



universität
wien

MASTERARBEIT

Titel der Masterarbeit

Warum studieren wir dolmetschen?

Ein Vergleich zwischen Granada und Wien

Verfasserin

Daniela Plankel, Bakk. phil.

angestrebter akademischer Grad

Master of Arts (MA)

Wien, im Juli 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 065 345 351

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Masterstudium Dolmetschen Französisch/Spanisch

Betreuer:

Ao. Univ.-Prof. Dr. Franz Pöchhacker

DANKSAGUNG

An erster Stelle danke ich Ao. Univ.-Prof. Dr. Franz Pöchhacker für seine motivierende und geduldige Betreuung sowie für das für mich richtige Maß zwischen Freiheit und unterstützender Anleitung im Rahmen meiner Masterarbeit. Ebenso bedanke ich mich bei Frau Macarena Pradas Macías für ihre Unterstützung bei der Durchführung meines Projekts in Granada sowie während meines gesamten Auslandssemesters. Danke auch an alle Lehrenden und Studierenden, die mich durch ihre Mitarbeit bei meiner Masterarbeit unterstützt haben. Zudem möchte ich mich bei ‚meinen‘ Lehrenden in Wien und Granada bedanken, die mich durch ihren Enthusiasmus und ihre motivierenden Worte immer wieder für das Dolmetschen begeistert haben.

Ein herzliches „Danke“ auch an meine lieben StudienkollegInnen, die mit mir gemeinsam die Dolmetschausbildung ‚gemeistert‘ haben. Insbesondere bedanke ich mich bei Madlen und Sophie für ihre Unterstützung und Freundschaft während des Studiums und darüber hinaus. Weiters möchte ich mich bei all meinen lieben FreundInnen bedanken, die auf die eine oder andere Art zur Entstehung dieser Arbeit beigetragen haben und für mich ‚außerhalb des Dolmetschstudiums‘ so wichtig sind: Cornel und Eva für Ablenkung in Momenten, in denen ich einfach nicht mehr konnte und wollte; Dani dafür, dass sie mir zeigt, wie fleißig man sein kann, ohne seine Freunde zu vernachlässigen; Dieter für die vielen Lacher und seine (motivierenden?) Worte; Geli, Sonja und Thomas für ihre Unterstützung ‚aus der Ferne‘; Gino, Loreta, Francy, Manu, Sara e Africa per essere la mia famiglia italiana, Harry für seine ‚Vorbildwirkung‘ (?); meiner Lerngruppe Johannes und Steffi; Karin dafür, dass sie mir gezeigt hat, dass sich Durchhaltevermögen lohnt; Julia für ihre Freundschaft in allen Lebenslagen; meiner Schwester Marlies für ihre bedingungslose Unterstützung und Liebe; Moni für ihre (spirituelle) Hilfe; Simon für den vielen Kaffee; Steffi für all die Stunden gemeinsamen Tanzens. Danke schließlich an Didi, für seine Unterstützung bei dieser Arbeit, darüber hinaus und einfach dafür, dass er da ist.

Der größte Dank aber ergeht an meine Eltern Christa und Anton, die mir nicht nur dieses Studium ermöglicht und mich bei der Entstehung dieser Arbeit stets unterstützt, sondern mich immer voller Liebe auf meinem Weg und in meinen Entscheidungen bestärkt haben.

INHALTSVERZEICHNIS

ABBILDUNGSVERZEICHNIS	9
TABELLENVERZEICHNIS	9
EINLEITUNG.....	11
1 WAS BEDEUTET MOTIVATION? WARUM WIR TUN, WAS WIR TUN	13
1.1 Wissen wir, was wir wollen? Die Frage des Bewusstseinsgrads	14
1.2 Was regelt Motivation? Vom Motiv über die Volition zum Ergebnis	15
1.3 Wodurch entsteht Motivation? Eine Faktorenanalyse	17
1.3.1 Warum handelt jeder anders? Die Persönlichkeitsfaktoren	18
1.3.2 Warum reagiert eine Person nicht immer gleich? Die Situationsfaktoren.....	19
1.3.3 Wie spielt das zusammen? Die Person-Situation-Interaktion	21
2 WAS HEISST LERNMOTIVATION? WARUM WIR ÜBERHAUPT NEUES LERNEN	23
2.1 Wer will was erreichen? Das Leistungsmotiv und seine Komponenten.....	24
2.1.1 Wagen oder nicht wagen? Das Risikowahlmodell	25
2.1.2 Können oder nicht können? Die Fähigkeitsüberzeugungen.....	26
2.1.3 Schaffen oder nicht schaffen? Die Erwartungsentsprechung.....	28
2.2 Wie wollen wir etwas erreichen? Die Zielorientierung	29
2.3 Außen oder innen? Von intrinsischer und extrinsischer Motivation	31
2.3.1 Aktivität oder Ziel? Die Tätigkeit als Kriterium	31
2.3.2 Wer entscheidet? Das Kriterium der Selbstbestimmung	34
2.3.3 Motivation fördern, aber wie? Das Primat der intrinsischen Motivation	35
2.4 Was schaffen wir? Die Leistung und ihre Faktoren	37
3 WAS IST STUDIENMOTIVATION? DAS WARUM UND WIE DES STUDIERENS.....	39
3.1 Welches Studium wird gewählt? Der Selektionsprozess.....	39
3.1.1 Steht der Zweck im Vordergrund? Die extrinsischen Faktoren	41
3.1.2 Dominieren die Inhalte? Die intrinsischen Faktoren	43
3.1.3 Wie soll man nun entscheiden? Die Förderung der ‚richtigen‘ Studienwahl	46
3.2 Wie wird das Studium bewältigt? Die Realisationsmotivation.....	49
3.2.1 Tue ich, was ich mir vorgestellt habe? Die Erwartungsentsprechung	50

3.2.2	Reizt mich mein Studium inhaltlich? Das Interesse	52
3.2.3	Mag ich, was ich tue? Die Studienzufriedenheit	54
3.3	Wovon hängt Studienmotivation ab? Ein Syntheseversuch.....	56
3.3.1	Was beeinflusst die Studienmotivation? Tausend und ein Faktoren	56
3.3.2	Wie die Studienmotivation fördern? Tausend und eine Möglichkeiten	59
3.3.3	Was bedeutet das für die vorliegende Arbeit? Mögliche Konsequenzen	63
4	UND WIR? DIE MOTIVATION IN DER DOLMETSCHWISSENSCHAFT.....	66
4.1	Warum ist das wichtig? Theoretische Bedeutung der Motivation	66
4.2	Was ist den Studierenden wichtig? Die Erhebung der Erwartungen.....	69
4.3	Wie kann man diese Daten nutzen? Die Förderung der Motivation	74
4.3.1	Wie die Studierende-Ausbildung-Passung erhöhen? Die Bedeutung von Informationen.....	74
4.3.2	Was passiert im Studium? Die inhaltliche Erwartungsentsprechung	76
4.3.3	Was bringt das Dolmetschstudium? Die Praxisorientierung	80
4.3.4	Was können Dolmetschstudierende? Die Förderung des Kompetenzgefühls.....	83
4.3.5	Wie eigenständig lernen? Selbstbestimmung, Selbststudium und die Verwendung von E-Learning.....	87
5	WAS WURDE UNTERSUCHT? DER EMPIRISCHE TEIL.....	91
5.1	Was soll erhoben werden? Untersuchungsziele und Forschungsfrage	91
5.2	Wie sollen die Daten erhoben werden? Das Untersuchungsdesign.....	93
5.2.1	Wer wurde befragt? Die TeilnehmerInnen der Untersuchung	93
5.2.2	Welche Unterschiede bestanden vorab? Die verschiedenen Studienpläne	94
5.2.3	Was wird gefragt? Die Konstruktion der Fragebögen	97
5.3	Was geschah tatsächlich? Erhebung und Auswertung der Daten.....	98
6	WAS WURDE HERAUSGEFUNDEN? DIE PRÄSENTATION DER ERGEBNISSE.....	101
6.1	Wer sind die RespondentInnen? Der Block ‚demographische Daten‘	101
6.1.1	Das heißt...? Vergleich mit anderen Studien und erste Interpretationen	108
6.2	Warum eine Ü/D-Ausbildung? Die ‚Studienwahl Grundausbildung‘	111
6.2.1	Was kann das bedeuten? Vergleiche und Interpretationen Teil II	119
6.3	Warum dolmetschen? Aspekte der Studienwahl Dolmetschen.....	123
6.3.1	Was daraus schließen? Weitere Vergleiche und Folgerungen	135

6.4	Wie waren die Eindrücke? Der Block ‚Informationsstand und Studienvorstellungen‘	143
6.4.1	Was besagen diese Aussagen? Analyse und Vergleich mit Theorien	150
6.5	Wie stellt sich die Zukunft dar? Der Block ‚Berufsbild und Zukunftsvorstellungen‘	153
6.5.1	Was heißt das? Letzte Teilvergleiche und -interpretationen	156
6.6	Was hätte besser gemacht werden können? Diskussion der Methodik	161
7	WAS KANN DAS ZUSAMMENGENOMMEN BEDEUTEN?	
	ABSCHLIESSENDER VERGLEICH, DISKUSSION UND AUSBLICK	166
	BIBLIOGRAPHIE.....	173
	ANHANG	190
	Anhang 1: Fragebogen ZTW	191
	Anhang 2: Fragebogen FTI.....	198
	Anhang 3: Kategorisierung Befürchtungen vor Dolmetschausbildung	205
	ABSTRACTS	206
	Deutsch	206
	Englisch	207
	LEBENS LAUF.....	208

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Vergleich Staatsangehörigkeit	102
Abbildung 2: Nebenstudium ZTW	103
Abbildung 3: inskribierte Sprachen ZTW	104
Abbildung 4: inskribierte Sprachen FTI	105
Abbildung 5: Vergleich Erwerb Sprachkenntnisse.....	107
Abbildung 6: Vergleich Zeitpunkt Wahl Grundstudium	112
Abbildung 7: Vergleich Sicherheit Wahl Grundstudium.....	113
Abbildung 8: Vergleich Mittelwerte Wahlgründe Grundstudium.....	114
Abbildung 9: Unterschiede Wahlgründe Grundstudium	117
Abbildung 10: Vergleich Empfindung Grundstudium	118
Abbildung 11: Vergleich Zeitpunkt Wahl Dolmetschen	124
Abbildung 12: Vergleich Sicherheit Wahl Dolmetschen (bei Inskription).....	125
Abbildung 13: Vergleich Sicherheit Wahl Dolmetschen (zum Befragungszeitpunkt). 126	
Abbildung 14: Vergleich Einflussfaktoren Wahl Dolmetschen	128
Abbildung 15: Vergleich Informationsstand Dolmetschen.....	129
Abbildung 16: Vergleich Mittelwerte Wahlgründe Dolmetschen.....	130
Abbildung 17: Vergleich Beweggründe Doppelspezialisierung	133
Abbildung 18: Vergleich Informationen + Erwartungen Dolmetschen.....	143
Abbildung 19: Vergleich Befürchtungen + Probleme Dolmetschen	145
Abbildung 20: Vergleich Berufschancen Dolmetschen.....	153
Abbildung 21: Vergleich Einschätzung Arbeitsmarkt.....	155

TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1: Übersicht Studienpläne BA/Grundstudium	95
Tabelle 2: Übersicht Studienpläne MA/Spezialisierung	96
Tabelle 3: Vergleich Durchschnitt Dauer Schulfach und Auslandsaufenthalt	108
Tabelle 4: Reihung Zustimmung Wahlgründe Grundstudium (Top-2-Box)	115
Tabelle 5: Vergleich Zustimmung Wahlgründe Dolmetschen (Top-2-Box)	131
Tabelle 6: Vergleich Mittelwerte Gründe Dolmetschen statt Übersetzen	134

Einleitung

Nicht selten habe ich während meines Dolmetschstudiums daran gezweifelt, warum ich diese Ausbildung mit all ihren Schwierigkeiten überhaupt in Angriff genommen habe und ob ich sie denn zu Ende bringen würde – und das, obwohl ich mir eigentlich von Beginn an sicher war, dass ich später Dolmetscherin werden will. Doch das aufwendige Studium und die Aussichten auf ein stressiges und konkurrenzintensives Arbeitsleben, wie sie vonseiten der Lehrenden und anderer AbsolventInnen immer wieder vermittelt wurden, ließen mich immer wieder an der Richtigkeit dieser Entscheidung zweifeln. Auch andere Mitstudierende hatten mit diesen und ähnlichen Problemen zu kämpfen, und nicht selten verließen eine(n) von uns zwischenzeitlich Mut und Motivation. Gerade das Dolmetschstudium ist aber zumindest in meiner persönlichen Wahrnehmung ohne großes Engagement und intensives eigenständiges Üben kaum bewältigbar.

Angesichts der zahlreichen Probleme und Motivationstiefs, die ich bei mir selbst und rund um mich immer wieder beobachten konnte, stellte ich mir immer wieder die Frage, warum sich dennoch so viele Studierende zu einer Dolmetschausbildung entschließen. Somit war im Grunde auch ein Thema für meine Masterarbeit gefunden, zumindest diese Überlegung fiel mir nicht schwer. Schwieriger gestaltete sich hingegen der Überblick über das Thema Motivation, da in zahlreichen dolmetschwissenschaftlichen Werken zwar auf deren Bedeutung hingewiesen, sie aber aus theoretischer Sicht selten untersucht wird. Zu dieser begrifflichen Auseinandersetzung mit dem Phänomen „Motivation“ soll diese Arbeit ebenso einen Beitrag leisten.

Dazu wird zunächst eine sehr breite Herangehensweise gewählt: In Kapitel 1 wird zunächst der Begriff Motivation geklärt, wobei insbesondere auf Entstehung und Aufrechterhaltung sowie auf Einflussfaktoren der Motivation Wert gelegt wird. In Kapitel 2 wird Motivation in einem bestimmten Bereich untersucht, nämlich wenn Neues gelernt werden soll. Hierzu wird u. a. der Frage nachgegangen, welche Aufgaben abhängig von persönlichen Merkmalen ausgewählt werden (Kapitel 2.1), wie die Bewältigung dieser (Lern-)Aufgaben angegangen wird (Kapitel 2.2) und welche Beweggründe motiviertem Verhalten zugrunde liegen können (Kapitel 2.3). Diese beiden Kapitel dienen v. a. als Grundlage für die nachfolgenden Darlegungen und sollen einen theoretischen Unterbau vermitteln.

In Kapitel 3 wird das Phänomen Studienmotivation untersucht. Hier werden zunächst typische Studienwahlfaktoren und die Förderung einer möglichst adäquaten Studienwahl besprochen (Kapitel 3.1). Es folgt eine Auseinandersetzung mit Elementen, die Einfluss auf die während des Studienverlaufs an den Tag gelegte Motivation haben können, wobei hier insbesondere auf verschiedene Ebenen der Übereinstimmung zwischen Studium und Studierenden eingegangen wird (Kapitel 3.2). In Kapitel 3.3 schließlich werden Studienwahl und Studienbewältigungsmotivation in Verbindung zueinander gesetzt und mögliche Herangehensweisen zur Förderung der resultierenden Motivation besprochen.

In Kapitel 4 wird das Thema Motivation im Bereich Übersetzungs- und Dolmetschstudium mit einem Fokus auf Letzterem behandelt. Nach einer theoretischen Auseinandersetzung mit der Bedeutung und dem Wesen von Motivation in translati-onswissenschaftlichen Studiengängen (Kapitel 4.1) werden in Kapitel 4.2 frühere Untersuchungen zur Wahrnehmung der Übersetzungs- und Dolmetschausbildung aus Studierenden-sicht vorgestellt. Auf Grundlage der zuvor dargelegten Erkenntnisse werden schließlich konkrete Faktoren der Studienmotivation während einer Dolmetschausbildung besprochen und Vorschläge zu deren Förderung unterbreitet (Kapitel 4.3).

Ab Kapitel 5 erfolgt die Präsentation des empirischen Teils der Arbeit, in welchem eine Beschäftigung mit Studienwahlgründen und Motivation von Dolmetschstu-dierenden stattfindet. Nach der Vorstellung des Untersuchungsvorhabens (Fragebogen-erhebung zum Thema Motivation von Dolmetschstudierenden an den Universitäten Wien und Granada) und der Darlegung der Methodik folgen in Kapitel 6 die Präsentati-on der Ergebnisse sowie kritische Anmerkungen zur Untersuchung (Kapitel 6.6).

In Kapitel 7 wird abschließend versucht, die einzeln präsentierten Ergebnisse zu-sammenfassend in einen größeren Kontext einzubetten und einen Gesamtüberblick über das Phänomen Studienmotivation in der Dolmetschausbildung in Wien und Granada zu vermitteln. In diesem Zusammenhang werden zudem einige Hinweise präsentiert, auf welche Elemente im Sinne einer stärkeren Studierendenorientierung der Ausbildung zu achten wäre.

1 Was bedeutet Motivation? Warum wir tun, was wir tun

Motivation ist eines jener Wörter, die aus unserem alltäglichen Sprachgebrauch kaum wegzudenken sind – man denke nur an Ausdrücke wie ‚Wo ist bloß meine Motivation heute?‘ oder ‚Der ist aber hochmotiviert!‘. Motivation wird als grundlegender Faktor für Anstrengung sowie schulischen und beruflichen Erfolg gesehen, den es somit zu fördern gilt. Auch in die Literatur zur Dolmetschdidaktik findet Motivation zusehends Eingang, wobei sich die Auseinandersetzung mit dem Thema häufig auf die Erwähnung der Bedeutung von Motivation beschränkt (s. Kapitel 4.1). Aber Aussagen wie ‚Motivation ist wichtig für die Bewältigung eines Studiums‘ alleine reichen für eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Thema nicht aus. Bei einer theoretischen Beschäftigung mit Motivation, Motiv, Leistung oder Erfolg wird allerdings bald deutlich, dass diese Begriffe stark verwoben und zumindest in der Alltagssprache oft nicht klar getrennt sind. Um zu einer Klärung und eindeutigen Begriffsverwendung beizutragen, werden deswegen in diesem Kapitel auf Grundlage motivationstheoretischer Erkenntnisse die wichtigsten Begriffe und Zusammenhänge dargelegt.

Laut Atkinson (1975: 17) beschäftigt sich die Motivationsforschung mit ‚der Analyse der verschiedenen Faktoren [...], die Handlungen eines Individuums anregen und leiten.‘ Ein erstes wesentliches Element der Motivation ist somit, dass eine *Handlung* erkennbar ist. Diese wird durch bestimmte Faktoren ausgelöst, derer sich die Person aber nicht unbedingt bewusst ist. Eine ähnlich breite Definition kann man Heckhausen & Heckhausen (2010a: 1ff.) entnehmen: Hier ist die Rede von Aktivitäten, ‚die das Verfolgen eines Ziels erkennen lassen.‘ In Ergänzung zu Atkinsons Handlung wird durch die Verwendung des Begriffs *Ziel* hier also explizit gemacht, dass die bewusst gesetzte Handlung der Erlangung eines Zielzustands dient¹. Im Kontext der Motivationsforschung steht der Begriff Ziel dabei für einen Zustand, dessen Eintreten vom jeweiligen Individuum antizipiert und durch das eigene Handeln herbeigeführt werden kann. Ziele können sowohl fremd- wie auch eigenbestimmt sein oder beispielsweise in der Gruppe vereinbart werden. Wichtig ist, dass die Person den Zielzustand erreichen *will* (Heckhausen *et al.* 1987). Ziele sind dabei nicht nur für das Entstehen einer Moti-

¹ Hierzu sei festgehalten, dass sich der Begriff Zielzustand auch auf ferne, übergeordnete Ziele wie den Abschluss eines Studiums beziehen kann, für dessen Realisierung eine ganze Reihe von Handlungen notwendig ist. Für eine genauere Erklärung siehe Kapitel 1.2.

vationshandlung wichtig, sondern auch für deren Bewertung: Durch vorab gesetzte Ziele können Fragen nach Erfolg oder Misserfolg der Handlung (Habe ich das gesetzte Ziel erreicht?) und nach der verbleibenden Distanz zum Ziel (Wie viel Aufwand muss ich noch investieren – und lohnt sich das?) beantwortet werden (vgl. Kleinbeck 2010: 285ff.). Es gibt also drei Bedingungen für Motivation: Es muss sich um eine bewusst durchführbare *Handlung* einer Person handeln, deren *Willen* es ist, dadurch einen bestimmten *Zielzustand* herbeizuführen. Die Frage, inwiefern sich die Person der zugrundeliegenden Faktoren oder auch der angestrebten Ziele aber überhaupt bewusst ist, wird nachfolgend behandelt.

1.1 Wissen wir, was wir wollen? Die Frage des Bewusstseinsgrads

Wie kommt also der Wille, durch Handlungen ein Ziel zu erreichen, zustande? Setzt man sich im Rahmen der Motivationsforschung mit der Frage nach dem Bewusstseinsgrad auseinander, so stößt man unweigerlich auf den Begriff des *Motivs*. Atkinson & Reitman wiesen bereits früh (1956: 361) darauf hin, dass man zwischen dem Motiv und dem aktuellen Motivations-Zustand einer Person unterscheiden müsse. Das *Motiv* wird dabei als latente, für gewöhnlich unbewusste Disposition gesehen, aufgrund derer man immer wieder bestimmte Arten von Zielen verfolgt. *Motivation* hingegen steht für jenen – normalerweise bewussten – Zustand des Motiviert-Seins, der durch bestimmte Auslöser hervorgerufen wird und sich durch eine zielgerichtete Handlung manifestiert. Anders ausgedrückt: Ein bereits bestehendes, latentes Motiv wird durch eine bestimmte Situation angeregt und führt dazu, dass man ein Ziel bewusst erreichen will, also motiviert ist.

Eine weitere Trennung erarbeiten später McClelland *et al.* (1989), sie unterscheiden zwischen impliziten und expliziten Motiven. *Implizite Motive* entsprechen dabei den Motiven bei Atkinson & Reitman. Diese individuellen Dispositionen werden ab der frühen Kindheit geprägt und bleiben unbewusst. Trotzdem können sie für das (wiederholte) Anstreben von Zielen verantwortlich sein. Demgegenüber stehen die sogenannten *expliziten Motive*: Sie stellen bewusste, sprachlich formulierbare Werte und Ziele dar. Oft spiegeln sie das Selbstbild eines Menschen wider („self-attributed motives“), was auch erklärt, warum sie – im Gegensatz zu impliziten Motiven – durch Fra-

gebögen erfasst werden können (in welchen ja oft eher das eigene Selbstbild bzw. das gesellschaftlich gewünschte Bild abgebildet wird). Da beide Varianten zu motivierten Handlungen führen können, ist die Kenntnis beider Motivgruppen von Bedeutung.

Auch Kuhl (2010: 338f.) setzte sich eingehend mit der Frage nach dem Bewusstseinsgrad auseinander. Während aber zuvor von Motiven (im Sinne von auslösenden Faktoren) die Rede war, beschäftigt er sich mit Zielen. Er unterscheidet dabei prinzipiell zwischen *kognitiv repräsentierbaren* Zielen (vergleichbar mit expliziten Motiven) und *vorbegrifflichen* bzw. *vorbewussten* Zielen. Vorbegriffliche Ziele können durch mehrere Auslöser aktiviert werden, nämlich durch Motive, Bedürfnisse oder Affekte, wodurch seine Definition von *vorbegrifflichen* Zielen im Grunde weiter gefasst ist als die *impliziten* Motive und sogar fraglich ist, ob sie zur Motivation im Sinne einer bewussten Handlung gezählt werden können. Das Interessante bei Kuhls Ansatz ist, dass für ihn Motive, Ziele oder Absichten erst dann benennbar bzw. ‚verbalisierbar‘ werden, wenn Schwierigkeiten bei der Erlangung des Zielzustandes entstehen, wenn also beispielsweise erst eine passende Gelegenheit abwartet werden muss. Der Umgang mit derartigen Schwierigkeiten wird im folgenden Kapitel eingehender beleuchtet. Durch Kuhls Ansatz wird aber klar, dass die Faktoren ‚kognitive Repräsentierbarkeit‘ bzw. ‚Verbalisierbarkeit‘ wichtige Unterscheidungskriterien für den Bewusstseinsgrad darstellen können.

1.2 Was regelt Motivation? Vom Motiv über die Volition zum Ergebnis

Zunächst erscheint der Motivationsprozess somit ganz einfach: Abhängig von vorhandenen Dispositionen und Situationsauslösern (Reizen) strebt ein Individuum bestimmte Ziele an und setzt deswegen Handlungen. Dadurch ergibt sich eine wichtige, bereits angedeutete Begriffsunterscheidung: *Motive* (im Sinne Atkinsons) sind stabil vorhandene Motivationspotenziale einer Person, wohingegen *Motivation* ein momentaner, durch Situationsreize ausgelöster, aber deswegen nicht weniger personenabhängiger, Zustand ist. Im Falle des Begriffs Motivation muss eine zusätzliche grundlegende Differenzierung getroffen werden: Mit Motivation können – nicht nur in der Alltagssprache – sowohl der *Zustand des Motiviert-Seins* (das Anstreben eines Ziels) als auch die *Auswahl eines Ziels* aufgrund unbewusster wie auch bewusster Beweggründe gemeint sein². Die-

² Diese Unterscheidung gilt auch für den Bereich Studienmotivation (s. Kapitel 3.1 und 3.2).

se prinzipielle Unterscheidung traf schon Lewin (Lewin *et al.* 1944: 333f.; 376), wenn-
gleich er dabei nicht auf den Begriff Motivation zurückgriff. Er unterschied dabei zwi-
schen dem Auswählen von Zielen („goal setting“, Prozess des Zielsetzens) und den
Handlungen, mit denen auf das angestrebte Ziel hingearbeitet wird („goal striving“,
Prozess der Zielrealisierung). Gerade im Bereich der Leistungsmotivation konzentrierte
sich die Forschung zunächst auf den Selektionsprozess (s. Kapitel 2.1.1), mit der Zeit
gewann aber auch der Zielerlangungsprozess wieder an Bedeutung. Hier wie auch im
Bereich Lernen wurde Motivation mitunter mit Aufwand gleichgesetzt (vgl. Brunstein
& Heckhausen 2010: 172-183). Wenngleich diese Gleichsetzung in der Wissenschaft
mittlerweile als überholt gilt, kommt sie im Alltagsdenken noch häufig vor.

In enger Verbindung mit dem Zustand des Motiviert-Seins steht auch der Begriff
der *Volition* (Heckhausen 1987) bzw. der *Handlungskontrolle* (Kuhl 1983; 1987). Letz-
ten Endes reicht nämlich mitunter auch eine noch so starke Zielerlangungs-Motivation
gepaart mit den notwendigen kognitiven und situativen Möglichkeiten nicht aus, um ein
Ziel zu erlangen. Denn auf dem Weg dorthin können zahlreiche Hindernisse wie Ablen-
kung durch andere Ziele, unerwartete Schwierigkeiten, etc. auftreten (vgl. Kanfer 1987:
286f.). Für die Zielerreichung braucht es daher Handlungssteuerungskompetenzen und
-kapazitäten. In diesem Zusammenhang erarbeitete Heckhausen (1987) ein „Modell der
Handlungsphasen“ („Rubikonmodell“). Dieses 4-Phasenmodell geht von zwei Arten der
Handlung aus: der motivationalen und der volitionalen. Nach diesem Handlungsmodell
wird zunächst durch Abwägen ein Ziel gefasst (1, motivationale Phase). Ist dies gesche-
hen, bildet sich eine Intention, für welche anschließend die entsprechenden Handlungen
und Realisierungsmöglichkeiten geplant (2) und umgesetzt werden (3, beides volitiona-
le Phasen). Nach Abschluss der Handlung erfolgt schließlich deren Bewertung (4, er-
neut motivationale Phase). In diesem Modell sind also Selektionsprozess (hier: „Moti-
vation“) und Zielrealisierungsprozess („Volition“) zusammengeführt, wobei in der voli-
tionalen Phase sowohl geplant als auch umgesetzt wird. Dies scheint mit einem ‚Zu-
stand des Motiviert-Seins‘ nicht ausreichend beschrieben, weswegen sich für diese Ar-
beit die folgende Begriffsdifferenzierung ergibt: Motivation wird aufgegliedert in *Selek-
tionsmotivation* (*Prozesse der Zielsetzung*) und *volitionale Motivation* bzw. *Realisati-
onsmotivation* (*Prozesse der Zielrealisierung*), wobei diese auch den *Zustand des Moti-*

viert-Seins (Wie sehr strenge ich mich an? Wie sehr möchte ich das Ziel gerade erreichen?) miteinschließt.

Kuhl setzt sich in seinen Arbeiten vor allem mit konkreten Fragen der „*Handlungskontrolle*“ auseinander (Kuhl 1983; 1987). Wie bereits erwähnt treten für ihn benennbare Ziele überhaupt erst bei Schwierigkeiten in Erscheinung. Je nach Art bzw. Zeitpunkt des Auftretens der Schwierigkeiten unterteilt er die Handlungskontrolle in drei Elemente: *Motive* helfen beim Erkennen von Situationen, die generell zur Befriedigung von Bedürfnissen geeignet sind. Aus diesen Situationen wird dann eine geeignete ausgewählt; *Motive* fallen somit in den Bereich Selektion. *Ziele* stehen für ein angestrebtes Ergebnis, repräsentieren also bereits eine Auswahl. *Absichten* schließlich werden formuliert, wenn man damit rechnet, während der Zielrealisierung auf Schwierigkeiten zu stoßen und stellen mögliche Überwindungsmechanismen (z. B. Selbstmotivierung durch Belohnung) zur Verfügung (vgl. Kuhl 2010: 335-344). Wie auch Heckhausen (1987) im Rubikonmodell postuliert Kuhl außerdem, dass sich die Informationswahrnehmung je nachdem verändert, in welcher Phase man sich befindet: Während des Selektionsvorgangs ist man vorrangig daran interessiert, möglichst viele, objektive Informationen über sämtliche Alternativen zu erhalten; ist diese Wahl jedoch abgeschlossen und der Realisationsprozess in Gang gesetzt, blendet man alles andere aus und konzentriert sich auf die positiven Anreize und die Erreichbarkeit der gewählten Möglichkeit (vgl. Kuhl 2010: 342f.)³.

1.3 Wodurch entsteht Motivation? Eine Faktorenanalyse

Nach der Klärung von Begriffen wie Volition, Motiven und Zielen sowie der Aufgliederung von Motivation in ihre beiden „Zustände“ wird nun die Frage erörtert, welche Faktoren für das Zustandekommen von Motivation verantwortlich sind. Dabei handelt es sich grundsätzlich um zwei Faktorengruppen: Person und Situation. Natürlich müssen diese beiden Gruppen immer in ihrer Wechselwirkung zueinander betrachtet werden, weshalb sie auch mitunter nicht klar getrennt werden können (vgl. Scheffer & Heckhausen 2010: 44).

³ Dieses Phänomen tritt auch in Zusammenhang mit Studienberatung immer wieder in Erscheinung und stellt dort mitunter ein Problem dar (s. Kapitel 3.1.3).

1.3.1 Warum handelt jeder anders? Die Persönlichkeitsfaktoren

Die persönlichkeitsabhängigen Handlungsdispositionen (Motive) wurden bereits angesprochen. Zu den am häufigsten untersuchten *Motiven* zählen das Machtmotiv (Streben nach Kontrolle), das Affiliationsmotiv (Streben nach sozialer Nähe) und das Leistungsmotiv (Streben nach Anerkennung durch Leistung), welche als grundlegend für menschliches Handeln gelten (vgl. Heckhausen & Heckhausen 2010a: 5). Insbesondere das Leistungsmotiv spielt für den universitären Bereich eine wichtige Rolle, weswegen es noch getrennt behandelt wird (s. Kapitel 2.1). Eng verwandt mit den Motiven einer Person sind die sogenannten *Persönlichkeitsmerkmale*. Als grundlegende Merkmale gelten dabei die „Big Five“: Extrovertiertheit, Verträglichkeit, Gewissenhaftigkeit, emotionale Stabilität und Offenheit für neue Erfahrungen (vgl. Scheffer & Heckhausen 2010: 46-50). Diese auch als Temperamentsdispositionen bezeichneten Merkmale sollen erklären, wie eine Person üblicherweise auf bestimmte Situationen reagiert. Sie liefern zwar keine direkte Erklärung für den Motivationsprozess, bilden aber sozusagen die Grundlage für Motive und können das Wie der Motivation beeinflussen. Dazu ein Beispiel aus dem Bereich Lernen: Von besonderem Interesse sind hier Offenheit für neue Erfahrungen (Interesse, Wissbegierde) und emotionale Stabilität (Stressbewältigung in Prüfungssituationen⁴). Dieses Persönlichkeitsmerkmal (Beispiel: Habe ich Angst vor Prüfungen?) hat Einfluss darauf, ob man eher nach Erfolg strebt oder Misserfolg vermeidet – ein wichtiger Faktor der Leistungsmotivation.

In engem Zusammenhang mit dem Bereich des Lernens stehen auch Faktoren aus dem Bereich *Kognition*. Während die objektiven kognitiven Fähigkeiten vor allem Einfluss auf Lern- und Denkvermögen haben, beeinflussen subjektiv empfundene Fähigkeiten und Begabungen – kurz gesagt das Eigenkompetenzkonzept – die Motivation entscheidend (vgl. Heckhausen & Heckhausen 2010b: 466ff.). Denn auch wenn man diese vielleicht nicht ad hoc der Gruppe der motivationalen Faktoren zurechnen würde, so ist die Frage, für wie fähig man sich selbst hält, entscheidend dafür, ob man eine Aufgabe überhaupt in Angriff nimmt und wie viel Aufwand man zu investieren bereit

⁴ Eine mögliche Erklärung des ‚Black Out‘-Phänomens bei Prüfungen ist übrigens ein Mangel an der zuvor angeführten volitionalen Kompetenz. Manchen Personen fällt es schwerer als anderen, auch unter stressigen Bedingungen ihre Aufmerksamkeit zu kontrollieren und nicht übermotiviert zu reagieren, was sich negativ auf die Leistung auswirkt. Diesen Personen mangelt es oft an den nötigen Strategien zur Steuerung ihres eigenen Handelns (vgl. hierzu Brunstein & Heckhausen 2010: 180f.).

ist bzw. glaubt, investieren zu müssen (vgl. Boekaerts 2002: 16f.). Daraus ergibt sich quasi von selbst der Übergang zu den Situationsfaktoren: Die Frage, ob und wie viel Zeit man für die Erlangung eines Ziels investieren will, kann nur entschieden werden, wenn man Informationen über das Ziel selbst und dessen Erreichbarkeit besitzt.

1.3.2 Warum reagiert eine Person nicht immer gleich? Die Situationsfaktoren

Bei der Beschäftigung mit den Situationsfaktoren spielt zunächst einmal der Begriff Wert eine zentrale Rolle. Wert meint dabei die Bedeutung bzw. die Attraktivität eines Ziels für eine Person. Wodurch entsteht aber die Verbindung zwischen der aktuellen Situation und dem bewerteten Ziel? Hier kommt der Begriff *Anreiz* ins Spiel:

Als Anreiz wird dabei ein Situationsmerkmal definiert, das aufgrund früherer Lernerfahrungen mit der Möglichkeit assoziiert wird, ein Motiv zu befriedigen und als Folge davon belohnend wirkende Affekte auskosten zu können (Gefühle des Stolzes, der Stärke, der zwischenmenschliche Nähe usw.). (Brunstein 2010: 243)

Bei Anreizen geben also Situationsmerkmale (etwa visuelle oder andere Reize, die Aufschluss über die Situation geben) einen Hinweis darauf, welche Gefühle sich aus dieser Situation oder einem daraus herbeiführbaren Zielzustand ergeben können. Die Vorhersage dieser Gefühle basiert auf dem (mitunter impliziten) Wissen über derartige Situationen, das man sein Leben lang aufbaut. Erst diese erlernte Antizipation von Emotionen führt dazu, dass eine Situation einen sogenannten *Aufforderungscharakter* erhält und durch Anreize zu Handlungen führen kann (Heckhausen & Heckhausen 2010a: 5); ‚kann‘ deswegen, weil es sich ja nur um eine *Möglichkeit* bzw. eine *Aufforderung* handelt, eine Handlung also nicht automatisch erfolgt. Gefühle und die Fähigkeit, diese vorwegzunehmen, stellen somit die Grundlage für motivierte Handlungen dar. Wenn gleich Situationen per se objektiv existieren und Reize in sich bergen, können sie dennoch nur persönlichkeitsabhängig – etwa durch die Aktivierung von Motiven – wirksam werden. Ihre persönliche Bedeutung erhalten Situationen und Anreize erst nach ihre Bewertung durch die jeweilige Person. Der *Wert* bezeichnet also jene subjektive Attraktivität, die eine Handlung und deren Resultat (angestrebtes Ziel) für eine Person besitzt. Wesentlich hierbei ist, dass die handlungswirksamen antizipierten Gefühle nicht unbedingt positiver Natur sein müssen (vgl. Beckmann & Heckhausen 2010a: 106). Denn auch wenn dies aus der obigen Definition nicht zwingend hervorgeht: Eine Motivbe-

friedigung kann auch aus der Vermeidung negativer Gefühle (wie Angst oder Scham) bestehen („Meiden-Motivation“, vgl. Rheinberg 2010: 365).

Ein weiterer wichtiger Begriff der Motivationsforschung, der ebenso Antizipationsvermögen voraussetzt, ist die sogenannte *Instrumentalität* einer Handlung (Vroom 1967). Instrumentalität bezeichnet die Verbindung zwischen Handlungsergebnis und Handlungsergebnisfolge. Denn oft steht bei einer Handlung nicht das unmittelbare Ergebnis, sondern vielmehr die daraus resultierende Ergebnisfolge im Vordergrund und stellt somit das eigentliche Ziel der Handlung dar. Als Beispiel sei das Gießen von Pflanzen hergenommen: Weder der Akt des Gießens selbst (Handlung) noch die anschließend feuchte Pflanzenerde (Handlungsergebnis) mögen per se besonders attraktiv sein. Bedenkt man aber, dass man dadurch gesunde, blühende Pflanzen hat (Handlungsergebnisfolge), so kann dies ein attraktives Ziel darstellen. Die Wahrscheinlichkeit, dass sich aus dem erreichten Handlungsergebnis eine bestimmte Handlungsergebnisfolge ergibt, wird dann als Instrumentalität bezeichnet. Die *Valenz* einer Handlung ergibt sich dann nicht mehr nur aus dem vorhersehbaren Ergebnis, sondern bezieht auch immer dessen Instrumentalität für mögliche Ergebnisfolgen mit ein. Diese Überlegung spielt auch im Studienkontext eine wichtige Rolle: So mag für manche Studierende weder das Lernen (Handlung) noch der dadurch erlangte Wissenszuwachs (Handlungsergebnis) attraktiv sein, weil sie sich etwa für das betreffende Stoffgebiet nicht interessieren. Ermöglicht dieser Wissenszuwachs aber das Absolvieren einer Prüfung (Handlungsergebnisfolge), erhöht sich die Valenz der Handlung.

Eng verbunden mit Wert und Valenz – unter Einbeziehung der Instrumentalität – ist auch die *Erwartung*. Die Frage hierbei lautet: Für wie wahrscheinlich halte ich es, dass ein bestimmter Zielzustand eintritt⁵? Dabei gibt es verschiedene Abstufungen: Beckmann & Heckhausen (2010a: 107) beschreiben die „wahrgenommene Chance, dass sich aus einer Situation ein bestimmter Zielzustand ergibt.“ Hier spielt die Handlung als Ergebnisvoraussetzung also noch keine Rolle („Situations-Folge-Erwartung“), weswegen auch keine Motivation hervorgerufen wird. Daneben gibt es die sogenannte „Handlungs-Folge-Kontingenz“, also die Annahme, dass die eigene Handlung zur erwünschten Folge führt. Letztlich handelt es sich hierbei immer um subjektive Wahrscheinlich-

⁵ Die Erwartung darf dabei nicht mit der Instrumentalität verwechselt werden. Während letztere eine Verbindung zwischen den Ergebnissen und den Folgen herstellt, geht es bei der Erwartung um den Zusammenhang zwischen Handlung und Ergebnis.

keiten, da nur selten exakt vorausgesagt werden kann, ob eine Handlung tatsächlich zum Erfolg führt. Selbst wenn dies theoretisch möglich wäre, kämen Personen je nach ihren individuellen Dispositionen zu unterschiedlichen Wahrscheinlichkeitsbewertungen. Genau genommen bezeichnet die Erwartung also die *subjektive Erfolgswahrscheinlichkeit* (vgl. Atkinson & Reitman 1956: 361).

Wodurch entsteht nun die Annahme, dass Wahrscheinlichkeiten jeweils personenabhängig unterschiedlich bewertet werden? Diese Frage steht in engem Zusammenhang mit Überlegungen zu *Kausalitäts-* und zu *Kapazitätsüberzeugungen* (vgl. Boekarts 2002: 8; Heckhausen & Heckhausen 2010b: 444f.). Bei den Kausalitätsüberzeugungen geht es um die Frage, ob man die Herstellung eines Zielzustandes generell für kontrollierbar und nicht rein zufallsbestimmt hält. Kapazitätsüberzeugungen hingegen besagen, ob man denkt, die notwendigen Handlungen selbst vollbringen zu können. Die beiden Überzeugungen hängen stark davon ab, wie erfolgszuversichtlich eine Person ist oder für wie ausgeprägt sie ihre Fähigkeiten in einem bestimmten Bereich hält. Aber auch welche Ursachen man gewissen Ereignissen zuschreibt, ist personenabhängig. Aus diesen beiden Überlegungen ergeben sich die *Kontrollüberzeugungen* (Kann ich selbst die Ereignisse kontrollieren, und was muss ich dafür tun?) und dadurch entsteht Motivation (vgl. Stiensmeier-Pelster & Heckhausen 2010). Für eine optimale Motivation ist eine mittlere Erfolgswahrscheinlichkeit besonders günstig, die Zielerlangung darf also weder zu sicher noch zu schwierig erscheinen (vgl. McClelland *et al.* 1953: 63-66).

1.3.3 Wie spielt das zusammen? Die Person-Situation-Interaktion

Für die Entstehung von Motivation sind also mehrere Situationsfaktoren verantwortlich: Anreizwert, Erwartung, Kontrollüberzeugungen. Die potenzielle Handlung wird dabei nach dem Schema „Es ist (1) nötig und (2) möglich und hat (3) hinreichend sicher (4) lohnende Folgen.“ (Rheinberg 2010: 375) bewertet. Diese Bewertung kann aber nur von einer Person vorgenommen werden – es sind also stets beide Faktorengruppen beteiligt. Somit ergibt sich Motivation grundsätzlich aus einer Person-Situation-Interaktion:

Die Motivation einer Person, ein bestimmtes Ziel zu verfolgen, hängt von situativen Anreizen, persönlichen Präferenzen und deren Wechselwirkung ab. Die resultierende Motivationstendenz ist zusammengesetzt aus den verschiedenen nach dem persönlichen Motivprofil gewichteten Anreizen der Tätigkeit, des Handlungsergebnisses und sowohl von internen, die Selbstbewertung betreffenden, als auch von externen Folgen. (Heckhausen & Heckhausen 2010a: 7)

In dieser Definition wird schon im Wortlaut („Wechselwirkung“, „gewichtete Anreize“) deutlich, wie stark diese beiden Gruppen interagieren. Zudem wird klar, dass die positiven wie negativen Folgen auch außerhalb der Person liegen können (s. Kapitel 2.3).

Insgesamt handelt es sich bei Motivation also um eine bewusst gesetzte Handlung, die sich auf die Erlangung eines Ziels richtet. Die handelnde Person muss sich dabei der Ursachen und Gründe dieses Wunsches nicht unbedingt bewusst sein. Wichtige Faktoren sind Wert und Valenz (Wie sehr möchte ich das Ziel und dessen Folgen erreichen?) sowie Erwartung und Kontrollüberzeugungen (Kann ich selbst das Ziel erreichen? Wie wahrscheinlich ist das?). Gemeinsam mit Personenfaktoren (Motiven, Persönlichkeitsmerkmalen, Eigenfähigkeitseinschätzung) ergeben sich daraus die Auswahl von Handlungszielen (Selektionsmotivation) und das daraus resultierende Engagement (Zustand des Motiviert-Seins). Gleichzeitig muss auch eine gewisse Kontrolle der Motivationsprozesse erfolgen (Volition), um nicht vom Ziel abzukommen. All diese Begriffe und insbesondere die Wechselwirkung zwischen Person und Situation spielen auch im folgenden Kapitel eine wichtige Rolle. Darin wird der Frage nachgegangen, wie überhaupt Neues gelernt wird und welche Bedeutung dabei der Lernmotivation zukommt.

2 Was heißt Lernmotivation? Warum wir überhaupt Neues lernen

Motivation wird gerade im pädagogischen Bereich als äußerst wichtig erachtet. Was aber bedeutet der Begriff *Lernmotivation*? Schiefele (1996: 50) beschreibt die Lernmotivation als den „Wunsch bzw. die Absicht, bestimmte Inhalte oder Fertigkeiten zu lernen.“ Dabei entsprechen die Bezeichnungen „Wunsch“ und „Absicht“ der Unterteilung in Selektions- und Realisationskomponenten (s. Kapitel 1.2); eine Absicht beinhaltet also bereits konkrete Planungsschritte. Aus dem zweiten Teil der Definition geht hervor, dass sich Lernmotivation sowohl auf inhaltliche Aspekte (Lerngegenstand) wie auch auf Fertigkeiten (auszuführende Handlungen) beziehen kann. Bei beiden geht es aber darum, Neues zu erlernen, also Kompetenzzuwachs zu erlangen. Später ergänzen Schiefele & Köller (2006: 303) diese Definition unter den Begriffen „Lern- und Aufgabenmotivation“ um den Zusatz „bzw. bestimmte Aufgaben auszuführen.“ Hier wird also nicht unbedingt Kompetenzerweiterung angestrebt. Inwiefern dieses Konzept dennoch in den Bereich Lernmotivation eingebettet werden kann, wird in Kapitel 2.3.1 erörtert.

Zunächst noch zwei Anmerkungen: Erstens stellt Motivation zwar eine Grundlage für Lernen dar; wäre man nicht motiviert, gewisse Ziele zu erreichen, Leistungen zu erbringen, Bedürfnisse zu erfüllen, etc., so würde keine Notwendigkeit bestehen, überhaupt Neues zu lernen. Allerdings resultiert aus Motivation nicht automatisch Lernen (vgl. Scheffer & Heckhausen 2010: 57). Man sollte also vermeiden, Lernmotivation mit Lernen gleichzusetzen (s. Kapitel 2.4). Und zweitens muss auch der Versuchung widerstanden werden, Leistungsmotivation und Lernmotivation nicht klar zu trennen. Über lange Zeit war *Leistungsmotivation* das forschungsdominierende Konzept (vgl. Schiefele 1996: 1; 74). Eine mögliche Erklärung hierfür wäre, dass sie sowohl dafür verantwortlich ist, welche (leistungsbezogene) Aufgabe jemand auswählt, als auch dafür, wie viel Aufwand in die Bewältigung der Aufgabe investiert wird (vgl. Matthews *et al.* 2000: 271f.). Gerade im Bildungsbereich spielt die leistungsmotivabhängige Frage nach Zielsetzung und Engagement in der Tat eine zentrale Rolle, nichtsdestoweniger ist Leistungsmotivation letztlich nur ein – wenn auch wichtiger – Teilbereich der Lernmotivation (vgl. Rheinberg & Vollmeyer 2000: 146).

2.1 Wer will was erreichen? Das Leistungsmotiv und seine Komponenten

Doch was ist unter Leistungsmotivation und -motiv genau zu verstehen? Das Leistungsmotiv zählt zu den anfangs beschriebenen impliziten Motiven; es handelt sich also um eine persönliche Gewogenheit, bestimmte Arten von Zielen anzustreben. Dem Namen entsprechend geht es darum, eine Leistung zu erbringen, und zwar gemessen an einem gewissen Qualitätsstandard (vgl. McClelland *et al.* 1953: 78). Ziel der Handlung ist es, einen selbst- oder fremdbestimmten Standard zu erreichen oder zu übertreffen. Aus dem ‚Motiv-Anteil‘ kann gefolgert werden, dass eine Person mit starkem Leistungsmotiv langfristig dazu neigt, durch leistungsthematische Situationen motiviert zu werden (vgl. Atkinson 1975: 378). Für Heckhausen (1965: 604) wiederum besteht das Leistungsmotiv in dem „Bestreben, die eigene Tüchtigkeit in allen jenen Tätigkeiten zu steigern oder möglichst hoch zu halten, in denen man einen Gütemaßstab für verbindlich hält und deren Ausführung deshalb gelingen oder misslingen kann.“ Es gibt also erstens einen – zumindest für die jeweilige Person – maßgeblichen Gütestandard; zweitens muss die eigene Tüchtigkeit als eine Bedingung für das Gelingen der Handlung wahrgenommen werden. Die Ausführung der Tätigkeit darf weder automatisch gelingen noch unerreichbar erscheinen, ansonsten wird das Leistungsmotiv nicht angeregt (vgl. McClelland *et al.* 1953: 65f.). Auch in der abschließenden Bewertung der Handlung kommt die Tüchtigkeit zum Tragen: Erst die Tatsache, dass man das Erreichen des Handlungsergebnisses mit seiner eigenen Tüchtigkeit in Verbindung bringt, führt dazu, dass das aktivierte Leistungsmotiv die beiden ihm zugrunde liegenden Basisgefühle Stolz (bei Erfolg) oder Beschämung (bei Misserfolg) hervorruft (vgl. Brunstein & Heckhausen 2010: 146).

Es gibt somit zwei grundlegende Komponenten des Leistungsmotivs: das *Erfolgsstreben* („Erfolgsmotiv“) und die *Vermeidung von Misserfolg* („Misserfolgsmotiv“), wobei immer beide – wenn auch unterschiedlich stark – in einer Person auftreten. Aus dem Wettstreit dieser beiden Bestrebungen ergibt sich dann die sogenannte „Tendenz zur Erfolgssuche“ (vgl. Atkinson 1975: 381-396). Diese beiden Leistungsorientierungen und die daraus resultierenden Erfolgstendenzen stellen auch die Grundlage des nachfolgend präsentierten Risikowahlmodells dar.

2.1.1 Wagen oder nicht wagen? Das Risikowahlmodell

Das Risikowahlmodell (Atkinson 1957) gilt als das Modell der Leistungsmotivationsforschung und dient als Grundlage für zahlreiche Weiterentwicklungen und Forschungen (vgl. Brunstein & Heckhausen 2010: 163-183). Grundidee des Modells war die Beantwortung der Frage, wie sich eine Person entscheidet, wenn ihr verschiedene Schwierigkeitsgrade ein und derselben Aufgabe (z. B. eine 100-Meter-Strecke in 10, 15 oder 20 Sekunden zu bewältigen) zur Wahl stehen. Im Wesentlichen basiert dieses Modell auf der Formel „Motivation = Motive x Expectancy x Incentive“ (Atkinson 1957: 361), wobei unter Motivation hier die Selektionsmotivation zu verstehen ist. Das Modell bezieht dabei beide Formen der Leistungsorientierung mit ein, also sowohl das Erfolgsstreben als auch die Misserfolgsvermeidung. Atkinson bildet aus den beiden eine Summe, was dann insgesamt zu aufsuchenden („approach tendencies“) oder meidenden Tendenzen („avoidance tendencies“) führt.

Wichtig dabei ist, dass es auch beim *Anreiz* beide Ausprägungen gibt: Es gibt in jeder Situation (= für jede Aufgabe) einen Misserfolgsanreiz (sinkt mit der Schwierigkeit der Aufgabe, da weniger Hinweise auf Scheitern bestehen) und analog einen Erfolgsanreiz. Der entscheidende Punkt: Sowohl Misserfolgs- als auch Erfolgsanreiz werden durch das Leistungsmotiv der Person gewichtet – daraus ergibt sich dann die sogenannte *Valenz* (Motiv x Anreiz)⁶. So kann es sein, dass eine Person hohe Schwierigkeitsgrade einer Aufgabe meidet, weil sie Angst vor dem Scheitern hat. Eine andere Person hingegen sucht sich gerade diese hohen Schwierigkeitsgrade aus, weil dadurch das Erfolgsgefühl bei Bewältigung der Aufgabe umso größer ist. Die zweite Person unterscheidet sich dann von der ersten typischerweise dahingehend, dass bei ihr das Misserfolgsmotiv weniger stark oder das Erfolgsmotiv stärker ausgeprägt ist, in beiden Fällen überwiegt bei ihr die Erfolgsvalenz gegenüber der Misserfolgvalenz. Oder anders gesagt: Das Leistungsmotiv gibt Auskunft darüber, wie wichtig einer Person das Erreichen von Erfolg oder Vermeiden von Misserfolg ist, während die Valenz dieses Maß für einen bestimmten Schwierigkeitsgrad darstellt. Neben dieser zentralen Annahme, dass leistungsthematische Anreize nicht von allen Personen gleich interpretiert werden, kommt in der Risikowahl-Formel noch ein weiterer Aspekt hinzu, nämlich die *Erwar-*

⁶ Wobei *Valenz* hier anders verwendet wird als bei Vroom in Kapitel 1.3.2!

tung. Diese bezeichnet auch hier die subjektive Wahrscheinlichkeit, dass ein Ereignis als Folge einer Handlung eintritt. Diese Erwartung ist dabei von persönlichen Fähigkeitsüberzeugungen, sozialen Bezugsnormen sowie objektivem und subjektivem Schwierigkeitsgrad abhängig. Die Erfolgserwartung verhält sich dabei umgekehrt proportional zum Erfolgsanreiz: Mit Ansteigen des Schwierigkeitsgrades steigt der Anreiz (mehr Stolz bei Erfolg), gleichzeitig sinkt aber die Wahrscheinlichkeit, die Aufgabe zu bewältigen. Zwischen Misserfolgsanreiz und Erwartung hingegen besteht eine direkt proportionale Beziehung: Je einfacher die Aufgabe, desto kleiner die Wahrscheinlichkeit des Scheiterns wie auch der Anreiz, diese Aufgabe zu vermeiden.

Erst die Kombination der drei Faktoren (Motiv, Anreiz, Erwartung) lässt eine Vorhersage zu, welche Aufgabenschwierigkeit eine Person wählt. Die zentrale Rolle kommt dabei erneut dem Schwierigkeitsgrad zu, da dieser Erwartung und Anreiz beeinflusst. Der letztlich ausgewählte Schwierigkeitsgrad wird als *Anspruchsniveau* (Welches Ziel setze ich mir selbst?) bezeichnet und unterscheidet sich je nach vorherrschendem Leistungsmotiv (vgl. Atkinson 1975: 168). Etwas anders verhält es sich, was die Realisationsmotivation (Phase der Umsetzung) angeht: Wenn einmal ein bestimmter Schwierigkeitsgrad feststeht, sind beide Gruppen bei jeweils mittlerer Wahrscheinlichkeit besonders motiviert und strengen sich an, da hier die Zielerlangung am wenigsten feststeht (vgl. Atkinson 1957: 364). Bei all diesen Entscheidungen spielen letztlich vorweggenommene Gefühle wie z. B. Stolz und Scham die entscheidende Rolle. Welche Gefühle von einzelnen Personen vorwiegend antizipiert werden, hängt wiederum von den Fähigkeitsüberzeugungen ab.

2.1.2 Können oder nicht können? Die Fähigkeitsüberzeugungen

Ein wesentlicher Unterschied zwischen stärker Erfolgs- oder Misserfolgsmotivierten besteht in der Frage, worauf sie Erreichen oder Nicht-Erreichen von Handlungszielen zurückführen (vgl. Brunstein & Heckhausen 2010: 183f.). Bei vorherrschendem Erfolgsmotiv wird Gelingen persönlichen Attributen – Fähigkeit oder Bemühen – zugeschrieben, während Scheitern durch einen Mangel an Anstrengung erklärt wird. Es erscheint dann nur logisch, sich einfach mehr anzustrengen, um dieselbe Aufgabe beim nächsten Mal zu meistern. Bei Misserfolgsmotivierten hingegen wird Scheitern auf mangelnde Fähigkeit zurückgeführt, während Erfolg nicht eindeutig erklärbar scheint.

Selbst eine erfolgreiche Handlung führt also nicht zu einer Steigerung der Kompetenzüberzeugungen; Hauptziel dieser Personen ist deswegen, negative Auswirkungen auf ihre Fähigkeitsüberzeugungen zu vermeiden, indem sie Beschämung durch Misserfolg vermeiden. Eine praktische Anwendung dieser Überlegung ist die Frage, wie man auf Rückschläge reagiert: Kleinbeck *et al.* (1985) konnten zeigen, dass Erfolgsmotivierte hohe Ziele eher weiterverfolgen und durch eine Anstrengungssteigerung zu erlangen versuchen, während Misserfolgsmotivierte häufiger aufgeben. Das Eigenfähigkeitskonzept wirkt sich aber nicht nur auf die Begründung von (Miss-)Erfolg aus, auch das Anspruchsniveau verschiebt sich je nach Leistungsorientierung und Eigenfähigkeitskonzept (vgl. Wigfield & Eccles 2000). Das liegt daran, dass erfolgsmotivierte Personen auch erfolgssuversichtlicher sind und somit auch ihre Erfolgswahrscheinlichkeiten höher einschätzen. Deswegen werden von diesen Personen oft Ziele gewählt, die leicht über ihrem tatsächlichen Kompetenzniveau liegen, wobei diese positive Verzerrung bei der Einschätzung der eigenen Fähigkeiten durchaus positive Auswirkungen auf das Lernverhalten haben kann (vgl. Heckhausen & Heckhausen 2010b: 445f.).

Auch die Anstrengungsinvestition wird von Eigenfähigkeitsüberzeugungen beeinflusst. Meyer (1973) untersuchte in verschiedenen Experimenten den Zusammenhang zwischen der Einschätzung der eigenen Begabung für eine bestimmte Aufgabenschwierigkeit und der deswegen geplanten Anstrengung („Anstrengungskalkulation“, vgl. Meyer 1973: 246). Er kommt zu dem Ergebnis, dass bei hohen Eigenfähigkeitsüberzeugungen die geplante Anstrengung mit dem Schwierigkeitsgrad zunimmt, während bei niedrigen Begabungseinschätzungen das Gegenteil der Fall ist. Besonders schwierig ist die Situation von Misserfolgsmotivierten mit niedriger Eigenfähigkeitseinschätzung (vgl. Bossong 1985:182). Mit der Begründung von Scheitern durch mangelnde Fähigkeit besteht für sie ein Konflikt in der Anstrengungskalkulation: Einerseits soll Scheitern bei ganz einfachen Aufgaben vermieden werden, etwas Anstrengung ist also notwendig; andererseits ‚dürfen‘ sie sich auch nicht zu sehr anstrengen, da der Misserfolg sonst tatsächlich nur noch auf mangelndes Vermögen zurückgeführt werden könnte. Ganz eng mit Eigenfähigkeitsüberzeugungen ist auch die Frage verbunden, ob man Intelligenz generell als eine fix gegebene oder als eine veränderbare Größe ansieht (vgl. Dweck & Leggett 1988: 256; 262f.; Konzept der „implicit theories“). Dabei führt

die Vorstellung von fix gegebener Intelligenz tendenziell zu weniger Anstrengung und niedrigeren Ansprüchen.

In Kapitel 4.3.4 wird die Rolle von eigenen Fähigkeitsüberzeugungen (und damit auch Selbstvertrauen) im Dolmetschstudium noch näher untersucht. Auch in Kapitel 2.2 (Lernorientierungen) wird die Bedeutung dieser Konzepte nochmals deutlich. Doch sind nun basierend auf Leistungsmotiv und Fähigkeitsüberzeugungen Aufgaben eingeschätzt und bestimmte Ziele ausgewählt worden, stellt sich die Frage, ob man diese auch tatsächlich erreicht und welche Folgen Erfolge oder Misserfolge haben.

2.1.3 Schaffen oder nicht schaffen? Die Erwartungsentsprechung

Ob Erwartungen über die Erfolgswahrscheinlichkeit erfüllt werden, entscheidet nicht nur darüber, ob man Stolz oder Beschämung empfindet. Je nachdem, ob man ein Ziel erreicht oder nicht, ändern sich auch die Zuschreibungen (vgl. Beckmann & Heckhausen 2010b: 101f.): Ist man unerwartet erfolgreich, so spricht man der Aufgabenstellung höheren Wert zu oder bewertet die eigene Anstrengung und Fähigkeit positiver. Die Motivation für diese Aufgabe steigt an. Genau das Gegenteil passiert bei überraschend negativen Ergebnissen: Der Aufgabe wird Wert abgesprochen und es werden Faktoren wie mangelnde Anstrengung oder Langweile für das Misslingen angeführt bzw. bei Fremdbeurteilung das Urteil in Frage gestellt. Die Motivation zur Ausführung der Handlung sinkt somit (vgl. hierzu für den Lernkontext etwa Boekaerts 2002: 11f.). Doch nicht nur eine totale Diskrepanz zwischen Erwartung und effektivem Ergebnis ist von Bedeutung: Wenn der Aufwand in keinem vernünftigen Verhältnis zum potenziell weiterhin erreichbaren Ergebnis mehr steht, sollte dies eigentlich einen Abbruch der Handlung zur Folge haben – was es manchmal auch tut. Mitunter passiert aber auch das Gegenteil: Das zu erreichende Ziel wird durch ‚erfundene‘ Anreize aufgewertet und die Anstrengung somit sogar noch gesteigert. Ein späteres Scheitern wird dann als umso dramatischer empfunden (vgl. Beckmann & Heckhausen 2010b: 100f.).

Welche Bedeutung die Erwartungsentsprechung im Studienkontext haben kann, wird in Kapitel 3.2.1 genauer dargelegt. Aus den theoretischen Überlegungen kann aber geschlossen werden, dass Reize und Informationen, die sich aus der Situation ergeben, Aufschlüsse über den Schwierigkeitsgrad zulassen. Dieser wiederum ist entscheidend dafür, welche Aufgaben ausgewählt werden und wie groß die Erwartung ist, dabei Er-

folg zu haben. In diesem Sinne stellt das Zur-Verfügung-Stellen von möglichst vielen Informationen ein zentrales Mittel zur Förderung dieser Erwartungsentsprechung dar. Je mehr man vorab darüber weiß, was einen in einer Situation (z. B. während des Studiums und nach Studienabschluss) erwartet, desto eher werden Erwartung und Realität anschließend zusammenpassen. Ebenso erscheinen auch Informationen während der Zielerlangung (etwa durch kontinuierliche Leistungsbeurteilung) sinnvoll, um beispielsweise besser abwägen zu können, ob sich weiterer Aufwand lohnt.

2.2 Wie wollen wir etwas erreichen? Die Zielorientierung

Neben dem Leistungsmotiv gibt es weitere wichtige Einflussfaktoren der Lernmotivation, dazu zählen etwa die *Zielorientierungen* beim Lernen⁷. Im Wesentlichen gibt es auch hier zwei Richtungen: die *Lernzielorientierung* und die *Performanzzielorientierung* („learning goal“ und „performance goal“, vgl. Dweck & Elliott 1983). Bei der *Lernzielorientierung* geht es in erster Linie um Kompetenzerwerb und den Ausbau der eigenen Fähigkeiten. Diese Personen empfinden Freude dabei, Neues zu lernen und Ziele zu erreichen. Erfolg wird dabei an sich selbst gemessen, da man ja die eigenen Fähigkeiten steigern will. Dweck und Elliott postulieren außerdem enge Verbindungen zur bereits erwähnten Intelligenzauffassung („theories of intelligence“, vgl. Dweck & Elliott 1983: 654ff.): Da diese Personen Intelligenz und Fähigkeit als etwas Veränderbares betrachten („incremental theory“), führen sie Erfolg und Scheitern auf mangelnde oder ausreichende Anstrengung zurück. Bei *Performanzzielorientierten* verhält es sich genau umgekehrt: Da die eigene Fähigkeit als etwas Gegebenes angesehen wird („entity theory“), besteht der Anreiz bei der Auswahl von Aufgaben darin, anderen zu zeigen, was man kann (Kompetenzbeweis) oder zu vermeiden, dass die eigene Kompetenz negativ beurteilt wird. Haben diese Personen das Gefühl, eine Aufgabe nicht bewältigen zu können, geben sie sozusagen schon von vornherein auf⁸.

⁷ Die Zielorientierungen beim Lernen dürfen wiederum nicht mit den ebenso bedeutenden Lernstrategien verwechselt werden, welche aber nicht ins Feld der Motivationsforschung fallen (eine Übersicht zum Thema findet sich etwa in Schiefele 1996: 123ff. oder auch Schiefele & Urhahne 2000: 189).

⁸ Dweck & Elliott (1983: 678) warnen allerdings davor, die Zielorientierungen mit wünschenswerten Ergebnissen wie beispielsweise guten Schulnoten gleichzusetzen. Diese können durchaus auch über Performanzzielorientierung angestrebt und vielleicht sogar besser erreicht werden; der Fokus liegt in ihren Überlegungen mehr darauf, welche Zielorientierungen langfristig Problemlösungsstrategien und nachhaltiges Lernen fördern.

Ein ganz ähnliches Konzept der Zielorientierungen vertritt Nicholls (1984), wobei er stärker auf die angewandten Bezugsnormen eingeht. Diese Theorie wurde ursprünglich in Bezug auf Leistungsmotivation ausgearbeitet, sie wird aber auch im Bereich Lernen verwendet. Nicholls unterscheidet darin *task-involvement* und *ego-involvement*. Beim *task-involvement* steht die individuelle Bezugsnorm im Vordergrund. Wie bei der Lernzielorientierung geht es darum, neue Dinge zu lernen oder Fertigkeiten zu erlangen bzw. zu verbessern. Wissenszuwachs und Entwicklung von Fertigkeiten stellen sozusagen einen Selbstzweck dar und der ‚Beweis‘ der Fähigkeit besteht in der Bewältigung der Aufgabe. Beim *ego-involvement* hingegen werden soziale Vergleiche zur Fähigkeitsbeurteilung herangezogen. Die Fähigkeit wird relativ zu anderen gesehen, weswegen das Absolvieren einer Aufgabe mitunter nicht zu einem Erfolgserlebnis führt. Musste man sich für diesen Erfolg beispielsweise mehr anstrengen als andere, so zweifelt man trotzdem an der eigenen Fähigkeit. Wissens- und Fertigkeitserwerb sind letztlich nur Mittel zum Zweck, nämlich der Demonstration der persönlichen Eignung für die Aufgabe (vgl. Nicholls 1984: 330f.). Dementsprechend wird auch Anstrengung im Falle des *task-involvement* als positiv, im Falle des *ego-involvement* als negativ gesehen, weil sie hier als Indikator für mangelnde Fähigkeit gelten.

In Ergänzung zu den beiden vorgestellten Konzepten führen schließlich Archer *et al.* (1999: 33) für den Hochschulbereich noch eine weitere Zielorientierung an, nämlich die *academic alienation*, bei der es darum geht, mit möglichst wenig Aufwand möglichst viel zu erreichen; dabei ist es egal, welche Rückschlüsse andere daraus ziehen. Diese Form der Zielorientierung stellt allerdings eine wenig wünschenswerte Form der Orientierung dar, da hier weder soziale noch persönliche bzw. tätigkeitsbezogene Anreize zu Motivation führen können.

Die Kenntnis über die Formen der Zielorientierung ist aus mehreren Gründen von Bedeutung (vgl. Nicholls 1984: 339f.): Erstens beeinflussen sie die Vielfalt der beherrschten Lernstrategien und die Flexibilität bei ihrer Anwendung. Zweitens kann *ego-involvement* für die Erlangung klar definierter, kurzfristiger Ziele durchaus förderlich und sinnvoll sein, während langfristige Vorhaben durch *task-involvement* unterstützt werden. Und drittens funktioniert je nach Zielorientierung eine andere Form von Feedback. Gerade bei *ego-involvement* ist Vorsicht geboten, da positive Rückmeldungen v. a.

Personen mit wenig Glauben an ihre Kompetenz unterstützen, während es bei hoher Eigenfähigkeitsüberzeugung sogar zu einer Verminderung der Anstrengung führen kann. Das Gegenteil ist für negatives Feedback der Fall. Überlegungen zum *ego-involvement* bzw. der *Performanzzielorientierung* sind gerade für klassische Lernsituationen wie Schule und Hochschule von Bedeutung, da hier oft die soziale Bezugsnorm im Vordergrund steht (vgl. Schiefele 1996: 60). Gleichzeitig erscheint diese Herangehensweise im Vergleich zur *Lernzielorientierung* bzw. dem *task-involvement* weniger wünschenswert. Um dem Abhilfe zu schaffen, sollten beim Feedback Wert auf die verfolgte Strategie gelegt, Lösungsansätze überlegt und der individuelle Wissenszuwachs anstatt des Vergleichs mit anderen betont werden. Schließlich könnte auch die Ausarbeitung von Zwischenzielen hilfreich sein, um den Nutzen für alle unmittelbarer greifbar zu machen (vgl. Boekaerts 2002: 14f.; 19ff.). Mindestens ebenso häufig wie die Zielorientierung wird im Lernkontext aber eine andere Unterscheidung verwendet, nämlich jene zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation.

2.3 Außen oder innen? Von intrinsischer und extrinsischer Motivation

Bei dem Begriffspaar intrinsische und extrinsische Motivation handelt es sich nicht nur um häufig, sondern v. a. um sehr unterschiedlich verwendete und mitunter nicht klar definierte Konzepte der (Lern-)Motivationsforschung (vgl. Rheinberg 2010: 366ff.). Bevor in der Folge versucht wird, die gängigsten Definitionsformen darzulegen, noch einige Anmerkungen: Erstens gibt es zwar einige Parallelen zwischen den zuvor besprochenen Zielorientierungen und der extrinsischen bzw. intrinsischen Motivation, diese Konzepte können aber nicht gleichgesetzt werden. Des Weiteren ist es ebenso wichtig, implizite und explizite Motive sowie intrinsische und extrinsische Motivation nicht aufgrund ihrer ähnlichen Namensgebung zu verwechseln. Schließlich kann sich extrinsische und intrinsische Motivation auch auf Bereiche außerhalb der Lernmotivation erstrecken, an dieser Stelle werden sie aber aus Sicht ebendieser untersucht.

