



universität  
wien

# MASTERARBEIT/MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit/Title of the Master's Thesis

*Es ist eigentlich mehr Konkurrenz als Überlegenheit.*

**Natürlicher Bilingualismus und Dolmetschen am  
Zentrum für Translationswissenschaft**

verfasst von/submitted by  
Mario Abbate, BA

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

Wien, 2020/Vienna, 2020

Studienkennzahl lt. Studienblatt/  
degree programme code as it  
appears on the student record sheet: UA 070 331 351

Studienrichtung lt. Studienblatt/  
degree programme as it  
appears on the student record sheet: Masterstudium Translation Deutsch Spanisch  
Betreut von/supervisor: Univ.-Prof. Mag. Dr. Sonja Pöllabauer

## **Selbstständigkeitserklärung**

Ich versichere, die vorliegende Arbeit selbständig verfasst zu haben. Ich habe keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt. Alle von mir für direkte und indirekte Zitate benutzten Quellen sind nach den Regeln des wissenschaftlichen Zitierens angegeben. Mir ist bekannt, dass beim Verstoß gegen diese Regeln eine positive Beurteilung der Arbeit nicht möglich ist. Ich habe die Arbeit bzw. Teile davon weder im In- noch im Ausland zur Begutachtung als Prüfungsarbeit vorgelegt.

Mir ist bekannt, dass die in der vorliegenden Arbeit Verwendung gefundenen Abbildungen der Zustimmung zur Benützung durch die RechteinhaberInnen bedurft hätten. Aufgrund des zur Erstellung der Arbeit vorgegebenen begrenzten zeitlichen Rahmens war mir jedoch eine Einholung dieser Rechte nicht möglich. Da die vorliegende Arbeit weder publiziert noch sonst anderweitig kommerziell genutzt wird, befand ich die Nennung der UrheberInnen bzw. RechteinhaberInnen als ausreichend.

Wien, 2019/2020

Mario Abbate

# Inhaltsverzeichnis

<b>0</b>	<b>EINLEITUNG</b>	<b>1</b>
<b>1</b>	<b>SPRACHERWERB</b>	<b>2</b>
1.1	SPRACHE ERWERBEN UND SPRACHE (ER-)LERNEN	2
1.2	DIE MUTTERSPRACHE	3
1.3	ERST- UND ZWEITSPRACHE	4
1.3.1	<i>Erstspracherwerb</i>	4
1.3.2	<i>Doppelter Erstspracherwerb</i>	7
1.3.3	<i>Zweitsprachen/Fremdsprachen erwerben/erlernen?</i>	9
1.3.4	<i>Spracherwerb im Erwachsenenalter</i>	11
<b>2</b>	<b>BILINGUALISMUS – EIN WORT, VIELE KONZEPTE</b>	<b>12</b>
2.1	DEFINITION	12
2.2	DIE VERSCHIEDENEN ARTEN DES BILINGUALISMUS	16
2.2.1	<i>Natürlicher vs. künstlicher Bilingualismus</i>	16
2.2.2	<i>Organischer vs. unorganischer Bilingualismus</i>	16
2.2.3	<i>Kompositioneller (kombinierter) vs. koordinierter Bilingualismus</i>	17
2.2.4	<i>Additiver vs. subtraktiver Bilingualismus</i>	18
2.2.5	<i>Bestimmung der zu interviewenden Studierenden</i>	18
2.3	(NATÜRLICHER) BILINGUALISMUS IM INDIVIDUUM	19
2.3.1	<i>(Natürlicher) Bilingualismus in der Kindheit</i>	19
2.3.1.1	<i>Eine-Person-eine-Sprache-Methode</i>	20
2.3.1.2	<i>Eine-Umgebung-eine-Sprache-Methode</i>	21
2.3.2	<i>(Natürlicher) Bilingualismus und Kognition</i>	22
2.3.2.1	<i>Auswirkungen auf die Kontrollfunktion</i>	23
2.3.2.2	<i>Auswirkungen auf mathematische Fähigkeiten</i>	23
2.3.2.3	<i>Auswirkungen auf die Intelligenz</i>	24
2.3.2.4	<i>Auswirkungen auf metalinguistische Fähigkeiten</i>	25
2.3.2.5	<i>Zusammenfassung</i>	25
2.3.3	<i>(Natürlicher) Bilingualismus und die (kulturelle) Identität</i>	25
2.3.4	<i>(Natürlicher) Bilingualismus und Sprachkontaktphänomene</i>	29
2.4	(NATÜRLICHER) BILINGUALISMUS IM FAMILIENLEBEN	34
<b>3</b>	<b>DOLMETSCHEN</b>	<b>41</b>
3.1	UNTERSCHIEDUNG DER VERSCHIEDENEN FELDER DES DOLMETSCHENS	42
3.1.1	<i>Konferenzdolmetschen</i>	42
3.1.2	<i>Kommunal- bzw. Dialogdolmetschen</i>	43
3.1.3	<i>Vergleich Konferenz- und Kommunaldolmetschen</i>	44
3.1.3.1	<i>Kognitive Differenz</i>	44
3.1.3.2	<i>Kulturelle Differenz</i>	45
3.1.3.3	<i>Machtdifferenz</i>	45
3.1.3.4	<i>Textzugang und Prädiktabilität</i>	47
3.1.3.5	<i>Interaktionsmöglichkeit und Gesprächssteuerung</i>	47
3.1.3.6	<i>Zusammenfassung</i>	48

3.2	BILINGUALISMUS UND NATÜRLICHE TRANSLATION – EINE KOEXISTENZ?.....	48
3.3	SPRACHKLASSIFIZIERUNGEN IM TRANSLATORISCHEN KONTEXT .....	49
<b>4</b>	<b>EMPIRISCHE STUDIE: NATÜRLICHER BILINGUALISMUS UND STUDIERENDE DES ZTW .....</b>	<b>51</b>
4.1	ZIELSETZUNG.....	51
4.2	DIE INTERVIEWMETHODE.....	51
4.3	DAS INTERVIEW.....	53
4.3.1	<i>Der Interviewleitfaden .....</i>	<i>53</i>
4.3.2	<i>Anmerkungen zu den Fragen .....</i>	<i>54</i>
4.4	DIE TRANSKRIPTIONSMETHODE .....	54
4.5	ANONYMISIERTE BESCHREIBUNG DER PROBANDINNEN.....	56
4.6	ANALYSEMODELL NACH MAYRING.....	57
4.7	BESTIMMUNG DER KATEGORIEN.....	64
4.7.1	<i>Schritt 1 – Bestimmung der Analyseeinheiten.....</i>	<i>65</i>
4.7.2	<i>Schritt 2 – Anwendung der Z1-Regel .....</i>	<i>65</i>
4.7.3	<i>Schritt 3-5 – Anwendung der zusammengefassten Z2-/Z3-/Z4-Regel.....</i>	<i>66</i>
4.7.4	<i>Schritt 6 – Bildung der Kategorie auf Basis der vorhergehenden Schritte.....</i>	<i>68</i>
4.8	AUSWERTUNG DER INTERVIEWS ODER <i>MAN MUSS SICH JA IN GEOGRAFIE AUCH EINLESEN, AUCH WENN DER UNTERRICHT IN DEUTSCH ABGEHALTEN WIRD .....</i>	<i>68</i>
4.8.1	<i>Kategorie 1 – Natürlicher Bilingualismus als Grund für die Wahl des Studiums.....</i>	<i>68</i>
4.8.2	<i>Kategorie 2 – Vorteile während des Studiums aufgrund des natürlichen Bilingualismus.....</i>	<i>71</i>
4.8.3	<i>Kategorie 3 – Nachteile während des Studiums aufgrund des natürlichen Bilingualismus.....</i>	<i>74</i>
4.8.4	<i>Kategorie 4 – Dolmetscherfahrungen vor Beginn des Studiums .....</i>	<i>78</i>
4.8.5	<i>Kategorie 5 – Erwartungshaltung vonseiten der StudentIn selbst.....</i>	<i>80</i>
4.8.6	<i>Kategorie 6 – Erwartungshaltung von Lehrenden.....</i>	<i>83</i>
4.8.7	<i>Kategorie 7 – Sprachpräsenz.....</i>	<i>85</i>
4.8.8	<i>Kategorie 8 – Eignung für die Dolmetschtätigkeit (vor bzw. nach dem Studium).....</i>	<i>90</i>
4.8.9	<i>Kategorie 9 – (Un-)Organisches Stärkenverhältnis der Sprachen.....</i>	<i>94</i>
4.8.10	<i>Kategorie 10 – Additiver bzw. subtraktiver Bilingualismus .....</i>	<i>96</i>
4.8.11	<i>Kategorie 11 – Kombiniertes bzw. koordinierter Bilingualismus.....</i>	<i>97</i>
4.8.12	<i>Kategorie 12 – Sprachkontaktphänomene .....</i>	<i>99</i>
<b>5</b>	<b>HYPOTHESE UND CONCLUSIO .....</b>	<b>101</b>
<b>6</b>	<b>BIBLIOGRAPHIE .....</b>	<b>104</b>
<b>7</b>	<b>ANHANG .....</b>	<b>109</b>
7.1	DER INTERVIEWLEITFADEN.....	109
7.2	ABSTRACT (IN DEUTSCHER SPRACHE).....	110
7.3	ABSTRACT (IN ENGLISCHER SPRACHE) .....	110
7.4	GRAZIE.....	111

## DANKSAGUNG E DEDICA

Endlich ein abgeschlossenes Studium! Das sind meine ersten Gedanken, die ich mit meiner Masterarbeit verbinde – der Grund dafür? Das Jahr 2010: Nachdem damals mein erster Studienversuch an der Universität Salzburg mit dem Studienfach Romanistik nach zwei Semestern kläglich an fehlender Auseinandersetzung mit dem Curriculum und schlussendlich mangelndem Interesse an der viel zu vielen Theorie kläglich gescheitert ist, habe ich mich entschlossen, einem Beruf nachzugehen und das Romanistik-Studium zu verwerfen. In diesen ca. 55 Monaten habe ich den Wunsch, ein Sprachenstudium abzuschließen, niemals „ad acta“ gelegt. Zurück in die Zukunft – das Jahr 2020: Die vom Staat Österreich angebotene Möglichkeit, nach vier Arbeitsjahren das Selbsterhalterstipendium zu beantragen, hat mir ermöglicht, diesen Traum des Studiums letzten Endes doch noch verwirklichen zu können, wofür ich sehr dankbar bin. Mit diesen und den folgenden Zeilen mache ich den letzten Schritt vor der Defensio und beende mit 31 Jahren relativ spät mein Studentenleben. Diese sechs Jahre habe ich sehr genossen, denn sie waren die bisher prägendsten Jahre meines Lebens. Ihnen ist es zu verdanken, dass ich nun ein Leben führe, das ich mir zu Studienbeginn im Oktober 2014 niemals erträumen hätte können – nicht einmal im Entferntesten. Und dafür möchte ich einigen wichtigen Menschen danken:

- **mia figlia Sofia**: Ce l’hai fatta a far sì che tutta questa teoria diventasse un’esperienza interessante e una bella realtà dato che ho l’enorme piacere di usare tutte queste nozioni per farti crescere bilingue come il nonno fece con me. Il 50 % di questa tesi è merito tuo, i restanti 50 % sono del nonno! La tesi la dedico solo a voi due!
- **meinen Eltern**: Ich danke euch für einfach alles und noch viel mehr. Ohne euch wäre ich nicht hier und hättet ihr mir nicht erlaubt, während der viereinhalb Arbeitsjahre weiterhin bei euch zu wohnen und somit keine Mietausgaben bezahlen zu müssen, hätte ich wahrscheinlich nie wieder studiert. E grazie a te, papà, per la pazienza e le tante tante correzioni. Molto probabilmente sono l’unico madrelingua che si fa correggere la tesi da uno *straniero*. – 26.02.2020: Mi si spezza il cuore mentre sto scrivendo queste righe; queste righe che mai avrei creduto e mai avrei immaginato di scrivere. Da un lato sono felicissimo che tu abbia potuto leggere quasi l’intera tesi, ti manca solo la conclusione che non è poi così importante. Dall’altro lato sono tristissimo perché avevo intenzione di stampare questa tesi in forma di libro e regalarvela come gesto simbolico di tutta la gratitudine che provo nei vostri confronti, ma questo schifo che è accaduto rende impossibile ciò che avevo in mente. L’ultimo capitolo non lo faccio correggere da nessuno perché, se non ci sei tu a correggermelo, preferisco che ci siano degli errori. Poi ci saranno le modifiche da parte della professoressa che dovrò rispettare prima di consegnare il lavoro definitivamente. Molto probabilmente, adattando il lavoro alle esigenze della professoressa, commetterò altri errori, dei quali tu dicevi sempre che si nota che per ovvi motivi (Sofia, stanchezza e mancanza di voglia) non sono molto concentrato mentre scrivo, ma me ne frega un cavolo, nessuno avrà mai il diritto di controllare la mia tesi, perché non voglio che qualcun’altro prenda il tuo posto! Pure queste poche righe,

scritte con le dita che mi tremano e gli occhi che piangono, saranno pieno d'errori. Mi dispiace che ci siano, perché tu sei pressoché perfetto e odi gli errori, ma voglio che tu sappia che queste righe hanno un valore infinitamente più alto del resto della tesa. So che non riuscirai a leggerle, ma so che le "sentirai". Grazie di tutto papà, ci manchi. Ti voglio tanto tanto bene.

- **meiner Betreuerin, Univ.-Prof. Mag. Dr. Sonja Pöllabauer:** Ihre Fachkenntnisse der Translationswissenschaft werden nur durch Ihre Hilfsbereitschaft und Freundlichkeit übertroffen. Ich danke Ihnen, dass Sie mir stets mit Ideen und Korrekturen zur Seite gestanden sind. Als ich in der ersten Stunde des Masterkolloquiums saß, war ich mir sicher, niemals ein Thema finden zu können, geschweige denn eine Masterarbeit zu verfassen. Vielen lieben Dank für Ihre Geduld und Ihre vielen Hilfe-Mails!
- **meiner Verlobten Martina:** Selbst in meinen Stunden der Verzweiflung und Ausichtslosigkeit, die gerne und oft auf der Tagesordnung standen, hast du dich immer mit großer Ruhe und Souveränität eingebracht und mich auf den Boden der Tatsachen zurückgebracht. Wärest du nicht gewesen, würde ich wahrscheinlich immer noch auf der Couch liegen und meinen Kopf gegen den Schreibtisch hauen. Du warst eine Quelle der Inspiration, weil du so zielstrebig warst und so viel Ehrgeiz an den Tag gelegt hast. Zudem hast du mir gezeigt, wie gut und schnell man eine Masterarbeit verfassen kann, selbst wenn man *in anderen Umständen* und *guter Hoffnung* ist.
- **meinem Hund Ralph:** Du hast Tag für Tag dafür gesorgt, dass ich nicht alleine vor meinem Laptop saß, indem du dich jeden Abend unter den Schreibtisch zu meinen Füßen gelegt hast und mir das Gefühl gegeben hast, dich sogar damit glücklich zu machen.
- **meiner Katze Lina:** Auch du hast mir jeden Abend Gesellschaft geleistet und warst auch als Ghostwriterin äußerst aktiv, weil du mir ständig über die Tastatur gelaufen bist. Danke dafür!
- **meinen Schwiegereltern:** Ich danke euch, dass ihr an so manchen Tagen dafür gesorgt habt, dass Ralph wirklich jeden Tag seine 90 Minuten freien Auslauf bekam, auch wenn ich die Zeit dafür nicht aufbringen konnte, und ich somit kein schlechtes Gewissen haben musste, wenn ich vor dieser Arbeit saß.
- **meinen ProbandInnen:** Danke für die sehr interessanten Interviews, durch die ihr mir Einblicke in euren natürlichen Bilingualismus gegeben habt, die mir wieder eine neue Sichtweise auf meine eigene Zweisprachigkeit eröffnet haben. Ohne euch wäre diese Arbeit nicht möglich gewesen!
- **und zu guter Letzt nochmals meiner Verlobten Martina:** Danke für alles und speziell danke dafür, dass du für Sofia die beste Mutter bist, die wir uns wünschen konnten. Ich bin sehr stolz auf euch.

Die Danksagung ist doch länger ausgefallen als geplant. Sollte ich trotzdem jemanden vergessen haben, bitte ich um Entschuldigung. Abschließen möchte ich mit den folgenden Worten:

*Forza Inter!!! Un grazie di cuore, papà!!!*

# Einleitung

Zwei- und Mehrsprachigkeit gehen der Natur der Sache entsprechend mit dem translatorischen Handeln, der Translation selbst und vielen weiteren Bereichen der Translationswissenschaft einher. Alle StudentInnen des Zentrums für Translationswissenschaft (ZTW) müssen zumindest auf zwei Sprachen zurückgreifen können – unter diesen befinden sich auch SprachträgerInnen, die zweisprachig aufgewachsen sind. Die vorliegende Masterarbeit befasst sich mit dieser Art des Bilingualismus, der in der Fachsprache als natürlicher Bilingualismus bzw. natürliche Zweisprachigkeit definiert wird (vgl. Popp 1987:9f.). Der theoretische Teil der Arbeit dient dazu, die spezielle Form des Bilingualismus zu erklären und in weitere eng mit ihm verbundene Termini aufzuschlüsseln. Als Grundlage dafür dienen verschiedene in der Bibliographie dokumentierte wissenschaftliche Publikationen, die sich diesem Fachgebiet widmen. Weiters verfolgt die Arbeit das empirische Ziel, die natürliche Zweisprachigkeit mit zehn Studierenden des ZTW in Verbindung zu setzen, wovon die Hälfte am Beginn ihres Bachelor-Studiums steht und die verbleibenden fünf sich bereits in den letzten Semestern des Master-Studiums befinden oder dieses bereits absolviert haben. Dafür werden ihre Erwartungen und Erfahrungen analysiert und dokumentiert.

Den Anfang macht Kapitel 1 „Spracherwerb“. Darin der wissenschaftliche Terminus behandelt und der Begriff Mutter- bzw. Erstsprache dargestellt. Das darauffolgende Kapitel „Bilingualismus – ein Wort, viele Konzepte“ ist in mehrere Unterkapitel gegliedert. Diese unterscheiden unter anderem zwischen den verschiedenen Ausprägungen des Bilingualismus sowie deren Erwerbsformen und Auswirkungen auf das menschliche Individuum. Kapitel 3 „Dolmetschen“ führt in die Welt der Translation ein. Darin wird der Grundbegriff des Dolmetschens definiert und eine Brücke zwischen dieser Disziplin und dem natürlichen Bilingualismus geschlagen. Zeitgleich stellt dieser Punkt das Ende der theoretischen Überlegungen dar. Kapitel 4 „Empirische Studie: Natürlicher Bilingualismus und Studierende des ZTW“ leitet in den empirischen Teil über. Darin werden die genaue Zielsetzung der Arbeit, die Interview- und Transkriptionsmethode erläutert und die Interviews ausgewertet. Kapitel 5 „Conclusio“ resümiert die in der Masterarbeit beschriebenen Gedanken und präsentiert die Forschungsergebnisse in einer Zusammenfassung. Als Abschluss werden in der Bibliographie die wissenschaftlichen Quellen erwähnt.

# 1 Spracherwerb

## 1.1 Sprache erwerben und Sprache (er-)lernen

Was ist Spracherwerb? Diese Frage lässt sich sehr einfach beantworten: Es ist der Vorgang, durch den Menschen Sprache verstehen und sprechen lernen (vgl. Ramge<sup>2</sup>1975:1). Sowohl der Erwerb einer Erst- als auch der einer Zweitsprache sind also Phänomene, welche fast jeden Menschen betreffen. Jedes in normalen<sup>1</sup> Lebensumständen aufwachsende Kind erwirbt eine Sprache. Im Laufe der Jahre kommt dann eventuell eine oder mehrere weitere hinzu. Somit macht jedes Individuum im Laufe seines Lebens eigene Erfahrungen zum Thema Spracherwerb (vgl. Apeltauer 1997:10). Dies bedeutet wiederum, dass jedeR ein Lied davon singen kann – das hat den Gedanken zur Konsequenz, dass sich die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Spracherwerb an sich nicht lohne. Der Fakt des „omnipräsenten Phänomens“ kaschiert jedoch die eigentliche Komplexität und die große Interdisziplinarität des Forschungsgegenstandes. Nicht nur LinguistInnen widmen sich dem Spracherwerb: AnthropologInnen, PsychologInnen, die Medizin, die Kognitionswissenschaft und auch die künstliche Intelligenz, um nur ein paar zu nennen, beschäftigen sich mit dem menschlichen Erwerb von Sprachen (vgl. Bickes & Pauli 2009:7). Im Laufe der Recherche wird sogar auf die Zoologie verwiesen, da Apeltauer den Spracherwerb eines Kleinkindes mit dem Gesang junger Vögel vergleicht. So wie Babys die Sprache ihrer schon sprechenden Mitmenschen imitieren, orientieren sich Jungvögel an älteren Artgenossen, wenn sie Lieder singen (vgl. 1997:10) – um den Bogen zur vorhin erwähnten Metapher zu schließen.

Wächst das Kind weiterhin normal auf, eignet es sich die Fähigkeit an, eine Sprache verstehen und zu sprechen (vgl. Apeltauer 1997:10). Der skizzierte Prozess geht in der Alltagssprache mit dem Verb (er-)lernen<sup>2</sup> einher. Bis dato wurde jedoch kein einziges Mal das Erlernen einer Sprache genannt, es wurde nur von Erwerb geschrieben. Da sich diese Arbeit auch nur dem Spracherwerb widmet, wird darin bis auf die folgende kurze Differenzierung zwischen *erlernen* und *erwerben* nicht näher auf das Themengebiet eingegangen (vgl. Apeltauer 1997:14).

So ist das Erlernen einer Sprache ein gesteuerter und weithin formeller Hergang, welcher der erlernenden Person bewusst ist. Dabei wird in den meisten Fällen das Steuer von anderen übernommen. Das hat zur Folge, dass das Erlernen überwiegend eine fremdgesteuerte Situation ist. Ein Paradebeispiel hierfür ist der schulische Kontext (vgl. Apeltauer 1997:14f.). SchülerInnen können sich „zwar in Übungsphasen oder während Sprachlernspielen [...] selbst steuern“ (Apeltauer 1997:15), aber sie sind der Fremdsteuerung von LehrerInnen ausgesetzt. Das

---

<sup>1</sup> Normal bedeutet in diesem Zusammenhang, dass das Kind Liebe in Form von körperlicher und seelischer Zuneigung erfährt und dass mit dem Kind gesprochen wird. Andere Bedingungen wie die elterliche Situation etc. werden außen vor gelassen, da der Verfasser hierfür keine „normale Konstellation“ nennen will und kann, da *normal* oftmals mit *richtig* verwechselt wird. Es gibt daher weder richtig noch falsch.

<sup>2</sup> In weiterer Folge wird nur noch Erlernen/erlernen ohne Klammern geschrieben.

„Ausgesetzt-Sein“ begünstigt jedoch das Erlernen, wenn LehrerInnen gewissenhaft unterrichten (vgl. Apeltauer 1997:15).

Der Spracherwerb hingegen findet in der Regel unbewusst, beiläufig und in einem informellen Kontext statt. Die in dieser Arbeit bereits erwähnten Babys, welche gerade dabei sind, ihre Umwelt mit all ihren Sinnen zu erforschen, dienen als perfekte Veranschaulichung eines inzidentellen Spracherwerbs. Wie auch beim Erlernen, können aber auch Babys von Mitmenschen, beispielsweise Mutter oder Vater, während des Erwerbs gesteuert werden. Sie können versuchen, den Erwerbsprozess zu lenken; früher oder später werden die Kleinkinder jedoch die Einflussnahme der InteraktionspartnerInnen bewusst ausblenden (vgl. Apeltauer 1997:14). Apeltauer nennt diese Fertigkeit „vorübergehendes Abschalten“ (1997:14).

Somit lässt sich sagen, dass sich die Termini erlernen und erwerben in drei Kriterien grundlegend voneinander unterscheiden. Eine Sprache erlernen bedeutet ferngesteuerte Sprachverarbeitungsprozesse im Unterricht, die intentional ablaufen. Wird eine Sprache erworben, geschieht das in Verbindung mit einer (meist) ungesteuerten Aneignung, die unbewusst ohne Unterricht stattfindet<sup>3</sup> (vgl. Apeltauer 1997:14f.). Baker vereinfacht diese Unterscheidung, indem er den Spracherwerb als das spielerische Aufnehmen von Sprache bezeichnet, bei welchem Kleinkindern die Sprache „zufliegt“ – was im starken Gegensatz zum Erlernen steht, da dieser Prozess mit bewusstem und kognitivem Aufwand verbunden ist (vgl. 2007:41).

Die soeben erwähnte Aneignung wird eigentlich als Überbegriff für das Erlernen oder Erwerben verwendet (vgl. Apeltauer 1994:14). Da der Fokus auf dem Spracherwerb liegt, wird Aneignung bzw. aneignen hier als Synonym für Erwerb bzw. erwerben verwendet, um andauernde Wortwiederholungen zu vermeiden.

Zusammenfassend kann geltend gemacht werden, dass es bei Kindern ohne das Vorbild einer sprechenden Person zu keiner sprachlichen Entwicklung kommt (vgl. Apeltauer 1997:10). Trotz des immer mehr steigenden Anteils der Väterkarenz überwiegt im Babyalter die Anwesenheit der Mutter (vgl. URL: WU 2018). Daher wird in diesem Zusammenhang auch häufig der Begriff der Muttersprache verwendet (vgl. Apeltauer 1997:11). Der nächste Unterpunkt fungiert als kleiner Exkurs zur Definition dieses Begriffs. Die Erklärung des Wortes wiederum ist von großer Bedeutung für das Verständnis von Kapitel 2 „Erst- und Zweitspracherwerb“.

## 1.2 Die Muttersprache

In der Allgemeinsprache erfreut sich der Terminus Muttersprache nach wie vor großer Beliebtheit, in der Wissenschaft wird er jedoch kritisch gesehen (vgl. Apeltauer 1997:10).

Die Muttersprache wird von Porsché als das Gegenstück zur erlernten Sprache betrachtet (vgl. 1983:28ff.) und würde somit gut in das Konzept der erworbenen Sprache passen. Die Psycholinguistik liefert auch Beweise für die Korrektheit des semantischen Inhalts des Wortes. PsycholinguistInnen zufolge beginnt der Spracherwerb schon im Laufe der Schwangerschaft.

---

<sup>3</sup> An dieser Stelle ist es notwendig anzumerken, dass es sich hierbei um prototypische Beschreibungen des Erwerbs und des Erlernens handelt. Es kann natürlich auch zu abgewandelten Formen kommen. Diese noch zusätzlich zu beschreiben, würde den Rahmen der Masterarbeit sprengen.

Es wurden mit vier Tage alten Babys Studien durchgeführt, welche darlegten, dass das Abspielen von Tonbändern in der jeweiligen Sprache ihrer Mütter bewirkt, dass die Babys beim Stillen stärker saugen. Tonbänder anderer Sprachen erzielten diesen Effekt nicht, ebenso wenig wie die rückwärts abgespielten Tonbänder der Muttersprache (vgl. Mehler et al. 1968:637ff.).

Diese Indizien würden eigentlich für den Begriff Muttersprache sprechen. Warum gibt es dann so viele Synonyme dafür wie: „[...]Erstsprache“, „Primärsprache“, „Grundsprache“, „natürliche Sprache“ (Wojnesitz 2009:32), die in der Wissenschaft häufiger Verwendung finden? Grund dafür ist die fehlende inhaltliche Eindeutigkeit des Terminus Muttersprache, der zudem durch das Kompositum *Mutter* ideologisch aufgeladen ist (vgl. Wojnesitz 2009:32ff.). Ein simples Familienmodell führt das Problem vor Augen: Zwei Kinder wachsen in Österreich mit einer österreichischen Mutter und einem italienischen Vater auf. Die Eltern erziehen beide Söhne von Geburt an zweisprachig, wobei nur der Vater Italienisch spricht. Folglich wachsen beide Kinder mit zwei Muttersprachen (= nicht erlernte, sondern erworbene Sprache) auf, obwohl die Mutter kein Italienisch spricht. Ist in solch einem Fall der Begriff Muttersprache zulässig oder müsste hierfür der Terminus Vatersprache eingeführt werden? Um diese Schwierigkeit zu umgehen, wird von nun an das Wort Muttersprache durch Erstsprache ersetzt.

## 1.3 Erst- und Zweitsprache

### 1.3.1 Erstspracherwerb

Wird das Beispiel des in geeigneten<sup>4</sup> Lebensbedingungen aufwachsenden Kindes erneut aufgegriffen, tritt der Erwerb der Erstsprache in den ersten Lebensjahren ein (vgl. Elsen 1991:12). Wie rasch diese Entwicklung vorangeht, hängt sowohl von der Einflussnahme der Bezugspersonen (Stichwort Fremdsteuerung) als auch von den angeborenen Fähigkeiten des Kindes ab, wobei letztgenannte anfangs eine größere Rolle spielen. Faktoren wie Zufall oder kindliche Launen können ebenso auf den Fortschritt einwirken (vgl. Elsen 1991:13), sind aber für diese Arbeit nicht relevant. Während – wie zuvor angemerkt – der passive Spracherwerb mit der vollständigen Entwicklung des Gehörsinns bereits im Mutterleib beginnt (vgl. Lütjen 2015:8), fangen Kinder vorwiegend ab dem 12. Lebensmonat damit an, Gegenstände aus ihrem Umfeld zu benennen. Im Zeitraum zwischen dem 12. und dem 20. Monat gibt das Baby erste Ein- und Zweiwortäußerungen wieder (vgl. Yildiz 2016:101). Davor machen Babys jedoch zwei Entwicklungsphasen durch: Die Babbelphase folgt der Lallphase, in der Silben aus einem Konsonanten und einem Vokal zu langen Lallketten (*lalala, dadada ...*) aneinandergereiht werden (vgl. Bickes & Pauli 2009:50ff.). Je nach Kind kann aber die Babbelphase komplett ausfallen. In diesem Fall geht es gleich zur Sprechphase über. Da die Phasen unregelmäßig auftreten oder mit der Sprechphase parallel verlaufen können (vgl. Elsen 1991:25ff.), wird hier nicht näher darauf eingegangen.

---

<sup>4</sup> Siehe Fußnote 1.

Die Benennung von Dingen vonseiten des Kindes kann erst anfangen, wenn es versteht, dass „Objekte auch außerhalb der eigenen Wahrnehmung und Tätigkeit Realität haben“ (Szagun 1996:73). In der Fachsprache wird diese Kenntnis Objektpermanenz genannt. Ist das Objekt nicht nur in der realen Welt präsent, sondern auch in der geistigen Vorstellung, dann kann das Kind den Gegenstand beim Namen „ansprechen“. Von großer Relevanz ist dabei auch die Symbolfunktion, welche das Kind in die Lage versetzt, sich eben Wörter oder Bilder vor das geistige Auge aufzurufen (vgl. Yildiz 2016:102).

Beim Erstspracherwerb hat das kindliche Spiel einen entscheidenden Einfluss. Das für diese Arbeit als Modell dienende Baby, welches nun Sofia getauft wird, will zum Beispiel mit anderen Kindern spielen. Sofia versucht, beim Spiel mitzumachen und ist gewillt, sich an das Geschehen anzupassen. Das kann durch verbale und nonverbale Imitation des Verhaltens der anderen Kinder oder auch Gestikulation und Mimik erfolgen. Die spielende Lernsituation macht Sofia Spaß und ist eine einfache, weil sich viele Schritte wiederholen (vgl. Apeltauer 1997:14f.).

Sofia interagiert mit ihrer Umgebung, die in diesem Fall aus anderen Kindern und dem Spielzeug besteht. Das Zusammenspiel der währenddessen gewonnenen Erfahrungen und des „genetisch verankerten Potential[s]“ (Zangl 1998:8) ergibt den Spracherwerbsprozess (vgl. Zangl 1998:8). Dies bezieht sich natürlich nicht nur auf jene Situationen, in denen Sofia spielt. Apeltauer vertritt dennoch die Meinung, dass das Vergnügen und die spielerische Leichtigkeit einen großen Vorteil für Sofia und ihre Freundinnen darstellen, über den Erwachsene zumeist nicht verfügen. Die Mühen bei der kindlichen Art der Aneignung sind geringer und weniger erschöpfend. Der Spaß steht im Vordergrund (vgl. 1997:12f.).

Das bedeutet aber nicht, dass Erwachsene nicht dazu imstande oder schlechter darin sind, sich eine Erstsprache anzueignen. Nur ist dem nicht oft der Fall, da Sofias Art des Erstspracherwerbs in sehr jungen Jahren die Regel ist. Aus diesem Grund wird hier nur der kindliche Erstspracherwerb behandelt.

Das menschliche Gehirn ist in der Lage, sich an jede der über 6.000 Einzelsprachen anzupassen, die weltweit gesprochen werden. Je nachdem, in welchem Umfeld Kinder für den Erstspracherwerb „ausgesetzt“ werden, wird ein Kind sich die Sprache seiner Umwelt aneignen. Die phylogenetische<sup>5</sup> Plastizität des Hirns ermöglicht den Erwerb einer beliebigen Sprache, unabhängig von Grammatik, Komplexität des Wortschatzes und anderen Schwierigkeiten, die diese Varietät mit sich bringen könnte (vgl. Bickes & Pau 2009:12f.). Elsen beschreibt diese Komponente mit einem wissenschaftlichen Fachterminus:

Der Begriff der *Universalität* [Hervorhebung im Original] spielt weiterhin eine große Rolle. Die Tatsache, daß gewisse Eigenschaften für alle Sprachen der Welt gültig sind, läßt auf angeborene, biologische Faktoren schließen. (1991:13)

---

<sup>5</sup> Die Phylogenese beschäftigt sich mit der stammesgeschichtlichen Entwicklung von Lebewesen (vgl. URL: Spektrum 2001).

Resümierend lässt sich feststellen, dass Sofia durch die Kombination der äußeren Faktoren, der gemachten Erfahrungen mit dem Lebensumfeld und des eigenen genetisch vorgegebenen Talents Stück für Stück ihre Sprache erwirbt (vgl. Zangl 1998:8), bis sie sich diese vermeintlich zur Gänze angeeignet hat. Mehrere AutorInnen betonen jedoch, dass der Spracherwerb ein Prozess ist, der nie als abgeschlossen betrachtet werden kann. Bickes und Pauli weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass nur der grundsätzliche Spracherwerb, wie er in der Alltagssprache verstanden wird, mit Beendigung des dritten Lebensjahres als vollendet gilt (vgl. 2009:106f.). Ramge hingegen widerspricht dieser Aussage, indem er festhält, dass die Sprachaneignung erst im fünften oder sechsten Lebensjahr komplettiert ist. Er unterstreicht indes gleichzeitig, dass auch Erwachsene im Laufe des Lebens neue Ausdrücke kennenlernen. Dies geschieht zwar nicht im Ausmaß wie bei der kleinen Sofia, dennoch gesellen sich zum Vokabular Erwachsener von Zeit zu Zeit noch Wörter dazu (vgl. 1975:1f.). Das ist unter anderem darauf zurückzuführen, dass Sprache nicht vom gesellschaftlichen Wandel verschont bleibt und so sich stets verändert (vgl. Bickes & Pauli 2009:9).

Nachdem in Kapitel 2.1 der prototypische Erstspracherwerb im Kleinkindalter dargestellt wurde, befasst sich der nächste Unterpunkt mit dem doppelten Erstspracherwerb. Für eine detaillierte Auflistung des (einfachen) kindlichen Erstspracherwerbs empfiehlt sich die Lektüre von Hilke Elsens Werk *Erstspracherwerb – Der Erwerb des deutschen Lautsystems* (1991), mit welchem sie den Übergang ihrer Tochter „vom hilflos schreienden Neugeborenen zum handlungsfähigen Mitglied der Gesellschaft“ (Ramge 1975:1) für interessierte LeserInnen genau niedergeschrieben hat.

Als Abschluss dieses Unterpunkts dient Bakers Auflistung der typischen Sprachentwicklung von zweisprachigen Kindern. Dieses (2007) gilt aber nur als Richtwert, denn die Reifung der Sprachen kann von Kind zu Kind stark differieren. Abweichungen sind kein Grund zur Besorgnis für die Eltern. Nähert sich der Nachwuchs aber dem Schulalter, sollten etwaige Störungen der Sprachentwicklung mit ExpertInnen überprüft bzw. geklärt werden.

- erstes Lebensjahr:  
Babbelphase, Lachen, simple Doppel-Silben-Worte (Mama, Papa, dada)
- um den ersten Geburtstag:  
erstmalige Verwendung von verständlichen Worten
- zweites Lebensjahr:  
Zwei-Wort-Kombinationen, die sich allmählich zu Drei- oder Vier-Wort-Kombinationen steigern („Katze macht miau“, „Bauch tut weh“)
- drei bis vier Jahre:  
einfache Sätze, die länger werden, Grammatik- und Syntaxmuster entwickeln sich, Kinder beginnen gehaltvolle Gespräche mit anderen zu führen
- vier Jahre und älter:  
Sätze werden immer komplexer und strukturierter, Gesprächsführungskompetenzen verbessern sich, Pronomina und Auxiliärverben werden verwendet (vgl. Baker 2007:51)

### 1.3.2 Doppelter Erstspracherwerb

In Kapitel 1.2 wurde das Exempel der beiden Brüder und deren „Muttersprachenproblem“ genannt. Bei ihrem beschriebenen Fall sprechen Bickes und Pauli von doppeltem Erstspracherwerb, da ihre zwei Sprachen (Deutsch und Italienisch) vor Ende des dritten Lebensjahres erworben wurden (vgl. 2009:81). Dieses Spracherwerbsszenario deklarieren der/die AutorIn als „besonders erfolgsversprechend“ (2009:81). Nichtsdestotrotz unterscheidet sich die Entwicklung der Sprache der Brüder im jungen Alter (0-3 Jahre) nicht von ihren einsprachig aufwachsenden AltersgenossInnen. Die simultane Aneignung erfolgt für jede der beiden Sprachen einzeln gesehen gleich wie beim monolingualen Erwerb. Bilingual erzogene Kinder wenden jene Sprache an, in der sich ihre Gegenüber auch ausdrücken. Ausschlaggebend dafür ist die gesellschaftliche Funktion, die Sprache innehat. Besteht Konsens in der Wahl der Sprache, können Kinder durch den Dialog Teil des sozialen Gefüges der GesprächspartnerInnen werden (vgl. Bickes & Pauli 2009:81ff.). Die Fähigkeit, bewusst die eigene Zweisprachigkeit wahrzunehmen und die richtige Sprache auszuwählen, entsteht im Alter von 19 bis 24 Monaten. Erst später können Kinder den Sprachwechsel auch im Rahmen schriftlicher Kommunikation korrekt nutzen (vgl. Bickes und Pauli 2009:86).

Warum ist dann von einer besonders vielversprechenden Situation die Rede, wenn – aus Sicht der Spracherwerbtheorie – die Brüder nichts von anderen Kindern distinguiert? Die soeben skizzierte Situation, in der das Kind aus seinem Sprachrepertoire die Sprache des Mitmenschen wählt, zeigt einen Vorteil auf. Jene Szene gemeinsamer Aufmerksamkeit, die Bickes und Pauli als Common Grounds<sup>6</sup> bezeichnen, ist in zwei verschiedene Sprachsysteme unterteilt. Um die Kommunikation aufrechtzuerhalten, muss das Kind vermehrt darauf achten, den für das Gespräch korrekten Code zu verwenden. Das fördert das „Hineinwachsen“ in die jeweiligen Sprachen mit deren unterschiedlichen Begriffsinhalten, Konventionen, Konzepten und Verhaltensmustern. Um diesen Prozess für das Kind zu erleichtern, ist es ratsam, sprachliche Konstanten für das Kind zu schaffen. Das ist möglich, indem gegebenenfalls ein Elternteil mit dem Kind nur in einer Sprache konversiert und diese auch nicht wechselt. Somit werden für den Nachwuchs fixe Common Grounds kreiert (vgl. Bickes & Pauli 2009:82f.).

Die Kapazitäten des kindlichen Gehirns sind ausreichend, um dem parallelen Erwerb zweier Erstsprachen standzuhalten. Die Inputverarbeitung wird vermehrt gefördert, weil zwei Sprachen synchron abgespeichert werden. Es ist jedoch anzumerken, dass die kindlichen Ressourcen aufgrund des Alters natürlich eingeschränkter sind als die eines Erwachsenen. Das kann zur Folge haben, dass beide Sprachen im Vergleich zu einsprachigen Kindern etwas verzögert erworben werden. Die aus dem 19. Jahrhundert stammende These, dass Mehrsprachigkeit in der Kindheit zu Sprachstörungen führe, wurde aber widerlegt. Wäre jedoch das Kind aufgrund seines genetischen Potentials schon durch den Erwerb einer Sprache überfordert, würde ein

---

<sup>6</sup> Ein Common Ground steht für eine abstrakte gemeinsame Wissensbasis, welche die Voraussetzung für eine erfolgreiche Kommunikation zwischen GesprächsteilnehmerInnen ist (vgl. URL: Huff o.J.).

simultaner Bilingualismus die Sprachentwicklung noch mehr behindern. Die zweite Sprache würde eine zusätzliche Bürde darstellen (vgl. Bickes & Pauli 2009:83).

Generell ist zu beobachten, dass sich die Sprachen bei bilingual erzogenen Kindern nicht gleich entwickeln. Diverse Faktoren, wie das Umfeld, in welches das Kind hineingeboren wird, und dessen Landessprache oder die vielleicht ausgeprägtere Bindung zu einem Elternteil, können den Fortschritt einer der beiden Erstsprachen begünstigen (vgl. Bickes & Pauli 2009:83). Während Bickes und Pauli die besser beherrschte Sprache die dominantere nennen (vgl. 2009:83), bezeichnet Apeltauer diese als die starke und jene, welche weniger ausgebildet ist, als die schwache Sprache (vgl. 1997:11). Das Dominanzverhältnis der Sprachen kann im Laufe der Zeit variieren. Verreist die Familie beispielsweise für längere Zeit in das Land der schwächeren Erstsprache, kann die Stärken-Schwächen-Relation kippen (vgl. Bickes & Pauli 2009:83f.).

Unabhängig von Stärken und Schwächen, ist Experten zufolge im Laufe der sprachlichen Entwicklung des Kindes eine Trennung der beiden Sprachen erforderlich. Beim Sichten der verschiedenen wissenschaftlichen Publikationen wird offensichtlich, dass es noch keine Übereinstimmung darüber gibt, ab wann Kinder ihre Erstsprachen voneinander trennen. Durch den Bruch entstehen zwei autonome Sprachsysteme. Davor kann es durchaus auch zu Vermischungen oder zweisprachigen Komposita kommen (vgl. Bickes & Pauli 2009:84). Jener Denkweise widersprechen Bickes und Pauli, zumal sie sich auf die neurophysiologische Erkenntnis berufen, laut welcher „Sprache(n) im Gehirn nicht modular angelegt sind, sondern konnektionistisch verarbeitet werden“ (2009:85). Sie weisen darauf hin, dass sich Kinder übergeordnete Konzepte der einzelnen Sprachen aneignen, diese jedoch nicht voneinander lösen (vgl. Bickes & Pauli 2009:84f.).

Ein weiterer Nutzen der Zweisprachigkeit im Kindesalter, um auf deren Vorteile zurückzukommen, liegt im laufenden Wechsel zwischen zwei Sprachsystemen. Diese Tätigkeit ermöglicht es ihnen, für sie Besonderes sprachlich zu betonen oder auch Zitate oder Reden zu kennzeichnen. Somit verfügen bilingual aufgewachsene Kinder über mehr kommunikative Möglichkeiten und Ausdrucksmittel. Diese beinhalten die bereits erwähnte Fähigkeit, sich an den Gesprächspartner anzupassen, um einen Common Ground zu schaffen. Andererseits kann in manchen Situationen das Kind vielleicht genau das Gegenteil bezwecken, um den Common Ground so anzupassen, dass möglichst viele ausgegrenzt werden. Dadurch können Mitmenschen aus vielleicht heiklen Gesprächen ausgeschlossen werden. In der Fachsprache wird diese Fertigkeit der Sprachangleichung *speech accomodation* genannt; bei monolingualen Menschen ist diese Fertigkeit erst im Jugendlichen- oder Erwachsenenalter zu finden, wobei sie sich hierbei vermehrt auf Gestik und Mimik bezieht (vgl. Bickes & Pauli 2009:84ff.).

Eine Longitudinalstudie aus dem Jahre 1983 kann gleichfalls als positiv für den doppelten Erstspracherwerb betrachtet werden. Sie hat ergeben, dass „bei bilingualen Kindern signifikant bessere Werte in Intelligenz- und Sprachtests gemessen wurden“ (Bickes & Pauli 2009:88). Dadurch wurde der Bilingualismus als das Ideal angesehen, das eine Trendwende zu den bisherigen Entwicklungen darstellte, da der Mensch bis ins 20. Jahrhundert (zu Zeiten der großen Migration in die Industrieländer) als für die Zweisprachigkeit nicht geeignet erachtet wurde

(vgl. Bickes & Pauli 2009:87f.). Der Verfasser der vorliegenden Arbeit betont, dass er nicht die Meinung vertritt, zweisprachig aufgewachsene Personen seien intelligenter oder sprachlich begabter als monolingual erzogene Personen.

Zweisprachigkeit in der Kindheit vermag es auch, ein erhöhtes soziales Feingefühl zu bewirken. Das ist dadurch bedingt, dass bilinguale Kinder von Geburt an daran gewöhnt sind, ihre Sprache an die GesprächspartnerInnen, das pragmatische Ziel und die jeweilige Situation anzupassen. Das fördert Einfühlungsgabe und Rücksichtnahme (vgl. Bickel & Pauli 2009:89f.).

Die Wissenschaft hat im Laufe der Jahre die Idealisierung des doppelten Spracherwerbs relativiert, zumal er von Mensch zu Mensch verschieden ist und somit in vielen Formen auftritt. Folglich kann eine Pauschalisierung nicht als wissenschaftlich seriös angesehen werden, ebenso wenig wie Schlüsse auf Intelligenz. Daraus wurde die Konsequenz gezogen, die Forschung samt deren Methoden zu überarbeiten. Die zu untersuchenden Kinder wurden präziser ausgewählt und deren Beschreibungen waren genauer. Resultate, die aus diesen neu angepassten Untersuchungen stammten, gaben zu erkennen, dass kompetente zweisprachige<sup>7</sup> Kinder kognitive Vorteile in diversen Bereichen hatten. Darunter befanden sich kreatives und divergentes Denken, das Erkennen widersprüchlicher Aussagen und der Arbitrarität von Sprache, sowie Begriffsbildung und die Entstehung von metalinguistischem Bewusstsein. Dennoch verstummen die KritikerInnen nicht, nach denen es durch nicht berücksichtigte Variablen oder eine nicht repräsentative Auswahl der untersuchten Personen zu einem verzerrten Ergebnis kommen könnte (vgl. Bickes & Pauli 2009:88).

Abschließend gilt es anzumerken, dass nicht bewiesen ist, ob die genannten Vorteile von zweisprachig aufgewachsenen Kindern dauerhaft gültig sind oder ob monolinguale Kinder diese mit der Zeit aufholen (vgl. Bickel & Pauli 2009:90). Klar ist jedoch, dass natürliche Zweisprachigkeit ein guter Start in eine Welt ist, die sich heutzutage vermehrt durch Mehrsprachigkeit charakterisiert.

### 1.3.3 Zweitsprachen/Fremdsprachen erwerben/erlernen?

Nachdem das Szenario des parallelen Bilingualismus durch die zweisprachig aufgewachsenen Brüder näher ausgeführt wurde, befasst sich dieses Kapitel wieder mit Sofia und einer anderen Art der Sprachaneignung. Sofias Entwicklung der Erstsprache ist in der Zwischenzeit fortgeschritten und sie befindet sich im Schulalter. Je nach Schulwahl wird Sofia früher oder später eine weitere Sprache – im Regelfall Englisch – beherrschen.

Bei diesem Beispiel ist nicht mehr von doppeltem Erstspracherwerb die Rede, da Sprachen, die dem eigenen Sprachrepertoire ab dem vierten Lebensjahr hinzugefügt werden, nicht mehr als Erstsprache definiert werden. Diese Sprachen werden in zwei Prototypen unterschieden. Eine *Fremdsprache* wird gesteuert und in einem für die LernerInnen erstsprachlichen Unterrichtskontext erlernt. Wird die Sprache ohne die Leitung von LehrerInnen in einer

---

<sup>7</sup> Die Bedingung, um von der Wissenschaft als kompetent zweisprachig bezeichnet zu werden, ist ein balancierter Bilingualismus. Dafür sollte keine der beiden Sprachen stärker bzw. schwächer sein (Bickes & Pauli 2009:104f.).

Umgebung erworben, in der jene Sprache die Erstsprache ist, dann lautet der Fachterminus *Zweitsprache* (vgl. Bickes & Pauli 2009:92). Bickes und Paulis Kategorisierung entspricht Apeltauers Auffassung von erwerben und erlernen, die in Kapitel 1.1 nachzulesen ist. Sofia würde demnach eine Fremdsprache erlernen.

Trotz der inhaltlichen Übereinstimmung mit Apeltauer unterstreichen Bickes und Pauli jedoch, dass die Differenzierung zwischen Fremd- und Zweitsprache nur prototypisch gültig ist. In ihren Augen ist eine vollkommene „Steuerungsfreiheit“ beim Erwerb unrealistisch. Zudem betonen sie, dass das Erlernen einer Fremdsprache wiederum nicht zu 100 % einer Fremdsteuerung unterliegt. Oftmals wechseln sich Erwerb und Erlernen ab, da eine Person, die eine Zweitsprache erwirbt, sich dazu entscheiden kann, einen dreiwöchigen Sprachkurs zu besuchen (vgl. 2009:92f.). Aus diesem Grund wird Zweitsprache als Überbegriff verwendet, da sich dieser Unterpunkt weniger auf die Bipolarität der beiden Termini, sondern mehr auf die Verschiedenheit zwischen Erst- und Zweitspracherwerb konzentriert.

Neben dem Erstspracherwerb und dem parallelen Bilingualismus ist das menschliche Gehirn auch für den sukzessiven Erwerb bzw. für das sukzessive Erlernen einer Zweitsprache geeignet (vgl. Bickes & Pauli 2009:96). Die augenscheinlichste Abweichung von letzteren ist das Vorhandensein von „anders gewichteten, zunehmend komplexen äußeren Einflüssen und der Tatsache, dass das kognitive System in seiner Entwicklung irreversible Fortschritte macht“ (Bickes & Pauli 2009:96). So ist es für Erwachsene im Gegensatz zu Kleinkindern von Vorteil, wenn die Einwirkungen von außen mittels Unterrichts strukturiert und gesteuert werden. Die Erklärung dafür ist, dass Erwachsene gezielter auf verbale Anweisungen reagieren und hierdurch mehr von ihrer Umwelt erfahren und mit ihr interagieren können. Infolgedessen können sie die Zweitsprache besser erlernen (vgl. Bickes & Pauli 2009:96).

