Catherine Chabasse

Gibt es eine Begabung für das Simultandolmetschen?

SAXA

SAXA

Beiträge zur Translationswissenschaft

Herausgegeben von Andreas F. Kelletat

Band 4

Die Reihe SAXA. Beiträge zur Translationswissenschaft erscheint in Verbindung mit dem Institut für Deutsche Sprache und Literatur der Universität Vaasa / Finnland (http://www.uwasa.fi/saksa) und dem Arbeitsbereich Germanistik am Fachbereich Angewandte Sprach- und Kulturwissenschaft der Johannes Gutenberg-Universität Mainz in Germersheim (http://www.fask.uni-mainz.de/inst/gi/gi.html).

S A X A

Catherine Chabasse

Gibt es eine Begabung für das Simultandolmetschen?

Erstellung eines
Dolmetscheignungstests mit Schwerpunkt
Simultandolmetschen

SAXA Verlag

Berlin

Die vorliegende Arbeit wurde vom Fachbereich 06 Angewandte Sprach- und Kulturwissenschaft der Johannes Gutenberg-Universität Mainz im Jahr 2008 als Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Philosophie (Dr. phil.) angenommen.

Referent: Univ.Prof. Dr. Dr. h. c. Andreas F. Kelletat
Korreferentin: Prof. Dr. Sylvia Kalina

Tag des Prüfungskolloquiums: 11. Juli 2008

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

Bitte besuchen Sie auch www.saxa-verlag.de

© Copyright 2009 by SAXA Verlag, Berlin
© Copyright (Text) 2009 by Catherine Chabasse

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Rechteinhabers reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Umwelthinweis: Dieses Buch wurde auf chlorfrei gebleichtem Papier gedruckt.

Umschlaggestaltung: Till Adloff

Druck: TZ-Verlag & Print GmbH
Printed in Germany

ISBN 978-3-939060-19-2
ISSN 1867-8289

„Es werden mehr Menschen durch Übung
tüchtig als durch Naturanlage.“
Demokrit (460–371 v. Ch.)

Fragment 242

à Monique
à Maman
à Papa

2007/09

et à toute ma famille

Danksagung

Diese Arbeit wurde von Herrn Univ. Prof. Dr. Andreas Kelletat und von Frau Prof. Dr., Dipl.-Dolm. Sylvia Kalina betreut, denen ich meine aufrichtige Dankbarkeit für ihre kompetente und immer ermutigende Unterstützung aussprechen möchte.

Ich möchte mich ebenfalls bei allen meinen Probandinnen – sowohl Studentinnen als auch Kolleginnen – bedanken, ohne deren Bereitschaft, sich von mir „auf Herz und Nieren" prüfen zu lassen, diese Arbeit nicht möglich gewesen wäre.

Danken möchte ich ferner Frau Dr. Andrea Cnyrim und Frau Dipl.-Dolm. Sabine Seubert für ihre wiederholte Korrekturarbeit und ihre zahlreichen Impulse.

Ein ganz besonderer Dank gebührt meinem Mann, dessen technischer Verstand mir immer eine große Hilfe war.

Catherine Chabasse

Karlsruhe, in Januar 2008

Inhalt

Einleitung 13

1 Intelligenz – Begabung – Expertise 19

1.1 Konzepte 19
1.1.1 Intelligenz 20
1.1.2 Begabung 23
1.1.3 Zusammenfassung 25
1.2 Intelligenzmodelle: Faktorentheorien 27
1.2.1 Die englische Schule um Spearman 27
1.2.2 Die multiple Faktorentheorie von L. L. Thurstone 30
1.2.3 Das Faktorenmodell von R. Meili 31
1.2.4 Gardners Rahmentheorie der vielfachen Intelligenz 32
1.2.5 Das morphologische Intelligenz-Strukturmodell von J. P. Guilford 34
1.2.6 Die Zwei-Faktoren-Theorie von Cattel 36
1.2.7 Zusammenfassung 36
1.3 Begabungsmodelle 37
1.3.1 Das Drei-Ringe-Modell von Renzulli und seine Erweiterungen 38
1.3.2 Das differenzierte Begabungs- und Talentmodell von Gagné 41
1.3.3 Das Münchner Hochbegabungsmodell 43
1.3.4 Zusammenfassung 44
1.4 Von der Begabung zur Expertise 46
1.4.1 Einfluss der Begabung auf die Expertise 47
1.4.1.1 Die Rolle der Übung und der Motivation 48
1.4.1.2 Die *skilled memory* Schule 51
1.4.1.3 Das Schwellenwertmodell von Schneider 51
1.4.2 Methodische Erfassung des Einflusses von Begabung auf Expertise 52
1.4.2.1 Vergleiche gleicher Personenkreise 52
1.4.2.2 Das Experten-Novizen-Paradigma 53
1.4.3 Zusammenfassung 55
1.4.4 Fazit 56

2 Sprachverarbeitung und Dolmetschen 57

2.1 Dolmetscharten 57
2.2 Simultandolmetschen 59
2.3 Das Verstehen 60
2.3.1 Die Phasen des Verstehensprozesses 60
2.3.2 Gedächtnistypen 62
2.3.3 Hilfsoperationen beim Verstehen 64
2.3.3.1 Rolle des Kontextes 64

2.3.3.2 Erwartungshaltung 65
2.3.3.3 Bedeutungsbezogene Wissensrepräsentationen, Schemata und Skripte, „Scenes and Frames“ 67
2.3.3.4 Mentale Modelle und propositionale Repräsentationen 69
2.3.3.5 Allgemeine Sprachprinzipien 70
2.3.4 Verstehen beim Simultandolmetschen 71
2.3.4.1 Kontext und Erwartungshaltung 72
2.3.4.2 Repräsentationen, Scenes and frames, Scripte und Schemata 74
2.4 Das Sprechen 74
2.4.1 Der Sprachproduktionsprozess 75
2.4.2 Unterschiede in der kognitiven Beanspruchung zwischen freiem Sprechen und Simultandolmetschen 76
2.4.2.1 Die Sprechplanung 76
2.4.2.2 Die Regulation bei der Sprachproduktion 78
2.5 Der Sprachtransfer 80
2.5.1 Ungemittelte und gemittelte Kommunikation 80
2.5.1.1 Ungemittelte Kommunikation 80
2.5.1.2 Gemittelte oder Sekundärkommunikation 82
2.5.2 Translation 82
2.5.2.1 Kognitive Prozesse beim Übersetzen 83
2.5.2.2 Semantische Repräsentationen 86
2.5.2.3 Strategien zur Textproduktion beim Simultandolmetschen 88
2.5.2.4 Disambiguierung, Suppression 88
2.5.3 Muttersprachliche Kompetenz und fremdsprachliche Kompetenz 92
2.5.3.1 Muttersprachliche Kompetenz 92
2.5.3.2 Fremdsprachliche Kompetenz 94
2.5.3.3 Bilingualismus 97
2.5.4 Interkulturelle Kompetenz 98
2.5.5 Stress 102
2.5.5.1 Was ist Stress? 102
2.5.5.2 Stressvermittelnde und -vermindernde Faktoren 104
2.5.5.3 Stressoren im Dolmetscherberuf 105
2.5.6 Aufmerksamkeit und Konzentration 108
2.5.7 Neurologische Erkenntnisse zum Simultandolmetschen 113
2.5.8 Zusammenfassung 117
2.6 Eignungsmodell für das Simultandolmetschen 120

3 Erstellung eines Eignungstests mit Schwerpunkt Simultandolmetschen 123

3.1 Eignungstests 125
3.1.1 Objektivität, Reliabilität und Validität von Tests 125
3.1.2 Einige Begriffe der Statistik 126
3.1.3 Prüfungsmodi 128
3.1.3.1 Selbsttests 128
3.1.3.2 Gängige Eingangstests 129
3.1.3.3 Aussagekraft traditioneller Dolmetscheignungstests 132

3.1.3.4 Schriftliche vs. mündliche Prüfung. Erfahrungen am FASK 135
3.2 Gezielte Prüfung der dem Simultandolmetschen zugrunde liegenden Kompetenzen, Fähigkeiten und Merkmale 137
3.2.1 Schriftliche Tests zur sprachlichen Kompetenz 138
3.2.1.1 Muttersprachliche Kompetenz 138
3.2.1.1.1 Struktur eines Tests zur Ermittlung der muttersprachlichen Kompetenz Deutsch 139
3.2.1.1.2 Bemerkungen 140
3.2.1.2 Fremdsprachliche Kompetenz 141
3.2.1.2.1 Struktur eines Tests zur Ermittlung der fremdsprachlichen Kompetenz Französisch 141
3.2.1.2.2 Bemerkungen 143
3.2.2 Intelligenzstrukturtests zur Feststellung der kognitiven Fähigkeiten 143
3.2.2.1 Wortgewandtheit 145
3.2.2.2 Logisches Denken 145
3.2.2.3 Sprachgebundenes Denken 146
3.2.2.4 Geschwindigkeit 147
3.2.3 Nicht-kognitive Persönlichkeitsmerkmale 148
3.2.3.1 Motivation 148
3.2.3.2 Konzentrationsfähigkeit und Stressresistenz 150
3.2.4 Kabinenübungen zur Untersuchung der dolmetschrelevanten Persönlichkeitsmerkmale 151
3.2.4.1 Shadowing mit kognitiven Aufgaben 152
3.2.4.2 Paraphrase 156
3.2.4.3 *Cloze* 157
3.2.5 Mündliche Prüfung 158
3.2.5.1 Interkulturelle Kompetenz 158
3.2.5.2 Allgemeinwissen 162
3.2.5.3 Gedächtnis – Sprachtransfer 163
3.2.5.4 Selbstdarstellung, Motivation 164
3.2.6 Zusammenfassung 164

4 Empirische Studie: Validierung des Dolmetscheignungsmodells und Erprobung des Eignungstests 167

4.1 Testdesign 168
4.2 Testpopulation 169
4.2.1 Die Studierenden 169
4.2.2 Die professionellen Dolmetscherinnen 170
4.2.3 Bemerkung 170
4.3 Durchführung der Tests 171
4.3.1 Durchführung des Tests am FASK Germersheim 171
4.3.2 Durchführung des Tests am SÜD Heidelberg 172
4.3.3 Durchführung des Tests am Institut für Angewandte Sprachwissenschaft sowie Übersetzen und Dolmetschen in Saarbrücken 172

4.3.4 Durchführung des Tests mit den professionellen Dolmetscherinnen 173
4.4 Aufbau des Tests 173
4.5 Ergebnisse 174
4.5.2 Validierung des Modells 175
4.5.3 Allgemeine Erkenntnisse zum Vergleich Profis – Studierende 177
4.5.4 Vergleich pro Kategorie 179
4.5.4.1 Kompetenzen 179
4.5.4.1.1 Muttersprachliche Kompetenz 179
4.5.4.1.2 Fremdsprachliche Kompetenz 181
4.5.4.2 Persönlichkeitsmerkmale 184
4.5.4.2.1 Wortgewandtheit 185
4.5.4.2.2 Logisches Denken 186
4.5.4.2.3 Sprachgebundenes Denken 187
4.5.4.2.4 Beobachtung 188
4.5.4.3 Nicht kognitive Persönlichkeitsmerkmale 188
4.5.4.3.1 Konzentration 189
4.5.4.3.2 Konzentration und Fremdsprachenflüssigkeit 190
4.5.4.3.3 Konzentration und Sprachenwechsel 191
4.5.5 Tests als Diagnoseinstrument für Studierende 193
4.5.5.1 Positive Prognosen 193
4.5.5.2 Negative Prognosen 195
4.5.6 Zusammenfassung 198

5 Schlussbemerkungen 201

Abbildungsverzeichnis 203

Bibliographie 205

Bio-bibliografische Angaben 217

Einleitung

Die akademische Dolmetschausbildung ist – je nach Land – unterschiedlich strukturiert. Sie ist entweder als Aufbaustudium konzipiert, wie z. B. in Frankreich, in der Schweiz oder in Großbritannien, oder als Erststudium, wie bis jetzt noch z. T. in Deutschland oder Österreich. Die Hochschulen, die das Dolmetschstudium als Aufbaustudium eingerichtet haben, verlangen von den Bewerbern, dass sie eine „Eignungsprüfung" absolvieren, bevor sie aufgenommen werden.

Der Diplomstudiengang an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Fachbereich für Angewandte Sprach- und Kulturwissenschaft (FASK) war bis jetzt in Grund- und Hauptstudium gegliedert. Das Grundstudium war für Übersetzer und Dolmetscher im Wesentlichen gleich. Im Hauptstudium besuchten die Studierenden ein Semester lang Konsekutiv- und Simultandolmetschübungen. Nach diesem Semester mussten sie das „Probedolmetschen" absolvieren, eine Prüfung bestehend aus einer fünfminütigen Leistung jeweils in Simultandolmetschen B–A und C–A sowie Konsekutivdolmetschen B–A, A–B und C–A[1]. Dieses „Probedolmetschen" hatte jedoch nur beratenden Charakter. Die endgültige Entscheidung, das Dolmetschstudium fortzusetzen, oblag den Studierenden.

Mit der Einführung des Masterstudienganges Konferenzdolmetschen als Aufbaustudium sehen sich jetzt auch deutsche Hochschulen mit dem Problem der Eignungsprüfungen konfrontiert[2]. Die Dozenten beraten die Studierenden nicht mehr, sondern müssen eine bindende Entscheidung treffen, wer für das Dolmetschstudium zugelassen wird und wer nicht. Da die Kandidaten für das Masterstudium aber, im Gegensatz zu den Studierenden, die sich dem „Probedolmetschen" stellen, noch nie simultan gedolmetscht haben, kann nicht mehr eine erlernte Fähigkeit, es muss hingegen eine bislang noch nicht klar definierte Eignung oder Begabung geprüft werden.

Diese Arbeit wird sich hauptsächlich mit dem Simultandolmetschen befassen. Die Universitäten, die bisher schon ihre Studienanwärter einer Eignungsprüfung unterzogen haben (ESIT Paris, ETI Genf usw.), folgen der

1 A-Sprache: Muttersprache. Der Konferenzdolmetscher dolmetscht **aus** dieser und **in** diese Sprache. B-Sprache: Fremdsprache. Der Konferenzdolmetscher dolmetscht **aus** dieser Sprache und **in** diese Sprache. C-Sprache: Fremdsprache. Der Konferenzdolmetscher dolmetscht **nur aus** dieser Sprache in seine A-Sprache. Vgl. AIIC Vademecum.

2 Zur Struktur der Übersetzer-/Dolmetscherausbildung in Germersheim vgl. Kelletat 2003. Einen hervorragenden Überblick über die Studieninhalte und -voraussetzungen u. a. für den Studiengang MA-Konferenzdolmetschen bietet ebenfalls die Studie von Hagemann 2005.

Theorie, dass Konsekutivdolmetschen die Grundlage des Dolmetschens darstellt, auf der das Simultandolmetschen aufbaut. Konsekutivdolmetschen wird also als die „hohe Kunst des Dolmetschens" betrachtet, und es wird davon ausgegangen, dass derjenige, der das Konsekutivdolmetschen beherrscht, auch in der Lage ist, das Simultandolmetschen zu erlernen. Diese Theorie geht von dem Postulat aus, dass dem Simultan- und dem Konsekutivdolmetschen dieselben Prozesse zugrunde liegen[3].

Die Verfasserin lehrt seit 18 Jahren am FASK, vier Jahre lang hat sie ebenfalls am Institut für Übersetzen und Dolmetschen der Universität Heidelberg unterrichtet. Diese beiden Universitäten führen auf unterschiedliche Weise an das Dolmetschen heran. In Heidelberg wird, wie bereits oben erwähnt, das Konsekutivdolmetschen als Grundlage des Dolmetschens betrachtet, daher wird während des einsemestrigen „Propädeutikums" ausschließlich Konsekutivdolmetschen unterrichtet und geübt. Das Propädeutikum führt zu einer Abschlussleistung, bei der ausschließlich Konsekutivdolmetschen B–A geprüft wird. Der FASK Germersheim vertritt dagegen die These, dass dem Konsekutiv- und dem Simultandolmetschen unterschiedliche Prozesse zugrunde liegen, und es wird gleichzeitig mit Konsekutiv- und Simultandolmetschen angefangen. Das Probedolmetschen besteht konsequenterweise jeweils aus einer Konsekutivdolmetschleistung A–B, B–A und C–A und einer Simultandolmetschleistung B–A und C–A.

Auf der Grundlage ihrer eigenen Lehrerfahrung geht die Verfasserin davon aus, dass beide Tätigkeiten tatsächlich unterschiedliche Kompetenzen verlangen – einige Ergebnisse der im 4. Kapitel vorgestellten Studie weisen jedenfalls in diese Richtung. Jemand, der hervorragend im Konsekutivdolmetschen ist, kann erhebliche Schwächen im Simultandolmetschen aufweisen. Oft handelt es sich um die Schwierigkeit, mit der Geschwindigkeit des Redners mitzuhalten, oder um das grundlegende Problem der Gleichzeitigkeit des Hörens und des Sprechens. Die Folgen sind Auslassungen, Wort-für-Wort-Übersetzungen und das frustrierende Gefühl, vom Text „überrumpelt" zu werden. Umgekehrt gibt es „Simultanpersönlichkeiten", für die Konsekutivdolmetschen eine Qual ist, eine Tätigkeit, die sie ungern und mit bescheidener Qualität ausüben, während sie das Simultandolmetschen mühelos erlernen.

Dadurch, dass die Universitäten, die ein postgraduales Studium mit Eignungsprüfung anbieten, meistens die Universitäten waren, die auch den Ansatz „Konsekutiv als Grundlage des Dolmetschens" verfolgten, sind die

[3] „In der Literatur und in der sprachmittlerischen Praxis wird zwischen Konsekutiv- und Simultandolmetschen unterschieden; zwischen beiden besteht jedoch kein prinzipieller Unterschied, es handelt sich lediglich um unterschiedliche Verfahrensweise". Kade 1968, 35. Reiss und Vermeer (1984, 6) sind ebenfalls der Meinung, dass Abweichungen zwischen Konsekutiv- und Simultandolmetschen „irrelevant" sind.

bestehenden Eignungstests hauptsächlich auf das Konsekutivdolmetschen ausgerichtet. Eine in Kapitel 3 dieser Arbeit erwähnte Studie[4] (3.1.2.3) stellt jedoch fest, dass diese Eignungstests eine geringe Aussagekraft bezüglich der Ergebnisse der Studierenden am Ende ihres Studiums besitzen. Dies könnte dahingehend interpretiert werden, dass Konsekutivdolmetschen doch nicht die einzige geeignete Grundlage für das Simultandolmetschen ist und dass beiden Dolmetschmodi verschiedene mentale Prozesse zugrunde liegen[5]. Ein Beweis dieser durch Erfahrungswerte aufgestellten These ist zwar nicht Anliegen dieser Arbeit, einige der auf der Grundlage der im Kapitel 4 erstellten Studierendenprofile erhärten jedoch den Verdacht, dass sie richtig ist. Dieses Thema könnte ein interessantes Feld für weitere Forschungen eröffnen[6], ebenso eine wissenschaftliche Untersuchung der dem Konsekutivdolmetschen zugrunde liegenden Prozesse, die sicherstellen würde, dass die auf das Konsekutivdolmetschen zugeschnittenen Eignungstests tatsächlich diejenigen Kompetenzen und Fähigkeiten überprüfen, die für diese Tätigkeit nötig sind. Bis jetzt beruht die Erstellung solcher Test lediglich auf individuellen Erfahrungen der Dozierenden.

Angesichts der praktischen Bedeutung, die Simultandolmetschen inzwischen erlangt hat, ist es zudem erforderlich, die spezifischen Kompetenzen und Fähigkeiten, die hierfür benötigt werden, in den einschlägigen Ausbildungsgängen gezielt zu berücksichtigen[7]. Dies gilt ebenso für die zugehörigen Eignungstests. Die besondere Bedeutung des Simultandolmetschens spiegelt sich zum Beispiel auch in den Aufnahmebedingungen des Berufsverbandes VKD (Verband der Konferenzdolmetscher im Bundesverband der Dolmetscher und Übersetzer e. V.[8]), der für die Vollmitgliedschaft verlangt, dass die Konferenzdolmetscher mindestens 200 Konferenztage vorweisen

4 Timarova, Ungoed-Thomas 2005.

5 Vgl. Hamers, Blanc 1989, 48: "Attempting to identify what distinguished the successful student interpreters from those who failed the final examination, Gerver, Longley, Long & Lambert [Selecting Trainee Conference Interpreters. Unpublished mimeographed report. Stirling: University of Stirling 1980] identified two discriminating factors: (1) a general verbal factor which includes linguistic fluency in terms of speed as well as precision; and (2) a memory factor dealing more specifically with memory for text. The latter is predictive for consecutive interpretation, which relies on memory processes for reconstructing a text, whereas the former is more characteristic of simultaneous interpreters, who have to rely on speed of verbal response and on precision in order to perform their task."

6 „Erforderlich wäre ebenfalls eine eingehende Überprüfung von Postulaten wie ‚Konsekutiv- und Simultandolmetschen laufen im Wesentlichen gleich ab' […] und ‚Konsekutiv muss vor Simultan vermittelt werden' […]. Kalina 2000, 173.

7 Auch Kalina fordert die Berücksichtigung der simultanspezifischen Komponenten bei Eignungsprüfungen. Ebd., 178.

8 VKD (o. J.).

können, darunter 20 Tage Konsekutivdolmetschen, also 10 %, was umgekehrt bedeutet, dass davon ausgegangen wird, dass 90 % der Dolmetschtätigkeit im Simultanmodus geschieht.

Da nun an den deutschen Universitäten der Zugang zum Master-Studiengang nur durch eine Eignungsprüfung möglich werden soll, erscheint es der Verfasserin notwendig, die Inhalte von Eignungsprüfungen zu hinterfragen, um sicherzustellen, dass tatsächlich diejenigen Kompetenzen und Fähigkeiten geprüft werden, die für beide Dolmetschmodi, also auch für das Simultandolmetschen, relevant sind. Dafür ist es erforderlich, zuerst zu definieren, was Eignung oder Begabung überhaupt ist, um dann herauszuarbeiten, welche spezifische Eignungen oder Begabungen für das Dolmetschen erfasst und geprüft werden können.

In einem ersten Teil wird diese Arbeit die unterschiedlichen Konzepte, Intelligenz, Begabung und Expertise gegeneinander abgrenzen, um dann besonders die Elemente zu behandeln, die für das Simultandolmetschen relevant sind. Dafür werden Erkenntnisse der Pädagogik und der Psychologie herangezogen.

Im zweiten Teil wird das Simultandolmetschen in einzelne Teiloperationen untergliedert, und die jeder Teiloperation zugrunde liegenden Kompetenzen, Fähigkeiten und Persönlichkeitsmerkmale werden identifiziert. Die gewählte Methodik wird in der Informationstechnik häufig angewendet: Wenn ein Prozess zu komplex ist, um als Ganzes behandelt zu werden – und Dolmetschen ist, wie z. B. Pöchhacker betont, ein komplexer Prozess[9] – wird dieser Prozess in einfachere Sub-Prozesse untergliedert[10]. Als Ergebnis dieses Kapitels wird ein Dolmetscheignungsmodell vorgestellt.

Im dritten Teil werden Prüfungsvorschläge differenziert nach allen relevanten Kompetenzen und Fähigkeiten erarbeitet.

Der vierte Teil dieser Arbeit wird sich einer empirischen Untersuchung mit doppelter Zielsetzung widmen. Es wird zum Einen ein Experten-Novizen-Vergleich zur Validierung des Simultandolmetscheignungsmodells erstellt. Die Ergebnisse einer Gruppe von 25 Dolmetschstudierenden aus drei Universitäten, die sich dieser „Eignungsprüfung" unterzogen haben, werden mit den Ergebnissen von acht professionellen Dolmetscherinnen verglichen. Darüber hinaus werden die Ergebnisse der Studierenden aus Germersheim und Saarbrücken gesondert untersucht. Diese Studierenden befinden sich zum Zeitpunkt der Prüfung am Anfang des Dolmetschstudiums. Nach einem Semester wird ermittelt, welche von diesen Studierenden die erste Hürde des Studiums erfolgreich absolviert haben. Es wird untersucht, wie das „Profil",

9 Pöchhacker 1994.

10 Moser-Mercer et al. 1997, 133: "… we cannot look at entire processes, but must decompose them into specific sub-processes."

das sich nach der Eignungsprüfung abgezeichnet hatte, zum Erfolg geführt hat. Die Tatsache, dass parallel zum Masterstudiengang auch noch der Diplomstudiengang weitergeführt wird, erlaubt eine Überprüfung der Richtigkeit der anhand des Tests gemachten Prognose, denn die Studierenden, die diesen Test nicht bestanden haben, die also im Kontext eines Masterstudiengangs nicht zum Studium zugelassen worden wären, studieren weiter. Es ist also möglich, ihren Leistungsstand nach einem Semester zu messen, um zu überprüfen, ob die ungünstige Prognose sich bewahrheitet hat oder ob die Studierenden doch erfolgreich waren. Wäre dieser Test nur an Masterstudierenden erprobt worden, wäre eine Überprüfung dieser Prognose nicht möglich.

1 Intelligenz – Begabung – Expertise

Kinder werden von ihren Eltern oft als mathematisch oder musikalisch besonders „begabt“ gepriesen. Schachvereine trainieren junge Talente, die davon träumen, einmal Weltmeister zu werden. Sporttrainer beobachten die Bewegungsabläufe kleiner Fußballer in der Hoffnung, einen neuen Beckenbauer zu entdecken. Viele dieser Kinder werden später vielleicht Mathematik studieren, wunderbar Klavier spielen, geschätzte Schachgegner werden, jeden Samstag beim örtlichen Fußballverein kicken. Aber sehr wenige werden den Nobelpreis bekommen, berühmter Pianist, Schachweltmeister oder Fußballstar werden.

Pädagogen, Psychologen, Begabungsforscher befassen sich seit Jahrzehnten mit dieser Diskrepanz zwischen Potenzialen und tatsächlich erlangten Ergebnissen mit dem Ziel, den Kindern die bestmögliche Förderung zu bieten. In den fünfziger und sechziger Jahren des 20. Jahrhunderts, mit dem Ende der Rassentrennung in den USA und der Studentenrevolte in zahlreichen westeuropäischen Ländern, entwickelten sich unterschiedliche pädagogische Richtungen. Sie führten allmählich von der Theorie der anlagebedingten (und damit den Status Quo erhaltenden) zur Theorie der umweltbedingten Begabung, begleitet von einer intensiven politischen Debatte. Dabei ist die Begabungsförderung zwei Risiken ausgesetzt: einmal der Gefahr, eine Begabung zu vermuten, die nicht vorhanden ist, was für die betroffene Person mit erheblicher Frustration verbunden ist, oder eine vorhandene Begabung nicht zu entdecken, was sowohl für die Gesellschaft als auch für das Individuum einen Verlust darstellt.

Deswegen ist es wichtig, sich mit den unterschiedlichen Faktoren zu beschäftigen, die für das Zustandekommen einer Leistung, sei sie sportlicher, musikalischer oder intellektueller Natur, eine Rolle spielen.

1.1 Konzepte

Die Definition des Begriffs Begabung setzt voraus, dass zuerst der Begriff der Intelligenz untersucht wird, denn die Begabungsforschung ist in gewissem Maße eine Folge der Intelligenzforschung. Es waren Intelligenzforscher wie William Stern[11] oder der ausschließlich auf Kinder spezialisierte Franzose Jean

[11] William Stern 1871–1938. Gründungsmitglied der Deutschen Gesellschaft für Psychologie.

Piaget[12], die sich auf der Grundlage ihrer Feststellung bezüglich der Intelligenz mit Begabung auseinandersetzten. Von diesen Definitionen ausgehend werden Intelligenzmodelle und Begabungsmodelle untersucht und kommentiert, die die Grundlage eines eigenen Dolmetscheignungsmodells bilden werden.

1.1.1 Intelligenz

Im allgemeinsprachlichen Gebrauch ist laut Brockhaus Intelligenz

> im allgemeinen Verständnis die übergeordnete Fähigkeit (bzw. eine Gruppe von Fähigkeiten), die sich in der Erfassung und Herstellung anschaulicher und abstrakter Beziehungen äußert, dadurch die Bewältigung neuartiger Situationen durch problemlösendes Verhalten ermöglicht und somit Versuch-und-Irrtum Verhalten und Lernen an Zufallserfolgen entbehrlich macht.[13]

Diese Fähigkeit ist bei allen Menschen unterschiedlich ausgeprägt. Das Messen dieser Unterschiede ist seit langer Zeit Forschungsgegenstand hauptsächlich der Psychologie. Dafür wurden unterschiedliche Intelligenztests entwickelt, die seit den dreißiger Jahren auch den Anspruch erheben, kulturunabhängig und daher fair zu sein, indem sie versuchen, sprachunabhängig das logische Denken, z. B. durch Anordnung von geometrischen Figuren, zu testen. Solche Tests setzen jedoch eine bestimmte Vertrautheit mit abstrakten Figuren woraus, sodass Menschen, die eine Schulbildung genossen hatten, besser abschnitten als diejenigen, die keine Schule besucht hatten. Heißt dies, dass sie intelligenter sind? In einer am Sonntag, den 1. Februar 2004, um 8.30 Uhr ausgestrahlten Radiosendung des Senders SWR2 stellte die Psychologin Elsbeth Stern[14] fest, dass es „keinen kulturfreien Intelligenztest" gibt, dass die Intelligenz immer von der schulischen Bildung und der Kultur bestimmt wird.

Diese behauptete Kulturunabhängigkeit der Intelligenzmessung bekam in den fünfziger und sechziger Jahren des 20. Jahrhunderts in den USA eine hohe politische Brisanz, als sie die Argumente dafür lieferte, den Afroamerikanern hauptsächlich eine Bildung in handwerklichen Berufen zu empfehlen, denn dieser Bereich entsprach angeblich ihrer in solchen Tests nachgewiesenen mehr praktischen als abstrakten Intelligenz oder Begabung. Die These, dass "the great divide within American society between the 'haves' and the 'have nots' (…) arises not due to differences in social opportunities, but

12 Jean Piaget (1896–1980) befasste sich als einer der ersten mit der kognitiven Entwicklung von Kindern und mit der Standardisierung von Intelligenztests.

13 Brockhaus 2005, 2784.

14 Stern (2007).

because of differences in underlying intelligence"[15] wurde hauptsächlich von Behavioristen wie Herrnstein und Murray noch Anfang der neunziger Jahre vertreten.

Die Bedeutungsunterschiede zwischen Intelligenz und Begabung werden sehr klar von Heller[16], vom Institut für Pädagogische Psychologie der Ludwig-Maximilian-Universität München, herausgearbeitet. Er stellt fest, dass in der Literatur diese Begriffe meistens synonym gebraucht werden. Wenn eine Unterscheidung dennoch gemacht wird, dann entweder in dem Sinne, dass Intelligenz eine unspezifische, Begabung eine auf bestimmte Tätigkeitsfelder gerichtete Kompetenz sei, oder dass die Intelligenz als der engere und Begabung als der weitere Begriff angesehen werde.

Es gibt eine große Anzahl von Intelligenzdefinitionen, die zwei Gemeinsamkeiten aufweisen:

- die biologische bzw. soziale Fähigkeit, sich an neue Problem- oder Aufgabensituationen oder Umweltbedingungen anzupassen und
- die Ökonomie (d. h. die Effizienz) der Verfügungsmittel[17].

Der Psychologe William Stern definierte bereits 1912 bzw. 1920 die Intelligenz folgendermaßen:

> Intelligenz ist die allgemeine Fähigkeit eines Individuums, sein Denken bewusst auf neue Forderungen einzustellen; sie ist allgemeine geistige Anpassungsfähigkeit an neue Aufgaben und Bedingungen des Lebens.[18]

In seiner Definition hebt Stern drei Merkmale der Intelligenz hervor: das Merkmal der *Einstellung auf das Neue* – im Gegensatz zum Gedächtnis, das bereits vorhandene Bewusstseinsinhalte bewahrt und verwertet –, das Merkmal der *Anpassung*, also der Reaktion auf äußere Momente – im Gegensatz zur Genialität, die spontane Neuschöpfung zum Wesen hat – und das Merkmal der *Allgemeinheit der Fähigkeit* – im Gegensatz zum Talent oder zur Begabung, die die Leistungsfähigkeit auf ein bestimmtes Gebiet begrenzt.

1935 fügt Stern den Begriff der „zweckmäßigen Verfügung über Denkmittel"[19] hinzu, was der Intelligenz eine ökonomische Dimension verleiht: Intelligent ist demnach nicht derjenige, der „viel" denkt, sondern derjenige, der seine geistigen Ressourcen angemessen verwendet. Er geht nicht davon aus, dass die Intelligenz eine einheitliche Funktion ist, sondern mehr die Summe vieler Faktoren. Intelligenztests ergäben nämlich bei ein und demselben

15 Vgl. Fetzer 2005, 117.

16 Heller 1976.

17 Vgl. ebd., 6.

18 Stern 1920, 3.

19 Stern 1950, 424.

Individuum je nach Zeitpunkt oder Rahmenbedingungen unterschiedliche Ergebnisse. Unterwirft man jedoch eine größere Anzahl von Versuchspersonen einer Versuchsreihe (Zusammenfügen von Mosaik, Spiegelbilder, Zahlenreihen vervollständigen, Satzergänzung o. a.) so erhält man eine merkliche Korrelation, die darauf hinweist, dass es doch einen *general factor* der Intelligenz gibt, den Stern „geistiges Niveau" nennt[20]. Es ist keine ebene Fläche, die eine in jedem Bereich gleiche Leistung zeigen würde, sie weist vielmehr Erhebungen und Vertiefungen auf[21], eine Grundausrichtung ist jedoch zu erkennen.

Der Psychologe Wechsler[22] spricht 1956 von der „zusammengesetzten" (d. h. aus unterschiedlichen Elementen oder Fähigkeiten bestehenden) oder „globalen" (d. h. das Verhalten eines Individuums als Ganzes charakterisierenden) „Fähigkeit des Individuums, zweckvoll zu handeln, vernünftig zu denken und sich mit seiner Umgebung wirkungsvoll auseinander zu setzen"[23]. Für ihn ist Intelligenz nicht nur die Summe aller ihrer Elemente, sondern auch die Art, in der diese kombiniert sind. Dieser Gedanke ist für diese Arbeit insofern von Bedeutung, als er darauf hinweist, dass nicht nur das Vorhandensein einer Fähigkeit für eine bestimmte Leistung wichtig ist, sondern auch die unterschiedlichen Kombinationen dieser Fähigkeit mit anderen. Für das Erstellen einer Eignungsprüfung heißt das, dass das bloße Erkennen von Fähigkeiten nicht ausreicht. Es muss auch geprüft werden, ob die Fähigkeiten des Kandidaten vom ihm auch so eingesetzt werden können, dass er das Studienziel erreicht.

Der Psychologe Groffmann spricht von der Fähigkeit des Individuums, „anschaulich oder abstrakt in sprachlichen, numerischen und raum-zeitlichen Beziehungen zu denken". Er erwähnt auch das Vorhandensein von „Fähigkeitsgruppen", die dem Menschen erlauben, „ganz spezifische Situationen und Aufgaben" zu bewältigen[24].

Aus all diesen Definitionen geht hervor, dass Intelligenz eine Leistungs*disposition* ist. Mit den Worten des Psychologen Erwin Roth: „Intelligenz ist kein real existierendes Phänomen, das direkt beobachtbar wäre, sondern ist ein aus beobachtetem Verhalten erschlossenes Konstrukt."[25] Sie ist keine an

20 Klusmann vergleicht den *general factor* mit dem Begriff Sportlichkeit: „Jemand der sportlich ist, wird in der Regel in verschiedenen sportlichen Disziplinen gute Leistungen zeigen, […] Analysen sportlicher Leistungen führen ebenso wie die Analysen von Intelligenzleistungen auf einen Generalfaktor.". Klusmann [1995], 2.

21 Stern 1920, 424 f.

22 David Wechsler (1896–1981). Autor des bis heute verwendeten Wechsler-Intelligenztestes für Kinder und Erwachsene.

23 Wechsler 1961, 13.

24 Groffmann 1964, 190.

25 Roth 1998, 17.

sich existierende Größe, sondern die Fähigkeit, auf eine Herausforderung zu reagieren. Wie Roth es wiederum formuliert:

> Die Bedingungen intelligenten Verhaltens sind nicht zureichend mit Merkmalen, die an Individuen feststellbar wären, gegeben, vielmehr muss eine Interaktion dieser Merkmale mit der jeweiligen Umwelt angenommen werden.[26]

Daher schlägt der Psychologe Waszkewitz vor, lieber von „mentaler Leistungsfähigkeit" statt von Intelligenz zu sprechen[27].

1.1.2 Begabung

Laut Brockhaus ist Begabung die

> individuelle Möglichkeit zu bestimmten Leistungen. Die Begabung kann sich entweder auf eine Gesamtheit der Leistungsdisposition erstrecken oder in ganz bestimmten Richtungen liegen (z. B. mathematische, musikalische, organisatorische Begabung). Als besondere Form der Gesamtbegabung gilt meist die Intelligenz.[28]

Für den Entwicklungspsychologen Mühle ist Intelligenz ein unspezifisches „Instrument der Selbstbehauptung und Lebensbewältigung", da sie in allen Lebenslagen und für die Lösung aller Aufgaben zum Einsatz kommt. Er betrachtet sie als „ohne besondere Ausrichtung"[29], während Begabung für ihn eine „Leistungsbereitschaft" ist, die einerseits durch das Bearbeiten eines bestimmten „Betätigungsfeldes" erst „strukturiert" wird und andererseits durch ihr Entstehen die Antriebe, Interessen und Motive, die Persönlichkeit verändert"[30]. Er sieht also eine Wechselwirkung zwischen Intelligenz, Begabung und Persönlichkeit.

Für den ungarischen Psychologen Révész ist Begabung eine „angeborene, durch Übung zu entfaltende Fähigkeit, die in einem begrenzten Gebiet der menschlichen Tätigkeit den Durchschnitt weit übertreffende Leistungen hervorzubringen vermag"[31].

Der Kieler Psychologieprofessor Mierke[32] (Eignungsuntersuchung für die Marine) unterscheidet zwischen:

26 Ebd., 18.

27 Waszkewitz 2003, 13 und Waszkewitz 2005, 24.

28 Brockhaus 2005, 502.

29 Mühle 1969. 72.

30 Ebd., 75.

31 Révész 1952, 19.

32 Mierke 1963, 30–44.

- Grund- oder Kernintelligenz[33], die anlagebedingt ist und sich im sprachlichen, numerischen, figurativ-räumlichen, kombinatorischen, logischen Denken zeigt, und
- Sekundärintelligenz, die soziokulturell geprägt, eine Hilfs- oder Stützfunktion der Intelligenz ist. Solche Hilfsfunktionen sind: Gedächtnis, Phantasie, Interesse, Motivation, Aufmerksamkeit, Konzentration.

Für Roth (pädagogische Psychologie) ist Begabung das „Insgesamt personaler und soziokultureller Lern- und Leistungsvoraussetzungen"[34].

Der Begabungsforscher Wenzl[35] macht keinen Unterschied zwischen Intelligenz und Begabung. Er lehnt entschieden das Stern'sche Kriterium der Ökonomie, also der „zweckmäßigen Verfügung über Denkmittel"[36], ab. Für ihn ist Intelligenz „die Fähigkeit zum Denken" als Mittel zu Verständnis und Erkenntnis. Er entwickelt das Modell eines hierarchischen Gefüges der Intelligenz bestehend aus

- Begabungskapazität : Intuition, Abstraktion, Kombination
- Intelligenztemperament (Ansprechbarkeit, Spontaneität, Denktempo, Nachhaltigkeit)
- Gedächtnis, Phantasie und aufgabengebundene Denktätigkeit oder Willenstätigkeit: m. a. W. die Zielstrebigkeit, ohne die ein begabter Mensch zum Dilettanten „verkommt".

Für Hany (pädagogisch-psychologische Diagnostik und differenzielle Psychologie) und Nickel (Entwicklungs- und Erziehungspsychologie) setzt ebenfalls der Begriff der Begabung das Vorhandensein eines individuellen, genetisch festgelegten Potenzials voraus, das sich durch gezielte Förderung in kulturell und gesellschaftlich relevante Kompetenzen realisiert, die sich zu Leistungen ausbauen lassen[37]. Sie stellen fest, dass es einerseits stabile, personenimmanente Leistungsvoraussetzungen gibt und andererseits vorübergehend wirksame Personenvariablen und leistungsmodifizierende Umweltmerkmale.

Die Psychologen und Hochbegabungsforscher Wieczerkowski und Prado von der Universität Hamburg fassen ihre Überlegungen in folgender Definition zusammen:

33 Die Kern- oder Grundintelligenz kann in etwa mit dem Begriff der Intelligenz, wie ihn Stern, Wechsler, Groffmann und Mühle verstehen, gleichgesetzt werden.

34 Roth, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen (Bd. 4 der Gutachten und Studien der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates) ^{3}1969, ^{9}1974. Stuttgart 1968. Zit. n. Heller 1976, 9.

35 Wenzl 1957, 31–52.

36 Ebd., 2.

37 Hany 1992, 1 f.

> Unter Begabung verstehen wir die besondere (oder auch allgemeine) intellektuelle Befähigung, einen Gegenstandsbereich (potentiell) zu betreten und seine Elemente in die eigene kognitive und Handlungsstruktur einzuverleiben. Die Entfaltung einer Begabung zu anerkannten Hochleistungen erfolgt in langwierigen Prozessen und bedarf der ständigen Anregung und Herausforderung durch die Umwelt.[38]

1.1.3 Zusammenfassung

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass all diese Definitionen einen gemeinsamen Nenner haben: Sie sehen in der Intelligenz ein allgemeines, unspezifisches Leistungspotenzial, während die Begabung ein Leistungspotenzial ist, das sich auf bestimmte Bereiche bezieht und sich durch Motivation und Übung aktivieren bzw. steigern lässt.

Aber auch die Intelligenz selbst ist keine unveränderliche Größe, sondern unmittelbar mit ihrer Benutzung verbunden[39]. Eine Intelligenz, die brach liegt, nicht gefordert oder gefördert wird, verkümmert, während Hochleistung das geistige Potenzial eines Menschen anregt: „Lernen ist wie schwimmen gegen den Strom, wer aufhört, bleibt zurück"[40]. Diese Erkenntnis führt in der Gerontologie dazu, dass Lern- und Gedächtnistraining alten Menschen empfohlen wird, da in Studien nachgewiesen wurde, dass

> die Teilnehmer des Gedächtnistrainings, welches über den Zeitraum von etwa einem Jahr durchgeführt wurde, noch viele Jahre nach dem Trainingsende deutlich bessere kognitive Leistungen erbrachten als die Mitglieder einer untrainierten Kontrollgruppe[41].

Kurt Heller resümiert den Erkenntnisstand so:

> So können wir feststellen, dass es *die* Begabung oder *die* Intelligenz nicht gibt. Berechtigter wäre die Annahme einer kleineren oder größeren Anzahl von Intelligenzen, d. h. intellektueller Fähigkeiten oder – ideologiefreier, weil nicht ontologisierend – *Faktoren*, die unser intelligentes Verhalten bewirken[42].

Zur besseren Veranschaulichung der Beziehungen zwischen Intelligenz und Begabung schlage ich folgendes Schema vor:

38 Wieczerkowski, Prado 1992, 40 f.

39 Diese Interdependenz wird ebenfalls von Mierke erwähnt: „Einerlei, ob man Bildung als Rüstzeug oder als Prozeß betrachtet, die ihr innewohnenden Formkräfte werden in die Antriebsstruktur übernommen. Sie werden zu Verhaltens- und Leistungsmotiven umgeprägt, die das verfügbare Potential der Intelligenz aktivieren". Mierke 1963, 10.

40 Worms [2000].

41 Oswald, Hagen [2002]. Vgl. dazu auch Roth 1998, 96.

42 Heller 1976, 11.

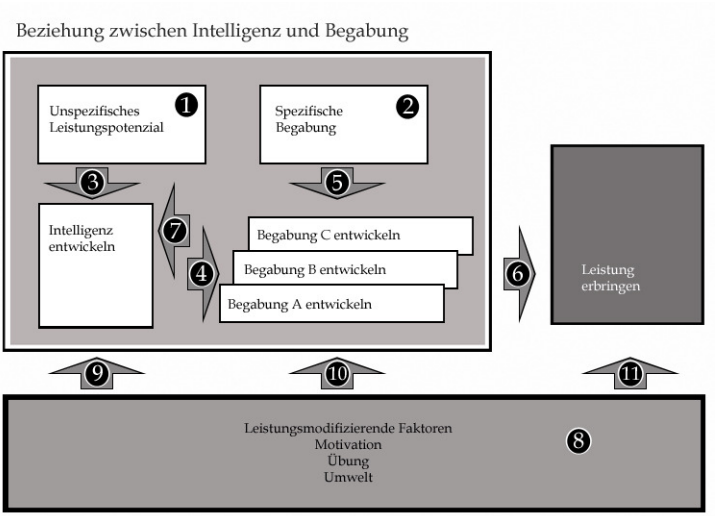


Abb. 1. Beziehungen zwischen Intelligenz und Begabung

Jeder Mensch verfügt einerseits über ein unspezifisches Leistungspotenzial (Intelligenz) (1) und andererseits über eine oder mehrere spezifische Begabungen (2). Nutzt der Mensch sein unspezifisches Potenzial, entwickelt es sich weiter (3) und erlaubt ihm im Zusammenspiel mit den spezifischen Begabungen (4+5), über die er verfügt, in unterschiedlichen Bereichen besondere Leistungen zu erbringen (6). Das Entwickeln von unterschiedlichen Begabungen hat wiederum Auswirkungen auf die Entwicklung der allgemeinen Intelligenz (7), die Forderungen braucht, um nicht zu verkümmern. Die personenexternen leistungsmodifizierenden Faktoren (8) wirken sich ihrerseits sowohl auf die Intelligenz (9) als auch auf die entwickelten Begabungen (10) und die erbrachten Leistungen (11) aus.

Für die Zwecke dieser Arbeit sind die leistungsmodifizierenden Faktoren von besonderer Bedeutung. Die Intelligenzforschung setzt nämlich die Höchstwerte bei Intelligenztests mit 20 Jahren fest[43]. Da im deutschen Hochschulsystem die Studenten, die ein Dolmetschstudium aufnehmen wollen, eine Eignungsprüfung zwischen dem 5. Semester (Dolmetschen als Erststudium) und dem 7. Semester (MA-Konferenzdolmetschen) ablegen müssen, ist demnach deren Intelligenz bereits ausgebildet. Das bedeutet, dass die Dolmetschausbildung sich auf die leistungsmodifizierenden Faktoren konzentrieren sollte, auf die in der Arbeit genauer eingegangen wird. Zuvor ist jedoch notwendig, verschiedene Intelligenzmodelle vorzustellen, die Aufschluss

43 Mierke 1963, 41.

darüber geben könnten, welche Formen und Faktoren der Intelligenz es gibt, damit sich eventuelle Eignungsprüfungen gezielt auf die Faktoren konzentrieren, die für das Dolmetschen besonders relevant sind, und zwar einmal auf die Potenziale, die während der Ausbildung ausgebaut werden können, aber auch auf die Fähigkeiten, die bereits entwickelt sein müssen.

Daher muss es ein besonderes Anliegen dieser Arbeit sein, die Fähigkeiten zu identifizieren, die beim Dolmetschen zum Tragen kommen.

1.2 Intelligenzmodelle: Faktorentheorien

Wie oben gezeigt, ist Intelligenz ein komplexes System, das aus Wechselbeziehungen vieler Phänomene besteht. Die Faktorentheorien zielen auf die Ermittlung und Anordnung von Faktoren ab, die die Grundlage dieser Phänomene bilden.

Die Intelligenzforschung ist ein verhältnismäßig junges Gebiet. Ihren Ursprung kann man auf den Anfang des 20. Jahrhunderts datieren, als das französische *Ministère de l'instruction publique* die Psychologen und Psychometriker Alfred Binet und Théodore Simon beauftragte, einen zuverlässigen Intelligenztest zur Erkennung von lernbehinderten Kindern zu entwickeln[44]. Dann expandierte die Intelligenzforschung, bei der es hauptsächlich darum ging, Intelligenz abzugrenzen und zu messen, und dies vor allem in den angelsächsischen Ländern.

1.2.1 Die englische Schule um Spearman

Der englische Psychologe Spearman geht von zwei Faktoren der Intelligenz aus: einem g-Faktor (*general factor*), einer Art „zentralen mentalen Energie" nach der Terminologie von Groffmann[45], die an allen Intelligenzleistungen beteiligt ist, und einer unbestimmten Anzahl von s-Faktoren (*special factors*), die bei speziellen Leistungen abgerufen werden[46].

Zum besseren Verständnis sei folgende Darstellung des Modells vorgeschlagen:

44 Zu Binet vgl. Groffmann 1964, 160 ff.

45 Groffmann 1964, 186.

46 Spearman 1932, 137 ff.: Spearman definiert den g-Faktor als "the amount of a general energy" und die s-Faktoren als "specific mental engines" dazu vgl. auch Heller 1976, 12 f.

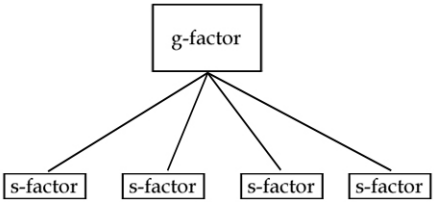


Abb. 2. Das Zwei-Faktoren-Intelligenz-Modell von Spearman

Da, wie empirische Untersuchungen gezeigt haben, die s-Faktoren nicht immer voneinander zu trennen sind und es Überlappungen gibt, wurde das Modell Spearmans von seinem Schüler Burt[47] erweitert und modifiziert. Zusätzlich zum g-Faktor, der an allen Denkprozessen beteiligt ist, fügte Burt die Zwischengröße der Gruppenfaktoren hinzu, die unterschiedliche Aktivitätsbereiche abdecken. Diese Gruppenfaktoren unterteilen sich in zahlreiche spezifische Faktoren (*narrower group factors*[48]).

Für Burt ist Intelligenz ein komplexes System, das weitgehend hierarchisch aufgebaut ist. Die Gruppenfaktoren unterteilt Burt in:

formal factors

- Gedächtnis
- produktive Assoziation (Kreativität) und

content factors

- *Imagery (reproductive imagination)*
- *Verbal Ability*
  - *Word factor*: *receptive* (Verständnis des gehörten oder gelesenen Wortes)
    executive (Eigene Produktion)
  - *Language factor*: *receptive* (Verständnis des gehörten oder gelesenen Textes)
    executive
- *Arithmetical Ability*
- *Practical Ability*: *spatial factor*
  mecanical factor

Das Modell von Burt kann schematisch folgendermaßen dargestellt werden:

47 Burt 1949; 1958, 4.

48 Burt 1949.

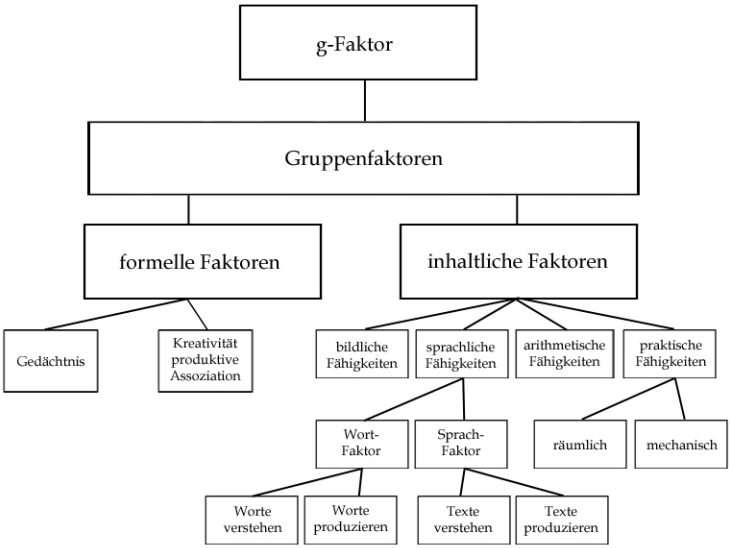


Abb. 3. Das erweiterte Zwei-Faktoren-Intelligenz-Modell Burts

Dieses Modell führte zu dem von dem britisch-kanadischen Psychologen Vernon ausgearbeiteten, hierarchischen Intelligenzmodell: Der g-Faktor bedingt die sog. *major group factors*, die ihrerseits die sog. *minor group factors* bedingen, die in *specific factors* unterteilt sind. Die m*ajor group factors* bestehen aus den v:ed-factors (*verbal-numerical-educational*) und den k:m-factors (*practical-mecanical-spatial-physical*). Ihrerseits sind die *v:ed-factors* in v- (*verbal*) und n- (*number*) *minor group factors*, die *k:m-factors* in *mecanical information, spatial, und manual minor group factors* unterteilt:

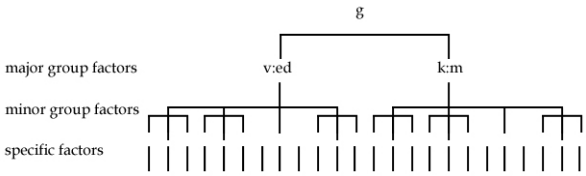


Abb. 4. Faktorenmodell der englischen Schule nach Heller[49]

Die spezifischen Faktoren sind von den allgemeinen Faktoren abhängig, diese aber wiederum setzen die spezifischen Faktoren voraus. Nach Vernon ist

[49] Heller 1976, 13.

jedoch die Unterteilung in *major*, *minor* und *specific groups* ziemlich willkürlich. Sogar die Unterscheidung zwischen *general* und *specific factor* sei seiner Meinung nach fragwürdig[50].

1.2.2 Die multiple Faktorentheorie von L. L.Thurstone[51]

Das Modell von Thurstone, der als Ingenieur strenge wissenschaftliche Methoden für seine psychologischen Untersuchungen anwendete, ist eine Antwort auf die empirisch festgestellten Mängel der Spearman'schen Zwei-Faktoren-Theorie[52]. Es war nämlich so gut wie unmöglich, die s-Faktoren genau gegeneinander abzugrenzen. Überlappungen waren offensichtlich. Thurstone vermutete die Existenz von sieben „Primärfaktoren" (Grundfaktoren) der Intelligenz, die völlig gleichberechtigt, d. h. nicht hierarchisch organisiert, nebeneinander stehen. Wie im Modell von Meili, das im nächsten Abschnitt behandelt wird, spielen diese Faktoren in unterschiedlicher Ausprägung und Zusammensetzung für die Lösung komplexer Probleme zusammen. Die Plausibilität des Modells wird durch die alltägliche Erfahrung gestützt, dass Menschen sich nicht nur durch ihr Intelligenzniveau unterscheiden, sondern auch durch die Anzahl und die Art ihrer Fähigkeiten. Ein klassisches Beispiel ist der Schüler, der in Mathematik das Schlusslicht der Klasse ist und in Sprachen oder in Deutsch hervorragende Ergebnisse erzielt.

Die sieben Primärfaktoren sind:

1. ***Verbal Comprehension*** **(V):** Fähigkeit sprachlicher Bedeutungs- und Beziehungserfassung, Umgang mit sprachlichen Begriffen,
2. ***Word Fluency*** **(W):** Fähigkeit zur mehr assoziativen als inhaltsbezogenen Wortproduktion,
3. ***Memory*** **(M):** mechanische Gedächtnisleistung bzw. Kurzzeitgedächtnis,
4. ***Reasoning*** **(R):** Fähigkeit zum logischen Schließen, zur Regelerkennung (Induktion) und zur Deduktion,
5. ***Number*** **(N):** Rechenfertigkeit: Ausführen von einfachen Rechenoperationen, anhaltende Konzentrationsfähigkeit,
6. ***Space*** **(S):** räumliches Vorstellungsvermögen,
7. ***Perceptual Speed*** **(P):** Fähigkeit, rasch Relevantes vom Irrelevanten zu unterscheiden.

50 Vernon 1964, 26.

51 Thurstone 1938.

52 Hätte es in der Tat nur einen g-Faktor und einige wenige s-Faktoren gegeben, hätte man bei Tests nach Extraktion von g immer auf die gleichen s-Faktoren kommen müssen. Die Realität sah jedoch anders aus. Es wurden immer Restvarianzen gefunden, die nicht vernachlässigbar waren. Diese Restvarianzen untersuchte Thurstone und ordnete sie Leistungen zu.

Später fügte Thurstone zwei zusätzliche Faktoren hinzu:

8. ***Speed of Closure:*** vergleichbar mit Meilis Globalisation[53]: Fähigkeit, Ganzheiten und Ordnungen zu bilden,
9. ***Flexibility of Closure:*** vergleichbar mit Meilis Plastizität (P): Beweglichkeit, Fähigkeit zur Umstrukturierung, Umzentrierung und zum Umformen.

Dieses Modell bietet den Vorteil, eine Profildarstellung von Versuchspersonen zu ermöglichen. Durch Tests wurden aber Korrelationen festgestellt, die die Vermutung nährten, dass es doch einen g-Faktor geben könnte[54].

Für die Belange dieser Arbeit erweist sich dieses Modell als das geeignetste, weil es Primärfaktoren der Intelligenz identifiziert, die für eine Dolmetschleistung offensichtlich relevant sind: besonders die Faktoren *Verbal Comprehension*, *Word Fluency*, *Memory*, *Reasoning* und *Perceptual Speed*, wobei die Faktoren *Space* und *Number* eine geringere Rolle spielen. *Space* kann das Verstehen eines gehörten Textes manchmal durch räumliches Visualisieren erleichtern, *Number* ist zeitweise notwendig, weil manche Fachtexte (Wirtschaft, Technik) mathematische Grundkenntnisse erfordern. Diese beiden Faktoren sind jedoch untergeordnet und nicht grundsätzlich dolmetschrelevant.

Die Existenz oder Nicht-Existenz eines g-Faktors ist dabei unerheblich[55].

1.2.3 Das Faktorenmodell von R. Meili

Der schweizer Psychologe Meili[56] legt Wert darauf, voneinander unabhängige Faktoren zu identifizieren. Er betrachtet Intelligenz als das Zusammenwirken von vier voneinander unabhängigen (d. h. je nach Denkleistung in unterschiedlicher Kombination und mit verschiedener Ausprägung auftretenden) Primär- oder allgemeinen Faktoren. Diese Faktoren sind:

1. **Komplexität (K):** Fähigkeit, komplexe Beziehungen zwischen zahlreichen Elementen herzustellen und komplexe Strukturen zu durchdringen,
2. **Globalisation (G):** Fähigkeiten, Ganzheiten und Ordnungen zu bilden und aus Teilelementen ein sinnvolles Ganzes zu bilden,

53 Vgl. Abschnitt 1.2.3.

54 Vgl. Groffmann 1964, 186 f.

55 Meili 1981, 21: Ziel der Faktorenanalyse ist zu „prüfen, ob eine Vielzahl von Aufgaben deutlich in verschiedenen Gruppen aufgeteilt werden kann, ob in ihnen vor allem eine allgemeine intellektuelle Leistungsfähigkeit geprüft wird oder mehrere, ganz verschiedenartige. Was diese Faktoren genau bedeuten, ist dabei weniger wichtig. In der angewandten Psychologie, z. B. bei Ausleseverfahren, kann das nützlich sein“.

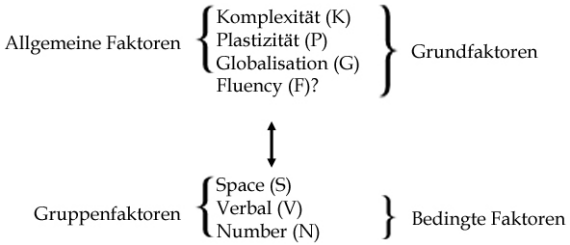
56 Meili 1981.

3. **Plastizität (P):** Beweglichkeit, Fähigkeit zur Umstrukturierung, Umzentrierung und zum Umformen, Fähigkeit das einmal Erlernte anders zu verwenden, die Strategie zu wechseln, wenn die Situation es erfordert,
4. **Flüssigkeit (F):** Leichtigkeit, von einer Idee zur nächsten hinüberzugleiten, Fähigkeit, eine Gegebenheit von mehreren Seiten aus zu betrachten.

Später fügt er die zusätzliche Kategorie der Gruppenfaktoren, die nur an spezifischen Denkprozessen beteiligt sind, hinzu. Diese Gruppenfaktoren[57] sind:

Space (S),
Verbal (V),
Number (N).

Zusätzlich teilt Meili seine Faktoren in (mehr anlagebedingte) Grundfaktoren und in „bedingte" Faktoren (d. h. soziokulturell-, erfahrungs- oder lernbedingte Fähigkeiten) ein. Damit ergibt sich folgendes Schema[58]:



Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Meili in seinem Modell annimmt, dass sämtliche Denkprozesse von einer Kombination von vier Grundfaktoren bewältigt werden, die alle Menschen in unterschiedlichem Maße besitzen. Je nach Aufgabe variieren die Anteile der Grundfaktoren. Die Gruppenfaktoren bieten die spezifischen Fähigkeiten, die für eine spezielle Leistung erforderlich sind.

1.2.4 Gardners Rahmentheorie der vielfachen Intelligenz

Gardner, Professor für Psychologie an der Harvard University und Professor für Neurologie an der Boston University, sieht drei unterschiedliche Ansätze der Intelligenzforschung[59]. Einmal den naturwissenschaftlichen Ansatz um

57 Je nach Datum der Publikation rechnet Meili den Faktor Flüssigkeit entweder den allgemeinen oder den Gruppenfaktoren zu.

58 Nach Heller 1976, 16.

59 Vgl. Gardner 2002.

Piaget, für den Intelligenz ein artspezifisches Verhalten der Menschen darstellt. Dabei besteht die Hauptherausforderung darin, die physische Welt abstrakt zu erfassen und durch mentale Repräsentationen zu konstruieren. Ist der menschliche Intellekt vollständig entwickelt, dann ist der Mensch in der Lage, abstrakt zu denken und Analogien zu bilden. Bei diesem Ansatz sind die Gemeinsamkeiten und nicht die individuellen Unterschiede von Intelligenz Gegenstand der Forschung. Der zweite Ansatz ist der der Psychologen, die entweder Verfechter des g-Faktors sind oder sich multiplen Intelligenzfaktoren verschreiben. Bei dem dritten Ansatz ist Intelligenz die Fähigkeit, eine Tätigkeit so effektiv, kreativ und mit so wenig Aufwand wie möglich durchzuführen. Dieser Ansatz befasst sich infolgedessen mit dem Produkt der Intelligenz.

Gardner reiht sich unter die Befürworter der multiplen Intelligenzfaktoren ein.

Ähnlich wie Thurstone untergliedert er Intelligenz in sieben einzelne Intelligenzfaktoren[60]:

1. **Sprachliche Intelligenz** (*linguistic intelligence*[61]): Sie beinhaltet einerseits die Sensibilität gegenüber Wortbedeutungen und andererseits die Effektivität sprachlicher Gedächtnisleistungen,
2. **Logisch-mathematische Intelligenz** (*logical-mathematical intelligence*): formallogische und mathematische Denkfähigkeiten,
3. **Räumliche Intelligenz** (*spatial intelligence*): Raumwahrnehmung und -vorstellung, Fähigkeit zum räumlichen Denken,
4. **Körperlich-kinästhetische Intelligenz** (*bodily-kinetic intelligence*): psychomotorische Fähigkeiten,
5. **Musikalische Intelligenz** (*musical intelligence*): beinhaltet sowohl musikalische Fähigkeiten als auch emotionale Aspekte,
6. **Intrapersonale Intelligenz** (*intrapersonal intelligence*): Sensibilität gegenüber den eigenen Empfindungen,
7. **Interpersonale Intelligenz** (*interpersonal intelligence*): „soziale Intelligenz", Fähigkeit zur Wahrnehmung anderer.

Interessant bei diesem Modell sind die vier letzten Faktoren (4 bis 7), die in den bereits genannten Modellen nicht enthalten sind. Die älteren Modelle betrachten ausschließlich kognitive Faktoren als Teil der Intelligenz, während das erheblich jüngere Modell von Gardner auch nicht-kognitive Faktoren heranzieht. Von diesen vier Faktoren können zwei als dolmetschrelevant angesehen werden: die intrapersonale und die interpersonale Intelligenz. Die

60 Gardner 1991.

61 Dass sprachliche Intelligenz überhaupt objektiv messbar ist, bezweifelt Nolan, denn eine solche Messung geht ihrer Meinung nach von der Existenz einer standardisierten Sprache aus, die als die einzig Richtige betrachtet wird. Wenn jemand diese „Leitsprache" entweder nicht oder schlecht spricht, weil er aus einer minoritären Gruppe stammt, gilt er als sprachlich nicht intelligent. (Nolan 2004)

intrapersonale Intelligenz, also die „Sensibilität gegenüber den eigenen Empfindungen“, kommt beim Stressmanagement zum Tragen, während die interpersonale Intelligenz der Motor der Kommunikationsfähigkeit ist.

1.2.5 Das morphologische Intelligenz-Strukturmodell von J. P. Guilford

Der amerikanische Psychologe Guilford versucht durch sein Modell die ca. 100 Einzelfaktoren der Intelligenz, die die faktorenanalytische Forschung bisher ermittelt hat, zu ordnen[62]. Er bietet eine baumartige Struktur an:

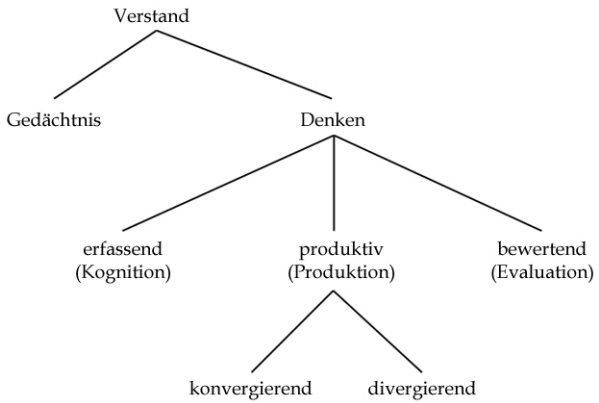


Abb. 5. Das morphologische Intelligenz-Strukturmodell von J. P. Guilford nach Heller[63]

Die intellektuellen Fähigkeiten gliedern sich in Gedächtnisfaktoren und Denkfaktoren, die wiederum in drei Kategorien unterteilt sind: kognitive, produktive und wertende Denkfaktoren. Die kognitiven Fähigkeiten betreffen das schnelle Auffinden, Wiederentdecken oder Wiedererkennen von Informationen. Die produktiven Fähigkeiten decken die Anwendung bekannter Informationen ab, auch um neue zu gewinnen, falls die vorhandenen Informationen nicht ausreichen. Die bewertenden Fähigkeiten kommen zum Einsatz, wenn es darum geht zu entscheiden, ob die erkannten Dinge relevant bzw. adäquat sind.

Die produktiven Denkfaktoren sind ihrerseits in konvergierende und divergierende Denkprozesse gegliedert. Das konvergierende Denken geht in

62 Guilford 1965, 353 f.

63 Heller 1976, 20.

eine einzige Richtung, man sucht nach *der* Lösung des Problems, während das divergierende Denken viele Alternativen erwägt, um zum Ziel zu gelangen (wie es z. B. in der Forschung notwendig ist).

In einem weiteren Schritt ordnet Guilford diese fünf Denkoperationen nach zwei anderen Aspekten. Er erzielt dadurch ein dreidimensionales System[64]:

Auf der einen Achse platziert er die fünf o. g. Denkoperationen:

- Kognition,
- Gedächtnis,
- Divergente Produktion,
- Konvergente Produktion,
- Evaluation.

Die zweite Achse nimmt die vier Inhalte der Informationen, mit denen die Operationen durchgeführt werden, auf:

- figural (konkrete Informationen, die visuell, auditiv oder kinästhetisch wahrgenommen werden),
- symbolisch (Zeichen, Zahlen, Buchstaben, die an sich nicht sinntragend sind),
- semantisch (Informationen in Form von Gedanken, Begriffen, Konstrukten),
- Verhalten (nicht-verbale und nicht-figurale Informationen, die dennoch beinhaltet sind).

Auf der dritten Achse befinden sich die sechs formalen Kategorien (Produktkategorien) der verarbeiteten Informationen:

- Einheiten (einzelne Informationsbrocken),
- Klassen (gemeinsame Eigenschaften innerhalb von Informationssätzen),
- Beziehungen (explizite und implizite Verbindungen zwischen Informationen),
- Systeme (organisierte oder strukturierte Ansammlung von zusammenhängenden Informationen),
- Transformationen (Veränderungen von vorhandenen Informationen),
- Implikationen (Information, die durch andere nahegelegt wird).

Dieses dreidimensionale Modell bzw. der Würfel, wie ihn Guilford darstellt, geht also von 5 x 4 x 6 = 120 denkbaren Fähigkeiten aus.

So verführerisch dieses Modell mit seinen zahlreichen Kategorien auch erscheint, es eignet sich zu einer näheren Bestimmung einer Dolmetscheignung nicht, denn seine Komplexität würde das klare Bild, das man zur Erstellung eines Dolmetscheignungstests braucht, eher verhindern als begünstigen. Darüber hinaus erfordert das Erstellen eines Eignungstests eine Auswahl der relevantesten Fähigkeiten, um überhaupt im zeitlichen Rahmen eines solchen Tests durchführbar zu sein.

64 Guilford 1976, 32 f.

1.2.6 Die Zwei-Faktoren-Theorie von Cattel

Der amerikanische Persönlichkeitspsychologe Cattel, ein Schüler Spearmans, hat dessen g- und s-Faktoren-Theorie zu einer echten Zwei-Faktoren-Theorie entwickelt. Er identifiziert zwei Generalfaktoren: den *General Fluid Ability Factor* oder flüssige Intelligenz und den *General Crystallized Ability Factor*[65] oder kristallisierte Intelligenz. Die flüssige Intelligenz ist die weitgehend angeborene, erziehungs- und bildungsunabhängige Leistungskapazität zur Relationserfassung. Sie wirkt in allen Leistungsbereichen und kommt zum Tragen, wenn es darum geht, schnell und angemessen auf eine Situation zu reagieren und sofort Zusammenhänge zu erfassen. Die kristallisierte Intelligenz ist die „Sammlung gelernter Kenntnisse, die sich ein Mensch angeeignet hat, indem er seine flüssige Intelligenz beim Lernen in der Schule anwandte"[66]. Die kristallisierte Intelligenz ist also die Summe von flüssiger Intelligenz und angelerntem Wissen.

Dieses Modell entspricht den im Abschnitt 1.2 dieser Arbeit dargelegten Konzepten der Intelligenz und der Begabung: Die flüssige Intelligenz entspricht der Intelligenz, wie sie von Stern, Wechsler und Groffmann definiert wird, während die kristallisierte Intelligenz der Begabung im Sinne von Mühle, Révész, Roth, Wenzel, Hany, Nickel, Wieczerkowski, Prado und Heller gleichgesetzt werden kann.

