



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Das Selbststudium in der Dolmetschausbildung bei
Studierenden des Zentrums für
Translationswissenschaft“

verfasst von / submitted by

Oksana Karpa

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

Wien, 2021 / Vienna 2021

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

UA 070 360 331

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Translation
Russisch Deutsch

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Sonja Pöllabauer

Danksagung

Zuerst gebührt mein Dank Frau Univ.-Prof. Mag. Dr. Sonja Pöllabauer, für die hilfreichen Anregungen und die wertvolle Unterstützung bei der Betreuung meiner Masterarbeit.

Ein besonderer Dank gilt meiner Familie und meinen Eltern, die mir immer geholfen und an mich geglaubt haben.

Ein herzlicher Dank an meine Freundin Sandra, die mit viel Geduld und Hilfsbereitschaft immer für mich da war.

Außerdem möchte ich mich bei allen meinen StudienkollegInnen bedanken, die mir oft mit Tat und Rat zur Seite standen.

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	6
Tabellenverzeichnis.....	6
1 Einleitung	7
2 Das Selbststudium.....	9
2.1 Begriffsdefinition.....	9
2.2 Historischer Hintergrund.....	11
2.3 Theoretische Modelle des selbstgesteuerten Lernens	12
2.4 Rahmenmodell des selbstgesteuerten Lernens von Friedrich & Mandl.....	13
2.5 Sechs-Komponenten-Modell von Boekaerts.....	15
2.6 Selbstregulations-Prozessmodell des Lernens nach Schmitz	18
3 Lernstrategien	20
3.1 Definition von Lernstrategien	20
3.2 Lernstrategien im Kontext des Selbststudiums	21
3.3 Klassifizierung der Strategien.....	22
3.4 Gruppenarbeit	24
4 Selbststudium in der Dolmetschwissenschaft.....	26
4.1 Einblick in die wissenschaftliche Literatur	26
4.2 Das Modell des selbstgesteuerten Lernens von Behr und Willert.....	28
5 Das Selbststudium als zentraler Bestandteil der Dolmetschausbildung	31
5.1 Rolle des Selbststudiums in der Dolmetschausbildung.....	31
5.2 Das Selbststudium im Curriculum.....	33
5.3 Selbststudium in der Dolmetschdidaktik	36
5.3.1 <i>Einblick in die didaktische Literatur.....</i>	<i>36</i>
5.3.2 <i>EMCI: Training of Trainers workshop on Self-study.....</i>	<i>40</i>
5.4 Technologien für das Selbststudium in der Dolmetschausbildung	41
5.5 Probleme und Herausforderungen beim Selbststudium.....	44
5.6 Rolle der Lehrperson beim Selbststudium in der Dolmetschausbildung	46
5.7 Selbststudium und Feedback im Dolmetschunterricht	49
5.7.1 <i>Das interne Feedback.....</i>	<i>49</i>
5.7.2 <i>Das externe Feedback</i>	<i>51</i>
6 Untersuchungsdesign	54
6.1 Zielsetzung und Forschungskonzept.....	54
6.2 Forschungsmethodik.....	54
6.3 Erhebungsinstrument: Episodisches Interview	55
6.4 Zur Leitfadententwicklung.....	56

6.5	Stichprobe und Kontaktaufnahme.....	57
6.6	Interview-Situation	58
6.7	Transkription.....	58
7	Analyseinstrument: Qualitative Inhaltsanalyse	60
7.1	Qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz.....	60
7.2	Datenaufbereitung und Kategorienbildung.....	61
7.3	Datenauswertung	63
8	Ergebnisse	64
8.1	Kategorie 1: Rolle des Selbststudiums für Dolmetschstudierende	64
8.2	Kategorie 2: Kognitive Lernstrategien.....	66
8.2.1	<i>Wiederholungsstrategien</i>	66
8.2.2	<i>Elaborationsstrategien</i>	70
8.2.3	<i>Organisationsstrategien</i>	72
8.3	Kategorie 3: Metakognitive Strategien	74
8.3.1	<i>Planung</i>	75
8.3.2	<i>Selbstüberwachung</i>	76
8.3.3	<i>(Selbst-)Steuerung des eigenen Lernens</i>	77
8.3.4	<i>Stressmanagement und Umgang mit Prüfungsangst</i>	78
8.4	Kategorie 4: Ressourcenbezogene Strategien	81
8.4.1	<i>Zeitmanagement</i>	82
8.4.2	<i>Gestaltung der Lernumgebung</i>	83
8.4.3	<i>Informationsquellen und Übungsmaterialien</i>	85
8.4.4	<i>Kooperatives Lernen und Lernen in Gruppen</i>	86
8.5	Kategorie 5: Probleme und Herausforderungen beim Selbststudium	87
8.5.1	<i>Innere Probleme</i>	87
8.5.2	<i>Äußere Umstände</i>	89
8.6	Kategorie 6: Rolle des Feedbacks.....	91
8.7	Kategorie 7: Zufriedenheit mit dem Selbststudium	93
9	Zusammenfassung	95
	Anhang 1: Abstract (Deutsch).....	102
	Anhang 2: Abstract (Englisch).....	103
	Anhang 3: Leitfaden	104
	Bibliographie.....	105

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Motivationale und kognitive Komponenten selbstgesteuerten Lernens (Friedrich & Mandl 1997: 242).....	13
Abbildung 2: Ein Sechskomponentenmodell des selbstgesteuerten Lernens nach Boekaerts (1996: 103 und 1997: 164).....	16
Abbildung 3: Selbstregulations-Prozessmodell des Lernens (Schmitz 2001: 181-197).	18
Abbildung 4: Übersicht einer Lernstrategieklassifikation nach Wild und Schiefele 1994 (Wild 2005: 194).	22
Abbildung 5: Interaktion zwischen dem selbstgesteuerten Lernen und dem elaborierten Feedback im Dolmetschunterricht (Behr und Willert 2017: 146).....	29
Abbildung 6: IVY 3D virtual environment (IVY-VE, 2021).....	43
Abbildung 7: Ablauf einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse (Kuckartz 2018: 100). 61	

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Kürzelsystem zur Kennzeichnung der befragten Personen.	59
Tabelle 2: Zeit für die Vorbereitung auf eine Dolmetschübung	82

1 Einleitung

Das Dolmetschen ist ein sehr komplexes Handeln. Der Erwerb einer Qualifikation im Dolmetschen erfordert viele Stunden des Lernens und der praktischen Übung. Bei Unterhaltungen mit Studienkolleg/innen sowie mit Lehrenden des Zentrums der Translationswissenschaft (weiter ZTW) der Universität Wien, höre ich mehrfach die Meinung, dass großer Bedarf an praktischer Erfahrung und Übungsmöglichkeiten besteht. Einige Studierende, einschließlich der Verfasserin dieser Masterarbeit, haben das Gefühl viel zu wenig zu üben und äußern den Wunsch nach mehr Praxis.

Im Rahmen des Masterstudiengangs Translation am Zentrum der Translationswissenschaft werden jedoch nur wenige Stunden Präsenzzeit für die praktischen Dolmetschübungen vorgesehen. Die Übungsmöglichkeiten, die am ZTW angeboten werden, sind begrenzt und reichen nicht aus, damit die Studierenden alle notwendigen Kompetenzen im Rahmen des Universitätsstudiums festigen können.

Daher wird also klar: Wer ein/e gute/r DolmetscherIn werden möchte, muss die Verantwortung für das eigene Studium selbst übernehmen und selbstständig üben. Das effektive Selbststudium spielt eine wesentliche Rolle für die erfolgreiche Dolmetschausbildung. Viele Forscher/innen und Lehrende sind sich darin einig, dass das Selbststudium für angehende DolmetscherInnen unentbehrlich ist (z. B. Heine 2000; Sandrelli 2005; Gross-Dinter 2011, u. a.).

Die regulären Dolmetsch-Lehrveranstaltungen (ganz gleich auf welcher Stufe der Ausbildung) reichen nicht aus, um eine hohe Dolmetschkompetenz zu erreichen. Aus diesem Grunde müssen die Studenten selbstständig weitertrainieren (Selbststudium). (Heine 2000:214)

Das Selbststudium ist jedoch nicht nur während der formellen Ausbildung sinnvoll. Nach dem Abschluss sind der Wissens- und Kompetenzerwerb, sowie die Entwicklung der professionellen DolmetscherInnen nicht vollendet. Der Arbeitsmarkt im Bereich Dolmetschen verändert sich ständig und verlangt von DolmetscherInnen die Fähigkeit, sich selbstständig weiterzuentwickeln und sich schnell an die neuen Bedingungen anzupassen. In ihrem Beruf müssen sich DolmetscherInnen immer wieder in neue Bereiche einarbeiten und sich mit neuen Themen vertraut machen. Außerdem ist es auch wichtig, die eigenen Dolmetschfertigkeiten zu bewahren und zu verbessern. Nach dem Studienabschluss, wenn die Begleitung und das Monitoring durch die Lehrkraft wegfällt, bleibt es den DolmetscherInnen selbst überlassen, eigene Leistungen zu beurteilen und zu erkennen, was zu verbessern ist (vgl. Fowler 2007:254f.).

Es ist also offensichtlich, dass angehende DolmetscherInnen bereit sein müssen, sich lebenslang fortzubilden. Daher wäre es sinnvoll, wenn ihnen schon während des Studiums das Konzept des Selbststudiums beigebracht werden würde. Studierende sollen lernen, selbstständig zu lernen, unterschiedliche Strategien des selbstgesteuerten Lernens zu verwenden, die eigenen Stärken und Schwächen zu erkennen und sich selbst Feedback zu geben (vgl. Fowler 2007:254f.)

Dennoch ist nicht immer ersichtlich, was genau unter dem Begriff Selbststudium, bezogen auf das Dolmetschen, verstanden wird. Was muss getan werden, um sich die professionellen Dolmetschfertigkeiten anzueignen und sie zu festigen? Welche Instrumente und Strategien stehen den Studierenden zu Verfügung? Wie kann das eigene Selbststudium am besten gestaltet werden? Inwieweit hängt der Lernerfolg von der Lehrkraft und inwieweit von Studierenden selbst?

Mein persönliches und berufliches Interesse hat mich dazu bewogen, das Thema Selbststudium zu erforschen, um Antworten auf diese und andere damit verbundenen Fragen zu finden. In dieser Masterarbeit wird nach Antworten auf folgende Fragen gesucht:

1. Wie sieht das Selbststudium bei den Dolmetschstudierenden des ZTWs aus?
2. Welche Strategien verwenden Studierende beim selbstständigen Lernen?
3. Mit welchen Problemen und Herausforderungen haben sie dabei zu tun?
4. Wie zufrieden sind die Studierenden mit ihrem Selbststudium?

Im ersten Teil der vorliegenden Masterarbeit werden die theoretischen Grundlagen des Selbststudiums dargelegt. Zuerst werden die Begrifflichkeiten erklärt, theoretische Modelle des Selbststudiums aus der Pädagogik werden vorgestellt, sowie ein kurzer historischer Hintergrund wird skizziert. Das Kapitel 3 ist den Lernstrategien in Bezug auf das Selbststudium gewidmet. Die Kapitel 4 und 5 beleuchten das Thema Selbststudium in den Bereichen Dolmetschwissenschaft und Dolmetschausbildung. Außerdem werden Themen wie die Rolle des Selbststudiums für angehende DolmetscherInnen, das Thema Selbststudium in der Dolmetschdidaktik, die Bedeutung der Technologien, sowie die Rolle der Lehrkraft im selbstständigen Lernprozess dargestellt.

Der zweite Teil der Masterarbeit beschäftigt sich unmittelbar mit der empirischen Studie. Es werden Forschungsfragen und die Methodik beschrieben. In Weiterem wird das Analyseinstrument (die qualitative Inhaltsanalyse) vorgestellt. Schließlich werden in Kapitel 8 die Ergebnisse der Studie präsentiert und analysiert.

2 Das Selbststudium

Der Begriff Selbststudium stammt ursprünglich aus der Psychologie und Pädagogik. Daher erscheint es sinnvoll, zuerst einen kurzen Blick in diese Disziplinen zu werfen, um zu verstehen, wie das Selbststudium dort definiert und betrachtet wird. Im Folgenden wird auf die Begriffsdefinition eingegangen. Des Weiteren erfolgt ein kurzer historischer Hintergrund, der die Entwicklung des Selbststudiums in der Pädagogik erklärt. Schließlich werden drei theoretische Modelle des selbstgesteuerten Lernens vorgestellt.

2.1 Begriffsdefinition

Wenn von Selbststudium gesprochen wird, versteht jeder, was damit gemeint ist. Wie der Begriff schon erläutert, geht es um das Studium von Lehrinhalten, das eine Person selbstständig, also außerhalb des Rahmens eines formellen Unterrichts, vornimmt. Im Duden wird das Selbststudium definiert als „Wissensaneignung ohne Unterricht, allein durch Bücher oder andere Lehrmaterialien“ (Duden 2021).

In der Pädagogik und der Psychologie herrscht jedoch ein terminologisches Chaos, was die Definition und vor allem die Begrifflichkeiten des Selbststudiums betrifft. Bereits beim kurzen Blick in die Fachliteratur werden viele Begriffe ersichtlich, die die Formen des Selbststudiums bezeichnen, wie *selbstgesteuertes*, *selbstreguliertes*, *selbstbestimmtes*, *selbstorganisiertes*, *selbstkontrolliertes*, *autonomes*, *offenes*, *autodidaktisches*, und *selbständiges Lernen*. Im englischen Sprachraum sind folgende Bezeichnungen gängig: *self-directed*, *student-centered*, *self-guided*, *self-planned*, *individual*, *independent learning*, *self-education*, *self-instruction*, *self-teaching* (vgl. Friedrich & Mandl 1997; Schett 2008). Straka (1997) berichtet über mehr als 200 verschiedene Begriffe, die diese Art des Lernens beschreiben (Straka 1997: 1). Bei einigen Autoren werden diese Begriffe synonym verwendet, bei anderen gibt es gewisse Unterschiede. Die klare Abgrenzung dieser Begriffe ist jedoch schwierig (vgl. Konrad 2008: 15, Schmidt 2005: 2, Weinert 1982: 101f. u. a.).

Solche Begriffsvielfalt erklärt Konrad (2014: 37) damit, dass selbstgesteuertes Lernen von mehreren wissenschaftlichen Disziplinen und Fachbereichen untersucht wurde, was zu unterschiedlichen Sichtweisen und Konzepten geführt hat. Jede Teildisziplin der Psychologie betrachtet die Selbststeuerung aus jeweils anderer Perspektive (Konrad 2008: 15). Während einige Theorien sich mit motivationalen Komponenten des selbstgesteuerten Lernens beschäftigen, richten sich andere Theorien auf kognitive Prozesse (vgl. Friedrich & Mandl 1997: 240). Ein weiterer Grund dafür liegt an mangelnder Kommunikation zwischen den

Forschungsgruppen, die sich oft regional mit dem Thema beschäftigen und zwischen ihnen herrscht oft wenig Austausch (vgl. Konrad 2014: 38).

Da die genannten Begriffe weder einheitlich noch konsistent verwendet werden und sich nicht klar voneinander unterscheiden lassen, werden sie in dieser Masterarbeit als Synonyme verstanden. Es wird hier hauptsächlich der Begriff „Selbstgesteuertes Lernen“ für die Bezeichnung des Selbststudiums verwendet. Lediglich bei Zitaten werden die ursprünglichen Begriffe beibehalten.

Trotz der namentlichen Vielfalt haben die Begriffe eine fundamentale inhaltliche Ähnlichkeit. Im Folgenden werden einige am häufigsten zitierten Definitionen des selbstgesteuerten Lernens vorgestellt.

Simons (1992) betrachtet selbstgesteuertes Lernen als „das Ausmaß, in dem eine Person fähig ist, ihr eigenes Lernen – ohne Hilfe anderer Instanzen – zu steuern und zu kontrollieren“ (Simons 1992: 251). Konrad und Traub (1999) definieren es als

eine Form des Lernens, bei der die Person in Abhängigkeit von der Art ihrer Lernmotivation selbstbestimmt eine oder mehrere Selbststeuerungsmaßnahmen (kognitiver, volitionaler oder verhaltensmäßiger Art) ergreift und den Fortgang des Lernprozesses selbst (metakognitiv) überwacht, reguliert und bewertet. (Konrad & Traub 1999: 13)

In englischsprachiger Literatur wird häufig die Definition von Knowles zitiert. Er definiert das selbstgesteuerte Lernen (Self-directed learning) als “a process in which individuals take the initiative with or without the help of others, to diagnose their learning needs, formulate learning goals, identify resources for learning, select and implement learning strategies, and evaluate learning outcomes” (Knowles 1975:18).

Wenn man die Definitionen vergleicht, lässt sich eine gewisse Einigkeit erkennen, die darin besteht, dass die lernende Person ihren Lernprozess selbst gestaltet und über die Lerninhalte selbst entscheidet. Weinert (1982) fasst zusammen, dass es um eine handelnde Person geht, die „die wesentlichen Entscheidungen, ob, was, wann, wie und woraufhin er [sic] lernt, gravierend und folgenreich beeinflussen kann“ (Weinert 1982: 102). Darüber hinaus kann davon ausgegangen werden, dass der/die Lernende imstande ist, selbstständig einen Lernbedarf zu erkennen, den Lernprozess in Gang zu setzen und den eigenen Lernerfolg zu bewerten (vgl. Koch 2012: 12).

Dabei fügt Koch (2012: 12) hinzu, dass das selbstgesteuerte Lernen eher als „Idealvorstellung“ zu betrachten sei. Es gäbe keine absolute Freiheit, was die Planung oder die Entscheidungen im Lernprozess betrifft. Es spielen immer auch äußere Faktoren eine Rolle.

Außerdem muss betont werden, dass selbstgesteuertes Lernen nicht isoliertes Lernen bedeutet: „Selbstgesteuertes Lernen [...] ist keineswegs als Lernform zu verstehen, bei der der einzelne Lernende sich isoliert“ (Schmidt 2005: 3). Konrad (2008) beschreibt es als einen sozialen Prozess, der „in direkter oder indirekter Interaktion mit Sozialpartnern stattfindet“ (Konrad 2008: 22). Das selbstgesteuerte Lernen kann sowohl alleine, als auch in Gruppen stattfinden (vgl. Koch 2012: 12).

Selbstgesteuertes Lernen heißt auch nicht, dass der Lernprozess absolut ohne Lehrkraft verlaufen muss (vgl. Konrad & Traub 1999: 45; Little 1991:44). Die Rolle der Lehrperson im Selbststudium wird in Kapitel 5.6 diskutiert.

2.2 Historischer Hintergrund

Die historische Entwicklung des selbstgesteuerten Lernens reicht bis Ende der 1970-er Jahre zurück (vgl. Konrad & Traub 1999: 16). Die „Kognitive Wende“ in der amerikanischen Psychologie hat sich unter anderem auch auf die pädagogische Psychologie ausgewirkt (vgl. Deitering 1995: 19). Man spricht von einer sogenannten „Renaissance der reformpädagogischen Bewegung“ (Konrad & Traub 1999: 16). Viele Vertreter dieser Bewegung waren mit dem damaligen Stand des pädagogischen Prozesses unzufrieden. Sie waren der Meinung, dass Lernende „zu einseitig als passive Individuen behandelt wurden“ (Konrad & Traub 1999: 14). Damals übernahm traditionell die lehrende Person die aktive Rolle im Unterricht. Die Aufgabe der Lehrkraft war es, zu planen, zu organisieren, zu erklären, zu demonstrieren, zu informieren, zu bewerten u. a. Die Lehrperson zeigte Initiative und übernahm die Verantwortung für den Unterricht. Die Lernenden sollten ihrerseits zuhören, rezipieren, angepasst lernen, reproduzieren und Durchhaltevermögen zeigen (vgl. Konrad & Traub 1999: 14).

Die Reformpädagogen hingegen stellten pädagogische Prinzipien wie Selbständigkeit, Selbstbildung, eigenständiges Lernen, Eigenverantwortung, Beachtung der Individualität u. a. in den Mittelpunkt (vgl. Konrad & Traub 1999: 17f.). Eichelberger beschreibt die Ziele der Reformpädagogik folgendermaßen: „Zentrales Anliegen ist es, dem heranwachsenden Menschen in seiner Entwicklung zur eigenständigen Persönlichkeit und zur Entfaltung seiner Individualität zu helfen“ (Eichelberger).

So trat die Idee der Individualisierung des Lernens in den Vordergrund. Diese Idee basierte auf den folgenden Grundprinzipien: 1) Lernende sind nicht alle gleich. Jede einzelne Person ist individuell; 2) die individuellen Unterschiede zwischen den Lernenden beeinflussen den Lernprozess und Lernerfolg; 3) der Unterricht ist erfolgreicher, wenn

individuelle Unterschiede zwischen den Lernenden berücksichtigt werden. Das heißt, dass jede/r Lernende eigene Lerngewohnheiten, Techniken und Strategien verwenden und über eigene Lernziele und -wege entscheiden soll (vgl. Deitering 1995: 22ff.): „Unterschiedliche inhaltliche Anforderungen durch Berufstätigkeit, betriebliche Erfordernisse, persönliche Erfahrungen sind nicht durch allgemeine Angebote, sondern nur durch Lernarrangement, die auf den Einzelfall abgestimmt sind, zu erfüllen“ (Deitering 1995: 22). Das Ergebnis eines solchen Lernprozesses sind Selbstsicherheit, Selbstvertrauen und Selbstbestimmung der Lernenden (vgl. Deitering 1995: 22).

Die Veränderung des Lernprozesses in Richtung Individualisierung und Selbstständigkeit wirkt sich auch auf der Rolle der lehrenden Person aus. Auf die Rolle der Lehrenden als WissensvermittlerInnen und BelehrerInnen muss verzichtet werden (vgl. Konrad & Traub 1999, 44; Deitering 1995: 23): „Der Lehrer hält nicht mehr alle Fäden in der Hand, er muss loslassen können und die Lernenden an seinen Überlegungen zu selbstgesteuerten Lernprozessen beteiligen“ (Konrad & Traub 1999: 44). Die lehrende Person steht nicht mehr im Mittelpunkt des Unterrichts. Sie soll, so Konrad & Traub (1999: 45), selbst passiv werden, damit die Lernenden aktiv werden können.

Trotzdem bleibt die Rolle der Lehrkraft nach wie vor sehr wichtig. Konrad und Traub (1999) betonen die Bedeutung der indirekten erzieherischen Maßnahmen, wie das Beobachten der individuellen Entwicklung der Lernenden, die Überwachung der Lernfortschritte, das Motivieren, die Beratung und Hilfestellung bei Schwierigkeiten. Das schafft den Rahmen für die Initiierung der selbstgesteuerten Prozesse und führt zur Selbstständigkeit und Entwicklung der Persönlichkeit bei den Lernenden (vgl. Konrad & Traub 1999: 45).

2.3 Theoretische Modelle des selbstgesteuerten Lernens

In der Pädagogik und Psychologie wurden zahlreiche theoretische Modelle entwickelt, die das selbstgesteuerte Lernen aus unterschiedlichen Perspektiven darstellen (vgl. Boekaerts 1996 und 1999; Friedrich & Mandl 1997; Schiefele & Pekrun 1996; Straka 1997; Zimmerman 2000 und 2002). In dieser Masterarbeit werden folgende drei Modelle vorgestellt: das Rahmenmodell des selbstgesteuerten Lernens von Friedrich & Mandl, das Sechskomponenten-Modell von Boekaerts und das Prozessmodell von Schmitz. Die ausgewählten Modelle geben einen kurzen Überblick über die Voraussetzungen, Komponenten und Prozesse des selbstgesteuerten Lernens.

2.4 Rahmenmodell des selbstgesteuerten Lernens von Friedrich & Mandl

Friedrich und Mandl (1997) beschäftigen sich mit den Voraussetzungen für das selbstgesteuerte Lernen. Sie stellen sich folgende Fragen: „Wie muss eine Person ausgestattet sein, über welches Wissen, über welche Art von Prozessen und Strategien, über welche kognitiven und motivationalen Strukturen muss sie verfügen, damit sie in der Lage ist, die Aufgaben zu bewältigen, die selbstgesteuertes Lernen stellt?“ (Friedrich & Mandl 1997: 241). Mit ihrem Modell versuchen sie diese Fragen zu beantworten.

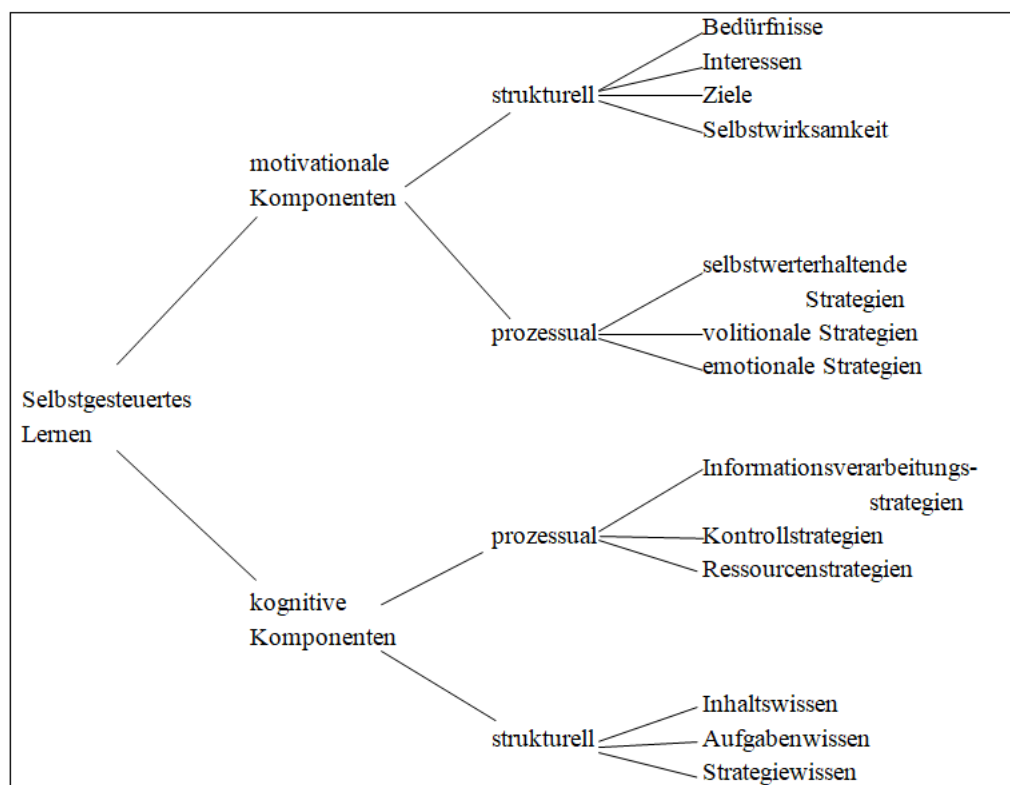


Abbildung 1: Motivationale und kognitive Komponenten selbstgesteuerten Lernens (Friedrich & Mandl 1997: 242).

Das Modell von Friedrich & Mandl präsentiert Komponenten (Prozesse und Strukturen), die wichtige Voraussetzungen für selbstgesteuertes Lernen darstellen (siehe Abbildung 1). Die Autoren unterscheiden zwischen motivationalen und kognitiven Komponenten des selbstgesteuerten Lernens. Diese Komponenten wurden jeweils in Strukturen und Prozessen differenziert. Unter Strukturen werden „überdauernde habituelle Merkmale/Verhaltensdispositionen“ (Friedrich & Mandl 1997: 242) eines/r Lernenden verstanden. Mit Prozessen wird dagegen „das aktuelle offene und verdeckte Verhalten“ (Friedrich & Mandl 1997: 243) in konkreten Lernsituationen gemeint. Der Lernerfolg beim

selbstgesteuerten Lernen wird also einerseits durch persönliche Merkmale einer Lernperson wie Intelligenz, Selbstkonzept u. a., und andererseits durch das aktuelle Verhalten der Person während des Lernprozesses bestimmt (vgl. Friedrich & Mandl 1997: 243.).

Zu den kognitiven Komponenten des selbstgesteuerten Lernens gehören das Wissen und die Strategien, die in den mentalen Prozessen bei der Bearbeitung eines Lerngegenstands eine wichtige Rolle spielen (vgl. Friedrich & Mandl 1997: 247). Dabei sind unter strukturellen kognitiven Komponenten die Wissensarten verstanden, die die Aufnahme von neuem Wissen ermöglichen. Dazu gehören inhaltliches Vorwissen, Wissen über das eigene kognitive System, Wissen über die Aufgaben und Strategiewissen (vgl. Friedrich & Mandl 1997: 247ff.).

Zu den prozessualen kognitiven Komponenten des selbstgesteuerten Lernens gehören Informationsverarbeitungsstrategien, Kontrollstrategien und Ressourcenstrategien. Diese Strategien haben unterschiedliche Funktionen. So besteht die Funktion der Wiederholungsstrategien, die zu den Informationsstrategien gehören, darin, ein neues Wissen im Arbeitssgedächtnis zu halten, bis sie ins Langzeitgedächtnis eingeprägt ist (vgl. Friedrich & Mandl 1997: 249ff.). In den weiteren Kapiteln dieser Masterarbeit werden die Strategien des selbstgesteuerten Lernens ausführlich betrachtet.

Friedrich und Mandl (1997) sind der Meinung, dass beim selbstgesteuerten Lernen nicht nur kognitive, sondern auch emotional-motivationale Komponenten eine Rolle spielen. Das Lernen beschränkt sich nicht auf die „kühl-rationale Ver- und Bearbeitung von Lernstoff“ (Friedrich & Mandl 1997: 241), sondern wird von Gedanken und Emotionen begleitet (vgl. Friedrich & Mandl 1997: 241f.): „Beim Lernen erwirbt man nicht nur Wissen über einen Lerngegenstand, sondern immer auch Wissen über die eigene Person, über eigene Stärken [...] und Schwächen.“ (Friedrich & Mandl 1997: 242).

Die motivationalen Komponenten wirken sich auf die Wahl der Aufgaben und Strategien und auf das Ausmaß an Anstrengung und Ausdauer aus (vgl. Friedrich & Mandl 1997: 243). Es wird hier auch zwischen strukturellen und prozessualen motivationalen Komponenten unterschieden. Die strukturellen motivationalen Komponenten dienen der Aufrechterhaltung des Lernens. Dazu gehören Bedürfnisse, Interessen, Ziele und die Selbstwirksamkeitsüberzeugung eines/r Lernenden (vgl. Friedrich & Mandl 1997: 243).

Bei den prozessualen motivationalen Komponenten handelt es sich um Bewältigungsstrategien und lernbegleitende emotionale Prozesse. Sie dienen der Aufrechterhaltung des eigenen Selbstkonzepts der Lernenden und schützen die Motivation und die Ziele der Lernenden gegen konkurrierende Handlungen. Zu diesen Komponenten

gehören selbstwerterhaltende, volitionale und emotionale Strategien. (vgl. Friedrich & Mandl 1997: 245 ff.).

2.5 Sechs-Komponenten-Modell von Boekaerts

Das zweite Rahmenmodell ist das Sechs-Komponenten-Modell der Selbstregulation von Boekaerts. Auch Boekaerts (1996) unterscheidet zwischen kognitiven und motivationalen Aspekten des selbstständigen Lernens. In ihrem Sechs-Komponenten-Modell werden zwei parallele, jedoch eng miteinander verbundene Systeme der Selbstregulation dargestellt: das kognitive Informationsverarbeitungssystem und das motivational-emotionale System (vgl. Boekaerts 1996:102). Wie aus der Abbildung 2 ersichtlich wird, besteht Boekaerts Modell aus sechs Komponenten. Diese Komponenten befinden sich auf drei Ebenen: die Ebene des bereichsspezifischen Wissens, die Ebene des Strategiegebrauchs und die Ebene der Ziele.

Auf der Ebene des bereichsspezifischen Wissens befinden sich deklaratives und prozedurales (Komponente 1) sowie metakognitives Wissen und motivationale Einstellungen (Komponente 4). Zur Komponente 1 gehört all das Wissen, das einen gewissen Bereich betrifft, wie das Wissen der Lernenden über Ideen, Fakten, Definitionen, sowie prozedurales Wissen über Formeln und Regeln (vgl. Boekaerts 1997: 164). Die Komponente 4 beinhaltet all das Wissen über Kognition und Motivation der Lernenden. Dazu gehören: 1. Die Einstellungen und Überzeugungen zu Aufgaben (z. B. „I do not like history because you have to learn facts, dates and stories by heart“ (Boekaerts 1996: 108); 2. Einstellungen zu Strategien in einem Bereich (z. B. „In order to be a good reader you must be able to swiftly summarize the material read and have a good memory“ (Boekaerts 1996: 108); 3. Einstellungen zu den eigenen Kapazitäten (z. B. “I do not have the skill to learn a foreign language properly, since I can- not recall grammatical rules“ (Boekaerts 1996: 108); 4. Zweckorientierung (z. B. „I am interested in history because I like to explore how former cultures were organized and how these people lived“ (Boekaerts 1997: 166) (vgl. Boekaerts 1996: 108 und 1997 165 f.).

Die Prozesse, die sich auf der unteren Ebene befinden, sorgen dafür, dass ein Lernprozess überhaupt initiiert wird, dass der Lehrende sich genügend Zeit und Ressourcen dafür nimmt und dass das Lernen trotz Schwierigkeiten fortgesetzt wird (vgl. Traub 2011:94): „Lernende müssen nicht nur wissen, welche die richtigen Schritte sind, um das Lerngeschehen erfolgreich zu gestalten, [...] sie müssen auch dazu motiviert sein, ein erfolgreicher Lerner zu sein“ (Traub 2011: 94).

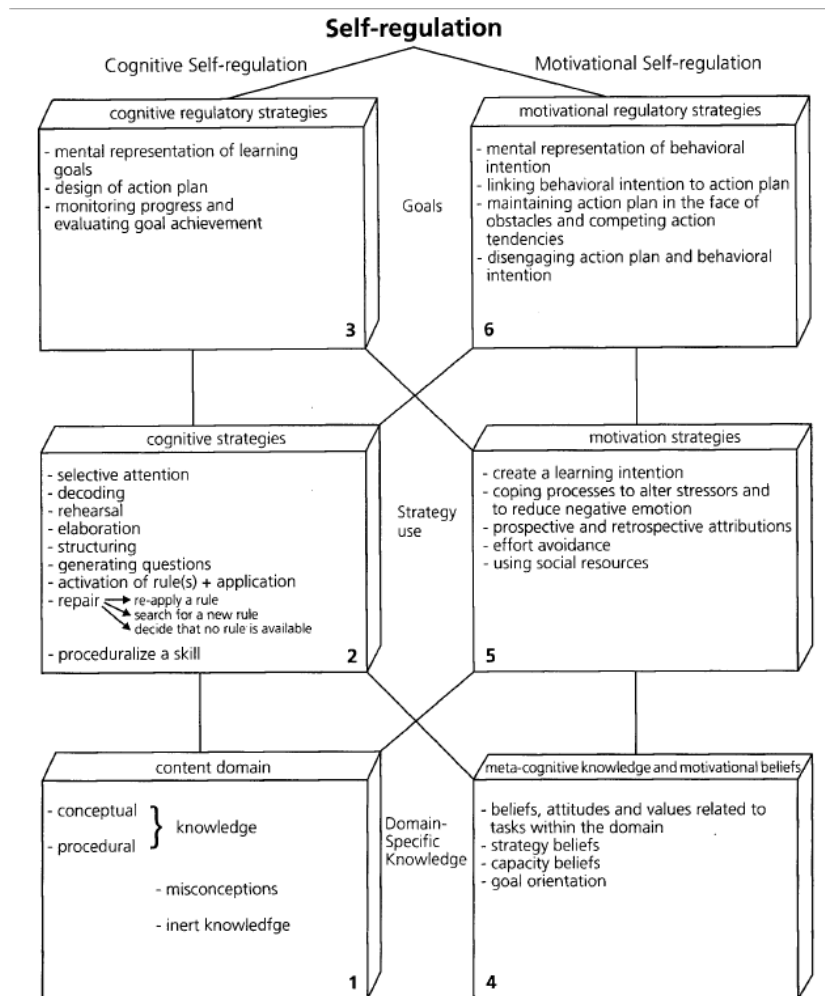


Abbildung 2: Ein Sechskomponentenmodell des selbstgesteuerten Lernens nach Boekaerts (1996: 103 und 1997: 164)

Die Ebene des Strategiegebrauchs bezieht sich auf die Strategien, die unmittelbar beim Lernen verwendet werden. Auf dieser Ebene befinden sich kognitive (Komponente 2) und motivationale Strategien (Komponente 5). Unter dem Begriff „kognitive Strategien“ versteht Boekaerts (1996) die kognitiven Prozesse und Verhaltensweisen, die Studierende während des Lernprozesses im Studium verwenden, um eine Aufgabe zu beenden, oder ein Ziel zu erreichen (vgl. Boekaerts 1996: 105f.). Es gibt unterschiedliche Arten kognitiver Strategien, wie die selektive Aufmerksamkeit, das Elaborieren, das Strukturieren, eine Frage stellen, das Zusammenfassen und andere. Das effiziente Verwenden von kognitiven Strategien unterscheidet eine/n Experten/In von einem/r AnfängerIn in einem gewissen Bereich (vgl. Boekaerts 1996: 106).

Im Gegensatz zu kognitiven Strategien beziehen sich die motivationalen Strategien nicht auf den Inhalt des Lernprozesses, sondern werden als Versuche eines/er Lernenden betrachtet, eine positive mentale Einstellung aufrechtzuhalten, die erwünschten Ergebnisse zu

erreichen und unerwünschte Folgen zu vermeiden (vgl. Boekaerts 1996: 109). Es gibt unterschiedliche Arten motivationaler Strategien, zum Beispiel Anstrengungsvermeidung, Bewältigungsstrategien, Bewertungsprozesse, prospektive und retrospektive Attribution (vgl. Boekaerts 1996: 109). Lernende, die interessiert und motiviert sind, und die sich in der Lernsituation wohlfühlen, sind dazu bereit, sich beim Lernen mehr einzusetzen als jene, die traurig und unmotiviert sind (vgl. Boekaerts 1996: 108). Daher ist es logisch, die Motivation der Lernenden zu regulieren. Besonders wichtig ist dies in den Situationen, in denen eine externe Kontrolle fehlt (wie zum Beispiel beim Lernen zuhause) und die Lernenden eine Wahl zwischen dem Lernen und anderen Tätigkeiten haben (vgl. Boekaerts 1996:109).

Auf der Ebene der Ziele befinden sich Prozesse, die der Regulation des Lernprozesses und der Überwachung der Lernfortschritte dienen. Dazu gehören kognitive (Komponente 3) und motivationale Regulationsstrategien (Komponente 6) (vgl. Boekaerts 1996: 106).

