich nicht so pauschalisieren.

Auch IP10 äußerte sich zu diesem Thema.

I: [...] Und glaubst du, im Vergleich zu einsprachig Aufgewachsenen, dass Zweisprachige schneller, langsamer oder gleich schnell die Dolmetschkompetenz erlernen?

IP10: [...]. Ich würde nicht sagen, dass wir es schneller lernen. Weil es einfach wirklich eine Übungssache ist. Es ist Talent von Vorteil, aber vor allem ist es Übungssache. Also, das merke ich jetzt im Laufe des Semesters. Je öfter man [dolmetscht], desto weniger Panik, Stress hat man. Man kann besser mit dem umgehen. Man lernt: „Okay, das habe ich gerade nicht verstanden, aber ich konzentriere mich dann nicht so sehr auf das, was ich nicht verstanden habe, sondern versuche wieder dort anzusetzen, wo ich etwas verstanden habe. Ich glaube, das ist dann eher diese Dolmetschtechnik. Ich würde es nicht so vergleichen, die Dolmetschtechnik mit den zwei Sprachen. Das würde ich nicht sagen. [...].

I: Glaubst du, dass einsprachig Aufgewachsene, mit ungefähr derselben Dolmetscherfahrung die Dolmetschkompetenz schneller, gleich schnell oder langsamer erlernen, im Vergleich zu Zweisprachigen?

IP11: Nein, ich glaube, das ist eine Frage der Übung.

Betrachtet man Antworten der Interviewpartnerinnen auf die Frage, ob sie die Dolmetschkompetenz schneller, langsamer oder gleich schnell im Vergleich zu einsprachig Aufgewachsenen erwerben, so war oft die Antwort zu hören, dass das Erlernen der Dolmetschfertigkeit „reine Übungssache“ ist und nicht mit Zweisprachigkeit und dem Beherrschen der beiden Muttersprachen im Zusammenhang steht.

Die oben angeführten Aussagen lassen die Schlussfolgerung zu, dass die Dolmetschfertigkeit eine erlernbare Fähigkeit darstellt und mit genug Übung beherrscht werden kann.

Diese Beobachtung steht im Gegensatz zur Aussage von Seleskovitch (1988), die behauptet, *Sprachlose* seien nicht dazu befähigt, den DolmetscherInnenberuf auszuüben. Dieser Aspekt wird im Kapitel *Diskussion der Ergebnisse* genauer erörtert.

Auch die Frage, ob man als zweisprachig Aufgewachsene/r schneller, langsamer oder gleich schnell die richtigen Äquivalente findet, erwies sich im Nachhinein als nicht aussagekräftig. Die Antworten zeigten lediglich das bereits erworbene Niveau der Dolmetschkompetenz und nicht, wie ursprünglich gedacht, den Unterschied zwischen einsprachig und zweisprachig Aufgewachsenen, die einem natürlichen Spracherwerbsprozess unterlagen.

I: Glaubst du, dass dir schneller, langsamer oder gleich schnell die richtigen Äquivalente beim Dolmetschen einfallen, im Vergleich zu einsprachig Aufgewachsenen?

IP7: Je nachdem, in welchem Gebiet wir uns befinden. Also, ich denke mal, wenn es jetzt irgendetwas Alltägliches ist, dann fällt mir das sicher schneller ein. Denke ich.

I: Weil man das parat hat.

IP7: Genau, weil ich ja alltäglich damit umgehe. Aber wenn das jetzt irgendetwas Spezielles ist, also irgendein Fachgebiet, glaube ich nicht, dass es bei mir schneller geht als bei einem Einsprachigen. Glaube ich nicht.

Auch IP9 gab zu verstehen, dass das Aktivieren von den Äquivalenten in der jeweils anderen Sprache eine Übungssache ist, meinte aber auch, dass Zweisprachige die Wörter eher parat haben könnten.

I: Und glaubst du, dass dir schneller, langsamer oder gleich schnell die richtigen Äquivalente beim Dolmetschen einfallen als jemandem, der...

IP9: Ich muss sagen, das ist eine Übungssache, würde ich sagen. Aber natürlich denke ich, jemand, der mit zwei Sprachen aufgewachsen ist, dass es schon schneller einfällt.

I: Weil man beides eigentlich parat hat?

IP9: Genau. Weil man es verstanden hat, ist einem gleich klar, wie es in der anderen Sprachen heißen muss. Also, in vielen Fällen. In manchen Fällen auch nicht, klar. [...].

IP10: Ich würde sagen, gleich schnell. [...]. Höchstens vielleicht, wenn man sich von der anderen Sprache zufällig ableiten kann, dann vielleicht schneller. Aber sonst eher gleich schnell.

Dieses Kapitel verdeutlicht die Ansicht, dass sowohl die Translationskompetenz als auch die dazu gehörende Fähigkeit, die richtigen Äquivalente in der jeweils anderen Muttersprache zu finden, erlernbare Fertigkeiten darstellen und keinesfalls angeboren sind oder in Verbindung mit der Zweisprachigkeit stehen.

4.19 *Zweisprachigkeit als Grund für die Studienwahl und die allgemeine Einstellung der Interviewpartnerinnen zu ihrer Zweisprachigkeit*

Im letzten Kapitel wird die Frage erörtert, ob die Tatsache, dass die Interviewpartnerinnen zweisprachig aufgewachsen sind, der Grund für ihre Studienwahl war. Es wurde ebenso die allgemeine Einstellung der Interviewpartnerinnen zu ihrer Zweisprachigkeit eruiert. Die Interviews zeigten, dass alle Interviewpartnerinnen durch ihre Zweisprachigkeit zumindest eine gewisse Affinität zu Sprachen haben. Zehn von insgesamt 12 Interviewpartnerinnen – alle außer IP3 und IP12 – äußerten sich zu dieser

Frage. Drei Personen (IP7, IP9 und IP10) gaben an, immer schon ein gewisses Talent gehabt zu haben, wenn es um Sprachen ging. Acht von zehn Interviewpartnerinnen gaben als Antwort an, ihre Zweisprachigkeit sei der Grund für die Entscheidung, Dolmetschen zu studieren.

I: [...] Und war die Tatsache, dass du zweisprachig bist, entscheidend für die Studienwahl?

IP7: Ja, weil ich gedacht habe, ich kann ja die Sprachen ganz gut, fällt mir ganz leicht, habe ich zumindest das Gefühl, und das war so das Einzige, was ich am besten konnte, Sprachen erlernen. Und deswegen habe ich mich überhaupt für einen Sprachenberuf entschieden.

Eine dieser acht Personen ging zwar zu Beginn ihrer Studienkarriere einem anderen Studium nach, entschied sich jedoch später um. Als Grund gab sie an, zwei Muttersprachen und eine Fremdsprache auf einem ziemlich hohen Niveau bereits damals beherrscht zu haben. Eine weitere Interviewpartnerin (IP4) wollte immer schon zwischen ihren Sprachen mitteln. Eine Interviewpartnerin beantwortete die Frage, ob die Zweisprachigkeit etwas mit ihrer Studienwahl zu tun hätte, mit einem „nein“, meinte aber, immer schon den Wunsch gehegt zu haben, etwas mit Sprachen zu studieren. Eine Interviewpartnerin (IP1) stellte die Behauptung auf, dass der primäre Grund nicht der Gedanke an den DolmetscherInnenberuf war, sondern der Wunsch, ihre Sprachkompetenz in der ersterlernten Muttersprache zu verbessern.