1.2.7 Zusammenfassung

Man kann eine Einteilung der Intelligenzmodelle in zwei grobe Kategorien vornehmen: die hierarchischen Modelle und die nicht-hierarchischen Modelle. Der ersten Kategorie gehören die Modelle der englischen Schule (Spearman, Burt und Vernon) an, für die die Intelligenzfaktoren streng hierarchisch aufgebaut sind: Jede Ebene ist von der nächsthöheren bedingt und bedingt selbst das ihr nachgeschaltete Niveau.

Die anderen, nicht-hierarchischen Modelle versuchen eher, eine Strukturierung von gleichrangigen, durch Tests identifizierten Faktoren vorzunehmen, wobei der Guilford'sche Würfel mit seinen 120 Kombinationen von Intelligenzfaktoren diesen Strukturierungsversuch auf die Spitze treibt.

Nach Ansicht des Kognitionspsychologen Gardner hat keine der beiden Schulen die Oberhand gewonnen[67]. Er erklärt diese Tatsache dadurch, dass die faktorenanalytische Prozedur (mathematische Interpretation von Intelli-

65 Cattel 1973, 265.

66 Ebd., 268.

67 Gardner 1991, 28.

genzpunkten) die Idee eines g-Faktors bestätigt, während die ebenso vertretbare Methode der statistischen Analyse die Theorie der Existenz unabhängiger mentaler Fähigkeiten stützt.

Die zuletzt beschriebene Zwei-Faktoren-Theorie von Cattel nimmt eine Zwischenposition ein. Sie ist nicht im strengen Sinne hierarchisch, identifiziert jedoch zwei Ebenen, die aufeinander aufgebaut sind: Die kristallisierte Intelligenz hängt von der flüssigen Intelligenz ab. Aber die erste besteht aus Fähigkeiten, die weitgehend voneinander unabhängig sind.

Die nicht-hierarchischen Modelle sind insofern für die Belange dieser Arbeit wichtig, als sie herausstellen, dass Intelligenz aus einzelnen, voneinander unabhängigen und vor allem identifizierbaren Faktoren besteht. Denn dies eröffnet die Möglichkeit, Teilkompetenzen und Teilfähigkeiten erst einmal zu definieren und sie dann anhand von Einzeltests zu prüfen.

1.3 Begabungsmodelle

Vereinfachend kann man sagen, dass die Begabungsforschung drei Strömungen kennt: den anlage- oder erbtheoretischen Ansatz, den milieutheoretischen Ansatz und den interaktionistischen Ansatz[68].

Der erbtheoretische Ansatz betrachtet die Begabung als überwiegend genetisch bedingt und reiht sich in die Darwin'sche Theorie der „natürlichen Selektion" ein. Von einem pädagogischen Standpunkt aus führt er logischerweise zur Resignation, da das pädagogische Engagement als sinnlos gelten muss: Man ist begabt oder man ist es nicht.

Anfang der sechziger Jahre setzte sich die entgegengesetzte Meinung durch: Begabung wurde als ein ausschließlich von der Umwelt bedingtes Phänomen betrachtet: Alles ist erlernbar, man ist nicht begabt, sondern wird begabt. Während der erbtheoretische Ansatz Resignation und Pessimismus seitens der Pädagogik verursachen musste, sorgte der umwelttheoretische Ansatz für eine Euphorie, die in der Pädagogik und der Lehre der Achtundsechziger-Bewegung ihren Niederschlag fand, sich aber als übertrieben erwies.

Mit dem interaktionistischen Ansatz stabilisierte sich das Pendel in der Mitte. Dieser Ansatz geht davon aus, dass Begabung sowohl anlage- als auch umweltbedingt ist und dass beide Faktoren interagieren.

68 Vgl. Schulte 1991, 15–30.

1.3.1 Das Drei-Ringe-Modell von Renzulli und seine Erweiterungen[69]

In seinem Drei-Ringe-Modell definierte Renzulli, einer der führenden Forscher im Bereich Begabtenförderung in den USA, Begabung als die Schnittmenge zwischen drei Persönlichkeitsmerkmalen: überdurchschnittlichen intellektuellen Fähigkeiten, Aufgabenverpflichtung und Kreativität[70].

Überdurchschnittliche Fähigkeiten beinhalten sowohl allgemeine kognitive Fähigkeiten als auch spezielle Fähigkeiten in verschiedenen Wissensgebieten.

Aufgabenverpflichtung ist die Fähigkeit einer Person, sich intensiv und längerfristig einer Sache anzunehmen. Sie umfasst kognitive, emotionale und motivationale Komponenten: Um ein Ziel zu erreichen, muss man sich inhaltlich mit der Materie befassen, sich für diese Materie persönlich interessieren und bereit sein, viel Zeit und Energie einzusetzen.

Kreativität entspricht dem „divergenten Denken" nach Guilford[71]: der Fähigkeit, nicht nur nach der richtigen Lösung zu suchen, sondern unbekannte Wege zu gehen.

Dieses Modell fand in der Forschung große Beachtung und ist von manchen Wissenschaftlern als Grundlage verwendet und um andere Komponenten erweitert worden. Es hat den Vorteil, die Motivation als einen wichtigen Faktor der Begabung miteinzubeziehen. Dem Drei-Ringe-Modell ist allerdings vorgeworfen worden, Begabung und Leistung gleichzusetzen. Wenn es darum geht, in einem schulpädagogischen Umfeld Begabungen bei Schülern zu entdecken, die trotz hoher Intelligenz nur schwache Leistungen erbringen, ist dieser Vorwurf berechtigt. In einem Hochschulkontext jedoch, in dem junge Erwachsene sich für eine weiterführende Ausbildung zum Konferenzdolmetscher entschieden haben oder entscheiden wollen, ist die Gleichsetzung von Begabung und Leistung kein Nachteil, da die Einschätzung ihrer Eignung aufgrund einer Leistung zum Zeitpunkt der Eignungsprüfung geschieht. Insbesondere die Dolmetschausbildung ist sehr stark praxisorientiert und die Leistung ist im Endeffekt ein Kriterium, an dem eine Begabung am objektivsten gemessen werden könnte, vorausgesetzt, man hat das passende Instrumentarium dazu.

69 Vgl. Holling, Kanning 1999, 5–10; Schulte 1991, 22.

70 Renzulli 1978.

71 Vgl. Abschnitt 1.2.5.

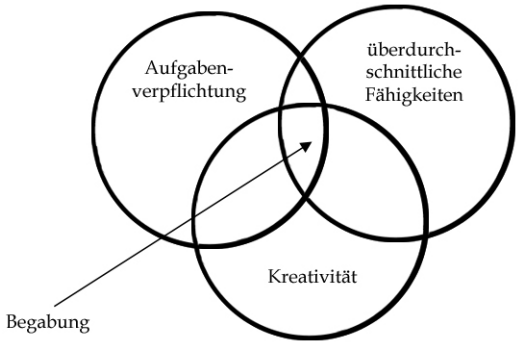


Abb. 6. Das Drei-Ringe-Modell von Renzulli[72]

Dieses Modell wurde unter anderem von Mönks erweitert, der in seinem entwickelten triadischen Hochbegabungsmodell eine zusätzliche Dimension hinzufügte: das soziale Umfeld[73].

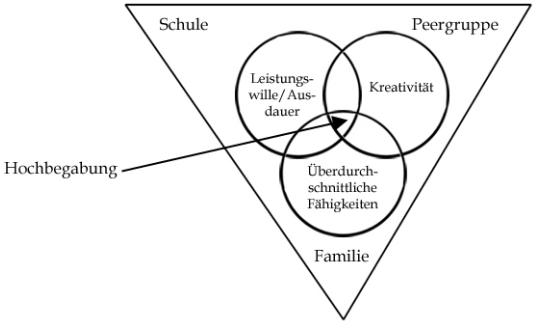


Abb. 7. Triadisches Hochbegabungsmodell nach Mönks[74]

Wie Renzullis Modell bezieht sich auch Mönks Modell auf Schulkinder, daher eignet es sich nicht direkt für eine Übertragung auf den Hochschulbereich. Der Gedanke jedoch, das soziale Umfeld als Komponente für die Entwicklung einer Begabung zu berücksichtigen, ist im Kontext einer Dolmetschausbildung interessant, da das Studium in meist kleinen und oft solidarischen Gruppen stattfindet, Leistungen vor der Gruppe besprochen werden und Übungen in Arbeitsgruppen durchgeführt werden. Die Unterstützung und

72 Aus: Holling, Kanning-Göttingen 1999, 9.

73 Joseph Mönks: Psychologe, Universität Nijmegen. Vgl. Schulte 1991, 23; Holling, Kanning 1999, 11 f.; Hany 1987, 52.

74 Aus: Heller 1996, 19.

Anerkennung durch die Kommilitonen ist daher von großer Bedeutung. Bei der späteren Ausübung des Dolmetscherberufs ist ebenfalls Teamfähigkeit eine Notwendigkeit: Die Leistung, die zählt, ist nicht die individuelle Leistung, sondern die Leistung der „Kabine", d. h. des Teams, das in eine Sprache dolmetscht[75]. Das setzt voraus, dass Kollegen in der Kabine nicht gegeneinander konkurrieren, sondern sich gegenseitig unterstützen, damit die Gesamtleistung optimal ausfällt. Dieser soziale Aspekt wird ebenfalls von dem Kognitionspsychologen Gardner erwähnt, der von intra- und interpersonalen Intelligenz spricht[76].

Eine weitere Veränderung nahmen auch Wieczerkowski und Wagner 1985 vor[77]. In ihr Modell integrieren sie Begabungsarten, Persönlichkeitsmerkmale und Denkfaktoren. Der Begabungsbegriff wird dabei durch den Talentbegriff und die individuelle Aufgabenverpflichtung durch die weiteren Begriffe der Motivation (ebenfalls individuell) und Umwelt (extrapersonelle Einflüsse) ersetzt.

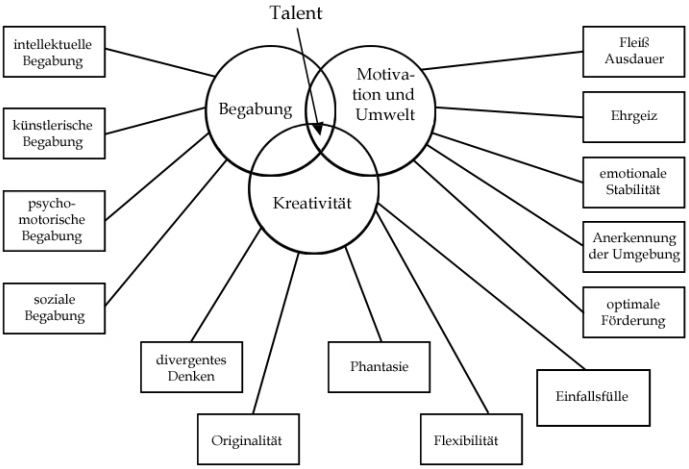


Abb. 8. Komponentenmodell der Talententwicklung nach Wieczerkowski/ Wagner[78]

75 In den internationalen Institutionen arbeiten üblicherweise die Dolmetscher ausschließlich in ihre A-Sprache (C–C–C nach A). Auf dem sogenannten freien Markt arbeiten sie ebenfalls in ihre B-Sprachen (B–C nach A und A nach B). Nach diesem System ist z. B. die „französische Kabine" sowohl zuständig für die Verdolmetschung ins Französische als auch aus dem Französischen.

76 Gardner 1991, 219 f.

77 Vgl. Holling, Kanning-Göttingen 1999, 10 f.

78 Wieczerkowski, Wagner 1985, 113.

1.3.2 Das differenzierte Begabungs- und Talentmodell von Gagné

In seinem differenzierten Begabungs- und Talentmodell (*DMGT: Differentiated Model of Giftedness and Talent)* macht der amerikanische Psychologue Gagné eine klare Unterscheidung zwischen den Konzepten *giftedness* und *talent*[79].

Giftedness bezeichnet das Vorhandensein von überdurchschnittlichen (d. h. die besten 10 % der allgemeinen Vergleichspopulation), natürlichen, weitgehend angeborenen, nicht systematisch entwickelten Fähigkeiten (*natural abilities*) in mindestens einem Bereich.

Talent bezeichnet die systematisch entwickelten Fähigkeiten oder Fertigkeiten[80] (*skills*), die eine Person zum Experten in einem Bereich machen (die besten 10 % der in dem Bereich tätigen Vergleichspopulation).

Dadurch entsteht eine klare Trennung zwischen Potenzial und Leistung.

Gagné identifiziert vier Fähigkeitsbereiche (*Domains*)[81]:

- intellektuell (Fähigkeiten, eine Sprache zu erlernen oder ein mathematisches Konzept zu verstehen),
- kreativ (Fähigkeit unterschiedliche Probleme zu lösen oder eigenständige Wege in der Literatur, Wissenschaft oder Kunst zu gehen),
- sozio-affektiv (Fähigkeit zur Empathie, Führungsqualitäten, Kommunikationsfähigkeit),
- senso-motorisch (Klangdifferenzierung des Musikers, Geschmacksdifferenzierung des Weinkenners, Schnelligkeit des Sportlers usw.).

In seinem Modell betont Gagné den Prozesscharakter der Talententwicklung und äußert zwei Hypothesen:

1. Für ihn ist Begabung der Rohstoff für Talent. Das heißt, dass Talent natürliche Begabung zwingend voraussetzt, aber natürliche Begabung sich nicht automatisch zum Talent entwickelt. Dafür braucht es Katalysatoren oder, wie Hany und Nickel es ausdrücken, leistungsmodifizierende Faktoren[82]. Diese Katalysatoren sind entweder intrapersonaler oder extrapersonaler Natur.
2. Zur Entwicklung eines Talentes bedarf es zeitintensiver Übung. Das übersieht man oft, wenn man betrachtet, mit welch scheinbarer Mühelosigkeit sich z. B. ein

79 Gagné 2000, 67–79.

80 Zur Unterscheidung zwischen Fähigkeiten und Fertigkeiten vgl. Wilss, 1992, 6 f.: „Zwischen ‚Fähigkeit' und ‚Fertigkeit' besteht ein Voraussetzung/Folge-Verhältnis; wer auf einem bestimmten Gebiet kein Talent, keine Begabung, keine Veranlagung mitbringt, hat nur geringe Chance, es hier zu bemerkenswerten Leistungen zu bringen".

81 Es wurden die deutschen Begriffe nach Holling und Kanning-Göttingen verwendet. Holling, Kanning-Göttingen 1999, 15.

82 Vgl. Abschnitt 1.1.2.

Trapezkünstler in die Lüfte schwingt. Der Begabte verrät sich durch die Leichtigkeit und die Schnelligkeit, mit der er ein Talent erwirbt: "The easier or faster the learning process, the greater the natural abilities"[83].

Zu den intrapersonalen Faktoren zählt Gagné die Motivation, der er eine äußerst wichtige Rolle zuschreibt. Weitere intrapersonale Katalysatoren sind: Self-management, physische und psychische Veranlagung.

Die extrapersonalen oder Umweltkatalysatoren sind:

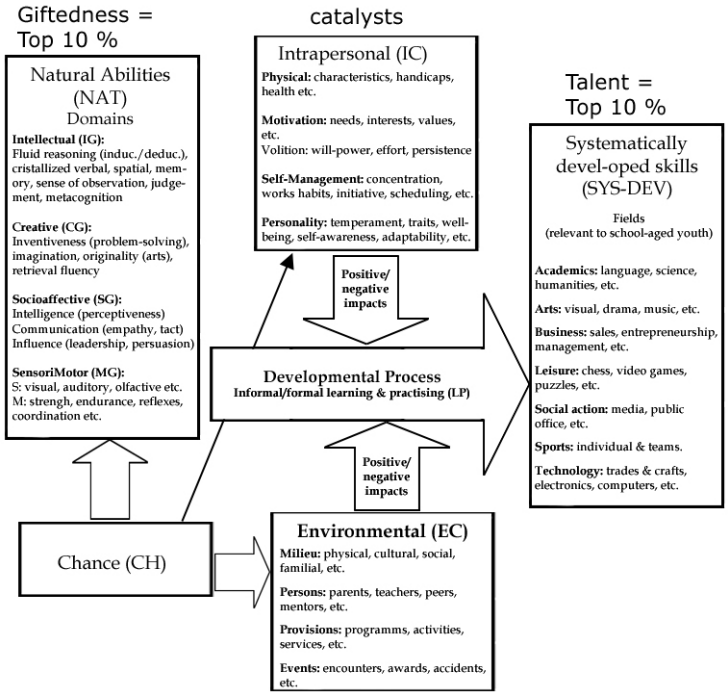


Abb. 9. Gagnés differenziertes Begabungs- und Talentmodell (DMGT)[84]

- das Umfeld: sowohl makroskopisch (Wohngegend, demographische Situation etc.) als auch mikroskopisch (Anzahl der Geschwister, Situation und Bildung der Eltern etc.),
- bedeutende Personen, die von nah oder fern einen Einfluss auf die Begabungsentwicklung eines Individuums haben: Eltern, Lehrer, Geschwister, Freunde, Vorbilder,

83 Gagné 2000, 69.

84 Ebd., 68.

- Interventionen: systematische Maßnahmen, die eine Begabung fördern (oder verhindern),
- bedeutsame Ereignisse: spezifische Ereignisse, die einen dauerhaften Einfluss auf die Begabungsentwicklung haben (Tod der Eltern, Krankheit, Anerkennung z. B. durch Preisverleihung etc.),
- Zufall: Ein nicht zu unterschätzender Faktor, positiv etwa für den Schauspieler, der endlich die Hauptrolle spielen darf, weil der Hauptdarsteller erkrankt ist, oder negativ für den Athleten, der sich beim letzten Training vor dem Wettbewerb verletzt.

Unter Talent, d. h. einer systematisch entwickelten Fähigkeit, ordnet Gagné eine Vielzahl von Leistungen auf unterschiedlichen Gebieten ein: Talent findet man im akademischen, künstlerischen, sportlichen Bereich und auch bei Freizeitaktivitäten im Schach, bei Computerspielen, im handwerklichem und unternehmerischen Bereich.

Im Unterschied zu Renzulli geht Gagné nicht davon aus, dass eine einzelne Begabung die Grundvoraussetzung für jedes Talent ist. Überdurchschnittliche intellektuelle Fähigkeiten müssen nämlich nicht zwingend eine Voraussetzung für die Ausbildung eines sportlichen bzw. eines musikalischen Talents sein[85].

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass das Modell von Gagné sich in zwei Punkten von dem Modell Renzullis und seinen Erweiterungen unterscheidet. Bei Renzulli werden „fähigkeitsexterne" Faktoren, wie z. B. Aufgabenverpflichtung, als Bestandteile der Begabung definiert. Gagné behauptet dagegen, dass solche Faktoren zwar eine Rolle spielen und sogar eine wichtige, aber für ihn sind sie keine Komponenten der Begabung, sondern Katalysatoren. Ein Talent definiert sich ausschließlich über die erreichte überdurchschnittliche Performanz, die, wie noch gezeigt wird, durch wiederholte und gezielte Übung erreicht werden kann.

1.3.3 Das Münchner Hochbegabungsmodell[86]

Das Münchner Hochbegabungsmodell von Heller, Perleth und Hany folgt dem gleichen Ansatz wie das Modell von Gagné: Begabung wird als Leistungsdisposition betrachtet, die sich sowohl dank personeninterner als auch auf Grund von Umwelt-Faktoren zu Leistungen entwickelt. Auf der begrifflichen Ebene machen Heller, Perleth und Hany keinen Unterschied zwischen Begabung und Talent, sondern sprechen von Begabung und Leistung. Die „intrapersonellen" Katalysatoren von Gagné werden hier als „nicht-kognitive

85 So argumentieren auch Holling und Kanning-Göttingen 1999, 17.

86 Perleth, Sierwald, Heller 1993, 149–155. Vgl. auch Holling, Kanning-Göttingen 1999, 18 f. Vgl. Heller 1996, 15–31; Schulte 1991, 25 f.

Persönlichkeitsmerkmale“ bezeichnet. Der Faktor, der am auffälligsten im Münchener Modell fehlt, ist der Faktor „Glück“ (*Chance*).

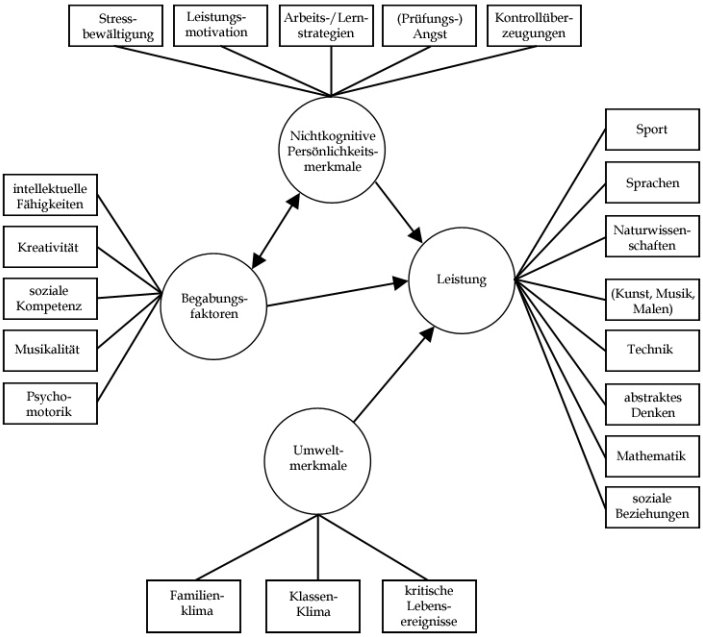


Abb. 10. Münchner (Hoch-)Begabungsmodell von Heller, Perleth und Hany[87]

1.3.4 Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurden zwei Modelltypen vorgestellt:

1. Das Drei-Ringe-Modell von Renzulli und seine Erweiterungen, die Begabung als Schnittstelle von drei gleichwertigen Faktoren definieren: überdurchschnittliche Intelligenz, Kreativität und Motivation, wobei diese Faktoren immer feiner untergliedert werden. Mönks sowie Wieczerkowski und Wagner fügen die Umweltkomponente hinzu.
2. Modelle, die eine klare Unterscheidung zwischen Begabung und Leistung vornehmen (Gagné und die Münchner Schule). Sie gehen zwar ebenfalls vom Vorhandensein gewisser Fähigkeiten aus, aber im Unterschied zum ersten Modell betonen sie den Prozesscharakter der Begabungsentwicklung. Die angeführten

[87] Aus: Perleth, Sierwald, Heller 1993, 150 auf Englisch. Deutsche Version aus: Holling, Kanning-Göttingen 1999, 18.

Fähigkeiten sind nicht Teil der Begabung, sondern nur Faktoren, die durch intra- und extrapersonale Einflüsse die Entwicklung von Leistungen ermöglichen.

Wegen ihrer klaren Trennung von Begabung und Leistung scheint diese zweite Modellkategorie im Kontext der universitären Dolmetschausbildung am geeignetsten zu sein, denn es geht bei einer Eignungsprüfung für das Dolmetschen nicht darum, eine Dolmetschleistung zu messen – Studierende, die diese Prüfung absolvieren, sind noch nicht in der Lage, eine solche Leistung zu erbringen, sonst würden sie sich nicht für dieses Studium bewerben – sondern das Potenzial zu ermitteln, das es den Kandidaten ermöglichen wird, das Studium erfolgreich abzuschließen und im Beruf zu bestehen. Darüber hinaus bieten diese Modelle eine Unterteilung in unterschiedliche Elemente, die getrennt getestet werden können, nämlich:

- Begabungsfaktoren (oder *Natural Abilities* bei Gagné): intellektuelle Fähigkeiten (im sprachlichen Bereich), Kreativität, soziale Kompetenz (Kommunikationsfähigkeit),
- nicht-kognitive Merkmale (oder intrapersonelle Katalysatoren bei Gagné): Stressbewältigung, Leistungsmotivation, Interesse, Willenskraft, Selfmanagement, Anpassungsfähigkeit (Flexibilität) etc. …,
- Umweltmerkmale (oder *environmental factors* bei Gagné): Sie beeinflussen die Entwicklung positiv oder negativ. Da diese Merkmale unabhängig von der jeweiligen Person sind, gehören sie nicht zu den „prüfbaren" Elementen. Sie stellen sozusagen die Unwägbarkeiten des Lebens dar, obwohl sie einen Einfluss auf die Entwicklung eines Studierenden haben.

Diese Elemente führen zu Leistungsfähigkeit, *systematically developed skill* bei Gagné, in unterschiedlichen Bereichen: Sprachen, abstraktes Denken im Münchener Modell, *language* und *social action* bei Gagné.

Im Modell von Gagné wäre die Ausbildung im *Development Process* angesiedelt. Da dieser Prozess sowohl von den intrapersonalen als auch von den Umweltkatalysatoren beeinflusst wird, scheint es angebracht, während der Ausbildung durch regelmäßige Prüfung der Leistung die individuelle Entwicklung der Studierenden zu verfolgen, um eventuelle Korrekturen vorzunehmen. Die Eignungsprüfung, die im 3. Kapitel dieser Arbeit vorgestellt wird, erlaubt eine solche detaillierte „Standortkontrolle" der Studierenden. Somit kann dieser Test nicht nur als Eignungstest eingesetzt werden, sondern auch als „Diagnoseinstrument" im weiteren Verlauf des Studiums.

Bei all den vorgestellten Modellen muss festgestellt werden, dass der Prozess der Begabungs- (oder Talent-)Entwicklung als unidirektional dargestellt wird, was bedeuten würde, dass die Intelligenz (oder das Potenzial) eines Menschen ein für allemal gegeben ist und sich nicht mehr ändert. Wie bereits im Abschnitt 1.1.3 dargelegt, geht insbesondere die Gerontologie ergänzend davon aus, dass die Entwicklung von Begabungen und Fähigkeiten Rückwir-

kungen auf die Intelligenz hat (vgl. Abbildung 1 unter 1.1.3) und dass nur eine geforderte Intelligenz sich auch entwickeln kann bzw. nicht verfällt. Dadurch verstärkt sich das Potenzial, aus dem sich Begabungen entwickeln, es entsteht eine positive Dynamik. Diese positive Dynamik sollte bei der Beurteilung der Eignung durch einen Test berücksichtigt werden.

Alle Begabungsmodelle haben eines gemeinsam: Sie bewegen sich auf der Ebene der Persönlichkeitsmerkmale und leiten daraus leistungsrelevante Voraussetzungen ab[88]. Für die Ermittlung einer berufsspezifischen Eignung müssen die einzelnen Befähigungsfaktoren sorgfältig und fundiert aufgeschlüsselt werden.

1.4 Von der Begabung zur Expertise

Kognitionspsychologen definieren Begabung oder Hochbegabung als die Fähigkeit, die Struktur des Wissens, die verwendeten Strategien und die metakognitiven Kompetenzen je nach Bedarf und Situation anzupassen. Diese Fähigkeiten sind dadurch mit dem zu behandelnden Problem eng verbunden. Das bedeutet, dass man die Leistung nur über das Ergebnis (das „Produkt") erfassen kann.[89] In einem Aufsatz stellen Wieczerkowski und Wagner fest, dass

> die Begabung eines Menschen als Potential oder Veranlagung nicht direkt messbar [ist], sondern nur indirekt über die Einschätzung von seinen Produkten (Testleistungen, Kunstwerk, sportliches Ergebnis, Instrumentalspiel oder ähnliches). Eine punktuelle Beurteilung wird also bestenfalls solche Begabungen diagnostizieren können, die bereits hinreichend Gelegenheit zur Entfaltung hatten.[90]

Mit anderen Worten heißt das, dass die Suche nach einer Begabung sich unbedingt mit dem „Produkt" derselben befassen muss und dass Entfaltungsmöglichkeiten gegeben sein müssen.

Einen solchen Ansatz bietet die Expertiseforschung. Sie startet vom Zielzustand, der Meisterung eines begrenzten Wissensgebiets, und sucht nach den Lernvoraussetzungen. Nach der Definition des Gabler Wirtschaftslexikons ist ein Experte „eine Person, deren Leistungen auf einem bestimmten Fachgebiet weit über dem Durchschnitt liegen" und Expertise bzw. Expertenwissen „Kenntnisse und intellektuelle Fähigkeiten einzelner Personen, deren Leistungen auf einem bestimmten Fachgebiet weit über dem Durchschnitt liegen".[91] Die Translationswissenschaftlerin Moser-Mercer definiert einen Ex-

88 Vgl. Hany, Nickel 1992, 4.

89 Wieczerkowski, Wagner 1985, 116 ff.

90 Ebd., 118.

91 Gabler Wirtschaftslexikon 1988, 1693.

perten als "someone who has attained a high level of performance in a given domain as a result of years of experience"[92]. Da die Fachgebiete sehr unterschiedlich sind und ebenso unterschiedliche Fähigkeiten erfordern (ein Tennisspieler braucht andere Eigenschaften als ein Schachspieler oder ein Schriftsteller), sind allgemeine Persönlichkeitsmerkmale nicht besonders relevant, obwohl sie auch in diesem Ansatz zum Teil berücksichtigt werden[93].

1.4.1 Einfluss der Begabung auf die Expertise

Begabung ist das Potenzial eines Menschen zu Hochleistung (in der Sprache des Expertiseforschung seine Kompetenz), sie ist also ein latente Größe. Dagegen ist das wichtigste Merkmal der Expertise die erbrachte Leistung (die Performanz), daher ist Expertise eine manifeste Größe[94]. Kompetenz in Performanz umzuwandeln ist zwar Aufgabe einer Ausbildung, die auf den vorhandenen Kompetenzen aufbaut. Dass Begabung aber auch Einfluss auf die Expertise ausübt, ist offensichtlich: Nicht jeder, der sich mit einem Gebiet beschäftigt, wird Experte auf diesem Gebiet. Und nicht alle Experten erbringen die gleichen Leistungen. Diese Leistungsunterschiede zwischen Experten weisen darauf hin, dass es individuelle Leistungsgrenzen gibt, die, wenn sie einmal erreicht sind, sich nur noch mit viel Aufwand verschieben lassen[95]. Nehmen wir das Beispiel des Hundert-Meter-Sprintens: Die letzten Hundertstel Sekunden unterhalb der 10-Sekunden-Marke verlangen von den weltbesten Athleten die größten Anstrengungen. Die meisten schaffen es nie.

Wichtig ist also zu bedenken, dass andere Faktoren ebenfalls eine Rolle spielen. Zum Beispiel die Kompensation, die Mängel in der Kompetenz aufwiegen kann, oder die Motivation, die Bereitschaft lange, mit viel Einsatz zu arbeiten und trotz Frustrationen nicht aufzugeben[96]. Daher kann man nicht mit Sicherheit prognostizieren, dass eine Person, die die Kompetenz für eine bestimmte Aufgabe hat, auch die entsprechende Performanz erreichen wird.

92 Moser-Mercer et al. 2000, 108.

93 „Langfristig angelegte motivationale Prozesse sind für das Vordringen in extreme Leistungsbereiche wohl ebenso erforderlich wie ein Mindestmaß an allgemeiner kognitiver Leistungsfähigkeit". Hany, Nickel 1992, 5.

94 Während die Begabungsforschung die Begriffe Begabung und Leistung verwendet, benutzt die Expertiseforschung die Termini Kompetenz und Performanz. Nach Gruber und Mandl ist die Kompetenz das Potenzial zu hoher Performanz. Gruber, Mandl 1992, 62.

95 Vgl. ebd., 64 ff.

96 Posner von der University of Oregon geht sogar soweit zu behaupten: "the problem of producing an expert may not be so much in selecting someone who has special capability, but to create and maintain the motivation needed for long-continued training." Posner 1988, 5.

Andererseits kann jemand, der nicht die besten Voraussetzungen hat, durch viel Arbeit Mängel so weit kompensieren, dass sich seine Leistung sehen lassen kann. Beide Aspekte beeinflussen den Lernprozess.

In diesem Zusammenhang schlägt A. Stapf[97] ein dreigliedriges Modell vor: Zwischen Disposition und Leistung sind vermittelnde Faktoren (z. B. Einfluss der sozialen Umgebung) geschaltet, die sich entweder positiv oder negativ auf die Leistungserbringung auswirken.

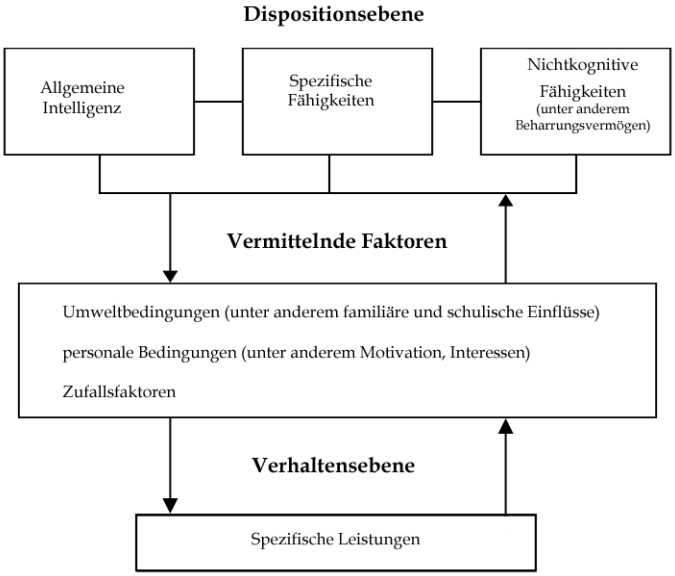


Abb. 11. Allgemeines Bedingungsgefüge für außergewöhnliche Leistungen von Stapf[98]

1.4.1.1 Die Rolle der Übung und der Motivation

Wie aus dem Modell von Stapf ersichtlich, gibt es zwei Ebenen zwischen der Dispositionsebene (Begabung) und der Expertise: die vermittelnden Faktoren

97 Stapf 2001, 16–34.

98 Dieses Modell bezieht sich auf Kinder. In einem universitären Kontext müssten selbstverständlich die familiären und schulischen Einflüsse durch andere Faktoren ersetzt bzw. ergänzt werden. Familiäre Verhältnisse beziehen sich dann eher auf eigene Kinder der Studierenden, als auf die Kindsrolle derselben, denn nicht wenige unserer Studierenden sind selbst Eltern. Vgl. Abschnitt 1.3.1 Triadisches Hochbegabungsmodell nach Mönks.

(Üben, Unterricht) und die Verhaltensebene (Motivation). Auch Ericsson betont die Rolle der Übung (*training*), der Ausbildung und der Motivation, um zur Expertise zu gelangen[99]. In mehreren Studien konnte er belegen, dass Experten ihr Leistungsniveau dadurch erreichen, dass sie erheblich mehr Stunden oder Tage selbstständig üben (*deliberate practice*[100]) als andere, die dieses Niveau nicht erreichen. Dadurch sind sie in der Lage, ihre Grenzen immer weiter hinauszudehnen.

Ein Leben lang werden *Skills* erworben, wie Schnürsenkelbinden, Autofahren oder Schwimmen. Diese Tätigkeiten werden mit kognitivem Aufwand erlernt; werden sie einmal in annehmbarer Weise beherrscht, sodass der Mensch sie selbstständig und ohne kognitiven Aufwand ausführen kann, sind sie automatisiert und entwickeln sich nicht mehr. Der Experte muss in der Lage sein, dieser Automatisierung (*arrested development*[101]) bewusst zu umgehen, um seine Leistung weiter zu verbessern.

Darüber hinaus betont Ericsson die Notwendigkeit eines betreuten Lernens und Übens:

> In any domain of expertise more accomplished individuals, ideally professional coaches and teachers, will play an essential role in guiding future experts to acquire superior performance in a safe and effective manner.[102]

Für Gardner sind ebenfalls Motivation und Übung wesentliche Elemente der Expertisebildung:

> Any individual can improve his or her performance in any intellectual domain, should that person be highly motivated and benefit from strong instructors and powerful instructional resources.[103]

Wie genau das Lernen sich auf die Dolmetschexpertise auswirkt, ist noch nicht klar[104]. Nach Moser-Mercer gibt es zwei Hypothesen: Die eine besagt,

99 Ericsson 2000/2001, 187–215.

100 Ebd., 194.

101 Ebd., 196.

102 Ebd., 200.

103 Gardner 2002, 48.

104 Die Expertendefinition von Hoffmann kann durchaus auf das Dolmetschen angewendet werden: "… the expert is one whose judgements are uncommonly accurate and reliable, whose performance shows consummate skill and economy of effort, and who can deal effectively with rare or tough cases, and who has special skills or knowledge derived from extensive experience with subdomains." (Hoffman 1997, 199 f.) Nach einer parallel in Taiwan und in Kalifornien durchgeführten Studie, bei der die Simultandolmetschleistungen von professionellen Dolmetschern, fortgeschrittenen Studenten und Studienanfängern verglichen wurden, stellte sich heraus, dass der Hauptunterschied darin lag, dass die professionellen Dolmetscher besser in der Lage waren, das Wesentliche einer Aussage zu erkennen, und dadurch ihre Aufmerksamkeit „wirt-

dass sich durch die Automatisierung bestimmter Prozesse die Effizienz und dadurch die Prozessverarbeitungsgeschwindigkeit steigern lassen, ohne jedoch dabei die Prozesse zu verändern. Die andere Hypothese ist, dass durch Automatisierung und Expertise die Prozesse neu strukturiert werden[105]. Es wäre zu prüfen, ob nicht eine Mischung beider Hypothesen richtig ist, wobei die erste am Anfang der Ausbildung eintritt und die letztere mit zunehmender Berufserfahrung.

Der englische Forscher Howe (University of Exeter, Department of Psychology) hegt sogar Zweifel an der Existenz von Begabung oder angeborenem Talent. Talentvermutung als Diagnoseinstrument oder als Förderungskriterium lehnt er als diskriminierend ab:

> […] categorising some children as innately talented is discriminatory. The evidence suggests that such categorization is unfair and wasteful, preventing young people from pursuing a goal because of teachers' or parents' unjustified conviction that they would not benefit from the superior opportunities given to those who are deemed to be talented.[106]

Howe stellt lediglich fest, dass es individuelle Unterschiede in bereichsspezifischen Fähigkeiten, die möglicherweise partiell genetisch bedingt sind, und anderen Fähigkeiten gibt, die nur eine Minderheit von Individuen besitzen. Daraus aber Prognosen zu ziehen, lehnt er ab.

Howe geht davon aus, dass ein Mensch zu besonderer Leistung fähig ist, nicht weil er genetisch besonders begabt ist, sondern weil er durch Eltern oder Lehrer die notwendige Ermunterung erfahren hat, ein langes und schwieriges Training durchzuhalten. Wesentlich ist für ihn dabei auch die Qualität des Trainings „… the intensity and quality of practice are as important as the sheer amount of it"[107]. Es wurden Experimente durchgeführt, bei denen „normale" (d. h. nicht als begabt eingestufte) Erwachsene auf schwierige Gedächtnisübungen trainiert wurden. Sie erzielten Ergebnisse, die die Erwartungen des Psychologen bei Weitem übertrafen. Kellnerinnen z. B. waren in einer Studie (Bennett Studie) in der Lage, bis zu 20 Getränkebestellungen zu memorieren[108]. Damit schnitten sie besser ab als die Kontrollgruppe der Hochschulstudenten. Zur Spitzenleistung führen also nicht nur bewusstes Training, sondern auch berufsbedingte Tätigkeiten.

schaftlicher" (im Sinne der erwähnten "economy of effort") einsetzten. Liu, Schallert, Carroll 2002/2004, 19–42.

105 Moser-Merceret al. 2000, 110.

106 Howe, Davidson, Sloboda 1998, 407.

107 Ebd., 405.

108 Bennett, H. L.: Remembering Drink Orders: the Memory Skills of Cocktail Waitress. Human Learning: Journal of Practical Research and Applications, 2. 1983. Zit. n. ebd., 404.

Als „vermittelnde Faktoren“ nennt Howe

> opportunities, preparatory experiences, encouragement, support, motivation, self-confidence, perseverance, single-minded concentration, quality of instruction, effectiveness of practice strategy, degree of enthusiasm.[109]

1.4.1.2 Die *skilled memory* Schule

Die *skilled memory* Schule von Ericsson und Crutcher geht davon aus, dass sich außergewöhnliche Leistungen hauptsächlich auf bereichsspezifische Fertigkeiten und nicht auf individuelle basale Fähigkeiten zurückführen lassen, dass sich außergewöhnliche Leistungen nur durch extremes Training erzielen lassen und daher nur durch äußerste Motivation möglich sind, und dass diese Erkenntnisse für alle Bereiche gelten: Sport, Musik, Kunst etc[110]. Diese Haltung speist sich aus den gleichen Argumenten wie die von Howe, der feststellt: „ General intelligence need not limit final levels of achievement and general intelligence may have little or no direct influence on specific abilities“.[111]

1.4.1.3 Das Schwellenwertmodell von Schneider

Um die Frage nach der Beziehung zwischen Expertiseerwerb und Begabungsfaktoren zu beantworten, schlägt Schneider folgende Regel vor:

> Überschreitet der Fähigkeitsparameter eines Individuums einen im überdurchschnittlichen Bereich anzusetzenden Grenz- oder Schwellenwert, dann entscheiden im wesentlichen das Ausmaß an nicht-kognitiven Voraussetzungen wie Engagement, Ausdauer, Konzentration und extremer Erfolgsmotivation sowie Faktoren der Lernumwelt (z. B. elterliche Unterstützung oder maßgeschneidertes „coaching“) darüber, ob Spitzenleistungen erzielt werden können.[112]

Im diesem Modell geht Schneider davon aus, dass überdurchschnittliche Fähigkeiten zwar vorliegen müssen, um zur Expertise zu gelangen, dass sie jedoch nicht im Hochbegabungsbereich liegen müssen. Mit steigender Komplexität des Bereichs allerdings wächst die Relevanz der basalen Fähigkeit[113].

Ericson und Crutcher belegen ihre Schlussfolgerungen durch eine Reihe von Untersuchungen. Die Richtigkeit der Interpretation der Ergebnisse wird

109 Ebd., 406.

110 Ericson, Crutcher 1990. Zit. n. Schneider 1992, 113.

111 Howe, Davidson, Sloboda 1998, 402.

112 Schneider 1992, 119.

113 Dieses Modell betont die Bedeutung der nicht-kognitiven Merkmale, die im Dolmetscheignungsmodell aufgenommen werden, vgl. Abschnitt 3.1.

jedoch von Wolfgang Schneider in Frage gestellt. Schneider stellt fest, dass die Bedeutung der intellektuellen basalen Fähigkeit (g-Faktor) in den Untersuchungen nicht zum Vorschein kam, nicht weil sie unwesentlich ist, sondern entweder, weil alle Probanden über eine überdurchschnittliche Intelligenz verfügten (daher die mangelnde Varianz dieses Faktors), oder weil Informationen zur Ausprägung der intellektuellen Fähigkeiten fehlten. Schneider, vom Lehrstuhl für pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie an der Universität Würzburg, geht davon aus, dass „intellektuelle Hochbegabung zwar eine weder notwendige noch hinreichende Bedingung für außergewöhnliche Leistung"[114] zum Erwerb von Expertise darstellt; der Ansatz der *skilled memory* Schule bietet für ihn jedoch keine Erklärung für die individuellen Leistungsunterschiede.

1.4.2 Methodische Erfassung des Einflusses von Begabung auf Expertise

1.4.2.1 Vergleiche gleicher Personenkreise

Um die Bedeutung von personeninternen Faktoren beim Expertiseerwerb überprüfen zu können, müssen die personenexternen Faktoren möglichst konstant bleiben. Gruber und Mandl nennen drei Vorgehensweisen, um den Einfluss von Begabung auf Expertise zu erfassen[115]:

1. Experten oder Profis, die ihren persönlichen Höchststand erreicht haben, werden miteinander verglichen. Die These dieser Methode ist, dass unterschiedliche Begabung sich in unterschiedlichen Endzuständen zeigt.

Bei dieser Vorgehensweise stellt sich natürlich die Frage, wie der persönliche Höchststand definiert und überhaupt ermittelt werden kann. Wird die individuelle Leistung als beständig und dauerhaft angesehen? Auch im Zusammenhang mit der Dolmetschtätigkeit würde dies bedeuten, dass die Leistung von Experten, von dem Augenblick an, in dem sie als Experten betrachtet werden, unabhängig vom Thema, von der Tagesform, von Weiterbildungsmaßnahmen oder schlicht vom Alter sich weder verbessert noch verschlechtert.

2. Probanden mittleren Expertisegrades werden miteinander verglichen. Bei gleicher Intensität der Beschäftigung haben die einen wenig, die anderen viel Zeit gebraucht, um zu diesem Expertisegrad zu gelangen. Die These hierbei lautet, dass die Lernkurve der Begabten steiler verläuft als die der weniger Begabten.

114 Schneider 1992, 119.

115 Gruber, Mandl 1992, 65 f.

3. Wie bei der eben erwähnten Methode werden Probanden mittleren Expertisegrades miteinander verglichen. Dabei ist die Vergleichsgröße nicht die Zeit, die für eine bestimmte Leistungssteigerung erforderlich war, sondern die Entwicklung, die innerhalb einer vorgegebenen Zeit stattfand – ebenfalls bei gleicher Intensität der Beschäftigung. Die These ist, dass das Startniveau unerheblich ist für das Erreichen eines bestimmten Leistungsniveaus.

Gruber (Universität Regensburg) und Mandl (Universität München) nennen eine vierte These, die den drei Modellen gemeinsam ist, nämlich dass „Unterschiede zu frühen Entwicklungszeitpunkten prognostischen Wert für die spätere Ausprägung von Expertise haben“[116] und schließen daraus, dass die Steilheit der Lernkurve einen Einfluss auf das Endniveau hat.

Diese These, so verführerisch sie auch ist, deckt sich nicht mit den Erfahrungen vieler in der Dolmetschausbildung tätigen Dozenten. Einige der sogenannten „Senkrechtstarter“, d. h. Studierende, die sehr schnell ein gutes Niveau erreichen, erleben nach anfänglichem Erfolg eine frustrierende Stagnation, die manchmal sogar zur Aufgabe des Studiums oder nur zu einem mittelmäßigen Abschluss führen kann, aber nicht muss, denn manchmal kann ein solches Auf-der-Stelle-Treten auch dazu führen, andere Methoden oder Vorgehensweisen auszuprobieren, die sich langfristig als geeigneter erweisen. Dagegen können viele Beispiele von „Spätzündern“ erwähnt werden, bei denen „der Groschen“ sehr spät fällt und die, nach anfänglicher Stagnation, hervorragende Leistungen erreichen.

1.4.2.2 Das Experten-Novizen-Paradigma

Das Experten-Novizen-Paradigma geht von der Prämisse aus, dass besondere Leistungen sich durch bereichsspezifisches Wissen erklären lassen[117]. Es werden in der Regel Probanden mit sehr viel und Probanden mit sehr wenig Erfahrung in einem bestimmten Bereich mit einem Denk- oder Gedächtnisproblem aus diesem Gebiet konfrontiert. Festgestellt wurde, dass Experten über ein besonders gutes Gedächtnis für Informationen verfügen, wenn sie sich auf ihr Spezialgebiet beziehen.

Eine 1965–1966 von de Groot durchgeführte Untersuchung mit Schachspielern ergab, dass den Experten das Lösen eines Schachproblems oder die Rekonstruktion einer Schachstellung aus dem Gedächtnis um ein Vielfaches leichter fiel als den Novizen[118]. Bei zufällig angeordneten Schachstellungen verschwand dieser Vorteil, was ausschließt, dass die Experten über ein

[116] Ebd., 66.

[117] Ebd., 108.

[118] de Groot 1965.

besseres Kurzzeitgedächtnis verfügen. Das Ergebnis dieses Versuchs wurde dahin gedeutet, dass Experten über eine große Anzahl von möglichen Schachmustern oder *chunks* verfügen. Dadurch erkennen sie sehr schnell eine Stellung im Schach oder eine Situation und sind in der Lage, mit wenig Aufwand das gestellte Problem zu lösen[119]. Das bedeutet, wie Roth es ausdrückt, dass ihre Überlegenheit

> […] nicht allein auf einer besseren Ausnutzung der begrenzten Kapazität des Arbeitsgedächtnisses beruht, sondern dass auch die Speicherung im Langzeitgedächtnis sowie der Abruf aus dem Langzeitgedächtnis in effektiverer Weise erfolgt […]

und vor allem, dass sie in der Lage sind, „[…] Informationen besser in ihr Vorwissen zu integrieren."[120]

Eine andere 1989 von Schneider durchgeführte und 1990 wiederholte Untersuchung im Bereich Textgedächtnis und Textverständnis ergab interessante Erkenntnisse zur Interaktion zwischen intellektuellen Fähigkeiten und bereichsspezifischem Wissen[121]. Die Probanden waren 500 Kinder unterschiedlicher Altersgruppen, denen eine Geschichte zum Thema Fußball vorgelesen wurde, die sie dann rekonstruieren mussten. Die Kinder waren zur Hälfte Fußballexperten und zur Hälfte Fußballnovizen. Jede Gruppe wurde jeweils in gute und schlechte Schüler unterteilt: dadurch ergaben sich vier Gruppen:

1. Fußballexperten mit hohen intellektuellen Fähigkeiten,
2. Fußballexperten mit niedrigen intellektuellen Fähigkeiten,

sowie

3. Fußballnovizen mit hohen intellektuellen Fähigkeiten,
4. Fußballnovizen mit niedrigen intellektuellen Fähigkeiten.

Der Versuch zeigte, dass die Fachkenntnisse einen enormen Einfluss auf die Leistung hatten: Die Fußballexperten mit niedrigen intellektuellen Fähigkeiten schnitten genauso gut ab wie die Fußballexperten mit hohen intellektuellen Fähigkeiten und besser als die Fußballnovizen mit hohen intellektuellen Fähigkeiten, als es darum ging, einen textbezogenen Lückentext (Cloze) auszufüllen. Als die Aufgabe jedoch 1992 geändert wurde und die Kinder eine freie Reproduktionsaufgabe zu bewältigen hatten, änderte sich der Befund: Die Fußballexperten mit niedrigen intellektuellen Fähigkeiten erzielten die gleichen Ergebnisse wie die Fußballnovizen mit hohen intellektuellen Fähigkeiten, die Fußballexperten mit hohen intellektuellen Fähigkeiten waren besser als die Fußballexperten mit niedrigen intellektuellen Fähigkeiten.

119 de Groot 1966, 19–50. Zit. n. Schneider 1992, 108.

120 Roth 1998, 199.

121 Schneider 1992, 110 ff.

Als Schlussfolgerung der Tests kann festgestellt werden: Auf niedrigem Niveau kann das Vorwissen den Intelligenzunterschied kompensieren, auf hohem Niveau jedoch, d. h., als die Aufgaben einen höheren strategischen Anteil hatte, vermochte es das nicht gänzlich[122].

Diese Methode des Vergleichs zwischen Experten- und Novizenleistung wurde ebenfalls in der Dolmetschforschung u. a. von Kalina, Sunnari und von Moser-Mercer angewendet. Alle haben die Frage erörtert, ob professionelle Dolmetscher und Studierende die gleichen Dolmetschstrategien verfolgen, und haben dabei eine Reihe von Unterschieden festgestellt. Aus den Ergebnissen ihrer Untersuchungen haben sie didaktische Schlussfolgerungen und Aussagen zur Evaluierung der Qualität von Dolmetschleistungen gezogen[123].

1.4.3 Zusammenfassung

Im Zusammenhang mit einer universitären Ausbildung und der Ermittlung von Grundlagen, auf denen eine Entwicklung stattfinden kann, erweist sich der Begriff der Expertise aus folgenden Gründen als angemessener als der Begriff der Begabung:

1. Die Begabungsmodelle untersuchen das Potenzial (Kompetenz) einer Person, während die Expertisemodelle das Leistungsniveau (Performanz) als Messgröße benutzen. Da Leistung leichter messbar ist als Potenzial, bieten sich die Expertisemodelle für empirische Untersuchungen an.
2. Die Entwicklung von Expertise ist ein Prozess, an dem viele personeninterne und personenexterne Faktoren beteiligt sind. Übung kann mangelnde Begabung kompensieren.
3. Wenn Begabung ein stabiles Persönlichkeitsmerkmal ist, dann ist im Umkehrschluss die mangelnde Begabung ebenfalls ein stabiles Persönlichkeitsmerkmal. Begabungsmodelle dienen eher der Selektion, während Expertisemodelle die Möglichkeiten des Expertiseerwerbs in den Vordergrund stellen.
4. Eine zu frühe Begabungsdiagnostik schließt die Bewerber aus, deren Fähigkeiten sich erst später entwickeln.

[122] Das Thema Vorwissen spielt auch beim Dolmetschen eine nicht unwesentliche Rolle. Vgl. Abschnitte 2.3.3.1, 2.3.3.2 und 2.3.3.3.

[123] Vgl. Kalina 1994; Sunnari 1995, 2003 sowie Moser-Mercer et al. 2000. Moser-Mercer stellt folgende Unterschiede zwischen professionellen Dolmetschern und Studierenden fest: "chunking of information, reasoning, speed of processing, individuals' knowledge and its organization" (Moser-Mercer et al. 2000, 108).

1.4.4 Fazit

Das Vorausgegangene legt nahe, dass die Transformation von Begabung in Spitzenleistung kein automatischer Prozess ist, sondern dass sie den Erwerb bereichsspezifischer Expertise verlangt, d. h., Expertise beruht nicht hauptsächlich auf allgemeinen kognitiven Fähigkeiten, sondern auf speziellen Erfahrungen, Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Wenn diese kreativ und intelligent genutzt werden, bilden sie die Basis für Spitzenleistungen.

Um nun eine Prognose zum Expertiseerwerb im Bereich Dolmetschen wagen zu können, muss man sich im Klaren darüber sein, welcher Art diese speziellen Erfahrungen, Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten überhaupt sein sollen. Dafür ist es notwendig, zuerst die kognitiven Teilkomponenten von Dolmetschen und des Erlernens des Dolmetschens zu identifizieren, ihr Zusammenwirken als System zu beschreiben und ein Fähigkeitsmuster zu erstellen. Dabei muss die Frage, welche von diesen Teilkomponenten erlernbar oder nicht-erlernbar sind, geklärt werden, um dann ein Prognosemodell zu entwerfen und es gegebenenfalls mit Hilfe eines Experten-Novizen-Paradigmas zu überprüfen.

2 Sprachverarbeitung und Dolmetschen

Ziel dieses Kapitels ist es, die Tätigkeit des Simultandolmetschens auf der Basis der bisher erschienenen Fachliteratur und der Reflexion über eigene Erfahrungen zu analysieren, in seine Komponenten zu zerlegen und jede dieser Komponenten zu untersuchen, um schließlich zu ermitteln, ob es eine oder mehrere Schlüsselfähigkeiten gibt, die man als Dolmetscher hat und haben muss, um diese Tätigkeit ausüben zu können. Dabei werden zuerst die Erkenntnisse anderer Wissenschaften herangezogen, die dann auf die Dolmetschprozesse übertragen werden, um diese ansatzweise zu erklären. Denn wie Ingrid Kurz es formuliert:

> Das Dolmetschen ist ein überaus komplexer interlingualer Transfervorgang, bei dessen Beschreibung nicht nur sprachliche, sondern u. a. auch kognitive, psychologische und neurophysiologische Faktoren zu berücksichtigen sind.[124]

2.1 Dolmetscharten

Pöchhacker definiert Dolmetschen folgendermaßen:

> Im Gegensatz zum Übersetzen, das es durch das Medium Schrift erlaubt, große Distanzen in Zeit und Raum zu überwinden, dient das Dolmetschen im Prinzip dazu, Kommunikation zwischen verschiedenen Sprachen und Kulturen *hic et nunc*, d. h. innerhalb einer den Interaktionspartnern gemeinsamen Situation, zu ermöglichen.[125]

Man unterscheidet zwischen mehreren Dolmetscharten, wobei die Hauptarten des Dolmetschens in der universitären Ausbildung zum Konferenzdolmetscher das Konsekutiv- und das Simultandolmetschen sind[126].

Das Konsekutivdolmetschen:

> Beim Konsekutivdolmetschen erfolgt die Übertragung längerer Redeabschnitte (bis 20 Minuten) zeitversetzt anhand von Notizen (mit einer speziellen Notizentechnik) nach dem Vortrag des Originaltextes[127].

Diese Dolmetschart wird für folgende Situationen bevorzugt eingesetzt: „Tisch- und Begrüßungsreden, Vorträge, schwierige bilaterale Verhandlungen, feierliche Anlässe (Festreden) usw.“[128]

124 Kurz 1996, 16.

125 Pöchhacker 2003, 327.

126 Vgl. zu spezifischen Aspekten des Dolmetschens Snell-Hornby et al. 2003, 301–335.

127 VKD (Homepage)..

Das Simultandolmetschen: Beim Simultandolmetschen wird

> […] das gesprochene Wort zeitgleich – also simultan – in eine oder beliebig viele andere Sprachen übersetzt. Beim Simultandolmetschen arbeiten die Konferenzdolmetscher in schallisolierten Kabinen […] Die Dolmetscher hören den Redner über Kopfhörer und sprechen über Mikrofon auf einen Übertragungskanal.[129]

Diese Dolmetschart wird für größere mehrsprachige Veranstaltungen und Konferenzen eingesetzt.

Als Sonderform des Simultandolmetschens kann außerdem das **Flüsterdolmetschen** genannt werden. Dabei wird ebenfalls simultan gedolmetscht, jedoch ohne dass der Dolmetscher in einer Kabine sitzt. Er arbeitet im Konferenzsaal in unmittelbarer Nähe seiner Zuhörer, denen er die Verdolmetschung zuflüstert. Manchmal benutzt er eine sogenannte Flüsteranlage oder Personenführungsanlage (PFA), bestehend aus einem Mikrophon und Kopfhörern. Der Dolmetscher spricht in das Mikrophon, das seinen Zuhörern die Verdolmetschung per Funk sendet, die sie über Kopfhörer empfangen. Gegenüber dem reinen Flüsterdolmetschen hat diese Variante des Flüsterdolmetschens den Vorteil, dass der Dolmetscher sich im Raum bewegen kann, um den Redner besser zu hören, falls die Akustik schlecht ist. Die Geräusche in dem Saal bilden dabei einen störenden akustischen Hintergrund, wobei auch die Stimme des Dolmetschers im Saal zu hören ist und die Teilnehmer möglicherweise ablenkt bzw. stört.

Mediendolmetschen (hauptsächlich Rundfunk und Fernsehen) ist eine Spezialform des Simultandolmetschens, bei der besonders auf Stimmführung, geringes Décalage und geschlechtliche Übereinstimmung des Dolmetschers mit der zu dolmetschenden Person geachtet wird. Dies ist dadurch bedingt, dass das Zielpublikum mit den Zwängen des Dolmetschens größtenteils nicht vertraut ist und die Unmittelbarkeit des gesprochenen Beitrags erwartet. Das Publikum erwartet ebenfalls, dass ein männlicher Interviewpartner nicht mit der Stimme einer Frau spricht (und umgekehrt). Außerdem lassen schnelle Bildschnitte keine Verzögerung der Verdolmetschung zu.

Das **Verhandlungsdolmetschen** ist eine Form des Konsekutivdolmetschens, bei der die zu dolmetschenden Abschnitte vergleichsweise kurz sind. Diese Dolmetschform wird bei Gesprächen und Verhandlungen verwendet. Sie ist am FASK Germersheim Teil der Übersetzerausbildung.

Das **Community Interpreting** oder **Kommunaldolmetschen** (Dolmetschen in Krankenhäusern, sozialen Einrichtungen usw.) findet langsam Einzug in den Universitäten. Seit dem Studienjahr 2002/03 bietet z. B. das Institut für Theoretische und Angewandte Translationswissenschaft der Uni-

128 Ebd.

129 AIIC (o. J.).

versität Graz ein Modul Community Interpreting an[130]. Auch die FH Magdeburg-Stendal bietet einen BA-Studiengang „Fachdolmetschen" an (Dolmetschen bei Behörden, vor Gericht, in Unternehmen[131]).

Das **Gerichtsdolmetschen** wird von beeidigten Dolmetschern ausgeübt. Es ist meistens eine Mischform zwischen Konsekutiv- und Verhandlungsdolmetschen. Die Anforderungen sind sehr unterschiedlich. Sie reichen von der Verdolmetschung von Zeugenaussagen zu sehr konkreten Dingen des Lebens bis zur Konsekutivverdolmetschung eines möglicherweise komplexen Plädoyers. Beeidigte Dolmetscher sind, je nach Sprache, nicht immer ausgebildete Konferenzdolmetscher[132].

Aus den in der Einführung dargelegten Gründen befasst sich diese Arbeit ausschließlich mit dem Simultandolmetschen, wie es in den Universitäten unterrichtet und in Konferenzen ausgeübt wird: Die Dolmetscher befinden sich in einer Kabine, sie hören den Ausgangstext über Kopfhörer und sprechen ihre Verdolmetschung in ein Mikrophon.

2.2 Simultandolmetschen

„Wie machen Sie das bloß?!" Jeder Dolmetscher hat im Laufe seiner Karriere schon diesen Satz gehört. Hören und gleichzeitig Sprechen scheint auf den ersten Blick unmöglich zu sein, Danica Seleskovitch und Marianne Lederer sprechen sogar von einem *exercice contre nature*[133]: einer „widernatürlichen Tätigkeit". Versucht man bei einem Cocktail (die Kognitionspsychologie zieht dieses Beispiel häufig als „Cocktailparty"-Problem heran[134]) mehrere Gespräche gleichzeitig aktiv zu verfolgen, merkt man, dass es nicht möglich ist. Ein Dolmetscher ist, trotz seiner Multitasking-Fähigkeiten, auch nicht dazu in der Lage. Das bedeutet, dass ein einfaches Multitasking-Modell auf das Dolmetschen nicht übertragbar ist. Dolmetschen verlangt zwar eine gewisse Automatisierung mancher Prozesse, aber es ist keine Tätigkeit wie Autofahren, bei der mehrere Tätigkeiten automatisch parallel ablaufen[135].

Ganz grob vereinfacht kann das Simultandolmetschen als die unmittelbare mündliche Übertragung einer gesprochenen Information von einer Ausgangssprache (AS) in eine Zielsprache (ZS) beschrieben werden. Unter Über-

130 Prunč 2003.

131 FH Magdeburg-Stendal Homepage.

132 Vgl. Bahadir 2007.

133 Seleskovitch, Lederer 1989, 128.

134 Vgl. Westhoff, Hagemeister 2005, 515.

135 Die Rolle der Übung und die Automatisierung der Prozesse wird in den Abschnitten 2.3.3.3., 2.4.2.1 und 2.5.7 untersucht.

tragung der Information ist sowohl das Explizite wie auch das Implizite zu verstehen, also nicht nur der sachliche Inhalt einer Rede, sondern auch die Intention des Redners[136].

Es sind viele, mehr oder weniger komplexe Simultanmodelle entwickelt worden, um diese Tätigkeit zu analysieren[137]. Auf der Grundlage dieser Modelle kann man mindestens zwei Hauptoperationen identifizieren: das Verstehen der gehörten Informationen und das Formulieren des Verstandenen in der anderen Sprache[138]. Beide Operationen sind gleichermaßen wichtig:

> Bei jeder Dolmetschung besteht die Möglichkeit des Scheiterns dadurch, dass der Dolmetscher nicht verstanden hat, was der Redner sagen wollte, genauso wie dadurch, dass er das Gemeinte sehr wohl verstanden hat, aber in der Zielsprache nicht entsprechend vermitteln kann, sei es, weil ihm Fachwörter fehlen, oder weil er den gesamten relevanten Soziolekt nicht ausreichend aktiv zur Verfügung hat.[139]

Simultandolmetschen ist eine besondere Form der Kommunikation, es ist eine Kommunikation, die einen Mittler (den Dolmetscher) involviert, weil eine entscheidende Komponente der Kommunikation fehlt: die gemeinsame Sprache. Der dritte Akteur dieser Kommunikation, der Dolmetscher, nimmt gleichzeitig die Hörer- und Sprecherrolle ein, obwohl er weder die Kommunikation initiiert noch der Adressat der Botschaft ist.

2.3 Das Verstehen

2.3.1 Die Phasen des Verstehensprozesses

Der Verstehensprozess durchläuft mehrere Phasen. Er fängt mit der auditiven Wahrnehmung von Lauten an. Es handelt sich um einen automatischen Prozess: Alles, was erfasst wird, wird verarbeitet: "Memory cells are automatically activated by incoming stimuli."[140] Die akustischen Signale werden gespeichert, bis ein akustisches Muster gebildet werden kann.

Ist das akustische Muster gebildet worden, wird es evaluiert und nach Merkmalen untersucht, die mit den im Langzeitgedächtnis (LZG) gespeicherten Repräsentationen verglichen werden. Nach Gernsbacher und Faust

136 Für eine genauere Definition der Kommunikationssituation vgl. Kalina 1998, 19 f.

137 Einen Überblick über die Simultandolmetschmodelle findet man u. a. ebd., 70–76 und bei Ahrens 2004, 19–47.

138 "The study of SI [Simultaneous Interpretation – C. C.] can be roughly partitioned into language understanding and language production processes." (Massaro, Shlesinger 1997, 21)

139 Strolz 1992, 36.

140 Gernsbacher, Faust 1991, 97.

bedeutet Verstehen das Bilden einer mentalen Repräsentation oder Struktur: "comprehending a sentence requires building a mental structure to represent that structure"[141]. Moser nennt diese Operation *primary recognition*[142]. Besteht noch keine Repräsentation, wird das Gehörte „gespeichert" und dann „durch intellektuelle Verarbeitung", also durch „Denken", integriert[143]. Wenn eine solche Repräsentation im LZG bereits existiert, kann ein falsches oder unvollständiges Signal durch Korrektur seitens des Hörers trotzdem verstanden werden, weil die akustischen Muster – z. B. Worte – aus mehr Merkmalen bestehen, als notwendig sind, um sie zu erkennen. Das Wort in seiner Gesamtheit wird erkannt, sobald einige Merkmale erfasst sind. Diese Operation ist ein aktiver Prozess, der durch die in der Sprache enthaltenen Redundanzen unterstützt wird.

Ist die erste Erkennung erfolgreich abgeschlossen, erfolgt eine zweite Erkennung, eine *secondary recognition*, die zur Bildung einer abstrakten, konzeptuellen Information führt. Bei diesem Prozess, auch *Parsing* genannt, spielen sowohl semantische als auch syntaktische Elemente eine Rolle: Gewisse Kombinationen werden unterbunden, weil sie den semantischen oder den syntaktischen Regeln nicht entsprechen. Der Versuch der Deutung findet sehr früh statt, bevor die eindeutigen Sinnelemente zu Verfügung stehen[144]. Diese einzelnen konzeptuellen Informationen werden im Arbeitsgedächtnis gespeichert und mit Hilfe des LZG analysiert, interpretiert und notfalls korrigiert, falls die erste Deutung sich als falsch erweist. Damit aus den Teilinformationen ein kohärenter Text entsteht, müssen sie in größere Einheiten (*Chunks*) zusammengefasst werden. Diese Operation ist ebenfalls ein aktiver Prozess.

Zusammenfassend können also folgende Phasen unterschieden werden: Erkennen von Lauten, aus den Lauten Erkennen von Lautmustern, aus den Lautmustern Erkennen von Silben, aus Silben Bilden von Wörtern, aus den Wörtern Bilden von Sinneinheiten, aus den Einheiten Bilden eines abstrakten, kohärenten Inhalts. Die Erkennung des Gehörten erfolgt auf dem Weg über das Einpassen der kleineren Einheiten (der Phoneme) in größere Einheiten (*Chunks*). Oder, um es mit den Worten Hörmanns zu sagen, es gibt einen fließenden Übergang zwischen „hören, was er sagt", „erkennen, was er spricht" und „verstehen, was er meint".[145]

141 Ebd.

142 Moser 1976, 50 ff.

143 „Innersubjektiv assimiliert der Mensch das Geschehen in Form von Vorstellungen, also gespeicherten Wahrnehmungen. Damit das Vorgestellte integriert wird, bedarf es der intellektuellen Verarbeitung, also des Denkens." (Waszkewitz 2003, 14 f.)

144 Vgl. dazu auch Keller, Leuninger 2004, 215 ff.

145 Hörmann 1981, 124.

2.3.2 Gedächtnistypen

Auf Grund von Untersuchungen an Patienten mit unterschiedlichen Gehirnläsionen hat die neurolinguistische Forschung zwei Typen von Gedächtnis identifiziert: das Kurzzeitgedächtnis (KZG) oder Arbeitsgedächtnis und das Langzeitgedächtnis (LZG)[146]. Es wurden Patienten untersucht, die einen Verlust des Kurzzeitgedächtnisses unter Beibehaltung des Langzeitgedächtnisses oder einen Verlust des Langzeitgedächtnisses unter Beibehaltung des Kurzzeitgedächtnisses aufwiesen, was nahe legt, dass diese unterschiedlichen Gedächtnisformen in anderen Gehirnregionen angesiedelt sind, dass sie also zwei voneinander unabhängige Systeme bilden.

Das Kurzzeitgedächtnis oder Arbeitsgedächtnis erfasst und verarbeitet kurzfristig Informationen und ist beteiligt an Schlussfolgern, Verstehen, Lernen und bewusster Wahrnehmung (*reasoning, comprehension, learning, consciousness*[147]). Es besteht aus mehreren Komponenten: die zentrale Exekutive (*central executive*), der räumlich-visuelle Puffer (*Visuospatial sketch pad*) und die phonologische Schleife (*phonological loop*), die selbst aus dem phonologischen Speicher (*phonological store*) und der Artikulationsschleife (*subvocal rehearsal*) besteht.

Der phonologische Speicher behält Informationen ca. 1,5 bis 2 Sekunden. Ohne weitere Verarbeitung gehen die Informationen verloren. Werden sie aber in der Artikulationsschleife innerlich wiederholt, bleibt ihre Spur ca. 10 Sekunden aktiv. Sie gelangen dann ins LZG. Dieser Mechanismus wurde durch Experimente nachgewiesen, bei denen Probanden gebeten wurden, gehörte Informationen im Gedächtnis zu behalten, aber gleichzeitig sinnlose Silben (bla, bla, bla) zu sprechen. Dabei wurde festgestellt, dass dieses Sprechen ihre Gedächtnisleistung erheblich beeinträchtigte.

Das Langzeitgedächtnis besteht ebenfalls aus mehreren Komponenten: dem expliziten oder deklarativen Gedächtnis und dem impliziten oder prozeduralen Gedächtnis.

Das explizite Gedächtnis besteht seinerseits aus dem semantischen Gedächtnis, d. h. dem enzyklopädischen Weltwissen, und dem episodischen oder autobiographischen Gedächtnis, d. h. allem, was der Mensch erlebt oder gefühlt hat und das er bewusst abrufen kann.

Das implizite Gedächtnis beinhaltet motorische und kognitive Prozesse, die durch Gewöhnung (*habituation*), Lernen (*skills*), Einprägen (*Priming*) und/oder Konditionierung (*conditioning*) erlernt oder erfahren wurden und automatisch, d. h. ohne Einschaltung des Bewusstseins, ausgeführt werden,

146 Vgl. auch Fabbro 1999, 92 ff. und auch Moser-Mercer et al. 1997, 141 f.

147 Die kursiv geschriebenen Begriffe stammen von Fabbro 1999, 92 ff.

wie z. B. Schreibmaschine schreiben, Klavier spielen oder Schnürsenkel binden.