Die kognitiven Regulationsstrategien (Komponente 3) sind in der Literatur auch als „metacognitive skills“ bekannt. Sie setzen voraus, dass Lernende imstande sind die Verwendung ihrer kognitiven Strategien zu analysieren, zu verändern, und situationsgemäß anzupassen. (vgl. Boekaerts 1996: 106). Boekarts definiert die Regulationsstrategien als „cognitive processes and behavior that are especially geared toward accomplishing self-set (or adopted) goals, and toward regulating one’s activities in order to accomplish these goals“ (Boekaerts 1996: 107). Laut Boekarts (1996) umfassen solche Regulationsstrategien drei komplexe Fertigkeiten, und zwar: 1. die Fähigkeit eines Lernenden klare mentale Lernziele zu definieren und, wenn notwendig, diese zu ändern; 2. die Fähigkeit einen Handlungsplan zu entwerfen und, wenn notwendig, diesen zu erweitern, oder anzupassen; 3. die Fähigkeit das eigene Verhalten zu überwachen, die Fehler zu entdecken und eigene Lernfortschritte festzustellen (vgl. Boekaerts 1996: 107).

Die motivationalen Regulationsstrategien (Komponente 6) beinhalten solche Fertigkeiten wie die mentale Repräsentation der Verhaltensintention, die Verknüpfung der Verhaltensintention mit dem Handlungsplan, die Fähigkeit eigene Verhaltensintention zu überwachen, u. a. (vgl. Boekaerts 1996:109f.).

Alle Komponenten des Models von Boekarts stehen miteinander in einer engen Verbindung und beeinflussen einander. Beispielsweise sind Lernende, die metakognitive Strategien (Komponente 3) beherrschen, auch imstande, ihre Fähigkeiten und das Wissen aus den Komponenten 1, 2 und 4 zu aktivieren und zu benutzen. Studierende, bei denen das Strategiewissen aus der Komponente 4 fehlt, stoßen auf Schwierigkeiten beim Planen und Erreichen der Lernziele (vgl. Boekaerts 1997: 166).

2.6 Selbstregulations-Prozessmodell des Lernens nach Schmitz

Als drittes Modell wird in dieser Arbeit das Selbstregulations-Prozessmodell des Lernens nach Schmitz (2001) vorgestellt. Im Zentrum des Modells steht der Lernprozess, der in unterschiedliche Phasen eingeteilt ist. Diese Phasen werden in der Abbildung 3 dargestellt.

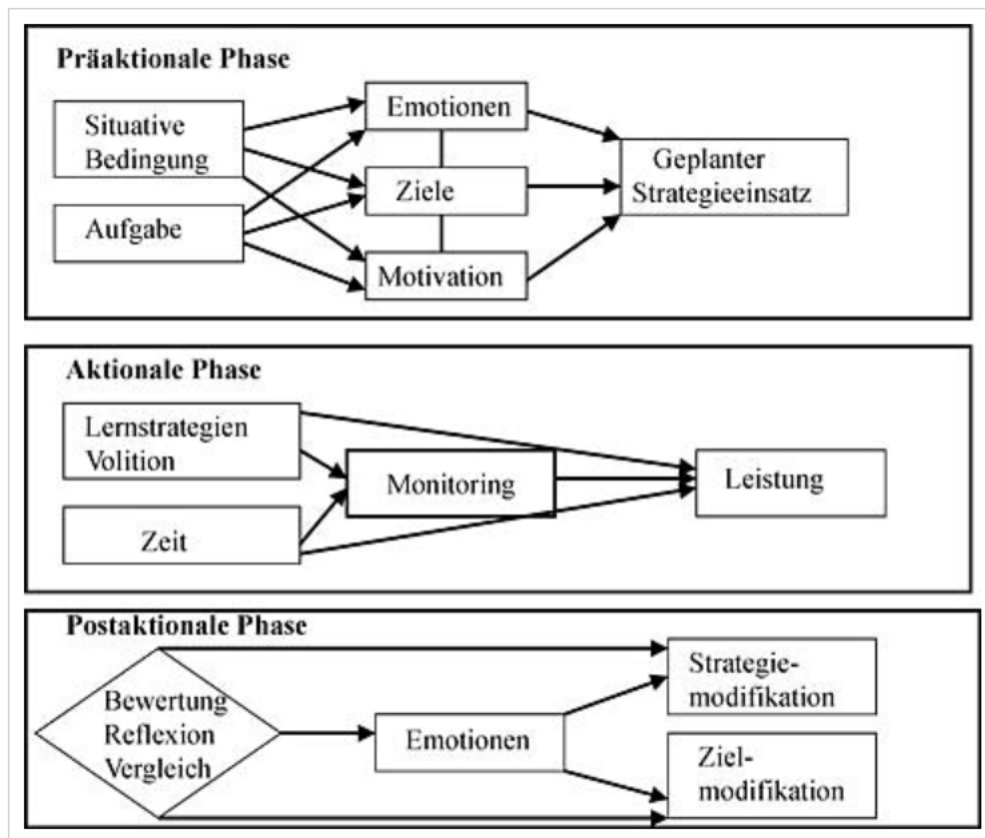


Abbildung 3: Selbstregulations-Prozessmodell des Lernens (Schmitz 2001: 181–197).

Schmitz unterscheidet zwischen folgenden drei Phasen: 1. präaktional; 2. aktional; 3. postaktional. In der präaktionalen Phase geht es um die Handlungsplanung und die Vorbereitung des Lernprozesses (vgl. Perels et al. 2020: 48). Im Zentrum steht eine Aufgabe, die erfüllt werden muss. Dabei ist es wichtig, dass eine lernende Person zwischen fremdgestellten Aufgaben und Aufgaben, die sie selbst gestellt hat, unterscheiden kann (zum Beispiel einen Text für eine Prüfung lesen). Eine wichtige Rolle spielen dabei die Situation und die Lernumgebung, in denen sich die lernende Person befindet (vgl. Schmitz 2001). Die Aufgabenstellung kann im Zusammenhang mit einer konkreten Situation bei dem/der Lernenden emotionale und motivationale Zustände, wie Vorfreude, Angst, Interesse auslösen.

Während dieser Phase werden Lernziele definiert, Strategien gewählt und der Handlungsplan wird erstellt (vgl. Perels et.al. 2020: 48).

In der aktionalen Phase geht es um den eigentlichen Lernprozess, also die Bearbeitung der Aufgabe. Hier werden die ausgewählten Lernstrategien angewendet und der Erfüllung der Aufgabe die nötige Zeit gewidmet. Während dieser Phase können kognitive, metakognitive, ressourcenbezogene und externe Strategien zu Einsatz kommen (vgl. Perels et.al. 2020: 48). Da die gestellte Aufgabe in der aktionalen Phase weiterhin emotionale und motivationale Zustände auslösen kann, spielen volitionale (also willentliche) Komponenten eine wichtige Rolle. Diese Komponenten dienen der Kontrolle und Aufrechthaltung der Konzentration und Motivation. Außerdem führt die lernende Person während dieser Phase ständig eine Form von Selbstbeobachtung (Self-Monitoring) durch (vgl. Schmitz 2001).

In der postaktionalen Phase werden die Ergebnisse der Handlung reflektiert und bewertet. Die lernende Person vergleicht die erbrachte Leistung mit den gesetzten Lernzielen (Ist-Soll-Vergleich). Aufgrund dieses Vergleichs können positive oder negative Emotionen entstehen. Falls die lernende Person mit dem Ergebnis nicht zufrieden ist, hat sie die Möglichkeit die Strategien anzupassen, oder die Lernziele neu zu definieren (vgl. Schmitz 2001).

3 Lernstrategien

Die in Kapitel 2 beschriebenen theoretischen Modelle des selbstgesteuerten Lernens verdeutlichen, dass die Lernstrategien eine zentrale Bedeutung im Selbststudium haben. Im Folgenden wird auf Lernstrategien und ihre Klassifizierung eingegangen. Es wird auch die Rolle von Lernstrategien für das Selbststudium näher betrachtet.

3.1 Definition von Lernstrategien

In der wissenschaftlichen Literatur gibt es keine einheitliche Definition für Lernstrategien. Es wurden viele Bedeutungsvarianten gefunden, die sich je nach theoretischer Denkrichtung unterscheiden (vgl. Krapp 1993: 292). Eine häufig zitierte Definition der Lernstrategien stammt von Weinstein und Mayer (1986): „behaviors and thoughts that a learner engages in during learning and that are intended to influence the learner's encoding process.“ (Weinstein & Mayer 1986: 315)

Ähnlich definiert auch Boekarts den Begriff der Lernstrategie: „Broadly defined, students' learning strategies include any thoughts, behaviors, beliefs, or emotions that facilitate the acquisition, understanding, or later transfer of new knowledge and skills.“ (Boekarts 2010; 727)

In Bezug auf das Studium wird auch folgende Definition vorgeschlagen: „Bei Lernstrategien handelt es sich (a) um eine Abfolge von effizienten Lerntechniken, die (b) zielführend und flexibel eingesetzt werden, (c) zunehmend automatisiert ablaufen, aber (d) bewussteinfähig bleiben.“ (Streblow & Schiefele 2006: 353)

Krapp (1993: 292) führt aus, dass der Begriff Strategie mehr als „eine Sammlung einzelner Fertigkeiten und Fähigkeiten“ bezeichnet. Es sei ein System der Steuerung notwendig, das je nach gestellten Aufgaben eine konkrete Kombination von Fertigkeiten und Fähigkeiten aktivieren würde (vgl. Krapp 1993: 292). Lernstrategien im engeren Sinn definiert er als „Komponenten der informationsbasierten Handlungssteuerung“ (Krapp 1993: 294), die im Lernprozess dafür sorgen, dass „die Informationen auf effektive Weise aufgenommen, verarbeitet und langfristig gespeichert werden“ (ibid).

Die Anwendung von Lernstrategien spielt eine zentrale Rolle im Lernprozess. Um die Aufgaben erfolgreich zu erfüllen, müssen Lernende Strategien zu nutzen können (vgl. Konrad & Traub 1999: 35). Die Bedeutung der Lernstrategien für das Studium verdeutlichen zahlreiche Studien (z. B. Hattie 2009:245, Hüfner et al. 2020; Flowers et al. 2011 u.a), die

bewiesen, dass eine effektive Strategienutzung in einem engen Zusammenhang mit dem Lernerfolg steht und zu besseren Noten führt.

3.2 Lernstrategien im Kontext des Selbststudiums

Um einen erfolgreichen selbstgesteuerten Lernprozess gestalten zu können, braucht eine lernende Person sehr gute kognitive Organisations- und Steuerungsfähigkeiten. Eine entscheidende Rolle spielen dabei die geeigneten Lernstrategien (vgl. Berg 2006; 23).

In der pädagogisch-psychologischen Literatur wird der Anwendung von Lernstrategien im Zusammenhang mit dem Selbststudium große Aufmerksamkeit gewidmet (vgl. Spörer 2003: 18). Wie in den vorherigen Kapiteln verdeutlicht wurde, stellen Lernstrategien einen bedeutenden Bestandteil der Rahmenmodelle zum selbstgesteuerten Lernen dar.

Laut Zimmerman (2002) gehört die Fähigkeit eines/r Lerner/In, Lernstrategien angemessen anzuwenden und anzupassen, um eigene Ziele zu erreichen, zu den Hauptkomponenten des selbstgesteuerten Lernens (vgl. Zimmerman 2002: 66). Personen, die beim selbstgesteuerten Lernen erfolgreich sind, sind imstande eine Reihe von verschiedenen Strategien zu nutzen (vgl. Zimmerman, 1989: 331).

Boekarts (2010: 730) führt den Begriff des „good strategy user“ (gute/r StrategiebenutzerIn) ein. Um ein/e gute/r StrategiebenutzerIn zu sein, muss ein/e Studierende/r folgendes Wissen über die Strategien haben: 1) einfaches Wissen über unterschiedliche Strategien (deklaratives Wissen); 2) Wissen, wie die Strategien anzuwenden sind (prozedurales Wissen); 3) Wissen, wann die Strategien angewendet werden können (konditionales Wissen) (vgl. Boekarts 2010: 730).

Eine besonders wichtige Rolle spielen die Lernstrategien für Studierende und Fernstudierende, da der Lernprozess an einer Hochschule höchst komplex ist und selbstgesteuert werden muss (vgl. Alonso et al. 2017: 13).

Um also erfolgreich selbstgesteuert lernen zu können, ist es notwendig eine große Auswahl von Lernstrategien zu Verfügung zu haben. Welche Strategien sind für das Selbststudium wichtig? Im nächsten Kapitel werden verschiedene Lernstrategien und ihre Klassifikationen genauer betrachtet. Hier werden nur einige Beispiele erwähnt. Traub (2011) stellt folgende Strategien als zentral für das selbstgesteuerte Lernen vor: Enkodierstrategien, Erhaltungsstrategien bzw. Wiederholungsstrategien, Abrufstrategien, Wissensnutzungsstrategien (z. B. Schreiben, Diskutieren/Argumentieren, Probleme lösen), Planungsstrategien und Kontroll- und Regulationsstrategien (vgl. Traub 2011: 97).

3.3 Klassifizierung der Strategien

Bei einem Blick in die pädagogische und psychologische Literatur zeigt sich eine große Reihe von unterschiedlichen Klassifikationsvarianten der Lernstrategien (vgl. Boekarts 1999; Friedrich & Mandl 1992 und 2006; Krapp 1993; Pintrich & Zeidner 2000; Weinstein & Meyer 1986; Wild & Schiefele 1994; Wild, 2000; Zimmerman 1989 u. a.).

Üblicherweise wird zwischen kognitiven, metakognitiven und ressourcenbezogenen Lernstrategien unterschieden (Friedrich & Mandl 2006; Weinstein & Meier 1986; Wild & Schiefele 1994; Wild 2005). Die Unterteilung der Lernstrategien in diese drei Gruppen stellt laut Wernke (2013) „eine heute anerkannte Klassifikation von Lernstrategien“ dar (Wernke 2013: 28). Auf dieser Klassifikation basieren auch die Fragebögen zur Erfassung der Lernstrategien, wie LIST und MSLQ. Diese Fragebögen sind die bekanntesten in diesem Gebiet (vgl. Wernke 2013: 28).

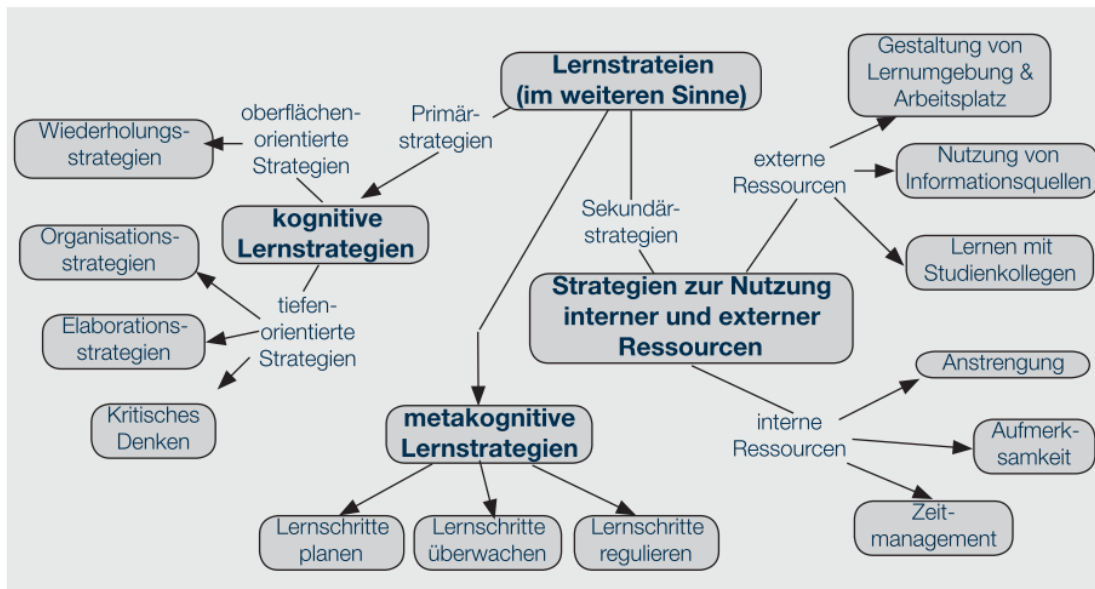


Abbildung 4: Übersicht einer Lernstrategieklassifikation nach Wild und Schiefele 1994 (Wild 2005: 194).

Es gibt auch andere Varianten der Klassifikation von Lernstrategien. Friedrich und Mandl (1992) unterscheiden zusätzlich zwischen (a) Primär- und Stützstrategien (vgl. Friedrich und Mandl 1992: 8), (b) allgemeinen und spezifischen Strategien sowie (c) Mikro- und Makrostrategien (Friedrich und Mandl 1992: 15). Zimmerman (1989: 337) präsentiert 14 Kategorien der selbstregulierten Lernstrategien und führt dafür jeweils genaue Definitionen an.

In dieser Masterarbeit wurde die Klassifikation nach Wild und Schiefele (1994) als Basis genommen. Wild (2005) erstellte eine sogenannte „knowledge map“ (Wild 2005: 194),

in der er eine zusammenfassende Übersicht der Lernstrategien präsentiert (siehe Abbildung 4). Diese Klassifikation geht auf Weinstein und Meyer (1986) zurück, wurde aber erweitert und geändert (vgl. Wild 2005: 194).

Die gesamten Lernstrategien werden zunächst in drei übergeordnete Bereiche geteilt: kognitive Strategien, metakognitive Strategien und ressourcenbezogene Strategien. Unter *kognitiven* Lernstrategien werden Prozesse verstanden, die der Aufnahme, Verarbeitung und Speicherung der Information dienen. Sie werden in folgende Unterkategorien gegliedert: Wiederholungsstrategien, Organisationsstrategien, Elaborationsstrategien und „Kritisches Denken und Prüfen“ (Wild 2005: 194). Wiederholungsstrategien, auch Memorierungsstrategien genannt, sind Prozesse, die durch aktives Wiederholen, Hersagen und Auswendiglernen von Fakten eine Abspeicherung der Information im Langzeitgedächtnis ermöglichen (vgl. Wernke 2013: 19). Bei den Organisationsstrategien geht es um Zusammenfassen und Organisieren der Information in eine verständliche Form, die leichter kognitiv zu verarbeiten ist. Zu den typischen Organisationsstrategien gehören beispielsweise das Identifizieren wichtiger Fakten in einem Text, die eigenständige Erstellung von Grafiken, Schaubildern und Skizzen, die Anfertigung von Notizen, das Hervorheben im Text, u. a. (vgl. Wernke 2013: 19 und Wild 2005: 195). Unter Elaborationsstrategien werden Prozesse verstanden, die eine neu gelernte Information in die bereits vorhandene Wissensstruktur integrieren. Das neue Wissen wird mit dem Vorwissen verknüpft und kann später auf andere Kontexte übertragen werden. Dadurch entsteht eine Art Netz, das einer lernenden Person dabei hilft, Analogien zu bilden und Informationen aus der Erinnerung leichter abzurufen. Als Beispiele der Elaborationsstrategien dienen das Stellen von Fragen, die Formulierung des neuen Wissens mit eigenen Worten, die Verknüpfung der neugelernten Informationen mit der persönlichen Erfahrung, u. a. (vgl. Wild & Schiefele 1994: 186). Zu den Komponenten der Elaborationsstrategien gehört das sog. „Kritische Denken“, oder das „Kritische Prüfen“. Darunter versteht Wild (2005) die „Studentätigkeiten, die das Verständnis für den Stoff durch ein kritisches Hinterfragen von Aussagen und Begründungszusammenhängen vertiefen“ (Wild 2005: 195).

Als *metakognitive* Lernstrategien werden Prozesse bezeichnet, die der Kontrolle und Steuerung des eigenen Lernens dienen. Es wird hier zwischen drei Strategiebereichen unterschieden: Planung, Selbstüberwachung und Regulation. Zuerst wird der Lernprozess aktiv geplant. Planungsstrategien bestehen darin, dass die Person die Inhalte bestimmt, die gelernt werden sollen, und die Lernziele setzt. Der zweite Schritt besteht aus der Anwendung von Überwachungsstrategien. Die Person überprüft eigene Lernfortschritte und führt einen

Soll-Ist-Vergleich durch, um zu verstehen, inwieweit sie ihre Lernziele erreicht hat. Sie kann auch das Verständnis der neuen Inhalte überprüfen, indem sie sich Fragen stellt. Schließlich werden die Regulationsstrategien angewendet. Die Person analysiert ihren Lernprozess anhand des Soll-Ist-Vergleichs. Falls Probleme oder Schwierigkeiten beim Lernprozess entstehen, sollen die bisherigen Lernstrategien geändert, angepasst, oder eingestellt werden (vgl. Wild & Schiefele 1994: 187, Wild 2005: 195, Wernke 2013: 21).

Unter *ressourcenbezogenen* Lernstrategien werden „Selbstmanagementkompetenzen“ (Wild & Schiefele 1994: 187) verstanden, die den Lernprozess organisieren. Sie werden von Friedrich und Mandl (1992: 8) auch Stützstrategien genannt (vgl. Wild & Schiefele 1994: 187). Als Beispiele für solche Strategien wäre die Gestaltung einer passenden Umgebung für das Lernen, ein effektives Zeitplanen, Selbstmotivation, Verwenden von zusätzlichen Materialien, Gruppenlernen u. a. zu nennen. Dabei unterscheiden Wild und Schiefele zwischen externen und internen Ressourcen. Zu den internen Ressourcen gehören die eigenen Anstrengungen, die Konzentration und Zeit, während die externen Ressourcen die Lernumgebung, zusätzliche Literatur, oder andere Personen bezeichnen (vgl. Wild & Schiefele 1994: 187)

Dabei muss berücksichtigt werden, dass es keine klaren Grenzen zwischen den einzelnen Strategiegruppen gibt. Laut Wernke (2013) ist zum Beispiel die Abgrenzung der Organisationsstrategien nicht immer leicht, da diese Strategien auch die Merkmale von Elaborations- und Wiederholungsstrategien haben können. (Wernke 2013: 20). Auch Friedrich und Mandl (2006) sind der Meinung, dass einige Strategien multifunktionalen Charakter haben können (vgl. Friedrich und Mandl 2006: 2). Daher „sollten die Unterschiede zwischen den verschiedenen Strategiegruppen nicht als absolut gesehen werden“ (Friedrich und Mandl 2006: 2).

3.4 Gruppenarbeit

Im Zusammenhang mit dem Selbststudium wird häufig die Gruppenarbeit oder das kooperative Lernen erwähnt. Solche Formen des individuellen Lernprozesses haben zahlreiche Vorteile. Berg (2006) schreibt der Gruppenarbeit zwei wichtige Funktionen zu: Sie stärkt die Lernmotivation und erleichtert das Handlungslernen (vgl. Berg 2006: 52). Außerdem hat die Arbeit in der Gruppe auch viele andere Vorteile:

- Eine Gruppe unterstützt und motiviert sich gegenseitig;
- Eine Gruppe bietet Bestätigung und Unterstützung für die eigene Argumentation;
- Eine Gruppe konfrontiert mit unterschiedlichen Denkperspektiven und regt damit weiteres Lernen an. (Berg 2006: 41)

Konrad (2008) legt dar, dass die Arbeit in der Gruppe die Eigeninitiative und Selbstverantwortung der Studierenden fördert. Bei einer Zusammenarbeit lernen die Teilnehmenden ihre Gedanken zu formulieren, eigene Meinungen zu begründen und konstruktive Kritik auszuüben. Diskussionen und Austausch in Gruppen führen dazu, dass Studierende ihre vorhandenen Wissenslücken aufdecken, ihre Gedanken weiterentwickeln und sich ein neues Wissen aneignen (vgl. Konrad 2008: 196).

In Bezug auf die Dolmetschausbildung empfiehlt Heine (2000: 223) insbesondere am Anfang des Studiums in Gruppen zu üben. Am effektivsten findet er die kleinen Gruppen mit maximal vier Teilnehmenden. So kann jede/r Studierende genug „effektive Übungszeit“ (Heine 2000: 223) bekommen: „Die Rückkopplung seitens der Kommilitonen kann nicht nur helfen, Mängel zu erkennen und Probleme zu überwinden, sie kann und sollte auch Mut machen und ggf. auch beim Abbau von übermäßigem Stress und Frustration helfen.“ (Heine 2000: 223)

Trotz vieler Vorteile sind jedoch bei der Gruppenarbeit auch einige Probleme möglich. Ungleichmäßige Arbeitsverteilung in der Gruppe kann zum Beispiel dazu führen, dass nur einige Teilnehmende sich in der Gruppe engagieren und den Hauptteil der Aufgaben übernehmen, während sich andere Studierende kaum an der Zusammenarbeit beteiligen. Als Folge können beide Gruppen der Teilnehmenden Motivation und Interesse an der weiteren Zusammenarbeit verlieren. Die Arbeit in der Gruppe kann auch so verteilt sein, dass die Mitglieder nur das machen, was sie schon gut können und folglich nichts Neues lernen (vgl. Berg 2006: 41).

Um Probleme möglichst zu vermeiden, sind gewisse Voraussetzungen bei der Gestaltung einer Gruppe notwendig. Jedes Mitglied übernimmt die Verantwortung für das eigene Lernen. Alle Studierenden müssen sich ihrer Rolle in der Gruppe bewusst sein und einen entsprechenden Beitrag leisten. Die Größe der Gruppe spielt auch eine Rolle. Am besten funktioniert die Arbeit in Kleingruppen von drei bis sieben Personen. So kann das „Phänomen der Verantwortungsdiffusion“ (Berg 2006: 41) vermieden werden, bei dem keiner der Mitglieder sich richtig verantwortlich für die Arbeit fühlt. Letztendlich ist die richtige Aufgabenstellung ein wichtiger Aspekt bei der Gruppenarbeit (vgl. Berg 2006: 41f.).

4 Selbststudium in der Dolmetschwissenschaft

Obwohl das Selbststudium in der Psychologie und Pädagogik immer mehr an Bedeutung gewinnt, scheint dieses Thema in der Translationswissenschaft keine große Aufmerksamkeit zu genießen. Erst in den letzten fünfzehn Jahren wurden einige wenige Versuche gemacht, das selbstgesteuerte Lernen zu erforschen. In diesem Kapitel werden Werke im Bereich Dolmetschwissenschaft beschrieben, die sich mit unterschiedlichen Aspekten des Selbststudiums beschäftigen. Außerdem wird ein Modell der Interaktion von selbstgesteuertem Lernen und elaboriertem Feedback in Bezug auf den Dolmetschunterricht nach Behr & Willert (2017) vorgestellt.

4.1 Einblick in die wissenschaftliche Literatur

Gorm Hansen und Shlesinger (2007) führten eine Studie unter den Dolmetschstudierenden der Copenhagen Business School durch. Das Reduzieren von Präsenzunterricht bei Dolmetschstudierenden einerseits und die besorgniserregende Anzahl der Studierenden, die bei den Abschlussprüfungen durchfallen, andererseits, regten die Autorinnen an, sich mit dem Thema Selbststudium intensiv auseinanderzusetzen: „Over the years, trainers and students alike had been frustrated by the high proportion of students failing their final exams, by difficulties with the pacing of students’ progress and by their widely varying learning styles.“ (Gorm Hansen & Shlesinger 2007: 99) Das Ziel dieser Studie war bei Studierenden die Effizienz des Selbststudiums zu erforschen. Gorm Hansen und Shlesinger führten Unterrichtsbeobachtungen und Befragungen von Studierenden durch und verglichen die selbstständigen Aktivitäten der Studierenden mit ihren Abschlussprüfung-Ergebnissen. Sie kamen zum Schluss, dass Studierende, Videomaterialien für das selbstständige Üben benutzten und hochmotiviert waren, ihre Prüfungsergebnisse dadurch deutlich zu verbessern (vgl. Gorm Hansen & Shlesinger 2007).

Horváth (2007) beschäftigt sich mit der Rolle des autonomen Lernens beim Dolmetschtraining. Er führte eine Studie im Interpreter and Translator Training Centre (ITTC) an der ELTE-Universität in Budapest durch, in der er die folgenden Fragen zu beantworten versucht: 1) Fördert die Dolmetschausbildung im ITTC die Fähigkeit der Studierenden zum autonomen Lernen? 2) Was macht das autonome Lernen effektiv? Um diese Fragen zu beantworten, benutzte Horváth die folgenden drei Methoden: eine Befragung, die unter allen Studierenden des ITTC des Jahrgangs 2002/2003 einmal am Anfang und einmal am Ende des Studienjahrs durchgeführt wurde, Interviews mit drei Lehrenden des

ITTC und die Beobachtung beim Unterricht. Aufgrund seiner Studie zieht Horváth die Schlussfolgerung, dass die folgenden Komponenten am meisten zur Entwicklung der Autonomie unter Studierenden des ITTC beitragen: 1) student-centredness (nicht traditionelle Student-Lehrer-Rollen); 2) kooperatives Lernen (Paar- und Gruppenarbeit, gemeinsame Ziele, Peer- und Selbstevaluierung); 3) Ausbildung und Entwicklung der Lehrenden (nicht-präskriptiv, individualisiert, reflektiert); 4) self-access und selbstständiges Üben außerhalb der Lehrveranstaltungen (technische Unterstützung, Beratung, intrinsische Motivation ohne Druck) (vgl. Horváth 2007).

Moser Mercer (2008) betrachtete das selbstregulierte Lernen aus der Sicht der Psychologie. Sie betonte die Bedeutung von Forschung zum selbstregulierten Lernen für die Entwicklung effizienter Lernstrategien: „examining the components of self-regulated learning, we can develop more effective strategies and tools for helping students develop this important skill.“ (Moser-Mercer 2008, 15) Moser Mercer betont, dass selbstreguliertes Lernen und Motivation eine wesentliche Rolle beim Erlangen einer hohen Kompetenz spielen.

Fan (2012) setzt sich in seiner Dissertation mit der Rolle des selbstgesteuerten Lernens für die Entwicklung von Kompetenzen bei KonferenzdolmetscherInnen auseinander. Er versuchte die Faktoren, die die Entwicklung von Dolmetschkompetenzen beeinflussen, zu identifizieren und zu messen. Im Mittelpunkt der Studie befinden sich kognitive Strategien, metakognitives Wissen und Motivation. Fan führte eine quantitative Längsschnittstudie unter Studierenden des Programms Translating and Interpreting MA an der Newcastle University durch. Die Befragung wurde im Laufe des Studienjahres dreimal durchgeführt (im September 2009, im Januar 2010 und im Mai 2010). Die Fragebögen für die Befragungen wurden vom Autor selbst erarbeitet. Eines der Ergebnisse der Studie zeigte, dass zum Beispiel Studierende, die mehr Interesse an dem Studium hatten oder das Studium für wichtig hielten, öfters Strategien des selbstgesteuerten Lernens anwandten als unmotivierte und weniger interessierte Studierende (vgl. Fan 2012).

Dingfelder Stone (2015; 2016) hat dem Thema Selbststudium mehrere Artikel gewidmet. Im Jahr 2014 wurde von ihr eine Umfrage unter Studierenden des Masterstudiengangs Konferenzdolmetschen an der Universität Germersheim durchgeführt. Das Ziel der Studie war es, einen Einblick in die Situation in Bezug auf das Selbststudium an der Universität Germersheim zu erlangen und spezifische Bedürfnisse der Studierenden zu verstehen. In der Befragung wurden unterschiedliche Aspekte des Selbststudiums berücksichtigt. Die Ergebnisse erläuterte Dingfelder Stone in ihrem Artikel „*(Self-)Study in Interpreting: Plea for a Third Pillar*“ (2015). Interessant ist unter anderem die Tatsache, dass

alle Befragten das Selbststudium als wichtig (21%) oder sehr wichtig (79 %) für das Erlangen von Dolmetschkompetenz erachten (vgl. Dingfelder Stone 2015: 249).

Motta (2016) versuchte in ihrer Studie festzustellen, inwieweit die E-Learning-Umgebung The Virtual Institute, die an der Fakultät für Übersetzen und Dolmetschen der Universität Genf (Faculty of Translation and Interpreting of the University of Geneva, weiter FTI) erarbeitet wurde, den Prinzipien des selbstgesteuerten Lernens entspricht und Studierende beim Selbststudium unterstützen kann: „The project aimed at verifying whether the supervised training system fosters collaborative learning, autonomous learning, meta-cognition, self-regulation, scaffolding and modelling and good feedback.“ (Motta 2016: 142). Die Studie wurde unter Studierenden der FTI durchgeführt. Alle Teilnehmenden bestätigten, dass die E-Learning-Umgebung das Erlernen von neuen Fertigkeiten erleichterte und sich als hilfreich bei ihrem Lernprozess erwies (vgl. Motta 2016).

Das Werk „*The Reflective Translator*“ von Johanna Albin (2014) ist zwar auf den Übersetzungsunterricht fokussiert, ist aber in Zusammenhang mit dieser Masterarbeit besonders nennenswert, da es den ersten Versuch darstellt, Lernstrategien auf dem Gebiet der Translationswissenschaft zu strukturieren. Aufgrund ihrer Befragung, in der 40 Personen teilnahmen, liefert Albin eine eigene Kategorisierung der Lernstrategien in Anlehnung an die Kategorisierung von Zimmerman (1989). Die Autorin betont, dass Studien zum Thema Strategien des selbstgesteuerten Lernens in der Translationswissenschaft fehlen und regt zu weiterer Forschung in dieser Richtung an (vgl. Albin 2014).

Die obengenannten Werke sind jedoch eher Ausnahmen, die nur wenige Aspekte des selbstständigen Lernens in der Dolmetschwissenschaft beschreiben. Es fehlen immer noch systematische Arbeiten, die sich mit dem Selbststudium im Rahmen der Translationswissenschaft beschäftigen.

4.2 Das Modell des selbstgesteuerten Lernens von Behr und Willert

Behr und Willert (2017) haben den Versuch vorgenommen, Forschungsergebnisse aus der Pädagogik und der Lernpsychologie im Bereich selbstgesteuertes Lernen auf die Dolmetschlehre zu übertragen. Ihr Modell basiert auf dem ITFL-Modell (Interactive Two Feedback Loops Model) von Susanne Narciss (2014: 67) und wurde durch Elemente des Modells des selbstregulierten Lernens nach Zimmerman (2002) und Schmitz (2001) erweitert. Das Modell wurde auf die Unterrichtssituation im Dolmetschen übertragen und entsprechend angepasst (siehe Abbildung 5) (vgl. Behr und Willert 2017: 146 ff.).

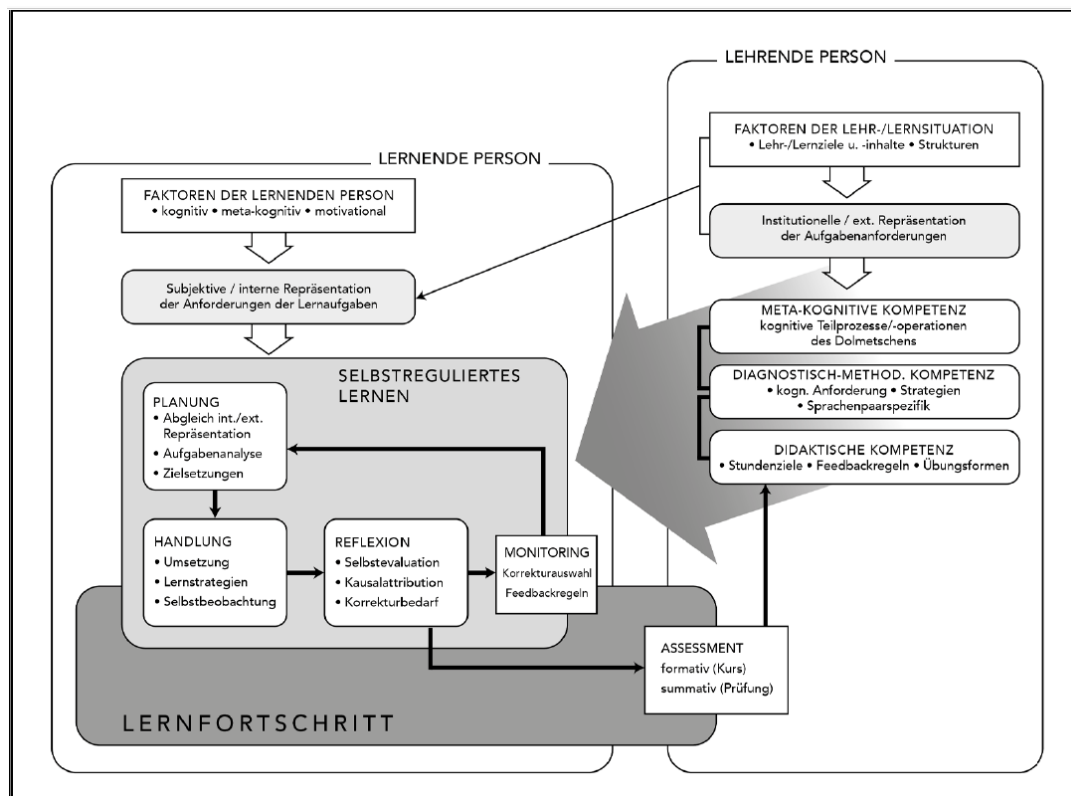


Abbildung 5: Interaktion zwischen dem selbstgesteuerten Lernen und dem elaborierten Feedback im Dolmetschunterricht (Behr und Willert 2017: 146).

Das Modell zeigt die Interaktion zwischen dem selbstgesteuerten Lernen und dem elaborierten Feedback im Dolmetschunterricht. Es stellt verschiedene Phasen des selbstregulierten Lernens als auch des Feedbackprozesses dar. Laut dem Modell braucht der selbstständige Lernende gewisse kognitive, metakognitive und motivationale Kompetenzen, Fertigkeiten und Einstellungen für das Selbststudium (Behr und Willert 2017: 146 ff.).

Der Prozess des Selbststudiums wird in drei Phasen gegliedert: Planung, Handlung und Reflexion. In der Planungsphase sollen Studierende imstande sein, selbstständig Aufgaben zu analysieren und einen eigenen Zeitplan zu erstellen. Die Ziele sollen so formuliert werden, dass sie die Motivation der lernenden Person erhöhen. Es sollen auch Selbstbelohnungen vorgesehen werden (vgl. Behr und Willert 2017: 149).

In der Handlungsphase verwenden Studierende unterschiedliche kognitive und metakognitive Lernstrategien wie Wiederholen, Elaborieren und Organisieren, aber auch „neue Strategien“ (Behr und Willert 2017: 149) wie Lesestrategien, Zeitmanagement bei der Prüfungsvorbereitung und Mnemotechniken. Außerdem sind Willensstrategien für den Lernprozess besonders bedeutend: „Sie erarbeiten sich dadurch aus dem Angebot der vom Dozenten vorgeschlagenen Übungen ein eigenes Repertoire an Strategien, das sie individuell auf ihre Lernziele anwenden“ (Behr und Willert 2017: 150). Während dieser Phase ist das

Self-Monitoring von großer Bedeutung. Es ist empfohlen, dass Studierende ihren Lernprozess protokollieren, damit sie später ihren Lernerfolg selbstständig bewerten können (vgl. Behr und Willert 2017: 150).