2.3.1 Aktivität oder Ziel? Die Tätigkeit als Kriterium

Die erste Form der Unterscheidung von extrinsischer und intrinsischer Motivation ist der Faktor Tätigkeit (vgl. Schiefele & Köller 2006: 303f.). Als *intrinsisch* gilt dabei jede

Motivation, die sich auf die Tätigkeit bzw. die Handlung als solche bezieht. Man führt die Tätigkeit aus, weil sie Freude bereitet oder man sie als interessant empfindet. Die motivierende Belohnung ergibt sich sozusagen aus der Handlung selbst. *Extrinsisch* hingegen bezieht sich immer auf einen Zielzustand, den man erlangen will und der so die Tätigkeit in Gang setzt. Die Belohnung ist der Tätigkeit dabei nachgeschaltet. Natürlich können aber intrinsische und extrinsische Motivation auch gleichzeitig auftreten: Man macht eine Tätigkeit gern (z. B. Zeitung lesen) und erreicht damit auch noch ein bestimmtes Ziel (etwa das im Dolmetschstudium so wichtige Allgemeinwissen erweitern). Hier beginnen für Rheinberg (2010: 366) dann auch die Probleme mit dieser Definition: Seiner Meinung nach übersieht man durch das Anstreben eines Zielzustands oft, dass die Handlung selbst auch motivierend ist oder man kann nicht erkennen, welcher Aspekt den tatsächlich motivierenden Anreizwert darstellt. Dies führen auch Schiefele & Köller (2006: 304) insbesondere für Lernhandlungen an, da hier ihrer Meinung nach oft beide Formen der Motivationsorientierung gegeben sind.

Ebenfalls mit dem Faktor Tätigkeit beschäftigt sich Csikszentmihalyi (1985) mit seinem Konzept des *flow*-Erlebnisses, einer Sonderform der intrinsischen Motivation. Er postulierte dabei das sogenannte *flow*-Phänomen, einen Zustand „des völligen Aufgehens des Handelnden in seiner Aktivität“ (1985: 58). Wichtige Merkmale dieses Phänomens sind das Verschmelzen von Bewusstsein und Handlung, die ausschließliche Konzentration auf den handlungsrelevanten Bereich, die Passung zwischen Anforderung und Können (die Aufgabe stellt eine große, aber bewältigbare Herausforderung dar) sowie klare Rückmeldungen zum Gelingen der Handlung. Für Rheinberg (2010: 380) kommt gerade bei leistungsthematischen Tätigkeiten noch der Reiz dazu, an seine Grenzen zu gehen, dabei aber optimal-effizient zu funktionieren und die Situation gleichwohl unter Kontrolle zu haben. Vergleichbar wäre dieses Erleben etwa mit einem Formel-1-Fahrer, der sich aufgrund der hohen Geschwindigkeit eigentlich ständig in Gefahr befindet, diese Situation aber im Griff hat und sie vielleicht gerade deswegen als reizvoll und anregend empfindet – oder (wenn auch weniger ‚lebensgefährdend‘) mit DolmetscherInnen, die unter großem Stress stehen, aber dennoch (oder vielleicht gerade deswegen?) eine schwierige Aufgabe meistern. Auch hier kann aber nicht davon ausgegangen werden, dass alleine die Tätigkeit motivierend wirkt, kann doch auch die dahinterliegende Aussicht auf Triumph (oder in anderen Beispielen etwa die Zur-Schau-

Stellung von Kompetenzen) ausschlaggebend sein. Für Csikszentmihalyi spielt das auch keine Rolle: Wichtig ist nicht, aus welchem Grund jemand sich einer Tätigkeit widmet (auch extrinsische Anreize sind also durchaus legitim), sondern einzig und allein die Frage, was die Person bei der Ausübung dieser Tätigkeit empfindet (1985: 43).

Schiefele (1996: 52) unterteilt die ‚Handlungs-verursachte‘ Motivation noch weiter: Einerseits in die Motivation, die sich aus der Tätigkeit und den ihr inhärenten Eigenschaften selbst ergibt (*tätigkeitszentriert*), und andererseits in jene, die sich auf den Inhalt bzw. den Gegenstand der Tätigkeit bezieht (*gegenstandszentriert*). Auch hier sei das Zeitunglesen wieder als Beispiel hergenommen: So kann man etwa den Politikteil einer Zeitung lesen, weil man sich für Politik interessiert, oder man liest diesen Teil, weil man generell gerne liest und ohnehin ‚alles liest, was einem in die Hände fällt‘. Ist Ersteres der Fall, so handelt es sich um eine Sonderform der intrinsischen Motivation, nämlich das *Interesse*. Dieses wird definiert als „eine besondere, durch bestimmte Merkmale herausgehobene Beziehung einer Person zu einem Gegenstand“ (Krapp 2006: 281). Wichtig für die Bedeutung von Interesse ist also einerseits die Tatsache, dass die Beziehung stärker als gewöhnlich („herausgehoben“) ist; andererseits definiert sich Interesse über die Gegenständlichkeit (im Gegensatz zur Tätigkeitszentriertheit). Im Bereich Lernen handelt es sich dabei für gewöhnlich um einen *Wissensgegenstand*, also grob gesagt um bestimmte Themenbereiche. Auch Interesse kann wiederum aufgeteilt werden in *thematisches Interesse* (entsteht durch die Aktualisierung von dispositionalem Interesse der jeweiligen Person) und *Interessantheit der Situation* (durch Anreize der Lernumgebung). Schiefele (1996: 75; 83-86) merkt zusätzlich an, dass neben diesen beiden Formen, die er als „vorübergehend und spezifisch“ bezeichnet, auch Interesse als *Persönlichkeitsmerkmal* („überdauernd und allgemein“) untersucht werden kann. Diese Unterteilung entspricht dem Grunde nach der eingangs vorgestellten Unterscheidung in Motive und Motivation, wobei Letztere sowohl durch die Situation selbst (Interessantheit) wie auch durch angeregte Dispositionen (thematisches Interesse) entstehen kann.

Gerade in der Lernmotivationsforschung gilt Interesse als zentrales Konstrukt, da es jene Form der intrinsischen Motivation ist, die man in Bildungseinrichtungen am häufigsten antrifft (vgl. Schiefele 1996: 52). Die Bedeutung von Interesse erwächst außerdem daraus, dass es – wie prinzipiell alle Formen intrinsischer Motivation – als vorteilhaft für Tiefenlernen angesehen wird (vgl. Krapp 2006: 284 bzw. die Studie von

Schiefele 1996: 188-237). Im Gegensatz zu vielen anderen Formen der intrinsischen Motivation gilt Interesse aber als leichter anreg- bzw. förderbar, wenngleich Krapp (2006: 284) anmerkt, dass interessensgeleitetes Lernen im Hochschulbereich überraschenderweise nur selten anzutreffen ist. In diesem Sinne soll nun ein anderes Modell zur extrinsischen und intrinsischen Motivation vorgestellt und dessen Potential zur Förderung von qualitativ hochwertigem Lernen untersucht werden.

2.3.2 Wer entscheidet? Das Kriterium der Selbstbestimmung

Der zentrale Ansatz zum Thema Selbstbestimmung und Kompetenz stammt von Deci und Ryan mit ihrer *Theorie der Selbstbestimmung* (*Self-Determination-Theory*, kurz SDT, Deci & Ryan 1985). Hinsichtlich der Unterscheidung zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation basiert auch diese Theorie weitgehend auf dem Kriterium der Tätigkeit ‚um der Tätigkeit willen‘ im Gegensatz zu erzielbaren Ergebnissen: „*intrinsic motivation*, which refers to doing something because it is inherently interesting or enjoyable, and *extrinsic motivation*, which refers to doing something because it leads to a separable outcome” (Ryan & Deci 2000: 55; Hervorhebungen im Original).

Für pädagogische Zwecke interessanter ist die Auseinandersetzung mit der extrinsischen Motivation, bei welcher sie von zwei Grundannahmen ausgehen (vgl. Deci *et al.* 1991: 327ff.). Erstens haben alle Menschen drei Grundbedürfnisse: „autonomy“ (Selbstbestimmung), „competence“ (Streben nach Kompetenzerleben) und „relatedness“ (Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit). Zweitens streben Menschen aufgrund dieser Bedürfnisse danach, externe Regulierungen so weit wie möglich zu verinnerlichen, um so in der Gesellschaft zu funktionieren und gleichzeitig ein Gefühl der Kontrolle aufrechtzuerhalten. In ihrer Theorie stellt intrinsische Motivation sozusagen den Idealzustand dar, während es für die extrinsische Motivation vier Abstufungen gibt, bei denen man sich diesem Idealzustand immer stärker annähert. Diese gehen von der „external regulation“ (totale Fremdbestimmung) bis hin zur „integrated regulation“ (die integrierten Regeln stehen voll im Einklang mit persönlichen Werten und werden als wertvoll für persönlich wichtige Ziele angesehen).

Bei diesem Ansatz ist es also nicht entscheidend, ob intrinsische oder extrinsische Motivation vorliegt. Das Hauptaugenmerk liegt auf dem Empfinden (!) von Selbstbestimmung, Kompetenz und Eingebundenheit. Obwohl als allgemeine Motivati-

onstheorie entwickelt, wurde diese Theorie bald auch auf die Bereiche Lernen und Leistung angewandt (vgl. Deci *et al.* 1991: 331f.; Deci & Ryan 2000: 239f.). Auch bei Untersuchungen im Bildungswesen fand diese Theorie große Resonanz: So nimmt etwa Prenzel (1996) die Selbstbestimmungstheorie als Grundlage für seine Überlegungen zum Thema interessiertes Lernen im Studium her, und Dörnyei (1994: 275f.) verwendet das Konzept der SDT als Basis für seine Argumentation, dass ein möglichst hoher Grad an Selbstbestimmung und Kompetenzerleben Erfolge im Bereich des Fremdsprachenlernens fördern kann. Wie groß die Auswirkungen der Selbstbestimmungstheorie auf praktische Anwendungen gerade im Lernkontext sind, wird in der Folge erörtert.

2.3.3 Motivation fördern, aber wie? Das Primat der intrinsischen Motivation

Lange Zeit konzentrierte sich die Lernmotivationsforschung auf das Gegensatzpaar intrinsische vs. extrinsische Motivation. Es wurde gefordert, intrinsische Motivation unbedingt zu fördern und extrinsische Motivation möglichst zu meiden (vgl. Rheinberg 2010: 371f.). Das entspricht auch dem Alltagsverständnis von idealer Motivation: Je mehr man sich für ein Thema interessiert oder eine Tätigkeit gerne ausübt (man denke dabei etwa an Kinder, die ein Musikinstrument lernen), desto motivierter ist man und umso erfolgreicher und ‚nachhaltiger‘ ist der Lernprozess. Traditionelle Formen des Unterrichtens werden dabei oft kritisiert, vor allem, wenn SchülerInnen und Studierende dabei wenig Kontrolle über den Lernvorgang (was wie wann gelernt wird) haben, Ausbildungs- und persönliche Ziele nicht übereinstimmen oder Fakten und Auswendiglernen stark überbetont werden (vgl. hierzu Stark & Mandl 2000: 95). In Studien konnten auch Verbindungen intrinsischer Motivation beispielsweise zu ‚tiefgreifenden‘ Lernstrategien (Wild 1996) oder zu Studienzufriedenheit und -erfolg (Wilcke 1976) nachgewiesen werden. Diese Überbetonung der – natürlich wünschenswerten – intrinsischen Motivation führte fast schon zu einer Verteufelung der extrinsischen Motivation: Zahlreiche Studien sollten beweisen, dass die Einführung extrinsischer Motivationsanreize die intrinsische Motivation negativ beeinflusst oder sogar ganz verschwinden lässt (vgl. Rheinberg 2010: 372f.).

Doch die Frage, wie intrinsische Motivation oder Interesse bewusst hervorgerufen werden könnte, blieb unbeantwortet. Auch Deci *et al.* (1991: 325f.) erkannten die Unmöglichkeit, intrinsische Motivation in allen Bereichen zu fördern, sie sahen Tiefen-

lernen aber dennoch als wichtiges Ziel von (Aus-)Bildung an. Und genau dazu bietet die SDT einen Ansatz, da hier neben Interesse und Anreizen des Tätigkeitsvollzugs auch die ‚fortgeschrittenen integrierten Formen‘ extrinsischer Motivation als förderlich angesehen werden. Dadurch kann Motivation – egal ob intrinsische oder extrinsische – aktiv gefördert werden. Die positiven Auswirkungen dieser Herangehensweise konnte auch in zahlreichen Studien gezeigt werden (vgl. Deci *et al.* 1991: 331; Deci & Ryan 2000: 239f.): Diese Formen der Motivation verringern das Abbruchrisiko, fördern akademische Leistungen und Anstrengung sowie Zufriedenheit mit und eine positive Einstellung zum Studium. Außerdem werden auch Misserfolge besser gemeistert und das Selbstvertrauen nimmt zu.

Interessant ist, dass auch auf Grundlage der ‚klassischen Definition‘ von intrinsischer Motivation dieselben Förderungsstrategien genannt werden wie im Rahmen der SDT (vgl. Deci *et al.* 1991: 332-339; Ryan & Deci 2000: 58f.; 64f.). Boekaerts (2002: 10-13) etwa empfiehlt, die für die SchülerInnen interessanten Fähigkeiten zu betonen, sie viel selbst gestalten und auswählen zu lassen und ihnen so ein Gefühl der Kontrolle zu vermitteln; Feedback sollte sich stets auf Kompetenzerwerb beziehen. Wilcke (1976: 208ff.) betont im Studienkontext ebenfalls die Bedeutung von eigenständiger Gestaltung des Lernens und verweist zusätzlich auf die Wichtigkeit guter Beziehungen zu den Lehrenden. Als interessensfördernd gelten individuelle Betreuung, geringer Leistungsdruck und starker Praxisbezug (vgl. Krapp 2006: 284-287). Krapp erwähnt auch die förderliche Wirkung nicht-standardisierter Lernvorgaben und der Mitbestimmung bei der Auswahl der Themen. Dafür sind allerdings klare Zielvorgaben unabdingbar, da erst klare Lernziele den Studierenden ermöglichen, innerhalb dieser Grenzen auszuwählen und den Nutzen der jeweiligen Aufgaben zu erkennen (vgl. Prenzel 1996). Hinzu kommen schließlich konstruktivistische Ansätze (mit Schlagwörtern wie komplexe Ausgangsprobleme, Authentizität der Lernaufgabe, Lernen im sozialen Austausch, multiple Perspektiven) sowie ein ansprechender Lehrstil (vgl. Winteler 2000: 137-142).

Heutzutage wird aber auch die extrinsische Motivation zunehmend wieder ‚entkriminalisiert‘. Gerade in der Schule sind explizite Leistungsziele häufig unumgänglich und machen Kompetenzerleben oft erst möglich (vgl. Heckhausen & Heckhausen 2010b: 464ff.). Außerdem finden sich für gewöhnlich alle Formen (intrinsische sowie fremd- und selbstbestimmte extrinsische Motivation) in einer Person, wobei diese ei-

nander auch fördern können (vgl. Buff 2001). Im Studienkontext schließlich werden extrinsische Motivationsfaktoren umso wichtiger, je näher eine Prüfung rückt, und können sich dann auch positiv auf die Leistung auswirken (vgl. Phillips *et al.* 2003: 444f.). Doch wie wichtig ist Motivation überhaupt für die Leistung? Und welche anderen Faktoren spielen mit? Dieser Frage wird im letzten Abschnitt des Kapitels nachgegangen.

2.4 Was schaffen wir? Die Leistung und ihre Faktoren

Wenngleich *Motivation* nicht mit Leistung gleichgesetzt werden darf, so funktioniert es doch ohne sie auch nicht. So stellte bereits Atkinson (1974: 393) die Formel „Leistungsgüte = Fähigkeit mal Effizienz“ ($\text{Performance} = \text{Ability} \times \text{Efficiency}$) auf. Die Effizienz ist dabei u. a. davon abhängig, wie stark man sich anstrengt (Intensität der Aufgabenbearbeitung)⁹ und wie viel Zeit man investiert. Gerade für schwer zu erreichende, weil aus vielen kleinen Teilschritten bestehende Ziele (wie beispielsweise dem Aufbau von Allgemeinwissen) ist Motivation wichtig, um ‚am Ball zu bleiben‘ und dadurch auch mögliche fähigkeitsbezogene Startschwierigkeiten auszugleichen. Hier spielt auch das Interesse als ‚Unterform‘ der Motivation eine wesentliche Rolle, da es zu einer intensiven Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand führt und somit zum Kompetenzerwerb beiträgt (vgl. Krapp 2006: 284).

Aus Atkinsons Formel geht auch der zweite wichtige Faktor für Leistung hervor: die *Fähigkeit*; oder wie Bell & Kozlowski (2002: 497) es beschreiben: „[A]bility in the absence of motivation or motivation in the absence of ability is insufficient to yield performance.“ So banal diese Aussage auf den ersten Blick auch erscheinen mag, beinhaltet sie doch wichtige Konsequenzen für den Studienbereich¹⁰. Fähigkeit kann sich dabei doppelt auswirken, nämlich sowohl in Form der hier gemeinten objektiven Fähigkeit, eine Aufgabe zu lösen bzw. ein Ziel (Abschluss eines Studiums) zu erreichen, als auch durch die subjektiv empfundene Fähigkeit, welche sich auf Arbeitsinvestition und Ziel-

⁹ Wobei hier kritisch anzumerken ist, dass eine zu große Intensität bei einer Aufgabenbewältigung sich auch negativ auswirken kann, da durch ‚Übermotivation‘ mitunter mehr Fehler entstehen oder Dinge übersehen werden. Hier kommt also wieder die Volition (s. Kapitel 1.2) ins Spiel, um die Motivation richtig zu ‚dosieren‘ (siehe Schiefele & Urhahne 2000 für den Hochschulbereich).

¹⁰ Man denke dabei etwa an die aktuelle Debatte rund um Zugangsbeschränkungen: Ist es legitim und sinnvoll, Studierende nur aufgrund ihrer Fähigkeiten auszuwählen? Ist alleine das Vorhandensein von Motivation ausreichend für die erfolgreiche Bewältigung eines Studiums? Diese Diskussion kann und soll hier natürlich nicht gelöst werden – aber letztlich läuft sie u. a. auf diese beiden Faktoren hinaus.

setzung auswirkt. Motivation und Fähigkeit stehen also in einer ständigen Wechselbeziehung zueinander und wirken sich so gemeinsam auf die Leistung aus (vgl. Heckhausen 1963: 227-242; Schiefele 1996: 46).

Diesen beiden Faktoren fügen schließlich Blumberg & Pringle (1982: 562-565) im Bereich der Arbeit einen dritten Faktor hinzu, nämlich die *Gelegenheit*, und kommen so zu der Formel „performance = opportunity x capacity x willingness“, wobei „willingness“ neben Motivation auch Einstellungen, Werte, Status, etc. beinhaltet. Die Bedeutung dieser dritten Faktorengruppe wird von Helmke & Weinert (1997) auch für den schulischen Bereich hervorgehoben: Für sie ist die Leistung neben den *Fähigkeiten* (kognitive Faktoren wie Intelligenz, organisiertes Lernen sowie volitionale Merkmale) und der *Motivation* (Elemente wie Selbsteinschätzung der Fähigkeiten, Erfolgserwartung, Prüfungsangst, Interesse, Einstellung zum Lernen) der SchülerInnen auch von den *Kontextbedingungen* wie schul- und klasseninternen Faktoren (Schulsysteme, Klassengröße und -zusammensetzung) und Unterrichtsmerkmalen (Unterrichtsstil, Persönlichkeit und Expertise der Lehrenden, ...) abhängig. Auch dieses Element lässt sich unschwer auf den Studienkontext anwenden: Selbst wenn Studierende noch so willens und fähig sind, müssen doch auch die entsprechenden Rahmenbedingungen gegeben sein.

Im folgenden Kapitel wird das Thema Studienmotivation genauer untersucht, wobei die vorgestellten Konzepte aus Kapitel 1 und 2 als Grundlage verwendet werden, wenngleich sie nicht immer explizit Erwähnung finden. Denn was etwa Csikszentmihalyi (1985: 225f.) für die Erforschung der Freude schrieb, gilt auch für Motivation: Schon allein die Kenntnis über die Funktionsweise dieser Phänomene dürfte für pädagogische Überlegungen förderlich sein, einfach, weil die Sensibilität dafür erhöht wird.

3 Was ist Studienmotivation? Das Warum und Wie des Studierens

Bereits in den beiden ersten Kapiteln wurde das Thema Studienmotivation zu Illustrationszwecken wiederholt angesprochen. In diesem Kapitel soll somit das Bild vervollständigt werden, um so eine solide theoretische Grundlage für die empirische Untersuchung und deren Interpretation zur Verfügung zu haben. Dazu werden zunächst entscheidende Studienwahlfaktoren dargelegt, wobei in diesem Zusammenhang auch die Berufswahl näher beleuchtet wird (Kapitel 3.1). Anschließend wird die Frage nach der Aufrechterhaltung der Studienmotivation (Realisationsmotivation) behandelt (Kapitel 3.2) und schließlich der Frage nachgegangen, wie die Studienmotivation möglichst gut gefördert werden kann (Kapitel 3.3)¹¹.

3.1 Welches Studium wird gewählt? Der Selektionsprozess

Auf den ersten Blick mag es scheinen, als bestünde nicht zwingend ein Zusammenhang zwischen den Wahlgründen für ein Studium und der Motivation, die man dann während der Absolvierung des Studiums an den Tag legt. Aber auch für das Studium gilt: Wahlgründe und -aspekte wirken sich entscheidend auf die volitionale Motivation aus und können so Einfluss auf Studienverhalten und -erfolg haben (vgl. Petri & Seidl 1975: 6). Hinsichtlich der Verbindung zwischen Studienwahlgründen und dem Studienverlauf wird dabei insbesondere auf Auswirkungen der Selektionsfaktoren auf die Studienzufriedenheit (vgl. Wilcke 1976: 71f.) sowie Studiendauer und Drop-Out-Raten hingewiesen (vgl. Schilling & Schuster 1990; Willich *et al.* 2011: 102)¹².

Die Bedeutung der Studienwahl erwächst aber nicht nur aus dem Fortwirken dieser Entscheidung im Laufe des Studiums; letztlich kann der Einfluss dieser Wahl ein lebenslanger sein. Denn einerseits handelt es sich bei der Studienwahl oft um eine kaum rückgängig machbare Entscheidung in der individuellen Laufbahn (Problem der Irreversibilität). Dies gilt besonders dann, wenn die Ausbildung sehr spezifisch ist (vgl. Kohli

¹¹ In der Folge werden der Einfachheit halber die Bezeichnungen ‚Studienwahl‘ für die Selektionsmotivation und ‚Studienmotivation‘ für die Realisierungsmotivation verwendet; lediglich bei Verwechslungsgefahr wird explizit auf die Unterscheidung Selektions- vs. Realisationsmotivation hingewiesen.

¹² Wobei Kolland (2002), der sich intensiv mit dem Phänomen Studienabbruch in Österreich beschäftigt, auch ganz klar darauf hinweist, dass ein Studienabbruch eine sehr individuelle, insbesondere von persönlichen und außeruniversitären Faktoren beeinflusste Entscheidung ist, auf welche nur beschränkt eingewirkt werden kann.

1973: 16f.) oder bereits sehr viel an Mitteln und/oder Lebenszeit investiert wurde (vgl. Schneeberger & Stigel 1983: 4f.); ein Problem, das in Zusammenhang mit Motivation und Erwartungsentsprechung (s. Kapitel 2.1.3) bereits angedeutet wurde. Andererseits bedeutet Studienwahl in vielen Fällen gleichzeitig auch die Festlegung auf zumindest ein Berufsfeld, wenn nicht gleich auf einige wenige, sehr konkrete Berufe.

In Zusammenhang mit der Studienwahl ist außerdem zu beachten, dass es sich für gewöhnlich nicht um einen konkreten Zeitpunkt, sondern um einen langen *Entscheidungsprozess* handelt (vgl. Guggenberger 1991; Hachmeister *et al.* 2007: 17f.). Retrospektiv erinnern sich Studierende dabei vor allem an die *subjektiven Aspekte* wie Interessen und Begabungen, während ‚*objektive*‘ Gründe wie etwa Studienort, Studienangebot, ... eher in den Hintergrund treten. Momentane und zukünftige Arbeitsmarktchancen finden dabei noch am ehesten Beachtung. Die Studienwahl wird somit subjektiv wahrscheinlich als stärker selbstbestimmt wahrgenommen, als sie es eigentlich war. Denn auch die *Rahmenbedingungen* spielen für gewöhnlich eine wichtige, wenn auch kaum wahrgenommene Rolle. Dazu zählen neben den genannten auch Bezugspersonen (Eltern, Bekannte), soziodemographische Daten, Informationen zu Anforderungen und Berufschancen sowie die angebotene Beratung.

Angesichts dieser Überlegungen drängt sich die Frage auf, inwiefern die Studienwahl etwa durch Beratung überhaupt *beeinflussbar* ist. So spricht etwa Guggenberger (1991: 122) in seiner Anomie-These von einer eher „zufallsgeleiteten“ Studienwahl (wobei zufallsgeleitet hier den Bewusstseinsgrad der Entscheidungsfaktoren für die Studierenden beschreibt). Deutlicher drückt es Lührmann (2002: 46ff.) aus, wenn er schreibt, dass die Studienwahl „alles andere als voraussetzungslos“ ist, womit er all die Voraussetzungen wie Herkunft, Geschlecht, gesellschaftliche Situation etc. beschreibt, deren man sich nicht bewusst ist, die aber dennoch stark prädestinierende Kraft besitzen. Ähnlich beschreibt Schneeberger (1985: 44-51) wissenschaftlich vertretene Extrempositionen des Studienwahlprozesses: Diesen Theorien zufolge ist der Einfluss des individuellen Lebenswegs und der gesellschaftlichen Bedingungen wie etwa Bildungssystem, Arbeitsmarktlage oder Geschlechterrollen so groß, dass es sich eigentlich um eine Studienzuweisung („Allokation“) und nicht um eine Studienwahl im eigentlichen Sinn handelt.

Ganz so extrem dürfte die Entscheidungsfreiheit wohl nicht eingeschränkt sein, denn auch subjektiv wahrgenommene Gründe spielen eine wichtige Rolle. Hier wiederum folgen die StudienautorInnen oft der ‚klassischen Unterteilung‘ in *intrinsische* und *extrinsische* Motivation (s. Kapitel 2.3). Hierzu noch eine Anmerkung: Während in der Lernmotivationsforschung momentan die SDT (Selbstbestimmungstheorie, s. Kapitel 2.3.2) eine zentrale Rolle innehat, wird sie im Zusammenhang mit Studienmotivation nur selten explizit erwähnt. Dies könnte daran liegen, dass ‚Forderungen‘ wie Selbstbestimmung und Kompetenzerleben im Studienkontext als gegeben vorausgesetzt werden; ob dies der Fall ist oder nicht, sei dahingestellt. Eine weitere Erklärungsmöglichkeit wäre, dass diese Theorie im Vergleich zur intrinsisch-extrinsisch-Unterscheidung noch relativ jung ist. Wichtig ist letztlich, dass die SDT interessante didaktische Konsequenzen mit sich bringt (s. Kapitel 2.3.3 und Kapitel 4.3); in dieser Arbeit wird aber der Studienmotivations-Literatur gefolgt und die Unterteilung in extrinsische, intrinsische und weitere Faktoren als Basis für die empirische Untersuchung herangezogen¹³.

3.1.1 Steht der Zweck im Vordergrund? Die extrinsischen Faktoren

Bei der Beschäftigung mit den extrinsischen Faktoren des Studienselektionsprozesses stellt der Themenkomplex *Arbeit und Beruf* zweifelsohne das zentrale Element dar. Zur Erinnerung: Im Falle extrinsischer Motivation wird die Handlung(sfolge) – also z. B. die Absolvierung eines Studiums – rein instrumentell gesehen, also als Mittel zur Erreichung eines Zwecks (in diesem Fall die notwendigen Qualifikationen oder Berechtigungen für die Ausübung von Berufen). In Untersuchungen zu Studienwahlgründen (vgl. Hachmeister *et al.* 2007: 8ff.; Unger *et al.* 2010: 5ff.; 29ff.) werden diesem Bereich außerdem alle Aspekte zugerechnet, die unmittelbar mit den Berufen in Verbindung stehen: zahlreiche Berufsmöglichkeiten, selbständige Arbeit, Sicherheit und Status des Berufs, Verdienstmöglichkeiten, Arbeitsmarktsituation und berufliche Weiterbildungsmöglichkeiten. Auch das Image des Berufs bzw. der Berufsgruppe spielt oft eine wichtige Rolle, gerade weil Studierende zu Beginn oft wenig über die ‚tatsächlichen‘ Berufsmöglichkeiten und -bilder wissen und eher von individuellen Vorstellungen geleitet werden (vgl. Lührmann 2002: 103). Es nimmt auch kaum Wunder, dass Aspekte aus

¹³ Genau genommen liegt der Fokus der Selbstbestimmungstheorie ohnehin stärker auf der volitionalen, denn auf der Selektionsmotivation. Im Sinne größtmöglicher Klarheit schien es ratsam, diese Präzisierung bereits vorwegzunehmen.

dem Themenkreis Beruf und Arbeit eine zentrale Rolle spielen, schließlich legt man sich durch die Studienwahl auch immer mehr oder weniger stark auf einen Beruf bzw. eine Berufsgruppe fest (vgl. Kohli 1973: 74f. sowie Kapitel 3.1). Doch wonach richtet sich die Berufswahl für gewöhnlich?

Zunächst gibt es die (vermeintlich) *objektiven Auswahl Faktoren* wie etwa die Arbeitsmarktsituation (offene Stelle, voraussichtliche Entlohnung), Berufsanforderungen und -bilder oder auch das Ausbildungsangebot. Hinzu kommen *Rahmenfaktoren* wie der Einfluss von Bezugspersonen (Familienmitglieder, Lehrende, Bekannte, ...) und soziodemographischer Daten (für eine Übersicht s. Schneeberger & Stagel 1983: 81-110). Daneben gibt es Motivationsfaktoren, die stärker von der jeweiligen Person abhängen. So spricht etwa Kohli (1973: 9f.) von Überlegungen zur *Wünschbarkeit* der Folgen (Wie wichtig ist mir, diesen Beruf ausüben zu können?) und *Erfolgswahrscheinlichkeit* der Handlung (Bringe ich die notwendigen Qualifikationen zur Ausübung des Berufs mit?). Zur Wünschbarkeit zählen etwa Neigungen, Interessen und Werteorientierungen (vgl. Tschirf-Kainberger 1990: 154). Das Selbstkonzept sowie die subjektiv wahrgenommenen Fähigkeiten hingegen beeinflussen die Erfolgswahrscheinlichkeit und daraus resultierenden Erwartungen. Auch das Leistungsmotiv findet immer wieder Erwähnung, wobei sich dieses wie besprochen sowohl auf die Wünschbarkeit als auch auf die Erfolgserwartung auswirkt (vgl. Schneeberger & Stagel 1983: 81-110). Letztlich verhält es sich bei der Berufswahl genau wie bei der (Lern-)Motivation und der Studienwahl: Es handelt sich stets um eine Wechselwirkung zwischen Person und Situation. Blau *et al.* (1956) erklären diese Wechselbeziehung mit den Begriffen „choice process“ und „selection process“. Der „selection process“ beinhaltet dabei alle Situationsfaktoren im weitesten Sinne (Marktgegebenheiten, Entscheidungen der Verantwortlichen, ...) und beeinflusst, welche Wahlmöglichkeiten die betreffende Person überhaupt wahrnimmt. Der „choice process“ findet dann erst unter diesen wahrgenommenen Alternativen statt und umfasst alle Überlegungen, welche die Person schließlich zu einer Berufswahl kommen lassen. Es handelt sich also nie um eine rein personenabhängige, von Einflüssen der Umgebung völlig freie Wahl.

Zum Thema Berufswahl noch zwei ergänzende Anmerkungen: Zunächst ist diese Wahl natürlich nicht unumkehrbar. So kann es zum Beispiel durchaus sein, dass ein zu Studienbeginn klares Berufsziel etwa aufgrund einer sehr nachteiligen Arbeitsmarkt-

situation später revidiert werden muss oder aber auch freiwillig verändert wird, weil man etwa realisiert, dass der angestrebte Beruf den eigenen Wünschen doch nicht entspricht (vgl. Kohli 1973: 78f.; 84). Zweitens ist es so, dass Berufswünsche mitunter zwar fallen gelassen werden (müssen), eine möglichst sichere und auf umfassenden Informationen beruhende Berufswahl aber gleichzeitig als einer der wichtigsten Faktoren für eine erfolgreiche Bewältigung des Studiums angesehen wird (vgl. Unger *et al.* 2009: 65). Dennoch wird die Berufswahl als Teil der Studienwahl von den Studierenden zumindest retrospektiv oft nicht wahrgenommen (vgl. Schneeberger & Stigel 1983: 81; 106), eine Tatsache, die bei der Studienberatung sicher beachtet werden sollte.

Neben dem zentralen Themenkomplex Arbeit und Beruf finden sich in der Literatur zur Studienwahl vereinzelt noch *weitere extrinsische Gründe*. Dazu gehören etwa höheres Ansehen und Prestige (vgl. Unger *et al.* 2010: 5ff.) bzw. gesellschaftliche Anerkennung (vgl. Seifert 1990: 95f.), wobei natürlich auch diese eng mit dem Beruf in Verbindung stehen können. Einen weiteren instrumentellen Zweck stellen zukünftige Weiterbildungsmöglichkeiten dar (z. B. das Studium als Voraussetzung für wissenschaftliche Tätigkeit oder die Aufnahme eines Doktoratsstudiums). Gerade MA-Studien werden sehr oft aufgenommen, um sich bessere Arbeitsmarktchancen zu verschaffen oder weil ein BA-Abschluss nicht als ausreichende Ausbildung angesehen wird (vgl. Unger *et al.* 2010: 30f.). An dieser Stelle sei an das Irreversibilitäts-Problem erinnert, da ein BA-Studium durchaus als aufwendige Investition gesehen werden kann, nach welcher man nicht ‚einfach aufhören‘ will und danach sozusagen aus Mangel an Alternativen ein fachnahes MA-Studium beginnt; diese Form der ‚*Anti-Motivation*‘ ist aber – hoffentlich! – nicht die Regel. Neben diesen sowie den extrinsischen Aspekten gibt es die intrinsischen Motivationsgründe, welche in der Folge behandelt werden.

3.1.2 Dominieren die Inhalte? Die intrinsischen Faktoren

In der Tat dürfte es sogar so sein, dass bei der Studienwahl *intrinsische Motivationsgründe* im Vergleich zu den ‚Verwertungsaspekten‘ eines Studiums häufig dominieren, zumindest aus subjektiver Sicht der Studierenden (vgl. Müller 2001: 72). Eine Möglichkeit zur Beschreibung dessen, was intrinsische Motivationsfaktoren im Studienzusammenhang bedeuten, liefert Asmussen (2006: 112): Sie spricht von all jenen Zielen, „welche sich auf die Studienzeit und die in direktem Bezug dazu stehenden Inhalte erstre-

cken“. Jedenfalls aber treten im Zusammenhang mit intrinsischer Studienwahlmotivati-
on immer wieder dieselben, stark voneinander abhängigen Schlagwörter auf: Interesse
und Neigung, Eignung und Begabung, Einstellung und Persönlichkeit werden als die
zentralen Elemente einer inhaltsgeleiteten Studienwahl angesehen.

Der hohe Stellenwert von *Interesse* (sowohl am Gegenstand als auch an der Tä-
tigkeit als solcher) für erfolgreiches Lernen wurde bereits in Kapitel 2.3.1 diskutiert. Im
Studienwahl-Kontext unterstrich etwa Bergmann (1998) die Bedeutung dieses Kon-
zepts: Er sieht die Übereinstimmung zwischen Interessen der jeweiligen Person und den
Inhalten des gewählten Studiums als ausschlaggebende Ursache für Erfolg oder Prob-
leme an. Auch aus Studierendenbefragungen zum Thema Studienwahlgründe findet sich
Interesse immer in den vorderen Rängen: sei es nun das Interesse am Fach und den In-
halten oder das wissenschaftliche Interesse (vgl. Unger *et al.* 2010: 5ff.; Willich *et al.*
2011: 138f.) oder auch die persönliche *Neigung*, welche teilweise dem Aspekt Interesse
zugerechnet wird (vgl. Hachmeister *et al.* 2007: 59; 62). Diese Faktoren stellen also
sowohl aus wissenschaftlicher Sicht als auch aus Sicht der Studierenden einen der ent-
scheidenden Studienwahlfaktoren dar¹⁴.

Eignung und Begabung stellen die zweite Gruppe der intrinsischen Wahlfakto-
ren dar. Gemäß der Selbstbestimmungstheorie (s. Kapitel 2.3.2) ist das Erleben von
Kompetenz ein entscheidendes Kriterium für Lernmotivation und kann somit bei der
Studienentscheidung eine wichtige Rolle spielen. Dieser Überlegung folgt auch Lühr-
mann (2002: 114): „Die Studienwahl kann an die Erfahrung anknüpfen, mit bestimmten
Anforderungen, Aufgabenstellungen, Gegenständen, Lernbereichen und Schulfächern
gut zurechtgekommen zu sein.“ Ebenso betonen Schneeberger & Stagel (1983: 81) die
Bedeutung von persönlichen Fähigkeitsüberzeugungen, da die Studienfachwahl auf
Grundlage von Überlegungen zu Nutzen (Was bringt das Studium?) und Wahrschein-
lichkeit (Werde ich das Studium schaffen?) gefällt werde. Letztere wird dabei in Ab-
hängigkeit von den subjektiv wahrgenommenen Fähigkeiten beurteilt. Auch Studien zu
Fachwahlgründen bestätigen dies: So fanden etwa Petri & Seidl (1975: 108) heraus,
dass ein Studium häufig gewählt wird, weil man glaubt, es erfolgreich bewältigen zu
können. Das Item ‚Neigung und Begabung‘ findet sich dementsprechend auch bei Be-

¹⁴ Analog zur Berufswahl kann auch hier gesagt werden, dass oft eher Vorstellungen hinsichtlich der
fachlichen Inhalte (‚trockene‘ oder ‚spannende‘ Studien) gegenüber ‚objektivem‘ Wissen über fachlich-
inhaltliche Ausrichtungen dominieren (vgl. Lührmann 2002: 127).

fragungen oft unter den wichtigsten Studienwahlgründen (vgl. Willich *et al.* 2007: 134)¹⁵. Schließlich sei noch angeführt, dass Studierende eine Ausbildung mitunter nicht nur auf Grundlage der eigenen Begabungen und Fähigkeiten wählen, sondern um eben diese weiterzuentwickeln, was ebenfalls einen wichtigen Wahlgrund darstellt (vgl. Asmussen 2006: 105)¹⁶.

Die letzte Gruppe, die in der Literatur in Zusammenhang mit intrinsischer Studienwahlmotivation genannt wird, beinhaltet die Faktoren Einstellung und Persönlichkeit. Petri & Seidl (1975: 111f.) kamen aufgrund empirischer Untersuchungen zu dem Schluss, dass konstante *Persönlichkeitseigenschaften* von Bedeutung für die Studienwahl sind. Zu diesen Eigenschaften zählen etwa Bedürfnisse, Leistungsmotivation, Anspruchsniveau und Temperamentszüge (vgl. auch Schneeberger 1985). Ebenfalls häufig wird in diesem Zusammenhang von *Einstellung zum Studium* gesprochen, gerade diese kann sich im Verlauf des Studiums aber auch ändern (vgl. Müller 2001: 70f.). Die Bedeutung dieser Parameter kann auch empirisch belegt werden. So fand etwa Ludwig (1984: 341-346) heraus, dass das Leistungsmotiv (wazu sie Anspruchsniveau, Erfolgszuversicht, allgemeines Leistungsstreben und intrinsische Motivation zählt) von den befragten Studierenden als Studienwahlgrund identifiziert wurde. Bergmann (1998) konnte belegen, dass eine klare Einstellung zu Studium und Beruf die Übereinstimmung von Interesse und Studienfach beeinflusst und sich dadurch indirekt auf den positiven Studienverlauf auswirkt. Und aus der Untersuchung von Hachmeister *et al.* (2007: 87f.) geht hervor, dass Überzeugungen zur Wirksamkeit des eigenen Handelns in Verbindung mit akademischem Selbstkonzept (Wie beurteilt man selbst seine allgemeine und seine fachbezogene Studierfähigkeit?) in die Studienfachwahl hineinspielen.

Neben der ‚klassischen‘ Unterteilung in intrinsische und extrinsische Studienwahlfaktoren gibt es außerdem die sogenannten *sozialen* Studienwahlgründe. Diese können wiederum in zwei Kategorien unterteilt werden: den Helferaspekt („soziale Veränderungen fördern“, „anderen helfen“) und den Wunsch nach „Kontakt zu anderen“. Diese Aspekte werden hauptsächlich empirisch erfasst, aber selten theoretisch disku-

¹⁵ Neigung und Begabung werden häufig ‚in einem Atemzug genannt‘ oder auch – wie bei diesen Statistiken – auf operationaler Ebene vermischt. Inwiefern dies sinnvoll ist, sei dahingestellt, da diese beiden Wörter zumindest im Alltagsverständnis unterschiedliche Konzepte bezeichnen.

¹⁶ Hier zeigt sich ein Unterschied zur in Kapitel 2.3 getroffenen Einteilung von extrinsischen und intrinsischen Faktoren, da ‚Wissenszuwachs‘ im Rahmen der Lernmotivation zu den extrinsischen Gründen gezählt wird.

tiert; und das, obwohl beispielsweise in der Studie von Willich *et al.* (2011: 138f.) immerhin zwischen 35 % und 37 % der Befragten jedes einzelne dieser Items als (sehr) wichtig bei der Studienwahl bezeichneten. Darüber hinaus gibt es wie besprochen noch einen weiteren Studienwahlgrund, nämlich die Aufnahme eines Studiums aus Mangel an ‚besseren Alternativen‘; eine wohl kaum erstrebenswerte Form der Motivation, die den folgenden Ausführungen zur ‚richtigen Studienwahl‘ kaum ferner sein könnte.

3.1.3 Wie soll man nun entscheiden? Die Förderung der ‚richtigen‘ Studienwahl

Doch wie stellt sich die ‚ideale Motivationsform‘ für Studierende dar, und wie kann dementsprechend eine individuell sinnvolle Studienwahl sichergestellt werden? Eine zentrale Idee in der Literatur zur Studienwahl ist die sogenannte *Personen-Umwelt-Passung*. Diese aus dem Bereich der Berufswahl abgeleiteten Überlegungen besagen, dass eine größtmögliche Übereinstimmung von Zielen und Erwartungen der Institution (in diesem Fall: der Universität) mit jenen der Studierenden zur Wahl des ‚richtigen‘ Studiums beiträgt (vgl. Bergmann 1998). Dabei werden zwei Ebenen unterschieden, die sich im Wesentlichen auf Erwartung-Wert-Überlegungen ummünzen lassen (s. Kapitel 2.1.1): Die erste Ebene ist jene von *Bedürfnis* und *Angebot*, also die Frage, inwiefern die Absolvierung des jeweiligen Studiums geeignet ist, die persönlichen Ziele, Motive und Bedürfnisse eines Individuums zu erfüllen (Wert-Komponente). Die zweite Ebene hingegen bezieht sich auf *Anforderungen* (vonseiten der Universität) und *Fähigkeiten* (der Studierenden) und fragt danach, wie wahrscheinlich die Bewältigung des Studiums erscheint (Erwartungs-Komponente). Erst wenn die Passung zwischen Studierenden und Institution auf beiden Ebenen zumindest ausreichend ist, führt dies zu entsprechendem allgemeinem Wohlbefinden, Zufriedenheit mit dem und Erfolg im Studium (vgl. Westermann 2006: 757f.). Aus diesem theoretischen Postulat der Personen-Umwelt-Passung und den empirischen Belegen zu seinen Auswirkungen lassen sich Erkenntnisse für die Förderung der ‚richtigen‘ Studienwahl ableiten: Erstens gibt es weder ‚den/die Studierende(n)‘ noch ‚die Universität‘; denn während manchen ein Studium zu wenig Praxisbezug aufweist und zu unstrukturiert erscheint, ist diese Freiheit und ‚Berufsunabhängigkeit‘ womöglich genau das, wonach andere suchen. Zweitens ist davon auszugehen, dass Studierende bereits eine Art Vorauswahl gemäß ihrer eigenen Vorstellungen und Motive treffen und so nur bestimmte Fächer(gruppen) oder Universitäten überhaupt ins

Auge fassen („These der Selbstselektion“, vgl. Guggenberger 1991: 122-132 sowie Kapitel 1.2 zur Informationsverarbeitung je nach Motivationsphase).

Geht es darum, eine größtmögliche Übereinstimmung zwischen Studium, Universität und Studierenden zu erwirken, scheint letztlich ein Wort ausschlaggebend zu sein: *Information*. Denn Schwierigkeiten im Studium resultieren oft aus einem Informationsdefizit vonseiten der Studierenden vor oder zu Studienbeginn: Drop-Out-Raten, überdurchschnittlich lange Studiendauer und Studienprobleme im Allgemeinen (wie Motivationsprobleme oder Prüfungsangst) stehen oft in Zusammenhang mit mangelndem Vorwissen oder falschen Erwartungen hinsichtlich der Inhalte und Anforderungen des Studiums (vgl. Unger *et al.* 2009: 74ff.; Willich *et al.* 2011: 101f.). Überraschend ist, dass StudienanfängerInnen anscheinend trotz der zentralen Bedeutung der Studienwahl oft nur schlecht über ‚ihr‘ Studium Bescheid wissen: AnfängerInnen gaben immerhin zu 15 % an, dass sie (sehr) schlecht informiert waren (vgl. Willich *et al.* 2011: 101ff.; 239ff.). In einer Untersuchung zu Studienabbrüchen fanden Unger *et al.* (2009: 74ff.) heraus, dass verhältnismäßig wenige (60 %) AbbrecherInnen die eigene Studienentscheidung als (sehr) sicher bezeichnen (Kontrollgruppe: 83 %). Natürlich muss bei diesem Thema auch immer zwischen verschiedenen ‚*Informationsbereichen*‘ differenziert werden. Einerseits werden in den behandelten Studien allgemeinere Aspekte etwa zu Finanzierungsmöglichkeiten oder Absolvierung eines Auslandsaufenthalts abgefragt, andererseits geht es auch um fachbezogene Informationen wie allgemeine und fachliche Voraussetzungen und Anforderungen, Wahl- und Gestaltungsmöglichkeiten oder berufliche Aussichten (vgl. Hachmeister *et al.* 2007: 80; Willich *et al.* 2011: 105ff.). Ebenso wichtig erscheint die Frage, welcher *Informationsquellen* sich StudienanfängerInnen bei ihrer Entscheidung überhaupt bedienen (vgl. Unger *et al.* 2009: 74f., Willich *et al.* 2011: 110ff.): Das breite Spektrum reicht von Medien (Internet, Presse, Fernsehen) über nahestehende Personen (Familie, Bekannte, Lehrende) bis hin zu Beratungseinrichtungen oder -veranstaltungen (wie AMS, BeSt, Studierendenberatung, Beratung durch ÖH bzw. Studierendenvertretung). Als häufigste Informationsquelle wird ganz allgemein – wenig überraschend – das Internet genutzt, gefolgt von schriftlichen Informationen der Hochschulen.

Zur Förderung der Studienwahl wird neben möglichst umfangreichem Informationsmaterial (sowohl in gedruckter Form als auch via Internet), durch welches relativ

einfach viele Personen erreicht werden können, häufig auf die *Studierendenberatung* verwiesen (vgl. Müller 2001: 193). Gerade in persönlichen Gesprächen dürfte man unrealistischen Erwartungen oder Unsicherheiten gut entgegenwirken können. Darüber hinaus wird häufig auch eine sogenannte *Orientierungsphase* zu Studienbeginn angesprochen, um Orientierungsschwierigkeiten zu beheben oder gegebenenfalls rechtzeitig zu vermitteln, dass das Studienfach Inhalte vorsieht, die nicht den eigenen Vorstellungen entsprechen (vgl. Sagmeister 1990; Unger *et al.* 2009: 177f.)¹⁷. Gleichzeitig warnt Kolland (2002: 171-176) davor, eine Studienorientierungsphase als Selektionsmaßnahme zu missbrauchen. Nach seinem Dafürhalten sollte diese Zeit Studierenden wie Universität die Möglichkeit bieten, einander kennenzulernen, und zum reflektierten Verbleib animieren. In diesem Sinne kann es auch für die Studierenden sinnvoll sein, sich in dieser Phase mit der eigenen Studienwahlmotivation auseinanderzusetzen. Zudem bietet sich der Hochschule die Gelegenheit, Einstellungen, Erwartungen und auch Voraussetzungen der StudentInnenschaft zu ermitteln. Hinsichtlich der Frage, *welche Informationen* hierbei sinnvoll sind, sollten sich diese dem Konzept der Personen-Umwelt-Passung entsprechend auf Inhalte und Voraussetzungen (formale Aufnahmekriterien, wünschenswerte Fertigkeiten und Kenntnisse) beziehen. Darüber hinaus stellt sich auch der Bereich Arbeit und Beruf als wichtiger Themenkomplex dar. Denn selbst wenn Studierende dies mitunter nicht einsehen (wollen): Es besteht ein starker Zusammenhang zwischen Studien- und Berufswahl. So betont auch Lührmann (2002: 310), dass Informationen zu Berufsinhalt (Tätigkeitsspektrum, Beschäftigungsformen, Anforderungen) und -perspektiven (Arbeitsmarktsituation) für eine sinnvolle Studierendenberatung unabdingbar sind. In besonderem Maße gilt dies im Übrigen für Sprachstudien, bei welchen unter den Studierenden oft große Unsicherheiten bezüglich ihrer Arbeitsmarktchancen herrschen (vgl. Willich *et al.* 2011: 109).

Natürlich sind insbesondere Prognosen über zukünftige Arbeitsmarktentwicklungen oft schwierig und die Studienwahl sollte sicherlich nicht allein daran festgemacht werden. Ein weiteres Problem der Beratung liegt darin, dass oft nur schwer nachvollziehbar ist, ob und wie die Beratung funktioniert hat (vgl. Unger *et al.* 2009: 7). Letztlich kann es eine ideale Studienwahl im Sinne einer vollständig informierten und

¹⁷ Die Forderung nach einer ‚erwartungsklärenden und -korrigierenden‘ Orientierungsphase erlangt v. a. vor dem Hintergrund des ‚Irreversibilitäts-Problems‘ Bedeutung (s. Kapitel 3.1), da angenommen werden kann, dass ein möglichst früher Studienabbruch oder -wechsel als weniger schlimm empfunden wird.

sicheren, nach objektiven Kriterien gefällten und auf realistischen Erwartungen basierenden Entscheidung wohl kaum geben (vgl. Lührmann 2002: 136). Das ist auch nicht unbedingt weiter schlimm, denn bei allen Forderungen nach einer möglichst ‚richtigen‘ Studienwahl sollte man sich auch immer vor Augen halten, dass die Entscheidung für ein Studium sozusagen nur den ‚ersten Schritt‘ darstellt. Ebenso wichtig ist die in der Folge behandelte Frage der anschließend vorhandenen Studienrealisationsmotivation.

3.2 Wie wird das Studium bewältigt? Die Realisationsmotivation

Die Bedeutung der volitionalen Motivation erwächst einerseits aus deren Verbindung zur Studienleistung, und zwar sowohl zu formalen Erfolgskriterien (Prüfungsleistungen) als auch zu ‚weiche(n)‘ Leistungsmerkmalen wie tiefer verankertem Wissen (vgl. Müller 2001: 75ff.; Westermann 2006: 760f.). Andererseits kann mangelnde Motivation mit Schwierigkeiten im Studienverlauf in Zusammenhang gebracht werden, wie beispielsweise mit Behinderungen des Studienfortschritts (Unger *et al.* 2010: 84f.), langer Studiendauer (Brünner 1990), Studienfachwechseln (Wilcke 1976: 201f.) und Studienabbrüchen (Kolland 2002: 45ff.). Hierzu ist zweierlei anzumerken: Erstens werden in Untersuchungen oft lediglich einzelne Parameter der Realisationsmotivation (wie Interesse oder Erwartungsentsprechung) mit Studienerfolg oder -problemen in Verbindung gebracht, weshalb die Beziehungen unterschiedlich stark ausfallen und die Ergebnisse einander mitunter sogar widersprechen. Das liegt ganz einfach auch daran, dass „für das Studienverhalten auf der Personenseite nicht eine einzelne Motivation verantwortlich ist, sondern eine Vielzahl“ (vgl. Wilcke 1976: 16). Der Zusammenhang zwischen Studienerfolg und Studienmotivation als Gesamtkonstrukt wird aus wissenschaftlicher Sicht aber nicht angezweifelt. Zweitens können Studienprobleme auch durch andere Faktoren wie Leistungsanforderungen, organisatorische Probleme wie mangelndes Lehrveranstaltungs- oder Prüfungsangebot, unzureichende Informationen und Studienplanänderung oder auch private und familiäre Gründe hervorgerufen werden (vgl. Unger *et al.* 2010: 84f.). Davon unabhängig soll zunächst der Frage nachgegangen werden, von welchen Faktoren die Studienmotivation ‚als solche‘ abhängt.

3.2.1 Tue ich, was ich mir vorgestellt habe? Die Erwartungsentsprechung

Sehr eng in Verbindung mit der eben behandelten Studienfachwahl und den Beratungs- und Informationsnotwendigkeiten steht die Erwartungsentsprechung. Denn es geht wohl jede/r StudienanfängerIn mit (mehr oder weniger) konkreten Vorstellungen über Inhalte, Abläufe, berufliche Aussichten usw. ins Studium. Dabei ist die Übereinstimmung von Erwartungen und Realität sowohl für die Motivation der Studierenden als auch für die Qualität der Lehre und des Studienangebots wichtig (vgl. James 2002). Außerdem stellt sie ein wichtiges Element für die Studienzufriedenheit dar und kann somit Einfluss auf den Studienverlauf haben (vgl. Wilcke 1976: 203ff.). Und schließlich können enttäuschte Erwartungshaltungen zu Studienproblemen bis hin zum Studienabbruch führen: So geben 15 % der StudienabbrecherInnen „enttäuschte Erwartungen“ als Hauptgrund für ihre Entscheidung an; und hier kommen noch jene Personen hinzu, deren Enttäuschung durch Angaben wie „zu wenig praxisorientiert“ oder „inhaltliche Gründe“ spezifischer benannt war (vgl. Unger *et al.* 2009: 45ff.). Hier wird bereits klar, dass sich Erwartungen auf verschiedene Aspekte beziehen können, welche durch das Konzept der Personen-Umwelt-Passung mit seinen zwei Ebenen (Bedürfnisse und Angebote sowie Fähigkeiten und Anforderungen) beschrieben werden können¹⁸.

In Bezug auf die Passung zwischen *vorhandenen Fähigkeiten* und *Anforderungsniveau* bespricht etwa Lührmann (2002: 193-196) die Problematik von Vorkenntnisdefiziten. Oftmals sind sich Studierende vor der Studienaufnahme der tatsächlichen Anforderungen gar nicht bewusst oder denken, diese durchaus zu erfüllen, was sich mitunter als fehlerhafte Vorstellung herausstellen kann. Sehen Studierende dann, dass es ihnen an Voraussetzungen mangelt oder sie dem Fortschrittstempo nicht folgen können, kann dies zu Enttäuschung und Demotivation führen (Stichwort Kompetenzerleben, s. Kapitel 2.3.2). Wilcke (1976: 15f.) stellt außerdem Zusammenhänge zwischen zu hohen Anforderungen und Selbstvertrauen sowie Angst vor Versagen im Studium fest. Auch empirisch kann belegt werden, dass StudienanfängerInnen oft eine Diskrepanz zwischen erwarteten und tatsächlichen Anforderungen vorfinden. So sahen deutsche Studierende ihre Erwartungen hinsichtlich der Höhe der Leistungsanforderungen und

¹⁸ Allerdings nicht wie in Kapitel 3.1.3 zum Thema Studienwahl im Sinne einer Ist-Soll-Analyse, sondern durch eine Beurteilung dessen, was man wollte (Was habe ich mir vom Studium erwartet?), und dessen, was eingetreten ist (Was bietet mir das Studium tatsächlich?).

ihrer eigenen Leistungsfähigkeit zu je etwa 70 % bestätigt, auf 16 % hingegen traf dies (eher) nicht zu (vgl. Willich *et al.* 2011: 240f.). Und aus der österreichischen Studienabbruch-Untersuchung von Unger *et al.* (2009: 46f.; 214f.) geht hervor, dass „Überforderung“ (etwa durch fehlendes Grundwissen, das zu erbringende Lernpensum oder Drop-Out-Prüfungen) für 6,4 % der Haupt- und für 10 % zumindest ein Mit-Grund für den Abbruch war.

Was die Passung von *Bedürfnissen* und *Angeboten* angeht, so muss hier zwischen verschiedenen Aspekten differenziert werden: den inhaltlichen Erwartungen und den Vorstellungen zum System Universität. Die Gruppe der *inhaltlichen Erwartungen* bezieht sich zunächst einmal auf fachliche und methodische Inhalte, die im Rahmen der angebotenen Lehrveranstaltungen vermittelt werden. Dieser Aspekt wird im folgenden Kapitel unter dem Schlagwort *Interesse* noch eingehender behandelt. Festgehalten werden kann aber eines: Obwohl Interesse oft ein zentrales Element für die Wahl eines Studiums darstellt, scheinen diese Erwartungen nicht immer erfüllt zu werden. Fachlich entsprachen die Inhalte nur für drei Viertel der deutschen StudienanfängerInnen ihren Vorstellungen, in Österreich waren es etwa 70 % (vgl. Unger *et al.* 2010: 103f.; Willich *et al.* 2011: 204f.). Hinzu kommen noch *berufsbezogene Erwartungen*, welche ebenfalls inhaltlicher Natur sind, sich aber nicht ausschließlich auf das vermittelte Wissen ‚als solches‘ beziehen. Dazu zählt etwa der *Praxisbezug*, der zwar prinzipiell mit dem dargebotenen Stoff in Verbindung steht, aber u. a. davon abhängt, was man sich ‚vom Studium erwartet‘. Empirisch wurde fehlender Praxisbezug beispielsweise von fast 32 % der österreichischen Studierenden moniert (vgl. Unger *et al.* 2010: 104). Zudem gibt es noch einen stark instrumentellen Aspekt der inhaltlichen Beurteilung des Studiums, nämlich die Frage, wie dienlich dieses letztlich den eigenen beruflichen Vorstellungen sein wird/kann (Frage der Instrumentalität, s. Kapitel 1.3.2). Positive *Karriere-* und *Berufserwartungen* steigern für gewöhnlich die Studienzufriedenheit (vgl. Müller 2001: 80ff.). Natürlich sind die Arbeitsmarktbedingungen von den Universitäten unabhängig, die diesbezüglichen Erwartungen können aber sowohl vor als auch nach Studienbeginn (durch Einführungsvorlesungen, Kommentare von fortgeschrittenen Studierenden oder Lehrenden) beeinflusst werden. Ob stärker intrinsische oder extrinsische Orientierung weniger ‚Enttäuschungsgefahr‘ beinhaltet, kann nur für jede Personen-Studium-Kombination individuell beantwortet werden. Mitunter können nicht erfüllte Erwartungen

durch eine Verschiebung der Prioritäten (etwa einer stärkeren Berufsorientierung bei inhaltlicher Erwartungsenttäuschung) ausgeglichen werden (vgl. Kohli 1973: 93).

Auf der Bedürfnis-Angebot-Ebene gibt es noch eine zweite Faktorengruppe, deren sich die Studierenden aber wohl im Vorhinein weniger bewusst sind: Faktoren, die sich auf die *Universität als System* beziehen. Dazu gehören so verschiedene Aspekte wie „Atmosphäre unter den Studierenden“, „Ausstattung der Universität“, „didaktische Fähigkeiten der Hochschullehrer[Innen]“ oder auch „Orientierungshilfe und Betreuung“ (vgl. Willich *et al.* 2011: 240). Hier werden also eher ‚objektive‘ Bedürfnisse wie etwa Ausstattung mit stark subjektiven (Fähigkeit der Lehrenden) und auch sozialen Komponenten (Atmosphäre) vermischt. Zusammengenommen führen sie aber oft zu einem Gefühl des ‚Zurechtkommens‘ mit dem System Universität und beeinflussen so Studienzufriedenheit und -verlauf (vgl. Unger *et al.* 2009: 47).

Im Sinne einer größtmöglichen Übereinstimmung von Erwartungshaltung und Realität wurde bereits beschrieben, wie wichtig eine umfassende *Information der Studierenden* sowohl vor als auch nach Studienbeginn ist (s. Kapitel 3.1.3). Ist die Wahl aber erst einmal getroffen, sollte auch vonseiten der Universitäten versucht werden, die Erwartungen und Ziele ‚ihrer‘ Studierenden besser kennenzulernen (vgl. James 2002). Dies soll natürlich nicht heißen, dass auf Erwartungen und Wünsche der Studierenden bedingungslos einzugehen ist (vgl. Coaldrake 2002: 13). Es geht vielmehr darum, über (Wahl-)Motivationen der Studierenden Bescheid zu wissen und in Erfahrung zu bringen, inwiefern diesen entsprochen wird (vgl. Lührmann 2002: 288f.). Von diesem Wissen können Studierende (Warum studiere ich das eigentlich?), Lehrende und andere Verantwortliche (Mit welchen Studierenden habe ich zu tun? Was wollen sie erreichen?) gleichermaßen profitieren.

3.2.2 Reizt mich mein Studium inhaltlich? Das Interesse

Interesse wird als einzelnes Konstrukt aus dem Komplex der Erwartungen herausgenommen, weil es sich um einen Faktor handelt, der einerseits von zentraler Bedeutung für die Studienmotivation ist und der andererseits auch von den Lehrenden selbst beeinflusst werden kann (im Gegensatz etwa zu soziodemographischen Determinanten oder der Arbeitsmarktsituation). Denn auch wenn im letzten Kapitel die Rede von ‚inhaltlicher Erwartungsentsprechung‘ war, so kann sich Interesse nicht nur auf den generellen

Inhalt des Studiums sondern auch auf den Stoff einzelner Lehrveranstaltungen beziehen. In diesem Zusammenhang legt Abel (1998: 11f.) dar, dass Interesse verschiedene *Generalitäts-Grade* umfassen kann – von sehr breitem Interesse an einem Themenbereich (in seinem Beispiel: dem Studienfach Pädagogik) als solchem bis hin zu jenem an Einzelaspekten (wie z. B. Didaktik oder Forschungsmethodik). Die pädagogischen Implikationen dieser Tatsache werden in der Folge behandelt.

Zunächst einige Worte zur Bedeutung von Interesse für das Studium, mit der sich Müller (2001) intensiv auseinandersetzt. Auch für den Zusammenhang von Studium und Interesse gilt ähnliches wie für den Bereich Lernen: In Untersuchungen konnte immer wieder festgestellt werden, dass sich Interesse positiv auf die Studienzufriedenheit, den Studienverlauf im Allgemeinen sowie die Vermeidung von Abbrüchen im Speziellen, eine tiefere Verarbeitung des Gelernten, die ‚objektive‘ Lernleistung sowie auf die Ausbildung einer fachlichen Identität auswirkt (für eine Übersicht siehe Müller 2001: 14). Dies gilt v. a. für selbstreflektive Befragungen, in denen Zusammenhänge zwischen inhaltlicher Interessenskongruenz und Studienzufriedenheit sowie der Bewertung des Studiums feststellbar sind (vgl. Rolfs & Schuler 2002).

Für didaktische Überlegungen wichtig ist außerdem die Unterscheidung zwischen individuellem Interesse und Interessantheit der Situation. Wie in Kapitel 2.3.1 ist hierbei mit *individuellem Interesse* eine Disposition bzw. ein Persönlichkeitsmerkmal gemeint; es besteht ein überdauerndes Interesse für einen bestimmten Bereich. Auf der anderen Seite des Spektrums findet sich die *Interessantheit der Situation*, also Reize, durch welche das individuelle Interesse ‚wachgekitzelt‘ wird. Diesen Zustand, in welchem die Person ‚aus Interesse‘ Handlungen setzt und sich beispielsweise eingehender mit einem bestimmten Thema beschäftigt, nennt man *aktualisiertes* bzw. *thematisches Interesse*. An dieser Stelle können didaktische Überlegungen ansetzen (vgl. Müller 2001: 54-61): Der Fokus liegt hier auf dem Interessantheits-Aspekt (den ‚Umweltbedingungen‘), da individuelles Interesse im Sinne von Persönlichkeitsdispositionen zumindest mittelfristig kaum beeinflussbar ist. Was die Situations-Elemente angeht, so geht es zunächst darum, die Aufmerksamkeit der Person zu erlangen, und anschließend darum, diese Aufmerksamkeit langfristig zu halten und gegebenenfalls in (verstärktes) Interesse umzuwandeln (System des ‚catch and hold‘, vgl. Mitchell 1993: 425f.). Gerade Letzteres erweist sich aber oft als nicht ganz einfach. Faktoren, die sich positiv auf ‚nachhalti-

ges Interesse‘ auswirken können, sind u. a. (vgl. Müller 2001: 52-60; 84ff.): persönlich erlebte Relevanz sowie Realitätsnähe, Gefühl des Kompetenzerwerbs (etwa durch informierendes statt beurteilendes Feedback), klare Zielvorgaben sowie eine angenehme Lernatmosphäre (soziales Klima, partnerschaftlicher Umgang mit den Lehrenden). Bei den letztgenannten Elementen wird ein Thema angesprochen, auf das auch Abel (1998: 11ff.) verweist: die wesentliche Bedeutung des Erlebens positiver Gefühle („emotionale Komponente“) für die Entstehung von Interesse. Dies erscheint auch durchaus nachvollziehbar. Schließlich ist nur schwer vorstellbar, dass sich eine Person mit großer Beharrlichkeit mit einem Thema auseinandersetzt, mit welchem sie Rückschläge und negative Gefühle assoziiert. Doch welche Faktoren beeinflussen Studienzufriedenheit und positive Gefühle neben dem Interesse?

3.2.3 Mag ich, was ich tue? Die Studienzufriedenheit

Die Studienzufriedenheit stellt eines der zentralen Konzepte in Zusammenhang mit Studienmotivation dar (vgl. bereits Wilcke 1976: 201). Zumeist wird damit laut Westermann (2006: 756ff.) die generelle Einstellung im Sinne der „affektiven, global bewertenden Reaktion“ gegenüber dem Studium bezeichnet. Es handelt sich also um Gefühle in Bezug auf das Studium, aus welchen bestimmte beobachtbare Verhaltensweisen entstehen. Westermann wird dann in der Folge konkreter und greift das bereits bekannte Konzept der *Personen-Umwelt-Passung* mit seinen zwei Ebenen (Bedürfnisse und Angebot sowie Anforderungen und Fähigkeiten) auf. Studienzufriedenheit stellt sich dieser Theorie zufolge dann ein, wenn der Ist-Zustand (Wie stellt sich meine Studiensituation momentan dar?) mit dem Soll-Zustand (Wie hätte ich die Situation gerne? Wie weit fortgeschritten möchte ich gerne schon sein und welche Noten, Fähigkeiten, etc. möchte ich dabei erlangen?) verglichen wird und das Resultat aus der subjektiven Sicht des/der Studierenden positiv ausfällt.

Einige Aspekte der Studienzufriedenheit wurden bereits gemäß der Passungstheorie analysiert: die Übereinstimmung auf Fähigkeiten-Anforderungen-Ebene sowie jene auf der inhaltlichen (unter den Stichworten Interesse, Praxisorientierung, Berufserwartungen) und auf der Ebene der Universität (Zufriedenheit mit Lehrenden, Didaktik, Ausstattung, Atmosphäre). Westermann *et al.* (1996: 12-15) trafen eine andere Einteilung: Sie unterschieden vier verschiedene Gruppen von unabhängigen Faktoren, die

zusammengenommen die Studienzufriedenheit beschreiben: Zufriedenheit mit Lehrveranstaltungen, mit dem Studium und seinen Inhalten allgemein, mit den Studienbedingungen und mit der Bewältigung der Studienbelastung. Die in der Literatur behandelten einzelnen Faktoren können dieser Unterteilung jeweils (wenn auch nicht immer eindeutig) zugeordnet werden (vgl. Heise *et al.* 1999, Unger *et al.* 2009: 103ff., Wilcke 1976: 71f.; 203ff., Willich *et al.* 2011: 234f.):

- Zufriedenheit mit Lehrveranstaltungen: didaktische und fachliche Qualifikation der Lehrenden, Praxisbezug der Lehrveranstaltungen;
- Zufriedenheit mit Studium und Inhalten: inhaltliche Erwartungsentsprechung, Interessenskongruenz, motivationale Orientierung (intrinsisch, extrinsisch, sozial, orientierend), Praxisbezug insgesamt, Vielfalt und Umfang des Angebots;
- Zufriedenheit mit Studienbedingungen: administrative Aspekte (Beratung, Strukturierung des Studiums, Verfügbarkeit von Informationen), Atmosphäre (Beziehung zu anderen Studierenden und Lehrenden), Ausstattung (Bibliothek, räumliche Gegebenheiten, technische Ausstattung);
- Bewältigung der Studienbelastung: Passung Fähigkeiten-Anforderungen, Prüfungsanforderungen und Informationen dazu.

Es gibt also eine ganze Reihe von sehr unterschiedlichen Faktoren, die sich auf die Studienzufriedenheit auswirken. Hinzu kommen Elemente der Persönlichkeit, die ebenfalls (teilweise indirekt über die Erwartungsentsprechung) Einfluss auf die Zufriedenheit mit der Studiensituation haben, wie etwa Leistungsmotiv und Werteorientierungen (vgl. Heise *et al.* 1999: 232) oder die Persönlichkeitsmerkmale der „Big Five“ (s. Kapitel 1.3.1, für den Einfluss auf die Studienzufriedenheit vgl. Rolfs & Schuler 2002).

