

**In Bildern denken.
Ein Experiment zum Dolmetschprozess
von Studierenden der Gebärdensprache**

Diplomarbeit

zur Erlangung des akademischen Grades
einer Magistra der Philosophie
an der Geisteswissenschaftlichen Fakultät
der Karl-Franzens-Universität Graz

vorgelegt von
Bernadette Kaufmann

am Institut für Theoretische und Angewandte Translationswissenschaft
Begutachterin: Frau Ass.-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ phil. Nadja Grbić

Graz, 2012

Danksagung

An erster Stelle möchte ich mich bei Ass.-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ phil. Nadja Grbić bedanken, ohne deren Unterstützung diese Diplomarbeit nicht möglich gewesen wäre. Danke für die anregenden Gespräche, die konstruktive Kritik und die Engelsgeduld!

Ein herzlicher Dank gilt auch meinen Probandinnen, die ihre Freizeit für meine Diplomarbeit geopfert haben. Danke für eure Zeit!

Dankeschön auch an Christian Stalzer und vor allem Mag.^a Karin Hofstätter, die mir in und außerhalb der Universität immer mit Rat und Tat zur Seite standen. Danke für die „Co-Betreuung“ meiner Arbeit!

Bedanken möchte ich mich auch bei Birgit, Christiane, Karin und Bianca für das Korrekturlesen, die vielen Anregungen und die unzähligen kleinen und großen Hilfestellungen! Danke auch an „meine ÖGS-Mädls“, alle FreundInnen und StudienkollegInnen für den regen Austausch, die moralische Unterstützung und die „offenen Ohren“!

Letztendlich gilt mein großer Dank aber meiner Familie und meinem Daniel – danke, dass ihr immer für mich da seid und mich in jeder Lebenslage unterstützt!

Inhaltsverzeichnis

0	Einleitung	1
1	Die Modellierung des Dolmetschprozesses.....	2
1.1	Zweck und Problematik von Dolmetsch(prozess)modellen.....	3
1.2	Psychologische Grundlagen für Dolmetsch(prozess)modelle.....	5
1.3	Dolmetsch(prozess)modelle und Kritik.....	7
1.3.1	<i>Théorie du Sens</i> und Deverbalisierung von Danica Seleskovitch	7
1.3.2	<i>The Interpreting Process Model</i> von Betty Colonomos.....	10
1.3.3	<i>Effort Modell</i> von Daniel Gile	17
1.4	Vergleich der ausgewählten Modelle.....	20
2	In Bildern denken – Grundlagen aus der kognitiven Psychologie	22
2.1	<i>Visual Mental Imagery</i> – Bildhafte Vorstellung	23
2.2	Anwendungen von <i>visual imagery</i>	24
2.2.1	Mnemonische Techniken	25
2.2.2	Erinnerungsstütze.....	25
2.2.3	Antizipation.....	26
2.2.4	Auswirkungen auf die Physis.....	26
2.2.5	Problemlösen.....	26
2.2.6	Verstehen und Merken von Sprache	27
3	Anwendung und Vorteile von <i>visual imagery</i> beim Dolmetschen – Befunde aus der Literatur.....	28

3.1	<i>Imagery</i> und Lautsprachdolmetschen	29
3.2	<i>Imagery</i> und Gebärdensprachdolmetschen	31
3.3	Resümee und Anregungen aus der Literatur	34
4	Experiment zum bildhaften Denken im Dolmetschprozess	35
4.1	Fragestellung und Zielsetzung.....	35
4.1.1	<i>Constructed actions</i> – Analysekriterium für das Experiment	37
4.2	Forschungsdesign	40
4.3	Vorbereitungen für das Experiment.....	40
4.3.1	Auswahl der ProbandInnen.....	41
4.3.1.1	Zielsetzung und Beschreibung des Fragebogens	41
4.3.1.2	Auswahlkriterien.....	42
4.3.1.3	Durchführung der Befragung und Ergebnisse	43
4.3.1.4	Die Probandinnen.....	44
4.3.2	Auswahl der Texte für die Testdolmetschungen	45
4.3.3	Vorbereitung der fünf Übungseinheiten.....	45
4.4	Datenerhebung: Verlauf des Experiments	46
4.4.1	Erste Testdolmetschung, Gruppeninterview und Selbsttest zur Vorstellungskraft	48
4.4.2	Übungseinheit 1	50
4.4.3	Übungseinheit 2	52
4.4.4	Übungseinheit 3	54

4.4.5	Übungseinheit 4	56
4.4.6	Übungseinheit 5	57
4.4.7	Zweite Testdolmetschung und Gruppeninterview	60
4.5	Aufbereitung und Auswertung der Daten.....	60
4.5.1	Aufbereitung und Auswertung der Gruppeninterviews	60
4.5.2	Aufbereitung und Auswertung der Videos der Testdolmetschungen.....	62
4.6	Ergebnisse.....	64
4.6.1	Ergebnisse des ersten Gruppeninterviews.....	64
4.6.1.1	Schwierigkeiten beim Dolmetschen und Selbsteinschätzung.....	64
4.6.1.2	Schwierige Textstellen	65
4.6.1.3	Denken in Bildern.....	66
4.6.2	Ergebnisse der ersten Testdolmetschung	66
4.6.3	Ergebnisse des zweiten Gruppeninterviews – Teil I	70
4.6.3.1	Schwierigkeiten beim Dolmetschen und Selbsteinschätzung.....	70
4.6.3.2	Schwierige Textstellen	71
4.6.3.3	Denken in Bildern.....	71
4.6.4	Ergebnisse der zweiten Testdolmetschung.....	72
4.6.5	Ergebnisse des zweiten Gruppeninterviews – Teil II.....	76
4.6.5.1	Nutzen der Visualisierungsübungen – allgemein.....	76
4.6.5.2	Nutzen der Visualisierungsübungen für die Gedächtnisleistung	77

4.6.5.3	Nutzen der Visualisierungsübungen für die Verwendung von <i>constructed actions</i>	77
4.6.5.4	Zukünftiger Einsatz von Visualisierungsübungen	78
5	Diskussion	79
5.1	Ergebnisinterpretation	79
5.1.1	Ergebnis von P1	79
5.1.2	Ergebnis von P2	80
5.1.3	Ergebnis von P3	80
5.1.4	Beobachtungen aus der Videoanalyse	81
5.2	Stärken und Schwächen der Methode	83
6	Fazit	84
7	Bibliographie	86
8	Abbildungsverzeichnis	93
9	Tabellenverzeichnis	94
10	Abkürzungsverzeichnis	95
11	Anhang	96
11.1	Fragebogen	96
11.2	Text der ersten Testdolmetschung	98
11.3	Text der zweiten Testdolmetschung	100
11.4	Leitfaden für das erste Gruppeninterview (GI1)	102
11.5	Leitfaden für das zweite Gruppeninterview (GI2)	103

11.6	Übersetzung des Selbsttests von Linda Stauffer (1992).....	103
11.7	Phantasiereisen (Einheit 1).....	105
11.8	Übung zur Vorstellungskraft (Einheit 1)	108
11.9	Orts- und Personenbeschreibungen (Einheit 2).....	108
11.10	Rätsel (Einheit 4).....	114
11.11	Übungsanleitung von Rebecca Robinson (1987) (Einheit 5).....	116
11.12	Glossentranskriptionsregeln	117
11.13	Transkript des ersten Gruppeninterviews (GI1).....	118
11.14	Transkript des zweiten Gruppeninterviews (GI2)	123

0 Einleitung

Die Idee für diese Arbeit entstand direkt im Gebärdensprachdolmetschunterricht der Autorin. In besagtem Unterricht wurden die Studierenden immer wieder angehalten, sich die Inhalte der lautsprachlichen Ausgangstexte in Bildern vorzustellen, denn dies würde im gebärdensprachlichen Zieltext beispielsweise die Lokalisation verbessern oder auch zur verstärkten Verwendung von *constructed actions*¹ führen. Manchmal gelang die Umsetzung, manchmal nicht. Der Ratschlag war einerseits einleuchtend, andererseits nicht wirklich greifbar. Geleitet von dem positiven Gefühl, das eine erfolgreiche Umsetzung in einer Dolmetschung hinterließ, begann die Spurensuche nach der theoretischen Basis für diesen praktischen Rat.

Dafür wurden zunächst die Modelle der *Théorie du Sens* von Danica Seleskovitch, das *Interpreting Process Model* von Betty Colonomos und das *Effort Model* von Daniel Gile, die von den PraktikerInnen für die Unterrichtspraxis erstellt wurden, dahingehend untersucht, ob das Denken in Bildern als Bestandteil des Dolmetschprozesses erachtet wird (vgl. Kapitel 1). Danach wurde mithilfe ausgewählter Literatur aus der Psychologie der Frage nachgegangen, wie und wo das in Bildern Denken im menschlichen Gehirn abläuft und wozu es dient (vgl. Kapitel 2). Unter Berücksichtigung dieser Wissensgrundlage wurden im Anschluss empirische Studien und Artikel über die praktische Anwendung des visuellen Denkens während des Laut- und Gebärdensprachdolmetschens kritisch betrachtet (vgl. Kapitel 3).

Während der Durchsicht der Literatur wurde die Verfasserin für den empirischen Teil dieser Arbeit inspiriert. In Anlehnung an einen Selbstversuch, der 1998 in den USA stattfand (vgl. Devilbiss 1998), wurde ein Experiment mit drei studentischen Probandinnen durchgeführt. Damit sollte die Forschungsfrage beantwortet werden, ob gezielte Visualisierungsübungen bei Studierenden zum verstärkten Einsatz von *constructed actions* beim Dolmetschen aus der deutschen Lautsprache in die Österreichische Gebärdensprache (ÖGS) führen. Die Analyse wurde auf ein Merkmal,

¹ *Constructed actions* (CAs) sind ein gebärdensprachliches Diskurselement und werden in Abschnitt 4.1.1 näher beschrieben.

constructed actions, eingeschränkt, da zwar in vielen empirischen Studien versucht wurde, die Qualität eines Zieltextes zu erfassen, es aber nach wie vor sehr unterschiedliche und umstrittene Kriterien dafür gibt. Die Forschungsfrage, das Design, die Beschreibung der Visualisierungsübungen, die Datenerhebung und -auswertung sowie die Ergebnisse sind in Kapitel 4 zu finden. Den Abschluss bilden eine Diskussion der Ergebnisse und des Experiments insgesamt sowie ein Ausblick auf mögliche zukünftige Forschungsprojekte (vgl. Kapitel 5).

In der vorliegenden Arbeit werden somit der oftmals gegebene praktische Ratschlag des in Bildern Denkens in einen theoretischen Rahmen eingebettet und mittels einer empirischen Untersuchung nachvollziehbare Daten gewonnen, sodass zukünftige Dolmetschstudierende und andere interessierte LeserInnen einen umfassenden Einblick erhalten.

1 Die Modellierung des Dolmetschprozesses

Das Simultandolmetschen ist eine kognitive Tätigkeit, die nicht nur von PraktikerInnen und DolmetschwissenschaftlerInnen, sondern auch von WissenschaftlerInnen aus der Psychologie und anderen Disziplinen erforscht wird. Ein Meilenstein für die interdisziplinäre Zusammenarbeit war das Symposium in Venedig, das 1977 ExpertInnen aus der Translationswissenschaft, der Linguistik, der kognitiven Psychologie, der Soziologie und der Forschung zur künstlichen Intelligenz zusammenführte (vgl. Pöchhacker 2004:34). Seit den 1970ern ist man bestrebt, Modelle für den Dolmetschprozess zu entwickeln (vgl. *ibid.*:108). Wie im folgenden Abschnitt (1.1) zu lesen sein wird, wurden und werden diese Modelle für die Grundlagenforschung und in der Ausbildung von DolmetscherInnen eingesetzt. In letzterem Bereich sollen sie vor allem den Studierenden helfen, die Schwierigkeiten, auf die sie während des Dolmetschens treffen, zu verstehen (vgl. Gile 2009:19).

In dieser Arbeit werden zunächst ausgewählte Modelle vorgestellt, um sich dem komplexen Prozess des Dolmetschens zuerst von theoretischer Seite zu nähern und auszumachen, ob, wo und wie das „Denken in Bildern“ im Dolmetschprozess verankert

wird. Da der Ausgangspunkt für diese Arbeit aus dem Dolmetschunterricht stammt, wurden aus der Fülle der bislang bekannten Modelle drei ausgewählt, die zumindest in erster Linie für die Dolmetschausbildung konzipiert wurden. Es handelt sich dabei um die *Théorie du Sens* von Seleskovitch, das *Interpreting Process Model* von Colonomos und Giles *Effort Modell*. Bei diesen drei Modellen, die von PraktikerInnen für den Dolmetschunterricht konzipiert wurden, wird eher als bei Arbeiten von forschungsorientierten WissenschaftlerInnen vermutet, dass darin das „in Bildern Denken“ in irgendeiner Form beschrieben wird. Um ihren Zugang zur Didaktik zu beleuchten, wird der Vorstellung des Modells jeweils eine kurze Biografie der AutorInnen vorangestellt. Bevor nun besagte drei Modelle vorgestellt werden, soll jedoch auf den Zweck und die Problematik von Dolmetschprozessmodellen eingegangen werden, damit dem/der LeserIn auch begründete kritische Standpunkte zu Prozessmodellen vermittelt werden. Ebenso werden zum besseren Verständnis kurz theoretische Grundlagen aus der Psychologie, die in den Modellen aufgegriffen werden, zusammengefasst.

1.1 Zweck und Problematik von Dolmetsch(prozess)modellen

Laut Robin Setton (2005:87) soll ein Prozessmodell „ausreichend spezifisch sein, um den Einfluss verschiedener Faktoren auf den Prozess vorherzusagen zu können und eine Prüfung dieser Kausalhypothesen erlauben“. Die bisherigen Modelle lassen sich grob in *bottom-up*-Modelle, die auf empirischen Daten basieren, und *top-down*-Modelle, die bereits existierende Modelle ähnlicher Vorgänge als Vorbild haben, unterteilen. Erstere sind laut Setton (ibid.) schwierig zu überprüfen. Die oft kleinen Stichproben, die große Anzahl an Variablen (Texttyp, Präsentation des Textes, Umwelt u.a.) und die unzähligen subjektiven Möglichkeiten, wie eine Aussage gedolmetscht werden kann, stellen TranslationswissenschaftlerInnen vor große Herausforderungen (vgl. ibid.:87ff.). In die zweite Kategorie, die *top-down*-Modelle, fällt nach Meinung Settons (ibid.) der Großteil der bestehenden Dolmetschmodelle: Sie nehmen Anleihe an Modellen aus anderen Wissenschaften oder „basteln“ neue Modelle aus Teilprozessen, wie Sprachverstehen oder Gedächtnis (vgl. ibid.:67). Diese Modelle würden aber nur eine Funktion erfüllen:

[D]ie nicht sehr gewichtige, aber dennoch nützliche Funktion, die Reflexion und die Visualisierung des Prozesses sowie das Erkennen seiner Komponenten, Erfordernisse und anfälligen Schwachstellen. (Setton 2005:93)

Setton (vgl. *ibid.*) ist der Meinung, dass spezifische und wissenschaftliche Kriterien erfüllende Modelle jedoch äußerst wichtig für die Entwicklung der Dolmetschwissenschaft wären. Auch laut Dennis Cokely (1992) hätte ein verifiziertes Modell des Dolmetschprozesses vielerlei Nutzen:

A verified model of the interpreting process has direct application for determining entrance and exit criteria for preparation programs, for designing curricula and instructional materials, and for designing assessment procedures and materials. Additionally, such a model would provide the basis for future systematic research in the area. (Cokely 1992:2f.)

Ebenso betont Pöchhacker (vgl. 2004:108) die Wichtigkeit von Dolmetschmodellen sowohl für die Forschung als auch für die Didaktik. Manche Modelle, wie beispielsweise Giles *Effort Modell* (2009), wurden in beiden Bereichen erfolgreich eingesetzt, obwohl sie zunächst nur für eine Verwendung in der Ausbildung von DolmetscherInnen konzipiert waren. Aber auch umgekehrt wurden für die Grundlagenforschung erstellte Prozessmodelle später für pädagogische Zwecke eingesetzt, wie etwa Moser-Mercers Modell (vgl. Moser 1978), das für die Entwicklung von Eignungstests herangezogen wurde. Pöchhacker (vgl. 2004:106ff.) räumt ein, dass die Problematik in der Verifizierung liegt. Beim Dolmetschen muss eine Vielzahl von Faktoren berücksichtigt werden: soziale und kulturelle Faktoren, verschiedene Settings und Situationen, Zweck der Interaktionen, Eigenschaften der Texte, mentale Komponenten, neurophysiologische Prozesse etc. Die zahlreichen bestehenden Modelle zeugen somit auch von der Komplexität des Dolmetschprozesses. Ein Modell sollte so umfassend und ausgefeilt wie möglich sein, es kann aber nie den gesamten Prozess beschreiben. Je komplexer jedoch ein Modell ist, desto schwieriger ist es zu verifizieren. Teilprozessmodelle, die nur einen Ausschnitt des Prozesses aufgreifen und genauer analysieren, sind leichter zu überprüfen und spielen deshalb eine wichtige Rolle in der Prozessforschung. Auch wenn all diese Einschränkungen ihre Berechtigung haben, können laut Pöchhacker (*ibid.*) Modelle aber auch als „gültig“ bezeichnet werden, wenn sie sich für weitere Forschungen und im Unterricht als nützlich erweisen. Gile (2009:19) betont, dass Modelle für pädagogische

Zwecke vor allem „representations of reality [...] for the purpose of helping [the students] understand certain phenomena they will encounter“ anbieten sollten. Die Modelle sollten sehr einfach gehalten sein und Studierende nicht mit theoretischen und technischen Fachausdrücken überfordern (vgl. Gile 2009:19).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Dolmetschprozessmodelle schwierig zu verifizieren und deshalb umstritten sind. Sie haben aber ihre Berechtigung, wenn sie erfolgreich in der Forschung und in der Ausbildung von DolmetscherInnen eingesetzt werden können.

1.2 Psychologische Grundlagen für Dolmetsch(prozess)modelle

Im Sinne Giles sollen im Folgenden einige theoretische Konzepte, die in den drei ausgewählten Dolmetsch(prozess)modellen aufgegriffen werden, kurz erläutert werden.

Für ihre Arbeit beanspruchen DolmetscherInnen ihr Gehirn, oder genauer gesagt, ihr Gedächtnis. Mitte der 1960er erkannte man, dass das menschliche Gedächtnis aus dem Langzeitgedächtnis (*long term memory* – LTM) und dem Kurzzeitgedächtnis (*short time memory* – STM) besteht. Das Zusammenspiel der beiden Komponenten war lange Zeit nicht genau erforscht, jedoch steht fest, dass sie interagieren (vgl. Baddeley 2004:1). Baddeley und Hitch stellten im Jahre 1974 fest, dass das STM nochmals einzelne Komponenten enthält und sie entwarfen das Modell des *working memory*. Dieses besteht aus einer Aufmerksamkeitskontrollkomponente (*central executive*), die von zwei Hilfsystemen unterstützt wird: *phonological loop* und *visuospatial sketchpad*. In Ersterem können visuelle Stimuli, wie Buchstaben oder Wörter, für einige Sekunden gespeichert werden, wenn man sie lautlos innerlich wiederholt. Versuche haben gezeigt, dass dieses System für den Spracherwerb zuständig ist. Das *visuospatial sketchpad* kann visuelle und räumliche Informationen speichern und bearbeiten (vgl. *ibid.*:3f.). Später wurde dem Modell noch eine vierte Komponente hinzugefügt, der *episodic buffer*, der wie folgt erklärt wird: “This is assumed to provide a multimodal temporary store of limited capacity that is capable of integrating information from the subsidiary systems with that of LTM” (vgl. *ibid.*:4). Neben dieser zeitlich begrenzten Speicherfunktion ist dieser Puffer also auch für das so genannte *chunking* verantwortlich. Beim *chunking* wird

bereits bestehendes Wissen dafür genützt, neu eingehende Informationen kohärent zusammenzufassen, um Speicherplatz zu sparen und sie leichter abrufen zu können². So kann beispielsweise eine Zahlenfolge leichter gemerkt werden, wenn man sie zu (bekannten) Jahreszahlen anordnet. Weiters wird vermutet, dass diese vierte Komponente auch für die unmittelbare Speicherung von Text verantwortlich ist (vgl. Baddeley 2004:4). Nelson Cowan hat in seinem Modell des STM schon vor Baddeley eine Komponente integriert, die dem *episodic buffer* ähnelt: den *focus of attention* (vgl. Cowan 2000:123). Cowan nennt sein Modell *virtual STM*, da er das STM als Teil des LTM sieht. Cowans Kognitionsmodell besteht aus (a) *central executive*, (b) LTM, (c) *focus of attention* und (d) *active memory*. Letzteres ist eine Teilmenge des LTM und ist dafür verantwortlich, Gespeichertes, das gerade für eine Aufgabe benötigt wird oder benötigt werden kann, zu aktivieren und in „Alarmbereitschaft“ zu halten. Der *focus of attention* ist wiederum eine Teilmenge des *active memory* und kann selbst Wissen aus dem LTM oder *active memory* aktivieren und bearbeiten. Hier können im Gegensatz zur unbegrenzten Aktivierungsmenge des *active memory* aber nur bis zu vier Elemente gleichzeitig gespeichert werden, weshalb auch Cowan für eine bessere Leistung *chunking* empfiehlt (vgl. Mizuno 2005:742).

Das LTM selbst wird laut mehreren Studien in folgende Komponenten unterteilt: Im impliziten (oder *non-declarative*) Gedächtnis werden automatisierte Fertigkeiten und Gewohnheiten gespeichert, Kindheitserlebnisse und das durch Konditionierung Erlernete. Das explizite (oder *declarative*) Gedächtnis unterteilt sich nochmals in das episodische Gedächtnis, in dem Ereignisse und Gelerntes aus der Vergangenheit abgespeichert werden, und in das semantische Gedächtnis, in dem das allgemeine Weltwissen gespeichert ist. Aufgrund des Letzteren weiß man etwa was „Salz“ bedeutet, wie es schmeckt und wie das Wort in einer Fremdsprache lautet, wie eine Gesellschaft funktioniert oder wie man ein bestimmtes Werkzeug benutzt (vgl. Baddeley 2004:5f.).

2 Empirische Untersuchungen dazu wurden etwa von George Miller (1956) angestellt und, speziell mit SimultandolmetscherInnen, von Frieda Goldman-Eisler (1972).

1.3 Dolmetsch(prozess)modelle und Kritik

Im Folgenden werden die bereits erwähnten drei Dolmetsch(prozess)modelle vorgestellt. Zuerst wird die *Théorie du Sens* von Danica Seleskovitch präsentiert, ein Modell, das über Jahre hinweg die Dolmetschwissenschaft und somit auch die DolmetscherInnenausbildung dominiert hat. Es folgt das Modell von Betty Colonomos, das Anleihen an Seleskovitch nimmt und eines der am häufigsten unterrichteten Modelle in GebärdensprachdolmetscherInnenausbildungen in den USA ist. Als Gegensatz dazu wird das *Effort Modell* von Daniel Gile vorgestellt, das etwa zur gleichen Zeit in Europa entwickelt wurde und hier neue Maßstäbe für die Lehre setzte. Wie bereits unter Abschnitt 1 beschrieben, fiel die Wahl auf diese drei Modelle, da sie allesamt aus einem pädagogischen Hintergrund heraus entstanden sind. Ebenso bekannte Modelle wie etwa jene von Gerver (1976) oder Moser-Mercer (vgl. Moser 1978) wurden nicht ausgewählt, da sie erst in späterer Folge für didaktische Zwecke verwendet wurden. Dennis Cokelys (1992) soziolinguistisches Modell sollte in dieser Aufzählung auch genannt werden, es fiel jedoch aus der Auswahl, da Colonomos' Modell die Besonderheiten des Gebärdensprachdolmetschens ausführlicher behandelt.

1.3.1 *Théorie du Sens* und Deverbalisierung von Danica Seleskovitch

Seleskovitch studierte an der Sorbonne in Paris und an der Dolmetschschule, die der École des Hautes Études Commerciales (HEC) angeschlossen war. Nach einer langjährigen Dolmetschkarriere widmete sie sich vor allem der Ausbildung von DolmetscherInnen und der Forschung. Sie war sehr aktiv im AIIC, dem Internationalen Verband der KonferenzdolmetscherInnen, tätig und richtete das erste Doktoratsstudium der Translationswissenschaft an der Sorbonne ein. Danica Seleskovitch verstarb 2001 (vgl. Widlund-Fantini [2007]).

Seleskovitch begann in den späten 1950ern zu unterrichten und publizierte 1968 ihr bahnbrechendes Werk *L'interprète dans les conférences internationales: Problèmes de langage et de communication* (vgl. Pöchhacker 2004:35). Ausgehend von ihren Praxiserfahrungen postulierte sie 1968, hier zitiert in der deutschen Übersetzung von 1988, dass sowohl das Konsekutiv- als auch das Simultandolmetschen in drei Phasen eingeteilt werden kann:

1. Hören eines sinnbeladenen sprachlichen Signifikanten; Erfassung (Bereich der Sprache) und Verstehen (Bereich des Denkens und der Kommunikation) der Aussage durch Analyse und Exegese;
2. gewolltes sofortiges Vergessen des Signifikanten; nur das geistige Abbild des Signifikats (begriffliche Inhalte, Ideen usw.) bleibt im Gedächtnis zurück;
3. Produktion eines neuen Signifikanten in der anderen Sprache, der zum einen die Originalaussage vollständig zum Ausdruck bringen und zum anderen auf den Empfänger zugeschnitten sein muss. (Seleskovitch 1988:8)

Die zweite Phase wird später als Deverbalisierung bekannt, ein Prozess bei dem der sprachliche Ausdruck durch das nichtverbale Vorwissen entschlüsselt wird und dabei jede verbale Form und auch den Lauteindruck verliert. Der/die DolmetscherIn sollte das mentale Bild, das er/sie sich während der Aufnahme der Originalaussage vorstellt, ohne sich die einzelnen Wörter zu merken, in den Köpfen des Zielpublikum stimulieren können (vgl. *ibid.*:57). Ausnahmen der Deverbalisierung sind *transcodable items* wie bestimmte Fachausdrücke, Namen von Personen oder Orten und Zahlen (vgl. Seleskovitch 1978:303). Für Seleskovitch ist Deverbalisierung kein Prozess, der nur dem Dolmetschen zugrunde liegt. Jeder/jede macht diese Erfahrung, wenn er/sie beispielsweise eine Rede hört: Niemand kann danach die einzelnen Wörter wiedergeben, doch den Sinn, die Kernaussage, kann jeder/jede wiederholen (vgl. Seleskovitch 1996:304). Für Seleskovitch ist der/die SimultandolmetscherIn „kein Papagei, sondern ein Analytiker, ein ‚mind reader‘; was er im Gedächtnis behält, ist nicht der Wortlaut des vom Redner ausgesprochenen Satzes, sondern der Sinn, der von diesem Wortlaut vermittelt wird“ (Seleskovitch 1988:35). Sie fasst ihre Definition von Sinn wie folgt zusammen:

1. *sense is conscious* while linguistic meaning is a conditioned reflex [...]
2. *sense is made up of the linguistic meaning* aroused by speech sounds *and of a cognitive addition to it* that emerges together with that linguistic meaning;
3. *sense is non-verbal*, not only because the cognitive addition remains unvoiced, but also because sense as a whole is dissociated from any language form in cognitive memory as soon as it has been understood. (Seleskovitch 1978:336; Hervorh. i. Orig.)

Darauf basierend entwirft Seleskovitch das *modèle triangulaire de l'interprétation* (Seleskovitch/Lederer 1984:185). Der Dolmetschprozess verläuft von einer Ecke, der Ausgangssprache, über die Spitze des Dreiecks, dem Sinn, zur dritten Ecke, der Zielsprache.

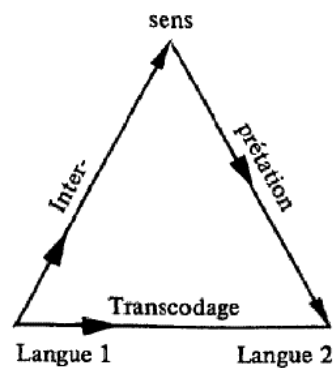


Abb. 1: *Modèle triangulaire de l'interprétation* von Seleskovitch/Lederer (1984:185)

Seleskovitch ist der Meinung, dass, wenn beim Dolmetschen der Sinn einer Aussage entsprechend erfasst wird, die unterschiedliche Struktur von Sprachen, wie beispielsweise Englisch und Russisch, kein Problem für den/die DolmetscherIn darstellt (vgl. Seleskovitch 1984b:42). Sie geht sogar so weit zu sagen, „dass das ‚Verstehen‘ nichts anderes ist als eben diese Reduzierung der Information auf ihren Sinn, welcher anschließend in jedem beliebigen Kommunikationscode wieder ausgedrückt werden kann“ (Seleskovitch 1988:43).

Seleskovitchs Zugang wurde auch unter *Théorie du Sens* und *Interpretive Theory of Translation* bekannt. Weiters hat sie durch ihre Ideen, später in Zusammenarbeit mit Marianne Lederer, die „Pariser Schule“ geprägt oder viel mehr gegründet und somit die dolmetschwissenschaftliche Forschung der 1970er und 1980er dominiert (vgl. Pöchhacker/Shlesinger 2002:120). Ihr Modell wird in zahlreichen Werken aufgegriffen und fand bzw. findet sowohl BefürworterInnen als auch GegnerInnen:

Daniel Gile (1990) kritisiert beispielsweise, dass die Theorie nur auf persönlichen Überlegungen basiere und nicht wissenschaftlich fundiert sei. Bei Seleskovitchs

Doktorarbeit³ nimmt er Anstoß an zahlreichen Verallgemeinerungen. Gile merkt auch kritisch an, dass die Phase der Deverbalisierung im Dolmetschprozess nicht durch empirische Tests bestätigt wurde. Dennoch betont er, dass der Ansatz Seleskovitchs auch positive Folgen hatte, da im Dolmetschunterricht dadurch ein Schwerpunkt auf das Verlassen der ausgangssprachlichen Strukturen gelegt wurde (vgl. Gile 1990:30ff.). Auch 13 Jahre danach befürwortet er noch diesen Ansatz im Dolmetschunterricht (vgl. Gile 2003). Jedoch kritisiert Gile (1997:208f.) weiters, dass VertreterInnen der *Théorie du Sens*, und somit auch Seleskovitch, die Auffassung vertreten, dass die verschiedenen Strukturen von Sprachen für das Dolmetschen irrelevant sind, obwohl es Untersuchungen gibt, die dagegen sprechen. William Isham (1994) etwa hat im Rahmen eines Experiments festgestellt, dass Deverbalisierung nur teilweise stattfindet und spricht daher von einem *meaning-based* und einem *form-based approach* beim Dolmetschen. Annette de Groot (vgl. 1997:30f.) greift ebenfalls Seleskovitchs Deverbalisierung auf und kritisiert vor allem Seleskovitchs wenige Ausnahmen für eine Transkodierung, wie Zahlen und Namen. Laut de Groot sieht Seleskovitch Dolmetschen nur als *vertical translation*, wo der Dolmetschprozess grob in vollständiges Verstehen des Ausgangstextes (AT) mit darauffolgender Wiedergabe der Bedeutung des Textes in der Zielsprache gegliedert wird, wobei diesem Prozess viele einzelne Vorgänge und Kompetenzen zugrunde liegen. De Groot (ibid.) ist jedoch der Meinung, dass es beim Dolmetschen sehr wohl öfters auch zu *horizontal translation* kommt. Dabei handelt es sich um Transkodierung, die sprachlichen Strukturen des AT werden durch entsprechende Zieltextstrukturen ersetzt. Seleskovitch lässt Transkodieren lediglich für das Übersetzen und die genannten Ausnahmen zu, in anderen Fällen würde es sich um „minderwertiges“ Dolmetschen handeln.

1.3.2 *The Interpreting Process Model* von Betty Colonomos

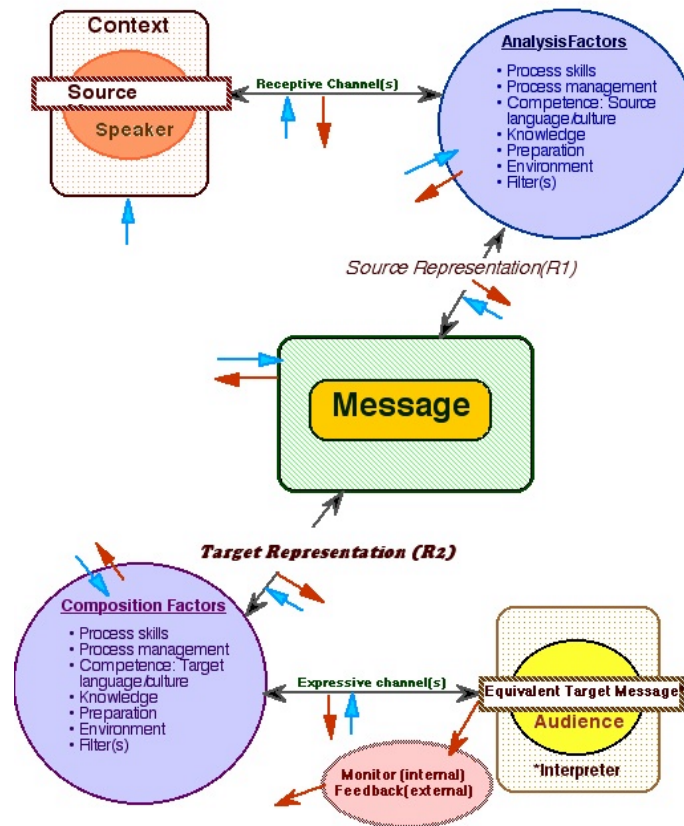
Colonomos, Tochter von gehörlosen Eltern, wuchs zweisprachig mit der Amerikanischen Gebärdensprache (ASL) und Englisch auf. Sie studierte Deaf Education/Speech Pathology (undergraduate), Counseling (graduate) und Linguistics (doctoral) und leitet derzeit das Bilingual Mediation Center in Maryland, in dem sie lehrt, dolmetscht, Sprach-

³ Vgl. Seleskovitch (1975)

und Kulturberatung anbietet, Lehrpläne entwirft und noch weiteren Aufgaben nachgeht. Als Expertin für sprachliche und kulturelle Aspekte der US-amerikanischen Gehörlosengemeinschaft bietet sie Schulen und der öffentlichen Hand Beratung an. Weiters ist sie eine bekannte Dolmetschtrainerin, ihr Modell des Dolmetschprozesses ist das am häufigsten eingesetzte Modell im Dolmetschunterricht in den USA (vgl. Northeastern University [o.J.]).

Betty Colonomos entwarf ein Modell des gesamten Dolmetschprozesses (*The Interpreting Process*) sowie ein pädagogisches Modell des Dolmetschprozesses (*Pedagogical Model*), das den Prozessteil vom Verstehen des AT bis zum Planen des ZT in drei Phasen unterteilt und so näher untersucht. Beide Modelle wurden im Laufe der Jahre überarbeitet, aber nicht veröffentlicht. Das sie eines ihrer Modelle als *Pedagogical Model* bezeichnet und ihre Modelle vor allem in der DolmetscherInnenausbildung verwendet werden, liegt die Vermutung nahe, dass Colonomos ihre Modelle ebenfalls für die Didaktik konzipiert hat. Die hier vorgestellten Inhalte wurden einer Internetrecherche, von Colonomos persönlich übermittelten Dokumenten sowie der persönlichen Korrespondenz mit ihr entnommen. 2012 soll ein Buch über ihre Modelle und Lehrmethoden veröffentlicht werden (vgl. Colonomos 2011a).

The Interpreting Process



©1997 (rev.) Betty M. Colonomos, Bilingual Mediation Center. DO NOT REPRODUCE OR DISTRIBUTE WITHOUT PERMISSION.

Abb. 2: *The Interpreting Process Model* von Betty Colonomos (2011a)

Colonomos' Modell wird durch eine Grafik dargestellt (siehe Abb. 2) und in ihrem Manuskript näher ausgeführt. Vorweg sei erklärt, dass Pfeile mit zwei Spitzen jene Phasen miteinander verbinden, die interagieren und deshalb nicht strikt voneinander zu trennen sind oder nur sequentiell betrachtet werden können. Rote Pfeile zeigen an, dass man, sollte es notwendig sein, jederzeit eine Phase verlassen kann, blaue Pfeile signalisieren, dass man immer in eine vorangegangene Phase nochmals einsteigen kann. Wenn beispielsweise ein Teil der AT-Aussage im *receptive channel* nicht verstanden wurde, kann man „zurückgehen“ und beim/bei der SprecherIn nachfragen oder auch DolmetschteamkollegInnen (scheinen nicht in der Graphik auf) zu Rate ziehen.

Der Dolmetschprozess „beginnt“ in der linken oberen Box mit der ausgangssprachlichen Botschaft, deren Bedeutung durch das Zusammenwirken verschiedener Komponenten entsteht⁴. Diese Botschaft wird durch die *receptive channel(s)* von dem/der DolmetscherIn aufgenommen. Es wird hier die Mehrzahl „Kanäle“ verwendet, da der/die SprecherIn, auch wenn er/sie lautsprachlich kommuniziert, auf etwas zeigen oder gestikulieren kann und somit auch Inhalte vermittelt, die nicht auditiv wahrgenommen werden können. Deshalb sei es laut Colonomos wichtig, dass DolmetscherInnen, wenn möglich, ihre KundInnen hören und sehen können. Im Kreis rechts oben sind Faktoren aufgelistet, die einerseits von DolmetscherInnen gebraucht werden, um die eingehende Botschaft analysieren zu können, und die andererseits diese Phase der Analyse beeinflussen können. DolmetscherInnen sollten über (a) Prozesskompetenzen (*process skills*) verfügen, mithilfe derer schnell und genau die Bedeutung der Botschaft extrahiert werden soll. Dazu gehören die Fertigkeiten der Konzentration, Analyse und Synthese, Zugang zum STM⁵ und zum LTM für gespeichertes Wissen. Weiters sollte (b) Prozessmanagement (*process management*) beherrscht werden, um folgende untergeordnete Aufgaben einsetzen und überwachen zu können: Koordination des Time Lag, *chunking* der Botschaft, Überwachung der Reihenfolge der einzelnen Phasen und Planung von zusätzlichen Schritten, wie etwa Planung einer Rückfrage beim/bei der SprecherIn, Planung einer „Reparatur“ des AT oder Planung der Inanspruchnahme von externer Hilfe (TeamkollegIn). Für eine erfolgreiche Analyse sollten DolmetscherInnen auch (c) Kompetenzen in der Sprache und Kultur des/der SprecherIn (*competence: source language/culture*) haben, was sowohl Wissen über Grammatik, Wortschatz, Textsorten, phonologische Regeln und deren korrekte Anwendung im jeweiligen Kontext verlangt als auch Wissen über Normen, Werte, Regeln, Traditionen, Überzeugungen und die Fertigkeit, sich einer bestimmten Situation entsprechend zu verhalten. Der/die DolmetscherIn sollte sich vor allem bewusst sein, inwiefern oder worin sich die beiden Kulturen unterscheiden, damit er/sie mit diesem Wissen auch Entscheidungen des Prozessmanagements unterstützen kann (wenn beispielsweise ein sprachliches oder

4 Colonomos verweist im Manuskript auf ihr Handout „How do we construct meaning (the message)?“, das aber der Autorin dieser Arbeit nicht übermittelt wurde.

5 Colonomos stützt sich mit ihrem Modell auf das *virtual STM model* von Nelson Cowan (vgl. Colonomos 2011b).

kulturelles Element der Botschaft nicht dolmetschbar ist). Weiters wird ein umfassendes (d) Wissen (*knowledge*) benötigt, womit alle im LTM gespeicherten Erfahrungen und Gelerntes gemeint sind. Dieses Wissen kann dort nicht-sprachlich gespeichert sein, Teile davon können nur für eine Sprache oder Kultur existieren oder auch für beide. Die (e) Vorbereitung (*preparation*) spiele ebenfalls eine Rolle und sollte physische (Schlaf, Ernährung etc.), psychologische (Selbstvertrauen, Stressmanagement etc.), kontextbezogene (Vorbereitung mit SprecherIn, Themenrecherche etc.) und auftragsbezogene Bereiche (Besprechung mit Dolmetschteam, KoordinatorIn etc.) umfassen. Ebenso wird die Analysephase von der gesamten (f) Umgebung (*environment*) beeinflusst, etwa zu welcher Uhrzeit der Termin stattfindet, welche Temperaturen herrschen, mögliche Geräusche, räumliche Nähe zu KundInnen und deren physisches und psychisches Befinden. Der letzte Punkt behandelt (g) persönliche Filter (*filters*), die eine Rolle spielen können. DolmetscherInnen seien keine Maschinen, sondern haben eigene Überzeugungen und Erfahrungen, die die persönliche Meinung über Personen, Ereignisse und Inhalte prägen würden. Jede/r DolmetscherIn sollte sich seiner/ihrer persönlichen Filter bewusst sein und Ressourcen besitzen, sie bei Bedarf auszublenden. Wenn es dem/der DolmetscherIn gelingen würde, mithilfe all der genannten Kompetenzen und unter Berücksichtigung der aufgezählten Faktoren die AT-Botschaft erfolgreich zu analysieren, könne er/sie die Botschaft aus ihrer sprachlichen „Hülle“ extrahieren und habe den Inhalt anschließend nicht-sprachlich mental repräsentiert. Dies würde laut Colonomos nicht für jene AT-Elemente gelten, deren sprachliche Form eine inhaltliche Bedeutung hat (vgl. Colonomos 1992). Um diesen letzten und die nun folgenden Schritte näher zu beleuchten, wird Colonomos' *Pedagogical Model* (siehe Abb. 3) herangezogen, da dieser Teil des Dolmetschprozesses darin besser herausgearbeitet wird.