In der Reflexionsphase sollen Studierende ihre Probleme, Fehler und Schwächen selbst erkennen können (vgl. Behr und Willert 2017: 150): „Diese Fähigkeit, Fehler und Prozessstörungen eigenständig wahrzunehmen, [...] kann nicht gelehrt oder durch Beobachtung gelernt werden, sondern muss aktiv selbst erfahren und praktisch trainiert werden“ (Behr und Willert 2017: 150). Dabei ist es sehr wichtig, dass die Lehrkraft die Aufgaben richtig und klar stellt, sodass Studierende verstehen, welche Fertigkeit aktuell zu erwerben ist und worüber zu reflektieren ist (vgl. Behr und Willert 2017: 150).

5 Das Selbststudium als zentraler Bestandteil der Dolmetschausbildung

Die Dolmetschausbildung ist eines der am meisten diskutierten Themen in der Translationswissenschaft. Diesem Thema sind zahlreiche Werke gewidmet (vgl. Pöchlhammer 2004: 177). Allerdings zeigen diese Werke den Trainingsprozess zum größten Teil aus der Perspektive der Lehrenden. Im Zentrum stehen solche Fragen, wie effiziente pädagogische Methoden, Eignungstests oder Leistungsbewertung. Also die Themen, die sich unter Kontrolle des Lehrers befinden (vgl. Fan 2012: 2). Viel seltener findet man Literatur, in der ein/e Lernende/r oder ein/e Studierende/r, der/die laut Kelly (2005: 43) das wichtigste Element in jedem Trainingsprozess ist, in Fokus steht (vgl. Fan 2012: 2): „By far the single most important element in any training process is the trainee or learner“ (Kelly 2005: 43).

Im Rahmen dieses Kapitels werden solche Fragen des Selbststudiums in der Dolmetschausbildung, die Rolle des Selbststudiums für angehende DolmetscherInnen, das Thema Selbststudium in der Dolmetschdidaktik, die Bedeutung der Technologien, sowie die Rolle der Lehrkraft im selbstständigen Lernprozess dargestellt.

5.1 Rolle des Selbststudiums in der Dolmetschausbildung

Die Dolmetschausbildung basiert traditionell auf zwei Säulen: die Präsenzübungen, bei denen Studierende mit einer lehrenden Person arbeiten und von ihr Feedback erhalten, und das Selbststudium, das außerhalb der Unterrichtszeit stattfindet (vgl. Dingfelder Stone 2015: 1). Während dem Präsenzunterricht mit der Lehrkraft viele Werke, Lehrbücher und wissenschaftliche Arbeiten gewidmet werden, wurde das Thema Selbststudium lange Zeit außer Acht gelassen (vgl. Fan 2012: 2).

Jean Herbert (1952) war der Erste (vgl. Dingfelder Stone 2015: 1), der die Notwendigkeit der selbstständigen Übungen außerhalb der Kurse angesprochen hat: „Since specialized schools can only offer lectures and practical exercises during a limited number of hours, the question arises whether, outside those hours, the student can train by himself. The answer is in the affirmative.“ (Herbert 1952: 86)

Der Paradigmenwechsel in der Pädagogik und Psychologie, die neuen Strömungen der 1970er und 1980er Jahre, die die Lernenden in die Mitte stellten und ihr eine aktive Rolle zuschrieben (siehe Kapitel 2.2), scheinen sich auch in der Dolmetschausbildung zu widerspiegeln (vgl. Cañada & Arumí, 2012: 245ff.). Dem Thema Selbststudium im Dolmetschunterricht wurde in den letzten Jahren immer mehr Aufmerksamkeit gewidmet. Sowohl WissenschaftlerInnen als auch Lehrkräfte sind sich einig, dass das Selbststudium ein

unentbehrlicher Teil der Dolmetschausbildung ist (vgl. Gross-Dinter 2011: 273, Heine 2000: 213, Sandrelli 2005: 15, Wang 2015: 67, u. a.).

Wang (2015) behauptet, dass die selbstständige Arbeit genauso wichtig für die Beherrschung der Dolmetschkompetenz ist, wie die Arbeit im Präsenzunterricht (Wang 2015: 67). Es ist unmöglich, für eine/n angehende/n DolmetscherIn die erforderlichen Kompetenzen ohne selbstständige individuelle Übungen außerhalb des Kurses zu erreichen: „Die regulären Dolmetsch-Lehrveranstaltungen (ganz gleich auf welcher Stufe der Ausbildung) reichen nicht aus, um eine hohe Dolmetschkompetenz zu erreichen. Aus diesem Grunde müssen die Studenten selbstständig weitertrainieren.“ (Heine 2000: 214)

Die Entwicklung der Dolmetschkompetenz bei den Studierenden basiert sowohl auf den Anweisungen der Lehrkraft im Unterricht, als auch auf „hours of deliberate, self-directed out-of-class practice“ (Wang 2015: 64). Der European Masters in Conference Interpreting (EMCI) empfiehlt zum Beispiel mindestens 400 Stunden der selbstständigen Praxis für Dolmetschstudierende (vgl. EMCI 2017e).

Das Selbststudium kann verschiedenen Zwecken dienen. Im Rahmen einer Vorbereitung auf einen Präsenzunterricht können die Hausaufgaben vor oder nach dem Unterricht gemacht werden (vgl. Kautz 2000: 358). Im Selbststudium kann eine studierende Person auch an den Faktoren arbeiten, die ihre Fehlleistung verursachen, wie beispielsweise mangelhaftes Hörverstehen, nicht ausreichende Sprechfertigkeiten, ungenügendes Sachwissen, u. a. (vgl. Kutz 1997: 250). Das Selbststudium ist ein unentbehrlicher Teil des Fortschrittes bei der Entwicklung der Dolmetschfertigkeiten:

Wenn beispielsweise jemand im ganzen Semester nur etwa 20 Stunden Dolmetschübungen außerhalb der regulären Lehrveranstaltungen durchgeführt hat, braucht er sich nicht zu wundern, wenn die Fortschritte in der Fertigkeitentwicklung sich in bescheidenen Grenzen halten. (Heine 2000: 225)

Am Monterrey Institute zum Beispiel wird den Studierenden empfohlen, pro Unterrichtseinheit mindestens eine bis zwei Stunden selbstständig zu üben (vgl. Heine 2000: 221).

Viele Autoren betonen aber auch die essenzielle Bedeutung des Selbststudiums für das zukünftige Berufsleben der DolmetscherInnen. Das Selbststudium betrachten sie im engen Zusammenhang mit dem Konzept des lebenslangen Lernens (Life Long Learning) (vgl. Corsellis 2005; Dingfelder Stone 2015; Heine 2000; Horváth 2007; Moser-Mercer 2008; Motta 2016). Motta (2016) führt aus, dass der Lernprozess bei DolmetscherInnen nicht mit der formellen Ausbildung endet, sondern ihr ganzes Leben dauert. Daher sollten Studierende Fähigkeiten zum lebenslangen Lernen entwickeln (vgl. Motta 2016: 134): „Interpreting

students need to develop the skills that will allow them not only to obtain their diploma (e.g. consecutive and simultaneous interpreting), but also to become adaptive experts.“ (Motta 2016: 134) Das ständige Lernen ist eine berufliche Anforderung der angehenden DolmetscherInnen. Daher sollten Dolmetschstudierende zu autonomen Lernern werden und in der Lage sein, ihr Lernen kognitiv zu steuern. Dazu müssen sie über gewisse Lernstrategien verfügen, sie müssen lernen zu lernen (vgl. Horváth 2007, 104-105).

Die Kontrolle über den eigenen Lernprozess zu übernehmen, ist auch ein wichtiger Schritt für Dolmetschstudierende: “This is an integral part of the working interpreter’s professional life and the earlier it starts the better.” (Corsellis 2005: 157) Insbesondere betrifft es jene Studierende, die an eine eher passive Lerntradition gewohnt sind (vgl. Corsellis 2005: 157). Lee (2005) fasst in ihrem Artikel zusammen:

This is not easy for everyone. [...] students are more familiar and comfortable with the teachers taking charge of their learning. Therefore, it was essential for students to understand the purpose behind their taking more responsibility in the learning process. Learning is a life-long process. [...] The more independent and responsible learners are with their learning opportunities, the more successful they will be in their learning experience. (Lee 2005: 7)

Dabei sind sich Studierende oft selbst dessen bewusst, wie wichtig das Selbststudium für das Bestehen der Abschlussprüfungen und das Erlangen der Dolmetschkompetenz ist. Laut der Umfrage unter Studierenden des Masterstudiengangs Konferenzdolmetschen an der Universität Germersheim, die von Dingfelder Stone im Jahr 2014 durchgeführt wurde, hielten alle Befragten das Selbststudium für wichtig (21%) oder sehr wichtig (79 %) (vgl. Dingfelder Stone 2015). So versuchen sie zusätzlich außerhalb der Präsenzstunden selbstständig zu üben: „Thus, learners traditionally complement their classroom training with weekly independent, self-organised and non-instructed study sessions. These sessions focus on repeating class practice material, or on interpreting speeches pulled from the internet.“ (Dingfelder Stone 2015: 244)

5.2 Das Selbststudium im Curriculum

Die Bedeutung des Selbststudiums wird noch klarer, wenn wir die Anforderungen in den Curricula unterschiedlicher Dolmetschausbildungsprogramme betrachten. Die Organisationsformen der Ausbildungseinrichtungen für DolmetscherInnen sind sehr vielfältig: von Universitätslehrgängen, die mehrere Semester dauern, bis zu nicht-universitären Einrichtungen und Kursen, die viel kürzere Ausbildungszeiten haben (vgl. Kautz 2000: 415 ff.). Außerdem gibt es unterschiedliche Modelle der Curricula. Man unterscheidet zwischen zwei grundlegenden Modellen: das offene Curriculum, das den

Studierenden viel Raum für individuelles Planen lässt, und das geschlossene Curriculum, in dem ein streng reglementierter Stundenplan vorgesehen wird (vgl. Sawyer 2004 a: 85; Kautz 2000: 423).

Trotz dieser Unterschiede haben jedoch alle Dolmetschausbildungsprogramme ein gemeinsames Merkmal. Sie sehen in der Regel eine hohe Anzahl von Präsenzstunden vor, die durch eine noch höhere Anzahl von Stunden des Selbststudiums ergänzt werden (vgl. Sandrelli 2005: 3): „Interpreting students across different training programs are now commonly required to complete an adequate number of practice hours.” (Wang 2015: 66)

Es gibt unterschiedliche Empfehlungen, was die Anzahl der Praxisstunden betrifft. Der European Masters in Conference Interpreting (EMCI) empfiehlt beispielsweise in seinem Curriculum, das von vielen Institutionen in der EU als Best Practice-Modell anerkannt ist (vgl. Seyer 2019: 405), Dolmetschstudierenden ca. 400 Präsenzstunden pro Jahr zu besuchen und ca. 400 Stunden in das Selbststudium zu investieren (vgl. EMCI 2017e). Einige Autoren schätzen, dass Studierende 3.000 – 5.000 Stunden Praxis (sowohl im Unterricht als auch im Selbststudium) absolvieren sollen, um professionelle Standards zu erreichen (vgl. Wang 2015: 66).

Was die Präsenzstunden anbelangt, zeigt sich in den letzten Jahren eine rückläufige Tendenz in den Curricula aller Niveaus (vgl. Aldea 2008: 95). Die Ausbildungseinrichtungen reduzieren ihre Präsenzstunden aus unterschiedlichen Gründen. Unter anderem spielt auch der finanzielle Aspekt eine Rolle: „Budget cuts imposed in recent years have necessitated a reduction in the number of contact hours, with students spending fewer hours in class with a teacher present.“ (Hansen 2007: 99)

Im Hinblick auf die oben erwähnten Empfehlungen von Hunderten von Praxisstunden wird deutlich, dass die angebotenen Präsenzstunden in den Curricula der meisten Dolmetschausbildungsprogramme bei weitem nicht ausreichend sind (Wang 2015: 66):

When they enter such a programme, students may think that classroom hours with their teachers will provide them with enough opportunities for reaching the level expected at final exams. However, they very quickly realise that they need to practice extensively on top of regularly attending classes if they want to reach the professional expert level which will allow them to produce high-quality performances. (Motta 2016: 137)

Sandrelli (2005) kommt zum Schluss, dass die Struktur der meisten Dolmetschausbildungsprogramme stark auf autonomes Lernen ausgerichtet ist (vgl. Sandrelli

2005: 5): „The interpreter training curriculum places strong emphasis on students' autonomous practice.” (Sandrelli 2005: 1)

Als Beispiel nehmen wir das Curriculum für das Masterstudium Translation am Zentrum der Translationswissenschaft an der Universität Wien. Studierende mit dem Schwerpunkt Konferenzdolmetschen oder Dialogdolmetschen müssen unter anderem die Übungseinheiten im Konsekutivdolmetschen und im Simultandolmetschen positiv abschließen (vgl. ZTW 2015). Für jede Übung werden 4 ECTS-Punkte vorgesehen. Die Anzahl der ECTS-Punkte wird aus dem Arbeitsaufwand berechnet, den Studierende mit einer Lehrveranstaltung ungefähr haben. Ein ECTS-Punkt entspricht im Durchschnitt einem Arbeitsaufwand von 25 Stunden im Semester (vgl. Universität Wien 2021b). Dabei gehört zu dem Arbeitsaufwand „die gesamte Zeit, die zur Erreichung der Studienziele (z.B. Teilnahme an Lehrveranstaltungen, deren Vor- und Nachbereitung, Selbststudium, Praktika, Prüfungen, Prüfungsvorbereitungen usw.)“ (Universität Wien 2021a). Das heißt, um eine Übung erfolgreich abzuschließen, benötigen Studierende ca. 100 Stunden (= 4 ECTS mal 25 Stunden) pro Semester.

In dem Vorlesungsverzeichnis der Universität Wien wird für die jeweilige Übung ein Unterricht (1,5 Stunden) pro Woche vorgesehen (vgl. z.B. ZTW 2021). Pro Semester findet der Unterricht im Durchschnitt 12 Mal statt. Nach einfachen mathematischen Berechnungen stellt sich heraus, dass Studierende ca. 18 Stunden in Präsenzübungen pro Übung im Semester zur Verfügung haben. Die restlichen geschätzten 82 Übungsstunden (= 100 minus 18 Stunden) entfallen auf andere Arten der Tätigkeit, die Studierende selbstständig durchführen sollen, also Vor- und Nachbereitung, Selbststudium, Praktika, Prüfungen und Prüfungsvorbereitungen.

Es wird also deutlich, dass das Curriculum des Masterstudiums Translation eine hohe Bereitschaft der Studierenden zum Selbststudium voraussetzt. Circa 80 % des Studiums beruht auf der selbstständigen Arbeit. In dieser Hinsicht scheint die Aufmerksamkeit, die dem Selbststudium in der Literatur gewidmet wird, nicht angemessen zu sein.

Aldea (2008) ist der Meinung, dass das Selbststudium zu dem sogenannten „Hidden Curriculum“ gehört und einen großen Beitrag zur Entwicklung der professionellen Fertigkeiten leistet (vgl. Aldea 2008: 96). Der Begriff „Hidden Curriculum“ bezeichnet den Teil eines Studiums, der zwar nicht im offiziellen Curriculum dargestellt wird, aber in der Realität von Studierenden von wesentlicher Bedeutung ist (vgl. Sawyer 2004 a: 42 und Aldea

2008: 96). Aldea sieht das Problem darin, dass das Selbststudium ihrer Ansicht nach nicht ausreichend in der Literatur dargestellt wird: „The problem with self-study sessions [...] is generated by their very nature. Not being featured in the official curriculum plan, they tend to get lesser attention“ (Aldea 2008: 96). In der Fachliteratur wird höchstens vereinzelt erwähnt, dass das selbstständige Lernen überhaupt stattfindet. Sogar die Arbeit von David Sawyer „*Fundamental Aspects of Interpreter Education*“ (2004 a), die Aldea als „one of the most comprehensive and in-depth investigations of interpreting curricula around the world“ (Aldea 2008: 96) beschreibt, enthält fast keine Informationen über das Selbststudium (vgl. Aldea 2008: 96).

5.3 Selbststudium in der Dolmetschdidaktik

Heutzutage verfolgen viele Dolmetschausbildungsprogramme immer noch einen Ansatz, bei dem sich die lehrende Person in der Mitte des Lernprozesses befindet und als Autorität und die Hauptquelle von Fachwissen betrachtet wird. Sie spielt auch die Hauptrolle bei der Beurteilung und Bewertung der Leistungen der angehenden DolmetscherInnen (vgl. Wang 2015: 67): „In spite of the importance of self-directed out-of-class practice, current interpreter education appears to be almost entirely teacher-centered.“ (Wang 2015: 67) Der Erwerb von Dolmetschkompetenz erfordert jedoch nicht nur eine professionelle Anleitung durch eine lehrende Person während des Unterrichts, sondern auch eine umfangreiche Praxis außerhalb der Präsenzstunden (vgl. Wang 2015: 67).

In diesem Kapitel wird der Versuch unternommen, ausgewählte Werke der Dolmetschdidaktik zu analysieren, um festzustellen, inwieweit das Selbststudium in diesen dargestellt ist. Im Abschluss werden die Empfehlungen des EMCI-Konsortiums für die Lehrkraft bezüglich des Selbststudiums betrachtet.

5.3.1 Einblick in die didaktische Literatur

Im Folgenden wird ein Versuch unternommen, die ausgewählte Literatur aus dem Bereich der Dolmetschdidaktik zu untersuchen, um zu verstehen, welche Rolle das Selbststudium in der Dolmetschdidaktik im deutsch- und englischsprachigen Raum spielt. Dieses Kapitel erhebt natürlich keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Es wäre im Rahmen einer Masterarbeit unmöglich, die vollständige Analyse der didaktischen Literatur durchzuführen. Daher werden hier lediglich die bekanntesten und am häufigsten empfohlenen Werke untersucht. Als Grundlage für die Recherche wurde die Liste der Grundlagenliteratur in der

Dolmetschdidaktik auf der Webseite des FTSK (Fachbereich Translations-, Sprach- und Kulturwissenschaft) an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz (vgl. FTSK Didaktik) gewählt.

Als erstes Nachschlagwerk wurde das „*Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens*“ von Ulrich Kautz (2000) zur Hand genommen. Dieses Werk gilt als Grundlage für die Dolmetschdidaktik:

Ulrich Kautz's *Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens* is one of the most comprehensive volumes on the teaching of translation and interpreting published to date [...]. Often identified as one of the main strands of research and writing on interpreting (and translation), the pedagogy [...]. (Sawyer 2004 b, 217)

Überraschenderweise wurde das Thema Selbststudium in diesem Handbuch nicht speziell beleuchtet. Kautz erwähnt das Selbststudium lediglich im Zusammenhang mit der Flexibilität des Curriculums. Er überlegt, ob die Curricula für Dolmetschstudierende nicht flexibler sein sollten und dabei das Selbststudium nicht „eine größere Rolle spielen“ könnte (Kautz 2000: 423). Außerdem werden ein paar allgemeine Vorschläge gegeben, wie eine Hausaufgabe aussehen könnte. Die Hausaufgabe dient als Begleitung zu einem konkreten Präsenzunterricht und ist in zwei Teilen gegliedert: vor der Dolmetschübung (Vorentlastung) und nach der Dolmetschübung (Festigung) (vgl. Kautz 2000: 358).

Weiters wurden die folgenden grundlegenden und häufig zitierten Nachschlagewerke für Translationswissenschaft genutzt: „*Handbuch Translation*“ (Snell-Hornby et al. 1998), „*Introducing Interpreting Studies*“ (Pöchhacker 2004), „*Dialog als Prinzip: Für eine emanzipatorische Praxis und Didaktik des Dolmetschens*“ (Kadric 2011) und „*Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies*“ (Pöchhacker 2015). Bei der Recherche in diesen Werken wurden keine Informationen zu jeglichen Aspekten des Selbststudiums gefunden.

Heine (2000) ist einer der wenigen Autoren, der sich gezielt und gründlich mit dem Thema Selbststudium auseinandersetzt. In seinem Artikel „*Effektives Selbststudium - Schlüssel zum Erfolg in der Dolmetschausbildung*“ beleuchtet er mehrere Aspekte des selbstständigen Lernens und die damit verbundenen Probleme. Er betont die essenzielle Bedeutung des Selbststudiums für das Erlangen der Dolmetschkompetenz und empfiehlt konkrete Übungen, die für das Selbststudium geeignet sind. Er unterscheidet zwischen den Übungen, die „vor dem Spezialstudium durchgeführt werden können“ (Heine 2000: 215), und fachspezifischen Übungen. Heine stellt auch methodische und technische Hilfsmittel für das Selbststudium vor, die seiner Meinung nach „eine positive Auswirkung auf den gesamten

Ausbildungsprozess“ (Heine 2000: 225) haben können. Er betrachtet solche Methoden, wie das Führen eines Tagebuchs, das Benutzen von Spiegeln, Videokameras und Stoppuhr, u. a. Außerdem stellt Heine die Ergebnisse seiner Interviews vor, die er unter seinen Studierenden in Monterey Institute zum Thema Selbststudium geführt hat (vgl. Heine 2000).

Kornakov (2000) stellt in seinem Artikel „*Five Principles and Five Skills for Training Interpreters*“ eine Reihe von Dolmetschübungen für das Selbststudium vor, die außerhalb des Präsenzunterrichts sowohl in Gruppen als auch selbstständig eingesetzt werden können. Es wird eine Reihe von Techniken analysiert, die darauf abzielen, Schlüsselqualifikationen zu entwickeln, die für jede/n DolmetscherIn wesentlich sind. Es wird das spezifische Training für jede Fähigkeit detailliert beschrieben. Der Autor betrachtet unter anderem Aspekte wie Intuition, Aufmerksamkeit, Konzentration, dominante Hemisphäre (Ohrpräferenz) im Hinblick auf das Dolmetschen (vgl. Kornakov 2000: 241): „Future interpreters should practice some psycholinguistic exercises, taking into account the fact that a major part of the work depends on self-training.“ (Kornakov 2000: 241) Kornakov beschreibt auch die Rolle der lehrenden Person, die seiner Meinung nach darin besteht, die Selbstvorbereitung der Studierenden zu unterstützen und ihnen nützliche Anweisungen und Übungen für die selbstständige Arbeit zur Verfügung zu stellen (vgl. Kornakov 2000: 241).

Lee (2005) beschäftigt sich mit der Frage der Selbstbeurteilung (self-assessment) in der Dolmetschausbildung. Die Selbstevaluierung betrachtet sie als wichtiges Instrument des autonomen Lernens. Seiner Meinung nach ist es essenziell für Studierende, Verantwortung für den eigenen Lernprozess zu übernehmen und mehr Zeit und Engagement in das Selbststudium zu investieren (vgl. Lee 2005: 2): „Learning is only possible if learners are autonomous, in other words, if they make the choice to learn and are responsible for their learning“ (Lee 2005: 2).

Wang (2015) betont in seinem Artikel „*Bridging the Gap Between Interpreting Classrooms and Real-World Interpreting*“ die Bedeutung des Selbststudiums für Dolmetschstudierende. Unter den drei seiner Ansicht nach häufigsten Problemen, die in der Dolmetschausbildung vorkommen, nennt er auch den Mangel an Anweisungen für Studierende, betreffend ihr Selbststudium: „Lack of guidance for students’ out-of-class practice. Students in interpreting classes are often required to undertake out-of-class practice but may not have access to suitable material nor know how to evaluate their own performance.“ (Wang 2015: 66) Der Autor berichtet auch über ein Blended-Learning-Projekt für DolmetscherInnen, das an der Politechnischen Universität in Hongkong erarbeitet wurde.

Das Ziel des Projektes ist, Studierende bei ihrem Selbststudium zu unterstützen (vgl. Wang 2015).

Setton und Dawrant (2016) stellen in ihrem Werk *„Conference Interpreting: A Trainer’s Guide (TG)“* die drei wichtigsten pädagogischen Prinzipien vor: „Inkrementeller Realismus“, „Individualität des Lernenden“ und „Dreidimensionaler (3D) Unterricht“. Die Prinzipien der Autoren basieren auf einem studierendenzentrierten Ansatz und versuchen ein Gleichgewicht zwischen der Autonomie der Studierenden und der Führungsrolle einer lehrenden Person zu finden (vgl. Yao 2017). Setton und Dawrant geben der Lehrkraft zahlreiche Empfehlungen, unter anderem auch bezüglich der Förderung des selbstständigen Studiums: „find or create opportunities for graduates to practise in a ‘dumb booth’ at real meetings [...], guide students into the market and encourage them in self-study to further develop their skills and in conscientious, professional and ethical practice.“ (Setton & Dawrant, 2016: 13)

Viele AutorInnen schreiben über das Selbststudium im Zusammenhang mit der Entwicklung der CAITs (Computer Assisted Interpreter Training). Die computergestützten Technologien haben in den letzten Jahren deutlich zum Prozess des selbstständigen Lernens beigetragen (siehe Kapitel 5.4.). Gorm Hansen & Shlesinger (2007), Hui 2019, Dingfelder Stone (2015 und 2016), Motta (2016), Sandrelli (2005), Sandrelli & Jerez (2007), betonen in ihren Artikeln die essenzielle Bedeutung des selbstständigen Lernens für angehende DolmetscherInnen und die wichtige Rolle der Technologien für das essenzielle Selbststudium.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass das Thema Selbststudium in der Dolmetschdidaktik langsam aber sicher an Aufmerksamkeit gewinnt und die Artikel, die diesem Thema gewidmet sind, immer öfters in unterschiedlichen Publikationen erscheinen. Bisher wurde jedoch kein einheitliches System des Selbststudiums für Dolmetschstudierende erarbeitet. Daher ist die Organisation des Selbststudiums meistens den Studierenden selbst überlassen. Von den Studierenden wird oft erwartet, dass sie selbstständig zuhause üben, dabei bekommen sie jedoch nicht ausreichend konkrete Anweisungen, weder über die Gestaltung des Selbststudiums, noch über die Selbstevaluierung (vgl. Wang 2015:67).

5.3.2 EMCI: Training of Trainers workshop on Self-study

Während des akademischen Jahres 2016/2017 organisierte das EMCI-Konsortium einen Workshop für Lehrende im Bereich Dolmetschen zum Thema Selbststudium – „*Training of Trainers Workshop on Self-study*“, an dem unterschiedliche Aspekte des selbstgesteuerten Lernens in der Dolmetschausbildung diskutiert wurden. Der Workshop wurde von der ELTE-Universität in Budapest veranstaltet und von Ildiko Horváth (ELTE), Beate Brehm (DG INTE), Manuela Motta (Universität Genf) und Paolo Torrigiani (DG SCIC) moderiert. An dem Workshop nahmen VertreterInnen von fünfzehn Universitäten teil (vgl. EMCI 2017c).

Aufgrund des interaktiven Charakters der Workshops war es nicht möglich, die Veranstaltung auf Video aufzuzeichnen (vgl. EMCI 2017c). Die begleitenden Dokumente, die an der Webseite von EMCI zur Verfügung gestellt wurden, geben jedoch eine ausreichende Auskunft über alle während des Workshops besprochenen Aspekte.

Das EMCI hat eine eigene Definition des Selbststudiums in Bezug auf Dolmetschausbildung vorgeschlagen:

Self-study: definition - individual and group work that students are required to carry out, including simultaneous and consecutive interpreting practice, and other related learning activities (i.e. background reading, preparation of glossaries, vocabulary enhancement, etc.). (EMCI 2017b)

Im Laufe des Workshops wurden folgende Themen besprochen:

- Was ist das Selbststudium?
- Welche Rolle spielt das Selbststudium in der Dolmetschausbildung?
- Welche Rolle spielt das Selbststudium im Curriculum?
- Welche Aufgaben und welche Verantwortung haben Studierende und Lehrende in Bezug auf das Selbststudium?
- Wie oft sollen die Workshops zum Thema Selbststudiumsets stattfinden?
- Von wem sollen die Workshops organisiert werden?
- Wie und von wem sollen Selbststudiumsets evaluiert und bewertet werden?
- Empfehlungen für good practice (vgl. EMCI 2017d).

Am Ende wurden in den Gruppen Empfehlungen für Studierende, die sich selbstständig auf eine Dolmetsch-Prüfung vorbereiten wollen, erarbeitet. Den Studierenden wird zum Beispiel geraten, regelmäßig zu üben und dabei schrittweise vorzugehen. Sie sollten sich konkrete Ziele setzen, aber nicht versuchen, mehrere Ziele gleichzeitig zu erreichen. Insbesondere ist das Üben in den Gruppen nützlich. So können sich Studierende daran gewöhnen, in der Anwesenheit anderer Menschen zu dolmetschen (Stressbewältigung), und haben damit darüber hinaus auch die Möglichkeit Peer-Feedback von den KollegInnen zu bekommen. Es

ist ratsam, abwechselnd Simultan-, Konsektiv- und Vom-Blatt-Dolmetschen zu üben. Studierende sollen sich beispielsweise drei volle Wochen lang auf das Simultandolmetschen konzentrieren und erst dann zu anderen Modi wechseln. Beim Peer-Feedback-Geben ist es wichtig, sich nicht nur auf die Probleme zu konzentrieren, sondern auch Positives zu erwähnen und nach Lösungen zu suchen. Zu Beginn sollten ein oder zwei Aspekte für das Feedback gewählt werden. Letztendlich wird auch empfohlen mit Audio- und Videoaufnahmen zu arbeiten (vgl. EMCI 2017a).

5.4 Technologien für das Selbststudium in der Dolmetschausbildung

Wie in Kapitel 5.2 bereits besprochen wurde, wird die Anzahl der Präsenzstunden an den Universitäten ständig reduziert. Studierende verbringen immer weniger Zeit im Unterricht mit der Lehrperson. Dabei ist das selbstständige Lernen in den Vordergrund getreten. In dieser Hinsicht besteht Bedarf nach neuen Instrumenten und Strategien, die einerseits den Mangel an Präsenzstunden und Kommunikation mit dem Lehrendem kompensieren, und andererseits Studierende beim selbstständigen Üben unterstützen und motivieren (vgl. Gorm Hansen & Shlesinger 2007: 99).

Für diese Zwecke haben sich computergestützte Technologien, sogenannte CAIT (Computer Assisted Interpreter Tools), als besonders nützlich erwiesen (Sandrelli & Jerez 2007: 275). Unter CAIT werden unterschiedliche software- und webbasierte Entwicklungen verstanden, die Dolmetschstudierende beim Üben unterstützen. Dazu gehören E-Learning Plattformen, Online-Datenbanken mit Reden, virtuelle Lernumgebungen (VLE) und Videokonferenzen (vgl. Kajzer-Wietrzny & Tymczynska 2014; Prandi 2020; Sandrelli 2015).

In den letzten Jahren wurde eine große Reihe unterschiedlicher Arten von CAIT entwickelt. Mehrere Institutionen und Universitäten in verschiedenen Ländern haben ihre eigenen Plattformen und Programme für eigene Zwecke erarbeitet (vgl. Dingfelder Stone 2016: 120; Ibrahim-González 2011: 224f.; Sandrelli & Jerez 2007: 270). Die detaillierte Beschreibung von CAIT gehört nicht zu den Aufgaben dieser Masterarbeit. Eine sehr ausführliche Systematisierung von CAIT schlagen in ihrem Artikel Marta Kajzer-Wietrzny und Maria Tymczynska (2014) vor. Hier wird nur kurz auf die am häufigsten verbreiteten Arten der computergestützten Technologien im Bereich der Dolmetschausbildung eingegangen.

Sandrelli (2015) teilt die Entwicklung von CAIT in Perioden ein: „despite its relatively short history (about fifteen years), it is possible to identify different stages of development of

CAIT, during which specific teaching paradigms were adopted on the basis of the technology available at the time” (Sandrelli 2015: 120).

In der frühen Periode (um das Jahr 2000) wurden die ersten Versuche unternommen, Studierende mit Materialien für ein selbstständiges Studium zu versorgen. Generell ging es um die Digitalisierung analoger Formen von Audio- und Video-Materialien in unterschiedlichen Sprachen, ihre Speicherung und Systematisierung. Mithilfe von Filtern konnten Studierende die für die eigenen Zwecke geeigneten Reden schneller finden. Solche ersten Datenbanken wurden entweder auf CD/DVD-Träger oder im lokalen Universitätsnetzwerk gespeichert. Als Beispiel für solche Projekte können *Marius* (Universität Granada, 2003) und *IRIS* (Universität Trieste, 1999) genannt werden. Gleichzeitig wurden auch erste Software-Produkte für Dolmetschstudierende entwickelt. Es ging um Programme, die außer Audio- und Video-Materialien auch gewisse Anweisungen und Aufgaben beinhalteten. Als Beispiel kann man *Interpr-It*, *Interpretations*, und *Black Box* nennen (vgl. Kajzer-Wietrzny & Tymczynska 2014: 1 und Sandrelli 2015: 120f.).

Die mittlere Periode ist gekennzeichnet durch die Entwicklung der CAIT im Internet (online). Heutzutage sind zahlreiche webbasierte Instrumente für das Üben der Dolmetschfertigkeiten im Internet verfügbar. Mehrere Institutionen haben ihre eigenen Webseiten oder You-Tube-Kanäle, wie zum Beispiel: *DG Interpretation* von SCIC, *ORCIT* (Online Resources for Conference Interpreter Training), *National Network for Interpreting* (NNI), *Improving Police and Legal Interpreting* (IMPLI) und viele andere. Sehr hilfreich können sich auch persönliche Webseiten von DolmetscherInnen erwiesen, auf denen man oft nützliche Empfehlungen und Materialien finden kann (vgl. Sandrelli 2015: 124).

Online-Datenbanken mit Audio- und Video-Materialien sind sehr verbreitet. Eine der größten und bekanntesten Datenbanken ist das *Speech Repository* der SCIC (DG Interpretation, EU), das zahlreiche Reden in allen Sprachen der EU beinhaltet. Diese Plattform enthält sowohl originale Reden von RednerInnen aus den EU-Institutionen als auch pädagogisches Material, das speziell für Lernzwecke erarbeitet wurde (vgl. Sandrelli 2015: 125). Als weitere Datenbanken mit Reden können folgende angeführt werden: *Speechpool*, *AmeriVox*, *IBPG*, *PIPS*, *Repris*, *TIP*, *WISE*, und andere (vgl. Josh & Alex – techforword 2021). Nennenswert sind auch Video-Corpora, wie *ELISA* und *Backbone*, die eine Menge Interviews nicht nur in unterschiedlichen Sprachen, sondern auch in verschiedenen Varianten der englischen Sprache enthalten. Die Lernenden haben auch die Möglichkeit das Dolmetschen von RednerInnen, die Englisch als eine Fremdsprache sprechen, zu üben. (Kajzer-Wietrzny & Tymczynska 2014: 1).

Zu den neuesten Entwicklungen gehören CAIT, die auf Videokonferenztechnologien und 3D-Learning-Environments basieren. Mithilfe dieser Technologien wird versucht, eine möglichst authentische Dolmetsch-Arbeitsumgebung für Dolmetschstudierende zu simulieren. Videokonferenztechnologien ermöglichen es, Online-Unterricht und Mock-Conferences zu gestalten, an denen Studierende von beliebigen Orten aus teilnehmen können (vgl. Kajzer-Wietrzny & Tymczynska 2014: 1; Sandrelli 2015: 119). Mithilfe von 3D-Learning-Environments ist es möglich, immersive virtuelle Umgebungen zu schaffen, in denen unterschiedliche Dolmetsch-Situationen simuliert werden können, wie zum Beispiel ein Gerichtssaal, ein Konferenzzentrum, u. a. Ein Beispiel solcher Technologien ist das Projekt der Europäischen Kommission *Interpreting in Virtual Reality* (IVY) (siehe Abbildung 6). Studierende bekommen als Avatare Zugang zu IVY und arbeiten mit den Aufnahmen der authentischen Dialoge und Monologe. Die Teilnehmer erhalten so ihre Rollen, Informationen über den Ort und die Art des Settings und die notwendigen Materialien für die Vorbereitung (vgl. Kajzer-Wietrzny & Tymczynska 2014: 1; Sandrelli 2015: 119). Es ist möglich, in drei Modi zu arbeiten: „the interpreting mode, the live mode and the exploration mode“ (Kajzer-Wietrzny & Tymczynska 2014: 1).



Abbildung 6: IVY 3D virtual environment (IVY-VE 2021).

Mit der Entwicklung von CAIT und ihrer Rolle im Dolmetschunterricht beschäftigten sich Kajzer-Wietrzny & Tymczyńska 2014, Prandi 2020, Sandrelli 2015; Sandrelli & Jerez 2007 und andere. Mehrere AutorInnen sind sich einig, dass CAIT sehr effizient sind und eine ganze Reihe von Vorteilen haben, insbesondere, wenn es um das Selbststudium geht. Hui (2019)

meint: „Online learning is considered effective to promote self-directed learning, which bridges the instructional gap when the teacher and learners are separated by physical distance and allows learning to be place and time independent” (Hui 2019: 53). Sylvia Kalina (2011) betont die motivierende Rolle von CAIT:

diese [Vorteile] liegen vor allem in der Motivation der Studierenden, die orts- und zeitungebunden üben können, ohne kritische Kommentare des Dozenten befürchten zu müssen, und dadurch weniger Stress empfinden. Diese Motivation kann zu höherer Übungsintensität und mehr repetitiver Übung führen, was gerade im Hinblick auf das Erlernen von Automatismen einen Lerneffekt bedeuten kann. (Kalina 2011: 425)

Ein wichtiger Aspekt beim Selbststudium besteht darin, dass eine lernende Person die Möglichkeit hat, ihren Lernprozess selbstständig zu gestalten und zu steuern (vgl. z. B. Konrad 2008: 16). Es wird klar, dass das Verwenden von CAIT den Prinzipien des Selbststudiums im vollen Maßen entspricht. CAIT ermöglichen es den Studierenden, selbst den Platz, die Zeit und die Schritte für das Lernen auszuwählen: „[I]n an e-learning system, learners can control learning time and learning steps by themselves. Thus, based on learners’ perspectives, e-learning is a learner autonomy environment” (Liaw et al. 2007: 1909). Dingfelder Stone (2016) zum Beispiel schreibt in ihrem Artikel über die Online-Plattform MOPSI:

As students make their own decisions about what and with whom they want to learn, and when they want to learn it, they can determine their ownpace. This means that they can interrupt practice when they feel their attention slipping; they can repeat an exercise without hampering anyone else’s progress; and they can end the session whenever they deem it appropriate. (Dingfelder Stone 2016: 123)

Abgesehen davon, dass die CAITs relativ jung auf dem Markt sind, haben sie einen festen Platz im Dolmetschunterricht und vor allem im Selbststudium eingenommen. Es sei aber betont, dass sie trotz aller Vorteile jedoch nicht den Unterricht mit der Lehrkraft ersetzen können. CAITs “should be seen as a useful integration to traditional methods, not as a replacement of interpreting classes” (Sandrelli 2005: 6).