IP1: Warum ich Sprachen studiere? Weil ich mich eben verbessern wollte. Ich hatte das Gefühl, dass ich eben voll schlecht bin.

I: Und das war der Grund, dass du [deine MS2] verbessern wolltest?

IP1: Ja genau. [...]. Also, das war nicht der primäre Grund. „Juhu, toll, ich will dolmetschen“, oder so. Das war gar nicht so, sondern, ich wollte ein bisschen mehr die Kultur kennenlernen. Weil eigentlich komme ich von dort und kenne mich überhaupt nicht aus. Und das hat mich eher gestört, dass ich nicht so genau weiß, was die Geschichte ist und was ich eigentlich gerne wissen will oder so. Dass ich mich auch besser ausdrücken will, in anderen Sprachen oder [in MS2] und [MS1]. Dass es selbstständiger da ist. Und nicht so wie, weil irgendwie steht es im Lebenslauf. [...].

Hier ist deutlich zu sehen, dass alle Interviewten ein großes Interesse an Sprachen hegen und ihnen der Umgang mit Sprachen leicht fällt. Dies schafft gute Voraussetzungen für den Beruf als DolmetscherIn.

Neben der Frage, ob die Zweisprachigkeit ausschlaggebend für die Studienwahl war, wurde den Kolleginnen die Frage gestellt, ob sie ihre Zweisprachigkeit als Vorteil

oder Nachteil für das Studium sehen.

Alle außer einer Interviewpartnerin gaben eine positive die Antwort auf die Frage. Sie vertreten die Meinung, ihre Zweisprachigkeit sei ein großer Vorteil, nicht nur für das Studium, sondern in vielerlei Hinsicht. Folgende Zitate zeigen diese Einstellung.

IP1: [...] Man ist schon ein bisschen weiter als die anderen. Zumindest, was das Verständnis betrifft.

IP2: Vorteil. Weil, ich denke mir, es ist leichter, wenn du zwei Sprachen beherrschst, total, 100%ig [...].

IP3: Ich glaube, es ist ein Vorteil, weil ich denke, dass, wenn man jetzt eine Sprache nur aus Büchern lernt, dann vielleicht nicht das Gefühl dafür entwickelt. Und ich denke auch, wenn ich zu Hause eine Sprache lerne, auch wenn ich sie dann vielleicht nicht perfekt kann, ich trotzdem ein Gespür für die Sprache habe und weiß, welche Wörter ich gebrauchen kann und welche Wörter ich nicht gebrauchen kann. Auf jeden Fall habe ich ein besseres Gespür, denke ich, als jemand, der nicht Native Speaker ist.

IP4: Schon als Vorteil. Ich glaube schon. Es ist halt ein Nachteil, dass ich [im HL] nicht in die Schule gegangen bin, dass ich es mir so beibringen muss, aber vom Kulturellen her und von der Alltagssprache her ist es ein Vorteil.

IP6: Für alles ist es ein Vorteil. Alles. Komplett alles im Leben. Aber auch für das Masterstudium natürlich.

IP8: Ein absoluter Vorteil. Man kann nur mit viel Mühe das aufholen, was man mit der Zweisprachigkeit als Grundlage hat. Also diejenigen, die nur eine Muttersprache haben, müssen viel, viel arbeiten, um das aufzuholen. [...].

IP11: [...]. Vorteil. Weil man ein gewisses Sprachgefühl entwickelt, das man, wenn man jetzt wirklich eine ganz neue Fremdsprache lernt, da brauchst du viel länger, um dieses Sprachgefühl zu kriegen. Dieses: „Okay, dieses Wort passt jetzt nicht wirklich“.

Eine Interviewpartnerin (IP7) ist zwar der Auffassung, ihre Zweisprachigkeit sei generell von Vorteil, sieht dies jedoch im Kontext des Studiums relativ.

IP7: Ich sehe es nicht als Nachteil an. Also, ich würde jetzt im Nachhinein... Am Anfang habe ich schon gedacht, dass es ein Vorteil ist. Jetzt im Nachhinein würde ich nicht sagen, dass es unbedingt ein Vorteil ist, außer, dass ich mich in beiden Sprachen wie ein Muttersprachler anhöre, also, dass ich akzentfrei spreche, mir trotzdem, wie gesagt, Vokabeln fehlen und deswegen fällt es mir auch schwer, [in die MS] zu dolmetschen. Also, es ist sowohl ein Vorteil als aber auch ein Nachteil. Wobei, für das Studium sehe ich da keinen Nachteil, ne. Wie gesagt, es ist schade, dass ich einfach beide nicht gleich gut kann. [...].

Auch IP5 sieht ihre Zweisprachigkeit als Vorteil, beschrieb jedoch das Gefühl, dass sie ihre beiden Sprachen nicht zu 100% beherrscht.

IP5: Für das Dolmetschstudium jetzt. Vorteil, auf jeden Fall. Und so finde ich es auch im Großen und Ganzen natürlich positiv. Aber es gibt immer so Sachen, wo du sagst: „Da kann ich jetzt nicht mit Sicherheit sagen, ob das wirklich zu 100% stimmt“. Weder in der einen, noch in der anderen Sprache. Manchmal bin ich mir unsicher, in beiden Sprachen. Man hat manchmal das Gefühl „Jetzt kann ich keine Sprache so wirklich perfekt“. [...].

Alle Interviewten behaupteten, auch wenn manche davon mit einer gewissen Unsicherheit, dass man als zweisprachig Aufgewachsene/r im Vorteil ist. Lernt man eine Fremdsprache, so entwickelt man nur mit viel Mühe das Gefühl für diese Sprache, welches *echt Zweisprachigen* bereits in die Wiege gelegt wurde. Als zweisprachig Aufgewachsene/r hat man, betrachtet man die Aussagen der Interviewpartnerinnen, ein höheres Selbstbewusstsein und mehr Sicherheit in der Muttersprache, die bei einsprachig Aufgewachsenen eine Fremdsprache ist.

5 Diskussion und Schlussfolgerungen

Die in den Interviews gewonnenen Beobachtungen zeigen die Einstellung und die subjektive Wahrnehmung zweisprachig aufgewachsener DolmetschstudentInnen zu ihrer Zweisprachigkeit.

Jede der zwölf Interviewpartnerinnen erzählte ihre persönliche Lebensgeschichte, gab ihr Verhältnis und ihre Einstellung zu ihrer Zweisprachigkeit preis. Aus den Interviews wurde anhand des an die Bedürfnisse dieser Arbeit angepassten Analysemodells von Mayring (2007) versucht, Übereinstimmungen innerhalb der Interviewergebnisse zu finden, um somit den Charakter der *echten Zweisprachigkeit* noch genauer zu erfassen, ohne jedoch die Individualität und die Vielfältigkeit der Aussagen aus dem Auge zu verlieren.