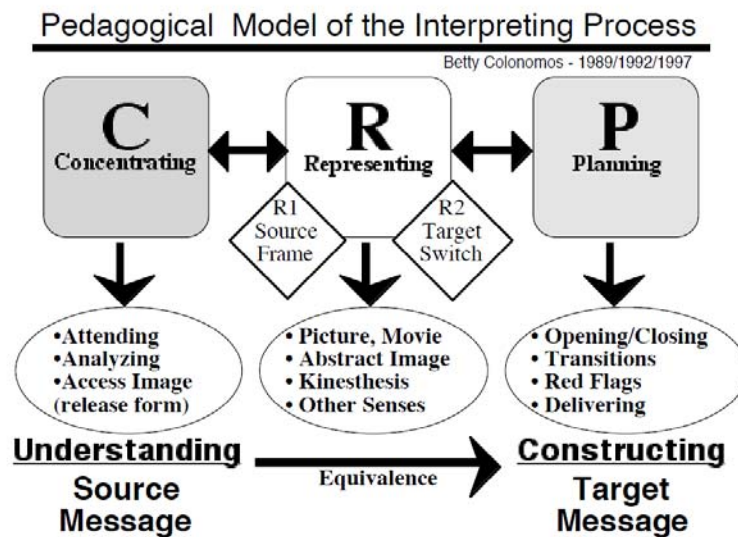


Abb. 3: *Pedagogical Model* von Betty Colonomos (1997)

Wie vorhin erwähnt, sollte der Inhalt der Botschaft während der Analysephase (*concentrating*) von dessen sprachlicher Hülle getrennt werden. Durch dieses Ablegen der ausgangssprachlichen Symbole sei es möglich, den Inhalt optimal mit zielsprachlichen Mitteln wiederzugeben. Bei bestimmten Elementen des AT, wie etwa Eigennamen, ist dies nicht möglich, denn solche dürfen laut Colonomos (vgl. 1992) in ihrer Struktur nicht verändert werden. Interessant wäre diesbezüglich auch zu erfahren, wie Colonomos die Übertragung von gebärdensprachlichen Eigennamen, auch Gebärdennamen genannt, einordnet. Allerdings konzentrieren sich ihre präskriptiven Ausführungen eher auf das Dolmetschen aus einer Lautsprache in eine Gebärdensprache, weshalb dazu keine Informationen eruiert werden konnten. Colonomos (vgl. 2011b) führt lediglich ein weiteres Beispiel für das nötige Beibehalten der lautsprachlichen Oberflächenstruktur, also für das Transkodieren von Seleskovitch, wie es in Kapitel 1.3.1 abgehandelt wurde, an: beim Dolmetschen in Sprachkursen. Wenn beispielsweise in einem Türkischkurs über eine spezielle grammatische Satzkonstruktion diskutiert wird, hat die sprachliche Form eine Bedeutung und sollte dementsprechend transkodiert werden. Colonomos erklärt weiters, dass der Inhalt des AT danach nonverbal gespeichert würde (*representing*), was in Form einer Serie bewegungsloser Bilder passieren kann, als „Film“, als abstraktes Bild, als Gefühl einer körperlichen Bewegung oder auch als Hör- und Geruchseindrücke,

an die man sich erinnert (vgl. Bar-Tzur 2001). Dies mag Translationswissenschaftskundige an die *scenes-and-frames semantics* von Fillmore (1977) erinnern, die Vannerem/Snell-Hornby (1986) bezüglich des Übersetzens diskutierten. Dabei soll der/die ÜbersetzerIn die Bilder (*scenes*), die hinter den Ausdrücken (*frames*) stehen und vom Autor/von der Autorin des AT intendiert wurden, erkennen und, wie es Seleskovitch (vgl. Kapitel 1.3.1) beschreibt, beim Zielpublikum die gleichen mentalen Bilder erwecken können. Colonomos bezieht sich jedoch in ihren Skripten selten auf Arbeiten von KollegInnen aus der Translationswissenschaft oder anderen Disziplinen⁶, obwohl sie als nächsten Schritt im Dolmetschprozess beschreibt, dass die Repräsentation, ob in Form eines Bildes oder Films, bei der Speicherung bewusst „mit den Augen“ des/der SprecherIn gesehen werden sollte, sprich seine/ihre Intention sollte beibehalten werden, was ebenfalls an die *scenes-and-frames semantics* angelehnt wirkt. So ließe sich leichter erkennen, welche Aspekte der Sprecherintention verändert oder ergänzt werden müssen. Erst danach sollte die Aufmerksamkeit auf den/die EmpfängerIn gerichtet werden, um eine adäquate Bedeutung für die Repräsentation in der Zielsprache konstruieren zu können und um leichter jene Elemente zu erkennen, die zusätzliche Erklärungen brauchen. Wenn zum Beispiel aus einer Lautsprache in eine Gebärdensprache gedolmetscht wird und dabei ein Verkehrsunfall nur mit Angaben wie „bei“ oder „gegenüber von“ beschrieben wird, so bräuchte man für eine genaue Wiedergabe in der Gebärdensprache mehr räumliche Informationen (vgl. Colonomos 1992). Nach dieser Repräsentationsphase werden laut Colonomos den einzelnen Bildern, Filmen etc., die den Inhalt der AT-Botschaft enthalten, wieder sprachliche Symbole zugeordnet (*planning*). Der ZT wird geplant, wobei darauf hingewiesen wird, dass auch Anfang und Ende einer ZT-Aussage bedacht werden sollten, wie die einzelnen Aussagen sinnvoll verbunden werden und welche Stellen problematisch sein könnten (vgl. Bar-Tzur 2001). Zurückkehrend zu Colonomos' anderem Modell (Abb. 2) müssten für die soeben beschriebene *planning*-Phase alle Einflussgrößen⁷ aus dem linken unteren Kreis

⁶ Colonomos Publikation, die voraussichtlich 2012 erscheinen soll, aber beim Verfassen dieser Arbeit noch nicht veröffentlicht war, sollte vor allem diesbezüglich kritisch betrachtet werden.

⁷ Diese *composition factors* decken sich grundsätzlich mit den *analysis factors*, allerdings sind sie entsprechend auf EmpfängerIn, Zielsprache und Zielkultur anstatt SprecherIn, Ausgangssprache und Ausgangskultur umzulegen. Aufgrund der ausführlichen Beschreibung der *analysis factors* werden die *composition factors* hier nicht nochmals angeführt.

berücksichtigt werden. Nachdem die ZT-Botschaft über die *expressive channel(s)* ausgedrückt wurde, werden ein internes und ein externes Überwachungssystem aktiv. Durch den internen *monitor* überwache der/die DolmetscherIn den Output und würde Fehler registrieren, die ausgebessert werden sollten. Das externe System ist das *feedback*, das allenfalls von dem/der TeamkollegIn oder auch von dem/der EmpfängerIn gegeben wird und ebenfalls auf eventuelle Fehler hinweist. Der interne Monitor signalisiert laut Colonomos daraufhin dem/der DolmetscherIn, ob zeitliche und mentale Ressourcen vorhanden sind, um den Fehler in der *planning/composition*-Phase zu korrigieren oder nicht.

Da es zu Colonomos' Modellen keine Veröffentlichungen gibt, wurde es nur in wenigen dolmetschwissenschaftlichen Arbeiten aufgegriffen. Pöchhacker (vgl. 2004:98) erwähnt, dass das Modell an Seleskovitchs Deverbalisierung angelehnt ist und vor allem in der GebärdensprachdolmetscherInnenausbildung in den USA maßgebend ist. Dieser Eindruck wurde auch während der Internetrecherche zu Colonomos' Arbeit gewonnen, da in zahlreichen Kursbeschreibungen von ASL-Dolmetsch-Studiengängen ihre Modelle erwähnt werden.

1.3.3 Effort Modell von Daniel Gile

Daniel Gile hat unter anderem Mathematik, Japanisch und Linguistik studiert. Seit 1979 arbeitet er als Konferenzdolmetscher, er ist Mitglied der AIIC und engagiert sich seit mehr als 30 Jahren in der TranslatorInnenausbildung (vgl. Conference of Interpreter Trainers [2009]). Gile ist Herausgeber der Zeitschrift *Cirin Bulletin*, Associate Editor von *Interpreting* und Mitglied des Editorial Boards zahlreicher anderer translationswissenschaftlicher Zeitschriften in der ganzen Welt. Er hat selbst über 210 Aufsätze und drei Monographien verfasst und mit KollegInnen sieben Sammelbände herausgegeben⁸ (vgl. Gile [o.J.]). Daniel Gile's Arbeiten trugen maßgeblich zur Neuorientierung der Translationswissenschaft in den 1980ern und auch zur besseren Vernetzung von DolmetschwissenschaftlerInnen in den 1990ern bei (vgl. Pöchhacker 2004:38ff.).

⁸ Für eine Übersicht über Gile's Arbeiten siehe ebenfalls Grbić/Pöllabauer (2008).

Einer seiner bekanntesten Beiträge zur Dolmetschwissenschaft ist sein *Effort Modell*. Gile präsentierte einen ersten Entwurf in den frühen 1980ern, der dann im Laufe der Jahre weiterentwickelt und für verschiedene Dolmetschsituationen adaptiert wurde (vgl. Pöchhacker/Shlesinger 2002:163).

Gile (vgl. 2009:159) greift die Erkenntnis aus der Psycholinguistik auf, dass manche kognitive Prozesse automatisch ablaufen, es aber auch nicht-automatische Prozesse gibt, die Prozesskapazität – also Energie – verbrauchen. Da das Dolmetschen aus nicht-automatischen Prozessen besteht, basiert Gile's Modell auf zwei grundsätzlichen Überlegungen:

- Interpreting requires some sort of ‚mental energy‘ that is only available in limited supply.
- Interpreting takes up almost all of this mental energy, and sometimes requires more than is available, at which times performance deteriorates. (Gile 2009:159)

Diese mentale Energie muss während des Dolmetschprozesses auf drei *efforts* aufgeteilt werden: auf den *listening and analysis effort*⁹ (L), den *production effort* (P) und den *memory effort* (M). Der erste *effort* umfasst alle Aufgaben, die für das Verstehen notwendig sind. Dazu zählen etwa das Wahrnehmen der Schallwellen und somit das Hören der Ausgangssprache, das Erfassen von einzelnen Wörtern und schlussendlich das Erkennen der Bedeutung einer Aussage. In Fachkreisen wird noch diskutiert, inwieweit eine Aussage verstanden werden muss, um sie dolmetschen zu können. Fest steht jedoch, dass für diese Analyse nicht-automatische Vorgänge notwendig sind. Dies zeigt sich vor allem durch Phänomene wie Antizipation oder Plausibilitätsanalysen (vgl. *ibid.*:160f.). Der *production effort* besteht ebenso aus nicht-automatischen Komponenten: Die mentale Darstellung der analysierten Aussage wird im Sprachplanungszentrum verarbeitet und die geplante Dolmetschung muss artikuliert werden. Weiters muss die Aussage in der Zielsprache kontrolliert und gegebenenfalls korrigiert werden. Dieser *effort* verschlingt beim Dolmetschen sehr viel Energie, da man den Gedanken einer anderen Person folgen muss und deshalb seine Aussagen nicht frei planen oder umändern kann. Manchmal kann

⁹ Gile erwähnt an dieser Stelle, dass es beim Gebärdensprachdolmetschen einen entsprechenden *Viewing and Analysis Effort* gibt, wenn von einer Gebärdensprache in eine Lautsprache gedolmetscht wird (vgl. Gile 2009:160). Für eine Adaptierung von Gile's Modell für das Gebärdensprachdolmetschen siehe Bélanger (1999a, 1999b).

es hilfreich sein, sich an lexikalische und syntaktische Strukturen des Ausgangstextes anzulehnen, meist führt dies jedoch in sprachliche Sackgassen oder zu lexikalisch und syntaktisch nicht korrekten Aussagen (vgl. Gile 2009:163ff.). Der *memory effort* beansprucht das Kurzzeitgedächtnis von DolmetscherInnen. Hier finden laufend Vorgänge statt, die jeweils auch einige Sekunden andauern können. Dabei handelt es sich beispielsweise um die Zwischenspeicherung von phonetischen Segmenten bis das gesamte Wort auditiv erfasst wurde oder von der geplanten Dolmetschung, die gespeichert werden muss, bis auch das letzte Wort dieser ZT-Aussage vom Dolmetscher/von der Dolmetscherin artikuliert wurde. Das Kurzzeitgedächtnis wird aber auch beansprucht, wenn DolmetscherInnen Schwierigkeiten mit dem AT haben, etwa aufgrund der Informationsdichte, eines nicht-logischen Aufbaus oder eines Akzents des Redners/der Rednerin. In so einem Fall beanspruchen sie ihr Gedächtnis, indem sie längere Sequenzen des AT abwarten, bevor sie mit der Dolmetschung beginnen. Auch hier kommt es zu nicht-automatischen Vorgängen, die Energie kosten (vgl. *ibid.*:165f.). Eysenck/Keane (1990) erweiterten Gile's Modell, das bis zu diesem Zeitpunkt aus den genannten drei *efforts* bestand, und entwarfen einen zusätzlichen *coordination effort* (C), der die zur Verfügung stehende Energie auf die drei erstgenannten *efforts* verteilt. Gile integrierte diesen vierten *effort* in sein Modell und stellte die folgende Gleichung für das Simultandolmetschen (SI) auf: „ $SI = L + P + M + C$ “ (Gile 2009:168), sprich Simultandolmetschen besteht aus dem *listening effort*, dem *production effort*, dem *memory effort* und dem *coordination effort*. Für jeden dieser *efforts* ist eine gewisse Menge an mentaler Energie, oder Prozesskapazität, notwendig, die summiert einen Gesamtbedarf an Prozesskapazität (TR – *total processing capacity requirements*) ergibt. Nun verfügt jeder/jede DolmetscherIn aber nur über eine gewisse Prozesskapazität (TA – *total available processing capacity*), weshalb gelten muss: „ $TR \leq TA$ “ (*ibid.*:170). Wenn nun ein *effort* zu viel Energie verbraucht, steht weniger für die übrigen *efforts* zur Verfügung, und es kann zu Schwierigkeiten kommen (vgl. *ibid.*:169f.). Die Auslöser für eine Überschreitung der verfügbaren Prozesskapazitäten sind zahlreich und würden den Rahmen dieser Arbeit sprengen, weshalb sie an dieser Stelle nicht näher ausgeführt werden.

Gile hat sein Modell selbst mit aktuellen Erkenntnissen der kognitiven Psychologie verglichen und auch Bestätigungen für dessen Gültigkeit erhalten. Er betont jedoch, dass das Modell für didaktische Zwecke konzipiert wurde und bewusst einfach gehalten ist. Ziel war es nicht, eine komplexe Theorie aufzustellen, die überprüft und getestet werden kann, sondern einen konzeptuellen Rahmen für den Dolmetschprozess zu erarbeiten, der vor allem Studierenden eine Hilfestellung bietet. Er sieht es als Bestätigung für sein Modell, wenn er in psychologischen Arbeiten Verweise darauf findet. Allerdings distanziert er sich von der Übertragung seiner Konzepte, wie etwa dass der *coordination effort* mit der *central executive* von Baddeley und Hitch gleichgesetzt wird (vgl. Gile 2009:187ff.). Mizuno (2005) findet auch zahlreiche Übereinstimmungen zwischen Giles Modell und aktuellen Arbeiten der kognitiven Psychologie, wie jener von Cowan, der die *Working Memory*-Theorie weiterentwickelt hat. Bajo et al. (vgl. 2001:27) kritisieren bei Gile Modell eine fehlende empirische Basis. Pöchhacker hingegen ist der Meinung, dass „Gile’s Effort models, have been applied successfully to experimentally generated empirical data“ (Pöchhacker 2004:107), auch wenn er einräumt, dass hier nur das zugrundeliegende Prinzip des Modells bewiesen wurde, dieser Beweis aber zu ungenau sei, um jede einzelne Phase des Dolmetschprozesses zu belegen (vgl. *ibid.*).

1.4 Vergleich der ausgewählten Modelle

Bei Begutachtung der drei Modelle unter Berücksichtigung der Kriterien von Setton (2005) wird klar, dass wohl alle drei nicht seinen Vorstellungen entsprechen. Sowohl Seleskovitchs als auch Colonomos’ und Gile’s Arbeiten sind aus einem *top-down*-Prozess entstanden, da sie entweder wie bei Seleskovitch auf „persönlichen Überlegungen“ basieren, wie schon Gile (1990) kritisierte, oder Anleihe an anderen Modellen und wissenschaftlichen Disziplinen nehmen. Da Setton aber forschungsorientiert ist und die drei Modelle aufgrund ihres didaktischen Werts ausgewählt wurden, kann seine Kritik in dieser Arbeit unberücksichtigt bleiben. Wie bereits unter 1.1 angeführt, haben Modelle laut Pöchhacker (vgl. 2004:108) auch dann ihre Berechtigung, wenn sie erfolgreich im Unterricht eingesetzt wurden. Dies ist bei allen ausgewählten Modellen der Fall, denn Seleskovitchs Modell hat zur Gründung der „Pariser Schule“ geführt, einem Unterrichtsstil, der jahrelang die Ausbildung von DolmetscherInnen geprägt hat. Gile’s

Effort Modell hat beispielsweise die Autorin dieser Arbeit durch ihr ganzes Studium begleitet und die Internetrecherche lässt vermuten, dass das Modell von Colonomos das Pendant zu Gile in der GebärdensprachdolmetscherInnenausbildung in den USA ist. Giles und Colonomos' Modelle ähneln sich darin, dass sie beide den Dolmetschprozess detailliert aufschlüsseln und erklärend beschreiben. Aufgrund Giles Modell wird Dolmetschstudierenden bewusst, weshalb etwa ihre kognitiven Kapazitäten während einer Dolmetschung nicht (immer) ausreichen. Aus Colonomos' Modell können sie mehr über die einzelnen Phasen des Prozesses erfahren und profitieren auch von den Beschreibungen der einzelnen Kompetenzen und Einflussfaktoren, die während des Dolmetschens zum Tragen kommen. Colonomos greift in ihrem Modell auch Seleskovitchs Deverbalisierungsschritt in der *representing*-Phase auf, wobei Colonomos deutlicher beschreibt, wie man mit dem deverbalisierten Inhalt umgehen soll und welche Elemente nicht von ihrer verbalen Form befreit werden sollten. Im *Effort Modell* von Daniel Gile findet man keine derartige Deverbalisierungsphase, wohl auch deshalb, weil er die fehlende empirische Grundlage an Seleskovitchs Modell kritisierte. Er spricht lediglich von einer mentalen Darstellung des Inhalts einer Aussage und expliziert nicht, wie diese repräsentiert wird. Allerdings bezeichnet er das Transkodieren, das Seleskovitch nur in Ausnahmefällen zulässt und Colonomos auf Elemente mit sinnenthaltender verbaler Form einschränkt, als zulässige Strategie zur kognitiven Entlastung. Gile schreibt also nicht explizit, dass man sich den Inhalt des AT beim Dolmetschen bildlich merken sollte oder kann, sondern erwähnt nur eine „mentale Darstellung“, während Seleskovitch doch von einem mentalen Bild spricht. Wie unter 1.3.2 ausführlich beschrieben und zuvor angedeutet, ist Colonomos in ihren Ausführungen sehr explizit und erklärt, dass eine AT-Botschaft während der Analysephase von dem/der DolmetscherIn von seiner sprachlichen Hülle befreit und dann als Bild(er), Film, Gefühl, etc. repräsentiert werden sollte.

Somit kann festgehalten werden, dass die anfängliche Vermutung, dass die drei aus der Praxis stammenden Modelle das „Denken in Bildern“ aufgreifen, bestätigt wurde, wenn auch in unterschiedlichem Maße. Nachdem diese Frage geklärt wurde, kann näher darauf eingegangen werden, welche Prozesse im menschlichen Gehirn ablaufen, wenn man in Bildern denkt.

2 In Bildern denken – Grundlagen aus der kognitiven Psychologie

Dass Menschen mentale Vorstellungen in ihren Denkprozess einbinden, ist keine Entdeckung des 21. Jahrhunderts, sondern wurde schon von Aristoteles erkannt (vgl. Paivio 2007:7). Diese Erkenntnis wird auch heute noch von der modernen Wissenschaft unterstützt, allerdings herrscht seit den 1970ern eine kontroverse Debatte darüber, wie diese Vorstellungen im menschlichen Hirn verarbeitet und gespeichert werden (vgl. Kosslyn 1995:280ff.). Der Kern der Diskussion ist, „whether the image representations used in information processing are abstract and language-like (‘propositional’) or percept-like and ‘quasi-pictorial’ (‘depictive’)“ (Kosslyn/Ochsner 1994:166).¹⁰ Da für die vorliegende Arbeit aufgrund der Zielsetzung nur der letztere Ansatz von Interesse ist, wird fortan nur dieser berücksichtigt.

Kosslyn/Wraga definieren „mental imagery as an internal representation that gives rise to the experience of perception in the absence of the appropriate sensory input“ (Kosslyn/Wraga 2003:466). Das heißt, dass man im Geiste das Bild einer Kuh gespeichert hat und auch weiß, wie sie beispielsweise riecht, ohne eine Kuh vor sich haben zu müssen. Paivio hat mit seiner *dual coding theory* (DCT) eine umfassende Theorie für die menschliche Kognition entworfen. Ihm nach werden dabei stets zwei Systeme beansprucht:

[A] verbal system specialized for dealing directly with language and a nonverbal (imagery) system specialized for dealing with nonlinguistic objects and events. The systems are assumed to be composed of internal representational units, called logogens and imagens, that are activated when one recognizes, manipulates, of [sic] just about words or things. (Paivio 2006:3)

Die mentalen Repräsentationen des sprachlichen Systems werden *logogens* genannt und sind im weitesten Sinne lexikalische Repräsentationen, wobei ein *logogen* nicht nur aus einem Wort, sondern aus ganzen Phrasen oder auch größeren Einheiten, die man sich auswendig merkt, wie Gedichten oder Bibelstellen, bestehen kann. Was als eine

¹⁰ Als weiterführende Lektüre wird den LeserInnen Gottschling (2003) empfohlen.

Sinneinheit, als ein *chunk*, abgespeichert wird, formt ein *logogen*. *Imagens* sind die Repräsentationen des nonverbalen Systems und können verschiedene Modalitäten annehmen: Bilder, Geräusche, Bewegungen oder auch gefühlte Eindrücke (vgl. Paivio 2007:37ff.). Laut Paivio ist es möglich, separat auf nur ein Speichersystem zuzugreifen, wenn es für eine bestimmte Aufgabenstellung besser geeignet ist. Die Systeme können sich aber gegenseitig aktivieren und zusammenarbeiten, was oft von Vorteil ist (vgl. *ibid.*:58). Beim Puzzlebauen wird man sich auf sein nonverbales, räumliches System verlassen, bei Kreuzworträtseln auf sein verbales System. Wenn es jedoch generell um Sprache geht, braucht man beide Systeme (vgl. Paivio 2006:3).

Um *mental imagery*-Vorgänge zu erforschen, bedient man sich Verhaltensbeobachtungen (bspw. Messung von Reaktionszeiten) und neuropsychologischer Techniken (bspw. Beobachten von Vorstellungsdefiziten nach Hirnverletzungen oder von Hirnaktivitäten während Aufgabenstellungen zur Vorstellungskraft). Bislang lag der Schwerpunkt auf der Erforschung von *visual (mental) imagery* (vgl. Kosslyn/Wraga 2003:467). Auf diesem Gebiet gibt es eine Fülle an Literatur, weshalb aufgrund des Rahmens dieser Arbeit eine Einschränkung vorgenommen werden musste. Es wurden die bereits zitierten Arbeiten von Stephen Kosslyn und Allan Paivio ausgewählt, einerseits aufgrund ihrer jahrelangen Forschungstätigkeit in diesem Bereich und andererseits da ihre Ansätze auch in translationswissenschaftlichen Werken zu Visualisierung und bildhaftem Denken aufgegriffen werden.

2.1 *Visual Mental Imagery* – Bildhafte Vorstellung

Mentale Bilder aktivieren das Gehirn auf gleiche Art und Weise wie visuell wahrgenommene Bilder, sind davon aber klar zu unterscheiden: Letztere entstehen, wenn man Eigenschaften eines Stimulus erkennt, den man in diesem Moment sieht. Mentale Bilder entstehen, wenn man hingegen in der Vergangenheit wahrgenommene Informationen aus dem Gedächtnis aufruft oder sich an unmittelbar zuvor Gesehenes erinnert (vgl. Kosslyn 1999:83). Wenn das menschliche Auge etwas wahrnimmt, entsteht dank neuronaler Aktivitäten ein Bild im *visual buffer*, den man sich als eine Art Bildschirm vorstellen kann. Auf diesem Bildschirm ist es möglich, „Live-Input“ von einer „Kamera“ abzuspielen (Wahrnehmung), aber auch die auf einer „Videokassette“

gespeicherten Informationen (mentale Bilder) wiederzugeben (vgl. Kosslyn/Ochsner 1994:169). Neue Informationen können während der visuellen Wahrnehmung sehr schnell auf dem *visual buffer* verarbeitet und abgebildet werden. Dies hat Vorteile für den Sehsinn, wirkt sich aber negativ auf die Vorstellungskraft aus. Da der *visual buffer* aufgrund des Sehsinns nur für eine kurze Wiedergabe konzipiert ist, bedarf es einiger Anstrengungen und Übung, mentale Bilder durch permanente Aktivierung betrachten zu können. Kosslyn/Ochsner (vgl. 1994:172f.) empfehlen *chunking*, um mehrere Informationen in einem Bild unterzubringen und somit weniger Einzelbilder aktivieren zu müssen. Dies ist auch nützlich für die Bearbeitung von mentalen Bildern. In Experimenten wurde gezeigt, dass je nach individueller Vorstellungskraft die Versuchspersonen verschiedene Aufgaben lösen können. So wie man eine reale Szene überblicken kann, kann auch das geistige Auge beispielsweise eine imaginäre Landkarte absuchen. Ebenso ist es möglich zu zoomen, um Einzelheiten eines imaginären Objekts näher zu untersuchen. Es wurde festgestellt, dass die dafür benötigte Zeit von der anfänglichen Entfernung vom Objekt abhängt. Je kleiner und weiter entfernt man sich einen Gegenstand vorstellt, desto länger braucht man, um sich Einzelheiten heran zu zoomen. Dank der Vorstellungskraft kann man mentale Bilder aber auch drehen oder verändern. In einem Experiment mussten Versuchspersonen dreidimensionale Formen geistig rotieren lassen, um eine eventuelle Übereinstimmung festzustellen, wobei auch hier wieder die Zeit, die die Versuchspersonen für die Rotation einer Figur benötigten, mit der Komplexität der Aufgabe zusammenhing. Das wiederum gilt als Beweis für bildliche (*depictive*) mentale Repräsentationen (vgl. Kosslyn/Wraga 2003:468).

2.2 Anwendungen von *visual imagery*

Die visuelle Vorstellungskraft lässt sich vielseitig nützen und wird oft spontan und unbewusst eingesetzt. Die verbreiteten Anwendungsgebiete reichen von klassischen mnemonischen Techniken (Merktechniken) über Problemlösungen bis hin zur Verbesserung von sportlichen Leistungen und das Verstehen von Sprache.

2.2.1 Mnemonische Techniken

Schon die antiken Griechen kannten Techniken, um sich eine Liste von Objektbezeichnungen zu merken. Für das Beibehalten einer Aufzählung kann man beispielsweise die *loci*-Methode anwenden. Dazu werden die einzelnen Objekte geistig entlang einer gut bekannten Wegstrecke an markanten Punkten platziert. Danach sollte man sich leichter an die Liste erinnern können, wenn man die Strecke „abgeht“ und die jeweiligen Gegenstände mithilfe des inneren Auges betrachtet. Mit dieser Methode lassen sich noch bessere Ergebnisse erzielen, wenn man die einzelnen Objekte interaktiv anordnet und nicht einfach an der Wegstrecke „abstellt“ (vgl. Kosslyn/Wraga 2003:467). Paivio beschreibt eine mnemonische Methode, die auf Zahlen und dazu passenden Reimwörtern basiert und die seine *dual coding theory* maßgeblich beeinflusst hat. Zuerst lernt man Zahl- und Reimwortpaare als Gedächtnisstütze auswendig: „one-bun, two-shoe, three-tree, four-door, five-hive, etc.“ (Paivio 2007:22). Danach vereint man mental die zu merkende Aufzählung und die Gedächtnisstützen. Man stellt sich beispielsweise das erste Objekt der Liste in einem Brötchen (*bun*) vor, der zweite Gegenstand steckt in einem Schuh (*shoe*), der dritte hängt an einem Baum (*tree*) etc. So kann man sich auch sehr lange Listen in der richtigen Reihenfolge merken (vgl. *ibid.*). Paivio unterstützt ebenso wie Kosslyn die These, dass die Methode effektiver ist, wenn man die Gegenstände zueinander in Beziehung stellt (vgl. *ibid.*:69).

2.2.2 Erinnerungsstütze

Visuelle Bilder können auch eine Erinnerungshilfe sein, wenn Informationen nicht in allen Einzelheiten im Gedächtnis abgespeichert wurden. Die Antwort auf die Frage, welcher geometrischen Form die Ohren einer Katze ähneln, kann man geben, nachdem man das mentale Bild von Katzenohren überprüft hat. Solche Informationen werden nicht im Vorhinein explizit verbal abgespeichert, sondern sind über die bildlichen Repräsentationen implizit zugänglich (Kosslyn/Wraga 2003:467). Dies ist auch ein typisches Beispiel dafür, dass es von Vorteil ist, Informationen als *logogen* und *imagen* abzuspeichern. Man kann so leichter auf seine Erinnerung zugreifen, „because memorizers could retrieve [for example] the name from either the verbal code or the image code if one is forgotten“ (Paivio 2007:71). Wenn man ein Bild eines Pferdes

gespeichert hat und es als „Pferd“ benennen kann, ist es möglich, auf beide Ressourcen zuzugreifen (vgl. Paivio 2007:71).

2.2.3 Antizipation

Paivio (vgl. 2007:87ff.) beschreibt die Fertigkeit, den Ausgang eines gewissen Ereignisses zu antizipieren, als grundlegend für das Wohl und das Überleben aller Lebewesen. Diese Fertigkeit stützt sich auf das Wissen aus dem Langzeitgedächtnis. Wenn es nun zu einem Ereignis kommt, das schon einmal erlebt wurde, wird ein Bild aus dem Gedächtnis aktiviert und erinnert daran, wie dieses Ereignis normalerweise endet und wie man darauf reagieren sollte. Es wurde wissenschaftlich nachgewiesen, dass schon Kinder im Alter von sieben Jahren fähig sind aufgrund von visuellen Vorstellungen antizipatorische Aussagen zu treffen, wobei vermutet wird, dass sie schon viel früher dazu in der Lage sind. Kosslyn und Wraga (vgl. 2003:467) nennen hierzu auch praktische alltägliche Anwendungen, um das Ergebnis einer Handlung vorauszusagen: Bevor man den Umzugswagen einräumt, kann man sich die bestmögliche Anordnung der Möbel und Kisten visuell vorstellen.

2.2.4 Auswirkungen auf die Physis

Mithilfe von *visual imagery* können SportlerInnen sich motivieren, aber auch ihr Können verbessern. Letzteres wird zwar durch reales Trainieren stärker vorangetrieben, der Effekt eines kognitiven Trainings wurde jedoch auch bewiesen (vgl. Paivio 2007:328ff., Kosslyn/Wraga 2003:467)¹¹. Paivio nennt aber auch Anwendungen im Bereich der Medizin und Physiotherapie, wo durch gezieltes Einsetzen von bildlicher Vorstellung Erfolge erzielt wurden (vgl. Paivio 2007:455ff.).

2.2.5 Problemlösen

Wenn man die Speisekarte eines Restaurants liest, stellt man sich vor, wie die Gerichte aussehen mögen und wägt sie gegeneinander ab. Bevor man sich auf den Heimweg macht, überlegt man, welche die kürzeste Route ist. Man evaluiert die jeweilige Situation im Kopf und versucht eine Lösung zu finden (vgl. Paivio 2007:90). Dabei stützt man sich

¹¹ Für weitere Anwendungen und Erklärungen zum Thema *imagery* und unterschiedlicher ExpertInnenperformances siehe Kapitel 15 in Paivios Buch *Mind and Its Evolution* (Paivio 2007:326ff.).

auf das Kurzzeitgedächtnis, das das Problem präsent halten muss, sowie auf das Langzeitgedächtnis, das das für die Lösung benötigte Wissen gespeichert hat (vgl. Paivio 2007:98). Ebenso lassen sich so auch abstraktere Probleme lösen, indem man beispielsweise mentale Modelle entwirft: Franz ist älter als Peter, aber Paul ist jünger als Peter. Wer ist der älteste? Die Lösung dieser Aufgabe kann man beispielsweise finden, indem man sich jede Person als einen Punkt auf einer vertikalen Linie vorstellt, diese Punkte chronologisch anordnet und am Ende einfach „nachsieht“, wer sich an der Spitze der Linie befindet (vgl. Kosslyn/Wraga 2003:467).

2.2.6 Verstehen und Merken von Sprache

Für Kosslyn und Wraga (vgl. 2003:467) ist die unter 2.2.5 genannte Strategie zur Lösung abstrakter Probleme generell eine Hilfe für das Verstehen von Sprache, da man sich dank eines mentalen Modells den Inhalt einer Aussage besser vorstellen und merken kann. Paivio ist, wie schon unter 2.1 angedeutet, der Überzeugung, dass Sprache das verbale System beansprucht, dieses aber ohne das nonverbale nicht auskommt, weil „it draws on the rich knowledge base and gamesmanship of the nonverbal imagery system“ (Paivio 2007:13). Er schildert zahlreiche empirische Studien, in denen die Merkfähigkeiten der Versuchspersonen von konkreten und abstrakten Wörtern sowie von Bildern untersucht wurden. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Bilder besser gemerkt werden als konkrete Wörter und diese wiederum werden besser im Gedächtnis behalten als abstrakte. Es wird jedoch immer wieder darauf hingewiesen, dass Ausdrücke besser erinnert werden, wenn sie dual kodiert werden, sprich mit einem mentalen Bild abgespeichert werden (vgl. Paivio 2007). Das ist bei konkreten Ausdrücken einfacher als bei abstrakten, aber diese können mit konkreten Inhalten der Aussage verknüpft werden. Paivio (vgl. 2007:65) schlägt beispielsweise vor, dass man sich die Wörter „Uhr“ und „Gerechtigkeit“ merken kann, indem man sich eine/n RichterIn vorstellt, der/die eine Uhr trägt. In empirischen Studien zum Verstehen und Merken von sprachlichen Inhalten stellte sich heraus, dass abstrakte Inhalte schwieriger zu erschließen und beizubehalten sind, da man sich hier hauptsächlich auf das verbale System stützt (vgl. *ibid.*:105ff.). Bei konkreten Inhalten wird auch das nonverbale System eingesetzt, was deutliche Vorteile hat: „When imagery is assessed using memory tasks, imagery augments memory for nonverbal

meaning, or gist, at the expense of some loss for memory for wording” (Paivio 2007:107). *Imagens* fördern also das Erinnerungsvermögen, allerdings wird dabei die Merkfähigkeit für die verbale Form der Aussage vermindert (vgl. *ibid.*).

In diesem Kapitel wurde ein kleiner Einblick gegeben, welche Vorgänge im menschlichen Gehirn ablaufen, wenn man in Bildern denkt. Weiters wurde die tragende Rolle von *imagery* beim Verstehen von Sprache diskutiert, woraus rückgeschlossen werden kann, dass bildliche Vorstellungen auch beim Dolmetschen von Bedeutung sind, und der Kreis beginnt sich zu schließen. Im Folgenden sollen nun Befunde aus der translationswissenschaftlichen Literatur vorgestellt werden, die wie Seleskovitch und Colonomos die Verwendung und Wichtigkeit von *imagery* während des Dolmetschens bestätigen.

3 Anwendung und Vorteile von *visual imagery* beim Dolmetschen – Befunde aus der Literatur

Im Zuge der Literaturrecherche für die vorliegende Arbeit wurde festgestellt, dass es bislang nur einige wenige translationswissenschaftliche Arbeiten zum Thema des bildhaften Denkens oder der Visualisierung, wie es von AutorInnen auch genannt wird, gibt. Kußmaul beschäftigt sich mit dem Einsatz von Kreativität im Übersetzungsprozess und schreibt beispielsweise darüber, wie bildhaftes Denken zu kreativen Übersetzungslösungen in seinen Unterrichtsklassen geführt hat (vgl. Kußmaul 2005). Seine Überlegungen sind sehr interessant, jedoch auf den Simultandolmetschprozess, der für die vorliegende Arbeit von Interesse ist, aufgrund der vom Übersetzen unterscheidenden Faktoren nicht anwendbar. Nützlicher sind hier die Erkenntnisse von Chmiel (2005) und Degueldre (2002), die sich mit *imagery* und dem Lautsprachdolmetschen beschäftigen. Chmiel (2005) legt den Schwerpunkt zwar auf das Konsektivdolmetschen, behandelt aber auch das Simultandolmetschen. Degueldres Artikel (2002) wird aufgrund der wenigen empirischen Arbeiten zum Denken in Bildern hier ebenso diskutiert, obwohl er in seinem Experiment einen gemischten Modus und nicht etwa Simultandolmetschen allein als Untersuchungsgegenstand gewählt hat. Zum

Gebärdensprachdolmetschen wurden ebenfalls wenige empirische Arbeiten gefunden, allerdings werden zu dessen nähere Beleuchtung Cassell (1987), Robinson (1987) und Stauffer (1992) herangezogen, die bildhaftes Denken und Gebärdensprachdolmetschen anhand ihrer Erfahrungen im Dolmetschunterricht reflektieren. Außerdem soll kurz der Selbstversuch von Devilbiss (1998) geschildert werden, die die Auswirkungen von Visualisierung auf ihren Gebärdensprachdolmetschprozess untersucht hat.

3.1 Imagery und Lautsprachdolmetschen

Chmiel beschäftigt sich in ihrem Artikel mit der folgenden Frage:

[Is it true that] visual processing used to remember the source text or to facilitate its understanding helps to ‚off-load‘ other cognitive (mainly linguistic) resources [?] (Chmiel 2005:23)

Um sich einer Antwort zu nähern, greift Chmiel zunächst die Arbeit von Kosslyn auf und unterscheidet drei Arten von imaginären Bildern: *Spatial images* betreffen räumliche Beziehungen und beinhalten keine Farben oder genaue Umrisse. *Figural images* haben ebenfalls eine niedrige Auflösung und geben topographische Bilder wieder, wohingegen *depictive images* hoch aufgelöste Repräsentationen sind und dem entsprechen, was man gemeinhin unter „mit dem inneren Auge sehen“ versteht (vgl. *ibid.*:26). Die Autorin schildert, dass sie DolmetschanfängerInnen in Notizentechnikkursen an ihrer Universität in Poznan zuerst Mnemonik näher bringt und dabei den Schwerpunkt auf Visualisierung legt. AnfängerInnen können ihre kognitiven Ressourcen noch nicht richtig verteilen und konzentrieren sich zu sehr auf ihre Notizen, wodurch sie nicht die Makrostrukturen der Texte beachten und diese schließlich fehlerhaft wiedergeben. Visualisierung wurde an verschiedenen Textsorten geübt, ohne sie konsekutiv zu dolmetschen und die Ergebnisse wurden jeweils der vorhin genannten drei Typen zugeordnet. Chmiel (vgl. 2005:28ff.) findet solche Übungen sehr hilfreich und empfiehlt, Visualisierung schon von Beginn des Studiums an einzusetzen, damit sich das Gehirn an diese Verarbeitung gewöhnt und so die Inhalte der Ausgangstexte leichter für die Zieltextproduktion erschlossen werden können. Weiters hat Chmiel dreizehn AIC-DolmetscherInnen zu ihren Techniken und *imagery* befragt, wobei sich herausstellte, dass manche DolmetscherInnen selten bis nie

Visualisierung einsetzen, andere wiederum sehr oft, und das sowohl beim Simultan- als auch beim Konsekutivdolmetschen.

Degueldre (2002) bildet DolmetscherInnen an der Hankuk University of Foreign Studies in Seoul aus und beschäftigt sich unter anderem mit einer seiner Meinung nach sowohl in der Dolmetschwissenschaft als auch im Unterricht vernachlässigten Thema: *imaging*. Im Rahmen eines Experiments, in dem eine Mischform aus Konsekutiv- und Simultandolmetschen und einer Shadowingübung¹² als Untersuchungsgegenstand diente, stellte sich Degueldre die Frage, ob *mental representations* für den Dolmetschprozess nützlich sind und wenn ja, ob es feststellbare Unterschiede je nach Textsorte und Erfahrung der ProbandInnen gibt. Weiters wurde untersucht, ob mentale Bilder eher bei konkreten Inhalten als bei abstrakten eingesetzt werden und wie sich dies auf die Qualität auswirkt. Für den Versuch wurden sieben englische Textpassagen unterschiedlicher Länge und mit verschiedenen Themen herangezogen. Die 26 Versuchspersonen wurden in drei Gruppen unterteilt (professionelle DolmetscherInnen, fortgeschrittene StudentInnen/PraktikerInnen ohne Ausbildung und StudienanfängerInnen) und aufgefordert, sich die englischen Passagen einmal anzuhören und danach wiederum auf Englisch wiederzugeben, wobei keine Notizen genommen werden durften. Anschließend musste nach jeder Passage ein Fragebogen zur Schwierigkeit des Textes, Verwendung von mentalen Bildern und Vertrautheit mit dem Thema ausgefüllt werden. Bei der Analyse der Zieltexte und der Fragebögen stellte sich heraus, dass die Versuchspersonen konkrete Inhalte anscheinend bevorzugten und hier *mental representation* genutzt wurde, was zu weniger Fehlern geführt hat. Zwischen professionellen DolmetscherInnen und StudienanfängerInnen konnte kein Unterschied in der Verwendung von mentalen Bildern festgestellt werden, allerdings erwiesen sich die berufliche Erfahrung, das bessere Gedächtnis und die Kenntnis des Themas als vorteilhaft. Laut Degueldre (2002) scheint *imaging* beim Dolmetschen¹³ hilfreich zu sein, jedoch muss die kleine Versuchsgruppe berücksichtigt werden. Degueldre schränkt die Ergebnisse weiter ein, indem er darauf

¹² Beim Shadowing wird der AT simultan und nahezu wörtlich in der gleichen Sprache wiedergegeben (vgl. Pöchlacker 2004:117).

¹³ Degueldre verwendet hier nur den Ausdruck „Dolmetschen“, weshalb u.a. aufgrund des gewählten gemischten Modus auch nicht festgehalten werden kann, ob er das Konsekutiv- und/oder Simultandolmetschen meint.

hinweist, dass man kognitive Vorgänge nie ganz erfassen kann und es noch weiterer Forschung bedarf.

3.2 Imagery und Gebärdensprachdolmetschen

Cassell (1987) beschäftigt sich ebenso wie ihre KollegInnen, die im Abschnitt zuvor erwähnt wurden, mit der Ausbildung von DolmetscherInnen und insbesondere mit dem Thema des Time Lag und der Merkfähigkeit. Sie hat selbstkritisch beobachtet, wie oft sie „Perlen der Weisheit“ verteilt hat, ohne eine wirkliche Hilfestellung anzubieten. Ebenso resümiert sie über nicht zielführende Übungen, wie das Merken von immer länger werdenden Listen unzusammenhängender Wörter, oder darüber, dass man unter Einhaltung der engen Lehrpläne keine Zeit für wichtige voraussetzende Kompetenzen, wie aufmerksames Hören/Sehen, Erinnerungsvermögen und damit Entwicklung eines adäquaten Time Lag, hat. In ihrem Artikel zerlegt sie deshalb die Phase des Verstehens und Merkens des Ausgangstextes bis hin zur mentalen Vorbereitung der Dolmetschung in zwölf Schritte und formuliert aufgrund dieser Basis vier Lernziele:

1. To develop the ability to determine and retain units of meaning (to decode, to analyze for understanding, comprehension of content and affect).
2. To develop the ability to retain units of meaning by visualizing the content.
3. To develop the ability to retain units of meaning and represent these ideas in paraphrased and/or restructured/reordered renditions while maintaining the meaning and affect of the original message
4. To develop the ability to listen to a spoken sample and determine an appropriate amount of information necessary to begin to interpret (determination of lag time, décalage, “chunking“). (Cassell 1987:16)

Für jedes Lernziel werden einzelne Übungen beschrieben, wobei jene für das zweite Ziel von besonderem Interesse für die vorliegende Arbeit sind. Cassell schildert dafür eine Übung¹⁴ mit einer Art Traumreise und eine zweite Übung zur Visualisierung von Merkmalen einer Person, eines Ortes oder eines Gegenstandes, wobei die

14 Diese und die noch folgenden Übungen von Robinson (1987), Stauffer (1992) und Devilbiss (1998) werden in diesem Abschnitt nicht näher beschrieben, da sie im empirischen Teil dieser Arbeit nochmals aufgegriffen und auch angewendet werden.

Aufgabenstellungen immer schwieriger gestaltet werden (vgl. Cassell 1987:17f.). Alle Übungen führen laut ihren didaktischen Erfahrungen zu einer Verbesserung der Kompetenzen in Bezug auf das Gedächtnis und somit auch auf den Time Lag (vgl. *ibid.*:21).

Robinson (1997) legt den Fokus ebenso auf Unterrichtsmethoden, um den Dolmetschprozess insgesamt und insbesondere den Time Lag von Dolmetschstudierenden zu verbessern, wobei sie sich vor allem für jenen Prozess interessiert, wenn aus einer Gebärdensprache in eine Lautsprache gedolmetscht wird. Robinson beschäftigt sich in ihrem Artikel zunächst mit psychologischen Grundlagen, wie der Struktur des LTM und der *dual coding theory* von Paivio. Aufgrund der bildlichen und räumlichen Eigenschaften der Amerikanischen Gebärdensprache (ASL) würde sich *imagery* sehr gut in den Dolmetschprozess einfügen, weshalb sie Übungen zur Verbesserung der Visualisierungskompetenzen von Studierenden anführt. Dabei legt sie großen Wert auf die Entwicklung von antizipatorischen Kompetenzen, sodass AnfängerInnen nicht ständig „zurückblicken“ und sich fragen, was sie gerade an Inhalten versäumt hätten, sondern „nach vorne“ orientiert sind und nachfolgende Textpassagen antizipieren können.