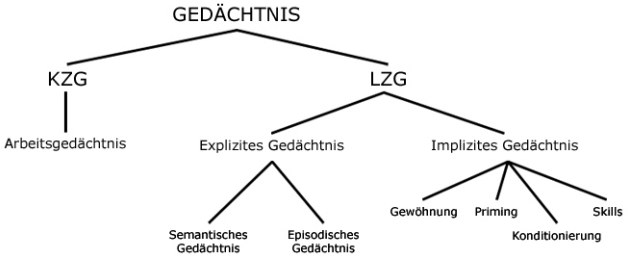


Abb. 12. Gedächtnisschema nach Darò[148]

Ausgehend von diesen Elementen schlägt Fabbro folgendes Gedächtnismodell vor:

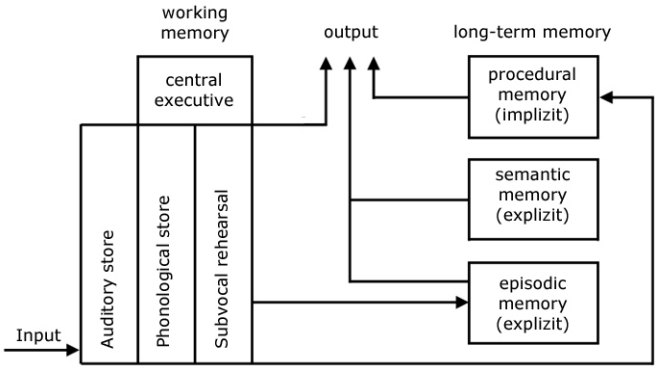


Abb. 13. Human memory mode von Fabbro[149]

Der Input wird im *Auditory store* erfasst, im phonologischen Speicher ultrakurzfristig (1,5 bis 2 Sekunden) gespeichert, er durchläuft die Artikulationsschleife, wo die Information bis zu 10 Sekunden gespeichert wird. Ein Teil davon wird sofort verarbeitet, für das Verarbeiten des anderen Teils werden Elemente aus dem Langzeitgedächtnis hervorgeholt.

148 Moser-Mercer et al. 1997, 143.

149 Fabbro 1999, 92 ff. und auch Moser-Mercer et al. 1997, 94.

2.3.3 Hilfsoperationen beim Verstehen

Aus dem Vorangegangenen wurde deutlich, dass das Verstehen aus einer Reihe komplexer Operationen besteht, die jedoch nicht in einem luftleeren Raum stattfinden. Jeder Hörer hat Kenntnisse, Erfahrungen, Erwartungen, die beim Verstehensprozess mit einfließen[150]. Ein Experte bei einem Fachkongress erfasst einen Vortrag, der ihn nur mäßig interessiert, anders als ein Journalist, der gebeten wurde, einen Artikel darüber zu schreiben, oder als ein anderer Experte, der wegen eben dieses Vortrags den Kongress besucht, oder anders noch als ein Dolmetscher, der diesen Vortrag dolmetschen muss. Die „verstehensstützenden"[151] Operationen werden sowohl in der einsprachigen Kommunikation als auch beim Dolmetschen, also in einer zweisprachigen Kommunikation, verwendet.

Paul Grice hat in seinem Aufsatz „Logic and Conversation" einige Regeln der menschlichen Kommunikation identifiziert. Er geht davon aus, dass Gesprächspartner kommunizieren wollen (*Cooperative Principle*) und nennt vier Kategorien von Maximen, die aus diesem Kooperationsprinzip folgen: *Quantity* (eine Aussage muss informativ sein, aber nicht zu viele Informationen beinhalten), *Quality* (eine Aussage muss den Tatsachen entsprechen), *Relation* (eine Aussage muss relevant sein) und *Manner* (klare, knappe, verständliche Aussage, Vermeidung von Ambiguitäten)[152].

Kommunikationspartner gehen davon aus, dass der andere diese Prinzipien respektiert, dadurch werden seine Äußerungen interpretierbar. Verletzungen dieser Prinzipien erschweren oder zerstören die Kommunikation, es sei denn, sie werden als solche identifiziert wie z. B. im Falle von Humor, bei dem die Komik durch bewussten und als solches erkannten Bruch der Kommunikationsprinzipien erzielt wird.

2.3.3.1 Rolle des Kontextes

Wie bereits erwähnt, ist Verstehen ein Prozess, der durch eine Stimulation in Gang gesetzt wird: Es ist also ein Bottom-up Prozess. Da aber der Hörer Verknüpfungen mit Informationen herstellt, die er bereits gespeichert hat, handelt es sich auch um einen Top-down-Prozess[153]. Das gilt sowohl für Infor-

150 Keller, Leuninger 2004, 214: „Hörer nutzen beim Verstehen nämlich nicht nur die phonetische Information, sondern ihr gesamtes sprachliches Wissen."

151 Vgl. Kalina 1998, 115.

152 Grice 1975, 41–58.

153 Nach Hörmann (1981, 124) sind Bottom-up-Prozesse „das, was als Input von draußen hereinkommt" (also datengeleitete Prozesse) und Top-down-Prozesse „das, was aus

mationen, die schon lange im Gedächtnis gespeichert sind – in diesem Kontext wird oft von „Allgemeinbildung“ oder von „Weltwissen“ gesprochen –, als auch für Informationen, die punktuell für einen gewissen Zweck angeeignet wurden. Es gilt aber auch für die Informationen, die sich während des Verstehensprozesses herauskristallisieren. Der Kontext, in dem Kommunikation erfolgt, ist also nicht starr, unveränderlich und für alle Beteiligten derselbe, sondern entwickelt sich im Laufe der Kommunikation.

Verstehen bedeutet nicht nur, das Explizite, sondern auch das Implizite in einem Text zu erfassen. Mit anderen Worten: Der Redner setzt gewisse Kenntnisse seitens seiner Hörer voraus (Präsuppositionen), die ihnen das Verstehen überhaupt ermöglichen. Wenn die Hörer diese Vorkenntnisse nicht haben, werden sie das Gehörte entweder nicht oder falsch verstehen. Oder der Redner spricht einen Satz, der aber etwas Anderes oder etwas Zusätzliches ausdrückt, als die Worte eigentlich bedeuten (Implikaturen[154]). Implikaturen werden durch gewisse Wörter eingeleitet (*conventional implicatures*): Der Satz „Mary ist schön, aber intelligent“ bedeutet, ausschließlich durch die Benutzung des Wortes „aber“, dass für den Sprecher Frauen eigentlich nicht gleichzeitig schön und intelligent sein können. Oder Implikaturen erfolgen automatisch (*conversational implicatures*), weil der Hörer davon ausgeht, dass der Redner das Prinzip der Kooperation in der Kommunikation nicht mutwillig verletzen will: Der Satz „Jane hat zwei Kinder“ wird so verstanden, dass Jane in der Tat zwei Kinder hat und nicht mehr, obwohl er immer noch wahr wäre, wenn Jane vier Kinder hätte, denn wenn sie vier Kinder hätte, hätte sie auch zwei[155]. Implikaturen verändern den Bedeutungsinhalt eines Textes, Präsuppositionen ermöglichen oder erleichtern das Verständnis.

2.3.3.2 Erwartungshaltung

Weder als Hörer noch als Dolmetscher brauchen wir sämtliche Elemente der Kommunikation, um verstehen zu können. Der Inhalt erschließt sich oft schon vor dem eigentlichen Ende einer Aussage. Kupsch-Losereit definiert Verstehen unter anderem als „erwartungsgesteuertes kognitives Geschehen“[156].

Um schnell aus dem Gehörten einen Sinn, d. h. eine innere Repräsentation zu bilden (vgl. Abschnitte 2.3.3.3 und 2.3.3.4), wird auf prosodische, syntakti-

dem Wissen, dem Können, den Erwartungen des Hörers kommt“ (also wissensgeleitete Prozesse).

154 Der Begriff der “conversational implicatures” stammt von Paul Grice 1975, 41–58.

155 Vgl. Sbisà 1999.

156 Kupsch-Losereit 2003, 65.

sche und semantische Elemente zurückgegriffen. Nach Hörmann wird in vorausgegangenen Teilen einer Äußerung ein prosodisches Muster begonnen, das Erwartungen an das Kommende weckt[157]. Dies würde erklären, warum eine unübliche Prosodie eines Redners (Sprachfehler, ausländischer Akzent, dialektaler Einschlag, monotone und betonungslose Vortragsweise) für den Dolmetscher eine starke zusätzliche Belastung bedeutet, vor allem, wenn er aus einer Fremdsprache arbeitet[158]: Die prosodische Erwartung erfüllt sich in solchen Fällen nicht, eine Verstehensstütze fehlt, das Verstehen wird erschwert. Die syntaktischen Elemente erlauben einem Hörer, ebenfalls eine bestimmte Erwartung aufzubauen. Beginnt ein Satz zum Beispiel mit einem unbetonten „der", so weiß der Hörer, dass es sich um den Artikel einer Nominalphrase handelt und das nächste Glied ein Substantiv sein wird, vermutlich gefolgt von einem Verb. Erst wenn diese Erwartung sich nicht erfüllt, wird ein anderes Muster gesucht. Es gibt ein Gesellschaftsspiel, bei dem bekannte Sätze, mit bewusst verdrehten syntaktischen Mustern aufgesagt werden, zum Beispiel: „Wenn hinter Fliegen Fliegen fliegen, dann fliegen Fliegen Fliegen hinterher". Das Spiel besteht darin, das syntaktische Muster trotz des Wirrwarrs zu entdecken, um den Sinn dieses beim ersten Zuhören sinnlosen Satzes zu ermitteln. Die semantischen Elemente unterstützen und korrigieren das Verstehen. Bei dem Satz „Mein Vàta vkaft meinè Großmuttà …" weiß der deutschsprachige Hörer, dass das Deutsche keine Wörter kennt, die mit vk anfangen, und schließt daraus, dass es sich um das Wort „verkauft" handelt, und da man gewöhnlicherweise seine Großmutter nicht verkauft, versteht er „mein Vater verkauft meiner Großmutter …"[159]

Darüber hinaus spielen auch situative, nicht-sprachliche Faktoren eine Rolle. Wenn ich am Bahnhof einen Reisenden frage: „Wissen Sie, wie spät es ist?", gibt er mir die Uhrzeit an. Es sagt mir nicht – es sei denn, er will mich ärgern –: „Ja, das weiß ich!" und geht. Die Bahnhofssituation macht ihm verständlich, dass ich nach der Uhrzeit frage, weil ich Sorge habe, meinen Zug zu verpassen oder jemanden abholen komme. Er versteht das, nicht nur weil ich ihm Material zum Verstehen liefere, sondern weil er verstehen will, weil er den Sinn in meiner Äußerung aktiv sucht[160]:

157 Vgl. Hörmann 1981, 126 ff.

158 Während eines Fortbildungskurses mit ausländischen Dolmetschern mit Deutsch als B-Sprache wurde eine Relais-Dolmetschübung gemacht, bei der die Verfasserin (A-Sprache Französisch) mit einer deutschsprachigen Kollegin die Kursteilnehmer Relais nahmen, d. h. deren Verdolmetschung selbst in eine weitere Sprache dolmetschten. Die deutsche Kollegin hatte mehr Schwierigkeiten bei grammatischen Fehlern, während Prosodieverstöße sie wenig störten, die Verfasserin hatte dagegen viel mehr Probleme bei ungewöhnlicher Prosodie, die grammatischen Verstöße empfand sie als unwesentlich.

159 Diese Beispiel stammt von Hörmann 1981, 131.

160 Vgl. Implikaturen in Abschnitt 2.3.3.1.

Der sprachliche Input wird also nicht (nur) bearbeitet, sondern aus Anlass des Geäußert-Werdens dieses Inputs konstruiert der Hörer auf der Basis der Äußerung und seines Weltwissens etwas Umfassendes, was sehr häufig über „das Gesagte" hinausgeht.[161]

2.3.3.3 Bedeutungsbezogene Wissensrepräsentationen[162], Schemata und Skripte, „Scenes and Frames"

Wenn wir uns an eine Situation erinnern, vergessen wir die unwesentlichen Details und behalten nur das Wichtigste, d. h., wir abstrahieren. Wir sind ebenfalls meistens nicht in der Lage, uns wortwörtlich an das zu erinnern, was wir einige Augenblicke zuvor gehört haben; dafür erinnern wir uns an den Inhalt des Gehörten[163]. Wir können es tun, weil wir nicht alle Eigenschaften eines Begriffs speichern, sondern diese Eigenschaften in Kategorien strukturieren: Wir bilden Schemata, die wir sofort erkennen, wenn bestimmte Eigenschaften erkannt sind. Diese Schemata erlauben es uns, Inhalte der Kommunikation vorherzusagen. Je häufiger diese Schemata abgerufen werden, desto schneller verläuft dieser Prozess: Die Leistung steigt mit dem Grad der Übung.

Über solche Schemata verfügen wir nicht nur für Begriffe, sondern auch für Situationen, es sind Ereignisschemata oder „Scripts": Wird ein Element aus einem Script abgerufen, rekonstruieren wir die gesamte Situation. Diese Schemata erlauben es uns, Inhalte kohärent zu strukturieren[164]. Fehlt diese Kohärenz in einer gehörten Rede, versucht der Hörer, diese durch Inferenzen[165] oder Ableitung herzustellen, sei es, dass er sein eigenes Weltwissen benutzt, um die fehlenden Elemente zur Bildung eines Scripts oder eines Schemas zu ersetzen, oder dass er Sinneinheiten (Chunks), die vorher gehört wurden, wieder aus dem LZG abruft[166].

Fillmore[167] hat mit seiner *Frame Semantics* den gleichen Ansatz. Er stellt ebenfalls fest, dass die Bedeutung der Worte sehr stark von der eigenen Erfahrung (*contexted experience*) beeinflusst wird. Er definiert, um Hönigs Worte zu benutzen, *frame* als:

161 Hörmann 1981, 138 f.

162 Vgl. Anderson 2001, 153 ff.

163 „[…] offensichtlich werden nicht genau die gehörten Wörter erinnert, sondern die wesentlichen Inhalte von Aussage-Einheiten." (Hörmann 1981, 80)

164 Vgl. Kintsch, van Dijk 1978. Für Kintsch und van Dijk haben die Schemata eine organisierende Funktion, denn sie sind es, die es dem Hörer erlauben, die Makroregeln anzuwenden d. h. den Text in seiner Gesamtheit zu organisieren, weil sie es sind, die entscheiden, ob eine Information relevant ist oder nicht.

165 Inferenzieren bedeutet, durch Heranziehen eigenen Wissens zu verstehen.

166 Vgl. dazu auch Klix 1984, 9 ff.

167 Fillmore 1976.

> […] jedes System sprachlicher Möglichkeiten, das mit prototypischen *scenes* in Verbindung gebracht werden kann (the word **frame** for any system of linguistic choices … that can get associated with prototypical instances of scenes) und *scene* als jedes kohärente Segment menschlicher Überzeugungen, Handlungen, Erfahrungen oder Vorstellungen (any kind of coherent segment of human beliefs, actions, experiences or imaginings).[168]

Mit anderen Worten sind *frames* die abstrakte Vorstellung einer Situation, zum Beispiel eines Kindergeburtstags, und *scenes* die konkreteren, mit aus der persönlichen Erfahrung entstandenen Elementen angereicherten mentalen Bilder: Schreiben der Einladungen, Dekorieren der Räume, Kuchen backen, Spiele organisieren etc.

Die Menschen verfügen über ein Inventar von Schemata zur Strukturierung, Klassifizierung und Interpretation des Gehörten, denn sonst wäre „unsere wahrgenommene Umwelt (…) chaotisch und ständig neu"[169]. Diese Schemata sind sowohl das Ergebnis individueller als auch gruppen- oder kulturspezifischer Erfahrung, insofern hängt das Verstehen auch von „nichtsprachlichen" Elementen ab[170]. Bestimmte Wörter, Formeln oder sogar grammatische Konstruktionen aktivieren bestimmte *frames*, die wiederum andere *frames* aktivieren können. Eine Sprache zu beherrschen bedeutet auch, eine größere Anzahl von *frames* zu kennen und wiederzuerkennen und sie mit Inhalten zu füllen, d. h. daraus *scenes* zu machen.

Dank neuerer bildgebender Verfahren konnten diese Thesen bestätigt werden. Durch Positronenemissionstomographie (PET) und Kernspintomographie konnten Aufnahmen des Gehirns „beim Denken" gemacht werden, die Rückschlüsse auf die Gehirnorganisation und die Denkprozesse erlauben[171]. Bereits 1949 postulierte der kanadische Psychologe Donald O. Hebb in seinem Werk *The Organisation of Behaviour: A Neuropsychological Theory*[172], dass sich beim Lernvorgang Nervenzellen in Zellverbänden zusammenschließen und dass die Verbindungen zwischen diesen Zellverbänden, die Synapsen, verstärkt werden, so dass schwache Signale genügen, um den gesamten Zellverband zu aktivieren. Wenn eine Zelle des Verbands aktiviert wird, werden automatisch alle anderen Zellen aktiviert. Ist dieses Netzwerk einmal etabliert, ist es in der Lage schneller und effizienter zu arbeiten. Diese These ist durch die o. g. bildgebenden Verfahren bestätigt worden.

168 Hönig 1995, 94.

169 Cauzinille-Mardèche, E., Dubois, D. und Mathieu, J.: « Catégories et processus de catégorisation ». In: Netchine-Greenberg, G. (Hrsg.): *Développement et fonctionnement cognitifs chez l'enfant*. Paris 1990, 93. Zit. n. Kleiber 1998, 4.

170 Vgl. Risku 2003.

171 Vgl. Posner, Raichle 1996.

172 Ebd., 8; vgl. auch Fabbro 1999, 77.

2.3.3.4 Mentale Modelle und propositionale Repräsentationen

Johnson-Laird geht in die gleiche Richtung[173]. Für ihn bedeutet Verstehen das Erstellen eines mentalen Modells. Ein mentales Modell ist eine genau elaborierte, kognitive Repräsentation eines realen oder imaginären Ereignisses, die, ausgehend von propositionalen Repräsentationen[174] und anderen Merkmalen und Konzepten, im Arbeitsgedächtnis aufgebaut wird, also im Grunde auch ein Szenario, ein Script oder eine Szene[175]. Das Erstellen eines mentalen Modells kann sogar vor dem Erstellen einer propositionalen Repräsentation beginnen. Die neu eingehenden propositionalen Repräsentationen, die sich nahe an der Textoberfläche befinden, werden in das mentale Modell integriert, logische Zusammenhänge werden gebildet durch die Aufnahme von neuen Merkmalen, die auf ihre Stimmigkeit hin überprüft werden. Die Kohärenz wird durch aktives Suchen entweder nach alternativen oder nach widersprechenden Repräsentationen erhalten. Wenn ein neuer Gedanke ohne Referenz zu dem vorher Gesagten erscheint, beginnt die Bildung eines neuen mentalen Modells. Befindet sich ein Element einer Aussage bereits in einem Modell, werden die anderen Elemente aufgenommen. Wenn eine Aussage mehrere Elemente verbindet, die in verschiedenen Modellen repräsentiert sind, werden diese zusammengefügt. Wenn alle Aussagen in einem Modell repräsentiert sind, startet ein Verifikationsverfahren, um sicher zu gehen, dass sie mit dem Modell übereinstimmen[176].

Diese These wird ebenfalls durch PET-Aufnahmen bestätigt. In einer Untersuchung wurde festgestellt, dass, wenn Versuchspersonen aufgefordert werden, sich ein geistiges Bild von einer Situation oder von einem Gegenstand zu machen, genau die gleichen Gehirnregionen aktiviert werden, wie wenn die Versuchspersonen das reale Bild betrachten. Kognitionspsychologen haben ein Verarbeitungsmodell entwickelt, um einige der an der Erzeugung einer bildlichen Vorstellung beteiligten Operationen darzustellen.

173 Johnson-Laird 1983.

174 Nach der Definition von Johnson-Laird (ebd., 155) ist eine proposotionale Repräsentation "a mental representation of a verbally expressible proposition". Nach Anderson (2001, 472) ist eine Proposition „die kleinste Wissenseinheit, die eine unabhängige Aussage darstellen kann; Propositionen setzen sich aus einem Prädikat und in der Regel mehreren Argumenten zusammen".

175 Mental models sind "dynamic, concept-based imagical representations of entities, properties and relations" (Hoffman 1997, 203).

176 Zur empirischen Verifikation dieser Theorie wurden Tests durchgeführt, bei denen die Lesegeschwindigkeit von Sätzen am Anfang eines Textabsatzes und im Absatz gemessen wurde. Die Lesezeit des ersten Satzes war immer langsamer als das Lesen der folgenden Sätze, denn beim ersten Satz musste zuerst ein „Verstehensfundament" gebildet werden. Gernsbacher 1985, 345: "… data from many different sources have supported the assumption that the initial stage of comprehension involves laying a foundation."

Abb. 14. Allgemeines Modell zur Erzeugung von geistigen Bildern

Man stelle sich das Gehirn wie einen Computer vor: Inhalte werden aus dem LZG in einen temporären Speicher (visuellen Zwischenspeicher) übertragen. Dort werden sie abgerufen, damit sie geschrieben, kopiert oder verglichen werden. Diese Operationen konnten durch Untersuchungen an Patienten mit Gehirnläsionen nachgewiesen werden: Je nachdem, wo sich die Läsion befand, wurde eine der Operationen gestört[177]. Dieses Modell entspricht in etwa dem Modell von Johnson-Laird.

Mentale Modelle gehorchen den Gesetzen der Ökonomie: Ein Modell wird auf der Grundlage einer – manchmal willkürlichen – Annahme gebildet. Es wird so lange weitergeführt und verändert, bis sich herausstellt, dass es ungültig ist. Erst in diesem Fall wird ein neues Modell gebildet, was aber einen gewissen kognitiven Aufwand bedeutet.

Man kann sich an mentale Modelle leichter erinnern als an propositionale Repräsentationen, weil sie elaborierter und strukturierter sind. Sie enkodieren keine sprachliche Form. Johnson-Laird geht davon aus, dass mentale Modelle wie auch propositionale Repräsentationen beim Verstehen eine Rolle spielen. Propositionale Repräsentationen werden dann gebildet, wenn der Input unzureichend ist, um ein mentales Modell zu bilden.

2.3.3.5 Allgemeine Sprachprinzipien

In seiner Universalgrammatik stellt Noam Chomsky die These auf, dass sämtliche Sprachen einer begrenzten Anzahl von Prinzipien und Regeln gehorchen, die den Menschen genetisch vorgegeben sind. Dadurch seien Kinder in der Lage, in kurzer Zeit ein so komplexes System wie die Sprache zu erlernen. Chomsky betrachtet diese Fähigkeit als biologisch in den menschlichen Genen verankert. Die sprachliche Entwicklung ist demnach nicht das Ergebnis der Beobachtung oder der Erfahrung, genauso wenig wie der körperliche Organismus durch Erfahrung lernt, „dass er Arme und keine Flügel hat“[178].

Das erste Prinzip ist, dass jede Phrase einen „Kopf“ hat, der den Sinn der ganzen Phrase trägt. Je nach Sprache befindet sich der Kopf am Satzanfang

177 Vgl. Posner, Raichle 1996, 97 ff.

178 Chomsky 1977, 18.

(wie im Französischen[179]) oder am Satzende (wie im Japanischen). Hat man den Kopf erfasst, ist der Sinn der restlichen Phrase eindeutig[180].

Das zweite Prinzip lautet: Eine Phrase oder Sinneinheit besteht nicht nur aus einzelnen Elementen, sondern aus mehreren Elementen (Argumenten), die interagieren: Subjekt, Akkusativobjekt, Dativobjekt. Die Argumente werden von sogenannten Modifikatoren (Adjektive, Attribute usw.) verändert. In der Sprache wie in den Repräsentationen im Gehirn sind die Argumente näher am Kopf als die Modifikatoren[181].

Beide Prinzipien erlauben, den Sinn des Gehörten schnell und aufmerksamkeitssparend zu erfassen.

2.3.4 Verstehen beim Simultandolmetschen

Im Gegensatz zum Verstehen in einer normalen Kommunikationssituation muss der Simultandolmetscher sofort verbalisieren, was er gehört hat, bevor er über alle Verstehenselemente verfügt. Dies bedeutet, dass er bewusst Strategien[182] anwenden muss, um antizipieren[183] zu können. Da er gleichzeitig zum Verstehen den Sprachtransfer und die Sprachproduktion vollbringen muss, muss er „wirtschaftlich" mit seinen Ressourcen umgehen. Viele verstehensunterstützende Elemente der normalen Kommunikation werden dabei gezielt eingesetzt.

179 Je nach Phrasenlänge kann – in einer bestimmten Sprachkombination – ein Unterschied der Kopfstellung ein Problem darstellen. Die größte Schwierigkeit beim Simultandolmetschen Deutsch-Französisch ist eine Konstruktion mit erweitertem Attribut: *die auf Betreiben der Opposition und zum größten Verdruss der Regierungsparteien während der letzten Sitzung verschobene Untersuchung …*, denn der Kopf des deutschen Satzes (*Untersuchung*) steht am Ende der Proposition. Die französische Syntax verlangt jedoch, dass der Satz mit dem Kopf anfängt. Eine solche Konstruktion erfordert vom Dolmetscher, dass er so lange das Gehörte segmentiert, d. h. aus den verstandenen Elementen autonome Sinnsegmente macht, bis er zum Kopf des Satzes gelangt. Eine Antizipation, d. h. das Vorgreifen auf das vermutete noch nicht gehörte Element, ist hier oft nicht möglich.

180 Vgl. Pinker 1996, 123 ff.

181 Vgl. Chomsky 1977, 106 ff.

182 Vgl. Kalina 1998, 115 ff.

183 Der Begriff Antizipieren hat im Kontext des Dolmetschens eine andere Bedeutung als im linguistischen Kontext. Während in der Linguistik Antizipieren bedeutet, dass der Hörer auf der Grundlage des Gehörten eine geistige Hypothese bildet, die sich im Laufe des Gesprächs bestätigt oder nicht, bedeutet Antizipieren für den Dolmetscher, dass er diese Hypothese eventuell bereits verbalisiert, d. h., dass er sich sprachlich festlegt, bevor er über die Gesamtheit der Botschaft verfügt. Vgl. ebd., 117: „Als simultanspezifische Antizipation wird die auf der Basis der Hypothesenbildung bereits vorgenommene ZT-Produktion bezeichnet, die stattfindet, bevor das AT-Element, zu dem es das Äquivalent bilden soll, überhaupt geäußert wurde".

Kontext, Erwartungshaltung, Wissensrepräsentation, Schemata und Scripte, *Scenes* und *Frames*, mentale Modelle, alle diese erwähnten Operationen sind wesentlich, da sie die Auswahl und die Durchführung der für das Simultandolmetschen erforderlichen Strategien beeinflussen.

2.3.4.1 Kontext und Erwartungshaltung

Da, wie in der einsprachigen Kommunikation, der Kontext eine wesentliche Rolle spielt, muss der Dolmetscher „seinen" Kontext bewusst aufbauen. Er hat gegenüber seinen Rezipienten und dem Textproduzenten ein mehr oder weniger starkes Wissensdefizit. Durch eine gezielte sowohl inhaltliche wie auch terminologische Vorbereitung kann er dieses Defizit kompensieren. Kalina spricht sogar von einer Vorbereitungsstrategie[184]. Ist er inhaltlich vorbereitet, kann er die Strategie des Inferenzierens erfolgreich nutzen, die er braucht, falls der Ausgangtext für ihn oder seine Rezipienten nicht verständlich ist, oder falls er auf Grund von Außenstörungen oder von Überlastung Elemente des Ausgangstextes nicht gehört hat oder aber auch falls der Ausgangstext Elemente beinhaltet, von denen er weiß, dass sie in seiner Zielsprache einer zusätzlichen Erklärung bedürfen, ohne die sie für Mitglieder der zielsprachlichen Kultur nicht verständlich sind.

Der Kontext kann aber auch syntaktisch sein (Kotext), was bei manchen Sprachen äußerst wichtig sein kann. Das Simultandolmetschen aus dem Deutschen z. B. verlangt meistens vom Dolmetscher, dass er mit seiner Verdolmetschung anfängt, bevor er über die nötigen Verstehenselemente verfügt, weil er nicht warten kann, bis er das für die Kernbotschaft relevante Verb hört, ohne Gefahr zu laufen, Sinneinheiten zu vergessen[185]. Um z. B. antizipieren zu können, braucht er gewisse Anhaltspunkte, die er einerseits aus seiner Kenntnis des Inhalts zieht, und die andererseits syntaktischen Ursprungs sind: Präpositionen, Flexion, Rektion usw.

Daher setzt die Kenntnis des Kontextes voraus, dass Dolmetscher sich in eine Materie nicht nur terminologisch, sondern auch inhaltlich einarbeiten. Diese Notwendigkeit muss den Studierenden (und oft im Berufsleben auch den Auftraggebern) immer wieder mit Nachdruck erklärt werden.

Das Antizipieren kann also entweder Bottom-up erfolgen, wenn der Dolmetscher sich z. B. auf die grammatischen Indikatoren stützt, die die Aussage beinhaltet, oder Top-down, wenn er durch Inferenzieren zum Antizipieren fähig ist und damit den Äußerungen des Redners vorgreift[186]. Das Segmentie-

184 Vgl. ebd., 115 ff.

185 Vgl. dazu auch Kirchhoff 1976.

186 Vgl. Salevsky 1998, 79. Salevsky sieht einen erheblichen Unterschied zwischen üblicher Textrezeption und Textverstehen in einer Simultandolmetschsituation. Für sie ist eine

ren hilft dem Dolmetscher, die Elemente, die er bereits verarbeitet hat, sinnvoll zu speichern und geordnet abzurufen.

Die Tatsache, dass Dolmetscher oft in einem standardisierten sprachlichen und kommunikativen Umfeld arbeiten, erleichtert ihnen sowohl das Aufbauen eines situativen Kontextes als auch einer Erwartungshaltung: Am Anfang einer Konferenz zum Beispiel werden die Teilnehmer begrüßt, beim Wortergreifen bedankt sich jeder Redner beim Vorsitzenden, am Ende der Konferenz dankt der Vorsitzende dem Gastgeber für die Gastfreundschaft. Darüber hinaus steuern die Allgemeinbildung und die während der Vorbereitungsphase erworbenen Kenntnisse das Verstehen: Ein Politiker einer rechtsextremen Partei wird wohl nie für mehr Immigration plädieren, ein Sprecher von ATTAC kaum für eine schrankenlose Globalisierung usw. Das Wissen um diese Konventionen und Positionen erleichtert dem Dolmetscher die Arbeit. Er verwendet viel weniger Aufmerksamkeit auf das Verstehen. Die gehörten Worte entsprechen dermaßen seinen Erwartungen, dass er in einer sehr standardisierten Phase einer Rede nur noch oberflächlich zuhört. Werden diese Konventionen ausnahmsweise durchbrochen, kann es vorkommen, dass der Dolmetscher so sehr von seinen Erwartungen beeinflusst wird, dass er die Abweichung nicht bemerkt und das dolmetscht, was er erwartet oder ihm plausibel erscheint und nicht das, was tatsächlich gesagt wurde. Die Erwartungen schieben sich in den Vordergrund und hemmen den Verstehensprozess, es entstehen Fehler[187].

Erwartungen können also einerseits die Belastung beim Verstehen verringern, sie können aber auch eine Fehlerquelle sein[188].

„Bottom-up-Strategie" beim Simultandolmetschen nicht möglich. Diese Meinung wird von Kalina als „widersprüchlich und unlogisch" kritisiert, für die eine „Bottom-up-Strategie" solange verfolgt werden muss, bis der Dolmetscher über genug Informationen verfügt, um eine gemischte Strategie: Bottom-up und Top-down zu verfolgen (Kalina 1998, 65). Die Praxis lehrt nämlich, dass Dolmetscher, die einen ihnen unbekannten Redner dolmetschen, sich zuerst in seine Denkweise hineinversetzen müssen, um zu verstehen, wie er „denkt" und argumentiert, und worauf er hinauswill. Dies zeigt, dass sie, in einer ersten Phase, sich fast ausschließlich am Text orientieren, also eine Bottom-up-Strategie einsetzen.

187 Vgl. Moser 1976, 124 f. Moser erwähnt ein Experiment von Chernov, bei dem Dolmetscher einen Text bearbeiten mussten, der Sätze beinhaltete, die anders verliefen als eigentlich erwartet. Er stellte fest, dass 75 % der Dolmetscher die Sätze so übersetzten, wie sie sie erwarteten und nicht so, wie sie tatsächlich waren.

188 Vgl. Anderson 2001, 215 ff.

2.3.4.2 Repräsentationen, Scenes and frames, Scripte und Schemata

Die in Abschnitt 2.3.3.3 erwähnten Repräsentationen, *Scenes and frames* oder Scripte und Schemata sind für das Dolmetschen besonders relevant, denn sie sind u. a. kulturell eingebettet. Das Begrüßungsschema in Japan z. B. ist anders als in England oder in Frankreich. Dies bedeutet für den Dolmetscher, dass er die Schemata der Sprecher der anderen Sprache ebenfalls kennen und erkennen muss. Wird ein solches Schema oder ein *frame* aktiviert, wird der Dolmetscher dadurch entlastet, dass er sich auf bekanntem Terrain bewegt, da dieses Schema bereits in seiner eigenen Erfahrung existiert. Es bedeutet für ihn eine erhebliche kognitive Entlastung, die Ressourcen für andere Operationen freisetzt.

Für Robin Setton besteht kein Zweifel, dass Dolmetscher auf Repräsentationen zurückgreifen:

> The idea that the cognitive processes use a language of intermediate representation is now fairly uncontroversial. We shall suggest that it comprises a 'vocabulary' to (meta)represent concepts, intentions and attitudes, and a 'syntax' of deductive procedures for inference, with an unspecified influence of affect and instinct on both.[189]

Er spricht auch von einer lingua franca der zentralen Repräsentationen: "a kind of language of thought"[190], einem Gedanken, der an die *théorie du sens* von Seleskovitch erinnert, wobei Seleskovitch eine völlige Sprachfreiheit postulierte, die Setton verwirft[191]. Ähnlich formuliert es Pinker, er nennt diese *language of thought* „Mentalesisch".[192]

2.4 Das Sprechen

Wie oben dargestellt, verlaufen beim Simultandolmetschen die Verstehensprozesse anders, intensiver als in der einsprachigen Kommunikation. Ein Teil

189 Setton 2002, 191.

190 Ebd., 199.

191 « Il fallut limiter le transcodage aux unité linguistiques qui s'y prêtait : noms propres, mots techniques nettement définis, etc. et, pour le reste, réintroduire l'intelligence du premier stade, celui de la perception acoustique, au dernier, celui de l'émission des sons d'une autre langue. Entre ces deux stades s'étend la vaste plage de la conceptualisation qui transforme les sons en idées qui à leur tour commandent l'émission des paroles. (Seleskovitch, Lederer 1986, 137)

192 Pinker 1996.

der Aufmerksamkeit ist während des Verstehensprozesses auf das eigene Sprechen gerichtet, der Sprechplan entwickelt sich im Laufe der Rede[193].

Genauso verhält es sich bei den Sprachproduktionsprozessen. Zuerst gibt es, wie beim Verstehensprozess, die Störgröße der Überlappung von Verstehen und Sprechen: Die Sprachproduktion stört den Verstehensprozess, aber die Verstehensprozesse stören ebenfalls die Sprachproduktion. Ein anderer Unterschied liegt darin, dass der Dolmetscher nicht seine eigenen Gedanken ausdrückt, sondern die eines anderen, dessen Denkweise ihm fremd ist, die er aber nachvollziehen muss, zu einem Thema, das ihm möglicherweise wenig vertraut ist. Dazu kommt, das ist ja Sinn und Zweck des Dolmetschens, dass der Dolmetscher diese fremden Gedanken in einer anderen Sprache ausdrückt als die, in der er gerade den Verstehensprozess vollzogen hat, d. h., er führt einen Sprachtransfer durch.

2.4.1 Der Sprachproduktionsprozess

Der Sprachproduktionsprozess wird von einer zentralen Instanz, der „Zentralen Kontrolle“[194], gesteuert. Diese Zentrale Kontrolle ist sowohl hinsichtlich ihrer Speicherkapazität als auch ihrer Verarbeitungskapazität begrenzt[195]. Die Zentrale Kontrolle beinhaltet einen „Fokusspeicher“, d. h. einen Arbeitsspeicher mit geringer Kapazität, der die Informationen beinhaltet, die der Sprecher braucht, um eine Sprechentscheidung zu treffen.

Der Sprachproduktionsprozess verläuft in folgenden drei Stufen: die Konzeptualisierung, die Formulierung und die Artikulation[196]. Man kann auch eine vierte Stufe hinzufügen, die Kontrolle des Gesagten durch den Sprecher oder das *Monitoring*[197].

Während der Konzeptualisierungsphase wird der Inhalt der Äußerung gewählt, Begriffe und Relationen werden aktiviert, das Vorwissen oder die soziale Stellung der Hörer wird berücksichtigt, die benötigten Informationen werden aus dem LZG abgerufen, die relevanten Informationen werden ausgewählt, diese Informationen werden durch Inferenzbildung aufgearbeitet, d. h., sie werden mit im LZG gespeicherten Informationen verglichen. Daraus entsteht eine Art grober Input, der „Protoinput“. Diese Operationen

193 Durch bildgebende Verfahren konnte nachgewiesen werden, dass bei geteilter Aufmerksamkeit in der Tat schlechtere Ergebnisse erzielt werden als bei gezielter Aufmerksamkeit. (Posner, Raichle, 1996, 91 ff.)

194 Vgl. Rummer 1996.

195 Herrmann 2003. Hierzu auch Rummer 1996.

196 van der Meer, Klix 2003, 350.

197 Oberauer, Hockl 2003.

werden von der Zentralen Kontrolle durchgeführt, man kann sie als die Bildung eines „Äußerungsplans“ beschreiben. Sie sind aufmerksamkeitskonsumierend.

In der zweiten Phase der Formulierung übernehmen untergeordnete Hilfssysteme die Verarbeitung und markieren den Protoinput aus der Zentralen Kontrolle: Sie sorgen für Modus, Tempus, Emphase und holen die passenden Lexeme aus dem mentalen Lexikon[198]. Sie bilden den Enkodierinput. Dieser Input wird dann mit Hilfe von grammatischen Schemata enkodiert, eine Phonemfolge entsteht (Linearisierung), die dann, in der dritten Phase, durch die Artikulationsorgane ausgesprochen wird. Es wird vermutet, dass es einen „Artikulationspuffer“ gibt, in dem die Phoneme gespeichert werden, bis sie ausgesprochen werden. Die zwei letzten Schritte erfolgen, zumindest in der Muttersprache, weitgehend automatisch, es sei denn, die gewählte Syntax ist besonders komplex[199].

Damit Kommunikation möglich ist, muss das kognitive System über die Informationen verfügen, die während des Gesprächs ausgetauscht werden. Diese werden in einem sogenannten Kommunikationsprotokoll – bestehend aus einem Wortlautprotokoll und einem Sinnprotokoll– im „Fokusspeicher“ repräsentiert.

2.4.2 Unterschiede in der kognitiven Beanspruchung zwischen freiem Sprechen und Simultandolmetschen

2.4.2.1 Die Sprechplanung

Herrmann unterscheidet drei Arten der Sprachproduktion, die das kognitive System unterschiedlich belasten: die Reiz-, die Schema- und die Ad-hoc-Steuerung der Sprachproduktion[200].

Die Reizsteuerung generiert eine automatisierte Sprachproduktion, die nicht aufmerksamkeitskonsumierend ist. Es handelt sich um ritualisierte Gespräche vom Typ: *Guten Morgen – Guten Morgen* oder *Wie geht's – Gut.*

Die Schemasteuerung greift in standardisierten Kommunikationssituationen, z. B. dem Märchen-Erzählen: *Es war einmal …* oder dem Formulieren von Kochrezepten: *Man nehme …* Solche Wie-Schemata können als vorgefertigte ‚Slots' beschrieben werden, die je nach Situation anders ‚gefüllt' werden.

198 Keller und Leuninger (2004, 238 f.) identifizieren zwei Repräsentationsebenen im „Formulator“: die grammatische Enkodierung mit dem Lemma-Lexikon und die morphophonologische Enkodierung mit dem Lexem-Lexikon.

199 Oberauer, Hockl 2003, 384: Tabellarische Darstellung der Anforderungen von Teilprozessen an kognitive Ressourcen, Theorien und Daten.

200 Herrmann 2003, 312 ff.

Die Aktivierung des Schemas ist aufmerksamkeitsverbrauchend, weil sie eine Planung erfordert, die dann folgende Sprachproduktion ist es nicht mehr. Wir finden also beim Sprechen die gleichen Prozesse wie die in Abschnitt 2.3.3 beschriebenen Verstehensprozesse.

Die Ad-hoc-Steuerung erfordert vom Sprecher eine Planung der Botschaft, die der sprachlichen Enkodierung vorausgeht. Diese Planung bezieht sich nicht nur auf die Botschaft, sondern auch auf sprachliche Elemente: Welche Anrede soll ich benutzen, welche grammatische Struktur wähle ich, um Ironie, Zweifel, Kritik usw. auszudrücken? Diese Steuerungsart ist hoch aufmerksamkeitsverbrauchend.

Auch in der ungemittelten Kommunikation (vgl. Abschnitt 2.5.1) liegt die Botschaft nicht immer in Gänze kognitiv vor, sondern entwickelt sich beim Sprechen. Es müssen jedoch schon Teilbotschaften verfügbar sein, die konzeptualisiert werden, damit die sprachliche Enkodierung beginnen kann. Hier liegt vielleicht der wichtigste Unterschied zum Simultandolmetschen. Da der Dolmetscher im Normalfall mit der Sprachproduktion beginnen muss, bevor die Botschaft verfügbar ist – die er natürlich nicht kennt, da sie zum Sprechplan des Redners gehört und nicht zu seinem eigenen – muss er einen Teilgedanken konzeptualisieren, der seiner eigenen Sprechplanung zugrunde liegen wird, die sich möglicherweise einige Sekunden später als falsch erweisen könnte. Er wird also seine Sprechplanung so flexibel anlegen müssen, dass er sie gegebenenfalls nach dem nächsten Element neu anpassen kann, das wiederum auch nur ein Teilgedanke ist. Diese permanente Überprüfung ist äußerst ressourcenverbrauchend, die Beanspruchung nimmt jedoch im Laufe einer Rede in dem Maße ab, in dem der Dolmetscher sich das Gesagte aneignet und den Sprechplan des Redners überblickt. Dieses „Sich-Herantasten" an den Sprechplan des Redners verlangt vom Dolmetscher eine Eigenschaft, die normalerweise in der ungemittelten Kommunikation oder auch in anderen Bereichen nicht vorkommt: eine geteilte, aber gleichzeitig auch fokussierte Aufmerksamkeit.

Die Diskursplanung hängt nicht allein vom Arbeitsgedächtnis, sondern auch vom Langzeitgedächtnis ab (vgl. Abschnitt 2.4.1), da die aus dem LZG abgerufenen Informationen während der Rede immer wieder aktualisiert werden müssen. Dies erklärt die Verbesserung der Dolmetschleistung durch Übung und Erfahrung (vgl. Abschnitt 1.4.1.1), da die im LZG gespeicherten Informationen im Laufe der Ausbildung und der Berufsausübung zunehmen, es erklärt aber auch, warum sich die Leistung der Dolmetscher im Laufe einer Konferenz steigert.

Eine in Germersheim eingereichte Diplomarbeit hat sich mit den durch freie Rede und durch Simultandolmetschen aktivierten Gehirnarealen befasst. Es wurden mit Hilfe der funktionellen Magnetresonanzbildgebung (fMRI)

Aufnahmen des Gehirns von Studierenden bei diesen beiden Tätigkeiten gemacht. Das Ergebnis dieser Untersuchung war, dass mehr Gehirnareale beim freien Reden aktiviert waren als beim Simultandolmetschen, dass aber die beim Dolmetschen aktiven Areale erheblich höher aktiviert waren als beim freien Sprechen. Dieser Befund könnte dahingehend interpretiert werden, dass die Sprechplanung, die jeder freien Äußerung zugrunde liegt, mehr kognitive Ressourcen verbraucht als die Sprechplanung beim Simultandolmetschen, dass das Simultandolmetschen aber die kognitiven Ressourcen geballt in die Analyse des Gehörten investiert, denn das am meisten aktivierte Areal beim Simultandolmetschen ist das Areal, das für wortsemantische Verarbeitung von Informationen zuständig ist[201].

2.4.2.2 Die Regulation bei der Sprachproduktion

Die Sprachproduktion wird in einem aufmerksamkeitsverbrauchenden Prozess laufend vom Sprecher hinsichtlich des Kommunikationsziels kontrolliert: angemessene Sprachebene, semantische Genauigkeit usw. und in einem automatischen Prozess hinsichtlich der lexikalischen, grammatischen und der phonetisch-metrischen Fehler (Versprecher). Dies zeugt davon, dass der Sprecher „mithört" und seine Äußerungen korrigiert. Daher stellt Herrmann für eine einsprachige Kommunikation fest, dass „sprachliches Planen […] als kontrollierter, Aufmerksamkeit konsumierender, relativ langsamer und störbarer Prozess verstanden werden [kann]"[202]. Diese ständige Output-Kontrolle wird beim Dolmetschen *Monitoring* genannt[203]. Um die *Monitoring*-Aufgabe erfüllen zu können, muss der Dolmetscher physisch in der Lage sein zu hören, was er sagt. Daher tragen die meisten Dolmetscher ihren Kopfhörer nur auf einem Ohr oder beschweren sich, wenn die Dolmetschanlage mit schweren, das ganze Ohr abschließenden Kopfhörern bestückt ist.

Zu den normalen Störungen beim Sprechen kommt jedoch beim Simultandolmetschen zusätzlich die Störung durch das gleichzeitige Hören und Analysieren der weiteren Rede hinzu. Dies führt dazu, dass manchmal die lexikalische, grammatische und phonetische Kontrolle – die ja automatisch sein soll – nicht mehr stattfindet, wenn die Belastung zu hoch ist[204], und der

201 Kalderonova 2006/07, 91–92.

202 Herrmann 2003, 318.

203 Der Begriff Monitoring stammt aus der Forschung zum Zweitspracherwerb. "The monitor is part of the learner's internal system that appears to be responsible for concious linguistic processing". (Dulay, Burt, Krashen 1982, 58) Monitoring setzt voraus, dass der Sprecher Zeit hat, dass er Wert auf Form legt und dass er die Grammatikregel kennt, die er benutzt. (Krashen 1982, 15 f.)

204 Gile 1995, 169 ff.

Dolmetscher fehlerhafte Konstruktionen nicht mehr wahrnimmt. In seinem *Effort Model* geht Gile davon aus, dass der Dolmetscher über eine bestimmte Gesamtkapazität verfügt, die er auf die unterschiedlichen Prozesse des Simultandolmetschens verteilt. Braucht ein Prozess mehr Kapazität, fehlt diese bei einem anderen Prozess, was zu Leistungseinbußen führt. Unabhängig vom Dolmetschen wurde diese Annahme bereits 1955 von Mierke in einer Reihe von empirischen Experimenten untersucht, mit denen er nachweisen konnte, dass bei gleichzeitiger Ausführung von zwei kognitiven Aufgaben die Leistungskurve der einen Aufgabe negativ mit der Leistungskurve der anderen korrelierte: Stieg die eine Leistung, sank die andere[205].

Eine zusätzliche Operation beim Simultandolmetschen ist die Unterdrückung der Ausgangssprache. In der „normalen", einsprachigen Kommunikation verfügt der Sprecher, wie oben erwähnt, über zwei Protokolle: das Wortlautprotokoll und das Sinnprotokoll. Das Wortlautprotokoll ist die Grundlage einer Reiz- oder einer Schemasteuerung, die automatisierte Prozesse auslöst. Das Sinnprotokoll ist die Grundlage zur Bildung des im Abschnitt 2.3.3.1 erwähnten Kontextes, der sich im Laufe einer Verdolmetschung entwickelt.

Das Wortlautprotokoll spielt vermutlich eine geringere Rolle. Untersuchungen haben ergeben, dass Simultandolmetscher sich schlecht an den Wortlaut der Rede erinnern, die sie gerade gedolmetscht haben[206]. Dieser Befund könnte dahingehend interpretiert werden, dass Dolmetscher die Strategie verfolgen, sich so früh wie möglich von der Sprache zu lösen, in der eine Information vermittelt wird[207], um Interferenzen zu vermeiden. Die Information wird dann „sprachfrei" gespeichert. Das könnte das Phänomen erklären, dass Dolmetscher, wenn sie in zwei Richtungen (meist konsekutiv, aber gelegentlich auch simultan) arbeiten (A–B und B–A), sich manchmal nicht mehr dessen bewusst sind, in welche Sprache sie zu dolmetschen haben und, ohne es zu merken, in die falsche Richtung arbeiten. Sie sind so auf den Inhalt konzentriert, dass sie die sprachliche Form völlig verdrängt haben.

205 Mierke 1955, 73 f.

206 Moser-Mercer et al. 1997, 133–148. Die Autoren vermuten, dass diese schlechte phonetische Gedächtnisleistung dadurch erklärt werden kann, dass das gleichzeitige Sprechen und Hören das Arbeitsgedächtnis überlastet und ein reibungsloses Funktionieren der phonologische Schleife verhindert.

207 Strolz 1992, 31 formuliert es so: „Sobald (…) die Träger der Information (die Worte) ihre Funktion, nämlich Verstehen zu erzeugen, erfüllt haben, werden sie nicht mehr gebraucht und verflüchtigen sich (verba volant)", oder kognitionspsychologisch formuliert: "… surface information is lost because the goal of comprehension is to integrate incoming information into a more meaningful representation, usally referred to as gist". (Gernsbacher 1985, 343)

> All conference interpreters have at least once had the experience of giving a consecutive interpretation in the same language as the original, which again points the fact that the message is stored in a non-verbal form.[208]

Diese Feststellung wurde ebenfalls von Seleskovitch und Lederer getroffen, als sie das Verstehen des *auditeur naturel* und des Dolmetschers verglichen: « Tous deux, du discours oral, retirent le sens des messages qui leur parviennent tandis que les formes linguistiques des messages se dissipent »[209]. Wie bereits erwähnt, wurde diese These von Setton und Pinker weitergeführt, die sogar von einer eigenen Sprache der Gedanken ausgehen, der erste vom *language of thought* der zweite von „mentalesisch" (vgl. Abschnitt 2.3.4.2).

Wie oben erörtert, benutzt der Dolmetscher hauptsächlich das Sinnprotokoll. Eine Ausnahme bilden jedoch Zahlen und Eigennamen, die direkt dem Wortlautprotokoll entnommen werden müssen. Das Wortlautprotokoll ist sonst für ihn eher ein Hindernis, weil es ihn zu sprachlichen Interferenzen oder zur Übernahme von grammatischen Strukturen verleiten kann, die in der Zielsprache nicht idiomatisch klingen. Das bedeutet, dass der Dolmetscher einerseits das Wortlautprotokoll jedes Mal benutzt, wenn er eine reiz- oder schemagesteuerte, also automatisierte, Sprachproduktion einleiten muss, andererseits unterdrückt er dieses Wortlautprotokoll, um sprachliche Interferenzen zwischen Ausgangssprache und Zielsprache zu vermeiden. Er muss also Widersprüchliches vollbringen. Dies setzt eine große Konzentrationsfähigkeit voraus.

2.5 Der Sprachtransfer

2.5.1 Ungemittelte und gemittelte Kommunikation

2.5.1.1 Ungemittelte Kommunikation

Je nach Kommunikationsmodell werden unterschiedliche Begriffe verwendet. Im Kommunikationsmodell von Shannon und Weaver wird von Sender und Empfänger gesprochen: Die Kommunikation wird als ein linearer Prozess dargestellt, in dessen Mittelpunkt das Signal steht; der Sender gibt seine Nachricht in Form eines Kodes über einen Kanal an den Empfänger weiter[210]. In der Zeichentheorie, die die Zeichen als Produkt betrachtet und sich wenig mit den Akteuren der Kommunikation befasst, ist von Produzenten und Rezipienten die Rede. Wird Kommunikation als Prozess im Sinne von Unge-

208 Thiery 1978, 151.

209 Seleskovitch, Lederer 1986, 140.

210 Shannon, Weaver 1949.

heuer[211] verstanden, so wird Kommunikation als ein asymmetrischer Austausch von inneren Erfahrungen zwischen Individuen betrachtet, bei der nie mit Sicherheit überprüft werden kann, ob sie geglückt ist. Daher wird eher von Sprecher und Hörer gesprochen.[212]

Kommunikation involviert zwei Akteurkategorien, die in Beziehung zueinander stehen, nämlich den Sprecher, der eine bestimmte Intention hat und einen bestimmten Zweck verfolgt: überzeugen, überreden, erklären, verkaufen, kaufen, betrügen etc., und den Hörer, der die Informationen zu seinem eigenen Zweck verarbeitet. Erfolgreiche Kommunikation setzt voraus, dass beide Partner kommunizieren wollen, dass sie über ein gewisses gemeinsames Weltwissen und über eine gemeinsame Sprache verfügen. Je geringer diese Gemeinsamkeiten sind, desto schwieriger ist die Kommunikation.

Der Sprecher baut seine Textwelt auf, er baut seine Äußerung auf gewisse Annahmen über das Welt- und Sprachwissen des Empfängers auf. Sind diese Annahmen falsch, ist der Erfolg der Kommunikation gefährdet. Er hat die freie semantische Verfügungsgewalt, verfügt vor dem Anfang seiner Äußerung entweder über einen Sprechplan oder auch nicht. In einer spontanen mündlichen Kommunikationssituation kann er noch während der Äußerung seinen Sprechplan ändern oder anpassen, z. B. wenn er merkt, dass seine Äußerungen den Hörer verletzen, überraschen, ihm zuwiderlaufen usw.[213]

Der Hörer reagiert auf die Äußerung des Sprechers, indem er eine eigene Textwelt durch Bottom-up- und Top-down-Prozesse aufbaut[214]. Hat er den Eindruck, verstanden zu haben, stellt er seine Verstehensbemühungen ein. Will er auf die Äußerung des Sprechers reagieren, wird er selbst zum Sprecher, baut seine eigene Textwelt auf usw. Wir sind also in jeder Kommunikationssituation immer potenziell Sprecher und Hörer zugleich. In diesem Zusammenhang spricht Kalina von Reziprokation: die Kommunikationspartner können „ihre Rollen betreffend Rezeption und Produktion […] sukzessive tauschen“[215], und zwar jederzeit.

211 Vgl. Ungeheuer 1987.

212 Vgl. Lenke, Lutz, Sprenger 1995, 35–90. Das letztgenannte Modell ist für die Untersuchung der gemittelten Kommunikation relevant.

213 Vgl. die Modelldarstellung der gemittelten und der ungemittelten Kommunikation in Kohn, Kalina 1996, 124 f. und Kalina 1998, 101 ff.

214 Nach Ungeheuer ist Verstehen eine „innere Erfahrung“, und als solche Top-down-gesteuert, es ist jedoch auch Bottom-up-gesteuert, weil der Hörer die steuernde Macht des Sprechers akzeptieren muss, um mit ihn kommunizieren zu können. (Ungeheuer 1987, 316 ff.)

215 Kalina 1998, 104.

2.5.1.2 Gemittelte oder Sekundärkommunikation

Das Simultandolmetschen ist eine gemittelte oder Sekundärkommunikation[216]. Sie involviert einen dritten Akteur: den Dolmetscher, über den die Kommunikation läuft, der aber inhaltlich nicht in die Kommunikation eingreifen sollte.

Gegenüber einem Hörer in einer ungemittelten Kommunikationssituation hat der Simultandolmetscher mit Kommunikationshindernissen zu kämpfen. Der Sprecher hat nicht ihn als Hörer geplant, d. h., seine Textwelt basiert nicht auf dem angenommenen Vorwissen des Dolmetschers, sondern auf dem des Hörers. Der Dolmetscher hat meistens ein Sachwissensdefizit gegenüber Redner und Hörer; seine in der Vorbereitungszeit erworbenen Sachkenntnisse muss er in zwei Sprachen speichern; er hat oft sehr wenig Zeit, dieses Wissen so zu organisieren, dass es sofort abrufbar ist; seine eigene Textproduktion findet während des Verstehensprozesses statt, d. h. bevor er die Gelegenheit hat, eine eigene gesamte Textwelt aufzubauen; am Anfang der gedolmetschten Rede verfügt er solange ausschließlich über textinterne Informationen, bis er genügend Elemente hat, um Top-down-Prozesse einzuleiten. Er ist ständig mit mindestens zwei Arbeitssprachen (bei internationalen Veranstaltungen können es durchaus mehr sein[217]) konfrontiert, was ihn für Interferenzen anfällig macht.

Alle diese Prozesse simultan zu steuern, verlangt vom Dolmetscher Fähigkeiten, die über die reinen Sprachkenntnisse weit hinausgehen. Man könnte sogar behaupten, dass der professionelle Dolmetscher, wenn er auch noch mit sprachlichen Problemen zu kämpfen hätte, mit seiner Aufgabe überfordert wäre. Seine Fähigkeiten liegen vielmehr im psychologischen Bereich, es sind Stressresistenz, Aufmerksamkeit und Konzentration.

2.5.2 Translation

Die Leipziger Schule mit Kade prägte als erste den Begriff der Translation als Sammelbegriff für Übersetzen und Dolmetschen:

> Unter Translation verstehen wir den Prozess (Vorgang), der mit der (akustisch-phonetischen oder optisch-graphischen) Aufnahme des AS-Textes beginnt und mit der (motorisch-phonetischen oder graphischen) Wiedergabe des ZS-Textes endet und dessen wichtigsten Bestandteil der Kodierungswechsel, d. h. die Umschlüsselung eines gegebenen Textes aus dem Kode AS in den Kode ZS, bildet.[218]

216 Vgl. Setton 1999, 8 f.

217 Nach einer 2000 abgeschlossenen Untersuchung haben 68 % aller EU-Dolmetscher drei bis vier Arbeitssprachen, 40 % vier bis fünf Arbeitssprachen. (Neff 2007, 241)

218 Kade 1968, 33.

Nach einer allgemeinen Definition von Kade kann eine Translationshandlung als eine Handlung zur Herstellung „kommunikativer Gleichwertigkeit verschiedensprachiger Texte“[219] definiert werden. Im Unterschied zur einsprachigen Kommunikation beinhaltet also eine Translationshandlung eine Verbindung von zwei Kulturen und Sprachen als prozessinhärente Doppelaktivität. Diese Handlung erfordert mindestens drei Kategorien von Beteiligten, die unterschiedliche Rollen innehaben: einen ausgangsprachlichen Texter (AS-Texter), einen Translator und einen zielsprachlichen Textrezipienten (ZS-Rezipient). Als vierte Einflussgröße beim Simultandolmetschen können noch die Arbeitsbedingungen angeführt werden, wie Tonqualität, Isolierungsqualität der Kabinen, Raumtemperatur etc.

Jeder der Beteiligten beeinflusst die Translationshandlung: Der Redner gibt Inhalt, Tempo und sprachliche Form vor, die der Dolmetscher nach der Verarbeitung in die Zielsprache an den Rezipienten weiterleitet, der seinerseits die erhaltene Botschaft für seine Zwecke verarbeitet. Die allgemeinen Arbeitsbedingungen wirken sich positiv oder negativ auf die Leistung des Dolmetschers aus.

Wir haben erläutert, wie die Verstehens- und Sprachproduktionsprozesse gegliedert sind. Was passiert aber nun zwischen Verstehen und Sprechen? Wie „übersetzt“ der Dolmetscher sofort die Elemente, die er gerade gehört und analysiert hat? Was macht seine translatorische Kompetenz aus? Nachdem er in der Ausgangssprache (AS) Verstehenselemente verarbeitet hat, muss er das Ergebnis der Verarbeitung in der Zielsprache (ZS) aktivieren.

2.5.2.1 Kognitive Prozesse beim Übersetzen[220]

Wäre die Sprache nichts anderes als ein System, bestehend aus Elementen und Regeln, die die Elemente untereinander ordnen, und würde das Gehirn wie ein Computer arbeiten, könnte das Übersetzen als rein mechanisches Übertragen der Elemente und Regeln des einen Systems in die Elemente und Regeln eines anderen Systems betrachtet werden[221]. Dann wäre auch maschi-

219 Kade 1980, 116 f.

220 Zur Relevanz der Übersetzungswissenschaft für das Dolmetschen vgl. Kalina 1998, 40–51 und Hönig 1998, 323–343.

221 Für Schleiermacher war das Dolmetschen gegenüber dem Übersetzen eine minderwertige Tätigkeit: „Wenn also der redende nicht absichtlich um zu hintergehen verstekkte Unbestimmtheiten erkünstelt, oder aus Unbedachtsamkeit fehlt: so ist er jedem der Sache und Sprache kundigen schlechthin verständlich, und es finden für jeden Fall nur unbedeutende Verschiedenheiten statt im Gebrauch der Sprache. Eben so, welcher Ausdrukk in der einen Sprache jedem in der andern entspreche, darüber kann selten ein Zweifel statt finden, der nicht unmittelbar gehoben werden könnte. Deshalb ist das Uebertragen auf diesem Gebiet fast nur ein mechanisches Geschäft, welches bei mäßi-

nelles Übersetzen überall einsetzbar. Die Tatsache aber, dass sogar syntaktisch und lexikalisch einfache Sätze, die Menschen ohne Schwierigkeiten übersetzen, für einen Computer unüberwindbare Hürden aufweisen, zeigt, dass dem nicht so ist[222]. Wie bereits oben angeführt, bezieht der Mensch bei Verstehens-, Denk- und Lernprozessen seine ganze Erfahrung, sein ganzes Weltwissen mit ein. Hanna Risku formuliert es so: „Jedes Verstehen basiert zuerst einmal auf einer kontextuellen Interpretation unserer eigenen Denkmuster."[223]

Um zu verstehen, was im Kopf des Übersetzers passiert, während er übersetzt, wurde die von Krings Mitte der achtziger Jahre entwickelten Methode des Lauten Denkens[224] u. a. von Kiraly, Hönig und Kußmaul[225] angewandt. Versuchspersonen wurden angewiesen, einen Text zu übersetzen und dabei alle ihre Gedanken während des Übersetzungsvorgangs laut auszusprechen[226]. Diese Gespräche, entweder Monologe oder Dialoge, wurden aufgenommen und analysiert. Auf der Grundlage dieser Protokolle, *think aloud protocols*, konnte Kußmaul feststellen, auf welche Strategien die Übersetzer zurückgriffen. Er konnte unter anderem beobachten, dass ein Gleichgewicht zwischen Bottom-up- und Top-down-Prozessen zum richtigen Verstehen des Ausgangstextes führte, während ein Ungleichgewicht Missverstehen und Fehlübersetzungen zur Folge hatte. Diese Beobachtung liefert einen weiteren Beleg dafür, dass Übersetzen und Dolmetschen sowohl ein sprachlicher als auch ein kognitiver Prozess sind. Das Zurückgreifen auf das richtige Script oder auf die richtige *scene* erlaubt es dem Translator, sich von der Textoberfläche zu lösen, die grammatischen Kategorien zu überwinden (z. B., indem er ein Adjektiv zusätzlich durch ein verstärkendes Verb übersetzt, um die Bedeutung des Adjektivs noch zu unterstreichen: *to eat gigan-*

ger Kenntniß beider Sprachen jeder verrichten kann, und wobei, wenn nur das offenbar falsche vermieden wird, wenig Unterschied des besseren und schlechteren statt findet". (Schleiermacher 1963, 41 f.)

222 Die Autorin hat von dem Übersetzungswerkzeug der Fa. Systran (http://www.systranbox.com/systran/box; 20.10.2007), die ihre Dienste im Internet anbietet, kleine Sätze übersetzen lassen. Das Ergebnis war niederschmetternd: „Dolmetscher können nur übersetzen, weil sie das Gehörte interpretieren können" wurde ins Französische übersetzt mit: « Des interprètes peuvent traduire seulement, parce qu'ils peuvent interpréter l'appartenu » und ins Englische mit: "Interpreters can only translate, because they can interpret the belonged".

223 Risku 2003, 121.

224 Krings 1986, 50 f., 64, 90 ff.; Krings 2005. Zur Methode des Lauten Denkens vgl. auch Lörscher 1991.

225 Kußmaul, Hönig 2003. – oder Hönig, Kussmaul? Doppelter Eintrag im LV

226 In Krings' Typologie von Datenerhebungsverfahren gehört diese Methode zu den Online Verfahren: Untersuchung von verbalen Daten und Verhaltensbeobachtung. Die Offline Verfahren umfassen u. a. Produktanalysen und retrospektive Protokolle. (Krings 2005, 348)

tic pastries: *riesige Kuchenstücke vertilgen*) und die idiomatisch zutreffende Formulierung zu finden. Für Kußmaul ist dieses Loslösen von der Oberfläche das eigentlich Kreative an der Übersetzertätigkeit[227]. Die Haupteigenschaft, die das kreative Übersetzen ermöglicht, ist das laterale oder nach Guilford[228] das „divergente Denken" (vgl. Abschnitt 1.2.5), das es dem Übersetzer erlaubt, die Perspektive zu wechseln und dadurch auf Lösungen zu kommen, die sich vom AS-Text unterscheiden, aber zielsprachlich zutreffend sind. Man kann davon ausgehen, dass das laterale Denken ebenfalls für das Dolmetschen eine wesentliche Rolle spielt, denn es erlaubt das Zurückgreifen auf die in den Unterpunkten zu Abschnitt 2.3.3 beschriebenen Strategien.

Ausgehend von den Protokollen des lauten Denkens hat Hönig ein Übersetzungsmodell entworfen[229]: Der Übersetzer erfasst den AS-Text aus der realen Kommunikation und projiziert ihn in seine eigene Realität. Er baut, wie Kalina (vgl. Abschnitt 2.5.1.1) es formuliert, seine eigene Textwelt auf[230]. Es ist dieser projizierte Text, so wie er vom Übersetzer wahrgenommen wurde, der mental verarbeitet wird. Die Verarbeitung erfolgt in zwei unterschiedlichen Arbeitsräumen: dem unkontrollierten und dem kontrollierten Arbeitsraum. Im unkontrollierten Arbeitsraum erfolgen alle Prozesse, die von der individuellen Erfahrung gesteuert werden: Abrufen von Schemata, *scenes* und *frames* und Aufbauen einer Erwartungshaltung bezüglich des prospektiven ZS-Textes. Anhand dieser Prozesse erstellt der Übersetzer eine Makrostrategie: Zusammentragen der eigenen Kenntnisse zum Thema, notwendige Recherchen, Analysieren der Struktur des Textes usw. Diese Makrostrategie steuert die weiteren mentalen Prozesse, die nun parallel im kontrollierten und im unkontrollierten Arbeitsraum ablaufen. Das ist die eigentliche Phase der Übersetzung. Im unkontrollierten Raum finden Assoziationen statt, im kontrollierten Arbeitsraum die Mikrostrategien, die zu einer Übersetzung führen, die dann der eigenen Kritik, dem eigenen Monitoring standhalten muss. Hat sich der Übersetzer für einen ZS-Text entschieden, verlässt dieser Text seine mentale Realität und wird zum Bestandteil der realen Kommunikation.

Dieses Modell lässt sich auch auf das Dolmetschen übertragen. Es hat den großen Vorteil, dass es sowohl die kognitiven, bewussten und unbewussten, als auch die sprachlichen Mechanismen berücksichtigt. Nur der zeitliche Ablauf muss etwas anders dargestellt werden: Ein Teil der Makrostrategie muss erstellt werden, bevor der Dolmetscher Kenntnis des zu dolmetschenden Textes hat: Recherchearbeit, Abrufen des eigenen Wissens zum Thema, Lesen

227 Kußmaul 2000.

228 Guilford 1965, 353 f.

229 Hönig 1995, 51.

230 Kalina 1998, 103.

der Abstracts usw. sind vorgeschaltet. Sogar das Aufbauen einer Erwartungshaltung als Folge der Vorbereitungen findet z. T. vor der Konferenz statt. Wenn die Verdolmetschung anfängt, muss der Dolmetscher seine Makrostrategie an die tatsächliche Situation anpassen. Ob die weiteren Prozesse beim Simultandolmetschen weitgehend die gleichen wie beim Übersetzen sind, könnte vermutet werden, diese Fragestellung ist jedoch nicht Gegenstand dieser Arbeit. Wesentliche Unterschiede sind aber, dass der Dolmetscher linear vorgehen muss, unter Zeitdruck steht und nur „eine Chance" hat: Er kann nicht nachträglich mit einer besseren Lösung aufwarten. Er kann nicht, wie der Übersetzer „… rekursiv mit Vor- und Rückgriffen"[231] arbeiten.

Zur Erstellung der Makrostrategie muss der Veranstaltungstyp, bei der gedolmetscht wird, vorab eingeschätzt werden. Für Pöchhacker ist der eingebürgerte Begriff „Konferenz" ungeeignet, um die Komplexität des Geschehens wiederzugeben[232]. Weder der Initiator noch die Adressaten noch der Zweck einer Konferenz sind durch den Begriff „Konferenz" festgelegt. Deshalb wählt er den Begriff „Hypertext" und identifiziert sieben Konferenzsorten: Versammlungen von internationalen Regierungs- bzw. Nichtregierungsorganisationen, Fachkonferenzen, Seminare und Schulungen, Verhandlungen, Aktuelle Foren, Pressekonferenzen und Präsentationen sowie Gastvorträge[233], die jeweils unterschiedliche Kommunikationssituationen abdecken, und unterscheidet sie auf der Grundlage von fünf Kriterien: Grad der Strukturierung, gruppenkulturelle Homogenität der Teilnehmer, visuelles Begleitmaterial und Informationsflussdynamik (unidirektionale Informationsvermittlung oder reaktive Kommunikation).

Unterschiedliche Konferenztypen bedingen unterschiedliche Kommunikationsstile und erfordern von einem Dolmetscher unterschiedliche Strategien, sowohl in der Phase der Vorbereitung als auch in der Phase der Ausübung der Dolmetschtätigkeit.

2.5.2.2 Semantische Repräsentationen

Wie in Abschnitt 2.3.3.5 bereits erwähnt, wird davon ausgegangen, dass es eine Art „vorsprachliche" Struktur gibt, die allen Sprachen gemeinsam ist. Diese konzeptuelle Basis besteht aus Konzepten und aus Beziehungen zwischen diesen Konzepten. Das Gedächtnis gleicht einem Netzwerk: Die Konzepte sind die Knoten, die Beziehungen die Verbindungen zwischen den Knoten. Es gibt intralinguale Beziehungen und interlinguale Beziehungen.

231 Kupsch-Losereit 2003, 65.

232 Pöchhacker 1994, 47–59.

233 Ebd., 51.

Das französische Wort *table* ruft ein Konzept hervor: großflächiger Gegenstand mit Beinen, es ist eine intralinguale Beziehung. Dasselbe Wort *table* ruft aber auch das Wort *Tisch* hervor, es ist eine interlinguale Beziehung[234].

