



universität  
wien

# MASTERARBEIT

Titel der Masterarbeit

Ich will, ich mag, ich kann

Eine Untersuchung der Motivation im Dolmetschunterricht

Verfasserin

Anca Sandra Cîra

angestrebter akademischer Grad

Master of Arts (MA)

Wien, 2015

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 065 331 342

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Masterstudium Dolmetschen Deutsch Englisch

Betreuerin:

Univ.-Prof.Dr. Mira Kadrić-Scheiber



## Danksagung

Ich möchte mich ganz herzlich bei den ZTW ProfessorInnen bedanken, die mir bei der Erstellung dieser Arbeit geholfen haben. Dazu bedanke ich mich auch bei den ZTW StudienkollegInnen, die an dem Fragebogen teilgenommen haben.

Freunde sind ein Geschenk des Lebens. Ich kann mich für glücklich schätzen, besondere Menschen bisher in meinem Leben getroffen zu haben. Es war mir eine Ehre und Freude mit gemeinsamen StudienkollegInnen, später auch sehr gute FreundInnen, stundenlang zu dolmetschen, schreiben und uns gegenseitig, wann immer nötig, anzufeuern. Sie haben mein Aufenthalt in Wien unvergesslich gemacht und mein Leben bereichert. Ein ganz besonderer Dank richtet sich an ihnen.

Și nu în ultimul rând, doresc să le mulțumesc părinților mei și fratelui meu pentru tot sprijinul indispensabil oferit dealungul studiului meu la Viena. Cu toată sinceritatea și din toată inima, doresc să le dedic lor orice efort depus în această lucrare. Familia este motivația mea pentru a deveni o persoană mai bună.

I wish to also thank all the other people outside of the University who gave me their support during my studies and during the long process of writing my Master's thesis:

Thank you!

Mulțumesc!

Danke!

Köszönöm!

Hvala!

Dziękuję!

ありがとう!

谢谢

متشكرم



## **Inhaltsverzeichnis**

0	Einleitung .....	4
1	Grundaspekte der Dolmetschwissenschaft und DolmetscherInnenausbildung .....	6
1.1	Der Dolmetschprozess in der Dolmetschwissenschaft .....	6
1.2	Psychologische Merkmale der DolmetscherInnen .....	10
1.3	Die DolmetscherInnenausbildung .....	18
1.3.1	Studienanforderungen und DolmetscherInnenkompetenzen.....	18
1.3.2	Dolmetschleistung und Qualitätsbeurteilung .....	19
1.3.3	Qualitätskriterien und Leistungserwartungen .....	21
1.3.4	Spezifische Bewertungskriterien nach Dolmetschmodus .....	24
2	Die Motivation in der Ausbildung .....	28
2.1	Was ist Motivation?.....	28
2.2	Was sind Motive? .....	30
2.2.1	Motivationsarten und Motive .....	32
2.3	Lernmotivation und Leistungsmotivation .....	36
2.4	Interesse und Lernerfolg .....	39
2.5	Erfolg und Misserfolg.....	40
2.6	Motivationsmodelle aus der Motivationsforschung .....	42
2.6.1	Das Risiko-Wahl-Modell von Atkinson (1957) und die Erwartungs-mal Wert Theorie der Motivation .....	42
2.6.2	Das Selbstbewertungsmodell von Heckhausen (1972) .....	44
2.6.3	Das Flow Modell von Csikszentmihalyi (1975/1991) .....	45
2.6.4	Das Handlungsmodell von Motivation und Kompetenz von Spinath (2005) ....	47
3	Motivationsförderung im Dolmetschunterricht .....	49
3.1	Motivationale Strategien im Unterricht .....	49
3.2	Beispiele von motivationsfördernde Methoden im Dolmetschunterricht .....	51
3.3	Zusammenfassung und Übergang zum empirischen Teil.....	56
4	Untersuchung zur Motivation beim Simultan- und Konsektivdolmetschen Englisch am ZTW .....	57
4.1	Methodik und Untersuchungsgegenstand.....	57
4.2	Fragebogenaufbau .....	58

4.3	Durchführung.....	60
4.4	Forschungsfragen und Hypothesenbildung .....	61
5	Untersuchungsergebnisse und Interpretation.....	63
5.1	Ergebnisse der demografischen Angaben.....	63
5.2	Diskussion der Ergebnisse nach motivationale Faktoren .....	66
5.2.1	Interesse.....	66
5.2.2	Herausforderung .....	70
5.2.3	Misserfolgsängstlichkeit.....	73
5.2.4	Erfolgswahrscheinlichkeit.....	76
5.3	Hypothesenüberprüfung .....	80
6	Fazit.....	84
7	Ausblick .....	88
8	Literatur.....	89
9	Anhang.....	93
10	Abstract Deutsch.....	96
11	Abstract Englisch .....	97

## **Abbildungsverzeichnis**

Abb. 1 .....	8
Abb. 2 .....	31
Abb. 3 .....	32
Abb. 4 .....	37
Abb. 5 .....	43
Abb. 6 .....	44
Abb. 7 .....	46
Abb. 8 .....	48
Abb. 9 .....	65
Abb. 10 .....	69
Abb. 11 .....	72
Abb. 12 .....	76
Abb. 13 .....	79

## **Tabellenverzeichnis**

Tabelle 1 .....	41
Tabelle 2 .....	59
Tabelle 3 .....	63



## 0 Einleitung

*Ich will, ich kann, ich mag.* Also bin ich motiviert.

Ziemlich oft gibt es während der DolmetscherInnenausbildung Momente, in denen man glaubt, nicht ausreichend vorbereitet zu sein, nicht die eigenen Erwartungen oder die der anderen erfüllen zu können, Momente, in denen man Angst hat, von anderen Menschen beurteilt zu werden oder, dass man einfach nicht in der Lage ist, einen Dolmetschauftrag zu dem geforderten Zeitpunkt fertigzustellen. Manchen Personen reicht bereits eine schlechte Erfahrung im Dolmetschen, um weder im Unterricht, noch später im Berufsleben ihr gesamtes Leitungspotenzial abrufen zu können. Kurz gesagt, erfolgreiches Dolmetschen steht und fällt mit der Motivation.

Dolmetschen ist eine sehr anspruchsvolle Tätigkeit und das wird sofort bei der ersten Konfrontation mit einer Dolmetschaufgabe am Anfang des Studiums von StudentInnen zur Kenntnis genommen. Obwohl es mit Übung zu einer besseren Bewältigung der Handlung kommen könnte, ist die Einstellung einer Leistungsmotivation für Dolmetschen nicht vergewissert. Ob die Motivation auch die Qualität einer Leistung beeinflussen kann, darüber sind sich auch PsychologInnen nicht einig, weshalb dies nicht Gegenstand der Arbeit sein wird. Die Frage, die in diesem Zusammenhang an erster Stelle steht, ist: Wie motiviert sind DolmetschstudentInnen, überhaupt eine Leistung im Unterricht zu erbringen? Es wurden bereits viele Studien über Kognitionsprozesse und psychologische Faktoren beim Dolmetschen durchgeführt, in denen jedoch die Motivation lediglich sehr selten erwähnt wurde. Es gibt beinahe keine Untersuchungen in der Dolmetschwissenschaft, die sich der eigentlichen Motivationseinstellung während der Ausbildung widmen, obwohl diese eine nicht zu unterschätzende Dauerwirkung auf die Leistung im späteren Berufsleben haben können. Daraus ergibt sich auch meine Begründung, meine Motivation, mich mit der Motivation der DolmetschstudentInnen im Unterricht zu beschäftigen. Ich möchte durch meine Untersuchung zeigen, warum dem Feld der Motivationsforschung mehr Aufmerksamkeit und Bedeutsamkeit in der Dolmetschwissenschaft geschenkt werden müsste, und somit vielleicht auch einige mögliche Aussichten für weiteren Motivationsuntersuchungen in der DolmetscherInnenausbildung aufzeigen.

Um das zu erreichen, wird zuerst in Kapitel 1 eine Einführung in die Grundaspekte der Dolmetschwissenschaft sowie auch der DolmetscherInnenausbildung, die einen Fokus auf die kognitiven und psychologischen Merkmalen setzt, gegeben. Als erstes werden einige Modelle der Kognitionsprozesse beim Dolmetschen vorgestellt, um somit einen Überblick über die Bestandteile des Dolmetschprozesses, die am meisten von der Motivation beeinflusst werden könnten, zu erlangen. Dazu kommt die Beschreibung einiger Persönlichkeitsmerkmale der DolmetscherInnen, die bis jetzt durch empirische Studien vermehrt festgestellt werden konnten. Die Leistungserwartung und Leistungsbeurteilung im Unterricht können wie die Motivation im Moment und zukünftig stark beeinflussen. Diese Dimensionen tauchen

meistens dann auf, wenn man eine Dolmetschleistung unter dem psychologischen Druck der Unterrichtsanforderungen und der möglichen Leistungskritik vollbringen möchte.

Da es für diese Arbeit nicht ausreichend ist, den Begriff *Motivation* mit *Lust auf etwas bekommen* zu beschreiben, werden in Kapitel 2 die Konzepte der Motivation, ihre Motive, sowie die komplexen Handlungsmöglichkeiten aus der Motivationsforschung ausführlicher erklärt. Diese Abklärungen sind wichtig, um mögliche motivationale oder nicht-motivationale Zustände und ihre Hintergründe, die im Alltag und vornehmlich in der DolmetscherInnenausbildung vorkommen können, begreiflich zu machen.

In Kapitel 3 werden einige Unterrichtsmethoden vorgestellt, die durch empirische Untersuchungen von DolmetschwissenschaftlerInnen als mögliche Strategien zur Motivationsförderung vermerkt wurden und somit als Vorbild und Grundlagen für mögliche zukünftige Aussichten von Motivationsuntersuchungen in der DolmetscherInnenausbildung zu berücksichtigen wären.

Kapitel 4 umfasst die Methodik der durchgeführten Untersuchung, die Analyse ihrer Ergebnisse und die Formulierung von Hypothesen zur motivationalen Einstellung, die durch die Ergebnisse der empirischen Erhebung in Kapitel 5 überprüft werden. Im vorletzten Kapitel 6 werden die Erkenntnisse dieser Arbeit in einem Fazit zusammengefasst, die gleichzeitig somit das Fundament der Schlussfolgerung und möglichen Aussichten dieser Arbeit, ausformuliert in Kapitel 7, bilden.

# **1 Grundaspekte der Dolmetschwissenschaft und DolmetscherInnenausbildung**

Dolmetschen ist nicht lediglich eine Sache der wortwörtlichen Wiederholung einiger Wörtern oder Sätze in einer anderen Sprache, sondern es handelt sich um eine vielschichtige Handlung, die von einer Person die Fähigkeiten, etwas zu verstehen und sich verständlich zu machen erfordert, und gleichzeitig erfordert, dass die übersetzende Person die Verantwortung als sprachliche und kulturelle VermittlerIn übernimmt und so eine erfolgreiche Kommunikation zwischen SenderIn und EmpfängerIn sicherstellen kann (Seleskovitch 1978).

Da diese Arbeit vor allem die Motivation der DolmetscherInnen während der Ausbildung im Fokus hat, ist es wichtig, in diesem ersten Kapitel einige grundlegende Aspekte der Dolmetschwissenschaft und der dazugehörigen psychologischen Forschungsarbeiten zu definieren, um eine Verbindung zum psychologischen Teil dieser Arbeit zu gewährleisten. Aus diesem Grund werden einige prozessorientierte Untersuchungen, Persönlichkeitsuntersuchungen und didaktisch-orientierte Untersuchungen unter Einbeziehung der zwei Dolmetschmodi – Simultandolmetschen und Konsekutivdolmetschen – und die psychologischen Merkmale während des Dolmetschprozesses eingeführt.

## **1.1 Der Dolmetschprozess in der Dolmetschwissenschaft**

Die mentalen Prozesse und Strukturen eines Individuums - wie Gedanken, Meinungen, Einstellungen, Wünsche und Absichten - können auch als Informationsverarbeitungsprozesse, in denen neu gelerntes Wissen verarbeitet wird, z. B. in Bezug auf Denken oder Problemlösung, verstanden werden. Im alltäglichen Leben passiert das oft bei verschiedenen mentalen Aktivitäten wie Lesen, Schreiben oder der Lösung von mathematischen Problemen. Besonders gefordert ist das menschliche Gehirn bei einem Leistungssport wie Wettkampf-Schach, wo auch die Informationsverarbeitungsgeschwindigkeit, ähnlich wie beim Dolmetschen, eine besondere Rolle spielt.

Das anspruchsvolle, schnelle und in vorgegebener Zeit zu bewältigende Verstehen und Analysieren, sowie das kurz- bis mittelfristige Speichern von Texten während einer Verdolmetschung wurde oft zum Forschungsgegenstand dolmetschwissenschaftlicher Arbeiten, jedoch auch die experimentelle Psychologie hat Interesse daran. In der Fachliteratur werden kognitive Verarbeitungsprozesse als wichtige Komponente des Dolmetschprozesses hervorgehoben. Diese Verarbeitungsprozesse stehen vor allem bei dolmetschwissenschaftlichen Modellen im Vordergrund (Gerver 1976, Cokely 1994, Gile 1997). Durch diese Modelle haben Forscher versucht, Theorien über den komplexen Denkvorgang während des Dolmetschprozesses zu entwickeln. Jedes Modell ist in mehrere

Phasen strukturiert, die eine Reihe von kulturellen und gesellschaftlichen Aspekten, Einstellungen und Situationen, Merkmalen der Text- und Diskursanalyse oder geistigen und neuropsychologischen Prozessen umfassen.

Einige der ersten experimentell-psychologischen Studien zum Dolmetschen wurden von David Gerver durchgeführt. Gerver (1976) hat den Einfluss des Sprachtempos auf die Dolmetschqualität, die Unterschiede zwischen Dolmetschen und *Shadowing*, das Nachsprechen eines Textes, unter unterschiedlichen Hörbedingungen, untersucht. Zudem hat er auch, aufgrund von experimentellen Befunden über die Zeitverzögerungen beim Dolmetschen, oder *Décalage*, Gedächtnisstütze und Ausgabeanalyse, das erste psychologische Modell für Simultandolmetschen entwickelt (Gerver 1976). In seinem Modell, hat Gerver die Informationsverarbeitung aufgrund von Speicherkonzepten, die das Kurz- und Langzeitgedächtnis einbeziehen, und die seelischen Vorgänge analysiert. Er geht von der Existenz einer kurzfristigen Zwischenlagerung von Beiträgen der Ausgangssprache aus. Während des Dolmetschens würden dort Teile des Ausgangstextes gespeichert werden und schrittweise würden die Teile wieder abgerufen werden und zu einer neuen Übersetzung verarbeitet werden. Linguistische Fähigkeiten werden aus dem Langzeitgedächtnis herangezogen und damit zur Entschlüsselung des Ausgangstextes eingesetzt. Derartige dolmetschspezifische Speicherungsoperationen und die Kapazität, das relevante Sach- und Sprachwissen abzurufen, müssen für den Dolmetschprozess besonders effizient sein. Aus diesem Grund sollen sowohl andauernde Ergänzungen zu linguistischen Fähigkeiten, als auch Trainingsübungen des Lang- und Kurzzeitgedächtnisses eine zentrale Rolle in dem Dolmetschprozess spielen. Eine solche Pflege der Speicheroperationen ist eine Grundvoraussetzung der Selbstkorrektur und Monitoring, ein Mechanismus der Qualitätskontrolle eigener Ausgaben. Diese können leicht getrübt werden, wenn die kognitive Bearbeitungskapazität limitiert ist oder beeinträchtigt wird (vgl. Pöchhacker 2010:101). Somit zeigt das Modell von David Gerver eher eine psychologische als eine linguistische Darstellung des Dolmetschprozesses auf, die, aus motivationaler Sicht, das Interesse für andauernde Aneignung von Informationen in Anspruch nimmt und die Motivation, sich langfristig mit ihrer Verarbeitung zu beschäftigen.

Ein weiteres wissensbasiertes Modell, jedoch mit stärkerem Fokus auf die soziolinguistischen, kulturellen und psychologischen Aspekte des Dolmetschprozesses, und geeignet sowohl im Fall von gesprochen Sprache, als auch für Gebärdensprache, wurde von Dennis Cokely entwickelt. In seinem Modell legt Cokely (1992) sein Augenmerk auf die verschiedenen Arten von Informationen, die im Langzeitgedächtnis gespeichert sind und anhand derer sieben Verarbeitungsstufen, die zum mündlichen oder mit Zeichen gefertigten Endprodukt führen, zustande kommen (siehe Abb.1). Die zwei Verarbeitungsstufen, der semantische Output (Semantic Equivalent Determined) und der syntaktische Output (Syntactic Message Formulation), basieren auf einem sprach- und grenzübergreifenden Bewusstsein, beziehungsweise auf soziolinguistischen Faktoren, wie Sozial- und

Sprachfähigkeiten, was wiederum, ähnlich wie im Prozessmodell von Gerver (1976), auf die Wichtigkeit der andauernden Aneignung von Informationen im Langzeitgedächtnis hinweist. Zum Prozessschluss werden auch die Einflussfaktoren aufgezeigt, die das Produkt und die mündliche Präsentation des Produktes beeinflussen. Diese umfassen sowohl physische und psychische Faktoren, als auch die Fähigkeit, die Übersetzung an die bestehende Kommunikationssituation anzupassen.

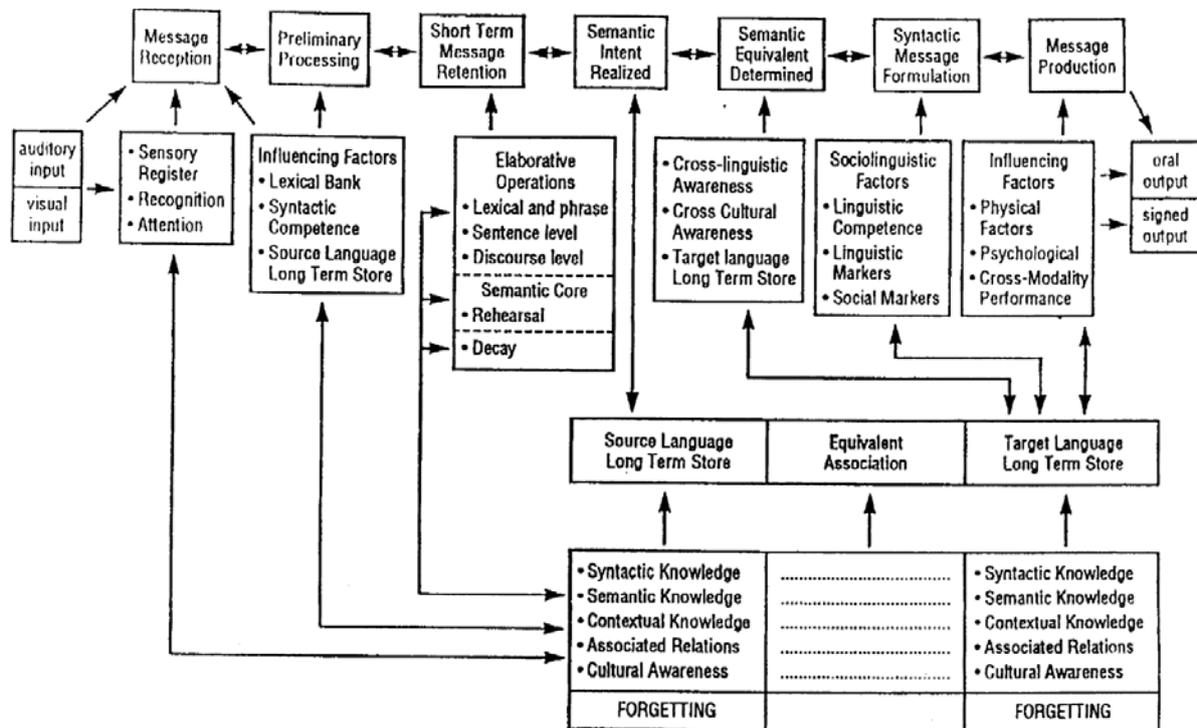


Abb. 1: Cokely's (1992) soziolinguistisches Modell des Dolmetschprozesses nach Pöhhacker (2010:103)

Das Modell von Cokely (1992) ist im Vergleich mit anderen Modellen komplex dargestellt. Dies resultiert daraus, dass er auch Aspekte der Gesellschaft, und Kultur- und Sprachwissen in diesem Modell integriert. Pöhhacker (2010) hat darauf hingedeutet, dass der Dolmetschprozess ein sehr komplexes Phänomen ist, und obwohl je vollständig das Modell ist, desto besser, würde das ihre experimentelle Validierung lediglich komplexer machen (vgl. 2010:107).

Ein für die DolmetscherInnenausbildung bestimmtes Prozessmodell ist das von Daniel Gile entwickelte Kapazitätsmodell oder „Effort Model“. Gile (1997) zeigt die erforderlichen mentalen Bedingungen eines Dolmetschprozesses mittels einer mathematischen Gleichung auf und verweist auf die Wichtigkeit eines Gleichgewichts zwischen den Prozesskomponenten, Hören und Analysieren (L), Speichern (M) und Produzieren (P), und die Informationsverarbeitungskapazität (Capacity) der DolmetscherInnen. Die Summe der ersten drei Komponenten sollte die Verarbeitungskapazität nicht überschreiten:

$$(L + P + M) < \text{Capacity}$$

Dieses Modell wurde ursprünglich für das Simultandolmetschen entwickelt, mit dem Ziel, die begrenzte Verarbeitungskraft oder kognitive Verarbeitungskapazität, die für den Dolmetschprozess zur Verfügung gestellt werden kann, hervorzuheben (vgl. Pöchlacker 2010:99). Auf psychologischer Ebene sind die Aspekte dieses Kapazitätsmodells auf die Selbsteinschätzung der eigenen Leistungsfähigkeiten zurückzuführen, die, wie später im Kapitel 2 gezeigt wird, in Kombination mit der gesammelten Dolmetscherfahrung, die Leistungsmotivation für zukünftige Aufgaben bestimmen können.

Es gibt darüber hinaus noch andere fachspezifische Prozessmodelle, die sich auf andere ähnliche Aspekte konzentrieren, wodurch die Vermutung entsteht, dass kein Modell das Phänomen „Dolmetschen“ in allen Aspekten komplett erfasst (vgl. Pöchlacker 2010:106). Jedoch ist bei solchen Modellen anzumerken, dass trotz ihrer Komplexität, die psychologischen Aspekte, wenn überhaupt, nur kurz erwähnt sind. Unabhängig von ihrer Natur oder Richtung ist der Aufbau von Prozessmodellen sehr bedeutend, denn jedes Modell stellt eine andere Perspektive, eine andere Idee dar, wie die mentalen Verarbeitungsprozesse während des Dolmetschens vom Anfang bis zum Endprodukt aussehen könnten. Deshalb dienen die meisten Modelle als Prozessbeschreibung, durch die StudentInnen von den nötigen Fähigkeiten und Arten von Wissen, die beim Dolmetschen gebraucht werden, erfahren können. Allerdings, aufgrund der Einstellung, dass der Dolmetschprozess mehr als ein mechanischer wissensbasierter Prozess ist, wären psychologische Aspekte, mit denen sich StudentInnen möglicherweise auch persönlich identifizieren können, als eine passende Ergänzung der dolmetscherischen Prozessbeschreibung zu sehen.

Nicht umsonst wird Simultandolmetschen als eine sehr komplexe, spektakuläre Form des Dolmetschens gesehen und oft mit einer hohen kognitiven Belastung assoziiert (vgl. Pöchlacker 1999:301). Wie aus dem Namen „Simultan“ hervorgeht, umfasst diese Dolmetschtätigkeit die gleichzeitige mündliche Wiedergabe einer ausgangssprachlichen Rede in einer Zielsprache. In der Psychologie wurden viele Aspekte dieser komplexen Tätigkeit nicht übersehen.

Pierre Oléron, ein bekannter französischer Psychologe, hat in den 60er Jahre zum ersten Mal eine experimentelle Studie über Simultandolmetschen veröffentlicht (vgl. Oléron/Nanton 1965 in Pöchlacker/Shlesinger 2002). Der Fokus lag auf dem *Décalage*, der zeitlichen Verzögerung zwischen dem Originaltext und der Wiedergabe des Textes in der anderen Sprache. Indem diese Verzögerung in verschiedenen Dolmetschsituationen gemessen wurde, wollte man herausfinden, welche die ideale Zeitverzögerung wäre, um eine zufriedenstellende Leistung zu erzeugen. Basierend auf experimentellen Daten und Beobachtungen haben die Autoren festgestellt, dass diese Zeitverzögerung von Situation zu Situation variieren kann und, da Simultandolmetschen eine äußerst komplexe kognitive Tätigkeit ist, und eine große Zahl verschiedenster psychologischer Kriterien, die schwer zu erfassen sind, einbezogen werden muss. Die Eingliederung der psychologischen Studien mit Bezug auf die Dolmetschtätigkeit wurde in diesem Sinne für sehr wichtig betrachtet. Neben Sprachwissen

sind auch andere Kriterien, die die Dolmetschleistungen unterstützen können, besonders wichtig. Zum Beispiel, die Informationsmenge die erfasst werden kann, oder die Frage, wie man eine gesteigerte Konzentrationsfähigkeit erreichen kann, sind einige davon, die durch ihrer Untersuchung zu einem besseren Verständnis der Leistungstreiber für Dolmetschen führen kann (vgl. Oléron/Nanpon 1965 in Pöchhacker/Shlesinger 2002:43-50).

Konsequitvdolmetschen wird im Vergleich zu Simultandolmetschen als die ursprüngliche und natürlichste Form des Dolmetschens erachtet. Es wird selbst von Kindern und anderen Laien in verschiedenen Situationen, wie zum Beispiel in Einwandererfamilien oder Notfallsituationen, ganz spontan, ohne Vorbereitung oder Hilfsmittel, praktiziert. Im Wandel der Zeit hat sich jedoch die Technik des Konsequitvdolmetschens an viele andere Umstände, wie z.B. Verhandlungssituationen oder bei Gericht, angepasst. Von einer professionellen Konsequitvdolmetscharbeit wird eine im Nachhinein sprachliche Übermittlung und lückenlose Sinnübertragung eines Textes erwartet. Um das zu erreichen braucht man nicht lediglich ein sehr ausgeprägtes Gedächtnis und eine einwandfreie Notizentechnik, sondern auch die Fähigkeit, Stresssituationen zu überwinden. Die aufgenommenen Notizen dienen nicht ausschließlich als Gedächtnisstütze, sondern vor allem auch der Konzentration (vgl. Déjean Le Féal 1999:305).