Stauffer (1992) fiel während ihrer LehrerInnenausbildung auf, dass ihre Mitmenschen die Welt nicht visuell, wie sie, sondern verstärkt durch andere Sinne wahrnehmen, was sich auch in ihren ersten Jahren als Dolmetsch- und ASL-Unterrichtende bestätigte. Sie berichtet von Studierenden, die von ihrer englischen Muttersprache stark beeinflusst werden und deshalb Probleme in der Amerikanischen Gebärdensprache haben. Laut Stauffer ist es vor allem für DolmetscherInnen wichtig, sich zwischen den verschiedenen Modalitäten der Laut- und Gebärdensprache bewegen zu können und betont die Bedeutung von Visualisierung als ein mögliches Werkzeug dafür. Sie verweist auch auf Colonomos' Modell sowie Seleskovitchs Arbeit, die beide den Schritt der Visualisierung hervorheben. Stauffer (vgl. 1992:62ff.) nennt einige Bereiche, in denen Visualisierung nutzbringend eingesetzt werden kann, wie beispielsweise als Gedächtnisstütze, bei Umschreibungen, wenn es keine standardisierte Gebärde für einen lautsprachlichen Ausdruck gibt, beim Dolmetschen für Personen mit minimalen Sprachkenntnissen, beim Gerichtsdolmetschen, wenn etwa Unfallvorgänge beschrieben werden, oder beim

Dolmetschen von künstlerischen Texten, wie Gedichten oder Liedern. Ein ganzer Abschnitt des Artikels ist jedoch der Rolle von Visualisierung beim korrekten Verwenden von bestimmten grammatischen gebärdensprachlichen Merkmalen gewidmet. Laut Stauffer kann mit den folgenden Elementen besser umgegangen werden: (a) Lokalisation (bspw. auch bessere Erinnerung, wo die jeweiligen Objekte lokalisiert wurden), (b) räumliche Beziehungen und Strukturierung (bspw. Wiedergabe von lokalen Präpositionen in der Lautsprache wie „unter“, „gegenüber“ etc.), (c) Klassifikatoren (bspw. adäquate Handformen für Klassifikatoren durch Visualisierung finden), (d) direktionale Verben (bspw. korrekte Ausführung von Verben bei bereits im Raum lokalisierten Personen oder Objekten), (e) Adjektive (bspw. Verwendung von treffenderen Adjektiven zur Beschreibung einer Person), (f) *constructed actions* (bspw. in eine Rolle schlüpfen), (g) Blick (bspw. wenn ein Kind mit einem Erwachsenen spricht), (h) *conceptual signs*¹⁵ (bspw. die unterschiedlichen Gebärden für „schwimmen“ in „Ein Mann schwimmt“ oder „Eine Ente schwimmt“), (i) sequentielle Anordnung (bspw. besseres Merken eines Ablaufs einer oder mehrerer Handlungen) oder (j) Adverb-Verb-Übereinstimmungen (bspw. bessere Vermittlung der Verben bei Sätzen wie: ein Buch „genau lesen“ oder „überfliegen“) (vgl. Stauffer 1992:78ff.). Stauffer beschreibt weiters einen kurzen Selbsttest zum eigenen Visualisierungsvermögen (vgl. *ibid.*:76ff.) sowie Übungen zur Verbesserung der Visualisierungskompetenzen und zum verstärkten Einsatz von Visualisierung beim Dolmetschen (vgl. *ibid.*:70f.). Auch in ihrer Dissertation beschäftigt sich Stauffer (2010) mit dem Thema der Visualisierung und versucht herauszufinden, ob es Unterschiede in diesbezüglichen Fertigkeiten zwischen ASL-AnfängerInnen und zertifizierten DolmetscherInnen gibt und ob daran die Eignung von Studierenden für das Erlernen der Gebärdensprache festgemacht werden kann. Mithilfe eines Tests zum Bemessen des Vorstellungsvermögens und einem mentalen Rotationstest dreidimensionaler Figuren konnten jedoch keine signifikanten Unterschiede zwischen den Kompetenzen der einzelnen Versuchsgruppen festgestellt und deshalb konnte keine Aussage über die Eignung gemacht werden (vgl. Stauffer 2010).

¹⁵ Für dieses Element wurde aufgrund der sehr unterschiedlichen Benennungen und Einteilungen in linguistischen Arbeiten kein eindeutiges Pendant in der entsprechenden deutschen Literatur gefunden, weshalb auf eine Übertragung verzichtet wurde.

Devilbiss (1998) verfasste ihre *senior thesis* über Visualisierung im Dolmetschprozess und testete in einem Selbstversuch die Auswirkungen von intensiven Visualisierungsübungen. Dafür verwendete sie eine Übung, die Stauffer (1992) entworfen hatte, und eine weitere, die sie *active visualization* nennt. Letztere besteht darin, bei jeder Unterhaltung gezielt zu versuchen, die Inhalte zu visualisieren. Devilbiss nahm am Anfang des Versuchs eine eigene Dolmetschung aus dem Englischen in die ASL auf und übte dann über vier Monate hinweg, in denen sie auch Protokoll über den Ablauf und die zeitliche Beanspruchung der Übungen führte. Danach dolmetschte sie denselben Text nochmals, nahm sich dabei wiederum auf und verglich anschließend mit einer beratenden Gehörlosen die beiden Aufnahmen. Ihrer persönlichen Meinung nach war die zweite Dolmetschung besser, da sie wesentlich ruhiger und selbstsicherer war und Verbesserungen bezüglich Klassifikatoren, *role-shifting*¹⁶, räumliche Beziehungen und Beschreibungen erzielte. Die Muttersprachlerin fand beide Dolmetschungen relativ ähnlich und konnte keine deutlichen Verbesserungen erkennen. Devilbiss (1998) sieht den Versuch dennoch als Erfolg an, da sie damit ihre Visualisierungskompetenzen und ihr Selbstvertrauen gestärkt hat.

3.3 Resümee und Anregungen aus der Literatur

Chmiels (2005) Artikel gibt Einblick in ihren Notizentechnik-Unterricht, in dem sie ihren Studierenden mnemonische Techniken lehrt und deren Bewusstsein für Visualisierungsmöglichkeiten schärft. Ihre Überlegungen basieren auf dem Konsekutivdolmetschen, können jedoch auch teilweise auf das Simultandolmetschen umgelegt werden. Degueldre (2002) versucht durch ein Experiment und eine Befragung zu zeigen, dass Visualisierung von DolmetscherInnen eingesetzt wird und eine von mehreren entscheidenden Faktoren für eine erfolgreiche Dolmetschung ist. Das „Ergebnis“ erscheint der Autorin dieser Arbeit jedoch ohne Aussagekraft, da nicht das Simultan- oder Konsekutivdolmetschen allein Gegenstand der Untersuchung ist, sondern eine mit einer Shadowingübung kombinierte Mischform gewählt wurde. Robinson (1987), Cassell (1987) und Stauffer (1992) haben ihre Übungen zu Visualisierung nicht

¹⁶ Wie in Kapitel 4.1.1 erklärt werden wird, handelt es sich dabei um eine andere Bezeichnung für *constructed actions*.

empirisch getestet, sie berichten jedoch aus ihren Erfahrungen aus der Praxis und sollten auch aus diesem Blickwinkel betrachtet werden. Devilbiss (1998) greift eine dieser Übungen auf und vergleicht ihre eigenen Dolmetschungen vor und nach einer viermonatigen Übungsphase. Allerdings scheinen auch ihre Ergebnisse nicht aussagekräftig zu sein, da sie bei beiden Dolmetschungen den gleichen Text verwendet hat, was auch zur Verzerrung der Ergebnisse führen kann. Devilbiss schreibt zwar, dass sie sich nur mehr an das Thema des Textes erinnern konnte, aber laut der eigenen Erfahrung der Autorin dieser Arbeit behält man von einem Text, den man vier Monate zuvor gedolmetscht hat, in der Regel mehr als nur das Thema. Außerdem verwendet Devilbiss keine Kriterien oder Modelle für die Analyse der beiden Aufzeichnungen, sondern stützt sich nur auf ihr subjektives Empfinden. Die Dolmetschungen wurden zwar von einer muttersprachlichen Expertin beurteilt, diese verwendete jedoch ebenfalls kein Analysemodell und konnte auch keine Unterschiede zwischen den beiden Versionen feststellen.

Da Heather Devilbiss mit ihrem Selbstversuch aber einen interessanten und machbaren Weg gefunden hat, *imagery* zu üben und dessen Auswirkungen auch zu untersuchen, diente ihre Arbeit als Inspiration für den empirischen Teil dieser Arbeit, der nun im Folgenden beschrieben wird.

4 Experiment zum bildhaften Denken im Dolmetschprozess

In diesem Kapitel werden zunächst die Fragestellung, das Forschungsdesign und die gewählten Methoden für den empirischen Teil dieser Arbeit vorgestellt. Darauf folgen die Beschreibung des Ablaufs des Experiments, die Präsentation der Ergebnisse sowie die abschließende Diskussion.

4.1 Fragestellung und Zielsetzung

Wie bereits in der Einleitung erwähnt, entstammt die Idee für diese Arbeit dem Gebärdensprachdolmetschunterricht der Autorin, in dem immer wieder der Ratschlag erteilt wurde, sich die Inhalte des lautsprachlichen Ausgangstextes in Bildern

vorzustellen, denn das würde zu besseren gebärdensprachlichen Lösungen und mehr *constructed actions* (CAs) im Zieltext führen. Diesem Tipp aus der Praxis wollte auf den Grund gegangen werden, die Forschungsidee war geboren. Bevor sich jedoch konkrete Vorhaben herauskristallisierten, standen viele Fragen im Vordergrund: Wird das „in Bildern Denken“ auch in der Translationswissenschaft aufgegriffen und ist es Bestandteil des Dolmetschprozesses? Was passiert im menschlichen Gehirn, wenn man in Bildern denkt? Ist es möglich und wenn ja, wie kann man das „Denken in Bildern“ erlernen oder üben? Führt es wirklich zu besseren gebärdensprachlichen Zieltexten? Wie kann das gemessen werden? Das Erfassen der Qualität eines Zieltextes ist sicherlich seit jeher ein strittiges Thema in der Translationswissenschaft (vgl. Gile 1991:163f.).

In den vorangegangenen Kapiteln konnten die ersten beiden Fragen bereits beantwortet werden. Mithilfe der Erkenntnisse aus der Literatur und mit dem Wissen um die theoretische Basis des im Unterricht erteilten praktischen Ratschlags wurde die Umsetzung einer empirischen Untersuchung greifbar. Die ausschlaggebende Anregung für die Gestaltung des empirischen Teils wurde schließlich in der *senior thesis* von Devilbiss gefunden (vgl. Kapitel 3.2). Ihr Selbstversuch mit Visualisierungsübungen und zwei Testdolmetschungen zeigte sich als umsetzbar. Diese Vorlage wurde mit der Hypothese aus dem Unterricht verknüpft, wonach das „Denken in Bildern“ beim Dolmetschen zum verstärkten Einsatz von CAs führt. Da dies auch in den behandelten translationswissenschaftlichen Arbeiten¹⁷ angenommen wird, konnte folgende Forschungsfrage fixiert werden:

- Führen gezielte Visualisierungsübungen bei Studierenden zu einem verstärkten Einsatz von *constructed actions* beim Dolmetschen aus dem Deutschen in die Österreichische Gebärdensprache?

Mit dem eingeschränkten Analysekriterium der CAs kann somit grundsätzlich die Frage der Erfassung der Qualität beiseite gelegt werden, wobei im folgenden Abschnitt (4.1.1) die Bedeutung von CAs geklärt wird. So hat Quinto-Pozos (2007) beispielsweise

¹⁷ Wie unter 3.2 beschrieben wird, nennt Linda Stauffer (1992) *constructed action* als ein grammatisches Merkmal, mit dem durch Visualisierung leichter umgegangen werden kann, und Heather Devilbiss (1998) führt an, dass ihr durch ihre Übungen bessere *role shifts* gelungen sind. Bei letzterer Bezeichnung handelt es sich ebenfalls um das gebärdensprachliche Diskurselement *constructed action*, das in Abschnitt 4.1.1 näher beschrieben wird.

festgestellt, dass gehörlose RezipientInnen CA-reiche Texte als besser verständlich bewerten, weshalb festgehalten werden kann, dass laut dem Zielpublikum CAs zur Qualität eines gebärdensprachlichen Textes beitragen. Trotzdem soll das Vorkommen von CAs in den Zieltexten rein quantitativ gemessen werden, weitere Rückschlüsse können nur vermutet werden. Bevor nun auf das Forschungsdesign, ein Experiment, eingegangen wird, soll im Folgenden erläutert werden, was man unter einer CA versteht, um die Forschungsgrundlage geklärt zu haben.

4.1.1 *Constructed actions* – Analysekriterium für das Experiment

Eine *constructed action* (CA) ist ein gebärdensprachliches Diskurselement, das in der einschlägigen Literatur auch „*role playing, role shifting or taking on the role of a character*“ (Metzger 1995:255; Hervorh. i. Orig.) genannt wird/wurde. Entgegen der anfangs vorherrschenden Meinungen kommen CAs nicht nur in narrativen Texten vor, sondern werden in allen Textsorten sowie allen bekannten Gebärdensprachen verwendet. Dabei haben sie in erster Linie eine Darstellungsfunktion und dürfen nicht als rhetorisches Stilelement angesehen werden (vgl. Fischer/Kollien 2006a:101f.). Unter einer CA versteht man Folgendes:

Sie ist eine nicht-lexikalische Form, wie Person A sich während einer Interaktion mit Person B in DGS¹⁸ über X äußern kann. X ist ein Lebewesen oder ein fiktives Wesen. Referenz-Entitäten, die unbelebte Sachen sind, können nicht zum Handlungsträger (Referenten) einer CA werden – außer sie werden zu etwas Belebtem fiktionalisiert („personifiziert“). (Fischer/Kollien 2006a:99)

Mithilfe von CAs können Vorgänge, Handlungen oder Zustände eines Lebewesens oder fiktiven Wesens X beschrieben werden. So kann man in die Rolle einer anderen Person oder auch in die eines Wassertropfens schlüpfen. Der/die Gebärdende produziert dabei eine Inszenierung der Handlung, die aber oft nur blitzlichtartig kurz ist (vgl. *ibid.*:99ff.). Um eine CA auszuführen, werden die „Bewegungen der Hände und Arme, Bewegungen und Orientierungen von Oberkörper und Kopf und schließlich die Mimik insgesamt“ (*ibid.*:100) eingesetzt, sprich manuelle und non-manuelle Komponenten. Metzger hebt zusätzlich den Blick hervor (vgl. Metzger 1995:256), was auch indirekt durch

¹⁸ DGS steht für die Deutsche Gebärdensprache.

Fischer/Kollien (vgl. 2006a:101) bestätigt wird, denn auch sie führen als Merkmal einer CA an, dass der Blickkontakt zum/zur GesprächspartnerIn während einer CA unterbrochen wird. Kennzeichnend ist, dass eine CA maßstabentsprechend produziert wird, das heißt, wenn man in die Rolle einer Maus schlüpft, ist ein Fußball riesengroß, aus der Perspektive eines Riesen ist er hingegen winzig klein. Während einer CA wird mit Ausnahme des *constructed dialogue* (CD) kein Mundbild verwendet, sondern Mimik oder mundgestische Lautmalerei (vgl. *ibid.*:99f.). *Constructed dialogue* ist, wie Metzger und Fischer/Kollien sich einig sind, eine Unterkategorie der CA, mittels welcher beschrieben wird, was die Referent-Entität X „gesagt“ hat. Dabei werden einzelne Turns der „direkten Rede“ von X wiedergegeben, wobei anders als bei einer CA immer wieder Blickkontakt mit dem/der GesprächspartnerIn aufgenommen wird (Fischer/Kollien 2006b:462). Abgesehen vom CD unterscheidet Metzger je nach Verhältnis von manuellen zu non-manuellen Komponenten drei Typen von CAs (vgl. Metzger 1995), wohingegen Fischer/Kollien (vgl. 2006b:456ff.) nur zwei Arten von CAs anführen: die reine CA und die parallelisierte CA. Sie sprechen von einer reinen CA, wenn die gebärdende Hand eine Bewegung ausführt, die wie die Bewegung der Referenzidentität X „in der Realität“ aussieht – beispielsweise wenn man so tut, als ob man einen Pickel im Gesicht ausquetschen oder einen imaginären Heizungsknopf drehen würde. Die Bewegung der Hände wird dabei von den non-manuellen Komponenten (Mimik und Körperhaltung) zu einer Szene vervollständigt und die CA ist so klar von einer Klassifikatorkonstruktion unterscheidbar. Eine parallelisierte CA liegt dann vor, wenn diese von einer Klassifikatorkonstruktion, einem „Verb“lexem und/oder einer Lautmalerei begleitet wird. So kann beispielsweise mit einer CA wiedergegeben werden, wie ein/eine erschrockene/r ZuschauerIn einen Fahrradunfall beobachtet, wobei die beiden Fahrräder mittels Klassifikatoren dargestellt werden, man aber mit dem Oberkörper und der Mimik in die Rolle des/der betroffenen UnfallzeugIn schlüpft. Manche gebärdensprachlichen Ausführungen sind wie CAs sehr anschaulich und können zu Verwechslungen führen, wie beispielsweise Klassifikatorkonstruktionen mit Lautmalerei. Es gilt hier auf die Personifizierung über den Oberkörper und auf den Blick zu achten (vgl. *ibid.*:451f.). In der Regel gilt, dass man vor dem Beschreiben des „Wie“ einer Aktion, eines Zustandes oder einer Handlung durch eine CA das Geschehen mittels eines „Verb“lexems oder einer

Klassifikatorkonstruktion einführen muss. Ansonsten ist es in den meisten Fällen nicht möglich, die CA zu verstehen (vgl. Fischer/Kollien 2006a:104). Ein schneller und ständiger Wechsel zwischen CAs und Klassifikatorkonstruktionen ist typisch und ist vergleichbar mit verschiedenen Kameraeinstellungen: „Die Lexeme [stehen] für die Referenz-Entitäten und sodann die Klassifikatorkonstruktionen für die Aktionen in [der] Halbtotale[n] oder Totale[n]“ (ibid.:105) und die CA ist ein Zoom in das „Wie“ der Aktion. Für die flüssige Produktion von gebärdensprachlichen Texten müssen Lernende diesen häufigen Wechsel zwischen den Perspektiven beherrschen (vgl. ibid.). Quinto-Pozos (2007) hat eine Studie durchgeführt, um herauszufinden, ob die Verwendung von CAs obligatorisch ist. Im Rahmen der Analyse des Untersuchungskorpus, der aus gebärdensprachlichen Videos von MuttersprachlerInnen besteht, sowie in anderen empirischen Arbeiten konnte laut Quinto-Pozos jedoch nicht festgestellt werden, ob und wenn ja, wann CAs verwendet werden müssen. Allerdings würden MuttersprachlerInnen CAs gegenüber Klassifikatorkonstruktionen bevorzugen, da sie „korrekter“ und besser verständlich wären. Weiters wurde festgehalten, dass CAs anscheinend optimal sind, um vor allem Handlungen von Personen oder „personifizierten“ Objekten in Gebärdensprache zu beschreiben: „[B]ecoming the object may be easier for the signer to do than to string along various signs into grammatical sentences to ‚describe‘ the same information“ (Quinto-Pozos 2007:1305). CAs wären also nicht obligatorisch, aber sie würden sich positiv auf die gebärdensprachliche Produktion auswirken: Handlungen müssten beispielsweise nicht durch viele einzelne lexikalische Gebärden beschrieben werden, sondern werden mittels einer CA ausgedrückt. Daraus lässt sich rückschließen, dass CAs auch ein nützliches Instrument für GebärdensprachdolmetscherInnen sein können. Für Nicht-MuttersprachlerInnen ist jedoch die simultane Ausführung mehrerer Komponenten, wie es beispielsweise bei jeder parallelisierten CA der Fall ist, sehr schwierig (vgl. Fischer/Kollien 2006a:97ff.).

Nachdem nun geklärt wurde, was man unter einer CA versteht, kann näher auf das Forschungsdesign der empirischen Untersuchung eingegangen werden.

4.2 Forschungsdesign

Für die Beantwortung der Forschungsfrage wurde ein sukzessives Experiment (vgl. Atteslander 2008:169) durchgeführt, das zwischen dem 6. Oktober und dem 4. November 2011 am Institut für Theoretische und Angewandte Translationswissenschaft (ITAT) der Karl-Franzens-Universität Graz mit drei studentischen ProbandInnen stattgefunden hat. Bei dem Design des sukzessiven Experiments werden dieselben ProbandInnen vor und nach der Einwirkung eines Reizes, in diesem Fall fünf Einheiten von Visualisierungsübungen, untersucht (vgl. *ibid.*). Die Untersuchung erfolgte dabei jeweils mittels einer Testdolmetschung, bei der ein deutscher Text in die ÖGS gedolmetscht und auf Video aufgezeichnet wurde. Ein dem sukzessiven Experiment ähnliches Design wird auch von Bortz/Döring (vgl. 2003:557f.) als „Ein-Gruppen-Pretest-Posttest-Plan“ beschrieben, allerdings wird es als Quasi-Experiment betitelt und sei aufgrund der niedrigen internen Validität nur in Ausnahmefällen einzusetzen. Atteslander (vgl. 2008:174) nennt jedoch als Vorteil des Experiments mit nur einer Versuchsgruppe, das heißt ohne Kontrollgruppe, dass aufgrund sozialer Verflechtungen in den meisten Fällen keine vollständige Isolierung der Kontrollgruppe möglich ist, was im konkreten Fall aufgrund der geringen Anzahl der in Frage kommenden ProbandInnen, die den gleichen Kurs besuchen und auch außerhalb der Lehrveranstaltungen engen Kontakt pflegen, gegeben wäre. Als Nachteil nennt Atteslander den zeitlichen Abstand zwischen den Untersuchungen, da sich die ProbandInnen natürlich weiterentwickeln und verändern, weshalb die Frage auftaucht, ob man bei der zweiten Untersuchung „dieselbe“ Gruppe testet (vgl. *ibid.*:175). Um dieses Problem zu umgehen, wurde der Untersuchungszeitraum mit einem Monat bewusst kurz gehalten.

Da die Zielsetzung und das Design erklärt wurden, kann näher auf den genauen Ablauf des Experiments eingegangen werden. Vor Beginn waren jedoch einige Vorbereitungsarbeiten notwendig, die im Folgenden dargelegt werden.

4.3 Vorbereitungen für das Experiment

Vor dem Start des Experiments wurden geeignete Probandinnen mithilfe eines Fragebogens ausgewählt. Weiters wurden passende Texte für die beiden

Testdolmetschungen erstellt sowie die einzelnen Übungen und Inhalte für die fünf Einheiten vorbereitet.

4.3.1 Auswahl der ProbandInnen

Im folgenden Abschnitt wird geschildert, wie die ProbandInnen für das Experiment ausgewählt wurden. Als Methode dafür wurde ein Fragebogen herangezogen. Die Zielsetzung und Beschreibung des Fragebogens sowie dessen Auswertung und die definitive Auswahl der Probandinnen werden im Folgenden geschildert.

4.3.1.1 Zielsetzung und Beschreibung des Fragebogens

Um geeignete ProbandInnen für das Experiment auszuwählen, wurde die Methode einer schriftlichen Befragung mittels Fragebogens¹⁹ gewählt. Ziel dieser Erhebung war es, ProbandInnen zu finden, die möglichst die gleichen Kurse besucht haben und sich in ihren Kompetenzen ähnlich sind, um die Ergebnisse des Experiments besser miteinander vergleichen zu können. Für die Gestaltung des Fragebogens wurde die Anleitung für schriftliche Befragungen von Bortz/Döring (vgl. 2003:253ff.) herangezogen. So wurden beispielsweise Fragen anstatt von Behauptungen, die sich eher für die Erfassung von Positionen und Meinungen eignen, formuliert und eine Bewertungsskala eingeführt. Die Befragung wurde nicht anonym durchgeführt, da die ausgewählten ProbandInnen nach der Auswertung kontaktiert werden mussten. In dieser Arbeit werden die Angaben jedoch anonym behandelt. Der Fragebogen bestand aus 18 Fragen, wobei in den ersten drei Fragen nach dem Beginn des Gebärdensprachdolmetschstudiums, der Anzahl der besuchten Dolmetschkurse und etwaigen erhaltenen positiven Noten gefragt wurde. Mittels der letzten Frage des Fragebogens sollte erhoben werden, ob die Studierenden bereit sind, an einem Experiment teilzunehmen. Im restlichen Bogen sollten die Studierenden ihre eigene Dolmetschkompetenz aufgrund verschiedener Fragen anhand einer Bewertungsskala (sehr gut – gut – weniger gut – schlecht) einschätzen. Ebenfalls wurden sie gefragt, ob sie sich den Inhalt eines AT während des Dolmetschens bildlich vorstellen, worauf sie mit „immer“, „häufig“, „selten“ und „nie“ antworten konnten. Anschließend sollten sie auch die Qualität dieser bildlichen Vorstellungen beurteilen.

¹⁹ Siehe Anhang 11.1.

4.3.1.2 Auswahlkriterien

Mittels des beschriebenen Fragebogens wurden alle gemeldeten Studierenden des Kurses „ÖGS: Bildungsdolmetschen“ befragt. Dieser nur im Wintersemester angebotene Kurs und der Kurs „ÖGS: Kommunaldolmetschen“, der im Sommersemester stattfindet, werden auch „Module“ genannt und sind die letzten Lehrveranstaltungen, die ÖGS-Dolmetschstudierende am ITAT absolvieren müssen. Die Studentinnen²⁰ von „ÖGS: Bildungsdolmetschen“ wurden einerseits aufgrund des Zeitpunkts der Untersuchung (Oktober – November 2011) ausgewählt und andererseits, da TeilnehmerInnen eines Moduls in der Regel bereits durch den Kurs „ÖGS: Analyse- und Dolmetschtechniken“, der Voraussetzung für den Besuch eines Moduls ist, über Dolmetschkompetenzen verfügen, was wiederum eine grundlegende Bedingung für die Teilnahme am Experiment ist. Weniger fortgeschrittene Studierende wurden aus dem Experiment ausgeschlossen, weil sie zu wenig Übung im Dolmetschen haben und deshalb die Auswirkungen von Visualisierungsübungen auf eine andere Art getestet hätten werden müssen. Wie jedoch im Abschnitt 3 erwähnt, empfehlen WissenschaftlerInnen Visualisierungsübungen schon von Beginn des Studiums an, um das Gehirn an diese Art der (Text)Verarbeitung zu gewöhnen (vgl. Kapitel 3). Neben dem Besuch des beschriebenen Kurses wurden folgende Auswahlkriterien festgelegt, die die Probandinnen erfüllen müssen:

- Vorangegangener Besuch von mindestens einem Modul – um eine gewisse Dolmetschkompetenz voraussetzen zu können.
- Maximal eine positive Modulnote – Weiter fortgeschrittene StudentInnen sind in ihrem Dolmetschprozess schon gefestigt und möglicherweise für die Übungen nicht mehr empfänglich.
- Bereitschaft am Experiment teilzunehmen.

Die Zahl der TeilnehmerInnen für das Experiment wurde schon im Vorfeld mit der Betreuerin der vorliegenden Arbeit auf drei Personen festgelegt, da bei den Visualisierungsübungen ein hohes Maß an Konzentration und Ruhe gefragt ist, welches durch eine höhere TeilnehmerInnenzahl gefährdet werden würde. Weiters wurde

²⁰ Da alle KursteilnehmerInnen weiblich sind, wird hier nur mehr die weibliche Form verwendet.

festgelegt, dass auch die Lehrveranstaltungsleiterin des Kurses „ÖGS: Bildungsdolmetschen“ zur Auswahl hinzugezogen wird, da sie alle Studentinnen aus vorherigen Kursen kennt und so als Expertin die Autorin dieser Arbeit bei der Auswahl beraten konnte, sollten die zuvor genannten Auswahlkriterien nicht ausreichen.

4.3.1.3 Durchführung der Befragung und Ergebnisse

Für den Kurs „ÖGS: Bildungsdolmetschen“ waren zum Zeitpunkt der Untersuchung laut dem elektronischen Anmeldesystem der Karl-Franzens-Universität Graz „UNIGRAZonline“ 15 Studentinnen gemeldet. Darunter befanden sich die Autorin dieser Arbeit sowie eine Austauschstudentin aus Deutschland, die nicht befragt wurde, da die Untersuchung mit ÖGS durchgeführt wurde und sie über eine andere Vorbildung verfügt. Ergo wurden 13 Fragebögen ausgegeben, die Rücklaufquote betrug 100 %.

Der Großteil der Gruppe (zehn Studentinnen) hat im Wintersemester (WS) 2006/2007 mit ihrem Gebärdensprachdolmetschstudium am ITAT begonnen, eine im WS 2002/2003, eine im WS 2005/2006 und eine im WS 2007/2008. Sieben Studentinnen haben bereits einmal, fünf zweimal und eine Studentin dreimal ein Modul besucht, wobei der zum Untersuchungszeitpunkt beginnende Kurs nicht mitgezählt wurde. Davon haben sieben Studentinnen (nicht dieselben) noch keine positive Note erhalten, drei absolvierten zumindest ein Modul positiv und wiederum drei haben bereits zwei positive Modulnoten erhalten. Nur zwei Studentinnen schätzen ihre generellen Dolmetschkompetenzen als „gut“ ein, elf dagegen als „weniger gut“. Der Time Lag wird von sechs als „gut“ und von sieben als „weniger gut“ bewertet. Die Mehrheit der Studentinnen (acht) kann sich „gut“ auf ihr Gedächtnis verlassen, fünf können dies „weniger gut“. Umgekehrt bewerten sie ihre deutschen Zieltexte: Fünf schätzen sie als „gut“ ein, acht als „weniger gut“. Schlechter werden im Vergleich die produzierten ÖGS-Zieltexte eingeschätzt, denn nur eine Studentin findet ihre ZT „gut“, zwölf „weniger gut“. Drei Studentinnen sind der Meinung, dass sie „gut“ mit längeren Texten umgehen können, fünf können das „weniger gut“ und vier „schlecht“. Eine Studentin machte dazu keine Angabe. Die simultanen *efforts* meistern sieben Studentinnen „gut“, fünf „weniger gut“ und eine „schlecht“. Besser verhält es sich mit dem Verstehen eines deutschen AT, da sechs ihn in der Regel „sehr gut“ und sieben „gut“ verstehen. Einen ÖGS-AT verstehen jedoch nur eine „gut“,

neun „weniger gut“ und zwei „schlecht“, wobei hier wieder eine Angabe fehlt. Auch abstrakte deutsche AT stellen scheinbar eine Hürde dar: Zwei bewältigen sie „gut“, zehn „weniger gut“ und eine „schlecht“. Die meisten Studentinnen können sich „gut“ (drei Nennungen) bis „weniger gut“ (neun Nennungen) von deutschen AT-Strukturen lösen, nur eine Studentin kann das „schlecht“. Weniger beeinflussen die ÖGS-AT-Strukturen: Sieben können sich „gut“ und vier „weniger gut“ lösen, zwei können dies laut eigenen Angaben „schlecht“. Aufschlussreich wurden auch die beiden für die vorliegende Arbeit wohl interessantesten Fragen beantwortet: Zwei Studentinnen versuchen sich die AT-Inhalte „immer“ bildlich vorzustellen, sechs „häufig“ und fünf „selten“. Dies gelingt den Studentinnen „gut“ (fünf) bis „weniger gut“ (acht). Durch die abschließende Frage erklärten neun Personen ihre Bereitschaft, am Experiment teilzunehmen, vier sagten aus zeitlichen Gründen ab.

Die Gruppe schätzt ihre Dolmetschkompetenzen zusammenfassend gesagt also recht unterschiedlich ein.

4.3.1.4 Die Probandinnen

Da aufgrund der im Vorfeld fixierten Kriterien nur eine der neun bereitwilligen Studentinnen ausgeschlossen werden konnte, wurde mit der Lehrveranstaltungsleiterin des Moduls nach gemeinsamen Nennern der Studentinnen gesucht. Die Wahl fiel schließlich auf drei Probandinnen, die alle im WS 2006/2007 ihr Studium begonnen, bereits zwei Module absolviert und angegeben haben, dass ihnen das Vorstellen von Bildern „weniger gut“ gelingt. Die Probandinnen werden fortan mit P1 (Probandin 1), P2 (Probandin 2) und P3 (Probandin 3) bezeichnet. Die drei erwiesen sich außerdem als sehr geeignet, weil sie im Gegensatz zu den anderen Kurskolleginnen schon im Vorjahr den Kurs „ÖGS: Bildungsdolmetschen“ besucht und deshalb bereits längere Texte gedolmetscht haben. P1 hat bis jetzt trotz der zwei besuchten Module keine positive Note erhalten. Sie wurde dennoch in das Experiment aufgenommen, da sie die Techniken für das Dolmetschen längerer Texte, gleich wie P2 und P3, vermittelt bekommen hat. Außerdem kann so untersucht werden, wie sich Visualisierungsübungen auf das Vermögen einer Studentin auswirken, CAs einzusetzen, die von der Lehrendenseite in

den vorangegangenen Semestern als schlechter eingestuft wurde als beispielsweise die anderen beiden Probandinnen.

4.3.2 Auswahl der Texte für die Testdolmetschungen

Vor dem Start des Experiments wurden zwei Texte²¹ für die beiden Testdolmetschungen ausgewählt, die jeweils vor und nach den fünf Übungseinheiten stattfinden sollten. Im Vorhinein wurde festgelegt, dass die Texte zwischen acht und zehn Minuten dauern sollten, von der Autorin, der beratenden Lehrenden und der Betreuerin dieser Arbeit als nicht zu schwierig eingestuft werden und mögliche CA-Auslöser beinhalten. Letzterer Ausdruck wurde bei der gemeinsamen Suche für Textstellen verwendet, die etwa einen Vorgang oder Tätigkeit beschreiben oder wo es sich „anbietet“, dass man in der ÖGS in die Rolle einer Person oder einer anderen Referenzentität, wie Fischer/Kollien (2006a,b) es nennen, schlüpft. Ebenfalls sollte in beiden Texten ein ähnliches Thema behandelt werden, um eine gute Vergleichbarkeit zu gewährleisten. Das Thema sollte aber nicht zu fachlich sein, sodass der Text ohne vorbereitende Einarbeitung in das Thema gedolmetscht werden kann. Unter Berücksichtigung der gestellten Anforderungen wurden schließlich zwei Texte erstellt, die auf Erfahrungsberichten von Menschen mit Behinderung basieren. Dabei handelte es sich bei dem Text für die erste Testdolmetschung um einen Bericht von Monika Rauchberger, einer Büroangestellten, die im Rollstuhl sitzt und eine Lernschwierigkeit hat, und für die zweite Testdolmetschung um Wolfgang Niegelhell, einen blinden Musiker. Beim zweiten Text wurden außerdem Teile aus der Broschüre „Barrierefreies Bauen für alle Menschen. Graz auf einen zweiten Blick“ eingearbeitet. Der erste Text wurde bei der Testdolmetschung in zehn Minuten und 27 Sekunden vorgetragen, der zweite in zehn Minuten und 37 Sekunden.

4.3.3 Vorbereitung der fünf Übungseinheiten

Wie bereits erwähnt, besteht die Reizsetzung aus fünf Übungseinheiten. Dafür wurden Aufgabenstellungen aus den bereits zitierten Arbeiten von Cassell (1987), Robinson (1987), Stauffer (1992) und Devilbiss (1998) gesammelt. Da der Großteil dieser Übungen

²¹ Siehe Anhang 11.2 bzw. 11.3.

nur beschrieben wird und keine konkreten Materialien angeführt werden, wurden die einzelnen Aufgaben auf ihre Umsetzbarkeit hin ausgewählt. Insgesamt wurden fünf Einheiten á 45 Minuten vorbereitet, die verschiedene Übungen, aber auch die Vermittlung von theoretischen Inhalten beinhalten. Die Übungen werden in den Beschreibungen der einzelnen Einheiten näher erklärt. Die teilweise selbst erstellten Materialien sind jeweils im Anhang zu finden.

4.4 Datenerhebung: Verlauf des Experiments

Der Start des Experiments erfolgte mit der ersten Untersuchung, der ersten Testdolmetschung am 06.10.2011. Dabei wurde von den Probandinnen ein deutscher Text, wie in 4.3.2 beschrieben ein Text über eine Rollstuhlfahrerin, in die Österreichische Gebärdensprache gedolmetscht und die Dolmetschung auf Video aufgezeichnet. Daran schloss ein Gruppeninterview an (vgl. Atteslander 2008:131; Bortz/Döring 2003:242; 318f.), wobei nicht dem offenen Konzept für explorative Ziele von Atteslander (ibid.) gefolgt wurde, sondern ein teilstandardisiertes Interview mittels Leitfaden²² durchgeführt wurde (vgl. Bortz/Döring 2003:239). Für die Erstellung des Leitfadens wurden wiederum Bortz/Döring (vgl. 2003:135) herangezogen. Die Vorteile eines Leitfadeninterviews hebt Hug (vgl. 2010:100) klar hervor: Ein Leitfaden enthält für die Forschungsfrage wichtige Themen, es ist aber möglich nachzufragen, wenn der/die Interviewte nicht genügend Informationen zu einer Frage gibt. Ebenfalls kann man von den geplanten Fragen abweichen, wenn man ein besonders interessantes Thema vertiefen möchte, das sich im Interview spontan ergibt. Das Gruppeninterview wurde dem Einzelinterview vorgezogen, da so alle Probandinnen gleichzeitig unmittelbar nach der Testdolmetschung befragt werden können. Weiters wurde vermutet, dass durch die gemeinsame Diskussion interessante Informationen zu Tage treten, die sich in einem Einzelinterview so nicht ergeben würden. Die Probandinnen wurden im Gruppeninterview beispielsweise gefragt, wie es ihnen beim Dolmetschen ergangen ist, wie sie den Text fanden, ob sie mit ihrem ZT zufrieden seien und ob sie versucht hätten, sich den Inhalt des AT bildlich vorzustellen. Mithilfe dieser qualitativen Methode kommen somit auch die Probandinnen

²² Siehe Anhang 11.4.

selbst zu Wort und die Ergebnisse der Testdolmetschungen können in der Diskussion mithilfe des Gruppeninterviews näher beleuchtet werden.

Danach wurde der Reiz gesetzt: Die Probandinnen nahmen in einem Zeitraum von knapp vier Wochen an fünf Übungseinheiten á 45 Minuten zur Entwicklung und Stärkung ihrer Visualisierungskräfte teil. Die Einheiten wurden, wie bereits unter 4.3.3 erwähnt, mithilfe der recherchierten Literatur²³ geplant und teilweise selbst erstellt. Am Ende der Übungseinheiten fand jeweils eine kurze Feedbackrunde statt. Dabei wurden den Probandinnen stets die gleichen Fragen gestellt: Wie es ihnen mit den Übungen ergangen ist und wie sie dabei Visualisierung einsetzen konnten. Meistens kamen während der Antwortrunde zusätzliche Themen zur Diskussion, auf die dann spontan eingegangen wurde. Diese Feedbackrunden dienten in erster Linie als Rückmeldungen für die einzelnen Übungen und werden deshalb nicht als Ergebnis des Experiments, sondern als zusätzliche Informationen betrachtet und in dieser Arbeit dementsprechend behandelt.

Abschließend wurden die Probandinnen am 04.11.2011 in einer zweiten Testdolmetschung untersucht, bei der ein von der Länge und thematisch ähnlicher Text, dieses Mal über einen blinden Musiker, wieder aus dem Deutschen in die ÖGS gedolmetscht und abermals die Dolmetschung per Video aufgezeichnet wurde. Es folgte ein zweites Gruppeninterview, das mit dem erweiterten Leitfaden²⁴ des ersten Interviews geführt wurde. So wurden die Probandinnen beispielsweise gebeten, die Anzahl ihrer eventuell verwendeten CAs und den Nutzen der absolvierten Visualisierungsübungen einzuschätzen. Weiters wurden sie nach ihrer Meinung gefragt, ob, und wenn, wie solche Übungen in Zukunft anderen Studierenden zu Gute kommen sollten.

Zur besseren Übersicht wird der Ablauf des Experiments hier nochmals schematisch dargestellt:

- Erste Testdolmetschung + erstes Gruppeninterview
- 5 Übungseinheiten á 45 Minuten (Setzung des Reizes)
- Zweite Testdolmetschung + zweites Gruppeninterview

23 Zur Literatur siehe Abschnitt 3.2 bzw. 4.4 für eine Beschreibung der durchgeführten Übungen.

24 Siehe Anhang 11.5.

Im Folgenden wird der Ablauf der beiden Untersuchungsmomente und der fünf Übungseinheiten mitsamt den Inhalten näher beschrieben. Die erwähnten Feedbackrunden finden sich zusammengefasst am Ende der Beschreibung der jeweiligen Einheit.

4.4.1 Erste Testdolmetschung, Gruppeninterview und Selbsttest zur Vorstellungskraft

Beide Testdolmetschungen wurden im Sprachlabor des ITAT durchgeführt. Hier stehen Computerarbeitsplätze mit hochwertigen Kameras zur Verfügung, um gebärdensprachliche Texte aufzunehmen. Vor dem Eintreffen der Probandinnen wurden drei Arbeitsplätze mit zugehörigen Kameras mithilfe eines ITAT-Technikers überprüft und die entsprechenden Einstellungen vorgenommen. Die Probandinnen erhielten nach der Begrüßung und Vorstellung der Aufgaben die Beschreibung einer fiktiven Situation, in der der Text von Monika Rauchberger gedolmetscht werden sollte. Es sollte angenommen werden, dass auf einer Bühne in einem großen Saal mit sehr vielen Anwesenden Monika Rauchberger den Text selbst vorträgt und die Dolmetscherin ebenfalls auf dieser Bühne steht. Derartige Information über die Dolmetschsituation zählen laut Colonomos (1992), wie in Abschnitt 1.3.2 beschrieben, zur Vorbereitung eines Dolmetscheinsatzes und wurden deshalb gegeben. Ebenfalls in Anlehnung an Colonomos erhielten die Probandinnen den gedruckten Text für zehn Minuten zur Vorbereitung. Nach Ablauf der Zeit richteten sich die Probandinnen vor den Kameras ein und es wurde eine kurze Sprechprobe durchgeführt, um zu gewährleisten, dass alle drei Kandidatinnen die Verfasserin dieser Arbeit, in der Rolle von Monika Rauchberger, gut hören konnten. Danach wurde die Aufnahme gestartet. Der Vortrag des Textes beanspruchte zehn Minuten und 27 Sekunden, währenddessen simultan gedolmetscht wurde. Anschließend an die Testdolmetschung fand ein etwa elf-minütiges Gruppeninterview mithilfe des bereits geschilderten Leitfadens statt.

Um einen Eindruck über die derzeitigen Visualisierungskompetenzen der Probandinnen zu gewinnen, wurde am Ende der Einheit der Selbsttest von Stauffer *How visual are you?* in einer adaptierten deutschen Übersetzung ausgegeben. Stauffer (vgl. 1992:67) hat in ihren Visualisierungswshops festgestellt, dass GebärdensprachdolmetscherInnen sehr

stark visuell ausgerichtet sind. Sie hat die *visualization check-list* „*How visual are you?*“ entworfen, um mittels Fragen zum alltäglichen Handeln und zu persönlichen Gewohnheiten festzustellen, ob Personen eher visuell oder nicht visuell orientiert sind. Das Testoriginal ist auf Englisch verfasst und beinhaltet 20 Fragen, die mit Ja oder Nein zu beantworten sind. Sollten mehr positiven Antworten gegeben werden, besitzt man aller Wahrscheinlichkeit nach die Kompetenz zu visualisieren und man benutzt die bildliche Vorstellungskraft im Alltag. Wenn die Verneinungen überwiegen, bevorzugt man wahrscheinlich andere Sinne und kann nicht gut visualisieren (vgl. Stauffer 1992:76ff.) Um eventuellen Verständnisschwierigkeiten vorzubeugen, wurde der Test dankenswerter Weise von einer Studentin des ITAT, die Englisch als erste Fremdsprache studiert, ins Deutsche übersetzt²⁵. Dabei wurden einige Änderungsvorschläge der Verfasserin dieser Arbeit umgesetzt, da ihrer Meinung nach nicht alle Fragen eindeutig mit Ja oder Nein zu beantworten waren und daraufhin dementsprechend verändert wurden. Frage 12 wurde ausgelassen, da nicht verständlich ist, warum die Fertigkeit, ein Musikinstrument spielen zu können, Rückschlüsse auf die visuelle Vorstellungskraft zulässt. Ebenso wurde die Frage 20 nicht gestellt, weil nicht nach einem etwaigen Drogenkonsum gefragt werden wollte. Der deutsche adaptierte Test umfasst 19 Fragen, wobei es aufgrund untergeordneter Fragen und mehrerer Beispiele 36 Möglichkeiten für eine Ja-Antwort gibt. Es kann aber auch zu weniger Antworten kommen, da im Test vier Filterfragen enthalten sind. Bei der Frage 6 eröffnet eine Verneinung jedoch die Möglichkeit, auf eine untergeordnete Frage mit Ja zu antworten, was aber wiederum zu maximal 36 positiven Antwortmöglichkeiten führt. Da es sich bei dem Test um kein standardisiertes Verfahren handelt, ist die Aussagekraft der Ergebnisse begrenzt, weshalb er auch nicht als offizielle Methode dieses Experiments geführt wird. Der Test gilt lediglich als Informationsquelle, um sich, wie bereits erwähnt, ein informelles Bild über die Visualität der Probandinnen zu machen.