Es wäre also anzunehmen, dass der Sprachtransfer zwei Wege zur Auswahl hat:

- das Aktivieren der intralingualen Beziehungen über das abstrakte Konzept, d. h., dass das Verstandene restrukturiert wird – die Wortwahl des Dolmetschers wäre dann weder das Ergebnis einer syntaktischen noch einer semantischen Selektion, sondern seiner Kenntnis des Konzepts: Sie wäre ein kognitiver Prozess,
- oder das Aktivieren der interlingualen Beziehungen, d. h. das direkte Abrufen eines Lexems aus dem mentalen Lexikon der anderen Sprache – die Wortwahl des Dolmetschers wäre dann ein sprachlicher Prozess.

Bei diesem sprachlichen Prozess muss der Dolmetscher, ganz anders als der Übersetzer, in der Lage sein, großflächige Bereiche im semantischen Gedächtnis blitzschnell zu aktivieren, um damit eine Art „Suchraum" für Zielsprachen-Äquivalente zu öffnen[235].

Beim Simultandolmetschen kann davon ausgegangen werden, dass beide Strategien zum Einsatz kommen: sowohl die „direkte" sprachliche Übertragung als auch der kognitive Weg über die Abstraktion[236]. Der Dolmetscher nutzt den sprachlichen Weg, wenn er ihn als unproblematisch, einfacher, ökonomischer und gangbar einschätzt[237]. Diese Einschätzung kann sich aber als irrig erweisen. Er läuft Gefahr, zu sehr an der Ausgangssprache zu haften, was zu sprachlichen Interferenzen und unidiomatischen Ausdrucksweisen führen kann. Der kognitive Weg erlaubt es dem Dolmetscher, sich von dem Ausgangstext zu lösen und frei zu formulieren. Die Gefahr ist dabei, dass er die Gedanken des Redners durch eine zu persönliche Interpretation verändert, weil er möglicherweise von einem falschen Kontext ausgegangen ist oder weil er die Intention des Redners verkannt hat o.ä.

234 Genaueres dazu vgl. Moser 1976, 101 f.

235 Vgl. Salevsky 1998, 12.

236 Bei Seleskovitch und Lederer findet man schon sehr früh den Begriff der « conceptualisation ». (Seleskovitch, Lederer 1986)

237 Krings hat empirisch untersucht, wie Übersetzer Äquivalenzen finden. Er geht davon aus, dass sie bis zu drei Schritte vollziehen: Zuerst bewegen sie sich an der Oberfläche des Textes, wenn sie keine Assoziation finden, gehen sie „intralingual-paraphrasierend" und „interlingual-assoziativ" vor, und wenn sie immer noch keine Äquivalenz gefunden haben, wählen sie den Weg der muttersprachlichen „tiefensemantischen Repräsentation" (Krings 1986, 28).

2.5.2.3 Strategien zur Textproduktion beim Simultandolmetschen

Kalina unterscheidet zwischen ausgangstext- und zieltext-bestimmten Strategien[238]. Ausgangstext-bestimmte Strategien sind syntaktische Transformationen, Transkodieren oder kulturbedingtes Hinzufügen oder Tilgen von Elementen des Ausgangstextes. Zieltext-bestimmte Strategien betreffen das Décalage, d. h. den zeitlichen Abstand zwischen den Äußerungen des Redners und denen des Dolmetschers, die Äquivalenzsuche, die Herstellung von Kohärenz im Zieltext, die Verdichtung oder die Expansion des Zieltextes, die Prosodie, die Betonung usw. Diese Strategien haben den Zweck, die Wirkung der sprachlichen Mittel der Ausgangssprache durch die Auswahl geeigneter sprachlicher Mittel der Zielsprache beizubehalten.

Bei Überlastung identifiziert Kalina Notstrategien: Komprimierung des Ausgangstextes durch Weglassen von unwesentlichen Elementen, Generalisierung oder Rückgriff auf einen Oberbegriff. Wenn der Dolmetscher sich nicht sicher ist, ob er richtig verstanden hat, kann er die Aussagen des Ausgangstextes relativieren oder eine vage Formulierung wählen. Er kann nachträglich eine genauere Formulierung hinzufügen, wenn er mit Sicherheit verstanden hat.

Alle diese Strategien verändern beim Sprachtransfer die Mikrostruktur des Ausgangstextes, respektieren aber seine Makrostruktur.

2.5.2.4 Disambiguierung, Suppression

Beim Erfassen eines Textes oder einer Rede ist der Hörer mit Worten und Strukturen konfrontiert, die oft mehrdeutig sind. Diese Mehrdeutigkeit wird solange aufrecht erhalten, bis sich durch den Kontext oder durch zusätzliche Satzelemente ein eindeutiger Sinn herauskristallisiert hat, danach erlöschen die Bedeutungsvarianten, die sich als falsch erwiesen haben. In Laboruntersuchungen konnte Gernsbacher nachweisen, dass dieses Verschwinden der falschen Bedeutungen aus dem Arbeitsgedächtnis nicht durch langsamen Verfall (*decay*), sondern aktiv durch einen Unterdrückungsprozess (*mechanism of suppression*) verursacht wird[239]. Mit anderen Worten, Verstehen wird durch Aktivieren und Hemmen von Bedeutungen gefördert. Schlechte Verstehensleistungen, wenn nicht akustisch bedingt, erklären sich durch schlechtes Hemmen der falschen Bedeutungen.

Das Beherrschen dieser Unterdrückungsprozesse ist für den Simultandolmetscher von ganz besonderer Bedeutung. Zuerst – wie bereits erwähnt – muss er eine mehrdeutige Aussage schneller disambiguieren, als ein Hörer es

238 Kalina 1998, 118 ff.

239 Gernsbacher, Faust 1991.

tut. Er muss sich für eine Bedeutung entscheiden, bevor er die Zusatzelemente erhält, die er eigentlich für eine sichere Disambiguierung bräuchte, ohne jedoch die anderen Möglichkeiten zu vergessen. Er kann die Ambiguität nicht aufrecht erhalten, weil er die Sprachproduktion nicht solange verzögern kann, ohne Gefahr zu laufen, einen Teil der Aussage zu vergessen, aber er muss noch in der Lage sein, seine Sprachproduktion zu korrigieren, wenn er merkt, dass seine Entscheidung falsch war. In diesem Fall muss er das Hemmen der bislang vermeintlich falschen Bedeutungen unterdrücken.

Dieser Prozess bereitet Dolmetschstudierenden große Schwierigkeiten. Wenn sie sich einmal für eine Bedeutung entschieden haben und merken, dass die Entscheidung falsch war, haben sie oft nicht mehr die Ressourcen, einen Umweg zu finden, um einigermaßen elegant oder zumindest ohne größere Fehler, auf den richtigen Pfad zurückzukommen. Dies führt zu einer gewissen Resignation, die sich meistens durch Satzabbrüche, Stottern oder sonstige sprachliche Fehlleistungen oder schlimmstenfalls durch Schweigen, Fluchen, Stöhnen oder sonstige nicht-sprachliche Lautäußerungen in der Kabine bemerkbar macht. Solche Situationen meistern zu können, verlangt eine große sprachliche und geistige Flexibilität, die sowohl Teil der kognitiven Fähigkeiten, also erlernbar in Form von Strategien, als auch der persönlichen Merkmale (Stressresistenz und Motivation) ist.

Die Bilingualismusforschung hat sich unter anderem mit der Krankheit der *spontaneous translation* beschäftigt[240]: Nach einer bestimmten linkshemisphärischen Gehirnläsion haben die Patienten den Drang, eine Aussage, die sie in einer Sprache machen, in alle anderen, von ihnen beherrschten Sprachen zu übersetzen. Dieses Phänomen zeigt, dass eine Äußerung während der Entstehungsphase in allen beherrschten Sprachen vorbereitet wird und dass ihr Aussprechen in allen Sprachen, in denen sie nicht gemacht wird, gehemmt wird. Bei dieser Krankheit sind die Subsysteme, die für das Hemmen zuständig sind, beschädigt[241].

Dieser Befund ist von Interesse für den Dolmetschprozess, und zwar gerade für das Simultandolmetschen als ganz besondere Form der Kommunikation. Ein Teil der Besonderheit besteht darin, dass der Dolmetscher Verstehens- und Sprachproduktionsprozesse in unterschiedlichen Sprachen vollzieht: Er hört und analysiert eine Sprache, die Ausgangssprache (AS), und produziert eine andere, die Zielsprache (ZS). Diese Nähe von zwei Sprachsystemen kann zu lexikalischer und syntaktischer „Sprachkontamination“[242] oder Interferenzen führen. Um sie zu vermeiden, muss der Dolmetscher beim Verstehen die ZS und beim Sprechen die AS unterdrücken. Er ist jedoch

240 Vgl. Fabbro 1999, 199 f.

241 Vgl. dazu Leibbrand 2002, 50. Vgl. auch Fabbro, Gran 1997, 16.

242 Vgl. Kalina 1998, 112.

darauf angewiesen, Spuren oder „Wegweiser" der AS im Arbeitsgedächtnis zu behalten, die er zu einem späteren Zeitpunkt für seine Sprachproduktion brauchen wird (z. B. zur Disambiguierung oder wegen syntaktischer Unterschiede zwischen AS und ZS). Wieder muss der Dolmetscher etwas Widersprüchliches tun (vgl. Abschnitt 2.4.2.2): unterdrücken und gleichzeitig behalten, eine Fähigkeit, die mit sprachlicher Kompetenz nichts zu tun hat, sondern viel mehr mit Konzentrationsfähigkeit. Die Aufmerksamkeits- und Konzentrationsforschung stellt in der Tat fest, dass Interferenzen dann auftreten, wenn „[…] wir versuchen, für zwei unvereinbare Vorhaben dieselben Wahrnehmungsschemata zu benutzen"[243].

Diesen Unterdrückungsmechanismus gibt es auch in der einsprachigen Kommunikation, wenn zwischen unterschiedlichen Sprachregistern gewählt werden muss. In der zweisprachigen Kommunikation ist dieser Unterdrückungsmechanismus doppelt: Er betrifft das Sprachregister und die Sprache. In einer Simultandolmetschsituation ist er drei- bis vierfach:

Monolingual:	register
Bilingual:	register + language
Interpreter:	register + language + production in incoming language + some of perception in outgoing language (some needed for monitoring[244]).

Die Notwendigkeit einer drei- bis vierfachen Unterdrückung während des Simultandolmetschprozesses ist möglicherweise einer der Gründe, warum Zweisprachigkeit als Voraussetzung für das Dolmetschen nicht ausreicht. Die Zweisprachigkeit wird eingehender in Abschnitt 2.5.3.2 diskutiert.

Der Unterdrückungsprozess ist sehr ressourcenverbrauchend und könnte nach Meinung der Verfasserin eine der Hauptschwierigkeiten des Simultandolmetschens darstellen, was weiterer Untersuchungen bedürfte. Sprachliche Interferenzen, Lapsi, Silbenvertauschen, Sprechen eines Wortes der AS usw. sind Zeichen dafür, dass die Spur der AS den Sprachproduktionsprozess in der ZS stört, dass eine Art „Sprachpollution" stattfindet.

Grosjean beleuchtet dieses Problem von einer anderen Seite[245]. Er spricht nicht von Unterdrückung der nicht benötigten Sprache, sondern von Aktivierung der benötigten Sprachen und schlägt folgende schematische Darstellung der Sprachaktivierung beim Simultandolmetschen vor:

243 Neisser 1979, 83.

244 Moser-Mercer et al. 1997, 138.

245 Grosjean 1997, 174 ff.

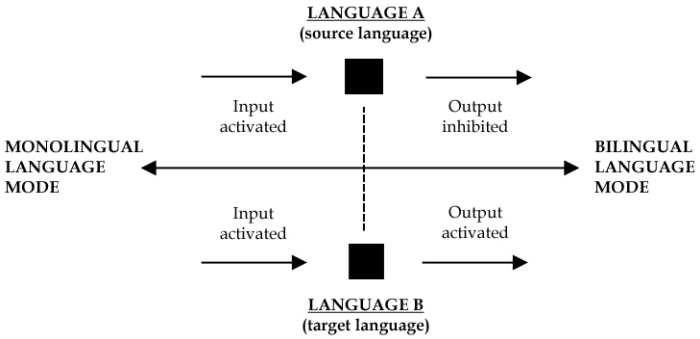


Abb. 15. *Visual representation of the interpreter's position on the language mode continuum when doing simultaneous interpreting.* Von Grosjean[246]

Für ihn befindet sich der Simultandolmetscher in einem bilingualen Modus, was den Input angeht und in einem monolingualen Modus bezüglich des Outputs. Der Input beider Sprachen ist aktiviert, der Input der AS zum Verstehen und der Input der ZS aus Gründen der Überprüfung der Sprachproduktion (Monitoring) oder um eventuelle sprachliche Hilfestellungen des Dolmetschkollegen verarbeiten zu können oder falls der Redner sich plötzlich in der ZS äußert[247]. Der Output der Ausgangssprache ist selbstverständlich deaktiviert, während der Output der Zielsprache aktiv ist.

Das erste beschriebene Modell von Moser-Mercer, Lambert, Darò und Williams bietet den Vorteil der größeren Genauigkeit, denn es bezieht sich nicht nur auf die aktivierten Sprachen, sondern erwähnt ebenfalls die Notwendigkeit, auf das sprachliche Register zu achten. Es ist beim Dolmetschen nämlich nicht nur nötig, die richtige Sprache aktivieren (oder unterdrücken) zu können, sondern es muss auch das passende Register herangezogen werden. Man könnte auch zusätzlich prosodische Elemente anführen, die bei einer Verdolmetschung beachtet werden müssen, wie z. B. rhetorische Pausen, Heben und Senken der Stimme zur Betonung gewisser Satzelemente usw. All diese Operationen erfordern eine hohe Konzentration. Dies muss bei der Erstellung eines Dolmetscheignungstests berücksichtigt werden. Folglich sollte Konzentration einer der Schwerpunkte von Dolmetscheignungstests sein.

246 Ebd., 174.

247 Manche Redner wechseln mehrfach die Sprache innerhalb einer Rede, z. B. wenn sie sich an Delegierte wenden, deren Sprache sie beherrschen, um eine direkte Kommunikation, unter Umgehung der Verdolmetschung, herzustellen.

2.5.3 Muttersprachliche Kompetenz und fremdsprachliche Kompetenz

Wie bereits erwähnt, ist Simultandolmetschen die unmittelbare Übertragung eines gesprochenen Textes von einer Ausgangssprache (AS) in eine Zielsprache (ZS) (vgl. Abschnitt 2.2). Mit anderen Worten, der Dolmetscher überträgt eine Information aus einer Fremdsprache in seine Muttersprache oder umgekehrt von seiner Muttersprache in eine Fremdsprache, die er fließend beherrscht. Unabhängig von der Richtung der Verdolmetschung sind also sowohl die muttersprachliche als auch die fremdsprachliche Kompetenz beansprucht.

In diesem Kapitel wurden die kognitiven Prozesse behandelt, die dem Verstehen, Sprechen und Übersetzen zu Grunde liegen. Bei all diesen Prozessen spielen Fremdsprache und Muttersprache eine wesentliche Rolle[248]. Sie sind das Instrument, das der Dolmetscher in allen Registern beherrschen muss, um eine gute Leistung zu erbringen, so wie der Pianist die technische Virtuosität braucht, um seine ganze Sensibilität zum Ausdruck zu bringen. Verfügt er über diese nicht, ist er nicht in der Lage, die Zuhörer in seinen Bann zu ziehen. Genau so wird alles Allgemeinwissen, fachliche Verständnis, alle Stressresistenz oder kommunikative Fähigkeit dem angehenden Dolmetscher nichts nutzen, wenn er nicht über das mutter- und/ oder fremdsprachliche Instrumentarium verfügt. Es ist zwar richtig, dass sprachliches Können nicht ausreicht, um dolmetschen zu können, aber es ist zugleich unentbehrliche Voraussetzung. Es ist also eine notwendige aber nicht hinreichende Bedingung. Daher muss bei der Erstellung von Dolmetscheignungstests unbedingt ein sprachlicher Teil vorgesehen werden.

2.5.3.1 Muttersprachliche Kompetenz

Als Muttersprache bezeichnet man die in der frühen Kindheit ohne formalen Unterricht erlernte Sprache. Diese prägt sich in ihrer Lautgestalt und grammatischen Struktur so tief in das Bewusstsein ein, dass im Allgemeinen etwa ab der Pubertät keine andere Sprache mehr diesen Platz einnehmen kann. Pinker beschreibt das Erlernen der Muttersprache als Teil der instinktgesteuerten menschlichen Entwicklung, es ist mehr ein Sprechenlernen als ein Sprachelernen[249]. Ausgehend von Chomskys These postuliert er, dass in den

[248] Setton erwähnt als notwendigen *skill* für das Simultandolmetschen die *language competence*, ohne jedoch zwischen mutter- und fremdsprachlicher Kompetenz zu unterscheiden. Wenn es aber darum geht, Sprachkompetenz zu prüfen, ist eine Differenzierung notwendig, vgl. Setton 2002, 199.

[249] Pinker 1996.

Genen sämtlicher Menschen einige grundlegende Regeln der Funktionsweise aller Sprachen verankert sind. Seiner Meinung nach erklärt diese Anlage die Tatsache, dass so gut wie alle Kinder (sogar manche Kinder mit erheblichen geistigen Behinderungen) in der Lage sind, innerhalb von fünf bis sechs Jahren eine Sprache zu erlernen.

Oft wird die muttersprachliche Kompetenz als gegeben vorausgesetzt. In der Prüfungsordnung des neuen Masterstudiengangs Konferenzdolmetschen des FASK der Universität Mainz wird „Fremd- und muttersprachliche Kompetenz" als Voraussetzung für das Studium gefordert: „Fremd- und muttersprachliche Kompetenz auf universitärem Niveau sind durch geeignete Unterlagen zu belegen"[250], ohne dass jedoch dieser Begriff näher erläutert wird. Bis Anfang der neunziger Jahre war am FASK Germersheim die muttersprachliche Kompetenz Unterrichtsgegenstand und musste mit einem Schein, dem sogenannten „MuKo-Schein", nachgewiesen werden. Aus Organisationsgründen wurde dieser Schein abgeschafft, was von den Lehrenden und auch manchen Studierenden sehr bedauert wird.

Diese „MuKo-Scheinprüfung" war in vier Teile gegliedert:

1. Rechtschreibung: Orthographie, Interpunktion, Silbentrennung, Zusammen- und Getrenntschreibung,
2. Grammatik: indirekte Rede, Umformulierungen, Kongruenz, Korrigieren eines fehlerhaften Textes,
3. Wortschatz: Fremdwörter, Synonyme,
4. Textaufgabe: Lückentext: Formulieren oder Umformulieren eines Textes, Stilebenen.

Renate Resch erwähnt als Elemente der muttersprachlichen Kompetenz das aktive Beherrschen aller Varianten der Muttersprache: Regio- und Soziolekte (hinzufügen könnte man Technolekte), situative, sprachgeographische, ideologische usw. Varianten und ihre Funktion in den Texten, das Kennen der typischen Textsorten und deren Konventionen als Ausdruck der hierarchischen Gesellschaftsstrukturen[251].

Die AIIC, die Association Internationale des Interprètes de Conférence, definiert die Muttersprache folgendermaßen:

> La *langue A* est la langue maternelle de l'interprète (ou une autre langue rigoureusement équivalente) vers laquelle il travaille à partir de toutes ses autres langues de travail, généralement dans les deux modes d'interprétation : *simultanée* et *consécutive*.[252]

250 Ordnung des Fachbereichs Angewandte Sprach- und Kulturwissenschaft der Johannes Gutenberg-Universität Mainz in Germersheim für die Prüfung im Masterstudiengang Konferenzdolmetschen vom 17.4.2007 § 2 Zulassungsvoraussetzungen.

251 Resch 2003.

252 AIIC Vademecum.

2.5.3.2 Fremdsprachliche Kompetenz

Wie die muttersprachliche Kompetenz gehört die fremdsprachliche Kompetenz zu den Grundpfeilern des Dolmetschens. Sie setzt sich aus mehreren Teilkompetenzen zusammen. Wie Hansen es ausdrückt:

> Die fremdsprachliche Kompetenz ist zwar eine unverzichtbare Voraussetzung für das Übersetzen, aber keineswegs die einzige: sie ist jeweils ein Teilaspekt folgender Kompetenzen: 1) übersetzerische Kompetenz, 2) soziale, kulturelle und interkulturelle Kompetenz, 3) kommunikative Kompetenz.[253]

Für Göhring besteht Sprache aus all dem, was man wissen muss, um mit den muttersprachlichen Sprechern so adäquat kommunizieren zu können, wie sie es untereinander tun, wobei es natürlich schwierig ist, den Begriff „adäquat" präzise zu definieren[254].

In Bezug auf das Dolmetschen wird eine Unterscheidung bei den Fremdsprachen zwischen aktiver, sogenannter B-Sprache, und passiver, sogenannter C-Sprache gemacht. Die AIIC gibt folgende Definition:

> La langue B est une langue dont l'interprète, sans qu'elle soit sa langue maternelle, a une maîtrise parfaite et **vers** laquelle il travaille à partir d'une ou de plusieurs de ses autres langues. Certains interprètes ne travaillent vers cette langue que dans un des deux modes d'interprétation.
>
> La langue C est une langue dont l'interprète a une compréhension totale et **à partir de** laquelle il travaille. Il arrive fréquemment qu'un interprète ait plusieurs langues C. [255]

Wiederum stellt sich die Frage, was unter *maîtrise parfaite* und *compréhension totale*, unter Berücksichtigung der Grammatik, der Aussprache, des Akzents, der Intonation usw. zu verstehen ist. Eine im Auftrag der AIIC von Peter Moser 1995 erstellte empirische Studie zu den Anforderungen und Erwartungen der Benutzer von Dolmetschleistungen kommt zu dem Schluss, dass ein fremd klingender oder regionaler Akzent für 75 % der Zuhörer nicht störend bis unwichtig ist, grammatisch korrekte Sätze für nur 34 % der Zuhörer wichtig sind [256].

Um der immer größer werdenden Mobilität der europäischen Studierenden und Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer gerecht zu werden und wegen der daraus resultierenden Notwendigkeit, Fremdsprachenkenntnisse objektiv zu bewerten, hat der Europarat einen „Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen" (GeR) definiert. Der GeR verfolgt einen handlungsorientier-

253 Hansen 2003.

254 Vgl. Kelletat 2002, 72.

255 AIIC Vademecum (Hervorhebung – C. C.)

256 Moser 1995.

ten Ansatz und definiert die Hauptmerkmale der Sprachverwendung folgendermaßen:

> Sprachverwendung – und dies schließt auch das Lernen einer Sprache mit ein – umfasst die *Handlungen* von Menschen, die als Individuen und als *gesellschaftlich Handelnde* eine Vielzahl von *Kompetenzen* entwickeln, und zwar allgemeine, besonders aber *kommunikative Sprachkompetenzen*. Sie greifen in verschiedenen Kontexten und unter verschiedenen Bedingungen und Beschränkungen auf diese Kompetenzen zurück, wenn sie *sprachliche Aktivitäten ausführen*, an denen (wiederum) Sprachprozesse beteiligt sind, um Texte über bestimmte Themen aus verschiedenen Lebensbereichen (Domänen) *zu produzieren oder zu rezipieren*. Dabei *setzen sie Strategien ein*, die für die Ausführung dieser Aufgaben am geeignetsten erscheinen.[257]

Auf der Grundlage dieser Definition erstellte der Europarat eine Kompetenzskala mit sechs Ebenen:

Kompetente Sprachverwendung:	C2	*Mastery*
	C1	*Effective Proficiency*
Selbstständige Sprachverwendung:	B2	*Vantage*
	B1	*Threshold*
Elementare Sprachverwendung	A2	*Waystage*
	A1	*Breakthrough*[258]

Diese Kompetenzen werden in sprachliche, pragmatische und strategische Kompetenzen untergliedert. Die sprachlichen Kompetenzen umfassen das Spektrum der sprachlichen und lexikalischen Mittel und deren Beherrschung, die grammatische Korrektheit, Aussprache und Intonation, Orthographie. Die pragmatischen Kompetenzen sind: Flexibilität, Sprachwechsel, Themenentwicklung, Kohärenz/Kohäsion, Flüssigkeit im Sprechen und Genauigkeit. Unter strategischen Kompetenzen versteht man folgende Fähigkeiten: um Klärung bitten, sich einem Sprecherwechsel anpassen, kooperieren, Hinweise identifizieren/erschließen, kompensieren, Texte verarbeiten, Notizen bei Seminaren und Vorträgen machen können.

Der GeR beschreibt ganz konkret die unterschiedlichen Kompetenzen. Im Folgenden werden die Niveaus B und C dargelegt, das Niveau A ist im Kontext einer Dolmetschausbildung irrelevant:

257 GeR 2001c.

258 Leider werden die englischen Begriffe nicht ins Deutsche übersetzt: „Weiterhin fällt auf, dass manche der vom Europarat gewählten Bezeichnungen für diese Stufen sich nicht so einfach übersetzen lassen (z. B. *Waystage*, *Vantage*)." (GeR 2001a, 34)

Kompetente Sprachverwendung	**C2**	Kann praktisch alles, was er/sie liest oder hört, mühelos verstehen. Kann Informationen aus verschiedenen schriftlichen und mündlichen Quellen zusammenfassen und dabei Begründungen und Erklärungen in einer zusammenhängenden Darstellung wiedergeben. Kann sich spontan, sehr flüssig und genau ausdrücken und auch bei komplexeren Sachverhalten feinere Bedeutungsnuancen deutlich machen.
	C1	Kann ein breites Spektrum anspruchsvoller, längerer Texte verstehen und auch implizite Bedeutungen erfassen. Kann sich spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen. Kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben oder in Ausbildung und Studium wirksam und flexibel gebrauchen. Kann sich klar, strukturiert und ausführlich zu komplexen Sachverhalten äußern und dabei verschiedene Mittel zur Textverknüpfung angemessen verwenden.
Selbständige Sprachverwendung	**B2**	Kann die Hauptinhalte komplexer Texte zu konkreten und abstrakten Themen verstehen; versteht im eigenen Spezialgebiet auch Fachdiskussionen. Kann sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit Muttersprachlern ohne größere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist. Kann sich zu einem breiten Themenspektrum klar und detailliert ausdrücken, einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und die Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.
	B1	Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Kann sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete äußern. Kann über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben.

Abb. 16. Gemeinsame Referenzniveaus: Globalskala[259]

Der GeR ist ein überaus geeignetes Instrument der Selbsteinschätzung für interessierte Bewerber. Elektronische Selbsttests wie z. B. Dialang (vgl. Abschnitt 3.2.1.2.1) messen die fremdsprachliche Kompetenz anhand dieser Skala.

Die Forderung nach hoher fremdsprachlicher und muttersprachlicher Kompetenz könnte den Eindruck erwecken, dass zweisprachig aufgewachsene Menschen für das Dolmetschen prädestiniert seien. Auf der Grundlage ihrer Lehrerfahrung kann die Verfasserin diese These jedoch nicht unterstützen. Es stellte sich heraus, dass im Allgemeinen die Sprachkenntnisse solcher Studierenden zwar besser sind als die der anderen Studierenden, dass aber ihre übersetzerische bzw. dolmetscherische Kompetenz nicht unbedingt höher ist. In manchen Fällen hatten Zweisprachige große Schwierigkeiten, den Transfer von einer Sprache in die andere zu vollziehen, und waren nicht in der Lage, sich von der Ausgangsprache zu lösen, um frei in die andere zu

[259] GeR 2001a, 35.

formulieren (vgl. Abschnitt 2.5.2.4 Unterdrückungsmechanismen). Mit anderen Worten: Zweisprachigkeit kann von Vorteil sein, muss es aber nicht.

2.5.3.3 Bilingualismus

Die Bilingualismusforschung[260] liefert zum Teil eine Erklärung für diese Feststellung. Es werden drei Kategorien von Zweisprachigen unterschieden: die *compound* oder *compact bilinguals*, die beide Sprachen gleichzeitig und im gleichen Umfeld vor dem sechsten Lebensjahr gelernt haben (z. B., weil ihre Eltern unterschiedliche Sprachen benutzten), die *coordinate bilinguals*, die die zweite Sprache vor der Pubertät lernten (z. B., weil die Familie ins Ausland zog), und die *subordinate bilinguals*, die ihre Aussage in der Muttersprache vorbereiten und in die zweite Sprache übersetzen[261]. Unabhängig davon, welcher Kategorie von Zweisprachigkeit eine Person angehört, ist es möglich, dass beide Sprachen unterschiedliche Gebiete abdecken, was zur Folge hat, dass manche semantischen Felder oder linguistischen Register nur in einer Sprache existieren, in der anderen nicht:

> At the level of words, for example, some of the bilingual's domains of life are covered by the lexicon of only one language, others by the lexicon of the other language only, and some by the two.[262]

Grosjean erklärt diesen Umstand damit, dass Zweisprachige ihre Sprachkenntnisse in ihren Sprachen zu unterschiedlichen Zwecken, in unterschiedlichen Situationen und mit unterschiedlichen Personen erwerben. Er nennt es das *complementary principle*[263]. In einem solchen Fall bietet die Zweisprachigkeit keinen besonderen Vorteil für das Dolmetschen oder das Übersetzen[264].

Darüber hinaus sind die Meinungen geteilt, wie Speicher oder Lexikon von Bilingualen strukturiert sind: Haben sie einen Speicher (für beide Sprachen), zwei Speicher (einen pro Sprache) oder drei Speicher (einen Speicher für die mentalen Repräsentationen und je einen Speicher pro Sprache). In diesen sprachlichen Speichern sind die Bedeutungseinheiten (*units of mea-*

260 Zum Thema Bilingualismus und Dolmetschen vgl. die Diplomarbeit von Miriam Leibbrand (2002).

261 Fabbro 1999, 107. Vgl. auch Hamers, Blanc 1989, 12 ff.

262 Grosjean 1997, 167.

263 Ebd., 165 ff.: "… the complementory principle accounts for why regular bilinguals are not usally very good translators and interpreters". S. 167

264 Vgl. Hamers, Blanc 1989, 253: "To date, there is no evidence which permits us to conclude that coordinate bilinguals might make better translators than compound ones, and vice versa".

ning) mit ihren Eigenschaften markiert. *Ball* (engl. oder dt.) z. B. hat die Eigenschaften: rund, springen, spielen etc., *balle* (frz.) hat die gleichen Eigenschaften, aber zusätzlich die Eigenschaft „klein", sonst ist es ein *ballon*[265]. Je mehr Unterschiede in der Markierung eines Begriffes bestehen, desto schwieriger lassen sie sich übersetzen. Dazu kommt, dass sich die Zweisprachigkeit im Laufe der Zeit, je nach Lebenssituation verändern kann, so dass eine Sprache eine dominante Stellung einnimmt und die zweite Sprache verdrängt.

Christopher Thiéry schlägt folgende Definition der Zweisprachigkeit vor:

> True Bilingualism: a true bilingual is someone who is taken to be one of themselves by the members of two different linguistic communities, at roughly the same social and cultural level.[266]

1978 hat Thiéry eine Untersuchung zum Thema Dolmetscher und Zweisprachigkeit durchgeführt. Von den 955 im AIIC-Jahrbuch 1973/74 aufgelisteten Dolmetschern hatten 178 eine A–A-Kombination, darunter 48 mit A–A Englisch und Französisch. Diesen 48 Konferenzdolmetschern sandte er einen Fragebogen über ihren Spracherwerb, ihre biographischen Daten, ihren schulischen Werdegang, der Entwicklung ihrer Zweisprachigkeit usw. Er erhielt 34 Antworten, aus denen er Folgendes schloss: *True bilinguals* haben zwei Muttersprachen, die sie durch Immersion vor der Pubertät gelernt haben. Ihre Zweisprachigkeit wurde nicht bewusst betrieben, weder ihrerseits noch seitens ihrer Eltern. Das Beibehalten ihrer Zweisprachigkeit im Erwachsenenalter verlangte jedoch von ihnen eine bewusste Anstrengung. Erwachsene, die keinen besonderen Grund haben, ihre Zweisprachigkeit zu pflegen, verlieren sie oft: "very few of these children retain their true bilingualism in adult life. The reason is that in most cases there is neither reason nor opportunity to do so."[267] Grosjean betont ebenfalls die Notwendigkeit der ständigen Aktualisierung der Sprachen: "… it should be noted that the interpreters must constantly strive to maintain their knowledge of, and their fluency in, their various languages."[268]

2.5.4 Interkulturelle Kompetenz

In Abschnitt 2.3.3 wurde unter Bezug auf das Grice'sche Kooperationsprinzip festgestellt, dass das Gelingen von Kommunikation voraussetzt, dass die Kommunikationspartner kommunizieren wollen, und dass sie, um kommu-

265 Vgl. Grosjean 1982, 247 f.

266 Thiery 1978, 146.

267 Ebd., 149.

268 Grosjean 1997, 167.

nizieren zu können, über ein gemeinsames Wissen und über eine gemeinsame Sprache verfügen müssen. Das „gemeinsame Wissen" ist im weiteren Sinne das, was die Mitglieder einer Kultur gemeinsam haben, wobei Kultur im Sinne von Thomas wie folgt zu verstehen ist:

> Kultur ist ein universelles, für eine Gesellschaft, Organisation und Gruppe aber sehr typisches Orientierungssystem. Dieses Orientierungssystem wird aus spezifischen Symbolen gebildet und in der jeweiligen Gesellschaft usw. tradiert. Es beeinflusst das Wahrnehmen, Denken, Werten und Handeln aller ihrer Mitglieder und definiert somit ihre Zugehörigkeit zur Gesellschaft. Kultur als Orientierungssystem strukturiert ein spezifisches Handlungsfeld für alle sich der Gesellschaft zugehörig fühlenden Individuen und schafft somit die Voraussetzung zur Entwicklung eigenständiger Formen der Umweltbewältigung.[269]

Kautz definiert Kultur ähnlich als „den Inbegriff aller menschlichen Arbeit und Lebensformen einschließlich der Konventionen, Normen und Wertmaßstäbe […], die das Denken, Fühlen und Handeln einer bestimmten Kommunikationsgemeinschaft typischerweise bestimmen"[270].

In einer Dolmetschsituation fehlt die gemeinsame Sprache. Wie Loenhoff feststellt, ist Sprache zwar „ein sehr wesentlicher Teil einer kulturellen Verständigungspraxis"[271], sie erfasst jedoch nur das Explizite des Gesagten. Es fehlt aber auch manchmal das gemeinsame Wissen, sei es Weltwissen, Kulturwissen, Fachwissen etc. Solche Lücken können zu Verständigungsproblemen oder zu Missverständnissen führen.

Ein kürzlich in die USA eingewanderter Deutscher lernt z. B. bei einer Cocktailparty eine amerikanische Familie kennen, sie haben ein nettes Gespräch und beim Abschied sagt der Amerikaner: *Es wäre schön, wenn wir uns wiedersehen würden. Wie steht's mit nächstem Wochenende?* Dieses ist für einen Amerikaner keine Einladung, sondern der übliche Schluss eines Smalltalks. Das Erscheinen des vermeintlich Eingeladenen am nächsten Wochenende wäre ein sehr peinlicher Fauxpas.

Wie Aufforderungen bzw. Anweisungen erteilt werden, kann ebenfalls eine Quelle der Verärgerung und der Missverständnisse darstellen: Ein französischer oder ein amerikanischer Vorgesetzter vermeidet es weitgehend, eine Aufforderung als „Befehl" zu formulieren, er bittet eher seinen Mitarbeiter höflichst, eine Aufgabe zu erledigen: *Pourriez-vous avoir l'obligeance de …*, *It would be great if …*, während es in deutschen beruflichen Kontexten eher üblich ist, direkter zu formulieren und dies mit einer Terminvorgabe zu verbinden. In allen Fällen versteht der Mitarbeiter, dass es sich um eine Anweisung handelt.

269 Thomas 2003, 2.

270 Kautz 2002, 48.

271 Loenhoff 2004, 13.

Wenn deutsche und französische Ingenieure sich zu einem Brainstorming treffen und die Deutschen eine Tischvorlage mitbringen, ist das Gespräch oft zum Scheitern verurteilt. Die Franzosen meinen, die Deutschen wollen ihnen ein fertiges Konzept aufzwingen und verweigern die Zusammenarbeit, für viele Deutsche dagegen erscheinen die Franzosen unvorbereitet und nicht in der Lage konstruktiv und kreativ mitzuarbeiten[272].

Warum fühlt sich der Deutsche im obigen Beispiel eingeladen und der Amerikaner nicht, warum ist der amerikanische Mitarbeiter beleidigt, wenn der deutsche Manager ihm eine Anweisung direkt und explizit erteilt, der deutsche Mitarbeiter aber nicht, warum fühlen sich Franzosen von Deutschen überfahren, während die Deutschen sich lediglich schriftlich vorbereitet hatten? Weil sie in ihrer eigenen Kultur automatisch wissen, was eigentlich gemeint ist. Sie verfügen über ein gewisses Maß an „sozialer Handlungskompetenz, das [sie] zur Bewältigung sozialer Situationen zielgerichtet und effektiv einzusetzen [verstehen]"[273]. Diese Handlungskompetenz ist aber nur in der eigenen Kultur gültig.

Um die in Abschnitt 2.5.2 erwähnte „kommunikative Gleichwertigkeit" herzustellen und damit die Kommunikation erfolgreich ist, muss aber auch der implizite Gehalt einer Mitteilung verstanden werden. Das bedeutet, dass ein Dolmetscher nicht nur die Fremdsprache kennen muss, aus der er dolmetscht, sondern auch das fremde „Orientierungssystem". Er muss interkulturell kompetent sein.[274]

Interkulturell kompetent sein bedeutet, dass man sich der Unterschiede zwischen den Kulturen bewusst ist. Das setzt voraus, dass man die Eigenheiten der eigenen Kultur als Eigenheiten erkennt und seine Kultur nicht als das einzig berechtigte Werte- und Orientierungssystem betrachtet. Man muss sich die eigenen kulturabhängigen Schemata, die eigentlich vollkommen internalisiert sind, bewusst machen, sie analysieren und verstehen, dass sie nicht universell gültig sind, und dass andere Kulturen andere Schemata haben[275]. Dieses Wissen befähigt z. B. einen Dolmetscher zu erkennen, ob ein Mitglied einer anderen Gesellschaft sich nach den Regeln seiner Gesellschaft „konform" verhält, obwohl sein Verhalten für die eigene Kultur vielleicht be-

272 Zu den Unterschieden in den Kulturstandards zwischen Deutschland und Frankreich vgl. Demangeat 2003, 24–52.

273 Thomas 2003, 2.

274 Vgl. auch Witte 2003.

275 „Es dürfte klar sein, dass große Teile unseres Alltagswissens nicht als explizites Wissen fassbar sind, denn das Gefühl von Selbstverständlichkeit und Normalität wird nicht durch explizites, sondern durch implizites Wissen bzw. Können erzeugt. Dazu gehört natürlich auch das Beherrschen einer Sprache und einer kommunikativen Praxis." (Loenhoff 2004, 8)

fremdlich ist, oder ob es nicht konform ist, was von erheblicher Bedeutung für eine Verdolmetschung ist.[276]

Mit anderen Worten bedeutet Interkulturell kompetent zu sein, die Erklärungselemente einer Situation richtig zu attribuieren, d. h. zu wissen, aus welchem Grund eine Situation so verläuft, wie sie verläuft. Wenn zum Beispiel ein Teilnehmer zu spät zu einer Sitzung kommt, kann diese Verspätung unterschiedlich erklärt werden.

- Der Gesprächspartner besitzt gewisse Charaktereigenschaften (personale Attribution: *er ist nun mal chaotisch!)*
- er gehört zu einer gewissen Kategorie von Menschen (gruppale Attribution: *Diese Intellektuellen, die haben immer Zeit!)*
- er hat eine gewisse Mentalität (kulturelle Attribution: *Typisch Italiener, die sind immer zu spät!)*
- oder Außenbedingungen werden herangezogen (kontextuelle Attribution: *Er ist zu spät gekommen, weil es vielleicht einen Stau gegeben hat*)[277].

Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit besteht also aus verschiedenen Komponenten: den kognitiven Komponenten, d. h. dem kulturspezifischen Wissen, nämlich über Sprache, Geschichte etc., den affektiven Komponenten wie Empathiefähigkeit und Toleranz gegenüber Fremdem und der interkulturellen Kommunikationsbewusstheit und dem Kommunikationswillen[278]. Mit anderen Worten, man muss wissen, können und wollen[279].

Es ist klar, dass der Dolmetscher beim Simultandolmetschen nicht gleichzeitig dolmetschen und erklären kann[280]. Er muss aber wissen, wann er Zusatzinformationen vermitteln muss, um eine effektive Verständigung zu gewährleisten und Missverständnissen vorzubeugen. Die Aufgabe wird ihm umso leichter fallen, je besser er weiß, welche kulturellen Unterschiede eine Quelle der Kommunikationsstörung sein können. In einem deutsch-

276 Vgl. dazu Göhring 2002, 170.

277 Scheitza 2006.

278 Knapp-Potthoff 1997, 199 ff.

279 „… Wenn man als Handelnder eine zutreffende Vorstellung davon hat, warum bestimmte Ereignisse und Verhaltensweisen in der sozialen Umwelt so und nicht anders stattfinden (Kausal-attribution) und warum die Interaktionspartner bestimmte Ziele verfolgen (Final-attribution), [werden] soziale Ereignisse und interaktive Handlungsprozesse besser verstehbar, vorhersehbar und damit auch beeinflussbar.“ (Thomas 1996, 117)

280 Salevsky 1998, 127: „Simultandolmetschen verlangt Sinnerfassung des Ausgangstextes (und damit Deutung, Interpretation) und das gleichzeitige Explizitmachen für Menschen anderer Sprache und Kultur auf der Basis eines meist geringeren Sachwissens als es die Kommunikationspartner haben, in einem dem eigenen optimalen Bereich der Informationsverarbeitung i. d. R. überschreitenden Tempo (etwa 24-30mal schneller als ein Übersetzer). Jedes Explizitmachen, das eine Ergänzung bzw. Anmerkung erfordert, wird beim Simultandolmetschen zum Problem.“

französischen Kontext, z. B. zum Thema Bildung und Ausbildung, könnte es notwendig sein, den französischen Zuhörern klarzumachen, dass in Deutschland die Bildung eine Kompetenz der Länder und nicht des Bundes ist, und dass es somit in Deutschland für dieses Ressort 16 Landesminister und einen Bundesminister mit vergleichsweise geringen Einflussmöglichkeiten gibt; für einen im Zentralismus großgewordenen Franzosen ist dies eine ungewöhnliche Tatsache.

2.5.5 Stress

Im Vorausgegangenen wurden Sprach- und Kulturkompetenz als Elemente der Translation beschrieben. Die bis jetzt untersuchten Prozesse und Fähigkeiten sind kognitiv-sprachlicher Natur. Daneben spielen aber auch nichtsprachliche, psychologische Faktoren in der Simultansituation eine wesentliche Rolle, nämlich Stressresistenz und Aufmerksamkeit bzw. Konzentrationsfähigkeit. Diese Einflussgrößen sind für eine Dolmetscheignung von großer Relevanz.

2.5.5.1 Was ist Stress?

Im Handbuch der Psychologie definiert Semmer Stress als eine extreme biologische Störung, die durch ungewöhnlich bedrohliche, zerstörende oder fordernde Lebensbedingungen hervorgerufen wird[281]. Diese biologische Störung (erhöhte Pumpaktivität des Herzens, Verengung der Blutgefäße an der Körperperipherie, Ausschüttung von Adrenalin und Noradrenalin, bessere Versorgung des Gehirns, Erhöhung des Blutzuckers, Ausschüttung von Kortikoiden, Erhöhung des Eiweißabbaus, Erhöhung der Produktion von Magensaft) wird hervorgerufen durch die Wahrnehmung einer Diskrepanz zwischen Handlungsanforderungen und Handlungsmöglichkeiten und die damit verbundene Antizipation negativer Konsequenzen. Nicht nur das unmittelbare Erleben beeinflusst die Wahrnehmung, sondern die gesamte Biographie und Physiologie eines Menschen. Bei dieser Definition liegt die Betonung auf „Wahrnehmung“[282]. Es handelt sich um eine individuelle Reaktion, da die erwähnte Diskrepanz mit dem Management der eigenen Kapazitäten zusammenhängt[283]. Edwards hat ein kybernetisches Modell entworfen,

281 Semmer 1980.

282 Bereits 1966 wies Lazarus auf individuelle Einschätzung der Bedrohung hin, die er *cognitive appraisal* nannte. Vgl. ebd., 21.

283 In seinem „Effort model“ überträgt Gile das Konzept des Kapazitätsmanagements auf das Dolmetschen. Gile 1995.

um die dynamische Beziehung zwischen Mensch und Umwelt in Bezug auf Stress darzustellen[284]: Der Mensch nimmt eine Situation wahr, er interpretiert sie, indem er sie mit seinem Referenzsystem vergleicht; wenn er eine Diskrepanz feststellt, wird er versuchen, diese Diskrepanz dadurch zu verringern, dass er entweder die äußeren Bedingungen verändert (durch Flucht, Verdrängung, Angriff, für Dolmetscher durch sorgfältige Vorbereitung, Atemübungen etc.) oder er wird sein Referenzsystem anpassen (persönliche Ziele oder Ansprüche herunterschrauben, für den Dolmetscher Weglassen des Unwesentlichen, Oberbegriffe benutzen, Auslassungen etc.).

Das Stresskonzept deckt sowohl die Stressfaktoren, die sogenannten „Stressoren", als auch die interindividuelle Reaktion darauf ab.

Wenn Stress individuell unterschiedlich wahrgenommen wird, bedeutet es, dass unterschiedliche Individuen unterschiedlich auf Stress reagieren. Das „Verwundbarkeitsprofil" jedes einzelnen hängt von seiner Persönlichkeit, seiner körperlichen Ausstattung, seiner Erfahrung, seiner Motivation ab. Dieses führt zu der Annahme, dass „gut angepasste, integrierte, reife Individuen geringeren Leistungsabfall in Stresssituationen zeigen als andere"[285].

Stress ist jedoch nicht nur das negative Ergebnis einer Überbelastung. Es gibt auch positiven Stress, der es erlaubt, eine optimale Leistung zu erbringen. Dagegen kann Unterbelastung, z. B. durch sensorische und soziale Isolation, ebenfalls negativ sein.

Linneweh[286] bietet ein Modell zum Verhältnis zwischen Stress und Wohlbefinden an, in dem bei zunehmendem Stress die Leistung so lange steigt, wie man sich im Bereich von positivem Stress befindet. Bei einer weiteren Steigerung des Stresses verringert sich die Leistung, man tritt in den Bereich von negativem Stress ein, der sich durch Ermüdung, Erschöpfung, Krankheit und schließlich Zusammenbruch bemerkbar macht.

Genauso individuell wie die Stressanfälligkeit bzw. Stressresistenz sind auch die Reaktionen auf Stress oder, um im Modell von Linneweh zu bleiben, der Zeitpunkt, zu dem die Leistungskurve kippt, zu dem wir in den Bereich des negativen Stresses gelangen. Dies hängt nicht nur von individuellen Faktoren ab, sondern auch von der momentanen Situation oder Befindlichkeit des Einzelnen.

284 Vgl. Edwards 1998.

285 Cooper 1981, 22.

286 Linneweh 2002, 21.

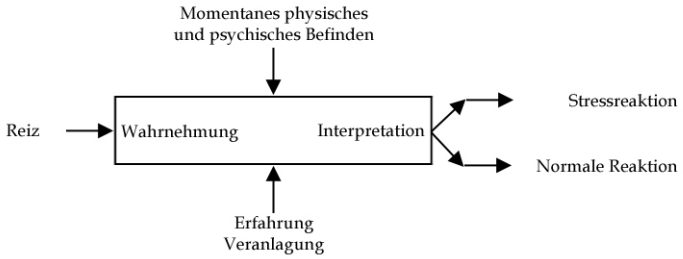


Abb. 17. Individuelle Stressverarbeitung von Linneweh[287]

Ein Reiz wird wahrgenommen. Er wird von dem Reizempfänger individuell interpretiert. Bei dieser Interpretation spielen sowohl momentanes physisches und psychisches Befinden mit (bin ich fit oder fühle ich mich müde, krank oder überfordert?) als auch Erfahrung (habe ich diese Situation schon öfters erlebt oder ist sie für mich völlig neu und trifft mich unvorbereitet?) und Veranlagung (bin ich ein ruhiger oder eher ein nervöser Mensch?). Ausgehend von dieser Interpretation wird der Reiz entweder eine normale Reaktion oder eine Stressreaktion hervorrufen.

2.5.5.2 Stressvermittelnde und -vermindernde Faktoren

Als Einflussgrößen auf Stress können folgende Elemente genannt werden: Persönlichkeitsfaktoren wie Intelligenz, Wissen, Kompetenzen, Ausdauer, Selbstbewusstsein, kognitiver Stil, Motivation, Werthaltungen, Ziele, Überzeugungen, Ängstlichkeit, Introversion versus Extroversion, die Fähigkeit, sich an eine Situation anzupassen und mit den eigenen Leistungsschwankungen umzugehen, oder die eigene Interpretation von Ursachen für Erfolg oder Misserfolg: Jemand, der dazu tendiert, Erfolg als von äußeren Umständen gelenkt zu betrachten (Glück gehabt!), aber Misserfolg dem eigenen mangelnden Können zuschreibt, wird eher unter Stress leiden als jemand, der von seinem eigenen Können überzeugt ist und den Misserfolg als Konsequenz von ungünstigen äußeren Bedingungen sieht. Jemand, der sehr hohe Ansprüche an sich selbst hat, wird mehr unter Stress stehen, als jemand, der seine Unzulänglichkeiten akzeptiert.

Ein anderer situationeller Faktor ist der Grad der Kontrolle, die jemand über eine bestimmte Situation ausüben kann. Lärm lässt sich z. B. besser ertragen, wenn man die Möglichkeit hätte, ihn abzustellen, als wenn man ihm wehrlos ausgesetzt ist. Die Stressminderung durch Kontrollierbarkeit der

[287] Ebd., 35.

Situation ist jedoch nur gegeben, wenn „diese Kontrolle relativ leicht ausgeübt werden kann“[288]. Die Kontrolle, etwa durch Vorbereitung auf eine Situation, kann den Stress nur mindern, nicht gänzlich beseitigen[289].

Ein dritter Faktor ist der Grad der sozialen Unterstützung. Untersuchungen haben gezeigt, dass soziale Unterstützung Stress und Stresseffekte mildert. Ist ein Mensch in seiner Umgebung (Familie, Freunde) eingebunden, wird er Stress besser verarbeiten, als wenn er keine Ansprache hat.

Der Stressforschung zufolge sind die üblichen Folgen von Stress[290]: Schwierigkeiten, rational zu denken und alle Aspekte eines Problems zu sehen, Rigidität, Vorurteile, unangebrachte Aggression und Gereiztheit, Rückzug aus Beziehungen, starkes Rauchen, Unfähigkeit zur Entspannung, was zu Alkoholismus oder Schlaftablettenmissbrauch führen kann, und langfristig: koronare Herzkrankheiten, Magengeschwüre, rheumatoide Arthritis und Diabetes. Die Stressforschung beschreibt die Extremform der gestressten Person als den sogenannten Typ A, der sich durch „extremes Konkurrenzverhalten, stark ausgeprägtes Leistungsstreben, Aggressivität, Hektik, Ungeduld, Ruhelosigkeit und Wachsamkeit“[291] auszeichnet.

2.5.5.3 Stressoren im Dolmetscherberuf

Beruflich bedingter Stress kann hervorgerufen werden durch Arbeitsbelastung oder durch Arbeitsbedingungen, also durch zu viel oder zu wenig Arbeit, durch Zeit- und Termindruck, durch den Zwang, Entscheidungen zu treffen, durch einen Mangel an ausreichendem mitmenschlichem Beistand in schwierigen Situationen, durch Ermüdung als Folge körperlicher Belastung oder durch Reisen, Überstunden, durch die Notwendigkeit, sich mit Veränderungen am Arbeitsplatz zu arrangieren und durch die Angst vor finanziellen oder karriereschädlichen Konsequenzen von Fehlern. Des Weiteren sind mangelnde Sicherheit des Arbeitsplatzes und Frustration in Bezug auf die Karriereentwicklung zusätzliche Stressoren.

Wenn man diesen Katalog liest, schleicht sich der Eindruck ein, man habe es mit der Beschreibung der freiberuflichen Dolmetschertätigkeit zu tun.

In einer 1982 bei 33 Dolmetschern durchgeführten Umfrage[292] unterteilt Cooper seine Stressoren in 4 Kategorien: (1) äußere Faktoren, (2) tätig-

288 Otto 1991, 71.

289 Ebd., 74.

290 Cooper 1981, 23–25.

291 Ebd., 28.

292 Cooper, Davies, Tung 1982.

keitsabhängige Faktoren, (3) interpersonale Faktoren und (4) Schnittstelle Familie-Beruf.

Bei den äußeren Faktoren handelt es sich z. B. um schlechte Belüftung, schlecht geregelte Klimatisierung und mangelhafte Beleuchtung in den Kabinen, um die Größe der Kabinen und um die Geräuschkulisse: schlechte Tonqualität, schlecht schallisolierte Kabinen, Redner, die zu nah oder zu weit entfernt vom Mikrofon sprechen, die auf das Mikrofon schlagen oder stoßweise hineinblasen, um sich zu vergewissern, das es angeschlossen ist, während die Dolmetscher ihre Kopfhörer auf den Ohren haben, Verschlechterung der Tonqualität durch mehrere gleichzeitig eingeschaltete Mikrofone, Hintergrundgeräusche wie Husten, Handy-Klingeln, Seiten umblättern usw., die oft schlechte Positionierung der Kabinen, die die Dolmetscher zwingt, unbequeme Sitzpositionen einzunehmen oder aufzustehen, um den Redner oder einen Bildschirm während einer Präsentation zu sehen, visuelle Störungen durch Delegierte, die vor den Dolmetschkabinen auf- und ablaufen und die Sicht versperren etc.

Die tätigkeitsabhängigen Faktoren sind: die große Konzentration, die für die Tätigkeit während der Sitzungen, die manchmal sehr lang sind, aufgebracht werden muss, rhetorisch inkompetente Redner, die einen schriftlich abgefassten Text sehr schnell und ohne Betonung lesen, oder die sich in einer Fremdsprache ausdrücken, die sie nicht ausreichend beherrschen, lange und aufwändige Vor- und Nachbereitungen, unzulängliche Konferenzorganisation, unzureichende Zuarbeit durch den Veranstalter, häufiges Reisen, mangelndes Feedback seitens der Delegierten.

Die interpersonalen Faktoren sind problematische Beziehung zu Kollegen, die sich entweder unkooperativ verhalten und in einer Notsituation, wie z. B. während einer fachlichen Rede mit vielen Zahlen nicht durch Mitnotieren der Zahlen helfen, für Unruhe in der Kabine sorgen z. B. durch Rascheln mit Papier oder lautes Einschenken von Getränken, oder als potenzielle „Lehrmeister“ empfunden werden, Schwierigkeiten mit dem Chef-Dolmetscher oder der Chef-Dolmetscherin und mangelnder Kontakt zu den Delegierten, für die gedolmetscht wird.

Die vierte Kategorie umfasst das Gesamtverhältnis Familie/Beruf. Durch die häufigen Reisen zu verschiedenen Veranstaltungsorten können familiäre Schwierigkeiten entstehen, das Aufrechterhalten eines ausgewogenen sozialen Lebens kann unter Umständen durch die Abwesenheiten erschwert werden.

Dazu kommen noch materielle Unsicherheiten: Die freiberufliche Dolmetschtätigkeit ist saisonal strukturiert. Außerhalb der Saison ist der Arbeitsumfang für jemanden, dessen Haupteinkünfte aus der Dolmetschtätigkeit kommen, manchmal beunruhigend gering. Die Unterbelastung und die damit

einhergehende Unsicherheit sind ein Stressfaktor; während der Saison dagegen gibt es oft keine Ruhephase zwischen den Aufträgen, deren Organisation parallel und oft von unterwegs gemanagt werden muss, was zu Überlastung führt.

Mit anderen Worten, Stress ist unumgänglicher Teil des beruflichen Lebens speziell von freiberuflichen Konferenzdolmetschern: "Even experienced interpreters are subject to considerable stress".[293] Ein Teil dieser Stressoren lässt sich beeinflussen, z. B. durch eine feste Anstellung oder die Einbindung in feste Teams (internationale Organisationen), um mehr Sicherheit und soziale Bindung zu haben, oder auch durch die Wahl des Wohnortes: Das Wohnen in einer Metropole verringert das Reiseaufkommen, da viele Veranstaltungen vor Ort stattfinden. Für den Simultandolmetscher wird jedoch immer ein Stresselement bleiben: die Fremdbestimmung seines Arbeitsrhythmus, die das Wesen des Simultandolmetschens ausmacht. Aus diesem Grund ist es unerlässlich, dass Dolmetscher sich im Laufe des Berufslebens Strategien zur Stressbewältigung aneignen, sogenanntes Copingverhalten.

Stressresistenz gehört damit zu den nicht-kognitiven Persönlichkeitsmerkmalen, die ein Dolmetscher haben sollte, nicht nur um im Studium zu bestehen, sondern auch um später im Beruf Freude beim Arbeiten zu haben. Bedenkt man, welche gesundheitlichen Konsequenzen dauerhafter Stress haben kann, scheint es wichtig, Studierende oder Bewerber so früh wie möglich darauf hinzuweisen, dass sie sich, wenn das Dolmetschen für sie einen kaum aushaltbaren Stress bedeutet, vielleicht für einen anderen Beruf entscheiden sollten, auch wenn sie über die notwendigen kognitiven Fähigkeiten und Kompetenzen verfügen. Daher muss dieser Faktor in einem Eignungstest berücksichtigt werden.

Copingstrategien entwickeln sich allerdings im Laufe der Zeit; so ändert sich die Stressempfindlichkeit im Laufe des Berufslebens. Situationen, die einen Berufsanfänger sehr stressen, können von einem erfahrenen Dolmetscher als unbelastend empfunden werden, weil er sie schon oft erlebt hat und sie für ihn Routine sind, mit anderen Worten: mit zunehmender Kompetenz und Erfahrung verringert sich der Stress. Andere Elemente können wiederum mit zunehmendem Alter belastender werden, wie häufiges Reisen oder schlechte Akustik.

Die Stressforschung befasst sich mit diversen Erscheinungsformen und Folgen von Stress, u. a. mit Sucht. Neben den bekannten üblichen Süchten, wie Nikotin-, Alkohol-, Drogen- oder Tablettensucht, wird auch die Arbeitssucht genannt. Dabei wird darauf aufmerksam gemacht, dass Freiberufler besonders gefährdet seien, die das Maß ihres Engagements selbst bestimmen können, vor allem wenn sie allein leben und wenn für sie „ständige Präsenz

[293] Fabbro, Gran 1997, 23.

und Einsatzbereitschaft zum Selbst- und Fremd-Image des Berufes gehören"[294]. Freiberufliche Dolmetscher, deren Privatleben von häufigen Abwesenheiten belastet ist, laufen Gefahr, ihr soziales Netz zu vernachlässigen und sich ausschließlich über ihren beruflichen Erfolg und die Anzahl ihrer „Einsatztage" zu definieren. Damit geraten sie in den Teufelskreis der Arbeitssucht: zu viel Arbeit – Vernachlässigung des Soziallebens – soziale Verarmung – Flucht in die Arbeit …

2.5.6 Aufmerksamkeit und Konzentration

Vor allem wegen ihrer zentralen Bedeutung für das Dolmetschen, aber auch weil in dieser Arbeit sowohl von Aufmerksamkeit als auch von Konzentration gesprochen wurde, scheint es angezeigt, die Begriffe Aufmerksamkeit und Konzentration gegeneinander abzugrenzen. Während in der anglophonen Forschung keine Differenzierung vorgenommen wird – beide Phänomene werden als „*attention*" bezeichnet –, verwendet die deutschsprachige Forschung zwei Begriffe: Aufmerksamkeit und Konzentration[295]. Der Etymologie nach bezieht sich Aufmerksamkeit auf das Wahrnehmen, während Konzentration sich auf das Arbeiten richtet[296]. Allgemeinsprachlich definiert der Brockhaus Aufmerksamkeit als „die selektive Ausrichtung des Wahrnehmens, Denkens und Handelns auf bestimmte gegenwärtige oder erwartete Erlebnisinhalte bei geistiger Wachheit und Aufnahmebereitschaft"[297] und Konzentration als „die bewusste Steigerung der Aufmerksamkeit und ihre Bindung an ein vorgegebenes Ziel".[298]

Mit anderen Worten, mit der Aufmerksamkeit nehmen wir Dinge wahr, durch Konzentration arbeiten wir gezielt mit diesen Dingen. Die Grundannahme der Psychologie lautet, dass wir viele Informationen gleichzeitig wahrnehmen, dass wir aber nur einige davon bewusst verarbeiten und dass diese Verarbeitung anstrengend ist[299].

Das Verarbeiten von Informationen ist eine Abfolge von Teiloperationen. Daher definieren Westhoff und Hagemeister Konzentration als: „die absichts-

294 Linneweh 2002, 67.

295 Vgl. Rollet 2001.

296 Westhoff, Hagemeister 2005, 16.

297 Brockhaus 2005, 692.

298 Ebd., 3315.

299 Schmidt-Atzert, Büttner und Bühner (2004, 5 ff.)definieren Aufmerksamkeit als „das selektive Beachten relevanter Reize oder Informationen", also als ein „wahrnehmungsnahes Phänomen", und Konzentration als „die Fähigkeit, unter Bedingungen schnell und genau zu arbeiten, die das Erbringen einer kognitiven Leistung normalerweise erschweren".

volle nicht automatisierte Koordination von Handlungsteilen und deren kontrollierte Ausführung“[300]. Um die Funktionsweise und das Wesen der Konzentration zu veranschaulichen, verwenden sie das Bild des Akkus einer Kamera: Je nach Modell ist der Akku mehr oder weniger stark, er verteilt die Energie auf die verschiedenen Funktionen der Kamera. Schwächere Akkus brauchen längere Erholungspausen zwischen den Vorgängen, stärkere können schneller mehr Vorgänge durchführen. Unabhängig von seiner Qualität ist jeder Akku irgendwann einmal leer und braucht eine gewisse Erholungszeit, um wieder einsatzbereit zu sein.

Aufmerksamkeit ist keine „monolithische“ Eigenschaft, sondern die Abfolge von mehreren „Stufen“[301]. Die erste Stufe ist die Aktivierung der geistigen Prozesse bei gleichzeitiger Abschirmung emotionaler Störfaktoren: Konzentriertes Arbeiten ist nur dann möglich, wenn man in der Lage ist, die eigene Aktiviertheit bewusst zu steuern. Die zweite Stufe ist die Selektion der relevanten Reize, bei gleichzeitiger Ausschaltung der irrelevanten Reize; diese Selektion wird umso schneller stattfinden, als bereits ausgeformte Muster aus dem Langzeitgedächtnis entnommen werden können. Die dritte Stufe der Aufmerksamkeitsleistung ist die Kombination der selektierten Reize zur Bildung eines Ganzen (*Chunk* vgl. Abschnitt 2.3.1). Die letzte Stufe der Aufmerksamkeitsleistung ist die Kontrolle der Prozesse.

Aufmerksamkeitsdefizite können in jeder dieser Stufen auftreten.

Die Aufmerksamkeitsforschung bietet zwei Modelle, um das Filtern der relevanten Informationen zu erklären. Eine Theorie geht von dem Vorhandensein eines Filters aus, der alle irrelevanten Informationen ausschließt, bevor sie vom Arbeitsgedächtnis verarbeitet werden, während die zweite Theorie annimmt, dass alle Informationen bis zu einem bestimmten Maß vom Arbeitsgedächtnis verarbeitet werden, dass aber eine Selektion stattfindet und nur einige dieser Information weiterverarbeitet werden[302]. In beiden Fällen kann dieses Filtern nur stattfinden, wenn die Aufmerksamkeit bewusst auf eine bestimmte Aufgabe fokussiert wird (*attention control*[303]).

Konzentrationsfähigkeit wird zwar von der Psychologie als ein Persönlichkeitsmerkmal angesehen, weil es diesbezüglich individuelle Unterschiede gibt, aber Konzentration ist, im Gegensatz zu anderen Persönlichkeitsmerkmalen, nicht stabil, sondern schwankend. Sie hängt von vielen Bedingungen ab, die Westhoff und Kluck[304] in zwei Gruppen unterteilen: in nicht-psycholo-

300 Westhoff, Hagemeister 2005, 20.

301 Vgl. Rollet 2001, 543 ff.

302 Cowan 2000/2001, 125.

303 Ebd., 129.

304 Westhoff, K. und Kluck, M. L.: *Psychologische Gutachten schreiben und beurteilen*. Berlin 2003. Zit. n. Westhoff, Hagemeister 2005, 22 ff.

gische und in psychologische Bedingungen. Die nicht-psychologischen Bedingungen sind die Umgebungsbedingungen (Lärm, Unterbrechungen) und körperlichen Voraussetzungen (gesunde Ernährung, Bewegung, ausreichender Schlaf), die psychologischen Bedingungen sind kognitiver (intellektuelle Unter- oder Überforderung, mangelnde Abwechslung, die zu Müdigkeit und Sättigung führt), emotionaler (seelische Belastbarkeit, Umgang mit Problemen), motivationaler (Wille, sein Ziel zu erreichen, Vorhandensein von Vorbildern, interessante Tätigkeit) und sozialer (Einstellungen und Normen) Natur[305].

Unter den Formen der Aufmerksamkeit, die die Psychologie ausgemacht hat[306], ist für das Dolmetschen die selektive Aufmerksamkeit wichtig. Die selektive Aufmerksamkeit ist entweder fokussiert oder geteilt. Fokussierte Aufmerksamkeit blendet die irrelevanten Informationen aus, um nur relevante Informationen zu verarbeiten. Bei der geteilten Aufmerksamkeit werden mehrere „Informationsstränge" gleichzeitig verarbeitet.

Die Aufmerksamkeit, die beim Simultandolmetschen zum Tragen kommt, ist wohl eine Kombination von geteilter und fokussierter Aufmerksamkeit: Der Dolmetscher muss seine Aufmerksamkeit auf die drei Hauptprozesse gleichmäßig verteilen, muss sie aber innerhalb dieser drei Stränge fokussieren. Abgesehen vielleicht von einigen wenigen Tätigkeiten mit sehr hohen Anforderungen an die Aufmerksamkeit, wie z. B. die der Fluglotsen, ist diese „geteilte, fokussierte Aufmerksamkeit" für andere „übliche" Tätigkeiten nicht notwendig. Das oft angeführte Beispiel, dass man gleichzeitig Auto fahren und sich mit dem Beifahrer unterhalten kann, ist mit dem Simultandolmetschen nicht vergleichbar, denn wenn die Verkehrssituation unübersichtlich wird, unterbrechen wir oft das Gespräch, um uns auf das Fahren zu konzentrieren. Darüber hinaus hat die Aufmerksamkeits- und Konzentrationsforschung festgestellt, dass die Fähigkeit zur Aufmerksamkeitsteilung davon beeinflusst wird, wie sehr die Durchführung der einen Aufgabe von der Bewältigung der anderen abhängt. Je schwieriger, je ähnlicher und je weniger automatisiert die Aufgaben sind, desto höher ist die Gefahr der Interferenzen zwischen beiden Aufgaben[307]. Das Simultandolmetschen erfüllt offensichtlich alle diese „Erschwerniskriterien". Daher ist anzunehmen, dass diese Fähigkeit

305 Vgl. dazu Westhoff, Hagemeister 1995, 108–120, Kapitel 10, in dem die Ergebnisse einer Studie zum Thema Konzentration am Arbeitsplatz zusammengefasst sind.

306 Die Aufmerksamkeitsforschung unterscheidet zwischen selektiver, fokussierter, gerichteter, geteilter Aufmerksamkeit, Daueraufmerksamkeit und Vigilanz. (Schmidt-Atzert, Büttner, Bühner 2004, 3)

307 Heubrock, Petermann 2001, 17 ff. Vgl. auch Hamers, Blanc 1989, 247: "Whereas simultaneous processing is not impossible, it is not frequent in everyday life either; furthermore, the difficulty is encreased when both tasks call on the same processing mechanisms".

bei niemandem natürlich angelegt ist[308]. Es handelt sich vielmehr um eine latente Fähigkeit, die bei manchen entwickelbar ist, bei anderen nicht und zwar unabhängig von den anderen Fähigkeiten und Kompetenzen, über die sie verfügen. Die Verfasserin wurde immer wieder mit Fällen von Studierenden konfrontiert, die die Fähigkeit, gleichzeitig zu hören und zu sprechen, nie entwickeln konnten. Ihre sprachliche Kompetenz, Allgemeinwissen usw. waren zufriedenstellend, manchmal sogar besonders ausgeprägt, ihre Konsekutivdolmetschleistung war ebenfalls zufriedenstellend, ihre Simultandolmetschleistung blieb jedoch mangelhaft. Die Gleichzeitigkeit zweier Tätigkeiten an sich war nicht das Problem, denn sie waren beim Konsekutivdolmetschen in der Lage, gleichzeitig zu hören und zu notieren, das Problem lag vielmehr in der Gleichzeitigkeit des Hörens und des Sprechens. Die Leistung dieser Studierenden zeichnete sich durch eine „staccatohafte" Sprachproduktion aus, die daher rührte, dass sie hörten und danach in den Pausen versuchten, die Übersetzung so schnell wie möglich wiederzugeben, um weiter zu hören. Diese Strategie führte zu einer lückenhaften Verdolmetschung, zum Verlust wesentlicher Elemente des Textes und zu mangelnder Kohärenz.

Wie oben angeführt, bedeutet konzentriert sein oder konzentriert arbeiten, zügig die relevanten Informationen auszuwählen und zu verarbeiten und die irrelevanten Informationen herauszufiltern. Diese störenden irrelevanten Informationen können entweder von außen (z. B. durch Lärm oder Tonunterbrechungen im Falle des Simultandolmetschens) oder von uns selbst kommen (mangelndes Interesse, erdrückende Sorgen, Angst). Ist man unkonzentriert, werden die Informationen langsamer verarbeitet und Fehler treten häufiger auf. Schnell die relevanten Informationen erkennen und verarbeiten kann aber auch in einem Simultandolmetschkontext wörtlich interpretiert werden: Der Dolmetscher muss so schnell wie möglich das Wesentliche einer Aussage erkennen. Ist er unkonzentriert, verarbeitet er die auf ihn einströmenden Informationen zu langsam, verliert Inhalte und Zusammenhänge, macht Fehler. Durch Konzentration „sollte jede kognitive Leistung steigerbar sein, unter anderem die Wahrnehmung, die Aufmerksamkeit, das Behalten und das Schlussfolgern"[309], die alle grundlegende Prozesse des Simultandolmetschens sind. Die Konzentrationsfähigkeit ist also eine Kernvoraussetzung für die Dolmetschtätigkeit.

