



universität  
wien

# MASTERARBEIT

Titel der Masterarbeit

## Verständlichkeit von Dolmetschleistungen Eine Pilotstudie

Verfasserin

Birgit Grübl, Bakk. phil.

angestrebter akademischer Grad

Master of Arts (MA)

Wien, im Jänner 2010

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 065 345 351

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Masterstudium Dolmetschen Französisch Spanisch

Betreuerin / Betreuer:

Ao. Univ.-Prof. Dr. Franz Pöchhacker



## **Vorwort**

Ich hatte im Rahmen meiner Masterarbeit die Gelegenheit, eine Vorstudie zu einem von Ao.Univ.-Prof. Dr. Pöchhacker initiierten Projekt zur Verständlichkeit von Dolmetschleistungen durchzuführen. Dadurch wurde mir ein sehr wertvoller Einblick in die Methoden der empirischen Dolmetschforschung gewährt. Für diese Möglichkeit sowie für die ausgezeichnete Betreuung danke ich Herrn Pöchhacker ganz herzlich.

Ein großer Dank für die fachliche und persönliche Unterstützung während der Ausarbeitung der Arbeit gilt auch Barbara Mairleitner, Beatrice Fischer und Katharina Majovsky. Ebenso bedanke ich mich bei Karl Bichler für die Durchsicht meiner Arbeit.



## **Inhalt**

1.	Einleitung.....	7
2.	Verständlichkeit versus Verständnis/Verstehen .....	9
2.1	Definition der Begriffe Verständnis/Verstehen und Verständlichkeit..	9
2.1.1	Verständlichkeit .....	9
2.1.2	Verstehen und Verständnis .....	10
2.2	Hörverstehen versus Leseverstehen: Wie verläuft der Prozess des Verstehens beim Menschen?.....	11
2.2.1	Zur allgemeinen Textverstehensforschung .....	11
2.2.2	Unterschiede zwischen Hör- und Leseverstehen .....	14
2.3	Der Prozess des Hörverstehens: Besonderheiten beim Verstehen gesprochener Sprache .....	14
2.3.1	Besonderheiten gesprochener Sprache .....	16
3.	Verstehen und Verständlichkeit beim Dolmetschen.....	19
3.1	Verstehen des Ausgangstextes durch die Dolmetscherin oder den Dolmetscher .....	19
3.1.1	Kognitives Prozessmodell des Simultandolmetschens nach Gerver (1976).....	20
3.1.2	Weitere Forschungsmodelle zum Verstehen beim Dolmetschprozess	21
3.1.3	Störfaktoren im Verstehensprozess von Dolmetscherinnen und Dolmetschern .....	23
3.2	Verständlichkeit für das Publikum: Rolle der Dolmetscherin bzw. des Dolmetschers .....	24
3.2.1	Studie von Gerver (1976).....	26
3.2.2	Studie von Shlesinger (1994).....	27
3.2.3	Studie von Marschark <i>et al.</i> (2004).....	30
3.2.4	Studie von Napier <i>et al.</i> (2007).....	34

4.	Die Überprüfung des Hörverstehens .....	37
4.1	Entwicklungsphasen von Hörverstehentests.....	37
4.2	Die Konzeption von Hörverstehentests .....	40
4.2.1	Inhaltliche Kriterien von Hörverstehentests .....	40
4.2.2	Formale Kriterien bei Hörverstehentests .....	42
4.3	Reliabilität und Validität von Hörverstehentests .....	46
5.	Die Qualität von Dolmetschleistungen.....	50
5.1	Qualitative Ansprüche an eine Dolmetschleistung.....	50
5.2	Die Bedeutung der Verständlichkeit als Kriterium für die Qualität von Dolmetschleistungen .....	54
6.	Empirische Studie zur Verständlichkeit von Dolmetschleistungen .....	55
6.1	Ausgangshypothese .....	55
6.2	Aufbau der Studie, Methodik .....	55
6.3	Durchführung des Versuchs .....	58
6.4	Auswertung der Fragebögen.....	59
6.5	Ergebnisse.....	59
6.5.1	Fragen zum inhaltlichen Textverständnis.....	60
6.5.2	Veränderte vs. unveränderte Dolmetschung.....	66
6.5.3	Dolmetschung vs. Originalrede .....	68
6.5.4	Unterschiede in der Verstehensleistung bezüglich der Muttersprachen .....	68
6.5.5	Bedeutung des Vorwissens.....	69
6.5.6	Fragen zur Einschätzung des Verständnisses sowie zur Qualität der Rede bzw. der Dolmetschung.....	70
6.6	Schlussfolgerungen .....	73
6.7	Kritische Reflexion der Methodik .....	75
7.	Zusammenfassung und Schlusswort.....	78
	Bibliographie .....	80
	Anhang .....	85

## 1. Einleitung

In der vorliegenden Masterarbeit soll der Bedeutung des Themenbereichs „Verständlichkeit von Dolmetschleistungen“ auf den Grund gegangen und der bisherige Forschungsstand dargestellt werden. Mit diesem Überblick über das Forschungsgebiet soll die Grundlage für die Vorstellung einer im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten Studie zur Verständlichkeit geschaffen werden.

In Kapitel 1 wird zunächst die Zielsetzung der Arbeit und des Forschungsvorhabens erläutert. Der Ausgangspunkt dieser Studie ist die Annahme, dass eine Dolmetschung grundsätzlich genauso gut verständlich sein sollte wie die Originalrede. Aber obwohl die äquivalente Verständlichkeit eine unumstrittene Voraussetzung darstellt, wurde bisher nur in wenigen Studien untersucht, ob dieses Kriterium tatsächlich erfüllt wird (vgl. Pöchhacker 2004: 144ff.). Aus diesem Grund wies Pöchhacker (1994) auf die Notwendigkeit einer eingehenden Auseinandersetzung mit diesem Forschungsfeld in der Dolmetschwissenschaft hin. Er plädierte für die Untersuchung des Einflusses einer Reihe von Parametern, zum Beispiel Flüssigkeit, Geschwindigkeit und Pausen, auf die Verständlichkeit von Dolmetschleistungen und initiierte am Zentrum für Translationswissenschaft der Universität Wien ein umfassendes und laufendes Projekt zu diesem Thema (FWF-Projekt P20264-G03, „Qualität beim Simultandolmetschen“).

Im Zuge der vorliegenden Masterarbeit wurde eine Vorstudie zu diesem Projekt durchgeführt. Ziel meines Experiments war, herauszufinden, ob sich eine Veränderung der Stimmlage auf die Verständlichkeit von Dolmetschleistungen, im konkreten Fall von Simultandolmetschleistungen, auswirkt. Unter „Stimm- lage“ versteht man die „durch eine bestimmte Höhe od. Tiefe unterschiedene Lage, Färbung der Stimme“ (Duden 2003: 1523). Grundsätzlich geht man davon aus, dass sich die Stimmlage, also ob eine Stimme höher oder tiefer klingt, nicht auf die Verständlichkeit von Dolmetschleistungen auswirkt.

Die Studie diene in erster Linie dazu, die Fragenkonzeption bei Verständlichkeitstests anhand des Parameters Stimme methodisch zu erproben. Aufbauend auf den durch diese Studie gewonnenen methodischen Erkenntnissen sollte dann in weiterführenden Studien untersucht werden, welche Parameter sehr wohl einen Einfluss auf die Verständlichkeit haben, wie beispielsweise Akzent, Sprechgeschwindigkeit oder Flüssigkeit der Dolmetschleistung.

Darüber hinaus wurde in der vorliegenden Studie auch untersucht, ob eine Verdolmetschung genauso gut verstanden wird wie das Original. Diese Frage wurde jedoch nur am Rande beleuchtet, da sie auch in anderen Projekten eingehend behandelt wird.

Um aber das nötige Hintergrundwissen für die Umsetzung der Studie zu haben und auf den bisherigen Forschungsstand aufbauen zu können, ist zunächst eine Auseinandersetzung mit den Begriffen Verständlichkeit, Verständnis und Verstehen, mit den methodischen Möglichkeiten der Konzeption von Hörverstehenstests, den bisherigen Forschungsarbeiten sowie mit dem Thema Qualität vonnöten. Diese Themenbereiche werden daher in den folgenden Kapiteln dieser Arbeit behandelt.

In Kapitel 2 werden zunächst die Begriffe Verständlichkeit, Verstehen und Verständnis definiert und voneinander abgegrenzt. Im Anschluss an die Definitionen wird der Prozess des Hörverstehens näher beleuchtet, da in der vorliegenden Arbeit die Verständlichkeit von Dolmetschleistungen über das Hörverstehen der Zuhörerinnen und Zuhörer untersucht wird und dafür vorab geklärt werden muss, wie dieser Vorgang abläuft. Das darauffolgende Kapitel 3 gibt einen Überblick über die bisherigen Forschungsvorhaben zur Verständlichkeit, damit auf den dort gewonnenen Erkenntnissen aufgebaut werden kann. Kapitel 4 setzt sich mit der Konzeption von Hörverstehenstests auseinander, in diesem Abschnitt soll das methodische Know-How für die Erstellung des im Rahmen der Studie durchgeführten Tests erarbeitet werden. Im nächsten Teil, in Kapitel 5, wird das Gebiet „Verständlichkeit von Dolmetschleistungen“ in einen größeren Zusammenhang gestellt, indem die Einbettung in den Forschungsbereich der Qualität beim Dolmetschen erläutert wird. In Kapitel 6 schließlich werden das Konzept, die Durchführung und die Ergebnisse der Pilotstudie „Verständlichkeit von Dolmetschleistungen“ vorgestellt. Kapitel 7 bildet den Abschluss der Arbeit, fasst die aus der Arbeit und der durchgeführten Studie gewonnenen Erkenntnisse zusammen und gibt einen Ausblick auf künftige Forschungsvorhaben im Bereich der Verständlichkeit von Dolmetschleistungen.



## 2. Verständlichkeit versus Verständnis/Verstehen

Die Begriffe Verständnis, Verstehen und Verständlichkeit sind die Schlüsselbegriffe der vorliegenden Forschungsarbeit. Im Rahmen eines Experiments wird über das Hörverstehen bzw. Hörverständnis untersucht, wie verständlich eine Simultandolmetschleistung ist. Vor einer solchen Untersuchung müssen diese Begriffe definiert werden, denn nur wenn klar ist, was genau erforscht wird, können aus den Ergebnissen adäquate Schlüsse gezogen werden.

### 2.1 Definition der Begriffe Verständnis/Verstehen und Verständlichkeit

#### 2.1.1 Verständlichkeit

Die Verständlichkeit von Texten wird bereits seit den 30er Jahren des vergangenen Jahrhunderts untersucht. In der Regel wurde davon ausgegangen, dass der Begriff keiner Erklärung bedarf. Verständlichkeit wurde anhand von bestimmten Kriterien eines Textes festgestellt (vgl. Andersen 1985: 11). In der traditionellen Verständlichkeitsforschung wurden Aspekte eines Textes untersucht, die zu einer besseren Verständlichkeit beitragen oder die Verständlichkeit mindern. Genau deshalb wurde laut Andersen (1985) keine „Verständlichkeitsforschung“, sondern lediglich eine „Messung“ betrieben (Anderson 1985: 10). Doch wie kann Verständlichkeit definiert werden?

Verständlichkeit bezieht sich auf das Medium der Übertragung, also zum Beispiel das Radio, das Buch oder eine sprechende Person sowie auf die dadurch vermittelte Botschaft (vgl. Bichler 2009: 32). Sie kann vom linguistischen Standpunkt aus gesehen in verschiedene Ebenen unterteilt werden. Andersen (1985) unterscheidet zwei Arten von Verständlichkeit, die sogenannte „argumentative Verständlichkeit“ (1985: 11) und die „sprachliche Verständlichkeit“ (1985: 12). Die „argumentative Verständlichkeit“ bezieht sich auf die Strukturierung des Textes, die „sprachliche“ auf den linguistischen Aufbau, wie beispielsweise die Wortwahl oder den Satzbau.

Grundvoraussetzung für diese beiden Ebenen ist eine weitere Art von Verständlichkeit, die „akustische“ oder „visuelle Verständlichkeit“ (Andersen 1985: 14), je nachdem, ob der Text mündlich oder schriftlich verfügbar ist. Ein Text muss schließlich zunächst einmal hörbar bzw. lesbar sein. Im Allgemeinen

wird aber nur bei einem mündlichen Text von Verständlichkeit gesprochen, da es hierbei um den akustischen Aspekt geht. Ist ein Text nicht gut lesbar, wird nicht von einer schlechten Verständlichkeit, sondern von einer schlechten Lesbarkeit gesprochen.

Darüber hinaus spricht Andersen (Andersen 1985: 11) noch von der „inhaltlichen Verständlichkeit“, der Nachvollziehbarkeit eines Textes. Laut Andersen hängt diese ausschließlich von den Rezipientinnen und Rezipienten ab, unter anderem von ihrem Wissensstand und ihrer Intelligenz. Erst über das Verstehen durch eine Person wird ein Text verständlich. Dadurch ergibt sich eine besondere Schwierigkeit, denn jeder Mensch hat eine unterschiedliche Begabung für das Verstehen von Sprache, und auch der Wissenshintergrund ist immer unterschiedlich. Diese Variabilität zwischen den Individuen erschwert die Verständlichkeitsfeststellung von Texten (vgl. Acker 2001: 10). Diese Aspekte müssen bei Verständlichkeitstests folglich unbedingt beachtet werden.

Andersen geht auch davon aus, dass man durch Textgestaltung die inhaltliche Verständlichkeit nicht verbessern kann (vgl. Andersen 1985: 11). Dies erscheint zweifelhaft, ein Text kann meiner Ansicht nach durch eine andere Wortwahl oder einen einfacheren Aufbau sehr wohl auch inhaltlich verständlicher gestaltet werden.

Eines macht die Unterscheidung verschiedener Verständnisebenen nach Andersen aber deutlich: Es gibt mehrere interagierende Stufen von Verständlichkeit, weshalb es wichtig ist, dass vor einer Untersuchung, bei der die Verständlichkeit erforscht werden soll, klar definiert wird, worauf Bezug genommen werden soll. In der vorliegenden Studie wird es sinnvoll sein, Verständlichkeit als Gesamtheit dieser Ebenen zu sehen, sie kann also als Nachvollziehbarkeit des Textes definiert werden, die sich aus den verschiedenen Ebenen von Verständlichkeit ergibt.

### 2.1.2 Verstehen und Verständnis

In Folge ist zu klären, wie „Verstehen“ zu definieren ist: Eine Person „versteht“, wenn sie den „Sinn von etwas erfasst“ (Duden 2003: 1723), das heißt, wenn sie einen Inhalt kognitiv nachvollziehen kann. Diese im Duden (2003) erfasste allgemeinsprachliche Definition hat auch im wissenschaftlichen Kontext ihre Gültigkeit.

Weiters kann „Verstehen“ im Bereich des Hörverstehens auch als „akustisches“ Verstehen aufgefasst werden: Ein Text kann nur dann inhaltlich verstanden werden, wenn er für die Rezipientinnen und Rezipienten gut zu hören ist. Auf dieser Ebene findet noch kein kognitiver Prozess statt.

Verstehen im Sinne des Nachvollziehens eines Inhalts, worum es in der vorliegenden Studie geht, kann sowohl einen kognitiven Prozess bezeichnen als auch einen Zustand, also einen bereits abgeschlossene Vorgang des Verstehens. Der Begriff „Verständnis“ kann als Synonym für Verstehen gebraucht werden (Duden 2003: 1723).

## 2.2 Hörverstehen versus Leseverstehen: Wie verläuft der Prozess des Verstehens beim Menschen?

Verstehen wurde im vorigen Abschnitt als innerer, kognitiver Prozess der Rezipientinnen und Rezipienten definiert. Welche Abläufe und Strukturen diesen Vorgang nun bestimmen, auf welche Weise erhaltene Neuinformationen in bestehende Wissensstrukturen eingegliedert werden, soll im Folgenden erläutert werden.

### 2.2.1 Zur allgemeinen Textverstehensforschung

Das Textverstehen und die dahinterstehenden kognitiven Prozesse werden erst seit Mitte der 70er Jahre in der Psychologie systematisch untersucht (vgl. Schnotz 2000: 503). Zentraler Gegenstand der Betrachtung ist dabei der Umgang mit und die Verarbeitung von Textinformationen durch die Rezipientinnen und Rezipienten, eben die Realisierung einer sinnhaften Erfassung der gelesenen oder gehörten Spracheinheiten. Beim Textverstehen versuchen Personen einerseits, einen Sinnzusammenhang zwischen einzelnen rezipierten Sätzen herzustellen, andererseits wird der abgeleitete Sinn mit bereits vorhandenem Wissen verknüpft und somit in einen größeren Kontext gestellt (vgl. Schnotz 2000: 497).

Dazu stehen den Rezipientinnen und Rezipienten sowohl „lokale“ Strategien zur Verfügung, mithilfe derer Verbindungen zwischen den einzelnen Sätzen geknüpft werden, als auch „globale“ Strategien, mit welchen ein Bezug zwischen größeren Texteinheiten hergestellt wird und die wichtigsten Ideen sowie das Hauptthema herausgefiltert werden. Man spricht hierbei auch von „Top-down“-

und „Bottom-up“-Prozessen. Bei der „Bottom-up“-Strategie wird von der kleinsten Einheit, von den Phonemen, vom Wort an versucht, einen Gesamtzusammenhang herzustellen, man arbeitet sich also von unten nach oben vor. Bei der „Top-down“-Strategie wird hingegen mit der Analyse der Bedeutung des Gesamttextes begonnen. Im Idealfall wendet man beim Lesen oder Hören beide Strategien an, um den Text zu verstehen (vgl. Hansen & Jensen 1994: 244).

Einer der Pioniere auf dem Gebiet der Verstehensforschung ist der Psychologe Walter Kintsch, der die komplexen Vorgänge des Verstehens und Lernens von Texten im Detail beschrieben hat (vgl. Kintsch 1998). Bereits 1978 entwarf er gemeinsam mit dem Linguisten van Dijk ein Prozessmodell zum Verstehen (vgl. Kintsch & van Dijk 1978), das in den Folgejahren weiterentwickelt wurde (vgl. van Dijk & Kintsch 1983). Dieses Modell zum Textverstehen gilt in der kognitiven Psychologie als führend; van Dijk & Kintsch definieren damit einen Rahmen für die vielfältigen das Verstehen betreffenden kognitiven Abläufe, welche sich im Arbeitsgedächtnis (Kurzzeitgedächtnis) des Gehirns zentrieren (vgl. van Dijk & Kintsch 1983: 346).

Die beiden Forscher führen aus, dass das Textverstehens ein von drei kognitiven Außenbereichen beeinflusster Ablauf ist: Langzeitgedächtnis, episodisches Textgedächtnis, sensorisches Register. Durch Einflussnahme und Interaktion dieser drei Bereiche werden rezipierte Texteinheiten innerhalb des Arbeitsspeichers in Propositionen zerlegt, welche in einen größeren Bedeutungszusammenhang gestellt werden (vgl. van Dijk & Kintsch 1983: 346ff).

Unter sensorischem Register ist die Gesamtheit jener Informationen zu verstehen, welche im Rahmen der Rezeption wahrgenommen werden. Der Bereich des Langzeitgedächtnisses umfasst einerseits das allgemeine Wissen einer Person (lexikalisches Wissen und Frames), weiters das episodische Gedächtnis, in dem persönliche Erinnerungen und Erfahrungen gespeichert werden sowie auch die Kontrollstrukturen einer Person, das bedeutet Ziele, Wünsche, Interessen, Vorstellungen und Emotionen. Der dritte Bereich, das episodische Textgedächtnis, bestimmt, in welcher Art und Weise bereits zuvor im selben Text rezipierte Informationen gespeichert werden, wobei hier zwischen oberflächlicher Speicherung oder Memorierung innerhalb eines Situationsmodells bzw. einer Makrostruktur unterschieden werden kann. Diese gespeicherten Informationselemente können in Folge zur Interpretation neu rezipierter Informationen herangezogen

werden. Je kürzer diese Vorinformationen zurückliegen, desto leichter können sie für die Neubewertung weiterer Information verwendet werden (vgl. van Dijk & Kintsch 1983: 346ff).

Van Dijk & Kintsch (1983) erklären, dass die Rezipientinnen und Rezipienten die aufgenommenen akustischen Signale nur sehr kurz im Arbeitsgedächtnis halten, wo sofort mit dem Zusammenbau der Phoneme und Morpheme in sinnvolle Einheiten und Sätze begonnen wird. Diese verarbeiteten Einheiten werden dann mit Informationen aus dem Langzeitgedächtnis verknüpft, wodurch eine semantische Darstellung, die sogenannte Textbasis, kreiert wird. Gleichzeitig entsteht bei den Rezipientinnen und Rezipienten ein Situationsmodell, eine einzigartige kognitive Darstellung der Situation, zum Beispiel der Handlung und der im Text vorkommenden Personen. Dabei wird eine Verbindung zwischen den Propositionen und dem Vorwissen der jeweiligen Rezipientinnen und Rezipienten hergestellt. Viele Wissenschaftler, so auch van Dijk & Kintsch, gehen davon aus, dass Vorwissen in verallgemeinerter Form in sogenannten Schemata gespeichert ist. Beim Verstehen werden die für das Nachvollziehen des jeweiligen Textes notwendigen Schemata aktiviert (vgl. Hansen & Jensen 1994: 243).

Es werden dabei zwei verschiedene Arten von Vorwissen abgerufen, das „deklarative“ und das „prozedurale“ Wissen. Das deklarative Wissen bezieht sich auf Fakten, das prozedurale umfasst Handlungsabläufe, die Kenntnis darüber, wie das Faktenwissen anzuwenden ist. Dass wir bei der Bildung eines Aussagesatzes das Subjekt beispielsweise vor das Verb setzen, dass wir uns darüber bewusst sind, dass man zu Beginn eines Gespräches grüßt und sich am Ende verabschiedet, ist auf prozedurales Wissen zurückzuführen (vgl. Buck 2001: 14).

Van Dijk & Kintsch gehen davon aus, dass dieser Prozess im Gehirn durch die Aktivierung der jeweils relevanten Knoten unseres neuronalen Netzwerks funktioniert. In unserem Gehirn werden je nach Bedarf Verbindungen zwischen den einzelnen Knoten, in denen Wissen gespeichert ist, hergestellt, um einen Text nachvollziehen zu können. Kann beim Verstehen nicht auf bereits bestehende Knoten zurückgegriffen werden, werden neue gebildet (vgl. Schnotz 2000: 502f).

Das Modell von van Dijk & Kintsch wird als Konstruktions- und Integrationsmodell bezeichnet. In der Konstruktionsetappe werden die verschiedenen Knoten immer wieder aktiviert, um eine klare mentale Repräsentation des gehörten oder gelesenen Textes zu haben. Wenn alle notwendigen neuronalen Knoten

aktiviert sind, die Rezipientinnen und Rezipienten eine klare Vorstellung des Textes haben, dann beginnt die Integrationsphase und der Text wird verstanden. Beim Lesen oder Hören wird der „Aktivationszustand aber ständig aktualisiert“ (Schnotz 2000: 503), wodurch neue Informationen integriert und somit Missverständnisse aufgeklärt werden können (vgl. Schnotz 2000: 502f).

### 2.2.2 Unterschiede zwischen Hör- und Leseverstehen

Die grundlegenden Prozesse beim Verarbeiten des Inhaltes sind beim Hör- und Leseverstehen gleich, wie oben dargelegt wurde. Es gibt aber dennoch signifikante Unterschiede. Beim Hörverstehen werden akustische Signale, die im Arbeitsgedächtnis eingehen, mithilfe gespeicherter phonologischer Regeln dekodiert. Dafür bleibt aber nur wenig Zeit, denn akustische Signale halten sich nur sehr kurz im Arbeitsgedächtnis (vgl. Buck 2001: 4).

Beim Lesen kann man den Prozess der Rezeption kontrollieren, einen Textteil überspringen oder bei einem Textteil länger verweilen (vgl. Rost 1990: 9). Hörerinnen und Hörer hingegen können den Text in der Regel nur ein einziges Mal rezipieren. Ihr Verständnismodell wird zwar auch beim Hören kontinuierlich redigiert, sie können aber nicht mehr im Text „zurückgehen“ und müssen anhand der einmalig gehörten Sätze einen Sinn konstruieren.

Dafür können Hörerinnen und Hörer auch die Gestik und Mimik des Redners oder der Rednerin zum Verstehen heranziehen. Dies sind sehr ausdrucksstarke Charakteristika und geben oft klare Hinweise auf den Inhalt des Gesagten (vgl. Buck 2001: 47f).

Gesprochene Sprache ist darüber hinaus auch anders aufgebaut als schriftliche. Sie weist einige Besonderheiten auf, die einen entscheidenden Einfluss auf das Verstehen haben. Diese Besonderheiten werden im folgenden Abschnitt genauer erläutert.