Ausschließlich alle Interviewpartnerinnen sahen sich als *echt Zweisprachige* per definitionem. Aus diesem Grund wird vorgeschlagen, den Begriff der *echten Zweisprachigkeit* in zwei Unterkategorien aufzuspalten, nämlich in *echte Zweisprachigkeit im Alltag* und *echt zweisprachige DolmetscherInnen*. Der Kategorie *echte Zweisprachigkeit im Alltag* würden all jene angehören, die mit zwei Muttersprachen aufgewachsen sind. Alle Interviewpartnerinnen wären danach *echt Zweisprachige im Alltag*. Personen, die dieser Kategorie angehören, werden von ihrer sprachlichen Umgebung als „eine von ihnen“ wahrgenommen. Mit sprachliche Umgebung ist hier die Umgebung gemeint, in der sich die Personen in ihrem Alltag aufhalten wie zum Beispiel Familie, Freunde, Bekannte. Obwohl sich *echt Zweisprachige*, die in ihrem Alltag als solche wahrgenommen werden als MuttersprachlerInnen in ihren beiden Sprachen fühlen, erfüllen sie, betrachtet man das Konstrukt des *Komplementaritätsprinzips*, die an eine A-Sprache gestellten Anforderungen oft nicht oder nur marginal, um zur Genüge in einer Dolmetschsituation ihre beiden Sprachen als A-Sprachen zu werten.

Hingegen werden jene Personen als *echt zweisprachige DolmetscherInnen* bezeichnet, die beim Dolmetschen von der in der Dolmetschsituation geschaffenen Umgebung als „eine von ihnen“ akzeptiert werden. Zu der Umgebung gehören DolmetschkollegInnen, die ZuhörerInnenschaft und andere AkteurInnen.

Beim Bestimmen, welcher Kategorie der *echten Zweisprachigkeit* eine Person

angehört, muss nach der vorgeschlagenen Definition die sprachliche Umgebung genauer unter die Lupe genommen werden. *Echte Zweisprachigkeit im Alltag* impliziert nicht, dass die Person auch im Dolmetschkontext zu der Kategorie *echt Zweisprachige/r* gezählt werden kann.

Im Rahmen der Masterarbeit wird außerdem vorgeschlagen, *echt Zweisprachige*, die über drei Muttersprachen verfügen, in der Definition mitzubersichtigen und die Begriffsdefinition folgendermaßen zu formulieren:

Echt zweisprachig ist jemand, der über zwei oder mehr Muttersprachen, bzw. eine/mehrere Mutter- und Bildungssprache(n) verfügt, die durch natürlichen Spracherwerb, also durch ein Eintauchen in eine sprachliche Umgebung vor oder während der Pubertät erworben wurden. Echt Zweisprachige werden von den Angehörigen zweier verschiedener Sprachgemeinschaften in einem vergleichbaren soziokulturellen Umfeld als eine/r von ihnen wahrgenommen.

Nach der vorgeschlagenen Aufteilung der *echten Zweisprachigkeit* in zwei Unterkategorien wären Personen, die im Rahmen der Studien von Thiery (1978) und Diewald (2006) beschrieben werden, der Kategorie *echt zweisprachige DolmetscherInnen* zuzuordnen. *Echt zweisprachige DolmetscherInnen* verfügen über eine Doppel-A-Kombination, also über zwei A-Sprachen, die im Dolmetschkontext auch als solche wahrgenommen werden. Dass *echte Zweisprachigkeit im Alltag* keine *echte Zweisprachigkeit beim Dolmetschen* impliziert, zeigt die vorliegende Masterarbeit. Ausschließlich alle Interviewpartnerinnen fühlten sich nach der vorgelegten Definition als *echt Zweisprachige*, gaben jedoch im Interview an, beim Dolmetschen in ihre schwächere Sprache diese oft nicht als A-Sprache wahrzunehmen. Als Grund gaben die meisten das fehlende Vokabular oder andere sprachliche Schwächen an.

An dieser Stelle sei das in den Vorüberlegungen zu dieser Arbeit beschriebene *Komplementaritätsprinzip* anzuführen, welches besagt, dass Zweisprachige oft nur gewisse Aspekte aus den beiden Muttersprachen verinnerlichen und somit eine andere Dominanzverteilung in ihren Sprachen aufweisen, da sich ihre sprachlichen Erfahrungen auf zwei Sprachen und nicht, wie bei Monolingualen, auf eine Sprache aufteilen. Dieser Gedanke kann nach dem Durchführen der Inhaltsanalyse bestätigt werden.

Das *Komplementaritätsprinzip* kommt beispielsweise auf der Ebene der Schulbildung oder in der sprachlichen Umgebung zum Vorschein. Die meisten

Interviewten gaben an, die Wahl der Sprache in ihrer Umgebung, auch wenn beide GesprächspartnerInnen beide Sprachen beherrschen, sei *personenabhängig*. Dieser Gedanke findet sich im *Komplementaritätsprinzip* wieder. Je nach Erfahrung des Individuums wird die eine oder andere Sprache bevorzugt. Im schulischen Kontext verhält es sich ähnlich. Während das Einmaleins noch im Heimatland in den ersten Klasse erworben wurde und in der erlernten Muttersprache aufgesagt wird, werden Themen wie Physik oder Chemie in der Bildungssprache gelernt, da das Wissen darüber bereits nach dem Umzug nach Österreich erworben wurde. Besonders bei Personen, die in einem ausgeglichenen Ausmaß Schulen in ihren beiden Muttersprachen besuchten, kommt die Aufteilung der Wissensgebiete auf beide Sprachen gut zum Vorschein.

I: Und über fachspezifische Themen, wenn du dich [darüber] unterhältst? Welche Sprache dominiert da oder in welcher tust du dir einfacher, dich auszudrücken?

IP11: Es hängt davon ab, in welcher Sprache ich die Sachen gelernt habe. Sagen wir Mathematik, kann ich viel besser auf Deutsch erklären. Ich meine, ich weiß schon die Ausdrücke und so, aber sie fallen mir nicht sofort ein, weil ich eben Mathe auf Deutsch unterrichtet bekommen habe. Ja, wirtschaftliche Themen, ja, das hängt dann wieder von der Uni ab, ist eher wieder ausgeglichen.

Das *Komplementaritätsprinzip* beleuchtet auch den Kontrast Bildungssprache – ersterworbene Sprache bei denjenigen Interviewpartnerinnen, die die meisten Schuljahre in Österreich verbrachten und bei denen im familiären Umfeld in ihrer Muttersprache kommuniziert wird. Hier lässt sich der Gedanke Supersprache – emotionale Sprache anführen. Die emotionale Sprache wird im familiären Kontext gepflegt. Es ist jene Sprache, zu der man sich stärker hingezogen fühlt und mit deren kulturellen Gepflogenheiten man sich meistens stärker identifizieren kann. Die Supersprache hingegen ist die Umgebungssprache, die Sprache, in der der Großteil der Schuljahre oder die gesamte Schullaufbahn absolviert wurde. In der Supersprache hat man meistens keinerlei Schwierigkeiten, sich in den verschiedenen Bereichen sprachlich uneingeschränkt zu unterhalten. Diese kommt der Sprachkompetenz einer Muttersprache einsprachig Aufgewachsener am nächsten. Diese Beobachtung verdeutlicht den Gedanken der *Andersartigkeit echt Zweisprachiger*. Die *Andersartigkeit* äußert sich, neben der Überlegung, dass *echt Zweisprachige* dem *Komplementaritätsprinzip* unterliegen, darin, dass die beiden Sprachen jeweils anders empfunden werden. Folgendes Zitat einer Interviewpartnerin bietet ein gutes Beispiel für die subjektive Wahrnehmung der beiden Muttersprachen.