Ein Indikator für Konzentration ist die Qualitätskurve einer Verdolmetschung. In einer Studie zur Belastung beim Dolmetschen während Videokonferenzen (*remote interpreting*) hat Moser-Mercer 2003 die Leistung von

[308] Vgl. Hamers, Blanc 1989, 245: "Because one of the features of language behavior is turn-taking which implies consecutive alternative between speaking and listening, it is rather exceptional to produce a message while simultaneously listening to another."

[309] Schmidt-Atzert, Büttner, Bühner 2004, 10.

Dolmetschern an Hand einer Fehlerkurve untersucht. Sie hat festgestellt, dass dieselben Dolmetscher eine unterschiedliche Leistungskurve haben, je nachdem, ob sie vor Ort oder außerhalb des Konferenzraumes dolmetschen. Dolmetschen sie vor Ort, haben sie keinen markanten Einbruch innerhalb ihrer 30 Minuten Arbeitsspanne. Dolmetschen sie außerhalb des Konferenzraumes, d. h. ohne Kontakt zum Geschehen, fällt ihre Leistung nach 15–18 Minuten ab. Die Tatsache, dass sie sich an einem entfernten Ort befinden und das Geschehen im Konferenzsaal nicht „live" verfolgen können, verlangt von ihnen eine größere Konzentration, denn sie müssen diesen mangelnden Input kompensieren. Sie ermüden schneller:

> As to the onset of fatigue, hence the onset of decline in performance, we observed the same interpreter will tire faster (error rates increase) between the middle and the end of a turn in the remote condition as compared to the live condition, where error rate increases are known to occur past the normal end of turn time (past the 30 minute mark on average; […] The onset of fatigue under remote conditions, as evidenced by a decrease in performance, appears to occur fairly soon after "half-time", i. e. somewhere between 15 and 18 minutes into a 30-minute turn. Quality of performance then declines consistently irrespective of time of day. Under live conditions variations in quality follow a very similar pattern throughout an interpreter's turn which confirms that a 30-minute turn corresponds largely to an interpreter's normal work span.[310]

In der Praxis wechseln sich Dolmetscher alle 30 Minuten ab. Je nach Schwierigkeitsgrad können die Zeitspannen kürzer oder länger sein. Bei abgeschlossenen Referaten während einer Fachkonferenz ist es z. B. sinnvoll, dass ein Dolmetscher eine Präsentation, die er meistens vorbereitet hat, ganz dolmetscht, auch wenn sie etwas länger als 30 Minuten dauert. Wird dagegen geflüstert oder mit Hilfe einer Personenführungsanlage gedolmetscht (vgl. Abschnitt 2.1), erschweren die Arbeitsbedingungen das Verstehen und verlangen kürzere Arbeitsabstände von maximal 15–20 Minuten. Der Dolmetscher befindet sich nämlich im Saal und empfängt den Ton nicht über einen Kopfhörer, sondern über die allgemeine Beschallung mit vielen Störgeräuschen wie Randgesprächen, Telefonaten, Husten usw.

Qualität hängt also unmittelbar mit Konzentration und Ausdauer zusammen. Diese Tatsache wird während der Ausbildung insofern berücksichtigt, als Studierende mit immer längeren Texten konfrontiert werden. Endziel der Ausbildung am FASK ist die Simultanverdolmetschung einer 20 Minuten langen Rede.

Konzentrationsfähigkeit ist auch die Grundlage der Transferkompetenz im Simultandolmetschen. Das Management des bilingualen Sprachmodus (vgl. Abschnitt 2.5.2.4) erfordert eine hohe Konzentrationsfähigkeit, um si-

[310] Moser-Mercer 2003.

cherzustellen, dass der Input der Eingangs- und der Ausgangssprache, aber nur der Output der Ausgangssprache aktiviert sind.

Demnach ist es wichtig, bei einer Eignungsprüfung die Dauerhaftigkeit der Konzentration einzubeziehen. Die Kabinenübungen des 3. Testteils beinhalten daher jeweils 30 Items und erfordern Konzentration über ca. 30 Minuten, mit kurzen Verschnaufpausen zwischen den Übungen. Die Transferkompetenz wird auf der Grundlage der letzten Serie der Kabinenübungen evaluiert.

2.5.7 Neurologische Erkenntnisse zum Simultandolmetschen

Die neurolinguistische Forschung befasst sich mit den Zusammenhängen zwischen Sprache und Gehirn. Eine häufig verwendete Untersuchungsmethode ist das Studieren der Auswirkungen, die Läsionen bestimmter Gehirnregionen auf das Sprechen haben, wie z. B. Aphasie, Dyslexie oder Dysgraphie. Daraus lässt sich rückschließen, welche Gehirnareale welche Funktionen erfüllen.

Drei Erkenntnisse der neurolinguistischen Forschung sind von besonderer Bedeutung sowohl für die Didaktik des Dolmetschens als auch für das Erstellen von Eignungsprüfungen, denn sie relativieren die Aussagekraft solcher Tests.

Die erste Erkenntnis ist, dass beim Simultandolmetschen sowohl die automatischen kognitiven Komponenten des impliziten Gedächtnisses als auch die nicht-automatischen kognitiven Komponenten des expliziten Gedächtnisses aktiviert sind. Beispiele für die nicht-automatischen, expliziten Komponenten sind das bewusste Analysieren der Kommunikationsziele des Redners, die Outputkontrolle, die Beurteilung der eigenen Leistung während der Erbringung etc. Diese Elemente sind erlernbar und bewusst kontrollierbar. Beispiele für die automatischen, impliziten Komponenten sind das Reorganisieren des Gehörten, die Fähigkeit gleichzeitig zu hören und zu sprechen, der gleichzeitige Zugriff auf zwei Sprachen. Nach Fabbro und Gran[311] sind diese Prozesse schwer durchschaubar, der Introspektion nicht zugänglich und hauptsächlich durch Übung und Wiederholung erwerbbar.

Da implizite und explizite Komponenten Teile von unterschiedlichen Kognitionssystemen sind und von unterschiedlichen Gehirnstrukturen abhängen, sollten sie, so Fabbro und Gran, getrennt betrachtet werden, u. a. auch bei Eignungstests.

[311] Fabbro, Gran 1997, 10 f.

Die zweite Erkenntnis, die eigentlich nur das untermauert, was empirisch festgestellt wurde, betrifft die Rolle der Übung. Anhand ihrer PET-Untersuchungen beschreiben Posner und Raichle 10 Prinzipien zur Arbeitsweise des Gehirns, von denen die Punkte 6 und 9 für das Erlernen des Dolmetschens von Belang sind: 6. Prinzip: Wird ein Verarbeitungsschritt wiederholt, ist weniger Anstrengung und Aufmerksamkeit notwendig (Gewöhnungs-Expertise), und 9. Prinzip: Durch die Entwicklung spezifischer Bahnen, die lokale Verarbeitungsvorgänge miteinander verbinden, erlangt das Gehirn die Fähigkeit zur Durchführung bestimmter Verhaltensweisen[312]. Lernen verändert die Gehirnstruktur. Fabbro meint:

> With learning it is probable that the capacity to undergo modifications also varies. […] Neurofunctional modules and their neuron assemblies of first and second order are influenced by learning.[313]

Er stellt ebenfalls fest, dass durch wiederholte Aktivierung von Neuronenverbänden die für die erneute Aktivierung derselben Neuronenverbände benötigte Energie sinkt:

> Importantly, neurons and the neural circuits they form in the brain reduce the activation threshold, so that the more frequent the activation of a circuit, the lower the amount energy needed for its re-activation. This is due to the fact that contact points responsible for information transmission between neurons are structurally and functionnally modified according to their frenquency of activation: the energy needed to activate a neural circuit is greater in the early phases and tends to diminish when the same circuit is activeted repeatedly.[314]

Als dritte Erkenntnis folgt unmittelbar aus der zweiten, dass sich die Gehirnorganisation, bedingt durch die Tätigkeit des Dolmetschens, ändert: "Training in the use of language and in simultaneous interpreting modifies the cerebral organization for these tasks".[315]

Eine interdisziplinäre Forschergruppe der Universität des Saarlandes untersucht z. Z. diese Reorganisation des Gehirns[316]. Es werden von drei unterschiedlichen Gruppen von Versuchspersonen Aufnahmen des Gehirns mit Hilfe der funktionellen Magnetresonanzbildgebung (fMRI) gemacht, während diese Personen abwechselnd Sätze in ihrer Muttersprache und in einer Fremdsprache lesen: Die drei Gruppen sind:

312 Posner, Raichle 1996, 264 ff.

313 Fabbro 1999, 77.

314 Ebd., 70.

315 Fabbro, Gran 1997, 21.

316 Krick et al. 2003.

1. Medizinstudenten, die ein rein instrumentales Verhältnis zur Fremdsprache haben,
2. Sprachstudenten, die sich mit der Fremdsprache auseinandersetzen,
3. Dolmetscher, die sie professionell nutzen.

Die ersten Ergebnisse dieses Projekts erhärten die These, dass bei den Dolmetschern eine Reorganisation des Gehirns stattgefunden hat[317].

Darüber hinaus konnte festgestellt werden, dass die Areale des Gehirns, die für den Sprachenwechsel aktiviert werden, Areale sind, die für Aufmerksamkeit und für sprachliche und nicht sprachliche Kommunikation ebenfalls zuständig sind:

Beim Sprachenwechsel involvierte Gehirnareale	**Sonstige Funktionen dieser Areale**
Dorsolateraler Präfrontalkortex (DLPFC) des Stirnlappens (BA46)	Bewusstes Steuern des **Aufmerksamkeitsfokus** (Erkennen, dass das eigene Denken umgeschaltet werden muss)
Insula (INS)	Knotenpunkt zum Abgleichen von **Informationen aus verschiedenen Sinnessystemen**
Medial gelegener anteriorer Cingulum (ACC)	**Zentrum der Aufmerksamkeit**
Sulcus temporalis superior (STS) des Schläfenlappens	Erkennen von menschlicher **Gestik** und **Mimik**
Areale im unteren Scheitellappen Inferiorer Parietallobus (IPL)	Verarbeitung von **verbaler und visueller Kommunikation** – Zuwachs an grauer Substanz bei zunehmender Kompetenz in der B-Sprache (je früher diese erlernt wurde, desto mehr graue Substanz wird gebildet) Bewusstes Steuern des **Aufmerksamkeitsfokus** (Erkennen, dass man das eigene Denken umschalten muss)

Die Saarbrücker Studie konnte feststellen:

1. Es gibt Areale, die den Wechsel zwischen den Sprachkodes unterstützen.
2. Es gibt Areale, die die Eingrenzung auf die gerade verwendete Sprache unterstützen.

Obwohl die Studie nicht die Untersuchung der Dolmetschtätigkeit zum Gegenstand hatte – die Probanden wurden nicht beim Dolmetschen, sondern beim Lesen aufgenommen, sie lasen nicht laut, sondern leise, denn der Kopf durfte nicht bewegt werden – sind die Ergebnisse interessant und erlauben einige Rückschlüsse auf den Sprachenwechsel, der immerhin eine der Hauptkomponenten des Dolmetschprozesses bildet. Sie scheint einige der in dieser Arbeit vorgestellten Thesen zu bestätigen:

Die in Abschnitt 2.5.2.4 dargelegte These, dass das Unterdrücken der gerade nicht gesprochenen Sprache äußerst ressourcenverbrauchend ist und

317 Als während eines persönlichen Gesprächs am 14.12.2004 gefragt wurde, ob es ein „Dolmetschzentrum" im Gehirn gäbe, beantwortete Krick die Frage mit ja und sagte, das Dolmetschzentrum sei im Strategiezentrum des Gehirns platziert.

eine der Hauptschwierigkeiten beim Simultandolmetschen darstellt, konnte nun durch die Studie physisch nachgewiesen werden:

> Die Kompetenz in der B-Sprache korreliert positiv mit der Hirnaktivität im DLPFC (speziell in BA 46) beim Lesen in der A- oder in der B-Sprache. Diese Korrelation ist besonders stark, wenn an der B-Sprache festgehalten wird: Je mehr sich die Sprachkompetenzen von L1 (*A-Sprache*) und L2 (*B-Sprache*) annähern, desto mehr neuronale Aktivität ist möglicherweise für das Ausblenden der alternativen Sprache nötig.
> Das konsequente Verbleiben in einer Sprache je nach Übersetzungsrichtung ist beim Dolmetschen ein Aspekt der beruflichen Qualität. Somit ist es nicht verwunderlich, dass diese Leistung zu einem Zuwachs an grauer Substanz im Areal BA46 führt.[318]

Die in Abschnitt 2.5.6 erwähnte Vermutung, dass Simultandolmetschen eine ganz bestimmte Form von Aufmerksamkeit (die geteilte fokussierte Aufmerksamkeit) erfordert, wird dadurch bestätigt, dass beim Sprachenwechsel jene Hirnareale aktiviert werden, die auch für Aufmerksamkeitsfokus zuständig sind.

Am FASK entstand eine Diplomarbeit in Zusammenarbeit mit Herrn Dr. Krick vom Klinikum der Universität des Saarlandes[319], die mit der oben bereits erwähnten Methode der fMRI fünf Studierende beim freien Sprechen und beim Dolmetschen untersuchte und herausfand, dass beim Dolmetschen die stärkste Aktivierung im Sulcus Temporalis Superior stattfand, ein Areal, das – wie oben beschrieben – für das Erkennen von menschlicher Gestik und Mimik, aber auch für das Erkennen von Wortbedeutung[320] und für die Interaktion zwischen syntaktischer und semantischer Information[321] zuständig ist.

Der Befund, dass die Hirnbereiche, die für verbale und visuelle Kommunikation, für Erkennen von menschlicher Gestik und Mimik und für das Abgleichen von Informationen aus verschiedenen Sinnessystemen zuständig sind, ebenfalls beim Sprachenwechsel und beim Dolmetschen aktiviert werden, unterstützt die Forderung der Dolmetscher nach guter Sicht auf den Redner von ihrer Kabine aus, weil sie Gestik und Mimik als Teil der Kommunikation betrachten. Die Saarbrücker Studie und die Diplomarbeit belegen nun durch neurologisch gewonnene Fakten diese Notwendigkeit.

All diese Erkenntnisse sollten uns zur größten Vorsicht beim Erstellen und Beurteilen von Eignungstests veranlassen, denn, wie Fabbro und Gran bemerken: "A young graduate, no matter how good, cannot be expected to have the same approach as an experienced professional interpreter"[322]. Und was für einen *young graduate* gilt, sollte um so mehr für einen Anfänger gelten, der

318 Krick 2005, 8 (Kursivierte Anmerkungen – C. C.).

319 Kalderonova 2006/07.

320 Ebd., 44.

321 Grewe 2005, 178–190.

322 Fabbro, Gran 1997, 25.

noch nie gedolmetscht hat, und dessen Gehirn noch keine tätigkeitsbedingte Reorganisation erfahren hat.

2.5.8 Zusammenfassung

Nimmt man alle in diesem Kapitel erwähnten Prozesse und eingesetzten Hilfsoperationen (operativen Mittel) und setzt sie in Verbindung mit den Thurston'schen Begabungsfaktoren (vgl. Abschnitt 1.2.2) und anderen nicht-kognitiven Persönlichkeitsmerkmalen, ergibt sich ein Bild, das folgendermaßen zu lesen ist (vgl. folgende Seiten).

In der ersten Spalte stehen die Prozesse, die als Bestandteil des Simultandolmetschens identifiziert wurden, in der zweiten Spalte werden jedem Prozess operative Mittel zugeordnet, die die Durchführung dieser Prozesse ermöglichen oder erleichtern (Hilfsopreationen), in den Spalten 3, 4 und 5 werden kognitive Kompetenzen, kognitive Fähigkeiten und nicht-kognitive Persönlichkeitsmerkmale den jeweiligen operativen Mitteln zugeordnet.

Das Simultandolmetschen besteht aus mindestens drei Prozessen, die sich zeitlich überlappen: Verstehen, Transfer, Sprachproduktion. Diese Parallelität erfordert vom Dolmetscher, dass er Strategien oder Operationen beherrscht, die ihm das Ausführen der Prozesse erleichtern und ihm somit erlauben, seine Ressourcen richtig einzuteilen. Dafür muss er in der Lage sein, seine Aufmerksamkeit zu teilen und auf alle drei Prozesse zu richten. Fehler können in jedem der drei Prozesse vorkommen, wenn die Gesamtkapazität überlastet ist.

Ausgehend von den aufgezeigten Prozessen, die beim Simultandolmetschen eine Rolle spielen, kann man die für das Erlernen des Simultandolmetschens benötigten Eigenschaften in zwei Hauptkategorien unterteilen: in kognitive Fähigkeiten und Kompetenzen (3. und 4. Spalten), und in nicht-kognitive Fähigkeiten (5. Spalte). Kognitive Kompetenzen[323] beruhen auf Wissen, wobei Wissen erlernbare, abrufbare Fakten sind, und kognitive Fähigkeiten auf Können, das heißt aus gezielter, strategischer Nutzung des Wissens. Eine Dolmetscheignungsprüfung sollte alle diese Elemente berücksichtigen.

[323] Dieser Kompetenzbegriff entspricht nicht dem Kompetenzbegriff des Kompetenzsdiskurses (vgl. Schmidt 2005, 171), bei dem Kompetenz zwar „zur Prozesssorte *Lernen* gehört und wesentlich mit Wissen und Können zu tun hat", aber nicht als Ergebnis dieses Prozesses betrachtet wird.

		Kognitive Kompetenzen				**Kognitive Fähigkeiten**					**Nicht-kognitive Persönlichkeits-merkmale**			
Prozesse	**Operative Mittel**	muttersprachliche Kompetenz	fremdsprachliche Kompetenz	interkulturelle Kompetenz	Allgemeinwissen/ Fachwissen	Wortgewandtheit	logisches Denken	sprachgebundenes Denken	Gedächtnis	Geschwindigkeit	Konzentrationsfähigkeit	Stressresistenz	Flexibilität	Kommunikations-Fähigkeit
Verstehen 2.2	Grundkom-petenz	X	X											
	Kontext 2.2.2.1			X	X		X		X	X	X		X	X
	Bottom-up 2.2.2.1	X	X	X	X			X		X	X			
	Top-down 2.2.2.1			X	X		X	X	X	X	X	X	X	
	Präsuppositionen 2.2.2.1			X	X			X		X			X	
	Implikaturen 2.2.2.1			X	X		X	X		X	X			X
	Antizipation 2.2.2.1				X		X	X	X	X	X		X	
	Erwartungshaltung .2.2.2			X	X				X				X	X
	Scenes and frames 2.2.2.3	X	X	X	X		X	X	X	X	X		X	
	Mentale Modelle 2.2.2.4	X	X	X	X		X	X	X	X	X		X	
Sprechen 2.3.	Grundkom-petenz	X	X											
	Konzeptualisierung 2.3.1			X	X		X	X	X	X	X		X	X
	Formulierung 2.3.1	X	X			X		X	X	X	X		X	X
	Artikulation 2.3.1	X	X					X		X	X	X		X
	Outputkontrolle 2.3.2.2									X	X	X		
	Sprechplanung 2.3.2.1	X	X		X		X	X	X	X	X		X	X
	Suppression 2.3.2.2										X	X		

		Kognitive Kompetenzen				Kognitive Fähigkeiten					Nicht-kognitive Persönlichkeitsmerkmale			
Prozesse	**Operative Mittel**	muttersprachliche Kompetenz	fremdsprachliche Kompetenz	interkulturelle Kompetenz	Allgemeinwissen/ Fachwissen	Wortgewandtheit	logisches Denken	sprachgebundenes Denken	Gedächtnis	Geschwindigkeit	Konzentrationsfähigkeit	Stressresistenz	Flexibilität	Kommunikations-Fähigkeit
Sprach-transfer 2.4	Grundkom-petenz	X	X	X										
	Bottom-up 2.4.1.1, 2.4.2.1	X	X	X	X			X		X	X			
	Top-down 2.4.1.1, 2.4.1.2, 2.4.2.1			X	X		X	X	X		X	X	X	
	Kreativität 2.4.2.1					X		X					X	
	divergentes Denken 2.4.3												X	
	Scenes and frames etc. 2.4.2.1, 2.4.2.2	X	X	X	X		X	X	X	X	X		X	
	semantische Repräsenta-tionen, 2.4.2.2	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	
	Erwartungs-haltung 2.4.2.3			X	X				X				X	X
	Disambiguie-rung 2.4.2.4	X	X	X	X		X	X	X	X	X		X	
Simultani-tät	Verstehen-Sprechen-Transfer								X		X	X		
	Empfinden von Zeitdruck 2.4.2.3, 2.4.5											X		

Abb. 18. Prozesse, operative Mittel, Begabungsfaktoren

Schematisch kann man die für das Dolmetschen benötigten Kompetenzen und Fähigkeiten folgendermaßen klassifizieren:

Kognitiv	Kompetenzen	muttersprachliche Kompetenz
		fremdsprachliche Kompetenz
		interkulturelle Kompetenz
		Allgemeinbildung
	Fähigkeiten	Wortgewandtheit
		logisches Denken
		sprachgebundenes Denken
		Gedächtnis
		Geschwindigkeit
Nicht-kognitiv	Persönlichkeitsmerkmale	Konzentrationsfähigkeit
		Stressresistenz
		Flexibilität
		Kommunikationsfähigkeit

Abb. 19. Die dem Simultandolmetschen zugrunde liegenden Faktoren

Die Merkmale Geschwindigkeit und Kommunikationsfähigkeit sind nicht eindeutig der Kategorie kognitiv oder nicht-kognitiv unterzuordnen.

Geschwindigkeit umfasst sowohl schnelles Verstehen und schnelles deduktives Schlüsseziehen (die in Abschnitt 1.2.2 erwähnten Faktoren *perceptual speed* und *speed of closure* von Thurstone), die kognitive Elemente sind, als auch Reaktionsschnelligkeit und schnelles Sprechen im Sinne von Artikulation, die nicht-kognitive Elemente sind.

Kommunikationsfähigkeit ist ein „weicher" Begriff, der sowohl kognitive Wissenselemente beinhaltet, denn um kommunizieren zu können, muss man die „Textwelt" des anderen kennen und verstehen, als auch nicht-verbale und nicht-kognitive Elemente wie Prosodie, Empathie usw.

Um eine Systematisierung jedoch beizubehalten, wurde die Geschwindigkeit der Kategorie kognitiv und die Kommunikationsfähigkeit der Kategorie nicht-kognitiv zugerechnet, denn diese Zuordnung entspricht der für das Dolmetschen relevanteren Seite dieser Begriffe.

2.6 Eignungsmodell für das Simultandolmetschen

Sowohl das differenzierte Begabungs- und Talentmodell von Gagné (vgl. Abschnitt 1.3.2) als auch das Münchner Hochbegabungsmodell von Heller, Perleth und Hany (vgl. Abschnitt 1.3.3) unterscheiden zwischen drei Kategorien von Merkmalen: den natürlichen Fähigkeiten oder natürlichen Begabungsfaktoren, den nicht-kognitiven Persönlichkeitsmerkmalen und den äußeren Einflüssen oder Umweltmerkmalen. Gagné fügt zusätzlich den Faktor Zufall ein, d. h.

zufällige Lebensereignisse, die einen positiven oder negativen Einfluss auf den zur Expertise führenden Entwicklungsprozess ausüben. Beide Modelle wurden für Kinder entwickelt. Da das Dolmetscheignungsmodell sich auf Erwachsene bezieht, die bereits eine Teilausbildung absolviert haben und nun eine Spezialisierung anstreben, müssen ebenfalls die dolmetschrelevanten Kompetenzen miteinbezogen werden.

Es scheint also angebracht, den Begriff Eignung als die Summe der kognitiven Kompetenzen, der Begabungsfaktoren nach Gagné und Heller, Perleth und Hany und der nicht-kognitiven Merkmale zu definieren:

Eignung = Kognitive Kompetenzen + Begabung (= kognitive Fähigkeiten + nicht-kognitive Merkmale)

Umweltmerkmale gehören demnach nicht zur Eignung, sie beeinflussen aber – positiv oder negativ – die Entwicklung von Expertise.

Die identifizierten Faktoren bilden die Basis, auf der die spätere Expertise aufgebaut werden kann. Durch didaktische Übungen sollten die unterschiedlichen Eignungsfaktoren gezielt entwickelt werden, so dass die Schwächen der Studierenden überwunden und ihre Stärken gefördert werden.

Ausgehend von diesen beiden Modellen und auf der Grundlage der identifizierten Kompetenzen und Fähigkeiten (Abbildung 19) wird folgendes in der Abbildung 20 dargestelltes Modell als Eignungsmodell für das Dolmetschen vorgeschlagen:

Die Eignung zum Dolmetschen umfasst kognitive und nicht-kognitive Faktoren.

Die kognitiven Faktoren unterteilen sich in Kompetenzen und in Fähigkeiten.

Kompetenzen sind: muttersprachliche Kompetenz, fremdsprachliche Kompetenz, interkulturelle Kompetenz und Allgemeinbildung.

Ausgehend von der multiplen Faktorentheorie von Thurstone können die kognitiven Fähigkeiten in sprachliche und nicht-sprachliche, aber dolmetschrelevante Faktoren unterteilt werden:

Die sprachlichen Faktoren sind die Wortgewandtheit (W-Faktor) und das sprachgebundene Denken (der V-Faktor von Thurstone).

Die nicht-sprachlichen, aber dolmetschrelevanten Faktoren sind das logische Denken (das R-Faktor), das Gedächtnis (M-Faktor) und die Geschwindigkeit (P-Faktor).

Zu den nicht-kognitiven Faktoren zählen drei Elemente: die Motivation, das Self-Management und die Persönlichkeit, die wiederum folgendermaßen unterteilt werden können:

Unter Motivation kann zwischen Wille und Ausdauer unterschieden werden. Der Wille, den Beruf zu erlernen und Ausdauer, um die manchmal frustrierende und anstrengende Ausbildung durchzustehen.

Unter Self-Management kann man Konzentration und Stressresistenz einordnen, die wesentliche Voraussetzung für das Simultandolmetschen sind. Konzentration ist gleichzeitig die Grundlage der Transferkompetenz im Simultandolmetschmodus.

In die Kategorie Persönlichkeit fallen: Flexibilität, sowohl geistige Flexibilität, d. h. divergentes Denken, Kreativität und Empathie, die Fähigkeit, sich immer wieder „in die Haut eines Redners" zu versetzen, als auch die Bereitschaft, sich mit unterschiedlichen, nicht immer den eigenen Interessen entsprechenden Themen auseinanderzusetzen, Kommunikationsfähigkeit, Selbstbewusstsein und Teamfähigkeit.

Eignungsmodell für das Simultandolmetschen

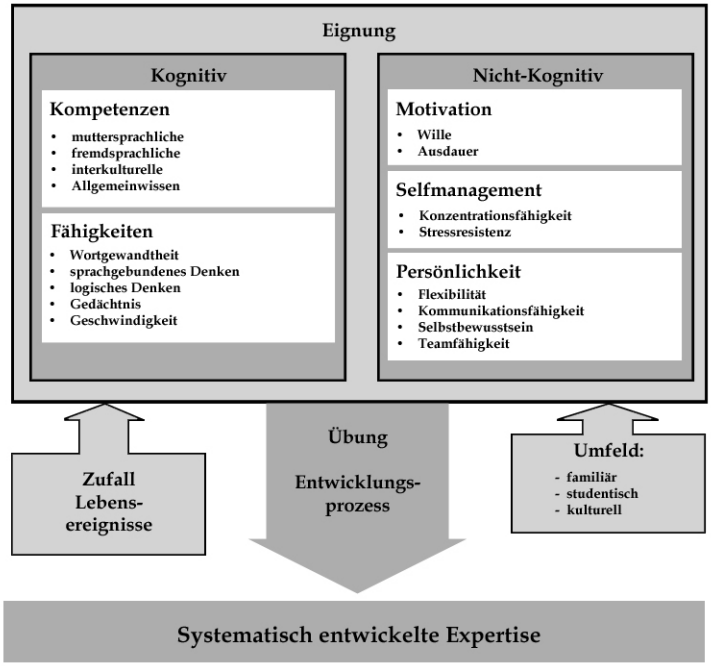


Abb. 20. Eignungsmodell für das Dolmetschen

3 Erstellung eines Eignungstests mit Schwerpunkt Simultandolmetschen

Als Leon Dorset zum Sprachenabteilungsleiter für den Nürnberger Prozess ernannt und beauftragt wurde, ein Simultandolmetscherteam zusammenzustellen, legte er besonderen Wert auf: "mental concentration, fluency, composure, alertness and clear enunciation"[324]. Seine Dolmetscherauswahl traf jedoch nicht nur auf Zustimmung. Der britische Richter Norman Birkett betrachtete sie als

> a race apart – touchy, vain, unaccountable, full of vagaries, puffed up with self-importance of the most explosive kind, inexpressably egotistical, and, as a rule, violent opponents of soap and sunlight …[325]

In seinem *Guide de la sélection* beschreibt die Generaldirektion SCIC, der Service Commun Interprétation-Conférence der Europäischen Kommission, das *profil idéal du candidat à la sélection* folgendermaßen[326]: Er soll nicht nur *connaissances* (*maîtrise parfaite de la langue maternelle*, *très bonne compréhension orale immédiate des langues passives*, *bonne culture générale*, *connaissance de l'actualité européenne et internationale*, *notamment dans les pays couverts par la combinaison linguistique*) und *qualifications professionelles* besitzen, sondern auch *aptitudes* wie: *capacité de concentration et de mémorisation*, *capacité d'analyse et de synthèse*, *rapidité des réflexes intellectuels*, *talent pour la communication* und *sang-froid*[327]. Mit anderen Worten: Der SCIC erwartet von den fertig ausgebildeten Dolmetschern, dass sie ebenfalls die *soft skills* besitzen, die für die Aufnahme des Studiums erforderlich sind.

In einem 1991 erschienenen Artikel erwähnte Sylvie Lambert (École de traduction et d'interprétation in Ottawa) als Voraussetzung für ein erfolgreiches Dolmetschstudium:

> 1. Profound knowledge of active and passive languages and cultures; 2. Ability to grasp rapidly and convey the essential meaning of what is being said; 3. Ability to project information with confidence, coupled with a good voice; 4. Wide general knowledge and

324 Koch 1992, 2.

325 Ebd., 1.

326 SCIC (2002).

327 Ebd., 2.

interests, and a willingness to acquire new information; 5. Ability to work as a member of a team.[328]

Wie in Kapitel 1 festgestellt, handelt es sich bei dem Begriff Begabung um ein Potenzial, um etwas, das noch nicht entwickelt ist, also um die Wahrscheinlichkeit, dass eine Fähigkeit erlernt wird. Gemessen werden soll nicht, ob jemand etwas kann, sondern ob jemand etwas können wird. Die in Abschnitt 2.5.7. dargestellten Erkenntnisse der neurolinguistischen Forschung relativieren zudem noch die Aussagekraft von Eignungsprüfungen, denn sie stellen klar, dass sich erst durch die regelmäßige Ausübung der Tätigkeit des Dolmetschens die Organisation des Gehirns verändert, und dass diese Reorganisation das Dolmetschen erleichtert.

Bei der Erstellung eines Eignungstests gilt es also darauf zu achten, dass keine Fähigkeiten getestet werden, die noch gar nicht ausgebildet sein können, damit deren Nicht-Vorhandensein nicht zum Scheitern führt. Gesucht werden nicht Studierende, die schon dolmetschen können, sondern die dolmetschen lernen können.

Das erste Kapitel befasste sich mit den Begriffen der Intelligenz, der Begabung und der Expertise unter Zuhilfenahme von Erkenntnissen der Psychologie und der Pädagogik. Das zweite Kapitel war dem Simultandolmetschen gewidmet. Die dem Simultandolmetschen zugrunde liegenden Prozesse wurden identifiziert und besprochen, die Fähigkeiten, die diese Prozesse erfordern, wurden herausgestellt. Es wurde eine Verbindung hergestellt zwischen den im zweiten Kapitel identifizierten Fähigkeiten und den im ersten Kapitel behandelten Begabungen und Begabungsmodellen und eine Definition des Begriffes Eignung vorgeschlagen sowie ein daraus abgeleitetes Eignungsmodell für das Dolmetschen vorgestellt.

In diesem Kapitel werden nun die Erfahrungen, die am FASK Germersheim bei den Eignungsprüfungen im Rahmen der Einführung des MA-Konferenzdolmetschens zwischen 2003 und 2005 gesammelt wurden, kritisch untersucht, und schließlich werden Prüfungsbausteine vorgestellt, die ein umfangreiches und detailliertes Bild der Kompetenzen und Fähigkeiten von potenziellen Dolmetschstudierenden zu zeichnen erlauben.

[328] Lambert 1991, 586; Lambert 1992a, 25. In einem 1989 erschienenen Artikel erwähnte Lambert noch zwei zusätzliche Faktoren: "A memory which recalls the links between logical sequences of discourse" und "The ability to work under stress for long periods". Lambert 1989, 106.

3.1 Eignungstests

Für eine 2005 erschienene Studie zur Bewertung von Studierendenauswahlverfahren durch Studienbewerber[329] mussten Studienbewerber elf Auswahlverfahren beurteilen: Studierfähigkeitstests, d. h. studienbezogene kognitive Leistungstests, strukturierte, anforderungsbezogene Auswahlgespräche, Schulnote, frei geführtes Auswahlgespräch, Arbeitsproben, biographische Informationen, Interessentest, Persönlichkeitstest, Intelligenztest, Losverfahren und Graphologie. Als die besten Verfahren zur Studierendenauswahl nannten die Studierenden an erster Stelle den Studierfähigkeitstest, an zweiter Stelle das strukturierte, anforderungsbezogene Auswahlgespräch und an dritter Stelle die Schulnoten (bei den befragten Personen handelte es sich um Studienanfänger). Der Studie zufolge gehören diese drei Verfahren auch zu den „validesten Prädiktoren für Studienerfolg und werden inzwischen auch von offizieller Seite den Hochschulen zur Auswahl ihrer Studierenden empfohlen"[330]. Obwohl die Bewerber diese Studierfähigkeitstests als „unangenehm, beunruhigend und unsympathisch" beschrieben, betrachteten sie dieses Verfahren als das aussagekräftigste. Bei den Studierenden, die bereits Erfahrungen mit dem Verfahren gemacht hatten, waren die Ergebnisse noch eindeutiger. Als Schlussfolgerung empfehlen die Autoren der Studie den Hochschulen, die Bewerber „möglichst vollständig über die eingesetzten Auswahlverfahren" zu informieren. „Die Auswahlverfahren sollten sorgfältig ausgesucht, konzipiert und durchgeführt werden, da die Studienbewerber über ein realistisches und differenziertes Bild der Verfahren verfügen"[331].

Die Ergebnisse dieser Studie bestärken die Verfasserin in ihrer Überzeugung, dass Eignungstests einer soliden wissenschaftlichen Basis bedürfen. Wichtig ist, sicher zu gehen, dass tatsächlich die relevanten Fähigkeiten geprüft werden und dass die potenzielle Entwicklung der Bewerber berücksichtigt wird.

3.1.1 Objektivität, Reliabilität und Validität von Tests

Tests müssen gewissen Anforderungen bezüglich ihrer Objektivität, Reliabilität und Validität entsprechen[332].

329 Hell, Schuler 2005.

330 Ebd., 11.

331 Ebd., 12.

332 Vgl. dazu Kohn 1990, 94 ff. und Lienert, Raatz 1994, 7 ff.

Objektivität: Die Ergebnisse eines Tests müssen vom Untersucher unabhängig sein. Daher ist es notwendig, die Tests von mehreren Prüfern korrigieren zu lassen.

Reliabilität (Zuverlässigkeit): Die gemessenen Ergebnisse müssen genau und zuverlässig sein. Die Reliabilität kann dadurch erreicht werden, dass ein Test wiederholt wird (**Wiederholbarkeit**), natürlich unter der Voraussetzung, dass keine Lern- oder Übungseffekte die Ergebnisse der zweiten Messung verfälschen. Die Ergebnisse der beiden Messungen werden korreliert. Ist der Test reliabel, tendiert der Korrelationskoeffizient gegen +1.

Validität: der Test muss tatsächlich auch diejenigen Persönlichkeitsmerkmale messen, die er zu messen vorgibt. Dafür ist es notwendig, die Eigenschaften und Fähigkeiten, die getestet werden müssen, theoretisch zu erfassen. Es ist ebenfalls notwendig, durch empirische Beobachtung von Referenzsubjekten – in unserem Fall sind es professionelle Dolmetscher – sicherzustellen, dass diese die zu untersuchenden Eigenschaften und Fähigkeiten tatsächlich besitzen[333].

Ein Test muss ferner **normiert** sein, d. h., er muss die Ergebnisse der einzelnen Probanden in Bezug auf die Ergebnisse aller Probanden einordnen. Dies kann durch die Ermittlung eines Durchschnittswerts erfolgen, mit dem die Leistung der einzelnen Probanden in Relation gesetzt wird[334].

3.1.2 Einige Begriffe der Statistik

Wenn mehrere Probandengruppen untereinander verglichen werden sollen, können unterschiedliche Größen herangezogen werden. Es ist möglich, den *Durchschnitt* (*Mittelwert*) der jeweiligen Gruppen zu vergleichen, was jedoch bedeutet, dass die Extreme – oder Ausreißer – nicht berücksichtigt werden. Wichtig ist dabei, die *Streuung* zu betrachten, d. h. den Abstand zwischen den Probanden.

Es gibt mehrere Parameter zur Erfassung der Streuung: die *Spannweite*, d. h. die Differenz zwischen dem größten und dem kleinsten gemessenen Wert, die *mittlere absolute Abweichung*, d. h. das arithmetische Mittel der Differenz der gemessenen Werte von einem Mittelwert. Durch diese beiden Parameter werden die Ausreißer jedoch verflacht. Wenn die Ausreißer besonders betrachtet werden sollen, sind die Streuungsparameter *Varianz* und *Standardabweichung* wichtiger. Die *Varianz* ist das arithmetische Mittel der quadratischen Abweichungen der gemessenen Werte vom arith-

333 Lienert, Raatz 1994, 43.

334 Vgl. dazu ebd., 11 f.

metischen Mittel, die *Standardabweichung* ist die Wurzel aus der Varianz[335]. Dadurch, dass die Abweichungen im Quadrat genommen werden, werden die Ausreißer schwerer gewichtet.

Beispiel:
Pbn1 erhält 10 Punkte
Pbn2 erhält 20 Punkte
Pbn3 erhält 6 Punkte

Summe: 10 + 20 + 6 = 36 Punkte
Mittelwert: 36: 3 = 12

Spannweite:
Maximalwert (20 Punkte) – Minimalwert (6 Punkte) = 14

Mittlere absolute Abweichung:
Mittelwert = 36: 3 = 12
Abstand Pbn1 vom Mittelwert: 10 – 12 = – 2
Abstand Pbn 2 vom Mittelwert: 20 – 12 = 8
Abstand Pbn 3 vom Mittelwert: 6 – 12 = – 6

Mittlere absolute Abweichung: $\frac{|-2| + |8| + |-6|}{3} = \frac{16}{3} = 5{,}33$

Varianz: s^2
Abstand Pbn1 vom Mittelwert²: $(10 - 12)^2 = -2^2 = 4$
Abstand Pbn 2 vom Mittelwert²: $(20 - 12)^2 = 8^2 = 64$
Abstand Pbn 3 vom Mittelwert²: $(6 - 12)^2 = (-6)^2 = 36$

Varianz: $s^2 = \frac{4 + 64 + 36}{3} = \frac{104}{3} = 34{,}66$

Standardabweichung: Wurzel von s^2 = Wurzel von 34,66 = 5,88

Der größeren Anschaulichkeit halber wurde in allen nachfolgenden Darstellungen die Standardabweichung auf den jeweils zugehörigen Mittelwert bezogen und als Prozentwert angegeben.

335 Vgl. Mayer 2006, 56 ff. und Wirtz, Nachtigall 1998, 84 ff.

3.1.3 Prüfungsmodi

Grundsätzlich gibt es drei mögliche Prüfungsmodi: mündliche und schriftliche Prüfungen sowie Selbsttests.

3.1.3.1 Selbsttests

Selbsttests für die Eignung zum Dolmetschen werden im angelsächsischen Raum eingesetzt, z. B. an der Universität von Monterey in den USA, wo der *Early Diagnostic Test* (EDT) und der *Oral Diagnostic Test* (ODT) selbstständig von den angehenden Studierenden durchgeführt werden[336]. Der schriftliche Teil besteht aus drei Übersetzungen: A–B, B–A und C–A, aus jeweils einem Essay in der A-, B- und C-Sprache und aus der Zusammenfassung eines schriftlich vorliegenden englischen Texts in die A-Sprache. Im mündlichen Teil müssen die Kandidaten einen Text in ihrer B- bzw. C-Sprache auf Kassette vorlesen, einen maximal fünfminütigen freien Vortrag zu einem selbstgewählten Thema in der B-Sprache halten und schließlich, in einem Teil *Self-Assessment*, in ihrer B-Sprache erklären, wie sie ihre Sprachkenntnisse erworben haben und in der A-Sprache ihre Stärken und Schwächen darlegen. Die schriftlichen und mündlichen Leistungen werden von Dozenten der Universität bewertet.

In einem 2001 erschienenen Artikel schlagen Jared Bernstein und Isabella Barbier die Einführung des PhonePass SET-10 Tests[337] u. a. als Aufnahmeprüfung für das Dolmetschstudium an der Stanford University vor. Dieser vollautomatische, über das Telefon durchgeführte Test bewertet die Sprachkenntnisse, die Reaktionsschnelligkeit und die Konzentrationsfähigkeit der Bewerber. Leider wird aus Verfahrensgründen mit dekontexualisiertem Material gearbeitet, was – bedenkt man die Bedeutung des Kontextes für das Dolmetschen (s. Abschnitt 2.2.2.1) – sehr fragwürdig ist. Darüber hinaus überprüft dieser Test nur "the ability to understand spoken English and speak it intelligibly at a native conversational pace on everyday topics"[338], was für ein Dolmetschstudium unzureichend erscheint. Darüber hinaus scheint das Telefon nicht das richtige Medium für eine solche Aufnahmeprüfung zu sein, denn es schließt sämtliche visuellen Reize aus. In der in Abschnitt 2.5.6 erwähnten Studie über *remote interpreting* wurde festgestellt, dass die phy-

336 Unter Selbsttests werden Eignungs- oder Aufnahmetests verstanden, die ohne Außenkontrolle von den Bewerbern selbst durchgeführt werden. Es handelt sich nicht um Selbsteinschätzungsinstrument wie Dialang (vgl. Abschnitt 3.2.1.2).

337 Bernstein, Barbier 2000/2001.

338 Ebd., 226.

sische Entfernung vom Austragungsort eine zusätzliche Belastung selbst für erfahrene Dolmetscher darstellt.

Solche Selbsttestverfahren können für Universitäten empfehlenswert sein, die hohe Studiengebühren verlangen (für das Jahr 2005/06 betrugen sie beispielsweise in Monterey 25 700 USD). Sollten die Studierenden den Test manipuliert haben, z. B. indem sie ihre Übersetzung vor dem Einsenden hätten korrigieren lassen oder die mündliche Leistung vorher schriftlich vorbereitet hätten, würden sie den Anforderungen im Studium nicht gewachsen sein und bei der ersten Prüfung scheitern. Da eine Rückzahlung der Gebühren nicht vorgesehen ist, wäre Betrug beim Eingangstest somit wirtschaftlich sinnlos.

An den Universitäten, die dagegen keine oder sehr geringe Studiengebühren verlangen, sind solche Selbsttests nicht sinnvoll. Die Eingangs- oder Eignungsprüfungen sollten unter Aufsicht ablaufen.

3.1.3.2 Gängige Eingangstests

Vor der europaweiten Einführung des Studienganges Masterstudiengangs Konferenzdolmetschen konkurrierten in Europa zwei Ausbildungssysteme: das „deutsche" oder „deutschsprachige" System einerseits, bei dem das Dolmetschstudium eine Erstausbildung war bzw. ist, mit dem Abitur als Eingangsvoraussetzung und – je nach Sprache – einem bestimmten Numerus Clausus, und andererseits das angelsächsische und französischsprachige System mit dem Dolmetschstudium als postgradualer Ausbildung, wobei die Anwärter sich einer Eignungs- oder Eingangsprüfung oder einem *concours* unterziehen müssen. Daher sind Eingangstests nichts Neues. Es ist also nicht Sinn dieser Arbeit, das Rad neu zu erfinden und ein ganz neues Design vorzustellen. Es geht vielmehr darum zu versuchen, bestehende Verfahren dahingehend zu optimieren, dass alle für das Dolmetschstudium relevanten Fähigkeiten geprüft werden, d. h. für das Konsekutiv- und für das Simultandolmetschen.

Wie schon erwähnt, beziehen sich aber die meisten Eignungsprüfungen auf Fähigkeiten und Kompetenzen, die hauptsächlich für das Konsekutivdolmetschen von Bedeutung sind. Die Eingangstests der meisten Hochschulen sind in zwei Teile gegliedert: eine schriftliche und eine mündliche Prüfung.

Schriftliche Prüfungen bestehen im Allgemeinen aus folgenden Bestandteilen[339]:

[339] Die erwähnten Aufgaben stammen u. a. aus der Studie von Timarova und Ungoed-Thomas 2005 und auch aus einer informellen Anfrage, die 2005 von der Verfasserin bei Mitgliedern der CIUTI durchgeführt wurde.

- Übersetzung,
- Fragen zur Allgemeinbildung, zur aktuellen Politik, zu Kultur und Zivilisation, zu internationalen Organisationen,
- Diktat,
- Lückentext (*Cloze*),
- Essay,
- Textzusammenfassung.

Die mündlichen Prüfungen können bestehen aus:

- Interview,
- Zusammenfassung eines Textes einer Sprache in eine andere (Kurzkonsekutiv ohne Notizen),
- Vortragen eines kurzen Referates,
- Stegreifübersetzung.

Die Aufgabe Zusammenfassung eines Textes aus einer Sprache in eine andere (Kurzkonsekutiv ohne Notizen) und das Vortragen eines kurzen Referates haben eine mehrfache Funktion: Erfassung der muttersprachlichen und der fremdsprachlichen Kompetenz sowie der Fähigkeit zum logischen Denken durch die Textanalyse. Alle anderen Testteile beziehen sich ausschließlich auf Kompetenzen, wie sie in Abschnitt 2.5.8 definiert wurden, und lassen Fähigkeiten und Persönlichkeitsmerkmale außer Acht.

Wie jedoch im Kapitel 2 ausgeführt, erfordert Simultandolmetschen andere Eigenschaften, da andere Prozesse als im Konsekutivdolmetschen ablaufen. Diese Diskrepanz zwischen Eignungsprüfung und Erfordernissen einerseits und dem hohen Maß an Subjektivität bei der Beurteilung von Bewerbern andererseits[340] haben viele Forscher dazu bewegt, sich mit dem Thema auseinander zusetzen: u. a. Gerver, Longley, Long, Lambert[341], Moser-Mercer[342], Longley[343], Russo[344], Lambert[345], Arjona-Tseng[346], Russo und Pippa[347].

Bezüglich der Anforderungen an Eingangstests unterscheidet Moser-Mercer nach Dauer der Ausbildung: Ein Eignungstest für eine Kurzausbildung (6–8 Monate) muss höhere Anforderungen an die Kandidaten stellen als ein Eignungstest für eine längere Ausbildung (18–24 Monate), denn die

340 "Subjective evaluation prevails in tests for interpreting aptitude as objective tests are for the most part not available." (Moser-Mercer 1994, 65)

341 Gerver et al. 1984.

342 Moser-Mercer 1984; 1985; 1994a; 1994b.

343 Longley 1989.

344 Russo 1989.

345 Lambert 1989; 1991; 1992.

346 Arjona-Tseng 1994.

347 Russo, Pippa 2004.

längere Ausbildungsdauer ermöglicht es, gewisse Defizite schrittweise zu beheben. Dies wird für die Erstellung eines Eignungstests für den FASK Germersheim berücksichtigt.

Fasst man die bisherigen Befunde zusammen, so ergeben sich folgende Übungen:

Übungstyp	Erwähnung
Shadowing	Lambert; Longley; Moser; Gerver, Longley, Long und Lambert
Cloze	Lambert; Longley; Moser; Gerver, Longley, Long und Lambert
Stegreifübersetzen, vom-Blatt-Dolmetschen	Lambert, Moser
Gedächtnistest	Lambert; Longley; Moser; Arjona-Tseng; Gerver, Longley, Long und Lambert
Interview	Lambert, Moser
Dual-task exercise: Hören und gleichzeitig zählen, danach Zusammenfassung des Gehörten	Moser
Paraphrasing	Longley, Moser, Russo und Pippa
Processing of numbers	Moser
Aural discrimination: Erkennen von grammatikalischen, phonologischen und lexikalischen Fehlern in einem Text	Arjona-Tseng; Longley; Gerver, Longley, Long und Lambert

Abb. 21. Überblick Übungen bei Eignungsprüfungen

Ein Großteil dieser Vorschläge wird im Weiteren besprochen und in mitunter etwas veränderter Form verwendet.

Gedächtnistests, deren Ziel es ist, sich an möglichst viele Details zu erinnern, wie die von Moser-Mercer und Gerver, Longley, Long und Lambert empfohlene Wechsler Memory Scale[348] oder der Gedächtnisteil des WILDE-Intelligenz-Tests[349], erscheinen nach Meinung der Verfasserin für einen Eignungstest für das Simultandolmetschen nicht sinnvoll, denn sie messen eine andere Gedächtnisform als die von Simultandolmetschern benötigte[350]. Bei diesem Test werden die Lebensläufe von zwei Personen von den Probanden gelesen. Sie müssen sich nach ca. 20 Minuten an möglichst viele Einzelheiten wie Geburtsdatum, Namen der Eltern usw. erinnern. Für die Überprüfung der Eignung zum Konsekutivdolmetschen sind sicherlich Gedächtnistests von größerer Bedeutung, jedoch würde man auch da weniger das Erinnern an Einzelheiten fordern als vielmehr das Erfassen von Zusammenhängen.

Bei *Dual-Task* Übungen (z. B. hören und gleichzeitig zählen) handelt es sich um Übungen, die eventuell im Unterricht in der Einführungsphase zum

348 Moser-Mercer 1994, 63 f.

349 Jäger, Althoff 1994.

350 Wie in Abschnitt 2.3.2 dargelegt, sind Simultandolmetscher auf das KZG und auf die Leistung des phonologischen Speichers (ca. 1,5 Sekunden) angewiesen. Für das Inferenzieren greift der Simultandolmetscher auf das LZG zurück.

Simultandolmetschen gemacht werden können. Sie beziehen sich jedoch auf kognitive Tätigkeiten, die beim Simultandolmetschen nicht gleichzeitig ausgeführt werden und somit auch für eine Eignungsdiagnose irrelevant sind. Kurz lehnt sie entschieden ab:

> Das steht im krassen Gegensatz zu den Anforderungen beim Simultandolmetschen, bei dem sich Sprachverstehen und Sprachproduktion keineswegs auf miteinander in keinerlei Zusammenhang stehende Dinge beziehen, sondern vielmehr auf das engste miteinander verknüpft sind.[351]

3.1.3.3 Aussagekraft traditioneller Dolmetscheignungstests

In einer 2005 erschienenen Studie zur Aussagekraft von Eignungstests für das Dolmetschen stellen Sarka Timarova und Harry Ungoed-Thomas fest, dass die herkömmlichen Tests einen geringen Prognosewert besitzen[352]. Die Autoren vergleichen die Ergebnisse der Aufnahmeprüfung der ETI (École de Traduction et d'Interprétation) in Genf mit den Ergebnissen der zugelassenen Studierenden in der Abschlussprüfung.

Die Aufnahmeprüfung der ETI setzt sich aus zwei Teilen zusammen: einer schriftlichen Übersetzung in die aktiven Sprachen (A und B) und einer mündlichen Prüfung bestehend aus einer Zusammenfassung eines ca. 3-minütigen mündlichen Textes in die aktiven Sprachen sowie einem freien Vortrag von ebenfalls 3 Minuten nach einer Vorbereitungszeit von 5 Minuten. Das Bestehen des schriftlichen Teils ist die Voraussetzung für die Zulassung zum mündlichen Teil.

Die Autoren berechnen die Korrelation u. a. zwischen:

- schriftlichen und mündlichen Tests, um zu überprüfen, ob sie die gleichen Fähigkeiten untersuchen,
- schriftlichen Tests und der Abschlussprüfung, um festzustellen, inwiefern schriftliche Prüfungen eine zuverlässige Prognose erlauben,
- mündlichen Tests und der Abschlussprüfung für den gleichen Zweck,
- schriftlichen und mündlichen Tests und der Abschlussprüfung.

Die Ergebnisse sind ernüchternd: Die Korrelation zwischen schriftlichen und mündlichen Tests ist .33[353], was nahe legt, dass beide Tests unterschiedliche

351 Kurz 1996, 103.

352 Timarova, Ungoed-Thomas 2005.

353 Korrelationen sind folgendermaßen zu verstehen:

-1: 100 % negative Korrelation: „Je mehr Arbeit, desto weniger Freizeit".

+1: 100 % positive Korrelation: „Je mehr Arbeit, desto mehr Wohlstand".

0: keine Korrelation: Es besteht keinen Zusammenhang zwischen den zwei untersuchten Phänomenen.

Fähigkeiten prüfen. Da es sich beim schriftlichen Teil um Übersetzungen handelt, kann man davon ausgehen, dass die schriftlichen Prüfungen lediglich die fremdsprachliche, die muttersprachliche und die übersetzerische Kompetenz testen und nicht die für das Simultandolmetschen spezifischen Fähigkeiten.

Die Korrelation zwischen schriftlichen Tests und der Abschlussprüfung ist zwar noch positiv, fällt aber so aus, dass nur ein geringer bis unwesentlicher Zusammenhang festgestellt werden kann: sie beträgt .18. Mit anderen Worten: Die schriftlichen Testbestandteile stellen kein valides Prognoseinstrument dar. Wie vorher vermutet, dienen sie zur Ermittlung der sprachlichen Kompetenz.

Die Korrelation zwischen mündlichen Tests und der Abschlussprüfung ist deutlich höher, aber dennoch schwach: .3. Werden die Teile des mündlichen Tests einzeln untersucht, ist die Korrelation mündlicher Vortrag – Abschlussprüfung .16 und mündliche Textzusammenfassung – Abschlussprüfung .29. Daraus ist ersichtlich, dass beide Komponenten des mündlichen Teils ebenfalls wenig aussagekräftig bezüglich der späteren Entwicklung der Studierenden sind.

Die Korrelation zwischen schriftlichem und mündlichem Teil der Aufnahmeprüfung und der Abschlussprüfung beträgt .39. Die Kombination von beiden Teilen ist also etwas aussagekräftiger als jeder Teil alleine, für sich aber dennoch schwach.

Im zweiten Teil der Studie vergleichen Timarova und Ungoed-Thomas die Teiltests der Eignungsprüfungen von 18 Dolmetschinstituten. Sie stellen fest, dass es einen breiten Konsens zwischen den meisten Instituten gibt, welche *skills* mit welchen Tests geprüft werden. Sie identifizieren fünf Hauptkategorien von *skills*: *Language, Communication, Comprehension, Analysis* und *General Knowledge*. Die Tests verteilen sich folgendermaßen:

Nach der Interpretation von Guilford können Korrelationen folgendermaßen interpretiert werden:

0–.20: leichte Korrelation, vernachlässigbarer Zusammenhang (*negligible relationship*),

.20–.40: niedrige Korrelation, bestehender aber schwacher Zusammenhang (*definite but small relationship*),

.40–.70: mittlere Korrelation, deutlicher Zusammenhang (*substantial relationship*),

.70–.90: hohe Korrelation, wesentlicher Zusammenhang (*marked relationship*),

.90–1.00: sehr hohe Korrelation, sehr großer Zusammenhang (*very dependable relationship*). (USDHHS)

Skill Categorie	Test	**Frequency** (Häufigkeit der Nennung durch die 18 Dolmetschinstitute)
Language	Short consecutive	14
	Short speech made by candidate	9
	Interview	7
	Summary	7
	Translation	7
Communication	Short speech made by candidate	11
	Short consecutive	10
	Summary	6
	Interview	5
Comprehension	Summary	8
	Translation	8
	Short consecutive	5
Analysis	Summary	11
	Short consecutive	6
	Translation	5
General Knowledge	Interview	8
	Written test	4
	Short speech made by candidate	3

Abb. 22. Overview of major skill categories and associated most popular tests[354]

Auffallend ist, dass die Tests sehr eng mit der Dolmetschtätigkeit zusammenhängen, was problematisch sein kann, denn die Einführung des MA-Konferenzdolmetschen verfolgt u. a. das Ziel, Kandidaten aus anderen Bildungsbereichen (Technik, Jura, Wirtschaft etc.) anzusprechen, Studierende also, die noch keine Erfahrung mit Übersetzen und Sprachtransfer haben und für die erfahrungsgemäß z. B. eine Stegreifübersetzung etwas vollkommen Neues ist[355].

In dieser Untersuchung wurden die teilnehmenden Institute ebenfalls gebeten, ein Bild ihres idealen Kandidaten zu beschreiben. Zwölf der 18 Institute erwähnten die bereits genannten *soft skills*, d. h. Motivation, Fähigkeit schnell zu lernen, Offenheit, Wissensdurst, Stressresistenz usw.

354 Timarova, Ungoed-Thomas 2005, 25.

355 Es ist klar, dass Eignungstests sich mit Fähigkeiten befassen müssen, die unmittelbar mit der Dolmetschtätigkeit zu tun haben. Sie sollten aber keine Dolmetschübungen beinhalten. „Wenn wir psychodiagnostisch von Begabungsanalyse sprechen, meinen wir stets die Ermittlung aktualisierter Begabungsfaktoren. Auch sie lassen sich naturgemäß nur an erbrachten Leistungen ablesen. Insofern sind also spezifische Arbeitsproben und -aufgaben eine der wichtigsten Quellen der Analyse … Allerdings müssen diese so beschaffen sein, dass möglichst wenig Angelerntes, möglichst wenige Fertigkeiten und Methoden zur Erstellung des Ergebnisses nötig sind.“ (Waszkewitz 2005, 79)

Die Tests beziehen sich jedoch nicht auf diese *soft skills*. Sie versuchen vielmehr die *hard skills* zu prüfen. Da aber alle Institute Wert darauf legen, ein Interview mit den Kandidaten durchzuführen, führt dies zu der Annahme, dass diese Eigenschaften eher intuitiv während des Interviews „mitgeprüft" werden. Dabei wäre es wohl wünschenswert, Methoden zu entwickeln, um diese *soft skills* objektiv zu prüfen.

3.1.3.4 Schriftliche vs. mündliche Prüfung. Erfahrungen am FASK

An den meisten Universitäten, die eine Eignungsprüfung für das Dolmetschstudium durchführen, ist das Bestehen der schriftlichen Prüfung die Voraussetzung für die Zulassung zur mündlichen Prüfung. Wie von der oben erwähnten Studie festgestellt, auch wenn sie nur eine kleine Anzahl von Prüfungen untersuchte, haben schriftliche Prüfungen einen sehr geringen Prognosewert, was die Entwicklung der Studierenden während ihres Dolmetschstudiums angeht.

Als der FASK Germersheim 2003 zum ersten Mal eine Eignungsprüfung für das neu eingeführte MA-Konferenzdolmetscherstudium durchführte, wurde dennoch diese Methode übernommen, was einigen Dozenten aber nicht behagte. Dieses Verfahren schloss nämlich von vornherein diejenigen Bewerber aus, die zwar im Wissensbereich (vor allem Allgemeinwissen) Defizite hatten, möglicherweise aber im Mündlichen die Fähigkeiten besäßen, die für das Dolmetschen grundlegend sind.

Die schriftliche Prüfung bestand – jeweils pro Sprache – aus einem Multiple-Choice-Fragebogen zu Geschichte, Politik, Kultur etc. des jeweiligen Landes (15 Minuten) und einem Essay (15 Minuten).

Im mündlichen Teil sollten die Kandidaten einen ca. 10 Minuten langen Vortrag (mit Vorbereitung) halten, einen etwa 5-minütigen mündlich dargebotenen Text in der A-Sprache zusammenfassen und einige Fragen in der B- oder C-Sprache beantworten.

Zur ersten Durchführung der Eignungsprüfung meldeten sich 17 Interessenten an, neun Kandidaten traten an. Davon bestanden vier den schriftlichen Teil und wurden zur mündlichen Prüfung zugelassen. Drei bestanden sie und wurden zum Studium zugelassen mit folgender Sprachenkombination:

A-Sprache Deutsch, B-Sprache Französisch, C-Sprache Englisch
A-Sprache Deutsch, B-Sprache Spanisch, C-Sprache Englisch
A-Sprache Deutsch, B-Sprache Polnisch, C-Sprache Spanisch

Die drei MA-Studierenden traten im Sommer 2005 zur Prüfung an. In zwei Fällen wurde die MA-Prüfung bestanden, in einem Fall nicht. Nach Fechners

Korrelationsindex[356] betrug also die Korrelation zwischen Eignungsprüfung und Abschlussprüfung .33. Obwohl die Anzahl der getesteten Bewerber zu gering ist, um eine allgemeine Schlussfolgerung daraus zu ziehen, scheint diese Prüfungsmethode nicht besonders genau zu sein.

Als Folge dieser intuitiv als unlogisch empfundenen Überbewertung der schriftlichen Prüfung wurde im folgenden Jahr, 2004, das Verfahren geändert. Das Bestehen des schriftlichen Teils war nicht mehr die Voraussetzung für die Zulassung zum mündlichen Teil, sondern beide Teile waren voneinander unabhängig. Inhaltlich wurden keine wesentlichen Veränderungen vorgenommen.

Zu dieser Prüfung meldeten sich 28 Interessenten an, davon bestanden elf den schriftlichen und zwölf den mündlichen Teil, aber vier der elf Kandidaten, die die schriftliche Prüfung bestanden hatten, bestanden die mündliche nicht. Sie wurden nicht zum Studium zugelassen, aber – interessanterweise – waren fünf von den zwölf, die die mündliche Prüfung bestanden, im schriftlichen Teil durchgefallen. Ihre mündliche Leistung war aber so überzeugend, dass die Prüfungskommission sich für eine Zulassung aussprach. Von diesen zwölf bestanden im Sommersemester 2006 neun die Abschlussprüfung, die Korrelation zwischen Eignungsprüfung und Abschlussprüfung fiel höher aus. Sie betrug .50.

Da festgestellt wurde, dass die Ergebnisse der mündlichen und der schriftlichen Prüfung nicht korrelierten – dies wurde später durch die Studie von Timarova und Ungoed-Thoms für Genf untermauert – beschloss die Prüfungskommission, im Jahre 2005 noch einen Schritt weiter zu gehen und die mündliche Prüfung zur Voraussetzung für die schriftliche Prüfung zu machen. Dieses Verfahren schien der Prüfungskommission angebracht, da das Dolmetschen eine ausschließlich mündliche Tätigkeit ist. Es bedeutet aber, je nach Anzahl der Bewerber, einen großen Zeit- und Arbeitsaufwand. Wiederum wurde die Notwendigkeit deutlich, Methoden zu entwickeln, die es ermöglichen, objektiv und effektiv die Eignung (*soft skills* inbegriffen) der Bewerber zu prüfen. Inhaltlich wurde beschlossen, nicht mehr ausschließlich einen Multiple-Choice-Fragebogen mit geschlossenen Fragen zu benutzen, sondern auch offene Fragen vom Typ „Wie heißen der jetzige Premierminister und der Außenminister Frankreichs?“ oder „Ist das Amt des Französischen Präsidenten mit dem Amt des Deutschen Bundespräsidenten vergleichbar, inwiefern?“ usw. zu stellen.

356 Fechners Korrelationsindex: $r_F = \frac{nk - nd}{nk + nd}$

n_k= Studierende, die bestanden haben, n_d= Studierende, die nicht bestanden haben. aus: Wirtz, Nachtigall 2006, 103.

Von den 15 im Sommer 2005 angetretenen Bewerbern wurden fünf aufgenommen. Von ihnen hatte nur einer im schriftlichen Teil der B- und der C-Sprache eine mangelnde Leistung erbracht. Nur eine Studentin bestand im Sommersemester 2007 die Abschlussprüfung. Die anderen Studierenden stellten sich nicht der Prüfung. Ein Teil von ihnen benötigte einen Auslandsaufenthalt, um ihre C-Sprache zu verbessern. Da eine Eignungsprüfung zum Zweck hat, Bewerber auszuwählen, die innerhalb der Regelstudienzeit – vier Semester – das Unterrichtsziel erreichen sollen – das Bestehen des MA-Konferenzdolmetschen – muss festgestellt werden, dass dieser Zweck nicht erfüllt wurde. Dies sollte Anlass zur Überprüfung der Eignungsprüfung geben.

3.2 Gezielte Prüfung der dem Simultandolmetschen zugrunde liegenden Kompetenzen, Fähigkeiten und Merkmale

Wie bereits in der Einleitung erwähnt, ist das Ziel dieser Arbeit eine präzise Bestimmung der Kompetenzen, Fähigkeiten und Persönlichkeitsmerkmale, die für das Simultandolmetschen grundlegend sind und bei der Erstellung von Eignungstests berücksichtigt werden sollten. Aus Gründen der Vollständigkeit werden nachfolgend jedoch Vorschläge für eine komplette Eignungsprüfung gemacht, wobei darauf hingewiesen wird, dass die Teile, die sich nicht auf das Simultandolmetschen beziehen, ausschließlich auf „Tradition" beruhen. Traditionelle Testteile, die eher auf die für das Konsekutivdolmetschen notwendigen Kompetenzen und Fähigkeiten abzielen, werden mit kleinen Änderungen und Ergänzungen übernommen. Die Betonung wird jedoch auf die kognitiven Kompetenzen, kognitiven Fähigkeiten und nicht-kognitiven Persönlichkeitsmerkmale, die für das Simultandolmetschen wesentlich sind, gelegt. Daher wurden bei dem in Kapitel 4 dargelegten empirischen Versuch zunächst die mutter- und fremdsprachlichen Kompetenzen geprüft und danach die Fähigkeiten und Persönlichkeitsmerkmale, die für das Simultandolmetschen notwendig sind. So konnte ausgeschlossen werden, dass ein Scheitern beim Probedolmetschen auf mangelnde Sprachkompetenz in der A- und B- (und auch C-) Sprache zurückzuführen ist.

Es bietet sich eine Untergliederung der Tests in vier Teile an: ein schriftlicher Test zur Prüfung der kognitiven Kompetenzen, wobei dieser Teil nicht dolmetschspezifisch ist, da es sich um Kompetenzen handelt, die angehende Übersetzer ebenso benötigen; ein zweiter schriftlicher Test zur Prüfung der dolmetschspezifischen Fähigkeiten; Kabinenübungen zum Testen der nicht-kognitiven Persönlichkeitsmerkmale, die auf die Simultandolmetscheignung

abzielen; schließlich eine mündliche Prüfung, bei der interkulturelle Kompetenz, Allgemeinbildung, Motivation, übersetzerische Kompetenz und Kommunikationsfähigkeiten ermittelt werden können.

3.2.1 Schriftliche Tests zur sprachlichen Kompetenz

Wie aus dem Dolmetscheignungsmodell ersichtlich ist, besteht die Eignung einerseits aus kognitiven Kompetenzen und kognitiven Fähigkeiten und anderseits aus nicht-kognitiven Elementen. Die meisten Universitäten, die das Fach Dolmetschen als post-graduales Studium anbieten und eine Eignungsprüfung durchführen, überprüfen lediglich die Kompetenzen der Anwärter (vgl. Abschnitt 3.1.2.2).

Zur Erstellung einer Eignungsprüfung bietet sich als erste und einfachste Maßnahme an, die Kompetenzen (muttersprachliche, fremdsprachliche Kompetenzen) zu prüfen. Sie sind im Großen und Ganzen mit den für diese Kompetenzen üblichen schriftlichen Prüfungsmethoden bewertbar. Aus praktischen Gründen sollten sie schriftlich geprüft werden. Falls sich eine sehr große Anzahl von Kandidaten zur Prüfung meldet, kann das Bestehen dieses Teiles zur Zulassungsvoraussetzung für die weiteren Prüfungen gemacht werden, da somit die Kernkompetenz, das Werkzeug, das das Erlernen des Dolmetschens überhaupt ermöglicht, nachgewiesen wurde.

3.2.1.1 Muttersprachliche Kompetenz

Die bis in die neunziger Jahre durchgeführte „MuKo-Schein-Prüfung“ (vgl. Abschnitt 2.5.3.1) hatte sich bewährt. Einige Änderungen könnten es erlauben, die Inhalte dieser Prüfung an das Dolmetschen anzupassen. Auf die Teile Rechtschreibung, Interpunktion, Silbentrennung könnte z. B. verzichtet werden.