## 2.3 Der Prozess des Hörverstehens: Besonderheiten beim Verstehen gesprochener Sprache

Um gesprochene Sprache umfassend zu verstehen, müssen Zuhörerinnen und Zuhörer viele Kompetenzen haben (vgl. Buck 2001: 104), das Fehlen oder die mangelnde Beherrschung dieser wirkt sich auf das Hörverstehen aus. Buck (2001)

hat versucht, eine Aufstellung dieser für das Hören notwendigen Fähigkeiten zu machen, wobei er dafür ein Modell von Bachmann und Palmer (1996) für seine Zwecke anpasst:

Für das Verstehen gesprochener Sprache ist eine allgemeine Sprachkompetenz unumgänglich, man muss also die jeweilige Kommunikationssprache beherrschen. Dazu gehört sowohl prozedurales als auch deklaratives Wissen. Unter Sprachkompetenz fällt das grammatikalische Wissen, anhand dessen kurze Äußerungen wörtlich in ihrer Bedeutung verstanden werden können. Dies umschließt auch die Kenntnis der Phonologie, also des Lautsystems, der Betonung, der Intonation, des gesprochenen Vokabulars und der gesprochenen Syntax. Weiters gehört zur Sprachkompetenz das Wissen über den Redeaufbau, womit längere Texte und Gespräche zwischen zwei oder mehr Rednerinnen und Rednern verstanden werden können. Dies funktioniert über die Kenntnis der Kohäsion, der Struktur von spontanen Reden sowie rhetorischer Schemata. Ebenso gehört das pragmatische Wissen dazu, mit Hilfe dessen längere Texte und die oft implizite Bedeutung und Botschaft verarbeitet werden können. Außerdem fällt unter die Sprachkompetenz noch das soziolinguistische Wissen, welches ermöglicht, Texte im jeweiligen Kontext richtig zu verstehen und zu wissen, in welchen Situationen welche sprachlichen Konventionen angewendet werden. Dazu gehören auch die Kenntnis idiomatischer Ausdrücke sowie die indirekte Rede. Darüber hinaus ist für das Verstehen gesprochener Sprache auch strategische Kompetenz notwendig. Diese beinhaltet kognitive und metakognitive Strategien, mithilfe welcher der Verstehensprozess abläuft. Darunter fällt der Verstehensprozess an sich, der anhand des sprachlichen und nicht sprachlichen Inputs eingeleitet wird. Ebenso zählt dazu die Speicherung des Inputs im Arbeits- und Langzeitgedächtnis. Die metakognitiven Strategien beziehen sich auf die Überwachung der bewussten und unbewussten kognitiven Aktivitäten, zum Beispiel die Kontrolle der eigenen Verständnisfähigkeit (vgl. Buck 2001: 49f).

Wenn wir in unserer Mutter- und Bildungssprache gesprochene Texte rezipieren, laufen die kognitiven Prozesse ganz unbewusst ab. Das Wissen in unserer Erstsprache ist implizit und hauptsächlich prozeduraler Natur. Unsere Zweitsprache hingegen eignen wir uns bewusst an, Wissen in dieser Sprache wird explizit angewandt, beim Lesen und Schreiben, aber auch beim Hören (vgl. Buck 2001: 49f).

### 2.3.1 Besonderheiten gesprochener Sprache

Gesprochene Sprache weist im Vergleich zur Schriftsprache einige Besonderheiten auf, die Einfluss auf das Verständnis haben. Diese im Einzelnen aufgezählten Unterschiede beziehen sich auf Englisch und Deutsch sowie auf die romanischen Sprachen. Nicht alle Merkmale sind in allen kommunikativen Situationen vorhanden und ihre Ausprägungen sind unterschiedlich. Es gibt jedoch keine Situation in der mündlichen Kommunikation, bei der nicht gewisse Eigenschaften der gesprochenen Sprache auftreten.

Dass überhaupt ein Unterschied zwischen mündlicher und schriftlicher Sprache besteht, war nicht immer klar. Die Schriftsprache wurde in der Linguistik als Norm gesehen, die Abweichungen in der gesprochenen Sprache galten als inkorrekt. Erst in den 60er Jahren wurde eine gezielte Untersuchung der gesprochenen Sprache vorgenommen und ihre Besonderheiten herausgearbeitet, was natürlich auch auf die Entwicklung und Verbesserung der Tonbandgeräte zurückzuführen ist (vgl. Schwitalla 2001: 896f).

Zunächst ist im Hinblick auf die spezifischen Eigenschaften eine Unterscheidung zu treffen, ob es sich um formelle oder informelle Situationen handelt. Oft kann formale mündliche Sprache bezüglich ihres Aufbaus und ihrer Syntax mehr der Schriftsprache als der gesprochenen Sprache ähneln (vgl. Underwood 1993: 14). Wenn die Vortragenden ihre Rede aber zum Beispiel nicht vorbereitet haben, dann ist zwar oft die Wortwahl anders, es finden sich aber meist trotzdem die typischen Eigenschaften der gesprochenen Sprache wie beispielsweise eine einfachere Syntax. In der gesprochenen Sprache werden kürzere Sätze verwendet und diese lose aneinander gereiht (vgl. Buck 2001).

Beim Sprechen werden die Sätze häufiger durch Konjunktionen wie „und“ oder „dennoch“ verbunden, in der schriftlichen Sprache werden die Zusammenhänge oft komplexer ausgedrückt. Buck (vgl. 2001: 43f) untersuchte beispielsweise den sprachlichen Aufbau einer Vorlesung zur Sozialpsychologie und auch in diesem Vortrag waren die Sätze einfach aufgebaut.

Darüber hinaus wird bereits Gesagtes häufig noch einmal wiederholt, um die eigene Position zu unterstreichen. Gesprochene Sprache ist also redundant. Es kommen auch Wiederholungen durch Paraphrasierung vor, was der besseren Veranschaulichung für die Zuhörerinnen und Zuhörer dient (vgl. Schwitalla 2001: 898f).



Auch die „Selbstkorrektur“ (Schwitalla 2001: 899) ist ein Merkmal der gesprochenen Sprache. Rednerinnen und Redner verwerfen das bisher Gesagte, fangen den Satz neu an und verwenden andere Worte (vgl. Schwitalla 2001: 899).

Ein weiteres, ausschlaggebendes Merkmal ist die Prosodie: Dazu gehören die Sprechgeschwindigkeit, Pausen, der Rhythmus, die Betonung, die Intonation und die Akzentsetzung sowie die Tonhöhen und -veränderungen (vgl. Auer & Selting 2001). Durch stärkere Akzentuierung bestimmter Satzteile wird zum Ausdruck gebracht, dass diese zentraler sind als andere. Die Betonung gibt auch Aufschluss darüber, ob der Redner oder die Rednerin die Aussage sarkastisch oder ironisch gemeint hat, also darüber, wie der Inhalt zu bewerten ist. In einem schriftlichen Text muss dieser Aspekt durch andere Mittel ausgedrückt werden.

Die Intonation weist auf die Satzart hin, also ob es sich beispielsweise um einen Aussage- oder Fragesatz handelt. Die Art und Weise, mit der diese Funktionen ausgedrückt werden, variiert von Sprache zu Sprache. Im Deutschen geht man am Ende einer Frage mit der Intonation nach oben, im Englischen hinunter. Die Kenntnis darüber ist ebenso wesentlich für das Verständnis (vgl. Underwood 1993: 10f).

Die Sprechgeschwindigkeit ist ebenso ein Merkmal der gesprochenen Sprache und hat einen Einfluss. Ein zu schnelles Vortragen kann das Verständnis mindern, vor allem dann, wenn Reden in einer Fremdsprache gehört werden (vgl. Underwood 1993: 16f).

Weiters muss die Aussprache identifiziert werden können. Wenn die Aussprache, beispielsweise ein bestimmter Akzent, noch nicht gut genug bekannt ist, wie zum Beispiel häufig im Falle einer Fremdsprache, kann dies zu Verständnisschwierigkeiten führen (vgl. Buck 2001: 34f).

Auch Pausen und Häsitationen sind in diesem Zusammenhang zu nennen. Diese kommen in der gesprochenen Sprache häufig vor, da sie der Rednerin oder dem Redner die Möglichkeit geben, nachzudenken (vgl. Underwood 1993: 13). Pausen können, wenn sie zwischen zwei Gedankeneinheiten gemacht werden, für das Nachvollziehen hilfreich sein. An unüblichen Stellen können sie hingegen irritieren und ablenken. Häsitationen, gefüllte Pausen, sind ebenfalls Eigenheiten der gesprochenen Sprache. Dazu zählen Zögerungen wie „ähm“, „ah“, „hm“, oder Zögerungen in Form von Wiederholungen, wenn der Redner oder die Rednerin zum Beispiel einen Teil eines Wortes wiederholt, oder auch Fehlstarts, wenn ein

Teil eines Wortes ausgesprochen wird, der Redner bzw. die Rednerin sich dann aber doch für ein anderes Wort entscheidet (vgl. Buck 2001: 41).

Dass Faktoren wie Sprechgeschwindigkeit, Vokabular, Redeaufbau oder Akzent Einfluss auf das Hörverstehen haben, wurde bereits in einigen Studien ermittelt (vgl. Geoff & Slatyer 2002: 375). Foulke (1968) und Stanley (1978) beschäftigten sich mit dem Zusammenhang zwischen Geschwindigkeit und Verständnis, Anderson-Hsieh und Koehler (1988) haben den Zusammenhang zwischen Geschwindigkeit und Verständnis sowie Verständnis und ausländischem Akzent untersucht (vgl. Geoff & Slatyer 2002: 375). Allgemein wurde festgestellt, dass ab einer bestimmten Sprechgeschwindigkeit das Verständnis beeinträchtigt wird.

Auf dem Gebiet der Dolmetschwissenschaft fand Mazzetti (1999) heraus, dass ein befremdender Akzent, wenn also eine Rede in einer Sprache von einer Nichtmuttersprachlerin oder einem Nichtmuttersprachler gehalten wird, den Dolmetscherinnen und Dolmetschern Schwierigkeiten bereiten kann. Dabei ist aber natürlich auch wieder ein Unterschied zu machen, ob die Muttersprache der in einer Fremdsprache sprechenden Rednerin oder des Redners die Muttersprache oder Arbeitssprache der Dolmetscherin oder des Dolmetschers ist (vgl. Pöchhacker 2004: 129).

Bisher wurde aber fast ausschließlich untersucht, wie sich diese Faktoren auf das Verstehen der Rede durch die Dolmetscherin oder den Dolmetscher auswirken, es wurden also hauptsächlich die Originalreden unter die Lupe genommen.

Prosodie, Häitationen, Sprechgeschwindigkeit sowie Akzent spielen natürlich auch im Output der Dolmetschleistungen eine Rolle. Studien zur Verständlichkeit von Dolmetschleistungen im Hinblick auf diese Faktoren gibt es aber nur sehr wenige, wie in Kapitel 3 dieser Arbeit erläutert wird (vgl. Pöchhacker 2004: 144f). Genau aus diesem Grund gibt es am Zentrum für Translationswissenschaft der Universität Wien jetzt ein entsprechendes Projekt zu diesem Thema (FWF-Projekt P20264-G03, „Qualität beim Simultandolmetschen“).

### **3. Verstehen und Verständlichkeit beim Dolmetschen**

#### 3.1 Verstehen des Ausgangstextes durch die Dolmetscherin oder den Dolmetscher

Damit Zuhörerinnen und Zuhörer einen in einer Fremdsprache vorgetragenen Inhalt verstehen und nachvollziehen können, sind sie auf Dolmetscherinnen und Dolmetscher angewiesen. Diese müssen den Text zunächst einmal selbst verstehen, um ihn wiedergeben zu können. Wie der komplexe Vorgang des Verstehens abläuft, wurde bereits in Kapitel 2 dargelegt. Aber ist der Prozess des Verstehens beim Dolmetschen der gleiche wie beim „gewöhnlichen“ Verstehen?

Dillinger (1994) kam durch mehrere Experimente zu dem Schluss, dass das Verstehen beim Simultandolmetschen keine eigene Fähigkeit ist. Verstehen erfolgt in diesem Fall lediglich unter besonderen Voraussetzungen (vgl. Moser-Mercer 1997: 155).

Auch Jennifer Mackintosh (1985) zufolge ist beispielsweise das Modell von van Dijk & Kintsch (1983) für die Erklärung des Verstehensprozesses beim Dolmetschen dienlich, sowohl für das Konsekutiv- als auch für das Simultandolmetschen. Wenn etwas im Verständnis auf Seiten der Dolmetscherinnen und Dolmetscher nicht funktioniert, könne das jeweilige Problem durch die Aufschlüsselung des Prozesses nach van Dijk & Kintsch (1983) entdeckt und nachvollzogen werden (vgl. Mackintosh 1985: 42).

Dennoch kann durch dieses Modell zum Beispiel nicht geklärt werden, welche Mehrbelastung durch das Denken in und das Wechseln zwischen zwei Sprachen entsteht und wie sich dies auf das Verstehen auswirkt. Der Prozess des Verstehens beim Simultandolmetschen verläuft Hand in Hand mit anderen Vorgängen und ist daher komplexer als jener des „einfachen“ Verstehens.

Auch wenn es auf all diese Fragen noch keine definitiven Antworten gibt, soll in diesem Kapitel der Versuch unternommen werden, die Besonderheiten des Verstehens beim Dolmetschen zu skizzieren. Zu diesem Zweck sollen zunächst einmal einige Prozessmodelle des Simultandolmetschens vorgestellt und ihre Relevanz für das Verstehen geprüft werden, da das Verstehen beim Dolmetschen in der Forschung bisher hauptsächlich innerhalb dieser Modelle beschrieben wurde. Dabei wird fast ausschließlich auf das Simultandolmetschen Bezug

genommen, da auch die durchgeführte Studie diese Form des Dolmetschens behandelt.

Einige kognitive Prozessmodelle aus der Dolmetschwissenschaft, wie zum Beispiel jenes von Seleskovitch (1962), die als erste deutlich machte, dass beim Dolmetschen der Sinn des Gehörten verstanden wird und nicht die einzelnen wörtlichen Bedeutungen, das Modell von Gerver (1976) sowie das aus acht Etappen bestehende Modell von Lederer (1981) stellen einen ersten, beachtlichen Versuch dar, der Komplexität des kognitiven Ablaufes beim Dolmetschen gerecht zu werden (vgl. Pöchhacker 2004: 95-106).

Dem von Gerver (1976) beschriebenen Modell zum Simultandolmetschen kommt besonders große Bedeutung zu, da es die erste umfassende und fundierte Darstellung ist.

### 3.1.1 Kognitives Prozessmodell des Simultandolmetschens nach Gerver (1976)

Gerver zufolge sind für das Simultandolmetschen einerseits permanente kognitive Strukturen notwendig, wie zum Beispiel die verschiedenen Arten des Gedächtnisses, andererseits brauchen die Dolmetscherinnen und Dolmetscher Kontrollprozesse, die es ermöglichen, die Aufmerksamkeit zwischen den auszuführenden Aufgaben sinnvoll aufzuteilen (vgl. Gerver 1976: 191f).

Die von den Dolmetscherinnen und Dolmetschern aufgenommene Information in der Ausgangssprache wird im Kurzzeitgedächtnis gespeichert und sofort analysiert. Die Ergebnisse der einzelnen Analyseschritte müssen ebenfalls immer wieder abgespeichert werden, es bedarf also ausreichender Speichermöglichkeiten (vgl. auch Norman 1968). In den Analyseschritten werden die Informationen in der Originalsprache de- und enkodiert, dafür müssen die Dolmetscherinnen und Dolmetscher nicht nur das Vokabular, sondern auch die komplexen sprachlichen Strukturen der Ausgangs- sowie der Zielsprache kennen und gespeichert haben (vgl. Gerver 1976: 191-202).

Beim Dolmetschen erfolgt demzufolge ein ständig laufender Prozess der Analyse der gehörten akustischen Signale, der Bedeutung sowie der Struktur. Die möglichen Bedeutungen des Gehörten werden eruiert; den Dolmetscherinnen und Dolmetschern gehen potentielle Lösungen durch den Kopf; sobald feststeht, welche Bedeutung in Frage kommt und wie diese übertragen werden kann, setzt die Produktion ein. Dabei wird ständig kontrolliert, ob die Dolmetschung mit den

gehörten Informationen übereinstimmt und dies nicht nur, nachdem die Dolmetschung erfolgt ist, sondern schon vor der Dolmetschung und auch währenddessen, sodass Korrekturen möglich sind. Dieser Ansatz der Konstruktion bei laufender Analyse nennt sich „analysis-by-synthesis“-Ansatz (Gerver 1976: 201) und wurde auch bereits von Halle und Stevens (1964) sowie Kade und Cartellieri (1971) beschrieben (vgl. Gerver 1976: 201f).

Gervers Modell geht sehr ins Detail, dennoch bleiben noch einige Fragen offen, vor allem in Hinblick darauf, wie die Aufmerksamkeiten beim Simultandolmetschen verteilt und wie die Bedeutungen mental dargestellt werden (vgl. Mackintosh 1985: 37).

### 3.1.2 Weitere Forschungsmodelle zum Verstehen beim Dolmetschprozess

Weiterentwicklungen bezüglich der Erklärung des kognitiven Prozesses beim Simultandolmetschen gibt es vor allem durch die eingehende Erforschung des Arbeitsgedächtnisses (vgl. Mizuno 2005: 739f). Hören und Verstehen spielen sich im Sprachverstehenssystem ab, die Produktion erfolgt im Sprachproduktionssystem. Beide Systeme funktionieren mit Hilfe des Arbeitsgedächtnisses (vgl. Mizuno 2005: 741). Sprachkonversation und Translation geschieht ebenfalls im Arbeitsgedächtnis mit Unterstützung des Langzeitgedächtnisses. Zwischenlagert wird die Information beim Simultandolmetschen im Speicher des Arbeitsgedächtnisses (vgl. Mizuno 2005: 741).

Erkenntnissen der experimentellen Psychologie zufolge müssen gehörte Informationen immer wiederholt werden, damit sie nicht verschwinden oder mit neuen Informationen kollidieren. Damit professionelle Simultandolmetscherinnen und -dolmetscher diese Mehrfachbelastung bewerkstelligen können, werden die Möglichkeiten des Arbeitsgedächtnisses beim Simultandolmetschen vollständig ausgeschöpft (vgl. Osaka 2002).

Die „central executive“, ein Bereich des Arbeitsgedächtnisses, den der Psychologe Baddeley (1986, 1990) so benannt und erklärt hat, steuert die Informationsweiterleitung im Arbeitsgedächtnis, ruft Informationen aus dem Langzeitgedächtnis ab, verarbeitet und speichert Informationen (vgl. Moser-Mercer 1997: 155).

Darò und Fabbro (1994) haben auf Grundlage von Baddeleys Erkenntnissen ein eigenes Modell zur Informationsverarbeitung beim Simultandolmetschen

entwickelt. Ihrer Darstellung entsprechend werden in der Ausgangssprache eingehende Informationen zuerst in verbalen Einheiten verarbeitet und für rund zehn Sekunden im Arbeitsgedächtnis gespeichert, um danach entweder verworfen oder weiter bearbeitet zu werden. Diese Bearbeitung kann entweder in Form einer umgehenden Translation, also Umformung der Informationen in die Zielsprache, oder der Speicherung im Langzeitgedächtnis erfolgen. Gespeicherte Einheiten können bei späterem Bedarf zur Weiterverwendung zur Verfügung stehen, wobei es jedoch unter Umständen zu Erinnerungsverlusten kommen kann (vgl. Moser-Mercer 1997: 155f).

Der Psychologe Cowan (1999), demzufolge das Arbeitsgedächtnis ein Teil des Langzeitgedächtnisses ist und dessen Ansatz Mizuno (2005) in seinem Artikel vorstellt, ist das Arbeitsgedächtnis ein Teil des Langzeitgedächtnisses. Im Hinblick auf das Simultandolmetschen meint Cowan (2000), dass das gleichzeitige Hören und Sprechen deswegen möglich sei, weil ein Teil einer Fähigkeit automatisiert wird und weil Dolmetscherinnen und Dolmetscher lernen, ihre Aufmerksamkeit auf die verschiedenen Bereiche effizient zu verteilen (vgl. Mizuno 2005: 742f). Wissen über bestimmte Abläufe ist, wie bereits erläutert wurde, in Schemata im Langzeitgedächtnis gespeichert. Zum Automatisierungsprozess beim Dolmetschen wird sehr intensiv an der Universität Genf geforscht.

Mizuno (2005) hält Cowans (2000) Ansatz als Basis für eine Weiterentwicklung zu einem vollständigen Modell geeignet. Mizuno geht aber im Gegensatz zu Cowan (2000) davon aus, dass Simultandolmetschen durch ein schnelles, ständiges Verlagern der Aufmerksamkeit in unterschiedliche Bereiche passiert und nicht durch ein Verteilen. Beim Simultandolmetschen müssen die Informationen nur kurz gespeichert werden. Sobald die Simultandolmetscherinnen und -dolmetscher das Gehörte verarbeitet und produziert haben, dürfen sie es wieder vergessen, sie müssen sich später nicht mehr daran erinnern (vgl. Mizuno 2005: 743).

Einem Experiment Gervers zufolge erreichten Dolmetscherinnen und Dolmetscher (Trainee simultaneous interpreters) bei einem Verstehenstest nach einer Dolmetschung weniger Punkte als andere Dolmetscherinnen und Dolmetscher nach dem bloßen Zuhören selbigen Textes (vgl. Gerver 1976: 184). Dies würde bedeuten, dass durch das nur kurzfristige Speichern beim Dolmetschen Energie eingespart wird, die dann für weitere Aktivitäten genutzt werden kann.

Die oben vorgestellten Erkenntnisse und Modelle zeigen, dass Verstehen beim Dolmetschen grundsätzlich wie der „gewöhnliche“ Verstehensprozess vonstatten geht, dass aber besondere kognitive Bedingungen geschaffen werden müssen, damit es parallel mit anderen Vorgängen verlaufen kann und dass eine kürzere Speicherung der Informationen im Vergleich zum „normalen“ Verstehen unter Umständen zu einer geringeren Erinnerungsrate führt. Der bisherige Forschungsstand muss aber noch durch empirische Untersuchungen überprüft und weiterentwickelt werden. Es fehlt an einem umfassenden Modell für das Simultandolmetschen, bei dem das Verstehen detailliert erklärt wird. Dazu könnte zum Beispiel das Modell von van Dijk & Kintsch herangezogen und mithilfe anderer Darstellungen ausgebaut werden (vgl. Mackintosh 1985).

Aber unabhängig davon, wie genau Verstehen vor sich geht, steht fest, dass es zahlreiche Einflussfaktoren gibt, die wie beim „normalen“ Verstehen diesen Vorgang erschweren können.

3.1.3 Störfaktoren im Verstehensprozess von Dolmetscherinnen und Dolmetschern  
Giles „Modèle d'efforts“ (Gile 1985: 44) dient sehr gut der Veranschaulichung der Probleme und Faktoren, die sich auf das Verstehen von Dolmetscherinnen und Dolmetschern auswirken können. Gile hat sein Modell ursprünglich für das Simultandolmetschen entwickelt und später auf das Konsekutivdolmetschen ausgeweitet (vgl. Pöchhacker 2004: 99f). Er beschreibt darin drei Etappen der Anstrengung, die die Dolmetscherinnen und Dolmetscher unternehmen, also Vorgänge, die gleichzeitig ablaufen, damit eine einwandfreie Wiedergabe der Originalrede möglich ist (vgl. Gile 1985: 44).

Der erste Pfeiler dieses Modells ist das Zuhören und Analysieren, es geht also um die kognitiven, mentalen Vorgänge des Verstehens. Die zweite Anstrengung ist jene der Produktion, bei welcher die gehörten Informationen in die Zielsprache verpackt werden. Die dritte Anstrengung beruht auf der Arbeit des Gedächtnisses, die dann zum Tragen kommt, wenn die Dolmetscherinnen und Dolmetscher ein Informationselement erst später wiedergeben, weil sie noch abwarten müssen, bis sie vollständig verstehen oder aus sprachlichen Gründen zum Beispiel ein Verb erst später einfügen können (vgl. Gile 1985: 44f).

Die erste Phase, also der Vorgang des Verstehens, wird erschwert, wenn die Informationen zu dicht, die sprachliche Ausdrucksweise der Rednerin oder des

Redners ungewohnt oder die äußeren Hörbedingungen schlecht sind (vgl. Gile 1985: 45f). Es wirken also unter anderem wieder jene Einflussfaktoren hindernd, die auch bei gewöhnlichem Verstehen gesprochener Sprache eine Rolle spielen und in Kapitel 2 ausführlich beleuchtet wurden. So kann eine zu schnelle Geschwindigkeit das Verstehen vonseiten der Dolmetscherinnen und Dolmetscher beeinträchtigen. Seleskovitch (1965) ging beispielsweise davon aus, dass eine Durchschnittsrate von 120 bis 150 Wörter pro Minute für die Dolmetscherinnen und Dolmetscher angenehm zu dolmetschen ist. Ab 150 bis 200 Wörter gilt das Tempo als grenzwertig (vgl. Gerver 1976: 172). Gerver (1969) bestätigte in einem Experiment, dass die optimale Rate für das Simultandolmetschen bei 95 bis 120 Wörtern pro Minute liegt (vgl. Gerver 1976: 172).

Gerver untersuchte außerdem den Einfluss der Hörbedingungen auf das Verständnis vonseiten der Dolmetscherinnen und Dolmetscher und fand heraus, dass die Simultandolmetscherinnen und -dolmetscher mehr Informationen auslassen, sobald der Lärmpegel ansteigt (vgl. Gerver 1976: 175).