Angesichts dieser Fülle an Einflusselementen erstaunt es nicht, dass sich diese – zumindest in aggregierter Form unter dem Begriff ‚Studienzufriedenheit‘ – positiv auf das Erleben im Studium auswirken. Denn was in Kapitel 3.2.2 für das Thema Interesse expliziert wurde, gilt auch für die anderen Ebenen: Das Erleben von positiven Gefühlen fördert die Zufriedenheit und somit indirekt oft auch die Studienmotivation. Während aber der allgemeine positive Einfluss der Zufriedenheit auf das Wohlbefinden nicht angezweifelt wird, korreliert die Studienzufriedenheit als Gesamtkonzept nicht automatisch mit Studienerfolg, -fähigkeit oder Wissenszuwachs. Hier spielen ganz einfach häufig zu viele Faktoren hinein, um direkte Korrelationen feststellen zu können. Für viele

der einzelnen Parameter wurden jedoch positive Verbindungen gezeigt (vgl. Westermann 2006: 758-761). Abschließend stellt sich aber die Frage, wie diese Überlegungen zu Erwartungen, Interesse und Zufriedenheit zusammenspielen und genutzt werden können, um die Studienmotivation zu fördern.

3.3 Wovon hängt Studienmotivation ab? Ein Syntheseversuch

Bei der Analyse und Förderung von Studienmotivation gibt es wie dargelegt zwei Problemquellen: Erstens sind es viele verschiedene Faktoren, die Einfluss auf das Verhalten haben. Hinzu kommt, dass (fast) alle dieser Parameter eine stark persönliche, kaum beeinflussbare Komponente beinhalten. Angesichts dieser Fülle an häufig schwer modifizierbaren Elementen ist mitunter nicht ganz klar, was die detaillierte Auseinandersetzung mit motivationalen Faktoren überhaupt leisten soll oder kann. Hier gilt analog zu Kapitel 2.4: Alleine die Kenntnis darüber, welche Faktoren wie wirksam werden können, hilft mitunter, Motivation (bei sich selbst oder anderen) zu erzeugen oder aufrechtzuerhalten. Dabei handelt es sich stets um eine Wechselbeziehung zwischen *Selektions- und Realisationselementen*, weswegen in der Folge der Versuch unternommen wird, eine Synthese dieser beiden Faktorengruppen zu präsentieren.

3.3.1 Was beeinflusst die Studienmotivation? Tausend und ein Faktoren

Eine Vielzahl der Faktoren wurde in diesem Kapitel bereits eingehend besprochen, weswegen hier nur die wichtigsten Erkenntnisse in Erinnerung gerufen und Literaturhinweise nur angeführt werden, wenn es sich um neue Aspekte oder Theorien handelt. Das erste dieser Elemente war die *Studienwahl* mit all ihren Facetten. Gerade sie wird oft von soziodemographischen Daten (Geschlecht, Herkunft, schulische Laufbahn) oder sonstigen Rahmenbedingungen (Vertrauenspersonen, Persönlichkeit, Studienort) präeterminiert, welche kaum beeinflussbar sind. Hinsichtlich der stärker modifizierbaren Faktoren spielt zunächst die *Wahlsicherheit* eine wichtige Rolle. Schilling & Schuster (1990: 215) stellten fest, dass Unsicherheit zu Studienbeginn zu zögerlichem Studienbeginn und wenig Motivation führen kann, was langfristig oft negative Auswirkungen mit sich bringt. Trotz dieser Bedeutung scheinen sich aber viele Studierende hinsichtlich ihrer Entscheidung nicht wirklich sicher zu sein (vgl. Seifert 1990). Die Ursache hierfür

dürfte u. a. ein *Informationsdefizit* der StudienanfängerInnen sein. Die daraus resultierenden negativen Auswirkungen (s. Kapitel 3.1.3) werden in Zusammenhang mit dem Thema *Erwartungsentsprechungen* besprochen. An dieser Stelle sei für die Studienwahl noch angeführt, dass sich die motivationalen Orientierungen und somit die Bedeutung und Wahrnehmung der Informationen individuell unterscheiden können: Bei extrinsischer Motivation erscheinen Daten zu Berufsmöglichkeiten und Arbeitsmarktsituation wichtiger, für intrinsisch Motivierte hingegen zählen vor allem Informationen über die inhaltliche Ausrichtung des Studiums. Da natürlich meist ‚Mischformen‘ vorzufinden sind, sollten sich StudienanfängerInnen aber bei ihrer Wahl sowohl inhaltlicher Aspekte als auch der Berufsperspektiven gewahr sein.

Nach Aufnahme des Studiums wird die Frage der *Erwartungsentsprechung* (bezogen auf das gesamte Studium und auf einzelne Lehrveranstaltungen) und somit auch das Thema der *Realisationsmotivation* wichtig. Eine größtmögliche Erwartungsentsprechung der einzelnen Aspekte wirkt sich jeweils positiv auf die Studienzufriedenheit und somit zusammengekommen auf die Studienmotivation aus. Zu beachten ist dabei, dass es sich bei der Erwartungsentsprechung immer um eine Personen-Umwelt-Kongruenz handelt. Was für die einen ‚passt‘, kann für andere falsch sein. Wichtig ist letztlich, dass eine größtmögliche *Passung* zwischen dem/der Studierenden und der gewählten Universität bzw. dem gewählten Studium besteht. Dies kann einerseits durch bestmögliche Information im Vorfeld geschehen, andererseits scheinen Vorstellungen zumindest zu Beginn des Studiums durchaus noch korrigierbar.

Am stärksten mit den vorab vorhandenen Informationen und Vorstellungen verbunden ist das Thema *Arbeit und Beruf*. Zu Beginn vorhandene Berufsvorstellungen müssen mitunter bald revidiert werden. Dabei ist unklar, ob ein Wandel des Berufsbildes oder fehlende Beschäftigungsaussichten zwangsläufig negative Auswirkungen auf die Studienmotivation haben (vgl. etwa Kolland 2002: 45 und im Gegensatz Brünner 1990: 176). Fehlender Praxisbezug (Bezug zwischen Lehrstoff und angestrebtem Beruf) dürfte sich aber jedenfalls negativ auf die Studienzufriedenheit auswirken (vgl. Heise *et al.* 1999: 239f.). Wie viel Bedeutung diesen ‚beruflichen Aspekten‘ zukommt, dürfte letztlich auch von der vorherrschenden motivationalen Orientierung abhängen. Ergänzend dazu ist auch die *fachlich-inhaltliche* Erwartungsentsprechung von Bedeutung. Auch in der Studienmotivationsforschung wird intrinsische Motivation als besonders

günstig für eigenständiges und ‚tiefgreifendes‘ Lernen sowie für Interesse angesehen (vgl. Müller 2001: 14f.; 43f.; Wilcke 1976: 192ff.). Inhaltliche Erwartungsenttäuschung entsteht häufig, wenn Universität und Studierende divergierende Ziele verfolgen; stellt sich diese Kluft als zu groß heraus, ist mit Studienproblemen bis hin zum Abbruch zu rechnen (vgl. Kolland 2002: 47). Eine letzte inhaltliche Faktorengruppe ist schließlich das „*System Universität*“ (Strukturiertheit des Studiums, Ausstattung, Orientierungsunterstützung) – Aspekte, über die sich wohl viele anfänglich kaum Gedanken machen, die sich aber negativ auf Zufriedenheit und Wohlbefinden auswirken können (vgl. Heise *et al.* 1999: 234ff.).

Die letzte Ebene der Erwartungsentsprechung ist jene der Übereinstimmung von *Anforderungen* und *Fähigkeiten*. Diese Passung steht insofern mit Vorab-Informationen in Verbindung, als Studierende sich wohl – basierend auf den eigenen angenommenen Fähigkeiten – prinzipiell für Studien bzw. Lehrveranstaltungen entscheiden, welche sie für bewältigbar halten. Außerdem überlegen sie wohl auch im Vorhinein, wie viel Aufwand dazu notwendig sein wird und ob das abzusehende Ergebnis die Mühen rechtfertigt (s. Kapitel 2.1.1). Gemäß einer Übersicht in Westermann (2006) steht diese Passung in Zusammenhang mit dem Wohlbefinden, dem Vermeiden von Studienwechsel oder -abbruch sowie dem Engagement und damit indirekt auch der Leistung. Gerade der letzte Punkt – die Verbindung von empfundener (!) Anforderungspassung und der tatsächlichen Leistung – wird aber oft in Frage gestellt (vgl. Brünner 1990: 176). Bereits Wilcke (1976: 15; 208) stellte aber Verbindungen zwischen gefühlter Überforderung und mangelndem Selbstvertrauen fest, was sich wiederum auf Prüfungsangst und dadurch auf die Leistung auswirkt. Auch Kolland (2002: 74) macht für Abbrüche zu einem großen Teil geringes Selbstvertrauen und mangelnde Erfolgszuversicht und die daraus oftmals resultierende erhöhte Prüfungsangst verantwortlich.

Begriffe wie ‚Erfolgszuversicht‘ und ‚Selbstvertrauen‘ verweisen auf einen bedeutenden Einflussfaktor, der beim Thema Studienmotivation noch nicht explizit behandelt wurde: das *Leistungsmotiv*. Dieses stellt in gewisser Weise ein zweiseitiges Schwert dar. Einerseits findet es in zahlreiche Studien Eingang; die Ergebnisse belegen für gewöhnlich die Bedeutung des Leistungsmotivs für Studienmotivation und -leistung. Andererseits scheint es sich um ein zumindest didaktisch schwer fassbares Konzept zu handeln. Das mag zum einen daran liegen, dass es aus zahlreichen Einzelkomponenten

besteht, die oft in komplizierten Wechselbeziehungen zueinander stehen (s. Kapitel 2.1). Zum anderen handelt es sich um ein langfristig ausgebildetes, schwer beeinflussbares Merkmal einer Person. So kommt es wohl auch, dass sich die meisten Empfehlungen eher auf einzelne Aspekte beziehen. Im Studienkontext ist Wilcke einer der wenigen, der sich auch theoretisch mit diesem Phänomen auseinandersetzt, wobei bei ihm dieser Aspekt hauptsächlich über die Misserfolgsängstlichkeit operationalisiert wird (vgl. Wilcke 1976: 15; 189ff.). Seine Untersuchungen ergaben, dass sich Misserfolgsängstlichkeit negativ auf Selbsteinschätzung, Anspruchsniveau und Selbstregulationsfähigkeit auswirkt; Faktoren, denen Kolland (2002: 74) noch mangelnde Erfolgszuversicht hinzufügt – alles in allem also ein durchwegs negatives Bild.

Weitere bis dato unerwähnte Einzelfaktoren der Studienmotivation können dem ‚System Universität‘ zugerechnet werden. Neben den behandelten allgemeinen Rahmenbedingungen zählen hierzu u. a. Überlegungen zur *sozialen Integration*. Im Unterschied zu den meisten ‚System-Aspekten‘ (Ausstattung, Lehrveranstaltungsangebote, Administration) handelt es sich hierbei um ein sehr persönliches Phänomen. Denn so wichtig das Gefühl des ‚Akzeptiert-Werdens‘ und die Beziehung zu Mitstudierenden sind, so wenig sind diese Elemente wohl vonseiten der Universität beeinflussbar. Jedenfalls können Motivationsprobleme auch davon abhängen (vgl. Lührmann 2002: 170). Und last but not least der Faktor *Lehrende*. Den Lehrenden kommt einerseits schon deswegen Bedeutung zu, weil es größtenteils an ihnen liegt, didaktische Überlegungen und Empfehlungen umzusetzen (natürlich immer vorausgesetzt, dass die Rahmenbedingungen dafür gegeben sind). Außerdem haben sie hinsichtlich des Berufsbilds der Studierenden auch eine gewisse Vorbildfunktion inne; sei es nun durch ‚absichtliche‘ Informationsvermittlung oder aufgrund von eher unbewussten Kommentaren oder Erzählungen über den Arbeitsmarkt und die berufliche Situation (vgl. Kohli 1973: 84).

3.3.2 Wie die Studienmotivation fördern? Tausend und eine Möglichkeiten

Möglichkeiten zur Förderung der Studienmotivation gibt es fast so viele wie Faktoren, die sie beeinflussen¹⁹. Dieses Kapitel soll v. a. dazu dienen, die bereits erwähnten Er-

¹⁹ Hier wie auch in Kapitel 4.3 wird eine ganze Reihe von Maßnahmen zur Förderung der Studienmotivation präsentiert. Dadurch soll keinesfalls impliziert werden, dass nicht zahlreiche dieser Maßnahmen bereits umgesetzt werden; es geht lediglich um eine möglichst theoriebasierte Übersicht über Förderungsmöglichkeiten.

kenntnisse zusammenzutragen, sie gegebenenfalls zu ergänzen und so einen sinnvollen Überblick zu ermöglichen.

Das Thema *Informationen vor Studienbeginn* wurde in Kapitel 3.1.3 ausführlich behandelt und hat insbesondere Auswirkungen auf die Erwartungsentsprechung. Doch auch in der Anfangsphase eines Studiums sammeln Studierende oft noch Informationen und versuchen herauszufinden, ob das gewählte Studium auch ‚wirklich passt‘. In diesem Zusammenhang wurde bereits auf die Möglichkeit von orientierenden Einführungsveranstaltungen hingewiesen. Für Coaldrake (2002: 14f.) bieten sich hierzu insbesondere die ersten Wochen nach Studienbeginn an, da Erwartungen und Vorstellungen zu diesem Zeitpunkt noch stärker beeinflussbar sind. Dabei sollten neben inhaltlichen Aspekten auch verstärkt Informationen zu Lernzielen und Bewertungsmechanismen zur Verfügung gestellt werden. Eine weitere Möglichkeit sind Einführungs-Tutorien, in denen die Studierenden dazu angeregt werden, über ihre eigenen Motivationsgründe und Interessen nachzudenken (vgl. Schilling & Schuster 1990: 216ff.). Diese Maßnahme könnte idealerweise während der gesamten Studienzeit weitergeführt werden, um auch später auftretenden Schwierigkeiten oder Orientierungslosigkeit – etwa durch Praxis- oder Berufsfelderkundungen – entgegenzuwirken. Auch Wilcke hatte bereits 1976 (203ff.) gefordert, nach der Studienwahlberatung eine ständige Studierendenberatung einzuführen, um so die Diskrepanz zwischen Erwartungen und Erfahrungen zu verringern bzw. deren Ursachen zu klären.

Neben möglichst vollständiger und realitätsnaher Informationsvermittlung vor und während des Studiums sollte auch die *Lehrveranstaltungs-Ebene* beachtet werden. Vorab-Informationen über die einzelnen Lehrveranstaltungen und deren Inhalte sind dabei entscheidend, dadurch wird eine bewusstere Auswahl der Lehrveranstaltungen ermöglicht. Auf *fachlich-methodischer* Ebene betont Müller (2001: 84ff.; 193ff.), dass man den Studierenden auch im Rahmen der Lehrveranstaltung Wahlmöglichkeiten bieten kann, etwa durch die Auswahl einzelner Themengebiete oder durch das eigenständige Ausprobieren verschiedener Lernmethoden. Dies steigert das so wichtige Gefühl der Selbstbestimmtheit (s. Kapitel 2.3.2) und macht die persönliche Relevanz der Lehrinhalte für die Studierenden klarer sichtbar. Außerdem sollte für eine größtmögliche inhaltliche *Zielklarheit* gesorgt werden. Denn nur wenn sie wissen, was sie erreichen sollen, können Studierende auch eigenständig den Weg dazu wählen. Ziele sollten dabei so-

wohl für die Lehrveranstaltung ‚in ihrer Gesamtheit‘ als auch für die einzelnen Aufgabenstellungen festgelegt und kommuniziert werden.

Hinsichtlich der *berufsbezogenen Erwartungsentsprechung* wurde die große Bedeutung des Praxisbezuges bereits angesprochen. Denn unabhängig davon, wie relevant der dargebotene Stoff einzelner Lehrveranstaltungen für angestrebte Berufe ist, sein kann oder auch nur sein soll, ist die empfundene Relevanz für Zufriedenheit und Wohlbefinden der Studierenden ein entscheidender Parameter (vgl. Heise *et al.* 1999: 239f.). In der behandelten Literatur finden sich zu diesem Thema – abgesehen von dem relativ allgemeinen Postulat, den Bezug zwischen Studieninhalten und Beruf zu verdeutlichen – wenig Empfehlungen. Dabei ist zu bedenken, dass ein Studium, und noch viel weniger jede einzelne Lehrveranstaltung, nicht allein dazu da sind, möglichst direkt verwertbare Informationen und Fähigkeiten zur Verfügung zu stellen. Gerade Einführungsveranstaltungen sollen Basiswissen vermitteln, auf welchem später aufgebaut werden kann. Außerdem wird der Forderung nach Praxisbezug in MA-Studien wahrscheinlich ohnehin stärker nachgekommen als in BA- oder allgemein Grundstudiengängen, auf welche sich die Literatur größtenteils konzentriert. Schließlich ist für die vorliegende Arbeit zu beachten, dass die Vermittlung von Dolmetschkompetenzen sicherlich mehr Möglichkeiten zur ‚praktischen Fähigkeitenvermittlung‘ bietet als andere Studiengänge, weswegen an dieser Stelle lediglich der Verweis auf die Bedeutung des Praxisbezuges aus Studierendensicht genügen soll.

Bereits gestreift wurde das Thema *Passung von Anforderungen und Fähigkeiten*. Die Forderung nach *Zielklarheit der Lehrveranstaltung* bezieht sich auch auf das Thema Leistungsanforderungen. Wenn vorab besprochen wird, welche Leistungen zur positiven Absolvierung der Lehrveranstaltung notwendig sind, können Studierende besser einschätzen, ob sie sich diese Aufgabe zutrauen und wie viel Aufwand dazu vonnöten sein wird (vgl. Prenzel 1996). Die Informationen sollten sich für einzelne Lehrveranstaltungen sowohl auf fortlaufende (etwa zum voraussichtlichen Aufwand) wie auch auf prüfungsrelevante Anforderungen beziehen (vgl. Wilcke 1976: 205-208). Außerdem könnte es mitunter auch sinnvoll sein, die Teilnahmevoraussetzungen oder ‚Mindestanforderungen‘ explizit darzulegen, um den Studierenden ihre Erfolgswahrscheinlichkeits-

Einschätzung zu erleichtern²⁰. Wilcke fordert sogar, den Schwierigkeitsgrad des Stoffes nach erfolgter ‚Bestandsaufnahme‘ der mitgebrachten Voraussetzungen gegebenenfalls auch nach unten hin zu korrigieren und graduell zu steigern, um so insbesondere misserfolgsängstliche Personen zu unterstützen. Der Misserfolgsangst kann außerdem durch *kontinuierliche Leistungsbeurteilung* – im Gegensatz zu einmaligen Prüfungen am Ende der Lehrveranstaltung – entgegengewirkt werden. Damit spricht er im Grunde bereits das Konzept der ‚prüfungsimmanenten Leistungsbeurteilung‘ an, wie es mittlerweile in Österreich üblich ist (vgl. Studentpoint [o.J.]).

Auch was die *Anforderungen-Fähigkeiten-Passung auf Ebene des gesamten Studiums* angeht, werden einige Möglichkeiten zur Studienmotivationsförderung bereits umgesetzt. So sollten vonseiten der Universitäten möglichst viele Informationen zu Lernzielen des Studiums sowie zu den angewandten Bewertungsmechanismen zur Verfügung gestellt werden (vgl. Coaldrake 2002: 14f.). Lührmann (2002: 209-212) fordert die Universitäten auf, sich von der überholten Idee optimal vorbereiteter StudienanfängerInnen zu verabschieden. Er empfiehlt vielmehr, die Eingangsvoraussetzungen (insbesondere Erwartungen und Vorkenntnisse) zu Beginn zu ermitteln und gegebenenfalls Möglichkeiten anzubieten, vorhandene Kenntnislücken zu schließen (zu Möglichkeiten im Dolmetschstudium s. Kapitel 4.3.4). Denn stimmen Anforderungen und Fähigkeiten (egal ob durch Unter- oder Überforderung) nicht überein, so kann dies für Studierende und auch Lehrende frustrierend sein.

Neben der Forderung nach kontinuierlicher Leistungsbeurteilung (häufig in Form von Noten oder Punkten) bleibt die Frage nach Rückmeldungen zur eigenen Leistung: das *Feedback*. Dabei hängt es insbesondere auch von der individuellen Auffassung von Intelligenz ab, welche Form von Feedback gut funktioniert (s. Kapitel 2.2). Auch im Studienbereich gelten aber individuelle Bezugsnormen als geeigneter für nachhaltigen Wissensaufbau als ein Vergleich zwischen Personen und sollten somit gefördert werden: Informatives Feedback mit dem Fokus auf Fortschritte und Entwicklungen wirkt für gewöhnlich motivierender als eine einmalige abschließende Beurteilung (vgl. Müller 2001: 193ff.). Es geht darum, den Studierenden (z. B. auch durch eigenständige Auseinandersetzung mit der erbrachten Leistung) ihre Fortschritte vor Au-

²⁰ Natürlich variiert diese Einschätzung mitunter abhängig vom vorherrschenden Leistungsmotiv und anderen Faktoren (s. Kapitel 2.1), dennoch könnten so realitätsnahe Einschätzungen gefördert werden.

gen zu führen und verständlich zu machen, welche neuen Fähigkeiten und welches neue Wissen sie erlangt haben.

Hier schließt sich erneut der Kreis zur SDT (Selbstbestimmungstheorie, s. Kapitel 2.3.2) mit dem Element *Kompetenzerleben*. Dieses kann auch gesteigert werden, indem den Studierenden bei der Absolvierung ihres Studiums Gestaltungsspielräume eingeräumt werden (vgl. Krapp 2006: 284-287). Freiräume sind dabei einerseits in Bezug auf die Auswahl von Lehrveranstaltungen denkbar, durch welche Studierende individuelle Akzente setzen können, was gleichzeitig der intrinsischen Motivation zuträglich ist. Andererseits könnte den Studierenden auch mehr Mitbestimmungsrecht hinsichtlich der inhaltlichen Ausrichtung einzelner Lehrveranstaltungen, mit den entsprechenden positiven Auswirkungen auf die inhaltliche Erwartungs- und Interessenskongruenz, gegeben werden (vgl. Winteler 2000: 137-142). Ebenfalls aus dem Bereich der SDT bekannt sind Überlegungen zum Gefühl des *sozialen Eingebundenseins*. Mögliche Ansatzpunkte wären die anfängliche Orientierungsphase, bei welcher die Studierenden einander in kleinen Gruppen besser kennenlernen könnten, das Zur-Verfügung-Stellen eines geeigneten Ortes zum gemütlichen Zusammensitzen oder aber auch ein gewisses Angebot an gemeinsamen Aktivitäten außerhalb des Studiums. In Bezug auf *Lehrende* merkt Kolland (2002: 171) schließlich an, dass es wichtig ist, sich auf veränderte Gegebenheiten wie etwa verstärkte Erwerbstätigkeit der Studierenden einzustellen. Daneben wird im Grunde v. a. festgehalten, dass sich gute Beziehungen zwischen Studierenden und Lehrenden positiv auf die (intrinsische) Studienmotivation auswirken, konkrete Tipps gibt es allerdings kaum. Unabhängig von ‚unveränderbaren‘ Faktoren wie Sympathien dürften bei Lehrenden, die sich aktiv mit Motivation auseinandersetzen und dafür Zeit investieren, bereits die besten Voraussetzungen für eine positive Beziehung und eine motivierende Atmosphäre gegeben sein.

3.3.3 Was bedeutet das für die vorliegende Arbeit? Mögliche Konsequenzen

An dieser Stelle stellt sich nun die Frage, was die Überlegungen aus diesem Kapitel für die vorliegende Arbeit konkret bedeuten. Zunächst eine kurze Anmerkung: Wie bereits angesprochen ist weder Studienmotivation noch Aufwand mit Leistung gleichzusetzen. Für Leistung im Allgemeinen braucht es neben dem Willen auch Fähigkeit und entsprechende Rahmenbedingungen; dasselbe gilt auch für Studienerfolge (vgl. Brünner 1990:

176; Helmke & Schrader 1996). Die leistungsfördernde Wirkung stellt zwar einen der Hauptgründe für den zentralen Stellenwert von Motivation im Studium dar. Der Fokus dieser Arbeit liegt aber auf Entstehen und Förderung der Studienmotivation und der Ermittlung ihrer Determinanten und nicht unbedingt auf deren Auswirkung auf die Leistung. Ausschlaggebend sind dafür letztlich die *Empfindungen* der Studierenden, was Studienmotivation zu einem sehr persönlichen Phänomen macht und die Ausarbeitung konkreter und zugleich allgemein anwendbarer Empfehlungen erschwert.

Zwei Dinge haben sich aber dennoch herauskristallisiert: Erstens dürfte schon alleine die Auseinandersetzung mit dem Phänomen (Studien-)Motivation hilfreich sein. Hat man schon einmal von verschiedenen Arten der Leistungsmotivation gehört, weiß man, dass Intelligenzauffassungen und somit auch Lernorientierungen variieren können, und kennt man die verschiedenen Beweggründe für die Wahl eines Studiums oder einer Lehrveranstaltung, so dürfte es leichter fallen, auf die daraus resultierenden Verhaltensäußerungen einzugehen und ‚motivierend‘ zu handeln. Dies gilt natürlich umso mehr, je besser man über jede(n) Studierende(n) und die individuelle ‚Motivationskonstellation‘ Bescheid weiß. Zweitens dürfen Handlungen und Motivation nicht gleichgesetzt werden, da sich höchst unterschiedliche Motivationsformen und -grade im selben Verhalten äußern können. Daraus ergibt sich eine gewisse ‚Beobachtungsproblematik‘, denn wie soll man nun wissen, ob die angewendeten Methoden auch funktionieren?

Der beste Weg scheint in diesem Zusammenhang zu sein, ganz einfach die Studierenden selbst zu fragen. Natürlich muss hier bedacht werden, dass es sich dann um zwangsläufig subjektive Äußerungen handelt. Doch da das Wort *Empfinden* von zentraler Bedeutung bei Motivationsüberlegungen ist, stellt dies im Grunde kein Problem dar. Studierende können also beispielsweise von Lehrenden dazu befragt werden, wie sie eine bestimmte Aufgabe oder eine Lehrveranstaltung aus motivationaler Sicht wahrnehmen oder welche Tätigkeiten oder Themen für sie persönlich interessant sind (für das Dolmetschstudium s. Kapitel 4.3.2). Ein weiterer Weg besteht darin, die Studierenden eines Lehrgangs zu ihren Studienwahlgründen und ihren aktuellen Empfindungen zu befragen. Denn was Unger *et al.* in ihrer Arbeit zum Thema Studienabbrüche schreiben, kann leicht auf die Förderung von Motivation übertragen werden:

Je mehr die Universität, noch mehr aber die jeweilige Studienprogrammleitungen [sic], über ihre (angehenden) Studierenden weiß, desto besser können fachbezogen gezielte Maßnahmen zur Vermeidung von Abbrüchen entwickelt und angeboten werden. Ein derartiges Monitoring sollte regelmäßig die Erwartungshaltung und Studienzufriedenheit der Studierenden sowie mögliche Schwierigkeiten im Studium erfassen. (Unger *et al.* 2009: 177f.)

Je besser man über die Studierenden und ihre Beweg- und Motivationsgründe Bescheid weiß, desto eher kann man Motivation aktiv fördern. Gleichzeitig müssen sich auch die Studierenden selbst mit diesem Thema auseinandersetzen und können ihr Studium dadurch möglicherweise bewusster betreiben. Das ist auch genau der Punkt, an dem der methodische Teil dieser Arbeit ansetzt. Bevor jedoch die durchgeführte Untersuchung vorgestellt und die Ergebnisse präsentiert werden, soll noch ein Überblick darüber gegeben werden, welche Ansätze und Erkenntnisse in der Dolmetschwissenschaft zum Thema Studienmotivation vorliegen.

4 Und wir? Die Motivation in der Dolmetschwissenschaft

Auch in der Translations- und Dolmetschwissenschaft ist Motivation insbesondere im Zusammenhang mit didaktischen Überlegungen ein zentrales Thema. Bei Durchsicht der dolmetschwissenschaftlichen Literatur kann man jedoch den Eindruck gewinnen, dass das Phänomen Motivation trotz seiner unbestrittenen Bedeutung häufig eher beiläufig in andere Überlegungen eingebettet wird. In diesem Sinne soll dieses Kapitel u. a. eine Übersicht über die Auseinandersetzung mit dem Thema in der Translationswissenschaft ermöglichen, wobei der Fokus wo dies möglich ist natürlich auf der Dolmetschausbildung liegt. Dabei können sehr verschiedene Ansätze identifiziert werden, denen auch dieses Kapitel folgt: Zunächst werden theoretische Überlegungen zur Studienmotivation und deren Bedeutung für das Dolmetschen-Lernen dargelegt (Kapitel 4.1). Anschließend werden die vorhandenen Daten zur Studien(wahl)motivation von Dolmetschstudierenden analysiert (Kapitel 4.2), wobei diese Erkenntnisse großteils die Grundlage für den empirischen Teil darstellen. In Kapitel 4.3 schließlich werden Möglichkeiten zur Förderung der Studienmotivation von Dolmetschstudierenden behandelt.

4.1 Warum ist das wichtig? Theoretische Bedeutung der Motivation

Zahlreiche Aussagen und Zitate belegen, dass Motivation als zentrales Element für die erfolgreiche Bewältigung einer Dolmetschausbildung angesehen wird²¹. So wird etwa angeführt, dass Lernprozesse im Allgemeinen und eine Dolmetschausbildung im Speziellen eigentlich immer mit Frust, Stress und Misserfolgen verbunden sind (vgl. Hansen & Shlesinger 2007: 97). Hinzu kommt, dass es sich häufig um ein langwieriges Studium handelt, bei dem die Fortschritte mitunter schwer erkennbar sind (vgl. Timarová & Salaets 2011: 35). In diesem Sinne steht und fällt die erfolgreiche Absolvierung dieser Ausbildung oft mit der Motivation. Insbesondere Selbststudium und eigenständiges Üben, also Verhaltensweisen, die durchaus als Ausdruck von Motivation gesehen wer-

²¹ Unter dem Konzept ‚Dolmetschausbildung‘ bzw. ‚Dolmetschstudium‘ werden hier prinzipiell alle Dolmetscharten subsumiert (von Simultan- und Konsekutiv- über Dialog- bis hin zu Gebärdensprachdolmetschen). Erstens ist aufgrund des Studienplans insbesondere in Spanien eine Trennung oft schwer möglich (Details zum Studienplan s. Kapitel 5.2.2), und zweitens dürfte ein Gutteil der motivationalen Probleme im Zusammenhang mit allen Dolmetschmodi auftreten. Der Ausdruck ‚Dolmetschausbildung‘ wird dabei synonym mit Dolmetschstudium bzw. Dolmetschspezialisierung verwendet, was allerdings nicht implizieren soll, dass es sich um eine ‚reine Ausbildung‘ ohne wissenschaftliche Elemente handelt.

den können, gelten dabei als unabdingbar (vgl. Heine 1997: 287). Durch entsprechendes Engagement können so anfangs eher schwache Studierende mit der Zeit viel aufholen; leider tritt mitunter aber auch der umgekehrte Fall ein und vielversprechende KandidatInnen bringen ihre Ausbildung aufgrund fehlender Motivation nicht zu Ende (vgl. Van Dam 1989: 169). Wenngleich aber die Bedeutung motivationaler Elemente für einen erfolgreichen Studienabschluss unumstritten scheint, gilt das Hervorrufen und Aufrechterhalten von Motivation im Unterricht als schwierig (vgl. Hansen & Shlesinger 2007: 97; Shaw & Hughes 2006: 197).

Neben pädagogischen Hinweisen (s. Kapitel 4.3) kann auch eine theoretische Auseinandersetzung mit dem Thema Motivation hilfreich sein. Da Motivationstheorien bereits ausführlich behandelt wurden, erfolgt hier lediglich ein Überblick über die gesichteten Werke: Basierend auf kognitionspsychologischen Überlegungen führen Vanhecke & Lobato Patricio (2009) an, dass Motivation von Zielen, Erwartungen und Werten abhängt (vgl. Kapitel 1.3). Gemeinsam mit der Eigenkompetenzwahrnehmung beeinflussen diese Elemente Aufgabenwahl und Anstrengungskalkulation. Ebenfalls mit Erfolgserwartungen in Zusammenhang mit dem Leistungsmotiv beschäftigen sich Timarová & Salaets (2011: 33f.). Sie heben zudem die Bedeutung der Beziehung zwischen Studierenden und Lehrenden sowie der verschiedenen Lernstile hervor. Zielorientierungen (s. Kapitel 2.2) werden von Kelly (2005: 48-51) und von Vanhecke & Lobato Patricio (2009) untersucht, wobei sie jeweils zu dem Schluss kommen, dass Lernzielorientierung vorzuziehen ist. Darüber hinaus behandeln sie das Thema extrinsische und intrinsische Lernmotivation, wodurch auch die Studienwahlgründe Eingang in die theoretischen Überlegungen finden. Mit Studienwahlgründen, den damit verbundenen Vorstellungen sowie der Erwartungsentsprechung und deren Auswirkungen auf Zufriedenheit und Motivation beschäftigt sich Calvo Encinas (2009, s. Kapitel 4.2). Neben der Identifizierung wichtiger Motivationselemente erleichtert es die theoretische Auseinandersetzung mit dem Phänomen Motivation den Lehrenden, Probleme ihrer Studierenden zu erkennen und zu verstehen (vgl. Bontempo & Napier 2011: 99). So kann etwa Angst vor bestimmten Übungen mitunter auf Misserfolgsängstlichkeit zurückgeführt werden.

Misserfolgsangst als Ausdrucksform des Leistungsmotivs fällt in die Gruppe der Persönlichkeitsfaktoren. Zum Leistungsmotiv stellten Timarová & Salaets (2011) fest, dass das Streben nach Leistungen bei Dolmetschstudierenden größer ist als in der Ver-

gleichsgruppe (Studierende einer gemeinsamen Übersetzungs- und Dolmetschausbildung). Dolmetschstudierende gelten darüber hinaus als weniger stressanfällig und nehmen sich selbst auch als weniger ängstlich wahr (vgl. Rosiers *et al.* 2011: 63). Dennoch war der Versuch, ein klares Profil für Dolmetschstudierende auszumachen, bis dato nicht erfolgreich (vgl. Kurz *et al.* 1996), weswegen wohl auch immer wieder davor gewarnt wird, diese Aspekte in Aufnahmeverfahren einfließen zu lassen (vgl. Bontempo & Napier 2011: 99; Rosiers *et al.* 2011: 66). Außerdem stehen Studierende zum Zeitpunkt der Aufnahmeverfahren oft noch am Beginn ihrer akademischen und beruflichen Entwicklung. Selbst wenn eines Tages typische ‚DolmetscherInnen-Persönlichkeiten‘ beschrieben werden könnten, so wäre es weiterhin schwierig, die Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden vorherzusagen (vgl. Kautz 2000: 27; Pym 2000: 213).

Dasselbe gilt auch für Motivation ‚als solche‘: Trotz ihrer Bedeutung für die Bewältigung der Ausbildung kann sie heute und wahrscheinlich auch in Zukunft im Rahmen einer (punktuellen) Aufnahmeprüfung nicht abgeprüft werden. Dies ist überhaupt ein zentrales Problem von Aufnahmeprüfungen: Selbst wenn es klare Kriterien und Methoden zur Eignungsprüfung gäbe (was momentan keineswegs der Fall ist, vgl. z. B. Pöchhacker 2004: 180ff.), so könnte die zukünftige Studienmotivation dennoch nicht abgeschätzt werden (vgl. Martin & Abril Martí 2003: 197f.). Der Einfluss von sogenannten ‚soft skills‘ (Motivation, Persönlichkeit, Angst, Lernvermögen und -stil) auf Leistungen und Studienerfolg konnte aber durchaus bestätigt werden (vgl. Dodds 1990: 17f.; Timarová & Salaets 2011). Möglicherweise stellen diese Aspekte überhaupt die entscheidende Verbindung zwischen Aufnahmeprüfungen und erfolgreicher Ausbildungsabsolvierung dar (vgl. Timarová & Ungood-Thomas 2008: 42f.).

Sowohl für die Aufnahmeprüfung als auch für die Ausbildung selbst ist aber Motivation natürlich nur ein, wenn auch wichtiger, Teilfaktor. Hinzu kommen Elemente wie kognitive und sachliche (sprachliche und themenbezogene) Voraussetzungen, Eignung, Ausdauer und Lernstil, aber auch ‚Studierenden-unabhängige Faktoren‘ wie etwa Kompetenz und pädagogische Herangehensweise der Lehrenden (Bontempo & Napier 2009: 255; Kautz 2000: 19-27). Oder, wie es Moser-Mercer (2008: 3) in Anlehnung an Blumberg & Pringle (1982, s. Kapitel 2.4) beschreibt: Leistung ist von drei Faktoren abhängig, nämlich von Gelegenheit, Fähigkeit und Willen. Der Frage nach dem Vor-

handensein der entsprechenden Gelegenheiten und eventuellen Verbesserungspotenzialen wird im folgenden Abschnitt nachgegangen.

4.2 Was ist den Studierenden wichtig? Die Erhebung der Erwartungen

Letztlich stellen die Studierenden selbst den Schlüssel zum Verständnis, inwiefern die für sie notwendigen Gegebenheiten vorhanden sind, dar. Welche Hoffnungen sie vor Studienbeginn hatten, welches Ziel sie mit der Ausbildung verfolgen und ob diese ihren Erwartungen entspricht: Diese Fragen sind entscheidend für Motivation und Engagement der Studierenden. Insbesondere die Studienplangestaltung folgt dabei häufig v. a. Kriterien, die vonseiten des Marktes oder der Berufsverbände vorgegeben sind. Auch in den Lehrveranstaltungen wird nur selten überprüft, wie die Studierenden die Methoden und Übungen empfinden (vgl. Calvo Encinas 2009: 30ff.), obwohl die Wahrnehmungen von Lehrenden und Studierenden durchaus divergieren können (vgl. De Manuel Jerez 2004: 11). Ebenso wenig decken sich die Bedürfnisse und Sichtweisen von PraktikerInnen zwangsläufig mit jenen der Studierenden, weswegen auch ‚praxiserprobte‘ Lehrende nicht automatisch eine Garantie für Studierenden-orientierte Lehre sind (vgl. Kalina 2000: 169ff.). Insofern scheint es sinnvoll, Studierende sowohl in einzelnen Lehrveranstaltungen als auch in Bezug auf das gesamte Studium direkt zu Erwartungen und Wahrnehmungen zu befragen²². Größer angelegte Befragungen können dabei womöglich auch Aufschluss über die Grenzen einzelner Universitäten hinaus geben.

Für die interessierenden Länder Österreich und Spanien liegen einige quantitative Untersuchungen vor, wobei sich alle mit Studierenden der Übersetzungs- und Dolmetschausbildung (in der Folge kurz Ü/D-Ausbildung bzw. Ü/D-Studium) beschäftigen²³. In Österreich haben Fortin (1992) und Tabery (2012) Erhebungen unter StudienanfängerInnen des Zentrums für Translationswissenschaft Wien (kurz: ZTW) durchgeführt. Nakičević (2005) hat am ZTW hingegen 100 Studierende verschiedenster Semes-

²² An dieser Stelle sei auf eine aktuelle Befragung der Studierendenvertretung des ZTW hingewiesen, in der die Wahrnehmung der Studierenden u. a. in Bezug auf Information und Kommunikation, Verhältnis zu den Lehrenden, LV-Angebot, Prüfungen und Leistungskontrolle oder auch erlangte Kompetenzen erhoben werden (vgl. StV 2012). Die Ergebnisse dieser Umfrage liegen allerdings noch nicht vor.

²³ Natürlich sind diese Studien nur bedingt miteinander vergleichbar, da es sich um unterschiedliche curriculare Realitäten handelt, verschiedene Untersuchungsansätze gewählt wurden und teilweise beinahe 20 Jahre zwischen den Arbeiten liegen. An dieser Stelle soll lediglich ein erster Überblick über vorhandene Daten gegeben werden.

ter u. a. zu Aufnahmeprüfungen und Vorkenntnissen befragt. Zusätzlich liegen für Österreich Ergebnisse einer Befragung von AbsolventInnen der Translationswissenschaft vor (vgl. Putz *et al.* 2008)²⁴. In Spanien befragte Calvo Encinas (2009) Ü/D-Studierende an sechs spanischen Universitäten, u. a. der Facultad de Traducción e Interpretación in Granada (kurz: FTI). Bei dieser Untersuchung lag der Fokus auf Veränderungen in der Wahrnehmung zwischen AnfängerInnen und Befragten im letzten Studienjahr²⁵. Einem Weißbuch zur Veränderung der Ü/D-Ausbildung in Spanien (Muñoz Raya 2004) können zudem Daten über Studienwahlgründe und -verlauf spanischer Studierender entnommen werden.

Hinsichtlich der *Studienwahl* war das Ü/D-Studium sowohl für 90 % der spanischen Studierenden als auch der AbsolventInnen in Österreich die erste Studienwahl (Calvo Encinas 2009: 488; Putz *et al.* 2008: 125). Dennoch klang in österreichischen Befragungen immer wieder Unsicherheit durch: Bei Fortin (1992: 42) wie auch Nakičević (2005: 9) gab jeweils rund ein Drittel der Studierenden an, sich hinsichtlich der Studienwahl weiterhin nicht sicher zu sein. Nakičević (2005: 9) erhob zudem Daten zum Zeitpunkt der Studienwahl, wobei 20 % angaben, es handle sich um ihren ‚Lebens- traum‘, während 45 % ihre Entscheidung kurzfristig trafen. Bei Fortin (1992: 42) hatte ein Drittel der Studierenden ihre Wahl erst kurz vor der Inskription getroffen.

Aus der neuesten Untersuchung (vgl. Tabery 2012: 92-95) geht hervor, dass die StudienanfängerInnen am ZTW zahlreiche Informationsquellen nutzten. Zu den am häufigsten konsultierten zählen die Homepages des ZTW, der Universität Wien und des Studentpoint sowie die Studierendenvertretung; daneben sind auch Freunde und Familie wichtig. Informiert haben sich die Studierenden dabei v. a. über Inhalte, Dauer und Anforderungen des Studiums (jeweils über 85 %), während eher weniger Informationen zu Berufsbildern (73 %) und Arbeitsmarkt (41 %) eingeholt wurden. In früheren Untersuchungen in Österreich (vgl. Fortin 1992: 35ff.) und in Spanien (vgl. Calvo Encinas 2009: 470ff.) wurden Ausmaß und Qualität der anfänglichen Informationen im Nachhinein negativ bewertet. Inwiefern dieser Unterschied darauf zurückzuführen ist, dass die Informationsvermittlung dank Internet verbessert wurde oder im Gegenteil nach wie vor

²⁴ Bei diesen Daten muss beachtet werden, dass sich die retrospektive Wahrnehmung durch den Berufseinstieg verändert haben kann; allerdings scheint interessant, wie die Ausbildung im Nachhinein von ehemaligen Studierenden bewertet wird.

²⁵ In diesem Kapitel werden ausschließlich die Ergebnisse des Abschlussjahrganges präsentiert, da diese eher dem Ansatz des empirischen Teils der vorliegenden Arbeit entsprechen.

rückblickend Informationsmangel ausgemacht wird, ist unklar. Mehr Informationen hätten sich die Studierenden jedenfalls zum Studienplan und zu konkreten Inhalten, der Prüfungsordnung sowie zu Berufsmöglichkeiten und -chancen gewünscht. Informationsmangel scheint zumindest in Spanien auch auf Lehrveranstaltungs-Ebene zu herrschen, wo 57,6 % ihre Auswahl teilweise ‚blind‘ trafen; fast ebenso viele (52,4 %) waren dann auch mit der einen oder anderen Wahl nicht zufrieden (vgl. Calvo Encinas 2009: 481f.).

Was sind nun die hauptsächlichen Wahlgründe für eine Ü/D-Ausbildung (vgl. Calvo Encinas 2009: 462-469; Fortin 1992: 52; Nakičević 2005: 9; Putz *et al.* 2008: 124f.)? Ganz generell überwiegen intrinsische Wahlgründe: Zu den häufigsten Angaben zählen Interesse an Sprachen, am Fach oder an anderen Kulturen sowie Begabung für Sprachen oder der Wunsch, diese weiterzuentwickeln. Als eher extrinsisch kann etwa der Wunsch eingestuft werden, viel zu reisen; ganz klar mit *beruflich-extrinsischen Überlegungen* verbunden sind Begründungen wie „ich möchte mit Sprachen arbeiten“, gute und abwechslungsreiche Berufsaussichten oder ein angesehener Beruf. Diese Aspekte sind für die befragten Personen jedenfalls durchwegs unwichtiger als die intrinsischen Wahlgründe; insbesondere das Element „angesehener Beruf“ wird ebenso wie die Aussicht auf ein leichtes Studium nicht als Beweggrund gesehen. Eine Form der *Negativ-Motivation* stellt die relativ häufig befürwortete Aussage „ich wollte Sprachen, aber nicht eine der Philologien studieren“ dar, wohingegen „keine konkreten Berufsvorstellungen“ eher nicht entscheidend sein dürften.

Etwas unklar sind die Ergebnisse zum Interesse an der *Tätigkeit* als ÜbersetzerIn und/oder DolmetscherIn: Während bei Tabery (2012: 87f.) 90,2 % der Befragten diesem Item (stark) zustimmten, gaben gleichzeitig 66,7 % an, noch nicht zu wissen, welchen Beruf sie nach einem erfolgreichen Studienabschluss ausüben möchten. Und bei Nakičević (2005: 9) gaben überhaupt nur 6 % an, das Studium aus Interesse an der Tätigkeit gewählt zu haben. So sie sich dennoch für dieses Berufsfeld begeistern können, überwiegt zu Studienbeginn größtenteils das Interesse für das Dolmetschen (vgl. Tabery 2012: 84ff.). Fortin (1992: 50-53; 59) fand hierzu heraus, dass dem Dolmetschen prinzipiell vonseiten der Studierenden höheres Prestige zugesprochen und es als anspruchsvoller identifiziert wird als die Übersetzungstätigkeit. Dolmetschstudierende sind außerdem weniger an Wissenschaft interessiert, streben aber stärker einen abwechslungs-

reichen Beruf an, in dem sie viel reisen und mit Menschen zusammenarbeiten können (vgl. auch Tabery 2012: 116).

Inwiefern den *Vorstellungen* während der Ausbildung entsprochen wird bzw. wie gut sich die Studierenden umorientieren, ist entscheidend für die Realisationsmotivation (s. Kapitel 3.2). Tabery (2012: 90f.) erhob hierzu u. a., wie die StudienanfängerInnen sich ihr zukünftiges Studium vorstellen: Das BA-Studium galt dabei v. a. als praxisorientiert und realitätsbezogen. Auch mit guten Aussichten nach dem Studium rechneten 87,1 % stark oder eher. Bezüglich der retrospektiven Beurteilung der *Erwartungsentsprechung* zeigen sich eher negative Tendenzen. Zwar waren in Spanien 87,6 % der Studierenden allgemein mit ihrer Ausbildung zufrieden (vgl. Muñoz Raya 2004: 65), jeweils etwa drei Viertel würde das Studium auch wieder wählen bzw. anderen empfehlen (vgl. Calvo Encinas 2009: 506). Dennoch stimmten nur für etwa die Hälfte der Studierenden die tatsächlichen Inhalte mit ihren Erwartungen überein (vgl. Calvo Encinas 2009: 472ff.). Besonders enttäuscht zeigten sie sich von den erlangten Fremdsprachenkenntnissen und den beruflichen Aussichten. Wenngleich spanische Studierende ihre generellen Berufschancen vorbehaltlich einer gewissen Flexibilität zu 75 % positiv einschätzen, denken ebenso viele, dass sie wahrscheinlich eher nicht im Bereich Ü/D unterkommen werden (vgl. Calvo Encinas 2009: 494). Noch negativer präsentieren sich die Zahlen in Österreich: Lediglich 49 % der AbsolventInnen der Translationswissenschaft würden diese Ausbildung erneut wählen, anderen zur Wahl dieses Studiums raten würden überhaupt nur 23 % (vgl. Putz *et al.* 2008: 140f.). Auch bei Nakičević (2005: 13) gaben nur 54 % an, dass sie das Ü/D-Studium weiterempfehlen würden, woraus wohl auf eine gewisse Enttäuschung geschlossen werden kann.

Generell stellt sich die *Arbeitsmarktsituation* aus Sicht der Studierenden schwierig dar, insbesondere der Dolmetschmarkt wird als schwer zugänglich wahrgenommen (vgl. Calvo Encinas 2009: 497-500; Fortin 1992: 55ff.). Die allgemein eher pessimistische Einschätzung könnte in der negativen Beurteilung der eigenen Fremdsprachenkenntnisse begründet liegen. Sprachkenntnisse sind im Rahmen der Ü/D-Ausbildung entscheidend für die empfundene *Passung* von *Fähigkeiten* und *Anforderungen*, denn Studierende stellen natürlich Vermutungen über das geforderte (Sprach-)Niveau sowohl während als auch nach der Ausbildung an. Vonseiten der Lehrenden wird zu Studienbeginn wie auch im Rahmen der einzelnen Lehrveranstaltungen häufig ein unzulängliches

Sprachniveau der Studierenden bemängelt (vgl. Bowen 1994: 177; Kelly 2005: 43f.). Diese Einschätzung dürften auch die Studierenden teilen; so werden zumindest in Spanien frei wählbare Lehrveranstaltungen häufig zur Aufbesserung der Fremdsprachenkenntnisse genutzt (vgl. Calvo Encinas 2009: 235ff.). Auch die von Nakičević (2005: 10f.) in den verschiedensten Semestern befragten Studierenden bezeichneten ihre B-Sprachen-Kenntnisse nur zu 47 % als „sehr gut“; im Fall der C-Sprache waren es überhaupt nur 4 %, während 12 % sogar angaben, ihre Kenntnisse in dieser Sprache seien unzulänglich. Angesichts der Tatsache, dass 32 % bzw. 16 % zudem sagten, dass sich ihre B- bzw. C-Sprache während des Studiums weniger stark als erwartet entwickelt hatte, kann auch hier von einer pessimistischen Einschätzung ausgegangen werden. In Spanien waren die Studierenden auch am Ausbildungsende nicht überzeugt von ihren Sprachkenntnissen; in Englisch befanden nur 20 % ihre Kenntnisse für „sehr gut“, die Werte für Französisch (7 %) und Deutsch (6 %) waren noch niedriger (vgl. Calvo Encinas 2009: 458).

Insgesamt ergibt sich somit ein eher negatives Bild: Während die AnfängerInnen das Ü/D-Studium anscheinend mit einigermaßen großer Sicherheit sowie relativ informiert in Angriff nehmen und ein praxisorientiertes und realitätsnahes Studium erwarten, zeigen sie sich von Inhalten und erlangten Fähigkeiten im Nachhinein tendenziell enttäuscht. Zusätzlich geht aus den Daten hervor, dass sich die Studierenden bei ihrer Wahl v. a. an intrinsischen Gründen orientieren, während beruflichen Aspekten weniger Beachtung geschenkt wird. Diese Erkenntnisse decken sich mit jenen der allgemeinen Studienwahl (s. Kapitel 3.1). Möglicherweise lässt sich die pessimistischere Sicht der fortgeschrittenen Studierenden bzw. der AbsolventInnen dadurch erklären, dass ihnen die berufsbezogenen Aspekte und somit auch die teilweise schwierige Arbeitsmarktsituation erst gegen Ende ihrer Ausbildung bewusst werden. Inwiefern dies auch auf Studierende der Dolmetschausbildung zutrifft und wie sie ihr Studium generell in Angriff nehmen, wird im Rahmen der empirischen Erhebung untersucht. Zunächst werden nachfolgend einige Vorschläge präsentiert, um die konstatierten Probleme und Enttäuschungen zu vermeiden oder zumindest abzuschwächen.

4.3 Wie kann man diese Daten nutzen? Die Förderung der Motivation

Didaktische Überlegungen stehen strenggenommen nicht in direkter Verbindung mit dem Ziel des empirischen Teils dieser Arbeit. Dennoch kann aus diesen Empfehlungen (die auf den Erkenntnissen zur Förderung von Studien-, Lern- und allgemeiner Motivation beruhen) abgeleitet werden, welche Aspekte besonders wichtig und untersuchenswert sind. Gleichzeitig erschließt sich daraus auch ein Teil des praktischen Nutzens dieser Datenerhebung: nämlich die Tatsache, dass die daraus resultierenden Ergebnisse im Sinne der Überlegungen in Kapitel 4.1 und 4.2 dazu genutzt werden können, Studienmotivation und dadurch Qualität und Erfolg der Dolmetschausbildung zu fördern.

Auch im Dolmetschstudium gilt: Entscheidend ist die Passung zwischen Universität und Studierenden. In Anlehnung an Kapitel 3.2.1 beinhaltet diese verschiedene Ebenen: die inhaltliche Kongruenz (wozu auch berufsbezogene Aspekte zählen), die Übereinstimmung von Anforderungen und Fähigkeiten und Faktoren, die mit dem Wohlbefinden in Zusammenhang stehen (Selbstbestimmung, Atmosphäre, Beziehung zu den Lehrenden). Gerade weil es aber so viele Ebenen gibt und es sich zusätzlich um persönlich-individuelle Konstellationen handelt, ist die Frage nach der ‚richtigen Universität‘ oft schwer zu beantworten (vgl. Bowen 1994: 175). Einen ersten Ansatzpunkt stellt erneut die Studienwahl und somit das Thema Information dar; ein Bereich, in dem mitunter nicht unbedeutende Defizite festgestellt werden konnten (s. Kapitel 4.2).

4.3.1 Wie die Studierende-Ausbildung-Passung erhöhen? Die Bedeutung von Informationen

Die Informationssituation hat sich zweifelsohne dank des Internets verbessert und ist unkomplizierter geworden. Dennoch beschreibt etwa Calvo Encinas (2009: 192f.), dass dieses Kommunikationsmittel oft vonseiten der Universitäten nicht genügend genutzt wird und die relevanten Informationen nicht immer einfach genug auffindbar sind. Nord (2005: 219) hingegen stellt für Übersetzungsstudien fest, dass auch auf Seiten der Studierenden eine ‚Holschuld‘ besteht: Obwohl ihrer Meinung nach ausreichend Informationen über die Ausbildung zur Verfügung stehen, werden diese von vielen StudienanfängerInnen erst gar nicht verwendet oder schlicht ignoriert. Möglicherweise sind manche StudienanfängerInnen so sehr von einem Studium überzeugt, dass sie alle ihren

Vorstellungen widersprechenden Informationen einfach ausblenden (s. Kapitel 1.2). Wie aber kann man zumindest die ‚beeinflussbaren‘ Studierenden erreichen?

Um bereits vorab eine größtmögliche Übereinstimmung sicherzustellen, empfiehlt Kautz (2000: 348) die Einführung einer verpflichtenden Studierendenberatung. Besonders vermisst haben Studierende hierbei retrospektiv Informationen zu administrativen Punkten (Studienplan und Studienordnung), zu inhaltlichen Themen (Inhalte des Studienplans sowie der einzelnen Lehrveranstaltungen) sowie zu beruflichen Aspekten (Berufsbilder und Arbeitsmarktsituation) (s. Kapitel 4.2). Insbesondere zum letzten Punkt merkt bereits Kapp (1974: 7ff.) an, dass in Hinblick auf die Marktnachfrage ein größeres Augenmerk auf Beratung hinsichtlich der gewählten Sprachkombination gelegt werden sollte. Hier stößt die Beratung aber natürlich an ihre Grenzen: Erstens werden zumeist gewisse Sprachkenntnisse vorausgesetzt, wodurch die Auswahl von vornherein eingeschränkt ist; zweitens kommen die Studierenden häufig schon mit fixen, kaum veränderbaren Sprachvorstellungen in die Beratung (vgl. Kapp 1974: 8f.). Wann ist also ein geeigneter Zeitpunkt für die Beratung? Für die Ü/D-Grundausbildung lautet die Antwort wohl: so früh wie möglich. Dadurch können falsche Vorstellungen und unerfüllbare Wünsche eventuell vermieden werden.

Für die Dolmetschausbildung ergibt sich hier aber eine schwierige Situation: Wie beschrieben haben Studierende mitunter bereits zu Beginn der gemeinsamen Ü/D-Grundausbildung das Ziel vor Augen, sich später auf den Bereich Dolmetschen zu spezialisieren (vgl. Heine 2000: 213; Jüngst 2008: 181; 185). Das Problem liegt nun darin begründet, dass diese Studierenden ihr Studium mit dem Ziel einer Dolmetschausbildung aufnehmen und dieses lange (mitunter über mehrere Jahre hinweg) verfolgen, allerdings ohne dabei zu wissen, ob ihnen das Dolmetschen überhaupt liegt oder auch nur gefällt (vgl. Problem der Irreversibilität, s. Kapitel 3.1). Um dieser Problematik entgegenzuwirken, sollten bereits möglichst früh klare Informationen zu Voraussetzungen und Zielsetzungen der – eventuell erst Jahre später vorgesehenen – Dolmetschausbildung verfügbar gemacht werden (vgl. Willett 1974: 87-93). Möglicherweise könnte dadurch vermieden werden, dass Studierende ‚den falschen Weg einschlagen‘ und im Rahmen der Dolmetschausbildung in ihren Erwartungen enttäuscht werden. Zumindest interpretierten Shaw *et al.* Aussagen befragter Dolmetschstudierender dahingehend:

Regardless of individual language competency, they all recognized the value of learning about the interpreting process as early in their programs as feasible. Perhaps this realization was their way of suggesting that had they known what awaited them, they might have selected a different profession long before their transition! (Shaw *et al.* 2004: 91)

Jüngst (2008: 181; 185) schlägt über eine reine ‚Informationsvermittlung‘ hinaus vor, Studierenden bereits zu Beginn der Ü/D-Ausbildung das „Abenteuer Kabine“ zu ermöglichen. Das Dolmetschgefühl einmal selbst zu erleben und zu sehen, worin Dolmetschen (oder zumindest eine Vorstufe davon) überhaupt besteht, könnte eine Orientierungshilfe sein und Enttäuschungen vorbeugen.

Überhaupt sollten die Studierenden auch nach Ausbildungsbeginn weiterhin beraten und durch Informationen unterstützt werden. In diesem Zusammenhang erfahren momentan Tutorien in Spanien eine Aufwertung (vgl. Hernández Guerrero 2010). Hier werden die Studierenden auch hinsichtlich der Auswahl von Lehrveranstaltungen und Spezialisierungen beraten. Idealerweise wird dabei nicht nur auf Interessen und Neigungen geachtet; die TutorInnen sollten ebenso in der Lage sein, potenzielle Begabungen oder auch Schwierigkeiten zu erkennen und diese den Studierenden vor Augen zu führen. Zusätzlich können in den Tutorien auch Berufsziele und Wege zu deren Erreichung besprochen werden (vgl. Hernández Guerrero 2010: 29). Auch Calvo Encinas (2009: 266ff.) listet Möglichkeiten zur Unterstützung während der Studienzeit auf, von Tutorien über Vorträge bis hin zu Diskussionen über berufliche Möglichkeiten, zu welchen auch ‚PraktikerInnen‘ eingeladen werden können. Der entscheidende Aspekt scheint jedenfalls zu sein, die Studierenden auch während ihres Studiums aktiv zu unterstützen und ‚nicht alleine zu lassen‘. Doch egal wie gut die Studierendenberatung vor und während des Studiums auch funktionieren mag, es wird immer Studierende geben, deren Vorstellungen und Ziele von jenen im Studien- und Lehrplan divergieren. Was kann hier vonseiten der Universität unternommen werden?

4.3.2 Was passiert im Studium? Die inhaltliche Erwartungsentsprechung

Auf der *Studienplan-Ebene* werden Studierende wie dargelegt mitunter auch direkt zu ihren Empfindungen befragt. Allerdings ist oft unklar, wie anschließend mit diesen Daten umgegangen werden soll. Falls Vorkenntnisse, Erwartungen und Ziele einer Mehrzahl der Studierenden langfristig vom Studienplan abweichen, könnte durchaus eine

Anpassung an die veränderten Gegebenheiten angedacht werden (vgl. Arrés López & Calvo Encinas 2009: 623; Calvo Encinas 2009: 315ff.). Es gibt aber auch weniger ‚tiefgreifende‘ Schritte wie beispielsweise ein Angebot an verschiedenen Vertiefungen und Spezialisierungen. Einhergehend mit einer größeren Flexibilität des Studienplans und mehr Eigenverantwortung der Studierenden bei der Lehrveranstaltungsauswahl könnte dadurch erreicht werden, dass die ausgewählten Veranstaltungen stärker den Interessen der Studierenden entsprechen. Auf sprachlicher Ebene hingegen wären – möglicherweise dem Studium vorgeschaltete – Aufbaukurse in den einzelnen Sprachen denkbar, welche die Studierenden auf das geforderte Niveau vorbereiten (vgl. Calvo Encinas 2009: 275). Für beide Ansätze ist eine stärkere Kooperation mit anderen Studiengängen unabdingbar. Im Hinblick auf die Inhalte und Ziele könnte eine Kooperation insbesondere mit den verschiedenen Philologien auch dazu führen, die Unterschiede zwischen den Studiengängen zu verdeutlichen und den Studierenden so die ‚richtige‘ Studienwahl zu erleichtern (vgl. Arrés López & Calvo Encinas 2009: 624).

Im alltäglichen Studien(er)leben nehmen *einzelne Lehrveranstaltungen*²⁶ eine zentrale Stellung ein. Hier bestehen zudem viele Gestaltungsmöglichkeiten für Lehrende. Ganz abgesehen vom Problem ‚blinder LV-Auswahl‘ (s. Kapitel 4.2) ist auch auf dieser Ebene die Erwartungsentsprechung keinesfalls immer gegeben. Woher kommt das? Zunächst haben insbesondere StudienanfängerInnen oft noch stark verinnerlicht, was im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts unter Übersetzen und Dolmetschen verstanden wird. In diesem Sinne sollte zunächst vermittelt werden, welcher Zweck damit im professionellen Kontext überhaupt verfolgt wird. Das macht oftmals auch die methodischen Überlegungen hinter einzelnen Dolmetschübungen und gegebenenfalls geäußerte Kritik verständlicher (vgl. Gile 2009: 25f.)²⁷. Ein weiteres Problem tritt aber wohl während des gesamten Studiums auf: die Heterogenität der TeilnehmerInnen hinsichtlich Erwartungen, Zielen und Voraussetzungen (vgl. Hansen & Shlesinger 2007: 106). Allen Studierenden ihrem individuellen Profil entsprechend Inhalte bieten zu kön-

²⁶ Ab dieser Stelle werden der Prägnanz und Eindeutigkeit halber die Abkürzungen LV bzw. LVen für Lehrveranstaltung(en), VO bzw. VOen für Vorlesung(en) und UE bzw. UEen für Übungen(en) verwendet. Letztere bezeichnet dabei eine prüfungsimmanente LV im Gegensatz zu Übungsaufgaben, die beispielsweise dem Aufbau von Kompetenzen dienen.

²⁷ Zu Beginn eines MA-Studiums bzw. einer Dolmetsch-Spezialisierung sollten die Studierenden über diese Aspekte eigentlich bereits Bescheid wissen. Hier sei aber an die Problematik aus Abschnitt 4.3.1 erinnert, da die Studierenden vielleicht in Bezug auf Dolmetschen (oder auch Übersetzen) lange Zeit einem ‚Traumbild‘ nachjagen, wenn dieses nicht bereits zu Studienbeginn ‚zurechtrückte‘ wird.

nen wäre ideal, ist aber wohl auch unmöglich (vgl. González Davies 2004: 5). Strebt man aber eine größtmögliche Erwartungsentsprechung an, so lautet die didaktische Quintessenz ‚*Orientierung an den Studierenden*‘ (vgl. Kelly 2005: 43). Die Studierenden in der ersten Einheit zu Wünschen und Erwartungen zu befragen, gibt den Lehrenden Hinweise auf die Gestaltung ihrer LVen. Gleichzeitig ‚zwingt‘ es die Studierenden, sich mit ihrer eigenen Erwartungshaltung auseinanderzusetzen und diese eventuell zu hinterfragen. Kelly listet dazu eine ganze Reihe an Fragen für Lehrende und Studierende auf. Die Ergebnisse dieser ‚Befragungen‘ können zusätzlich in der folgenden LV-Einheit besprochen werden, um mögliche Missverständnisse aus dem Weg zu räumen oder gemeinsam Inhalte und Ziele festzulegen.

Dieses ‚Monitoring‘ sollte nach Möglichkeit über die gesamte Dauer der LV aufrechterhalten werden. Schon aus den unmittelbaren Reaktionen wie durch Körpersprache ist oft erkennbar, wie einzelne Übungen wahrgenommen werden. Zudem können in Fragebögen zu einzelnen LV-Einheiten ganz gezielt die Meinung der Studierenden zur Aufgabe der Lehrenden, Anregungen zu inhaltlichen Aspekten oder auch Verbesserungsvorschläge für die eigene Leistung eingeholt werden (vgl. Sainz 1996: 140-143). De Manuel Jerez (2005) teilte in ‚seiner‘ Konferenzdolmetsch-LV gleich über mehrere Jahre hinweg kurze Evaluierungsbögen zu den Aspekten „Nützlichkeit“, „Interessantheit“ und „Schwierigkeitsgrad“ von multimedial präsentierten Reden aus, um dadurch mehr über die Wahrnehmung der Studierenden zu erfahren und nicht mehr allein auf Intuition angewiesen zu sein. Zur *Interessantheit* der einzelnen Übungen²⁸ stellte sich heraus, dass die Studierenden v. a. Abwechslung schätzten und sich insbesondere für – seiner Einschätzung nach –, ‚untypische‘ Bereiche (Bsp. Weltsozialforum) begeistern konnten (2005: 347; 419f.). Natürlich kann man sich im DolmetscherInnen-Berufslieben die behandelten Themen oftmals nicht aussuchen. Da Interesse aber ein grundlegendes Element der Motivation darstellt, warnt De Manuel Jerez davor, die Studierenden früher als notwendig zu langweilen, und empfiehlt, des Öfteren auch für sie interessante Themen zu behandeln (2005: 378).

Ein weiteres Problem der inhaltlichen Erwartungsentsprechung ist die *Methodik*, die von den Dolmetschlehrenden angewandt wird. Denn im Verlauf der Dolmetschausbildung sind die Studierenden mit zahlreichen Problemen und Schwierigkeiten konfron-

²⁸ Die Aspekte „Nützlichkeit“ und „Schwierigkeitsgrad“ werden in den jeweiligen Unterkapiteln 4.3.3 und 4.3.4 besprochen.

tiert, die mit dem Prozess des Dolmetschens an und für sich zusammenhängen. Den Lehrenden stellen sich verschiedenste Fragen: Handelt es sich hier um ein typisches Problem des Dolmetschprozesses oder um einen Einzelfall? Wodurch entsteht es? Und wie kann es behoben werden? Mitunter haben Lehrende aber einfach zu wenig Kenntnisse über Theorien und Prozesse des Dolmetschens, um diese Fragen beantworten zu können (vgl. Kornakov 2000: 243), wenngleich gerade auch die Auseinandersetzung mit theoretischen Phänomenen eigentlich Grundlage der Dolmetschdidaktik sein sollte (vgl. Kalina 2000). Die Beschäftigung damit mag manchen ‚PraktikerInnen‘ überflüssig oder gar lästig erscheinen. Im Sinne der Erwartungsentsprechung hat sie aber hohen pädagogischen Nutzen. Denn viele Studierende erwarten sich auch theoretische Erklärungen und methodische Empfehlungen für ihre Probleme statt eines bloßen ‚learning by doing‘-Ansatzes (vgl. Gile 2009: 14-18). Hier liefert Gile (2009) neben seinen theoretischen Konzepten („effort model“ und „gravitational model“) auch methodologische Hinweise und praktische Tipps zur Vermeidung gewisser (Simultan-)Dolmetschprobleme. Um im Rahmen der UEen theoretische Kenntnisse sinnvoll zu vermitteln, sollten diese möglichst einfach dargestellt und zu ‚relevanten Zeitpunkten‘ (d.h. wenn das Problem auftritt) dargelegt werden, um ihren praktischen Nutzen zu verdeutlichen und die Kluft zwischen Theorie und Praxis zu verkleinern (s. Kapitel 4.3.3). Kornakov (2000) zählt daneben fünf ‚Grundprinzipien des Dolmetschunterrichts‘ auf (u. a. Erklärung des Nutzens der einzelnen Übungen, Gedächtnis- und Konzentrationsübungen) und schlägt Aufgaben für die einzelnen zu erlernenden Fähigkeiten vor²⁹. Auch die Auseinandersetzung mit Konzepten wie individuellen Lernstilen, Lerntypen oder Leistungsorientierungen kann wie dargelegt förderlich sein, um Probleme und Ängste der Studierenden zu verstehen und ihre Motivation fördern zu können (vgl. auch Bowen 1994: 178f.; Hubscher-Davidson 2007; Kalina 2000: 183).

Die Grundprinzipien der Passungsförderung lauten also: Erhebung und Abstimmung von Erwartungen, Zielen und inhaltlichen Wünschen, Befragung der Studierenden zu ihrer Wahrnehmung bezüglich Schwierigkeit, Nutzen und Interessantheit der einzelnen Übungen und schließlich Unterbreiten von Vorschlägen zu praktischen

²⁹ Natürlich gibt es daneben zahlreiche weitere AutorInnen, die sich mit dem Dolmetschprozess beschäftigen. Da dabei aber selten konkrete didaktische Empfehlungen vorgestellt werden und Dolmetsch-Theorien nicht Gegenstand dieser Arbeit sind, wird hier auf genauere Ausführungen verzichtet – für eine Übersicht siehe etwa Kalina (1998: 66-76) oder Pöchlhammer (2004: 95-106).