5.5 Probleme und Herausforderungen beim Selbststudium

Mit Rücksicht auf die wichtige Rolle des Selbststudiums für die Dolmetschausbildung muss auch erwähnt werden, dass selbstständiges Lernen mit einer Reihe von unterschiedlichen Problemen und Herausforderungen für Studierende verbunden sein kann.

Das grundlegende Problem, das weitere Schwierigkeiten verursachen kann, liegt dabei darin, dass Studierende oft nicht ausreichend Anweisungen von den Lehrenden bezüglich dessen erhalten, wie sie außerhalb der Universitätslehrveranstaltungen üben könnten und

sollten (vgl. Dingfelder Stone 2015: 243f.; Sandrelli & Jerez 2007: 276; Setton & Dawrant 2016: 1; Wang 2015: 65f. u. a.). Setton & Dawrant (2016) erwähnen:

One complaint sometimes voiced by interpreting students over the years is that they do not get enough practical guidance, but mostly receive just very generic, holistic feedback on their performances, with an accompanying pep-talk, leaving it to them to intuit how to actually do the job better. (Setton & Dawrant 2016: 1)

Ein solcher Mangel an Unterstützung und Anweisungen kann sich negativ auf den Lernprozess der Dolmetschstudierenden auswirken. Sandrelli & Jerez (2007) weisen darauf hin: “The fact that students do not always have access to suitable study support and appropriate materials means that the work they do in their self-study hours is often unstructured and unmonitored” (Sandrelli & Jerez 2007: 276). Ohne Aufsicht und Unterstützung der lehrenden Person ist das Risiko hoch, dass Studierende falsche oder ineffiziente Strategien beim eigenständigen Üben verwenden: „Assessment of subjects’ methods shows that inadequate strategies often account for the lack of improvement.” (Ericsson et al. 1993: 367)

Traditionell ist das eigenständige Üben der Dolmetschstudierenden hauptsächlich auf die sogenannte Learning-by-Doing-Methode fokussiert. Das heißt, dass Studierende dadurch üben, dass sie Reden wiederholt dolmetschen (Dingfelder Stone 2016: 120). Diesen Ansatz findet Dingfelder Stone (2016) nicht unbedingt effizient, da die mehrmalige Wiederholung einer Handlung nicht automatisch zu Verbesserung führt. Das mehrmalige Verwenden ineffizienter Strategien kann nicht nur den Lernerfolg der Studierenden wesentlich verhindern, sondern auch Frustrationen verursachen, da Studierende trotz der investierten Zeit und Bemühungen zu keinem Ergebnis kommen (vgl. Dingfelder Stone 2016: 120).

The emotional monotony of ‘yet another speech,’ the challenge of selecting appropriate study material and the absence of measurable progress can all combine to create an atmosphere of frustration and demotivation. Nevertheless, self-study, despite its crucial nature, has not always received the practical didactic attention it deserves. (Dingfelder Stone 2016: 120)

Aldea (2008: 97f.) bemerkt, dass trotz der Tatsache, dass Dolmetschstudierende meistens sehr motiviert sind und einen großen Willen zu üben haben, ihre Bemühungen nicht immer zum erwünschten Ergebnis führen: “One may spend not months, but years in the booth and still fail to make any progress, unless they purposefully assess their performance, diagnose problems, and seek remedial actions.” (Aldea 2008: 98)

Moser-Mercer (2008) beschreibt auch Studierende, die mehrmals die gleiche Übung wiederholen, “doing ‘mileage’ in interpreting practice” (Moser-Mercer 2008: 12), und damit die Quantität über die Qualität in ihrer Lernerfahrung stellen. Derartiger ständiger Wiederholung stellt sie das Konzept von “deliberate practice“ gegenüber, das darin besteht,

dass Studierende ihren Lernprozess selbstständig überwachen, nach Feedback suchen und aktiv das eigene Lernniveau und die Nutzung der Lernstrategien bewerten (vgl. Moser-Mercer 2008: 12). Ericsson (2000) ist der Meinung, dass eine Verbesserung der Leistung zu beobachten ist, wenn die lernenden Personen motiviert sind, klar definierte Aufgaben und Feedback bekommen, sowie reichlich Gelegenheit zur Wiederholung beim Üben haben (vgl. Ericsson 2000: 195).

Der Mangel an Anweisungen durch die lehrende Person birgt auch das Risiko, dass Studierende falsche Angewohnheiten einüben können, die sich im Weiteren schwer korrigieren lassen: „Without proper guidance in their self-study, especially beginners may pick up bad habits, which then need to painstakingly be unlearned in later stages of the training.” (Dingfelder Stone 2015: 244).

Manchmal wird von den Studierenden erwartet, dass sie die Materialien für das selbstständige Üben selbst im Internet suchen. Dabei sind die Studierenden nicht immer in der Lage, zu beurteilen, welche Quellen und welche Materialien für ihr Niveau am besten geeignet sind: „Students are expected to find suitable speeches in the faculty video/audio library, on the Internet, radio, TV, and so on... they may not always be the best judges of what is suitable for their particular training stage.” (Sandrelli 2005: 4)

5.6 Rolle der Lehrperson beim Selbststudium in der Dolmetschausbildung

Die in Kapitel 5.5 dargestellten Probleme und Herausforderungen, mit denen Studierende bei ihrem selbstständigen Lernen oft zu tun haben, zeigen deutlich, dass die lehrende Person nicht vollständig aus dem Prozess des Selbststudiums ausgeschlossen werden kann, und, wie weiter erklärt wird, auch nicht sollte. Laut mehreren AutorenInnen (vgl. Dingfelder Stone 2016; Horváth 2007; Lee 2005; Little 1991) bedeutet Selbststudium nicht, dass ein Lernprozess ohne Lehrer erfolgt: „Learner autonomy does not mean that the teacher is excluded from learning. In fact, teachers play an important role of providing students assistance in developing a learning agenda that works for the students.“ (Lee 2005 : 2)

Ganz im Gegenteil, das erfolgreiche Selbststudium ist ohne LehrerIn unmöglich: “There is no autonomous learning however, without an autonomous teacher.” (Horváth 2007:104) Dingfelder Stone (2016) ist der Meinung, dass auch die „traditionellen“ Unterrichtseinheiten für den Erwerb der Dolmetschkompetenz von großer Bedeutung sind: “Without traditional classroom sessions, students cannot receive the necessary input on their interpreting performances to improve through self-study” (Dingfelder Stone 2016, 114). Little (1991) führt aus, dass “the development of learner autonomy will depend crucially on the

initiatives the teacher takes” (Little 1991: 44). Wie ist eigentlich die Rolle der lehrenden Person im Selbststudium der Studierenden?

Nach dem Paradigmenwechsel in der Hochschulpädagogik wurde die lernende Person ins Zentrum des Lernprozesses gestellt, die selbst aktiv ist und die Verantwortung für ihren Lernprozess übernimmt. Außerdem sei es laut konstruktivistischer Lerntheorien unmöglich, Wissen von einer zu einer anderen Person zu übertragen. Das Wissen kann von einer Person nur selbstständig angeeignet werden. Daher sollten Studierende gefördert werden, selbstständig zu lernen (vgl. Behr & Willert 2017: 141 ff., siehe auch Kiraly 2000). Dementsprechend hat sich auch die Rolle der Lehrkraft geändert:

Thus, teacher’s role in the class should somehow move from a “transmissionist” perspective, in which the teacher transmits knowledge and students work alone, to a “transformation perspective”, where learning is a construction process with teachers and students working as collaborators. (Dogan et al. 2009: 73)

Als erster Schritt, um Studierende in ihrer Autonomie zu unterstützen, schlägt Little (1991) vor, den Lehrplan und die Lernziele mit den Studierenden zu besprechen. Der Lernprozess hat mehr Chancen auf Erfolg, wenn die Studierenden verstehen, was sie erwartet und was sie selbst in den Prozess des Lernens einbringen können (vgl. Little 1991: 44). Eine weitere Aufgabe der lehrenden Person liegt darin, keine sofortigen Lösungen für Studierende bereitzustellen, sondern ihnen Zeit und Möglichkeit zu geben, sich selbstständig mit einem Problem auseinander zu setzen und eigene Lösungen zu finden (vgl. Little 1991: 45).

Ein kurzer Blick in die translationswissenschaftliche Literatur zeigt, dass sich die oben beschriebenen Ideen aus der Hochschulpädagogik auch in der Dolmetschdidaktik wiederfinden: „[T]he role of the interpreting tutor also changes from that of authority and coach to that of motivator and guide, and even to that of facilitator, consultant and delegator depending on the extent to which students are able to self-direct their own learning.” (Kajzer-Wietrzny & Tymczynska 2014: 4)

Von einer Dolmetschlehrperson wird vor allem die Motivation der Studierenden, die Bereitstellung von Anweisungen und Strategien für das selbstgesteuerte Lernen und das Anbieten von Feedback erwartet. Heine ist der Meinung:

Ein kompetenter Dolmetschlehrer [...] muss vor allem in der Lage sein, die Studenten, bei denen er Dolmetschfertigkeiten erkannt hat, so zu motivieren, dass sie ein effektives Selbststudium zur (Weiter-)Entwicklung ihrer Dolmetschfertigkeiten als Selbstverständlichkeit begreifen. (Heine 2000: 214)

Die lehrende Person sollte auch eine positive Einstellung bei den Studierenden schaffen: „[T]he interpreter trainer must cultivate in his/her students a positive attitude towards the much-revered, much-feared skill to be acquired“. (Gorm Hansen & Shlesinger 2007: 97)

Außerdem ist es wichtig, dass die Dolmetschlehrkraft notwendige und effektive Anweisungen und Übungen für Studierende liefert, die sie während des Selbststudiums verwenden könnten. So betont Kornakov (2000): “The instructor’s role is to aid selfpreparation, and to provide some useful guidelines and exercises that can be used outside the language laboratory” (Kornakov 2000: 241).

Nicht nur konkrete Übungen sind notwendig. Studierende sollten über entsprechende Strategien des effizienten Lernens und Übens verfügen. Spörer (2003) betrachtet Lernstrategien als kognitive Werkzeuge und die lehrenden Personen als ExpertInnen, die mit diesen Werkzeugen vertraut sind. Die Aufgabe der Lehrenden ist es, den Studierenden die Lernstrategien beizubringen (vgl. Spörer 2003: 28). So ist das selbstgesteuerte Lernen ihrer Meinung nach „das Ergebnis einer direkten Instruktion“ (Spörer 2003: 28).

Kiraly (2000) vertritt eine abweichende Position. Er behauptet, dass die Studierenden von den Lehrenden dabei unterstützt werden sollen, ihre eigenen Strategien zu entwickeln: „We do not need to ‘teach’ strategies; we need to model strategy use (and creation) for our students; we need to help them and let them create and work with their own dynamic strategies [...]“ (Kiraly 2000: 30)

Ein umstrittenes Thema ist die Demonstration im Dolmetschunterricht. Setton und Dawrant (2016) sind der Meinung, dass die Lehrkraft während des Unterrichts anhand von Beispielen eigene Kompetenzen demonstrieren sollte, die Studierende dann nachmachen und nachahmen würden (vgl. Setton und Dawrant 2016: 13).

[A] good instructor must be able to teach by example, demonstrating the competence to the class (and trying to reconcile ‘what I say’ with ‘what I do’...); this will also show students that each professional has his/her own style. (Setton und Dawrant 2016: 13)

Diese Auffassung widerspricht jedoch dem Konzept des selbstgesteuerten Lernens, da in dem Fall das Lehren durch Beispiel eine viel zentralere Rolle spielt als das Lernen durch Tun, was zu vermeiden ist. (vgl. Little 191: 45). Auch Behr und Willert (2017) kritisieren das Werk von Setton und Dawrant (2016), in dem „bis heute die Weitergabe eigener Erfahrungen im Vordergrund“ steht (Behr und Willert 2017: 141).

Noch eine wichtige Aufgabeder Lehrkraft ist das Feedback-Geben. Setton und Dawrant (2016) bezeichnen Feedback als “core of real teaching – the most perfect testing system is vain without it – and the greatest challenge to an instructor’s ability“ (vgl. Setton und Dawrant 2016: 13). Da das Thema Feedback in Bezug auf das Selbststudium viele Aspekte beinhaltet, wird es in einem gesonderten Kapitel erläutert (siehe Kap. 5.7).

5.7 Selbststudium und Feedback im Dolmetschunterricht

Wie in Kapitel 5.6 erwähnt wurde, gehört die Lieferung eines guten Feedbacks zu den zentralen Aufgaben der lehrenden Person. Insbesondere ist Feedback in einem selbstständigen Lernprozess wichtig. Das Modell von Behr und Willert (2017) (siehe Kapitel 2.2) zeigt deutlich, wie eng die Prozesse des selbstgesteuerten Lernens mit Feedback verbunden sind. Was aber ist ein gutes Feedback?

In der Psychologie werden dem Feedback unterschiedliche Funktionen zugeschrieben. Ericsson (2000) bezeichnet Feedback als ein notwendiger Bestandteil des Erfolges (vgl. Ericsson 2000:195). Fengler (2010) hebt folgende Eigenschaften des Feedbacks hervor: Feedback steuert Verhalten; hilft, zielgerichtet zu arbeiten; hilft bei der Fehlersuche; hebt die Motivation; ermutigt; hilft bei der Selbsteinschätzung, u. a. (Fengler 2010:10).

In Bezug auf den Dolmetschunterricht haben sich mit dem Thema Feedback beispielsweise Aldea (2008), Behr (2015), Behr & Willert (2017), Fowler (2007), Moser Mercer (1996), Nancy Schweda Nicholson (1993) und Setton und Dawrant (2016) auseinandergesetzt.

Man unterscheidet zwischen einem internen Feedback, wenn Studierende ihre Leistung selbst auswerten, und einem externen Feedback, wenn die Lehrkraft oder StudienkollegInnen Rückmeldungen geben (vgl. Behr & Willert 2017: 145). Das Feedback von StudienkollegInnen wird auch Peer-Feedback genannt (vgl. Lee 2018:2). Jede Art des Feedbacks hat eigene Funktionen und Vorteile. In diesem Kapitel wird gezeigt, welche Rolle das Feedback im Selbststudium spielt und inwieweit ein erfolgreiches Feedback, sowohl von einer lehrenden Person, als auch von Studierenden selbst abhängt.

5.7.1 Das interne Feedback

Unter internem Feedback (auch Selbst-Feedback) wird die Selbstüberprüfung und analytische Bewertung eigener Leistung verstanden, die auf dem kritischen Anhören der eigenen Audio- oder Videoaufzeichnung basiert. Diese Reflexion ermöglicht Dolmetschstudierenden ihre eigene Leistung zu analysieren, Schwächen und Stärken zu entdecken und eigene Ressourcen während des Lernprozesses optimal zu nutzen. Sie haben die Möglichkeit, ihre Leistung selbst zu bewerten und bei Bedarf mehrmals zu wiederholen, bis sie eine zufriedenstellende Verdolmetschung liefern können (vgl. Lee 2018: 2).

Studierende setzen ihre eigenen Ziele und wählen entsprechende Strategien, um diese Ziele zu erreichen. Sie sind imstande, ihren Fortschritt zu analysieren und mit den

gestellten/gewünschten Zielen zu vergleichen. Bei so einem Vergleich entsteht das interne Feedback, das auf verschiedenen Niveaus (kognitiv, motivational und verhaltensbezogen) betrachtet werden kann. Das interne Feedback hilft Studierenden zu verstehen, ob die derzeitigen Lernstrategien beibehalten werden können oder ob gewisse Veränderungen notwendig sind. Es kann zum Beispiel zu einer Neuinterpretation der gestellten Aufgabe oder zu einer Anpassung der internen Ziele, Taktiken und Strategien führen. Die Studierenden könnten sogar ihr Fachwissen oder ihre Motivation überdenken (vgl. Nicol & Macfarlane-Dick 2006: 202).

Für das erfolgreiche Selbst-Feedback brauchen Studierende gewisse Fähigkeiten und Kompetenzen: „In den Feedbackprozess bringt jeder Lernende zunächst seine eigene kognitive, metakognitive und motivationale Kompetenz ein.“ (Behr & Willert 2017: 148) Behr und Willert (2017) betonen die Notwendigkeit für Studierende ihre Probleme, Fehler und Schwächen selbstständig identifizieren zu können (vgl. Behr und Willert 2017: 150).

Butler und Winne (1995) behaupten, dass erfolgreiche Studierende eigene Strategien für das interne Feedback entwickeln:

We hypothesize, that more effective learners develop idiosyncratic cognitive routines for creating internal feedback while they are engaged with academic tasks. For example by setting a plan for engaging in a task, a learner generates criteria against which successive states of engagement can be monitored. (Butler und Winne 1995: 246)

Das interne Feedback spielt eine zentrale Rolle für das selbstständige Lernen (vgl. Lee 2018: 2). Auch im Präsenzunterricht findet es oft Platz, insbesondere wenn die Unterrichtsgruppen groß sind: „Bei Kursgrößen von ca. 15 Studierenden ist es nicht möglich, dass jeder Student mehrfach im Unterricht abgehört wird und individuelles Feedback erhält. In solchen Fällen ist es umso wichtiger, dass Studierende durch Selbstbeobachtung die eigenen Schwachstellen erkennen.“ (Behr & Willert 2017: 150)

Die Fähigkeit, sich selbst zu evaluieren und eigene Leistung zu beurteilen, ist nicht nur während des formellen Studiums, sondern auch im Berufsleben von großer Bedeutung.

Monitoring of the interpreter, therefore, will very likely be left to the interpreter herself, and if that interpreter is not self-aware, and has neither the skills to be able to assess and evaluate her own performance nor those to take action to improve upon weaknesses, the Service User will suffer to a greater or lesser degree. (Fowler 2007: 255)

Daher ist das Selbst-Feedback in der Dolmetschausbildung eine Voraussetzung dafür, dass die angehenden DolmetscherInnen gute professionelle Gewohnheiten entwickeln können (vgl. Fowler 2007: 255): „Diese Fähigkeit, Fehler und Prozessstörungen eigenständig wahrzunehmen,[...] kann nicht gelehrt oder durch Beobachtung gelernt werden, sondern muss aktiv selbst erfahren und praktisch trainiert werden.“ (Behr und Willert 2017: 150) Es ist

jedoch von höchster Bedeutung, dass die Lehrkraft den Studierenden bei ihrem Selbst-Feedback Unterstützung und Beratung anbietet (vgl. Fowler 2007: 254).

5.7.2 Das externe Feedback

Das externe Feedback von Lehrenden und Peers findet seinen Platz dort, wo das Selbst-Feedback auf seine Grenzen stößt und dient dazu, den Studierenden die Aspekte ihres Lernprozesses zu zeigen, die ihnen nicht bewusst sind (vgl. Lee 2018: 2). Das Selbst-Feedback ist zwar sehr wichtig für das Selbststudium, wie in Kapitel 5.7.1 erläutert wurde, es ist aber “constrained by individual students' awareness of the interpreting quality criteria and their own metacognitive abilities, and hence needs to be regularly checked by their teachers as well as their peers and seen in perspective“ (Lee 2018: 2). In mehreren Studien wurde belegt, dass Studierende effizienter bei ihrem Lernprozess sind, wenn sie ein externes Feedback erhalten (Butler & Winne 1995: 246).

Es sei jedoch betont, dass nicht jedes Feedback, das Studierende erhalten, automatisch zu Lernerfolg führt. Dabei spielen die Art des Feedbacks, die Feedbackquelle und der Feedbackzeitpunkt eine entscheidende Rolle (vgl. Behr & Willert 2017: 145). Unter einem guten und konstruktiven Feedback verstehen Behr und Willert (2017) Feedback, das immer an die konkrete Leistung der Studierende angepasst wird und dynamisch ist. In der Pädagogik wird es auch elaboriertes Feedback genannt (vgl. Behr & Willert 2017: 144). Es geht um eine „Form der Rückmeldung“, die „nicht nur Auskunft über die Leistung des Lernenden gibt, sondern auch Informationen zu anwendbaren Strategien für Fehlerkorrekturen bereitstellt“ (Behr & Willert 2017: 144). Das wird als eine „gute Dolmetschlehre“ verstanden im Gegensatz zu einem „master-apprentice - Ansatz“, bei dem die lehrende Person sofort eine „richtige Lösung“ gibt (Behr & Willert 2017: 144).

Setton und Dawrant (2016) vertreten eine ähnliche Meinung, was das Feedback betrifft:

Having diagnosed the problem, simply telling the student what is wrong and why is still not enough – the right combination and sequence must be found to lead the student to an autonomous, implicit (procedural) mastery of the process. (Setton & Dawrant 2016: 13)

Zuerst sollten die Studierenden aufgefordert werden, selbst Verbesserungen vorzuschlagen. Das Ziel ist, den Studierenden zu zeigen, welche Ansätze und Strategien es gibt, die zu einer besseren Verdolmetschung führen können. Erst danach können praktische Tipps bezüglich konkreter Symbole, Begriffe oder Phrasen angeboten werden: „‘Ready equivalents‘ can be

given once students are clear about the relationship between words and sense, but not before.” (Setton & Dawrant 2016: 13)

Aldea (2008) weist daraufhin, dass auch die Ursachen der mehrmals wiederholten Fehler analysiert werden sollen: „A list of mistakes or comments such as ‚I like how you interpreted ‘conundrum’ are hardly useful as feedback.“ (Aldea 2008: 99) Einfache Listen mit Fehlern bezeichnet sie insbesondere am Anfang des Studiums sowohl im Konsektiv- als auch im Simultandolmetschunterricht als „pointless waste of time“ (Aldea 2008: 99). Ein gutes Feedback besteht darin, die Fehler zu identifizieren, die bei einer lernenden Person immer wieder auftauchen, die Ursachen dieser Fehler zu diagnostizieren und Vorschläge zu machen, wie die Fehler beseitigt werden können. Ein derartiges Feedback ist wesentlich produktiver (vgl. Aldea 2008: 99).

Noch ein grundlegender Aspekt eines guten Feedbacks, „sine qua non“ (Behr 2015: 210), ist eine richtige und klar definierte Aufgabenstellung. Nur wenn Lernende genau wissen, was sie tun sollen und wenn die Aufgabe konkret genug ist, kann das darauffolgende Feedback produktiv sein (vgl. Behr 2015: 210).

The (often only implicitly demanded) task to ‘interpret the following text well’ is too vague and therefore results in the fact that the students will interpret the text as well as they can, while they are neither aware of all the special challenges and problems that occurred, nor do they have any idea of how to solve these problems. (Behr 2015: 210)

Wenn aber konkrete Aufgaben gestellt werden, bei denen Probleme erkannt werden können, sehen die Studierenden ein klares Ziel vor sich, auf das sie sich konzentrieren können. Dabei kann sich die Lehrkraft beim Feedback-Geben konkret auf die gestellte Aufgabe beziehen und bewerten, wie gut sie erreicht wurde. Das ist nach der Ansicht von Behr und Willert (2017) der Kern eines guten Feedbacks (vgl. Behr & Willert 2017: 210f.). Diese Meinung teilt auch Moser-Mercer (1996): „teachers need to know what they are looking for, what level of quality they are expecting.“ (Moser-Mercer 1996: 52) Daher müssen der Lehrplan, der Wissensstand der Studierenden und das Ziel des Unterrichts berücksichtigt werden (Moser-Mercer 1996: 52f.).

Eine wichtige Rolle spielt auch der Zeitpunkt eines Feedbacks. Aus der Sicht der Pädagogik ist das zeitnahe Feedback wirksamer als jenes, das zeitverzögert ist. Optimal ist, wenn Studierende Feedback erhalten, bevor sie zur nächsten Aufgabe oder zu einem weiteren Thema übergehen (vgl. Behr & Willert 2017: 145; Setton & Dawrant 2016: 13).

Darüber hinaus muss das Feedback objektiv sein und auf Fakten beruhen (vgl. Behr 2015: 213): „Teacher’s comments like ‘You were nervous’ or ‘Why do you fidget all the

time?’ are neither helpful nor based on the facts“ (Behr 2015: 213). Die Aussagen solcher Art können sehr oft von den Studierenden als herablassend empfunden werden und bei ihnen eine Abwehrhaltung provozieren. Außerdem kann bei Studierenden so das Gefühl entstehen, der Lehrkraft nicht sympathisch zu sein. Wenn sich die Lehrkraft aber an Fakten hält und sich darauf bezieht, wie die Verdolmetschung von ZuhörerInnen wahrgenommen werden kann (z.B. „Zu viele Gesten hindern die Zuhörer, sich auf den Inhalt zu konzentrieren.“), dann können die oben genannten Eindrücke seitens der Studierenden vermieden werden (vgl. Behr 2015: 213).

Letztendlich darf nicht darauf vergessen werden, dass nicht alle Studierenden gleich sind. Es gibt unterschiedliche Typen der Lernenden. Daher hat das gleiche Feedback nicht bei jeder Person die gleiche Wirkung. So kann sich ein negatives Feedback bei manchen Studierenden motivierend auswirken, bei den anderen jedoch, könnte es eine defensive Haltung hervorrufen. Menschenkenntnis sowie ein gewisses Maß an Einfühlungsvermögen und Takt erleichtern es nach Behr (2015), Feedback individuell und in angemessener Weise zu geben (vgl. Behr 2015: 212).

Die Wirkung eines externen Feedbacks hängt aber nicht von der Lehrkraft allein ab. Behr und Willert (2017) sind der Meinung, dass Feedback nur dann wirksam sein kann, wenn Studierende selbst „urteilsfähig, intuitiv und analytisch vorgehen und in der Lage sind, selbstständig Ergebnisse auf einem hohen Qualitätslevel zu produzieren“ (Behr und Willert 2017: 151). In ihrem Modell (siehe Kapitel 4.2) zeigen sie die Interaktion zwischen selbstgesteuertem Lernen und elaboriertem Feedback im Dolmetschunterricht. Der Erfolg des Feedbacks hängt von gewissen kognitiven, metakognitiven und motivationalen Kompetenzen, Fertigkeiten und der Einstellung der Studierenden ab. Es ist notwendig, dass Studierende selbst erkennen können, worin ihre Schwierigkeiten und Probleme liegen und woran sie arbeiten müssen. Studierende sollten auch imstande sein, eigene Fehler zu identifizieren und Schwachpunkte zu erkennen. Nur in diesem Fall ist es für sie möglich, das externe Feedback erfolgreich und konstruktiv zu verarbeiten (vgl. Behr und Willert 2017: 150 ff.).

6 Untersuchungsdesign

6.1 Zielsetzung und Forschungskonzept

Das Ziel dieser Masterarbeit ist es, einen Einblick in das selbstständige Lernen der Studierenden des ZTWs an der Universität Wien zu geben und mögliche, damit verbundene, Probleme zu beleuchten. Es wurde versucht herauszufinden, wie die Selbstvorbereitung der angehenden DolmetscherInnen organisatorisch aussieht und auf welche Instrumente, Methoden und Lernstrategien sie dabei zurückgreifen. Außerdem wurde untersucht auf welche Schwierigkeiten Studierende bei ihrem selbstständigen Lernen stoßen und wie zufrieden sie mit ihrem Selbststudium sind.

Im Mittelpunkt der Masterarbeit befinden sich die Lernstrategien, die von den Studierenden im Rahmen des Selbststudiums verwendet werden. Wie im theoretischen Teil beleuchtet wird, spielen die Lernstrategien eine zentrale Rolle im Prozess des selbstständigen Lernens. In der Dolmetschwissenschaft und Dolmetschdidaktik ist jedoch das Thema der Lernstrategien relativ neu. Nach meinem bisherigen Kenntnisstand gibt es nur wenige bis gar keine Studien, die sich mit den Lernstrategien von Dolmetschstudierenden im Selbststudium befassen. Daher wurde in dieser Masterarbeit der Versuch unternommen, anhand der erhobenen Daten die von Studierenden des Zentrums für Translationswissenschaft (weiter ZTW) benutzten Lernstrategien zu differenzieren und sie nach der pädagogischen Theorie zu klassifizieren.

Die folgenden Fragen sollen in der Masterarbeit beantwortet werden:

- Wie sieht das Selbststudium bei Dolmetschstudierenden aus?
- Welche Lernstrategien werden dabei verwendet?
- Welche Probleme und Herausforderungen treten beim Selbststudium am meistens auf?
- Wie zufrieden sind die Studierenden mit ihrem Selbststudium?

6.2 Forschungsmethodik

Für die Datenerhebung wurde die qualitative Forschung verwendet. Bei der Überlegung, welches Instrument für diese Studie am besten geeignet ist, fiel die Entscheidung auf das Interview. Spörer (2003) vergleicht in ihrer Dissertation qualitative und quantitative Erhebungsmethoden (Interview vs. Fragebogen) zur Abbildung des selbstgesteuerten Lernens und kommt zum Schluss, dass ein Interview für derartige Studien besser geeignet und effizienter ist als ein Fragebogen: „Die Analyse der qualitativ gewonnenen Daten ist zwar

aufwändiger als die Erhebung von Fragebogensaussagen, ermöglicht aber detaillierte Einblicke in den Ablauf strategischer Aufgabenbearbeitung und verspricht valide Ergebnisse zur Effektivität strategischen Lernens“ (Spörer 2003: 214). Außerdem scheint das Interview für die Ziele dieser Masterarbeit besser geeignet zu sein, da dabei die Möglichkeit besteht, ausführlicher und genauer auf einige Aspekte der Fragen einzugehen und mögliche Missverständnisse zu vermeiden. Aus diesen Überlegungen heraus wurde das Interview als Methode für die empirische Forschung gewählt.

6.3 Erhebungsinstrument: Episodisches Interview

Für die geplante qualitative Forschung stand eine große Reihe von Interviewformen zu Verfügung. Dabei standen das narrative, das problemzentrierte, das fokussierte, das episodische, das biografische Interview, sowie das Leitfaden-Interview und mehrere andere Formen zur Wahl (vgl. Helfferich 2011: 36f.). Eine der Aufgaben dieser Masterarbeit ist, die Lernstrategien festzustellen, die von Studierenden verwendet werden. Da die unterschiedliche Verwendung von Lernstrategien den Studierenden selbst häufig nicht bewusst ist, wäre das Stellen der direkten Fragen, wie: „Welche Strategien verwendest du beim Selbststudium?“, nicht sinnvoll und möglicherweise auch unverständlich. In diesem Fall waren Erzählungen über Lernsituationen in der Vergangenheit notwendig. Bei einigen anderen Aspekten, wie z.B. der Zufriedenheit, müssten jedoch konkrete Informationen abgefragt werden und daher war auch das Stellen von direkten Fragen notwendig. Für diese Ziele wäre also eine Kombination aus direkten Fragen und offenen Erzählungen sinnvoll.

Aufgrund dieser Überlegungen wurde auf das episodische Interview zurückgegriffen, welches somit am besten für obengenannte Ziele geeignet ist: „Einerseits enthält das episodische Interview Fragen, die auf mehr oder minder klar umrissene Antworten abzielen. Andererseits zielt es auf Erzählungen von Situationen ab, in denen Interviewpartner bestimmte Erfahrungen gemacht haben“ (Flick 2011: 274). Diese Interviewform zielt darauf ab, so genanntes episodisches Wissen zu erfragen, das aus Erinnerungen an unterschiedliche Situationen besteht. Statt direkten Fragen werden Erzählaufforderungen verwendet, um eine interviewte Person zu motivieren, über ihre Erfahrungen, Erinnerungen und Situationen aus ihrem Leben zu erzählen. Dabei sind zwischendurch auch kurzes Nachfragen oder direkte Fragen möglich, um semantisches Wissen, also „Wissen um Begriffe und ihre Beziehungen“ (Flick 2011: 273), zu gewinnen oder zu klären (vgl. Flick 2011: 273 ff.).

6.4 Zur Leitfadententwicklung

Nachdem die Interviewform gewählt wurde, stellte sich die Frage, wonach genau gefragt werden soll. Es sollte geklärt werden, welche Aspekte bei der Befragung relevant sind, ob beispielsweise die Reihenfolge der Fragen eine Rolle spielt, usw. Dabei war das Erstellen eines Leitfadens sehr hilfreich (vgl. Helfferich 2011: 178). Laut Bogner et al. (2014) ist der Leitfaden ein wichtiges Instrument im Forschungsprozess, das eine doppelte Funktion hat. Einerseits dient er „der Strukturierung des Themenfeldes der Untersuchung“ (Bogner et al. 2014: 27), andererseits hat er „in der Interviewsituation eine zentrale Orientierungsfunktion“ (Bogner et al. 2014: 28).

Helfferich (2011) präsentiert ein Vorgehen der Leitfaden-Entwicklung, welches sie „SPSS“ nennt. Unter diesem Kürzel werden vier Schritte verstanden: „Sammeln“, „Prüfen“, „Sortieren“ und „Subsumieren“ (vgl. Helfferich 2011: 182). Beim Erstellen des Interview-Leitfadens für diese Studie wurde dieses Vorgehen als Orientierung genommen.

Als erster Schritt wurden alle Fragen gesammelt, die im Zusammenhang mit den Forschungsfragen relevant erschienen. Helfferich (2011) empfiehlt den ForscherInnen, sich selbst Fragen zu stellen, wie: „Was möchte ich eigentlich wissen? Was interessiert mich?“ (Helfferich 2011: 182). Dabei können möglichst viele Fragen entstehen (vgl. Helfferich 2011: 182). Für diese Studie wurde eine große Liste unterschiedlicher Fragen, die in Bezug auf die vier Forschungsfragen interessant waren, erstellt. Als zweiter Schritt wurde die Liste mit den Fragen bearbeitet und reduziert. Es wurde überprüft, welche Fragen zentral und zielführend sind und welche ausgelassen werden können. Mehrere Fragen wurden gestrichen oder zu einem Stichwort reduziert. Es wurden auch mögliche Detailfragen, Rückfragen oder Denkanstöße überlegt. Während des dritten Schrittes wurden die Fragen nach inhaltlichen Aspekten sortiert. Im Rahmen dieser Studie wurde auf die zeitliche Reihenfolge verzichtet, da sie für die Fragestellung der Masterarbeit irrelevant ist. Zuerst bildeten sich kleinere Gruppen, wie „Planung“, „Zeit“, „Zufriedenheit“, u.a. Bei weiterer Strukturierung (Schritt 4: Subsumieren) wurden diese Gruppen in größere thematische Blöcke wie „kognitive Strategien“, „metakognitive Strategien“, „ressourcenbezogene Strategien“, „Probleme“, „Lehrende“, und „Zufriedenheit“ unterteilt. Der Interview-Leitfaden erhielt eine Form und wurde übersichtlich (siehe Anhang 3).

Der Leitfaden wurde in drei Spalten unterteilt. In der ersten Spalte sind alle Themen in Form von Stichwörtern enthalten, die als „Memos“ (Helfferich 2011: 185) dienen. Die zweite leere Spalte war als Check-Liste intendiert, in der im Laufe eines Interviews entsprechende

Markierungen gemacht werden sollten. Mithilfe solcher Markierungen konnte sichergestellt werden, dass alle Themen angesprochen wurden und auf keine Aspekte des Interviews vergessen wurde. Die dritte Spalte enthält konkrete Beispiele und Formulierungsvorschläge der Fragen zu jeweiligem Thema, die als Formulierungshilfe dienen und die Durchführung des Interviews erleichtern sollten.

Vor dem Beginn der Datenerhebung sollte der Leitfaden überprüft werden, ob er für die Durchführung von Interviews brauchbar ist, oder ob gewisse Veränderungen vorgenommen werden sollten. Dafür wurde am 12. 02. 2021 ein Pre-Test online durchgeführt. Die befragte Person gehörte zu den im Voraus ausgewählten Befragten. Der Pre-Test dauerte 35 Minuten und zeigte, dass der Leitfaden für die Zwecke der Interviews gut geeignet ist. Daher waren keine Veränderungen notwendig (siehe Anhang 3). Das Pre-Test-Interview wurde transkribiert und später mit den anderen Interviews ausgewertet.

6.5 Stichprobe und Kontaktaufnahme

Die Zielgruppe für die vorliegende Arbeit sind Studierende des Masterstudiums des ZTWs an der Universität Wien mit den Schwerpunkten Dialogdolmetschen oder Konferenzdolmetschen. Die Anzahl der Befragten bestand aus 10 InterviewpartnerInnen. Dabei sind Studierende mit beiden Schwerpunkten in gleichem Maß vertreten (also fünf Personen mit dem Schwerpunkt Dialogdolmetschen und fünf mit Konferenzdolmetschen). Bei der Auswahl der Befragten wurde ein einziges Kriterium beachtet: Die Befragten sollten sich in einem fortgeschrittenen Semester befinden (mind. im 3. Semester). Dieses Kriterium scheint in Bezug auf die Erfahrung mit der Vorbereitung auf Übungen und Modulprüfungen sowie selbstständiges Lernen sinnvoll.

Nachdem die Zielgruppe festgelegt wurde, wurde mit der Suche nach passenden Interview-PartnerInnen begonnen. Es wurde eine Anzeige im sozialen Netzwerk *Facebook* veröffentlicht. Gleichzeitig wurden Studienkolleginnen persönlich kontaktiert und um Hilfe bei der Kontaktaufnahme mit möglichen Interview-PartnerInnen gebeten.

Die passenden ProbandInnen wurden überraschend schnell gefunden. Mehrere Personen meldeten sich freiwillig. Mit den Befragten wurden Termine ausgemacht und ein Terminplan wurde erstellt.

6.6 Interview-Situation

Für eine erfolgreiche Gestaltung der Interviews wurde das Buch „Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews“ von Cornelia Helfferich (2011) zu Hilfe genommen. Es wurde versucht, die Ratschläge und Empfehlungen der Autorin bezüglich Gesprächssteuerung, Frageformulierung und Rollenübernahme in einer Interviewsituation umzusetzen. Besonders hilfreich hat sich das Kapitel 5 erwiesen, in dem alle technischen und rechtlichen Aspekte der Interview-Planung und Interview-Organisation ausführlich beschrieben werden.

Aufgrund der Situation mit der Corona-Pandemie wurden alle Interviews online mithilfe des Programmes *Zoom* durchgeführt. Nach der Begrüßung wurde mit den Befragten ein kurzes einleitendes Gespräch geführt. Die TeilnehmerInnen wurden über das Thema, den Grund und die voraussichtliche Dauer des Interviews informiert. Die Befragten wurde auf die Datenschutzbestimmungen und die Anonymisierung ihrer persönlichen Daten hingewiesen. Außerdem wurden die Befragten um Erlaubnis zur Aufzeichnung der Interviews gebeten. Zu diesem Zweck unterzeichneten sie die Einwilligungserklärungen. Schließlich wurde ein Programm zur Videoaufnahme gestartet und die Interviews wurden begonnen.