IP10: [...]. Es ist irgendwie so, als ob man... Nicht verschiedene Personen, das wäre zu viel gesagt, aber es ist so, wenn ich jetzt [MS] spreche, fühle ich mich wieder ein bisschen anders als wenn ich Deutsch spreche. Je nachdem. Manche Sachen kann ich auf [MS] besser ausdrücken, manche Sachen kann ich auf Deutsch. Klarer kann ich es vielleicht auf Deutsch. Wegen dem Wortschatz, weil er einfach größer ist auf Deutsch. Aber ich weiß nicht. [...]. Man fühlt sich in beiden Sprachen relativ zu Hause.

Setzt man die von Seleskovitch (1988) postulierte Schul- und Hochschulbildung in den Kontext der vorliegenden Arbeit, lässt sich folgende Überlegung anstellen:

Seleskovitch (1988) postuliert eine Schul- und/oder Universitätsbildung in beiden Muttersprachen als Voraussetzung für eine Doppel-A-Eintragung. Dies stellt einen Idealfall dar, der aber von nicht allzu vielen Studierenden erfüllt werden kann. Im Falle der durchgeführten Interviews fallen nur IP2, IP8, IP10 und IP11 in diese Kategorie, da sie eine zweisprachige Schullaufbahn nachzuweisen haben, bei welcher in beiden Fällen die Sprachen abwechselnd erworben wurden⁶.

Am Beispiel von IP1, IP7 oder IP12 wird sichtbar, dass trotz einer anfänglichen Schullaufbahn vor dem Umzug in eine andere sprachliche Umgebung die Bildungssprache Oberhand gewinnt, wenn die ersterworbene Muttersprache nicht weiterhin mit der anfänglichen Intensität, sondern nur im familiären Umfeld gepflegt wird. Diese Beobachtung lässt die Schlussfolgerung zu, dass ein abwechselnder Schulbesuch für eine Doppel-A-DolmetscherInnenkarriere vorteilhaft ist.

Interviewpartnerinnen, die nicht die Möglichkeit hatten, in beiden Sprachen die Schule zu besuchen, fühlen sich jedoch einsprachig Aufgewachsenen gegenüber nicht benachteiligt. Klarerweise dominiert bei diesen Personen die Sprache, in der sie die Schulbildung absolvierten. Diese wird laut den Interviewpartnerinnen auf dem gleichen Niveau wie eine von einsprachig aufgewachsenen MuttersprachlerInnen beherrscht.

Die größten Herausforderungen in Bezug auf die Sprachkompetenz in den Muttersprachen haben, betrachtet man die Aussagen der Interviewpartnerinnen, diejenigen DolmetschstudentInnen, die sich erst kurz vor oder während der Pubertät an eine anderssprachige Umgebung adaptieren mussten. Interviewpartnerinnen, die dieser Gruppe angehören, beschrieben oft das Gefühl, weder die eine, noch die andere Sprache zu 100% zu beherrschen. Auch beim Dolmetschen ist dieses Gefühl präsent. Trotz

⁶ Im Rahmen dieser Studie versteht sich der Begriff Schullaufbahn als ein paralleler oder abwechselnder Besuch von Schulen in beiden Muttersprachen. Ein anfänglicher Schulbesuch am Beginn der Schullaufbahn von einer oder zwei Klassen wird nicht zu dieser Kategorie gezählt.

dieser subjektiven Empfindung sehen sich die Interviewpartnerinnen in Bezug auf das Dolmetschen als ebenbürtige Kolleginnen, wenn sie sich mit einsprachig aufgewachsenen DolmetschstudentInnen vergleichen, und nehmen ihre Zweisprachigkeit als etwas Positives wahr.

Die vorliegende Studie zeigt ebenso eine andere *Sprachdominanzverteilung echt Zweisprachiger* die vor allem bei Interviewpartnerinnen mit einem späteren Einreisealter beobachtet werden konnte. Während einsprachig aufgewachsene DolmetschstudentInnen meist über eine starke A-Sprache verfügen und an ihrer B- und C-Sprache intensiv arbeiten müssen, muss bei zweisprachig aufgewachsenen StudentInnen der Studienrichtung Dolmetschen, vor allem bei denjenigen, die in einem späten Kindesalter in eine anderssprachige Umgebung emigrierten, an beiden Sprachen gleich viel gearbeitet werden. Vielleicht ist genau diese Beobachtung ein Aspekt der *Andersartigkeit echt zweisprachiger* DolmetschstudentInnen. Sie verfügen einerseits über ein, an eine B-Sprache gestellten Anforderungen, hohes Sprachniveau und zeichnen sich durch ein, im Vergleich zu einsprachig Aufgewachsenen, besseres Verständnis ihrer zweitstärksten Sprache aus. Gleichzeitig werden sie oft vom Gefühl geplagt, weder die eine, noch die andere Sprache zu 100% zu beherrschen.

Versucht man also den von Seleskovitch (1988) geäußerten Gedanken, dass *Sprachlose* nicht zum DolmetscherInnenberuf befähigt sind, mit den im Rahmen der qualitativen Studie durchgeführten Beobachtungen zu vereinen, so lässt sich Folgendes festhalten:

Laut Seleskovitch (1988) sind Personen, die in beiden Sprachen Interferenzen aus der jeweils anderen aufweisen und bei denen die Muttersprache nicht vollständig ausgebildet ist, nicht dazu befähigt, auf einer professionellen Ebene zu dolmetschen. Betrachtet man den Aspekt der Interferenzen und der nicht vollständig ausgebildete Muttersprache, die am ehesten bei der Gruppe der Studierenden mit dem höchsten Einreisealter zu beobachten sind, so mögen die Interferenzen und das Gefühl, die A-Sprache nicht zu 100% zu beherrschen, zutreffen, sie sind jedoch vorübergehender Natur, wie man ebenso bei der Untersuchung von Diewald (2006) sehen kann. Auch die Frage, die im Rahmen der Interviews gestellt wurde, ob man im Vergleich zu einsprachig Aufgewachsenen die Dolmetschkompetenz schneller oder langsamer erwirbt, gab Hinweise darauf, dass die Zweisprachigkeit nicht in Verbindung mit dem Erwerb der Dolmetschkompetenz gleichgesetzt werden kann. Die Frage wurde von

vielen mit der Aussage beantwortet, dass das Dolmetschen reine Übungssache ist.

Die Aussage, *zweisprachig Aufgewachsene* ohne eine vollständige Schulbildung in beiden Sprachen seien *Sprachlose*, wird vielfach – zumindest aus subjektiver Sicht der Studierenden – relativiert, zumal die Schulbildung sicherlich für das Dolmetschstudium von Vorteil ist, jedoch kein absolutes Muss, da das fehlende Fachwissen auf verschiedenen schulrelevanten Gebieten im Selbststudium erworben werden kann.