Ein weiteres Detail, wodurch sich Erstspracherwerb von Zweitspracherwerb unterscheidet, ist der Zweck des Erwerbs. Sprache – egal ob Erst- oder Zweitsprache – wird erworben, um sich ausdrücken zu können. Sie ermöglicht dadurch Kontakt mit anderen. Bevor sie die Erstsprache beherrschte, kommunizierte Sofia mit semiotischen Mitteln. Danach kann sie ihre erworbene Sprache verwenden (vgl. Oksaar 1984:245), um damit das soziale Bedürfnis zu erfüllen, das es ihr erlaubt, mit der Umwelt auf einem präziseren und höheren Niveau zu interagieren, als es ohne Sprache möglich wäre. Die Motivation hinter einem Zweitspracherwerb ist eine andere, da Sofia bereits imstande ist, sich mit ihrem Umfeld zu verständigen. Sie benötigt einen zusätzlichen Anreiz. Dieser kann mitunter wirtschaftlich oder kulturell bedingt sein. Persönliches Interesse kann ebenso eine Rolle spielen (vgl. Bickes & Pauli 2009:98f.). Englisch an der Schule zu erlernen, ist für Sofia verpflichtend, um die Klasse zu bestehen. Auch das kann als gültiges Motiv betrachtet werden.

Der aus der Linguistik stammende Fachbegriff *Transfer* hat auch im Bereich der Zweitsprachaneignung eine große Relevanz. Anfangs stand der Terminus für die nicht intentionale Übertragung von sprachlichen Gewohnheiten aus einer Sprache, meist der Erstsprache, in eine andere. Heutzutage wird der Transfer als eine konstruktive Strategie beschrieben, die dem selbstständigen Erwerb/Erlernen dient. Sie beruht darauf, dass Menschen die Differenzen und Ähnlichkeiten zwischen Sprachpaaren verwenden, um Kompetenzen in der Sprache

aufzubauen, die erworben/erlernt werden soll. Des Weiteren werden auch frühere Erfahrungen, die bei der Aneignung von Sprache gemacht wurden, und das Wissen, das daraus resultiert, genützt. Gelingt das, handelt es sich um einen positiven Transfer. Kommen durch die Übertragung jedoch Fehler zustande, handelt es sich um einen negativen Transfer, welcher auch als Interferenz bezeichnet wird. Diese Inkorrektheiten äußern sich auf verschiedenen Ebenen: lexikalisch durch falsche Freunde<sup>8</sup> oder syntaktisch anhand von falscher Wortstellung (vgl. Bickes & Pauli 2009:97f.). Auf sie wird in einem der Folgekapitel eingegangen.

Trotzdem sind bei allen Erwerbstypen dieselben Lernmechanismen im Einsatz, die auch beim Erstspracherwerb aktiv sind. Sie bestehen aus der Analogiebildung, der Kategorisierung und dem Erkennen von Mustern etc. Wenn die Person genügend Input erhält, ermöglichen es ihr diese Mechanismen, eine Sprache vollständig zu erlernen oder zu erwerben (vgl. Bickes & Pauli 2009:96). Obwohl es solche Überschneidungen wie die aufgezählten gibt, lässt sich zusammenfassend feststellen, dass es erhebliche Unterschiede sowohl zwischen Erst- und Zweitspracherwerb als auch zwischen Erst-, Zweit- und Fremdsprache gibt. Kapitel 2.4 arbeitet nun die Besonderheiten des Spracherwerbs im Erwachsenenalter heraus.

#### 1.3.4 Spracherwerb im Erwachsenenalter

Im Abschnitt 2.1 wurde festgehalten, dass der Erstspracherwerb im Babyalter anfängt und erst mit dem Tod ein Ende findet. Diese Aussage wird nun genauer beleuchtet.

Zu Beginn wird beschrieben, dass es sich im Erwachsenenalter nicht um Erstspracherwerb laut der in dieser Arbeit aufgezeigten Definition handelt – eine Ausnahme bildet der Erwerb einer Zweitsprache, welche später charakterisiert wird. Vielmehr geht es um einen Wandel der sprachlichen Fähigkeiten. Er kann sich durch den Ausbau, die Verringerung oder die Umstrukturierung dieser Fähigkeiten äußern. Der menschliche Körper variiert angesichts seiner Physis. Veränderungen können in normalem oder außergewöhnlichem Ausmaß auftreten. Erst entwickelt sich der Mensch, um eine gewisse Reife zu erreichen, die er dann beibehält, und schlussendlich setzt ein physischer Abbau ein. Diesem normalen Modell folgend, entfalten sich die körperlichen Möglichkeiten zuerst, dann bauen sie ab bzw. werden sie umstrukturiert. Eine außergewöhnliche Veränderung kann durch eine Krankheit oder eine Verletzung hervorgerufen werden (vgl. Fiehler 2003:812f.).

Liegen die Gründe für die Veränderung der sprachlichen Fähigkeit nicht in der menschlichen Natur, dann kann die Ursache sozial bedingt sein (vgl. Fiehler 2003:813). Wie auch schon Bickes und Pauli anmerkten (vgl. 2009:9), hat der gesellschaftliche Wandel Einfluss auf die Sprache: Technisierung, Globalisierung und auch politische oder nationalstaatliche Umbrüche verändern Sprachen auf einer gesamtgesellschaftlichen Ebene. Aber auch auf individueller Ebene kann die Sprache sozialbedingte Änderungen erfahren. Berufsausbildung oder -wechsel wirken sich auf den Sprachgebrauch aus, meist in Form einer Zunahme des Wortschatzes, der

---

<sup>8</sup> Sie sind auch als false friends bekannt (vgl. Bickel & Pauli 2009:98). Ein Beispiel hierfür wäre das spanische Wort *concurso*, welches nicht für Konkurs, sondern für Wettbewerb steht.

Entwicklung berufsspezifischer Gesprächsformen (Experten-Laien-Kommunikation) oder genereller Gesprächskompetenz (vgl. Fiehler 2003:813f.).

Wie vorhin angemerkt, wird im Erwachsenenalter nicht nur eine Erstsprache erworben, sondern in vielen Fällen auch eine Zweitsprache. Der Zweitspracherwerb an sich wurde bereits unter Punkt 2.3 behandelt, daher wird in weiterer Folge nur der Unterschied des Zweitspracherwerbs zwischen Kleinkindern und Jugendlichen sowie Erwachsenen dargestellt. Es wurde erwähnt, dass Kleinkinder Sprache erwerben, indem sie mit anderen Kindern spielen und deren Verhalten imitieren. Eine derartige Form der Aneignung kommt für Erwachsene nicht infrage, da sich der Großteil von ihnen dabei albern vorkommen würde. Somit fällt die spielerische Leichtigkeit weg, mit der sich Kinder die Sprache aneignen. Darüber hinaus haben junge Menschen mehr Zeit zur Verfügung als Erwachsene, da letztere ihrem Berufsleben viel Zeit widmen. Die Arbeit raubt nicht nur Zeit: Nach einem 8-Stunden-Tag fehlt es auch an Kraft, Ausdauer und Konzentration. All das hemmt den schnellen Spracherwerb eines Erwachsenen. Was für Erwachsene spricht, ist der Fakt, dass ihre kognitiven Fähigkeiten weiter entwickelt sind als die von Kleinkindern und Jugendlichen (vgl. Apeltauer 1997:12f.).

Eine allgemeingültige Antwort auf die Frage, ob Kinder oder Erwachsene besser darin sind, Sprachen zu erwerben, ist nicht auszumachen, da das zuvor oft zitierte genetisch verankerte Potential von Individuum zu Individuum eine zu große Rolle spielt.

## **2 Bilingualismus – ein Wort, viele Konzepte**

### **2.1 Definition**

Trotz jahrzehntelanger Forschung sind sich die WissenschaftlerInnen über einen exakten und einheitlichen Begriffsinhalt des Fachterminus Bilingualismus noch nicht einig. Im allgemeinen Sprachgebrauch bezieht sich Zweisprachigkeit<sup>9</sup> darauf, dass eine Person (oder auch eine Bevölkerungsgruppe) mehr als eine Sprache aktiv anwendet, um mit anderen zu kommunizieren. Diese Beschreibung wäre aber für wissenschaftliche Zwecke zu unpräzise. Der Bilingualismus nahm bisher und nimmt weiterhin eine zentrale Rolle in der Forschungsarbeit von WissenschaftlerInnen aus u.a. den Bereichen der Psychologie, Linguistik, Pädagogik, Soziologie. Jede Fachrichtung beleuchtet Bilingualismus vom eigenen Standpunkt aus. Somit kommt es vor, dass wesentliche Aspekte (bewusst oder unbewusst) ignoriert werden, weil sie für die jeweiligen ForscherInnen nicht von Relevanz sind. Dies führt zu verschiedenen Begriffsbestimmungen, wodurch sich die teilweise widersprüchlichen Definitionen erklären lassen (vgl. Kannwischer 2008:5f.). Daher dient dieses Unterkapitel der Festlegung einer genaueren Bestimmung von Bilingualismus, welche als Grundlage für den weiteren Verlauf dieser Publikation notwendig ist.

Kannwischer stellt die Ansätze der Psycho- und Soziolinguistik dar, um den ausufernden Begriffsinhalt Zweisprachigkeit besser eingrenzen zu können. Die erstere Fachdisziplin

---

<sup>9</sup> Dieses Fachwort wird als Synonym für Bilingualismus verwendet.

konzentriert sich auf die individuelle Ebene von Einzelpersonen und deren Beherrschung der Sprachen. Soziolinguisten hingegen beschäftigen sich damit, welche soziale Funktion Sprachen innerhalb einer Gesellschaft einnehmen. Bilingualismus wird demnach aus zwei verschiedenen Blickwinkeln betrachtet (vgl. 2008:6f.). Diese Differenzierung aus Sicht des Einzelnen bzw. der Gesellschaft wird von Hamers und Blanc genutzt, um den Bilingualismus in zwei Begriffe „aufzuspalten“. Während sie Bilingualismus als Zweisprachigkeit einer Bevölkerungsgruppe ansehen, ist Bilingualität die Fähigkeit eines Individuums, zwei Sprachen zu sprechen (vgl. 2000:6). Dieser Theorie wird im Rahmen dieser Arbeit jedoch nicht nachgegangen, da dies kontraproduktiv für die genauere Eingrenzung des Begriffs Bilingualismus wäre.

In der Psycholinguistik kommt es ebenfalls zu einer Aufspaltung in zwei Gegenpositionen. Manche WissenschaftlerInnen sind der Meinung, dass SprachträgerInnen nur als bilingual angesehen werden dürfen, wenn sie in beiden Sprachen eine „vollständige Sprachkompetenz [aufweisen], die der eines monolingualen Sprechers gleichzusetzen“ (Kannwischer 2008:7) ist. Somit wird ein Ideal des/der perfekten Bilingualen geschaffen (vgl. Kannwischer 2008:7f.). Abgesehen davon, dass die sprachliche Perfektion von einem Großteil der ExpertInnen mehr als Utopie denn als realistisch erreichbares Sprachniveau angesehen wird<sup>10</sup> (vgl. Groschoff 2012:35 & Kannwischer 2008:7f. & Popp 1987:3), gilt es zu hinterfragen, wie und womit diese vermeintliche Perfektion gemessen wird. In diesem Zusammenhang müssen verschiedene Faktoren betrachtet werden – die folgenden Beispiele zeigen auf, worin die Schwierigkeit der Findung und Gewichtung ebendieser liegt: akzentfreies Sprechen, Verständnis, Grammatik, Vokabular, Ausdrucksweise etc. Welcher dieser Gesichtspunkte ist wichtiger? Wer bestimmt deren Relevanz (vgl. Groschoff 2012:35 & 2012:61)? Kannwischer behauptet, dass die Vorstellung des perfekten Bilingualismus zur Folge hätte, dass der Bilingualismus selbst „aussterbe“, da kaum jemand ausreichende Kompetenzen aufweise (vgl. 2008:7f.). Groschoff schlägt in die gleiche Kerbe und kritisiert den „kompetenten Bilingualismus als monolingual voreingenommen“ (2012:35). Die Fähigkeiten in den einzelnen Sprachen von bilingual Aufgewachsenen dürfen nicht mit jenen einer einsprachig erzogenen Person verglichen werden. Um diese monolinguale Sicht auf bilinguale SprachträgerInnen zu verhindern, sollten die linguistischen Fähigkeiten von zweisprachigen Personen mit denen von anderen Bilingualen verglichen werden (vgl. Groschoff 2012:35 & Baker 2007:46). Zweisprachige Personen trennen in der Regel die beiden Sprachen nicht strikt voneinander, sondern greifen zeitgleich darauf zu (vgl. Groschoff 2012:35). Bei der Sprachanwendung – also nach außen hin – treten die beiden Sprachen zwar sehr wohl getrennt voneinander auf, aber dabei interagieren sie im Sprachzentrum des Gehirns miteinander. Eine der Sprachen hilft der anderen zu wachsen, währenddessen sind sie stets verbunden, denn Erfahrungen, Begriffe und gedankliche Konzepte etc., die in der einen Sprache

---

<sup>10</sup> Trotz der weit verbreiteten Meinung, dass sprachliche Perfektion kaum/nicht zu erreichen sei, ergab eine von Dengerschz im Jahr 2015 durchgeführte Umfrage, dass die perfekte Sprachbeherrschung nach wie vor für realistisch gehalten wird. Bei der Frage, was Mehrsprachigkeit für sie bedeute, haben 17,7 % der befragten Lehrenden (11 von 62) am ZTW (17,7 %) die Antwort „Die Person beherrscht mindestens zwei Sprachen so gut wie perfekt“ angekreuzt (vgl. Dengerschz 2015:65). Auch Grosjean traf während seiner Recherchen oft auf die Meinung, Zweisprachigkeit bedeute, zwei Sprachen absolut flüssig und perfekt zu sprechen (vgl. 2010:19).

erlebt wurden, lassen sich einfach in die andere übertragen (vgl. Baker 2007:46f.). Die folgende Eisberg-Grafik verdeutlicht die Verbundenheit der beiden Sprachen:

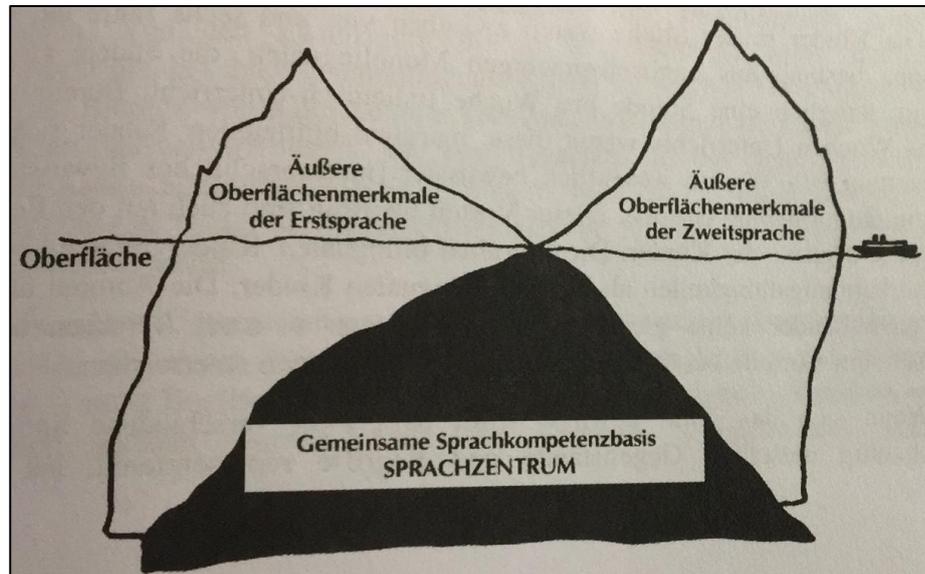


Abbildung 1: Das Zusammenspiel zwischen zwei Sprachen (Baker 2007:53)

Dem perfektionistischen Ansatz, den Kannwischer (vgl. 2008:6ff.) und Groschoff (vgl. 2012:35f.) stark kritisieren, stehen diverse Ausprägungen der minimalistischen Theorie gegenüber. Hier reicht die Palette von Anforderungen wie „lediglich die Beherrschung einer der vier Sprachfertigkeiten sprechen, schreiben, lesen, verstehen oder eine minimale Kompetenz in einer der genannten Fertigkeiten“ (Kannwischer 2008:8) bis hin zum „incipient bilingualism“ (Kannwischer 2008:8), wonach passives Sprachverständnis ausreicht, um als bilingual zu gelten (vgl. Kannwischer 2008:8). Beide Extreme (Perfektion bzw. Minimalismus) können nicht als Grundlage für wissenschaftliche Arbeiten im Bereich des Dolmetschens dienen und werden demgemäß nicht weiterverfolgt.

Bis dato wurde nur die individuelle Ebene hervorgehoben, aber Sprache findet zumeist in einem sozialen Umfeld statt. Sie dient als Verständigungsmittel zwischen zwei oder mehreren Personen. Der menschliche Kontext spielt eine gewichtige Rolle in der Sprachentwicklung. Das hat zur Folge, dass die Erkenntnisse der Soziolinguistik somit von großer Relevanz sind. Hierbei rücken nicht die sprachlichen Fähigkeiten in den Mittelpunkt der Forschung, sondern die Sprachanwendung im gesellschaftlichen Rahmen. Das spiegelt sich auch in der Auswahl der Sprache wider, denn diese ist nicht beliebig, sondern wird von den gegebenen sozialen Anforderungen der Situation bedingt (vgl. Kannwischer 2008:11). Zur Veranschaulichung kann auf das Beispiel der Familie aus Kapitel 1.2 zurückgegriffen werden. Spräche der Vater kein Italienisch, würden die Kinder diese Sprache nicht von Geburt an beherrschen.

In ihrer weiteren Forschung erkennt Kannwischer die Schwierigkeit, eine eindeutige Definition für Bilingualismus herauszuarbeiten, die nur einer Wissenschaftsrichtung zugeteilt werden könne. Wie eingangs erwähnt, unterstreicht sie, dass hierfür sowohl die soziolinguistischen (Sprachkompetenz) als auch die psycholinguistischen (Sprachgebrauch) Ansätze verfolgt

werden müssen. Daraus geht Kannwischers Klassifizierung der bilingualen SprecherInnen hervor (vgl. 2008:11), die weiter unten näher ausgeführt wird.

Ein Konzept des Bilingualismus, auf das sich diese Arbeit mit Fokus auf das Dolmetschen stützen wird, findet sich in der Diplomarbeit von Popp (1987), welche den Titel *Probleme der Zweisprachigkeit bei Kindern – Eine Untersuchung an Schülern des Lycee Français* trägt. Auch Popp befindet die Utopie der perfekten Bilingualen für nicht realistisch, da nur wenige diesem Anspruch der Perfektion gerecht werden könnten. In ihrer Arbeit weist sie richtigerweise darauf hin, dass selbst bei Monolingualen die Sprachbeherrschung von Person zu Person unterschiedlich ist und gleichermaßen in wenigen Fällen von perfekter Sprachbeherrschung bzw. perfektem Sprachgebrauch die Rede sein kann. Ihre Definition der Zweisprachigkeit konzentriert sich nicht auf ein bestimmtes Beherrschungsniveau der beiden Sprachen, sondern weist eine hohe „Situationselastizität“ auf. Demnach ist Bilingualismus „die notwendige Erfüllung einer Forderung, die durch die räumlich gebundenen Umweltbedingungen [sic] gestellt wird. Zweisprachigkeit ist daher die Aufgabe, die gewisse Gegebenheiten an einen Menschen stellt, und dadurch wird sie zur alltäglichen Notwendigkeit“ (1987:4). Diese Forderungen, wie Popp sie nennt, können von Setting zu Setting unterschiedlich sein, wodurch sich die Notwendigkeit der Situationselastizität erklären lässt. Abgesehen davon ist ihrer Auffassung nach erforderlich, dass die beiden Sprachen zwei verschiedene sind (demnach nicht zwei Varietäten einer Sprache), welche von den jeweiligen SprachträgerInnen unmittelbar aktiv und passiv genützt werden. Folglich werden zwei Arten von künstlichen Zweisprachigen ausgeschlossen: Personen, die neben ihrer Muttersprache „nur“ eine Sprachvarietät ebendieser sprechen, gelten ebenso wenig als natürliche<sup>11</sup> Bilinguale wie Menschen mit schulisch erworbenem Bilingualismus. Letztere werden von Popp nicht als natürlich zweisprachig angesehen, da die Nutzung der an der Schule erlernten Fremdsprache nicht unmittelbar, sondern durch bewusstes Übersetzen („im Kopf“) erfolgt. Mit der Flexibilität und dem Setting spricht Popp gleichermaßen wie Kannwischer die soziolinguistischen bzw. individuellen und psycholinguistischen bzw. sozialen Aspekte des Bilingualismus an (vgl. 1987:3ff.).

Kurz zusammengefasst lässt sich angeborener Bilingualismus als ein Phänomen beschreiben, das alle Personen betrifft, die von Geburt an zwei Gemeinschaften angehören, die sich in der Sprache voneinander differenzieren und die diese Sprachen auch aktiv und passiv beherrschen. Dabei wird jedoch – im Gegensatz zu anderen Theorien – kein spezifischer Grad der Sprachbeherrschung vorgeschrieben, denn das Niveau muss „lediglich“ der Situation angemessen sein (vgl. Popp 1987:6). Für das vorliegende Szenario des Dolmetschens wird ein hohes Sprachniveau erwartet, da etwaige Probanden ansonsten den Anforderungen des ZTW nicht gerecht werden würden.

---

<sup>11</sup> Eine Erklärung zu den Kategorien „natürlich“ und „künstlich“ folgt im nächsten Unterkapitel.

## 2.2 Die verschiedenen Arten des Bilingualismus

### 2.2.1 Natürlicher vs. künstlicher Bilingualismus

In diversen Fachtexten wird der Bilingualismus in verschiedene Arten unterteilt. Ein Differenzierungsversuch unterscheidet zwischen dem natürlichen und dem künstlichen Modell – dies wurde bereits im vorhergehenden Abschnitt erwähnt. Als natürlich gilt Zweisprachigkeit, wenn zwei verschiedensprachige Gemeinschaften im alltäglichen Leben stetig in Kontakt treten. Die bereits zitierte „austroitalienische“ Familie dient als passendes Exempel (vgl. Popp 1987:9f.).

Der dazugehörige Gegenpart ist die künstliche Zweisprachigkeit. Sie tritt nicht natürlich innerhalb des Alltags auf, sondern wird „erzungen“, da sie den Unterschied zur sprachlichen Standardsituation darstellt. Der künstliche Bilingualismus tritt in der Regel im Urlaub oder während des jeweiligen Schulunterrichts auf (vgl. Popp 1987:10). Eine weitere Definition dieses Begriffes, dem in der Wissenschaft weniger Beachtung zuteil wird, soll kurz erklärt, aber in dieser Arbeit nicht näher beschrieben werden: Diese Art der künstlichen Zweisprachigkeit trifft bei Familien zu, bei denen Mutter und Vater beide monolingual mit der gleichen Sprache aufgewachsen sind, und die versuchen, natürlichen Bilingualismus nachzuahmen. Dazu sprechen sie mit ihrem Kind eine von ihnen erlernte Fremdsprache. Da sie diese nicht natürlich erworben haben, entsteht bei den Kindern kein natürlicher Bilingualismus. Gegen diese Art des Spracherwerbs ist grundsätzlich nichts einzuwenden, jedoch ist es dringend notwendig, dass ein Elternteil oder beide Elternteile ein hohes Sprachniveau besitzen, ansonsten läuft das Kind Gefahr, eine (sehr) fehlerhafte Sprache zu entwickeln (vgl. Kannwischer 2008:36).

Natürlicher Bilingualismus wird auch als früher Bilingualismus beschrieben, der simultan ohne direkte Anweisungen oder Regeln erworben wird. Der künstliche erfolgt hingegen später (zumeist im schulischen Umfeld) und wird konsekutiv unter Mithilfe einer lehrenden Person erlernt (vgl. Kannwischer 2008:15f.).

Resümierend lässt sich daraus schließen, dass natürlicher Bilingualismus erworben und künstlicher erlernt wird, wie auch Kannwischer bestätigt. Natürlicher Bilingualismus charakterisiert sich durch das Fehlen einer systematischen Intention, den Spracherwerbsprozess zu steuern – er erfolgt dadurch eigenständig. Zudem basiert er auf Alltagskommunikation (vgl. 2008:27). In dieser Form ist nicht jeder Familie die Möglichkeit geboten, dem Kind eine natürliche Zweisprachigkeit anzubieten, da vorausgesetzt wird, dass zwei Elternteile zueinanderfinden, die mit unterschiedlichen Sprachen aufgewachsen sind (vgl. Kannwischer 2008:36).

### 2.2.2 Organischer vs. unorganischer Bilingualismus

Des Weiteren wird Bilingualismus in organisch und unorganisch kategorisiert. Die unorganische Zweisprachigkeit ist laut Popp nicht mit dem Wesen des Menschen vereinbar, da diese die „gleichrangige Beherrschung zweier Sprachen [verlangt], wobei die kognitiven und affektiven Vorgänge beider Sprachen von gleicher Intensität sind“ (1987:10). Diese Charakteristika treffen aller Voraussicht nach ebenso oft bzw. selten auf wie perfekte Bilinguale zu (vgl. Popp 1987:10f.). Faktoren, wie die Notwendigkeit, die Verfügbarkeit oder die affektive Bindung,

verhindern dieses perfekte Gleichgewicht und sorgen für eine dominantere Sprache, was auch als der Regelfall angesehen wird (vgl. Groschoff 2012:37).

Als organisch werden jene Mitglieder der erwähnten Beispielfamilie betitelt. In der fiktiven Familie wird zum Beispiel mit dem italienischen Vater zumeist nur über Thema X gesprochen, während die Söhne mit der deutschsprachigen Mutter viel über Thema Y diskutieren. So weisen die Sprachen verschiedene Niveaus auf und divergieren zudem in den Anwendungsbereichen (X im Italienischen, Y im Deutschen), im Sprachverhalten und der Sprachbeherrschung (vgl. Popp 1987:11). Die oben erwähnten Faktoren bewirken eine organische Unausgewogenheit und sorgen für eine stärkere und eine schwächere Sprache. Zweitere ist mit mehr „kognitivem Aufwand“ im Sprachgebrauch verbunden. Das kann zur Folge haben, dass vermehrt zur stärkeren gegriffen wird, weil es leichter fällt, in dieser zu sprechen. Dadurch kann sich das Ungleichgewicht weiter vergrößern. Natürlich kann auch das Gegenteil der Fall sein, wenn sich gegebenenfalls die/der SprachträgerIn der Schwäche bewusst ist und sich verstärkt mit dieser Sprache auseinandersetzt und das Dominanzverhältnis dadurch kippt (vgl. Groschoff 2012:37).

Die Stärken-Schwächen-Relation muss aber nicht immer für den kompletten Sprachgebrauch gelten, wie Groschoff betont:

Dies bedeutet, dass eine Sprache in manchen Kontexten die schwache Sprache und in anderen die dominante Sprache sein kann. [...] Dies kann sich je nach Situation über die Jahre verschieben oder angleichen. Vor allem der Schuleintritt kann dieses Verhältnis verändern oder umkehren. Die Schulsprache wird durch formalen Unterricht intensiv gefördert und dominiert den Sprachgebrauch des Kindes. (2012:37f.)

### 2.2.3 Kompositioneller (kombinierter) vs. koordinierter Bilingualismus

Wird Zweisprachigkeit nach diesen Faktoren getrennt, fällt der Fokus auf den kognitiven Aufbau der zwei Sprachensysteme. Ist der Bilingualismus koordiniert, so existieren zwei Systeme nebeneinander, die nur äußerst wenig bzw. gar keinen reziproken Einfluss aufeinander haben (vgl. Popp 1987:11 & vgl. Gomez 2005:23). Das geschieht bei Personen, die zusätzlich zu ihrer Erstsprache eine Fremdsprache erlernen. Neben dem Erstsprachsystem entsteht somit ein weiteres System (vgl. Kannwischer 2008:13f.). Die einzige Verbindung, die zwischen ihnen besteht, ist das aktive Übersetzen („im Kopf“), welches als Brücke zwischen Erst- und Fremdsprache dient (vgl. Zeiter 2011:26).

Davon ist die kombinierte Zweisprachigkeit abzuheben (vgl. Popp 1987:11) oder wie Kannwischer sie nennt: die kompositionelle<sup>12</sup> Zweisprachigkeit. Hierbei werden zwei Sprachen vor Schuleintritt *erworben*, und es entsteht ein gemeinsames Sprachsystem für die beiden Sprachen (siehe konnektionistisch verarbeitete Sprachsysteme in Kapitel 1.3.2). Der Spracherwerb findet zeitgleich statt. Kinder eignen sich von Beginn an für jeden Begriff zwei Benennungen an (vgl. 2008:14). Die beiden Sprachspeicher sind bei der Sprachproduktion ebenso wie beim

---

<sup>12</sup> Dieser Begriff wird präferiert, weil (unter ausschließlicher Beachtung des Erscheinungsdatums) Kannwischers Publikation aktueller als Pops Diplomarbeit ist.

Sprachverständnis eng miteinander gekoppelt (vgl. Zeiter 2011:26). Kannwischers Abbildung stellt dieses Konzept mittels einer Grafik in kompakter Form dar:

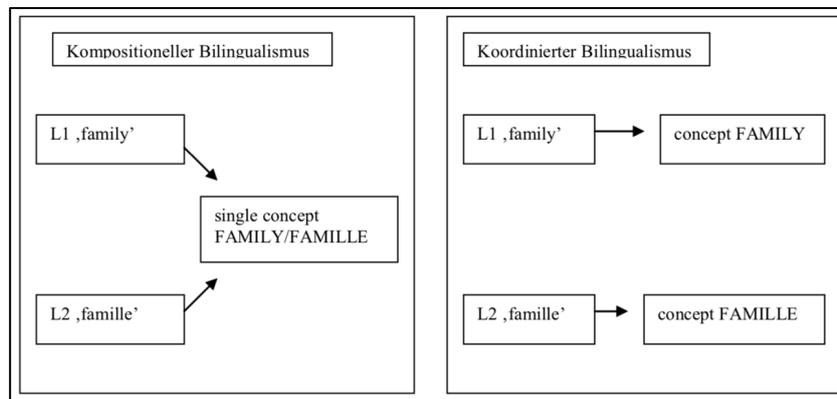


Abbildung 2: Kompositioneller Bilingualismus im Vergleich zu koordiniertem Bilingualismus (Kannwischer 2008:14)

#### 2.2.4 Additiver vs. subtraktiver Bilingualismus

Als additiv bilinguale Personen gelten jene Zweisprachige, bei denen die Aneignung der zweiten Erstsprache keine Gefährdung der ersten darstellt. Sie erwerben die zweite Sprache, ohne dass Kompetenzen in der ersten verloren gehen (vgl. Buhl 2016 16 & Baker 2007:xxi). Subtraktiver Bilingualismus ist der dazugehörige Gegenpol. Dabei eignen sich SprachträgerInnen die zweite Sprache auf Kosten der ersten an. Teilbereiche der ersten Sprache oder im schlimmsten Falle die komplette Sprache gehen somit verloren (vgl. Buhl 2016 16 & Baker 2007:xxi). Dies kann verschiedene Motive haben: einerseits die mangelnden kognitiven Fähigkeiten, andererseits politischer bzw. sozialer Druck, weil eine der beiden Sprachen keinen hohen Status im Umfeld der Person genießt (vgl. Buhl 2016:16). Nach dem Verständnis der Fachliteratur gehören Menschen mit einer starken und einer schwachen Sprache der Gruppe der additiven Bilingualen an, da sie zwar ein unausgewogenes Dominanzverhältnis aufweisen, aber keine der beiden Sprachen aufgrund der anderen „leidet“ (vgl. Groschoff 2012:82f.).

#### 2.2.5 Bestimmung der zu interviewenden Studierenden

Dieses kurze Unterkapitel legt vor dem Hintergrund der oben dargestellten Definitionen von Bilingualismus die Anforderungen fest, welchen die ProbandInnen entsprechen müssen, um den wissenschaftlichen Anforderungen dieser Masterarbeit gerecht zu werden. Ziel ist es, die Wahrnehmungen des von Geburt an erworbenen Bilingualismus von StudentInnen des Lehrgangs *BA Transkulturelle Kommunikation* bzw. *MA Translation* (mit Schwerpunkt Dialog- oder Konferenzdolmetschen) am ZTW Wien zu ergründen.

Von Geburt an erworben bedeutet, dass der Bilingualismus natürlich ist. Künstliche Bilinguale werden für diese Arbeit als ProbandInnen ausgeschlossen. Ob die Zweisprachigkeit organisch oder unorganisch ist, lässt sich von der befragenden Person „von außen“ nicht zweifelsfrei feststellen, dabei wird auf die Interview-Antworten vertraut. Jedoch ist davon auszugehen, dass die Wahrscheinlichkeit, unorganische Bilinguale zu finden, nicht sehr hoch ist. Die

Unterscheidung in kompositionelle oder koordinierte Zweisprachigkeit ist durch eine einfache Frage festzumachen, obwohl es dabei keine Ausscheidungskriterien gibt. Jedenfalls müssen etwaige KandidatInnen diesen Anforderungen entsprechen, wobei betont wird, dass deren Bilingualismus mit dem der Definition aus Kapitel 2.1 übereinstimmen muss: zwei Sprachen, die von Geburt an erworben wurden, welche aktiv und passiv beherrscht werden und sich voneinander unterscheiden. Aus diesem Grund wird in den nächsten Abschnitten fast ausschließlich auf den natürlichen Bilingualismus eingegangen. Zu guter Letzt wird darauf hingewiesen, dass StudentInnen am ZTW in der Regel nicht subtraktiv bilingual sein sollten, da in diesem Fall ein Studium des BA- oder MA-Lehrgangs nicht möglich wäre. Studierende, die sich selbst als subtraktiv zweisprachig einschätzen, werden trotzdem zur Analyse zugelassen.

## **2.3 (Natürlicher) Bilingualismus im Individuum**

### **2.3.1 (Natürlicher) Bilingualismus in der Kindheit**

Viele wissenschaftliche Publikationen beschäftigen sich mit natürlichem Bilingualismus in der Kindheit. Nach eingehender Recherche ergab sich, dass sich das relevante Gros mit den in Kapitel 1.3.2 präsentierten Forschungsergebnissen deckt. Um Redundanz zu vermeiden, werden bereits dargestellte Erkenntnisse nur kurz anhand neuer Quellen bestätigt, bevor neue Beobachtungen aufgezeigt werden.

Mit einem Alter von maximal fünf oder sechs Jahren sind die grundlegenden Sprachstrukturen bezüglich der syntaktischen Grundmuster und der Grammatik bei (im für die Sprachentwicklung optimalen Umfeld aufgewachsenen) Kindern vollständig entwickelt. Darauf folgt nur noch die Verfeinerung der Sprache. Dies ist bei Kindern mit einer Sprache ebenso der Fall, wie bei jenen, die von Geburt an zwei Sprachen erwerben (vgl. Kannwischer 2008:19 & Groschoff 2012:57).

Den großen Unterschied zwischen bilingual aufwachsenden und monolingual aufwachsenden Kindern sieht Groschoff in der Anzahl der erworbenen Sprachvarietäten. Im Laufe der ersten Lebensjahre verwenden Kinder oft eine informelle oder sogar dialektale Version ihrer eigenen Erstsprache und kommen erst in der Schule mit der Standardsprache in Berührung. Während einsprachige Kinder also maximal die Erstsprache plus eine Varietät davon beherrschen, verfügen bilinguale Kinder sogar über bis zu vier Sprachvarietäten (vgl. 2012:56f.). Das Arsenal an Sprachen, „Sprachenrepertoire“ (Dengscherz 2018:349) genannt, nimmt infolgedessen bereits in jungen Jahren eine beachtliche Größe an.

In diesem Zusammenhang wird auch oft die Befürchtung geäußert, dass es bei zweisprachig aufgewachsenen Kindern aufgrund des doppelten Lernaufwands zu Verzögerungen der Sprachentwicklung kommt. Die Möglichkeit, dass bei Kindern ein Rückstand festzustellen ist, besteht zwar durchaus, aber diese Tatsache trifft nicht bei allen Kindern zu. Etwaige Probleme hängen stets von der/dem SprachträgerIn und deren/dessen spezifischer Situation ab, denn das menschliche Gehirn ist bereits im Kindesalter dafür ausgelegt, Zwei- oder Mehrsprachigkeit zu gewährleisten (vgl. Groschoff 2012:57).

Eine öfter anzutreffende Problematik ist die Sprachverweigerung, die den Sprachverlust einer der zwei Sprachen mit sich bringen kann<sup>13</sup>. Vier Gründe können die Ablehnung einer Sprache bewirken:

- Die fehlende Verfügbarkeit einer Sprache X bewirkt eine derart große Dominanz der Sprache Y, dass die schwächere Sprache X gar nicht mehr verwendet wird. Auslöser hierfür kann die Berufstätigkeit des einen Elternteils sein, der den einzigen Zugang zur „Nichtumgebungssprache“ (Groschoff 2012:59) X darstellt.
- Die mangelnde Konsequenz und Sicherheit im Hinblick auf die Zweisprachigkeitserziehung der Eltern, welche sich auf das Kind übertragen.
- Das Umfeld missbilligt aus diversen Gründen die Nichtumgebungssprache des Kindes und dieses adaptiert diese Denkweise. Ursachen hierfür können der xenophoben Haltung des sozialen Milieus oder dem geringen Ansehen der Sprache – in der Fachsprache als „Sprachprestige“ (Groschoff 2012:20) bezeichnet – geschuldet sein.
- Das Verhältnis zum jeweiligen Elternteil ist nicht intakt (vgl. Groschoff 2012:59f.), denn die Entwicklung der Sprache gibt gewissermaßen die emotionale Bindung zwischen Kind und Elternteil wieder. Besteht Abneigung zu diesem, entwickelt sich auch eine Aversion gegen die Sprache (vgl. Kannwischer 2008:40).

Es lässt sich also festhalten, dass Eltern mit genügend Zugang und Anreiz, Gewissheit und Beständigkeit der Eltern bei der bilingualen Spracherziehung, eine positive Haltung des familiären Umfelds und schlussendlich eine gute Eltern-Kind-Beziehung dafür sorgen können, dass Sprachverweigerung und in weiterer Folge der Sprachverlust vonseiten des natürlich bilingualen Kindes verhindert werden (vgl. Groschoff 2012:59f. & Kannwischer 2008:40). Mit zunehmendem Alter und der dazugehörigen Selbstständigkeit geht die Aufgabe des Erhalts der Zweisprachigkeit jedoch von den Eltern auf das Kind selbst über (vgl. Groschoff 2012:59f.).

Um die Konsequenz der Eltern bezüglich der zweisprachigen Erziehung zu fördern bzw. zu erleichtern, ist die Befolgung der Eine-Person-eine-Sprache- oder der Eine-Umgebung-eine-Sprache-Methode ratsam (vgl. Kannwischer 2008:27). Weitere (weniger genützte) Möglichkeiten (vgl. Groschoff 2012:46 & Grosjean 2010:205ff.) werden in einem späteren Kapitel erwähnt.

### 2.3.1.1 Eine-Person-eine-Sprache-Methode

Diese Art der zweisprachigen Erziehung wird in der Regel von gemischtsprachigen Paaren angewendet (vgl. Groschoff 2012:45). Sprechen beide Elternteile in der jeweiligen Erstsprache mit dem Nachwuchs, ist durch die stetige Anwendung dieser Methode zu beobachten, dass Kinder tendenziell weniger dazu neigen, die Sprachen zu vermischen. Außerdem entwickelt

---

<sup>13</sup> Es gilt wieder hervorzuheben, dass dies eine Möglichkeit und kein Muss ist.

sich in beiden Sprachen eine akzentfreie Aussprache. Das ist auf das (im Idealfall) hohe Niveau in der Erstsprache der Mutter/des Vaters zurückzuführen (vgl. Kannwischer 2008:27f. & Groschoff 2012:45). Zusätzlich hört das Kind die jeweilige Sprache ohne „fremde“ Akzentbeeinträchtigung. Die Regel der korrekten Sprachwahl wird auch bei konsequenter Anwendung oft aufgrund emotionaler Befindlichkeiten oder aus Höflichkeit gebrochen. So tendieren beispielsweise wütende oder traurige Kinder zum Wechsel in die dominantere Sprache, obwohl die Unterhaltung eigentlich mit dem Elternteil der schwächeren Sprache geführt wird. Das Motiv dafür ist die Wahl des geringeren Widerstands. Blockieren Gefühle wie Wut oder Trauer das kognitive Handeln des Kindes, so ist das Antworten in der dominanten Sprache weniger anstrengend und funktioniert dadurch besser. Im Hinblick auf das „gute Benehmen“ verlangen Eltern oftmals, dass bei monolingualem Besuch in der Umgebungssprache gesprochen wird. Beide erwähnte Gründe sind valide, speziell der zweite wird von der Gesellschaft mehr oder weniger verlangt, um Ausgrenzung zu vermeiden. Dabei muss jedoch dem Kind erklärt werden, warum das so ist, da ansonsten der kindliche Gedanke entstehen kann, dass die Nichtumgebungssprache nicht für die Öffentlichkeit geeignet ist. Als Folge dessen entwickelt sich womöglich ein Scham- oder Schuldgefühl beim Gebrauch dieser, welche Sprachverweigerung mit sich bringen (können). Deshalb ist es wichtig, die Sprachtrennung vorab mit den Gästen und/oder dem Kind zu klären (vgl. Kannwischer 2008:27ff.).

Kommunizieren die Elternteile in der jeweiligen Erstsprache mit dem Kind, fällt es ihnen einfacher, ihre kulturelle Identität an den Nachwuchs weiterzuvererben, da ihre Herkunftssprache es ermöglicht, Identitäts- und Kulturbezogenes präziser auszudrücken. Die fixierte Sprachwahl der Mutter/des Vaters steht ebenso für Solidarität mit der eigenen Sprachgemeinschaft. Die Methode bringt diverse Nachteile mit sich. Bei Beziehungsstreitigkeiten kann der Bilingualismus die Schwierigkeiten verschlimmern, wenn nur ein/e PartnerIn zweisprachig ist. Dadurch kann diese/r die/den andere/n in der Kommunikation mit dem Kind ausschließen, was in Problemzeiten nicht förderlich ist (vgl. Groschoff 2012:45).

Während sich in den ersten Lebensmonaten die zwischenmenschlichen Interaktionen des Kindes hauptsächlich auf die Eltern konzentrieren, ist die Eine-Person-eine-Sprache-Methode sehr gut geeignet, weil es dadurch schnell beginnt, Laute, Silben und auch Worte in beiden Sprachen zu (re-)produzieren. Erweitert sich das soziale Umfeld, nimmt die Umgebungssprache einen Großteil des linguistischen Angebots ein und deshalb bildet sich das bereits angesprochene Stärken-Schwächen-Verhältnis. Im weiteren Fortgang können Kinder die schwächere Sprache verweigern, weil sie – als bilinguale Ausnahme im Vergleich zu dem monolingualen Umfeld – wie die Freunde sein und nur die Umgebungssprache nützen wollen (vgl. Grosjean 2010:208f.).

### 2.3.1.2 Eine-Umgebung-eine-Sprache-Methode

Eine Grundvoraussetzung für dieses Prinzip ist die Beherrschung der zwei Sprachen durch beide Elternteile. Zuhause unterhält sich die Familie ausschließlich in der Nichtumgebungssprache, außerhalb des eigenen Heims wird in die Umgebungssprache gewechselt. Anfangs

wird somit erstere die dominantere Sprache werden, aber ab dem Kindergarteneintritt wechselt dieses Verhältnis voraussichtlich, weil sich das Kind vorrangig mit der Umgebungssprache konfrontiert sieht (Kindergarten, Schule, Freunde, Behörden = Alltag außerhalb der Familie) (vgl. Kannwischer 2008:33f. & Groschoff 2012:46 & Grosjean 2010:206).

Der Literatur zufolge findet die Eine-Person-eine-Sprache-Methode mehr Anwendung. Denken die Eltern jedoch, dass die Nichtumgebungssprache nicht genügend Input erhält, ist die Eine-Umgebung-eine-Sprache-Methode empfehlenswert. Die Befürchtung, dass es zu Verzögerungen beim Erwerb der Umgebungssprache kommt, bewahrheitet sich durch den kindlichen Eifer, sich die Sprache der Freunde anzueignen, in der Regel nicht (vgl. Kannwischer 2008:34f.). Häufig wählen einsprachige Paare in einem anderssprachigen Land diese Variante (vgl. Groschoff 2012:46 & Grosjean 2010:206).

Die Entscheidung, welche der beiden Methoden die geeignetere ist, sollte von den erwähnten Faktoren Verfügbarkeit, Umfeld und elterlichem Beherrschungsgrad der Sprache abhängig gemacht werden (vgl. Kannwischer 2008:35). Egal, welche gewählt wird, der Spracherwerb beider Sprachen fällt simultan aus (vgl. Groschoff 2012:45f.).

### 2.3.2 (Natürlicher) Bilingualismus und Kognition

Wie bereits ausgeführt, hatten bilingual aufgewachsene SprachträgerInnen im Laufe der Jahrzehnte mit Vorurteilen negativer Natur zu kämpfen, was wenig professioneller Forschung geschuldet war (vgl. Groschoff 2012:75 & Grosjean 2010:219ff.). Aus methodologischer Sicht waren die Beobachtungen nicht ausreichend, um daraus wissenschaftlich fundierte Schlüsse ziehen zu können. Überdies floss die ideelle Motivation der damaligen Zeit zu stark in die Ergebnisse ein. Im späteren 20. Jahrhundert kam es zu einer Trendwende. Natürliche Zweisprachigkeit und deren kognitiven Auswirkungen wurden nun in übermäßig positivem Licht dargestellt. Groschoff kritisiert diese übertrieben positive Charakterisierung. Der neu aufgekommene Enthusiasmus sorgte dafür, dass negative oder widersprüchliche Teilergebnisse ausgeblendet wurden. Daraus resultierten nur noch positive Erkenntnisse (vgl. 2012:75).

Dieses Unterkapitel fungiert als Versuch, den natürlichen Bilingualismus und die Kognition realistisch in Verbindung zu setzen. Der Bilingualismus hat allerdings nicht nur kognitive Konsequenzen, auch auf der physischen Ebene lassen sich Veränderungen feststellen. So bewirkt beispielsweise der Erwerb von zwei Sprachen einen Anstieg der Dichte des Hirnoberflächengewebes (vgl. Groschoff 2012:78).

Bevor nun weitere Details genannt werden, ist es wichtig, die Betonung darauf zu legen, dass diese positiven Effekte nur bei additiv Bilingualen erforscht wurden. Subtraktivem Bilingualismus wird wenig Positives abgewonnen, weil er als Gefahr für die Erstsprache gesehen wird (vgl. Groschoff 2012:78).

Bickes und Pauli (2009) beschreiben den natürlichen Bilingualismus – im Kontext der Spracherwerbsforschung doppelter Erstspracherwerb genannt – als besonders erfolgsversprechend. Die Bilingualismusforschung bestätigt diese These mit weiteren Erkenntnissen. Die Ergebnisse verschiedener Studien legen nahe, dass natürliche Zweisprachige ein umfassenderes Denken, eine gesteigerte Kreativität, ein größeres Abstraktionsvermögen und eine

weiterentwickelte kognitive Flexibilität besitzen (vgl. Groschoff 2012:78f. & Iwulski 2008:27). An diesen Behauptungen wird die Generalisierung des Ergebnisses kritisiert. Die mit dem Bilingualismus verbundene Beeinflussung der kindlichen Kognition ist nicht nur rein vom Bilingualismus selbst abhängig, denn sie wird auch stark von den Rahmenbedingungen geprägt, welche die Zweisprachigkeit umgeben. Vernachlässigen Eltern die vier unter 2.3.1 genannten Faktoren, hat das auch Konsequenzen auf die soeben beschriebenen vermeintlichen Vorteile (vgl. Groschoff 2012:78f.).

Außerdem divergieren die grundsätzlichen kognitiven Fähigkeiten, abseits des Bilingualismus, von SprachträgerIn zu SprachträgerIn. Das bedingt große Schwankungen im Hinblick auf die gewonnenen Ergebnisse diverser Untersuchungen. Personen mit einer schwach ausgeprägten auditiven Wahrnehmung sind ein gutes Beispiel, um dies zu veranschaulichen. Sie stoßen auf Schwierigkeiten, sich Gehörtes zu merken und Sprachmuster wiederzuerkennen. Das macht sich speziell beim Spracherwerb bemerkbar, umso mehr in weiterer Folge beim bilingualen Spracherwerb. Somit haben diese SprachträgerInnen große Nachteile im Vergleich mit Menschen, die über ein stark ausgeprägtes auditives Gedächtnis verfügen (vgl. Groschoff 2012:79). Groschoff deklariert diese Divergenzen als „Hintergrundvariablen“ (2012:84).

Im Folgenden werden die Auswirkungen auf gewisse Teilbereiche der Kognition zusammenfassend dargestellt.

#### 2.3.2.1 Auswirkungen auf die Kontrollfunktion

Natürliche Bilinguale sind besser imstande, ablenkende Informationen zu ignorieren und ihre Aufmerksamkeit dahingehend zu kontrollieren, um sie auf jene Daten zu lenken, die eine größere Aussagekraft bzw. Wichtigkeit aufweisen. Ihr Vorteil liegt „in einem besseren Zusammenspiel zwischen der Koordination von Aufgaben der Repräsentationsanalyse und Aufgaben der Aufmerksamkeitskontrolle“ (Groschoff 2012:80). Dies ist jedoch kein Indiz dafür, dass Bilinguale intelligenter sind als Monolinguale – lediglich die Informationsselektion entwickelt sich bei ersteren besser bzw. schneller (vgl. Groschoff 2012:80f.).