Den drei Probandinnen wurde der Test erklärt und genug Zeit gegeben, ihn selbstständig auszufüllen, wofür sie ungefähr zehn Minuten benötigten. Die Ergebnisse fielen unterschiedlich aus. P1 antwortete 26 Mal mit Ja und 10 Mal mit Nein, womit sie laut Stauffers Auswertung deutlich als visuell ausgerichtete Person eingestuft werden kann.

²⁵ Siehe Anhang 11.6.

Ebenso P3, obwohl sie nur 20 Ja- und 13 Nein-Antworten gegeben hat. Völlig anders ist das Ergebnis von P2: Sie hat 12 Mal positiv, aber 21 Mal negativ geantwortet. Stauffer erklärt, dass Visualisierungskompetenzen nicht als Indikator für ein erfolgreiches Sprach- oder Dolmetschstudium oder als Selektionskriterium herangezogen werden können. Vielmehr gelten schwach ausgeprägte Visualisierungskompetenzen als mögliche Schwachstelle, die durch spezielle Förderung ausgeglichen werden sollte (vgl. Stauffer 1992:67). Wie vorhin erklärt, können hier keine bindenden Rückschlüsse gezogen werden. Allerdings kann im Hinterkopf behalten werden, dass P2 nicht visuell ausgerichtet ist, P1 anscheinend gute Voraussetzungen hat und P3 auch über eine visuelle Ausrichtung verfügt. Die unterschiedlichen Voraussetzungen lassen zusammenfassend gesagt auf aufschlussreiche Ergebnisse hoffen.

4.4.2 Übungseinheit 1

Um sich langsam der Verbesserung der eigenen Visualisierungskraft zu nähern, wurden die von Cassell (vgl. 1987:17f.) genannten Traum- oder auch Phantasie Reisen für die erste Einheit gewählt. Die Autorin der vorliegenden Arbeit hat im Rahmen einer Ausbildung den Umgang mit und den Einsatz von Phantasie Reisen als Entspannungs- und Meditationsmittel kennen gelernt und weiß aus eigener Erfahrung, dass solche Übungen alle Sinne stimulieren können, weshalb sie für den Einstieg in die Übungseinheiten als sehr passend beurteilt wurden. Bei der Übung von Cassell sollen es sich die Studierenden bequem machen und die Augen schließen. Mit einer beruhigenden Stimme sollen sie angeleitet werden, sich zu entspannen, tief ein- und auszuatmen und aufmerksam zuzuhören. Während Kurzgeschichten oder Phantasie Reisen vorgetragen werden, sollen die Studierenden versuchen, alles, was beschrieben wird, zu visualisieren, zu hören, zu schmecken und zu fühlen. Danach sollen sie mündlich oder schriftlich die gehörten Inhalte wiedergeben, wobei der/die ÜbungsleiterIn Feedback bezüglich der Genauigkeit der Schilderungen geben soll. Da Cassell (1987) keine Kurzgeschichten oder Phantasie Reisen anführt, wurden im Zuge einer Internetrecherche drei Traumreisen²⁶ als Ausgangsbasis ausgewählt und teilweise abgeändert. So wurden beispielsweise bei der Phantasie Reise „Herbstwanderung“ mehr Details eingebaut, um das Gedächtnis zu

²⁶ Siehe Anhang 11.7.

fordern, und dafür Elemente, die mehr auf die Meditation abzielen, herausgenommen. Die erste Traumreise wurde kurz und wenig detailreich gewählt, damit auch eine Steigerung stattfinden konnte. Die Probandinnen wurden wie beschrieben angeleitet, die Phantasiereise wurde mit einer ruhigen Stimme langsam vorgetragen, um Zeit für die Visualisierungen zu geben. Nach jedem Durchgang wurden die Probandinnen aufgefordert, die Geschichte möglichst detailreich nachzuerzählen, wobei eingeladen wurde, dies in ÖGS zu tun, um einen Mehrfachübungseffekt zu erzielen. Es wurden jedoch nur die geschilderten Inhalte und nicht die sprachlichen Lösungen kritisiert, da das nicht Ziel der Übung war. Eine Probandin erzählte jeweils die Reise nach, während die anderen beiden eventuell Fehlendes ergänzten. Währenddessen vermerkte die Autorin dieser Arbeit die genannten Inhalte im Text. Bei allen drei Durchgängen war keine nachträgliche Korrektur oder Anmerkung notwendig, da die Probandinnen die Geschichten mit allen Details wiedergaben, was auf eine gute Visualisierungskompetenz rückschließen ließ.

Dies bestätigten alle drei Probandinnen auch anschließend im Feedback. Weiters gaben sie an, sich mit den verschiedenen Reisen auch gesteigert zu haben. P2 schilderte beispielsweise, dass sie solche Übungen zwar von ihrer Schulzeit kenne, sie aber anfangs nur Schatten und Umrisse sehen konnte, die Bilder jedoch mit der Zeit immer detailreicher wurden und Farben annahmen. Ebenso erging es P1. P3 sah zu Beginn nur einzelne Standbilder, die letzte Reise verlief bei ihr jedoch wie ein Film. Gründe dafür sahen alle drei darin, dass sie anfangs sehr anfällig für Ablenkungen, wie Geräusche, waren, sich später aber sehr gut konzentrieren und so besser visualisieren konnten.

Im zweiten Teil der Einheit wurde eine deutsche Übersetzung²⁷ des Tests von Robert McKim *Assessment of Clarity of Mental Imagery* ausgegeben und selbstständig durchgeführt. Dieser Test wird von Stauffer (vgl. 1992:70) aufgegriffen und von Devilbiss (vgl. 1998:18) als Übung eingesetzt. Dabei sollten zehn Objekte der Reihe nach visualisiert werden und die Klarheit des visualisierten Bildes bewertet werden. Aufgrund des mangelnden Zugangs zu McKims Originalliteratur und somit fehlenden Auswertungsschemata wurde der Test wie bei Devilbiss nicht für die Überprüfung der

²⁷ Die Übersetzung wurde wiederum von der bereits genannten Studienkollegin durchgeführt und ist im Anhang 11.8 zu finden.

Visualisierungskraft, sondern, wie es auch Stauffer (vgl. 1992:70) empfiehlt, als Übung durchgeführt. Trotzdem kann auch ohne Anleitung für eine standardisierte Auswertung festgehalten werden, dass P1 und P3 sechs von zehn Gegenständen „deutlich“ visualisieren können, drei „verschwommen, aber erkennbar“ und nur einen Gegenstand nicht visualisieren konnten. P2, die bereits durch ihre Angaben bei der *visualization check list* von Stauffer als nicht visuell ausgerichtet aufgefallen war, konnte im Vergleich nur vier Gegenstände „deutlich“, fünf „verschwommen, aber erkennbar“ und einen Gegenstand nicht visualisieren. Bei dem Gegenstand, der von allen dreien nicht visualisiert werden konnte, handelt es sich um den Punkt „6. Die Eigenschaften eines Freundes“. Die übersetzende Studentin hatte dazu bereits im Vorfeld mit der Autorin der Arbeit Rücksprache gehalten, da dieser Punkt im Englischen mehrdeutig sei. Er wurde auch im Deutschen unklar belassen, da den Probandinnen nicht die Chance genommen werden wollte, hier eventuell kreativ zu werden. Wie das Ergebnis aber zeigt, konnten auch sie sich darunter nichts vorstellen, weshalb auf Punkt 6 bei einer möglichen Wiederholung verzichtet werden sollte.

Laut den Probandinnen fiel ihnen diese Übung leicht, nachdem sie von den Phantasie Reisen „aufgewärmt“ waren. P2 nutzte beispielsweise aus eigener Initiative die Anleitung der vorangegangenen Übung und versuchte die einzelnen Punkte mit geschlossenen Augen zu visualisieren. Probleme bereitete den Probandinnen, wie schon beschrieben, der Punkt 6, wobei P1 und P2 dabei eine ihnen bekannte Person und deren Charaktereigenschaften visualisierten, was aber aufgrund der Abstraktheit von Eigenschaften nicht gelang. P2 hingegen sah ebenfalls eine/n Bekannte/n, aber sah dann deren/dessen Eigenschaften direkt als Schriftbild, während die Person in den Hintergrund rückte, was sie selbst nicht als Bild bezeichnen würde.

4.4.3 Übungseinheit 2

Für die Gestaltung der zweiten Einheit wurde wieder auf eine Übung von Cassell (vgl. 1987:17f.) zurückgegriffen. Sie zielt mit dieser und auch ihrer bereits in der ersten Einheit verwendeten Übung vor allem auch auf die Steigerung der Merkfähigkeit durch Visualisierung ab. Wie in Kapitel 1 geschildert, spielt das Gedächtnis beim Dolmetschen eine zentrale Rolle, weshalb dieser „Nebeneffekt“ der Visualisierungsübungen

gutgeheißen und sogar als wünschenswert bewertet wurde. Bei Cassells Übung sollen Studierende die Beschreibung einer Person, eines Ortes oder eines Gegenstandes hören und dabei die Informationen mit geschlossenen Augen visualisieren. Im Anschluss wird eine Liste mit Merkmalen ausgeteilt, wobei richtige und falsche bzw. in der Beschreibung nicht enthaltene Merkmale aufgelistet sind und alle richtigen von den Studierenden erkannt werden sollen. Auch hier soll die Anforderung der Übung kontinuierlich gesteigert werden: mehr Details in den Beschreibungen, mehr falsche und ähnlichere Antwortmöglichkeiten, mehr abstrakte Informationen oder auch längere Pausen zwischen der Beschreibung und der Ausgabe der Liste (vgl. Cassell 1987:18). Die Materialien für diese Übung wurden wiederum von der Autorin der vorliegenden Arbeit erstellt, da Cassell nur die Beschreibung zur Verfügung stellt. Es wurden vier Orts- und drei Personenbeschreibungen unterschiedlicher Länge im Internet gesucht und dazu Merkmallisten²⁸ erstellt, wobei hier Cassells Schwierigkeitssteigerungen berücksichtigt wurden. Nachdem den Probandinnen die Übung erklärt wurde, wurden die Merkmallisten mit der Rückseite nach oben gedreht ausgegeben und darauf hingewiesen, dass sie das Blatt noch nicht umdrehen sollten und auch später beim Ausfüllen nicht die Merkmale der noch folgenden Beschreibungen durchlesen. Es wurde mit den Ortsbeschreibungen begonnen, da sie mehr konkrete Informationen enthielten. Zuerst durften die Merkmale unmittelbar nach der Beschreibung angehakt werden, nach der vorletzten und letzten Orts- bzw. der letzten Personenbeschreibung wurden davor jeweils zwei Minuten Pause eingelegt. Am Ende der Einheit wurden die Beschreibungen zusätzlich von den Probandinnen in ÖGS wiedergegeben, um das Gedächtnis auch nach längeren zeitlichen Abständen zu überprüfen. Nach Durchsicht der ausgefüllten Merkmallisten wurde festgestellt, dass alle drei Probandinnen bei den Ortsbeschreibungen nur jeweils eine falsche Antwort gegeben hatten (28 richtige Merkmale) und bei den Personenbeschreibungen insgesamt lediglich zwei falsche Antworten (34 richtige Merkmale), wobei alle drei zusammen neun richtige Merkmale nicht markiert hatten. Diese Ergebnisse lassen wiederum auf eine gute Visualisierung schließen, die das Gedächtnis unterstützt hat.

²⁸ Die Beschreibungen und Merkmallisten sind im Anhang 11.9 zu finden.

Die Rückmeldungen der Probandinnen waren ebenso positiv. Allen dreien gelang es gut, sich die Orte und Personen vorzustellen, obwohl ihnen Ersteres leichter fiel. Nachdem sie bewusst registrierten, dass auch Merkmale auf der Liste zu finden waren, die in der Beschreibung nicht genannt wurden (Beispiel: „groß“ und „klein“ fanden sich auf der Merkmalliste des Badezimmers, die Größe wurde in der Beschreibung jedoch nicht erwähnt), vertrauten sie stärker auf ihr Gedächtnis. Beim Erinnern an die jeweiligen Merkmale verwendeten alle drei Probandinnen die gleiche Strategie und riefen das zuvor visualisierte Bild nochmals ins Gedächtnis. Weiters berichteten die drei von einem Phänomen, dass auch Robinson (vgl. 1987:43) bei ihren Studierenden aufgefallen war: Das Bild entsteht sofort sobald Informationen gehört werden und wird dann mit dem Eintreffen neuer Details immer wieder aus- und umstrukturiert. Personenbeschreibungen wurden deshalb als schwieriger eingestuft, da sie wiederum abstrakte Informationen, wie Charaktereigenschaften, enthielten.

4.4.4 Übungseinheit 3

In der dritten Einheit wurde auf eine Übung von Robinson (1987) zurückgegriffen, die verschiedene Aufgabenstellungen gesammelt hat, um Studierende, die nicht effektiv visualisieren können, zu unterstützen. Gewählt wurde ihre Übung „Story Time“, bei der sechs Wörter aufgeschrieben und mit Zahlen von eins bis sechs versehen werden. Danach soll der/die Studierende einen Würfel werfen und bekommt nach jedem Wurf das der Zahl zugeordnete Wort zu sehen, das visualisiert werden soll. Ziel ist es, aus den sechs Wörtern eine Geschichte zu formen, die dann anschließend anhand der visualisierten Bilder erzählt werden soll (Robinson 1987:42f.). Das Material für die Durchführung dieser Übung wurde ebenfalls selbst erstellt, in dem sechs Wörter auf Karteikärtchen²⁹ geschrieben wurden. Dabei wurden Nomen, Verben und Adjektive verwendet, um auch abstrakte Informationen, deren Visualisierung von den Probandinnen bisher als schwierig eingestuft wurde, einzubauen. Es wurden drei Mal sechs Wörter vorbereitet, damit jede Probandin unterschiedliche Stimuli für eine eigene Geschichte erhielt. Die Übung wurde am Anfang der Einheit wiederum erklärt und P2 erklärte sich bereit, den Anfang zu

²⁹ Diese Materialien finden sich nicht im Anhang, da es sich bei den Wörtern um eine freie Zusammenstellung handelt. Die Übung kann jederzeit mit dem gleichen Übungseffekt mit anderen Wörtern wiederholt werden.

machen. Sie würfelte, sah sich das erste Wort auf der Karteikarte an, visualisierte ein Bild, zeigte die Karte auch den anderen Probandinnen und drehte die Karte danach um. Danach würfelte P2 abermals und versuchte, das Wort auf der zweiten Karteikarte mit dem ersten in Verbindung zu setzen und sich eine Geschichte auszudenken. Diese Schritte führte sie sechs Mal aus, bis sie alle Wörter in ihre Geschichte eingebaut hatte. Anschließend erzählte sie ihre visualisierte Geschichte in ÖGS und die anderen beiden Probandinnen gaben Feedback bezüglich der gemerkten Wörter und deren wiedergegebene Reihenfolge sowie der Verständlichkeit der Geschichte. Danach führten jeweils die beiden anderen Probandinnen die aktive Rolle der Übung aus. In einem zweiten Durchgang wurden die drei Karteikartenpäckchen untereinander vermischt, sodass neue Sets entstanden. Auffallend war, dass immer alle Wörter in die Geschichte eingebaut wurden und auch die richtige Reihenfolge, in der sie gewürfelt wurden, beibehalten wurde. Die Geschichten wurden von Probandin zu Probandin immer mehr ausgebaut und lebhafter geschildert. Daraus wurde das Fazit gezogen, dass die Probandinnen die Wörter und Geschichten sehr gut visualisierten und sich gut auf die Übung einließen.

Diese Vermutung wurde in der darauffolgenden Feedbackrunde bestätigt. Alle drei konnten die Übung gut umsetzen. Ähnlich wie bei den Orts- und Personenbeschreibungen konnten sie ihre Geschichte erfolgreich visualisieren und diese umstrukturieren, wenn neue Wörter dazukamen, die sich nicht in den roten Faden der Erzählung eingliedern ließen. Auf die Aussage von P1, dass sie zwar stets Bilder im Kopf habe, diese aber nicht in der ÖGS umsetzen könne, entstand zwischen den Probandinnen eine Diskussion über ihre jeweiligen gebärdensprachlichen Kompetenzen und das Thema der CAs³⁰. Alle drei meinten, dass das Bild in der ÖGS nicht entsprechend wiedergegeben werden konnte. P3 sprach dabei direkt CAs an, die sie in der Theorie kennt, aber laut eigener Aussage fast nie umsetzt. Weiters ist sie mit ihren Lokalisationskompetenzen und dem Arbeiten im Raum unzufrieden. Sie würde den Gebärdenraum zwar ausnützen und Inhalte entsprechend lokalisieren, aber diese nicht zueinander in Beziehung setzen. P2 schätzt sich so ein, dass sie zu viele lexikalische

³⁰ Diese Diskussion wurde von der Autorin dieser Arbeit nicht angeregt oder kommentiert, sondern entstand eigendynamisch.

Gebärden verwendet und sich dadurch die Dolmetschung selbst erschwert. Sie schaffe es nicht, so wie sie es bei anderen Gebärdenden sieht, mit wenigen Gebärden ein Bild entstehen zu lassen. Auch sie hat das Gefühl, Schwierigkeiten beim Einsetzen von CAs zu haben. P1 fügte später noch hinzu, dass sie bisher noch nicht versucht hat, bewusst das Bild im Kopf in die ÖGS zu übertragen und ihr deshalb auch die Übung fehlt. Sie ist jedoch der Meinung, dass Visualisierung hier einen positiven Beitrag leisten kann. Dies wurde auch von P2 unterstützt, die noch ergänzte, dass man oft verleitet ist, beim Dolmetschen an den deutschen AT-Wörtern zu „kleben“ und dies durch eine Visualisierung der Inhalte vermieden werden könnte.

4.4.5 Übungseinheit 4

Für diese Einheit wurde Visualisierung anhand von Rätseln geübt, da diese Übung sowohl von Robinson (vgl. 1987:43f.) als auch von Stauffer (1992:70) angeführt wird. Dieses *visual problem solving* führt dazu, dass es zur Visualisierung von Bildern kommt, die beim Eintreffen neuer Informationen ständig verändert werden und solange aktiviert bleiben müssen, bis man die Lösung für das Rätsel oder Problem findet. Robinson führt drei solcher Rätsel an (vgl. Robinson 1987:43), die ins Deutsche übersetzt wurden. Da drei Rätsel jedoch laut der Meinung der Autorin dieser Arbeit nicht ausreichen, um sich auf die Anwendung von Visualisierung einzulassen und einzustellen, wurden weitere derartige Rätsel³¹ mithilfe von Materialien aus dem Internet gesammelt. Teilweise wurden sie sprachlich verändert, da ein paar Stellen von der Autorin und der Studienkollegin, die aus dem Englischen übersetzte und auch hier beratend zur Seite stand, als unklar bzw. ungewohnt bundesdeutsch beurteilt wurden. Die Probandinnen erhielten am Beginn der Einheit wie gewohnt eine Einführung und Anleitung für die Übung. Sie wurden einerseits darauf hingewiesen, Visualisierung zur Problemlösungsfindung einzusetzen und andererseits, dass manche Rätsel Tücken enthalten könnten, die aber mit logischem Denken zu umgehen wären. Weiters wurden sie gebeten, ihre Antworten nicht sofort bekannt zu geben, sondern auch den anderen Kolleginnen genügend Zeit zum Visualisieren zu geben. In den meisten Fällen wurden die Lösungen gefunden. Wenn nicht, halfen die Probandinnen einander mit Hinweisen.

³¹ Die Übersetzungen sowie alle verwendeten Rätsel sind im Anhang 11.10 zu finden.

Auffallend war, dass Rätsel, die mit mathematischen Problemen verbunden waren, mehr Zeit in Anspruch nahmen beziehungsweise nicht immer gelöst werden konnten.

In der Feedbackrunde stellte sich heraus, dass P3 versucht hatte, Gleichungen im Kopf zu lösen, während die anderen beiden eher auf abstrakte Visualisierungen, wie schematische Modelle, die beispielsweise in Abschnitt 2.2.3 beschrieben wurden, zurückgegriffen hatten. Beide Methoden führten aber, wie bereits genannt, nicht immer zum Erfolg. Die nicht-mathematischen Rätsel bereiteten ihrer Meinung nach keine speziellen Probleme. Sie konnten die Inhalte gut visualisieren und so auch die Lösungen finden.

Im zweiten Teil der Einheit wurde den Probandinnen das Dolmetschprozessmodell von Colonomos, das in dieser Arbeit in Abschnitt 1.3.2 beschrieben wird, vorgestellt. Dafür wurden die graphischen Darstellungen des *Interpreting Process Model* und des *Pedagogical Model* eingesetzt sowie mithilfe der auch für die schriftliche Zusammenfassung in 1.3.2 verwendeten Unterlagen ein kurzer Vortrag erstellt. Dieser theoretische Einblick wurde vor allem im Hinblick auf die fünfte und letzte Übungseinheit gegeben, da dafür eine Übung zur Visualisierung beim Dolmetschen geplant wurde, worüber die Probandinnen im Anschluss auch informiert wurden. Sie stellten ausschließlich Fragen zur Graphik des Modells und gaben an, es gut verstanden zu haben. Zum Abschluss wurde den Probandinnen noch ein Arbeitsauftrag für zuhause erteilt. Sie wurden gebeten, sich bei Unterhaltungen mit jemandem oder während des Hörens von Radiosendungen die Inhalte bildlich vorzustellen, so wie es Devilbiss in ihrer Übung *active visualization* beschreibt:

Active visualization requires the person to have a conversation with someone and, while the other person is describing objects, the person doing the exercise visualizes the objects according to the speaker's description. (Devilbiss 1998:19)

Laut Devilbiss (vgl. *ibid.*) wird einem dadurch das Phänomen Visualisierung regelmäßig ins Bewusstsein gerufen und man gewinnt Vertrautheit und Übung darin.

4.4.6 Übungseinheit 5

In der fünften und letzten Einheit wurden Anregungen von Robinson und Stauffer kombiniert. Robinson (vgl. 1987:37ff.) schlägt eine aktive Hörübung vor, die auf Stevick

basiert und für beide Richtungen, Gebärdensprache ↔ Lautsprache, konzipiert ist. Dabei wird ein Text neun Mal vorgetragen, wobei den Studierenden jeweils davor Aufträge erteilt werden. Den Studierenden stehen dabei zwei Durchgänge für das Verstehen des Textes, drei für die Visualisierung, zwei für das Gedächtnistraining und ein Durchgang für das Üben von Antizipation zur Verfügung³². Da Robinson anrät, die einzelnen Aufträge nach Bedarf und Können der Studierenden auszuwählen, wurden die Stufen 1, 3, 4 und 7³³ ausgewählt, das heißt zuerst sollte dem Vortrag des Textes nur zugehört, danach der Text visualisiert werden, in einem dritten Durchgang die zuerst visualisierten Bilder ergänzt und beim vierten Mal konsekutiv gedolmetscht werden. Es wurde ein fünfter Schritt, eine Simultandolmetschung des Textes, von der Autorin dieser Arbeit eingeführt, da Visualisieren bei diesem Dolmetschmodus geübt werden sollte. Für die Suche nach einem passenden Text wurde auf die Anregung Stauffers zurückgegriffen, die für Dolmetschvisualisierungsübungen Texte, „which are packed with specific ASL features“ (Stauffer 1992:71) empfiehlt. Sie selbst führt als Beispielstext die Geschichte eines Buben an, der sich zu Halloween als Pferd verkleiden möchte, und in welcher genau der Verkleidungsvorgang beschrieben wird (vgl. *ibid.*). Da dieser Text jedoch nur eine halbe Seite lang ist, wurde aufgrund der fortgeschrittenen Kompetenzen der Probandinnen ein längerer Text bevorzugt. Zufällig wurde die Verfasserin dieser Arbeit während der Suche von der Lehrveranstaltungsleiterin, die bereits bei der Auswahl der Probandinnen beratend zur Seite stand, auf die CD-Rom „Gebärdensprachdolmetscher – Lernmaterialien für das Hochschulsetting“ der Hochschule Magdeburg-Stendal (2003) aufmerksam gemacht. Neben vielen Informationen rund um das Dolmetschen im Bildungsbereich sind darauf auch Übungen zu finden, wie unter anderem eine zur besseren Nutzung des Gebärdensprachraums. Für diese Übung wird das Märchen „Jorinde und Joringel“ der Gebrüder Grimm als schriftlicher Text, Audioaufnahme und in zwei gebärdensprachlichen Videos zur Verfügung gestellt. Da Märchen eine sehr bildhafte Sprache verwenden und deshalb auch in der Gebärdensprache dementsprechend aufgebaut werden müssen, wurde der Text als sehr passend bewertet. Außerdem ergab sich durch die Videos die Möglichkeit, den Probandinnen als Anregung auch eine

³² Das ergibt insgesamt acht Durchgänge, da der Auftrag für das neunte Mal Vortragen nur lautet, dass man entspannt nochmals den ganzen Text hört/sieht (vgl. Robinson 1987:38).

³³ Siehe Anhang 11.11.

„Dolmetschung“ einer Muttersprachlerin zeigen zu können. Demnach wurde das Märchen entsprechend den bereits erwähnten Stufen von Robinson mehrmals vorgetragen und nach dem vierten Durchgang, der eine konsekutive Dolmetschübung ist, simultan gedolmetscht. Dadurch hatten die Probandinnen zuerst die Möglichkeit, die Geschichte detailreich zu visualisieren und genau zu internalisieren, und anschließend ihre gebärdensprachlichen Ausführungen in der konsekutiven Phase „auszuprobieren“. Somit konnten sie sich optimal auf die simultane Dolmetschung vorbereiten.

In der Feedbackrunde gaben die Probandinnen an, durch das mehrmalige Hören sehr gute Bilder des Märchens im Kopf zu haben und diese dann beim Dolmetschen auch nützen zu können. Allerdings kamen alle drei mit der konsekutiven Übung (vierter Übungsdurchgang) nicht gut zurecht, da sie sich durch den Vortrag des Textes in Abschnitten eher in ihrem gebärdensprachlichen Fluss und Aufbau gehindert fühlten. Bei der abschließenden Simultandolmetschung fühlten sie sich eher wohl, was sie aber auch auf das mehrmalige Hören des Textes zurückführten. Auffallende Probleme bereiteten lediglich der Liedtext und die Zaubersprüche, die im Märchen vorkamen und die dann ausgelassen oder zusammengefasst wurden.

Zum Abschluss wurde ihnen jenes Video der Muttersprachlerin gezeigt, das mit „plastische Version“ betitelt ist. In dieser Variante wird die Geschichte fast ausschließlich durch räumliche Auflösungen und CAs und mit sehr wenig einzelnen Gebärdenzeichen erzählt. Stauffer (vgl. 1992:71) empfiehlt das Studieren von Texten von *native speakers* ebenfalls als Übung sowie den aktiven Kontakt zu MuttersprachlerInnen der Gebärdensprache, der als unerlässlich für das Erlernen des Gebärdensprachdolmetschens gilt, wodurch implizit in dieser Einheit eine Übung zur Verbesserung der gebärdensprachlichen Kompetenzen durchgeführt wurde.

Die Probandinnen waren vom Video beeindruckt und gaben an, sich mehrere nützliche Auflösungen gemerkt zu haben, beispielsweise den Wechsel zwischen den verschiedenen Rollen oder die simultane Ausführung von zwei Gebärden. Einige CAs, wie die Rollenübernahme einer Blume, fanden sie für ein Dolmetschsetting ungeeignet, allerdings bewunderten sie die Kreativität der gebärdensprachlichen Lösungen.

4.4.7 Zweite Testdolmetschung und Gruppeninterview

Die zweite Testdolmetschung fand, wie die erste auch, im Sprachlabor des ITAT statt. Wieder wurden vorab die technischen Gegebenheiten auf ihre Funktionstüchtigkeit überprüft, um eine korrekte Videoaufzeichnung zu gewährleisten. Nach Eintreffen der Probandinnen wurde ihnen das Programm der letzten Experimenteinheit – Testdolmetschung und Gruppeninterview – mitgeteilt und analog zur ersten Untersuchung eine fiktive Dolmetschsituation geschildert. Die Rede, es handelte sich diesmal um den Text von/über Wolfgang Niegelhell, sollte wiederum auf einer Bühne gedolmetscht werden, welche sich in einem großen Saal mit vielen Anwesenden in Graz befände. Anschließend erhielten die Probandinnen wieder den Text für zehn Minuten zur Vorbereitung. Danach nahmen sie vor den vorbereiteten Kameras Platz und letzte Einstellungen wurden überprüft. Wieder wurde eine Sprechprobe durchgeführt, um ein gutes Hörverständnis zu garantieren. Der Text wurde in zehn Minuten und 37 Sekunden vorgetragen, währenddessen die drei Probandinnen simultan dolmetschten. Im Anschluss fand das abschließende Gruppeninterview statt, das mit dem erweiterten Leitfaden des ersten Interviews durchgeführt wurde, und dieses Mal etwa 21 Minuten dauerte.

4.5 Aufbereitung und Auswertung der Daten

In diesem Abschnitt wird beschrieben, wie die beiden Gruppeninterviews sowie die Videos der beiden Testdolmetschungen aufbereitet und ausgewertet wurden.

4.5.1 Aufbereitung und Auswertung der Gruppeninterviews

Die beiden Gruppeninterviews wurden mithilfe der Gratissoftware „f4“³⁴ transkribiert³⁵. Dabei hielt die Autorin sich an Flick (2002), der rät, „nur so viel und so genau zu transkribieren, wie die Fragestellung erfordert“ (ibid.:253). Bei den Transkripten wurden folgende Regeln befolgt:

- Da das Forschungsinteresse nur den Inhalten der Interviews galt und nicht der Ausdrucksform, mittels welcher eine Aussage getätigt wurde, wurden die Interviews in normales Schriftdeutsch übertragen, was auch Mayring (1990) für

³⁴ Die Software ist kostenlos unter <http://www.audiotranskription.de/f4.htm> erhältlich.

³⁵ Die Transkripte der Interviews sind in Anhang 11.13 bzw. 11.14 zu finden.

eine gute Lesbarkeit empfiehlt. Ebenso wurden dialektale Färbungen bereinigt (vgl. Mayring 1990:65), wobei Dialektausdrücke belassen und mit „[sic]“ gekennzeichnet wurden. Satzbaufehler wurden nicht ausgebessert, da an solchen Stellen oft neue Gedanken anknüpften.

- Aus Gründen der Lesbarkeit wurden nur auffallend lange Pausen mit „...“ transkribiert sowie nur ausgewählte nichtsprachliche Vorgänge wie bspw. „(Lachen)“.
- Bei gleichzeitigem Sprechen wurde unter Anlehnung an Flick (vgl. 2002:254) die erste Aussage an der entsprechenden Stelle mit „[*“ gekennzeichnet und der Einschub mit den folgenden zwei Klammern wiedergegeben: „[*...]“. Die unterbrochene Aussage wurde dann mit „[,“ fortgeführt.
- Das Transkript wurde anonymisiert (vgl. *ibid.*:253f.).

Zur Auswertung der beiden Gruppeninterviews wurde die allgemein gehaltene Anleitung für eine qualitative Inhaltsanalyse von Bortz und Döring (vgl. 2003:329f.) herangezogen. Die Interviews sind von kurzer Dauer (ca. 11 bzw. 21 Minuten), weshalb kein komplexes Textreduktionsverfahren, wie beispielsweise die zusammenfassende Inhaltsanalyse nach Mayring (1990), benötigt wurde. Laut Bortz/Döring (vgl. 2003:330f.) sollen qualitative Inhalte mittels eines Kategorienrasters analysiert werden, wobei dieser auch während der Analyse erweitert werden kann. Relevante Textteile werden danach diesen Kategorien zugeordnet und die Zitatstellen zusammengefasst bzw. werden nur kurze Passagen direkt zitiert. Für die Analyse des ersten Gruppeninterviews und des ersten Teils des zweiten Interviews wurden die Kategorien „Schwierigkeiten beim Dolmetschen und Selbsteinschätzung“, „Schwierige Textstellen“ und „Denken in Bildern“ deduktiv aus dem Leitfaden und induktiv aus den Inhalten des Interviews gebildet. Wie in Abschnitt 4.4 beschrieben, wurde der Leitfaden für das zweite Gruppeninterview erweitert, um auch Rückmeldungen zum gesamten Verlauf des Experiments und spezifisch zum Thema der CAs, das bis dahin aufgrund einer möglichen Beeinflussung der Testdolmetschung nicht erwähnt werden konnte, zu erhalten. Für diesen Teil des Interviews wurden gesondert Kategorien gebildet: „Nutzen der Übungseinheiten – allgemein“, „Nutzen für die Gedächtnisleistung“, „Nutzen für die Verwendung von CAs“ und „Zukünftiger Einsatz

von Visualisierungsübungen“. Bei der Präsentation der Interviews in den Abschnitten 4.6.1, 4.6.3 und 4.6.4 wird jeweils mittels „GI1“ (Gruppeninterview 1) und „GI2“ (Gruppeninterview 2) auf die Transkripte im Anhang (11.13 bzw. 11.14) verwiesen. Dabei wird auch stets die Zeilennummer (Z) angeführt, unter der die jeweiligen Inhalte wieder gefunden werden können.

4.5.2 Aufbereitung und Auswertung der Videos der Testdolmetschungen

Die Videos der Testdolmetschungen wurden mithilfe der Lehrveranstaltungsleiterin des Kurses „ÖGS: Bildungsdolmetschen“ und einem gehörlosen muttersprachlichen Linguistikstudenten auf das Vorkommen von CAs untersucht. Dabei wurde ein Kriterienkatalog, der auf dem Literaturüberblick aus Abschnitt 4.1.1 basiert, erstellt. Gebärdensprachliche Äußerungen mussten demnach folgende Merkmale aufweisen, um in der Analyse der Videos der Testdolmetschungen als CA gewertet zu werden:

- CAs werden in der Regel durch „Verb“lexeme oder Klassifikatorkonstruktionen eingeleitet.
- Der Blickkontakt zum/zur GesprächspartnerIn (in diesem Fall die Kamera) wird während der CA unterbrochen. Handelt es sich um einen *constructed dialogue* (CD), wird der Blickkontakt immer wieder aufgenommen.
- Mit Ausnahme des CDs wird während einer CA kein Mundbild verwendet.
- Die CA wird maßstabsgetreu ausgeführt, was beispielsweise auch den Blick inkludiert. Schlüpft man etwa in die Rolle einer Mutter und spricht mit seinem Kind, so muss sich der Blick nach unten zum Kind richten.
- Der Rollentausch wird mit dem gesamten Oberkörper, dem Kopf, der Mimik und bei reinen CAs mit den Armen und Händen ausgeführt. Bei parallelisierten CAs werden Letztere etwa für „Verb“lexeme oder Klassifikatorenkonstruktionen benötigt.
- Während CAs blitzlichtartig kurz sind, können CDs etwas länger dauern, sind aber durch kurze Turns gekennzeichnet.

Bei der Analyse der Videos wurde keine Klassifikation der CAs vorgenommen, da es, wie aus Abschnitt 4.1.1 hervorgeht, unterschiedliche Typologien gibt. Ebenso wurde nur die Quantität und nicht die Qualität der CAs untersucht. Das bedeutet, dass auch fehlerhafte CAs mitgezählt wurden. Wenn eine Probandin während der Dolmetschung mitunter CAs produzierte, die beispielsweise nicht alle Merkmale erfüllten oder von einer nicht korrekten Klassifikatorkonstruktion begleitet wurde, wurde diese trotzdem gewertet, da grundsätzlich CAs verwendet wurden. Waren die CAs jedoch aufgrund zu vieler Fehler unverständlich, wurden sie nicht gezählt.

Nach der Analyse wurden jene Zieltextstellen, die eine oder mehrere CAs enthalten, zur Darstellung im Ergebnisteil mithilfe der am ITAT verwendeten Glossentranskriptionsregeln³⁶ (vgl. Hofstätter/Stalzer 2000) transkribiert. Glossen sind nicht als „Gebärdenschrift“ zu verstehen, sondern dienen zur Identifikation der lexikalischen Einheiten der Gebärdensprache (vgl. Konrad 2011:28). Da bereits erwähnte Transkriptionsregeln keine Anleitung für das Transkribieren von CAs enthalten, wurde unter Anregung der *Annotation Guidelines* von Johnston (2010) und unter Anlehnung an die ITAT-Regeln für die Transkription von Klassifikatoren eine eigene Transkriptionsregel für CAs entworfen und hinzugefügt. Dabei wird die Sequenz einleitend mit „CA“ gekennzeichnet, worauf eine Klammer folgt. In der Klammer wird zuerst genannt, welche Rolle der/die Gebärdende einnimmt und danach folgt auf Deutsch eine stichwortartige Beschreibung oder Zusammenfassung der Tätigkeit, Handlung oder Aussage, die in der genannten Rolle getätigt wird. Ein Beispiel dafür wäre: „CA (Rolle: Mutter; schimpft mit Sohn)“. Diese Transkriptionsweise wurde auch von der beratenden Lehrveranstaltungsleiterin gutgeheißen und ist für die Bedürfnisse der vorliegenden Arbeit ausreichend, da keine Unterscheidungen, wie zwischen *constructed action* und *constructed dialogue* oder andere, getroffen werden und auch keine linguistischen Analysen vorgenommen werden. Auch wurde für die Transkription bewusst ein einfaches und übersichtliches System gewählt, um die transkribierten Zieltextrpassagen auch für LeserInnen, die nicht mit der Glossentranskription vertraut sind, zugänglich zu machen. Weiters wurden nicht die gesamten Zieltexte transkribiert, sondern nur jene Passagen, die CAs enthalten. Bei der Transkription wurde versucht, jeweils eine abgeschlossene

³⁶ Siehe Anhang 11.12.

Aussage aus dem Zieltext herauszunehmen. Diese Transkripte sind nicht im Anhang zu finden, sondern wurden pro Probandin in einer Tabelle zusammengefasst und werden unter 4.6.2 und 4.6.4 präsentiert. In der ersten Spalte der Tabelle werden die CAs durchnummeriert, in der zweiten ist die Zeitangabe der transkribierten Videostelle zu finden und in der dritten Spalte die Transkription.

4.6 Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Gruppeninterviews sowie der beiden Testdolmetschungen präsentiert. Die Ergebnisse der Interviews werden dabei jeweils jenen der Testdolmetschungen vorangestellt, um dem/der LeserIn einen Referenzrahmen zu eröffnen, in dem anschließend die quantifizierten Ergebnisse der Testdolmetschungen eingebettet werden können. Vermutungen über etwaige Zusammenhänge zwischen von den Probandinnen geschilderte Schwierigkeiten und der Quantität der eingesetzten CAs werden im an dieses Kapitel anschließenden Diskussionsteil angestellt. Den Abschluss dieses Abschnitts bildet die Präsentation des zweiten Teils des zweiten Interviews, für den, wie unter 4.5.1 beschrieben, zusätzliche Kategorien gebildet wurden, und somit ein anregender Übergang in die abschließende Diskussion ermöglicht wird.

4.6.1 Ergebnisse des ersten Gruppeninterviews

Die folgende Darstellung des ersten Gruppeninterviews anhand der einzelnen Kategorien soll Aufschluss darüber geben, wie die Dolmetschsituation und der Text von den Probandinnen wahrgenommen wurden, und ob die Probandinnen bereits vor den Übungseinheiten Visualisierung einsetzen.

4.6.1.1 Schwierigkeiten beim Dolmetschen und Selbsteinschätzung

Alle drei Probandinnen gaben im Interview zahlreiche Probleme an, die für sie das Dolmetschen erschwerten. P2 und P3 hatten sich in den drei Monaten³⁷ vor der Untersuchung nicht viel mit der ÖGS beschäftigt, wobei P3 in dieser Zeit Kontakt mit der DGS hatte. Für beide führte dies zu Vokabelschwierigkeiten (vgl. GI1:Z5ff; Z13ff.). P1 war der Meinung, dass ihr Vokabular für das Beschreiben von Emotionen fehle (vgl.

³⁷ Anmerkung der Autorin: Dieser Zeitraum entspricht den Sommerferien, da die Untersuchung im Oktober, zu Beginn des Wintersemesters, stattfand.

G1:91ff.). Weiters wurde angeführt, dass es Probleme mit dem Umgang des Time Lag gab. P2 schilderte, dass es ihr „auch ein paar Mal so gegangen [ist], dass ich nochand [sic] nicht mehr mitgekommen bin, obwohl es vom Tempo her eh okay war“ (G11:Z18f.). Sie erklärte außerdem, dass sie dadurch auch Inhalte auslassen musste, da sie bereits einen sehr großen Time Lag hatte (vgl. *ibid.*:Z23f.). Ähnlich erging es auch P1, die aufgrund eines für sie zu großen Time Lag Inhalte selbst umformulierte (vgl. *ibid.*:Z27f.). Für sie gestalteten sich vor allem auch Satzeinschübe, die zusätzliche Informationen zum Hauptstrang der Erzählung lieferten, als schwierig: „[D]as habe ich zeitlich nicht hingekriegt und das hätte ich auch räumlich irgendwie nicht gewusst, wie ich das irgendwie ausdrücken soll“ (*ibid.*:Z31f.), womit sie auch Probleme mit der Lokalisation ansprach. Damit hatten auch P3 (vgl. *ibid.*:Z10f; Z147ff.) und P1 ihre Schwierigkeiten, wobei Letztere beschrieb, dass sie damit generell Probleme habe (vgl. *ibid.*:Z143f.). Für P3 ergab sich weiters ein Problem, da sich nicht wusste, an welchem fiktiven Ort die Rede gehalten wurde und deshalb teilweise ihre Lokalisation nicht darauf aufbauen konnte (vgl. *ibid.*:Z135ff.). Sowohl P3 als auch P2 gaben an, dass sie, wie es Colonomos (1992) in ihrem Modell beschreibt (vgl. Kapitel 1.3.2), ihren zielsprachlichen Output kontrollierten, sie dadurch aber abgelenkt wurden (vgl. *ibid.*:Z6ff; Z16ff.). Auf die Aufforderung hin, ihre Zufriedenheit mit den Zieltexten zu beurteilen, gab P1 an, nicht zufrieden zu sein, da sie der Meinung war, dass der ZT „rein gebärdensprachlich kein vollständiger Text ist“ (vgl. *ibid.*:Z106) und aufgrund von Grammatikfehlern schwierig zu verstehen sei (vgl. *ibid.*:Z126). P2 war recht überrascht, wie viel sie trotz der langen Zeit ohne ÖGS dennoch wusste und war deshalb mit ihrem ZT nicht unzufrieden. Allerdings befürchtete sie, dass es Probleme mit der Textkohärenz und der Grammatik geben könne (vgl. *ibid.*:Z116). P3 war „weniger zufrieden“, da sie ihre Lokalisation als sehr chaotisch einschätzte (vgl. *ibid.*:Z147ff.).