Festzuhalten ist ebenso die Relevanz des Einreisealters für die sprachliche Entwicklung. Es wurde beobachtet, dass die subjektive Wahrnehmung der Bildungssprache sich mit steigendem Einreisealter ändert. Je höher das von den Interviewpartnerinnen angegebene Einreisealter, desto stärker wurde das subjektive Gefühl geäußert, keine der beiden Sprachen zu 100% zu beherrschen. Die starke Dominanz der A-Sprache, die vor allem bei denjenigen beobachtet wurde, die sehr früh in ein Land emigrierten, ist bei jenen, die ihre Bildungssprache erst später erwarben, nicht mehr in dem Ausmaß vorhanden. Um jedoch die angenommene Korrelation zwischen den Komponenten Einreisealter und Sprachbeherrschung der Bildungssprache empirisch zu belegen, sind weitere Untersuchungen notwendig.

Ein weiterer wichtiger Aspekt, der in der vorliegenden Arbeit zum Vorschein kommt, ist der dynamische Charakter der *echten Zweisprachigkeit*. Je nach Gegebenheiten und äußeren Einflussfaktoren ändert sich stets die subjektive Wahrnehmung der eigenen Sprachkompetenz in den beiden Muttersprachen.

Weiters ist anzuführen, dass die Wahl der Sprache, in der kommuniziert wird, oder die Entscheidung, ob *Code-Switching* betrieben wird, von der Person, die in die Kommunikationssituation involviert ist, abhängt. Gewöhnt man sich gewisse sprachliche Verhaltensweisen an, so werden diese automatisiert. Die Wahl der anderen Sprache zu Kommunikationszwecken scheint in demselben Kontext unnatürlich und erzwungen.

Ein weiterer relevanter Aspekt, der aus den Interviews hervorging, ist das seit dem Beginn des Studiums stärker auftretende Bewusstsein der Sprachnutzung. Die Interviewpartnerinnen bemühen sich, ihre Sprachen von Einflüssen aus der zweiten Muttersprache frei zu halten und nicht zu mischen. Während noch vor dem Studium teilweise exzessiv gemischt wurde, versuchen die meisten Interviewpartnerinnen diese Gewohnheit abzulegen.

Auch das Thema *kulturelle Identität* wurde im Rahmen dieser Arbeit behandelt.

Hier wurden ähnliche Ergebnisse wie bei Imhof (2011) und Diewald (2006) sichtbar. Die kulturelle Identität mischt sich aus den beiden Kulturen zusammen und die Interviewpartnerinnen nehmen sowohl einen Teil der einen als auch der anderen Kultur an, ohne sich jedoch zur Gänze an eine der beiden anzupassen. Während die Interviewpartnerinnen aus ihrer KulturmittlerInnenrolle einen Vorteil ziehen, da sie meist von klein auf mit beiden Kulturen umzugehen gelernt haben, muss die Translationskompetenz von Grund auf angeeignet werden und ist trotz dem Vorhandensein von zwei Muttersprachen nicht gegeben.

Bei den Interviews kam die verschiedenen Formen, die *echte Zweisprachigkeit* annehmen kann, zum Vorschein. Manche empfinden das Aufwachsen mit zwei Sprachen als großen Segen, manche erlebten jedoch auch negative Seiten.

Eines haben alle interviewten Kolleginnen gemein: sie sind äußerst froh darüber, mit zwei oder mehreren Muttersprachen aufgewachsen zu sein und empfinden ihre *Andersartigkeit* als etwas Selbstverständliches.

Einigen Aussagen nach zu urteilen, mussten sich manche Interviewpartnerinnen erst an das *Anderssein* anpassen und hatten es nicht immer einfach.

IP8: Am Anfang war ich nicht froh darüber, ich habe es gehasst, weil ich immer als die Ausländerin abgestempelt wurde und weil ich anders war. Und dieses Anderssein habe ich als etwas Negatives gesehen. Natürlich, als Kind ist man sehr labil und sehr leicht zu beeinflussen von den anderen Schulkameraden. Und es tut halt immer so stark weh, wenn man noch beleidigt wird, aufgrund seiner Herkunft und Nationalität. Und ich habe es gehasst, anders zu sein und ich wollte unbedingt so sein wie die anderen. Ich habe mich auch sehr stark assimiliert. Und dann wurde ich wieder herausgeschmissen und in ein anderes Umfeld gebracht. Das war irgendwie böse vom Schicksal. Und dann habe ich noch einmal das lernen müssen, dieses Assimilieren. Ich wurde aber selbstständiger. Das war dann schon etwas Gutes. Ich kann heute sagen, ich bin selbstständig, selbstbewusst in meinen Gedanken [...]. Ich habe keine Probleme mit meiner Herkunft. Ich glaube, es ist kein Problem, das viele haben, die hier in Österreich leben. Eine andere Herkunft. Die hier auch geboren sind, die aber Eltern mit einer anderen Herkunft haben. Dieses Verschleiern, das ist schlecht. Natürlich mussten wir das alle machen, weil wir uns assimilieren wollten. Es gibt ja nur, du kannst dich assimilieren oder du bist in einer Parallelwelt. Und Parallelwelt kam für mich nicht in Frage, war nicht so cool, und Assimilieren war schon das Bessere. Aber Assimilieren bedeutet ja auch, vieles von sich weggeben [...]. Man muss es abgeben, damit man sich assimilieren kann. Und das ist nicht gut. Und ich finde, eine neue Generation von Zweisprachigen sollte das nicht tun. [...]. Sie sollten auf jeden Fall selbstbewusst sein und ihre wahre Identität nicht leugnen. Auch wenn es

eben bedeutet, dass man eine Sprache spricht, die weniger angesehen oder „cool“ ist oder weniger prestigereich ist. [MS1] ist halt nicht prestigereich. Englisch ist halt prestigereicher. Oder Französisch. Es ist ein Unterschied. Es gibt eben Ausländer und Ausländer. [...]. Manchmal schießt du über das Ziel. Es gibt halt Leute, die sind halt nostalgisch, dann gibt es Leute, [...] Die wollen nichts mit ihrer Herkunft zu tun haben. Das ist auch nicht gut. Man muss ein Mittelmaß finden, finde ich. [...].

Auch IP12 tat sich schwer, ihre *Andersartigkeit* zu akzeptieren.

IP12: [...]. Also, ich glaube, ich musste sozusagen auch auf dieser emotionalen Ebene vieles erstmal überhaupt akzeptieren. Weil ich glaube, dass es nicht nur die Sprache ist, sondern auch das ganze System in mir sozusagen dadurch geprägt. Das wäre nicht nur die Sprache, sondern auch die Kultur. Also, ja, und ich glaube, dass ich da jetzt einfach daran arbeiten musste, dass ich das Selbstbewusstsein hatte und auch einfach mich nicht minderwertig fühlen musste. Weil ich halt irgendwie doch nicht so bin wie die anderen. Wie man das sozusagen denkt. Also, ich bin so dazugekommen und die ganze Erfahrung damals in der Pubertät musste ich jetzt glaube ich verarbeiten, so ein bisschen. [...]. Ich glaube, ich fühle mich jetzt wohl damit, aber es war ein Prozess. Also, es ist nicht so selbstverständlich gewesen. [...].