Das Ziel dieser kurzen Einführung in verschiedene Modelle des Dolmetschprozesses war es, eine mögliche Lokalisierung der Motivation im komplexen kognitiven Ablauf des Dolmetschphänomens vorzunehmen. Bisher wurde die Motivation in die meisten Modelle nicht direkt als Bestandteil des Dolmetschschemas eingegliedert, jedoch wurden andere Elemente wie Konzentration, Gedächtnis oder Sprachwissen, die in der Motivationforschung als Ableitungen verschiedener Arten von Motivation aufgefasst werden, integriert. Die erwähnten Dolmetschmodelle helfen auch dabei, sich eine Vorstellung davon zu machen, welche Kompetenzen man braucht, um den reibungslosen Ablauf eines Dolmetschprozesses zu sichern. Diese Kompetenzen werden in der Dolmetschwissenschaft meistens als DolmetscherInnenprofile vorgestellt. Die Erwähnung einiger Grundmerkmale des idealen Persönlichkeitsprofils von DolmetscherInnen, die bisher in der Dolmetschwissenschaft berücksichtigt wurden, ist von größter Relevanz, denn wie später in dieser Arbeit deutlicher gemacht wird, kann Motivation auch als Merkmal der eigenen Persönlichkeit betrachtet werden.

## **1.2 Psychologische Merkmale der DolmetscherInnen**

In der Dolmetschwissenschaft wird die Leistungsfähigkeit einer DolmetscherIn nicht lediglich mit Sprachkompetenzen in Verbindung gebracht, sondern DolmetschwissenschaftlerInnen sprechen auch von der Notwendigkeit sehr spezifischer Persönlichkeitsvoraussetzungen. Allerdings sind, obwohl als sehr wichtig erachtet, durchgeführte persönlichkeitspsychologische Untersuchungen immer noch sehr begrenzt (Kurz 1998, Pöchhacker 2010).

Eine der ersten Untersuchungen, die sich mit den Charaktereigenschaften von DolmetscherInnen beschäftigte, wurde von Sanz im Jahr 1931 durchgeführt. Aufgrund der Befragung von zwanzig KonferenzdolmetscherInnen, die er beim Völkerbund und bei der Internationalen Arbeitsorganisation beobachtete, hat Sanz einige Fähigkeiten aufgelistet, wie Intelligenz, Intuition und ein gutes Gedächtnis, jedoch auch moralische und affektive Eigenschaften, wie Takt, Diskretion, eine große Aufmerksamkeitsspanne und Selbstsicherheit (vgl. Pöchhacker 2010:166).

Eine andere Untersuchung, mit dem Zweck, die Eigenschaften von DolmetscherInnen und ÜbersetzerInnen zu vergleichen, wurde in Japan an der Universität Keio durchgeführt. Mithilfe eines Fragebogens hat Atsuko Szuki (1988) 244 DolmetscherInnen und ÜbersetzerInnen Fragen aus einem Persönlichkeitstest gestellt. Der Fragenbogen enthielt Fragen zu verschiedenen Charakterzügen, wie Geduld, Heiterkeit, Vorsicht, Spontaneität oder Fortschrittlichkeit. Am Ende wurde festgestellt, dass obwohl, sowohl DolmetscherInnen als auch ÜbersetzerInnen ein Interesse an Freiwilligenarbeit haben und eine menschenorientierte, aktive und heitere Persönlichkeit aufweisen.

(1) Have an interest in deepening insight into people (2) Have interest in verbal communication (3) Have interest in journalism, mass communication, and social issues (4) Have interest in physical labor (5) Have strong empathy toward others (6) Progressive (7) Extrovert (8) Have high achievement motive. (Szuki 1988:111)

Daraus kann schlussgefolgert werden, dass das Interesse daran, mit Menschen zu arbeiten oder Allgemeinwissen aufzubauen und die psychische und physische Leistungsbereitschaft, feste Bestandteile der Motivation sind. Wie später in Kapitel 2 dieser Arbeit näher behandelt wird, ist dieses Vorwissen stark von der Motivation, genauer gesagt, von dem infrage kommenden Interesse für das behandelte Thema abhängig. Durch dieses Vorwissen kann man den Sinn einer Rede besser verarbeiten, und aus diesem Grund, je umfangreicher das Vorwissen, desto vollkommener wird die Wiedergabe. Wenn dieses Vorwissen fehlt, wird, laut Seleskovitsch, „die Information nicht mal wahrgenommen“ (vgl. 1988:50).

Es gibt noch zahlreiche weitere Beispiele von spezifischen Voraussetzungen in Bezug auf die Persönlichkeit in der Dolmetschwissenschaft. Einige davon sind laut Kautz (2000:348):

- *intellektuelle Voraussetzungen* wie: eine gute Auffassungsgabe und schnelles Denken gutes Reaktions-, Abstraktions- und Analysevermögen, vielseitige Interessen und die Bereitschaft und Fähigkeit zur schnellen Einarbeitung in fremde Sachgebiete und zum lebenslangen Lernen.
- *psychische und physische Voraussetzungen* wie: Konzentrationsfähigkeit, gutes Gedächtnis, Entschlussfreudigkeit, Belastbarkeit, Ausdauer und stimmige Eignung.

- *berufsethische Voraussetzungen* wie: Zuverlässigkeit, Einsatzbereitschaft, sicheres Auftreten und gute Manieren, und die Bereitschaft sich vom Originaltext zu entfernen und es entsprechend und adäquat in einer anderen Sprache auszudrücken.

Diese Voraussetzungen, oder besser gesagt, Dolmetschkompetenzen sollen am Ende der Lernphase als Dispositionen vorhanden sein, es soll jedoch auch ein Ziel des Dolmetschunterrichts sein, die genannten Voraussetzungen, für eine zukünftige erfolgreiche Ausübung des Dolmetscherberufs im Laufe der Ausbildung zu fördern.

Ein oft behandeltes persönlichkeitsbezogenes Thema in der Dolmetschwissenschaft sind Ängstlichkeit und Stressanfälligkeit. Diesbezüglich untersuchte Gerver im Jahr 1974 im Rahmen einer Studie die durch Hintergrundlärm erzeugte Ängstlichkeit und die Auswirkung dieser auf die Leistung von DolmetscherInnen. So wurde festgestellt, dass bei guten Hörbedingungen eine höhere Ängstlichkeit lediglich mäßig Stress erzeugt, und möglicherweise auch eine positive Auswirkung auf die Leistung haben könnte. Andererseits könnte die Leistung der DolmetscherInnen durch die durch höhere Lärmbelastung erzeugte Ängstlichkeit negativ beeinflusst werden.

In der DolmetscherInnenausbildung ist Ängstlichkeit öfters ein Persönlichkeitsmerkmal der StudienanfängerInnen, die besonders dann auftaucht, wenn Dolmetschstudierende sich in einer Situation befinden, wo sie vor einem Publikum entweder simultan oder konsekutiv dolmetschen müssen. Oft wird die Fähigkeit, Stressemotionen beherrschen zu können, als selbstverständlich gesehen, was jedoch häufig nicht der Fall ist. Moser-Mercer (1985) hat eine Untersuchung an der Universität von Monterey durchgeführt, in der sie über einer Zeitspanne von vier Jahren Daten über die Prüfungsleistungen deren DolmetschstudentInnen am Ende eines Simultandolmetschkurses gesammelt hat und die mit den Kriterien zur Erkenntnis möglicher zukünftiger DolmetscherInnen verglichen. Unter diesen Kriterien fanden sich auch die Fähigkeiten, mit Stresssituationen umzugehen, Durchsetzungsvermögen und Belastbarkeit. Im Fall von Stresssituationen, wurde festgestellt, dass viele StudentInnen es als sehr schwierig empfunden haben, mit den immer komplexer werdenden Übungen über eine längere Zeit mitzuhalten, und somit eine Zukunft im Simultandolmetschbereich aufgegeben haben (vgl. Moser-Mercer 1985:98). Im Fall des Durchsetzungsvermögens traten auch die persönlichen Probleme in den Vordergrund. Die Verunsicherung einiger StudentInnen hat es ihnen schwieriger gemacht, Fortschritte beim Dolmetschen zu machen, und dadurch konnten sie auch das Publikum nicht von ihren Fähigkeiten überzeugen. Diejenigen jedoch, die während der Prüfung nach lediglich zehn Minuten Dolmetschen keine gute Leistung mehr erbringen konnten, wurden für den Beruf als nicht tauglich bewertet. Die Belastungsfähigkeit bedeutet ausreichend Ausdauer beim Simultandolmetschen aufzubauen. Das kann man lediglich durch viel Übung während des Studiums verbessern.

Die Fähigkeit, Stresssituationen zu bewältigen wird oft als eine Persönlichkeitsvoraussetzung erachtet, um den DolmetscherInnenberuf zu praktizieren. In

diesem Zusammenhang hat Kurz (1996) auch eine Untersuchung mit dem *State-Trait Anxiety Inventory (STAI)* mit dem Ziel, den möglichen Einfluss der Ängstlichkeit auf die dolmetscherische Leistung festzustellen, durchgeführt. Diese Untersuchung zeigte, dass professionelle KonferenzdolmetscherInnen stets in der Lage sind, ihre Selbstkontrolle und Konzentration zu bewahren, und deutet sogar darauf hin, dass die Leistung unter Stresssituationen erhöht werden könnte (vgl. Kurz 1996:154).

Angemessene Rahmenbedingungen, unter denen eine Dolmetschhandlung stattfindet, können vor allem beim Konsekutivdolmetschen einen großen Einfluss auf die emotionale Verfassung, und somit auch auf die kommunikativen Fähigkeiten der DolmetscherInnen haben (vgl. Déjean Le Féal 1999:306). Ob während einer Verhandlungssituation, bei Gericht, oder in einem Sitzungssaal, zum mündlichen Kommunizieren vor einem Publikum, gehören nicht ausschließlich Wort, Tonfall und Körpersprache, sondern auch das Gesamterscheinungsbild. In diesem Fall, kommt oft die persönliche Belastbarkeit für eine bevorstehende Aufgabe infrage. Häufig suchen DolmetscherInnen die Kooperation der ZuhörerInnen, jedoch manchmal werden die DolmetscherInnen, meistens situationsabhängig, als Fremdkörper oder, umgekehrt, als Verbündeten angesehen, was Auswirkung auf die Stimmungslage der DolmetscherInnen haben könnte. Wenn es jedoch den DolmetscherInnen gelingt, Emotionskontrolle zu üben, unparteiisch zu bleiben und durch die eigene Kooperationsfähigkeit mit anderen Handlungsbeteiligten, als wichtiges Teil des Kommunikationsprozesses betrachtet zu werden, ist es eindeutig, dass dies überaus motivierend auf die DolmetscherInnen wirken kann (vgl. 1999:306). In der Motivationsforschung ist diese Art von Motivation für den Erfolg der DolmetscherInnen beinahe ebenso wichtig wie die linguistische Kompetenz.

Eine ähnliche Studie wie die von Moser-Mercer (1985) haben Amparo Jiménez Ivars und Daniel Pinazo Calarayud im Jahr 2001 an der Universität Jaume I aus Castellón durchgeführt. Basis waren ihre eigenen Beobachtungen während mehrerer Studiensemester und die Kommentare der StudentInnen über den Ablauf des Dolmetschunterrichts. Sie nahmen an, dass das Angstniveau am Anfang des Studiums viel höher sei, obwohl die StudentInnen bloß zwischen ihrer Muttersprache und der ersten Fremdsprache vor ihren StudienkollegInnen und ProfessorIn dolmetschen mussten. Ihnen ist jedoch aufgefallen, dass die Angst nicht viel nachlässt, wenn die StudentInnen am Ende des Studiums die Abschlussprüfung in einer simulierten Dolmetschsituation konsekutiv dolmetschen sollen. Es ist sogar vorgekommen, dass einige StudentInnen noch eine Minute vor der Prüfung aufgegeben haben, und manchmal mussten die ProfessorInnen sogar eingreifen, um die StudentInnen zu beruhigen (vgl. Jiménez Ivars/Pinazo 2001:105). Jiménez und Pinazo (2001) haben anhand von Kommentaren der StudentInnen, dass eine grundsätzliche Angst vor einem Publikum zu dolmetschen, den Hauptgrund ihrer Leistungseinträchtigung darstelle, weiter versucht herauszufinden, welche Gründe hinter der Ängstlichkeit und der Angst, vor anderen aufzutreten, stecken.

Einige angeführte Gründe von Jiménez Ivars/Pinazo (2001:107) sind:

- *Angst vor beurteilenden Augen zu stehen:* Passiert meistens beim Konsekutivdolmetschen. Man fühlt sich ausgesetzt und bekommt Angst zu scheitern und negativ bewertet zu werden, somit ist die Leistungsfähigkeit lahmgelegt. Es kann jedoch, wie früher in der Untersuchung von Kurz (1996) erwähnt, auch umgekehrt passieren, dass sich, durch die Angst zu scheitern, StudentInnen mehr Mühe geben, das zu verhindern. Dolmetschbezogene Untersuchungen, die genau zeigen, wie die Angst vor anderen aufzutreten, zu einer schlechten Leistung führen könnte, sind bedauerlicherweise immer noch nicht bestätigt.
- *Mangel an Selbstbewusstsein und Unsicherheit:* Man bekommt aus den Angstgefühlen am Ende keine genügend gute Leistung auszuliefern. Während ihrer Recherchen in der Psychologieforschung, haben Jiménez und Pinazo einige Studien entdeckt die zeigen, dass solche Angstgefühle sehr typisch für Evaluierungssituationen sind, und dass es sogar Beweise gäbe, dass je größer die Angst, desto schlechter die Leistung.
- *Bedrohungsgefühle:* Können in einer Dolmetschsituation empfunden werden, wenn man sich durch ein mögliches Durchfallen oder dem Auftragsversäumnis in seinem gesellschaftliches Ansehen und Selbstwertgefühl bedroht fühlt. Jiménez und Pinazo haben einige psychologische Studien erwähnt, die gezeigt haben, dass das Ängstlichkeitsniveau von der Selbstabschätzung des Bedrohungsniveaus und der eigenen Kapazität, dieser Bedrohung gegenüberzustehen, abhängig ist. Jedoch, kann es auch passieren, dass Situationen, nicht als Bedrohung, sondern als herausfordernd, oder irrelevant angesehen werden.

Anhand von dieser psychologischen Merkmale haben Jiménez und Pinazo eine Studie durchgeführt, um drei Hypothesen mit Bezug auf Konsekutivdolmetschsituationen zu bestätigen: 1. Je größer die Angst, in der Öffentlichkeit zu dolmetschen, desto höher die allgemeine Ängstlichkeit. 2. Je größer die Angst, in der Öffentlichkeit zu dolmetschen, desto schlechter die Konsekutivdolmetschleistung; 3. Je größer die allgemeine Ängstlichkeit, desto schlechter die Konsekutivdolmetschleistung (vgl. Jiménez Ivars/Pinazo 2001:110). Die Studie umfasste 197 StudentInnen der Universität Jaume I aus Castellón, als sie bereit waren, ihre Abschlussprüfung im Konsekutivdolmetschen zu machen. Als Messinstrumente haben sie zum Einen einen relativ kurzen Fragebogen (12 Fragen) von Méndez (1999), der sowohl das Selbstbewusstsein als auch die Angst, in der Öffentlichkeit zu reden, mit einer Reliabilität von  $\alpha = 0,906$  abschätzt, ausgewählt und zum anderen haben sie auch den von Kurz (1996) oben erwähnten *State-Trait Anxiety Inventory (STAI)* Fragebogen benutzt, um eine Einschätzung der Ängstlichkeit der StudentInnen zu erlangen. Für die Dolmetschleistung wurde die Prüfungsnote als Maßstab genommen. Wichtig zu erwähnen ist, dass die StudentInnen die zwei Fragebögen 20 Minuten bevor sie den Prüfungsraum betreten haben, ausfüllen mussten, um so den Moment ihrer höchsten kognitiven Präsenz einzufangen. Die Studienergebnisse

zeigten, dass es statistisch gesehen eine bedeutungsvolle Wechselbeziehung zwischen der Angst, in der Öffentlichkeit zu dolmetschen und der allgemeinen Ängstlichkeit gibt. Trotzdem haben die statistischen Korrelationsanalysen gezeigt, dass viele Fälle in denen die Angst, in der Öffentlichkeit zu dolmetschen präsent war, durch allgemeine Ängstlichkeit erklärt werden konnten. Die Ergebnisse waren jedoch nicht ausreichend, um zu bestätigen, dass Selbstbewusstsein oder Angst beim Dolmetschen in der Öffentlichkeit die Dolmetschleistung positiv oder negativ beeinflussen kann.

Das Thema des Selbstbewusstseins, oder des Selbstwertgefühls der DolmetscherInnen ist mit Bezug auf die Motivationseinstellung von großer Bedeutung. In einem Versuch, ein psycholinguistischen Profil für DolmetscherInnen herzustellen, haben Brisau/Godijns/Meuleman (1994) einige linguistische und nicht-linguistische Parameter bestimmt. Zu den nicht-linguistischen Parametern zählen: Motivation und Einstellung, Ängstlichkeit, Stressbewältigung, Sachwissen und das Selbstwertgefühl (vgl. 1994:88). Bezüglich des Selbstwertgefühls, einem sogenannten psycho-affektivem Faktor, gründen Brisau/Godijns/Meuleman (1994) ihre Bemerkungen auf einem dem Dolmetschen angepassten psychologischen Modell des eigenen Selbstwertes, das durch einer Studie unter StudienanfängerInnen in fünf akademischen Einrichtungen mit dem Studiengang Dolmetschen und Übersetzen vom Co-Autor Chris Meuleman getestet wurde. Folgende Erkenntnis wurde gemacht:

The interpreter's ideas about what he thinks he is, what he would like to be and what he thinks people believe him to be, and any discrepancies between these three concepts which have evolved during his developmental process, will have a bearing upon his performance. (Brisau/Godijns/Meuleman 1994:90)

Mit anderen Worten können laut Brisau/Godijns/Meuleman (1994) unterschiedliche Vorstellungen der DolmetscherInnen von den eigenen Fähigkeiten, den von ihnen selbst bei sich gewünschten und von denen, die sie bei anderen DolmetscherInnen vermuten, einen Einfluss auf die Leistung haben. Bedauerlicherweise gibt es keine näheren Auskünfte zu den Ergebnissen der Studie. Somit kann das lediglich als eine unbestätigte Aussage bleiben. Die Ängstlichkeit wird als ein anderer nicht-linguistischer Parameter von Brisau/Godijns/Meuleman (1994) berücksichtigt, jedoch nicht unbedingt als ein allgemein negativer Zustand, der erfolgreiches Dolmetschen behindern würde, sondern als ein Zustand, der von jedem einzelnen Individuum unterschiedlich wahrgenommen wird und somit unterschiedliche Auswirkungen hat. Wenn aber, zum Beispiel, Ängstlichkeit, als das bekannte *Schmetterlinge im Bauch*-Gefühl wahrnehmen würde, könnte sich das in einer sozusagen „positiver Frustration“ entwickeln, was anstatt Stress, das Gefühl einer Herausforderung hervorbringen könnte. Als weiterer Parameter wurde die Motivationseinstellung genannt, dass, ausgehend von Studien aus der Motivationsforschung, einige die auch später im Kapitel 2 ausführlicher behandelt werden, gibt es einen klaren Zusammenhang zwischen Motivation und die Einstellung gegenüber einer Sprache, Situation oder einer Person einerseits und

Motivation und Leistung andererseits (vgl. Brisau/Godijns/Meuleman 1994:91). Mit anderen Worten: Der Einfluss der jeweils aktuellen Einstellung auf die Dolmetschleistung sollte nicht ignoriert werden und AusbilderInnen sollen besonders darauf achten, eine für das Dolmetschen passende Lehrumgebung zu schaffen und also externe oder „extrinsische“ Einflüsse so weit als möglich zu reduzieren. Bisher konnten die vom Brisau/Godijns/Meuleman (1994) erwähnten Parameter zum psycholinguistischen Profil durch empirische Studien nicht bestätigt werden, sondern wurden lediglich eher als Leitfaden für zukünftige dolmetsch-bezogene wissenschaftliche Arbeiten benannt.

Trotz der bisherigen erwähnten wissenschaftlichen Angaben, dass die Fähigkeit, Emotionen im Griff zu haben, eine Voraussetzung für den DolmetscherInnenberuf ist (Moser-Mercer 1985, Brisau/Godijns/Meuleman 1994, Kurz 1996) und als Folge ein hohes Verständnis dafür, dass große Ängstlichkeit und eine geringe Stressresistenz, sehr wahrscheinlich beim Dolmetschen ein Leistungshindernis wären, gibt es bis heute keine ausführliche Studie über die emotionale Stabilität der DolmetscherInnen als Entwicklungsfaktor der dolmetscherischen Fähigkeiten.

Die vielen Studien über Stress und Ängstlichkeit bestätigen die Ansicht, dass die Dolmetschtätigkeit eine geistige und manchmal sogar körperlich anspruchsvolle Beschäftigung ist. Aus diesem Grund sind einige Elemente der Psychologie auch Bestandteile der Dolmetschwissenschaft geworden. Die geteilte Aufmerksamkeit ist eine der translatorischen Kompetenzen, die während des Masterstudiums erworben werden sollte. Diese Kompetenz wird in der Dolmetschtätigkeit vor allem beim Simultandolmetschen eingesetzt und bezeichnet die Fähigkeit, einen Ausgangstext gleichzeitig zu hören und in die Zielsprache zu übersetzen. Diese Fähigkeit „would become more coordinated and automatic with exercise and experience“ (vgl. Pöchhacker 2010:116). Pöchhacker meint also, dass diese Kompetenz lediglich durch intensive Übung zustande kommen könnte. Infolgedessen würde die Lernmotivation der Hauptfaktor zum Erwerb dieser Kompetenz sein. Dasselbe würde auch für andere Kompetenzen wie Paraphrasieren, Synchronisierung und Gedächtnisspeicherung gelten. So liegt die Vermutung nahe, dass der ganze Dolmetschprozess aus den Folgen und Ergebnissen einer ursprünglichen Lernmotivation und der aktuellen Leistungsmotivation entsteht.

Leistung ist, sowohl im Unterrichtssaal als auch im Berufsleben, ein Kernbegriff der Dolmetschtätigkeit. Jedoch ist zu bedenken, dass das Leistungsniveau von StudentInnen, zumindest idealerweise, unter dem professioneller DolmetscherInnen liegt, denn bei Letzteren sind die benötigten Fähigkeiten durch Erfahrung bereits erworben. Moser-Mercer (2008) hat im Rahmen ihrer Arbeit *Skill Acquisition in Interpreting: A human performance perspective* versucht den Erwerb der für das Dolmetschen benötigten Fähigkeiten, vor allem die Anpassungsfähigkeit der Kompetenzen, aus einer psychologischen Perspektive betrachtet.

Sie hat darauf aufmerksam gemacht, dass die Entwicklung der nötigen Fähigkeit für kognitiv-anspruchsvolle Aktivitäten wie Simultandolmetschen lediglich durch viel Übung und

Erfahrung erreicht werden kann. Zu diesem Zweck wird auch Wissen, Motivation und die Gelegenheit, diese einzusetzen und daraus eine hohe Leistung entstehen zu lassen, von größter Bedeutung sein. Um das während der DolmetscherInnenausbildung zu erreichen, sollen die Charakterzüge der StudentInnen bei der Entwicklung neuer Lehrmethoden berücksichtigt werden, um so ein passendes Lernumfeld zu schaffen, das das Fähigkeitspotenzial sowohl schwächerer als auch begabter StudentInnen maximieren kann (vgl. Moser-Mercer 2008:7-8).

Im Rahmen einer Studie mit dem Zweck herauszufinden, ob Charakterzüge und Fähigkeiten wie Lernmethoden, Motivation und kognitive Flexibilität bei den Aufnahmeprüfungen für die DolmetscherInnenausbildung eine Rolle spielen, haben Timarová/Salaets (2011) mittels dreier verschiedener Tests diese Züge durch drei Fokusgruppen von StudentInnen verschiedener Studienphasen untersucht. Um die Leistungsmotivation der StudentInnen abzufragen, wurde dafür der *Achievement Motivation Test* von Hermans (1970) verwendet, der das Leistungsmotiv, die vorteilhafte Ängstlichkeit und die hinderliche Ängstlichkeit überprüft. Ein hohes Leistungsmotiv bedeutet, dass die StudentInnen es als wichtig erachtet haben, so gut wie möglich bei einer Prüfung abzuschneiden, während sie sich andersrum mit einer durchschnittlichen Leistung zufriedenstellen. StudentInnen mit einer großen vorteilhaften Ängstlichkeit können unter mäßigem Stress eine bessere Leistung erbringen, während die mit einer großen hinderlichen Ängstlichkeit eine sehr hohe Empfindlichkeit bei Stresssituationen aufweisen. Obwohl das Spektrum dieser Studie anders als das dieser Arbeit ist, kann man diese als Referenz zur Ergebnisanalyse heranziehen, denn Hermans (1970) *Achievement Motivation Test* hatte Einfluss auf den Aufbau des später erläuterten Fragebogens dieser Arbeit.

Empirische Studien, die ausschließlich auf die Motivation der DolmetschstudentInnen im Unterricht eingehen, gibt es in der Dolmetschwissenschaft kaum oder gar nicht. Vielleicht hat man darauf bestanden, dass es lediglich dann relevant wäre, mehr über Motivation beim Dolmetschen zu forschen, wenn andere Studien über Faktoren der Dolmetschleistung wie Aufmerksamkeit, Sprachwissen, Stress, Gedächtnis und Konzentration die Motivation nicht als eine vollkommen separate Einheit, sondern als Konsequenz, oder sogar Auslöser dessen betrachtet hätten. Dennoch zeigen zahlreiche Studien zu den die für den Beruf als DolmetscherIn nötigen Persönlichkeitsmerkmalen, oder den immer präsenten Kontrollschwierigkeiten der Emotionen beim Dolmetschen, sowohl im Unterricht, als auch im Beruf, wie wichtig diese nicht bloß für die Dolmetschleistung, sondern um überhaupt dolmetschen zu können, sind. Man kann sogar behaupten, dass man, auch wenn man perfekte Sprachkenntnisse besitzen würden, ohne Emotionstraining, eine so anspruchsvolle Tätigkeit wie Dolmetschen nicht vollbringen könnte.

## **1.3 Die DolmetscherInnenausbildung**

Die professionelle DolmetscherInnenausbildung gehört zu den wichtigsten Untersuchungsthemen der Dolmetschwissenschaft. Da sich die vorliegende Arbeit hauptsächlich mit dem motivationalen Zustand der Studierenden im Rahmen des Masterstudiums Dolmetschen befasst, ist es wichtig, die Zielsetzungen der Lehrpersonen, jedoch auch der StudentInnen, im Masterstudium Dolmetschen zu verstehen. Somit erweist sich ein Überblick über die allgemeine Dolmetscherkompetenzen, Studienanforderungen und die generelle Unterrichtsgestaltung und Leistungsbeurteilung, unter Einbeziehung der zwei Dolmetschmodi - Konsekutivdolmetschen und Simultandolmetschen - für die weitere Behandlung des Motivationsthemas dieser Arbeit als sinnvoll.