4.6.1.2 *Schwierige Textstellen*

Wie bereits im vorigen Abschnitt genannt, hatte P1 Schwierigkeiten mit Satzeinschüben. Es wurden jedoch auch dezidiert Stellen im Text genannt, die Hürden für die Probandinnen darstellten. So wusste P2 etwa nicht, wie ein Teppich gewebt wird und hatte dadurch Schwierigkeiten, eine entsprechende CA zu konstruieren, obwohl ihr

bewusst war, „da könnte man schön in eine Rolle reinschlüpfen und so, aber dann halt [sic] auf der anderen Seite, ja, wie wie genau webe ich einen Teppich?“ (GI1:Z64ff.). Auch P3 hatte mit der Dolmetschung dieser Stelle ein Problem (vgl. *ibid.*:Z67). P2 schilderte Schwierigkeiten mit der Beschreibung der Fliesen im Badezimmer, wobei sie dies mitunter auf den zu großen Time Lag an dieser Stelle zurückführte (vgl. *ibid.*:Z71ff.). P1 und P2 hatten gemeinsam, dass sie beide in ihren Zieltexten gebärdeten, dass Monika Rauchberger auf der Bühne „stehen“ würde, obwohl sie im Rollstuhl sitzt, und dies nach P2s Meinung „politisch inkorrekt“ sei (vgl. *ibid.*:Z79ff.). Alle drei waren sich jedoch einig, dass der Text inhaltlich nicht schwierig zu dolmetschen war, oder zu schnell vorgetragen wurde (vgl. *ibid.*:Z200ff.), sondern laut P2 es die persönlichen sprachlichen Schwierigkeiten waren, die Probleme verursachten (vgl. *ibid.*:Z204ff.).

4.6.1.3 Denken in Bildern

Recht unterschiedlich fielen die Aussagen zu diesem für die vorliegende Arbeit sehr interessantem Thema aus: dem Denken in Bildern. P1 gab an, dass sie eigentlich automatisch das Bild einer Situation im Kopf habe (vgl. GI1:Z157ff.), aber dieses nicht in die Gebärdensprache umgesetzt hätte (vgl. *ibid.*:Z169f.). Ihr würden Bilder oft sehr ungefiltert und zusammenhangslos im Kopf erscheinen und es würde nicht der vollständige Text in Bildern dargestellt (vgl. *ibid.*:Z195ff.). P2 gab an, P1 für diese Kompetenz zu beneiden, da sie auch bei bekannten Situationen kein Bild im Kopf habe. Weil sie wusste, dass es bei dem Versuch um das in Bildern Denken ginge, konzentrierte sie sich während der Vorbereitungszeit bewusst darauf. Während der Dolmetschsituation jedoch hatte sie keine Kapazitäten für eine etwaige Umsetzung (vgl. *ibid.*:Z173ff.). P3 würde immer versuchen, sich Bilder vorzustellen (vgl. *ibid.*:148ff.), wobei sie dabei die jeweilige Situation, wie P1 auch, aus einer Zuschauerperspektive sehen würde (vgl. *ibid.*:Z184ff.) und ihr die Umsetzung in die Gebärdensprache sehr schwer falle (vgl. *ibid.*:Z194).

4.6.2 Ergebnisse der ersten Testdolmetschung

Wie nun aus der vorangegangenen Schilderung der Ergebnisse des ersten Gruppeninterviews hervorging, sind für die erste Testdolmetschung zwei Limitationen zu nennen. Erstens wurde bei der Schilderung der fiktiven Dolmetschsituation nicht der Ort

(beispielsweise Graz oder Innsbruck) für die Veranstaltung, in dessen Rahmen der Vortrag stattfinden sollte, genannt. Dies kann bei einer Dolmetschung in eine Gebärdensprache zu Lokalisationsproblemen führen. Da sich die Analyse der Testdolmetschung jedoch ausschließlich mit dem Vorkommen von CAs beschäftigt, hatte dieser Fehler keine Auswirkung auf die Ergebnisse. Zweitens stellte sich im Interviewgespräch heraus, dass P2 bereits vor der ersten Testdolmetschung wusste, dass es bei dem Experiment mitunter um bildliches Vorstellen ging, obwohl diese Information erst nach der Untersuchung gegeben wurde. Es konnte nicht mehr eruiert werden, woher sie diese Information bezog, allerdings hatte dieses Vorwissen keine erkennbaren Einflüsse auf die Ergebnisse. Die Anzahl ihrer erreichten CAs sticht nicht hervor und sie räumte im Interview ein, dass sie nur in der zehnminütigen Vorbereitungsphase daran dachte und später in der Dolmetschsituation aufgrund fehlender Kapazitäten nicht mehr, was sich durch Giles *Effort Modell* (2009) erklären ließe.

Die Testdolmetschung von P1 hat eine Dauer von circa zehn Minuten und 50 Sekunden. Insgesamt wurden bei der Analyse acht CAs festgestellt, die in der folgenden Tabelle aufgelistet werden:

Nr.:	Zeit:	Transkription:
1	0:50- 0:58	FÜNF JAHR-ZURÜCK++ DAMALS jemand-BESCHIED-ich HEUTE IX-hier BÜHNE IX-ich STEHEN UND ZWEI+HUNDERT PERSON++ VORTRAG IX-ich CA (Rolle: ich; jemanden auslachen, etwas verneinen)
2	1:30- 1:39	WERK+STATT IX-ich ARBEITEN ANFANGEN. VERSCHIEDEN++ ARBEIT BEISPIEL BILD CA (Rolle: ich; Bild sticken) TEPPICH GROSS KLEIN MACHEN
3	1:45- 1:56	ABER OFT IX-ich MUSS SINN+LOS ARBEIT BEISPIEL HOLZ GROSS KLEIN ODER PAPIER CA (Rolle: ich; Papier zerreißen) SINN+LOS [tja]
4	2:10- 2:27	VERSCHIEDEN++ ARBEIT IX-ich WUNSCH MACHEN BEISPIEL BÜRO IX-Büro COMPUTER-SCHREIBEN BEISPIEL EINLADUNG COMPUTER IX-COMPUTER SCHREIBEN ODER BRIEF CL (Kuvert) CL (Briefe in Kuverts stecken) ADRESSE CL (Adressenetikettenaufkleber) CA (Rolle: ich; Adressenetiketten auf Kuverts kleben) EINIGE TYPISCH BÜRO+ARBEIT

5	4:19-4:27	IX-ich ANFANGEN TRÄUMEN CA (Rolle: ich; von Büroarbeit träumen) MAG-NICHT BIS MEIN LEBEN+ENDE IX-Werkstätte WERK+STATT BLEIBEN ARBEITEN
6	4:41-5:03	WERK+STATT IX-Werkstatt BETREUEN+PERSON UND MEIN ARBEIT+KOLLEGE+FRAU sie-BESCHEID-ich CA (Rolle: Werkstättenbetreuer/Arbeitskolleginnen; empfehlen Arbeitswechsel nicht, sie könne es mit Behinderung nicht schaffen) ABER IX-ich TROTZDEM NICHT SICHER KANN PROJEKT IX-Projekt DABEI
7	5:45-5:56	IX-ich OFT ÜBERLEGEN CA (Rolle: ich; überlegen, eine eigene Wohnung und mehr Freizeit zu haben) KANN ich-SELBST ÜBERLEGEN WIE MEIN FREI+ZEIT
8	8:19-8:25	MIT BETREUEN+PERSON STREITEN WARUM IX-er TROTZDEM er-BESCHEID-uns CA (Rolle: Betreuer; bevormundet Bewohner)

Tab. 1: Transkripte der 1. Testdolmetschung von P1, die CAs enthalten

Die Dolmetschung von P2 dauerte circa 10 Minuten und 40 Sekunden, wobei die Probandin, ebenso wie P1, acht CAs verwendete. Diese werden wiederum in einer Tabelle mit der jeweiligen beinhaltenden Aussage mittels der Glossentranskription präsentiert:

Nr.:	Zeit:	Transkription:
1	1:45-1:57	ABER OFT MUSS SINN+LOS ARBEITEN BEISPIEL STEIN ODER HOLZ CA (Rolle: ich; Holz bearbeiten) ODER BEISPIEL PAPIER CL (Papier zerreißen)
2	1:58-2:06	UND DANN AUCH ANDERS ARBEIT++ BEISPIEL TEPPICH CA (Rolle: ich; Teppich bearbeiten) MAG-NICHT SINN+LOS
3	2:17-2:26	BEISPIEL EINLADUNG++ COMPUTER-SCHREIBEN ODER BRIEF CA (Rolle: ich; Briefe in Kuverts stecken) UND ADRESSE CL (Etikett) CL (Etiketten auf Kuverts kleben)
4	3:16-3:29	DESHALB IX-selbst MAG-NICHT BEISPIEL KOLLEGE+PERSON++ IX-sie ARBEIT+ZEIT SCHLAFEN DARF BESONDERS RAUM ABER EINIGE IX-ich ARBEITEN CL (Kollege sitzt daneben) CA (Rolle: Kollege; schlafen, dahindösen)
5	4:20-4:30	DESHALB IX-ich TRÄUMEN CA (Rolle: ich; von Büroarbeit träumen) MAG-NICHT IMMER++ WERK+STATT WILL

	4:30	WAHR++ ARBEIT
6	7:18- 7:30	ABER WOHNUNG IX-Wohnung SUPER++ ALLES ROLLSTUHL PASSEN BEISPIEL KÜCHE CL (Raumgröße) CL (Kästchen) MÖGLICH CA (Rolle: ich; Knopf drücken, Kästchen fährt runter, Kästchen aufmachen)
7	9:00- 9:10	WICHTIG ROLLSTUHL PASSEN BEISPIEL TÜR CL (verschiedene Breiten) ODER TÜR CA (Rolle: ich; Türöffner drücken) CL (Tür geht von selbst auf)
8	9:34- 9:40	BRAUCHEN AUCH FENSTER ROLLO CA (Rolle: ich; Knopf für Rollo drücken) CL (Rollo fährt herunter)

Tab. 2: Transkripte der 1. Testdolmetschung von P2, die CAs enthalten

Die erste Testdolmetschung der letzten Probandin, P3, hatte eine Dauer von circa 10 Minuten und 36 Sekunden. Bei der Analyse konnten zehn CAs festgestellt werden, die ebenfalls in der bereits bekannten tabellarischen Form dargestellt werden. Da P3 zweimal mehrere CAs innerhalb weniger Sekunden und innerhalb der gleichen Aussage einsetzte, wurden diese Passagen in jeweils einer Zeile zusammengefasst und sind auch dementsprechend gekennzeichnet.

Nr.:	Zeit:	Transkription:
1	0:47- 0:58	IX-ich PERSON sie-BESCHEID-ich IX-ich HEUTE IX-hier STEHEN ZWEI+HUNDERT PERSON++ PUBLIKUM IX-ich VORTRAG CA (Rolle: ich; widersprechen, lachen)
2+ 3+ 4	1:32- 1:45	IX-ich VERSCHIEDEN ARBEIT++ HAND+ARBEIT BILD CA (Rolle: ich; Bild sticken) TEPPICH CA (Rolle: ich; Teppich weben) ARBEITEN CA (Rolle: ich; stricken) MALEN VERSCHIEDEN++
5+6	1:46- 1:56	IX-ich MEIN ARBEIT INHALT SINN+LOS OFT IX-ich CL (kleines Rechteck) STEIN CA (Rolle: ich; Stein schleifen, genervt) UND PAPIER CA (Rolle: ich; Papier zerreißen, entnervt) INHALT ARBEIT SINN+LOS
7	2:11- 2:19	IX-ich WUNSCH IX-Büro ARBEITEN IX-ich BEISPIEL EINLADUNG AUSHANG COMPUTER CA (Rolle: ich; Einladungen/Aushänge am Computer bearbeiten)
8	3:16- 3:25	ANDERS PERSON++ ARBEIT+ZEIT SCHLAFEN IX-sie GIBT SCHLAF+RUHE+RAUM IX-ich ARBEITEN CL (Person sitzt daneben) CA (Rolle: ich; Person verärgert ansehen) IX-sie

		SCHLAFEN
9	7:19- 7:28	WOHNUNG SUPER ROLLSTUHL HINEIN KÜCHE CL (Schrank) CA (Rolle: ich; Knopf drücken) CL (Kästchen fährt runter) GUT SUPER
10	8:48- 9:02	TROTZDEM IX-ich FÜR-ZIEL-KÄMPFEN++ IX-ich MEIN ARBEIT+KOLLEGE CA (Rolle: ich; Arbeitskollegen fragen, um Unterstützung bei Suche und Planung bitten)

Tab. 3: Transkripte der 1. Testdolmetschung von P3, die CAs enthalten

Nochmals zusammenfassend haben P1 und P2 je acht CAs in ihren Dolmetschungen eingesetzt und P3 hat es auf 10 CAs gebracht. Diese unterschiedlichen Ergebnisse zeigen bereits, dass die Verwendung von CAs in einem gebärdensprachlichen Text sehr individuell ist, weshalb auch keine Angabe gemacht werden kann, wie viele CAs man bei der Dolmetschung des Textes über Monika Rauchberger einbauen hätte können. Um dem/der LeserIn dennoch einen Bezugspunkt anzubieten, wurde untersucht, wie viele unterschiedliche CAs die Probandinnen eingesetzt haben. Dabei wurden 20 CAs gezählt, die verschiedene Tätigkeiten, Handlungen und Rollen umfassen. Somit kann festgehalten werden, dass bei diesem Text der Einsatz von 20 unterschiedlichen CAs möglich gewesen wäre. Da für Nicht-MuttersprachlerInnen die Produktion von CAs laut Fischer/Kollien (vgl. Kaptiel 4.1.1) sehr schwierig ist, wäre es interessant, wenn ein/eine MuttersprachlerIn den Text gebärden würde, um die Anzahl und/oder die Qualität der CAs mit den vorliegenden Ergebnissen zu vergleichen.

4.6.3 Ergebnisse des zweiten Gruppeninterviews – Teil I

Die Präsentation der Ergebnisse des zweiten Gruppeninterviews wird im Folgenden in zwei Teile gegliedert. Zunächst werden die Antworten der Probandinnen mithilfe der drei bereits bekannten Kategorien zusammengefasst. Der zweite Teil schließt an die Darstellung der Ergebnisse der zweiten Testdolmetschung an.

4.6.3.1 Schwierigkeiten beim Dolmetschen und Selbsteinschätzung

Alle drei Probandinnen schilderten auch nach der zweiten Testdolmetschung einige Probleme, die sie beim Dolmetschen hatten. Dieses Mal wurden jedoch insgesamt weniger Themen angesprochen. P1 berichtete, dass sie unpassende Klassifikatoren

verwendet hatte (vgl. GI2:Z22), was auch von P2 angedeutet wurde. Sie hatte Probleme, die Klassifikatoren korrekt einzuführen und zu lokalisieren und griff trotzdem auf sie zurück, obwohl sie wusste, dass man dafür beispielsweise auch eine CA einsetzen hätte können:

Ja das wäre wahrscheinlich wieder was man durch eine constructed action ganz toll irgendwie machen kann und nicht irgendwie einen Zeigefinger-Klassifikator irgendwo vor mich hin stellt und so...nicht weiß, wie man weiter tun soll. (GI2:Z62ff.)

P3 hatte Probleme, ihren Time Lag zu steuern. Sie hielt manchmal einen zu kurzen zeitlichen Abstand zur Rednerin und wollte dann bewusst längere Abschnitte des AT abwarten, doch dann wurde der Time Lag wiederum zu groß (vgl. *ibid.*:Z77ff.), weshalb sie manchmal auch Textelemente ausließ (vgl. *ibid.*:Z56f.). P1 glaubte außerdem, dass sie viele Vokabelfehler gemacht hätte und bewertete ihre ÖGS-ZT-Variante mit „nicht zufrieden“. P2 und P3 waren „weniger zufrieden“, da sie der Meinung waren, dass man ihre Dolmetschungen zwar einigermaßen verstehen könne (vgl. *ibid.*:Z70ff.), aber P2 beispielsweise hinzufügte, dass gewisse Informationen nicht übermittelt wurden, das Zielpublikum eventuell ein paar Stellen nicht verstehen würde (vgl. *ibid.*:Z74ff.) und ihr auch Vokabelfehler unterlaufen wären (vgl. *ibid.*:Z250).

4.6.3.2 Schwierige Textstellen

P3 erklärte, dass ihr die Übertragung mancher Textstellen, wie jene über die Verwendung des Blindenstocks, sehr leicht fielen, sie wusste aber beispielsweise nicht, wo eine Lautsprecherdurchsage lokalisiert werden sollte (vgl. GI2:Z6ff.). P2 hatte Probleme, den Kleiderständer am Gehsteig richtig darzustellen (vgl. *ibid.*:Z51f.). Andere problematische Textstellen hingen mit der Visualisierung zusammen, weshalb sie in die Kategorie „Denken in Bildern“ aufgenommen wurden.

4.6.3.3 Denken in Bildern

P2 konnte im Vergleich zum ersten Mal mehr visualisieren (vgl. GI2:Z39f.) und schaffte es laut eigenen Angaben dadurch auch, einmal in eine Rolle zu schlüpfen (vgl. *ibid.*:Z23ff.). Sie konnte besser in Bildern denken, weil sie beispielsweise wusste, wie das Bodenleitsystem für Blinde in Graz aussieht. Allerdings hatte sie Probleme, die Bilder in

der ÖGS umzusetzen bzw. wusste sie nicht, ob ihre Umsetzungen verständlich seien (vgl. *ibid.*:Z12ff.). Auch P3 gelang es etwa das Plakat auf dem Gehsteig oder an Hausmauern angelehnte Latten, die vor Dachlawinen warnen sollen, zu visualisieren (vgl. *ibid.*:Z27ff.), aber für sie stellte sich die Frage: „Wie mache ich das jetzt, dass der Gehörlose das jetzt genauso sieht?“ (*ibid.*:Z37f.). P1 konnte ebenfalls vieles visualisieren, allerdings wusste sie etwa nicht, was mit Kleiderständern am Gehsteig gemeint war und hatte deshalb auch kein Bild dazu im Kopf (vgl. *ibid.*:Z46f.). P2 führte weiters aus, dass sie sich „bildliche [...] Dinge [...], von wegen Noppen am Boden, Dachlawine“ (*ibid.*:Z91) gut vorstellen konnte, jedoch abstraktere Textstellen, wie die Finanzierung von Hilfsmitteln, nicht, wobei sie das, wie vorhin schon erwähnt, als Fortschritt sah (vgl. *ibid.*:91ff.). Ähnlich erging es P1, die sich ebenfalls eine Finanzierung nicht bildlich vorstellen konnte, wobei sie etwa für StudentInnen schon ein verschwommenes Bild im Kopf hat (vgl. *ibid.*:Z103ff.). P3 gelang es hingegen, sich Inhalte wie die Finanzierung einer Sache mittels eines Sacks Geld vorzustellen oder StudentInnen mit einer Schultasche zu visualisieren (vgl. *ibid.*:Z97ff.).

4.6.4 Ergebnisse der zweiten Testdolmetschung

Die Dolmetschung von P1 hatte dieses Mal eine Dauer von zehn Minuten und 37 Sekunden, darin konnten sechs CAs ausgemacht werden. Diese werden in der bereits bekannten Form tabellarisch präsentiert:

Nr.:	Zeit:	Transkription:
1	2:24- 2:31	GEHSTEIG IX-Gehsteig CL (Gehsteigkante) KLEIN MEIN STOCK CA (Rolle: ich; Blindenstock führen) FÜHLEN NICHT
2	3:12- 3:24	WEG MAG GEHEN MUSS VORHER LERNEN UND CA (Rolle: Blinder; im Kopf eine Wegstrecke überdenken)
3	5:26- 5:36	BARRIERE++ SO WIE KANN SELBST-SCHUTZ? LANG STOCK BEDEUTET CA (Rolle: Blinder; Blindenstock führen) IX-Stock IMMER SCHRITT-VORWÄRTS
4	6:09- 6:15	FÜR-MICH BLIND IX-Noppenfeld LEIT+SYSTEM. WIE KANN FÜHLEN CA (Rolle: ich; Blindenstock führen)? IX-ich MUSS NEU LERNEN
5	7:29- 7:41	ZUM-BEISPIEL DOPPEL HALTESTELLE++ IX-Haltestelle IMMER- GLEICH IX-ich MUSS CA (Rolle: ich; bei StraßenbahnfahrerIn nach

	7:41	GLEICH IX-ich MUSS CA (Rolle: ich; bei StraßenbahnfahrerIn nach Information fragen)
6	10:11-10:18	BLIND+PERSON++ FÜR-BLINDE GUT UND AUCH SEHEN+PERSON++ CA (Rolle: Sehende; gelbe Fahnen fallen sofort auf)

Tab. 4: Transkripte der 2. Testdolmetschung von P1, die CAs enthalten

In der Dolmetschung von P2, die zehn Minuten und 35 Sekunden dauerte, wurden elf CAs festgestellt. Dieses Mal baute sie, so wie P3 in ihrer ersten Testdolmetschung, in drei Aussagen je zwei CAs ein, die analog zu vorhin in einer Zeile transkribiert wurden und dementsprechend gekennzeichnet sind.

Nr.:	Zeit:	Transkription:
1	2:19-2:30	STRASSE GEHSTEIG IX-Gehsteig NICHT CL (Höhenunterschied Straße-Gehsteig) BEDEUTET GEHSTEIG IX-Gehsteigkante UNMÖGLICH CA (Rolle: ich; Blindenstock führen)
2+3	2:56-3:27	WENN BLIND ODER SEH+BEHINDERT PERSÖNLICH WILL GRAZ ODER STADT GEHEN UNMÖGLICH TÜR HINAUS CA (Rolle: BlindeR/SehbehinderteR; fröhlich dahinspazieren) NEIN MUSS WEG LERNEN BEDEUTET MUSS CA (Rolle: BlindeR/SehbehinderteR; mental Plan speichern) ICH-SELBST WIE ORIENTIEREN
4	4:24-4:35	TRAINIEREN+PERSON er-HELFFEN-ich UND er-BESCHIED-ich ZUSAMMENHANG BESONDERS SACHEN ZUM-BEISPIEL BODEN CL (Rillen am Boden) CA (Rolle: ich; Rillen mit Blindenstock abtasten)
5	5:05-5:14	WENN BLIND WEISS-NICHT SICHER ZUM-BEISPIEL GEHSTEIG IX-Gehsteig KLEID+STAND CA (Rolle: BlindeR; gegen Kleiderständer laufen) CL (Person läuft gegen Kleiderständer)
6	5:27-5:36	ZUSAMMENHANG WICHTIG WAS? STOCK CA (Rolle: BlindeR; Blindenstock führen) WARUM? STOCK IX-Stock EINS SCHRITTVORWÄRTS
7+8	6:08-6:27	FÜR-MICH WICHTIG ABER ICH-SELBST MUSS NEU STOCK+TECHNIK LERNEN. FRÜHER STOCK CA (Rolle: ich; alte Stocktechnik – mit Blindenstock links und rechts tippen). ABER JETZT SOLL WAS? CA (Rolle: ich; neue Stocktechnik – Blindenstock gleitend führen) IMMER BODEN CL (Stock gleitet am Boden)
9+10	6:34-6:47	NEU STOCK IX-Stockende SPITZE CL (Rundung an Stockspitze) UND CL (Stock gleitet auf Boden) BEDEUTET NICHT CA (Rolle: ich; mit Blindenstock an Unebenheiten hängen bleiben) NEIN CA (Rolle: ich;

		Blindenstock gleitend führen)
11	9:45-10:04	HAUS CL (Hausmauer) IX-Hausmauer CL (dünne Latte) WARNUNG ZUSAMMENHANG SCHNEE CL (Schneelawine) JETZT UM CL (etwas in Hausmauer stecken) IX-Hausmauer FAHNE SO NICHT BLIND FÜR-BLIND CA (Rolle: BlindeR; Blindenstock unsicher führen) SCHWIERIG JETZT SUPER

Tab. 5: Transkripte der 2. Testdolmetschung von P2, die CAs enthalten

Die Testdolmetschung von P3 nahm zehn Minuten und 38 Sekunden in Anspruch und enthielt 16 CAs. P3 setzte, wie schon in der ersten Testdolmetschung, wieder mehrere CAs innerhalb einer oder aufeinanderfolgenden Aussagen ein, sodass diese in einer Zeile transkribiert wurden.

Nr.:	Zeit:	Transkription:
1	0:42-0:49	IX-ich DAMALS CA (Rolle: ich; unbekümmert spazieren gehen) PLÖTZLICH IX-ich BEMERKEN SEHEN SCHLECHT
2	2:06-2:10	FÜR-BLIND ZUM-BEISPIEL VERKEHR+TAFEL CA (Rolle: BlindeR; Kopf an Verkehrstafel stoßen) SCHWIERIG
3+4	2:20-2:38	ZUM-BEISPIEL CL (niedrige Gehsteigkante) ZUM-BEISPIEL CA (Rolle: BlindeR; Blindenstock führen) UNMÖGLICH FÜHLEN SPÜREN STOCK UNMÖGLICH. ZUM-BEISPIEL ROLLSTUHL MEHR PROBLEM ZUM-BEISPIEL GEHSTEIG CL (hohe Gehsteigkante) UNMÖGLICH CL (Rollstuhl bergauf fahren) CA (Rolle: RollstuhlfahrerIn; mit Rollstuhl Gehsteigkante überwinden) UNMÖGLICH
5+6	3:07-3:24	MEIN WEG IX-ich VORHER MUSS KENNEN ZUM-BEISPIEL CA (Rolle: ich; mentalen Plan eines Weges speichern/im Kopf durchgehen) DANN IX-ich BESONDERS PUNKT++ MERKEN ZUM-BEISPIEL BODEN ODER GEHSTEIG CL (niedrige Gehsteigkante) ZUM-BEISPIEL HAUS+MAUER BAUM ZUM-BEISPIEL ODER IX-da CA (Rolle: ich; auf Gerüche und Geräusche achten) MERKEN
7+ 8+ 9+ 10	5:19-5:57	DESHALB WICHTIG STOCK WICHTIG IX-dort STOCK IX-Stockende SCHRITT EINS SCHRITT-VORWÄRTS CA (Rolle: ich; Blindenstock führen) WICHTIG FÜR-MICH. DAMALS IX-Stock MEHR ZUM-BEISPIEL IX-da BAUM IX-Baum CA (Rolle: ich; mit Blindenstock gegen Baum stoßen) JETZT ZUM-BEISPIEL GRAZ IX-Graz STOCK MEHR BODEN CL (Rillen am Boden) CA (Rolle: ich; Rillen am Boden mit Blindenstock ertasten) FÜHLEN ZUM-BEISPIEL MEHR KENNEN STRASSE ZEBRASTREIFEN IX-Beginn-Zebrastreifen CL (Rillen am Boden) CA (Rolle: ich; Blindenstock über Rillen am Boden führen)

11+ 12+ 13+ 14	6:06- 6:40	ICH-SELBST SOLL MUSS NEU TECHNIK LERNEN. FRÜHER STOCK CA (Rolle: ich; alte Stocktechnik – mit Blindenstock links und rechts tippen) JETZT NEU BODEN CA (Rolle: ich; neue Stocktechnik: Blindenstock über Boden gleitend führen) IMMER BODEN KONTAKT CA (Rolle: ich; Blindenstock gleitend führen). NEU STOCK IX-Stockspitze CL (Kugel an Stockspitze) GLEICH ÄHNLICH BALL CL (Kugel an Stockspitze) IX-Kugel auf Stockspitze MEHR ROLLEN CA (Rolle: ich; Blindenstock gleitend führen) GUT
15	7:33- 7:38	ZUM-BEISPIEL HALTESTELLE++ IMMER MUSS FAHRER FRAGEN CA (Rolle: ich; FahrerIn nach Straßenbahnnummer fragen) FRAGEN++
16	7:58- 8:15	ICH-SELBST MUSIK DESHALB VIEL REISEN++ IX-ich ABHÄNGIG FAHRER CA (Rolle: ich; FahrerIn um Informationen bitten) DESHALB LIEB PRIVAT FAHREN TRANSPORT ORGANISIEREN

Tab. 6: Transkripte der 2. Testdolmetschung von P3, die CAs enthalten

Bei der Analyse der zweiten Testdolmetschung konnten also bei P1 sechs, bei P2 elf und bei P3 16 CAs festgestellt werden. Somit kann an dieser Stelle bereits zusammengefasst werden, dass P1 zwei CAs weniger als bei der ersten Testdolmetschung eingesetzt hat, wohingegen P2 und P3 sich gesteigert haben: P2 hat drei CAs mehr verwendet und P3 sechs. Um analog zur Ergebnispräsentation der ersten Testdolmetschung einen Referenzrahmen zu eröffnen, wie viele CAs man bei der Dolmetschung des Texts über Wolfgang Niegelhell einbauen hätte können, wurde die Anzahl jener eingesetzten CAs eruiert, die sich voneinander unterscheiden. Alle drei Probandinnen sind jedoch mehrmals in die Rolle eines/einer Blinden geschlüpft, die/der einen Blindenstock führt, wobei es sich jeweils um fast idente CAs handelt. Wenn die Probandinnen diese CAs jedoch zu verschiedenen Zeitpunkten eingebaut haben wurden sie trotzdem gewertet, da damit unterschiedliche Textstellen übertragen wurden. Somit wurden 21 CAs gezählt, wobei an dieser Stelle nochmals die Leistung von P3 unterstrichen werden kann, die 16 CAs in ihre Dolmetschung eingebaut hat. Zum Abschluss dieses Kapitels wird nun noch der zweite Teil des zweiten Gruppeninterviews präsentiert, in dem die Probandinnen über den Nutzen der Übungseinheiten Resümee zogen.

4.6.5 Ergebnisse des zweiten Gruppeninterviews – Teil II

Im zweiten Teil des Gruppeninterviews diskutierten die Probandinnen über Wirkung sowie Nutzen der durchgeführten Visualisierungsübungen und darüber, wie solche Übungen in Zukunft eingesetzt werden könnten.

4.6.5.1 Nutzen der Visualisierungsübungen – allgemein

Alle drei Probandinnen vertraten die Meinung, dass ihnen durch die durchgeführten Visualisierungsübungen vor allem ein Bewusstsein für das Denken in Bildern vermittelt wurde. Für P3 war es unter anderem die kontinuierliche Beschäftigung mit dem Thema über drei Wochen hindurch, die Wirkung erzielte (vgl. GI2:Z163f.). P2 konnte aus den Übungen für sich selbst eine Aufgabenstellung für das Dolmetschen ableiten, dass sie sich in Zukunft vor jeder Dolmetschung selbst ermutigen wird, viele Bilder einzubauen (vgl. *ibid.*:Z166ff.). P1 und P3 stellten fest, dass sie bereits in der Vorbereitungsphase der Testdolmetschung ihr Bewusstsein für das Denken in Bildern aktiviert hatten (vgl. *ibid.*:Z172ff.) und gezielt im Text nach bildlichen Elementen suchten: „Wie heute beim Text lesen, vorbereiten, da habe ich den Text schon gelesen und gesagt, ‚Aja, halt da Blindenstock, da kannst du ihn selbst in die Hand nehmen‘“ (*ibid.*:Z172f.). P1 gab an, das in Bildern Denken auch für die Lautsprache ausprobiert zu haben (vgl. *ibid.*:Z272). P2 und P3 sind sich jedoch einig, dass es vor allem einer konsequenten und dauerhaften Übung bedarf, da unter anderem die Umsetzung in die ÖGS schwierig sei (vgl. *ibid.*:Z133ff.; Z260ff.). Beide hoben vor allem die Hausübung, die in der vierten Übungseinheit (vgl. Abschnitt 4.4.5) aufgegeben wurde, hervor:

Ja ich glaube, dass vor allem diese Hausübung, die wir bekommen haben, dieses Einfach-immer-wieder-in-Bildern-Denken, auch wenn ich ein Buch lese oder in der Zeitung etwas anschau oder was auch immer, wenn ich mit irgendwem rede, wenn man in dem Schritt so weit ist, dass das automatisch passiert, ich glaube, dann hat man...[...] ich glaube, dass vor allem das wichtig ist. (GI2:Z260ff.)

Dabei räumte P2 aber unterstützt von P3 ein, dass es leichter fallen würde, sich die Erzählung eines Kaffeehausbesuches als einen Bericht über die globale Erwärmung vorzustellen (vgl. *ibid.*:Z142ff.). P2 schilderte ihren Versuch, die Übung während eines Gesprächs umzusetzen. Dieses verwandelte sich aber zu einer hitzigen Diskussion und sie

hatte keine Kapazitäten mehr für das Denken in Bildern. Sie war der Meinung, dass die Übung sinnvoll sei, aber für sie hieße es nicht, dass, wenn sie nun Bilder im Kopf habe, sich das auch auf die Gebärdensprache auswirke (vgl. GI2:Z151ff.). Die Frage, ob sie durch die Übungen mehr Sicherheit gewonnen hätten, verneinten alle drei, was von P2 durch die dafür zu kurze Dauer des Experiments erklärt wurde (vgl. *ibid.*:Z215ff.).

4.6.5.2 Nutzen der Visualisierungsübungen für die Gedächtnisleistung

Die drei Probandinnen waren sich einig, dass sich das in Bildern Denken positiv auf das Gedächtnis auswirke, wenn man die Möglichkeit der Textvorbereitung hat. P2 konnte sich den Text erstaunlich gut merken, da sie durch das neu erweckte Bewusstsein für das Visualisieren Anhaltspunkte im Text entdeckt hatte (vgl. GI2:Z180f.; Z208ff.). P3 gab an, noch nie einen so langen Time Lag gehabt zu haben und auch noch während der Dolmetschung viel vom Text abrufen konnte. Bei einer nicht-vorbereiteten Dolmetschung wäre sie ihrer Meinung nach aber nicht so ruhig geblieben (vgl. *ibid.*:Z179; Z189f.). Auch P2 hatte ihren Angaben nach einen langen Time Lag und blieb dabei ruhig, weil sie sich an viele Inhalte erinnern konnte. Auch sie führte das auf die Vorbereitung, aber auch auf die Art des Textes zurück, da er für sie einen logischen Aufbau hatte (vgl. *ibid.*:Z194ff.). P1 und P2 waren zunächst der Meinung, dass das Gedächtnis keine Rolle bei unvorbereiteten Dolmetschungen spiele, was P2 mit dem Argument widerlegte, dass hier das Kurzzeitgedächtnis zum Tragen käme. P2 war jedoch nicht der Meinung, dass die Übungen große Auswirkungen auf die Gedächtnisleistung an sich hatten (vgl. *ibid.*:Z200ff.).

4.6.5.3 Nutzen der Visualisierungsübungen für die Verwendung von constructed actions

Für P3 seien CAs schwierig einzusetzen, da sie sich durch die Befürchtung, zu pantomimisch zu agieren, gehemmt fühle (vgl. GI2:Z235ff.). P2 war der Meinung, dass nun bei ihr ein stärkerer Anreiz da ist, mehr auszuprobieren, egal ob es sich bei dem Ergebnis wirklich um eine CA handeln würde oder nicht (vgl. *ibid.*:Z238ff.). Auch P1 war der Meinung, dass man mehr probieren sollte und sie möchte das auch, es gelinge ihr aber nicht automatisch, was sie auf ihre noch fehlenden Kompetenzen zurückführte (vgl. *ibid.*:Z243ff.). Sie vermutete, dass sie eine oder zwei CAs in ihren ZT eingebaut hätte, wobei sie sich nicht sicher war, ob beide als solche gelten würden (vgl. GI2:Z123f.). P3

mutmaßte, dass sie bei Textstellen mit dem Blindenstock und im Bus CAs eingesetzt hätte (vgl. *ibid.*:Z113ff.). Auch P2 war der Meinung, dass sie ein oder zwei CAs verwendet hätte und sah das als Resultat der Übungen, wobei sie diese Aussage durch ein Lächeln begleitete, was nicht eindeutig interpretiert werden kann (vgl. *ibid.*:Z226f.). P3 zweifelte daran, ob eine verstärkte Verwendung von CAs auf die Übungen an sich zurückzuführen sei oder auf der Tatsache beruhe, dass man sich über einen längeren Zeitraum mit dem Thema „In Bildern Denken“ beschäftigt hatte (vgl. *ibid.*:Z228ff.). P2 entkräftete dies damit, dass das Resultat dabei ihrer Meinung nach das gleiche sei (vgl. *ibid.*:Z232).

4.6.5.4 Zukünftiger Einsatz von Visualisierungsübungen

Bezüglich einer weiteren Verwendung von Visualisierungsübungen konnten sich alle drei Probandinnen vorstellen, solche Übungen auch in Zukunft einzusetzen. P2 würde es als sinnvoll erachten, wenn Studierende über die Übungen informiert würden oder man am Beginn einer Unterrichtseinheit oder im Tutorium etwas davon ausprobiert. Zuviel Platz im Unterricht selbst sollte solche Übungen jedoch nicht eingeräumt werden, da generell zu wenig Zeit für zu viele TeilnehmerInnen zur Verfügung stehe (vgl. *GI2*:Z282ff.). P1 würde vor allem einen Einsatz zu Beginn des Studiums, in der Sprachausbildung, empfehlen und später immer wieder darauf hinweisen (vgl. *ibid.*:Z294ff.), was auch P2 befürwortete (vgl. *ibid.*:Z298ff.). P3 stellte sich dies als schwierig vor, da in den ersten Semestern immer sehr viele TeilnehmerInnen für die Lehrveranstaltungen gemeldet sind und sie gerade die Übung in der kleinen Gruppe, wie es bei dem Experiment der Fall war, angenehm fand (vgl. *ibid.*:Z302ff.). Weiters hätten ihrer Meinung nach SprachanfängerInnen noch nicht die notwendige Kompetenz, um beispielsweise eine Geschichte anhand von visualisierten Wörtern (vgl. Abschnitt 4.4.4) in Gebärdensprache zu erzählen (vgl. *GI2*:Z321ff.). P2 entgegnete ihr, dass man beispielsweise das in Bildern Denken während man Radio hört, was für sie die sinnvollste Übung ist, auch ohne Gebärdensprachkompetenzen anwenden kann (vgl. *ibid.*:Z325ff.). Sie schlug weiters vor, dass gesammelte Materialien auf den lehrveranstaltungsbegleitenden Seiten des ITAT zur Verfügung gestellt werden könnten (vgl. *ibid.*:Z318ff.) oder von TutorIn zu TutorIn Jahr

für Jahr weitergegeben werden könnten (vgl. GI2:Z333f.). Diesem Vorschlag stimmte auch P3 zu (vgl. *ibid.*:Z331).

Mit diesem Rückblick und auch Ausblick der Probandinnen kann nun die Diskussion der Ergebnisse dieser Arbeit eröffnet werden.

5 Diskussion

In dieser abschließenden Diskussion sollen die quantifizierten CA-Ergebnisse der einzelnen Probandinnen mithilfe der Erkenntnisse aus dem qualitativen Gruppeninterview kurz beleuchtet und mögliche Zusammenhänge zwischen den jeweiligen Ergebnissen aufgezeigt werden. Ebenfalls sollen das Design des Experiments und dessen Ablauf, mitunter aufgrund der geschilderten Meinungen der Probandinnen, kritisch hinterfragt werden.

5.1 Ergebnisinterpretation

Wie bereits erläutert, haben zwei der drei Probandinnen bei der zweiten Testdolmetschung mehr CAs eingesetzt. Während P2 drei und P3 sechs CAs mehr verwendete, baute P1 bei der zweiten Testung zwei CAs weniger ein. Somit kann die Forschungsfrage, dass Visualisierungsübungen zum verstärkten Einsatz von CAs beim Dolmetschen aus dem Deutschen in die Österreichische Gebärdensprache führen (vgl. Kapitel 4.1), für zwei der drei Probandinnen mit Ja beantwortet werden. Da P2 und P3 ihre Leistung bezüglich CAs verbessern konnten und im zweiten Gruppeninterview keine äußeren Einflüsse, die für ein schlechteres Abschneiden verantwortlich gemacht hätten werden können, erwähnt wurden, ist anzunehmen, dass die Gründe für die unterschiedlichen Ergebnisse bei den Probandinnen selbst liegen, weshalb sie hier nochmals einzeln betrachtet werden sollen.

5.1.1 Ergebnis von P1

Bei P1 wurde ein negatives Ergebnis festgestellt, für das folgende Gründe ausschlaggebend sein könnten: Wie aus der Beschreibung der Probandinnen (vgl. Kapitel 4.3.1.4) hervorgeht, hat sie im Gegensatz zu P2 und P3 noch keine positive Note auf ein

Modul erhalten, obwohl sie bereits zwei Module, u.a. „ÖGS: Bildungsdolmetschen“, besucht hat. Sie selbst schätzt ihre Kompetenzen für die CA-Produktion als unzureichend ein. Diese Informationen stehen ihrer im Kapitel 4.4.1 erfassten deutlichen visuellen Ausrichtung und der in den Interviews geschilderten häufigen Verwendung von Visualisierung gegenüber. Würde man die Ergebnisse der anderen beiden Probandinnen und bereits geschilderte Befunde aus der Literatur nicht berücksichtigen, wäre die Annahme, dass zwischen in Bildern Denken und der Verwendung von CAs kein Zusammenhang bestehe, recht plausibel. Allerdings stellt, wie unter 4.1.1 festgehalten wurde, die Produktion von CAs eine große Herausforderung für Nicht-Muttersprachlerinnen dar, und wie P1 selbst in den Interviews schildert, bereitet ihr die Umsetzung Schwierigkeiten, das Bild dazu habe sie jedoch im Kopf (vgl. Kapitel 4.6.1; 4.6.3; 4.6.5).

5.1.2 Ergebnis von P2

P2 gelang es in der zweiten Testdolmetschung drei CAs mehr einzusetzen als in der ersten. Hier von einer deutlichen quantitativen Verbesserung zu sprechen, wäre übertrieben, jedoch ist es eine Steigerung und es lassen sich bei P2 auch andere Fortschritte konstatieren. Während sie im ersten Gruppeninterview angab, nie zu visualisieren (vgl. Kapitel 4.6.1) und anhand Stauffers Selbsttest auch als nicht-visuell ausgerichtet eingestuft wurde (vgl. Kapitel 4.4.1), berichtete sie im zweiten Gruppeninterview, dass sie durch die Übungen ein Bewusstsein für das Denken in Bildern entwickelt hat und bildliche Situationen jetzt erfolgreich visualisieren kann. Dadurch versucht sie nun auch gezielt CAs einzusetzen, unabhängig davon, wie gut die Umsetzung gelingen würde (vgl. GI2). Diesbezüglich kann für P2 festgehalten werden, dass sie von den Visualisierungsübungen profitieren konnte, auch wenn sich dies nicht auf den ersten Blick durch die eine auffällig gesteigerte Verwendung von CAs manifestiert.

5.1.3 Ergebnis von P3

Das quantitative Ergebnis von P3 kann als deutliche Verbesserung interpretiert werden: Eine Steigerung von zehn auf 16 CAs in einer rund zehnminütigen Dolmetschung ist als ein gutes Ergebnis zu werten. Mit diesem Wert nähert sie sich auch der möglichen Anzahl

unterschiedlicher CAs von 21, die für den Text über Wolfgang Niegelhell erfasst wurde. P3 benennt als Resultat der Visualisierungsübungen das gesteigerte Bewusstsein, in Bildern zu denken und diese in die ÖGS umzusetzen. Allerdings findet sie diese Umsetzung ebenso schwierig wie ihre Kolleginnen. Des Weiteren schildert sie eine Hemmschwelle, die sie manchmal nicht auf CAs zurückgreifen lässt: Sie vermutet, dass ihre Ausführungen zu pantomimisch ausfallen könnten und nicht mehr der Gebärdensprache zuzuschreiben wären (vgl. GI2). Eine Überwindung dieser innerlichen Barriere, was unter Umständen durch weitere Visualisierungsübungen möglich werden würde, könnte zu einer weiteren Steigerung bezüglich der Verwendung von CAs führen.

5.1.4 Beobachtungen aus der Videoanalyse

Aufgrund des Rahmens der Diplomarbeit wurden bei der Analyse, wie unter 4.5.2 beschrieben, nur die Quantität der CAs erfasst und nicht deren Qualität. Bei der Analyse der Videos der Testdolmetschungen kam es jedoch zwischen der Autorin der Arbeit, der Lehrveranstaltungsleiterin und dem gehörlosen Muttersprachler zur Diskussion einiger (qualitativer) Punkte, die dem/der LeserIn nicht vorenthalten werden sollen. Diese wurden während der Analyse mitprotokolliert und werden hier zusammengefasst wiedergegeben.