3.2.1.1.1 Struktur eines Tests zur Ermittlung der muttersprachlichen Kompetenz Deutsch[357]

1. Grammatik:
   - Umformung von realen Konditionalsätzen in irreale Konditionalsätze. Beispiel: *Wenn er sich sehr beeilt, erreicht er sicher noch den Zug → wenn er sich sehr beeilt hätte, hätte er den Zug noch erreicht.*
   - Bildung von irrealen Komparativsätzen mit *als ob*, *als wenn* oder *als*. Beispiel: *Er regte sich sehr auf; dabei war gar nichts Besonderes geschehen → Er regte sich sehr auf, als ob etwas Besonderes geschehen wäre.*
   - Bildung von Nebensätzen. Beispiel: *Obwohl er sich seit langem auf die Prüfung vorbereitet, hat er große Angst vor dem Examen; das ist mir unverständlich. → Es ist mir unverständlich, dass er Angst vor der Prüfung hat, obwohl er sich seit langem auf die Prüfung vorbereitet.*
   - Grammatische Kongruenz. Den richtigen Satz auswählen. Beispiel: *Der Lehrer nennt den kleinen Fritz <u>ein ausgemachter</u>/<u>einen ausgemachten</u> Faulpelz.*
   - Demonstrativ- und Relativpronomen. Sätze vervollständigen. Beispiel: *Das Gute, <u>...</u> in jedem Menschen angelegt ist, wird oft von den widrigen Umständen erstickt.*
   - Evaluieren, ob Sätze richtig oder falsch sind. Beispiel: *Seine Methode, um die Aufgabe zu lösen, ist zu kompliziert. Richtig/falsch.*
   - Identifizieren einer grammatisch falschen Form: *Ein weinendes Kind/Ein geweintes Kind.*
2. Wortschatz:
   - Synonyme finden. Beispiel: Einfügen eines Synonyms für das Wort *Nachricht* in mehrere Sätze: *Hast du die letzte <u>...</u> gehört*?
   - Ersetzen eines Fremdworts durch ein deutsches Wort. Beispiel: *Das <u>frugale</u> Mahl entsprach der bäuerlichen Bescheidenheit des Gastgebers → das <u>einfache</u> Mahl*
   - Oberbegriffe finden. Beispiel: *Gabel, Messer, Löffel sind <u>...</u> (Besteck)*
3. Textaufgabe:
   - Lückentext. In einem Text, in dem etwa jedes zehnte Wort fehlt, sollen die Lücken ausgefüllt werden. Beispiel: *Verbesserte Lebensbedingungen, Frieden und soziale Sicherungssysteme haben in den Industrienationen einen Wandlungsprozess in der Altersstruktur der Bevölkerung zur Folge. Das Ansteigen des Altersdurchschnitts zieht wiederum ..... im Lebens- und Berufsalltag nach sich. Wie geht die ..... damit um? Wie können wir Chancen nutzen und von Erfahrungen .....?*
   - Formulieren: Einen Brief zu einem bestimmtem Thema schreiben, einen Dialog umformulieren, um ihn mit Hilfe von Modalpartikeln spontaner zu gestalten, einen umgangsprachlich formulierten Text in ein anderes Sprachre-

[357] Einige Teile dieses Tests sind den alten MuKo-Prüfungen, von Klaus von Schilling (FASK) erstellt, oder den Klausuren zur Grammatik II, von Dr. Andrea Cnyrim (FASK), mit ihrer freundlichen Erlaubnis entnommen.

gister übertragen, einen unverständlichen Schachtelsatz umstrukturieren. Beispiel: *Der Landtag hat eine Anpassung der Einkommensgrenze der Schülerfahrgeldbestimmungen an die Entwicklung der Lebensunterhaltskosten bei gleichzeitiger grundsätzlicher Einstellung bisher gewährter einkommensabhängiger Förderung beschlossen. Der Senat hat beschlossen: Die Einkommensgrenze bei der Schülergeldbestimmungen wird den Lebensunterhaltskosten angepasst, die bisher gewährte Förderung unabhängig vom Einkommen wird grundsätzlich eingestellt.*

3.2.1.1.2 Bemerkungen

Bei diesem Testteil wird verstärkt Wert auf Wortschatz und Paraphrasefähigkeit gelegt, denn sie sind das Werkzeug des Dolmetschers[358]. Sie bilden mehr als die Hälfte dieses Testteils. Die gewählten Kapitel der deutschen Grammatik greifen nach Meinung der Verfasserin die Schwierigkeiten auf, mit denen die meisten deutschsprachigen Studierenden konfrontiert sind.

Der der Cloze-Übung zugrundeliegende Text hat ca. 400 Worte. Es kann sich um einen Text zu einem aktuellen politischen Thema handeln oder auch um einen Text allgemeinerer Natur. Es kann entweder jedes 5. oder 10. Wort entfernt werden. Es ist aber auch möglich, gezielt eine Wortkategorie zu tilgen, beispielsweise Substantive, Verben, Präpositionen oder Bindewörter. Die ersten Sätze des Textes sollten unverändert bleiben, damit ein Kontext aufgebaut werden kann. Für die Bewertung sollte kein besonderes Augenmerk darauf gelegt werden, dass die Ergänzungen wortgenau zutreffen, sondern dass sie sinn- und kontextgemäß adäquat und kollokativ stimmig sind.

Ziel der Umformulierungsübung ist das Vereinfachen der Sätze. Damit soll geprüft werden, ob Studierende in der Lage sind, komplizierte Gedanken auf ihren Kern zu reduzieren. Reden deutscher Politiker bilden einen unerschöpflichen Fundus an solchen Sätzen.

Die bedeutsame Rolle der lexikalischen Kompetenz wurde von einer 1999 erschienenen Studie an der Universität Oslo belegt[359]. Diese Studie, bei der sechs Studierende einen Test über lexikalische Kompetenz am Anfang und

[358] In ihrer 1984 erschienenen Studie haben Gerver, Longley, Long und Lambert nachgewiesen, dass bei den in der School of Language of the Polytechnic of Central London 1977 durchgeführten kognitiven Tests der Synonymtest als einziger eine angemessene Korrelation mit den Ergebnissen der Studierenden bei der Endprüfung hatte (Gerver et al. 1984, 30). Während eines persönlichen Gesprächs mit Chiara Russo im Mai 2007 bestätigte sie, dass auf der Grundlage der Untersuchung, die sie 1989 begann, die Übung „Synonyme" die höchste Korrelation mit den Ergebnissen der Schlussprüfungen aufweist.

[359] Skaaden 1999.

am Ende eines 14-wöchigen Dolmetschkurses absolvierten, untersuchte die Korrelation zwischen den Ergebnissen des Tests und den Ergebnissen bei der Abschlussprüfung im Konsekutivdolmetschen am Ende des Kurses. Bei dem Test wurde den Studierenden ein Zeitungsartikel zu aktuellen politischen Themen in ihren beiden Aktivsprachen vorgelegt, in dem jeweils 50 Wörter unterstrichen waren, die in die andere Sprache übersetzt werden mussten. Es stellte sich heraus, dass die Korrelation sehr hoch war (0.885). Hier ist anzumerken, dass damit eigentlich die fremdsprachliche Kompetenz gefordert ist. Nach Meinung der Verfasserin wäre es sinnvoller, diese Übung als reine Synonym- bzw. Paraphraseübung in der A-Sprache zu gestalten.

3.2.1.2 Fremdsprachliche Kompetenz

3.2.1.2.1 Struktur eines Tests zur Ermittlung der fremdsprachlichen Kompetenz Französisch

Für das Testen der fremdsprachlichen Kompetenz können bereits existierende Tests benutzt werden. Auf der Grundlage der in Abschnitt 2.5.3.2 vorgestellten Kompetenzskala des Europarats empfiehlt die Verfasserin für die Aufnahme des Dolmetschstudiums mindestens das Niveau B2, das folgendermaßen beschrieben wird:

> [Der Bewerber] kann die Hauptinhalte komplexer Texte zu konkreten und abstrakten Themen verstehen; versteht im eigenen Spezialgebiet auch Fachdiskussionen. Kann sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit Muttersprachlern ohne größere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist. Kann sich zu einem breiten Themenspektrum klar und detailliert ausdrücken, einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und die Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.[360]

Am Ende des Studiums sollte das Niveau C1 bis C2 erreicht werden. Von vornherein C1 oder C2 zu verlangen könnte eine zu große Hürde darstellen und die Anzahl der potenziellen Studienbewerber zu sehr reduzieren.

Die Durchführung eines Sprachtests kann mit Hilfe von Softwareprogrammen mit automatischer Bewertung und Einstufung nach dem Raster des Referenzrahmens erheblich erleichtert werden. Solche Programme bieten den Studierenden ebenfalls gute Möglichkeiten der selbstständigen Überprüfung ihrer Sprachkenntnisse. Ein solches Instrument ist beispielsweise Dialang, ein kostenlos herunterzuladendes Programm, das mit der Unterstützung der Europäischen Union (Generaldirektion Bildung und Kultur) und mit Hilfe zahlreicher europäischer Universitäten entwickelt wurde[361].

360 GeR 2001a, 35.

361 Dialang o. J.

Ein solcher Test zur Feststellung der fremdsprachlichen Kompetenz sollte beinhalten:

1. Hörverstehen:
   Dieser Test kann auch Teil der mündlichen Prüfung sein. Wenn z. B. ein Text in der Fremdsprache zu einem kulturspezifischen oder landeskundlichen Thema des jeweiligen Landes vorgetragen und in der Muttersprache zusammengefasst wird, kann der Text Anlass zu inhaltlichen Fragen geben, die eine Einschätzung z. B. der Allgemeinbildung der Bewerber oder deren Kenntnisse zum Kulturkreis der jeweiligen Fremdsprache(n). Die beiden Übungen sollten aber nicht vermischt werden, um eine Differenzierung der Evaluation zu ermöglichen.
   Es sollte sich möglichst um einen authentischen Text handeln, z. B. um ein Interview einer bekannten Persönlichkeit (Politiker, Schriftsteller, Sänger o. Ä.) oder um eine Debatte mit verschiedenen Teilnehmern unterschiedlicher regionaler oder sozialer Herkunft. Eine Videoaufnahme ist von Vorteil, denn sie erlaubt das Heranziehen von anderen Ausdrucksmitteln wie Mimik und Gestik. Um die Evaluation zu erleichtern, können geschlossene Fragen zu dem Gehörten gestellt werden.

2. Leseverstehen:
   Dieser Test kann ebenfalls Teil der mündlichen Prüfung werden, indem den Kandidaten ein Dossier aus mehreren Artikeln zur Verfügung gestellt wird, an Hand dessen sie einen kurzen Vortrag vorbereiten und eine bestimmte Position vertreten sollen (z. B. ist es überhaupt noch sinnvoll, tote Sprachen zu lernen?). Dabei sollten die Dozenten die entgegengesetzte Meinung vertreten.
   Dabei sollte aber nicht mehr das Leseverstehen im Vordergrund stehen, sondern die fremdsprachliche Sprachproduktion.

   Bei dem hier vorgestellten Test wurden kurze Stellenanzeigen erstellt, die Arbeitssuchenden zugeordnet werden müssen. Ziel dieser Übung ist es, schnell durch kurzes Überfliegen den Inhalt der Anzeigen zu erfassen. Es geht nicht darum, alles genau zu lesen. Dafür ist die vorgegebene Zeit gewollt zu knapp.

3. Grammatik:
   Für Französisch könnten Übungen zu folgenden Themen erstellt werden:
   - Teilungsartikel: *Ce sont ... jolies roses* (*des*),
   - Personalpronomen: *Ces fleurs sont pour ta femme ? – Oui, je vais ... ... offrir, c'est son anniversaire* (*les lui*),
   - Relativpronom: *C'est le chirurgien ... m'a opéré* (*qui*),
   - Präpositionen: *Il pense souvent ... elle, il est incapable ... l'oublier.* (*à*)/(*de*),
   - Passé composé- Imparfait: einen Text in der Gegenwartsform in die Vergangenheit setzen,
   - Subjonctif: *Il demande que tu viens/viennes*,
   - Konditionalsätze: *Si tu* (*partir*) *à temps, tu serais arrivée à l'heure*,
   - Angleichung des Adjektivs: *un homme heureux, une femme ...* (*heureuse*).

4. Wortschatz:
   - Synonyme finden: Einfügen eines Synonyms des Wortes *aimable* in mehrere Sätze: *C'est un homme très …, il est toujours prêt à aider les autres.*
   - Oberbegriffe finden: *Voitures, autocars, camions sont des …* (*véhicules*).

5. Textaufgaben:
   - Umformulieren von übermäßig komplizierten Sätzen.

3.2.1.2.2 Bemerkungen

Wie bei dem Testteil Muttersprachliche Kompetenz wird besonderer Wert auf Wortschatz und Paraphrasefähigkeit gelegt. Der Grammatikteil bezieht sich auf die Kapitel der französischen Grammatik, die gemäß der Erfahrungen der Verfasserin den nicht-französischen Muttersprachlern die größten Schwierigkeiten bereiten.

Da es sich um eine Fremdsprache handelt, wird die Wortschatzübung anders bewertet als im muttersprachlichen Teil. Es werden sechs Synonyme von einem Wort erfragt, die ersten vier werden einfach bewertet, die zwei letzten zählen doppelt, denn sie zeugen von einer sehr guten Kenntnis der Fremdsprache. Wichtig ist ebenfalls, dass die Wörter in den gegebenen Kontext passen.

3.2.2 Intelligenzstrukturtests zur Feststellung der kognitiven Fähigkeiten

Zur Überprüfung der kognitiven Fähigkeiten können Intelligenzstrukturtests herangezogen werden, von denen einige allgemein als gut betrachtet werden[362]. Dabei sollte darauf geachtet werden, dass nur die als dolmetschrelevant identifizierten Fähigkeiten geprüft werden. Sinn eines solchen Tests ist es nicht, ein komplettes Bild der Intelligenzstruktur eines angehenden Studierenden zu ermitteln. Denn „es ist klar, dass man spezifische Intelligenzleistungen mit spezifischen Arten von Intelligenztests am besten vorhersagen kann"[363]. Es muss vielmehr darum gehen, ein Profil der Studierenden zu erstellen, das ausschließlich die dolmetschrelevanten kognitiven Fähigkeiten beinhaltet.

Zur Prüfung der drei nächsten Fähigkeiten Wortgewandtheit, logisches Denken und sprachgebundenes Denken wurde daher der WILDE-Intelligenz-Test (WIT)[364] ausgewählt, der nach Meinung von Dr. Hütter von der Neuro-

362 Vgl. Hütter 2001.

363 Westhoff, Hagemeister 2005, 55.

364 Zur Validität und technischen Angaben vgl. Jäger, Althoff 1994.

chirurgischen Klinik des Universitätsklinikums der RWTH Aachen „die üblichen methodischen Gütekriterien in hervorragender Weise erfüllt“[365]. Dieser Test dient der differenzierten Erfassung der intellektuellen Leistungsfähigkeit von Jugendlichen und Erwachsenen. Er basiert auf der Multiplen Faktorentheorie von Thurstone, die in Abschnitt 1.2.2 beschrieben wurde. An Hand von 15 Subtests werden die sieben Primärfaktoren von Thurstone untersucht und bewertet. Diese Subtests sind unabhängig voneinander und können einzeln durchgeführt werden, ohne dass die Ergebnisse ihre Aussagekraft einbüßen. Um Verzerrungen zu vermeiden, die vielleicht dadurch entstehen können, dass der Prüfling eine Fragestellung schlecht bzw. nicht verstanden hat, scheint es jedoch sinnvoll, eine Fähigkeit durch mindestens zwei Tests zu prüfen. Falls allerdings sehr viele Kandidaten zu prüfen sind, kann auf diese Redundanz verzichtet werden.

Die meisten Testteile dienen zur Ermittlung von mehreren Fähigkeiten: Die jeweils erreichten Werte werden addiert, und dann durch die Anzahl der Testeile gemittelt: z. B. dient Analogien sowohl der Ermittlung von sprachgebundenem Denken als auch von logischem Denken. Zur Verdeutlichung folgt das Verrechnungsschema des WIT:

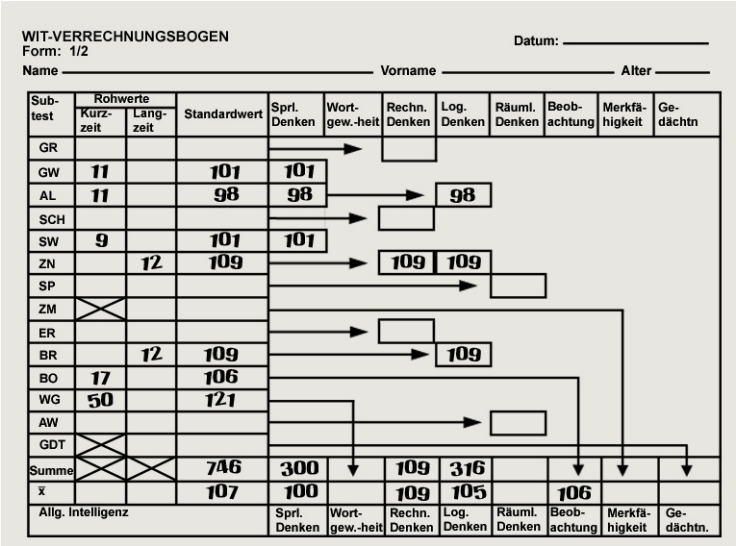


Abb. 23. WIT-Verrechnungsschema

365 Vgl. Hütter 2001, 105.

Die erste Spalte bezeichnet den Testteil (GW = gleiche Wortbedeutung, AL = Analogien, SW = Sprichwörter, ZN = Zahlenreihen, BR = Buchstabenreihen, BO = Beobachtung, WG = Wortgewandtheit), in der zweiten steht der erreichte Wert falls in der Kurzfassung getestet, in der dritten der erreichte Wert für die Langfassung und in der vierten der Standardwert, der sich aus dem Vergleich der erreichten Punktezahl mit dem Punktestand einer Referenzgruppe ergibt. Die Werte der Teiltests (oder Subtests) werden unter jede getestete Fähigkeit übertragen (AL unter sprachgebundenes Denken und unter logisches Denken). Es werden schließlich vertikal alle Werte für eine Fähigkeit addiert und durch die Anzahl der Teiltests geteilt (sprachgebundenes Denken = GW + AL + SW geteilt durch 3)

Die Eichung dieses Tests wurde 1962 ein erstes Mal an 3236 Probanden durchgeführt. Zwischen 1971 und 1978 wurde eine neue Normierung an 500 Akademikern, 833 Abiturienten und 515 Probanden mit Mittlerer Reife ermittelt.

3.2.2.1 Wortgewandtheit

Die Aufgabe zur Ermittlung der Wortgewandtheit ist folgendermaßen aufgebaut: Dem Probanden (Pbn) wird ein Anfangs- und Endbuchstabe sowie ein Beispielwort genannt (Anfangsbuchstabe: L, Endbuchstabe: E, Beispiel: Lage). Er muss innerhalb von 60 Sekunden so viele Wörter wie möglich aufschreiben, die mit L anfangen und E enden. Die Wörter werden zusammengezählt und an Hand der Referenztabelle für die Vergleichsgruppe in einen Wert umgerechnet.

3.2.2.2 Logisches Denken

Zur Ermittlung des logischen oder formallogischen Denkens, wie es im WIT genannt wird, sind drei Übungen vorgesehen: Analogien, Buchstabenreihen und Zahlenreihen.

Analogien: Bei dieser Übung geht es darum, Beziehungen zwischen Begriffen zu entdecken.

Beispiel:

Schaf *verhält sich zu* Wolle *wie* Vogel *zu?*

a) Flügel b) Nest c) Adler d) *Federn* e) Tier

Dauer der Aufgabe: 3 Minuten – 25 Übungen

Buchstabenreihen: Eine Buchstabenreihe ist nach einer bestimmten Regel aufgebaut. Ziel der Übung ist es, die Regel zu erkennen und die Reihe fortzusetzen.

Beispiel:

A h b h c h d h e h ? ?

1) a h 2) e h 3) b h 4) *f h* 5) g h

Dauer der Aufgabe: 8,5 Minuten – 15 Übungen

Zahlenreihen: Eine Zahlenreihe ist nach einer bestimmten Regel aufgebaut. Wie bei der Aufgabe Buchstabereihen muss die Regel erkannt und die Reihe fortgesetzt werden.

Beispiel:

2 5 8 11 14 17 ?

Regel: jede Zahl ist um 3 größer als die vorhergehende. Die Antwort ist also 20

Dauer der Aufgabe: 11 Minuten – 15 Übungen

3.2.2.3 Sprachgebundenes Denken

Das sprachgebundene Denken wird ebenfalls durch drei Übungen ermittelt: Sprichwörter, gleiche Wortbedeutung und Analogie. Die Übung Analogien hat also eine Doppelfunktion, sie ermittelt sowohl logisches Denken als auch sprachgebundenes Denken.

Sprichwörter: Ein Sprichwort wird genannt. Der Proband muss unter fünf anderen Sprichwörtern zwei ermitteln, die ungefähr die gleiche Bedeutung haben.

Beispiel:

Gesundheit ist der größte Reichtum.

Jeder ist seines Glückes Schmied.
Nichts ist so wertvoll wie die Gesundheit.
Der eine stirbt, der andere erbt.
Schmiede das Eisen, solange es heiß ist.
Gesundheit ist wie Gold.

Dauer der Aufgabe: 4,5 Minuten – 20 Übungen

Gleiche Wortbedeutung: Ein Wort wird angegeben. Der Proband muss unter fünf anderen Wörtern das Wort wählen, dass die gleiche Bedeutung hat.

Beispiel:

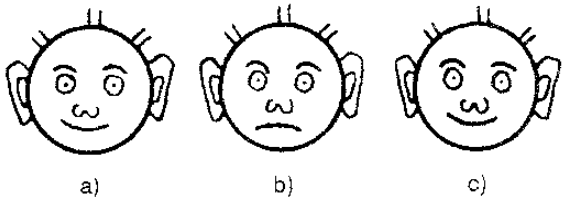
Kopf

a) Haar b) *Haupt* c) Körper d) Mensch e) Hut

Dauer der Aufgabe: 2 Minuten – 20 Übungen

3.2.2.4 Geschwindigkeit

Geschwindigkeit beim Dolmetschen bedeutet u. a., schnell und genau wahrnehmen zu können. Der WIT bietet eine Übung zur Wahrnehmungsgeschwindigkeit und -genauigkeit. Es handelt sich um einen nicht-kognitiven Beobachtungstest, bei dem der Proband aus einer Gruppe von jeweils drei ähnlichen Figuren, die Figur herausfinden muss, die sich von den zwei anderen unterscheidet.



Dauer der Aufgabe: 3,5 Minuten – 42 Übungen

Darüber hinaus spielt der Faktor Geschwindigkeit in allen Subtests des WIT eine gewichtige Rolle, denn es geht darum, in einer begrenzten Zeit so viele Aufgaben wie möglich zu lösen.

Geschwindigkeit hat aber auch andere Facetten. Der Dolmetscher muss nicht nur schnell verstehen und schnell in die Fremdsprache dolmetschen, sondern er muss auch schnell Unterlagen, die ihm in die Kabine gereicht werden, überfliegen und/oder neu für eine Konferenz aufgenommene Kenntnisse integrieren und so strukturieren, dass sie sofort, und auch unter Stress, abrufbar sind.

Diese schnelle Zuordnung und das schnelle Erfassen von Unterlagen kann auch in einer Übung zum Leseverstehen geprüft werden (s. Abschnitt 3.2.1.2.1): Die Kandidaten erhalten eine Liste mit dem Profil von Menschen, die eine bestimmte Arbeit suchen, und eine Reihe von Stellenanzeigen. Sie müssen die Anzeigen den Jobsuchenden zuordnen. Um Zufallstreffer zu vermeiden, ist es dabei wichtig, dass die Anzahl der Bewerber und die Anzahl der Anzeigen nicht übereinstimmen.

Eine andere Methode, diese Fähigkeit des schnellen Erfassens zu prüfen, wäre, den Kandidaten ein Dossier zu einem bestimmten Thema zu geben, das unterschiedliche Texte und Textsorten beinhaltet (Zeitungsartikel, Fachartikel etc.). Anhand der Informationen des Dossiers und mit Hilfe ihrer eigenen Kenntnisse müssen sie ein kurzes Referat zu dem Thema vorbereiten und halten. Diese Übung eignet sich für den mündlichen Teil der Prüfung.

Eine solche Prüfung wird vorgestellt in DALF C2 (Diplôme approfondi de langue française). In diesem Fall ist jedoch der Test dem Teil schriftliches Verstehen/schriftliche Produktion zugeordnet[366].

3.2.3 Nicht-kognitive Persönlichkeitsmerkmale

Es ist erheblich schwieriger, nicht-kognitive Persönlichkeitsmerkmale zu ermitteln, als kognitive Kompetenzen und Fähigkeiten. Persönlichkeitstests, wie sie manchmal in Marketingseminaren verwendet werden, Stresstests und Konzentrationstests sind oft entweder dilettantisch oder leicht manipulierbar in dem Sinne, dass die Fragestellung durchschaubar ist. Wenn es darum geht, geeignete von nicht geeigneten Kandidaten zu trennen, sind sie nicht brauchbar, denn sie erfordern eine Ehrlichkeit, die Kandidaten in dieser Situation vielleicht nicht bereit sind aufzubringen[367]. Sie sind eher zum Zweck des Selbsttests nutzbar.

3.2.3.1 Motivation

Der Begriff Motivation deckt zwei Aspekte ab, die unmittelbar zusammenhängen: zum einen die Beweggründe, die jemand hat, etwas zu tun, und zum zweiten die Energie, die er bereit ist, dafür aufzuwenden. Die Beweggründe können positiv sein: Die auszuführende Aufgabe wird als Herausforderung betrachtet, man hofft auf Erfolg. Wenn der Erfolg sich einstellt, wird er auf die eigenen Fähigkeiten zurückgeführt, das Selbstbewusstsein wird gestärkt, was sich wiederum positiv auf die weitere Ausführung der Aufgaben auswirkt: Die Motivation steigt. Im Falle eines Misserfolgs werden die Ursachen nüch-

366 Beispiele von Prüfungen des DALF C2 unter DALF o. J.

367 Vgl. Linneweh 2002. Als Beispiel seien einige Testfragen aus einem wissenschaftlich fundierten Buch angeführt, die als Selbsttest gedacht sind: „Ich rege mich über Dinge auf, die es eigentlich gar nicht wert sind“. Ja/Nein. „Ich bin unausgeglichen und nervös“. Ja/Nein. Ebd., 41; „Gibt es Situationen, die zunehmend häufiger bzw. regelmäßig körperliche Reaktionen bei mir auslösen, wie zum Beispiel Schweißausbrüche, Magenschmerzen, Kopf- oder Nackenschmerzen, Herzprobleme? Wenn ja, welche?“. Ebd., 107.

tern analysiert, um eine andere Strategie oder Vorgehensweise zu finden. Oder die Beweggründe sind negativ, man hat Angst zu scheitern. Ein Scheitern wird als „Normalfall" betrachtet, was das Selbstbewusstsein angreifen kann, Erfolg wird mehr als Zufallsprodukt angesehen: Die Motivation schwindet, was wiederum ein Weiterkommen erschwert.

Ob und wie eine Aufgabe erfolgreich erledigt wurde, wird nach drei unterschiedlichen Bezugsnormen beurteilt: die sachliche Bezugsnorm (ist die angestrebte Wirkung eingetreten?), die individuelle Bezugsnorm (habe ich es besser oder schlechter gemacht als sonst?) und die soziale Bezugsnorm (haben andere es besser gemacht?).

Motivation ist nur aufrechtzuerhalten, wenn die Aufgabe den individuellen Fähigkeiten entspricht. Ist die Aufgabe zu einfach oder unüberwindbar schwer, schwindet die Motivation. Menschen bevorzugen normalerweise den mittleren Schwierigkeitsgrad[368].

Wenn die Aufgabe, in diesem Fall das Erlernen des Simultandolmetschens, bewältigbar ist, weil die eigenen Kompetenzen und Fähigkeiten den Anforderung der Ausbildung entsprechen, wird der Studierende feststellen, dass seine Anstrengungen sich lohnen, sein Selbstwertgefühl wird steigen. Rückschläge wird er als Ansporn empfinden und versuchen, sich mehr anzustrengen oder eine andere Vorgehensweise zu wählen, um die Hürde zu überwinden und das nächste Mal Erfolg zu haben; dadurch entsteht eine positive Dynamik. Ist der Studierende aber von der Aufgabe überfordert, weil er nicht über die notwendigen Kompetenzen und Fähigkeiten verfügt, wird er Misserfolge als eigenes Versagen, gelegentliche Erfolge eher als Glück denn als verdient empfinden. Sein Selbstbewusstsein wird schwinden, es entsteht eine negative Dynamik.

Der doppelte Aspekt von Motivation, nämlich Beweggründe und die Bereitschaft, die notwendige Energie für eine bestimmte Aufgabe aufzuwenden, findet sich auch beim Dolmetschen wieder und zwar sowohl in der Ausbildungsphase als auch während der beruflichen Tätigkeit, denn es kommt immer wieder zu Situationen, in denen der Dolmetscher nah an der Überforderungsgrenze handelt, entweder punktuell, weil er mit einem Redner Schwierigkeiten hat (z. B. durch ungewohnte Aussprache, schnelles oder unstrukturiertes Sprechen), oder anhaltend, weil er aus den verschiedensten Gründen unkonzentriert ist (z. B. durch schlechte Akustik, unbekanntes Thema, gesundheitliche oder seelische Probleme usw.). Der Dolmetscher bzw. der Studierende darf aber nicht resignieren und ein Scheitern in Kauf nehmen, sondern muss seine Konzentration wiederaufbauen, sich „durchbeißen".

368 Vgl. Rheinberg, Fries 2001.

Für Kautz ist die Konzentration die „Grundlage der geistigen Arbeit", sie

> erfordert vom Dolmetscher z. B., dass er gesund, nicht übermüdet oder von privaten Sorgen u. dgl. abgelenkt und, vor allem, dass er motiviert ist. Zur Motivation wiederum gehört unabdinglich, dass er Interesse für die jeweils ablaufende Kommunikation aufbringt – für die Partner wie für den Gegenstand der Rede, den Sachverhalt.[369]

Zu beurteilen, ob ein Studienbewerber über die notwendige Motivation verfügt und ob diese Motivation für die gesamte Dauer der Ausbildung ausreichen wird, fällt eher in den Bereich des Wahrsagens als in den der Prognose. Der Bewerber selbst kann höchstens Vermutungen diesbezüglich anstellen. Es ist jedoch notwendig – vielleicht während des mündlichen Teils der Eignungsprüfung (vgl. Abschnitt 3.2.5) –, dieses Element zu thematisieren.

3.2.3.2 Konzentrationsfähigkeit und Stressresistenz

Wie bereits erwähnt sind handelsübliche Konzentrationstests für die Zwecke der Messung der für das Dolmetschen notwendigen Konzentration nicht geeignet, denn sie beziehen sich in der Regel auf den nicht-kognitiven Bereich. Sie messen nach der Definition von Westhoff und Hagemeister

> die Leistung eines hirnorganisch gesunden Probanden, erzielt durch (mündliche oder schriftliche) Reaktion auf mehr oder weniger einfache Reize (Bilder alltäglicher Gegenstände), die er klar und eindeutig wahrnehmen kann und auf die er eine einfach zu erinnernde Regel anzuwenden hat, indem er absichtsvoll Teilhandlungen so schnell wie möglich bei (sehr niedriger bis sehr hoher) Geübtheit in der Ausführung dieses Tests korrekt koordiniert[370].

In solchen Tests geht es zum Beispiel darum, in einer Zahlen- oder Buchstabenreihe eine bestimmte Zahl oder einen Buchstaben durchzustreichen. Daher raten Westhoff und Hagemeister dazu, Tests auszuwählen, die dem entsprechenden Aufgabenbereich entnommen sind, also numerische, verbale oder figurale Untertests.

Wie Konzentrationstests beziehen sich Stresstests auf die allgemeine Persönlichkeit und haben eher zum Ziel, den krankhaften Typ-A[371] (vgl. Abschnitt 2.5.5.2) zu ermitteln und nicht die Stressresistenz von Personen zu testen.

369 Kautz 2002, 299.

370 Westhoff, Hagemeister 2005, 40.

371 Vgl. Cooper 1981, 73: Fragebogen zur Ermittlung des Typ-A-Verhaltens. Bei diesem Test werden Situationen dargelegt, die befragte Person muss auf einer Skala von –5 bis +5 ihre Reaktion in der jeweiligen Situation einschätzen, z. B.: [ich bin] nie zu spät/nachlässig mit Terminen; wenig wettbewerbsorientiert/ stark wettbewerbsorientiert.

In ihrer bereits erwähnten Studie (vgl. Abschnitt 3.1.2.2) haben Gerver, Longley, Long und Lambert einen *speed stress-based test* angewendet. Die Probanden sollten drei Serien Buchstabenreihentests (vgl. Abschnitt 3.2.2.2) machen, zwei unter Zeitdruck und einen ohne Zeitdruck. Der erste Test unter Zeitdruck wurde als Übung nicht bewertet, der „Stressfaktor" wurde durch Subtrahieren der Ergebnisse des Tests ohne Zeitdruck von den Ergebnissen des Tests mit Zeitdruck bewertet. Der Zeitdruck hat meistens eine positive Wirkung auf die Ergebnisse[372]. Dieser Test erwies sich allerdings in Bezug auf die Korrelation mit den Endergebnissen der Studierenden als nicht aussagekräftig.

Intelligenztests stellen auch Anforderungen an die Konzentration; ohne Konzentration sind die Aufgaben nicht lösbar[373]. Daher erlauben es die Tests, die zum Ziel haben, Wortgewandtheit, logisches Denken, sprachgebundenes Denken, Gedächtnis und Geschwindigkeit zu prüfen, auch die Konzentrationsfähigkeit zu messen, denn die Bearbeitungsgeschwindigkeit spielt eine Rolle. Die Unterschiede werden dadurch erreicht, dass die Personen wegen der stark begrenzten Zeit nicht alle Aufgaben lösen können. Intelligenzstrukturtests, wie der WIT, können also auch die Konzentration messen, vorausgesetzt, sie entsprechen dem Aufgabenbereich.

Da Konzentration aber eines der wichtigsten Merkmale für das Simultandolmetschen darstellt, ist es notwendig, sie gesondert zu testen. Daher werden im Folgenden Übungen aufgeführt, die diesen Zweck verfolgen.

Die Kabinenübungen zur Diagnose der Konzentration sind für Nicht-Dolmetscher schwierig und anstrengend, es kommt unweigerlich zu Unterbrechungen der Aufmerksamkeit. Ein Kriterium der Stressresistenz kann die Fähigkeit sein, nach einer solchen Unterbrechung, den „Faden wieder aufzunehmen" und die Aufgabe fortzuführen. Andere Kriterien sind die Fähigkeit, gleichzeitig zu hören und zu sprechen und unter Zeitdruck den Sprachenwechsel zu vollziehen. Daher sollte speziell auf diese Aspekte geachtet werden, um sicherzustellen, dass alle wichtigen Parameter erfasst werden.

3.2.4 Kabinenübungen zur Untersuchung der dolmetschrelevanten Persönlichkeitsmerkmale

Kabinenübungen zur Untersuchung von dolmetschrelevanten Persönlichkeitsmerkmalen bedeuten natürlich einen erheblichen Zeitaufwand, der problematisch sein kann, wenn viele Kandidaten geprüft werden müssen.

372 Das ist der *Nufferno Stress-gain score* nach Gerver et al. 1984, 23.

373 Schmidt-Atzert, Büttner, Bühner 2004, 12.

Dieser Aufwand ist aber unerlässlich, wenn man die simultanrelevanten Merkmale der Bewerber testen will.

Im Folgenden werden Übungen zur Prüfung dieser Persönlichkeitsmerkmale vorgestellt.

3.2.4.1 Shadowing mit kognitiven Aufgaben

Nach Lamberts Definition ist *Shadowing*:

> a paced, auditory tracking task which involves the immediate vocalization of auditorily presented stimuli, *i. e.* word-for-word repetition *in the same language*, parrot-style, of a message presented through headphones.[374]

Shadowing[375] als Unterrichts- und Testmethode ist seit langem umstritten, denn – wie in Kapitel 2 dargestellt – die kognitiven Prozesse, die beim Simultandolmetschen ablaufen, sind dadurch, dass mehrere Tätigkeiten leicht versetzt parallel ablaufen, äußerst komplex. Im Vergleich zum Dolmetschen ist reines *Shadowing* eine eher mechanische Übung, oder wie Gerver es ausdrückt: "Unlike the interpreter, the shadower only has to repeat, not to understand, what he hears."[376]

Die Komplexität des Simultandolmetschens kann schwerlich durch einfaches *Shadowing* simuliert werden. In einem bissigen Artikel vergleicht Pearl[377] die Aussagekraft des *Shadowing* für die zukünftige Fähigkeit, simultan zu dolmetschen, mit der des Fahrradfahrens für den Erfolg bei Fahrradrennen. Für Thiéry handelt es sich nicht nur um eine unnütze, sondern sogar um eine kontraproduktive Übung[378], Kurz lehnt diese Übung entschieden ab, denn sie verlangt von den Studierenden, dass sie genau das machen, was sie beim Dolmetschen nicht machen sollen, nämlich „Klebe am Wort"[379]. Dagegen betrachtet Lambert das *Shadowing* als eine geeignete Methode zur ersten Einführung ins Simultandolmetschen, zuerst als *phonemic shadowing*, d. h. Wiederholung jedes gehörten Lautes, und dann als *phrase shadowing*, d. h. Wiederholung von Sinneinheiten. Sie erwähnt das *Shadowing* ebenfalls als Eignungstest für das Dolmetschstudium[380]. Schweda-Nicholson fügt eine dritte Form des *Shadowing* hinzu: das *adjusted lag shadowing*[381], bei dem

374 Lambert 1992b, 266.

375 Zum Thema Shadowing vgl. Lambert 1991; 1992a.

376 Gerver 2002.

377 Pearl 1995.

378 Thiéry 1990.

379 Kurz 1996, 102.

380 Vgl. Lambert 1992b, 264 f.; 1992a, 26.

381 Schweda-Nicholson 1990, 34.

der Studierende mit fünf bis sieben Wörtern Abstand die gehörten Sätze wiederholen soll. Auch für Schweda-Nicholson ist *Shadowing* eine geeignete Übung im Rahmen eines Eignungstests:

> One of the great values of shadowing exercises is their ability to quickly identify those candidates who appear to be promising trainees. Although several other components are included in the screening examination, shadowing has consistently proven to be a strong indicator of future performance.[382]

Die Gegner des *Shadowing* bemängeln, dass diese Übung zwar das gleichzeitige Hören und Sprechen trainiert, aber dem Verstehen, Analysieren und Kontextbezug zu wenig Bedeutung beimisst[383].

Es gilt also, diese in der Tat fragwürdige Übung sinnvoll anzuwenden, indem man die berechtigten Einwände beim Testdesign berücksichtigt. Eine neue Methode wurde von Kurz[384] in ihrer Dissertation entworfen und in einer späteren Untersuchung wiederaufgegriffen[385] und u. a. von der Verfasserin als Unterrichtsmethode weiterentwickelt. Kalina empfiehlt sie ebenfalls als Einführungsübung[386]. In der Praxis hat sich herausgestellt, dass sie ein guter Indikator für die spätere Entwicklung der Studierenden beim Erlernen des Simultandolmetschens ist. Diese Feststellung wurde jedoch noch nicht durch eine eingehende Studie empirisch untermauert.

Die Übung besteht aus unterschiedlichen Aufgaben, mit deutlicher Steigerung des Schwierigkeitsgrades. In einem ersten Teil werden Sätze wiederholt, nachdem ihre Richtigkeit geprüft wurde, um sicherzustellen, dass das Wiederholen keine rein mechanische Operation ist. In einem zweiten Teil werden Fragen gestellt, die in freier Äußerung beantwortet werden müssen, und im dritten Teil muss ein Sprachenwechsel vorgenommen werden. Es wird kein Wort-für-Wort-*Shadowing* verlangt, wichtig ist, dass die gesprochenen Sätze grammatikalisch und inhaltlich richtig sind. Die Antworten sind frei zu formulieren, es handelt sich also nicht um eine Dolmetschübung. Die Sätze sind voneinander unabhängig, es wird kein Text vorgelesen. Diese Methode erlaubt jederzeit und ohne Verlust des Zusammenhangs ein Wiederaufnehmen der Aufgabe nach einem Einbruch in der Konzentration. Die Sätze, die Fragen und der Wortschatz sind allgemeiner Art. Die Übung verlangt aber eine sehr schnelle Reaktionsfähigkeit und prüft die Fähigkeit zum Sprachenwechsel und zur Unterdrückung (vgl. Abschnitte 2.4.2.2 und 2.5.2.4).

382 Ebd., 33.

383 Vgl. Kurz 1992.

384 Pinter 1969, 247 ff. (Pinter ist der Mädchenname von I. Kurz)

385 Kurz 1996, 109 ff.

386 Kalina 1992, 255.

Die vorgestellten Übungen erlauben ein Testen der Konzentrationsfähigkeit, die als eines der Hauptmerkmale für das Simultandolmetschen identifiziert wurde, nämlich der geteilten und gleichzeitig fokussierten Aufmerksamkeit[387]. Die Studierenden müssen, während sie sprechen, auf die nächste Frage achten (geteilte Aufmerksamkeit), sie müssen aber auch den Sinn der Frage erfassen und einen inhaltlich sinnvollen und grammatisch richtigen Satz bilden (fokussierte Aufmerksamkeit). Dieser Übungstyp hat also den Vorteil, die für das Simultandolmetschen notwendige Konzentrationsform bei Probanden abzurufen, die noch keine bereits ausgebildete Dolmetschkompetenz haben. Dies wäre für einen Dolmetscheignungstest unfair, denn man kann nicht von Studienbewerbern Fähigkeiten und Kompetenzen erwarten, die sie eigentlich erst während des Studiums erwerben sollen.

Die Studierenden hören in einer ersten Übung kontinuierlich gelesene Aussagesätze. Ihre Aufgabe besteht darin, mit ja oder nein (notfalls „ich weiß nicht") zu antworten und dann den Satz zu wiederholen, während sie den nächsten Satz hören. Es handelt sich also um eine *Shadowing*übung, aber der Bedeutungsinhalt des zu wiederholenden Satzes muss analysiert und kognitiv verarbeitet werden, sodass eine Entscheidung bezüglich seines Wahrheitsgehalts gefällt werden kann. Dabei ist es wichtig, darauf zu achten, dass die Sätze in etwa gleich lang sind (Kurz empfiehlt 10–12 Silben[388]) und dass sie regelmäßig und ohne Pause gelesen werden, um zu verhindern, dass die Studierenden in etwaigen Pausen sprechen. Eine solche Strategie würde den Sinn dieser Übung unterminieren, nämlich die Fähigkeit des gleichzeitigen Sprechens und Hörens zu untersuchen. Diese Übung wird zuerst in der Muttersprache der Studierenden ausgeführt, dann in der B-Sprache.

Indem der Schwierigkeitsgrad der Übungen zunimmt, wird die Konzentration immer mehr beansprucht. Bei dem ersten Aufgabentyp, kognitives *Shadowing* in der Muttersprache, handelt es sich um eine Übung, von der wir sehen werden, dass sie leicht erlernbar und dadurch mit mäßiger Konzentration auszuführen ist. Der zweite Übungstyp, kognitives *Shadowing* in der Fremdsprache, stellt schon höhere Anforderungen an die Konzentration, denn zu dem Shadowing kommt noch die Überprüfung der fremdsprachlichen Syntax hinzu, was, verglichen mit der Muttersprache, mehr Ressourcen bindet. Bei der dritten Übungsreihe kommt als weitere Belastung der Konzentration das Suchen nach einer plausiblen Erklärung. Die vierte Aufgabenreihe verlangt, zusätzlich zu den anderen parallel verlaufenden Operationen,

387 Es sollte eigentlich geteilte und fokussierte Konzentration heißen, da die Konzentration als das aktive Arbeiten mit dem Wahrgenommenen definiert wurde (vgl. Abschnitt 2.5.6). Der eingebürgerte Begriff ist jedoch geteilte und fokussierte Aufmerksamkeit. Es wurde darauf verzichtet, rein aus Gründen der Konsistenz diesen etwas sonderlich klingenden Begriff der geteilten und fokussierten Konzentration zu benutzen.

388 Kurz 1996, 249.

einen Sprachenwechsel, bei dem die Ausgangssprache unterdrückt werden muss.

Diese drei Aufgabentypen werden nicht zusammengezählt und als Gesamtergebnis betrachtet, sondern gesondert untersucht und bewertet als:

- Konzentration:
  - kognitives *Shadowing* A-A (Aufgabentyp 1)
  - Fragen A-A (Aufgabentyp 2)
  - Warum-Fragen A-A (Aufgabentyp 3)
- Konzentration und Fremdsprachenflüssigkeit:
  - kognitives *Shadowing* B-B (Aufgabentyp 1)
  - Fragen B-B (Aufgabentyp 2)
  - Warum-Fragen B-B (Aufgabentyp 3)
- Konzentration und Sprachenwechsel:
  - Warum-Fragen B-A
  - Warum-Fragen A-B

Satztyp für Aufgabe 1:

A-A „Die Pyrenäen trennen Frankreich von Spanien". – Ja, die Pyrenäen trennen Frankreich von Spanien."
„Die Stadt Brindisi liegt in Griechenland. – Nein, die Stadt Brindisi liegt nicht in Griechenland/ liegt in Italien."

B-B « Paris est la capitale de la France. – Oui, Paris est la capitale de la France. »
« Le lion est un animal domestique. – Non, le lion n'est pas un animal domestique/est un animal sauvage. »

In einer zweiten Übung werden keine Aussagesätze gelesen, sondern geschlossene Fragen gestellt. Sie müssen mit ja oder nein (notfalls mit „ich weiß nicht") beantwortet werden, dann wird der Satz wiederholt, was als erschwerendes Moment eine Veränderung der Syntax verlangt. Diese Übung wird wiederum einmal in der A- und dann in der B-Sprache durchgeführt.

Satztyp für Aufgabe 2:

A-A „Ist ein Flugzeug schneller als eine Eisenbahn? – Ja, ein Flugzeug ist schneller als eine Eisenbahn."
„Ist eine Armbanduhr größer als ein Wecker? – Nein, eine Armbanduhr ist nicht größer als ein Wecker."

B-B « Le chien est-il l'ami le plus fidèle de l'homme ? – Oui. Le chien est l'ami le plus fidèle de l'homme. »
« La Hollande est-elle un pays montagneux ? – Non, la Hollande n'est pas un pays montagneux. »

In einer dritten Phase werden Warum-Fragen gestellt. Sie müssen beantwortet werden, während die nächsten Fragen gehört wird. Diese Übung wird ebenfalls in der A- und dann in der B-Sprache gemacht.

Satztyp Aufgabe 3

A-A „Warum haben Rennautos Stromlinienform? – Damit sie schneller fahren."

B-B « Pourquoi les aéroports sont-ils loin des villes ? – Parce que les avions font du bruit. »

In einer letzten Übung werden die Warum-Fragen in der B-Sprache gestellt und in der A-Sprache beantwortet und umgekehrt. Durch diese Übung kann zusätzlich festgestellt werden, ob die Studierenden in der Lage sind, von einer Sprache in die andere zu wechseln, ohne jedoch von ihnen zu verlangen, dass sie dolmetschen.

Satztyp Aufgabe 4

B-A „Pourquoi l'autruche met-elle la tête dans le sable ? – Er steckt den Kopf in den Sand um sich zu verstecken."

A-B „Warum muss man Pflanzen regelmäßig gießen? – Il faut arroser les plantes parce que sinon elles se dessèchent."

Als Kriterium für die Bewertung der Übungen sollten die inhaltliche Richtigkeit der Antworten, als Beweis der kognitiven Verarbeitung, und die grammatische Korrektheit der Sätze, als Beweis des erfolgten Monitorings, gelten und nicht die Wort-für-Wort-Wiederholung.

Um die Korrektur zu erleichtern, bietet es sich an, eine Tabelle mit den jeweiligen Sätzen und einer zusätzlichen Spalte zu machen, in der die Bewertung steht: entweder + oder – oder mit einem Kommentar wie „sinngemäß, aber unvollständig", „grammatisch oder idiomatisch inkorrekt" usw. Wenn die Möglichkeit besteht, zwei Spuren abzuhören, ist es sinnvoll, das Décalage zu bewerten.

Name:	**Pbn.Nr.:**	**+ -**	**Décalage**
Ein Liter Wasser wiegt in etwa ein Kilo.			
Die Alpen sind höher als der Himalaja.			

Abb. 24. Evaluation der Kabinenübungen

3.2.4.2 Paraphrase

Russo[389] sowie Russo und Pipa[390] haben einen Eignungstest entwickelt, der im Gegensatz zu den anderen existierenden Eignungstests aus einer einzigen Übung besteht, die die kognitiv-linguistischen Komponente des Dolmetschens untersucht. Die Kandidaten hören einen Text in ihrer Muttersprache (Italienisch) und müssen simultan diesen Text paraphrasieren, also umformulieren. Das Ergebnis wird nach einer Reihe von Kriterien bewertet: Syntax

389 Russo 1989, 57–64.

390 Russo, Pippa 2004.

und Lexik, Semantik und Pragmatik, die selbst in Unterkategorien unterteilt sind. Die Bewertung reicht von +1 bis –1, je nachdem, ob die Veränderungen eine positive, eine negative oder keine Auswirkung in den genannten Kategorien auf den Text haben.

Dieser Test ist an der Universität von Triest versuchsweise angewendet worden. Die Ergebnisse sind, den Autoren zufolge, zufriedenstellend:

> The linguistic analysis of the performance at syntactic, semantic and pragmatic levels has shown statistically significant correlations between the result, the marks of interpreting exams and the time spent by the students to complete their training in interpreting.[391]

Der Paraphrasentest hat ergeben, dass die Kriterien „Kohärenz" und „Substitution von Synonymen" die höchste Korrelation mit der Note der Abschlussprüfung vorwiesen[392]. Da der Test aber ausschließlich auf der Grundlage einer Rede in der Muttersprache durchgeführt wird und die Fremdsprachenkenntnisse nicht berücksichtigt werden, kann er nur als Teil einer Testbatterie angesehen werden. Es ist auch notwendig, dass die Bewertung von zwei Korrektoren vorgenommen wird, um Objektivität zu gewährleisten, da die Einschätzung, ob eine Operation sich positiv, negativ oder neutral auf den Text auswirkt, stark vom subjektiven Sprachgefühl der Prüfer abhängt.[393]

Da eine Wiederholung des Eignungstests in der Prüfungsordnung für das MA-Konferenzdolmetschen am FASK vorgesehen ist, scheint es sinnvoll, die Kandidaten, die nicht bestanden haben, genau über ihre Schwächen zu informieren, sodass sie sich gezielt auf einen zweiten Versuch vorbereiten können.

3.2.4.3 *Cloze*

Moser-Mercer erwähnt eine Reihe von Eignungstests (vgl. Abschnitt 3.1.2.2): Übersetzung, Interview, mündlicher Vortrag, Stegreifübersetzung, Paraphrase, Gedächtnistest und mündlicher *Cloze*-Test[394]. Bei diesem letzten Test geht es darum, den Kandidaten einen Text in der Fremdsprache vorzulesen, bei dem ca. jedes zehnte Wort fehlt. Dieses Wort müssen sie während des Zuhörens niederschreiben. Dafür müssen die innere Struktur des Textes erfasst, Informationen antizipiert und Schlussfolgerungen (*Closure*) gezogen werden.

391 Ebd., 409.

392 Diese Feststellung wurde von Maria Chiara Russo während eines Gesprächs im Mai 2007 geäußert, nachdem sie diesen Test wiederholt und mit einer größeren Anzahl von Studierenden durchgeführt hatte.

393 Problematisch erscheint der Verfasserin hauptsächlich die Kategorie "Pragmatics". Vgl. Russo, Pippa 2004, 414: Tabelle.

394 Moser-Mercer 1994a, 62 ff. Zu *Cloze* Übungen vgl. auch Lambert 1992b, 264 f., Lambert 1992a, 26, und Kalina 1992, 256.

Als Eignungstest scheint dieser Test sehr komplex, denn der Text wird in der Fremdsprache gehört; dadurch prüft er einerseits die Sprachkenntnisse des Kandidaten (und ein Lückentext gehört zu den schwierigeren Übungen in einer Fremdsprache) und andererseits seine Fähigkeit, sowohl zu antizipieren als auch rückzuschließen. Dazu verlangt die Übung einen Wechsel der Modalität: Zum Hören und Analysieren kommt das Schreiben hinzu. Um diese Komplexität zu verringern und daher eindeutigere, isolierbare Teilergebnisse zu erzielen, schien es der Verfasserin angebrachter, diese wichtige Übung in der Muttersprache durchzuführen und in den schriftlichen Teil zu integrieren.

3.2.5 Mündliche Prüfung

Um sowohl für die Prüflinge als auch für die Prüfer die Prüfungsbelastung in Grenzen zu halten, sollte die mündliche Prüfung 30 Minuten nicht überschreiten. Dabei wäre es sinnvoll, diesen mündlichen Teil in vier Teile zu untergliedern: interkulturelle Kompetenz, Allgemeinwissen, Textwiedergabe mit Sprachtransfer (Kurzkonsekutiv ohne Notizen) und ein persönliches Gespräch[395].

3.2.5.1 Interkulturelle Kompetenz

Interkulturelle Kompetenz ist in unseren Zeiten immer engerer wirtschaftlicher Zusammenarbeit und Vernetzung eine zentrale Fähigkeit für viele Tätigkeiten. Insofern befasst sich ein nicht zu unterschätzender Teil der Forschung auf diesem Gebiet auch mit ihrer Messung. Geeignete Messverfahren wären gerade in der Wirtschaft von allerhöchstem Interesse, wenn man beispielsweise an kostspielige Entsendungen oder die Führung interkultureller Teams denkt. Gleichwohl konnte bisher – trotz erheblicher Anstrengungen – kein unumstrittenes Instrument zur Messung interkultureller Kompetenz entwickelt werden.[396]

Im Rahmen eines Eignungstests für das Simultandolmetschen geht es in erster Linie darum festzustellen, ob die Kandidaten in der Lage sind, anders- bzw. interkulturelle Situationen schnell und richtig einzuschätzen. Dazu eignet sich die Methode der *critical incidents*[397]. Sie besteht darin, kritisch

395 Kutz 2007, 361.

396 Vgl. Scheitza 2007.

397 Zur Methode der *Critical Incidents* vgl. Göbel 2003; vgl. auch Markowsky, Thomas 1995; Heringer 2004, 218 ff.

verlaufende Interaktionssituationen zu konstruieren. Diese sind kritisch in dem Sinne, dass sie für einen der Beteiligten negative Konsequenzen haben können. Die Kandidaten sollen diese Situation untersuchen und erklären, welche Denkmuster, Verhaltens- und Handlungsweisen, Werte und Normen der Beteiligten für diese Situation verantwortlich sind und wie eine angemessene Reaktion aussehen könnte, die zur Klärung beitragen würde. Die Erklärung sollte sämtliche Aspekte einbeziehen: personelle, kontextuelle etc. (vgl. Abschnitt 2.5.4).

Fallbeispiel:

„Ein junger französischer Absolvent der École Polytechnique (F) wird von einem französischen Konzern eingestellt. Es ist seine erste Stelle. Damit er einen Überblick über die Struktur des Unternehmens erhält und da er über ausreichende Deutschkenntnisse verfügt, wird er in eine deutsche Filiale geschickt. Dort soll er an einem innovativen Projekt mitarbeiten. Der Projektleiter (D1) stellt ihn einem älteren deutschen Kollegen (D2) vor, der seit längerem in der Firma tätig ist, damit er ihn einarbeitet. Dieser ältere Kollege ist seit zwanzig Jahren in der Firma, er hat als Sachbearbeiter angefangen und hat sich ‚hochgearbeitet', er kennt alles und jeden und nimmt den jungen Franzosen unter seine Fittiche.
Nach zwei Monaten lässt der französische Ingenieur seine Vorgesetzten spüren, dass er unzufrieden ist und bittet um seine Versetzung.

Wie erklären Sie dieses Verhalten? Was kann Ihrer Meinung nach vorgefallen sein?"

Der Kandidat kann die Anweisung erhalten, mehrere Erklärungen zu erwägen und zu besprechen.

Dieser Test könnte auch Teil der schriftlichen Prüfung sein. Der Kandidat könnte einen kurzen Text verfassen. Da aber beim Dolmetschen die Mündlichkeit im Vordergrund steht, ist es sinnvoller, diese Übung für den mündlichen Teil vorzusehen. Es sollte ein eher zwangloses Gespräch stattfinden, sodass der Kandidat von sich aus auf mehrere Lösungen kommt. Vorgaben sind zu vermeiden, da sie zu sehr zum Raten ermuntern. Es wäre sinnvoll, eine kleine Vorbereitungszeit vorzusehen.

Wie ein solches Gespräch evaluiert wird, wird von Krewer, Berendiek und Scheitza detailliert erklärt. In ihrer Studie sehen sie folgendes Verfahren vor[398]: Das Interview wird zuerst transkribiert (ein sehr aufwändiges Verfahren), die von den Probanden erwähnten Erklärungen werden nach folgenden Kriterien bewertet: Es wird unterschieden zwischen der Identifikation der Gründe für das Verhalten, also der Attribution (vgl. Abschnitt 2.5.4) und der Ausprägung dieser Attribution. Mit anderen Worten: Wie erklärt der Proband das Verhalten der Personen: durch persönliche Eigenschaften, durch Gruppenmerkmale, durch kulturelle Zugehörigkeit und/oder durch Kontext-

398 Krewer, Bredendiek, Scheitza 2001.

faktoren, und wie sehr geht er ins Detail, wenn er sie erwähnt: Werden diese möglichen Ursachen nur genannt, indirekt durch eine Anekdote beschrieben, wird ein Muster erkannt und definiert und, als tiefste Ausprägung, wird das Muster inhaltlich ausdifferenziert?

Tabellarisch könnte man Attribution und Ausprägung auf einer vertikalen und einer horizontalen Achse verteilen:

Achse Attribution:
Kriterien für (inter-)personale Attribution: Persönlichkeitsmerkmale der Personen, individuelle Erfahrungen, biographische Eigenschaften, subjektive Relevanz von Fakten, Plänen, Zielen für die betroffenen Personen, persönliches Verhältnis zwischen den Personen, Erklärung des Verhaltens des einen durch das Verhalten des anderen.
Kriterien für (inter-)gruppale Attribution: Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe (beruflich, Geschlecht, Alter), soziale Rollen und Funktionen, Prägung durch die Unternehmens- oder Organisationskultur.
Kriterien für (inter-)kulturelle Attribution: kulturelle Konventionen, Regeln und Normen als verhaltensbeeinflussend, Zugehörigkeit zu einer kulturellen Wertegemeinschaft.
Kriterien für kontextuale/situative Attribution: einschränkende äußere Bedingungen der Situation (keine menschlichen Faktoren), politische, wirtschaftliche, gesetzliche Rahmenbedingungen.

Achse Ausprägung:
Nennung einer Kategorie: bloße Nennung ohne weitere Erklärung (1 Punktwert),
Anekdotische Schilderung: das Verhalten wird anhand eines Beispiels erklärt, die Erklärung bleibt jedoch auf den Fall bezogen, ohne allgemeines Erklärungsmuster (1 Punktwert),
Muster mit Kategorie und Inhalt: das Muster wird genannt und inhaltlich erklärt (2 Punktwerte),
Differenzierung: zusätzlich zur Nennung und zur inhaltlichen Erklärung des Musters wird das Muster weitergeführt und auf andere Situationen oder Kontexte angewendet (3 Punktwerte).

Da eine Transkription des Gesprächs im Rahmen einer Eignungsprüfung zweifelsohne zu aufwändig wäre, könnten die Prüfer alle Erklärungsmöglichkeiten in einer Tabelle eintragen. Beim Gespräch könnten sie dann für alle genannten Attributionen auf der Ausprägungsachse die Bewertung einfügen und die Punkte nachträglich zusammenzählen.

	Nennung (1)	Nennung mit Anekdote (1)	Muster-erkennung (2)	Diffe-renzierung (3)
Interpersonale Attribution:				
● F ist eingebildet.				
● F spricht zu wenig Deutsch.				
● F fühlt sich nicht wohl in Deutschland.				
● ...				
● D1 kümmert sich zu wenig um F.				
● D1 kennt die französische Mitteilungsart nicht.				
● D1 hat den falschen Betreuer ausgesucht.				
● ...				
● D2 ist zu altväterlich.				
● D2 ist F intellektuell zu sehr unterlegen.				
● D2 und F können sich nicht ausstehen.				
● ...				
Intergruppale Attribution				
● Alle Absolventen einer Grande École erwarten, dass sie gleich in der Chefetage einsteigen.				
● D2 nimmt F nicht für voll, weil er zu jung und unerfahren ist und wie alle jüngeren Kollegen soll er zuerst seinen Job lernen.				
● Da D2 älter ist, erwartet er Respekt von Jüngeren, also auch von F.				
● ...				
Interkulturelle Attribution				
● Franzosen sind nicht so direkt. Vielleicht hatte F schon vorher signalisiert, dass er unzufrieden ist.				
● Da es sich um ein französisches Unternehmen handelt, erwartet F, dass man den Wert seiner Ausbildung entsprechend würdigt.				
● ...				
Kontextuale/situative Attribution				
● Das Unternehmen steckt gerade in Schwierigkeiten. Man hat gerade keine Zeit, sich um Berufsanfänger zu kümmern.				
● Es ist gerade Sommer, die meisten Leute sind in Urlaub, es ist dadurch im Geschäft nichts los.				
● ...				

Abb. 25. Evaluationskriterien für das Gespräch zum Thema interkulturelle Kompetenz

Auf diese Weise kann zwar sicher keine differenzierte Prognose/Diagnose über die interkulturelle Kompetenz eines Kandidaten getroffen werden, aber

zumindest eine fehlende Eignung ausgeschlossen und ein gewisser Einblick verschafft werden.

3.2.5.2 Allgemeinwissen

In nahezu allen Dolmetschausbildungsstätten wird das Allgemeinwissen durch schriftliche Tests geprüft. Das Verwenden eines Multiple-Choice-Verfahrens ist zwar verführerisch, weil einfach und schnell zu korrigieren. Die Erfahrungen, die am FASK Germersheim gemacht wurden, haben jedoch dazu geführt, dass dieses Verfahren aufgegeben und von einem Fragebogen mit offenen Fragen ersetzt wurde. Multiple-Choice-Fragen sind aus zwei Gründen problematisch: Einmal bieten sie die Chance des Zufallstreffers, andererseits ist es schwierig, alternative Antworten zu erfinden, die nicht offensichtlich falsch sind. Oft reicht gesunder Menschenverstand, um die richtige Antwort anzukreuzen, obwohl man sie eigentlich nicht kannte. Daher sind offene Fragen ein besseres Werkzeug, um die Allgemeinkenntnisse eines Kandidaten zu prüfen. Ein Fragebogen bietet jedoch nur die Möglichkeit, einen kleinen, stichprobenartig ermittelten Einblick in dem Allgemeinwissensstand einer Person zu bekommen.

Eine andere Methode, den Allgemeinwissensstand eines Kandidaten zu evaluieren, kann auch das Bearbeiten eines Dossiers sein. Diese Methode wurde bereits in Abschnitt 3.2.2.4 (Geschwindigkeit) vorgestellt. Da sie aber eine gewisse Vorbereitungszeit erfordert, ist sie mit dem Prüfungsteil interkulturelle Kompetenz unvereinbar, denn zwei Prüfungsteile mit Vorbereitungszeit würden den Zeitrahmen einer solchen Prüfung sprengen.

Es wäre rationaler, den Teil Allgemeinwissen durch offene Fragen abzudecken, die sich auf Kenntnisse sowohl des Landes der A-Sprache als auch des Landes der B- und C-Sprachen beziehen. Die Sprache, in der die Fragen gestellt und beantwortet werden, könnte sich nach dem jeweiligen Kulturraum richten: Bei Kandidaten mit Kombination A-Deutsch, B-Französisch und C-Spanisch z. B. würden die Fragen zu Deutschland auf Deutsch gestellt und beantwortet werden, die Fragen zu Frankreich bzw. zu frankophonen Ländern auf Französisch gestellt und beantwortet werden, die Fragen zu Spanien bzw. Lateinamerika hingegen auf Spanisch gestellt und auf Deutsch beantwortet werden. Solche Fragen könnten folgendermaßen lauten:

Zu Deutschland:
Nennen Sie die Hauptstädte der folgenden Bundesländer:

1. Hessen,
2. Schleswig-Holstein,
3. Brandenburg,
4. Sachsen.

Nennen Sie für folgende Branchen jeweils ein führendes deutsches Unternehmen:

1. Automobilindustrie,
2. Chemie,
3. Elektrotechnik/Anlagenbau,
4. Einzelhandel.

Erläutern Sie die kurz die Gründe für den Bau der Berliner Mauer und nennen Sie das Datum ihrer Errichtung.

Zu Frankreich:
Répondez aux questions suivantes :

1. Qu'est-ce que la francophonie ?
2. La fonction du président de la République française est-elle comparable à celle du président de la République fédérale d'Allemagne et dans quelle mesure ?
3. Pour quelles raisons les Hugenots ont-ils quitté la France ?
4. Pourriez-vous expliquer le terme de « laïcité » et ses implications ?

Zur Objektivierung der Evaluation empfiehlt es sich, Kriterien vor dem Interview festzulegen. Diese könnten sein:

- Inhalt,
- Sprachliche Form Deutsch:
  - Grammatische Korrektheit,
  - Aussprache,
  - Wortschatz,
  - Sprachregister,
- Sprachliche Form Französisch:
  - Grammatische Korrektheit,
  - Akzent,
  - Wortschatz,
  - Sprachregister,
- Präsentation,
- Stimme,
  - Stressbewältigung.

3.2.5.3 Gedächtnis – Sprachtransfer

Dieser Teil ist traditionell in den meisten Eignungsprüfungen vertreten. Dem Kandidaten wird einmal ein kurzer Text zu einem allgemeinen Thema in seiner B- bzw. C-Sprache vorgelesen bzw. vorgetragen, den er mit oder ohne Notizen (je nach dem, ob er wegen eines vorangeschalteten BA-Studiums Vorkenntnisse hat oder nicht) auf Deutsch zusammenfassen soll. Es handelt sich bei dieser Übung nicht um eine Konsekutivdolmetschleistung, sondern

es geht darum zu überprüfen, ob die Fähigkeit vorhanden ist, das Wesentliche eines Textes zu erfassen und es in eine andere Sprache zu übertragen.

3.2.5.4 Selbstdarstellung, Motivation

Das persönliche Gespräch könnte auch am Anfang des mündlichen Teils stattfinden, sozusagen als „aufwärmendes" Moment. Dieser Teil der Prüfung könnte so dazu dienen, dem Kandidaten die Möglichkeit zu geben, sich vorzustellen, zu erklären, warum er dieses Studium anstrebt, was er für Vorstellungen vom Dolmetscherberuf hat. Die Prüfer haben hier auch die Gelegenheit zu erwähnen, dass Dolmetschen Teamarbeit ist und nicht eine Einzelkämpfertätigkeit. Darüber hinaus kann die vorgeschaltete Übung in der Kabine Thema des Gesprächs sein, u. a. unter dem Gesichtspunkt des Stresses oder der Enge in der Kabine usw.

Die Evaluationskriterien können folgende sein:

- Selbstdarstellung: Präsentation, Stimme, Selbstsicherheit,
- Motivation,
- Realitätsnähe der Vorstellungen vom Beruf,
- Ausdrucksfähigkeit.

3.2.6 Zusammenfassung

Ich schlage also einen Dolmetscheignungstest in vier Teilen vor. Insgesamt kann dieser Test gekürzt werden, wobei es wichtig ist, dass Kompetenzen, kognitive Fähigkeiten und nicht-kognitive Persönlichkeitsmerkmale einbezogen werden. Die Reihenfolge der Testteile ist unwesentlich.

1. Kompetenzen (schriftlich):
   - muttersprachliche Kompetenz,
   - fremdsprachliche Kompetenz B-Sprache,
   - fremdsprachliche Kompetenz C-Sprache[399],
2. Kognitive Fähigkeiten (schriftlich),
3. Nicht-kognitive Persönlichkeitsmerkmale (mündlich: Kabinenübungen),
4. Persönliches Gespräch A- und B-Sprache (mündlich),
   A- und C-Sprache (mündlich).

[399] Da sich die Eignungsprüfung auf die A-, B- und C-Sprache bezieht, muss ebenfalls die fremdsprachliche Kompetenz in der C-Sprache getestet werden. Da aber die Verfasserin ausschließlich für die Ausbildung mit Französisch als B-Sprache zuständig ist, wurde dieser Testteil nicht entwickelt. Der Testaufbau für fremdsprachliche Kompetenz Französisch kann jedoch auf andere Fremdsprachen in etwa übertragen werden. Es bleibt den jeweiligen Dozenten überlassen, welche Kapitel der Grammatik bzw. der Semantik sie in den Vordergrund stellen wollen.

Die für den Test herangezogenen Texte können entweder allgemeine, gesellschaftspolitische oder politische Themen ansprechen, wobei politische Texte einen aktuellen Bezug haben sollten. Die Übungen für die Testteile muttersprachliche und fremdsprachliche Kompetenz können unterschiedliche grammatische Kapitel betreffen, es ist jedoch wichtig, dass sie eine breite Palette von Themen abdecken.

Wichtig bei diesen Teilen ist auch, dass die Übungen unter Zeitdruck gemacht werden. Optimal wäre selbstverständlich, sämtliche Testteile (mit Ausnahme der kognitiven Fähigkeiten) mündlich durchzuführen, um im gleichen Modus zu bleiben wie das Dolmetschen, das eine ausschließlich mündliche Tätigkeit ist; bei einer großen Anzahl von Bewerbern aber ist diese Vorstellung leider unrealistisch.

Die Durchführung der Eignungsprüfung kann so organisiert werden, dass am Vormittag des ersten Tages die Kompetenzen und am Nachmittag die kognitiven Fähigkeiten und die nicht-kognitiven Persönlichkeitsmerkmale geprüft werden. Die mündlichen Prüfungen könnten an einem zweiten Tag erfolgen.

4 Empirische Studie: Validierung des Dolmetscheignungsmodells und Erprobung des Eignungstests

Am Anfang des Wintersemesters 2006/07 wurde eine empirische Studie zur Beantwortung einer doppelten Fragestellung durchgeführt:

1. Ist das Dolmetscheignungsmodell valide? Um sicher zu gehen, dass die im Modell dargelegten Kompetenzen, Fähigkeiten und Merkmale tatsächlich in hohem Maße bei professionellen Dolmetschern vertreten sind, wurde eine Untersuchung mit zwei Probandengruppen durchgeführt: Eine Gruppe setzte sich aus Studierenden zusammen, die am Anfang des Dolmetschstudiums standen, die zweite Gruppe bestand aus professionellen Dolmetscherinnen. Das Ziel dieses Teiles der Studie war folglich die Erstellung eines **Novizen-Experten-Vergleichs**.
2. Kann der Dometscheignungstest als Prognoseinstrument bezüglich des späteren Studienerfolgs der Studierenden fungieren, bzw. welche Testteile sind aussagekräftig, welche nicht?

Zur Zeit wird der Diplomstudiengang Konferenzdolmetschen immer noch an den drei untersuchten Ausbildungsinstituten angeboten. So bot sich die Gelegenheit, einen Test durchzuführen, bei dem es möglich war, diejenigen Kandidatinnen, die schwache Ergebnisse erzielten, über einen Zeitraum von einem Semester weiter zu beobachten, um zu überprüfen, ob sie das Semesterziel in der Regelzeit tatsächlich nicht bestehen. Dieses Semesterziel ist das Bestehen des Probedolmetschens, wobei für die Belange dieser Arbeit das Bestehen des Simultandolmetschens das Ausschlaggebende ist. Eine Überprüfung wäre nicht möglich gewesen, wenn ausschließlich der Studiengang MA-Konferenzdolmetschen angeboten worden wäre, denn abgelehnte Bewerber wären zum Studium gar nicht erst zugelassen worden. Ziel der zweiten Fragestellung ist demnach die Korrelation zwischen dem angewandten Test und dem am Ende des Semesters absolvierten Probedolmetschen in Simultandolmetschen zu betrachten. Die Schlussfolgerungen dieses Teiles können jedoch nur als provisorisch betrachtet werden. Um eine endgültige Beurteilung der Ergebnisse des Eignungstests abgeben zu können, muss gewartet werden, bis sämtliche Probanden ihr Studium abgeschlossen haben. Im Rahmen der vorliegenden Dissertation müssen folglich diese Ergebnisse als Zwischenergebnisse bewertet werden, die zu einem späteren Zeitpunkt, wenn alle Probandinnen ihr Studium abgeschlossen haben, noch einmal auf ihre Aussagekraft hin überprüft werden könnten.