### **1.3.1 Studienanforderungen und DolmetscherInnenkompetenzen**

In der Dolmetschwissenschaft ist es allgemein bekannt, dass die Tätigkeit zu dolmetschen, mehr als eine mündliche wortwörtliche Übertragung einer Rede, oder eines Textes, in eine andere Sprache ist. Dolmetschen ist „ein Prozess im Meer von Möglichkeiten und die Auswahl der passenden Lösung ist ein ganzheitlicher Vorgang, in dem Prozess und Produkt aufeinander bezogen werden“, daher werden, „selbstbewusst und sozial handelnde Studierende, die eine hohe Identifikation mit dem Fach aufweisen“(vgl. Kadrić 2011:49) benötigt. Wie später in Kapitel 2, in dem der Fokus auf der Motivation liegt, deutlicher gemacht wird, steigert das Interesse sowohl das Selbstbewusstsein, als auch den Lernerfolg durch die Verwendung von effizienteren Arbeitstechniken. Jedoch wird der herausfordernde und aktive Prozess der Dolmetschtätigkeit für die StudentInnen nicht immer ausreichend sein, um ihr Interesse an der Tätigkeit aufrecht zu erhalten und motiviert zu bleiben, denn die Motivation steht immer in enger Verbindung mit der Situation und den Emotionen, die zu dem Zeitpunkt empfunden werden. Studienpläne sollen also die Schaffung neuer Lehrmethoden fördern, die den Studierenden eine Entwicklung der dolmetscherischen Kompetenzen erleichtert.

In diesem Zusammenhang ist es sinnvoll, das Studienziel der DolmetscherInnenausbildung zu erwähnen, worauf die DolmetschausbildnerInnen, zumindest im Fall des Instituts für Translationswissenschaft der Universität Wien, nach dem offiziellen Curriculum des Masterstudiums Dolmetschen basiert. Das Ziel jedes Dolmetschstudiums ist es:

[P]rofessionelle DolmetscherInnen als Fachleute für die Kommunikation zumeist zwischen Angehörigen unterschiedlicher Kulturen und Sprachen auszubilden. Auf der Grundlage wissenschaftlicher Kenntnisse verfügen sie über die entsprechende fachliche, mentale und soziale Disposition, um den gegenwärtig geforderten und künftig zu erwartenden Anforderungen auf dem Translationsmarkt professionell begegnen zu können. Neben einer fundierten sprachlichen und kulturellen Kompetenz besitzen sie die notwendige wissenschaftliche (translatorische) Kompetenz sowie allgemeine und spezielle translatorische Kompetenzen, insbesondere im Bereich des Dolmetschens. Als wesentlich für die

Realisierung dieser Kompetenzen werden Flexibilität, Kooperationsfähigkeit und andere Schlüsselqualifikationen (wie Belastbarkeit in Stresssituationen) erachtet (...). (§1 des MA Dolmetschen Curriculums 2007)

Die am Ende des Zitats erwähnte Schlüsselqualifikation gilt als ein klassisches Beispiel, wo die Motivation in bestimmten, anspruchsvollen Situationen, deutlicher als in normalen Umständen, unerlässlich wird. Die fachlichen, mentalen und sozialen Fähigkeiten, die von den StudentInnen während des Masterstudiums erworben werden, sollen am Ende des Studiums und danach auf dem Arbeitsmarkt einwandfrei eingesetzt werden können. Der Erwerb dieser Fähigkeiten wird allerdings nur dann erfolgen können, wenn die Lernmotivation und das Interesse der StudentInnen während der Studienzeit von den lehrenden Personen, und auch von den StudentInnen selbst, aufrechterhalten werden können.

Das Ausbildungsprogramm wird hauptsächlich, sowohl im Konsektivdolmetschen als auch im Simultandolmetschen, für die Verbesserung der nötigen Fähigkeiten und Strategien als Dolmetschübungen gestaltet. Am Anfang des Dolmetschstudiums steht möglicherweise die Ansicht vieler Studierender, dass der Lernprozess im Rahmen der Dolmetschübungen unter der Aufsicht und Beobachtung der Lehrpersonen ausreichend sein wird. Diese Einstellung der StudiennfängerInnen wird sich jedoch gleich in den ersten Wochen des neuen Semesters ändern. Es lässt sich schnell festzustellen, dass die wenigen wöchentlichen Übungsstunden nicht ausreichend sein werden, um die Dolmetschfähigkeiten deutlich zu verbessern. Deshalb werden Studierende gleich zu Beginn des Studiums ermutigt, möglichst viel auch in der Freizeit zu üben. Ein weiterer wichtiger Aspekt der DolmetscherInnenausbildung ist die Beurteilung der Qualität der Dolmetschleistung.

### **1.3.2 Dolmetschleistung und Qualitätsbeurteilung**

Eine qualitative Dolmetschleistung ist das angestrebte Ziel in jeder DolmetscherInnenausbildung, der Weg dorthin ist allerdings von großem eigenem Engagement und mehrstündiger selbstständiger Arbeit gepflastert. Um herauszufinden, ob man für den anspruchsvollen DolmetscherInnenberuf reif genug ist, sollte man auf die dafür benötigten Fähigkeiten getestet und bewertet werden.

In Rahmen der DolmetscherInnenausbildung werden verschiedene Methoden zur Leistungsbeurteilungen eingesetzt, die je nach Zeitpunkt und Position im Studium unterschiedliche Zwecke haben. Sawyer (2004) unterscheidet drei Arten von Beurteilungen, die normalerweise im Laufe des Studiums vorkommen: die formative, summative und ipsative Beurteilung (vgl. 2004:106). Diese werden durch verschiedene Unterrichtsmethoden, wie zum Beispiel durch Mitarbeit im Unterricht, dem Halten von Präsentationen oder Endprüfungen angewendet.

Formative Beurteilungen finden normalerweise im Laufe des Studiums statt und umfassen verschiedene Methoden, wie zum Beispiel das Feedback für Dolmetschleistungen während des Kurses, die numerische Leistungsbeurteilung oder das Feedback zu selbst

erstellten Glossaren und Notizentechniken. Durch summative Beurteilungen wird hingegen am Ende des Studiums die Leistungsfähigkeit der StudentIn bewertet und somit auch die Effizienz der Lehrmethoden geprüft. Die dritte Art der Beurteilung ist die ipsative, was eigentlich eine Selbsteinschätzung eigener Leistungsfähigkeiten im Vergleich zu früheren Dolmetschleistungen ist (vgl. Sawyer 2004:107).

Der Fokus dieser Arbeit liegt auf der Untersuchung der Motivation von MasterstudentInnen, also von sich noch in Ausbildung befindenden Personen. Deshalb sind eigentlich lediglich die formative und ipsative Beurteilung relevant. Die ipsative, die selbstreflektierende Dimension soll idealerweise fortlaufend, nicht nur während des Studiums, auch später im Beruf angewendet werden, um so Fortschritte und weitere Verbesserungsmöglichkeit zu erheben.

Dolmetschleistungen während der Ausbildung werden nicht bloß in verschiedenen Zeitphasen unterschiedlich bewertet, sondern auch der Blickwinkel hat Einfluss auf das Urteil. Während im Beruf eine Dolmetschung aus der Perspektive der KonferenzveranstalterInnen, der Zientext-RezipientInnen, der DolmetscherInnen selbst und aus der Perspektive der DolmetschkollegInnen betrachtet wird, werden in der DolmetscherInnenausbildung zusätzlich auch die didaktische Sicht der AusbilderInnen, die Perspektive der StudentInnen und der DolmetschwissenschaftlerInnen von großer Bedeutung sein (vgl. Kutz 2005:14-15). Da das Ziel der DolmetscherInnenausbildung ist, DolmetschstudientInnen auf einen professionellen Stand ihrer Dolmetschfähigkeiten zu bringen, fallen der AusbilderInnen die Prozessmängel und Probleme der StudentInnen verstärkt auf. Daneben steht die Perspektive der StudentInnen, die zusätzlich zu ihrer Rolle als BeobachterInnen, die Dolmetschleistung der KollegInnen eher als eine Gelegenheit sehen, neue Strategien zu lernen und gleichzeitig ihre eigenen Fehler und Mängel zu entdecken. Die Forschungsperspektive der DolmetschwissenschaftlerInnen entsteht aus Interesse für die kommunikativen, psychologischen oder translatorischen Aspekte der Dolmetschleistung. Diese Perspektive fällt im Unterricht selten auf, ist jedoch manchmal nötig, um zum Beispiel, die Belastbarkeit beim Simultandolmetschen zu erforschen (Kutz 2005).

Vor allem im Fall von AusbilderInnen können Leistungsbewertungen auch verschiedene Schwerpunkte haben. Es ist sogar typisch für AusbilderInnen, sich auf reine linguistische Leistung zu konzentrieren und weniger auf die kommunikative, was zu einer Unterdrückung dieser in späteren Dolmetschleistungen führen könnte (vgl. Kutz 2005:15). Die sprachlichen Faktoren gehören zu den „sichtbaren“ oder „äußeren“ Merkmalen der Leistung, wie etwa auch Stimme, Haltung oder eine situationsangemessene Redeweise, während die weniger-sichtbaren Merkmale, wie Fachwissen oder Verständnisprobleme, schwieriger zu erfassen und bewerten sind.

Um jedoch die dolmetsch-bezogene Fähigkeiten in ihrer Gesamtheit zu beurteilen, muss man sie zunächst konkret benennen und die Erwartungen des Publikums, der ZuhörerInnen kennen.

### 1.3.3 Qualitätskriterien und Leistungserwartungen

Die Aufgabe aller DolmetscherInnen ist es, Kommunikation zwischen zwei InteraktionspartnerInnen zu ermöglichen, wodurch mit ihrer Rolle immer vermittelnde, linguistische und kulturelle Aufgaben assoziiert werden. Aus diesem Grund werden DolmetscherInnen auch seitens der TeilnehmerInnen des Dialogs erwartet eine angemessene Leistung abzuliefern. Was in diesem Zusammenhang unbedingt mitbedacht werden muss ist, dass sich die Erwartungen des Publikums in einer realistischen Situation und die Erwartungen von DolmetschstudentInnen, die meistens in einer künstlichen Klassenzimmerumgebung dolmetschen, unterscheiden können.

Obwohl man für sich selbst in einem ersten Eindruck abschätzen kann, ob eine Dolmetschleistung mäßig gut oder schlecht ist, wird eine derartige Einschätzung ist nicht ausreichend sein, um eine professionelle von einer nicht-professionelle Dolmetschleistung zu unterscheiden, was allerdings sehr wichtig für den DolmetscherInnenberuf ist. Vor allem könnte diese Schwierigkeit der Evaluation bei DolmetschanfängerInnen auftreten, da sie normalerweise (noch) keine großen Erwartungen haben, oder gar nicht wissen, welche Erwartungen man haben sollte. Dafür gibt es verschiedene, bereits durch zahlreiche Studien belegte, Kriterien der Qualitätsbeurteilung, die es zu berücksichtigen gilt.

Die erste Initiative, eine Liste mit Qualitätskriterien für DolmetscherInnen zu erstellen, wurde von Hildegund Bühler im Jahr 1986 gestartet. Zum Zweck ihrer Umfrage unter AIIC Mitgliedern, hat Bühler (1986) 16 Komponenten genommen, die auf einer Skala mit „sehr wichtig“, „wichtig“, „weniger wichtig“ und „nicht wichtig“ zu beurteilen waren. Der Fokus der ersten 8 Komponenten, muttersprachlicher Akzent, flüssige Rede, logischer Zusammenhang der Ideen, sinngemäße Wiedergabe der Originalrede, Vollständigkeit, grammatikalische Korrektheit, terminologische Korrektheit und angemessener Stil der Rede lag auf Aspekten der Sprache. Die restlichen 9 Komponente waren: Ausdauer, sicheres Auftreten, angenehmes Aussehen, Zuverlässigkeit, Fähigkeit, im Team zu arbeiten, angenehmen Stimme, Vorbereitung der Konferenzunterlagen und positives Feedback von Delegierten, also nicht-sprachliche Kriterien (vgl. Bühler 1986:231). Die meisten Kriterien wurden von den 47 befragten AIIC Mitglieder als „wichtig“ erachtet und somit kam der Vorschlag, diese Kriterien als Maßstab zu nehmen, denn sie würden die Erwartungen professioneller KonferenzdolmetscherInnen, die sich auch den Leistungserwartungen deren AuftraggeberInnen richten, reflektieren. Jedoch können Leistungserwartungen von Person zu Person unterschiedlich sein, weshalb man auch von einem Bedarf, mehr Fallstudien, die auch eine Beschreibung der situationellen und interaktionalen Variablen, Leistungsbeurteilungen und Leistungserwartungen mehrerer Interessengruppen wie Vortragende, DolmetscherInnen oder AuftraggeberInnen, beinhalten, durchzuführen sprach (vgl. Pöchhacker 2010:157).

Eine Studie über den Unterschied zwischen Leistungserwartungen professioneller DolmetscherInnen und dreier verschiedener KonferenzzuhörerInnengruppen wurde von Kurz

(1993) durchgeführt. Es wurde so gezeigt, dass einige Qualitätskriterien, wie Akzent, Stimme, Grammatik oder sprachliche Flüssigkeit durch professionelle DolmetscherInnen anders als durch ein normales Publikum beurteilt werden. Es wurde festgestellt, dass die Leistungserwartungen der DolmetscherInnen viel höher waren, womit diese Ergebnisse im Gegensatz zu Bühlers Aussage stehen, dass die Erwartungen und Bedürfnisse professioneller DolmetscherInnen auch die des Publikums widerspiegeln (vgl. Kurz 1993 in Pöchhacker/Shlesinger 2002:323). Es sollte also auch das Hintergrundwissen der ZuhörerInnen beachtet werden, um so eine, auch diesen Erwartungen gerecht werdende Dolmetschleistung abzuliefern. Die ZuhörerInnen setzen sich meistens aus professionellen DolmetscherInnen, entweder im Beruf oder als AusbilderInnen tätig, KundInnen mit unterschiedlichen Hintergründen und DolmetschstudentInnen zusammen.

Unter zahlreichen weiteren Studien, die im Anschluss über die Qualitätserwartungen von DolmetschzuhörerInnen im verschiedenen Dolmetschsituationen durchgeführt wurden, hat Dorothea Ackermann im Jahr 2001 eine Studie über die Bewertung von Dolmetschleistungen während der Ausbildung unter den DolmetschstudentInnen geführt. Obwohl man die Bewertungen nicht-erfahrener DolmetscherInnen nicht als Maßstab für professionelle Qualitätsbewertungen nehmen kann, kann man diese auch nicht als falsch bezeichnen. In einer Unterrichtssituation müssen alle Qualitätskriterien, die bis zu dem Zeitpunkt durch Studien belegt wurden, in Betracht gezogen und gewissenhaft im Unterricht angewandt werden. Vor allem, wenn es um die Wiedergabetreue geht, muss die AusbilderIn auf alle inhaltlichen Fehler, der StudentInnen hinweisen und sie korrigieren, auch wenn viele davon in einer realistischen Dolmetschsituation wahrscheinlich nicht auffallen würden. Über die Frage, wie AusbilderInnen StudentInnenleistungen bewerten sollen, wurde auch im Rahmen eines Workshops, veranstaltet im November 1995 von der Translationsabteilung in Leipzig, diskutiert. Es wurde anhand von zwei Videoaufnahmen von Dolmetschungen, die von StudentInnen durchgeführt wurden, besprochen: eine mit detaillierten Wiedergaben und allgemeiner Korrektheit und die andere mit einigen Kontextfehlern, die jedoch mit hoher Überzeugungskraft dargeboten wurde. Es gab gespaltne Meinungen seitens der DolmetschausbilderInnen, welche die beste Dolmetschung ist, denn einerseits zeigt eine überzeugungskräftige Dolmetschung eine sehr gute Beherrschung der Zielsprache, jedoch glaubt man andererseits ebenfalls, dass eine KundIn möglicherweise eher an der Genauigkeit einer Übersetzung interessiert ist (vgl. Ackermann 2001:263). Ackerman (2001) hat ihre Studie mit Hilfe einer Umfrage unter DolmetschstudentInnen durchgeführt, um so einen Vergleich zwischen den von StudentInnen und den von AusbilderInnen gegebenen Bewertungen ziehen zu können. Im Zuge dieser Studie wurde erhoben, dass, obwohl StudentInnen eine professionelle von einer nicht-professionellen Dolmetschung unterscheiden können, die meisten von ihnen vermieden, entweder bewusst oder unbewusst, eine detaillierte Auflistung der vorgekommenen Fehler zu machen, und somit manchmal das sogenannte „taube Ohr“ einschalten. Fast zwei Drittel der befragten StudentInnen bewerteten die

Dolmetschleistung einer StudienkollegIn mit „professionell“ beziehungsweise mit „habe einen guten Eindruck bekommen“, wobei allerdings dieselbe Leistung nicht als „terminologisch kompetent“ und als „wiedergabetreu“ empfunden wurde (vgl. Ackermann 2001:264). Diese oberflächliche Art, eine Leistung zu beurteilen, könnte aus dem Wunsch, mit einer StudienkollegIn gnädig zu sein resultieren. Jedoch könnte das auch ein Zeichen sein, dass der DolmetscherInnenberuf und seine Gründlichkeit unterschätzt werden. Der zweite Teil dieser Umfrage beinhaltete Fragen, die das Ziel hatten, die Ursachen für Stress im Unterricht, persönliche Strategien, wie mit Stress umgegangen wird und Unterrichtsmethoden, die dabei helfen könnten, Stress zu vermeiden, zu erheben. Die Hälfte oder mehr der befragten StudentInnen waren der Meinung, die häufigsten Ursachen für Stress im Unterricht seien die nicht-realistische Situation des Klassenzimmerumgebungs, die Aufgabe, vor StudienkollegInnen zu dolmetschen und die aufgenommenen kritischen Notizen der AusbilderIn während der Dolmetschung. Die Präsenz der AusbilderIn und der StudienkollegInnen wurden jedoch weniger von den StudentInnen als stresserzeugend erachtet (vgl. Ackermann 2001:266), was darauf hinweist, dass nicht unbedingt die Präsenz einer lehrenden Person, sondern die Aufgabe selbst, in einer nicht-realistischen Situation und vor einem nicht-realistischen Publikum zu dolmetschen, der Hauptgrund für den empfundenen Stress im Dolmetschunterricht sein können. So wurde die Auflockerung des Klassenverbands und die Abhaltung privater Sitzungen von den Befragten als Lösungen empfohlen, was darauf hinweist, dass den StudentInnen die Ursachen für den empfundenen Stress sehr wohl bewusst sind und dass sie bereit sind, Maßnahmen dagegen anzunehmen. Anhand dieser und anderer Ergebnisse ist Ackermann (2001) zu der Schlussfolgerung gekommen, dass die StudentInnen wegen ihren noch beschränkten Dolmetschfähigkeiten, ihrer Motivation und der möglichen Ablenkung der Aufmerksamkeit teilweise unsystematisch in ihrer Bewertungen sind, was bei den Bewertungen der AusbilderInnen nicht der Fall ist. Was man aus der Studie über die Leistungsmotivation von StudentInnen im Unterricht entnehmen kann ist, dass sie sehr stark vom Handlungsumfeld beeinflussbar ist, vor allem, wenn die Angst vor einer kritischen Bewertung oder Stress während einer Dolmetschhandlung dominieren.

Die Qualitätsbewertung einer Dolmetschleistung ist ohne Zweifel eine Schlüsselfrage in der Dolmetschwissenschaft und im DolmetscherInnenberuf. Die Bewertung von Dolmetschleistungen im Unterricht wird normalerweise vom jeweiligen Lehrenden und manchmal indirekt oder direkt von den StudienkollegInnen gemacht, und ist naturgemäß je nach Perspektive der BeurteilerInnen unterschiedlich. Selbst wenn sich die Bewertenden grundsätzlich einigen, sind Abweichungen im Detail beinahe immer vorhanden. Nichtsdestotrotz ist die Wichtigkeit beider Sichtweisen nicht zu bezweifeln. Solche Übungen können viel über den Lernerfolg im Unterricht sagen, wie zum Beispiel, ob die Ausbildung in eine systematische und effektive Richtung geht, da man in der DolmetscherInnenausbildung

immer günstige Bedingungen schaffen will, bei denen die Studierenden ihr Wissen und ihre Fähigkeiten ständig ungehindert weiterentwickeln können.

### **1.3.4 Spezifische Bewertungskriterien nach Dolmetschmodus**

In der DolmetscherInnenausbildung, werden Übungskurse hauptsächlich dazu eingesetzt, um Simultandolmetschen und Konsektivdolmetschen zu unterrichten. Diese unterscheiden sich nicht bloß in ihrer allgemeinen Gestaltung – Simultandolmetschen mit der Verwendung von Dolmetschkabinen und Konsektivdolmetschen mit Notiztechniken, sondern auch wegen ihrer spezifischen Schwerpunkte.

#### *Konsektivdolmetschen*

Durch die größeren Möglichkeiten, sich weiterzuentwickeln und seine Übersetzung mit mehr Freiheit zu gestalten, kommen qualitative Unterschiede zwischen den Leistungen der DolmetscherInnen häufiger beim Konsektivdolmetschen als beim Simultandolmetschen vor.

Nach Kutz (2005) teilen sich Leistungseinschätzungen im Fall von Konsektivdolmetschen in drei Segmente auf: *Eindruck und Verhalten*, *Inhaltswiedergabe* und *Form der Realisierung* (vgl. 2005:21-27). Bei Eindruck und Verhalten geht es vor allem um die kommunikativen Aspekte einer Dolmetschung. Ausgehend von einem Sofort-Eindruck und danach mit einem Gesamteindruck gegenüber einer Leistung abzuschließen, gibt es viele Merkmale einer erfolgreichen kommunikativen Wiedergabe. So soll die Dolmetschwiedergabe die gleichen kommunikativen Effekte, wie Freude, Zweifel oder Überzeugung, haben, die in der Originalrede enthalten sind. Hier spielt auch die Intonation eine wichtige Rolle. Das bedeutet jedoch auch, dass seitens der DolmetscherInnen ein gewisses Engagement gefordert ist und sie angehalten sind, sich Mühe zu geben, den Auftrag zu erfüllen. Gleich an dieser Stelle kommen einige motivationale Merkmale, wie der Wille, oder die Motivation, überzeugend durch die eigene Leistung zu wirken, zu Tage. Überzeugungskraft erlangt man noch zusätzlich durch die Ausstrahlung und vor allem durch den ausreichenden Blickkontakt, der ein wesentliches Element der Kommunikation und ein Hinweis auf den emotionalen Zustand der DolmetscherInnen ist. Wie bekannt, gelingt es selbstbewussten Menschen, viel mehr Blickkontakt zu halten als die, die unter Stress stehen. Neben Blickkontakt sind auch Mimik, Gestik, Sprechweise oder Körperhaltung generell zu berücksichtigen, wenn man einen professionellen Eindruck vermitteln will. Ganz spezifisch für das Konsektivdolmetschen sind die getätigten Notizen, deren Gestaltung eigentlich nicht wichtig ist, wobei sie jedoch ihre Rolle als Hilfsmittel erfüllen und kein Hindernis für die anderen oben genannten Aspekten sein sollen.

Die *Inhaltswiedergabe* wird nach Kutz (2005) vor allem nach ihren semantischen Anwendungen bewertet. Auf diese wird hier nicht detailliert hier eingegangen, wobei aber zu erwähnen ist, dass für Bewertungsentscheidungen die Wiedergabe der handlungsdominanten Informationen auffallen, die offensichtlich in der Originalrede vorkommen. Es können jedoch

auch wichtige Sprachformen auftreten, die viel schwieriger zu dolmetschen sein können. Beispiele davon können ironische Aussagen, Wortspiele, falsche Freunde oder idiomatische Wendungen sein, die trotz Dolmetscherfahrung immer wieder Probleme machen können, Stress bereiten und im schlimmsten Fall sogar dazu führen, dass die DolmetscherIn den roten Faden verliert. Die letzte Komponente der Leistungsbeurteilung beim Konsektivdolmetschen umfasst nach Kutz (2005) die form- und sprachbezogene Evaluation oder die *Form der Realisierung*. Dazu zählen die angewandten Dolmetschtechniken, wie zum Beispiel die Risikovermeidung und die Vereinfachung komplexer Aussagen durch Kompressionen oder Expansionen oder sogar durch Auslassungen. Zusätzlich zu den Dolmetschtechniken, werden sprachliche und parasprachliche Ausdrucksmittel während der Verdolmetschung berücksichtigt. Diese zeigen, ob die Stimmqualität, Körpersprache oder Körperhaltung für den gegebenen Dolmetschanlass anpassend waren, oder ob die Kommunikation wegen sprachlicher oder sogar kultureller Mängel nicht zufriedenstellen gelingen konnte.

In einem standardmäßigen 90-minütigen Dolmetschunterricht gibt es keine Zeit, alle diese Aspekte in mehreren Dolmetschleistungen zu überprüfen und zu diskutieren, obwohl bei StudentInnenleistungen oft viele kaum übersehbar sind. Jedoch hat Kutz (2005) betont, anstatt lediglich Fehler zu entdecken, wichtiger und nützlicher wäre, die Selbstbewertungen und die Bewertungen anderer StudentInnen, „deren Wert unbestritten ist, [die] jedoch [Zeit benötigen]“ (2005:27), einzuschließen und dadurch gezielt bessere Lösungen zu besprechen, was möglicherweise von den DolmetschstudentInnen viel positiver empfunden wird. Die Notwendigkeit einer Zusammenfassung der Leistung gilt als ratsam, vor allem wenn diese gleich nach dem Abschluss einer Verdolmetschung stattfindet, um somit die Beobachtungen der StudentInnen gegenüber dem Unterrichtsablauf besser strukturieren zu können, während ein Vergleich mit vergangenen Dolmetschleistungen und das dazugehörige Lob der Leistung ebenfalls als wichtiger Baustein einer motivierenden Einstellung gegenüber zukünftiger Dolmetschaufgaben gelten kann.

### *Simultandolmetschen*

Im Vergleich zum Konsektivdolmetschen gibt es im Fall von Simultandolmetschen eindeutig einige Unterschiede, vor allem wenn es um die Handlung angeht, die folglich auch andere Bewertungskriterien beansprucht. Wenn man die gleichen drei Bewertungskriterien von Kutz (2005) wie beim Konsektivdolmetschen berücksichtigen würde, dann würden die Unterschiede zwischen den zwei Dolmetschmodi sofort augenfällig.