Potentielle Störfaktoren beim Verstehensprozess im Zuge des Simultandolmetschens liegen also zur Genüge vor. Fehler in diesem Stadium der Dolmetschung haben aber weitreichende Folgen, da dadurch das fremdsprachige Publikum ebenfalls Inhalte falsch rezipiert. Umso wichtiger ist es daher, zu versuchen, bestimmte Einflussfaktoren beim Dolmetschen einzudämmen sowie bereits in der Ausbildung einen besseren Umgang damit zu lehren.

### 3.2 Verständlichkeit für das Publikum: Rolle der Dolmetscherin bzw. des Dolmetschers

Das Publikum, das über eine Dolmetscherin oder einen Dolmetscher Zugang zur Originalrede bekommt, sollte die Rede genauso gut verstehen wie jene Personen, die die Originalrede hören. Dass ein übersetzter oder ein gedolmetschter Text beim fremdsprachigen Publikum den gleichen Eindruck wie der Originaltext hinterlassen sollte und dass dafür das äquivalente Verstehen Voraussetzung ist, wurde bereits in den 60er Jahren festgestellt (vgl. Pöchlhammer 2004: 144). Es handelt sich hierbei auch um ein augenscheinlich logisches Prinzip, das eine klare Vorbedingung für eine erfolgreiche Kommunikation darstellt, jedoch nicht so leicht zu erreichen ist.



Beim Verstehensprozess während des Simultandolmetschens sowie bei den darauffolgenden Vorgängen können zahlreiche Fehler passieren, die unter Umständen zu einer geringeren Verständlichkeit des Endprodukts führen.

Dennoch gibt es eine größere Anzahl von Studien zur Verständlichkeit von Dolmetschleistungen bzw. zum Verstehen auf Seiten der Zuhörerinnen und Zuhörer lediglich im Bereich des Gebärdensprachdolmetschens (vgl. Pöchhacker 2004: 144). Die Studien auf dem Gebiet des Lautsprachdolmetschens und die wichtigsten auf dem Gebiet des Gebärdensprachdolmetschens werden im folgenden Kapitel im Detail gemeinsam mit Anregungen für weitere Forschungsprojekte präsentiert.

Gerver (1976) zählt zu den ersten, die sich im Bereich des Lautsprachdolmetschens an dieses Gebiet experimentell heranwagten. Er überprüfte die Verständlichkeit von Dolmetschleistungen für Rezipientinnen und Rezipienten, wenn diese beim Hören laute Hintergrundgeräusche wahrnahmen, und verglich das Ergebnis mit einer anderen Rezipientinnen- und Rezipientengruppe, die beim Hören keinem Geräuschpegel ausgesetzt war.

Shlesinger (1994) beschäftigte sich mit der Thematik rund 20 Jahre später und untersuchte den Einfluss der Intonation von Dolmetscherinnen und Dolmetscher auf das Verständnis.

Auf dem Gebiet des Gebärdensprachdolmetschens wurde bereits seit den 70er Jahren intensiver geforscht. Cokely (1990) und Livingston (1994) führten Studien zur Verständlichkeit von Gebärdensprachdolmetschungen durch. Livingston (1994) untersuchte, ob eine Dolmetschung in die Gebärdensprache oder eine Übertragung durch lautsprachbegleitendes Gebärden für Studierende besser verständlich ist. Bei ihrer Untersuchung wurden beim Dolmetschen in die amerikanische Gebärdensprache bessere Ergebnisse erzielt (vgl. Pöchhacker 2004: 145).

Weitere Forschungsarbeiten zur Verständlichkeit von Gebärdensprachdolmetschleistungen sind jene von Marschark *et al.* (2004) und Napier *et al.* (2007). Aufgrund ihrer Relevanz für die durchgeführte Studie sollen auch diese beiden Untersuchungen zur Gebärdensprache im Folgenden näher vorgestellt werden.

### 3.2.1 Studie von Gerver (1976)

Zu den wenigen Untersuchungen zur Verständlichkeit von Dolmetschleistungen zählt Gervers (1976) Forschungsarbeit aus dem Jahre 1972. Gerver untersuchte die Auswirkungen von Lärm auf die Verständlichkeit von Dolmetschleistungen für das Publikum, da Nutzerinnen und Nutzer einer Dolmetschung, vor allem einer Simultandolmetschung, beim Zuhören viel häufiger Lärm ausgesetzt sind als die Dolmetscherinnen und Dolmetscher selbst. So sind Rezipientinnen und Rezipienten einer Dolmetschung oft mit Unruhe im Konferenzraum konfrontiert oder sie haben mit einer schlechten Qualität der technischen Ausrüstung, also der Kopfhörer, zu kämpfen beziehungsweise es kommt zu Interferenzen mit der Stimme der Originalsprecherin oder des Originalsprechers. Unter diesen Umständen müsste laut Gerver eine Konsekutivdolmetschung, die erst nach der Originalrede erfolgt, den Zuhörerinnen und Zuhörern die Information besser vermitteln als eine Simultandolmetschung (vgl. Gerver 1976: 176f).

Gerver (1976) unternahm zur Überprüfung dieser Hypothese zwei Experimente. Beim ersten Experiment hörten 15 Personen, die kaum oder gar keine Französischkenntnisse hatten, drei Passagen auf Französisch, die auf einer Konferenz aufgenommen worden waren, sowie gleichzeitig eine Simultandolmetschung ins Englische. 15 weitere Probandinnen und Probanden hörten dieselben drei Original-Passagen und anschließend die Konsekutivdolmetschung, die vom selben professionellen Dolmetscher ausgeführt wurde. Der Dolmetscher hatte im Vorfeld die Möglichkeit, sich die Passagen anzusehen. Außerdem wurde überprüft, ob die Konsekutiv- und die Simultandolmetschung tatsächlich dieselben Informationen enthielten. Nach der Rezeption mussten die Probandinnen und Probanden zehn Fragen zum gehörten Text beantworten. Aus den Antworten konnten keine Verständnisunterschiede zwischen Konsekutiv- und Simultandolmetschung ermittelt werden (vgl. Gerver 1976: 176ff).

Um nun zu überprüfen, wie das Ergebnis unter geräuschvollen Testbedingungen aussieht, wurde der Versuch mit vier Gruppen von Probandinnen und Probanden sowie mit zwei Arten von Interferenzen nochmals durchgeführt. In zwei Experimenten, einmal mit Konsekutiv-, einmal mit Simultandolmetschung, hörten die Rezipientinnen und Rezipienten sowohl den Ausgangstext in der Originalsprache als auch die Dolmetschung unter geräuschvollen Hörbedingungen; sie waren Lärm im Saal ausgesetzt. Bei weiteren zwei Experimenten,

wovon eines wieder mit einer Konsekutiv- und das zweite mit einer Simultandolmetschung durchgeführt wurde, hörten die Probandinnen und Probanden jeweils die Ausgangstextrede und die Dolmetschung mit einem Geräusch in den Kopfhörern (vgl. Gerver 1976: 177f).

Im Vergleich der Versuche mit unterschiedlichen Geräuschkulissen wurden keine Verständnisunterschiede festgestellt. Insgesamt konnten jene Personen, die die Konsekutivdolmetschung hörten, die anschließenden Fragen aber besser beantworten als jene, die der Simultandolmetschung zugeteilt worden waren. Gerver (1976) ist der Meinung, dass aufgrund dieses Ergebnisses die Vor- und Nachteile der beiden Dolmetschformen noch genauer untersucht werden sollten, aber auch, dass in den durchgeführten Experimenten sowohl die Konsekutiv- als auch die Simultandolmetschung mit der gleichen Genauigkeit erfolgten, sodass keine der beiden Dolmetschtypen bevorzugt werden könne (vgl. Gerver 1976: 176ff).

Gervers Studie zeigt, wie äußere Bedingungen das Verstehen von Dolmetschleistungen beeinträchtigen können. Diese Variablen müssen bei Verstehenstests daher eliminiert werden, wenn der Einfluss anderer Faktoren überprüft werden soll, damit eine geringere Verstehensrate durch schlechte Hörbedingungen nicht fälschlicherweise auf die Verständlichkeit von Dolmetschleistungen zurückgeführt wird.

### 3.2.2 Studie von Shlesinger (1994)

Ein weiteres Experiment im Hinblick auf die Verständlichkeit ist jenes von Shlesinger (1994), die in ihrer Studie untersucht hat, wie sich die Intonation auf die Verständlichkeit von Dolmetschleistungen auswirkt. Wie in Kapitel 2 bereits festgestellt wurde, ist Intonation bedeutungstragend, sie hat zum Beispiel eine grammatikalische Funktion. Ob man beispielsweise mit der Intonation nach oben oder nach unten geht, entscheidet darüber, ob es sich bei dem Gesagten um einen Aussage- oder einen Fragesatz handelt. Intonation hat aber auch spezielle Funktionen in bestimmten Situationen, variiert somit je nach Kommunikationskonstellation und hängt damit auch von der sprachlichen Verwendung, der Pragmatik, ab. Sie dient unter anderem dazu, Spannung aufzubauen, wie beispielsweise bei Sportkommentaren (vgl. Shlesinger 1994: 226). Diese verschiedenen Aufgaben und Auswirkungen der Intonation wurden bislang noch zu wenig untersucht, vor

allem in der Dolmetschwissenschaft. Es gibt zwar bereits Untersuchungen darüber, wie sich die Intonation einer Originalrede auf die Simultandolmetschung auswirkt, aber nicht darüber, wie sich die Intonation einer Simultandolmetschung auf das Publikum auswirkt (vgl. Shlesinger 1994: 226).

Dabei ist bekannt, dass sich die Intonation beim Dolmetschen von jener, die man in spontan produzierten Reden vorfindet, unterscheidet, wodurch man erkennen kann, dass es sich um eine Dolmetschung handelt. Dies hängt auch damit zusammen, dass die Dolmetscherinnen und Dolmetscher nicht wissen, wie ein Text, den sie gerade dolmetschen, weitergeht und sie dieses Manko mithilfe der Intonation kompensieren (vgl. Shlesinger 1994: 226f).

Aus diesem Grund wollte Shlesinger (1994) herausfinden, ob die Verständlichkeit von Simultandolmetschleistungen durch eine veränderte Intonation beeinträchtigt wird, und sie versuchte, den Einfluss der Variable Intonation in einem Experiment zu überprüfen. Sie gliederte die Intonation in vier Teilaspekte: die Dehnung von Wörtern beim Sprechen, die Tonhöhe, das Tempo und den Einsatz von Pausen. Es sollte also getestet werden, wie sich eine Veränderung dieser einzelnen Intonationsfaktoren beim Simultandolmetschen auf die Verständlichkeit auswirkt (vgl. Shlesinger 1994: 227f).

Als Textmaterial verwendete Shlesinger zehn durch Randomisierung zufällig ausgewählte Textausschnitte aus echten Simultandolmetschungen, die von insgesamt acht professionellen Simultandolmetscherinnen und -dolmetschern stammten. Jeder Auszug war um die 90 Sekunden lang, sechs Ausschnitte waren vom Englischen ins Hebräische gedolmetschte Textteile, vier waren vom Hebräischen ins Englische gedolmetschte Passagen. Zwei der Englisch-Exzerpte waren von Nicht-Muttersprachlerinnen und -sprachlern gedolmetscht worden, deren Dolmetschungen in die Muttersprache, ins Hebräische, auch Teil des Korpus waren. Shlesinger analysierte das vorliegende Material und entdeckte, dass die Intonation tatsächlich anders war als jene in spontanen Reden (vgl. Shlesinger 1994: 227).

Um einen Unterschied zwischen der Intonation bei normaler Sprechweise und Dolmetschung erkennen zu können, wurden die Dolmetscherinnen und Dolmetscher drei Jahre nach Dolmetschung der Texte gebeten, ihren Output, der transkribiert worden war, spontan vorzulesen. Shlesinger (1994) betont, dass nur zwei der zehn Dolmetscherinnen und Dolmetscher die Passage wiedererkannten.

Drei der Passagen, entweder jeweils eine gedolmetschte oder eine vorgelesene Version davon, wurden schließlich zwei Gruppen von Probandinnen und Probanden vorgespielt. Gruppe A bestand aus acht Personen und hörte die gedolmetschte Version, Gruppe B hatte sieben Versuchsteilnehmerinnen und -teilnehmer und hörte die gelesenen Texte. Da sehr genau darauf geachtet wurde, dass die Passagen bis auf die Intonation identisch waren, konnte davon ausgegangen werden, dass Abweichungen im Verstehen nur an der Intonation liegen konnten. Nach dem Vorspielen der Texte mussten die Probandinnen und Probanden zu jeder Passage jeweils drei Verständnis- und Erinnerungsfragen beantworten, also insgesamt neun Fragen. Der Test war für beide Gruppen von Versuchsteilnehmerinnen und -teilnehmer gleich angelegt (vgl. Shlesinger 1994: 227–234).

Gruppe A (mit der gedolmetschten Version) konnte insgesamt 15 von 72 möglichen richtigen Antworten geben, Gruppe B, die die gelesene Version gehört hatte, gelang es, 26 von 63 möglichen korrekten Antworten zu erreichen. In der zweiten Gruppe, in Gruppe B, wurden also proportional gesehen fast doppelt so viele Fragen richtig beantwortet wie in Gruppe A (vgl. Shlesinger 1994: 227–234).

Diesem Ergebnis, das bedeuten könnte, dass sich die Intonation von Dolmetschleistungen auf die Verständlichkeit auswirkt, muss auf jeden Fall in weiteren Studien auf den Grund gegangen werden, denn eine Bestätigung dieses Ergebnisses müsste Konsequenzen für die Ausbildung von Dolmetscherinnen und Dolmetschern haben. Es müsste an einer Verbesserung der Intonation beim Dolmetschen gearbeitet werden.

Allerdings können aus der Studie von Shlesinger (1994) noch keine zuverlässigen Schlüsse gezogen werden, da zu wenige Testpersonen in den einzelnen Gruppen waren. Shlesinger (1994) merkt darüber hinaus an, dass die Versuchsteilnehmerinnen und -teilnehmer keine Information über das Thema hatten, Konferenzteilnehmerinnen und -teilnehmer verfügen aber oft über entsprechende Hintergrundinformationen, die ihnen ein besseres Verständnis ermöglichen. Diese Aspekte sollten bei weiteren Tests beachtet werden (vgl. Shlesinger 1994: 234).

### 3.2.3 Studie von Marschark *et al.* (2004)

Marschark *et al.* (2004) beschäftigten sich mit der Verständlichkeit von Gebärdensprachdolmetschungen im Bereich der Ausbildung, da ihrer Meinung nach hier besonders Handlungsbedarf besteht (vgl. Marschark *et al.* 2004: 345ff).

Grundsätzlich wird davon ausgegangen, dass gehörlose Studierende, denen mittels Dolmetschung oder lautsprachbegleitendes Gebärden, Zugang zum Unterricht gewährt wird, den vorgetragenen Inhalten genauso folgen können wie hörende Studierende. Ob dies wirklich der Fall ist, wurde noch nicht ausreichend nachgewiesen. Deshalb führten Marschark *et al.* (2004) drei Experimente durch, mittels derer herausgefunden werden sollte, wie gut Studierende die Gebärdensprachdolmetschungen im Unterricht verstehen (vgl. Marschark *et al.* 2004: 345ff).

Am ersten Experiment nahmen 38 gehörlose Studierende des Rochester Institute of Technology sowie zehn hörende Studierende desselben Instituts teil. Die Studierenden wurden persönlich kontaktiert und es waren von fast allen Studierenden Hintergrunddaten verfügbar, um mögliche Zusammenhänge zwischen ihren Antworten und ihrer Vorbildung feststellen zu können (vgl. Marschark *et al.* 2007: 350f.)

Ein Mitglied des Rochester Institute of Technology, das nicht am Institut lehrte, wurde gebeten, eine fünfminütige Präsentation über ihr Hobby, das Sammeln von antikem Spielzeug, zu halten. Die Präsentation wurde in einem Fernsehstudio auf Video aufgenommen, wobei die Sprechrate etwa 175 Wörter pro Minute betrug. Die Sprecherin wurde über die Ziele der Studie erst nach der Aufnahme aufgeklärt, um zu verhindern, dass sie ihren Vortrag an die entsprechende Situation anpasst. Ein professioneller, von der Registry of Interpreters for the Deaf (RID) zertifizierter Dolmetscher übertrug die Passage einerseits in Gebärdensprache und andererseits in lautsprachbegleitende Gebärden. Die Dolmetschung sowie die lautsprachbegleitend gebärdete Version wurden danach noch einmal von zwei Dolmetschern auf die Verständlichkeit und die Eignung hin untersucht (vgl. Marschark *et al.* 2007: 350– 355).

Anschließend wurden zum Inhalt des Vortrags zehn Multiple-Choice-Fragen mit jeweils vier Antwortmöglichkeiten formuliert. Mit weiteren vier Fragen sollte evaluiert werden, ob die Studierenden Gebärdensprache oder gesprochene Spra-

che bevorzugen, ob sie lieber amerikanische Gebärdensprache oder gebärdetes Englisch verwenden und wie sie ihre Kenntnisse in letzteren beiden einschätzen.

Die Studierenden wurden in Kleingruppen getestet, die Situation sollte wie im normalen Unterricht ablaufen. Die Testpersonen sahen die Videopassage über einen Projektor und wussten nur, dass sie eine Präsentation über das Sammeln von Spielzeug sehen würden. Die Hälfte der gehörlosen Personen, also 19 Studierende, sahen die in die amerikanische Gebärdensprache gedolmetschte Version, die übrigen die Version in gebärdetem Englisch. Den hörenden Studierenden wurde ein Video ohne Dolmetschung vorgeführt. Die Instruktionen zum Versuch wurden den gehörlosen Studierenden mittels „simultaneous communication“, das heißt in Laut- und Gebärdensprache, vermittelt, die hörenden Studierenden bekamen die Informationen in gesprochener Sprache. Außerdem erhielten alle Studierenden die Anweisungen auch schriftlich. Auch die Fragen lagen in schriftlicher Form vor und mussten durch Ankreuzen beantwortet werden (vgl. Marschark *et al.* 2004: 350-355).

Bei der Auswertung fanden Marschark *et al.* (2004) heraus, dass es im Vergleich nach Sprachpräferenzen und Können in den jeweiligen Kommunikationsformen sowie nach Hintergrunddaten keinen signifikanten Unterschied zwischen den Anteilen der richtigen Antworten der beiden Gehörlosengruppen gab. Auch insgesamt ergab die statistische Analyse, dass sich diese Faktoren nicht auf das Verständnis auswirkten (vgl. Marschark *et al.* 2004: 350– 355).

Insgesamt erreichten die gehörlosen Personen jedoch ein niedrigeres Ergebnis als die hörenden Studierenden, nämlich nur 59% im Gegensatz zu 87% richtige Antworten. Weiters zeigte die Analyse, dass die gehörlosen Studierenden die Dolmetschung gleich gut wie die LBG-Version verstanden hatten. Marschark *et al.* mutmaßten, dass vielleicht der Unterschied zwischen lautsprachbegleitendem Gebärden und Dolmetschung nicht deutlich genug war (vgl. Marschark *et al.* 2004: 350– 355).

Aus diesem Grund wurde das erste Experiment noch einmal durchgeführt, allerdings wurden diesmal je nach Gruppe die Fragen des Tests entweder in Gebärdensprache gedolmetscht oder durch lautsprachbegleitendes Gebärden wiedergegeben. Damit sollte das Verständnis der gehörlosen Studierenden besser bewertet werden können, auch wenn diese Abstimmung auf den Kommunikati-

onsmodus oft nicht der Unterrichtsrealität entspricht (vgl. Marschark *et al.* 2004: 355f).

Diesmal nahmen 40 gehörlose Studierende an der Studie teil, keiner davon war bei der vorangehenden Untersuchung dabei gewesen. Durch Randomisierung wurden die Probandinnen und Probanden wieder in zwei Gruppen eingeteilt, von denen eine die amerikanische Gebärdensprachdolmetschung sah, die andere die Version in gebärdetem Englisch. Im Rahmen von Experiment 2 wurden keine hörenden Studierenden getestet, das verwendete Videomaterial war dasselbe wie beim ersten Experiment. Das zweite Experiment brachte jedoch die gleichen Ergebnisse wie das erste, sodass das Forscherteam befand, dass noch ein drittes Experiment vonnöten sei (vgl. Marschark *et al.* 2004: 355f).

Marschark *et al.* (2004) vermuteten, dass es vielleicht nicht realistisch war, eine Person eine Rede halten zu lassen, die nicht dem Lehrkörper angehörte, und dass die Gruppe der gehörlosen Studierenden möglicherweise weniger Wissen im betreffenden Themenbereich hatte als die hörenden Studierenden. Deshalb sollte dies im letzten Experiment geändert werden. Darüber hinaus wurde ein neuer, ebenso hochqualifizierter Dolmetscher herangezogen, da der Dolmetscher in den ersten beiden Experimenten einer der Autoren der Studie war (vgl. Marschark *et al.* 2004: 357).

48 gehörlose und 20 hörende Studierende erklärten sich zur Teilnahme am dritten Experiment bereit, sie waren auch jeweils bei einem der anderen Experimente dabei gewesen. Vorab wurden die gehörlosen Studierenden wieder nach ihren Präferenzen und Fertigkeiten in gebärdetem Englisch (23 Personen bevorzugten das „English based signing“) sowie in der Gebärdensprache (25 Personen bevorzugten ASL, die offizielle amerikanische Gebärdensprache) befragt und demzufolge in verschiedene Gruppen eingeteilt, wobei jene, die angaben, beide Orientierungen zu haben, entsprechend auf die beiden Gruppen aufgeteilt wurden. Diese Gruppen wurden weiter gegliedert: Die Hälfte der Studierenden, die die ASL bevorzugten, hörten die Dolmetschung, die andere die LBG-Version. Die gleiche Aufteilung wurde in der Gruppe mit der Orientierung hin zum gebärdeten Englisch gemacht (vgl. Marschark *et al.* 2004: 357– 360).

Diesmal wurde eine technische Einführung in ein physikalisches Thema als Präsentation gewählt. Die technischen Fachbegriffe wurden diesmal in der



Dolmetschung sowie in der LBG-Version zusätzlich im Fingeralphabet buchstabiert (vgl. Marschark *et al.* 2004: 355f).

Auf Basis des aufgenommenen Vortrags und der Dolmetschungen wurde ein Test mit sechs Fragen zum thematischen Vorwissen sowie zwölf Verständnisfragen ausgearbeitet, alle im Multiple-Choice-Format. Darüber hinaus mussten die Studierenden angeben, wie viele Physikkurse sie bereits besucht hatten. Bezüglich des Vorwissens erreichten die hörenden Studierenden höhere Punktwerte, hinsichtlich der Anzahl der besuchten Physikkurse gab es keine Unterschiede (vgl. Marschark *et al.* 2004: 355f).

Vier gehörlose Studierende sowie fünf hörende Studierende konnten in Folge alle Fragen richtig beantworten. Auch insgesamt konnten die gehörlosen Studierenden diesmal mehr richtige Antworten geben als in den vorangehenden Experimenten. Zwischen den einzelnen Gruppen von Gehörlosen gab es allerdings wieder kaum Unterschiede, alle vier Befragungsgruppen erzielten 70 bis 80% richtige Antworten. Jedoch wiesen die hörenden Studierenden mit 89% auch diesmal wieder eine bessere Verstehensleistung auf als ihre gehörlosen Kolleginnen und Kollegen. Daraus lässt sich ableiten, dass eine gleiche Verstehensleistung also tatsächlich nicht gegeben war (vgl. Marschark *et al.* 2004: 357– 363).

Darüber hinaus zeigten die Resultate der Studie, dass sich die hörenden Studierenden bezüglich der Einschätzung des eigenen Verständnisses, eine Frage die im dritten Experiment eingebaut wurde, besser beurteilen konnten als die gehörlosen Studierenden. Die gehörlosen Versuchsteilnehmerinnen und -teilnehmer waren sich oft einfach nicht darüber im Klaren, dass sie etwas nicht verstehen (vgl. Marschark *et al.* 2004: 362f).

Die Studie zeigt, dass es noch weiterer Forschungsarbeiten bedarf, um die Effektivität von Dolmetschungen in verschiedensten akademischen Bereichen zu evaluieren und zu verbessern. Darüber hinaus muss noch untersucht werden, welche Variablen das Verstehen in gedolmetschten Situationen beeinflussen. Nur wenn festgestellt wird, wie die Verständlichkeit der Gebärdensprachdolmetschungen verbessert werden kann, können die Gebärdensprachdolmetscherinnen und -dolmetscher bestmöglich trainiert werden.

### 3.2.4 Studie von Napier *et al.* (2007)

Napier *et al.* wollten herausfinden, ob gehörlose australische Geschworene Inhalte, welche durch Dolmetschungen mittels der australischen Gebärdensprache vermittelt werden, genauso gut verstehen wie hörende Geschworene. In einer Vorstudie sollte dazu festgestellt werden, ob juristisches Englisch gut in die Gebärdensprache übertragen werden kann. In einem zweiten Schritt wurde dann eine Studie zur Verständlichkeit durchgeführt (vgl. Napier *et al.* 2007: 22).

Für die Vorstudie wurden zwei Dolmetscher engagiert, denen zwei Auszüge der Zusammenfassung einer Gerichtsverhandlung, die tatsächlich stattgefunden hatte, vorgelesen wurden. Dolmetscher 1, dessen Muttersprache nicht die Gebärdensprache war, musste vom Englischen in die Gebärdensprache dolmetschen und wurde dabei auf Video aufgezeichnet. Der zweite Dolmetscher, der die Gebärdensprache von klein auf erlernt hatte, sollte das Video wieder in geschriebenes Englisch rückübersetzen. Die erste Dolmetschung war sehr gelungen und auch bei der Rückdolmetschung konnte ein hoher Grad an Übereinstimmung festgestellt werden, allerdings gab es bei manchen juristischen Termini Unklarheiten (vgl. Napier *et al.* 2007: 23f).