Übungen und Strategien zur individuellen Problembehebung und Fähigkeitenverbesserung. All das klingt theoretisch ganz einfach, ist aber spätestens ab einer Gruppengröße von mehr als zehn Studierenden mit unterschiedlichen Wünschen und Voraussetzungen kaum noch umsetzbar. Hier bietet *E-Learning* sicherlich eine gute Möglichkeit zur Individualisierung der Lehrmethoden (vgl. Blasco Mayor & Jiménez Ivars 2007; Gran *et al.* 2002: 277, Hansen & Shlesinger 2007). Dadurch können zahlreiche Übungsmaterialien, Vorbereitungsunterlagen, methodologische Hinweise und Übungstipps zur Verfügung gestellt und von den Studierenden ihren Bedürfnissen entsprechend genutzt werden. Dass diese Methoden aber einen großen Aufwand für die Lehrenden bedeuten und nicht frei von Risiken sind, wird in Kapitel 4.3.5 genauer beleuchtet. Die Orientierung der LV-Inhalte an tatsächlichen Interessen und Erwartungen wird dadurch aber sicherlich erleichtert.

4.3.3 Was bringt das Dolmetschstudium? Die Praxisorientierung

Neben den ‚rein inhaltlichen‘ Aspekten stellt die *Praxisorientierung* einen wichtigen Teilbereich der Erwartungsentsprechung dar. Das Gefühl der Realitätsnähe und der Berufsvorbereitung durch die Ausbildung ist entscheidend für die Studienmotivation, schließlich bedeutet Studienwahl auch immer Berufswahl (s. Kapitel 3.1.1). Das trifft auch für die Ü/D-Ausbildung zu; dennoch werden das Studium insgesamt oder einzelne LVen häufig als zu wenig praxisnah wahrgenommen (s. Kapitel 4.2). Geht man prinzipiell davon aus, dass die Studierenden tatsächlich DolmetscherInnen (oder ÜbersetzerInnen) werden wollen, mag dies zunächst verwundern, handelt es sich doch um ein Studium mit klar definierten Ausbildungs- und Berufszielen. Hierbei ist allerdings zu bedenken, dass meist Studierende der gemeinsamen Grundausbildung befragt wurden, während die Dolmetschausbildung wohl per definitionem praxisnäher ist (was sich aber nicht unbedingt in der Wahrnehmung der Studierenden niederschlägt, vgl. Kalina 2000: 175). Außerdem bezeichnet das Wort ‚Praxisnähe‘ oft verschiedene Konzepte (Praxisorientierung einzelner LVen oder des gesamten Studiums, Vorbereitung auf konkrete Berufe, ...), weswegen in einer negativen Beurteilung durch die Studierenden verschiedenste Kritikpunkte einfließen können.

Unabhängig davon sollte die gefühlte Praxisorientierung zugunsten der Motivation gefördert werden. Auf der *Studienplan-Ebene* gilt analog zur generellen Inhalts-

Entsprechung: Je größer die Orientierung an Vorstellungen der Studierenden beispielsweise durch frei wählbare LVen, Auswahl bei der Sprachkombination (etwa Möglichkeit zur Inskription einer A-CCC-Kombination) oder Spezialisierungen in gewissen Bereichen ist, desto eher empfinden die Studierenden die erlernten Fertigkeiten und das erlangte Wissen wohl als relevant. Im Zusammenhang mit dem Thema *Spezialisierung* stellen sich im Dolmetschstudium zwei Fragen (vgl. Calvo Encinas 2009: 296f.): Erstens jene nach dem Grad, ob also ‚nur‘ eine generelle Entscheidung für Übersetzen oder Dolmetschen erfolgt oder ob bestimmte Formen des Dolmetschens oder gleich Spezialisierungen auf einzelne Themenbereiche wie Medizin, Wirtschaft oder Recht angeboten werden³⁰. Der zweite Aspekt betrifft den Zeitpunkt der Spezialisierung. Bei einer zu frühen oder zu frei wählbaren Spezialisierung konzentrieren sich die Studierenden vielleicht auf Gebiete, die ihnen entweder keinen Spaß machen oder letztlich für die berufliche Praxis oder ihre Sprachkombination wenig Nutzen bringen. Andererseits sollte mit der Spezialisierung früh genug begonnen werden, um ausreichend Zeit zur Verfügung zu haben. Sawyer (2001: 192) merkt hierzu außerdem an, dass eine zu breit angelegte Ausbildung (im Sinne einer ‚Doppelspezialisierung‘ im Übersetzen und Dolmetschen) zulasten der Konzentration auf die einzelnen Bereiche gehen und deswegen mitunter schlechtere Gesamtergebnisse erbringen kann³¹.

Auf der *Lehrveranstaltungs-Ebene* trägt eine größtmögliche Vielfalt an Akzenten, Sprechgeschwindigkeiten und auch Themen – etwa durch den Einsatz von Video- oder Audiomaterial – zu mehr Praxisnähe bei. Derartige Übungen werden als realistischer wahrgenommen als von ein und derselben Lehrperson vorgetragene oder gar abgelesene Reden (vgl. Opdenhoff 2003: 16). Generell gilt in der Dolmetschdidaktik der Einsatz neuer Technologien als förderlich für die Praxisnähe (vgl. Blasco Mayor & Jiménez Ivars 2007: 292f.). Lehrende befürchten dabei häufig, dass zu viel Realitätsnähe und dadurch mitunter schwierig zu dolmetschende Reden die Studierenden überfordern könnten. In der Empfindung der Studierenden aber überwiegen die positiv-

³⁰ Die Konzentration auf derartige Spezialisierungen ist durchaus nicht unumstritten, weswegen der Fokus im Rahmen von Dolmetschausbildungen oftmals stärker auf dem Erlernen des Einarbeitens in ein Thema denn auf einer tatsächlichen Spezialisierung in einzelnen Themengebieten selbst liegt (vgl. Lederer 1984 bzw. Kapitel 4.3.4)

³¹ Während im Fragebogen der vorliegenden Arbeit (s. Kapitel 5.2.3) zwar keine Auswirkungen auf die Leistung untersucht werden sollen, erscheint diese Überlegung sehr interessant, weswegen die Studierenden darin zumindest zu ihren Beweggründen, eine Doppelspezialisierung Übersetzen – Dolmetschen zu wählen, befragt werden.

motivierenden Effekte von „Nützlichkeit“ und „Realitätsnähe“ der Übungen die empfundene Schwierigkeit bei Weitem (vgl. De Manuel Jerez 2005: 4-7; 344; 401, diese Ergebnisse stehen auch in Einklang mit der Selbstbestimmungstheorie, s. Kapitel 2.3.2). Als besonders nützlich wurden dabei in authentischen Dolmetschsituationen gehaltene Reden empfunden; zusätzliche positive Elemente waren vielfältige Akzente, Sprecharten und –rhythmen. Schließlich fördert auch die Möglichkeit, sich vorab in Themen einzuarbeiten, die Realitätsnähe der Übungen. Das Erlernen geeigneter Vorbereitungstechniken ist zugleich wichtig für die spätere berufliche Praxis (vgl. Kutz 2000).

Schließlich ist die Frage, wie gut sich die Studierenden auf ihre *berufliche Zukunft* vorbereitet fühlen, ein Bereich, in dem durchaus Verbesserungsbedarf gegeben ist (s. Kapitel 4.2). Bedenkt man, dass Berufspraktika und die Durchführung tatsächlicher Aufträge (unter Aufsicht der Lehrenden) im Gegensatz zum Übersetzen im Rahmen der Dolmetschausbildung kaum durchführbar sind³², ist klar, dass Aussagen von Lehrenden großes Gewicht haben (vgl. Calvo *et al.* 2010: 212f.). Für die Studierenden stellen sie oft die einzige Verbindung zur ‚realen Dolmetschwelt‘ dar, und dieser Tatsache sollten sich die Lehrenden auch bewusst sein (vgl. Kelly 2005: 53-59). Natürlich wird jede(r) Lehrende aus der jeweiligen Berufspraxis erzählen. Die Berufswünsche der Studierenden können aber höchst unterschiedlich sein und auch von den Berufsbildern des Studienplans abweichen (vgl. Fortin 1992: 59). Um größtmögliche Vielfalt zu garantieren, können Vortragende unterschiedlicher Spezialisierungen (Gerichtsdolmetschen, Behördendolmetschen, Dolmetschen bei der EU, ...) für Gastvorträge gewonnen werden. Zudem kann es den Studierenden ermöglicht werden, einer professionellen Verdolmetschung bei Gericht oder im Rahmen einer internationalen Konferenz beizuwohnen oder sogar selbst in einer stummen Kabine ‚mitzudolmetschen‘. Dadurch wird der Berufsalltag vielleicht greifbarer und die Studierenden können zudem die Perspektive der ZuhörerInnen einnehmen, die auf eine Dolmetschleistung angewiesen sind. Ein derartiger ‚Perspektivenwechsel‘ kann auch im Rahmen der Dolmetsch-UEen praktiziert werden

³² An dieser Stelle sei auf die sogenannten Dolmetschpraktika (in Konferenz- oder Dialogdolmetschen) des ZTW hingewiesen (vgl. ZTW 2007a: 4f.). Hier wird im Rahmen einer verpflichtenden LV versucht, Konferenz- bzw. Verhandlungssituationen möglichst realitätsnah zu simulieren: Beim Konferenzdolmetschpraktikum werden beispielsweise nach entsprechender Einarbeitung mehrere Reden zum selben Thema gedolmetscht, wobei die Veranstaltung sprachübergreifend abgehalten wird und somit u. a. auch Relaisdolmetschen geübt werden kann.

und dabei helfen, Kritik zu verstehen und zu beurteilen, worauf es bei einer Dolmetschleistung für die ZuhörerInnen ankommt (vgl. Kutz 2005: 16-19).

Ein Problem bleibt aber bestehen: Studierende am Ende ihrer Ausbildung fühlen sich oft insbesondere in Bezug auf ihrer *Fremdsprachenkenntnisse* schlecht auf die Berufswelt vorbereitet (vgl. Calvo Encinas 2009: 473); vielleicht auch, weil nicht alle das Gefühl haben, sich während des Studiums in ihren Arbeitssprachen weiterentwickelt zu haben (vgl. Nakičević 2005: 11). Obwohl diese pessimistische Wahrnehmung wahrscheinlich nicht immer gerechtfertigt ist, verlieren Studierende deswegen mitunter bereits während der Ausbildung an Motivation oder bewerben sich nach dem Abschluss gar nicht erst für ‚schwierige Jobs‘ (vgl. Calvo *et al.* 2010: 212ff.). Um die positive Selbstwahrnehmung der Studierenden zu unterstützen und gleichzeitig die tatsächlichen Jobchancen zu verbessern, wurde an der Universität Granada ein Projekt durchgeführt (vgl. Calvo *et al.* 2010), in welchem neben der Arbeitsmarktsituation auch Strategien zur Jobsuche oder alternative Berufswege besprochen wurden. Entscheidend ist letztlich, den Studierenden ihre eigenen Kompetenzen und Fähigkeiten vor Augen zu führen. Doch wie kann man dieses Gefühl bereits vor Studienabschluss vermitteln?

4.3.4 Was können Dolmetschstudierende? Die Förderung des Kompetenzgefühls

Kompetenzerleben ist von großer Bedeutung für Motivation, fördert es doch das Interesse und hat gleichzeitig Einfluss auf Zielsetzung und Arbeitsinvestition (vgl. Moser-Mercer 2008: 4f. bzw. Kapitel 2.1.2 und 2.3.1). Auch in der Dolmetschdidaktik spielen Kompetenzerleben, Eigenfähigkeitseinschätzung und Selbstbewusstsein eine wichtige Rolle. Für die Studierenden steht das Dolmetschen-Lernen oft in Verbindung mit Angst, Nervosität oder mangelndem Selbstbewusstsein (vgl. Russo 1995: 79-82; Xiu Yan *et al.* 2010: 185-189). Auch schlechte Leistungen begründen Studierende oft – mitunter unberechtigt – mit Angst oder Nervosität (vgl. Jiménez Ivars & Pinazo Calatayud 2001). Häufig dürften diese Empfindungen darauf zurückzuführen sein, dass die Studierenden ihre eigenen Sprachkenntnisse als unzureichend einschätzen (vgl. Shaw *et al.* 2004: 70; 81).

Überhaupt stellen *Sprachkenntnisse* ein zentrales Problem des Kompetenzgefühls im Dolmetschstudium dar, da diesbezüglich oft große Unterschiede zwischen den Anforderungen der Universität bzw. der Lehrenden und den Fähigkeiten der Studieren-

den bestehen (s. Kapitel 4.2). Um diesem Problem beizukommen, besteht auf *Studienplan-Ebene* wie besprochen die Möglichkeit von Aufbaukursen, um vor Beginn oder in der Anfangsphase des Studiums das notwendige Sprachniveau zu vermitteln (vgl. Calvo Encinas 2009: 275). Eine weitere Möglichkeit besteht in der häufig diskutierten (Wieder-)Einführung von Aufnahmeprüfungen, um von Anfang an ein einheitliches, hohes Niveau sicherzustellen (s. Kapitel 4.1) und es den Studierenden gleichzeitig zu erleichtern, ihr eigenes Sprachniveau einzuschätzen. Welcher Weg auch gewählt wird, langfristig sollten Studien- und Lehrpläne und das vorhandene Studierendenprofil übereinstimmen. Heute stellt die B-Sprache wohl oft keine ‚Fast-Muttersprache‘ sondern eine gut beherrschte Fremdsprache dar; eine Tatsache, die vielleicht mit all ihren (pädagogischen) Konsequenzen akzeptiert werden sollte (vgl. Zannirato 2008). Um Frust und Demotivation auf beiden Seiten zu vermeiden, könnte es ratsam sein, die Gegebenheiten zumindest kurzfristig zu akzeptieren und ‚das Beste daraus zu machen‘ (vgl. Kelly 2005: 115). Das gilt insbesondere für die Ebene der einzelnen *Lehrveranstaltungen*, wo die Lehrenden besonders viel Einfluss haben. Auch hier sind sich die Studierenden ihrer mangelnden Sprachkenntnisse oftmals bewusst, wobei es sich gerade zu Beginn des Dolmetschstudiums manchmal eher um unbegründete Befürchtungen denn um tatsächliche Defizite handelt (vgl. Shaw *et al.* 2004). Insbesondere am Anfang sollten die Studierenden deswegen stärker unterstützt und zum Weitermachen ermuntert werden, um ihnen nicht Motivation und Selbstvertrauen zu nehmen – etwa, indem anfangs besonders die positiven Aspekte hervorgehoben werden und anstelle von Kritik v. a. Hilfestellung angeboten wird (vgl. Kutz 2005: 16f).

Häufig fühlen sich Dolmetschstudierende auch von dem Gefühl überfordert, alles auf einmal lernen zu müssen (vgl. Russo 1995: 83). So einsichtig ihnen die Forderungen der Lehrenden (viel lesen, informiert bleiben, dem Selbststudium viel Zeit widmen, ...) auch sind, glauben sie doch oft, diesen nicht nachkommen zu können (vgl. Shaw *et al.* 2004: 84f.). Vor allem zu Beginn sollten deshalb möglichst überschaubare Aufgaben gestellt und deren Ziele klar dargelegt werden (vgl. Kurz 2002: 68). Es kann auch sinnvoll sein, zu erlernende *Teilkompetenzen* des Dolmetschens zu definieren und diese einzeln und gezielt einzuüben (für diesbezügliche Tipps siehe etwa Heine 2000: 216-224; Kalina 2000: 178-181). Themen zum Einlesen sollten anfangs sehr spezifisch angegeben werden. Bei der Verdolmetschung oder der Analyse der Leistungen könnte

der Fokus zunächst auf einzelne Aspekte wie Vollständigkeit der Sätze, grammatikalische Korrektheit etc. gelegt werden. Außerdem kann es auch hilfreich sein, dieselbe Rede zu Hause so lange zu üben, bis das Ergebnis zufriedenstellend ist, was gerade bei anfänglichen Problemen große Verbesserungen bringen kann (vgl. Van Dam 1989: 169). Allmählich kann dann der Schwierigkeitsgrad bis hin zu sehr spezifischen Themen oder langen Reden gesteigert werden.

Hinsichtlich des *Schwierigkeitsgrads* und dessen ‚allmählicher Steigerung‘ stellt sich die Frage, wie dieser möglichst gut eingeschätzt werden kann. Dieser hängt von verschiedensten Parametern ab, die zudem von Studierenden und Lehrenden teilweise unterschiedlich wahrgenommen werden. Einen systematischen Lösungsansatz verfolgt De Manuel Jerez (2005: 340-343), der drei Faktorengruppen zur Einschätzung kombiniert: die ‚objektiven‘ Faktoren wie Vortragsgeschwindigkeit oder Länge der Rede, die Einschätzung der Lehrenden (Grad der Spezialisierung, Akzent, Komplexität des Themas) sowie die Empfindungen der Studierenden. Letztere ermittelt er durch direkte Befragung (s. Kapitel 4.3.2) mit dem Ergebnis, dass ein erhöhter Schwierigkeitsgrad aus Sicht der Studierenden durch größere Authentizität und höhere Nützlichkeit des Unterrichtsmaterials ausgeglichen wird.

All diese Methoden gehen aber nicht automatisch mit einem gesteigerten Kompetenzempfinden der Studierenden einher. Möglicherweise ist ganz einfach oft Kritik präsenter als Fortschritte. Diese sind beim Dolmetschen-Lernen mitunter sehr klein und schwer ersichtlich. Außerdem werden dolmetschspezifische Probleme den Studierenden mitunter erst im fortgeschrittenen Stadium bewusst, wodurch sie vielleicht das Gefühl haben, eher schlechter als besser zu werden (vgl. Kalina 2000: 183). Sehen sie aber über längere Zeit hinweg keine Fortschritte, so können die Studierenden leicht die Motivation verlieren (vgl. Kurz 2002: 68). Wie kann also das tatsächliche Kompetenzempfinden gefördert werden?

Im Einklang mit Theorien zu Zielorientierungen und Studienmotivation (s. Kapitel 2.2 und 3.3.2) sollte besonders zu Ausbildungsbeginn bei *Feedback* eher der Prozess als das Produkt ins Auge gefasst werden. Dabei sollten möglichst auch die Ursachen der Probleme analysiert, Verbesserungsvorschläge besprochen und positive wie negative Aspekte gleichermaßen hervorgehoben werden (vgl. Gile 2001: 381-386; Schjoldager 1996: 187f.). Beim Feedback gilt außerdem ein Fokus auf individuelle Fortschritte im

Gegensatz zu vergleichenden Beurteilungen zwischen den Studierenden als förderlich für das Kompetenzerleben (vgl. Lee 2005; Vanhecke & Lobato Patricio 2009: 671f.). Um Rückmeldungen der Lehrenden verständlicher zu machen und gleichzeitig das Kompetenzgefühl zu steigern, kann auch die eigene Dolmetschleistung angehört werden (vgl. Kurz 2002: 70). Diese Methode hat außerdem den Vorteil, dass die Kommentare der Studierenden den Lehrenden dabei helfen können, Problemursachen zu erkennen (vgl. Gile 2009: 122ff.). Vorsicht ist allerdings geboten, wenn die Dolmetschleistung vor allen LV-TeilnehmerInnen laut eingespielt wird, da die Kritik der Gruppe manchmal heftig ausfallen und sich gerade bei schwachen oder schüchternen Studierenden negativ auf das Selbstvertrauen auswirken kann (vgl. Gile 2009: 391)³³.

Eine Möglichkeit, die den Bedürfnissen von misserfolgsängstlichen oder schüchternen Studierenden wohl eher entspricht, ist die Verwendung von Selbstbeurteilungsblättern oder *Lerntagebüchern*. Letztere können den Studierenden dabei helfen, den Nutzen der Übungen sowie ihre eigenen Fortschritte besser zu erkennen (vgl. Babirecki-Labrum 2003). Außerdem können sie darin festhalten, wie viel Zeit sie tatsächlich für die Vorbereitung auf LV-Einheiten und für eigenständiges Lernen aufgewendet haben (vgl. Heine 2000: 225). In ‚*Selbstbeurteilungsblättern*‘ hingegen beurteilen die Studierenden ihre eigene Leistung (vgl. Postigo Pinazo 2008: 186-189, Russo 1995: 82f., Vanhecke & Lobato Patricio 2009: 678). Diese Methode bietet prinzipiell dieselben Vor- und Nachteile wie das Anhören der eigenen Dolmetschleistung: Sie hilft, den Studierenden die Angst zu nehmen, ihr Selbstvertrauen zu stärken und die eigenen Stärken und Schwächen sowie die erreichten Fortschritte sichtbarer zu machen. Für eine erfolgreiche Anwendung dieser Methode müssen die Studierenden aber im Stande sein, ihre eigenen Fehler und Leistungen möglichst objektiv zu beurteilen. Hierzu ist es besonders wichtig, sich über die relevanten Kriterien sowie Sinn und Ziel der Übung von Anfang an im Klaren zu sein (vgl. Heine 2000: 223f.; Lee 2005).

Zur Steigerung des Kompetenzgefühls trägt schließlich auch das bereits erwähnte *Einarbeiten in Themen* bei (vgl. Kurz 2002; Opdenhoff 2003). Studierende können so durch Aufwand und gute Vorbereitung Mängel ausgleichen und Erfolgserlebnisse verbuchen. Gleichzeitig wird dadurch die Forderung, gutes Allgemeinwissen aufzubauen,

³³ In diesem Zusammenhang sollte man auch an die Überlegungen zu Misserfolgsängstlichen oder Personen mit einer Intelligenzauffassung als ‚gegebene Größe‘ (s. Kapitel 2.1 und 2.1.2) denken, besteht deren größte Angst doch darin, dass ihre Fehler oder Mängel für andere offensichtlich werden.

in kleinere, überschaubare Einheiten unterteilt und zudem die kontinuierliche Ausweitung von Wissen und Wortschatz gefördert. Und schließlich müssen Studierende im Hinblick auf stärker spezialisierte Reden und Konferenzen ohnehin die ‚Kunst der Vorbereitung‘ lernen und geeignete Recherchestrategien entwickeln (vgl. etwa Lederer 1984; Kutz 2000). Da Studierende das Einarbeiten aber häufig als zeitaufwendig und mühsam empfinden, empfiehlt Kurz (2002), über das Semester hinweg mehrere Reden zum selben Thema zu bearbeiten. Optimalerweise könnte dieser Ansatz dabei in Kooperation mit anderen Sprachlehrgängen umgesetzt werden.

Natürlich ist eine systematische, auf den vorhandenen Fähigkeiten aufbauende Vorgangsweise bereits ‚unter normalen Bedingungen‘ eine große Herausforderung. In der Realität haben die Studierenden in einer LV zumindest am ZTW oft äußerst verschiedene Fortschritts- und Kompetenzniveaus: AnfängerInnen und PrüfungskandidatInnen sowie A-, B- und C-SprachlerInnen bilden mitunter eine LV-Gruppe³⁴. Hier kann nur schwerlich ein Niveau gefunden werden, bei dem alle Studierenden von den Übungen profitieren. Erneut können hier E-Learning-Möglichkeiten zumindest Erleichterung bringen, da Methoden und Schwierigkeitsgrad den jeweiligen individuellen Bedürfnissen angepasst werden können (vgl. Gran *et al.* 2002). Das anzustrebende Ideal wäre dennoch eine Gruppe, deren Mitglieder ähnliche Fähigkeiten und Voraussetzungen mitbringen, wofür aber durch entsprechendes LV-Angebot die notwendigen Voraussetzungen geschaffen werden müssten.

4.3.5 Wie eigenständig lernen? Selbstbestimmung, Selbststudium und die Verwendung von E-Learning

Das letzte Förderungsinstrument – *selbstbestimmtes Lernen* – gilt in der Lernmotivations- und Kompetenztheorie als äußerst wichtiges Konzept, da es Interessenskongruenz, Kompetenzgefühl und Motivation der Studierenden positiv beeinflusst (s. Kapitel 2.3.2 und Kapitel 3.3.2). Mindestens ebenso bedeutend ist selbstbestimmtes und eigenständiges Lernen in der Dolmetschdidaktik, ist es doch sozusagen ein ungeschriebenes Gesetz, dass für eine erfolgreiche Absolvierung der Ausbildung intensives Selbststudium unabdingbar ist (vgl. Heine 2000: 214). Auf der *Studienplan-Ebene* kann dieses wichtige Element

³⁴ Diese Tatsache ist nicht den Lehrenden anzulasten, vielmehr ergibt sich diese Situation aus den curricularen Vorgaben am Zentrum und die Lehrenden vollbringen oftmals große Anstrengungen, um im Rahmen ihrer Lehrveranstaltung trotzdem ‚allen etwas zu bieten‘.

erneut gefördert werden, indem die Studierenden zwischen verschiedenen LVen und Spezialisierungen wählen können. Hier muss aber sicherlich ein richtiger Mittelweg zwischen Freiheiten und Vorgaben erreicht werden. So beschreibt etwa Calvo Encinas (2009: 236f.), dass Studierende in Spanien ihre frei wählbaren LVen fast ausschließlich für die Verbesserung der vorhandenen Sprachkenntnisse aufwenden oder um neue Sprachen dazuzulernen. Hier bleibt fraglich, ob diese Nutzung der Wahlfächer nicht zulasten anderweitiger Vertiefungen geht und es nicht sinnvoller wäre, das Sprachniveau vor Studienbeginn anzugleichen. Um solchen ‚Fehlentwicklungen‘ entgegenzuwirken, sollte diese Wahlfreiheit idealerweise mit einer studierendenorientierten, interessens- und fähigkeitengeleiteten Beratung einhergehen (s. Kapitel 4.3.1).

Daneben bestehen auf Ebene der einzelnen *Lehrveranstaltungen* viele Möglichkeiten zur Förderung selbstbestimmten Lernens. Horváth (2007a; 2007b) beschreibt das Konzept des „*autonomous learning*“: Den Studierenden wird in den LVen mehr Freiheit und Verantwortung zugesprochen, und zwar sowohl hinsichtlich des zeitlichen Aspekts (wann ein Thema behandelt wird) als auch in Bezug auf Fragen des Wie und Was (Methoden und Inhalte). Die Studierenden werden als aktive PartnerInnen gesehen, die dadurch Rechte und Pflichten haben. Durch diese aktive Einbindung in Ausbildungsentscheidungen fühlen sich die Studierenden respektiert und ernst genommen, was auch einer positiven Unterrichtsatmosphäre zuträglich ist und dadurch die Studienzufriedenheit fördert. Gleichzeitig steigt die allgemeine Motivation, da die ausgewählten Übungen stärker den Interessen und Fähigkeiten der Studierenden entsprechen. Dadurch fördert diese Form des Lernens schließlich auch die Motivation zum eigenständigen Üben außerhalb der LVen (vgl. Horváth 2007b: 107-110). Kompetenzen wie selbständiges Lernen und Eigenbeurteilung müssen von den Studierenden aber zunächst gelernt werden, da sie häufig noch stark an schulisches Lernen gewöhnt sind. Doch auch die Lehrenden sehen sich mit einer neuen Rolle konfrontiert (vgl. Moser-Mercer *et al.* 2005; Sainz 1996). Sie werden nicht mehr als reine ‚WissensvermittlerInnen‘ und letzte Beurteilungsinstanz gesehen, sondern vielmehr als Orientierungshilfen, die Hinweise zu Strategien, geeigneten Übungen und gegebenenfalls Richtlinien bereithalten (vgl. Postigo Pinazo 2008: 173-181). Auch die Lehrenden haben somit mehr Verantwortung, denn der Erfolg der Studierenden hängt dadurch stärker von ihren pädagogischen Herangehensweisen und Kompetenzen ab (vgl. Sainz 1996: 142f.).

Damit selbstbestimmtes Lernen innerhalb und außerhalb der Präsenzstunden funktionieren kann, ist ein bekanntes Prinzip zu beachten: Es muss Klarheit über die zu erreichenden Ziele herrschen, denn damit die Studierenden die richtigen Lernentscheidungen treffen können, müssen die *Lernziele* bekannt sein (vgl. Moser-Mercer 2008: 14f.). Gerade in der Anfangsphase geht eigenständiges Lernen mitunter mit einer gewissen Orientierungslosigkeit einher, weswegen hier die Festlegung kurzfristiger, leicht überschaubarer Zielsetzungen besonders sinnvoll ist (vgl. Kurz 2002: 68). Außerdem muss auch klar sein, wie eine *Beurteilung* aus verschiedenen Perspektiven vorgenommen werden kann und welche Kriterien dabei wichtig sind (vgl. Kutz 2005: 16-19; Schjoldager 1996: 188ff.). Zu den wichtigsten ‚*Methoden*‘ des autonomous-learning-Konzepts zählen Überlegungen wie Themen- und Methodenauswahl durch die Studierenden, Beurteilung der und Rückmeldungen zu eigenen und fremden Leistungen sowie das Arbeiten in der Gruppe (vgl. Horváth 2007b: 110ff.).

Ein letztes Mal seien die neuen *technologischen Möglichkeiten*, insbesondere E-Learning und Video- und Audiomaterial, erwähnt³⁵. Wie dargelegt kann durch die Verwendung von authentischem Material die Motivation erhöht und die Eigenaktivität, Anstrengung und schließlich auch die Prüfungsleistung positiv beeinflusst werden. Diese Wahrnehmung wird auch von den Studierenden selbst bestätigt (vgl. Hansen & Shlesinger 200: 99; 110ff.). Zudem ermöglichen E-Learning-Tools die Anpassung an Lernstile, -rhythmen und Interessen der einzelnen Studierenden (vgl. Sandrelli 2003b: 212). Obwohl sie somit eine individuell ausgerichtete und angepasste Dolmetschausbildung ermöglichen, ist bei ihrer Verwendung Vorsicht geboten (vgl. Blasco Mayor & Jiménez Ivars 2007: 295-298): Erstens bedeutet sie für die einzelnen Lehrenden großen Mehraufwand. Eine sorgfältige Planung und Segmentierung ist notwendig, um eine effektive Nutzung zu ermöglichen und nicht eine reine Datensammlung zu betreiben. Zudem müssen sich auch die Lehrenden auf die neue Situation einlassen und das notwendige Wissen im Umgang mit den neuen Technologien aufbauen (zu einem interessanten Projekt zur diesbezüglichen Lehrenden-Bildung siehe Moser-Mercer *et al.* 2005). Auch können natürlich weder multimediales Material noch E-Learning-Möglichkeiten Präsenzstunden ersetzen, ganz im Gegenteil: Lässt man die Studierenden alleine und über-

³⁵ Neben den hier besprochenen Online-Möglichkeiten gibt es auch einige speziell für die Dolmetschausbildung entworfene Programme (s. etwa Sandrelli 2003a: 262f.). Da diese aber häufig sprachspezifisch und auf ganz bestimmte Übungen zugeschnitten sind, werden sie nicht näher besprochen.

prüft ihre Entwicklung nicht kontinuierlich, so kann eigenständiges Lernen leicht auch dazu führen, dass ungeeignetes Material verwendet wird oder unerwünschte Gewohnheiten antrainiert werden (vgl. Sandrelli 2003b: 211f.). Letztlich führt die Verwendung dieser neuen Möglichkeiten nicht automatisch zu selbstständigem Lernen. Dies ist nur möglich, wenn alle – Studierende wie Lehrende – motiviert sind und sich dementsprechend einbringen.

Hiermit schließt sich der Kreis, denn letztlich kommt es auf die Motivation an. Mit verschiedensten, nunmehr bekannten Fragen der Motivation (Studienwahlgründe, Informationsstand, Erwartungsentsprechung, Realisationsmotivation) von Dolmetschstudierenden in zwei spezifischen Ausbildungssituationen setzt sich nun der empirische Teil dieser Arbeit auseinander, um dadurch mehr Einblicke in das (Er-)Leben der Studierenden zu ermöglichen.

5 Was wurde untersucht? Der empirische Teil

Wie gezeigt handelt es sich bei Motivation und Lernen um komplexe, multifaktoriell beeinflusste Phänomene. Nicht zuletzt in Bezug auf Studienmotivation muss dabei zwischen Selektionsmotivation (Wahlgründe) und Realisationsmotivation (im Laufe des Studiums) unterschieden werden, wobei Letztere u. a. von der empfundenen Erwartungsentsprechung auf den verschiedenen Ebenen abhängt. Dies gilt ebenso für die Dolmetschausbildung. Auch hier ist Motivation ein zentrales Element, wobei sich die meisten Untersuchungen entweder auf Dolmetsch- und Übersetzungsstudierende beziehen oder auf einzelne LVen konzentrieren. Aus beiden Ansätzen können wichtige Überlegungen für Studienplangestaltung und Dolmetschdidaktik gewonnen werden. Quantitative Studien zu Studienwahlfaktoren und Wahrnehmung der Dolmetschausbildung sind bis dato allerdings selten; und das, obwohl sie sowohl für Studierende als auch für Lehrende wichtige Erkenntnisse bringen könnten. Zu sehen, was andere zur Wahl einer Dolmetschausbildung bewegt hat, ist womöglich für Studierende (insbesondere auch vor Beginn des Studiums) interessant. Gleichzeitig können auch die Lehrenden von quantitativen Daten profitieren: Schwierigkeiten können besser antizipiert werden, und falschen Vorstellungen kann von vornherein entgegengewirkt werden. Einhergehend mit dem Mangel an quantitativen Analysen in diesem Bereich stellen diese Überlegungen den Ausgangspunkt für den empirischen Teil dar. In diesem werden zunächst Forschungsziele (Kapitel 5.1), Untersuchungsdesign (Kapitel 5.2) sowie die Durchführung der Untersuchung (Kapitel 5.3) besprochen. Anschließend folgen die Präsentation der erhobenen Daten (Kapitel 6) und Vorschläge zur Verbesserung der Methodik (Kapitel 6.6) sowie abschließende Bemerkungen und eine Zusammenfassung (Kapitel 7).

5.1 Was soll erhoben werden? Untersuchungsziele und Forschungsfrage

Ziel der empirischen Arbeit ist es zunächst, Daten über Studienwahlgründe und Realisationsmotivation von Dolmetschstudierenden zu gewinnen. In diesem Sinne wurde ein mehrteiliger Fragebogen zur quantitativen Datenerhebung gestaltet (s. Kapitel 5.2.3). Auf Grundlage der theoretischen Überlegungen zur Studienmotivation im Allgemeinen

und in der Dolmetschausbildung im Speziellen wurden dabei verschiedene Faktorgruppen herausgenommen³⁶:

- Studienwahl Grundausbildung (Zeitpunkt, Sicherheit, Gründe);
- Studienwahl Dolmetschausbildung (Zeitpunkt, Sicherheit, relevante Informationsquellen, Gründe) sowie Gründe für eine Bevorzugung gegenüber der Übersetzungsausbildung bzw. für die Wahl einer ‚Doppelspezialisierung‘ Ü/D;
- Wahrnehmung der Dolmetschausbildung (retrospektive Informiertheit vor Ausbildungsbeginn, Erwartungs- und Fähigkeiten-Passung, etwaige Befürchtungen und Probleme);
- Zukunftsperspektiven und Wahrnehmung des Arbeitsmarkts.

Da es aufgrund eines Auslandssemester zudem möglich war, im Rahmen der Masterarbeit ohne großen Mehraufwand zwei verschiedene Studierendengruppen³⁷ zu befragen, sollte diese Möglichkeit auch genutzt werden. In diesem Zusammenhang wurde die Annahme aufgestellt, dass sich die Gruppen in ihrer Entscheidung für die Dolmetschausbildung und in der Wahrnehmung während des Studiums unterscheiden könnten. Somit ergab sich als zusätzliches Ziel des Forschungsvorhabens, die beiden Studierendengruppen auf etwaige Unterschiede zu untersuchen. Daraus leitet sich die grundlegende Forschungsfrage ab:

Bestehen Unterschiede zwischen den Dolmetschstudierenden des Zentrums für Translationswissenschaft und der Facultad de Traducción e Interpretación?

Um diese Fragestellung zu analysieren, wurden die Gruppen hinsichtlich motivationaler Faktoren (Studienwahl und Wahrnehmung der Ausbildung sowie Zukunftsperspektiven) verglichen und auf Unterschiede überprüft. Angesichts dieses Forschungsziels kommt den unterschiedlichen Ausbildungsrealitäten im Rahmen des Untersuchungsdesigns natürlich ein besonderer Stellenwert zu, weshalb sie detailliert dargelegt werden (s. Kapitel 5.2.2). Zudem sollen die so erhobenen Daten auch in Bezug zu bereits vorhande-

³⁶ Wenngleich Parameter wie Leistungsmotive, Fähigkeitenüberzeugungen oder Zielorientierungen wesentliche Auswirkungen auf Studienwahl und Realisationsmotivation haben, konnten diese Elemente alleine aufgrund des mangelnden Grundlagenwissens in diesem Bereich nicht in die Untersuchung aufgenommen werden. Insbesondere bei der Interpretation der Daten sollten diese Einflussfaktoren aber ‚mitgedacht‘ werden, um vorschnelle Schlussfolgerungen zu vermeiden.

³⁷ Die beiden Studierendengruppen waren Dolmetschstudierende des ZTW (Universität Wien) bzw. der FTI (Universität Granada). Nähere Details werden in Kapitel 5.2.1 und 5.3 behandelt.

nen Untersuchungen gesetzt werden, um mögliche Parallelen und Abweichungen zu identifizieren.

5.2 Wie sollen die Daten erhoben werden? Das Untersuchungsdesign

Auf Grundlage vorhandener Erhebungen unter spanischen und österreichischen Ü/D-Studierenden (s. Kapitel 4.2) sowie theoretischer Hinweise zur Fragebogengestaltung (Raab-Steiner & Benesch 2008: 43-63) sollte ein Fragebogen für Dolmetschstudierende entworfen werden. Dazu galt es zunächst, die Zielgruppen der Befragung näher zu definieren sowie vorab erkennbare Unterschiede zwischen den Studienrealitäten der beiden Gruppen zu analysieren. Abschließend wurde der Fragebogen ausgearbeitet, übersetzt bzw. angepasst und jeweils einem Pretest unterzogen.

5.2.1 Wer wurde befragt? Die TeilnehmerInnen der Untersuchung

Für eine Datenerhebung mittels Fragebögen ist zunächst die Überlegung wichtig, wie eine sinnvolle Stichprobe gezogen werden kann. Um den Aufwand auf ein Ausmaß zu beschränken, das im Rahmen einer Masterarbeit bewältigbar erscheint, wurde das Untersuchungsgebiet auf die Dolmetschausbildungen am ZTW (Universität Wien) und an der FTI (Universität Granada) beschränkt. In Granada wurden prinzipiell alle Studierenden der Spezialisierung Dolmetschen (s. Kapitel 5.2.2) gebeten, an der Befragung teilzunehmen. Dies geschah im Rahmen der UEen *Interpretación de Conferencias* ins Spanische, da Spanisch für alle Studierenden die A- oder B-Sprache darstellt. In Wien fand hingegen eine ‚Vorauswahl‘ statt: Befragt werden sollten Studierende, die entweder am Konferenzdolmetschpraktikum teilnahmen oder eine UE im Konsekutiv- oder Simultandolmetschen besuchten, die sich an fortgeschrittene Studierende richtet. Dabei wurde darauf geachtet, dass jede der am ZTW angebotenen Sprachen zumindest einmal vertreten war.

Neben der Aufwandsbeschränkung beruhte diese Auswahl auf der Überlegung, dass die in Granada befragten Studierenden kurz vor dem Abschluss standen (die Befragung fand Ende des Sommersemester 2010 statt, s. Kapitel 5.3) und in Wien eine möglichst ähnliche Gruppe untersucht werden sollte. Dadurch handelt es sich nicht mehr um eine zufällig getroffene Auswahl der RespondentInnen, weswegen die Ergebnisse natür-

lich nicht auf die Grundgesamtheit der Dolmetschstudierenden in Granada oder Wien oder gar auf ‚Dolmetschstudierende im Allgemeinen‘ umgelegt werden können. Da maximal Aussagen über fortgeschrittene Studierende gemacht werden können, wurde die Forschungsfrage dementsprechend angepasst:

Bestehen Unterschiede zwischen den Dolmetschstudierenden des Zentrums für Translationswissenschaft und der Facultad de Traducción e Interpretación, die sich in einem fortgeschrittenen Stadium ihrer Ausbildung befinden?

5.2.2 Welche Unterschiede bestanden vorab? Die verschiedenen Studienpläne

Bevor das Untersuchungsinstrument zur Beantwortung dieser abgeänderten Forschungsfrage ausgearbeitet werden konnte, wurden zunächst die Unterschiede zwischen den beiden Studienplänen analysiert. An dieser Stelle erfolgt keine detaillierte Besprechung der Curricula; es geht vielmehr darum, die für Erstellung und Auswertung des Fragebogens relevanten Unterschiede herauszuarbeiten. Außerdem sei darauf hingewiesen, dass es weder bei der Vorstellung der Studienpläne noch bei der Fragebogenerhebung darum geht, Aussagen über die Qualität der Ausbildungen zu treffen: Ziel ist einzig, die Wahrnehmung der Ausbildung aus Sicht der Studierenden zu erheben.

Da im Fragebogen auch Informationen zum ‚Grundstudium‘ (gemeinsame Ü/D-Grundausbildung) erhoben werden, wird zunächst eine Übersicht über die diesbezüglichen Unterschiede zwischen Granada und Wien präsentiert. Der Einfachheit halber erfolgt die Darstellung der Curricula dabei in tabellarischer Form und nur für jene Studienpläne, die zum Befragungszeitpunkt in Kraft waren³⁸.

³⁸ Für das ZTW werden zwei Grundstudien angeführt, da diese beiden Studienpläne einige Jahre lang parallel gültig waren und an der Befragung AbsolventInnen beider Grundstudien teilnahmen. Ab Einführung des Studienplans 2007 konnte nur noch dieser inskribiert werden; es war außerdem möglich, aus dem Bakkalaureats- in das BA-Studium zu wechseln.

	Gesamt- ausmaß	verpflichtende Dolmetsch-LVen ³⁹
ZTW (Universität Wien)		
2003: Bakkalaureatsstudium <i>Übersetzen und Dolmetschen</i> (vgl. Univie 2003)	180 ECTS, 6 Semester	UE <i>Einführung ins Dolmetschen</i> (4 ECTS) (nur als Voraussetzung für MA-Studium Dolmetschen)
2007: BA-Studium <i>Transkulturelle Kommunikation</i> (vgl. ZTW 2007b)	180 ECTS, 6 Semester	UE <i>Einführung ins Dolmetschen</i> UE <i>Translatorische Methodik</i> <i>mündlich</i> je 4 ECTS
<u>Voraussetzung allgemein:</u> Erlangung der Hochschulreife (Matura o. ä.) <u>Voraussetzung im BA-Studium:</u> Absolvierung der Eingangsphase (u. a. Überprüfung des C1-Sprachniveaus), um weiterführende Aufbaumodule besuchen zu können		
FTI (Universität Granada)		
2001: Licenciatura <i>Traducción e Interpretación</i> [Licenciatura Übersetzen und Dolmetschen] (vgl. BOE 2001)	300 Punkte ≈ 240 ECTS, 8 Semester	UE <i>Técnicas de Interpretación</i> <i>Consecutiva</i> [Techniken des Kon- sekutivdolmetschens] UE <i>Técnicas de Interpretación</i> <i>Simultánea</i> [Techniken des Simul- tandolmetschens]
<u>gemeinsames</u> Studium für alle Ü/D-Studierenden	beinhaltet die Spezialisierung Dolmetschen	je 9 Punkte ≈ 7,2 ECTS
<u>Voraussetzung:</u> Zulassung über die <i>nota de corte</i> , entspricht in etwa dem deutschen Numerus-Clausus-System ⁴⁰		

Tabelle 1: Übersicht Studienpläne BA/Grundstudium

In Wien ist der Zugang zum Grundstudium prinzipiell nicht beschränkt; als theoretische Voraussetzung für die Teilnahme an den prüfungsimmanenten LVen gilt für die Fremdsprachen das C1-Niveau. Seit der Einführung des BA *Transkulturelle Kommunikation* wird dieses Niveau im Rahmen der Studienorientierungsphase auch abgeprüft (vgl.

³⁹ Hier werden lediglich jene LVen angeführt, die laut Studienplan explizit dazu vorgesehen sind, (Grund-)Kompetenzen des Dolmetschens zu vermitteln. Die im Studienplan vorgesehenen Inhalte können sich dabei – wie die Verfasserin der Arbeit durch eigene Erfahrungen bestätigen kann – von den tatsächlichen Inhalten der LVen unterscheiden. So werden im Rahmen sprachbezogener UEen im Grundstudium mitunter durchaus (Vor-)Übungen zum Dolmetschen durchgeführt.

⁴⁰ Die „*nota de corte*“ wird nach einem bestimmten Schlüssel aus der „*Bachillerato*“-Durchschnittsnote (entspricht in etwa der österreichischen Matura) sowie den Ergebnissen aus der „*prueba de acceso a la universidad*“ (Universitäts-Aufnahmeprüfung) errechnet. Nähere Informationen können – auf Spanisch – unter UGR 2009 nachgelesen werden.

ZTW 2007b: 3). Für die TeilnehmerInnen der Befragung kann allerdings davon ausgegangen werden, dass sie sich dieser Sprachprüfung noch nicht unterziehen mussten, da zwischen Einführung des BA-Studiums und dem Befragungszeitpunkt lediglich sechs Semester lagen⁴¹. In Granada hingegen werden Sprachkenntnisse nicht explizit getestet und kommen ‚nur‘ als Teil einer Gesamtnote zum Tragen. Des Weiteren variieren die Grundstudien im ECTS-Ausmaß der (für alle verpflichtenden) LVen mit Dolmetschbezug; dieses fällt in Granada zwei bis vier Mal höher aus. Der augenfälligste Unterschied ist schließlich, dass Grund- und weiterführendes Studium (BA- und MA-Studium) in Wien getrennt sind, wohingegen die Ausbildung in Granada gemeinsam erfolgt. Nachfolgend eine Übersicht zum MA-Studium bzw. der Spezialisierung Dolmetschen:

	Gesamtausmaß	Zulassungsvoraussetzung
ZTW (Universität Wien)		
2007: MA-Studium	120 ECTS, 4 Semester	Absolvierung des BA
<i>Dolmetschen</i> , Schwerpunkte:		<i>Transkulturelle Kommunikation</i> oder eines anderen
* <i>Konferenzdolmetschen</i>	<u>davon Dolmetsch-</u>	
* <i>Dialogdolmetschen</i>	<u>LVen:</u>	„fachlich in Frage kommenden Studiums“
(vgl. ZTW 2007a)	jeweils 54 ECTS	
FTI (Universität Granada)		
<i>Spezialisierung Dolmetschen:</i>	2 Semester (innerhalb der Licenciatura)	Generell allen Studierenden der FTI (bevorzugt ab dem 7. Semester) zugänglich. Im Rahmen der verpflichtenden Dolmetsch-LVen kann jedoch ein (freiwilliger!) Eignungstest mit Beurteilung durch die Dolmetschlehrenden absolviert werden.
*UE <i>Interpretación de Conferencias</i> (A-B, B-A, C-A) („Konferenzdolmetschen“, Simultan und Konsekutiv)	mind. 12, max. 36 Punkte (≈ mind. 9,6, max. 28,8 ECTS)	
zusätzlich belegbar:		
* <i>Interpretación Social</i> (Fokus Dialogdolmetschen)	4,5 Punkte ≈ 3,6 ECTS	
* <i>Interpretación de Discursos Comunitarios</i> (Fokus EU)	4,5 Punkte ≈ 3,6 ECTS	

Tabelle 2: Übersicht Studienpläne MA/Spezialisierung

Hier fällt zunächst auf, dass der MA Dolmetschen länger dauert und darin auch ein größeres Ausmaß an ECTS-Punkten für die Vermittlung von Dolmetschkompetenzen auf-

⁴¹ Bei einem Wechsel zwischen Bakkalaureats- und BA-Studium entfiel die Sprachprüfung.

gewendet wird. Eine ‚Vertiefung‘ in Richtung Dialog- oder Konferenzdolmetschen (in Granada mit Fokus auf EU-relevante Reden) kann dabei an beiden Universitäten gewählt werden. Auch in Bezug auf die ‚Zugangsbestimmungen‘ unterscheiden sich die beiden Studienpläne: In Wien ist die Absolvierung des BA *Transkulturelle Kommunikation* oder eines vergleichbaren Studiums Voraussetzung für beide am ZTW angebotenen MA-Studien (Dolmetschen oder Übersetzen), wodurch prinzipiell eine gemeinsame Basis der Studierenden hinsichtlich des Sprachniveaus sichergestellt sein sollte. Außerhalb der vorgesehenen Dolmetsch-LVen findet hier keine zusätzliche Prüfung mit Dolmetsch-Bezug statt.

In Granada hingegen gibt es keine allgemeinen Voraussetzungen für die Teilnahme an den *Interpretación de Conferencias*-UEen (oder anderen Dolmetsch-LVen); alle Studierenden sind aber jedenfalls in der Licenciatura inskribiert und haben eine gemeinsame Grundausbildung absolviert. Es kann zudem spekuliert werden, dass die Studierenden durch die freiwilligen und von den Dolmetschlehrenden der einzelnen Sprachlehrgänge durchgeführten Eignungsprüfungen eventuell besser einschätzen können, ob ihnen die Dolmetschtätigkeit liegt. Auch wäre möglich, dass das größere Ausmaß an Dolmetsch-LVen vor der Entscheidung für die Spezialisierung Dolmetschen zusätzliche Sicherheit bringt. Hierbei handelt es sich aber lediglich um Spekulationen, die im Rahmen der Datenanalyse untersucht werden sollen. Vorerst ist es ausreichend, sich der Unterschiede bei der Gestaltung des Fragebogens gewahr zu sein.

5.2.3 Was wird gefragt? Die Konstruktion der Fragebögen

Bis dato war größtenteils die Sprache vom Entwurf ‚des Fragebogens‘, genau genommen handelt es sich aber um zwei verschiedene Fragebögen. Wenngleich versucht wurde, die Fragebögen für Granada und Wien möglichst vergleichbar zu gestalten, können diese schon alleine aufgrund der unterschiedlichen curricularen Realitäten nicht deckungsgleich sein. Neben den Überlegungen aus dem Bereich der Studienmotivation sowie der Dolmetschwissenschaft fanden somit auch die eben dargelegten Überlegungen zu den jeweiligen Studienplänen beim Entwurf der Fragebögen Beachtung. Natürlich ergaben sich aus diesen Unterschieden auch Konsequenzen für die Formulierung der Fragen (Items). So ist etwa im Fragebogen für das ZTW die Rede von BA- und MA-Studium, während die Studierenden in Granada zu ihrer Wahrnehmung der Licen-

ciatura und der Spezialisierung Dolmetschen befragt wurden⁴². Auch wurde Wert darauf gelegt, die Fragen möglichst ‚Zeitpunkt-unabhängig‘ zu formulieren, da die Befragung in Granada früher stattfand als in Wien.

Basierend auf diesen Überlegungen wurde schließlich zunächst ein ‚österreichischer Fragebogen‘ ausgearbeitet, der im Sinne der Übersichtlichkeit in mehrere Blöcke unterteilt wurde (endgültige Version s. Anhang 1): demographische Daten, Studienwahl (BA *Transkulturelle Kommunikation* und MA *Dolmetschen*), Informationsstand und Studienvorstellungen sowie Berufsbild und Zukunftsvorstellungen. Dieser wurde anschließend mit den notwendigen Anpassungen ins Spanische übersetzt (endgültige Version s. Anhang 2)⁴³. Um Probleme möglichst vorab zu vermeiden, ohne dabei die potenzielle Untersuchungspopulation einzuschränken, wurden mit AbsolventInnen des MA *Dolmetschen* sowie der Grundlagen-UE *Técnicas de Interpretación simultánea* Pretests durchgeführt, die einige Anpassungen zur Folge hatten; somit war das Untersuchungsinstrument geschaffen.

5.3 Was geschah tatsächlich? Erhebung und Auswertung der Daten

Um einen möglichst reibungslosen Ablauf sicherzustellen, wurden sowohl in Granada als auch in Wien vorab die LV-LeiterInnen (persönlich oder via E-Mail) sowie in Granada auch das Dekanat kontaktiert, um ihr Einverständnis einzuholen. Da die Fragebögen keine schriftliche Einleitung beinhalten, wurden wichtige Informationen jeweils vor dem Austeilen der Fragebögen mündlich kommuniziert: Ziel der Befragung, Verweis auf Anonymität und Vertraulichkeit der Daten sowie Freiwilligkeit der Teilnahme, Hinweis auf die Zielgruppe (inskribierte Studierende kurz vor Abschluss ihres Studiums, keine Austauschstudierenden).

In Granada wurden die Fragebögen Ende des Sommersemesters 2010 verteilt, und zwar im Rahmen von drei *Interpretación de Conferencias*-UEen (aus Deutsch, Englisch und Französisch ins Spanische) sowie einer Simulations-Konferenz am Ende

⁴² Auf Einzelheiten in den Unterschieden wird, wo es notwendig erscheint und diese über eine reine Formulierungsfrage hinausgehen, bei der Analyse der jeweiligen Elemente genauer eingegangen; hier liegt der Fokus auf der Darstellung der prinzipiellen Vorgehensweise bei der Erstellung der Fragebögen.

⁴³ Ein herzliches Dankeschön ergeht an dieser Stelle erneut an Frau Macarena Pradas Macías, die durch ihre Anregungen und wiederholtes Korrekturlesen einen großen Beitrag zur Entstehung des ‚spanischen Fragebogens‘ geleistet hat.

des Semesters, in der auch ins und aus dem Arabischen gedolmetscht wurde⁴⁴. Bis auf eine Ausnahme konnten die Fragebögen allerdings auf Wunsch der LV-LeiterInnen im Gegensatz zu Wien nicht in den UEen selbst ausgefüllt werden. Somit wurde das Forschungsvorhaben zu Beginn der LV-Einheiten kurz vorgestellt und die Fragebögen anschließend an die interessierten Studierenden ausgeteilt. Die Resonanz war sehr positiv und bis auf wenige Ausnahmen erklärten sich alle Studierenden zur Teilnahme an der Befragung bereit. Retourziert wurden die Fragebögen entweder direkt nach der UE-Einheit oder später an das Sekretariat. Ausgeteilt wurden so insgesamt 23 Fragebögen, von denen 21 retourziert wurden (Rücklaufquote 91 %).

In Wien fand die Befragung am Ende des Wintersemesters 2010/2011 statt. Ausgeteilt wurden die Fragebögen dabei im Rahmen des *Konferenzdolmetschpraktikums* (Englisch, Französisch, Italienisch) sowie in UEen zum *Simultan-* (5 LVen) und *Konsekutivdolmetschen* (4 LVen). Jede Sprache, die am ZTW im MA Dolmetschen inskribiert werden kann, war dabei zumindest einmal vertreten; in den ‚großen Sprachen‘ (Englisch, Französisch, Italienisch, Spanisch) wurden die Fragebögen in jeweils zwei LVen verteilt⁴⁵. Bis auf eine Ausnahme konnten alle Fragebögen direkt im Rahmen der LVen ausgeteilt, ausgefüllt und gleich retourziert werden. Von 74 ausgeteilten Fragebögen konnten somit insgesamt 73 wieder eingesammelt werden (Rücklaufquote: 99 %, gesamt für Granada und Wien: 97 %).

Ausgewertet wurden die Daten anschließend mit dem Statistikprogramm SPSS (Version 19). Von den eingesammelten 94 Fragebögen konnten 91 ausgewertet werden. Bei den drei anderen Fragebögen (alle aus Wien) war klar erkennbar, dass die RespondentInnen entweder nicht am ZTW inskribiert waren (eine Person) oder sich noch ganz am Anfang des MA-Studiums befanden (2 Personen)⁴⁶. Die so für die beiden Studierendengruppen (fortgeschrittene Dolmetschstudierende des ZTW bzw. der FTI) erhobenen Daten wurden zunächst rein deskriptiv ausgewertet. Bei Items, in denen der Grad der Zustimmung zu gewissen Aussagen gemessen werden sollte, wurde in den Fragebögen

⁴⁴ Ursprünglich war die Verteilung auch in der UE *Interpretación de Conferencias* Arabisch – Spanisch vorgesehen, diese wurde allerdings geblockt und war zum Befragungszeitpunkt bereits abgeschlossen.

⁴⁵ Neben Deutsch werden im MA-Studium Dolmetschen die folgenden Sprachen angeboten: Englisch, Französisch, Italienisch, Polnisch, Portugiesisch, Rumänisch, Russisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Spanisch, Tschechisch, Ungarisch. Die Daten über die Häufigkeit der inskribierten Sprachen wurden der Studierendenstatistik der Universität Wien für das Jahr 2009/2010 (Univie 2010: 91-96) entnommen.

⁴⁶ Da diese Studierenden den Fragebogen offensichtlich trotz mündlicher Instruktionen und Definition der Zielgruppe ausgefüllt hatten, kann nicht ausgeschlossen werden, dass dies auch auf andere Fälle zutrifft. Im Rahmen der Auswertung fielen aber keine weiteren derartigen Antworten auf.

auf eine Likert-Skala (von 1 = „trifft sehr zu“ bis 4 = „trifft gar nicht zu“) zurückgegriffen. Bei diesen Skalen werden bei der Präsentation der Prozentzahlen die Kategorien 1 und 2 als positive Kategorien („Top-2-Box“) bzw. Zustimmung, die Kategorien 3 und 4 als negative Kategorien bzw. Ablehnung gewertet.

Anschließend wurden bei theoretisch vergleichbaren Daten (also etwa nicht bei inskribierten Sprachen oder Studienberechtigung) inferenzstatistische Verfahren durchgeführt (vgl. Raab-Steiner & Benesch 2008: 82-160). Dazu wurden die Daten zunächst einem Mittelwertvergleich („Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest“, besonders geeignet für kleine Stichproben) unterzogen. Da die Voraussetzungen für einen T-Test (intervallskalierte Daten, Normalverteilung) nur sehr vereinzelt erfüllt waren, wurde durchgehend auf den „U-Test nach Mann & Whitney“ zurückgegriffen, um die Daten der beiden Gruppen miteinander zu vergleichen. Darüber hinaus wurden bei nominalskalierten Variablen χ^2 -Tests gerechnet, um etwaige Zusammenhänge zwischen den Variablen und deren Auftretenswahrscheinlichkeit in der Grundgesamtheit – und somit indirekt Unterschiede zwischen den beiden Gruppen – zu ermitteln. Waren die Bedingungen dafür nicht erfüllt (Zellenbesetzungen in der Kreuztabelle mit einer erwarteten Häufigkeit kleiner 5 %) wurde der „exakte Test nach Fisher“ beigezogen. Als Signifikanzniveau für die Ablehnung der Vermutung, dass keine Unterschiede zwischen den beiden Gruppen bestehen, und somit für die Entscheidung für die Alternative (das Bestehen von Unterschieden) wurde jeweils 5 % angenommen, das Konfidenzintervall liegt bei 95 %. Um die Darlegung der Ergebnisse übersichtlich zu halten, werden die Testergebnisse nur an jenen Stellen präsentiert, wo sie sich als signifikant erwiesen (also aufgrund der Ergebnisse im statistischen Sinn davon ausgegangen werden kann, dass es sich nicht um einen rein zufälligen Unterschied zwischen den Gruppen handelt). Nachfolgend die Präsentation der Daten und der Vergleich zwischen den beiden Studierendengruppen.

6 Was wurde herausgefunden? Die Präsentation der Ergebnisse

In den folgenden Abschnitten werden die Ergebnisse der Befragung entsprechend der verschiedenen Blöcke der Fragebögen präsentiert. Diese Darstellung geschieht unter Beachtung sämtlicher Einschränkungen wie bedingter Vergleichbarkeit aufgrund unterschiedlicher Studienpläne und Verteilungszeitpunkte sowie eingegrenzter Repräsentativität angesichts der Art der Stichprobenziehung (bei welcher bestimmte LVen gemäß Überlegungen zu Häufigkeit der Sprachen, Fortschrittsgrad der Studierenden etc. ausgewählt wurden). Diesen Relativierungen sollte auch bei der Betrachtung und Interpretation der Daten Rechnung getragen werden, welche in kurzer Form nach den jeweiligen Blöcken folgt. Insbesondere ist bei den Vergleichen mit früheren, bereits in Kapitel 4.2 vorgestellten Erhebungen zu bedenken, dass es sich hierbei mitunter um sehr verschiedene Untersuchungsansätze und Zielgruppen handelt, weswegen der Vergleich immer mit großer Vorsicht zu lesen ist und natürlich kein Anspruch auf Allgemeingültigkeit erhoben wird. Dennoch scheint es interessant, den erhobenen Daten auch Zahlen zur gemeinsamen Ü/D-Ausbildung gegenüberzustellen. Schließlich sei noch angeführt, dass bei den Fragestellungen im Allgemeinen nur die deutschen Formulierungen angegeben werden; lediglich dort, wo sich diese auch inhaltlich unterscheiden, wird auch auf die spanische Version verwiesen.

6.1 Wer sind die RespondentInnen? Der Block ‚demographische Daten‘

Zunächst einige Eckdaten zu den beiden Gruppen: Insgesamt sind 70 RespondentInnen der ‚Gruppe ZTW‘ zuzuordnen, 21 jener der FTI⁴⁷. Hinsichtlich der *Altersstruktur* kann festgestellt werden, dass die Gruppen durchschnittlich etwa gleich alt sind (ZTW: 25,3 Jahre, FTI: 25,1 Jahre). Die Mediane aber unterscheiden sich statistisch signifikant [$U = 413.5$, $p = 0.002$] und zeigen, dass die Studierenden in Granada tendenziell jünger sind (ZTW: 25 Jahre, FTI: 23 Jahre). Dies lässt sich durch einen altersmäßigen Ausreißer an der FTI (49 Jahre) erklären; alle anderen Daten bewegen sich zwischen 21 und 31 Jahren (am ZTW: 22 bis 34 Jahre). Bei der *Geschlechterverteilung* überwiegen die

⁴⁷ Der besseren Vergleichbarkeit halber werden auch für die FTI-Gruppe Prozentwerte angeführt, es muss bei diesen Zahlen aber immer bedacht werden, dass eine einzelne Person bei der geringen Fallzahl bereits 4,8 % der BefragungsteilnehmerInnen repräsentiert.

weiblichen Studierenden: Am ZTW sind 85,7 % der RespondentInnen weiblich und 14,3 % männlich, in Granada gibt es 66,7 % weibliche und 33,3 % männliche Befragte.

Hinsichtlich des *Erwerbs der Studienberechtigung* konnte beim Jahr der Erlangung der Hochschulreife kein Unterschied festgestellt werden (Median ZTW: 2004, Median FTI: 2005). Die häufigsten *„Studienberechtigungsformen“* sind in Wien die Absolvierung einer AHS oder einer ausländischen Reifeprüfung (je 42,9 %), 10 % hatten ihre Matura an einer BHS abgelegt. In Granada hatten die meisten Studierenden einen „klassischen Ausbildungsweg“ absolviert und ein „Bachillerato“ (vergleichbar mit der österreichischen Matura) berechnigte sie zum Universitätsbesuch: 66,7 % im Zweig „Humanidades y Ciencias Sociales“ (≈ Geistes- und Sozialwissenschaften), je 4,8 % in „Artes“ (Kunst), „Naturaleza y Salud“ (Natur- und Gesundheitswissenschaften) und „Tecnología“ (Technologie); 9,5 % hatten die Option „andere“ angekreuzt, diese Angabe aber nicht spezifiziert. Im Gegensatz zu Wien haben nur 9,5 % eine ausländische Reifeprüfung. Ein möglicher Grund könnte aus der folgenden Grafik abgeleitet werden:

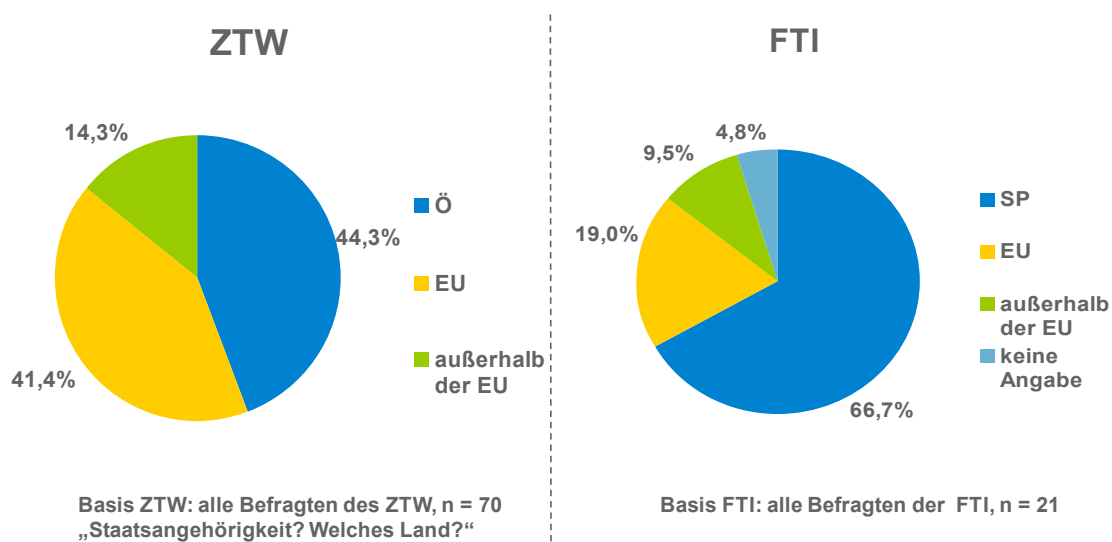


Abbildung 1: Vergleich Staatsangehörigkeit

Wie aus dieser Abbildung ersichtlich wird, haben am ZTW insgesamt 55,7 % eine ausländische *Staatsbürgerschaft*, an der FTI hingegen kommen lediglich 28,5 % der Befragten nicht aus Spanien. Dieser Unterschied zwischen den Gruppen ist statistisch signifikant [$\chi^2 = 4.114$, $p = 0.043$]. Beachtlich ist, dass in Wien fast ein Drittel der ausländischen Studierenden (28,2 %, 11 Nennungen) aus Italien kommt, dahinter folgen Polen

(5 Personen), Russland, die Tschechische Republik und Ungarn (jeweils 3) sowie Deutschland und Rumänien (2); alle anderen Länder werden nur von je einer Person angegeben. An der FTI geben jeweils 2 Personen Deutschland bzw. Marokko an, je eine Person kommt aus Belgien bzw. Italien.

Auch hinsichtlich der Frage nach einem *Nebenstudium* lassen sich signifikante Unterschiede ausmachen [exakter Test nach Fisher, $p = 0.005$]: So hat keine(r) der RespondentInnen an der FTI ein Zweitstudium, während dies auf gut ein Viertel der Studierenden am ZTW zutrifft (27,1 %). Von diesen sehen zwei Drittel den MA Dolmetschen als ihr Hauptstudium (12 der 18 Personen, die diese Frage beantworteten); die Angaben zu den Nebenstudien sehen wie folgt aus:

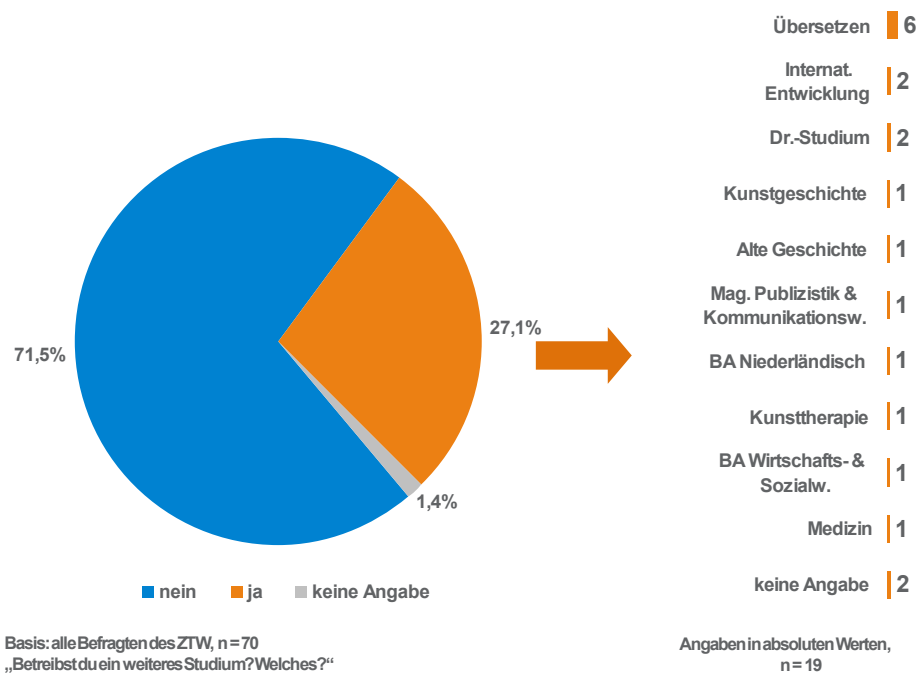


Abbildung 2: Nebenstudium ZTW

Das weitaus häufigste Nebenstudium ist Übersetzen. Wie in Kapitel 5.2.2 dargelegt, handelt es sich hierbei am ZTW um ein eigenständiges MA-Studium, während die Licenciatura in Granada sowohl Übersetzen als auch Dolmetschen umfasst. Doch auch wenn diese Fälle (Nebenstudium Übersetzen) nicht beachtet werden, bleibt das Ergebnis signifikant [exakter Test nach Fisher, $p = 0.034$]. Bei den anderen Angaben zeigt sich eine sehr breite Palette von internationaler Entwicklung über (Kunst-)Geschichte, Publi-

zistik und Wirtschaft bis hin zu Medizin. Interessant ist allerdings, dass nur eine Person nebenher ein weiteres Sprachstudium belegt (BA Niederländisch).