Erstens kommt ein persönliches Auftreten vor einem Publikum bei Simultandolmetschsituationen selten oder nie vor, denn durch die Verwendung einer Dolmetschkabine und der dazugehörigen elektronischen Anlage mit Kopfhörern und Mikrofon, wird die Verdolmetschung lediglich durch die Stimme projiziert. Daher entfallen beim Simultandolmetschen die Bewertung von Aspekten wie Äußeres, Haltung, Benehmen, Mimik, Gestik oder Blickkontakt. Da die Stimme die einzige Quelle für Information ist, wird

der Höreindruck besonders ausführlich analysiert. Die Funktionalität der Verdolmetschung wird durch die Tonlage überprüft, um somit die Anpassungsfähigkeit an gewissen Situationen zu testen. Eine psychologische Analyse der Stimme wird aus pädagogischen Gründen auch vorgenommen angebracht, denn durch die Qualität der Stimme wird nicht bloß die Reaktion der DolmetscherInnen im Fall von unvorhergesehenen Problemen, sondern auch die allgemeine psychologische Einstellung abklärt. Durch die Stimme kann man Emotionen ausdrücken, erkennen lassen und wahrnehmen (vgl. Collados Aís 2011:70-74). Das bedeutet, dass man externe und interne Stimuli entdecken könnte, die Grundemotionen wie Freude, Ärger, Furcht, Langeweile oder Traurigkeit erzeugen. Es wurden sogar mehreren empirischen Studien über die Intonation einer Verdolmetschung und deren Einfluss auf die Leistungsbeurteilung von Collados Aís (2011) durchgeführt, die gezeigt haben, dass die Intonation nicht unbedingt einen falschen Eindruck vermitteln würde, Intonationsstörungen jedoch ablenkend wirken können und somit auch die Qualität einer Dolmetschleistung darunter leiden würde.

Andere von Kutz (2005) erwähnte Bewertungskriterien zur Simultandolmetschen umfassen auch prosodische Mittel wie Deutlichkeit, Redefluss, Pausen oder Betonungen, und die Richtigkeit der Atemtechnik, die vor allem bei StudienanfängerInnen umgesetzt werden. Bei Bewertung der *Inhaltswiedergabe* gibt es keine solch großen Unterschiede zwischen dem Simultandolmetschen und dem Konsekutivdolmetschen. Im Gegensatz zum Konsekutivdolmetschen hat eine SimultandolmetscherIn keine Zeit, ihre Sätze zu strukturieren, denn oft ist der Originaltext im Nachhinein nicht vorhanden, wobei die Inhalte, wie in jeder Dolmetschsituation, eindeutig professionell wiedergegeben werden müssen. Es wird vor allem auf Satzbau und vollendete oder nicht-vollendete Satzstrukturen, Wortwahl und Sinnübertragungen geachtet.

Im Simultandolmetschunterricht werden Bewertungen hauptsächlich von den AusbilderInnen und situationsabhängig, oder sogar abhängig von den verfügbaren Plätzen in den Dolmetschkabinen, auch von StudienkollegInnen gemacht. Die restlichen StudentInnen, die es erst nicht schaffen, in die Kabinen zu gehen, werden mittels verfügbarer Kopfhörer mit dem Zuhören und der Leistungsbewertung beauftragt. Die Bewertung der StudentInnen erfolgt zumeist am Ende der Stunde, was dazu führt, dass zahlreiche Details der Leistung – trotz gemachter Notizen – verloren gehen.

Schwierigkeiten beim Simultandolmetschen bereiten häufig bestimmte Situationen, wie zum Beispiel die hohe Informationsdichte bei einer Rede, die wegen Zeitknappheit der RednerIn oftmals in einem schnellen Tempo vorgetragen wird. Oft muss man einige Informationen auslassen, um den Faden der Rede nicht zu verlieren, was eine große Anstrengung bedeutet, da die wesentlichen Informationen herausgefiltert werden müssen. Fremde Geräusche oder sehr schlechte Hörqualität können auch eine stark irritierende Wirkung haben. Dazu zählen auch noch Dialekte, Akzente oder einfach der schlechte Redefluss des Vortragenden. Diese Situationen können als sehr schlimm und unangenehm

von den DolmetschstudentInnen empfunden werden, vor allem als AnfängerIn. Andererseits können sie auch als echte Herausforderungen gesehen werden, denen man sich auch gerne stellt.

Die Grenze zwischen schwierigen und nicht schwierigen, herausfordernden und nicht herausfordernden, motivierenden und nicht motivierenden Situationen zieht jede/r Studierende an einem anderen Punkt. Um einen besseren Überblick über die Vielfältigkeit dieses Phänomens zu bekommen, wird im nächsten Kapitel auf das Konzept der Motivation tiefer eingegangen.

## 2 Die Motivation in der Ausbildung

*Sechs Wörtchen nehmen mich jeden Tag in Anspruch:*

*Ich soll, ich muß, ich kann, ich will, ich darf, ich mag.*

*Friedrich Rückert (1788-1866), dt. Dichter*

Ein subjektiver Begriff wie *Motivation* umfasst mehrere Bedeutungen, was aus einem scheinbar leicht verständlichen, einen höchst komplexen Begriff macht. Das alltägliche Leben der Menschen wird permanent von geistigen und subjektiven Elementen geprägt, und die Motivation ganz eindeutig einen Teil davon, denn es wird auch oft in vielen Situationen eindeutig, dass *Motivation* ein Teil der universellen Charakteristik des menschlichen Handelns ist. In dieser Hinsicht umfasst das menschliche Handeln auch eine Vielzahl von Bereichen, die die Motivationsforschung sehr umfangreich gestalten.

Trotz des unmittelbaren Einflusses der jeweils aktuellen geistigen Einstellung einer Person auf eine Handlung bezogen, wurde dieser Aspekt in der Dolmetschwissenschaft kaum untersucht. Der Bereich von Motivation oder Demotivation im Dolmetschprozess wurde, wie aus dem Kapitel 1 ersichtlich, lediglich oberflächlich behandelt. Aus diesem Grund, um ein Grundverständnis dieses vielschichtigen Begriffs zu erlangen, werden in den vorliegenden Kapiteln einige Feststellungen der langjährigen Motivationsforschung im Zusammenhang mit Handlungsmotiven hervorgehoben.

### 2.1 Was ist Motivation?

In alltagssprachlichen Kontexten begegnet man dem Begriff *Motivation* eher in situationellen Kontexten wie „das schöne Wetter motiviert mich, mehr Sport zu treiben“ oder „Ich bin motiviert, bei der Prüfung gut abzuschneiden“. Was verbirgt sich jedoch eigentlich hinter diesem Wort? Wann und wie wird man motiviert? Wie kann man erkennen, dass eine Person motiviert ist? Ist Motivation eine Einstellung oder eine Fertigkeit? Gibt es mehrere Arten von „motiviert-sein“? Was passiert, wenn man motiviert, oder *nicht*-motiviert ist?

Etymologisch stammt das Wort *Motivation* aus der lateinischen Sprache, „*motus/movere*“ und bedeutet „Bewegung“, „sich bewegen“. Hinter diesem Wort verstecken sich jedoch nicht lediglich reine Handlungen, sondern auch Wahrnehmungen, Gedanken, Gefühle und Aktivitäten, die das Verfolgen eines angestrebten Ziels bekunden. Solche Aktivitäten wurden seit Jahrzehnten in der Motivationspsychologie intensiv erforscht (McClelland 1985, Gardner 1985, Schiefele 1996, Heckhausen/Heckhausen 2006, Wilbert 2010, Rheinberg/Vollmeyer 2012).

Im 20. Jahrhundert galt die Motivationsforschung als das Kernstück der Psychologie. Ein wichtiger Vertreter der Sozial-Psychologie, Robert Gardner (1985), hat sich viel mit der Motivation beim Erwerb einer zweiten Fremdsprache beschäftigt und hat *Motivation* grundsätzlich mit zielgerichtetem Verhalten und Wünschen assoziiert:

(...) motivation involves four aspects, a goal, effortful behaviour, a desire to attain the goal and favourable attitudes toward the activity in question. (Gardner 1985:50)

Mit anderen Worten entsteht Motivation dann, wenn man sich für ein selbst gesetztes Ziel ein gewisses Leistungspotenzial erwirbt und durch die Absicht und das persönliche Anliegen, dieses Ziel zu erreichen, diesem Zweck entsprechend handelt. Diese Elemente wurden über die Jahre von vielen MotivationsforscherInnen und PsychologInnen, durch verschiedene Methoden immer wieder einzeln oder in ihrer Gesamtheit in verschiedenen Studien analysiert und sind auch heutzutage immer noch wichtige Bestandteile der Psychologie.

Heinz Heckhausen, ein deutscher Psychologe und bekannter Motivationsforscher, hat sich in den 80er Jahren viel mit den Prozessen von Handlungsmotivation auseinandergesetzt und betrachtete Motivation als ein wesentliches Konstrukt der Erklärung menschlichen Verhaltens. Bei diesen motivationsabhängigen Verhaltensaspekten unterscheiden sich vor allem die Zielrichtung, die Persistenz und die Intensität oder der Kraftaufwand und die Anstrengung des Verhaltens (vgl. Heckhausen/Heckhausen 2006:3). Neben diesen personsbezogenen Aspekten gibt es auch situationsbezogene Aspekte, die die aktuelle Motivation einer Person, ein Ziel anzustreben, prägen. Diese Aspekte wurden in der Motivationsforschung bearbeitet und dienen als Basis für die Methoden zur Motivationsbestimmung, die in den folgenden Kapiteln dieser Arbeit behandelt werden.

Einen ähnlicher Standpunkt nimmt auch Jürgen Wilbert ein, dessen Ansicht ist, dass das Wort *Motivation* eher „ein Hilfskonstrukt, ein Platzhalter für die Antwort auf die Frage, was den Menschen antreibt“ (vgl. Wilbert 2010:18). Das erlaubt die Schlussfolgerung, dass die Motivation wie eine treibende Kraft ist, die etwas in Bewegung setzt, es etwas ist, das einen Menschen antreibt, eine Handlung auszuführen. In diesem Zusammenhang wird in der DolmetscherInnenausbildung oft erwähnt, wie wichtig es für die eigene Dolmetschleistung ist, die DolmetscherInnenfertigkeiten durch ständige Übung weiter zu entwickeln.

Ob Motivation eine Einstellung oder eine Fertigkeit ist, kann man – abhängig von der jeweiligen Sichtweise – nicht eindeutig beantworten. Manchmal gilt die Antwort: beides. Zunächst ist es eindeutig, nach allem was bis jetzt erwähnt wurde, dass die Motivation eine Einstellung ist, die aus Motiven und situationsabhängigen Handlungen entsteht, man Motivation jedoch sicherlich auch anders bezeichnen kann, nämlich als Fähigkeiten oder Kompetenzen. Der anspruchsvolle Arbeitsmarkt von legt großen Wert auf die Fertigkeiten, die aus einem Stellenbewerber den passenden Kandidat machen. In dieser Hinsicht steht man oft vor der Frage, ob man die richtigen fachlichen Kompetenzen, die „hard skills“, und sozialen und emotionalen Kompetenzen, die „soft skills“, besitzt. Fachliche Kompetenzen beziehen sich vor allem auf die fachlichen Kenntnisse und Fertigkeiten, die meistens während einer Ausbildung gesammelt und erweitert werden, während emotionale Fähigkeiten, *heart skills*, oft als nicht-konkrete Fähigkeiten dargestellt werden. Zu diesen emotionalen Fertigkeiten zählen Problemlösekompetenz, Lernbereitschaft, Lernkompetenz, Leistungsbereitschaft, Dialogfähigkeit, jedoch auch Motivation (Grob/Maag Merki 2001).

Beide Fertigkeiten, die *hard* und die *soft skills*, kann man sich mit der Zeit aneignen, wobei jedoch die emotionalen Fertigkeiten sind eng mit der Persönlichkeit jedes Individuums verbunden sind und somit das Entwicklungspotenzial bei jeder Person anders ist. Daher kann man verstehen, dass auch die Motivation, einschließlich der DolmetscherInnenmotivation, bei jeder Person anders gelagert ist.

*Motivation als Kompetenz* ist ein Konzept, das auch von Birgit Spinath (2005) verwendet wurde, welches vor allem in der pädagogischen Praxis verwendet wird. Dementsprechend werden motivationsbezogene Prozesse als individuelle Fähigkeiten bezeichnet, die einem Lernprozess unterliegen und somit veränderbar sind. Spinath (2005) unterscheidet drei Arten von Kompetenzen, die zusammen ein zielgerichtetes motiviertes Handeln ermöglichen: die *Motivationskompetenz*, die *Volitionskompetenz*, und die *Selbstbewertungskompetenz* (vgl. 2005:209-213). Diese drei Kompetenzen werden später in Kapitel 2.6.4 dieser Arbeit ausführlicher behandelt. Dieses Konzept der Motivation als Kompetenz wird in der Pädagogik als besonders hilfreich erachtet, da es ein besseres Verständnis der motivationalen Situation der Studierenden ermöglicht und somit unterschiedliche Interventionen zur Unterstützung des Studierenden planbar werden.

Durch diese unterschiedlichen Sichtweisen könnte man zu dem Schluss kommen, dass sowohl die allgemeine Bedeutung des Begriffs *Motivation* sehr schwer festzustellen ist und auch das Arbeitsfeld der Motivationsforschung dermaßen weit gedehnt und vielschichtig ist, dass es unmöglich ist, eine allgemeine Definition von Motivation für jegliche zu finden. Ganz allgemein gesprochen kann man *Motivation* als das Wollen der Menschen, etwas zu tun, beschreiben. Was hinter diesem Wollen, diesem Antrieb der Menschen steht, wird von den Forschern zumeist als *Motiv* bezeichnet.

## **2.2 Was sind Motive?**

Auf den ersten Blick können die Begriffe *Motivation* und *Motiv* grundsätzlich schwer zu unterscheiden sein, aber je nach psychologischer Schule werden Motive mancherorts als Persönlichkeitsmerkmale, Bedürfnisse oder Triebe bezeichnet. Einige PsychologieforscherInnen zählen die Bedürfnisse nicht zu den Motiven, da sie eher der biologischen und physiologischen Natur eines Menschen entsprechen, wie etwa Essen, Trinken, Sexualität und Schlaf, die auch biogene Bedürfnisse genannt werden (siehe Abb.2). Andererseits werden Motive auch als psychosoziale oder psychogene Bedürfnisse angesehen, so etwa das Bestreben, eine Person kennen zu lernen oder eine gute Leistung zu erbringen (vgl. Wilbert 2010:22).

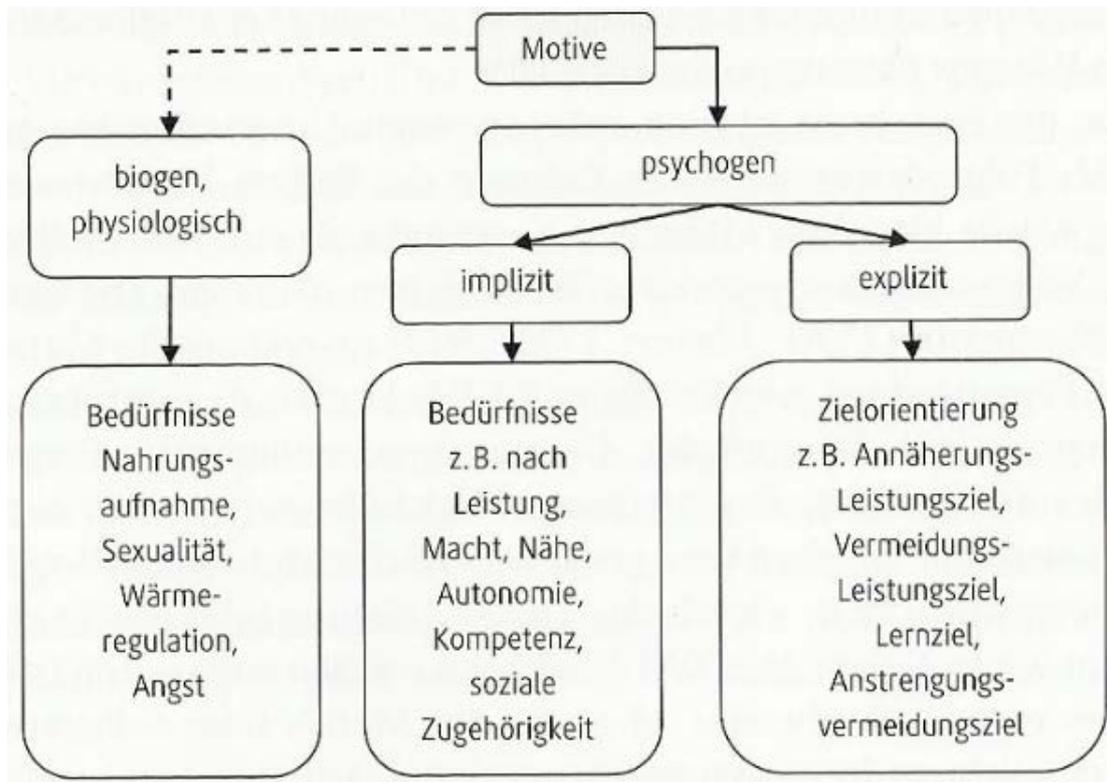


Abb. 2: Typologie der Motive nach Wilbert (2010:26)

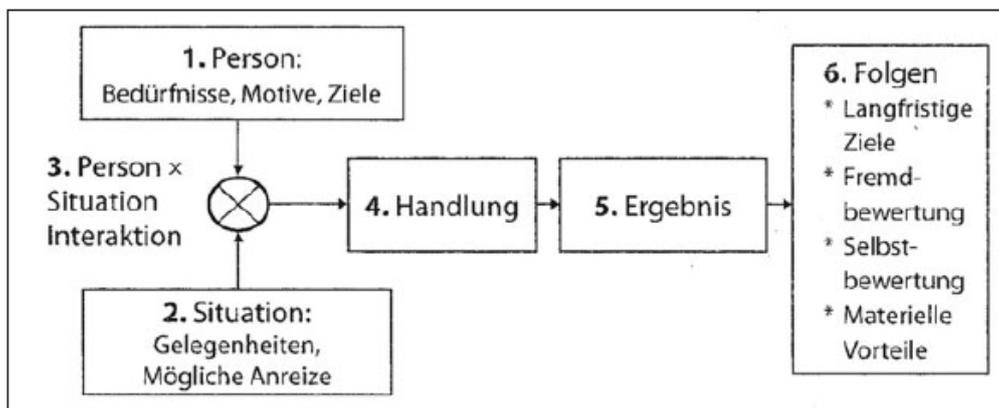
Ausgehend von der Frage, ob Motive und Bedürfnisse die Hintergründe sind für die Art und Weise, wie sich Menschen verhalten, gibt Wilbert (2010) als mögliche Erklärung, dass die Erfüllung oder das Ausleben eines Motivs ein positives Gefühl auslösen könnte, und man sich somit engagiert, dieses Erlebnis zu verwirklichen. Das Lustprinzip, oder das Streben nach positiven Gefühlen, wurde in der Philosophie vom griechischen Philosophen Epikur mit dem Konzept des *Hedonismus* (gr. *hedone* = Lust) eingeführt, welches besagt, dass das menschliche Verhalten sich zum einem an der Vermehrung von Lust und Freude und zum anderen an der Vermeidung von Unlust und Schmerz orientiert (vgl. Wilbert 2010:26). Was man also daraus schlussfolgern kann ist, dass, wenn eine Situation positive Gefühlserlebnisse verspricht, auch die Motivation, sie auszuführen, steigt. Weist hingegen eine Situation mögliche negative Folgen auf, dann wird man versuchen, sie zu vermeiden, wodurch die Motivation sinken würde.

Wilbert (2010) definiert *Motive* als die Art und Weise, „wie eine Person eine Situation wahrnimmt, empfindet und bewertet“ (vgl. 2010:22). Wenn also eine Situation auf eine Person derartig wirkt, dass für sie die Möglichkeit entsteht, ein Motiv zu verwirklichen, so wird eine konkrete Motivation ausgelöst. Jedoch bedeutet das, unter Berücksichtigung der Tatsache, dass Personen verschiedene Gedanken und somit unterschiedliche Motive haben, auch, dass sich unterschiedliche Motivationsarten ergeben können.

Mit Bezug auf die psychogenen Motive, die in der Abbildung 2 von Wilbert (2010) aufgelistet sind, wird die soziale Zugehörigkeit in der Motivationsforschung meistens mit dem Begriff *Affiliationsmotiv* oder *Anschlussmotiv* bezeichnet. Dieser Terminus basiert auf dem Prinzip, dass Menschen nach wechselseitigen positiven Beziehungen mit anderen Menschen streben (vgl. Rheinberg/Vollmeyer 2012:73). Laut Rheinberg/Vollmeyer (2012) würde eine anschlussmotivierte Person, anstatt auf realistische Anforderungen an die eigene Leistungsfähigkeit zu achten, eher Aufgaben aussuchen, bei denen sie mit anderen Personen zusammenarbeiten kann. Diese Einstellung kommt vor allem in einem Lernumfeld vor.

### 2.2.1 Motivationsarten und Motive

Laut Heckhausen/Heckhausen (2006), ist *Motivation* als Produkt von Person und Situation anzusehen, wobei jede Person überdauernde Dispositionen, also *Motive*, aufweist, und jedes einzelne Motiv eine definierte Inhaltsklasse von Handlungszielen umfasst. Anders gesagt strebt man die Folgen des eigenen Handelns an (siehe Abb.3).



**Abb. 3: Überblicksmodell zu Determinanten und Verlauf motivierten Handelns Heckhausen/Heckhausen (2006:3)**

In der Motivationspsychologie ist es charakteristisch, die Einflüsse auf das aktuell vorhandene Verhalten, beziehungsweise die Motivation der Menschen in Aspekten, die sich auf die eigene Person beziehen, die personsbezogenen Motive und die situationsbezogenen Motive, also Motive, die von gewissen Situationen abhängen, aufzuteilen. Die personsbezogenen Motive werden als *implizite* und *explizite* Motive benannt (vgl. Heckhausen/Heckhausen 2006:3).

#### *Implizite und explizite Motive*

Es ist in der Psychologie bekannt, dass der Mensch grundsätzlich positive Gefühlserlebnisse anstrebt und negative Gefühlserlebnisse vermeiden will. Das könnte heißen, dass, wenn eine Person keine bestimmte Pflichten oder Ziele hat und bisher hauptsächlich schlechte Erfahrung in einer Aktivität gesammelt hat, die Handlungsmotivation für die bestimmte Aktivität sinken wird. Dieses Phänomen im Zusammenhang mit den dazugehörigen Motiven hat die VerhaltensforscherInnen sehr stark beschäftigt.

In der Motivationspsychologie können grundsätzlich zwei personsbezogene Verhaltensperspektiven benannt werden, die unbewusste und bewusste Motive. Die unbewussten bzw. unreflektierten Prozesse führen durch emotionale Signale zu Verhaltensimpulsen und die bewussten sind die reflektierenden Prozesse. Diese Perspektiven werden auch als *implizite* bzw. *explizite* Motive identifiziert (McClelland/Köstner/Weinberger 1989, Heckhausen/Heckhausen 2006, Wilbert 2010).

Der Unterschied zwischen impliziten und explizite Handlungsmotiven liegt laut McClelland/Koestner/Weinberger (1989) in den verschiedenen Arten des Verhaltens. Implizite Motive beziehen auf früh gelernte, emotional geprägte Präferenzen, sich immer wieder mit bestimmten Anreizen auseinander zu setzen. So zum Beispiel, mit dem Schwierigkeitsanreiz einer Aufgabe, die ein Leistungsmotiv auslösen. Da diese Präferenzen früh entwickelt und verinnerlicht werden, sind sie im späteren Leben automatisiert und zum Teil der eigenen Persönlichkeit geworden und werden nicht mehr bewusst reflektiert. Aus diesem Grund sind sie laut VerhaltensforscherInnen sehr schwer über Fragebögen zu erfassen oder zu messen (vgl. McClelland/Koestner/Weinberger 1989:690-702). Dieses automatische Verhalten ist unter Psychologen auch als individuelle Motivdispositionen bekannt. Es kann also festgehalten werden, dass durch die Tatsache, dass Menschen unterschiedliche Persönlichkeiten besitzen, auch Unterschiede im Handeln, die auf individuelle Dispositionen zurückzuführen sind, vorkommen können. Laut Heckhausen/Heckhausen (2006), können diese Dispositionen „am besten erklären [...], warum verschiedene Personen sich unterschiedlich voneinander, jedoch konsistent über Situationsgelegenheiten und Zeit hinweg verhalten“ (vgl. 2006:4). Aus diesem Grund könnte man also implizite Motive als unbewusste Motive bezeichnen, die aus der Erfahrung entstehen und die langfristig das Verhalten in verschiedene Situationen bestimmen können.

Im Gegensatz zu den impliziten Motiven stehen die expliziten Motive, also die bewussten Pflichten und Ziele, die eng mit dem Selbstwert und soziale Lernerfahrungen verbunden sind. Laut MotivationsforscherInnen dienen die expliziten Motive der Aufrechterhaltung des Selbstwertes und beeinflussen somit Entscheidungen und Beurteilungen in einer bestimmten Situation (McClelland/Koestner/Weinberger 1989, Heckhausen/Heckhausen 2006, Wilbert 2010). Explizite Motive sind also Ziele, Werte, Selbstbilder, die sich eine Person selbst zuschreibt und mit denen sie sich identifiziert und die „dokumentieren, welche Vorstellung eine Person von ihren eigenen handlungsleitenden Motiven hat“ (vgl. Heckhausen/Heckhausen 2006:239). Da sie im Selbstbild in sprachlicher Form repräsentiert sind, lassen sie sich über Fragebögen erfassen und erlauben es so, situationsspezifisches Verhalten vorherzusagen.

Somit gibt es zwei verschiedene Arten von personsbezogenen Motiven, die häufig nicht miteinander übereinstimmen weil, man Vorstellungen von sich selbst haben kann, die nicht mit den unbewussten, durch Erfahrung geprägten, Präferenzen zusammenpassen. Trotz dieser Verschiedenartigkeit kann man davon ausgehen, dass zwischen ihnen eine Wechselwirkung

stattfinden kann. Es ist davon auszugehen, dass zu jedem Zeitpunkt nach der Motivanregung, Interaktionen zwischen impliziten und expliziten Vorgängen stattfinden, seien es Koalitionen oder Konflikte (McClelland/Koestner/Weinberger 1989, Heckhausen/Heckhausen 2006), die einen Einfluss auf das Verhalten haben können.