Im Rahmen der Vorbereitung der eigentlichen Studie zur Verständlichkeit wurde wiederum eine Zusammenfassung, die ein Richter nach einer Verhandlung verfasst hatte, verwendet. Daraus wurden zwei Auszüge ausgewählt, welche dann zwei Dolmetscher vom Englischen in die australische Gebärdensprache dolmetschen sollten (vgl. Napier *et al.* 2007: 26– 31).

Da das Experiment in seinem Ablauf nach Möglichkeit einer authentischen Verhandlung entsprechen sollte, erhielten die Dolmetscher im Vorfeld Material zur „Verhandlung“, da dies auch bei echten Gerichtsprozessen der Fall ist. Außerdem hatten sie Zeit, untereinander die Übersetzung bestimmter Termini zu diskutieren. Weiters wurden zwei gehörlose Zuhörerinnen eingeladen, um die Dolmetschsituation realistischer zu gestalten. Ein Forscher des Untersuchungsteams mit juristischer Erfahrung fungierte als Richter und simulierte eine Verhandlung – er machte eine Einführung, die ebenfalls gedolmetscht wurde. Diese Verhandlung und deren Dolmetschung wurden auf Video aufgezeichnet, insgesamt wurden so also zwei verschiedene Videos produziert, eine englische „Originalversion“ und eine gebärdensprachliche Version. Um deren inhaltliche Validität zu überprüfen, wurden die Inhalte noch einmal von einem dritten Dolmetscher

von der Gebärdensprache ins Englische rückübersetzt (vgl. Napier *et al.* 2007: 26– 31).

Die eigentlichen Probandinnen und Probanden der Studie wurden an einem Unicampus und in der Gehörlosengemeinschaft Sydneys angeworben; sie sollten keinen juristischen Hintergrund haben. Es wurden sechs hörende und sechs gehörlose Versuchsteilnehmerinnen und -teilnehmer ausgewählt, die sich vorstellen sollten, als Geschworene in einer Gerichtsverhandlung zum Einsatz zu kommen. Ihnen wurden zur Vorbereitung Unterlagen zum Hintergrund der Verhandlung zur Verfügung gestellt (vgl. Napier *et al.* 2007: 26– 31).

Die Probandinnen und Probanden mussten sich dann die „Originalaufnahmen“ bzw. die Verdolmetschungen sowie dazugehörige Fragen, welche auch in schriftlicher Form vorlagen, ansehen. Die Fragen wurden allerdings jeweils in jener Sprache gestellt, in der die Personen die Videos rezipierten, für die Hörenden also auf Englisch, für die Gehörlosen in Gebärdensprache. Insgesamt wurden den Versuchspersonen vier Richtig/Falsch-Fragen, vier Multiple-Choice-Fragen und vier offene Fragen gestellt, wobei zu jeder Frage genaue Anweisungen gegeben und die Fragen jeweils wiederholt wurden. Der Grad der Genauigkeit der Übertragung eines juristischen Textes vom Englischen in die australische Gebärdensprache sowie die Verständnissfähigkeit der gehörlosen Geschworenen im Vergleich zu den Hörenden standen im Zentrum des Interesses der Untersuchung (vgl. Napier *et al.* 2007: 26– 31).

Die Auswertung der Antworten brachte sehr positive Ergebnisse. Die hörenden Versuchspersonen beantworteten 78% der Verständnisfragen richtig, die gehörlosen Probandinnen und Probanden 75%. Die gehörlosen Geschworenen verstanden die Verhandlung also nahezu gleich gut wie die hörenden (vgl. Napier *et al.* 2007: 52f).

Die Studie zeigte, dass gehörlose Versuchspersonen mithilfe einer Gebärdensprachdolmetschung dem Verhandlungsverlauf folgen und als Geschworene zum Einsatz kommen können. Außerdem wurde deutlich, dass juristische Inhalte und Termini sehr wohl in die Gebärdensprache übertragen werden können. Allerdings ist dafür Voraussetzung, dass die Dolmetscherinnen und Dolmetscher in der Lage sind, mit juristischen Termini umzugehen und sie adäquat zu übertragen. Es ist also erforderlich, Dolmetscherinnen und Dolmetscher in diese Richtung zu schulen. Gehörlose Geschworene müssen darüber hinaus auch über

ausreichend Kenntnisse des Englischen verfügen, um juristische Termini auf Englisch verstehen zu können, da manche Fachbegriffe in der australischen Gebärdensprache ans Englische angelehnt wurden. Wenn die richtigen Bedingungen geschaffen werden, steht einem Einsatz von gehörlosen Geschworenen also nichts im Wege (vgl. Napier *et al.* 2007: 52f).

Napier *et al.* räumen aber ein, dass noch weitere Studien vonnöten sind, da ihre Untersuchung methodische Probleme aufweist. Bei einer realen Gerichtsverhandlung bekommen die Geschworenen bei der Bearbeitung des Falles nach und nach Material, mit dem sie sich einarbeiten können, was in der durchgeführten Studie nicht der Fall war. Darüber hinaus nahmen zu wenige Versuchspersonen an der Untersuchung teil, um wirklich valide Schlüsse daraus ziehen zu können (vgl. Napier *et al.*: 2007: 52).

Die in diesem Kapitel besprochenen Studien haben zum Vorschein gebracht, dass der Anspruch der gleichwertigen Verständlichkeit von Dolmetschleistungen im Hinblick auf die Originalrede nicht immer erfüllt wird. Es ist also unumgänglich, herauszufinden, wodurch dieses Ungleichgewicht zustande kommen kann, um notwendige Verbesserungen herbeizuführen. Dazu muss natürlich auch die Methodik bei der Durchführung von Studien noch weiterentwickelt werden, denn bei den vorgestellten Studien relativieren sich die Ergebnisse zum Teil dadurch, dass zu wenige Testpersonen an den Versuchen teilgenommen hatten oder die Testsituation einfach zu unrealistisch war. Der Frage, wie Hörverstehenstests methodisch konzipiert sein sollen, wird daher im nächsten Kapitel auf den Grund gegangen.

## 4. Die Überprüfung des Hörverstehens

### 4.1 Entwicklungsphasen von Hörverstehenstests

Hinsichtlich der Überprüfung des Hörverstehens gibt es viel Material aus der Fremdsprachendidaktik, vor allem für Englisch als Fremdsprache. Die Hörverstehenstests aus diesem Bereich liefern wichtige Grundlagen für die Konzeption von Tests zum Verständnis von Dolmetschleistungen, auch wenn es dabei um die Überprüfung der Fremdsprachenkompetenz geht, was für den dolmetschwissenschaftlichen Kontext nicht relevant ist.

Zunächst einmal soll in diesem Kapitel eruiert werden, wie Hörverstehenstests bisher konzipiert wurden und welche Erkenntnisse daraus abgeleitet werden können. Bezüglich des Testaufbaus gibt es verschiedene Ansichten, die wiederum mit einer unterschiedlichen Sicht der Sprache, den verschiedenen Paradigmen im Bereich der Linguistik, zusammenhängen.

In den 60er Jahren wurden häufig „discrete-point“-Tests (Buck 2000: 62) verwendet: Bei diesen Tests wird davon ausgegangen, dass Sprache in einzelne unabhängige Teile untergliedert werden kann, weshalb auch nach einzelnen Aspekten, wie zum Beispiel nach der Betonung, nach Phonemen oder nach einem bestimmten Vokabel, gefragt wird. Bei diesem Ansatz wird gesprochene Sprache noch mit schriftlicher gleichgesetzt (vgl. Flowerdew & Miller 2005: 198), die bei dieser Technik verwendeten Fragen sind meist im Multiple-choice oder im Ja/Nein-Format. Die Problematik dieser Herangehensweise liegt klar auf der Hand: Hörverstehen wird als Dekodierung akustischer Signale in Wörter gesehen, einzelne Aspekte der Sprache werden hier isoliert betrachtet und der Kontext wird außer Acht gelassen (vgl. Buck 1997: 67). Diese Herangehensweise ist nach heutigem Stand der Dinge also ungeeignet.

In den 70ern wurden „integrative“ Tests populär: Bei diesem Ansatz wird angenommen, dass Sprache redundant ist, weil die gleiche Information oft auf verschiedene Arten weitergegeben wird, was zu einem besseren Verständnis beiträgt (vgl. Buck 1997: 68). Die Vergangenheit wird in einem Satz zum Beispiel oft sowohl durch eine Vergangenheitszeit wie etwa das Präteritum als auch durch eine Umstandsbezeichnung wie „gestern“ ausgedrückt (vgl. Buck 2001: 67f).

Dieser Ansatz brachte mehrere verschiedene Testideen hervor, wobei die sogenannte „dictation“ (Buck 2000: 68) die populärste Untersuchungsmethode darstellt. Dabei hören die Sprachstudierenden eine Textpassage zweimal, beim zweiten Mal mit Pausen, in denen sie dann das Gehörte niederschreiben sollen (vgl. Buck 1997: 68).

Das Problem bei diesen Tests ist, dass es bei der Methode „dictation“ häufig nur notwendig ist, die wörtliche Bedeutung zu kennen und im Gedächtnis zu speichern, nicht aber den Gesamtzusammenhang und die kommunikative Situation. Es kann also nicht herausgefunden werden, ob die Zuhörerinnen und Zuhörer tatsächlich verstehen. Darüber hinaus verlangt die Niederschrift des Gehörten von den Testpersonen eine starke Kompetenz in Grammatik und Orthographie (vgl. Buck 1997: 68f).

Eine andere Technik im Bereich der „integrativen“ Tests ist der Lückentext. Auch diese Methode beruht auf reduzierter Redundanz: Die Sprachstudierenden hören zuerst einen vollständigen Text, dann wird der Text noch einmal vorgelesen, allerdings unter Tilgung einiger Textteile, die die Studierenden ergänzen sollen (vgl. Buck 2001: 68ff).

Auch bei dieser Herangehensweise ist nicht gewährleistet, dass die Studierenden tatsächlich die Bedeutung des Gehörten verstehen. Will man dies sicherstellen, kann man den Studierenden vorab eine Zusammenfassung des Textes, den sie hören werden, geben. In diesen Text können Lücken eingebaut werden, die später gefüllt werden müssen. Dann sei diese Methode laut Buck für die Überprüfung des Hörverstehens gut geeignet, wobei natürlich darauf zu achten ist, dass nach Textelementen gefragt wird, die belegen, dass die Zuhörerinnen und Zuhörer den Gesamtzusammenhang verstanden haben (vgl. Buck 2001: 72f). Die „integrativen“-Tests können also sinnvoll eingesetzt werden, leider wird aber auch bei dieser Testmethode der breitere kommunikative Rahmen, der Kontext, in den der Text eingebettet ist, zu wenig berücksichtigt (vgl. Flowerdew & Miller 2005: 201).

Bei der „communicative testing“-Bewegung hingegen geht es genau um die Relevanz der Kommunikationssituation. Diese geht davon aus, dass sich Kommunikation immer in einer bestimmten Situation zu einem bestimmten Zweck abspielt und dass Sprachstudierende lernen sollen, die Sprache entsprechend anzuwenden. Daher reicht es nicht aus, einfach nur zu testen, ob Personen die

sprachlichen Elemente verstehen, sondern auch, ob sie diese gegebenenfalls in anderen Situationen anwenden können, also in einen größeren Kontext stellen können (vgl. Buck 2001: 83– 93).

Wie ein kommunikativer Test allerdings definiert werden sollte, war lange Zeit nicht klar und ist auch bis heute nicht eindeutig geklärt. Es gibt aber einige Charakteristika, die eine Untersuchung nach diesem Ansatz aufweisen sollte: Die Tests sollten vor allem authentisch sein, das heißt, sie sollen realitätsnahe Situationen wiedergeben, wie zum Beispiel ein Gespräch im Tourismusbüro. Diese Gespräche sollen darüber hinaus die für eine solche Situation üblichen Charakteristika enthalten wie Häitationen oder Versprecher. Es ist jedoch schwierig, diese gewünschte Authentizität herzustellen, da bei der Aufnahme realer Situationen Untersuchungsvariablen schwer kontrolliert werden können. Wird unter kontrollierten Bedingungen aufgenommenes Audiomaterial verwendet, von dem es auch Transkriptionen gibt, wird wiederum oft die Bandbreite von realen Situationen vernachlässigt, da nur von bestimmten Situationen wie zum Beispiel Radioprogrammen Material zur Verfügung steht. Ein weiteres Merkmal dieser Tests ist, dass die Sprachstudierenden immer ein kommunikatives Ziel vor Augen haben sollen, also eine Art Auftrag mit einem konkreten Ziel erhalten sollten. Aufbauend darauf werden dann im Anschluss an die Rezeption Fragen dazu gestellt (vgl. Buck 2001: 83– 93).

Buck (2001) zufolge gibt es jedoch keinen wirklichen vollständigen kommunikativen Test: jeder Test deckt andere kommunikative Aspekte ab, die von den Lernenden verlangt werden, aber keiner kann alle Ansprüche erfüllen (vgl. Buck 2001: 83– 93).

Nichtsdestoweniger hatte die Strömung der kommunikativen Tests in den letzten 30 Jahren bedeutenden Einfluss auf die Hörverstehensforschung (vgl. Flowerdew & Miller 2005: 202). Es wurde verdeutlicht, dass es nicht genügt, nur auf der rein sprachlichen Ebene Hörverstehen zu testen, sondern dass sich Hören immer in einer spezifischen kommunikativen Situation abspielt (vgl. Buck 2001: 92f).

Eine allgemeingültige Formel oder Herangehensweise für das Erstellen eines Hörverstehentests gibt es folglich nicht. Doch nach welchen Richtlinien sollen dann Hörverstehentests konzipiert werden?

## 4.2 Die Konzeption von Hörverstehenstests

### 4.2.1 Inhaltliche Kriterien von Hörverstehenstests

Hörverstehen ist, wie bereits ausführlich dargelegt wurde, ein komplexer Prozess. Der Output, das Ergebnis des Verstehens, kann nicht wie beim Sprechen oder Schreiben einfach kontrolliert werden. In entsprechenden Tests müssen durch schriftliche oder mündliche Antworten vonseiten der Probandinnen und Probanden Rückschlüsse auf das Verstehen gezogen werden (vgl. Buck 2001: 108–115).

Buck (2001) hat allgemeine Regeln ausgearbeitet, die zwar in erster Linie für Sprachtests beim Erlernen von Zweitsprachen gelten, die aber auch für die geplante Studie wichtige Ansätze liefern (vgl. Buck 2001: 95–137).

Das Allerwichtigste ist wie immer die genaue Definition eines bestimmten Zwecks. Wenn es um das Erlernen einer Fremdsprache geht, kann die Absicht eines Tests sein, die Studierenden dazu zu bringen, mehr Hörverstehen zu üben, oder aber man will einfach feststellen, was den Studierenden noch fehlt, was sie noch nicht können (vgl. Buck 2001: 95–137). Die in dieser Arbeit vorgestellte Studie hingegen möchte die Verständlichkeit von Dolmetschleistungen testen und diese Absicht hat einen entscheidenden Einfluss auf das Testdesign.

Neben dem definierten Ziel muss auch klar gestellt werden, welche Kompetenzen der Zuhörerinnen und Zuhörer getestet werden sollen. Grundsätzlich sollte darauf geachtet werden, dass sich die Fragen nur auf die Fähigkeiten beziehen, die ausschließlich beim Hören notwendig sind und nicht anders getestet werden können (vgl. Buck 2001: 95–137). Dies ist aber nahezu unmöglich, da Hörverstehen so komplex ist, dass nie eindeutig festgestellt werden kann, welche Kompetenzen die Versuchsteilnehmenden einsetzen, um die Frage zu beantworten, wie auch Geoff & Slatyer (2002) feststellen.

Um aber die Wahrscheinlichkeit zu erhöhen, dass tatsächlich das Hörverstehen getestet wird, sollten die verwendeten Texte unbedingt die Eigenschaften der gesprochenen Sprache aufweisen. Dabei darf aber auch nicht vergessen werden, dass zahlreiche Parameter wie Akzent oder Geschwindigkeit den Schwierigkeitsgrad eines Hörverstehenstests schließlich deutlich erschweren können. Laut Geoff & Slatyer (2002) gibt es aber noch zu wenige Forschungsansätze, die die Untersuchung der Veränderung des Schwierigkeitsgrades durch



Einwirkung dieser Faktoren zum Ziel haben, weshalb bei der Auswahl der Texte darauf oft nicht geachtet wird.

Den Zuhörenden sollten nicht zu kurze Texte vorgespielt werden, damit auch pragmatisches Wissen und strategische Kompetenz für das Verstehen notwendig sind. Es ist ebenso erforderlich, dass sich die Fragen beim Test nicht nur auf wörtliche Bedeutungen beziehen, sondern dass auch auf implizite Bedeutungen eingegangen wird. Darüber hinaus ist es sinnvoll, nur Vorwissen zu verlangen, das allen Zuhörerinnen und Zuhörern gemein ist. Allgemeine, kognitive Fähigkeiten, welche individuell verschieden sind, sollten nicht im Zentrum der Betrachtung stehen. Gemeint sind hier insbesondere Fragen, die man mit höherer Intelligenz oder gesundem Menschenverstand vielleicht leichter beantworten kann (vgl. Buck 2001: 95–134).

In der durchgeführten Studie müssen daher Fragen gestellt werden, die sich ausschließlich auf die Verständlichkeit beziehen und nicht auf die Sprachverwendung, auf die sprachlichen Ausdrücke. Es müssen also Fragen ausgearbeitet werden, von denen abgeleitet werden kann, ob die am Test Teilnehmenden dem Redeaufbau folgen konnten und die Botschaft des Redners oder der Rednerin verstanden haben. Es geht insbesondere darum, zu testen, ob die Versuchsteilnehmenden globale Verständnisstrategien anwenden und einen Zusammenhang zwischen größeren Textabschnitten herstellen können.

Die kommunikative Situation spielt natürlich eine ebenso wichtige Rolle. Die verwendeten Texte sollten daher dem Ziel der Tests entsprechend ausgewählt werden (vgl. Buck 2001: 113f). Für die Zusammenstellung des Testmaterials können Texte aus dem Internet genutzt oder auch selbst aufgenommen werden (vgl. Buck 2001: 155f).

In der durchgeführten Studie wurde davon ausgegangen, dass Dolmetschleistungen von Delegierten einer Fachtagung evaluiert werden. Es sollte also eine dementsprechende Situation nachgestellt werden. Da die am Experiment Teilnehmenden aber Studierende sind, ist es ratsam, einen allgemeinsprachlichen Text zu einem spezifischen Thema zu wählen, da sie noch nicht Expertinnen und Experten in einem bestimmten Bereich sind.

#### 4.2.2 Formale Kriterien bei Hörverstehenstests

In weiterer Folge ist zu klären, wie die Fragen bei Verstehenstests gestellt werden sollen. Häufig werden Fragen bei Verstehenstests schriftlich verfasst, sie können aber genauso gut mündlich formuliert werden. Für den durchgeführten Versuch wurde es ebenfalls als sinnvoll erachtet, die Fragen schriftlich zu stellen, da die Studierenden so die Möglichkeit hatten, die Fragen mehrmals zu lesen. Wären die Fragen mündlich gestellt worden, hätten vielleicht nicht alle aufmerksam zugehört und nur aus diesem Grund falsche Antworten gegeben. Allerdings ist zu beachten, dass bei schriftlich gestellten Fragen von den Probandinnen und Probanden neben Hörkompetenz auch Lese- und Formulierungskompetenz verlangt wird, was problematisch sein kann, wenn diese Kompetenz bei den Versuchspersonen weniger gut ausgeprägt ist (vgl. Benesch & Raab-Steiner 2008: 48).

Deshalb ist es umso wichtiger, dass die Fragen kurz, klar und deutlich formuliert werden, sodass keine Zweifel offen bleiben. Wenn sowohl der gehörte Text als auch die Fragen für die Probandinnen und Probanden in einer Fremdsprache gestellt werden, muss beachtet werden, dass möglicherweise fehlende Vokabelkenntnisse das Verständnis beeinträchtigen könnten, das verwendete Vokabular muss also sorgfältig gewählt werden (vgl. Underwood 1989: 17). Ausdrücke wie „keiner“, „niemals“, „immer“, „fast“, „kaum“ sollten nach Möglichkeit nicht verwendet werden, weil sich die Probandinnen und Probanden zu wenig darunter vorstellen können, da es sich um unkonkrete Angaben handelt und die Gefahr besteht, dass sie als zu abwegig eingestuft werden (vgl. Benesch & Raab-Steiner 2008: 51).

Weiters ist es sinnvoll, dass Fragen in der im Text vorhandenen Reihenfolge gestellt werden, um die Probandinnen und Probanden nicht zu irritieren (vgl. Buck 2001: 138). Außerdem wäre es ideal, die Fragen nach ihrem Schwierigkeitsgrad zu reihen, sodass die einfachste Frage am Anfang steht (vgl. Buck 2001: 119). So kann verhindert werden, dass die Probandinnen und Probanden entmutigt werden. Genau deshalb sollte zu Beginn auch eine Frage angeführt sein, die dazu ermuntert, die weiteren Fragen zu lesen und gewissenhaft zu beantworten (vgl. Benesch & Raab-Steiner 2008: 51).

Bezüglich des Inhalts muss darauf geachtet werden, dass auf eine bestimmte Informationseinheit nur einmal Bezug genommen wird und sie nicht in mehreren Fragen behandelt wird (vgl. Buck 2001: 138). Ebenso wesentlich ist, dass nicht zu

viele Informationen in eine Frage gepackt werden, sodass klar ist, worauf die Frage abzielt (vgl. Benesch & Raabsteiner 2008: 51).

Auch das Layout des Fragebogens spielt durchaus eine Rolle. Es muss für die Probandinnen und Probanden ansprechend sein, damit sie geneigt sind, sich dem Fragebogen zu widmen. Dies impliziert, dass nicht zu viel Text auf einer Seite stehen darf (vgl. Benesch & Raab-Steiner 2008: 51).

Nach diesen allgemeinen Regeln zum Aufbau der Fragen bleibt noch zu klären, welches Antwortformat gewählt werden sollte. Hier kann zunächst einmal zwischen freien, offenen und geschlossenen bzw. gebundenen Antwortformaten unterschieden werden (vgl. Benesch & Raab-Steiner 2008: 52f).

Bei offenen Fragen gibt es wiederum drei verschiedene Typen: Einerseits existiert die völlig freie Methode, bei welcher die Probandinnen und Probanden die Möglichkeit haben, die Beantwortung der Frage in Art und Umfang selbst zu entscheiden; sie können sich also uneingeschränkt äußern. Ein Problem dabei könnte sein, dass manche Personen aufgrund von Defiziten im Ausdruck eine Antwort scheuen. Es ist aber auch üblich, den Probandinnen und Probanden gewisse Einschränkungen zu geben, sie also aufzufordern, zwei Antworten zu nennen oder sie zu bitten, so viele Antworten niederzuschreiben, wie ihnen einfallen. Die dritte offene Möglichkeit ist die sogenannte „Lückenvorgabe“: Die Probandinnen und Probanden müssen einen Satz oder auch ein Bild komplettieren (vgl. Benesch & Raab-Steiner 2008: 52). Diese durchaus gängige Methode wurde bereits im Rahmen der „integrative“-Tests vorgestellt.

Die offenen Antwortformate mit Vorgabe geben den Versuchspersonen konkrete Hinweise für die Erstellung einer Antwort, was positiv, aber auch negativ gesehen werden kann. Die Versuchsteilnehmenden haben dadurch zwar genaue Vorstellungen über die Antwortbedingungen, es liegt aber auch eine Art der Beeinflussung vor (vgl. Benesch & Raab-Steiner 2008: 52).

Insgesamt kann festgestellt werden, dass offene Fragen oft die Motivation der Probandinnen und Probanden mindern, da sie dadurch selbst stärker gefordert sind und aktiver sein müssen (vgl. Benesch & Raab-Steiner 2008: 48). Wenn herausgefunden werden soll, ob die Studierenden die Dolmetschleistung verstanden haben, sind offene Fragen aber gut geeignet, da die Probandinnen und Probanden in diesem Fall durch nichts beeinflusst werden und sich ganz auf ihr Verständnis verlassen müssen. Ein Nachteil ist jedoch, dass Studierende vielleicht

gar keine Antwort hinschreiben, wenn sie sich nicht sicher sind (vgl. Flowerdew & Miller 2005: 188).

Aufwändig ist bei offenen Fragen auch die Auswertung, da bestimmte Kategorien festgelegt werden müssen, in die die einzelnen Antworten fallen. Da die Antworten aber individuell sehr verschieden sein können, kann es hier leicht zu Schwierigkeiten kommen. Buck (2001) schlägt vor, die Antworten eines Pretests als Basis für die Kategorienbildung zu nutzen. Es können aber auch ohne Pretest aufgrund der vorliegenden Antworten Einteilungen in Kategorien getroffen werden (vgl. Buck 2001: 140f).

