



universität
wien

MASTERARBEIT

Titel der Masterarbeit

Zu einer sozialen konstruktivistischen Didaktik für das
Kommunaldolmetschen

Das Sprachprofil der Lernenden als didaktisches Werkzeug

Verfasserin

Carlota Verdaguer Menéndez-Arango

angestrebter akademischer Grad

Master of Arts (MA)

Wien, 2015

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 065 331 342

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Masterstudium Dolmetschen Deutsch Englisch

Betreuerin:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Mira Kadric-Scheiber

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei all jenen bedanken, die mich während der Anfertigung meiner Master Thesis unterstützt haben.

Danken möchte ich in erster Linie meiner Betreuerin, Frau Univ.-Prof. Mag. Dr. Mira Kadric-Scheiber, für ihre Zeit und ihre Unterstützung. Durch ihr kritisches Hinterfragen und ihre konstruktive Kritik verhalf sie mir zu einer durchdachten Hypothese und Fragestellung. Vielen Dank für die Geduld und Mühen.

Ganz besonders möchte ich mich bei allen Menschen bedanken, die an meiner Arbeit teilgenommen haben. Vier KoordinatorInnen und KursleiterInnen von Kommunaldolmetschkursen haben mir durch Interviews geholfen, eine Analyse der unterschiedlichen Kommunaldolmetschkurse zu erstellen. Frau Dr. Phil Anna Gil Bardagí, meine ehemalige Lehrerin, hat mir über den Kommunaldolmetschkurs der Universitat Autònoma erzählt. Frau Dr. Phil Carmen Toledano Buendía hat ebenfalls im Rahmen eines Interviews über den Kommunaldolmetschkurs der Universidad de La Laguna berichtet, damit ich ihn analysieren kann. In Österreich bedanke ich mich bei Frau Mag. Dr. phil. Sonja Pöllabauer, die alle meine Fragen über den Kommunaldolmetschlehrgang der Universität Graz beantwortet hat, und bei Frau Dipl.-Dolm. Elvira Iannone, die mir zahlreiche Informationen über den Community Interpreting Course der Universität Innsbruck gegeben hat. Ich bedanke mich herzlich für Ihre Zeit und ihr Engagement ohne dem es nicht möglich gewesen wäre, diese Kommunaldolmetschausbildungsangebote zu analysieren und zu vergleichen.

Daneben gilt mein Dank Gerda Mackerle, welche in zahlreichen Stunden Korrektur gelesen hat. Danke für die eleganten Formulierungen und für das selbstlose Engagement.

Schließlich möchte ich mich bei einer Person bedanken, die im Laufe meines Masterstudiums immer an meiner Seite gestanden hat. Ich bedanke mich bei Dieter Mackerle, nicht nur für das Korrekturlesen der Arbeit, sondern auch für sein Interesse, seine Unterstützung und seine volle Überzeugung von meiner Forschung.

*A mis padres,
Nicolás Verdaguer Sáez-Benito
y María Menéndez-Arango Juaneda,
y a mi hermana, Paula,
les dedico este trabajo con cariño.*

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung, Ziele und Methode	Seite 7
2. Entwicklung der Forschung von Konferenz- bis Kommunaldolmetschen: Ein chronologischer Überblick	Seite 10
2.1 Dolmetschen: Eine tausendjährige Tätigkeit.....	Seite 10
2.2 Konferenzdolmetschen.....	Seite 11
2.2.1 Vom autodidaktischen Lernen bis zum Auftauchen der ersten Dolmetschschulen.....	Seite 11
2.2.2 Erste didaktische Werke.....	Seite 14
2.2.3 Erste experimentelle Studien.....	Seite 15
2.2.4 Akademisierung des Dolmetschens: das hermeneutische Paradigma.....	Seite 17
2.2.5 Dolmetschen als Wissenschaft: das positivistische Paradigma.....	Seite 19
2.2.6 Conclusio.....	Seite 21
2.3 Kommunaldolmetschen.....	Seite 22
2.3.1 Kommunikations- und Dolmetschbedarf in (neuen) Multikulturellen Gesellschaften.....	Seite 22
2.3.2 Kommunaldolmetschen als Forschungsgegenstand.....	Seite 26
2.3.3 Conclusio.....	Seite 29
2.4 Dolmetschen: eine kognitive und soziale Tätigkeit.....	Seite 31
2.5 Conclusio.....	Seite 34
3. Grundlagen für eine Didaktik im Kommunaldolmetschen	Seite 35
3.1 Sozialer Konstruktivismus: eine Lerntheorie.....	Seite 35
3.2 Sozialer Konstruktivismus als kognitiver und sozialer Ansatz für eine Translationsdidaktik.....	Seite 38
3.2.1 Reflective Learning durch Kleingruppendiskussion als Lernmethode.....	Seite 45
3.3 Empowerment und soziales Bewusstsein für DolmetschstudentInnen.....	Seite 47
3.4 Herausforderungen beim Unterrichten in einem multikulturellen Kommunaldolmetschkurs.....	Seite 49
3.5 Conclusio.....	Seite 52

4. Das Sprachprofil der StudentInnen als didaktisches Werkzeug um die sozialen konstruktivistischen Prinzipien im multikulturellen Kommunaldolmetschunterricht anzuwenden.....	Seite 53
4.1 Die Spracherwerbsgeschichten als mögliche didaktische Informationsquellen beim Kommunaldolmetschen.....	Seite 52
4.2 Lebenserfahrungen und kognitive Lernfähigkeit als Auslöser eines konkreten Sprachprofils.....	Seite 55
4.3 Ausgangspunkt des Sprachprofils: die unterschiedlichen Klassifikationen der Zweisprachigkeit.....	Seite 56
4.4 Kriterien, auf denen die unterschiedlichen Klassifikationen basieren.....	Seite 62
4.5 Externe Faktoren, die eine Informationsverarbeitung bei (zweisprachigen) Menschen verursachen.....	Seite 65
4.6 Gestaltung eines Modells für die Analyse des Sprachprofils.....	Seite 68
a) Wirkung der Gesellschaft und Kultur.....	Seite 68
b) Sprachbeherrschung.....	Seite 69
c) Spracherwerbsalter.....	Seite 70
4.7 Analysemodell des Sprachprofils.....	Seite 74
4.8 Case study: Testen des Analysemodells des Sprachprofils bei TeilnehmerInnen eines Kommunaldolmetschkurses.....	Seite 76
4.8.1 Ziele und Methode.....	Seite 76
4.8.2 Ergebnisse.....	Seite 77
a) Spracherwerbsalter.....	Seite 78
b) Sozialer Lernkontext.....	Seite 79
c) Häufigkeit und Verwendung.....	Seite 80
d) Akademische Ausbildung.....	Seite 81
4.8.3 Diskussion.....	Seite 82
4.8.4 Conclusio.....	Seite 83
5. Aktuelle Angebote an Kommunaldolmetschkursen: Analyse von vier Kommunaldolmetschkursen durch Interviews.....	Seite 85
5.1 Ziele und Methode.....	Seite 85
5.2 Ergebnisse.....	Seite 87
5.2.1 Analyse Interview 1: <i>Experto en Traducción e Interpretación para los Servicios Comunitarios (EUTISC), Universidad de La Laguna.....</i>	Seite 87

5.2.2	Analyse Interview 2: <i>Universitätslehrgang Kommunaldolmetschen, Karl-Franzens-Universität Graz</i>	Seite 90
5.2.3	Analyse Interview 3: <i>Community Interpreting Course, Universität Innsbruck</i>	Seite 93
5.2.4	Analyse Interview 4: <i>Curs d'Especialització en Interpretació als Serveis Públics a Catalunya, Universitat Autònoma de Barcelona</i>	Seite 97
5.3	Vergleichende Analyse des Kurses.....	Seite 100
5.4	Conclusio.....	Seite 107
6.	Conclusio	Seite 111
	Bibliografie	Seite 113
	Anhang	Seite 123
	Interviewleitfaden Deutsch.....	Seite 123
	Interviewleitfaden Katalanisch.....	Seite 124
	Interviewleitfaden Spanisch.....	Seite 125
	Broschüre „Universitätslehrgang Kommunaldolmetschen Graz“	Seite 126
	Curriculum “Universitätslehrgang Kommunaldolmetschen Graz”	Seite 128
	Broschüre „Community Interpreting Course Innsbruck“	Seite 134
	Broschüre EUTISC von La Laguna.....	Seite 137
	Kurskalender „Curs d'especialització en interpretació als Serveis Públics de Catalunya UAB“	Seite 139
	Lebenslauf.....	Seite 142
	Abstract - Deutsch.....	Seite 143
	Abstract - Englisch.....	Seite 145

1. Einleitung, Ziele, Methode

Die erste Konferenz des Critical Links - die internationale Organisation für die Entwicklung des Kommunaldolmetschens - hat im Juni 1995 in Orillia, Ontario, stattgefunden¹. Menschen aus allen Bereichen des Dolmetschens haben dort ihre Kenntnisse ausgetauscht und über die Figur und den Beruf der KommunaldolmetscherInnen diskutiert. Schon damals hat man die soziale Notwendigkeit erkannt, über ausgebildete KommunaldolmetscherInnen zu verfügen, und daher den großen Bedarf gesehen, das Kommunaldolmetschen professionell zu akkreditieren um diesen Beruf zu regeln.

Zwanzig Jahre später sehen wir, dass dieser Bedarf in den meisten Ländern Europas noch nicht gedeckt ist. Trotz den vielen Fortschritten, die allmählich gemacht wurden, verfügt das Kommunaldolmetschen heutzutage immer noch nicht über eine offizielle Akkreditierung. Besorgniserregend sind die wenigen (offiziellen) Ausbildungsmöglichkeiten, die heutzutage angeboten werden und der Mangel an konsolidierten und gemeinsamen didaktischen Ansätzen, die sich an die Lernnotwendigkeiten des Kommunaldolmetschens anpassen.

Ein informelles Training in Kommunaldolmetschen kann in vielen Ländern den einzigen Unterschied zwischen „akkreditierten“ und Laien-KommunaldolmetscherInnen sein. Damit die Ausbildungsangebote eine reale Antwort auf den aktuellen sozialen Bedarf geben können ist es sehr wichtig, über Didaktik und Lernen beim Kommunaldolmetschen zu forschen.

Die konfuse und desorganisierte berufliche Lage des Kommunaldolmetschens hat dazu geführt, dass die Menschen, die einen Ausbildungsbedarf haben, aus sehr unterschiedlichen Sphären kommen, mit unterschiedlichem kulturellem, sozialem, akademischem und beruflichem Hintergrund; mit unterschiedlichen Weltwahrnehmung und Kenntnis; und aus unterschiedlichen Bildungs- und Lerntraditionen. Das alles stellt für die Didaktik des Kommunaldolmetschens eine noch größere Herausforderung dar.

Das erste Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, die Entwicklung des Kommunaldolmetschens darzustellen, um seine aktuelle Lage besser zu begreifen. Dafür werden wir die Entwicklung des Kommunaldolmetschens in einen Gegensatz zu der

¹ <http://www.criticallink.org/>

Entwicklung des Konferenzdolmetschens stellen. Ziel dabei ist es zu erfahren, auf Basis welcher Forschungsansätze diese beiden Dolmetscharten im Laufe der Geschichte untersucht wurden, und inwiefern die unterschiedlichen Forschungsansätze die Wahrnehmung der einzelnen Dolmetscharten – insbesondere bei den didaktischen Aspekten – beeinflusst haben.

Nachdem wir die Evolution und die derzeitige Lage des Kommunaldolmetschens betrachtet haben, werden wir uns im nächsten Kapitel in den Bereich Didaktik vertiefen. In der vorliegenden Arbeit wird der soziale Konstruktivismus als didaktischer Ansatz für Kommunaldolmetschen vorgeschlagen. Ich werde diese Theorie darstellen und erforschen, wie sie die Translationswissenschaft beeinflusst hat. Ebenfalls möchte ich wissen, welche Rolle der soziale Konstruktivismus für die Dolmetschdidaktik spielen kann, konkreterweise für das Kommunaldolmetschen, und wie dies uns helfen könnte, didaktische Ansätze für Kommunaldolmetschen zu entwickeln.

Im nächsten Kapitel schlage ich ein Analysemodell des Sprachprofils vor, als soziales konstruktivistisches Werkzeug für den Aufbau einer Didaktik beim Kommunaldolmetschen. Wir werden die Idee des Sprachprofils darstellen und von diesem Konzept ausgehen, um sein Potenzial in der Forschung für die Didaktik im Kommunaldolmetschen weiter zu entwickeln.

Schließlich ist es für diese Arbeit sehr wichtig, die aktuelle Lage und Realität der derzeitigen Ausbildungsangebote im Kommunaldolmetschen zu betrachten. Wir möchten wissen, welche praktischen Aspekte und Schwierigkeiten bei der Umsetzung von theoretischen Ansätzen in einem Kurs auftauchen, damit wir sie in Zukunft betrachten und besser verstehen können. Aus diesem Grund werden wir vier Ausbildungsangebote im Kommunaldolmetschen durch Experteninterviews (in Österreich und in Spanien) analysieren. Das Ziel der Interviews ist es herauszufinden, welche Gestaltung, Struktur und Inhalte diese Kurse haben, welche Ziele sie verfolgen, an wen sie gerichtet sind und welche Schwierigkeiten bewältigt werden müssen, um diese Ziele zu erreichen. Ebenfalls wird es sehr interessant sein, zu vergleichen, ob die Kurse eine gemeinsame Struktur und gemeinsame Ziele zeigen, und sich an die gleichen Profile richten, oder ob jeder Kurs unterschiedliche Ausrichtungen hat, wie und wodurch Kommunaldolmetschen unterrichtet werden soll, und wer das Zielpublikum dieser Ausbildung sein soll.

Durch die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse werden also die vier ExpertInneninterviews ausgewertet. Die Interviews werden per Telefon oder Skype durchgeführt und bestehen aus einem Leitfaden mit offenen Fragen. Nachher werden wir mit

diesen Angaben jeden Kurs individuell darstellen und die qualitativen Analysen erstellen. Schließlich werden wir eine vergleichende Analyse durchführen.

Durch die Ziele und Methoden, die wir in der vorliegenden Arbeit darstellen, hoffen wir, das Kommunaldolmetschen sowohl in seinem Entwicklungskontext als auch bei seiner realen Umsetzung besser zu verstehen. Zusätzlich möchten wir durch den sozialen konstruktivistischen Ansatz und die Analyse des Sprachprofils die didaktischen Herausforderungen, die sich beim Kommunaldolmetschen stellen, aufarbeiten und Lösungsansätze bieten.

2. Entwicklung der Forschung von Konferenz- bis Kommundolmetschen: Ein chronologischer Überblick

2.1 Dolmetschen: Eine tausendjährige Tätigkeit

Die Figur der DolmetscherInnen existiert seit der Antike und hat im Laufe der Geschichte immer wieder Spuren hinterlassen. Schon im Altertum gibt es Beweise, dass das Dolmetschen eine notwendige Tätigkeit für die Verhandlung zwischen den Völkern war. Ein Beispiel dafür sind die Dragomanen² von Elephantine (Flussinsel im Nil in Ägypten), die zwischen den NubierInnen und den ÄgypterInnen im alten Ägypten gedolmetscht haben (Hermann, 1956/2002). Auch im Mittelalter finden wir die Präsenz von DolmetscherInnen. Diese Präsenz wurde beispielsweise in einer Chronik³ des 9. Jahrhunderts dargestellt, in der der Dolmetscher des Königs von Irland Dermot mac Murrrough beschrieben wurde (Cronin 2006). Historische Beweise über die Tätigkeit der DolmetscherInnen in der Neuzeit bekommen wir dank der zahlreichen Dokumente über Doña Marina, die Dolmetscherin und Verhandlerin von Hernán Cortés (Karttunen 1994). Ein anderes Beispiel sind die Sprachknaben, die als Dolmetscher für die Diplomatie herangezogen wurden (Cáceres-Würsig 2012). Wir können sehen, dass die DolmetscherInnen auch als BeraterInnen und Sprach- und KulturvermittlerInnen, eine tausendjährige Figur sind, die die Kommunikation und Verhandlungen zwischen Völkern, die nicht die gleiche Kultur und Sprache teilen, im Laufe der Geschichte ermöglicht hat.

Trotz der Wichtigkeit des Dolmetschens wurde diese Tätigkeit bis zum 20. Jahrhundert als etwas Unauffälliges und Übliches gesehen, und erweckte deswegen keine Aufmerksamkeit (vgl. Pöchhacker 2004:27). In diesem Kapitel werden wir sehen, wie sich diese Einstellung gegenüber dem Dolmetschen dank der Erfindung von Konferenz- und Simultandolmetschen verändert hat. Wir werden einen chronologischen Überblick über die Forschungsansätze beim Konferenzdolmetschen geben um zu sehen, aus welchen Forschungsansätzen diese neue Dolmetschart seit ihrer Entstehung betrachtet wurde und wie dies die Wahrnehmung dieser Dolmetschart beeinflusst hat (2.2). Nachher werden wir die

²Altes Wort für Dolmetscher. Dragoman leitet sich von dem akkadischen Wort *targumanu* ab und bezeichnet kulturell hybride lokale VermittlerInnen, die als DolmetscherInnen aber auch als FührerInnen, BeraterInnen, HändlerInnen, BotInnen, SpionInnen oder VerhandlerInnen gearbeitet haben (vgl. Pöchhacker 2004:9 und Pöchhacker 2004:28).

³Anonymes Werk, ursprünglich auf Französisch geschrieben und als *The song of Dermot and the Earl* bekannt (vgl. Cronin 2006:79).

Entwicklung des Konferenzdolmetschens und das Ausbreiten des Kommunaldolmetschens gegenüberstellen – mit besonderem Nachdruck auf die didaktischen Aspekte (2.3). Wir werden vergleichen, wie das Kommunaldolmetschen von der Forschung betrachtet wurde und wir werden analysieren, inwiefern die aktuelle Forschung beim Kommunaldolmetschen eine Antwort auf den großen Bedarf an Didaktik beim Kommunaldolmetschen geben kann. Ebenfalls werden wir die didaktischen Folgen betrachten, die die Forschungsansätze beim Kommunaldolmetschen mit sich gebracht haben.

2.2 Konferenzdolmetschen

In diesem Kapitel werden wir einen Überblick über die Forschung im Konferenzdolmetschen geben. Es wird das Konferenzdolmetschen sowohl als Beruf als auch als Forschungsgegenstand untersucht und es wird eine chronologische Analyse seit seiner Entstehung bis zum Ende der 90er Jahre des letzten Jahrhunderts gegeben. Ziel ist es zu erfahren, wie sich die Forschungsansätze beim Konferenzdolmetschen entwickelt haben und welche Folgen das insbesondere für die Didaktik in diesem Bereich mit sich gebracht hat.

2.2.1 Vom autodidaktischen Lernen bis zum Auftauchen der ersten Dolmetschschulen

Wie wir in dem Werk von Baigorri (2000) lesen können, taucht der Bedarf nach Konferenzdolmetschen nach dem ersten Weltkrieg im 20. Jahrhundert auf. Die Eröffnung der Pariser Friedenskonferenz hat am 18. Januar 1919 eine Streitigkeit über die Amtssprachen der Konferenz ausgelöst, die mit dem Sieg der englischen Sprache geendet hat, als diese gemeinsam mit der französischen Sprache zur Amtssprache der Diplomatie⁴ geworden sind (vgl. Baigorri 2000: 22). Übersetzen und Dolmetschen wurde folglich eine notwendige Tätigkeit der europäischen Diplomatie.

Wie wir in dem Kapitel sehen werden, tauchen die ersten Dolmetschschulen ab den 40er Jahren des 20. Jahrhunderts auf. Dennoch ist das Konferenzdolmetschen, wie wir gerade gelesen haben, früher entstanden. Daher können wir uns fragen, wie die ersten KonferenzdolmetscherInnen ihre Arbeit überhaupt gelernt haben.

Baigorri (2000) beschreibt den ersten Weltkrieg als „die Schule des Dolmetschers“ (vgl. Baigorri 2000:25). Die Aufenthalte von Soldaten in einem fremden Land oder die

⁴Die französische Sprache war seit der französischen Revolution die einzige Amtssprache der Diplomatie in Europa (vgl. Baigorri 2000:15).

Zwangsumsiedlungen während des Krieges ermöglichten das Erlernen einer Fremdsprache (vgl. Baigorri 2000:26), die später für das Konferenzdolmetschen nützlich sein konnte.

Das autodidaktische Erlernen des Dolmetschens ging während der Zwischenkriegszeit weiter und ermöglichte das Erwerben der Dolmetschtechnik in der sogenannten Blütezeit des Konsekutivdolmetschens (Baigorri 2000:65). Die Gründung von internationalen Organisationen wie dem Völkerbund und der Internationalen Arbeitsorganisation (IAO) waren der perfekte Rahmen, damit die KonferenzdolmetscherInnen ihre Fähigkeiten verbessern konnten. Allerdings bekamen die KonsekutivdolmetscherInnen der Zwischenkriegszeit keine Ausbildung und es gab auch keine Dolmetschschule, die man besuchen konnte (vgl. Baigorri 2000:166).

In der „goldenen“ Epoche des Konsekutivdolmetschens finden die ersten Experimente statt, um das Simultandolmetschen zu erfinden. Anders als beim Konsekutivdolmetschen glaubten die ErfinderInnen von Simultandolmetschen, dass die Technik durch regelmäßige Übungen gelernt werden kann⁵, und dass dafür eine Ausbildung notwendig ist (vgl. Baigorri 2000:177). Der Vorreiter dieses Gedankens war der Geschäftsmann Edward Filene, der einen experimentellen Simultandolmetschkurs als Training für die Konferenzen der IAO vorgeschlagen hat. Der Kurs sollte nach Baigorri (2000) ein ernstes Ausbildungsangebot darstellen. Es ist ein klarer Beweis, dass die Erfindung des Simultandolmetschens großes Interesse für das Training in dieser Richtung mit sich gebracht hat, und dass der erste Simultandolmetschkurs der Geschichte sich auf wichtige Aspekte wie die Simulation der tatsächlichen Arbeitsbedingungen, progressive Schwierigkeitsgrade, kritische Interaktionen zwischen den Teilnehmern, Verwendung von echten Dokumenten, Endprüfungen und Auszeichnungen fokussiert hat (vgl. Baigorri 2000:185).

Der Erfolg des ersten Simultandolmetschkurses bei den Experimenten in den Konferenzen der IAO von 1927 und 1928 war so groß, dass sich die IAO einstimmig dafür entschieden hat, das Simultandolmetschen permanent in den internationalen Konferenzen zu verwenden (vgl. Baigorri 2000:187).

Durch folgendes Zitat können wir die Wichtigkeit dieser didaktischen Initiative besser verstehen:

⁵Im Gegensatz zu der verbreiteten Meinung der Epoche über das Konsekutivdolmetschen, in der man davon ausgegangen ist, dass das Dolmetschen eine angeborene Fähigkeit war (vgl. Baigorri 2000:166).

[L]os participantes en los experimentos de la simultánea evaluaron con una gran precisión las claves del proceso de la interpretación en esa modalidad [simultánea], e indirectamente también de la otra [consecutiva] y también entendieron que la única manera de aprenderla era ejercitándola en cursillos prácticos, que fueron los primeros cursos de simultánea de la historia. Tuvieron un gran acierto en la identificación de los requisitos necesarios para que se pudiera dar una interpretación simultánea de calidad, pero se adelantaron a su época. El tiempo les daría la razón (Baigorri 2000:210).

Wie Baigorri (2000) ausführt, waren die dreißiger Jahre für die technologischen Innovationen im Simultandolmetschen nicht nutzbringend⁶. Das hat auch bei der Gründung der ersten formellen Dolmetschausbildungsstätten eine Rolle gespielt: Obwohl, wie oben geschrieben, der erste Konferenzdolmetschkurs (Simultan) der Geschichte in den zwanziger Jahren sattgefunden hat, tauchen die ersten Dolmetsch institute erst in den vierziger Jahren⁷ des 20. Jahrhunderts auf. Zu den Vorreitern der Dolmetsch institute gehören die *École de Traduction et Interprétation* (ETI) in Genf (1941) und das *Institut für Dolmetscherausbildung* in Wien (gegründet im Jahr 1943).

Die Nürnberger Prozesse im Jahr 1945 ermöglichten die technische Perfektionierung des Simultandolmetschens und sie waren – aus einer didaktischen Perspektive –, nach der bereits erzählten Ausbildungsinitiative für die IAO, die ersten Simultandolmetschschulen (vgl. Baigorri 2000:317). Baigorri (2000) beschreibt die Nürnberger Prozesse als Schule auf folgende Art und Weise:

Nürnberg fue [...] la primera escuela de intérpretes de simultánea, en la que sólo había clases prácticas, todos los días, en la que dominaba el aprendizaje, ya fuera en situación real, o sea, trabajando en cabina, o en la sala de equipo de reserva o entre el público y completando a veces con la revisión de documentos (Baigorri 2000:317).

Nürnberg (auch die starke Werbewirkung) bestätigte weltweit, dass die DolmetscherInnen erst nach der Praxis den Beruf gelernt hatten, ergo war es möglich, Dolmetschen zu erlernen (Baigorri 2000:319). Ab Nürnberg wurden mehrere Dolmetsch institute gegründet wie zum Beispiel die *Staatliche Dolmetscherhochschule* von Germersheim (von der französischen Besatzung im Jahr 1947 gegründet), das Dolmetscher Institut von Saarbrücken (1948) und die *École Supérieure d'Interprètes et de Traducteurs* (ESIT) in Paris (1953).

⁶ Die Krise von 1929 und der Aufstieg von totalitären Regimes waren ein Grund dafür (vgl. Baigorri 2000:208).

⁷ Mit der Ausnahme des Dolmetscher-Institutes von Heidelberg, das im Jahr 1930 gegründet wurde (vgl. Ash, Nieß und Pils 2010).

Wie in Baigorri (2000) beschrieben wird, kamen die ersten professionellen DolmetscherInnen der 50er Jahre aus sehr unterschiedlichen Berufsbranchen, die nichts mit dem Dolmetschen zu tun hatten. Sie landeten durch Zufall im Dolmetschberuf und hatten keine Ausbildung im Bereich des Dolmetschens, weshalb sie die Dolmetschtechnik intuitiv, autodidaktisch und durch Praxis lernen mussten (vgl. Baigorri 2000:23-24). Die Tatsache, in Nürnberg gedolmetscht zu haben, bedeutete einen unbestreitbaren Nachweis als ExpertIn, und DolmetscherInnen wie Skunke und Horn wurden Dank ihrer Leistung in Nürnberg als DolmetschlehrerInnen in Paris ESIT respektive Georgetown aufgenommen (Baigorri 2000:318).

2.2.2 Erste didaktische Werke

Der Bedarf nach Didaktik beim Dolmetschen weckte auch Interesse bei den ersten professionellen DolmetscherInnen. Drei Hauptwerke sind heute als die „Klassiker“ der Konferenzdolmetschdidaktik bekannt, nämlich die Werke von Herbert, Rozan und Van Hoof. Laut Pöchhacker (2004) ist *The Interpreter's Handbook: How to Become a Conference Interpreter* von Jean Herbert (1952) die erste und wahrscheinlich bekannteste didaktische Monographie über Konferenzdolmetschen (vgl. Pöchhacker 2004:32). Für Herbert besteht der Dolmetschprozess aus drei Teilen, nämlich Verstehen, Übersetzen und Lieferung (Herbert 1952:9). In jedem Teil werden die Voraussetzungen, die die guten DolmetscherInnen benötigen und die Vorgehensweise, worauf sie achten sollen, dargestellt. In Bezug auf Training erwähnt der Autor die Dolmetschschulen der Zeit und lädt die DolmetschschülerInnen ein, autodidaktisch zu lernen, da seiner Meinung nach die Trainingsprogramme zeitlich begrenzt sind. Bei den autodidaktischen Aufgaben schlägt Herbert vor, sich so viele Reden wie möglich anzuhören und sie in Gedanken zu übersetzen. Er schlägt auch vor, dass die unterschiedlichen Kompetenzen anfänglich getrennt gelernt werden sollen, und erst danach alles zusammen zu üben ist (vgl. Herbert 1952:86). Das Werk hat dabei geholfen sowohl einheitliche Standards für das Dolmetschen in internationalen Konferenzen, als auch Trainingsprogramme aufzubauen, die als Maßstab für Konsekutiv- und Simultandolmetschen akzeptiert werden (vgl. Pöchhacker 2004:161).

Jean François Rozan (1956) schlägt mit *La prise de notes en interprétation consécutive* sieben Empfehlungen für Notiztechniken vor, die die Dolmetschlernenden selber anpassen oder ergänzen sollen. In diesen Empfehlungen geht es um Ideen statt Worten, Abkürzungen, logischen Verbindungen und Link-Worten, Negationen, Betonungen, vertikale Richtung und

Décalage (vgl. Rozan 1956:13). In seinem Werk werden auch 20 Symbole vorgeschlagen (vgl. Rozan 1956:25) sowie Übungen für die StudentInnen zur Verfügung gestellt (vgl. Rozan 1956:37).⁸

Henri van Hoof (1962) schreibt in der *Théorie et pratique de l'interprétation* eine Monographie über Dolmetschen, in der er theoretische und praktische Aspekte des Dolmetschens beschreibt. Zu erwähnen sind die Fähigkeiten, die die DolmetscherInnen beherrschen müssen: physische Fähigkeiten (Ausdauer und gute Nerven), intellektuelle Fähigkeiten (Beherrschung der Sprache und Allgemeinwissen), und auch psychische Fähigkeiten (gutes Gedächtnis, Urteilsfähigkeit, Konzentration und geteilte Aufmerksamkeit) (vgl. Van Hoof 1962:59).

Zusammenfassend können wir sagen, dass diese ersten professionellen DolmetscherInnen die Meilensteine für die Dolmetschdidaktik gelegt haben. Diese Werke sind ein klarer Beweis für das Interesse in die Richtung, einen gemeinsamen Ansatz für die Konferenzdolmetschdidaktik zu finden. Trotz des Alters dieses Werkes, und der teilweise intuitiven Methoden haben die ersten DolmetschdidaktikerInnen eine Forschungsrichtung eingeschlagen, deren Empfehlungen immer noch sehr aktuell sind und die von der heutigen Didaktik übernommen wurden.

2.2.3 Erste experimentelle Studien

Nach der Gründung der ersten Ausbildungsstätten und der Veröffentlichung der ersten didaktischen Werke begannen in den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts die ersten Studien über Konferenzdolmetschen, die experimentell den Dolmetschprozess aus einer psychologischen und psycholinguistischen Perspektive erforschten (vgl. Pöchlacker 2004:69). Diese ersten Studien basieren auf der psychologischen Forschung der 50er Jahre des 20. Jahrhunderts, die sich auf Aspekte wie die der Zweisprachigkeit fokussiert haben⁹ und versuchten, das Dolmetschen aus einer kognitiven Perspektive zu erklären.

Zeitliche Faktoren wie Pausen beim Simultandolmetschen spielten eine sehr wichtige Rolle als Forschungsgegenstand dieser Studien. Paneth (1957/2002) untersuchte die Pausen beim Simultandolmetschen und schlug vor, dass obwohl Simultanität möglich ist, die

⁸Die Forschungsrichtung im Bereich Notizentechnik wurde in Matyssek (1989) fortgeführt. Das Werk bietet eine Reihe an Grundsymbolen und Notizstrategien, die das Erlernen der Notizentechnik ermöglichen soll.

⁹Beispiele dafür sind die erste Klassifikation der Zweisprachigkeit von Weinreich (1953) oder die Studie über die Fähigkeit, zwischen Sprachen zu wechseln (Wirl 1958).

DolmetscherInnen die Pausen der RednerInnen nutzen sollen, um so viele Informationen wie möglich zu geben¹⁰. Oléron und Nanpon (1965/2002) erforschten die Zeitverzögerungen (Décalage) beim Simultandolmetschen und unterscheiden drei Textkategorien – Absätze, Sätze und Wörter (vgl. Oléron und Nanpon 1956/2002:44) – um die Décalage zwischen Original- und Ausgangstext zu bestimmen (vgl. Oléron und Nanpon 1956/2002:46). Auch Goldman-Eisler (1967) fokussierte sich auf die zeitlichen Faktoren in Bezug auf die Segmentierung des Originaltextes beim Simultandolmetschen als subjektive Strategie für die Organisation und Umsetzung der Verdolmetschung. Auch Goldman-Eisler (1967) hat die Existenz von Simultanität in Frage gestellt. Barik (1969) hat diese Frage aufgenommen und vorgeschlagen, dass die DolmetscherInnen die Pausen verwenden sollen, um zu reden¹¹ (vgl. Pöchlacker 2004:116).

Insgesamt können wir sagen, dass diese anfängliche Forschungsrichtung aus den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts intuitiv ist und es an empirischen Studien mangelt. Ein Beweis dafür ist das Werk von Barik, (1975/2002), der wegen seiner Fehlerklassifikation („error classification“) beim Dolmetschen sehr harte Kritik von ForscherInnen wie Gerver bekommen hat, der sein Werk als subjektiv beschrieb (vgl. Pöchlacker 2004:70 und Pöchlacker 2004:142).

David Gerver (1975) dementierte die ersten Zweifel in Bezug auf die Echtheit der Simultanität in dem er bestätigte, dass die DolmetscherInnen fähig sind, ihre eigene Stimme und die Stimme der RednerInnen gleichzeitig zu hören. Er leistete einen wichtigen Beitrag durch das erste kognitive Modell für Sprachverarbeitung beim Simultandolmetschen, in dem er ein Diagramm der mentalen Strukturen und Prozesse, die beim Simultandolmetschen vorkommen, darstellt (vgl. Pöchlacker 2004:100). Sein Beitrag hat dabei geholfen, dass die Eigenschaften von Konferenzdolmetschen besser verstanden werden, wie das Experiment mit Verdolmetschungen und *Shadowing* (Gerver 1969/2002) oder die Studie über die Rolle des Gedächtnisses beim Dolmetschen (Gerver 1974) bestätigen. Außerdem hat Gerver der Forschung den Impuls gegeben, dass das Konferenzdolmetschen zu einem Forschungsgegenstand wurde, wie die Studie von Pinter (1969) über die Wirkung von

¹⁰Obwohl Eva Paneth aus einer chronologischen Perspektive zu der Generation der späten 1950er Jahre gehört, distanzieren sich ihre Werke stark von der psychologischen Richtung, die anfänglich genommen wurde. Ihre vorbildhafte Arbeit kommt aus der beobachtenden Natur, kann als empirisch beschrieben werden und sammelt systematisch Daten über didaktische Methoden von europäischen Trainingsprogrammen (vgl. Pöchlacker und Shlesinger 2002:25).

¹¹ Barik (1969) hat später zugegeben, dass diese Tatsache eher „an epiphenomenon of the task as such rather than a strategy to aid performance“ war (vgl. Pöchlacker 2004:116).

Übungen beim Erwerb der Dolmetschfähigkeiten oder die Studie von Goldman-Eisler (1972/2002) über die Segmentierung des Inputs (beispielweise) zeigen.

2.2.4 Akademisierung des Dolmetschens: das hermeneutische Paradigma

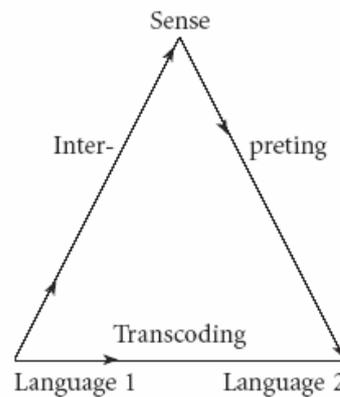
Parallel zu den ersten experimentellen Studien finden wir in diesem Zeitraum großes Interesse daran, das Dolmetschen an die Universitäten und Schulen zu bringen. Es bestand daher die Notwendigkeit, akademische Curricula zu gestalten, um professionelles Training anbieten zu können (vgl. Pöchhacker 2004:34 und Pöchhacker 2004:68). AkademikerInnen von unterschiedlichen Universitäten engagierten sich dabei, diese Aufgabe zu übernehmen. Von der deutschsprachigen Seite sind Otto Kade und die Leipziger Schule zu erwähnen. Obwohl das Forschungsfeld der Leipziger Schule sich auch mit Übersetzung beschäftigt, leistete Kade einen Beitrag in der Dolmetschdidaktik mit zahlreichen Publikationen über Dolmetschausbildung in der Zeitschrift „Fremdsprachen“¹². Kade leistete ebenfalls einen didaktischen Beitrag als Konferenzdolmetschlehrer an der Universität Leipzig. Die Moskauer Schule arbeitete eng mit der Leipziger Schule zusammen, um die akademischen Grundlagen in der Forschung und in der Didaktik zu legen (vgl. Pöchhacker 2004:35). Der Hauptvertreter dieser Schule, Ghelly V. Chernov, erforschte die Redundanz und die Wahrscheinlichkeit der Antizipation beim Simultandolmetschen (Chernov 1979/2002). Er stellte somit fest, dass diese Faktoren die wichtigsten psycholinguistischen Mechanismen von Simultandolmetschen sind (vgl. Pöchhacker und Shlesinger (2002:98).

Die Pariser Schule war eine sehr einflussreiche Schule bei der Akademisierung des Dolmetschens, mit Danica Seleskovitch als Hauptvertreterin. Seleskovitch gründete ihre Arbeit auf den Empfehlungen, die Rozan und Herbert für Konferenzdolmetschen vorgeschlagen haben (vgl. Seleskovitch 1975:69) und legte die Wichtigkeit des Dolmetschprozesses auf die Übermittlung von Ideen statt Worten. Aus dieser Forschungslinie heraus entwickelte sie zusammen mit Marianne Lederer die sogenannte interpretative Übersetzungstheorie (auch bekannt als „*Théorie du sens*“) als didaktisches Paradigma. Dieses wird auch interpretatives oder hermeneutisches Paradigma genannt (vgl. Boéri und De Manuel 2011:45) und nimmt das Dolmetschen als einen komplexen Prozess wahr, in dem es nicht genügt, von einer Sprache in die andere zu wechseln. Es ist vielmehr

¹² Otto Kade war Mitbegründer der Zeitschrift „Fremdsprachen“ (1957-1980) sowie der „Beihefte zur Zeitschrift Fremdsprachen“ (1968-1973). Um eine Liste der Publikationen von Otto Kade zu sehen, vgl. Salevsky (1992:17).

notwendig, dass der Text in der Ausgangssprache zuerst decodiert wird, damit die Botschaft *interpretiert* werden kann, und somit wieder in die Zielsprache codiert werden kann (Seleskovitch und Lederer 1984).

In dem folgenden Bild können wir eine Darstellung des kognitiven Prozesses sehen, der laut der *Théorie du Sens* beim Dolmetschen stattfindet:



Seleskovitch und Lederer (1984:185)

Hier haben Seleskovitch und Lederer (1984) über die menschliche Intelligenz gesprochen – die einzige, die den Sinn und nicht nur die Wörter interpretieren kann. Wir können ihre Gedanken in dem folgenden Zitat erkennen:

Croire que traduire consiste à passer directement d'une langue a l'autre postule seulement des savoirs; dire que traduire consiste à passer par le sens postule en outre une intelligence (Seleskovitch und Lederer 1984:118).

Die *Théorie du sens* stellt einen Meilenstein für die Dolmetschdidaktik dar. In dem Werk *Pédagogie raisonnée de l'interprétation* (Seleskovitch und Lederer 1989) wurde zum ersten Mal ein umfangreiches didaktisches Curriculum vorgeschlagen, das für ein formelles Trainingsprogramm plädiert hat, und das sich auf die interpretativen Übersetzungstheorien bezogen hat. Sowohl das Konsekutivdolmetschen mit und ohne Notiztechnik als auch das Simultandolmetschen wurden aus einer kognitiven Perspektive wahrgenommen. Strategien für das Ziel der Ausbildung, nämlich den Sinn einer Rede in einer Fremdsprache interpretieren und dolmetschen zu können, wurden ebenfalls vorgeschlagen.

Dieses Paradigma erweckte allerdings scharfe Kritik bei den ForscherInnen. Boéri und de Manuel (2011) weisen darauf hin, dass die Forschung auf einem intuitiven und beobachtenden Gedanken basiert, in dem die empirische Forschung abgelehnt wird (vgl. Boéri und de Manuel 2011:45). Ebenfalls kritisieren sie, dass diese Theorie die sozialen

Faktoren beiseitelässt und somit von einer beschränkten Vorstellung des Dolmetschens ausgeht (vgl. Boéri und de Manuel 2011:48).

2.2.5 Dolmetschen als Wissenschaft

Die Bestrebung, das Dolmetschen aus einer kognitiven Perspektive zu erforschen, erreichte ihren Höhepunkt in den 80er Jahren des 20. Jahrhunderts. In diesem Jahrzehnt bemühen sich ForscherInnen darum, dass das Dolmetschen den Rang einer Wissenschaft bekommt. Dadurch wird die Forschung eine empirische und beschreibende Richtung einschlagen, statt der intuitiven und beobachtenden Vorgehensweise aus den 1970er Jahren zu folgen (vgl. Pöchhacker 2004:71-74).

Diese neue Einstellung führt zu einem neuen Paradigma, dem sogenannten positivistischen Paradigma. Dieses tritt in Wettbewerb mit dem hermeneutischen Paradigma (vgl. Boéri und De Manuel 2011:48). Laut Boéri und De Manuel (2011) verwendet dieses Paradigma empirische Methoden aus der Neurowissenschaft sowie Methoden aus der kognitiven Psychologie und untersucht die Hirnprozesse beim Dolmetschen als Forschungsgegenstand, um das Konferenzdolmetschen wissenschaftlich zu beschreiben. Die Faszination zu erfahren was passiert, wenn das menschliche Gehirn dolmetscht, führt dazu, dass Konferenzdolmetschen als ein mysteriöser und unerklärbarer Prozess, also als eine unverständliche Gabe betrachtet wird (*Black box* als Metapher für das dolmetschende Gehirn) (vgl. Boéri und De Manuel 2011:48).

Die Suche nach einer Erklärung dafür, wie das Dolmetschen im Gehirn verarbeitet wird, bringt mehrere Modelle zum Vorschein. Barbara Moser-Mercer (1997/2002) findet eine Alternative für ein Verarbeitungsmodell, die Gervers Modell ergänzt. Dieses Modell basiert auf einem Vorschlag von Massaro (1975) und versucht, die Aktivitäten zu beschreiben, die beim Verstehen und Wiedergeben stattfinden (vgl. Moser-Mercer 1997/2002:150). Eine andere Theorie ist die von Sylvie Lambert (1983), die ein Verarbeitungsmodell entwickelt hat, das sogenannte *depth-of-processing model* (vgl. Moser-Mercer 1997/2002:154). In diesem wird der Dolmetschprozess in vier Analyseetagen aufgeteilt, nämlich Konsekutivdolmetschen, Hören, *Shadowing* und Simultandolmetschen. Allerdings ist diese Theorie laut Moser-Mercer (1997/2002) schwer überprüfbar (vgl. Moser-Mercer 1997/2002:154).

Der Beitrag von Daniel Gile mit seinem *Efforts Model* für Simultandolmetschen (1995) bringt eine neue Dimension der Dolmetschforschung und bedeutet den Höhepunkt des positivistischen Paradigmas. Das *Efforts Model* soll eine ultimative Lösung des kognitiven

Prozesses beschreiben, nämlich was im Gehirn passiert, wenn man dolmetscht. Hier können wir das Schema von Giles *Efforts Model* sehen:

$$SI = L + P + M + C$$

(Gile 1995: 168)

Wie wir es oben sehen, benötigen wir um simultan dolmetschen (SI) zu können die Summe der vier *Efforts*: *Listening and analysis Effort* (L) für das aktive Zuhören, *Production Effort* (P), um die Botschaft zu produzieren, *Memory Effort* (M) für das Kurzzeitgedächtnis und *Coordination Effort* (C), um die drei anderen *Efforts* zu koordinieren.

Verarbeitungsmodelle stellen einen wichtigen Beitrag für die kognitive Dolmetschforschung dar und bilden eine Forschungsrichtung. Diese geht nach Gile weiter als beispielweise der Vorschlag von Setton (1998/2002) zeigt. Er untersucht die Repräsentation des Sinns beim Simultandolmetschen. Allerdings, wie wir schon erwähnt haben, strebt das positivistische Paradigma danach, dass das Konferenzdolmetschen als Wissenschaft wahrgenommen wird. Daher sollen alle Aspekte des Konferenzdolmetschens empirisch untersucht und beschrieben werden. Beispiele dafür sind Dolmetscheignung (Lambert 1991, Moser-Mercer 1994), Sprachkompetenz und die Fähigkeit zu dolmetschen (Gile 1982, Gile 1991), Dolmetschqualität (Gile 1983, Pöchhacker 1994, Moser-Mercer 1996), Ethik und Treue (Gile 1995a), Dolmetschwierigkeiten (Gile 1983a, Gile 1984) und Didaktik (Gile 1983b und 1987, Setton 1994, Lambert 1996, Pöchhacker 1999).

Die Interdisziplinarität der Forschung durch neurolinguistische Ansätze führt in den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts zu einer Weiterentwicklung des positivistischen Paradigmas. Beispiele dafür sind die Studien des Neurophysiologen Franco Fabbro und der Dolmetschlehrerin und Forscherin Laura Gran, die Aspekte wie Hirnasymmetrien beim Dolmetschunterricht (Gran 1989), die Wirkung des Erwerbens einer Fremdsprache in der Hirnstruktur (Fabbro 1989) oder die Lateralisierung beim Simultandolmetschen (Fabbro et al. 1990) untersuchten. Wie Studien von Fabbro und Gran (1997) über die neurolinguistische Forschung beim Simultandolmetschen zeigen, trägt diese Forschungsrichtung zu einer Verbesserung des wissenschaftlichen Standards bei. Diese Forschungsrichtung verlangt, dass Forschung über DolmetscherInnen statt Forschung mit DolmetscherInnen oder Forschung von DolmetscherInnen gemacht wird (vgl. Pöchhacker 2004:74).