Wie in Abschnitt 4.5.2 erwähnt, wurden auch fehlerhafte CAs gezählt, sollten sie als solche erkennbar und verständlich sein. Während der Analyse fiel jedoch auf, dass die Probandinnen zwar oft Ansätze einer beginnenden CA zeigten, diese aber entweder nicht durch ein Lexem einführten oder keine weiterführende Aussage dazu machten, infolgedessen das Verstehen schwierig wurde. Des Öfteren wurden CAs auch unvollständig ausgeführt, sodass beispielsweise kennzeichnende Merkmale, wie eine entsprechende Oberkörper- oder Kopfbewegung fehlten oder der richtige Blick/die richtige Blickrichtung nicht oder zu kurz gehalten wurde, sodass es keine (vollständigen) Abbildungen der Realität waren. Bei solchen CAs war es ebenfalls nicht möglich, dem Text eindeutig zu folgen und sie wurden deshalb nicht gewertet. Inwieweit derartige Fehler auf mangelnde bildliche Visualisierung oder Mängel in der ÖGS-Kompetenz zurückzuführen sind, kann nur vermutet werden, wobei angenommen wird, dass sie auf beiderlei beruhen. Abgesehen von den fehlerhaften CAs wurden auch Schwierigkeiten

ausgemacht, die auf ein fehlendes/mangelndes Denken in Bildern schließen lassen. Exemplarisch kann dafür eine Textstelle herangezogen werden, die P2 auch im ersten Gruppeninterview angesprochen hat. Sie, und wie sich danach herausstellte auch P1, gaben bei der ersten Testdolmetschung gebärdensprachlich wieder, dass Monika Rauchberger auf einer Bühne „stehen“ würde, obwohl sie im Rollstuhl sitzt und nicht stehen kann. In der gemeinsamen Diskussion wurde das der mangelnden bildlichen Vorstellung und auch einem fehlenden „In-die-Rolle-Versetzen“ zugeschrieben, da dieser Fehler vermutlich nicht passiert wäre, wenn man sich die Situation wirklich aus der Perspektive einer Rollstuhlfahrerin vorgestellt hätte. Diese Vermutung findet auch Rückhalt durch Stauffer (vgl. 1992:79), da es sich bei diesem Fehler um die Verwendung eines falschen Klassifikators handelt und sie der Meinung ist, dass diese Fehlerquelle durch eine entsprechende Visualisierung eingedämmt werden könne (vgl. Kapitel 3.2). Weiters bestätigte sich die Bedeutung von Hintergrundwissen, wie es beispielsweise auch Colonomos in ihrem Modell integriert hat (vgl. Kapitel 1.3.2) und wiederum anhand einer im Gruppeninterview diskutierten Textstelle bekräftigt wurde: Die Probandinnen wussten nicht genau, wie man einen Teppich webt und konnten aufgrund des fehlenden Bildes keine CA ausführen (vgl. GI1). Bei der Analyse fiel ebenfalls auf, dass es keiner der drei Probandinnen gelang, bei der zweiten Testdolmetschung für die Übertragung der Textstelle „In Zusammenarbeit mit dem Odilieninstitut gelang es die leidigen schräggestellten Latten, die [...] Blinden oft zum Verhängnis werden, durch gelbe Fähnchen zu ersetzen“ (vgl. Anhang 11.3) in die ÖGS eine CA einzubauen. Und das, obwohl es sich hier anbietet, das Ganze beispielhaft etwa aus der Perspektive einer blinden Person, die gegen eine Dachlatte läuft, zu veranschaulichen. Deshalb wurde die Vermutung angestellt, dass es für die Probandinnen noch schwieriger ist, eine CA einzusetzen, wenn eine bildliche Situation/Tätigkeit nicht offensichtlich auf Deutsch beschrieben wird, sondern eher „verdeckt“ vermittelt wird und man sich eine beispielhafte Lösung, wie jene, dass die/der Blinde gegen die Latte läuft, erst selbst erdenken muss. Diese Vermutung erinnert an die Arbeiten Paivios, der festgestellt hat, dass abstrakte Inhalte schwieriger zu verarbeiten sind als konkrete, da nicht immer sofort ein Bild im Kopf generiert wird (vgl. Kapitel 3.2.6). Somit scheint der Rückschluss

zulässig, dass abstraktere, nicht-offensichtliche Beschreibungen im Deutschen mental schwieriger zu verarbeiten sind und sich somit auf die Verwendung von CAs auswirken.

5.2 Stärken und Schwächen der Methode

Das Design des sukzessiven Experiments (vgl. Atteslander 2008) hat sich für diese Untersuchung als geeignet erwiesen. Einerseits hatte es den Vorteil, dass man sich vollends auf die Versuchsgruppe konzentrieren konnte und diese nicht von einer möglichen Kontrollgruppe beeinflusst wurde. Andererseits konnte so der Rahmen für eine Diplomarbeit gewahrt werden, da zusätzlich auch erst die Übungseinheiten geplant und die Materialien teilweise erstellt werden mussten. Bei Interesse an einer Wiederholung wäre es mit den nun bestehenden Übungen möglich, das Experiment mit einer Versuchs- und Kontrollgruppe durchzuführen. Dafür wäre jeweils eine kleine Gruppengröße zu empfehlen, da dies auch von den Probandinnen selbst als angenehm empfunden wurde (vgl. GI2:Z308f.). Allerdings hätten die Untersuchungsergebnisse eine höhere Validität, wenn mehr ProbandInnen am Experiment teilnehmen würden. Vor- und Nachteile der Gruppengröße sollten abgewogen werden, wobei in beiden Fällen auf noch homogenere ProbandInnen geachtet werden sollte, da sich die eventuell schwächeren Kompetenzen von P1 bei dem hier durchgeführten Experiment vermutlich auf die Ergebnisse ausgewirkt haben. Bezüglich der Übungen gilt es auch Einschränkungen zu machen. Laut den Probandinnen waren sie in ihrer Gesamtheit insofern hilfreich, als sie das Bewusstsein für in Bildern Denken geweckt haben (vgl. GI2) und daher für nicht-visuell ausgerichtete Personen als Einstieg geeignet erscheinen, aber für das Vertiefen von visuellen Kompetenzen womöglich nicht ausreichend sind. Ebenfalls wurde von den Probandinnen angedeutet, dass die Reizsetzung über einen längeren Zeitraum erfolgen sollte. Eine Übung, die von den Probandinnen als besonders sinnvoll erachtet wurde, ist die *active visualization* (vgl. *ibid.*), die in der vierten Einheit eingeführt wurde (vgl. Kapitel 4.4.5). Das Gruppeninterview hat sich ebenfalls als geeignete Methode erwiesen, da oftmals durch die Diskussion neue Aspekte zu Tage getreten sind, die sich in einem Einzelinterview möglicherweise so nicht ergeben hätten. In einer Einzelbefragung könnte man hingegen eventuell mehr Informationen über persönliche Stärken und Schwächen der Probandinnen, die von Interesse sein könnten, sie aber in der Gruppe nicht Preis

geben wollen, gewinnen. Diese Vor- und Nachteile sollten in Zukunft ebenfalls bedacht werden.

6 Fazit

Ziel der vorliegenden Arbeit war es, den praktischen Ratschlag aus dem Dolmetschunterricht „Das Denken in Bildern führt zu besseren gebärdensprachlichen Zieltexten“ zu überprüfen. Der Ratschlag wurde dabei erstmals in dieser Form in einen theoretischen Rahmen eingebettet und mittels einer empirischen Untersuchung wurden nachvollziehbare Daten gewonnen.

Dafür wurde zunächst untersucht, ob das Denken in Bildern in drei auch in der Didaktik verbreiteten Dolmetschprozessmodellen Rückhalt findet. Nachdem dies in den Modellen von Danica Seleskovitch (1984), Betty Colonomos (1997) und Daniel Gile (2009) in unterschiedlicher Form wiedergefunden wurde, konnte mithilfe von Literatur aus der Psychologie geklärt werden, was dabei im menschlichen Gehirn vorgeht. Aufgrund der Durchsicht von translationswissenschaftlichen empirischen Studien zum Denken in Bildern und Artikeln zu dessen praktischer Umsetzung konnte schließlich eine Forschungsfrage für die vorliegende Arbeit generiert und ein Design ausgewählt werden.

In einem sukzessiven Experiment mit drei studentischen Probandinnen wurde überprüft, ob gezielte Visualisierungsübungen zu Veränderungen im gebärdensprachlichen Zieltext führen. Da die Qualität eines Zieltextes schwer zu erfassen ist, wurde die Analyse auf ein Untersuchungsmerkmal eingeschränkt. Es wurde das Diskurselement CA herangezogen, das, wenn es entsprechend und häufig eingesetzt wird, laut gehörlosen RezipientInnen zum besseren Verständnis gebärdensprachlicher Texte dient (vgl. Quinto-Pozos 2007). Das Experiment bestand aus einer anfänglichen und einer abschließenden Testdolmetschung, wobei die Probandinnen in der dreiwöchigen Zwischenzeit einem Reiz – Visualisierungsübungen, die mithilfe der Arbeiten zur praktischen Umsetzung des in Bildern Denken erstellt wurden, – ausgesetzt wurden. Anschließend wurden bei der Analyse der Videos der Testdolmetschungen die CAs quantitativ erfasst.

Während zwei der drei Probandinnen die Quantität ihrer eingesetzten CAs steigern konnten, setzte eine Probandin bei der zweiten Testdolmetschung um zwei CAs weniger ein. Angesichts der kleinen Anzahl der Probandinnen können aus dieser Arbeit keine repräsentativen Schlussfolgerungen gezogen werden, allerdings wurde der Leistungsabfall von P1 auf einer begründeten Vermutung beruhend den persönlichen Kompetenzen der Probandin zugeschrieben. Deshalb kann festgehalten werden, dass in dem hier durchgeführten Experiment gezielte Visualisierungsübungen zum verstärkten Einsatz von CAs geführt haben. Es gilt jedoch die Einschränkung vorzunehmen, dass laut den Probandinnen der Großteil der eingesetzten Übungen eher zur Bewusstmachung für das Denken in Bildern diente und sie eher von der direkten Wirkung der *active visualization*-Übung überzeugt waren. Es kann aber nicht ausgeschlossen werden, dass auch dieses neue Bewusstsein zur verstärkten Verwendung von CAs beigetragen hat.

Da aufgrund des Arbeitsumfangs ausschließlich die Quantität der CAs erfasst wurde, wäre es für zukünftige Forschungsarbeiten auf diesem Gebiet interessant, die Qualität von CAs oder anderen Untersuchungsmerkmalen zu analysieren. Zudem wäre es zu empfehlen, eine Evaluation der verwendeten Visualisierungsübungen durchzuführen, um zu überprüfen, ob sie verbessert oder zusätzliche, noch zielführendere Übungen erstellt werden können. Da gezeigt wurde, dass das Denken in Bildern positive Auswirkungen auf den Einsatz von CAs beim Dolmetschen aus dem Deutschen in die ÖGS hat, sind diesbezügliche weitere Forschungen in jeder Hinsicht erstrebenswert. In weiterer Konsequenz könnten daher auch Überlegungen angestellt werden, ob und wie derartige Visualisierungsübungen in die DolmetscherInnenausbildung implementiert werden sollen.

7 Bibliographie

- Atteslander, Peter (¹²2008) *Methoden der empirischen Sozialforschung*. Berlin: E. Schmidt.
- Bélanger, Danielle-Claude (1999a) „Das Effort-Modell und seine Anwendung auf das Gebärdensprachdolmetschen (Teil I)“, in: *Das Zeichen* 13:47, 102-109.
- Bélanger, Danielle-Claude (1999b) „Das Effort-Modell und seine Anwendung auf das Gebärdensprachdolmetschen (Teil II)“, in: *Das Zeichen* 13:48, 280-290.
- Baddeley, Alan (2004) „Psychology of Memory“, in: Baddeley, Alan/Kopelman, Michael/Wilson, Barbara (eds.) *The essential handbook of memory disorders for clinicians*. Chichester: J. Wiley, 1–13.
- Bajo, Maria/Padilla, Presentación/Munoz, Ricardo/Padilla, Francisca/Gómez, Carlos/Puerta, Carmen/Gonzalvo, Pilar/Macizo, Pedro (2001) „Comprehension and memory processes in translation and interpreting“, in: *Quaderns. Revista de traducció* 6, 27–31.
- Bar-Tzur, David (2001) „Processing models, a workshop“, in: <http://theinterpretersfriend.org/pd/ws/pcsg-mdls/text.html> [16.09.2011].
- Bortz, Jürgen/Döring, Nicola (³2003) *Forschungsmethoden und Evaluation. Für Human- und Sozialwissenschaftler*. Berlin/Heidelberg/New York: Springer.
- Cassell, Jenna (1987) „Auditory Memory and Lag Time“, in: McIntire, Marina (ed.) *New dimensions in interpreter education. Task analysis, theory and application: proceedings of the Fifth National Convention*. Silver Spring: RID Publications, 15–22.
- Chmiel, Agnieszka (2005) „Mental Imagery in Interpreting – A Neurocognitive Perspective“, in: *Polissema* 5, 23–36.

- Cokely, Dennis (1992) *Interpretation: A Sociolinguistic Model*. Burtonsville: Linstok Press.
- Colonomos, Betty (1992) *Supplementary Notes on the Model*. College Park: Betty Colonomos, Bilingual Mediation Center [Unveröffentlichtes Manuskript].
- Colonomos, Betty (1997) „Pedagogical Model of the Interpreting Process“, in: <http://www.handandmind.org/Colonomos.pdf> [16.09.2011].
- Colonomos, Betty (2011a) „Re: manuscript interpreting model“, Email vom 12.09.2011.
- Colonomos, Betty (2011b) „Re: Re: Re: manuscript interpreting model“, Email vom 22.09.2011.
- Conference of Interpreter Trainers [2009] „The Editorial Board. Biographical Information“, in: <http://www.cit-asl.org/Journal/board.html> [05.09.2011].
- Cowan, Nelson (2000) „Processing limits of selective attention and working memory. Potential implications for interpreting“, in: *Interpreting* 5:2, 117–146.
- de Groot, Annette (1997) „The Cognitive Study of Translation and Interpretation. Three Approaches“, in: Danks, Joseph/Shreve, Gregory/Fountain, Stephen/McBeath, Michael (eds.) *Cognitive processes in translation and interpreting*. Thousand Oaks: Sage, 25–56.
- Degueldre, Christian (2002) „Le rôle de l’imagerie dans la communication réalisée par un interprète“, in: *Meta: journal des traducteurs* 47:1, 58–86.
- Devilbiss, Heather (1998) „Visualization: A Mental Process of Interpreting“, in: <http://www.interpreterstapestry.com/zdocuments/ThesisHRD.pdf> [22.07.2011].
- Eysenck, Michael/Keane, Mark (1990) *Cognitive Psychology. A Student’s Handbook*. Hove/London/Hilfsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fillmore, Charles (1977) „Scenes-and-frames semantics“, in: Zampolli, Antonio (ed.) *Linguistic Structures Processing*. Amsterdam/New York/Oxford: North Holland, 55–81.

- Fischer, Renate/Kollien, Simon (2006a) „Constructed action in DGS: Roses Aktions=Fragmente (Teil I)“, in: *Das Zeichen* 72, 96–106.
- Fischer, Renate/Kollien Simon (2006b) „Constructed action in DGS: Roses Aktions=Fragmente (Teil II)“, in: *Das Zeichen* 74, 448–463.
- Flick, Uwe (2002) *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Gerver, David (1976) „Empirical Studies of Simultaneous Interpretation: A Review and a Model“, in: Brislin, Richard (ed.) *Translation. Applications and Research*. New York: Gardner, 165–207.
- Gile, Daniel [o.J.] „Curriculum Vitae“, in: <http://cirinandgile.com/DGCVEN.htm> [05.09.2011].
- Gile, Daniel (1990) „Scientific Research vs. Personal Theories in the Investigation of Interpretation“, in: Gran, Laura/Taylor, Christopher (eds.) *Aspects of Applied and Experimental Research on Conference Interpreting*. Udine: Campanotto, 28–41.
- Gile, Daniel (1991) „Methodological Aspects of Interpretation (and Translation) Research“, in: *Target* 3:2, 153-174.
- Gile, Daniel (1997) „Conference Interpreting as a Cognitive Management Problem“, in: Danks, Joseph/Shreve, Gregory/Fountain, Stephen/McBeath, Michael (eds.) *Cognitive processes in translation and interpreting*. Thousand Oaks: Sage, 196–214.
- Gile, Daniel (2003) „Justifying the deverbalization approach in the interpreting and translation classroom“, in: *Forum* 1:2, 47–63.
- Gile, Daniel (2009) *Basic concepts and models for interpreter and translator training*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Grbić, Nadja/Pöllabauer, Sonja (2008) „An author-centred scientometric analysis of Daniel Gile’s œuvre“, in: Chesterman, Andrew/Gerzymisch-Arbogast,

- Heidrun/Hansen, Gyde (eds.) *Efforts and Models in Interpreting and Translation Research. A tribute to Daniel Gile*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Goldman-Eisler, Frieda (1972) „Segmentation of input in simultaneous interpretation“, in: *Journal of Psycholinguistic Research* 1, 127-140.
- Gottschling, Verena (2003) *Bilder im Geiste. Die Imagery-Debatte*. Paderborn: Mentis.
- Hochschule Magdeburg-Stendal (2003) *Gebärdensprachdolmetscher – Lernmaterialien für das Hochschulsetting*. CD-Rom. Magdeburg: EU-Leonardo-da-Vinci-Projekt „MÁS“.
- Hofstätter, Karin/Stalzer, Christian (2000) *Handout Glossentranskription*. ITAT Graz [Unveröffentlichtes Lehrmaterial].
- Hug, Theo (2010) *Studieren, aber richtig - Empirisch Forschen. Über die Planung und Umsetzung von Projekten im Studium*. Stuttgart: UTB.
- Isham, William (1994) „Memory For Sentence Form After Simultaneous Interpretation: Evidence Both For And Against Deverbalization“, in: Lambert, Sylvia/Moser-Mercer, Barbara (eds.) *Bridging the gap: empirical research in simultaneous interpretation*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Johnston, Trevor (2010) „Auslan Corpus Annotation Guidelines“, in: <http://www.ru.nl/publish/pages/570576/auslancorpusannotationguidelines.pdf> [03.11.2011].
- Konrad, Reiner (2011) „Die Erstellung von Fachgebärdenslexika am Institut für Deutsche Gebärdensprache (IDGS) der Universität Hamburg (1993-2010)“, in: http://www.sign-lang.uni-hamburg.de/projekte/mfl/konrad_2011_fachgeblexika.pdf [03.11.2011].
- Kosslyn, Stephen/Ochsner, Kevin (1994) „Mental Imagery“, in: Ramachandran, Vilayanur (ed.) *Encyclopedia of Human Behavior*. New York: Academic Press, 165–173.

- Kosslyn, Stephen (1995) "Mental Imagery", in: Kosslyn, Stephen/Osherson, Daniel (eds.) *An Invitation to Cognitive Science: Visual Cognition*. Cambridge: MIT, 267–296.
- Kosslyn, Stephen (1999) „Visual Mental Images as Re-Presentations of the World: A Cognitive Neuroscience Approach“, in: Gero, John/Tversky, Barbara (eds.) *Visual and Spatial Reasoning in Design. Preprints of the International conference on Visual and Spatial Reasoning in Design MIT, Cambridge, MA, USA 15-17 June 1999*. Sydney: University of Sydney, 83-92.
- Kosslyn, Stephen/Wraga, Maryjane (2003) „Imagery“, in: Nadel, Lynn (ed.) *Encyclopedia of Cognitive Science (Vol.2)*. London: Nature Publishing Group, 466–470.
- Kußmaul, Paul (2005) „Translation through Visualization“, in: *Meta: journal des traducteurs* 50:2, 378–391.
- Metzger, Melanie (1995) „Constructed dialogue and constructed action in ASL“, in: Lucas, Ceil (ed.) *Sociolinguistics in Deaf Communities*. Washington, D.C: Gallaudet University Press, 225–271.
- Mayring, Philipp (1990). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. München: Psychologie Verlags Union.
- Miller, George (1956) „The magical number seven, plus or minus two: some limits on our capacity for processing information“, in: *Psychological Review* 63, 81–97.
- Mizuno, Akira (2005) „Process Model for Simultaneous Interpreting and Working Memory“, in: *Meta: journal des traducteurs* 50:2, 739–752.
- Moser, Barbara (1978) „Simultaneous Interpretation: A Hypothetical Model and its Practical Application“, in: Gerver, David/Sinaiko, H.Wallace (eds.) *Language Interpretation and Communication*. New York/London: Plenum, 353–368.
- Northeastern University [o.J.] „Betty Colonomos“, in: http://www.asl.neu.edu/riec/resources/regional_resources/speaker_bureau/betty_colonomos/ [13.09.2011].

- Paivio, Allan (2006) „Dual Coding Theory and Education“, in: <http://www.csuchico.edu/~nschwartz/paivio.pdf> [10.09.2011].
- Paivio, Allan (2007) *Mind and its evolution. A dual coding theoretical approach*. Mahwah: L. Erlbaum Associates.
- Pöchhacker, Franz/Shlesinger, Miriam (eds.) (2002) *The interpreting studies reader*. London/New York: Routledge.
- Pöchhacker, Franz (2004) *Introducing interpreting studies*. London/New York: Routledge.
- Quinto-Pozos, David (2007) “Can constructed action be considered obligatory?”, in: *Lingua* 117:7, 1285–1314.
- Robinson, Rebecca (1987) „Visual Memory and Lag Time“, in: McIntire, Marina (ed.) *New dimensions in interpreter education. Task analysis, theory and application: proceedings of the Fifth National Convention*. Silver Spring: RID, 33–46.
- Seleskovitch, Danica (1975) *Langage, langues et mémoire. Étude de la prise de notes en interprétation consécutive*. Paris: Minard Lettres Modernes.
- Seleskovitch, Danica (1978) „Language and Cognition“, in: Gerver, David/Sinaiko, H. Wallace (eds.) *Language Interpretation and Communication*. New York: Plenum, 333–341.
- Seleskovitch, Danica/Lederer, Marianne (1984) *Interpréter pour traduire*. Paris: Didier Érudition.
- Seleskovitch, Danica (²1984) „Zur Theorie des Dolmetschens“, in: Kapp, Volker (ed.) *Übersetzer und Dolmetscher. Theoretische Grundlagen, Ausbildung, Berufspraxis*. München: Francke, 37–50.
- Seleskovitch, Danica (1988) *Der Konferenzdolmetscher. Sprache und Kommunikation*. Heidelberg: Groos.

- Seleskovitch, Danica (1996) „Interpretation and Verbal Communication“, in: Lauer, Angelina (ed.) *Übersetzungswissenschaft im Umbruch. Festschrift für Wolfram Wilss zum 70. Geburtstag*. Tübingen: Gunter Narr, 301–306.
- Setton, Robin (2005) „Dolmetschmodelle: Stand der Forschung“, in: Zybatow, Lew (ed.) *Translatologie - neue Ideen und Ansätze. Innsbrucker Ringvorlesungen zur Translationswissenschaft IV*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 65–97.
- Stauffer, Linda (1992) „Enhancing visualization skills for interpreting between ASL and English“, in: Plant-Moeller, Jean (ed.) *Expanding horizons. Proceedings of the 12th National Convention of the Registry of Interpreters for the Deaf*. Silver Spring: RID, 62–80.
- Stauffer, Linda (2010) *The Relationship Among Beginning and Advanced American Sign Language Students and Credentialed Interpreters Across Two Domains of Visual Imagery: Vividness and Manipulation*. University of Arkansas: Dissertation.
- Vannerem, Mia/Snell-Hornby, Mary (1986) „Die Szene hinter dem Text: ‘scenes-and-frames semantics’ in der Übersetzung“, in: Snell-Hornby, Mary (ed.) *Übersetzungswissenschaft – Eine Neuorientierung. Zur Integrierung von Theorie und Praxis*. Tübingen: Francke, 184–205.
- Widlund-Fantini, Anne-Marie [2007] „Danica Seleskovitch: An Exceptional Life“, in: <http://www.aiic.net/ViewPage.cfm/page2655.htm> [03.08.2011].

8 Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: <i>Modèle triangulaire de l'interprétation</i> von Seleskovitch/Lederer (1984:185)	9
Abb. 2: <i>The Interpreting Process Model</i> von Betty Colonomos (2011a)	12
Abb. 3: <i>Pedagogical Model</i> von Betty Colonomos (1997)	15

9 Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Transkripte der 1.Testdolmetschung von P1, die CAs enthalten	68
Tab. 2: Transkripte der 1.Testdolmetschung von P2, die CAs enthalten	69
Tab. 3: Transkripte der 1.Testdolmetschung von P3, die CAs enthalten	70
Tab. 4: Transkripte der 2.Testdolmetschung von P1, die CAs enthalten	73
Tab. 5: Transkripte der 2.Testdolmetschung von P2, die CAs enthalten	74
Tab. 6: Transkripte der 2.Testdolmetschung von P3, die CAs enthalten	75

10 Abkürzungsverzeichnis

ASL	<i>American Sign Language</i>
AT	Ausgangstext
C	<i>Coordination Effort</i>
CA	<i>Constructed Action</i>
CD	<i>Constructed Dialogue</i>
DGS	Deutsche Gebärdensprache
GI1	Gruppeninterview 1
GI2	Gruppeninterview 2
ITAT	Institut für Theoretische und Angewandte Translationswissenschaft der Karl-Franzens Universität Graz
L	<i>Listening and Analysis Effort</i>
LTM	<i>Long Term Memory</i>
M	<i>Memory Effort</i>
ÖGS	Österreichische Gebärdensprache
P	<i>Production Effort</i>
P1	Probandin 1
P2	Probandin 2
P3	Probandin 3
SI	<i>Simultaneous Interpreting</i> (Simultandolmetschen)
STM	<i>Short Term Memory</i>
TA	<i>Total Available Processing Capacity</i>
TR	<i>Total Processing Capacity Requirements</i>
WS	Wintersemester
Z	Zeilennummer
ZT	Zieltext

11 Anhang

11.1 Fragebogen

Fragebogen

Name:	
-------	--

In welchem Semester hast du dein Gebärdensprachdolmetschstudium am ITAT-Graz begonnen? (WS/SS und Jahr)	
---	--

Wie oft hast du bereits ein ÖGS-Modul (Bildungsdolmetschen oder Kommunaldolmetschen) besucht?	noch nie ?	einmal ?	zweimal ?	dreimal ?	viermal ?
---	---------------	-------------	--------------	--------------	--------------

Wenn du schon mindestens einmal ein Modul besucht hast: Wie oft hast du eine positive Note bekommen?	noch nie ?	einmal ?	zweimal ?	dreimal ?	viermal ?
--	---------------	-------------	--------------	--------------	--------------

Wie schätzt du generell deine Dolmetschkompetenzen in die ÖGS ein?	sehr gut ?	gut ?	weniger gut ?	schlecht ?
--	---------------	----------	------------------	---------------

Wie schätzt du deinen Time Lag beim Dolmetschen ein?	sehr gut ?	gut ?	weniger gut ?	schlecht ?
--	---------------	----------	------------------	---------------

Wie gut kannst du dich auf dein Gedächtnis während des Dolmetschens verlassen?	sehr gut ?	gut ?	weniger gut ?	schlecht ?
--	---------------	----------	------------------	---------------

Wie schätzt du deine beim Dolmetschen produzierten deutschen Zieltexte ein?	sehr gut ?	gut ?	weniger gut ?	schlecht ?
---	---------------	----------	------------------	---------------

Wie schätzt du deine beim Dolmetschen produzierten ÖGS-Zieltexte ein?	sehr gut ?	gut ?	weniger gut ?	schlecht ?
---	---------------	----------	------------------	---------------

Wie gut kannst du mit längeren Texten (über 15 min) beim Dolmetschen umgehen?	sehr gut ?	gut ?	weniger gut ?	schlecht ?
---	---------------	----------	------------------	---------------

Wie gut kannst du mit den simultanen Anforderungen (Efforts) des Dolmetschens umgehen?	sehr gut ?	gut ?	weniger gut ?	schlecht ?
--	---------------	----------	------------------	---------------

Wie gut verstehst du in der Regel einen deutschen Ausgangstext beim Dolmetschen?	sehr gut ?	gut ?	weniger gut ?	schlecht ?
--	---------------	----------	------------------	---------------

Wie gut verstehst du in der Regel einen ÖGS-Ausgangstext beim Dolmetschen?	sehr gut ?	gut ?	weniger gut ?	schlecht ?
--	---------------	----------	------------------	---------------

Wie gut kannst du mit abstrakten deutschen Texten beim Dolmetschen in die ÖGS umgehen?	sehr gut ?	gut ?	weniger gut ?	schlecht ?
--	---------------	----------	------------------	---------------

Wie gut kannst du dich von den Strukturen eines deutschen AT beim Dolmetschen lösen?	sehr gut ?	gut ?	weniger gut ?	schlecht ?
--	---------------	----------	------------------	---------------

Wie gut kannst du dich von den Strukturen eines ÖGS-AT beim Dolmetschen lösen?	sehr gut ?	gut ?	weniger gut ?	schlecht ?
--	---------------	----------	------------------	---------------

Wenn du dolmetschst, versuchst du dir die Inhalte des AT (bildlich) vorzustellen?	immer ?	häufig ?	selten ?	nie ?
---	------------	-------------	-------------	----------

Wenn du es immer, häufig oder selten versuchst, wie gut gelingt dir das?	sehr gut ?	gut ?	weniger gut ?	schlecht ?
--	---------------	----------	------------------	---------------

Wärst du bereit, im Oktober freiwillig an einem Experiment (7 Einheiten á 45 min) teilzunehmen, das eventuell positive Auswirkungen auf deinen Gebärdensprachdolmetschprozess hat?	ja ?	nein ?
--	---------	-----------

11.2 Text der ersten Testdolmetschung

Texterstellung:

Kaufmann, Bernadette (2011)

Verwendete Quelle:

Rauchberger, Monika (o.J.) „Texte von Monika Rauchberger“, in: <http://www.selbstbestimmt-leben.net/wibs/?site=147> [05.10.2011].

Werte Ehrengäste,

meine sehr verehrten Damen und Herren!

Mein Name ist Monika Rauchberger und ich freue mich sehr heute bei Ihnen sein zu können und vor Ihnen sprechen zu dürfen. Vor allem freut es mich, dass ich hier auch so viele Rollstuhlfahrer und –fahrerinnen sehe. Das Thema des heutigen Abends lautet ja „Selbstbestimmtes Leben“ und ich muss gestehen, wenn mir jemand vor fünf Jahren gesagt hätte, dass ich heute auf dieser Bühne bin und zu 200 Personen spreche, hätte ich ihn ausgelacht. Ich als zweifach Behinderte. Ich, die im Rollstuhl sitze und eine Lernschwierigkeit habe. Ich sage bewusst Lernschwierigkeit, denn wir mögen den Ausdruck „geistige Behinderung“ nicht. Aber vielleicht erzähle ich meine Geschichte besser von Anfang an.

Ich fing im August 1989 mit 18 Jahren nach der Schule in einer Werkstätte zu arbeiten an. Ich machte verschiedene Handarbeiten: Bilder sticken, große und kleine Teppiche weben, stricken, filzen und malen. Ich musste auch sinnlose Arbeiten machen, wie z.B. ewig lang Speckstein oder Holzklötze schleifen oder Papier zerreißen. Aber auch andere Arbeiten wie Teppiche weben sind mir sinnlos vorgekommen, weil niemand die Teppiche kaufen wollte.

Dabei gab es Arbeiten, die ich gerne gemacht hätte. Nützliche Büroarbeiten. Ich hätte so gerne Einladungen oder Aushänge am Computer geschrieben, Briefe in die Umschläge gesteckt und Adressenetiketten auf die Briefumschläge geklebt oder was sonst noch so in einem Büro anfällt. Eine Zeitlang durfte ich das auch tun, ich arbeitete eine Woche lang am Nachmittag im Büro. Dann musste ich aber mit meiner Arbeitskollegin wieder tauschen und ich saß wieder in der Werkstätte, wo es oft extrem laut war und ich mich nicht konzentrieren konnte. Einige Menschen mit Lernschwierigkeiten machen einfach auch das, was sie wollen und so wurden während der Arbeitszeit Spiele gespielt oder man ging spazieren. Zum Spielen und Spaziergehen hätten wir auch zu Hause bleiben können, Arbeitszeit ist schließlich keine Freizeit. Mich störte auch, wenn KollegInnen in der Arbeitszeit schliefen. Dazu gab es einen Ruheraum, aber manche schliefen einfach neben mir. Das Taschengeld bekamen sie, egal, ob sie gearbeitet oder geschlafen hatten. Das fand ich ungerecht.

Was mich auch sehr ärgerte, war, dass die WerkstättenleiterInnen oft nicht dahinter waren, dass wir noch etwas dazulernten. Ich sah überhaupt nicht ein, warum sie sich nicht

mehr bemühten, uns eine richtige Arbeitsstelle zu suchen. Es ist wichtig, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten etwas Nützliches arbeiten und auch geregelte Arbeitszeiten haben. Wir brauchen die Möglichkeit, auf richtigen Arbeitsplätzen Geld verdienen zu können.

Nach einiger Zeit fuhr ich echt ungern in die Werkstätte. Es war mir einfache alles zu viel, ich hatte keine Energie mehr, dort weiterzuarbeiten. Ich begann von einer Arbeit in einem Büro zu träumen. Ich wollte nicht bis zu meinem Lebensende in der Werkstatt arbeiten, ich wollte eine richtige Arbeit. Zufällig erfuhr ich von dem EU-Projekt „Selbstbestimmt Leben“ in Innsbruck und ich bewarb mich. Meine BetreuerInnen und meine KollegInnen in der Werkstätte rieten mir ab. Sie sagten, dass ich es auf einem richtigen Arbeitsplatz nicht schaffen würde. Sie hatten Angst, weil sie überhaupt keine Vorstellung hatten, was ich an meinem neuen Arbeitsplatz tun musste. Sie glaubten nicht, dass ich mit meinen Einschränkungen, mit meiner Behinderung, einen richtigen Job schaffen könnte. Aber ich wollte das Risiko eingehen. Ich war überzeugt, dass ich es schaffen würde.

Nun bin ich schon seit fast drei Jahren bei der Beratungsstelle WIBS angestellt. Ich habe einen richtigen Job, mit ordentlichem Gehalt und Sozialversicherung. WIBS bietet Beratung und Kurse für Menschen mit Lernschwierigkeiten an. Natürlich war es am Anfang nicht leicht, aber ich habe nicht aufgegeben. Dazu kam, dass ich damals nicht nur meinen Arbeitsplatz gewechselt habe, sondern auch aus dem Wohnheim ausgezogen bin. Ich habe mir oft überlegt, wie es wohl wäre, außerhalb von einem Heim zu leben. Ich habe mir vorgestellt, dass ich dort mehr Freiheit hätte. Ich könnte mir die Freizeit selber einteilen. Ich könnte mir das kochen, was ich essen mag. Ich könnte am Abend und am Wochenende ausgehen, und es wäre egal, wann ich heimkommen würde. Ich könnte mit meinem Freund wie in einer Beziehung leben. Da wurde mein Wunsch so groß, dass ich meine ganze Energie in den Auszug gesteckt habe. Was heißt das, selbständig zu wohnen, wenn ich mein ganzes Leben lang in Heimen gewohnt habe? Ängste und Zweifel kamen auf. Würde ich es in einer Wohngemeinschaft schaffen? Ich musste mich aber auch mit anderen Fragen auseinandersetzen: Mit wem würde ich gerne in der Wohnung zusammenleben?

Nach langem Überlegen und vielen Vorbereitungen bin ich dann mit meinem Freund und zwei weiteren Mitbewohnern in die Wohngemeinschaft gezogen. Meine drei Mitbewohner und ich mussten viele neue Dinge lernen, damit wir in der Wohngemeinschaft mit wenig Betreuung leben konnten. Wir haben gemerkt, dass wir kochen und Wäsche waschen können müssen. Wichtig war es auch, ein Betreuungsnetz für Notfälle aufzubauen, wenn sich zum Beispiel jemand verletzt oder der Geschirrspüler übergeht. Unsere Wohngemeinschaft war aber super rollstuhlgerecht eingerichtet. Sogar die Küchenkästchen konnte ich mit Knopfdruck herunterholen. Ich hatte ein eigenes Zimmer gleich neben dem von meinem Freund. Wir hatten zwei Bäder zu viert. Wir haben selbst einkaufen können, was wir essen wollten. Nur am Abend war ein Betreuer da. Mir hat die Freiheit gefallen und ich gewann Vertrauen in mich und meine Fähigkeiten. In der Arbeit hab ich ganz oft Kurse für andere Menschen mit Lernschwierigkeiten gehalten, bei denen wir darüber geredet haben, was eine gute Betreuung ist und was eine schlechte Betreuung ist.

Leider kam es dann in der Wohngemeinschaft auch zu Streitereien. Untereinander, aber auch mit unseren Betreuern, da sie oft anderer Meinung waren und uns bevormunden wollten. Nach einem schönen Arbeitstag wollte ich oft gar nicht mehr nachhause. Ich wollte mir meine neue Selbstständigkeit nicht nehmen lassen und begann von einer eigenen Wohnung zu träumen. Mein Freund hat mich dabei auch unterstützt, obwohl er wegen seiner Eltern nicht mit mir in die Wohnung ziehen durfte. Er versprach mir aber, mich immer besuchen zu kommen. Also habe ich mich in die Arbeit gestürzt.

Ich habe bei meinen Arbeitskolleginnen nachfragt, ob mich jemand beim Wohnung Suchen und auch beim Planen unterstützen kann. Es sollte ja auch alles rollstuhlgerecht werden. Ich musste an die Türbreiten denken und an den Elektrotüröffner. Ich brauchte eine Zufahrt zu der Wohnung und einen Abstellplatz mit Steckdose für mein Elektrofahrzeug und das Elektrofahrzeug meines Freundes. Die Terrassentür musste leicht zu öffnen sein und im Badezimmer durften keine rutschigen Fliesen sein. Elektrische Rollos und noch viel mehr standen auf meiner Liste. Damit bin ich dann zur Stadt Innsbruck gegangen. Die dritte Wohnung, die sie mir angeboten haben, habe ich genommen. Seither bin ich stolze Mieterin einer eigenen Wohnung.

Meine Damen und Herren, all das wäre mir aber nicht möglich gewesen, wenn ich nicht stets die richtige Unterstützung und Beratung gehabt hätte. Viele der Sozialeinrichtungen bevormunden uns Menschen mit Lernschwierigkeiten. Ich werde mich in Zukunft bei WIBS dafür einsetzen, dass jeder Mensch, ob mit Lernschwierigkeit oder mit einer anderen Behinderung die Chance erhält zu arbeiten und sich weiterzuentwickeln. Aber wie Sie wissen: Nur gemeinsam können wir etwas bewegen. Deswegen hoffe ich auch auf Ihre Unterstützung. Herzlichen Dank für die Aufmerksamkeit.

11.3 Text der zweiten Testdolmetschung

Texterstellung:

Kaufmann, Bernadette (2011)

Verwendete Quellen:

Niegelhell, Wolfgang (2007) „Musik macht das Leben sichtbar“, in: *Behinderte Menschen. Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten* 1/2007, 12-14.

Magistrat Graz - Stadtbaudirektion (2001) *Barrierefreies Bauen für alle Menschen. Graz auf den zweiten Blick*. Magistrat Graz - Stadtbaudirektion: Graz.

Werter Herr Bürgermeister,
liebe Vizebürgermeisterin,
liebe Ehrengäste,
meine sehr verehrten Damen und Herren!

Mein Name ist Wolfgang Niegelhell und wie Sie unschwer im Gegensatz zu mir sehen können, bin ich blind und das seit meinem 26. Lebensjahr. Ich ging damals spazieren und nahm plötzlich wahr, dass ich schlecht sah und innerhalb einer Stunde verlor ich mein Augenlicht. Meine Geschichte ist den Ärzten und Ärztinnen heute noch ein Rätsel. Für mich war es jedoch ein Faktum und ich musste mein Leben weiterleben. Ich war damals sehr traumatisiert, aber ich habe Schritt für Schritt meinen Weg zurück ins Leben gefunden. Allerdings möchte ich heute nicht über meinen Weg sprechen, sondern über jene Wege, die Blinde Tag für Tag in Graz zurücklegen.

Das Thema des heutigen Abends lautet ja „Graz – eine Stadt ohne Barrieren?!“. Barrierefreies Planen und Bauen ist für jede Stadt eine große Herausforderung, denn es müssen viele verschiedene Bedürfnisse berücksichtigt werden. Naturgemäß definiert ein blinder oder sehbehinderter Mensch Barrierefreiheit anders als ein Rollstuhlfahrer. Sehr gefährlich sind für uns Verkehrstafeln in Kopfhöhe oder etwa eine fehlende Abgrenzung des Gehsteiges zum Verkehr, beispielsweise wenn eine Gehsteigkante so niedrig ist, dass wir sie mit unserem Stock nicht ertasten können. Rollstuhlfahrer und –fahrerinnen haben aber umgekehrt Probleme, wenn sie auf zu hohe Gehsteigkanten treffen. Da ich jedoch der Meinung bin, dass jede Behindertengruppe ExpertIn in der eigenen Sache ist, möchte ich nur auf die Situation der Blinden in Graz eingehen.

Wenn sich eine sehgeschädigte Person selbstständig auf den Straßen und Plätzen in Graz oder auch anderswo bewegen will, kann sie nicht „einfach so“ aus der Tür hinausgehen. Die Strecke, die man beabsichtigt zu gehen, muss erlernt werden und ein „geistiger Plan“ im Kopf entstehen. Man orientiert sich dann dabei an speziellen Markierungen am Boden, an Gehsteigkanten, Erhöhungen oder Senkungen der Kanten, Hausmauern, Bäumen, Zäunen oder auch charakteristischen Gerüchen oder Geräuschen. In Graz steht für das Erlernen neuer Strecken ein Mobilitätstrainer oder –trainerin zur Seite. Dieser geht mit der sehgeschädigten Person die gesamten neuen Strecken ab – ob es sich dabei um den besten Weg zum Arbeitsplatz handelt oder zum neuen Spar-Geschäft oder zur frisch umgesiedelten Apotheke. Bei der Begehung hilft der Trainer der sehgeschädigten Person, auf spezielle Merkmale aufmerksam zu werden, die sie sich einprägen muss, um diese Strecken auch selbstständig bewältigen zu können. Mittlerweile wird dieses Training schon in den Schulen angeboten, viele ältere Betroffene haben jedoch kein oder nur wenig Training genossen und sind hier klar benachteiligt.

Mobilitätstrainer bringen einem auch die richtige Geh- und Körperschutztechnik bei, da man als Blinder nie sicher sein kann, dass nicht Gegenstände wie Plakatständer oder Kleiderständer auf Gehsteigen platziert wurden; oder dass nicht neue Baustellen ohne ausreichende Absperrungen errichtet wurden und man plötzlich in eine Grube fällt. Dabei hilft vor allem der Langstock, denn die Spitze des Stockes ist immer einen Schritt voraus. Früher musste der Langstock seinem Besitzer hauptsächlich Hindernisse anzeigen. Heute dient er in Städten wie in Graz dazu, die Leitsysteme zu erkennen. Vielleicht sind Ihnen schon mal selbst die langen Rillen vor Zebrastreifen oder die Noppenfelder bei Haltestellen aufgefallen. Um diese Flächen zu erkennen, musste ich auch selbst eine neue Stocktechnik erlernen. Statt vor dem Fuß mit dem Stock abwechselnd links und rechts zu „tippen“, soll man mit dem Stock ständigen Bodenkontakt halten. So merkt man den Belagwechsel. Moderne Blindenstöcke haben runde, ballähnliche Spitzen, die auf den verschiedenen Straßenbelägen rollen können und nicht an allen Unebenheiten hängen

bleiben. Dieser Umstieg auf eine neue Geh- und Stockpendeltechnik ist nicht immer leicht: Die „Jungen“ lernen das schon in der Schule, die ältere Generation sollte möglichst rasch umlernen, um die vielen modernen Hilfen im öffentlichen Raum effizient nützen zu können.

Ich habe vorhin schon von den Haltestellen gesprochen. Meiner Meinung nach sind diese in Graz schon sehr gut mit Rillen- und Noppenfeldern ausgestattet. Wo hier noch Handlungsbedarf herrscht, sind die Lautsprecherdurchsagen. An Doppelhaltestellen fehlen sie manchmal und man muss jedes Mal den/die FahrerIn bitten einem mitzuteilen, ob es sich nun um die Straßenbahn 1 oder 7 handelt. Auch die Ansagen der jeweiligen Haltestellen in den Fahrzeugen sind manchmal sehr schwer verständlich, vor allem wenn zu Stoßzeiten viele Personen die Öffis nutzen. Im Umland von Graz oder gar am Land wird das ganze natürlich noch mühsamer. Ich bin als Musiker sehr viel unterwegs und bin oft von der Laune der Busfahrer und -fahrerinnen abhängig, sodass ich mir oft lieber einen privaten Transport organisiere.