Während der Unterschied hinsichtlich eines bereits *abgeschlossenen Studiums* nicht signifikant ist (ZTW 24,3 %, FTI: 19,0 %), überwiegen hier Sprachstudien deutlich. Von den insgesamt 21 Nennungen fallen 16 (13 ZTW, 3 FTI) in die Bereiche „Sprache allgemein“, „Sprach-Lehramt“ oder „Übersetzen“. Ähnliches zeigt sich für das Thema *Berufstätigkeit*: Zwar ist der Prozentsatz an Berufstätigen am ZTW (55,7 %, 39 Personen) deutlich höher als an der FTI (9,5 %); dieser Unterschied ist auch signifikant [$\chi^2 = 13.922$, $p = 0.000$]; die Betätigungsfelder sind aber relativ einheitlich und haben auch hier oft mit Sprachen oder Unterricht zu tun. In absteigender Häufigkeit der Nennungen sind dies: Verkauf/Handel (13), Sprachdienstleistungen (12), Unterricht/Nachhilfe (12, davon 1 FTI), Tourismus/Gastronomie (5) und Universität (5, davon 1 FTI).

Neben Fragen zu demographischen Daten und Tätigkeiten neben dem Studium wurden in diesem Block auch Informationen zu Sprachkombinationen und -kenntnissen erhoben. In Bezug auf die *inskribierten Sprachen* kann natürlich kein direkter Vergleich gezogen werden. Für das ZTW stellt sich die Verteilung unter den RespondentInnen wie folgt dar (Reihung nach gesamter Häufigkeit als A-, B- oder C-Sprache):

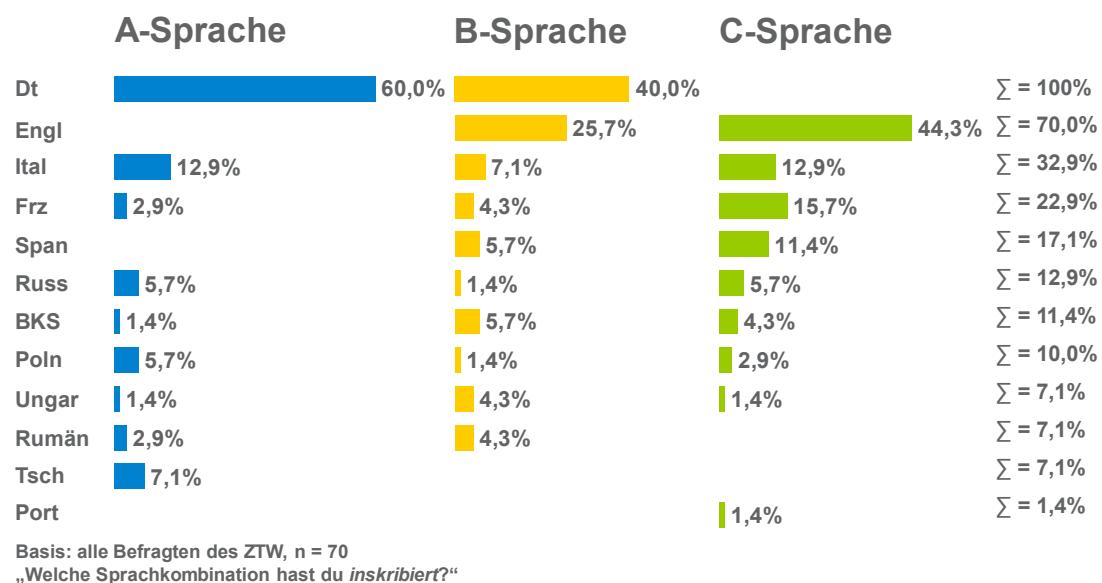


Abbildung 3: inskribierte Sprachen ZTW

Hier fällt auf, dass vier von zehn Studierenden am ZTW nicht Deutsch als A-Sprache haben, was wichtige Konsequenzen für die Sprachkombinationen innerhalb der LVen mit sich bringt (s. Kapitel 6.3 und 6.4). Neben Deutsch finden sich v. a. die ‚klassischen Schulsprachen‘ (Englisch, Italienisch, Französisch, Spanisch). Dabei ist Englisch nach Deutsch die häufigste B-Sprache, wird aber – ebenso wie Französisch und Spanisch – auch besonders gerne als C-Sprache gewählt; insgesamt hatten fast drei Viertel aller Studierenden Englisch in ihrer Sprachkombination (allerdings in keinem der Fälle als A-Sprache). Interessant ist, dass Italienisch ganz allgemein und v. a. als A-Sprache stark vertreten ist; ein Ergebnis, das aber angesichts der hohen Zahl italienischer Staatsbürgerschaften nicht unbedingt überrascht. Bei den weiteren Sprachen am ZTW ist die Streuung relativ breit: Für Russisch, Polnisch und Tschechisch ist dabei der Anteil der ‚A-SprachlerInnen‘ verglichen mit der Anzahl der Personen, die diese Sprache überhaupt in ihrer Kombination hatten, relativ groß, wobei Tschechisch einen Sonderfall darstellt und überhaupt ausschließlich als A-Sprache vertreten ist.

Die Grafik für die an der FTI inskribierten Sprachen sieht wie folgt aus:

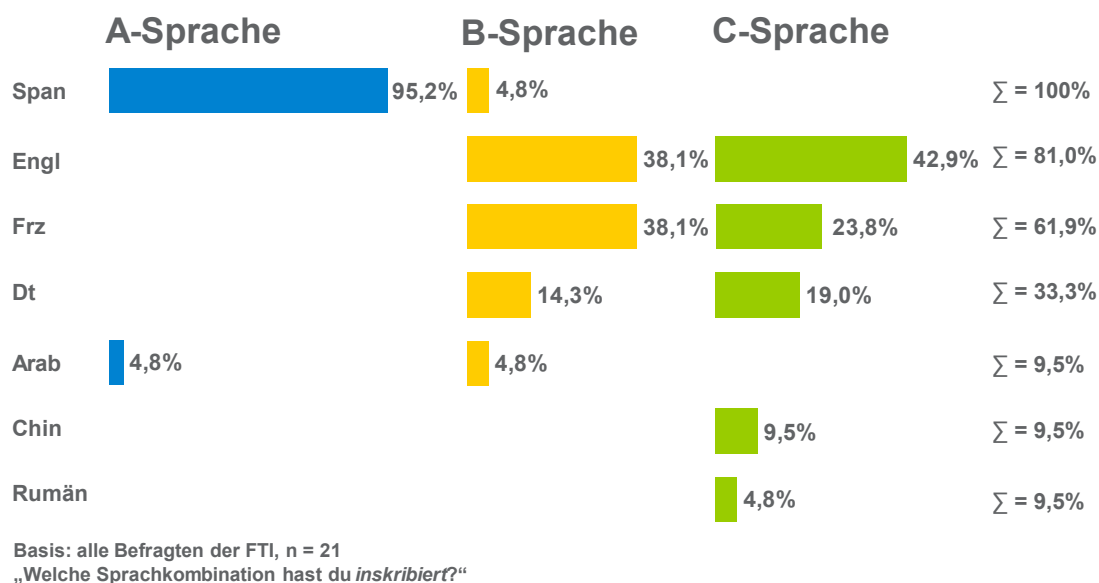


Abbildung 4: inskribierte Sprachen FTI

Ins Auge sticht zunächst, dass die Vielfalt der inskribierten Sprachen wesentlich kleiner ist als am ZTW; eine Tatsache, die auf die Studienpläne bzw. das LV-Angebot zurückzuführen ist. Aus dem Studienplan ergibt sich auch, dass an der FTI fast alle Befragten

Spanisch als A-Sprache inskribiert haben, daneben gibt es eine Nennung für Arabisch. Ebenso wie am ZTW folgen auch in Granada Sprachen, die in der Schule erlernt werden können (Deutsch, Englisch, Französisch), während Italienisch nicht vertreten ist. Englisch ist dabei wiederum die häufigste Fremdsprache, aber auch Französisch wird von über der Hälfte der Studierenden genannt. Darüber hinaus zeigt sich an der FTI eine Besonderheit bei den C-Sprachen: Mit Chinesisch (2) und Rumänisch (1) gab es insgesamt drei Nennungen von Sprachen, die in der Spezialisierung Dolmetschen nicht angeboten werden. Dies ist sicherlich auf die Item-Formulierung zurückzuführen, da hier nicht explizit nach der Spezialisierung gefragt wurde (s. Kapitel 6.6). Außerdem sei in diesem Zusammenhang darauf hingewiesen, dass die Spezialisierung Dolmetschen an der FTI auch mit nur zwei Arbeitssprachen (Spanisch und einer weiteren Sprache) absolviert werden kann.

Schließlich wurde noch nach *weiteren inskribierten Fremdsprachen* gefragt. Am ZTW hatten 88,6% keine weitere, 8,6 % eine weitere und je eine Person (je 1,4 %) zwei bzw. drei weitere Fremdsprachen inskribiert. An der FTI stellten Studierende ohne weitere inskribierte Fremdsprache die kleinste Gruppe dar (14,3 %), 61,9 % hatten eine und immerhin 23,8 % zwei weitere Fremdsprachen inskribiert. Dieser Unterschied ist statistisch signifikant [$U = 189.5$, $p = 0.000$]. Diese Ergebnisse dürften ebenfalls in direkter Verbindung mit dem Studienplan stehen, da Sprachen an der FTI auch ‚offiziell belegt‘ werden können, ohne sie während der gesamten Studiendauer oder im Rahmen der Spezialisierung Dolmetschen beibehalten zu müssen.

Nur begrenzt – aber doch besser – vergleichbar ist die Frage, wie die Studierenden ihre *Fremdsprachenkenntnisse* vor Studienbeginn erworben hatten. Berücksichtigt wurden hierbei nur die B- und C-Sprachen, da diese Kombination auf alle Studierenden zutraf. Hier waren Mehrfachnennungen möglich und es ergab sich das folgende Bild:

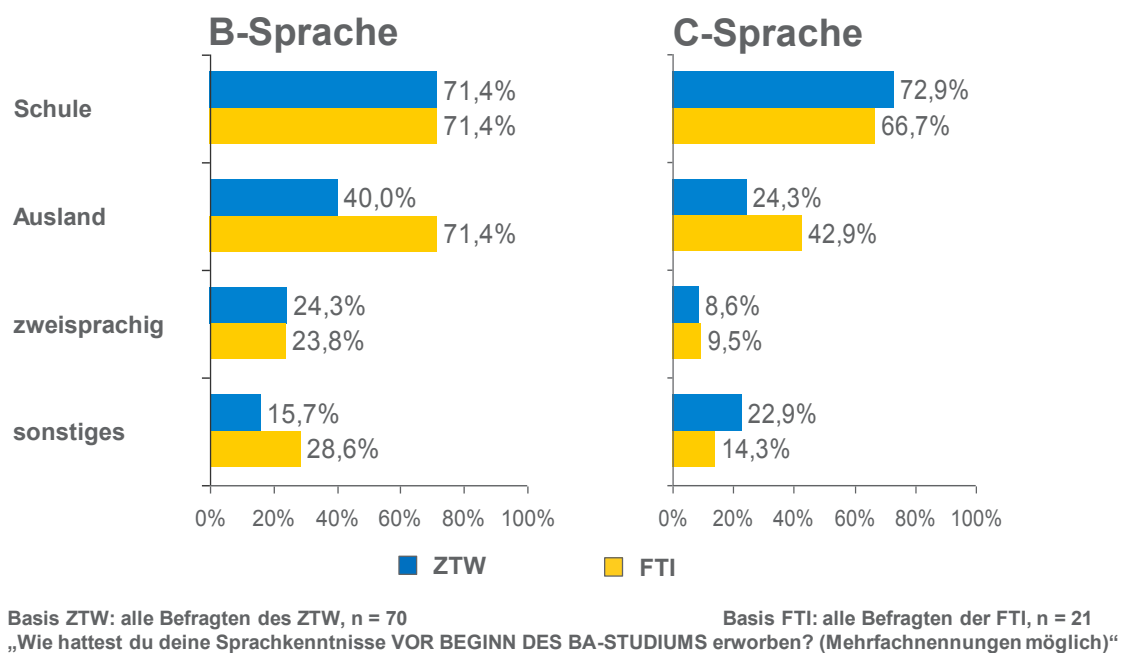


Abbildung 5: Vergleich Erwerb Sprachkenntnisse

Aus dieser Abbildung können mehrere Überlegungen abgeleitet werden: Beim Erlernen sowohl der B- als auch der C-Sprachen spielten an erster Stelle die Schule und an zweiter Stelle Auslandsaufenthalte eine wichtige Rolle. Auslandsaufenthalte werden dabei an der FTI häufiger angegeben als am ZTW. Immerhin jeweils zirka ein Viertel der Befragten hatten die B-Sprache (auch) als zweite Muttersprache erlernt, bei der C-Sprache waren es jeweils etwas unter 10 %. Unter die Kategorie „sonstiges“ fallen (nach Häufigkeit) die Angaben „Universität“, „Sprachkurse“, „Privatunterricht“, „Selbststudium“ und „dreisprachig aufgewachsen“. Diese Angaben zeigen auch eine relativ große Eigeninitiative der Studierenden zur Verbesserung ihrer Fremdsprachenkenntnisse. Statistisch relevant sind die Unterschiede bei den Antworten „Auslandsaufenthalt B-Sprache“ [$\chi^2 = 6.402$, $p = 0.11$] und bei „Auslandsaufenthalt C-Sprache“ [$\chi^2 = 3.850$, $p = 0.050$].

Gerade bei der Betrachtung dieser Werte muss aber natürlich auch die Dauer des Auslandsaufenthalts bzw. des schulischen Fremdsprachenerwerbs beachtet werden. Diese Daten können der folgenden Tabelle entnommen werden (auf Monate gerundet):

		<u>B-Sprache</u>	<u>C-Sprache</u>
<u>Schule</u>	ZTW	7 Jahre, 4 Monate	6 Jahre, 9 Monate
	FTI	9 Jahre, 1 Monat	8 Jahre, 4 Monate
<u>Ausland</u>	ZTW	18 Monate	6 Monate
	FTI	15 Monate	7 Monate

Tabelle 3: Vergleich Durchschnitt Dauer Schulfach und Auslandsaufenthalt

Angeführt sind hier nur die Angaben jener Befragten, die die jeweilige Antwortmöglichkeit angekreuzt hatten. Beispielsweise lag die mittlere Aufenthaltsdauer jener 40 % ZTW-Studierenden, die ihre B-Sprache im Ausland erlernt hatten, bei 18 Monaten. Wenn sie diese Sprache in der Schule erlernt hatten, war der Unterrichts-Zeitraum der FTI-Studierenden sowohl in der B- als auch in der C-Sprache durchschnittlich länger; mit insgesamt jeweils sechs bis neun Jahren als Unterrichtsfach ist der Durchschnitt aber an der FTI wie auch am ZTW eher hoch. Die Dauer des allfälligen Auslandsaufenthalts ist in der B-Sprache am ZTW etwas höher, in der C-Sprache etwa ausgeglichen (ca. ein halbes Jahr). Als einziger ist der Unterschied zwischen den beiden Gruppen allerdings bei der Lerndauer der B-Sprache in der Schule statistisch signifikant [$U = 237.5$, $p = 0.045$]. Natürlich können aber weder aufgrund der Art noch der Dauer des Spracherwerbs irgendwelche Aussagen zum tatsächlichen Sprachniveau gemacht werden. Welche ersten Schlüsse können abgesehen davon gezogen werden?

6.1.1 Das heißt...? Vergleich mit anderen Studien und erste Interpretationen

Wie stellen sich diese ersten Daten im Vergleich zu früheren Studien zu diesem Thema dar? Bezüglich der *demographischen Ergebnisse* kann festgestellt werden, dass sie sich größtenteils mit jenen aus vorhergegangenen Studien zur Ü/D-Ausbildung decken: So war etwa die Geschlechterverteilung unter den StudienanfängerInnen des ZTW im Sommersemester 2010 genau dieselbe (82 % Frauen, 18 % Männer, vgl. Tabery 2012: 79). Calvo Encinas (2009: 443-446) kam in Spanien auf denselben Frauenanteil (81,2 %); dieser war bei der vorliegenden Studie an der FTI etwas niedriger. Bedenkt man, dass das Ü/D-Studium im Allgemeinen als ‚Frauenstudium‘ gilt, sind die männlichen Dolmetschstudierenden in der FTI-Stichprobe möglicherweise überrepräsentiert; aufgrund der kleinen RespondentInnen-Zahl sowie dem Fehlen weiterer Daten zur ‚üblichen‘

Verteilung in Granada kann dies aber nicht mit Sicherheit gesagt werden. Die Daten zu abgeschlossenen oder aktuell betriebenen weiteren Studien stimmen indes mit anderen Untersuchungen überein: Häufig hatten die Studierenden zuvor ein sprachbezogenes Studium absolviert (vgl. Calvo Encinas 2009: 445f.); dies könnte als ein allgemein großes Interesse an Sprachen oder auch eine Nutzung dieser Studien als Vorbereitung auf die Ü/D-Ausbildung gedeutet werden. Die Ausrichtung der Nebenstudien hingegen könnte auf einen Wunsch nach Spezialisierung in einem bestimmten Bereich hindeuten. Der Anteil an RespondentInnen mit Nebenstudium war dabei unter den AnfängerInnen höher als unter den befragten Dolmetschstudierenden (vgl. Tabery 2012: 84). Möglicherweise werden zu Beginn mehrere Studien ‚zur Absicherung‘ oder ‚zum Hineinschnuppern‘ inskribiert; eine Überlegung, die auch für Dolmetschstudierende zumindest nicht widerlegt werden kann.

Auch zu den *inskribierten Sprachen* können Vergleiche und Ursachendeutungen angestellt werden. Am ZTW ist der Prozentsatz jener Studierenden, die Deutsch nicht als A-Sprache haben, mit 40 % höher als unter den StudienanfängerInnen mit etwa 22 %. Englisch scheint im Vergleich an Bedeutung als B-Sprache zu verlieren (Dolmetschstudierende: 25,7 % B-Sprache, 43 % C-Sprache, AnfängerInnen der Ü/D-Ausbildung: 60 % B-Sprache, 12,5 % C-Sprache, vgl. Tabery 2012: 81f.). Des Weiteren fällt auf, dass in der ZTW-Gruppe ein verhältnismäßig hoher Anteil an italienischen StaatsbürgerInnen und somit auch Studierenden mit A-Sprache Italienisch vertreten ist, was in den Stichproben von Fortin (1992: 29) und Tabery (2012: 81ff.) nicht der Fall war. Es könnte gemutmaßt werden, dass sich der hohe Anteil an Nicht-MuttersprachlerInnen z. T. durch italienische Studierende erklären lässt, welche wegen fehlender Aufnahmeprüfungen ihre Dolmetschausbildung in Österreich absolvieren. Ebenso könnten ausländische Studierende generell ihren Weg ans ZTW gefunden haben, weil in ihren Heimatländern keine spezifische Dolmetschausbildung angeboten wird oder dafür eine Aufnahmeprüfung zu absolvieren ist. Ob diese Erklärungen zulässig sind und der Anteil an Studierenden mit ausländischer Staatsbürgerschaft am ZTW auch in anderen Semestern ähnlich hoch ist, kann an dieser Stelle allerdings nicht beurteilt werden. Putz *et al.* (2008: 123) führen in ihrer AbsolventInnen-Studie jedenfalls an, dass translationswissenschaftliche Studien häufig einen hohen Anteil an ausländischen Studierenden aufweisen. Ein weiterer Erklärungsansatz für den geringeren Anteil an Studierenden mit

Deutsch als A-Sprache (im Vergleich zur Verteilung zum Beginn des Ü/D-Studiums in der Studie von Tabery 2012) steht in Zusammenhang mit dem Erwerb der Sprachkenntnisse: Möglicherweise verschiebt sich die Zusammensetzung im MA-Studium aufgrund der hohen sprachlichen Anforderungen an DolmetscherInnen zugunsten von Studierenden, die zwei- oder mehrsprachig aufgewachsen sind. Dieser Begründungsversuch würde etwa durch Daten von Fortin (1992: 26) gestützt, wonach ein verhältnismäßig kleiner Anteil der StudienanfängerInnen ihre B-Sprache (10 %) bzw. ihre C-Sprache (5 %) als (zweite) Muttersprache erlernt hatten; in der vorliegenden Erhebung zur Dolmetschausbildung waren es etwa 24 % bzw. knapp 10 %.

Zu den Zahlen an der FTI liegen keine Vergleichsdaten vor; die Daten von Calvo Encinas sind für eine Gegenüberstellung diesbezüglich zu stark von den Vorgaben der untersuchten Universitäten beeinflusst. Zudem werden an der FTI nur vier Fremdsprachen (Arabisch, Deutsch, Englisch, Französisch) für eine Spezialisierung im Dolmetschen angeboten, wodurch sich die Homogenität der genannten Sprachen erklärt. Ein weiteres Kuriosum ergibt sich aus dem Studienplan der FTI: die hohe Anzahl an weiteren inskribierten Fremdsprachen. Die in der Stichprobe erhobenen Zahlen werden dabei sogar noch von den Ergebnissen von Calvo Encinas (2009: 460) übertroffen, wonach 37,7 % der Studierenden im Laufe ihres Studiums vier oder mehr Fremdsprachen inskribiert hatten. Die Zahlen zu den Dolmetschstudierenden der FTI könnten also ein weiterer Hinweis darauf sein, dass die Studierenden in Spanien ihre frei wählbaren LVen häufig für die Ausweitung ihrer Fremdsprachenkenntnisse verwenden (vgl. Calvo Encinas 2009: 235ff.). Ob es gerade im Rahmen einer Dolmetschausbildung nicht zielführender wäre, sich auf zwei, maximal drei Fremdsprachen (im Sinne einer ACCC-Kombination) zu konzentrieren, bleibt fraglich. Jedenfalls stellt dies sicher einen Ansatzpunkt für die Beratung während der Studienzeit dar (s. Kapitel 4.3.1).

Neben diesem ‚spanischen Spezifikum‘ konnten zwischen den Studierenden des ZTW und der FTI in Hinblick auf demographische Daten und Spracherwerb weitere Unterschiede ermittelt werden: So sind die Befragten der FTI jünger und haben seltener eine ausländische Staatsbürgerschaft, zudem betreiben sie seltener ein Nebensstudium oder sind berufstätig. Statistisch signifikant waren auch die Unterschiede im Spracherwerb. Studierende der FTI hatten diese sowohl in der B- als auch in der C-Sprache überdurchschnittlich oft im Ausland erworben, auch die durchschnittliche Lerndauer der

B-Sprache in der Schule war deutlich höher als bei den Studierenden des ZTW. Bei all diesen Ergebnissen kann vermutet werden, dass sie in den Unterschieden zwischen dem österreichischen und dem spanischen Bildungssystem begründet liegen, weswegen sie hier nicht eingehender diskutiert werden. Der relativ hohe Anteil an „sonstigen“-Angaben deutet darüber hinaus darauf hin, dass sich die Studierenden sowohl am ZTW als auch an der FTI bereits vor Studienbeginn der hohen sprachlichen Anforderungen bewusst waren und auch bereit waren, sich darauf vorzubereiten. Warum sich die Studierenden überhaupt für eine Ü/D-Ausbildung entscheiden und wie diese empfunden wird, ist Gegenstand des folgenden Kapitels.

6.2 Warum eine Ü/D-Ausbildung? Die ‚Studienwahl Grundausbildung‘

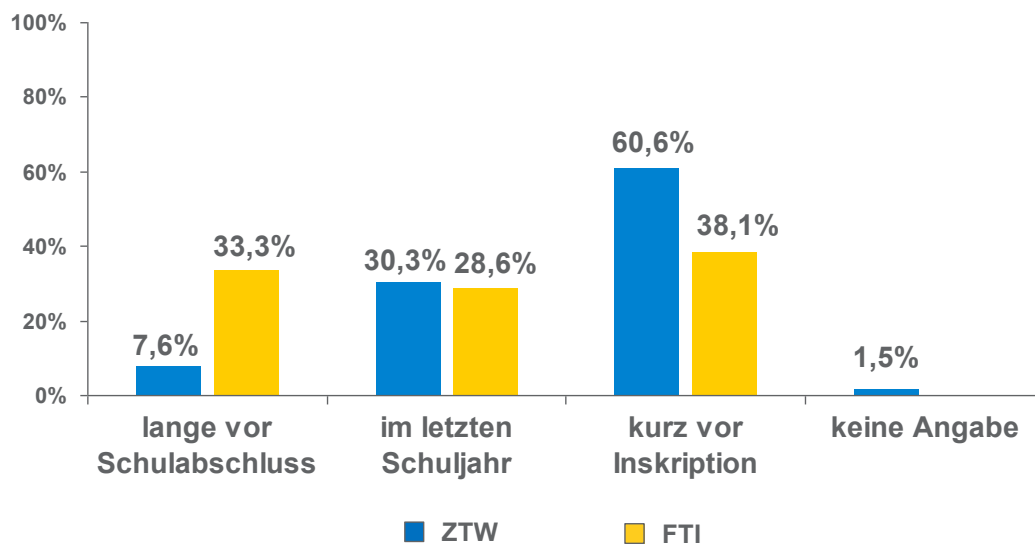
Die Frage nach der Studienwahl wurde in zwei ‚Teilaspekte‘ zerlegt, nämlich dem der Entscheidung für das BA-Studium Transkulturelle Kommunikation bzw. die Licenciatura und dem der Wahl des MA-Studiums Dolmetschen bzw. der Spezialisierung Dolmetschen. Soweit von beiden Untersuchungsgebieten (ZTW und FTI) die Rede ist, werden hierfür in den folgenden Abschnitten die Bezeichnungen ‚Grundstudium‘ (für das BA-Studium bzw. die Licenciatura im Allgemeinen) und ‚Dolmetschausbildung‘ (für das MA-Studium bzw. die Spezialisierung) verwendet. Im ersten Teil wurden die Studierenden zu verschiedenen Aspekten ihrer Entscheidung für das Grundstudium befragt. Da im Rahmen der MA-Arbeit nur ein beschränkter Zeitraum zur Datenerhebung zur Verfügung stand und somit eine längerfristig angelegte Untersuchung nicht möglich war, wurden die Studierenden hier gebeten, sich an eine frühere Situation zu erinnern. Dabei kann natürlich nicht ausgeschlossen werden, dass die Angaben der Studierenden durch die anschließenden Studienerfahrungen beeinflusst sind.

Die erste Frage in diesem Block („Hast du den *BA Transkulturelle Kommunikation* oder einen vergleichbaren BA absolviert?“) wurde nur den Studierenden des ZTW gestellt. Insgesamt hatten 74,3 % den *BA Transkulturelle Kommunikation* absolviert und 20 % ein vergleichbares BA-Studium im Ausland (davon 9 der 14 Personen in Italien). Vier Personen (5,7 %) hatten ein anderes Studium absolviert und wurden somit nicht zum Thema *BA Transkulturelle Kommunikation* befragt, weswegen sich für diesen Abschnitt die Anzahl der in Wien befragten Personen auf $n = 66$ reduziert. Bei den Ergeb-

nissen zum Grundstudium muss für die Gruppe der ZTW-Studierenden auf jeden Fall beachtet werden, dass es sich auch um andere, vergleichbare Abschlüsse handeln kann (21 % der RespondentInnen dieses Teils), weshalb die Aussagen nicht eins zu eins auf das ZTW oder den *BA Transkulturelle Kommunikation* umgelegt werden können.

Unter beiden Studierendengruppen war das Grundstudium mehrheitlich die *erste Studienwahl* (ZTW: 66,7 %, FTI: 80,9 %). Einige Studierende hatten hingegen zunächst ein anderes Studium betrieben und anschließend gewechselt (21,2 % am ZTW, 4,8 % an der FTI) oder die Kriterien für das Studium ihrer ersten Wahl nicht erfüllt (ZTW 7,6 %). Anders als bei den abgeschlossenen Studien wurde hier eine breite Palette (z. B. Archäologie, BWL, Geschichte, Medizin, Psychologie oder Rechtswissenschaften) angeführt. Hinzu kamen Studierende, die zuvor ein anderes Studium abgeschlossen hatten (ZTW: 3,0 %, FTI: 14,3 %); diese Zahlen sind allerdings in Verbindung mit der Frage nach abgeschlossenen Studien aus dem Block ‚demographische Daten‘ schwer interpretierbar (s. Kapitel 6.6). Jedenfalls unterscheiden sich die Gruppen in dieser Frage nicht.

Anders verhält es sich beim Zeitpunkt der Entscheidung sowie bei der (damaligen) Sicherheit, das richtige Studium gewählt zu haben:

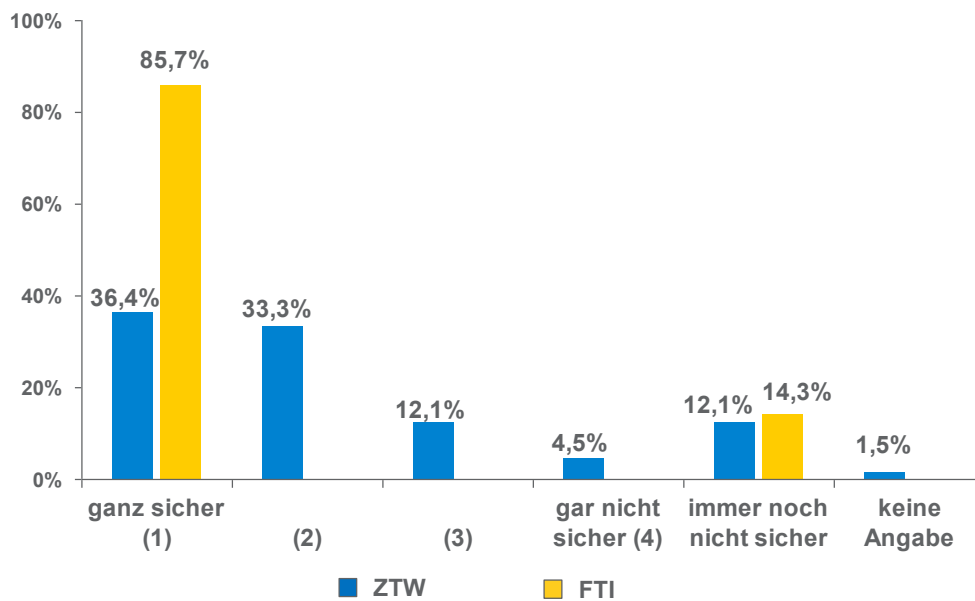


Basis ZTW: Befragte des ZTW mit einschlägigem BA-Studium, n = 66

Basis FTI: alle Befragten der FTI, n = 21

„Wann hast du dich für den BA Transkulturelle Kommunikation (oder ein vergleichbares BA-Studium) entschieden?“

Abbildung 6: Vergleich Zeitpunkt Wahl Grundstudium



Basis ZTW: Befragte des ZTW mit einschlägigem BA-Studium, n = 66

Basis FTI: alle Befragten der FTI, n = 21

„Als du dich für den BA Transkulturelle Kommunikation (oder ein vergleichbares Studium) entschieden hast - warst du dir DAMALS sicher, das richtige Studium gewählt zu haben?“

Abbildung 7: Vergleich Sicherheit Wahl Grundstudium

Aus Abbildung 6 zum Entscheidungszeitpunkt lässt sich ablesen, dass sich die Studierenden der FTI durchschnittlich früher für das Ü/D-Grundstudium entscheiden, generell sind die Angaben an der FTI aber relativ gleichmäßig auf die unterschiedlichen Zeitpunkte verteilt. Die Studierenden des ZTW hingegen haben sich eher kurzfristig, 60,6 % sogar erst kurz vor der Inskription für dieses Studium entschieden. Die Differenz zwischen den Gruppen des ZTW und der FTI ist auch von statistischer Relevanz [$U = 467.5$, $p = 0.015$].

Auch hinsichtlich der *Sicherheit* zum Zeitpunkt der Wahl (mit der Antwortoption „ich bin mir immer noch nicht sicher“) gibt es statistisch relevante Unterschiede zwischen den beiden Studierendengruppen [$U = 399.0$, $p = 0.002$], die sich in Abbildung 7 zeigen: Die Entscheidung fiel in Granada anscheinend nicht nur früher, die Studierenden der FTI zweifelten auch weniger an ihrer Richtigkeit. Interessant ist hierbei, dass sich diese Gruppe anscheinend von Beginn an sehr sicher war oder aber immer noch nicht sicher ist, das richtige Studium gewählt zu haben. In Wien hingegen waren die Studierenden zu Beginn deutlich weniger sicher, es gibt aber ähnlich viele Studierende, die sich bis dato nicht sicher sind. Auch am ZTW haben sich also retrospektiv nicht alle Zweifel aufgelöst.

Schließlich wurden die RespondentInnen zu den für sie ausschlaggebenden *Studienwahlgründen* befragt, wobei vorgegebene Aussagen auf einer Likert-Skala (1 = „trifft sehr zu“ bis 4 = „trifft gar nicht zu“) bewertet werden sollten. Aufgrund der Literatur (s. Kapitel 3.1 und 4.2) wurden diese Elemente in intrinsische und extrinsische Gründe sowie in die Erfüllung von Voraussetzungen („ich war immer gut in Sprachen“, „ich habe die Kriterien erfüllt“) und „Anti-Gründe“ eingeteilt. „Anti-Gründe“ beinhalten dabei eine Beeinflussung durch die Empfehlung anderer und die Ablehnung der Philologien. Aus den Angaben wurden zunächst die Mittelwerte der beiden Studierendengruppen ermittelt und einander gegenübergestellt (die konkreten Formulierungen der Antwortmöglichkeiten können S. 3 von Anhang 1 und Anhang 2 entnommen werden):

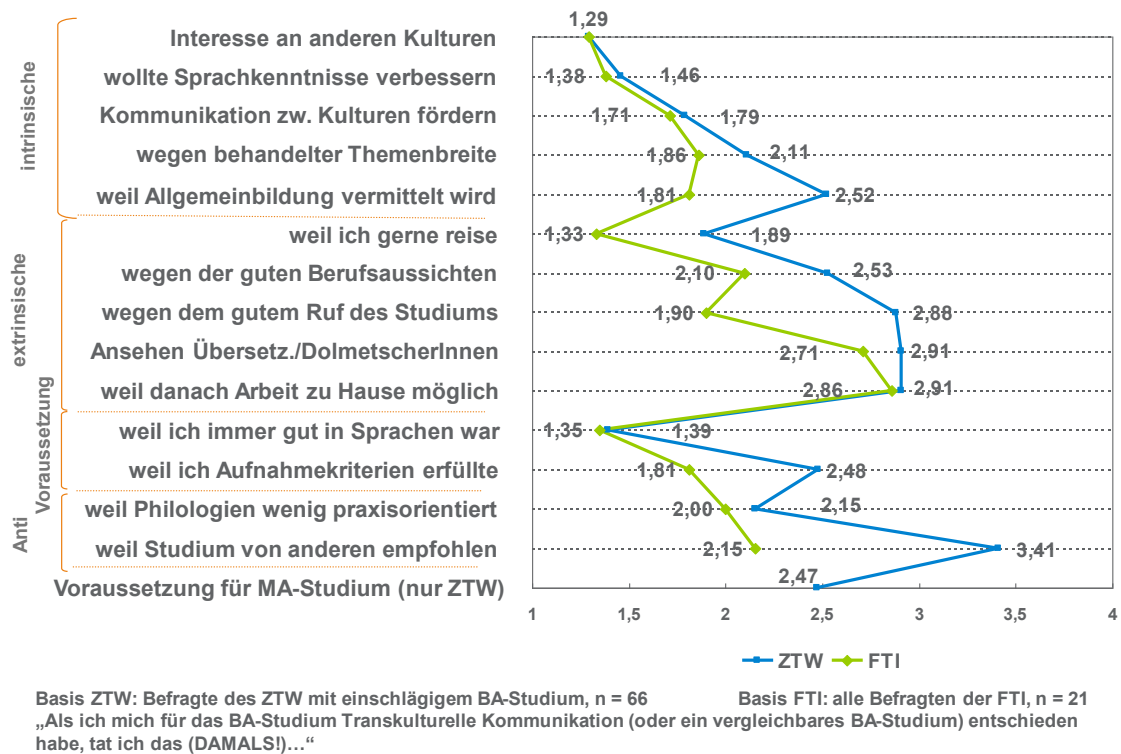


Abbildung 8: Vergleich Mittelwerte Wahlgründe Grundstudium

Wie ersichtlich ist, treffen die intrinsischen Studienwahlgründe fast durchgehend stärker zu als die extrinsischen; eine Ausnahme bildet hier die Aussage „weil ich gerne reise“. Neben den intrinsischen Gründen wurde insbesondere auch das Kriterium „weil ich immer gut in Sprachen war“ häufig als zutreffend bewertet; an der FTI zusätzlich auch die Tatsache, die Kriterien erfüllt zu haben. Das letzte Item („weil die Absolvierung des

BA-Studiums Voraussetzung für das MA-Studium ist“) wurde nur für das ZTW ermittelt und findet sich im Mittelfeld der erhobenen Kriterien. Insgesamt wurde diese Aussage von etwas mehr als der Hälfte der Studierenden (51,5 %) als (sehr) zutreffend bezeichnet.

Nach diesem ersten Überblick über die Beweggründe werden die Prozentsätze im Detail präsentiert. Addiert man die „positiven Kategorien“ 1 und 2 („Top-2-Box“) und wertet diese als Zustimmung, ergibt sich gruppenweise die folgende Reihung:

ZTW				FTI			
1.	Interessen f. andere Kulturen	97,0 %	Interesse f. andere Kulturen	95,2 %			
2.	war immer gut in Sprachen	94,0 %	war immer gut in Sprachen	95,0 %			
3.	Sprachkenntnisse verbessern	87,9 %	ich reise gerne	90,5 %			
4.	Kommunikation zw. Kulturen ermöglichen	81,8 %	Sprachkenntnisse verbessern	90,4 %			
5.	ich reise gerne	71,3 %	Allgemeinbildung /	je			
6.	Themenbreite	68,2 %	Kommunikation zw. Kulturen ermöglichen	80,9 %			
7.	Philologien nicht praktisch	62,1 %	Themenbreite /	je			
8.	Kriterien erfüllt	53,1 %	guter Ruf des Studiums /	76,2 %			
(Ö)	Voraussetzung für MA	51,5 %	Kriterien erfüllt				
9.	Allgemeinbildung	50,0 %					
10.	gute Berufsaussichten	48,5 %	auf Empfehlung anderer	70,0 %			
11.	zu Hause arbeiten können	34,8 %	Philologien nicht praktisch	65,0 %			
12.	guter Ruf des Studiums /	je	gute Berufsaussichten	61,9 %			
13.	auf Empfehlung anderer /	31,8 %	hohes Ansehen ÜbersetzerInnen/DolmetscherInnen	38,1 %			
14.	Innen/DolmetscherInnen		zu Hause arbeiten können	38,0 %			

Tabelle 4: Reihung Zustimmung Wahlgründe Grundstudium (Top-2-Box)

In dieser Tabelle ist klar erkennbar, dass in Wien die Argumente „Kulturen“ und „Sprachen“ als die zutreffendsten empfunden werden (Plätze 1 - 4). An fünfter Stelle findet sich (neben der Voraussetzung des BA-Studiums für die Absolvierung des MA Dolmet-

schen) die einzige als extrinsisch bewertbare Aussage („weil ich gerne reise“), deren Zustimmungswerte hoch sind (71,3 %). Weder das Ansehen des Studiums noch jenes von ÜbersetzerInnen und DolmetscherInnen wurde mehrheitlich als Grund gesehen, das Studium zu wählen; ebenso wenig wurden der Einfluss durch andere Personen oder die Aussicht darauf, zu Hause arbeiten zu können, als wichtig erachtet. An der FTI erhalten die Items prinzipiell mehr Zustimmung; auch hier sind Sprachbegabung und -erwerb sowie Interesse an Kulturen und am Reisen wichtig. Mit guten Berufsaussichten und einem guten Ruf des Studiums waren in Granada auch extrinsische Gründe relevant. Nur zwei Aussagen (hohes Ansehen der ÜbersetzerInnen und DolmetscherInnen in der Öffentlichkeit, zu Hause arbeiten können) wurde an der FTI nicht mehrheitlich zugestimmt; bei diesen Items stimmen die Prozentsätze etwa mit jenen am ZTW überein.

Sieht man sich die Angaben zu den Studienwahlgründen im Detail an, so lassen sich fünf Elemente ausmachen, bei denen sich die Gruppen des ZTW und der FTI signifikant unterscheiden. Es sind dies die Items „weil man eine gute Allgemeinbildung vermittelt bekommt“ [$U = 209.5$, $p = 0.003$], „wegen des guten Rufs des Studiums“ [$U = 363.0$, $p = 0.001$], „weil ich die Aufnahmekriterien erfüllte“ [$U = 464.0$, $p = 0.022$], „weil ich gerne reise“ [$U = 464.5$, $p = 0.013$] und „weil mir das Studium von anderen empfohlen wurde“ [$U = 311.5$, $p = 0.000$]. Hier ein direkter Vergleich dieser unterschiedlichen Angaben (aufsteigend gereiht nach den Mittelwerten am ZTW):

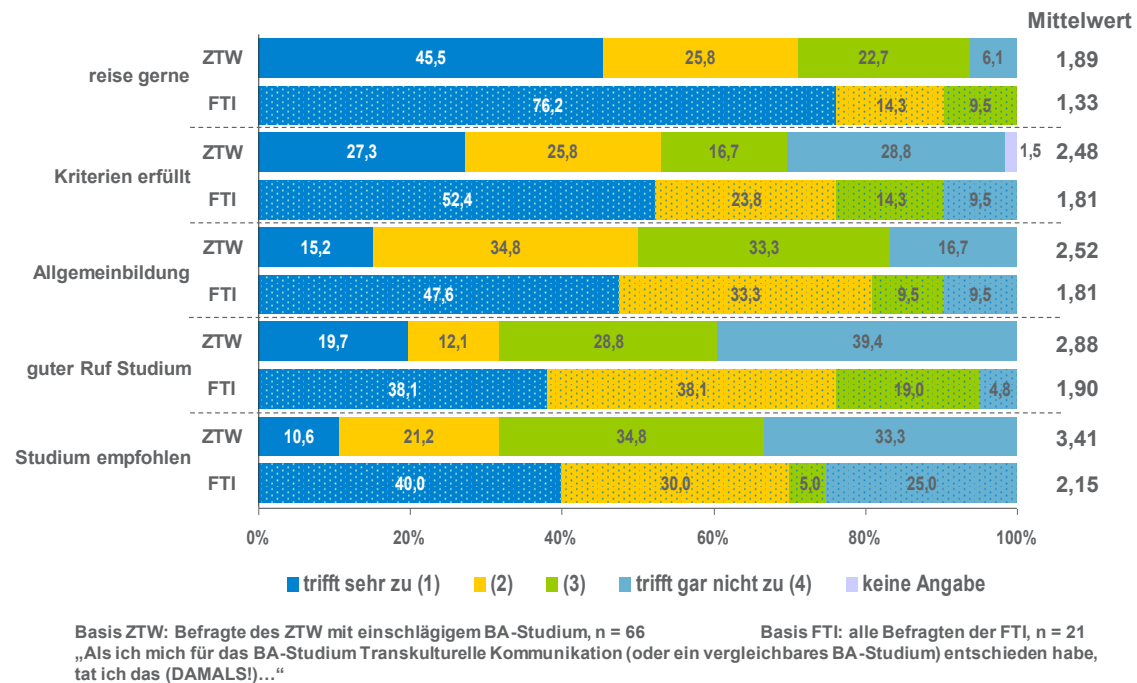
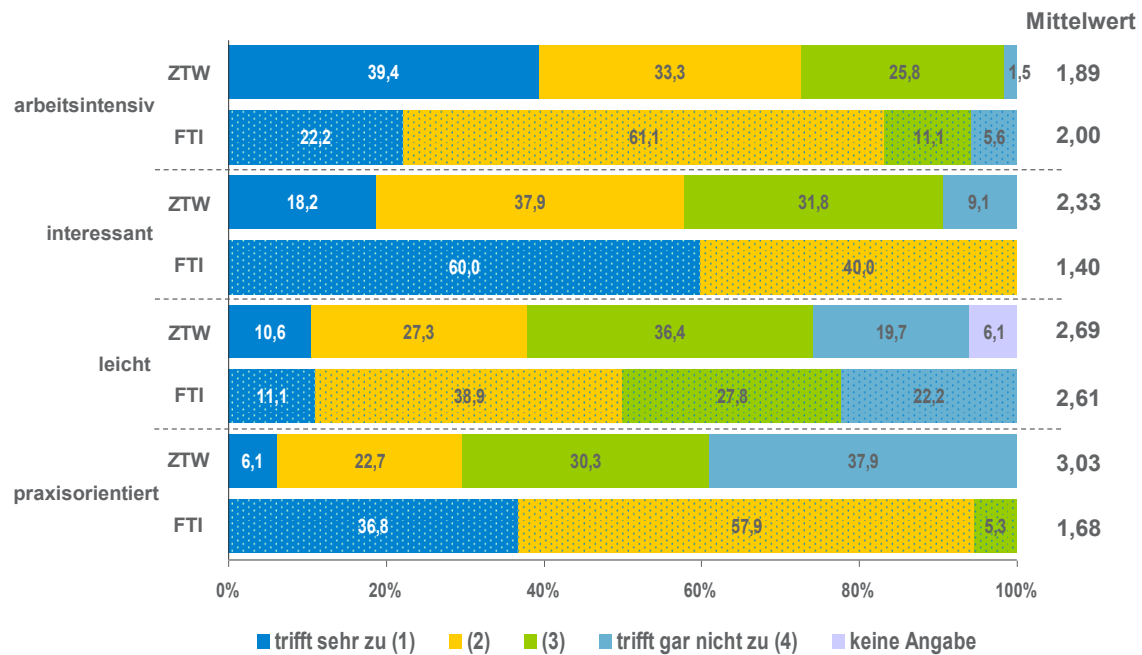


Abbildung 9: Unterschiede Wahlgründe Grundstudium

In dieser Grafik bestätigt sich eine Tendenz, die sich bereits in [Abbildung 8](#) und [Tabelle 13](#) abgezeichnet hatte: Die Studierenden der FTI bewerten die Items insgesamt als zutreffender und greifen teilweise gar nicht auf die ablehnendste Antwortmöglichkeit („trifft gar nicht zu“) zurück. Der Frage, inwiefern dies auch auf die anderen Blöcke zutrifft, sollte in der weiteren Analyse jedenfalls Beachtung geschenkt werden.

Zunächst aber noch zur Präsentation der letzten Frage zum Thema Grundstudium, nämlich dessen *Wahrnehmung*. Im Sinne der Theorien zur Erwartungsentsprechung wurde untersucht, wie die Studierenden ihre Ausbildung rückblickend empfunden haben. Auch hier unterscheiden sich die Gruppen teilweise deutlich:



Basis ZTW: Befragte des ZTW mit einschlägigem BA-Studium, n = 66

Basis FTI: alle Befragten der FTI, n = 21
 „Das BA-Studium Transkulturelle Kommunikation (oder ein vergleichbares Studium) empfand ich als...“

Abbildung 10: Vergleich Empfindung Grundstudium

Erneut werden drei der vier Items an der FTI häufiger als zutreffend bewertet als dies am ZTW der Fall ist: Das Grundstudium wird von den FTI-Studierenden mit 83,3 % Zustimmung als arbeitsintensiver empfunden (am ZTW 72,7 %); gleichzeitig bewerteten die Studierenden in Granada das Grundstudium aber auch häufiger als „leicht“ (50 %) als dies auf die Befragten des ZTW zutrifft (37,9 %). Deutlich häufiger bezeichnen die FTI-Studierenden die Aussagen „interessant“ und „praxisorientiert“ als zutreffend; diese Unterschiede sind auch statistisch sehr signifikant [$U = 268.0$, $p = 0.000$ bzw. $U = 169.5$, $p = 0.000$]. Bei diesen Items sprechen auch die Top-2-Box-Werte eine deutliche Sprache: An der FTI galt das Grundstudium sowohl als praxisorientiert (93,7 %) als auch als interessant (100 % Zustimmung!); in Wien hingegen bezeichnete nur etwas mehr als die Hälfte der Studierenden das Item „interessant“ als zutreffend (56,1 %), bei „praxisorientiert“ waren es überhaupt lediglich 28,8 %. Ob diese Zahlen mit anderen Untersuchungen übereinstimmen und was sie vor dem Hintergrund von Motivationstheorien bedeuten können, wird in der Folge analysiert.

6.2.1 Was kann das bedeuten? Vergleiche und Interpretationen Teil II

Folgende Parallelen und Unterschiede können in Gegenüberstellung mit den in Kapitel 4.2 präsentierten Untersuchungen ausgemacht werden: Der Anteil an Studierenden, für welche das Ü/D-Studium die *erste Studienwahl* darstellt, ist unter den TeilnehmerInnen der vorliegenden Befragung tendenziell geringer, aber immer noch deutlich über der Hälfte (66,7 % am ZTW, 81 % an der FTI). Zeitpunkt und Sicherheit bei der Studienwahl können nur für Wien verglichen werden; hier scheint sich der *Wahlzeitpunkt* mit 60,6 % kurzfristiger Entscheidungen noch weiter nach hinten zu verschieben. Bei der *Wahlsicherheit* ist hingegen eine Verbesserung auszumachen; hierbei ist allerdings zu bedenken, dass die Studierenden des ZTW das Grundstudium zum Befragungszeitpunkt bereits abgeschlossen hatten. Dennoch, und obwohl sie anschließend ein weiterführendes MA-Studium gewählt hatten, waren sich 12 % weiterhin nicht sicher, dass ihre damalige Entscheidung richtig war. Diese Daten sind womöglich ein Hinweis darauf, dass durch Studienberatung vor und während des Studiums durchaus etwas erreicht werden könnte, fällt die Wahl doch in Wien wie in Granada teilweise kurzfristig und mit einem gewissen Grad an Unsicherheit, die sich auch im Lauf des Studium nicht unbedingt legt.

Die Ergebnisse zu den *Studienwahlgründen* sind nur schwer mit anderen Untersuchungen vergleichbar, kommt hier doch zu den stark divergierenden Zielgruppen und Befragungszeitpunkten noch hinzu, dass die Items in Anzahl, Formulierung und Inhalt variieren. Ganz generell konnte aber erneut festgestellt werden, dass intrinsische Gründe sowie die vorhandene Begabung eine wichtige Rolle bei der Studienwahl spielen, extrinsische Gründe hingegen von untergeordneter Bedeutung sind. Den Antwortmöglichkeiten mit den Faktoren ‚Sprache‘ und ‚Kultur‘ kommt jeweils die größte Bedeutung zu, auch diese Tendenz ist bereits aus früheren Studien bekannt. Interessant ist, dass das Item „weil ich gerne reise“ von beiden Gruppen als wesentlich zutreffender bewertet wird als sämtliche anderen extrinsischen Gründe. Einhergehend mit der Ablehnung der Option „weil man nach dem Studium viel zu Hause arbeiten kann“ und in Einklang mit den Erkenntnissen Fortins (1992: 50), dass Dolmetschstudierende im Vergleich zu den Studierenden der Übersetzungs-Spezialisierung reiselustiger und weniger an Arbeit zu Hause interessiert sind, könnte gemutmaßt werden, dass diese Ergebnisse ein Hinweis auf eine grundsätzlich unterschiedliche motivationale Orientierung von Dolmetsch- und Übersetzungsstudierenden sind.

Ebenfalls Erwähnung verdient die Tatsache, dass dem Prestige des Studiums sowie der Tätigkeit von DolmetscherInnen und ÜbersetzerInnen wie auch den allgemeinen Berufsaussichten ein relativ geringer Stellenwert bei der Entscheidung für ein Ü/D-Studium zugesprochen wird. Auch diese Ergebnisse stehen im Einklang mit bereits bekannten Studien und entsprechen ganz allgemein dem Befund, dass bei der Studienwahl häufig extrinsischen Gründen nicht viel Bedeutung beigemessen wird (s. Kapitel 3.1). In der vorliegenden Arbeit befinden sich die RespondentInnen aber im Gegensatz zu früheren Untersuchungen zum Ü/D-Studium (mit Ausnahme der Arbeit von Calvo Encinas 2009) kurz vor dem Studienabschluss, weswegen nicht ausgeschlossen werden kann, dass die Angaben zu Studienwahlgründen durch aktuelle Überlegungen zu Berufsaussichten beeinflusst sind. In diesem Sinne wird in Kapitel 6.5.1 versucht, die angegebenen Wahlgründe auch in Beziehung zur Einschätzung des Arbeitsmarkts und der Berufsaussichten zu setzen.

Schließlich sei in Zusammenhang mit den Studienwahlgründen noch das Item „weil die Absolvierung des BA-Studiums Voraussetzung für das MA-Studium ist“ eingehender betrachtet. Dieser Aussage stimmte knapp über die Hälfte der Studierenden zu; wurden nur die Studierenden, die ihr BA-Studium am ZTW absolviert hatten, eingerechnet, lag der Zustimmungswert bei 57,7 % ($n = 52$)⁴⁸. Im Vergleich dazu hatten in der Befragung von Tabery 82 % der StudienanfängerInnen angegeben, ein MA-Studium anschließen zu wollen. Als eine mögliche Begründung hierfür hatte sie angeführt, dass der Abschluss eines BA-Studiums in den Augen der AnfängerInnen möglicherweise nicht ausreichend für den Arbeitsmarkt qualifiziert (vgl. Tabery 2012: 84f.). Die vorliegenden Daten könnten demgegenüber als Hinweis interpretiert werden, dass die RespondentInnen das BA-Studium durchaus als eigenständiges Studium wahrgenommen und nicht von vornherein geplant hatten, ein MA-Studium – oder zumindest nicht unbedingt dieses spezielle MA-Studium – anzuhängen. Natürlich ist bei diesem Vergleich aufgrund der unterschiedlichen Fragestellungen Vorsicht geboten; eventuell können

⁴⁸ Bei dieser und der nachfolgenden Frage zur Wahrnehmung des BA-Studiums wurden im Sinne einer größeren Vergleichbarkeit auch die Werte für ausschließlich jene Studierenden berechnet, die ihr BA-Studium am ZTW absolviert hatten. Dies erschien sinnvoll, da die Ergebnisse so besser mit jenen von Tabery (2012) verglichen werden können, die ihre Untersuchung ein Semester früher am ZTW durchgeführt hatte. Aus diesem Vergleich können möglicherweise Hinweise auf Wahrnehmungsunterschiede zwischen AnfängerInnen und AbsolventInnen des BA-Studiums am ZTW gewonnen werden.

hierzu die Zahlen zur Studienwahl Dolmetschen (s. Kapitel 6.3) mehr Anhaltspunkte liefern.

Auch die retrospektiven *Eindrücke zur Grundausbildung* wurden mit Taberys Daten verglichen. Hierbei wurden nur die Angaben der Studierenden mit einem BA-Abschluss am ZTW berücksichtigt, wobei die Zahlen nur geringfügig von den eben in Kapitel 6.2 (unter Berücksichtigung aller Studierenden mit einem vergleichbaren vorangegangenen Studium) präsentierten abweichen. Bei den Studierenden, die ihr BA-Studium in Wien absolviert hatten, ist der Wert für das Item „arbeitsintensiv“ mit 71,2 % nahezu derselbe, als „leicht“ empfanden das Studium in Wien mit 45,8 % anteilmäßig etwas mehr Studierende. Im Vergleich zu der Gesamtheit der Studierenden mit BA-Abschluss (am ZTW oder in einem vergleichbaren Studiengang) beurteilten weniger ZTW-Studierende das BA-Studium Transkulturelle Kommunikation als interessant (52 %) oder praxisorientiert (24 %). Diese Zahlen sind v. a. im Vergleich mit den Ergebnissen von Tabery (2012: 90f.) beachtlich: Hier sollten die StudienanfängerInnen auf einer Likert-Skala mit ebenfalls vier Ausprägungen angeben, wie sie ihr zukünftiges Studium einschätzen, wobei u. a. auch die Items „es ist leicht“ und „es ist praxisorientiert“ angeführt waren. 18,6 % (leicht) bzw. 89,9 % (praxisorientiert) der Studierenden stimmten diesen Aussagen (sehr) zu. Nimmt man an, dass diese Ergebnisse einigermaßen mit jenen der AbsolventInnen des BA Transkulturelle Kommunikation vergleichbar sind, so wurde das Studium rückblickend als leichter als erwartet, aber auch als weitaus praxisferner wahrgenommen. Die Zahlen zu den StudienanfängerInnen sind wenig überraschend; rechneten die Studierenden von Anfang an mit einem sehr einfachen und gleichzeitig nicht praxisorientierten Studium, nähmen sie es wohl gar nicht erst in Angriff. Es kann angenommen werden, dass auch die Dolmetschstudierenden der vorliegenden Befragung zu Beginn ähnliche Vorstellungen hatten, in diesen aber enttäuscht wurden. Das BA-Studium Transkulturelle Kommunikation wird mehrheitlich als arbeitsintensiv und trotzdem von etwa der Hälfte der Studierenden als leicht beurteilt. Auf Grundlage von Theorien zur Kompetenzerfahrung (s. Kapitel 2.3.2) kann gemutmaßt werden, dass sich aus Sicht der Studierenden der investierte Aufwand nicht in einem entsprechenden Kompetenzzuwachs niedergeschlagen hat. Daneben gilt das Studium weder als besonders interessant noch als praxisorientiert. In Zusammenhang mit der (fehlenden) Praxisorientierung sind auch Antworten zu sehen, die eigentlich erst zum

folgenden Kapitel gehören, konkret zur Frage, warum man sich für das MA-Studium entschieden hatte. Hier führten Studierende bei einer Frage zu den Faktoren, die sie in ihrer Entscheidung für die Dolmetschausbildung beeinflusst hatten, unter „sonstiges“ u. a. die Bemerkungen „Vertiefung nach dem Bachelor nötig“ und „Hoffnung auf mehr Praxis als im BA“ an.

In ihrer Gesamtheit sind die Ergebnisse der vier Items vor dem Hintergrund der Theorien zu Studien- und Lernmotivation nicht wirklich erstaunlich, stehen Interesse, Praxisorientierung und Schwierigkeitsgrad doch in Verbindung zueinander; gleichzeitig nimmt mit Anstieg dieser Parameter für gewöhnlich auch die Bereitschaft zur Aufwandsinvestition zu. Diese Zahlen können somit durchaus als Erwartungsenttäuschung in Bezug auf das BA-Studium Transkulturelle Kommunikation interpretiert werden, wenngleich nicht sicher gesagt werden kann, ob diese Beurteilung durch Erfahrungen im MA-Studium beeinflusst wurde; sie stehen aber jedenfalls in Einklang mit den in Kapitel 4.2 präsentierten Zahlen.

Auch die *Wahrnehmungsunterschiede* zwischen den Studierenden in Wien (hier wieder unter Berücksichtigung aller Studierender mit BA-Abschluss, egal ob am ZTW oder mit einem vergleichbaren Studium) und in Granada können teilweise durch Motivationstheorien begründet werden. Von statistischer Relevanz waren hier die Unterschiede bei den Items „praxisorientiert“ und „interessant“. Die Studierenden in Granada hatten die Ausbildung, zu welcher sie befragt wurden, noch nicht abgeschlossen. Möglicherweise fand deswegen eine gewisse Aufwertung bzw. Fokussierung auf die positiven Aspekte der ‚Aufgabe‘ (hier: der Absolvierung des Studiums), in welche man bereits viel Aufwand investiert hat, statt (s. Kapitel 1.2 und Kapitel 2.1.3). Die Studierenden in Wien hingegen hatten die fragliche Ausbildung bereits hinter sich und waren in ihrer Beurteilung insofern vielleicht weniger beeinflusst (abgesehen von den Einflüssen durch Erfahrungen während der Dolmetschausbildung; diese können aber auch bei den Studierenden der FTI nicht ausgeschlossen werden).

Die Unterschiede bei den *Studienwahlgründen* sind schwieriger zu deuten. Eine Erklärung für die durchschnittlich höhere Bedeutung des Items „weil ich die Aufnahmekriterien erfüllte“ an der FTI könnte sein, dass eine Zulassung zum Studium hier über die „nota de corte“ erfolgt (s. Kapitel 5.2.2), weswegen dieses Kriterium womöglich einen höheren Stellenwert einnimmt. Die Antworten „wegen des guten Rufs des

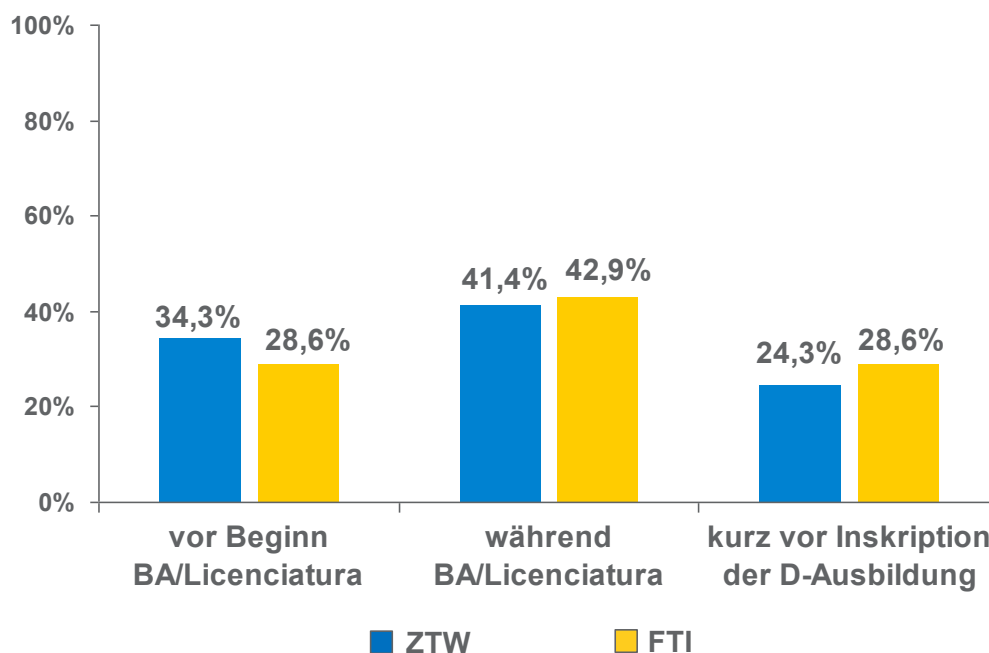
Studiums“ und „weil mir das Studium von anderen empfohlen wurde“ erzielen jeweils vergleichbar hohe (FTI: 76,2 % bzw. 70 % Zustimmung) oder niedrige (ZTW: jeweils 31,8 %) Prozentsätze; möglicherweise hat die Licenciatura ganz allgemein ein besseres Image als das BA-Studium am ZTW oder vergleichbare Studien. Diese Annahme würde durch zwei Bemerkungen gestützt, die Studierende in Wien diesem Item („wegen des guten Rufs des Studiums“) hinzugefügt hatten: Eine Person hatte Kategorie 4 angekreuzt und mit einem „!“ versehen; eine andere hatte gar nicht erst geantwortet sondern nur „gibt es den?!?“ dazugeschrieben. Entgegen dieser beiden Meinungsäußerungen muss aber ganz allgemein beachtet werden, dass an und für sich lediglich gefragt wurde, ob das Studium aus diesem Grund gewählt wurde und nicht, ob das Studium allgemein einen guten Ruf hat. Eine anderweitige Interpretation durch die Studierenden kann natürlich nicht ausgeschlossen werden. Auch die Unterschiede in Bezug auf die Aussagen zur Allgemeinbildung und zum Interesse am Reisen sind womöglich auf vorherrschende Vorstellungen über das Studium zurückzuführen. Jedenfalls ergeben diese Items zusammengekommen ein weniger positives Bild des BA-Studiums im Vergleich zur Licenciatura, was wiederum auch in Zusammenhang mit den von Tabery (2012: 84f.) ausgeführten Überlegungen zur allgemeinen Bewertung von BA-Studien stehen könnte. Ebenso stellen diese Zahlen am ZTW mitunter einen weiteren Anhaltspunkt für die Vermutung dar, dass die Studierenden vom BA-Studium enttäuscht waren und sich dies retrospektiv in der Bewertung der Wahlgründe niederschlägt.

6.3 Warum dolmetschen? Aspekte der Studienwahl Dolmetschen

Nach Absolvierung des Grundstudiums beginnt die ‚eigentliche‘ Dolmetschausbildung. Wie in Kapitel 5.2.2 dargelegt wurde, unterscheiden sich die Studienpläne hier deutlich, sowohl was die ‚Tragweite‘ der Entscheidung (für ein eigenständiges MA-Studium oder eine Spezialisierung im Rahmen des Studiums) als auch was die zuvor absolvierten dolmetschrelevanten LVen angeht. In diesem Kapitel soll wie bereits im vorigen Kapitel für das Grundstudium untersucht werden, ob sich die Studierenden hinsichtlich Zeitpunkt, Sicherheit und Wahlgründen bei der Entscheidung für die Dolmetschausbildung unterscheiden. Dabei wird auch speziell darauf eingegangen, warum Dolmetschen statt Übersetzen oder gegebenenfalls beide Ausrichtungen gewählt wurden. Wie beschrieben

werden das *MA-Studium Dolmetschen* am ZTW und die Spezialisierung Dolmetschen in Granada (als Kriterium galt hierfür der Besuch einer UE *Interpretación de Conferencias*) gemeinsam als Dolmetschausbildung bezeichnet.

Zunächst wurde wieder der *Zeitpunkt der Entscheidung* ermittelt:



Basis ZTW: alle Befragten des ZTW, n = 70

Basis FTI: alle Befragten der FTI, n = 21

„Wann hast du dich für das Studium *MA Dolmetschen* entschieden?“

Abbildung 11: Vergleich Zeitpunkt Wahl Dolmetschen

Hier ist erkennbar, dass sich die Zeitpunkte relativ gleichmäßig verteilen. Für jeweils zirka ein Drittel der Studierenden stand bereits vor Beginn des Grundstudiums fest, dass sie sich später auf den Bereich Dolmetschen konzentrieren wollen. Dies zeigt, wie wichtig Informationen über die Spezialisierungsmöglichkeiten bereits vor Studienbeginn sind (s. Kapitel 4.3.1). Etwa ein Viertel der Studierenden dürfte sich hingegen erst sehr kurzfristig entschieden haben; es gibt also keinen bevorzugten ‚Entscheidungs-Zeitpunkt‘. Zwischen den Studierendengruppen gibt es hier keinen statistisch signifikanten Unterschied.