2.2.6 Conclusio

In den letzten Kapiteln haben wir einen Überblick über die Forschung von der ersten Hälfte bis zu den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts gegeben. Wir haben gesehen, dass das Konferenzdolmetschen auf Grund der historischen Umstände anfänglich ein Beruf war, den die DolmetscherInnen intuitiv und autodidaktisch erlernen mussten. Nach dem Erwachen des Konferenzdolmetschens (vor allem ab der Erfindung des Simultandolmetschens) durch Ausbildungsinstitute und erste (didaktische) Literatur erwachte sehr schnell die Aufmerksamkeit der Forschung, um diese Tätigkeit besser zu verstehen, zu lernen und sie zu unterrichten.

Im Laufe dieses Überblicks haben wir gesehen, dass die Forschung sich fast exklusiv auf eine kognitive Perspektive gegründet hat. Herbert (1952) war der erste Forscher, der das Dolmetschen als Prozess untersucht hat und seitdem wurden die kognitiven Hirnprozesse beim Dolmetschen als Forschungsgegenstand wahrgenommen – Anfänglich durch experimentelle und intuitive Vorgehensweisen und danach durch wissenschaftliche Methoden.

Aus diesem Grund haben sich die didaktischen Ansätze auch kognitiv orientiert: zuerst durch das hermeneutische Paradigma, um die Akademisierung des Konferenzdolmetschens zu schaffen und danach durch das positivistische Paradigma, um das Konferenzdolmetschen zu einer Wissenschaft zu entwickeln. Diese fast ausschließlich kognitive Denkrichtung hat aber nicht dabei geholfen, die Forschung über Didaktik hinsichtlich der unterschiedlichen Arbeitsfeldern des Dolmetschens zu öffnen (vgl. Boéri und De Manuel 2011:48).

Die kognitive Forschung beim Konferenzdolmetschen ist bis heute als Forschungsrichtung erhalten geblieben, obwohl ihre goldene Zeit in den 80er Jahren des 20. Jahrhunderts lag, und ForscherInnen wie Presentación Padilla die kognitiven Wissenschaften beim Dolmetschen (Padilla 2003) weiter erforscht haben.

2.3 Kommunaldolmetschen

In diesem Kapitel werden wir uns auf eine zwar nicht neue Dolmetschart fokussieren, die aber ab den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts bei der Forschung ins Blickfeld gerückt ist, nämlich das Kommunaldolmetschen. Es wird ein Überblick über die Kommunaldolmetschforschung seit ihrer Entstehung bis zum heutigen Tag gegeben. Zunächst wird der Kommunaldolmetschbedarf ab der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts dargestellt und danach das Kommunaldolmetschen als Forschungsgegenstand analysiert. Ziel dabei ist die Entwicklung dieser Dolmetschart besser zu verstehen. Ebenfalls möchten wir wissen, wie die Forschungsansätze sich beim Kommunaldolmetschen entwickelt haben, und welche Folgen dies für die Entstehung einer Didaktik in diesem Bereich mit sich bringen kann.

2.3.1 Kommunikations- und Dolmetschbedarf in (neuen) multikulturellen Gesellschaften

Der Bedarf an Kommunikation und Dolmetschen in sozialen Settings ist stark mit der Struktur jeder Gesellschaft verbunden und beeinflusst, wie jede Gesellschaft sich selbst wahrnimmt und mit Migrationsgruppen umgeht. Die Situation, in der sich Kommunaldolmetschen heutzutage befindet, ist stark mit dem historischen und wirtschaftlichen Kontext¹³ in den westlichen Ländern ab dem Ende des Zweiten Weltkriegs verbunden. Die Suche nach ausländischer Arbeitskraft, um Expansionsmaßnahmen zu treffen, (Sauvêtre 2000:37) hat einen demographischen Wandel verursacht, der die Bevölkerung in vielen Ländern beeinflusst hat. In diesem Kapitel werden wir sehen, wie die Länder auf diese Strömungen reagiert haben und wie dies dazu geführt hat, den unterschiedlichen Bedarf an Kommunikation und Dolmetschen wahrzunehmen.

Sauvêtre (2000) stellt fest, dass manche skandinavischen und nördlichen Länder relativ schnell auf den demographischen Wandel und auf die neuen Integrationsbedürfnisse reagiert haben. Somit wurden schon in den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts klare politische Maßnahmen in Schweden getroffen, um Kommunaldolmetschsysteme aufzusetzen und diese

¹³ Der Zweite Weltkrieg verursachte einen Rückgang an qualifizierten Arbeitskräften in vielen europäischen Ländern. Die Wirtschaft war vom Krieg verwüstet. In den fünfziger Jahren starteten die westlichen Länder (insbesondere die kapitalistischen Länder), USA und Kanada eine beispiellose wirtschaftliche Entwicklung auf dem Weg zum sogenannten Wohlfahrtsstaat (vgl. Néré 1982 und García de Cortázar und Lorenzo Espinosa, 1989).

auch zu implementieren (Sauvêtre 2000:38). Laut Sauvêtre (2000) sind vor allem Schweden und die Niederlande in diesem Aspekt vorreitend. Schweden hat Gesetze verabschiedet, um die Professionalisierung des Dialogdolmetschens durch eigene Funktionen, Akkreditierungen sowie eine Gewerkschaft für Dolmetscher zu schaffen (vgl. Sauvêtre 2000:38). Norwegen, Dänemark und Finnland haben den schwedischen Ansatz übernommen, obwohl sie die Professionalisierung nicht so weit wie die Schweden umgesetzt haben (vgl. Sauvêtre 2000:38). Die Niederlande haben im Jahr 1976 sechs für Migranten kostenlose Dolmetschzentren gebaut, die rund um die Uhr soziale Unterstützung anboten (Sauvêtre 2000:38).

Die meisten europäischen Länder (abgesehen von den oben erwähnten Ausnahmen) haben später reagiert: Großbritannien und Frankreich haben langsam ab den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts angefangen, Kommundolmetschen anzubieten (Sauvêtre 2000:38). Die europäischen Länder erlebten sehr unterschiedliche Erfahrungen mit Migration (Sauvêtre 2000:38). Sauvêtre (2000) spricht über drei europäische Integrationsmodelle, die diese Situation beschreiben: das englische, das französische und das deutsche Modell.

Das englische Modell legt den Fokus auf Multikulturalität. Die ethnischen Minderheiten sind anerkannt und das Dolmetschen stellt ein Recht für die unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen dar. Die Rechte der Minderheiten werden durch das System der „differenzierten Integration“ (*intégration différenciée*) spezifisch behandelt (vgl. Sauvêtre 2000:39). Laut Sauvêtre (2000) teilt Großbritannien den multikulturellen Ansatz mit Schweden und den Niederlanden.

Das französische Modell vermeidet jede Sorte von kultureller oder ethnischer Differenzierung d.h, dass ein Mensch mit Migrationshintergrund die gleichen Rechte und Pflichten hat wie die Franzosen selbst. Dieser Ansatz kann laut Sauvêtre (2000) als „assimilierend“ dargestellt werden. Obwohl alle Menschen ein Recht auf Information haben, steht im französischen Modell nicht, dass bestimmte Menschen auf Dolmetschen Anspruch haben (vgl. Sauvêtre 2000:39). Belgien, Spanien, Italien und Portugal sollen das gleiche System anwenden (vgl. Sauvêtre: 2000:40).

Das deutsche Modell (es wird auch in Österreich und in der Schweiz angewendet) sieht die AusländerInnen – die in diesen Ländern arbeiten und gemeinsam dort mit ihrer Familie

leben – immer noch wie vor 30 Jahren als Gäste¹⁴. In diesem Modell ist laut Sauvêtre (2000) der Aufenthalt als vorläufig anzusehen und vermeidet eine volle Integration in die aktuelle Gesellschaft. Das Modell drängt den Migranten weder eine Assimilierung an die einheimische Kultur auf, noch erkennt es die Minderheiten als Teil der Kultur des Landes an. Man spricht über eine Gesellschaft, in der die unterschiedlichen Gruppen getrennt voneinander leben (Sauvêtre 2000:40).

Außerhalb von Europa sehen wir, dass diejenigen Länder, die eine längere multikulturelle und mehrsprachige Tradition haben, schneller Maßnahmen getroffen haben, um den Kommunikations- und Dolmetschbedarf zu erkennen. Laut Abril Martí (2006) ist Kanada ein Beispiel dafür. Kanada hat im Jahr 1988 das „Multikulturalismgesetz“ erlassen, und damit ein fortgeschrittenes System umgesetzt, das die ethnischen und kulturellen Unterschiede der Migranten anerkennt und adäquat auf diese reagiert (Abril Martí 2006:195). Auch die Vereinigten Staaten stellen eine Gesellschaft dar, die eine lange Tradition von Multikulturalität hat. Sie charakterisieren sich laut Abril Martí (2006) als „Schmelztiegel-Kultur“ (*melting pot*) d.h. eine Gesellschaft, in der Rassen und Kulturen miteinander verschmelzen. Folglich fordern die Vereinigten Staaten den Erwerb der englischen Sprache als Teil der Integration und haben insgesamt einen stark assimilierenden Ansatz genommen (vgl. Abril Martí 2006:220). In den Worten von Abril Martí (2006:220): „Estados Unidos es un ejemplo clásico, si no el más emblemático, de país asimilacionista.“

Noch zu erwähnen ist das Beispiel Australiens, einem Land ohne langer multikultureller Tradition¹⁵, das einen drastischen Wandel in seiner Demographie erlebt hat¹⁶. In Australien wurde der politische Ansatz komplett geändert, um ein Kommunaldolmetschsystem¹⁷ zu schaffen, das heutzutage als das beste der Welt gilt (vgl. Abril Martí 2006:251).

Zusammenfassend können wir sagen, dass die Länder, die Migrationspolitik im Laufe der zweiten Hälfte des letzten Jahrhunderts umgesetzt haben, sich in zwei Gruppen einteilen lassen. Zum einen finden wir die Länder, die einen Integrationsansatz wie Kanada,

¹⁴ Die Gastarbeiter-Politik wurde vor allem in Deutschland als Maßnahme getroffen, um eine wirtschaftliche Expansion zu ermöglichen. Es wurden Arbeitskräfte nicht nur in Europa gesucht, sondern auch in Ländern wie dem ehemaligen Jugoslawien, Maghreb und der Türkei. Da die Arbeitskräfte im Prinzip vorübergehend im Land sein sollten, hat das Dolmetschen praktisch keine Rolle gespielt, aber die Öl- und Wirtschaftskrise der 70er Jahre hat zu der Niederlassung und Familienzusammenführung der MigrantInnen in den Gastländern geführt. In diesem Kontext stellt sich die Frage der Integration und es taucht die Rolle des Kommunaldolmetschens als soziales Element in der Gesellschaft auf (Sauvêtre 2000:37).

¹⁵ Australien behielt die „Weises Australien“-Politik bis zum Ende des Zweiten Weltkriegs, die die Kultur des Britischen Weltreichs über jede ethnische Minderheit bevorzugte (Abril Martí 2006:251).

¹⁶ Zum Beispiel gab es in der Mitte der achtziger Jahre schon ca. 100.000 Italiener, die in der Stadt Victoria gelebt haben (vgl. Merlini und Favaron 2003).

¹⁷ Vgl. Beschreibung von Ozolins Tabelle (Ozolins 2000) auf Seite 25.

Australien, Großbritannien (britisches Modell) und die meisten nordeuropäischen und skandinavischen Länder gewählt haben. Diese Länder betrachten die Gesellschaft als ein „Mosaik“ an Kulturen (vgl. Abril Martí 2006:88) und respektieren bzw. integrieren die unterschiedlichen ethnischen und kulturellen Gruppen der Gesellschaft. Zusätzlich finden wir die Länder, die einen assimilierenden Ansatz genommen haben. Diese Länder fördern die Amtssprache und saugen die Fremdkulturen auf (vgl. Abril Martí 2006:87). Als Beispiel können hier die Vereinigten Staaten und die Länder, die dem französischen Modell folgen, genannt werden. Die Ausnahme von diesen zwei Gruppen ist das Modell, das in Deutschland, Österreich und der Schweiz gilt (deutsches Modell). In diesem werden die AusländerInnen weder integrierend in die Gesellschaft aufgenommen, noch lassen sie sich von der Gesellschaft assimilieren. Stattdessen bleiben die Migrationsgruppen von der Gesellschaft isoliert (vgl. Abril Martí 2006:89).

Zum Schluss werden wir uns auf den Bewusstseinsgrad an Kommunikations- und Dolmetschbedarf fokussieren. Ozolins (2000) zeigt ein internationales Spektrum, das die Ausprägung dieses Bedarfs je nach Ausmaß auf den Bedarf an sich beschreibt. In der folgenden Tabelle (im Jahr 2010 von Ozolins veröffentlicht) sehen wir eine Darstellung des Spektrums.

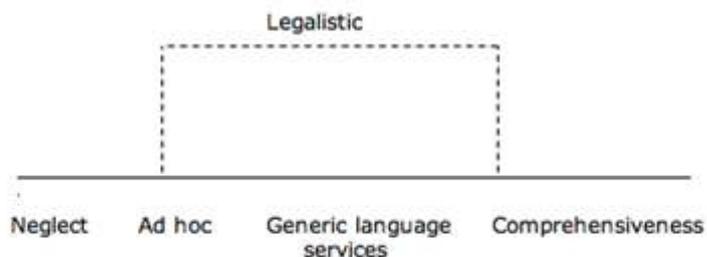


Figure 1. The international spectrum of response to multilingual communication needs in interpreting.

Ozolins (2010:195)

Ozolins (2000) klassifiziert diese Ausprägungen angefangen vom niedrigsten bis zum höchsten Kommunikations- und Dolmetschbedarf. Die erste und niedrigste Ausprägung ist die Verweigerung (*neglect*) dieses Bedarfs. Auf dieser Stufe werden die Gesellschaft und die Institutionen nicht über die Nachfrage nach Kommunaldolmetschen betrachtet. Beispiele dafür wären Japan und die Golfstaaten (vgl. Ozolins 2000:22). Die zweite Ausprägung ist die der ad hoc Dienstleistungen, d.h. eines Systems, das nur punktuell

Kommunikationsprobleme dank verfügbaren zweisprachigen Menschen lösen soll. In dieser Stufe befinden sich beispielsweise Österreich, Deutschland und Spanien. Sie ist charakterisiert durch den Mangel an Training und Akkreditierungen (vgl. Ozolins 2000:23). Eine dritte Ausprägung ist die der allgemeinen Kommunikationsdienste (*generic language services*), die den ganzen Kommunaldolmetschbedarf für die ganze Gesellschaft abdecken soll. Dazu gehören Kanada, Frankreich, Großbritannien, Holland und Finnland (vgl. Ozolins 2000:23). Die letzte und umfassende Ausprägung ist die der globalen Lösungen (*comprehensiveness*), die nicht nur ein umfangreiches System (organisierte Sprachdienste, Trainings und Akkreditierungen) bietet, sondern als eine langfristige Lösung der migrantischen Probleme gedacht ist. Die zwei Länder der Welt, die diese Stufe erreicht haben sind Schweden und Australien, wobei Länder wie Großbritannien, Holland und die skandinavischen Länder diesen Status genauso erreichen könnten (vgl. Ozolins 2000:24). Zuletzt gibt es noch eine andere (optionale) Variante, die auf einem gesetzestreuem System basiert (*legalistic*). Diese Lösung befindet sich zwischen den Ad hoc-Lösungen und den globalen Lösungen. Ihr Ziel ist es, Gesetze durchzusetzen. Das System der USA basiert auf dieser Perspektive und gibt somit der nicht Englisch sprechenden Bevölkerung gewisse Rechte im Bereich ihres Justizsystems. Andere Länder wie Dänemark, Deutschland, Südafrika oder Malaysia haben ähnliche Ansätze im Bereich ihrer Justizsysteme (vgl. Ozolins 2000:24).

2.3.2 Kommunaldolmetschen als Forschungsgegenstand

Schon in der Mitte siebziger Jahre des letzten Jahrhunderts finden wir erste Forschungsstudien, die das Dolmetschen außerhalb des Konferenz-Settings untersuchen. Zum Beispiel leistet Anderson (1976/2002) einen Beitrag zu den Rollen¹⁸ der DolmetscherInnen in einer *face-to-face* Dolmetschsituation (Triade). Anderson (1976/2002) beschreibt die möglichen Rollen als *nonpartisan role* (neutrales Selbstbild) und *mediator role* (vgl. Anderson 1976/2002:213). Zusätzlich untersucht er die Rolle der DolmetscherInnen, indem er von drei Aspekten des dialogischen Dolmetschens ausgeht, nämlich 1) die DolmetscherInnen als zweisprachige Figuren, 2) die DolmetscherInnen als Personen „in der Mitte“ – die von den (oft konfliktgeladenen) Erwartungen der KundInnen

¹⁸Trotzdem sind Beispiele wie dieses in den 70er Jahren eine Ausnahme, da die Forschung dazu tendiert sich kognitiv auszurichten und soziokommunikative Aspekte beiseite zu lassen (vgl. Pöchhacker 2004:76).

abhängig sind –, und 3) die DolmetscherInnen als mächtige Figuren, die die Kommunikation manipulieren können (vgl. Anderson 1976/2002: 214)

Bis zum Beitrag von Cecilia Wadensjö am Ende der 90er Jahre des 20. Jahrhunderts gibt es allerdings keine umfassenden Forschungsstudien, die das Dialogdolmetschen in der Triade untersuchen und beschreiben. Wadensjö (1998) geht davon aus, dass die Eigenschaften von Kommunaldolmetschen (*face-to-face* Interaktion) zur Ursache haben, dass die DolmetscherInnen zusätzliche Aufgaben erledigen müssen. Diese sind nicht nur Dolmetschen, sondern auch Verhandeln und Koordinieren (vgl. Wadensjö 1998:15). In ihrer Rolle als VerhandlerInnen und KoordinatorInnen, beschreibt Wadensjö (1998) die DolmetscherInnen als Figuren, die die Kommunikation zwischen Menschen zu gewährleisten haben, die aber nicht den gleichen sozialen Status teilen. Um dies zu schaffen, können die DolmetscherInnen unterschiedliche Rollen übernehmen. Einerseits finden wir sie in der Rolle als *non-person*, nämlich Personen, die in dem kommunikativen Akt eine aktive Präsenz haben, die aber von den anderen Anwesenden ignoriert werden (Wadensjö 1998:66). Eine andere Strategie, die laut Wadensjö (1998) die DolmetscherInnen verwenden können, ist, die Rolle als *gatekeeper* zu übernehmen. In diesem Fall sprechen die DolmetscherInnen-*gatekeeper* mit einer eigenen Stimme und agieren als VerhandlerInnen, um die soziale Ungleichheit zwischen den DienstleisterInnen (ExpertInnen/Behörden) und den PatientInnen/KlientInnen (Laien), die nicht nur die Sprache nicht kennen, sondern denen wahrscheinlich auch die Kultur und das System fremd sind, zu mildern (vgl. Wadensjö 1998: 68).¹⁹

Wadensjö (1998) ermöglicht durch ihre Forschung, dass die Schwierigkeiten des Dialogdolmetschens in Kommunaldolmetsch-Settings (neutral zu bleiben, Koordination von *face-to-face*-Situationen, Verantwortung der DolmetscherInnen) erkannt werden. Dank ihrer Forschung wird das Kommunaldolmetschen zu einer eigenen Dolmetschart mit besonderen Schwierigkeiten. Somit wird klar gemacht, dass ein spezifisches Training für KommunaldolmetscherInnen notwendig ist, um diese Dolmetschart zu professionalisieren.

Eine weitere Forscherin, die das Kommunaldolmetschen erforscht hat, ist Cynthia Roy. Roy (2000) fokussiert sich auf den Text und den Diskurs beim Dolmetschen. Sie analysiert den Diskursverlauf und stellt fest, dass das Dolmetschen ein Prozess ist, in dem die

¹⁹Die Rolle der DolmetscherInnen als *gatekeeper* wird heutzutage meistens beim Gerichtsdolmetschen verwendet, wo die DolmetscherInnen diese Rolle als Ressource verwenden, um die KlientInnen vor sozialer Ungleichheit zu schützen (Ortega Herráez 2010).

Kommunikation durch *face-to-face* Interaktionen erfolgt. (vgl. Roy 2000:21). Roy (2000) forscht auch hinsichtlich des Sprecherwechsels und der aktiven Rolle der DolmetscherInnen. Laut Ihrer Forschung üben die DolmetscherInnen eine aktive Rolle bei der Entscheidung von Sprecherwechseln aus, um schwierige Situationen wie zum Beispiel Pausen und Verzögerungen (vgl. Roy 2000:74) oder überlappende Gespräche (vgl. Roy 2000:92) zu überwinden. Sie kommt zu dem Schluss, dass die Rolle der DolmetscherInnen sehr flexibel ist und einen großen Einfluss auf die Lösung von Missverständnissen hat (vgl. Roy 2000:124). Das Werk von Roy ist aus einer didaktischen Perspektive relevant, denn es wurde vorgeschlagen, dass die akademischen Curricula auch aus einer interaktiven und kommunikativen Perspektive unterrichtet werden sollen. Hier sollen die Dolmetschsituation im Kontext betrachtet werden und die Strategien der StudentInnen auch in diesem Sinne evaluiert werden (vgl. Roy 2000:125).

Das Interesse an Kommunaldolmetschen wird sich auch in der Initiative Critical Link widerspiegeln. Im Jahr 1995 wurde bei der Konferenz *Critical Link: Interpreters in the Community* von Toronto versucht, das Bewusstsein für eine Professionalisierung von Kommunaldolmetschen zu schärfen. Aspekte wie Evaluierungs- und Akkreditierungssysteme für den Beruf (Gentile 1997) und Trainingsprogramme (Mikkelson und Mintz 1997) haben an Wichtigkeit gewonnen. Ab dieser Initiative haben mehr Critical Link-Konferenzen stattgefunden, die auch Impulse zu neuen Forschungsstudien beim Kommunaldolmetschen gegeben haben.

Die Forschung über Kommunaldolmetschen auf dem Weg ins 21. Jahrhundert hat sich in andere Bereiche erweitert, um so viele Branchen des Kommunaldolmetschens zu bedecken wie möglich. Als Beispiele sind hier Kommunaldolmetschen bei Gericht (Kadric 2000, Hale 1997), im Gesundheitswesen (Angelelli 2004, Valero Garcés 2008, und Ruiz Rosendo 2009), Asylwesen (Pöllabauer 2007), bei der Polizei (Ortega Herráez und Foulquié Rubio 2008, Foulquié Rubio 2002) sowie Telefondolmetschen (Lee 2007) zu nennen.

Die Kommunaldolmetschforschung taucht auch weiter und tiefer in die spezifischen sozialen Merkmale von Kommunaldolmetschen ein. Die Rolle der KommunaldolmetscherInnen ist in diesem Fall ein aktuelles und umstrittenes Thema (Hale 2008, Angelelli 2008). Forscherin Valero-Garcés (2007) untersuchte beispielsweise diesen Aspekt und bemerkte, dass die Rolle der *non-person* heute ein Mythos ist. Die ungelöste Problematik, welche Rolle den DolmetscherInnen bei den Kommunaldolmetsch-Settings zukommt, hat auch dazu geführt, das Kommunaldolmetschen als Verhandlungstätigkeit zu

erforschen (Pöchhacker 2008) und die interkulturelle Mediation als Dolmetschstrategie vorzuschlagen (Verrept 2008).

Der Trainingsbedarf spielt auch heute eine wichtige Rolle in der Kommunaldolmetschforschung. Zum Beispiel untersuchte Corsellis (2000) die Bedürfnisse von Kommunaldolmetschtrainings und wie man diese Bedürfnisse innerhalb eines formellen Trainingsprogramms umsetzen kann. Ertl und Pöllabauer (2011) zeigten die Mängel an Sozialstatus, Trainern und dem allgemeinen Bewusstsein des Kommunaldolmetschens. Sie schlugen ein gemeinsames Trainingsprogramm (MedInt) für Kommunaldolmetschen im Gesundheitswesen für alle EU-Mitgliedsstaaten vor.

Die Forschungsrichtung hat sich ebenfalls auf spezifische Regionen begrenzt. Zum Beispiel gibt es Studien, die sich in letzter Zeit exklusiv auf das Kommunaldolmetschen in Katalonien (Spanien) fokussieren. Bestué, García-Beyaert und Ruiz de Infante (2012) forschten über die Erfahrungen der katalanischen Angestellten, die mit DolmetscherInnen gearbeitet haben. Vargas-Urpi (2014) untersuchte das Kommunaldolmetschen für chinesische Migranten in Katalonien und kam zu dem Schluss, dass der Mangel an Kommunaldolmetschkursen und die schnelle Entwicklung von Kommunaldiensten verursachte, dass zweisprachige Menschen ohne vorheriges Training im Kommunaldolmetschen angestellt wurden (vgl. Vargas-Urpi 2014:490).

2.3.3 Conclusio

In den letzten Kapiteln haben wir einen Überblick über die Forschung im Kommunaldolmetschen von den 50er Jahren des 20. Jahrhunderts bis heute gegeben. Wie haben gesehen, dass das Kommunaldolmetschen sehr schnell eine Tatsache geworden ist, die in den meisten Ländern immer noch nicht völlig anerkannt ist. Das Kommunaldolmetschen als Beruf ist asymmetrisch und langsam aufgetaucht, und es wurde außer bei ein paar wenigen Ausnahmen noch keine Professionalisierung (Trainingsprogramme, Akkreditierungssysteme, gesetzliche Regulierungen) geschaffen.

Das Kommunaldolmetschen als Forschungsgegenstand hat erst ab den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts Interesse bei ForscherInnen geweckt. Das hat dabei geholfen, das Kommunaldolmetschen als eigene Dolmetschart zu beschreiben und zu verstehen. Die Rolle der Forschung über Kommunaldolmetschen ist heute wichtig, um die ungelöste Problematik der Professionalisierung zu kritisieren und sie an die Öffentlichkeit zu bringen. Im Laufe

dieses Überblickes haben wir auch gesehen, dass die Forschung sich fast ausschließlich auf eine soziale Perspektive fokussiert hat. Ein Grund dafür ist die soziale Natur dieser Dolmetschart und die starke Verbindung mit sozialen und kulturellen Aspekten wie Migrationsströmungen und Integration. Außerdem hat die starke Präsenz der Kulturen beim Kommunikationsakt in Kommunal Dolmetsch-Settings dazu geführt, fast ausschließlich wichtige Aspekte wie Interaktion und interkulturelle Kommunikation zu erforschen.

Aus diesem Grund wurde das Kommunal Dolmetschen als eine Tätigkeit betrachtet, in der soziale und kulturelle Aspekte die Hauptrolle auf allen Ebenen spielen. Im nächsten Kapitel werden wir diese Situation – im Vergleich zum Konferenzdolmetschen – näher darstellen.

2.4 Dolmetschen: eine kognitive und soziale Tätigkeit

In den letzten Kapiteln haben wir gesehen, dass die Forschungsansätze beim Dolmetschen sehr unterschiedlich sind, je nachdem, welcher Forschungsgegenstand untersucht wird. Wir konnten eine starke Präsenz der kognitiven Ansätze beim Konferenzdolmetschen und eine starke Präsenz der sozialen und interaktiven Ansätze beim Kommunaldolmetschen beobachten. In der folgenden Karte von Pöchhacker (2004) sehen wir eine Einteilung der Forschungsansätze beim Dolmetschen.

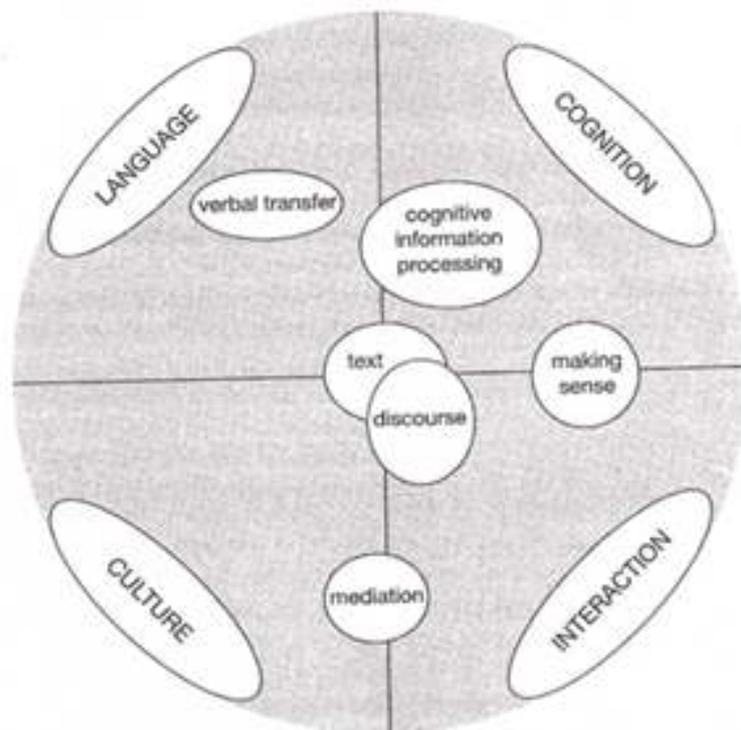


Figure 3.2 Map of memes in interpreting studies

Pöchhacker (2004:60)

Auf dieser Karte können wir sehen, auf Basis welcher Forschungsansätze das Dolmetschen untersucht wurde. Die Karte gründet sich auf das Konzept des *Meme*²⁰, genauer gesagt auf

²⁰Dieses Konzept wurde von Richard Dawkins geprägt. Er verwendet das Wort *Meme* als Analogie zum *Gene* und definiert es folgendermaßen: „So wie Gene sich im Genpool vermehren, indem sie sich mit Hilfe von Spermien oder Eiern von Körper zu Körper fortbewegen, so verbreiten sich Meme im Mempool, indem sie von Gehirn zu Gehirn überspringen mit Hilfe eines Prozesses, den man in einem allgemeinen Sinn als Imitation bezeichnen kann“ (vgl. Dawkins 1976:227).

die Anpassung dieses Konzepts an den Bereich der Translation (*Memes of Translation*) (vgl. Chesterman 1997)²¹.

Wie wir sehen können, teilt sich die Karte in vier große Dimensionen: Sprache, Kognition, Kultur und Interaktion. Diese Dimensionen können getrennt oder gemeinsam auftauchen und bestimmen die Forschungsansätze und das Verhältnis zwischen den *Memes* (Pöchhacker 2004:60).

Wenn wir uns die oberen Dimensionen ansehen (d.h. Sprache und Kognition) sehen wir, dass die mündliche Übertragung (*verbal transfer*) und die kognitive Informationsverarbeitung (*cognitive information processing*) in diesen zwei Dimensionen erforscht wurde. Wie wir in der vorliegenden Arbeit gesehen haben, sind diese zwei *Memes* (insbesondere die kognitive Informationsverarbeitung) charakteristisch bei der Konferenzdolmetschforschung.

Wenn wir zum unteren Teil der *Map of Memes* schauen (d.h. Kultur und Interaktion) sehen wir, dass die Verhandlung (*mediation*) und der Diskurs (*discourse*) in diesen zwei Dimensionen betrachtet wurden. Wie wir in der vorliegenden Arbeit gesehen haben, sind diese zwei *Memes* charakteristisch bei der Kommunaldolmetschforschung.

Durch diese Informationen können wir feststellen, dass das Konferenzdolmetschen an Hand eines „psycholinguistischen Ansatzes“ erforscht wurde, während das Kommunaldolmetschen aus einem „soziokulturellen Ansatz“ heraus betrachtet wurde (Verdaguer Menéndez-Arango 2012).

Diese Tendenz soll aber nicht bedeuten, dass andere Ansätze bei der Untersuchung der unterschiedlichen Forschungsgegenstände nicht notwendig sind. Erbu Diriker (2001) zeigte beispielsweise, dass die starke kognitive und neurolinguistische Forschung bei Simultandolmetschen verhindert, diese Dolmetschart aus ihrem sozialen und interaktionellen Kontext zu erforschen. Seine Analyse des Meta-Diskurses beim Simultandolmetschen zeigt uns, dass der soziokulturelle Kontext und das dialogische Verhältnis zwischen DolmetscherInnen auch beim Simultandolmetschen eine wichtige Rolle spielt. Ebenfalls stellt er fest, dass viele im Prinzip unproblematische Annahmen beim Simultandolmetschen erforscht werden sollten (vgl. Diriker, 2001:267).

²¹ Chesterman (1997) hat seine Werke auf Dawkins Definition von *Meme* gegründet, um die *Memes of Translation* zu beschreiben.

Dirikers Beitrag zur Erweiterung von Konferenzdolmetschen als Forschungsgegenstand zeigt uns, dass auch kulturelle und interaktionelle Aspekte wichtig beim Konferenzdolmetschen sind. Dank Dirikers Beitrag können wir heute sagen, dass sämtliche in der *Map of Memes* dargestellten Forschungsansätze zu berücksichtigen sind, um alle Arten des Dolmetschens wissenschaftlich umfassend erfassen zu können. Deswegen darf auch Kognition beim Kommunaldolmetschen in diesen nicht ausgeschlossen werden nur weil sie stark von kulturellen und interaktionellen Aspekten beeinflusst wird (Verdaguer Menéndez-Arango 2012). Obwohl Aspekte wie Migration, Kultur, Verhandlung und Interaktion für die Kommunaldolmetschforschung enorm wichtig sind, dürfen wir auch nicht vergessen, dass das Kommunaldolmetschen, wie jede Dolmetschart, auch eine kognitive Tätigkeit an sich darstellt, die spezifische Forschung in diesem Bereich verdient.

Pöchhacker (2008) hat festgestellt, dass die Verhandlungsstrategien auch aus einer kognitiven Perspektive untersucht werden können (vgl. Pöchhacker 2008:14). Ebenfalls merken wir auf der *Map of Memes* die untrennbare Verbindung zwischen interkultureller und kognitiver Forschung durch das *Meme Making Sense* (vgl. Verdaguer Menéndez-Arango 2012:41). Dieses *Meme* befindet sich zwischen dem oberen und unteren Teil der Karte und stellt folglich eine Tür zwischen dem psycholinguistischen und dem soziokulturellen Ansatz dar. Hier finden wir den Beweis, dass die kognitive Forschung wichtig für Dolmetschsituationen ist, die starke Interaktionskomponenten wie beim Kommunaldolmetschen haben: *Making Sense* bei einem interaktiven Kommunikationsakt bedingt *Making Sense* auf individueller Ebene (Kognition). Kognitive Aspekte sind deswegen sehr wichtig, um die Interaktion beim Kommunaldolmetschen (d.h. stark von sozialen und kulturellen Merkmalen beeinflusst) erforschen zu können.

2.5 Conclusio

Dieser Überblick hat uns gezeigt, dass die Forschungsansätze beim Dolmetschen sehr unterschiedlich sind. Zum einen haben wir gesehen, dass das Konferenzdolmetschen fast ausschließlich aus einer kognitiven Perspektive erforscht wurde (psycholinguistischer Ansatz), in dem das Dolmetschen als Prozess Hauptthema der Forschung war. Zum anderen haben wir auch gesehen, dass das Kommunaldolmetschen fast ausschließlich aus einer sozialen Perspektive erforscht wurde (soziokultureller Ansatz), in dem Kultur und Interaktion Hauptthema der Forschung war.

Ebenfalls haben wir gesehen, dass die unterschiedlichen Forschungsansätze zu einer spezifischen Wahrnehmung des Forschungsgegenstandes führen. Während das Konferenzdolmetschen als eine hochintellektuelle Tätigkeit (eine unverständliche Gabe) gesehen wurde, wurde das Kommunaldolmetschen als eine soziale Tätigkeit gesehen, in der es um Verhandlung und kulturelle Probleme geht.

Wie wir im Laufe des Kapitels gesehen haben, schließt das eine nicht das andere aus. Wenn das Konferenzdolmetschen auch bei den sozialen und interaktiven Aspekten interessant ist, ist die Erforschung einer Dolmetschsituation, die stark von kulturellen und sozialen Merkmalen geprägt ist, aus einer kognitiven Perspektive genauso relevant.

Der Mangel an kognitiver Forschung stellt eine Herausforderung für den Aufbau einer Didaktik für Kommunaldolmetschen dar. Einerseits wegen der kognitiven Natur der Didaktik, andererseits wegen des großen aktuellen Bedarfs an einer Didaktik für Kommunaldolmetschen. Um eine Antwort auf diesen Bedarf zu geben, müssen wir beide Ansätze betrachten. Diese Ergebnisse stellen also den Ausgangspunkt für meine Forschung über Didaktik im Kommunaldolmetschen dar, in der es die soziale konstruktivistische Theorie als Ansatz für eine Kommunaldolmetschdidaktik vorgeschlagen wird.

3. Grundlagen für eine Didaktik im Kommunaldolmetschen

In der vorliegenden Arbeit schlagen wir den sozialen Konstruktivismus als didaktisches Paradigma für Kommunaldolmetschen vor. Wie wir in den nächsten Kapiteln sehen werden, ermöglicht uns der soziale Konstruktivismus den Lernprozess im Unterricht sowohl aus einer kognitiven als auch aus einer sozialen Perspektive zu beobachten. Das könnte sehr vorteilhaft sein um zu verstehen, wie die StudentInnen die Kommunaldolmetschfähigkeiten lernen bzw. wie man in einem Kommunaldolmetschkurs unterrichten soll. Bevor wir die pädagogischen Auswirkungen erklären, die der soziale Konstruktivismus auf die Translationswissenschaft (bzw. sein Einfluss im Bereich Dolmetschen) mit sich gebracht hat, werden wir dieses Konzept in seinem historischen Kontext erklären, um es besser zu verstehen.

3.1 Sozialer Konstruktivismus: eine Lerntheorie

Der Begriff sozialer Konstruktivismus wurde von Berger und Luckman im Jahr 1966 geprägt²². Das Konzept bezieht sich aber auf eine ältere Theorie, die der russische Psychologe Lev Wygotski am Anfang des 20. Jahrhunderts entwickelt hat, und die die Wahrnehmung des Lernens und des Lehrens revolutioniert hat. Die ersten psychologischen Fragen über den menschlichen Geist und über Gedankenassoziation sind damals in dieser Epoche aufgetaucht. Die Forschung über das Verhältnis zwischen menschlichem und tierischem Verhalten, zwischen Umwelt- und mentalen Ereignissen und zwischen physiologischen und psychologischen Prozessen charakterisiert die (damals neu entstandene) Wissenschaft der Psychologie (Wygotsky 1978:6). In diesem Kontext versucht Wygotski einen globalen Ansatz zu finden, der die höheren psychologischen Prozesse²³ beschreiben und erklären kann. Dafür gründet Wygotski seinen Gedanken auf marxistische Gedanken, die besagen, dass der historische Wandel in der Gesellschaft einen Wandel in der menschlichen Natur verursacht (Wygotsky 1978:7). Gesellschaft und Kultur werden folglich

²² In dem Buch *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*.

²³ By higher processes Wygotsky understands, for instance, 'logical memory', 'creative imagination', 'verbal thinking' and 'regulation of actions by will'. As examples of lower processes he mentions 'direct perception', 'involuntary memory', and 'preverbal thinking'. [...] The main distinction between lower and higher psychological processes is that the latter are mediated by signs and social in origin. They are the result of social interaction between child and adult [...] Wygotsky characterizes the lower psychological processes as 'natural' and the higher psychological processes as 'cultural' (Van der Veer und van Ijzendoorn 1999:385).

zu Schlüsselementen, um die Entwicklung des Bewusstseins und des Verhaltens zu verstehen:

Like tool systems, sign systems (language, writing, number systems) are created by societies over the course of human history and change with the form of society and the level of its cultural development. Vygotsky believed that the internalization of culturally produced sign systems brings about behavioral transformations and forms the bridge between early and later forms of individual development. Thus for Vygotsky, in the tradition of Marx and Engels, the mechanism of individual developmental change is rooted in society and culture (Vygotsky 1978:7).

Wygotski hat den Erwerb der Sprache und die ersten Phasen der menschlichen Entwicklung erforscht und ist zum Schluss gekommen, dass die Sprache als Werkzeug genutzt wird, um Lösungen für Herausforderungen zu finden, um zukünftige Handlungen in der Zukunft zu planen (die zu einer Lösung eines Problems führen kann), um das Verhalten zu kontrollieren und um sozialen Kontakt mit anderen zu suchen (um zum Beispiel Hilfe anzubieten, um ein Problem zu lösen) (vgl. Vygotsky 1978:25-28). Die Sprache wird also als ein menschliches Werkzeug für die Entwicklung und für das Lernen betrachtet und die Gesellschaft und die Kultur werden als Spielräume wahrgenommen, in denen die Menschen dieses Werkzeug nutzen können.

Diese Theorien haben didaktische Effekte, besonders in Bezug auf das Verhältnis zwischen Lernen und Entwicklung²⁴. Wygotski versucht diese Beziehung mit der Zone proximaler Entwicklung zu erklären. Für Wygotski gibt es zwei Entwicklungszonen, die sogenannte aktuelle Entwicklungszone und die Zone proximaler Entwicklung. Die aktuelle Entwicklungszone ist das Entwicklungsniveau, das ein Kind erreicht hat (vgl. Vygotsky 1978:85), in anderen Worten, was ein Kind ohne Hilfe schaffen kann. Die Zone proximaler Entwicklung bestimmt diejenigen Funktionen, die das Kind noch nicht gelernt hat, aber die es in einer kurzfristigen Zukunft lernen wird (vgl. Vygotsky 1978:86). Nach Wygotski ist die Zone proximaler Entwicklung:

The distance between the actual development level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers (Vygotsky 1978:86).

²⁴ Es gibt grundsätzlich drei große Theorien über das Verhältnis zwischen Lernen und Entwicklung. Die erste Position ist, dass der Entwicklungsprozess unabhängig vom Lernen ist, und dass die Entwicklung und die Reifung dem Lernen vorangehen. Die zweite Position ist, dass das Lernen „Entwicklung“ ist (d.h. Lernen und Entwicklung tauchen gleichzeitig auf). Die dritte Position verbindet beide Ansätze: Einerseits ist Reifung von der Entwicklung abhängig, andererseits ist Lernen auch ein Entwicklungsprozess (Vygotsky 1978:81).

Die Theorie der Zone proximaler Entwicklung hat klare didaktische Ziele²⁵. Folglich können wir lesen, wie Wygotski diesen Ansatz für den Lernprozess anwendet.

We propose that an essential feature of learning is that it creates the zone of proximal development; that is, learning awakens a variety of internal developmental processes that are able to operate only when the child is interacting with people in his environment and in cooperation with his peers. Once these processes are internalized, they become part of the child's independent developmental achievement (Vygotsky 1978:90).

Der paradigmatische Wandel, den Wygotski als Vertreter des sozialen Konstruktivismus verursacht hat, hatte eine revolutionierte Forschung über den Geist, das Lernen und die Entwicklung des Menschen zur Folge. Der kognitive Erwerb des Wissens wird nicht mehr als eine Übertragung von Kenntnissen verstanden, sondern als der Kontakt zwischen den Menschen einer bestimmten Gesellschaft. Diese neue Wahrnehmung löste eine Reihe an neuen Gedanken und Strömungen aus, die das Lernen und das Unterrichten aus dieser Perspektive erforschen wollten. Viele neue didaktischen Ansätze sind seit dem Anfang des 20. Jahrhunderts entstanden, die auf Wygotskis sozialen konstruktivistischen Prinzipien basieren, und viele ForscherInnen haben nach Wygotski seine Theorien weiterentwickelt. In dem nächsten Kapitel werden wir uns auf den Bereich der Translationswissenschaften fokussieren um zu sehen, inwiefern der soziale Konstruktivismus in der Translationsdidaktik angewendet werden kann.

²⁵ Andere ForscherInnen haben über die ZPE als didaktische Strategie geforscht. Für D'Hayer (2013) ist die ZPD von Wygotski ein Schlüsselement für die LehrerInnen, wodurch sie „The difference between what a learner can do without help, and what he or she can do with help“ verstehen könnten (D'Hayer 2013:331).

3.2 Sozialer Konstruktivismus als kognitiver und sozialer Ansatz für eine Translationsdidaktik

Der Wandel zu einem neuen Verstehen des Lernens hat am Ende des 20. Jahrhunderts auch den Bereich der Translationswissenschaft beeinflusst. Dies hat ein höheres Bewusstsein über das Lernen der translatorischen Fähigkeiten geweckt und viele Fragen auf die besten didaktischen Ansätze im Bereich Translationswissenschaften geworfen. Einer der ersten ForscherInnen, der sich mit diesem Thema auseinandergesetzt hat, ist Donald Kiraly. Kiraly (1995) hat den Begriff „pedagogical gap“ geprägt um auf einen Mangel an klaren Zielen, curricularer Materialien und Unterrichtsmethoden beim Übersetzungsunterricht hinzuweisen (vgl. Kiraly 1995:5). Laut Kiraly (1995) hat diese Situation zu einer „didaktischen Lücke“ beim Unterrichten der translatorischen Fähigkeiten geführt. In den Worten von Kiraly (1995):

Courses in translation skills instruction are usually not based on a coherent set of pedagogical principles derived from knowledge about the aims of translation instruction, the nature of translation competence, and an understanding of the effects of classroom instruction on student's translating proficiency. The pedagogical gap represents the dearth of systematic approaches to the teaching of translation skills (Kiraly 1995:5).

Kiraly (1995) kritisiert die Vorgehensweise, wie Übersetzungskurse unterrichtet werden. Zum Beispiel bemerkt er, dass die StudentInnen passiv lernen, und dass die LehrerInnen die „richtigen“ Übersetzungsvorschläge haben (Kiraly 1995:7). Kiraly (1995) betrachtet den translatorischen Prozess sowohl als etwas Soziales als auch etwas Kognitives: Aus einer sozialen Perspektive finden wir die Beteiligung der ÜbersetzerInnen an einem Kommunikationsakt, aus einer kognitiven Perspektive finden wir die Aktivität, die im Gehirn der ÜbersetzerInnen beim Übersetzen stattfindet. Kiraly (1995) geht davon aus, dass diese beiden Aspekte miteinander verknüpft sind, und daher zusammen erforscht werden müssen, um eine umfassende Grundlage für das Lernen und das Unterrichten der Translationswissenschaften aufzubauen (Kiraly 1995:52).