#### 2.3.2.2 Auswirkungen auf mathematische Fähigkeiten

Ein für manche vielleicht überraschendes Ergebnis ist das Abschneiden natürlich Bilingualer bei mathematischen Aufgaben. Entgegen der weit verbreiteten Meinung, dass Menschen entweder in Mathematik oder Sprachen talentiert sind, zeigt die Forschung, dass Bilinguale im Vergleich zu Monolingualen bei diversen Aufgaben bessere Ergebnisse erzielten, wie zum Beispiel der Tower Task<sup>14</sup>. Des Weiteren warteten Zweisprachige mit einem besseren Begriffsvermögen für die Arbitrarität von Nummernsymbolen auf, was sich auch auf die zuvor beschriebene Kontrollfunktion zurückführen lässt. Ein Punkt, der sich weder als Vor- noch als Nachteil deklarieren lässt, ist die Herangehensweise bei mathematischen Aufgaben, die sich auf Mengen

---

<sup>14</sup> Es gibt verschiedene Arten der Tower Task. Die Grundaufgabe liegt darin, die Teile eines Puzzles zu bewegen, um eine Zielposition zu erreichen. Dabei sollen die Anzahl der Züge so gering wie möglich gehalten werden (vgl. McKinlay 2011).

und Größen konzentrieren. Ihre Art und Weise, diese zu lösen, unterschieden sich von der von Einsprachigen (vgl. Groschoff 2012:81f.).

### 2.3.2.3 Auswirkungen auf die Intelligenz

Wie schon in Abschnitt 2.3.2.1 dargestellt, können keine Rückschlüsse von der natürlichen Zweisprachigkeit auf eine erhöhte Intelligenz gezogen werden können. Verschiedene ForscherInnen haben versucht, mittels diverser Begriffskonzepte von Intelligenz eine Möglichkeit zu finden, Bilingualismus und Intelligenz in Relation zueinander zu setzen. Bei allen Untersuchungen waren die Ergebnisse entweder unzureichend oder wurden sofort widerlegt, sowohl bei der verbalen als auch der nonverbalen Intelligenz. Dafür sind mehrere Gründe zu finden:

- Der starke Einfluss der Hintergrundvariablen macht es unmöglich, ProbandInnen zu finden, die 1:1 vergleichbar sind<sup>15</sup> (familiärer Hintergrund, Lebenserfahrung, Interesse, Motivation, Talent etc.).
- Selbst wenn solche ProbandInnen gefunden werden würden, wäre nicht klar messbar, ob Intelligenz direkt mit natürlichem Bilingualismus zusammenhängt.
- Intelligenz ist nicht eindeutig messbar. Verfahren, wie die IQ-Messung, sehen sich mit umfassender Kritik konfrontiert, weil sie nicht valide und verlässlich genug sind. Deren Konzept von Intelligenz ist zu statisch und es ist nicht erkennbar, welche Wirkung Zweisprachigkeit auf die Intelligenz haben könnte.

Was sich bei diesen Untersuchungen herausgestellt hat, wurde bereits in 2.3.2. aufgelistet: Vorteile bei Kreativität, kognitive Flexibilität oder divergentes Denken waren bei Zweisprachigen auffallend oft wahrnehmbar (vgl. Groschoff 2012:83ff.). Das liegt daran, dass Bilinguale über zwei (oder mehr) Benennungen für jedes Objekt bzw. jede ihrer Gedanken verfügen. Die Verknüpfung zwischen der jeweiligen Benennung und dem Begriffsinhalt ist weniger rigide als bei Monolingualen, weil für jeden Gegenstand diverse Bilder vor das geistige Auge hervorgerufen werden können. Die *Küche* ist im Deutschen ein Zimmer, in dem (schwere) Arbeit verrichtet wird, um ein Mahl zuzubereiten. Die französische *cuisine* hingegen ist ein Ort, an dem sich die Kreativität frei entfalten kann und wo die Familie zusammensitzt, um zu essen und Zeit miteinander zu verbringen. Das verdeutlicht, inwiefern die unterschiedlichen Konnotationen die Vorstellung von zweisprachigen SprachträgerInnen prägen können. Werden mit jedem Ausdruck differierende Assoziationen verbunden, können Bilinguale in der Lage sein, flexibler, ideenreicher und flüssiger zu denken (vgl. Baker 2007:5).

---

<sup>15</sup> Baker erklärt dies mittels einer mathematischen Metapher. Im Bilingualismus „birgt [jedes einzelne Kind] in sich eine **komplexe Gleichung, die den Prozess der bilingualen Entwicklung beeinflusst** [Hervorhebung im Original]“ (vgl. 2007:40). Viele individuellen Variablen, wie unter anderem die oben genannten, wirken auf die Gleichung ein und machen es unmöglich, ProbandInnen wissenschaftlich korrekt miteinander zu kontrastieren (vgl. Baker 2007:40).

#### 2.3.2.4 Auswirkungen auf metalinguistische Fähigkeiten

Metalinguistik besteht aus drei Säulen: metalinguistisches Wissen (das Wissen um die Eigenschaften von Sprachen und deren Gebrauch), metalinguistisches Bewusstsein (das Bewusstsein der Sprachstruktur, welche durch mentale Fähigkeiten eingesetzt wird) und metalinguistische Fähigkeiten (Fähigkeiten wie Übersetzen oder Paraphrasieren). Die Forschungsliteratur gibt zu erkennen, dass es trotz verschiedenster Forschungsmethoden keine signifikanten Unterschiede zwischen Einsprachigen und Bilingualen zu erkennen sind. Einzig die selektive Informationsaufnahme durch die bessere Aufmerksamkeitskontrolle von Zweisprachigen wurde wahrgenommen. Kinder, die mit zwei Sprachen aufgewachsen sind, erfassten fehlerhafte Sätze schneller und konnten diese auch rascher korrigieren. Speziell Sätze mit sinnlosem und ablenkendem Informationsgehalt wurden sofort erkannt. Dies bestätigt zwar 2.3.2.1 Auswirkungen auf die Kontrollfunktion, gibt aber keine Aufschlüsse über große Vorteile auf metalinguistischer Basis. Somit kann angenommen werden, dass Zweisprachige auf dieser Ebene keine relevanten Vorteile haben (vgl. Groschoff 2012:87ff.).

#### 2.3.2.5 Zusammenfassung

Resümierend ist erkennbar, dass natürlicher Bilingualismus rein kognitiv keine allzu großen Veränderungen bei zweisprachigen SprachträgerInnen im Vergleich zu einsprachigen bewirkt. Mentale Kompetenzen wie Kreativität, Flexibilität und Aufmerksamkeitskontrolle – insbesondere bei der Lösungsfindung unterschiedlicher Problemstellungen – entwickeln sich besser oder zumindest schneller als bei Personen, die mit einer Sprache aufwachsen. Wie schon eingangs angemerkt, ist dies allerdings nur der Fall, wenn es sich um additiv Bilinguale handelt. Subtraktive Zweisprachigkeit wirkt sich bei Kindern jedoch bei den erwähnten Punkten doppelt negativ aus, weil sich bei beiden Sprachen keine ausreichenden Systeme etablieren können. Groschoff merkt auch an, dass bei Bilingualen mit einer Starken-schwachen-Sprachen-Konstellation weder bemerkenswerte Vorteile noch Nachteile zu erkennen sind (vgl. 2012:83).

#### 2.3.3 (Natürlicher) Bilingualismus und die (kulturelle) Identität

Dieses Unterkapitel beschäftigt sich mit der Zweisprachigkeit im Zusammenspiel mit der Identität des bilingualen Individuums. „Identität lässt sich [in dieser Arbeit] als Antwort auf die Frage verstehen, wer man selbst [...] sei“ (Keupp 2000) und ist das Ergebnis einer sozialen Konstruktion (vgl. Keupp 2000). Bilingualismus wirkt sich nicht nur auf die oben erwähnten Punkte aus, sondern beeinflusst auch die Identitätskonstruktion erheblich (vgl. Groschoff 2012:95). Um das zu verdeutlichen, wird die Entwicklung der Identität kurz beleuchtet. Sie ist dreifach unterteilbar in soziokulturelle, genetische und dynamische innerseelische Faktoren. Erstere sind die Einflüsse des sozialen Umfeldes der jeweiligen Person (Verwandtschaft, Freunde, wichtige Institutionen wie Schulen etc.). Die vererbte Veranlagung stellt die genetischen Faktoren dar und letztere sind dynamische Prozesse, die sowohl unbewusst als auch bewusst stattfinden. Sie ergeben sich aus gemachten Erfahrungen mit Mitmenschen und bilden

die innere Welt der/des Einzelnen. Ohne soziales Interagieren kann keine Identität entwickelt werden (vgl. Groschoff 2012:101f.). Kommunizieren Kinder und auch Erwachsene miteinander in einer Sprache, erwerben sie nicht nur die linguistische Fähigkeit, sich auszudrücken, sondern auch die Werte, Maßstäbe, Richtlinien, Normen, Erwartungen und dergleichen, welche die Sprachen mit sich tragen. Dies geschieht explizit durch Erklärungen der Elternteile, wie auch implizit, denn Konnotationen und Denotationen „schwingen“ oft im alltäglichen Sprachgebrauch mit, ohne dass sie von Personen bewusst wahrgenommen werden (vgl. Groschoff 2012:95). Abgesehen von erzieherischen Gesprächen mit den Eltern, dienen nicht zuletzt auch alltägliche Gespräche, die wahrscheinlich als belanglos angesehen werden, als Orientierung in der jeweiligen sprachlichen Kultur, welche die eigene Identität stark prägt. Es wird Verschiedenes erlernt, wie zum Beispiel, wann über gewisse Themen (nicht) gesprochen werden darf, in welchen Situationen Humor erlaubt oder wann Flüstern angebracht ist. Das Zusammenwirken der in den Gesprächen gemachten Erfahrungen formt zu einem nicht zu unterschätzenden Teil das soziale Verhalten und die Kultur von Menschen (vgl. Groschoff 2012:97f.). Vereinfacht gesagt, „Spracherwerb ist deshalb gleichzeitig Kulturerwerb“ (Groschoff 2012:97). SprachträgerInnen bekennen sich mittels der Anwendung einer Sprache zu einer gewissen Kultur und sozialen Gruppe und differenzieren sich dadurch von anderen. Dies führt zu Inklusion bzw. Exklusion – zwei Faktoren, die erheblichen Einfluss auf die soziale Identität haben (vgl. Groschoff 2012:102).

Selbst die bereits beschriebene Sprachverweigerung einer zweisprachigen Person – die wieder zur Einsprachigkeit führt – ist als Beweis für die Theorie der Sprache als (großer) Teil der eigenen Identität anzusehen: Durch die offensichtliche Ablehnung einer Sprache verneint die/der SprachträgerIn einen Teil ihres/seines Selbst und das wirkt sich auf die Identität aus. In 2.3.1 wurden vier mögliche Gründe für Sprachverlust/-verweigerung aufgezählt. Groschoff sieht in der Bilingualität ein weiteres Motiv für diese beiden Phänomene. Identifizieren sich SprachträgerInnen nur mit den Werten etc. der einen Sprache und/oder lehnen sie die der anderen zur Gänze ab, wird eventuell die „unbeliebtere“ verdrängt. Das bedeutet aber im Umkehrschluss nicht, dass bilinguale Personen immer mit den Normen ihrer Sprachen (vollkommen) übereinstimmen. Die Vorteile der Sprache als Mittel zur Verständigung können höher priorisiert werden als die Übereinstimmung der eigenen Denkmuster mit der konnotierten Ideologie der Sprache. Eignet sich ein Kind beide Sprachen der Elternteile an, öffnet es sich der sprachlichen Ambivalenz. Das hat zur Folge, dass die Erziehung nicht nur bilingual, sondern auch bikulturell erfolgt (vgl. 2012:95f.). Ein Großteil der Zweisprachigen empfindet sich auch als bikulturell (vgl. Groschoff 2012:107).

Das lässt sich durch das reziproke Verhältnis zwischen Sprache, SprachträgerInnen und Kultur erklären. Die Sprache ist – als wichtiger Bestandteil der Gesellschaft – eine bedeutende Komponente der Kultur, welche von den ihr zugehörigen Personen geformt wird und zeitgleich deren Sprache und Verhaltenskodizes beeinflusst (vgl. Groschoff 2012:97). Die „Schuld“ daran trägt die linguistische Relativität. Dieser Theorie zufolge stehen das Denken und die Sprache sehr eng miteinander in Verbindung, da Menschen in Sprache denken (vgl. Groschoff 2012:99). Die Weise, „wie Menschen über etwas sprechen, bildet die Grundlage für eine Analyse ihrer

kognitiven Organisation der Welt, also die Art, wie sie über dieses Thema denken“ (Groschoff 2012:99f.). Bilinguale SprachträgerInnen verbinden demnach zwei unterschiedliche Arten, wie sie ihre Umgebung wahrnehmen, analysieren und einteilen. Somit ist ein gewisses Konfliktpotential gegeben, weil die Welt von bilingual aufwachsenden Personen durch zwei diverse Sprachen „gesehen“ werden, die im großen Kontrast zueinander stehen können. Es stellt sich die Frage, welcher Kultur/Nation/Sprache sich Zweisprachige zugehörig fühlen. Diese womöglich schwierige Antwort zu finden, kann sich negativ auf die Entstehung der eigenen Identität auswirken (vgl. Groschoff 2012:100ff.). Die gewichtige Rolle des Alters wird anhand Grieses Studie mit Migrantenkindern, deren Eltern in Deutschland um Asyl ansuchten, sichtbar. Der Forscher teilte die ProbandInnen nach Ankunftsalter in drei unterschiedlichen Kategorien auf: Kleinkinder bis zum zweiten Lebensjahr, Vorschulkinder und Kinder, die sich im Schulalter befinden. Die Jüngsten fühlten nur die deutsche Kultur als die eigene und entfernten sich mit zunehmendem Alter von den Eltern und ihrer „ursprünglichen“ Kultur und Sprache. Bei Vorschulkindern charakterisierte sich keine klar ersichtliche Kultur, die der einen oder anderen Sprache zuordenbar wäre. Sie wähten sich in der Jugendzeit dauerhaft als Fremde, die sich selbst weder der deutschen noch der elterlichen Herkunft angehörig fühlten. Je nachdem, wie die Adoleszenz verlief, haben sie sich schlussendlich für eine finale Identität entschlossen. Griese sah darin die Gefahr der Entstehung von Neurosen oder gar einer Schizophrenie, da sich für eine längere Zeit keine gefestigte Identität formen konnte. Bei der letzten Gruppe konnte er erkennen, dass die Angehörigen die ursprüngliche kulturelle Identität als die ihrige betrachteten und hierdurch weniger Anpassungswille gegeben war (vgl. 1978:89ff.).

Die von Griese untersuchten Kinder entsprechen jedoch nicht zur Gänze den für diese Arbeit gesuchten ProbandInnen, aber die Studie zeigt im Kleinen die Schwierigkeiten auf, die im Großen bei der Identitätsentstehung auftreten können. Sie untermauert das bis dato Beschriebene. Die von Groschoff aufgezählten jugendlichen Identitätsprobleme treffen bei vielen natürlichen Zweisprachigen auf, um wieder auf den in 2.2.5 bestimmten Personenkreis zurückzukehren. Diese Probleme sind die eigenen Bedenken hinsichtlich der sprachlichen Fähigkeiten, der kulturellen Zugehörigkeit und der nationalen Identität. Steht das Kind beiden Sprachen offen gegenüber, entwickelt sich der Wunsch nach einer (gleichermaßen) kompetenten Beherrschung beider Sprachen. Diese ist aber oftmals schwer zu realisieren, da viele Faktoren die Beherrschung beeinflussen, wie in den vorhergehenden Kapiteln geschildert. Zudem befinden sich Jugendliche – speziell während der Pubertät – im Alter der Selbstfindung. Das ist natürlich auch bei Einsprachigen der Fall, jedoch verkompliziert sich dieser Prozess durch die doppelte Anzahl an Einflüssen, welche aufgrund der Zweisprachigkeit besteht. Ein Gefühl des Zerrissen-Seins und der mangelnden Zugehörigkeit zu einer Heimat entfaltet sich, wobei Heimat nicht als ein realer Ort verstanden werden darf, sondern als eine Empfindung oder als eine Gegebenheit. Wachsende Kinder „zwischen“ zwei Sprachen auf oder ziehen die Eltern in der Jugendzeit oft mit ihnen von einem Land in das andere um, können einerseits zwei Heimaten entstehen – das kann aber nicht nur als negativ, sondern auch als positiv empfunden werden. Andererseits kann sich Heimatlosigkeit entwickeln. Die Wahrscheinlichkeit für Letzteres erhöht sich, wenn Bilinguale infolge ihrer Zweisprachigkeit von ihrem Umfeld als Fremde angesehen und

behandelt werden. Die Ursache dafür liegt in dem Umstand, dass Identitäten nicht endgültig sind und sich aufgrund von sozialem Druck (ver-)formen können (vgl. 2012:104ff.).

Die vormals aufgeführte Unterscheidung zwischen subtraktivem und additivem Bilingualismus ist auch bei der Bikulturalität anwendbar. Es lassen sich sogar Parallelen zwischen subtraktivem bzw. additivem Bilingualismus und subtraktiver bzw. additiver Bikulturalität ziehen. Das Sprachverhalten ist in vielen Fällen ein Indiz auf die ethnische Identifikation der Zweisprachigen. Fühlen sich SprachträgerInnen weder als Teil der einen noch der anderen Kultur, sind geringe(re) sprachliche Kompetenzen zu erkennen (subtraktiv). Akzeptieren sie jedoch beide Kulturen, wirkt sich das positiv auf die linguistischen Fähigkeiten aus (additiv). Gelingt es den Eltern, ihre bilinguale Erziehung so auszulegen, dass das Kind beiden Kulturen positiv gegenübersteht, so entsteht eine bikulturelle Identität, die keine Nachteile mit sich bringt (vgl. Groschoff 2012:107f.).

„Learn a new language and get a new soul“ (Grosjean 2010:125) – viele natürliche Bilinguale bestätigen den Kern dieses (mit etwas Pathos angereicherten) Sprichworts, wie Grosjean feststellt. Seine eigenen gemachten Beobachtungen und die vielen zweisprachig aufgewachsenen Personen, die sich mit ihm in Kontakt gesetzt und ihm ihre Erlebnisse geschildert haben, bekräftigen die These, dass Bilingualismus unbewusst zur Entwicklung von zwei verschiedenen „Seelen“ führen kann (vgl. Grosjean 2010:121ff.). Von den vielen Zusendungen Bilingualer zitiert Grosjean verschiedene, unter anderen diese eines griechisch-englischen Zweisprachigen:

In English my speech is very polite, with a relaxed tone, always saying “please” and “excuse me.” When I speak Greek, I start talking more rapidly, with a tone of anxiety and in a kind of rude way, without using any English speech characteristics. (Grosjean 2010:122)

Mit verschiedenen Persönlichkeiten ist aber damit nicht von psychischen Krankheiten, wie dissoziativen Identitätsstörungen, die Rede, sondern von einer einfachen Veränderung des eigenen Verhaltens, die an die Situation angepasst wird und durch den Sprachwechsel bedingt ist – nicht jedoch mit den Sprachen an sich. Vielmehr liegt die Ursache in der Bikulturalität, die natürliche Zweisprachige erwerben (vgl. Grosjean 2010:125f.). Außerdem werden die Sprachen in diversen Lebensbereichen mit sich unterscheidenden Zwecken angewandt (vgl. Grosjean 2010:125f. & Baker 2007:45). In einen an Grosjean adressierten Brief fasst eine Person dies mit folgenden Worten zusammen:

I don't really know if my personality changes when I change language. The main reason for this uncertainty is that I use the two languages in different situations and therefore I would act differently even if it was in the same language. (Grosjean 2010:126)

Verschiedene Situationen erfordern differierendes Benehmen, das gilt bei Einsprachigen ebenso wie bei Zweisprachigen. Den Unterschied zwischen ihnen machen jedoch die Komponenten Bilingualismus und Bikulturalität aus. Diese beiden in Kombination mit den Anforderungen der jeweiligen Lebenssituation ergeben die „new souls“, auf die sich das Sprichwort

bezieht. Dessen Aussage wird also von Grosjean validiert, aber er unterstreicht in diesem Zusammenhang auch die Wichtigkeit der Bilingualität, welche zumeist nur bei natürlichen Zweisprachigen zu finden ist (vgl. 2010:126f.).

Ein oftmals wichtiger Bestandteil eines jeden Individuums sind dessen Emotionen – je nach Ausprägung können sie einen großen Anteil der Identität einer Person ausmachen. In Abschnitt 2.3.1.1. wurde bereits ausgeführt, dass Menschen tendenziell eher zur Erst- bzw. stärkeren Sprache greifen, wenn Emotionen im Spiel sind, jedoch muss dies nicht die Regel sein. Der weit verbreitete Glaube, Menschen drücken ihre Emotionen immer in ihrer Erstsprache (bzw. dominanteren Sprache) aus, ist ein Irrglaube, den Grosjean zu widerlegen weiß. Abgesehen von extremen Fällen, in denen beispielsweise traumatische Situationen in einer gewissen Sprache erlebt wurden – wie Personen, die einen Krieg in ihrem Heimatland miterlebt haben und dann ins anderssprachige Ausland geflüchtet sind und in weiterer Folge die Erstsprache verdrängt haben – nennt er alltäglichere Beispiele. Eine Probandin berichtete ihm, dass sie als Franko-Engländerin es bevorzugt, ihren Emotionen lieber in Französisch freien Lauf zu lassen, da sie in Frankreich erst erfahren hat, was Zuneigung und Liebe bedeuten. Die emotionale Kälte, die sie mit England und Englisch in Verbindung bringt, hindert sie daran, Gefühle in dieser Sprache auszudrücken. Ein anderes Beispiel sind wütende bilinguale SprachträgerInnen. Sie beginnen in der schwächeren Sprache zu fluchen, wenn jene die Nichtumgebungssprache ist. Das hat den Vorteil, von anderen nicht verstanden zu werden, was wiederum einer emotionalen Befriedigung gleichkommen und Wutabbau deshalb erleichtern kann. Stressbedingt können sprachliche Interferenzen oder andere Ausdrucksprobleme zustande kommen, welche in Normalfällen nicht geschehen. Emotionen verbunden mit Bilingualismus wirken sehr stark auf die Identität einer Person ein (vgl. Grosjean 2010:129ff.), weil „[e]motions and bilingualism thus produce a very personal reality that has no set rules“ (Grosjean:2010:133).

Wer bin ich? Diese Frage zu beantworten, ist ein komplexes Vorhaben, welches speziell in Jugendjahren für viele Personen schwierig zu realisieren ist. Resümiert man das in diesem Unterpunkt Geschilderte, wird augenscheinlich, dass der angeborene Bilingualismus eine schwere Bürde sein kann, wenn versucht wird, eine Antwort auf diese Frage zu finden. Die ständige Möglichkeit, zwischen Sprache/Kultur A und Sprache/Kultur B zu wählen, kann zwar viele Vorteile haben, aber besonders unsichere Menschen laufen Gefahr, sich bei der eigenen Identitätsfindung zu verlieren. Eine weitere Vertiefung dieses Gedankens ist vor dem Hintergrund des eingeschränkten Umfangs dieser Masterarbeit allerdings nicht weiter möglich und müsste darüber hinaus auch eher in Disziplinen wie der Psychologie und Philosophie vorgenommen werden.

#### 2.3.4 (Natürlicher) Bilingualismus und Sprachkontaktphänomene

Wie Wandruszka schon Mitte der 1980er-Jahre hervorhob, bedeutet Sprachkontakt immer auch Sprachmischung, aus welcher auf linguistischer, aber auch persönlicher Ebene unzählige Konsequenzen entspringen können (vgl. 1984:65). Dieser Textabschnitt dient dazu, die Sprachkontaktphänomene zu erwähnen, die für den Rahmen dieser Arbeit relevant sind. Sie resultieren

aus den (mindestens) zwei Sprachen, die in Bilingualen aufeinandertreffen, also in Kontakt treten (vgl. Groschoff 2012:61f.): „Die die Sprachen gebrauchenden Individuen sind somit der Ort, an dem der Kontakt stattfindet“ (Weinreich 1977:15). Diese Phänomene werden häufig fälschlicherweise als Gradmesser des Sprachniveaus zweisprachiger SprachträgerInnen verwendet. Kleine Fehler, wie Interferenzen, werden kritisch beäugt und auf unzureichende sprachliche Kompetenzen zurückgeführt (vgl. Groschoff 2012:61f.). Kannwischer beanstandet die Geringschätzung der Sprachbeherrschung Bilingualer, wenn diese nur auf dem Vorkommen von Interferenzen basiert:

Auffällig im Zusammenhang mit der Interferenz ist die Tatsache, dass sie, obwohl sie auch bei einsprachigen Kindern vorkommt, bei zweisprachigen Kindern meistens kritischer bewertet und schnell der Zweisprachigkeit angelastet wird. Ob Interferenzen letztendlich als Störung angesehen werden, ist zum großen Teil von der Einstellung der Umgebung abhängig. Während Zweisprachige untereinander Interferenzen als Hilfestellung verwenden, werden sie in Gegenwart von Einsprachigen oft als unangenehme Störung aufgefasst, die vermieden werden sollten. (2008:53f.)

Insbesondere bei Babys, die das zweite Lebensjahr noch nicht vollendet haben, ist es unmöglich, ihre linguistische Entwicklung anhand von Interferenzen festzumachen, da das Hirn der Kinder bis zu diesem Zeitpunkt noch nicht imstande ist, die Sprachen voneinander zu trennen (vgl. Groschoff 2012:61f. & Popp 1987:17). Interferenzen sind „Sprachmischungserscheinungen“ (Popp 1987:17), die sich aber nicht nur auf die lexikalische Ebene beschränken. Mängel bei Intonation, Aussprache, Rechtschreibung, Grammatik und Syntax können auch durch eine Hybridisierung von zwei Sprachen entstehen. Diese Unzulänglichkeiten basieren nicht stets auf zu geringen Sprachkompetenzen, manchmal werden sie durch mangelnde Konzentration verursacht oder weil sich Sprache A und B sehr ähneln (wie Spanisch und Italienisch) (vgl. Popp 1987:18f. & Kannwischer 2008:53). Außerdem deutet Groschoff an, dass Sprachvermischung sozusagen in der Natur von Sprachen und deren Erschaffung liegt. Ein Großteil der aktuell gesprochenen Sprachen ist im Laufe der Jahrhunderte durch die Mixtur zweier oder mehrerer Sprachen entstanden, der auf die geografische Lage oder kaufmännische Beziehungen fußt. Somit ist es ihrer Meinung nach zu verzeihen, wenn zwei Sprachen in einzelnen Individuen aufeinander einwirken (vgl. Groschoff 2012:69f.). Weinreich hingegen beschreibt Interferenzen in einer Art, die negativ, aber auch positiv gedeutet werden kann. Für ihn sind sie „Fälle der Abweichung von den Normen der einen wie der anderen Sprache, die in der Rede von Zweisprachigen als Ergebnis ihrer Vertrautheit mit mehr als einer Sprache, d.h. als Ergebnis des Sprachkontaktes vorkommen“ (1977:16). Einerseits ist eine Normabweichung eindeutig negativ zu verstehen, andererseits ist Sprachvertrautheit positiv konnotiert. Im Bereich des Dolmetschens sind Interferenzen im Sinne der Verständlichkeit allerdings definitiv nicht erwünscht.

Durch das Vorhandensein zweier Sprachen kommt es bei Bilingualen zu Kommunikationsstrategien, die sich bei Monolingualen nicht entwickeln. Die Fachtermini dafür lauten Code-switching und Code-mixing. Als Code wird ein sprachliches System definiert, auf das

Menschen zurückgreifen, um miteinander zu kommunizieren. Damit sind also Sprachen, aber auch Dialekte und Sprachvarietäten gemeint (vgl. Kannwischer 2008:44).

Bis in die 1970er wurden Code-switching und Code-mixing als Begleiterscheinung von fehlender Sprachbeherrschung angesehen, weil sie bis dahin auch kaum erforscht worden waren. Ab diesem Zeitpunkt begann die Wissenschaft, sie empirisch und theoretisch zu untersuchen. Dabei kamen ExpertInnen einheitlich zu dem Schluss, dass sie Phänomene sind, die vorkommen, wenn zwei bilinguale Personen, welche dieselben Sprachen beherrschen, miteinander konversieren (vgl. Kannwischer 2008:44).

Beim Code-switching wird im Laufe eines Gesprächs die Sprache gewechselt. Dabei wird nicht unterschieden, ob nur ein oder mehrere Wörter in der gewechselten Sprache ausgedrückt werden oder ganze Sätze (vgl. Grosjean 2010:51f.). Der Zweck des Sprachübergangs ist nicht die Wiederholung von etwas Gesagtem, sondern die Vervollständigung. Existiert ein Ausdruck zum Beispiel nicht in der Ausgangssprache des Dialogs, wird er in der zweiten Erstsprache gesagt. Ein anderer Grund für das Switchen kann darauf beruhen, dass die/der SprachträgerIn das Wort nur in einer der Sprachen kennt (vgl. Groschoff 2012:70f. & Kannwischer 2008:53). Der grundlegende Unterschied zwischen Interferenzen und Code-Switching liegt in der Absicht, mit der die Sprache gewechselt wird (vgl. Groschoff 2012:70f. & Gomez 2005:24f.). Interferenzen entstehen ohne Intention von SprachträgerInnen, Code-switching geschieht intentional. Folglich sind die Aussagen beim Code-switching in sich grammatikalisch korrekt, wie beispielsweise durch Anpassung des Artikels oder des Falles, weil der Satz an das unpassende Wort adaptiert wird. Bei Interferenzen fehlt aufgrund der nicht vorhandenen Intention die grammatikalische Übereinstimmung (vgl. Groschoff 2012:70f.). Ein Beispiel für Code-switching wäre folgender Satz zwischen zwei Personen, die Italienisch und Deutsch beherrschen: Hast du *die macchina* schon in die Werkstatt gebracht? Der Artikel *die* ist korrekt, weil er mit dem italienischen Nomen *macchina* (Auto) übereinstimmt, aber im Deutschen wäre er falsch, da *Auto* den Artikel *das* verlangt.

Während beim Code-switching eine der Unterhaltung zugrundeliegende Sprache erkennbar ist (im Beispielsatz Deutsch), kennzeichnet sich Code-mixing hingegen dadurch, dass aufgrund des ständigen Hin- und Herwechselns der Sprache nicht bestimmen werden kann, welche Sprache die eigentliche Ausgangssprache der Konversation ist. Die Einhaltung der Grammatik verläuft bei Code-switching und Code-mixing wiederum gleich (vgl. Groschoff 2012:72f.). Groschoff und Grosjean sehen im Code-mixing eine starke Verbindung mit der eigenen Identitätsdefinition. Da es nur in einer bilingualen Gruppe stattfinden kann, in der dieselben Sprachen gesprochen werden, dient Code-mixing dazu, die Angehörigkeit einer gewissen Sprachgemeinschaft zu betonen. Ein weiteres Motiv für die Anwendung des Mixens sind die rhetorischen Effekte (wie Verstärkung des soeben Ausgesprochenen), die dadurch erzielt werden<sup>16</sup>. Aus der Sicht der Psychologie wird das Code-mixing von SprachträgerInnen ebenfalls verwendet, um dem Gegenüber zu imponieren (vgl. Groschoff 2012:72f. & Grosjean 2010:53ff.).

---

<sup>16</sup> Grosjean verdeutlicht das mit einem banalen, aber unmissverständlichen Vergleich: „The analogy I use is having cream with coffee instead of just having it black; the word or expression in the other language adds a little something that is more precise than trying to find an equivalent element in the base language” (2010:53).

Dieses Mittel reicht soweit, dass sogar Kinder ab einem Alter von fünf Jahren ihre beiden Sprachen benützen, um andere zu begeistern. Ein extremes Beispiel hierfür sind Personen aus monolingualen Familien, die den gleichen Effekt bewirken wollen und deshalb ebenso auf Code-mixing mit einer von ihnen erlernten Sprache zurückgreifen (vgl. Groschoff 2012:72f.). Dies zeigt auf, dass Code-switching und Code-mixing nicht mehr als etwas (zwingend) Negatives wahrgenommen werden. Grosjean geht sogar so weit zu behaupten, dass beides als ein Zeichen für hohe Sprachkompetenz zu deuten sind (vgl. 2010:57).

Das in 2.3.3 angeführte Konzept „Zwei Sprachen, zwei Identitäten“ führt Kannwischer auf die Fähigkeiten des Code-switchings und Code-mixings zurück. Beim Wechsel der Sprache wird nicht nur diese selbst „umgeschaltet“ – auch Sprachrhythmus, Sprachtempo, Lautstärke, Mimik und Gestik können sich verändern. Das Auftreten der Person kann sich stark ändern. Die „zweite Identität“ kommt zum Vorschein (vgl. 2008:45f.).

Eine dem Code-switching und Code-mixing ähnliche Form sind Entlehnungen (im Englischen Borrowings). Während die ersten beiden die alternative Benützung von zwei Sprachen sind, charakterisieren sich Entlehnungen durch die Integration von einer Sprache in die andere (vgl. Grosjean 2010:58). Die folgende Abbildung resümiert diesen Vergleich:

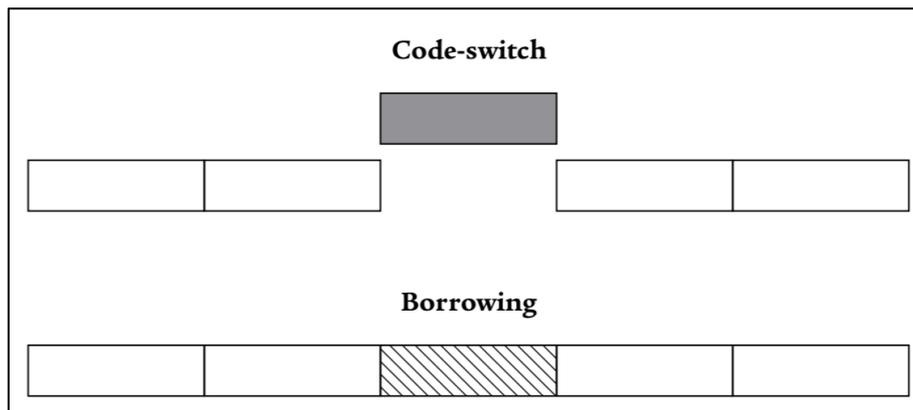


Abbildung 3: Vergleich Code-switching und Entlehnung (Grosjean 2010:58)

Sprache A wird als leeres Rechteck, Sprache B als graues dargestellt. Der Wechsel von A zu B und zurück ist zu sehen. Bei der Entlehnung ist Sprache B in Sprache A eingegliedert (schraffiertes Rechteck). Entlehnungen sind in zwei Kategorien unterteilt. Die häufigere Art der Entlehnung ist die Übernahme der Form und des Inhalts des Wortes (vgl. Grosjean 2010:58f.). Solche Wörter werden Lehnwörter genannt, da sie in Schreibweise, Flexion und Aussprache an die Zielsprache adaptiert werden (vgl. URL: Duden o.J.). (Ein am ZTW von italienischen StudentInnen häufig verwendeter Satz mit Lehnwort lautet: Ti sei *anmeldato* all'esame? – Hast du dich zur Prüfung *angemeldet*?) Am häufigsten werden dafür Nomen und Verben verwendet, gefolgt von Adjektiven, andere Wortarten werden selten übernommen. Werden indessen einzelne Wörter ohne erkennbare Flexion entlehnt, ist es schwierig, Entlehnung von einem Ein-Wort-Code-Switch zu differenzieren. Der zweite Entlehnungstyp nennt sich Loanshift, welche wiederum auch in zwei Formen vorkommt: Die Bedeutung eines Wortes aus der Ausgangssprache wird erweitert, um jener eines Wortes in der Zielsprache zu entsprechen, oder Worte,

die in der Ausgangssprache in einem der Zielsprache zugehörigen Muster neu angeordnet werden, wodurch eine neue Bedeutung (er)schaffen wird (vgl. Grosjean 2010:59f.). Die Aussage *Ich habe mir zwei Spaghetti gemacht* ist ein passendes Exempel für einen deutschen Loanshift aus dem Italienischen. Die ursprüngliche Aussage stammt von *farsi due spaghetti*, was für *sich eine kleine Portion Spaghetti zubereiten* steht.

Entlehnungen werden oft von SprachträgerInnen genutzt, die in ein anderssprachiges Ausland ziehen. Im Gegensatz zu Code-switching oder Code-mixing werden Entlehnungen aber weniger freiwillig angewandt, sondern mehr aus der Not heraus. Insbesondere wenn Menschen gerade erst in ein anderes Land emigriert sind und noch nicht lange dort wohnen, werden sie mit einer neuen Realität konfrontiert. Neue Eindrücke prägen das alltägliche Leben im Zuhause, in der Arbeit, bei der Ernährung usw. Dabei reicht das Vokabular der Erstsprache womöglich nicht aus, und Entlehnungen werden verwendet (vgl. Grosjean 2010:60). Der Begriff *giobba* ist beispielsweise eine italo-amerikanische Kreation, die von Italienern geprägt wurde, welche in die Vereinigten Staaten von Amerika auswanderten, und damit das englische Wort *job* italienisierten (vgl. Popp 1987:19).

Treten SprachträgerInnen in der Schule mit einer der zwei Sprachen in Kontakt, die nicht ihre Umgebungssprache darstellt, dann machen sich leicht widersprüchliche Entwicklungen bemerkbar. In der Regel ist die Nichtumgebungssprache die schwächere Sprache. Zudem behalten die Sprachkompetenzen oft die gesprochene, nicht aber die schriftliche Sprache. Auf der einen Seite verschiebt sich das Stärken-Schwächen-Verhältnis, weil sich die SchülerInnen mehr und auch außerhalb des Zuhauses mit der Sprache auseinandersetzen – die schwächere Sprache wird aufgewertet. Auf der anderen Seite sind die schulischen Leistungen in der Sprache im Vergleich zu den MitschülerInnen nicht wesentlich besser, weil das Erlernen der eigentlich bereits erworbenen Sprache sie unterfordert, was in Lustlosigkeit enden kann (vgl. Kannwischer 2008:55).

Ein Phänomen, das dem Bilingualismus aufgrund des von ihm bedingten Sprachkontaktes zugeschrieben wird, ist der Semilingualismus oder auch (doppelte) Halbsprachigkeit genannt. Diese Form der Zweisprachigkeit steht im absoluten Gegensatz zum perfekten Bilingualismus (vgl. Zeiter 2011:18f.) und bedeutet, dass SprachträgerInnen keine ihrer Sprachen kompetent beherrschen (vgl. Copley 1984:193). Die Halbsprachigkeit wurde 1968 zum ersten Mal wissenschaftlich erwähnt und behandelt. Sie besagt, dass SprachträgerInnen keine ihrer beiden Sprachen genügend beherrschen. Obwohl der Begriff in der Wissenschaft nach wie vor Verwendung findet, wurde Semilinguismus von einem Großteil der ForscherInnen übereinstimmend als nicht valide erklärt. Der Grund dafür ist die sehr normative Betrachtung von Sprache und linguistischen Kompetenzen. Die Sprachwissenschaft gilt als eine deskriptive Disziplin, die eine normative Denkweise ablehnt<sup>17</sup>. Ein weiterer Kritikpunkt ist die Herangehensweise, mit der WissenschaftlerInnen Bilinguale untersuchen. Sie werden als doppelte Einsprachige

---

<sup>17</sup> In dieser Arbeit wurde bereits im Bereich des perfekten Bilingualismus angemerkt, dass eine Messung von Sprachkompetenzen schwierig durchzuführen ist. Das gilt genauso bei der Ermittlung von Halbsprachigkeit: Wenn es unmöglich ist, die Perfektion, also 100 %, zu messen, dann ist es genauso wenig umsetzbar, den Semilingualismus, in dem Fall 50 %, zu errechnen.

angesehen (vgl. Atasoy 2016), was – wie Groschoff es nennen würde – monolingual voreingenommen ist (vgl. 2012:35). Deshalb wird der Semilingualismus in dieser Arbeit nicht weiter thematisiert.

Ein weiteres Sprachkontaktphänomen, das bei manchen natürlichen Bilingualen auftritt, ist die durch deren Zweisprachigkeit verursachte Frustration. Sie tritt häufig im schulischen und universitären Kontext auf. Laut Dengerschz, einer Lehrenden des ZTW, kämpfen viele StudentInnen mit Verbitterung, weil sie ihre zwei oder zumindest eine der beiden Erstsprachen als zu wenig rein ansehen. Sie sind/ist von Interferenzen kontaminiert. Dies drängt die betroffenen Studierenden dazu, sich im Unterricht zurückzuhalten oder ganz zu schweigen, um ihre vermeintlichen linguistischen Mängel zu kaschieren. Eine derart negative Konsequenz des Bilingualismus ist wenigen Einsprachigen bekannt, selbst ProfessorInnen des ZTW nicht, wie Dengerschz' Umfrage ergab. Zweisprachig Aufgewachsene haben aufgrund ihrer linguistischen Situation zwar sicherlich Vorteile in der Alltagskommunikation (vgl. Dengerschz 2015:70f.), am ZTW werden allerdings überwiegend spezifische Texte behandelt, welche sich auf viele Fachtermini stützen. Die eigene Erwartungshaltung trifft auf die der einsprachigen Mitstudierenden – diese Kombination gepaart mit einem Vokabular, das nicht auf diese speziellen Thematiken ausgelegt ist, kann zu Missmut seitens der StudentInnen führen. Zuspruch und Rücksicht vonseiten der ProfessorInnen (vgl. Grosjean 2010:216f.) können in solchen Situationen „do wonders“ (Grosjean 2010:2017).

Der folgende Absatz dient als Benennung eines Sprachkontaktphänomens, welches bereits im Kapitel 2.3.3 Bilingualismus und die (kulturelle) Identität erläutert wurde. Dieses weist auf die eventuellen negativen Effekte von natürlicher Zweisprachigkeit auf die Identitätsentwicklung von SprachträgerInnen hin. Cropley identifiziert diese Schwierigkeiten als Sprachkonflikt, eine Folge von Sprachkontakt. Bei dieser Konfliktart treffen zwei divergierende Sprachsysteme mit ihren eigenen Werten, Regeln, Ideen und Theorien aufeinander. Der „Zusammenprall“ prägt die Identität und das Selbstwertgefühl. Dadurch sieht sich die zweisprachige Person mit internen Gegensätzen konfrontiert, die zu Unsicherheiten führen können (vgl. 1984:191).

Nachdem in diesem Unterkapitel 2.3 der Bilingualismus mit dem ihn auslebenden Individuum in Verbindung gesetzt wurde, konzentriert sich der nächste Punkt auf den Bilingualismus in der Familie und wie er sich auf die Eltern auswirkt.

## **2.4 (Natürlicher) Bilingualismus im Familienleben**

Durch die Globalisierung erweitert ein Großteil der Weltbevölkerung heutzutage das eigene Sprachrepertoire im Laufe des Lebens um zumindest eine weitere Sprache. Dennoch nimmt natürlicher Bilingualismus eine Sonderstellung in den monolingualen Gesellschaften ein. Eltern, deren Kinder diese Ausnahme darstellen, sehen sich mit vielen vorgefassten Meinungen konfrontiert, die den Bilingualismus als positiv aber auch negativ definieren (vgl. Groschoff 2012:39). Bislang wurden bereits einige dieser Vorurteile behandelt, aber Kapitel 2.4 vertieft bzw. untersucht sie aus einem anderen Blickwinkel – aus der Sicht der Familie/Eltern.

Sprechen die Elternteile zwei verschiedene Sprachen, müssen sie abwägen, ob ihr Kind natürlich zweisprachig aufwachsen soll. Der Entschluss sollte nicht aus dem Bauch heraus gefasst werden, denn obwohl viel dafür spricht, das Kind bilingual aufwachsen zu lassen, müssen die Vor- und Nachteile sorgfältig abgewogen werden. Insbesondere deshalb, weil sich die Entscheidung auf beide Parteien, also Eltern und Kind(er), auswirkt (Groschoff 2012:39). Eine behutsame Sprachplanung im Voraus kann den Beschluss um ein Vielfaches erleichtern (vgl. Baker 2007:7).

Durch den Vergleich der Begründungen, warum Eltern ihre Kinder zweisprachig erziehen, wird ersichtlich, dass einer der Hauptgründe dafür einer utilitaristischen Denkweise entspringt: Zwei Sprachen von Geburt an zu sprechen, wird auf dem Arbeitsmarkt stets als Plus gesehen. Außerdem haben bilinguale Menschen tendenziell weniger Probleme beim Erwerb weiterer Sprachen. Viele Eltern erhoffen sich auch zusätzliche Vorzüge, die sich zwar nicht unbedingt als Hard Skills (fachliche Kompetenzen) ausdrücken, sondern als Soft Skills (soziale Kompetenzen) äußern. Als Beispiele wurden ein erhöhtes Selbstwertgefühl, mehr Toleranz, ein breiteres Weltbild und eine größere Offenheit<sup>18</sup> genannt (vgl. Groschoff 2012:40).

Ein anderer Punkt, der für die zweisprachige Erziehung spricht, steht in Verbindungen mit Empfindungen und Emotionen. Die Weitergabe und das Fortbestehen der persönlichen Kultur und der ethnischen Identität im Nachwuchs sind klare Beweggründe für eine Erziehung im Sinne der natürlichen Zweisprachigkeit. Bei Minderheiten ist das Vererben der Sprache oftmals die einzige Möglichkeit, um das Aussterben der Kultur und der Sprache zu verhindern (vgl. Groschoff 2012:40). Außerdem ermöglicht der Bilingualismus den Kindern, sich mit den Großeltern mütterlicher- und väterlicherseits zu unterhalten (vgl. Grosjean 2010:205).

Viele der Schwierigkeiten, die natürliche Zweisprachigkeit mit sich bringt, wurden bereits in der vorliegenden Arbeit skizziert, wie zum Beispiel sprachliche Verzögerung, zu starke Interferenzen (die eine Mischsprache formen) oder der Semilingualismus. All diese Nachteile bringen Eltern dazu, auf eine der beiden Sprachen bei der Erziehung zu verzichten (vgl. Groschoff 2012:41). Bei diesen Motiven kristallisiert sich die Sorge der Eltern bezüglich der negativen Konsequenzen für das Kind heraus. Groschoff nennt weitere Gründe: Das unbekannte „Ergebnis“, welches aus dem Versuch der zweisprachigen Erziehung resultieren kann, das Aufbürden einer großen Last, die der natürliche Bilingualismus für die Eltern bedeutet, sowie die fehlende emotionale Bindung zur Sprache/Kultur elterlicherseits (vgl. 2012:41) – solche Ursachen lassen auf Desinteresse oder sogar Faulheit vonseiten der Mutter/des Vaters schließen.

Groschoff betont für diejenigen Eltern, die sich trotz vielfacher Überlegungen nicht sicher sind, ob sie sich für den ein- oder zweisprachigen Erziehungsstil entscheiden sollen, dass die eigene Einstellung zur bilingualen Erziehung mit einer der relevantesten Faktoren für deren erfolgreiche Umsetzung ist. Ist einer oder sind beide Elternteile nicht davon überzeugt, die

---

<sup>18</sup> Es darf nicht vergessen werden, dass für die Vermittlung der drei letztgenannten Werte nicht nur der natürliche Bilingualismus vonnöten ist. Zusätzlich dazu müssen die Eltern passende Denkweisen wie Antirasismus etc. vorleben (vgl. Groschoff 2012:40).

Zweisprachigkeit konsequent einzuhalten, ist das Risiko sehr hoch, dass sich die negativen Aspekte verstärkt bemerkbar machen (vgl. 2012:41). Herrscht zwischen den Eltern Uneinigkeit bezüglich der zweisprachigen Erziehung bzw. der Art der Umsetzung ebendieser, ist die Gefahr gleichermaßen gegeben, dass sich der Bilingualismus schlecht auf das Kind auswirkt. Die Denkweisen der Eltern müssen übereinstimmen, egal ob schlussendlich die Zweisprachigkeit in der Erziehung eine Rolle spielt oder nicht (vgl. Baker 2007:12).

Dem Selbstwertgefühl des Kindes wird ebenfalls eine hohe Wichtigkeit in der zweisprachigen Erziehung und deren Erfolg zugeschrieben. Im linguistischen Kontext können Eltern es indirekt formen, indem sie das Kind bei Fehlern nicht immer auf die Inkorrektheit hinweisen, sondern die erbrachte sprachliche Leistung abseits des Fehlers anerkennen. Auf diese Weise kann verhindert werden, dass der vom Kind gelebte Bilingualismus keine Bürde für es darstellt. (vgl. Baker 2007:78). Das Fehlen von Motivation und Selbstvertrauen führt oftmals zu Sprachverweigerung und -verlust (vgl. Imhof 2011:29). Aufmunterung und Verständnis vonseiten der Eltern haben einen großen Stellenwert im bilingualen Spracherwerbsprozess (vgl. Grosjean 2010:216). Das Kind soll Spaß an der Zweisprachigkeit finden. Dadurch wird die Aneignung des Bilingualismus zu einer positiven Herausforderung, die spielerisch gelöst wird. Dem Nachwuchs kann somit auch vermittelt werden, wie wertvoll Zweisprachigkeit ist (vgl. Baker 2007:36). Dabei darf aber zwischen Eltern(-teil) und Nachwuchs nicht nur um den Spracherwerb willen geredet werden. Die Konversation soll etwas Konkretes behandeln und dem Informationsaustausch dienen (vgl. Imhof 2011:27). Kinder sehen Sprache als ein Mittel zum Zweck (Kommunikation zwischen zwei Menschen) und nicht als Selbstzweck (vgl. Baker 2007:89).

Fällt die elterliche Entscheidung für den bilingualen Erziehungsstil aus, stellt sich die Frage, wie dieser umgesetzt wird. In einem der vorangegangenen Kapitel wurden bereits zwei Varianten erwähnt: die Eine-Person-eine-Sprache- oder die Eine-Umgebung-eine-Sprache-Methode. Eine Vorgehensweise, die allgemeingültig richtig und für alle Familien passend ist, kann nicht bestimmt werden – das Vorhandensein vieler Variablen macht dies unmöglich. Die Persönlichkeit des Kindes und der Eltern sowie die jeweiligen Sprachtalente, um nur ein paar zu nennen, nehmen großen Einfluss auf Gelingen oder Misslingen. Egal, wie diese ausgeprägt sind, die vermutlich größte Rolle spielt – wie in einem der vorherigen Absätze angeführt – die klar definierte und kohärent befolgte Erziehungsmethode der Eltern (vgl. Groschoff 2012:44). Die Erziehung soll jedoch durch diese Regeln nicht in eine Sprachdiktatur ausarten – die beschriebene spielerische Komponente ist äußerst relevant. Sind die Eltern nämlich zu strikt und erklären den bilingualen Spracherwerbsprozess zu ihrem persönlichen linguistischen „Kreuzzug, einem Konfliktfeld, einer endlosen Reihe von Kleinstkrisen, einem Konkurrenzkampf mit Monolingualen“ (Baker 2007:36), ist die Möglichkeit zwar durchaus gegeben, dass das Kind schlussendlich zwei Sprachen flüssig beherrscht und anwendet. Der grundlegende Unterschied zu Kindern, die den Bilingualismus mit Spaß erlebten, ist die Sichtweise auf den Bilingualismus selbst, denn letztere verbinden Zweisprachigkeit nicht mit ständigen Korrekturen, Druck, (Furcht vor) Fehlern und Maßregelungen, sondern mit Freude und Spaß (vgl. Baker 2007:36f.).