In Bezug auf die *Sicherheit* stellt sich die Situation etwas anders dar. Zunächst wurden die Studierenden gefragt, wie sicher sie sich zum Entscheidungszeitpunkt waren (Likert-Skala). In Abbildung 12 und Abbildung 13 sind auch die jeweiligen Mittelwerte angeführt:

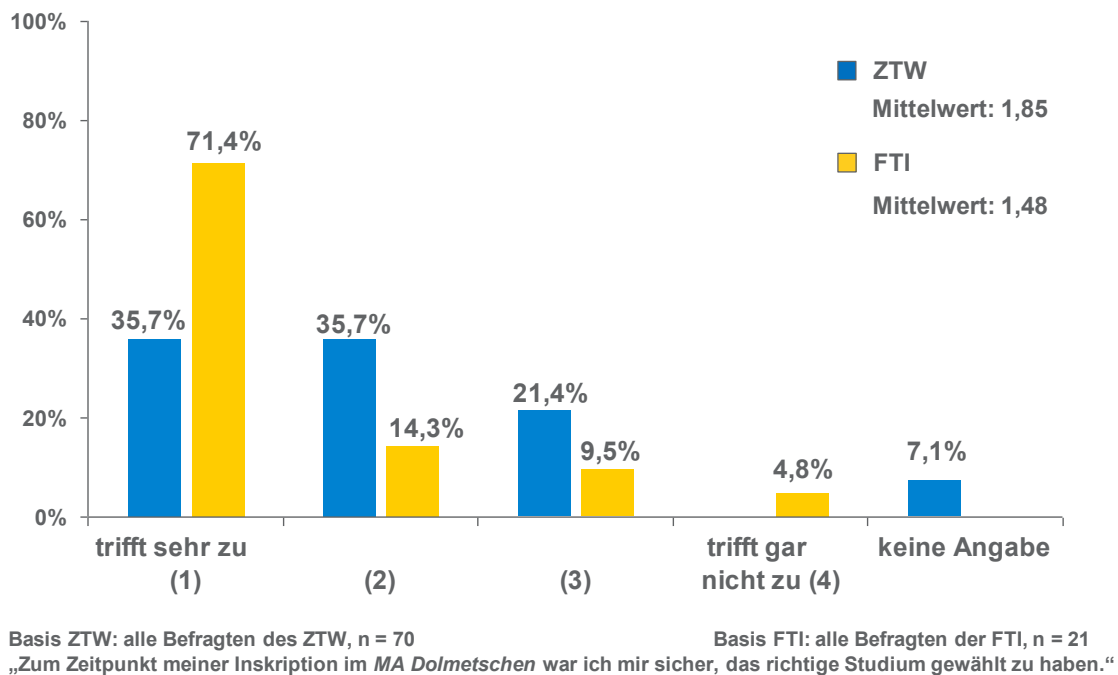


Abbildung 12: Vergleich Sicherheit Wahl Dolmetschen (bei Inskription)

Der Anteil der Studierenden der FTI, die sich zum Zeitpunkt der Inskription hinsichtlich der Entscheidung für eine Dolmetschausbildung (sehr) sicher waren, ist deutlich höher als jener am ZTW. Dieser Unterschied konnte auch statistisch belegt werden [$U = 480,0$, $p = 0,028$]. Ganz allgemein zeigt sich aber, dass die Sicherheit bei der Entscheidung für das Dolmetschen deutlich überwiegt; (sehr) unsicher waren sich 21,4 % (ZTW, wobei Kategorie 4 hier nicht gewählt wurde) bzw. 14,3 % (FTI) der RespondentInnen. Da die Studierenden zum Befragungszeitpunkt in ihrer Ausbildung bereits fortgeschritten waren und zumindest zwei Semester lang Dolmetsch-UEen besucht hatten, wurde auch untersucht, ob sich diese Wahrnehmung verändert hatte:

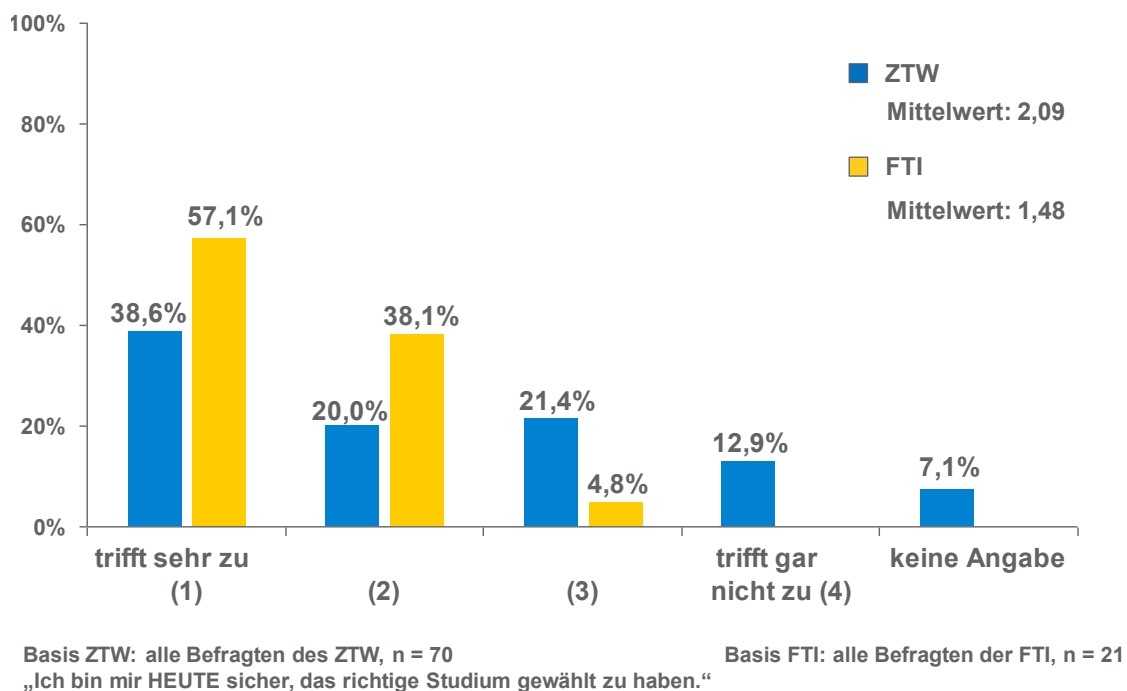


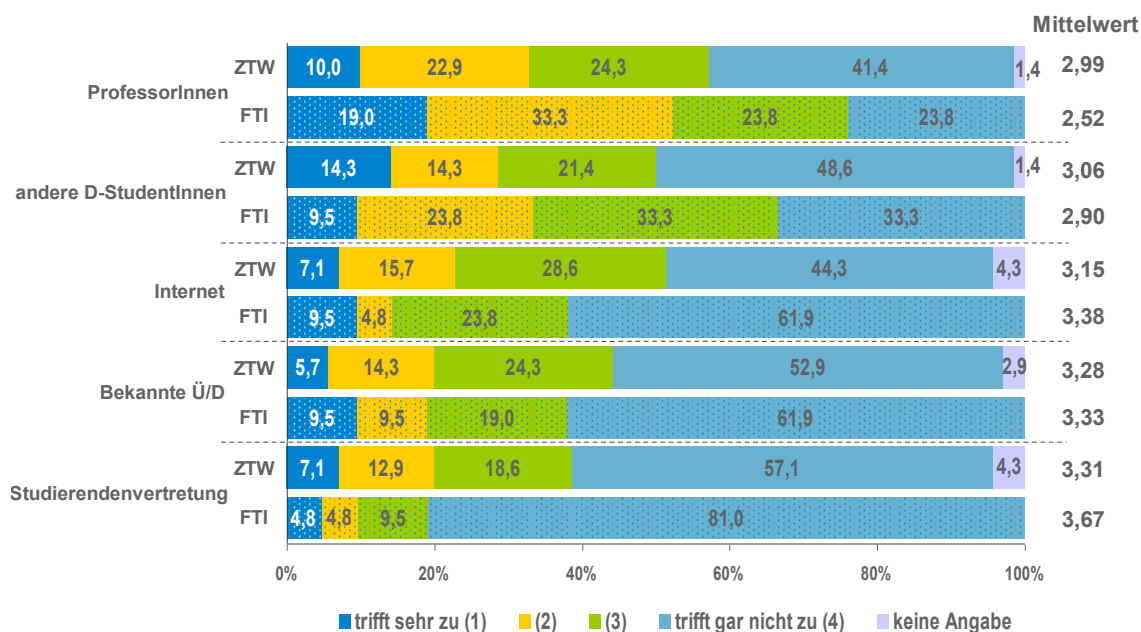
Abbildung 13: Vergleich Sicherheit Wahl Dolmetschen (zum Befragungszeitpunkt)

Im Vergleich zeigen sich die Studierenden des ZTW weiterhin unsicherer als jene in Granada. Die Studierenden der FTI waren zum Zeitpunkt der Befragung im Allgemeinen sicherer als zuvor, der Anteil an „ganz sicher“-Nennungen war allerdings zugunsten der zweiten Kategorie zurückgegangen, weswegen der Mittelwert insgesamt nicht variierte. Am ZTW hingegen nahm die „ganz sicher“-Kategorie zwar um 2,9 % zu; die allgemeine Sicherheit war aber zurückgegangen: Nur noch etwas mehr als die Hälfte der Studierenden war sich (sehr) sicher, das richtige Studium gewählt zu haben, immerhin 12,9 % waren sich aber gar nicht mehr sicher. Der Unterschied zwischen den Gruppen konnte auch statistisch belegt werden [$U = 482.5$, $p = 0.032$].

Um genauere Informationen zu dieser Veränderung zu erhalten, wurde zusätzlich berechnet, inwiefern der ‚Sicherheitsgrad‘ der einzelnen Studierenden zu- oder abgenommen hatte (Ermittlung der Differenz zwischen Inskription und Befragung). Bei der jeweils größten Gruppe war die Wahrnehmung gleich geblieben (ZTW: 38,6 %, FTI: 52,4 %). Sowohl am ZTW (unsicherer: 33,8 %, sicherer: 24,6 %) wie auch an der FTI (unsicherer: 28,6 %, sicherer: 19,1 %) überwog bei den verbleibenden Studierenden der Anteil der ‚Verunsicherten‘; insgesamt variierte die Wahrnehmung der beiden Gruppen im statistischen Sinn nicht signifikant.

Im Zusammenhang mit der Studienwahl wurde angesichts der unterschiedlichen Studienplanrealitäten auch ein möglicher *Einfluss der zuvor absolvierten Dolmetsch-LVen* auf die Sicherheit zum Entscheidungszeitpunkt untersucht. Während alle Studierenden der FTI derartige LVen absolvieren müssen, ist dies in Wien nicht obligatorisch. Die Frage „Hattest du schon Dolmetsch-LVen besucht, als du dich für den *MA Dolmetschen* inskribiert hast?“ beantworteten 22,9 % (16 Personen) am ZTW mit „ja“. Ein fast gleich hoher Prozentsatz (19 %) der Studierenden an der FTI hatten neben den obligatorischen Dolmetsch-LVen noch weitere besucht. Die Nennungen für Simultan (ZTW: 11, FTI: 1) und Konsekutiv (ZTW: 9, FTI: 4) hielten sich dabei insgesamt die Waage; am ZTW gaben zusätzlich drei Personen an, „Basiskompetenzen“ erworben zu haben. Jene Studierende, die zum Zeitpunkt ihrer Entscheidung für eine Dolmetschausbildung bereits einschlägige LVen absolviert hatten (ZTW: n = 16, FTI: alle Befragten, n = 21), sollten anschließend angeben, ob diese LVen ihre Entscheidung positiv beeinflusst hatten. Zwar sind die Fallzahlen relativ klein, es zeigt sich aber eine klare Tendenz: Jeweils die Hälfte der Studierenden beurteilten den Einfluss als sehr positiv (ZTW: 50 %, FTI: 47,6 %), sehr wenige (ZTW: 12,5 %, FTI: 9,5 %) hingegen befanden, dass diese Aussage auf sie eher nicht (Kategorie 3) zutrifft. Die negativste Möglichkeit (4) wurde gar nicht gewählt; der Unterschied zwischen den Gruppen ist nicht statistisch signifikant.

Der Frage, welche *Einflussfaktoren* und Informationen in die Entscheidung für die Dolmetschausbildung hineinspielen, wurde in diesem Block mittels einer Aussagenbewertung auf einer Likert-Skala (1 = „trifft sehr zu“ bis 4 = „trifft gar nicht zu“) nachgegangen (Die deutschen und spanischen Formulierungen können S. 5 von Anhang 1 und Anhang 2 entnommen werden). Hier die Ergebnisse für die beiden Gruppen (geordnet nach den Mittelwerten am ZTW):



Basis ZTW: alle Befragten des ZTW, n = 70

Basis FTI: alle Befragten der FTI, n = 21
 „Meine Entscheidung, den MA Dolmetschen zu absolvieren, wurde beeinflusst durch...“

Abbildung 14: Vergleich Einflussfaktoren Wahl Dolmetschen

Auffällig ist, dass kaum einer der Einflussfaktoren als besonders zutreffend bewertet wird. Von den angeführten Möglichkeiten schneiden „Aussagen der ProfessorInnen“⁴⁹ und „andere (ehemalige und derzeitige) StudentInnen“ noch am besten ab, auch diese erreichten aber mit einer Ausnahme (Lehrende an der FTI) nicht einmal 50 % in der Top-2-Box. Der Einfluss von Informationen aus dem Internet und von der Studierendenvertretung wurde von den Studierenden der FTI als noch weniger zutreffend bezeichnet als von jenen des ZTW. Aus statistischer Sicht unterscheiden sich die Studierenden bei keinem der Items; die Wahl dürfte also sowohl am ZTW als auch an der FTI relativ unbeeinflusst (oder zumindest nicht stark von den genannten Parametern beeinflusst) gefällt werden. Unter der zusätzlichen Kategorie „sonstige Informationen“ wurde eine breite Palette an Faktoren genannt, von internationalen Freunden über frühere Dolmetscherfahrungen bis hin zu dem Wunsch, die eigenen Kenntnisse nach dem BA noch zu vertiefen (mitunter verbunden mit der Hoffnung auf mehr Praxisbezug als im BA). Genannt wurden außerdem zahlreiche Aspekte, die eher den Studienwahlgründen zuzurechnen sind, wie beispielsweise der Wunsch nach einem vielseitigen und/oder aus-

⁴⁹ Im Fragebogen wurde die Formulierung „Aussagen der ProfessorInnen“ vorgegeben, obwohl eigentlich alle Lehrenden gemeint waren, die im Rahmen des Studiums Lehrveranstaltungen leiten. Dies entspricht zwar dem üblichen Sprachgebrauch an der Universität Wien; es kann aber theoretisch nicht ausgeschlossen werden, dass diese Antwortmöglichkeit nicht von einzelnen Studierenden anders interpretiert wurden.

sichtsreichen Beruf, aus Interesse am Dolmetschen oder weil man dieses dem Übersetzen vorzieht.

Neben der Frage zu möglichen Einflussfaktoren sollten auch Daten über den *Informationsstand* der Studierenden zu Beginn der Dolmetschausbildung erhoben werden. Auch hierzu wurden einige Elemente zur Bewertung vorgegeben (Formulierungen siehe S. 5 Anhang 1 und Anhang 2):

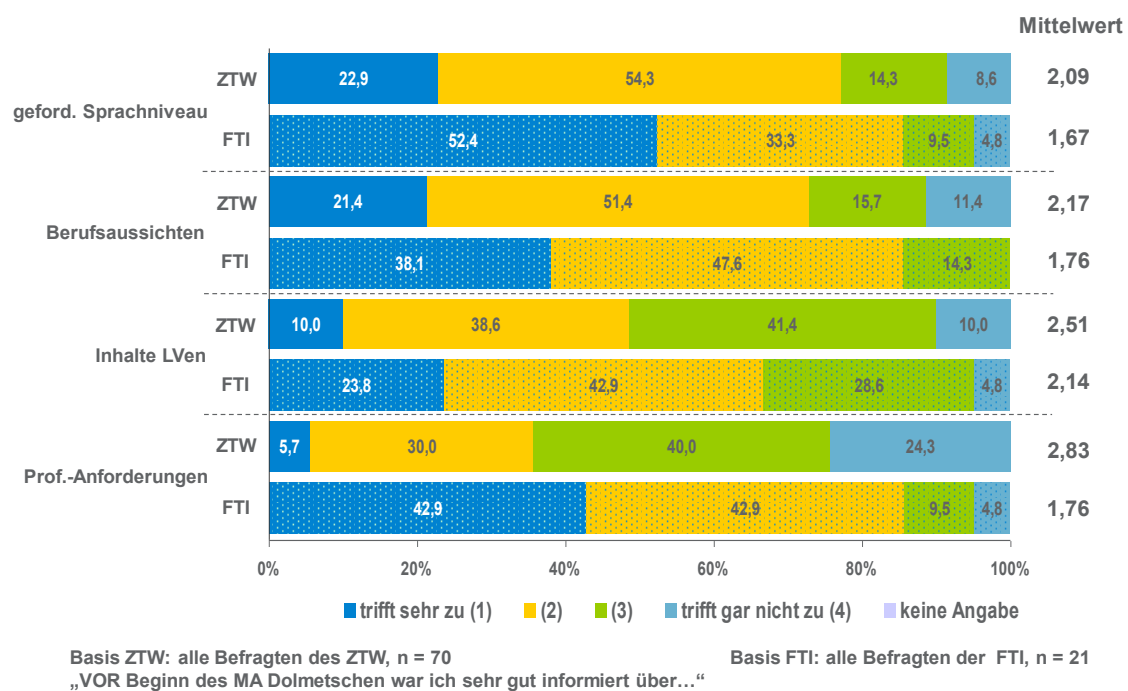


Abbildung 15: Vergleich Informationsstand Dolmetschen

Die Studierenden der FTI bewerteten die Aussagen zu unterschiedlichen Aspekten ihrer eigenen Informiertheit durchschnittlich als zutreffender als jene des ZTW. Dies trifft insbesondere auf die Items „gefordertes Sprachniveau“ und „Anforderungskriterien der ProfessorInnen“ zu; bei diesen Items sind die Unterschiede auch statistisch signifikant [Sprachniveau: $U = 518,0$, $p = 0,027$, Anforderungskriterien: $U = 288,0$, $p = 0,000$]. An der FTI zeigen die Studierenden generell sehr gut über die Dolmetschausbildung informiert: Jeweils etwa 85 % gaben an, gut über gefordertes Sprachniveau, Berufsaussichten sowie Anforderungen der Lehrenden informiert zu sein; lediglich hinsichtlich der Inhalte der LVen war die Zustimmung etwas niedriger (66,7 %). Im Vergleich dazu war die Zustimmung der Studierenden des ZTW zu den Elementen Sprachniveau und berufliche Aussichten zwar ebenfalls hoch (77,2 % bzw. 72,8 % in der Top-2-Box); hinsichtlich

der Inhalte der LVen (48,6 %) sowie insbesondere der Anforderungen der einzelnen Lehrenden (35,7 %) war die Zustimmung aber deutlich niedriger.

Gemäß der Studienwahltheorien stehen je nach ‚Orientierung‘ (vorherrschenden *Studienwahlgründen*) unterschiedliche Informationen im Vordergrund. In diesem Sinne wurde auch versucht herauszufinden, warum sich die Studierenden überhaupt für eine Dolmetschausbildung entschieden hatten und ob sie sich in Bezug auf diese Gründe unterscheiden. Erneut waren Aussagen auf einer Likert-Skala zu bewerten (Formulierungen siehe S. 5 von Anhang 1 und Anhang 2). Nachfolgend ein Überblick über die entsprechenden Mittelwerte (gereiht nach jenen des ZTW):

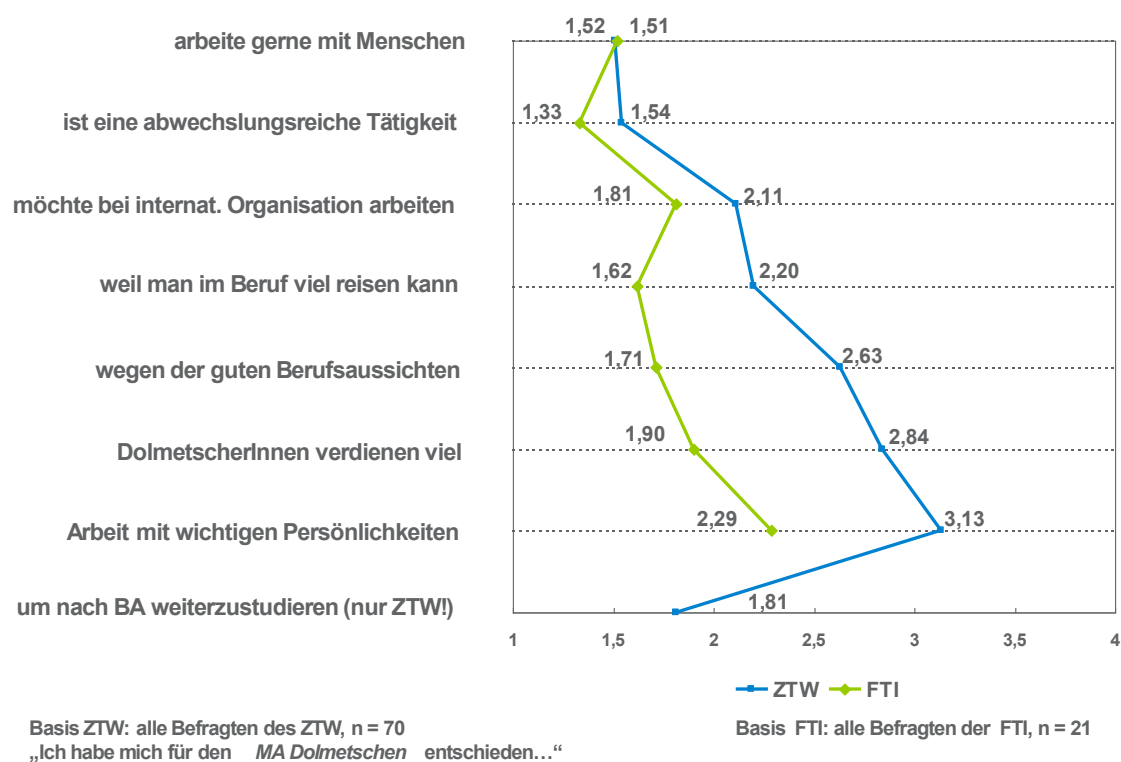


Abbildung 16: Vergleich Mittelwerte Wahlgründe Dolmetschen

Ähnlich wie bei der Analyse des Grundstudiums zeigt sich auch hier, dass den ‚klassischen extrinsischen Gründen‘ (hoher Verdienst, gute Berufsaussichten, Prestige durch Arbeit mit wichtigen Persönlichkeiten) eher wenig Bedeutung zugesprochen wird. Sehr geschätzt wird hingegen die Aussicht darauf, einer abwechslungsreichen Tätigkeit nachgehen zu können, bei der die Studierenden viel reisen und mit Menschen zusammenarbeiten möchten. Natürlich stehen auch diese Gründe in Verbindung mit dem an-

gestrebten Beruf, sind aber dennoch nicht ‚typisch extrinsisch‘. Hier ist allerdings zu beachten, dass es sich um eine geschlossene Auswahl handelt und im Grunde keine ‚rein intrinsischen‘ Gründe zu bewerten waren. Außerdem ist in der Grafik erneut das Muster erkennbar, dass die Studierenden der FTI die Aussagen durchwegs positiver bewerten. Dies zeigen auch die Prozentsätze der Top-2-Box:

ZTW			FTI	
1. (Ö) 2. 3. 4. 5. 6. 7.	mit Menschen arbeiten	91,4 %	abwechslungsreicher Beruf	100 %
	weiterstudieren	82,9 %		
	Arbeit bei intern. Organis.	64,3 %	mit Menschen arbeiten	je
	man kann viel reisen	62,9 %	man kann viel reisen	85,7 %
	abwechslungsreicher Beruf	61,4 %	gute Berufsaussichten	
	gute Berufsaussichten	44,3 %	Arbeit bei intern. Organis.	81,0 %
	weil man viel Geld verdient	32,9 %	weil man viel Geld verdient	76,2 %
	mit wichtigen Persönlichkei- ten arbeiten	24,3 %	mit wichtigen Persönlichkeiten arbeiten	57,1 %

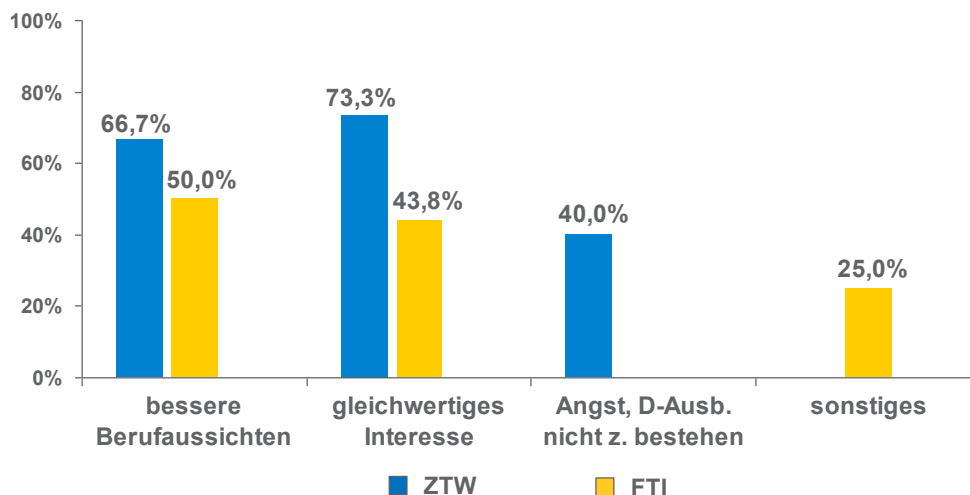
Tabelle 5: Vergleich Zustimmung Wahlgründe Dolmetschen (Top-2-Box)

Wie ersichtlich wird, bewerten die Studierenden der FTI alle Items mehrheitlich als (sehr) zutreffend; die Aussicht auf einen abwechslungsreichen Beruf stellte überhaupt für alle einen (sehr) zutreffenden Wahlgrund dar. Bei den RespondentInnen des ZTW hingegen kann eine Trennlinie bei den ‚typisch extrinsischen‘ Aspekten gezogen werden; diese waren mehrheitlich eher nicht zutreffend. Wichtig war den ZTW-Studierenden neben der Arbeit mit Menschen v. a. auch, nach dem BA-Studium weiterstudieren zu können. „Weil ich gerne mit Menschen arbeiten möchte“ ist daneben das einzige Item, das von den Studierenden des ZTW als zutreffender erachtet wird als von jenen der FTI.

Die gruppenweise Reihung der Items unterscheidet sich nicht wesentlich; für die Studierenden in Granada war allerdings eine abwechslungsreiche Tätigkeit der zutreffendste Beweggrund, während die Arbeit für eine internationale Organisation im Vergleich unwichtiger erscheint und an drittletzter Stelle steht. Dafür waren gute Berufsaussichten verhältnismäßig relevanter als in Wien. Statistisch signifikant waren die Un-

terschiede zwischen den beiden Gruppen in vier der sieben Kategorien: „aufgrund der guten Berufsaussichten“ [$U = 377.5$, $p = 0.000$], „weil man danach im Beruf viel reisen kann“ [$U = 470.5$, $p = 0.009$], „weil ich mit wichtigen Persönlichkeiten arbeiten möchte“ [$U = 408.5$, $p = 0.001$] und „weil DolmetscherInnen viel Geld verdienen“ [$U = 362.0$, $p = 0.000$]. Einige dieser Unterschiede lassen sich womöglich auf die generell stärkere Zustimmung zu den Items von den Studierenden der FTI zurückführen, da die Reihung doch ähnlich ausfällt.

In diesem Fragebogenblock wurde zudem dem Verhältnis zwischen Dolmetsch- und Übersetzungsausbildung nachgegangen. Hier ist zu bedenken, dass eine ‚*Doppelspezialisierung*‘ an der FTI nicht dasselbe bedeutet wie in Wien, da die *Licenciatura* darauf ausgelegt ist, die Studierenden in Übersetzen und Dolmetschen auszubilden, während der MA Übersetzen ein eigenständiges Studium darstellt (s. Kapitel 5.2.2). Dementsprechend unterschied sich hier auch die Fragestellung: An der FTI wurden die Studierenden gefragt, ob sie auch Übersetzungs-LVen besuchen, die laut Studienplan nicht verpflichtend sind; in Wien hingegen wurde gefragt, ob die Studierenden auch das MA-Studium Übersetzen inskribiert hatten. Der Anteil variierte deutlich: Am ZTW gaben 15 Personen (21,4 %) an, beide Ausbildungen zu absolvieren, an der FTI hatten mit 16 Personen drei Viertel der Studierenden auch nicht-verpflichtende Übersetzungs-LVen besucht (76,2 %). Den Studierenden mit ‚*Doppelspezialisierung*‘ waren die folgenden *Beweggründe* wichtig (Mehrfachnennungen möglich, detaillierte Formulierungen siehe S. 4 der Fragebögen):



Basis ZTW: Befragte des ZTW mit MA Übersetzen, n = 15 Basis FTI: Befragte der FTI mit Übersetzen-LVen, n = 16
 „Bist du gleichzeitig im MA Übersetzen inskribiert? Falls ja, warum hast du dich dafür entschieden, beide Studien zu inskribieren? (Mehrfachnennungen möglich)“

Abbildung 17: Vergleich Beweggründe Doppelspezialisierung

Hier sind einige Unterschiede erkennbar: So war die Angst davor, die Dolmetschausbildung nicht zu bestehen, an der FTI für niemanden ein Grund, auch Übersetzungs-LVen zu besuchen. In Wien hingegen traf dieser Grund auf immerhin 40 % der Studierenden zu. Dieser Unterschied ist als einziger statistisch signifikant [exakter Test nach Fisher, $p = 0.007$]. Häufiger angekreuzt wurden am ZTW außerdem „bessere Berufsaussichten“ und „gleichwertiges Interesse für beide“. Die Studierenden der FTI hingegen nannten zu 25 % auch „sonstige Gründe“. Darunter waren Aussagen wie ‚weil ich noch ECTS-Punkte benötige‘ oder ‚weil Übersetzungs-Kenntnisse fürs Dolmetschen notwendig sind‘. Nicht direkt vergleichbar war ein Item: Am ZTW wurde die Antwortmöglichkeit ‚weil sich ohnehin viele LVen überschneiden‘ vorgegeben, was für 46,7 % der RespondentInnen zutraf. An der FTI lautete die Antwortmöglichkeit ‚weil ich mich in Übersetzen und Dolmetschen spezialisieren möchte‘, dieser Grund fand mit 75,0 % die meisten BefürworterInnen.

Die restlichen Studierenden wurden gefragt, warum sie das *Dolmetschen* dem Übersetzen *vorgezogen* hatten. An der FTI war diese Gruppe sehr klein, hatten doch nur fünf Studierende nebenher keine Übersetzungs-LVen besucht; am ZTW waren es hingegen 55 Personen (78,6 %). Bei der Untersuchung dieser Frage wurden erneut Aussagen zur Bewertung auf einer Likert-Skala vorgegeben. Aufgrund der kleinen Anzahl an FTI-RespondentInnen wurde hier auf die Berechnung von Unterschieden verzichtet. An

dieser Stelle wird lediglich die Reihung gemäß der Mittelwerte präsentiert; gerade für die FTI-Gruppe sind diese aber sehr vorsichtig zu betrachten (deutsche und spanische Formulierungen siehe S. 5f. von Anhang 1 und Anhang 2).

ZTW			FTI	
1.	mehr Abwechslung	1,54	interessantere Aussichten	1,40
2.	interessantere Aussichten	1,59	stärker gefordert	1,60
3.	stärker gefordert	1,67	von Anfang an klar	2,00
4.	von Anfang an klar	1,74	mehr Abwechslung	2,20
5.	liegt mir besser	1,80	genug Übersetzungs-Kompetenz / je	
6.	bessere Bezahlung	2,41	höheres Ansehen	2,40
7.	finde Übersetzen langweilig	2,49	liegt mir besser /	je
8.	genug Übersetzungs-Kompetenz	2,78	bessere Bezahlung	2,60
9.	höheres Ansehen	2,98	finde Übersetzen langweilig	3,00
10.	arbeite nicht gerne mit PC	3,06	arbeite nicht gerne mit PC	3,20

Tabelle 6: Vergleich Mittelwerte Gründe Dolmetschen statt Übersetzen

Wie erkennbar ist, sind die vordersten vier Aussagen prinzipiell dieselben, nur in einer anderen Reihenfolge. Diese beziehen sich auf Interessantheit/Abwechslungsreichtum des Berufs, höhere Anforderungen sowie die Tatsache, dass der Beschluss von Anfang an feststand. Am ZTW wird zusätzlich auch das Item „ich denke, dass mir Dolmetschen besser liegt“ als zutreffend bewertet; dann erfolgt ein Sprung – eher weniger ausschlaggebend sind hier erneut extrinsische Gründe (Bezahlung, Ansehen) und ‚Anti-Gründe‘, die eher eine Negativ-Motivation ausdrücken („weil ich Übersetzen langweilig finde“, „weil ich bereits genug Übersetzungs-Kompetenzen habe“). Einig sind sich die Gruppen dann wieder über den Grund, der auf sie am wenigsten zutrifft: Das Studium wurde nicht gewählt, um Arbeit mit dem Computer zu vermeiden. Auch hier gelten ‚klassisch extrinsische‘ und negative Motivationsgründe als unwichtig.

An dieser Stelle noch ein Hinweis: Im Block Studienwahl wurde auch das Thema *LV-Wahl* behandelt. In einer offenen Frage wurde dabei nach aktuell besuchten Dolmetsch-LVen und deren Sprachkombination, Arbeitsrichtung und Ausmaß gefragt. Diese Frage erwies sich letztlich als kaum auswertbar (s. Kapitel 6.6), es wurde aber

dennoch versucht, zumindest einen Teil der Informationen ‚herauszufiltern‘. Einerseits wurden für jede(n) Studierende(n) die Anzahl der in diesem Semester besuchten LVen und das entsprechende Stundenausmaß ermittelt. Dabei wurden (falls von den Studierenden nicht anders angegeben) pro Dolmetsch-UE in Wien zwei Stunden (= 4 ECTS), pro *Konferenzdolmetschpraktikum* drei Stunden (= 6 ECTS) sowie an der FTI pro Dolmetsch-UE (egal ob *Interpretación de Conferencias*, *Interpretación Social* oder *Interpretación de Discursos Comunitarios*) vier Stunden (= 8 ECTS) vergeben, da dies am besten den Präsenzstunden in Wien entspricht. Die Studierendengruppen unterschieden sich beim Stundenausmaß kaum (ZTW: 11,56 Stunden, FTI: 10,32), allerdings war in Wien eine weitaus größere ‚Spannweite‘ erkennbar (von Studierenden mit 2 Semesterstunden bis hin zu einer Person, die 25 Stunden absolvierte; an der FTI waren es 4 - 16 Stunden). Die Abweichungen zwischen den Gruppen sind laut T-Test nicht signifikant.

Ein anderweitig bedeutendes Ergebnis konnte für das ZTW ermittelt werden (auf die FTI trafen diese Fälle nicht zu): Von den befragten Personen gaben 25 (35,7 %) LVen an, in denen sie laut inskribierter Sprachkombination aus ihrer A- in ihre C-Sprache dolmetschen; in der Kombination B-C dolmetschen ebenso 22 Befragte (31,4 %). Bedenkt man, wie wichtig ein gemeinsames Sprachniveau auch im Sinne der Förderung des Kompetenzgefühls der Studierenden ist (s. Kapitel 4.3.4) und dass es sich bei C-Sprachen eigentlich um ‚passiv beherrschte‘ (bzw. zu beherrschende) Sprachen handelt, sind diese Ergebnisse doch erstaunlich. Interessant ist außerdem, dass die Kombination C-B-Sprache (eine Kombination, die an und für sich ‚vorgesehen‘ oder zumindest aufgrund der Tatsache, dass sich Studierende am ZTW auch mit einer anderen A-Sprache als mit Deutsch inskribieren können, kaum vermeidbar ist) seltener angegeben wurde, und zwar ‚nur‘ von 16 Personen (22,9 %). Wie diese und andere Zahlen aus diesem Kapitel gedeutet werden können, wird nachfolgend erörtert.

6.3.1 Was daraus schließen? Weitere Vergleiche und Folgerungen

Aus den Daten zu *Zeitpunkt* und *Sicherheit* der Entscheidung für die Dolmetschausbildung kann abgeleitet werden, dass *Beratung* der Studierenden sowohl vor Beginn des Grundstudiums als auch währenddessen sinnvoll wäre. Es hat sich auch die aus Kapitel 4.3.1 bekannte Überlegung bestätigt, dass zumindest ein Teil der Studierenden von Anfang an das ‚Ziel Dolmetschausbildung‘ vor Augen hat (in der vorliegenden Arbeit

jeweils etwa ein Drittel der Studierenden). Dies deckt sich auch mit den Ergebnissen von Tabery (2012: 85), wonach 51,7 % der Befragten, die ein MA-Studium anschließen möchten, hierbei ans Dolmetschen denken, während 15,5 % eine ‚Doppelausbildung‘ anstreben. Zusammen mit den Zahlen zur *Entscheidungssicherheit* der Studierenden zum Beginn der Dolmetschausbildung kann davon ausgegangen werden, dass eine Studienberatung auch in Bezug auf das Thema Dolmetschen sinnvoll wäre (auch vor dem Hintergrund des Wissens über Selektionsmechanismen und dem Irreversibilitätsproblem bei Ausbildungsentscheidungen, s. Kapitel 3.1). Dies bestätigt sich umso mehr, wenn man die Zahlen zur *aktuellen Sicherheit*, das richtige Studium gewählt zu haben, betrachtet: Der ‚Sicherheitsgrad‘ der Studierenden war v. a. am ZTW (wenn auch nicht statistisch relevant) zurückgegangen. Jedenfalls zeigt sich aber, dass Sicherheit zum Wahlzeitpunkt nicht automatisch zu späterer Gewissheit ob der Richtigkeit dieser Entscheidung führt, weswegen eine ständige Beratung auch geeignet wäre, den Studierenden ihre Unsicherheit während der Dolmetschausbildung zu nehmen.

Interessant sind in diesem Zusammenhang auch die *Unterschiede* zwischen den beiden Studierendengruppen, die sowohl zum Zeitpunkt der Entscheidung als auch der Befragung statistisch relevant waren und die Studierenden des ZTW durchwegs unsicherer erscheinen ließen. Diese Zahlen könnten als Bestätigung der Vermutung gesehen werden, dass die in Kapitel 5.2.2 vorgestellten Unterschiede zwischen den Studienplänen tatsächlich Einfluss auf die Sicherheit der Studierenden bei der Entscheidung für eine Dolmetschausbildung haben. So könnte etwa die kleinere ‚Tragweite‘ der Entscheidung an der FTI dafür verantwortlich sein, dass die Studierenden hier verhältnismäßig sicherer sind: Je größer das Ausmaß der Entscheidung (und die Ausbildung am ZTW ist zumindest in Bezug auf den Semester- und Stundenaufwand umfangreicher als jene an der FTI), desto mehr Platz bleibt für Unsicherheiten und Grübeleien. Diese Vermutung könnte z. B. durch die Zahlen zur Wahl einer ‚Doppelspezialisierung Ü/D‘ gestützt werden: Die Angst, die Dolmetschausbildung nicht zu bestehen, spielt an der FTI überhaupt keine Rolle bei dieser Entscheidung; in Wien hingegen kreuzten 40 % der RespondentInnen diesen Grund als zutreffend an.

Eine weitere Erklärung wäre, dass die zuvor *absolvierten Dolmetsch-LVen* (und das größere Stundenausmaß dieser LVen an der FTI) Einfluss auf die Entscheidung der Studierenden haben könnten. Wenig überraschend stimmte der ‚direkten Frage‘, ob die-

se LVen einen positiven Einfluss auf die Studienwahlentscheidung hatten, eine überwiegenden Mehrheit (jeweils über 85 % der RespondentInnen) zu; ganz abgelehnt wurde dieser Einfluss von niemandem. Allerdings ist auch schwer vorstellbar, dass Studierende sich überhaupt für eine Dolmetschausbildung entscheiden, wenn sie zuvor negative Erfahrungen im Bereich Dolmetschen gemacht haben (s. Kapitel 2 zum Thema Lernmotivation). Auffällig ist, dass die Frage nach zuvor absolvierten Dolmetsch-LVen nur von relativ wenigen Studierenden des ZTW (22,9 %) mit „ja“ beantwortet wurde; die im Rahmen des BA-Studiums vorgesehenen Dolmetsch-LVen dürften also in der Tat als ‚Vorübungen‘ (bzw. Einführungsveranstaltungen) angesehen werden⁵⁰. Inwiefern ein Zusammenhang zwischen dem Absolvieren einer Dolmetsch-LV und der Entscheidung für eine Dolmetschausbildung besteht, wird in Kapitel 7 behandelt.

Ein dritter Interpretationsansatz für die Unterschiede zwischen den Studiengruppen steht schließlich in engem Zusammenhang mit den *Einflussfaktoren* bei der Ausbildungsentscheidung sowie mit der bereits bei der Präsentation der unterschiedlichen Studienpläne geäußerten Vermutung, dass die *Art der Zulassung* zur Dolmetschausbildung eine Rolle spielen könnte. Das Item „Aussagen von ProfessorInnen“ erreichte hier als einziges mehr als 50 % in der Top-2-Box, und zwar an der FTI. Dies könnte darauf zurückgeführt werden, dass in Granada ein freiwilliger Eignungstest im Dolmetschen am Ende der obligatorischen Grundlagen-LVen abgelegt werden kann. Dieser Test – einhergehend mit der Tatsache, dass die Studierenden zumeist bereits im Rahmen der Grundlagen-LVen von jenen Lehrenden unterrichtet werden, die später auch die UEn der Dolmetsch-Spezialisierung leiten – trägt möglicherweise zu einer größeren Entscheidungssicherheit bei. Diese Annahme würde nicht zuletzt dadurch bestärkt, dass die Studierenden der FTI auch ihre eigene *Informiertheit* vor Beginn der Dolmetschausbildung positiver bewerten, und zwar insbesondere hinsichtlich des notwendigen Sprachniveaus sowie der Anforderungen der einzelnen ProfessorInnen. Bei derartigen ‚Argumentationsketten‘ ist natürlich Vorsicht geboten, da die postulierten Zusammenhänge keineswegs so bestehen müssen. Außerdem kann größere Sicherheit und (subjektive) Informiertheit zu Ausbildungsbeginn zwar positive Auswirkungen auf die Wahr-

⁵⁰ An dieser Stelle ist natürlich zu bedenken, dass nicht alle RespondentInnen den BA *Transkulturelle Kommunikation* am ZTW absolviert hatten, genau genommen traf dies auf die Hälfte der 22,9 % (= 8 von 16 Personen) zu. Die Prozentzahl der AbsolventInnen des BA-Studiums am ZTW, welche die Frage nach früheren Dolmetsch-LVen positiv beantworteten, beläuft sich auf 15,4 % (8 von 52 Personen).

nehmung der Ausbildung haben, muss dies aber nicht: Trotz der größeren Sicherheit zu Ausbildungsbeginn kann retrospektive Enttäuschung oder Überforderung nicht ausgeschlossen werden – mehr dazu im nachfolgenden Kapitel.

Zunächst sei zum Thema *Einflussfaktoren* noch gesagt, dass den angeführten Parametern allgemein wenig Gewicht zugesprochen wurde, weswegen auch angezweifelt werden darf, wie sehr die Ausbildungsentscheidung überhaupt (bewusst) beeinflusst werden kann – eine Vermutung, die an dieser Stelle zumindest nicht widerlegt werden kann. Hierbei ist allerdings zu bedenken, dass sich die Fragestellung konkret auf den Einfluss der Faktoren bezog („Meine Entscheidung, den MA Dolmetschen zu absolvieren, wurde beeinflusst durch... [Auflistung der verschiedenen Faktoren]“). Oftmals werden Fremdeinflüsse nicht wahrgenommen oder für sich selbst abgelehnt (s. Kapitel 3.1 und Kapitel 4.3.1); eine Annahme, die sich auch bei der BA-Wahl bestätigt hatte (s. Kapitel 6.2). Ebenso wie bei der Ablehnung extrinsischer Studienwahlgründe kann außerdem auch hier nicht ausgeschlossen werden, dass es zu Effekten der sozialen Erwünschtheit kommt; die Studierenden also versuchen, ihre Studienwahl als möglichst unabhängig und stark an als ‚wertvoll‘ erachteten Werten orientiert darzustellen (vgl. Raab-Steiner & Benesch 2008: 60f.). In diesem Sinne wäre eine Frage nach Informationsquellen statt nach deren Einfluss vielleicht aufschlussreicher gewesen (s. hierzu auch Kapitel 6.6). Schließlich sei hierzu noch festgehalten, dass den Bezugspersonen (Lehrenden, anderen Studierenden) relativ noch die größte Bedeutung bei der Entscheidung für die Dolmetschausbildung zukommt; eine verstärkte Beratung der Studierenden durch die Lehrenden des BA-Studiums könnte also einen Ansatzpunkt zur Förderung der Sicherheit bei der Studienwahl darstellen.

Angesichts der Tatsache, dass anderen Studierenden ebenso relativ viel Vertrauen entgegengebracht wird, die Informationen vonseiten der Studierendenvertretung (die ja aus anderen Studierenden besteht) aber den geringsten Einfluss auf die Studierenden hatten, kann auch bei der Studierendenvertretung (insbesondere an der FTI) Verbesserungspotenzial geortet werden. In der Studie von Tabery (2012: 95) unter StudienanfängerInnen hatte sich die Studierendenvertretung (nach den Informationen der Homepage des ZTW) als die aus Sicht der Studierenden nützlichste Informationsquelle herausgestellt. Die vorliegenden Zahlen zum ZTW gehen jedoch in dieselbe Richtung wie jene, die Nakičević (2005: 9) für StudieneinsteigerInnen ermittelt hatte: Hier gaben lediglich

36 % der Befragten an, jemals die Beratung der Studierendenvertretung in Anspruch genommen zu haben, 28 % hatten dies vor Beginn des Grundstudiums getan. Die Informationen gelten also als nützlich – wenn sie denn genutzt werden. Vielleicht könnte dies einen geeigneten Ansatzpunkt zu gezielterer (und aus Sicht der Studierenden mitunter einflussreicherer) Informationsvermittlung darstellen.

Beim Thema *Informationsstand* fällt zunächst auf, dass es am ZTW einen großen Unterschied in der Beurteilung des Wissens über das „geforderte Sprachniveau“ und die „Anforderungskriterien der ProfessorInnen“ (respektive 77,2 % bzw. 35,7 % in der Top-2-Box) gibt. Dies ist insofern überraschend, als der Großteil der LVen des MA-Studiums klaren Sprachbezug hat und zu erwarten wäre, dass die Zahlen zu diesen beiden Aussagen korrelieren. Es könnte sein, dass die Studierenden den BA-Abschluss als Bestätigung ihrer (sprachlichen) Qualifikation für das MA-Studium Dolmetschen ansehen. Ebenso gut könnte allerdings sein, dass sich die Studierenden vor Beginn tatsächlich auch einfach mehr Informationen zu den einzelnen LVen (welche ja ebenfalls relativ schlecht abschnitten) und deren LeiterInnen gewünscht hätten, um so ihre Entscheidung fundierter treffen zu können (vgl. hierzu Theorien zur Aufgabenauswahl, Kapitel 2.1). Schließlich wäre auch denkbar, dass die Studierenden im Nachhinein (nach Absolvierung der ersten Dolmetsch-LVen) überrascht waren, welche Kriterien von den Lehrenden angelegt wurden und sich dies nun retrospektiv in der Beurteilung äußert; dasselbe gilt auch für die Inhalte der einzelnen LVen.

Vor dem Hintergrund der in Kapitel 4.2 präsentierten Zahlen ist auch erstaunlich, wie gut sich die Studierenden in Granada und Wien über Sprachniveau und Berufsaussichten informiert fühlen, waren zumindest die retrospektiven Einschätzungen in früheren Studien eher negativ ausgefallen. A priori darf für die vorliegende Arbeit also wahrscheinlich eine gewisse Passung hinsichtlich Ausbildungszielen und Anforderungen und Fähigkeiten angenommen werden. In Bezug auf die sprachlichen Anforderungen könnte diese Studierendeneinschätzung erneut darauf zurückgeführt werden, dass sie die notwendigen Voraussetzungen (Absolvierung der Grundausbildung und gegebenenfalls eines Eignungstests) erfüllt haben und sich somit vorbereitet fühlen. Insbesondere die Ergebnisse zu den Berufsaussichten erstaunen aber dennoch; es könnte sein, dass diese auf einen ‚anfänglichen Enthusiasmus‘ zurückzuführen sind, während sich der tatsächliche Berufseinstieg dann oftmals schwierig gestaltet und die Ausbildung

deswegen im Nachhinein mitunter negativer beurteilt wird (s. Kapitel 4.2). Ebenso denkbar wäre aber, dass die Studierenden sich bereits zu Beginn der teilweise schwierigen Arbeitsmarktsituation zwar bewusst sind, diese aber ‚in Kauf nehmen‘ oder ihnen diese Aspekte nicht so wichtig sind – was sich auch durch die relativ geringe Bedeutung der extrinsischen Studienwahlgründe bestätigen würde. Die Übereinstimmung der Informiertheit vor Ausbildungsbeginn mit der retrospektiven Bewertung wird später noch genauer analysiert. Zum Thema Informationsstand sei noch erwähnt, dass die Angaben der FTI-Studierenden die Erkenntnisse von Calvo Encinas (2009: 481f.) bestätigen: Auch in der vorliegenden Arbeit schnitt die Beurteilung des eigenen Wissens über die Inhalte der LVen eher schlecht ab; Zahlen, die angesichts der ansonsten recht guten Informiertheit der FTI-Studierenden und in Anbetracht der Tatsache, dass die Studierenden die Lehrenden der Dolmetsch-Spezialisierung für gewöhnlich kennen, doch erstauen und auf einen Bedarf an besserer Kommunikation in diesem Bereich hinweisen.

Die Daten zu den *Gründen für die Wahl* einer Dolmetschausbildung decken sich sowohl mit Zahlen der in Kapitel 4.2 präsentierten vorangegangenen Studien als auch mit den Tendenzen, die im Zusammenhang mit dem Grundstudium festgestellt wurden: Extrinsische Gründe sowie Aussagen, die auf eine Form der ‚Anti-Motivation‘ hinweisen (wie etwa „weil ich Übersetzen langweilig finde“ in Zusammenhang mit einer Bevorzugung des Dolmetschens gegenüber dem Übersetzen), werden abgelehnt; Elemente wie „weil ich gerne mit Menschen arbeite“, „weil Dolmetschen eine abwechslungsreiche Tätigkeit ist“ oder „weil man danach im Studium viel reisen kann“ hingegen positiv bewertet. Gerade die letztgenannten Zahlen decken sich dabei mit jenen von Fortin (1992: 50), wo diese Items jeweils für Dolmetschstudierende statistisch signifikant wichtiger waren als für jene der ÜbersetzerInnen-Ausbildung. Es ist gut möglich, dass diese Beweggründe tatsächlich typisch für Dolmetschstudierende sind. Am ZTW stellt außerdem das Item „weil ich nach dem BA weiterstudieren wollte“ den zweitwichtigsten Grund dar (Zustimmung von 82,9 % der Befragten). Im Gegensatz zur Interpretation aus Kapitel 6.2.1, dass das BA-Studium nunmehr verstärkt als eigenständiges Studium wahrgenommen wird (hatte doch nur die Hälfte der Studierenden das Grundstudium gewählt, um eine Berechtigung zum MA-Studium zu erlangen), deuten diese Zahlen darauf hin, dass ein BA-Abschluss im Nachhinein womöglich doch als nicht ausreichend erachtet wird. Gleichzeitig würde sich diese Auslegung mit der bereits geäußerten

Vermutung einer gewissen Erwartungsenttäuschung der ZTW-Studierenden in Bezug auf die Grundausbildung decken.

In Zusammenhang mit den *Entscheidungsgründen* für eine Dolmetschausbildung fällt zudem auf, dass vier Kategorien von den Studierenden der FTI statistisch signifikant als zutreffender bewertet wurden als von jenen des ZTW. Von diesen Kategorien können drei als ‚typisch extrinsisch‘ bezeichnet werden, nämlich „aufgrund der guten Berufsaussichten“, „weil ich mit wichtigen Persönlichkeiten arbeiten möchte“ und „weil DolmetscherInnen viel Geld verdienen“. Analog zu den Erkenntnissen und Überlegungen zum Grundstudium (Kapitel 6.2), wonach der Ruf des Studiums von den Studierenden der FTI als stärker zutreffender Grund erachtet wurde als in Wien, könnte vermutet werden, dass auch die Dolmetschtätigkeit und insbesondere die damit in Zusammenhang stehenden Berufsaussichten in Granada positiver bewertet werden als am ZTW. In diesem Zusammenhang erscheint es deswegen besonders interessant, zu untersuchen, inwiefern sich die Studierenden hinsichtlich ihrer Wahrnehmung des Arbeitsmarktes unterscheiden (s. Kapitel 6.5).

Die Ergebnisse zu einer *Bevorzugung* der Dolmetschausbildung gegenüber dem Übersetzen entsprechen schließlich nicht nur den bereits bekannten Resultaten zur Dominanz der intrinsischen Beweggründe, sondern decken sich auch mit Theorien zur Lernmotivation und Kompetenzerfahrung (s. Kapitel 2): Die Aussicht auf eine interessante, abwechslungsreiche Tätigkeit, in der sie gefordert werden und die ihnen zudem besser liegt als das Übersetzen, war für die Studierenden des ZTW ausschlaggebend für ihre Entscheidung⁵¹. Schließlich kommt hinzu, dass viele Studierende (73,6 %) von vornherein diesen Schwerpunkt wählen wollten – ein Phänomen, das bereits besprochen wurde und sich mit der vorgestellten Literatur deckt. Außerdem sei noch erwähnt, dass diese Beweggründe wohl auch bis zu einem gewissen Grad den gängigen Vorstellungen vom Dolmetschen entsprechen: Tabery (2012: 99) hat in ihrer Befragung StudienanfängerInnen des ZTW gebeten, Aussagen zur Dolmetschtätigkeit zu beurteilen: An den ersten drei Stellen finden sich dabei „hohe geistige Belastung“, „viel Verantwortung für andere“ und „Abwechslung“ – während „viel Verantwortung“ im vorliegenden Fragebogen nicht als Item enthalten war, entsprechen die beiden anderen Aussagen den von

⁵¹ Auf die Ergebnisse der FTI wird hier aufgrund der kleinen Anzahl an RespondentInnen (n = 5) nicht genauer eingegangen.

Tabery erhobenen Daten. Inwiefern den Vorstellungen der Studierenden dann während des Studiums auch entsprochen wurde, wird im folgenden Kapitel untersucht.

Zuvor allerdings noch ein letzter Aspekt, der nicht unerwähnt bleiben soll: die *Sprachkombinationen* im Rahmen der LVen. Für das ZTW wurde wie beschrieben festgestellt, dass 35,7 % im Rahmen der besuchten LVen in einer A-C-Kombination und 31,4 % sogar in einer B-C-Kombination dolmetschen⁵². In Kapitel 4.3.4 wurde die Bedeutung des Kompetenzgefühls für die Dolmetschausbildung sowie die in diesem Zusammenhang auftretenden Schwierigkeiten besprochen – nicht zuletzt die Tatsache, dass sehr häufig Studierende mit unterschiedlichen Sprachniveaus dieselbe Dolmetsch-UE besuchen. Dass schon alleine aufgrund des Studienplans eine vollständige Nivellierung am ZTW nicht möglich ist, liegt auf der Hand. Außerdem ist das Bemühen der Lehrenden, möglichst allen Studierenden ‚etwas zu bieten‘ und somit auch Studierende in den LVen zu akzeptieren, deren Sprachkombinationen eigentlich den Zielen und Vorgaben der UEn nicht entsprechen, ist jedenfalls lobenswert. Nichtsdestoweniger wäre ein möglichst ähnliches Sprachniveau im Sinne der Erhöhung des Kompetenzgefühls durchaus erstrebenswert, was wohl kaum gewährleistet werden kann, solange Gruppen aus A-, B- und C-SprachlerInnen bestehen; eine Praxis, deren Existenz nicht geleugnet werden kann. Eine Gruppe mit ähnlich fortgeschrittenen Studierenden mit vergleichbaren Sprachkompetenzen erleichtert es den Lehrenden auch, den Schwierigkeitsgrad der LV entsprechend anzupassen. Schließlich ist auch zu beachten, dass diese Praxis nicht nur zulasten des Kompetenzgefühls der Studierenden geht, sondern häufig auch (wohl zu Recht) als nicht praxisrelevant empfunden wird, da diese Sprachkombination im Berufsleben kaum zum Tragen kommen wird – nachfolgend mehr zu diesem Thema. Vor dem Hintergrund der in Kapitel 1 bis 3 dargelegten Theorien ist aber anzunehmen, dass die Motivation der Studierenden in LVen, in denen sie in ‚nicht-praxisrelevanten‘ Sprachkombinationen dolmetschen, sinkt, besteht doch im Grunde kein Zusammenhang zwischen Studien- oder Berufszielen und den praktizierten Dolmetschrichtungen.

⁵² An dieser Stelle ist anzumerken, dass im Rahmen des Schwerpunkts Dialogdolmetschen laut Studienplan „unterschiedliche Sprachkombinationen zwischen den 3 Arbeitssprachen“ vorgesehen sind; die Prüfung im Dialogdolmetschen erfolgt dennoch in einer „studienrelevanten Sprachkombination (primär A-B/B-A)“, weswegen auch hier davon auszugehen ist, dass die Kombination A-C oder gar B-C nicht wirklich als erstrebenswert gilt (vgl. ZTW 2007a: 5). Hinzu kommt, dass zahlreiche Studierende diese Kombinationen auch für Simultandolmetsch-UEen (A-C: 20 Personen, B-C: 6 Personen) nannten.

6.4 Wie waren die Eindrücke? Der Block ‚Informationsstand und Studienvorstellungen‘

Zunächst wurde in diesem relativ kurzen Block ähnlich wie in Zusammenhang mit der Entscheidung für die Dolmetschausbildung (s. [Abbildung 15](#)) erfragt, wie gut sich die Studierenden über das Studium bzw. die Spezialisierung informiert fühlten. Allerdings lag der Fokus der zu bewertenden Aussagen auf *Erwartungen und deren Erfüllung*. Die Ergebnisse für Wien und Granada sehen dabei im Vergleich wie folgt aus (Formulierungen der Items siehe S. 6 der Fragebögen):

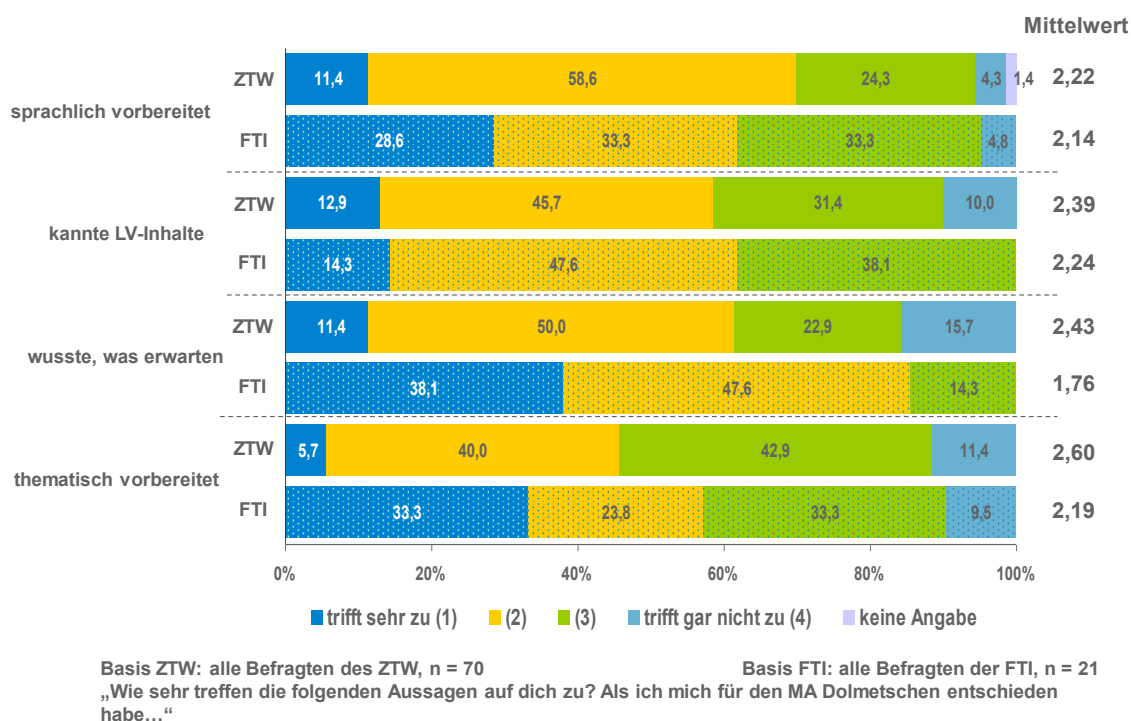
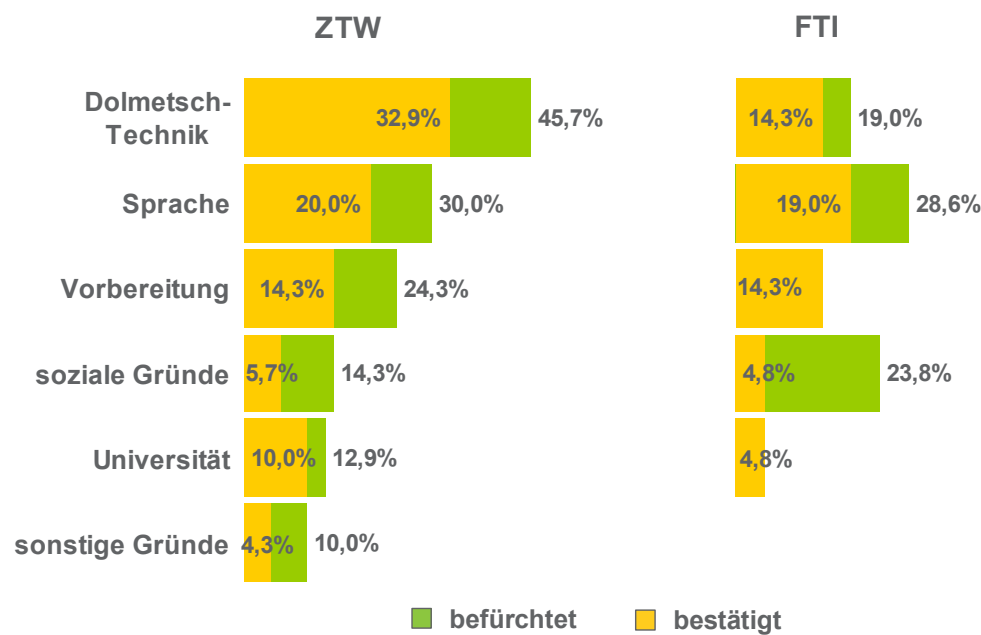


Abbildung 18: Vergleich Informationen + Erwartungen Dolmetschen

Am ZTW fühlten sich die Studierenden im Nachhinein v. a. sprachlich gut auf die LVen vorbereitet (70 %), an der zweiten Stelle finden sich die Inhalte der LVen (58,6 % Zustimmung). Im Vergleich zu den Daten in [Abbildung 15](#) nahm die Zustimmung zur sprachlichen Vorbereitung um 7,2 % ab, jene zu den Inhalten hingegen um 10 % zu; jeweils deutlich mehr als die Hälfte der Studierenden stimmte den Items aber zu. Weniger als die Hälfte (45,7 %) fühlte sich hingegen rückblickend thematisch gut auf die Lehrveranstaltungen vorbereitet. Die allgemeine Aussage „Als ich mich für den MA Dolmetschen entschieden habe, wusste ich, was mich während des Studiums erwartet“

bewerteten 61,4 % als zutreffend, während aber immerhin 15,7 % angaben, gar nicht gewusst zu haben, was sie erwartet. Wesentlich sicherer zeigten sich diesbezüglich die Studierenden der FTI (85,7 %), dieser Unterschied ist auch statistisch signifikant [$U = 440.0$, $p = 0.003$]. Zudem stimmten die Studierenden in Granada den Items „ich war thematisch gut auf die Übungen vorbereitet“ (57,1 %) und „ich wusste, worum es in den einzelnen LVs geht“ stärker zu (61,9 %), lediglich der Frage nach sprachlicher Vorbereitung stimmten mit 61,9 % weniger Prozent zu als am ZTW. An der FTI zeigte sich bei diesem Item außerdem ein deutlicher Rückgang gegenüber den Erwartungen vor Beginn der Dolmetschausbildung (-23,8 %). Dieser Rückgang ist statistisch relevant [Wilcoxon-Test, $Z = -2.077$, $p = 0.038$].

Basierend auf den Theorien zu Erwartungsentsprechung und Kompetenzgefühl wurde anschließend noch eine offene Frage zu *Befürchtungen und Problemen* der Studierenden gestellt. Sie lautet „Hattest du vor dem Besuch der ersten Dolmetschübungen Probleme befürchtet? Welche? Haben sich diese Befürchtungen bestätigt?“ Diese Frage war dabei bewusst offen gehalten, um die Studierenden in ihren Antworten nicht einzuschränken. Zudem bestand Grund zur Annahme, dass die Erstellung einer geschlossenen Liste womöglich nicht die tatsächlichen Ängste und Probleme widerspiegeln würde. Anschließend wurde versucht, die Antworten zur besseren Übersicht in Kategorien einteilen. Eine detaillierte Übersicht darüber, welche Elemente den verschiedenen Kategorien zugeordnet wurden, findet sich in Anhang 3. Die Ergebnisse präsentieren sich so:



Basis ZTW: alle Befragten des ZTW, n = 70

Basis FTI: alle Befragten der FTI, n = 21

„Hattest du vor dem Besuch der ersten Dolmetschübungen Probleme befürchtet? Welche? Haben sich diese Befürchtungen bestätigt?“

Abbildung 19: Vergleich Befürchtungen + Probleme Dolmetschen

Diese Abbildung ist so zu verstehen, dass beispielsweise in Wien 45,7 % der Studierenden Probleme mit der Dolmetschtechnik befürchtet hatten; für 32,9 % (der Grundgesamtheit, also aller Studierenden des ZTW) hat sich diese Befürchtung auch bestätigt. Somit trat für zwei Drittel jener, die in diesem Bereich Probleme erwartet hatten, diese Befürchtung auch ein. Zur Dolmetschtechnik zählen in diesem Fall das ‚Kombinieren‘ der Sprachen, gleichzeitiges Hören und Sprechen, Notizentechnik, Flexibilität und auch Konzentration. Die meisten Sorgen bereitete den Studierenden des ZTW nach der Technik das Sprachniveau in den verschiedenen Arbeitssprachen sowie mangelnde Vorbereitung (entweder im Rahmen des Grundstudiums oder auch mangelnder Wortschatz durch unzulängliches Einarbeiten in Themen, ...). Um derartige Probleme hatten sich am ZTW immerhin ein Drittel bzw. ein Viertel der Studierenden gesorgt. An der FTI wurden generell weniger Befürchtungen angeführt; die drei meistgenannten waren Sprachbeherrschung (28,6 %), soziale Gründe (23,8 %) und Dolmetschtechnik (19 %). Zu den „sozialen Gründen“ zählen Probleme bzw. Ängste, die sich aus der ‚sozialen Situation‘ ergeben (Angst, vor Publikum zu sprechen, vor Vergleichen mit anderen Studierenden oder vor Kritik durch die Lehrenden). Diese Sorge hat sich aber nur für eine Person be-

stätigt. Mangelnde Vorbereitung hatte den Studierenden hingegen weniger Sorgen bereitet (14,3 %), trat dafür aber durchwegs ein. Am ZTW hatte sich ebenso für sieben der neun Personen bestätigt, dass ihnen ‚Universitäts-seitige Elemente‘ (mangelnde Methodik und Praxisorientierung, zu wenig angebotene LVen) Probleme bereiten würden. Weitere nicht kategorisierbare Angaben betrafen die Ausstattung (schlechter Zustand der Dolmetschanlagen oder auch die Tatsache, dass die Handhabung ebendieser nicht erklärt wird), die Sorge, keine angenehme Stimme zu haben oder auch die Absolvierung der Ausbildung mit drei Fremdsprachen (ohne Muttersprache).

Der Vergleich zwischen den Studierendengruppen ergab, dass sich diese einzig bei den Befürchtungen zu Problemen mit der Dolmetschtechnik statistisch signifikant unterscheiden [$\chi^2 = 4.804$, $p = 0.028$]. Ganz allgemein kann aber gesagt werden, dass lediglich fünf (!) der befragten Personen angaben, keine Probleme befürchtet und/oder gehabt zu haben; und allgemein gerechnet traten von allen genannten Befürchtungen zwei Drittel auch ein. Was dies für die Studierenden bedeuten kann und inwiefern hier Verbindungen zu anderen Elementen wie Informiertheit oder Sicherheit bei der Studienwahl identifiziert werden können, wird später behandelt. An dieser Stelle seien einige der markantesten Aussagen aus den offenen Antworten angeführt, die zeigen, mit welchen Problemen die Studierenden teilweise zu kämpfen haben⁵³.

Zum Thema *Sprachkenntnisse* gab es positive wie negative Aussagen:

„Dass mein Sprachniveau dem erwarteten nicht entspricht – was eigentlich stimmt.“ (1, ZTW-70)

„Habe nach dem hoch angepriesenen und aufgeblasenen BA angenommen, dass ich gut vorbereitet bin, leider musste ich dann in den ersten Einheiten feststellen, dass ich weder sprachlich noch technisch vorbereitet war (obwohl ich immer „fleißig“ war und den BA in Mindestzeit und mit akzeptablen Noten absolviert habe).“ (2, ZTW-66)

„Hatte die Befürchtung, das notwendige sprachliche Niveau nicht zu erfüllen. Befürchtungen haben sich aber nicht bestätigt. Ich investiere sehr viel Arbeit in mein Studium und meine Sprachen und liege daher auch im Mittelfeld der Leistungen. (Aber diese Angst war bei Studienantritt des MA sehr groß.)“ (3, ZTW-49)

⁵³ Die Aussagen werden jeweils so wiedergegeben, wie sie von den Studierenden in den Fragebögen formuliert wurden; lediglich reine Rechtschreib- oder Grammatikfehler wurden korrigiert, wo dies ohne größere Umstellung der Sätze möglich war, wobei die Korrektur durch [eckige Klammern] sichtbar gemacht wurde. Die Aussagen wurden auch nicht auf geschlechtergerechte Sprache geändert. Die deutschen Übersetzungen der spanischen Aussagen wurden von der Verfasserin der vorliegenden Arbeit angefertigt.

“Temía enfrentarme sobre todo a problemas lingüísticos. En realidad, al final, eso no ha sido así y los mayores problemas que he tenido, y que sigo teniendo se deben, sobre todo, a falta de preparación por mi parte.” [Ich hatte vor allem sprachliche Probleme befürchtet; eine Befürchtung, die dann nicht eingetreten ist. Die größten Probleme hatte und habe ich v. a. aufgrund mangelnder Vorbereitung meinerseits.] (4, FTI-5)

Es zeigt sich also, dass es verschiedene Formen des ‚Nicht-Übereinstimmens‘ von Erwartungen und aufgetretenen Schwierigkeiten gibt: Manche hatten mit Problemen gerechnet, die sich dann auch bestätigten; andere hingegen trafen auf Schwierigkeiten, wo sie keine erwartet hatten – oder aber sahen, dass sie sich umsonst Sorgen gemacht hatten. Aus Aussage (2) geht zusätzlich eine gewisse Enttäuschung über das Grundstudium hervor, wie sie bereits angesprochen wurde. Aussage (4) hingegen verweist auf ein anderes Problem, nämlich, dass die Studierenden sich teilweise nicht ausreichend auf die einzelnen LV-Einheiten vorbereiten (und sich dieses Problems auch bewusst sind).