Bei geschlossenen Fragen hingegen „werden durch Ankreuzen (oder Reihung durch Einfügen von Ziffern) vorgegebener Kategorien Antworten gegeben“ (Benesch & Raab-Steiner 2008: 48). Darunter fallen also die gebundenen Antwortformate, bei denen die Versuchsteilnehmenden die Möglichkeit haben, aus bestimmten, vorgegebenen Kategorien auszuwählen (vgl. Benesch & Raab-Steiner 2008: 48).

Dazu gehört unter anderem das „dichotome“ Antwortformat, bei dem die Probandinnen und Probanden nur zwischen „ja“ und „nein“ oder „richtig“ und „falsch“ wählen können (vgl. Benesch & Raab-Steiner 2008: 53). Der Vorteil dieser Formate ist, dass entsprechende Fragen einfach zu kreieren und auch auszuwerten sind. Ein großes Problem besteht aber im Inhalt: Die Versuchsteilnehmenden könnten einfach raten und haben dann eine 50%-Chance, richtig zu liegen (vgl. Buck 2001: 147). Diese Problematik kann aber umgangen werden, indem eine „ich weiß nicht“-Kategorie eingefügt wird. Oft ist es aber auch so, dass sich die Probandinnen und Probanden unbewusst für die richtige Antwort entscheiden, weil sie unbewusst richtig verstanden haben (vgl. Buck 2001: 143–153). In diesem Fall könnte eine „ich weiß nicht“-Antwort von Nachteil sein.

Auch Multiple-Choice-Fragen zählen zur Gruppe der geschlossenen Fragen. Am häufigsten werden Fragen mit drei, vier oder fünf Optionen verwendet. Multiple-Choice-Fragen sind zwar einfach auszuwerten, sie sind aber sehr schwer zu konstruieren, da die Gedankengänge, wie man genau zu den angebotenen Antworten kommt, gut nachvollziehbar sein müssen. Deshalb muss in einem Pretest abgeklärt werden, ob diese auch tatsächlich verständlich sind. Darüber hinaus müssen die Versuchsteilnehmenden bei dieser Art von Fragen viel lesen, eine hohe Lesekompetenz ist also erforderlich (vgl. Buck 2001: 143–153).

Eine weitere Möglichkeit sind Rating-Skalen. Diese sind für reine Hörverstehenstests natürlich irrelevant, für die in der Studie durchgeführten Einschätzungsfragen jedoch eine sinnvolle Option. Bei Rating-Skalen müssen sich die Versuchsteilnehmenden zwischen Abstufungen entscheiden. Dabei gibt es verbale oder numerische Skalen: Bei verbalen Skalen werden Werte durch abgestufte Bezeichnungen, zum Beispiel „sehr wichtig, eher wichtig, weniger wichtig, unwichtig“, definiert. Bei numerischen Skalen muss man sich zwischen Zahlenwerten entscheiden, wobei die erste und die letzte Zahl einem Wert, also beispielsweise „sehr wichtig“ oder „unwichtig“ zugeordnet werden (vgl. Benesch & Raab-Steiner 2008: 54f).

Eine Streitfrage ist, ob die Abstufungen in ungerader oder in gerader Anzahl vorliegen sollten. Gibt es eine Mitte, so wird diese oft von Personen nur deshalb angekreuzt, weil sie sich nicht entscheiden möchten. Es kann aber auch das Gegenteil der Fall sein und die Mitte bewusst nicht angekreuzt werden, weil sich manche Versuchsteilnehmenden dazu gezwungen sehen, sich für eine Antwortseite zu entscheiden (vgl. Benesch & Raab-Steiner 2008: 54f).

Darüber hinaus muss auch noch überlegt werden, ob den Versuchsteilnehmenden die Fragen vor der Rezeption des Hör- oder Videobeispiels ausgehändigt werden, was eine durchaus übliche Vorgehensweise ist. Buck (2001) rät aber eher davon ab, da die Fragen für die Probandinnen oft erst einen Sinn ergeben, nachdem diese den Text gehört haben und die Fragen deshalb demotivierend wirken könnten (vgl. Buck 2001: 35). Da es bei der durchgeführten Studie um Dolmetschleistungen geht, ist es ebenfalls sinnvoll, die Fragen vorher nicht zu zeigen, da dies der realen Situation von Delegierten eher entspricht.

Bevor Fragen aber in einem Versuch eingesetzt werden können, bedarf es in jedem Fall eines Pretests, bei dem überprüft wird, ob die Fragen richtig verstanden werden, die Auswertungsschemata adäquat sind, die Versuchsteilnehmenden ausreichend Zeit haben und der Test auch nicht zu ermüdend ist (vgl. Benesch & Raab-Steiner 2008: 59). Die Ergebnisse aus dem Pretest müssen dann unbedingt in den Hörverstehenstest eingebaut werden (vgl. Benesch & Raab-Steiner 2008: 59).

Bei Reflexion und Beachtung der in diesem Kapitel vorgestellten Hinweise und Kriterien sollte dann aber die notwendige Basis für die Ausarbeitung eines erfolgreichen Tests gegeben sein.

#### 4.3 Reliabilität und Validität von Hörverstehenstests

Um zu beurteilen, ob der ausgearbeitete Hörverstehenstest auch tatsächlich die gewünschten Kompetenzen zweckmäßig überprüft, gibt es die Kriterien der Reliabilität und der Validität. Mit diesen Kriterien wird festgestellt, was bei einem empirischen Test, so auch bei einem Hörverstehenstest, in welcher Weise gemessen wird. Mithilfe der Reliabilität wird bestimmt, wie genau der Test den zu überprüfenden Aspekt misst (vgl. Bortz & Döring 2006: 196). Sie verdeutlicht also, wie verlässlich die Testergebnisse sind. Die Reliabilität ist hoch, wenn mehrere Personen, die den gleichen Test in derselben Situation durchführen, dieselben Resultate erzielen (vgl. Flowerdew & Miller 2005: 206).

Das Kriterium der Validität gibt Aufschluss darüber, ob tatsächlich das getestet wird, worauf der Test abzielt (vgl. Flowerdew & Miller 2005: 206).

Bortz & Döring (2006) unterscheiden drei grundlegende Arten von Validität, die „Inhaltsvalidität“, auch „face validity“ (Bortz & Döring 2006: 200) genannt, die „Kriteriumsvalidität“ und die „Konstruktvalidität“. Die „Inhaltsvalidität“ ist dann erfüllt, wenn die Fragen den Zielsetzungen des Tests inhaltlich entsprechen (vgl. Bortz & Döring 2006: 200). Wenn es in der durchgeführten Studie also um die Verständlichkeit geht, dürfen zum Beispiel keine Fragen nach den im Text vorkommenden Satz- oder Wortarten gestellt werden, da diese nichts mit der zu testenden Zielvorgabe, der Verständlichkeit, zu tun haben.

Auch Rost (1990), der sich mit der Konstruktion von Hörverstehenstests für Englisch als Fremdsprache beschäftigt, spricht von der „face validity“ (Rost 1990: 176). Seinen Ausführungen zufolge wird mit der „face validity“ gemessen, wie sinnvoll der Test vom Standpunkt der Testnutzerinnen und -nutzer aus ist. Das Kriterium der „face validity“ wird laut Rost beispielsweise verletzt, wenn getestet werden soll, ob die Versuchsteilnehmenden die im akademischen, universitären Kontext verwendete Sprache verstehen, die Sprachverwendung des ausgesuchten Textes aber nicht die akademische Sprache widerspiegelt (vgl. Rost 1990: 176).

Die Inhaltsvalidität, die „content validity“ (Rost 1990: 177), ist Rost (1990) zufolge dann erfüllt, wenn mit den Fragen tatsächlich die Fähigkeiten überprüft werden, die überprüft werden sollen. Wenn getestet wird, ob die Versuchsteilnehmenden die Botschaft des Redners oder der Rednerin verstanden haben, dann wird von ihnen die Kompetenz verlangt, globale kognitive Strategien erfolgreich

anzuwenden. Dies bedeutet, dass sich die Fragen nicht auf der Wortebene abspielen dürfen, denn sonst ist die Validität nicht gegeben (vgl. Rost 1990: 177).

Rost (1990) splittet die von Bortz & Döring (2006) beschriebene Inhaltsvalidität folglich in zwei Arten auf, inhaltlich stimmen die Definitionen der beiden Validitäten aber mit der Inhaltsvalidität nach Bortz & Döring (2006) überein.

Die Kriteriumsvalidität wird laut Bortz & Döring (2006) eingehalten, wenn die Resultate der Überprüfung einer latenten Eigenschaft mit den Resultaten der Überprüfung einer manifesten Eigenschaft deckungsgleich sind. Die Autoren nennen als Beispiel einen Test zur Berufseignung, die eine latente Eigenschaft darstellt. Wenn die Ergebnisse eines Tests zur Berufseignung einer Probandin bzw. eines Probanden mit den Ergebnissen eines Tests zum beruflichen Erfolg (manifestes Merkmal) derselben Probandin bzw. desselben Probanden übereinstimmen, dann ist die „Kriteriumsvalidität“ gegeben. Wie aus dem Beispiel hervorgeht, kann die Kriteriumsvalidität in bestimmten Fällen erst im Nachhinein überprüft werden, diese Art der Kriteriumsvalidität wird als „prognostische Validität“ (Bortz & Döring 2006: 200) bezeichnet. Wenn die entsprechenden Testergebnisse zur selben Zeit verglichen werden, dann wird von der „Übereinstimmungsvalidität“ gesprochen.

Eine spezielle Form davon ist die „Technik der bekannten Gruppen“ (Bortz & Döring 2006: 201). Bei dieser Methode ist die Validität eines bestimmten Aspekts, also die Kriteriumsvalidität, dann erfüllt, wenn vorhergesagte Unterschiede zwischen zwei Gruppen im Hinblick auf ein bestimmtes Kriterium tatsächlich festgestellt werden können (Bortz & Döring 2006: 201). Bortz & Döring veranschaulichen diese Technik anhand eines Beispiels über einen Fragebogen zur Einsamkeit. Wird ein Fragebogen zur Einsamkeit einer Gruppe von isolierten Inhaftierten vorgelegt und einer Gruppe von normal untergebrachten Häftlingen, dann müsste der Test ergeben, dass sich die isolierte Gruppe einsamer fühlt. In diesem Fall liegt also die Kriteriumsvalidität vor (vgl. Bortz & Döring 2006: 201).

Bei der Inhalts- und Kriteriumsvalidität ergeben sich aber gewisse Probleme. Die „Inhaltsvalidität“ ist nur subjektiv feststellbar; ob mit einem Test tatsächlich die Zielvorgaben erfüllt werden, beruht schließlich nur auf subjektiven Überlegungen. Die Kriteriumsvalidität hingegen wird immer durch einen Vergleich mit bestimmten Außenkriterien eruiert, oft lassen sich aber keine sinnvollen Zusammenhänge zu Außenkriterien herstellen. Mit der „Konstruktvalidität“

(Bortz & Döring 2006 : 201), einem umfassenderen Konzept, wird diesen Problemen entgegengewirkt. Die „Konstruktvalidität“ ist dann erfüllt, wenn aus dem gesamten Testformat Hypothesen aufgestellt werden können, die durch Zusammenhänge zwischen einzelnen Ergebnissen bestätigt werden können. Voraussetzung dafür ist aber natürlich, dass die Hypothesen tatsächlich gültig sind, nur dann kann eine Widerlegung der Hypothesen durch den Test auf eine geringe oder mangelnde Konstruktvalidität zurückgeführt werden (vgl. Bortz & Döring 2006: 201).

Im Rahmen der Konstruktvalidität unterscheiden Bortz & Döring die „konvergente“ und die „diskriminante“ Validität (Bortz & Döring 2006: 203), die je nach Zielvorgabe des Tests herangezogen werden können. Die „konvergente Validität“ ist erfüllt, wenn unterschiedliche Methoden zur Überprüfung derselben Eigenschaft zum selben Ergebnis führen, wenn also ein Fragebogen mit offenen Fragen zum selben Ergebnis führt wie ein Fragebogen, auf dem die Antworten auf Ratingskalen angekreuzt werden müssen (vgl. Bortz & Döring 2006: 203).

Soll bestätigt werden, dass zwischen bestimmten Eigenschaften kein Zusammenhang besteht, dann kann dies mit der „diskriminanten Validität“ festgestellt werden (vgl. Bortz & Döring 2006: 203). Wenn also beispielsweise belegt werden soll, dass zwischen Vorwissen und besserem Hörverständnis kein Zusammenhang besteht, dann können einer Gruppe von Probandinnen und Probanden nach einem Hörbeispiel einerseits ein Fragebogen zum Hörverstehen, andererseits ein Fragebogen zum Vorwissen vorgelegt werden. Wenn die Ergebnisse nicht übereinstimmen, dann ist die diskriminante Validität gegeben.

Rost (1990) definiert die „construct validity“ (Rost 1990: 177) anders als Bortz & Döring (2006), seine Definition entspricht ihren Ausführungen aber inhaltlich teilweise. Rost (1990) zufolge wird mithilfe der Konstruktvalidität festgestellt, ob ein Test tatsächlich herausfiltert, welche Versuchsteilnehmenden die für die Beantwortung der Fragen notwendigen Kompetenzen haben und welche nicht (vgl. Rost 1990: 177f). Das Ziel eines Hörverstehentests in der Fremdsprachendidaktik ist es, das Niveau der Sprachstudierenden zu evaluieren. Wenn der Test zum Vorschein bringt, welche Kompetenzen die Studierenden haben, dann erfüllt das Testformat seinen Zweck und die Konstruktvalidität ist gegeben.



Darüber hinaus unterscheidet Rost (1990) noch drei weitere Arten von Validität, die „procedural validity“ (Rost 1990: 177), „empirical validity“ (Rost 1990: 177) und die „ecological validity“ (Rost 1990: 178).

Die prozedurale Validität ist seiner Auffassung nach erfüllt, wenn die Antworten authentisch sind, wenn die Versuchsteilnehmenden jene Antworten geben müssen, die sie auch unter natürlichen Bedingungen geben müssten (vgl. Rost 1990: 177).

Die empirische Validität liegt dann vor, wenn beispielsweise die in einem Test erzielten Ergebnisse, der für akademische Settings entworfen wurde, mit den Ergebnissen eines anderen Tests, der für soziale Settings konzipiert wurde, übereinstimmen (vgl. Rost 1990: 177).

Als letztes Kriterium nennt Rost (1990) die „ecological validity“ (Rost 1990: 178), die ökologische Validität. Damit wird gemessen, ob und inwiefern ein Test mit den verfügbaren Ressourcen durchgeführt werden kann. Wenn also ein Test mit weniger Aufwand und Ressourcen durchgeführt werden kann als ein anderer, so hat der erste eine höhere ökologische Validität (vgl. Rost 1990: 178).

Die Ausführungen zur Reliabilität und Validität haben gezeigt, wie komplex und wie schwer messbar diese Kriterien sind. Sie geben aber wichtige Anhaltspunkte für die Ausarbeitung von Hörverstehentests, denn in Bezug auf die Reliabilität und die Validität ist es möglich, den Nutzen und die Effizienz geplanter Hörverstehentests zu evaluieren und gegebenenfalls zu verbessern.

## 5. Die Qualität von Dolmetschleistungen

### 5.1 Qualitative Ansprüche an eine Dolmetschleistung

Nachdem in den vorangehenden Kapiteln geklärt wurde, warum es von großer Bedeutung ist, die Verständlichkeit von Dolmetschleistungen zu überprüfen und wie diese Überprüfung erfolgen kann, muss nun noch ausgeführt werden, wie sich diese Thematik in den dolmetschwissenschaftlichen Forschungsbereich „Qualität von Dolmetschleistungen“ einfügt. Dazu sollen zunächst der Beginn sowie die Entwicklung der Qualitätsforschung skizziert werden.

Eine qualitativ hochwertige Dolmetschung wurde lange Zeit als solche gewertet, wenn sie den professionellen Ansprüchen gerecht wurde, die im Rahmen einer universitären Ausbildung oder von Berufsorganisationen wie beispielsweise der AIIC verlangt wurden. Erst in den 80er Jahren wurde Qualität in der Dolmetschwissenschaft näher untersucht. Hildegund Bühler (1986) reagierte auf die aufkommende Notwendigkeit, Qualität zu definieren, indem sie als erste Qualitätskriterien benannte. Sie erstellte eine Liste von 16 verschiedenen Kriterien, anhand derer die Qualität von Dolmetschleistungen gemessen werden sollte, wobei sie manche Kriterien als sprachliche, andere als außersprachliche wertete (vgl. Bühler 1986: 234). Zu den sprachlichen zählte Bühler (1986) folgende Aspekte:

- native accent (akzentfreie Sprache)
- pleasant voice (angenehme Stimme)
- fluency of delivery (Flüssigkeit der Dolmetschung)
- logical cohesion of utterance (logischer Zusammenhang der Wiedergabe)
- sense consistency with the original message (Sinnübereinstimmung mit dem Original)
- completeness of interpretation (Vollständigkeit der Dolmetschleistung)
- correct grammatical usage (grammatikalische Korrektheit)
- use of correct terminology (Verwendung der korrekten Terminologie)
- use of appropriate style (stilgerechte Wiedergabe)

Die außersprachlichen Kriterien beinhalteten folgende Aspekte:

- thorough preparation of conference documents (eingehende Vorbereitung der Konferenzunterlagen)
- endurance (Belastungsfähigkeit)
- poise (sicheres Auftreten)
- pleasant appearance (angenehmes Äußeres)
- reliability (Zuverlässigkeit)
- ability to work in a team (Teamfähigkeit)
- positive feedback from delegates (positives Feedback der Delegierten)

Bühler (1986) wollte in einer fragebogengesteuerten Studie herausfinden, wie wichtig diese Kriterien für die Qualität von Dolmetschleistungen, in erster Linie Konferenzdolmetschleistungen, sind. Bühler nahm weiters an, dass die Ergebnisse ihrer Studie auch den Erwartungen der Rezipientinnen und Rezipienten einer Dolmetschleistung entsprechen. Deshalb entschied sie sich dafür, den Fragebogen AIIC-Mitgliedern vorzulegen, welche über die Aufnahme von Neumitgliedern bestimmen und Neumitglieder auch im Hinblick auf die Nutzerinnen- und Nutzererwartungen bewerten. Auf diesem Fragebogen konnten die oben genannten Kriterien jeweils als „sehr wichtig, wichtig, weniger wichtig und unwichtig“ bewertet werden (vgl. Bühler 1986: 231– 234).

Die 47 befragten AIIC-Mitglieder bewerteten fast alle Kriterien mit „wichtig“, wobei die inhaltliche Übereinstimmung mit dem Original von beinahe allen Mitgliedern als sehr wichtig erachtet und insgesamt als das bedeutendste Kriterium eingeschätzt wurde. Als zweit-, dritt- und viertwichtigste Parameter wurden „logischer Zusammenhang der Wiedergabe“, „Flüssigkeit der Dolmetschung“ und „Verwendung der korrekten Terminologie“ angesehen. Bezüglich der außersprachlichen Kriterien wurde die „Zuverlässigkeit“ als wichtigste Eigenschaft gewertet, gefolgt von der „themenbezogenen Vorbereitung“ und der „Teamfähigkeit“. Das „angenehme Äußere“ nahm den letzten Platz in der Bewertung ein, dieses Kriterium wurde von niemandem als „sehr wichtig“ eingestuft (vgl. Bühler 1986: 233– 235).

Ingrid Kurz (1989, 1993) führte wenig später eine empirische Untersuchung durch, um herauszufinden, ob die Hypothese Bühlers (1986), wonach die Reihung ihrer Kriterien die Erwartungen der Rezipientinnen und Rezipienten widerspiegeln,

tatsächlich der Realität entspricht. Sie erarbeitete dafür einen Fragebogen mit Bühlers ersten acht Kriterien (native accent, pleasant voice, fluency of delivery, logical cohesion of utterance, sense consistency with the original message, completeness of interpretation, correct grammatical usage, use of correct terminology), auf dem wieder eine Bewertung von „sehr wichtig“ bis „unwichtig“ vorgenommen werden konnte. Kurz legte diesen Fragebogen Teilnehmerinnen und Teilnehmern eines Medizinerkongresses vor. Ähnlich bewertet wie bei Bühlers Studie wurden die Kriterien „Sinnübereinstimmung“, „logischer Zusammenhang“ und „Verwendung der korrekten Terminologie“. Die Aspekte „akzentfreie Sprache“, „angenehme Stimme“ und „grammatikalische Korrektheit“ wurden von den Kongressteilnehmerinnen und -teilnehmern als weniger wichtig erachtet. Die Auswertung der Daten von Kurz zeigte, dass die Erwartungen der Dolmetscherinnen und Dolmetscher nicht mit den Nutzerinnen- und Nutzererwartungen deckungsgleich sind und dass die Vertreterinnen und Vertreter des eigenen Berufstandes höhere Erwartungen an sich selbst stellen als andere (vgl. Kurz 1989: 143–148).

Kurz (1993/2002) ging noch einen Schritt weiter und formulierte die Hypothese, dass unterschiedliche Gruppen von Rezipientinnen und Rezipienten auch divergierende Erwartungen an eine Dolmetschleistung haben. Um dies empirisch nachzuweisen, ließ sie den Fragebogen aus ihrer ersten Studie von 29 Teilnehmenden eines Fachkongresses sowie 48 Teilnehmenden einer Europaratssitzung beantworten. Die Aspekte „Sinnübereinstimmung“, „Logischer Zusammenhang“ und „Verwendung der korrekten Terminologie“ wurden von den Teilnehmenden wieder als gleich wichtig erachtet wie in den vorangehenden Untersuchungen. Bei den anderen Kriterien gingen die Meinungen aber deutlich auseinander (vgl. Kurz 1993/2002: 316–323).

Die Ergebnisse dieser empirischen Studien machen deutlich, dass die Annahme, dass Nutzerinnen- und Nutzererwartungen automatisch von den Dolmetscherinnen und -dolmetschern miteinbezogen werden, nicht zutrifft. Dabei sollten die Nutzerinnen und Nutzer im Zentrum stehen, denn eine Dolmetschleistung ist eine Dienstleistung, deren Ziel es sein muss, Kunden zufriedenzustellen, indem deren Bedürfnisse erfüllt werden. Deshalb ist es unumgänglich, diese Bedürfnisse weiter zu erforschen, um auf diese im Rahmen der Dolmetschung spezifisch, je nach Nutzerinnen- und Nutzergruppe, eingehen zu können (vgl.

Kurz 2001: 407).

Collados Aís (1998) setzte die Qualitätsforschung im Stil von Bühler und Kurz fort, indem sie dieselben acht Kriterien wie Kurz in ihrer negativen Ausprägung untersuchte, also beispielsweise einen schlechten Redefluss, und unter anderem von 42 Juristinnen und Juristen, die auch im universitären Bereich tätig waren, bewerten ließ. Darüber hinaus fügte sie zwei weitere Kriterien, nämlich „entonación monótona“ (monotone Intonation) und „dicción poca clara“ (schlechte Aussprache) hinzu und befragte die Probandinnen und Probanden auch nach der Bedeutung dieser Kriterien für die Qualität (vgl. Collados Aís 1998: 152).

Eigentlicher Zweck ihrer Studie war aber vor allem, zu untersuchen, wie der Faktor „monotone Intonation“ bewertet wird (vgl. Collados Aís 1998: 82). Die Auswertung der Antworten brachte zum Vorschein, dass Fehler im Bereich der Sinnübertragung für die Versuchsteilnehmenden am schlimmsten waren, eine monotone Sprechweise jedoch am wenigsten gravierend empfunden wurde (vgl. Collados Aís 1998: 153–155).

Dass den Probandinnen und Probanden selbst aber gar nicht bewusst ist, welche Kriterien für sie am wichtigsten sind, zeigte das Folgeexperiment von Collados Aís. Sie ließ die Versuchsteilnehmenden drei verschiedene Dolmetschungen auf Video bewerten. Im ersten Video hatte die Dolmetscherin eine monotone Intonation, ihre Verdolmetschung war aber inhaltlich einwandfrei. Im zweiten Video war es genau umgekehrt, die Stimme war nicht monoton, die Dolmetschung beinhaltete aber Sinnfehler. Im dritten Video sprach die Dolmetscherin weder monoton, noch machte sie Fehler, es handelte sich also um eine „Musterdolmetschung“ (vgl. Collados Aís 1998: 151–155).

Die Studie ergab, dass die Probandinnen und Probanden die Dolmetschung, die Sinnfehler enthielt, aber mit lebendiger Stimme vorgetragen wurde, von der Qualität her besser bewerteten als die fehlerfreie Dolmetschung mit monotoner Stimme. Natürlich ist die inhaltlich korrekte Wiedergabe ein Kriterium, das von den Nutzerinnen und Nutzern nicht überprüft werden kann. Dennoch hat dieses Ergebnis gezeigt, wie wichtig die Stimme der Dolmetscherinnen und Dolmetscher für Rezipientinnen und Rezipienten – wenn auch unbewusst – ist. Es ist also grundlegend, bereits in der Ausbildung auf eine gute stimmliche Präsentation zu achten (vgl. Collados Aís 1998: 151–155).

## 5.2 Die Bedeutung der Verständlichkeit als Kriterium für die Qualität von Dolmetschleistungen

Wie passt nun die Verständlichkeit in das Bild der Qualitätskriterien? Wie in Kapitel 5.1 deutlich wurde, ist es essentiell, zur Evaluierung und zur Verbesserung der Qualität von Dolmetschungen die Rezipientinnen- und Rezipientenerwartungen und -bedürfnisse miteinzubeziehen. Die Forschungsarbeit muss also unter anderem auf die Nutzerinnen und Nutzer fokussiert werden. Dabei spielt die Festlegung und Definition von Qualitätskriterien eine grundlegende Rolle.