Trotz des Vorhandenseins des Leitfadens, der hauptsächlich als Orientierungshilfe diente, wurde versucht, die Interviewsituation möglichst flexibel und frei zu gestalten, sodass die Interviews die Form eines natürlichen Gesprächs annehmen konnten. Da es wichtig war, dass die Befragten möglichst viel über ihrer Erfahrung erzählen, wurden die Befragten am Anfang darum gebeten, sich konkrete Lernsituationen vorzustellen und in freier Form zu erzählen, was sie in den gegebenen Situationen am häufigsten tun oder getan hatten. Danach wurden im Laufe der Interviews hauptsächlich offene Fragen in Kombination mit spontanen Rückfragen gestellt.

Nach den Interviews wurden Protokolle ausgefüllt, in denen das Datum, die Länge und die Nummer des Interviews, sowie Informationen über den/die Interview-PartnerIn, wie Name, Schwerpunkt des Studiums, Sprachkombination und Semester eingetragen wurden. Schließlich wurden die Videoaufnahmen überprüft und gespeichert.

6.7 Transkription

Alle Interviews wurden mithilfe des Computerprogramms *Camtasia Studio* aufgezeichnet und im Weiteren transkribiert. Es existieren mehrere Transkriptionssysteme mit unterschiedlicher Komplexität, die für verschiedene Ziele geeignet sind (vgl. Kuckartz 2018: 166). Da für die

Zwecke dieser Masterarbeit nur der Inhalt der Interviews von Bedeutung ist und die linguistischen Aspekte, wie Aussprache, Dialekt, oder Akzent nicht relevant sind, fiel hier die Entscheidung auf ein einfaches Transkriptionsregel-System. Als Orientierung wurden die von Kuckartz (2018) vorgeschlagenen Transkriptionsregeln gewählt, die leicht transformiert wurden (vgl. Kuckartz 2018: 167 ff.).

Es wurde also wörtlich transkribiert. Dialekte wurden ins Hochdeutsche übersetzt, fremdsprachige Akzente wurden ignoriert, sprachliche Fehler wurden korrigiert. Die umgangssprachlichen Ausdrücke wurden jedoch in den meisten Fällen beibehalten. Längere Pausen, Lachen oder Seufzen wurden durch Klammern markiert.

Die Absätze wurden automatisch im Programm *MAXQDA* nummeriert. Die Textstellen der Interviewerin sind durch ein „I:“ markiert. Die Befragten können durch ein Kürzel identifiziert werden, das eine Nummer (von 1 bis 10) und den Schwerpunkt (K – Konferenzdolmetschen; D – Dialogdolmetschen) der jeweiligen befragten Person enthält. So bezeichnet zum Beispiel das Kürzel „B5/D“ die Person, die im Interview № 5 teilnahm und den Schwerpunkt Dialogdolmetschen hat. Die Tabelle 1 zeigt die vollständige Liste der Kürzel der befragten Personen.

Tabelle 1: Kürzelsystem zur Kennzeichnung der befragten Personen.

B1/K	B6/D
B2/K	B7/D
B3/K	B8/D
B4/K	B9/D
B5/D	B10/K

7 Analyseinstrument: Qualitative Inhaltsanalyse

7.1 Qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz

Da in dieser Masterarbeit inhaltliche Aspekte der Interviews in Mittelpunkt stehen, wurde bei der Analyse der Transkripte auf die qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) als Auswertungsmethode zurückgegriffen. Die qualitative Inhaltsanalyse ist eine kategoriebasierte Methode, in der die Klassifizierung und Kategorisierung der Daten eine zentrale Rolle spielen (vgl. Kuckartz 2018: 26). Als Kategorien werden Themen, Fakten oder andere Aspekte verstanden (vgl. Kuckartz 2018: 33ff.), die entweder aufgrund einer bereits vorhandenen theoretischen Strukturierung entwickelt werden (deduktive Kategorienbildung), oder sich aus dem Material ergeben können (induktive Kategorienbildung) (vgl. Kuckartz 2018: 63ff.).

Die qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz sieht unter anderem auch eine deduktiv-induktive Kategorienbildung vor (vgl. Kuckartz 2018: 95). Dies ist für die vorliegende Masterarbeit besonders geeignet. Wie Kuckartz schreibt, ist eine rein induktive bzw. rein deduktive Vorgehensweise bei der Bildung von Kategorien nur selten anzutreffen. In den meisten Fällen wird eine Mischform bevorzugt, in der zuerst grob die Hauptkategorien deduktiv kodiert und danach die Unterkategorien am Material weiterentwickelt werden (vgl. Kuckartz 2018: 97). Diese Methode wurde in der vorliegenden Studie übernommen. Die Hauptkategorien wurden von Anfang an deduktiv bestimmt. Sie basieren auf den Forschungsfragen dieser Masterarbeit sowie auf dem für die Studie entwickelten Interview-Leitfaden. Um die Forschungsfrage bezüglich Lernstrategien zu beantworten, wird zusätzlich auf eine induktive Vorgehensweise zurückgegriffen, mit deren Hilfe die konkreten inhaltlichen Unterkategorien zu Lernstrategien ausdifferenziert wurden.

Kuckartz (2018) stellt drei Formen der qualitativen Inhaltsanalyse vor: die inhaltlich strukturierende, die evaluative und die typenbildende qualitative Inhaltsanalyse (vgl. Kuckartz 2018). In Hinblick auf die Fragestellungen dieser Masterarbeit, die eine Feststellung und Strukturierung von Lernstrategien, Problemen und Lösungen als Ziel hat, wurde die inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse als am besten geeignet eingeschätzt. Kuckartz teilt den Ablauf der qualitativen Inhaltsanalyse in sieben Phasen: 1) Initiierende Textarbeit; 2) Entwickeln von thematischen Hauptkategorien; 3) Codieren des gesamten Materials mit den Hauptkategorien; 4) Zusammenstellen aller codierten Textstellen; 5) Induktives Bestimmen von Subkategorien am Material; 6) Codieren des kompletten Materials mit dem ausdifferenzierten Categoriesystem; 7) Analyse und Visualisierung der Ergebnisse (vgl. Kuckartz 1998: 100 ff.).

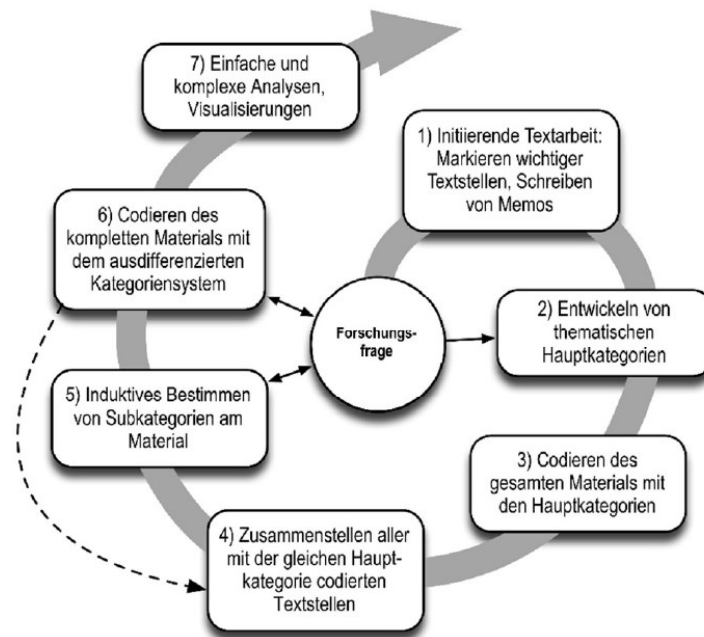


Abbildung 7: Ablauf einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse (Kuckartz 2018: 100).

7.2 Datenaufbereitung und Kategorienbildung

Für die Analyse lagen zehn Interviews mit Studierenden des ZTWs vor. Da durch die Durchführung und Transkription der Interviews die Autorin der Masterarbeit mit den Inhalten bereits vertraut war, konnte auf die Phase 1 (die initiierende Textarbeit) verzichtet werden. Als erster Schritt wurden die deduktiven Hauptkategorien gebildet (Phase 2). Aufgrund der Forschungsfragen wurden folgende sieben Hauptkategorien entwickelt:

- Kategorie 1: Rolle des Selbststudiums für Studierende
- Kategorie 2: Kognitive Lernstrategien
- Kategorie 3: Metakognitive Lernstrategien
- Kategorie 4: Ressourcenbezogene Lernstrategien
- Kategorie 5: Probleme und Herausforderungen beim Selbststudium
- Kategorie 6: Rolle des Feedbacks für Studierende
- Kategorie 7: Zufriedenheit der Studierenden mit dem eigenen Selbststudium

Die Kategorie 1 stellt eine Art Einleitung dar. Es werden verschiedene Fragen diskutiert, zum Beispiel welche Rolle das Selbststudium für die Studierenden spielt, wie wichtig sie das Selbststudium für sich selbst halten, usw. Die Kategorien 2, 3 und 4 beantworten die zweite Fragestellung: „Welche Strategien verwenden Dolmetschstudierende in ihrem

Selbststudium?“. Es wurde ein Versuch unternommen, die Lernstrategien festzustellen und zu klassifizieren. Wild (2005) unterscheidet zwischen kognitiven, metakognitiven und ressourcenbezogenen Lernstrategien (vgl. Wild 2005: 194). Diese drei Typen der Lernstrategien liegen den Hauptkategorien 2, 3 und 4 zugrunde. Kategorie 5 beschäftigt sich mit den Problemen, den Schwierigkeiten und Herausforderungen, mit denen Dolmetschstudierende im Laufe des Selbststudiums konfrontiert werden. Kategorie 6 befasst sich mit der Rolle des Feedbacks beim Selbststudium. Kategorie 7 beantwortet die Frage, wie zufrieden Dolmetschstudierende des ZTWs mit ihrem Selbststudium sind.

In der Phase 3 wurde mit dem Codierprozess begonnen. Die Aufbereitung der Daten erfolgte dabei im Programm *MAXQDA*. Die Interviews wurden „Zeile für Zeile“ (Kuckartz 2018: 102) durchgelesen. Dabei wurden relevante Textabschnitte markiert und den Hauptkategorien zugeordnet. Irrelevante oder nicht sinntragende Textstellen blieben uncodiert.

Nachdem sämtliches Material durchgegangen und codiert wurde, wurden die Textabschnitte nach Hauptkategorien gruppiert und zusammengestellt (Phase 4). Jede Hauptkategorie wurde in einer einzelnen Datei gespeichert, was die Bearbeitung des Materials erleichterte.

In den Phasen 5 und 6 erfolgte die induktive Bildung von Unterkategorien am Material. Bei der Fragestellung in dieser Masterarbeit spielen die Lernstrategien eine zentrale Rolle, deswegen wurde die Entscheidung getroffen, die Hauptkategorien 2, 3 und 4 auszudifferenzieren. Es gibt verschiedene Varianten der induktiven Bildung von Kategorien (vgl. Kuckartz 2018: 83). In dieser Masterarbeit wurde die „Guideline für die Kategorienbildung am Material“ von Kuckartz (2018: 83) als Basis verwendet. Bei der Bildung der Unterkategorien wurde die Klassifizierung der Lernstrategien nach Wild (2005) als Orientierungshilfe genommen. Wild hat unterschiedliche Arten von Lernstrategien definiert und beschrieben (siehe Kapitel 3.3). Da es aber um die induktive Kategorienbildung am Material geht, ist zu betonen, dass diese Klassifizierung nur zur Orientierung dient. Es wurde nicht erwartet, dass alle von Wild vorgeschlagenen Unterkategorien in den Interviews vorkommen. Außerdem wurde auch angenommen, dass bei der Datenanalyse auch neue Strategien aufkommen können.

Die neu gebildeten Unterkategorien wurden in einer Liste benannt und zusammengefasst. Nachdem der zweite Codierprozesses abgeschlossen wurde, war die Strukturierungsarbeit zu Ende. Es konnte mit der Analyse (Phase 7) begonnen werden (vgl. Kuckartz 2018: 111).

7.3 Datenauswertung

In der Phase 7 (Abbildung 7) beginnt die eigentliche Analyse des Interviewmaterials. Für diese Studie wurde die erste der sechs Formen der Auswertung nach Kuckartz (2018) gewählt, und zwar die kategorienbasierte Auswertung entlang der Hauptkategorien (vgl. Kuckartz 2018: 118). Es wurde zuerst eine sinnvolle Reihenfolge der Kategorien festgelegt. Im Rahmen jeder Kategorie wurden die wichtigsten Informationen zum Selbststudiums für Dolmetschstudierende inhaltlich systematisiert und vorgestellt. Das Ziel war, möglichst vollständig die Forschungsfragen dieser Masterarbeit zu beantworten. In erster Linie waren die inhaltlichen Ergebnisse von Interesse, bei den meisten Kategorien schienen jedoch auch Zahlen eine Relevanz zu haben. Es wurden auch prototypische Beispiele aus den Antworten der Befragten angeführt oder zitiert. Im folgenden Kapitel wird jede Kategorie einzeln ausführlich beschrieben und diskutiert.

8 Ergebnisse

8.1 Kategorie 1: Rolle des Selbststudiums für Dolmetschstudierende

Die Kategorie 1 war als eine Einleitung in die vorliegende Studie gedacht. In diesem Kapitel wird diskutiert, welche Rolle das Selbststudium für Dolmetschstudierende des ZTWs spielt. Betreiben die Studierenden ein Selbststudium? Halten sie es überhaupt für notwendig? Und warum?

In erster Linie scheint es sinnvoll, zuerst zu bestimmen, welche Tätigkeiten als Selbststudium bezeichnet werden können. Im Rahmen eines Dolmetschstudiums gibt es drei Formen von Aktivitäten, die als Selbststudium betrachtet werden können: 1) die selbstständige Vorbereitung auf die Lehrveranstaltungen am ZTW; 2) die selbstständige Vorbereitung auf die Abschlussprüfungen am ZTW; 3) ein zusätzliches Selbststudium außerhalb des Rahmens des ZTWs. Ein besonderes Interesse stellt die dritte Form dar, das Selbststudium, sozusagen „für sich selbst“. Sie entspricht am besten den klassischen Definitionen des Begriffes „selbstgesteuertes Lernen“, in denen eine lernende Person im Mittelpunkt steht, die ihren Lernprozess selbst gestaltet und über die Lerninhalte selbst entscheidet (siehe Kapitel 2.1). Da es jedoch in der Praxis schwer ist, die drei oben genannten Formen voneinander abzugrenzen, wurde beschlossen, in dieser Masterarbeit keine Unterschiede zwischen ihnen zu machen und sie alle als Selbststudium zu bezeichnen. Ein gemeinsames Üben in Gruppen außerhalb des universitären Rahmens wird hier ebenfalls als Selbststudium betrachtet.

Es ist interessant festzustellen, dass nur vier Befragte (B1/K, B3/K, B4/K und B8/D) angaben, das zusätzliche Selbststudium „nur für sich“ gezielt zu betreiben. So nahm beispielsweise die befragte Person B1/K Privatunterricht im Dolmetschen (vgl. B1/K 13). Die Person B3/K übt das Dolmetschen häufig zu Hause „für sich“ (B3/K: 9). Die beiden Befragten nahmen auch zusätzlich an unterschiedlichen Dolmetsch-Übungsgruppen teil (vgl. B1/K: 14, B3/K: 13). Die Person B4/K nahm an einem Klub für Rhetorik teil und besuchte zusätzlich einen Privatkurs für Dolmetschen in einer Sommerschule: „Das waren 3,5 Wochen, geprägt von einem sehr intensiven Lernen und Üben. Und das Schöne war, man musste nicht Theorie lernen, sondern nur dolmetschen, auf einem hohen Niveau. In kleinen Gruppen“ (B4/K: 37).

Die restlichen Befragten üben entweder ausschließlich für die Lehrveranstaltungen und Abschlussprüfungen oder üben überhaupt nicht: „Für die Stunden im Semester bereite ich mich selten so vor [...]. Wenn ich jetzt für eine Prüfung lernen würde, dann ja“ (B5/D: 7);

„Also ganz ehrlich, wenn ich nicht muss, dann nicht. Also wenn es nicht eine Hausaufgabe ist, die wir machen müssen für die Lehrerin, dann eher nicht“ (B6/D: 11); „Simultan und Konsekutiv mache ich eigentlich nie zu Hause. Ich glaube, das nimmt sehr viel Zeit ab“ (B9/D: 14).

Bei dem direkten Nachfragen, warum die Studierende nicht zusätzlich üben, wurden bei allen Befragten unterschiedliche Gründe angegeben. Darunter wurden Zeitmangel (B2/K, B6/D, B7/D, B9/D), Mangel an Motivation (B10/K), Faulheit (B7/D) und kein Bedarf (B6/D) erwähnt. Genauer werden diese Themen in Kapitel 8.5 „Probleme und Herausforderungen beim Selbststudium“ diskutiert.

Die Hälfte der Befragten (B1/K, B2/K, B3/K, B4/K, B7/D) ist immerhin der Meinung, dass das selbstständige Üben wichtig ist. So glaubt die Person B1/K, dass man sehr viel üben muss, „wenn man da wirklich auch glänzen möchte“ (B1/K: 18): „Ich habe auch gemerkt, dass die Vorbereitung total wichtig ist. Je besser man sich vorbereitet, umso besser läuft es“ (B1/K: 18). Ähnlicher Meinung ist auch die Person B4/K: „Man sollte eigentlich üben, denn das ist wie ein Instrument spielen. Man kommt wirklich aus der Übung“ (B4/K: 15). Die Person B3/K sieht in einem Selbststudium im Dolmetschen auch gewisse Vorteile für ihre Zukunft. Ihrer Meinung nach erwirbt man beim Üben von Dolmetschen nützliche Fähigkeiten, wie „sich alles richtig zu merken“, oder „sich richtig auszudrücken“ (vgl. B3/K: 9): „Das braucht man immer und überall. Das ist auch für die Zukunft und für das Leben hoffentlich auch wichtig“ (B3/K: 9). Auch die Befragten B2/K und B7/D, die angaben, nicht zusätzlich zu üben, finden trotzdem, dass das Üben „das Richtige“ (B7/D) sei. „Ich übe nicht, obwohl ich schon glaube, dass das der richtige Weg ist. Regelmäßiges Üben zuhause, das wäre das Richtige“ (7: 11). Die Person B2/K überlegt, dass sie üben sollte, um nicht „aus der Übung“ zu sein (2: 19).

Daraus kann geschlossen werden, dass Studierende des ZTWs die Wichtigkeit des Selbststudiums zwar anerkennen, aber meistens im Rahmen des offiziellen Studiums bleiben und einem zusätzlichen Üben wenig Aufmerksamkeit widmen. Bei der Analyse der Interview-Angaben zeichnet sich zudem ein deutlicher Unterschied zwischen den Befragten der beiden Studiumsschwerpunkte aus. Die meisten Befragten, die aktiv selbstständig üben, oder das Üben für wichtig halten, haben das Konferenzdolmetschen als Schwerpunkt gewählt. Die Befragten mit Schwerpunkt Dialogdolmetschen neigen offensichtlich dazu, in geringerem Umfang Selbststudium zu betreiben. Man könnte annehmen, dass diese Tendenz vor allem mit der technischen Komplexität des Simultandolmetschens, welches viel Übung verlangt, verbunden ist.

8.2 Kategorie 2: Kognitive Lernstrategien

Unter kognitiven Lernstrategien werden jene Strategien verstanden, die auf die Aufnahme, Verarbeitung und Speicherung der Lerninhalte ausgerichtet sind (vgl. Wild 2005: 194). Es gibt eine unzählige Menge an kognitiven Lernstrategien. Als Beispiele solcher Strategien können das Identifizieren von Fakten in einem Text, das Erstellen von Diagrammen, die Verknüpfung der neu gelernten Information mit persönlichen Beispielen, usw., genannt werden (vgl. Wild 194f.).

In diesem Kapitel wurde ein Versuch unternommen, die kognitiven Lernstrategien, die Dolmetschstudierende des ZTWs in ihrem Selbststudium verwenden, zu differenzieren, und zu klassifizieren. Es sei betont, dass die hier vorgestellte Unterteilung keinesfalls den Anspruch auf Vollständigkeit erhebt und auf der Klassifikation von Wild (2005) basiert. Wild (2005: 194) teilt alle kognitiven Strategien in drei Gruppen: Wiederholungsstrategien, Elaborationsstrategien, und Organisationsstrategien. Diese drei Gruppen wurden hier als Grundlage für die Bildung der Unterkategorien gewählt. In weiterer Folge wird jede Unterkategorie vorgestellt und diskutiert.

Da es der erste Versuch der Lernstrategienklassifikation im Bereich der Dolmetschwissenschaft ist, war es nicht immer einfach, alle Strategien ihren Unterkategorien zuzuordnen. Außerdem sind die Grenzen zwischen den unterschiedlichen Arten von Strategien häufig verschwommen. Wie Friedrich und Mandl (2006) anmerken, „sollten die Unterschiede zwischen den verschiedenen Strategiegruppen nicht als absolut gesehen werden“ (Friedrich & Mandl 2006: 2): „Kaum eine der [...] Strategien ist ausschließlich Elaborationsstrategie oder ausschließlich Organisations- oder Wissensnutzungsstrategie usw. Die einzelnen Strategien haben häufig multifunktionalen Charakter“ (ibid.).

8.2.1 Wiederholungsstrategien

Jeder Prozess des Lernens, „vom Wahrnehmungslernen über das motorische Lernen bis hin zum Erlernen bedeutungshaltiger Wissensinhalte“ (Steiner 2006: 101), setzt mit wenigen Ausnahmen ein Wiederholen voraus (vgl. Steiner 2006: 101). Das Wiederholen der Lernaktivitäten trägt zur Bildung von Automatismen sowie zu einem besseren und tieferen Verstehen von Lernmaterial bei (vgl. Steiner 2006: 104f.). Es wurde angenommen, dass die Verwendung der Wiederholungsstrategien einen wichtigen Platz im Selbststudium der Dolmetschstudierenden einnimmt, da gerade beim Dolmetschen mehrere Prozesse

automatisch verlaufen und die Bildung von Automatismen eine große Entlastung für die DolmetscherInnen ist (vgl. Weber 1989, Gillies 2013, etc.).

Repeated practice of a skill allows us to internalize it, that is to say, arrive at a place where some part of what we are doing becomes automatic and we can complete the skill without giving it our full attention. This is particularly important in interpreting, because the mental capacity freed up in this way will not go to waste. It will be put towards the other skills that go to make up interpreting. (Gillies 2013: 3).

Unter Wiederholungsstrategien oder Memorierungsstrategien versteht Wild (2005) die Lerntätigkeiten, „die durch das aktive Wiederholen einzelner Fakten eine feste Verankerung im Langzeitgedächtnis zu erreichen versuchen“ (Wild 2005: 194). Im Rahmen eines Dolmetschstudiums kann angenommen werden, dass Aktivitäten wie regelmäßiges Üben, ein Wiederholen von Wortlisten, eine Verwendung von spezifischen Übungen (wie Shadowing, oder Gedächtnisübungen) infrage kommen.

Im Laufe der Interviews wurde festgestellt, dass die Befragten während ihres Selbststudiums tatsächlich in großem Maße verschiedene Wiederholungsstrategien nutzen. Alle Befragten erwähnten je eine oder mehrere Strategien dieser Art. Alle Wiederholungsstrategien wurden hier in drei Gruppen unterteilt.

Die erste Gruppe bezieht sich auf das Auswendiglernen einer Information. Dazu gehören Tätigkeiten zur Verbesserung und Aufrechterhaltung der Sprachkenntnisse, das Erlernen von kulturspezifischen Informationen, sowie die Einspeicherung neuer Symbole für die Notizentechnik. Glossare und Wortliste zu erstellen und sie zu wiederholen, ist eine der Aktivitäten, die Dolmetschstudierende sehr häufig ausüben. Acht der Befragten (B1/K: 4-5, B2/K: 3, B4/K: 7, B5/D: 4-5, B7/D: 3, B8/D: 13, B9/D: 5, B10/K: 5) gaben an, das zu tun: „Ich lese mich dann das Thema ein. Ich schreibe mir während der Übung Terminologien auf, die schwierig waren, schreibe mir eine Liste auf, sodass ich sie für die nächste Stunde auch wiederhole. Das fand ich sehr hilfreich“ (B1/K: 5). Die Person B9/D erstellt „immer“ eine Wortliste: „Ich mache immer eine Wortliste. Die Wortlisten sind bei mir aber sehr einfach. Ich kopiere sie einfach. Die Wörter und Redewendungen, die ich interessant finde, oder die ich glaube, dass sie mir nur nützlich sein könnten“ (B9/D: 5). Im Gegensatz dazu erstellen die Personen B2/K und B10/K „sehr selten“ Glossare (vgl. B2/K: 5 und B10/K: 5): „Glossare habe ich sehr selten erstellt. Manchmal schreibe ich mir ein paar Wörter aus, die ich als schwierig gefunden habe“ (B10/K: 5). Die Befragten B1/K, B4/K und B7/D geben an, die Glossare auch auswendig zu lernen. Dafür nutzen B1/K und B4/K auch spezielle Anwenderprogramme. Die Person B1/K verwendet beispielsweise die Handy-App „Phase 6“, wo sie die Vokabeln, die ihr „interessant erscheinen“, aufschreibt und „versucht, die dann

auch zu wiederholen“, damit sie dann in ihrem „Langzeitgedächtnis landen“. (B1/K: 35). Die Person B4/K benutzt die App „Quizlet“, mit dessen Hilfe sie die Wortliste „in beiden Richtungen“ regelmäßig wiederholt und auswendig lernt (vgl. B4/K: 7). Die Person B5/D im Gegensatz schließt es aus, die Wörter auswendig zu lernen: „Nein, Auswendiglernen so wie Vokabeln in der Schule, das habe ich im ganzen Studium nie gemacht, glaube ich. Das ist einfach viel zu viel“ (B5/D: 5). Außer Wortlisten lernt die Person B4/K: 11 auch die Symbole für die Notizen im Konsekutivmodus.

Zur zweiten Gruppe gehört das Üben des Dolmetschens selbst, das im Selbststudium mehrmals wiederholt wird. Darunter wird sowohl die Wiederholung des Dolmetschens eines bereits im Unterricht geübten Ausgangstexts, als auch eine regelmäßige Wiederholung der Dolmetschtätigkeit generell verstanden. Dingfelder Stone (2015) vergleicht die Vorbereitung der DolmetscherInnen mit dem Training von professionellen Athleten, die ihre Fertigkeiten so lange trainieren, bis sie automatisiert werden (vgl. Dingfelder Stone 2015: 245). Ähnlich sollten, so Dingfelder Stone, auch Dolmetschstudierende das Dolmetschen üben, “until finally, appropriate strategies are selected and used intuitively and automatically, thus requiring fewer cognitive resources and decreasing reaction time” (vgl. Dingfelder Stone 2015: 245). Solche Automatisierung nennt sie ein Schlüsselkonzept im modernen Dolmetschtraining (ibid.).

Daher scheint es logisch zu sein, dass Dolmetschstudierende regelmäßig üben sollten. Die Interviews zeigten jedoch, dass lediglich die Hälfte der befragten Studierenden (B1/K: 7, B2/K: 25, B3/K: 3, B4/K: 13 und B10/K: 3) zuhause zu Übungszwecken dolmetschen. Hier fällt ein deutlicher Unterschied zwischen den Dialog- und Konferenzdolmetschstudierenden auf. Alle Befragten mit dem Schwerpunkt Konferenzdolmetschen gaben an, zuhause Videos, meistens auf You-Tube (B1/K: 14, B2/K: 7, B4/K: 13), „einfach“ zu „dolmetschen“ (B1/K: 14): „Hauptsächlich habe ich die YouTube-Videos gedolmetscht. Und nicht nur einmal, sondern mehrmals das Gleiche. Wenn ich merke, dass ich an einer gewissen Stelle stecken bleibe, dann habe ich diese Stelle mehrmals geübt“ (B4/K: 13).

Demgegenüber legten die Befragten mit dem Schwerpunkt Dialogdolmetschen überraschenderweise viel weniger Wert auf das eigenständige Üben. Die Befragten B5/D und B7/D üben Dolmetschen nur bei der Vorbereitung für die Modulprüfungen. „Wirklich gedolmetscht selten. Wenn ich jetzt für eine Prüfung lernen würde, dann ja, nehme ich mir Videos zu dolmetschen. Aber für die Übung geht sich das zeitmäßig nicht aus“. (B5/D : 7). Die Person B7/D gibt zu, keine Dolmetschübungen zu Hause zu machen. Lediglich bei der Prüfungsvorbereitung: „Da habe ich schon versucht, dass ich ein bisschen übe, dass ich ein

paar Videos dolmetsche. Aber höchstens 2 Videos habe ich so gedolmetscht“ (B7/D: 7). Die Person B9/D gab an, nur vom Blatt-Dolmetschen zu üben: „Was ich auch mache ist vom Blatt dolmetschen. Das ist das Einzige, was ich zu Hause versuche zu üben“ (B9/D: 14). Die anderen Befragten dolmetschen zu Hause überhaupt nicht. B6/D erklärt dies folgendermaßen:

Tatsächlich gar nicht. Praktisch nur im Unterricht. Weil das Dialogdolmetschen bedeutet, dass man mindestens drei Personen hat. Also praktisch könnte ich vielleicht mit den Videos üben, wo zwei Leute nur auf Deutsch reden und ich würde in eine andere Sprache dolmetschen. Aber das habe ich noch nie gemacht, ganz ehrlich. (B6/D: 19)

Zur dritten Gruppe der Wiederholungsstrategien gehören spezifische Übungen, die zielgerichtet für die Entwicklung und Verbesserung der konkreten Fertigkeiten geeignet sind. Dazu können Übungen wie Shadowing, Paraphrasieren, Gedächtnisübungen und andere zugeordnet werden. Die Entscheidung, diese spezifischen Dolmetschübungen der Gruppe Wiederholungsstrategien zuzuordnen, basiert darauf, dass diese Übungen in der Regel regelmäßig wiederholt werden müssen. Andrew Gillies (2013) empfiehlt in seinem ausschließlich Dolmetschübungen gewidmeten Buch: „Practise often. Five days per week is a reasonable timetable. That’s often enough to mean you never get out of practice, and you continue getting better“ (Gillies 2013: 11).

Im Laufe dieser Studie wurde versucht festzustellen, welche konkreten Dolmetschübungen die Studierenden des ZTWs verwenden. Am häufigsten wurde von den Befragten das sogenannte Shadowing erwähnt. Fünf Befragte gaben an, diese Übung während des Selbststudiums zu machen. Drei davon (B3/K, B5/D, und B10/K) machten sie jedoch nur selten. B3/K und B5/D machten diese Übung nur am Anfang ihres Studiums. Die Person B5/D erklärt dies damit, dass es „zu langweilig“ für sie ist (B5/D: 7). B10/K ist der Meinung, dass Shadowing nicht effizient für sie ist: „Shadowing habe ich sehr selten gemacht, vielleicht zwei oder drei Mal. Ich glaube, das hilft mir nicht“ (B10/K: 7). Die Befragten B6/D und B8/D finden Shadowing im Gegenteil sehr hilfreich und machen diese Übung. „Ich glaube, so Übungen wie Shadowing auch hilfreich sind“ (B6/D: 34). Die Person B8/D gibt an, Shadowing-Übungen sehr oft und sogar automatisch zu machen: „Ich habe mir lustigerweise das Shadowing so angewöhnt, dass ich das ganz unbewusst das nebenbei mache. Also wenn ich zum Beispiel beim Aufräumen, oder beim Putzen ein Podcast höre, dass ich dann manchmal einfach anfang, dasselbe zu reden“ (B8/D: 5).

Was andere Übungen betrifft, werden diese überraschend selten von den Befragten erwähnt. Die Person B6/D erwähnt außer Shadowing auch das einsprachige Paraphrasieren und das Üben der Notizentechnik (B6/D: 34). Die Person B8/D übte auch „viel im Bereich Notizentechnik“ und machte Gedächtnisübungen (B8/D: 13). Sie hat versucht, sich mehr zu

merken und weniger zu notieren. „Ich habe versucht, kurze Sequenzen gar nicht zu notieren, und dann sie einfach aus dem Gedächtnis wiederzugeben. Das war der größte Übungsteil“ (B8/D: 13).

8.2.2 Elaborationsstrategien

Unter Elaborationsstrategien werden Strategien verstanden, die „dem Verstehen und dem dauerhaften Behalten neuer Information dienen“ und helfen, „die neue Information in die bestehende Wissensstrukturen (z. B. Vorwissen, Vorstellungsbilder) zu integrieren, was den späteren Abruf erleichtert“ (Friedrich & Mandl 2006: 2). Zu solchen Strategien zählt Wild (1994) „verbale oder bildliche Anreicherung des neuen Materials, die Verknüpfung des neu gelernten Materials mit Alltagsbeispielen oder persönlichen Erlebnissen, die Formulierung des Aufgenommenen in eigenen Worten und die Bildung von Analogien zu bereits bekannten Zusammenhängen“ (Wild 1994: 186). Ähnlich, wie bei den Wiederholungsstrategien zeigten die Interviews eine häufige Verwendung von Elaborationsstrategien durch die Dolmetschstudierenden. Bei der Analyse der Antworten wurden mehrere Gruppen der Lernstrategien differenziert, die weiter in diesem Unterkapitel beschrieben werden.

Zur ersten Gruppe wurden die Lernstrategien zugeordnet, die dem Aneignen neuer Informationen über ein gewisses Thema dienen. Sie helfen den Studierenden sich in ein Thema einzulesen. Die Interviews zeigten, dass die Strategien dieser Art ausnahmslos von allen Befragten regelmäßig verwendet werden. Die Befragten nennen Strategien, wie, „Artikel und Zeitungen lesen“ (B2/K: 5, B4/K: 15, B5/D: 5, B6/D: 7, B7/D: 3, B9/D: 5, B10/K: 5), „Videos zum gegebenen Thema anschauen“ (B2/K: 7, B3/K: 3, B4/K: 5, B5/D: 7, B7/D: 5, B8/D: 19, B10/K: 3), „Podcasts und Sendungen zuhören“ (B1/K: 45, B8/D: 45, B9/D: 14), „Reden und Konferenzen zuhören und analysieren“ (B1/K: 7, B4/K: 13, B5/D: 29, B8/D: 3, B10/K: 18) u. a. Unten werden einige Beispiele der Antworten geführt: „Meine Strategie ist, so viel wie möglich zu lesen“ (B2/K: 5); „Was ich auch mache, ist einfach Texte zu dem Thema zu lesen“ (B5/D: 5); „[...]ich versuche qualitativ hochwertigere Onlinezeitungen zu lesen. Gerade zum Thema, das halt aktuell ist“ (B6/D: 7); „In der letzten Zeit höre ich mir auch irgendwelche deutsche Sendungen an, und Diskussionen im Fernsehen“ (B1/K: 45).

Die zweite Gruppe bilden die Strategien, die der Vorwissen-Aktivierung dienen. Die zentrale Rolle der Vorwissensaktivierung für den Wissenserwerb in der Psychologie und der Pädagogik betonen in ihrem Werk Krause und Stark (2006): „Damit neue Inhalte verstanden, behalten und angewendet werden, müssen die neuen Informationen mit vorhandenem Wissen

verknüpft, also elaboriert werden“ (Krause & Stark 2006: 41). Ihrer Meinung nach sei die Aktivierung des Vorwissens „entscheidender Bedingungsfaktor erfolgreichen Lernens“ (Krause & Stark 2006: 43). Für die Vorwissensaktivierung stehen folgende Strategien zu Verfügung: Brainstorming, Mappingverfahren, Berichte über eigene Erfahrungen, Fragen stellen, Falldarstellungen, Analogien, u.a. (vgl. Krause & Stark 2006: 43ff.). Diese Art der Lernstrategien scheint zwar nicht sehr verbreitet unter Dolmetschstudierenden zu sein, es zeigte sich jedoch aus den Interviews, dass eine Vorwissensaktivierung auch eine wichtige Rolle spielt. Mindestens vier der Befragten verwenden das Aktivieren ihres Vorwissens in unterschiedlichen Formen bewusst. So übt die Person B8/D die „alte[n] Reden, die wir schonmal vielleicht behandelt haben“, bevor sie das neue Material zu bearbeiten beginnt (vgl. B8/D: 3). Ähnlich sieht die Person B6/D „die Sachen, die wir bei den Übungen davor mit den Lehrenden gemacht haben“ sowie ihre „alte Notizen am Computer“ bei der Vorbereitung zuhause durch (vgl. B6/D: 9). Die Person B2/K aktiviert ihr Allgemeinwissen zum gegebenen Thema, bevor sie zu üben beginnt: „Und dann versuche ich zu diesem Thema zunächst einfach googeln, was so alles gibt. Und überhaupt schauen, ob ich mich mit dem Thema überhaupt auskenne. Ob ich überhaupt weiß, [...], worum es geht“ (B2/K: 3). Die B5/D versucht sich vor dem Konsekutivdolmetschen „irgendwie Gedanken zu machen“ darüber, wie sie „etwas sinnvoll notieren kann“ (vgl. B5/D: 11): „Damit ich dann nicht beim Notieren währenddessen irgendwelche Sachen erfinden muss, ausdenken muss, sondern dass ich dann einfach schon weiß, welches Symbole, oder Abkürzungen ich benutze“ (B5/D: 11).

Als nächste Strategie wurde das Einbetten der neuen Wörter und Redewendungen in die eigene Verdolmetschung betrachtet. Diese Strategie besteht darin, dass Studierende versuchen, eine neu gelernte Information sofort in der Praxis einzusetzen. So hörte die Person B4/K den Verdolmetschungen der professionellen DolmetscherInnen bei Pressekonferenzen zu und notierte sich „nicht nur einzelne Wörter“, sondern ganze Ausdrücke, was ihr ihrer Meinung nach „sehr geholfen hat“ (vgl. B4/K: 13): „Die Ausdrücke habe ich mir niedergeschrieben und dann habe ich versucht, sie später anzuwenden. So kann man sie am besten verinnerlichen. Also für mich war das fast das Hilfreichste bei der Vorbereitung“ (B4/K: 13). Die Person B3/K lässt sich im Selbststudium von ihren KollegInnen bezüglich der Grammatik und des Verwendens von Begriffen korrigieren. Dann schreibt sie sich die verbesserten Varianten auf, um sie später beim Dolmetschen anzuwenden (vgl. B3/K: 16).

Die nächsten Lernstrategien, die den Elaborationsstrategien zugeteilt wurden, sind der Versuch, sich die Dolmetschsituation vorzustellen und, sich in diese Situation zu versetzen.