Daneben gab es einige Äußerungen zum Gefühl, insbesondere hinsichtlich der Dolmetschtechnik nicht ausreichend *vorbereitet* zu sein, wobei sich dieses Gefühl teilweise bestätigte oder auch nicht:

„Simultan: Überforderung in der Kabine: Hören und Sprechen gleichzeitig. Alles hat sich bestätigt. Probleme konnten natürlich behoben werden, aber man stößt immer noch oft genug an seine Grenzen.“ (5, ZTW-50)

„Da ich keine Dolmetsch-Übung besucht hatte, war ich mir (trotz große[n] Interesse[s]) nicht sicher, wie gut ich dann tatsächlich mit gleichzeitig hören/reden zu[r]echt kommen würde. Allerdings hatte ich danach im Laufe des MA keine größeren Schwierigkeiten.“ (6, ZTW-45)

„Ich habe gar nicht gewusst, was ich erwarten soll und nach der ersten Stunde in der Kabine habe ich gedacht, das ist nichts für mich und ich werde das nie schaffen.“ (7, ZTW-14)

„Ja, ich hatte Angst, nicht gut vorbereitet zu sein, bezüglich Dolmetschtechniken wie z. B. Notizentechnik, [da] wir in den 3 Jahren des BA-Studiums nicht einmal ein Semester Vorbereitung auf das Masterstudium hatten. Wir durften ja nicht einmal übersetzen, nur zusammenfassen, geschweige denn dolmetschen üben. Meine Befürchtungen haben sich bestätigt. Man wird ins kalte Wasser geworfen.“ (8, ZTW-13)

Wie in Aussage (8) wurden besonders häufig Befürchtungen in Zusammenhang mit *Notizentechnik* geäußert; ein Bereich, in dem sich die Studierenden anscheinend besonders schlecht vorbereitet fühlen und teilweise auch unzulängliche Methodik während der Dolmetschausbildung bemängeln:

„Bis heute bin ich mir allerdings unsicher bei der Notation zu konsekutiv und konnte dies nicht zufriedenstellend (für mich) erlernen – leider auch weil Notationstechnik kaum gelehrt wird.“ (9, ZTW-56)

„Im Konsekutivunterricht hatte ich größere Erwartungen in Bezug auf Notizentechniken. Leider finde ich, dass man hier ziemlich ins kalte Wasser gestoßen wird und zu wenig Basiswissen vermittelt bekommt.“ (10, ZTW-57)

„Angst, nicht die (richtige) Technik zu lernen, man wird jedoch unterstützt und man arbeitet gemeinsam mit den Studenten die Notizentechnik.“ (11, ZTW-21)

„bei Konsekutiv: sehr großer Mangel an Notizentechnik → Angst vor Präsentation und vor Sprechen vor anderen (besonders höhersemestrigen) Studierenden → Befürchtungen haben sich bestätigt, aber man lernt mit der Übung“ (12, ZTW-58)

Aus Aussage (12) geht zudem hervor, dass unzureichende Kenntnisse und das Gefühl, ‚nicht vorbereitet zu sein‘ auch zu Angst vor Vergleichen mit anderen Studierenden führen können. Die unter der Kategorie „*soziale Gründe*“ subsumierten Probleme und Ängste stehen mitunter auch mit den Lehrenden in Verbindung:

„Ja, nämlich dass die Professoren zu viel verlangen, man dem manchmal nicht nachkommen kann und sie einen fertig machen. Befürchtungen bestätigt!!!“ (13, ZTW-30)

“Temía que fuesen muy exigentes y lo son.” [Ich hatte Angst, dass [die Lehrenden] sehr viel fordern, und das stimmt auch.] (14, FTI-12)

“Tenía miedo/respeto a hablar en público por lo que me apunté a clases de teatro desde 1º de carrera hasta 3º.” [Ich hatte Angst/Hemmungen, vor anderen zu sprechen, weswegen ich vom ersten bis zum dritten Studienjahr Theaterunterricht genommen habe.] (15, FTI-4)

Äußerung (15) zeigt, dass die Studierenden teilweise aktiv versuchen, ihren Problemen und Ängsten entgegenzuwirken. Gleichzeitig dürften Ängste vor dem Vergleich mit anderen Studierenden auch im Zusammenhang mit unterschiedlichen *Sprach- und Fortschrittsniveaus* stehen, wie aus den folgenden Aussagen hervorgeht (die außerdem auf *Universitäts-seitige Probleme* wie etwa ein zu geringes LV-Angebot hinweisen):

„Unterschiedliche Niveaus und dementsprechend unterschiedliche „Förderung“ der Studenten, hat sich teilweise bestätigt“ (16, ZTW-21)

„Ich hatte die Befürchtung, die Dolmetschmodi nicht [gleich gut] zu beherrschen wie die anderen Studierenden in meinem Kurs. Das hat auch gestimmt, denn es gibt meistens nicht genügend Veranstaltungen, dass man ANFÄNGER – FORTGESCHRITTENE 1. FS – 2. FS jeweils getrennt unterrichten könnte.“ (17, ZTW-44)

„Zu wenige Lehrveranstaltungen in den „kleinen“ Sprachen [...], jeweils eine Übung pro Semester, wobei man bedenken muss, dass jedes Semester [Anfänger] dazukommen und [dadurch] die Studenten im höheren Semester immer wieder mit den Anfängern von neu beginnen müssen (Notizentechnik, einfache Texte, langsames Lesetempo, ...).“ (18, ZTW-40)

„Ich hatte Angst, dass die LV[en] genauso überfüllt sein könnten wie im BA. Das hat sich nicht bewahrheitet, obwohl 30 Leute auf 16 Kabinenplätze auch viel zu viele sind.“ (19, ZTW-57)

„Problemas para conseguir plaza (de hecho, sólo estoy matriculada en una de las dos asignaturas de interpretación a las que asisto).“ [Probleme damit, einen Platz in den Lehrveranstaltungen zu bekommen (tatsächlich bin ich nur in eine der beiden Dolmetsch-Übungen, an denen ich teilnehme, eingeschrieben.)] (20, FTI-7)

Die letzten beiden Aussagen (19, 20) zeigen, dass sowohl am ZTW als auch an der FTI Probleme mit ‚Überbelegungen‘ der LVen bestehen. Demgegenüber sehen sich andere Studierende mit dem Problem konfrontiert, dass nur sehr wenige LVen pro Sprache angeboten werden und die Gruppen sehr heterogen sind (wobei dies nicht nur auf ‚kleine Sprachen‘ zuzutreffen scheint, bezogen sich manche Aussagen doch auch auf Französisch, Italienisch und Spanisch). Darüber hinaus wurden noch weitere ‚Universitätsseitige Probleme‘ genannt, wie etwa mangelnde *Methodik* oder zu wenig *Praxisbezug*:

„Nicht wirklich aber JA ich habe methodische Probleme gehabt, sprich: [ich] wusste nicht, wie zu lernen und üben ist! Schlimm!“ (21, ZTW-26)

„Die generelle Angst [...], dass ich keine Fortschritte bemerke.“ (22, ZTW-62)

„Abgesehen von einigen sehr ambitionierten Professorinnen und Professoren wird man an der Universität nicht gut für das Berufsleben ausgebildet.“ (23, ZTW-23)

Aussagen (21) und (22) bestätigen auch die Vermutung, dass die Studierenden sich mitunter mehr Methodik beim Erlernen der Dolmetschtechnik gewünscht hätten und sich von der Frage, wie diese zu erlernen ist, überfordert fühlen (s. Kapitel 4.3.2). Auch der häufig geforderte und für die Studienrealisationsmotivation wichtige Praxisbezug der Dolmetschausbildung scheint nicht immer gegeben zu sein (Aussage 23).

In Zusammenhang mit der Frage nach Praxisbezug und Vorbereitung auf das Berufsleben stehen schließlich noch die *Sprachkombination* und deren Relevanz für das Arbeitsleben. Das Problem (insbesondere des Dolmetschens zwischen zwei Fremdsprachen oder in die C-Sprache) wurde bereits angesprochen und bestätigt sich für das ZTW auch in den Aussagen der Studierenden:

„Dass mein Sprachniveau nicht ausreicht → teilweise bestätigt, vor allem beim Dolmetschen in die 2. Fremdsprache.“ (24, ZTW-62)

„Ich finde sehr schade, dass die Studierenden, die Deutsch nicht als Muttersprache haben, mit 2 Fremdsprachen simultan bzw. konsekutiv arbeiten müssen.“ (25, ZTW-29)

„Darüber hinaus hatte ich Angst vor [dem] Dolmetschen zwischen den B- und C-Sprachen, weil das für mich zwei Fremdsprachen sind. Die Befürchtungen haben sich bestätigt, meine Leistungen sind sehr begrenzt, darüber hinaus besuche ich Lehrveranstaltungen, die mir nicht viel geben, weil ich in der Praxis auf dem Markt NIE als Dolmetscherin zwischen dem Englischen und [dem] Deutschen eingeteilt werde.“ (26, ZTW-70)

Wenngleich die Studierenden die Schwierigkeiten in diesem Zusammenhang also durchaus erkennen, sehen sie sich dennoch gezwungen, mit zwei Fremdsprachen zu arbeiten oder auch in ihre C-Sprache zu dolmetschen (Aussage 24 stammt von einer Person mit Deutsch als Muttersprache). Was diese Aussagen vor dem Hintergrund der im theoretischen Teil präsentierten Theorien bedeuten können, wird nun kurz analysiert.

6.4.1 Was besagen diese Aussagen? Analyse und Vergleich mit Theorien

Da die Äußerungen für sich selbst sprechen, soll die Interpretation möglichst kurz gehalten werden. Aus den Aussagen entsteht ein tendenziell negatives Bild der Dolmetschausbildung. Dieses Bild kann und soll allerdings relativiert werden, denn erstens wurde an dieser Stelle ganz bewusst nach Befürchtungen und tatsächlich eingetretenen Problemen gefragt; es waren also kaum viele positive Aussagen zu erwarten. Zweitens gab es ohnehin auch einige Äußerungen, wonach sich die Befürchtungen nicht bestätigt haben (Aussagen 3 - 6, 11, 12). Schließlich zeigen auch die Ergebnisse aus Abbildung 18, dass sich die Studierenden letztlich großteils auf die Ausbildung in ihrer Gesamtheit und insbesondere in sprachlicher Hinsicht vorbereitet fühlten.

Nichtsdestoweniger geht aus den Aussagen hervor, dass sich die in Kapitel 4.3 beschriebenen Überlegungen zur Motivationsförderung zu einem Großteil auch aus Sicht der Studierenden bestätigen: So fühlten sich nicht alle Studierenden ausreichend auf das Studium vorbereitet und hätten sich mitunter gewünscht, bereits im Grundstudium (sei es sprachlich oder inhaltlich) stärker auf die Dolmetschausbildung vorbereitet zu werden (Aussagen 1 - 8, 12, 24, 26). Insbesondere trifft dies auf die Notizentechnik zu, wo die Studierenden mehr Methodik vermissen (Aussagen 8 - 12, s. auch Kapitel 6.4). Auch das Problem unterschiedlicher Fortschritts- und Sprachniveaus (und somit

indirekt der Passung von Fähigkeiten und Anforderungen in den einzelnen LVen) wurde von den Studierenden angesprochen (Aussagen 17, 18). Die Studierenden nehmen dabei durchaus wahr, dass sie ihre Fähigkeiten in diesem Bereich durch eigenständiges Üben und Vorbereiten verbessern können (Aussagen 3, 4, 11, 12, 16), allerdings fühlen sie sich hier teilweise etwas ‚verloren‘ und wissen nicht, wie sie dieses Thema richtig angehen können (Aussagen 9, 10, 21, 22, s. auch Überlegungen zum selbstständigen Lernen, Kapitel 4.3.5). Hinzu kommt, dass auch von einigen Studierenden Ängste angesprochen wurden, die in Zusammenhang mit sozialen Vergleichen oder Kritik durch Lehrende stehen (Aussagen 12 - 15), was wiederum auf Theorien zur Leistungsorientierung, Lernmotivation und entsprechend ‚förderliche Lernumgebungen‘ verweist (s. Kapitel 2). Sorgen bereiteten den Studierenden zudem auch das LV-Angebot (überfüllte oder aber zu wenig angebotene LVen für die verschiedenen Fortschritts- und Sprachniveaus, Aussagen 16 - 20).

Die Themen Erwartungsenttäuschung in Bezug auf das Grundstudium (Aussagen 2, 8) sowie das Dolmetschen in die C-Sprache oder zwischen zwei Fremdsprachen (Aussagen 24 - 26) wurden bereits in den vorangegangenen Kapiteln angesprochen. Diese Aussagen stehen dabei häufig in Verbindung mit einer mangelnden Vorbereitung auf die zukünftige berufliche Situation (s. auch Aussage 23). Fraglich bleibt allerdings, ob und gegebenenfalls warum sich die Studierenden nicht bereits vor Beginn der Dolmetschausbildung der Tatsache bewusst waren, dass sie ihr Studium teilweise in einer Kombination aus zwei Fremdsprachen absolvieren müssen. Angesichts dessen, dass 40 % der am ZTW inskribierten Studierenden nicht Deutsch als A-Sprache haben, sollte bei der Beratung vielleicht ein stärkeres Augenmerk auf die anvisierte Sprachkombination und deren Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt gelegt werden (s. Kapitel 4.3.1). Angesichts der Tatsache, dass diese Studierenden ‚gezwungenermaßen‘ zumindest aus ihrer C- in ihre B-Sprache (Deutsch) dolmetschen müssen, wäre die Einrichtung einer ‚reinen‘ A-B-Kombinationsmöglichkeit mitunter zielführender. In Zusammenhang mit der Vorbereitung auf das Berufsleben entspricht die teilweise angeführte mangelnde Praxisorientierung den Erkenntnissen von Putz *et al.* (2008: 130f.), wonach es den AbsolventInnen einer translationswissenschaftlichen Ausbildung oftmals an ‚Grundlagenwissen‘ etwa zu Preiskalkulation oder organisatorischen Aspekten fehlt. Insgesamt lässt sich anhand der großen Anzahl an Nennungen von Befürchtungen und/oder eingetretenen

Problemen jedenfalls erkennen, dass unter den Studierenden ein gewisser Grad an Unsicherheit herrscht. Wenngleich dieser wohl kaum jemals ganz ‚ausgeschalten‘ werden kann, könnte dennoch versucht werden, den Studierenden diese Ängste vor und auch während der Ausbildung verstärkt zu nehmen.

Eine letzte Anmerkung sei in diesem Zusammenhang gemacht: Während die Studierenden der FTI bei ihrer Studienwahl wie auch bei der Beurteilung ihrer eigenen Informiertheit sicherer erschienen als jene des ZTW, geht aus Abbildung 18 hervor, dass sie sich letzten Endes sprachlich schlechter vorbereitet fühlten. In diesem Bereich dürften ihre Erwartungen besonders enttäuscht worden sein, bedenkt man den Rückgang des Gefühls, sprachlich gut vorbereitet zu sein (-23,8 % in der Top-2-Box). Bei Annahmen, die eine direkte Verbindung zwischen Sicherheit, Informiertheit oder zuvor absolvierten LVen und tatsächlicher Fähigkeitenpassung postulieren, ist also Vorsicht geboten. Ebenso kann nicht davon ausgegangen werden, dass ein (freiwilliger⁵⁴) Eignungstest automatisch zu einer realistischeren Einschätzung der eigenen sprachlichen Fähigkeiten und somit zu mehr Sicherheit bei der Studienwahl führt, wie dies etwa von Nakičević (2005: 86-90) angedacht wurde. Ein bereits aus Kapitel 6.3.1 bekannter Interpretationsansatz für die vorliegenden Zahlen wäre, dass sich die Studierenden der FTI aufgrund der geringeren Tragweite ihrer Entscheidung für die Dolmetschausbildung vorab weniger Gedanken machen, dafür aber mitunter von den Anforderungen über- rascht werden. Gleichzeitig könnten diese Überlegungen von Erkenntnissen von Calvo Encinas (2009: 472ff.) gestützt werden, wonach sich spanische Studierende oftmals im Nachhinein von den tatsächlich erlangten Sprachkenntnissen sowie den Inhalten der einzelnen LVen enttäuscht zeigten. Inwiefern sich hieraus womöglich eine skeptischere Einschätzung der Zukunftsperspektiven ergibt, wird nun in Zusammenhang mit den Daten des letzten Blocks der Fragebögen analysiert.

⁵⁴ Aufgrund der Freiwilligkeit dieses Test kann nicht mit Sicherheit gesagt werden, ob die RespondentInnen der FTI diesen tatsächlich absolviert hatten; laut persönlicher Mitteilung von Frau Pradas Macías ist es allerdings üblich, sich dieser Prüfung vor Besuch der Dolmetsch-Spezialisierung zu unterziehen.

6.5 Wie stellt sich die Zukunft dar? Der Block ‚Berufsbild und Zukunftsvorstellungen‘

Wie in Zusammenhang mit den Studien- und Berufswahltheorien dargelegt, geht die Entscheidung für ein Studium auch immer mit einer mehr oder weniger klaren Festlegung auf einen Beruf einher (s. Kapitel 3.1). Wenngleich prinzipiell zu erwarten wäre, dass dieser Aspekt im Rahmen einer Ü/D-Ausbildung relativ eindeutig und den Studierenden auch bewusst ist, trifft dies zumindest für das Grundstudium nicht unbedingt zu (s. Kapitel 4.2). Die Frage, als wie nützlich die Ausbildung für die Verwirklichung der eigenen Zukunftsvorstellungen angesehen wird, und die Einschätzung der eigenen Arbeitsmarktchancen können Einfluss auf die Studienrealisationsmotivation haben. Deswegen wurde im letzten Block der Fragebögen auch die Wahrnehmung der Studierenden in diesem Bereich erhoben.

Zunächst wurden einige Fragen zu Informiertheit über und Einschätzung der *Berufsmöglichkeiten* gestellt sowie erörtert, ob die Studierenden als Ausbildungsziel überhaupt die Ausübung des Dolmetschberufs haben. Die Ergebnisse sind in Abbildung 20 dargestellt (gereiht nach ZTW-Mittelwerten; Formulierungen siehe S. 7 von Anhang 1 und Anhang 2):

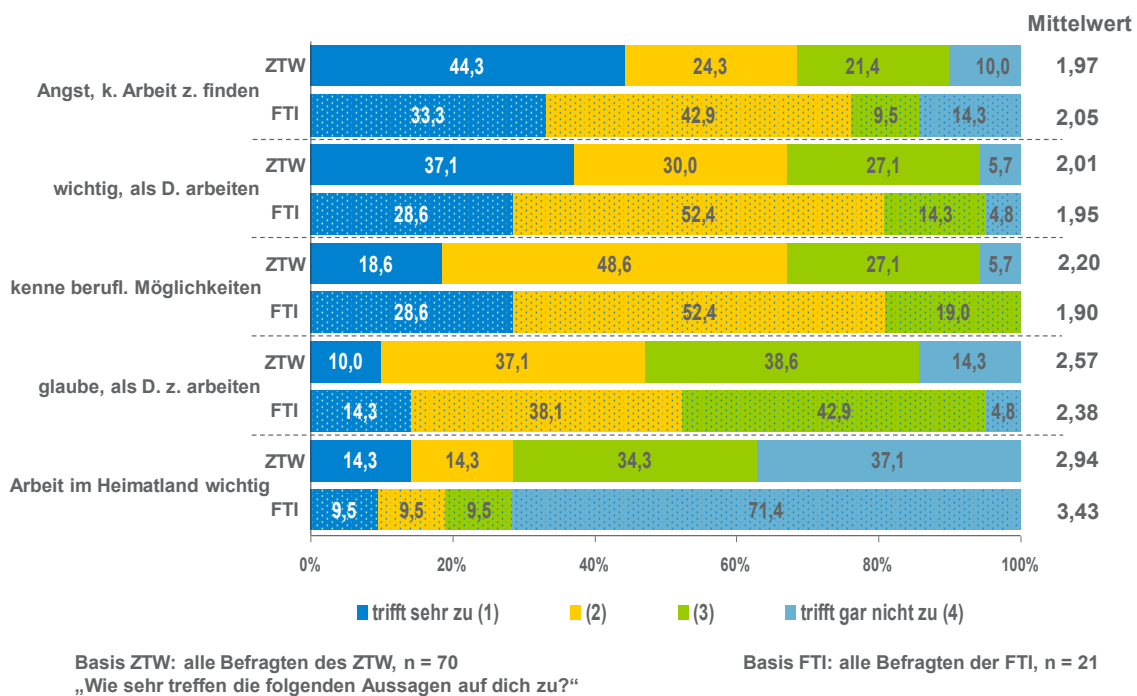


Abbildung 20: Vergleich Berufschancen Dolmetschen

Beide Studierendengruppen äußerten relativ große Besorgnis, nach ihrem Abschluss keine Arbeit finden zu können (wobei hier noch nicht spezifiziert war, ob es sich um den Bereich Dolmetschen handelt oder nicht): Immerhin 68,6 % am ZTW und 76,2 % am FTI gaben an, dass diese Aussage (sehr) auf sie zutrifft. Gleichzeitig war die Aussage „Ich bin gut über zukünftige Berufsmöglichkeiten informiert“ insbesondere für die Studierenden der FTI zutreffend (81 %), auch am ZTW waren es immerhin 67,2 %, was jeweils einem leichten Rückgang (-5,6 % bzw. -4,7 %) gegenüber den Angaben zu Beginn der Dolmetschausbildung darstellt (s. Abbildung 15). Eine verhältnismäßig negative Einschätzung zeigt sich auch bei der Aussicht darauf, zukünftig als DolmetscherIn arbeiten zu können: Zwar gaben 67,1 % der Befragten am ZTW und sogar 81 % der Studierenden in Granada an, dass es ihnen (sehr) wichtig ist, in diesem Bereich arbeiten zu können. Demgegenüber bezeichnete aber lediglich etwa die Hälfte der RespondentInnen (ZTW: 47,1 %, FTI: 52,4 %) die Chance darauf als (sehr) hoch. Dabei zeigten sich die Studierenden sehr flexibel hinsichtlich der Frage, ob ihr zukünftiger Arbeitsplatz in Österreich (ZTW) oder Spanien (FTI) sein soll: Lediglich 28,6 % (ZTW) bzw. 19 % (FTI) beurteilten diesen Aspekt als (sehr) wichtig. Dieser Unterschied zwischen den beiden Gruppen ist dabei als einziger statistisch signifikant [$U = 511.0$, $p = 0.025$].

In Verbindung mit dem Wunsch, als DolmetscherIn zu arbeiten, wurden die Studierenden auch zu etwaigen Präferenzen befragt („Gibt es ein bestimmtes Feld des Dolmetschens, in dem du besonders gerne arbeiten würdest?“). Diese Frage beantwortete jeweils etwa die Hälfte der Studierenden (ZTW: 48,6 %, FTI: 57,1 %) mit „ja“. Da bei dieser offen gestellten Frage sehr unterschiedliche Antworten gegeben wurden, die sich auf Modus, Setting und/oder Themenbereich bezogen, war die Kategorisierung schwierig, weswegen die Reihung ganz einfach den Nennungen entsprechend erfolgt. In Wien sieht diese wie folgt aus: Konferenzdolmetschen (10), Kommunaldolmetschen und Dolmetschen im medizinischen Bereich (je 6), Dolmetschen bei internationalen Organisationen sowie bei Gericht (je 5), Geisteswissenschaften oder Simultandolmetschen (je 3), Bereich Politik/NGOs, Umwelt oder Technik (je 2), Soziales, Wirtschaft oder Mediendolmetschen (je 1 Nennung). An der FTI hingegen wurden Konferenz- und Simultandolmetschen sowie die Arbeit bei internationalen Organisationen und in der Medizin gar nicht genannt. Die häufigsten Angaben waren hier „sozialer Bereich“ und „Po-

litik/NGOs“ (je 3) sowie die Arbeit bei Gericht oder im geisteswissenschaftlichen Bereich (2 Personen); je eine Person wollte im Bereich Wirtschaft oder Sport arbeiten. Es deutet sich also durchaus ein Unterschied in den Orientierungen der Studierenden an, statistisch konnte allerdings keiner dieser Unterschiede belegt werden.

Schließlich wurden die Studierenden noch dazu befragt, wie sie selbst den Arbeitsmarkt (in Österreich bzw. Spanien) einschätzen. Auch hier wurden fünf Aussagen zur Beurteilung auf einer Likert-Skala vorgegeben; die Bewertung stellt sich wie folgt dar (konkrete Formulierungen siehe S. 7 der Fragebögen):

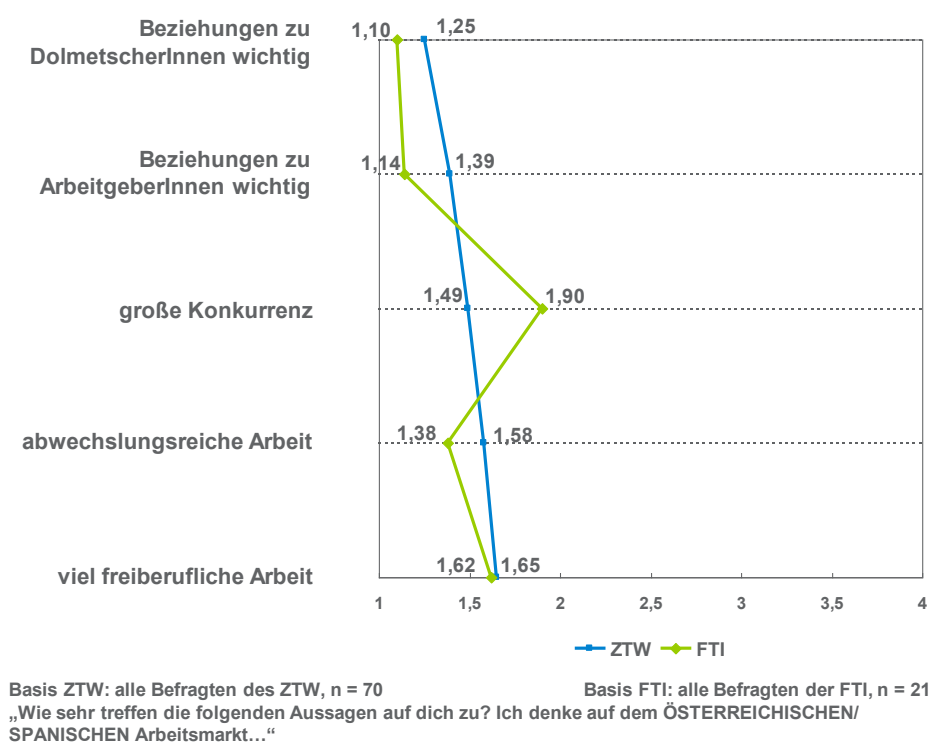


Abbildung 21: Vergleich Einschätzung Arbeitsmarkt

Hier fällt auf, dass allen Aussagen (sehr) stark zugestimmt wurde. So beurteilten beide Studierendengruppen die Beziehungen zu anderen als besonders zutreffende Elemente; diesen Aussagen stimmten am ZTW in Bezug auf andere DolmetscherInnen 95,7 % und auf die ArbeitgeberInnen 91,4 % zu; an der FTI erreichten beide Aussagen 100 % in der Top-2-Box. Auch die Items „abwechslungsreiche Arbeit“ (ZTW: 84,3 %, FTI: 95,2 %) und „viel freiberufliche Tätigkeit“ (ZTW: 82,9 %, FTI: 85,7 %) wurden als sehr stark zutreffend empfunden; erneut waren die Prozentwerte hier an der FTI höher als am

ZTW. Der einzige größere Unterschied ergab sich hinsichtlich der Aussage, dass auf dem respektiven Arbeitsmarkt große Konkurrenz herrscht: Hier zeigt sich, dass die Studierenden des ZTW den österreichischen Dolmetschmarkt als stärker ‚umkämpft‘ wahrnahmen (87,1 % Zustimmung) als die FTI-Studierenden den spanischen (76,2 %). Dieser Unterschied war auch statistisch signifikant [$U = 526.5$, $p = 0.029$].

Abschließend noch eine Anmerkung zum letzten Element der Fragebögen, nämlich der Einschätzung des monatlichen Nettoverdienstes in Euro (ein Jahr nach dem Studium). Der Unterschied in den Angaben der Studierenden verfehlte das Signifikanzniveau knapp [$U = 112.5$, $p = 0.054$]; hierbei muss allerdings festgehalten werden, dass nur acht Studierende der FTI (38 %) diese Frage überhaupt beantworteten⁵⁵, während es in Wien immerhin 49 Personen (70 %) waren. Unter jenen, die keine Angaben machten, äußerten viele Studierende Unsicherheit (in Form von Fragezeichen oder Aussagen im Sinne von ‚ich weiß es nicht/kann es nicht einschätzen‘), andere hingegen zeigten sich mit Äußerungen wie „nicht viel“ oder „viel zu wenig“ eher skeptisch. Bei den ‚verwertbaren Angaben‘ zeigte sich dabei am ZTW eine relativ große Bandbreite (500 € bis 5000 € monatlich), wobei 75 % der gültigen Angaben im Bereich von 1000 € bis 2000 € lagen. An der FTI hingegen lagen die Schätzungen mit einer Ausnahme (3000 €) sehr nahe beieinander (800 € bis 1300 € monatlich). Dieser Unterschied ist höchstwahrscheinlich durch sozioökonomische Verhältnisse sowie den jeweiligen Dolmetschmarkt zu erklären, weswegen darauf nicht näher eingegangen wird. Abschließend wird ein letztes Mal versucht, die erhobenen Daten zu interpretieren und mit anderen Studien – so vorhanden – zu vergleichen.

6.5.1 Was heißt das? Letzte Teilvergleiche und -interpretationen

In Einklang mit den in Kapitel 4.2 präsentierten Erkenntnissen weisen auch die Daten über die Einschätzung der eigenen *Berufschancen* (s. [Abbildung 20](#)) auf eine relativ skeptische Sicht hin und bestätigen, dass der Dolmetschmarkt als schwer zugänglich wahrgenommen wird. Eine große Mehrheit der Studierenden kämpft mit der Angst, keine Arbeit zu finden, und das, obwohl (oder vielleicht gerade weil?) sie sich selbst als gut über die Berufsmöglichkeiten informiert bezeichnen und sich auch hinsichtlich ihres

⁵⁵ Zusätzlich gaben zwei Personen den Wert „0“ an, allerdings mit dem Hinweis darauf, dass sie nach Abschluss der Licenciatura ein Master-Studium bzw. einen Studienaufenthalt im Ausland planten.

zukünftigen Arbeitsortes flexibel zeigen (nur für jeweils etwa ein Viertel ist es wichtig, in Österreich bzw. Spanien bleiben zu können⁵⁶). Während sich die StudienanfängerInnen des ZTW in der Befragung von Tabery (2012: 90f.) noch recht optimistisch gezeigt hatten und zu 87 % meinten, dass das (Grund-!)Studium gute berufliche Aussichten bietet, überwiegt unter den fortgeschrittenen Dolmetschstudierenden scheinbar die Einschätzung, dass sich der Berufseinstieg schwierig gestalten wird. Die Skepsis hinsichtlich der eigenen Berufsaussichten zeigt sich auch für das Dolmetschen; ein Bereich, in dem jeweils mehr als zwei Drittel gerne arbeiten würden, aber nur etwa die Hälfte die persönlichen Chancen als gut einschätzt. Die Zahlen entsprechen (v. a. für die ‚allgemeinen‘ Arbeitsmarktchancen, da keine Daten vorliegen, die sich nur auf die Dolmetschausbildung beziehen) auch den Erkenntnissen früherer Studien: So zeigten sich spanische Studierende am Ende ihres Studiums auch bei Calvo Encinas (2009: 472ff.; 493f.) enttäuscht ob ihrer beruflichen Aussichten nach dem Abschluss und glaubten nur zu etwa 25 %, tatsächlich im Bereich Ü/D unterzukommen. Auch die AbsolventInnen-Befragungen in Spanien und Österreich (Muñoz Raya 2004: 62-65; Putz *et al.* 2008: 125f.; 132-136) zeigen, dass nur die Hälfte der Studierenden tatsächlich in diesem Bereich arbeitet und die Arbeitsmarktchancen insbesondere von DolmetscherInnen stark von Flexibilität bzw. Mobilität und Sprachkombination abhängen, sie aber jedenfalls mit einem schwierigen Übergang zwischen Studium und (voller) Berufstätigkeit rechnen müssen. In der spanischen Studie wird zudem auf die Tatsache hingewiesen, dass das Sprachprofil der AbsolventInnen (welches natürlich von den Angeboten der Universitäten abhängt) in internationalen Organisationen kaum gefragt und für den lokalen Markt das Dolmetschen in die B-Sprache nahezu unabdingbar ist.

In diesem Zusammenhang wurden auch die Angaben der Studierenden zu *bevorzugten Dolmetschbereichen* in Verbindung mit den jeweiligen Sprachkombinationen analysiert. Ganz generell kann gesagt werden, dass sich die Bereiche Dialog-/Kommunal-/Gerichtsdolmetschen und Simultan-/Konferenzdolmetschen unter den Studierenden des ZTW in etwa die Waage halten, während sich bei den RespondentInnen

⁵⁶ Wobei sich hier die Studierenden der FTI in statistisch relevantem Sinn noch mobiler zeigen als jene des ZTW, was insbesondere angesichts der Tatsache, dass am ZTW verhältnismäßig viele Studierende mit einer anderen Muttersprache als Deutsch inskribiert sind, überrascht. Vorerst konnte für dieses Ergebnis keine Erklärung gefunden werden.

in Granada eine klare Präferenz für die erste Gruppe zeigt⁵⁷. Inwiefern diese Interessen auch den Arbeitsmarktverhältnissen entsprechen, wird an dieser Stelle nicht diskutiert, sie entsprechen für die FTI aber jedenfalls den Zahlen von Calvo Encinas (2009: 497f.) und Muñoz Raya (2004: 69.). Dieser Unterschied könnte möglicherweise auf die verschiedenen Ausbildungsrealitäten zurückgeführt werden. Für das ZTW wurde jedenfalls der Frage nachgegangen, ob die Vorliebe für einen der beiden Bereiche in etwa den gängigen Vorstellungen der Beschaffenheit des Dolmetschmarkts entsprechen (Konferenzdolmetschen wird v. a. in den ‚großen Sprachen‘ benötigt, während im kommunalen Bereich Minderheitensprachen mehr Gewicht zukommt, vgl. Putz *et al.* 2008: 133). Hier zeigten sich allerdings keine klaren Tendenzen, bei fast allen Sprachen war das Präferenzverhältnis ausgeglichen; lediglich in den Sprachen Italienisch, Rumänisch und Russisch dürften die Studierenden eher zum Dialogdolmetschen tendieren.

Inwiefern die angegebenen Vorlieben der Studierenden also den tatsächlichen Verhältnissen oder zumindest den üblichen *Vorstellungen* von der Dolmetschtätigkeit und den relevanten Sprachkombinationen entsprechen, kann nicht eindeutig festgestellt werden. Generell zeigte sich in diesem Block aber eine Übereinstimmung zwischen den Daten der vorliegenden Arbeit und den Ergebnissen im Rahmen der AbsolventInnen-Befragungen (Muñoz Raya 2004: 61-65; Putz *et al.* 2008: 123-146): Als besonders wichtig für die zukünftige Berufstätigkeit galten in diesen Befragungen Kontakte zu anderen DolmetscherInnen und ArbeitgeberInnen; oftmals können Aufträge auch auf Empfehlungen dieser Personen lukriert werden. Auch die Einschätzung, dass im Bereich Dolmetschen viel freiberuflich gearbeitet wird, deckt sich mit den Ergebnissen der beiden Studien, wobei Putz *et al.* (2008: 136) noch auf das Phänomen der sogenannten „Patchworker[Innen]“ hinweisen, also die Tatsache, dass viele Personen in diesem Bereich freiberuflich tätig sind, dabei aber sozusagen zur Absicherung einen fixen Teilzeitjob o. ä. haben. Eine Person am ZTW versah dieses Item mit dem Kommentar „aber keine/wenig Arbeit“, was auch darauf hindeuten könnte, dass die Studierenden vermuten, alleine mit freiberuflicher (Dolmetsch-)Tätigkeit nicht ausreichend Geld verdienen zu können. Der Aspekt ‚abwechslungsreiche Arbeit‘ hingegen wurde in früheren Stu-

⁵⁷ Diese Einteilung ist natürlich nicht ganz unproblematisch, da sich beispielsweise Simultan- und Konferenzdolmetschen nicht decken (müssen) bzw. bei Konferenzen mitunter auch Konsekutiv gedolmetscht wird; die Einteilung erfolgt hier vor dem Hintergrund der im Rahmen der Studienpläne vorgesehenen ‚Vertiefungen‘ (Dialog- bzw. Konferenzdolmetschen) mit den jeweiligen Berufsbildern (s. Kapitel 5.2.2).

dien nicht behandelt; dass dieses Element von den in der vorliegenden Untersuchung befragten Dolmetschstudierenden als zutreffend eingestuft wurde, überrascht allerdings kaum, zählte die Aussicht auf eine abwechslungsreiche Arbeit doch zu den dominanten Studienwahlgründen. Schließlich vermutet auch der Großteil der Studierenden, dass auf den respektiven Arbeitsmärkten viel Konkurrenz herrscht, wobei dieses Item von den Studierenden des ZTW bedeutend öfter als zutreffend bezeichnet wird. Interessant ist hierbei, dass die Studierenden der FTI aber gleichzeitig öfter als DolmetscherInnen arbeiten wollen und sich mehr Sorgen um ihre berufliche Zukunft machen. Es könnte also sein, dass den Studierenden des ZTW der Arbeitsmarkt zwar umkämpfter erscheint, ihnen allerdings die Dolmetschtätigkeit nicht ganz so sehr am Herzen liegt. Andererseits wäre aber auch möglich, dass die Studierenden in Granada bereits planen, ins Ausland zu gehen oder eine weitere Ausbildung anzuschließen (was von drei RespondentInnen in Zusammenhang mit der Gehaltsfrage auch angeführt wurde) und sich deswegen weniger Sorgen um die unmittelbare Zukunft machen.

Schließlich sei noch darauf hingewiesen, dass aus diesen Einschätzungen der Dolmetschstudierenden natürlich keinerlei Rückschlüsse über die ‚tatsächlichen‘ Arbeitsmarktverhältnisse gezogen werden können; da aber letztlich das Empfinden der Studierenden ausschlaggebend für Motivation und Kompetenzgefühl ist, sind diese Wahrnehmungen durchaus bedeutend. Problematisch ist in diesem Zusammenhang auch, dass die Dolmetschausbildung vonseiten der Studierenden anscheinend nicht unbedingt als ausreichende Qualifikation für den mitunter schwer zugänglichen Dolmetschmarkt angesehen wird. Gemäß Überlegungen zur Instrumentalität von Handlungsfolgen (Kapitel 1.3.2) und den in Kapitel 3.2.1 präsentierten Erkenntnissen zum notwendigen Praxisbezug des Studiums kann eine mangelnde berufliche Perspektive zu Motivationsproblemen führen. Putz *et al.* (2008: 131) machen hierfür u. a. auch einen „mangelnde[n] Bezug zur beruflichen Praxis“ verantwortlich, welcher insgesamt dazu führt, dass die Studierenden über lange Zeit hinweg Vorstellungen von ihrer zukünftigen beruflichen Tätigkeit hegen, die mit der Realität schlicht und einfach nicht übereinstimmen. Dies kann auch zur Folge haben, dass die Ausbildung retrospektiv eher negativ wahrgenommen wird und die Studierenden sich im Nachhinein nicht gut auf die ‚Arbeitswelt‘ vorbereitet fühlten (vgl. Muñoz Raya 2004: 65 bzw. s. Kapitel 4.2). Die in der Studie von Putz *et al.* (2008: 131) befragten ExpertInnen führen diese Situation u. a.

auf die Gründe, die bei der Ausbildungswahl entscheidend waren, zurück. Wenngleich sich Dolmetschstudierende hier nicht unbedingt von anderen Studierenden unterscheiden (s. Kapitel 3.1), hat sich auch in der vorliegenden Befragung wieder gezeigt, dass das Grundstudium wie auch die Dolmetschspezialisierung v. a. aus intrinsischen Gründen oder aufgrund der eigenen Begabungseinschätzung gewählt wird, während extrinsischen Gründen oder auch beispielsweise den Empfehlungen anderer nicht unbedingt viel Bedeutung beigemessen wird. In diese Richtung könnte auch die Tatsache gedeutet werden, dass die Studierenden sich vor Studienbeginn (wenn auch nicht statistisch signifikant) besser über ihre Berufsaussichten informiert fühlten als im fortgeschrittenen Stadium (s. Abbildung 15 und Abbildung 20) – vielleicht hatten sie diesen Überlegungen zu Ausbildungsbeginn ganz einfach weniger Bedeutung beigemessen als knapp vor dem Abschluss. Der Umstand, dass Überlegungen zum Komplex ‚Arbeit und Beruf‘ nicht unbedingt viel Beachtung geschenkt wird, zeigt sich nicht zuletzt in der Tatsache, dass es auch gegen Ende der Dolmetschausbildung einem Drittel (ZTW) bzw. einem Fünftel (FTI) der Befragten nicht unbedingt wichtig ist, als DolmetscherInnen zu arbeiten. Bedenkt man, als wie schwierig die Ausbildung gemeinhin gilt und wie groß dabei auch aus Sicht der Lehrenden die Bedeutung der Motivation der Studierenden ist (s. Kapitel 4.1), ist dieser Anteil relativ hoch und deutet darauf hin, dass die Ziele der Studierenden mit jenen der Ausbildung nicht immer übereinstimmen. Dies ist umso erstaunlicher, als die Studierenden zum Zeitpunkt ihrer Entscheidung für diese Ausbildung bereits ein Grundstudium absolviert haben und sich des Sinns und Zwecks der Dolmetschausbildung bewusst sein sollten.

Insgesamt ist also auch das Bild der Wahrnehmung der Dolmetschausbildung zumindest kein positives, wurden doch eine ganze Reihe an Problemen während des Studienverlaufs und auch Unsicherheiten in Bezug auf die berufliche Zukunft festgestellt. Hierbei wurde immer wieder versucht, Begründungen für bestimmte Tendenzen und Unterschiede zu finden, wobei immer nur kleine Ausschnitte im Einzelnen erörtert wurden. Im letzten Unterkapitel dieses Abschnitts werden nun mögliche Verbesserungsvorschläge für zukünftige Datenerhebungen beschrieben, bevor die präsentierten Zahlen, Unterschiede und Erklärungsansätze abschließend in ihrer Gesamtheit interpretiert und in einen größeren Zusammenhang eingebettet werden. Dabei werden, um den Rahmen dieser Arbeit nicht zu sprengen, einzelne Elemente zur Analyse herausgenom-

men, wobei natürlich nicht ausgeschlossen werden kann, dass Elemente wie inskribierte Sprachen, Alter oder Geschlecht in die präsentierten Ergebnisse hineinspielen. Ganz im Gegenteil ist dies vor dem Hintergrund von den in Kapitel 1 bis 3 dargelegten Theorien zu allgemeiner, Lern- und Studienmotivation sogar höchst wahrscheinlich. In Kapitel 4 wurde zudem klar, dass die große Komplexität des Phänomens Motivation, auch wenn sie ‚nur‘ auf den Bereich Dolmetschausbildung beschränkt wird, nicht zu unterschätzen ist. Schon alleine aus dieser Tatsache ergibt sich eine ganze Reihe von Kritikpunkten zur vorgestellten Datenerhebung, welche nun in der Folge besprochen werden sollen.

6.6 Was hätte besser gemacht werden können? Diskussion der Methodik

Bereits in der theoretischen Auseinandersetzung mit dem Thema (Studien-)Motivation war deutlich geworden, von wie vielen Einzelementen dieses Phänomen beeinflusst wird. In diesem Zusammenhang wurde versucht, einen möglichst umfassenden Fragebogen zu erstellen, welcher sich neben der Dolmetschausbildung als solcher u. a. auch mit dem Grundstudium sowie der Zukunftsperspektive der Studierenden auseinandersetzte. Wenngleich diese Herangehensweise angesichts des Zusammenspiels all dieser Faktoren bei der Entstehung und Aufrechterhaltung von Studienmotivation durchaus gerechtfertigt scheint, ergab sich daraus dennoch eine sehr große zu bearbeitende Datenmenge. Ursprünglich war in diesem Zusammenhang auch angedacht worden, durch die Analyse von Korrelationen zwischen den verschiedenen Elementen (wie etwa zwischen Zeitpunkt und Sicherheit der Entscheidung, Wahlfaktoren beim Grundstudium und der Dolmetschausbildung oder auch zwischen der Informiertheit zum Zeitpunkt der Entscheidung und der retrospektiven Beurteilung der Ausbildung sowie der zukünftigen Berufschancen) vorgestellte Theorien zur Studien(wahl)motivation zu überprüfen. Dieses Vorhaben erwies sich allerdings als im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht bewältigbar. In diesem Sinne könnte für zukünftig geplante Erhebungen die Einschränkung auf ein engeres Feld an Faktoren bzw. die Konzentration auf einzelne Elemente der Studienmotivation (Zukunftsperspektiven, Informationsquellen, ...) zweckmäßig sein. Dies gilt nicht zuletzt aufgrund des Umfangs der letztlich ausgeteilten Fragebögen (s. Anhang 1 und Anhang 2; auf diese beiden Fragebögen wird hier wiederholt Bezug genommen): In manchen Fällen nahm die Beantwortung sämtlicher Fragen beinahe

30 Minuten in Anspruch, was aufgrund der Tatsache, dass die Fragebögen v. a. am ZTW in den Präsenzstunden ausgeteilt wurden, doch relativ lang erscheint. Nichtsdestoweniger konnte das prinzipielle Ziel der Fragebogenerhebung, nämlich eine Bestandsaufnahme zu verschiedenen Aspekten der Dolmetschausbildung aus Studierendensicht, erfüllt und interessante Informationen gewonnen werden.

Neben den per se umfangreichen Fragebögen erwies sich auch der Vergleich zwischen zwei verschiedenen Ausbildungsrealitäten als nicht ganz unproblematisch. Zwar konnte durchaus eine ganze Reihe von Unterschieden zwischen den beiden Studierendengruppen festgestellt werden, aufgrund der sehr großen Differenzen in den Studienplänen (ganz zu schweigen von weiteren Elementen wie Bildungssystemen etc.) ist eine Rückführung auf einzelne Elemente wie etwa durchgeführte Eignungsprüfungen, Umfang der zuvor absolvierten Dolmetsch-LVen oder auch die Tragweite der Entscheidung aufgrund der ermittelten Daten aber nicht möglich. Hinzu kommt, dass sich bei den Studierenden der FTI generell eine Tendenz zeigte, insbesondere die Likert-Skalen eher mit den positiven Kategorien 1 und 2 zu bewerten. Ein möglicher Grund hierfür wäre die leicht unterschiedliche Befragungssituation (die Studierenden hatten die Fragebögen nicht direkt in den Präsenzstunden ausgefüllt); eine eingehende Beschäftigung mit diesem Phänomen kann im Rahmen dieser Arbeit allerdings nicht erfolgen. Erneut sei aber darauf hingewiesen, dass das ursprüngliche Ziel des Forschungsvorhabens durchaus erfüllt werden konnte und trotz aller Schwierigkeiten interessante Unterschiede zwischen den Studierendengruppen ermittelt und bei einigen Items auch statistisch belegt werden konnten.

Neben diesen generellen Überlegungen seien noch einige Anmerkungen etwa zu Item-Formulierungen angeführt. Im Sinne einer Verkürzung der Fragebögen hätten etwa die Fragen nach zuvor absolvierten und aktuell besuchten Dolmetsch-LVen⁵⁸ (S. 4 der Fragebögen) verkürzt oder überhaupt weggelassen werden können. Die Auswertung dieser Angaben erwies sich als äußerst schwierig, da sie größtenteils unvollständig waren und mitunter weder Sprachkombination noch Dolmetschmodus aus den Antworten ersichtlich war. Auch weitere Items erwiesen sich im Nachhinein als zu wenig klar formu-

⁵⁸ Im genauen (deutschen) Wortlaut: „Hattest du schon Dolmetsch-LVs besucht, als du dich für den *MA Dolmetschen* inskribiert hast? Wenn ja, gib bitte Bezeichnung und Ausmaß (ECTS, Stundenumfang) sowie Ort (Universität, Unternehmen, Kurs) der LVs an! (bei weiteren Angaben bitte Rückseite nutzen)“ sowie „Welche Dolmetsch-LVen besucht du MOMENTAN? (bitte Bezeichnung der LV, Sprachkombination, Dolmetschrichtung und Ausmaß angeben! – bei weiteren Angaben Rückseite nutzen)“.

liert: Dies trifft zunächst auf die spanische Formulierung bei der Frage nach weiteren inskribierten Sprachen zu („otras lenguas estudiadas en la FTI“ [„an der FTI studierte Sprachen“], siehe S. 1 Anhang 2). Da hier nicht explizit nach der Verwendung dieser Sprachen im Rahmen der Dolmetschspezialisierung gefragt wurde, gaben die Studierenden vermutlich jede Sprache an, die sie im Laufe der Licenciatura jemals belegt hatten; vor diesem Hintergrund sind wohl auch die Unterschiede bei der Anzahl an inskribierten Sprachen zu verstehen. Bei der Auswertung überraschend waren die widersprüchlichen Angaben zu den Fragen nach einem abgeschlossenen Studium in Block 1 (S. 1) und jener nach der ersten Studienwahl in Block 2a (S. 2), bei welcher deutlich weniger Studierende ein abgeschlossenes Studium nannten⁵⁹. Möglicherweise stellte für sie die Grundausbildung zum Entscheidungszeitpunkt ein Studium ‚erster Wahl‘ dar, und zwar unabhängig davon, ob sie zuvor bereits ein Studium absolviert hatten, weshalb die anderen Antwortmöglichkeiten gar nicht mehr in Betracht gezogen wurden. Hier wäre zukünftig wohl auf eine präzisere Formulierung zu achten.

Schwer kategorisierbar, dafür aber sehr interessant, waren die Antworten auf die offene Frage nach Befürchtungen und tatsächlich eingetretenen Problemen. Angesichts der vielen spannenden Antworten, die dabei gegeben wurden, wäre vielleicht auch eine Frage nach positiven Aspekten des Studiums interessant gewesen, um so eine etwas ‚ausgewogenere‘ Bilanz zu erlauben⁶⁰. Ebenfalls nicht einfach zu kategorisieren war die Frage nach einem bevorzugten Dolmetschfeld der Studierenden („Gibt es ein bestimmtes Feld des Dolmetschens, in dem du besonders gerne arbeiten würdest?“ mit den Antwortmöglichkeiten „Nein, mir gefallen alle Bereiche gleichermaßen.“ und „Ja. Welcher?“, s. S. 7): Hier bezogen sich die Antworten auf Modi, Bereiche oder auch Settings; der Schwierigkeit der Kategorisierung könnte hier vielleicht durch die Vorgabe bestimmter Modi und Settings sowie einer zusätzlichen Antwortmöglichkeit „sonstiges“ (unter welcher dann auch Bereiche angeführt werden können) vorgebeugt werden. Auch hier stellten sich die Antworten jedenfalls als durchaus interessant heraus, zeigten sich doch tendenzielle Unterschiede zwischen den Studierenden der FTI und jenen des ZTW.

⁵⁹ Die deutsche Formulierung lautete in Block 1 „Hast du bereits ein abgeschlossenes Studium (außer dem *BA Transkulturelle Kommunikation*?“; in Block 2a hingegen lautete sie „War der *BA Transkulturelle Kommunikation* (oder ein vergleichbares BA-Studium) deine erste Studienwahl?“ mit einer Antwortmöglichkeit „Nein, davor habe ich ein anderes Studium abgeschlossen. Welches Studium?“.

⁶⁰ Wobei hierbei natürlich auch bedacht werden muss, dass Probleme und Schwierigkeiten oftmals stärker in Erinnerung bleiben als positive Aspekte; auch durch eine derartige Frage würde also wahrscheinlich kein Gleichverhältnis erzielt werden können (s. Kapitel 1.2).

Generell zeigten sich die Studierenden bei den offenen Antwortmöglichkeiten und „sonstiges“-Optionen sehr interessiert und machten häufig Angaben. Das trifft insbesondere auf die Frage nach Einflussfaktoren bei der Entscheidung für die Dolmetsch-ausbildung zu. Die Tatsache, dass hier häufig Faktoren genannt wurden, die eigentlich den (intrinsischen) Studienwahlgründen zuzurechnen wären, kann in zwei Richtungen gedeutet werden: Erstens hätte hier womöglich stärker dahingehend differenziert werden sollen, ob gewisse Informationen (etwa von Lehrenden, Studierendenvertretung, ...) genutzt bzw. als nützlich oder auch als einflussreich empfunden werden. Zweitens fehlten den Studierenden bei den geschlossenen Antworten zu Studienwahlgründen womöglich die stärker intrinsisch orientierten Faktoren, wie sie noch beim Grundstudium vorgegeben waren (Allgemeinbildung, Interesse an Kulturen, Verbesserung der Fremdsprachenkenntnisse). Eine größere Ausgewogenheit dieser Faktoren wäre hier erstrebenswert gewesen.

Schließlich sei noch angeführt, dass zwei zusätzliche Elemente vielleicht zu einer profunderen Analyse der Daten führen hätten können. Erstens wäre eine Frage zur Ermittlung der Semesterzahl bzw. der (vermutlich) bis zum Studienabschluss noch zu absolvierenden Semester hilfreich gewesen, um Fälle wie in Kapitel 5.3 beschrieben ausschließen und womöglich stärker zwischen unterschiedlichen Fortschrittsgraden differenzieren zu können. Denn während in Granada von relativ homogenen Fortschrittsgraden ausgegangen werden kann, tritt am ZTW v. a. in den ‚kleinen Sprachen‘ das Problem auf, dass AnfängerInnen und fortgeschrittene Studierende gemeinsam LVen besuchen. Wenngleich die Zielgruppe bei der Verteilung der Fragebögen jeweils präzisiert wurde, kann aufgrund des Fehlens eines derartigen Items nicht festgestellt werden, wie weit die RespondentInnen zum Befragungszeitpunkt vom Abschluss des Studiums entfernt waren. Zweitens hätte im Rahmen der Erhebung auch abgefragt werden können, ob die Studierenden eine ‚Eignungsprüfung‘ im Dolmetschen (an der FTI) oder im Rahmen einer Dolmetsch-LV am ZTW absolviert hatten (ihrer eigenen Empfindung nach, da diese ja formell nicht vorgesehen sind), um mögliche Verbindungen zu Informiertheitsgrad und empfundenen Studienproblemen zu analysieren. Wie sich gezeigt hat, wurden die am ZTW vorgesehenen Dolmetsch-LVen während des Grundstudiums oftmals nicht als solche empfunden (oder zumindest bei der offenen Frage nach absolvierten LVen nicht angeführt), was möglicherweise als zusätzlicher Hinweis auf einen

subjektiv empfundenen mangelnden Praxisbezug der LVen im Grundstudium interpretiert werden kann. Im abschließenden Kapitel dieser Arbeit sollen nochmals die bereits präsentierten Unterschiede und Interpretationsansätze vorgestellt und in ihrer Gesamtheit diskutiert werden.

7 Was kann das zusammengekommen bedeuten? Abschließender Vergleich, Diskussion und Ausblick

In diesem abschließenden Kapitel soll versucht werden, die umfangreichen Informationen aus der vorliegenden Arbeit zusammenzufassen und in ihrem Gesamtkontext zu betrachten sowie zu besprechen, was die präsentierten Daten meiner Meinung nach bedeuten können. Hierbei handelt es sich notwendigerweise um eine stark konzentrierte Analyse, welcher der Komplexität des Themas nicht gerecht werden kann. Dennoch soll dadurch versucht werden, Schlussfolgerungen aus den erhobenen Daten zu präsentieren und somit deren praktischen Nutzen darzulegen.

Zunächst hat sich im Rahmen der theoretischen Beschäftigung mit dem Phänomen Motivation gezeigt, dass es sich um ein schwer einzugrenzendes Themengebiet handelt, in welches derart viele Einzelfaktoren hineinspielen, dass ein tatsächlich kurzer Überblick nur schwer möglich ist. Als wichtiges Element konnte dabei die Wechselbeziehung zwischen Selektionsmotivation (Auswahl bestimmter Aufgaben bzw. eines Studiums) und der später an den Tag gelegten Realisationsmotivation identifiziert werden, weswegen auch bei der Untersuchung von Motivation im Dolmetschstudium die eine Form der Motivation nur schwerlich von der anderen getrennt werden kann. Die Bedeutung der Motivation für erfolgreiches Lernen, Studienbewältigung wie auch die Absolvierung einer Dolmetschausbildung trat immer wieder klar hervor. Für die Dolmetschausbildung konnte zudem gezeigt werden, dass auch viele didaktische Ansätze auf motivationalen Überlegungen beruhen. Besonders in den Vordergrund traten hier Aspekte der Personen-Umwelt-Passung mit ihren beiden Ebenen ‚Anforderungen und Fähigkeiten‘ sowie ‚Angebot und Bedürfnisse‘. Diese Ebenen können sich dabei sowohl auf die Selektionsmotivation wie auch auf die Realisationsmotivation auswirken, wobei bei Letzterer die Erwartungsentsprechung (mit-)entscheidend ist. Im Sinne der Passung sowie der Erwartungsentsprechung wurde zusätzlich die Bedeutung von Informationen zur Situation bzw. zum Studium und den zukünftigen Berufsaussichten aus motivationstheoretischer Sicht herausgearbeitet, da Informationen Hinweise zu Erfolgswahrscheinlichkeit und Wünschbarkeit von Handlungen und Zielen liefern.

Zur Untersuchung zumindest einiger weniger dieser Faktoren, die so entscheidend für Motivation sind, sollte die Datenerhebung unter Studierenden des ZTW und

der FTI dienen. Wenngleich sich dieses Vorhaben aufgrund der stark divergierenden Studienrealitäten als nicht ganz einfach erwies, konnten in Bezug auf einzelne Aspekte interessante Differenzen zwischen fortgeschrittenen Dolmetschstudierenden des ZTW und der FTI ausgemacht werden. Eine Rückführung auf ursächliche Elemente war mir im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich; aus den ermittelten Zahlen und den Unterschieden zwischen den Gruppen ergeben sich aber jedenfalls interessante Denkanstöße für eine stärkere Orientierung an den Studierenden der Dolmetschausbildung.

Hierzu zählt zunächst die weitaus positivere Wahrnehmung des Grundstudiums aus Sicht der Studierenden der FTI. Ein Teil dieser Unterschiede kann vermutlich durch Theorien zur volitionalen Motivation und der Informationsselektion begründet werden (Aufgaben, welche noch nicht abgeschlossen sind, werden häufig aufgewertet, um den investierten Aufwand zu rechtfertigen; ist die Aufgabe erledigt, wird wieder eine stärker objektive Sicht eingenommen). Trotzdem kann die Wahrnehmung des BA-Studiums am ZTW v. a. im Vergleich zu vorab vermutlich gehegten Erwartungen zumindest zu einem Teil als Enttäuschung gewertet werden. Angesichts dieser negativen Wahrnehmung ist es erstaunlich, dass sich die RespondentInnen dennoch zu einer Weiterführung ihres Studiums an derselben Universität entschlossen haben. Möglicherweise war dafür die Hoffnung auf ein stärker praxisorientiertes Studium im Rahmen des MA Dolmetschen entscheidend.

In diesem Zusammenhang kann auch der Unterschied hinsichtlich des Zeitpunkts wie auch der Sicherheit der Entscheidung für das Grundstudium gesehen werden: Studierende der FTI hatten sich tendenziell früher dazu entschlossen und waren sich bei ihrer Wahl auch sicherer. Dasselbe gilt bezüglich der Sicherheit bei der Entscheidung für die Dolmetschausbildung: Sowohl zum Zeitpunkt der Inskription als auch der Befragung zeigten sich die Studierenden in Granada hier wesentlich sicherer. Im Einklang mit Theorien zur Studienwahl geht mehr Sicherheit bei der Entscheidung später für gewöhnlich mit einer höheren Zufriedenheit mit der Ausbildung einher. In die Ergebnisse zur Dolmetschausbildung dürfte wohl auch die Tatsache hineinspielen, dass das Ausmaß der Entscheidung (zumindest hinsichtlich zu investierender Semesteranzahl) an der FTI geringer ist als am ZTW, wodurch das Problem des investierten Aufwands zum Entscheidungszeitpunkt für die FTI-Studierenden wohl nicht ganz so präsent ist. Diese Vermutung wird auch dadurch gestützt, dass deutlich weniger Studieren-

de der FTI eine ‚Doppelspezialisierung‘ aus der Angst heraus anstreben, die Dolmetsch-LVen nicht zu bestehen. Gleichzeitig kann vermutet werden, dass die FTI-Studierenden aufgrund der positiveren Wahrnehmung der Grundausbildung auch bei der Entscheidung für die Dolmetschausbildung optimistischer sind.

Der größere Optimismus und die größere Sicherheit bei der Wahl der Dolmetschausbildung zeigen sich auch bei der Frage nach der Informiertheit der Studierenden zum Entscheidungszeitpunkt: Hier fühlten sich die Studierenden der FTI besser informiert, und zwar insbesondere hinsichtlich der Aspekte „gefordertes Sprachniveau“ und „Anforderungskriterien der ProfessorInnen“ sowie bei dem generellen Gefühl, zu wissen, was sie erwartet. Diese größere Sicherheit vor Ausbildungsbeginn könnte womöglich mit den zuvor absolvierten Dolmetsch-LVen (größeres Ausmaß an der FTI) wie auch mit der freiwillig ablegbaren Eignungsprüfung in Verbindung stehen. Als Hinweis darauf könnte auch die Tatsache interpretiert werden, dass deutlich weniger Studierende in Granada vor Beginn der Spezialisierung Probleme mit der Dolmetschtechnik befürchtet hatten; schließlich waren sie mit Konsekutiv- wie auch Simultan-Techniken zumindest grundsätzlich bereits vertraut.

Bei diesem Erklärungsversuch ist allerdings Vorsicht geboten: Denn wenngleich sich die Studierenden der FTI insgesamt als sicherer und aus subjektiver Sicht besser informiert präsentierten, ging insbesondere die Einschätzung, sprachlich auf die Dolmetsch-Spezialisierung vorbereitet zu sein, hier stark zurück und lag letztlich zum Befragungszeitpunkt unter den Werten des ZTW. Größere Sicherheit und Informiertheit müssen also keineswegs unbedingt mit einer tatsächlichen Passung einhergehen. Erneut ist das geringere Sicherheitsgefühl der Studierenden des ZTW womöglich darauf zurückzuführen, dass die Wahl des MA-Studiums Dolmetschen für sie eine Entscheidung mit größerer Tragweite darstellt als die Wahl der Dolmetsch-Spezialisierung an der FTI. Hierzu kann natürlich eingewendet werden, dass die Studierenden des ZTW bereits einen universitären Abschluss besitzen und somit nicht auf die Ausbildung im Dolmetschen ‚angewiesen‘ sind:

Holding a first university diploma before starting CI training gives them the chance of at least one career alternative should it turn out that, after all, they are not the type of personality it takes for CI[,] do not like conference interpretation, or there is no longer a demand for their respective language combination. (Stolz 2003: 60)

Im Sinne des Irreversibilitätsproblems erscheint diese Argumentation sinnvoll: Die Tatsache, dass sie bereits über eine abgeschlossene universitäre Ausbildung verfügen, dürfte einen allfälligen Abbruch der Dolmetschausbildung aufgrund enttäuschter Erwartungen auf einer oder mehrerer Ebenen weniger ‚erschreckend‘ erscheinen lassen. Diese Annahme würde auch dadurch gestützt werden, dass sich der Großteil der Studierenden an der FTI für eine ‚Doppelspezialisierung‘ (Belegung freiwilliger, ergänzender Übersetzungs-LVen) entschieden hat und die Studierenden in Granada keinerlei Besorgnis zum Ausdruck bringen, die Dolmetsch-Spezialisierung nicht zu bestehen (da sie ja ohnehin ‚abgesichert‘ sind und die Licenciatura unabhängig davon abschließen können)⁶¹. Zu der Überlegung, dass die Konsequenzen eines allfälligen Abbruchs der Dolmetschausbildung aus Studierendensicht durch einen bereits erlangten Abschluss als weniger weitreichend wahrgenommen werden, ist allerdings anzumerken, dass dieser Abschluss dafür als wertvoll (u. a. für die beruflichen Aussichten) erachtet werden muss. Im Falle der Studierenden des ZTW war dies anscheinend häufig nicht der Fall, was sich zusätzlich auch in der starken Befürwortung des Wahlgrundes „weil ich nach dem BA weiterstudieren wollte“ zeigt, während nur etwa die Hälfte der Studierenden das BA-Studium von vornherein (auch) als Voraussetzung für das MA-Studium betrieb. Es kann gemutmaßt werden, dass manche Studierende vielleicht kein MA-Studium angeschlossen hätten, wäre ihre Wahrnehmung des BA-Studiums und der anschließenden Arbeitsmarktchancen positiver. Diese Vermutung könnte gerade am ZTW auch dadurch gestützt werden, dass kurz vor Abschluss immerhin fast ein Drittel der Studierenden angaben, dass es ihnen nicht (sehr) wichtig ist, zukünftig als DolmetscherIn arbeiten zu können.

Ganz generell kann gesagt werden, dass die zukünftigen Arbeitsmarktchancen einen wesentlichen, wenn auch oftmals vonseiten der Studierenden bei der Ausbildungswahl allgemein wenig berücksichtigten Aspekt der Studienrealisationsmotivation darstellen. Dass den extrinsischen, auf das Thema Arbeit und Beruf bezogenen, Wahlgründen wenig Beachtung geschenkt wird, zeigte sich auch für die Dolmetschstudierenden. Abgesehen von den oben angeführten möglichen Folgen, dass ein MA-Studium sozusagen aus ‚Alternativenlosigkeit‘ oder aufgrund der Tatsache, dass das BA-

⁶¹ Hier könnte spekuliert werden, dass dieses geringere ‚Commitment‘ der Studierenden an der FTI Auswirkungen auf das Engagement im Rahmen der Dolmetsch-Spezialisierung hat, da ein Scheitern geringere Konsequenzen mit sich bringt. Da aber über 80 % der Studierenden der Aussage „Es ist mir wichtig, später als DolmetscherIn arbeiten zu können“ zustimmten, scheint dies nicht sehr wahrscheinlich.

Studium nicht als ausreichende Qualifikation für den Arbeitsmarkt gesehen wird, aufgenommen wird, erscheint diese intrinsische Orientierung für das Grundstudium zunächst weder erstaunlich noch unbedingt mit negativen Konsequenzen verbunden. Schließlich gilt insbesondere auch innerhalb der Lernmotivationstheorie die Beschäftigung mit einem (Wissens-)Gegenstand aufgrund von Interesse und dem Erleben von Kompetenz in diesem Bereich als durchaus förderlich für tiefgreifendes Lernen. Dasselbe gilt natürlich prinzipiell auch für eine Spezialisierung bzw. ein MA-Studium. Allerdings ist angesichts des klaren Fokus einer Dolmetschausbildung doch erstaunlich, dass die Studierenden anscheinend auch bei dieser Entscheidung extrinsischen Aspekten kaum Bedeutung beimessen, wobei die Studierenden der FTI hier einige extrinsische Wahlgründe erneut als zutreffender bezeichnen als jene des ZTW (gute Berufsaussichten, Arbeit mit wichtigen Persönlichkeiten, hoher Verdienst). Die generell schwach ausgeprägte extrinsische Orientierung bei der Studienwahl wird oft auch von ExpertInnen mit der retrospektiven Erwartungsenttäuschung (u. a. in Bezug auf die eigenen Arbeitsmarktchancen) in Verbindung gebracht.

In diese Überlegung reihen sich auch die Zahlen zur Wahrnehmung des Arbeitsmarkts und der eigenen Berufschancen ein: Hier herrscht größtenteils Besorgnis, keine Arbeit zu finden, und das, obwohl sich die Studierenden gut über die Berufsaussichten informiert fühlen und auch nicht unbedingt in jenem Land, in dem sie die Dolmetschausbildung absolviert haben, bleiben möchten. Insbesondere der Dolmetschmarkt wird als schwer zugänglich wahrgenommen und ist aus Studierendensicht zwar durch abwechslungsreiche, freiberufliche Tätigkeit, aber insbesondere in Österreich auch durch große Konkurrenz gekennzeichnet. Diese skeptische Sicht ist sicherlich auch darauf zurückzuführen, dass sich die Studierenden kurz vor dem Abschluss ihrer Ausbildung befinden und sich somit logischerweise Sorgen um ihre Zukunft machen: Eine Zeit der Veränderung bringt immer auch eine gewisse Unsicherheit mit sich. Vor allem an der FTI könnte die eher pessimistische Wahrnehmung auch mit der Beurteilung der eigenen Sprachkenntnisse zusammenhängen; ein Element, bei dem sich die Studierenden im Nachhinein eher nicht mehr so gut vorbereitet fühlten wie vor Beginn der Spezialisierung. Am ZTW hingegen bestehen möglicherweise Verbindungen zu der Tatsache, dass hier zahlreiche Studierende in B-C-Kombinationen dolmetschen (müssen), welche sie als für ihr zukünftiges Arbeitsleben irrelevant empfinden. Schließlich kann aber sowohl

am ZTW als auch an der FTI nicht ausgeschlossen werden, dass sich die Studierenden von der Dolmetschausbildung insbesondere auch in Bezug auf zukünftige Arbeitsmarktchancen mehr versprochen hätten. Immerhin beurteilte lediglich etwa die Hälfte der Studierenden die Aussage „Ich schätze meine Chancen, später als DolmetscherIn arbeiten zu können, hoch ein“, als zutreffend. Angesichts motivationstheoretischer Überlegungen, laut denen die Motivation abnimmt, wenn das Ziel (Arbeit als DolmetscherIn) nicht als durch eigene Handlungen erreichbar erscheint, ist dieser Anteil relativ hoch und kann negative Auswirkungen auf die Motivation der Dolmetschstudierenden haben.

Insgesamt leite ich aus den dargelegten Überlegungen einige Ansatzpunkte für ein stärkeres Eingehen auf die Erwartungen und Empfindungen der Studierenden ab. Erstens sollte am ZTW darauf geachtet werden, den Studierenden gegen Ende des BA-Studiums eine adäquate Einschätzung ihrer (arbeitsmarktrelevanten) Fähigkeiten zu vermitteln, um so womöglich den Stellenwert des BA-Studiums aus Studierendensicht aufzuwerten und eine Wahl des MA-Studiums aus ‚Alternativenlosigkeit‘ zu vermeiden. Denn unabhängig von den theoretisch vorgesehenen Zielen des BA-Studiums wird dieses anscheinend aus Sicht der Studierenden häufig als wenig praxisorientiert wahrgenommen.

Gleichzeitig sollte sowohl in Granada wie auch in Wien eine stärkere Informationsvermittlung zum Thema Dolmetschen anvisiert werden, und zwar zu verschiedenen Zeitpunkten: Wie sich gezeigt hat, gibt es in der Tat Studierende, die von vornherein zu diesem Schwerpunkt tendieren, während sich andere im Verlauf des Grundstudiums und wieder andere erst ganz kurz vor der Inskription dazu entscheiden. Wo durchführbar, sollte den Studierenden auch die Möglichkeit geboten werden, zumindest grundlegende praktische Einblicke in die Tätigkeit des Dolmetschens zu erlangen und das Dolmetschen auch selbst einige Zeit lang auszuprobieren. Denn die erhobenen Daten zeigen, dass zuvor absolvierte Dolmetsch-LVen Auswirkungen auf die Sicherheit zum Inskriptions- wie auch Befragungszeitpunkt hatten, und zwar (zumindest aus subjektiver Sicht) wesentlich stärker als andere Informationen etwa durch die Studierendenvertretung und Lehrende oder aus dem Internet. Es hat sich auch gezeigt, dass die Studierenden in ihrer Entscheidung sicherlich nur bis zu einem gewissen Grad beeinflussbar sind; dennoch scheint hier an beiden Universitäten Verbesserungspotenzial bei der Informati-

onskommunikation zu bestehen. Denn gerade bei der Wahl eines schwierigen und zeitlich aufwendigen Studiums wie einer Dolmetschausbildung sollte nicht auf professionelle Beratung verzichtet werden. Und je öfter diese zu verschiedenen Zeitpunkten angeboten wird, umso eher können die Studierenden wohl erreicht werden.