Wie in den oben dargestellten Qualitätsstudien deutlich wird, muss die Bewertung der Qualität sowohl produkt- als auch interaktionsorientiert erfolgen (vgl. Pöchhacker 2001: 411f). Wird der Fokus auf die Interaktionsorientierung gerichtet, müssen die Erwartungen der an einer Dolmetschung beteiligten Personen erfüllt werden. Im Zentrum der Betrachtung stehen dabei die Rezipientinnen und Rezipienten. Wenn der Anspruch besteht, den Bedürfnissen der Nutzerinnen und Nutzer nachzukommen, dann muss eine Verdolmetschung für die davon Gebrauch Machenden genauso verständlich sein wie das Original. Ist dies der Fall, dann hat sie ihren Zweck erfüllt und ist unter diesem Aspekt als qualitativ hochwertig einzuschätzen. Die Verständlichkeit stellt also einen qualitativen Anspruch an eine Dolmetschleistung dar und muss daher als weiteres komplexes Qualitätskriterium näher untersucht werden.

Dies zeigt wiederum, dass die Qualitätsbewertung aus einer Vielzahl von Perspektiven heraus angegangen werden muss, um der Komplexität des Qualitätsbegriffes gerecht zu werden und adäquate Schlüsse für eine eventuelle Verbesserung ziehen zu können.

## 6. Empirische Studie zur Verständlichkeit von Dolmetschleistungen

### 6.1 Ausgangshypothese

In der folgenden Studie soll untersucht werden, ob sich eine Veränderung der Stimmlage des Dolmetschers oder der Dolmetscherin nach oben hin einerseits auf die Verständlichkeit einer Simultandolmetschleistung auswirkt, andererseits zu einer schlechteren Beurteilung der Dolmetschleistung vonseiten der Zuhörerinnen und Zuhörer führt. Es wird angenommen, dass eine solche Veränderung als negativ empfunden wird, denn bereits Collados Aís (1998) hat in ihren Experimenten herausgefunden, dass zum Beispiel eine monotone Sprechstimme eine schlechtere Bewertung der Verdolmetschung zur Folge hat, auch wenn die Dolmetschleistung inhaltlich keine Mängel aufweist.

Eine weitere Fragestellung der Studie ist, ob die Verdolmetschung von den Rezipientinnen und Rezipienten gleich gut verstanden wird wie die Originalrede.

### 6.2 Aufbau der Studie, Methodik

Im Zuge eines Experimentes wurde die Verständlichkeit der Simultandolmetschleistungen über das Hörverständnis bzw. Hörverstehen der Rezipientinnen und Rezipienten einer Dolmetschleistung getestet.

Für das Experiment stand eine alltagsprachliche englische Rede zum Thema „Work-Life-Balance“, der Vereinbarkeit von Familie und Beruf in der EU, zur Verfügung. Von dieser Rede gab es sowohl eine schriftliche als auch eine Audioversion, da sie bereits von Michalek-Kurucz (2007) in ihrer Diplomarbeit als Versuchsmaterial verwendet wurde.

Die Rede war bereits ins Deutsche gedolmetscht und die Stimmlage der Dolmetscherin später im Tonstudio zweimal verändert worden. In der ersten veränderten Version waren die Grundfrequenz<sup>1</sup> bzw. Tonhöhe sowie die Formanten<sup>2</sup> nach oben verschoben worden. Die Tonlage war aufgrund dieser Verschie-

---

<sup>1</sup> „Als Grundton oder Grundfrequenz wird die tiefste Frequenz eines harmonischen Frequenzgemisches bezeichnet.“ (Michalek-Kurucz 2007: 28)

<sup>2</sup> „Die menschlichen Sprachwerkzeuge besitzen (...) Resonanzräume, wie z.B. der [sic] Mundraum, (...). Als Formanten werden (...) diejenigen Frequenzbereiche (...) bezeichnet, die durch diese Resonatoren verstärkt werden.“ (Gernemann 1999: <http://www.uni-koeln.de/phil-fak/muwi/ag/aph3.htm>)

bung höher als in der unveränderten Dolmetschung und die Stimme klang heller, schriller und etwas nasal sowie auch „jünger und gewissermaßen unreifer“ (Michalek-Kurucz 2007:93). Zischlaute klangen als Folge davon unangenehmer (vgl. Michalek-Kurucz 2007: 93).

Bei der zweiten manipulierten Version war die Stimme verbessert worden. Zischlaute waren verringert, leise Teile verstärkt und laute gedämpft worden, wodurch die Stimme klarer wurde. Darüber hinaus war wieder eine Grundfrequenz- sowie eine Formantenveränderung erfolgt, diesmal aber nach unten hin, wodurch die Stimme voller und besonnener wirkte (vgl. Michalek-Kurucz 2007: 94).

Michalek-Kurucz (2007) wollte herausfinden, wie sich diese Manipulationen auf die Bewertung der beiden Versionen auswirken. Ihre Untersuchungen haben gezeigt, dass eine Veränderung der Stimmlage nach oben hin als unangenehm empfunden wurde und die Stimmqualität sowie die Dolmetschung insgesamt schlechter beurteilt wurde (vgl. Michalek-Kurucz 2007: 148-152).

In der vorliegenden Masterarbeit sollte nun herausgefunden werden, ob eine Veränderung der Stimmlage nach oben nicht nur zu einer schlechteren Bewertung, sondern auch zu einer schlechteren Verständlichkeit führt. Daher wurden für den Versuch ein 11-minütiger Ausschnitt der Originalrede, die natürliche Verdolmetschung dazu sowie die zum Schlechteren hin veränderte Verdolmetschung von Michalek-Kurucz (2007) verwendet.

Diese drei Reden wurden drei Gruppen von Versuchsteilnehmerinnen und -teilnehmern, in diesem Fall Studierenden des Instituts für Translationswissenschaft der Universität Wien, vorgespielt, welche im Anschluss Fragebögen zum jeweiligen Hörbeispiel beantworten sollten.

Diese Fragebögen enthielten einerseits acht Fragen zum inhaltlichen Verständnis des gehörten Textes, andererseits vier weitere Fragen zur Vortragsweise der Rednerin bzw. Dolmetscherin sowie zur Selbsteinschätzung des Verständnisses der Hörerinnen und Hörer (vgl. Fragebogen im Anhang). Da es sowohl bei offenen als auch bei geschlossenen Fragen (Multiple-Choice-, Richtig-/Falsch-Fragen) Vor- und Nachteile gibt (vgl. Buck 2000), wurde für die vorliegende Studie eine Kombination dieser drei Fragetypen, entsprechend dem Experiment von Napier *et al.* (2007), verwendet.



Vor Durchführung des Versuchs wurde ein Pretest an drei kleinen Gruppen von Studierenden durchgeführt. Da dieser Probedurchlauf gut funktionierte und die Fragen den Studierenden keine Probleme bereiteten, wurden an den Fragebögen und an der geplanten Versuchsdurchführung keine Veränderungen mehr vorgenommen.

Um für den eigentlichen Versuch eine möglichst große Gruppe von Probandinnen und Probanden zur Verfügung zu haben, wurden die 150 Studierenden der Vorlesung „Einführung in die Translationswissenschaft“ des Zentrums für Translationswissenschaft in Wien gebeten, am Experiment teilzunehmen. Es ist dabei festzuhalten, dass von allen diesen Studierenden Hintergrunddaten erhoben wurden, beim tatsächlichen Versuch jedoch nicht alle Studierenden anwesend waren. Im Endeffekt nahmen 97 Personen am Experiment teil.

Diese Studierenden wurden vorab ersucht, ihre Muttersprache, ihre Fremdsprachen und ihr Vorwissen zum Thema EU anzugeben, damit in der Auswertung Rückschlüsse auf einen Zusammenhang zwischen diesen Faktoren und den Antwortleistungen gezogen werden können.

Danach wurden alle Studierenden mit Englisch als erster Fremdsprache in einer Gruppe zusammengefasst, welcher dann das englische Original der Rede vorgespielt wurde. Somit sollte gewährleistet werden, dass die Studierenden, die die englische Version zu hören bekamen, auch über eine ausreichende Sprachkompetenz im Englischen verfügen. Alle anderen Studierenden wurden durch Parallelisierung und anschließende Randomisierung in zwei weitere Gruppen aufgeteilt. Einer dieser beiden Gruppen wurde dann die natürliche, der anderen die manipulierte Version der Dolmetschung vorgeführt.

Durch Randomisierung werden Versuchsteilnehmerinnen und -teilnehmer zufällig in unterschiedliche Gruppen verteilt. Mittels einer vorangehenden Parallelisierung wird sichergestellt, dass bestimmte Störvariablen in gleichem Maße in den jeweiligen Gruppen auftreten. Im vorliegenden Fall wurde die Störvariable Deutsch als Fremdsprache durch diese Methode ausgewogen verteilt (vgl. Jacobs 1998). Wären in einer Gruppe nämlich deutlich mehr Probandinnen und Probanden mit Deutsch als Fremdsprache gewesen, hätte dies das Ergebnis verzerren können, da diese Studierenden möglicherweise größere Schwierigkeiten beim Verständnis der Sprache gehabt hätten. Ein mangelndes Verständnis der Dolmet-

schung hätte somit nicht auf die Dolmetschleistung an sich, sondern auch auf die Sprachbeherrschung der Testpersonen zurückgeführt werden können.

Die zu beantwortenden Fragen waren, bis auf jene nach der Gesamteinschätzung der Dolmetschleistung, welche nur die Studierenden beantworten mussten, die eine der Dolmetschleistungen gehört hatten, für alle drei Gruppen gleich. Die Fragen unterschieden sich ansonsten nur in der Sprache, in der sie gestellt wurden. Jenen Studierenden, die die englische Originalrede gehört hatten, wurde ein englischsprachiger Fragebogen vorgelegt, jene, die eine der Dolmetschleistungen gehört hatten, erhielten die deutsche Version des Fragebogens.

Die Probandinnen und Probanden sollten darin aus mehreren Antwortoptionen die korrekten Antworten markieren oder bei offenen Fragen die ihrer Meinung nach richtige Antwort notieren. Bei der Bewertung der Rede bzw. der Dolmetschung konnte aus einer Skala von 1 bis 6 gewählt werden, wobei 1 sehr gut und 6 sehr schlecht bedeutete (vgl. Fragebogen im Anhang).

### 6.3 Durchführung des Versuchs

Das Experiment wurde am 12. Juni 2008 im Hörsaal 1 des Zentrums für Translationswissenschaft in Wien durchgeführt. In diesem Hörsaal befinden sich Simultandolmetschanlagen, weshalb auch an allen Sitzplätzen Kopfhörer verfügbar sind, über die Audiodateien eingespielt werden können. Den Studierenden war es möglich, die Lautstärke selbst zu regulieren, wodurch eine mangelnde akustische Verständlichkeit ausgeschlossen werden konnte.

Da, wie bereits erwähnt, nur 97 der zuvor erfassten 150 Studierenden beim Versuch anwesend waren, kam es zu einer zahlenmäßigen Unausgewogenheit in den drei Befragungsgruppen. Aus den zuvor eingeteilten Versuchsgruppen waren unterschiedlich viele Personen nicht zum Experiment erschienen.

Die Fragebögen wurden vor dem Versuch ausgeteilt, die Studierenden durften diese aber erst nach Anhörung der Rede bzw. der Dolmetschung lesen und beantworten. Während des Testablaufes traten keine unerwarteten Probleme auf, das Experiment verlief also erfolgreich.

## 6.4 Auswertung der Fragebögen

Insgesamt wurden 96 ausgefüllte Fragebögen ausgewertet, 25 davon zum englischen Originaltext, 34 zur unveränderten und 37 zur veränderten Dolmetschleistung. Die Gründe für die unterschiedlichen Gruppengrößen wurden bereits dargelegt. Ein Fragebogen konnte in die Auswertung nicht einfließen, da die Versuchsteilnehmerin oder der Versuchsteilnehmer auf der Rückseite des Fragebogens während des Zuhörens mitnotiert hatte.

Zur Analyse der Ergebnisse wurde im Programm SPSS eine Kodierung der Antworten in Variablen vorgenommen und diesen dann Punkte zugeordnet. Je nach Verstehensleistung der Studierenden konnten so variierende Punktwerte ermittelt werden, welche einen konkreten Vergleich der Ergebnisse erlauben.

Pro Frage wurden für eine falsche Antwort 0 Punkte und für eine richtige Antwort 1 Punkt vergeben. Bei Frage 6, bei der die Antwort aus zwei Teilen bestand, wurden für eine teilweise richtige Antwort auch 0,5 Punkte vergeben, bei Frage 8 wurden für eine richtige Antwort 0,25 Punkte vergeben und für 2 richtige Antworten 0,5 Punkte, da die vollständige Antwort aus drei Elementen bestand (vgl. Fragebogen im Anhang).

## 6.5 Ergebnisse

In der Auswertung der Ergebnisse werden in Folge zuerst die Ergebnisse jeder einzelnen Frage präsentiert, wobei in den Tabellen der aus den Punkten errechnete Mittelwert dargestellt wird, den die einzelnen Gruppen jeweils erreicht haben. Je höher dieser Wert ist, desto mehr richtige Antworten wurden pro Gruppe erzielt. Später wird näher auf einen Vergleich der durchschnittlichen Gesamtergebnisse eingegangen.

Neben den Ergebnissen der drei unterschiedlichen Gruppen werden auch Zusammenhänge zwischen verschiedenen Variablen beleuchtet, nämlich die Korrelationen zwischen Deutsch als Muttersprache bzw. Deutsch als Fremdsprache und Verständlichkeit sowie zwischen Vorwissen und Verständlichkeit.

### 6.5.1 Fragen zum inhaltlichen Textverständnis

*Frage 1: Welches Thema wird in diesem Vortrag behandelt?*

Frage 1 konnte von den Studierenden, welche die unveränderte Dolmetschung gehört hatten, im Schnitt genauso gut beantwortet werden wie von jenen aus der Gruppe, welcher die veränderte Version vorgespielt worden war (vgl. Tabelle 1).

Auffällig ist, dass – Bezug nehmend auf den Mittelwert – in der Gruppe, die die Originalversion hörte, die meisten richtigen Antworten erzielt wurden.

<b>Tabelle 1</b> <b>Frage 1: Welches Thema wird in diesem Vortrag behandelt?</b> Mittelwert der vergebenen Scores je Gruppe (Max=1)		
<b>Sprachgruppe</b>	<b>Mittelwert</b>	<b>N</b>
englisches Original	,80	25
Dolmetschung unverändert	,62	34
Dolmetschung verändert	,62	37
Insgesamt	,67	96

*Frage 2: Familienpolitik liegt grundsätzlich im Aufgabenbereich der EU?*

Frage 2 nach der Familienpolitik in Bezug auf die EU konnten insgesamt nicht mehr so viele Studierende richtig beantworten wie Frage 1, rund 43% kreuzten die korrekte Antwort an.

Hier lassen sich auch Unterschiede, wenn auch minimale, zwischen den beiden Gruppen feststellen, die die Dolmetschung hörten. Während die Studierenden, denen die unveränderte Dolmetschung vorgespielt wurde, einen mittleren Wert von 44% erreichen, gibt es bei der anderen Gruppe nur einen durchschnittlichen Wert von 35% (vgl. Tabelle 2).

Auch diese Frage konnte von den Studierenden aus der Gruppe mit dem englischen Original wieder am häufigsten richtig beantwortet werden.

<b>Tabelle 2</b> <b>Frage 2: Familienpolitik liegt grundsätzlich im Aufgabenbereich der EU?</b> Mittelwert der vergebenen Scores je Gruppe (Max=1)		
<b>Sprachgruppe</b>	<b>Mittelwert</b>	<b>N</b>
englisches Original	,52	25
Dolmetschung unverändert	,44	34
Dolmetschung verändert	,35	37
Insgesamt	,43	96

*Frage 3: Die Umsetzung der Lissabon-Strategie ... ?*

In dieser Frage wurde nach dem derzeitigen Stand der Umsetzung der Lissabon-Strategie gefragt, wobei aus mehreren Antworten (stagniert, geht zu langsam voran, geht planmäßig voran) die korrekte ausgewählt werden sollte. Durchschnittlich gelang dies 60% der Befragten.

Im Gegensatz zur vorhergehenden Frage konnte diese von jenen Studierenden, die die manipulierte Dolmetschung hörten, im Schnitt etwas besser beantwortet werden als von den Rezipientinnen und Rezipienten der unveränderten Dolmetschung (vgl. Tabelle 3).

Die Probandinnen und Probanden aus der Gruppe mit dem englischen Original schnitten allerdings wieder deutlich besser ab.

<b>Tabelle 3</b> <b>Frage 3: Die Umsetzung der Lissabon-Strategie ... ?</b> Mittelwert der vergebenen Scores je Gruppe (Max=1)		
<b>Sprachgruppe</b>	<b>Mittelwert</b>	<b>N</b>
englisches Original	,76	25
Dolmetschung unverändert	,50	34
Dolmetschung verändert	,59	37
Insgesamt	,60	96

*Frage 4: Welche der folgenden Ziele wurden im Rahmen der Lissabon-Strategie für Europa formuliert?*

Aus den folgenden Antwortmöglichkeiten waren die erste und dritte auszuwählen, um Frage 4 korrekt zu beantworten:

- Steigerung der Konkurrenzfähigkeit Europas
- freier Wettbewerb
- Verbesserung der Beschäftigungschancen

Insgesamt gelang es 68% der Studierenden, die richtigen Antworten auszuwählen. Im Vergleich der beiden Gruppen, die eine Dolmetschung hörten, konnte jene, die Fragen zur unveränderten Dolmetschung beantwortete, geringfügig besser abschneiden (65% bzw. 59%). Die meisten richtigen Antworten erzielten allerdings wieder die Rezipientinnen und Rezipienten des englischen Originals (vgl. Tabelle 4).

<b>Tabelle 4</b> <b>Frage 4: Welche der folgenden Ziele wurden im Rahmen der Lissabon-Strategie für Europa formuliert?</b> Mittelwert der vergebenen Scores je Gruppe (Max=1)		
Sprachgruppe	Mittelwert	N
englisches Original	,84	25
Dolmetschung unverändert	,65	34
Dolmetschung verändert	,59	37
Insgesamt	,68	96

*Frage 5: Welches der folgenden Ziele gehört nicht zu den drei großen Zielsetzungen der Europäischen Beschäftigungsstrategie?*

Folgende Antwortmöglichkeiten standen zur Auswahl, wobei die zweite anzukreuzen war:

- Sozialer Zusammenhalt und Integration
- Förderung von Klein- und Mittelbetrieben
- Qualität und Produktivität der Arbeit

Diese Frage bereitete den Studierenden keine großen Schwierigkeiten, über drei Viertel aller Befragten kreuzten die korrekte Antwort an.

Die Unterschiede zwischen den Durchschnittsscores der beiden Rezipientinnen- und Rezipientengruppen der Dolmetschleistungen sind bei Frage 5 sehr gering, wie aus Tabelle 5 hervorgeht. Die Studierenden aus der Gruppe des englischen Originals beantworteten diesmal die Frage im Schnitt minimal schlechter.

<b>Tabelle 5</b> <b>Frage 5: Welches der folgenden Ziele gehört nicht zu den drei großen Zielsetzungen der Europäischen Beschäftigungsstrategie?</b> Mittelwert der vergebenen Scores je Gruppe (Max=1)		
<b>Sprachgruppe</b>	<b>Mittelwert</b>	<b>N</b>
englisches Original	,76	25
Dolmetschung unverändert	,79	34
Dolmetschung verändert	,81	37
Insgesamt	,79	96

*Frage 6: Um die Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu ermöglichen, versucht die irische Regierung auf zwei Ebenen Änderungen zu erreichen. Um welche Ebenen handelt es sich dabei?*

Bei der Beantwortung dieser Frage hatten die Probandinnen und Probanden besondere Probleme. Die Gesamtheit der Studierenden erreichte im Schnitt nur einen sehr geringen Erinnerungswert von 18%, wobei die Rezipientinnen und Rezipienten der veränderten Dolmetschung mit rund 26% noch ein wenig besser abschnitten als die restlichen Befragten, auch besser als jene des englischen Originals (vgl. Tabelle 6).

<b>Tabelle 6</b> <b>Frage 6: Um die Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu ermöglichen, versucht die irische Regierung auf zwei Ebenen Änderungen zu erreichen. Um welche Ebenen handelt es sich dabei?</b> Mittelwert der vergebenen Scores je Gruppe (Max=1)		
<b>Sprachgruppe</b>	<b>Mittelwert</b>	<b>N</b>
englisches Original	,14	25
Dolmetschung unverändert	,13	34
Dolmetschung verändert	,25	37
Insgesamt	,18	96

*Frage 7: Welche der folgenden Aussagen bezüglich Irlands sind richtig?*

Frage 7 bestand aus vier unterschiedlichen Aussagen, aus denen die Studierenden die zutreffenden auswählen sollten. Zur einfacheren und gezielteren Analyse wurden die vier folgenden Antwortmöglichkeiten einzeln ausgewertet:

- a. Die irischen Unternehmen haben sich freiwillig bereit erklärt, Maßnahmen zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu ergreifen.
- b. Das Programm für Wohlstand und Gerechtigkeit wurde von den irischen Unternehmen ins Leben gerufen.
- c. Der Ausschuss für familienfreundliche Politik wurde aufgrund unzureichender Ergebnisse wieder aufgelöst.
- d. In Irland hat sich gezeigt, dass nur gute Fortschritte erzielt werden können, wenn die Sozialpartnerschaft in den Prozess der besseren Vereinbarkeit von Familie und Beruf miteingebunden wird.

Generell kann festgestellt werden, dass diese Frage von überdurchschnittlich vielen Studierenden richtig beantwortet wurde, Frage 7c sowie Frage 7d sogar von über 90% der Befragten.

Im Schnitt haben annähernd gleich viele Studierende aus den beiden Gruppen, die eine der beiden Dolmetschleistungen hörten, die einzelnen vier Teilfragen richtig beantwortet. Jene Studierenden, die das englische Original hörten, schnitten abgesehen von Frage 7c, wo es kaum Unterschiede gab, durchschnittlich am besten ab (vgl. Tabellen 7 bis 10).



<b>Tabelle 7</b> <b>Frage 7a: Die irischen Unternehmen haben sich freiwillig bereit erklärt, Maßnahmen zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu ergreifen.</b> Mittelwert der vergebenen Scores je Gruppe (Max=1)		
Sprachgruppe	Mittelwert	N
englisches Original	,76	25
Dolmetschung unverändert	,74	34
Dolmetschung verändert	,73	37
Insgesamt	,74	96

<b>Tabelle 8</b> <b>Frage 7b: Das Programm für Wohlstand und Gerechtigkeit wurde von den irischen Unternehmen ins Leben gerufen.</b> Mittelwert der vergebenen Scores je Gruppe (Max=1)		
Sprachgruppe	Mittelwert	N
englisches Original	,92	25
Dolmetschung unverändert	,68	34
Dolmetschung verändert	,62	37
Insgesamt	,72	96

<b>Tabelle 9</b> <b>Frage 7c: Der Ausschuss für familienfreundliche Politik wurde aufgrund unzureichender Ergebnisse wieder aufgelöst.</b> Mittelwert der vergebenen Scores je Gruppe (Max=1)		
Sprachgruppe	Mittelwert	N
englisches Original	,92	25
Dolmetschung unverändert	,97	34
Dolmetschung verändert	,97	37
Insgesamt	,96	96

<b>Tabelle 10</b> <b>Frage 7d: In Irland hat sich gezeigt, dass nur gute Fortschritte erzielt werden können, wenn die Sozialpartnerschaft in den Prozess der besseren Vereinbarkeit von Familie und Beruf miteingebunden wird.</b> Mittelwert der vergebenen Scores je Gruppe (Max=1)		
Sprachgruppe	Mittelwert	N
englisches Original	,96	25
Dolmetschung unverändert	,91	34
Dolmetschung verändert	,84	37
Insgesamt	,90	96

*Frage 8: Für welche gesellschaftlichen Akteure stellt die Vereinbarkeit von Familie und Beruf eine große Herausforderung dar?*

Diese Frage stellte die Probandinnen und Probanden offensichtlich vor große Schwierigkeiten, nur sehr wenige Rezipientinnen und Rezipienten konnten einen oder zwei korrekte Akteure nennen. Alle drei Akteure konnte niemand angeben.

Jene Studierenden, die die veränderte Dolmetschung gehört hatten, erreichten zwar den höchsten Durchschnittsscore, sie waren aber mit sehr niedrigen 9% im Schnitt nur geringfügig besser als jene der anderen Dolmetschgruppe (unveränderte Dolmetschung: 5%). Die Probandinnen und Probanden der englischen Gruppe waren nahezu gleich gut wie die Studierenden der veränderten Dolmetschung (vgl. Tabelle 11).