Der soziale konstruktivistische Ansatz wurde von Kiraly in die Translationswissenschaften gebracht, um die Didaktik dieser Disziplin zu erforschen. Der soziale Konstruktivismus betrachtet das Lernen als soziale Aktivität und das Wissen als privaten individuellen Prozess (Kiraly 2000:22). Menschen teilen Erfahrungen und vergleichen Ideen mit anderen TeilnehmerInnen der Gesellschaft, in der sie leben und jeder Mensch verarbeitet Informationen auf eine einzigartige Art und Weise. Somit ist jeder

StudentIn und jeder Lernprozess immer anders. Aus dieser Perspektive ist es unmöglich die Welt objektiv zu beobachten, da das soziale Lernen vielfältige Realitäten und vielfältige Perspektiven verursacht (Kiraly 2000:34).

Das Ziel des sozialen konstruktivistischen Ansatzes als Werkzeug für eine Didaktik in der Translationswissenschaft ist, das menschliche Lernen dieser Disziplin im Unterrichtssaal zu ermöglichen. Das Lernen als Prozess wird daher in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit gestellt. Dies verursacht einen Wandel in der Struktur des Klassenzimmers: von einem LehrerInnen-basierenden Unterricht zu einem StudentInnen-basierenden Unterricht. Kiraly (2000) versteht diesen Wandel als „empowerment“. Das bedeutet, dass die LehrerInnen nicht mehr versuchen sollen, das Wissen auf die StudentInnen zu übertragen, sondern, dass die StudentInnen selber das eigene Wissen aufbauen können sollen (vgl. Kiraly 2000:18).

Um zu ermöglichen, dass die StudentInnen auf diese Art und Weise lernen können, schlägt Kiraly (2000) das sogenannte „Collaborative/co-operative learning“ als Unterrichtsstrategie vor. Ein kooperatives Lernen bedeutet laut Kiraly (2000:36) folgendes: „Peers and teachers working together collaboratively are thus simultaneously creating new meaning among themselves and are also internalizing meanings individually.“

Kiraly (2000) verwendet das Konzept „Zone proximaler Entwicklung“ von Wygotski und bringt es in den Translationsunterricht. Laut Kiraly (2000) gelingt das collaborative/co-operative learning dann, wenn die LehrerInnen fähig sind, die StudentInnen in diese Zone zu bringen. Dafür werden die LehrerInnen genügend (in genau dem richtigen Ausmaß) Hilfe und Unterstützung zur Verfügung stellen, aber auch nicht zu viel. Um dieses Gleichgewicht zu schaffen, wird von den LehrerInnen die Scaffolding-Technik verwendet. Laut Kiraly (2000) kann man Scaffolding folgendermaßen beschreiben:

Scaffolding refers to the support offered by the teacher to assist learners in the collaborative construction of mental models. [...] it emphasizes the understanding that the constructivist teacher does not simply give students an activity to complete on their own, at least not as long as support is needed for the students to complete the task competently (vgl. Kiraly 2000:45).

Die Aufgabe der LehrerInnen wird durch Scaffolding als UnterstützerInnen klar dargestellt (vgl. Kiraly 2000:40).

Wenn die LehrerInnen eine Unterrichtsatmosphäre schaffen, in der die StudentInnen sich in der Zone proximaler Entwicklung befinden, findet ein wichtiges Phänomen statt,

nämlich die „Aneignung“ (Appropriation²⁶). Durch den Lernprozess der Aneignung wird das interpersonelle Wissen intrapersonelles Wissen, d.h. dass das Lernen die Verinnerlichung von sozialem und kulturellem Wissen mit sich bringt (Kiraly 2000:38). Wichtig ist es hier zu bemerken, dass Aneignung gegenseitig ist. Das bedeutet, dass es nicht nur die StudentInnen sind, die sich Wissen aneignen, sondern die LehrerInnen machen das auch. Kiraly (2000) schlägt vor, dass die Aneignung der LehrerInnen der Meinungen von den StudentInnen nützlich sein könnte, um den Dialog im Unterrichtssaal zu bereichern. Wenn die LehrerInnen die Ideen der StudentInnen betrachten, können sie diese Ideen rekontextualisieren und wieder in den Unterrichtsdiskurs einfügen. Somit bekommen die StudentInnen neue und wertvolle Perspektiven über das Wissen, das sie schon haben (vgl. Kiraly 2000:39).

Das Phänomen der Aneignung bestätigt auch die untrennbare Verbindung zwischen der sozialen und der kognitiven Natur des Lernens. Wie Kiraly (2000) beschreibt:

Appropriation, then, is a mutually constructive process involving a dialogue between an individual and his social, cultural and physical environment. The term suggests that learning is an (inter)active constructive process and not a transfer of knowledge. It also suggests that learning is a function of the situation in which it occurs. Appropriation can never be isolated from a particular learning environment; learning only “makes sense” when it is couched in its sense-giving situation (Kiraly 2000:39).

Wie wir hier lesen können, gibt es keinen kognitiven Lernprozess ohne ein konkretes soziales Lernumfeld. Das heißt, dass das kognitive Erwerben des Wissens von der sozialen und kulturellen Sinnggebung abhängig ist.

Noch ein wichtiger Punkt in Kiralys sozialer konstruktivistischer Forschung ist das Lernen in realen Situationen (learning through authentic action) (vgl. Kiraly 2000:42). Für die Translationswissenschaft bedeutet dies folgendes:

Translation skills would be best achieved through the collaborative undertaking of professional translation tasks, in all of their complexity, under the guidance of a professional translator. Rather than dissecting skills, knowledge, or instructional content for easy digestion, the constructivist perspective holds that for learning to be authentic and productive, learning tasks need to remain embedded in their larger, natural complex of human activity (Kiraly 2000:43).

²⁶ Dieses Konzept wurde 1981 von Vygotskys Kollegen Leont'ev geprägt als eine sozio-kulturelle Alternative für die biologische Metapher von „Assimilation“ von Piaget (vgl. Kiraly 2000:38).

Zum Schluss verwendet Kiraly (2000) das Konzept "Socio-cognitive Apprenticeship" um die Art und Weise zu beschreiben, wie die StudentInnen in einer sozialen konstruktivistischen Unterrichtssituation lernen. "Apprenticeship", weil die StudentInnen die Fähigkeiten in einem echten Umfeld lernen (gleich wie in einer Handwerkslehre); "Cognitive", weil die StudentInnen kognitive Fähigkeiten durch Aneignung erwerben; und "Socio" weil das kognitive Erwerben von Fähigkeiten immer in Zusammenarbeit mit den anderen TeilnehmerInnen ermöglicht wird. Kiraly (2000) beschreibt "Socio-cognitive Apprenticeship" folgendermaßen:

A group being initiated into a professional community represented by the teacher appropriates the knowledge of the language of that community through the guidance of the teacher, but always situated in conversation among the group of peers (Kiraly 2000:48).

Der soziale konstruktivistische Ansatz, den Kiraly in die Translationswissenschaft gebracht hat, hat eine große Wirkung auf die Forschung in diesen Gegenständen mit sich gebracht. González Davies (2004) Arbeit basiert auf der Forschung von Kiraly, um eine didaktische Alternative zu der gewöhnlichen „read and translate-Strategie“ beim Übersetzen vorzuschlagen (vgl. González Davies 2004:12). Wie Kiraly (2000) betrachtet auch González Davies (2004) die Didaktik aus einer holistischen Perspektive, in der verschiedene Ansätze einander überlappen²⁷. Sie schlägt eine Kombination zwischen sprachlichen, kulturellen, kognitiven, funktionalen und philosophisch/poetischen Ansätzen vor, als wichtigen Aspekt für das Unterrichten der translatorischen Fähigkeiten (vgl. González Davies 2004:14).

González Davies (2004) legt viel Wert auf die Einzigartigkeit jedes/r StudentIn, und betrachtet das Lernen aus einer sozialen konstruktivistischen Perspektive. Laut ihrer Forschung sollen folgende Punkte betrachtet werden, um ein erfolgreiches Lernen zu schaffen (vgl. González Davies 2004:37):

²⁷ Gonzalez Davies (2004) betrachtet das sogenannte „Post-Method Condition“ als didaktischen Ausgangspunkt. In ihren eigenen Worten: "Nowadays no one and only method can be regarded as optimal for teaching or learning. Rather, it seems that the key to efficient training lies with flexible teachers trained to put into action different approaches and methods and to adapt to their students by building an adequate scaffolding that gradually disappears as the student becomes an independent age" (González Davies 2004: 231).

- Persönlicher und professioneller Hintergrund der StudentInnen
- Lernstil (darunter Translatorischer Stil)
- Einstellung der StudentInnen – Motivation, Vorstellung vom Beruf und eigenes Selbstverständnis als ÜbersetzerInnen
- Begabung der StudentInnen – kognitive Fähigkeiten, Anpassungsfähigkeit, Interpretationsfähigkeiten, Lösungsfähigkeiten

González Davies (2004) stellt fest, dass diese Variablen eine wichtige Rolle im Erlernen der translatorischen Fähigkeiten spielen. Je nachdem zeigen die StudentInnen eine unterschiedliche *Lernrate* – d.h. die Geschwindigkeit des Erlernens – und eine unterschiedliche *Lernroute*²⁸ – d.h. die Art und Weise, wie dieses Erlernen erfolgt. Die Lernrate und Lernroute können ebenfalls gewisse Erfolge und Misserfolge erklären (vgl. González Davies 2004:37). Emotionale Intelligenz wird also so wichtig wie der Intelligenzquotient. González Davies (2004) beschreibt diesen Ansatz folgendermaßen:

The more the teacher knows about both the mental and emotional aspects of the learning context, the more positive and rewarding the outcome can be for all those involved. [...] Learning is understood as a global experience, that is, one that includes the participant's emotions and purposes as well as their mental activity (González Davies 2004:37).

In diesem Sinne spielen Lernstile und Begabung eine wichtige Rolle. González Davies (2004) fasst die vielfältigen Intelligenzen und die unterschiedlichen Lernstile wie folgt zusammen:

²⁸ Aus dem Englischen „learning rate“ und „learning route“ (González Davies 2004:37).

a) The seven multiple intelligences

Verbal/Linguistic	Ability with and sensitivity to words, orally and in writing
Musical	Sensitivity to rhythm, pitch and melody
Logical/Mathematical	Ability to use numbers effectively and reason well
Spatial/Visual	Sensitivity to form, space, color, line and shape
Bodily/Kinesthetic	Ability to use the body to express ideas and feelings
Interpersonal	Ability to understand another person's moods and intentions
Intrapersonal	Ability to understand yourself, your strengths and weaknesses

González Davies (2004:38)/Joy Reid (1999:301)

b) Perceptual learning styles

Visual	Learns more effectively through the eyes (seeing)
Auditory	Learns more effectively through the ear (hearing)
Tactile	Learns more effectively through touch (hands-on)
Kinesthetic	Learns more effectively through complete body experience
Group	Learns more effectively through working with others
Individual	Learns more effectively through working alone

González Davies (2004:38)/Joy Reid (1999:301)

Außerdem bestimmt González Davies drei Gruppen, die antagonistische Lernstile haben: 1) feldunabhängig (sequentiell und durch Faktenanalyse) vs. feldabhängig (holistisch, im Kontext und sensibel gegenüber Menschenbeziehungen); 2) analytisch (individuell, sequentiell, linear) vs. global (konkrete Erfahrungen, Interaktion); und 3) nachdenklich (Fähigkeit, Zeit zu haben, um nachzudenken) vs. impulsiv (Fähigkeit, sofort antworten zu können) (vgl. González-Davies 2004:39).

Wie wir sehen können, hängt das Lernen von vielen Variablen ab, die soziale, kulturelle und persönliche Gründe haben können. Aus einer sozialen konstruktivistischen Perspektive ist der kognitive Erwerb von Wissen von dem Umfeld und der Interaktion mit den anderen

Menschen abhängig. Zu entdecken, wie jeder StudentIn für sich die Informationen verarbeitet und lernt, ist ein Vorteil für die gesamte Gruppe – besonders in multikulturellen Gruppen. Wie wir im Kapitel 3.4 sehen werden, könnte dieser Ansatz sich sehr positiv auf die Gestaltung einer Didaktik beim Kommunaldolmetschen auswirken, denn die Multikulturalität ist – und damit die Unterschiede zwischen den Lernstilen und dem Erwerb von Wissen – zwischen den StudentInnen in diesem Bereich schon per se sehr stark.

Sowohl Kiraly als auch González Davies geben zahlreiche Beispiele und Empfehlungen, um die oben beschriebenen Theorien in die Praxis zu bringen. Kiraly (2000) gibt eine ausführliche Beschreibung, wie er selber einen Lehrplan für seine eigenen Übersetzungsunterrichtseinheiten entwickelt hat (vgl. Kiraly 2000:51) und stellt seine Erfahrungen als sozialer konstruktivistischer Lehrer durch eine *case study* über seine Kurse dar (vgl. Kiraly 2000:75). González Davies (2004) bietet eine enorme Reihe an praktischen Übungen und Aktivitäten an, die konkrete Fähigkeiten fördern, wie zum Beispiel die Bedeutsamkeit von kulturellen Werten in der Übersetzung (vgl. González Davies 2004:48), die Verbesserung der sprachlichen Fähigkeiten (vgl. González Davies 2004:133) oder die Verwendung von Ressourcen und den Erwerb von Fachterminologie (vgl. González Davies 2004:152). All dies sind exzellente Trainingsideen, die sich aber sehr auf den Bereich Übersetzung fokussieren und das Dolmetschen teilweise beiseitelassen. Trotzdem können wir von diesen Studien auch viel im Bereich Dolmetschen lernen, da die meisten Fähigkeiten, die ÜbersetzerInnen benötigen, auch enorm wichtig für DolmetscherInnen sind. Zum Beispiel schlägt González Davies eine Notiztechnik-Übung vor, die sehr interessant für Konsekutiv-Dolmetschübungen sein könnte (vgl. González Davies 2004:47). Auch erwähnenswert für den Dolmetschunterricht wäre die *Code Switching* Aktivität, die Übertragungsfähigkeiten, geistige Beweglichkeit, Vom-Blatt-Dolmetschen und Kreativität fördert (vgl. González Davies 2004:63). Nicht zuletzt sind die meisten Übungen zu Sprachfähigkeit wie *Collocations* (vgl. González Davies 2004:134), *false friends* (vgl. González Davies 2004:135) oder *Synonyms and context* (vgl. González Davies 2004:140) auch ausgezeichnet bei der Ausbildung jeder/s DolmetschstudentIn einzusetzen.

3.2.1 Reflective Learning durch Kleingruppendiskussion als Lernmethode

Wie wir sehen können, wird das Lernen sowohl sozial als auch kognitiv als Prozess betrachtet. In diesem Sinne spielen die Debatten in Kleingruppen als didaktische Methode in der Translationsdidaktik eine sehr wichtige Rolle (Chen 2010:83). Kleingruppen sind aus verschiedenen Gründen nützlich: Einerseits ermöglicht es Brainstorming zwischen den StudentInnen und andererseits können sie Wissen teilen und wichtige kognitive Fähigkeiten entwickeln – wie zum Beispiel Problemlösungen oder logisches Denken (Chen 2010:83).

Das Ziel von Kleingruppendiskussionen ist es, das sogenannte *reflective Learning* in den StudentInnen zu verursachen. Das Konzept *reflexion* wurde zum ersten Mal von John Dewey in die Didaktik gebracht (Chen 2010:84). Dewey (1933:9) beschreibt *Reflective learning* als „Active, persistent, and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in the light of the grounds that support it, and the further conclusions to which it tends.“

Reflective learning bedeutet also den StudentInnen die Möglichkeit zu geben, das eigene Lernen unter Kontrolle zu bekommen und selber fähig zu sein, sich zu evaluieren und von Bewusstsein von den eigenen Fortschritten zu erhalten²⁹.

Chen (2010) führte ein Experiment durch, um die Rolle der Figur von LehrerInnen in einer Kleingruppendiskussion über einen Übersetzungsauftrag zu beobachten. In einer Gruppe hat eine/r von den StudentInnen die Rolle der LehrerIn übernommen, und in der anderen Gruppe nicht. In der Gruppe mit „LehrerIn“ wurde herausgefunden, dass diese Figur eine richtige Antwort hatte, die nicht unbedingt die beste sein musste (vgl. Chen 2010:89). Es wurde gesehen, dass der/die LehrerIn als Behörde betrachtet wurde. In der Gruppe ohne LehrerInnen (*tutorless discussion*) wurde gesehen, dass die Gruppe viel mehr Zeit brauchte, um die problematischen Teile zu besprechen (vgl. Chen 2010:90). Es wurde auch gesehen, dass die Gruppe am Ende der Diskussion manchmal noch verwirrter war, als davor, weil niemand ihnen eine endgültige Lösung gegeben hatte. Chen (2010) kommt zum Schluss, dass die *tutorless discussion* leitfähiger ist, denn sie fördert ein höheres Bewusstsein und mehr Kritikfähigkeit von den StudentInnen. Chen (2010:93) verteidigt

²⁹ Candy, Harri-Augstein, und Thomas (1985:115) beschreiben reflection als: “the aim of reflective learning is to develop learners who are capable of monitoring themselves in a variety of situations” und, wie Boud, Keogh und Walker (1985:8) sagen, “the activity of reflection is so familiar that, as teachers or trainers, we often overlook it in formal learning settings, and make assumptions about the fact that not only it is occurring, but it is occurring effectively for everyone in the group. It is easy to neglect as it is something which we cannot directly observe and which is unique to each learner.“

schließlich die prozessorientierte Forschung für Translationsdidaktik: “It is now time that empirical research into how students internalise knowledge and learn from experience could be conducted so that we can help students maximise their learning potential in the most effective manner.“

Wie Chen (2010) verstehen andere ForscherInnen den soziokonstruktivistischen Ansatz als einen Weg zu einer neuen Translationsdidaktik. Fernandez Prieto und Sempere Linares (2010) verteidigen Kiralys Forschung und zeigen an, dass die Beurteilung sich auch an die neuen didaktischen Methoden anpassen muss: Wir erleben einen Wandel vom Produkt zum Lernprozess, also können wir nicht mehr Beurteilungsmethoden anwenden, die sich nur auf die Produktqualität fokussieren. Stattdessen sollten wir die Aufmerksamkeit zu dem legen was die StudentInnen als Folge einer Lernsituation entwickelt haben (vgl. Fernández Prieto und Sempere Linares 2010:144).

Im nächsten Kapitel werden wir uns auf den Dolmetschbereich fokussieren. Wir werden uns mit den Studien und Experimenten auseinandersetzen, die das Empowerment der StudentInnen suchen, und die ein soziales Bewusstsein im Unterrichtssaal zeigen.

3.3 Empowerment und soziales Bewusstsein für DolmetschsstudentInnen

Im Jahr 1998 finden wir eine vorreitende Unterrichtsidee, die die Prinzipien von Reflexion und Empowerment beim Konferenzdolmetschen anwendet. Das *Monterey Institute of International Studies* hat eine Konferenzdolmetschübung³⁰ angeboten, die die Meinungen der StudentInnen berücksichtigt, um Lernerfahrungen zu teilen und somit Dolmetschtechniken zu entwickeln. Um das zu erreichen werden die StudentInnen die Dolmetschübungen beobachten und es wird von ihnen eine Reflexion erwartet. Selbstevaluierung wird als Lerntechnik angewendet, um ein Bewusstsein über das eigene Wissen und die eigene Verbesserung zu ermöglichen (De Terra und Sawyer 1998).

Eine emanzipatorische Einstellung bei diesem Training (die Suche nach einem Empowerment bei den StudentInnen) stellt sozio-kritische Fragen über die Ansätze, die man im Unterricht anwendet. Seit ein paar Jahren haben diese sozio-kritischen Überlegungen auch im Bereich des Dolmetschens Fuß gefasst. Ein Beispiel dafür ist das Marius Action Research Project³¹. Dieses Projekt fokussiert auf die Beteiligung der StudentInnen und den horizontalen Unterricht. Im Laufe des Projektes wurde beobachtet, dass das Simultandolmetschen nur aus einer europäischen oder Erste-Welt Perspektive heraus beobachtet wurde. Das ermöglicht keine gute Vorbereitung auf echte Dolmetschssituationen. Um diese Tatsache zu verändern, entscheidet sich das Projekt Marius für didaktische Materialien, die aus drei Hauptquellen ausgesucht wurden, nämlich lokaler Markt, internationale Institutionen und zivile Gesellschaft (vgl. Boéri und De Manuel 2011:52) Das Marius Project bestätigte, dass es möglich ist, eine Vielfalt an echten Arbeitssituationen im Unterricht zu bearbeiten, ohne dass dies die Motivation und das Selbstbewusstsein der StudentInnen negativ beeinflusst (vgl. Boéri und De Manuel 2011:51, 55).

Boéri und De Manuel (2011) legt Wichtigkeit auf den Unterschied von folgenden drei Konzepten: *Training*, *teaching* und *educating*. Während *Training* die Bedeutung von „formen“ hat und *teaching* die Übertragung von Wissen meint, kann *educating* andeuten,

³⁰ Die Übung „Readings on Interpretation“ wurde als Teil der Curricula des Studiums angeboten.

³¹ Das Konzept „Action Research“ wurde von Kurt Lewin geprägt und bedeutet „a comparative research on the conditions and effects of various forms of social action and research leading to social action“ (Lewin 1948:202). Laut Boéri und De Manuel (2011), action research „reinforces the relationship between training and research by subjecting the objectives and methods of the teacher-researcher [...] to the feedback of trainees. In this context, the knowledge generated is situational, in the sense that it is inextricably linked to the context in which it is constructed and cannot be extrapolated and replicated without adaptation, and is self-evaluative (De Manuel 2002) in the sense that trainees are exhorted to become reflective professionals.“ (vgl. Boéri und De Manuel 2011:50).

nicht nur das Wissen, sondern auch die Kultur selbstständig lernen zu können, damit Menschen sich untereinander besser verstehen. Auf diese Art und Weise ist das Konzept *educating* für Boéri und De Manuel (2011) eine offene und freie Art zu Denken (vgl. Boéri und De Manuel 2011: 53).

Socio-criticism horizontalizes and democratizes the pedagogical space so as to involve diverse individuals – beyond the discrete roles of researcher, trainer, trainee and practitioner – in the generation of knowledge that is geared towards transforming a problematic social situation (Boéri und De Manuel 2011:50).

Eine sozio-kritische Einstellung durch *action research* sucht einen Wandel vom Trainieren (*training*) von StudentInnen für den Markt bis zum Erziehen (*educating*) von reflektierten BürgerInnen in der Gesellschaft (vgl. Boéri und De Manuel 2011:58). Im Vergleich zu anderen Einstellungen über die Rolle der Didaktik beim Dolmetschen, können wir in den Worten von Boéri und De Manuel (2011) sagen:

While hermeneutism and positivism contributed to conceptualizing conference interpreting as the preserve of an elite and as a gift, with access to training consequently being restricted to a privileged minority and geared towards the needs of the professional market, the emergence of a socio-critical educationalist narrative initiated a volte face in training research methodology. Ethical impact in the classroom and beyond is now problematized and the training of conference interpreters re-conceptualized as an opportunity for educating reflective citizens and practitioners (Boéri und De Manuel 2011:58).

Wie wir sehen können, verlangt das soziale konstruktivistische Paradigma im Gegensatz zu den hermeneutischen und positivistischen Paradigmen einen sozio-kritischen Ansatz von den Lernenden, und bringt die TeilnehmerInnen zu einem unabhängigen Denken und zu Selbstverwaltung.

3.4 Herausforderungen beim Unterrichten in einem multikulturellen Kommunaldolmetschkurs

Wenn wir davon ausgehen, dass ein Empowerment bei StudentInnen notwendig ist und dass StudentInnen in Kontakt mit anderen Menschen lernen und dass das Unterrichten StudentInnen-basiert sein soll, spielt die Natur der gesamten Teilnehmergruppe beim Unterricht eine wichtige Rolle. Wir müssen die Merkmale der Lerngruppe berücksichtigen um herauszufinden, wie dieses Kollektiv am besten lernen kann. In diesem Sinne ist eine Beobachtung der KursteilnehmerInnen ein unumgängliches Element für die Gestaltung und Orientierung des didaktischen Ansatzes. Es ist notwendig, die KommunaldolmetschstudentInnen kennenzulernen um zu sehen, welche Ansätze (kulturelle, soziale, akademische, berufliche, persönliche, usw.) sie mit sich bringen, damit die LehrerInnen diese Vielfalt nutzen können, um das Lernen in der gesamten Gruppe zu ermöglichen.

Natürlich ist diese Idee ziemlich utopisch, denn es ist in den meisten Fällen sehr schwierig, dass die LehrerInnen jede StudentIn einzeln kennenlernt. Aber in diesem Sinne gibt es einen Aspekt, der in der Gestaltung jeder Kommunaldolmetsch-Lerngruppe unbestreitbar ist, nämlich die (in höherem oder niedrigerem Niveau) multikulturelle Natur der Gruppe. Dies kann für uns ein Ausgangspunkt sein.

Ein multikultureller Unterrichtssaal bedeutet Vorteile und Nachteile. Einerseits ist es eine große Herausforderung für die LehrerInnen, die ein Gleichgewicht zwischen den unterschiedlichen Lerntraditionen und Kulturen finden sollen, um den Verlauf des Unterrichtes nicht zu erschweren. Andererseits, gerade beim Kommunaldolmetschen, bedeutet es eine Chance, von den anderen zu lernen und selber etwas zum Lernerfolg beizutragen und, dank der Mitteilung der StudentInnen, fast in echten Situationen zu üben.

Corsellis (2005) hat den Faktor Vielfaltigkeit beim Kommunaldolmetschunterricht erforscht. Sie betont die Unterschiede zwischen BewerberInnen für Kommunaldolmetschkurse versus Konferenzdolmetschkurse. Während die StudentInnen von Konferenzdolmetschen ein einheitliches Profil zeigen sollen, sind die KommunaldolmetschstudentInnen sehr unterschiedlich. Die BewerberInnen für einen Kurs in Kommunaldolmetschen müssen nicht alle unbedingt die gewünschte akademische Ausbildung besitzen, und manche davon arbeiten schon als DolmetscherInnen trotz nicht ausreichender Qualifikation – diese letzte Gruppe sei laut Corsellis (2005) die Schwierigste zum Unterrichten, denn sie konnte ihre Fähigkeiten nur falsch oder mangelhaft entwickeln (vgl. Corsellis 2005:155). Wenn manche BewerberInnen keine formellen Qualifikationen

oder nicht beendete Qualifikationen haben, bedeutet es laut Corsellis (2005) nicht, dass sie nicht für die Dolmetschausbildung geeignet sind. Manche, die keine Ausbildung haben, haben eine gute Sprachfertigkeit gezeigt, während andere, die Philologie-AbsolventInnen waren, eine absolut unzureichende Sprachfertigkeit gezeigt haben (vgl. Corsellis 2005:155). Außerdem weist Corsellis (2005) darauf hin, dass das Dolmetschpotential der StudentInnen auch untersucht werden sollte, da nicht alle BewerberInnen, die ihre Sprachen beherrschen können, auch die Botschaft von einer in die andere Sprache übertragen können (vgl. Corsellis 2005:156).

Das unterschiedliche Profil der KommunaldolmetschstudentInnen auf akademischem, sprachlichem und persönlichem Niveau verlangt, dass dieses Merkmal auch in der Didaktik besondere Aufmerksamkeit bekommt. Corsellis (2005) schlägt vor:

Trainers should recognise that students from different cultural and educational backgrounds will have acquired different ways of learning, e.g. rote learning, and there may be more than one learning convention within a class, which will require some negotiation on the part of both trainers and students (Corsellis 2005:157).

Corsellis (2005) betrachtet außerdem die Möglichkeit, dass manche StudentInnen nicht mit dem Bildungssystem des Landes vertraut sind, oder dass sie aus passiven Lerntraditionen kommen können (vgl. Corsellis 2005:157). Daher werden sie eine besondere Unterstützung in Bezug auf diese Aspekte benötigen. Auf der anderen Seite warnt Corsellis (2005) vor ethischen Unterschieden zwischen den StudentInnen eines Kommunaldolmetschkurses:

What may appear to be an obvious ethical or professional stance in one culture may not be one in another. Strict confidentiality may mean one thing in one culture, but something slightly different in another (Corsellis 2005:167).

Vielfältigkeit bei kulturellen Hintergründen und unterschiedlichen Lerntraditionen als Merkmal eines Kommunaldolmetschkurses soll mit der Zeit zur Gewohnheit werden. Lai und Mulayim (2013) weisen darauf hin, dass die Anzahl bei sogenannten „rare and emerging languages“ in Australien in den letzten Jahren stark gestiegen ist. Diese Situation verursacht einen wachsenden Bedarf an Dolmetschtrainings in diesen seltenen Sprachen. Um auf diese starke Nachfrage zu antworten bietet das Royal Melbourne Institute of Technology (RMIT University) seit 2002 ein Diploma of Interpreting an³². Lai und Mulayim

³² Unter anderen seltenen Sprachen bietet die RMIT University Karen (eine von den ethnischen Sprachen von Burma) und Nuer (Hauptsprache in Südsudan und in Teilen von Äthiopien) (vgl. Lai und Mulayim 2013:288). Zu der Liste der angebotenen Sprachen beim Diploma of Interpreting der RMIT University

(2013) erzählen, dass die meisten StudentInnen selber als AsylantInnen nach Australien gekommen sind³³; sie haben relativ wenig Zeit in dem Land verbracht und haben sehr unterschiedliche kulturelle Hintergründe (vgl. Lai und Mulayim 2013:287).

Multikulturelle Klassenzimmer bedeuten eine Herausforderung für die Didaktik. Ein sozialer konstruktivistischer Ansatz könnte dabei eine wichtige Hilfe sein. Besonders beim Kommunaldolmetschen – ein Dolmetschbereich, der aus einer didaktischen Perspektive noch zu entwickeln ist –, können die sozialen konstruktivistischen Prinzipien Impulse geben. Wie D’Hayer (2013) erwähnt, gibt es zu wenig Forschung über den Erwerb von Kommunaldolmetschfähigkeiten und das Unterrichten von Kommunaldolmetschen in einer multikulturellen Gruppe. Der Grund dafür ist laut D’Hayer (2013) eine schlechte Gewichtung der Prioritäten in Bezug auf das Training beim Kommunaldolmetschen:

As public service interpreting is still in its infancy, training has been confused with finding the right qualification, omitting a real debate on pedagogical principles that can best serve the profession. The urgency of getting the profession acknowledged has precipitated a race to identify the PSI skills necessary to interpret “safely” in a professional manner. However, hardly any thought has been given to the ways to acquire PSI skills, the relationship between the way to teach and the outcome of assessments, who is going to teach courses and how these trainers could communicate with each other to create standards and promote good practice (D’Hayer 2013:321).

Der soziale Konstruktivismus könnte die Debatte über die didaktischen Prinzipien für den Erwerb der Kommunaldolmetschfähigkeiten einleiten. Die Prinzipien von Wygotski, zwar von der Forschung teilweise vergessen, können heutzutage eine führende Rolle bei dem Aufbau einer Didaktik beim Kommunaldolmetschen übernehmen. „Through others we become ourselves“ (Vygotsky/Rieber 1997:105). Es ist also Zeit, dass wir verstehen, dass das kognitive Lernen ein soziales Phänomen ist, bei dem die Einzigartigkeit jedes Individuums als Teil des Ganzen erscheint.

siehe: <http://www.rmit.edu.au/study-with-us/levels-of-study/vocational-study/advanced-diplomas/c6134/#pageId=overview> (letzter Besuch 14.04.2013).

³³ „Australia is one of the prime destinations for refugee resettlement, accepting 11,000 refugees in 2008 – second only to the US, which took in 60,200“ (United Nations High Commissioner for Refugees 2008:12) (vgl. Lai und Mulayim 2013:287).

3.5 Conclusio

In diesem Kapitel haben wir gesehen, wie das Lernen immer mehr aus einer individuellen Perspektive wahrgenommen wird. Jedes Individuum hat eine einzigartige Art zu Denken und zu Lernen. Somit ist der individuelle Lernprozess jeder einzelnen Person wichtig, damit er oder sie Wissen in einem Unterrichtssaal erwerben kann. Zudem haben wir gesehen, dass damit ein Mensch Erfolg in seinem individuellen Lernprozess schaffen kann er in Kontakt mit anderen Menschen lernen sollte. Der Mensch ist keine isolierte Lernmaschine sondern lernt durch Erfahrung mit den anderen.

Die Prinzipien von Wygotski – sie wurden von Kiraly und weiteren ForscherInnen im Feld der Translation weiterentwickelt – haben uns gezeigt, dass das Lernen etwas Individuelles ist, das mittels sozialem Kontakt stattfindet. Auf diese Art und Weise, müssen wir beide Eigenschaften des Lernens, nämlich das soziale und das kognitive, betrachten, um pädagogische Prinzipien für eine Didaktik im Kommunaldolmetschen umsetzen zu können. In anderen Worten: wir müssen die Individualität im Kollektiv anerkennen.

Wie wir in diesem Kapitel gesehen haben, führen diese Prinzipien zu einer Emanzipation des Lernenden (empowerment) sowie zu einem reflexiven und autonomen Lernen. Die Lernenden werden sich ihrer Lernprozesse bewusst und fähig, mit den anderen Lernenden darüber zu diskutieren und ihr Wissen zu erweitern. Dieser Ansatz ist, wie wir gesehen haben, besonders wichtig für einen Kommunaldolmetschkurs, wo die Unterschiede zwischen den TeilnehmerInnen auf vielen Ebenen sehr groß sein können.

Das Thema des nächsten Kapitels, in dem wir mit dem Konzept des Sprachprofils arbeiten werden, beinhaltet diesselben Prinzipien, die in diesem Kapitel vorgestellt wurden. Wir werden also von den sozialen konstruktivistischen Prinzipien des Lernenden-basierten Unterrichts, der Annerkennung der kognitiven Individualität im sozialen Umfeld und der Emanzipation des Lernenden ausgehen und werden sie als Grundlage nehmen um das Konzept des Sprachprofils als möglichen Ausgangspunkt für einen didaktischen Ansatz beim Kommunaldolmetschen weiterzuentwickeln.

4. Das Sprachprofil der StudentInnen als didaktisches Werkzeug für eine soziale konstruktivistische Didaktik im multikulturellen Kommunaldolmetschunterricht

In diesem Kapitel werden wir das Konzept Sprachprofil präsentieren und entwickeln. Das Sprachprofil (oder wie die Autorin dieses Konzept ursprünglich auf Spanisch genannt hat, *perfil lingüístico*³⁴) kann man kurz als das Ergebnis einer persönlichen Lebens- und Lernerfahrung, in der man sich zwei- oder mehrsprachig entwickelt hat, definieren. Das Sprachprofil sammelt also alle Faktoren, die im Leben von zwei- oder mehrsprachigen Personen dazu beigetragen haben, eine konkrete Art und Weise zu ermöglichen, Informationen zu verarbeiten. Dieses Konzept, womit wir uns in diesem Kapitel ausführlich auseinandersetzen werden, stellt in der vorliegenden Arbeit ein Werkzeug oder einen Ausgangspunkt dar, damit die pädagogischen Prinzipien des sozialen Konstruktivismus beim Aufbau einer Didaktik für Kommunaldolmetschen verwendet werden können.

4.1 Die Spracherwerbsgeschichten als mögliche didaktische Informationsquelle beim Kommunaldolmetschen

In Kapitel 2) haben wir durch den sozialen Konstruktivismus gesehen, dass die soziale Umgebung ein Schlüsselement ist, damit Menschen sich kognitiv entwickeln können. Die aktuelle Entwicklungslage eines Menschen könnte daher durch seine Lebensbahn erklärt werden. Je nachdem, wie eine Person sich entwickelt hat, wird er oder sie die Informationen anders verarbeiten, anders denken und anders lernen.

Wir haben gesehen, dass die Gesellschaft und die Kultur, in der wir leben, unsere Entwicklung als Menschen und somit unsere Denkweise prägen. Wir haben auch gesehen, dass diese Realität beim Kommunaldolmetschunterricht sehr wichtig ist, denn die Gruppe von StudentInnen ist sehr vielfältig und multikulturell (Corsellis 2005). In einer Gruppe von KommunaldolmetscherInnen finden wir, dass die TeilnehmerInnen ihre Sprachen auf sehr unterschiedliche Arten gelernt haben: Das hat zur Folge, dass ihr persönliches Wissen und ihre eigenen Sprachfähigkeiten sehr unterschiedlich sein können. Diese Situation kann dazu führen, dass die Lernnotwendigkeiten bei einem Kommunaldolmetschunterricht zwischen

³⁴ Vgl. Verdaguer Menéndez-Arango (2012).

den StudentInnen sehr unterschiedlich sein können. Daraus resultiert eine Herausforderung, um pädagogische Prinzipien für den Erwerb der Dolmetschfähigkeiten anwenden zu können.

Aus dieser Situation ergibt sich die Notwendigkeit, die Spracherwerbsgeschichten der TeilnehmerInnen eines Kommunaldolmetschkurses zu erforschen. Wenn die LehrerInnen die Spracherwerbsgeschichten der StudentInnen kennen würden, würden Sie im Unterricht diese Informationen nutzen können, um eine Lernatmosphäre zu schaffen, in der die ganze Gruppe von den anderen lernen könnte. Die Stärken der Einen sind die Mängel der Anderen, und alle können ihr konkretes Wissen beisteuern. Es wäre eine Möglichkeit, die sozialen konstruktivistischen Prinzipien von Empowerment und StudentInnen-basiertem Unterricht anwenden zu können.

Von Lambert (1978) wurde schon in der 70er Jahren des 20. Jahrhunderts als Strategie vorgeschlagen, die Spracherwerbsgeschichte von zweisprachigen Menschen zu erforschen für ein besseres Verständnis, wie Menschen die Sprachen verwenden. Lambert (1978) redet über die Wichtigkeit, die Spracherwerbsgeschichten zu erforschen, denn nur so kann man die Strategien kennenlernen, die zweisprachige Menschen verwenden, um das Zusammenspiel von beiden Sprachen zu kontrollieren (Lambert 1978:137). Lambert (1978.137) stellt es wie folgt dar: "Acquisition histories reflect a range of distinctive learning experiences and these should be reflected in a bilingual's style of coding, storing, and retrieving experiences tied to each of their languages."

Obwohl die Spracherwerbsgeschichten und ihre Wirkung in der Verarbeitung der Informationen und des Lernens in der Forschung über Dolmetschdidaktik nicht oft betrachtet wurden, geht Verdaguer Menéndez-Arango (2012) davon aus, dass diese Informationen wichtig für die Gestaltung einer Didaktik sein können. Die Spracherwerbsgeschichten zu kennen würde uns Informationen über die Art und Weise geben, wie eine Person die Sprachen gelernt hat und diese Informationen könnten also als didaktische Strategie genutzt werden um zu entdecken, welchen Ansatz die StudentInnen brauchen, um Dolmetschtechniken bestmöglich lernen zu können.

In der vorliegenden Arbeit gehen wir ebenfalls davon aus, dass die Forschung in Spracherwerbsgeschichten ein nützliches Werkzeug für die Didaktik von Kommunaldolmetschen sein kann. Die Idee, ein Modell zu entwickeln, das die Spracherwerbsgeschichten von zwei- oder mehrsprachigen Menschen betrachtet, um die Sprachprofile der TeilnehmerInnen beim Aufbau einer Didaktik für Kommunaldolmetschen nutzen zu können, würde bereits in Verdaguer Menéndez-Arango (2012) aufgearbeitet. In diesem Kapitel werden wir präsentieren, wie Verdaguer Menéndez-Arango (2012) von

dieser Idee ausgegangen ist, um zum Konzept des Sprachprofils zu kommen und wir werden darstellen, auf Basis welcher Grundlagen dieses Modell sich entwickeln kann. Parallel werden wir tiefer in diesem Feld forschen, um den dargestellten Vorschlag weiter zu entwickeln und die Idee zu untermauern. Wir werden sehen, wie die Spracherwerbgeschichte zu der Gestaltung eines konkreten Sprachprofils bei jeder DolmetschstudentIn führen kann, und wie diese Forschung vorteilhaft sein kann, um die sozialen konstruktivistischen Prinzipien in einem Kommunaldolmetschkurs anwenden zu können.

4.2 Lebenserfahrungen und kognitive Lernfähigkeit als Auslöser eines konkreten Sprachprofils

Bevor wir mit der Darstellung und der Herausbildung des Sprachprofils beginnen, ist es sehr interessant, ein paar Angaben über das menschliche Lernen und die Wirkung der Lebenserfahrungen in der individuellen Gestaltung zu geben, damit wir nachher das Konzept Sprachprofil und das Modell, um das Sprachprofil zu analysieren, besser verstehen können.

Das Konzept „Sprachprofil“ ergibt sich aus dem Prinzip, das folgendes Zitat des Wissenschaftlers Marvin L. Minsky (1990:288) gut verkörpert: „Die wichtigste Tätigkeit des Gehirns besteht darin, Veränderungen in sich selbst hervorzurufen.“ Minsky beschreibt, dass Prozesse in einem Gehirn nicht so ablaufen wie Prozesse bei Maschinen um in Fabriken Produkte herzustellen. Die Prozesse können sich in einem Gehirn selbst modifizieren, wodurch bei neuen Erfahrungen nicht festgestellt werden kann, ob diese Erfahrung durch einen internen oder durch einen externen Prozess angestoßen wurde.

Die Gegenüberstellung von Gehirnen und Maschinen wurde auch von anderen WissenschaftlerInnen durchgeführt. Gopnik et al. (1999) wiederum vergleicht das Gehirn eines Babys mit einem Computer und stellt fest, dass der große Vorteil des Gehirns eines Babys im Vergleich zu einem Computer die große Lernfähigkeit ist, die Babys und Kinder haben, um spontan ihr Wissen zu korrigieren, umzugestalten und umzustrukturieren. Während es fast unmöglich ist, dass ein Computer durch Erfahrungen seine Art zu Lernen verändern kann, ist es für Kinder und Babys etwas Alltägliches (Gopnik et al. 1999:6) Das passiert laut Gopnik et al (1999), weil das Gehirn extrem biegsam, empfindlich und modellierbar durch unseren Lebenserfahrungen ist (Gopnik et al 1999:8). Gopnik et al (1999) beschreibt die untrennbare Verbindung zwischen dem von der Evolution gestalteten

„natürlichen“ Teil des Gehirnes und dem vom Lernen gestalteten „kulturellen-sozialen“ Teil des Gehirnes (Gopnik et al. 1999:7):

Just as everything about our minds is caused by our brains, everything about our brains is ultimately caused by our evolutionary history. That means, though, that evolution can select learning strategies and cultural abilities just as it selects reflexes and instincts. For human beings, nurture *is* our nature (Gopnik et al. 1999:8).

Das kann also bedeuten, dass die Lebenserfahrung jedes Menschen die Gestaltung unserer Gehirne beeinflusst, und am Ende unseres Erwachsenwerdens jeder ein „einzigartiges“ Gehirn hat, das sich im Laufe des Lebens auch weiter verändern wird.

In diesem Sinne bemerkte Verdaguer Menéndez-Arango (2012), dass wir durch die Beobachtung der Lebenserfahrungen eines Menschen entdecken können, wie diese Person die Informationen verarbeitet und wie sie lernt. Die individuelle Analyse der Spracherwerbsgeschichten würde uns außerdem erlauben, die Sprachprofile im Unterricht betrachten zu können, sowohl auf individueller als auch auf gesamtter Ebene.

4.3 Ausgangspunkt des Sprachprofils: die unterschiedlichen Klassifikationen der Zweisprachigkeit

Um zum Konzept „Sprachprofil“ zu kommen, geht Verdaguer Menéndez-Arango (2012) von unterschiedlichen Klassifikationen von Zweisprachigkeit aus. Das Ziel ist es, die unterschiedlichen Faktoren herauszufinden, die uns erklären können, warum Menschen eine konkrete Zweisprachigkeit haben. Diese Informationen würden uns helfen zu verstehen, wie diese Person Informationen verarbeitet, was für ein Verhältnis sie zu ihren Mutter- und Fremdsprachen hat, bzw. welche Stärken und welche Schwächen sie beim Erwerb von Dolmetschfähigkeiten beim Kommunaldolmetschen hat (und somit wie sie die am Besten lernen kann).

Eine gute Zusammenfassung zu den unterschiedlichen Klassifikationen von Zweisprachigkeit finden wir bei Hamers und Blanc (1989) sowie bei Butler und Hakuta (2004). Durch die beiden Studien erhalten wir folgende unterschiedliche Klassifikationen: a) verbundene, koordinierte und subordinierte Zweisprachigkeit, b) frühe und späte Zweisprachigkeit, c) simultane und sequentielle Zweisprachigkeit, d) additive und subtraktive Zweisprachigkeit, e) ausgewogene und dominante Zweisprachigkeit, f) Volksnahe- und elitäre Zweisprachlichkeit, g) endogene und exogene Zweisprachigkeit und

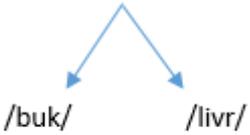
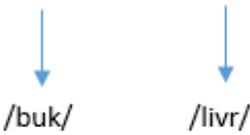
h) bikulturelle, monokulturelle, akulturelle und dekulturnelle Zweisprachigkeit. Schließlich werden wir in der vorliegenden Arbeit auch die Klassifizierung zwischen i) aktiver und passiver Zweisprachigkeit betrachten, die obwohl sie in den anderen Werken nicht zu sehen ist, für unsere Forschung sehr interessant ist.

a) Verbundene, koordinierte und subordinierte Zweisprachigkeit

Diese Klassifikation wurde von Weinreich (1953) vorgeschlagen und fokussiert auf die Verarbeitung der Sprache im Gehirn (vgl. Butler und Hakuta 2004:115-118). Es wird ein Unterschied zwischen Signifikant und Signifikat gemacht (Verdaguer Menéndez-Arango 2012:48), um die Sprachcodes und Bedeutungseinheiten zu kennzeichnen.