Neben den beiden bereits dargelegten Methoden können Eltern anstatt der simultanen Sprachaneignung den sukzessiven Spracherwerb präferieren. Spezielle Paare, die

Überforderung oder zu starke Interferenzen befürchten, optieren dafür. Die Form ist jedoch seltener und kommt tendenziell eher als das Sprache-Erlernen in Schulen/Universitäten/Sprachkursen vor (vgl. 2012:47). Grosjean nennt diesen Ansatz „one-language-first“ (2012:207). In diesem Fall wird vom Kind jene Sprache zuerst erworben, zu der weniger Zugang besteht (Nichtumgebungssprache). Dabei wird das Angebot an KommunikationspartnerInnen in dieser Sprache größtmöglich ausgereizt. Selbst andere bilinguale Personen, welche die Umgebungssprache sprechen, sollten in der selteneren Sprache mit dem Kind konversieren. Sobald sie sich ausreichend gefestigt hat, kann in die zweite Sprache gewechselt werden (vgl. Grosjean 2010:207).

Folgen Eltern der „language-time“ strategy“ (Grosjean 2010:207), so werden die Sprachen aufgrund der Zeit gewechselt. Der Sprachübergang kann täglich zu bestimmten Uhrzeiten oder tageweise stattfinden (vgl. Grosjean 2010:207). Grosjean selbst gibt an, dass sie im familiären Setting selten erfolgreich ist und im schulischen Kontext mit zweisprachigem Unterricht besser aufgehoben ist (vgl. 2010:210).

Die letzte Variante unterscheidet sich von allen bisher genannten dadurch, dass keine klar definierte Strategie dahintersteckt. Die Sprachen werden je nach Gegebenheit und eigener Lust und Laune gewählt (vgl. Groschoff 2012:47f. & Grosjean 2010:207). Während ein Hauptanteil aller WissenschaftlerInnen für eine einheitliche Durchführung plädiert, empfehlen wenige ExpertInnen, Mut zur Spontaneität zu beweisen und hierbei den Kindern die Fähigkeit beizubringen, Sprachen nach Belieben und Bedürfnis zu wechseln. Dabei müssen aber beide Eltern jeweils die zwei Sprachen beherrschen (vgl. Groschoff 2012:47f.). Da sie viel seltener vorkommen (vgl. Groschoff 2012:46 & Grosjean 2010:205ff.), wurden die drei letzten Methoden im Kapitel 3.2.1 nicht erwähnt und auch hier nicht umfassender dargestellt.

Haben sich die Eltern schlussendlich für eine Variante entschieden, muss diese aber nicht ewig in Stein gemeißelt sein. Obgleich mehrmals erwähnt wurde, dass für den Erfolg der bilingualen Erziehung Konsequenz vonnöten ist, kann im Laufe der Jahre ab und zu eine gewisse Flexibilität erforderlich sein – dies ist der Fall, wenn sich Lebensumstände (Umzug ins Ausland etc.) ändern. Unter diesen Bedingungen kann der bisher verfolgte erzieherische Ansatz adaptiert oder vollständig verworfen werden, um besser auf die Bedürfnisse des Kindes abgestimmt zu sein. Damit wird aber kein Freibrief für eine große Sprunghaftigkeit ausgestellt, denn die Veränderung der gewählten Methode sollte die Ausnahme sein, keinesfalls die Regel (vgl. Imhof 2011:27). Dahingegen sind folgende Charakteristika der Sprachstrategie dauerhaft gültig und sollten immer beachtet werden: Die Sprache, mit der sich die Eltern den Kindern zuwenden, darf nicht zu komplex sein. Mutter bzw. Vater sollen die Kommunikation mit dem Kind fördern und Fragen stellen, die nicht nur bejaht oder verneint werden können, sondern vom Kind ausformulierte Antworten verlangen. Eltern müssen dem Kind gute und aufmerksame ZuhörerInnen sein und ihm Wertschätzung und Bestätigung für dessen Sprachversuche bzw. Aussagen entgegenbringen. Beim alltäglichen Sprachgebrauch sollen Benennungen mit den damit gemeinten Objekten verbunden werden. Dies dient der Veranschaulichung, welche die Merkfähigkeit fördert (vgl. Baker 2007:8).

Den Eltern wird auch die Aufgabe zuteil, das soziale/sprachliche Umfeld des Kindes im Laufe der ersten Lebensjahre zu beobachten:

Whichever strategy parents adopt, once bilingualism has started to take hold, the family has to keep monitoring the environment to ensure that the child has a real need for both languages, and that he or she is receiving enough exposure to both languages. Exposure should come from active human interaction (speaking to, playing with, or reading to the child) and not from passive activities such as watching TV or DVDs. To increase exposure to the languages, and to reduce the load put on the parents, it is preferable if members of the extended family and other caretakers can help, and if the child can interact with other children who speak the languages. (Grosjean 2010:210)

Im Gegensatz zu Grosjean hebt Baker hervor, dass passive Medien wie Fernseher oder Radio durchaus einen positiven Effekt auf den Spracherwerb haben können, da es dabei meist zu keiner Sprachmischung kommt und womöglich Themen besprochen werden, die daheim nicht behandelt werden. Eltern sollten sich jedoch nicht zu sehr bzw. nur auf diese Spracherfahrungen verlassen, weil Kinder damit Sprache nur passiv erleben. Sie sind hierbei Sprachkonsumenten, für den aktiven Spracherwerb und -gebrauch müssen Kinder aber als Sprachproduzenten auftreten (vgl. Baker 2007:22).

Es gilt obendrein zu bedenken, dass das direkte Umfeld mit den vereinbarten erzieherischen Strategien/Regeln im Rahmen des Bilingualismus vertraut ist. Zusätzlich dazu sollten Personen, mit denen das Kind in ständigem Kontakt ist (LehrerInnen, Eltern von Freunden usw.) über die Zweisprachigkeit und deren Konsequenzen informiert werden, um Überraschungen zu vermeiden und Verständnis zu fördern – speziell bei Auftreten von bereits beschriebenen Sprachkontaktphänomenen (vgl. Grosjean 2010:214).

Des Weiteren muss garantiert werden, dass sich das Kind in beiden Sprachen in monolingualem Kontakt befindet. Mit Personen zu sprechen, die jeweils nur eine der beiden Sprachen beherrschen, hat zwei Vorteile: Nur somit erhält der Nachwuchs sprachlichen Input, der frei von Entlehnungen, Code-switching oder -mixing ist. Außerdem erlernen Kinder hierdurch, wie sie sich mit einsprachigen Mitmenschen verhalten müssen und sich dabei an sie anpassen können. Die zweite Sprache wird abgeschaltet. Das Deaktivieren kann im bilingualen Zuhause in dieser Form nicht stattfinden (vgl. Grosjean 2010:211). Speziell dadurch wird gesichert, dass in beiden Sprachen in allen Sprachdimensionen<sup>19</sup> stimulierende Spracherfahrungen gemacht werden, die sich positiv auf den Erwerb auswirken (vgl. Baker 2007:7). Das vorhin erwähnte TV-Erlebnis wäre zum Beispiel lediglich ein Erlebnis in zwei Dimensionen: Verstehen (Hören) und Lesen (durch eventuelle Untertitel, Teletext oder Einblendungen). Zudem besteht die hohe Wahrscheinlichkeit, dass „der Finger des Kindes auf der Fernbedienung über die Spracherfahrung [bestimmt], die das Fernsehen vermittelt – und nicht die leitende Hand der Eltern“ (Baker 2007:22).

---

<sup>19</sup> Sprache ist nicht eindimensional. Baker unterteilt Sprache in vier verschiedene Dimensionen: Verstehen, Sprechen, Lesen und Schreiben (vgl. 2007:xviii).

Anhand einer Metapher fasst Baker gute Kindererziehung im sprachlichen Kontext zusammen, indem er sie mit Gartenarbeit vergleicht, bei der die Eltern die Rolle des Gärtners/der Gärtnerin einnehmen. Diese Parallele soll daher als Abschluss dieses Unterkapitels fungieren.

Der Gärtner kann den Samen der Sprache nicht zum Keimen zwingen – er kann lediglich ein günstiges Umfeld schaffen, einen fruchtbaren Boden, Licht, Wasser, und liebevolle Hege. Das Heranwachsen der Sprache in Kindern bedarf nur eines Minimums an Zurechtstutzen – schließlich sind es zarte junge Triebe. Ständiges Korrigieren [...] ist genau die Art von Zurechtstutzen, die Forschungserkenntnissen zufolge praktisch keinen, eher sogar einen negativen Einfluss auf das Gedeihen der Sprache hat. Die Rolle des Gärtners muss sich hier auf das Bereiten eines fruchtbaren Bodens beschränken – auf das Schaffen vielfältiger, günstiger Rahmenbedingungen für das Gedeihen der Sprache. (2007:37f.)

Wendlandt bestätigt diese These mit einem weiteren bildlichen Vergleich, der nicht nur inhaltlich, sondern auch auf metaphorischer Ebene gut zu Bakers Idee passt. Kindliche Sprache bzw. Sprachentwicklung wird dabei als Baum gezeigt. Die Krone steht für die aktive Sprache, der Stamm für die Sprachfreude und das Sprachverständnis. Die Baumwurzeln sind die körperlichen und geistigen Fähigkeiten des Kindes und sorgen dafür, dass der Baum sich weiter entwickeln kann. Die Wurzeln wiederum sind im Boden verankert. Dieser symbolisiert die Lebenssituation, in die das Kind hineingeboren wird bzw. der Baum hineinwächst. Damit dies geschehen kann, ist die liebevolle Arbeit der Eltern notwendig. Im Bild ist sie zweifach zu sehen: Einerseits durch die Kanne, die den Baum mit Sprachanregung gießt, andererseits durch die Sonne. Sie ist ebenfalls als elterlicher Einflussfaktor anzusehen, da Wärme, Liebe und Akzeptanz im Regelfall von Mutter/Vater stammen, wobei das Kind sie natürlich auch aus dem erweiterten Umfeld beziehen soll. Mangelt es daran, kann sich der Baum nicht entfalten (vgl. Wendlandt<sup>3</sup>1998:10ff.).

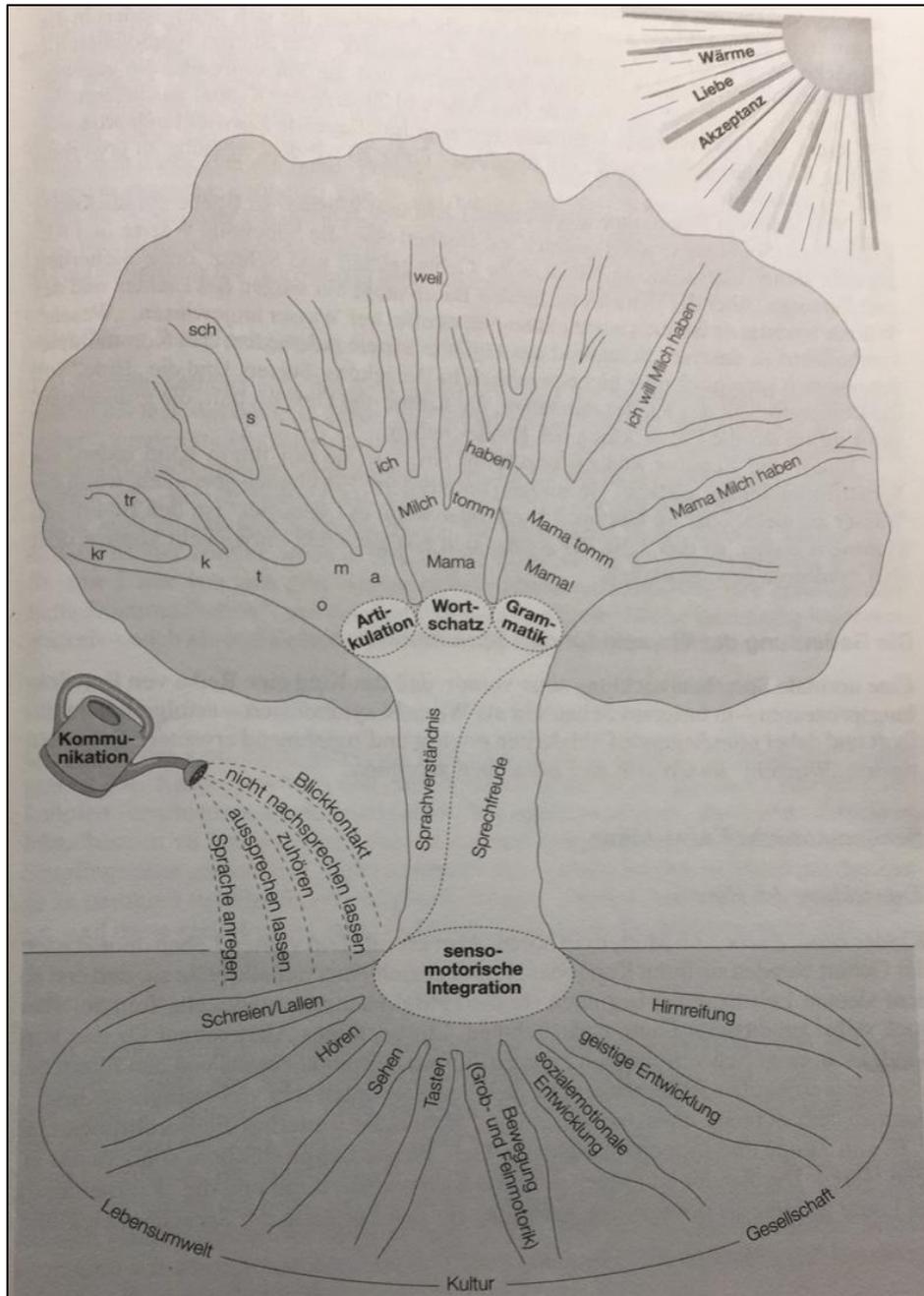


Abbildung 4: Wendlandts Sprachbaum (1998:9)

Die beiden genannten Metaphern resümieren das in diesem Kapitel Geschriebene in einer sehr adäquaten Art und Weise. Aus diesem Grund wurden sie an letzter Stelle in diesem Kapitel erwähnt, obwohl sie dem Konzept von Kapitel 1 gleichermaßen entsprochen hätten. Bakers und Wendlandts Gedanken dienen als passender Abschluss für den Teil dieser Arbeit, der sich Spracherwerb und Bilingualismus zugewandt hat. Mit dem nächsten Kapitel geht sie in die Welt der Translation über.

### 3 Dolmetschen

Translation ist ein weitläufiger Begriff, der sich in der Fachliteratur als der Oberbegriff für Dolmetschen und Übersetzen durchgesetzt hat (vgl. Snell-Hornby <sup>2</sup>1998:37). Dieses Kapitel konzentriert sich auf das für die Masterarbeit relevante Fachgebiet Dolmetschen.

Obwohl der Unterschied zwischen Übersetzen und Dolmetschen außerhalb der Welt der Translation nach wie vor nicht allen Personen bekannt ist, wird darauf (abgesehen von zwei Ausnahmen) nicht eingegangen. Es sei lediglich festgehalten, dass Übersetzen ein Handwerk und das Dolmetschen ein Mundwerk ist (vgl. URL: Bischoff 2016). Ein gleichermaßen weit verbreiteter Irrglauben soll hier jedoch widerlegt werden, bevor in 3.1 die Verschiedenheiten zwischen Kommunal- und Konferenzdolmetschen beschrieben werden: Besitzt eine Person die Fähigkeit, zwei Sprachen zu sprechen, wird aus Laiensicht angenommen, dass ebendiese automatisch auch als DolmetscherIn<sup>20</sup> arbeiten kann (vgl. URL: Interpreters Calliope 2018). Moser-Mercer et al. entkräften diese falsche Annahme, indem sie auf die unterschiedlichen kognitiven Belastungen bei Bilingualen und TranslatorInnen hinweisen. Das Aktivieren und Unterdrücken von Sprache sind Prozesse, die sich bei Zweisprachigen in einer gewissen Reihenfolge („eins nach dem anderen“) ereignen. Translatorische Vorgänge setzen voraus, dass Sprachaktivierung und -unterdrückung simultan stattfinden. Vereinfacht gesagt, wechselt eine monolinguale Person „nur“ zwischen Sprachregistern, bilinguale zwischen den beiden Sprachen, die sie spricht, und den dazugehörigen Sprachregistern. Im Vergleich zu Bilingualen verdoppelt sich der kognitive Aufwand bei DolmetscherInnen. Sie schalten nämlich zwischen den Sprachen, den Sprachregistern, der Rezeption der Ausgangssprachen und Produktion der Zielsprache (vgl. 1997:137ff.). Williams' Grafik beleuchtet dies aus einem anderen Blickwinkel. Sie zeigt auf, welche Gehirnareale TranslatorInnen bei ihrer Arbeit unterdrücken müssen (vgl. 2017:146f.).

Monolingual:	register
Bilingual:	register + language
Interpreter:	register + language + production in incoming language + some of perception in outgoing language (some still needed for audial control)

Abbildung 5: Kognitive Unterdrückungen Monolingualer/Bilingualer/DolmetscherInnen (Williams 2017:147)

<sup>20</sup> Zumindest nicht auf einem für diese Masterarbeit gesuchten und akzeptierten Niveau.

Williams sieht darin den Grund, warum nicht alle Bilingualen automatisch (kompetente) DolmetscherInnen sind, selbst nicht diejenigen, die ihre Sprachen flüssig sprechen. „A higher level of modality control [...] would be what distinguishes interpreters from bilinguals” (Williams 2017:147). Das äußert sich beispielsweise, wenn SprachträgerInnen ein zu niedriges Register verwenden oder ihren linguistischen Output nicht ausreichend kontrollieren können. Beide Probleme sind auf ein unzureichendes *level of modality control* zurückzuführen (vgl. 2017:147).

### **3.1 Unterscheidung der verschiedenen Felder des Dolmetschens**

Um die Tätigkeit des Dolmetschens näher zu charakterisieren, ist es unausweichlich, zwischen den verschiedenen Erscheinungsformen des Dolmetschens zu differenzieren. Sie haben alle gemeinsam, dass die DolmetscherInnen dabei als (im Idealfall ausgebildete) ExpertInnen für Kommunikation zwischen Mitgliedern unterschiedlicher Kulturen und Sprachen agieren. Dabei dienen TranslatorInnen – diese Benennung wird in der vorliegenden Arbeit als Synonym für DolmetscherInnen verwendet<sup>21</sup> – als Bindeglied zwischen Personen mit verschiedenen Sprachen. Ihre Aufgabe ist es, auf Basis eines (schriftlichen oder mündlichen) Ausgangstexts einen verbalen Zieltext zu erstellen, der von RezipientInnen erfasst werden kann (vgl. Schmitt <sup>2</sup>1998:1f.). Die Unterteilung der gesprochenen Translation wird von TranslationswissenschaftlerInnen verschieden gehandhabt. So erwähnen Snell-Hornby und Hönig neun diverse Erscheinungsformen: Simultandolmetschen, Konsektivdolmetschen, Konferenzdolmetschen, Medierendolmetschen, Gerichtsdolmetschen, Verhandlungsdolmetschen, Community Interpreting, Gebärdensprachdolmetschen und Satelliten-Konferenzdolmetschen (vgl. <sup>2</sup>1998:301 ff.). Dieser Text folgt Prunčs Art der Differenzierung in Konferenz- und Dialog- bzw. Kommunaldolmetschen (vgl. 2011:21), weil sie sich mit der am ZTW angewandten Unterscheidung deckt (vgl. URL: Zentrum für Translationswissenschaft 2019), wobei Prunč betont, dass diese Art der Kategorisierung sehr prototypisch ist und in der Realität nicht strikt getrennt werden kann, da Translation in vielen hybriden Formen auftritt (vgl. 2011:22). Diese dichotome Abgrenzungsform ist jedoch für die einfachere Orientierung und das bessere Verständnis im Rahmen dieser Arbeit erheblich geeigneter.

#### **3.1.1 Konferenzdolmetschen**

Als KonferenzdolmetscherInnen gelten jene Sprach- und KommunikationsexpertInnen, die bei zwei- oder mehrsprachigen Zusammenkünften (Besprechungen, Konferenzen, Verhandlungen und dergleichen) die Verständigung zwischen allen TeilnehmerInnen ermöglichen und sicherstellen. Ihr Aufgabengebiet beinhaltet sowohl das Simultan- (in der Kabine, mit Flüsterkoffer

---

<sup>21</sup> Unter den Begriff fallen auch ÜbersetzerInnen (vgl. Snell-Hornby <sup>2</sup>1998:37), aber um andauernde Wortwiederholungen zu vermeiden, werden im Rahmen dieser Arbeit mit diesem Fachwort bzw. Translation ausschließlich DolmetscherInnen bzw. Dolmetschen gemeint. Die Entscheidung dient lediglich der Flüssigkeit des Textes. ÜbersetzerInnen werden deshalb in weiterer Folge eindeutig mit ÜbersetzerInnen genannt.

oder flüsternd ohne Hilfsmittel) als auch das Konsektivdolmetschen – je nach Arbeitsumfeld wird zwischen den beiden Modi gewählt oder gewechselt (vgl. URL: AIIC 2016a).

Entstanden ist der Beruf Anfang des 20. Jahrhunderts nach Ende des Ersten Weltkrieges, als in Genf die Friedensverhandlungen aufgenommen wurden. In dieser Phase stieg Englisch zur gleichberechtigten Sprache neben Französisch auf, letztere war zu dem Zeitpunkt die Sprache der Diplomatie. Daraus entstand der Bedarf an Dolmetschung, welche von HistorikerInnen, JuristInnen und JournalistInnen übernommen wurde, die sich die Techniken autodidaktisch aneigneten. Die Verhandlungen wurden ausschließlich konsekutiv gedolmetscht. Um die Dolmetschtätigkeit weniger zeitintensiv zu gestalten, wurden in der Zwischenkriegszeit technische Versuche unternommen, die schlussendlich im Simultandolmetschen mündeten. Die Nürnberger Kriegsverbrecherprozesse galten als die Bewährungsprobe dieser neuartigen Technik. Von da an wird im Konferenzgeschehen hauptsächlich simultan gedolmetscht, jedoch bleibt das konsekutive Dolmetschen in gewissen Situationen (bei Tischreden, technischen Problemen in der Kabine, Pressekonferenzen etc.) unersetzlich. In weiterer Folge stieg die Nachfrage an KonferenzdolmetscherInnen, wodurch Dolmetschausbildungsstätten gegründet wurden (vgl. Strolz <sup>2</sup>1998:308f.), wie zum Beispiel das ZTW der Universität Wien.

### 3.1.2 Kommunal- bzw. Dialogdolmetschen

Im internationalen Sprachgebrauch als Community Interpreting bekannt (vgl. Prunč 2011:21), wird das Kommunaldolmetschen aufgrund seiner prototypischen Charakteristika als das Gegenstück zum Konferenzdolmetschen gesehen: Anstatt mittels Technikeinsatz simultan für eine große Anzahl an ZuhörerInnen zu arbeiten, dolmetschen TranslatorInnen beim Kommunaldolmetschen beinahe ausschließlich konsekutiv in Dialogform (daher auch Dialogdolmetschen) zwischen Behörden und einzelnen Personen oder einer kleinen Gruppe (häufig EinwanderInnen oder gesamte Familien aus dem Ausland, die der Umgebungssprache des Aufnahmelandes nicht mächtig sind) gedolmetscht (vgl. Bowen <sup>2</sup>1998:319).

Da den Behörden oftmals die finanziellen Mittel fehlen, um KommunaldolmetscherInnen für ihre Tätigkeit angemessen zu bezahlen<sup>22</sup>, wird häufig auf Laien zurückgegriffen. Das führt dazu, dass ausgebildete TranslatorInnen dieser Arbeit nicht nachgehen können/wollen und dass Laien nicht angespornt werden, eine Ausbildung im Sinne ihrer Dolmetschbeschäftigung nachzuholen. Aus diesem Grund genießt das Community Interpreting einen geringeren Stellenwert, obwohl es keineswegs einfacher ist. Lediglich das Anforderungsprofil unterscheidet sich in vielen Punkten. Insbesondere der sozialen Komponente muss eine hohe Relevanz beigemessen werden, da die sprachliche Interaktion nicht zwischen einem/einer SprecherIn und dem großen Publikum wie beim Konferenzdolmetschen stattfindet, sondern zwischen wenigen (oder womöglich nur zwei) Personen. Unparteiisch zu bleiben, kann in solchen Situationen um ein Vielfaches schwieriger sein (vgl. Bowen <sup>2</sup>1998:319f.). Eine genaue Distinktion zwischen

---

<sup>22</sup> In vielen Fällen wird die Arbeit im Kommunalbereich gar nicht finanziell honoriert (vgl. Bowen <sup>2</sup>1998:320).

Konferenz- und Kommunaldolmetschen nach Prunčs Differenzierungsparametern (2011) folgt im nächsten Unterpunkt.

### 3.1.3 Vergleich Konferenz- und Kommunaldolmetschen

Konferenz- und Kommunaldolmetschen sind beides translatorische Modi, die unter den Oberbegriff Dolmetschen fallen. Oberflächlich betrachtet, ist die Spracharbeit mehr oder minder ident, nämlich Gesprochenes (selten auch Geschriebenes) von einer Sprache in die andere zu übermitteln, um es für ein Zielpublikum verständlich und somit Kommunikation möglich zu machen (vgl. Schmitt <sup>2</sup>1998:1). Durch Prunčs Art der Unterscheidung kommen weitaus komplexere Verschiedenheiten zutage. Er nennt fünf Punkte, die das verdeutlichen:

1. Kognitive Differenz
2. Kulturelle Differenz
3. Machtdifferenz
4. Textzugang und Prädiktabilität
5. Interaktionsmöglichkeiten und Gesprächssteuerung (vgl. 2011:28ff.)

#### 3.1.3.1 Kognitive Differenz

Im Regelfall sind bei Konferenzen – insbesondere wissenschaftlichen Symposien – Teilnehmende anwesend, die über einen ähnlichen, beinahe deckungsgleichen Wissensstand verfügen. Das beinhaltet ein großes Maß an Expertise und Textkenntnis. Des Weiteren kennen die Anwesenden bereits im Vorhinein den ungefähren Ablauf und die dabei behandelten Themen, meist wird dies auch grob untereinander abgestimmt. Diese homogene Kompetenz des Publikums ermöglicht den ExpertInnen, eventuelle fehlerhafte Inhalte der Verdolmetschung selbstständig zu identifizieren und diese Lücken mit dem eigenen Kenntnisstand zu füllen. Diese translatorischen Inkorrektheiten beeinflussen zwar die Beurteilung der Dolmetschqualität und zukünftige Beauftragungen der KonferenzdolmetscherInnen, für den Informationsaustausch an sich haben sie jedoch meist keine Folgen (vgl. Prunč 2011:28).

Im Kontrast dazu treffen im Bereich des Kommunaldolmetschens zwei ungleiche GesprächspartnerInnen aufeinander (vgl. Bowen <sup>2</sup>1998:319). Die Behörde, als Partei mit mehr Einfluss und Handlungsmöglichkeiten, weist ein großes Wissen auf. Das Gegenüber verfügt über geringere Kenntnisse. Aufgrund der neuen Lebensumstände besteht auch die Möglichkeit, dass die schwächere Partei wenig Vorwissen, das für die aktuelle Situation nützlich sein würde, besitzt. Mitunter verwenden Personen, die der Umgebungssprache nicht mächtig sind und deshalb auf DolmetscherInnen zurückgreifen müssen, keine Standardsprache, sondern Sprachvarietäten (vgl. Prunč 2011:28f.). Das Machtgefüge kann sich zudem auf die schwächere Partei auswirken, indem es sich als Stressor und/oder Angstauslöser bemerkbar machen kann. Diese kognitiven Differenzen erschweren die translatorische Tätigkeit und bestätigen Bowens Äußerung, Kommunaldolmetschen sei keinesfalls als einfacherer Dolmetschmodus anzusehen (vgl. <sup>2</sup>1998:319). Fehler bei der Translation wirken sich hierbei im Unterschied zum

Konferenzdolmetschen wesentlich stärker aus. Sie behindern nicht nur den Fortschritt der Kommunikation, weil sie durch das fehlende Wissen nicht ausgemerzt werden können, sondern bedeuten vielleicht schwerwiegende Konsequenzen für die jeweiligen Schicksale der Betroffenen (vgl. Prunč 2011:29).

### 3.1.3.2 Kulturelle Differenz

Trotz vieler anwesender Personen mit verschiedenen Nationalitäten und Kulturen, müssen KonferenzdolmetscherInnen keine kulturellen Differenzen überwinden, wenn sie ihrer Arbeit nachgehen. Der an und für sich heterogene Personenkreis, welcher bei internationalen Konferenzen das Zielpublikum darstellt, ist durch eine Gruppenkultur miteinander verbunden, welche als „scientific oder business community“ (Prunč 2011:29) bezeichnet wird. Diese Gemeinsamkeit, das übereinstimmende Wertesystem und die Habitualisierung von Umgangs- und Kommunikationsformen schaffen eine kulturelle Homogenität (vgl. Prunč 2011:29).

Im kommunalen Bereich sehen sich DolmetscherInnen mit dem exakten Gegenteil konfrontiert. Hierbei spielt die Dominanz – wie auch bei der kognitiven Differenz – eine gewichtige Rolle, denn beim Community Interpreting steht die Kultur des Aufnahmelandes der der Personen gegenüber, die neu in diesem Land sind. Die in diesem Kontext schwächere Partei, die oftmals unfreiwillig die Heimat verlassen hat, befindet sich unter Umständen in keiner guten psychischen und physischen Verfassung, die auf eine lange und strapaziöse Reise und eine schlechte (interimistische) Unterkunft zurückzuführen sind. Zudem können sich „Schieflagen in der Perzeption und Beurteilung [...] auch dadurch [ergeben], dass kulturelle Verhaltensmodelle der Gastkultur über jene der Ausgangskultur gestülpt werden“ (Prunč 2011:29). Sprechen die KlientInnen obendrein eine Sprache, für die kein/e DolmetscherIn gefunden werden kann, müssen sie sich häufig in einer in ihrem Land gesprochenen lingua franca verständigen, welche sie nicht (gut) beherrschen. Tritt dieser Fall ein, kann die kulturelle Differenz im Translationsprozess eine noch größere Tragweite aufweisen, womit der Erfolg der Verdolmetschung weiter erschwert wird. In gewissen Konstellationen ist die lingua franca nicht bloß als ein Hindernis für die erfolgreiche Kommunikation anzusehen, sondern als ein traumaverstärkender Faktor. Prunč nennt dafür beispielsweise Personen, „die aus einem Kriegsgebiet stammen, in dem die Sprache einer kriegsführenden Partei als Bildungssprache fungierte“ (2011:29), wie beispielsweise bei Kosovo-AlbanerInnen, die Serbisch sprechen mussten (vgl. Prunč 2011:29).

### 3.1.3.3 Machtdifferenz

Die Begriffe Macht und Dominanz fielen bereits in den beiden vorhergehenden Unterkapiteln. Die Machtdifferenz bestätigt das bisher Beschriebene, da in diesem Punkt keine großen Diskrepanzen im Falle von RezipientInnen einer Konferenzdolmetschung anzunehmen sind. Die ZuhörerInnen stammen zum Großteil aus der gleichen sozialen Schicht, Machtunterschiede machen sich im Konferenzsaal alleinig durch Kleinigkeiten wie bessere Sitzpositionen, längere Sprechzeiten am Mikrophon und dergleichen bemerkbar (vgl. Prunč 2011:30).

Das Kommunaldolmetschen ist durch eine deutlich erkennbare Machtasymmetrie charakterisiert. Die Angestellten der Behörde verkörpern die dominierende Partei, der die KlientInnen der DialogdolmetscherInnen mehr oder minder „ausgeliefert“ sind. Zudem ist die schwächere Partei auf die Hilfe der TranslatorInnen angewiesen. Dabei kann sich ein Gefühl der Ohnmacht breitmachen, wodurch der Erfolg des Gesprächs stark gefährdet wird (vgl. Prunč 2011:30).

Der Unterschied zwischen den beiden Settings im Bereich der Macht verdeutlicht sich unter Zuhilfenahme einer (selbstgezeichneten) Skizze, die Prunčs Denkweise in eine Zeichnung umwandelt.



Abbildung 6: Das Machtverhältnis beim Konferenzdolmetschen (vgl. Prunč 2011:30f.)

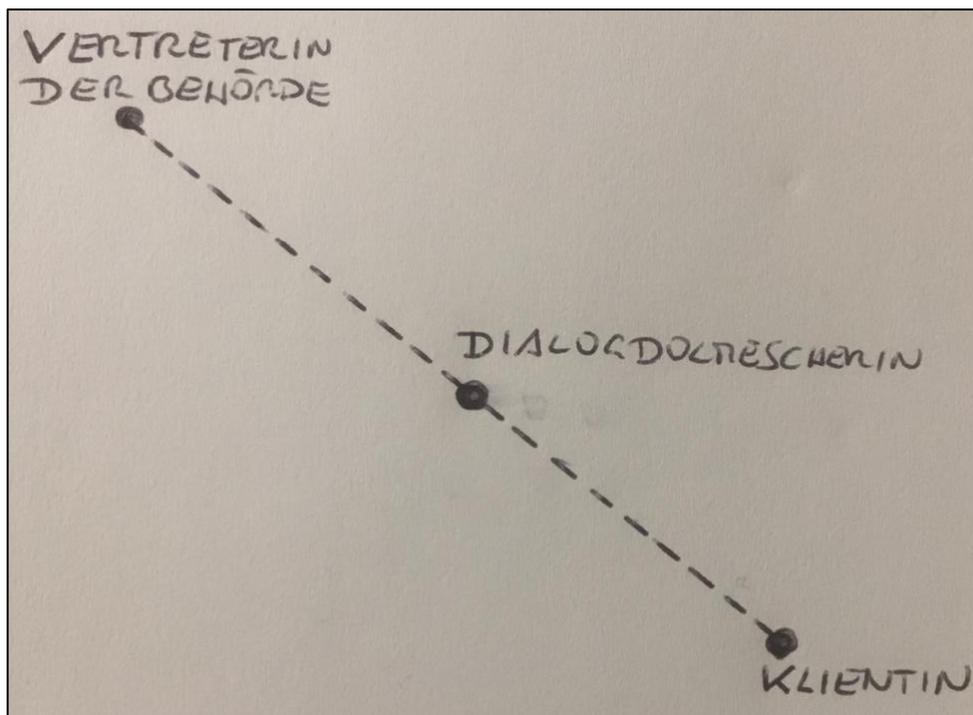


Abbildung 7: Das Machtverhältnis beim Kommunal-/Dialogdolmetschen (vgl. Prunč 2011:30f.)

Bei Abbildung 5 befinden sich die TeilnehmerInnen der Konferenz allesamt auf einer Macht-Ebene und KonferenzdolmetscherInnen, „symbolisch ausgedrückt, in der Mitte eines Dreieckes in etwa gleich Mächtiger“ (Prunč 2011:30). TranslatorInnen können in dieser Konstellation zu allen Personen eine Äquidistanz halten. Obendrein erleichtert es ihnen ihr Status als TranslationsexpertIn, ihrer gewohnten Tätigkeit nachzugehen (vgl. Prunč 2011:30).

DialogdolmetscherInnen haben mit widrigeren Bedingungen zu kämpfen, wie Abbildung 6 zeigt. Auf der einen Seite befindet sich die stärkere Partei (VertreterIn der Behörde), auf der

anderen, mit den KlientInnen, die schwächere. Die TranslatorInnen sind in der Mitte „auf der schlüpfrigen, schiefen Ebene des Machtgefälles“ (Prunč 2011:30). Der Prozess wird überdies noch komplexer, da die VertreterInnen der Behörden die DolmetscherInnen als ihr Sprechorgan betrachten, das ihnen zur Verfügung steht, während die KlientInnen versuchen, diese auf ihre Seite zu ziehen, um das Machtgefälle auszugleichen. Dies kann durch verschiedene kommunikative Strategien geschehen, wie etwa das Bestreben, Mitleid oder, aufgrund der gemeinsamen Sprache, ein Solidaritätsgefühl bei den DolmetscherInnen zu erregen (vgl. Prunč 2011:30f.).

#### 3.1.3.4 Textzugang und Prädiktabilität

Das Dolmetschen unterscheidet sich vom Übersetzen in erster Linie dadurch, dass der Zugang zum Ausgangstext von sehr kurzer Dauer ist, weil er nicht verschriftlicht ist, sondern gesprochen wird. Doch selbst innerhalb des Dolmetschens gibt es diesbezüglich Unterschiede. Für KonferenzdolmetscherInnen liegt zumeist ein Abstract vor Konferenzbeginn vor, welches die Vorbereitung auf den Einsatz vereinfacht. Oftmals steht sogar die komplette zu dolmetschende Rede zur Verfügung. Dadurch erhöht sich die Prädiktabilität um ein Vielfaches, denn selbst wenn Vortragende sich nicht zu 100 % an das Abstract (oder die vorgefasste Rede) halten, ist vorauszuahnen, in welche Richtung das Gespräch/der Vortrag verläuft. Redundanzen, Ambiguitäten oder andere Problemherde können zum Großteil im Voraus ausgemerzt und Kürzungsstrategien erarbeitet werden (vgl. Prunč 2011:31).

Den Gesprächsverlauf vorhersagen/-ahnen zu können, ist im Kommunalbereich für DialogdolmetscherInnen dagegen oft schwierig. Die Standardabläufe sind im Gegensatz zum Konferenzdolmetschen (Begrüßung/Vorstellung der Gäste, Anmoderationen, abschließende Worte etc.) auf den Beginn des Dialogs beschränkt. Typische Beispiele sind die Personaldaten-Aufnahme, Rechtsmittelbelehrung u.ä. Gesetzliche Verordnungen, wie etwa die Datenschutz-Grundverordnung, verhindern zudem, dass sich TranslatorInnen in ausreichendem Maße vorbereiten können (vgl. Prunč 2011:31).

#### 3.1.3.5 Interaktionsmöglichkeit und Gesprächssteuerung

DolmetscherInnen, die bei Konferenzen arbeiten, sitzen zumeist in Kabinen. Sie nutzen technische Hilfsmittel (Dolmetschanlagen mit Kopfhörer und Mikrofonen), mit welchen sie den Ausgangstext empfangen und den Zieltext den RezipientInnen übermitteln. In manchen Kabinen gibt es zudem auch eine Gegensprechanlage, die der Verständigung zwischen DolmetscherIn und den Vortragenden dient. Darauf wird aber nur in „Extremfällen“ zurückgegriffen, wenn beispielsweise von dem/der RednerIn vergessen wurde, das Mikrofon einzuschalten oder das Sprechtempo die Verdolmetschung unmöglich macht. Trotz dieses Kommunikationskanals haben TranslatorInnen in solchen Settings kaum Einfluss auf die Gesprächssteuerung. Die ReferentInnen entscheiden letztendlich über die Geschwindigkeit der Rede, dessen Inhalt und den Gesprächsverlauf (vgl. Prunč 2011:32).

Bei Dolmetschsituationen, in denen die DolmetscherInnen nicht in der Kabine isoliert sind, wie es bei Verhandlungen oder im kommunalen Bereich der Fall ist, können

TranslatorInnen dank ihrer Präsenz mit den TeilnehmerInnen interagieren und deshalb in das Gespräch eingreifen. Dabei finden verbale (Rückfragen u. dgl.) und auch nonverbale Mittel (Gesten, Räuspern etc.) Anwendung: „Aufgrund der Intimität des Gespräches und der räumlichen Nähe finden die DolmetscherInnen zahlreiche Möglichkeiten vor, den Gesprächsverlauf im positiven und im negativen Sinne zu beeinflussen“ (Prunč 2011:32). In welchem Ausmaß die KommunaldolmetscherInnen auf den Verlauf Einfluss nehmen können, ist teilnehmerspezifisch. Es besteht allerdings die Gefahr, dass VertreterInnen der Behörden oder KlientInnen infolge diverser Faktoren nicht auf die Steuerungsversuche der DolmetscherInnen eingehen (vgl. Prunč 2011:32f.).

### 3.1.3.6 Zusammenfassung

Kognitive, kulturelle und soziale Hürden erschweren die Arbeit von Konferenz- wie auch KommunaldolmetscherInnen – der Unterschied zwischen ihnen liegt darin, wie sich diese Probleme während des Translationsprozesses äußern. Grob zusammenfassend, lässt sich daraus schlussfolgern, dass bei KonferenzdolmetscherInnen die Textverarbeitungsfertigkeiten (text processing skills) eher im Vordergrund stehen als bei KommunaldolmetscherInnen, die sich verstärkt mit den Dynamiken der zwischenmenschlichen Interaktion auseinandersetzen müssen, die aus den Kultur- und Machtdifferenzen resultieren (vgl. Prunč 2011:33).

## 3.2 Bilingualismus und natürliche Translation – eine Koexistenz?

Zu Beginn von Kapitel 3 wurde das Dolmetschen charakterisiert und in zwei Bereiche unterteilt. Dieser professionellen Methode steht die natürliche Translation gegenüber (vgl. Iwulski 2008:30), welche nicht durch Ausbildung erlernt wurde, sondern nach Harris und Sherwood „angeboren“ ist und dem Bilingualismus entstammt (vgl. Harris & Sherwood 1978:155). Somit sind nach Harris und Sherwood alle zweisprachigen SprachträgerInnen „able to translate, within the limits of their mastery of the two languages; therefore translating is coextensive with bilingualism“ (Harris & Sherwood 1978:155). Natürliche Translation ist eine Fähigkeit, die sich bei natürlich zweisprachigen Kindern bereits in der Kindheit entwickelt und drei Phasen durchläuft: Prätranslation, Autotranslation und Transduktion (vgl. Harris & Sherwood 1978:166ff.). Deren Übergang ist gemäß Toury nicht immer klar zu definieren und wodurch dieser genau ausgelöst wird, ebenso wenig (vgl. 1995:244).

Die Prätranslation zählt als Vorstufe und beginnt mit einem Alter von ungefähr 13 Monaten. Dabei verarbeiten Kinder Ein-Wort-Einheiten, weil sich (auch monolinguale) Kinder zu diesem Zeitpunkt generell nur mit Ein-Wort-Äußerungen ausdrücken. Sie stellen dabei Begriffsassoziationen her, indem sie Wörter der zwei Sprachen aufschnappen und abspeichern. Die Verbindungen zwischen Wort und Begriff werden sprachunabhängig verknüpft (vgl. Harris & Sherwood 1978:166). Dies geschieht unbewusst (vgl. Toury 1995:243) und reflexartig und wird daher von Harris & Sherwood als „*bilingual response* [Hervorhebung im Original]“ (1978:166) bezeichnet. Dank der Bilingual-response-Reaktion antworten natürlich

zweisprachige Kinder in der Sprache, in welcher ihnen die Frage gestellt wurde. Das ist darauf zurückzuführen, dass bei kindlichen bilingualen SprachträgerInnen Assoziationen zu einem Wort pro beherrschte Sprache generiert werden. Dies geschieht durch die mentale Vorstellung eines Begriffs in Reaktion auf eine gehörte Äußerung. Abhängig davon, mit welcher Sprache es angesprochen wird, greift es auf das entsprechende Wort zurück (vgl. Harris & Sherwood 1978:166f.). Dieses vereinfachende Konzept sieht sich mit der Kritik konfrontiert, dass dies nur bei (mehr oder weniger) ausgewogenen Bilingualen der Fall sein kann. Ist das Vokabular einer der Sprachen geringer ausgeprägt, scheitert das Kind womöglich an der zweisprachigen Verknüpfung zwischen allen Objekten und deren Benennungen (vgl. Mittermayr 2014:33).

Bevor Kinder zur natürlichen Translation übergehen, machen sie das Autotranslation- Stadium durch. Autotranslation ist als jene Dolmetschung zu verstehen, mittels welcher SprachträgerInnen eigene Texte von einer Sprache in die andere übertragen. Begonnen wird mit der intrapersonalen Autotranslation. Hierbei dolmetschen Kinder Texte aus der Ausgangssprache in die Zielsprache, jedoch sind sie in diesem Fall gleichzeitig TextproduzentInnen und -rezipientInnen, d.h. sie dolmetschen für sich selbst. Nach dieser Phase gehen sie in die interpersonalen Autotranslation über – der Verdolmetschung eigener Texte für andere. Die Autotranslationsphase fängt (mit der intrapersonalen Autotranslation) bereits mit 21 Monaten, also noch vor Ende der Prätranslation (vgl. Harris & Sherwood 1978:165f.).

Aus den zwei Entwicklungsstadien resultiert schlussendlich die Translation für andere Personen, die von Harris und Sherwood Transduktion bezeichnet wird. Diese Stufe startet mit der Dolmetschung von nicht selbst produzierten Texten und basiert auf der „durch Autotranslation gesammelten Dolmetscherfahrung“. Transduktion kann intrafamiliär und extrafamiliär stattfinden, je nachdem wer EmpfängerIn des Zieltextes ist (vgl. 1978:167).

Die Fähigkeit zu dolmetschen, entwickelt sich Harris und Sherwood (1978) zufolge durch Zweisprachigkeit, wie bisher in diesem Kapitel beschrieben. Toury hingegen lehnt diese Theorie ab. Er spricht bilingualen Kindern keinesfalls eine translatorische Prädisposition ab, sie alleine genügt aber seiner Auffassung nach nicht, um imstande zu sein, zu dolmetschen. Translation fußt nicht rein auf linguistischen Fähigkeiten, weil Kompetenzen, wie der Umgang mit Zeitdruck oder Notizentechnik, erst erlernt werden müssen. Toury unterstreicht seine Bemerkung dadurch, dass bilinguale Personen, bei denen beispielsweise Aphasie diagnostiziert wurde, ebenso zwischen den beiden Sprachen wechseln – Translation von einer in die andere ist ihnen jedoch nicht möglich. Dadurch widerlegt er die These der automatischen Koexistenz zwischen Bilingualismus und Dolmetschen (vgl. 1995:244ff.).

### **3.3 Sprachklassifizierungen im translatorischen Kontext**

Dieser Arbeit liegen die Sprachklassifizierungen der AIIC (Association Internationale des Interprètes de Conférence, zu Deutsch: Internationaler Verband der Konferenzdolmetscher) zugrunde, da sie auch am ZTW angewandt werden (vgl. URL: Universität Wien 2015). Diese Art der Einteilung ist (insbesondere im mitteleuropäischen Raum) eine der geläufigsten (vgl. Bodo 2016:14). Sprachen, mit denen DolmetscherInnen arbeiten, werden in der Welt der

Translationen als Arbeitssprachen (working languages) bezeichnet. Sie unterscheiden sich vom Begriff Sprache (= Sprachen mit denen Nicht-DolmetscherInnen und auch DolmetscherInnen nicht dolmetschen), wie die AIIC postuliert: „There is a difference between understanding and speaking a language. This difference lies at the heart of how interpreters classify their working languages” (URL: 2016b). Eine weitere Differenz zu „normalen SprachträgerInnen“ sieht die AIIC darin, dass sie „even in their mother tongue [...] sometimes have the feeling that they ‘cannot find the right word’ to express themselves. In a foreign language this is even harder. It is obviously essential for an **interpreter** to be able ‘**to find the right word**’ [Hervorhebungen im Original] in all circumstances, even under stress” (URL: 2016b). TranslatorInnen sprechen – der AIIC-Auffassung nach – die jeweilige Erstsprache und verstehen zumindest eine weitere Sprache und die damit verbundene Kultur auf einem sehr hohen Niveau<sup>23</sup>. Es wird jedoch nicht verlangt, dass sie diese Sprachen allesamt gleich gut sprechen. Dementsprechend unterteilen DolmetscherInnen ihre Arbeitssprachen in aktiv und passiv. Als aktiv gelten diejenigen Sprachen, die sie flüssig sprechen, wohingegen TranslatorInnen die passiven sehr gut verstehen, aber nicht auf demselben Level beherrschen wie erstere (vgl. URL: AIIC 2016b).

Abgesehen von aktiv und passiv, kategorisiert die AIIC Sprachen in Typ A, B und C. Die Anforderungen hierfür lauten wie folgt:

1. „The ‘**A**’ **language** is the interpreter’s **mother tongue** (or its strict equivalent) into which they work from all their other working languages in both consecutive and simultaneous interpretation [Hervorhebungen im Original]” (URL: AIIC 2016b).
2. „A ‘**B**’ **language** is a language in which the interpreter is **perfectly fluent**, but is not a mother tongue. An interpreter can work into this language from one or several of their other working languages, but may prefer to do so in only one mode of interpretation, either consecutive or simultaneous (often in ‘consecutive’ because it’s not so fast). It is also considered an **active language** for the interpreter [Hervorhebungen im Original]” (URL: AIIC 2016b).
3. „A ‘**C**’ **language** is one which the interpreter **understands perfectly** but into which they do not work. They will interpret from this (these) language(s) into their active languages. It is therefore a **passive language** for the interpreter [Hervorhebungen im Original]” (URL: AIIC 2016b).

Die Erklärung der Sprachklassifizierungen sind für das Verständnis des empirischen Teils, zu welchem mit dem nächsten Kapitel übergegangen wird, von großer Relevanz und fungieren gleichzeitig als Abschluss der Theorie dieser Masterarbeit.

---

<sup>23</sup> Auf der offiziellen Internetseite der AIIC ist von Perfektion die Rede: „As well as speaking their mother tongue perfectly [...]“ (URL: 2016b). In dieser Arbeit wird die perfekte Sprachbeherrschung als Utopie angesehen, daher ist im Fließtext von sehr hohem Niveau zu lesen. Des Weiteren wurde der Begriff Muttersprache in Kapitel 1 bereits durch Erstsprache ersetzt.

## **4 Empirische Studie: Natürlicher Bilingualismus und Studierende des ZTW**

Diese Masterarbeit befasst sich mit der Relation zwischen dem natürlichen Bilingualismus und StudentInnen des ZTW. Dabei soll erfasst werden, mit welchen Erwartungen StudienanfängerInnen vor dem Hintergrund des persönlichen Bilingualismus das Studium beginnen. Diese Daten werden in weiterer Folge den Erfahrungen von (Fast-)Absolventinnen des Master-Studiengangs Translation mit dem Schwerpunkt (Konferenz- oder Dialog-)Dolmetschen gegenübergestellt. In den folgenden Unterkapiteln werden die dafür benötigten Themen (Zielsetzung, Interviewfragen, ProbandInnen etc.) beschrieben.