Verknüpft man die Forschungsergebnisse von Gloria Diewald (2006), wonach *echt Zweisprachige* problemlos als professionelle DolmetscherInnen agieren und in keinsten Form aufgrund ihrer *Zweisprachigkeit* beeinträchtigt sind, so erachte ich die genannten Probleme aus den Interviews als solche, die von vorübergehender Natur sind, vorausgesetzt, es wird konstant an den Sprachen gearbeitet. Denn Voraussetzung für das Beibehalten der *echten Zweisprachigkeit* im Erwachsenenalter ist die Schaffung einer mehrsprachigen Umgebung und eine bewusste Sprachenpflege. Die Zweifel, die Unkenntnis von Äquivalenten in der einen oder anderen Muttersprache und andere Schwierigkeiten sind eher dem Kapitel *Erlernen der Dolmetschfertigkeit* zuzuschreiben. Denn laut den meisten Interviewpartnerinnen hängt die Fähigkeit, schnell oder langsam das Dolmetschen zu erlernen oder das Finden der passenden Äquivalente in der jeweils anderen Sprache in keinsten Weise mit der *Zweisprachigkeit* zusammen, sondern stellt die anfänglichen Probleme eines jeden Studierenden der Studienrichtung Dolmetschen dar. Der Satz „Das ist eher Übungssache“ erklang während der Interviews mehrmals, was die oben angeführte Schlussfolgerung zulässt.

Literatur

- Baker, Colin (2009) Becoming bilingual through bilingual education. In: Auer, Peter & Wei, Li (eds.) *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication*. Berlin: Walter de Gruyter, 131-152.
- Bloomfield, Leonard (1935) *Language*. London: George Allen & Unwin LTD.
- Chabasse, Catherine (2009) *Gib es eine Begabung für das Simultandolmetschen? Erstellung eines Dolmetscheignungstests mit Schwerpunkt Simultandolmetschen*. Berlin: SAXA Verlag.
- Cichon, Peter (2006) *Gelebte Mehrsprachigkeit. Akten des Wiener Kolloquiums zur individuellen und sozialen Mehrsprachigkeit*. Wien: Praesens Verlag.
- Diewald, Gloria (2006) *Merkmale echter Zweisprachigkeit. Eine empirische Studie an KonferenzdolmetscherInnen*. Diplomarbeit. Universität Wien.
- Ervin, Susan & Osgood, Charles (1954) Second language learning and bilingualism. In: *Journal of Abnormal and Social Psychology* (Supplement 49), 139-146.
- Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Keupp, Heiner; von Rosenstiel, Lutz & Wolff, Stephan (2005) *Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Grosjean, François (1997) The Bilingual Individual. In: *Interpreting 2* (1/2), 163-187.
- Grosjean, François (1982) *Life With Two Languages. An introduction to bilingualism*. Cambridge: Harvard University Press.
- Hamers, Josiane & Blanc, Michel (eds.) (1989) *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Harris, Brian & Sherwood, Bianca (1978) Translating as an innate skill. In: Gerver,

David & Sinaiko, H. Wallace (eds.) *Language Interpretation and Communication*. New York / London: Plenum Press, 155-170.

Helfferrich, Cornelia (2009) *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Imhof, Tamara (2011) *Third Culture Kids als Dolmetscher? Bilingualität, Bikulturalität und Dolmetschkompetenz*. Masterarbeit. Universität Wien.

Iwulski, Silvia (2008) *Translation als angeborene Fähigkeit? – Zweisprachig aufgewachsene Studierende am ZTW*. Magisterarbeit, Universität Wien.

Jessner, Ulrike (2006) *Linguistic Awareness in Multilinguals. English as a Third Language*. Edinburgh: University Press Ltd.

Johnson, Jacqueline S. & Newport, Elissa L. (1988) „Critical Period Effects in Second Language Learning: The Influence of Maturational State on the Acquisition of English as a Second Language.“ http://www.bcs.rochester.edu/people/newport/pdf/Johnson_NewportCogPsy89.pdf (08.08.2011).

Kurz, Ingrid (1996) *Simultandolmetschen als Gegenstand der interdisziplinären Forschung*. Wien: WUV-Universitätsverlag.

Lambert, Wallace E. (1955) Measurement of the Linguistic Dominance of Bilinguals. In: Lambert, Wallace E., *Language, Psychology, and Culture*. California: Stanford University Press, 1-8.

Lambert, Wallace E. (1978) Psychological Approaches to Bilingualism. Translation and Interpretation. In: Gerver, David & Sinaiko, H. Wallace (eds.), *Language Interpretation and Communication*. New York / London: Plenum Press, 131-143.

Leibbrand, Miriam Paola (2009) Code Switching und frühe Zweisprachigkeit beim Simultandolmetschen. Eine experimentelle Untersuchung. In: Lavric, Eva; Fischer, Fiorenza; Konzett, Carmen; Kuhn, Julia & Wochele, Holger (Hg.) *People, Products,*

- and Professions. Choosing a Name, Choosing a Language. Fachleute, Firmennamen und Fremdsprachen.* Frankfurt am Main: Peter Lang, 185-200.
- Lenneberg, Eric (1967) *Biological foundations of language.* New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Macnamara, John (1967) The Bilingual's Linguistic Performance. A Psychological Overview. In: Macnamara, John. *Problems of Bilingualism.* Journal of Social Issues, 23, 58-77.
- Mayring, Philipp (2002) *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken.* Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Mayring, Philipp / Gläser - Zikuda, Michaela (Hg.) (2005) *Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse.* Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Mayring, Philipp (2007) *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken.* Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- McLaughlin, Barry (1984) *Second-Language Acquisition in Childhood: Volume 1. Preschool Children.* Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Montrul, Silvina A. (2008) *Incomplete Acquisition in Bilingualism. Re-examining the Age Factor.* Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins.
- Müller, Natascha; Kupisch, Tanja; Schmitz, Katrin & Cantone, Katja (2007) *Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung. Deutsch – Französisch – Italienisch.* Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Oksaar, Els (2003) *Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung.* Stuttgart: W. Kohlhammer
- Paradis, Johanne (2009) Early bilingual and multilingual acquisition. In: Auer, Peter & Wei, Li (eds.) *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication.* Berlin: Walter de Gruyter, 15-44.

- Reich, Hans H. & Roth, Hans-Joachim (2002) „Spracherwerb zweisprachig aufgewachsener Kinder und Jugendlicher“. <http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personen/Gogolin/files/Gutachten.pdf> (23.10.2011).
- Seleskovitch, Danica (1988) *Der Konferenzdolmetscher: Sprache und Kommunikation*. Heidelberg: Groos.
- Thiéry, Christopher (1978) True Bilingualism and Second Language Learning. In: Gerver, David & Sinaiko, H. Wallace (eds.) *Language Interpretation and Communication*. New York / London: Plenum Press, 145-153.
- Weinreich, Uriel (1970) *Languages in Contact. Findings and Problems*. The Hague / Paris: Mouton.
- Williams, Sarah (1997) How Research in Bilingualism Relates to Issues in Interpreting. In: Gambier, Yves; Gile, Daniel & Taylor, Christopher (eds.) *Conference Interpreting: Current Trends in Research*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins, 136-140.
- Wojnesitz, Alexandra (2010) *Drei Sprachen sind mehr als zwei. Mehrsprachigkeit an Wiener Gymnasien im Kontext von Migration*. Münster: Waxmann-Verlag.