Diese Strategie verwenden vor allem die Befragten mit dem Schwerpunkt Dialogdolmetschen (B5/D: 15, B6/D: 9 und B8/D: 13), da sie beim Üben oft Dolmetscheinsätze in unterschiedlichen Situationen simulieren müssen. Die Person B8/D versetzte sich bei der Vorbereitung auf die Lehrveranstaltungen in eine zu dolmetschende Situation und stellte sich die Rollen der teilnehmenden Personen vor. Sie beschreibt es folgendermaßen:

Das war bei den Dialogdolmetschen-Übungen ein sehr sehr großer Punkt, dass ich mich vorher mit den unterschiedlichen Personen, die in der Situation vorkommen, auseinandersetze. Ich habe mir da vorgestellt, okay, wenn ich jetzt Arzt wäre, z.B. in einem simulierten Arzt-Patient-Gespräch, was würde ich in diesem Zusammenhang ansprechen. Oder wenn ich Patient wäre, welche Fragen hätte ich dazu noch. (B8/D: 13)

Die Person B6/D findet es sehr hilfreich, sich im Voraus zu informieren, wie die Dolmetschsituation aussieht und versucht, sie sich vorzustellen. Beim Thema „Gerichtsdolmetschen“ zum Beispiel hat sie sich konkrete Sendungen mit Gerichtsverhandlungen angeschaut, um deren Ablauf besser zu verstehen.

Nicht aus der Sicht eines Dolmetschers, sondern wie funktioniert das überhaupt. Dass ich z.B. weiß, dass, jetzt nach den Personaldaten einer Person gefragt wird. Und dann weiß ich dass es genau diese Fragen kommen. [...] Und dann weiß man auch genau, was kommt. Also das Wissen, wie es abläuft, hat mir wirklich viel gebracht. (B6/D: 9)

8.2.3 Organisationsstrategien

Unter Organisationsstrategien versteht Wild (2005) Lerntätigkeiten, die dazu dienen, das Lernmaterial „in geeigneter Weise auf dem Hintergrund der Lernziele und des eigenen Vorwissens zu reorganisieren“ (Wild 2005: 195). Sie helfen ein neues Wissen in einer Form zu strukturieren, in der es leichter zu verarbeiten ist. Als Beispiel nennt er das Identifizieren wichtiger Fakten und Argumentationslinien in einem Text und das eigenständige Anfertigen von Diagrammen und Skizzen (vgl. Wild 2005: 195).

Wie bekannt, besteht ein wesentlicher Teil der Berufspraxis von DolmetscherInnen darin, neue Inhalte zu verarbeiten und große Mengen an Informationen zu organisieren und zu strukturieren. Daher wird angenommen, dass Dolmetschstudierende während ihres Selbststudiums, insbesondere bei der Vorbereitung auf die Lehrveranstaltungen und Prüfungen Organisationsstrategien zu Hilfe nehmen. Bei der Analyse der Interviews wurde ein Versuch vorgenommen, jene Organisationsstrategien azu differenzieren, die Dolmetschstudierende bei ihrem Selbststudium bewusst oder unbewusst anwenden.

Das Erstellen von Glossaren und Wortlisten können den Organisationsstrategien zugeordnet werden, da dieses Vorgehen der Organisation der Terminologie und Strukturierung des Wissens dient. Diese Strategie wird von allen zehn Befragten verwendet. Es kann also daraus geschlossen werden, dass die Terminologearbeit und das Erstellen von Glossaren einen wesentlichen Teil des Selbststudiums von Dolmetschstudierenden darstellt: „Daher lese ich alle möglichen Artikel in zwei Sprachen und dann fertige ich mir Glossare an“ (B2/K: 3). Dabei kann die Form unterschiedlich sein. Die Person B9/D verwendet beispielsweise sehr einfache Wortlisten: „Ich mache immer eine Wortliste. Die Wortlisten sind bei mir aber sehr sehr einfach. Ich kopiere sie einfach“ (B9/D: 5). Andere Studierende benutzen auch spezielle Apps (B1/K: 36 und B4/K: 7) oder Google-Tabellen (B1/K:7): „Ich benutze „Quizlet“. Da mache ich mir so Wörterlisten. Und dann lerne ich dir Wörter in beiden Richtungen“ (B4/K: 7). Außerdem nutzt die Person B1/K: 34 die Webseite *interpretershelp.com*, mit deren Hilfe sie die Wortliste automatisch erstellen kann: „Du kannst dort einen Text einfügen und aus dem Text automatisch Wörter extrahieren und [...] die werden dann online gespeichert. [...] Du kannst aber auch auf die Glossare anderer Leute zugreifen, die da etwas hochgeladen haben. Ich finde es ganz nützlich“ (B1/K: 34).

Beim Wortlisten-Erstellen wenden Studierende individuelle Ansätze an. Die Person B6/D schreibt beispielsweise „nicht nur einzelne Wörter, sondern auch ganze Sätze, oder die halben Sätze“ auf, die „möglicherweise kommen“ (B6/D: 3). Die Person B10/K schreibt nur „ein paar Wörter aus“, die sie „schwierig gefunden“ hat (B10/K: 5). Die Person B9/D hat eine eigene Strategie entwickelt. Sie erstellt „eine Wortliste, mit wichtigsten Wörtern“, bei denen sie sich nicht sicher ist, ob sie sie gleich dolmetschen kann (vgl. B9/D: 3-5): „Wenn ich einen Artikel zu einem Thema lese, denke ich mir gleich beim Lesen im Kopf, wie ich das übersetzen würde. Wenn mir innerhalb von 5 Sekunden keine Lösung einfällt, dann kommt das sofort in meine Liste“ (B9/D: 5). Eine ähnliche Strategie verwendet auch die Person B2/K, die Wörter in die Wortliste einträgt, die sie zwar kennt, die ihr aber beim Dolmetschen nicht „automatisch einfallen“ (vgl. B2/K: 25).

Als nächste Organisationsstrategie werden die Recherche und das Zusammenfassen der notwendigen Information zum gegebenen Thema betrachtet. Nachdem ein Thema zum Dolmetschen bekannt gegeben ist, ist es wichtig, die Grundinformationen zum Thema auszudifferenzieren und zu strukturieren. Dafür muss eine Menge an Informationen zuerst durchgelesen und analysiert werden. Diese Strategie benutzen in verschiedener Form auch alle Befragten. Dabei sind ihre Antworten sehr ähnlich. So beschreibt die Person B2/K ihren Ansatz:

Das wichtigste ist das Thema. Zu welchem Thema wir dann in der Übung dolmetschen werden. Und dann versuche ich zu diesem Thema zunächst einfach googeln, was so alles gibt. Und überhaupt schauen, ob ich mich mit dem Thema überhaupt auskenne. Ob ich überhaupt weiß, [...], worum es geht. Daher lese ich alle möglichen Artikel in zwei Sprachen. (B2/K: 3)

Die Personen B5/K, B7/D und B10/K haben einen ähnlichen Ansatz: „Als allererstes beginne ich mit dem Thema. Ich gebe es in Google ein. [...] Ich beginne mit der schwierigeren Sprache. Dann lese ich die Texte“ (B5/K: 3). „Ich würde mir das Thema genauer anschauen, zu diesem Thema recherchieren und Artikel dazu finden. In beiden Sprachen. Zuerst versuche ich die Artikel in einer Fremdsprache zu finden, dann die Artikel in meiner Muttersprache dazu“ (B7/D: 3). „Dann lese ich etwas zum Thema. In allen Arbeitssprachen. Ich suche mir Informationen aus dem Internet“ (B10/K: 3).

8.3 Kategorie 3: Metakognitive Strategien

Im Gegensatz zu kognitiven Strategien, die sich unmittelbar auf die Informationsverarbeitung konzentrieren, werden metakognitive Strategien für die Steuerung des eigenen Lernprozesses benutzt. Wie der Name „metakognitiv“¹ schon verrät, geht es um Strategien, die „über den kognitiven Prozessen operieren“ (Maindl & Friedrich 2006: 5). Diese Art von Strategien umfassen die Planung, Steuerung und Überwachung des Lernprozesses (vgl. Maindl & Friedrich 2006: 5). Als Beispiele der metakognitiven Lernstrategien nennt Wild (2005) Aktivitäten, wie eine Bestimmung der zu lernenden Inhalte, eine Abschätzung des Zeitbedarfs, die Planung der Arbeitsschritte, der Soll-Ist-Vergleich, die Überprüfung des eigenen Verständnisses von Inhalten, die Einschätzung der eigenen Lernschwierigkeiten, usw. (vgl. Wild 2005: 195 f.).

Wie in jedem Lernprozess spielen die metakognitiven Strategien auch im Selbststudium von Dolmetschstudierenden eine wichtige Rolle. Eine erfolgreiche Dolmetschleistung ist nur dann erreichbar, wenn die höheren kognitiven Prozesse bestmöglich umgesetzt werden. Dafür muss eine Person fähig sein, die Prozesse der Selbstüberwachung und Selbstregulation in ihrem Gehirn unverzüglich zu steuern (vgl. Dogan et al. 2009: 69): „This is why it is so important that during the training period future interpreters develop life-long strategies of selfmonitoring, self-assessment and planning and even managing emotions: for example, how to handle interpreting related stress“ (Dogan et al. 2009: 73).

¹ aus dem Griechischen μετά (meta) – hier „über“

Um mehr Informationen über das Verwenden von metakognitiven Strategien zu erwerben, wurden im Laufe der Interviews Themen der Planung, Zielsetzung, (Selbst-) Feedback, u.a. angesprochen. Außerdem wurden manchmal auch direkte Fragen gestellt, wie: „Wie viel Zeit nimmst du dir für das Selbststudium wöchentlich?“, „Hast du einen Lernplan, oder lernst du eher spontan?“, „Wie entscheidest du, was genau du im Selbststudium tun solltest?“, „Wie gehst du mit einem positiven/negativen Feedback um?“, u.a. Mit Hilfe einer induktiven Vorgehensweise der qualitativen Inhaltsanalyse wurden folgende Arten der metakognitiven Strategien festgestellt, die von den Dolmetschstudierenden des ZTWs verwendet werden: Planung, Selbstüberwachung, Steuerung und Stressmanagement. In den folgenden Abschnitten werden diese metakognitiven Strategien näher betrachtet.

8.3.1 Planung

Bevor mit einem Lernprozess begonnen wird, sollte dieser Prozess zuerst geplant werden. Bei der Analyse der Planungsstrategien sollten mehrere Aspekte betrachtet werden. Zur Planung gehören eine Zielsetzung, das Zeitmanagement, eine Auswahl von Strategien, eine Bestimmung von Handlungen und ihrer Reihenfolge, eine Abschätzung von eigenen Ressourcen, usw. (vgl. Schreblowski & Hasselhorn 2006: 154).

Die Zielsetzung hat eine zentrale Bedeutung für die Planung. In seinem Übungsbuch empfiehlt Gillies (2013) angehenden DolmetscherInnen, sich bei jeder Übungseinheit ein Ziel zu setzen: “Set yourself an aim for each practice session. [...] This allows you to see progress being made, which is likely to increase your motivation levels, not least of all because progress in interpreting as a whole is very difficult to see over short periods”. (Gillies 2013: 12) In diesem Unterkapitel wurde untersucht, inwieweit Studierende des ZTWs ihr Selbststudium planen und ob sie sich Ziele setzen.

In Bezug auf die Planung und Zielsetzung wurde ein Unterschied zwischen der selbstständigen Vorbereitung auf die Lehrveranstaltungen und dem selbstständigen Üben „für sich“ festgestellt. Wie in Kapitel 8.1 beschrieben wird, betreiben lediglich vier der Befragten (B1/K, B3/K, B4/K und B8/D) ein Selbststudium „für sich“. Drei von ihnen erwähnten, dass sie sich beim selbstständigen Studium konkrete Ziele setzen. Die Person B1/K setzte sich beispielsweise die Verbesserung ihres Hörverständnisses als Ziel: „Dann höre ich Hörbücher und ich lese dabei, um mein Hörverständnis zu trainieren“ (B1/K: 36). Die Person B4/K macht mehrere Übungen aus dem Buch von Gillies (2013), um auf diese Weise „sowohl die Muttersprache, als auch die B-Sprache zu bereichern“ (B4/K: 30). Außerdem besuchte sie

einen Klub für Rhetorik, um das freie Reden in ihrer B-Sprache zu üben (vgl. B4/K: 31). Die Person B8/D konzentriert sich gezielt auf die Aspekte, die ihr Schwierigkeiten bereiten: „Und es war auch so oft, dass wenn ich gemerkt hatte, dass ich während einer Übung extreme Schwierigkeiten mit irgendeiner bestimmten Sache habe. Dann versuche ich mir eine Woche darauf sehr stark darauf zu konzentrieren“ (B8/D: 23). Es muss jedoch erwähnt werden, dass die Zielsetzung bei der Befragten eher einen punktuellen Charakter hat und nicht regelmäßig stattfindet. Keine/r der Befragten gibt an, einen langfristigen Plan für das Selbststudium zu haben. Die Befragten treffen oft eher spontane Entscheidungen darüber, wann sie üben und was genau sie dabei machen wollen. Die Person B3/K übt selbstständig zwar viel, hat aber keinen fixen Plan für das Üben. Sie kommt meistens spontan zum Üben: „Das ist eine Arbeit, die kein Ende hat. Man kann nie alles wissen. Man kann nie perfekt sein. Aber man versucht das Beste in der Zeit zu machen, die man hat“ (B3/K: 11).

Was die Vorbereitung auf die Lehrveranstaltungen betrifft, geht man davon aus, dass in diesem Fall das Ziel der Vorbereitung von einer lehrenden Person bereits angegeben wurde. Alle Befragten haben ein eigenes Schema mit konkreten Schritten entwickelt, die sie beim Selbststudium benutzen. Jede befragte Person konnte diese Schritte unverzüglich nennen. Der Ablauf der Vorbereitung sieht bei den meisten Befragten ähnlich aus: „Wenn ich das Thema kenne, suche ich bestimmte Videos zu dem Thema aus und dolmetsche sie. Ich nehme das auf und analysiere die inhaltlichen Aspekte. Dann schaue ich auf die grammatikalischen Fehler“ (B3/K: 3); „Als allererstes gebe ich das Thema in Google ein. Ich beginne mit der schwierigeren Sprache. Dann lese ich die Texte. Wenn das Thema wirklich sehr schwer ist, dann beginne ich mit der Muttersprache, damit ich die Verbindungen verstehe. Ich lese die Texte und schreibe mir die Begriffe und Redewendungen raus, die ich selber nicht so sagen könnte“ (B5/K: 3).

8.3.2 Selbstüberwachung

Die zweite metakognitive Strategie ist auf die Überwachung des eigenen Lernprozesses gerichtet. So eine Überwachung findet dann statt, wenn eine lernende Person sich beispielsweise Fragen zum Lernstoff stellt, um sich zu vergewissern, alles verstanden zu haben (vgl. Wild 2005: 195 f.): „Eine metakognitive Überwachungsstrategie liegt vor, wenn man während der Bearbeitung des Textes kurz innehält und überprüft, ob man mit seiner ausgewählten Strategie das angestrebte Lernziel erreicht hat bzw. sich diesem weiterhin annähert“ (Leutner & Leopold 2006: 162).

Wie in Kapitel 5.7.1 schon diskutiert wurde, spielen das interne Feedback (Selbstfeedback) und die Fähigkeit, sich selbst zu beurteilen eine zentrale Rolle für das erfolgreiche selbstständige Lernen. Bei der Analyse der Interviews wurde festgestellt, dass die Befragten häufig unterschiedliche Selbstüberwachungsstrategien im Laufe des Selbststudiums benutzen. Sechs der Befragten (B2/K, B3/K, B4/K, B7/D, B8/D, B10/K) erwähnten, dass sie sich selbst beim Üben des Dolmetschens aufnehmen und ihre Leistung im Nachhinein analysieren. Sie geben auch an, dass diese Strategie einen positiven Effekt auf die Verbesserung ihrer Leistung habe und ihnen helfe, Problemstellen und Fehler zu identifizieren: „Und es hat wirklich sehr viel gebracht. Manchmal denkt man, man hat keine Hesitationslaute, oder dass man nicht stockt, und dann hört man es und stellt man fest, dass es doch so ist“ (B4/K: 25). Die Person K10/K behauptete auch, mithilfe dieser Strategie die Hesitationslaute, sogenannte „Ehms“, abtrainiert zu haben (K10/K: 28). Das Hören der eigenen Leistung gibt den Studierenden die Möglichkeit, die Intonation zu kontrollieren, unerwünschte Pausen zu vermeiden (vgl. 2K/K: 55), die Vollständigkeit des Inhalts und die Richtigkeit der Begriffe sowie die Grammatik zu analysieren (vgl. B3/K: 16). Die Person B3/K gab an, dass sie diese Strategie in Kombination mit anderen Strategien verwendet. Sie sucht Reden aus, die bereits von professionellen DolmetscherInnen gedolmetscht und veröffentlicht wurden und versucht diese Reden selbst zu dolmetschen. Danach analysiert sie ihre eigene Verdolmetschung im Vergleich mit der professionellen Verdolmetschung. Ihrer Meinung nach hilft es ihr, ihren Wortschatz und die Anwendung der Dolmetschstrategien wesentlich zu erweitern.

8.3.3 (Selbst-)Steuerung des eigenen Lernens

Nachdem eine lernende Person ihre eigene Leistung bewertet hat, sollte eine dementsprechende Reaktion darauf erfolgen. Der nächste Schritt nach der Selbstüberwachung, ohne den das Selbststudium kaum effizient sein kann, ist die Selbststeuerung. Unter Selbststeuerung versteht Wild (2005) „die bewusste Berücksichtigung der selbst diagnostizierten Lernschwierigkeiten“ (Wild 2005: 196). Als Beispiel einer Selbststeuerung nennt er den Versuch der lernenden Person, den Lernstoff auf eine andere Weise zu bearbeiten oder die kognitiven Lernstrategien, die sie bis jetzt benutzte, zu ändern.

Aus den Interviews ergibt sich, dass die meisten Befragten (B1/K, B2/K, B3/K, B4/K, B8/D, B9/D, B10/K) Strategien der Selbststeuerung in ihrem Selbststudium benutzen. So merkte zum Beispiel die Person B8/D, dass sie „sehr große Schwierigkeiten“ (B8/D: 23) in

einem gewissen Aspekt des Lernens hatte und versuchte an diesem Aspekt zu arbeiten: „Wenn ich gemerkt hatte, dass ich während einer Übung extreme Schwierigkeiten mit irgendeiner bestimmten Sache habe, dann versuchte ich mich eine Woche sehr stark darauf zu konzentrieren“ (B8/D: 23). Die Person übte in diesem Bereich und nahm sich dabei auf, um die Möglichkeit zu haben sich selbst noch einmal zu hören und zu verbessern (vgl. B8/D: 23).

In den folgenden Beispielen versuchen die Befragten, ihre kognitiven Strategien anzupassen, wenn sie Schwierigkeiten beim Selbststudium haben:

Bei mir das Problem ist, dass mir einige Wörter einfach nicht einfallen, oder ich mich nicht ausdrücken kann. Dann stoppe ich das Video und überlege mir, wie ich es am besten und am kürzesten formulieren kann. Und dann versuche ich mir das irgendwie zu merken. Ich glaube, wenn man das regelmäßig macht, dann werden diese Probleme nicht mehr vorkommen. (B2/K: 55)

Die Aufnahmen helfen dabei, die „Ehms“ zu beseitigen. Das habe ich mir auch dann selbst abtrainiert. Da hat die Selbstbeobachtung sehr geholfen. Ich versuchte die Pausen selber zu kontrollieren, dadurch dass man mehr Aufmerksamkeit dafür widmet. Man macht eine Pause statt einem „ehm“. (B10/K: 28)

Manchmal werden Strategien der Selbststeuerung als Reaktion auf Feedback verwendet: „Wenn ich negatives Feedback bekomme, dann nehme ich das so an und versuche das besser zu machen am nächsten Mal“ (B1/K: 12). Die Person B3/K schätzt besonders die Bemerkungen und das Feedback von einer/m MuttersprachlerIn bezüglich sprachlicher Fehler. Sie schreibt sie nieder und im Weiteren weiß sie, „wie man etwas besser sagen kann“. (B3/K: 14).

8.3.4 Stressmanagement und Umgang mit Prüfungsangst

Als eine gesonderte Art der Selbststeuerungsstrategien wird hier das Stressmanagement oder die Stresssteuerung betrachtet. Es ist bekannt, dass DolmetscherInnen in ihrem Berufsleben häufig mit stressigen Situationen zu tun haben. Das Studium und der Kompetenzerwerb können für angehende DolmetscherInnen aber auch ein beträchtliches Maß an Stress bereiten. Das bestätigen auch die Interviews dieser Studie. Es wurde festgestellt, dass acht der zehn Befragten (B1/K, B2/K, B3/K, B4/K, B6/D, B7/D, B8/D, 10/K) im Laufe ihres Selbststudiumprozesses in irgendeiner Form Stress erlebten. Bei vier der Befragten ist dieser Stress mit Prüfungsangst verbunden. B1/K: 25, B2/K: 40, B3/K: 7 und B4/K: 43 gaben an, dass sie sich bei der Vorbereitung auf die Modulprüfungen gestresst fühlten: „Für eine

Prüfung zu lernen ist immer stressig, weil du weißt, der Termin rückt immer näher und man ist nie zufrieden mit sich selbst“ (B1/K: 26).

Dies scheint eine wichtige Erkenntnis zu sein, denn laut Pekrun & Götz (2006) wirkt sich Prüfungsangst auf das psychische Wohlbefinden und die kognitiven Leistungen, wie Aufmerksamkeit, Motivation und, was besonders relevant im Zusammenhang mit dem Thema dieser Masterarbeit ist, auf selbstreguliertes Lernen sowie den Einsatz von Lernstrategien, negativ aus (vgl. Pekrun & Götz 2006: 251): „Prüfungsangst reduziert Präferenzen für eine Selbstregulation des Lernens, da Selbstregulation kognitive und motivationale Flexibilität erfordert, und begünstigt Tendenzen, die Ziele, Operationen und Bewertungen des eigenen Lernens Autoritätspersonen zu überlassen“ (Pekrun & Götz 2006: 251). Einige negative Auswirkungen von Stress spiegelten sich auch in den Antworten der Befragten: „Ja, ich stresse mich grundsätzlich total vor der Prüfung. [...] Ich bereite mich bis zur letzten Minute vor. Ich mache mich total verrückt und gehe dann total spät schlafen“ (B1/K: 32); „wenn ich das Gefühl habe, nicht gut vorbereitet zu sein, dann bin ich sehr gestresst[...], ich schwitze.“ (B2/K: 39); „dadurch dass ich denke, dass ich nicht genug vorbereitet bin, trete ich zu den Prüfungen nicht an und mache sie viel später, irgendwann. Das ist nicht gut“ (B2/K: 40).

Die Prüfungsangst ist jedoch nur einer der Faktoren, die Stress verursachen können. Die Personen B8/D und B10/K fühlen sich mit der großen Menge von Aufgaben überfordert, die sie zuhause vorbereiten müssen. B8/D (B8/D: 39) habe an viel zu viel Lehrveranstaltungen teilgenommen, daher wäre das Selbststudium „ein bisschen stressbehaftet“: „Also dass ich das Gefühl gehabt hatte: ,okay es gibt so viele Sachen, an denen ich arbeiten soll, ich komme gar nicht nach mit der ganzen Arbeit““ (B8/D: 39). Eine ähnliche Situation entstand auch bei der Person B10/K durch Stress: „Aber für mich war stressig genug, wenn ich 3-4 Übungen pro Woche hatte, und musste mich darauf vorbereiten. Für jede Übung musste ich mich ein paar Stunden vorbereiten“ (B10/K: 22). Als weiterer Grund für Stress kann eine gewisse perfektionistische Erwartung der Studierenden an sich selbst genannt werden. Die befragten Personen fühlten sich gestresst, wenn sie ihrer Meinung nach „nicht gut genug“ (B10/K: 47) waren: „Man ist oft sehr perfektionistisch, gerade beim Dolmetschen. Dann kommt man dann schnell zu einer Stresssituation“ (B1/K: 26). „Weil ich alles sehr gut vorbereiten wollte. [...] Und wenn ich nicht gut genug war, habe ich sehr viel Stress“ (B10/K: 47). Die Befragten B6/D und B7/D fühlen sich nur dann gestresst, wenn es darum geht, das Studium mit der Arbeit kombinieren zu müssen. Das Lernen selbst bereite ihnen keinen Stress. „Nur weil ich weiß, dass ich an einem Tag lernen muss und ich muss an dem [gleichen] Tag noch arbeiten. [...] und dann muss ich mich abends noch hinsetzen und

was lernen, das stresst mich. Aber das Thema bereitet mir kein Stress“ (B6/D: 32). „Der einzige Stress besteht darin, dass ich arbeiten muss. [...] Aber bei der Vorbereitung nicht“ (B7/D: 21).

In diesem Zusammenhang stellte sich die Frage, welche Strategien von Studierenden verwendet werden können, um mit stressigen Situationen bzw. mit Prüfungsangst umzugehen. Pekrun & Götz (2006) stellen beispielsweise folgende Verhaltensweisen der Stressbewältigung dar: problemorientierte Bewältigung, emotionsorientierte Bewältigung und meidensorientierte Bewältigung. Die problemorientierte Bewältigung sieht einen aktiven Einsatz von metakognitiven, kognitiven und ressourcenorientierten Strategien vor, die darauf abzielen, die bestehende Situation zu verändern. Die emotionsorientierte Bewältigung hat als Ziel, den emotionalen Zustand einer Person zu verbessern und schlägt die Verwendung solcher Maßnahmen vor, wie Entspannungstechniken, eine Uminterpretation der Situation, soziale Unterstützung, Humor, Musik, der Konsum von Alkohol, Nikotin oder Medikamenten, ein Zulassen und Akzeptieren von Angst und der Möglichkeit eines Misserfolgs und andere. Die meidensorientierte Bewältigung bedeutet die Vermeidung der Situation oder eine mentale Flucht. Beispiele dafür sind die Ablenkung, Konzentrieren auf irrelevante Inhalte, Prokrastination, Nichtantreten zu Prüfungen oder sogar Studienabbruch (vgl. Pekrun & Götz 2006: 253)

Trotz der Tatsache, dass die Mehrheit der Befragten während des selbstständigen Lernens Stress empfanden, sprachen lediglich vier Personen (B1/K, B2/K, B3/K und B8/D) die Strategien der Stressbewältigung an.

Eine Strategie, die von allen vier Befragten bewusst verwendet wird, ist das richtige Planen der Zeit und den Aufgaben, was der problemorientierten Bewältigung nach Pekrun & Götz (2006) zugeordnet werden kann. BK/3 findet es zum Beispiel sinnvoll, die Zeit während der Prüfungsvorbereitung so einzuteilen, dass sie „nicht so unter Druck“ und „gestresst“ ist und auch „noch klaren Kopf danach“ hat (BK/3: 22). „Ich versuche schon, zu planen. [...] dass ich es [das Üben] nicht so lang mache, dafür aber eine halbe Stunde jeden Tag. Und das war viel sinnvoller“ (BK/3: 22). Einer ähnlichen Meinung ist auch die Person B8/D: „Und wenn ich weiß: ‚okay, ich möchte vielleicht im Laufe dieser Woche schauen, ob ich das und das schaffe‘. Dann ist es für mich einfach im Kopf angenehmer“ (B8/D: 21). Eine gut geplante Vorbereitung auf eine Modulprüfung erweckt bei der Person B2/K das Gefühl, dass sie alles, was ihr möglich war, gemacht hatte, und dadurch fühlte sie sich beruhigt und weniger gestresst: „Wenn ich weiß, ich habe alles Mögliche gelesen, habe mein Bestes gegeben, dann soll passieren, was passieren soll. Ich habe von meiner Seite alles gemacht.

Dann bin ich schon weniger gestresst“ (B2/K: 39). Die Person B1/K findet auch „gut“, sich einen Tag vor der Prüfung freizunehmen und nichts mehr tun, sie gibt jedoch zu, dass es nicht einfach für sie ist, diese Strategie in der Praxis anzuwenden (vgl. B1/K :32). Die Person B1/K verwendet mehrere Strategien, um ihren Stress vor der Modulprüfung zu reduzieren. Außer dem Planen, sucht sie einen „Ausgleich“, wie Sport oder Hobbys, damit sie „auch zwischendurch runterkommt“ (B1/K: 28).

Die Befragten B1/K und B2/K benutzen auch meidensorientierte Strategien, die darin bestehen, dass die Studierenden den Antritt zu Modulprüfungen immer wieder verschieben, um sich mehr Zeit zu nehmen und den entstehenden Stress zu reduzieren (vgl. B1/K: 28 und B2/K: 40).

8.4 Kategorie 4: Ressourcenbezogene Strategien

Zu der dritten Gruppe der Lernstrategien gehören ressourcenbezogene Strategien oder Stützstrategien. Wild (2005) bezeichnet sie als Selbstmanagementkompetenzen, „die Lernaktivitäten insgesamt organisieren“ (Wild 2005: 196). Als Beispiele dieser Art von Strategien führt Wild (2005: 196) das Management der eigenen Anstrengung und des Zeitbudgets, die Erhöhung der Aufmerksamkeit, die Nutzung von Informationsquellen und das kooperative Lernen an. Die detaillierte Klassifikation der ressourcenbezogenen Strategien wurde in Kapitel 3.3 vorgestellt.

In diesem Kapitel wird versucht festzustellen, welche ressourcenbezogenen Strategien von Dolmetschstudierenden des ZTWs benutzt werden. Die Einteilung in Unterkategorien erfolgte im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse mithilfe der induktiven Methode und stützt sich auf die Klassifizierung der Lernstrategien von Wild (2005).

Aufgrund der Interviews wurden folgende ressourcenbezogene Strategien ausdifferenziert, die Studierende des ZTWs in ihrem Selbststudium anwenden: Zeitmanagement, Gestaltung der Lernumgebung, Nutzung der Informationsquellen und Übungsmaterialien und Kooperatives Lernen. Diese Strategien werden in den folgenden Abschnitten ausführlich beschrieben.

8.4.1 Zeitmanagement

Eine der wertvollsten Ressourcen, die Studierende in ihr Selbststudium investieren können, ist ihre Zeit. Daher spielt ein effektives Zeitmanagement eine wichtige Rolle.

Der Begriff des Zeitmanagements ist in der Fachliteratur nicht eindeutig definiert. Wagner et al. (2006) sind der Meinung, dass es in zwei Kategorien der Lernstrategien zugeordnet werden kann. Einerseits wird das Zeitmanagement als Planen betrachtet und den metakognitiven Strategien zugeteilt. Andererseits bezieht es sich auf das Umgehen einer lernenden Person mit ihrer Zeit und gehört zu den ressourcenbezogenen Strategien (vgl. Wagner et al. 2006: 298).

Das Zeitmanagement als Teil der Planung wurde in Kapitel 8.3.1 diskutiert. Hier wird in erster Linie der Frage nachgegangen, wie viel Zeit sich Dolmetschstudierende des ZTWs für das Selbststudium nehmen.

Im Laufe der Studie ergaben sich jedoch Schwierigkeiten, genaue zeitliche Angaben für das gesamte Selbststudium zu erhalten. Es hat sich herausgestellt, dass keine der befragten Personen das Selbststudium regelmäßig betreibt und daher war die genaue Einschätzung kaum möglich. In diesem Fall wurde als Orientierungskriterium die Zeit für die selbstständige Vorbereitung auf eine Übungseinheit genommen.

In seinem Artikel beschreibt Heine (2000) die zeitlichen Empfehlungen für Dolmetschstudierende, die am Monterrey Institute gelten: „Am Monterrey Institute empfehlen wir Dolmetschlehrer unseren Studenten, pro Unterrichtseinheit von 50 Minuten mindestens eine Stunde (wenn möglich sogar bis zu zwei Stunden) zu üben“ (Heine 2000: 221). Den Befragten wurde also die Frage gestellt, „Wie viel Zeit brauchst du für die Vorbereitung auf eine Dolmetschübung?“. Die Ergebnisse werden in der Tabelle (siehe Tabelle 2) dargestellt.

Tabelle 2: Zeit für die Vorbereitung auf eine Dolmetschübung

Befragte Person	Vorbereitungsstunden / ÜE
B1/K	kein genaue Angaben
B2/K	2
B3/K	keine genaue Angaben , 2-3 Tage
B4/K	keine genaue Angaben
B5/D	>3
B6/D	1-2

B7/D	2-3
B8/D	2-2,5
B9/D	2-3
B10/K	2-3

Aus den Ergebnissen geht hervor, dass die meisten Befragten den oben erwähnten Empfehlungen sehr nahe kommen. Sechs Befragte gaben an, sich mehr als 2 Stunden auf eine Übungseinheit vorbereitet zu haben. Die Befragten B1/K, B3/K und B4/K konnten keine genaue Zeit angeben. Dabei gab die Person B1/K zu, nicht „besonders viel Zeit“ für die Übungseinheiten zu investieren. Die Person B3/K behauptete, einer Übungseinheit ein bis zwei Tage zu widmen, gab aber nicht an, wie viele Stunden sie an diesen Tagen daran arbeitete.

8.4.2 Gestaltung der Lernumgebung

Gräsel (2006) bezeichnet die Lernumgebung als eine „räumlich-physikalische Umgebung des Lernens [...], also die Anordnung und Ausstattung des Arbeitsplatzes sowie die umgebende Architektur“ (Gräsel 2006: 326). In diesem Unterkapitel wird untersucht, welche Rolle die Lernumgebung bei Studierenden des ZTWs spielt und welche Strategien sie nutzen, wenn sie ihren Arbeitsplatz selbstständig gestalten. Bei der Befragung antworteten alle zehn Befragten positiv auf die Frage, ob bei ihnen die Lernumgebung eine Rolle spielt. Sechs Befragte (B2/K, B5/D, B6/D, B7/D B9/D und B10/K) gaben an, dass für sie beim Lernen die Ruhe sehr wichtig ist. Dabei gab B9/D zu, sogar „sehr lärmempfindlich“ zu sein (B9/D: 26). B2/K, B5/D, B6/D, und B7/D finden auch Musik störend. „Die Musik bringt mich auf andere Gedanken. Dann bin ich nicht mehr beim Studium“ (B2/K: 37). „Keine Musik. Das verstehe ich nicht, wie man beim Lernen Musik hören kann. Das geht bei mir gar nicht“ (B7/D: 27). Lediglich B1/K und B2/K lassen eine Hintergrundmusik beim Lernen zu. Dabei geht es um „ruhige Sounds“, „Waldgeräusche“ (B1/K: 21), oder „reine Musik ohne *lyrics*“ (B2/K: 32). B8/D findet die Anwesenheit anderer Personen beim Lernen störend: „Dort [in einer WG] ist es mir sehr schwergefallen, laut zu sprechen und zu üben, weil die andere Person immer im Raum war. [...] Ich hatte diese Hemmung, laut zu sprechen oder mich aufzunehmen“ (B8/D: 55). Im Gegensatz scheint die Person B3/K praktischer orientiert zu sein und ist der Meinung, dass es für Dolmetschstudierende nützlich sei, sich an unterschiedliche Umgebungen

anpassen zu können, und sich von keinen Hintergrundstörungen ablenken zu lassen: „Das Gute ist, dass man sich an alles anpassen kann. Man lernt sich zu abstrahieren und abzuschalten. Und es ist gut, dass man nicht von einer Umgebung abhängig ist, weil es mit der Zeit problematisch sein kann“ (B3/K: 37).

Fünf Befragte haben sich auch bezüglich des Ortes ausgesprochen, an dem sie am besten lernen. B1/K, B6/D und B9/D gaben an, dass sie am liebsten zu Hause lernen (vgl. B1/K: 22; B6/D: 36; B9/D: 20). Dabei schlossen B1/K, B6/D und B7/D die Universitätsbibliothek als passender Ort für das selbstständige Lernen aus (vgl. B1/K: 22; B6/D:36; B7/D:27). Für die Person B5/D sei aber der Umgebungswechsel wichtig: „Ich halte es oft nicht aus, einen ganzen Tag im selben Raum zu sitzen. [...] ich muss dann meinen Computer mitnehmen, und woanders hingehen. Und das funktioniert auch ganz gut“ (B5/D :37).

Die Hälfte der Befragten hat auch die Gestaltung des Arbeitsplatzes angesprochen. Einen besonders großen Wert legten darauf B1/K und B4/K. Für sie ist es wichtig, dass der Arbeitsplatz „bequem“ (B4/K: 46) und „gemütlich“ (B1/K: 22) ist. Die beiden Befragten nannten auch ihre Gründe dafür: „Ja, tatsächlich lege ich total Wert darauf, dass mein Arbeitsplatz einigermaßen gemütlich ist. [...] damit ich auch Lust habe, mich an den Schreibtisch zu setzen und was zu tun“ (B1/K: 22); „dass ich bequem sitzen kann, und dass mir der Rücken nicht in zwei Stunden weh tut“ (B4/K: 46). B1/K, B4/K finden es auch essenziell, dass die Technik gut und schnell funktioniert und investieren gerne in die Technologien: „Ja, ich arbeite nämlich mit zwei Bildschirmen. An einem Bildschirm lese ich einen Text und auf dem anderen Bildschirm öffne ich die Vokabellisten“ (B1/K: 22). „Ich lege einen großen Wert auf die Technik, dass der Computer [...] schnell ist. Sofern ich mir das leisten kann, leiste ich mir immer das Bestmögliche [...]. Da spare ich nicht, was die Technik betrifft. [...] So konnte ich mir Zeit sparen.“ (B4/K: 44)

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Gestaltung der Umgebung und des Arbeitsplatzes bei den Studierenden sehr individuell ist. Die Antworten unterschieden sich von Person zu Person zwar wesentlich, zeigten aber, dass alle Personen den Einfluss der Lernumgebung auf ihren Lernprozess verstehen und versuchen, ihn bewusst zu gestalten und zu kontrollieren. Bei der Gestaltung der Lernumgebung scheinen für die Studierenden Themen wie Ruhe, Musik, Ort des Lernens, bequemer Arbeitsplatz und Technik die größte Bedeutung zu haben.

8.4.3 Informationsquellen und Übungsmaterialien

DolmetscherInnen arbeiten bekanntlich sehr intensiv mit unterschiedlichen Arten von Information. Das Ziel dieses Unterkapitels ist, zu erforschen, welche Informationsquellen sie benutzen und wo sie die Übungsmaterialien erhalten.