- Verbundene Zweisprachigkeit (*compound bilingualism*): Zwei Sprachcodes (z.B. „dog“ and „perro“) in einer gleichen Bedeutungseinheit. Im Gehirn gibt es daher zwei Signifikanten aber nur ein Signifikat.
- Koordinierte Zweisprachigkeit (*coordinate bilingualism*): Jeder Sprachcode hat eine eigene Bedeutungseinheit. In anderen Worten, es gibt zwei Signifikanten und zwei Signifikaten.
- Subordinierte Zweisprachigkeit (*subordinate bilingualism*): Die Sprachcodes der Fremdsprache werden durch die Muttersprache interpretiert. Es gibt zwei Sprachcodes aber nur eine Bedeutungseinheit. D.h. es gibt zwei Signifikanten – einen für jede Sprache – aber nur ein Signifikat – nämlich in der ersten Sprache. Wenn nun also die Signifikanten in der Fremdsprache kein Signifikat haben und die Fremdsprache genutzt wird, muss das Gehirn immer über die erste Sprache gehen.

In dieser Tabelle von Paradis (1978) finden wir eine Darstellung der Klassifikation

Verbunden	Koordiniert	Subordiniert
„Book“ und „livre“ 	„Book“ „livre“ 	„Book“ <hr style="width: 50px; margin: 0 auto;"/> /buk/ 

Paradis (1978:165)

Paradis (1978) betont die großen Unterschiede zwischen den drei Arten der Zweisprachigkeit:

In the response to the commands: “Bring me all the books which are on my desk“ and „apporte-moi tous les livres qui sont sur mon bureau“, a coordinate bilingual will not bring the same set of objects. In the first case he will bring textbooks, notebooks, etc...; in the second instance he will only bring textbooks (livres) but not exercise books (cahiers) (Paradis 1978:165).

b) Frühe und späte Zweisprachigkeit.

In Butler und Hakuta (2004) wird die frühe Zweisprachigkeit von der späteren Zweisprachigkeit unterschieden, je nach dem, ab wann die Person die zweite Sprache gelernt hat (Butler und Hakuta (2004:118). Wie Verdaguer Menéndez-Arango (2012:50) beschrieben hat, ist diese Klassifikation ziemlich vage, denn man kann nicht unterscheiden, wann das Konzept „früh“ bzw. „spät“ in einem Menschen beginnt oder endet. Nachdem aber diese Klassifikation in vielen Studien über Zweisprachigkeit verwendet wurde (Lambert 1994, Kim 1997, Klein et al 1999, Chee et al 1999), werden wir sie auch in der vorliegenden Arbeit nicht beiseitelassen.

c) Simultane und sequentielle Zweisprachigkeit

Von Butler und Hakuta (2004:118) wird ein Unterschied zwischen simultaner und sequentieller Zweisprachigkeit vorgeschlagen. Unter simultaner Zweisprachigkeit versteht man, wenn man praktisch von Geburt an mit zwei Sprachen aufgewachsen ist. Konsekutive Zweisprachigkeit findet statt, wenn der Erwerb der zweiten Sprache erst kommt, nachdem man die erste Sprache gelernt hat³⁵.

Hamers und Blanc (1989) erwähnen auch diese Klassifikation und machen noch einen Unterschied zwischen *infant*, *childhood*, *adolescent* und *adult bilinguality*. Mit dieser Klassifikation würde *infant bilinguality* als simultane Zweisprachigkeit verstanden werden, während *childhood*, *adolescent* und *adult bilinguality* als sequentielle Zweisprachigkeit betrachtet werden würde (vgl. Hamers und Blanc 1989:10).

³⁵ Simultane Zweisprachigkeit wurde auch so definiert: “children who are regularly addressed in two spoken languages from before the age of two and who continue to be regularly addressed in those languages up until the final stages of data collection.” (De Houwer 1995:222).

d) Ausgewogene und dominante Zweisprachigkeit

Diese Klassifikation wurde erstmals von Peal und Lambert (1962)³⁶ vorgeschlagen. Ausgewogene Zweisprachigkeit (*balanced bilingualism*) bedeutet, dass beide Sprachen gleichermaßen beherrscht werden³⁷. Andererseits zeigen Menschen eine dominante Zweisprachigkeit, wenn sie die erste Sprache besser als die zweite Sprache beherrschen (vgl. Butler und Hakuta 2004:115).

e) Additive und subtraktive Zweisprachigkeit

Lambert (1984) fokussiert auf den Effekt, den die zweite Sprache in der ersten Sprache verursachen kann. Einerseits unterscheidet er die additive Zweisprachigkeit (*additive bilingualism*), die stattfindet, wenn eine Person eine zweite Sprache hinzufügen kann, ohne dass er oder sie die erste vergisst. Andererseits unterscheidet Lambert (1984) davon die subtraktive Zweisprachigkeit (*subtractive bilingualism*) die sich ergibt, wenn eine zweite Sprache zwar gelernt wird, aber dadurch die erste Sprache verloren geht. (vgl. Butler und Hakuta 2004:118). Wie wir in den folgenden Worten von Lambert (1984) lesen können, spielt der soziale Kontext eine wichtige Rolle beim Auftauchen dieser Art der Zweisprachigkeit. Lambert definiert subtraktive Zweisprachigkeit als:

[form of bilingualism] experienced by many ethnic minority groups who because of national educational policies and social pressures of various sorts are forced to put aside their ethnic language for a national language. Their degree of bilinguality at any point in time would likely reflect some stage in the subtraction of the ethnic language and its replacement with another (Lambert 1984:25).

³⁶ Peal und Lambert unterscheiden zwischen “balanced bilinguals” und “not bilingual enough” (Peal und Lambert 1962:15). In Peal und Lamberts Studie wurde die “not bilingual enough”-Befragtenengruppe wegen der mangelnden Kenntnissen der zweiten Sprache weder als echte zweisprachige noch als einsprachige eingeteilt, was später als “dominant bilinguals” bezeichnet wurde (Lambert 1978).

³⁷ Wie Verdaguer Menéndez-Arango (2012) schreibt, ist eine absolute Ausgewogenheit der Beherrschung beider Sprachen etwas sehr unübliches, da die Menschen normalerweise eine Sprache mehr als die andere beherrschen. In diesem Sinne haben praktisch alle zweisprachigen Menschen eine mehr oder weniger dominante Zweisprachigkeit. Statt darum ob jemand zweisprachig dominant oder ausgewogen ist, wird es eher darum gehen, welches der Dominanzgrad bei Zweisprachigkeit ist. In diesem Sinne schlägt Verdaguer Menéndez-Arango (2012:54) eine Tabelle mit dem Dominanzgrad je nach unterschiedlicher Klassifikation der Zweisprachigkeit vor.

f) Volksnahe und elitäre Zweisprachigkeit

Butler und Hakuta (2004) unterscheiden eine weitere Klassifikation, die als Volksnahe und elitäre Zweisprachigkeit (*popular/elite bilingualism*) oder auch als umstandsbedingte oder gewählte Zweisprachigkeit (*circumstantial/elective bilingualism*) (vgl. Fishman 1997; Valdés und Figueroa 1994) erwähnt werden kann. Volksnahe Zweisprachigkeit entsteht, wenn Menschen, abgesehen von der Nationalsprache, eine Mindersprache als erste Sprache haben, die keinen hohen sozialen Status hat³⁸. Andererseits entsteht elitäre Zweisprachigkeit wenn sich die Situation ergibt, in der beide Sprachen ein hohes soziales Niveau in der Gesellschaft erreicht haben. Wie wir sehen können, spielt die sprachpolitische Einstellung eines Landes eine wichtige Rolle: Wenn ein Land eine Sprache politisch nicht unterstützt, kann diese Einstellung zur Bildung einer volksnahen-Zweisprachigkeit in einer Gesellschaft führen. Wenn das Land zum Beispiel zwei kooffizielle Sprachen hat³⁹, kann dies darin münden, eine elitäre Zweisprachigkeit in einer Gesellschaft zu bilden (vgl. Butler und Hakuta 2004:138).

g) Endogene und exogene Zweisprachigkeit

Für Hamers und Blanc (1989) ergibt sich eine endogene Zweisprachigkeit wenn die Muttersprache einer Person der Sprache einer Gesellschaft entspricht. Diese Sprache kann außerdem für institutionelle Zwecke in der Gesellschaft genutzt werden. Die gegensätzliche Situation wäre die exogene Zweisprachigkeit, nämlich eine Sprache, die als Amts- und institutionelle Sprache verwendet wird, die aber nicht von den Mitgliedern einer Gesellschaft gesprochen wird (Hamers und Blanc 1989:10). Hamers und Blanc (1989) erwähnen das Englische oder auch das Französische, das in west-, zentral- und ostafrikanischen Ländern gesprochen wird als exogene Zweisprachigkeit. Als Beispiel zu nennen wäre ein Kind aus Benin, das Zuhause und in seinem Alltag Fon spricht aber in der Schule die Bildung ausschließlich auf Französisch bekommt (Hamers und Blanc 1989:11).

³⁸ Ein Beispiel wäre Creole in der Dominikanischen Republik, die von der Haiti-Bevölkerung gesprochen wird.

³⁹ Ein Beispiel wäre Spanisch und Katalanisch in Katalonien (Spanien), wo beide Sprachen kooffiziell in dieser Region sind.

h) Bikulturelle, monokulturelle, akulturelle und dekulturnelle Zweisprachigkeit

Hamers und Blanc (1989) unterscheiden die Zweisprachigkeit je nach Wirkung auf die kulturelle Identität der Person. Einerseits ergibt sich bikulturelle Zweisprachigkeit (*bicultural bilingualism*), wenn die Person sich als Mitglied beider Kulturen und Sprachen identifiziert, die er oder sie beherrscht. Monokulturelle Zweisprachigkeit (*monocultural bilingualism*) würde auftauchen, wenn die Person sich mit nur einer der beiden Kulturen (die Kultur, die mit der ersten Sprache verbunden ist) identifiziert. Akulturelle Zweisprachigkeit (*acculturated bilingualism*) ist ein Phänomen, das passiert, wenn die Person sich nicht mit der Kultur ihrer ersten Sprache identifiziert, sondern mit der Kultur ihrer zweiten Sprache. Wenn die Person sich mit keiner Kultur identifizieren kann, befindet sie sich in einer Situation der dekulturnellen Zweisprachigkeit (*deculturated bilingualism*)⁴⁰.

i) Aktive und passive Zweisprachigkeit

Lambert et al (1972) unterscheidet zwischen aktiver und passiver Zweisprachigkeit in Bezug auf den Erwerb einer zweiten Sprache:

[A]n individual may be passive or active in the acquisition of a second language. If passive, he may learn to translate into his dominant language and thereby transform unknown symbols, when encountered, into known ones. An active learner may attempt to reduce the number of unknown symbols and learn to translate into the acquired or less-dominant language. The passive learner, dominant in English, would look up the word 'chien' when he encounters it, while the hypothetical active learner would ask himself how the French say or write 'dog,' and look it up. The former would use a French to English and the latter an English to French dictionary (vgl. Lambert 1972:68).

Wie Lambert et al (1972) feststellt, hängt die aktive oder passive Zweisprachigkeit von Motivation und Einstellung gegenüber dem Lernen einer zweiten Sprache ab (ibid).

Die AIIC verwendet diese Klassifikation und stellt fest, dass die Muttersprache (A Sprache) und die Fremdsprachen, die eine Person perfekt *beherrscht* (B Sprachen) aktive

⁴⁰ Ein Beispiel von dekulturneller Zweisprachigkeit finden wir bei Brisk (2006). Er untersucht den Fall eines in den Vereinigten Staaten wohnenden mexikanischen Mädchens, das sich für ihre Wurzeln schämte und sich daher entschied, nie wieder Spanisch zu verwenden. Brisk (2006) erklärt ihre Situation folgendermaßen: "having lost their identity and being unable to feel part of the host culture, deculturated individuals develop feelings of anomie, lack of belonging and marginality." (Brisk 2006:86).

Sprachen sind. Andererseits sind Sprachen, die eine Person perfekt *versteht* (C Sprachen) passive Sprachen.⁴¹

Da beim Kommunaldolmetschen, anders als bei anderen Dolmetschsituationen, alle Arbeitssprachen aktive Sprachen sein müssen, spielt diese Klassifikation in diesem Sinne eine sehr wichtige Rolle, die nachher für die Gestaltung des Sprachprofils vorteilhaft sein wird.

4.4 Kriterien, auf denen die unterschiedlichen Klassifikationen basieren

Diese Klassifikationen der Zweisprachigkeit haben das Ziel, die Wirkung einer Sprache aus unterschiedlichen Aspekten zu beobachten. In dieser angepassten Tabelle von Bhatia und Ritchie (2004) und Hamers und Blanc (1989) können wir die Kriterien sehen, von der jede Klassifikation ausgeht, um Zweisprachigkeit zu definieren (vgl. auch Verdaguer Menéndez-Arango 2012:56).

⁴¹ <http://aiic.net/node/6/working-languages/lang/1>

Art Klassifikation	Kriterien
Zweisprachigkeit	
verbundene, koordinierte und subordinierte Zweisprachigkeit	Organisation der Sprachcodes und Bedeutungseinheiten (<u>kognitive Sprachverarbeitung</u>)
ausgewogene oder dominante Zweisprachigkeit	Verhältnis in der Sprachbeherrschung zwischen beiden Sprachen (<u>Sprachbeherrschung</u>)
Additive oder subtraktive Zweisprachigkeit	Wirkung der zweiten Sprache auf die Beherrschung der ersten Sprache (<u>Sprachbeherrschung</u>)
Aktive oder passive Zweisprachigkeit	Fähigkeit, die zweite Sprache verwenden zu können, bzw. in der zweiten Sprache arbeiten zu können (<u>Sprachbeherrschung</u>)
Frühe oder späte Zweisprachigkeit	<u>Erwerbsalter der zweiten Sprache</u>
Simultane oder sequentielle Zweisprachigkeit	<u>Erwerbsalter der zweiten Sprache</u>
Volksnahe oder elitäre Zweisprachigkeit	Politischer Status der Sprachen, Unterstützung zur Alphabetisierung, Lernumfeld (<u>Wirkung der Gesellschaft</u>)
Endogene oder exogene Zweisprachigkeit	Präsenz der zweiten Sprache in der Gesellschaft <u>Wirkung der Gesellschaft</u>
Monokulturelle, bikulturelle, akulturelle oder dekulturnelle Zweisprachigkeit	Kulturelle Identität (<u>Wirkung der Gesellschaft</u>)

Erweiterung von Verdaguer Menéndez-Arango (2012) –
Anpassung von Butler und Hakuta (2004:116) und Hamers und Blanc (1989:9)

Wie Verdaguer Menéndez-Arango (2012:56) beschreibt, finden wir in dieser Tabelle vier große Kriterien, die zu den unterschiedlichen Klassifikationen von Zweisprachigkeit führen.

Das erste Kriterium ist die **Sprachverarbeitung** im Gehirn. Je nachdem, wie die Person die Sprachcodes und Bedeutungseinheiten verarbeitet, wird sie entweder eine subordinierte, eine koordinierte oder auch eine verbundene Zweisprachigkeit zeigen.

Das zweite Kriterium ist die **Sprachbeherrschung**. Unter dieses Kriterium fallen die Klassifikation zwischen additiver und subtraktiver Zweisprachigkeit – es verfolgt den Effekt der zweiten Sprache auf die erste Sprache –, die Klassifikation zwischen dominanter und ausgewogener Zweisprachigkeit – d.h. das Ausmaß der Dominanz der beiden Sprachen – und die Klassifikation zwischen aktiver oder passiver Zweisprachigkeit – wodurch die Produktionsfähigkeit der zweiten Sprache gemessen werden kann. Diese drei Klassifikationen stellen die Zweisprachigkeit in Bezug auf die Sprachbeherrschung dar.

Das dritte Kriterium bezieht sich auf das **Spracherwerbsalter**. Sowohl durch die Klassifikation bezogen auf simultane und sequentielle Zweisprachigkeit als auch durch die Klassifikation zwischen früher und später Zweisprachigkeit wird eruiert inwiefern der Alterseffekt eine Wirkung auf die Art der Zweisprachigkeit verursachen kann.

Das vierte Kriterium versucht, die Zweisprachigkeit nach den **gesellschaftlichen Umständen** zu begreifen. Einerseits haben wir die Klassifikation zwischen volksnaher und elitärer Zweisprachigkeit, die Faktoren wie den politischen Status der Sprache, Maßnahmen zur Alphabetisierung und das Lernumfeld betrachtet. Andererseits haben wir die Klassifikation zwischen endogener und exogener Zweisprachigkeit, je nachdem welche Präsenz die zweite Sprache in der Gesellschaft hat. Zum Schluss finden wir die Klassifikation zwischen bikultureller, monokultureller, akultureller und dekkultureller Zweisprachigkeit, die die Zweisprachigkeit in Verbindung mit der kulturellen Identität beobachtet⁴². Diese drei Klassifikationen beobachten die Zweisprachigkeit in Bezug auf die Wirkung der Gesellschaft auf den Menschen, die zu der einen oder anderen Art der Zweisprachigkeit führen kann.

⁴² Hamers und Blanc betonen den Unterschied zwischen kultureller und sozialer Identität: “cultural identity is part of, but not the same as, social identity. Whereas social identity exists within the same society and helps the individual to define himself in relation to the roles and the social groups in that society, one can only become aware of one’s cultural identity to the extent that one becomes cognizant of the existence of other cultures in or outside one’s own society.” (Hamers und Blanc 1989:116). Sie betrachten Sprache als ein wichtiges kulturelles Element, daher spielt sie eine Rolle sowohl für die Bildung einer individuellen, sozialen und kulturellen Identität als auch als soziokulturelles Kennzeichen für die Teilhabe einer Gruppe an Gesellschaften, bei denen mehrere Kulturen miteinander in Kontakt sind (Hamers und Blanc 1989:117).

4.5 Externe Faktoren, die eine gewisse Informationsverarbeitung bei (zweisprachigen) Menschen verursachen

Wie Lambert (1978:137) vorgeschlagen hat, können die unterschiedlichen Erfahrungshintergründe zu einer konkreten Art der Informationsverarbeitung führen, die als kombinierte, koordinierte oder subordinierte klassifiziert werden kann. In anderen Worten: alle Faktoren, die das Lernen einer Sprache beeinflussen, spielen eine Rolle in der kognitiven Gestaltung und Informationsverarbeitung eines zweisprachigen Menschen.

In der vorliegenden Arbeit folgen wir den Kriterien der sozialen konstruktivistischen Prinzipien und versuchen zu erforschen, wie die sozialen und externen Faktoren eine Wirkung auf die Entwicklung eines Menschen haben können. Wir wollen herausfinden, inwiefern Menschen je nach gesellschaftlichen und kulturellen Lebenserfahrungen Informationen verarbeiten, die Sprachen verwenden und lernen. Ziel dabei ist, KommunaldolmetschlehrerInnen zu befähigen, damit sie diese Informationen nutzen können um zu entdecken, wie TeilnehmerInnen einer multikulturellen Gruppe am Besten von den anderen lernen können.

In diesem Sinne ist es interessant zu bemerken, dass die Klassifikation der Zweisprachigkeit, die die Kriterien der Sprachverarbeitung im Gehirn vornimmt (verbundene, koordinierte und subordinierte Zweisprachigkeit), auf externe soziale, kulturelle, umstandsbedingte und gesellschaftliche (politische) Faktoren zurückzuführen ist (vgl. Verdaguer Menéndez-Arango 2012:57).

Der soziale Kontext, in dem man eine Sprache lernt kann dazu führen, dass ein Mensch in eine von den drei Klassifikationen von Weinreich eingeteilt wird. Ervin und Osgood (1954) zeigten zum Beispiel, dass koordinierte zweisprachige Menschen die Mutter- und Fremdsprachen in zwei unterschiedlichen Umfeldern gelernt hatten, (zum Beispiel, eine Sprache zu Hause und die andere in der Schule), während verbundene zweisprachige Menschen die beiden Sprachen in einem gleichen Lernumfeld gelernt haben (zum Beispiel, wenn beide Elternteile in zwei unterschiedlichen Sprachen mit den Kindern reden).

Welche die tatsächlichen Konsequenzen des Lernumfelds bei der Verarbeitung der Sprachen sind, finden wir beispielsweise in Lambert (1978). Lambert (1978) basiert seine Forschung auf Weinreichs Theorie und führt zahlreiche Experimente zwischen koordinierten und verbundenen Menschen. Er ist zum Schluss gekommen, dass die konnotative Bedeutung von zwei äquivalenten Worten unterschiedlicher für koordinierte Menschen als für

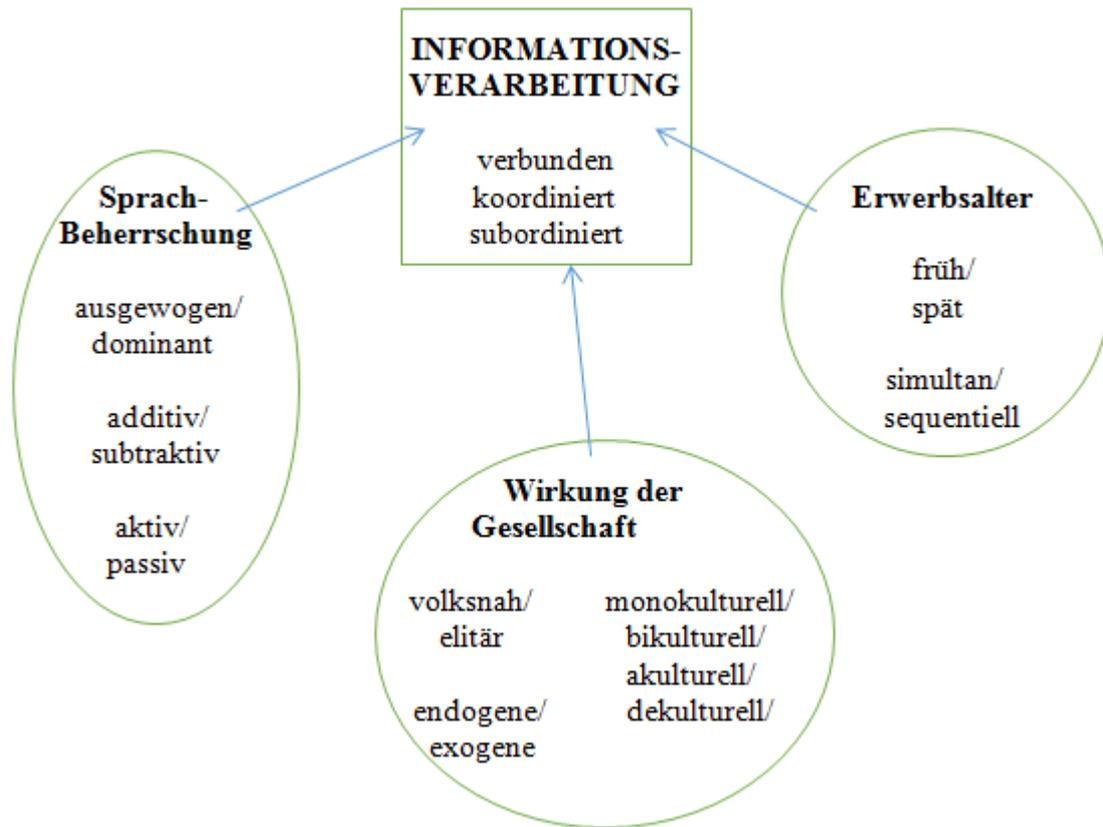
verbundene Zweisprachige ist (Lambert 1978:138). Lambert (1978) erklärt, dass die Tatsache, zwei Sprachen in zwei sehr unterschiedlichen Kontexten gelernt zu haben, zu unterschiedlichen konnotativen Bedeutungen führt. Wenn man aber die zwei Sprachen im gleichen Kontext gelernt hat, werden die zwei Äquivalente mit der gleichen konnotativen Bedeutung verstanden (Lambert 1978:138). In diesem Sinne, bedeutet *church* und *église* für einen verbundenen Mensch das gleiche Bild, während dies für einen koordinierten Menschen *church* und *église* zwei unterschiedliche Gebäude bedeuten – je nach dem, in welchem kulturellen Kontext die Person beide Worte gelernt hat (vgl. Reynolds 1991). Durch diese Experimente sehen wir, wie das Lernumfeld uns kognitiv gestaltet, und wie das Sprachprofil uns helfen kann, zweisprachige Menschen besser zu verstehen. Lambert (1978:138) hat Folgendes festgestellt: “Apparently there were different forms of processing going on somewhere in our bilingual’s brains, and the differences were traceable to their language acquisition backgrounds.”

Die Faktoren, die eine konkrete Informationsverarbeitung im Gehirn verursachen, sind entscheidend für das Leben einer Person. Wie die Studien von Gran und Fabbro (1994) gezeigt haben, verursacht eine konkrete Sprachverarbeitung sehr unterschiedliche Folgen bei Sprachverletzungen im Gehirn. In einer Gruppe von zweisprachigen PatientInnen wurde durch eine Studie herausgefunden, dass diejenigen, die kombiniert waren, beide Sprachen gleichermaßen verletzt hatten. Bei PatientInnen, die koordiniert waren, wurde andererseits nur eine von den beiden Sprachen verletzt.

Ein anderer Faktor, der zu einer gewissen Sprachverarbeitung führen kann, ist das Erwerbsalter. Wie wir im Kapitel 4.6c sehen werden, wurden diese Kriterien sehr häufig verwendet, um die Sprachverarbeitung im Gehirn zu beobachten und um die Rolle des Alters in diesem Sinne zu untersuchen.

Durch diese Erkenntnisse schlägt Verdaguer Menéndez-Arango (2012) vor, dass ein zweisprachiger Mensch die Informationen anders verarbeiten kann (also koordiniert, verbunden oder subordiniert sein) je nachdem, wie die anderen Kriterien der Zweisprachigkeit eine Wirkung bei der Zweisprachigkeit dieser Person verursacht haben. D.h alle Faktoren, die eine Art Zweisprachigkeit verursachen – Beherrschung der Sprache, Wirkung der Gesellschaft und Kultur, Erwerbsalter – haben einen Einfluss auf die Art der kognitiven Informationsverarbeitung. Je nachdem wie diese Variablen bei einer Person auftauchen, wird diese Person an einem bestimmten Zeitpunkt ihres Lebens als koordiniert,

verbunden (kombiniert) oder subordiniert eingeteilt. Verdaguer Menéndez-Arango (2012) schlägt diese Tabelle vor, um diesen Gedanken darzustellen:



Erweiterung von Verdaguer Menéndez-Arango (2012:58)

Verdaguer Menéndez-Arango (2012) kommt zum Schluss, dass, um die Spracherwerbsgeschichte der zweisprachigen Menschen zu erforschen und somit das Sprachprofil für DolmetschstudentInnen zu beobachten, wir alle Faktoren betrachten müssen, die eine konkrete Art der Informationsverarbeitung verursachen können (vgl. Verdaguer Menéndez-Arango 2012:58). Wenn die Zweisprachigkeit durch so unterschiedliche Kriterien klassifiziert werden kann, ergibt es keinen Sinn, nur eine Klassifikation der Zweisprachigkeit zu betrachten, um dieses Phänomen zu verstehen. Da die kognitive Entwicklung einer Person auf externe soziale Faktoren zurückzuführen ist, müssen wir alle diese Faktoren berücksichtigen, die hinter jeder Klassifizierung der Zweisprachigkeit zu finden sind, um zu sehen, wie anders Menschen Sprache und Informationen im Gehirn verarbeiten.

Wenn wir auf diesem Weg das Sprachprofil der zwei- und mehrsprachigen Menschen erforschen, können wir entdecken, wie StudentInnen mit Dolmetsch- und Sprachfähigkeiten umgehen, ob sie unterschiedliche Lernnotwendigkeiten beim Erwerb der Dolmetschfähigkeiten haben, ob sie eine gewisse Begabung zu bestimmten Aspekten des Dolmetschlernens haben, und wie LehrerInnen alle diese Informationen nutzen können, um das Lernen der Dolmetschfertigkeiten in einem multikulturellen Unterricht zu ermöglichen.

4.6 Gestaltung eines Modelles zur Analyse des Sprachprofils

Die nächste Herausforderung wird es sein herauszufinden, wie man die drei Faktoren (Sprachbeherrschung, Spracherwerbssalter und Wirkung der Gesellschaft und Kultur) der Zweisprachigkeit einer Person messen kann.

a) Wirkung der Gesellschaft und Kultur

Verdaguer Menéndez-Arango (2012) fragt sich, wie man die Wirkung einer Gesellschaft auf die Bildung eines konkreten Sprachprofils beobachten kann. Sie kommt zum Schluss, dass man Aufmerksamkeit auf den **sozialen Lernkontext** lenken soll, in dem eine Person ihre Sprachen lernt. In anderen Worten, es ist wichtig zu wissen, unter welchen sozialen Umständen die Person in Kontakt mit ihren Sprachen war. Je nachdem, welche die politische Lage und der soziale Status der Sprachen eines Menschen sind, können wir bei ihm eine mögliche volksnahe Zweisprachigkeit entdecken. Ebenfalls können wir unterscheiden, ob die Person in einer endogenen oder exogenen Zweisprachigkeit die Sprachen gelernt hat. Diese Informationen können sehr hilfreich für die LehrerInnen eines Kurses von Kommunaldolmetschen sein, nicht nur um sich selbst die Lern-Herausforderungen bewusst zu machen, die diese spezielle Situation mit sich bringt, sondern auch um in der ganzen Gruppe Bewusstsein über diese Lage zu bilden. Andererseits wäre der Kontext, in dem die Person die Sprachen gelernt hat wichtig, um zu erkennen, welchen sozialen und kulturellen Erfahrungsschatz die KursteilnehmerInnen beherrschen und inwiefern sie sich beim Unterricht sich untereinander in diesem Aspekt bereichern können. Durch eine Untersuchung im sozialen Lernkontext könnte man Informationen über die kulturelle Identität der KursteilnehmerInnen erhalten, um bikulturelle, monokulturelle, akulturelle oder sogar dekulturnelle Zweisprachigkeit im Unterricht zu entdecken. Diese

Informationen würden ebenfalls für die TeilnehmerInnen wichtig sein, um ihr Bewusstsein und ihre Autonomie zu stärken.

b) Sprachbeherrschung

Verdaguer Menéndez-Arango (2012) schlägt vor, die Sprachbeherrschung aus zwei Perspektiven zu betrachten. Einerseits je nach **Häufigkeit und Anwendung** der ersten und zweiten Sprache; andererseits je nach **akademischer Ausbildung** in den beiden Sprachen. Wenn wir wissen, wie oft man die Sprachen verwendet (täglich, wöchentlich, nur im Sommer, usw.), und wozu die Person sie verwendet (z.B. Zuhause, mit den Freunden, in einem akademischen Umfeld, auf der Straße, usw.), können wir eine mögliche subtraktive Zweisprachigkeit entdecken und darauf reagieren. Ebenfalls können wir wissen, welchen Grad der Dominanz beide Sprachen in einer Person haben, um diagnostizieren zu können, welche die sprachliche Stärken und Schwächen sind. Schließlich sollen uns diese Informationen helfen, zwischen aktiven und passiven Sprachen bei DolmetschstudentInnen unterscheiden zu können.

Die akademische Ausbildung spielt auch eine wichtige Rolle bei der Gestaltung einer konkreten Informationsverarbeitung und eines konkreten Sprachprofils. Wie Cummins (1949/2001) festgestellt hat, gibt es einen großen Unterschied zwischen den sogenannten “basic interpersonal communicative skills” (BICS) und den “cognitive/academic language proficiency skills” (CALP). Cummins (1949/2001) hat beispielsweise festgestellt, dass obwohl die BICS, dh. die mündlichen Sprachfähigkeiten, relativ schnell und einfach von zweisprachigen Migranten gelernt werden, es sehr oft an CALP-Fähigkeiten mangelt, d.h. Lese- und Schreibfähigkeiten, die man erwirbt, wenn man eine Sprache auf akademischer Ebene lernt (Cummins 1949/2001:115). Wenn wir wissen, welche akademische Ausbildung die Person mit sich bringt, können wir sowohl spezifische Fachkenntnisse (je nachdem was die Person studiert hat, wenn dies der Fall ist) als auch die Sprachkenntnisse (ob die Person sich akademisch in Sprachen gebildet hat bzw. Philologie, Translationswissenschaften usw. studiert hat) von der Person kennen. Somit könnten wir auch feststellen, ob gewisse CALP- oder BICS-Fähigkeiten zu verbessern sind.

Die Tatsache, ob es eine endogene oder exogene Zweisprachigkeit bei einer DolmetschstudentIn gibt, würde auch in diesem Bereich – also sowohl bei der Analyse der Häufigkeit/Anwendung als auch bei der akademischen Ausbildung – nützlich sein um zu

wissen, ob die TeilnehmerInnen eines Kommunaldolmetschkurses ihre Sprachen in *real-life domains* oder in *language instruction domains*⁴³ beherrschen (Bachman und Palmer 1996). Das wäre für LehrerInnen wichtig, um zu wissen, in welcher Sprachdomäne die StudentInnen fähiger sind. Parallel würden diese Informationen den LehrerInnen helfen, einen didaktischen Ansatz zu übernehmen, der sich an die Situation der StudentInnen gut anpasst, und der die Mängel in bestimmten Bereichen ergänzen kann.

c) Spracherwerbsalter

Das Spracherwerbsalter ermöglicht uns, wie wir gesehen haben, zwischen simultaner und konsekutiver Zweisprachigkeit und zwischen früher und später Zweisprachigkeit zu unterscheiden. Wie wir schon erwähnt haben, ist das Erwerbsalter einer zweiten Sprache ein sehr häufig verwendeter Faktor bei den Studien über Spracherwerb. Zum Beispiel hat Lambert (1978) diesen Faktor verwendet, um Experimente zwischen frühen und späten zweisprachigen Menschen durchzuführen. Er ist zum Schluss gekommen, dass frühe zweisprachige Menschen die beiden Sprachen nicht als zwei unterschiedliche autonome Sprachsysteme wahrnehmen, sondern diese für sie globale übergeordnete Deutungen haben, die beiden Sprachen dienend sind (vgl. Lambert 1978:140).

Das Erwerbsalter einer zweiten Sprache wurde oft in Zusammenhang mit PatientInnen mit Sprachstörungen erforscht, um zu wissen, inwiefern das Alter die Verarbeitung der Sprachen bzw. die Erholung beeinflusst. Es geht darum zu wissen, wie das Alter auf die Fähigkeit des Gehirns wirkt, sich durch Lebenserfahrungen kognitiv zu verändern (die sogenannte Neuroplastizität⁴⁴). Lenneberg (1967) hat beispielsweise bestätigt, dass PatientInnen mit Aphasien sehr unterschiedliche Erholungen gezeigt haben je nachdem, in welchem Alter die PatientInnen Aphasien bekommen haben: wenn sie jünger als 10 Jahre alt waren, konnten sie sich komplett erholen. Wenn der Unfall, der Aphasien verursacht hat, nach der Pubertät passiert ist, haben die PatientInnen normalerweise Folgeerscheinungen gezeigt, die sie nicht überwinden konnten (Lenneberg 1967:150). Wie wir an diesen Beispielen sehen können, spielt das Alter eine sehr wichtige Rolle bei der Verarbeitung der Sprache.

⁴³ Die Konzepte "Real-life Domains" und "language Instruction domains" wurden von Bachman und Palmer (1996) geprägt. Real-life domains bedeutet "domains, in which language is used essentially for purposes of communication." Language instruction domains bedeutet: "situations, in which language is used for the purpose of teaching and learning of language." (Bachman und Palmer 1996: 44).

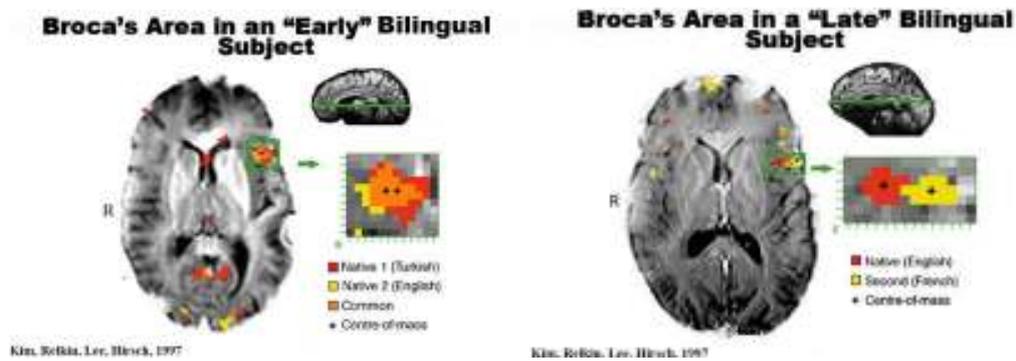
⁴⁴ The brain's lifelong ability to reorganize neural networks as a result of new experiences (Sousa 2011:299).

Ein anderes neurologisches Merkmal, das in Zusammenhang mit dem Erwerbssalter einer zweiten Sprache erforscht wurde ist die Lateralisierung⁴⁵. Das Ziel dieser Forschung in Verbindung mit dem Erwerbssalter einer zweiten Sprache liegt darin zu entdecken, ob das Alter des Erwerbs einer zweiten Sprache ein spezifisches Lateralisierungsmuster verursacht⁴⁶. Ein Beispiel dafür ist die Studie von Lambert (1994), die durch Shadowing-Übungen sehen wollte, ob frühe und späte zweisprachige Menschen die Information anders verarbeiten, und ob das auf Grund der Lateralisierung passiert. Sie entdeckte, dass späte zweisprachige Menschen die erste Sprache durch das rechte Ohr (d.h linke Hemisphäre) am besten verarbeitet haben, während frühe zweisprachige Menschen bessere Ergebnisse bekommen haben, wenn sie das linke Ohr zum Hören verwendet haben (Lambert 1994:156). Wie Lambert (1994) feststellt, verwenden frühe zweisprachige Menschen ihre Sprachen auf eine analytische, semantische Weise, während späte zweisprachige Menschen die Sprache auf eine eher extralinguale/außersprachliche Art verwenden (Lambert 1994:159). Diese Ergebnisse führen zu der Frage, ob DolmetscherInnen die Sprache anders verwenden je nachdem, ab wann sie die zweite Sprache erworben haben (ibid.)

Das Erwerbssalter wurde auch im Zusammenhang mit der örtlichen Lokalisierung der Sprache im Gehirn erforscht. Die Studie von Kim (1997) zeigte, dass frühe zweisprachige Menschen ihre beiden Sprachen am gleichen Ort im Gehirn haben, während dies bei Menschen, die als Erwachsene eine zweite Sprache gelernt haben nicht der Fall ist. In dem nachstehenden Bild können wir die Ergebnisse der Kim et al Studie (1995) sehen, in der die Sprachproduktion beim frühen und späten zweisprachigen Menschen untersucht wurde.

⁴⁵ „Asymmetric distribution of linguistic functions.“ (Pöchhacker 2004: 74). „Departing from the fact that the left hemisphere is specialized for language (in right-handed individuals), research in the late 1970s has sought to establish whether individuals with a command of more than one language, including interpreters, exhibit a characteristic pattern on cerebral lateralization.“ (Pöchhacker 2004:144).

⁴⁶ In Lenneberg (1967) sehen wir die Wichtigkeit und die großen Unterschiede des Erlernens einer Sprache vor oder nach der Lateralisierung: Während Kinder, die eine Sprachverletzung auf der linken Hemisphäre bekommen haben, sich sehr schnell erholen konnten, konnten erwachsene Menschen das nicht machen. Das bedeutet laut Lenneberg (1967), dass bis zwei Jahre lang das Gehirn noch nicht lateralisiert ist und dadurch fähig ist, die Sprachfunktionen in die rechte Hemisphäre zu verschieben, wenn die linke Hälfte nicht gut funktioniert. Nach der Lateralisierung verliert das Gehirn diese Plastizität und kann nicht mehr die rechte Hemisphäre für die Sprache verwenden (vgl. Lenneberg 1967:153). Etwas Ähnliches bestätigte auch Krashen (1973): Er führte Untersuchungen mit Kindern mit sprachlichen Gehirnverletzungen durch und beobachtete, dass es nur Kinder unter fünf Jahren gab, die Sprachverletzungen in der rechten Hemisphäre hatten. Das würde bedeuten, dass nach fünf Jahren die Lateralisierung der Sprache in der linken Hemisphäre erfolgt (vgl Krashen 1973).



Kim et al (1997)

Wie wir in diesem Bild sehen können, haben die frühen zweisprachigen Menschen ihre Sprachen am gleichen Platz – sie überlappen sich (Bild 1), während die späten zweisprachigen Menschen ihre Sprache an getrennten Orten haben (Bild 2). Durch das Experiment wurde festgestellt, dass die Sprachproduktion bei frühen und bei späten zweisprachigen Menschen die Verwendung von unterschiedlichen Teilen des Gehirnes (in dem sogenannten Broca-Areal) verlangt. So wurde auch festgestellt, dass das Alter eine unterschiedliche Lokalisierung der Sprachen im Gehirn verursacht, die mit einer unterschiedlichen Sprach- und Informationsverarbeitung in Zusammenhang stehen kann. Andere ForscherInnen wie Hull und Vaid (2007) haben wegen des Unterschieds bei der örtlichen Lateralisierung zwischen frühen und späten zweisprachigen Menschen die Hypothese aufgestellt, dass es mögliche Modelle für die funktionale Organisation der Sprache im Gehirn gibt.

Das Spracherwerbsalter steht mit der Frage einer „kritischen Periode“ für den Erwerb einer zweiten Sprache in Verbindung, obwohl die Debatte über die Wirkung des Alters beim Erlernen einer zweiten Sprache noch offen ist: ForscherInnen haben insgesamt Interesse dafür gezeigt, ab wann die frühe Zweisprachigkeit beginnt, die späte Zweisprachigkeit endet, bzw. bis wann die hohe Neuroplastizität im Gehirn dauert, bis wann beide Sprachen zusammen gespeichert werden und wie das Erlernen einer Sprache vor oder nach der Lateralisierung diese beeinflusst. Insgesamt können wir sagen, dass die Debatte über die Wirkung des Alters beim Erlernen einer zweiten Sprache noch offen ist: während ForscherInnen wie Bley-Vroman (1989) und Schachter (1996) bejahten, dass die Erwachsenen keinen Zugang zur sogenannten „universalen Grammatik“⁴⁷ beim Erwerb einer zweiten Sprache haben, bestätigen andere, dass diese Tür lebenslang geöffnet ist (Flynn

⁴⁷ Vgl. Tasso (1972).

1996). Ebenfalls wurde von Schachter eine Hypothese aufgestellt, bei der der Zugang zur Universalen Grammatik bei einer zweiten Sprache als Erwachsener nur teilweise erfolgt. Wie Schachter (1996) erklärt, gibt es im Laufe des Lebens mehrere kritische Perioden⁴⁸ – die sogenannten Windows of Opportunity –, bei denen die Person empfindlicher auf die Inputs einer zweiten Sprache reagieren, und somit Bereitschaft zeigen, die Sprache zu erlernen (Schachter 1996). Schließlich gibt es Studien, die bestätigt haben, dass das Erwerbsalter eigentlich nicht so eine wichtige Rolle spielt. Ein Beispiel dafür wäre die Forschung von Chee et al (1999), die sehr ähnliche Muster zwischen frühen und späten zweisprachigen Menschen gefunden haben.

Die Debatte über die Rolle des Alters beim Erwerb einer zweiten Fremdsprache ist, wie wir hier lesen können, noch nicht gelöst und es stellt sich die Frage, inwiefern das Alter die Entwicklung und die kognitive Verarbeitung eines zweisprachigen Menschen beeinflusst. Es wäre sehr interessant zu entdecken, ob das Erwerben in einem bestimmten Alter eine konkrete kognitive Gestaltung verursacht, die vorteilhaft für das Dolmetschen oder für das Lernen der translatorischen Fähigkeiten sein könnte (Verdaguer Menéndez-Arango 2012:62).

Obwohl die genaue Wirkung des Alters beim Erwerb einer zweiten Sprache noch viel Forschung bedarf, haben uns auf jeden Fall die in diesem Kapitel erwähnten Studien gezeigt, dass das Alter ein Schlüsselfaktor ist, der zu einer gewissen Art der kognitiven Sprachverarbeitung führen kann. Deswegen wird in der vorliegenden Arbeit (genauso wie bei Verdaguer Menéndez-Arango 2012) das Spracherwerbsalter als wichtiger Faktor betrachtet, der bei dem Sprachprofil eines Menschen eine Rolle spielt.

⁴⁸ Periods of heightened sensitivity to certain kinds of input, preceded and followed by periods of lesser sensitivity (vgl. Schachter 1996:187).

4.7 Analysemodell des Sprachprofils

Wie wir in den letzten Kapiteln gesehen haben, entsteht das Sprachprofil eines zweisprachigen/mehrsprachigen Menschen aus vier unterschiedlichen Faktoren: Spracherwerbssalter, sozialer Lernkontext, Häufigkeit und Nutzung der Sprachen, und akademische Ausbildung. Alle diese Variablen im Leben der zwei- oder mehrsprachigen Person gestalten ein konkretes Profil, das bestimmen könnte, wie diese Person die Sprache und die Informationen verarbeitet und wie sie am besten lernen kann. Je nachdem, wie diese vier Elemente die Entwicklung eines zweisprachigen Menschen beeinflussen, werden die unterschiedlichen Aspekte die Sprache stärken oder schwächen, und somit wird jede Person nach der Entwicklungsphase ein einzigartiges Sprachprofil zeigen.