Eine Nichtübereinstimmung zwischen impliziten Motiven einerseits und expliziten Motiven andererseits könnte zu emotionalen Problemen führen, was das emotionale Wohlbefinden beeinflussen kann. Das wurde auch in einer Studie zum emotionalen Wohlbefinden bei Studenten gezeigt, die von Brunstein/Schultheiss/Grässmann (1998) über einen Zeitraum von mehreren Wochen und Monaten durchgeführt wurde. In diesem Zeitraum mussten Studierende wiederholt Angaben zu ihrem emotionalen Wohlbefinden machen. Dadurch wurde festgestellt, dass Studierende, die verschiedene Ziele verfolgten, die unpassend für die Erfüllung ihrer impliziten Motive waren oder sie sogar sie beeinträchtigten, eine dementsprechende Zunahme an negativen Gefühlszuständen in ihrem Lebensalltag aufwiesen. Auch wenn es Studierenden gelang, Ziele zu verwirklichen, die nicht mit ihren impliziten Motiven zusammenpassten, gab es keine Verbesserung ihres emotionalen Zustandes. Weitere Studien zur Harmonisierung und zum Zusammenwirken von impliziten und expliziten Motive wurden durchgeführt (Brunstein/Schultheiss/Grässmann 1998:494-508), diese werden jedoch in dieser Arbeit nicht weiter berücksichtigt. Daraus kann der Schluss gezogen werden, dass es während des Studiums sehr wichtig ist, dass die Studierenden ihre eigenen impliziten Motive mit den bewussten, bedürfnisorientierten Ziele in Einklang bringen, um eine nachhaltige Motivation und auch das positive Gefühlserlebnis im Studium zu bewahren.

### *Intrinsische und extrinsische Motivation*

Wie oben bereits erwähnt, wird die aktuelle Motivation von den personsbezogenen Faktoren, den impliziten und expliziten Motiven, sowie von situationsbezogenen Faktoren beeinflusst. Die Situationsbezogenen Faktoren werden als *intrinsische* und *extrinsische* Anreize, oder Motive klassifiziert (Heckhausen/Heckhausen 2006, Rheinberg/Vollmeyer 2012).

In der Allgemeinsprache meint das Adjektiv *intrinsisch* etwas, das „innerlich“, „eigentlich“ oder „wahr“ ist, während *extrinsisch* für „äußerlich“ steht. Wie bereits angedeutet, gibt es in der Motivationspsychologie einige umstrittene Begriffe, die deshalb unterschiedlich definiert werden. Laut Schiefele/Kölller (2006) wird ein Verhalten als intrinsisch motiviert angesehen, wenn eine Handlung allein wegen dem Prozess der Ausführung durchgeführt wird. Intrinsisch motivierte Personen wollen eine bestimmte Handlung einfach aus Interesse für die Tätigkeit selbst oder, weil die Tätigkeit herausfordernd wirkt, vollbringen, während extrinsisch motivierte Personen nicht aus Freude an der Tätigkeit agieren, sondern ergebnisorientiert arbeiten.

Die ersten Forschungsergebnisse intrinsischer Anreize gehen bereits 50 Jahre zurück, als der amerikanische Psychologe Harry F. Harlow das Verhalten von Primaten in einem

Labor bei der Lösung mechanischer Puzzle-Spiele beobachtete (vgl. Harlow 1958 nach Pink 2009:2). Er stellte fest, dass die Primaten sehr konzentriert, entschlossen und sogar erfreut waren, als sie Puzzle-Spiele lösten, obwohl die Ausführung dieser Aufgabe keine Belohnung, also keine externen Anreize, wie Essen, Wasser oder Fortpflanzung, bot. Harlow kam zu dem Schluss, dass es einen anderen Grund geben müsse, weshalb die Primaten trotz des Mangels an externen Belohnungen die Puzzle-Spiele erfolgreich gelöst haben. Dieser Grund wurde von ihm *intrinsische Motivation* genannt (vgl. Harlow 1958 nach Pink 2009:3) und bedeutet, dass für die Primaten die Freude, die aus der Aufgabenlösung entsteht, ein ausreichender Grund war, die Aufgabe erfolgreich durchzuführen. Darüber hinaus hat Harlow, um zu testen, ob bei den Primaten die intrinsische Motivation den anderen biologischen Trieben untergeordnet ist, eine Belohnung für die Durchführung von den Puzzle-Spielen eingeführt. Es hat sich herausgestellt, dass die Primaten die Aufgaben dadurch viel schlechter und seltener ausgeführt haben (vgl. Harlow 1958 nach Pink 2009:4). Erst zwanzig Jahre später nach diesen bahnbrechenden Ergebnissen hat Edward Deci zusammen mit anderen ForscherInnen dieselbe Untersuchungsmethode genommen und an Menschen getestet. Vor allem wollte Edward Deci beweisen, dass, entgegen der landläufigen Meinung der damaligen Zeit, Belohnungen wie Geld oder weitere Anreize, keinen oder geringen Einfluss auf Interesse oder Leistung haben. In den Untersuchungsergebnissen wurde bemerkt, dass die ProbandInnen, wann immer verschiedene Anreize als Belohnung verwendet wurden, jegliches intrinsische Interesse für die Aufgabe verloren haben. Es wurde argumentiert, dass:

People have an inherent tendency to seek out novelty and challenges, to extend and exercise their capacities, to explore, to learn. (Deci/Nezleck/Sheinman 1981 zit. nach Pink 2009:8)

Mit anderen Worten: da Menschen über eine inhärente Tendenz verfügen, immer etwas Neues zu entdecken und zu lernen, Herausforderungen auszusuchen und ihre Fähigkeiten weiterzuentwickeln, wären externe Anreize, wie Belohnungen, eher eine Beeinträchtigung der eigentlichen natürlichen Neigung. Wie Harry F. Harlow hat Deci/Ryan (2002) eine Relevanz für seine Befunde vor allem im Bildungssystem gefunden:

One who is interested in developing and enhancing intrinsic motivation in children, employees, students etc., should not concentrate on external control systems such as monetary rewards. (Deci/Ryan 2002 zit nach Pink 2009:8)

Das heißt, dass, obwohl die Verwendung von Belohnungen im Unterrichtswesen die Begeisterung der Lernenden kurzfristig anspornen könnte, dieser Effekt nicht bloß schnell weg sein kann, sondern sogar eine gegenteilige Wirkung auf die Motivation und Leistung der Lernenden haben kann.

Die intrinsische Motivation wird im Lernkontext „als der Wunsch oder die Absicht, eine bestimmte Lernhandlung durchzuführen, weil die Handlung selbst als interessant, spannend oder sonstwie zufriedenstellend erscheint“ (vgl. Schiefele 1997:15) definiert. In diesem Fall würde zum Beispiel Dolmetschen aus reiner Freude, ohne dabei eine Belohnung zu erwarten, ausgeübt. Die Folgen, die daraus entstehen könnten, wie Anerkennung, würden als nicht so

wichtig erachtet werden. Intrinsisch motiviertes Lernen, „das dem Interesse und der Sache und dem Vergnügen am Vollzug von Tätigkeiten entspringt“ (vgl. Helmke/Wildt 2003:70), wird nicht jederzeit und bei jedem Thema erzeugbar sein. Im Gegensatz dazu werden bei der extrinsischen Motivation, vor allem durch eine Lernhandlung die positiven Folgen anvisiert, bzw. die negativen Folgen vermieden. Extrinsische Motivierung, die auf positive oder negative Anreize setzt, kann durchaus erfolgreiche Lernprozesse initiieren (Helmke/Wildt 2003).

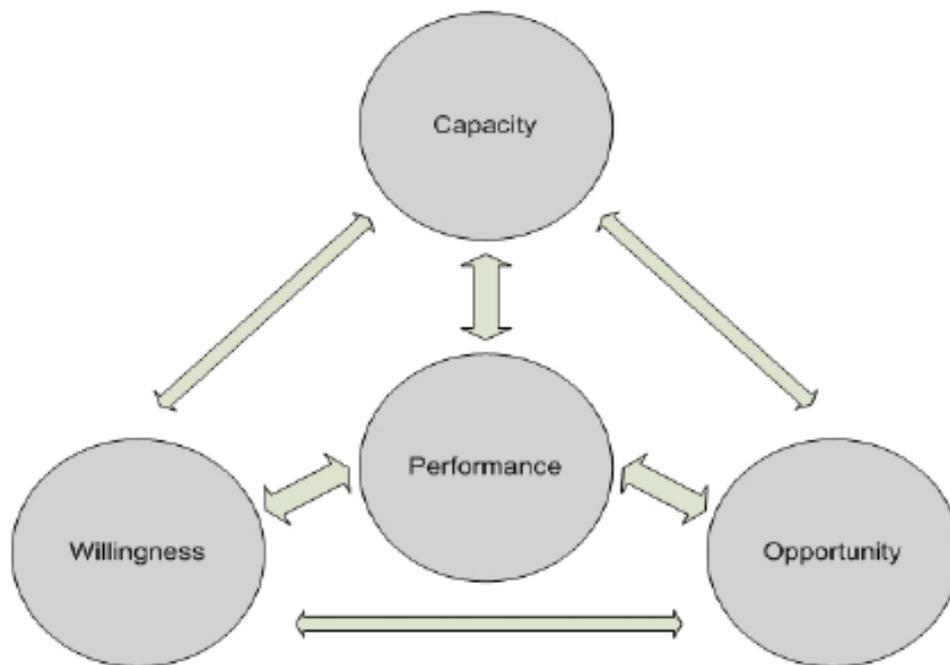
Diese zwei Formen der Lernmotivation sind in bestimmten Situationen schwierig zu unterscheiden, vor allem, da einige Lernhandlungen sowohl intrinsisch, als auch extrinsisch motiviert sein könnten, „ein und dieselbe Handlung kann aus verschiedenen Gründen durchgeführt werden“ (vgl. Schiefele 1997:17). Daher wird es als nicht so wichtig erachtet, ob die Studierenden intrinsisch oder extrinsisch motiviert sind, sondern das Verhältnis zwischen den zwei Formen ist von größerer Bedeutung. Wegen der besonderen Bedeutung des Lern- und Leistungsmotivs für das Lernen und für die erfolgreiche Bewältigung der Unterrichtsanforderungen wird im nächsten Kapitel der Schwerpunkt darauf gelegt.

### **2.3 Lernmotivation und Leistungsmotivation**

Die Tatsache, dass Motivation eine wichtige Rolle beim Erwerb von Wissen spielt, ist nicht lediglich für Experten, sondern auch für Laien meistens eindeutig. Im pädagogischen Kontext sind unter anderem zwei Aspekte zu erwähnen: Lernmotivation und Leistungsmotivation (Blumberg/Pringle 1982, Schiefele 1997, Heckhausen/Heckhausen 2006, Rheinberg/Vollmeyer 2012, Hasselhorn/Gold 2013).

Laut Blumberg/Pringle (1982), entsteht die *Leistungsmotivation* für eine Aufgabe aus einem Zusammenwirken von Leistungsbereitschaft („Willingness“), der passenden Gelegenheit („Opportunity“) und der verfügbaren Fähigkeit („Capacity“), die bevorstehende Aufgabe zu bewerkstelligen.

Die passende *Gelegenheit* (Opportunity) für eine Leistung nimmt Bezug auf eine Umgebung, in der die eigenen vorhandenen *Fähigkeiten* (Capacity), wie Intelligenz oder erworbenes Wissen, mit dem Zweck, eine Aufgabe zu lösen, ungehindert eingesetzt werden können. Die beiden Faktoren sollen unter der *Bereitschaft* (Willingness) oder besser gesagt, der Motivation, und der Einstellung stehen, eine Leistung zu vollbringen (siehe Abb.4). Um gute Leistungen zu erbringen, wird eine erhebliche Anstrengungskraft benötigt, weshalb die Leistungsbereitschaft eine beachtliche Rolle bei der Entstehung einer Leistungsmotivation spielt.



**Abb. 4: Leistungsfaktoren und ihre Wechselwirkung (Blumberg/Pringle 1982 in Moser-Mercer 2008:4)**

Eine ganz allgemeine Definition für *Lernmotivation* wird von Schiefele (1997) gegeben, indem er den Begriff als „Wunsch oder die Absicht, [...] eine bestimmte Lernhandlung durchzuführen“ (vgl. 1997:15), beschreibt. Dadurch ist es eindeutig, dass ausgehend vom Motiv, sich neue Kenntnisse anzueignen, eine Person in diese Richtung handeln wird. Jedoch ist neues Wissen zu gewinnen, nicht immer das Hauptziel des Lernens. Im schulischen Kontext wird das Lernmotiv vor allem auf die Bereitschaft bezogen, vorgegebene Lernstoffe zu bearbeiten (vgl. Preiser/Sann 2006). Das kann jedoch sowohl aus Interesse, aber auch wegen einer Prüfung entstehen. Die entsprechende Wechselwirkung von Interesse und Lernerfolg wird in Kapitel 2.4 näher beschrieben.

Trotz solcher Ergebnisse ist zu beachten, dass sich nicht alle Personen leistungsbezogen vorbildlich verhalten, da sich offensichtlich interindividuelle Unterschiede im Leistungsmotiv finden. Schwierige Aufgaben zu meistern, effizienter und schneller handeln, Probleme überwinden, ein hohes Leistungsniveau erreichen, das eigene Talent beweisen, andere im Wettbewerb übertreffen, sind alles Merkmale des Leistungsmotivs, welches bis heute das am intensivsten untersuchte Motiv in der Motivationsforschung ist (vgl. Heckhausen/Heckhausen 2006:145). Heinz Heckhausen hat in seiner Untersuchungen sogar nachgewiesen, dass bereits Kinder im Alter von zweieinhalb und drei Jahren bei ihren Spielen wetteifern und Erfolg oder Misserfolg erleben und diesen zum Ausdruck bringen. Er nimmt an, dass in der Entwicklung des Leistungsmotivs die frühe Kindheit eine prägende Wirkung hat. Im Alter von fünf Jahren zeigten die Kinder in seiner Studie bereits unterschiedliche Wahl- und Konfliktstrategien, und bei Zehnjährigen hätte sich das Leistungsmotiv bereits so stark stabilisiert, dass Vorhersagen des Leistungsverhaltens im Erwachsenenalter möglich wären.

Unter Leistungsmotivation ist eingeschlossen, dass eine Person ihr eigenes Leistungsverhalten in Kategorien von „gut“ und „schlecht“ bewertet und dazu Vergleiche mit vergangenen Situationen zieht (vgl. Wilbert 2010:32). Leistungsmotivierte Personen würden demzufolge Aufgaben bewältigen, die als herausfordernd erlebt werden können, und andererseits Aufgaben vermeiden, wo die Leistungsbereitschaft und die erforderlichen Fähigkeiten fehlen. Wie in Kapitel 2.2 dargestellt, kann Leistungsmotivation sowohl intrinsisch als auch extrinsisch sein. Somit kann Leistung aus Fleiß, Eifer, Arbeitswille oder Strebsamkeit entstehen, was jedoch nicht bedeutet, dass alle Handlungen, die ein angestregtes Bemühen aufweisen, leistungsmotiviert sind, wie Rheinberg/Vollmeyer (2012) es betonen:

Leistungsmotiviert im psychologischen Sinne ist ein Verhalten lediglich dann, wenn es auf die *Selbstbewertung* eigener Tüchtigkeit zielt, und zwar in *Auseinandersetzung mit einem Gütemaßstab*, den es zu erreichen oder zu übertreffen gilt. Man will wissen, was einem in einem Aufgabenfeld gerade noch gelingt und was nicht, und strengt sich deshalb besonders an. (Rheinberg/Vollmeyer 2012:60)

Dieser Gütemaßstab sollte sich von Situation zu Situation ändern. Das bedeutet, dass auch die Motivation, eine Lernaufgabe oder Leistung durchzuführen oder zu vollbringen, situationsabhängig ist. Wenn zum Beispiel aufgrund mangelnder Zeit lediglich ein Teil einer Aufgabe für den Unterricht vorbereitet wurde, dann besteht ein viel niedrigerer Gütemaßstab für die gelieferte Leistung, als wenn man die gesamte Aufgabe vorbereitet hätte. Mit anderen Worten, ob die eigene Leistung im Unterricht subjektiv als Misserfolg oder Erfolg betrachtet wird, hängt von den eigenen Leistungserwartungen im Zusammenhang mit dem ausgewerteten Schwierigkeitsgrad der Aufgabe ab.

Es gibt also mehrere Faktoren, die die Leistungsmotivation beeinflussen können. In der Ausbildung kommt nicht jede Art der Faktoren vor, denn die Situation, in der sich die Leistungsmotivation abspielen soll, findet beinahe ausschließlich im Klassenzimmer statt. Das bedeutet, dass auch die dazugehörigen Faktoren, wie die früher erwähnte Leistungsbereitschaft und die vorhandene Fähigkeit, sich an die Unterrichtssituationen, beziehungsweise Unterrichtserwartungen, anpassen sollen. Der Dolmetschunterricht wird, wie in Kapitel 1 angedeutet, meistens so gestaltet, dass die StudentInnen, so gut wie möglich durch die Benutzung von Dolmetschkabinen und Videoaufnahmen von Reden ein realistisches Gefühl, vergleichbar mit einer Dolmetschsituation im Berufsleben, vermittelt bekommen. Somit wäre ein Zusammenwirken zwischen der Leistungsbereitschaft und den verfügbaren Fähigkeiten und dolmetschspezifischen Handlungssituationen in der Erzeugung einer dolmetschbezogenen Leistungsmotivation erforderlich.

## 2.4 Interesse und Lernerfolg

Der Begriff *Interesse* wird in der pädagogischen und psychologischen Literatur unterschiedlich verwendet. Das allgemeine Verständnis dieses Begriffs ist die Neigung oder Präferenz für bestimmte Gegenstände oder Handlungen. Im Studium wird dieser Interessengegenstand durch Inhalte, Probleme und Handlungsmöglichkeiten bestimmt.

Eine systematische Interessensforschung und Untersuchungen der motivationalen Auswirkungen von Interesse auf das Lernen haben sich erst am Ende des 20. Jahrhunderts entwickelt (Schiefele 1997, Krapp 1997). Es wurde untersucht, inwiefern Leistung, beziehungsweise Lernerfolg, durch Interesse gefördert werden kann und man kam zu dem Schluss dass, dank großem Interesse, setzen sich die SchülerInnen und StudentInnen viel nachhaltiger mit dem Lernstoff auseinander, was zu einer Steigerung der Chancen auf einen Lernerfolg führt. Interessierte StudentInnen zeigen auch viel größere Aufmerksamkeit Inhalten im Unterricht gegenüber und setzen effizientere Arbeitstechniken ein. Vor allem funktionieren die Aufmerksamkeit und Arbeitsgedächtnis auf einem hohen Niveau.

In einer Untersuchung über Lerninteresse hat Krapp (1997) von einer experimentellen Studie von Ulrich Schiefele berichtet, die sich mit dem Zusammenhang von thematischem Interesse und Lernerfolg beim Textlernen beschäftigte. Die Studie wurde an der Universität des Bundeswehrs in München durchgeführt, bei der in den ersten zwei bis vier Wochen erst Daten über allgemeine Intelligenz, verbale Fähigkeit, themenspezifisches Vorwissen gesammelt wurden und das Interesse an einem bestimmten Themengebiet, wie etwa Kommunikation, erfragt. In der Untersuchungsphase bekamen die ProbandInnen einen Text zu diesem Themengebiet und nach der Lektüre wurde ihr Wissensstand über das Thema mit offenen Fragen, Wissenstests und teilweise in freier Reproduktion geprüft. Dadurch konnte nachgewiesen werden, dass das thematische Interesse einen deutlichen Einfluss auf das Lernergebnis hat. Insbesondere wurde festgestellt, dass thematische Interessen einen großen Einfluss auf den qualitativen Inhalt des Wissens haben, und dass hochinteressierte Personen stärker auf die Kernaussagen des Textes achten und eher in der Lage sind, gedankliche Relationen zwischen verschiedenen Inhalten des Textes oder Querbezüge zu anderen Wissensbeständen herzustellen (vgl. Krapp 1997:51-52).

Interesse wird also auch als das Zentralelement in der Unterscheidung zwischen oberflächlichem und tiefgreifendem Lernen betrachtet und wird auch oft mit einem positiven Selbstkonzept der eigenen Leistungen und Fähigkeiten in Verbindung gesetzt. Das gilt auch meistens als Voraussetzung dafür, sich gelegentlich mit anstrengendem Lernstoff zu befassen und so Schwierigkeiten oder Frustrationen zu meistern (vgl. Helmke/Wildt 2003:70).

Laut Krapp (2010) wird in der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung oft zwischen situationsbezogenen und persönlichen oder individuellen Interessen unterschieden. Im Fall von situationsabhängigen Interessen wird der motivationale Zustand der Studierenden primär von den Anreizen, die aus dem Lernumfeld entstehen, beeinflusst. Mit anderen

Worten, erachten die Studierenden eine bestimmte Unterrichtsstunde oder die darin behandelten Themen als interessant, so wirken sie in diesem Unterricht lernmotivierter, sich für gestellte Aufgabe vorzubereiten, als wenn kein Interesse bestehen würde. Eine effizientere Aufgabevorbereitung bringt eine Steigerung der Chancen, einen Lern- und Leistungserfolg zu erleben. Dieses Erlebnis von Erfolg und Misserfolg, wird, wie im folgenden Kapitel 2.5 begründet, zukünftige Leistungserwartungen beeinflussen. Angesichts der positiven Auswirkungen auf die Motivation, ist der Wunsch der meisten Studierenden, an einem für sie interessanten Unterricht teilzunehmen verständlich, jedoch ist eine solche Forderung, unter Berücksichtigung der verschiedenen individuellen Interessen der TeilnehmerInnen nicht immer möglich. Obwohl es zahlreiche Methoden gibt, um einen Unterricht interessant zu gestalten, wird das immer in einem begrenzten Maß sein. Ein und dieselbe Unterrichtssituation kann von einigen Studierenden als interessant, von anderen jedoch als uninteressant empfunden werden, genau wegen jeweils unterschiedlichen Interessen und Erwartungen.

Persönliche Interessen werden als individuelle Dispositionen, als Persönlichkeitsmerkmale betrachtet, die nicht von externen Anreizen beeinflusst werden (vgl. Krapp 2010:312). Laut Krapp (2010) muss, um in einer Lernsituation, also im Unterricht, leistungsfähig zu sein, entweder ein neu entstehendes situationsbezogenes Interesse oder ein bereits bestehendes individuelles Interesse aktiviert werden. Solange es also persönliches Interesse für ein Thema oder für den Unterricht selbst gibt oder das Interesse aus der Unterrichtsgestaltung entspringt, kann man sagen, dass die Studierenden motiviert in Bezug auf eine Lernaufgabe, beziehungsweise auf einem Leistungserfolg wirken.

Die früher erwähnten personenorientierten und situationsorientierten Arten von Interessen werden oft mit der bereits in Kapitel 2.2.1 behandelten intrinsischen und extrinsischen Motivation in Verbindung gebracht. Im Zusammenhang mit Konzepten wie Interesse und intrinsischer Motivation ist es auch wichtig, die Wirkung der Emotionen, die in bestimmten Situationen entstehen, zu berücksichtigen. So kann etwa Ängstlichkeit in einem Lernumfeld als für die Motivation hinderlich bezeichnet werden., Daher wird in der Motivationspsychologie die Leistungsangst, die sich in bestimmten Leistungssituationen und ihren Leistungsanforderungen abbildet, als ein solides Motiv begriffen, solche Leistungssituationen zu vermeiden. Aus diesem Grund können vergangene Erfolgs- und Misserfolgssituationen einen wesentlichen Einfluss auf die zukünftige Motivation, gegebene Aufgaben im Unterricht zu bewältigen, haben.

## **2.5 Erfolg und Misserfolg**

Ein weiterer Aspekt der Leistungsmotivation, der eine sehr enge Verbindung zur Motivation für eine Dolmetschleistung haben kann, ist die Erfolgsmotivation und die Motivation, Misserfolg zu vermeiden. Diese Elemente unterscheiden sich vor allem, wenn man die Gründe, die zu einem Erfolg oder Misserfolg einer Leistung geführt haben, betrachtet.

Von der Warte der Psychologie betrachtet ist ein erster Grund die eigene *Leistungserwartung*, die man von einer zugeschriebenen Aufgabe hat. Wenn man also bei einer früheren Leistung einen Misserfolg aufgrund von geringer Fähigkeit oder einer zu schwierigen Aufgabe erlebt hat, dann sinkt die Erfolgserwartung beim nächsten Versuch. Jedoch, wenn es stattdessen Pech war oder es an der zu geringen Anstrengung liegt, so wird die Erfolgserwartung beim nächsten Leistungsversuch viel höher angesetzt (Weiner/Frieze/Kukla/Reed/Rest/Rossenbaum 1971). In einer Dolmetschsituation wird Pech als kein akzeptabler Grund für eine schlechte Leistung angesehen, jedoch kann es gelegentlich vorkommen, dass entweder die Dolmetschanlage beim Simultandolmetschen nicht gut funktioniert oder, dass man wegen der Schnelligkeit der RednerIn nicht alle Informationen wiedergeben konnte.

	Verankerung der Ursachen (Lokation)	
	in der Person	in der Umwelt
stabil	Fähigkeit	Aufgabenschwierigkeit
variabel	Anstrengung	Zufall (Glück/Pech)

**Tabelle 1: Die Klassifikation von Ursachen mit denen häufig Leistungen erklärt werden. (Weiner/Frieze/Kukla/Reed/Rest/Rossenbaum 1971 nach Rheinberg/Vollmeyer 2012:82)**

Ob man nach einer erbrachten Leistung Stolz oder Beschämung empfindet, also *Selbstbewertungsaffekte*, nach einem Erfolg oder Misserfolg einer Leistung, hängt davon ab, ob die Ursachen dafür in der Person selbst oder in der Umwelt liegen. Wenn man zum Beispiel, für eine schlechte Leistung Umweltfaktoren, wie die Aufgabenschwierigkeit oder Pech, verantwortlich macht, dann hat das einen geringeren Einfluss auf die Selbstbewertung. Umgekehrt ist es, wenn die Schuld in der eigenen Fähigkeit oder Anstrengungen liegt. Dennoch ist das Gefühl von Stolz, Freude und Zufriedenheit qualitativ viel größer, wenn gute Leistungen den eigenen Fähigkeiten und Kräften entspringen, als wenn sie durch Zufall, oder einer geringen Aufgabenschwierigkeit entstehen. Rheinberg/Vollmeyer (2012) halten dazu fest:

Sieht man etwa „mangelnde Fähigkeit“ als Ursache, wird der gleiche Misserfolg ganz andere Konsequenzen haben, als wenn man „Pech“ oder „hohe Aufgabenschwierigkeiten“ verantwortlich macht. (Rheinberg/Vollmeyer 2012:81)

Diese Auffassung von Rheinberg/Vollmeyer (2012) ist viel aussagekräftiger, wenn man es mit DolmetscherInnenaugen betrachtet, denn, wie es bereits im vorigen Kapitel über die Voraussetzungen zum Dolmetschberuf erwähnt, sind mangelnde Fähigkeiten beim Dolmetschen ein Zeichen von mangelnder Bereitschaft für den Beruf.