### **4.1 Zielsetzung**

Auf der Grundlage der unter Kapitel 1-3 präsentierten theoretischen Ausführungen wird im Folgenden untersucht, ob und wie sich der natürliche Bilingualismus aus der Sicht der ProbandInnen auf ihr Studium auswirken wird oder ausgewirkt hat. Die subjektive Sichtweise der befragten Studierenden wird mittels leitfadengestützten Interviews erhoben. Die gewonnenen Gesprächsdaten werden in verschriftlichter Form in Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (<sup>12</sup>2015) ausgewertet.

### **4.2 Die Interviewmethode**

Dieses Kapitel beschreibt die Verfahrensweise, anhand welcher die notwendigen Daten erhoben wurden, die in weiterer Folge als Grundlage für die Untersuchung dienen. WissenschaftlerInnen arbeiten speziell in der Sozialforschung oftmals mit Interviews. Laut Misoch greifen insbesondere StudentInnen auf diese Art und Weise der Informationsgewinnung zurück, da angenommen wird, dass die Interview-Durchführung einfacher als andere Varianten durchzuführen sei. Der Grund dafür liegt in den formalen und strukturellen Gemeinsamkeiten mit der Alltagskommunikation, die bei oberflächlicher Betrachtung auftreten können (vgl. Misoch 2015:v). Ähnlich wie beim Irrglauben, die Beherrschung zweier Sprachen münde automatisch in Übersetzungs- und/oder Dolmetschkompetenz, gehen Laien davon aus, dass eine Person, die „über alltagssprachliche kommunikative Kompetenz verfügt, auch kompetent ist, [...] Interviews durchzuführen“ (Misoch 2015:v) und deshalb keinerlei Fachkenntnisse/-ausbildung vonnöten sind. Dies trägt dazu bei, dass die Komplexität einer qualitativ hochwertigen Interviewmethode unterschätzt wird (vgl. Misoch 2015:v).

In der empirischen Sozialforschung wird zwischen dem quantitativen und qualitativen Zugang unterschieden. Quantitative Ergebnisse sind jene, die statistisch ausgewertet werden können. Diese können danach in verallgemeinerbare Aussagen umgewandelt werden (vgl. Misoch 2015:1). „Im Zentrum des Forschungs- und Erkenntnisinteresses stehen Analysen von

Kausalzusammenhängen, deduktive Prozesse und somit die Ermöglichung von ‚objektiven‘ Aussagen über die soziale Realität sowie die Hypothesenüberprüfung“ (Misoch 2015:1).

Im Gegensatz dazu, hat die qualitative Forschung das Ziel, soziale Phänomene tiefgehend und differenziert zu untersuchen. ForscherInnen gehen dabei in der Regel induktiv vor und generieren auf der Grundlage ihrer Daten Hypothesen und/oder Theorien. Gegenstand der qualitativen Analyse sind subjektive Realitäten, Alltagstheorien und Sinnkonstruktionen (vgl. Misoch 2015:2): „Lebenswelten [werden] von innen heraus beschrieben“ (Misoch 2015:2) und „individuelle Sichtweisen und Meinungen oder Motive analysiert“ (Misoch 2015:2).

Trotz der augenscheinlichen Unterschiede dürfen quantitative und qualitative Forschung nicht als absolutes Gegensatzpaar angesehen werden. Beide Arten bedienen sich zwar verschiedener Herangehensweisen, verfolgen jedoch das gleiche Ziel: die (vertiefende) Erkenntnisgewinnung der sozialen Realität (vgl. Misoch 2015:3).

Die vorliegende Arbeit verfolgt einen qualitativen Ansatz, um das definierte Forschungsziel zu erreichen. Die dafür gewählte Methode ist eine Kombination aus narrativem Interview und Leitfadeninterview. Auf der Grundlage narrativer Interviews erhobene Daten erlauben eine sehr umfassende, wenn möglich holistische Analyse der sozialen Realität. Die Untersuchung orientiert sich dabei an der Eigenperspektive der ProbandInnen und geht dabei auch auf die historischen Dimensionen des subjektiv Erlebten ein (vgl. Misoch 2015:37). Misoch bezieht sich bei diesen Dimensionen unter anderem auf die „‘Lebenswelt‘ oder ‚Lebensgeschichte‘“ (2015:37) der analysierten Personen. Die relevanten Informationen werden durch schriftliche oder (hauptsächlich) mündliche Schilderungen der Erlebnisse der Interviewten. Diese Erzählungen sind deshalb „immer subjektiv gefärbte Geschichten“ (Misoch 2015:38), weil es dabei stets zu Eigenauslegungen und -interpretationen der Aussagen kommt. Diese subjektive Färbung wird im Rahmen der narrativen Interviews keineswegs als Datenverfälschung angesehen – sie ist sogar erwünscht, da das subjektive Erleben im Fokus der Forschung steht. Der Zweck dieser Interviewform ist das Verstehen biografischer Prozesse, um damit Prozessstrukturen des individuellen Lebens aufzudecken (vgl. Misoch 37f.).

Unter Berücksichtigung des bisher Beschriebenen fallen die im Rahmen dieser Arbeit geführten Interviews unter die Definition „narrative Interviewform“. Aufgrund der Tatsache, dass die Befragungen mit einem Leitfaden gesteuert wurden, sind sie jedoch als Hybridform anzusehen. Misoch sieht Leitfadeninterviews als semi-strukturierte Form der Informationsgewinnung. Folgt man Misochs Ausführungen, ist diese Mischform eigentlich ein Widerspruch in sich: Laut der Wissenschaftlerin erfolgt die Steuerung von Leitfadeninterview durch den Interviewenden, bei narrativen Interviews übernimmt allerdings die/der Interviewte durch die Erzählungen die Gesprächslenkung (vgl. 2015 65). Die Phase der Datenerhebungen im Kontext der vorliegenden Arbeit wurden jedoch hauptsächlich von den interviewten Personen gelenkt, da sie bei ihren Schilderungen so weit wie möglich ausschweifen durften/sollten, wobei der Interviewer – wenn nötig – immer wieder auf den Leitfaden zurückgriff, falls gewisse relevante Punkte (wider Erwarten) nicht angeschnitten wurden. Der rote (Leit-)Faden diente dabei weniger der Strukturierung des Interviews, sondern mehr der „[b]essere[n] Vergleichbarkeit der

Daten durch thematische Rahmung“ (Misoch 2015:66). Somit konnte sichergestellt werden, dass wichtige Themenpunkte von allen Befragten besprochen wurden (vgl. Misoch 65f.).

Die Erstellung des Leitfadens folgt dem Prinzip der Offenheit. Es ist in diesem Zusammenhang von großer Relevanz, dass ein qualitativer Forschungsansatz in der Regel nicht dazu gedacht ist, eine im Voraus bereits definierte Hypothese zu überprüfen. Das wissenschaftliche Arbeiten erfolgt häufig nicht in hypothesengebundener Art und Weise. Dies wird gewährleistet, indem die/der Interviewende jederzeit offen für neue Informationen ist, was wiederum Situationsflexibilität erfordert – sowohl von der/dem Interview-Führenden als auch vom Leitfaden (vgl. Misoch 2015:65f.). Das gebietet die goldene Mitte zwischen Flexibilität und genauer Leitfadeneinhaltung gefunden werden: Weichen Befragte zu sehr vom Leitfaden ab, wird das Risiko eingegangen, dass Befragte für die Forschung irrelevante Aussagen abgeben, die in weiterer Folge nicht mehr mit denen der anderen InterviewpartnerInnen verglichen werden können. Das starre Festhalten am Leitfaden birgt andererseits die Gefahr, dass jegliche Spontaneität verloren geht. Das bewirkt, dass Anschlussmöglichkeiten zu weiteren interessanten Themengebieten abhandenkommen, die anfangs nicht geplant waren. Dabei bleibt möglicherweise der emotionale und persönliche Kontakt zu den ProbandInnen oberflächlich, was sich auch auf die Datenqualität auswirken kann (vgl. Misoch 2015:220f.).

Weitere mögliche Probleme bei der Durchführung von Interviews sieht Misoch bei der (fehlenden) Neutralität der Befragenden. Forschende sollen eine wertneutrale Haltung einnehmen. Diese muss auch bei der Formulierung der Fragen erkennbar sein, erst dadurch kann sich „den Interviewten die Möglichkeit eröffnen, vollkommen frei und unbeeinflusst ihre eigenen Meinungen, Motive und Biografien kundzutun“ (Misoch 2015:222). Dabei spielt auch die Intonation eine große Rolle, da sie den Bedeutungsinhalt entscheidend prägen kann (vgl. Misoch 2015:222).

Es ist ratsam, nicht mehr als eine Frage gleichzeitig zu stellen – werden mehrere auf einmal geäußert, ist unklar, welche als erste beantwortet werden soll. Im schlimmsten Fall wissen Interviewende nicht, welche Frage momentan überhaupt beantwortet wird. Dabei ist auch darauf zu achten, dass die Fragen einfach formuliert und nicht mit vielen Nebensätzen oder Füllwörtern verschachtelt werden. Des Weiteren sind geschlossene Fragen für die Gesprächsentwicklung wenig förderlich (vgl. Misoch 2015:222f.).

## **4.3 Das Interview**

### **4.3.1 Der Interviewleitfaden**

Sämtliche Interviews wurden unter Zuhilfenahme des im Anhang ersichtlichen Leitfadens geführt. Die Befragungen fanden allesamt im Zweigespräch zwischen dem Interviewenden und den ProbandInnen statt. Als Interviewort wurden das ZTW oder die Wohnungen der zu interviewenden Personen gewählt.

Der Leitfaden ist in fünf Themenblöcke unterteilt, die Informationen zu personenbezogenen Daten (Punkt A), zum Sprachenrepertoire (Punkt B), zu den an der Universität gewählten

Sprachen (Punkt C), zu Eigeneinschätzungen bezüglich des eigenen Bilingualismus (Punkt D) und zum Studium (Punkt E) erfragen. Insgesamt erstreckt sich der Leitfaden über 28 Fragen, wobei bei Punkt E nicht alle benötigt werden, da sich vier Fragen konkret nur an Master-Studierende richten und drei wiederum nur für Bachelor-StudentInnen relevant sind.

#### 4.3.2 Anmerkungen zu den Fragen

Der Großteil der im Anhang abgebildeten Fragen wurde nach den unter 4.2 ersichtlichen Prinzipien verfasst und gestellt. Bei den folgenden Fragen wurden Erklärungen ergänzt:

1. A1: Sämtliche Antworten und personenbezogenen Daten werden in dieser Arbeit anonymisiert. Die Namen wurden für den Verfasser der Arbeit erfragt, um die Daten stets korrekt zuzuordnen.
2. B10: Der Begriff Erstsprache wurde erklärt, indem er auch als Muttersprache bezeichnet wurde.
3. D17-19: Sämtliche Fachbegriffe wurden laut der dieser Arbeit zugrundeliegenden Literatur erläutert.
4. E22-28: Die in Blockbuchstaben verfassten Wörter MASTER und BACHELOR dienten dem Interviewenden lediglich zur Orientierung, damit die richtigen Fragen an die richtigen ProbandInnen gestellt wurden.

## 4.4 Die Transkriptionsmethode

Die für im Rahmen dieser Arbeit geführten Interviews wurden vom Verfasser dieser Arbeit persönlich mit den ProbandInnen durchgeführt. Sie wurden zur Informationsverwertbarkeit mit dem Einverständnis der Befragten per Laptop und Smartphone aufgezeichnet. Diese (ausschließlich<sup>24</sup>) verbalen Daten wurden wiederum mittels Transkription verschriftlicht. Dieses Unterkapitel dient der kurzen Skizzierung der gewählten Transkriptionsmethode.

Misoch unterscheidet zwischen der vollständigen und der selektiven Transkription. Erstere bringt einen großen Zeitaufwand mit sich, da sie mit einem Zeitfaktor von 1:6-7 einhergeht. So wird im Falle einer vollständigen Transkription bei einer Stunde Interviewzeit mit ungefähr 6-7 Stunden Transkriptionszeit gerechnet. Dabei ist der tatsächliche Zeitfaktor auch davon abhängig, ob die Transkription in Standardorthographie oder literarischer Umschrift (Umgangssprache, Dialekte und Besonderheiten werden beibehalten) verfasst wird. Literarische Umschriften wirken lebendiger, wodurch zwischen den Zeilen noch mehr Informationen gewonnen werden können, was für manche Zwecke notwendig ist (vgl. Misoch 2015:252ff.).

---

<sup>24</sup> Je nach Relevanz können neben den verbalen Informationen auch weitere Dimensionen berücksichtigt werden, wie unter anderem das Verhalten der befragten Person oder parasprachliche Äußerungen wie Lacher oder Seufzer. Die Entscheidung, welche Informationen von Bedeutung sind und welche nicht, muss im Voraus definiert werden (vgl. Misoch 2015:250). Im Rahmen dieser Arbeit wurden lediglich die verbalen Daten zu Forschungszwecken herangezogen.

Selektive Transkription verringert den zeitlichen Aufwand durch ein inhaltszentriertes Vorgehen. Dabei werden beim Anhören der aufgenommenen Gespräche diejenigen Daten selektiert, die für die Studie relevant sind. Diese werden dann zu Analysezwecken verschriftlicht. In diesem Fall ist es notwendig, im Vorhinein klar abzustecken, welche Informationen von Bedeutung sind. Ohne eine eindeutige Definition dieser birgt die selektive Transkriptionsmethode eine hohe Fehleranfälligkeit (vgl. Misoch 2015:257).

Für diese Arbeit wurde die vollständige Transkription gewählt, da im Voraus keine endgültige Bestimmung der relevanten Informationen gefunden werden konnte, ohne dass dadurch die Resultate der Arbeit womöglich beeinflusst wurden. Aufgrund der leichteren Lesbarkeit, des zeitlichen Aufwandes und des vereinfachten Zugangs zum Gesprächsinhalt wurde die Standardorthographie angewandt (vgl. Dresing & Pehl <sup>8</sup>2018:18f.). Die dialektale Ausdrucksform ist in dieser Arbeit nicht von Bedeutung, da der Inhalt über der Ausdrucksweise steht. Aus diesem Grund wurde auf die inhaltlich-semantische Transkription laut Dresing und Pehl (<sup>8</sup>2018) zurückgegriffen, die sich folgendermaßen charakterisiert: Es wird wortwörtlich transkribiert. Zusammenfassungen oder lautsprachliche Niederschriften sind im Sinne der vollständigen Transkription nicht vorgesehen. Dialektausdrücke werden wortgenau in die hochdeutsche Sprache umgewandelt. Abgebrochene Wörter werden nicht niedergeschrieben. Rezeptionssignale wie aha oder genau werden nicht verschriftlicht, außer sie dienen als direkte Antwort auf eine vom Interviewer gestellte Frage. Äußerungen der interviewten Personen werden durch eine Leerzeile von den Fragen getrennt niedergeschrieben, damit eine eindeutige Unterscheidung zwischen Frage und Antwort sichergestellt ist (vgl. Dresing & Pehl <sup>8</sup>2018:21f.). Im Sinne der Vertraulichkeit wurden die persönlichen Daten – wie eingangs erwähnt – anonymisiert.

Die folgenden Zeilen sind ein Auszug aus einem Interview mit der Probandin, in der sie jene Aussage vorgenommen wird, die als Titel dieser Masterarbeit dient. Dieses Interviewtextfragment soll die Transkriptionsmethode veranschaulichen.

**Interviewer:** Welche Vorteile hat dir deine Zweisprachigkeit während deines Studiums eingebracht?

**Probandin:** *Ich denke, dass ich eine der wenigen StudentInnen bin, die Deutsch fast akzentfrei sprechen. Ich denke, Bilingualismus hilft, sich leichter damit zu tun, mehrere andere Sprachen zu erlernen, auch wenn Ungarisch ziemlich schwierig zu erlernen war. Ich merke, dass ich dieses Gehör habe, durch welches ich gewisse Aussprachen nachsprechen kann. Es gibt Leute, denen sagt man: „Sprich das auf Ungarisch nach.“ Diese Leute schaffen es einfach nicht. Dann versuche ich es nachzusprechen, und es klingt genauso wie in der Originalsprache. Dieses Gehör habe ich schon, ich höre den Unterschied raus. Ich weiß nicht, ob das mit Zweisprachigkeit zu tun hat, aber ich denke schon. Ich denke auch, dass das Gefühl für Sprachen mehr entwickelt ist, wenn man mit zwei Sprachen aufwächst. Vor allem, wenn es unterschiedliche Sprachen sind. Es wäre anders, wenn ich mit Spanisch und Portugiesisch aufgewachsen wäre. Ich bin mit einer romanischen und einer germanischen Sprache aufgewachsen, die sind sehr*

unterschiedlich. Das hat schon einen starken **Einfluss**, aber das ist eine Vermutung. Ich habe es nirgends nachgelesen. Ich dachte immer – bevor ich angefangen habe – dass ich einen Riesenvorteil habe, aber dann habe ich gesehen, dass die meisten Studenten in diesem Institut eigentlich zweisprachig sind wie ich. Die meisten sind zweisprachig oder haben ein sehr starkes Deutsch. Ich dachte, **es ist eigentlich mehr Konkurrenz als Überlegenheit**. Ich glaube, konkret fällt mir kein weiterer Vorteil ein. Ich höre nur oft, dass viele überrascht sind, dass Deutsch nicht meine Muttersprache in dem Sinne ist.

**Interviewer:** Hattest du auch Nachteile aufgrund deiner natürlichen Zweisprachigkeit?

**Probandin:** Dadurch, dass ich mich stark bemüht habe, mein Deutsch zu verbessern, ist mein Spanisch quasi eingerostet. Das war ein Nachteil. Ich denke, wenn man sehr viel Mühe und Kraft in eine Sprache investiert, geht die andere nicht verloren, aber sie bleibt quasi in einer Schublade und sie kommt erst wieder raus, wenn man sie aufmacht und rausholt.

#### 4.5 Anonymisierte Beschreibung der ProbandInnen

Name	Alter	Studiengang (Semester)	Erstsprachen	A-Sprache	B-Sprache	C-Sprache
Probandin 1	19 J.	BA Transkulturelle Kommunikation (1)	Deutsch, Hebräisch	Deutsch	Englisch	Spanisch
Probandin 2	19 J.	BA Transkulturelle Kommunikation (1)	Deutsch, Serbisch	Deutsch	Englisch	Italienisch
Probandin 3	19 J.	BA Transkulturelle Kommunikation (1)	Deutsch, Bosnisch	Deutsch	BKS	Englisch
Probandin 4	19 J.	BA Transkulturelle Kommunikation (1)	Rumänisch, Ukrainisch, Russisch	Russisch	Deutsch	Rumänisch
Probandin 5	25 J.	BA Transkulturelle Kommunikation (2)	Deutsch, Bosnisch	Deutsch	Russisch	Englisch
Proband 6	29 J.	MA Translation Konferenzdolmetschen (6)	Deutsch Italienisch, Griechisch	Deutsch	Spanisch	Italienisch, Englisch
Probandin 7	26 J.	MA Translation Konferenzdolmetschen (6)	Spanisch, Deutsch	Spanisch	Deutsch	Englisch
Probandin 8	27 J.	MA Translation Dialogdolmetschen (5)	Polnisch, Deutsch	Polnisch	Deutsch	Spanisch
Probandin 9	27 J.	MA Translation Dialogdolmetschen (5)	Deutsch, Polnisch	Deutsch	Spanisch	-
Probandin 10	25 J.	MA Translation Konferenzdolmetschen (7)	Deutsch, Polnisch	Deutsch	Polnisch	Spanisch, Englisch

Probandin 1 wurde in Wien (Österreich) geboren und ist auch dort aufgewachsen. Ihre Mutter ist aus Russland, ihr Vater ebenso, wobei er eine Zeitlang in Israel gelebt hat. Russisch ist die Erstsprache der Elternteile.

Probandin 2 kam in Wien (Österreich) zur Welt und hat ihr gesamtes Leben dort verbracht. Ihre Eltern sind Gastarbeiter aus Serbien, die sich in Österreich kennengelernt haben, und ihre Erstsprache ist Serbisch.

Probandin 3 stammt aus Hollabrun (Österreich) wo sie auch geboren und aufgewachsen ist. Der Vater und die Mutter sind aufgrund des Kriegsgeschehens 1992 aus Bosnien nach Österreich geflüchtet. Dementsprechend lautet deren Erstsprache Bosnisch.

Probandin 4 ist in der Ukraine, nahe an der Grenze zu Rumänien, geboren und aufgewachsen. Die Erstsprache der Eltern ist Rumänisch.

Probandin 5 ist eine gebürtige Pinzgauerin (Österreich). Sie hat bis zum Umzug nach Wien im Pinzgau gelebt. Ihre Eltern kommen aus Bosnien und sind Anfang der 90er-Jahre nach Österreich gezogen und nennen Bosnisch als ihre Erstsprache.

Proband 6 ist in Stuttgart (Deutschland) geboren und auch dort aufgewachsen. Seine Mutter ist Italienerin, sein Vater Grieche. Die Erstsprachen seines Elternpaares lauten Italienisch bzw. Griechisch.

Probandin 7 ist in Puerto Montt, einer südchilenischen Hafenstadt, aufgewachsen. Bis zum Umzug nach Wien im Jahre 2013 war Puerto Montt ihre Heimatstadt. Ihr Vater ist Chilene, ihre Mutter stammt aus Steyr (Österreich). Die Erstsprache des Vaters ist Spanisch und die der Mutter Deutsch.

Probandin 8 ist in Polen zur Welt gekommen. Sie hat aber mehrere Jahre ihrer Kindheit in Österreich verbracht, weil ihr Vater als Gastlektor in Wien gearbeitet hatte. Den Großteil ihres Lebens hat sie aber in Polen gelebt, bevor sie für das Studium wieder nach Wien gezogen ist. Die Erstsprache der Eltern ist Polnisch.

Probandin 9 wurde in Korneuburg (Österreich) geboren und wuchs, bis auf eine eineinhalbjährige Ausnahme (Spanien) in Niederösterreich und Wien (Österreich) auf. Ihre Mutter ist Spanierin, ihr Vater ist Halb-Österreicher und Halb-Deutscher. Die Erstsprachen des Elternpaares lauten Spanisch bzw. Deutsch.

Probandin 10 wurde in Wien geboren und ist dort auch aufgewachsen. Ihre Eltern sind vor der Geburt ihres Kindes nach Österreich gezogen und weisen Polnisch als ihre Erstsprache auf.

## **4.6 Analysemodell nach Mayring**

Im Anschluss an die Interviews und deren Transkription erfolgt die Analyse der erhobenen Daten. Zu diesem Zwecke wird die in verschiedenen Disziplinen beliebte (vgl. Mayring <sup>2</sup>2008:9) Inhaltsanalyse nach Mayring (<sup>12</sup>2015) angewandt, welche in den folgenden Seiten beschrieben wird.

Das Ziel einer inhaltlichen Analyse ist es, Kommunikationsinhalte, die in diversen Textformen verfügbar sind, derart zu untersuchen, dass daraus wissenschaftlich fundierte Resultate gewonnen werden können. Die Intention dahinter ist nicht lediglich die „Bestimmung des Inhalts von Texten [...], sondern [...] ein Interesse an Erkenntnis sozialer Wirklichkeit [...]“ (Knapp <sup>2</sup>2008:20). Die Sicht- und Denkweisen sowie die Standpunkte der ProbandInnen

ermöglichen den WissenschaftlerInnen, dies zu erreichen (vgl. Knapp <sup>2</sup>2008:20f.). Diese Informationen entstammen der Kommunikation zwischen der interviewenden Person (bzw. den interviewenden Personen) und deren GesprächspartnerInnen (vgl. Mayring <sup>12</sup>2015:11).

Bevor eine qualitative Inhaltsanalyse durchgeführt werden kann, gilt es, ebendiese zu entwickeln. Für diesen Schritt nennt Mayring mehrere fundamentale Grundsätze:

1. Die Wichtigkeit des Alltags:

Denk-, Fühl- und Handlungsprozesse, die innerhalb des Rahmens einer qualitativen Inhaltsforschung stattfinden, müssen am Alltag orientiert sein. Die Planung und Abwicklung der Analyse müssen unter natürlichen Bedingungen ablaufen, das heißt sie müssen „an *alltäglichen Prozessen des Verstehens und Interpretierens sprachlichen Materials* [Hervorhebung im Original]“ (Mayring <sup>12</sup>2015:38) anknüpfen (vgl. Mayring <sup>12</sup>2015:38).

2. Die Perspektivenübernahme:

Forschende müssen imstande sein, die Perspektive der interviewten Person zu übernehmen, um eine korrekte Inhaltsanalyse zu garantieren, ansonsten verfälscht das eigene Vorverständnis die Analyse bzw. deren Resultate (vgl. Mayring <sup>12</sup>2015:38). Mayring bezeichnet dieses Phänomen als „Verdoppelung“ des eigenen Vorverständnisses“ (<sup>12</sup>2015:38).

3. Die Re-Interpretation:

Das Interpretieren des sprachlichen Materials, das der Analyse zugrunde liegt, ist kein Prozess, der als abgeschlossen definiert werden kann. Die Möglichkeit, das Material neu zu deuten, ist immer gegeben (=Re-Interpretation) (vgl. Mayring <sup>12</sup>2015:38).

Nach der Entwicklung und Planung muss die Inhaltsanalyse in die Tat umgesetzt werden. Dazu ist ein systematisches Vorgehen erforderlich, das sich an zuvor fixierten Regeln der Textanalyse orientiert. Der Hauptfokus sollte dabei auf die Bestimmung eines konkreten Ablaufs gelegt werden. Das dabei erarbeitete Modell charakterisiert sich jedoch nicht durch Allgemeingültigkeit – es „muss an den konkreten Gegenstand, das Material angepasst sein und auf die spezifische Fragestellung hin konstruiert werden“ (Mayring <sup>12</sup>2015:51). Die einzelnen Schritte der Analyse und auch die Reihenfolge, in welcher sie durchgeführt werden, müssen definiert werden. Die Tatsache, dass die qualitative Inhaltsanalyse derart starr und regelgeleitet ist, bildet den größten Kontrapunkt zur freien Interpretation. InhaltsanalytikerInnen müssen sicherstellen, dass die von ihnen beschlossenen Regeln, die gewählte Systematik und definierte Vorgehensweisen nachvollziehbar formuliert werden. Das ermöglicht, dass eine eventuelle zweite auswertende Person die Analyse nahezu gleich durchführen kann, ohne dabei gezwungen zu sein, dieselben Resultate zu erzielen (siehe Re-Interpretation) (vgl. Mayring <sup>12</sup>2015:50f.).

Ebenso im Zentrum der Analyse steht das Kategoriensystem, wodurch auch die Plausibilität der Analyse gewährleistet wird. Die Kategorien sollten allerdings nicht willkürlich gebildet werden, sondern begründet werden können (vgl. Mayring <sup>12</sup>2015:51f.). Dies wird erleichtert, indem sie von den ForscherInnen in einer Wechselbeziehung zwischen dem vorliegenden

Analysematerial und der Fragestellung erstellt werden. Des Weiteren müssen sie „durch Konstruktions- und Zuordnungsregeln definiert und während der Analyse überarbeitet und *rücküberprüft* [Hervorhebung im Original]“ (Mayring <sup>12</sup>2015:61) werden (vgl. Mayring <sup>12</sup>2015:61). Zudem erleichtern sie die Vergleichbarkeit der Resultate und der Reliabilitätsabschätzung (vgl. Mayring <sup>12</sup>2015:52).

Da Inhaltsanalysen eine Methode zur Auswertung sind, muss ihnen sprachliches Material zugrunde liegen. Zur Festlegung, „was überhaupt aus diesem Material heraus interpretierbar ist, muss am Anfang eine genaue Analyse dieses Ausgangsmaterials stattfinden“ (Mayring <sup>12</sup>2015:54). Dieses Unternehmen erfolgt in drei Arbeitsschritten (vgl. Mayring <sup>12</sup>2015:54):

1. Bestimmung des Materials:

Das für die Analyse verwendete Material muss bestimmt werden und darf nur unter besonderen Umständen abgeändert oder vergrößert werden. Die relevante Datenmenge dieses Korpus wird zumeist aus einer größeren gefiltert. Verfahren wie Stichprobenziehungen dienen hierbei als effektives Hilfsmittel (vgl. Mayring <sup>12</sup>2015:54f.).

2. Berücksichtigung der Entstehungssituation des Materials:

Der Entstehungsprozess der Ausgangsdaten muss niedergeschrieben und einsehbar sein. VerfasserInnen, deren emotionaler und kognitiver Zustand und soziokultureller Hintergrund, die konkrete Entstehungssituation und dergleichen sind relevante Variablen (vgl. Mayring <sup>12</sup>2015:55).

3. Formale Eigenschaften des Materials:

Es muss ersichtlich sein, in welcher Form das Material verfügbar ist. In der Regel ist dies ein niedergeschriebener Text, der aber nicht von den InhaltsanalytikerInnen selbst verfasst worden sein muss (vgl. Mayring <sup>12</sup>2015:55).

Eine banal klingende Frage muss vor Beginn der eigentlichen Untersuchung geklärt werden: In welche Richtung soll analysiert werden? Anhand der Inhaltsanalyse können diverse Ergebnisse erzielt werden, wie beispielsweise die Beschreibung des im Forschungsmaterial behandelten Objekts oder die Erforschung von Erkenntnissen über TextverfasserInnen. Den Text des vorliegenden Analysematerials als Teil einer Kommunikationskette zu verstehen und ihn in weiterer Folge in ein inhaltsanalytisches Kommunikationsmodell einzugliedern, hat sich für die Bestimmung der Richtung als hilfreich erwiesen (vgl. Mayring <sup>12</sup>2015:58). Zur Veranschaulichung nennt Mayring mehrere Exempel:

- Die Dokumentenanalyse dient dem Zweck, Schlussfolgerungen über den Forschungsgegenstand zu erzielen (vgl. Mayring <sup>12</sup>2015:58).
- Weist die Inhaltsanalyse jedoch eine psychologische Natur auf, verfolgt sie das Ziel, die emotionale Verfassung der zu behandelnden Person zu definieren (vgl. Mayring <sup>12</sup>2015:58).
- Bei der Literaturwissenschaft hingegen wird nur der Text an sich untersucht mit Berücksichtigung des soziokulturellen Hintergrunds als Kontext (vgl. Mayring <sup>12</sup>2015:58).

- Im Zweiten Weltkrieg griff die amerikanische Propagandaforschung auf die Inhaltsanalyse zurück, um die Absichten der KommunikatorInnen in Erfahrung bringen zu können (vgl. Mayring <sup>12</sup>2015:58).
- Massenmedien setzen die Inhaltsanalyse ein, um dadurch deren eigene Wirkung auf das Zielpublikum besser vorhersagen zu können (vgl. Mayring <sup>12</sup>2015:58).

Das Konzept des inhaltsanalytischen Kommunikationsmodells als richtungsweisendes Instrument versinnbildlicht die folgende Grafik von Mayring:

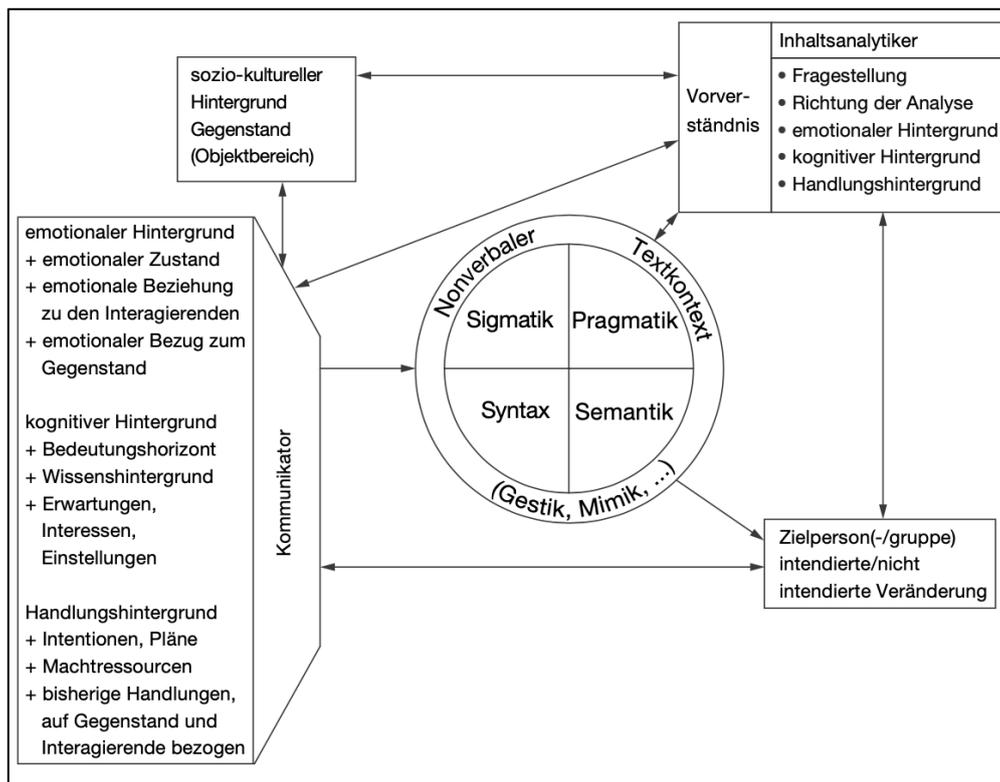


Abbildung 8: Inhaltsanalytisches Kommunikationsmodell (Mayring <sup>12</sup>2015:59)

Um die Erzielung präziserer Resultate zu ermöglichen, sieht Mayrings Analyse die Bildung von Analyseeinheiten vor. Diese unterteilt er in Kodier-, Kontext- und Auswertungseinheit. Erstere definiert den kleinsten zu auswertenden Materialbestandteil, d.h. das minimalste Textfragment, das noch als eine Kategorie zählt. Die Kontexteinheit legt das Gegenteil fest, ergo den größten Materialbestandteil. Die Auswertungseinheiten bestimmen, welche Textstücke in einer prädefinierten Reihenfolge nacheinander auszuwerten sind (vgl. Mayring <sup>12</sup>2015:61).

Neben der Definition der Forschungsrichtung und der Analyseeinheiten spielt die Form der Untersuchung, d.h. der Interpretation der Ausgangsdaten, eine gewichtige Rolle. Mayrings unterteilt diese in drei Grundformen: Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung. Jede von ihnen steht für eine eigene Analysetechnik, die nicht miteinander kombiniert oder aneinandergereiht werden können. Die richtige Technik muss in Abstimmung mit der Forschungsfrage und den vorliegenden Informationen gewählt werden. Im Falle der Zusammenfassung wird das Material eingegrenzt, ohne dass dabei die bedeutenden Informationen verloren gehen. Der

daraus entstehende Korpus ist eine Abbildung des Grundmaterials. Dieser Vorgang, aufgrund dessen nur einige Bestandteile ausgewählt werden, basiert auf der induktiven Kategorienbildung. Die Explikation dient dazu, diversen Textfragmenten (wie Begriffen, Sätzen oder Kapiteln) zusätzliche Informationen heranzutragen, wodurch das Verständnis dieser Fragmente vergrößert und ihr Inhalt verdeutlicht wird. Wird der Textkontext verwendet, um das zu realisieren, findet eine enge Kontextanalyse statt. Im Gegensatz zur Zusammenfassung ist hierbei jedoch eine weite Kontextanalyse notwendig. Sie sieht vor, auf zusätzliches Material, das über den Textkontext hinausgeht, zurückzugreifen. Die Strukturierung dient dem Zwecke, „bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern, unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material aufgrund bestimmter Kriterien einzuschätzen“ (Mayring <sup>12</sup>2015:67). Die für diese Arbeit gewählte Technik ist jene der Zusammenfassung (vgl. Mayring <sup>12</sup>2015:67f.), weshalb sie in der nächsten Abbildung grafisch resümiert wird.

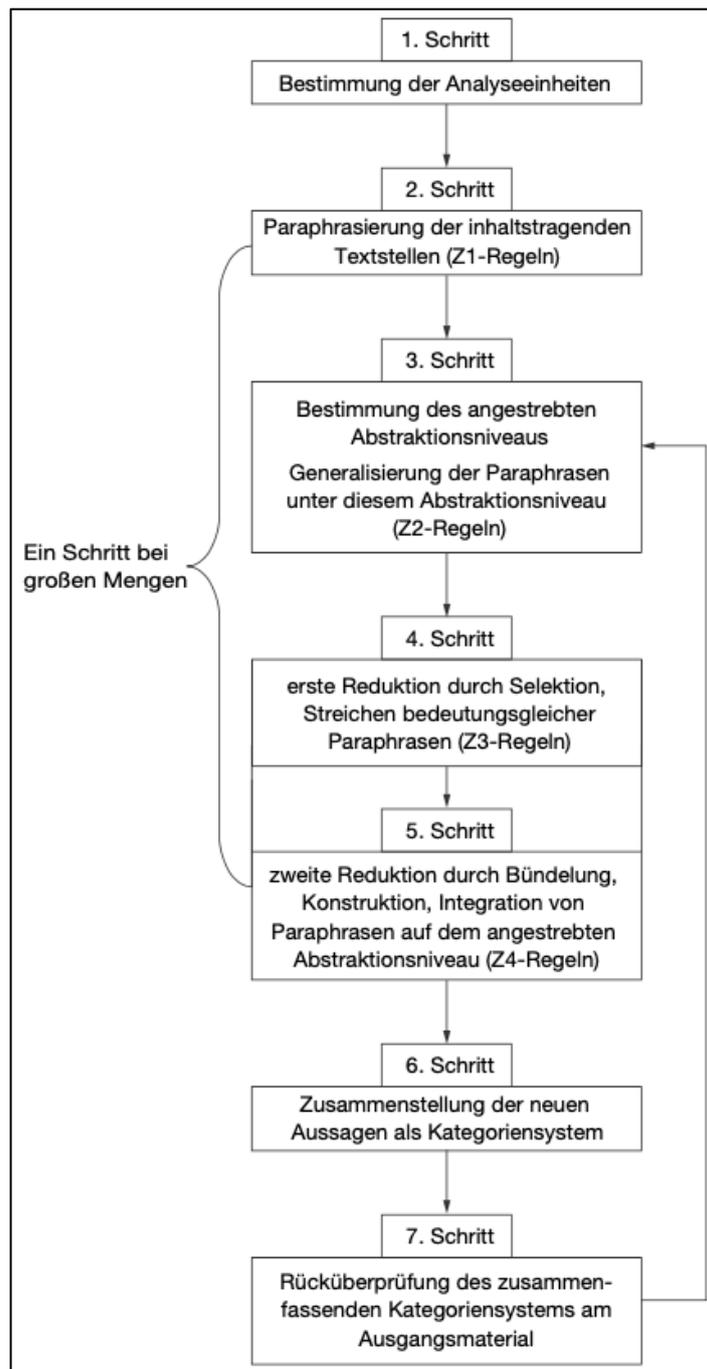


Abbildung 9: Das Ablaufmodell einer zusammenfassenden Inhaltsanalyse (Mayring <sup>12</sup>2015:70)

Die abgebildeten Zusammenfassungenregeln (in der Abbildung als Z-Regeln abgekürzt) lauten wie folgt:

#### Z1 Paraphrasierung:

wenig oder nichts aussagende Bestandteile des Textes löschen; den verbleibenden Text auf eine einheitliche sprachliche Ebene und grammatikalische Form umwandeln (vgl. Mayring <sup>12</sup>2015:72)

#### Z2 Generalisierung auf das Abstraktionsniveau:

Gegenstände der Paraphrasen und die Satzaussagen auf das angestrebte Abstraktionsniveau generalisieren; jene Paraphrasen, die über dem definierten Niveau liegen, unberührt lassen (vgl. Mayring <sup>12</sup>2015:72)

#### Z3 Erste Reduktion:

Paraphrasen innerhalb einer Auswertungseinheit, deren Bedeutungen ident sind, löschen; die Paraphrasen, die auf dem neuen Abstraktionsniveau inhaltlich nicht mehr von Relevanz sind, ebenso streichen; jene Paraphrasen, welche nach den bisherigen Schritten weiterhin inhaltstragend sind, übernehmen (Selektion) (vgl. Mayring <sup>12</sup>2015:72)

#### Z4 Zweite Reduktion:

ähnliche Paraphrasen mit ähnlichem Gegenstand und gleicher Aussage zu einer Paraphrasenbündelung zusammenfassen (Bündelung); Paraphrasen mit diversen Aussagen zu einem Gegenstand zusammenlegen (Konstruktion bzw. Integration); Paraphrasen mit ähnlichem Gegenstand und verschiedener Aussage zu einer Paraphrase bilden (Konstruktion bzw. Integration) (vgl. Mayring <sup>12</sup>2015:72)

Basierend auf der Technik der Zusammenfassung, werden bei Schritt 6 Kategorien gebildet, die – wie zuvor erwähnt – die Vergleichbarkeit erhöhen. Mayring verweist dabei auf die induktive Verfahrensweise. Die Kategorien werden aus den vorhandenen Informationen in einem Verallgemeinerungsprozess gebildet (vgl. <sup>12</sup>2015:85).

Der Kontrapart, die deduktive Kategorienbildung, wird vermehrt bei strukturierenden Inhaltsanalysen verwendet. Die deduktive Bestimmung kreiert Kategorien aufgrund von theoretischen Überlegungen. Sie werden dabei aus neu entstandenen Theoriekonzepten in einem operationalisierten Prozess in Hinblick auf das gegebene Forschungsmaterial entwickelt (vgl. Mayring <sup>12</sup>2015:85).

Die induktive Kategorienbildung ist die für die qualitative Inhaltsanalyse geeignetere Variante – unterstrichen wird dies durch Mayring, der sie in diesem Kontext als „sehr fruchtbar“ (<sup>12</sup>2015:85) bezeichnet. Er begründet diese Theorie dadurch, dass induktives Vorgehen auf „möglichst naturalistischen, gegenstandsnahen Abbildung[en] des Materials“ (vgl. Mayring <sup>12</sup>2015:86) abzielen, ohne es dabei durch andere wissenschaftliche Vorannahmen zu verzerren (vgl. Mayring <sup>12</sup>2015:86). Eine Anwendung beider erwähnten Herangehensweisen ist jedoch „[i]m Rahmen einer qualitativen Inhaltsanalyse [...] auch [...] möglich, in dem sowohl der induktive, als auch der deduktive Ansatz ergänzend angewendet“ (Kromer 2019:62) werden (vgl. Kromer 2019:62 & Mayring <sup>12</sup>2015:87). Abschließend lässt sich festhalten, dass eine Inhaltsanalyse im Sinne dieser Arbeit folgendermaßen charakterisiert ist: Durch systematisches, regel- und theoriegeleitetes Vorgehen wird Kommunikation inhaltlich analysiert, um Schlussfolgerungen zu ziehen. Diese müssen jedenfalls für andere nachvollziehbar und logisch sein. Es gilt jedoch anzumerken, dass sie dabei nicht endgültig sind, da das gegebene Material jederzeit von anderen InhaltsanalytikerInnen (oder der die Analyse durchführenden Person selbst) neu interpretiert werden kann (vgl. Mayring <sup>12</sup>2015:13ff.).

## 4.7 Bestimmung der Kategorien

Um Kategorien bilden zu können, ist die Definition der Forschungsrichtung von großer Relevanz. Diese Masterarbeit widmet sich dem natürlichen Bilingualismus von Studierenden im Bachelor- und Masterstudienprogrammes des ZTW und wie dieser sie beeinflusst hat: Welche Erwartungen (Studierende des Bachelor-Lehrganges) bzw. welche Erfahrungen (Studierende des Master-Lehrganges) sie mit ihm verbinden bzw. gemacht haben. Wie im vorhergehenden Kapitel bereits beschrieben, werden die vorliegenden Interview-Transkripte (die Grundform des Interpretierens) einer Zusammenfassung unterzogen. Im Hinblick darauf entstehen mehrere Kategorien, die vorrangig induktiver, aber auch deduktiver Natur sind:

- Kategorie 1 Natürlicher Bilingualismus als Grund für die Wahl des Studiums
- Kategorie 2 Vorteile während des Studiums aufgrund des natürlichen Bilingualismus
- Kategorie 3 Nachteile während des Studiums aufgrund des natürlichen Bilingualismus
- Kategorie 4 Dolmetscherfahrungen vor Beginn des Studiums
- Kategorie 5 Erwartungshaltung vonseiten der StudentIn selbst
- Kategorie 6 Erwartungshaltungen von Lehrenden
- Kategorie 7 Sprachpräsenz
- Kategorie 8 Eignung für die Dolmetschtätigkeit (vor bzw. nach dem Studium)
- Kategorie 9 (Un-)Organisches Stärkenverhältnis der Sprachen  
(Popp 1987 & Groschoff 2012)
- Kategorie 10 Additiver bzw. subtraktiver Bilingualismus  
(Baker 2006 & Groschoff 2012 & Buhl 2016)
- Kategorie 11 Kombiniertes bzw. koordiniertes Bilingualismus  
(Popp 1987 & Kannwischer 2008)
- Kategorie 12 Sprachkontaktphänomene  
(Popp 1987 & Groschoff 2012)

Bei den letzten vier Kategorien ist deren wissenschaftliche Quelle angemerkt, da es sich dabei um deduktive Kategorien handelt. Sie entstammen – wie bei der deduktiven Kategorienbildung üblich – theoretischen Überlegungen, welche in diesem konkreten Fall ihren Ursprung in dem dieser Masterarbeit zugrundeliegenden theoretischen Rahmen haben.

Die ersten acht Punkte bestehen hingegen aus induktiven Kategorien. Dafür wurden die verschriftlichten Interview-Antworten gelesen und Schritt für Schritt auf thematische Übereinstimmungen analysiert. Die Antworten der Probandin 7 auf die Frage *Warum hast du dieses Studium gewählt?* fungieren als Erläuterung der Vorgehensweise, wie sie in Abbildung 10 dargestellt wird.

#### 4.7.1 Schritt 1 – Bestimmung der Analyseeinheiten

Zu Beginn werden die einzelnen Analyseeinheiten definiert.

1. Kodiereinheiten

Darunter fällt die vollständige Antwort auf die gestellte Frage.

2. Kontexteinheit

Damit ist das gesamte Interview gemeint.

3. Auswertungseinheit

Alle Interviews, die mit den zehn Studierenden geführt wurden, bilden die Auswertungseinheit.

#### 4.7.2 Schritt 2 – Anwendung der Z1-Regel

Für Schritt 2 wird die Z1-Regel angewandt. Hierfür wurden die wenig/nichts aussagenden Stellen im Original durchgestrichen. Der Rest wurde auf eine grammatikalische Form umgewandelt. Die somit verbleibende Antwort wurde in weiterer Folge in das rechte Feld übertragen.

Probandin 7 (im originalen Wortlaut)	Antwort nach Anwendung der Z1-Regel
<p><del>Irgendwann in der Schule beginnt man, darüber nachzudenken, was man nach der Schule machen will. Ich habe mich sehr stark für Sprachen interessiert. Ich dachte: „Was will ich studieren?“. Nicht nur etwas für das Geld, sondern etwas, was mich interessiert. Daher dachte ich, ich kann mein Talent für Sprachen ausnützen. Dann kriegst du mit, in den ganzen internationalen Organisationen gibt es diese Dolmetscher. Ich habe mir gedacht, das wäre echt cool, da hinzukommen. Erst später erfährt man, wie schwierig es ist, da hinzukommen. Ich habe mich aber immer dort gesehen. Ich dachte, ich könnte es dort versuchen. Mit 17 habe ich angefangen, dafür zu recherchieren. Welche Möglichkeiten gibt es? Was braucht man? Da habe ich dann in Erwägung gezogen, dolmetschen zu studieren. Ich denke, es ist ein Vorteil, dass ich zweisprachig aufgewachsen bin. Aber ich weiß nicht, wie die Statistik aussieht, wie viele Dolmetscher nur eine Muttersprache</del></p>	<p>Ich habe mich sehr stark für Sprachen interessiert. Ich dachte: „Was will ich studieren?“. Daher habe ich mir gedacht, ich könnte mein Talent für Sprachen ausnützen. Dann habe ich mitbekommen, dass es in den ganzen internationalen Organisationen diese Dolmetscher gibt. Ich habe mir gedacht, das wäre echt cool, da hinzukommen. Erst später habe ich erfahren, wie schwierig es ist, da hinzukommen. Ich habe mich aber immer dort gesehen. Ich dachte, ich könnte es dort versuchen. Mit 17 habe ich angefangen, dafür zu recherchieren. Welche Möglichkeiten gibt es? Was braucht man? Da habe ich dann in Erwägung gezogen, dolmetschen zu studieren. Ich denke, es ist ein Vorteil, dass ich zweisprachig aufgewachsen bin. Ich denke schon, dass die Mehrsprachigkeit ein Vorteil ist, in jeder Hinsicht des Lebens. Ich habe gewusst, mir gefällt es, die Kommunikation für Menschen mit verschiedenen Sprachen zu schaffen. Das ist schon der Hauptgrund</p>

<p><del>haben und die anderen erst erlernt haben.</del> Ich denke schon, dass die Mehrsprachigkeit ein Vorteil ist, in jeder Hinsicht des Lebens. <del>Auch für Kinder, da entwickelt sich irgendwas im Gehirn.</del> Ich habe gewusst, mir gefällt es, die Kommunikation für Menschen mit verschiedenen Sprachen zu schaffen. Das war schon der Hauptgrund. Ich habe es auch gemerkt, dass ich gerne bei Flügen für die Stewardessen, die nur Englisch konnten, und Fluggäste, die nur Spanisch sprachen, dolmetsche. Solche kleinen Erlebnisse haben dafür gesorgt, dass ich mich für Dolmetschen entschieden habe. Mich hat konkret das Dolmetschen interessiert. <del>Ich habe keinerlei Interesse, Spanisch zu unterrichten. Ich interessiere mich auch mehr für das Dolmetschen als für das Übersetzen. Andere Sachen, die mit Sprachen zu tun haben, eher weniger. Untertitelung finde ich schon cool, aber ja, ich habe mich eher dem Dolmetschen zugewandt.</del> Und ich habe fest daran geglaubt, dass das das Richtige ist für mich.</p>	<p>gewesen. Ich habe es auch gemerkt, dass ich gerne bei Flügen für die Stewardessen, die nur Englisch konnten, und Fluggäste, die nur Spanisch sprachen, dolmetsche. Solche kleinen Erlebnisse haben dafür gesorgt, dass ich mich für Dolmetschen entschieden habe. Mich hat konkret das Dolmetschen interessiert. Und ich habe fest daran geglaubt, dass das das Richtige ist für mich.</p>
--	---

#### 4.7.3 Schritt 3-5 – Anwendung der zusammengefassten Z2-/Z3-/Z4-Regel

Dafür ist es vonnöten, das Abstraktionsniveau zu bestimmen. Bei diesem Beispiel wird es von all jenen Anmerkungen, die sich konkret auf die Wahl des Studiums beziehen – Mayring nennt sie „fallspezifisch“ (122015:73) – dargestellt. Wie in der Abbildung 10 ersichtlich, werden bei großen Mengen an Ausgangsmaterial mehrere Schritte aus Zeitgründen zusammengefasst. Dadurch kommt es „nur“ zu einer Generalisierung und Reduktion. Dafür kann selektiv vorgegangen und das Augenmerk nur auf diejenigen Informationen gelegt werden, die für die Kategorienfindung „Wahl des Studiums“ passend sind. Mayring spricht davon, durch das Material zu springen (vgl. 122015:88).