Anhang

Der Leitfaden

Vorgespräch

Findest du, ist folgende Definition geeignet, um deine Zweisprachigkeit zu beschreiben?

„Echt zweisprachig ist jemand, der über zwei Muttersprachen, bzw. eine Mutter- und eine Bildungssprache verfügt, die durch natürlichen Spracherwerb, also durch ein Eintauchen in eine sprachliche Umgebung vor oder während der Pubertät erworben wurden. Echt Zweisprachige werden von den Angehörigen zweier verschiedener Sprachgemeinschaften in einem vergleichbaren soziokulturellen Umfeld als eine/r von ihnen anerkannt/wahrgenommen.“

Teil 1

Leitfrage (Erzählaufforderung):

Beschreibe bitte die **Entwicklung deiner Zweisprachigkeit** von der Kindheit bis zum Beginn des Studiums.

Erwartete Aspekte, die aus der Leitfrage hervorgehen (falls nicht von selbst erwähnt, nachfragen)

Mit wie vielen Jahren bist du zweisprachig geworden?

Hast du deine Zweisprachigkeit irgendwann verloren?

Wenn ja: Weshalb? Wann wurde sie wiedererlangt?

Wie lange hat es gedauert, bis beide Sprachen gleichermaßen beherrscht wurden?

Mit wie vielen Jahren hat man keinen Unterschied zu einer/einem MuttersprachlerIn in der ersten bzw. zweiten Muttersprache wahrnehmen können?)

Was sind die Muttersprachen der Eltern?

Wie sieht heute die Kommunikation zu Hause aus?

Gab es im Laufe der Zeit eine Veränderung der sprachlichen Gewohnheiten?

Wie lange hast du an welchem Ort gelebt?

Wie lange bist du wo zur Schule gegangen?

Wann hast du in welcher deiner Muttersprachen lesen/schreiben gelernt?

Gab es Probleme in der Schule? (wenn ja: War der Grund deine Zweisprachigkeit?)

Wie sieht die Kommunikation heute mit

–Freunden

–KollegInnen (Universität/Arbeit)

aus?

Zu wieviel Prozent wird deine erste bzw. zweite Muttersprache im Alltag gesprochen?

Konkrete Fragen (gegebenenfalls am Ende, falls Thema nicht angesprochen), obligatorisch

In welcher Sprache/welchen Sprachen wurden am meisten Bücher/Zeitungen gelesen, TV/Radio gehört? (früher und jetzt)

Fühlst du dich in deiner ersten Muttersprache/zweiten Muttersprache wohler, wenn du über alltägliche Sachen sprichst?

Wie sieht es mit fachspezifischen Themen aus?

Kinderlieder/Gedichte/Reime/fluchen/das Einmaleins/Telefonnummern

Teil 2

Leitfrage (Erzählaufforderung):

Erzähle bitte, wie du in der alltäglichen Kommunikation mit deinen beiden Sprachen umgehst. Nimm dabei Bezug auf das **Mischen** der beiden Sprachen.

Erwartete Aspekte, die aus der Leitfrage hervorgehen (falls nicht von selbst erwähnt, nachfragen)

Werden beim Kommunizieren mit Freunden/KollegInnen/ der Familie die Sprachen gemischt? Wie sehr?

Warum *switchst* du zwischen deinen Sprachen?

Konkrete Fragen (gegebenenfalls am Ende, falls Thema nicht angesprochen), obligatorisch

Haben sich deine Eltern bemüht, die Sprachen auseinanderzuhalten?

Hat das Studium deine Einstellung zu diesem Thema verändert?

Glaubst du, dass ein zu häufiges Mischen der Sprachen dazu führt, dass keine der Sprachen zu 100% beherrscht wird?

Teil 3a

Leitfrage (Erzählaufforderung):

Stelle bitte kurz die **Entwicklung** deiner beiden Sprachen **während des Studiums** dar (BA und MA).

Erwartete Aspekte, die aus der Leitfrage hervorgehen (falls nicht von selbst erwähnt, nachfragen)

Wie war die Sprachkompetenz der beiden Muttersprachen zu Beginn des Studiums? Gab es eine dominante Sprache? Welche?

Gab es während des Studiums eine Verlagerung der dominanten Sprache oder einen Ausgleich der beiden Muttersprachen?

Konkrete Fragen (gegebenenfalls am Ende, falls Thema nicht angesprochen), obligatorisch

Welche Universität/en hast du vor dem MA Studium absolviert?

War deine Zweisprachigkeit ausschlaggebend für die Studienwahl?

Siehst du deine **Zweisprachigkeit** für das Studium als einen **Vorteil/Nachteil** oder **weder-noch**?/Hattest du das Gefühl, du musst aufgrund deiner Zweisprachigkeit im Laufe des Studiums mehr/weniger/gleich viel an deiner **A-Sprache** arbeiten?

Wie hat sich die Einstellung seit dem Studienbeginn verändert?

Teil 3b

Leitfrage (Erzählaufforderung):

MA-Studium: Dolmetschen

Wie ging es dir am Beginn des Studiums mit dem Erlernen der Dolmetschfertigkeiten? Wie haben sich die Fähigkeiten bis heute entwickelt? Hat sich deine **Zweisprachigkeit** in irgendeiner Weise auf den Lernprozess des Dolmetschens ausgewirkt? Wenn ja, wie?

Erwartete Aspekte, die aus der Leitfrage hervorgehen (falls nicht von selbst erwähnt, nachfragen)

Gab es Probleme, die aufgrund der Zweisprachigkeit aufgetreten sind? Wenn ja, welche?

Haben einsprachig aufgewachsene KollegInnen dieselben oder andere **Herausforderungen**/Probleme, denen sie im Dolmetschstudium gegenüberstehen?

Konkrete Fragen (gegebenenfalls am Ende, falls Thema nicht angesprochen), obligatorisch

Hast du beim **Dolmetschen** (simultan/konsekutiv) das Gefühl, die **A-Sprache** besser/schlechter/gleich zu beherrschen wie deine einsprachig aufgewachsenen KollegInnen mit ungefähr derselben Dolmetscherfahrung ihre A-Sprache beherrschen?

Wie sieht es mit der zweiten Muttersprache (bzw. B/C-Sprache) aus?

Strebst du eine Doppel-A-Kombination an? Wenn nicht, welche Rolle soll deine zweite Muttersprache spielen?

Glaubst du, dass sich einsprachig Aufgewachsene mit ungefähr derselben Dolmetscherfahrung die **Dolmetschkompetenz schneller/langsamer/gleich schnell** im Vergleich zu Zweisprachigen aneignen? (mit Begründung)

Glaubst du, dass du in Bezug auf die **sprachliche Ausdrucksweise/Flexibilität** einen Nachteil/Vorteil oder weder-noch einsprachig Aufgewachsenen gegenüber hast? Wirkt sich dies auf die Dolmetschung aus?

Hast du das Gefühl, dass du einen kleineren/größeren oder gleich großen **allgemeinsprachlichen Wortschatz** einsprachig Aufgewachsenen gegenüber hast? Wirkt sich dieser Umstand auf die Dolmetschung aus?