<b>Tabelle 11:</b> <b>Frage 8: Für welche gesellschaftlichen Akteure stellt die Vereinbarkeit von Familie und Beruf eine große Herausforderung dar?</b> Mittelwert der vergebenen Scores je Gruppe (Max=1)		
<b>Sprachgruppe</b>	<b>Mittelwert</b>	<b>N</b>
englisches Original	,08	25
Dolmetschung unverändert	,05	34
Dolmetschung verändert	,09	37
Insgesamt	,07	96

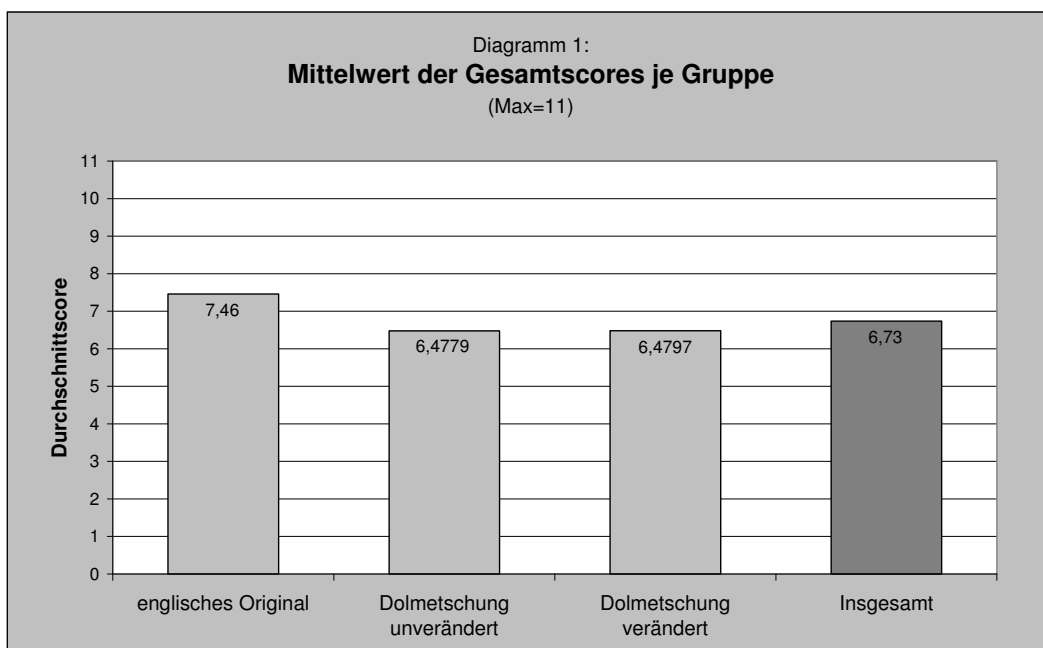
### 6.5.2 Veränderte vs. unveränderte Dolmetschung

Die Auswertung der einzelnen Fragen hat gezeigt, dass die Rezipientinnen und Rezipienten der beiden Dolmetschleistungen zwar durchaus bei verschiedenen Teilen der Befragung unterschiedliche Antwortdurchschnittswerte erreicht haben, bei der Berechnung der durchschnittlichen Gesamtscores gab es jedoch nur marginale Unterschiede (vgl. Tabelle 12 und Diagramm 1). Die durchschnittlichen Gesamtscores der beiden Dolmetschgruppen weisen erst bei der dritten Kommastelle Unterschiede auf (6,4779 gegenüber 6,4797 Punkten Gesamtscore). Man kann also durchaus von einer durchschnittlich gleich guten Hörverständnisleistung sprechen.

Die Überprüfung der Signifikanz dieses marginalen Unterschiedes der Verstehensleistungen der beiden Gruppen ergab wenig überraschend, dass dieser zufällig zustande gekommen und nicht signifikant ist [ $t(69) = -0.004, p > .01$ ]. Der Test ergab somit, dass mit 99%-Sicherheit tatsächlich kein nachweislicher Unterschied zwischen den beiden Gruppen besteht. Die erste Ausgangshypothese wurde durch die empirische Untersuchung also bestätigt.

**Tabelle 12**  
**Mittelwert der Gesamtscores je Gruppe (Übersicht)**  
(je Frage Max=1)

	Sprachgruppe							
	englisches Original		Dolmetschung unverändert		Dolmetschung verändert		Insgesamt	
	Mittelwert	N	Mittelwert	N	Mittelwert	N	Mittelwert	N
Frage 1	,80	25	,62	34	,62	37	,67	96
Frage 2	,52	25	,44	34	,35	37	,43	96
Frage 3	,76	25	,50	34	,59	37	,60	96
Frage 4	,84	25	,65	34	,59	37	,68	96
Frage 5	,76	25	,79	34	,81	37	,79	96
Frage 6	,14	25	,13	34	,26	37	,18	96
Frage 7a	,76	25	,74	34	,73	37	,74	96
Frage 7b	,92	25	,68	34	,62	37	,72	96
Frage 7c	,92	25	,97	34	,97	37	,96	96
Frage 7d	,96	25	,91	34	,84	37	,90	96
Frage 8	,08	25	,05	34	,09	37	,07	96
Gesamtscore (max=11)	7,4600	25	6,4779	34	6,4797	37	6,7344	96



### 6.5.3 Dolmetschung vs. Originalrede

Die englische Originalrede wurde im Schnitt deutlich besser verstanden als die beiden Dolmetschleistungen. So konnte die Gruppe, welche das englische Original hörte, durchschnittlich 7,46 Scorepunkte erreichen, die beiden Dolmetschgruppen gemeinsam durchschnittlich nur 6,48 Scorepunkte (vgl. Diagramm 1).

Ein t-Test zwischen den Ergebnissen der Gruppe der Originalrede und der kombinierten Gruppe der Dolmetschungen zeigt, das bei einem Signifikanzniveau von 95% der Unterschied deutlich signifikant ist [ $t(94) = 2.32, p < .05$ ]. Bei einem Signifikanzniveau von 99% ist derselbe Unterschied jedoch knapp nicht mehr signifikant [ $t(94) = 2.32, p > .01$ ]. Man kann aber trotzdem feststellen, dass die englische Originalrede besser verstanden wurde als die Dolmetschleistungen.

### 6.5.4 Unterschiede in der Verstehensleistung bezüglich der Muttersprachen

Studierende mit Deutsch als Muttersprache schneiden bei den einzelnen Auswertungen der Fragen oft besser ab als jene mit anderen Muttersprachen. Auch insgesamt erreichen sie höhere Punktwerte, was der Vergleich der durchschnittlichen Gesamtscores dieser beiden Gruppen zeigt: Sie unterscheiden sich deutlich um fast 0,5 Scorepunkte (vgl. Tabelle 13).

Der t-Test ergab allerdings bereits bei Überprüfung auf einem Signifikanzniveau von 95%, dass der Unterschied nicht signifikant ist [ $t(91) = 1,27, p > .05$ ]. Es kann also keine eindeutige Aussage über den Zusammenhang zwischen Muttersprache Deutsch bzw. Deutsch als Fremdsprache und Verstehensleistung getätigt werden.

<b>Tabelle 13</b> <b>Mittelwerte der Gesamtscores nach Muttersprachen</b> (Max=11)			
<b>Muttersprache</b>	<b>Mittelwert</b>	<b>N</b>	<b>Standardabweichung</b>
Deutsch	6,9074	54	1,88858
Andere	6,4167	39	1,78290
Insgesamt	6,7016	93	1,85121

Jedoch muss man in Bezug auf die Analyse des Einflusses der Muttersprache anmerken, dass bei der Betrachtung der Ergebnisse wohl die Hörer der englischen Originalversion des Textes aus der Ergebnisdarstellung ausgeschlossen werden müssen, da diese aufgrund der Tatsache, dass sie auf jeden Fall einen Text in einer Fremdsprache anhören mussten, nicht wirklich vergleichbar mit den anderen Gruppen sind. Betrachtet man daher nur die Auswertung der Dolmetschgruppen, werden folgende Ergebnisse deutlich:

34 Rezipientinnen und Rezipienten der Dolmetschungen hatten Deutsch als Muttersprache, 35 Studierende eine andere Sprache. Weiters erreichten erstere im Schnitt 6,73 Scorepunkte, jene Personen mit fremder Muttersprache 6,21 Punkte. Also ist auch in diesem Fall ein deutlicher, jedoch wiederum nicht signifikanter [ $t(67) = 1,20, p > .05$ ] Unterschied zwischen den beiden Gruppen sichtbar.

#### 6.5.5 Bedeutung des Vorwissens

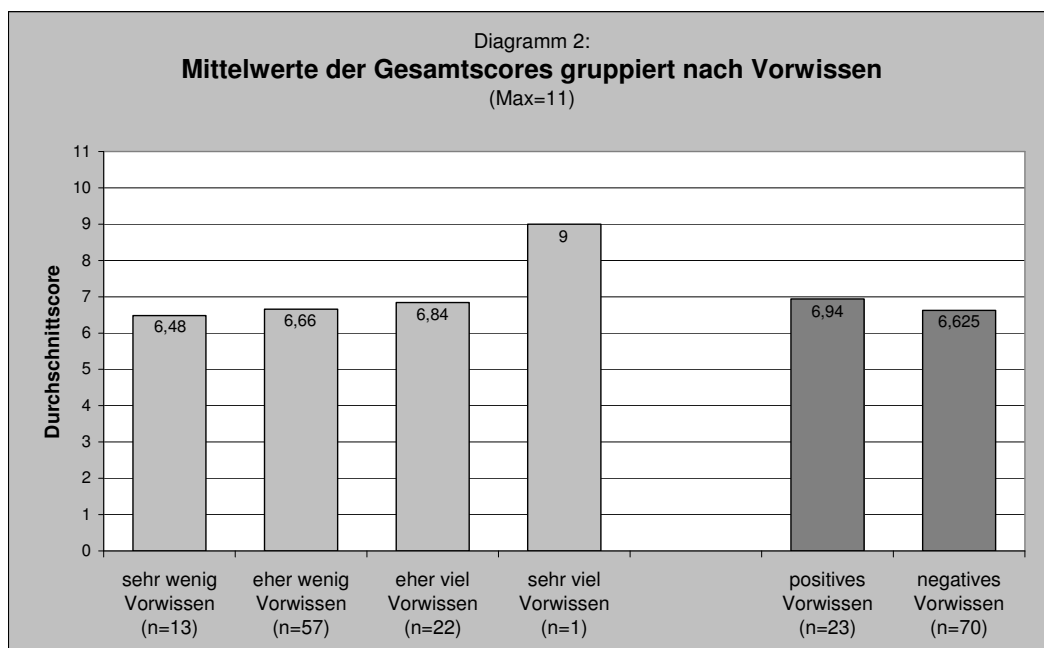
Da bei Verständlichkeitstests die Probandinnen und Probanden bei der Beantwortung der Fragen immer auf ihr Vorwissen aufbauen, wurden die Studierenden vor Durchführung der Studie zu ihrem Vorwissen zum Thema EU befragt.

Die Studierenden konnten dabei zwischen den Kategorien „viel“, „eher viel“, „eher wenig“ und „wenig“ wählen. Auf diese Weise sollte ermittelt werden, ob ein hoher Gesamtscore einer Person mit dem Vorwissen zum Thema der Rede oder mit der Verständlichkeit der Dolmetschung zusammenhängt. Darüber hinaus konnte so auch festgestellt werden, ob das Vorwissen generell zu einer besseren Verständlichkeit führt.

Die Auswertung der einzelnen Fragen ergab, dass Personen mit viel bzw. eher viel Vorwissen im Schnitt tatsächlich einen höheren Gesamtscore erzielten, wobei aber anzumerken ist, dass nur eine Person angab, viel Vorwissen zum Thema EU zu haben (vgl. Tabelle 14 und Diagramm 2).

Tabelle 14 Mittelwerte der Gesamtscores nach Vorwissen (Max=11)			
Vorwissen	Mittelwert	N	Standardabweichung
sehr wenig	6,4808	13	1,75731
eher wenig	6,6579	57	1,81796
eher viel	6,8409	22	2,03181
sehr viel	9,0000	1	.
Insgesamt	6,7016	93	1,85121

Um dieses Ergebnis adäquat überprüfen zu können, wurden in der Auswertung zwei Gruppen gebildet, nämlich eine mit Personen, welche ihren Grad an Vorwissen als „sehr wenig“ oder „eher wenig“ bezeichneten (70 Personen) und eine mit jenen Personen, die sich einen positiven Grad an Vorwissen zuschrieben (23 Personen). In Folge wurden durchschnittliche Mittelwerte dieser Gruppen berechnet: Die Gruppe mit wenig Vorwissen erreichte durchschnittlich 6,625 Scorepunkte, die Gruppe mit positiver Vorwissensbewertung 6,94 Punkte. Jene Studierenden, die von sich glaubten, viel von der EU zu wissen, erreichten also einen besseren Wert, der jedoch nicht signifikant höher ist [ $t(91) = -0.69, p > .05$ ]



### 6.5.6 Fragen zur Einschätzung des Verständnisses sowie zur Qualität der Rede bzw. der Dolmetschung

Die Probandinnen und Probanden wurden nach den inhaltlichen Fragen zum Text noch zum Verständnis der Rede bzw. der Dolmetschung sowie zur Einschätzung der Vortragsweise und der Qualität der Dolmetschung befragt. Die Studierenden konnten dabei aus einer Skala von 1 (=sehr gut) bis 6 (=sehr schlecht) wählen.

Hier zeigt sich, dass alle drei Gruppen ihrer Selbsteinschätzung nach die Dolmetschung gut verstanden haben, da der Mittelwert bei allen Gruppen ungefähr 2 beträgt (siehe Tabelle 15). Die in der Selbstbeurteilung auftretenden geringfügigen Unterschiede sind nicht signifikant, weder im Vergleich der Ergebnisse der Englischgruppe mit jenen der Dolmetschgruppen (sowohl bei der unveränderten Dolmetschung [ $t(57) = -0.66, p > .05$ ] als auch der veränderten Version [ $t(60) = -0.91, p > .05$ ]), noch im Vergleich der beiden Dolmetschungen untereinander [ $t(69) = -0.09, p > .05$ ].

<b>Tabelle 15</b> <b>Wie gut haben Sie die Rede/ gedolmetschte Rede verstanden?</b> (Skala von 1-sehr gut bis 6-sehr schlecht)			
<b>Sprachgruppe</b>	<b>Mittelwert</b>	<b>N</b>	<b>Standardab.</b>
englisches Original	1,88	25	,666
Dolmetschung unverändert	2,06	34	1,229
Dolmetschung verändert	2,08	37	,954
Insgesamt	2,02	96	,995

Allgemein wird deutlich, dass das subjektive Gefühl, die Dolmetschung gut verstanden zu haben, unter den Studierenden aller Gruppen sehr stark ausgeprägt ist. Die Studierenden schätzen ihr Verständnis folglich besser ein als aus der Beantwortung der Fragen hervorgeht.

Auch die Bewertung der Dolmetschleistung insgesamt fällt bei beiden Gruppen, die eine der beiden Dolmetschleistungen gehört haben, sehr ähnlich aus. Die Gruppe mit der veränderten Dolmetschleistung schätzt die Qualität der Verdolmetschung aber geringfügig schlechter ein (siehe Tabelle 16). Der Unterschied ist jedoch wiederum nicht signifikant [ $t(69) = -1.33, p > .05$ ].

<b>Tabelle 16</b> <b>Wie würden Sie die Dolmetschleistung insgesamt beurteilen?</b> (Skala von 1-sehr gut bis 6-sehr schlecht)			
<b>Sprachgruppe</b>	<b>Mittelwert</b>	<b>N</b>	<b>Standardab.</b>
Dolmetschung unverändert	2,06	34	1,071
Dolmetschung verändert	2,41	37	1,117
Insgesamt	3,48	96	2,303

Die Intonation der Rednerin bzw. Dolmetscherin wird von den drei Gruppen ähnlich wahrgenommen (siehe Tabelle 17). Die Studierenden, die die manipulierte Dolmetschung gehört hatten, bewerteten diesen Parameter im Schnitt allerdings wieder schlechter als jene, die die natürliche vorgespielt bekamen. Die Unterschiede zwischen den drei Gruppen sind allerdings nicht signifikant (Original und unveränderte Dolmetschung:  $t(57) = -0.24, p > .05$ , Original und veränderte Dolmetschung:  $t(60) = -1.13, p > .05$ , unveränderte und veränderte Dolmetschung:  $t(69) = -0.97, p > .05$ ]

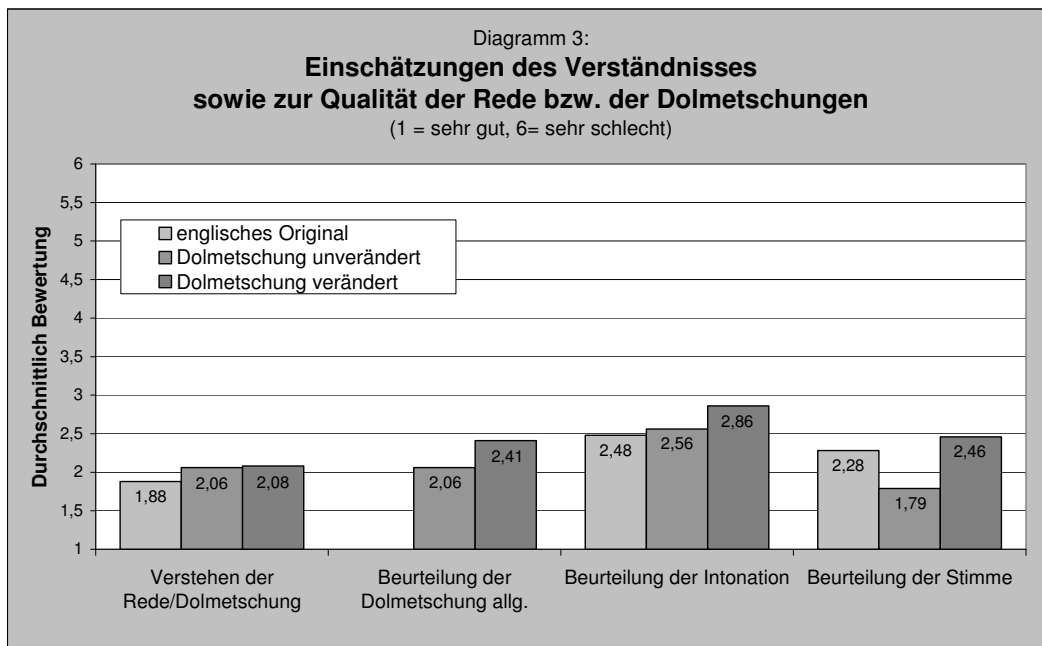
<b>Tabelle 17</b> <b>Wie beurteilen Sie die Intonation der Rednerin/ Dolmetscherin?</b> (Skala von 1-sehr gut bis 6-sehr schlecht)			
<b>Sprachgruppe</b>	<b>Mittelwert</b>	<b>N</b>	<b>Standardab.</b>
englisches Original	2,48	25	1,229
Dolmetschung unverändert	2,56	34	1,260
Dolmetschung verändert	2,86	37	1,378
Insgesamt	2,66	96	1,296

Die Stimme der Rednerin bzw. Dolmetscherin wird jedoch von der Gruppe mit der veränderten Dolmetschung mit einem Mittelwert von 2,46 Punkten im Vergleich zu 1,79 Punkten bei der unveränderten Dolmetschung fast um ein Grad schlechter bewertet (siehe Tabelle 18), während die Stimme des englischen Originals im Schnitt mit 2,28 Punkten bewertet wird. Weder der Unterschied zwischen den Bewertungen der Stimme des Originals und jener der unveränderten Dolmetschung ist signifikant [ $t(57) = 1.63, p > .05$ ], noch die Differenz zwischen den Bewertungen der Stimmen von Originalrede und veränderter Dolmetschver-



sion [ $t(60) = -0.57, p > .05$ ]. Hingegen weisen die Beurteilungen der Stimmen in den beiden Dolmetschversionen einen stark signifikanten Unterschied auf [ $t(69) = -2.69, p < .01$ ].

Tabelle 18 Wie empfanden Sie die Stimme der Rednerin/ Dolmetscherin? (Skala von 1-sehr gut bis 6-sehr schlecht)			
Sprachgruppe	Mittelwert	N	Standardab.
englisches Original	2,28	25	1,339
Dolmetschung unverändert	1,79	34	,946
Dolmetschung verändert	2,46	37	1,120
Insgesamt	2,18	96	1,152



## 6.6 Schlussfolgerungen

Wie die Ergebnisse der Studie zeigen, wurde die Haupthypothese bestätigt. Jene Studierenden, die die manipulierte Dolmetschleistung hörten, haben die Dolmetschung genauso gut verstanden wie jene, die die natürliche Dolmetschung vorgespielt bekamen. Eine Veränderung der Stimmlage wirkt sich folglich nicht auf die Verständlichkeit aus.

Ähnlich wie bei anderen Studien bewerteten die Studierenden die Stimme und die Intonation der Dolmetscherin in der veränderten Dolmetschung allerdings etwas schlechter. Die Probandinnen und Probanden haben auf die Manipulation der Stimmlage also reagiert, sie haben diese Veränderung offensichtlich als unangenehm empfunden. Dies zeigt ein weiteres Mal, welchen hohen Stellenwert die Stimme von Dolmetscherinnen und Dolmetscher für die Rezipientinnen und Rezipienten hat. Die Stimme spielt somit eine wichtige Rolle bei der Gesamtbeurteilung einer Dolmetschleistung.

Bezüglich der zweiten Fragestellung, die in dieser Studie eigentlich nur am Rande behandelt werden sollte, wurde das vielleicht bedeutendste Ergebnis erzielt. Die Originalrede auf Englisch wurde deutlich besser verstanden als die Dolmetschleistungen, obwohl für die Studierenden, die die englische Rede hörten, Englisch eine Fremdsprache ist.

Da die Studierenden kein reales Zielpublikum sind, können allerdings keine gültigen Schlussfolgerungen gezogen werden. Das Ergebnis muss aber auf jeden Fall in weiteren Studien eingehend untersucht werden. Denn sollte sich unter realen Testbedingungen bestätigen, dass eine englische Originalrede von Nicht-muttersprachlerinnen und -sprachlern besser verstanden wird als die Dolmetschung in die Muttersprache der Zuhörerinnen und Zuhörern, könnte dies weitreichende Folgen haben. Denn damit würde die Effektivität einer Dolmetschung aus dem Englischen in andere Sprachen in Frage gestellt werden.

Beim Vergleich der Studierenden mit Muttersprache Deutsch mit jenen anderer Muttersprachen ergibt sich das Bild, dass in der Muttersprache das Verständnis einer Dolmetschung besser ist als in einer Fremdsprache. Allerdings kann hier keine gesicherte Aussage getroffen werden, da der Unterschied im Verständnis nicht statistisch signifikant ist.

Dies gilt auch für die Ergebnisse bezüglich des Einflusses des Vorwissens auf die Verständlichkeit und das Verständnis, für den sonst keine eindeutige Schlussfolgerung gezogen werden kann.

## 6.7 Kritische Reflexion der Methodik

Nach der Durchführung einer Studie ist eine kritische Reflexion der Methodik unerlässlich, um die Gültigkeit der Ergebnisse zu überprüfen und um weitere Forschungsvorhaben zu erleichtern.

Bei eingehender Betrachtung treten einige Mängel der Studie hervor. Als erstes ist darauf hinzuweisen, dass das Experiment unter keinen realen Testbedingungen durchgeführt wurde. Das Testpublikum waren Studierende einer Vorlesung des Bachelorstudiengangs, welche nicht daran gewöhnt sind, Dolmetschungen zu hören und zu bewerten. Sie nehmen diese daher wahrscheinlich anders wahr als Delegierte eines Kongresses, die regelmäßig auf Dolmetschungen angewiesen sind. Den Studierenden fehlte unter Umständen auch die Motivation, aufmerksam zuzuhören. Es wurde zwar versucht, sie dadurch anzuspornen, indem ihnen für die Teilnahme am Versuch ein Skriptum über die Vorlesung zugesichert wurde, aber ansonsten hatten die Studierenden keinen weiteren Nutzen. Für die Delegierten eines Kongresses hingegen sind die Informationen, die sie durch eine Dolmetschung erhalten, von größerer Bedeutung.

Es ist auch darauf hinzuweisen, dass es sich um Studierende eines Studiengangs handelt, bei dem die perfekte Beherrschung von Fremdsprachen Voraussetzung ist. Die Studierenden haben unter Umständen die englische Originalrede deshalb so gut verstanden, weil sie oft englische Reden hören. Mit Delegierten eines Kongresses, die Englisch eventuell nicht so gut beherrschen, wäre vielleicht ein anderes Ergebnis erzielt worden. Dem ist aber auf jeden Fall in weiterer Folge genau nachzugehen.

Auch die Gruppengrößen stellen ein Problem dar, denn um statistisch einwandfreie Ergebnisse zu erzielen, sollten nach Möglichkeit mindestens 30 Probandinnen und Probanden in jeder Gruppe sein (R. Latcheva, persönliche Mitteilung). Die englische Gruppe bestand aber nur aus 25 Studierenden.

Außerdem hätte der Pretest nicht nur einfach im Sinne eines gewöhnlichen Probedurchlaufes durchgeführt werden sollen. Es wäre von Vorteil gewesen, den Fragebogen einer Gruppe von Probandinnen und Probanden vorzulegen und diese zu bitten, zu erläutern, wie sie die jeweiligen Fragen verstehen. Auf diese Weise hätte eruiert werden können, ob die Fragen auch wirklich richtig verstanden werden oder ob es Schwierigkeiten gibt (vgl. Raab-Steiner & Benesch 2008: 58f).