Als Erstes war es von Interesse, ob die Studierenden Lehrbücher oder didaktische Literatur benutzen. Lediglich zwei der Befragten (B1/K und B4/K) erwähnten in ihrer Antworten ein Lehrbuch, und zwar Andrew Gillies (2013) „Conference Interpreting“: „Da gibt es ganz gute Übungen zum Konferenzdolmetschen und für die Aufwärmen-Übungen und die haben wir auch jetzt öfter gemacht [...]“ (B4/K: 33-37). Die anderen Befragten verwenden kaum oder überhaupt keine konkrete Literatur. Auf die direkte Frage, ob sie Lehrbücher benutzt, antwortet beispielsweise die Person B3/K, dass Lehrbücher ihr „ehrlich gesagt, nie geholfen“ (B3/K: 18) hätten. „Das war einfach nur Theorie. Es ist gut zum Lesen, aber anwenden kann ich das nicht“ (B3/K: 18). Die Person B10/K gibt außerdem an, dass es nicht genug Literatur für DolmetscherInnen in ihrer Sprachkombination gibt (vgl. B10/K: 9).

Vier der Befragten nutzen aber zusätzliche Materialien, um ihre Sprachkenntnisse und ihr Hörverständnis in Form zu halten oder zu verbessern. Sie lesen regelmäßig Texte (B5/D) und „qualitativ hochwertigere online Zeitungen“ (B6/D), hören Podcasts (B8/D) und Hörbücher (B1/K).

In Kapitel 5.4 wurden zahlreiche Computer- und Internettechnologien beschrieben, die entweder speziell für die Ausbildung von DolmetscherInnen erarbeitet wurden oder sich für angehende DolmetscherInnen als nützlich erwiesen. Im Folgenden wird dargestellt, inwieweit Studierende des ZTWs die bestehenden technischen Möglichkeiten nutzen. Wie auch zu erwarten war, erwähnten alle Befragten in ihrer Antworten gewisse Internetquellen, die sie beim Üben von Dolmetschfertigkeiten oder bei der Vorbereitung für die Lehrveranstaltungen und Prüfungen benutzen. Die Verwendung der Internetquellen ist sehr individuell und hängt von der Sprachkombination ab. Webressourcen, die universal und von allen Befragten benutzt werden, sind *YouTube* (z.B. „*TED Talks*“), Online-Wörterbücher und *Wikipedia*.

Unerwarteterweise zeigte die Befragung einen sehr geringen Gebrauch von online Video- und Audio-Datenbanken und anderen Online-Plattformen, die speziell für das Üben von Dolmetschfertigkeiten gedacht sind. Lediglich drei der TeilnehmerInnen (B2/K, B4/K, B10/K) antworteten positiv auf die Frage, ob sie die Online-Datenbanken nutzen. Alle drei nannten die Plattform *Speech Repository* des SCIC (DG Interpretation, EU). Anderen Personen ist diese Plattform zwar bekannt, sie nutzen sie trotzdem kaum oder nie. Die Person

B8/D: 45-49 erklärt zum Beispiel, dass es schneller und einfacher sei, eine Rede zum notwendigen Thema auf *YouTube* als in der Datenbank zu finden. Andere Datenbanken außer *Speech Repository* wurden nicht erwähnt.

Die neuesten Entwicklungen für die Dolmetschausbildung wie Videokonferenztechnologien oder Virtual Reality (IVY) wurden ebenfalls bei keiner befragten Person erwähnt. Es könnte angenommen werden, dass mehrere speziell für Dolmetschstudierende entwickelte Möglichkeiten den befragten Personen nicht bekannt sind.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass alle Befragten zwar intensiv verschiedene Computertechnologien in ihrem Selbststudium verwenden, sich jedoch auf allgemeine Ressourcen, wie z.B. „*YouTube*“ beschränken und die Vorteile des CAITs nicht vollständig genießen.

8.4.4 Kooperatives Lernen und Lernen in Gruppen

Eine weitere Strategie, die im Rahmen dieser Masterarbeit untersucht wurde, ist das Lernen mit StudienkollegInnen. Huber (2006) behauptet, dass „die Fähigkeit/Fertigkeit, kooperative Lernarrangements zur Realisierung der eigenen Lernziele nutzen zu können und sich in solchen Arrangements einzubringen, ein wesentlicher Aspekt der Kompetenz zum selbst gesteuerten Lernen wird“ (Huber 2006: 261). In diesem Unterkapitel wird analysiert, 1) inwieweit Studierende des ZTWs die Möglichkeiten des kooperativen Lernens für das Selbststudium nutzen; und 2) welche Vorteile die Studierenden selbst in der Anwendung dieser Strategie sehen. Die Interviews zeigten, dass die Hälfte der Befragten (B1/K, B3/K, B5/D, B8/D, B10/K) in ihrem Selbststudium mehr oder weniger regelmäßig mit anderen Kolleginnen zusammenarbeitet. Die Person B4/K gab an, dass sie nur ab und zu in Gruppen übt, dabei findet sie die Gruppenarbeit sehr hilfreich (B4/K:48). Die Person B6/D ist zwar der Meinung, dass die Arbeit in den Gruppen sehr vorteilhaft ist, verwendet aber diese Strategie aus Zeitmangel nicht (B6/D). Die restlichen Befragten arbeiten nicht in Gruppen.

Alle Personen, die in Gruppen arbeiten, sind sich der Vorteile des kooperativen Lernens sehr bewusst und wissen genau, warum sie diese Strategie verwenden. Für die Befragten B3/K, B8/D und B10/K liegt der wichtige Vorteil darin, dass man in der Gruppe die Unterstützung von MuttersprachlerInnen erhalten kann. „Es ist günstig, wenn man einen Tandempartner hat, der auch deine Muttersprache gut versteht und dir dabei helfen kann. Weil die Texte, die wir dolmetschen, sehr kompliziert sind. Wir haben einander geholfen“ (B10/K: 17). Für B3/K (12-13) und B4/K (22-23) ist auch die Möglichkeit ein Feedback von den KollegInnen zu bekommen sehr wichtig. Die Befragten B5/D und B10/K finden, dass die

Arbeit in den Gruppen auch eine motivierende und unterstützende Funktion erfüllt: „Man ist irgendwie motivierter. Also es ist schon leichter, sich hinzusetzen und zu sagen: „Okay, ausgemacht, wir dolmetschen heute“. Dann machen wir das auch wirklich“ (B5/D: 18-19). „Das war für mich eine Unterstützung. Man fühlt sich irgendwie nicht alleine. Wenn man zu Hause übt, hat man das Gefühl, dass man das nie schafft. Und so kann man einander unterstützen“ (B10/K: 11). Außerdem fügte die Person B5/D hinzu, dass es von großer Bedeutung für sie ist, „Zuhörer“ zu haben. Das motiviert sie, beim Dolmetschen nicht leicht aufzugeben und trotz Schwierigkeiten eine Lösung zu finden (B5/D: 18-19). Die Person B1/K:7 findet auch den Austausch von Informationen und Materialien in einer Gruppe hilfreich.

8.5 Kategorie 5: Probleme und Herausforderungen beim Selbststudium

Ein wesentlicher Teil der Studie wurde den Problemen, Schwierigkeiten und Herausforderungen gewidmet, mit denen die Befragten im Prozess des Selbststudiums konfrontiert werden. Es wurde festgestellt, dass Studierende mit einer ganzen Reihe von Problemen zu tun haben. Da die von den Befragten genannten Probleme zahlreich und vielfältig sind, wurde hier ein Versuch vorgenommen, sie zu ordnen und nach ihren Ursachen zu gruppieren.

Alle Probleme wurden grob in zwei Gruppen geteilt. Die erste Gruppe wurde „Innere Probleme“ genannt. Zu dieser Gruppe gehören Probleme, deren Gründe in der Persönlichkeit einer befragten Person liegen. Diese Probleme sind mit den psychologischen Aspekten der Studierenden, ihrem Verhalten, dem emotionalen Zustand oder der Motivation verbunden. Zur zweiten Gruppe, „Äußere Umstände“ genannt, gehören alle Probleme, Schwierigkeiten und Herausforderungen, die mit den externen Umständen, der Lernumgebung der Befragten, sowie mit dem Verhalten und den Anweisungen der Lehrkraft zu tun haben.

8.5.1 Innere Probleme.

Ein sehr häufiges Problem, auf das die Studierende stoßen, ist der Mangel an Selbstdisziplin. Acht der Befragten (B1/K, B2/K, B4/K, B6/D, B7/D, B8/D, B9/D, B10/K) gaben an, dass sie gewisse Schwierigkeiten mit der Selbstdisziplin und der Selbstorganisation haben. Die Befragten verstehen zwar die Notwendigkeit, sich Zeit für das Selbststudium zu nehmen und gewisse Aufgaben zu erfüllen, machen es jedoch trotzdem nicht: „Ich finde es manchmal sehr schwer, mir bewusst Zeit dafür zu nehmen, dass ich dann wirklich sag: ‚Okay, jetzt ist wirklich die Zeit, jetzt setze ich mich hin und mach das‘. Weil es sehr viel Selbstdisziplin

erfordert“ (B8: 31). B1/K und B2/K gaben zum Beispiel an, dass sie es problematisch finden, ihre Lernmaterialien zu organisieren. „Das ist mein Problem. Ich habe sehr sehr viele Glossare. Und sie sind überall gespeichert“ (B2/K: 3). „Ich würde mir mal wünschen, dass ich die ganzen Vokabeln, die ich über die ganzen Semester gesammelt habe, endlich mal ordnen würde. [...] ich habe so viele Dateien und Word-Dateien im Moment und so viele Glossare!“ (B1/K: 43).

Dabei spielen hier nicht äußere Umstände, sondern eher der Mangel an Motivation eine Rolle. Die Befragten gaben zu, dass sie einfach nicht dazu kommen, zu üben, auch, wenn sie Zeit und Möglichkeit dazu hätten: „Ich habe eher organisatorische Probleme. Natürlich kann ich sagen: ‚Ich hab keine Zeit‘. Aber Zeit kann man sich nehmen [...] Es ist nicht so, dass ich die Zeit nicht hätte. Ich muss sie mir einfach nehmen. Und die nehme ich mir nie“ (B4/K: 17). Daraus ergibt sich das nächste Problem, und zwar der Mangel an Motivation, das aus mehreren Gründen entstehen kann.

In einigen Fällen ist die mangelnde Motivation mit dem Mangel an Kontrolle vonseiten der Lehrkraft verbunden. Studierende sind nicht motiviert, sich Zeit für das Selbststudium zu nehmen, „weil es niemand kontrolliert“ (B8/D: 31). In diesem Zusammenhang fanden mehrere Studierende das Fördern von außen als hilfreich und motivierend. Fünf der Befragten (B4/K, B5/D, B6/D, B8/D, B9/D) wünschen sich mehr Druck von außen in Form einer Deadline (B5/D: 27), eines Auftrags (B4/K: 38), einer konkreten Aufgabe im Rahmen der Lehrveranstaltung an der Universität (B4/K: 38, B6/D: 25, B9/D: 19) oder eines Termins bei der Gruppenarbeit mit KollegInnen (B4/K: 47, B9/D: 19).

Ich würde mir tatsächlich wünschen, dass es mehr Zwang gibt. Dass es nicht meine Entscheidung ist, ob ich jetzt übe oder nicht. Ich weiß zwar, dass wir alle erwachsen sind, und dass wir alles selber machen sollten. Aber der Fakt ist, dass man das als die allerletzte Priorität hat. Und dann eigentlich nicht mehr macht. Aber wenn ich jetzt weiß, dass ich nächste Woche drei Audioaufnahmen mit den Verdolmetschungen abgeben muss, dann mache ich es natürlich. (B6/D :25)

Ein weiterer Grund der mangelnden Motivation ist der Zweifel daran, ob das Üben effizient ist oder ob es überhaupt Sinn ergibt: „Das Problem beim Dolmetschen ist, dass die Verbesserungen sehr schleppend und sehr langsam sind. Und man sieht sie nicht sofort“ (B1/K: 39); „[...] ob es wirklich sinnvoll ist, was ich mache. Ob das mich wirklich in meinem Lernprozess auch weiterbringt“ (B8/D: 35). Die Person B3/K äußerte sich auch kritisch über die Notwendigkeit, das Konsekutivdolmetschen üben zu müssen und zweifelte, dass sie diese Art des Dolmetschens in der Berufspraxis irgendwann verwenden würde: „Bis es dazu

kommt, zum richtigen Konferenzkonsekutivdolmetschen. Und wenn es dazu irgendwann kommt“. „Aber es ist in der Praxis dann sowieso anders“ (B3/K: 30).

Ein Mangel an Interesse für das Thema führte auch zum Verlust an Motivation bei der Person B5/D: „Bei Themen, die mich gar nicht interessieren, ist es viel viel schwieriger, mich hinzusetzen und zu sagen: „Okay, ich lese mir einen Text durch und versuche noch das und das zu verstehen“ (B5/D: 25). Auch die Abwesenheit von Zuhörern wirkt für B5/D demotivierend. „Es ist schwer, wenn es keine direkte Resonanz da ist. Entweder ein Feedback, oder einfach das Wissen, dass jemand zuhört“ (B5/D: 41); „Weil, wenn ich alleine für mich dolmetsche, [...], dann kommt es eher vor, dass ich mir denke, Wurst, es ist egal“. (B5/D: 21).

Neben den Problemen mit der Selbstdisziplin und der Motivation wurden auch Schwierigkeiten mit der Konzentration genannt: „Ich habe noch ein Problem, dass ich mich manchmal nicht konzentrieren kann und das stresst mich dann und ärgert mich. Weil ich glaube: „[...] ich habe jetzt Zeit. Warum kann ich mich jetzt nicht konzentrieren?“ (B2/K: 44).

8.5.2 Äußere Umstände

Beim Analysieren der äußeren Umstände, die das Selbststudium der Befragten erschweren, wurden folgende Ursachen festgestellt: der Zeitmangel aufgrund einer Berufstätigkeit, nicht ausreichende Anweisungen seitens der Lehrkraft und ein Mangel an Feedback.

Bezüglich des Zeitmangels stellt das genannte Problem keine Überraschung dar. Es ist kein Geheimnis, dass viele Studierende Nebenjobs ausüben oder sogar Vollzeit arbeiten. Die Hälfte der Befragten (B1/K, B2/K, B3/K, B6/D, B7/D) gaben an, dass sie aufgrund ihrer Arbeit nicht ausreichend Zeit für das Selbststudium haben. „Zu wenig Zeit auf jeden Fall. Wenn man nebenbei arbeitet, [...] dann ist die Zeit immer ein großes Problem“ (B7/D: 23). Die Person B2/K hat das Gefühl, „keine Kraft und keine Energie“ zu haben (B2/K: 20).

Der Kopf ist irgendwie so voll, wenn man arbeitet. Ich arbeite 20 Stunden in der Woche. Es kommt immer zu Überstunden. Ich habe so ungefähr 24-25 Stunden in der Woche. Und dann, wenn man dann einen freien Tag hat, dann muss man auch etwas zu Hause erledigen. Man hat nicht immer Zeit. (B2/K: 20-21)

Die Person B1/K arbeitet Vollzeit und findet es sehr intensiv, parallel arbeiten und studieren zu müssen (B1/K: 18). Für B3/K, und B7/D ist die Arbeit mit dem Studium gleichgestellt, da „man auch verdienen muss“ (B3/K: 34). Für B6/D steht die Arbeit sogar an erster Stelle: „Arbeit kommt bei mir zuerst. Und dann muss ich mich abends noch hinsetzen und was lernen. [...] Das stresst mich (B6/D: 32).

Eine andere Art der Probleme ist mit dem Feedback und der Unterstützung der Studierenden seitens der Lehrkraft verbunden. Da dieser Aspekt in allen Interviews angesprochen wurde und offensichtlich von einer großen Bedeutung für Studierende ist, wird dem Thema Feedback ein gesondertes Kapitel (siehe Kapitel 8.6) gewidmet. Hier werden einige Schwierigkeiten betrachtet, die in Bezug auf Feedback und Anweisungen entstehen.

Drei der Befragten (B3/K, B4/K, B8/D) betrachten den Mangel an Feedback als problematisch beim selbstständigen Lernen. Wenn man kein Feedback erhält, können der eigene Fortschritt und auch mögliche Fehler nicht wahrgenommen werden: „Bei der Vorbereitung ist immer das Problem, dass man zwar übt, aber wenn man kein Feedback bekommt, weiß man nicht, ob da ein Fehler vorkommen ist, oder ob man etwas besser sagen konnte“ (B4/K: 13). Vor allem betrifft es das Üben in einer Fremdsprache, wenn man sich bezüglich der grammatikalischen Korrektheit nicht immer sicher ist: „Man weiß einfach nicht, dass etwas falsch war. Man glaubt, dass es richtig war, und sagt das immer wieder. Wenn einer keiner korrigiert, merkt man es nicht“. (B3/K: 13). Die Person B8/D behauptet, das Gefühl zu haben, sich überhaupt nicht verbessert zu haben und „auf einer Stelle zu treten“ (B8/D: 26). „Also ich wusste nicht wirklich, woran ich arbeiten soll. Und so hatte ich zum Beispiel in einem Kurs das ganze Semester das Gefühl, dass ich mich null verbessert habe“ (B8/D: 26).

Aber nicht nur ein mangelndes Feedback, sondern auch ungenügende oder unklare Anweisungen der Lehrkraft können Missverständnisse und frustrierende Gefühle verursachen. Die Person B1/K beschwerte sich darüber, dass das Thema für die Vorbereitung auf die Lehrveranstaltung häufig nicht angekündigt wird (B1/K: 3). „Wenn du nicht genau weißt, was konkret kommt, kannst du dich nicht so gut vorbereiten“ (B1/K: 3). B1/K ist auch der Meinung, dass Studierende zu wenig Anweisungen bezüglich ihrer Hausaufgabe erhalten: „Ich habe auch das Gefühl, [...] es ist uns frei überlassen, wie wir uns darauf vorbereiten“ (B1/K: 52). Eine ähnliche Aussage machte auch die Person B8/D, die auch behauptet, dass Studierende „manchmal sich selbst überlassen“ werden. Sie habe das Gefühl „keine Instrumente“ von den lehrenden Personen bekommen zu haben, dabei würde „trotzdem erwartet, dass man einen Output bringt“ (B8/D: 29) „Ich weiß ja nicht, welche Tools ich anwenden kann. Ich finde das ein bisschen frustrierend und unbefriedigend“ (B8/D: 29). Die Person B6/D teilt auch diese Meinung und findet, dass Studierende „im Dunklen gelassen werden“ und „keine Anweisungen bekommen, die helfen“ (B6/D: 23). „Aber so gar nichts [keine Anweisungen], sondern einfach nur: „Mach mal!“ So ist man ein bisschen verloren“ (B6/D: 23).

8.6 Kategorie 6: Rolle des Feedbacks

Die Rolle des Feedbacks im Selbststudium der Dolmetschstudierenden wurde in Kapitel 5.7 diskutiert. Das Ziel dieses Kapitels ist festzustellen, wie wichtig Feedback für Studierende des ZTWs ist. Die Befragung zeigte, dass Feedback, sowohl von einer lehrenden Person, als auch von Kolleginnen von sehr großer Bedeutung für die Befragten ist. Alle Befragten finden, dass das Feedbackgeben sehr wichtig ist. Das spiegelt sich in folgenden Antworten: „Ich glaube, das ist sehr wichtig. Ohne Feedback kann man nicht wirklich was lernen“ (B9/D: 32). „Ich finde Feedback schon sehr wichtig. Weil man viele Sachen gesagt bekommt, die man selber gar nicht merkt. [...] eigentlich das ganze Studium ist nur Feedback die ganze Zeit“ (B6/D: 21).

Die Befragten nennen auch unterschiedliche Gründe, warum ihrer Meinung nach das Feedback so wichtig ist. In erster Linie hilft Feedback Fehler zu vermeiden. „Ich brauch das sehr. Sonst kann es sein, dass ich zehnmal den gleichen Fehler mache und es mir nicht bewusst ist. Also das Feedback ist das alles“ (B4/K: 23). „Das Feedback ist sehr wichtig. Extrem wichtig. Das ist das Wichtigste, was gibt. [...] Ich freue mich, wenn es jemanden gibt, der mir sagt, was passte und was nicht. Dann merke ich mir das und so versuche ich, diese Fehler zu vermeiden“ (B7/D: 17). Das Feedback dient auch der Verbesserung der Dolmetschkompetenz, insbesondere, wenn die Person beim Feedback geben auch Verbesserungsvorschläge macht. „Also das war für mich dann schon sehr wichtig, dass mir jemand anderer eine Meinung gibt und Verbesserungsvorschläge macht. [...] dann nehme ich das so an und versuche das besser zu machen am nächsten Mal“ (B1/K: 9–11). Vor allem, wenn es um das Dolmetschen in eine Fremdsprache geht, ist das Feedback von einer muttersprachlichen Person sehr hilfreich. „In erster Linie, dass ich ein Feedback von einem Muttersprachler bekomme. Das ist ganz wichtig. Weil dann weiß ich, was wirklich falsch war. [...] Dann schreibt man sich das auch auf. Dann weiß man auch, wie man es besser sagen kann“ (B3/K: 14) Daraus kann man schließen, dass eine Rückmeldung ein Gefühl der Gewissheit verschafft: „Weil es mir einfach das Gefühl dafür gibt, dass das, was ich gemacht habe, dass mein Dolmetschen grundsätzlich eine Information übertragen hat. Also grundsätzlich ihre Funktion erfüllen konnte“ (B5/D: 43).

Gleichzeitig wurden auch einige Beschwerden bezüglich des Feedbacks seitens der Lehrkraft ausgesprochen. Die Hälfte der Befragten (B2/K, B3/K, B4/K, B5/D, und B8/D) sind mit dem Feedback bei den Lehrveranstaltungen nicht zufrieden. Die Beschwerden sind hauptsächlich mit dem Mangel an Feedback verbunden. „Manche Lehrende bemühen sich

wirklich, ein sehr gutes Feedback zu geben. Es gibt aber nicht genug Feedback, weil es nicht genug Zeit gibt“ (B2/K: 48). Die Person B3/K zeigt zwar ihr Verständnis dafür, „weil man keine Zeit hat, weil wenn 30 Personen in einem Zimmer sitzen, wäre das einfach unmöglich, auf jeden einzeln einzugehen“ (B3/K: 25), merkte aber ein wenig ironisch an, dass es sich negativ auf das Studium auswirkt: „Es ist schon klar, wenn ich einmal oder zweimal pro Jahr das Feedback bekomme, dass ich dann nicht perfekt sein kann. Wie soll das funktionieren?“ (B3/K: 25). Ähnlicher Meinung ist auch die Person B4/K: „Man übt zwar, aber, wenn man kein Feedback bekommt, weiß man nicht, ob da ein Fehler vorgekommen ist, oder ob man etwas besser sagen konnte. Dieses Feedback fehlt mir beim Üben“ (B4/K: 13). Die Personen B5/D und B8/D geben an, Feedback nicht nur selten, sondern auch viel zu spät von den Lehrenden bekommen zu haben. „Ich habe schon die Erfahrung bekommen, sehr viel sogar, dass ich von manchen Lehrern gar kein Feedback bekommen habe, oder ein Feedback am Ende des Semesters, nach der Eintragung der Note“ (B5/D: 54). „Ich habe im letzten Semester dreimal Feedback bekommen von der Dozentin. Aber immer so zwei Monate nachdem ich die Leistung abgegeben habe“ (B8/D: 27).

Noch eine Beschwerde ist mit der starken Kritik beim Feedbackgeben verbunden. Die Person B2/K ist der Meinung, dass zu harte Kritik sich negativ auf den Lernprozess auswirkt. „Wir haben Angst, Fehler zu machen, weil diese Fehler dann stark kritisiert werden. Und dadurch werde ich sehr demotiviert“ (B2/K: 48). Ähnlicher Meinung sind auch die Personen B9/D und B10/K: „Wenn man mich sehr kritisiert, verliere ich die Motivation, weil da denke ich mir: ‚Aah, ich mache eh alles nur falsch‘“ (B9/D: 28). „Manche Lehrer behaupten, dass man sich an einer Kritik gewöhnen muss, dass es ein Teil des Trainings ist. [...] Aber am Anfang möchte man von einem Lehrenden unterstützt werden“ (B10/K: 29).

Bei der Analyse der Interviews wurden auch auf die Wünsche der Befragten bezüglich des Feedbackgebens eingegangen. Drei Befragte (B2/K, B9/D und B10/K) haben den Wunsch nach, „ein bisschen freundlichem“ (B2/K: 48) und positivem Feedback, sowie weniger Kritik geäußert. „Und wenn Sie ein bisschen freundlichen wären, dann würden die Studierenden weniger Angst haben, Fehler zu machen“ (B2/K: 48). „Ich finde, es ist auch wichtig, dass man auch ein positives Feedback bekommt. [...] Da fühlt man sich auch viel besser. Und motivierter“ (B10/K: 30). Außerdem wurden solche Wünsche geäußert, wie „mehr Feedback“ (B3/K: 41) zu bekommen und dass das Feedback rechtzeitiger, am besten „direkt in der Stunde“ (B5/D : 54) gegeben würde. Die Person B1/K würde sich auch wünschen, dass beim Feedbackgeben zusätzlich „konkrete Verbesserungsvorschläge“ gemacht werden, „nicht nur

sagen: „ja, das war gut, das war schlecht“, sondern wirklich auch die Verbesserungen“ (B1/K: 48).

8.7 Kategorie 7: Zufriedenheit mit dem Selbststudium.

In diesem Kapitel wird analysiert, inwieweit die Befragten mit ihrem Selbststudium zufrieden sind. Allen Personen wurde die Frage gestellt: „Bist du mit deinem Selbststudium generell zufrieden, oder glaubst du, du könntest etwas mehr, oder etwas besser machen?“

Sechs der Befragten (B1/K: 39, B3/K 34, B5/D: 9, B7/D: 13, B8/D: 53, B9/D: 38) äußerten sich positiv. Sie sind zufrieden oder eher zufrieden mit ihrem selbstständigen Lernen. „Also natürlich, man könnte immer mehr machen. Noch mehr dran arbeiten. Aber für meine Verhältnisse, finde ich, es ist ganz gut“ (B8/D: 53). Die Person B1/K merkte eine Verbesserung nach dem regelmäßigen Üben in den letzten zwei Monaten und ist mit dem Ergebnis zufrieden, trotz der Tatsache, dass „die Verbesserungen sehr schleppend und sehr langsam sind. Und man sieht sie nicht sofort“ (B1/K: 39). B3/K findet, in Hinblick auf ihre Beschäftigung genug für das Selbststudium getan zu haben: „Also vielmehr hätte ich nicht tun können. Außer wäre ich gar nicht berufstätig. Aber das würde ich gar nicht wollen“ (B3/K 34).

Vier Befragten (B2/K: 42, B4/K: 15, B6/D: 25–27, B10/K: 43) sind jedoch nicht mit ihrer Leistung beim Selbststudium zufrieden und wünschen sich Veränderungen. Person B2/K ist der Meinung, dass sie nicht ausreichend und nicht systematisch genug übe und wünscht sich, regelmäßiger zu lernen. „Es muss systematischer sein [...] so jede zwei Tage zwei drei Stunden und dann soll ich mich wirklich daran halten. Das würde schon viel bringen. [...] Ich werde dann eben irgendwie versuchen, regelmäßiger zu dolmetschen, dass ich nicht aus der Übung bin“ (B2/K: 42). Die Person B4/K hat sogar ein schlechtes Gewissen, da sie nicht genug übt: „Ich habe ein schlechtes Gewissen. Man sollte eigentlich üben. Das ist wie ein Instrument zu spielen. Man kommt wirklich aus der Übung“ (B4/K: 15). Sie wünschte sich mehr „Anlässe“ (B4/K: 19), um öfters zu üben: „Wenn ich einen Auftrag hätte! Oder wenn ich mit jemandem zusammen dolmetschen würde!“ (B4/K: 19). B6/D glaubt, sie würde mehr üben, wenn sie mehr „Druck“ und „Belohnung“ hätte (B6/D: 25–27). Die Person B10/K wünschte sich mehr Unterstützung von der Lehrkraft (B10/K: 43).

Bezüglich der Zufriedenheit mit dem Selbststudium lässt sich ein Unterschied zwischen den Studierenden mit Schwerpunkt Dialogdolmetschen und den Studierenden mit Konferenzdolmetschen feststellen. Während unter den Dialogdolmetschstudierenden das

Zufriedenheitsniveau relativ hoch ist (4 von 5 Befragten sind zufrieden), waren nur zwei der fünf Konferenzdolmetschstudierenden mit ihren Leistungen zufrieden.

9 Zusammenfassung

Die vorliegende Masterarbeit gibt einen Einblick in das selbstständige Lernen von Dolmetschstudierenden des ZTWs. Der Erwerb der Dolmetschkompetenzen verlangt viel Zeit und Übung. Da die Übungsmöglichkeiten, die im Rahmen der Lehrveranstaltungen am ZTW angeboten werden, begrenzt sind, wurde am Anfang der Studie angenommen, dass Studierende des ZTWs in hohen Maßen selbstständig lernen und zuhause viel üben. Es wurde das Ziel gesetzt, herauszufinden, wie das Selbststudium bei den Dolmetschstudierenden des ZTWs aussieht, welche Lernstrategien von ihnen verwendet werden und welche Probleme dabei auftreten. Außerdem war es von Interesse, wie zufrieden die Studierenden mit ihrem Selbststudium sind.

In der Dolmetschwissenschaft wird das Thema Selbststudium nur sehr spärlich vorgestellt. Es wird zwar in unterschiedlichen Publikationen und Werken zu Sprache gebracht, es fehlen jedoch systematische Arbeiten, die sich mit dem Selbststudium beschäftigen. Daher wurde zunächst auf die Fachliteratur in den Bereichen der Psychologie und Pädagogik zurückgegriffen, um dem Thema Selbststudium näher zu kommen. Es wurden verschiedene wissenschaftliche Theorien und Modelle des Selbststudiums analysiert. Drei ausgewählte Modelle des Selbststudiums, sowie gängige Klassifikationen von Lernstrategien werden in dieser Masterarbeit vorgestellt. Diese dienen weiterhin als Basis für die Entwicklung des Interviewleitfadens und der Datenanalyse.

Eine zentrale Rolle im Thema Selbststudium spielen Lernstrategien. Da bislang nur sehr wenige Studien veröffentlicht wurden, die sich mit den Lernstrategien von Dolmetschstudierenden im Selbststudium befassen, wurde in dieser Masterarbeit ein Versuch unternommen, anhand der erhobenen Daten die, von Studierenden des ZTWs benutzten Lernstrategien, auszudifferenzieren und nach den pädagogischen Theorien zu klassifizieren.

Es wurden Interviews mit zehn Dolmetschstudierenden des ZTWs durchgeführt. Die Daten wurden im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse mithilfe der induktiven Methode ausgewertet. Als Grundlage für die Unterteilung in die verschiedenen Kategorien wurde die Klassifizierung der Lernstrategien von Wild (2005) genommen. Als Ergebnis der Studie wurden sieben Kategorien gebildet, in denen die vier Forschungsfragen der Masterarbeit beantwortet wurden.

Die erste Kategorie stellt eine Einführung in das Thema Selbststudium dar. Es wird diskutiert, welche Rolle das Selbststudium für Dolmetschstudierende des ZTWs spielt. Das

Ziel war es, festzustellen, ob Studierende das Selbststudium betreiben, ob sie es für notwendig halten, und warum. Die Interviews haben gezeigt, dass die meisten Befragten zwar regelmäßig üben, aber sie machen es hauptsächlich im Rahmen des offiziellen Studiums (als Vorbereitung für die Lehrveranstaltungen und Abschlussprüfungen). Eine Person gab an, überhaupt nicht zu üben. Lediglich vier Befragte gaben an, das zusätzliche Selbststudium „nur für sich“ gezielt zu betreiben. Als Gründe, warum die Studierenden nicht zusätzlich außer Rahmen des Universitätsstudiums üben, wurden Zeitmangel, Mangel an Motivation, Faulheit und kein Bedarf genannt. Die Hälfte der Befragten ist jedoch der Meinung, dass das selbstständige Üben wichtig ist. Dabei zeichnet sich ein Unterschied zwischen den Befragten mit den beiden Studiumsschwerpunkten ab. Die Befragten mit dem Schwerpunkt Konferenzdolmetschen halten das Üben der Dolmetschfertigkeiten für wichtig und üben selbst aktiv, sowohl für die Universitätslehrveranstaltungen, als auch selbstständig „für sich“. Die Befragten mit Schwerpunkt Dialogdolmetschen neigen dazu, das Selbststudium eher in geringerem Umfang zu betreiben.

Die Kategorien 2, 3 und 4 sind den Lernstrategien gewidmet. Kategorie 2 befasst sich mit den kognitiven Lernstrategien. Es wurde versucht, die kognitiven Lernstrategien, die Dolmetschstudierende des ZTWs in ihrem Selbststudium verwenden, festzustellen, und zu klassifizieren. Die Analyse der Interviews zeigte deutlich, dass Studierende des ZTWs während des Selbststudiums in hohem Umfang kognitive Strategien verwenden. Alle kognitiven Strategien wurden in drei Gruppen nach Wild (2005: 194) eingeteilt: Wiederholungsstrategien, Elaborationsstrategien, und Organisationsstrategien.

Bezüglich der Wiederholungsstrategien zeigte sich, dass alle Befragten eine oder mehrere Strategien dieser Art in ihrem Selbststudium nutzen. Zu Wiederholungsstrategien gehören Tätigkeiten, wie das Wiederholen von Glossaren, das Üben des Dolmetschens selbst, sowie spezifische Dolmetschübungen. Die Strategie des Wiederholens von Glossaren und Wortlisten verwenden die Dolmetschstudierenden sehr häufig. Acht der Befragten gaben an, das zu tun. Drei der Befragten gaben an, die Glossare auch auswendig zu lernen. Das Üben des Dolmetschens ist eine Wiederholungsstrategie, unter der sowohl die Wiederholung des Dolmetschens eines bereits im Unterricht geübten Ausgangstexts, als auch eine regelmäßige Wiederholung der Dolmetschtätigkeit generell verstanden wird. Es wurde angenommen, dass Dolmetschstudierende des ZTWs im Laufe ihres Studiums das Dolmetschen regelmäßig üben. Die Interviews zeigten jedoch, dass lediglich die Hälfte der befragten Studierenden zuhause zu Übungszwecken dolmetscht. Es zeigte sich ein Unterschied zwischen den Dialog- und

Konferenzdolmetschstudierenden. Während alle Befragten mit dem Schwerpunkt Konferenzdolmetschen zuhause Videos dolmetschen, legten die Befragten mit dem Schwerpunkt Dialogdolmetschen überraschenderweise viel weniger Wert auf das eigenständige Üben. Zu den Wiederholungsstrategien gehören auch spezifische Übungen, die zielgerichtet für die Entwicklung und Verbesserung konkreter Fertigkeiten geeignet sind. Zu diesen Übungen zählen Shadowing, Paraphrasieren, Gedächtnisübungen, und andere. Es wurde versucht herauszufinden, welche Dolmetschübungen Studierende des ZTWs verwenden. Am häufigsten wurde von den Befragten das sogenannte Shadowing erwähnt. Die Hälfte der Befragten macht diese Übung während ihres Selbststudiums. Zwei davon fanden diese Übung sehr hilfreich. Andere Übungen, werden überraschend selten von den Befragten erwähnt.

Ähnlich, wie bei den Wiederholungsstrategien zeigte sich auch ein häufiges Verwenden von Elaborationsstrategien von Dolmetschstudierenden im Selbststudium. Es wurden mehrere Gruppen der Elaborationsstrategien ausdifferenziert. Die Strategie des Aneignens neuer Informationen (z.B. Artikel und Zeitungen lesen, Videos zum gegebenen Thema anschauen, Podcasts und Sendungen hören, Reden und Konferenzen hören und analysieren) wird ausnahmslos von allen Befragten regelmäßig verwendet. Das die Aktivierung des Vorwissens ist zwar nicht sehr verbreitet unter Dolmetschstudierenden (nur vier Studierende verwenden das Aktivieren ihres Vorwissens bewusst), spielt aber bei manchen Studierenden eine wichtige Rolle. Die Strategie des Einbettens der neuen Wörter und Redewendungen in die eigene Verdolmetschung besteht darin, dass Studierende versuchen, eine neu gelernte Information sofort in der Praxis einzusetzen. Zwei Befragten gaben an, diese Art Strategie zu benutzen. Die nächsten Elaborationsstrategien sind der Versuch, sich die Dolmetschsituation vorzustellen und sich in diese Situation zu versetzen. Diese Strategien werden vor allem von den Studierenden mit dem Schwerpunkt Dialogdolmetschen verwendet, da sie beim Üben oft Dolmetscheinsätze in unterschiedlichen Situationen simulieren müssen.

Zur dritten Gruppe der kognitiven Strategien gehören die Organisationsstrategien. Es wurde angenommen, dass Dolmetschstudierende während ihres Selbststudiums Organisationsstrategien verwenden. Wie erwartet wurde während der Interviews festgestellt, dass alle Studierende eine Art dieser Strategien in unterschiedlichen Formen nutzen. Am häufigsten wurden Strategien, wie das Erstellen der Glossare und Wortlisten, sowie eine Recherche und ein Zusammenfassen der notwendigen Information

zum gegebenen Thema erwähnt. Insbesondere werden sie bei der Vorbereitung auf Lehrveranstaltungen in hohem Maße verwendet.

Die Kategorie 3 beantwortet die Frage, welche metakognitiven Strategien von den Dolmetschstudierenden des ZTWs verwendet werden. Metakognitive Strategien dienen der Steuerung des eigenen Lernprozesses und umfassen die Planung, Steuerung und Überwachung des Lernprozesses. (vgl. Maindl & Friedrich 2006: 5) Es wurde angenommen, dass diese Art der Strategien im Selbststudium von Dolmetschstudierenden, wie in jedem Lernprozess, eine wichtige Rolle spielt und reichlich angewendet wird. Um Daten zur Nutzung der metakognitiven Strategien zu erhalten, wurden im Laufe der Interviews Themen der Planung, Zielsetzung, (Selbst-) Feedback, u.a. angesprochen. Im Laufe der Analyse wurden folgende Arten der metakognitiven Strategien festgestellt, die von den Dolmetschstudierenden des ZTWs verwendet werden: Planung, Selbstüberwachung, Steuerung und Stressmanagement.

Bezüglich der Planung und der Zielsetzung zeigte sich ein Unterschied zwischen der Vorbereitung auf die Lehrveranstaltungen und dem selbstständigen Üben „für sich“. Alle Befragten haben eine eigene Vorgehensweise mit konkreten Schritten entwickelt, die sie bei der Vorbereitung auf die Lehrveranstaltungen benutzen. Was jedoch das Selbststudium „für sich“ betrifft, hat die Zielsetzung und Planung bei den Befragten eher einen punktuellen Charakter und findet nicht regelmäßig statt.