Die Selbstbewertung der eigenen Fähigkeiten ist in der Dolmetschwissenschaft auch nicht unbedeutend (Brisau/Godjins/Meuleman 1994), dennoch ist die Fremdbewertung oder, im Fall von Dolmetschen, die ZuhörerInnenbewertungen, mindestens genauso wichtig. Laut Rheinberg/Vollmeyer (2012) ist bei einer Fremdbewertung die Anstrengung für den Erfolg

oder Misserfolg einer Leistung entscheidend, außerdem werden Lob und Tadel auch besonders dann vorkommen, wenn die Leistung einer Person mit hoher oder niedriger Anstrengung und nicht mit der Fähigkeit begründet sind (vgl. 2012:82). Also liegt der Unterschied zwischen Selbstbewertung und Fremdbewertung im Fall von Selbstbewertung darin, dass die eigenen Fähigkeiten viel wichtiger sind und Fremdbewertung eher das Anstrengungsniveau beachtet wird. In diesem Zusammenhang kann man eine Verbindung mit der in Kapitel 1 erwähnten Studie von Ackermann/Lenk/Redmond (2001) herstellen, wo bei der Benotung zweier Dolmetschleistungen die Überzeugungskraft einer StudentInnenleistung anspruchsvoller als die terminologischen Fähigkeiten sein kann (vgl. Ackermann/Lenk/Redmond 2001:263).

Um einen Überblick über die psychologischen Auswirkungen, die aus der Kombination von Leistungserwartungen und Selbstbewertungen entstehen, zu bekommen, werden weiters einige Modelle aus der Motivationsforschung vorgestellt und somit wichtige theoretische Grundpfeiler der durchgeführten empirischen Untersuchung dargelegt.

## **2.6 Motivationsmodelle aus der Motivationsforschung**

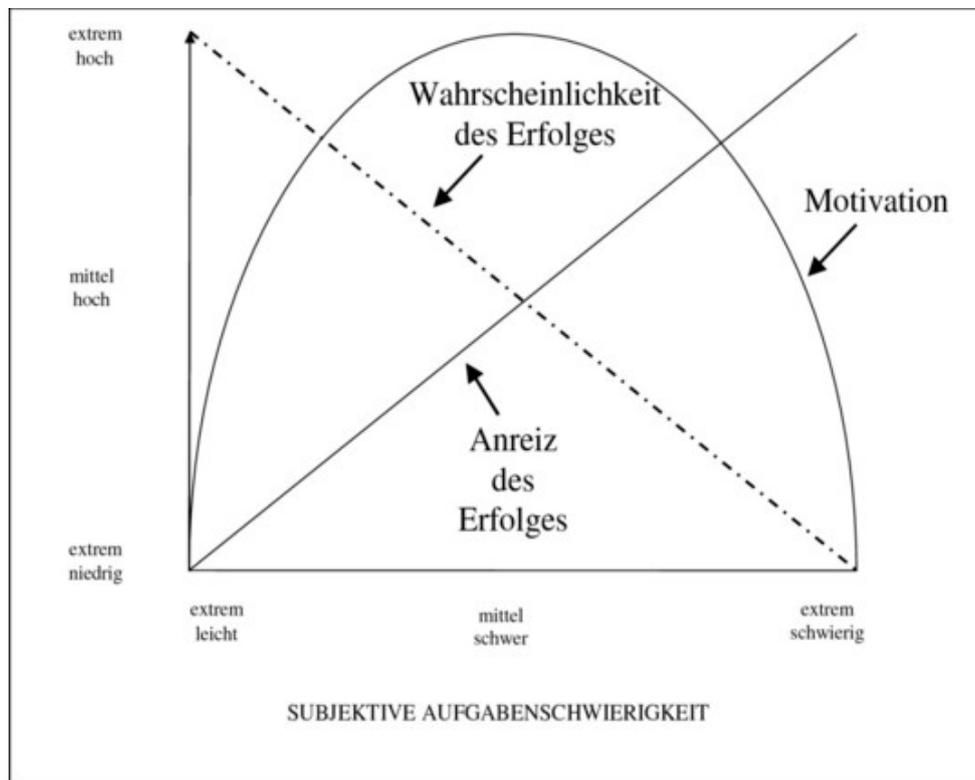
Es wurde bisher angedeutet, dass, wie jede andere Art von Motivation, die Leistungsmotivation aus der Wechselwirkung zwischen Person und Situation entsteht, woraus sich auf Seiten der Person zwei Motive unterscheiden lassen, „das Motiv, Erfolg anzustreben, verbunden mit Erfolgsoptimismus, und das Motiv, Misserfolg zu vermeiden, verbunden mit Misserfolgsängstlichkeit“ (vgl. Preiser/Sann 2006:28). Aus diesen zwei Perspektiven, der der Person und der der Situation, könnten Einschätzungen gemacht werden, beispielsweise, welche Ziele sich eine Person setzt, welche Aufgabenschwierigkeit der Person lieber ist oder inwieweit diese Person bereit ist, eine bestimmte Aufgabe auszuführen.

Die Forschung im Bereich von Leistungsmotivation brachte verschiedene Theorien und Modelle hervor, um die Grundsätze und Auswirkungen von *Misserfolgsbefürchtung*, *Erfolgswahrscheinlichkeit*, *Selbstbewertung* und andere Motivationskonzepte besser zu verstehen.

### **2.6.1 Das Risiko-Wahl-Modell von Atkinson (1957) und die Erwartungs-mal Wert Theorie der Motivation**

In der Motivationspsychologie ist es verbreitet, zwischen Motiven als Persönlichkeitsmerkmale und jenen Motiven, die aus der Wechselbeziehung von Situation und Motiv entstehen, zu unterscheiden. Um die Entstehung situationsabhängiger Motivationseinstellungen besser zu verstehen, hat Atkinson (1957) ein Modell geschaffen, bei dem mit der Hilfe eines Anspruchsniveaus der Knotenpunkt höchster Motivation identifiziert werden kann. Das *Anspruchsniveau* entsteht aus der Selbsteinschätzung einer Person, ein gesetztes Ziel erreichen zu können und die Aufgabenschwierigkeit zu bewältigen. Mit anderen Worten hängen also Erfolg und Misserfolg nicht direkt von der gemeisterten Aufgabe oder

vom Leistungsergebnis ab, sondern von dem zuvor gesetzten Anspruchsniveau (vgl. Rheinberg/Vollmeyer 2012:71). In seinem *Risiko-Wahl-Modell* hat Atkinson (1957) dieses Anspruchsniveau beschrieben, aufgrund dessen entwickelte sich später seine *Erwartungs-mal Wert Theorie* der Motivation (siehe Abb.5).



**Abb. 5: Die Kurve aufsuchender Leistungsmotivation im Risiko-Wahl Modell von Atkinson (1957) modifiziert nach Rheinberg/Vollmeyer (2012:72)**

Laut Atkinson (1957) basiert das *Erwartungs-mal Wert* Modell, das auch Leistungsmotivationstheorie genannt wird, auf der Vermutung, dass die Strebsamkeit einer Zielsetzung sowohl von der Erfolgswahrscheinlichkeit als auch vom Erfolgsanreiz abhängt. Wenn zum Beispiel im Unterricht eine subjektiv schwierige Aufgabe vorkommt, also eine Aufgabe, die auf die Fähigkeit des Handelns bezogen ist, dann obwohl es in der Aufgabe einen hohen Erfolgsanreiz besteht, wenn die Erfolgswahrscheinlichkeit sehr niedrig ist, wird diese Kombination nicht wirklich zum Leistungshandeln motivieren. Wenn andererseits aber eine subjektiv sehr leichte Aufgabe vorkommt und damit eine extrem hohe Erfolgswahrscheinlichkeit vorliegt, wird diese Situation nicht unbedingt zum Handeln motivieren, weil kein besonderer Erfolgsanreiz vorhanden ist. Mit anderen Worten: je leichter die Aufgabe ist, desto mehr steigt die Erfolgswahrscheinlichkeit und umgekehrt, steigt der Erfolgsanreiz mit dem Schwierigkeitsgrad der Aufgabe. Wie in Abb.5 dargestellt, sind jedoch die subjektiv mittelschweren Aufgaben besonders motivierend, weil bei ihnen das Zusammenwirken von Erfolgswahrscheinlichkeit und Erfolgsanreiz einen maximalen Gewinn verspricht.

Mit diesem Modell zeigte Atkinson (1957) nicht bloß, dass Erfolgsmotivierte am stärksten durch Aufgaben mittlerer Erfolgswahrscheinlichkeit motiviert werden, sondern

auch, dass die Angst vor Misserfolg am häufigsten bei Aufgaben mit niedriger oder hoher Erfolgswahrscheinlichkeit entsteht. Er vermutete, dass misserfolgsängstliche Personen eher sehr leichte oder sehr schwierige Aufgaben auswählen, weil sie auf diese Weise keine Rückmeldung über ihre tatsächliche Leistung bekommen. Das wird dadurch begründet, dass ein Misserfolg bei sehr leichten Aufgaben unwahrscheinlich scheint und ein Misserfolg bei sehr schwierigen Aufgaben nicht so gravierend gewertet wird, da eine solche Aufgabe sowieso niemand, oder sehr wenige, schaffen kann. Diese Vorstellung hat Atkinson (1957) nicht lediglich auf die Aufgabenwahl, sondern auch auf die Ausdauer und Leistung bei der Aufgabenbearbeitung übertragen.

Das Risiko-Wahl Modell hat eine Vielzahl von ähnlichen Untersuchungen in Gang gebracht, die verschiedene Ausprägungen der Motivation behandelt haben. Ein anderes Modell, das sich auf den erfolgswahrscheinlichen und misserfolgsmeidenden Charakter einer Person fokussiert, ist das Selbstbewertungsmodell von Heinz Heckhausen.

### 2.6.2 Das Selbstbewertungsmodell von Heckhausen (1972)

In seinem *Selbstbewertungsmodell der Leistungsmotivation* liefert Heinz Heckhausen (1972) eine Erklärung dafür, warum einige Menschen bestimmte Lern- oder Leistungssituationen als Herausforderung ansehen und andere aus Angst vor Misserfolg solche Situationen vermeiden. Das Modell setzt sich aus den drei Komponenten *Zielsetzung*, *Attributionen* und *Selbstbewertung* zusammen. Diese werden von Rheinberg/Vollmeyer (2012) wie folgendermaßen erklärt (vgl. 2012:84):

- *Zielsetzung*: legt das Anspruchsniveau für eine gegebene Aufgabe fest.
- *Attributionen*: stellt die Ergebnisgründe einer Aufgabe dar (Kausallattribution).
- *Selbstbewertung*: Zufriedenheit/Unzufriedenheit mit der eigenen Leistung.

3 Komponenten	Motivationsausprägung	
	erfolgswahrscheinlich	mißerfolgsmeidend
1) Zielsetzung/Anspruchsniveau	realistisch, mittel-schwere Aufgaben	unrealistisch, Aufgaben zu schwer oder zu leicht
<i>Erfolg</i>	Anstrengung, gute eigene Tüchtigkeit	Glück, leichte Aufgabe
2) Ursachenzuschreibung	mangelnde Anstrengung/Pech	mangelnde eigene Fähigkeit/"Begabung"
<i>Mißerfolg</i>		
3) Selbstbewertung	Erfolgs-/Mißerfolgsbilanz positiv	Erfolgs-/Mißerfolgsbilanz negativ

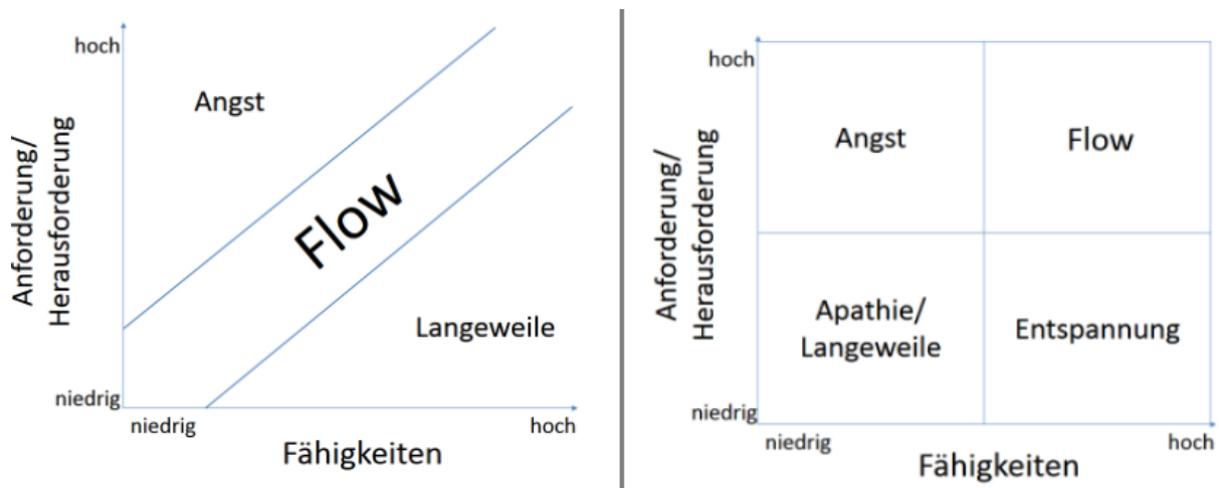
Abb. 6: Das Selbstbewertungsmodell der Leistungsmotivation von Heckhausen 1972 modifiziert nach Rheinberg/Vollmeyer 2012:86

Wie aus der obigen Darstellung (Abb.6) zu bemerken ist, steht die Selbstbewertung in enger Beziehung zur vorgenommenen Zielsetzung und den daraus entstehenden Resultaten. Demzufolge verdanken die erfolgsgläubigen Personen, die sich realistische Ziele setzen, ihren Erfolg eher der eigenen Anstrengungskraft und ihren Fähigkeiten, während sie Misserfolg meistens mit Pech oder mangelnder Anstrengung begründen. Wie auch Rheinberg/Vollmeyer (2012) es angedeutet haben, werden die Kausalattributionen der erfolgsgläubigen Personen oft absichtlich als Selbstbegründungsmethoden verwendet, denn auch im Fall eines vergangenen Misserfolgs, der mit Pech und mangelnder Anstrengung assoziiert wurde, wird man sich das nächste Mal mehr anstrengen und Pech wird sowieso als etwas Temporäres erachtet (vgl. 2012:84-85). Im Gegensatz dazu sehen misserfolgsmidende Personen ihre Erfolgserlebnisse eher als Glücksepisoden, oder vermuten dahinter eine besonders leichte Aufgaben. Somit hat der Erfolg nichts mit den eigenen Fähigkeiten zu tun, während Misserfolge automatisch mit mangelnden Fähigkeiten begründet werden. Vom Blickpunkt des Dolmetschens: wenn man sich zum Beispiel vor einer Dolmetschaufgabe von Anfang an als unfähig einschätzt, wird jeder zukünftiger Misserfolg das Selbstvertrauen in den eigenen Dolmetschkompetenzen, was eigentlich eine Voraussetzung für die Leistungsmotivation ist, schaden.

### **2.6.3 Das Flow Modell von Csikszentmihalyi (1975/1991)**

Das herausfordernde Gefühl, das man vor einer anstehenden, schwierigen oder mittelschwierigen, Aufgabe, der man sich aber durch ein ausreichendes Vertrauen in seine Fähigkeiten gewachsen sieht, wird in der Leistungsmotivationspsychologie als *Flow-Erleben* bezeichnet. Grundsätzlich wird das *Flow-Erleben* in der Motivationsforschung als der „Zustand des reflexionfreien gänzlichen Aufgehens in einer glatt laufenden Tätigkeit“ beschrieben (vgl. Rheinberg/Vollmeyer 2012:153). Man versteht darunter also das freudige Aufgehen in einer Tätigkeit. Im Fall von Leistungsmotivation zieht das Flow-Phänomen noch zwei andere Faktoren im Betracht, nämlich die eigenen vorhandenen Fähigkeiten und die gestellten Aufgabenanforderungen. Laut Csikszentmihalyi (1975/1992) muss eine Balance zwischen den Anforderungen der Aufgabe und den eigenen Fähigkeiten entstehen, um sich im *Flow* zu befinden (vgl. Csikszentmihalyi 1975/1992 und Rheinberg/Vollmeyer 2012:157).

Wenn also die Anforderungen, die eine Dolmetschaufgabe stellt, den eigenen Fähigkeiten entsprechen, so kann man diese als Herausforderung ansehen und daraus kann eine Leistungsmotivation entstehen. Werden allerdings die Anforderungen als zu hoch im Vergleich zu den eigenen Fähigkeiten eingeschätzt, so können sich Angst und daraus resultierend, Stress einstellen. Diese Annahme wird auch in der Darstellung des ursprünglichen Flow-Kanals ersichtlich (siehe Abb.7), wo der Flow-Streifen in der Diagonale des Schema (links) dem Gleichgewichtskanal von Anforderungen und Fähigkeiten entspricht. Der Flow-Kanal ist auch der Bereich, in dem Herausforderung als leistungsmotiviertes Gefühl erlebt werden kann.



**Abb. 7: Die Darstellung des ursprünglichen Flow-Kanal-Modells (links) von Csikszentmihalyi (1975) und das spätere Flow-Quadranten-Modell (rechts) von Csikszentmihalyi (1991) nach Heckhausen/Heckhausen (2006:348)**

Die Flow-Theorie weist einige Gemeinsamkeiten mit dem Risikowahl-Modell der Leistungsmotivation von Atkinson (1957) auf, das besagt, dass Erfolgsmotivierte am stärksten durch Aufgaben mittlerer Erfolgswahrscheinlichkeit motiviert werden.

In einer realistischen Dolmetschsituation kann man im Voraus nicht genau wissen, ob ein Dolmetschauftrag im Endeffekt stressauslösend oder nicht, herausfordernd oder nicht ist. Man geht meistens davon aus, dass mit ausreichender Vorbereitung und mit ausreichend Dolmetschübung, jeder Auftrag erfolgreich erledigt werden kann. StudentInnen fehlen jedoch vor allem die Übung und die Auseinandersetzung mit verschiedenen Dolmetschsituationen, weshalb es für sie viel schwieriger ist, das sogenannte Flow-Gefühl zu bekommen.

Allerdings bedeutet das nicht, dass DolmetschstudentInnen die meiste Zeit zwischen Stress oder Langeweile hin und her von Stress oder Langeweile pendeln. Laut Rheinberg/Vollmeyer (2012) gab es in der Forschungspraxis einige Zweifel daran, dass es tatsächlich notwendig sei, ein Gleichgewicht zwischen Fähigkeiten und Anforderungen zu erreichen, um ein Flow-Erlebnis zu bekommen, da dieses sehr stark vom Aufgabenkontext und den individuellen Persönlichkeitsmerkmalen abhängt. Die Richtung der Leistungsmotive ist sehr wichtig, denn, wie in dem Risiko-Wahl Modell (siehe Abb.5) von Atkinson (1957) zu beobachten war, entsteht, wenn Aufgaben weder zu schwer noch zu leicht sind, eine mittlere Erfolgswahrscheinlichkeit, was dazu führt, dass die Motivationskurve ihren höchsten Punkt erreicht. Für erfolgsmotivierte Personen gilt grundsätzlich auch die Flow-Erleben Theorie. Im Fall von misserfolgsmotivierten Personen ist es ganz anders. Laut Flow-Modell gilt die Motivationskurve im Fall einer Übereinstimmung von Fähigkeiten und Anforderungen für misserfolgsorientierte Personen nicht, denn in einem solchen Fall empfinden sie eher Stress und Sorge statt Flow.

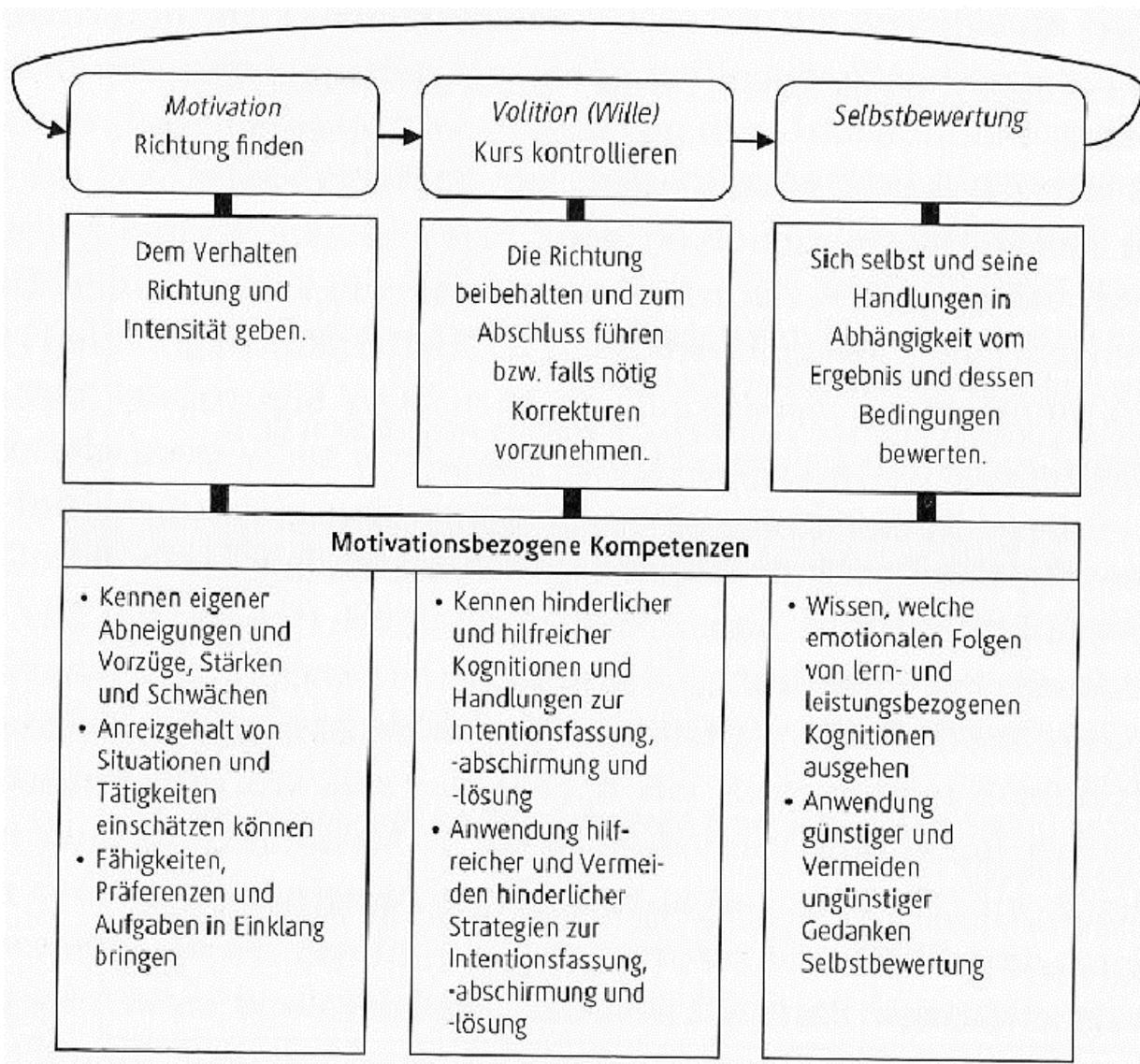
#### 2.6.4 Das Handlungsmodell von Motivation und Kompetenz von Spinath (2005)

In ihrem Handlungsmodell betrachtet Birgit Spinath individuelle Fähigkeiten als motivationsbezogene Prozesse, die einem Lernprozess ausgesetzt sind. Aus diesem Grund ist dieses Konzept der Motivation als Kompetenz insbesondere vom Standpunkt der Pädagogik anspruchsvoll.

Nach Spinath (2005) erzeugen die drei motivationalen Kompetenzen *Motivation*, *Volition* und *Selbstbewertung* durch ihr Zusammenwirken ein zielgerichtetes, motiviertes Handeln. Die *Motivationskompetenz* bezieht sich darauf, durch das Selbsterkennen eigener Stärken und Schwächen das eigene Verhalten mit ansteigender Intensität in einer gewissen Richtung anzuspornen. Dabei spielen jedoch auch bestimmte Situationsanforderungen eine große Rolle, denn die sollen so gut wie möglich den eigenen Interessen und Fähigkeiten entsprechen, um die Motivationskompetenz frei entfalten zu können.

Die zweite Komponente, die *Volitionskompetenz*, bezeichnet die Fortführung und Aufrechthaltung einer Aktivität, trotz Widerständen oder Problemen. Es handelt sich also um den eigenen Willen, störende Gedanken, wie Befürchtungen oder unangenehme Situationen, auszublenden und eine Aktivität fortzuführen. Diese Fähigkeit kann sich mit der Zeit verbessern, nachdem man ausreichend Erfahrung gesammelt hat, um zu wissen, welche Fähigkeiten eingesetzt werden sollen, um solchen Problemen Stand zu halten.

Die dritte Kompetenz, die *Selbstbewertung*, findet statt, nachdem die Aktivität bereits vollbracht ist, wird jedoch langfristig einen Einfluss auf zukünftige motivationsbezogene Handlungen haben. Diese Kompetenz zeichnet sich besonders dadurch aus, dass bei Erfolg und Misserfolg das eigene Handeln und Erleben bewusst so gerichtet werden, dass sich Interessen in dem gerade ausgeübten Bereich entwickeln können und so weiterhin eine Lern- und Leistungsbereitschaft entstehen lassen (vgl. Spinath 2005:206-207 und Wilbert 2005:59). Ähnlich wie beim *Selbstbewertungsmodell* von Heckhausen (1972) ist im Fall der Selbstbewertungskompetenz von Spinath (2005) das Erkennen emotionaler Folgen von Bewertungen von großer Bedeutung. Im Fall eines Misserfolges, dem man mangelnde Anstrengungskraft als Grund zuweist, ist es wahrscheinlicher, dass man in Zukunft versucht, etwas zu ändern, als wenn man denkt, dass die eigenen geistigen Fähigkeiten nicht ausreichend waren.



**Abb. 8: Prozessmodell und Kompetenz der Handlungssteuerung nach Spinath (2005:206)**

Durch die Erwähnung einiger psychologischer Modelle, die unterschiedlich mit dem komplexen Modell der Motivation umgegangen sind (Aktinson 1957, Heckhausen 1972, Csikszentmihalyi 1975/1992, Spinath 2005), ist es vielleicht leichter sich vorzustellen, auf welche Arten und Weisen oder unter welchen Umständen sich die Motivation in einem Dolmetschunterricht einstellen könnte. Auf diese wird in der durchgeführten Untersuchung näher eingegangen, indem die Ergebnisse und diese Modelle und Theorien nebeneinander gestellt werden.