Als Grundlage für die zweite Frage war es notwendig, die Heidelberger Studierenden aus der Probandengruppe auszuschließen, denn sie hatten

weder Lehrveranstaltungen im Simultandolmetschen, noch sieht das dortige Probedolmetschen Simultandolmetschen vor.

4.1 Testdesign

Für den Novizen-Experten-Vergleich wurden zwei Gruppen gebildet: die professionellen Dolmetscherinnen und die Studierenden der drei beteiligten Institute: FASK Germersheim, SÜD Heidelberg und Institut für Angewandte Sprachwissenschaft sowie Übersetzen und Dolmetschen in Saarbrücken.

Die Ergebnisse innerhalb einer Gruppe (Studierende und professionelle Dolmetscher, im Folgenden „Profis" genannt) wurden addiert, und der Mittelwert wurde gebildet.

Die Ergebnisse der Studierenden wurden zum einen mit dem Durchschnitt aller Studierenden und zum anderen mit dem Durchschnitt der „Profis" verglichen.

Der durchgeführte Test umfasste folgende Bereiche:

- Muttersprachliche Kompetenz,
- Fremdsprachliche Kompetenz,
- Kognitive Fähigkeiten,
- Nicht-kognitive Persönlichkeitsmerkmale.

Mutter- und fremdsprachliche Kompetenzen sind zwar nicht ausschließlich für das Simultandolmetschen relevant, es sollte aber ausgeschlossen werden, dass ein eventuelles Scheitern der Kandidatinnen beim Probedolmetschen oder bei den sprachbezogenen Kabinenübungen auf ihre fehlende Sprachkompetenz zurückzuführen ist, was die Schlussfolgerungen in Bezug auf die Relevanz des restlichen Tests verfälscht hätte.

Dieser Test wurde zu Beginn des Sommersemesters 2006 mit drei Germersheimer Studentinnen, die sich dankenswerterweise freiwillig zur Verfügung gestellt hatten, ein erstes Mal erprobt. Alle drei hatten den zweisemestrigen Einführungskurs (Dolmetschpropädeutikum), zwei bereits die Übung Dolmetschen 1 (Vorbereitung auf das Probedolmetschen) besucht, das Probedolmetschen jedoch nicht bestanden. Insofern ist diese Versuchsgruppe nicht ganz repräsentativ für eine Eignungsprüfung, der sich Kandidaten stellen müssen, die noch überhaupt keine Berührung mit dem Simultandolmetschen hatten. Dieser Nachteil ist jedoch insofern akzeptabel, als erwartet wird, dass nach Einführung des BA-MA am Fachbereich Angewandte Sprach- und Kulturwissenschaft in Germersheim die meisten Kandidaten in Zukunft aus dem in Germersheim angebotenen BA „Sprache, Kultur und Translation" kommen. Dieser BA-Studiengang beinhaltet ein Dolmetschmo-

dul (Dolmetschpropädeutikum), das über zwei Semester angeboten wird und aus Notizentechnik, Simultandolmetschen B-A und Konsekutivdolmetschen B-A besteht.

Nach Durchführung des Probelaufs wurden die Aufgaben etwas geändert, vor allem im Bereich muttersprachliche Kompetenz/Grammatik, der als zu lang und zu detailliert empfunden wurde. Auf den Testteil „Interkulturelle Kompetenz“ wurde aus Zeitgründen verzichtet.

4.2 Testpopulation

4.2.1 Die Studierenden

Die eigentliche Untersuchung fand zu Beginn des Wintersemesters 2006/07 statt. Es wurden insgesamt 25 Studierende getestet: elf aus Germersheim, neun aus Heidelberg und fünf aus Saarbrücken, darunter befanden sich in diesem Semester keine männlichen Studenten mit der Sprachkombination A-Sprache Deutsch und B-Sprache Französisch an den drei beteiligten Universitäten.

Aus organisatorischen und terminlichen Gründen wurden die drei Teiltests – je nach Institut – in unterschiedlicher Reihenfolge durchgeführt. Die Inhalte blieben jedoch unverändert.

Da das Studium an den drei Ausbildungsstätten unterschiedlich aufgebaut ist, bestand die erste Schwierigkeit darin, vergleichbare Studentinnengruppen zu identifizieren.

Sämtliche Studentinnen hatten das Grundstudium absolviert und befanden sich im Hauptstudium.

Mit Ausnahme von 4 MA-Studentinnen hatten alle Probandinnen aus Germersheim bereits einige Unterrichtsstunden in Simultandolmetschen F-D (also B-A) gehabt, da sie das in Abschnitt 4.1 erwähnte Modul Dolmetschpropädeutikum bestanden hatten. Das Probedolmetschen, das am Ende des Semesters stattfand, in dem der Test durchgeführt wurde, bestand aus drei Teilprüfungen: 5 Minuten Simultandolmetschen F-D (B-A), 3 Minuten Konsekutivdolmetschen F-D (B-A) und drei Minuten Konsekutivdolmetschen D-F (A-B).

Die Probandinnen aus Heidelberg besuchten das dortige Dolmetschpropädeutikum, das für die B-Sprache Französisch aus zwei Veranstaltungen von jeweils 2 SWS Konsekutivdolmetschen F-D (B-A) und zwei Veranstaltungen von jeweils 2 SWS Konsekutivdolmetschen D-F (A-B) besteht. Das Probedolmetschen, das am Ende des Semesters stattfand, in dem der Test durchgeführt wurde, bestand aus einer Konsekutivleistung von 5 Minuten F-D (B-A).

Da Simultandolmetschen weder unterrichtet noch geprüft wurde, konnte – wie bereits erwähnt – diese Probandinnengruppe für die zweite Fragestellung nicht berücksichtigt werden.

Die Saarbrücker Probandinnen hatten ein einsemestriges Propädeutikum besucht, bestehend aus Übungen mit Schwerpunkt Allgemeinwissen, Textanalyse, Rhetorik sowohl in Deutsch als auch in Französisch und einer theoretischen Einführung ins Simultan- und Konsekutivdolmetschen. Erst in den letzten Semesterwochen wurden einige praktische Dolmetschübungen gemacht. Zum Zeitpunkt des Tests begann der Konsekutiv- und Simultandolmetschunterricht mit jeweils 2 SWS pro Sprachrichtung und Dolmetschmodus. Die Universität Saarbrücken sieht kein Probedolmetschen vor.

Es kann also festgehalten werden, dass die Studentinnen in zwei Kategorien gegliedert werden können:

- die Probandinnen aus Heidelberg und aus Saarbrücken, die keine Erfahrung in Simultandolmetschen hatten, wobei der Unterschied in der Ausbildung darin besteht, dass in Saarbrücken die Studentinnen pro Richtung 2 SWS Konsekutiv- und 2 SWS Simultanunterricht, die Heidelberger Studentinnen dagegen pro Richtung 4 SWS Konsekutivunterricht haben und
- die Probandinnen aus Germersheim, die bereits im Grundstudium mit dem Simultanunterricht begonnen haben.

4.2.2 Die professionellen Dolmetscherinnen

Es wurden acht professionelle Dolmetscherinnen getestet, die ein einheitliches Berufsprofil haben: A-Sprache Deutsch, B-Sprache Französisch, mindestens siebenjährige Berufserfahrung oder 300 Konferenztage. Da der Test einen nicht unerheblichen Zeitaufwand darstellt und alle teilnehmenden Dolmetscherinnen freiberuflich tätig sind, war es äußerst schwierig, einen Termin zu vereinbaren, der für mehrere Dolmetscherinnen in Frage kam. Daher mussten z. T. Einzeltests vereinbart werden. Eine größere Anzahl von Kolleginnen zu verpflichten, hätte ein nicht zu vollbringendes Kunststück bedeutet. Da die Profile der professionellen Dolmetscherinnen jedoch sehr ähnlich waren, wurde die geringe Anzahl der Probandinnen als akzeptabel erachtet.

4.2.3 Bemerkung

Insgesamt bestand die untersuchte Population aus 33 Probandinnen, daher kann diese Studie keinen Anspruch auf Allgemeingültigkeit erheben. Es handelt sich um eine Pilotstudie mit der Sprachkombination Deutsch als A-

Sprache und Französisch als B-Sprache, die das Ziel verfolgt, Tendenzen zu identifizieren, die in einer größer angelegten Untersuchung mit unterschiedlichen Sprachkombinationen und in Zusammenarbeit mit mehreren Universitäten auf ihre Validität und Repräsentativität hin überprüft werden müssten.

4.3 Durchführung der Tests

4.3.1 Durchführung des Tests am FASK Germersheim

Die Probandinnen aus Germersheim besuchten alle die Übung Dolmetschen 1, die mit dem sogenannten Probedolmetschen endet.

Der Testteil „nicht-kognitive Persönlichkeitsmerkmale" – also die Kabinenübungen – wurde in der ersten Unterrichtsstunde des Semesters (am 2. November 2006) durchgeführt. Dieser frühe Termin war notwendig, da die Studierenden in diesem Semester mit dem regulären Konsekutiv- und Simultandolmetschunterricht in beiden Richtungen anfingen. Sie sollten aber – aus Plausibilitätsgründen – getestet werden, bevor sie mit dem regulären Simultandolmetschunterricht konfrontiert wurden.

Von den elf Probandinnen hatten sieben bereits das Modul Dolmetschpropädeutikum absolviert, das eine Einführung in das Simultandolmetschen zwar beinhaltet, jedoch nur in der Richtung B-A, davon hatten vier bereits im vorausgegangenen Semester die Übung Dolmetschen 1 besucht und sich entweder nicht zum Probedolmetschen gemeldet oder es nicht bestanden; eine MA-Kandidatin hatte bereits eine Ausbildung als Übersetzerin abgeschlossen, drei waren MA-Studentinnen ohne Dolmetscherfahrung. Aus technischen Gründen konnte die Leistung von zwei Studentinnen im Bereich „nicht-kognitive Persönlichkeitsmerkmale" nicht bewertet werden.

Bedingt durch die Struktur des Studiums in Germersheim war also die Probandinnengruppe ziemlich heterogen.

Die Testteile mutter- und fremdsprachliche Kompetenz und kognitive Fähigkeiten wurden drei Wochen später mit zwei Gruppen durchgeführt, wobei darauf geachtet wurde, dass die Testbedingungen identisch waren. Eine Studentin musste aus Zeitgründen den Test unterbrechen und setzte ihn drei Wochen später fort.

Von den elf Probandinnen haben sich zehn zum Probedolmetschen gemeldet. Da es die Vorgabe des Tests war zu untersuchen, ob die Probandinnen das Semesterziel in der Regelzeit bestehen, wurde das Nichtantreten zur Prüfung als „nicht bestanden" bewertet. Von den zehn restlichen Kandidatinnen haben fünf das Probedolmetschen sowohl konsekutiv als auch simultan bestanden, zwei haben die Simultanprüfung bestanden, aber die

Konsekutivprüfung nicht, drei haben nicht bestanden. Beschränkt man sich also auf das Simultandolmetschen, haben sieben Studentinnen bestanden und vier nicht bestanden.

4.3.2 Durchführung des Tests am SÜD Heidelberg

Die neun Probandinnen aus Heidelberg bildeten eine erheblich homogenere Gruppe. Da in Heidelberg im ersten Dolmetschsemester mit dem Dolmetschpropädeutikum begonnen wird, bei dem ausschließlich Konsekutivdolmetschen geübt und Simultandolmetschen erst im Semester nach dem Propädeutikum gelehrt wird, hatte keine der Probandinnen Simultanerfahrung.

Diesmal wurde auch zu Beginn des Semesters, Anfang November, mit dem Testteil „nicht-kognitive Persönlichkeitsmerkmale" in der technischen Einrichtung der Universität Germersheim und mit der freundlichen Unterstützung der dortigen Techniker begonnen. Eine Woche später wurden die Testteile „mutter- und fremdsprachliche Kompetenz" und „kognitive Fähigkeiten" am SÜD Heidelberg durchgeführt.

Mit einer Probandin, die an dem ersten Testteil in Germersheim nicht teilnehmen konnte, wurden die nicht-kognitiven Fähigkeiten zu einem späteren Zeitpunkt geprüft.

Von den neun Probandinnen hat eine das Dolmetschstudium im Laufe des Semesters aufgegeben, was für die Belange der Untersuchung aus den genannten Gründen als „nicht-bestanden" gilt, fünf haben das Probedolmetschen (Konsekutiv) nicht bestanden, drei haben bestanden.

4.3.3 Durchführung des Tests am Institut für Angewandte Sprachwissenschaft sowie Übersetzen und Dolmetschen in Saarbrücken

Es wurden fünf Probandinnen in Saarbrücken getestet.

Alle Testteile wurden an einem Samstagvormittag Anfang Januar 2007 in folgender Reihenfolge durchgeführt: muttersprachliche Kompetenz, fremdsprachliche Kompetenz, nicht-kognitive Persönlichkeitsmerkmale (Kabinenübungen) und schließlich kognitive Fähigkeiten.

Da der Studienaufbau in Saarbrücken kein Probedolmetschen vorsieht, wurde mit der freundlichen Unterstützung einer Saarbrücker Dozentin eine ähnliche Prüfung organisiert, bestehend aus einer Simultanverdolmetschung F-D eines 5-minütigen Textes, einer Konsekutivverdolmetschung F-D und

einer Konsekutivverdolmetschung D-F eines jeweils 3-minütigen Textes. Die Entscheidung, ob die Leistung bestanden oder nicht bestanden war, wurde gemeinsam von der Verfasserin und der Saarbrücker Dozentin getroffen.

Auch an dieser Universität hatte eine Studentin im Laufe des Semesters beschlossen, das Dolmetschstudium nicht fortzusetzen. Auch sie wurde mit „nicht bestanden" eingestuft. Da zwei Studentinnen an der oben erwähnten Prüfung nicht teilnehmen konnten, wurden sie aus der Probandinnengruppe für die zweite Fragestellung ausgeschlossen. Insgesamt bestand also die Gruppe der Probandinnen aus Saarbrücken für die zweite Fragestellung aus drei Studentinnen.

4.3.4 Durchführung des Tests mit den professionellen Dolmetscherinnen

Aus praktischen Gründen wurden die Tests mit den „Profis" auf eine andere Weise durchgeführt. Die Testteile mutter- und fremdsprachliche Kompetenz wurden per E-Mail zugestellt mit der Vorgabe, sich an die vorgegebene Zeit zu halten (35 Minuten jeweils), die Testteile kognitive Fähigkeiten und nicht-kognitive Persönlichkeitsmerkmale wurden mit vier Probandinnen an der Universität Germersheim durchgeführt, eine Dolmetscherin zog es vor, diese beiden Testteile zu Hause durchzuführen. Ihr wurde die Kassette mit den Kabinenübungen zugestellt. Sie hörte sie über Kopfhörer und nahm ihre Leistung selbst mit Hilfe eines anderen Kassettenrekorders auf. Den Teil kognitive Fähigkeiten führte sie mit Hilfe einer unabhängigen Drittperson durch. Drei Probandinnen führten die Testteile kognitive Fähigkeiten und nicht-kognitive Persönlichkeitsmerkmale zu Hause im Beisein der Verfasserin durch.

4.4 Aufbau des Tests

Wie bereits mehrfach erwähnt untersucht dieser Test drei Bereiche: Kompetenzen, Fähigkeiten und Persönlichkeitsmerkmale, die in drei Teile untergliedert waren: muttersprachliche Kompetenz und fremdsprachliche Kompetenz/Wortgewandtheit, logisches Denken, sprachgebundenes Denken und Beobachtung/Konzentration, Konzentration und Fremdsprachenflüssigkeit, Konzentration und Sprachenwechsel, die jeweils durch Teiltests geprüft wurden:

1. Kategorie: Kompetenzen

- **Muttersprachliche Kompetenz**:
  - Grammatik (6 Übungen),
  - Wortschatz (3 Übungen),
  - Textaufgaben (2 Übungen).
- **Fremdsprachliche Kompetenz**:
  - Hörverstehen (1 Übung),
  - Leseverstehen (1 Übung),
  - Grammatik (4 Übungen),
  - Wortschatz (3 Übungen),
  - Textaufgaben (1 Übung).

2. Kategorie: Kognitive Fähigkeiten:

- **Wortflüssigkeit**,
- **Logisches Denken**,
- **Sprachgebundenes Denken**,
- **Beobachtung**.

3. Kategorie: Persönlichkeitsmerkmale:

- **Konzentration** (3 Übungen: kognitives *Shadowing* D-D, Ja/Nein-Fragen D-D, Warum-Fragen D-D),
- **Konzentration und Fremdsprachenflüssigkeit** (3 Übungen: kognitives *Shadowing* F-F, Ja/Nein-Fragen F-F, Warum-Fragen F-F),
- **Konzentration und Sprachenwechsel** (2 Übungen: Warum-Fragen F-D, Warum-Fragen D-F).

4.5 Ergebnisse

Die Daten, die den folgenden Darstellungen zugrunde liegen, sind dem Anhang auf der beiliegenden CD zu entnehmen.

4.5.2 Validierung des Modells

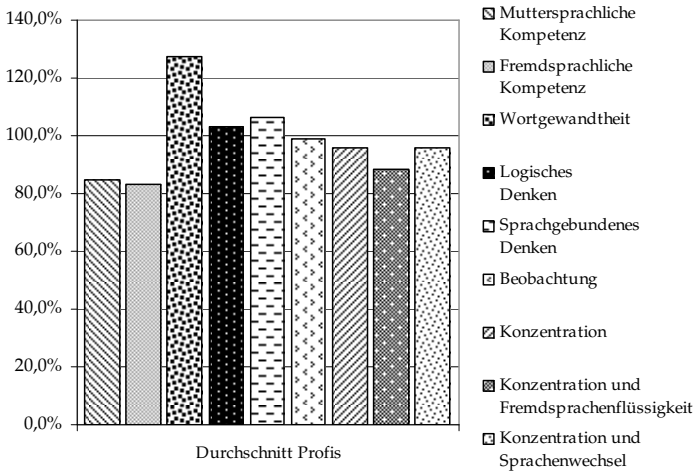


Abb. 26. Kompetenzen, kognitive Fähigkeiten und nicht-kognitive Persönlichkeitsmerkmale der professionellen Dolmetscherinnen im Durchschnitt

Wie aus der Abbildung 26 ersichtlich, besitzen die Profis die geprüften Kompetenzen, Fähigkeiten und Merkmale in hohem Maße (sämtliche Werte liegen über 83 %[400]). Der Test ist bei den mutter- und fremdsprachlichen Kompetenzen und den Konzentrationsübungen so ausgelegt, dass das höchstmögliche Ergebnis 100 % ist. Bei den kognitiven Merkmalen Wortgewandtheit, sprachgebundenes Denken, logisches Denken und Beobachtung (bei diesem Testteil ist die Referenzgruppe die Kategorie „Akademiker 24–35 Jahre“ des WIT-Tests) liegt der höchstmögliche Score bei 130 %. Daher rührt der hohe Wert bei den kognitiven Fähigkeiten.

Bei den meisten folgenden Diagrammen, bei denen Probandengruppen miteinander verglichen werden, wird stets die Standardabweichung bezogen auf ihrem Mittelwert als Prozentzahl angegeben. Je kleiner die Standardabweichung ist, also je geringer die Streuung, desto homogener ist die Gruppe. Wenn dagegen die Streuung groß ist, bedeutet es, dass es große Unterschiede in den Ergebnissen der Probanden innerhalb einer Gruppe gibt. Es ist dem-

400 Muttersprachliche Kompetenz: 84,9 %, Fremdsprachliche Kompetenz: 83,2 %, Wortgewandtheit: 127,4 %, Logisches Denken: 103,3 %, Sprachgebundenes Denken: 106,5 %, Beobachtung: 98,8 %, Konzentration: 95,6 %, Konzentration und Fremdsprachenflüssigkeit: 88,6 %, Konzentration und Sprachenwechsel: 95,6 %.

nach zu erwarten, dass die Streuung bei den professionellen Dolmetschern erheblich geringer ausfällt als bei den Studierenden.

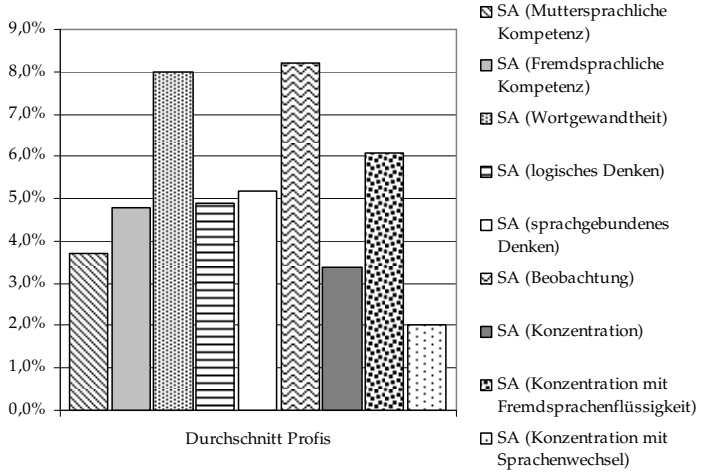


Abb. 27. Standardabweichung bezogen auf den Mittelwert für professionelle Dolmetscherinnen

Die Streuung ist gering vor allem in den Bereichen Muttersprachliche Kompetenz, Konzentration und Konzentration mit Sprachenwechsel.[401] Dagegen ist sie spürbar bei Wortgewandtheit, Beobachtung und bei Konzentration und Fremdsprachenflüssigkeit. In anderen Abbildungen werden wir sehen, dass Wortgewandtheit und Beobachtung sich als wenig relevant herausstellen werden, dagegen ist die starke Standardabweichung bei Konzentration und Fremdsprachenflüssigkeit überraschend. Dies könnte dadurch erklärt werden, dass diese Fähigkeiten durch eine *Shadowing*-Übung getestet wurden. Es stellte sich im Nachhinein heraus, dass die professionellen Dolmetscherinnen dieses *Shadowing* in der Fremdsprache als schwierige Übung empfanden, denn sie unterschied sich gänzlich von der gewohnten Tätigkeit, die darin besteht, den Sinn eine Aussage zu dolmetschen und nicht den Wortlaut. Dies stellte für einige der Probandinnen eine Schwierigkeit dar. Eine andere Erklärung technischer Art ist, dass bei den Dolmetscherinnen, bei denen die Kabinenübungen zuhause erfolgten, die Tonqualität schlecht war.

401 Die Standardabweichung beträgt für muttersprachliche Kompetenz 3,7 %, für fremdsprachliche Kompetenz 4,8 %, für Wortgewandtheit 8 %, für logisches Denken 4,9 %, für sprachgebundenes Denken 5,2 %, für Beobachtung 8,2 %, für Konzentration 3,4 %, für Konzentration mit Fremdsprachenflüssigkeit 6,1 % und für Konzentration mit Sprachenwechsel 2,0 %.

Die Probandengruppe ist aber im Wesentlichen homogen. Dies bestätigt die dem Modell zugrunde liegende Annahmen, dass die für das Dolmetschen identifizierten und getesteten Fähigkeiten und persönlichen Merkmale diejenigen sind, die für das Simultandolmetschen relevant sind, denn alle professionellen Dolmetscherinnen besitzen sie in hohem Maße.

4.5.3 Allgemeine Erkenntnisse zum Vergleich Profis – Studierende

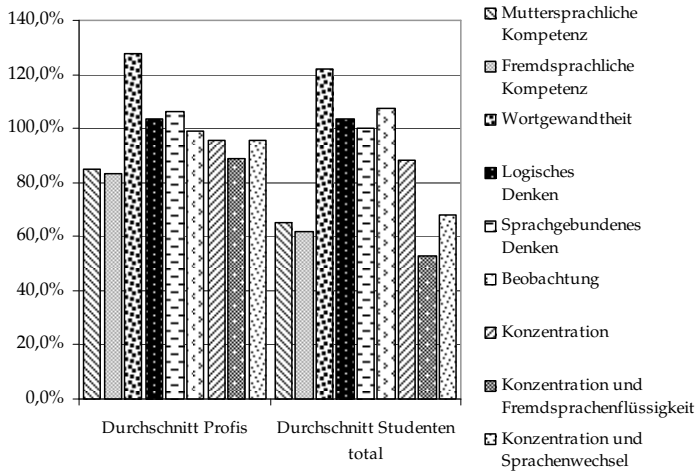


Abb. 28. Vergleich professionelle Dolmetscherinnen – Studierende

Auf den ersten Blick fällt auf, dass die größten Unterschiede zwischen professionellen Dolmetschern und Studierenden einmal im Bereich Kompetenzen und dann im Bereich Konzentration zu finden sind. Dagegen scheinen sich die Werte der kognitiven Merkmale nicht wesentlich zu unterscheiden[402].

Das beim ersten Hinsehen überraschend bescheidene Abschneiden der Profis bei den kognitiven Merkmalen erklärt sich dadurch, dass die Profis erheblich älter als die Studierenden sind (der Altersdurchschnitt beträgt ca. 42 Jahre). Da der „Höchststand" der kognitiven Leistungen bei 20 Jahren (s.

402 Wortgewandtheit 127,4 % (Profis) gegen 121,9 % (Studierende), Logisches Denken 103,3 % (Profis) gegen 103,7 % (Studierende), bei sprachgebundenem Denken ist der Abstand etwas stärker: 106,5 % (Profis) gegen 100,2 % (Studierende), bei Beobachtung erzielten die Studierenden sogar bessere Ergebnisse: 98,8 % (Profis) gegen 107,3 % (Studierende).

Abschnitt 1.1.3) liegt, wäre eigentlich zu erwarten gewesen, dass die Profis, auf Grund ihres Alters, schlechter abschneiden als die Studierenden. Durch ihre Tätigkeit sind sie jedoch vor allem im Bereich sprachgebundenes Denken trainiert, sodass sie zum Teil sogar bessere Ergebnisse erzielten als die jüngeren Studierenden.

Der geringe Abstand zwischen Profis und Studierenden in den Bereichen logisches Denken und Beobachtung (in den Abschnitten 3.2.2.2 und 3.2.2.4 beschrieben) lässt darauf schließen, dass diese Merkmale keine besondere Relevanz für das Simultandolmetschen besitzen. Daher bietet es sich an, um eine Eignungsprüfung so ökonomisch wie möglich zu gestalten, sich bei den kognitiven Merkmalen auf das Merkmal sprachgebundenes Denken zu beschränken, d. h. ausschließlich die Übungen „Gleiche Wortbedeutung", „Analogien" und „Sprichwörter" durchzuführen. Denn ein Vergleich zwischen den Profis und den Studenten, die das Probedolmetschen im Simultandolmetschen nicht bestanden haben, zeigt in Bezug auf das Merkmal sprachgebundenes Denken einen etwas größeren Abstand, was darauf schließen lässt, dass professionelle Dolmetscher dieses Merkmal in hohem Maße besitzen[403]. Ein Vergleich zwischen den Studierenden wird zeigen, dass der Abstand bei diesem Merkmal zwischen den Kategorien „bestanden" und „nicht bestanden" wesentlich ist, was zu der Schlussfolgerung führt, dass es sich dabei um ein dolmetschrelevantes Merkmal handelt.

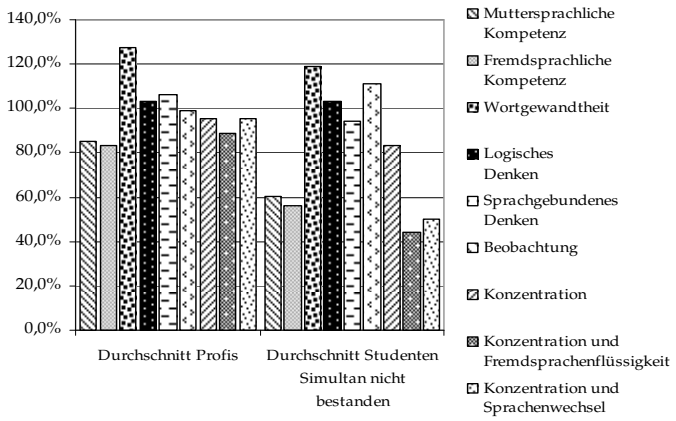


Abb. 29. Vergleich professionelle Dolmetscherinnen/Studierende „nicht bestanden"

403 Profis 106,5 % gegen 95,3 % bei Studierenden der Kategorie „nicht bestanden".

4.5.4 Vergleich pro Kategorie

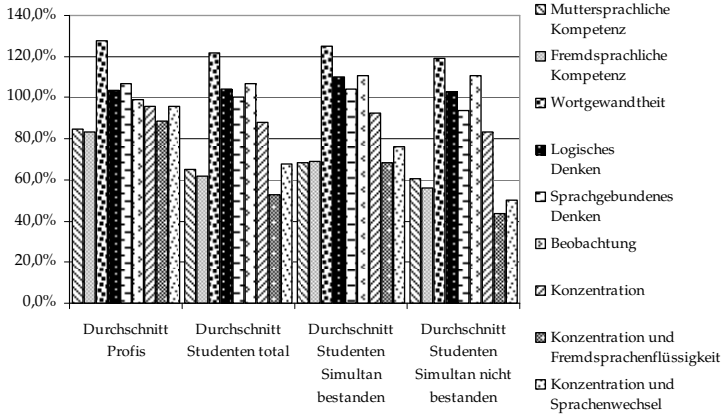


Abb. 30. Vergleich professionelle Dolmetscherinnen/Studierende/Studierende „bestanden" und Studierende „nicht bestanden"

Ein detaillierter Vergleich der Ergebnisse nach Kategorien erlaubt es, genauere Rückschlüsse zu ziehen und Schlussfolgerungen bezüglich der Relevanz und der Trennschärfe der Teiltests zu formulieren, damit eine Eignungsprüfung nur die Elemente beinhaltet, die sich als aussagekräftig herausgestellt haben.

4.5.4.1 Kompetenzen

4.5.4.1.1 Muttersprachliche Kompetenz

Der Vergleich zwischen den ersten zwei linken Säulen der Abbildung 31 zeigt im Bereich muttersprachliche Kompetenz einen deutlichen Abstand zwischen professionellen Dolmetscherinnen und Studierenden. Die professionellen Dolmetscherinnen erzielten einen Durchschnitt von 84,9 % (Standardabweichung s 4,51), während die Studierenden einen Durchschnitt von 65,1 % (s 8,23) erreichten (19,8 Prozentpunkte Unterschied).

Der Unterschied ist besonders markant bei den Unterkategorien Wortschatz[404] und Textaufgaben[405]. Dagegen zeigen die Ergebnisse im Teil Grammatik keinen signifikanten Unterschied zwischen den beiden Proban-

[404] 86 % (Profis) gegen 58,3 % (Studierende).

[405] 78,8 % (Profis) gegen 54,6 % (Studierende).

dengruppen[406]. Zur Kürzung des Eignungstests bietet es sich demnach an, den Teiltest Grammatik entweder auszuschließen oder erheblich zu kürzen.

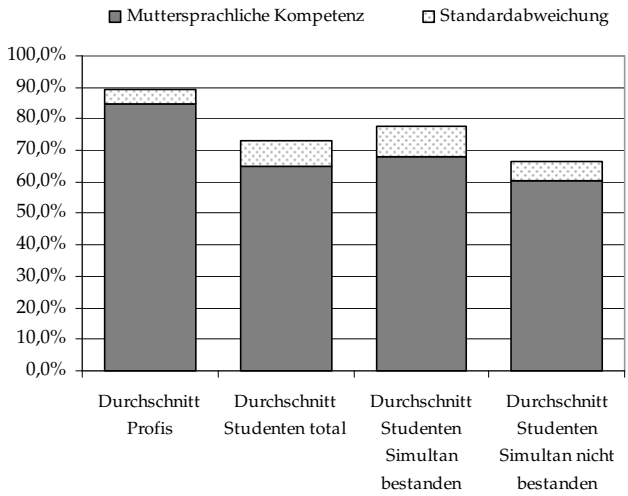


Abb. 31. Muttersprachliche Kompetenz. Durchschnitt professionelle Dolmetscherinnen – Studierende – Studierende „bestanden" und Studierende „nicht bestanden"

Betrachtet man die Säulen „Studierende bestanden" und „Studierende nicht bestanden", fällt auf, dass der Abstand zwischen den beiden Gruppen nicht sehr groß ist[407]; eine mögliche Erklärung ist, dass eine der Studierenden der Gruppe „bestanden" die Aufgabenstellung bei der Synonymenübung nicht verstanden hatte und 0 Punkte erzielte, zwei weitere Studierenden der selben Gruppe konnten aus Zeitnot die letzte Aufgabe (Text umformulieren) nicht mehr bewältigen. Diese beiden Umstände erklären auch die größere Streuung bei den Studierenden der Gruppe „bestanden". Daraus ergibt sich für eine weitere Anwendung des Tests die Notwendigkeit, die Aufgaben eindeutiger zu erklären und für jeden Übungstyp ein Beispiel anzuführen, denn diese beiden Übungen, Synonyme und *Cloze*-Aufgabe, scheinen sehr gute Sprachkompetenzindikatoren zu sein. Die Übungen Fremdwörter und Oberbegriffe dagegen sind wenig aussagekräftig, denn – wie den Tabellen zu entnehmen ist – die Ergebnisse sind nicht eindeutig einer Kategorie zuzuordnen.

406 90,5 % (Profis) gegen 85,8 % (Studierende).

407 68,2 % (bestanden) gegen 61,4 % (nicht bestanden).

		Erzielte Punkte im Test FREMDWÖRTER					
		3	2,5	2	1,75	1,5	1
Anzahl Probanden	bestanden		1	3		2	1
	nicht bestanden	1		1		2	2

		Erzielte Punkte im Test OBERBEGRIFFE							
		3	2,5	2,25	2	1,75	1,5	1,25	1
Anzahl Probanden	bestanden	2	1		2	1		1	
	nicht bestanden			2	2		1		1

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die muttersprachliche Kompetenz zwar ein unbedingt notwendiges Instrument für das Dolmetschen darstellt, aber anscheinend kein relevantes Diagnosekriterium für die Eignung zum Simultandolmetschen ist und keine hohe Trennschärfe besitzt: Das höchste Ergebnis der Gruppe der Studierenden der Kategorie nicht bestanden war 70,1 % und das schlechteste Ergebnis der Gruppe der Studierenden der Kategorie bestanden war 48,2 % (bzw. 63,1 %, wenn man die Studentin heraus nimmt, die die Synonymeübung nicht verstanden hatte).

Der große Abstand zwischen Profis und Studierenden im Bereich muttersprachliche Kompetenz sollte allerdings in der Dolmetschdidaktik berücksichtigt werden. Im Unterricht darf keinesfalls die muttersprachliche Kompetenz als gegeben vorausgesetzt werden.

4.5.4.1.2 Fremdsprachliche Kompetenz

Beim Vergleich zwischen professionellen Dolmetschern und Studierenden unterscheidet sich diese Graphik nicht wesentlich von der Graphik „muttersprachliche Kompetenz". Betrachtet man in Abbildung 32 die Säule der Profis und die der Studierenden, stellt man fest, dass der Abstand deutlich ist, er beträgt 21,6 Prozentpunkte[408], wobei festgehalten werden muss, dass nur eine der Dolmetscherinnen zweisprachig aufgewachsen ist, alle anderen haben Französisch als Fremdsprache erlernt.

[408] 83,2 % (Profis) zu 61,6 % (Studierende).

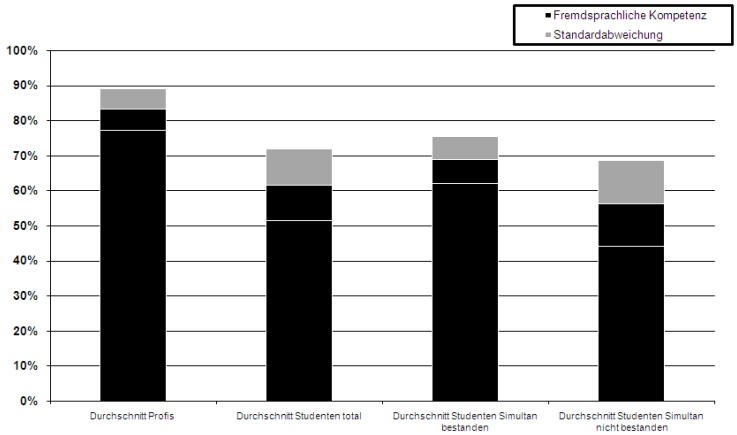


Abb. 32. Fremdsprachliche Kompetenz. Durchschnitt professionelle Dolmetscherinnen – Studierende – Studierende „bestanden" und Studierende „nicht bestanden"

Vergleicht man die Leistung der Studierenden der Kategorie „bestanden" mit deren der Kategorie „nicht bestanden", stellt man wiederum ein deutliches Gefälle von 12,4 Prozentpunkten[409] fest, das jedoch weitaus deutlicher ausfällt, wenn man ausschließlich die Zahlen der Germersheimer Studierenden gegeneinander hält. Einer der Gründe, die diesen Unterschied erklären könnten, ist, dass eine der Studierenden aus Saarbrücken, die als „nicht bestanden" eingeordnet wurde, weil sie das Studium abbrach, zweisprachig war, und offensichtlich bei ihr Französisch die dominante Sprache war[410].

Ein Vergleich zwischen den zwei rechten Säulen in Abbildung 33 zeigt ganz deutlich, dass mangelnde Fremdsprachenkenntnisse einer der Hauptgründe für das Scheitern der Germersheimer Studierenden beim Probedolmetschen sind. Betrachtet man die Säule der Profis und die der Studierenden, stellt man fest, dass der Abstand deutlich ist, er beträgt 14,5 Prozentpunkte[411].

Vergleicht man aber die Säulen „bestanden" und „nicht bestanden", fällt auf, dass der Abstand ebenso groß ist wie zwischen Profis und Studierenden[412]. Er beträgt 15,7 Prozentpunkte.

409 68,7 % (bestanden) gegen 56,3 % (nicht bestanden).

410 Es handelt sich um die Probandin 22, die in muttersprachlicher Kompetenz Deutsch 51,2 % und in fremdsprachlicher Kompetenz Französisch 72,6 % erzielte.

411 83,2 % (Profis) gegen 68,7 % (Studierende).

412 68,7 % (bestanden) gegen 53 % (nicht bestanden).

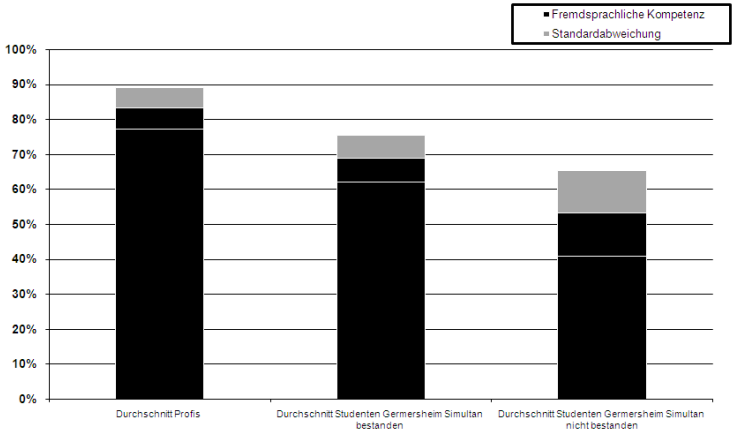


Abb. 33. Durchschnitt fremdsprachliche Kompetenz Profis – Germersheimer Studierende „bestanden" – Germersheimer Studierende „nicht bestanden".

Obwohl klar ist, dass Fremdsprachenkenntnisse nicht ausreichen, um das Dolmetschen zu erlernen, scheint es also notwendig, die Fremdsprachenkenntnisse dennoch in einem Eignungstest zu prüfen, denn sie bilden ja, wie bereits erwähnt, das Werkzeug, mit dem im Studium und später im Berufsleben gearbeitet wird. Ist dieses Werkzeug nicht oder nicht ausreichend ausgeprägt, ist ein Scheitern vorprogrammiert. Ein in diesem Sinne durchgeführter Test der fremdsprachlichen Kompetenz würde der Position derjenigen Prüfer Gewicht verleihen, die in bestimmten Fällen einen Auslandsaufenthalt vor dem Studium als unerlässliche Voraussetzung für die Zulassung fordern.

Was den Aufbau des Tests fremdsprachliche Kompetenz angeht, stellte sich heraus, dass die Testteile Hörverstehen, Leseverstehen und Grammatik sowie der Testteil Oberbegriffe bei Wortschatz wenig aussagekräftig waren.

		Erzielte Punkte im Test HÖRVERSTEHEN				
		10	9	8	7	6
Anzahl Probanden	Bestanden	4	2			1
	Nicht bestanden	1	1	2		1

		Erzielte Punkte im Test LESEVERSTEHEN				
		10	9	8	7	6
Anzahl Probanden	Bestanden	4	1	2		
	Nicht bestanden	3	1	1	1	

		Erzielte Punkte im Test GRAMMATIK							
		10	9,5	9	8,5	8	7	6,5	6
Anzahl Probanden	Bestanden	4		2		1			
	Nicht bestanden		2		1	1	1	1	

		Erzielte Punkte im Test OBERBEGRIFFE						
		5	4	3,5	3	2,5	2	1
Anzahl Probanden	Bestanden	1	3	2	1			
	Nicht bestanden		3	1	1	1		

Eine mögliche Erklärung für die geringe Aussagekraft des Tests Hörverstehen könnte sein, dass die Verständnisfragen in geschlossener Form gestellt wurden. Da das schnelle und mühelose Verstehen in der Fremdsprache jedoch, wie bereits erörtert wurde, besonders wichtig beim Simultandolmetschen ist, empfiehlt es sich, diese Aufgabe zwar beizubehalten, das Verstehen jedoch anhand von offenen Fragen zu überprüfen (vgl. Abschnitt 1.4.2.2).

4.5.4.2 Persönlichkeitsmerkmale

Die Ergebnisse in diesem Bereich wurden anhand der WIT-Normen-Tabelle „Hochschullabsolventen (Akademiker) 24–35 Jahre“ des WILDE-Intelligenz-Tests (WIT) ermittelt[413]. Die WIT-Normen-Tabelle „Bevölkerungsrepräsentative 23–28 Jahre“ diente zur Bewertung der Übung Wortgewandtheit[414], da dieser Test in der Tabelle „Hochschulabsolventen“ fehlt. Folgende Übungen wurden in Kurzform durchgeführt: Gleiche Wortbedeutung, Analogien, Sprichwörter und Beobachtung. Zahlenreihen und Buchstabenreihen wurden, wie im Handbuch empfohlen, in der Langform durchgeführt.

413 Jäger, Althoff 1994, 99.

414 Ebd., 69. Der Test Wortgewandtheit ist in der Akademikertabelle nicht aufgeführt. Damit die Alterskategorie bei Wortgewandtheit mit den anderen Tests übereinstimmte, wurde die Alterskategorie 23–28 Jahre gewählt.

4.5.4.2.1 Wortgewandtheit

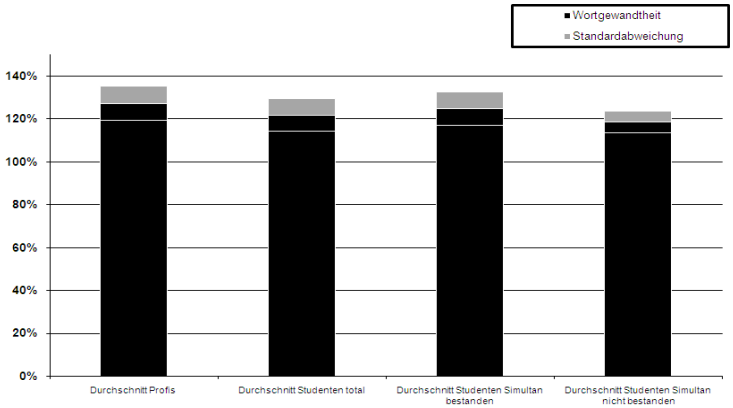


Abb. 34. Wortgewandtheit. Durchschnitt professionelle Dolmetscherinnen – Studierende – Studierende „bestanden" und Studierende „nicht bestanden"

Bei dem Merkmal Wortgewandtheit fällt auf, dass es keine signifikanten Unterschiede zwischen den verschiedenen Probandengruppen gibt. Alle Probanden – auch die, die nicht bestanden haben – befinden sich über der 120-%-Marke und liegen somit erwartungsgemäß erheblich über dem Bevölkerungsdurchschnitt. Es kann also festgestellt werden, dass dieses Merkmal für das Dolmetschen zwar relevant ist, denn die professionellen Dolmetscherinnen besitzen es in hohem Maße, Studierende, die später scheitern, besitzen sie jedoch auch. Daher ist Wortgewandtheit für das Dolmetschen eine notwendige, aber nicht hinreichende kognitive Fähigkeit.

Dieser Befund korreliert mit den Ergebnissen des Geneva Project on Aptitude Testing[415]. Bei dieser Studie wurde ebenfalls die "*verbal fluency*" von fünf Studierenden im ersten Semester und von fünf professionellen Dolmetschern anhand von mehreren Übungen getestet. Es wurden keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Probandengruppen festgestellt.

415 Moser-Mercer et al. 2000, 124 f.

4.5.4.2.2 Logisches Denken

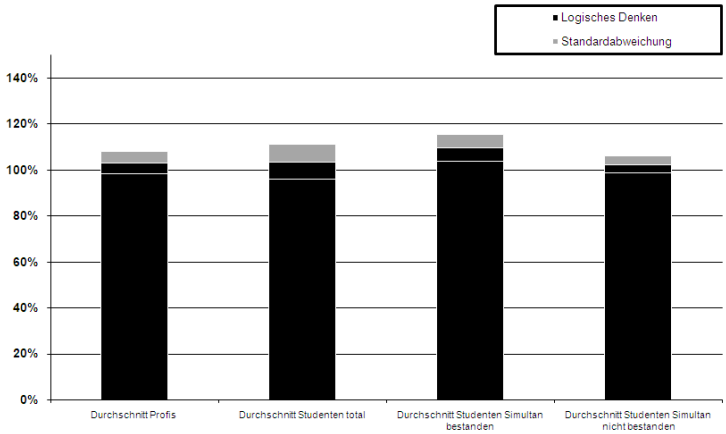


Abb. 35. Logisches Denken. Durchschnitt professionelle Dolmetscherinnen – Studierende – Studierende „bestanden“ und Studierende „nicht bestanden“

Der Test zum logischen Denken bestand aus drei Teiltests: Analogien, Zahlenreihen und Buchstabenreihen.

Wie aus der Graphik ersichtlich, ergeben sich kaum Unterschiede zwischen den unterschiedlichen Probandenkreisen. Professionelle Dolmetscherinnen und Studierende zeigen ähnliche Ergebnisse[416], genauso Studierende, ob sie bestanden haben oder nicht[417]. Dieser Testteil scheint also ebenfalls wenig Aussagekraft zu besitzen. Das etwas bessere Abschneiden der Studierenden, die Simultan bestanden haben, hängt sicherlich erneut mit ihrem Alter und dem damit verbundenen individuellen Höchstleistungsstand zusammen.

Auffallend während der Tests war, dass einige professionelle Dolmetscherinnen, die z. T. viel und seit langem im technischen Bereich tätig sind, eine ausgesprochene Aversion bezüglich Zahlenreihen und Buchstabenreihen offenbarten, die bis zur Verweigerung einer dieser beiden Übungen reichte.

416 103 % gegen 104 %: Unterschied von –1.

417 110 % gegen 103 %: Unterschied von 7.

4.5.4.2.3 Sprachgebundenes Denken

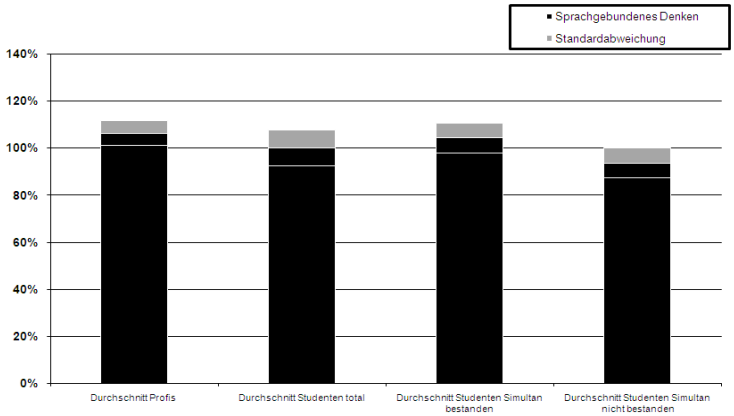


Abb. 36. Sprachgebundenes Denken. Durchschnitt professionelle Dolmetscherinnen – Studierende – Studierende „bestanden“ und Studierende „nicht bestanden“

Der Testteil sprachgebundenes Denken bestand aus folgenden Übungen: Analogien (AL), gleiche Wortbedeutung (GW) und Sprichwörter (SW). Die professionellen Dolmetscherinnen erzielten ein Ergebnis von 107 %, die Studierenden von 100 % im Durchschnitt der drei Teilstests. Die Studierenden der Gruppe „nicht bestanden“ erzielten im Durchschnitt in allen drei Übungstypen schlechtere Ergebnisse als die der Gruppe „bestanden“[418], wobei der Abstand bei der Übung AL am größten war. Damit gilt für das sprachgebundene Denken das Gleiche wie für das logische Denken, nämlich dass, wegen des geringen Unterschieds zwischen den Studierenden der Kategorie „bestanden“ und der Kategorie „nicht bestanden“, diese Testteile nicht ausreichend Trennschärfe besitzen, um als alleiniges Kriterium für Dolmetscheignung zu gelten. Sollte man aus Zeitgründen diesen Testteil kürzen wollen, wäre es sinnvoll, den Testteil Analogien auf jedem Fall beizubehalten.

In der Kategorie „kognitive Fähigkeiten“ ist also „sprachgebundenes Denken“ die Fähigkeit, die eine – immerhin erkennbare – Trennschärfe zwischen den Probandengruppen besitzt. Da die Standardabweichung jedoch - bei einem Abstand von 11,6 – über 6 beträgt, kann das sprachgebundene

418 AL bei Studierenden „nicht bestanden“ 95,4 % und bei Studierenden „bestanden“ 107 %: Unterschied von 11,6. GW bei Studierenden „nicht bestanden“ 95,1 % und bei Studierenden „bestanden“ 103,1 %: Unterschied von 8. SW bei Studierenden „nicht bestanden“ 94,7 % und bei Studierenden „bestanden“ 103,1 %: Unterschied von 8,4.

Denken nicht als zuverlässiges Prognosekriterium betrachtet werden. Es kann allerdings ein zusätzliches Element der Meinungsbildung darstellen.

4.5.4.2.4 Beobachtung

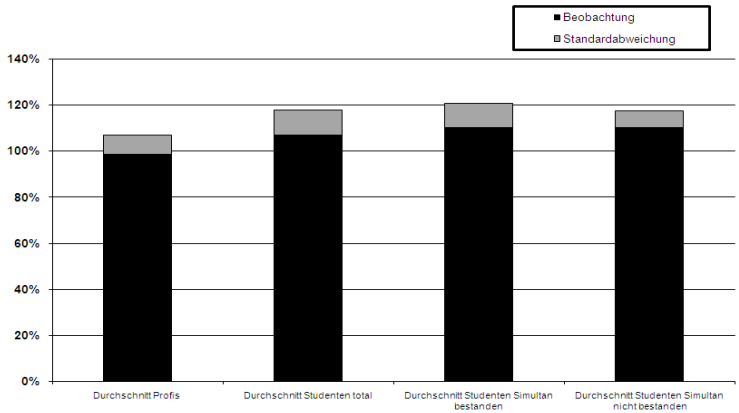


Abb. 37. Beobachtung. Durchschnitt professionelle Dolmetscherinnen – Studierende – Studierende „bestanden“ und Studierende „nicht bestanden“

Wie bei dem Merkmal logisches Denken scheint das Merkmal Beobachtung, so wie es getestet wurde (d. h. als schnelles visuelles Erfassen) keinerlei Signifikanz für das Simultandolmetschen zu besitzen. Die Studierenden erzielten sogar leicht bessere Ergebnisse als die Profis, und es gab keinen Unterschied zwischen den Gruppen „bestanden“ und „nicht bestanden“.

Die Annahme, dass ein nicht-kognitiver Test die Möglichkeit zum schnellen Erfassen von kognitiven Informationen bieten würde, scheint also nicht zuzutreffen. Das schnelle Erfassen hängt vermutlich vielmehr mit Konzentration zusammen, wie sie in den Kabinenübungen geprüft wird.

Dieser Test kann also aus der Testbatterie gestrichen werden.

4.5.4.3 Nicht kognitive Persönlichkeitsmerkmale

Die nicht kognitiven Persönlichkeitsmerkmale stellten sich als erheblich aussagekräftiger heraus. Zumindest wurden bei diesen Übungen die meisten Unterschiede zwischen den Probandengruppen erzielt.

4.5.4.3.1 Konzentration

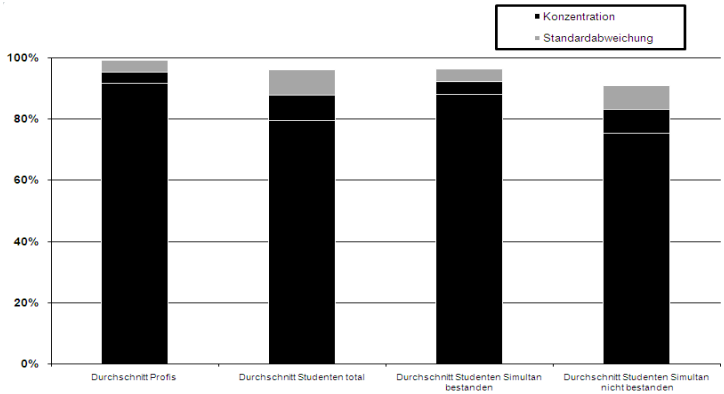


Abb. 38. Konzentration. Durchschnitt professionelle Dolmetscherinnen – Studierende – Studierende „bestanden" und Studierende „nicht bestanden"

Dieses Balkendiagramm veranschaulicht die Ergebnisse der Übung kognitives *Shadowing* in der Muttersprache. Es kann festgestellt werden, dass die professionellen Dolmetscherinnen erwartungsgemäß leicht besser als die Studierenden abschneiden[419]. Die Gruppe der Studierenden „bestanden" ist ihrerseits ebenfalls leicht besser als die Gruppe „nicht bestanden", wobei der Abstand immerhin 9,1 % beträgt[420]. Interessant ist auch das Ergebnis der Germersheimer Studierenden, denn bei ihnen war der Abstand zwischen den Ergebnissen der Gruppe „nicht bestanden" und den der Gruppe „bestanden" erheblich geringer[421]. Er betrug knapp 5 %.

Diese Graphik legt also den Verdacht nahe, dass das einsprachige kognitive *Shadowing* in der Muttersprache keine hinreichende Aussage über die Entwicklung der Studierenden erlaubt. Ein Großteil der untersuchten Germersheimer Studierenden hatten bereits vor dem Test Simultandolmetschübungen besucht und konnten anscheinend diese Fertigkeit trainieren. So sehr dieser Befund auf den ersten Blick überrascht, er ist in dieser Hinsicht kein Einzelfall und passt zu den Ergebnissen, die Kurz 1990 nach einem Versuch mit Wiener Studierenden erzielt hatte. Sie hatte festgestellt:

> Nach einer viermonatigen Übungsperiode hatten die Studierenden demnach in den Versuchen zum simultanen Sprechen und Hören mit sinnvollem einsprachigen Material nahezu die Leistungen der erfahrenen Dolmetscher erreicht.[422]

419 95,6 % gegen 88 %.

420 92,4 % gegen 83,3 %: Unterschied von 9,1.

421 92,4 % gegen 87,2 %: Unterschied von 5,2.

422 Kurz 1996, 124.

Daraus kann geschlossen werden, dass diese Fähigkeit in der Regel so gut erlernt werden kann, dass sie sich als Prognoseinstrument nicht eignet. Infolgedessen wäre man geneigt zu schließen, dass diese Übung als Test nicht durchgeführt werden bräuchte. Es ist jedoch angebracht, sie nicht zu tilgen, sondern sie weiterhin als „Aufwärmübung“ zu Beginn eines Tests anzuwenden. Außerdem ist sie wichtig, um die Progression im Schwierigkeitsgrad zu ermöglichen.

4.5.4.3.2 Konzentration und Fremdsprachenflüssigkeit

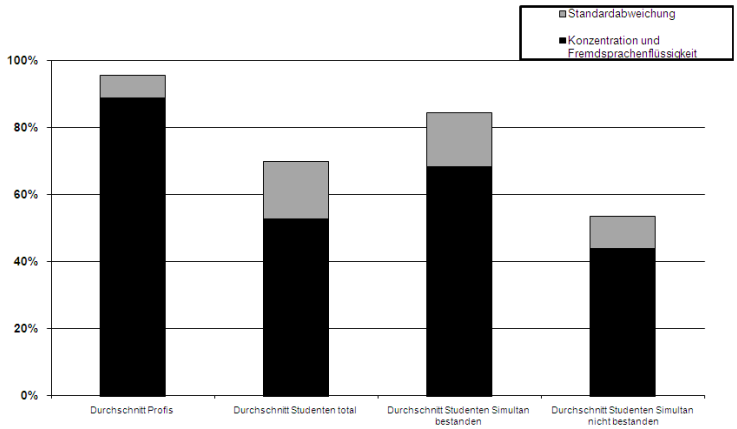


Abb. 39. Konzentration und Fremdsprachenflüssigkeit. Durchschnitt professionelle Dolmetscherinnen – Studierende – Studierende „bestanden“ und Studierende „nicht bestanden“

Bei dieser Übung fallen die Unterschiede zwischen den Vergleichsgruppen schärfer als bei den vorherigen Übungen aus. Der Unterschied zwischen den professionellen Dolmetscherinnen und den Studierenden ist enorm, er beträgt beinah 36 Prozentpunkte[423] und der Abstand zwischen der Gruppe „bestanden“ und „nicht bestanden“ beträgt 24,4 Prozentpunkte[424]. In diesem Bereich also scheinen die Fähigkeiten sehr weit auseinander zu liegen, wobei die Standardabweichung bei den Studierenden sehr groß ist, was bedeutet, dass nur eine individuelle Betrachtung und das Erstellen eines individuellen Profils der Studierenden ein genaueres Bild ermöglicht. Einige markante Profile werden im weiteren Verlauf dieser Arbeit vorgestellt. Eine komplette

423 88,6 % gegen 52,8 %.

424 68,3 % gegen 43,9 %.

Darstellung der Profile aller Probandinnen befindet sich im Anhang II auf der CD.

Bei individueller Betrachtung stellt man fest, dass oft eine Schwäche bei dieser Übung mit einer Schwäche bei der fremdsprachlichen Kompetenz einhergeht, dass also das Problem möglicherweise nicht bei der Gleichzeitigkeit von Hören und Sprechen liegt, sondern bei der fremdsprachlichen Kompetenz. In einem solchen Fall ist es nicht möglich, anhand des Tests eine Prognose zu wagen. Erst nachdem die Studierenden ihre Fremdsprachenkenntnisse verbessert haben, wäre eine solche Prognose sinnvoll. Dies stellt jedoch keineswegs die Ergebnisse des Tests in Frage, denn unabhängig von der Konzentrationsfähigkeit macht eine beträchtliche fremdsprachliche Schwäche ein erfolgreiches Dolmetschstudium äußerst unwahrscheinlich. Ein erneuerter Test z. B. nach einem Auslandsaufenthalt oder einem intensiven Sprachkurs, vorausgesetzt diese Maßnahmen haben gefruchtet, würde Aufschluss über die Dolmetscheignung der Studierenden geben, denn die dann erreichten Werte wären tatsächlich für die Konzentrationsfähigkeit aussagekräftig.

4.5.4.3.3 Konzentration und Sprachenwechsel

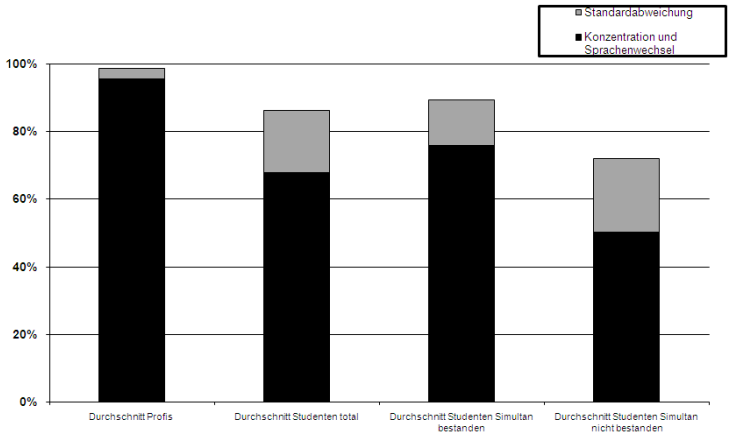


Abb. 40. Konzentration und Sprachenwechsel. Durchschnitt professionelle Dolmetscherinnen – Studierende – Studierende „bestanden“ und Studierende „nicht bestanden“

Bei dieser Übung scheinen die Fähigkeiten noch weiter auseinander zu gehen. Die Ergebnisse der professionellen Dolmetscherinnen sind sehr hoch und

sehr homogen[425]. Bei den Studierenden beträgt der Abstand zwischen „bestanden“ und „nicht bestanden“ fast 26 Prozentpunkte[426] (im Vergleich zu 24,4 in der vorherigen Übung). Der schnelle Sprachenwechsel scheint daher eines der wichtigen Kriterien zu sein, das erfolgreiche Dolmetschstudierende von nicht erfolgreichen unterscheidet. Da jedoch auch bei diesem Test die Standardabweichung sehr hoch ist, besteht wiederum die Notwendigkeit, ein individuelles Profil der Kandidaten zu erstellen.

Dieser Teil des durchgeführten Tests bestätigt offenbar die im zweiten Kapitel aufgestellte These (vgl. Anschnitt 2.5.6), dass das Hauptmerkmal für eine Eignung zum Simultandolmetschen die Konzentrationsfähigkeit ist, vorausgesetzt, die mutter- und fremdsprachliche Kompetenz ist vorhanden. Es wäre daher sehr wünschenswert, dass sich ein interdisziplinäres Team, bestehend aus Psychologen, Pädagogen und Dolmetschwissenschaftlern, die in der Lehre tätig sind, eingehender mit diesem Thema beschäftigen, weitere Untersuchungen mit einer größeren Anzahl von Probanden durchführen und sie mit dem gesamten Instrumentarium der Diagnostik evaluieren, das für eine einzelne dolmetschwissenschaftliche Arbeit nicht erreichbar ist. Wichtig wäre dabei Folgendes zu beachten:

- Obwohl sich das kognitive *Shadowing* als weniger trennscharf als die anderen Übungen erwiesen hat und außerdem eine Fähigkeit ist, die erlernbar ist, ist es wichtig, es nicht aus dem Instrumentarium zu streichen, denn es bildet die erste Stufe bei der Progression, auf der ein solcher Test aufbauen muss.
- Bei der Durchführung der Kabinenübungen stellte sich heraus, dass die Kandidaten, und manchmal auch die professionellen Dolmetscherinnen, versucht waren, während der Pausen zu sprechen, um so ihr Kurzzeitgedächtnis zu entlasten. So legitim alle Versuche sind, das Gedächtnis in einem Dolmetschkontext zu entlasten, muss dies unbedingt bei diesem Test vermieden werden. Die Bewerber müssen eindringlich darauf hingewiesen werden. Wichtig ist auch im letzten Teil des Tests (Warum-Fragen), dass die Probanden nicht im Telegrammstil antworten, um mit der Antwort fertig zu sein, bevor die nächste Frage beginnt, sondern ganze Sätze bilden und diese gleichmäßig sprechen.
- Einige der Aussagesätze oder der Fragen bedürften einer Überprüfung, um sicherzustellen, dass eine Frage nicht aus Unkenntnis falsch beantwortet wurde, was dann fälschlicherweise einem Konzentrationsmangel angelastet werden würde. Einige Studierende wussten z. B. nicht, was ein Silberling ist (1-a 6) oder ob ein Trabi ein Zweitakter ist (1-a 11), Jean Gabin war auch einigen unbekannt (1-b 7) usw. Wichtig ist, dass die Antworten keine besonderen Kenntnisse für die Beantwortung erfordern. Nur so kann sichergestellt werden, dass nicht Allgemeinwissen, sondern Konzentration gemessen wird.

425 Sie erzielen ein Ergebnis von 95,6 % mit einer Standardabweichung von 3,3%.

426 76,1 % gegen 50,3 %.

4.5.5 Tests als Diagnoseinstrument für Studierende

Da in den durchgeführten Test-Verfahren unterschiedliche Eigenschaften getestet wurden, ermöglichen die Ergebnisse die Erstellung eines ziemlich kompletten Profils der Studierenden, dem sie ihre Stärken und Schwächen deutlich entnehmen können. Dies hat den Vorteil, dass dadurch eine fundierte und detaillierte Rückmeldung und daher ein gezielteres Üben möglich sind.

Wie bereits bei der detaillierteren Erläuterung der Merkmale „Konzentration und Fremdsprachenflüssigkeit“ und „Konzentration und Sprachenwechsel“ festgestellt wurde, sollte diesen beiden Merkmalen eine besondere Gewichtung bei der Beurteilung der individuellen Profile beigemessen werden.

Es folgen beispielhaft einige Studierendenprofile:

4.5.5.1 Positive Prognosen

Hervorragendes Profil

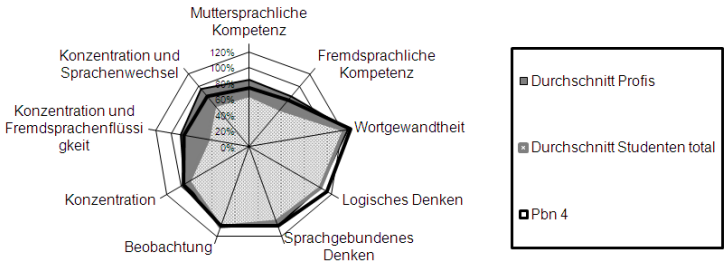


Abb. 41. Profil Pbn 4.

Der hellgraue Bereich bildet den Durchschnitt der Studierenden ab, der dunkelgraue Bereich stellt den Durchschnitt der professionellen Dolmetscherinnen dar und die schwarze Linie ist der individuelle Standort der Pbn 4. Verglichen mit dem Durchschnitt der Studierenden liegt diese Probandin in allen Kategorien über dem Durchschnitt. Ihre muttersprachliche Kompetenz beträgt 74,4 % und ihre fremdsprachliche Kompetenz 76,8 %. Bei den kognitiven Fähigkeiten überholt sie die professionellen Dolmetscherinnen (logisches Denken 113 % gegenüber 104 %), bei dem nicht-kognitiven Merkmal Konzentration erzielt sie ebenfalls einen leicht besseren Score als die professionellen Dolmetscherinnen (96,7 % gegen 95,6 %); nur bei Konzentration mit Fremdsprachenflüssigkeit und Konzentration mit Sprachenwechsel ist sie den

professionellen Dolmetscherinnen leicht unterlegen (84,4 % gegenüber 88,6 % und 83,3 % gegenüber 95,6 %).

Gutes Profil mit fremdsprachlicher Schwäche

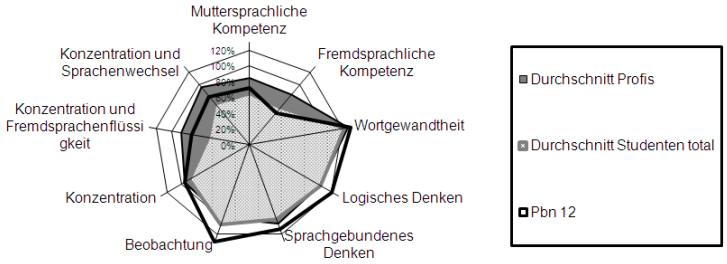


Abb. 42. Profil Pbn 12.

Wie Pbn 4 weist Pbn 12 ein sehr gutes Profil auf, sämtliche kognitiven Fähigkeiten liegen nicht nur über dem Durchschnitt der Studierenden, sondern auch über dem Durchschnitt der professionellen Dolmetscherinnen. Sie hat jedoch eine Schwäche im Bereich der fremdsprachlichen Kompetenz (53 %), die sie – zum Beispiel durch einen Auslandsaufenthalt – gezielt aufbauen muss, wenn sie ihre Erfolgschancen verbessern will.

Ein Sonderfall: gutes Profil für das Simultandolmetschen, aber in Konsekutivdolmetschen durchgefallen

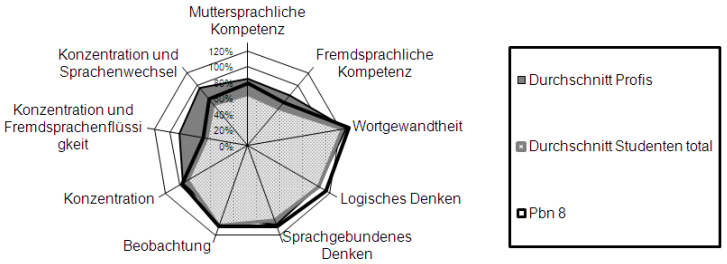


Abb. 43. Profil Pbn 8.

Diese Probandin hat das Probedolmetschen in Konsekutivdolmetschen nicht bestanden, obwohl sie ein sehr gutes Profil aufweist. Dieser Befund könnte daher die Annahme stützen, dass dem Simultan- und dem Konsekutivdolmetschen tatsächlich unterschiedliche Prozesse zu Grunde liegen und dass daher unterschiedliche Fähigkeiten und Merkmale erforderlich sind. Es kann

weiter vermutet werden, dass die Unterschiede auf der Ebene der kognitiven Fähigkeiten im Bereich Gedächtnis und auf der Ebene der nicht-kognitiven Persönlichkeitsmerkmale im Bereich Stressbewältigung beim öffentlichen Auftreten ("public speaking") zu suchen sind. Diese Unterschiede bilden insofern ein interessantes Forschungsfeld, auf dem weitergehende wissenschaftliche Arbeiten sich um neue Erkenntnisse darum verdient machen könnten, was genau die Dolmetschkompetenz ausmacht.

4.5.5.2 Negative Prognosen

Schwäche bei Konzentration

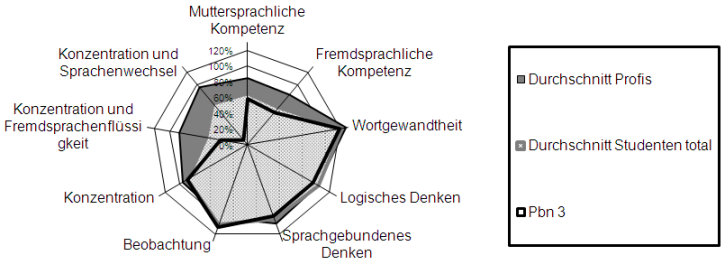


Abb. 44. Profil Pbn 3.

Dieses Profil kann als problematisch in Bezug auf das Simultandolmetschen bezeichnet werden. Die Probandin liegt in allen Bereichen unterhalb des Durchschnitts. Nur bei Beobachtung, ein Merkmal, von dem festgestellt wurde, dass es für das Simultandolmetschen nicht besonders relevant ist, und bei Konzentration entspricht ihre Leistung dem Durchschnitt. Die Werte bei den Kategorien Konzentration und Fremdsprachenflüssigkeit und Konzentration und Sprachenwechsel sind bei ihr schwach (35,6 % und 8,3 %). Sie hat das Probedolmetschen nicht bestanden und die Prognose ist in ihrem Fall ungünstig.