Die Selbstüberwachung spielt für ein erfolgreiches selbstständiges Lernen von Dolmetschstudierenden eine zentrale Rolle. Es wurde festgestellt, dass die Befragten häufig unterschiedliche Selbstüberwachungsstrategien im Laufe des Selbststudiums benutzen. Dazu gehören Tätigkeiten, wie das Aufnehmen und Analysieren eigener Leistung, das Vergleichen eigener Leistung mit der Verdolmetschung von professionellen Dolmetschern, und das Analysieren des Feedbacks von der Lehrkraft und den KollegInnen.

Der nächste Schritt nach der Selbstüberwachung ist die Selbststeuerung. Aus den Interviews ergibt sich, dass die meisten Befragten Strategien der Selbststeuerung in ihrem Selbststudium benutzen. Zu dieser Art der Strategien gehören die Arbeit an den Fehlern und Schwächen, sowie die Veränderung bzw. Anpassung der kognitiven Lernstrategien.

Als eine gesonderte Art der Selbststeuerungsstrategien wurde das Stressmanagement oder die Stresssteuerung ausdifferenziert. Es zeigte sich, dass die meisten Befragten im Laufe ihres Selbststudiums in irgendeiner Form Stress erlebten. In meisten Fällen ist dieser Stress mit Prüfungsangst verbunden, es wurden aber auch andere Stressfaktoren festgestellt wie Zeitmangel, Überforderung mit den Aufgaben, perfektionistische Erwartungen von sich

selbst, sowie Kritik von Lehrenden. Ungeachtet dessen sprachen lediglich vier Personen die Strategien der Stressbewältigung an. Die Strategie, die von allen der vier Befragten bewusst verwendet wird, ist das richtige Planen der Zeit und der Aufgaben. Außerdem wurden solche Strategien wie Sport und Hobbys als „Ausgleich“, sowie das bewusste Vermeiden, bzw. Verschieben der Prüfungsantritte erwähnt.

Die Kategorie umfasst die ressourcenbezogenen Lernstrategien, die von Dolmetschstudierenden des ZTWs benutzt werden. Aufgrund der Interviews wurden folgende ressourcenbezogene Strategien ausdifferenziert: Zeitmanagement, Gestaltung der Lernumgebung, Nutzung der Informationsquellen und Übungsmaterialien und kooperatives Lernen.

Die Zeit ist eine der wertvollsten Ressourcen, die Studierende in ihr Selbststudium investieren können, daher spielt ein effektives Zeitmanagement eine wichtige Rolle. Im Laufe der Studie stellte sich heraus, dass keine der befragten Personen das Selbststudium regelmäßig betreibt und daher war die genaue Einschätzung der in das gesamte Selbststudium investierten Zeit kaum möglich. Es wurde jedoch versucht zu berechnen, wie viel Zeit die Befragten für die Vorbereitung auf eine Dolmetschübung brauchen. Aus den Ergebnissen geht hervor, dass die meisten Befragten mehr als 2 Stunden für die Vorbereitung auf eine Übungseinheit benötigen und damit den Empfehlungen von Heine (2000: 221) entsprechen.

Die Gestaltung der Lernumgebung ist die nächste ressourcenbezogene Lernstrategie, die in einem Selbststudium sehr bedeutsam ist. Alle zehn Befragten gaben an, dass die Lernumgebung eine große Rolle bei ihnen spielt. Dabei ist die Gestaltung der Umgebung und des Arbeitsplatzes bei den Studierenden sehr individuell und die Antworten unterschieden sich von Person zu Person. Immerhin wurde es deutlich, dass alle Personen den Einfluss der Lernumgebung auf ihren Lernprozess verstehen und versuchen, ihn bewusst zu gestalten und zu kontrollieren. Folgende Themen scheinen für Studierende bei der Gestaltung der Lernumgebung eine Rolle zu spielen: Ruhe, Musik, der Ort des Lernens, ein bequemer Arbeitsplatz und eine moderne Technik.

Es wurde auch versucht, festzustellen, welche Informationsquellen und Übungsmaterialien (wie Lehrbücher oder didaktische Literatur) Studierende des ZTWs in ihrem Selbststudium benutzen. Außerdem war es von Interesse, inwieweit die modernen technischen Möglichkeiten für das Üben der Dolmetschfertigkeiten genutzt werden. Was didaktische Literatur betrifft, wurde lediglich ein Lehrbuch, von zwei Personen erwähnt, welches als Unterstützung im Dolmetschselfstudium dient. Dies war das Buch von Andrew Gillies (2013) „Conference Interpreting.“ Vier der Befragten nutzen aber auch zusätzliche

Materialien, wie Texte, Onlinezeitungen, Podcasts und Hörbücher, um ihre Sprachkenntnisse und ihr Hörverständnis in Form zu halten oder zu verbessern. Wie zu erwarten war, erwähnten alle Befragten in ihrer Antworten gewisse Internetquellen, die sie beim Üben verwenden. Die Nutzung der Internetquellen ist sehr individuell und hängt von der Sprachkombination ab. Es muss jedoch betont werden, dass alle Befragte sich zwar intensiv auf Computertechnologien in ihrem Selbststudium stützen, diese sich jedoch auf allgemeine Ressourcen wie z.B. „YouTube“ beschränken. Zahlreiche online verfügbaren Video- und Audio-Datenbanken und Online-Plattformen, die speziell für das Üben von Dolmetschfertigkeiten gedacht sind, sowie die neuesten Entwicklungen, wie die Videokonferenztechnologien oder Virtual Reality (IVY) wurden bei keiner befragten Person erwähnt.

Eine weitere ressourcenbezogene Strategie, die untersucht wurde, ist das kooperative Lernen und das Lernen in Gruppen mit KollegInnen. Es wurde analysiert, inwieweit die Befragten die Möglichkeiten des kooperativen Lernens nutzen und welche Vorteile sie in der Anwendung dieser Strategie sehen. Die Befragung zeigte, dass die Hälfte der Befragten in ihrem Selbststudium mit anderen KollegInnen zusammenarbeitet und sich der Vorteile des kooperativen Lernens sehr bewusst ist.

Die Kategorie 5 versucht die Forschungsfrage 4 zu beantworten und wurde der Analyse von Problemen, Schwierigkeiten und Herausforderungen gewidmet, auf die Studierende des ZTWs in ihrem Selbststudium häufig stoßen. Die von den Befragten erwähnten Probleme wurden in zwei Gruppen geteilt: „Innere Probleme“ und „Äußere Umstände.“ Als innere Probleme werden Schwierigkeiten betrachtet, deren Gründe in der Persönlichkeit der befragten Personen liegen und mit ihren persönlichen und psychologischen Eigenschaften verbunden sind. Es wurden „innere“ Probleme festgestellt wie ein Mangel an Selbstdisziplin und Selbstorganisation, der Verlust an Motivation und Interesse, Probleme mit der Konzentration, Selbstzweifel, das Gefühl der Sinnlosigkeit des Studiums. Zur Gruppe „Äußere Umstände“ gehören Probleme, die mit den externen Umständen und der Lernumgebung der Befragten zu tun haben. Dazu gehören der Zeitmangel aufgrund einer Berufstätigkeit, nicht ausreichende Anweisungen seitens der Lehrkraft und der Mangel an Feedback.

Die Kategorie 6 beschäftigt sich mit der Rolle des Feedbacks für Studierende des ZTWs. Die Ergebnisse zeigten, dass Feedback ausnahmslos für alle Befragten von einer sehr großen Bedeutung ist. Die Befragten nannten auch unterschiedliche Gründe dafür: Feedback hilft Fehler zu vermeiden, dient der Verbesserung der Dolmetschkompetenz und verschafft

ein Gefühl der Gewissheit. Es wurden auch einige Beschwerden und Wünsche bezüglich des Feedbackgebens seitens der Lehrkraft ausgesprochen.

In der Kategorie 7 wird versucht, die vierte Forschungsfrage zu beantworten. Es wurde analysiert, inwieweit die Befragten mit ihrem Selbststudium zufrieden sind. Im Laufe der Interviews stellte sich heraus, dass sechs Befragte mit ihrem selbstständigen Lernen zufrieden sind. Vier Befragte sind jedoch mit ihrer Leistung beim Selbststudium nicht zufrieden und wünschten sich Veränderungen. Dabei zeigte sich ein Unterschied zwischen den Studierenden mit Schwerpunkt Dialogdolmetschen und den Studierenden mit Schwerpunkt Konferenzdolmetschen. Der Zufriedenheitsgrad ist unter den Dialogdolmetschstudierenden deutlich höher als unter Konferenzdolmetschstudierenden.

Es wird also zusammenfassend ersichtlich, dass Studierende des ZTWs eine große Reihe von kognitiven, metakognitiven und ressourcenbezogenen Lernstrategien im ihrem Selbststudium verwenden. Dabei werden werden sie mit Problemen und Schwierigkeiten unterschiedlicher Art konfrontiert.

Im Hinblick auf die wachsende Rolle des Selbststudiums sowohl in der Dolmetschausbildung als auch im beruflichen Leben der DolmetscherInnen, scheinen weitere Untersuchungen im Bereich selbstgesteuertes Lernen sinnvoll. Die gewonnenen Erkenntnisse ließen sich durch weitere Untersuchungsthemen ergänzen, wie z.B. Förderung des selbstgesteuerten Lernens unter Dolmetschstudierenden, Entwicklung von effizienten Lernstrategien für das selbstständige Lernen, sowie Unterstützung von Studierenden bei Schwierigkeiten im Prozess des Selbststudiums.

Anhang 1: Abstract (Deutsch)

Der Erwerb einer hohen Qualifikation im Dolmetschen setzt eine große Menge an Arbeit voraus. Das Selbststudium ist ein wesentlicher Teil dieser Arbeit. Die vorliegende Masterarbeit gibt einen Einblick in das Selbststudium von Studierenden des Zentrums der Translationswissenschaft der Universität Wien.

Das Ziel dieser Masterarbeit war, herauszufinden, wie Studierende ihr selbstständiges Lernen gestalten und welche Lernstrategien sie dabei verwenden. Darüber hinaus wurde erforscht, ob die Studierenden mit ihrem Selbststudium zufrieden sind und auf welche Probleme und Schwierigkeiten sie stoßen.

Um das herauszufinden, wurden zehn Studierende des Zentrums der Translationswissenschaft interviewt. Am Anfang wurde auf theoretische Grundlagen der Psychologie sowie Pädagogik zum Thema Selbststudium zurückgegriffen, und auf dieser Basis wurden die Interviewdaten analysiert und klassifiziert. Mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse wurden sieben Kategorien gebildet, die der Beantwortung der Forschungsfragen dienen.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass alle Befragten eine große Palette von kognitiven, metakognitiven und ressourcenbezogenen Strategien in ihrem Selbststudium verwenden. Dabei waren alle Studierenden mit Schwierigkeiten unterschiedlicher Art, die in dieser Arbeit gruppiert und diskutiert wurden, konfrontiert. Bezüglich der Zufriedenheit kann gesagt werden, dass die meisten Befragten mit dem Selbststudium zufrieden sind, es wurde jedoch eine Reihe von Wünschen an die Lehrkraft geäußert.

Anhang 2: Abstract (Englisch)

Acquiring a high qualification in interpreting requires a large amount of practice. Self-directed learning is an essential part of this practice. This master thesis provides an insight into the self-directed learning of the students at the Centre for Translation Studies (ZTW) of the University of Vienna. The goal of the study was to find out how the self-directed learning process of the students of ZTW looks like and which learning strategies are being using. Furthermore, whether the students are satisfied with their own self-directed learning and which problems and difficulties they encounter was researched.

In order to answer these questions, ten students of the Centre for Translation Studies were interviewed. First, the theory of psychology and pedagogy concerning self-directed learning was studied. On this basis, interview data was analyzed and classified. With the aid of qualitative content analysis, seven categories were developed, in which the research questions of this master thesis were answered.

The results of the study showed that all respondents use a wide range of cognitive, metacognitive, and resource strategies in their self-directed learning process. In this regard, all students face difficulties of different types, which have been grouped and discussed in this paper. It can be said that most of the respondents are satisfied with their self-directed learning process, but they also have some wishes and expectations regarding help from teachers.

Anhang 3: Leitfaden

Kategorie	✓	Mögliche Fragen
Kognitive Strategien		Stell Dir bitte eine Situation vor: 1. Während des Semesters bereitest du dich auf eine bevorstehende Übungseinheit im Konsektivdolmetschen vor. 2. Du bereitest dich auf die Übungseinheit im Simultandolmetschen vor. 3. Du bereitest dich auf die Modulprüfung vor. Was machst Du genau? Übst Du Dolmetschen auch zusätzlich außer des Rahmen der Universitätsübungen-/prüfungen? Warum? Warum nicht?
Metakognitive Strategien		
Time Management		Wie viel Zeit nimmst Du dir für die Vorbereitung? Warum so viel? Reicht diese Zeit? Wie oft? Übst du unregelmäßig?
Planung Ziele setzen		Wie entscheidest Du, was du machst? Hast Du einen langfristigen Plan deines Selbststudiums, oder machst du es spontan? Setzt du dir Ziele?
Überwachung des Erfolges		Wie überprüfst du deine Leistung? Machst du Aufzeichnungen deiner Leistung?) Wie wichtig ist für dich ein Feedback? Warum?
Ressource Strategien		
Selbstmotivation		Selbststudium kann manchmal langweilig sein. Wie motivierst Du dich, selbstständig zu üben? Oder ist das nichts für dich?
Stressmanagement		Das Selbstlernen kann auch mit Stress verbunden sein. Besonders, wenn es um die Vorbereitung auf die Prüfungen geht. Wie gehst du damit um?
Gestaltung der Umgebung		Spielt bei dir die Lernumgebung eine Rolle? Wo übst Du selbstständig am liebsten?
Nutzung der Informationsquellen		Welche Quellen benutzt Du für das selbstständige Lernen und Üben? Heutzutage gibt es zahlreiche Online Plattformen , die speziell für D entwickelt wurden. Benutzt du die auch mal?
Allein? Gruppen?		Wenn ich von dem Selbststudium spreche, meine ich nicht nur selbstst. Arbeit. Man kann ja auch mit anderen lernen. Übst Du Dolmetschen auch mit den anderen Kollegen zusammen/ in größeren Gruppen? Warum?
Andere Kategorien		
Probleme		Gibt es Schwierigkeiten? Auf welche Probleme und Herausforderungen stößt du beim Selbststudium? (nicht genug Übung, Zeit, oder Verständnis, was zu tun?) Was machst Du, wenn diese Probleme auftreten?
Lehrer		Wie kannst du die Rolle des Lehrers beschreiben, was dein Selbststudium betrifft? Bekommst Du genug Anweisungen für das Selbststudium von dem Lehrenden? Bekommst du genug Unterstützung von dem Lehrenden, wenn du Probleme/ Schwierigkeiten beim Selbststudium hast? Bekommst Du genug Feedback?
Zufriedenheit		Bist Du zufrieden mit deinem Selbststudium? Würdest Du etwas verändern?

Bibliographie

- Albin, Joanna (2014). *The reflective translator. Strategies and affects of self-directed professionals*. Frankfurt am Main & New York: Peter Lang.
- Aldea, Bogdan (2008). Self-Study in Interpreter Training. A Few Methodological Guidelines. *Revue Internationale d'Études en Langues Modernes Appliquées* 1, 95–101.
- Alonso, Gardenia; Blumentritt, Marianne; Olderog, Torsten & Schwesig, Roland (2017). *Strategien für den Lernerfolg berufstätiger Studierender*. Wiesbaden: Springer.
- Behr, Martina & Willert, Mandy (2017). Wenn Didaktik an ihre Grenzen stößt: Feedback im Dolmetschunterricht. In: Behr, Martina; Seubert, Sabine (eds.) *Education is a WholePerson Process. Von ganzheitlicher Lehre, Dolmetschforschung und anderen Dingen*. Berlin: Frank & Timme, 139–169.
- Behr, Martina (2015). How to Back The Students - Quality, Assessment & Feedback. In: Andres, Dörte & Behr, Martina (eds.) *To know how to suggest approaches to teaching conference interpreting*. Berlin: Frank & Timme, 201–218.
- Berg, Christoph (2006). *Selbstgesteuertes Lernen im Team*. Heidelberg: Springer
- Bin, Yao (2017). Review of Setton, Robin and Andrew Dawrant. Conference Interpreting: A Complete Course & Setton, Robin and Andrew Dawrant. Conference Interpreting: A Trainer's Guide. *Babel* (Frankfurt) 63 (6), 907–914.
- Boekaerts, Monique (1996). Self-regulated Learning at the Junction of Cognition and Motivation. *European Psychologist* 1, 100–112.
- Boekaerts, Monique (1997). Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and Instruction* 7, 161-186.
- Boekaerts, Monique (1999). Self-regulated learning: where we are today. *International Journal of Educational Research* 31, 445–457.
- Bogner, Alexander; Littig, Beate & Menz, Wolfgang (2014). *Interviews mit Experten: Eine praxisorientierte Einführung*. Wiesbaden: Springer VS
- Butler, Deborah L. & Winne, Philip H. (1995). Feedback and Self-Regulated Learning: A Theoretical Synthesis. *Review of Educational Research* 65(3), 245–281
- Cañada, Maria & Arumí, Marta (2012). Self-regulating activity: use of metacognitive guides in the interpreting classroom. *Educational Research and Evaluation* 18 (3), 245-264.
- Chan, Clara (2013). From self-interpreting to real interpreting: a new web-based exercise to launch effective interpreting training. *Perspectives* 21(3), 358–377.
- Corsellis, Ann (2005). Training interpreters to work in the public services. In: Tennent, Martha (ed.) *Training for the New Millennium: Pedagogies for translation and interpreting*. Amsterdam: John Benjamins, 153–176.
- Deitering, Franz (1995). *Selbstgesteuertes Lernen*. Göttingen & Seattle: Verlag für Angewandte Psychologie.

- Dingfelder Stone, Maren (2015) (Self-)Study in Interpreting: Plea for a Third Pillar. In: Andres, Dörte & Behr, Martina (eds.) *To Know How to Suggest....: Approaches to Teaching Conference Interpreting*. Berlin: Frank & Timme, 243–257
- Dingfelder Stone, Maren (2016). Authenticity, Autonomy, and Automation: Training Conference Interpreters. In: Kiraly, Donald Charles (ed.) *Towards Authentic Experiential Learning in Translator Education*. Mainz: Vandenhoeck & Ruprecht, 113–128.
- Doğan, Aymil; Arumi Ribas, Marta. & Mora-rubio, Begonya (2009). Metacognitive tools in Interpreting training: a pilot study. *Journal of Faculty of Letters* 26.
- Duden online (2021) „Selbststudium“, in: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Selbststudium> (Stand: 11.11.2021).
- Eichelberger, Harald. Zur Geschichte der Reformpädagogik <http://www.eichelberger.at/11-reformpaedagogik/7-zur-geschichte-der-reformpaedagogik> (Stand: 11.11.2021).
- EMCI (2017a). Bericht. https://www.emcinterpreting.org/emci/application/files/6315/2293/7743/ToT_Budapest_Feb2017-9.Reports_sessions_1-3.pdf (Stand: 11.11.2021).
- EMCI (2017b). Self-Study Presentation. https://www.emcinterpreting.org/emci/application/files/6715/2293/7745/ToT_Budapest_Feb2017-4.Self-study_ppt_Motta.pdf (Stand: 11.11.2021).
- EMCI (2017c). Training of Trainers workshop on Self-study. <https://www.emcinterpreting.org/emci/resources/training-trainers-workshops/training-trainers-workshop-self-study-budapest-february-2-3-2017> (Stand: 11.11.2021).
- EMCI (2017d). Themen. https://www.emcinterpreting.org/emci/application/files/5615/2293/7746/ToT_Budapest_Feb2017-2.Topics_to_be_discussed.pdf (Stand: 11.11.2021).
- EMCI (2017e). Core Curriculum <https://www.emcinterpreting.org/emci/core-curriculum> (Stand: 11.11.2021).
- Ericsson, Karl A. & Simon, Herbert A. (1993). *Protocol analysis. Verbal reports as data*. Cambridge: MIT Press.
- Ericsson, Karl A. (2000) Expertise in interpreting: an expert-performance perspective. *Interpreting* 5(2), 187–220.
- Ericsson, Karl A.; Krampe Ralf T. & Tesch-Römer, Clemens (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review* 100(3), 363–406.
- Fan, Dinghong (2012). *The Development of Expertise in Interpreting through Self-Regulated Learning for Trainee Interpreters*. Dissertation: University of Newcastle upon Tyne.
- Fengler, Jörg (2010). Feedback als Interventions-Methode. *Gruppendynamik und Organisationsberatung* 41(1), 5–20
- Flick, Uwe (2011). Das Episodische Interview. In: Oelerich, Gertrud & Otto, Hans-Uwe (Hg.) *Empirische Forschung und Soziale Arbeit*. Wiesbaden: Springer VS 273–280.

- Flowers, Lamont A.; Bridges, Brian K. & Moore, James L. (2011). Concurrent validity of the learning and study strategies inventory (LASSI): A study of african american precollege students. *Journal of Black Studies*, 10 (5), 1–15.
- Fowler, Yvonne (2007). Formative Assessment: Using Peer and Self-Assessment in Interpreter Training. In: Wadensjö, Cecilia; Englund-Dimitrova, Brigitta & Nilsson, Anna-Lena (eds.) *The Critical Link 4: Professionalisation of Interpreting in the Community. Selected papers from the 4th international conference of interpreting in legal, health, and social service settings, Stockholm, Sweden, 20–23 May 2004*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins, 253–262.
- Friedrich, Helmut F. & Mandl, Heinz (1997). Analyse und Förderung selbstgesteuerten Lernens. In: Weinert, Franz E. & Mandl, Heinz (Hg.) *Psychologie der Erwachsenenbildung*. Göttingen: Hofrege, 237–293.
- Friedrich, Helmut F. & Mandl, Heinz (1992). Lern- und Denkstrategien – ein Problemaufriss. In Mandl, Heinz & Friedrich, Helmut F. (Hg.) *Lern- und Denkstrategien: Analyse und Intervention*. Göttingen: Hogrefe, 3–54.
- Friedrich, Helmut F. & Mandl, Heinz (2006). Lernstrategien: Zur Strukturierung des Forschungsfeldes. In: Mandl, Heinz & Friedrich, Helmut (Hg.) *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen: Hogrefe, 1–23
- FTSK (2021). Didaktik. <https://dolmetschwissenschaft.fb06.uni-mainz.de/didaktik/> (Stand: 11.11.2021).
- Gillies, Andrew (2013). *Conference Interpreting. A Students' Practice Book*. London and New York: Routledge
- Gorm Hansen, Inge & Miriam Shlesinger (2007). The Silver Lining. Technology and Self-Study in the Interpreting Classroom. *Interpreting* 9 (1), 95–118.
- Gräsel, Cornelia (2006). Lernstrategien in Lernumgebungen. In: Mandl, Heinz & Friedrich, Helmut (Hg.) *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen: Hogrefe, 325–333
- Gross-Dinter, Ursula (2011). Zwischen Präsenzunterricht und Computerunterstützung, zwischen geführtem und selbstgesteuertem Lernen: Versuch eines integrierten didaktischen Konzepts für das Dolmetschstudium. In: Schmitt, Peter A.; Herold, Susann & Weilandt, Annette (Hg.) *Translationsforschung. Tagungsberichte der LICTRA, IX*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 273–284.
- Hattie, John (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analysis relating to achievement*. London and New York: Routledge.
- Heine, Manfred (2000). Effektives Selbststudium - Schlüssel zum Erfolg in der Dolmetscherausbildung. In: Kalina, Sylvia; Buhl, Silke & Gerzymisch-Arbogast, Heidrun (Hg.) *Dolmetschen: Theorie - Praxis - Didaktik. Mit ausgewählten Beiträgen der Saarbrücker Symposien*. St. Ingbert: Röhrig, 213–230.
- Helfferrich, Cornelia (2011). Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. Wiesbaden: Springer VS
- Herbert, Jean (1952). *The Interpreter's Handbook: How to Become a Conference Interpreter*. Geneva: Georg

- Horváth, Ildikó (2007). Autonomous learning: What makes it work in postgraduate interpreter training? *Across Languages and Cultures* 8 (1), 103–122.
- Huber, Günter L. (2006). Lernen in Gruppen/Kooperatives Lernen. In: Mandl, Heinz & Friedrich, Helmut (Hg.) *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen: Hogrefe, 261–272
- Hüfner, Christiane; Isaak, Ricarda & Wilde, Matthias (2020). Der Zusammenhang zwischen Elaborationsstrategien und Lern-leistung im Biologieunterricht: Analysen mit handlungsfernen und handlungsnahen Erhebungsverfahren der Elaborationsstrategien. *Zeitschrift für Didaktik der Biologie (ZDB) –Biologie Lehren und Lernen* 24, 14–28.
- Hui, Maggie (2019). Deployment of an e-platform for interpreting novices' selfdirected learning. *trans-kom* 12 (1), 52-75. https://www.trans-kom.eu/ihv_12_01_2019.html (Stand: 13.11.2021).
- Ibrahim-González, Noraini (2011). E-learning in Interpreting didactics: Students' attitudes and learning patterns, and instructor's challenges. *JoSTrans. The Journal of Specialised Translation* 16. http://www.jostrans.org/issue16/art_gonzalez.pdf
- IVY-VE, 2021. IVY 3D virtual environment (IVY-VE) In: Introduction – What is the IVY 3D virtual environment (IVY-VE)? <http://virtual-interpreting.net/resources/demo-videos> (Stand: 11.11.2021).
- Josh & Alex – techforword (2021). Using the UN Digital Repository for interpreting practice. <https://techforword.com/blog/230124/un-digital-repository-interpreting-practice>. (Stand: 11.11.2021).
- Kadric, Mira (2011). *Dialog als Prinzip. Für eine emanzipatorische Praxis und Didaktik des Dolmetschens*. Tübingen: Gunter Narr.
- Kajzer-Wietrzny, Marta & Tymczynska, Maria (2014). Integrating Technology into Interpreter Training Courses: A Blended Learning Approach. *inTRAlinea Special Issue: Challenges in Translation Pedagogy*. <http://www.intralinea.org/specials/article/2101> (Stand: 13.11.2021).
- Kalina, Sylvia (2011). Die Dolmetschlehre im elektronischen Zeitalter. In: Schmitt, Peter A.; Herold, Susann & Weilandt, Annette (Hg.) *Translationsforschung. Tagungsberichte der LICTRA, IX*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 419–431.
- Kautz, Ulrich (2000). *Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens*. München: Iudicium.
- Kelly, Dorothy (2005). *A Handbook for Translator Trainers. A Guide to Reflective Practice*. Manchester: Routledge.
- Kiraly, Don (2000). *A Social Constructivist Approach to Translator Education*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- Knowles, Malcolm (1975). *Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers*. Englewood Cliffs: Prentice Hall Regents.
- Koch, Sebastian (2012). *Selbstgesteuertes Lernen und dessen Bedeutung für eine zeitgemäße Personalentwicklung*. Augsburg: Rainer Hampp.
- Konrad, Klaus & Traub, Silke (1999). *Selbstgesteuertes Lernen in Theorie und Praxis*. München: Oldenbourg

- Konrad, Klaus (2008). *Erfolgreich selbstgesteuert lernen. Theroetische Grundlagen, Forschungsergebnisse, Impulse für die Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Konrad, Klaus (2014). *Lernen lernen – allein und mit anderen. Konzepte, Lösungen, Beispiele*. Wiesbaden: Springer
- Kornakov, Peter (2000). Five Principles and Five Skills for Training Interpreters. *Meta* 45 (2), 241-248. <https://doi.org/10.7202/003342ar> (Stand: 13.11.2021).
- Kraft, Susanne (1999). Selbstgesteuertes Lernen. Problembereiche in Theorie und Praxis. *Zeitschrift für Pädagogik* 45 (6), 833–845.
- Krapp, Andreas (1993). Lernstrategien: Konzepte, Methoden und Befunde. *Unterrichtswissenschaft* 21, 291–311.
- Krause, Ulrike-Marie & Stark, Robin (2006). Vorwissen aktivieren. In: Mandl, Heinz & Friedrich, Helmut (Hg.) *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen: Hogrefe, 38–49.
- Kuckartz, Udo (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim Basel: Beltz Juventa
- Kutz, Wladimir (1997). Gut für wen? Zur Bewertung von Konsektivdolmetschleistungen. In: Eberhard, Fleischmann, Wladimir, Kutz & Schmitt, Peter (Hg.) *Translationsdidaktik – Grundfragen der Übersetzungswissenschaft*. Tübingen: Gunter Narr, 243–253.
- Lee, Jieun (2018). Feedback on feedback: Guiding student interpreter performance. *Translation & Interpreting* 10 (1). <http://dx.doi.org/10.12807/ti.110201.2018.a09> (Stand: 13.11.2021).
- Lee, Yun-Hyang (2005). Self-assessment as an Autonomous Learning Tool in an Interpretation Classroom. *Meta* 50 (4). <https://doi.org/10.7202/019869ar> (Stand: 11.11.2021).
- Leutner, Detlev & Leopold, Claudia (2006). Selbstregulation beim Lernen aus Sachtexten. In: Mandl, Heinz & Friedrich, Helmut (Hg.) *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen: Hogrefe, 162–171.
- Liaw, Shu-Sheng; Huang, Hsiu-Mei, & Chen, Gwo-Dong (2007). An activity-theoretical approach to investigate learners' factors toward e-learning systems. *Computers in Human Behavior* 23 (4), 1906–1920 DOI:10.1016/j.chb.2006.02.002
- Little, David (1991). *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik.
- Mandl, Heinz & Friedrich, Helmut (Hg.) (2006): *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen: Hogrefe.
- Moser-Mercer, Barbara (1996). Quality in Interpreting: Some methodological issues. *The Interpreters' Newsletter* 7, 43–55.
- Moser-Mercer, Barbara (2008). Skill Acquisition in Interpreting. *The Interpreter and Translator Trainer* 2(1), 1–28.
- Motta, Manuela (2016) A blended learning environment based on the principles of deliberate practice for the acquisition of interpreting skills. *The Interpreter and Translator Trainer* 10 (1), 133–149.

- Narciss, Susanne (2014). Modelle zu den Bedingungen und Wirkungen von Feedback in Lehr- und Lernsituationen. In: Ditton, Hartmut & Müller, Andreas (Hg.) *Feedback und Rückmeldungen: theoretische Grundlagen, empirische Befunde, praktische Anwendungsfelder*. Münster: Waxmann, 43–82.
- Nicol, David J. & Macfarlane-Dick, Debra (2006). Formative assessment and self-regulated learning. A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education* 31(2), 199–218.
- Pekrun, Reinhard & Götz, Thomas (2006). Emotionsregulation: Vom Umgang mit Prüfungsangst. In: Mandl, Heinz & Friedrich, Helmut (Hg.) *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen: Hogrefe, 248–258.
- Perels, Franziska; Dörrenbächer-Ulrich, Laura; Landmann, Meike; Otto, Barbara; Schnick-Vollmer, Kathleen & Schmitz, Bernhard (2020). Selbstregulation und selbstreguliertes Lernen. In: Wild, Elke & Möller Jens (Hg.) *Pädagogische Psychologie*. Berlin und Heidelberg: Springer.
- Pöchhacker, Franz (2004). *Introducing Interpreting Studies*. London: Routledge.
- Pöchhacker, Franz (ed.) (2015). *Routledge encyclopedia of interpreting studies*. London: Routledge
- Prandi, Bianca (2020). The use of CAI tools in interpreter training: where are we now and where do we go from here? In: *TRAlinea Special Issue: Technology in Interpreter Education and Practice*. <http://www.intralinea.org/specials/article/2512> (Stand: 13.11.2021).
- Sandrelli, Annalisa & Jerez, Jesús (2007). The Impact of Information and Communication Technology on Interpreter Training. *The Interpreter and Translator Trainer* 1 (2), 269–303.
- Sandrelli, Annalisa (2005). Designing CAIT (Computer-Assisted Interpreter Training) Tools: Black Box. MuTra 2005 – Challenges of Multidimensional Translation: Conference Proceedings. http://euroconferences.info/proceedings/2005_Proceedings/2005_Sandrelli_Annalisa.pdf (Stand: 11.11.2021).
- Sandrelli, Annalisa (2015). Becoming an interpreter: the role of computer technology. *MonTi: Monografías de Traducción e Interpretación, Special Issue 2* DOI: 10.6035/MonTI.2015.ne2.4primera (Stand: 13.11.2021).
- Sawyer, David B. (2004 a). *Fundamental Aspects of Interpreter Education. Curriculum and Assessment*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- Sawyer, David B. (2004 b). Review of Kautz (2000): Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens. *Interpreting* 6 (2), 217–222
- Schett, Alois (2008). *Selbstgesteuertes Lernen. Lerntagebücher in einem Blended-Learning-Szenario in der Sekundarstufe I*. Boizenburg: Hülsbusch.
- Schiefele, Ulrich & Pekrun, Reinhard (1996). Psychologische Modelle des fremdgesteuerten und selbstgesteuerten Lernens. In: Weinert Franz E. (Hg.) *Psychologie des Lernens und der Instruktion*. Göttingen: Hogrefe, 249–278.
- Schmidt, Torben (2005). Selbstgesteuertes Lernen mit Neuen Medien im Fremdsprachenunterricht: Eine Bestandsaufnahme. *Zeitschrift für Interkulturellen*

- Fremdsprachenunterricht* 10 (1). <https://ojs.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/408/736> (Stand: 12.11.2021)
- Schmitz, Bernhard (2001). Self-Monitoring zur Unterstützung des Transfers einer Schulung in Selbstregulation für Studierende. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 15(3/4), 181–197. <https://doi.org/10.1024//1010-0652.15.34.181> (Stand: 04.12.2021)
- Schreblowski, Stephanie & Hasselhorn, Marcus (2006). Selbstkontrollstrategien: Planen, Überwachen, Bewerten. In: Mandl, Heinz & Friedrich, Helmut (Hg.) *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen: Hogrefe, 151–161.
- Schweda Nicholson, Nancy (1993). The constructive criticism model. *The Interpreters' Newsletter* 5, 60–67.
- Setton, Robin & Dawrant, Andrew (2016). *Conference Interpreting. A Trainer's Guide*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- Simons, Robert-Jan P. (1992). Lernen selbständig zu lernen—ein Rahmenmodell. In: Mandl, Heinz & Friedrich, Helmut (Hg.) *Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention*. Göttingen: Hogrefe, 251–264.
- Snell-Hornby, Mary (Hg.) (1999). *Handbuch translation*. Tübingen: Stauffenburg.
- Spörer, Nadine (2004). *Strategie und Lernerfolg: Validierung eines Interviews zum selbstgesteuerten Lernen*. Dissertation: Universität Potsdam.
- Steiner, Gerhard (2006). Wiederholungsstrategien. In: Mandl, Heinz & Friedrich, Helmut (Hg.) *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen: Hogrefe, 101–113.
- Straka, Gerald A. (1997) *LOS, Learning Organized Self-Directed Researchgroup. European views of self-directed learning: historical, conceptional, empirical, practical, vocational*. Münster: Waxmann.
- Streblow, Lilian & Schiefele, Ulrich (2006). Lernstrategien im Studium. In: Mandl, Heinz & Friedrich, Helmut (Hg.) *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen: Hogrefe, 352–364).
- Traub, Silke (2011). Selbstgesteuert lernen im Projekt? Anspruch an Projektunterricht und dessen Bewertung aus Sicht von Lehrenden und Lernenden. *Zeitschrift für Pädagogik* 57(1)
- Universität Wien (2021a). ECTS-Punktesystem. <https://transvienna.univie.ac.at/studium/allgemeines-zum-studium/lehrveranstaltungen/ects-punktesystem/> (Stand: 11.11.2021).
- Universität Wien (2021b). Wofür Steht ECTS? <https://studieren.univie.ac.at/studienangebot/uni-kurz-erklaert/artikel-uni-kurz-erklaert/detail/news/wofuer-steht-ects/> (Stand: 11.11.2021).
- Wagner, Petra; Spiel, Christiane & Schober, Barbara (2006). Zeitmanagement. In: Mandl, Heinz & Friedrich, Helmut (Hg.) *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen: Hogrefe, 297–306
- Wang, Binhua (2015). Bridging the Gap between Interpreting Classrooms and Real-World Interpreting. *International Journal of Interpreter Education*: 65–73.

- Weber, Wilhem K. (1989). Improved ways of teaching consecutive interpretation. In: Gran, Laura & Dodds, John (eds.) *The Theoretical and Practical Aspects of Teaching Conference Interpretation*. Udine: Campanotto Editore, 161–166
- Weinert, Franz E. (1982). Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts. *Unterrichtswissenschaft* 10 (2), 99–110
- Weinstein, Claire E. & Mayer, Richard E. (1986). The Teaching of Learning Strategies. In: Wittrock, Merlin (ed.) *Handbook of Research on Teaching*, New York: Macmillan, 315–327.
- Wernke, Stephan (2013). *Aufgabenspezifische Erfassung von Lernstrategien mit Fragebögen: Eine empirische Untersuchung mit Kindern im Grundschulalter*. Münster: Waxmann.
- Wild, Elke & Möller, Jens (Hg.) (2020): *Pädagogische Psychologie*. Berlin und Heidelberg: Springer.
- Wild, Klaus-Peter & Schiefele, Ulrich (1993). Induktiv vs. deduktiv entwickelte Fragebogenverfahren zur Erfassung von Merkmalen des Lernverhaltens. *Unterrichtswissenschaft* 11, 370–382.
- Wild, Klaus-Peter & Schiefele, Ulrich (1994). Lernstrategien im Studium. Ergebnisse zur Faktorenstruktur und Reliabilität eines neuen Fragebogens. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie* 15, 185–200.
- Wild, Klaus-Peter (2005). Individuelle Lernstrategien von Studierenden. Konsequenzen für die Hochschuldidaktik und die Hochschullehre. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 23 (2005) 2, 191–206. URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-135722
- Yao, Bin (2017). Setton & Dawrant, 2016. Conference Interpreting: Complete Course and Setton & Dawrant, 2016. Conference Interpreting: A Trainer's Guide In: *Babel*, 63 (6), 907 – 914. doi 10.1075/babel.00022.yao (Stand: 13.11.2021).
- Zimmerman, Barry J. (1989). A social-cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology* 81, 329–339.
- Zimmerman, Barry J. (2000). Attaining self-regulation. A social cognitive perspective. In: M. Boekaerts, Monique ; Pintrich, Paul R. & Zeidner, Moshe (eds.) *Handbook of self-regulation*. London: Academic Press, 13–39.
- Zimmerman, Barry J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice* 41, 64–70.
- ZTW (2015). Curriculum für das Masterstudium Translation
https://transvienna.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/z_translationswiss/Studium/Curricula/Curriculum_Masterstudium_Translation_2015.pdf (Stand: 11.11.2021).
- ZTW (2021). Vorlesungsverzeichnis SS 21.
https://ufind.univie.ac.at/de/vvz_sub.html?path=258330&details=true (Stand: 11.11.2021).