Bevor die im Rahmen dieser Arbeit durchgeführte Untersuchung über die Motivation im Dolmetschunterricht vorgestellt und ihre Ergebnisse präsentiert und analysiert werden, ist eine Darstellung bereits verwendeter Unterrichtsstrategien, die auch zur Motivationsförderung geschaffen wurden, von besonderer Relevanz, um später diese als Referenz für mögliche zukünftige Aussichten zu nehmen.

### **3 Motivationsförderung im Dolmetschunterricht**

Um die Motivationseinstellung der StudentInnen im Dolmetschunterricht besser zu verstehen, muss angeführt werden, welche Strategien und Unterrichtsmethoden bereits verwendet werden. Laut Kadrić (2011) ist es in der heutigen DolmetscherInnenausbildung nicht ausreichend, lediglich sprachbezogene Fähigkeiten im Unterricht zu fördern, sondern es brauche auch eine Einsicht in die fachlichen Angelegenheiten, Kulturunterschiede, TeilnehmerInnen- und DolmetscherInnenrollen und Dolmetschtechnik.

#### **3.1 Motivationale Strategien im Unterricht**

Vor einige Jahrzehnten zählte der Faktor Motivation noch nicht zu den bedeutsamen Bedingungen einer erfolgreichen Unterrichtsleistung. Mittlerweile ist man allerdings so weit, Motivation als eines der Schlüsselemente anzusehen. Somit werden die PädagogInnen herausgefordert, immer neue Methoden zu finden, die StudentInnen zur Leistung motivieren können. Aus diesem Grund werden in diesem Kapitel die Rolle der Lehrenden, mögliche leistungsmotivierende Strategien und auch einige motivationale Problemfelder, die im Unterricht vorkommen könnten, dargestellt.

Die Frage, die oft von PädagogInnen gestellt wurde ist, warum viele Studierende oft unter Motivationsverlust leiden, wenn es um Lernen und Leistung geht? Für eine erfolgreiche Motivationsförderung im Unterricht gibt es bis heute kein Patentrezept, stattdessen gibt es eine Vielzahl von Forschungsbefunden, die auf die entscheidenden Merkmale einer motivationserfolgreiche Unterrichtsgestaltung hinweisen. Rolf Dubs (2009) hat eine Reihe von Strategien im Hinblick auf extrinsische und intrinsische Motivation und Lernmotivation zur Wertschätzung schulischen Lernens aufgezählt. Was die extrinsische Motivierungsstrategien oder Leistungsmotivation anbelangt, nennt Rolf Dubs als Beispiel das gelegentliche Durchführen von Wettbewerben im Unterricht, sei es individuell oder in Gruppen, die die Leistungsmotivation der StudentInnen steigern können (vgl. Dubs 2009:433). Allerdings könnte diese Methode auch negative Auswirkungen haben und das Selbstvertrauen der VerliererInnen verringern, weshalb diese Wettbewerbe so gestaltet werden sollen, dass alle Lernenden davon profitieren können.

Im DolmetscherInnenunterricht, sei es Simultandolmetschen oder Konsekutivdolmetschen, werden sehr selten konkrete Wettbewerbe organisiert, jedoch befinden sich die StudentInnen in einer ständigen Vergleichssituation mit den anderen StudienkollegInnen, sei es in der Kabine oder im Klassenzimmer. Jedes Mal werden Verdolmetschungen von Reden, entweder simultan oder konsekutiv, unter der Aufmerksamkeit anderer StudentInnen und der Lehrperson durchgeführt und meistens wird danach die Leistung bewertet und weitere mögliche Lösungen werden diskutiert. Falls die ausgeführte Dolmetschleistung im Allgemein von den ZuhörerInnen als schlecht beurteilt wurde, könnte die Motivation und das Selbstvertrauen des Studierenden stark darunter leiden.

Allerdings soll das Feedback nicht lediglich kritisch, sondern konstruktiv und aufmunternd formuliert werden, um somit Studierende auf die zukünftige Leistung besser vorzubereiten. Selbstverständlich ist das Ziel der Handlung im Unterricht nicht die perfekte Übersetzungs-, beziehungsweise Dolmetschleistung zu generieren, sondern Methoden einzusetzen, die zu einer effizienten Entwicklung der dolmetscherischen Fähigkeiten führen können.

Anders als bei den Strategien zur Steigerung der extrinsischen Motivation der Studierenden ist Dubs (2009) der Meinung, dass die intrinsischen Motivationsstrategien eine langfristige Wirkung haben und somit das Interesse und die Freude an einer Lernhandlung aufrechterhalten (vgl. 2009:434). Als Beispiele nennt er das Erlernen von Grundlagen sowie die Verwendung von anspruchsvollen Denkstrategien, vielfältigen Themen und Hilfsmitteln. Als sehr wichtig erachtet er auch, dass der Unterricht nicht lediglich aus Prozessen aufgebaut werden soll, sondern am Ende des Lernprozesses steht. Solche Produkte können zum Beispiel Berichte, Stellungnahmen und so weiter sein. In der DolmetscherInnenausbildung wird das Erlernen von Grundlagen und DolmetscherInnentechniken, wie Symbole für die Notizentechnik, Paraphrasieren oder Vom-Blatt-Dolmetschen und das Verfassen eines Glossars vor und nach jedem Dolmetschunterricht am Anfang und im Laufe des Studiums gefördert. Zusätzlich dazu wird das individuelle Üben oder das Üben in Gruppen in der Freizeit auch sehr stark empfohlen. Dolmetschen wird meistens als eine Tätigkeit angesehen, die stark vom regelmäßigen Üben und Vorbereitung lebt. Das Konzept des lebenslanges Lernens wird in diesem Zusammenhang oft angeführt.

Bezüglich der Unterrichtsstrategien, die Motivation fördern, ist Dubs (2009) davon überzeugt, dass die StudentInnen selbst versuchen sollen, zu entscheiden, welche von den vorhandenen Lern- und Denkstrategien ihrem Charakter am besten entspricht, denn wie bereits erwähnt wurde, hängt die Motivation auch von den individuellen Persönlichkeitsmerkmalen und von der momentanen Disposition jeder StudentIn ab. Eine mögliche Unterrichtsstrategie wäre auch, den Studierenden zu zeigen, warum ein bestimmter Lerngegenstand interessant oder nützlich sein könnte. Wenn nicht nur StudentInnen, sondern auch AusbilderInnen ihre persönliche Meinung über den Lerngegenstand äußern, können StudentInnen auf dieser Art und Weise einen Überblick in die Denkweise ihrer Lehrkräfte bekommen, die schließlich eine Expertenrolle haben, und infolgedessen, könnte das Interesse der Studierenden maßgeblich gesteigert werden.

Eine andere von Dubs (2009) erwähnte motivationsbezogene Unterrichtsstrategie ist, den Unterricht so zu gestalten, dass es keinen Platz für Leistungsängste jeglicher Art gibt (vgl. 2009:436). Nur dann, wenn der Unterricht in einer entspannten und angstfreien Atmosphäre stattfindet, wo die Lehrenden und Lernenden offen kommunizieren können, wird man auch die Motivation für Lernen und Leistung steigern können.

Im Dolmetschunterricht ist es laut Kadrić (2011) die Aufgabe einer lehrenden Person, ein derartiges Unterrichtsklima zu schaffen, das allen Studierenden ermöglicht, am Lösungsprozess teilzunehmen.

Für die Übung, Gestaltung und Realisierung von DolmetscherInnenleistungen ist es unerlässlich, dass Studierende zu einem schnellen kreativen Vorgehen und zur Entfaltung eigener Ideen geführt werden. (Kadrić 2011:100)

Deshalb kann angenommen werden, dass die Art und Weise, wie der Unterricht gestaltet wird, und die aktive Beteiligung der Studierenden zu einer Förderung, sowohl der Lernmotivation, als auch der Leistungsmotivation, führen können.

Durch diese kurze Aufzählungen von Motivationsstrategien und möglichen Situationen und Lösungen wie Interesse und Lern- und Leistungsmotivation gefördert werden können, wird deutlich, dass der Begriff Motivation eine äußerst wichtige Rolle, sowohl in der allgemeinen Ausbildung, als auch im DolmetscherInnenunterricht spielt.

### **3.2 Beispiele von motivationsfördernde Methoden im Dolmetschunterricht**

Zu Beginn ist es wichtig, anzumerken, dass in den folgenden dolmetschbezogenen Unterrichtsmethoden aus der DolmetscherInnenausbildung das Kernkonzept dieser Arbeit von *Motivation* der StudentInnen im Unterricht nicht direkt angesprochen wird. Wie bereits in dieser Arbeit angedeutet, wurde der Begriff *Motivation* in der Dolmetschwissenschaft bislang kaum benutzt, was aber nicht bedeutet, dass die im Unterricht verwendeten Lehrmethoden nicht von motivationsbezogenen Faktoren beeinflusst sind. Obwohl die dolmetschbezogenen Lehrmethoden fast ausschließlich für die Aneignung von Dolmetschtechniken und zu Übungszwecken geschaffen wurden, werden die Motivationsmerkmale, wie sie in Kapitel 2 erläutert werden, indirekt klar ersichtlich sein.

#### *Lehrervorführungen*

Die Rolle einer Leistungsvorführung durch den AusbilderInnen während des Simultan- oder Konsektivdolmetschunterrichts wurde in der DolmetscherInnenausbildung lediglich begrenzt angesprochen. Als einer der wenigen ForscherInnen, die dieses Thema verfolgt haben, betonte Christopher Thiery (1986) die Wichtigkeit eines systematischen Beispiels von Leistungen, und bedauert gleichzeitig, dass dies während des Semesters von zu wenigen Lehrern gemacht wird, anstatt daraus eine Regelmäßigkeit zu machen. Als Argument für seine Theorie spricht er das Gefühl von Scham und Ängstlichkeit an. Gerald Ilg (1980), ein anderer Befürworter von DolmetscherInnenvorführungen, meint, es sei eine sehr gute Gelegenheit für die DolmetschstudentInnen, zu erfahren, wie man auf eine eigene Art und Weise eine qualitative Dolmetschleistung liefern könnte, wobei die Dolmetschleistung immer eine persönliche Darstellung der eigenen Kompetenzen bleibt und dies auch soll. Daher warnt er davor, zu kopieren, sondern empfiehlt, das Gezeigte als Referenz zur Orientierung zu nehmen. Folglich stellt sich die Frage, ob eine Dolmetschvorführung von Seiten der

AusbildnerInnen eine wertvolle Ergänzung zu den anderen Unterrichtsmethoden sein könnte und inwiefern dadurch die Dolmetschleistungen der StudentInnen begünstigt werden könnte.

In den 80er und Anfang der 90er Jahren waren die Gelegenheiten eine professionelle Dolmetschleistung „live“ zu besichtigen, anders als heute, je nach Standort der Ausbildungseinrichtung und ihren Verbindungen zu internationalen Organisationen und Unternehmen sehr gering. Daher waren die von den Lehrenden ausgeführten Dolmetschungen zu dieser Zeit von immenssem Wert. Das gilt jedoch auch aktuell noch, obwohl man dank der unendlichen Ressourcen des Internets sehr leicht und schnell eine große Menge an Audio- und Videoaufnahmen von professionellen Dolmetschungen finden kann. Denn nach wie vor ist es so, dass Leistungsvorführungen von PädagogInnen zahlreiche Vorteile haben (Altman 1989). Einer dieser Vorteile ist die praktische Anwendung der Dolmetschtheorie, die sich StudentInnen im Vorfeld der Lehrveranstaltung angeeignet haben. So ist zum Beispiel die *Antizipation* eine Dolmetschtechnik, die ohne praktische Präsentation, wie man sie einsetzen könnte, sehr schwer vermittelbar ist (vgl. Altman 1989:238). Eine aufmerksame Analyse der von den Lehrenden vollbrachten Dolmetschungen bringt den StudentInnen in diesem Fall sehr viel - vor allem in der Feststellung, dass eine erfolgreich eingesetzte Antizipation nicht lediglich linguistische Fertigkeiten, sondern auch ein tiefes Verständnis für die zu übertragende Nachricht des Textes benötigt.

Eine andere Dolmetschtechnik die, wie Antizipation, eher beim Simultandolmetschen eingesetzt wird, ist *Décalage* (vgl. Altman 1989:238). Eine ideale Einsetzung dieser Technik ist immer noch schwer festzulegen, denn es hängt vor allem von der Sprachkombination und der Schnelligkeit und thematischen Komplexität der ausgesprochenen Ausgangsrede zusammen und gerade deshalb wäre eine professionelle Vorführung lediglich sinnvoll.

Im Konsektivdolmetschunterricht ist eine Vorführung durch die Lehrenden vor allem zweckmäßig. Besonders wichtig für das Konsektivdolmetschen ist die Notizentechnik und die erfolgreiche Nutzung der Notizen während des tatsächlichen Dolmetschprozesses. Obwohl die Notizen per se ein persönliches Produkt jedes einzelnen Studierenden sein sollen, können sich die StudentInnen von der Notiztechnik eines professionellen Dolmetschers inspirieren lassen. Die Notizendarstellung auf dem Notizblock, die Verwendung von bekannten Abkürzungen und die erfolgreiche Kombination von Notizen und Gedächtnis sind lediglich einige Beispiele davon (vgl. Altman 1989:238). Ein oft erwähntes Beispiel einer gut eingesetzten Lehrendenvorführung bezieht sich auf das Konsektivdolmetschen, wo die AusbilderIn kurze Videoaufnahmen spielt und währenddessen eigene Notizen davon auf der Tafel macht. Die Notizen werden nachher zu Stützpunkten einer eigenen Vorführung einer gedolmetschten Rede. Die Notizen und die Art und Weise, wie sie aufgenommen wurden, werden gemeinsam im Unterricht diskutiert und analysiert.

Ein anderer Grund, weshalb Dolmetschvorführungen durch AusbilderInnen im Konsektivdolmetschunterricht hilfreich sein können, hat vor allem mit der Präsentation und der Nachrichtübertragung zu tun (vgl. Altman 1989:238). Am Anfang des Studiums ist es

immer schwer für StudentInnen, selbstständig einzuschätzen, welche Dolmetschtechniken eine bestmögliche Leistung ermöglichen und in welcher Situation sie eingesetzt werden sollen. Aus diesem Grund könnte eine von den AusbilderInnen vorgeführte Dolmetschleistung eine Einführung in den sinnvollen Einsatz der jeweiligen Technik darstellen. Im Fall von beiden Dolmetschmodi, Simultan- und Konsektivdolmetschen, müssen die StudentInnen lernen, wie man beim Dolmetschen Stimmenlage, Intonation und Redefluss kontrollieren kann und dadurch Pausen und Verzögerungen in der Leistung minimiert. Diese Elemente sind in einer Vorführung durch die Lehrperson effizienter zu beobachten.

Ein weiterer pädagogischer Vorteil der Dolmetschvorführungen im Unterricht zeigt sich im Aufbau von Leistungsmotivation (vgl. Altman 1989:238). Genau wie sich Musiker von anderen erfahrenen Musikern inspirieren lassen, können StudentInnen aus Beispielvorführungen wichtige Hinweise und Anregungen für die eigene Leistung gewinnen. Motivation könnte auch aus dem Erkennen entstehen, dass auch erfahrene DolmetscherInnen es möglicherweise schwer finden, eine Verdolmetschung fehlerfrei vorzunehmen.

Beispielvorführungen sollen für erfahrene und weniger erfahrene StudentInnen zu unterschiedlichen Zeitpunkten eingesetzt werden. Nach einem Selbstversuch von Vorführungen erachtet Altman (1989) es als effizienter, wenn die weniger erfahrenen StudentInnen mit Reden, die weniger komplexen Themen und mäßige Schwierigkeiten beinhalten, eingeführt zu werden um sie somit nicht gleich am Beginn der Dolmetschhandlung entmutigt werden. Andererseits sollen erfahrenere StudentInnen, die sich möglicherweise im letzten Studienjahr befinden, mit formelleren und komplexeren Themen, die einem echten Dolmetschauftrag eher entsprechen, konfrontiert werden. Aus pädagogischen Gründen ist es auch sehr wichtig, dass die StudentInnen sich an der vorgeführten Verdolmetschung aktiv beteiligen, entweder als aktive ZuhörerInnen oder als LeistungsbeurteilerInnen, sodass diese Übung von den StudentInnen nicht als passiv erlebt wird. Es kann angenommen werden, dass ein steter Dialog zwischen AusbilderIn und StudentInnen im Unterricht für die generelle Aufrechterhaltung des Interesses und der Motivation für die bevorstehende Lern- und Leistungshandlung erforderlich ist.

Ein Argument gegen Beispielvorführungen sind laut Altman (1989), die unrealistischen Umstände, in den solche Vorführungen stattfinden. Dies lasse sie nicht von allen als eine passende Vorbereitung zum dem oft unvorhersehbaren Umständen des Berufs gesehen werden (vgl. Altman 1989:239).

Im anbetracht der Tatsache, dass die meisten Argumente von Altman (1989) aus einer Zeit stammen, als Videoaufnahmen keine regelmäßigen Übungsmaterialien im Dolmetschunterricht waren, ist es verständlich, dass dieses Konzept der *Lehrervorführungen* heute ein wenig veraltet oder sogar altmodisch erscheint. Unbestreitbar ist jedoch, dass solche Übungen, in denen professionelle DolmetscherInnen beim Dolmetschen beobachtet werden können, und die StudentInnen sich somit ein besseres Bild vom Dolmetschprozess und den

Berufsanforderungen machen können, einige pädagogische und motivationsbezogene Vorteile aufweisen. Solche Übungen können den StudentInnen zusätzliche Leistungsmotivation geben, indem die Theorie und die in der Praxis eingesetzten Dolmetschmethoden kombiniert und analysiert werden und die von den StudentInnen erwünschte Vielfalt im Dolmetschunterricht gewährleistet werden kann.

### *Interaktive Übungsmaterialien*

Eine andere Quelle zur Motivationsförderung im Dolmetschunterricht sind interaktive Übungsmaterialien und Übungsmethoden. Die motivationalen Vorteile von Beispielvorfürungen wurden im vorigen Kapitel bereits dargelegt.

Dolmetschstrategien die anhand von Audio- oder Videoaufnahmen während der Simultandolmetschübung diskutiert werden beziehen sich vor Allem auf die passenden Sprachformen, *Antizipation*, oder *Decalagé*, wobei, insbesondere im Fall von Konsektivdolmetschen Videoaufnahmen sehr hilfreich sind, da sie eine optimale Darstellung der Mimik und Gestik ermöglichen. Auch könnte die Notizenaufnahme vor den einzelnen Verdolmetschungen so beobachtet werden. Solche Übungen können den StudentInnen insofern nützlich sein, da sie lernen, ihre eigenen Leistungen besser zu beurteilen und die Ursachen für, die der Nachrichtübermittlung schaden, oder Inhaltsmissverständnisse zu entdecken.

In der Anfangszeit der Verwendung von Videoaufnahmen in Simultandolmetschübungen wurden sie lediglich in den Übungen fortgeschrittener StudentInnen eingesetzt (Kurz 1989). Im Gegensatz dazu werden sie heutzutage regelmäßig auch als Einstieg für AnfängerInnen benutzt. Die Vorteile der Verwendung solcher Unterrichtsmittel wurden gleich von Anfang an erkannt (vgl. Kurz 1989:213-215). Der wichtigste Vorteil ist die Möglichkeit, unter realitätsnahen Bedingungen zu üben, was gewissermaßen ein Muss, für alle StudentInnen, die den Beruf als KonferenzdolmetscherIn verfolgen wollen, ist. Unter realitätsnahen Bedingungen im Dolmetschunterricht wird allgemein die Auseinandersetzung mit einer Vielzahl von Redarten, unabsehbaren Textschwierigkeiten oder problematischen Sachverhältnissen, schwer zu verstehenden Akzenten oder Dialekten verstanden. Für die meisten StudentInnen stellen solche Bedingungen die größten Schwierigkeiten dar. Deshalb gilt; je früher sie Videoaufnahmen beim Dolmetschen benutzen, desto wahrscheinlicher ist es, dass sie eine Strategie entwickeln werden, um bestimmten Problemen vorzubeugen. Andere von Kurz (1989) erwähnte Vorteilen für die Benutzung von Videoaufnahmen im Simultan- und Konsektivdolmetschunterricht umfassen auch die Versorgung mit sowohl linguistischen als auch nicht-linguistischen Informationen. Die Wichtigkeit eines visuellen Kontakts mit der vortragenden Person wurde bereits vor einiger Zeit von der Dolmetschergemeinschaft erkannt und gerade deshalb wird die Gewöhnung an die visuellen Umstände mit Hilfe von Videoaufnahmen, als unerlässlich erachtet.

Insbesondere im Falle des Konsektivdolmetschunterrichts ist das Hauptziel der Verwendung von Videoaufnahmen die Ausbildung von guten rhetorischen Kompetenzen (vgl. Kurz 1989:214). Eine gedolmetschte Rede wird von einem Publikum als gut erachtet, wenn die verbalen und auch die non-verbalen Fähigkeiten einen guten Eindruck hinterlassen. Gute rhetorische Kompetenzen können manchmal die einzige Rettung für eine DolmetscherIn sein, wenn linguistische Schwierigkeiten auftreten. Die Vertrauenswürdigkeit einer DolmetscherIn kann nachlassen, wenn die Dolmetschleistung nicht flüssig und selbstsicher erlebt wird. Laut Kurz (1989) soll die Benutzung von Videoaufnahmen so früh wie möglich im Konsektivdolmetschunterricht eingeführt werden, sodass die StudentInnen gleich vom Anfang an erfahren können, wo ihre Schwächen und ihre Stärken in der Rhetorik liegen. Im Unterricht werden die Studentinnen auch oft beim Dolmetschen aufgenommen. Natürlich könnte es deshalb am Anfang vorkommen, dass die StudentInnen aus Peinlichkeit und Unsicherheit eine gewisse Zurückhaltung vor dieser Unterrichtsmethode zeigen, jedoch, wie im vorigen Kapitel angedeutet, können diese Hemmungen schnell überwunden werden, indem die AusbilderIn eine erste Vorführung macht, um das Eis zu brechen. Anhand solcher Videoaufnahmen können die StudentInnen eine bessere Einsicht in die eigenen Dolmetschkompetenzen bekommen und somit auch mögliche störende manieristische und sprachliche Gewohnheiten so weit wie möglich reduzieren. Stimmlage, Sprachrhythmus und Redeart können durch einen Vergleich mit anderen Aufnahmen oder mit der Originalaufnahme analysiert werden. Die Reaktion der StudentInnen auf die Verwendung von Videoaufnahmen meistens sehr positiv. Dabei handelt es sich um eine abwechslungsreiche Methode die den praktischen Einsatz von theoretischen Kenntnissen ermöglicht. Daraus kann man schließen, dass Videoaufnahmen, sowie Beispielvorführungen im Unterricht, Unterrichtsmethoden sind, die pädagogische und motivationsbezogene Vorteile aufweisen. Durch stimuliertes Interesse und neue Anreize beim Dolmetschen könnte so auch eine noch stimulierendere Umgebung für die Dolmetschleistung geschaffen werden.

#### *Leistungsrückmeldung und Feedback*

Eine Leistungsrückmeldung im Dolmetschunterricht erfolgt entweder von Seite der AusbilderInnen, der StudienkollegInnen, oder durch sich selbst. Sowie ein Text unterschiedlich interpretiert werden kann, können bei einer Leistung auch unterschiedliche Bewertungen vorkommen (Kurz 1996, Ackermann 2001).

Laut Wilbert (2010) sind Leistungsrückmeldungen ein wichtiger Bestandteil der Kommunikation zwischen AusbilderIn und StudentIn und die bedeutendste Form pädagogischer Intervention im Unterricht. Durch das Feedback verfolgt die Lehrperson das Ziel, die individuelle Fähigkeitsentwicklung, das Interesse und die Lernmotivation der StudentInnen zu fördern. Die Noten als häufigste Form von Leistungsrückmeldung werden als Anreize angesehen, sodass die Studenten eine gute, oder bessere Leistung im Unterricht anstreben.

Im Dolmetschunterricht wird ein spezieller Fokus nicht bloß auf das Dolmetschprodukt, sondern auch auf die Merkmale des Dolmetschprozesses gelegt. Daher geht es nicht darum, „dass Studierenden schematisch eingepägt wird, was im Translationakt *richtig* oder was *falsch* ist, es geht um das Nachdenken darüber, was für sie *richtig* und für sie *falsch* ist“ (vgl. Kadrić 2011:50). In dieser Hinsicht ist Feedback, als die am häufigsten verwendete Form von Leistungsrückmeldung im Dolmetschunterricht, auch die einflussreichste Leistungsbeurteilungsform, wenn es um Lern- und Leistungsmotivation der StudentInnen geht. Deshalb hat die Art und Weise, wie Feedback, sowohl von den lehrenden Personen, als auch von den StudienkollegInnen, gegeben wird - sei es konstruktiv, aufmunternd oder nicht -, eine motivierende oder auch demotivierende Wirkung auf die StudentInnen, die das Feedback bekommen.

### **3.3 Zusammenfassung und Übergang zum empirischen Teil**

Im ersten Kapitel dieser Arbeit konnte ein Bild vom Dolmetschprozess und seine Komponenten, aber auch von den psychologischen Merkmalen einer/s DolmetscherIn geschaffen werden, was ermöglichte, dass die motivationsbezogener Einflüsse identifiziert werden können. Zusammen mit der Einführung in die Gestaltung der DolmetscherInnenausbildung bildet Kapitel 1 den ersten Stützpunkt der Untersuchung zur Motivation im Dolmetschunterricht.

Die verschiedenen, in Kapitel 2 erwähnten Untersuchungen über Motivation betonen vor allem die Bandbreite und Komplexität dieses Begriffs. Es ist also im Rahmen dieser Masterarbeit nicht möglich, alle ihre Aspekte zu testen. Aus diesem Grund, werden lediglich vier Bestandteile überprüft, worauf sich auch der Untersuchungsfragebogen, der als Untersuchungsmethode benutzt wird, stützt. Diese sind: *Interesse*, *Herausforderung*, *Misserfolgsängstlichkeit* und *Erfolgswahrscheinlichkeit*.

Kapitel 3 stellt Referenzen dar, die zu möglichen Verwendungszwecken einer Untersuchung der motivationalen Einstellungen der DolmetschstudientInnen im Unterricht führen können.