Die vier erwähnten Elemente werden von einer fünften Variable beeinflusst, die in einer Kommunaldolmetschgruppe oft auftaucht: die möglichen Migrationshintergründe. Um das Sprachprofil eines zwei- oder mehrsprachigen Menschen zu beobachten ist es unumgänglich zu wissen, ob diese Person an einem (oder mehreren) Punkt(en) ihres Lebens ihre Heimat verlassen hat, um woanders eine bessere Zukunft zu finden. Diese Tatsache würde sowohl den sozialen Lernkontext, die Häufigkeit und Nutzung der Sprachen, als auch die akademische Ausbildung beeinflussen und normalerweise bestimmt dies auch das Erwerbssalter einer neuen Sprache.

Aus den oben erwähnten Faktoren schlägt Verdaguer Menéndez-Arango (2012:149) ein Modell vor, um das Sprachprofil bei den TeilnehmerInnen von Kommunaldolmetschkursen zu beobachten. In dem folgenden Schema haben wird dieses Modell dargestellt.



Analysemodell für das Sprachprofil der zwei- oder mehrsprachigen Menschen
(Verdaguer Menéndez-Arango 2012:67)

Wie Butler und Hakuta (2004) festgestellt haben, ist Zweisprachigkeit kein statisches, sondern ein dynamisches Konzept, das sich ständig mit der Zeit ändert (Butler und Hakuta 2004:120). So ist es beim Sprachprofil auch. Je nachdem, wie die unterschiedlichen Bestandteile des Sprachprofils in der Zukunft eines Menschen sich verändern (Häufigkeit und Anwendung der Sprachen, Kontext, Migrationen, usw....) wird dies einen Einfluss auf die kognitive Gestaltung und Informationsverarbeitung haben. Wie Marvin L. Minsky beschrieben hat, ist die Hauptaktivität eines Gehirnes, sich ständig zu verändern (Minsky 1990:288) und das Lernen ist ein lebenslanger Prozess, der weit über das Erwachsenwerden hinaus geht. Die Beobachtung seines Sprachprofils wird uns also ermöglichen, das Ergebnis einer lebenslangen Lernerfahrung nur bis zum Punkt der Untersuchung zu sehen. Die Klassifikation von Weinreich ist auch ein Ergebnis der unterschiedlichen Faktoren, die ein Sprachprofil bei einer Person zu einem konkreten Zeitpunkt verursachen: Je nachdem, wie die fünf Elemente des Sprachprofils eine Rolle bei der Entwicklung des zweisprachigen Menschen gespielt haben, werden wir die Person als verbunden, koordiniert oder subordiniert an einem konkreten Zeitpunkt ihres Lebens klassifizieren. Metaphorisch

gesehen wäre die koordinierte, verbundene oder subordinierte Zweisprachigkeit der Teil des Sprachprofils, den wir nicht sehen können, wie der Code der „black boxes“, wodurch man die Informationen verarbeitet und dolmetscht. Warum eine Person zu einem bestimmten Zeitpunkt als koordiniert, verbunden oder subordiniert klassifiziert wird? Dafür brauchen wir nur ihr Sprachprofil beobachten, um die Gründe dafür zu sehen.

4.8 Case study: Test des Analysemodells des Sprachprofils von TeilnehmerInnen eines Kommunaldolmetschkurses

In diesem Kapitel werden wir sehen, wie das Modell des Sprachprofils in die Praxis umgesetzt werden kann. Wir werden das Experiment, das bereits einmal anhand des Modells des Sprachprofils durchgeführt wurde (Verdaguer Menéndez-Arango 2012), darstellen und die Ergebnisse diskutieren. Die Ergebnisse, die hier präsentiert werden sind also eine Zusammenfassung von den Ergebnissen aus dem Experiment von Verdaguer Menéndez-Arango (2012), die dazu dienen sollen, die Machbarkeit des Modells des Sprachprofils zu bestätigen. Aus Zeit- und Umfanggründen konnte das Experiment nur an einer begrenzten Anzahl an StudentInnen eines Kommunaldolmetschkurses getestet werden. Außerdem zeigt das Experiment nur, wie man das Modell der Sprachprofil-Analysen anwenden kann, aber nicht, wie die Lehrkraft die Informationen der Analyse verwenden kann, um eine Didaktik anzusetzen, die die Bedürfnisse der StudentInnen befriedigt.

4.8.1 Ziele und Methode

Das Ziel des Experimentes war es, das Modell des Sprachprofils mit TeilnehmerInnen eines Kommunaldolmetschkurses zu testen um zu sehen, ob es als Werkzeug verwendet werden kann, um die kulturelle Vielfaltigkeit einer Kommunaldolmetschgruppe durch die Sprachprofile der KursteilnehmerInnen beobachten zu können. Durch die Analyse des Sprachprofils möchte ich Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Sprachprofilen finden, die uns dabei helfen können, die Natur einer multikulturellen Gruppe besser wahrzunehmen.

Neun Befragte, alle TeilnehmerInnen des *Curs d'especialització en interpretació als Serveis Públics de Catalunya*⁴⁹ von dem Forschungsteam Grup MIRAS der Universitat Autònoma de Barcelona wurden für das Experiment per Audio aufgenommen. Der Kurs richtete sich an Menschen, die ein sehr gutes Niveau in Spanisch/Katalanisch beherrschen

⁴⁹ Übersetzung: Spezialisierungskurs in Kommunaldolmetschen in Katalonien.

plus einer anderen Sprache, nämlich Arabisch, Chinesisch, Englisch oder Französisch. Die Struktur des Kurses teilte sich in unterschiedliche Module, in denen die unterschiedlichen Bereiche des Kommunaldolmetschens behandelt wurden (Dolmetschen bei Gericht, bei der Polizei, in der Schule, im Krankenhaus). Ebenfalls bekamen die TeilnehmerInnen Fächer über Einführung im Kommunaldolmetschen, Terminologie und Dolmetschtechniken. Der Kurs besteht auch aus praktischen Übungseinheiten, je nach Sprachkombination⁵⁰.

Das Experiment hat aus zwei Teilen bestanden. Einerseits haben die Befragten einen Fragebogen (geschlossene Fragen) ausgefüllt, andererseits gab es ein Interview via Skype. Die Fragebögen fokussierten auf 3 Aspekte: 1) der sprachliche und kulturelle Hintergrund der TeilnehmerInnen, 2) Analyse der Art Zweisprachigkeit je nach Weinreichs Klassifikation, 3) Information über den Lernprozess im Laufe des Kurses. Für den zweiten Teil des Experiments, nämlich das Interview, wurde jeder Befragte durch das Modell des Sprachprofils analysiert. Es wurden die Informationen des Befragten je nach Spracherwerbssalter, sozialem Lernkontext, Häufigkeit/Verwendung der Sprachen, akademischer Ausbildung und Migrationshintergründen eingeteilt.

Die spanischen und katalanischen Sprachen wurden in dem Experiment als A Sprachen bezeichnet (A1 Spanisch, A2 Katalanisch). Die anderen Fremdsprachen, die die Person im Kurs ausgewählt hatte, wurden als B Sprachen bezeichnet.

Obwohl ich auf die Sprachen des Kurses fokussiert habe, habe ich auch die anderen Sprachen, die jeder Befragte zusätzlich beherrschte, im Experiment betrachtet. Sonst wäre es nicht möglich, das Sprachprofil eines mehrsprachigen Menschen als Ganzes zu beobachten, die Ergebnisse würden partiell sein und wichtige Informationen würden unberücksichtigt bleiben.

4.8.2 Ergebnisse

Um die Ergebnisse des Experimentes zu präsentieren, habe ich die Analyse des Sprachprofils nach den vier Elementen des Modells (Erwerbssalter, sozialer Lernkontext, Häufigkeit/Verwendung, akademische Ausbildung) organisiert. Bei jedem haben wir die möglichen Migrationshintergründe betrachtet. Auf diese Art und Weise konnten wir die Unterschiede und die Gemeinsamkeiten zwischen den Sprachprofilen sehen.

⁵⁰ Zu einer ausführlichen Darstellung über die genaue Struktur des Kurses und den Module, die angeboten wurden, siehe Kapitel 5.2.4.

a) Spracherwerbsalter

Die Ergebnisse aus dem Bereich des Spracherwerbsalters haben oft eine Subjektivität bei der Wahrnehmung des Befragten über diesen Faktor gezeigt⁵¹. Manche Befragten haben beispielsweise ihr Alter bei dem Erwerb einer zweiten Sprache viel früher wahrgenommen, als es tatsächlich der Fall war. Es wurde durch die Analyse des Sprachprofils gesehen, dass das Alter, in dem man Kontakt mit einer zweiten Sprache hat, nicht unbedingt das gleiche Alter sein muss, in dem man mit dem tatsächlichen Erwerb einer Sprache angefangen hat. Die Sprachprofilanalyse hat in diesem Sinne erlaubt, das reale Erwerbsalter des Befragten wahrzunehmen und nicht das Alter, das die Befragten manchmal irrtümlicherweise wahrgenommen haben. Aus diesem Grund haben wir ebenfalls die großen Unterschiede zwischen anscheinend ähnlichen Profilen in Bezug auf das Erwerbsalter verstanden.

Es wurde auch die Rolle des Spracherwerbsalters bei den Befragten mit Migrationshintergrund bestätigt. Diejenigen Befragten, die in der Pubertät nach Spanien migriert sind, hatten kaum Akzent, und drückten sich mit einem reicheren Wortschatz aus. Die Befragten, die erst später als Erwachsene nach Spanien gekommen sind, sprachen weniger fließend und hatten viel mehr Akzent. Interessanterweise wurde beobachtet, dass die Befragten, die früher nach Spanien gekommen sind, die in Kontakt mit anderen Kindern mit Migrationshintergrund in der Schule in Spanien waren, die gleiche Muttersprache (arabisch) hatten, miteinander oft eine Mischung aus arabisch und spanisch gesprochen haben, was dazu geführt hat, dass sie als Erwachsene viele Sprachinterferenzen und Subordinationen haben. Andererseits hat es den Fall von einem Befragten gegeben, das später alleine nach Spanien gekommen ist, wo es ein vollständiges Eintauchen in die spanische Kultur erlebt hat (es hat sich fast nur mit SpanierInnen unterhalten), und sich als Folge viel weniger Sprachinterferenzen und kaum Subordination bei der Untersuchung seines Sprachprofils gezeigt haben.

Diese Beispiele zeigen uns, dass das Spracherwerbsalter ein subjektives Element ist, das nicht unbedingt zu einer besseren Zweisprachigkeit führen muss. Es beeinflusst natürlich

⁵¹ Beispielweise haben zwei Befragte geantwortet, dass sie ihre A2 (Englisch) Sprache während der Pflichtschulzeit gelernt haben. Nachdem der Niveauunterschied zwischen den beiden so groß war, habe ich tiefer im Sprachprofil von den beiden geforscht, bis herausgekommen ist, dass bei dem Befragten mit dem höheren Sprachniveau das Erwerbsalter tatsächlich in der Schulzeit war, aber dass dies bei dem anderen Befragten nicht der Fall war: obwohl dieser Befragte ab der Pflichtschulzeit einen Kontakt mit der A2 Sprache hergestellt hatte, hatte er sich bis zu seinem Universitätsalter nie in einer Situation von Zweisprachigkeit befunden.

das Sprachprofil eines Menschen, aber es spielt keine direkte Rolle bei den Interferenzen und der Subordination, wie die erwähnten Beispiele gezeigt haben.

b) Sozialer Lernkontext

Wie wir gerade gelesen haben, kann das Spracherwerbsalter uns nicht erklären, warum Menschen, die später eine zweite Sprache gelernt haben, weniger Subordination und Sprachinterferenzen zeigen als Menschen, die die zweite Sprache früher erworben haben. Es ist der soziale Lernkontext, der uns die Antworten geben kann. Der soziale Lernkontext hat bei diesem Experiment das Schlüsselement gespielt, um das Ergebnis eines konkreten Sprachprofils zu verstehen. Er hat uns dabei geholfen, besser zu verstehen, wie die TeilnehmerInnen die Aufgabe der DolmetscherInnen wahrnehmen –auch auf emotionaler Ebene, bzw. in Bezug auf die Motivation, selber DolmetscherInnen werden zu wollen. Ein gutes Beispiel dafür sind die Ergebnisse bei den Untersuchungen zur kulturellen Identität der TeilnehmerInnen. Obwohl fast alle Befragten den Fragebogen bejahten, haben sie sich mehr oder weniger fast mit allen zweiten Sprachen kulturell identifiziert, und es wurde in einigen Interviews klar gesehen, dass diese angebliche kulturelle Identität der Fremdsprachen eigentlich mehr mit der Wahrnehmung des Befragten zu tun hatte, als sich als Kommunikationsbrücke zwischen den beiden Sprachen und Kulturen stellen zu wollen. Die Motivation und die Leidenschaft, Fremdsprachen zu lernen und DolmetscherIn zu werden bzw. kleine Aufenthalte im Ausland verursachten diese Wahrnehmung. Bei der Hälfte der Befragten, die sich mit beiden Kulturen ihrer Fremdsprachen identifizierten, konnte keine bikulturelle Zweisprachigkeit festgestellt werden. Deswegen wurde sie als monokulturell eingestuft.

Durch die Analyse des Sprachprofils haben wir einen Befragten kennengelernt, der in die Kategorie der volksnahen Zweisprachigkeit eingeteilt wurde. Aus diesem Grund waren die Lese- und Schreibfähigkeiten seiner Muttersprache sehr weit unter dem Niveau der Anderen. Zwei weitere Befragte sind am Anfang der Pubertät nach Spanien migriert, und haben dadurch als volksnahe zweisprachige Menschen ihre erste Sprache (arabisch) weiter entwickelt. Da diese Befragten schon in der Pubertät waren, und daher die wichtige Phase der Entwicklung – die Kindheit – schon verlassen hatten, wurde – im Vergleich zu dem anderen Befragten, der sich in einer Situation von volksnaher Zweisprachigkeit entwickelt hatte – ein viel höheres Sprachniveau beobachtet. Allerdings hatten diese drei Befragten schwache Muttersprachen im Vergleich zu der gesamten Gruppe gezeigt.

Drei Befragte hatten andere Muttersprachen, die nicht in den Sprachen des Kurses angeboten wurden. Konkreterweise hatten sie Amazigh und Arabisch oder Amazigh statt Arabisch als Muttersprache(n). Diejenigen bei denen Amazigh die einzige Muttersprache war, wurden als volks-zweisprachig eingeteilt⁵². Aus diesem Grund hatten diese Befragten sehr schwache Muttersprachen (keine Lese- und Schreibfähigkeit in der Muttersprache). Die Analyse dieser Profile hat gezeigt, warum diese Befragten so viele Probleme bei der Anwendung der Sprachen hatten, insbesondere in Bezug auf Sprachinterferenzen.

c) Häufigkeit und Verwendung

Die Untersuchung der Häufigkeit, mit der man eine Sprache verwendet, hat uns viele interessante Informationen gegeben über die Arten der Zweisprachigkeit. Zum Beispiel gab es den Fall eines Befragten, das angeblich seine zwei Sprachen zuhause erworben hat (also wäre er eigentlich kombiniert). Nachdem der Befragte Probleme mit der Sprachproduktion seiner zweiten Sprache beim Dolmetschen gehabt hat wurde er gefragt, wie oft er die zweite Sprache tatsächlich verwendet hat. Auf diese Art wurde herausgefunden, dass die Person praktisch nur die erste Sprache zuhause verwendet hat, und er die zweite Sprache erst ab einem Alter von 16 Jahren angefangen hat zu verwenden.

Über die Nutzung, die man den Sprachen gibt, war es interessant herauszufinden, ob die Befragten die Sprachen in einem akademischen oder umgangssprachlichen Register verwenden können. Je nachdem, für welche Zwecke man eine Sprache verwendet hat konnte man wissen, ob die Person gewisse Register, Fachwortschatz usw. verwenden kann. Zum Beispiel haben wir drei Befragte gefunden, die eine sehr ähnliche Verwendung der zweiten Sprache für akademische Situationen gebraucht haben. Die Tatsache, dass zwei von den beiden außerdem ihre Sprachen in familiären und umgangssprachlichen Situationen verwendet haben, hat große Unterschiede beim Sprachniveau gezeigt: die Befragten, die die Sprache auch in umgangssprachlichen Situationen verwendet haben, waren nicht nur viel besser bei der Anwendung von Redewendungen, sondern hatten einen ausgewogeneren, weniger subordinierten Sprachgebrauch und hatten insgesamt ein höheres Sprachniveau.

Auch interessant war der Fall von einem Befragten, der seine Muttersprache ausschließlich durch eine Person (die Mutter) gelernt hat. Da die Verwendung der Sprache so

⁵² Wie wir durch das Experiment gesehen haben, ist das Amazigh keine Amtssprache - es gibt keine Ausbildung (sehr wenige Menschen können Amazigh schreiben und lesen) in dieser Sprache und sie wird fast ausschließlich für familiäre Zwecke verwendet.

eng (es hat nicht mehrere Sprachregister bekommen) war, konnte der Befragte sich nur in einer sehr eingeschränkten Situation entwickeln, was Probleme bei der akademischen Verwendung der Sprache mit sich gebracht hat, und insgesamt eine niedrigere Sprachbeherrschung seiner Muttersprache verursacht hat.

Wie wir gesehen haben sind das *wie oft* und das *wozu* sehr wichtige Elemente, um die sprachlichen Fähigkeiten einer Person zu bestimmen.

d) Akademische Ausbildung

Die akademische Ausbildung war einer von den Faktoren, der mehr Unterschied bei den Sprachprofilen der Befragten mit sich gebracht hat. Die Analyse des Sprachprofils ermöglichte, die Befragten in zwei Gruppen trennen zu können. Einerseits gab es die Befragten, die in Katalonien geboren sind und dort gelebt haben. Diese Gruppe zeigte Ähnlichkeiten bei den Profilen je nach akademischer Ausbildung: alle hatten maturiert (Sprachmatura – *bachillerato humanístico*) und hatten alle einen Bachelor in Übersetzung und Dolmetschen oder in Philologie. Alle haben ihr Studium durch Auslandsaufenthalte ergänzt – im Rahmen von universitären Programmen. Andererseits finden wir die zweite Gruppe, nämlich die Befragten, die an einem Zeitpunkt ihres Lebens nach Spanien gekommen sind, und somit ihre Ausbildung unterbrochen haben. Allerdings gab es wichtige Unterschiede bei den Profilen dieser Gruppe: je nachdem, wann sie emigriert sind, gibt es Unterschiede bei der Ausbildung, die sie in ihrer Muttersprache bekommen haben. Wie wir gesehen haben, haben die Migrationen bei diesen Befragten verursacht, dass jeder eine einzigartige Geschichte entwickelt hat, und somit ein sehr differenziertes Sprachprofil.

Insgesamt können wir durch die Analyse des Sprachprofils im Bereich der akademischen Ausbildung bestätigen, dass die akademische Ausbildung vollständiger war, wenn die Befragten keine Migrationshintergründe hatten. Die Befragten, die emigriert sind, brauchten eine akademische Ausbildung, um das Niveau von den anderen zu erreichen.

4.8.3 Diskussion

Diese Ergebnisse zeigen die großen Unterschiede zwischen Sprachprofilen, und deuten darauf hin, dass die Lernnotwendigkeiten zwischen TeilnehmerInnen sehr unterschiedlich sein können. Die Unterschiede bei der akademischen Ausbildung verlangen einen unterschiedlichen Ansatz beim Unterricht der Dolmetschtechniken: während manche Befragte schon mittlere Kenntnisse beim Dolmetschen hatten, hatten andere nur Basiskenntnisse oder gar keine Kenntnisse über Dolmetschtechnik.

Andererseits haben wir gesehen, dass bestimmte Befragte ihre Fremdsprachen häufig verwenden müssen, um ihre Dolmetschleistung zu verbessern. Auf der anderen Seite hatten andere Befragte ihre Sprachen regelmäßig verwendet und sind deswegen sehr fließend bei ihrem Sprachgebrauch; obwohl manchmal nur bei umgangsprachlichen Registern. In diesem Fall sollten sie ihren Wortschatz erhöhen, vor allem hinsichtlich ihres gehobenen Wortschatzes und bei Fachregistern, um die Dolmetschleistung verbessern zu können. Schließlich fanden wir Befragte, die sich sowohl im akademischen als auch im umgangsprachlichen Register gut ausgekannt haben.

Bei der Sprachbeherrschung gibt es große Niveauunterschiede. Manche Befragte hatten noch viele Sprachbedürfnisse bei Spanisch und besonders bei Katalanisch. Obwohl sie beide Sprachen verwendet haben, um professionell zu dolmetschen, hat uns die Analyse des Sprachprofils gezeigt, dass sie sprachlich noch nicht soweit sind. Das verursachte Probleme beim Verlauf des Kurses, denn für die meisten war Katalanisch die Muttersprache.

Wie wir in dem Experiment beobachten konnten, können die LehrerInnen durch die Analyse des Sprachprofils die TeilnehmerInnen besser kennenlernen und eine globale Idee über Multikulturalität und Sprachvielfältigkeit bekommen. Somit können sie die Schwierigkeiten und Lernnotwendigkeiten wahrnehmen, die die TeilnehmerInnen im Unterricht haben können.

In Bezug auf Sprachverarbeitung haben wir gesehen, dass subordinierte Zweisprachigkeit mit Sprachinterferenzen, Dominanz und schwacher Muttersprache verbunden ist. Es wurde auch gesehen, dass koordinierte Zweisprachigkeit mit Ausgewogenheit und wenig Sprachinterferenz verbunden ist. Da es keinen Befragten gab, der mit zwei Muttersprachen den Kurs absolviert hat, gab es in diesem Sinne keine Möglichkeit Menschen mit kombinierter Zweisprachigkeit zu vergleichen.

Die Analyse des Sprachprofils hat gezeigt, dass die akademische Ausbildung der Faktor ist, der am meisten für Unterschiede bei den Sprachprofilen sorgt. Die Notwendigkeit, eine

Kommunaldolmetschenausbildung anzubieten, um aus dieser Disziplin einen Beruf zu gestalten verlangt, die soziale Realität zu erkennen. Deswegen soll der großen Anzahl an Menschen, die ohne Ausbildung im Kommunaldolmetschen arbeiten, auch der Zugang zu einer Kommunaldolmetschenausbildung ermöglicht werden. Diese Realität beiseite zu lassen, um Kommunaldolmetschkurse exklusiv für Menschen mit universitärem Titel anzubieten würde bedeuten, die Situation des Kommunaldolmetschens zu ignorieren. In diesem Sinne ist die Herausforderung doppelt so groß: Wie wir bei diesem Experiment festgestellt haben, bringt eine Kommunaldolmetschenausbildung nicht nur die Herausforderung mit sich, in einer multikulturellen Gruppe zu unterrichten, sondern auch in einer Gruppe, in der das akademische – und das Allgemeinwissen – sehr unterschiedlich ist.

4.8.4 Conclusio

Durch dieses Experiment haben wir Bewusstsein über die Kommunaldolmetschforschung erhalten und didaktische Ansätze gesucht, die den Lernprozess der TeilnehmerInnen eines Kommunaldolmetschkurses betrachten. Aus diesem Grund stellt sich die Analyse des Sprachprofils als Werkzeug für eine Didaktik im Kommunaldolmetschen dar. Durch die Forschung über das Sprachprofil wurde die Vielfältigkeit und Multikulturalität bei einer Kommunaldolmetschgruppe festgestellt, und wir haben ebenfalls gesehen, wie diese Faktoren eine Herausforderung für den didaktischen Ansatz bei einem Kommunaldolmetschunterricht darstellen können.

Das Modell vom Sprachprofil, das in dieser Arbeit vorgestellt wird, erlaubt, das Profil eines/r KommunaldolmetschteilnehmerIn zu beobachten und könnte als Werkzeug für LehrerInnen verwendet werden, um Informationen über alle Aspekte zu erhalten, die eine konkrete Zweisprachigkeit bei einem Mensch verursachen. Die fünf Säulen des Modells des Sprachprofils – Spracherwerbssalter, sozialer Lernkontext, Häufigkeit/Verwendung, akademische Ausbildung und Migrationshintergründe – geben uns zahlreiche Informationen, die uns helfen können, die besten didaktischen Ansätze auszuwählen, die die TeilnehmerInnen brauchen, um effektiv lernen zu können.

Das Experiment über das Sprachprofil hat uns ebenfalls gezeigt, dass die Didaktik beim Kommunaldolmetschen eigene Herausforderungen hat, die sich von anderen Sorten des Dolmetschens unterscheiden. Die einzigartige Natur einer Gruppe von KommunaldolmetschteilnehmerInnen ist, wie wir gesehen haben, auf vielen Ebenen unterschiedlich. Mit dem Sprachprofil haben wir die Chance, diese Heterogenität zu

erforschen und den Weg zu einer Didaktik freizumachen, die sich diesem multikulturellen Kontext anpasst.

Die Analyse eines Sprachprofils soll ein Werkzeug und nicht ein Hindernis sein, um in einem Kommunaldolmetschkurs unterrichten zu können. Deswegen ergibt es keinen Sinn, wenn die Einzelheiten jedes Sprachprofils verhindern, einen kollektiven Ansatz für den gesamten Unterricht zu finden. Es geht nicht darum, ein individualisiertes Programm für jeden Mensch zu schaffen (das wäre nicht nur nicht machbar, sondern auch unvorteilhaft für die KursteilnehmerInnen) sondern zu entdecken, wie Menschen am besten lernen, welche Unterschiede – aber auch Gemeinsamkeiten – es bei den Lernnotwendigkeiten einer Gruppe gibt, und, vor allem, wie wir diese Unterschiede (Vielfältigkeit, Multikulturalität) verwenden können, damit die ganze Gruppe von dem Wissen der anderen profitieren kann und somit jeder sein eigenes Wissen aufbauen kann.

5. Aktuelle Angebote an Kommunaldolmetschkursen: Analyse von vier Kommunaldolmetschkursen durch Interviews

In den letzten Kapiteln haben wir 1) die Forschung über Didaktik und sozialen Konstruktivismus für Translationswissenschaft und (Kommunal)dolmetschen dargestellt und 2) das Sprachprofil als mögliches Werkzeug für die Gestaltung einer Didaktik für Kommunaldolmetschen vorgeschlagen. In diesem Kapitel werden wir diese theoretischen Ansätze und Vorschläge zu dem aktuellen und realen Angebot an Kommunaldolmetschkursen in Gegensatz stellen. Die Analyse und Beobachtung von echten Kommunaldolmetschkursen wird für die vorliegende Arbeit sehr interessant sein, um wahrzunehmen, inwiefern die Forschung über Dolmetschdidaktik einen Einfluss auf die Gestaltung eines Kommunaldolmetschkurses hat bzw. wie sich die Theorie in die Praxis eines Kurses umsetzen lässt.

5.1 Ziele und Methode

Für dieses Kapitel der Arbeit wurden vier Kommunaldolmetschkurse ausgewählt, um ihren Inhalt und ihre Gestaltung zu analysieren. Das Ziel dabei ist, die Strukturen der Kurse zu vergleichen um zu sehen, ob die Kurse von unterschiedlichen didaktischen Vorstellungen ausgehen oder ob es eine klare Linie gibt, was und wie unterrichtet wird. Wir wollen herausfinden, ob das Konzept Kommunaldolmetschen und sein Bildungsbedarf bei allen Kursen gleich verstanden wird und ob die Zielgruppen und die didaktischen Ansätze bei allen Kursen klar definiert sind.

Außerdem wird es auch sehr interessant sein, die Forschung über Dolmetschdidaktik – die manchmal von einer utopischen Lage ausgehen kann – im Gegensatz zu der realen Umsetzung eines Kurses zu sehen, die oft mit finanziellen, logistischen, gesetzlichen und umsetzbaren Projekten konfrontiert wird. In diesem Sinne werden wir sehen, inwiefern die theoretischen Forschungsansätze umsetzbar sind, und welche Problemen auftauchen, wenn man diese in die Praxis bringen möchte.

Ebenfalls möchten wir nicht nur wissen, wie die Kurse gestaltet sind und worauf sich der Lehrplan der LehrerInnen bzw. KursleiterInnen gründet, um ihn zu gestalten; sondern auch welche Profile die KursteilnehmerInnen der unterschiedlichen Ausbildungsangebote

haben. Somit können wir entdecken, ob alle Kurse ein ähnliches Lernendenprofil abdecken, oder ob die Kurse sich an unterschiedliche Profile richten, bzw. ob eine konkrete Kursgestaltung ein bestimmtes Profil verlangt.

Die Kurse, die für diese Studie ausgewählt wurden, sind zwei österreichische Bildungsinitiativen (Universitätslehrgang Kommundolmetschen der Universität Graz und der Community Interpreting Kurs der Universität Innsbruck) und zwei spanische Kursangebote, nämlich der *Curs d'Especialització en Interpretació als Serveis Públics a Catalunya* der Universitat Autònoma de Barcelona (von nun an kurz UAB), und der *Curso de Especialización en Traducción e Interpretación para los Servicios Comunitarios* der Universität von La Laguna. Die Analyse der Kurse wurde jeweils durch ein Interview mit einer Koordinatorin des jeweiligen Kurses durchgeführt. Das Interview wurde in drei Teilen konzipiert. Zuerst habe ich die Kursangaben besprochen (Voraussetzungen, Aufnahmeprüfung, Kursdauer, Preis, Sprachen und Titel). Ziel dabei war es, diese Angaben mit den KoordinatorInnen zu besprechen und herauszufinden, worauf sich diese Kriterien gründen. Im zweiten Teil habe ich allgemeine offene Fragen über Kursgestaltung, Grund und Ziele des Kurses und das Profil von den TeilnehmerInnen dargestellt. Im dritten Teil habe ich eine Liste an Punkten, die in einem Kommundolmetschkurs behandelt werden sollen evaluiert und habe bei jedem Interview gefragt, inwiefern die Punkte im Laufe des Kurses von den TeilnehmerInnen gelernt werden. Das Ziel von diesem Teil war es zu wissen, ob alle Kurse den gleichen Aspekten Bedeutung beimessen, oder ob sie sich auf unterschiedliche Aspekte des Erlernens von Kommundolmetschfähigkeiten fokussieren.

Für die Präsentation der Analyse und des Ergebnisses werde ich zuerst die zwei ersten Teile des Interviews individuell darstellen. Danach werden wir diese Informationen in einer vergleichenden Analyse darstellen. Schließlich werde ich den dritten Teil des Interviews behandeln, wo wir Punkt für Punkt sehen werden, inwiefern die vier Kurse Gewicht auf die unterschiedlichen Aspekte des Kommundolmetschlernens legen.

Aus zeitlichen und aus Gründen des Umfangs der Arbeit können wir nur vier Kommundolmetschkurse analysieren. Die Ergebnisse werden also nicht repräsentativ sein, sondern gelten als spezifische und reale Beispiele, die uns eine allgemeine Idee über die aktuellen Kurse in Österreich und in Spanien geben können, und die als Ausgangspunkt für weitere Forschung dienen können.

5.2 Ergebnisse

5.2.1 Analyse Interview 1: Experto en Traducción e Interpretación para los Servicios Comunitarios (EUTISC), Universidad de La Laguna

Angaben des Kurses

Der *Experto en Traducción e Interpretación para los Servicios Comunitarios (EUTISC)* von der Universität von La Laguna (kanarische Inseln, Spanien) wurde in den letzten 10 Jahren angeboten (7 von den 10 Mal fand der Kurs statt). Da der Kurs zu wenig KursteilnehmerInnen bekommt – und keine Finanzierung vom Staat bekommt – wird der Kurs in den kommenden Jahren nicht mehr stattfinden. Das Interview wurde mit Frau Dr. Carmen Toledano Buendía, am 18.12.2014 durchgeführt. Toledano Buendía ist Direktorin sowohl des Masters in Konferenzdolmetschen als auch des EUTISC. Sie unterrichtet Simultan- und Konsekutivdolmetschen an der Universität von la Laguna.

Voraussetzungen des Kurses: Es wurde entweder verlangt einen universitärischen Titel zu besitzen, oder 180 ECTS Punkte einer universitäre Ausbildung absolviert zu haben. Wenn die KandidatInnen keine akademische Ausbildung hatten, aber jahrelange berufliche Erfahrung in der Branche des Kommunaldolmetschens bestätigen konnten, war es auch gegen Genehmigung der/des RektorIn möglich, den Kurs zu besuchen. Das Ziel dabei war, älteren KandidatInnen mit Erfahrung die Möglichkeit zu geben, sich akademisch zu bilden. Allerdings, wie Toledano Buendía erzählt hat, waren es nur 3 Menschen, die durch diesen Weg zum Kurs gekommen sind, da die Gestaltung des Kurses eher ein europäisches und ausgebildetes Profil verlangt hat.

Aufnahmeprüfung: Eine kurze Konsekutivdolmetschübung ohne Notiztechnik, ein Gespräch in der B Sprache und eine Übersetzung in die B Sprache wurden bei der Aufnahmeprüfung verlangt. Das Ziel war das Fremdsprachenniveau, die Kommunikations- und Analysefähigkeiten zu bewerten und – bei der Übersetzung – die Problemlösungsfähigkeit bei der Kommunikationsübertragung zu testen.

Dauer des Kurses: 2 Semester (Oktober-Mai). 300 Stunden -30 ECTS Punkte

Kurspreis: Euro 3100

Titel: Postgraduate Course

Sprachen: A Sprache Spanisch, B Sprachen Englisch, Französisch oder Deutsch. Auf meine Frage, warum klassische Migrationssprachen wie zum Beispiel Arabisch beiseite gelassen wurden, hat Toledano Buendía mir erzählt, dass die potenziellen KandidatInnen für

Arabisch ein Profil zeigen, das sowohl aus finanziellen als auch aus zeitlichen Gründen die Teilnahme an dem Kurs nicht zulässt. Aus diesem Grund glaubt Toledano Buendía, dass der Kurs sich nicht an die Notwendigkeiten der Menschen mit Arabisch anpasst, weswegen diese Sprache nicht angeboten wurde.

Design und Profile des Kurses

Die Idee, einen Kommunaldolmetschkurs anzubieten, erschien laut Toledano Buendía wegen der großen Nachfrage an DolmetscherInnen in den unterschiedlichen Bereichen des öffentlichen Dienstes sinnvoll. Toledano Buendía erzählt, dass die wöchentlichen Ankünfte von MigrantInnen in kleinen Holzbooten an den Küsten der kanarischen Inseln eine wachsende Population mit Migrationshintergründen auf den kanarischen Inseln verursacht hat, die Dolmetschleistungen bei den öffentlichen Diensten benötigt.

Die KursteilnehmerInnen waren meistens SpanierInnen und weniger AusländerInnen, die aus unterschiedlichen Ländern von Europa gekommen sind (ein sehr kleiner Teil kam von außerhalb Europas). Die überwältigende Mehrheit der TeilnehmerInnen war akademisch vorgebildet. Wie Toledano Buendía erzählt hat, war die Gruppe sehr homogen und die Profile von den TeilnehmerInnen waren ähnlich, was dafür gesorgt hat, Schwierigkeiten beim Lernprozess im Laufe des Kurses zu vermindern. Da die TeilnehmerInnen in unterschiedlichen Bereichen akademisch ausgebildet waren (Jura, Krankenpfleger, Tourismus, Philologie, Übersetzung und Dolmetschen) konnten laut Toledano Buendía in diesem Sinne Unterschiede bei dem Niveau zwischen den TeilnehmerInnen beobachtet werden: insbesondere bei denjenigen, die Jura studiert haben, konnte beobachtet werden dass diese bei Lehrveranstaltungen wie Fremdenrecht und Verfahrensrecht fortgeschritten waren und bei denjenigen, die ein Vorstudium als Krankenpfleger hatten, waren die Kenntnisse der sozialgesundheitlichen Thematiken des Kurses fortgeschritten.

Die Ausbildung der Lehrkräfte kann man laut Toledano Buendía in 3 Gruppen teilen: LehrerInnen mit Ausbildung in Konferenzdolmetschen, LehrerInnen mit Ausbildung in Philologie und, ab dem zweiten Jahrgang, LehrerInnen mit einem Studium plus einer Ausbildung in Kommunaldolmetschen, da sie selber AbsolventInnen des Kurses waren. Außerdem gab es Gastvortragende, die Vorträge im Rahmen der Ausbildung gehalten haben -Experten aus Bereichen, in denen Kommunaldolmetschen stattfindet (nämlich: ÄrztInnen, PsychologInnen, RechtsexpertInnen, PolizistInnen usw.)

Die TeilnehmerInnen wurden je nach Sprache räumlich getrennt. Nur an einer einzigen Vorlesung⁵³ haben alle gemeinsam teilgenommen.

Unterrichtseinheiten und Inhalt des Kurses

Der Master war in zwei Module eingeteilt: sozialgesundheitliches und rechtlich-administratives. Beide Module beinhalteten jeweils 3 Fächer (einmal sozialgesundheitliches, einmal rechtlich-administratives):

1) *Lengua con fines específicos* (Fachsprache): Die Teilnehmer bekamen die Möglichkeit, die Fachterminologie von beiden Bereichen zu lernen. Ebenfalls lernten sie Glossare zu erstellen und Fachtermini zu recherchieren.

2) *Técnicas de interpretación en los SSPP* (Dolmetschtechnik im Kommunalbereich): Gedächtnisübungen, Notiztechnik, Vom Blatt Übersetzen, Flüsterdolmetschen und Dialogdolmetschen wurden im Rahmen der Dolmetschübungen behandelt. Es wurden parallel die Techniken zu den Übungen gelehrt, die durch Rollenspiele aus unterschiedlichen Bereichen des Kommunaldolmetschens (also einmal sozialgesundheitliches, einmal rechtlich-administratives) ergänzt wurden. Kulturelle und interaktionelle Aspekte und Rolle und Ethik der DolmetscherInnen wurden im Rahmen der Übungen auch praxisnah behandelt.

3) *Traducción escrita* (Übersetzung in beide Richtungen von Texten der Kommunaldolmetschbereiche).

Außerdem gab es eine Vorlesung, die unabhängig von beiden Modulen geplant war, nämlich „Marcos institucionales y comunicación“ (*Institutionelle Rahmen und Kommunikation*). In dieser Vorlesung bekamen die TeilnehmerInnen Informationen von ExpertInnen des Kommunaldolmetschbereichs, die das System des öffentlichen Dienstes sowie Dolmetschethik, Verhaltensregeln und Ehrenkodex in Spanien behandelten.

Schließlich gab es ein verpflichtendes Praktikum, bei dem die TeilnehmerInnen sowohl im sozialgesundheitlichen als auch im rechtlich-administrativen Bereich des Kommunaldolmetschens mindestens 60 Stunden arbeiten mussten.

⁵³ Die Vorlesung hieß *Marcos institucionales y contextos de la comunicación intercultural*.

5.2.2 Analyse Interview 2: *Universitätslehrgang Kommunaldolmetschen, Karl-Franzens-Universität Graz*

Angaben des Kurses

Der Universitätslehrgang in Kommunaldolmetschen von der Karl-Franzens-Universität Graz wird seit 2004 als Weiterbildungsangebot im Rahmen des Programmes der UNI for Life⁵⁴ präsentiert. Das Interview über diese Kommunaldolmetschausbildung wurde mit Frau Mag. Dr. phil. Sonja Pöllabauer am 15. Januar 2015 durchgeführt. Pöllabauer ist wissenschaftliche Mitarbeiterin der Universität Graz am Institut für Translationswissenschaft. Ihr Forschungsfeld ist Translationswissenschaft sowie Kommunal- und Asyl Dolmetschen und sie ist Koordinatorin des Universitätslehrgangs in Kommunaldolmetschen.

Voraussetzungen: Ein Abschluss einer höheren Schule (Matura bzw. Abitur oder gleichwertiger Abschluss) wird als Voraussetzung für die Teilnahme an diesem Kurs verlangt. Für die Auswahl der KandidatInnen ist eine Aufnahmeprüfung vorgesehen, in der die Sprachbeherrschung der deutschen Sprache und die der zweiten Sprache getestet wird. Dafür werden die KandidatInnen in beiden Sprachen schriftlich und mündlich von einer Kommission beurteilt. Außerdem gibt es ein Beratungsgespräch mit jeder KandidatIn, um ihre sozialen Kompetenzen zu evaluieren und um zu messen, inwiefern der Kurs für den/die KandidatIn relevant sein könnte. Wie Pöllabauer erzählt hat, war der Hauptgrund einer nicht bestandenen Aufnahmeprüfung die Sprachbeherrschung.

Dauer des Kurses: 4 Semester, 26 Semesterwochenstunden (73 ECTS Punkte)

Kurspreis: Euro 800 (allerdings kein Fixpreis – je nachdem ob der Kurs Förderungsgelder bekommt, kann der Preis sinken).

Titel: Universitätslehrgang, Abschluss akademische/r Fachfrau/Fachmann für Dolmetschen im kommunalen, sozialen und medizinischen Bereich.

Sprachen: Das Sprachenangebot richtet sich nach der Nachfrage. A Deutsch, B Albanisch, Arabisch, BKS, Russisch, Türkisch oder Serbisch. Das Sprachenangebot ist jedes Jahr anders, denn es wird je nach Anmeldungen für jeden Kurs einzeln bestimmt.

⁵⁴ <http://www.uniforlife.at/>

Design und Profile des Kurses

Der Kurs wurde so konzipiert, um Menschen die in den Bereichen des Kommunaldolmetschens arbeiten bestmöglich dafür zu qualifizieren. Die Idee liegt darin, eine Antwort auf die Notwendigkeit zu geben, den Beruf Kommunaldolmetschen zu regulieren und anzuerkennen. Außerdem ist es ein Ziel des Kurses, StudentInnen des Dolmetschens die Möglichkeit zu geben, sich in dem Bereich Kommunaldolmetschen ausbilden zu können. In diesem Sinne gibt es 3 Zielgruppen für den Kurs. Eine richtet sich an KonferenzdolmetschstudentInnen, die eine Ausbildung im Bereich Kommunaldolmetschen möchten; die zweite an fertige professionelle DolmetscherInnen, die sich weiterbilden wollen und die dritte, an LaiendolmetscherInnen, die ohne Ausbildung arbeiten (bzw. MitarbeiterInnen von sozialen, kommunalen, medizinischen und therapeutischen Einrichtungen, die in ihrer Arbeit Dolmetschtätigkeiten übernehmen).

Obwohl es einen Anteil an ÖsterreicherInnen gab, erzählte Pöllabauer, dass die meisten TeilnehmerInnen des Universitätslehrganges Migrationshintergrund haben. Das hat laut Pöllabauer didaktische Herausforderungen verursacht. Beispielsweise erwähnt sie, dass die TeilnehmerInnen sehr unterschiedliche Erfahrungen in Bezug auf Bildungssysteme und Bildungseinrichtungen mitbrachten. Die bildungsmäßige Sozialisierung war zwischen den TeilnehmerInnen sehr unterschiedlich und somit hatten die TeilnehmerInnen unterschiedliche Erwartungen an das, was Vortragende leisten sollen und wie der Unterricht gestaltet werden soll. Pöllabauer erklärt, dass die unterschiedlichen Erwartungen an Bildungseinrichtungen und Bildungsangeboten teilweise kulturell determiniert sind. Diese Situation, mit einer so heterogenen Gruppe umgehen zu müssen, war für die Lehrenden schwierig, um die TN „dort abzuholen, wo sie standen“, d.h. auf deren unterschiedliche Erwartungen möglichst zielgerichtet und adäquat einzugehen.

Die Lehrkräfte kommen aus zwei unterschiedlichen Branchen. Zum einen gibt es ExpertInnen aus kommunalen, sozialen, medizinischen und therapeutischen Einrichtungen, die einen fundierten Einblick in das System, die dort verwendeten Sprachen und systemimmanente Probleme bieten können. Zum anderen gibt es Lehrende, die am Institut der Translationsdidaktik und Dolmetschdidaktik arbeiten und deswegen zum Einsatz kommen.

Die StudentInnen werden für die Dolmetschübungen je nach Sprache räumlich getrennt. Für die Lehrveranstaltungen, die nicht Übungen sind, findet der Unterricht im gleichen Raum statt.

Unterrichtseinheiten und Inhalt des Kurses

Der Universitätslehrgang ist in neun Lehrveranstaltungen geteilt:

- 1) Translationswissenschaftliche Grundlagen: Rollenbilder und Normen: Verhandlung und Konfliktlösungen werden in dieser Lehrveranstaltung thematisiert, Ethik und Berufskodex wird auch behandelt.
- 2) Psychosoziale Bedingtheit der DolmetscherInnen: Umgang mit Emotionalität (Traumatisierung, Umgang mit traumatisierten SprecherInnen, vulnerable Personengruppen; sekundäre Traumatisierung; Bewältigung von emotional sehr belastenden Situationen; Möglichkeiten der Supervision/Intervision)
- 3) Kultur und Interkulturalität: In dieser Lehrveranstaltung geht es darum, kulturelle und interaktionelle Aspekte der Kommunikation zu behandeln
- 4) Notiztechnik
- 5) Gedächtnistraining
- 6) Techniken des Wissenserwerbs, Recherchiertechniken, Wissensmanagement
- 7) Arbeits- und Einsatzfelder: in dieser Lehrveranstaltung werden die unterschiedlichen Kommunaldolmetschbereiche dargestellt, um das System der öffentlichen Dienste besser zu kennen. Die TeilnehmerInnen bekommen die Möglichkeit, sich mit der Fachterminologie jedes Einsatzfeldes vertraut zu machen
- 8) Dolmetschübungen (pro Sprachkombination): Durch Rollenspiel werden unterschiedliche Dolmetschübungen vorbereitet, damit die TeilnehmerInnen die Dolmetschtechniken üben können. Verhandlungen und Konfliktlösungen werden auch in die Praxis gebracht, damit die TeilnehmerInnen lernen können, darauf zu reagieren.
- 9) Strukturieren und Schreiben von Texten (einschließlich Abschlussarbeit): Alle TeilnehmerInnen müssen eine Abschlussarbeit verfassen. Die Arbeit kann auch eine terminologische Arbeit sein.

Diese neun Lehrveranstaltungen werden durch ein verpflichtendes Praktikum ergänzt, in dem die TeilnehmerInnen die Möglichkeit bekommen, in realen Situationen das Dolmetschen üben zu können.