Antwort nach Anwendung der Z1-Regel	Generalisierung	Reduktion
<i>Ich habe mich sehr stark für Sprachen interessiert. Ich dachte: „Was will ich studieren?“. Daher habe ich mir</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sehr starkes Interesse für Sprachen</li> <li>• Talent für Sprachen</li> </ul>	Aufgrund des natürlichen Bilingualismus entstehen ein gewisses angeborenes Talent und Interesse für Sprachen.

<p><i>gedacht, ich könnte mein Talent für Sprachen ausnützen. Dann habe ich mitbekommen, dass es in den ganzen internationalen Organisationen diese Dolmetscher gibt. Ich habe mir gedacht, das wäre echt cool, da hinzukommen. Erst später habe ich erfahren, wie schwierig es ist, da hinzukommen. Ich habe mich aber immer dort gesehen. Ich dachte, ich könnte es dort versuchen. Mit 17 habe ich angefangen, dafür zu recherchieren. Welche Möglichkeiten gibt es? Was braucht man? Da habe ich dann in Erwägung gezogen, dolmetschen zu studieren. Ich denke, es ist ein Vorteil, dass ich zweisprachig aufgewachsen bin. Ich denke schon, dass die Mehrsprachigkeit ein Vorteil ist, in jeder Hinsicht des Lebens. Ich habe gewusst, mir gefällt es, die Kommunikation für Menschen mit verschiedenen Sprachen zu schaffen. Das ist schon der Hauptgrund gewesen. Ich habe es auch gemerkt, dass ich gerne bei Flügen für die Stewardessen, die nur Englisch konnten, und Fluggäste, die nur Spanisch sprachen, dolmetsche. Solche kleinen Erlebnisse haben dafür gesorgt, dass ich mich für Dolmetschen entschieden habe. Mich hat</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• natürlicher Bilingualismus ist ein Vorteil</li> <li>• Dolmetscherfahrungen aufgrund des natürlichen Bilingualismus sind Hauptgrund für Studium</li> <li>• fest daran geglaubt, dass es das Richtige ist</li> </ul>	<p>Dadurch war die Probandin auch in der Lage, bereits früh Dolmetscherfahrungen zu machen.</p>
--	---	---

<i>konkret das Dolmetschen interessiert. Und ich habe fest daran geglaubt, dass das das Richtige ist für mich.</i>		
--	--	--

#### 4.7.4 Schritt 6 – Bildung der Kategorie auf Basis der vorhergehenden Schritte

Nach Durchführung der Schritte 1-5 entsteht die induktive Kategorie 1 Natürlicher Bilingualismus als Grund für die Wahl des Studiums. Auf dieselbe Art und Weise wurden alle induktiven Kategorien (1-8) gebildet, auf welche in 4.8 genauer eingegangen wird.

### **4.8 Auswertung der Interviews oder *Man muss sich ja in Geografie auch einlesen, auch wenn der Unterricht in Deutsch abgehalten wird***

Dieses Unterkapitel widmet sich den Ergebnissen, die aus der Inhaltsanalyse nach Mayring (<sup>12</sup>2015) resultieren. Die zwölf zuvor genannten Kategorien werden Schritt für Schritt beschrieben und mit Vergleichen und Zitaten aus den Transkripten begründet bzw. erklärt.

#### 4.8.1 Kategorie 1 – Natürlicher Bilingualismus als Grund für die Wahl des Studiums

In einem der vorhergehenden Kapitel wurde erwähnt, dass der Volksmund besagt, Zweisprachigkeit reiche aus, um in der Welt der Übersetzungen und Dolmetschungen tätig sein zu können (vgl. URL: Interpreters Calliope 2018). Im Rahmen der Recherche für diese Masterarbeit und der Suche nach geeigneten ProbandInnen wurde ersichtlich, dass viele natürliche Bilinguale *trotz* ihrer Zweisprachigkeit den translatorischen Studienweg BA Transkulturelle Kommunikation und (im Falle der Master-Studierenden) MA Translation eingeschlagen. Im Laufe der Interviews fiel auf, dass das Gros der Befragten dieses Studium nicht *trotz*, sondern *wegen* ihrer sprachlichen Situation gewählt haben. Die in 4.7 analysierte Antwort von Probandin 7 zeigt bei der Generalisierung der Aussage auf, dass Schlüsselpunkte, wie Sprachinteresse (vgl. P7:203<sup>25</sup>) und das angeborene Talent für Sprachen (vgl. P7:205), sie dazu bewegt haben, sich als Dolmetscherin ausbilden zu lassen. Zudem merkt sie an, dass sie Gefallen daran fand und weiterhin findet, die Kommunikation zwischen Personen zu ermöglichen, die ohne DolmetscherIn nicht in der Lage wären, sich zu verständigen (vgl. P7:215). Diese Erfahrung hat sie bereits vor Studienbeginn gemacht, da sie für ihren spanischsprechenden Vater und ihre deutschsprachigen Verwandten gedolmetscht hat (vgl. P7:121f.). Speziell hervorzuheben gelten außerdem jene Translationsleistungen, die von ihr auf Flügen zwischen ihrer Heimat Chile und der Heimat ihrer Mutter (Österreich) gedolmetscht wurden. Hierbei hat sie für Spanisch sprechende

---

<sup>25</sup> P7 steht für Probandin 7 und die Zahl hinter dem Doppelpunkt für die Zeile des Transkripts. Diese Art der Quellenhinterlegung gilt ebenso für den Rest der Arbeit.

Flugpassagiere und dem englischsprachigen Bordpersonal zwischen einer Erst- (Spanisch) und einer Zweitsprache (Englisch) vermittelt (vgl. P7:216f.). Diese würde die Allgemeinheit in ihrem Irrglauben bestärken (siehe Anfang des Kapitels), jedoch unterstreicht Probandin 7 selbst, dass sich diese Dolmetschungen keineswegs auf einem professionellen Niveau befanden (vgl. P7:121) und somit nicht als eine nach den offiziellen Kriterien beurteilte Translation erachtet werden können. Probandin 2 berichtete von einem ähnlichen Erlebnis, das ihr gezeigt hat, dass die Sprachmittlung zwischen Personen ihre Leidenschaft ist:

Ich fahre oft mit meiner Cousine nach Italien und da gibt es eine sehr lustige Geschichte dazu – da habe ich gesehen, das ist genau das, was mich interessiert. Wir waren in Rom und dann hätten wir zurückfliegen sollen, aber unser Flug ist nicht gekommen. Die Flugbegleiterin ist zu uns gekommen und hat halt gesagt, dass der Flug nicht geht und dann hat sie mir kurz erklärt, wo ich jetzt hingehen muss, zu welchem Informationspoint und so. Da war eben meine Cousine da und sie spricht nur Serbisch. Ein österreichisches Paar war auch noch da. Die haben gesehen, dass ich Italienisch spreche und haben mich gefragt, ob sie mitkommen dürfen, weil sie nicht wussten, wie es jetzt für sie weitergeht. Wir waren dann bei diesem Mann und er hat mir alle Informationen auf Italienisch gegeben, dann habe ich alles auf Serbisch für meine Cousine übersetzt (sic) und dann nochmals aus dem Serbischen ins Deutsche für dieses Paar. (P2:92ff.)

Ungeachtet dessen erwähnt ein Großteil der interviewten Personen, dass sich die Möglichkeit, bereits in frühen Jahren dolmetschen zu können, positiv in Bezug auf die Studienwahl ausgewirkt hat. Proband 6 gab diesbezüglich an: „Abgesehen davon habe ich für meinen Vater gedolmetscht und auch für Freunde. So bin ich auch überhaupt erst auf die Berufs- und Studienwahl gekommen [...]“ (P6:84ff.). Probandin 9 sagte, dass sie – nachdem sie bereits innerhalb der Familie gedolmetscht hat (vgl. P9:49) – es schon gewöhnt war, als Mittlerin zu fungieren (vgl. P9:50) und deshalb dachte, die Voraussetzungen zu erfüllen (P9:86f.).

Die These von Probandin 7, der natürliche Bilingualismus gehe mit einem angeborenen Sprachtalent und -interesse einher, wird jedoch von vier Probandinnen (P2, P4, P9 und P10) widerlegt. Probandin 2 erwiderte auf die Frage „Sprecht ihr daheim nur Serbisch?“, unter anderem, dass ihre Geschwister keinen universitären oder beruflichen Weg eingeschlagen haben, bei dem Sprachen im Fokus stehen (vgl. P2:18ff.), da sie „nichts mit Sprachen am Hut haben“ (P2:19). „Meinen Bruder interessieren Sprachen nicht, obwohl er in gleichen Bedingungen aufgewachsen ist. Sprachen sind meine persönliche Vorliebe, das hat nichts mit meiner sprachlichen Umgebung zu tun“ (P4:134ff.), entgegnete Probandin 4 auf Nachfrage des Interviewenden. Probandin 9 erwähnte, dass es in ihrer Familie eine klare Trennung zwischen Spanisch und Deutsch gebe, wenn es um die Kommunikation zwischen Mutter, Tochter und Bruder geht:

Zuhause sprachen wir nur Spanisch, es gab nichts Anderes. Daheim in meinem Umfeld wurde nur Spanisch gesprochen. Meine Mutter hat so getan, als würde sie mich nicht verstehen, wenn ich mit ihr Deutsch gesprochen habe, was aber eigentlich nicht so wahr, denn sie verstand es ja. Ich musste Spanisch sprechen. Mit meinem Bruder spreche ich aber immer nur Deutsch. Er ist mit mir unter gleichen sprachlichen Bedingungen aufgewachsen. Er

spricht mit meiner Mutter ebenfalls Spanisch, aber sein Spanisch ist nicht so gut. Er hat kein so großes Interesse an der Sprache. Er tendiert mehr dazu, zu switchen, wenn ihm etwas nicht einfällt. Er nimmt sich das raus, dass er manchmal Deutsch mit ihr spricht, und sie antwortet auf Spanisch. Ich ver falle nie ins Deutsche, da mein spanischer Wortschatz gut genug ist, mittlerweile. (P9:14ff.)

Auch hier lässt sich ein Unterschied zwischen zwei natürlich bilingual aufgewachsenen SprachträgerInnen feststellen, obwohl sie (aus linguistischer Sicht) unter gleichen Lebensumständen aufgewachsen sind. Probandin 10 erwähnte lediglich, dass ihren Bruder Sprachen im Allgemeinen nicht liegen, obwohl er ebenso wie sie zweisprachig erzogen wurde und sein Bilingualismus ausgewogener ist, weil er einen größeren und intensiveren Polnisch-Zugang als seine Schwester hatte (vgl. P10:134ff.).

Viele Studierende sagten, dass sie nach einer Recherche den Entschluss fassten, BA Transkulturelle Kommunikation und/oder MA Translation zu studieren bzw. aufgrund ihrer Suche im Internet auf den Beruf DolmetscherIn und somit auf diese Studiengeweige stießen. Nur Proband 6 (wie oben erwähnt, vgl. P6:84ff.) und Probandin 8 (vgl. P8:157f.) stachen hervor, indem sie äußerten, dass der explizite Berufswunsch DolmetscherIn bestand, ohne dass sie sich dafür im Vorhinein informieren mussten. Daraus kann der Schluss gezogen werden, dass der Gedanke, (natürliche) Bilinguale können automatisch als TranslatorInnen arbeiten, eher in der „Welt der natürlichen Monolingualen“ verankert ist. Der Grund für diese These liegt darin, dass nur 20 % der natürlich zweisprachigen Befragten die automatische Verbindung zwischen Zweisprachigkeit und Dolmetschen herstellten, während der Rest erst im Internet nachforschen musste, um darauf zu stoßen. Probandin 9 sagte hierzu sogar, dass sie vor dem Studium „noch nicht so viel über das Dolmetschen gehört hatte“ (P9:85f.). Darüber hinaus merkte Probandin 2 an, dass Sprachen ihre Leidenschaft seien und sie diese gerne benütze – das Dolmetschen an sich sei ihr aber gar nicht in den Sinn gekommen (vgl. P2:163ff.):

Einerseits ist es eben meine Leidenschaft, ich spreche extrem gerne Sprachen und ich liebe es, wenn ich meine Fremdsprachen anwenden kann. Ich habe schon mit 14 gesehen, okay, das ist das, was ich machen möchte. Grundsätzlich habe ich dann gesagt, okay, irgendwas mit Sprachen möchte ich schon machen. Dann habe ich von diesem Studium erfahren und gemerkt, das könnte ich machen. [...] Dann habe ich mir gesagt, ich probiere es aus und ich bereue es überhaupt nicht. Ich hätte es bereut, wenn ich es nicht gemacht hätte. (P2:163ff.)

Den Abschluss dieser Kategorie 1 bildet eine ungewöhnliche Antwort. „Ganz ehrlich? Weil ich zu faul für die Psychologie-Prüfung war. Ich habe geschaut, was Plan B ist und ich war schon immer spracheninteressiert. An der Schule hatte ich ja bereits vier Sprachen. Dann hat das halt sinnvoller gewirkt als nur Romanistik. Zudem brauchte man auch kein Latein. Sprachen haben mich halt schon immer interessiert, da tue ich mich leicht und ich verstehe einfach gern etwas in anderen Sprachen“ (P10:122ff.), entgegnete Probandin 10 auf die Frage des Interviewers „Warum hast du den Bachelor und auch den Master gewählt?“. Blendet man jedoch bei dieser ehrlichen Aussage die selbstgestandene Faulheit aus, tritt eine für diese Masterarbeit relevante

Tatsache zutage: das Spracheninteresse bewog die Studentin zum Dolmetschstudium. Probandin 4 schließt sich Probandin 10 an, denn aus ihrer Begründung, den BA Transkulturelle Kommunikation zu studieren, kann indirekt dasselbe Resultat (Studienwahl aufgrund Spracheninteresse) gewonnen werden: „Eigentlich wollte ich hier in Wien Biologie studieren, aber ich habe die Aufnahmeprüfung nicht bestanden. Ich hatte noch die Möglichkeit, hier am ZTW zu studieren. Da ich mich für Sprachen interessiere, habe ich es hier [am ZTW] probiert“ (P4:81ff.).

#### 4.8.2 Kategorie 2 – Vorteile während des Studiums aufgrund des natürlichen Bilingualismus

Die bei der vorherigen Kategorie angeführte Aussage von Probandin 2, sie erfülle die Voraussetzungen für das Studium (vgl. P9:85f.), kann definitiv als Vorteil gewertet werden. Warum genau das so ist, konnte Probandin 9 anfangs nicht genau benennen – eine Vermutung darüber lässt sich aber deduzieren, wenn man diese Aussage im Gesamtkontext der Auswertungseinheit (aller Interviews) betrachtet. So führen zwei der Bachelor-StudentInnen (vgl. P2:196f. & P3:174f.) und vier der Master-StudentInnen (vgl. P6:151f. & P8:207ff. & P9:105ff. & P10:146f.) das Code-Switching als großen Vorteil an, den ihnen die natürliche Zweisprachigkeit im Studium einbringen wird bzw. eingebracht hat. Unter der zweiten Gruppe befindet sich auch die eingangs erwähnte Probandin 9, die erst im späteren Verlauf des Gesprächs bewusst angab, warum sie die Voraussetzungen erfülle und einen Vorteil durch ihre sprachliche Situation genieße (vgl. P9:105ff.).

Als wir im Russisch-Unterricht die Sprache gelernt haben, ist es mir leichter gefallen als den anderen Studierenden – weil ich eben Verbindungen zwischen dem Russischen und dem Bosnischen hatte. So ist es mir einfach leichter gefallen, Dinge zu lernen und ich denke, wenn ich mit meinem Bilingualismus schon mit zwei Sprachen starte, dann kann mir das nur helfen und das ist ein guter Grundbaustein für das Studium, auf den ich aufbauen kann. Ich glaube, ich tue mir dann im Unterricht auch leichter als jemand, der Bosnisch/Kroatisch/Serbisch nicht als Muttersprache hat. Da tue ich mir mit dem Bilingualismus leichter. (P03:209ff.)

Mit diesem Zitat hat Probandin 2 unwissentlich eine Brücke zur These von Bickes und Pauli geschlagen, die den doppelten Erstpracherwerb bekanntlich als „besonders erfolgsversprechend“ (2009:81) bezeichnet haben. Durch diesen *besonders erfolgsversprechenden Grundbaustein* fühlt sich Probandin 2 im Vergleich mit monolingual aufgewachsenen Studienkollegen auch besser auf das Studium vorbereitet (vgl. P2:208).

Ein Vorteil, der auch oft angegeben wurde, ist die geringere Schwierigkeit des Studiums aufgrund der von Kindheit an vorherrschenden Sprachkenntnisse, wie zum Beispiel bei Probandin 1: „Ich glaube, es ist für mich einfacher, weil ich zweisprachig aufgewachsen bin, und ich nehme einfach schnell Sachen auf, deshalb habe ich es ein bisschen leichter“ (P1:88f.). Den Umgang mit mehreren Sprachen von Geburt an gewöhnt zu sein, sieht Probandin 5 auch als

große Erleichterung für das Studium (vgl. P5:172f.). Eine weitere Vereinfachung ist laut Proband 6 die Natürlichkeit, die eine erworbene Zweisprachigkeit mit sich bringt (vgl. P6:154f):

[I]ch glaube, wenn man die Sprache später erlernt, fällt es schwerer, sich auszudrücken, weil man die Sprache nicht so im natürlichen Flow kennt. [...] Ich hatte länger Kontakt zu diesen Sprachen und so fiel es mir leichter, einen Weg zu finden, etwas auszudrücken, was mir vielleicht adhoc nicht einfiel, ohne dabei komplett unbeholfen zu klingen. Das gilt sowohl für das Schriftliche als auch für das Mündliche. Alles geschieht einfach natürlicher als bei Personen, die die Sprache erst erlernen mussten. [...] Da hatte ich einfach einen Vorteil, da ich weniger zusätzliche Arbeit leisten musste, um dasselbe Resultat zu erbringen. (P6:154ff.)

Das Vorhandensein der spanischen Sprache (neben der deutschen) ermöglichte es Probandin 9, sich nicht „auf den Faktor Sprache per se konzentrieren“ (P9:99) zu müssen:

Ich musste nicht schauen, ob ich den Satz jetzt grammatikalisch richtig gesagt habe oder nicht. Das kommt bei mir automatisch. Mir ist zudem aufgefallen, dass es mir beim Simultandolmetschen irrsinnig leichtgefallen ist, eine Sprache zu hören und eine andere zu sprechen, weil ich es von daheim schon gewohnt war. Das war so, als ob ich es schon immer gemacht hätte. [...] Die kognitive Anstrengung ist nicht so groß, [...]“ (P9:99ff.)

Der Fakt, sich in ihren beiden Erstsprachen schön ausdrücken zu können, habe sie beruhigt und das Studium vereinfacht (vgl. P9:106ff.).

Das Aufwachsen mit zwei Sprachen ermöglicht es den Bilingualen laut mehreren Interview-Antworten, eine breitere Bandbreite an Lauten und Aussprachen zu erwerben, was sich auch positiv auf das Studium auswirkt. So gaben gleich zwei Probandinnen an, dass ihre Muttersprache Serbisch bzw. Bosnisch ihnen im Italienisch-Unterricht geholfen hat, bestimmte Worte, die den Laut *gi* wie beispielsweise in *giorno* (*dʒorno*) richtig auszusprechen (vgl. P2:200ff.) oder das italienische rollende R (vgl. P5:142ff.). Probandin 9 fühlte sich „im Vorhinein schon ernster genommen“ (P9:97), da sie an der Universität ihre Muttersprache Spanisch perfekt aussprach. Probandin 7 sagte diesbezüglich, dass sie ein spezielles Gehör aufgrund ihrer Zweisprachigkeit habe:

Ich denke, Bilingualismus hilft, sich leichter damit zu tun, mehrere andere Sprachen zu erlernen, [...]. Ich merke, dass ich dieses Gehör habe, durch welches ich gewisse Aussprachen nachsprechen kann. Es gibt Leute, denen sagt man, sprich das [...] nach. Diese Leute schaffen es einfach nicht. Dann versuche ich es nachzusprechen und es klingt genauso wie in der Originalsprache. Dieses Gehör habe ich schon. Ich höre den Unterschied raus. Ich weiß nicht, ob das mit der Zweisprachigkeit zu tun hat, aber ich denke schon. Ich denke auch, dass das Gefühl für Sprachen mehr entwickelt ist, wenn man mit zwei Sprachen aufwächst. (P7:227ff.)

Probandin 10 nennt ein sehr konkretes Beispiel bei ihrer Erstsprache Polnisch, wobei ihr der Bilingualismus geholfen hat. „Ich musste die Sprache nicht erst kompliziert erwerben. Das habe

ich mir speziell dann gedacht, als wir die Grammatik wiederholt haben. Ich war froh, dass ich das nicht von Grund auf erlernen musste. Das kam für mich schon natürlich, [...]“ (P10:143ff.). Einen weiteren konkreten Vorteil nennt Probandin 4. Der natürliche Bilingualismus helfe ihr, das Studium gut abzuschließen und erleichtere es, neue Sprachen zu lernen. Aus diesem Grund habe sie eine gute Sprachbasis, weswegen sie ihre Sprachkompetenzen dadurch noch weiter verbessern werde (vgl. P4:140ff.).

Bei der Betrachtung der Curricula BA Transkulturelle Kommunikation und MA Translation wird augenscheinlich, dass die Studiengänge eng mit der Thematik Kultur verwoben sind (vgl. URL: Universität Wien 2015 & URL: Universität Wien 2017). Daher beschrieben verschiedene ProbandInnen die Einflüsse ihrer bikulturellen Identität als Vorteil im Zusammenhang mit dem Studium. Probandin 3 erwähnte dabei zwar nicht ihre eigene Identität direkt als Hilfe, sondern die ihrer Eltern, da sie jederzeit im Rahmen der Kultur (speziell bei den Fächern VO Kultur und Kommunikation und PS Kultur und Kommunikation) auf die Erfahrung, Erzählungen und Erklärungen ihrer Eltern zurückgreifen kann (vgl. P3:222f.). Als gebürtige Polin wählte sich Probandin 08 den anderen nicht-bilingualen StudentInnen im Vorteil, weil sie dadurch mehr kulturelles Wissen erworben hatte: „Im polnischen Konsekutiv-Bereich hatten wir viele kulturelle, geschichtliche und politische Themen, da hatte ich Vorteile gegenüber den KollegInnen, die hier [in Österreich] aufgewachsen sind. Ich habe da mehr gewusst“ (P8:286ff.). Probandin 9 trennt hingegen bei den Vorteilen das Linguistische und das Kulturelle, indem sie sagte, dass sie sprachlich sehr gut vorbereitet war für das Studium. Kulturell gesehen war das jedoch nicht gegeben:

Ich würde nicht sagen, dass ich optimal vorbereitet war, aber es [das zweisprachige Aufwachsen] hat natürlich sehr geholfen. Das kulturelle Wissen habe ich in dieser Form nicht mitgebracht. Da hat mir das Studium viel gegeben. Sprachlich habe ich aber meiner Meinung nach schon sehr viel mitgebracht, was mir geholfen hat. (P9:144ff.)

Kulturelle Vorteile wollte sie ihrem natürlichen Bilingualismus schlussendlich aber doch nicht zur Gänze absprechen. „Im Bachelor ist mir der spanische Hintergrund, den ich habe, schon entgegengekommen. Ich wusste schon einiges und habe teilweise Sachen selbst erlebt, wie zum Beispiel Traditionen. Es besteht ein gewisses Gefühl für die Kultur, man hat mehr Nähe dazu als jemand, der das in der Schule gelernt hat. Man hat mehr Bezug zu dem Ganzen“ (P9:162ff.).

Einen großen Einblick in die Relation Kultur bzw. Bikulturalität und Studium gab Probandin 7:

Ich kenne beide Welten, diese Mischung der Kulturen, dieser Traditionen – so sehe ich mich. So identifiziere ich mich. 60 % Chile, 40 % Österreich. Diese Bikulturalität hat mich auch im Studium beeinflusst. Es hat mir Fächer wie Kultur und Kommunikation 2 Spanisch sehr einfach gemacht. Das war eine Wiederholung dessen, was in der Schule besprochen wurde. Sie hilft mir auch, Sachen aus anderen Perspektiven zu sehen. Ich sehe die Sachen von der chilenischen Perspektive aus und dann betrachte ich es auch aus der österreichischen Perspektive. (P7:331ff.)

In die gleiche Kerbe schlägt Probandin 10, als sie angab, dass sie bei kulturellen Themen weniger Schwierigkeiten hatte, da sie vieles aus dem polnischen, aber auch aus dem österreichischen Blickwinkel betrachten und überdenken konnte (vgl. P10:172f. & P10:227f.). Infolge dieser Möglichkeit kommen ihr die Studieninhalte entgegen, obwohl sie betont, dass dieser Vorteil „individuell verschieden [ist], je nachdem, wie man sich damit beschäftigt hat“ (P10:210). Sie stimmt dabei auch Probandin 9 zu, weil ihre zwei Kulturen einen positiven Einfluss auf das Studium hatten: „[E]s hat mir geholfen, weil ich mit der Kultur aufgewachsen bin. Das ist anders, als wenn man nur eine Sprache lernt, wenn man es bei mir zum Beispiel mit Englisch oder Spanisch vergleicht“ (P10:226f.)

Bezugnehmend auf die Wichtigkeit der Lehrveranstaltungen, die sich im Wesentlichen der kulturellen Komponente widmen, äußert Probandin 7 aber auch starke Kritik – speziell am BA Transkulturelle Kommunikation:

[...] Kultur und Kommunikation, die Geschichte vom Zweiten Weltkrieg bis in die aktuelle Zeit – ja, das macht die Kultur eines Landes aus, aber warum ist das verpflichtend? Viele Sachen waren für mich Füll-Lehrveranstaltungen, damit man zu einer gewissen ECTS-Anzahl kommt. Meiner Meinung nach hätte es viel mehr Sinn gemacht, wenn man schon im Bachelor-Studium Dolmetsch-Übungen gemacht hätte anstatt einiger theoretischer Sachen. (P7:280ff.)

Als Abschluss dieser Kategorie wird ein Vorteil analysiert, der zwar von vielen Interviewten aufgezählt wurde, zeitgleich aber auch relativiert werden muss. Die ProbandInnen gaben an, dass die Tatsache, mit Deutsch aufgewachsen zu sein, einen großen Vorteil im Unterricht am ZTW für sie darstellt(e) (vgl. u.a. P2:187ff. & P8:26f. & P10:170ff.). Der Grund lag darin, dass sämtliche theoretische Lehrveranstaltungen, die nicht sprachenspezifisch waren, in deutscher Sprache abgehalten werden. Für all jene, die Deutsch als Erstsprache erworben haben, bedeutet das eine große Erleichterung – diese ist aber nicht aussagekräftig, da sie nur für deutschsprachige StudentInnen an deutschsprachigen Universitäten tragend wird.

#### 4.8.3 Kategorie 3 – Nachteile während des Studiums aufgrund des natürlichen Bilingualismus

Nachteile aufgrund des natürlichen Bilingualismus – sowas gibt es? Mit dieser Frage sah sich der Verfasser der Masterarbeit konfrontiert, als er den (groben) Aufbau der Arbeit während der Unterrichtseinheit vorstellte. Oftmals werden nur die positiven Aspekte der von Geburt an vorhandenen Zweisprachigkeit gesehen und die negativen ausgeblendet, deshalb ging Kategorie 3 gezielt den Nachteilen nach.

Lediglich Probandin 1 und Probandin 3 konnten keine (nennenswerten) Nachteile nennen, die sich auf ihren Bilingualismus zurückführen ließen. Erstere sagte, es werden sich vielleicht noch Nachteile herausstellen, aber ihr falle nur ein konkreter Nachteil ein: Sie wird manche Vorlesungen und Übungen nicht besuchen, weil sie denkt, sie sei bereits gut genug (vgl.

P1:93f.). Einen eindeutigen Nachteil für das Studium erkennt Probandin 3 nicht. Der von ihr genannte Punkt ist viel mehr als „Stereotypisierung durch andere“ zu kategorisieren:

Mein Bilingualismus als Nachteil für das Studium? Nein, das denke ich nicht. Nur im Privatleben habe ich das schon oft erlebt, dass Leute sagen, ich kann kein Deutsch, weil ich mit zwei Sprachen aufgewachsen bin oder weil ich zwei Sprachen spreche, heißt es, ich bin eine Ausländerin oder so. Das ist der einzige Nachteil, aber beim Studium fällt mir nichts ein. (P3:185ff.)

Diese Denkweise greift das auf, was in den vorhergehenden Kapiteln angemerkt wurde: Doppelter Erstsprachenerwerb mündet – laut der Meinung vieler Laien – nicht in zwei Erstsprachen, sondern in einen Semilingualismus, der bekanntlich stark umstritten ist und größtenteils als wissenschaftlich nicht existent angesehen wird. Betrachtet man die Antwort von Probandin 3 unter Berücksichtigung einer weiteren Aussage, die sie während des Interviews getätigt hat, erkennt man, dass es sich um keine Stereotypisierung handelt, sondern um Rassismus. Auf die Frage, ob sie sich als Österreicherin oder Bosnierin fühle, erwiderte Probandin 3:

Die Sache ist die, dass ich es nicht weiß. In Österreich fühle ich mich nicht wie eine Österreicherin. Leute sagen auch, dass ich eine Ausländerin bin. Wenn ich in Bosnien bin, höre ich dann, wie man mich ‚Švabo<sup>26</sup>‘ nennt. Man fühlt sich heimatlos. Man bemüht sich, wenn man in Österreich ist, dass man sich integriert und die Sprache gut spricht, aber man hört das am Akzent und dann ist man abgestempelt und man hört, man solle in seine Heimat zurückgehen. Hier ist es oft ein Nachteil, beim Kulturellen, nicht beim Sprachlichen. Es kommt aber auch auf das Prestige einer Sprache an. Aber du bist Halbitaliener, ich kann mir nicht vorstellen, dass du diskriminierend zu hören bekommen hast, dass du ein Ausländer bist. Italienisch hat halt ein anderes Prestige als Bosnisch. (P3:233)

Dieser Rassismus bestätigt leider die von Groschoff beschriebene Befürchtung, dass natürliche Zweisprachige ein Gefühl der Heimatlosigkeit entwickeln können, das durch den natürlichen Bilingualismus entstehen kann (vgl. 2012:104ff.). Dieser angegebene Nachteil ist heutzutage leider äußerst präsent und sollte (von anderen Fachdisziplinen) genauer behandelt werden. Da er jedoch nicht unmittelbar mit dem Bilingualismus am ZTW in Verbindung zu bringen ist, sondern sich eher im öffentlichen Raum abspielt, konzentriert sich das restliche Kapitel auf ZTW-relevante Nachteile.

Neben Probandin 8 (vgl. P8:139ff.) hat sich nur Probandin 4 als subtraktiv bilingual bezeichnet (vgl. P4:114), worauf bei einer der nächsten Kategorien eingegangen wird. Aus diesem

---

<sup>26</sup> Švabo steht in den Ländern, die aus dem ehemaligen Jugoslawien hervorgegangen sind, für Deutschsprachige – in diesem Kontext also für ÖsterreicherInnen. Mittlerweile wird der Begriff aber nicht nur von Personen aus diesen Ländern verwendet, sondern auch von ÖsterreicherInnen mit Migrationshintergrund (vgl. URL: Stanic 2010). Stanic berichtet in ihrem Blog von ähnlichen Erfahrungen: „Ich meine, jeder hat schon mal die Erfahrung gemacht, dass er, wenn er ‚unten‘ ist als Svabo bezeichnet wird. Im Heimatland (der Eltern) der Österreicher, der die Muttersprache nicht beherrscht, in Österreich der dumme Ausländer, der sich nicht integrieren kann und will“ (URL: Stanic 2010). Der Verfasser dieser Arbeit betont, dass er diese Sichtweise in keiner Weise teilt.

Grund gab sie als Nachteil an, dass sie vermehrt Schwierigkeiten hat, jede ihrer Sprachen gut zu beherrschen. „Ich denke, dass man zunehmend auf Probleme stößt, wenn man mehr und mehr Sprachen spricht, weil es schwierig ist, all diese Sprachen in weiterer Folge zu beherrschen. Man vergisst einfach von einer Sprache etwas, wenn man viel von einer anderen neu lernt“ (P4:145ff.). Probandin 5 erwähnt Ähnliches und beschreibt ein bei ihr vorkommendes „Speicher- bzw. Archivier-Problem“. „Viele Sprachen im Kopf und daher muss man dann die richtigen Worte suchen. Man sieht oder hört ein Wort und übersetzt es sofort [...]“ (P5:177f.). Dabei berichtet sie von einer sich bei ihr entwickelten Manie: „[...] man hat den Drang, es [das Wort] zu übersetzen. Das ist teilweise auch anstrengend. Es ist – überspitzt gesagt – zwanghaftes Übersetzen“ P5:178f.). Ob diese beiden Erfahrungen direkt mit dem natürlichen Bilingualismus in Relation stehen, kann bezweifelt werden, weil diese Schwierigkeit auch bei monolingual aufgewachsenen SprachträgerInnen auftreten kann, die mehrere Sprachen erlernt haben.

Abgesehen davon spricht Probandin 5 einen weiteren Nachteil an, der in direkter oder indirekter Form von mehreren Interview-PartnerInnen erwähnt wurde. Sie hat – wie die meisten der Befragten – jene Erstsprache, die die Umgebungssprache darstelle, über die Kommunikation im familiären Umfeld erworben und auch unter schulischen Bedingungen erlernt. Die zweite Erstsprache (die Nicht-Umgebungssprache) wurde jedoch „lediglich“ im privaten Kontext erworben, ohne dabei schulische Unterstützung zu bekommen:

[I]ch war nie an einer bosnischen Schule. Ich habe die Grammatik von meinen Eltern gelernt und man spricht im Alltäglichen ja nicht immer zu 100 % korrekt. Bis zu meinem zwölften Lebensjahr habe ich grammatikalische Fehler gemacht, die ich von meinen Eltern abgeschaut habe. Man schnappt die Sprache auf und nimmt die Fehler mit. Grammatik habe ich durch Musik gelernt, weil ich überlegt habe, warum die das so singen. [...] Ich vergleiche mich viel mit Personen mit ähnlicher Sprachbiografie. Dabei bemerkte ich, dass sie viele heftige grammatikalische Fehler machen. [...] Deutsch ist einfach stärker. Einen akademischen Text in Bosnisch zu schreiben, würde mich zum Heulen bringen. (P5:98ff.)

Proband 6 wies darauf hin, dass er im Italienischen außerschulischen Zusatz-Unterricht erhalten hat, was seiner Meinung nach auch nötig war, um das für das Studium benötigte Sprachniveau zu erreichen. „[...] hätte ich keinen italienischen Muttersprachler-Unterricht gehabt, wäre mir das Studium schon schwergefallen, weil man ein gewisses akademisches Grundniveau benötigt, um das Studium durchziehen zu können. Du musst schreiben können, du musst gewisse Grundregeln kennen“ (P6:222ff.). Die Erzählungen von Probandin 10 stimmen mit den bis dato beschriebenen Berichten überein. Hätte sie ihr Polnisch nicht mit Polnisch-Stunden verbessert, wäre sie nicht imstande gewesen, die Sprache am ZTW zu studieren:

Davor [vor der Zeit vor dem Polnisch-Unterricht] war mein Polnisch nur eine Sprache, die daheim vorhanden war [...]. Dadurch, dass ich nicht außerhalb von diesem Was-essen-wir-zu-Mittag- bzw. Was-machen-wir-zu-Weihnachten-Bereich rausgekommen bin, war mein Wortschatz nicht besonders groß. Ich hatte vorher nicht einmal mit Polnisch-Sprechenden zu tun gehabt, abgesehen von meinen Eltern. (P10:75ff.)

Probandin 7 gab an, dass sie ihre Nicht-Umgebungssprache – das (oberösterreichische) Deutsch – „als Schimpfsprache empfunden“ (P7:12) hat. „Deutsch war die Sprache, in der uns meine Mama immer geschimpft hat oder wenn sie von uns irritiert war“ (P7:12ff.). Dazu kam die Tatsache, dass die Mutter nicht in der Standardsprache mit ihren Kindern kommunizierte, sondern im oberösterreichischen Dialekt (vgl. P7:10). Erst als sie begann, eine deutsche Schule zu besuchen, konnte sie ihre Defizite verbessern:

Meine Grammatik war sehr schlecht, aber immerhin habe ich mich da verbessert. Durch die Lehrerinnen der deutschen Schule, die aus Leipzig und Stuttgart kamen, haben wir die deutsche Sprache mit richtigem Akzent und richtiger Aussprache gelernt. [...] Es war anfangs schwierig, weil ich so gesprochen habe, wie ich es von meiner Mutter kannte. Ich hatte keine Ahnung, dass es nicht ‚I woäß net‘, sondern ‚Ich weiß es nicht‘ heißt. Ich habe mich so wie daheim ausgedrückt. (P7:17ff.)

Als Folge des sprachlichen Ungleichgewichts zwischen Spanisch und Deutsch begann Probandin 7, ihre Deutsch-Kompetenzen nach dem Umzug nach Wien kontinuierlich zu steigern. „Dadurch, dass ich mich stark bemüht habe, mein Deutsch zu verbessern, ist mein Spanisch quasi eingerostet. Das war ein Nachteil. Ich denke, wenn man sehr viel Mühe und Kraft in eine Sprache investiert, geht die andere nicht verloren, aber sie bleibt quasi in einer Schublade und sie kommt erst wieder raus, wenn man sie aufmacht und rausholt“ (P7:248ff.). Die Übersiedlung von Chile nach Österreich bewirkte, dass Deutsch die Rolle als Umgebungssprache einnahm. Diese Veränderung verleitete die Studierende, sich verstärkt auf ihr Deutsch zu konzentrieren und sich auf ihre von Geburt an erworbenen Spanisch-Kenntnisse zu verlassen, welche unter dieser Entscheidung temporär „gelitten“ haben (vgl. P7:248ff.).

Der Faktor Umgebungssprache spielte auch bei Probandin 8 eine große Rolle. Nachdem sie den Großteil ihrer Jugend in Polen verbracht hat und auch dort zur Schule gegangen ist, war Polnisch ihre „Unterrichtssprache“. Bis auf die Polnisch- und Spanisch-Einheiten besuchte sie ausnahmslos Lehrveranstaltungen in der Umgebungssprache Deutsch, welche auch den Großteil ihres Studiums repräsentierten. Diese Umstellung war anfangs eine große Bürde für sie. „Es kann sein, dass ich zu Studienbeginn unterschätzt habe, wie schwierig es sein wird, auf Deutsch zu lernen. Das war ungefähr die ersten 18 Monate so. Da habe ich mich am Anfang umstellen müssen, weil ich ja bis dato 85 % vom Erlernten an der Schule in Polnisch gelernt habe“ (P8:214ff.).

Ein weiterer Nachteil, den Probandin 8 aufgezählt hat, war die Falscheinschätzung der eigenen Fähigkeiten (Selbiges erwähnte Probandin 1, wie vorhin angemerkt). bzw. der Anforderungen eines Dolmetschstudiums. Der Verlass auf die Sprachkompetenzen der eigenen Erstsprache(n) verleitete sie dazu, sich wenig(er) in die Materien, die im Unterricht gedolmetscht wurden, einzulesen:

Im Master-Studium habe ich wiederum auch teilweise unterschätzt, dass wirklich Arbeit von mir verlangt wird; also dass ich mich auf gewisse Themen vorbereiten muss, dass ich gewisse Themen nicht einfach so dolmetschen kann; dass ich, wenn ich über Kultur und

polnische Geschichte und politische Ereignisse spreche, auch Vokabel brauchen werde, die ich unter gewissen Umständen nicht im aktiven Vokabular habe. [...] Ich habe mich ein bisschen zu sehr auf meine Qualitäten verlassen, die ich sowieso mitbrachte, weil ich zweisprachig aufwuchs. Ich will nicht arrogant klingen, aber ich habe mich auf einen gewissen Anteil an Talent verlassen [...]. (P8:219ff.)

Probandin 9 beschreibt die gleichen Gedankengänge, drückt sie aber drastischer aus, indem sie behauptete, dass ihr die Zweisprachigkeit keine Vorteile eingebracht habe, die konkret mit den Studieninhalten des Masters selbst in Beziehung zu setzen sind. Dementsprechend seien ihr diese im Master-Lehrgang keineswegs entgegengekommen:

Ich denke, dass die Studieninhalte damit [mit dem natürlichen Bilingualismus] nichts zu tun haben, um vom Master zu sprechen, weil mir der zeitlich näher liegt. Der Bilingualismus hat da keinen Einfluss mehr, alles ist fachspezifisch. Man muss sich einlesen, so wie bei jedem Fach in der Schule. Egal, wenn dort damals alles in Deutsch war, man musste sich in das Fach einlesen und sich informieren. Das hat für mich nicht mehr so viel mit Zweisprachigkeit zu tun. Man muss sich ja in Geografie auch einlesen, auch wenn der Unterricht in Deutsch abgehalten wird. (P9:157ff.)

Das Phänomen der Interferenzen wurde hingegen nur von Probandin 10 erwähnt. Ihre Dolmetschungen ins Polnische waren oftmals von Interferenzen aus ihrer zweiten Erstsprache Deutsch geprägt (vgl. P10:194f.).

#### 4.8.4 Kategorie 4 – Dolmetscherfahrungen vor Beginn des Studiums

Bei keiner Kategorie kam es zu einer derart eindeutigen Übereinstimmung wie bei den Dolmetscherfahrungen vor Studienbeginn. Ausnahmslos jedeR Interview-PartnerIn hat bereits in inoffiziellen Settings gedolmetscht. Dies bestätigt die These von Harris und Sherwood, dass (natürlicher) Bilingualismus Natural Translation bedingt (vgl. 1978:155). Alle Befragten unterstrichen mit ihrer Antwort, dass ihre Dolmetschungen keinesfalls als professionell gewertet werden dürfen, indem sie entweder erwähnten, dass die Translationen im privaten Umfeld stattfanden oder es sich um keine offiziellen bzw. formellen Aufträge handelte. Nur drei Studierende konnten eine offizielle Dolmetschung vorweisen: Proband 6 hat – in Zusammenarbeit mit dem Verfasser der Masterarbeit – den Vortrag des italienischen Historikers Dr. Marcello Pezzetti simultangedolmetscht (vgl. P6:83f.). Probandin 8 begleitete ihren Vater als damals 19-jährige zu einem Geschäftsgespräch, bei dem sie als Konsekutiv-Dolmetscherin zwischen den beiden Parteien vermittelte (vgl. P8:74ff.). Probandin 5 dolmetschte für ihre Chefin im Rahmen eines Kundengesprächs zwischen Deutsch und Russisch (vgl. P5:188ff.).

Bis auf Probandin 8 (vgl. P8:75ff.) und Probandin 3 (vgl. P3:107f.) erwähnten keine der ProbandInnen, dass ihnen die Dolmetschungen an sich Schwierigkeiten bereitet hätten – abgesehen von der mentalen Anstrengung, die sich mit fortlaufender Dauer spürbar macht (vgl. P4:68f. & P5:75f. & P8:78ff.). Probandin 8 erwähnte, dass durch die fehlende Erfahrung Probleme entstanden. „Ich habe damals gemerkt, dass mir definitiv die Erfahrung fehlte und dass

ich nicht so sicher bin. Das war das größte Problem, da ich einerseits keine Notizen gemacht habe, andererseits habe ich mich nicht klar genug als Dolmetscherin positioniert“ (P8:75ff.). Sie wies aber darauf hin, dass die sprachliche Komponente keine Schwierigkeiten verursachte (vgl. P8:78f.). Das Problem, auf welches Probandin 3 gestoßen ist, waren jene fachspezifischen Termini, die sie „nicht einmal auf Deutsch kannte“ (P3:107f.). Sie hat ihre Schwägerin oft bei Behördengängen begleitet und für sie aus dem Amtsdeutsch ins Bosnische gedolmetscht. Derartige Themeninhalte sind komplex und beinhalten viele Ausdrücke, die in der Alltagssprache nicht (oft) vorkommen. Ihre Lösung bestand darin, diese Worte zu umschreiben bzw. zu erklären (vgl. P3:107f.). Somit zeigt Probandin 3 die Komplexität von Dolmetschungen auf, die nicht lediglich die Allgemeinsprache beinhalten. Probandin 9 hat diese nochmals mittels ihrer Geografie-Metapher versinnbildlicht. Dieser Fakt wird von Personen außerhalb des „Translationsuniversums“ oftmals ignoriert. Probandin 7 geht bei ihrer Antwort auch darauf ein und betont ebenfalls die Einfachheit von natürlicher Translation und hebt sie ab von professionellen Dolmetschungen: „Das [unprofessionelle Dialogdolmetschen zwischen ihrem Vater und anderen Verwandten] fiel mir nicht schwer. Ich hatte keine Probleme, denn es ging um einfache Sachen, nicht um Fachkonferenzen“ (P7:122f.).

Die Antworten auf die Frage, ob sie schon einmal gedolmetscht habe, von vier der fünf Bachelor-StudentInnen, zeigen auf, dass die in dieser Arbeit beschriebene Differenzierung zwischen Übersetzen und Dolmetschen auch bei Studierenden des ZTW nicht immer bekannt ist – speziell bei jenen, die sich am Anfang des BA Transkulturelle Kommunikation befinden. Neben der bereits zitierten Aussage in Kapitel 4.8.1 berichtete Probandin 2 davon, dass sie „zum Magistrat [geht] und dort dann für sie [Verwandte] übersetzt“ (P2:104), obwohl sie sich dabei von Dolmetschungen spricht. Probandin 2 referiert sich noch einmal auf die von ihr erlebten Dolmetschererfahrungen mit ihrer Schwägerin (vgl. P3:104f.) und erklärt, wie sie auf den Dolmetscherberuf stieß und was sie darüber dachte:

Eines Tages habe ich meine Schwägerin zu ihrem Deutschkurs begleitet. Da habe ich mir einfach gedacht, dass mir Sprachen ja schon liegen und mir gefallen. Dann habe ich das auf Google gesucht. Das Erste, was kam, war *Dolmetscher*. Dann habe ich mir gedacht, das ist gar keine schlechte Idee, *übersetzt* habe ich ja schon für meine Schwägerin und so, das kann ich einigermaßen. Also habe ich mir gedacht, wieso nicht, ich probiere das halt einmal. (P3:159ff.)

Die Kursivsetzungen des Zitats zeigen auf, dass Personen wie Probandin 3, die noch keine oder sehr wenige Kenntnisse der Translation aufweisen, Dolmetschen und Übersetzen als Synonyme verwenden. Bestätigt wird diese Annahme ebenfalls durch Probandin 4 und 5. Probandin 4 wurde beispielsweise gefragt, ob sie in ihrem Leben schon einmal *gedolmetscht* habe. Die Antwort lautete: „Eine Freundin hat in Rumänisch über das Wetter gesprochen und was sie zuletzt so gemacht hat und ich habe das [für eine russischsprechende Freundin] ins Russische *übersetzt*. Die Sprachkombination Rumänisch-Russisch ist viel einfacher als Russisch-Rumänisch. Kein Gesprächsteilnehmer konnte beide Sprachen, ich war die Einzige, die beide Sprachen beherrscht“ (P4:61ff.). Obwohl die Frage mit dem Verb *dolmetschen* gestellt wurde, war die

Antwort *übersetzen*. Probandin 5 erzählte von einem Geschäftsgespräch, das zwischen ihrer deutschsprachigen Vorgesetzten und einem Kunden stattfand, als die Studierende bei einer Bank angestellt war. „Als ich bei der Bank gearbeitet habe, habe ich zwischen meiner Chefin und einem ziemlich reichen russischen Kunden *übersetzen* dürfen“ (P5:187f.). Dies wurde auf die Frage geantwortet, ob sie sich bereits jetzt schon imstande fühle, etwas „Offizielles“ zu *dolmetschen*. Somit können die Antworten der ProbandInnen 2, 3, 4 und 5 als Indiz angesehen werden, dass der Unterschied zwischen Dolmetschung und Übersetzung bei Personen ohne Berührungspunkte mit der Welt der Translation weitgehend unbekannt ist.

Aus der zuletzt zitierten Antwort geht jedoch ein weiteres interessantes Detail hervor, welches auch bei dem vorhergehenden Bericht des Geschäftsgesprächs von Probandin 8 (vgl. P8:75ff.) herauszuhören war. Um das zu verdeutlichen, ist es vonnöten, die gesamte Aussage zu zitieren:

Als ich bei der Bank gearbeitet habe, habe ich zwischen meiner Chefin und einem ziemlich reichen russischen Kunden übersetzen dürfe. Zu dem Zeitpunkt war mein Russisch bei weitem nicht so gut wie jetzt. Ich musste es aber machen, es war ein Geschäft und meine Chefin hat mir das aufgetragen. Es war heftig, ohne Vorbereitung. Mit der richtigen Vorbereitung und wenn ich weiß, wovon das Gespräch handelt, würde ich es mir schon zutrauen. UNO oder große politische Konferenzen nicht, aber Geschäftstreffen und dergleichen schon. Ich würde es mir konsekutiv und simultan zutrauen. (P5:187ff.)

Bei beiden Konstellationen (Probandin 5 und Probandin 8) wurde angenommen, die Zweisprachigkeit würde automatisch zur Dolmetschtätigkeit befähigen. Speziell bei Probandin 5 wurde vollkommen ignoriert, dass eine korrekte Dolmetschung nicht nur eine dementsprechende Ausbildung benötigt, sondern auch, dass eine Vorbereitung auf den konkreten Einsatz notwendig ist, um eine (akzeptable) Dolmetschleistung gewährleisten zu können. Zumindest Probandin 5 scheint daraus gelernt zu haben, was es bedeutet, ohne Vorbereitung „ins kalte Wasser geworfen“ zu werden, und welche Wichtigkeit ebendiese hat (vgl. P5:190ff.). Abgesehen davon ist ihre Zuversicht, bereits jetzt, am Anfang des Bachelors, bei Geschäftsessen sowohl konsekutive als auch simultane Dolmetschaufträge zu übernehmen, sehr bewundernswert (vgl. P5:190ff.).