Machst du beim Dolmetschen im Vergleich zu einsprachig Aufgewachsenen mit ungefähr derselben Dolmetscherfahrung mehr/weniger oder gleich viele **Fehler**, die auf *falsche Freunde*/**Interferenzen** aus deiner zweiten Muttersprache zurückzuführen sind?

Wie sieht es mit **stilistischen Fehlern** aus?

Machst du beim Dolmetschen mehr/weniger/gleich viele **Grammatikfehler** im Vergleich zu einsprachig Aufgewachsenen mit ungefähr derselben Dolmetscherfahrung?

Hast du einen **Akzent** in deiner Muttersprache/Bildungssprache?

Hast du einen **Akzent** in der Kabine/beim Konsektivdolmetschen?

Fallen dir schneller/langsamer/gleich schnell die **richtigen Äquivalente beim Dolmetschen** ein im Vergleich mit einsprachig Aufgewachsenen mit ungefähr derselben Dolmetscherfahrung?

In welche Sprache dolmetschst du am liebsten? In welche Sprache ist es für dich leichter zu dolmetschen? Warum?

Fühlst du dich beim Dolmetschen/im Alltag in der ersten und zweiten Muttersprache als 100%ige/r MuttersprachlerIn?

Wie nimmst du die **Einstellung der KollegInnen/Lehrenden** Zweisprachigen gegenüber wahr?

Teil 4

Leitfrage (Erzählaufforderung)

Beschreibe bitte dein Verhältnis zu den beiden **Kulturen**. Welchen Kultur/Kulturen fühlst du dich angehörig?

Erwartete Aspekte, die aus der Leitfrage hervorgehen (falls nicht von selbst erwähnt, nachfragen)

Hast du das Gefühl, keiner Kultur zu 100% angehörig zu sein?

Konkrete Fragen (gegebenenfalls am Ende, falls Thema nicht angesprochen), obligatorisch

Welche Staatsbürgerschaft/en hast du?

Welche Staatsangehörigkeit wird dir zugeschrieben, wenn du dich mit jemandem unterhältst?

Hast du das Gefühl, dass du aufgrund deiner Zweisprachigkeit leichter/schwerer/gleich schwer zwischen deinen beiden Kulturen „mitteln“ kannst?

Hast du das Gefühl, dass du im Vergleich mit einsprachig Aufgewachsenen mit ungefähr demselben sozialen Hintergrund und Alter über mehr/weniger/gleich viel **kulturelles Wissen** über deine beiden Kulturen verfügst?

Wie fühlst du dich in Gesellschaft Einsprachiger? Warum?

Wie fühlst du dich in Gesellschaft Zweisprachiger?

Wo fühlst du dich wohler?

Abschließende Frage

Wie stehst du generell zu deiner Zweisprachigkeit? Bist du glücklich darüber, zweisprachig zu sein?
Warum?

Abstract

Die vorliegende Masterarbeit untersucht die subjektive Wahrnehmung der Zweisprachigkeit aus der Perspektive von DolmetschstudentInnen. Es wurde, nach einem Studium der verschiedenen Aspekte des Phänomens Zweisprachigkeit, ein Interviewleitfaden vorgestellt, der nach Helfferich (2009) in Anlehnung an das *SPSS-Modell* erstellt wurde. Mithilfe dieses Leitfadens wurden 12 Interviews mit *echt zweisprachigen* DolmetschstudentInnen des ZTW geführt. Danach wurde ein Analysemodell nach Mayring (2007) erstellt und die Analyse durchgeführt.

Die durchgeführte Untersuchung beleuchtet einige, direkt mit dem Thema Zweisprachigkeit zusammenhängende Aspekte und unternimmt den Versuch, mehr Bewusstsein für die Vielfältigkeit des Phänomens zu schaffen. Ein wichtiges Kapitel, welches mir besonders am Herzen lag, ist die subjektive Wahrnehmung der Interviewpartnerinnen ihrer A-Sprache. Da aus der Literatur gefolgert werden konnte, dass die Sprachbeherrschung in einem direkten Zusammenhang mit dem Einreisealter steht, wurden die Interviewpartnerinnen für den Zweck der Analyse in zwei Spracherwerbsgruppen – simultaner und konsekutiver Spracherwerb – unterteilt. Diejenigen, die der zweiten Gruppe angehören, wurden weiterhin in zwei Altersgruppen unterteilt, um eventuelle Abweichungen der Personen, die erst kurz vor der Pubertät oder im Alter der Pubertät sich an eine anderssprachige Umgebung adaptieren mussten, von ihren Kolleginnen, die in einem frühen Kindesalter in eine anderssprachige Umgebung emigrierten, zu eruieren.

Aus den Aussagen konnte ein Unterschied in der subjektiven Wahrnehmung der Sprachbeherrschung im Zusammenhang mit dem Einreisealter festgestellt werden. Um jedoch statistisch relevante Aussagen über den Unterschied in Bezug auf die Sprachbeherrschung zu tätigen, ist eine stichprobenreichere Untersuchung notwendig.

Ich hoffe, mit dieser Arbeit ein besseres Verständnis der Innenwelt zweisprachig Aufgewachsener in ihrem Übergangsstadium von *echt zweisprachigen* Individuen zu *echt zweisprachigen DolmetscherInnen* geschaffen zu haben. Ihre Einstellung zu Themen wie *Code-Switching*, eventuelle Probleme aufgrund der Zweisprachigkeit, aber auch genannte Vorteile aufgrund eines besseren Sprachverständnisses sind nur einige Themen, zu denen sich die Interviewpartnerinnen äußerten. Ich hoffe außerdem, einen Beitrag zum bereits reichhaltig erforschten Themengebiet Zweisprachigkeit geleistet

und das Thema *echte Zweisprachigkeit* näher und aus einem anderen Blickwinkel beleuchtet zu haben.

Curriculum Vitae

Persönliche Angaben

Name	Anna Karp, BA
Geburtsort,- datum:	Ufa (Russland), 29. März 1985
Staatsbürgerschaft	Österreich
Email	anna@chaya.cc

Ausbildung

2009 – 2013	Masterstudium Konferenzdolmetschen Deutsch – Russisch – Englisch Universität Wien
2005 – 2009	BA-Studium Transkulturelle Kommunikation Deutsch – Russisch – Englisch Universität Wien
2004 – 2005	Psychologiestudium Universität Wien
1996 – 2004	Realygymnasium Stubenbastei Wien

Berufserfahrung

2012, März – heute	Mitarbeit bei der Firma „Weiterbildungsinstitut GesmbH“ Übersetzungstätigkeit, Kundenbetreuung, Front-, Backoffice
2011, Februar – 2012, März	Mitarbeit bei der Firma Wohnheim Verwaltungsgesellschaft m.b.H, Mehrsprachige Kundenbetreuung, Erstellung firmenrelevanter Terminologie
2010, April	Amber-Med (Österreichisches Rotes Kreuz) Dolmetschen bei einem medizinischen Eingriff
2008, August	Kunstprojekt „Ab nach Kalmückien“ Reiseorganisation, Dolmetschen
2005, gelegentlich	Dolmetschen für Caritas

Sprachkenntnisse

Deutsch	Muttersprache/Bildungssprache
Russisch	Muttersprache
Englisch	Fließend in Wort und Schrift

Besondere Fähigkeiten

EDV	Sehr gute Kenntnisse aus Open Office, Word, Excel
-----	--