5.2.3 Analyse Interview 3: *Community Interpreting Course*, Universität Innsbruck

Kursangaben

Der Community Interpreting Course ist ein Weiterbildungsangebot der Universität Innsbruck. Er wurde im Sommersemester 2014 gegründet und wird auch 2015 stattfinden. Das Interview über diesen Universitätskurs wurde mit Frau Dipl. -Dolm. Iannone am 12. Januar 2015 durchgeführt. Iannone ist Senior Lecturer am Institut für Translationswissenschaft der Universität Innsbruck und koordiniert den Community Interpreting Course. Das Pilotprojekt hat zum ersten Mal in Innsbruck im Sommersemester 2014 stattgefunden. Im Wintersemester 2014/15 wurde es in Innsbruck wiederholt und fand zeitgleich zum ersten Mal in Wels (Oberösterreich) statt.

Voraussetzungen: Als Voraussetzung für die Teilnahme an dem Kurs wurde verlangt, dass entweder Deutsch oder die Fremdsprache die Muttersprache ist. Für die zweite Sprache wurde B2 als Mindestniveau festgesetzt, um beim Kurs aufgenommen zu werden. Es gibt keine Aufnahmeprüfung, solange die sprachlichen Voraussetzungen erfüllt waren, wurden alle KandidatInnen aufgenommen. Allerdings gibt es eine Vorbesprechung, die der Lehrkraft die Möglichkeit gibt, die Sprachkenntnisse der BewerberInnen zu beurteilen. Es ist nicht vorgesehen, durch die Vorbesprechung eine KandidatIn auszuschneiden. Die Anmeldung erfolgt nach der zeitlichen Reihenfolge der Bewerbungen.

Dauer des Kurses: 1 Semester (6 Wochen, 7 Stunden pro Woche, 2,5 ECTS Punkte). Wie Iannone erklärt hat, entspricht die Dauer des Kurses aus finanziellen Gründen nur einem Semester. Wenn der Kurs länger dauern würde, wäre der Preis höher, und viele der TeilnehmerInnen hätten es sich nicht leisten können teilzunehmen.

Kosten: 250 Euro (das erste Mal 80 Euro wegen Fördergeldern)

Titel: Eigener Titel der Universität. Bestätigung der Teilnahme des Kurses, der mit positiver Note bestanden wurde.

Sprachen: Keine geschlossene Liste des Sprachangebots (jede TeilnehmerIn bringt ihre Sprache mit), es wird allerdings Deutsch entweder als Mutter-, oder als Fremdsprache verlangt.

Design und Profile des Kurses

Unterschiedliche Organisationen aus Innsbruck wie bsp. der Flüchtlingsdienst der Diakonie und die Caritas hatten schon seit langem den Bedarf, über ausgebildete KommunaldolmetscherInnen zu verfügen. Wie Iannone erzählt, wurde die Initiative, einen Professionalisierungskurs für Kommunaldolmetschen zu gründen von dem Integrationsbeauftragten im Jahr 2013 ergriffen. Hauptauftraggeberin war die ehemalige Leiterin der Einrichtung „Ankyra - Zentrum für interkulturelle Psychotherapie“ des Diakonie Flüchtlingsdienstes. Um den Kurs so attraktiv wie möglich zu gestalten, wurde die Universität Innsbruck gefragt, ob sie sich engagieren möchte.

Der Kurs ist laut Iannone nicht so sehr an DolmetschstudentInnen gerichtet, denn diese Gruppe hat im Bachelor der Universität Innsbruck schon einen Dialogdolmetschkurs, in dem Kommunaldolmetschen behandelt wird. Wie Iannone erzählt hat, richtet sich der Kurs eher an StudentInnen aus anderen Fachgebieten, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, und die Interesse an Kommunaldolmetschen haben. Außerdem richtet sich der Kurs an Zwei- oder Mehrsprachige, die ohne Ausbildung in Kommunaldolmetschen bereits in diesem Bereich tätig sind.

Da es im Kurs kein geschlossenes Sprachangebot gibt, wird eine große Anzahl an Sprachen abgedeckt, viele davon sind aber nur durch einen TeilnehmerIn vertreten (wie es der Fall bei Armenisch, Mongolisch, Polnisch, Swahili, Punjabi, Somali, Ukrainisch und Urdu war). Andere Sprachen wie Arabisch, Albanisch, Englisch, Farsi, Dari, Hindi, Italienisch, Kurdisch, Portugiesisch, Spanisch und Thailändisch wurden von 2 bis 4 TeilnehmerInnen abgedeckt. Schließlich gab es Sprachen, die mehr vertreten waren, bei denen allerdings 7 TeilnehmerInnen das Maximum darstellten (BKS, Französisch, Russisch, Türkisch). Wie Iannone erzählt hat, hat diese große Anzahl an Sprachen eine multikulturelle Atmosphäre mit sich gebracht, in der sehr unterschiedliche Hintergründe zu finden waren. Iannone betont, dass die kulturellen Unterschiede an sich kein echtes Hindernis für das gemeinsame Lernen waren, sondern es eher die sprachlichen Schwierigkeiten waren, die ein Problem dargestellt haben. Wie Iannone erwähnt hat, hatten die TeilnehmerInnen, die nicht lange in Österreich waren, nicht nur mit der Fachsprache Probleme, sondern auch mit der Allgemeinsprache auf Deutsch. Da aber das Klima im Unterricht so offen war, hatten alle die Möglichkeit, sprachliche Schwierigkeiten zu diskutieren und im Unterricht offene Fragen zu stellen. Iannone erwähnt das Beispiel von einem türkischen Teilnehmer, der einen Begriff auf Deutsch zwar verstanden hat, ihn aber nicht ins Türkische übersetzen konnte.

Die anderen TeilnehmerInnen, die auch Türkisch als Arbeitssprache hatten, haben eine Diskussion auf Türkisch angefangen, um eine Lösung zu diesem Problem zu finden. Obwohl die LehrerInnen nicht verstanden haben, was die türkischen TeilnehmerInnen gesagt haben, haben solche Debatten es erlaubt, dass die TeilnehmerInnen selbstständig ein Problem lösen konnten.

Diese offene Einstellung gegenüber des Sprachangebots hat dazu geführt, dass die LehrerInnen nur jeweils einen Bruchteil der Sprache der TeilnehmerInnen überprüfen konnten (abgesehen von Deutsch, Russisch, Französisch, Italienisch und Englisch). Aus diesem Grund wurden die Sprachkenntnisse (außer beim Deutsch, Verkehrssprache des Kurses) nicht überprüft und waren nicht Teil des Kurses, der Abschlussprüfung oder Voraussetzung um das Zertifikat des Kurses zu erhalten. Die LehrerInnen haben darauf vertraut, dass die TeilnehmerInnen sich gegenseitig korrigieren und Feedback auch zu Vokabeln oder Ähnlichem geben. Iannone ist mit den Ergebnissen dieser Methode bis jetzt zufrieden. Es wäre nicht möglich gewesen, alle Sprachen zu überprüfen, bzw. den Kurs sprachenpaarspezifisch anzubieten. Der Kurs würde um ein Vielfaches im Preis steigen, wodurch er dann wiederum sehr wahrscheinlich nicht zustande kommen würde.

Die TeilnehmerInnen wurden nicht je nach Sprachkombination räumlich getrennt, sondern je nach Größe des Raumes. Wenn die Räume zu klein waren, haben sie zwei Gruppen gemacht. Außerdem gab es eine räumliche Trennung bei den Flüsterdolmetschübungen auf Grund der erhöhten Lärmbelastung.

Die KursleiterInnen des Kurses waren Dipl.-Dolm. Elvira Iannone und MMag. Katharina Redl. Iannone studierte Dolmetschen (Deutsch, Italienisch, Englisch) an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz in Gernersheim und in Rom. Seit 2007 ist sie als freiberufliche Konferenzdolmetscherin tätig und lehrt seit 2011 am Institut für Translationswissenschaft der Universität Innsbruck (u.a. Gesprächs-, Simultan- und Konsekutivdolmetschen, Stegreifübersetzen). Redl studierte Übersetzen und Dolmetschen (Deutsch, Französisch, Russisch) an der Universität Innsbruck, in Grenoble und in Nischni Nowgorod (Russland). Sie lehrte österreichische Landeskunde und Deutsch als Fremdsprache an der Pädagogischen Universität Woronesch (Russland) und ist seit 2008 als Dolmetscherin u.a. für Ankyra, die Diakonie-Rechtsberatung und die Jugendwohlfahrt tätig. Für Ankyra schult sie regelmäßige neue DolmetscherInnen ein.

Unterrichtseinheiten und Inhalt des Kurses

In dem Kurs werden folgende Punkte abgedeckt:

1) Grundkenntnisse über das Dolmetschen als Profession: Die TeilnehmerInnen lernen die Geschichte und Entwicklung des Dolmetschens als Profession kennen und erhalten einen Überblick über die unterschiedlichen Dolmetschmodi. Sie erhalten Grundinformationen über die Stimme und ihre Bedeutung beim Dolmetschen sowie über interkulturelle Kommunikation. Sie wissen um die Entstehung und Rolle des Community Interpreting. Information zu den verschiedenen Formen des Dolmetschens (Theorie) - Dolmetschen als Sprechberuf - Entstehung und Rolle des CI - Gedächtnisübungen (zwischen durch als Auflockerung).

2) Dolmetschstrategien: Vorübungen - Grundkenntnisse des Stegreifübersetzens - Stegreifübersetzen (Übung) - Grundkenntnisse der Notizentechnik - Konsekutivdolmetschen (Übung) - Grundkenntnisse des Flüsterdolmetschens - Flüsterdolmetschen (Übung) - Techniken zum Wissenserwerb (Vor- und Nachbereitung eines Dolmetscheinsatzes) - Wissen über verschiedene Dolmetschtechniken beim CI / Settings Die TeilnehmerInnen lernen verschiedene Dolmetschtechniken sowie Notizentechnik, Stegreifübersetzen, Gedächtnisübungen usw. beim CI kennen und anwenden. Sie lernen Dolmetschmodi und -strategien je nach Gesprächssituation einzusetzen. Darüber hinaus erlernen sie Techniken zum Wissenserwerb.

3) Rolle des Community Interpreters Rolle des CI - Rollenklärung, Zuständigkeiten des CI - Umgang mit Rollenkonflikten - Einsatz von Modus und Strategien je nach Gesprächssituation - Techniken zur Abgrenzung, Stressmanagement - Berufsethik, Verhaltensregeln für Dolmetscher (Berufs- und Ehrenordnungen von ÖVGD, Universitas Austria und VKD im BDÜ e.V.). Die TeilnehmerInnen wissen über die Rolle und Zuständigkeiten des CI Bescheid und kennen sich im Umgang mit Rollenkonflikten aus. Sie erhalten Informationen über Berufsethik, Verhaltensregeln für DolmetscherInnen und erlernen Techniken zur Abgrenzung und zum Stressmanagement.

4) Grundkenntnisse über Strukturen, Abläufe und spezifische Anforderungen des CI in verschiedenen Einsatzgebieten (externe ReferentInnen) - Psychotherapie - Polizei - Asyl (BFA und Rechtsberatung) - Kinder- und Jugendhilfe - Krankenhaus - Dolmetschen bei Behörden, System der öffentlichen Dienste.

5.2.4 Analyse Interview 5: *Curs d'Especialització en Interpretació als Serveis Públics a Catalunya, Universitat Autònoma de Barcelona*

Angaben des Kurses

Der *Curs d'Especialització en Interpretació als Serveis Públics a Catalunya* der Universitat Autònoma de Barcelona (kurz UAB) war ein Projekt von dem Forschungsteam Grup MIRAS (Mediació i Interpretació: Recerca en l'Àmbit Social), der im Jahrgang 2011-2012 stattgefunden hat. Aus finanziellen Gründen (keine Fördergelder mehr) war es nicht möglich, den Kurs in darauffolgenden Jahren anzubieten, und das Forschungsteam Grup MIRAS hat dieses Projekt bis jetzt nicht weiter entwickeln können. Das Interview wurde am 12. März mit Frau Dra. Anna Gil Bardagí durchgeführt. Gil Bardagí ist Mitglied des Forschungsteams Grup MIRAS und Koordinatorin des Kurses.

Voraussetzungen: keine, außer die Aufnahmeprüfung zu bestehen. Die Aufnahmeprüfung besteht aus einer schriftlichen Prüfung (Leseverständnis) auf Spanisch, Katalanisch und der jeweiligen Fremdsprache(n) sowie einem Gespräch auf Spanisch oder Katalanisch, plus der jeweiligen Fremdsprache(n). Es wird ein hohes Niveau auf allen Sprachen verlangt, sowohl passiv als auch aktiv.

Dauer des Kurses: 2 Semester, 188 Stunden, 18 ECTS Punkte.

Preis: 900 Euro

Titel: eigener Titel (*títol propi*) Bestätigung der Teilnahme des Kurses, der mit positiver Note bestanden wurde.

Sprachen: Englisch, Französisch, Arabisch und Chinesisch >< Katalanisch und Spanisch

Design und Profile des Kurses

Schon seit der Gründung der Forschungsgruppe MIRAS im Jahr 2009 wurde die Notwendigkeit entdeckt, eine Ausbildung im Bereich Kommunaldolmetschen anzubieten. Wie Gil Bardagí erzählt, wurde gesehen, dass das Kommunaldolmetschen ein Beruf ist, der seit vielen Jahren in Katalonien unreguliert und unbekannt ist – sogar für die Institutionen, die mit Kommunaldolmetschen regelmäßig arbeiten. Aus diesem Grund war die ursprüngliche Idee, nicht nur der neuen Generationen von KommunaldolmetscherInnen eine Ausbildung zu geben, sondern auch diesen Beruf zu regulieren. Der Kurs sollte also dazu beitragen, dass das Kommunaldolmetschen allmählich nur von Professionellen mit einer Ausbildung und einem Titel ausgeübt wird.

Der Kurs hatte also zwei Zielgruppen. Einerseits richtete er sich an alle Menschen, die trotz beruflicher Erfahrung in der Kommunaldolmetschbranche über keine Ausbildung verfügten. Andererseits war er auch für Menschen mit Ausbildung in Sprachen oder Übersetzung, die aber keine Erfahrung bei Kommunaldolmetschen hatten, geeignet.

Gil Bardagí erzählt, dass die Kurse eine Mischung an Profilen zeigten, in der die Ausländer und die Einheimischen eine ziemlich ausgewogene Gruppe bildeten. Je nach Sprache gab es allerdings starke Unterschiede: Zum Beispiel war in der Arabisch-Gruppe (klassische Migrationssprache in Katalonien) kein/e TeilnehmerIn, die in Katalonien geboren wurde. Bei anderen Sprachkombinationen, wie zum Beispiel bei der Englischgruppe, hatten die TeilnehmerInnen kaum Migrationshintergründe. Allerdings betont Gil Bardagí, dass die kulturellen Unterschiede kein entscheidender Faktor waren, um das Lernen zu erleichtern oder zu erschweren. Laut Gil Bardagí sind es andere Faktoren, die dabei eine wichtige Rolle spielten: sich mit dem Kommunaldolmetschbereich auszukennen, sich mit der Fachsprache auszukennen, persönliche kognitive Veranlagung oder Einstellung, usw..

Die Unterrichtseinheiten wurden mit der ganzen Gruppe in einem Raum abgehalten, außer bei den Dolmetschübungen. In diesem Fall waren die TeilnehmerInnen je nach Sprachkombination räumlich getrennt.

Die Ausbildung der Lehrkräfte kann man laut Gil Bardagí in drei Gruppen teilen. Zum einen gibt es eine Gruppe mit einem akademischen Profil (ForscherInnen der Universität) mit Ausbildung in Konferenzdolmetschen und Translationswissenschaft und beruflicher Erfahrung in diesen Bereichen. Zum anderen sind professionelle KommunaldolmetscherInnen zu finden, die jahrelange Erfahrung in diesem Bereich haben. Die dritte Gruppe sind LehrerInnen, die in den Kommunaldolmetschbereichen tätig sind und die auch eine akademische Karriere (Dr.phil) hinter sich haben. Laut Gil Bardagí waren die Menschen, die seit vielen Jahren als KommunaldolmetscherInnen arbeiten das Schlüsselement, um den Kurs positiv gestalten zu können, denn ohne diese Erfahrung wäre es unmöglich gewesen ein gutes Lernerlebnis für die TeilnehmerInnen bereit zu stellen. Die große Mehrheit der Lehrkräfte kam aus der Forschungsgruppe MIRAS.

Unterrichtseinheiten und Inhalt des Kurses

Der Kurs wird in folgende Module eingeteilt:

Modul 1: *Introducció a la Traducció i Interpretació als Serveis Públics i a la comunicació en la diversitat* (Einführung in die Übersetzung und das Dolmetschen in den kommunalen Bereichen und in der Kommunikation der Vielfältigkeit). Diese Einheit behandelt den Unterschied zwischen Dolmetschen und Verhandlung und wie man das Dolmetschen unterbrechen soll, wenn man beim Dolmetschen ein Missverständnis aufklären soll – und ebenfalls wie die DolmetscherIn in solchen Situationen wieder zu ihrer Dolmetschrolle kommen kann. Genauso wird auch Interkulturalität thematisiert (alles auf eine theoretische Art und Weise).

Weiters werden ethische Fragen, Beleidigungen, usw. im Rahmen einer Debatte thematisiert.

Modul 2: *Introducció a les polítiques lingüístiques i llengües d'immigració a Catalunya* (Einführung in die Sprachpolitik und die Migrationssprachen in Katalonien). Es wird ein Überblick über den politischen Status der Sprachen in Katalonien gegeben, und die TeilnehmerInnen bekommen auch Informationen über das Konzept Migrationssprachen und über die Situation der klassischen Migrationssprachen in Katalonien.

Modul 3: *Coneixements bàsics de l'àmbit sociosanitari per a un intèrpret als Serveis Públics* (Grundlegende Kenntnisse über den sozial-gesundheitlicher Bereich für KommunaldolmetscherInnen). Es wird der soziale und der gesundheitliche Bereich dargestellt. ExpertInnen halten Vorträge um zu erklären, wie dieses System in Katalonien funktioniert. In dieser Lehrveranstaltung wird besonderer Wert auf die Fachterminologie gelegt. Die TeilnehmerInnen lernen Strategien für die terminologische Vorbereitung auf einen Dolmetscheinsatz. Sie lernen, wie man Glossare erstellen soll und wie man recherchieren soll (die auch nützlich für Modul 4 sind).

Modul 4: *Coneixements bàsics de l'àmbit judicial per a un intèrpret als Serveis Públics* (Grundlegende Kenntnisse über den gerichtlichen Bereich für KommunaldolmetscherInnen). Es wird der Bereich des Gerichtsdolmetschens dargestellt. ExpertInnen halten Vorträge um zu erklären, wie die Struktur der juristischen Institutionen in Katalonien funktioniert. Die TeilnehmerInnen werden nicht nur mit dem System vertraut gemacht, sondern auch mit der Fachterminologie des Bereiches.

Modul 5: *Tècniques d'Interpretació als Serveis Públics* (Kommunaldolmetschtechnik). In diesem Modul wird die Notiztechnik gelehrt. Ebenfalls wird theoretisch das Stegreifübersetzen und seine Rolle beim Kommunaldolmetschen erklärt.

Modul 6: *Recursos i eines d'un intèrpret als serveis públics. Terminologia i documentació* (Ressourcen und Werkzeuge für KommunaldolmetscherInnen: Terminologie und Dokumentation). Wissensmanagement, Recherche, Glossare Erstellung und Vorbereitung für den Einsatz wird thematisiert.

Modul 7: *Pràctiques d'Interpretació als Serveis Públic* (Dolmetschübungen beim Kommunaldolmetschen). Das Thema Verhandeln als parallele Aufgabe eines Kommunaldolmetschers wird in dieser Einheit in die Praxis gebracht. Die Grenzen zwischen Verhandlung und Dolmetschen (Rolle der DolmetscherInnen) werden in eine Debatte gebracht. In dieser Einheit werden durch Rollenspielen Dialogdolmetschübungen gemacht, die sich auf verschiedene Einsatzfelder des Kommunaldolmetschens fokussieren.

Modul 8: *Observació i reflexió sobre la pràctica professional* (Beobachtung und Reflexion über die berufliche Praxis). Die Teilnehmer bekommen die Möglichkeit die Arbeit von professionellen DolmetscherInnen beobachten und sich selbst beobachten zu lassen.

Freiwilliges Modul (nur für eine begrenzte Anzahl an TeilnehmerInnen): *Interpretació telefònica* (Telefondolmetschen). Die TeilnehmerInnen haben die Möglichkeit telefonisch zu dolmetschen.

5.3 Vergleichende Analyse des Kurses

Im Laufe des Interviews konnten wir sehr deutlich merken, dass alle Kurse ein großes Hauptziel verfolgen: Eine Antwort zu geben auf die soziale Notwendigkeit, über professionelle KommunaldolmetscherInnen zu verfügen. Alle KoordinatorInnen haben in den Interviews über den Bedarf an Kommunaldolmetschen der öffentlichen Institutionen und über die Schwierigkeiten, gut ausgebildete KommunaldolmetscherInnen zu finden, berichtet. Somit finden wir hier ein gemeinsames Ziel für alle Kurse, das eigentlich einen Ausgangspunkt hat: Wie Gil Bardagí von der UAB betont hat, sollte dieses erste Ziel langfristig zu einer offiziellen Anerkennung der Ausbildung in Kommunaldolmetschen und somit zu einer gesetzlichen Regulierung des Arbeitsmarktes führen, damit nur professionelle KommunaldolmetscherInnen mit offizieller Ausbildung diesen Beruf ausüben dürfen.

Obwohl dieser erste Punkt für alle Kurse in der Theorie klar ist, ist die Frage *wer* Zugang zur Kommunaldolmetschbildung haben darf, nicht so klar. Dies konnten wir durch die Interviews beobachten: Während die Universität von La Laguna davon ausgeht, dass nur Menschen mit einem universitären Abschluss Kommunaldolmetschen studieren können sollten (und somit den Teil der Bevölkerung ausschließt, der ohne Studien als DolmetscherInnen bereits arbeitet, die aber auch eine Qualifizierung brauchen könnten⁵⁵), verstehen Innsbruck und die UAB, dass jeder, unabhängig von seiner Bildung, der zweisprachig ist und Interesse an Kommunaldolmetschen hat, sich in diesem Bereich ausbilden darf. In der Mitte befindet sich die Universität Graz, die einen Matura Abschluss verlangt. Diese Informationen zeigen uns auf jeden Fall, dass die Voraussetzungen, die eine Person haben muss, um eine professionelle DolmetscherIn zu werden, nicht bei jeder Institution gleich wahrgenommen werden.

Eine weitere wichtige Frage, nämlich welche Fähigkeiten eine Person beherrschen muss, um als Kommunaldolmetschlernende aufgenommen zu werden, stellt sich nach der Analyse des Interviews problematisch dar. Für die Universität Innsbruck müssen TeilnehmerInnen, (abgesehen davon, zwei Sprachen zu sprechen) nichts vorweisen. Die Universität von Graz und die UAB führen eine mündliche und schriftliche Aufnahmeprüfung durch, in der alle Sprachen getestet werden. Allerdings werden bei der schriftlichen Prüfung von Graz sowohl die Lese- als auch die Schreibfähigkeiten getestet; in

⁵⁵ Es ist trotzdem möglich, ohne einen universitären Abschluss den Kurs zu besuchen, wenn ausreichend berufliche Praxis vorgewiesen werden kann, aber wie im Interview klar dargestellt wurde, richtet sich der Kurs nicht an Menschen ohne Studium, weswegen es nur einen sehr kleinen Anteil an Menschen gab, die diesen Weg genutzt haben, um den Kurs zu besuchen.

der UAB nur das Leseverständnis. In La Laguna wird es außerdem erwartet, dass die potenziellen TeilnehmerInnen Vorkenntnisse in Konsekutivdolmetschen und in Übersetzung haben.

Wie lange ein Kommunaldolmetschkurs dauern soll wird auch unterschiedlich betrachtet. Von 6 Wochen, 7 Stunden pro Woche (Innsbruck) bis 26 Semesterstunden für 4 Semester (Graz). Die Kurse zeigen große Unterschiede in Bezug auf die Dauer. Während in Innsbruck und in der UAB die Ausbildung am Wochenende stattfindet, finden die Kurse von La Laguna und Graz im Laufe der Woche statt. Somit wird es auch unterschiedlich wahrgenommen, ob die TeilnehmerInnen parallel zum Kurs arbeiten dürfen oder sollen.

Ein wichtiges Thema sind der Preis und die Fördergelder. Der Kurs von La Laguna (3100 Euro) hat wegen des hohen Preises keine Nachfrage mehr bekommen und musste dieses Jahr geschlossen werden. Der Kurs von der UAB (900 Euro) konnte nur ein Jahr lang stattfinden, weil sie die Fördergelder, die diesen Preis ermöglicht haben, verloren haben. Der Kurs von Innsbruck kostet nur 250 Euro (das erste Jahr sogar 80 wegen Fördergeldern), weil es sich insgesamt um wenige Stunden handelt. Schließlich ist der Preis von dem Kurs in Graz wegen der bewilligten Fördergelder relativ günstig im Vergleich zu den anderen analysierten Kursen (800 Euro).

Eine weitere Frage ist das Sprachenangebot. Die UAB und die Universität von Graz bieten klassische Migrationssprachen aus den jeweiligen Ländern (Osteuropäische Sprachen in Graz; Chinesisch und Arabisch in Katalonien) an. La Laguna entscheidet sich allerdings für westeuropäische Sprachen (Spanisch, Englisch, Französisch, Deutsch). Der Kurs von Innsbruck bietet keine geschlossene Liste an Sprachen, sondern jede TeilnehmerIn kann ihre Sprache plus Deutsch mitbringen (die nicht unbedingt von den LehrerInnen beherrscht werden muss, was allerdings ziemlich große Nachteile für die Beurteilung haben könnte).

Die Analyse der Interviews hat allerdings auch gezeigt, dass die Kurse bei manchen Aspekten Gemeinsamkeiten haben. Die Kurse von Graz, La Laguna und der UAB verwenden das gleiche Schema für die räumliche Trennung der TeilnehmerInnen während der Seminare: Die ganze Gruppe bleibt im gleichen Raum wenn es Vorlesungen gibt; die Gruppe wird je nach Sprachkombination getrennt, wenn die TeilnehmerInnen Dolmetschübungen machen. Die Ausnahme hierbei ist Innsbruck, wo dieses System nicht verwendet werden kann, weil hier keine festen Sprachkombinationen angeboten werden.

Außerdem sind, bis auf eine kleine Ausnahme im Kurs der UAB, alle Module in den vier Kursen verpflichtend.

Eine weitere Gemeinsamkeit sehen wir in Bezug auf Ausbildung und beruflich/fachlichen Hintergrund der Lehrkraft. Alle Kurse gehen davon aus, dass die Lehrkraft zwei Profile haben sollte: Zum einen DozentInnen aus dem Fachbereich Translationswissenschaft (Übersetzung, (Konferenz)Dolmetschen, Philologie, usw.). Zum anderen ExpertInnen aus unterschiedlichen Behörden, wo KommunaldolmetscherInnen zum Einsatz kommen, die mit dem Einsatzfeld und der Aufgabe der/des Dolmetscher/in vertraut sind – diese Gruppe soll Vorlesungen und Reden über die Kommunaldolmetschbereiche halten. Der Kurs der UAB hat sich besonders bemüht, erfahrene professionelle DolmetscherInnen, die auch eine akademische Ausbildung in Kommunaldolmetschen haben, als Lehrkräfte zu haben. Das war allerdings in den anderen Kursen nicht selbstverständlich, denn, wie wir in der vorliegenden Arbeit gesehen haben, gibt es heutzutage noch wenige Möglichkeiten, eine Ausbildung in Kommunaldolmetschen zu bekommen, da das Kommunaldolmetschen in den meisten Ländern von Europa jetzt erst gerade anfängt, ein Beruf zu werden.

Zuletzt gab es ein Thema, bei die meisten Schwierigkeiten gehabt haben, eine konkrete Antwort zu geben, nämlich bei der Frage über die Profile der TeilnehmerInnen. Insgesamt haben wir gesehen, dass die Profile eine kulturelle Mischung gebildet haben, in der sehr unterschiedliche Hintergründe und Lebenserfahrungen zu finden waren. Wie die KoordinatorInnen von der UAB, Innsbruck und Graz gesagt haben, hat Multikulturalität grundsätzlich die Gruppen bereichert, obwohl es eine sehr offene Atmosphäre verlangt hat, um es zu schaffen, dass alle TeilnehmerInnen in die gleiche Richtung gehen, und um die unterschiedlichen konkreten Schwierigkeiten zu bewältigen. Wie Iannone, Koordinatorin des Kurses von Innsbruck, erzählt hat, hat das unterschiedliche Hintergründe. Vor allem hat es sprachliche Schwierigkeiten (nicht nur bei der Fachsprache sondern auch bei der Allgemeinsprache) mit sich gebracht, die eine besondere offene didaktische Einstellung von den LehrerInnen verlangt haben. Der einzige Kurs, bei dem es problemlos gegangen ist, war La Laguna: Laut Toledano Buendía waren die TeilnehmerInnen sehr ähnlich von ihrem Profil her. Es waren SpanierInnen, die nicht bikulturell waren und ein Vorstudium aufwiesen. Für Toledano Buendía war das Profil sehr wichtig für die didaktischen Strategien der Lehrenden und für die Gestaltung des Kurses. Diese Homogenisierung des Profils hat dazu beigetragen, Lernschwierigkeiten und Lernunterschiede zu vermindern.

Unterrichtseinheiten und Inhalt

In Bezug auf den Inhalt der Kurse und die Kompetenzen, die die TeilnehmerInnen bekommen, wurde beobachtet, dass alle Kurse praktisch die gleichen Punkte abdecken (mit größerer oder kleinerer Intensität, je nachdem, wie lange die Kurse dauern). Besonders bei der Organisation zeigen die Kurse von Innsbruck, Graz und die der UAB das gleiche Schema, nämlich einen Unterschied zwischen dem Lernen von Dolmetschtechniken und dem Lernen von den Dolmetschübungen an sich zu machen (beide Kompetenzen wurden in unterschiedlichen Einheiten präsentiert). Die Dolmetschtechniken werden in den drei Fällen vor den Dolmetschübungen gemacht: In dieser Einheit beschäftigen sich die TeilnehmerInnen mit den kognitiven Fähigkeiten, die gebraucht werden, um Dolmetschen lernen zu können. Es werden also Gedächtnisübungen, Notiztechnik, Steigreifübersetzen und Flüsterdolmetschen gelehrt. Wie Gil Bardagi betont, sollte Steigreifübersetzen wegen der wichtigen Rolle beim Kommunaldolmetschen besonders beachtet werden. Danach kommen die Dolmetschübungen. Diese bestehen aus Rollenspielen, in denen die TeilnehmerInnen die schon gelernten Dolmetschtechniken (mit Dialogdolmetschen als Hauptmodus in den Rollenspielen) in die Praxis umsetzen. Alle Kurse haben die Rollenspiele dafür genutzt, um Situationen aus den unterschiedlichen Bereichen und Einsatzfeldern des Kommunaldolmetschens durchzuspielen (damit die TeilnehmerInnen sich mit dem System und der Struktur der unterschiedlichen Einsatzfelder auseinandersetzen können). Ebenfalls war es in allen Kursen geplant, dass die Rollenspiele unterschiedliche Kommunikationssituationen beinhalten, auf die die TeilnehmerInnen reagieren sollen (ethische Fragen, Verhaltenskodex, Terminologie, kulturelle Herausforderungen, Konflikte). Wie gesagt wird sowohl in Graz als auch in Innsbruck und in der UAB diese Trennung (Dolmetschtechniken und Dolmetschübungen) als didaktische Strategie durchgeführt. Der Master von La Laguna organisiert sich anders und unterrichtet beide Kompetenzen gemeinsam. Alles wird parallel unterrichtet. Es gibt keine direkte Einführung in Dolmetschtechniken, sondern diese werden durch die Dolmetschübungen gelehrt.

Weitere Aspekte, die in dieser case study betrachtet wurden, waren die Terminologie und Recherchiertechniken. Wie im Laufe des Interviews beobachtet wurde, sind alle KoordinatorInnen damit einverstanden, besonderen Wert auf diese Punkte zu legen, und zwar mit einem Doppelziel: Einerseits damit die Teilnehmer im Rahmen des Unterrichts Fachtermini aus den unterschiedlichen Einsatzfeldern bekommen; andererseits damit sie lernen, wie sie sich zuhause auf Dolmetscheinsätze vorbereiten können (Wissensmanagement, Erstellung von Glossaren, usw.). Ein Thema, das oft in

Zusammenhang mit der Terminologie und den Recherchiertechniken behandelt wurde, ist das Erlernen der Struktur und der Systeme der unterschiedlichen Einsatzfelder in dem Land, in dem die Kurse stattfinden. Die Universität von Graz, die von Innsbruck und die UAB bieten beispielsweise Terminologie und Überblick über die unterschiedlichen Einsatzfelder in einer gleichen Einheit an, und behandeln die Recherchiertechniken in einer separaten Einheit, während La Laguna die Fachtermini und das Recherchieren zusammen in einer Einheit behandelt. Die Einsatzfelder werden in einer weiteren Einheit dargestellt. Wie wir sehen können, kann sich die Struktur des Masters etwas anders gestalten, doch ist der Inhalt praktisch der Gleiche.

Der nächste Punkt sind die pragmatischen und kommunikativen Aspekte, die das Kommunaldolmetschen prägen, und die sowohl interkulturelle (kulturgeprägte Verwendung der Sprache, nicht-verbale Bedeutungen) als auch ethische (Konflikte, Rollen, Verhalten der DolmetscherIn in Situationen wie Beleidigungen, Geheimnisse, Geschenke usw.) Fragen behandeln. Wie wir gerade gelesen haben, werden diese Aspekte bei allen Kursen in der Praxis durch Dolmetschübungen (Rollenspielen) aufgearbeitet. Für die theoretischen Aspekte und die Möglichkeit, Debatten und Diskussionen über diese Fragen unter den TeilnehmerInnen zu führen, werden die unterschiedlichen Bildungsangebote auf unterschiedliche Art und Weise organisiert. Während die Universität von Graz zwei Einheiten im Rahmen von Lehrveranstaltungen bietet, nämlich eine für Interkulturalität und eine weitere für Verhandlung, Ethik, Verhalten und Rolle der DolmetscherInnen, damit beide Aspekte getrennt gelernt werden können, organisieren La Laguna und die UAB eine einzige Lehrveranstaltung, in der alle diese Aspekte behandelt werden (in der UAB mit besonderem Augenmerk auf den Unterschied zwischen Dolmetschen und Verhandlung, und wie die DolmetscherInnen von einer Aufgabe zur anderen wechseln sollen, um die Kommunikation nicht zu verhindern). Schließlich bietet die Universität von Innsbruck eine ganze Kurseinheit zur Rolle der KommunaldolmetscherInnen (Rollenklärung, Konflikte, Berufsethik usw.), in der allerdings das Thema Interkulturalität nicht behandelt wird. Obwohl dieser Punkt geplant war, hat Iannone erzählt, dass sie ihn aus Zeitgründen streichen mussten. Trotzdem erzählt Iannone, dass es sich herausgestellt hat, dass „die TeilnehmerInnen zwar nicht systematisch-theoretisch Bescheid wissen, aber über ausreichend interkulturelle Lebenserfahrung verfügen“. Alle diese Aspekte, die gerade erwähnt wurden, werden in allen Kursen auch in den Dolmetschübungen von den LehrerInnen gebracht, damit die TeilnehmerInnen die pragmatischen und kommunikativen Aspekte üben können.

Der nächste Punkt der Interviews war die Frage über eine verpflichtende wissenschaftliche Arbeit. Die KoordinatorInnen der Universität Innsbruck, La Laguna und der UAB haben sehr entschlossen geantwortet, dass es keine gibt, weil der Kurs Professionalisierungszwecke und nicht akademische Zwecke hat. Also wäre es nicht sinnvoll dies zu verlangen, insbesondere wenn es heutzutage so viele nicht akkreditierte DolmetscherInnen gibt, die nicht akademisch sind, die aber eine Ausbildung benötigen, um ihre Arbeit besser zu machen. Der Kommunaldolmetschkurs von Graz verlangt allerdings das Verfassen einer wissenschaftlichen Arbeit, um den Kurs zu absolvieren. Der Grund liegt darin, dass der Kurs offiziell einen Universitätslehrgang darstellt, und bei einem solchen eine wissenschaftliche Arbeit angefertigt werden muss. Wie Pöllabauer argumentiert, können die TeilnehmerInnen auch eine terminologische Arbeit abgeben, was hilfreich für die berufliche Praxis sein kann. Außerdem ermöglicht der Universitätslehrgang den Weg zur Forschung im Kommunaldolmetschen, was für diese Disziplin als notwendig angesehen wird.

Der letzte Punkt war die Frage, ob die TeilnehmerInnen die Möglichkeit bekommen, ein Praktikum zu machen. Die Antworten zu dieser Frage waren ebenfalls sehr unterschiedlich: während La Laguna und die Universität von Graz ein verpflichtendes Praktikum vorsehen, bietet die UAB lediglich die Möglichkeit, professionelle DolmetscherInnen zu begleiten, um sie in der Praxis zu beobachten (obwohl es möglich war, dass ein kleiner Teil der TeilnehmerInnen freiwillig telefondolmetschen konnte). Der Kurs von Innsbruck bietet wegen des Umfangs des Kurses kein Praktikum. Die KoordinatorInnen von Innsbruck und der UAB haben erzählt, dass es an finanziellen und organisatorischen Schwierigkeiten liegt, kein Praktikum anbieten zu können (und nicht an didaktischen Absichten).

Wie wir durch diese vergleichende Analyse gesehen haben, sind die meisten inhaltlichen Punkte gleich oder sehr ähnlich bei den vier Kursen. Trotzdem finden wir Unterschiede, die die Angebote differenzieren. Wie wir schon erwähnt haben, ist Graz die einzige Universität, die eine wissenschaftliche Arbeit verlangt, weswegen es ein spezifisches Modul gibt (Strukturieren und Schreiben von Texten), in dem die TeilnehmerInnen lernen, wie man eine Abschlussarbeit verfasst. Außerdem sehen wir, dass der Master von Graz und der Kurs von Innsbruck eine Einheit anbieten, in der der Umgang mit Emotionalität behandelt wird (psychosoziale Bedingtheit des Dolmetschens in Graz und Techniken zur Abgrenzung und Stressmanagement in Innsbruck), während dieses Thema in Spanien nicht ausdrücklich thematisiert wird. Andererseits bietet die UAB eine Einführung in die

Sprachpolitiken und Migrationssprachen, die auch sehr interessant für die Ausbildung einer KommunaldolmetscherIn sein kann. Schließlich unterscheidet sich der Master von La Laguna stark von den anderen Kursen wegen des starken Werts, der auf die Übersetzung (in den kommunalen Bereichen) gelegt wird – in den anderen Kursen spielt Übersetzung quasi keine Rolle, denn es handelt sich rein um Kommunaldolmetschen.

5.4 Conclusio

Durch diese Analyse haben wir gesehen, dass der Hauptunterschied zwischen den Kursen weder die Ziele (der soziale Bedarf war, wie wir gesehen haben, der Ausgangspunkt für alle Kurse) noch der Inhalt (abgesehen von dem großen Augenmerk, das auf die Übersetzung beim Master von La Laguna gelegt wurde, haben wir sehr ähnliche Inhaltspunkte gesehen) sind. Die großen Unterschiede zwischen den untersuchten Kursen waren eher die unterschiedlichen Variablen bei der Auswahl und dem Aufnehmen von TeilnehmerInnen, und die unterschiedlichen Anforderungen, die von den TeilnehmerInnen erwartet werden. Die KoordinatorInnen haben unterschiedliche Vorstellungen darüber, wer eine Ausbildung in Kommunaldolmetschen – auf akademischer, zeitlicher, finanzieller und sprachlicher Ebene – verdient.

Ein ganz klares Beispiel für den Mangel an einem gemeinsamen Ansatz darüber wer in der Lage sein soll, einen Kommunaldolmetschkurs absolvieren zu können, haben wir bei den Aufnahmeprüfungen gesehen. Obwohl bei allen Kursen die Beherrschung von zwei Sprachen selbstverständlich ist, hat jeder Seminaranbieter eine unterschiedliche Meinung über die erforderlichen Lese- und Schreibfähigkeiten, die die potenziellen KommunaldolmetscheteilnehmerInnen beherrschen sollen. Ebenfalls stellt sich die Frage, ob Vorkenntnisse in Konsekutivdolmetschen eine Voraussetzung für das Lernen von Kommunaldolmetschen sein sollte, und welche Rolle die Übersetzung spielt, um professionelle KommunaldolmetscherInnen zu schaffen. Aus diesen Unterschieden zwischen Aufnahmeprüfungen können wir folgern, dass es nicht so klar ist, welche konkreten Fähigkeiten bei potenziellen KommunaldolmetscheteilnehmerInnen gesucht werden, oder was es genau bedeutet „geeignet“ für einen Kommunaldolmetschkurs zu sein.

Diese unterschiedlichen Ausgangspunkte bei der Gestaltung eines Kommunaldolmetschkurses führen grundsätzlich zu der Bildung von sehr differenzierten Profilen. Je mehr Anforderungen, Voraussetzungen usw. auf akademischer, sprachlicher,

finanzieller und zeitlicher Ebene gestellt werden, desto homogenere und elitärere Gruppen werden geschaffen. Je lockerer die Anforderungen sind, desto heterogener und offener werden die Gruppen.

Diese Tatsache wurde bei der Analyse des Kurses bestätigt: La Laguna sucht hauptsächlich TeilnehmerInnen mit Studium, finanziellen und zeitlichen Mitteln aus und, wie Toledano Buendía, Koordinatorin des Kurses, erzählt hat, ist die große Mehrheit der TeilnehmerInnen sprachlich und kulturell sehr homogen, vor allem da die akademischen Anforderungen die Profile vereinheitlicht haben. Somit gab es laut Toledano Buendía keine großen Unterschiede bei den Lernnotwendigkeiten zwischen den TeilnehmerInnen. Andererseits nehmen besonders die UAB und Innsbruck TeilnehmerInnen aus allen Schichten auf, unabhängig von ihrer Ausbildung oder ihren Mitteln. In diesen Kursen haben wir eine Mischung von kulturellen Hintergründen gesehen, die eine sehr heterogene Gruppe gebildet hat, und dazu konkrete Herausforderungen gebracht hat, die mit der Natur der Gruppe zu tun haben.

In der vorliegenden Arbeit haben wir aus Umfang und zeitlichen Gründen nur eine begrenzte Anzahl an Bildungsangeboten analysiert. In diesem Sinne brauchen wir noch viel mehr Forschung, um die Herausforderungen, die ein Kommunaldolmetschkurs zu bewältigen hat, in den Griff zu bekommen, und um didaktische Ansätze in dieser Richtung vorschlagen zu können. Anhand des Experiments, das in der vorliegenden Arbeit durchgeführt wurde, konnten wir bis jetzt feststellen, dass Multikulturalität ein Faktor ist, den man in die Gestaltung eines Kommunaldolmetschkurses aufnehmen oder auch herausnehmen kann. Wir haben gesehen, welche Strategien innerhalb der Kurse verwendet wurden, um gegebenenfalls ein konkretes Profil zu schaffen, oder auch um eine multikulturelle Gruppe mit sehr unterschiedlichen Profilen zu betreuen. Wir haben durch die Interviews ebenfalls gesehen, dass multikulturelle Gruppen auf sprachlicher und kultureller Ebene konkrete Schwierigkeiten mit sich bringen, die eine besondere Einstellung von Toleranz und Offenheit verlangen. Aber, wie die meisten KoordinatorInnen gesagt haben, verhindert Multikulturalität an sich nicht den Lernprozess, und hat grundsätzlich dazu beigetragen, die interkulturelle Kommunikation besser zu verstehen. Durch die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit können wir annehmen, dass je heterogener eine Gruppe wird, desto wichtiger wird ein richtiger didaktischer Ansatz, um die Bedürfnisse aller TeilnehmerInnen abzudecken, und um Kohäsion und gemeinsames Lernen im Unterrichtssaal zu schaffen. Wenn die Kurse sehr heterogen sind, können akademische Aspekte wie Schreib- und

Lesefähigkeiten, kulturelle Vorkenntnisse usw. zwischen den TeilnehmerInnen so unterschiedlich sein, dass ein gemeinsames Lernen eine große Herausforderung für die LehrerInnen darstellt. Die didaktischen Aspekte werden sich anpassen müssen, je nachdem, welche Voraussetzungen ein Kurs hat bzw. welche akademischen Profile die TeilnehmerInnen zeigen. In diesem Sinne scheint es klar zu sein, dass Forschung im Bereich Kommunaldolmetschen sehr wichtig ist, um die Situation in multikulturellen Unterrichtssälen besser wahrzunehmen und somit die richtigen didaktischen Ansätze zu suchen, um Strategien für die sich stellenden Herausforderungen zu haben.

Noch ein wichtiges Thema, das sich als eine Folge der Profilgestaltung eines Kommunaldolmetschkurses darstellt, hat mit der Wahrnehmung und der Anerkennung von Kommunaldolmetschen zu tun. Wenn universitäre Abschlüsse oder wenn eine wissenschaftliche Abschlussarbeit verlangt wird, werden viele erfahrene KommunaldolmetscherInnen, die jahrelang als DolmetscherInnen ohne Ausbildung gearbeitet haben kaum Chancen bekommen, sich ausbilden zu lassen. Somit wird es schwierig sein eine offizielle Akkreditierung und eine berufliche Anerkennung für diese Menschen zu bekommen. Dies stellt eine komplizierte Situation dar, denn viele Kommunaldolmetschkurse dürfen gesetzlich nur einen offiziellen Titel geben, wenn das Verfassen einer wissenschaftlichen Arbeit Teil dieser Ausbildung ist⁵⁶. Obwohl offizielle Titel ein erster Ausgangspunkt sind, um allmählich eine (nationale oder auch internationale) Akkreditierung des Berufes zu schaffen, haben viele Menschen, die diese Akkreditierung brauchen, kein akademisches Profil (siehe UAB und Innsbruck). Nicht alle sind dazu in der Lage eine wissenschaftliche Arbeit zu verfassen.