Vergleicht man die Antworten der Bachelor-StudentInnen mit jenen der Master-Studierenden, sticht hervor, dass keineR der Zuletztgenannten Dolmetschen und Übersetzen als Synonym für die mündliche Translation verwendet hat – ein Fakt, der unter anderem auch auf die im universitären Unterricht gewonnenen Theoriekenntnisse der Studierenden zurückgeführt werden kann.

#### 4.8.5 Kategorie 5 – Erwartungshaltung vonseiten der StudentIn selbst

„Ich denke schon, ja.“ (P1:118) – diese kurze, aber eindeutige Antwort auf die Frage, ob sie erhöhte Erwartungen an sich selbst habe, verleitet zu dem Gedanken, dass sich (zumindest) manche StudentInnen sehr wohl über ihre eigene sprachliche Situation und deren (vermeintliche) Vorteile gegenüber monolingual aufgewachsenen StudienkollegInnen bewusst sind. Da es

jedoch nicht möglich ist, von einer Probandin auf alle anderen zu schließen, ist es notwendig, andere Aussagen ebenso in Betrachtung zu ziehen.

Probandin 2 (vgl. P2:280ff.), Probandin 3 (vgl. P3:249ff.) und Probandin 5 (vgl. P5:206ff.) schlossen sich Probandin 1 nicht an und gaben an, dass sie keine spezielle Erwartungshaltung an sich selbst haben. Probandin 2 berief sich dabei auf ihre Einstellung, dass für sie auch eine Vier bei einer Prüfung oder Übung für sie ausreicht und sie nicht nach besseren Noten strebt. Der Grund dafür sind die fehlende Lust am Lernen und das Bewusstsein über die eigenen Qualitäten: „Ich weiß auch im Endeffekt, dass es nicht darauf ankommt. Das ist für mich persönlich nicht wichtig. Vor allem ist das eine Leistung, die ich bei der Prüfung bringe. Ich weiß, wie meine Leistung ist, wo meine Kompetenzen liegen. Wenn ich einen Vierer kriege, heißt das nicht, dass ich schlecht in Italienisch bin“ (P2:284ff.). Probandin 2 und 5 sind (wie Probandin 1) unter den ProbandInnen hervorzuheben, weil sie nicht beide Erstsprachen in ihrer Studien-Sprachkombination gewählt haben. Darauf bezieht sich Probandin 5 auch bei ihrer Antwort: „Wenn ich Bosnisch in der Sprachkombi hätte, dann würde ich mir dort schon mehr Druck machen. Da würde ich mir einen großen Druck auferlegen, denn ich müsste liefern“ (P5:206f.). Bei ihrer C-Sprache Englisch schlägt das ins Gegenteil um. Anstatt sich Druck aufzuerlegen, kommt Angst zustande, den Studienanforderungen nicht zu entsprechen:

Im Englischen merke ich, dass ich einen Minderwertigkeitskomplex habe, obwohl mein Englisch gar nicht so schlecht ist. Ich habe die erste Vorlesung Vertiefende Sprachkompetenz des Moduls 3 dreimal machen müssen. Ich war fertig mit den Nerven. Ich dachte, ich kann kein Englisch. Alle sind so gut, ich bin schlecht. Ich habe viel gelernt und war fertig. Dann habe ich es beim dritten Mal geschafft. Hätte ich es nicht geschafft, wäre ich zu Bosnisch gewechselt. Es hat aber geklappt. (P5:207ff.)

In Bezug auf ihre B-Sprache Russisch ändert sich ihr Selbstwertgefühl jedoch, da sie mit Bosnisch eine slawische Erstsprache aufweist und diese der russischen Sprache in gewissen Zügen ähnelt (vgl. P5:224ff.):

Lässt man die russischen Natives weg, dann gehöre ich zu den Guten. Man hat den Druck, man will immer weiter liefern. Ich habe immer gute Noten im Russischen gehabt, aber du willst immer weiter und weiter – plus dem Hintergrund, dass man eine slawische Muttersprache hat. Da wird von einem mehr oder eher mehr erwartet, dass man ein Wort oder eine Konstruktion versteht. Dadurch entsteht Druck von außen, aber am meisten von einem selbst natürlich. Mit dem Druck von außen geht man leichter um als mit dem eigenen. Der ist immer da, man ist mit sich selbst am kritischsten. (P5:222ff.)

Probandin 3 hingegen hat beide Erstsprachen als aktive Sprachen in ihrer Sprachkombination. Dies hat sie jedoch nicht verleitet, höhere Ansprüche an sich selbst zu stellen – das Gegenteil ist eingetreten: „Nein, mir ist das egal. Ich spüre da keinen Druck. Das Einzige, das ich bemerkt habe, war die erste Lehrveranstaltung am ersten Tag, als alle Bosnisch/Kroatisch/Serbisch geredet haben. Das hat bei denen so schön geklungen und dann dachte ich mir so, ob ich überhaupt so schön reden kann in Bosnisch. Dann habe ich an dem Tag gar nicht geredet“ (P3:249ff.).

Erhöhte Erwartungen an sich selbst, die jedoch nicht in großen Druck münden, stellt Probandin 4. Sie besagte, dass ihr das Studium leichter fallen und sie sich deshalb auch langweilen werde, weil sie viele Lehrinhalte bereits kenne (vgl. P4:170ff.). Proband 6 hebt allerdings hervor, dass ihm seine (vermeintlich) bessere Ausgangsposition bewusst war und diese Denkweise Auswirkungen auf ihn selbst hatte:

[I]ch dachte, ich will und soll besser sein als die Anderen. Ich habe mir auch Druck aufgebaut, weil ich besser sein wollte als die Nicht-Muttersprachler. Das kann ich an einem anderen Beispiel festmachen. Spanisch und Italienisch sind ähnliche Sprachen, ich habe beide Sprachen in meiner Sprachkombination. Spanisch ist nicht meine Erstsprache, sondern meine Zweitsprache. Da bin ich viel lockerer mit allem, weil ich mich eben nicht damit identifiziere. Ich kann so viele Fehler machen, wie ich will. Ist ja wurscht, ich bin ja ein Ausländer, sozusagen. (P6:242ff.)

Die Tatsache, seine Erstsprache zu studieren, wirkte sich für Proband 6 nicht nur positiv aus, sondern hemmte ihn in gewisser Weise:

Beim Italienischen ist es so, dass ich denke, das solltest du eigentlich können. Das solltest du eigentlich richtig machen. Das ist aber dumm, eigentlich, denn dieser Druck hat mich blockiert und blockiert mich weiterhin. So gesehen ist das ein weiterer Nachteil meiner Dreisprachigkeit, obwohl das ja nicht an der Mehrsprachigkeit an sich liegt, sondern an mir. Aber ich hätte diesen Gedanken nicht, wenn ich nicht mehrsprachig aufgewachsen wäre. (P6:247ff.)

Daraus lässt sich schließen, dass Proband 6 durch die vermeintliche sprachliche Überlegenheit auf Probleme stößt, mit denen andere StudienkollegInnen nicht konfrontiert werden, weil sie ihre Sprachen erlernt anstatt erworben haben. Dennoch ist zu beachten, dass diese gedankliche Ausprägung mehr auf die Persönlichkeit des Interviewten als auf den natürlichen Trilingualismus zurückzuführen ist, wie er selbst anmerkte (vgl. P6:251).

Erhöhte Erwartungen an die eigenen linguistischen Fähigkeiten hatte Probandin 7 nur zu Studienbeginn. Als sie jedoch andere StudentInnen in den ersten Lehrveranstaltungen kennenlernte, änderte sich ihre Selbstansicht – Druck kam dennoch zustande, wenn auch anderer Natur. „Erhöhte Erwartungen an mich selbst? Anfangs schon. Anfangs dachte ich, ich kann das, weil ich zweisprachig bin. Dann habe ich gesehen, dass die Anderen fast genauso gut sind oder besser. Dadurch habe ich mich gestresst gefühlt. Ich dachte, ich müsse mich da verbessern – Druck auf mich selbst ist entstanden“ (P7:357ff.).

Der eigene Perfektionismus und das Wissen, als „Erstsprachlerin“ (vermeintlich) bessere Sprachfähigkeiten zu besitzen, stellten für Probandin 9 ein Problem dar. „Ich hatte nie Selbstüberschätzung, mein Problem war eher der Perfektionismus an mich selbst. Ich wusste, ich sitze hier als Muttersprachlerin und es gibt nicht so viele andere und ich sollte besser sein. Dadurch setzt man sich noch mehr unter Druck [...]“ (P9:112ff.).

Der natürliche Bilingualismus äußert sich in diesem Kontext jedoch nicht nur belastend – bei Probandin 8 brachte er erhöhte Erwartungen mit sich, welche deren Eigenmotivation

ansteigen ließ. Die Studentin legte ihre Messlatte eigenhändig sehr hoch, da sie viel bzw. mehr von sich erwartete:

Ich war immer leicht enttäuscht, wenn ich in Polnisch einen Zweier bekommen habe. Ich reagierte dann immer mit: ‚Was? Ich? Einen Zweier in Polnisch?‘ [...] Aber ich habe auch schon Noten bekommen, bei denen ich mir gedacht habe, dass man mir einen Zweier statt eines Einsers gab, damit ich motiviert wurde, noch mehr zu arbeiten, weil da noch ein bisschen mehr ging. Aber Druck war keiner da, finde ich. (P8:257ff.)

#### 4.8.6 Kategorie 6 – Erwartungshaltung von Lehrenden

Nicht nur die Studierenden haben eine (höhere) Erwartungshaltung an sich, auch ProfessorInnen wissen in vielen Fällen über den natürlichen Bilingualismus der StudentInnen Bescheid und passen daran laut verschiedenen Interview-Antworten ihre Anforderungen an, wie man an der in Kategorie 5 zitierten Aussage von Probandin 8 erkennt. Sie fügte an, dass ihre Lehrenden stets fair beurteilten, aber doch auch höhere Erwartungen an gewisse Studierende stellten. Probandin 8 vermutete jedoch eine Intention dahinter, wie vorhin erwähnt: „Größere Erwartungen von den Professoren? Manchmal, nicht von allen. Ich glaube, die Professoren, die ich hatte, haben versucht, möglichst objektiv zu sein und uns auch so zu beurteilen, damit wir nicht das Gefühl hatten, jemand sei im Vorteil“ (P8:259ff.). Die Fälle, bei denen sie eine schlechtere Note als gedacht erhielt, sollten – wie von Probandin 8 angenommen – als zusätzliche Motivation dienen (vgl. P8:262ff.).

Aufgrund der eigenen natürlichen Zweisprachigkeit mehr leisten zu müssen – damit sahen sich Proband 6 (vgl. P6:167ff.) und Probandin 9 (vgl. P9:116ff.) ebenfalls konfrontiert. Bei Ersterem erwies es sich allerdings lediglich als Einzelfall:

Ich kann mich an einen Fall erinnern, bei dem die lehrende Person der Meinung war, dass ich, weil ich die Sprache von Kindheit an spreche, auch besser sein müsste als die anderen. Dementsprechend wurde meiner Meinung nach unfair bewertet. Dementsprechend habe ich für dieselbe Leistung eine schlechtere Note erhalten als andere. Dadurch wurde Druck bzw. eine erhöhte Erwartungshaltung aufgrund meiner sprachlichen Situation aufgebaut, aber das war eine einmalige Ausnahme. (P6:167ff.)

Dagegen erlebte Probandin 9 diese Benachteiligung mehrmals bzw. durch verschiedene Lehrende:

Ich habe schon auch das Gefühl gehabt, dass Professorinnen von mir mehr erwarten, weil ich Muttersprachlerin bin. Dadurch hat es sich für mich teilweise etwas erschwert. Wenn jemand nur im Ausland wohnt und die Sprache perfekt lernt, dann wird es höher bewertet oder viel besser angesehen als bei jemandem, der das nur von Natur aus kann. Da hatte ich schon das Gefühl, dass teilweise mehr von mir gefordert wurde und dass all das, was ich eigentlich schon mitbringe, nicht so wertgeschätzt wurde. Ich finde, das sollte trotzdem wertgeschätzt werden,

denn es ist keine Selbstverständlichkeit, dass man in der Zweisprachigkeit eine Sprache so gut lernt. Es ist viel Arbeit, finde ich. (P9:116ff.)

Bei Kategorie 3 wurden verschiedenste Nachteile des natürlichen Bilingualismus erwähnt, diese Äußerung von Probandin 9 hebt sich aber stark von diesen ab. Die Studierende war die einzige Interview-PartnerIn, die anmerkte, dass eine zweite erworbene Erstsprache im translatrischen Universitätskontext ein geringeres Ansehen genießt als es eine erlernte Fremdsprache. Ihrem Erachten nach wird von Lehrenden des ZTW der Lernaufwand, der für das Erlernen einer Fremdsprache benötigt wird, mehr honoriert als kindliche Aneignung einer Erstsprache, da diese im Kindesalter wesentlich einfacher vonstatten geht. Ob Lehrende wirklich so denken, kann in diesem Rahmen nicht überprüft werden, es steht jedoch außer Frage, dass der natürliche Bilingualismus nicht automatisch ein hohes Sprachniveau bedingt. Dieses ist das Ergebnis großer Mühen vonseiten der Eltern und der Sprachträgerin/des Sprachträgers selbst.

Probandin 7 berichtete von einer ähnlichen, aber nicht zur Gänze vergleichbaren Situation. Als Chilenin wuchs sie mit einem chilenischen Spanisch auf, welches sich durch viele Feinheiten vom europäischen Spanisch unterscheidet. Viele ihrer ProfessorInnen haben ihr Spanisch nicht erworben, sondern ein europäisches Spanisch erlernt. Sie erwarteten sich oftmals ein europäisches Spanisch und keine der lateinamerikanischen Variationen: „[I]ch hatte nicht so viele Spanisch-Professorinnen, die Muttersprachlerinnen waren. Das war schon ein Nachteil. [...] Viele der Lehrenden hier haben das europäische Spanisch gelernt. Die Wörter, die ich verwendete und sie nicht, fanden sie eher witzig und nahmen diese nicht ganz ernst“ (P7:363ff.). Dieser Umstand war für die Probandin schwer hinzunehmen, da es ihrer Meinung nach akzeptiert werden sollte, dass es nicht nur das europäische Spanisch existiert. „Ich habe es schade gefunden, denn es ist schwer, wenn du ein Muttersprachler bist und dein Lehrer nicht. Besonders dann, wenn man auf das europäische Spanisch ausgebessert wird, dann ist das... Naja... Es gibt andere auch“ (P7:370ff.). Bei nur einem Lehrenden fühlte sie sich ernst genommen: „Ich hatte den Professor [Nachname anonymisiert], der Spanier war. Der war ziemlich ehrlich. Der hat auch gesagt, was gepasst hat und was nicht. Er war einer der wenigen, der kein Problem damit hatte, dass ich lateinamerikanische Ausdrücke und nicht europäische verwende. [...] Der Professor [Nachname anonymisiert] hat es vollkommen akzeptiert“ (P7:364ff.).

Die Frage, ob sie als natürlich Bilinguale vermehrt Druck gespürt oder strengere Benotungen erfahren habe, verneinte Probandin 10. Ihr seien zwar Gerüchte zu Ohren gekommen, dass dies geschehe, aber selbst erlebt habe sie dergleichen nie. „[I]ch habe viel davon gehört, dass es so passieren soll, aber ich hätte nichts davon gemerkt. Die meisten Studierenden an der Uni sind Polen aus Polen mit A-Sprache Polnisch. Die Professorinnen haben das schon immer verstanden, dass meine A-Sprache Deutsch ist. Sie wussten, dass ich Polnisch nicht einfach so gelernt habe, aber sie verstanden, dass Deutsch meine A-Sprache ist“ (P10:190ff.). Somit stufen die ProfessorInnen die natürliche Bilinguale, die ohne Polnisch als Umgebungssprache aufwuchs, in der polnischen Sprache anders ein als die Studierenden, die in Polen geboren und aufgewachsen sind.

Aufgrund der noch mangelnden Studienerfahrung konnte bis auf eine Ausnahme keinE Bachelor-StudentIn von speziellen Erwartungen oder erhöhtem Druck durch ProfessorInnen erzählen. Lediglich Probandin 1 gab an, erhöhten Druck durch Lehrende und auch StudienkollegInnen zu spüren, ohne allerdings konkrete Beispiele oder Gründe nennen zu können (vgl. P1:122).

#### 4.8.7 Kategorie 7 – Sprachpräsenz

Die Sprachpräsenz im Sprachenzentrum einer/eines jeden ProbandIn zu messen, ist kein leichtes Unterfangen, welches ohne tiefgehende Analysen schwierig zu bewältigen ist. Aus diesem Grund wurden für diese Kategorie mehrere Fragen gestellt, mit denen sich der Interviewende teils implizit, aber auch sehr explizit nach der Sprachpräsenz der einzelnen Personen erkundigte. Einerseits wurde konkret nach den Sprachen gefragt, die im familiären Alltag gebraucht werden und welches Stärken-Schwächen-Verhältnis zwischen den jeweiligen Erstsprachen vorherrscht. Die Angaben bezüglich Stärke und Schwäche betreffen jedoch hauptsächlich Kategorie 8, weshalb sie nur vereinzelt in diesem Unterpunkt behandelt werden. Die weniger eindeutige Art und Weise, die Präsenz der Sprachen zu ermitteln, waren spontane Weganweisungen, Kopfrechnungen und/oder Beschreibungen der Träume von den SprachträgerInnen zu erbitten, wobei speziell die mathematischen Aufgabenstellungen immer äußerst einfach waren, um die Interviews nicht allzu sehr in die Länge zu ziehen.

Alle interviewten Personen gaben an, dass während der Studienzeit eindeutig Deutsch die präsenteste Sprache im privaten wie auch universitären Leben ist. Der Auslöser dafür war bei denjenigen StudentInnen, die nicht in Österreich aufgewachsen sind, zumeist der Umzug nach Österreich. Der neue Lebensmittelpunkt bedingte, dass Deutsch zur neuen Umgebungssprache wurde. Bei den ProbandInnen, die in einem deutschsprachigen Land aufwuchsen, erübrigt sich diese Frage nach der präsentesten Sprache. Unterteilt man jedoch das private Leben in Familie und Freunde, lässt sich feststellen, dass im familiären Kontext bei vielen Befragten Deutsch als präsenteste Sprache von der zweiten Erstsprache verdrängt wird. Bei den drei StudentInnen, deren Eltern aus dem ehemaligen Jugoslawien stammen, stellen Bosnisch und Serbisch die Hauptsprache im eigenen Zuhause dar (vgl. P2:14 & P2:8f. & P5:11f.), allerdings bestehen Unterschiede bei der gewählten Sprache zwischen Eltern und Kindern und den Geschwistern untereinander. Probandin 2 merkte an, dass sie mit allen Familienmitgliedern nur Serbisch spricht (vgl. P2:14ff.). Nur ab und an „geraten“ deutsche Wörter in die serbische Konversation (vgl. P2:23f.). Im Haushalt von Probandin 3 hängt die Sprachwahl von der jeweiligen Person ab, mit der Probandin 3 das Gespräch führt: „Mit meinem Papa [spreche ich] größtenteils Deutsch, mit meiner Mutter und meinem Bruder Bosnisch gemischt mit Deutsch“ (P3:35f.). Die Unterscheidung erklärt sie folgendermaßen: „[D]amals war er Fußballtrainer und da Deutsch gelernt. Er spricht jetzt nicht perfekt Deutsch, aber er kann sich sehr gut verständigen und spricht Mundart“ (P3:40f.). Um sein Deutsch weiter zu verbessern, habe sich ihr Vater laut Probandin 3 dazu entschieden, daheim mit seiner Tochter ebenfalls Deutsch zu sprechen (vgl.

P3:46). Aufgrund der mangelnden deutschen Sprachkompetenzen ihrer Mutter spricht die Studentin durchwegs Bosnisch mit ihr:

Mit ihr spreche ich Bosnisch, weil sie Deutsch nicht so gut kann. Sie probiert aber auch, auf Deutsch zu reden, aber das ignoriere ich dann, weil es meist keinen Sinn ergibt. Aber bei ihr ist auch das Problem gegeben, dass sie dann oft bosnische Ausdrücke vergisst. Sie sind halt auch schon seit 30 Jahren hier und sie beginnt langsam, Worte zu vergessen. (P3:56ff.)

Mit ihrem Bruder spricht sie vorwiegend Bosnisch, weil er als Dreijähriger nach Österreich gekommen ist und deshalb Defizite im Deutschen hat. Andererseits ist sein Bosnisch wiederum besser als das seiner Schwester (vgl. P3:63ff.). Eine ähnliche Situation wurde von Probandin 5 beschrieben: „[M]it meinen Eltern spreche ich fast ausschließlich Bosnisch. Meine Schwester ist 29 und ist erst mit vier Jahren nach Österreich gekommen. Mit ihr unterhalte ich mich eben mit einer Mischmasch-Sprache. Wie sehr welche Sprache im Gespräch vorherrscht, hängt wiederum vom Thema ab“ (P5:16ff.). Dasselbe geschieht, wenn sie mit ihren Freunden spricht (vgl. P5:12f.).

Probandin 8 (vgl. P8:13f.) und 9 (vgl. P9:15) erwähnten, dass die Erstsprachen ihrer Eltern (Polnisch) bzw. Mutter (Spanisch) nicht nur die präsentere, sondern die einzige Sprache im Familienleben ist. Probandin 10 wies darauf hin, dass in ihrem Zuhause ebenfalls fast ausschließlich Polnisch gesprochen wird (vgl. P10:14). Dies hat sich jedoch erst mit der Zeit ergeben:

Wir sprechen daheim unterschiedlich. Jetzt fast nur Polnisch. Aber früher habe ich mit meiner Mutter gemischt gesprochen. Es war ein Sprachen-Mischmasch; mit meinem Vater aber ausschließlich Polnisch. Es ist mit meinem Vater durch die Bank nur Polnisch. Bei meiner Mutter gibt es Themen, die besprechen wir nur im Polnischen, wie beispielsweise Kulturelles oder Familiäres. Ist es jedoch etwas Komplexeres, switche ich schon ins Deutsche. (P10:14ff.)

Von drei besonderen familiären Sprachgegebenheiten erzählten Probandin 1, Proband 6 und Probandin 7. Erstere erwähnte im Laufe des Interviews, dass die Erstsprachen ihrer beiden Elternteile Russisch ist (vgl. P1:14.). Da ihr Vater jedoch eine Zeitlang in Israel gelebt hat, ist er der hebräischen Sprache mächtig und hat sie seiner Tochter weitervererbt (vgl. P19f.). Bei der Frage, welche Sprachen sie als ihre Erstsprachen sehe, antwortete Probandin 1, dass sie Deutsch und Hebräisch als ihre Erstsprachen erachte (vgl. P1:35) – also jene Sprachen, die nicht die Erstsprachen ihrer Eltern sind. Russisch spricht sie zwar auch, aber die Sprache wird im Familienalltag wenig verwendet (P1:19). Dasselbe gilt für ihre Geschwister (vgl. P1:31).

Die Sprachbiografie von Proband 6 hebt sich hingegen von der der anderen Befragten durch seinen natürlichen Trilingualismus ab. Eine definitive Einteilung, wann mit wem welche Sprache gesprochen wird, gibt es in der Familie von Proband 6 nicht, denn dies ist situationsabhängig (vgl. P6:17). Es gibt also keine eindeutige Sprachpräsenz auszumachen, was sich jedoch auch erst mit der Zeit entwickelt hat:

Früher haben wir gemischt gesprochen, Griechisch, Italienisch und Deutsch. Das hat sich zum Deutschen hin entwickelt, bis fast nur noch Deutsch gesprochen wurde. [...] Als Kind hat meine Mutter sehr viel Italienisch mit mir gesprochen. Ab Ende Kindergarten haben die Erzieherinnen meiner Mutter gesagt, sie solle mehr Deutsch mit mir sprechen, damit sich mein Deutsch verbessert. Sie meinten, mein Deutsch wäre nicht gut genug, deshalb hat meine Mutter nur mehr Deutsch mit mir gesprochen. Ich glaube, das war nicht sinnvoll. Mein Italienisch hat darunter definitiv gelitten. Ich glaube, wenn meine Mutter weiterhin mehr Italienisch mit mir gesprochen hätte, würde es mir jetzt leichter fallen, es zu sprechen. Ich kann es schon, aber es ist eine größere Anstrengung als bei anderen Studienkolleginnen, bei denen hauptsächlich die Muttersprache mit der Mutter gesprochen wurde. (P6:15ff.)

Zu dieser Zeit war Deutsch die präsenteste Sprache, wie Proband 6 ausführte: „Die Hauptsprache zwischen meinen Eltern war schon Deutsch. [...], aber wie gesagt, hauptsächlich haben wir zu dritt Deutsch gesprochen“ (P6:30ff.). Seine Geschwister sind beide wie er in Stuttgart aufgewachsen, jedoch hat sich der Altersunterschied – der Bruder ist drei Jahre jünger, die Schwester elf Jahre – verstärkt bei den sprachlichen Kompetenzen bemerkbar gemacht. „Ich bin ja der Erstgeborene. Ich bin quasi am nächsten an der Quelle dieser ursprünglichen Sprachen meiner Eltern. Ich habe das am meisten mitbekommen, dadurch hatte ich einen Vorteil“ (P6:37ff.). Sein Bruder versteht zwar alle drei Sprachen, beherrscht Griechisch und Italienisch allerdings gebrochen. Die Schwester kam erst zur Welt, als beide italienischen Großeltern bereits verstorben waren, wodurch sich der Italienisch-Kontakt stark verringert und sich fast ausschließlich auf die Mutter konzentriert hat (vgl. P6:39ff.). „Ich würde meine Schwester als bilingual bezeichnen, nicht trilingual. Italienisch hat meine Mutter bei ihr nicht forciert“ (P6:45f). Da die Schwester wie ihr ältester Bruder (aber im Gegensatz zum mittleren Bruder) Griechisch-Nachmittagsunterricht bekam, ist ihr Griechisch besser als das des Zweitgeborenen (vgl. P6:43ff.).

Anlässlich der hohen Anzahl an Familienmitgliedern waren die Ausführungen von Probandin 7 die komplexesten. Mit ihrer Mutter spricht sie Deutsch (vgl. P7:9f.). Mit ihrem Vater nur Spanisch, da dieser kein Deutsch beherrscht (vgl. P7:34f.). Mit ihren vier Geschwistern spricht sie je nach Person Spanisch oder Deutsch:

Ich habe vier Geschwister, drei Schwestern und einen Bruder. Meine drei ältesten Geschwister sind aus der ersten Ehe meiner Mutter. Sie sind 100-prozentig Österreicher und heißen im Nachnamen [anonymisiert]. Ich bin die erste Tochter meines Vaters, danach kommt noch eine. Die [Nachname anonymisiert] sind mit meiner Mutter nach Chile gekommen, als meine Geschwister zwischen zwei und sechs Jahre alt waren. Sie sind nicht so oft nach Österreich geflogen, aber schon hin und wieder, um ihren Vater zu besuchen. Ihr Vater wohnt in der Nähe von Ansfelden. Meine älteste Schwester hat sich bemüht, ihre Deutschkenntnisse zu verbessern. Sie ist 2011 nach Österreich gezogen und wohnt seitdem hier. Ich habe das Gefühl, mein Deutsch ist besser als ihres. Sie macht sehr viele Fehler und spricht nur im Dialekt. Wenn ich mit ihr Deutsch spreche, dann korrigiere ich sie in meinem Kopf. Meine zweite Schwester wohnt seit Februar in Österreich. Sie ist Spanisch-Lehrerin und hat in Chile studiert, gearbeitet und Kinder bekommen. Sie haben sich erst heuer dazu entschieden, nach Österreich zu ziehen. Sie kann gut Deutsch sprechen, hat aber einen sehr

starken spanischen Akzent. Mein Bruder beherrscht Dialekt-Ausdrücke wie ‚ma wurscht‘ oder ‚woaß i net‘ oder ‚Griaß di, Servas‘, aber sonst eigentlich nichts. Er spricht nicht so gut Deutsch. Meine kleine Schwester hat es auch gelernt. Sie hat mir aber gesagt, sie möge Deutsch nicht. Sie mag Englisch lieber. Sie versteht Deutsch und spricht es, aber freiwillig nicht, sie mag es nicht so gern. Wir sprechen untereinander Spanisch. Bei denen, die hier wohnen, kommt es darauf an, wer die Konversation in welcher Sprache beginnt. (P7:48ff.)

Bei den letzten beiden Konstellationen jene Sprache auszumachen, welche eindeutig die präsenteste ist, erscheint schwer möglich. Hierfür wurden die eingangs als implizit beschriebenen Fragen (Mathematik, Weganweisungen und Träume) verwendet, um die jeweiligen inhärenten Sprachsituationen der ProbandInnen gezielt erfahren zu können.

Nach der Lösung einer spontanen Rechenaufgabe, die aus einer einfachen Multiplikation bestand, besagten mit Ausnahme von ProbandIn 2, 6 und 8 alle Interview-PartnerInnen, dass sie in jener Sprache rechnen, in der ihnen Mathematik an der Schule beigebracht wurde. Dementsprechend hatten alle sechs<sup>27</sup> KandidatInnen keine Zweifel und antworteten ohne lange Überlegung, dass sie auf Deutsch (vgl. P1:43 & P5:37 & P9:33 & P10:52f.) bzw. Polnisch (vgl. P8:42) und Spanisch (vgl. P7:101) bzw. Ukrainisch (vgl. P4:35) kopfrechnen. Lediglich Probandin 2 rechnet in beiden Erstsprachen. Instinktiv „findet der Rechengvorgang bei ihr in jener Sprache statt“, in der ihr die Aufgabe gestellt wird. „Wenn du es auf Serbisch sagen würdest, auch wenn ich dann weiß, dass du es nicht verstehen würdest, würde ich es auf Serbisch sagen. Und dann, damit du es auch verstehst, würde ich mich korrigieren und es zusätzlich auf Deutsch sagen<sup>28</sup>“ (P2:71ff.). Interessanterweise antwortete Proband 6, dass Mathematik in seinem Kopf losgelöst von jeglicher Sprache geschieht. „Zuallererst rechne ich in Zahlen. Ich übersetze es nicht in eine andere Sprache“ (P6:64), war die Antwort von Proband 6 für die Aufgabe vier mal vier. Als die Aufgabe fünf mal zwei in italienischer Sprache gestellt wurde, entgegnete er: „Zehn. In diesem Fall habe ich mir die Zahl vorgestellt. Sprachlich ist da gar nichts da, wenn ich rechne. Bei einer Gleichung, die man wirklich rechnen müsste, würde ich ebenso in Zahlen rechnen. Beim Rechnen ist keine Sprache in mir vorhanden“ (P6:68ff.). Im Unterschied dazu würde Proband 6 jedoch das Zählen (beispielsweise von Geld) immer in deutscher Sprache durchführen (vgl. P6:70f.).

Fünf ProbandInnen wurden mit der Frage konfrontiert, wie sie Weganweisungen verfolgen, die ihnen zum Beispiel die Applikation ihres Handys gibt<sup>29</sup>. Bis auf Probandin 7 gaben alle unisono an, dass sie den Beschreibungen in deutscher Sprache folgen. Probandin 7 sagte, dass es dabei keine Regel gibt, da dies in beiden Sprachen geschieht. Die „Orientierungs“-Sprache von Probandin 8 ist Deutsch, obwohl beim Kopfrechnen ihr Polnisch aktiv wird. Sie führte das auf ihre Umgebungssprache zurück. „Ich glaube, im Moment fast Deutsch. Das liegt wahrscheinlich daran, dass mein Freund Österreicher ist und wir zuhause Deutsch sprechen.

---

<sup>27</sup> Probandin 3 wurde diese Frage nicht gestellt.

<sup>28</sup> Die Aufgabe bestand darin, eine Multiplikation auszurechnen, die der Interviewende in serbischer Sprache ausgesprochen hat, nachdem ihm Probandin 3 gesagt hat, wie man das in Serbisch sagt.

<sup>29</sup> Diese wären einfache Befehle wie etwa „an der dritten Kreuzung rechts abbiegen“. Die Frage war, wie die ProbandInnen diese Anweisung im Kopf durchgehen/befolgen würden.

Wir reisen viel miteinander und fahren auch viel mit dem Auto. Ich glaube, das ist ein wichtiger Faktor, der da mitspielt, in welcher Sprache diese Art von Situation normalerweise vorkommt“ (P8:48ff.). Probandin 9 schlägt bei dieser Frage in die gleiche Kerbe, merkt aber an, dass Deutsch vorrangig für Weganweisungen verwendet wird: „Auf jeden Fall Deutsch. Wenn ich in Spanien wäre, könnte es sein, dass es im Spanischen verläuft, aber tendenziell eher Deutsch“ (P9:44f.).

In welcher Sprache träumst du? Die Antworten auf diese scheinbar banale Frage offenbarte, dass das Träumen, welches nicht bewusst von Menschen gesteuert werden kann, bei den ProbandInnen eine hohe linguistische Variabilität aufweist, denn alle konnten nicht *die* eine Sprache nennen, in der sie träumen. Probandin erklärte, dass sie nicht nur in ihren Erstsprachen träumt: „Es kommt darauf an. Ich träume auf vielen Sprachen und ich spreche auch im Schlaf. Das hat mir meine Schwester gesagt. Sie hat mich schon Englisch sprechen gehört und ich habe auch schon auf Italienisch geträumt, was mich total gewundert hat. Es gibt da keine Regel“ (P2:78ff.). Im Falle von Probandin 3 verlaufen ihre Träume in bosnischer Sprache, wenn sie von Personen aus Bosnien träumt. Konzentriert sich der Traum auf österreichische Bekannte, dann träumt sie Deutsch (vgl. P3:92f.). Bei längeren Aufenthalten in Italien (Erasmus) und in Griechenland (Präsenzdienst) begann Proband 6 nach ein paar Monaten, in Italienisch oder Griechisch zu träumen, was jedoch in Österreich oder Deutschland nie passiert (vgl. P6:76ff.). Probandin 9 sieht es ähnlich, da die Sprache ihrer Träume wird von ihrer Umgebungssprache definiert (vgl. P9:38ff.). Bei Probandin 10 ist dem nicht so, nicht die Umgebung beeinflusst die „Traumsprache“, sondern das Thema (vgl. P10:58ff.).

Probandin 8 gab eine sehr holistische Antwort, die über das Träumen hinausgeht und dabei einen guten Einblick in ihre Sprachpräsenz ermöglicht:

Ich träume mehr in Bildern und Gefühlen, zumindest bleibt nur das in meinem Bewusstsein nach dem Aufwachen. Das bleibt am Ende, die Sprache ist mir nie bewusst. Ich glaube, es ist abhängig davon, welche Leute im Traum vorkommen. Ich spreche aber Polnisch, wenn ich schlafe, falls dir das hilft. Vor ein paar Jahren war ich über ein Jahr lang mit einem spanischen Freund zusammen. Ich habe dann manchmal in Alltagssituationen, wenn ich alleine zuhause war und gekocht habe oder wenn ich irgendetwas überlegt habe auf Spanisch nachgedacht oder mit mir selbst gesprochen. Das war einfach die Sprache, die am präsentesten war. Ich glaube, das beeinflusst das Ganze ziemlich stark. Dieses alltägliche bewusste Mit-sich-selbst-Sprechen. Andererseits, wenn ich im Schlaf Polnisch spreche, dann kann es durchaus sein, dass irgendwo im Unterbewusstsein diese Sprache die eine ist, in der ich in einem Moment der Verzweiflung nach einem Unfall nach Hilfe rufen würde. Das weiß ich zwar nicht, weil ich noch keinen schlimmen Unfall hatte, aber das könnte schon so sein. Noch eine Anmerkung: Wenn ich mir wehtue, dann schimpfe ich zu 95 % in Polnisch, aber nur wenn ich mir wehtue. Wenn ich über jemanden schimpfe, zum Beispiel im Auto, dann schimpfe ich schon oft auf Deutsch. (P8:55ff.)

Religion und Glauben – diese Thematiken wurden im Laufe der Interviews nicht erfragt, aber eigenständig von Probandin 7 im Rahmen der Sprachpräsenz angesprochen:

Ich bin eine gläubige Christin und bete. Wenn ich bete, bete ich nur im Spanischen. Ich kann es nicht im Deutschen. Ich mache es nur im Spanischen. Das hängt nicht damit zusammen, dass ich Religionsunterricht in Chile hatte. Ich fühle mich auch nicht einer bestimmten Religion zugeschrieben, aber ich glaube halt an einen Gott. Mein Glaube ist in Chile entstanden, denn ich habe auch dort quasi zu beten gelernt. Aber das hat nichts damit zu tun, dass ich glaube, Gott versteht nur Spanisch. Es fühlt sich einfach komisch an, wenn ich im Deutschen bete. In diesem Sinne ist dann Spanisch doch vorherrschend in meinem Kopf. (P7:111ff.)

Obwohl Religion bzw. Glaube generell nicht mit Mathematik verglichen werden kann, ist es möglich, im Kontext dieser Masterarbeit Parallelen zwischen den Fachgebieten zu ziehen. Die Aussage „Mein Glaube ist in Chile entstanden, denn ich habe auch dort quasi zu beten gelernt. (P7:114f.) ist mit folgenden Antworten vergleichbar: „Wenn mich mein Vater das [8x4] im Bosnischen fragen würde, würde ich voraussichtlich trotzdem im Deutschen rechnen, weil ich das Einmaleins im Deutschen gelernt habe“ (P5:37f.) oder „Ich habe Mathematik auch in Spanisch beigebracht bekommen“ (P7:101f.).

Resümierend kann beobachtet werden, dass die Präsenz der Sprachen nicht allgemeingültig an gewissen Faktoren festgemacht werden kann. Es gibt aber bestimmte Komponenten, die Einfluss darauf nehmen können, wie die Umgebungssprache oder die Sprache des Erlernprozesses (wie im Falle der Mathematik). Es können davon Tendenzen abgeleitet werden, aber letztendlich hängt alles vom Individuum selbst ab. Proband 6 ist sich diesbezüglich sehr sicher: „Meine präsenteste Sprache ist einfach Deutsch“ (P6:79).

#### 4.8.8 Kategorie 8 – Eignung für die Dolmetschtätigkeit (vor bzw. nach dem Studium)

JedeR der ProbandInnen hat vor Studienbeginn bereits Dolmetscherfahrungen sammeln können. Die meisten von ihnen „lediglich“ im Kreise der Familien und/oder der Freunde, wie bereits in den vorherigen Kapiteln beschrieben. Die Frage, ob sie sich schon vor Studienantritt imstande fühlten, als DolmetscherIn in Erscheinung zu treten, beantworteten vier der fünf Bachelor-Studierenden mit einem Nein. Probandin 1 geht davon aus, dass das Studium für sie notwendig ist, um als Dolmetscherin arbeiten zu können, speziell aus dem Grund, weil sie noch Schwächen im Spanischen hat, denn sie ist „nicht perfekt in dieser Sprache“ (P1:99). Probandin 2 glaubt „eher nicht“ (P2:248), schon jetzt Dolmetschaufträge annehmen zu können:

Wobei es darauf ankommt. Ich glaube, simultan könnte ich das schon machen, aber sicher nicht so professionell wie jemand, der eine Ausbildung hat. Aber so, ohne Ausbildung? Ich glaube, ich hätte Angst, dass ich im Italienischen zu viele Fehler mache. Jetzt nicht von der Rechtschreibung her, aber ich fühle mich jetzt im konkreten Fall nicht darauf vorbereitet. Aber wenn ich jetzt jemandem etwas übersetzen soll, dürfte das kein Problem sein. (P2:248ff.)

Auch in diesem Fall wurde – wie in anderen Fällen – *übersetzen* als Synonym für *dolmetschen* verwendet. Probandin 2 geht bei ihrer Antwort unwissentlich auf das Phänomen der natürlichen Translation ein und verweist selbst darauf, dass ein Unterschied zwischen dieser und dem professionellen Dolmetschen besteht (vgl. P2:249). Die Anmerkung „Ich glaube, simultan könnte ich das schon machen, [...]“ (P2:248f.) ist ebenfalls hervorzuheben, da natürliche Translation hauptsächlich mit Konsekutiv- und nicht mit Simultandolmetschungen in Verbindung gebracht wird. Probandin 3 denkt ebenfalls nicht, als Translatorin arbeiten zu können, weil sie sich über die enorme Bandbreite an Fachthemen bewusst ist, und zudem auch die Differenz zwischen Dolmetschen und natürlicher Translation richtig einschätzt: „Ich behaupte, ich habe für manche Fachbereiche nicht das ausreichende Vokabular. In manchen Bereichen kann ich schon dolmetschen, aber bei Autos, zum Beispiel, kann ich das nicht. Alltagssprache würde ich mir zutrauen. Im Englischen noch nicht, weil es – auch wenn ich es 12 Jahre gelernt habe – Wörter gibt, die ich noch nie gehört habe“ (P3:197ff.). Sie hofft, nach dem Abschluss des Masterstudiums diese Schwächen ausgemerzt zu haben (vgl. P3:204.). Probandin 4 erwähnte auch, sich nicht imstande zu fühlen, professionellen Dolmetschtaufträgen nachzugehen (vgl. P4:151). Unter den Bachelor-StudentInnen traute sich lediglich Probandin 5, professionelle Dolmetschungleistungen sowohl simultan als auch konsekutiv anbieten zu können – bis zu einem gewissen Niveau: „UNO oder große politische Konferenzen nicht, aber Geschäftstreffen und dergleichen schon“ (P5:193f.).

Zusätzlich zu der eingangs erwähnten Frage wurde sämtlichen Master-StudentInnen aufgrund ihres beinahe oder bereits absolvierten Master-Studiums eine zweite Frage gestellt: Fühlst du dich jetzt für das Dolmetschen besser geeignet als zu Beginn des Studiums? Während die Antworten generell sehr unterschiedlich ausfielen, sind zwischen Proband 6 und Probandin 8 Parallelen erkennbar – beide gaben an, sich im technischen Bereich verbessert zu haben (vgl. P6:207 & P8:245):

Ich glaube, ich fühle mich hauptsächlich technisch besser. Früher habe ich mich oft im Original verloren, wenn ich versucht habe, zu übersetzen oder zu dolmetschen. Ich habe versucht, jedes Detail, das im Original vorgekommen ist, zu übertragen – sei es ein Wortspiel oder eine gewisse Nuance. Das führte zu Resultaten, die für mich einfach unbefriedigend waren, weil es holprig klang oder einfach so in der Art nicht funktionierte. (P6:207ff.)

Fachliches Wissen, wie unter anderem die Skopos-Theorie, habe dafür gesorgt, dass der Proband bei translatorischen Aufgaben entspannter ist und bessere Leistungen erbringen kann. Zudem hat er sich Techniken wie das inhaltliche Zusammenfassen im Laufe des Studiums angeeignet (vgl. P6:211ff.). Trotzdem denkt er in der Retrospektive, dass er auch vor Studienbeginn bereits in der Lage war, hochqualitativ zu dolmetschen: „Ich dachte aber vor dem Studium schon, dass ich dolmetschen kann, jetzt denke ich jedoch, dass ich viel besser bin“ (P6:217). Probandin 8 sagte, dass sie aufgrund der erlernten Studieninhalte Dolmetschtechniken beherrsche, die sie als Instrumentarium anwenden könne. Zusätzlich dazu haben sich aufgrund des Studiums und des dadurch bedingten Umzugs ihre deutschen Sprachkompetenzen stark verbessert – trotzdem weiß sie, dass dies alleine für das Dolmetschen nicht ausreicht: „Sprachlich bin

ich im Deutschen besser geworden, aber ich müsste mich jetzt schon auch vorbereiten, das ist mir bewusst. Aber auch das ist mir jetzt mehr bewusst als vor dem Studium“ (P8:245ff.). Somit lässt sich die Schlussfolgerung ziehen, dass sich Probandin 8 durch das Studium in dreierlei Punkten gebessert hat: Dolmetschtechnik, Sprache und Eigeneinschätzung der sprachlichen Fähigkeiten, wodurch sie sich für den Dolmetscherberuf besser geeignet sieht. Dies war auch ganz in ihrem Sinne, da Probandin 8 sowohl den Bachelor als auch den Master am ZTW absolviert hat und fest entschlossen, danach Dolmetscherin am EU-Parlament zu werden (vgl. P8:157f.). Wenngleich dies eine äußerst positive Bilanz darstellt, die nach dem Studien-Ende gezogen werden kann, hat Probandin 8 die Erkenntnis gewonnen, dass sie – trotz des expliziten Wunsches, Dolmetscherin zu werden – sich selbst nicht in einem translatorischen Beruf sieht: „[I]ch werde nicht Dolmetscherin werden, außer das Leben entscheidet irgendwann einmal anders für mich“ (P8:165f.). Der Grund darin liegt im Wunsch, etwas Eigenes zu kreieren: „[I]m Moment ist es einfach der Plan, dass ich es nicht machen werde, weil ich nicht mein ganzes Leben die Wörter von anderen Menschen wiederholen möchte. Ich möchte etwas Neues schaffen und am Ende des Tages das Gefühl haben, etwas geschaffen zu haben“ (P8:166ff.). Das „Schattendasein“ der DolmetscherInnen passt nicht zu ihrer Person, wie Probandin 8 angab (P8:169ff.). Das letztgenannte Beispiel ist (leider) äußerst bemerkenswert, da einerseits das Studienziel erreicht wurde (= die Dolmetschkompetenzen sind gestiegen), andererseits ist zeitgleich der Wunsch, als Dolmetscherin zu arbeiten, erloschen.

Ähnliches antwortete Probandin 9 auf die Frage bezüglich der Dolmetscheignung nach dem Studium:

Ich fühle mich ermächtigt, simultan zu dolmetschen. Ich habe jedoch rausgefunden, dass der Arbeitsrahmen nichts für mich ist. Nicht aufgrund des Sprachlichen, sondern aufgrund der Konzentrationsfähigkeit. Ich bringe einfach bestimmte Faktoren nicht mit. Ich fühle mich zwar jetzt wahrscheinlich schon besser als zuvor, aber die Erkenntnis, dass das Dolmetschen nichts für mich ist, überwiegt. Ich bin zwar besser beim Dolmetschen, aber jetzt sehe ich es ein, dass Dolmetschen nichts für mich ist – Letzteres dachte ich am Studienanfang nicht. (P9:127ff.)

Dazu kommt noch eine weitere, ebenso negative Auswirkung des Studiums, welche sich bei Probandin 9 durch mangelndes Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten äußert:

Zu Studienbeginn hätte ich mich wahrscheinlich eher als jetzt getraut, außerhalb von der Familie zu dolmetschen. Denn damals hätte ich es einfach gemacht. Je weiter das Studium voranschritt, desto mehr habe ich gelernt, wie viel da auch dazugehört; wie viel Fachwissen, wie viel Können. Dadurch ist dann auch meine Angst gestiegen. Später hätte ich Aufträge außerhalb der Familie nicht mehr gemacht. Im ersten oder zweiten Semester jederzeit, jetzt nicht mehr. (P9:136ff.)

Das im Studium erworbene Wissen scheint – laut dieser Aussage – das Bewusstsein über den Unterschied zwischen natürlicher und professioneller Translation geschärft zu haben. Die Konsequenz davon ist der fehlende Glaube an die eigenen Dolmetschfähigkeiten, wobei davon

offensichtlich die natürlichen wie auch die erworbenen Kompetenzen betroffen sind. Selbiges erzählte Probandin 10: „Ich denke nicht, dass ich vorher [bei Studienbeginn] schon geeignet war. Aber wahrscheinlich hätte ich komplexere Dolmetschungen wie zum Beispiel im Krankenhaus schon gemacht, weil ich eben zu unerfahren war, um die Komplexität eines derartigen Auftrages zu verstehen“ (P10:197ff.). Darüber hinaus ist sie sich nun dank des Studiums darüber im Klaren, dass Sprache aus verschiedenen Sprachregistern besteht, wodurch die Komplexität des Ausgangs- und Zieltextes ansteigt:

[I]ch habe Probleme mit höheren Sprachregistern. Auch beim Dolmetschen, weil ich so sehr damit kämpfe, dass ich mich schön ausdrücke. Damit habe ich Probleme. Wenn ich mir vorstelle, ich erzähle etwas meiner Cousine, dann fällt es mir leichter, weil ich mich dann weniger darauf konzentriere, wie ich das jetzt sage und dann sage ich es auch einfach. Dann fällt mir das Switchen ins Polnische leichter und es geschieht natürlicher. Der offizielle Kontext an der Uni erschwert mir das Leben. Obwohl ich es vielleicht meiner Cousine weniger elegant erzählen würde, wäre es dann richtiger als wenn ich versuche, mich in einem höheren Sprachregister zu bedienen. Man macht sich das Leben schwieriger und erbringt dabei auch noch eine schlechtere Leistung. [...] Im Endeffekt klingt alles weniger natürlich. (P10:150ff.)

Als sie gefragt wurde, ob sie sich jetzt beim Dolmetschen geeigneter fühlt als zu Studienbeginn, lautete ihre kurze, aber prägnante Antwort: „Eigentlich nicht“.

Das Gegenteil davon ist bei Probandin 7 eingetreten. Die Idee, Dolmetschen zu studieren, war schon seit geraumer Zeit in ihr aufgekommen (vgl. P7:191). Dementsprechend hat sie die Ausbildung am ZTW begonnen, wobei ihr aber nach einiger Zeit Zweifel gekommen sind:

Ich habe gewusst, Dolmetschen kann man erlernen, aber ich habe mich irgendwann im Laufe des Studiums gefragt, ob ich dann wirklich so viel Zeit investieren muss und um vom Morgen bis zum Abend üben muss, damit ich dann da hinkomme, wo die meisten UNO-Dolmetscher sind. Traue ich mir das zu, so viel Aufwand zu betreiben und Zeit zu investieren, um es zu schaffen? Ich dachte anfangs, das sei schwierig und nicht so machbar. (P7:294ff.)

Wie auch die perfekte Sprachbeherrschung (vgl. Groschoff 2012:35 & Kannwischer 2008:7f. & Popp 1987:3), sind auch perfekte DolmetscherInnen schwer anzutreffen, erkannte Probandin 7 als sie sich mehr mit der Thematik auseinandersetzte: „Aber im Laufe der Zeit habe ich bemerkt, dass selbst diese Dolmetscher, die da oben sind, gar nicht so perfekt sind [...], aber es gibt welche, die auch nur ihren Job machen, einfach drauf los. Wenn sie einen Fehler machen, dann ist es ihnen egal und sie machen weiter. Ich dachte, ok ja, das traue ich mir zu“ (P7:298ff.). Nun, am Studien-Ende, merkt sie, wie sich ihre translatorischen Fähigkeiten in gewissen Bereichen weiterentwickelt haben: „Ich glaube schon, dass ich mich durch die Übungen verbessert habe, aber wir haben viel zu wenig Übung. Wie gesagt, ich habe Übungen drei- bis viermal gemacht, um mich für die Modulprüfung vorzubereiten“ (P7:307ff.). Die Kritik am Studienplan

erklärt sie weiters mit der Abschlussprüfung, die ihrer Meinung nach zu viel Platz im Studium einnimmt:

[D]urch die Übungen, die Vorbereitung und das Feedback der Lehrenden auch wenn man selber dolmetscht, denkt man, ok, das haut schon hin. Ich rede seit fünf Minuten ohne Pause und es funktioniert. Ich fühle mich so schon bereit für das Dolmetschen, aber die Prüfungssituation an sich ist einfach ganz anders als alles andere. Wenn man die Prüfung nicht hätte, sondern nur Übungen, bis man soweit ist, dass man dolmetschen kann – das wäre ideal. (P7:314ff.)