Defizite im Bereich fremdsprachliche Kompetenz

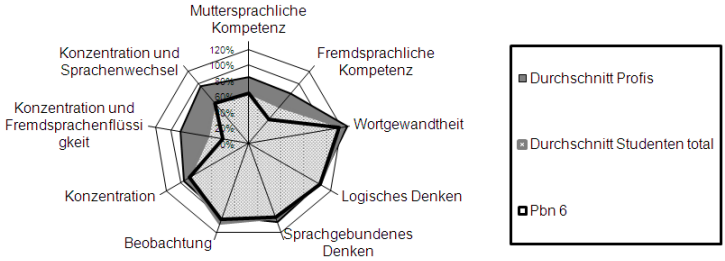


Abb. 45. Profil Pbn 6.

Auffallend bei dieser Probandin sind die zwei Kurvenknicke, die einerseits die fremdsprachliche Kompetenz und andererseits die Konzentration mit Fremdsprachenflüssigkeit betreffen. Ihre sonstigen Leistungen sind durchschnittlich bis leicht unterdurchschnittlich. Es ist möglich, dass ihr schlechtes Ergebnis bei Konzentration mit Fremdsprachenflüssigkeit und Konzentration mit Sprachenwechsel kein Konzentrationsproblem, sondern ein Fremdsprachenproblem ist, denn sie hat die andere Konzentrationsübung, bei der die Fremdsprache nicht involviert war, mit durchschnittlichem Score absolviert. Insofern verhindert die fremdsprachliche Schwäche eine Evaluation der Konzentrationsfähigkeit. Ein solcher Fall erklärt, wie bereits erwähnt, die Notwendigkeit, die fremdsprachlichen Kenntnisse der Studiereden zu prüfen, obwohl sie für eine Dolmetscheignung kein ausreichender Beleg sind. Solange diese Fremdsprachenprobleme nicht behoben sind, ist die Diagnose eher ungünstig, denn die Studentin verfügt nicht über eine genügende fremdsprachliche Kompetenz. Ob sie nach einem Auslandsaufenthalt die Prüfung besteht, ist nicht vorherzusagen. Was jedoch vorhersagbar ist, ist dass sie ohne Auslandsaufenthalt eine erneute Eignungsprüfung nicht bestehen würde.

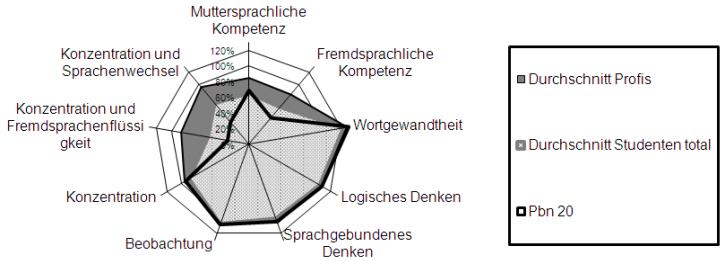


Abb. 46. Profil Pbn 20.

Die Pbn 20 hat – wie Pbn 6 – ein erhebliches Defizit im fremdsprachlichen Bereich (Wortschatz 26,2 %; Textaufgaben 5 %), das Auswirkungen sowohl auf die Übungen Konzentration mit Fremdsprachenflüssigkeit als auch auf die Übungen Konzentration mit Sprachenwechsel hat. Obwohl die Ergebnisse bei muttersprachlicher Kompetenz und bei den kognitiven Fähigkeiten dem Durchschnitt entsprechen, ist die Prognose ungünstig. Diese Probandin hat von sich aus während des Semesters das Dolmetschstudium abgebrochen.

Defizite im Bereich muttersprachliche Kompetenz

Beide Probandinnen weisen deutliche Defizite in der Muttersprache auf, vor allem bei den Übungen zu Wortschatz (Pbn 15: 48,3 %; Pbn 21: 40 %) und Textaufgaben (Pbn 15: 28,6 %; Pbn 21: 35,7 %). Diese spiegeln sich auch in den Konzentrationsübungen wider. Die Leistung von Pbn 15 im Bereich Konzentration und Sprachenwechsel ist auffallend gut, sie könnte also ihre Mängel vermutlich eher kompensieren als Pbn 21. Bei beiden ist jedoch die Prognose eher ungünstig. Pbn 21 hat ebenfalls während des Semesters das Dolmetschstudium aufgegeben.

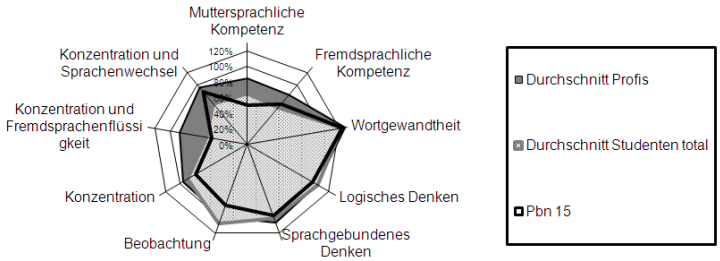


Abb. 47. Profil Pbn 15.

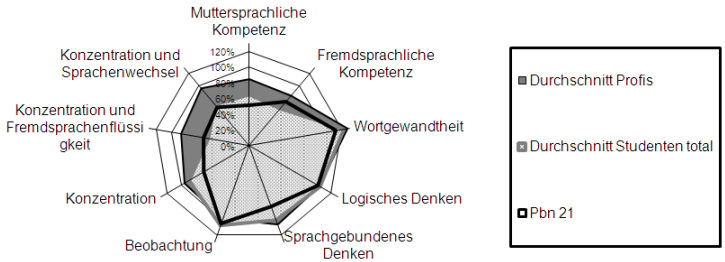


Abb. 48. Profil Pbn 21.

Defizite im Bereich Konzentration

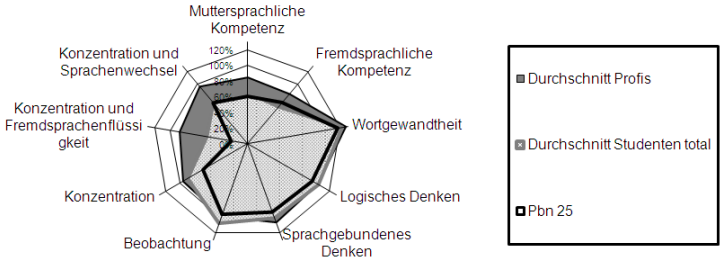


Abb. 49. Profil Pbn 25.

Bei dieser Probandin sind die Probleme anders gelagert. Die muttersprachliche Kompetenz ist leicht unterdurchschnittlich (60,7 % gegen 64,7 %), die fremdsprachliche Kompetenz leicht überdurchschnittlich (68,9 % gegen 61,1 %), die kognitiven Fähigkeiten sind ebenfalls unterdurchschnittlich, was lediglich beim sprachgebundenen Denken für eine Dolmetscheignung relevant ist, aber die Bereiche Konzentration und Konzentration und Fremdsprachenflüssigkeit sind außerordentlich schwach. Die große Anzahl der Bereiche, die Schwächen aufzeigen, legen eine insgesamt eher ungünstige Prognose nahe.

4.5.6 Zusammenfassung

Je nach Anzahl und Sprachenkombination der Bewerber ist die regelmäßige Durchführung von Eignungsprüfungen mit viel Aufwand verbunden, deshalb sollten nur die Testteile beibehalten werden, die sich als relevant und aussagekräftig erwiesen haben. Nach den ersten Erfahrungen des im WS 2006/07 durchgeführten Tests haben sich folgende Aufgaben als sinnvoll erwiesen:

Kompetenzen

Muttersprachliche Kompetenz

Die muttersprachliche Kompetenz ist zwar kein Diagnoseinstrument, es ist jedoch wichtig, sie zu prüfen, denn sie bildet die Grundlage für das Erlernen des Simultandolmetschens.

Aus den Ergebnissen des Testteils Grammatik konnten keine Rückschlüsse auf den späteren Erfolg der Studierenden gezogen werden, daher kann auf diesen Teil verzichtet werden.

Fremdsprachliche Kompetenz

Wie schon die muttersprachliche Kompetenz ist auch die fremdsprachliche Kompetenz kein diagnostisches Instrument, sondern die Basis, die für das Erlernen des Simultandolmetschens unerlässlich ist. Das Vorhandensein guter fremdsprachlicher Kompetenzen ist zwar keine Garantie für ein erfolgreiches Studium, wenn aber die fremdsprachliche Kompetenz zu gering ist, ist mit einem Erfolg kaum zu rechnen. Außerdem lassen sich Defizite hier durch unterschiedliche Maßnahmen (Sprachkurse, Auslandsaufenthalte …) recht effektiv und nachhaltig beheben, so dass ein Mangel hier der späteren Ausübung der Tätigkeit nicht gravierend im Wege steht.

Wie auch bei der muttersprachlichen Kompetenz stellte sich heraus, dass der Testteil Grammatik bei der fremdsprachlichen Kompetenz keine Aussagekraft hat. Die Ergebnisse im Grammatikteil fielen bei allen Studierenden erheblich besser aus als bei den Teilen Wortschatz und Textaufgaben, unabhängig von ihrem späteren Ergebnis bei dem Probedolmetschen. Auch dieser Testteil ist deshalb entbehrlich.

Kognitive Fähigkeiten

Für die Feststellung einer Eignung zum Dolmetschen erwiesen sich die Testteile Wortgewandtheit, logisches Denken und Beobachtung als nicht aussagekräftig.

Persönlichkeitsmerkmale

Es stellte sich heraus, dass die Übungen kognitives *Shadowing* in der Muttersprache keine Rückschlüsse auf eine besondere Disposition zum Dolmetschen erlauben. Dies würde nahe legen, sie nicht durchzuführen. Da jedoch die Kandidaten zum Teil noch keine Berührung mit dem Simultandolmetschen gehabt haben, wäre es möglicherweise zu schwer, diesen Testteil direkt mit den Übungen in der Fremdsprache zu beginnen. Daher sollten die Übungen 1-a (Aussagesätze A-A) und 2-a (Fragen A-A) gewissermaßen als aufwärm- und selbstvertrauensbildende Vorübungen beibehalten, aber nicht unbedingt bewertet werden. Eine solche Vorgehensweise würde die Progression im Schwierigkeitsgrad ermöglichen und die Konzentrationsfähigkeit über einen längeren Zeitraum auf die Probe stellen.

Der Testteil Persönlichkeitsmerkmale sollte beinhalten

- Kognitives *Shadowing* A-A: Aufgabe 1-a (nicht bewertet)
- Kognitives *Shadowing* B-B: Aufgabe 1-b (Bewertet als Konzentration und Fremdsprachenflüssigkeit)
- Fragen A-A: Aufgabe 2-a (nicht bewertet)
- Fragen B-B: Aufgabe 2-b (Bewertet als Konzentration und Fremdsprachenflüssigkeit)
- Warum-Fragen A-A: Aufgabe 3-a (Bewertet als Konzentration)
- Warum-Fragen B-B: Aufgabe 3-b (Bewertet als Konzentration und Fremdsprachenflüssigkeit)
- Warum-Fragen B-A: Aufgabe 4-a (Bewertet als Konzentration und Sprachenwechsel)
- Warum-Fragen A-B: Aufgabe 4-b (Bewertet als Konzentration und Sprachenwechsel)

5 Schlussbemerkungen

Um die eingangs gestellte Frage, ob es eine Begabung für das Dolmetschen gibt, zu beantworten, wurde im ersten Kapitel der Begriff „Begabung“ untersucht und als ein Leistungspotenzial, das sich auf bestimmte Bereiche bezieht und sich durch Motivation und Übung steigern lässt (vgl. Abschnitt 1.1.3), definiert.

Im zweiten Kapitel wurde das Simultandolmetschen in seinen Einzelprozessen dargestellt. Die diesen Einzelprozessen zugrunde liegenden Kompetenzen, Fähigkeiten und Persönlichkeitsmerkmale wurden identifiziert und in Anlehnung an bestehende Begabungsmodelle der Pädagogik wurde ein Eignungsmodell für das Simultandolmetschen entwickelt. Der Begriff der Eignung wurde dem Begriff der Begabung vorgezogen, denn er ermöglichte eine Einbeziehung der Umwelteinflüsse sowie die Berücksichtigung der Rolle der Übung.

Das dritte Kapitel befasste sich kritisch mit den gängigen Eignungsprüfungen, so wie sie von den meisten Universitäten durchgeführt werden. Es zeigte sich, dass diese Eignungstests sich bisher ausschließlich auf das Konsekutivdolmetschen konzentrieren. Folgt man aber der Annahme, dass andere Prozesse dem Simultan- und dem Konsekutivdolmetschen unterliegen, haben diese Tests keine Aussagekraft bezüglich der Eignung zum Simultandolmetschen. Daher wurden Vorschläge gemacht, wie die im zweiten Kapitel identifizierten Eigenschaften, die für das Simultandolmetschen eine essenzielle Rolle spielen, in einem solchen Test einbezogen werden können.

Im vierten Kapitel wurden die Ergebnisse einer im WS 2006/07 am FASK in Germersheim und an zwei weiteren Ausbildungsinstituten durchgeführten Studie präsentiert und besprochen. Anhand der dadurch gewonnenen Erfahrungen wurde der Test korrigiert und verschlankt.

Welche Schlussfolgerung erlaubt die Auswertung? Gibt es nun eine Begabung für das Simultandolmetschen? Liegt die Betonung auf „EINE“, kann die Antwort nur negativ sein. Es gibt nicht EINE Begabung für das Simultandolmetschen, sondern mehrere Faktoren, die – je nach Ausprägung und Kombination – den Erfolg bei einer Dolmetscherausbildung mehr oder weniger begünstigen. Mit anderen Worten: Es ist nicht möglich, EINE Eigenschaft zu prüfen, um mit Sicherheit sagen zu können, dass bestimmte Bewerber die Ausbildung mit Erfolg absolvieren werden.

Es konnte jedoch nachgewiesen werden, dass die Merkmale „Konzentration mit Fremdsprachenflüssigkeit“ und „Konzentration mit Sprachenwechsel“ als verlässliche Indikatoren für einen späteren Studienerfolg der Studie-

renden dienen können, wenn sie mit guter muttersprachlicher und fremdsprachlicher Kompetenz kombiniert sind.

Darüber hinaus erlaubt der vorgeschlagene Test, ein umfangreiches Profil der Studierenden zu erstellen, der einerseits den Dozierenden eine fundierte Prognose sowohl im Rahmen einer Eignungsprüfung als auch während der Ausbildung erleichtert, andererseits den Studierenden eine bessere Einschätzung ihrer Stärken und Schwächen bietet, die es ihnen ermöglicht, durch gezieltes Arbeiten, ihre Leistung zu verbessern. Eine gewisse Unsicherheit wird aber immer bleiben, zum einen weil das Korrigieren von Tests immer einen Anteil an Subjektivität beinhaltet – wobei dieses Problem durch den Einsatz eines Zweitkorrektors vermindert werden kann – und zum anderen weil Lebensereignisse den Werdegang und die Einstellung einer Person selbstverständlich jederzeit völlig unerwartet beeinflussen können.

Bedenkt man die Tragweite der Entscheidung eines Auswahlgremiums über die Eignung oder Nicht-Eignung eines jungen Menschen, dessen beruflicher Werdegang auf dem Spiel steht, zum Dolmetschstudium und bedenkt man ebenfalls die jüngsten Erkenntnisse der Neurologie, wonach die regelmäßige Ausübung einer Tätigkeit (wie zum Beispiel des Simultandolmetschens) zu einer Umstrukturierung des Gehirns führt, berücksichtigt man nicht zuletzt die Rolle der Motivation beim Erlernen einer Tätigkeit, wird deutlich, dass die Entscheidung dieses Auswahlgremiums nicht allein aufgrund eines ersten, allgemeinen Eindrucks, der nur sehr subjektiv sein kann, getroffen werden darf. Es müssen vielmehr alle Fähigkeiten sowie der aktuelle Wissensstand der Bewerber mit einbezogen werden, damit daraus ein möglichst vollständiges Eignungsprofil zur Ermittlung der Chancen des Bewerbers entstehen kann: seine Chancen, nicht nur das Studium erfolgreich abzuschließen, sondern auch eine bereichernde, erfolgreiche berufliche Laufbahn einzuschlagen, die seiner Persönlichkeit entspricht und in der er sich selbst verwirklichen kann.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1.	Beziehungen zwischen Intelligenz und Begabung	26
Abb. 2.	Das Zwei-Faktoren-Intelligenz-Modell von Spearman	28
Abb. 3.	Das erweiterte Zwei-Faktoren-Intelligenz-Modell Burts	29
Abb. 4.	Faktorenmodell der englischen Schule nach Heller	29
Abb. 5.	Das morphologische Intelligenz-Strukturmodell von J. P. Guilford nach Heller	34
Abb. 6.	Das Drei-Ringe-Modell von Renzulli	39
Abb. 7.	Triadisches Hochbegabungsmodell nach Mönks	39
Abb. 8.	Komponentenmodell der Talententwicklung nach Wieczerkowski/ Wagner	40
Abb. 9.	Gagnés differenziertes Begabungs- und Talentmodell (DMGT)	42
Abb. 10.	Münchner (Hoch-)Begabungsmodell von Heller, Perleth und Hany	44
Abb. 11.	Allgemeines Bedingungsgefüge für außergewöhnliche Leistungen von Stapf	48
Abb. 12.	Gedächtnisschema nach Darò	63
Abb. 13.	Human memory mode von Fabbro	63
Abb. 14.	Allgemeines Modell zur Erzeugung von geistigen Bildern	70
Abb. 15.	Visual representation of the interpreter's position on the language mode continuum when doing simultaneous interpreting. Von Grosjean	91
Abb. 16.	Gemeinsame Referenzniveaus: Globalskala	96
Abb. 17.	Individuelle Stressverarbeitung von Linneweh	104
Abb. 18.	Prozesse, operative Mittel, Begabungsfaktoren	118/119
Abb. 19.	Die dem Simultandolmetschen zugrunde liegenden Faktoren	120
Abb. 20.	Eignungsmodell für das Dolmetschen	122
Abb. 21.	Überblick Übungen bei Eignungsprüfungen	131
Abb. 22.	Overview of major skill categories and associated most popular tests	134
Abb. 23.	WIT-Verrechnungsschema	144
Abb. 24.	Evaluation der Kabinenübungen	156
Abb. 25.	Evaluationskriterien für das Gespräch zum Thema interkulturelle Kompetenz	161
Abb. 26.	Kompetenzen, kognitive Fähigkeiten und nicht-kognitive Persönlichkeitsmerkmale der professionellen Dolmetscherinnen im Durchschnitt	175
Abb. 27.	Standardabweichung bezogen auf den Mittelwert für professionelle Dolmetscherinnen	176
Abb. 28.	Vergleich professionelle Dolmetscherinnen – Studierende	177
Abb. 29.	Vergleich professionelle Dolmetscherinnen/Studierende „nicht bestanden"	178
Abb. 30.	Vergleich professionelle Dolmetscherinnen/Studierende/Studierende „bestanden" und Studierende „nicht bestanden"	179

Abb. 31. Muttersprachliche Kompetenz. Durchschnitt professionelle Dolmetscherinnen – Studierende – Studierende „bestanden“ und Studierende „nicht bestanden“ 180
Abb. 32. Fremdsprachliche Kompetenz. Durchschnitt professionelle Dolmetscherinnen – Studierende – Studierende „bestanden“ und Studierende „nicht bestanden“ 182
Abb. 33. Durchschnitt fremdsprachliche Kompetenz Profis – Germersheimer Studierende „bestanden“ – Germersheimer Studierende „nicht bestanden“. (Punkt streichen) 183
Abb. 34. Wortgewandtheit. Durchschnitt professionelle Dolmetscherinnen – Studierende – Studierende „bestanden“ und Studierende „nicht bestanden“ 185
Abb. 35. Logisches Denken. Durchschnitt professionelle Dolmetscherinnen – Studierende – Studierende „bestanden“ und Studierende „nicht bestanden“ 186
Abb. 36. Sprachgebundenes Denken. Durchschnitt professionelle Dolmetscherinnen – Studierende – Studierende „bestanden“ und Studierende „nicht bestanden“ 187
Abb. 37. Beobachtung. Durchschnitt professionelle Dolmetscherinnen – Studierende – Studierende „bestanden“ und Studierende „nicht bestanden“ 188
Abb. 38. Konzentration. Durchschnitt professionelle Dolmetscherinnen – Studierende – Studierende „bestanden“ und Studierende „nicht bestanden“ 189
Abb. 39. Konzentration und Fremdsprachenflüssigkeit. Durchschnitt professionelle Dolmetscherinnen – Studierende – Studierende „bestanden“ und Studierende „nicht bestanden“ 190
Abb. 40. Konzentration und Sprachenwechsel. Durchschnitt professionelle Dolmetscherinnen – Studierende – Studierende „bestanden“ und Studierende „nicht bestanden“ 191
Abb. 41. Profil Pbn 4. 193
Abb. 42. Profil Pbn 12. 194
Abb. 43. Profil Pbn 8. 194
Abb. 44. Profil Pbn 3. 195
Abb. 45. Profil Pbn 6. 196
Abb. 46. Profil Pbn 20. 196
Abb. 47. Profil Pbn 15. 197
Abb. 48. Profil Pbn 21. 197
Abb. 49. Profil Pbn 25. 198

Bibliographie

Ahrens, B. (2004): *Prosodie beim Simultandolmetschen*. Frankfurt am Main.

AIIC (o. J.): <http://aiic.de> [20.10.2007].

AIIC Vademecum (o. J.): <http://aiic.net/glossary> [07.01.2008].

Anderson, J. R. (2001): *Kognitive Psychologie*. Heidelberg, Berlin.

Arjona-Tseng, E. (1994): "A Psychometric Approach to the Selection of Translation and Interpreting Students in Taiwan". In: Lambert, S., B. Moser-Mercer (Hrsg.): *Bridging the Gap. Empirical Research in Simultaneous Interpretation*. Amsterdam, Philadelphia, 69–86.

Bahadir, Ş. (2007): *Verknüpfungen und Verschiebungen. Dolmetscherin, Dolmetschforscherin, Dolmetschausbilderin*. Berlin.

Bastian, H. G. (1989): *Leben für Musik. Eine Biographie-Studie über musikalische (Hoch)Begabung*. Mainz.

Beaugrande, R.A., de, W. U.Dressler (1981): *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen.

Bernstein, J., I. Barbier (2000/2001): "Design and Development Parameters for a Rapid Automatic Screening Test for Prospective Simultaneous Interpreters". In: *Interpreting.International Journal of Research and Practice in Interpreting* 5:2, 221–238.

Brissau, A., R. Godijns, C. Meuleman (1994): "Toward a Psycholinguistic Profile of the Interpreter". In: *Meta* XXXIX, 1, 87–94.

Brockhaus (2005). Leipzig, Mannheim.

Burt, C. (1949): "The Structure of the Mind: A Review of the Results of Factor Analysis". In: *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 19, 100–111, 176–199.

Burt, C. (1958): "The Inheritance of Mental Ability". In: *American Psychologist*, Vol. 13, 1–15.

Cattel, R. B. (1973): *Die empirische Erforschung der Persönlichkeit*. Weinheim, Basel.

Chomsky, N. (1977): *Reflexionen über die Sprache*. Übers. v. Georg Meggle u. Maria Ulkan. Frankfurt am Main.

Cooper, C. (1981): *Streßbewältigung. Person, Familie, Beruf*. München, Wien, Baltimore.

Cooper, C., R. Davies, R. Tung (1982): "Interpreting Stress: Sources of Job Stress among Conference Interpreters". In: *Multilingua* 1/2. Berlin.

Cowan, N. (2000/2001): "Processing Limits of Selective Attention and Working Memory. Potential Implications for Interpreting". In: *Interpreting. International Journal of Research and Practice in Interpreting* 5:2, 117–146.

DALF (o. J.): <http://www.ciep.fr/de/delfdalf/epreuves.php#C2> (deutsch) und <http://www.ciep.fr/delfdalf/epreuves.php#C2> (französisch) [28.05.2009].

Demangeat, I., M. Molz (2003): „Frankreich". In: Thomas, A., S. Kammhuber, S. Schroll-Machl (Hrsg.) (2003): *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation*. Bd. 2: *Länder, Kulturen und interkulturelle Berufstätigkeit*. Göttingen, 24–52.

Dialang (o. J.): <http://www.dialang.org> [29.10.2007].

Dulay, H., M. Burt, S. D. Krashen (1982): *Language Two*. New York, Oxford.

Edwards, J. R. (1998): "Cybernetic Theory of Stress, Coping, and Well-Being. Review and Extension to Work and Family". In: Cooper, C. (1998): *Theories of Organisational Stress*. Oxford, New York, 122–152

Ehegötz, E. (1990): „Versuch einer Typologie von Entsprechungen im zweisprachigen phraseologischen Wörterbuch". In: *Zeitschrift für Slawistik* 35, 499–504.

Ericson, K. A., R. J. Crutcher (1990): "The Nature of Exceptional Performance". In: Baltes, P. B., D. L. Featherman, R. M. Lerners (Hrsg.) (1990): *Life-Span Development and Behavior*. Vol. 10. Hilldale, NY, 187–217.

Ericsson, K. A. (2000/2001): "Expertise in Interpreting. An Expert-Performance Perspective". In: *Interpreting. International Journal of Research and Practice in Interpreting* 5:2, 187–220.

Fabbro, F. (1999): *The Neurolinguistics of Bilingualism. An Introduction*. Hove.

Fabbro, F., L. Gran (1997): "Neurolinguistic Research in Simultaneous Interpretation". In: Gambier, Y., D. Gile, C. Taylor (Hrsg.) (1997): *Conference Interpreting: Current Trends in Research. Proceedings of the International Conference on Interpreting: What do we know and how? Turku, (Turku, August 25–27, 1994)*. Amsterdam, Philadelphia.

Fetzer, J. H. (2005): *The Evolution of Intelligence. Are Humans the Only Animals with Minds?* Chicago.

FH Magdeburg-Stendal (o. J.): <http://www.fachkommunikation.hs-magdeburg.de/kommu/projekt01/index.php?idcat=21> [09.01.2008].

Fillmore, C. (1976): "Frame Semantics and the Nature of Language". In: Harnard, J. et al. (Hrsg.) (1976): *Origins and Evolution of Language and Speech. Annals of New York Academy of Sciences*. Vol. 280. New York, 20–32.

Gabler Wirtschaftslexikon ([12]1988). Wiesbaden.

Gagné, F. (2000): "Understanding the Complex of Talent Development Through DMGT-Based Analysis". In: Heller, K., F. J. Mönks, R. J. Sternberg, R. F. Subotnik (Hrsg.) (2000): *International Handbook of Giftedness and Talent*. Amsterdam et al., 67–79.

Gardner, H. (1991): *Abschied vom IQ. Die Rahmentheorie der vielfachen Intelligenz*. Stuttgart.

Gardner, H. (2002): "Three Distinct Meanings of Intelligence". In: Sternberg, R. J., J. Lautrey, T. Lubart (Hrsg.) (2002): *Models of Intelligence*. Washington DC, 43–54.

GeR (2001a): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Hrsg. vom Goethe-Institut Inter Nationes, der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschlands (KMK), der Schweizerischen Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) und dem österreichischen Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK). Berlin et al.

GeR (2001b). <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/deindex.htm> [28.05.2009].

GeR (2001c). <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/201.htm> [28.05.2009].

Gernsbacher, M. A. (1985): "Surface Information Lost in Comprehension". In: *Cognitive Psychology* 17, 324–363.

Gernsbacher, M. A., M. Faust (1991): "The Role of Suppression in Sentence Comprehension". In: Simpson, G. B. (Hrsg.) (1991): *Understanding Word and Sentence*, North-Holland, 97–128.

Gerver, D. (2002): "The Effect of Source Language Presentation Rate on the Performance of Simultaneous Conference Interpreters". In: Pöchhacker, F., M. Shlesinger (Hrsg.) (2002): *The Interpreting Studies Reader*. London, New York, 53–66.

Gerver, D., P. Longley, J. Long, S. Lambert (1980): *Selecting Trainee Conference Interpreters*. Stirling (nicht veröffentlicht).

Gerver, D., P. Longley, J. Long, S. Lambert (1984): "Selecting trainee conference interpreters: A preliminary study". In: *Journal of Occupational Psychology* 57, 17–31.

Gile, D. (1995): *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Amsterdam, Philadelphia.

Göbel, K. (o. J.): *Critical Incidents – aus schwierigen Situationen lernen*. Vortrag im Rahmen der Fachtagung Lernnetzwerk Bürgerkompetenz, 17./18.12.2003. <http://www.dipf.de/publikationen/volltexte/vortrag_goebel_critical_incidents_2003.pdf> [20.10.2007].

Kelletat, A. F. (2002): „Heinz Göhring in Germersheim – Eine Erinnerung". In: Kelletat, A. F., H. Siever (Hrsg.) (2002): Heinz Göhring: Interkulturelle Kommunikation. Anregungen für Sprach- und Kulturmittler. Tübingen, 9–15.

Grewe, T. (2005): "The Neuronal Reality of the Nominal Hierarchy: fMRI Observations on Animacy in Sentence Comprehension". In: *Human Brain Mapping* 26, 178–190. Auch: <http://archiv.ub.uni-marburg.de/diss/z2007/0068> [20.10.2007].

Grice, P. (1975): "Logic and Conversation". In: Cole, P., J. Morgan (Hrsg.) (1975): *Syntax and Semantics*. Vol. 3. *Speech Acts*. New York, 41–58.

Groffmann, K. J. (1964): „Die Entwicklung der Intelligenzmessung". In: Heiß, R. (Hrsg.) (1964): *Psychologische Diagnostik* (= Handbuch der Psychologie; 6). Göttingen.

de Groot, A. D. (1965): *Thought and Choice in Chess*. The Hague.

de Groot, A. D. (1966): "Perception and Memory versus Thought: Some Old Ideas and Recent Findings". In: Kleinmuntz, B. (Hrsg.) (1966): *Problem-Solving. Research, Method and Theory*. New York, 19–50.

Grosjean, F. (1982): *Life with Two Languages. An Introduction to Bilingualism*. Cambridge, Massachusetts, London.

Grosjean, F. (1997): "The Bilingual Individual". In: *Interpreting. International Journal of Research and Practice in Interpreting* 2:1/2, 163–187.

Gruber, H., H. Mandl (1992): „Begabung und Expertise". In: Hany, E. A., H. Nickel (Hrsg.) (1992): *Begabung und Hochbegabung. Theoretische Konzepte – Empirische Befunde – Praktische Konsequenzen*. Bern, 59–73.

Guilford, J. P. ([2]1965): *Persönlichkeit. Logik, Methodik und Ergebnisse ihrer quantitativen Erforschung*. Weinheim.

Guilford, J. P., R. Hoepfner (1976): *Analyse der Intelligenz*. Weinheim, Basel.

Günther, C. (1999): Prosodie und Sprachproduktion. Tübingen.

Guthke, J. (1992): „Lerntests auch für Hochbegabte?" In: Hany, E. A., H. Nickel (Hrsg.) (1992): *Begabung und Hochbegabung, Theoretische Konzepte – Empirische Befunde – Praktische Konsequenzen*. Bern,125–141.

Hagedorn, G. (1996): „Begabt für Sport? Erkenntnisse der Talentforschung im Leistungssport". In: Bastian, H. G. (Hrsg.) (1996): *Interdisziplinäre Aspekte und praktische Probleme der Begabungsforschung und Begabtenförderung*. Mainz.

Hagemann, S. (2005): *Translationswissenschaft und der Bologna-Prozess. BA/MA-Studiengänge für Übersetzen und Dolmetschen im internationalen Vergleich*. Köln.

Hamers, J., M. Blanc (1989): *Bilinguality and Bilinguilism*. Cambridge et al.

Hansen, G. (2003): „Die Rolle der fremdsprachlichen Kompetenz". In: Snell-Hornby et al. (Hrsg.) (2003), 341–343.

Hany, E. A. (1987): *Modelle und Strategien zur Identifikation hochbegabter Schüler*. München.

Hany, E. A., H. Nickel (Hrsg.) (1992a): *Begabung und Hochbegabung, Theoretische Konzepte – Empirische Befunde – Praktische Konsequenzen*. Bern.

Hany, E. A., H. Nickel (1992b): „Positionen und Probleme der Begabungsforschung". In: Hany, Nickel (Hrsg.) (1992a): *Begabung und Hochbegabung. Theoretische Konzepte – Empirische Befunde – Praktische Konsequenzen*. Bern, 1–14.

Hassler, M. (1984): *Musikalisches Talent und räumliche Begabung*. Dissertation. Tübingen.

Hell, B., H. Schuler (2005): „Verfahren der Studierendenauswahl aus Sicht der Bewerber". In: *Empirische Pädagogik* 19 (4), 361–376. Auch: <http://www.uni-hohenheim.de/studien¬eignung/publikationen/sicht_der_bewerber_empirirsche_paedagogik.pdf> [20.10.2007].

Heller, K. (1976): *Intelligenz und Begabung*. München, Basel.

Heller, K. (1996): „Aktuelle Trends, Paradigmen und Strategien der Hochbegabungsforschung unter besonderer Berücksichtigung der musikalischen Begabung". In: Bastian, H. G. (Hrsg.) (1996): *Interdisziplinäre Aspekte und praktische Probleme der Begabungsforschung und Begabtenförderung*. Mainz.

Heringer, H. J. (2004): *Interkulturelle Kommunikation*. Tübingen, Basel.

Herrmann, T. (2003): „Planung und Regulation der Sprachproduktion". In: Herrmann, T., J. Grabowski (Hrsg.) (2003): *Sprachproduktion. Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich C: Theorie und Forschung. Serie III: Sprache. Bd. 1: Sprachproduktion*. Göttingen et al., 309–331.

Heubrock, D., F. Petermann (2001): *Aufmerksamkeitsdiagnostik*. Göttingen et al.

Hoffman, R. R. (1997): "The cognitive psychology of expertise and the domain of interpreting". In: *Interpreting. International Journal of Research and Practice in Interpreting* 2:1/2, 189–230.

Holling, H., U. P. Kanning-Göttingen (1999): *Hochbegabung. Forschungsergebnisse und Fördermöglichkeiten*. Bern.

Hönig, H. G. (1995): *Konstruktives Übersetzen*. Tübingen.

Hönig, H. G. (1998): „Sind Dolmetscher bessere Übersetzer?" In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 24, 323–343.

Hörmann, H. (1981): *Einführung in die Psycholinguistik*. Darmstadt.

Howe, M. J. A., J. W. Davidson, J. A. Sloboda (1998): "Innate Talents: Reality or Myth?" In: *Behavioral and Brain Sciences* 21, 399–442. Auch: <http://www.bbsonline.org/Preprints/OldArchive/bbs.howe.html> [20.10.2007].

Hütter, B. O. (2001): „Natürliche Intelligenz: Konzepte, Entwicklung und Messung". In: Christaller, T., M. Decker (Hrsg.) (2001): *Robotik. Perspektiven für menschliches Handeln in der zukünftigen Gesellschaft. Materialienband der Europäischen Akademie zur Erforschung von Folgen wissenschaftlich-technischer Entwicklungen*. Bad Neuenahr-Ahrweiler. Graue Reihe, 74–121 <http://www.ea-aw.de/fileadmin/downloads/Graue_Reihe/GR_29_Robotik_112001.pdf> [28.05.2009].

Jäger, A. O., K. Althoff (1994): *Der WILDE-Intelligenz-Test. Ein Strukturdiagnostikum*. Göttingen et al.

Joch, W. (1997): *Das sportliche Talent. Talenterkennung, Talentförderung, Talentperspektiven*. Aachen.

Johnson-Laird, P. N. (1983): *Mental Models. Toward a Cognitive Science of Language, Inference and Consciousness*. London et al.

Kade, O. (1968): *Zufall und Gesetzmäßigkeiten in der Übersetzung*. Leipzig.

Kade, O. (1980): *Die Sprachmittlung als gesellschaftliche Erscheinung und Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchung* (= Übersetzungswissenschaftliche Beiträge; 3). Leipzig.

Kalderonova, E. O. (2006/07): *Dem Simultandolmetschen auf der Spur. Eine neurophysiologische Fallstudie*. Unveröff. Diplomarbeit.

Kalina, S. (1992): "Discourse Processing and Interpreting Strategies – An Approach to the Teaching of Interpreting". In: Dollerup, C., A. Loddegaard (Hrsg.) (1992): *Teaching*

Translation and Interpreting – Training, Talent and Experience. Paper from the first Language International Conference, Elsinore, Denmark, 31 May-2 June 1992. Amsterdam, Philadelphia, 251–257.

Kalina, S. (1994): "Analysing Interpreters'Performance – Methods and Problems". In: Dollerup, C., A. Loddegaard (Hrsg.) (1994): *Teaching Translation and Interpreting. Insights, Aims, Visions. Selected Papers from the Second Language International Conference, Elsinore, Denmark, 4–2 June 1993*. Amsterdam, Philadelphia, 225–232.

Kalina, S. (1998): *Strategische Prozesse beim Dolmetschen. Theoretische Grundlagen, empirische Fallstudien, didaktische Konsequenzen*. Tübingen.

Kalina, S. (2000): „Zu den Grundlagen einer Didaktik des Dolmetschens". In: Kalina, S., S. Buhl, H. Gerzymisch-Arbogast (Hrsg.) (2000): *Dolmetschen: Theorie – Praxis – Didaktik. Mit ausgewählten Beiträgen der Saarbrücker Symposien*. St. Ingbert, 161–189.

Kalina, S. (2003): „Kognitive Verarbeitungsprozesse". In: Snell-Hornby, M., H. G. Hönig, P. Kußmaul, P. A. Schmitt (Hrsg.) (2003): *Handbuch Translation*. Tübingen, 330–335.

Kautz, U. (2002): *Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens*. München.

Keller, J., H. Leuninger (2004): *Grammatische Strukturen – Kognitive Prozesse. Ein Arbeitsbuch*. Tübingen.

Kelletat, A. F. (1987): „Die Rückschritte der Übersetzungstheorie". In: Ehnert, R., W. Schleyer (Hrsg.) (1987): *Übersetzen im Fremdsprachenunterricht. Beiträge zur Übersetzungswissenschaft – Annäherungen an eine Übersetzungsdidaktik*. Regensburg: Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache beim DAAD, 33–49.

Kelletat, A. F. (Hrsg.) (1996): *Übersetzerische Kompetenz. Beiträge zur universitären Übersetzerausbildung in Deutschland und Skandinavien* (Publikationen des Fachbereichs Angewandte Sprach- und Kulturwissenschaft der Johannes Gutenberg-Universität Mainz in Germersheim, Reihe A, Bd. 22). Frankfurt am Main.

Kelletat, A. F. (Hrsg.) (2001): *Dolmetschen. Beiträge aus Forschung, Lehre und Praxis*. (Publikationen des Fachbereichs Angewandte Sprach- und Kulturwissenschaft der Johannes Gutenberg-Universität Mainz in Germersheim, Reihe A, Bd. 30). Frankfurt am Main.

Kelletat, A. F. (2003): „Interkulturelle Germanistik und Übersetzer-/Dolmetscherausbildung am Germersheimer Fachbereich Angewandte Sprach- und Kulturwissenschaft der Johannes Gutenberg-Universität Mainz". In: Wierlacher, A., A. Bohner (Hrsg.) (2003): *Handbuch Interkulturelle Germanistik*. Stuttgart, Weimar, 628–634.

Kintsch, W., T. A. van Dijk (1978): "Toward a Model of Text Comprehension and Production". In: *Psychological Review* 85/5, 363–394.

Kirchhoff, H. (1976): „Das Simultandolmetschen: Interdependenz der Variablen im Dolmetschprozess, Dolmetschmodelle und Dolmetschstrategien". In: Drescher, H. W., S. Scheffzek (Hrsg.) (1976): *Theorie und Praxis des Übersetzens und Dolmetschens*. Frankfurt am Main.

Klauer, K. J. (1992): „Zur Diagnostik von Hochbegabung". In: Hany, E. A., H. Nickel (Hrsg.) (1992): *Begabung und Hochbegabung. Theoretische Konzepte – Empirische Befunde – Praktische Konsequenzen*. Bern, 207–214.

Kleiber, G. (1998): *Prototypensemantik. Eine Einführung*. Tübingen.

Klix, F. (1984): *Gedächtnis, Wissen, Wissensnutzung*. Berlin.

Klix, F., F. Kukla, R. Klein (1976): „Über die Unterschiedbarkeit von Klassen semantischer Relationen im menschlichen Gedächtnis". In: Klix, F. (Hrsg.) (1976): *Psychologische Beiträge zur Analyse kognitiver Prozesse*. Berlin, 302–314.

Klusmann, D. [1995]: *Skript Intelligenz*. <http://zpm.uke.uni-hamburg.de/WebPdf/MPIntelligenz.pdf> [09.01.2008].

Knapp-Potthoff, A. (1997): „Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit als Lernziel". In: Knapp-Potthoff, A., M. Liedke (Hrsg.) (1997): *Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit* (= Reihe interkulturelle Kommunikation; 3). München, 182–203.

Knödler, S. (1997/98): *Vom Einfluß der Situation auf die Verstehensprozesse beim Übersetzen und Konsekutivdolmetschen – eine empirische Untersuchung*. Unveröff. Diplomarbeit. Germersheim.

Koch, A. (1992): *Übersetzen und Dolmetschen im ersten Nürnberger Kriegsverbrecherprozess – Mehrsprachigkeit in internationalen Gerichtsverbrechen*. In: Lebende Sprachen 37, 1–7.

Kohlmann, C. W. (1990): *Streßbewältigung und Persönlichkeit. Flexibles versus rigides Copingverhalten und seine Auswirkungen auf Angsterleben und physiologische Belastungsreaktionen*. Bern, Stuttgart, Toronto.

Kohn, K. (1990): *Dimensionen lernersprachlicher Performanz*. Tübingen.

Kohn, K., S. Kalina (1996): "The Strategic Dimension of Interpreting". In: *Meta* 41/1, 118–138.

Kostka, S. (2004): *Der Faktor Konzentration im Dolmetschprozess. Eine Analyse der dolmetschwissenschaftlichen Literatur unter Heranziehung von Quellen aus benachbarten Disziplinen*. Unveröff. Diplomarbeit. Köln.

Krashen, S. D. (1982): *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford et al.

Krewer, B., M. Bredendiek, A. Scheitza (2001): *Die Dynamik des Fremderlebens in Situationen der interkulturellen Zusammenarbeit. Forschungsprojekt im Rahmen des Schwerpunktprogrammes „Das Eigene und das Fremde" der Volkswagen-Stiftung. Abschlussbericht*. Universität des Saarlandes, Saarbrücken.

Krick, C., S. Behrent, W. Reith, R. Franceschini (2003): „Der Wechsel der Sprachen im Gehirn. Neue Einblicke in das ‚code-switching' mittels funktioneller Kernspintomographie". In: *Magazin Forschung* 2, 2–7.

Krick, C. (2005): „Das gläserne Hirn des Dolmetschers. Vorläufige Forschungsergebnisse über Code-Switching bei mehrsprachigen Personen". In: *BDÜ* 6, 6–9.

Krings, H. P. (1986): *Was in den Köpfen von Übersetzern vorgeht. Eine empirische Untersuchung zur Struktur des Übersetzungsprozesses an fortgeschrittenen Französischlernern*. (= Tübinger Beiträge zur Linguistik; 291). Tübingen.

Krings, H. P. (1987): "The Use of Introspective Data in Translation". In: Faerch, C., G. Kasper (Hrsg.) (1987): *Introspection in Second Language Research.* Clevedon, 159–176.

Krings, H. P. (2005): „Wege ins Labyrinth – Fragestellung und Methoden der Übersetzungsprozessforschung im Überblick". In: *Meta*, L, 2, 342–358.

Kupsch-Losereit, S. (2003): „Psycholinguistik". In: Snell-Hornby et al. (Hrsg.) (2003), 64–66.

Kurz, I. (1992): "'Shadowing' Exercices in Interpreter Training". In: Dollerup, C., A. Loddegaard (Hrsg.) (1992): *Teaching Translation and Interpreting. Training, Talent and Experience*, 245–250.

Kurz, I. (1996): *Simultandolmetschen als Gegenstand der interdisziplinären Forschung*. Wien.

Kurz, I. (2003): "Physiological Stress during Simultaneous Interpreting: a Comparison of Experts and Novices". In: *The Interpreters' Newsletter* 12, 51–67.

Kußmaul, P., Hönig, H. G.: Einblicke in mentale Prozesse beim Übersetzen. In: Snell-Hornby et al. 2003, 170–178.

Kußmaul, P. (2000): *Kreatives Übersetzen*. Tübingen.

Kutz, W. (2007): „Wie tickt der Profi? Zur kognitionspsychologischen Prädisposition für professionelles Dolmetschen". In: Schmitt, P. A., H. E. Jüngst (Hrsg.) (2007): *Translati-*

onsqualität (= Leipziger Studien zur angewandten Linguistik und Translatologie; 5). Frankfurt am Main et al., 351–363.

Lambert, S. (1989): "The Use of Aptitude Testing in the Selection of Students for Conference Interpretation Training". In: Gran, L., J. Dodds (Hrsg.) (1989): *The Theoretical and Practical Aspects of Teaching Interpretation*. Udine, 105–108.

Lambert, S. (1991): "Aptitude Testing for Simultaneous Interpretation at the University of Ottawa". In: *Meta* 36/4, 586–594.

Lambert, S. (1992a): "Aptitude Testing for Simultaneous Interpretation at the University of Ottawa". In: *The Interpreters' Newsletter* 4, 25–32.

Lambert, S. (1992b): "Shadowing". In: *Meta* XXXVII, 2, 263–273.

Lammers, H. (1991): „Zur Problematik von besonders Begabten". In: Manstetten, R., G. Albrecht (Hrsg.) (1991): *Begabungsforschung und Begabtenförderung in der Berufsbildung* (Reihe XI, Pädagogik; 463). Frankfurt am Main.

Leibbrand, M. (2002): *Bilinguale Dolmetscher – Versuch einer Zusammenführung von Bilingualismusforschung und Dolmetschwissenschaft*. Unveröff. Diplomarbeit.

Lenke, N., H. D. Lutz, M. Sprenger (1995): *Grundlagen sprachlicher Kommunikation*. München.

Lienert, G., U. Raatz (1994): *Testaufbau und Testanalyse*. Weinheim.

Linneweh, K. (2002*): Stresskompetenz. Der erfolgreiche Umgang mit Belastungssituationen in Beruf und Alltag*. Weinheim, Basel.

Liu, M., D. L. Schallert, P. J. Carroll (2002/2004): "Working Memory and Expertise in Simultaneous Interpreting". In: *Interpreting. Journal of Research and Practice in Interpreting* 6:1, 19–42.

Loenhoff, J. (2004): *Interkulturelle Kompetenz und interkulturelle Kommunikation. Antrittsvorlesung am FASK am 16.12.2004*. Unveröff. Manuskript.

Longley, P. (1989): "The Use of Aptitude Testing in the Selection of Students for Conference Interpretation Training". In: Gran, L., J. Dodds (Hrsg.) (1989): *The Theoretical and Practical Aspects of Teaching Interpretation*. Udine, 105–108.

Lörscher, W. (1991): "Thinking-Aloud as a Method for Collecting Data on Translation Processes". In: Tirkkonen-Condit, S. (Hrsg.) (1991): *Empirical Research in Translation and Intercultural Studies. Selected Papers of the TRANSIF Seminar, Savonlinna 1988*. Tübingen, 67–77.

Mackintosh, J. (1985): "The Kintsch and Van Dijk Model of Discourse Comprehension and Production Applied to the Interpretation Process". In: *Meta* XXX, 1, 37–43.

Mannstetten, R. (1991): „Begabungsforschung und Begabtenförderung in der beruflichen Bildung – Zielsetzung, Förderungsmaßnahmen und Begabungsbegriff". In: Manstetten, R., G. Albrecht (Hrsg.) (1991): *Begabungsforschung und Begabtenförderung in der Berufsbildung* (Reihe XI, Pädagogik; 463). Frankfurt am Main, 1–13.

Markowsky, R., A. Thomas (1995): *Studienhalber in Deutschland. Interkulturelles Orientierungstraining für amerikanische Studenten, Schüler und Praktikanten*. Heidelberg.

Massaro, D. W., M. Shlesinger (1997): "Information Processing and a Computational Approach to the Study of Simultaneous Interpretation". In: *Interpreting. International Journal of Research and Practice in Interpreting* 2:1/2, 13–53.

Mayer, H. (2006): *Beschreibende Statistik*. München, Wien.

Meili, R. (1981): *Struktur der Intelligenz*. Bern, Stuttgart, Wien.

Mierke, K. (1955): *Wille und Leistung*. Göttingen.

Mierke, K. (1963): *Begabung, Bildung und Bildsamkeit*. Bern.

Moser, B. (1976): *Simultaneous Translation. Linguistic, Psycholinguistic and Human Information Processing Aspects*. Dissertation. Innsbruck.

Moser, P. (1995): *Simultanes Konferenzdolmetschen. Anforderungen und Erwartungen der Benutzer*. Endbericht Januar 1995. Wien.

Moser-Mercer, B. (1984): "Testing Interpreting Aptitude". In: Wilss, W., G. Thome (Hrsg.) (1984): *Die Theorie des Übersetzens und ihr Aufschlußwert für die Übersetzungs- und Dolmetschdidaktik*. Tübingen, 318–325.

Moser-Mercer, B. (1985): "Screening Potential Interpreters". In: *Meta* XXX, 1, 97–100.

Moser-Mercer; B. (1994a): "Aptitude Testing in Conference Interpreting: Why, When and How". In: Lambert, S., B. Moser-Mercer (Hrsg.) (1994): *Bridging the Gap. Empirical Research in Simultaneous Interpretation*. Amsterdam, Philadelphia, 57–68.

Moser-Mercer, B. (1994b): "Interpreter Trainer Workshop in Poznan". Bericht. <http://www.aiic.net/ViewPage.cfm/article561> [20.10.2007].

Moser-Mercer, B. (1997): "The Expert-Novice Paradigm in Interpreting Research". In: Fleischmann, E., W. Kutz, P. A. Schmitt (Hrsg.) (1997): *Translationsdidaktik. Grundfragen der Übersetzungswissenschaft*. Tübingen, 255–261.

Moser-Mercer, B. (2003): „Remote Interpreting: Assessment of Human Factors and Performance Parameters". <http://www.aiic.net/ViewPage.cfm/article879> [20.10. 2007].

Moser-Mercer, B., U. H. Frauenfelder, B. Casado, A. Künzli (2000): "Searching to Define Expertise in Interpreting". In: Englund Dimitrova, B., K. Hyltenstam (Hrsg.) (2000): *Language Processing and Simultaneous Interpreting* (= Benjamins Translation Library; 40). Amsterdam, Philadelphia, 107–131.

Moser-Mercer, B., S. Lambert, V. Darò, S. Williams (1997): "Skill Components in Simultaneous Interpreting". In: Gambier, Y., D. Gile, C. Taylor (Hrsg.) (1997): *Conference Interpreting: Current Trends in Research. Proceedings of the International Conference on Interpreting: What do we know and how?* Amsterdam, Philadelphia, 133–148.

Moser-Mercer, B., D. W. Massaro (Hrsg.) (2000/2001): *Interpreting. International Journal of Research and Practice in Interpreting* 5:2.

Mühle, G. (1969): "Definitions- und Methodenprobleme der Begabungsforschung". In: Roth, H. (Hrsg.) (1969): *Begabung und Lernen*. Stuttgart, 69–97.

Neber, H. (1992): „Begabungsforschung, Instruktionspsychologie und Begabungsförderung". In: Hany, E. A., H. Nickel (Hrsg.) (1992): *Begabung und Hochbegabung, Theoretische Konzepte – Empirische Befunde – Praktische Konsequenzen*. Bern, 215–224.

Neff, J. (2007): *Deutsch als Konferenzsprache in der Europäischen Union. Eine dolmetschwissenschaftliche Untersuchung*. Hamburg.

Neisser, U. (1979): *Kognition und Wirklichkeit. Prinzipien und Implikationen der kognitiven Psychologie*. Stuttgart.

Nolan, K. (2004): "The Power of Language: A Critique of the Assumptions and Pedagogical Implications of Howard Gardner's Concept of Linguistic Intelligence". In: Kincheloe, J. (2004): *Multiple Intelligences Reconsidered*. New York et al., 31–48.

Oberauer, K., I. Hockl (2003): „Sprachproduktion und kognitive Ressourcen". In: Herrmann, T., J. Grabowski (Hrsg.) (2003): *Sprachproduktion. Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich C: Theorie und Forschung. Serie III: Sprache Bd. 1: Sprachproduktion*. Göttingen et al., 361–391.

Ordnung des Fachbereichs Angewandte Sprach- und Kulturwissenschaft der Johannes Gutenberg-Universität Mainz in Germersheim für die Prüfung im Masterstudiengang Konferenzdolmetschen vom 17.4.2007 § 2 Zulassungsvoraussetzungen.

Oswald Wolf D., B. Hagen (2002): Gedächtnistraining – auch im Alter geistig fit bleiben (SIMA-Studie). <http://www.bagso.de/02_01_03.html> [20.10.2007].

Otto, J. (1991): *Befindensveränderungen durch emotionsbezogene und aufgabenbezogene Streßbewältigung*. Pfaffenweiler.

Pearl, S. (1995): "Lacuna, Myth and Shibboleth in the Teaching of Simultaneous Interpreting". In: *Perspectives. Studies in Translatology* 3:2, 161–190.

Perleth, C., W. Sierwald, K. Heller (1993): "Selected Results of the Munich Longitudinal Study of Giftedness: The Multidimensional/Typological Giftedness Model". In: *Roeper Review* 15, 149–155.

Pinker, S. (1996): *Der Sprachinstinkt: wie der Geist die Sprache bildet*. München.

Pinter, I. (1969): *Der Einfluß der Übung und Konzentration auf simultanes Sprechen und Hören*. Unveröff. Dissertation. Wien.

Pöchhacker, F. (1994): *Simultandolmetschen als komplexes Handeln*. Tübingen.

Pöchhacker, F. (2003): „Beschreibung des Dolmetschprozesses. Situative Zusammenhänge". In: Snell-Hornby et al. (2003), 327–330.

Posner, M. I., M. E. Raichle (1996): *Bilder des Geistes*. Heidelberg, Berlin, Oxford.

Posner, M. I. (1988): "What is To be an Expert". In: Chi, M. T. H, R. Glaser, M. J. Farr (Hrsg.) (1988): *The Nature of Expertise*. Hillsdale, New Jersey, 29–36.

Prunč, E. (2003): „Brücken und Netzwerke". In: Pöllabauer, S., E. Prunč (Hrsg.) (2003): *Brücken bauen statt Barrieren. Sprach- und Kulturmittlung im sozialen, medizinischen und therapeutischen Bereich*. Graz, 7–10.

Reiss, K., H. J. Vermeer (1984): *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*. Tübingen.

Renzulli, J. S. (1978): "What Makes Giftedness: Reexamining a Definition". In: *Phi Delta Kappan* 60, 180–184.

Resch, R. (2003): „Die Rolle der muttersprachlichen Kompetenz". In: Snell-Hornby et al. (2003), 343–345.

Révész, G. (1952): *Talent und Genie. Grundzüge einer Begabungspsychologie*. Bern.

Rheinberg, F., S. Fries (2001): „Motivationstraining". In: Klauer, K. J. (Hrsg.) (2001): *Handbuch kognitives Training*. 2. überarb. u. erw. Auf. Göttingen et al., 349–374.

Risku, H. (2003): „Kognitionswissenschaft". In: Snell-Hornby et al. (2003), 119–122.

Rollet, B. (1990): *Neue Forschungen zum Problem der Entwicklung der Begabung*. Ladenburg.

Rollet, B. (2001): „Die integrative Leistungen des Gehirns und Konzentration: Theoretische Grundlagen und Interventionsprogramme". In: Klauer, K. J. (Hrsg.) (2001): *Handbuch Kognitives Training*. Göttingen et al., 539–557.

Roth, E. (1998): *Intelligenz: Grundlagen und neuere Forschung*. Stuttgart, Berlin, Köln.

Rummer, R. (1996): *Kognitive Beanspruchung beim Sprechen*. Weinheim.

Russo, C. (1989): "Text Processing Strategies: a Hypothesis to Assess Students' Aptitudes for Simultaneous Interpreting". In: *The Interpreters' Newsletter* 2, 57–64.

Russo, M., S. Pippa (2004): "Aptitude to Interpreting: Preliminary Results of a Testing Based on Paraphrase". In: *Meta* IL, 2, 409–431.

Salevsky, H. (1998): *Über die Sprache hinaus. Beiträge zur Translationswissenschaft*. Heidelberg.

Sbisà, M. (1999): "Presupposition, Implicature and Context in Text Understanding". In: Bouquet, P., L. Serafini, P. Brézillon, M. Benerecetti, F. Castellani (Hrsg.) (1999): *Modelling*

and Using Context: Second International and Interdisciplinary Conference, Context '99, Trento, Italy, September 9-11 1999. Berlin, Heidelberg, New York, 324–338.

Scheitza, A. (2006), Vortrag in Bonn am 4.3.2006 beim SIETAR Symposium.

Scheitza, A. (2007): „Interkulturelle Kompetenz: Forschungsansätze, Trends und Implikationen für interkulturelle Trainings". In: Otten, M., A. Scheitza, A. Cnyrim (Hrsg.) (2007): *Interkulturelle Kompetenz im Wandel. SIETAR Deutschland – Beiträge zur interkulturellen Zusammenarbeit. Bd. 1: Grundlegungen, Konzepte und Diskurse*. Frankfurt am Main, 105–108.

Schleiermacher, F. (1963): „Ueber die verschiedenen Methoden des Übersetzens". In: Störig, H. J. (Hrsg.) (1963): *Das Problem des Übersetzens*. Darmstadt, 38–70.

Schmidt, S. (1999): *Die Aufmerksamkeitsteilung im Simultandolmetschen. Eine empirische Untersuchung*. Unveröff. Diplomarbeit. Germersheim.

Schmidt, S. (2005): *Lernen, Wissen, Kompetenz, Kultur. Vorschläge zur Bestimmung von vier Unbekannten*. Heidelberg.

Schmidt-Atzert, L., G. Büttner, M. Bühner (2004): „Theoretische Aspekte von Aufmerksamkeits-/Konzentrationsdiagnostik". In: Büttner, G., L. Schmidt-Atzert (Hrsg.) (2004): *Diagnostik von Konzentration und Aufmerksamkeit*. (= Jahrbuch der pädagogisch-psychologischen Diagnostik. Tests und Trends. Neue Folge; 3). Göttingen et al., 3–22.

Schneewind, K. A., G. Schröder, R. B. Cattell (1983): *Der 16-Persönlichkeits-Faktoren-Test*. Bern, Stuttgart, Wien.

Schneider, W. (1992): „Erwerb von Expertise. Zur Relevanz kognitiver und nichtkognitiver Voraussetzungen". In: Hany, E. A., H. Nickel (Hrsg.) (1992): *Begabung und Hochbegabung, Theoretische Konzepte – Empirische Befunde – Praktische Konsequenzen*. Bern, 105–122.

Schreiber, M. (2006): *Grundlagen der Übersetzungswissenschaft. Französisch, Italienisch, Spanisch* (Romanistische Arbeitshefte; 49). Tübingen.

Schröder, H. (2002): „Als ein Vorwort: Beim Stress nichts Neues?" In: Schuhmacher, J., K. Reschke, H. Schröder (Hrsg.) (2002): *Mensch unter Belastung. Erkenntnisfortschritte und Anwendungsperspektiven der Stressforschung*. Frankfurt am Main, 3–9.

Schulte, E. (1991): „Konzepte und Positionen zur Begabungsproblematik". In: Manstetten, R., G. Albrecht (Hrsg.): *Begabungsforschung und Begabtenförderung in der Berufsbildung* (= Europäische Hochschulschriften, Reihe 11: Pädagogik; 463). Frankfurt am Main et al., 15–30.

Schwarz, M. (1992): *Einführung in die kognitive Linguistik*. Tübingen.

Schweda-Nicholson, N. (1990): "The Role of Shadowing in Interpreter Training". In: *The Interpreters' Newsletter* 3, 33–37.

SCIC (2002). *Guide de la sélection SCIC-A-1/CD/D(2002)50342*.

Seleskovitch, D., M. Lederer (1986): *Interpréter pour traduire*. Paris.

Seleskovitch, D., M. Lederer (1989): *Pédagogie raisonnée de l'interprétation*. Bruxelles, Luxembourg.

Semmer, N. (1980): „Streß". In: Asanger, R., G. Wenninger (Hrsg.) (1980): *Handwörterbuch der Psychologie*. Weinheim, 486–493.

Setton, R. (1999): *Simultaneous Interpretation. A cognitive-Pragmatic Analysis*. Philadelphia, Amsterdam.

Setton, R. (2002): "Meaning Assembly in Simultaneous Interpretation". In: Pöchhacker, F., M. Shlesinger (Hrsg.) (2002): *The Interpreting Studies Reader*. London, New York, 179–202.

Shannon, C. E., W. Weaver (1949): *A Mathematical Model of Communication*. Urbana. Zitiert in: Hollnagel, E., D. D. Woods (2005): *Joint Cognitive Systems: Foundation of Cognitive Systems Engineering*. Boca Raton FL. <http://books.google.com/books?id=IwRHwOK2IzYC&pg=PA11&ots=ipnCZAaDEE&dq=Shannon%E2%80%93Weaver+model&as_brr=3&sig=s_P4aLWa_JUfvnLdmLpxSZ0bJkc#PPP1,M1> [09.01.2008]

Skaaden, H. (1999): "Lexical Knowledge and Interpreter Aptitude". In: *International Journal of Applied Linguistics* 9, 1, 77–97.

Snell-Hornby, M., H. G. Hönig, P. Kußmaul, P. A. Schmitt (Hrsg.) (2003): *Handbuch Translation*. Tübingen.

Spearman, C. (1904): "'General Intelligence', Objectively Determined and Measured". In: *The American Journal of Psychology* 15, 201–293.

Spearman, C. ([1]1927/1932): *The Abilities of Man*. London.

Stapf, A. (2001): „Psychologische Diagnostik bei hochbegabten Kindern". In: Fritzner, T., W. Stark, H. P. Kagelmacher, T. Müller (Hrsg.) (2001): *Erkennen, Anerkennen und Fördern von Hochbegabten: vom Potential zur Leistung. Eine Fachtagung der Evangelischen Akademie Bad Boll*. Stuttgart, Düsseldorf, Leipzig, 16–34.

Stern, E. (2007): Übung macht den Meister – über die Rolle der Intelligenz beim Lernen. <http://db.swr.de/upload/manuskriptdienst/aula/au20040130_2377.rtf> [20.10. 2007].

Stern, W. (1920): *Die psychologischen Methoden der Intelligenzprüfung und deren Anwendung an Schulkindern*. Leipzig.

Stern, W. ([1]1935/1950): *Allgemeine Psychologie auf personalistischer Grundlage*. Den Haag.

Stoll, K. H. (2000): „Zukunftsperspektiven der Translation". In: *Lebende Sprachen* 2, 49–59.

Strolz, B. (1992): *Theorie und Praxis des Simultandolmetschens. Argumente für einen kontextuellen Top-down-Ansatz der Verarbeitung und Produktion von Sprache*. Wien.

Stubbs, J. B., G. R. Tucker (1974): "The Cloze Test as a Measure of English Proficiency". In: *The Modern Language Journal* LVIII, 5–6, 239–241.

Sunnari, M. (1995): "Processing Strategies in Simultaneous Interpreting: Experts vs. Novices". In: Krawutschke, P. (Hrsg.) (1995): *Connections. Proceedings of the 36th Annual Conference of the American Translators Association. November 8-12, 1995*. Medford, New Jersey, 157–164.

Sunnari, M. (2003): "Expert and Novice Performance in Simultaneous Interpreting: Implications for Quality Assessment". In: Collados, A. M. M., M. M. Fernández Sánchez, D. Gile (Hrsg.) (2003): *La evaluación de la calidad en interpretación: investigación*, Granada, 235–247.

Thiery, C. (1978): "True Bilingualism and Second-Language Learning". In: Gerver, D., W. Sinaiko (Hrsg.) (1978): *Language – Interpretation and Communication*. New York, London, 145–153.

Thiéry, C. (1990): "The Sense of Situation in Conference Interpreting". In: Bowen, D., M. Bowen (Hrsg.) (1990): *Interpreting – Yesterday, Today and Tomorrow*. (= American Translators Association Scholarly Monograph Series; 4). Binghamton, 40–43.

Thomas, A. (1996): *Psychologie interkulturellen Handelns*. Göttingen.

Thomas, A. (2003): „Interkulturelle Kompetenz. Grundlagen, Probleme und Konzepte". In: Benseler, F., B. Blank, R. Keil-Slawik (Hrsg.) (2003): *Erwägen Wissen Ethik. Streitforum für Erwägungskultur* 14/1, 1–14.

Thurstone, L. L. (1938): *Primary Mental Abilities*. Chicago.

Timarova, S., H. Ungoed-Thomas (2005): *The Predictive Value of Admission Testing for Interpreting Courses. Seminar Paper – Continuing Education Certificate for Interpreter Trainers*. Genf.

Trost, G.: Pädagogische Diagnostik beim Hochschulzugang, dargestellt am Beispiel der Zulassung zu den medizinischen Studiengängen. In: Jäger, R.S., Horn, R. und Ingenkamp, K. (Hrsg.): Tests und Trends, 4. Jahrbuch der Pädagogischen Diagnostik. Weinheim, Basel 1985

Ungeheuer, G. (1987): *Kommunikationstheoretische Schriften I: Sprechen, Mitteilen*. (= Aachener Studien zur Semiotik und Kommunikationsforschung; 14). Aachen, 290–338.

USDHHS (o. J.). U. S. Department of Health and Human Services. <http://www.acf.hhs.gov/programs/cb/pubs/cwo02/appendix/appendixG.htm> [15.01.2008].

van der Meer, E., F. Klix (2003): „Die begriffliche Basis der Sprachproduktion". In: Herrmann, T., J. Grabowski (Hrsg.) (2003): *Sprachproduktion. Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich C: Theorie und Forschung. Serie III: Sprache Bd. 1: Sprachproduktion*. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle, 347–391.

Vernon, P. E. (1964): *The Structures of Human Abilities*. London.

VKD (o. J.). Verband der Konferenzdolmetscher im BDÜ. <http://www.vkd.bdue.de> [20.10.2007].

Waszkewitz, B. (2003): *Irrwege der Begabungsanalyse*. Stuttgart.

Waszkewitz, B. (2005): *Intelligenz contra Begabung*. Stuttgart.

Wechsler, D. (1961): *Die Messung der Intelligenz Erwachsener*. Bern.

Weinert, F. E. (1992): „Wird man zum Hochbegabten geboren, entwickelt man sich dahin oder wird man dazu gemacht?" In: Hany, E. A., H. Nickel (Hrsg.) (1992): *Begabung und Hochbegabung, Theoretische Konzepte – Empirische Befunde – Praktische Konsequenzen*. Bern, 197–203.

Wenzl, A. (1957): *Theorie der Begabung*. 2. erw. Aufl. Heidelberg.

Westhoff, K., C. Hagemeister (2005): *Konzentrationsdiagnostik*. Lengerich et al.

Wieczerkowski, W., T. M. Prado (1992): „Begabung und Geschlecht". In: Hany, E. A., H. Nickel (Hrsg.) (1992): *Begabung und Hochbegabung, Theoretische Konzepte – Empirische Befunde – Praktische Konsequenzen*. Bern, 39–57.

Wieczerkowski, W., H. Wagner (1985): „Diagnostik von Hochbegabung". In: Jäger, R. S., R. Horn, K. Ingenkamp (Hrsg.) (1995): *Tests und Trends 4. Jahrbuch der Pädagogischen Diagnostik*. Weinheim, Basel, 109–134.

Wilss, W. (1992): *Übersetzungsfertigkeit. Annäherungen an einen komplexen übersetzungspraktischen Begriff*. Tübingen.

Wirtz, M., C. Nachtigall (2006): *Deskriptive Statistik. Statistische Methode für Psychologen. Teil 1*. Weinheim, München.

Witte, H. (2003): „Die Rolle der Kulturkompetenz". In: Snell-Hornby et al. (2003), 345–348.

Worms, B. (2000): Aktivierung des Lebens im Alter durch Seniorenbildung. BAGSO (Bundesarbeitsgemeinschaft der Senioren-Organisationen). <http://www.bagso. de/906.html> [20.10.2007].

Zepezauer, I. (1991): „Begabungen in der beruflichen Bildung". In: Manstetten, R., G. Albrecht (Hrsg.) (1991): *Begabungsforschung und Begabtenförderung in der Berufsbildung* (Reihe XI: Pädagogik; 463). Frankfurt am Main.

Bio-bibliografische Angaben

Catherine Chabasse, geb. 1955 in Paris. Studierte Germanistik und Romanistik an den Universitäten Paris III, Dijon, RWTH Aachen sowie Dolmetschen am Fachbereich Angewandte Sprach- und Kulturwissenschaft der Johannes Gutenberg-Universität Mainz in Germersheim. Sie lehrt seit 1979, zuerst Französisch am Institut Français in Aachen, am Romanistischen Institut der RWTH Aachen und an der FH Aachen. Seit 1990 lehrt sie im Bereich Übersetzen, Dolmetschen und Translationswissenschaft am FASK in Germersheim. Seit 1989 ist sie außerdem freiberufliche Dolmetscherin mit den Sprachen Französisch, Deutsch und Englisch.

Forschungsschwerpunkte: Stressforschung.

SAXA

Beiträge zur Translationswissenschaft

ISSN 1867-8289

1 Hans Peter Neureuter: Die kleinen Alten. Ein Gedicht von Baudelaire im Gespräch zwischen Benjamin und Brecht. 26 S. 2004. ISBN 978-952-9769-27-8.

2 Susanne Hagemann: Translationswissenschaft und der Bologna-Prozess. BA/MA-Studiengänge für Übersetzen und Dolmetschen im internationalen Vergleich. 88 S. 2005. ISBN 978-3-939060-00-0.

3 Terje Loogus: Kultur im Spannungsfeld translatorischer Entscheidungen. Probleme und Konflikte. 300 S. 2008. ISBN 978-3-939060-14-7.

4 Catherine Chabasse: Gibt es eine Begabung für das Dolmetschen? Erstellung eines Dolmetscheignungstests mit Schwerpunkt Simultandolmetschen. 216 S. Mit CD. 2009. ISBN 978-3-939060-19-2.

5 Nam Hui Kim: Der Umgang mit deutschen Relativsätzen bei der Notation und beim Simultan- und Konsekutivdolmetschen ins Koreanische. Eine empirische Untersuchung. Ca. 250 S. Mit CD. Erscheint voraussichtlich 2009.

Diese und andere Bücher des SAXA Verlages
können bestellt werden unter:

www.saxa-verlag.de
info@saxa-verlag.de