Die Analyse dieser vier Kurse hat uns grundlegende Fragen aufgezeigt, die zum Aufbau einer Didaktik im Kommunaldolmetschen noch offen sind: Welche Fähigkeiten müssen potenzielle TeilnehmerInnen von Kommunaldolmetschkursen beherrschen? Sind Kommunaldolmetschkurse eine akademische oder eine berufliche Ausbildung? Oder beides?, und (vor allem) -Bei der aktuellen Lage des Kommunaldolmetschens, und bei dem großen Bedarf, eine Akkreditierung von Kommunaldolmetschen als Beruf zu haben, die dafür sorgen soll, diesem Berufsstand eine offizielle Anerkennung zuteilwerden zu lassen: Können wir es uns leisten, selektiv die Multikulturalität eines Kurses abzulehnen, um die

⁵⁶ Die Universität von Graz ist der einzige analysierte Kurs, der einen offiziellen Titel verleiht (Universitätslehrgang mit Abschluss akademischer Fachfrau/Fachmann für Dolmetschen im kommunalen, sozialen und medizinischen Bereich) statt einen eigenen Titel der Universität. Dafür muss sie aber bestimmte Bedingungen erfüllen, wie zum Beispiel, eine wissenschaftliche Arbeit zu verlangen (etwas, das die anderen Universitäten ausdrücklich abgelehnt haben).

Ausbildung einem einzigen Profil anzubieten? Wenn wir davon ausgehen, dass Multikulturalität und Vielfältigkeit an Profilen zu der Natur eines Kommunaldolmetschkurses gehören sollen, ist es unbedingt erforderlich, diese Aspekte zu erforschen. Das Modell der Analyse des Sprachprofils, das in der vorliegenden Arbeit vorgeschlagen wird, könnte also einen ersten Schritt darstellen, um die pädagogischen Grundlagen eines Kommunaldolmetschkurses festzumachen.

6. Conclusio

Diese Arbeit hat uns ermöglicht, ein besseres Verständnis über das Kommunaldolmetschen zu bekommen. Wir haben das Kommunaldolmetschen auf akademischer und beruflicher Ebene analysiert, wir haben einen Überblick über die Entwicklung, die Forschungsansätze und die soziale Wahrnehmung dieser Disziplin bekommen. Wir haben all dies mit der Geschichte und der Lage des Konferenzdolmetschens verglichen. Somit haben wir ein Bild über die Herausforderungen, die sich dem Kommunaldolmetschen stellen und über den Weg, den es noch zurückzulegen hat, bekommen.

Durch den sozialen Konstruktivismus haben wir erfahren, welche Möglichkeiten das Kommunaldolmetschen hat, um seine didaktischen Prinzipien zu entwickeln. Wir haben festgestellt, dass das Unterrichten, besonders in multikulturellen Bereichen, ein neues Paradigma braucht, damit die Lernenden in unserer Gesellschaft endgültig volljährig werden, und selber die Zügel in die Hand nehmen. Um dieses Ziel zu erreichen, haben wir das Modell der Analyse des Sprachprofils als Werkzeug für die Lehrenden vorgeschlagen. Mit diesem Werkzeug sollen die Lehrenden dazu befähigt werden, das Potenzial der Lernenden individuell und als Ganzes zu erkennen, und für die Gruppe von Lernenden geeignete Entscheidungen treffen, die das gemeinsame Lernen fördern.

Unsere Analyse der vier Kommunaldolmetschkurse hat uns wertvolle Informationen gegeben, die unumgänglich für die praktische Umsetzung der theoretischen Ansätze sind. Wir haben gesehen, dass die Profile der TeilnehmerInnen je nach Kurs sehr unterschiedlich sind, und dass die Art des Profils direkt von den Entscheidungen der Direktion abhängt. Besonders wurde beobachtet, dass der Faktor Multikulturalität auf unkomplizierte Weise gesteuert werden kann. Durch den Mangel an Institutionen, die das Kommunaldolmetschen regulieren, stellt sich durch diese Tatsache die Frage, welche Verantwortung die Kurse haben, um eine soziale Antwort auf den Kommunaldolmetschbedarf zu geben.

In Bezug auf Multikulturalität im Kommunaldolmetschunterricht wurde durch die Kursanalyse festgestellt, dass es – zwar didaktisch herausfordernd – viele Vorteile mit sich bringt, von einem sozialen konstruktivistischen Ansatz auszugehen. Der soziale Konstruktivismus stellt also als eine offene Tür für Kommunaldolmetschen dar, die durch die Analyse des Sprachprofils einen Beitrag zu der Didaktik dieser Dolmetschart leisten kann. Die Sprachprofilanalyse, wie sie in der vorliegenden Arbeit beschrieben wurde, kann den LehrerInnen dabei helfen, einen Nachteil in einen Vorteil umzuwandeln und somit das

Potenzial der Individuen für das Kollektiv zu nutzen. Auf diese Art und Weise kann sie als Strategie genommen werden, um eine Didaktik zu schaffen, in der eine Vielfalt an potenziellen DolmetscherInnen eine Ausbildung bekommen, und somit ein Werkzeug für die Professionalisierung und Verbesserung des Kommunaldolmetschens werden.

Andererseits hat uns die vorliegende Studie gezeigt, dass der Weg zu einer konsolidierten Didaktik beim Kommunaldolmetschen gerade am Anfang ist. Der Mangel an LehrerInnen, die sowohl eine Ausbildung in Kommunaldolmetschen als auch jahrelange Erfahrung in der Branche haben, und der Mangel an Einstimmigkeit über die Aufnahmeverfahren und Voraussetzungen um an einem Kommunaldolmetschkurs teilnehmen zu können, sind Beispiele dafür, dass die Didaktik im Kommunaldolmetschen noch jung und experimentell ist.

Um die Herausforderungen zu überwinden, die ein didaktischer Ansatz für Kommunaldolmetschen verlangt, brauchen wir noch viel mehr Forschung und Studien. Wir hoffen, dass diese Arbeit dazu beigetragen hat, den Weg zu einem besseren Lernen und Unterrichten beim Kommunaldolmetschen aufzuzeigen.

Bibliografie

- Abril Martí, M.I. (2006) *La Interpretación en los Servicios Públicos: Caracterización como género, contextualización y modelos de formación. Hacia unas bases para el diseño curricular*, PhD Dissertation, Universidad de Granada.
- Anderson, R.B.W. (1976/2002) "Perspectives on the role of interpreter," in Pöchhacker und Shlesinger (Hrsg.) (2002), 208-17.
- Angelelli, C. (2004) *Medical interpreting and cross-cultural communication*, Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- (2008) "The Role of the Interpreter in Healthcare Settings: A plea for a Dialogue between Research and Practice," in Valero Garcés und Martin (Hrsg.) (2008), 147-64.
- Ash, M., Nieß, W. und Pils, R. (Hrsg.) (2010) *Geisteswissenschaften Im Nationalsozialismus: Das Beispiel der Universität Wien*, Wien: Vienna University Press.
- Bachman, L.F. und Palmer, A.S. (1996) *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*, Oxford: Oxford University Press.
- Baigorri Jalón, J. (2000) *La interpretación de conferencias: El nacimiento de una profesión. De París a Núremberg*, Granada: Comares.
- Baker, C. and Hornberger, N.H (Hrsg.) (2001) *An introductory Reader to the writings of Jim Cummins*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Barik, H.C (1975/2002) "Simultaneous Interpretation: Qualitative Linguistic Data," in Pöchhacker und Shlesinger (Hrsg.) (2002), 79-91.
- Berger, P. und Luckmann, T. (1991) *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*, London: Penguin.
- Bestué, C., García Beyaert, S. und Ruiz de Infante, B. (2012) "Language barriers in public services in Catalonia: the providers' perception," *Sendebarr* 23, 37-59.
- Bhatia, T. K. und Ritchie, W. C. (Hrsg.) (2004) *The handbook of bilingualism*, Malden, MA: Blackwell.
- Bley-Vroman, R. (1989) "What is the logical problem of foreign language learning?" In Gass, und Schachter (Hrsg.) (1989), 41-68.
- Boéri, J. und De Manuel, J. (2011) "From Training Skilled Conference Interpreters to Educating Reflective Citizens: A Case Atudy of the Marius Action Research Project," *The Interpreter and Translator Trainer* 5 (1), 41-64.
- Boud D., Keogh R. und Walker, D. (1985) "What is Reflection in Learning?" in Boud, Keogh und Walker, (Hrsg.) (1985), 7-19.
- Boud D., Keogh R. und Walker, D. (Hrsg.) (1985) *Reflection: Turning Experience into Learning*, New York: Nichols Publishing Company.
- Brisk, M.E. (2006) *Bilingual Education: From Compensatory to quality schooling*. Second Edition, Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Butler, Y. G. und Hakuta, K. (2004) "Bilingualism and second language acquisition," in Bhatia, und Ritchie (Hrsg.) (2004), 114-144.
- Cáceres-Würsig, I. (2012) "The *Jeunes de Langues* in the Eighteenth Century: Spain's First Diplomatic Interpreters on the European Model," *Interpreting* 14 (2), 127-144.
- Candy, P., Harri-Augstein, S. und Thomas, L. (1985) "Reflection and the Self-organized Learner: A Model of Learning Conversations," in Boud, Keogh, und Walker (Hrsg.) (1985), 100-116.
- Carr, S.E. et al. (Hrsg.) (1997) *The Critical Link. Interpeters in the Community*, Amsterdam/Phipadelphia: John Benjamins.

- Chee, M. et al. (1999) "Mandarin and English single word processing studied with functional magnetic resonance imaging," *The Journal of Neuroscience* 19 (8), 3050-3056.
- Chen, Y. (2010) "Trainee Translator's Reflective Learning in Small Group Discussions," in Pellatt, Griffiths, und Wu (Hrsg.) (2010), 81-96.
- Chernov, G.V. (1979/2002) "Semantic Aspects of Psycholinguistic Research in Simultaneous Interpretation," in Pöchhacker und Shlesinger (Hrsg.) (2002), 99-109.
- Chesterman, A. (1997) *Memes of translation: The spread of ideas in translation theory*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Corsellis, A. (2000) "Turning good Intentions into good practice: Enabling the Public Services to fulfil their Responsibilities," in Roberts, et al. (Hrsg.) (2000), 89-99.
— (2005) "Training Interpreters to Work in the Public Services," in Tennent (Hrsg.) (2005), 153-176.
- Cronin, M. (2006) *Translation and identity*, New York: Routledge.
- Cummins, J. (1949/2001) "The entry and exit fallacy in bilingual education," in Baker und Hornberger (Hrsg.) (2001), 110-138.
- Dawkins, R. (1976) *Das egoistische Gen*, Berlin: Springer-Verlag.
- De Houwer, A. (1995) "Bilingual language acquisition," in Fletcher, und MacWhinney, (Hrsg.) (1995), Oxford: Blackwell, 219-250.
- De Terra, D. und Sawyer, D. (1998) "Educating interpreters: The role of Reflection in Training." *ATA Chronicle* 27 (3), 22-24.
- Dewey, J. (1933) *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*, Boston, Mass: Heath.
- D'Hayer, D. (2013) "A multidimensional approach aiming at building a community of learners and professionals," in Schäffner et al. (Hrsg.) (2013), 321-338.
- Diriker, E. (2001) *De-, re-contextualising simultaneous interpreting: Interpreters in the Ivory Tower?*, PhD Dissertation, Boğaziçi Üniversitesi, Istanbul.
- Dollerup, C. und Lindegaard, A. (Hrsg.) (1994) *Teaching Translation and Interpreting. Aims, Insights, Visions*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Ertl, A. und Pöllabauer, S. (2011) "Training (Medical) Interpreters — The Key to Good Practice. MedInt: A Joint European Training Perspective," *Jostrans* 14, 165-193.
- Ervin, S. M y Osgood, C. E. (1954) "Second language learning and bilingualism," *Journal of Abnormal and social Psychology* 49, 139-146.
- Fabbro, F. (1989) "Neurobiological aspects of bilingualism and polyglossia," in Gran und Dodds (Hrsg.) (1989), 71-82.
— et al. (1990) "Cerebral lateralization in simultaneous interpretation," *Brain and Language* 39, 69-89.
— und Gran, L. (1997) "Neurolinguistic reserach in simultaneous interpretation," in Gambier, Gile und Taylor (Hrsg.) (1997), 9-27.
- Fernández Prieto, C. und Sempere Linares, F. (2010) "Shifting from Translation Competence to Translator Competence: Can Constructivism Help?" in Pellatt, Griffiths und Wu (Hrsg.) (2010), 131-148.
- Fletcher, P. und MacWhinney, B. (Hrsg.) (1995) *The handbook of child language*. Oxford: Blackwell.
- Flynn, S. (1996) "A parameter-setting approach to second language acquisition in the handbook of second language acquisition," in Ritchie und Bhatia (Hrsg.) (1996), 121-158.
- Foulquié Rubio, A.I (2002) "Interpretación social: La interpretación en la policía en Granada y Málaga," *Puentes* 1, 107-115.
- Gass, S. und Schachter, J. (Hrsg.) (1989) *Linguistic perspectives on second language acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press.

- Gran, L. und Dodds, J. (Hrsg.) (1989) *The theoretical and practical aspects of teaching interpretation*, Udine: Campanotto.
- und Fabbro, F. (1994) "Neurological and neuropsychological aspects of polyglossia and simultaneous interpretation," in Lambert und Moser-Mercer (Hrsg.) (1994) *Bridging the Gap. Empirical research in simultaneous interpretation*. Amsterdam: John Benjamins, 273-317.
- Gambier, Y., Gile, D. und Taylor, C. (Hrsg.) (1997) *Conference Interpreting: Current Trends in Research*, Amsterdam und Philadelphia: John Benjamins.
- García de Córdazar, F. und Lorenzo Espinosa, J.M. (1989) *Historia del mundo actual*, Madrid: Alianza Universal.
- Gentile, A. (1997) „Community Interpreting or Not? Practices, Standards and Accreditation,” in Carr et al. (Hrsg.) (1997), 109-18.
- Gerver, D. (1969/2002) "The Effects of Source Language Presentation Rate on the Performance of Simultaneous Conference Interpreters," in Pöchhacker und Shlesinger (eds) (2002), 53-66.
- (1974) "Simultaneous Listening and Speaking and Retention of Prose," *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 26 (3), 337-341.
- (1975) "A psychological Approach to Simultaneous Interpretation" *Meta* 20 (2), 119-28.
- und Sinaiko, H. (Hrsg.) (1978) *Language interpretation and communication*, New York: Plenum.
- Gile, D. (1982) "French initiation à l'interprétation consécutive à l'INALCO," *Meta* 27 (3), 347-351.
- (1983) "Aspects méthodologiques de l'évaluation de la qualité du travail en interprétation simultanée," *Meta* 28 (3), 236-243.
- (1983a) "Des difficultés de langue en interprétation simultanée," *Traduire* 117, 2-8.
- (1983b) "L'enseignement de l'interprétation: utilisation des exercices unilingues en début d'apprentissage," *Traduire* 133, 7-12.
- (1984) "Des difficultés de la transmission informationnelle en interprétation simultanée," *Babel* 30 (1), 18-25.
- (1987) "Les exercices d'interprétation et la dégradation du français: une étude de cas," *Meta* 32 (4), 420-428.
- (1991) "Prise de notes et attention en début d'apprentissage de l'interprétation consécutive - une expérience-démonstration de sensibilisation," *Meta* 36 (2), 431-439.
- (1995) *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*, Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- (1995a). "Fidelity assessment in consecutive interpretation: an experiment," *Target* 7 (1), 151-164.
- Goldman-Eisler, F. (1967) "Sequential temporal patterns and cognitive processes in speech," *Language and speech* 10 (3), 122-132.
- (1972/2002) "Segmentation of Input in Simultaneous Translation," in Pöchhacker und Shlesinger (Hrsg.) (2002), 69-76.
- González Davies, M. (2004) *Multiple voices in the translation classroom*. Amsterdam: John Benjamins.
- Gopnik, A. et al (1999) *The scientist in the crib: Minds, brains and how children learn*, New York: William Morrow & Co.
- Gran, L. (1989) "Interdisciplinary research on cerebral asymmetries: Significance and prospects for the teaching of interpretation" in Gran und Dodds (Hrsg.) (1989), 93-100.

- und Dodds, J. (Hrsg.) (1989) *The theoretical and practical aspects of teaching conference interpretation*, Udine: Campanotto.
- Hale, S. (1997) "The Interpreter on Trial: Pragmatics in Court Interpreting," in Carr et al. (Hrsg.) (1997), 201-11.
- (2008) "Controversies over the Role of the Court Interpreter" in Valero Garcés und Martin, (Hrsg.) (2008), 99-122.
- Hamers, J. und Blanc, M. (1989) *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Herbert, J. (1952) *The Interpreter's Handbook: How to Become a Conference Interpreter*, Genf: Georg.
- Hermann, A. (1956/2002) "Interpreting in Antiquity," in Pöchhacker und Shlesinger (Hrsg.) (2002), 15-22.
- Hull, R. und Vaid, J. (2007) "Bilingual language lateralization: A meta-analytic tale of two hemispheres," *Neuropsychologia* 45 (9), 1987-2008.
- Kadic, M. (2000) "Interpreting in the Austrian Courtroom," in Roberts, R.P et al. (Hrsg.) (2000), 153-164.
- Karttunen, F. (1994) *Between Worlds: Interpreters, Guides, and Survivors*, New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Kim, K. et al. (1997) "Distinct cortical areas associated with native and second languages," *Nature* 388, 171-174.
- Kiraly, D. (1995) *Pathways to Translation. Pedagogy and Process*, London, Ohio und Kent: The Kent State University Press.
- (2000) *A social Constructivist Approach to Translator Education; Empowerment from Theory to Practice*. Manchester: St. Jerome.
- Klein, D. et al. (1999) "Cerebral organization in bilinguals: A PET study of Chinese-English verb generation," *NeuroReport* 10, 2841-2846.
- Krashen, S. (1973) "Lateralization, language learning, and the critical period: Some new evidence," *Language Learning* 23, 63-74.
- Lai, M. und Mulayim, S. (2013) "Training interpreters in rare and emerging languages: The problem of adjusting to a tertiary education setting," in Schäffner et al. (Hrsg.) (2013), 287-304.
- Lambert, S. (1991) "Aptitude testing for simultaneous interpretation at the university of Ottawa," *Meta* 36 (4), 586-594.
- (1994) "Simultaneous interpreters: One ear may be better than two," in Lambert und Moser-Mercer (Hrsg.) (1994), 319-329.
- und Moser-Mercer, B. (Hrsg.) (1994) *Bridging the gap: Empirical research in simultaneous interpretation*, Amsterdam: John Benjamins.
- (1996) "Teaching consecutive interpreting," *Interpreting* 1 (1), 69-99.
- Lambert, W. E. (1972) "Language, Psychology and Culture: Essays," Stanford, California: Stanford Univ. Press.
- (1978) "Psychological approaches to bilingualism, translation and interpretation," in Gerver und Sinaiko (Hrsg.) (1978), 131-144.
- (1984) "Culture and Language as Factors in Learning and Education," in Mallea und Young (Hrsg.) (1984), 233-261.
- Lee, J. (2007) "Telephone interpreting seen from the interpreter's perspective," *Interpreting* 9 (2), 231-252.
- Lenneberg, E.H. (1967) *Biological Foundations of Language*, New York: Wiley.
- Lewin, K. (1948) *Resolving social conflicts. Selected papers on group dynamics*, New York: Harper.
- Lloyd, P. und Fernyhough, C. (Hrsg.) (1999) *Lev Vygotsky: Critical Assessments 1*, London: Routledge.

- Mallea, J. R. und Young, J. C. *Cultural diversity and Canadian education. Issues and innovations*, Ontario: Carleton University Press.
- Matyssek, H. (1989) *Handbuch der Notizentechnik für Dolmetscher: ein Weg zur sprachunabhängigen Notation*, Tübingen: Groos.
- Merlini, R. und Favaron, R. (2003) "Community interpreting: Re-conciliation through power management," *The interpreters Newsletter* 12, 205-29.
- Mikkelson, H. und Mintz, H. (1997) "Orientation Workshops for Interpreters of All Languages: How to Strike a Balance between the Ideal World and Reality," in Carr et al. (Hrsg.) (1997), 55-64.
- Minsky, M. L. (1990), *Mentopolis*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Moser-Mercer, B. (1994) "Aptitude testing for conference interpreting: why, when and how," in Lambert und Moser-Mercer (Hrsg.) (1994), 57-68.
- (1996) „Quality in interpreting: some methodological issues” *The Interpreters Newsletter* 7, 43-55.
- (1997/2002) „Process models in simultaneous interpretation,” in Pöchhacker und Shlesinger (Hrsg.) (2002), 149-161.
- Néré, J. (1982) *Historia contemporánea*, Barcelona: Labor.
- Oléron, P. und Nanpon, H. (1965/2002) „Research into Simultaneous Translation,” in Pöchhacker und Shlesinger (Hrsg.) (2002), 43-50.
- Ortega Arjonilla, E. (Hrsg.) (2003) *Panorama actual de la investigación en traducción e interpretación*, Málaga: Atrio.
- Ortega Herráez, J.M und Foulquié Rubio, A.I (2008) "Interpreting in Police Settings in Spain: Service Provide's and Interpreter's Perspectives," in Valero Garcés und Martin (Hrsg.) (2008), 123-46.
- (2010) *Interpretar para la justicia*, Granada: Comares.
- Ozolins, U. (2000) "Communication needs and interpreting in multilingual settings: The international spectrum of response," in Roberts et al. (Hrsg.) (2000), 21-33.
- (2010) "Factors that determine the provision of Public Service Interpreting: comparative perspectives on government motivation and language service implementation," *Jostrans* (14), 194-215.
- Padilla, P. (2003) "Aportación de las ciencias cognitivas a la investigación sobre interpretación," in Ortega Arjonilla (Hrsg.) (2003), 415-28.
- Paneth, E. (1957/2002) "An Investigation into Conference Interpreting," in Pöchhacker und Shlesinger (Hrsg.) (2002), 31-40.
- Paradis, M. (1978) *Aspects of bilingualism*. Columba, S.C: Hornbeam Pr.
- Peal, E und Lambert, W. E. (1962) "The relation of bilingualism to intelligence," *Psychological Monographs: General and Applied* 76 (27), 1-23.
- Pellatt, V. Griffiths, K. und Wu S.C. (Hrsg.) (2010) *Teaching and Testing Interpreting and Translating*, Oxford: Peter Lang.
- Pinter, I. (1969) *Der Einfluß der Übung und Konzentration auf simultanes Sprechen und Hören*, PhD Dissertation, Universität Wien.
- Pöchhacker, F. (1994) "Quality Assurance in Simultaneous Interpreting," in Dollerup und Lindegaard (Hrsg.) (1994), 233-42.
- (1999) "Teaching practices in simultaneous interpreting," *The Interpreters Newsletter* 9, 157-76.
- und Shlesinger, M. (Hrsg.) (2002) *The interpreting studies reader*, London und New York: Routledge.
- (2004) *Introducing Interpreting Studies*, London und New York: Routledge.
- (2008) "Interpreting as mediation" in Valero Garcés und Martin (Hrsg.) (2008), 9-26.

- Pöllabauer, S. (2007) "Interpreting in asylum hearings" in Wadensjö, Dimitrova und Nilsson (Hrsg.) (2007), 39–52.
- Reynolds, A. (1991) *Bilingualism, Multiculturalism, and Second Language Learning: The McGill Conference in Honour of Wallace E. Lambert*, Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rieber, R.W. (1997) (Hrsg.) *The collected works of L.S. Vygotsky. Volume 4: The History of the Development of the Higher Mental Functions*, New York und London: Plenum Press.
- Ritchie W.C. und Bhatia T.K. (Hrsg.) (1996) *Handbook of second language acquisition*, San Diego: Academic Press.
- Roberts, R.P et al. (Hrsg.) (2000) *The Critical Link 2. Interpreters in The Community*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Roy, C. (2000) *Interpreting as a Discourse Process*, Oxford: Oxford University Press.
- Rozan, J.F. (1956) *La prise de notes en interprétation consécutive*, Genf: Georg.
- Ruiz Rosendo, L. (2009) "La interpretación en el ámbito de la medicina. Estudio exploratorio de la situación de la práctica profesional en España desde la perspectiva de los médicos usuarios," *Babel* 55 (4): 345-363.
- Salevsky, H. (Hrsg.) (1992) *Wissenschaftliche Grundlagen der Sprachmittlung: Berliner Beiträge zur Übersetzungswissenschaft*, Frankfurt am Main: Lang.
- Sauvêtre, M. "De l'interprétariat au dialogue à trois. Pratiques européennes de l'interprétariat en milieu social," (2000) in Roberts et al. (Hrsg.) (2000), 35-45.
- Schachter, J. (1996) "Maturation and the issue of universal grammar in second language acquisition", in Ritchie und Bhatia (Hrsg.) (1996), 159-193.
- Schäffner et al. (Hrsg.) (2013) *Interpreting in a changing landscape. Selected papers from Critical Link 6*, Amsterdam: John Benjamins.
- Seleskovitch, D. (1975) *Langage, langues et mémoire. Étude de la prise de notes en interprétation consécutive*, Paris: Minard Lettres Modernes.
- und Lederer, M. (1984) *Interpréter pour traduire*. Paris: Didier Érudition.
- und Lederer, M. (1989) *Pédagogie raisonnée de l'interprétation*, Paris/Brussels: Didier Érudition.
- Setton, R. (1994) "Experiments in the application of discourse studies to interpreter training," in Dollerup und Lindegaard (Hrsg.) (1994), 183-98.
- (1998/2002) „Meaning assembly in simultaneous interpretation“ in Pöchhacker und Shlesinger (Hrsg.) (2002), 179-202.
- Sousa, D.A (2011) *How the brain learns*. California: Corwin.
- Tennent, M. (Hrsg.) (2005) *Training for the New Millennium: Pedagogies for Translation and Interpreting*. Amsterdam: John Benjamins.
- Valdés, G. und Figueroa, R. A. (1994). *Bilingualism and Testing: A Special Case of Bias*. Norwood, NJ: Ablex Publishing.
- Valero-Garcés, C. (2007) "Challenges in Multilingual Societies. The Myth of the Invisible Interpreter and Translator," *Across Language and Cultures* 8 (1), 81-101.
- (2008) "Hospital interpreting practice in the classroom and the workplace," in Valero Garcés und Martin (Hrsg.), 165-85.
- und Martin, A. (Hrsg.) (2008) *Crossing Borders in Community Interpreting: Definitions and Dilemmas*, Philadelphia/Amsterdam: John Benjamins.
- Van Hoof, H. (1962) *Théorie et pratique de l'interprétation*, München: Max Hueber.
- Van der Veer, R. und Van Ijzendoorn M.H. (1999) "Vygotsky's Theory of the Higher Psychological Processes: Some Criticisms," in Lloyd und Fernyhough (Hrsg.) (1999), 381-389.

- Vargas-Urpi, M. (2014) "Public service interpreting for Chinese immigrants in Catalonia: A study based on interpreters', coordinators' and users' views," *Language And Intercultural Communication* 14 (4), 477-499.
- Verdaguer Menéndez-Arango, C. (2012) *El perfil lingüístico de los aprendientes en el aula multicultural de interpretación en los servicios públicos. Un modelo de análisis*. Masterarbeit, Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- Verrept, H. (2008) „Intercultural mediation: An answer to health care disparities?“ in Valero Garcés und Martin (Hrsg.), 187-202.
- Vygotsky, L. S; Cole et al (Hrsg.) (1978) *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S und Rieber R.W (1997) (Hrsg.) „Genesis of Higher Mental Funktionen“ in Rieber (Hrsg.) (1997), 97-119.
- Wadensjö, C. (1998) *Interpreting as interaction*. London/New York: Longman.
— und Dimitrova B.E, und Nilsson, A.L (Hrsg.) (2007) *The Critical Link 4: Professionalisation of interpreting in the community*, Amsterdam: John Benjamins.
- Weinreich, U. (1953) *Languages in contact*, New York: Circle of New York.
- Wirl, J. (1958) *Grundsätzliches zur Problematik des Dolmetschens und des Übersetzens*, Wien: Wilhelm Braumüller.

Anhang

Interview

Kursangaben

- Voraussetzungen
- Aufnahmeprüfung
- Dauer des Kurses
- Kosten
- Titel
- Sprachen

Allgemeine Fragen zur Kursgestaltung

- Warum einen Kommunaldolmetschkurs? Woher kam die Idee? Welche Aspekte wurden betrachtet, um den Kurs zu gestalten?
- An wen ist der Kurs gerichtet?
- Identifizieren sich die meisten TeilnehmerInnen mit der österreichischen Kultur oder kommen Sie aus anderen Kulturen/Ländern?
- Gibt es Lernunterschiede zwischen den TeilnehmerInnen? Wenn ja, woher glauben Sie, dass es so ist? (kulturelle Aspekte, Ausbildungsaspekte, usw.?)
- Wird der Unterricht in einem Raum durchgeführt, oder werden die TeilnehmerInnen je nach Sprachkombination bzw. anderen Kriterien räumlich getrennt?
- Welches sind die Module/Einheiten des Kurses?
- Sind alle Module verpflichtend?
- Was für eine Ausbildung hat die Lehrkraft?

Inhalt

- Gibt es eine Einheit für **Gedächtnisübungen**?
- Gibt es einen **Notiztechnikkurs**?
- Gibt es eine Einheit um **Vom Blatt Dolmetschen** zu lernen?
- Gibt es eine Einheit um **Flüsterdolmetschen** zu lernen?
- Gibt es eine oder mehrere Einheit(en) über Dolmetschübungen in den unterschiedlichen **Einsatzfeldern**?
- Gibt es eine Einheit um **Fachtermini** je nach Einsatzbereich zu lernen?
- Gibt es eine Einheit um **interkulturelle Kommunikationsfähigkeiten** zu erwerben? (kulturelle Aspekte + interaktionelle Aspekte)
- Gibt es eine Einheit um **Verhandlung und Konfliktlösungen** zu lernen?
- Gibt es eine Einheit über **Ethik** beim Kommunaldolmetschen?
- Gibt es eine Einheit um mit dem **System der öffentlichen Dienste** vertraut zu werden?
- Gibt es ein **Praktikum**?
- Gibt es eine **pflichtige wissenschaftliche Arbeit**?

Entrevista

Dades del curs

- Requisits previs
- Prova d'admissió
- Durada del curs
- Preu
- Títol
- Llengües

Preguntes generals

- Per què un curs de ISP? (d'on va sortir la idea? Quins factors es van tenir en compte pel disseny inicial?)
- A qui va dirigit el curs?
- Els participants s'identifiquen majoritàriament amb la cultura catalana o venen de cultures diferents?
- S'observen diferències d'aprenentatge entre els participants? si la resposta és positiva: a què creus que es deu (aspectes culturals, de formació, etc).?
- S'imparteix la classe en una mateixa aula o es separa les alumnes segons les llengües o altres criteris?
- Quins son els mòduls del curs?
- Tots els mòduls son obligatoris?
- Quina formació te el professorat?

Contingut del curs

En quina mesura adquireixen els alumnes les següents competències:

- Entrenament de la memòria a curt termini
- Tècnica de presa de notes
- Traducció a la vista
- Traducció sussurrada
- Interpretació d'enllac (simulant situacions en els diferents àmbits de la ISP)
- Adquisició dels termes especialitzats als diferents àmbits de la ISP
- Comunicació intercultural (aspectos culturals + aspectos d'interacció)
- Negociació i resolució de conflictes
- Ètica de l'interpret
- Coneixement del sistema dels serveis públics
- Possibilitat de fer pràctiques?
- Treball d'investigació obligatori?
- Altres competències?

Entrevista

Datos del curso

- Requisitos previos
- Prueba de admisión
- Duración del curso
- Precio
- Título
- Lenguas

Preguntas generales

- ¿Por qué un curso de ISP? (¿de dónde salió la idea? ¿qué factores se tuvieron en cuenta para el diseño inicial?)
- ¿A quién va dirigido el curso?
- ¿Los participantes se identifican mayoritariamente con la cultura española o provienen de distintas culturas?
- ¿Se observan diferencias de aprendizaje entre los participantes? Si la respuesta es positiva: ¿a qué cree que se debe (aspectos culturales, de formación, etc.)?
- ¿Se imparte la clase en una misma aula o se separa a los participantes según lenguas u otros criterios?
- ¿Cuáles son los módulos del curso?
- ¿Son todos los módulos obligatorios?
- ¿Qué formación tiene el profesorado?

Contenido del curso:

En qué medida adquieren los participantes las siguientes competencias:

- Entrenamiento de la memoria a corto plazo
- Técnica de toma de notas
- Traducción a la vista/susurrada
- Práctica de interpretación de enlace (simulando situaciones en los distintos ámbitos de ISP)
- Adquisición de términos especializados de los distintos ámbitos de ISP
- Comunicación intercultural (aspectos culturales + aspectos de interacción)
- Negociación y resolución de conflictos
- Ética del intérprete
- Conocimiento del sistema de los servicios públicos
- ¿Posibilidad de hacer un prácticum?
- ¿Trabajo de investigación obligatorio?

■ INHALTE UND ZIELE

Obwohl in demokratischen, multilingualen Gesellschaften soziale und kommunale Einrichtungen verpflichtet sind, allen KlientInnen gleichwertige Betreuungsleistungen anzubieten, zählen MigrantInnen häufig zu jenen sozialen Randgruppen, denen aufgrund von Sprachbarrieren keine adäquate Betreuung geboten werden kann. Professionelle und verantwortungsbewusste Kommunikation mit anderssprachigen KlientInnen kann mit Hilfe von geschulten DolmetscherInnen effizienter gestaltet werden und zu einer Steigerung der Kosteneffizienz beitragen.

Der in Österreich einzigartige berufsbegleitende Universitätslehrgang Kommundolmetschen befähigt die TeilnehmerInnen, in verschiedenen kommunalen, sozialen, medizinischen und therapeutischen Einrichtungen als Sprach- und KulturmittlerInnen („KommundolmetscherInnen“) tätig zu sein. Die TeilnehmerInnen erwerben die notwendigen translatorischen und kommunikativen Kompetenzen, um in verschiedenen Bereichen des sozialen und kommunalen Lebens verantwortungsvoll und professionell als DolmetscherInnen eingesetzt werden zu können.

Ein Teil der Kursinhalte wird sprachübergreifend vermittelt, die Dolmetschübungen werden für die unterschiedlichen Sprachkombinationen sprachenpaarspezifisch angeboten.

Das Sprachangebot richtet sich nach der jeweiligen Nachfrage, der Lehrgang wurde bereits in den Sprachen Arabisch, Albanisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch (BKS), Türkisch und Russisch durchgeführt.

■ ZIELGRUPPE

- Personen, die bereits im sozialen und kommunalen Bereich als DolmetscherInnen tätig sind oder tätig sein wollen, jedoch über keine Ausbildung dafür verfügen.
- Ausgebildete DolmetscherInnen, die spezifische Kenntnisse in diesem Bereich erwerben wollen.
- Studierende an Übersetzer- und Dolmetscherausbildungseinrichtungen, die eine Zusatzqualifikation erwerben möchten.
- MitarbeiterInnen von sozialen, kommunalen, medizinischen und therapeutischen Einrichtungen, die in ihrer Arbeit selbst als DolmetscherInnen fungieren bzw. spezifisches Wissen über den Umgang mit DolmetscherInnen und das Verhalten in gedolmetschten Gesprächssituationen erwerben möchten.

■ ZULASSUNGSVORAUSSETZUNGEN

- Nachweis über die erforderlichen Sprachkenntnisse (schriftlich und mündlich) in der deutschen Sprache und der jeweiligen Fremdsprache, durch Ablegung einer kommissionellen Sprachbeherrschungs- und Eignungsprüfung. Die kommissionelle Prüfung findet in der 1. Februar-Woche 2016 statt.
- Abschluss einer höheren Schule (Reifeprüfzeugnis, Matura oder gleichwertige Qualifikation)

■ FACTS

- Dauer: 4 Semester, berufsbegleitend
- Umfang: 73 ECTS
- Unterrichtssprache: je nach Angebot
- Veranstaltungsort: Karl-Franzens-Universität Graz, 8010 Graz
- Kosten: EUR 3.200.- Kosten können sich durch Förderungszusagen noch verringern
- Abschluss: Akademische Fachfrau für Dolmetschen im kommunalen, sozialen und medizinischen Bereich/
Akademischer Fachmann für Dolmetschen im kommunalen, sozialen und medizinischen Bereich

■ TERMINE

Start:
Bewerbungsende:

Infomesse:

Freitag, 4. März 2016
Sonntag, 31. Jänner 2016

Mittwoch, 9. September 2015
16.00-19.00 Uhr
Palais Kottulinsky, Beethoventrasse 9,
8010 Graz

LEHRVERANSTALTUNGEN

LEHRVERANSTALTUNG 1

Translationswissenschaftliche Grundlagen:
Rollenbilder und Normen

LEHRVERANSTALTUNG 2

Psychosoziale Bedingtheit der DolmetscherInnen

LEHRVERANSTALTUNG 3

Kultur und Interkulturalität

LEHRVERANSTALTUNG 4

Notizentechnik

LEHRVERANSTALTUNG 5

Gedächtnistraining

LEHRVERANSTALTUNG 6

Techniken des Wissenserwerbs,
Recherchiertechniken,
Wissensmanagement

LEHRVERANSTALTUNG 7

Arbeits- und Einsatzfelder

LEHRVERANSTALTUNG 8

Dolmetschübungen (pro Sprachkombination)

LEHRVERANSTALTUNG 9

Strukturieren und Schreiben von Texten
(einschließlich Abschlussarbeit)

PRAKTIKUM

Praktikum

MITTEILUNGSBLATT DER KARL-FRANZENS-UNIVERSITÄT GRAZ



www.uni-graz.at/zvwww/miblatt.html

33. SONDERNUMMER

Studienjahr 2006/07

Ausgegeben am 30. 5.2007

16.f Stück

Änderung des Curriculums für den Universitätslehrgang Kommunaldolmetschen

Der Senat hat am 25. April 2007 gemäß § 25 Abs. 1 Z 10 des Universitätsgesetzes 2002 (UG 2002) folgende von der Curricula-Kommission für Universitätslehrgänge am 19.4.2007 beschlossene Änderung des Curriculums für den Universitätslehrgang für Kommunaldolmetschen, verlautbart im Mitteilungsblatt Nr. 3.b vom 5.11.2003, genehmigt.

Folgende Änderungen wurden genehmigt:

1. Lehrgangleitung: Der Passus lautet nunmehr:
Wissenschaftliche Leitung: O. Univ.-Prof. Dr. Erich Prunč, Institut für Theoretische und Angewandte Translationswissenschaft
Kaufmännische Leitung: Mag. Klaus Ebner, UniForLife GmbH.
2. Unter Punkt 3.2 Zulassungsvoraussetzungen wird im ersten Satz nach der Wortfolge „...in der deutschen Sprache...“ die Wortfolge „und der jeweiligen Fremdsprache“ eingefügt. Der zweite Satz wird ersetzt durch folgenden: „Die TeilnehmerInnen haben die allgemeine Universitätsreife gemäß § 64 des Universitätsgesetzes 2002 nachzuweisen.“
3. Punkt 3.3 lautet neu: **„Bestimmungen über die Anerkennung von Studienleistungen**
Ausgebildeten DolmetscherInnen und Studierenden von Einrichtungen zur Ausbildung von DolmetscherInnen können die Lehrinhalte zu den Dolmetschtechniken bzw. zur Notizentechnik nach Vorlage entsprechender Zeugnisse erlassen werden.“
4. Punkt 3.4 lautet neu: „Es müssen so viele TeilnehmerInnen an dem Lehrgang teilnehmen, dass dieser kostendeckend abgehalten werden kann.“
5. Punkt 3.5 lautet neu: „Die Teilnahmegebühr wird vom Senat aufgrund der beiliegenden Kostenkalkulation festgelegt. Die Lehrgangleitung wird dazu ermächtigt, nach Maßgabe zugesagter Fördermittel die Lehrgangsgebühren entsprechend zu reduzieren.“
6. Unter Punkt 4.1 entfällt der letzte Satz.
7. Punkt 5.1 lautet neu: **„Gesamtstudienleistungen**
Der Lehrgang dauert 4 Semester und umfasst Studienleistungen im Ausmaß von 73 ECTS-Punkten.“
8. Unter Punkt 5.3.1 wird im ersten Satz nach der Wortfolge „...in deutscher Sprache“ die Wortfolge „und der jeweiligen Fremdsprache“ eingefügt.

9. Punkt 5.4 lautet neu: **Studienleistungen und Lehrveranstaltungen**

Alle Lehrveranstaltungen sind prüfungsrelevant. Folgende Studienleistungen sind zu erbringen:

STUDIENLEISTUNGEN		
Lehrveranstaltungen ¹	SST. ²	ECTS ³
<i>Translationswissenschaftliche Grundlagen: Rollenbilder und Normen, SE.</i>	2	5
<i>Psychosoziale Bedingtheit der DolmetscherInnen, SE.</i>	2	4
<i>Kultur und Interkulturalität, SE.</i>	2	5
<i>Notizentechnik, KS.</i>	1	2
<i>Gedächtnistraining, KS.</i>	1	2
<i>Techniken des Wissenserwerbs, Recherchiertechniken, Wissensmanagement, KS.</i>	2	8
<i>Arbeits- und Einsatzfelder, KS.⁴</i>	6	20
<i>Dolmetschübungen (pro Sprachkombination), KS.</i>	7	20
<i>Strukturieren und Schreiben von Texten (einschließlich Abschlussarbeit), KS.</i>	1	5
Lehrveranstaltungen gesamt	24	71
Praktikum	2	2

10. Unter Punkt 5.6 lautet der erste Satz neu: „Die TeilnehmerInnen absolvieren ein verpflichtendes Praktikum im Ausmaß von 30 Stunden (2 ECTS-Punkten).“

11. Punkt 6.2 lautet neu: „Die LehrgangsteilnehmerInnen müssen im Rahmen der Lehrveranstaltung Strukturieren und Schreiben von Texten eine schriftliche Abschlussarbeit zu einem Thema ihrer Wahl verfassen. Das Thema muss in Zusammenhang mit den in einer der absolvierten Lehrveranstaltungen behandelten Lehrinhalte stehen. Die Abschlussarbeit wird von der/dem LeiterIn der Lehrveranstaltung Strukturieren und Schreiben von Texten begutachtet. Für den positiven Abschluss des Universitätslehrganges muss die Arbeit positiv begutachtet werden.“

12. Unter Punkt 7 lautet die Bezeichnung der AbsolventInnen neu: „Akademische Fachfrau für Dolmetschen im kommunalen, sozialen und medizinischen Bereich“ bzw. „Akademischer Fachmann für Dolmetschen im kommunalen, sozialen und medizinischen Bereich“.

13. Punkt 8 lautet neu: „Der Universitätslehrgang wird einem Evaluierungsverfahren unterzogen, das gemeinsam von der wissenschaftlichen Lehrgangsleitung und der UniForLife GmbH entwickelt wird.“

Im Folgenden wird das Curriculum (Statut) in der geänderten Fassung verlautbart.

¹ Zu den Lehrveranstaltungstypen vgl. § 1 Abs 3 Z 3 der studienrechtlichen Bestimmungen der Satzung der Karl-Franzens-Universität Graz. Kurse (KS) sind Lehrveranstaltungen, in denen die Studierenden die Lehrinhalte gemeinsam mit den Lehrenden erfahrungs- und anwendungsorientiert bearbeiten. Seminare (SE) dienen der wissenschaftlichen Diskussion. Von den Teilnehmenden werden eigene Beiträge geleistet. Seminare werden in der Regel durch eine schriftliche Arbeit abgeschlossen.

² Eine Semesterstunde (SST.) umfasst 15 Unterrichtseinheiten zu je 45 Minuten.

³ Ein ECTS-Punkt umfasst 25 Arbeitsstunden zu je 60 Minuten.

⁴ Die Lehrveranstaltung befasst sich insbesondere mit den Arbeits- und Einsatzfeldern Familie/Soziales, Arbeit, Schule, Ämter & Behörden, Polizei & Asylamt, Gesundheitssystem sowie die Dolmetschtätigkeit im Beratungskontext.

CURRICULUM
UNIVERSITÄTSLEHRGANG KOMMUNALDOLMETSCHEN
am Institut für Theoretische und Angewandte Translationswissenschaft
an der Karl-Franzens-Universität Graz

Stand: April 2007

Lehrgangsleitung:

Wissenschaftliche Leitung: O. Univ.-Prof. Dr. Erich Prunč, Institut für Theoretische und Angewandte Translationswissenschaft

Kaufmännische Leitung: Mag. Klaus Ebner, UniForLife GmbH.

1 AUSGANGSLAGE

Manche Versorgungsleistungen im sozialen, medizinischen und therapeutischen Bereich sind nicht für alle Bevölkerungsgruppen zugänglich. Obwohl in demokratischen, multilingualen Gesellschaften soziale und kommunale Einrichtungen verpflichtet sind, allen KlientInnen gleichwertige Betreuungsleistungen anzubieten, zählen MigrantInnen häufig zu jenen sozialen Randgruppen, denen aufgrund von Sprachbarrieren keine adäquate Betreuung geboten werden kann. Professionelle und verantwortungsbewusste Kommunikation mit anderssprachigen KlientInnen kann mit Hilfe von geschulten DolmetscherInnen effizienter gestaltet werden und zu einer Steigerung der Kosteneffizienz beitragen. Gespräche, die mit kompetenten DolmetscherInnen geführt werden, können unnötige und kostspielige Folgegespräche und Folgeuntersuchungen aufgrund von Fehlentscheidungen oder Fehldiagnosen vermeiden helfen.