Ich habe eine Assistentin, die mich bei meinem beruflichen Werdegang unterstützt und mir die Dinge abnimmt, die ich auf Grund meiner Behinderung nicht selbst tun kann. Eine Förderung aus öffentlicher Hand wäre zu wünschen, wird aber nicht genehmigt. Leider gibt es für die Finanzierung von Assistenz oder Hilfsmittel für Blinde und Sehbehinderte keinen geregelten Finanzierungsplan. Ungerecht ist, dass nur Berufstätige überhaupt auf einen namhaften Betrag zur Finanzierung von Hilfsmitteln aus öffentlicher Hand hoffen können. Hausfrauen und -männer, Pensionistinnen, SchülerInnen und StudentInnen fallen fast gänzlich durch den Rost. Dabei benötigt man gerade eine gute Ausbildung, um im Berufsleben erfolgreich zu sein und um dem Staat keine hohen Kosten zu verursachen. Für eine gute Ausbildung, braucht man jedoch gute Hilfsmittel und diese sind sehr teuer. Aber jetzt schweife ich vom Weg, äh Thema ab.

Bevor ich zum Ende komme, möchte ich noch eine sehr lobenswerte Initiative der Stadt Graz hervorheben. In Zusammenarbeit mit dem Odilieninstitut gelang es, die leidigen schräggestellten Latten, die im Winter vor Dachlawinen warnen sollen und Blinden oft zum Verhängnis werden, durch gelbe Fähnchen zu ersetzen, die einfach an der Hausmauer montiert werden können. Diese kann man samt Halterung um 20 € beim Magistrat Graz bestellen und sind eine wahre Wohltat für Blinde und werden von den Sehenden sehr gut wahrgenommen.

Meine Damen und Herren, Sie sehen also, dass es schon viele Errungenschaften für Blinde gibt, jedoch herrscht immer noch Handlungsbedarf im öffentlichen sowie privaten Bereich. Ich möchte hier stellvertretend für die Blindengemeinschaft in Österreich einen Appell an unsere Politiker und Politikerinnen hier in Graz, aber auch in ganz Österreich richten. Wir sind für die gemeinsam erreichten Verbesserungen sehr dankbar, erhoffen uns aber auch in Zukunft Ihre Unterstützung. Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit!

11.4 Leitfaden für das erste Gruppeninterview (GI1)

- Wie ging es euch beim Dolmetschen?
- Habt ihr euch wohl oder gestresst gefühlt?
- Wie fandet ihr den Text?

- Wurde er in einem angenehmen Tempo vorgetragen?
- Gab es knifflige Stellen im Text?
- Wie bist du mit deiner ÖGS-ZT-Variante zufrieden?
→ Sehr zufrieden, zufrieden, weniger zufrieden, nicht zufrieden?
→ Wenn ja, weshalb? → Wenn nicht, warum nicht?
- Hast du beim Dolmetschen versucht, dir die Inhalte bildlich vorzustellen?

11.5 Leitfaden für das zweite Gruppeninterview (GI2)

- Wie ging es euch beim Dolmetschen?
- Habt ihr euch wohl oder gestresst gefühlt?
- Wie fandet ihr den Text?
- Wurde er in einem angenehmen Tempo vorgetragen?
- Gab es knifflige Stellen im Text?
- Wie bist du mit deiner ÖGS-ZT-Variante zufrieden?
→ Sehr zufrieden, zufrieden, weniger zufrieden, nicht zufrieden?
→ Wenn ja, weshalb? → Wenn nicht, warum nicht?
- Hast du beim Dolmetschen versucht, dir die Inhalte bildlich vorzustellen?
- Glaubst du, dass du viele CAs in deine Dolmetschung eingebaut hast?
- Glaubst du, dass die Visualisierungsübungen der letzten Wochen dir bei der heutigen Dolmetschung geholfen haben?
→ mehr CAs dadurch?
→ mehr Vertrauen aufs eigene Gedächtnis?
→ mehr Sicherheit?
- Hast du persönlich noch zusätzlich etwas aus den Übungseinheiten der letzten Wochen mitnehmen können?
- Würdest du es sinnvoll finden, wenn diese und ähnliche Übungen in den regulären Unterricht aufgenommen werden sollen oder etwa im Rahmen eines Tutoriums durchgeführt werden?

11.6 Übersetzung des Selbsttests von Linda Stauffer (1992)

Wie visuell bist du? (How visual are you?)

1. Wenn du ein Buch oder ein Gedicht liest, „siehst“ du dann beim Lesen einen „Film im Kopf“?
2. Tagträumst du oft?
 - 2.1 Wenn ja, träumst du in Farbe und detailreich?
3. Stellst du dir manchmal vor...

- ...wenn du fremde Personen beobachtest, über was sie reden oder wer sie sind?
 - ...wie deine Kinder aussehen werden? (Wenn du noch keine hast.)
 - ...wie deine Kinder als Erwachsene aussehen?
 - ...dass du der Held oder die Heldin eines Abenteuers bist?
4. Hast du schon einmal selbst, egal ob in echt oder in deiner Phantasie, etwas entworfen?
Beispielsweise Kleidung, Möbel, das ideale Auto oder ein Haus...?
5. Magst du Kunst und Photographie?
- 5.1 Wenn ja, denkst du dir manchmal eine Geschichte zu einem faszinierenden Bild oder Foto aus?
6. Kritzelst du gerne herum, wenn du gelangweilt oder zerstreut bist?
- 6.1 Wenn nicht, summst du stattdessen oder wirst zappelig?
7. Erinnerst du dich an vergangene Ereignisse durch imaginäre Bilder, Wörter, Gefühle oder einer Kombination daraus?
8. Kannst du ein geistiges Bild zu einem anderen hinzufügen, um zu entscheiden, ob...
- ...ein Gürtel zu einem bestimmten Outfit passt?
 - ...ein Paar Ohrringe genau das richtige Blau haben?
 - ...ein Möbelstück zu groß für einen bestimmten Platz ist?
9. Puzzlest du gerne?
- 9.1 Wenn ja, kannst du nur durch Betrachten eines Puzzleteils aufgrund der Form und Farbe sagen, ob es passt?
10. Kannst du ein Bild im Geiste in ein anderes umwandeln, wie...
- ...die Möbel in einem Raum umstellen?
 - ...dir verschiedene Frisuren vorstellen?
 - ...ein Kleidungsstück in verschiedenen Materialien, Farben, mit unterschiedlichen Krägen, etc. vorstellen?
11. Lernst und erinnerst du dich leichter an Gesehenes als Gehörtes, wie schriftliche Informationen?
12. Hast du ein geistiges Bild von abstrakten Ausdrücken wie Zeit, Monaten, Jahreszeiten, Stunden und Tagen im Kopf, wenn du daran denkst?
13. Wenn du Auto fährst, stellst du dir vor, wie und wo du als nächstes abbiegen musst?
- 13.1 Hast du eine visuelle Vorstellung davon, wie der Fahrer/die Fahrerin vor dir sich verhalten wird und reagierst dementsprechend?
- 13.2 Findest du es erdrückend und ermüdend durch Straßen zu fahren, in denen du zu viele visuelle Stimuli wahrnimmst?
14. Wenn du jemandem den Weg erklärst oder dir der Weg erklärt wird, stellst du dir dann den Weg und markante Punkte entlang der Strecke bildlich vor?

15. Kannst du dir einen Freund oder ein Familienmitglied bis ins kleinste Detail wie deren Augenfarbe vorstellen?
16. Fällt es dir leicht, jemandem etwas Gesehenes zu beschreiben, wie Ereignisse, Bilder, Filme etc.?
17. Träumst du häufig?
- 17.1 Wenn ja, kannst du dich auch regelmäßig daran erinnern?
- 17.2 Erinnerst du dich dabei auch an Details wie Farben, Orte, involvierte Personen und die Reihenfolge der Ereignisse?
18. Hattest du schon einmal ein Déjà-Vu-Erlebnis, als du...
- ...eine dir unbekannte Straße oder einen Raum betreten hast und das Gefühl hattest, alles schon ein Mal gesehen zu haben?
- ...jemanden zum ersten Mal getroffen hast, aber das Gefühl hattest, die Person schon zu kennen?
19. Hattest du schon mal eine inspirierende Vision?
- 19.1 Hast du schon einmal die Lösung zu einem Problem plötzlich „gesehen“?
- 19.2 Hattest du schon einmal eine persönliche, inspirierende, religiöse Vision, wie das Erscheinen von Engeln oder der Jungfrau Maria?

Quelle:

Stauffer, Linda (1992) „Enhancing visualization skills for interpreting between ASL and English“, in: Plant-Moeller, Jean (ed.) *Expanding horizons. Proceedings of the 12th National Convention of the Registry of Interpreters for the Deaf*. Silver Spring: RID Publications, 62–80.

11.7 Phantasiereisen (Einheit 1)

Phantasiereise 1:

Schließen Sie die Augen und stellen Sie sich vor, Sie sitzen auf einer blühenden Sommerwiese.

Unweit von Ihnen plätschert ein kleiner Bach vorbei. Am Horizont erheben sich sanfte, grasbewachsene Hügel, über die sich ein heller Wanderweg schlängelt. Die Wiese, auf der Sie Platz genommen haben, ist voller leuchtend gelber, violetter und roter Blumen, das Gras ist sattgrün und weich. Die Sonne scheint Ihnen angenehm warm aufs Gesicht und neben Ihnen im Gras steht ein kleiner Picknickkorb mit einer leckeren kleinen Mahlzeit und einem kühlen Getränk. Ab und zu fliegt ein Vogel am Himmel vorbei, zwischendurch hören Sie das beruhigende sonore Summen einer Hummel ganz in Ihrer Nähe, und manchmal vernehmen Sie auch das ferne Motorengeräuschs eines kleinen Flugzeugs, das weit weg seine Kreise zieht ...

Geben Sie sich ganz dieser Traumreise hin und setzen Sie all Ihre Sinne ein, um diese Situation zu erleben. Betrachten Sie die Landschaft um Sie herum, die Farben und

Formen ... Lauschen Sie dem Murmeln des Bachs, dem Summen der Hummel, dem Brummen des Flugzeugs ... Spüren Sie den lauen Lufthauch und die Wärme der Sonne auf Ihrer Haut ... Riechen Sie die klare, reine Luft und den Duft des Grases ... Schmecken Sie ganz bewusst Ihre Lieblingsbrotzeit und das erfrischende Getränk dazu ...

Quelle: <http://www.gehirnjogging.eu/gehirnjogging-eine-kleine-sinnes-meditation-fu%CC%88r-zwischendurch.html> [10.10.2011]

Phantasiereise 2:

Lenke nun deine Aufmerksamkeit auf eine grüne saftige Wiese, die im Sonnenschein liegt. Du spürst unter deinen Füßen den weichen Boden. Du spürst, wie die Gräser unter deinem Gewicht nachgeben. Du drehst dich um und siehst, wie sich die Gräser schon wieder aufzurichten beginnen, sobald du deinen Fuß weiterbewegst.

Du lässt deine Augen über die Wiese schweifen, erfreust dich an den vielen Farben und dem frischen Duft um dich herum und entdeckst gar nicht weit von dir eine Stelle, die dir besonders gut gefällt.

Auf dem Weg dahin wird der Geruch der Blumen und der Gräser intensiver. Die Sonne scheint und es ist angenehm warm. Du hast die Stelle jetzt erreicht. Der Rasen ist hier besonders flauschig und angenehm kurz. Du lässt dich in das weiche Bett aus Gras sinken, legst dich auf den Rücken, machst es dir bequem und schaut in den Himmel. Die Sonne scheint dabei auf deinen Körper und wärmt dich.

Du genießt die Ruhe und das Gefühl, nichts tun zu müssen. Einfach nur da zu sein. Vereinzelt stehen Bäume in deiner Nähe. Vögel sitzen darin und singen. Die Blätter bewegen sich im Wind, rauschen, als ob sie sich mit den Vögeln unterhalten wollen.

Kleine Schäfchenwolken ziehen langsam am Himmel vorbei. Du schließt die Augen und hörst den Vögeln beim Singen zu. Es klingt ein bisschen wie ein Kanon. So als würde ein Vogel die Melodie vorgeben und andere stimmen dann mit ein.

Ein Blumenduft verfängt sich in deiner Nase und du rätselst, von welcher Blume er wohl kommen könnte. Du schaut dich um und entdeckst sie zwei Meter entfernt von dir. Schmetterlinge bewegen sich von Blüte zu Blüte, treffen sich dort mit anderen Artgenossen und flattern dann weiter über den Rasen. Ihr Flug scheint mal angestrengt, wie Arbeit, dann leicht wie ein Blatt, wenn der Wind sie trägt und taumelnd, wenn ein Windstoß ihre großen Flügel erfasst und hineinbläst.

Das gleichmäßig tiefe Summen und Brummen der Bienen, Hummeln und anderer kleiner Nektarsammler lässt dich etwas müde werden. Du genießt es, Teil der Wiese zu sein. Für den Moment spürst du die angenehme Wärme in deinen Gliedern. Du betrachtest den blauen Himmel. Weit oben ziehen einige wenige Wolken dahin. Vögel lassen sich scheinbar schwerelos vom Wind tragen. Du schließt deine Augen für einige Minuten tiefer Ruhe und Erholung. Die Gedanken sind frei.

Traumbilder kommen und gehen, während du ruhig und gleichmäßig die würzige, gesunde Luft der Pflanzen um dich herum atmest.

Nach einiger Zeit der tiefen Ruhe hast du das Gefühl, nun wieder aktiver werden zu wollen. Du setzt dich auf, erfreust dich an dem Bild, das sich dir bietet. Die Farben wirken nun kräftiger, die Stimmen der Vögel und Insekten sind leichter voneinander zu unterscheiden.

Quelle: http://www.planetsenior.de/gruene_wiese/ [10.10.2011]

Phantasiereise Herbst

Stell dir vor, dass du eine schöne Wanderung im Herbst machst. Das Wetter ist genau richtig. Du hast deine guten grau-orangen Wanderschuhe an und hast deinen Rucksack mit einer Jause, einer Wasserflasche, drei Müsliriegel und einer Regenjacke bepackt. Der Wanderweg beginnt am Rande eines Waldstücks und schlängelt sich als Forstweg durch den Berg hinauf. Ein angenehmer Windhauch weht durch die Bäume, die langsam ihre bunt gefärbten Blätter verlieren. Am Boden liegen große Berge dieser bunten Blätter. Wenn du durch die Laubberge gehst, dann raschelt es.

Nach einer Stunde erreichst du eine kleine Lichtung mit einer saftigen Wiese. Perfekt, um eine erste Pause zu machen. Du setzt dich ins saftige Gras, lehnst dich an den dicken Stamm einer Eiche und isst einen Müsliriegel. Es ist ein richtig schöner Herbsttag. Die Sonne scheint, es ist angenehm warm und ab und an weht ein leicht kühlender Wind um deine Nase. Du schaust dich um. Die Natur hat allerlei schöne Farben hervorgebracht. Sie wirken entspannend, aber auch sehr inspirierend. Ebenso die sehr alten Bäume, die Jahr für Jahr ihr Blätterkleid austauschen und dich immer wieder aufs Neue erfreuen. Der Herbst kommt und der Herbst geht, ohne Eile und ohne Hektik. Es ist der natürliche Lauf der Dinge.

Sieh nur, all die bunten Farben! Du siehst gelbe Blätter, weinrote Blätter und gesprenkelte Blätter, all diese Farben, Formen und Muster geben dir ganz viele tolle Ideen zum Basteln – du könntest sie trocknen und auf Pappe aufkleben.

Du stehst wieder auf und atmest tief ein. Die Luft tut dir richtig gut, es riecht nach feuchter, frischer Erde. Dieser typische, aber sehr angenehme und erfrischende Duft steigt dir immer wieder in die Nase und du riechst ihn sehr gerne. Deine Ohren nehmen das sanfte Rascheln unter deinen Füßen, aber auch zwischen den Baumwipfeln wahr. Das Rauschen ist angenehm und gleichmäßig. Es erinnert dich an das Rauschen des Meeres, das ebenfalls eine sehr beruhigende Wirkung hat, wenn man sich darauf einlässt.

Bevor du deinen Rastplatz verlässt, betrachtest du die alte Eiche, die dir als Lehne gedient hat. Du legst deine Hand auf den Stamm und fühlst die Rinde. Deine Finger gleiten über diese raue Schale bis zu den Wurzeln des mächtigen Baumes. Du findest zwei Eicheln und steckst sie in deine rechte Hosentasche. Nun setzt du deine Wanderung auf einem Weg durch den Wald fort. Es ist ganz leicht, du gehst von einer

Wegmarkierung zur nächsten und genießt die schöne Natur, die Farben, die Geräusche und die Gerüche. Die Zeit verfliegt wie der Wind und plötzlich stehst du wieder am Beginn deines Weges. Du fühlst dich belebt von der kleinen Wanderung und machst dich zufrieden auf den Nachhauseweg.

Quelle: <http://autogenes-training-anleitung.de/phantasiereise-herbst/> [10.10.2011]

11.8 Übung zur Vorstellungskraft (Einheit 1)

Stell dir bitte die folgenden Angaben bildlich vor und bewerte die Deutlichkeit/Klarheit der Bilder anhand folgender Skala:

D= ein deutliches, klares Bild

V = ein wenig verschwommen, aber erkennbar

K = kein Bild vorstellbar

Kannst du dir folgende Dinge visuell vorstellen:

1. Ein dir bekanntes Gesicht.
2. Ein Pferd.
3. Eine Rosenknospe.
4. Ein Gewässer bei Sonnenuntergang.
5. Dein Schlafzimmer.
6. Die Eigenschaften eines Freundes.
7. Ein Tisch voller Essen.
8. Eine Ampel.
9. Der Mond hinter den Wolken.
10. Eine Schlagzeile einer Zeitung.

Quelle:

Stauffer, Linda (1992) „Enhancing visualization skills for interpreting between ASL and English“, in: Plant-Moeller, Jean (ed.) *Expanding horizons. Proceedings of the 12th National Convention of the Registry of Interpreters for the Deaf*. Silver Spring: RID Publications, 62–80.

11.9 Orts- und Personenbeschreibungen (Einheit 2)

Ortsbeschreibung 1:

Das originellste Zimmer in meiner Wohnung ist das Bad. Die Wände und der Fußboden sind rot und die Sanitäranlagen sind weiß. Es gibt eine große Badewanne, ein WC, ein Waschbecken, ein Bidet und weiße Teppiche. Über dem Waschbecken hängt ein großer

Spiegel und daneben steht ein kleines Schränkchen. An einer Wand ist ein großes Fenster, von wo man eine schöne Aussicht hat. Das ist mein Lieblingszimmer.

Ortsbeschreibung 2:

Mein Schlafzimmer ist ziemlich groß. Ich teile es mit meiner Schwester. Es gibt zwei Betten und einen grünen Nachttisch. Auf dem Nachttisch stehen der Wecker und eine grüne Tischlampe. Über den Betten hängen drei Regale mit vielen Plüschtieren.

An der anderen Wand hängt der Spiegel. Gegenüber den Betten stehen ein großer Schrank und ein grüner Schreibtisch mit zwei Stühlen. Auf dem Schreibtisch steht auch der Fernseher.

Quelle:

http://www.clav.uniud.it/fileadmin/AVVISI_LETTORI/TEDESCO/czerny/pdf_2009/Beschreibung_Zimmer.pdf [11.10.2011]

Ortsbeschreibung 3:

Mein Zimmer ist 16 m² groß. Ich habe ein eigenes Zimmer. Ich schlafe nicht mit meiner Schwester zusammen. Zum Glück! Es ist sehr hell, vor allem im Sommer, und sehr geräumig. In meinem Zimmer steht das Bett an der rechten Wand. Auf dem Bett sind fünf Kissen und eine blaue Decke. Unter dem Bett ist ein roter Teppich. Der Teppich ist modern und sehr bequem. Gegenüber der Tür ist ein großes Fenster mit weißen Gardinen. Vom Fenster aus kann ich den Garten sehen. Unter dem Fenster stehen ein Schreibtisch und zwei Hocker aus Holz. Auf dem Schreibtisch stehen eine grüne Lampe und ein grauer Computer. Der Tisch steht zwischen dem Bett und dem Bücherregal an der linken Wand. Daneben stehen der Fernseher, ein roter Schrank, ein bequemer Sitzsack und ein Ofen gleich links neben der Tür. In der Mitte an der Decke hängt eine Lampe. In meinem Zimmer höre ich Musik, lerne, lese Bücher und mache Hausaufgaben. Ich fühle mich wohl in meinem Zimmer und mag es. Mein Zimmer ist ordentlich. Ich räume mein Zimmer jeden Tag auf.

Quelle:

<http://www.scribd.com/doc/49277262/ZIMMERBESCHREIBUNG> [11.10.2011]

Ortsbeschreibung 4:

Ich wohne in einem ganz besonderen Haus. Es ist blau und hat einen riesengroßen Garten mit einem Schwimmbecken und einer langen Wasserrutsche. Vom Schwimmbecken kann ich ins Haus schwimmen. Im Haus ist ein Seil, mit dem ich ins Kinderzimmer klettern kann. In meinem Haus gibt es keine Türen. Rutschen führen von meinem Kinderzimmer ins Schwimmbecken und eine andere ins Wohnzimmer. Mit einem Klettergerüst klettere ich auf den Dachboden. Dort habe ich meinen Fernseher und meinen eigenen Computer. In der Wand meines Zimmers ist ein Loch. Aus diesem Loch führt eine Brücke in mein Baumhaus. In meiner Küche kocht ein Roboter alle meine Lieblings Speisen. Im Bad gibt

es keine Badewanne, sondern eine Waschanlage. Dort werde ich auf Knopfdruck gewaschen und gefönt. Jedes Zimmer in meinem Haus hat eine andere Farbe. So schaut mein Haus bunt und fröhlich aus.

Quelle:

http://www.kidsnet.at/deutsch/beschreibungen/traumhaus_1.htm [11.10.2011]

Personenbeschreibung 1:

Karlsson ist nach seinen eigenen Angaben ein Mann in den besten Jahren. Er lebt in einem kleinen Häuschen über den Dächern der Stadt Stockholm. Er ist nicht recht groß und ein wenig mollig. Seine braunen Haare stehen rundum vom Kopf ab, am Hinterkopf hat er eine kleine Glatze. Seine Augen sind blau und seine Nase rundlich. Das Besondere an ihm ist, dass er fliegen kann. Dazu drückt er auf einen Knopf oberhalb seines Nabels, dann fährt aus seinem Rücken ein Propeller, mit dem er in die Luft steigen kann. Meist trägt Karlsson ein kariertes Hemd, blaue Jeans und Hosenträger. Karlsson isst sehr gerne, von Fleischklösschen und Torten kann er überhaupt nicht genug bekommen.

Personenbeschreibung 2:

Michel ist gut fünf Jahre alt. Mit seinen Eltern, seiner Schwester Ida und einem Knecht und einer Magd lebt er auf einem Bauernhof in Katthult im Süden von Schweden. Michel ist klein und dünn. Er hat blaue fröhliche Augen und hellblonde Haare, welche meist unter einer blauen Schirmmütze hervorschauen. Seine zwei größten Schätze sind ein Holzgewehr und seine blaue Kappe. Eigentlich ist Michel ein lieber Junge, aber oft hat er Ideen, die die Erwachsenen gar nicht gut finden. Er zieht seine Schwester an der Fahnenstange hoch, damit sie besser sehen kann. Er verfüttert die in Alkohol eingelegten Kirschen an die Tiere, weil man Essen ja nicht wegwirft. Immer wenn er etwas anstellt, muss er zur Strafe in den Tischlerschuppen. Dort schnitzt er dann Holzmännchen. Weil die Erwachsenen oft glauben, dass er schlimm war, gibt es über 100 Holzmännchen. Michel hat Tiere sehr gerne, deshalb kauft er um sein erstes selbst verdientes Geld eine Henne. Ein Schweinchen zieht er selbst mit der Babyflasche auf. Michel ist sehr gutherzig und mitfühlend.

Quelle:

http://www.eduhi.at/dl/Personenbeschreibung_Michel100001.pdf [11.10.2011]

Personenbeschreibung 3:

Hallo Susi!

Da du mich danach gefragt hast, neben wem ich in der Schule sitze, beschreibe ich dir meine Sitznachbarin Christl einmal genauer. Sie heißt mit vollem Namen Christine Barbara Altdorfer und wohnt in Bamberg. Sie besucht mit mir die 7. Klasse des Clavius-Gymnasiums Bamberg. Sie ist sieben Monate älter als ich, also 13 Jahre und zwei Monate alt. Trotzdem überrage ich sie mit meinen 171 cm um fünf Zentimeter. Um größer zu wirken, trägt sie meistens Schuhe mit hohen Absätzen zu ihren Jeans. Am

Oberkörper trägt sie meistens Pullover in allen Farben und Ausführungen. Schmuck legt sie kaum an. Gelegentlich bindet sie sich eine auffällige Armbanduhr um.

Christl hat eine schlanke Figur und ein hübsches ovales bis längliches Gesicht mit blau-grünen Augen, langen Wimpern, einer Stupsnase und einem großen Mund, den sie manchmal gar nicht zubekommen kann. Ihre dunkelblonden Haare mit hellen Natursträhnen trägt sie entweder zu einem Pferdeschwanz zusammengebunden oder offen über den Schultern. Wegen ihrer netten, spontanen Art mögen sie fast alle in der Klasse. Auch bei uns in der „Clique“, bestehend aus Franzi, Carina, mir und ihr, ist sie der Stimmungsmacher Nummer eins. Gerade wenn sie mal wieder von ihrem chaotischen und sehr verrückten Leben erzählt oder einen kleinen Aussetzer hat und irgendetwas völlig Verrücktes und Sinnloses tut, kann sich meist niemand mehr zügeln. Im Allgemeinen ist sie recht sportlich, auch wenn sie sich manchmal, zum Beispiel beim Fußballspielen, etwas dumm anstellt. Sie isst fast alles, am liebsten aber chinesisch. In der Schule glänzt sie durch hervorragende Leistungen. Ich empfinde sie, obgleich sie manchmal etwas zickig und unglaublich stur sein kann, als eine super Freundin. Sie ist nicht nur äußerst lustig, sondern auch verständnisvoll, hilfsbereit und eine gute ZuhörerIn. Nun kannst du dir, denke ich, meine Christl gut vorstellen.

Deine Lisa

Quelle:

http://www.bange-verlag.de/IntarS_000005_Ressources/tables/document/0000000061.pdf [11.10.2011]

Merkmallisten zu den Beschreibungen:

Merkmalliste Wohnen

Ortsbeschreibung 1					
groß		Boden rot		Wände rot	
	klein		Boden weiß		Wände weiß
Sanitäranlagen rot		Sanitäranlagen weiß		Teppiche rot	
	Teppiche weiß		Fenster klein		Fenster groß

Ortsbeschreibung 2					
groß		klein		mittel	
	mit Schwester		mit Bruder		1 Nachttisch

2 Nachttische		Regal mit Bücher		Regal mit Plüschtieren	
	Spiegel		Radio		Fernseher
Teppich grün		Teppich rot		Schreibtisch	

Ortsbeschreibung 3					
Zimmer allein		Zimmer mit Schwester		groß, aber zugestellt	
	groß und viel Platz		hell		düster, auch im Sommer
Bett an linker Wand		Bett an rechter Wand		Heizkörper	
	Ofen		Gardinen hellblau		Gardinen rot
Schrank rot		Rollladen		Decke am Bett rot	
	2 Sessel		1 Bürosessel		Radio
Laptop		Computer		Kommode	
	Teppich rot		Teppich blau		Schrank blau
Bücherregal neben Bett		Bücherregal gegenüber Bett		Zimmer immer unordentlich	

Ortsbeschreibung 4					
Haus grün		Haus blau		Haus rot	
	Pool im Keller		Pool im Garten		Sauna
Stiegen		Lift		Türen autom.	
	keine Türen		Rutsche in die Küche		Rutsche ins Wohnzimmer
Klettergerüst zum Dachboden		Klettergerüst ins Kinderzimmer		Mama kocht in Küche immer Lieblingsessen	

	Fernseher im Kinderzimmer		Brücke ins Baumhaus		Badezimmer mit Waschanlage
--	---------------------------	--	---------------------	--	----------------------------

Personenbeschreibungen

Personenbeschreibung 1: Karlsson					
Bub		Mann		groß	
	klein		schlank		mollig
sportlich		Haare braun		Haare blond	
	Haare schwarz		Vollglatze		kleine Glatze
Augen blau		Augen braun		Nase spitz	
	Nase rundlich		Hemden gestreift		Hemden kariert

Personenbeschreibung 2: Michel					
Bruder + Schwester		Schwester		lebt in Norwegen	
	lebt in Schweden		klein		groß
dünn		kräftig		Augen blau	
	Augen grün		Haare dunkelblond		Haare hellblond
Kappe rot		Kappe blau		Holzgewehr	
	Holzpistole		Strafe im Keller		Strafe im Schuppen
mag Tiere		verkauft Tiere		schnitzt Holztiere	

Personenbeschreibung 3: Christl					
Christine		Christina		sie größer als ich	
	sie älter als ich		ich größer als sie		ich älter als sie

will größer wirken		will erwachsener wirken		trägt immer Blusen	
	trägt immer Pullover		wenig Schmuck		auffälliges Armband
mollig		schlank		Augen blau	
	Augen braun		Nase klein		Nase groß
Mund klein		Mund groß		Haare dunkelblond	
	Haare dunkelbraun		schüchtern		offen
sportlich		heikel (Essen)		zickig	
	immer gut gelaunt		nachgiebig		stur

11.10 Rätsel (Einheit 4)

1) Wer ist das? Eines Vaters Kind, einer Mutter Kind – und doch keines Menschen Sohn?
→ Eine Tochter

2) Wie können fünf Kinder Geldstücke aus einem Geldbeutel so untereinander aufteilen, dass jeder von ihnen ein Geldstück erhält und doch noch eines im Beutel bleibt? → Das letzte Kind erhält ein Geldstück samt Beutel.

3) Weil du Kopfschmerzen hast, gibt dir der Arzt 3 Tabletten, die du jede halbe Stunde einnehmen sollst. Wie lange reichen die Tabletten? → 1 Stunde

Quelle:

<http://www.labbe.de/zzebra/index.asp?thema=349&titelid=2802> [15.10.2011]

4) Wenn der Kopf des Pferdes nach Norden zeigt, wohin zeigt der Schwanz? → Nach unten

Quelle:

<http://www.labbe.de/zzebra/index.asp?thema=349&titelid=2295> [15.10.2011]

5) Hanna steht hinter Michael und Michael steht hinter Hanna. Wie kann das gehen? → Sie stehen Rücken an Rücken.

6) Gestern sah ich eine junge Frau, die mit einem älteren Mann am Arm in einem Gebäude verschwand, als sie dann wieder herauskam, ging sie Arm in Arm mit einem

jüngeren Mann. Welche Farbe hatte ihr Kleid? → Das Kleid war weiß, weil sie kirchlich heiratete. Mit Ihrem Vater ging sie in die Kirche hinein und Arm in Arm kam sie mit ihrem Bräutigam heraus.

Quelle:

<http://www.labbe.de/zzebra/index.asp?thema=349&titelid=2988> [15.10.2011]

7) Franz ist älter als Peter, aber Paul ist jünger als Peter. Wer ist der älteste? → Franz
Frei übernommen aus:

Kosslyn, Stephen/Wraga Maryjane (2003) „Imagery“, in: Nadel, Lynn (ed.)
Encyclopedia of Cognitive Science (Vol.2). London: Nature Publishing Group,
466–470.

8) Ein Ehepaar hat mehrere Kinder, Buben und Mädchen. Jedes Mädchen hat ebenso viele Schwestern wie Brüder, jeder Bub dagegen nur halb so viele Brüder wie Schwestern. Wie viel Buben und Mädchen waren es? → Drei Jungen und vier Mädchen

Quelle:

<http://www.quizfragen4kids.de/raetsel-knobelaufgaben-scherzfragen/raetsel-raetselfragen.html> [15.10.2011]

9) Der arme Bauer sprach eines Tages seinen reichen Nachbarn an: „Es gibt keine Gerechtigkeit auf dieser Welt. Gib mir eine deiner Ziegen, dann haben wir beide die gleiche Anzahl.“ „Ha!“ Sagte der reiche Bauer „Mein lieber Nachbar, du musst wissen, Gerechtigkeit gibt es nur im Himmel. Gib du mir eine deiner Ziegen, dann habe ich doppelt so viele wie du!“ Wie viele Ziegen besaß jeder? → Der arme Bauer besaß 5 Ziegen, der reiche 7 Ziegen

Quelle:

<http://www.labbe.de/zzebra/index.asp?thema=351&titelid=2989> [15.10.2011]

10) Drei Frauen wurden in drei rote Rosen verwandelt. Eine der Rosen bekam in der Neujahrsnacht die Erlaubnis, ihren Mann in ihrer wirklichen Gestalt zu besuchen. „Wenn du morgen früh nach Tagesanbruch auf die Zauberwiese kommst und mich abpflückst“, sagte die Frau, „bin ich von dem bösen Zauber erlöst. Du darfst mir aber nicht folgen, wenn ich dich beim Morgengrauen verlasse, sondern du musst auf andere Weise herausfinden, welche von den drei Rosen ich bin.“ - An welchem Merkmal erkannte der Mann seine Frau in Rosengestalt? → Rose hat keine Tautropfen

Quelle:

<http://www.praxis-jugendarbeit.de/spielesammlung/spiele-quiz-scherzfragen-raetsel.html#Punkt7> [15.10.2011]

11) Mein Haus steht direkt an der Straße. Ein Junge geht morgens an meinem Haus vorbei Richtung aufgehender Sonne mit meinem Haus zu seiner Rechten. In welche Himmelsrichtung blicke ich, wenn ich morgens mein Haus verlasse? → Richtung Norden

12) Larry sitzt in einem Gefängnis außerhalb der USA. Seine Zelle hat mehrere Schlösser an der Tür, die Wände sind aus Beton, die weit in den Boden hinein reichen. In der Mitte der Zellendecke, circa 2,5 m über ihm, befindet sich eine kleine Luke gerade groß genug, um sich mit einem wie Larrys ausgemergelten Körper durchzuquetschen. Die Zelle ist komplett leer, es befindet sich nichts darin auf das man klettern könnte, um die Luke zu erreichen. Eines Nachts führt seine Verzweiflung zu einer Idee. Er grub ein Loch in den Boden und entkam durch die Luke. Wie? → Er verwendete die aufgeschüttete Erde aus dem Loch, um zur Luke zu gelangen.

13) Zwei Polizisten sitzen in ihrem Streifenwagen, geparkt neben dem Highway, und warten darauf, dass jemand die Geschwindigkeit überschreitet. Ein Polizist beobachtet den rechten Teil des Highways, der andere den linken Teil, um alle vier Fahrspuren überblicken zu können. „Mike“, sagt einer ohne sich umzudrehen, „worüber grinst du?“ Wie konnte er sagen, dass Mike gegrinst hat, ohne den Kopf zu wenden? → Das Auto parkt im rechten Winkel zum Highway und sie sitzen sich gegenüber, um über die Schulter des anderen die Straße zu beobachten.

Quelle:

Robinson, Rebecca (1987) „Visual Memory and Lag Time“, in: McIntire, Marina L. (ed.) *New dimensions in interpreter education. Task analysis, theory and application: proceedings of the Fifth National Convention*. Silver Spring: RID Publications, 33–46.

11.11 Übungsanleitung von Rebecca Robinson (1987) (Einheit 5)

Material:

- Märchen von Jorinde und Joringel

Quelle des Märchens:

Hochschule Magdeburg-Stendal (2003) *Gebärdensprachdolmetscher – Lernmaterialien für das Hochschulsetting*. CD-Rom. Magdeburg: EU-Leonardo-da-Vinci-Projekt „MÁS“.

Anleitung (in Anlehnung an Robinson (1987)):

- 1.) Höre einfach zu, während der Text vorgetragen wird, und achte auf die Stimmmelodie!

- 2.) Höre nochmals zu. Ich werde nach jedem Satz eine kurze Pause machen. Nutze diese Zeit und forme dabei ein klares, detailreiches Bild des Inhaltes in deinem Kopf.
- 3.) Dieses Mal werde ich den Text schneller lesen. Betrachte nochmals die Bilder in deinem Kopf und verändere sie bei Bedarf.
- 4.) Ich werde den Text nun nochmals mit Pausen vorlesen. Dolmetsche in jeder Pause das vorangegangene Textstück konsekutiv in die ÖGS.
- 5.) Bei diesem letzten Durchgang werde ich den Text wieder ohne Pausen vorlese. Dolmetsche ihn bitte simultan in die ÖGS.

11.12 Glossentranskriptionsregeln

Verwendete Glossentranskription am ITAT Graz:

Gebärdenzeichen: FAHRRAD

Verbgebärden: Nennform oder Stammform

Ausnahmen: MUSS / KANN / SOLL / DARF / WILL / MAG-NICHT – 1.Pers.Sg.

Übereinstimmungsverben: ich-GEBEN-du

Mehrere dt. Wörter, aber ausgedrückt durch 1 Gebärdenzeichen: NOCH-EINMAL

Komposita: HAUS+FRAU

Index (IX): IX-re / IX-du / IX-Wien / IX-von Wien bis Salzburg / IX-da

Buchstabieren: u – n – i – v – e – r – s – i – t – ä – t

Wiederholungen: BUCH ++ (2x Gebärde)

Klassifikator (CL): CL (Lenkrad halten fahren; gelangweilt)

CL (Auto um die Kurve fahren)

CL (Apfel essen; genussvoll)

Nach dem Strichpunkt: nonmanuelle Komponente

Constructed Action (CA): CA (Rolle: Mutter; schimpft mit Sohn)

→ **Rolle:** Kennzeichnung der eingenommenen Rolle

→ **Nach dem Strichpunkt:** stichwortartige Beschreibung der Tätigkeit/Aussage

„Spezialgebärden“: „ich habe keine Lust dazu“

Gestisch-pantomimische Äußerungen: [hm]

Simultanität: HAUS DEIN □li: CL (Haus sich befinden) re: CL (Fahrrad vorbeifahren)

Quelle:

11.13 Transkript des ersten Gruppeninterviews (GI1)

Datum der Aufnahme: 06.10.2011

Dauer der Aufnahme: 11:28 Minuten

Teilnehmerinnen:

B. Kaufmann (Interviewerin)

Probandin 1

Probandin 2

Probandin 3

- 1 **\B.Kaufmann** Meine Lieben, ich hätte jetzt einfach ein paar Fragen für euch und da es
2 ganz locker einfach eine Feedbackrunde ist, ihr könnt alles sagen, was euch einfällt und
3 ich hätte jetzt nur ein paar Fragen zum Anregen, vom Gespräch. Okay, zuerst einmal, wie
4 ging es euch beim Dolmetschen, allgemein. P3, magst du vielleicht anfangen?
- 5 **\Probandin 3** Ahm, es war teilweise schwierig, weil ich jetzt drei Monate lang null ÖGS
6 und nur DGS gemacht habe und dann immer überlegen habe müssen. So, ich glaube, ich
7 habe „MEIN NAME“ gemacht und dann während dem denke ich mir dann „Scheiße, das
8 ist falsch, das ist jetzt DGS“ (schmunzeln), dass ich dann immer diese
9 Überlegungsphasen drin hab, dass ich jetzt die falschen Vokabeln verwende und ich bin
10 nachher ganz am Ende total durcheinander gekommen mit meiner Lokalisation, was ist
11 jetzt wo und wo sitzt mein Publikum und das war ein bisschen chaotisch.
- 12 **\B.Kaufmann** Okay. P2?
- 13 **\Probandin 2** Ja, ich muss auch sagen, ich hab jetzt die letzten drei Monate eben mich
14 nicht so mit ÖGS beschäftigt und war halt [sic] dann auch ein bisschen, dass ich ein paar
15 so Vokabelschwierigkeiten gehabt habe und bei mir ist halt [sic] auch noch immer das
16 Problem, wenn ich das dann dieses habe, ich gebärde irgendetwas falsch und dann hängt
17 es mich wieder auf, weil dann denke ich die ganze Zeit nach, wieso habe ich jetzt statt
18 „NICHT“ „NUR“ gebärdet und dann denke ich noch an das und dann ist es mir auch ein
19 paar Mal so gegangen, dass ich nochand [sic] nicht mehr mitgekommen bin, obwohl es
20 vom Tempo her eh okay war, aber weil ich mich dann an dem so...das beschäftigt mich
21 dann noch so, oder dann denke ich mir nachher noch „Mah [sic], das hätte ich jetzt ganz
22 anders viel schöner machen können“, fällt mir im Nachhinein ein und dann waren eben
23 ein paar Stellen, wo ich nochand [sic] wirklich den, habe ich ein paar Mal wirklich etwas
24 weglassen müssen, weil ich dann schon so weit hinten war, weil mich das so beschäftigt.
25 Und da waren dann nachher noch, oder ein paar Stellen, wo ich echt nicht gewusst habe,
26 wie ich es machen soll, ja... unter den Tisch fallen lassen habe.
- 27 **\Probandin 1** Genau so ging es mir auch, wenn ich irgendwie im Zeitverzug war, dann
28 habe ich es irgendwie selbst umformuliert und ich find's fand's total schwierig, wenn es

29 nicht so, ganz lineare Erzählung ist, sondern wenn noch etwas reinkommt wie „Mein
30 Freund durfte aber von seinen Eltern aus nicht miteinziehen“. Wie man das dann
31 unterbringt, dass das auch noch klar ist, also, das habe ich zeitlich nicht hingekriegt und
32 das hätte ich auch räumlich irgendwie nicht gewusst, wie ich das irgendwie ausdrücken
33 soll, also das fand ich ein bisschen schwierig.

34 **\B.Kaufmann** Mhm.

35 **\Probandin 2** Ja aber dafür, dass ich denke, dass der Text an sich nicht schwer ist, [*

36 **\Probandin 1** [*Mhm.]

37 **\Probandin 2** [waren da dann irgendwie dann einige Stellen.

38 **\Probandin 3** Ich habe es mir teilweise bei der Vorbereitung gedacht, das brauchst nicht,
39 das brauchst nicht, das brauchst nicht[*

40 **\Probandin 2** [*Mhm, eh klar, eh klar, eh klar.]

41 **\Probandin 3** [dann hatte ich aber,...nein, wo ich mir gedacht habe, mah [sic], da sind
42 jetzt drei Beispiele und ich brauche nur zwei zum Beispiel, habe ich mir gedacht, okay,
43 das eine weiß ich nicht, wie ich löse, also das werde ich dann weglassen. Das habe ich
44 mir vorher schon so überlegt, weil du nie 100 Prozent irgendwie haben kannst [*

45 **\Probandin 2** [*Genau bei dem Stricken und [*

46 **\Probandin 3** [*Und genau da, so Sachen, wo ich mir gedacht habe, das lasse ich weg, da
47 habe ich Zeit gehabt und du hast weitergeredet und ich habe mir dann gedacht, okay, ich
48 muss jetzt das machen, ich kann nicht einfach jetzt sagen „Da habe ich mir vorher
49 überlegt, ich lass das weg“ und dann mach ich jetzt nichts, während sie weiterredet.]

50 **\Probandin 2** [Genau, ja ja.

51 **\Probandin 3** Und dann bei anderen Sachen, wo ich mir gedacht habe, ja, da muss ich
52 jetzt alles machen, da war dann teilweise nicht die Zeit, um alles zu machen, also es war
53 immer so... so

54 **\B.Kaufmann** Könnt ihr noch irgendwie genau, also schwierige Stellen, knifflige Stellen
55 im Text benennen?

56 **\Probandin 2** Also ich meine, schwierige Stellen,... was wir vorher schon gesagt haben,
57 dieses mit dem [*

58 **\Probandin 3** [*Teppich weben!]