Bei den Fragen wurde darüber hinaus zu wenig Bezug zum Text hergestellt. Denn bevor eine Frage gestellt wird, sollte ein einleitender Satz auf die entsprechende Stelle im Text verweisen (R. Latcheva, persönliche Mitteilung). Dies wurde in der vorgestellten Studie verabsäumt (vgl. Fragebogen im Anhang).

Fragen müssen außerdem genau definiert werden, sodass kaum bzw. keine Auslegungsmöglichkeiten offen sind und ein tatsächlicher Vergleich der Ergebnisse durchgeführt werden kann. Der Begriff Intonation hätte demzufolge erläutert werden sollen. Da keine Definition angegeben wurde, könnte es sein, dass Studierende unterschiedliche Vorstellungen von dem Begriff haben, wodurch ein Vergleich der Antworten eventuell nicht einwandfrei möglich ist.

Auch wäre es besser gewesen, die Fragen zur Einschätzung des Verständnisses und der Dolmetschung zu Beginn, also vor den Fragen zum Text zu stellen. Da die Studierenden zuerst die inhaltlichen Fragen beantwortet haben, sind die Antworten wahrscheinlich anders ausgefallen. Sie haben ihre Beurteilung der Vortragsweise sowie der Qualität womöglich davon abhängig gemacht, wie gut sie die Inhaltsfragen beantworten konnten.

Weiters steht die Frage im Raum, ob bei Verständlichkeitstests ausschließlich offene Fragen gestellt werden sollten, da die Probandinnen und Probanden bei dieser Fragekategorie wirklich nur auf ihr Erinnerungsvermögen zurückgreifen können und nicht von vorgegebenen Antwortkategorien beeinflusst werden (R. Latcheva, persönliche Mitteilung).

Dieses Argument kann aber dadurch widerlegt werden, dass bei offenen Fragen von den Probandinnen und Probanden Formulierungskompetenz verlangt wird. Sie müssen in der Lage sein, ihre Gedanken in Worte zu fassen. Personen, die Schwierigkeiten dabei haben, sich richtig auszudrücken und eventuell Angst davor haben, etwas schlecht zu formulieren, könnten wichtige Aspekte ihrer Antwort weglassen, weil sie nicht in der Lage sind, sie richtig niederzuschreiben (vgl. Raab-Steiner & Benesch 2008: 48).

Da auch die offene Frageform, so wie alle anderen Fragetypen, Vor- und Nachteile aufweist, wurde in der vorgestellten Studie eine Mischform aus geschlossenen und offenen Fragekategorien verwendet, die sich insgesamt für die Zwecke der Studie bewährt hat. Ob ein anderes Design vorteilhafter gewesen wäre, kann nicht eindeutig geklärt werden.

Ein weiterer möglicher Kritikpunkt betrifft die bei den Fragen zur Einschätzung verwendeten Skalen. In der Studie wurde eine sechsstellige Skala verwendet. Dies hat den Nachteil, dass es keine Mitte gibt und die Probandinnen und Probanden zu einer Tendenz, also zu einer eher positiven oder eher negativen Einschätzung gezwungen werden, was die Aussagekraft der Antworten unter Umständen verfälschen kann (R. Latcheva, persönliche Mitteilung).

Doch auch hier gibt es unterschiedliche Auffassungen. Raab-Steiner & Benesch (2008) kritisieren genau diese Möglichkeit, sich für keine Tendenz entscheiden zu müssen. Probandinnen und Probanden verwenden diese mittlere Kategorie nämlich oft dann, wenn sie keine Antwort geben möchten oder können, was ebenso zu einer verfälschten Aussage führt (vgl. Raab-Steiner & Benesch 2008: 55).

Bei den Ratingskalen wäre es außerdem zielführender gewesen, die Skalendefinition, also „sehr gut“ und „sehr schlecht“ über den jeweiligen Zahlen anzugeben, damit deutlich hervorgeht, dass 1 „sehr gut“ und 6 „sehr schlecht“ bedeutet (R. Latcheva, persönliche Mitteilung). Da „sehr gut“ und „sehr schlecht“ neben der Zahl angeführt wurden, könnte dies unter Umständen zu Verwirrung geführt haben (vgl. Fragebogen im Anhang).

Aber auch wenn es zahlreiche Kritikpunkte gibt, die in weiteren Untersuchungen zu berücksichtigen sind, ist doch hervorzuheben, dass die Studie aussagekräftige und zum Teil unerwartete Ergebnisse geliefert hat, welche wichtige Grundlagen für weitere Forschungsvorhaben bieten.

## 7. Zusammenfassung und Schlusswort

In der vorgestellten Arbeit wurde das Themengebiet „Verständlichkeit von Dolmetschleistungen“ als Teil des Forschungsbereichs „Qualität von Dolmetschleistungen“ näher beleuchtet. Zunächst wurden die Begriffe Verständlichkeit, Verstehen und Verständnis erläutert und der Vorgang des Hörverstehens unter die Lupe genommen. Eine eingehende Auseinandersetzung mit dem Hörverstehen hat gezeigt, wie komplex dieser Prozess ist und wie sorgfältig deshalb bei der Konzeption von Hörverstehentests vorgegangen werden muss. Darüber hinaus wurde durch einen Überblick über die geringe Anzahl bereits durchgeführter Studien zu diesem Forschungsbereich deutlich, dass Handlungsbedarf für weiterführende Untersuchungen besteht, da das Grundprinzip der gleich guten Verständlichkeit von Dolmetschleistungen im Vergleich zum Original nicht immer erfüllt wird. Genau aus diesem Grund wurde auch eine eigene Studie zur Verständlichkeit mithilfe des zuvor erarbeiteten methodischen Wissens geplant, durchgeführt und im Rahmen dieser Arbeit im Detail vorgestellt.

Auch wenn diese Vorstudie wie andere vorgestellte Untersuchungen einige methodische Probleme aufweist, hat sie ihren Zweck dennoch erfüllt. Die Studie sollte genau dazu dienen, Fragebogenkonzepte zu testen und methodische Schwierigkeiten aufzuzeigen, um eine Hilfestellung für die weiterführenden Studien zu bieten.

Das Experiment hat aber nicht nur im methodischen Bereich wichtige Erkenntnisse geliefert, sondern auch zu aussagekräftigen, teilweise unerwarteten Ergebnissen geführt, die auf jeden Fall einer weiteren eingehenden Auseinandersetzung bedürfen.

Die Haupthypothese, dass sich eine Veränderung der Stimmlage nicht auf die Verständlichkeit von Dolmetschleistungen auswirkt, wurde bestätigt. Nun kann in dem an der Universität Wien von Pöchlhacker ins Leben gerufenen Projekt zur Verständlichkeit überprüft werden, welchen Einfluss Parameter wie z.B. Flüssigkeit, Intonation oder Akzent auf die Verständlichkeit ausüben. Es wurde allerdings auch deutlich, dass eine Veränderung der Stimmlage nach oben hin sehr wohl zu einer schlechteren Beurteilung von Dolmetschleistungen führen kann.

Die Fragestellung, die eigentlich nur nebenbei behandelt werden hätte sollen, hat zum vielleicht bedeutendsten Ergebnis geführt. Die Studie ergab, dass die englische Originalrede deutlich besser verständlich war als die beiden Dolmetschleistungen. Sollte dieses Ergebnis auch in weiterführenden Studien zu Tage treten, könnte dies weitreichende Folgen für den Dolmetschberuf haben, weil dadurch der Bedarf nach Dolmetschleistungen aus dem Englischen in Frage gestellt würde.

## Bibliographie

- Andersen, Simone (1985) *Sprachliche Verständlichkeit und Wahrscheinlichkeit* (Quantitative linguistics, Band 29). Bochum: Studienverlag Brockmeyer.
- Anderson-Hsieh, Janet, & Koehler, Kenneth (1988) The effects of speaking rate and foreign accent on native speaker comprehension. *Language Learning*, 38 (4), 561–613.
- Auer, Peter & Selting Margret (2001) Der Beitrag der Prosodie zur Gesprächsorganisation. In: K. Brinker, G. Antos, W. Heinemann, S.F. Sager (Hg.) (2001) *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. 2. Halbband* (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Bd. 16.2). Berlin: de Gruyter, 1122–1131.
- Bachman, Lyle F., & Palmer, Adrian S. (1996) *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests*. Oxford: Oxford University Press.
- Baddeley, Alan D. (1986) *Working Memory*. New York: Oxford University Press.
- Baddeley, Alan D. (1990) The development of the concept of working memory: Implications and contributions of neuropsychology. In: G. Vallar & T. Shallice (Hg.) *Neuropsychological Impairments of Short-term Memory*. Cambridge: Cambridge University Press, 54–73.
- Bichler, Karl Eduard (2009) *Verstehen von Ö1-Nachrichten*. Diplomarbeit, Universität Wien.
- Bortz, Jürgen & Döring, Nicola (2006) *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. 4., überarb. Aufl. Heidelberg: Springer Medizin-Verlag.
- Buck, Gary (1997) The testing of listening in a second language. In: C. M. Clapham & D. Corson (Hg.) *Language testing and assessment*. 7. Aufl. Dordrecht: Kluwer, 65–74.
- Buck, Gary (2001) *Assessing listening*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bühler, Hildegund (1986) Linguistic (semantic) and Extra-linguistic (pragmatic) Criteria for the Evaluation of Conference Interpretation and Interpreters. *Multilingua* 5 (4), 231–235.
- Cokely, Dennis R. (1990) The Effectiveness of Three Means of Communication in the College Classroom. *Sign Language Studies* 6, 415–442.



- Collados Aís, Ángela (1998) *La evaluación de la calidad en interpretación simultánea. La importancia de la comunicación no verbal* (Interlingua 7). Granada: Editorial Comares.
- Cowan, Nelson (1999) An embedded-processes model of working memory. In: A. Miyake & P. Shah (Hg.) *Models of working memory: Mechanisms of active maintenance and executive control*. Cambridge: Cambridge University Press, 62–101.
- Cowan, Nelson (2000/01) Processing limits of selective attention and working memory, potential implications for interpreting. *Interpreting* 5/ 2, 117–146.
- Darò, Valeria & Fabbro, Franco ([1994]/ 2002) Verbal Memory during Simultaneous Interpretation: Effects of Phonological Interference. *Applied Linguistics* 15 (4), 365– 381.
- Dillinger, Mike (1994) Comprehension during Interpreting: What do Interpreters Know that Bilinguals don't? In: S. Lambert & B. Moser-Mercer (Hg.) *Bridging the gap: Empirical research in simultaneous interpretation*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 155–189.
- Duden (2003) *Deutsches Universalwörterbuch*. 5. Aufl. Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich: Dudenverlag.
- Flowerdew, John & Miller, Lindsay (2005) *Second Language Listening. Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Foulke, Emerson (1968) Listening comprehension as a function of word rate. *The Journal of Communication* 18, 198–206.
- Geoff, Brindley & Slatyer, Helen (2002) Exploring task difficulty in ESL listening assessment. *Language Testing* 19, 369– 394.
- Gernemann, Andreas (1999) „Definition des Formantbegriffs für die Phonetik.“ <http://www.uni-koeln.de/phil-fak/muwi/ag/aph3.htm> ([12.01.2010])
- Gerver, David ([1969]/ 2002) The Effects of Source Language Presentation Rate on the Performance of Simultaneous Conference Interpreters. In: F. Pöchhacker & M. Shlesinger (Hg.) *The Interpreting Studies Reader*. London/New York: Routledge, 53– 66.
- Gerver, David (1976) Empirical Studies of Simultaneous Interpretation: A Review and a Model. In: R. W. Brislin (Hg.) *Translation: Applications and Research*. New York: Gardner Press, 165–207.

- Gile, Daniel (1985) Le modèle d'efforts et l'équilibre d'interprétation en interprétation simultanée. *Meta* 30 (1), 44–48.
- Halle, Morris & Stevens, Kenneth N. (1964) Speech recognition: A model and a programme for research. In: J.A. Fodor & J.J. Katz (Hg.) *The structure of language*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 604–12.
- Hansen, Christa & Jensen, Christine (1994) Evaluating lecture comprehension. In J. Flowerdew (1994) (Hg.) *Academic listening*. England: Cambridge University Press, 241–268.
- Jacobs, Bernhard (1998) „Einführung in die Versuchsplanung.“ <http://www.phil.uni-sb.de/~jakobs/seminar/vpl/prinzipien/sv.htm> ([22.12.2009])
- Kade, Otto & Cartellieri, Claus (1971) Some methodological aspects of simultaneous interpretation. *Babel* 17, 12–16.
- Kintsch, Walter (1998) *Comprehension: a paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kintsch, Walter & van Dijk, Teun Adrianus (1978) Toward a model of text comprehension and production. In: *Psychological Review* 85 (5), 363–394.
- Kurz, Ingrid (1989) Conference Interpreting – User Expectations. In: D.L. Hammond (Hg.) *Coming of Age. Proceedings of the 30<sup>th</sup> Annual Conference of the American Translators Association*. Medford: Learned Information, 143–148.
- Kurz, Ingrid (1993/2002) Conference Interpretation: Expectations of Different User Groups. In: F. Pöchhacker & M. Shlesinger (Hg.) *The Interpreting Studies Reader*. London/ New York: Routledge, 312–325.
- Kurz, Ingrid (2001) Conference Interpreting: Quality in the Ears of the User. *Meta* 46 (2), 394–409.
- Lederer, Marianne (1981) *La traduction simultanée – Expérience et théorie*. Paris : Minard Lettres Modernes.
- Livingston, Sue, Singer, Bonnie & Abramson, Theodore (1994) Effectiveness Compared: ASL Interpretation vs. Transliteration. *Sign Language Studies* 82, 1–53.
- Mackintosh, Jennifer (1985) The Kintsch and van Dijk Model of Discourse. Comprehension and Production Applied to the Interpretation Process. *Meta* 30 (1), 37–43.

- Marschark, Mark, Sapere, Patty, Convertino, Carol, Seewagen, Rosemarie & Maltzen, Heather (2004) Comprehension of sign language interpreting: deciphering a complex task situation. *Sign Language Studies*, 4, 345–368.c.
- Mazzetti, Andrea (1999) The Influence of Segmental and Prosodic Deviations on Source-text Comprehension in Simultaneous Interpretation. *The Interpreters` Newsletter* 9, 125– 147.
- Michalek-Kurucz, Patricia (2007) *Stimmqualität beim Simultandolmetschen*. Diplomarbeit, Universität Wien.
- Mizuno, Akira (2005) Process Model for Simultaneous Interpreting and Working Memory. In: *Meta* 50 (2), 739–752.
- Moser-Mercer, Barbara ([1997]/ 2002) Process Models in Simultaneous Interpretation. In: F. Pöchhacker & M. Shlesinger (Hg.) *The Interpreting Studies Reader*. London/ New York: Routledge, 148–161.
- Napier, Jemina, Spencer, David & Sabolcec, Joseph (2007) „Deaf jurors' access to court proceedings via sign language interpreting: an investigation.” Research Report 14. [http://www.lawlink.nsw.gov.au/lawlink/lrc/l1\\_lrc.nsf/pages/LRC\\_rr14pdf](http://www.lawlink.nsw.gov.au/lawlink/lrc/l1_lrc.nsf/pages/LRC_rr14pdf) ([22.12.2009])
- Norman, Donald A. (1968) Toward a theory of memory and attention. *Psychological Review* 75, 522–536.
- Osaka, Mariko (2002) *Nou no memo-cho: wakingu memori (Working memory: The sketchpad in the brain)*. Tokyo: Shinyosha.
- Pöchhacker, Franz (1994) Quality Assurance in Simultaneous Interpreting. In: C. Dollerup & A. Lindegaard (Hg.) *Teaching Translation and Interpreting 2: Insights, Aims and Visions*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins, 233–242.
- Pöchhacker, Franz (2001) Quality Assessment in Conference and Community Interpreting. *Meta* 46 (2), 410–425.
- Pöchhacker, Franz (2004) *Introducing interpreting studies*. London/ New York: Routledge.
- Raab-Steiner, Elisabeth & Benesch, Michael (2008) *Der Fragebogen: von der Forschungsidee zur SPSS-Auswertung* (UTB 8406). Wien: Facultas.
- Rost, Michael (1990) *Listening in language learning*. 7.Aufl. London: Longman.

- Schnotz, Wolfgang (2000) Das Verstehen schriftlicher Texte als Prozeß. In: K. Brinker, G. Antos, W. Heinemann, S.F. Sager (Hg.) (2001) *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. 1. Halbband* (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Bd. 16.1). Berlin: de Gruyter, 497–504.
- Schwitalla, Johannes (2001) Gesprochene-Sprache-Forschung und ihre Entwicklung zu einer Gesprächsanalyse. In: K. Brinker, G. Antos, W. Heinemann, S.F. Sager (Hg.) (2001) *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. 2. Halbband* (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Bd. 16.2). Berlin: de Gruyter, 896–903.
- Seleskovitch, Danica (1962) L'Interprétation de Conférence. *Babel* 8 (1), 13– 18.
- Seleskovitch, Danica (1965) *Colloque sur l'enseignement de l'interprétation*. Association Internationale des Interprètes de Conférence : Paris.
- Shlesinger, Miriam (1994) Intonation in the Production and Perception of Simultaneous Interpretation. In: S. Lambert & B. Moser-Mercer (1994) (Hg.) *Bridging the gap: Empirical research in simultaneous interpretation*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 225–236.
- Stanley, John A. (1978) Teaching listening comprehension: an interim report on a project to use uncontrolled language data as a source material for training foreign students in listening comprehension. *TESOL Quarterly* 12 (3), 285–295.
- Underwood, Mary (1993) *Teaching Listening*. London: Longman.
- Van Dijk, Teun Adrianus & Kintsch, Walter (1983) *Strategies of discourse comprehension*. San Diego: Academic Press.

## Anhang

Fragebogen auf Deutsch

.....  
FAMILIENNAME

### Zuhörerbefragung

**Bitte beantworten Sie die folgenden Fragen zum soeben gehörten Text (Dolmetschung).**

**Bei Entscheidungsfragen bzw. Multiple-Choice-Fragen kreuzen Sie bitte die Ihrer Meinung nach zutreffende Antwort an. Bei den offenen Fragen formulieren Sie bitte eine Antwort in eigenen Worten.**

**Vielen Dank für Ihre Teilnahme und Unterstützung!**

1. Welches Thema wird in diesem Vortrag behandelt?

---

2. Familienpolitik liegt grundsätzlich im Aufgabenbereich der EU.

- richtig     falsch     weiß nicht

3. Die Umsetzung der Lissabon-Strategie ...

- stagniert.  
 geht zu langsam voran.  
 geht planmäßig voran.

4. Welches der folgenden Ziele wurde im Rahmen der Lissabon-Strategie für Europa formuliert?

- Steigerung der Konkurrenzfähigkeit  
 freier Wettbewerb  
 Erweiterung der Europäischen Union

5. Welches der folgenden Ziele gehört NICHT zu den drei großen Zielsetzungen der Europäischen Beschäftigungsstrategie?

- Sozialer Zusammenhalt und Integration  
 Förderung von Klein- und Mittelbetrieben  
 Qualität und Produktivität der Arbeit

6. Um die Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu ermöglichen, versucht die irische Regierung auf zwei Ebenen Änderungen zu erreichen. Um welche Ebenen handelt es sich dabei?

---

---

7. Welche der folgenden Aussagen bezüglich Irlands sind richtig? Kreuzen Sie bitte die richtigen Antworten an.

- Die irischen Unternehmen haben sich freiwillig bereit erklärt, Maßnahmen zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu ergreifen.
- Das Programm für Wohlstand und Gerechtigkeit wurde von den irischen Unternehmen ins Leben gerufen.
- Der Ausschuss für familienfreundliche Politik wurde aufgrund unzureichender Ergebnisse wieder aufgelöst.
- In Irland hat sich gezeigt, dass nur gute Fortschritte erzielt werden können, wenn die Sozialpartnerschaft in den Prozess der besseren Vereinbarkeit von Familie und Beruf miteingebunden wird.

8. Für welche gesellschaftlichen Akteure stellt die Vereinbarkeit von Familie und Beruf eine große Herausforderung dar?

---

9. Wie gut haben Sie die gedolmetschte Rede verstanden?  
(1 = sehr gut, 6 = sehr schlecht)

sehr gut    1    2    3    4    5    6    sehr schlecht  
                       

10. Wie würden Sie die Dolmetschleistung insgesamt beurteilen?  
(1 = sehr gut, 6 = sehr schlecht)

sehr gut    1    2    3    4    5    6    sehr schlecht  
                       

11. Wie beurteilen Sie die INTONATION der Dolmetscherin?  
(1 = sehr lebendig, 6 = sehr monoton)

sehr lebendig    1    2    3    4    5    6    sehr monoton  
                       

12. Wie empfanden Sie die STIMME der Dolmetscherin?  
(1 = sehr angenehm, 6 = sehr unangenehm)

sehr angenehm    1    2    3    4    5    6    sehr unangenehm  
                       

*Vielen Dank !*

<b>Listener Survey</b>	..... FAMILY NAME
------------------------	----------------------

**Please answer the following questions on the speech you have just heard.**

**For true/false and multiple-choice questions, please mark the answer you consider correct. For open questions, please formulate an answer in your own words.**

**Thank you for your participation!**

1. What is the topic of the speech you have just heard?

---

2. In principle, family policy is part of the competences of the European Union.

- true       false       don't know

3. The implementation of the Agenda of Lisbon...

- is stagnating.  
 is progressing more slowly than expected.  
 is on schedule.

4. Which of the following goals was laid down for Europe in the Lisbon Agenda?

- improved competitiveness  
 free competition  
 enlargement of the EU

5. Which of the following goals is NOT part of the three main targets of the European Employment Strategy?

- social cohesion and inclusion  
 promotion of small and medium-sized enterprises  
 quality and productivity of work

6. To make work and family more compatible, the Irish government tries to make improvements on two levels. Which levels did the speaker talk about?

---

---

7. Which of the following statement(s) is/are correct? Please mark all the answers that are correct.

- The Irish companies have voluntarily agreed to take measures in order to improve the area of reconciling work and family life
- The program for prosperity and fairness was created by Irish companies.
- The Committee for Family Friendly Policies was dissolved because of insufficient results.
- The example of Ireland has shown that progresses can only be achieved if the social partners are involved in the process of improvement with regard to the area of reconciling work and family life

8. For which members of society in particular does reconciling work and family life represent a great challenge?

---

9. How well did you understand the speech?  
(1 = very well, 6= very poorly)

very well 1   2   3   4   5   6   very poorly  
                 

10. How would you evaluate the speaker's INTONATION?  
(1 = very lively, 6 = very monotonous)

very lively 1   2   3   4   5   6   very monotonous  
              

11. How would you evaluate the speaker's VOICE?  
(1 = very pleasant , 6 = very unpleasant)

very pleasant 1   2   3   4   5   6   very unpleasant  
              

*Thank you very much!*



## Lebenslauf

Birgit Grübl, Bakk. phil.

Geboren am 4.2.1984 in Linz/Oberösterreich

### Bisheriger Bildungsweg:

- 1994-2002* Neusprachliches Gymnasium der Kreuzschwestern Linz
- 09/2002-06/2003* Studium der Romanistik Französisch an der Universität Salzburg
- seit 09/2003* Studium der Translationswissenschaft (Übersetzen und Dolmetschen) in den Sprachen Deutsch, Französisch, Spanisch an der Universität Wien

### Universitäre Tätigkeiten:

- 03/2007-05/2009* Mitglied der Studienvertretung Translation am Zentrum für Translationswissenschaft der Universität Wien
- 05/2008-05/2009* Vorsitzende der Studienvertretung Translation am Zentrum für Translationswissenschaft der Universität Wien
- seit 09/2009* Studienassistentin am Zentrum für Translationswissenschaft der Universität Wien

### Auslandsaufenthalte:

- 02/2004, 09/2004,*  
*02/2005* Sprachfortbildung Spanien (Colegio Delibes, Salamanca)
- 08/2005* Sprachfortbildung Frankreich (Accord, Paris)
- 09/2007-02/2008* Studienaufenthalt an der Ecole d'Interprétation et de Traduction der Universität Genf

## **Abstract**

In der Arbeit „Verständlichkeit von Dolmetschleistungen- eine Pilotstudie“ wird ein Überblick über den Forschungsbereich Verständlichkeit von Dolmetschleistungen gegeben und eine neue Studie dazu vorgestellt. Verständlichkeit wird dabei als ein wesentliches Kriterium für die Qualität von Dolmetschleistungen gesehen, der Bezug des Themas zur Dolmetschforschung auf dem Gebiet der Qualität wird in einem gesonderten Kapitel hergestellt und erläutert.

Zu Beginn der Arbeit werden aber die Begriffe Verständlichkeit, Verstehen und Verständnis analysiert und voneinander abgegrenzt, damit der Untersuchungsgegenstand „Verständlichkeit“ klar definiert ist. Anschließend werden die bisherigen empirischen Arbeiten in diesem Bereich umrissen, die sich daraus ergebenden Möglichkeiten für eine Weiterentwicklung dargelegt und mögliche methodische Zugänge zum Hörverstehen präsentiert und bewertet.

Nachdem das nötige Hintergrundwissen für die Durchführung einer Studie erarbeitet wurde, werden die durchgeführte empirische Untersuchung im Detail präsentiert und Konsequenzen daraus für zukünftige Forschungsvorhaben gezogen.