2 AUSBILDUNGSZIELE

Der Lehrgang soll die TeilnehmerInnen befähigen, als DolmetscherInnen in kommunalen, sozialen, medizinischen und therapeutischen Einrichtungen tätig zu sein („KommunaldolmetscherInnen“). Sie sollen das notwendige kommunikationspsychologische Wissen erwerben, um in einer Vielzahl von Bereichen des kommunalen und sozialen Lebens in gedolmetschten Interaktionen professionell zu agieren und den Gesprächsparteien so eine faire und effiziente Kommunikation zu ermöglichen.

Die TeilnehmerInnen sollen außerdem ein entsprechendes Wissen über verschiedene Fachgebiete und deren relevante Terminologie erwerben. Zu diesem Zweck sollen die TeilnehmerInnen auch ein Praktikum bei einer sozialen, kommunalen, medizinischen oder therapeutischen Einrichtung absolvieren.

Sie sollen außerdem Kenntnisse über interkulturelle Kommunikationsprobleme und kulturspezifische Verhaltensweisen erwerben, um kulturspezifische Unterschiede zwischen den Gesprächsparteien erkennen und nötigenfalls Erklärungen zu kulturell bedingten Verhaltens- und Ausdrucksweisen anbieten zu können.

Die TeilnehmerInnen sollen weiters Kenntnisse über spezifische Rollenanforderungen an DolmetscherInnen und grundlegende berufsethische Anforderungen erlangen. Sie sollen auch ein entsprechendes Wissen über den Umgang mit Rollenkonflikten, Krisensituationen und Störungen der Kommunikation erwerben.

Sie sollen außerdem die für unterschiedliche Situationen erforderlichen Dolmetschetechniken adäquat anzuwenden lernen und darüber hinaus auch Grundkenntnisse der Notizentechnik erwerben.

Der Lehrgang bietet keine Sprachausbildung und grundsätzlich keine sprachenpaarspezifische Ausbildung, sondern versucht auf einer sprachübergreifenden Ebene für verschiedene Sprachgruppen das nötige Handlungswissen für diesen spezifischen Bereich zu vermitteln. Lediglich bei den Dolmetschübungen ist eine sprachenpaarspezifische Schulung vorgesehen.

3 TEILNEHMERINNEN UND TEILNAHMEVORAUSSETZUNGEN

3.1 Zielgruppen

Der Universitätslehrgang ist konzipiert für nichtprofessionelle LaiendolmetscherInnen, die bereits in diesem Bereich tätig sind, für professionelle DolmetscherInnen, die spezifische Kenntnisse für diesen Bereich erwerben wollen, für Studierende des Instituts für Theoretische und Angewandte Translationswissenschaft bzw. Studierende anderer DolmetscherInnenausbildungseinrichtungen, die eine Zusatzqualifikation erwerben möchten, und für MitarbeiterInnen von sozialen, kommunalen, medizinischen und therapeutischen Institutionen, die spezifisches Wissen über den Umgang mit DolmetscherInnen und das Verhalten in gedolmetschten Interaktionen erwerben möchten.

3.2 Zulassungsvoraussetzungen

Der Nachweis der erforderlichen Sprachkenntnisse in der deutschen Sprache und der jeweiligen Fremdsprache ist durch Ablegung einer kommissionellen Sprachbeherrschungs- und Eignungsprüfung zu erbringen.

Die TeilnehmerInnen haben die allgemeine Universitätsreife gemäß § 64 des Universitätsgesetzes 2002 nachzuweisen.

3.3 Bestimmungen über die Anerkennung von Studienleistungen

Ausgebildeten DolmetscherInnen und Studierenden von Einrichtungen zur Ausbildung von DolmetscherInnen können die Lehreinheiten zu den Dolmetschtechniken bzw. zur Notizentechnik nach Vorlage entsprechender Zeugnisse erlassen werden.

3.4 TeilnehmerInnenzahl

Es müssen so viele TeilnehmerInnen an dem Lehrgang teilnehmen, dass dieser kostendeckend abgehalten werden kann.

3.5 Teilnahmegebühr

Die Teilnahmegebühr wird vom Senat aufgrund der beiliegenden Kostenkalkulation festgelegt. Die Lehrgangsleitung wird dazu ermächtigt, nach Maßgabe zugesagter Fördermittel die Lehrgangsgebühren entsprechend zu reduzieren.

3.6 Schriftliche Lehrgangsvereinbarung

Nach positiv bestandener Sprachbeherrschungsprüfung und Absolvierung des verpflichtenden Beratungsgesprächs wird mit den LehrgangsteilnehmerInnen eine schriftliche Lehrgangsvereinbarung abgeschlossen, in der die Teilnahme und die Teilnahmevoraussetzungen der TeilnehmerInnen festgehalten werden. Diese Vereinbarung ist von den TeilnehmerInnen und dem Lehrgangsleiter bzw. der Lehrgangsleiterin zu unterzeichnen.

4 LEHRENDE

4.1 Lehrbeauftragte

Als Lehrende werden ExpertInnen von sozialen, kommunalen, medizinischen und therapeutischen Einrichtungen sowie MitarbeiterInnen von Übersetzer- und DolmetscherInnenausbildungseinrichtungen beauftragt. Mit den Lehrbeauftragten wird ein Vertrag über die zu erbringende Unterrichts- und Betreuungsleistung abgeschlossen.

4.2 TutorInnen

Zur Unterstützung der Lehrenden werden TutorInnen beauftragt, die die TeilnehmerInnen besonders betreuen. Die TutorInnen werden aus Angehörigen bzw. höhersemestrigen Studierenden des Instituts für Theoretische und Angewandte Translationswissenschaft rekrutiert. Ihre Aufgabe ist es, die TeilnehmerInnen in ihrem autonomen Lernprozess zu unterstützen und zu begleiten.

5 DAUER UND GLIEDERUNG DES LEHRGANGES

5.1 Gesamtstudienleistungen

Der Lehrgang dauert 4 Semester und umfasst Studienleistungen im Ausmaß von 73 ECTS-Punkten.

5.2 Vorbereitungs- und Informationsphase

Unmittelbar vor Beginn des Lehrganges findet eine Informationsveranstaltung statt. Im Rahmen dieser Veranstaltung werden die Ziele, die Organisation und der Ablauf des Lehrganges vorgestellt. Die Teilnahme an der Informationsveranstaltung ist nicht verpflichtend. Die Informationen können auch der Homepage des Instituts für Theoretische und Angewandte Translationswissenschaft (ITAT) entnommen werden.

5.3 Sprachbeherrschungsprüfung und Beratungsgespräch

Nach der Informationsveranstaltung finden am ITAT vor Beginn des Lehrganges eine Sprachbeherrschungsprüfung und ein verpflichtendes Beratungsgespräch statt.

5.3.1 Prüfungsteile der Sprachbeherrschungsprüfung

Die Prüfung besteht aus einer Sprachprüfung in deutscher Sprache und der jeweiligen Fremdsprache (mündlich und schriftlich). Die Prüfung wird kommissionell abgehalten. Der Prüfungssenat setzt sich aus der wissenschaftlichen Leitung und Lehrenden des Lehrganges zusammen. Die Entscheidung zur Zulassung zum Lehrgang muss einstimmig gefällt werden.

5.3.2 Verpflichtendes Beratungsgespräch

Die TeilnehmerInnen müssen nach positiver Absolvierung der Sprachbeherrschungsprüfung an einem verpflichtenden Beratungsgespräch teilnehmen. Das Beratungsgespräch wird von der wissenschaftlichen Leitung und Lehrenden des Lehrganges abgehalten.

Wird im Beratungsgespräch eine mangelnde Eignung für die Teilnahme an dem Lehrgang festgestellt, wird dies den BewerberInnen mitgeteilt. Eine im Beratungsgespräch festgestellte mangelnde Eignung stellt allerdings keinen Grund für eine Nichtzulassung zum Lehrgang dar.

5.4 Studienleistungen und Lehrveranstaltungen

Alle Lehrveranstaltungen sind prüfungsrelevant. Folgende Studienleistungen sind zu erbringen

STUDIENLEISTUNGEN		
Lehrveranstaltungen ⁵	SST. ⁶	ECTS ⁷
<i>Translationswissenschaftliche Grundlagen: Rollenbilder und Normen, SE.</i>	2	5
<i>Psychosoziale Bedingtheit der DolmetscherInnen, SE.</i>	2	4
<i>Kultur und Interkulturalität, SE.</i>	2	5
<i>Notizentechnik, KS.</i>	1	2
<i>Gedächtnistraining, KS.</i>	1	2
<i>Techniken des Wissenserwerbs, Recherchiertechniken, Wissensmanagement, KS.</i>	2	8
<i>Arbeits- und Einsatzfelder, KS.⁸</i>	6	20
<i>Dolmetschübungen (pro Sprachkombination), KS.</i>	7	20
<i>Strukturieren und Schreiben von Texten (einschließlich Abschlussarbeit), KS.</i>	1	5

⁵ Zu den Lehrveranstaltungstypen vgl. § 1 Abs 3 Z 3 der studienrechtlichen Bestimmungen der Satzung der Karl-Franzens-Universität Graz. Kurse (KS) sind Lehrveranstaltungen, in denen die Studierenden die Lehrinhalte gemeinsam mit den Lehrenden erfahrungs- und anwendungsorientiert bearbeiten. Seminare (SE) dienen der wissenschaftlichen Diskussion. Von den Teilnehmenden werden eigene Beiträge geleistet. Seminare werden in der Regel durch eine schriftliche Arbeit abgeschlossen.

⁶ Eine Semesterstunde (SST.) umfasst 15 Unterrichtseinheiten zu je 45 Minuten.

⁷ Ein ECTS-Punkt umfasst 25 Arbeitsstunden zu je 60 Minuten.

⁸ Die Lehrveranstaltung befasst sich insbesondere mit den Arbeits- und Einsatzfeldern Familie/Soziales, Arbeit, Schule, Ämter & Behörden, Polizei & Asylamt, Gesundheitssystem sowie die Dolmetschtätigkeit im Beratungskontext.

Lehrveranstaltungen gesamt	24	71
Praktikum	2	2
Studienleistungen gesamt	26	73

5.6 Praktikum

Die TeilnehmerInnen absolvieren ein verpflichtendes Praktikum im Ausmaß von 30 Stunden (2 ECTS-Punkten). Das Praktikum kann bei Einrichtungen und Institutionen im sozialen, kommunalen, medizinischen und therapeutischen Bereich absolviert werden. Die betreffenden Organisationen stellen den TeilnehmerInnen einen Nachweis über die Absolvierung des Praktikums aus.

6 PRÜFUNGSORDNUNG

Für den positiven Abschluss des Universitätslehrganges müssen alle prüfungsrelevanten Lehrveranstaltungen besucht werden. Alle Lehrveranstaltungen sind prüfungsrelevant. Fehlzeiten müssen durch entsprechende zusätzliche Leistungen kompensiert werden.

Die TeilnehmerInnen müssen außerdem eine mündliche Abschlussprüfung positiv absolvieren und eine Abschlussarbeit vorlegen.

6.1 Abschlussprüfung

Die TeilnehmerInnen absolvieren nach Besuch aller vorgeschriebenen Lehrveranstaltungen eine Abschlussprüfung. Die Prüfung wird mündlich als kommissionelle Prüfung abgehalten.

6.2 Abschlussarbeit

Die LehrgangsteilnehmerInnen müssen im Rahmen der Lehrveranstaltung *Strukturieren und Schreiben von Texten* eine schriftliche Abschlussarbeit zu einem Thema ihrer Wahl verfassen. Das Thema muss in Zusammenhang mit dem in einer der absolvierten Lehrveranstaltungen behandelten Lehrinhalte stehen. Die Abschlussarbeit wird von der/dem LeiterIn der Lehrveranstaltung *Strukturieren und Schreiben von Texten* begutachtet. Für den positiven Abschluss des Universitätslehrganges muss die Arbeit positiv begutachtet werden.

7 BEZEICHNUNG DER ABSOLVENTINNEN

AbsolventInnen des Lehrganges sind nach positiver Absolvierung aller vorgeschriebenen Prüfungen berechtigt, die Bezeichnung „Akademische Fachfrau für Dolmetschen im kommunalen, sozialen und medizinischen Bereich“ bzw. „Akademischer Fachmann für Dolmetschen im kommunalen, sozialen und medizinischen Bereich“ zu führen.

8 EVALUIERUNG

Der Universitätslehrgang wird einem Evaluierungsverfahren unterzogen, das gemeinsam von der wissenschaftlichen Lehrgangsleitung und der UniForLife GmbH entwickelt wird.

9 KOSTEN DES LEHRGANGES

Die Gesamtkosten des Universitätslehrganges setzen sich aus den Aufwendungen für die Lehrenden und den sonstigen Aufwendungen für die Leitung, Organisation, Infrastruktur etc. zusammen. Diese Geldmittel werden aus den Teilnahmegebühren und aus Drittmitteln aufgebracht. Der Universität erwachsen keine Kosten. Falls die Teilnehmerinnengebühren bzw. Drittmittel in der erforderlichen Höhe nicht aufgebracht werden können, findet der Lehrgang nicht statt.

Impressum: Medieninhaber, Herausgeber und Hersteller: Karl-Franzens-Universität Graz, Universitätsplatz 3, 8010 Graz. Verlags- und Herstellungsort: Graz.
 Anschrift der Redaktion: Administration und Dienstleistungen, Posteinlaufstelle, Universitätsplatz 3, 8010 Graz. E-Mail: mitteilungsblatt@uni-graz.at



in Zusammenarbeit mit



Diakonie  Flüchtlingsdienst

 ÖSTERREICHISCHER
INTEGRATIONS
FONDS

weiter**bildung**
Leopold-Franzens-Universität Innsbruck

Community Education

Community Interpreting

Professionalisierung von LaiendolmetscherInnen im sozialen, medizinischen, psychotherapeutischen und kommunalen Bereich

Zeit Verpflichtende Vorbesprechung am 03. April 2014 um 19.00 Uhr

Samstag, 26. April 2014 09.00 – 16.00 Uhr

Samstag, 10. Mai 2014 09.00 – 16.00 Uhr

Samstag, 17. Mai 2014 09.00 – 16.00 Uhr

Samstag, 24. Mai 2014 09.00 – 16.00 Uhr

Samstag, 14. Juni 2014 09.00 – 16.00 Uhr

Freitag, 27. Juni 2014 09.00 – 16.00 Uhr

(Anwesenheitspflicht = 80%)

Abschlussprüfung, Termin wird noch bekannt gegeben.

Umfang entspricht 2,5 ECTS-AP

Veranstaltungsort Universität Innsbruck

Nächster Beginn 3. April 2014 um 19.00 Uhr
im Saal UNO (Hauptgebäude, Innrain, 1. Stock, Zi. 1119)

Kosten € 80,- von den TeilnehmerInnen zu bezahlender Kostenersatz

Realkosten € 900,- pro TeilnehmerIn

Kontakt Dipl.-Dolm. Elvira Iannone
Institut für Translationswissenschaft
Email: elvira.iannone@uibk.ac.at

Anmeldung bis spätestens 21. März 2014
unter <http://www.uibk.ac.at/weiterbildung/expertinnenwissen-akuell.html>

Koordinationsstelle für universitäre Weiterbildung

Bruno-Sander-Haus, 1. Stock, Zimmer 60111

Innrain 52f, A-6020 Innsbruck

Tel. +43(0)512 / 507 – 9080

Email: weiterbildung@uibk.ac.at

Leitung

Dipl.-Dolm. Elvira Iannone, *Konferenzdolmetscherin (Deutsch, Italienisch, Englisch), Senior Lecturer an der Universität Innsbruck (Dolmetscherausbildung)*

MMag.^a Katharina Redl, *Dolmetscherin und Übersetzerin (Deutsch, Französisch, Russisch) Dolmetscherin im psychosozialen und kommunalen Bereich*

Qualifikationsprofil

Die TeilnehmerInnen erhalten

- » allgemeine Grundkenntnisse des Dolmetschens
- » Kenntnisse über Dolmetschmodi und -strategien
- » Informationen über die Vorbereitung auf einen Dolmetscheinsatz (Recherchekompetenz)
- » Informationen über die Nachbereitung eines Dolmetscheinsatzes
- » Kenntnisse über die Rolle des Community Interpreters (Rollenbewusstsein, Abgrenzung, Umgang mit Konflikten, Kompensationsstrategien)
- » ein Bewusstsein über eigene Grenzen und Möglichkeiten
- » Grundkenntnisse über Strukturen und Abläufe in verschiedenen Einsatzgebieten
- » Kenntnisse über Rahmenbedingungen bei Dolmetscheinsätzen

Zielgruppe

Berufstätige oder Studierende, die zwei- oder mehrsprachig sind und

- » die ohne einschlägige Vorbildung bereits als Community Interpreter arbeiten (z. B. Kliniken, Fremdenpolizei, Jugendwohlfahrt, Bundesasylamt, NGOs usw.) bzw.
- » sich für das Community Interpreting interessieren.

Max. 20 TeilnehmerInnen

Voraussetzungen

- » Kenntnisse mindestens einer Fremdsprache, die für das Community Interpreting relevant ist, sowie der deutschen Sprache (Muttersprache bzw. Sprachniveau B2 nach Europäischem Referenzrahmen)
- » Allgemeines Interesse an sozialer Arbeit

Methodik

- » Impulsreferate
- » Gruppen-/PartnerInnenübungen
- » Rollenspiele
- » ggf. Erfahrungsaustausch (je nach Zusammensetzung der Gruppe)

Abschluss

Zertifikat der Universität Innsbruck zur beruflichen Weiterbildung im Bereich

Community Interpreting

Professionalisierung von LaiendolmetscherInnen im sozialen, medizinischen, psychotherapeutischen und kommunalen Bereich

Lernziele und Inhalte

Kurseinheit

I. Grundkenntnisse über das Dolmetschen als Profession

Die TeilnehmerInnen lernen die Geschichte und Entwicklung des Dolmetschens als Profession kennen und erhalten einen Überblick über die unterschiedlichen Dolmetschmodi. Sie erhalten Grundinformationen über die Stimme und ihre Bedeutung beim Dolmetschen sowie über Interkulturelle Kommunikation. Sie wissen um die Entstehung und Rolle des Community Interpreting.

II. Dolmetschstrategie

Die TeilnehmerInnen lernen verschiedene Dolmetschtechniken sowie Notizentechnik, Stegreifübersetzen, Gedächtnisübungen usw. beim Community Interpreting kennen und anwenden. Sie lernen Dolmetschmodi und -strategien je nach Gesprächssituation einzusetzen. Darüber hinaus erlernen sie Techniken zum Wissenserwerb.

III. Rolle des Community Interpreters

Die TeilnehmerInnen wissen über die Rolle und Zuständigkeiten des Community Interpreters Bescheid und kennen sich im Umgang mit Rollenkonflikten aus. Sie erhalten Informationen über Berufsethik, Verhaltensregeln für DolmetscherInnen und erlernen Techniken zur Abgrenzung und zum Stressmanagement.

IV. Grundkenntnisse über Strukturen und Abläufe in verschiedenen Einsatzgebieten

Die TeilnehmerInnen erhalten Informationen aus den diversen Praxisbereichen:

- » Dolmetschen im Krankenhaus
- » Dolmetschen in der Psychotherapie
- » Dolmetschen bei Behörden

Matrícula

- El importe de la matrícula es de 3100 € para quienes cursen español y una lengua extranjera, y de 4100 € para quienes cursen español y dos lenguas extranjeras.
- La matrícula habrá de formalizarse y abonarse en su totalidad antes del comienzo efectivo del curso.
- La Fundación Empresa Universidad de La Laguna ofrece la posibilidad de gestionar préstamos a bajo interés para abonar la matrícula en varios plazos.

Calendario Académico

- Preinscripción:**
1 de mayo a 30 de septiembre 2011
- Matrícula:**
6 - 14 octubre 2011
- Periodo lectivo:**
Parte No Presencial: Del 17 de octubre 2011
Parte Presencial: 16 enero- 31 marzo 2012
- Periodo de prácticas:**
abril y mayo 2012
- Periodo de exámenes:**
23-27 mayo 2012/ 5-6 septiembre 2012

Información y Preinscripción

Se debe presentar la **preinscripción** al curso antes del **30 de septiembre**. Para ello se debe cumplimentar la solicitud y adjuntar a la misma una foto reciente tamaño carné, fotocopia del título y un breve Currículum Vitae. Se enviará a la siguiente dirección de correo electrónico:

experto@ull.es

o bien, por correo ordinario:

EUTISC

Experto universitario
en Traducción e Interpretación
para los servicios comunitarios.

Facultad de Filología
Campus de Guajara
E-38071 La Laguna, S/C de Tenerife

Más información en:

+34 922 317717

<http://webpages.ull.es/users/experto/>



eutisc

Experto universitario en traducción e interpretación para los servicios comunitarios

6ª Edición

Universidad de La Laguna

Experto Universitario en Traducción e Interpretación para los Servicios Comunitarios:
MEDIADORES LINGÜÍSTICOS

Experto Universitario en Traducción e Interpretación para los Servicios Comunitarios

eutisc

Experto universitario en traducción e interpretación para los servicios comunitarios

El Experto Universitario en Traducción e Interpretación para los Servicios Comunitario (EUSTIC) nace con el objetivo de ofrecer una formación complementaria a quienes dominan una o varias lenguas extranjeras y deseen capacitarse para actuar como **traductores-intérpretes para los servicios públicos o mediadores lingüísticos**, perfil profesional cada día más demandado en nuestro mundo multicultural y, muy especialmente, en las Islas Canarias, donde, por el turismo y la inmigración, son numerosas las personas que precisan auxilio lingüístico para acceder a los servicios básicos y relacionarse con las instituciones.

La labor del traductor-intérprete para los servicios públicos consiste en servir de enlace verbal entre las personas que desconocen la lengua de la comunidad en la que viven y los servicios públicos o privados a los que pretenden acceder (hospitales, comisarias, escuelas, oficinas de extranjería, juzgados, etc.). La **interpretación de enlace o bilateral** es la modalidad de traducción oral más utilizada en estos contextos y exige el dominio activo de las lenguas de trabajo y la agilidad necesaria para alternarlas de manera fluida. La **interpretación consecutiva** (con o sin toma de notas), la **interpretación susurrada**, la **interpretación telefónica** y la **traducción a vista** son otras modalidades utilizadas. Asimismo, se requiere un buen conocimiento del léxico especializado y de la situación comunicativa y cultural en la que el proceso de transferencia lingüística tiene lugar. Estos profesionales se enfrentan también a la práctica de la **traducción escrita** por lo que deben estar familiarizados con las principales técnicas de traducción y aquellos textos más específicos en los diferentes ámbitos de los servicios públicos.

Objetivos

- Añadir al dominio de una o varias lenguas extranjeras una formación complementaria que capacite para ejercer la mediación interlingüística de manera profesional en el ámbito de los servicios públicos.
- Utilizar de manera profesional las modalidades de interpretación más habituales en los diferentes contextos de los servicios públicos.
- Comportarse en el desempeño de la interpretación siguiendo los principios éticos y pautas de comportamiento propias de la comunidad profesional.
- Aplicar las principales técnicas de la traducción escrita a la transferencia de textos habituales en encuentros mediados por intérpretes en ámbitos jurídico-administrativos y socio-sanitarios.
- Adquirir un buen conocimiento del léxico especializado, de los protocolos y de las situaciones comunicativas y culturales en los que se requiere la mediación interlingüística.

Requisitos de la Admisión

- Estar en posesión de un título de grado de Diploma Universitario o acreditar haber superado al menos 180 créditos ECTS correspondientes a enseñanzas oficiales de grado.
- También podrá inscribirse quien acredite una **notable experiencia profesional** en traducción o interpretación o quien tenga previsto completar sus **estudios de primer ciclo** antes de que se le pueda otorgar el título de Experto.
- Disponer de un **amplio dominio activo** del español y una o dos de las siguientes lenguas: inglés, francés, alemán y árabe.
- Superar la **prueba de acceso** que consta de un ejercicio escrito y oral de las lenguas escogidas.

El número máximo de alumnos será 30 y el mínimo 15. Para impartir enseñanza en una determinada lengua será necesario un mínimo de 6 alumnos matriculados en ella.

Estructura y Contenidos

El curso tiene 30 ECTS (una lengua) o 50 ECTS (dos lenguas); se imparte en una **modalidad semipresencial** a través de la plataforma virtual de la ULL. Se estructura en dos **módulos temáticos**:

Módulo jurídico-administrativo, que cubre los ámbitos de policía, inmigración y extranjería, ayuntamientos y registro civil, impuestos y contribuciones, empleo, vivienda y bancos, juzgados y procedimientos legales.

Módulo socio-sanitario, que cubre los ámbitos de educación, servicios sociales, las ONG, Oficina de asilo y refugio, centros de salud y hospitales, seguridad social.

Dentro de cada uno de estos módulos se imparten las siguientes **asignaturas**:

Lengua con fines específicos (NP). Fomenta el dominio del lenguaje jurídico-administrativo y socio-sanitario en ambas lenguas de trabajo.

Técnicas de interpretación para los SSPP (Pr). Identifica y desarrolla el dominio de las modalidades de interpretación más utilizadas en estos contextos (consecutiva, enlace, susurrada, traducción a vista e interpretación telefónica).

Traducción escrita (directa e inversa) de textos jurídico-administrativos y socio-sanitarios (NP). Identifica y desarrolla la competencia traductora de los tipos de textos más frecuentes en los diferentes ámbitos profesionales.

Marcos institucionales y contextos de comunicación intercultural (Pr). Asignatura compuesta de seminarios y charlas teóricas sobre las instituciones y las realidades culturales en las que se desarrolla la interpretación para los servicios públicos.

Prácticas de interpretación (Pr). Desarrollan las competencias y habilidades para enfrentarse a situaciones reales de interpretación en los diferentes entornos y contextos comunicativos que caracterizan a nuestro género de interpretación.

(Pr: asignatura presencial; NP: asignatura no presencial)

Experto Universitario en Traducción e Interpretación para los Servicios Comunitarios

DIPLOMA DE ESPECIALIZACIÓN EN TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN PARA LOS SERVICIOS COMUNITARIOS: MEDIADORES LINGÜÍSTICOS	
MODULO JURIDICO ADMINISTRATIVO	MODULO SOCIO-SANITARIO Y EDUCATIVO
Lengua extranjera con fines jurídico y administrativo (alemán, francés, inglés o ruso) (No Presencial, 1er Cuatrimestre)	Lengua extranjera con fines socio-sanitarios (alemán, francés, inglés o ruso) (No Presencial, 1er Cuatrimestre)
Traducción directa e inversa textos jurídicos y administrativos (español > alemán, francés, inglés o ruso español < alemán, francés, inglés o ruso) (No Presencial, 1er Cuatrimestre)	Traducción directa e inversa textos ámbitos socio-sanitario y educativo (español > alemán, francés, inglés o ruso español < alemán, francés, inglés o ruso) (No Presencial, 1er Cuatrimestre)
Técnicas de interpretación en los servicios públicos. Contextos jurídicos y administrativos (español > alemán, francés, inglés o ruso español < alemán, francés, inglés o ruso) (Presencial, 2º Cuatrimestre)	Técnicas de interpretación en los servicios públicos Contextos socio-sanitarios y educativos (español > alemán, francés, inglés o ruso español < alemán, francés, inglés o ruso) (Presencial, 2º Cuatrimestre)
SEMINARIOS ESPECIFICOS DE INTERPRETACION INTERPRETES VISITANTES (Presenciales, 2º Cuatrimestre)	
Interpretación en la Oficina de Asilo y Refugio Introducción a la interpretación judicial	Interpretación en el ámbito sanitario
Interpretación telefónica	

SEMINARIOS TEÓRICOS Y CHARLAS Marcos institucionales y contextos de la comunicación intercultural (Presencial, 2º Cuatrimestre)	
Organización judicial, terminología y documentación jurídica	Introducción al contexto sanitario
Derecho de extranjería: Residencia y trabajo de los extranjeros	Salud y cultura
Fundamentos culturales de las sociedades africanas	
Teoría de la interpretación para los servicios públicos	
Violencia de género	
PRACTICAS EXTERNAS (Presencial, 2º Cuatrimestre)	

CALENDARI CURS D'ESPECIALITZACIÓ EN INTERPRETACIÓ ALS SSPP

AULARI CASA DEL MAR

	CONCEPTE	DIA/HORA	AULA	RESPONSABLE DEL MÒDUL	PROFESSOR
08/10/2011	SESSIÓ INAUGURAL	DSS de 10h a 12h	Sala d'actes		
14/10/2011	MÒDUL 1 Introducció a la Traducció i Interpretació als Serveis Públics i a la comunicació en la diversitat	DV de 16h a 20h	4	M. Arumí A. Gil-Bardaji M. Vargas-Urpi	M. Arumí
15/10/2011	MÒDUL 1 Introducció a la Traducció i Interpretació als Serveis Públics i a la comunicació en la diversitat	DSS de 10h a 14h	4	M. Arumí A. Gil-Bardaji M. Vargas-Urpi	A. Gil-Bardaji M. Vargas-Urpi
21/10/2011	MÒDUL 1 Introducció a la Traducció i Interpretació als Serveis Públics i a la comunicació en la diversitat	DV de 16h a 20h	4	M. Arumí A. Gil-Bardaji M. Vargas-Urpi	S. Garcia-Beyaert
22/10/2011	MÒDUL 3 Coneixements bàsics de l'àmbit sociosanitari per a un intèrpret als Serveis Públics	DSS de 10h a 14h	4	S. Garcia-Beyaert M. Vargas-Urpi	T. Lizana S. Garcia-Beyaert Ò. Nabais
28/10/2011	MÒDUL 2 Introducció a les polítiques i a les llengües de la immigració a Catalunya	DV de 16h a 20h	4	A. Gil-Bardaji M. Vargas-Urpi	M. Solé LINGUAMÓN
29/10/2011	MÒDUL 3 Coneixements bàsics de l'àmbit sociosanitari per a un intèrpret als Serveis Públics	DSS de 10h a 14h	4	S. Garcia-Beyaert M. Vargas-Urpi	N. Fernández F. Galiana S. Garcia-Beyaert
04/11/2011	MÒDUL 3 Coneixements bàsics de l'àmbit sociosanitari per a un intèrpret als Serveis Públics	DV de 16h a 20h	4	S. Garcia-Beyaert M. Vargas-Urpi	S. Garcia-Beyaert Ò. Nabais
05/11/2011	MÒDUL 5 Tècniques d'Interpretació als Serveis Públics	DSS de 10h a 14h	4	X. Ugarte M. Arumí	P. Garcia Crecente
11/11/2011	MÒDUL 3 Coneixements bàsics de l'àmbit sociosanitari per a un intèrpret als Serveis Públics	DV de 16h a 20h	4	S. Garcia-Beyaert M. Vargas-Urpi	Hakima Ouaarab S. Garcia-Beyaert Ò. Nabais
12/11/2011	MÒDUL 5 Tècniques d'Interpretació als Serveis Públics	DSS de 10h a 14h	4	X. Ugarte M. Arumí	G. Stampa
18/11/2011	MÒDUL 3 Coneixements bàsics de l'àmbit sociosanitari per a un intèrpret als Serveis Públics	DV de 16h a 20h	4	S. Garcia-Beyaert M. Vargas-Urpi	S. Garcia-Beyaert M. Vargas-Urpi
19/11/2011	MÒDUL 5 Tècniques d'Interpretació als Serveis Públics	DSS de 10h a 14h	4	X. Ugarte M. Asumí	J. Minett
25/11/2011	MÒDUL 3 Coneixements bàsics de l'àmbit sociosanitari per a un intèrpret als Serveis Públics	DV de 16h a 20h	4	S. Garcia-Beyaert M. Vargas-Urpi	S. Lara B. Ruiz de Infante
26/11/2011	NO HI HA CLASSE				
02/12/2011	MÒDUL 3 Coneixements bàsics de l'àmbit sociosanitari per a un intèrpret als Serveis Públics	DV de 16h a 20h	4	S. Garcia-Beyaert M. Vargas-Urpi	E. Llopis M. Vargas-Urpi
03/12/2011	MÒDUL 5 Tècniques d'Interpretació als Serveis Públics	DSS de 10h a 14h	4	X. Ugarte M. Asumí	M. Arumí
16/12/2011	MÒDUL 3 Coneixements bàsics de l'àmbit sociosanitari per a un intèrpret als Serveis Públics	DV de 16h a 20h	4	S. Garcia-Beyaert M. Vargas-Urpi	S. Garcia-Beyaert M. Vargas-Urpi
17/12/2011	MÒDUL 4 Coneixements bàsics de l'àmbit judicial per a un intèrpret als Serveis Públics	DSS de 10h a 14h	4	C. Bestué M. Vargas-Urpi	J.M. Ortega
13/01/2012	MÒDUL 6	DV de 16h a 20h	4	A. Gil-Bardaji B. Mesa	B. Mesa

	Recursos i eines d'un intèrpret als serveis públics. Terminologia i documentació					
14/01/2012	MÒDUL 5 Tècniques d'Interpretació als Serveis Públics	DSS de 10h a 14h	4	X. Ugarte M. Arumí	S. Guardiola	
20/01/2012	MÒDUL 6 Recursos i eines d'un intèrpret als serveis públics. Terminologia i documentació	DV de 16h a 20h	4	A. Gil-Bardaji B. Mesa	B. Mesa	
21/01/2012	MÒDUL 5 Tècniques d'Interpretació als Serveis Públics	DSS de 10h a 14h	4	X. Ugarte M. Arumí	T. Perramon	
27/01/2012	MÒDUL 2 Introducció a les polítiques i a les llengües de la immigració a Catalunya	DV de 16h a 20h	4	A. Gil-Bardaji M. Vargas-Urpi	A. Parés L. Onos	
28/01/2012	MÒDUL 5 Tècniques d'Interpretació als Serveis Públics	DV de 16h a 20h	4	X. Ugarte M. Arumí	X. Ugarte	
03/02/2012	MÒDUL 4 Coneixements bàsics de l'àmbit judicial per a un intèrpret als Serveis Públics	DV de 16h a 20h	4	C. Bestué M. Vargas-Urpi	Llorenç Prats	
04/02/2012	MÒDUL 2 Introducció a les polítiques i a les llengües de la immigració a Catalunya	DSS de 10h a 14h	4	A. Gil-Bardaji M. Vargas-Urpi	Xavier Alonso	
10/02/2012	MÒDUL 4 Coneixements bàsics de l'àmbit judicial per a un intèrpret als Serveis Públics	DV de 16h a 20h	4	C. Bestué M. Vargas-Urpi	Anna Valls Rius	
11/02/2012	MÒDUL 7 Pràctiques d'Interpretació als Serveis Públics	DSS de 10h a 14h	2, 3, 4, 11	X. Ugarte J. Minett	Anglès: X. Ugarte i J. Minett Francès: S. García-Beyaert Àrab: Hassan Akioud	
					Xinès: B. Ruiz de Infante i Juying Yin	
17/02/2012	MÒDUL 4 Coneixements bàsics de l'àmbit judicial per a un intèrpret als Serveis Públics	DV de 16h a 20h	4	C. Bestué M. Vargas-Urpi	Llorenç Prats	
18/02/2012	MÒDUL 7 Pràctiques d'Interpretació als Serveis Públics	DSS de 10h a 14h	2, 3, 4, 11	X. Ugarte J. Minett	Anglès: G. Stampa i R. Giró Francès: S. Guardiola Àrab: H. Akioud Xinès: B. Ruiz de Infante i Juying Yin	
24/02/2012	MÒDUL 4 Coneixements bàsics de l'àmbit judicial per a un intèrpret als Serveis Públics	DV de 16h a 20h	4	C. Bestué M. Vargas-Urpi	Llorenç Prats	
25/02/2012	MÒDUL 7 Pràctiques d'Interpretació als Serveis Públics	DSS de 10h a 14h	2, 3, 4, 11	X. Ugarte J. Minett	Anglès: L. Brugué i P. García Crecente Francès: S. Guardiola Àrab: H. Akioud Xinès: B. Ruiz de Infante i Juying Yin	
02/03/2012	MÒDUL 4 Coneixements bàsics de l'àmbit judicial per a un intèrpret als Serveis Públics	DV de 16h a 20h	4	C. Bestué M. Vargas-Urpi	Anna Valls Rius	
03/03/2012	MÒDUL 7 Pràctiques d'Interpretació als Serveis Públics	DSS de 10h a 14h	2, 3, 4, 11	X. Ugarte J. Minett	Anglès: G. Stampa Francès: S. García-Beyaert Àrab: H. Akioud Xinès: B. Ruiz de Infante i Juying Yin	

09/03/2012	MÒDUL 4 Coneixements bàsics de l'àmbit judicial per a un intèrpret als Serveis Públics	DV de 16h a 20h	4	C. Bestué M. Vargas-Urpi	Llorenç Prats
10/03/2012	MÒDUL 7 Pràctiques d'Interpretació als Serveis Públics	DSS de 10h a 14h	2, 3, 4, 11	X. Ugarte J. Minett	Anglès: R. Giró Francès: S. García-Beyaert Àrab: H. Akioud Xinès: B. Ruiz de Infante i Juying Yin
16/03/2012	MÒDUL 4 Coneixements bàsics de l'àmbit judicial per a un intèrpret als Serveis Públics	DV de 16h a 20h	4	C. Bestué M. Vargas-Urpi	Anna Valls Rius
17/03/2012	MÒDUL 7 Pràctiques d'Interpretació als Serveis Públics	DSS de 10h a 14h	2, 3, 4, 11	X. Ugarte J. Minett	Anglès: P. García-Crecente Francès: T. Perramon Àrab: Hassan Bouhouch Xinès: B. Ruiz de Infante i Juying Yin
23/03/2012	MÒDUL 7 Pràctiques d'Interpretació als Serveis Públics	DV de 16h a 20h	2, 3, 4, 11	X. Ugarte J. Minett	Anglès: L. Brugué Francès: T. Perramon Àrab: H. Bouhouch Xinès: B. Ruiz de Infante i Juying Yin
24/03/2012	MÒDUL 7 Pràctiques d'Interpretació als Serveis Públics	DSS de 10h a 14h	2, 3, 4, 11	X. Ugarte J. Minett	Anglès: R. Giró i J. Minett Francès: X. Ugarte i S. Guardiola Àrab: H. Bouhouch i
					H. Akioud Xinès: B. Ruiz de Infante i Juying Yin
30/03/2012	INTERPRETACIÓ TELEFÒNICA	DV de 16h a 20h	4	INTERPRET SOLUTIONS	
31/03/2012	INTERPRETACIÓ TELEFÒNICA	DSS de 10h a 14h	4	DUALIA	
20/04/2012	Taller professionalitzador + xerrada sobre associacions professionals	DV de 16h a 20h	4		Anabel Galán (FTI) i Òscar Nabais (APTIC)
18/05/2012	MÒDUL 8 Observació i reflexió sobre la pràctica professional	DV de 16h a 20h	4	B. Ruiz de Infante	
19/05/2012	MÒDUL 8 Observació i reflexió sobre la pràctica professional	DSS de 10h a 14h	4	B. Ruiz de Infante	
25/05/2012	MÒDUL 8 Observació i reflexió sobre la pràctica professional	DV de 16h a 20h	4	B. Ruiz de Infante	
26/05/2012	MÒDUL 8 Observació i reflexió sobre la pràctica professional	DSS de 10h a 14h	4	B. Ruiz de Infante	

LEBENS LAUF

PERSÖNLICHE DATEN:

Name: Verdaguer Menéndez Arango, Carlota
Geburtsdaten: 20.6.1989 in Barcelona
Familienstand: ledig
Nationalität: Spanien
Anschrift: Rudolf-Waisenhorn-Gasse 37C/3 1230 Wien
Telefon: +436603135048
Email: cv@verdaguer.eu



AUSBILDUNG:

2012-ftl. Masterstudium in Dolmetschen (Spanisch, Deutsch, Englisch) an der Universität Wien
2011-2012 Masterstudium in Translation Studies an der Universitat Pompeu Fabra.
Abschlussnote: 2. Masterarbeitsnote: 1.
2007-2011 Bachelor „Übersetzung und Dolmetschen“ an der Universitat Pompeu Fabra (Barcelona). Sprachen: Spanisch, Katalanisch, Deutsch und Englisch.
2005-2007 Escola (Gymnasium) Pía Santa Anna in Mataró, Abschluss: Matura.

BERUFLICHER WERDEGANG:

2015 **Lernbetreuerin**
Nachhilfe und Kurse in Deutsch und Englisch bei der VHS Wien
2012 – ftl. **Übersetzung und Dolmetschen**
Übersetzungs- und Dolmetschstätigkeiten in den Sprachen Deutsch, Spanisch und Englisch bei der Rechtsanwaltskanzlei Torre del Cim SL sowie ab 06/2013 bei Mackerle Consult
2007-ftl. **Privatlehrerin**
Unterricht in Deutsch, Spanisch und Englisch
06/2011 **Dolmetschen**
Dolmetschung im Rahmen eines Workshops für die Firma CPSL (Celer Pawlowsky, SL.) Spanisch-Deutsch, Deutsch-Spanisch in Barcelona

BERUFSBILDENDE WEITERBILDUNG:

Sprachen Community Interpreting (Kurs) an der Universitat Autònoma de Barcelona.
Intensivkurs Dolmetschen (Spanisch, Deutsch) an der Universität Mainz
IT Word, Excel, Powerpoint

Sprachen:

Spanisch: Muttersprache
Katalanisch: Muttersprache
Deutsch: sehr gut
Englisch: sehr gut
Französisch: mittlere Kenntnisse

Hobbys und ehrenamtliches Engagement:

Mitglied im Berufsverband für Dolmetschen und Übersetzen
UNIVERSITAS Austria
Kino, Lesen, Sport, politische und internationale Aktualität

Abstract - Deutsch

Die vorliegende Masterarbeit befasst sich mit der sozialen konstruktivistischen Theorie als mögliches Werkzeug für die Erarbeitung eines didaktischen Ansatzes für das Kommunaldolmetschen und schlägt ein Modell der Analyse des Sprachprofils vor, um einen didaktischen Rahmen beim Kommunaldolmetschen zu schaffen.

Zunächst gibt die Arbeit einen Überblick über die Entwicklung des Dolmetschens. Dafür wird die Geschichte des Konferenz- und des Kommunaldolmetschens analysiert und verglichen. Ziel dabei ist es zu sehen, aus welchen Forschungsansätzen beide Berufe wahrgenommen wurden, und wie dies die Umsetzung konkreter didaktischer Prinzipien beeinflusst hat. In der vorliegenden Arbeit wird ein Zusammenhang zwischen den kognitiven Wissenschaften beim Konferenzdolmetschen und den sozialen Wissenschaften beim Kommunaldolmetschen dargestellt. Nach diesem Überblick wird in dieser Arbeit der Einschluß beider Forschungsansätze als Basis für eine Kommunaldolmetschdidaktik beschrieben.

Im zweiten Teil befasst sich die Arbeit mit den sozialen konstruktivistischen Prinzipien. Die Gedanken von Wygotski als Vater des sozialen Konstruktivismus werden analysiert und durch die Werke von Kiraly und anderen ForscherInnen in das Feld der Translationswissenschaft gebracht. Das Potenzial des sozialen Konstruktivismus für das Kommunaldolmetschen wird ebenfalls mit dem Ziel erforscht diese Theorie an die Eigenschaften des Kommunaldolmetschens anzupassen.

Danach wird das Konzept des Sprachprofils von TeilnehmerInnen eines Kommunaldolmetschkurses als mögliches Werkzeug für eine Didaktik im Kommunaldolmetschen behandelt. Die Arbeit stellt dieses Konzept dar und erweitert es zunächst durch theoretische Grundlagen und nachher durch die Ergebnisse eines Experimentes anhand des Modells des Sprachprofils, das die Autorin zum Thema Analyse des Sprachprofils durchgeführt hat.

Nachdem bestätigt wurde, dass das Kommunaldolmetschen einen didaktischen Rahmen benötigt, und dass das soziale konstruktivistische Paradigma und das Modell der Sprachprofilanalyse dazu beitragen können, befasst sich die Arbeit mit dem realen Angebot von Kommunaldolmetschkursen heutzutage um zu sehen, wie die theoretischen Prinzipien eine tatsächliche Wirkung in den Kursen haben können und auch inwiefern diese angepasst

werden können. In diesem Sinne, bietet die vorliegende Arbeit eine Analyse sowie den Vergleich von vier Kommunaldolmetschkursen, die in Österreich und Spanien durchgeführt wurden.

Abstract - Englisch

This master thesis focuses on the social constructivist theory as a possible tool to develop a didactic approach for community interpreting and proposes a model to analyse the language profile of the community interpreting students to achieve a didactic framework for community interpreting.

Firstly, a review is given of the evolution of the interpretation, and the history of both conference and community interpreting are analysed and compared. The aim of it is to pay attention to the different research approaches with which both professions have been perceived. The link between cognitive sciences and conference interpreting as well as between social sciences and community interpreting is made clear in this work. After this review, this master thesis describes the inclusion of both research approaches as a basis for a pedagogy in community interpreting.

The second part of this work looks into the social constructivist principles. This thesis analyses the theory of Vygotsky, the father of social constructivism, and brings it to the translation field through the work of Kiraly and other researchers. The potential of social constructivism for the community interpreting is likewise examined in order to apply this theory to the characteristics of community interpreting.

The concept of language profile of the community interpreting students as a possible tool for a community interpreting pedagogy is discussed further on. This concept is described and widened, firstly through the theoretical foundation and later through the presentation of the results of an experiment about the model of the language profile, which the author carried out on the basis of the analyse of the language profile.

After confirming that community interpreting is in need of a pedagogical framework, and that the social constructivist paradigm and the model of the language profile analyse can contribute to solve this lack, this thesis focuses on the real offer of community interpreting courses nowadays. The aim of it is to observe how the theoretical principles can influence community interpreting courses as well as to see in what way they can be applied to the structure of the courses. Accordingly, this thesis offers an analysis and comparison of four community interpreting courses, which are held in Austria and in Spain.