Bei dieser Beratung und Informationsvermittlung sollte insbesondere darauf geachtet werden, den Studierenden auch die ‚extrinsischen Konsequenzen‘ ihrer Wahl zu verdeutlichen: Informationen über die Situation des Arbeitsmarkts sowie die je nach Ausrichtung bzw. Dolmetschmodus gefragten Sprachkombinationen sind großteils verfügbar; dennoch zeigen sich die Studierenden hinsichtlich dieser Aussichten kurz vor Abschluss eher skeptisch. Einhergehend mit der Tatsache, dass doch ein nicht zu vernachlässigender Teil der Studierenden später nicht unbedingt als DolmetscherIn arbeiten möchte, stellt sich die Frage, wie bewusst sich die Studierenden dieser Tatsache vor Ausbildungsbeginn waren. Besonderes Augenmerk sollte hierbei am ZTW auch auf die angestrebte Sprachkombination gelegt werden: In Wien gibt es einen großen Anteil an Dolmetschstudierenden mit einer anderen Muttersprache als Deutsch, die somit auch in C-B- und teilweise auch B-C-Kombinationen dolmetschen (müssen). Vielleicht wäre hier die Einrichtung einer ‚reinen‘ A-B-Kombination (im Gegensatz zu einer ACCC-Kombination mit einem Fokus auf die Arbeit in internationalen Organisationen), wie sie auch angedacht wird, sinnvoll. Zusätzlich könnte dadurch wohl eine höhere Fähigkeiten-Homogenität unter den LV-TeilnehmerInnen erreicht werden. An der FTI hingegen wäre zumindest ein teilweiser Fokus der Beratung auf vorhandene Sprachkenntnisse und –anforderungen sinnvoll, da sich insbesondere in diesem Bereich viele Studierende enttäuscht zeigten.

Für beide Universitäten gilt schließlich gleichermaßen, was bereits in Kapitel 4.3.4 insbesondere für das Dolmetschen dargelegt wurde: Gerade gegen Ende der Ausbildung gilt es, das Kompetenzgefühl der Studierenden zu fördern und verstärkt darauf einzugehen, welche Möglichkeiten ihnen mit ihrer jeweiligen Sprachkombination und ihrem individuellen Fähigkeitenprofil tatsächlich zur Verfügung stehen. Denn letztlich zeigen sich in den erhobenen Daten auch große Unsicherheiten der Studierenden bezüglich ihrer zukünftigen Möglichkeiten und tatsächlich erlangten Fähigkeiten, einem Gefühl, dem durch individuelle Beratung sicherlich verstärkt beigegeben werden könnte.

Bibliographie

- Abel, Jürgen & Tarnai, Christian (Hg.) (1998) *Pädagogisch-psychologische Interessenforschung in Studium und Beruf*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Abel, Jürgen (1998) Auswirkungen von Studien- und Berufsperspektiven auf das Studieninteresse. In: Abel & Tarnai (Hg.), 11-28.
- Archer, Jennifer, Cantwell, Robert & Bourke, Sid (1999) Coping at University: an examination of achievement, motivation, self-regulation, confidence, and method of entry. *Higher Education Research & Development* 18 (1), 31-54.
- Arrés López, Eugenia & Calvo Encinas, Elisa (2009) ¿Por qué se estudia traducción e interpretación en España? Expectativas y retos de los futuros estudiantes de traducción e interpretación. *Entreculturas* 1, 613-625.
- Asmussen, Jenniver (2006) Leistungsmotivation, intrinsische Studienmotivation und Berufsorientierung als Determinanten der Studienfachwahl. In: U. Schmidt (Hg.) *Übergänge im Bildungssystem. Motivation – Entscheidung – Zufriedenheit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 93-155.
- Atkinson, John W. (1957) Motivational determinants of risk taking behavior. *Psychological Review* 64 (6), 359-372.
- Atkinson, John W. (1974) Motivational Determinants of Intellectual Performance and Cumulative Achievement. In: J. W. Atkinson & J. O. Raynor (Eds.) *Motivation and Achievement*. Washington, D.C.: V. H. Winston & Sons, 389-410.
- Atkinson, John W. (1975) *Einführung in die Motivationsforschung*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Atkinson, John W. & Reitman, Walter R. (1956) Performance as a Function of Motive Strength and Expectancy of Goal-Attainment. *The Journal of Abnormal and Social Psychology* 53, 361-366.
- Babirecki-Labrum, Marian (2003) El uso del “diario personal” en la capacitación para la interpretación simultánea. In: Collados Aís *et al.* (Eds.), 191-196.

- Beckmann, Jürgen & Heckhausen, Heinz (⁴2010a) Motivation durch Erwartung und Anreiz. In: Heckhausen & Heckhausen (Hg.), 105-143.
- Beckmann, Jürgen & Heckhausen, Heinz (⁴2010b) Situative Determinanten des Verhaltens. In: Heckhausen & Heckhausen (Hg.), 73-104.
- Bell, Bradford S. & Kozlowski, Steve W. J. (2002) Goal-Orientation and Ability: Interactive Effects on Self-Efficacy, Performance and Knowledge. *Journal of Applied Psychology* 87 (3), 497-505.
- Bergmann, Christian (1998) Bedingungen und Auswirkungen einer interessenentsprechenden Studienwahl. In: Abel & Tarnai (Hg.), 29-43.
- Blasco Mayor, María J. & Jiménez Ivars, Amparo (2007) E-Learning for Interpreting. *Babel* 53 (4), 292-302.
- Blau, Peter M., Gustad, John W., Tessor, Richard, Parnes, Herbert S. & Wilcock, Richard C. (1956) Occupational Choice: A Conceptual Framework. *Industrial and Labor Relations Review* 9 (4), 531-543.
- Blumberg, Melvin & Pringle, Charles D. (1982) The Missing Opportunity in Organizational Research: Some Implications for a Theory of Work Performance. *The Academy of Management Review* 7 (4), 560-569.
- BOE (2001) „BOE núm. 79.”
<http://www.boe.es/boe/dias/2001/04/02/pdfs/A12336-12344.pdf> (05.03.2012).
- Boekaerts, Monique (2002) *Motivation to learn*. Bellegarde: SADAG, Educational Practices Series-10 (International Academy of Education).
http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/prac10e.pdf (06.11.2011).
- Bontempo, Karen & Napier, Jemina (2009) Getting it right from the start. Program admission testing of signed language interpreters. In: C. V. Angelelli & H. E. Jacobson (Eds.) *Testing and Assessment in Translation and Interpreting Studies. A call for dialogue between research and practice*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 247-295.

- Bontempo, Karen & Napier, Jemina (2011) Evaluating emotional stability as a predictor of interpreter competence and aptitude for interpreting. *Interpreting* 13 (1), 85-105.
- Bossong, Bernd (1985) Anreiz, Standard und Leistung. *Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie* 32 (2), 179-193.
- Bowen, David (1994) Teaching and Learning Styles. In: C. Dollerup & A. Lindegaard (Eds.) *Teaching and Interpreting 2. Insights, Aims, Visions. Papers from the Second Language International Conference. Elsinore, Denmark 4 – 6 June 1993*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 175-181.
- Brünner, Christian (1990) Bildung – Qualifikation für Beruf und Leben. In: Schilling & Turrini (Hg.), 170-201.
- Brunstein, Joachim C. (⁴2010) Implizite und explizite Motive. In: Heckhausen & Heckhausen (Hg.), 237-255.
- Brunstein, Joachim C. & Heckhausen, Heinz (⁴2010) Leistungsmotivation. In: Heckhausen & Heckhausen (Hg.), 145-192.
- Buff, Alex (2001) Warum lernen Schülerinnen und Schüler? Eine explorative Studie zur Lernmotivation auf der Basis qualitativer Daten. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 33 (3), 157-164.
- Calvo, Elisa, Kelly, Dorothy & Morón, Marián (2010) A Project to Boost and Improve Employability Chances among Translation and Interpreting Graduates in Spain. In: V. Pellatt, K. Griffiths & S.-C. Wu (Eds.) *Teaching and Testing Interpreting and Translating*. Bern: Peter Lang, 209-225.
- Calvo Encinas, Elisa (2009) Análisis curricular de los estudios de Traducción e Interpretación en España: Perspectiva del estudiantado. Dissertation, Universidad de Granada.
<http://0-hera.ugr.es.adrastea.ugr.es/tesisugr/1852574x.pdf> (30.03.2012).
- Coaldrake, Peter (2002) Institutional Responses to Changing Student Expectations: Project Overview. In: OECD, 9-17.

- Collados Aís, Angela, Fernández Sánchez, M.^a Manuela, Pradas Macías, E. Macarena, Sánchez Adam, Concepción & Stéveaux, Elisabeth (Eds.) (2003) *La evaluación de la calidad en interpretación: docencia y profesión. Actas del I. Congreso Internacional sobre evaluación de la calidad en Interpretación de Conferencias. Almuñecar 2001*. Granada: Comares.
- Csikszentmihalyi, Mihalyi (1985) *Das flow-Erlebnis. Jenseits von Angst und Langweile: im Tun aufgehen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- De Manuel Jerez, Jesús (2004) Cómo formar intérpretes contando con los estudiantes. *Puentes* 3, 11-18.
- De Manuel Jerez, Jesús (2005) *La incorporación de la realidad profesional a la formación de intérpretes de conferencias mediante las nuevas tecnologías y la investigación-acción*. Tesis doctoral: Universidad de Granada.
- Deci, Edward L. & Ryan, Richard M. (1985) *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, Edward L. & Ryan, Richard M. (2000) The “what” and “why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry* 11 (4), 227-268.
- Deci, Edward L., Vallerand, Robert J., Pelletier, Luc G. & Ryan, Richard M. (1991) Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. *Educational Psychologist* 26 (3&4), 325-346.
- Dodds, John M. (1990) On the Aptitude of Aptitude Testing. *The Interpreters' Newsletter* 3, 17-22.
- Dörnyei, Zoltán (1994) Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal* 78 (3), 273-284.
- Dollerup, Cay & Appel, Vibeke (Eds.) (1996) *Teaching Translation and Interpreting 3. New Horizons. Papers from the Third Language International Conference. Elsinore, Denmark 9 - 11 June 1995*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins,

- Dweck, Carol S. & Elliott, Elaine S. (⁴1983) Achievement Motivation. In: E. Hetherington (Ed.) *Socialization, Personality and Social Development (Handbook of Child Psychology IV)*. New York/Chichester/Brisbane/Toronto/Singapore: John Wiley & Sons, 643-691.
- Dweck, Carol S. & Leggett, Ellen L. (1988) A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality. *Psychological Review* 95 (2), 256-273.
- Fortin, Robert (1992) *StudienanfängerInnen der ÜbersetzerInnen- und DolmetscherInnenausbildung: Soziodemographische Daten und Studienwahl*. Diplomarbeit, Universität Wien.
- Gile, Daniel (2001) L'évaluation de la qualité de l'interprétation en cours de formation. *Meta* 46 (2), 379-393.
- Gile, Daniel (²2009) *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training. Revised Edition*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- González Davies, María (2004) *Multiple Voices in the Translation Classroom. Activities, Tasks and Projects*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Gran, Laura & Dodds, John (Eds.) (1989) *The Theoretical and Practical Aspects of Teaching Conference Interpretation. First International Symposium on Conference Interpreting at the University of Trieste*. Udine: Campanotto.
- Gran, Laura, Carabelli, Angela & Merlini, Raffaella (2002) Computer-assisted interpreter training. In: G. Garzone & M. Viezzi (Eds.) In: *Interpreting in the 21st Century. Challenges and opportunities. Selected papers from the 1st Forlì Conference on Interpreting Studies, 9-11 November 2000*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 277-294.
- Guggenberger, Helmut (1991) *Hochschulzugang und Studienwahl. Empirische und theoretische Ergebnisse von Hochschulforschung*. Klagenfurt: Kärntner Drucks- und Verlagsgesellschaft.
- Hachmeister, Cort-Denis, Harde, Maria E. & Langer, Markus F. (2007) *Einflussfaktoren der Studienentscheidung. Eine empirische Studie von CHE und EINSTIEG. Arbeitspapier Nr. 95*. Gütersloh: CHE Centrum für Hochschulentwicklung.
http://www.che.de/downloads/Einfluss_auf_Studienentscheidung_AP95.pdf (17.05.2012).

- Hansen, Inge G. & Shlesinger, Miriam (2007) The silver lining. Technology and self-study in the interpreting classroom. *Interpreting* 9 (1), 95-118.
- Heckhausen, Heinz (1963) *Hoffnung und Furcht in der Leistungsmotivation*. Meisenheim am Glan: Verlag Anton Hain.
- Heckhausen, Heinz (1965) Leistungsmotivation. In: H. Thoma (Hg.) *Handbuch der Psychologie (Band 2. Allgemeine Psychologie. II. Motivation)*. Göttingen: Verlag für Psychologie, Dr. C. J. Hogrefe, 602-702.
- Heckhausen, Heinz (1987) Perspektiven einer Psychologie des Wollens. In: Heckhausen *et al.* (Hg.), 121-142.
- Heckhausen, Jutta & Heckhausen, Heinz (Hg.) (⁴2010) *Motivation und Handeln*. Berlin/Heidelberg: Springer.
- Heckhausen, Jutta & Heckhausen, Heinz (⁴2010a) Motivation und Handeln: Einführung und Überblick. In: Heckhausen & Heckhausen (Hg.), 1-9.
- Heckhausen, Jutta & Heckhausen, Heinz (⁴2010b) Motivation und Entwicklung. In: Heckhausen & Heckhausen (Hg.), 427-488.
- Heckhausen, Heinz, Gollwitzer, Peter M. & Weinert, Franz E. (Hg.) (1987) *Jenseits des Rubikon. Der Wille in den Humanwissenschaften*. Berlin/Heidelberg/New York/London/Paris/Tokyo: Springer-Verlag.
- Heine, Manfred J. (1997) Tradition und Innovation in der Dolmetscherausbildung. In: E. Fleischmann, W. Kutz & P. A. Schmitt (Hg.) *Translationsdidaktik. Grundfragen der Übersetzungswissenschaft*. Tübingen: Gunter Narr, 285-290.
- Heine, Manfred J. (2000) Effektives Selbststudium – Schlüssel zum Erfolg in der Dolmetschausbildung. In: Kalina *et al.* (Hg.), 213-230.
- Heise, Elke, Westermann, Rainer, Spies, Kordelia & Rickert, Michael (1999) Zum Einfluß von Studienzielen und Wertorientierungen auf die allgemeine Studienzufriedenheit. *Empirische Pädagogik* 13 (3), 231-251.

- Helmke, Andreas & Schrader, Friedrich-Wilhelm (1996) Kognitive und motivationale Bedingungen des Studienverhaltens: Zur Rolle der Lernzeit. In: Lompscher & Mandl (Hg.), 39-53.
- Helmke, Andreas & Weinert, Franz E. (1997) Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In: F. E. Weinert (Hg.) *Psychologie des Unterrichts und der Schule (Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D – Praxisgebiete, Serie I – Pädagogische Psychologie, Band 3)*. Göttingen/Bern/Toronto/Seattle: Hogrefe-Verlag, 71-176.
- Hernández Guerrero, M.^a José (2010) Propuesta de acción tutorial para el título de grado en traducción e interpretación. *redit* 5, 19-33.
- Horváth, Ildikó (2007a) Autonomous Learning and Interpreter Training. In: J. Muráth, & Á. Oláh-Hubai (Hg.) *Interdisziplinäre Aspekte des Übersetzens und Dolmetschens. Interdisciplinary Aspects of Translation and Interpreting*. Wien: Praesens Verlag, 537-548.
- Horváth, Ildikó (2007b) Autonomous Learning: What makes it Work in Postgraduate Interpreter Training? *Across Languages and Cultures* 8 (1), 103-122.
- Hubscher-Davidson, Séverine (2007) Meeting Students' Expectations in Undergraduate Translation Programs. *Translation Journal* 11 (1).
- James, Richard (2002) Students' Changing Expectations of Higher Education and the Consequences of Mismatches with the Reality. In: OECD, 71-83.
- Jiménez Ivars, Amparo & Pinazo Calatayud, Daniel (2001) „I failed because I got very nervous“. Anxiety and performance in interpreter trainees: an empirical study. *The Interpreters' Newsletter* 11, 105-118.
- Jüngst, Heike Elisabeth (2008) Dolmetschen für Übersetzer? Ja, bitte! Beobachtungen und Überlegungen. *trans-kom* 1 (2), 180-187.
- Kalina, Sylvia (1998) *Strategische Prozesse beim Dolmetschen*. Tübingen: Gunter Narr.
- Kalina, Sylvia (2000) Zu den Grundlagen einer Didaktik des Dolmetschens. In: Kalina *et al.* (Hg.), 161-189.

- Kalina, Sylvia, Buhl, Silke & Gerzymisch-Arbogast, Heidrun (Hg.) (2000) *Dolmetschen: Theorie – Praxis – Didaktik. Mit ausgewählten Beiträgen der Saarbrücker Symposien*. St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag.
- Kanfer, Frederick (1987) Selbstregulation und Verhalten. In: Heckhausen *et al.* (Hg.), 286-299.
- Kapp, Volker (Hg.) (1974) *Übersetzer und Dolmetscher. Theoretische Grundlagen, Ausbildung, Berufspraxis*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Kapp, Volker (1974) Probleme von Theorie und Praxis in der Ausbildung zum Übersetzer und Dolmetscher. In: V. Kapp (Hg.), 7-13.
- Kautz, Ulrich (2000). *Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens*. München: Iudicium.
- Kelly, Dorothy A. (2005) *A Handbook for Translator Trainers. A Guide to Reflective Practice*. Manchester: St. Jerome.
- Kleinbeck, Uwe (⁴2010) Handlungsziele. In: Heckhausen & Heckhausen (Hg.), 285-307.
- Kleinbeck, Uwe, Schmidt, Klaus-Helmut & Carlsen, H. (1985) Veränderungen von Zielsetzungswirkungen auf die Leistung durch leistungsthematische Einflußfaktoren. *Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie* 32 (2), 263-280.
- Kohli, Martin (1973). *Studium und berufliche Laufbahn. Über den Zusammenhang von Berufswahl und beruflicher Sozialisation*. Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag.
- Kolland, Franz (2002) *Studienabbruch: Zwischen Kontinuität und Krise. Eine empirische Untersuchung an Österreichs Universitäten*. Wien: Braumüller.
- Kornakov, Peter (2000) Five Principles and Five Skills for Training Interpreters. *Meta* 45 (2), 241-248.
- Krapp, Andreas (³2006) Interesse. In: Rost (Hg.), 280-290.
- Kuhl, Julius (1983) *Motivation, Konflikt und Handlungskontrolle*. Berlin/Heidelberg/New York/Tokyo: Springer-Verlag.

- Kuhl, Julius (1987) Motivation und Handlungskontrolle: Ohne guten Willen geht es nicht. In: Heckhausen *et al.* (Hg.), 101-120.
- Kuhl, Julius (2010) *Lehrbuch der Persönlichkeitspsychologie. Motivation, Emotion und Selbststeuerung*. Göttingen/Bern/Wien/Paris/Oxford/Prag/Toronto: Hogrefe.
- Kurz, Ingrid (2002) Interpreting training programmes. The benefits of coordination, cooperation and modern technology. In: E. Hung (Ed.) *Teaching Translation and Interpreting 4. Building Bridges*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 65-72.
- Kurz, Ingrid, Basel, Elvira, Chiba, Doris, Patels, Werner & Wolfframm, Judith (1996) A Survey Paper on Personality Profiles of Translators and Interpreters. *The Interpreters' News-letter* 7, 3-18.
- Kutz, Wladimir (2000) Training für den Ernstfall. Warum und wie sich die Vorbereitung auf den Dolmetscheinsatz lohnt. *MDÜ* 46 (3), 8-13.
- Kutz, Wladimir (2005) Zur Bewertung der Dolmetschqualität in der Ausbildung von Konferenzdolmetschern. *Lebende Sprachen* 1, 14-34.
- Lederer, Marianne (1984) Apprendre à préparer un sujet technique. In: D. Seleskovitch & M. Lederer: *Interpréter pour traduire*. Paris: Didier Érudition, 229-241.
- Lee, Yun-Hyang (2005) Self-assessment as an Autonomous Learning Tool in an Interpretation Classroom. *Meta* 50 (4), CD-Rom.
- Lewin, Kurt, Dembo, Tamara, Festinger, Leon & Sears, Pauline S. (1944) Level of aspiration. In: J. McV. Hunt (Hg.) *Personality and the Behavior Disorders. A Handbook Based on Experimental and Clinical Research (Volume 1)*. New York: The Ronald Express Company, 333-378.
- Lompscher, Joachim & Mandl, Heinz (Hg.) (1996) *Lehr- und Lernprobleme im Studium. Bedingungen und Veränderungsmöglichkeiten*. Bern: Hans Huber.

- Ludwig, Sylvia (1984) Zusammenhänge zwischen Leistungsmotiv, Abiturleistungen und Studienwahl sowie deren Beziehungen zur beruflichen Zukunftsperspektive während des Studiums. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 16 (4), 338-350.
- Lührmann, Wolfgang (2002) *Zwischen Studienwahl und Berufsperspektive. Sozialwissenschaftlich-pädagogische Orientierungen für die Beratung in der Hochschule*. Frankfurt am Main/Berlin/Bern/Bruxelles/New York/Oxford/Wien: Peter Lang.
- Martin, Anne & Abril Martí, Mabel (2003) Teaching interpreting: some considerations on assessment. In: Collados Aís *et al.* (Eds.), 197-207.
- Matthews, Gerald, Davies, Roy D., Westerman, Stephen J. & Stammers, Rob B. (2000) *Human performance: Cognition, stress and individual differences*. Hove: Psychology Press.
- McClelland, David C., Atkinson, John W., Clark, Russell A. & Lowell, Edgar L. (1953) *The achievement motive*. New York: Appleton-Century-Crofts, Inc.
- McClelland, David C., Koestner, Richard & Weinberger, Joel (1989) How Do Self-Attributed and Implicit Motives Differ? *Psychological Review* 96 (4), 690-702.
- Meyer, Wulf-Uwe (1973) Anstrengungsintention in Abhängigkeit von Begabungseinschätzung und Aufgabenschwierigkeit. *Archiv für Psychologie* 125 (4), 245-262.
- Mitchell, Mathew (1993) Situational Interest: Its Multifaceted Structure in the Secondary School Mathematics Classroom. *Journal of Educational Psychology* 85 (3), 424-436.
- Moser-Mercer, Barbara (2008) Skill Acquisition in Interpreting. A Human Performance Perspective. *The Interpreter and Translator Trainer* 2 (1), 1-28.
- Moser-Mercer, Barbara, Class, Barbara & Seeber, Kilian G. (2005) Leveraging Virtual Learning Environments for Training Interpreter Trainers. *Meta* 50 (4), CD-Rom.
- Müller, Florian H. (2001) *Studium und Interesse. Eine empirische Untersuchung bei Studierenden*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.

- Muñoz Raya, Eva (Coord.) (2004) „Libro Blanco. Título de Grado en traducción e interpretación.”
http://www.aneca.es/media/150288/libroblanco_traduc_def.pdf (08.04.2010).
- Nakičević, Azra (2005) *StudieneinsteigerInnen am Zentrum für Translationswissenschaft der Universität Wien. Voraussetzungen und Anforderungen*. Diplomarbeit, Universität Wien.
- Nicholls, John G. (1984) Achievement Motivation: Conceptions of Ability, Subjective Experience, Task Choice, and Performance. *Psychological Review* 91 (3), 328-346.
- Nord, Christiane (2005) All New on the European Front? What the Bologna Process Means for Translator Training in Germany. *Meta* 50 (1), 210-222.
- OECD (2002) *Responding to Student Expectations*. Paris: OECD Publications Service.
http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/responding-to-student-expectations_9789264176225-en (18.05.2012).
- Opdenhoff, Jan-Hendrik (2003) Die Leiden des jungen Dolmetschstudenten. Überlegungen zu einer praxisbezogenen, motivationsfördernden Konferenzdolmetscherausbildung. *MDÜ* 49 (2), 16-18.
- Petri, Gottfried & Seidl, Harald (1975) *Untersuchungen zur Motivation der Studien- und Berufswahl der Maturanten*. Wien: Pädagogischer Verlag Eugen Kettler.
- Phillips, Pru, Abraham, Charles & Bond, Rod (2003) Personality, Cognition, and University Students' Examination Performance. *European Journal of Personality* 17, 435-448.
- Pöschhacker, Franz (2004) *Introducing Interpreting Studies*. London/New York: Routledge.
- Postigo Pinazo, Encarnación (2008) Self-Assessment in Teaching Interpreting. *TTR: traduction, terminologie, rédaction* 21 (1), 173-209.
- Prenzel, Manfred (1996) Bedingungen für selbstbestimmt motiviertes und interessiertes Lernen im Studium. In: Lompscher & Mandl (Hg.), 11-22.

- Putz, Ingrid, Mosberger, Brigitte, Kreiml, Thomas, Kaupa, Isabella & Denkmayr, Eva (2008) *Berufseinstieg, Joberfahrungen und Beschäftigungschancen von UNI-AbsolventInnen. Eine empirische Erhebung unter JungabsolventInnen der Studienrichtungen Geschichte, Humanmedizin, Rechtswissenschaften, Translationswissenschaft und Veterinärmedizin. Wien: Arbeitsmarktservice Österreich.*
http://www.abif.at/deutsch/download/Files/84_Endbericht_%20Berufseinstieg_%20AkademikerInnen_%202008.pdf (22.05.2012).
- Pym, Anthony (2000) Innovation in Translator and Interpreter Training. Report on an On-Line Symposium. *Across Languages and Cultures* 1 (2), 209-273.
- Raab-Steiner, Elisabeth & Benesch, Michael (2008) *Der Fragebogen. Von der Forschungsidee zur SPSS-Auswertung.* Wien: Facultas.
- Rheinberg, Falko (⁴2010) Intrinsische Motivation und Flow-Erleben. In: Heckhausen & Heckhausen (Hg.), 365-387.
- Rheinberg, Falko & Vollmeyer, Regina (2000) Sachinteresse und leistungsthematische Herausforderung – zwei verschiedenartige Motivationskomponenten und ihr Zusammenwirken beim Lernen. In: Schiefele & Wild (Hg.), 145-181.
- Rolfs, Henning & Schuler, Heinz (2002) Berufliche Interessenkongruenz und das Erleben im Studium. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie A&O* 46 (3), 137-149.
- Rosiers, Alexandra, Eyckmans, June & Bauwens, Daniel (2011) A story of attitudes and aptitudes? Investigating individual difference variables within the context of interpreting. *Interpreting* 13 (1), 53-69.
- Rost, Detlef (Hg.) (³2006) *Handbuch Pädagogische Psychologie.* Weinheim/Basel/Berlin: Beltz Verlag.
- Russo, Mariachiara (1995) Self-Evaluation: The Awareness of one's own Difficulties as a Training Tool for Simultaneous Interpretation. *The Interpreters' Newsletter* 6, 75-85.
- Ryan, Richard M. & Deci, Edward L. (2000) Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology* 25, 54-67.

- Sagmeister, Gunhild (1990) Orientierungen zu Studienbeginn. Hypothesen aufgrund langjähriger Untersuchungen zum Hochschulzugang und aktuelle Ergebnisse. In: Schilling & Turrini (Hg.), 111-126.
- Sainz, M.^a Julia (1996) Awareness and responsibility: our students as partners. In: Dollerup & Appel (Eds.), 137-144.
- Sandrelli, Annalisa (2003a) New Technologies in Interpreter Training: CAIT. In: H. Gerzymisch-Arbogast, E. Hajičová, P. Sgall, Z. Jettmarová, A. Rothkegel & D. Rothfuß-Bastian (Eds.) *Textologie und Translation*. Tübingen: Gunter Narr, 261-293.
- Sandrelli, Annalisa (2003b) El papel de las nuevas tecnologías en la enseñanza de la interpretación simultánea: interpretations. In: Collados Aís *et al.* (Eds.), 211-223.
- Sawyer, David B. (2001) *The Integration of Curriculum and Assessment in Interpreter Education: A Case Study*. Inauguraldissertation, Johannes Gutenberg-Universität Mainz.
<http://archimed.uni-mainz.de/pub/2001/0097/diss.pdf> (30.03.2012).
- Scheffer, David & Heckhausen, Heinz (⁴2010) Eigenschaftstheorien der Motivation. In: Heckhausen & Heckhausen (Hg.), 43-72.
- Schiefele, Ulrich (1996) *Motivation und Lernen mit Texten*. Göttingen/Bern/Toronto/Seattle: Hogrefe.
- Schiefele, Ulrich & Urhahne, Detlef (2000) Motivationale und volitionale Bedingungen der Studienleistung. In: Schiefele & Wild (Hg.), 183-205.
- Schiefele, Ulrich & Wild, Klaus-Peter (Hg.) (2000) *Interesse und Lernmotivation. Untersuchungen zu Entwicklung, Förderung und Wirkung*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Schiefele, Ulrich & Köller, Olaf (³2006) Intrinsische und extrinsische Motivation. In: Rost (Hg.), 303-310.
- Schilling, Michael & Turrini, Hans (Hg.) (1990) *Zur Entwicklung von akademischen Berufen, Studienmotivationen und Universitätsstudien. Untersuchungen – Überlegungen – Orientierungshilfen*. Wien/Klagenfurt: Kärntner Druck- und Verlagsgesellschaft.

- Schilling, Michael & Schuster, Erich (1990) Zur Entwicklung persönlicher und sozialer Kompetenzen als Aufgaben der Universität. In: Schilling & Turrini (Hg.), 205-226.
- Schjoldager, Anne (1996) Assessment of simultaneous interpreting. In: Dollerup & Appel (Eds.), 187-195.
- Schneeberger, Arthur (1985) Studienwahl als familial und gesellschaftsstrukturell prädestinierter Entscheidungsprozess. *Zeitschrift für Hochschuldidaktik* 9 (1), 43-57.
- Schneeberger, Arthur & Stägel, Wolfgang (1983) *Beeinflussungsfaktoren der Studienwahl. Vorstudie Endbericht*. Wien: IAS Institut für Angewandte Soziologie.
- Seifert, Karl Heinz (1990) Studienwahl und Studienbewältigung. Ergebnisse der Laufbahnforschung bei Maturanten und Studenten. In: Schilling & Turrini (Hg.), 86-110.
- Shaw, Sherry & Hughes, Gail (2006) Essential characteristics of sign language interpreting students. Perspectives of students and faculty. *Interpreting* 8 (2), 195-221.
- Shaw, Sherry, Grbic, Nadja & Franklin, Kathy (2004) Applying language skills to interpretation. Student perspectives from signed and spoken language programs. *Interpreting* 6 (1), 69-100.
- Stark, Robin & Mandl, Heinz (2000) Konzeptualisierung von Motivation und Motivierung im Kontext situierter Lernens. In: Schiefele & Wild (Hg.), 95-115.
- Stiensmeier-Pelster, Joachim & Heckhausen, Heinz (⁴2010) Kausalattribution von Verhalten und Leistung. In: Heckhausen & Heckhausen (Hg.), 389-426.
- Stolz, Birgit (2003) Quality Criteria applied by AIIC. In: Collados-Aís *et al.* (Hrsg.), 57-66.
- Studentpoint [o.J.] „Prüfungen“.
<http://studentpoint.univie.ac.at/durchs-studium/pruefungswesen/pruefungen/> (25.04.2012).
- StV (2012) „Evaluierung des Zentrums für Translationswissenschaft.“
http://www.stv-translation.at/media/144629/studierendenbericht_evaluierung_ztw.pdf
 (22.05.2012).

- Tabery, Andrea (2012) *Studienmotivation und Vorstellungen vom Dolmetschberuf unter StudienanfängerInnen am Zentrum für Translationswissenschaft*. Diplomarbeit, Universität Wien.
- Timarová, Šárka & Ungod-Thomas, Harry (2008) Admission Testing for Interpreting Courses. *The Interpreter and Translator Trainer* 2 (1), 29-46.
- Timarová, Šárka & Salaets, Heidi (2011) Learning styles, motivation and cognitive flexibility in interpreter training. Self-selection and aptitude. *Interpreting* 13 (1), 31-52.
- Tschirf-Kainberger, Andrea: Berufsaspekte im Studium für Berufsplanung und Berufsfindung. In: Schilling & Turrini (Hg.), 152 – 164.
- UGR (2009) „Procedimientos de acceso. Selectividad. Información.“
http://serviciodealumnos.ugr.es/pages/pruebas_acceso/selectividad/informacion_general
 (04.05.2012).
- Unger, Martin, Wroblewski, Angela, Latcheva, Rossalina, Zaussinger, Sarah, Hofmann, Julia & Musik, Christoph (2009) *Frühe Studienabbrüche an Universitäten in Österreich*. Endbericht. Wien: Institut für Höhere Studien (IHS).
http://www.bmwf.gv.at/uploads/tx_contentbox/Frueher_Studienabbruch_an_Universitaeten_in_Oesterreich.pdf (17.05.2012).
- Unger, Martin, Grabher, Angelika, Paulinger, Gerhard & Zaussinger, Sarah (2010) *Studiensituation 2009. Zusatzbericht der Studierenden-Sozialerhebung 2009*. Wien: Institut für Höhere Studien (IHS).
http://www.bmwf.gv.at/fileadmin/user_upload/wissenschaft/publikationen/studierenden-sozialerhebung_2009/Sozialerhebung_2009_Studiensituation.pdf (17.05.2012).
- Univie (2003) „Studienpläne für die Studienrichtung Übersetzen und Dolmetschen (Bakkalaureats-/Magisterstudien) an der Geistes- und Kulturwissenschaftlichen Fakultät.“ Mitteilungsblatt der Universität, Stück XXIX, Nummer 274.
http://www.univie.ac.at/mtbl93/nummer/2002_03_274.pdf (03.05.2012)

- Univie (2010) „Studierende und Studienzulassungen nach Studienprogrammleitung und Studienrichtung.“
[http://studien-lehrwesen.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/studienundlehrwesen/ Statistische_Daten/studstat_72_2009W.pdf](http://studien-lehrwesen.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/studienundlehrwesen/Statistische_Daten/studstat_72_2009W.pdf) (05.04.2012).
- Van Dam, Ine M. (1989) Strategies of Simultaneous Interpretation. In: Gran & Dodds (Eds.), 167-176.
- Vanhecke, Katrin & Lobato Patricio, Julia (2009) Evaluación y autoevaluación como instrumentos de motivación y de calidad en la interpretación consecutiva. *Entreculturas* 1, 669-679.
- Vroom, Victor H. (1967) *Work and Motivation*. New York/London/Sydney: John Wiley & Sons, Inc.
- Westermann, Rainer (³2006) Studienzufriedenheit. In: Rost (Hg.), 756-763.
- Westermann, Rainer, Heise, Elke, Spies, Kordelia & Trautwein, Ulrich (1996) Identifikation und Erfassung von Komponenten der Studienzufriedenheit. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 43, 1-22.
- Wigfield, Allan & Eccles, Jacquelynne S. (2000) Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology* 25, 68-81.
- Wilcke, Bernd-Achim (1976) *Studienmotivation und Studienverhalten*. Göttingen: Verlag für Psychologie.
- Wild, Klaus-Peter (1996) Beziehungen zwischen Belohnungsstrukturen der Hochschule, motivationalen Orientierungen der Studierenden und individuellen Lernstrategien beim Wissenserwerb. In: Lompscher & Mandl (Hg.), 54-69.
- Willett, Ruth (1974) Die Ausbildung zum Konferenzdolmetscher. In: V. Kapp (Hg.), 87-109.
- Willich, Julia, Buck, Daniel, Heine, Christoph & Sommer, Dieter (2011) Studienanfänger im Wintersemester 2009/10. Wege zum Studium, Studien- und Hochschulwahl, Situation bei Studienbeginn. *HIS: Forum Hochschule* 6/2011.
http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-201106.pdf (17.05.2012).

- Winteler, Adi (2000) Zur Bedeutung der Qualität der Lehre für die Lernmotivation Studierender. In: Schiefele & Wild (Hg.), 133-144.
- Xiu Yan, Jackie, Pan, Jun & Wang, Honghua (2010) Learner Factors, Self-perceived Language Ability and Interpreting Learning. An Investigation of Hong Kong Tertiary Interpreting Classes. *The Interpreter and Translator Trainer* 4 (2), 173-196.
- Zannirato, Alessandro (2008) Teaching Interpreting and Interpreting Teaching: A Conference Interpreter's Overview of Second Language Acquisition. In: J. Kearns (Ed.) *Translator and Interpreter Training. Issues, Methods and Debates*. London/New York: Continuum, 19-38.
- ZTW (2007a) „Masterstudium an der Universität Wien. Studium: Dolmetschen.“
http://transvienna.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/fak_translationswissenschaft/Studienprogrammleitung/Curr_2007_Aenderung_MA_Dolmetschen.pdf (18.05.2012).
- ZTW (2007b) „Bachelorstudium an der Universität Wien. Studium: Transkulturelle Kommunikation.“
http://transvienna.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/fak_translationswissenschaft/Studienprogrammleitung/Curr_2007_Aenderung_BA_Transkulturelle_Kommunikation.pdf (18.05.2012).

Anhang

Anhang 1: Fragebogen ZTW

1/7

Block 1: Demographische Daten

Wie alt bist du? Jahre

Geschlecht? ☐ weiblich ☐ männlich

Staatsangehörigkeit? ☐ Österreich
☐ anderes Land Welches?

Betreibst du ein weiteres Studium?
☐ nein
☐ ja Welches?

Falls ja, ist der MA Dolmetschen dein Hauptstudium?
☐ nein ☐ ja

Hast du bereits ein abgeschlossenes Studium (außer dem BA Transkulturelle Kommunikation)?
☐ nein
☐ ja Welches?

Bist du neben dem Studium berufstätig (regelmäßige Tätigkeit)?
☐ nein
☐ ja In welchem Bereich?

Wie hast du die Studienberechtigung erworben?
☐ AHS-Matura ☐ BHS-Matura ☐ Berufsreifeprüfung
☐ Studienberechtigungsprüfung ☐ ausländische Reifeprüfung
☐ Matura an ausländischer Schule in Österreich
☐ andere?

Wann hast du sie erworben? (Jahr)

Welche Sprachkombination hast du inskribiert? A-Sprache:
B-Sprache:
C-Sprache:
weitere (inskribiert!)?

Wird deine Muttersprache am ZTW angeboten?
☐ ja
☐ nein Deine Muttersprache?

Wie hattest du deine Sprachkenntnisse VOR BEGINN DES BA-STUDIUMS erworben?
(Mehrfachnennungen möglich!)

B-Sprache: ☐ zweisprachig aufgewachsen
☐ Unterrichtsfach in der Schule Wie lange?(Jahre)
☐ Auslandsaufenthalt Wie lange?(Monate)
☐ sonstiges Wie?

C-Sprache: ☐ zweisprachig aufgewachsen
☐ Unterrichtsfach in der Schule Wie lange?(Jahre)
☐ Auslandsaufenthalt Wie lange?(Monate)
☐ sonstiges Wie?

weitere (falls vorhanden):

☐ zweisprachig aufgewachsen☐ Unterrichtsfach in der Schule☐ Auslandsaufenthalt☐ sonstiges

Welche Sprache?

Wie lange?(Jahre)

Wie lange?(Monate)

Wie?

Block 2: StudienwahlBlock 2a: Studienwahl BA Transkulturelle Kommunikation

Hast du den BA Transkulturelle Kommunikation oder einen vergleichbaren BA absolviert?

☐ ja, an der Universität Wien☐ ja, an der Universität☐ nein → Wie hast du die Voraussetzung für den MA erhalten?

.....

FALLS ANTWORT NEIN → WEITER ZU SEITE 4 (Block 2b: STUDIENWAHL MA DOLMETSCHEN)

Wann hast du dich für das BA-Studium Transkulturelle Kommunikation (oder ein vergleichbares BA-Studium) entschieden?

☐ lange vor dem Schulabschluss☐ im letzten Schuljahr☐ kurz vor der Inskription

Warst du dir DAMALS sicher, das richtige Studium gewählt zu haben?

Trifft sehr
zuTrifft gar
nicht zu☐☐☐☐☐ ich bin mir immer noch nicht sicher

War der BA Transkulturelle Kommunikation (oder ein vergleichbares BA-Studium) deine erste

Studienwahl?

☐ Ja.☐ Nein, ich wollte etwas anderes studieren, habe aber die Kriterien nicht erfüllt.

Welches Studium?

☐ Nein, davor habe ich ein anderes Studium abgeschlossen.

Welches Studium?

☐ Nein, ich habe zunächst etwas anderes studiert, dann aber gewechselt.

Welches Studium?

Wie sehr treffen die folgenden Aussagen auf dich zu?

Als ich mich für das *BA-Studium Transkulturelle Kommunikation* (oder ein vergleichbares BA-Studium) entschieden habe, tat ich das (DAMALS!)...

	Trifft sehr zu			Trifft gar nicht zu
weil man eine gute Allgemeinbildung vermittelt bekommt.	☐	☐	☐	☐
weil verschiedenste Themen behandelt werden.	☐	☐	☐	☐
um meine Fremdsprachenkenntnisse zu verbessern.	☐	☐	☐	☐
weil mir die Philologien zu wenig praxisorientiert waren.	☐	☐	☐	☐
wegen der guten Berufsaussichten.	☐	☐	☐	☐
wegen des guten Ruf des Studiums.	☐	☐	☐	☐
weil ich die Aufnahmekriterien erfüllte.	☐	☐	☐	☐
weil ich gerne reise.	☐	☐	☐	☐
weil ich immer gut in Sprachen war.	☐	☐	☐	☐
weil mir das Studium von anderen empfohlen wurde.	☐	☐	☐	☐
weil ÜbersetzerInnen/DolmetscherInnen in der Öffentlichkeit hohes Ansehen genießen.	☐	☐	☐	☐
um die Kommunikation zwischen unterschiedlichen Kulturen zu ermöglichen.	☐	☐	☐	☐
weil ich mich für andere Kulturen interessiere.	☐	☐	☐	☐
weil man nach dem Studium viel zu Hause arbeiten kann.	☐	☐	☐	☐
weil die Absolvierung des BA-Studiums Voraussetzung für das MA-Studium ist.	☐	☐	☐	☐

Das *BA-Studium Transkulturelle Kommunikation* (oder ein vergleichbares BA-Studium) empfand ich als...

leicht.	☐	☐	☐	☐
arbeitsintensiv.	☐	☐	☐	☐
praxisorientiert.	☐	☐	☐	☐
interessant.	☐	☐	☐	☐

Block 2b: Studienwahl MA Dolmetschen

Wann hast du dich für das Studium *MA Dolmetschen* entschieden?

- ☐ noch bevor ich das BA-Studium begann
☐ während des BA-Studiums
☐ erst ganz kurz vor der Inskription für den MA

Bist du gleichzeitig im *MA Übersetzen* inskribiert?

- ☐ nein ☐ ja

Falls du gleichzeitig auch im *MA Übersetzen* inskribiert bist, warum hast du dich dafür entschieden, beide Studien zu inskribieren? (Mehrfachnennungen möglich)

- ☐ bessere Berufsaussichten
☐ gleichwertiges Interesse für beide
☐ ich hatte Angst, den *MA Dolmetschen* nicht zu bestehen
☐ weil sich ohnehin viele LVs überschneiden
☐ andere Gründe Welche?

Hattest du schon Dolmetsch-LVs besucht, als du dich für den *MA Dolmetschen* inskribiert hast?

- ☐ nein ☐ ja

Wenn ja, gib bitte Bezeichnung und Ausmaß (ECTS, Stundenumfang) sowie Ort (Universität, Unternehmen, Kurs) der LVs an! (bei weiteren Angaben bitte Rückseite nutzen)

.....

Welche Dolmetsch-LVs besucht du MOMENTAN? (bitte Bezeichnung der LV, Sprachkombination, Dolmetschrichtung und Ausmaß angeben! – bei weiteren Angaben Rückseite nutzen)

.....

Wie sehr treffen die folgenden Aussagen auf dich zu?

	Trifft sehr zu			Trifft gar nicht zu
<u>Falls du bereits Dolmetsch-LVs besucht hattest:</u>	☐	☐	☐	☐
Diese LVs haben meine Entscheidung für das <i>MA-Studium Dolmetschen</i> positiv beeinflusst.				
Zum Zeitpunkt meiner Inskription im <i>MA Dolmetschen</i> war ich mir sicher, das richtige Studium gewählt zu haben.	☐	☐	☐	☐
Ich bin mir HEUTE sicher, das richtige Studium gewählt zu haben.	☐	☐	☐	☐

Meine Entscheidung, den *MA Dolmetschen* zu absolvieren, wurde beeinflusst durch...

	Trifft sehr zu			Trifft gar nicht zu
andere (ehemalige und derzeitige) StudentInnen des <i>MA Dolmetschen</i>	☐	☐	☐	☐
Aussagen von ProfessorInnen	☐	☐	☐	☐
andere Bekannte, die Übersetzen/Dolmetschen studieren/studiert haben	☐	☐	☐	☐
Informationen aus dem Internet	☐	☐	☐	☐
Informationen der Studierendenvertretung	☐	☐	☐	☐
sonstige Informationen Welche?	☐	☐	☐	☐
.....				

VOR Beginn des *MA Dolmetschen* war ich sehr gut informiert über...

Anforderungskriterien der ProfessorInnen	☐	☐	☐	☐
Gefordertes Sprachniveau	☐	☐	☐	☐
Berufsaussichten	☐	☐	☐	☐
Inhalte der Lehrveranstaltungen	☐	☐	☐	☐

Ich habe mich für den *MA Dolmetschen* entschieden...

aufgrund der guten Berufsaussichten.	☐	☐	☐	☐
weil Dolmetschen eine abwechslungsreiche Tätigkeit ist.	☐	☐	☐	☐
weil man danach im Beruf viel reisen kann.	☐	☐	☐	☐
weil ich mit wichtigen Persönlichkeiten arbeiten möchte.	☐	☐	☐	☐
weil ich gerne mit Menschen arbeite.	☐	☐	☐	☐
weil ich bei einer internationalen Organisation (Bsp. EU, UNO) arbeiten möchte.	☐	☐	☐	☐
weil DolmetscherInnen viel Geld verdienen.	☐	☐	☐	☐
weil ich nach dem BA weiterstudieren wollte.	☐	☐	☐	☐

Ich habe mich für den *MA Dolmetschen* STATT Übersetzen entschieden weil...

Ich habe mich nicht entschieden, denn ich studiere auch Übersetzen.	→ weiter zu Seite 6 (Block 3: Informationsstand/Studienvorstellungen)			
ich von vornherein diesen Schwerpunkt wählen wollte.	☐	☐	☐	☐
ich Übersetzen langweilig finde.	☐	☐	☐	☐
ich nicht gerne mit dem PC arbeite.	☐	☐	☐	☐
mich Dolmetschen mehr fordert.	☐	☐	☐	☐
DolmetscherInnen ein höheres Ansehen genießen.	☐	☐	☐	☐

	Trifft sehr zu			Trifft gar nicht zu
ich bereits genug Übersetzungs-Kompetenz habe.	☐	☐	☐	☐
ich denke, dass mir Dolmetschen besser liegt.	☐	☐	☐	☐
ich die Berufsaussichten interessanter finde.	☐	☐	☐	☐
Dolmetschen abwechslungsreicher ist.	☐	☐	☐	☐
ich mit besserer Bezahlung rechne.	☐	☐	☐	☐

Block 3: Informationsstand/Studienvorstellungen

Die folgenden Fragen beziehen sich immer auf den *MA Dolmetschen*!!!

Wie sehr treffen die folgenden Aussagen auf dich zu?

	Trifft sehr zu			Trifft gar nicht zu
Als ich mich für den <i>MA Dolmetschen</i> entschieden habe, wusste ich, was mich während des Studiums erwartet.	☐	☐	☐	☐
Ich wusste, worum es in den einzelnen LVs geht.	☐	☐	☐	☐
Ich war sprachlich gut auf die Übungen vorbereitet.	☐	☐	☐	☐
Ich war thematisch gut auf die Übungen vorbereitet.	☐	☐	☐	☐

Hattest du vor dem Besuch der ersten Dolmetschübungen Probleme befürchtet? Welche? Haben sich diese Befürchtungen bestätigt? Bitte führe möglichst genau aus!

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Block 4: Berufsbild/Zukunftsvorstellungen

Wie sehr treffen die folgenden Aussagen auf dich zu?

	Trifft sehr zu			Trifft gar nicht zu
Ich bin gut über zukünftige Berufsmöglichkeiten informiert.	☐	☐	☐	☐
Ich habe Angst, nach meinem Abschluss keine Arbeit zu finden.	☐	☐	☐	☐
Es ist mir wichtig, in Österreich arbeiten zu können.	☐	☐	☐	☐
Es ist mir wichtig, später als DolmetscherIn arbeiten zu können.	☐	☐	☐	☐
Ich schätze meine Chancen, später als DolmetscherIn arbeiten zu können, hoch ein.	☐	☐	☐	☐
Ich denke, auf dem ÖSTERREICHISCHEN Arbeitsmarkt für DolmetscherInnen...				
herrscht große Konkurrenz.	☐	☐	☐	☐
gibt es viel freiberufliche Tätigkeit.	☐	☐	☐	☐
sind gute Beziehungen zu den ArbeitgeberInnen wichtig.	☐	☐	☐	☐
sind gute Beziehungen zu anderen DolmetscherInnen wichtig.	☐	☐	☐	☐
ist die Arbeit sehr abwechslungsreich.	☐	☐	☐	☐

Gibt es ein bestimmtes Feld des Dolmetschens, in dem du besonders gerne arbeiten würdest?

☐ nein, mir gefallen alle Bereiche gleichermaßen

☐ ja Welcher?

Wieviel schätzt du wirst du ein Jahr nach Abschluss des Studiums verdienen (netto pro Monat in €)?

.....

VIELEN DANK FÜR DAS AUSFÜLLEN DES FRAGEBOGENS!!!

Anhang 2: Fragebogen FTI

1/7

Parte 1: Datos demográficos

¿Qué edad tienes? años

¿Sexo? ☐ mujer ☐ hombre

¿Nacionalidad? ☐ España
☐ otro país ¿Cuál?

¿Estás realizando otros estudios universitarios además de *Traducción e Interpretación*?
☐ no
☐ sí ¿Cuáles?

¿En caso afirmativo, consideras *Traducción e Interpretación* tu carrera principal?
☐ no ☐ sí

¿Has realizado otros estudios universitarios antes de empezar a estudiar *Traducción e Interpretación*?
☐ no
☐ sí ¿Cuáles?

¿Estás compaginando tus estudios con un trabajo estable (no esporádico)?
☐ no
☐ sí ¿En qué sector?

¿Qué tipo de bachillerato tienes?
☐ Artes ☐ Naturaleza y Salud ☐ Humanidades y CC. Sociales
☐ Tecnología ☐ otro bachillerato
☐ tengo otra formación secundaria ¿Cuál?

¿Cuándo has obtenido tu bachillerato? (indicar año)

¿Cuál es tu combinación lingüística con la que estás matriculado en la *Licenciatura de Traducción e Interpretación*?
Lengua materna (lengua A):
1ª lengua extranjera (lengua B):
2ª lengua extranjera (lengua C):
otras lenguas estudiadas en la FTI:

¿Se puede estudiar tu lengua materna en la FTI?
☐ sí
☐ no ¿Cuál es tu lengua materna?

¿Cómo has aprendido tus lenguas extranjeras (antes de empezar a estudiar *Traducción e Interpretación*)? (es posible marcar varias opciones)

- 1ª lengua extranjera: ☐ soy bilingüe
☐ durante la formación escolar ¿Durante cuánto tiempo (años)?
☐ estancias en el extranjero ¿Durante cuánto tiempo (meses)?
☐ de otra manera ¿Cómo?

- 2ª lengua extranjera: ☐ soy bilingüe
☐ durante la formación escolar ¿Durante cuánto tiempo (años)?
☐ estancias en el extranjero ¿Durante cuánto tiempo (meses)?
☐ de otra manera ¿Cómo?

- otra lengua que estudies en la FTI (fuese el caso) ¿Qué idioma?
- ☐ soy bilingüe
- ☐ durante la formación escolar ¿Durante cuánto tiempo (años)?
- ☐ estancias en el extranjero ¿Durante cuánto tiempo (meses)?
- ☐ de otra manera ¿Cómo?

Parte 2: Elección de los estudios

Parte 2a: Elección *Licenciatura de Traducción e Interpretación*

¿Cuándo decidiste matricularte en la *Licenciatura de Traducción e Interpretación*?

- ☐ mucho tiempo antes de mi bachillerato
- ☐ en el último año del instituto
- ☐ poco antes de matricularme

¿ENTONCES estabas seguro de tu elección?

- Totalmente de acuerdo En total desacuerdo
- ☐ ☐ ☐ ☐
- ☐ todavía no estoy seguro

¿Era la *Licenciatura de Traducción e Interpretación* tu primera opción?

- ☐ Sí.
- ☐ No, quería estudiar otra carrera pero no cumplía los requisitos.
¿Cuál?
- ☐ No, ya he finalizado otros estudios.
¿Cuáles estudios?
- ☐ No, he empezado con otra carrera pero luego he cambiado a *Traducción e Interpretación*.
¿Cuál carrera?

¿Estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones?

Cuando elegí la *Licenciatura de Traducción e Interpretación*, tomé esta decisión porque...

	Totalmente de acuerdo			En total desacuerdo
esta carrera proporciona una amplia cultura general.	☐	☐	☐	☐
se tratan temas muy variados.	☐	☐	☐	☐
quería mejorar el dominio de mis lenguas extranjeras.	☐	☐	☐	☐
considero que las filologías tienen una escasa orientación práctica.	☐	☐	☐	☐
después uno tiene buenas expectativas profesionales.	☐	☐	☐	☐

	Totalmente de acuerdo			En total desacuerdo
la carrera goza de una buena reputación.	☐	☐	☐	☐
cumplía los requisitos.	☐	☐	☐	☐
me gusta viajar.	☐	☐	☐	☐
siempre se me han dado bien los idiomas.	☐	☐	☐	☐
otras personas me recomendaron realizar esta carrera.	☐	☐	☐	☐
los traductores e intérpretes gozan de buena reputación en la opinión pública.	☐	☐	☐	☐
quería facilitar la comunicación entre diferentes culturas.	☐	☐	☐	☐
otras culturas me interesan mucho.	☐	☐	☐	☐
después se puede trabajar mucho desde casa.	☐	☐	☐	☐
Para mí, la <i>Licenciatura de Traducción e Interpretación</i> HASTA AHORA era...				
fácil.	☐	☐	☐	☐
muy intensiva.	☐	☐	☐	☐
de orientación práctica.	☐	☐	☐	☐
interesante.	☐	☐	☐	☐

Parte 2b: Elección de las asignaturas de *Interpretación de Conferencias*

¿Cuándo decidiste cursar las asignaturas de *Interpretación de Conferencias*?

- ☐ antes de empezar a estudiar *Traducción e Interpretación*
☐ mientras ya estaba estudiando *Traducción e Interpretación*
☐ poco antes de empezar el cuarto curso

¿Estás cursando también asignaturas de traducción NO OBLIGATORIAS?

- ☐ sí
☐ no

En caso afirmativo, ¿por qué decidiste cursar también estas asignaturas y concentrarte por lo tanto en ambos enfoques? (Señala tantas como correspondan)

- ☐ mejores perspectivas profesionales
☐ me interesan ambas
☐ temo no aprobar las asignaturas de interpretación
☐ porque quiero especializarme en traducción y en interpretación
☐ otras razones ¿Cuáles?

Antes de elegir las asignaturas de *Interpretación de Conferencias*, ¿habías cursado ya otras asignaturas relacionadas con la interpretación (ADEMÁS de *Técnicas de Interpretación Consecutiva y Simultánea*)?

☐ no ☐ sí

En caso afirmativo, indica nombre de la(s) asignatura(s), número de horas por semana, créditos de la UGR y centro donde se impartía(n) (universidad, empresa privada, ...).

.....

.....

.....

¿Qué asignaturas de interpretación estás cursando ACTUALMENTE en la FTI? Indica nombre de las asignaturas, número de horas por semana y créditos de la UGR así como la direccionalidad.

.....

.....

.....

.....

¿Estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones?

	Totalmente de acuerdo			En total desacuerdo
Las asignaturas relacionadas con la interpretación cursadas antes (ya sea <i>Técnicas de Interpretación Consecutiva y Simultánea</i> u otras asignaturas indicadas arriba) influyeron positivamente en mi decisión de cursar las asignaturas de <i>Interpretación de Conferencias</i> .	☐	☐	☐	☐
Cuando decidí cursar las asignaturas de <i>Interpretación de Conferencias</i> estaba seguro de mi decisión.	☐	☐	☐	☐
AHORA estoy seguro de mi decisión.	☐	☐	☐	☐
En mi decisión de cursar las asignaturas de <i>Interpretación de Conferencias</i> influyeron...				
otros estudiantes que antes habían cursado estas asignaturas.	☐	☐	☐	☐
información de parte de los profesores.	☐	☐	☐	☐
parientes o amigos que estudiaron traducción e interpretación.	☐	☐	☐	☐
informaciones encontradas en internet.	☐	☐	☐	☐
informaciones de los representantes de estudiantes de la facultad.	☐	☐	☐	☐
otras informaciones.	☐	☐	☐	☐
¿Cuáles?				
.....				

¿Estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones?

ANTES de matricularme en las asignaturas de Interpretación de Conferencias, pienso que estaba bien informado sobre...

	Totalmente de acuerdo		En total desacuerdo	
los requisitos de admisión.	☐	☐	☐	☐
el nivel lingüístico exigido.	☐	☐	☐	☐
las perspectivas profesionales de los intérpretes.	☐	☐	☐	☐
el contenido de las asignaturas.	☐	☐	☐	☐

Decidí cursar las asignaturas de Interpretación de Conferencias porque...

con una formación de intérprete uno tiene buenas perspectivas profesionales.	☐	☐	☐	☐
la interpretación es una actividad variada (se tratan temas muy variados).	☐	☐	☐	☐
como intérprete se puede viajar mucho.	☐	☐	☐	☐
me gustaría poder trabajar con personalidades importantes .	☐	☐	☐	☐
me gusta mucho trabajar con otras personas.	☐	☐	☐	☐
me gustaría trabajar en una organización internacional (p.e. UE, ONU).	☐	☐	☐	☐
los intérpretes están bien pagados.	☐	☐	☐	☐

Elegí las asignaturas de Interpretación de Conferencias EN VEZ DE asignaturas de traducción porque...

Estoy cursando también asignaturas de traducción ADICIONALES (NO OBLIGATORIAS).	→ continúa directamente con la parte 3: „Informaciones y expectativas“ (página 6)			
tenía claro desde el comienzo de mis estudios que iba a elegir esta especialidad.	☐	☐	☐	☐
la traducción es un trabajo más aburrido.	☐	☐	☐	☐
no me gusta trabajar con ordenadores.	☐	☐	☐	☐
la interpretación me estimula más.	☐	☐	☐	☐
los intérpretes gozan de una mejor reputación que los traductores.	☐	☐	☐	☐
ya tengo bastante competencia traductora.	☐	☐	☐	☐
creo tener más talento para la interpretación.	☐	☐	☐	☐
las salidas profesionales me parecen más interesantes.	☐	☐	☐	☐
la interpretación es un trabajo más variado que la traducción.	☐	☐	☐	☐
espero ganar más dinero que como traductor.	☐	☐	☐	☐

Parte 3: Informaciones y expectativas

Las siguientes preguntas siempre se refieren a las asignaturas **INTERPRETACION DE CONFERENCIAS!!!**

¿Estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones?

	Totalmente de acuerdo			En total desacuerdo
Cuando elegí las asignaturas de <i>Interpretación de Conferencias</i> sabía que me esperaba.	☐	☐	☐	☐
Conocía bien los contenidos de las asignaturas.	☐	☐	☐	☐
Desde el punto de vista de mis conocimientos lingüísticos estaba bien preparado para las asignaturas.	☐	☐	☐	☐
Desde el punto de vista de los temas que se tratan, estaba bien preparado para las asignaturas.	☐	☐	☐	☐

Antes de empezar las asignaturas de *Interpretación de Conferencias*, ¿temías tener que enfrentarte a ciertos problemas? ¿Cuáles? ¿En realidad has tenido estos problemas? Por favor, explica lo más detalladamente posible.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Parte 4: Expectativas: vida laboral y futuro

¿Estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones?

	Totalmente de acuerdo			En total desacuerdo
Estoy bien informado sobre mis futuras posibilidades laborales.	☐	☐	☐	☐
Temo no poder encontrar trabajo después de acabar mis estudios.	☐	☐	☐	☐
Es importante para mí poder quedarme en España para trabajar.	☐	☐	☐	☐
Es importante para mí poder trabajar de intérprete.	☐	☐	☐	☐
Creo que voy a poder trabajar de intérprete.	☐	☐	☐	☐

En mi opinión, en el mercado laboral de interpretación EN ESPAÑA...

	Totalmente de acuerdo		En total desacuerdo	
hay mucha competencia entre los intérpretes	☐	☐	☐	☐
se trabaja sobre todo de intérprete free-lance.	☐	☐	☐	☐
es importante mantener buenas relaciones con los empleadores.	☐	☐	☐	☐
es importante mantener buenas relaciones con otros intérpretes.	☐	☐	☐	☐
se trabaja en muchas áreas temáticas diferentes.	☐	☐	☐	☐

¿Hay un área de interpretación en la que preferirías trabajar?

☐ no, todas las áreas me gustan igualmente

☐ sí ¿Cuál(es)?

¿Cuánto dinero calculas que vas a ganar un año después de haber terminado tus estudios (neto en € mensuales)?

!!!MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACION!!!

Anhang 3: Kategorisierung Befürchtungen vor Dolmetschausbildung

Die Kategorien bestanden aus den folgenden Antwortelementen:

Sprache	allgemeines Sprachniveau (nicht spezifiziert) Probleme mit der A-Sprache Probleme mit der B-Sprache Probleme mit der C-Sprache Verständnis Ausgangstext
Dolmetsch-Technik	Dolmetschtechnik allgemein (nicht spezifiziert) Kombination von zwei Sprachen simultanes Sprechen und Hören Notizentechnik Konzentration
Vorbereitung	Vorbereitung nach dem Grundstudium unzulänglicher Wortschatz mangelnde eigene Vorbereitung auf LV-Einheit/Thema
soziale Gründe	Vergleich mit anderen Studierenden Kritik von Lehrenden Nervosität
Universität	mangelnde Vorbereitung auf das Berufsleben mangelnde Methodik in den LVen LV-Angebot (zu wenig LVen, keine unterschiedlichen Fortschrittniveaus, überfüllte LVen)
sonstige Gründe	technische Ausstattung Dolmetschen mit drei Fremdsprachen Sorgen um angenehme Stimme

Abstracts

Deutsch

Die vorliegende Arbeit behandelt das Thema Motivation in der Dolmetschausbildung. Ausgehend von einem breit gefassten theoretischen Rahmen werden allgemeine motivationale Theorien sowie Überlegungen zu Lern- und Studienmotivation präsentiert und die Bedeutung der Motivation in der Dolmetschausbildung dargelegt. Der theoretische Teil schließt mit einer Präsentation von Ansätzen zur Förderung von Motivation unter Dolmetschstudierenden.

Aufbauend auf diesen theoretischen Überlegungen und Erkenntnissen erfolgt die Vorstellung des empirischen Teils, einer Fragebogenerhebung unter fortgeschrittenen Dolmetschstudierenden an zwei unterschiedlichen universitären Ausbildungsstätten: dem Zentrum für Translationswissenschaft in Wien (ZTW) und der Facultad de Traducción e Interpretación in Granada (FTI). Im Rahmen dieser Untersuchung wurden die Studierenden zu verschiedenen motivationalen Aspekten befragt: Studienwahlgründe, Wahrnehmung der translatorischen Grundausbildung, Beweggründe für die Wahl der Dolmetschausbildung, Wahrnehmung dieser Ausbildung sowie Zukunftsperspektiven. Für beide Gruppen zeigte sich, dass die Studierenden im Einklang mit Ergebnissen der Studienmotivationsforschung sowie früherer Untersuchungen in der Übersetzungs- und Dolmetschausbildung v. a. von intrinsischen Studienwahlgründen geleitet werden, daneben spielt auch die Verbesserung der eigenen Sprachkenntnisse eine wichtige Rolle. Die Studierenden manifestierten zudem eine gewisse Skepsis hinsichtlich ihrer beruflichen Zukunft. Unterschiede zwischen den Gruppen ergaben sich u. a. in Bezug auf die Wahrnehmung der Grundausbildung, einzelne Studienwahlgründe sowie auf den subjektiv empfundenen Informationsstand vor Beginn der Dolmetschausbildung, wobei diese Elemente nicht notwendigerweise mit einer positiveren Sicht auf die Ausbildung oder mehr Sicherheit hinsichtlich der Ausbildungsentscheidung einhergehen.

Aus diesen Ergebnissen sowie den theoretischen Überlegungen der Arbeit werden Ansätze zur besseren Orientierung der Studierenden abgeleitet. Zu diesen gehören u. a. eine Aufwertung der Grundausbildung aus Studierendensicht, eine stärkere Informationsvermittlung zu arbeitsbezogenen Aspekten sowie Beratung in Bezug auf Sprachkenntnisse und -kombinationen oder auch die Förderung des Kompetenzgefühls der Studierenden gegen Ende der Ausbildung.

Englisch

This Master's Thesis deals with motivation in academic interpreter training. Adopting a broad theoretical frame, different theories regarding motivation in general as well as its manifestation in learning processes and during academic studies are presented. The importance of a high level of motivation during interpreter training is highlighted and different approaches for the enhancement of motivation in interpreter students are illustrated.

These theoretical concepts and findings constitute the foundation for the empirical study, a questionnaire survey among advanced interpreting students of two academic institutions, the Centre of Translation Studies (University of Vienna) and the Faculty of Translation and Interpreting (University of Granada). In this study, the students' perception of different motivational aspects was analysed. These aspects include: reasons for choosing the basic translator and interpreter training as well as the specialization in interpreting, perception of these academic training courses and future professional prospects as perceived by the students. For both groups, the obtained data coincided with findings of research on students' motivation in general and with results of previous studies focusing on the training of future translators and interpreters. In particular, the students' decision for enrolling in an interpreting programme seems to be guided by intrinsic reasons and the wish to improve their knowledge of foreign languages. Furthermore, a certain insecurity regarding career perspectives became evident. The two groups differed in some aspects such as in their perception of the basic training, in their evaluation of certain reasons guiding their choice as well as the perception of their level of information before starting their interpreter training. However, these differences do not necessarily concur with a positive evaluation of the training programme, or more security concerning their educational choice.

In the final section, based on the results obtained by the questionnaire survey and the theoretical considerations, possibilities to improve the orientation for interpreting students are outlined. Among others, these suggestions include: enhance students' perception of the quality of their basic training, improve the communication of information regarding work perspectives, improve counselling related to language knowledge and choice of language combination or foster students' self-evaluation of competences towards the end of their training.

Lebenslauf

DANIELA PLANKEL

PERSÖNLICHE INFORMATIONEN

- Nationalität: Österreich
- E-Mail: daniela.plankel@gmail.com
- Geburtsdatum: 14.07.1986
- Geburtsort: Wien

SCHULBILDUNG UND STUDIUM

1996 – 2004 Bundesgymnasium Blumenstraße Bregenz
*Matura mit Auszeichnung: Juni 2004, Schwerpunkt: Informatik
und Naturwissenschaften*

- 2001 – 2002: Austauschjahr in Battipaglia (Italien)

September 2004 – Jänner 2005 Universität Wien
Diplomstudium Romanistik Französisch/Italienisch

September 2005 – September 2008 Universität Wien
*Bakkalaureatsstudium Übersetzen/Dolmetschen Französisch/
Spanisch*

- Abschluss im September 2008

Seit Oktober 2008 Universität Wien
MA-Studium Dolmetschen Französisch/Spanisch

- Februar 2010 – Juni 2010: Erasmus-Auslandssemester in Granada (Spanien)

Oktober 2009 – Jänner 2011 Wirtschaftsuniversität Wien
BA-Studium Wirtschafts- und Sozialwissenschaften

STUDIENRELEVANTE TÄTIGKEITEN

Juli – September 2006 Sète (Frankreich)

Aupair

- französische Familie mit drei Kindern, Betreuung und Haushalt

Mai – Juni 2008 GPS Lebrija (Spanien)

Dolmetschpraktikum bei einem österreichischen Bauunternehmen

- Anfertigung von Übersetzungen, diverse Verwaltungsaufgaben
- Begleitung von österreichischen Bauarbeitern als Dolmetscherin

seit September 2005 3P Geotechnik GmbH Wien

Sekretariat (Teilzeit)

- allgemeine Organisationstätigkeiten, Korrespondenz, Übersetzungen

EHRENAMTLICHE TÄTIGKEITEN

ab 2003 AFS Landeskomitee Vorarlberg

Tätigkeit als Freiwillige, seit 2008 Vorsitzende

- Freiwilligentätigkeit bei einer Organisation für Schüleraustausch (Mitarbeit auf lokaler und nationaler Ebene)

Jänner – Juli 2005 San Juan de Dios Sucre (Bolivien)

Freiwillige

- Englischlehrerin, Betreuung behinderter Kinder
- in einem internationalen Team von zehn Freiwilligen und zwei ausgebildeten Betreuerinnen

SPRACHKENNTNISSE

- Deutsch: Muttersprache
- Französisch: fließend in Wort und Schrift
- Spanisch: fließend in Wort und Schrift
- Englisch: Schulkenntnisse
- Italienisch: Schulkenntnisse