59 **\Probandin 2** [Genau, eben dieses was sie da macht, Speckstein, filzen oder so, da war es
60 für uns klar, ja, also für uns, für mich war klar, filzen lasse ich weg [*

61 **\Probandin 1** [*Genau]

62 **\Probandin 3** [*Ja]

63 **\Probandin 2** [Und ich mein, schwierig, aber so was du dir vorher überlegst und keine
64 Ahnung... was auf der einen Seite halt gut ist, weil da könnte man schön in eine Rolle
65 reinschlüpfen und so, aber dann halt [sic] auf der anderen Seite, ja, wie wie genau webe
66 ich einen Teppich? Weiß ich persönlich nicht... also keine Ahnung.

67 **\Probandin 3** Da ist dann so ein Ding vor dir und du musst mit diesem Faden irgendwas
68 machen, aber wie das funktioniert, weiß ich auch nicht.

69 **\Probandin 2** Das ist eben die Geschichte, nachher dann habe ich irgendwie so glaube
70 ich einen Teppich gewebt, weil ich das nicht weiß... und... ja ich meine nachher halt [sic]
71 auch, wie du nochand [sic] das sagst von wegen, ja und die, genau, die die Stelle mit den
72 Bodenfliesen dürfen nicht zu rutschig sein, da habe ich eben die Situation gehabt, dass
73 ich sowieso schon ein bisschen hinten war, weil mich etwas anderes beschäftigt hat und
74 dann habe ich mir gedacht, ja, die Bodenfliesen rutschig... weiß ich jetzt nicht und dann
75 hat es mich voll gefiedert [sic] und dann habe ich gesagt „Das Bad muss auch passen“
76 oder keine Ahnung, irgend so etwas Dummes, genau und was mir jetzt wieder einfällt, wo
77 ich mich am Anfang so geärgert hab, habe ich mir so etwas Tolles überlegt. Ich bin auf
78 der Bühne und da sind halt [sic] die 200 Leute und dann mache ich auf der Bühne
79 „STEHEN“ und in diesem Moment denke ich mir [*

80 **\Probandin 1** [*Ach, das habe ich auch gemacht!]

81 **\Probandin 2** [scheiße, sie hockt [sic] im [*

82 **\Probandin 1** [*Oje!]

83 **\Probandin 2** [Rollstuhl! Und dann mache ich quasi dieses „STEHEN“ und dann sieht
84 man in mir die Panik [*

85 **\Probandin 1** [*Das wäre mir gar nicht aufgefallen!]

86 **\Probandin 2** [von wegen... weißt eh, dieses... wo ich zuerst so stolz war auf meine tolle
87 Leist [sic],(Kichern) meine tolle Lösung, die Bühne hinstellen und ich stehe auf der
88 Bühne und dann, wo es dich dann... aber einfach aushaklt [sic], wenn du [* (Lachen)

89 **\Probandin 3** [*Ich weiß, dass sie im Rollstuhl sitzt, ja!]

90 **\Probandin 2** [so etwas toll politisch Unkorrektes eigentlich machst.

91 **\Probandin 1** Ich finde es generell schwierig, Emotionen auszudrücken oder mir fehlt
92 das Vokabular, um zu sagen „das stört mich“, „das regt mich auf“ oder so was und oder
93 ich glaube, dass es gebärdensprachlich halt [sic] bestimmt etwas Spezielles gibt, um das
94 auszudrücken, aber... das fehlt mir.

95 **\Probandin 2** Ja ich glaube mit den Emotionen ist es mir auch ein bisschen
96 durchgegangen, dass ich irgendwie, ich glaube eher, wenn ich Stress gehabt habe, dass
97 ich schnell gebärden muss, dass es dann so aussieht, als wie jetzt ist sie Vollgas... am
98 Reinsteigern sich und das drückt bei mir dann halt [sic] nicht aus, wann sie wirklich [*

99 **\Probandin 1** [* Mhm.]

100 **\Probandin 2** [ja das... so rüberbringen wollte.

101 **\B.Kaufmann** Okay, das heißt, ihr seid mit eurem... mit eurer ÖGS-Zielttext-Variante...
102 sehr gut zufrieden, gut zufrieden, weniger gut zufrieden, nicht zufrieden?!

103 **\Probandin 1** Nicht zufrieden.

104 **\B.Kaufmann** Nicht zufrieden?

105 **\Probandin 3** Zufrieden wär gut.

106 \Probandin 1 Ich glaube, dass das kein, rein gebärdensprachlich kein vollständiger Text
107 ist.

108 \B.Kaufmann Okay, also glaubst du, dass er nicht verstanden wird, oder?

109 \Probandin 1 Ja, aber nicht...

110 \B.Kaufmann ...dass dir viel fehlt?

111 \Probandin 1 Ja, dass manche Sätze glaube ich sind einfach unvollständig... also
112 kommen mir so vor, als ob dann einfach, dass das nicht rund ist, das kein richtiger Satz in
113 Gebärdensprache oder

114 \B.Kaufmann Okay, aber glaubst du, dass ein roter Faden da ist, oder

115 \Probandin 1 Juaa [sic], (Schmunzeln) ich glaube schon.

116 \Probandin 2 Also ich... nicht zufrieden, kann ich nicht sagen, weil dafür, dass ich so
117 lange nichts getan habe, bin ich doch recht überrascht, wie viele Sachen ich noch im
118 Hinterkopf habe, aber bei mir war halt [sic] es auch so, es sind dann teilweise einfach nur
119 so reingeschmissene Sachen und ich glaube, bei mir... könnte es schwierig werden mit
120 dem roten Faden. Also ich glaube nicht, dass das so hundertprozentig alles klar ist, weil
121 mir ein paar Sachen einfach... ich habe dann das zuerst so schnell überflogen und mich
122 hat es dann so überrascht, dass sie dann in eine zweite Wohnung zieht, weil ich habe
123 geglaubt, es ist alles eine Wohnung und dann habe ich es selbst nicht so ganz... irgendwie
124 gecheckt, aber ich glaube bei mir ist halt [sic]... ein paar Stellen sind glaube ich auch
125 grammatikalisch schwierig zu verstehen und [*

126 \Probandin 1 [*Ja, bei mir auch.]

127 \Probandin 2 [roter Faden... hm, eher nicht so.

128 \Probandin 1 Nicht klar genug, glaube ich.

129 \Probandin 2 Mhm, und ich glaube, ich habe dann auch...bei mir die Lokalisation, das ist
130 dann alles irgendwie so ein

131 \Probandin 1 Kuddelmuddel.

132 \Probandin 2 Ja, nein, weil sie sagt dann das mit Innsbruck und ja, dann mache ich halt
133 Innsbruck geografisch da rüber, aber die Wohnung habe ich dann trotzdem wieder ganz
134 wo anders, die eigentlich ja in Innsbruck ist, also so

135 \Probandin 3 Ja, aber das Problem ist schon, dass du gar nicht weißt, wo sie jetzt steht,
136 also ist sie in Innsbruck und hält den Vortrag [*

137 \Probandin 2 [*Stehen tut sie gar nicht...(Lachen)]

138 \Probandin 1 [wo wir jetzt alle uns befinden... weißt, ist Innsbruck jetzt im Westen oder
139 sind wir in Vorarlberg und Innsbruck ist im Osten und

140 \Probandin 2 Das ist auch wieder eine Geschichte, gö?! Naja, ich bin halt davon
141 ausgegangen, dass wir in Graz sind und dass Innsbruck

142 \Probandin 1 Ich bin davon ausgegangen, dass wir ich in Innsbruck bin.

143 \Probandin 2 Ja... das ist dann... nein, aber wie schon gesagt, so Lokalisationsdinge, wo

144 man sagt, wo ich so und so meine Probleme habe und

145 **\B.Kaufmann** Mhm. P3, abgesehen vom nicht bekannten Standort, wie ist deine Zieltext-
146 Variante?

147 **\Probandin 3** Ja, weniger zufrieden auf alle Fälle... Ahm Lokalisation... glaube ich
148 teilweise totales Chaos. So, von wegen, okay am Anfang schön überlegt, ich mache Heim
149 und Werkstätte die andere Seite dann da und in der Mitte die Idealvariation... aber
150 nachher glaube ich ist alles irgendwo und dann so okay und vor mir sollte eigentlich auch
151 noch ein Publikum sein und wo tue ich das jetzt hin und (Schmunzeln) keine Ahnung...
152 und ja.

153 **\B.Kaufmann** Okay so und jetzt die Preisfrage, wer hat sich versucht beim
154 Dolmetschen... ahm, sich die Inhalte bildlich vorzustellen? Direkt beim Verarbeiten,
155 beim Hören, dass ich sage, ich habe ein Bild, denke daran und versuche das auch auf
156 meiner Bühne aufzubauen.

157 **\Probandin 3** Also ich probier das [*

158 **\Probandin 1** [*Ich habe da automatisch ein Bild.]

159 **\Probandin 3** [eigentlich ständig... Ja genau! [*

160 **\Probandin 1** [*im Kopf und aber so reflektiert habe ich das jetzt nicht... dass ich das,
161 also ich habe automatisch die Situation bildlich im Kopf und mache das, aber [*

162 **\Probandin 2** [*Respekt!]

163 **\Probandin 1** [aber nicht so, dass ich das jetzt, dass ich mir denke, okay das Bild ist so,
164 das übertrag ich jetzt auf die Gebärdensprache, habe ich nicht gemacht.

165 **\B.Kaufmann** Okay, und siehst du da die Bühne, wo du es hinstellst oder stellst du dir
166 wirklich vor, wie diese Monika Rauchberger da sitzt und den Teppich webt?

167 **\Probandin 1** Ja, genau, das Bild, was man halt automatisch, einem automatisch in den
168 Kopf kommt, wenn man so was hört, also

169 **\B.Kaufmann** Okay, also bei dir geht das doch automatisch?!

170 **\Probandin 1** Ja, aber das heißt ja nicht, dass ich das jetzt in Gebärdensprache jetzt
171 umgesetzt hätte... (Lachen) ...dass das Bild jetzt noch jemand anderes sieht außer mir
172 (Lachen)

173 **\B.Kaufmann** Okay. P2?

174 **\Probandin 2** Ich bin schon mal sehr neidig [sic], dass du automatisch ein Bild im Kopf
175 hast, einmal soviel dazu. Ahm... ja, nachdem mir bewusst war, dass es bei der ganzen
176 Geschichte um in Bildern denken geht, habe ich natürlich beim Vorbereiten mir gedacht,
177 uh, das mit Teppiche weben, das ist ja gut, da kann man eigentlich Bilder einbauen und
178 habe mir jetzt nicht so explizit was überlegt, aber ich habe mir schon ein paar Mal
179 gedacht, uh, da würde es gut passen, nur Dolmetschsituation, überlege ich mir das
180 nicht... da kommt mir der Gedanke nicht einmal... sondern da redest du und da versuch
181 ich das irgendwie zu machen... und ich muss ganz ehrlich sagen, da habe ich kein...
182 Kapazität oder... ja, dafür... ich habe das eben auch nicht automatisch, ich bin dann eher
183 so, ja, da webt jemand einen Teppich, da sehe ich nichts davon und auch wenn es etwas

184 ist, was mir mehr etwas sagt, was mir ein Begriff ist, ich habe das Bild im Kopf nicht.

185 **\Probandin 3** Aber ich sehe bei „Man webt einen Teppich“, sehe ich diesen Teppich vor
186 mir und eine Person, die da sitzt [*

187 **\Probandin 2** [*Ja so sieht es die P1 glaube ich auch.]

188 **\Probandin 1** [*Ja]

189 **\Probandin 3** [Ja, so sehe [*

190 **\Probandin 1** [*Ja, aber das passt dann bei mir nicht zusammen.]

191 **\Probandin 3** [ich das auch, ja, aber ich mache dann „TEPPICH“ und dann denke ich mir
192 „ARBEITEN“, wie soll ich jetzt dieses Weben dann machen. Aber ich habe bei so
193 Sachen, wenn ich „stricken“ höre, dann habe ich eine Person vor mir, die strickt. Dann
194 mache ich dieses „STRICKEN“, weil die auch diese Nadeln hat, aber... so grundsätzlich
195 vorstellen probiere ich das ja immer... (Lachen) dieses Umsetzen ist halt das Schwierige.

196 **\Probandin 1** Ja, vor allem dann kommen so viele Bilder so ungefiltert, also die passen
197 jetzt auch nicht unbedingt zusammen oder so, es ist nicht dass ich automatisch... den
198 ganzen Text in Bildern... bekomme oder so

199 **\B.Kaufmann** Okay, also zusammenfassend lässt sich jetzt sagen, es waren jetzt auch
200 keine äußeren Einflüsse, dass das Tempo zu schnell war, oder der Text zu schwierig [*

201 **\Probandin 2** [*Überhaupt nicht.]

202 **\Probandin 1** [*Gar nicht.]

203 **\Probandin 3** [*Nein.]

204 **\B.Kaufmann** [oder irgendetwas zu laut... gestresst, sondern

205 **\Probandin 2** Nein, das überhaupt nicht, weil ich denke mir, der Text war eigentlich...
206 recht einfach im Endeffekt, wenn wir ehrlich sind, da war jetzt, da waren keine Namen
207 darin, da waren keine Zahlen darin, das war eigentlich, ja vom Tempo her auch voll okay,
208 es sind einfach wirklich die persönlichen, also bei mir halt, das persönliche Dings, wenn
209 man sich selbst ablenkt oder... was auch immer.

210 **\B.Kaufmann** Okay, dankeschön!

11.14 Transkript des zweiten Gruppeninterviews (GI2)

Datum der Aufnahme: 04.11.2011

Dauer der Aufnahme: 21:11 Minuten

Teilnehmerinnen:

B. Kaufmann (Interviewerin)

Probandin 1

Probandin 2

Probandin 3

1 **\B.Kaufmann** Okay, so, dankeschön fürs Mitmachen bei der zweiten Testdolmetschung, unser
2 Experiment endet dann mit heute, ich habe jetzt nur bitte noch ein paar Fragen, da möchte ich
3 mit euch darüber diskutieren, zuerst heute zur Testdolmetschung und dann ein bisschen
4 allgemein zu unseren letzten miteinander verbrachten Terminen. Gut. Einfach nur mal zu
5 heute, wie ist es euch beim Dolmetschen ergangen?

6 **\Probandin 3** Bei einigen Sachen habe ich mir gedacht, das geht jetzt einfach, wie zum
7 Beispiel dieser Blindenstock, dass man den einfach so vor sich nimmt und bei anderen Sachen,
8 wie dann „die Lautsprecherdurchsagen nicht verstehen“ oder so was, wo ich mir denke... das
9 kommt von irgendwo dieses Geräusch, wie mache ich das dann, dass es jetzt für alle klar ist,
10 oder...

11 **\Probandin 2** Mir ist es an sich wieder so gegangen, oder wie es bei den letzten
12 Übungseinheiten schon war, dass die Vorstellung schon funktioniert, weil ich weiß, wie diese
13 Rillendinger ausschauen oder diese Noppen an der Bushaltestelle oder auch die
14 Gehsteigunterschiede, nur dass ich das in Gebärdensprache umsetze, ist dann das nächste
15 Problem. Also es ist jetzt von dem her schon gegangen, dass ich auch probiert habe mit den
16 Bildern und ja, da sind jetzt diese Noppen, wo man in den Bus einsteigt und so, aber das
17 Umsetzen an sich ist... dann weiß ich nicht, ob es in Gebärdensprache so verständlich ist, weil
18 ich dann auch diese verschiedenen Bordsteigkanten, dass der Gehsteig halt [sic] höher ist und
19 die Straße niedriger, ist mir klar, kann ich visualisieren, nur bin ich mir nicht sicher, ob die
20 gebärdensprachliche Umsetzung jetzt auch so verständlich dann ist im Endeffekt.

21 **\Probandin 1** Genau so war es bei mir auch, also, bildlich vorstellen konnte ich es mir zwar
22 schon, aber die Klassifikatoren waren, glaube ich, nicht immer ganz passend.

23 **\Probandin 2** Ja, ich habe dann ausnahmsweise einmal geschafft, wo in eine Rolle
24 reinzuschlüpfen, wo ich dann auch stolz auf mich war, nur, und ich glaube schon, dass da ein
25 bisschen was weitergeholfen hat, aber wie wir schon die ganze Zeit gesagt haben, glaube ich...
26 die Umsetzung ist eine ganz andere Geschichte.

27 **\Probandin 3** Ja. Visualisieren, wenn man das zwar hat, hat man noch immer nichts
28 umgesetzt. Ich sehe genau dieses Plakat auf diesem Gehsteig vor mir.

29 **\Probandin 2** Oder diese diese Dachlatten [*

30 **\Probandin 3** [* Genau]

31 **\Probandin 2** [Dachlawinen [*

32 **\Probandin 3** [* Ja genau]

33 **\Probandin 2** [Geschichten, wo ich dann irgendwo so eine komische Latte hinmache und mir
34 dann denke, so wie... [*

35 **\Probandin 3** [* Ja genau. Das ist jetzt die Latte]

36 **\Probandin 2** [Ja (Lachen)

37 **\Probandin 3** Du siehst dieses Ding genau vor dir, aber dann ist die Frage, wie mache ich das
38 jetzt, dass der Gehörlose das jetzt genauso sieht.

39 **\Probandin 2** Mhm... also ich glaube, da waren jetzt wirklich ein paar Sachen dabei, wo ich
40 jetzt mehr im Kopf Bilder gehabt habe als wie es beim ersten Mal, beim Rollstuhltext quasi
41 war, aber wie gesagt, die Umsetzung ist dann eine andere... keine Ahnung.

42 **\B.Kaufmann** Mhm... okay, das heißt, es waren wieder einige knifflige Stellen so im Text,

43 weil ich schon gehört habe, Dachlawine ist da gerade vorgekommen, fällt euch sonst noch
44 etwas ein?

45 **\Probandin 2** Ja, sicher auch dieser Kleiderständer, was am Gehsteig steht.

46 **\Probandin 1** Mhm, ja was steht der denn auch am Gehsteig? Da konnte ich mir gar nicht ein
47 Bild dazu vorstellen...

48 **\Probandin 2** Ja Geschäfte stellen schon manchmal so Kisten raus [*

49 **\Probandin 1** [* Ahhh]

50 **\Probandin 2** [oder in der [ORT], so wo die Jacken dann heraußen hängen zum Beispiel...
51 schon, nur dann sage ich irgendwelche Kleiderständer und die stehen da und dann habe ich
52 wieder irgendeinen Klassifikator irgendwo, was ich genau [*

53 **\Probandin 1** [* Da hatte ich überhaupt kein Bild, von daher... weiß ich nicht, wie ich das
54 gemacht habe, aber...]

55 **\Probandin 2** [Wie gesagt, eigentlich so einfache Sachen [*

56 **\Probandin 3** [* Das habe ich zum Beispiel gar nicht gemacht, da war mein Time Lag zu
57 groß, da war ich dann gleich bei der Baustelle, glaube ich (Lachen)]

58 **\Probandin 2** Ja ich habe dann eben so einen Klassifikator wieder irgendwo hingestellt [*
59 (unverständliches Durcheinandersprechen)]

60 **\Probandin 3** (unverständlich) dass die so da oder so raufkommen, die Kleider [*

61 **\Probandin 1** [* Ja!] (unverständliches Durcheinandersprechen)

62 **\Probandin 2** Ja, nur das wäre wahrscheinlich wieder was, was man durch constructed action
63 ganz toll irgendwie machen kann und nicht irgendwie einen Zeigefinger-Klassifikator
64 irgendwo vor mich hin stellt und so... nicht weiß, wie man weiter tun soll...

65 **\B.Kaufmann** Okay und wenn wir jetzt wieder versuchen mit... irgendwie zu raten, seid ihr
66 jetzt mit eurer ÖGS-Zieltext-Variante sehr zufrieden, weniger zufrieden [*

67 **\Probandin 1** [*Nicht zufrieden.]

68 **\B.Kaufmann** [Nicht zufrieden?

69 **\Probandin 1** Nein.

70 **\Probandin 2** Weniger zufrieden...

71 **\Probandin 3** Ich auch weniger zufrieden.

72 **\Probandin 2** Ich glaube, man hat einigermaßen verstehen können, um was es geht [*

73 **\Probandin 3** [* Das glaube ich auch.]

74 **\Probandin 2** [natürlich hätte man es tausend Mal besser machen können und es sind halt [sic]
75 Informationen weggefallen und ein paar Sachen wahrscheinlich, wo sich dann ein Gehörloser
76 denken würde: Hm? Was meint sie jetzt damit?

77 **\Probandin 3** Ich habe heute irgendwie ein Time Lag-Problem gehabt. Entweder ich war ganz
78 nah dran und dann habe ich mir gedacht, okay ich muss jetzt ein bisschen weiter und dann war
79 er riesig auf einmal, wo ich mir gedacht habe, nein, das geht nicht, nein!

80 **\Probandin 1** Ich glaube, ich habe ziemlich viele Vokabelfehler gemacht, ich mein jetzt fällt

81 mir, könnte ich mir auch vorstellen, wie ich „Lawine“ mache, wobei ich jetzt nicht genau
82 weiß, wie die Gebärde dafür geht, aber zum Beispiel (zeigt eine Gebärde) ...ja, eigentlich ist es
83 nur logisch, aber, also ich bin so gar nicht zufrieden.

84 **\B.Kaufmann** Gar nicht zufrieden?

85 **\Probandin 1** Nein.

86 **\B.Kaufmann** Okay, so, jetzt habt ihr schon ein wenig vorgegriffen, ihr habt alle drei
87 versucht, euch die Inhalte bildlich vorzustellen?!

88 **\Probandin 1** Mhm.

89 **\Probandin 3** Ja.

90 **\Probandin 2** Ja, zwar nicht immer, muss ich ganz ehrlich sagen, aber gerade bei diesen
91 bildlichen Dingen, von wegen Noppen am Boden, Dachlawine... wo das dann war mit von
92 wegen „Finanzierung der Hilfsmittel“, dieser Teil, Studenten bekommen nichts, wie auch
93 immer, da bin ich noch immer so, dass ich das nicht visualisiere in so einer Situation, also...
94 wobei, da bin ich jetzt eh schon weiter, dass ich wenigstens die bildlichen Dinge visualisiere,
95 aber ich habe eh gesagt, dass... die andere Stelle weiß ich jetzt gerade nicht, aber halt [sic] aber
96 ja, die Finanzierung und so.

97 **\Probandin 3** Ich habe mir das bei der Finanzierung, da habe ich zum Beispiel dann da die
98 Arbeiter, da sehe ich dann irgendjemanden in so einem Arbeitsgewand und dann, der Student
99 ist dann irgendwie so mit einer Schultasche, oder keine Ahnung, da sehe ich so Leute vor mir
100 und Finanzierung ist bei mir immer so wie ein Sack Geld, wo dann halt null darin ist oder der
101 riesig ist, aber...

102 **\B.Kaufmann** P1, bei dir?...Visualisiert?

103 **\Probandin 1** Ja, so... schon, also die bildlichen vorstellbaren Sachen, wie Gehsteige, als so
104 etwas schon, aber Studenten oder so was, genauso wenig wie die Finanzierung. Außer dass die
105 Finanzierung irgendwie immer typischerweise von rechts oben kommt (Lachen) aber sonst,
106 nein, habe ich nicht, würde ich, glaube ich, auch nicht irgendwie visualisieren, also ich kann es
107 auch nicht genau fassen, irgendwie habe ich dann bei Studenten schon irgendwie so etwas
108 Verschwommenes im Kopf, aber... nichts Konkretes.

109 **\B.Kaufmann** Okay. Was glaubt ihr, wie viele CAs habt ihr jetzt in eure Dolmetschungen
110 heute eingebaut?

111 **\Probandin 1** Höchstens eine, wenn überhaupt.

112 **\Probandin 2** Ich habe eine eingebaut, glaube ich.

113 **\Probandin 3** Ja ich habe auf jeden Fall, das wo ich mit dem Blindenstock gehe, dass ich das
114 eine halt so hebe und das andere durchgehend hab [*

115 **\Probandin 2** [*Oh, das habe ich dann auch]

116 **\Probandin 3** [den habe ich und wo ich im Bus sitze, wo ich auch bewusst so dann die Leute
117 vor mir sitzen, und ich höre nichts, weil viele Leute auch stehen überall und so...

118 **\Probandin 2** Ich habe das eben mit dem Blindenstock links rechts und dieses Ding und ich
119 glaube, ich habe irgendwo noch eine drinnen, aber ich kann mich nicht erinnern, aber ja, eine,
120 zwei.

- 121 \Probandin 1 Ja.
- 122 \B.Kaufmann P1, weißt du deine eine, du hast gesagt, du hast eine?
- 123 \Probandin 1 Hm, ich glaube auch mit dem Stock, habe ich auch gemacht und ich weiß nicht,
124 ob das als constructed action zählt, als er erblindet ist, also... ja.
- 125 \Probandin 3 Ja, da gehst du halt spazieren und dann siehst schlecht...
- 126 \Probandin 1 Genau, also ob das schon eine constructed action ist, weiß ich nicht.
- 127 \B.Kaufmann Ja, gut. Glaubst ihr, dass die Übungen, die wir jetzt so in der letzten, in den
128 letzten Wochen zum Visualisieren gemacht haben, euch heute bei der Dolmetschung geholfen
129 haben? In irgendeiner Form?
- 130 \Probandin 1 Ich glaube schon, dass man vor allem darauf aufmerksam geworden ist, dass
131 man sich in Bildern, dass man sich... man schnell umschalten soll und in Bildern denken soll.
132 Aber das ist trotzdem nicht automatisch (Schmunzeln).
- 133 \Probandin 2 Ich glaube auch, dass es eben schon ein bisschen geholfen hat, wenn man es
134 wahrscheinlich noch mehr trainieren würde, würde es besser werden und einfach auch, dass es
135 einem bewusster quasi geworden ist, dass man es machen soll, nur wo halt [sic] ich noch
136 immer vor einem Problem stehe, ist die Umsetzung. Wenn ich es im Kopf habe, kommt es halt
137 [sic] trotzdem noch nicht raus. Und was die P3 und ich vorher gesprochen haben, diese
138 Hausübung quasi, die du uns gegeben hast, wenn man mit irgendjemand spricht, dass man sich
139 das alles visualisieren soll. Vielleicht wenn man das wirklich macht, dauerhaft, konsequent
140 macht, das könnte wirklich sehr sinnvoll sein. Nur, muss ich halt [sic] zugeben, habe ich mal
141 so probiert für eine Minute und...
- 142 \Probandin 3 Aber es ist auch schwierig, sich das immer vorstellen. Wenn jetzt irgendjemand
143 sagt, ja ich war gestern Kaffee trinken, habe ich gleich ein Bild, aber wenn jetzt irgendjemand
144 sagt, was weiß ich [*
- 145 \Probandin 2 [* und hat über die globale Erwärmung gesprochen, wie das Norwegen
146 betrifft...[*
- 147 \Probandin 1 [* Vor allem wenn das Thema einen interessiert, dann... wird es schwierig, das
148 Bild aufrecht zu erhalten, weil man dann andere Gedanken auch einem automatisch in den
149 Kopf kommen... man muss sich auch sehr stark darauf konzentrieren, was man macht im
150 Alltag.]
- 151 \Probandin 2 Ja und wie viel dass man dann involviert ist, weil vielleicht wenn ich jetzt euch
152 zwei miteinander sprechen höre, kann ich das besser machen, aber ich habe es einmal probiert
153 und das ist dann zu einem, nicht richtig Streit geworden, aber zu einer Diskussion halt [sic]
154 geworden, da habe ich dann aber keine Energie mehr, dass ich mir das in Bildern vorstelle,
155 weil dann muss ich... muss ich mich ja einsetzen, keine Ahnung, aber ich glaube, das könnte
156 etwas Sinnvolles sein, weil wie gesagt, bei mir... Bilder im Kopf... heißen jetzt nicht, dass sich
157 das auch auf die Gebärdensprache auswirkt.
- 158 \Probandin 3 Ja ich glaube schon, dass im Allgemeinen die Übungen in dem Sinn was
159 bringen, dass du einfach dir bewusst bist, du musst mehr in Bildern denken und mehr darüber
160 nachdenkst. Weil sonst ist es so, ja man soll in Gebärdensprache in Bildern denken, fertig aus.
161 [*
- 162 \Probandin 2 [* Mhm]

163 **\Probandin 3** [Und allein dadurch, dass wir jetzt die letzten zwei, drei Wochen uns zumindest
164 einmal die Woche gesehen haben und uns wirklich konzentriert haben, heute denken wir in
165 Bildern und so. Ich glaube, dass das schon was bringt.

166 **\Probandin 2** Ja. Vor allem ist dann halt [sic] bei mir auch gewesen, dass ich quasi so eine Art
167 Aufgabenstellung jetzt für die Dolmetschung gehabt habe, „Versuche es in Bildern zu
168 machen!“. Wahrscheinlich, wenn ich das jedes Mal bei jeder Dolmetschung in der Stunde oder
169 wann auch immer denke, so, „Versuche es in Bildern!“ oder mir das irgendjemand vorher sagt
170 oder so, das dann auch einfach präsenter ist und ich das als zusätzliche Aufgabenstellung dazu
171 sehe, glaube ich.

172 **\Probandin 3** Wie heute beim Text lesen, vorbereiten, da habe ich den Text schon gelesen und
173 gesagt, „Aja, halt da Blindenstock, da kannst du ihn selbst in die Hand nehmen“. [*

174 **\Probandin 1** [* Ja man sucht den Text schon [*

175 **\Probandin 3** [* Ja]

176 **\Probandin 1** [nach bildlichen Elementen, also natürlich... (Schweigen)

177 **\B.Kaufmann** Glaubt ihr, dass ihr dadurch auch mehr Vertrauen auf das eigene Gedächtnis
178 gehabt habt, durch die Übungen und heute bei der Dolmetschung?

179 **\Probandin 3** Ich habe noch nie so ein langes Time Lag gehabt wie heute (Lachen)

180 **\Probandin 1** Ich konnte mir den Text eigentlich auch gut merken, erstaunlicherweise, also
181 manchmal, wenn ich nicht nachgekommen bin, hatte ich noch ziemlich viel im Kopf vom
182 Text, also... [*

183 **\Probandin 3** [* Ja, das ist bei mir aber auch so [*

184 **\Probandin 1** [*ich weiß nicht, ob es daran lag]

185 **\Probandin 3** [Dachlawinen und Odilieninstitut falsch buchstabiert und dann habe ich mir
186 gedacht, ich buchstabiere das noch einmal, jetzt kommt diese Dachlawine und dann kommt
187 diese Fahne da und weil du genau weißt [*

188 **\Probandin 1** [* Doch, doch, schon]

189 **\Probandin 3** [Aber ich glaube, das hängt auch damit zusammen, dass du diesen Text kennst,
190 weil wenn du einen unbekanntem Text hast, jetzt diese Live-Dolmetschung, und du hast keinen
191 Text vorher zum Vorbereiten, weiß ich nicht, ob ich so ruhig geblieben wäre, wenn (Lachen) er
192 von Dachlawinen und zwanzig Euro und weiß was ich noch redet und ich noch bei
193 Odilieninstitut bin.

194 **\Probandin 2** Ich glaube, es ist eben auch, weil ich habe dann teilweise auch einen längeren
195 Time Lag gehabt und hat mich an sich nicht aus der Ruhe gebracht, ich meine, ich habe dann
196 schon irgendetwas weggelassen, aber ich habe dann mich viel erinnern können, aber ich
197 glaube, das ist eben auch, weil Vorbereitung und auch Art des Textes. Dass der Text jetzt an
198 sich logisch aufgebaut war und... und man sich das schon irgendwie vorstellen hat können. Ich
199 glaube, wenn es ein unbekannter gewesen wäre, hätte ich auch nicht [*

200 **\Probandin 3** [*Aber wenn es ein unbekannter ist [*

201 **\Probandin 1** [*Dann braucht man das Gedächtnis ja nicht]

202 **\Probandin 3** [Genau... aber [*

203 \Probandin 2 [*Naja, schon, weil sie sagt es und ich muss es mir dann merken, was sie sagt [*
204 \Probandin 1 [*Aso, ja stimmt]

205 \Probandin 2 [wie Kurzzeitgedächtnis. Also ich hätte jetzt nicht gesagt, dass es wahnsinnig
206 das Gedächtnis verbessert hat, aber vielleicht schon bei diesen gerade bildhaften Szenen, dass
207 man da schon [*

208 \Probandin 1 [*Ja man hat irgendwie so Anhaltspunkte entdeckt [*

209 \Probandin 2 [*Ja]

210 \Probandin 1 [die man sich, glaube ich, schon besser merkt, aber man ist nicht vorher
211 wirklich darauf konzentriert, dass man sich das vorstellen muss... sonst würde man sich
212 vielleicht andere Hilfsmittel so merken... den Text anders merken, ich weiß nicht...

213 \B.Kaufmann Glaubt ihr, dass ihr durch die Übungen in irgendeinem Sinn, irgendeiner Weise
214 einfach mehr Sicherheit habt beim Dolmetschen?

215 \Probandin 3 Mehr Sicherheit in dem Sinn, dass ich mir denke, es sind wahrscheinlich,
216 kommen irgendwelche Bilder... aber ob die Bilder dann auch so umgesetzt werden können, ist
217 ein großes Problem.

218 \Probandin 1 Gut als Anhaltspunkt ist, man weiß worauf man, worauf es sozusagen ankommt,
219 also dass es wichtig ist in Bildern zu denken... dass man in die Richtung üben sollte,... aber
220 jetzt schon sicherer geworden bin ich, glaube ich, nicht.

221 \Probandin 2 Sehe ich auch gleich, also, so irgendwie Sicherheit oder so, glaube ich nicht,
222 dass es irgendwelche Auswirkungen oder so, für mich persönlich, gehabt hat... vor allem weil
223 es auch wirklich kurz war im Endeffekt, also... vielleicht wenn man sich wirklich mehr damit
224 beschäftigt...

225 \B.Kaufmann Glaubt ihr, dass die Übungen zu mehr CAs geführt haben?

226 \Probandin 2 In meinem Fall schon, weil (Lachen) eins oder zwei ist ja schon was, oder?
227 (Lachen)

228 \Probandin 3 Die Frage ist, ob das jetzt... durch diese Übungen gekommen ist... ob es jetzt die
229 einzelnen Übungen waren, oder einfach die Tatsache, dass du immer dich mit... weißt du, dass
230 jetzt die Übung war: Sie erzählt eine Geschichte und du musst dir das bildlich vorstellen oder
231 ob es einfach war, du hast dich während drei Wochen mit diesem Thema beschäftigt.

232 \Probandin 2 Kommt ja auf das Gleiche hinaus, oder? (Pause)

233 \Probandin 1 Man übt ja auch so noch, also, oder man, oder du dolmetschst (zu P3) ja
234 sowieso, also wirst du auch noch andere Einflüsse haben...

235 \Probandin 3 Ja, ich finde CA ist immer so ein schwieriges Ding. Ich traue mich da oft nicht
236 darüber, wo ich mir denke, dass wird dann zu pantomimisch. Ich habe da diese
237 Hemmschwelle.

238 \Probandin 2 Also, ich glaube, dass einfach vielleicht der Anreiz mehr da ist, dass man es
239 probiert, also auch wieder dieses, so wenn man mir vor einer Dolmetschung sagt „Versuche
240 die Bilder umzusetzen!“, dass das dann einfach wieder präsenter war und dass man es dann
241 probiert, egal ob es jetzt, so wie du sagst, ob es jetzt eine CA war oder nicht, ist jetzt fraglich,
242 aber dass man halt ein bisschen in die Richtung gepusht worden ist, dass man [*

243 \Probandin 1 [*Mhm]

244 \Probandin 2 [auch wenn immer gesagt wird, so mehr CA und mehr in Bildern, aber
245 irgendwie war es jetzt doch...[*]

246 \Probandin 1 [*Man möchte ja, man kann es nicht, es ist irgendwie nicht so automatisch
247 irgendwie [*]

248 \Probandin 2 [*Genau]

249 \Probandin 1 [oder ich habe die Kompetenz glaube ich auch noch nicht [*]

250 \Probandin 2 [*Und ich glaube halt [sic] jetzt wirklich, weil es wirklich auf das hin gegangen
251 ist, dass man sich doch schon ein bisschen mehr versucht hat zu probieren, auch wenn man
252 gedacht hat, dass es vielleicht nicht... keine Ahnung, ich weiß es nicht... nicht funktioniert oder
253 man sich nicht sicher war, aber dass man ein bisschen halt [sic], weil es wirklich darauf
254 abgezielt ist, dass man sich mehr auf das konzentriert, dass man dann vielleicht... so wie bei
255 mir, ich dann ein bisschen Vokabel, ich weiß genau, ich habe einige Vokabelfehler drinnen und
256 mir dann gedacht habe, nein, ich probiere jetzt ein bisschen das bildhaft zu machen, auch
257 wenn ich dann diese und jene Gebärde falsch mache.

258 \B.Kaufmann Habt ihr persönlich sonst noch irgendetwas aus den letzten Wochen mitnehmen
259 können?

260 \Probandin 3 Ja, ich glaube, dass vor allem diese Hausübung, die wir bekommen haben,
261 dieses Einfach-immer-wieder-in-Bildern-Denken, auch wenn ich ein Buch lese oder in der
262 Zeitung etwas anschau oder was auch immer, wenn ich mit irgendwem rede, wenn man in
263 dem Schritt so weit ist, dass das automatisch passiert, ich glaube, dann hat man... aber es ist
264 so, ich mach das und denke mir, okay, jetzt denke ich in Bildern und dann dreißig Sekunden
265 später „[P3], du musst in Bildern denken!“ (Lachen) Noch einmal, dass... aber ich glaube, dass
266 vor allem das wichtig ist.

267 \Probandin 2 Ich glaube auch wirklich, wenn man sich weiter mit dem beschäftigt, wenn man
268 sagt, kontinuierlich ein bisschen etwas tut, das wirklich gut ist, also ich glaube schon, dass ich
269 ein paar Sachen mitnehmen habe können, allein dieser... dieser bessere Denkanstoß, dass man
270 etwas machen soll oder kann, oder wie man etwas machen kann, also von dem her glaube ich
271 schon, dass da ein paar gute Sachen dabei waren.

272 \Probandin 1 Ich glaube, man kann es auch für die Lautsprache nutzen, also ich habe es
273 jedenfalls probiert und habe auch angefangen automatisch mir Gesichter von Leuten
274 einzuprägen zu versuchen, weil irgendwie hatte ich im Kopf mal die Aufgabe „Stell dir genau
275 das Gesicht einer bekannten Person vor!“ und das, oder das war im Fragebogen, ich weiß nicht
276 mehr genau. Es war auf jeden Fall ein bisschen schwierig und jetzt habe ich halt [sic] immer,
277 wenn ich jemanden angeschaut habe, versucht (Lachen) mir sein Gesicht einzuprägen, dass ich
278 das dann irgendwie absuchen kann.

279 \B.Kaufmann Ja gut. Abschließende Frage: Glaubt ihr, dass solche oder ähnliche Übungen im
280 regulären Unterricht aufgenommen werden sollten oder im Rahmen von Tutorien oder wo
281 solche Übungen noch eingesetzt werden könnten?

282 \Probandin 2 Also ich finde auf alle Fälle, dass zumindest darüber informiert werden soll,
283 also dass das jetzt im Unterricht einmal, auch wenn solche Übungen nicht gemacht werden,
284 dass gesagt wird, man soll so etwas einmal probieren, also zum Beispiel dieses Visualisieren,
285 wenn man mit jemandem spricht oder so und ich würde es an sich nicht schlecht finden,

286 vielleicht einmal so ganz am Anfang in einer Unterrichtseinheit so etwas zu machen und dann
287 im Tutorium auch wieder irgendwie so zum Einstieg, fünf bis zehn Minuten so eine Übung zu
288 machen... wäre glaube ich nicht schlecht. Im Unterricht an sich sich viel damit beschäftigen ist
289 halt [sic] ein bisschen schwierig, weil es ist so schon wenig Zeit, viele Leute, man kommt zu
290 nichts im Endeffekt und dann für solche Übungen, da ist es glaube ich besser, vielleicht einmal
291 eine Einheit so zu machen, zu zeigen, was man machen kann und dass halt [sic] dann, der
292 Anstoß gegeben wird, dass man das zu Hause macht oder eben im Tutorium, die ersten fünf
293 bis zehn Minuten irgend so etwas macht, ich glaube, wär ganz cool.

294 **\Probandin 1** Ich glaube, wenn man die Sprache lernt, dann ist es... wäre es angebracht [*
295 **\Probandin 2** [*Mhm, ganz am Anfang]

296 **\Probandin 1** [Ja und dann immer wieder erwähnen in den Lehrveranstaltungen, dass das
297 wichtig ist und dass man das selber üben soll...

298 **\Probandin 2** Genau, wie es jetzt am Anfang auch mit der CA schon anfangen, dass dann
299 wirklich da vom ersten Jahr weg ein bisschen auf das hingedrillt wird und dann vielleicht noch
300 einmal beim Dolmetscheinstieg, irgendwie in TBK, noch einmal irgend so eine Einheit.

301 **\Probandin 3** Ich frage mich gerade, also ich finde es auch gut, wenn so etwas gemacht wird,
302 aber auch eher im Tutorium, als jetzt im Unterricht immer und ich frage mich gerade, wie das
303 im Unterricht funktionieren soll, wenn da zum Beispiel im ersten Semester siebenundzwanzig
304 Leute sitzen.

305 **\Probandin 1** Naja, die können sich ja alle was vorstellen...

306 **\Probandin 2** Oder irgendeine Paar- oder Dreiergruppenübung machen und dann als Aufgabe
307 geben oder [*

308 **\Probandin 3** [*Ja, weil ich finde bei uns war das jetzt angenehm, wir waren jetzt eine kleine
309 Gruppe, wir kennen uns und dann ist es... ist es auch angenehm zu arbeiten [*

310 **\Probandin 2** [*Zum Beispiel Phantasiereisen] (Lachen)

311 **\Probandin 3** [Aber wenn im ersten Semester da sitzt und die nicht kennst und das kommt in
312 einer der ersten Unterrichtsstunden und auf einmal sollst du dir da von Begriffen eine
313 Phantasiegeschichte überlegen, dann [*

314 **\Probandin 2** [*Ist vielleicht eher bisschen ein Hemmding]

315 **\Probandin 3** [Ja [*

316 **\Probandin 1** [*Man könnte einen Text austeilen am Anfang, wo halt [sic] die Techniken drin
317 stehen und das muss halt [sic] jeder zu Hause lesen und so...

318 **\Probandin 2** Ja oder wenn das halt [sic] wirklich, wenn so Arbeit investiert wird und da mal
319 etwas zusammengestellt wird, ein paar Materialien, das auf die LV-begleitenden Seiten und
320 dann halt [sic] immer gesagt wird, ja macht da die Übungen oder so [*

321 **\Probandin 3** [* Ja, aber die im ersten Semester jetzt, die müssen die Übungen jetzt zum
322 Beispiel, wenn wir die Übung hernehmen, die wir gemacht haben, mit diesem „Ich würfle
323 einen Begriff und decke ihn auf“, die können die Geschichte ja da noch gar nicht in
324 Gebärdensprache erzählen, die haben da ja noch gar nicht die Kompetenz [*

325 **\Probandin 2** [* Ja ich denke hauptsächlich an dieses In-Bildern-Vorstellen, wenn du etwas
326 im Radio hörst oder so, weil ich glaube im Endeffekt war das die sinnvollste Übung. Sicher,

327 die anderen führen dich zu dieser hin und dass du auch lockerer bist, aber ja... du musst es ja
328 nicht mit Gebärdensprache machen, sondern nur...

329 **\B.Kaufmann** Und es ist jetzt auch nicht explizit, dass genau diese Übungen, die wir gemacht
330 haben, sondern einfach das Prinzip der Übungen und mit der Zielsetzung halt [sic]...

331 **\Probandin 3** Aber so, ja Tutorium oder LV-begleitende Seiten wäre eigentlich...

332 **\Probandin 2** Genau, weil ich glaube wirklich, wenn man sich da ein paar Übungen
333 zusammensucht und das dann von Jahr zu Jahr jedem Jahrgang halt [sic] so gibt, das ist dann
334 einmal viel Arbeit, aber dann... zahlt es sich aus. Und dass es von Tutorin zu Tutorin
335 weitergegeben wird, ein paar Übungen oder so... wäre, glaube ich, super.

336 **\B.Kaufmann** Ja gut dankeschön, mag sonst noch irgendwer irgendetwas sagen? (Schweigen)
337 Dann danke ich recht herzlich.