Ihr Resümee ist, dass sie nach dem Abschluss gut geeignet sein wird für den Dolmetschberuf, aber dadurch, dass sich das Studium zu sehr auf die Modulprüfung fokussiert, geht wertvolle Studienzeit verloren, die besser investiert werden könnte, wodurch sie letztendlich noch besser für die translatorische Tätigkeit vorbereitet sein könnte.

In Zahlen ausgedrückt bedeutet das Folgendes: Vier von fünf Bachelor-StudentInnen denken, nicht für mehr als „nur“ natürliche Dolmetschungen infrage zu kommen. Diesen stehen zwei Master-Studierende gegenüber, die glauben, sich „[z]u Studienbeginn wahrscheinlich eher als jetzt“ (P9:136) professionelle Dolmetschungen zugetraut hätten, als zu Studien-Ende, da sie zu unerfahren waren, „um die Komplexität eines derartigen Auftrages zu verstehen“ (P10:201). Von diesen beiden erwähnten Probandin 9 und drei weitere KollegInnen, dass sie sich durch das Studium „ermächtigt“ (P9:127) und „technisch besser“ (P5:207) für das Dolmetschen fühlen. Insgesamt drei der Master-Studierenden haben jedoch den Berufswunsch DolmetscherIn mittlerweile verworfen, was man jedoch nicht am Studium selbst festmachen kann, da die Beweggründe persönlicher Natur sind.

#### 4.8.9 Kategorie 9 – (Un-)Organisches Stärkenverhältnis der Sprachen

Im Rahmen einer Masterarbeit das Stärken-Schwächen-Verhältnis zweier Erstsprachen tiefergehend zu messen, ist ein schwieriges Unterfangen, das aufgrund der verfügbaren Zeitkapazitäten und der vorhandenen Mittel nicht schwer zu realisieren, sondern unmöglich durchzuführen ist. Deshalb wurden die ProbandInnen gebeten, sich bei dieser und den nächsten beiden Kategorien selbst einzuschätzen. Die Korrektheit bzw. Wahrheit der Aussagen war natürlich nicht überprüfbar, da die Interviewten jedoch wussten, welche zentrale Rolle ihre Antworten für die Verfassung dieser Masterarbeit innehatten, wurde ihnen Angaben vertraut.

Bei Kategorie 9 offenbarte sich ein ziemlich eindeutiges Resultat: Acht von den zehn Befragten schätzten sich als organisch bilingual ein. Nur Probandin 1 und 2 behaupteten, dass ihre beiden Erstsprachen gleich stark seien (vgl. P1:65f. & vgl. P2:122f.). Während erstere ihre Einschätzung nicht weiter beschrieb bzw. begründete, gab Probandin 2 an, dass ihr linguistisches Gleichgewicht nur grundsätzlich gelte, es aber schon auch zu Disparität kommt:

Ich würde sagen, grundsätzlich sind sie [die beiden Sprachen] gleich gut. In einem technischen Bereich, also wenn es jetzt zum Beispiel um Autos geht, weiß ich vielleicht ein paar

Worte mehr auf Deutsch, da ich sie hier gehört habe in der Fahrschule. Das weiß ich dann vielleicht besser als im Serbischen. Natürlich interessiert es mich dann selber, wie ich das sagen würde, dann schaue ich vielleicht nach oder so. Oder wenn es um Wirtschaft geht: Da kann ich zwar schon auf Serbisch darüber sprechen, aber nicht so ausführlich wie auf Deutsch, eben weil ich das auf einer österreichischen Schule gelernt habe. (P2:122f.)

Die Erklärung, warum sie sich grundsätzlich als unorganisch zweisprachig einschätzt, kann in folgender Äußerung gefunden werden: „Natürlich interessiert es mich dann selber, wie ich das sagen würde, dann schaue ich das vielleicht nach oder so“ (P2:125f.). Bricht man das sehr vereinfachend auf die Kernaussage nieder, scheint das Vokabular einer Erstsprache mit dem der anderen mitzuwachsen, weil sich die Probandin bemüht, einen Großteil des neu Erworbenen auch sofort in den Wortschatz der anderen Sprache zu integrieren. Damit zeigt sich aber auch, dass dadurch kein wirkliches Gleichgewicht besteht, da sie nur *vielleicht* nachschlägt, wie Termini in der anderen Erstsprache lauten. Dazu kommt, dass die Sprachträgerin theoretisch auch keines der Wörter in beiden Sprachen nicht vergessen dürfte.

Die verbleibenden 80 % der ProbandInnen gaben an, organisch bilingual zu sein, wodurch Popp (vgl. 1987:10f.) und Groschoffs (vgl. 2012:37) Theorie gestützt wird, nach der unorganisch Zweisprachige eher selten anzutreffen sind. Der von Groschoff genannten Faktoren Verfügbarkeit und Notwendigkeit, die das Stärken-Schwächen-Verhältnis maßgeblich beeinflussen, (vgl. 2012:37), sind unter anderem in den folgenden Antworten zu finden:

Deutsch ist eigentlich meine stärkere Sprache, weil ich Deutsch mein Leben lang hatte [...]. Deswegen tu ich mir im Studium bei Bosnisch auch schwerer mit der Grammatik, weil ich halt einfach nur drauflosgeredet habe. Das war bei meinen Eltern auch so. Sie haben auch nie auf die Grammatik geachtet, da habe ich es dann falsch gelernt und muss es mir jetzt auch wieder umgewöhnen. (P2:116ff.)

Dieser von Probandin 2 beschriebene Umstand wird oft vergessen: Natürlich Bilinguale erwerben ihre zweite Erstsprache, die nicht die Umgebungssprache darstellt, meist außerschulisch und erhalten dafür keinen wirklichen Sprachunterricht. Bei dieser natürlichen Aneignung wird vieles durch die gesprochene Sprache erworben und die Alltagssprache ist selten zu 100 % richtig. Diese Fehler werden dann ungefiltert in die linguistische Kompetenz der natürlich zweisprachigen Personen aufgenommen. Probandin 5 bestätigt dies: „Deutsch ist einfach präsenter. Ich war nie an einer Bosnisch-Schule. Ich habe die Grammatik von meinen Eltern gelernt. Man spricht im Alltäglichen ja nicht immer hundertprozentig korrekt. Bis zu meinem 12. Lebensjahr habe ich immer grammatikalische Fehler gemacht, die ich mir von meinen Eltern abgeschaut habe. Man schnappt die Sprache auf und nimmt die Fehler mit“ (P5:99ff.). Durch die präsentere Sprache Deutsch ist ein großes Ungleichgewicht zustande gekommen: 65 % ihres Gesamt-Wortschatzes bestehen aus der deutschen Sprache, die verbleibenden 35 % sind bosnisch (vgl. P5:98f.). Proband 6 sagte, dass Deutsch „absolut die stärkste Sprache“ (P6:107) sei. Seine beiden anderen Erstsprachen (Griechisch und Italienisch) konnte er nicht reihen, davon abhängt, welches Themengebiet behandelt wird. Der Zugang zur griechischen Sprache war in seiner

Kindheit und Jugend vermehrt gegeben und dadurch fällt es ihm „leichter, ‚normale‘ Gespräche im alltäglichen Leben zu führen. Sobald es aber in einen spezialisierten Bereich geht, ist es schwieriger, bestimmte Ausdrücke herzuleiten“ (P6:114f.). Um dieses Manko auszumerzen, hätte Proband 6 laut eigener Aussage Schulunterricht benötigt, welchen er aber in dieser Form nicht erhalten hat (vgl. P6:107ff.). Probandin 7 merkte ihren organischen Bilingualismus dadurch an, indem sie ihr Deutsch nicht als „zweite A-Sprache“ (P7:148) einstuft. Die Grammatik bereitet ihr Schwierigkeiten und deshalb sieht sie Deutsch als ihre schwächere Sprache: „Bei der Muttersprache sollten gewisse Sachen automatisiert sein. Man muss nicht erklären können, ob dem oder den gehört. Du weißt es einfach. Ich muss schon manchmal nachzudenken. Daher traue ich mir zu sagen, dass es [die deutsche Sprache] ziemlich stark ist, aber nicht so stark wie mein Spanisch“ (P7:149ff.). Probandin 9 und 10 drückten das Verhältnis in Prozentzahlen aus: „Deutsch ist stärker als Spanisch. Mein Deutsch liegt bei 100 %, mein Spanisch bei 75 %, würde ich sagen“ (P9:58f.) bzw. „Deutsch ist 20-30 % stärker als das Polnische, besonders wenn es ins Fachsprachliche geht. Wenn man es aufteilt, dann liegt es bei 60 zu 40 %“ (P10:88f.).

Betrachtet man die 10 ProbandInnen, die bei dieser Masterarbeit befragt wurden, kristallisiert sich heraus, dass die Thesen von Popp (1987) und Groschoff (2012) stimmen – besonders dann, wenn man berücksichtigt, dass mit Probandin 2 eine der beiden (vermeintlich) unorganisch Bilingualen zugibt, dass sie zwar versucht, durch aktives Lernen für ein sprachliches Gleichgewicht zu sorgen, dies aber nicht immer der Fall ist (vgl. P2:125f.).

#### 4.8.10 Kategorie 10 – Additiver bzw. subtraktiver Bilingualismus

Obwohl zuvor in Kapitel 2.2.5 die Annahme geäußert wurde, dass am ZTW keine natürlich subtraktiven Bilingualen aufzufinden wären, beschrieben sich zwei der zehn ProbandInnen als subtraktiv zweisprachig – daran ist wie bei der vorhergehenden eine klare Tendenz erkennbar. Während Probandin 4 das Fachwort *subtraktiv* konkret erwähnte, beschrieb hingegen Probandin 8 ihre linguistische Situation, welche sich als subtraktiv bezeichnen lässt, ohne dabei den Terminus zu verwenden. Erstere unterstrich jedoch, dass die Subtraktivität nicht dauerhaft zutage tritt: „Ich bin subtraktiv [zweisprachig], aber nur ab und zu. Ab und zu vergesse ich Ausdrücke bestimmter Sprachen, aber ich vergesse zum Großteil nur das, was ich nicht brauche. Ich laufe aber nicht die Gefahr, eine Sprache dadurch komplett zu vergessen“ (P4:114ff.). Dasselbe berichtete Probandin 8:

[I]m Moment hätte ich schon gesagt, dass ich viele Wörter im Polnischen verliere. Auf der anderen Seite weiß ich, [...] dass der Grund dafür ist, dass ich Polnisch vielleicht einmal in der Woche verwende. Ich lese auch nicht so viel im Polnischen. Ich versuche, mein Spanisch und mein Englisch aufrechtzuerhalten, in dem ich in diesen Sprachen lese. Deswegen ist das Polnische nur für die Familie reserviert. Ich kann schwer einschätzen, wie sich das mit dem Vokabular verhalten würde, wenn ich im Arbeitsalltag auch Polnisch sprechen würde oder einen zweisprachigen Job hätte. Dann würde ich die Wörter im gleichen Kontext

verwenden. Aber im Moment verliere ich Wörter im Polnischen, während ich im Deutschen Wörter dazulerne. (P8:139ff.)

Trotzdem muss zwischen den beiden SprachträgerInnen unterschieden werden, da Probandin 8 hinzufügt, dass die vergessenen Wörter nicht zur Gänze „verlorengehen“: „Im passiven Wortschatz bleiben sie auf jeden Fall drin. Wörter fallen mir in der Situation nicht ein, aber wenn es jemand sagt, dann weiß ich es wieder“ (P8:152f.).

80 % der befragten Personen definierten sich als additiv bilingual, aber sie griffen – wie Probandin 8 – ebenso auf die Differenzierung des aktiven bzw. passiven Vokabulars zurück, um auf die Frage nach additiver oder subtraktiver Zweisprachigkeit zu antworten. Proband 6 merkte an, dass er das Gefühl habe, dass die Eigeneinschätzung stark davon abhängig ist, wie die Sprache verwendet wird: „Wenn du deine Sprachen dauerhaft benutzt, dann entfallen dir Sachen nicht so schnell. Wenn du sie nicht benutzt, dann verstauben sie und du vergisst Sachen. Das heißt aber nicht, dass sie aus dem passiven Wortschatz verschwinden“ (P6:135ff.). Probandin 7 umschreibt diesen Prozess als Wanderung vom aktiven zum passiven Vokabular und keineswegs als Vergessen (vgl. P7:174f.) und geht dabei näher auf ihre beiden Erstsprachen ein:

Auf Deutsch ist mein aktiver Wortschatz schon größer geworden, aufgeblüht könnte man sagen. Ich habe mehrere Möglichkeiten für einen Begriff. Im Spanischen, denke ich, stagniert das Vokabular, weil ich eben weniger Spanisch im Alltag verwende. Aber ich glaube nicht, dass ich Wortschatz abgebaut habe. Wie gesagt, statt aktiv sind gewisse Ausdrücke nur mehr passiv vorhanden. (P7:182ff.)

Probandin 10 sieht sich „schon eher additiv“ (P10:107), äußert allerdings in tragikomischer Art Zweifel daran:

[M]anchmal habe ich das Gefühl, dass ich alles in allen Sprachen vergesse und dann weiß ich gar nichts mehr. Aber ich versuche schon bewusst, dass ich, wenn ich etwas Neues lerne, nachschaue, wie das in allen Sprachen heißt und ich glaube nicht, dass da mein Vokabular subtraktiv ist. Ich weiß, wenn ich es brauche, ist es nicht da, aber wenn ich es nicht brauche, dann ist es natürlich da. (P10:107ff.)

Obwohl die Hypothese, am ZTW studieren keine subtraktiv Bilingualen, widerlegt wurde, zeigte sich, dass sich mit 80 % der Großteil der ProbandInnen als additiv zweisprachig bezeichneten. Dennoch gilt es hervorzuheben, dass die Interviewten von verschiedenen Ausführungen des additiven Bilingualismus ausführten.

#### 4.8.11 Kategorie 11 – Kombiniertes bzw. koordiniertes Bilingualismus

Eine sehr eindeutige Bilanz kann bei Kategorie 11 gezogen werden, da das Verhältnis 10:0 „für“ den kombinierten Bilingualismus lautet. Folglich wird Kannwischers Theorie bestätigt, wonach natürlich bilinguale SprachträgerInnen zwar zwei verschiedene Sprachen erwerben, jedoch diese eng miteinander gekoppelt in einem Sprachsystem vereinen (vgl. 2008:14).

Passend zu ihrem ausgewogenen Bilingualismus merkte Probandin 2 an, dass sich ihre beiden Erstsprachen gegenseitig prägen, indem sie im Gleichschritt miteinander wachsen. Die Beeinflussung lässt sich auf den Wunsch zurückführen, Sprache „nicht auf einem Niveau eines Volksschülers [zu] verwenden“ (P2:143f.). Das gelingt ihr durch das Aneignen eines Wortes einer Sprache, wenn sie dieses in der anderen Erstsprache erworben hat (vgl. P2:141f.). Probandin 5 berichtet von gleichen Erfahrungen: „Ja, sie [die beiden Erstsprachen] beeinflussen mich und auch sich gegenseitig. [...] Die Sprachensysteme wachsen parallel zueinander. Man reflektiert, wie ein neu erlerntes Wort im Deutschen im Bosnischen heißen würde. Man lernt ja jeden Tag dazu“ (P5:115ff.). Proband 6 bezeichnet seine drei Sprachen als miteinander verwoben, die nicht voneinander unabhängig sind:

Ich habe schon immer bemerkt, dass ich Worte verstehe, die ich aus dem Italienischen und Griechischen kenne, [...] und dass diese im Deutschen teilweise Fachtermini sind. Ich kann mir Sachen einfach herleiten, einfacher als Personen, die nur mit Deutsch aufgewachsen sind. So beeinflussen sie sich. Irgendwann habe ich gemerkt, dass Fachbegriffe im Deutschen zum Beispiel zerlegt werden können und dass ich anhand dieser Fachwörter mir Wörter in den anderen Sprachen herleiten kann. (P6:125ff.)

Das reziproke aufeinander Einwirken drückt sich bei Probandin 3 durch Interferenzen, welche bei der nächsten Kategorie näher beleuchtet werden (vgl. P3:131ff.). Probandin 7 bezieht sich bei ihrem kombinierten Bilingualismus auch auf Sprachkontaktphänomene. Um diese – speziell beim Dolmetschen – zu vermeiden, versucht sie die beiden Erstsprachen strikt voneinander zu trennen, obwohl sie zugegebenermaßen schon ineinander verschwimmen:

Ich versuche sie zu trennen, aber sie sind schon miteinander verbunden. Diese Verbindung zwischen Spanisch und Deutsch ist für das Dolmetschen unvorteilhaft. Einfluss von Fremdsprachen sind immer eine Bereicherung, für jede Sprache. Daher will ich unvorteilhaft sagen und nicht negativ. Aber ja, man würde schon sagen, dass es für das Dolmetschen negativ ist. Es kommt oft vor, dass mir das Wort in Deutsch und in Englisch einfällt, aber nicht im Spanischen. Ich denke, ich muss diese Konzepte, die in meinem Alltag eher auf Deutsch gängig sind, auf Spanisch finden und sie auch dann benutzen. Ich versuche, aus dem Negativen etwas Positives zu machen, es bleibt mir ja nichts anderes über. (P7:162ff.)

Probandin 8 äußerte ebenso negative Konsequenzen der kombinierten Zweisprachigkeit:

Es passiert gelegentlich, dass ich im Polnischen Ausdrücke verwende, die ich als nicht natürlich empfinde. Ausdrücke, die möglicherweise deutsch sind, die ich mir übersetze und im Gespräch verwendet habe. Umgekehrt wahrscheinlich genauso, wobei da rauskommt, dass Deutsch doch nicht meine allererste Sprache ist und ich doch nur begrenzt ein Sprachgefühl habe. Dadurch fällt es mir nicht so sehr wie im Polnischen auf. Oder es liegt daran, dass ich bei Fehlern im Polnischen mehr darauf aufmerksam gemacht werde, weil meine Eltern Polnisch als Erstsprache haben und beide SprachwissenschaftlerInnen sind. (P8:127ff.)

Probandin 10 benützt eine Metapher, die den Bezug beider Sprachen aufeinander gut darstellt: „In meinem Deutsch schimmert mein Polnisch durch, aber auch umgekehrt. Ich übertrage die Satzstruktur einer Sprache aber nicht in die andere. [...] Beim Simultandolmetschen, wenn es komplexe Reden sind, dann kann das aber schon passieren, speziell wenn das Sprachniveau steigt. Ist es ein umgangssprachliches Niveau, dann passiert mir das nicht“ (P10:97ff.).

Von allen ProbandInnen ist Probandin 9 hervorzuheben. Sie gab als Einzige an, dass sich ihre beiden Sprachen nicht sehr beeinflussen, womit sie sich als koordiniert zweisprachig definierte. Als sie jedoch gebeten wurde, dies genauer auszuführen, beschrieb sie sich als kompositionell bilingual:

Wenn ich weiß, dass mein Gegenüber Spanisch spricht, dann kann ich das zulassen, dass sie [die Erstsprachen] ineinanderfließen. Dann nehme ich das Wort, das mir zuerst einfällt. Wenn die andere Person Spanisch spricht, dann droppe ich es zuerst auf Spanisch, weil ich weiß, dass die Person es verstehen wird. [...] Manchmal, wenn ich ein neues Wort lerne, will ich es dann auch im Spanischen können. [...] Es kann sein, dass ich mich im Spanischen ab und zu ein bisschen auf das Deutsche stütze, wie beispielsweise beim Satzbau oder beim Wiedergeben von Ideen [im Sinne von Gedanken], aber da ich im Spanischen sehr gut bin, wird das nicht Deutsch klingen. (P9:64ff.)

#### 4.8.12 Kategorie 12 – Sprachkontaktphänomene

Ganz im Sinne von Groschhoff (vgl. Groschhoff 2012:61f.), sollen die in diesem Kapitel erwähnten Sprachkontaktphänomene, wie Interferenzen, Code-switching, Code-mixing und Entlehnungen nicht dazu dienen, um das Sprachniveau der ProbandInnen zu beurteilen. Die Intention von 4.8.12 ist lediglich zu überprüfen, ob es Parallelen zwischen Sprachkontaktphänomenen der einzelnen Personen gibt.

„Also, wenn ich deutsche Wörter in dieser Konversation [mit den Eltern] verwende, dann einfach nur weil ich der Meinung bin, dass dieses deutsche Wort jetzt besser in die Konversation passt“ (P2:30ff.) – Probandin 2 verwendet beim Code-switching Wörter ihrer Umgebungssprache Deutsch, wenn sie mit ihren Eltern in deren Erstsprache spricht, um das Gesagte präziser und passender auszudrücken. Probandin 3 geht gleich vor, wenngleich sie betont, dass sie mit ihrem Vater keine fixe Sprache hat. Die Sprache „hängt davon ab, wie [sie] gelaunt“ (P3:47) ist. Dabei greift sie auch auf das Code-switching zurück, wenn ihr ein Ausdruck in einer der beiden Sprachen nicht einfällt (vgl. P3:51f.). Probandin 7 ist sich ebenfalls im Klaren darüber, wie ihr Code-switching zustande kommt:

Gewisse Ausdrücke, die man hauptsächlich als Österreicher verwendet, kommen in einer spanischen Unterhaltung auf Deutsch vor. Ich sage zum Beispiel im Spanischen, *‘Estuve ayer en la universidad en una Lehrveranstaltung’* [Ich war gestern in einer Lehrveranstaltung an der Universität]. Das sind Wörter, bei denen ich nicht überlege, wie es auf Spanisch heißt, sondern sage es einfach im Deutschen. [...] Ein wichtiger Faktor ist, dass ich schon lange hier lebe und ich eigentlich in meinem Alltag mehr Deutsch als Spanisch verwende. (P7:66ff.)

Ein weiteres Kontaktphänomen führt sie auf den lateinischen Ursprung mancher Fachwörter zurück, wodurch sich Fehler im Spanischen ergeben: „Da gibt es solche Wörter, die im Deutschen vom Lateinischen abstammen, und man würde denken, im Spanischen ist es gleich, aber es stellt sich heraus, dass es anders ist. Das sind diese false friends“ (P7:74ff.). Als Beispiel nannte sie das spanische Wort *logopedia*, das sie vom Deutschen Logopädie ableitete. Der gängige Begriff im Chilenischen wäre allerdings *fonoaudiología* (vgl. P7:76ff.). „Das Wort *logopedia* klingt dann falsch oder erfunden, weil es zu sehr aus dem Deutschen übernommen wurde“ (P7:79f.). Diese Art von Sprachkontaktphänomen kann als negative Konsequenz des natürlichen Bilingualismus betrachtet werden.

Probandin 5 verwendet eine Methode, die als Fusion von Lehnwörtern (Wörter, die unter anderem an die Flexion der Zielsprache angepasst werden) und Interferenzen (unbewusste Verwendung einer anderen Sprache als die der Gesprächs) angesehen werden kann, wie sie selbst erklärt: „Mit meinen Eltern spreche ich natürlich mehr Bosnisch, wenn ich jedoch mit meiner Schwester oder Freunden spreche, dann sprechen wir ein Mischmasch. Wir switchen im Satz teilweise dreimal. Das geschieht jedoch unbewusst. Ich nehme zum Beispiel das deutsche Wort und beuge es ins Bosnische. Das passiert, weil man nicht nachdenkt“ (P5:12ff.). Einerseits beschreibt sie ein unbewusstes Handeln, das geschieht, „weil man nicht nachdenkt“ (P5:15f.), andererseits wird diese Art von Sprachkontaktphänomenen richtig gebeugt, wie es bei Lehnwörtern der Fall ist.

Bei der Antwort auf die Frage nach ihrem organischen bzw. unorganischen Bilingualismus erwähnte Probandin 8, dass sie Entlehnungen verwendet, wenn sie mit Personen spricht, die wie sie Polnisch und Deutsch ihre Erstsprachen nennen: „Ich spreche manchmal mit Personen, die auch bilingual mit Polnisch und Deutsch aufgewachsen sind. Da kommt es vor, dass ich nicht ganz sauber spreche. Da fehlt mir dann das Wort in einer Sprache und dieses leihe ich mir dann aus der anderen Sprache aus“ (P8:111ff.). Der Grund dafür ist die eigene Faulheit oder der Wunsch, dass die Konversation nicht ins Stocken gerät: „Ich will, dass das Gespräch vorangeht. Wenn ich weiß, dass der Andere das Wort versteht, dann sage ich es einfach. Ich glaube, es ist ein Reflex, denn mit diesen Personen darf ich es ja machen“ (P8:122ff.). Dies geschieht jedoch immer kontrolliert, da Entlehnungen nicht vorkommen, wenn ihr Gegenüber der polnischen Sprache nicht mächtig ist (vgl. P8:124ff.). Eine weitere Form kommt innerhalb ihrer Familie als Running Gag vor, da es in ihrer Kindheit, als ihre Eltern und die Kinder nach Polen zurückgezogen sind, immer wieder Ausdrücke gab, die „deutsch“ blieben, weil diese Termini im Polnischen nicht existier(t)en (vgl. P8:114ff.).

Als Abschluss dieses Punktes dient Probandin 10, welche sogar ein konkretes Beispiel einer Interferenz nennt: „[D]as Wort Landkarte, da sage ich immer Mappe, weil es auf Polnisch so heißt. Und im Englischen heißt es ja auch *map*. Das sage ich ständig auf Deutsch falsch. Das ist eine komische Interferenz“ (P10:95ff.). Wie im vorherigen Punkt bereits erwähnt, schimmert ihr Polnisch im Deutschen durch und umgekehrt. Dazu mischt sich – im Falle von Landkarte – das Englische hinzu, wodurch ihre Interferenz noch weiter verstärkt wird. Somit ist die Aussage *Das ist schon eine komische Interferenz* (P10:97) auch nachvollziehbar.

## 5 Hypothese und Conclusio

„[B]esonders erfolgsversprechend“ (Bickes & Pauli 2009:81) – diese beiden Worte wurden oft zitiert und bilden auch die Hypothese, die dieser Arbeit zugrunde liegt. Der Verfasser der Arbeit selbst wie auch andere Studierende des ZTW (siehe den Beginn von Kapitel 4.8.3) war bzw. sind der Meinung, bilingual aufzuwachsen verspreche im Verlauf eines Dolmetschstudiums besonderen Erfolg. Die Analyse hat aufgezeigt, dass das nicht immer der Fall sein muss. Der Grund hierfür ist die Tatsache, dass zweisprachige Erziehung aus translatorischer Sicht nur ein geringer Bestandteil des Gesamtpakets ist, wie anhand der Interviews ersichtlich wurde. Charakterzüge wie unter anderem Unbekümmertheit und Selbstvertrauen spielen eine ebenso große, wenn nicht sogar bedeutendere Rolle. Man nehme dafür einfach Probandin 5 – „[Dolmetschen bei der] UNO oder große[n] politische[n] Konferenzen nicht, aber Geschäftstreffen und dergleichen schon. Ich würde es mir konsekutiv und simultan zutrauen“ (P5:187ff.) – und stelle sie Probandin 9 gegenüber:

Zu Studienbeginn hätte ich mich wahrscheinlich eher als jetzt getraut, außerhalb von der Familie zu dolmetschen. Denn damals hätte ich es einfach gemacht. Je weiter das Studium voranschritt, desto mehr habe ich gelernt, wie viel da auch dazugehört; wie viel Fachwissen, wie viel Können. Dadurch ist dann auch meine Angst gestiegen. Später hätte ich Aufträge außerhalb der Familie nicht mehr gemacht. Im ersten oder zweiten Semester jederzeit, jetzt nicht mehr. (P9:136ff.)

Es lässt sich auch herauslesen, dass die während des Studiums gewonnene Erfahrung den Blickwinkel auf die Arbeit als DolmetscherIn verändert oder erweitert hat. Ähnliches war auch bei anderen ProbandInnen zu erkennen. Dies steht zwar nicht in direkter Verbindung mit dem natürlichen Bilingualismus, beweist aber, dass das natürlich zweisprachige Aufwachsen nur einer von vielen Faktoren ist, die den translatorischen (Studien-)Erfolg ausmachen. Somit kann festgehalten werden, dass die Hypothese in Bezug auf natürlicher Zweisprachigkeit falsifiziert wird.

Die genaue Bestimmung der Wichtigkeit des natürlichen Bilingualismus und dessen Auswirkungen auf das Studium (des BA Transkulturelle Kommunikation zuerst und des MA Translation in weiterer Folge) ist leider im Rahmen einer Masterarbeit nicht durchführbar. Dies würde sich (bei Mindeststudienzeit) über einen Zeitraum von fünf Jahren erstrecken und dazu wäre eine Longitudinalstudie notwendig, bei der BachelorstudentInnen von Studienanfang bis Abschluss des Masters begleitet werden. Aufgrund dessen wurde die eigentliche Idee des Verfassers, die Auswirkungen des natürlichen Bilingualismus zu erforschen, auch verworfen. In Absprache mit der Betreuerin wurde der Fokus auf den Vergleich der Erwartungen der Bachelor-StudentInnen mit den Erfahrungen der Master-Studierenden bzw. -AbsolventInnen gelegt. Demnach wurden aus der Gegenüberstellung dieser zwei StudentInnen-Gruppen die folgenden in der Conclusio erwähnten Erkenntnisse deduziert.

Zweisprachig aufgewachsen zu sein, erleichtert einerseits selbstverständlich vieles, wie beispielsweise den von Geburt an erworbenen natürlichen Umgang mit zwei Sprachen (oder

drei wie im Fall des einzig männlichen Probanden) oder das natürliche Dolmetschen, mit dem die ProbandInnen ebenfalls von klein auf vertraut sind. Andererseits hat der natürliche Bilingualismus auch Nachteile: fehlender schulischer Unterricht, um Grammatik- und sonstige Fehler der gesprochenen Alltagssprache auszumerzen, oder ein kleineres Vokabular aufgrund des geringeren Sprachzugangs. Es steht jedoch fest, dass sich die sprachliche Situation stark von der monolingualer Personen unterscheidet. Leider ist allerdings eine Generalisierung der Ergebnisse, mit der man in weiterer Folge auf alle natürlich bilingualen StudentInnen schließen kann, nicht möglich. Es gibt zwar unter den StudentInnen viele Überschneidungen bei den diversen Themengebieten, jedoch ist kein roter Faden eindeutig erkennbar, der sich durch alle Aussagen durchzieht. Nichtsdestotrotz können die Analyse, die Kategorien und die darin enthaltenen Zitate eine Orientierungshilfe darstellen für jene LeserInnen, die mit dem Gedanken spielen, ein translatorisches Studium zu beginnen. Es ist beispielsweise möglich, durch die Interviews und die durchgeführten Analysen eine neue Sichtweise auf die eigene natürliche Zweisprachigkeit gewinnen. Dadurch können eventuelle Unsicherheiten abgelegt werden – oder das Gegenteil tritt ein: Befürchtungen werden bestätigt, wodurch der Wunsch nach einem Dolmetsch-Studium verworfen wird. Letzteres ist natürlich nicht das Ziel dieser Arbeit, jedoch würde sich der Autor freuen, mit seiner Arbeit eventuellen LeserInnen bei der Wahl des Studiums helfen zu können.

Eine wissenschaftliche Arbeit soll ebenso wie die dazugehörige Analyse objektiv verfasst bzw. durchgeführt werden. Die objektive Schlussfolgerung hat sich spätestens in diesem Kapitel herauskristallisiert: Natürliche Zweisprachigkeit kann am ZTW ein Vorteil sein und ist es zumeist auch, jedoch kann sich diese besondere sprachliche Situation (in so manchen Fällen) auch negativ äußern. Inwiefern sich das auswirkt, hängt von der Person selbst ab, da – wie angemerkt – natürlicher Bilingualismus nur ein (geringer) Teil des gesamten Pakets einer/eines TranslatorIn ist.

Soweit zur Objektivität – den Abschluss dieser Arbeit soll allerdings eine definitiv subjektive Conclusio bilden. Sie erfolgt aus Sicht des Autors, nachdem dieser seine eigene Zweisprachigkeit anhand der Berichte der ProbandInnen in ein „anderes Licht stellen konnte“: Bilingual aufzuwachsen bedeutet nicht, perfekt in beiden Sprachen sein zu müssen. Eine Dominanz einer der Sprachen liegt mehr oder weniger in der Natur der Sache, da die vollkommene Ausgewogenheit schwierig zu realisieren ist und vielfach als Utopie angesehen wird. Gute DolmetscherInnen müssen nicht perfekt in beiden Sprachen sein, daher können auch diejenigen SprachträgerInnen ein Dolmetschstudium beginnen, die sich linguistisch nicht als „perfekt genug“ erachten. Mit der richtigen Einstellung wird sich natürlicher Bilingualismus IMMER als Vorteil erweisen, nicht nur im translatorischen Bereich. Es zählt im Endeffekt immer nur das, was man daraus macht. Das Studium hilft allen, die Sprachen zu verbessern und Dolmetschtechniken zu erlernen. Das Fundament der Arbeit als DolmetscherIn kann folglich an der Universität erlernt werden. Der natürliche Bilingualismus trägt dazu bei, dass der Zement dieser translatorischen Grundfesten oftmals „schneller erhärtet und fester ist“ als dies vielleicht bei natürlich Monolingualen der Fall ist. Aber all das, was über das Fundament hinausgeht, hat wenig mit der natürlichen Zweisprachigkeit zu tun. Dieser Teil muss durch Selbststudium,

Wille und viel Recherche aufgebaut werden. Ist all das nicht gegeben bzw. erwünscht, ist es nicht ratsam, ein Dolmetschstudium zu beginnen oder zumindest den Berufsweg DolmetscherIn zu wählen – egal, ob natürlich bilingual oder nicht.

## 6 Bibliographie

- AIIC. 2016a. What is a conference interpreter? In: <https://aiic.net/page/1469/what-is-a-conference-interpreter/lang/1>, Stand: 26.10.2019.
- AIIC. 2016b. Working languages. In: <https://aiic.net/page/4004/what-are-working-languages-to-a-conference-interpreter/lang/32>, Stand: 26.10.2019.
- Apeltauer, Ernst. 1997. *Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs*. Kassel: Langenscheidt.
- Atasoy, Küber. 2016. Mythos Halbsprachigkeit. Von der Mär, mehrsprachige Kinder würde durchwegs Gefahr laufen, keine ihrer Sprachen „adäquat“ zu beherrschen. In: <https://www.oeh.univie.ac.at/zeitgenossin/mythos-halbsprachigkeit>, Stand: 09.09.2019.
- Baker, Colin. 2007. *Zweisprachigkeit zu Hause und in der Schule. Ein Handbuch für Erziehende*. Engelschoff: Verlag auf dem Ruffel.
- Bickes, Hans & Pauli, Ute. 2009. *Erst- und Zweitspracherwerb*. Paderborn: Wilhelm Fink GesmbH & Co. Verlags-KG.
- Bischoff, Gebi. 2016. Was ist der Unterschied zwischen Dolmetscher und Übersetzer? In: <https://eubylon.de/wissenswertes/was-ist-der-unterschied-zwischen-dolmetscher-und-uebersetzer/>, Stand: 26.10.2019.
- Bodo, Alexandra. 2016. *Dolmetschen mit zwei A-Sprachen*. Masterarbeit, Universität Wien.
- Bowen, Margareta. <sup>2</sup>1998. Community Interpreting. In: Kußmaul, Paul & Schmitt, Peter A. (Hg.) *Handbuch Translation*. Tübingen: Stauffenberg Verlag, 319-321.
- Buhl, Helena. 2016. *Fremdsprachenlernen bei Kindern. Unterschied zwischen monolingual und bilingual erzogenen Kindern*. Hamburg: Diplomica Verlag.
- Cropley, Arthur J. 1984. Sprachkonflikt aus sozialpsychologischer Sicht. In: Posner, Roland & Meggle, Georg (Hg.) *Spracherwerb. Sprachkontakt. Sprachkonflikt*. Berlin: Walter de Gruyter, 180-196.
- Dresing, Thorsten & Pehl, Thorsten. <sup>8</sup>2018. *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitung und Regelsystem für qualitativ Forschende*. Marburg: dr. dresing & pehl GmbH.

Duden. o.J. Lehnwort. In: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Lehnwort>, Stand: 09.12.2019.

Elsen, Hilke. 1991. *Erstspracherwerb. Der Erwerb des deutschen Lautsystems*. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.

Fiehler Reinhard. 2003. Spracherwerb im Erwachsenenalter. In: Rickheit, Gert & Herrmann, Theo & Deutsch, Werner (Hg.) *Psycholinguistik. Ein internationales Handbuch*. Berlin: Walter de Gruyter. 812-819.

Gomez, Maria Celeste. 2005. *Zweisprachige Kindererziehung im Hinblick auf den Übersetzer*. Diplomarbeit, Universität Wien.

Griese, Hartmut. 1978. Sprach- und Kulturwechsel im Sozialisationsprozess: Aufgezeigt am Beispiel ausländischer Arbeiterkinder in der BRD. In: Kühlwein, Wolfgang & Radden, Günther (Hg.) *Sprache und Kultur: Studien zur Diglossie. Gastarbeiterproblematik und kulturelle Integration*. Tübingen: Günter Narr Verlag Tübingen, 89-115.

Groschoff, Ute. 2012. *Ist Zweisprachigkeit ein Kinderspiel? Soziale, kognitive und linguistische Auswirkungen von zweisprachiger Erziehung*. Marburg: Tectum Verlag.

Grosjean, François. 2010. *Bilingual. Life and Reality*. Cambridge/London: Harvard University Press.

Hamers, Josiane F. & Blanc, Michael H.A. 2000. *Bilinguality and Bilingualism. 2nd Edition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Harris, Brian & Sherwood, Bianca. 1978. Translating as an innate skill. In: Gerver, David & Sinaiko, Wallace H. (Hg.) *Language Interpretation and Communication proceedings of the NATO Symposium on Language Interpretation and Communication held at the Giorgio Cini Foundation on the Isle of San Giorgio Maggiore, Venice, Italy, September 26-October 1, 1977*. London/New York: Plenum Press, 155-170.

Huff, Markus. o.J. Common ground. In: <https://portal.hogrefe.com/dorsch/common-ground/>, Stand: 11.06.2019.

Imhof, Tamara. 2011. *Third Culture Kids als Dolmetscher? Bilingualität, Bikulturalität und Dolmetschkompetenz*. Masterarbeit, Universität Wien.

Interpreters Calliope. 2018. Sind alle Zweisprachigen automatisch Dolmetscher? In: <https://www.calliope-interpreters.org/de/aktuelles/sind-alle-zweisprachigen-automatisch-dolmetscher>, Stand: 26.10.2019.

Kannwischer, Kirstin. 2008. *Bilingualismus in der frühen Kindheit*. Hamburg: Druck Diplomica® Verlag GmbH.

Keupp, Heiner. 2000. Identität. In: <https://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/identitaet/6968>, Stand: 05.09.2019.

Knapp, Werner. <sup>2</sup>2008. Die Inhaltsanalyse aus linguistischer Sicher. In: Mayring, Philipp & Gläser-Zikuda, Michaela (Hg.) *Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag, 20-36.

Kromer, Martina. 2019. *Stress beim Dialogdolmetschen. Bewältigungsstrategien als Teil der Ausbildung am Zentrum für Translationswissenschaft*. Masterarbeit, Universität Wien.

Lütjen, Jutta. 2015. Spracherwerb bei Kindern und Hilfestellung seitens der Schule. In: <https://userpages.uni-koblenz.de/~luetjen/sose15/spraki.pdf>, Stand: 11.06.2019.

Mayring, Philipp. <sup>2</sup>2008. Neuere Entwicklungen in der qualitativen Forschung und der Qualitativen Inhaltsanalyse. In: Mayring, Philipp & Gläser-Zikuda, Michaela (Hg.) *Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag, 7-19.

Mayring, Philipp. <sup>12</sup>2015. *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

McKinley, Audrey. 2011. Tower Tasks. In: [https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007%2F978-0-387-79061-9\\_2932](https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007%2F978-0-387-79061-9_2932), Stand: 05.09.2019.

Mehler, Jacques & Lambertz, Ghislaine & Jusczyk, Peter & Amiel-Tison, Claudine. 1968. Discrimination of the mother tongue by newborn infants. *Comptes Rendus de l'Académie des Sciences* 15: 303, 637-640.

Misoch, Sabine. 2015. *Qualitative Interviews*. Berlin/München/Boston: Walter de Gruyter GmbH.

Mittermayr, Laura. 2014. *Natürliches Dolmetschen bei mehrsprachigen Kindern*. Masterarbeit, Universität Wien.

Moser-Mercer, Barbara & Lambert, Sylvie & Daró, Valerie & Williams, Sarah. 1997. Skill Components in Simultaneous Interpreting. In: Gambier, Yves & Gile, Daniel & Taylor, Christopher (Hg.) *Conference Interpreting: Current Trends in Research. Proceedings of the International Conference on Interpreting – What Do We Know And How? Turku, Finland, August 25-27, 1994*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 133-148.

Oksaar, Els. 1984. „Spracherwerb – Sprachkontakt – Sprachkonflikt“ im Lichte individuumzentrierter Forschung. In: Posner, Roland & Meggle, Georg (Hg.) *Spracherwerb – Sprachkontakt – Sprachkonflikt*. Berlin: Walter de Gruyter, 243-266.

Popp, Ursula. 1987. *Probleme der Zweisprachigkeit bei Kindern. Eine Untersuchung an Schülern des Lycée Français*. Diplomarbeit, Universität Wien.

Porsché, Donald C. 1983. *Die Zweisprachigkeit während des primären Spracherwerbs*. Tübingen: Günter Narr Verlag Tübingen.

Prunč, Erich. 2011. Differenzierungs- und Leistungsparameter im Konferenz- und Kommunal-dolmetschen. In: Kainz, Claudia & Prunč, Erich & Schögler, Rafael (Hg.) *Modelling the Field of Community Interpreting: questions of methodology in research and training*. Wien/Berlin: LIT Verlag, 21-44.

Ramge, Hans. <sup>2</sup>1975. *Spracherwerb. Grundzüge der Sprachentwicklung des Kindes*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

Schmitt, Peter A. <sup>2</sup>1998. Berufspraxis und Ausbildung: Was machen Übersetzer/Übersetzer? In: Kußmaul, Paul & Schmitt, Peter A. (Hg.) *Handbuch Translation*. Tübingen: Stauffenberg Verlag, 1-5.

Snell-Hornby, Mary & Hönl, Hans G./Kußmaul, Paul & Schmitt, Peter A. (Hg.). <sup>2</sup>1998. *Handbuch Translation*. Tübingen: Stauffenberg Verlag.

Snell-Hornby, Mary. <sup>2</sup>1998. Translationswissenschaftliche Grundlagen: Was heißt eigentlich „Übersetzen“? In: Kußmaul, Paul & Schmitt, Peter A. (Hg.) *Handbuch Translation*. Tübingen: Stauffenberg Verlag, 37-38.

Spektrum. 2001. Phylogenese. In: <https://www.spektrum.de/lexikon/biologie-kompakt/phylogenese/9020>, Stand: 11.06.2019.

Stanic, Alexandra. 2010. Svabo oder Tschusch – Was jetzt? In: <https://www.dasbiber.at/schueler/blog/svabo-oder-tschusch-was-jetzt>, Stand: 25.01.2020

Strolz, Birgit. <sup>2</sup>1998. Konferenzdolmetschen. In: Kußmaul, Paul & Schmitt, Peter A. (Hg.) *Handbuch Translation*. Tübingen: Stauffenberg Verlag, 308-310.

Szagan, Gisela. <sup>6</sup>1996. *Sprachentwicklung beim Kind*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Toury, Gideon. 1995. *Descriptive translation studies – and beyond*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Universität Wien. 2015. Curriculum für das Masterstudium Translation. In: [https://transvienna.univie.ac.at/fileadmin/user\\_upload/z\\_translationswiss/Studium/Curricula/Curriculum\\_Masterstudium\\_Translation\\_2015.pdf](https://transvienna.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/z_translationswiss/Studium/Curricula/Curriculum_Masterstudium_Translation_2015.pdf), Stand: 26.10.2019.

Universität Wien. 2017. Curriculum für das Bachelorstudium Transkulturelle Kommunikation (Version 2016). In: [https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user\\_upload/s\\_senat/konsolidierte\\_Bachelorcurricula/BA\\_Transkulturelle\\_Kommunikation\\_Version2016.pdf](https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_senat/konsolidierte_Bachelorcurricula/BA_Transkulturelle_Kommunikation_Version2016.pdf), Stand: 22.01.2020.

Weinreich, Uriel. 1977. *Sprachen in Kontakt. Ergebnisse und Probleme der Zweisprachigkeitsforschung*. München: Verlag C. H. Beck.

Wendlandt, Wolfgang. <sup>3</sup>1998. *Sprachstörung im Kindesalter. Materialien zur Früherkennung und Beratung*. Stuttgart/New York: Georg Thieme Verlag.

Williams, Sarah. 2017. Research on bilingualism and its relevance for interpreting. *HERMES – Journal of Language and Communication in Business* 8 (15), 143-154.

Wojnesitz, Alexandra. 2009. *Sprachbewusstsein und Einstellungen zur Mehrsprachigkeit an Wiener AHS im Kontext von Migration*. Dissertation, Universität Wien.

WU. Aktionstag Väterkarenz: Über Vereinbarkeit, Familienpolitik und Väter. In: <https://www.wu.ac.at/universitaet/news-und-events/news/details-news/detail/aktionstag-vaeterkarenz-ueber-vereinbarkeit-familienpolitik-und-vaeter>, Stand: 11.06.2019.

Yildiz, Cemal. 2016. Der kindliche Spracherwerb. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 14, 99-108.

Zangl, Renate. 1998. *Dynamische Muster in der sprachlichen Ontogenese. Bilingualismus, Erst- und Fremdspracherwerb*. Tübingen: Günter Narr Verlag Tübingen.

Zentrum für Translationswissenschaft. 2019. Masterstudium Translation. In: <https://transvienna.univie.ac.at/studium/masterstudium-translation/>, Stand: 26.10.2019.

## 7 Anhang

### 7.1 Der Interviewleitfaden

#### A) Persönliches

1. Wie heißt du?
2. Wie alt bist du?
3. Wo wurdest du geboren?
4. Wo bist du aufgewachsen?
5. Wie kommt dein natürlicher Bilingualismus zustande?
6. Welche sind die Erstsprachen deiner Mutter/deines Vaters?
7. Welche Sprachen spricht ihr daheim?
8. Mit wem sprichst du welche Sprache?
9. Hast du Geschwister? Falls ja: Welche Sprachen sprechen sie mit dir?

#### B) Sprachenrepertoire

10. Welche Sprachen sind deine Erstsprachen?
11. Welche Sprachen sprichst du?
12. In welcher Sprache denkst du? (Beispiel Kopfrechnen, Träume, Wegfindung)
13. Hast du schon gedolmetscht? Falls ja: Für wen? Gab es Probleme?

#### C) Sprachen an der Universität

14. In welchem Semester befindest du dich vom BA Transkulturelle Kommunikation bzw. MA Translation?
15. Welche Sprachen hast du für den BA Transkulturelle Kommunikation bzw. MA Translation gewählt?
16. Wie lautet deine Sprachklassifizierung?

#### D) Bilingualismus – Eigeneinschätzungen

17. Stärken-Schwächen-Verhältnis: Organischer (ungleich) oder unorganischer (gleich) Bilingualismus?
18. Verhältnis der beiden Erstsprachen: Kombiniertes (reziproker Einfluss) oder koordiniertes (keinen Einfluss aufeinander) Bilingualismus bzw. beeinflussen sich die Sprachen gegenseitig?
19. Additiver bzw. subtraktiver Bilingualismus?

#### E) Bilingualismus und Studium

20. Warum hast du dieses Studium gewählt?
21. War dein natürlicher Bilingualismus der Grund deiner Wahl?
22. **MASTER** Welche Vorteile brachte dir dein Bilingualismus während des Studiums ein?

23. **MASTER** Welche Nachteile brachte dir dein Bilingualismus während des Studiums ein (Selbst überschätzt/Schwierigkeit unterschätzt)?
24. **MASTER** Fühlst du dich jetzt für das Dolmetschen besser geeignet als zu Beginn?
25. **MASTER** Fühltest du dich bereits bei Studiumsbeginn (= Anfang BA Transkulturelle Kommunikation) zum Dolmetschen geeignet aufgrund des Bilingualismus?
26. **BACHELOR** Welche Vorteile wird dir dein Bilingualismus während des Studiums einbringen?
27. **BACHELOR** Welche Nachteile wird dir dein Bilingualismus während des Studiums einbringen?
28. **BACHELOR** Fühlst du dich bereits jetzt imstande, als DolmetscherIn zu arbeiten?

## 7.2 Abstract (in deutscher Sprache)

Die vorliegende Masterarbeit behandelt den natürlichen Bilingualismus am Zentrum für Translationswissenschaft. Anhand von Interviews mit passenden ProbandInnen soll geklärt werden, wie die natürliche Zweisprachigkeit im Rahmen der Studiengänge BA Transkulturelle Kommunikation und MA Translation am Zentrum für Translationswissenschaft gelebt wird. Zu Beginn wurden über mehrere Kapitel hinweg sämtliche relevanten theoretischen Konzepte und Begriffe der Linguistik (Spracherwerbs und Bilingualismus) und der Translation anhand wissenschaftlicher Literatur aufgeschlüsselt und erklärt. Bei der Analyse wurden Erwartungen und Erfahrungen der Bachelor- und Master-StudentInnen durch nach Mayring (<sup>12</sup>2015) gebildete Kategorien miteinander verglichen und ausgewertet.

## 7.3 Abstract (in englischer Sprache)

This master's thesis deals with natural bilingualism at the Center for Translation Studies. By means of interviews with suitable test persons, it is to be clarified how natural bilingualism is lived at the Center for Translation Studies within the framework of the degree programmes BA Transcultural Communication and MA Translation. To begin with, all relevant theoretical concepts and terms of linguistics (language acquisition and bilingualism) and translation are analysed and explained over several chapters on the basis of scientific literature. In the course of the analysis, the expectations and experiences of the bachelor and master students are compared and evaluated using categories formed according to Mayring (<sup>12</sup>2015).

## 7.4 Grazie