## 4 Untersuchung zur Motivation beim Simultan- und Konsektivdolmetschen Englisch am ZTW

### 4.1 Methodik und Untersuchungsgegenstand

Das Ziel dieser Masterarbeit ist die Untersuchung der Leistungsmotivation der DolmetschstudentInnen am Anfang einer Stunde von Simultandolmetsch- und Konsektivdolmetschübungen Englisch am Zentrum für Translationswissenschaft in Wien. Es wurde bisher durch die herangezogene Literatur gezeigt, dass Motivation ein sehr umfangreiches Konzept ist, das zahlreiche psychologische Faktoren umschließt. Einige dieser Aspekte, wie Stress oder Ängstlichkeit, wurden bereits als negative Einflussfaktoren auf die Dolmetschleistung erkannt, jedoch ist die eigentliche Leistungsmotivation eher im Hintergrund geblieben. Angesichts des beschränkten Rahmens dieser Masterarbeit, werden lediglich vier Aspekte untersucht, die laut Motivationsforschung die zentralen Elemente sind, die die Leistungsmotivation im Unterricht bedingen können. Diese sind: *Interesse*, *Herausforderung*, *Misserfolgsängstlichkeit* und *Erfolgswahrscheinlichkeit*. Alle vier Elemente haben, zusammen oder individuell, bestimmte Bedeutungen und Implikationen auf die Leistungsmotivation: *Interesse* (I): Wertschätzung der Aufgabe und Aufgabeninhalt; *Herausforderung* (H): Einschätzung der leistungsthematischen Situation; *Misserfolgsängstlichkeit* (M): der negative Anreiz von Misserfolg und die Annahme, durch den Druck der Situation nicht optimal abzuschneiden; *Erfolgswahrscheinlichkeit* (E): wie selbstsicher man vor einer Aufgabe ist.

Für die vorliegende Studie wurden StudentInnenbefragt, die zum Zeitpunkt der Untersuchung (Juni 2014) für das Masterstudium Konferenzdolmetschen an der Universität Wien inskribiert waren und an Übungen am Zentrum für Translationswissenschaft (ZTW) mit Englisch als Arbeitssprache teilgenommen haben.

Für die Durchführung dieser Untersuchung war es wichtig, StudentInnen zu befragen, die keine DolmetschchänfängerInnen sind, denn es war wichtig, dass sie bereits Erfahrung mit Erfolg oder Misserfolg im Dolmetschunterricht haben. Weniger wichtig für diese Untersuchung war es, zwischen „erfahrenen“ und „sehr erfahrenen“ StudentInnen zu unterscheiden. Die untersuchten Dolmetschübungen im Studienverzeichnis mit Stufe II und III (Konsektivdolmetschen II & III, Simultandolmetschen II) bezeichnet, was vor allem das Bestehen der Einführungsübung Basiskompetenz Dolmetschen und zusätzlich Simultandolmetschen I, beziehungsweise Konsektivdolmetschen I erfordert, um daran überhaupt teilzunehmen. Stufe II der Dolmetschübungen wird meistens als mittelschwer angesehen, da keine Zeit für Grundlagenerklärungen verwendet wird, wie zum Beispiel Notizengestaltung, Betätigung der Kabinenanlagen beim Simultandolmetschen usw. Diese Übungen werden lediglich dazu besucht, um Dolmetschkompetenzen zu verbessern, was lediglich durch viel Üben erreicht werden kann. Da es eigentlich nicht begrenzt ist, wie oft

man an diesen Übungen teilnehmen darf, werden diese oft zu Übungszwecken benutzt und sogar mehrmals besucht, bis sich die Studierenden ausreichend vorbereitet fühlen, um die anspruchsvolle Endprüfung, die Modulprüfung, zu absolvieren. Daher besteht die Möglichkeit, dass es im Rahmen dieser Übungen unterschiedliche Kompetenzniveaus zwischen den StudentInnen geben kann. Dank der hohen Anzahl von DolmetschstudentInnen, die Englisch in ihrer Sprachenkombination, entweder als Muttersprache (A-Sprache), erste Fremdsprache (B-Sprache) oder zweite Fremdsprache (C-Sprache) haben, werden diese Übungen nicht nur oft jedoch auch von einer hohen Zahl von StudentInnen frequentiert. Die Übungen Simultandolmetschen Englisch III und Konsektivdolmetschen Englisch III werden hauptsächlich von DolmetschstudentInnen, die sich auf die Modulprüfung vorbereiten wollen, besucht, jedoch auch von denen, die glauben schwierigere Aufgaben annehmen zu können. Aus diesem Grund ist die Teilnehmerzahl in diesen zwei Übungen meistens sehr gering.

Insgesamt wurden StudentInnen in sieben Dolmetschübungen, vier Konsektivdolmetschübungen und drei Simultandolmetschübungen befragt und anhand von erhobenen Zahlen wurde überprüft, inwiefern die StudentInnen leistungsmotiviert sind oder nicht.

## 4.2 Fragebogaufbau

Um die motivationale Einstellung der ZTW StudentInnen so gut wie möglich zu erfassen, war es nötig, ein vorhandenes Fragebogenmodell aus der Motivationsforschung auszuwählen, das bereits erfolgreich im Rahmen von Motivationuntersuchungen angewendet wurde und dieses dann als Vorbild zu nehmen. *Der Fragebogen zur Erfassung aktueller Motivation in Lern- und Leistungssituationen* (siehe Anhang 1), entwickelt von Falko Rheinberg, Regina Vollmeyer und Bruce D. Burns (2001) an der Universität Potsdam, wurde zur Zweck dieser Arbeit ausgewählt. Grund dafür ist die Ähnlichkeit der Unterrichtssituationen, in denen Rheinberg/Vollmeyer/Burns (2001) diesen Fragebogen in der Ausbildung eingesetzt haben, zu den Situationen in der DolmetscherInnenausbildung. Dieser Fragebogen enthält auch alle Elemente, die bisher im theoretischen Teil durch verschiedene Modelle erläutert wurden, denn auch Rheinberg/Vollmeyer/Burns (2001) nahmen viele dieser Theorien als Referenz für die Gestaltung ihres Fragebogens.

Der Fragebogen besteht aus 18 Items, die jeweils eine Situation enthalten, die einem der vier Elemente *Interesse*, *Herausforderung*, *Misserfolgsängstlichkeit* und *Erfolgswahrscheinlichkeit* entspricht (siehe Tabelle 2). Diese Gestaltung wurde für diese Arbeit beibehalten. Was jedoch wesentlich geändert wurde war zum Einen die Aufteilung der Items und zum Anderen die Formulierung der Items. Die Formulierung der Items im Originalfragebogen zielte eher auf allgemeine Aufgaben ab, was eine Abwandlung der Fragen in Richtung der Dolmetschwissenschaft nötig machte.

Original FAM Fragebogen		Auf Dolmetschen angepasste Items
1. Ich mag solche Rätsel und Knobeleyen. (I)	➡	1. Ich mag es vor anderen zu dolmetschen. (I)
2. Ich glaube, der Schwierigkeit dieser Aufgabe gewachsen zu sein.(E)	➡	2. Ich glaube, der Schwierigkeiten in diesem Unterricht gewachsen zu sein.(E)
3. Wahrscheinlich werde ich die Aufgabe nicht schaffen. (E)	➡	3. Ich gehe immer von der Wahrscheinlichkeit aus, dass ich nicht gut genug dolmetschen werde. (E)
4. Bei der Aufgabe mag ich die Rolle des Wissenschaftlers, der Zusammenhänge entdeckt(I)	➡	4. Während ich dolmetsche, mag ich es die Rolle des Vermittlers zu übernehmen. (I)
5. Ich fühle mich unter Druck, bei der Aufgabe gut abschneiden zu müssen. (M)	➡	5. Ich fühle mich unter Druck, bei meiner Dolmetschung gut abschneiden zu müssen. (M)
6. Die Aufgabe ist eine richtige Herausforderung für mich. (H)	➡	6. Jede Dolmetschaufgabe ist eine richtige Herausforderung für mich. (H)
7. Nach dem Lesen der Instruktion erscheint mir die Aufgabe sehr interessant. (I)	➡	7. Die im Unterricht behandelten Themen finde ich immer interesant.(I)
8. Ich bin sehr gespannt darauf, wie gut ich hier abschneiden werde.(H)	➡	8. Ich bin sehr gespannt darauf, wie gut ich die gegebenen Reden dolmetschen würde. (H)
9. Ich fürchte mich ein wenig davor, dass ich mich hier blamieren könnte. (M)	➡	9. Ich fürchte mich davor, dass ich mich vor meinen StudienkollegInnen und ProfessorIn blamieren könnte.(M)
10. Ich bin fest entschlossen, mich bei dieser Aufgabe voll anzustrengen.(H)	➡	10. Ich bin fest entschlossen, mich bei meiner Dolmetschaufgabe voll anzustrengen. (H)
11. Bei Aufgaben wie dieser brauche ich keine Belohnung, sie machen mir auch so viel Spaß. (I)	➡	11. Wenn ich dolmetsche, ist es mir egal was für ein Feedback ich danach bekommen würde.(I)
12. Es ist mir etwas peinlich, hier zu versagen. (M)	➡	12. Es ist mir etwas peinlich, hier zu versagen. (M)
13. Ich glaube, dass kann jeder schaffen. (E)	➡	17. Ich finde die Leistungsanforderungen in diesem Unterricht sind zu groß. (E)
14. Ich glaube, ich schaffe diese Aufgabe nicht. (E)	➡	13. Ich glaube ich schaffe die heutige Dolmetschaufgabe nicht.(E)
15. Wenn ich die Aufgabe schaffe, werde ich schon ein wenig stolz auf meine Tüchtigkeit sein. (H)	➡	14. Wenn ich eine gute Dolmetschung leiste, dann bin ich sehr stolz. (H)
16. Wenn ich an die Aufgabe denke, bin ich etwas beunruhigt. (M)	➡	15. Wenn ich an die Dolmetschaufgabe denke, bin ich etwas beunruhigt.(M)
17. Eine solche Aufgabe würde ich auch in meiner Freizeit bearbeiten.(I)	➡	16. Ich mag es auch in meiner Freizeit zu dolmetschen. (I)
18. Die konkreten Leistungsanforderungen hier lähmen mich. (M)	➡	18. Ich bin mir sicher, dass ich während meiner Dolmetschung einen Fehler machen werde.(M)

(I)	Interesse
(H)	Herausforderung
(M)	Misserfolgsängstlichkeit
(E)	Erfolgswahrscheinlichkeit

**Tabelle 2: FAM Items (links) von Rheinberg/Vollmeyer/Burns (2001) und ihre auf Dolmetschen angepasste Version (rechts)**

Die auf das Dolmetschen angepassten Items wurden sowohl für den Fragebogen im Simultandolmetschunterricht als auch für den im Konsektivdolmetschunterricht verwendet. Die zwei Fragebögen sehen im Wesentlichen gleich aus, mit dem einzigen Unterschieden bei Item 1 wo „1. Ich mag es vor anderen zu dolmetschen“ für Konsektivdolmetschen und „Ich

mag es wenn mir jemand beim Dolmetschen zuhört.“ für Simultandolmetschen steht. Die restlichen Items wurden für beide Dolmetschmodi gleichermaßen verwendet.

Die Items werden auf einer Ratingskala von 1 bis 5 abgefragt, bei der 1 „trifft nicht zu“, 2 „trifft eher nicht zu“, 3 „teils/teils“, 4 „trifft eher zu“, 5 „trifft zu“ bedeutet.

Zu den bewertenden 18 Items werden die StudentInnen gleich am Anfang der beiden Fragebögen gebeten, einige relevante Informationen über sich selbst anzugeben: Geschlecht, Alter, Sprachkombinationen und das Studiensemester, in dem sich die StudentInnen befinden. Die letzte Frage in der Einleitung erhebt, wie oft die Studierenden bereits den Kurs besucht haben, was ein Abschätzen der Erfahrung im Dolmetschen erlaubt.

### **4.3 Durchführung**

Nach Absprache mit der jeweiligen Lehrkraft wurden die Fragebögen in sieben Dolmetschübungen im Rahmen des Masterstudiums Konferenzdolmetschen am Zentrum für Translationswissenschaft persönlich am Anfang des Unterrichts ausgeteilt. Vier Übungseinheiten waren Konsektivdolmetschübungen, drei davon auf Stufe II, ein auf Stufe III und drei Übungseinheiten aus Simultandolmetschübungen, die alle Englisch als Arbeitssprache hatten. Die Hauptgründe für die Auswahl waren die große Anzahl der StudentInnen, die Englisch als Teil ihrer Sprachkombination haben, der Entschluss, Englisch als einen gemeinsamen Referenzpunkt der StudentInnen auszuwählen. Das Miteinbeziehen der Übung Konsektivdolmetschen III, jedoch nicht zusätzlich dazu auch der Übung Simultandolmetschen III, wird damit begründet, dass zur Zeit der Untersuchung zu wenige StudentInnen anwesend waren, es waren lediglich zwei bis drei, und die Übung somit verschoben wurde. Nichtsdestotrotz wird die Übung Konsektivdolmetschen III in der Untersuchung nicht als separate Einheit im Gegensatz zu den anderen Dolmetschübungen betrachtet, ausgenommen, wenn wirklich große Unterschiede im Motivationsniveau zwischen den zwei Gruppen gefunden werden sollten.

Aus Zeitmangel und weil es wichtig war, die Fragebögen am Anfang des Unterrichts persönlich zu verteilen, um somit die momentane Einstellung vor der Dolmetschaufgabe zu erheben, konnten keine andere Dolmetschübungen mit anderen Sprachgruppen miteinbezogen werden. Ein gesamter Überblick der Leistungsmotivation aller Sprachgruppen wäre dennoch von einer gewissen Relevanz und daher für die Zukunft nicht komplett ausgeschlossen.

Um andere Vergleichsversuche, außer Simultandolmetschunterricht vs. Konsektivdolmetschunterricht zu vermeiden, werden keine weiteren Details wie Name, Tag oder Uhrzeit, abgefragt. Die Items gehen auch auf keine konkreten Unterrichtsmethoden ein, sodass man sie nicht vergleichen kann. Das Ziel dieser Arbeit ist es nicht, die Unterrichtsmethoden der zuständigen Lehrkräfte in Frage zu stellen, sondern bezieht sich grundsätzlich auf die Leistungsmotivation der StudentInnen. Die Begründung ihrer Einstellung wird in dieser Untersuchung nicht gefragt.

## 4.4 Forschungsfragen und Hypothesenbildung

Ausgehend von den in Kapitel 2 dargelegten motivationsbezogenen Faktoren und Modellen und aus den Erkenntnissen der Dolmetschwissenschaft, die im Kapitel 1 zusammengefasst wurden, kommen folgende Forschungsfragen und Hypothesen zustande.

### **F1: Sind DolmetschstudentInnen grundsätzlich interessiert, sich mit den Aufgaben im Dolmetschunterricht zu beschäftigen?**

Die erste Forschungsfrage F1 beschäftigt sich mit der Frage, ob DolmetschstudentInnen grundsätzlich eine Interesse für die im Unterricht gestellten Aufgaben haben. Es soll dadurch bestätigt werden oder nicht, ob die Konsekutiv- und SimultandolmetschstudentInnen aus eigenem Willen bereit sind, die Dolmetschaufgaben zu bearbeiten.

Aus dieser Frage ergibt sich die folgende Hypothese:

**H1:** Konsekutiv- und SimultandolmetschstudentInnen sind grundsätzlich interessiert, sich mit den Aufgaben im Unterricht zu beschäftigen.

### **F2: Fühlen sich DolmetschstudentInnen im Dolmetschunterricht herausgefordert? Wenn Ja, besitzen sie die nötige Entschlossenheit, um diese Herausforderungen erfolgreich zu überwinden?**

Die zweite Forschungsfrage F2 befasst sich mit der Frage, ob die DolmetschstudentInnen einen Anreiz in den gestellten Dolmetschaufgaben finden. Dadurch soll gezeigt werden, ob sich Konsekutiv- und SimultandolmetschstudentInnen im Unterricht herausgefordert fühlen und ob sie entschlossen genug sind, diese Herausforderungen anzunehmen.

Aus dieser Frage ergibt sich die folgende Hypothese:

**H2:** Konsekutiv- und SimultandolmetschstudentInnen fühlen sich im Unterricht herausgefordert und sind entschlossen die Aufgaben erfolgreich zu überwinden.

### **F3: Haben StudentInnen allgemein Angst vor einem Misserfolg im Dolmetschunterricht und werden dadurch die Dolmetschaufgaben als stressig empfunden?**

Forschungsfrage 3 beschäftigt sich mit der Frage, ob sich DolmetschstudentInnen im Unterricht unter Druck fühlen, eine erwartbare Dolmetschleistung abzuliefern. Es soll dadurch erhoben werden, ob die StudentInnen misserfolgsängstlich sind und ob sie sich deswegen im Unterricht auch gestresst fühlen.

Aus dieser Frage ergibt sich die folgende Hypothese:

**H3:** Konsekutiv- und SimultandolmetschstudentInnen haben oft Angst, nicht gut genug abzuschneiden und fühlen sich deswegen gestresst.

**F4: Glauben DolmetschstudentInnen, dass ihre Fähigkeiten gut genug sind, um eine erwartungsgemäße Dolmetschleistung zu vollbringen?**

Forschungsfrage 4 befasst sich mit der Einschätzung der eigenen Fähigkeiten gegenüber den Leistungserwartungen im Dolmetschunterricht. So soll ermittelt werden, ob DolmetschstudentInnen durch ihre eigenen Dolmetschfähigkeiten selbstsicher genug sind, um die bevorstehenden Aufgabenschwierigkeiten zu überwinden.

Aus dieser Frage ergibt sich die folgende Hypothese:

**H4:** Konsekutiv- und SimultandolmetschstudentInnen sind zuversichtlich, die nötigen Fähigkeiten zu besitzen, um eine gute Leistung abzuliefern.

**F5: Inwiefern sind DolmetschstudentInnen im Dolmetschunterricht leistungsmotiviert?**

Die letzte Forschungsfrage F5 beschäftigt sich mit der eigentlichen Kernfrage der vorliegenden Arbeit. Es soll erhoben werden, ob anhand der vier untersuchten motivationalen Faktoren, *Interesse*, *Herausforderung*, *Misserfolgsängstlichkeit* und *Erfolgswahrscheinlichkeit*, die grundsätzliche motivationale Einstellung der DolmetschstudentInnen festgestellt werden kann.

Aus dieser Frage ergibt sich die folgende Hypothese:

**H5:** Konsekutiv- und SimultandolmetschstudentInnen fühlen sich im Dolmetschunterricht grundsätzlich leistungsmotiviert.

## 5 Untersuchungsergebnisse und Interpretation

Die Analyse der Ergebnisse wird derart gestaltet, dass die zwei Dolmetschmodi parallel behandelt werden, und somit werden auch die gebildeten Hypothesen, aus der Sicht der beiden Unterrichtsformen überprüft und eingegangen.

Wegen der Häufigkeit mit der sich diese Analyse auf die zwei Begriffe beziehen wird, ist aus Platzgründen entsprechend Abkürzungen zu benutzen nötig. Diese Abkürzungen treten auch oft im wissenschaftlichen Arbeiten der Dolmetschwissenschaft und können somit unter dieser Form nicht schwer zu erkennen sein. Dementsprechend wird von hier aus anstatt Simultandolmetschen, „SD“, und anstatt Konsektivdolmetschen „KD“ benutzt. Wortkombinationen mit „Unterricht“, „Übungen“ usw. werden auch weiterhin unter der Form „SD-Unterricht“, „KD-Übungen“ usw. verwendet.

### 5.1 Ergebnisse der demografischen Angaben

Insgesamt sind es 98 Fragebögen die ausgefüllt worden sind. Aus dieser Gesamtzahl, stammen 52 Fragebögen aus den vier untersuchten KD-Übungen, während die restlichen 46 aus den drei SD-Übungen. Wichtig zu erwähnen ist, dass einige StudentInnen die einen oder mehreren KD-Übungen besucht haben, möglicherweise auch an den SD-Übungen während der Untersuchung teilgenommen haben, da die Übungseinheiten auch nicht gleichzeitig stattgefunden haben. Da es sich jedoch um ganz unterschiedliche Übungen, also um andere Situationen, handelt, ist es anzunehmen, dass auch unterschiedliche motivationale Einstellungen dadurch erzeugt werden. Aus diesem Grund werden alle 98 Fragebögen als 98 unterschiedliche Eingaben betrachtet.

Wie es sich aus dem ersten Teil des Fragebogens ergibt, aus der Gesamtzahl der Befragten, 93%, also die überwiegende Mehrheit, waren es Frauen, und 7 % Männer.

Weitere demographische Eingaben beziehen sich auf das Durchschnittsalter der Befragten. Wie in der Tabelle 3 dargestellt ist, beträgt das Durchschnittsalter der KD-StudentInnen einen Wert von 26,2 während im Fall von SD-StudentInnen wird 25,7 aufgezeigt.

	Konsektiv	Simultan
ø Alter	26.2	25.7
ø Semester	3.3	3.2
ø Anzahl der besuchten Übungen	0.4	0.3

**Tabelle 3: Darstellung des durchschnittlichen Alters, Studiensemesters und durchschnittliche Häufigkeit der Teilnahme an derselben Übung.**

Der durchschnittliche Wert für das Studiensemester, in dem sich zur Zeit der Untersuchung mehr als die Hälfte der KD-Befragten und der SD-Befragten sich befanden, beträgt eine Zahl von 3,3 beziehungsweise 3,2. Daraus kann vermutet werden, dass die meisten

DolmetschstudentInnen, 67% der KD-Befragten und 76% der SD-Befragten, sich bereits in ihren zweiten, dritten, beziehungsweise in ihren vierten Studiensemester befanden. Es hat sich unerwarteter Weise festgestellt, dass 12% aus der Gesamtanteil der KD-StudentInnen und 7% der SD-StudentInnen, die das erste Semester im Studium eingegeben haben, obwohl die untersuchten Übungen nicht für StudiumsanfängerInnen bestimmt waren. Eine Erklärungen dafür sind die einzelnen KD- und SD-Übungen für DolmetschanfängerInnen, die als Blockveranstaltungen entweder am Anfang oder am Ende des Semesters organisiert werden. Es besteht die Wahrscheinlichkeit, dass diese Befragten, die sich immer noch im ersten Semester befinden, einen Blockkurs für AnfängerInnen bereits am Anfang des Semesters bestanden haben, und daher war es ihnen möglich an einem Kurs der Stufe II, zur Zeit der Untersuchung im Juni, teilzunehmen. Die restlichen Ergebnisse der Semestereingaben betragen noch den 5ten, 6ten und sogar den 8ten Semester und eine Erasmus-StudentIn im Rahmen von KD-Übungen, während SD-Übungen zusätzlich StudentInnen die sich im 5ten, 6ten und 7ten Semester befinden, beziehungsweise gab es einen Fragebogen in dem in dieser Stelle keine Eingabe vorhanden war.

Bezüglich der Häufigkeit der Teilnahme an derselben Übung, gaben 71% der KD-StudentInnen und 80% der SD-StudentInnen zu, dass es das erste Mal ist, dass sie an der jeweiligen Dolmetschübung teilgenommen haben, indem sie „0“ Mal eingetragen haben. Stattdessen gaben 27% der KD-Befragten und insgesamt 17% der SD-Befragten ein, dass sie die jeweiligen Dolmetschübungen bereits ein oder sogar zwei Mal besucht haben. Die restlichen StudentInnen, die drei Mal eingegeben haben, befinden sich auch entweder im 4ten oder im 5ten Studiensemester. Somit wird vermutet, dass einige StudentInnen die Dolmetschübungen häufig zur Übungszwecken benutzen. Wie in der Tabelle 3 dargestellt ist, beträgt der Wert für die durchschnittlichen Anzahl der besuchten Übungen die Zahl 0,4 Mal von Seite der KD-StudentInnen und 0,3 Mal von SD-StudentInnen.

Aus diesen ersten Daten wurde festgestellt, dass die Mehrheit der TeilnehmerInnen, die zur Zeit der Untersuchung die KD- und SD-Übungen frequentiert haben, Frauen in einem Durchschnittsalter von 26 Jahre waren. Die Mehrheit der Befragten war bereits mit der Hälfte ihres Studiums durch, was auch zu einer bestimmten Erfahrung mit Dolmetschaufgaben im Unterricht verspricht. Da die Teilnahmehäufigkeit an derselben Übung, trotz des durchschnittlichen Semesterwertes von 3,3 (KD) und 3,2 (SD), sehr niedrig war (siehe Tabelle 3), kann behaupten werden, dass die StudentInnen die meiste Dolmetscherfahrung im Rahmen anderer Übungen gesammelt haben. Aus diesem Grund werden ihre Einstellungen zum Erfolg bzw. Misserfolg beim Dolmetschen, nicht nur aufgrund der untersuchten Übungen gebildet sein.



(EN+DE/FR/IT, FR+EN/RU/SP, SP+EN/FR). Es kann spekuliert werden, dass wegen dem stetig wachsenden Wettbewerb auf dem Arbeitsmarkt der DolmetscherInnen, werden viele StudentInnen unter Druck gesetzt sich mehrere Sprachen anzueignen und somit eine bessere Chance haben später im Beruf einen Auftrag zu bekommen.

## 5.2 Diskussion der Ergebnisse nach motivationale Faktoren

Als nächstes werden jeweils nach Einflussfaktor der Motivation (*Interesse, Herausforderung, Misserfolgsängstlichkeit* und *Erfolgswahrscheinlichkeit*) die Ergebnisse der jeweiligen Fragebogenitems bekannt gemacht und diskutiert. Um die Ergebnisse der jeweiligen Items leichter zu verfolgen, werden diese entsprechend nach Faktor als I1, I2, I3, I4 und I5 bezeichnet.

### 5.2.1 Interesse

Die Frage die im Zusammenhang mit dem Einflussfaktor *Interesse* gestellt wird: Sind DolmetschstudentInnen interessiert ihre Leistungsfähigkeiten zu verbessern?

Wie früher in der Theorie angedeutet, wenn die StudentInnen eine bestimmte Unterrichtsstunde oder die darin behandelten Themen für interessant finden, ergibt sich in der Stunde mehr Lernmotivation als wenn das nicht der Fall wäre (Krapp 2010). In einem Dolmetschunterricht ist es üblich die Themen der nächsten Stunde bereits im Voraus zu kennen, sodass sich die StudentInnen dafür vorbereiten können. Der Vorbereitungsprozess enthält entweder Notizengestaltung für KD-Übungen, oder Reden terminologisch bearbeiten und üben für SD-Übungen. Oft wird auch empfohlen ein Glossar mit schwierigeren Begriffen zu erstellen, was sich zu ein sehr nützliches Hilfsmittel, sowohl bei einer vorgetragenen Verdolmetschung, als auch in der Dolmetschkabine, herausstellen kann.

Die Fragebogenitems, die auf Interesse der StudentInnen im Unterricht eingehen, sind die folgenden:

1. Ich mag es vor anderen zu dolmetschen./ Ich mag es wenn mir jemand beim Dolmetschen zuhört.	I1
4. Während ich dolmetsche, mag ich es die Rolle des Vermittlers zu übernehmen.	I2
7. Die im Unterricht behandelten Themen finde ich immer interessant.	I3
11. Wenn ich dolmetsche, ist es mir egal was für ein Feedback ich danach bekommen würde.	I4
16. Ich mag es auch in meiner Freizeit zu dolmetschen.	I5

Das erste Item, I1, wurde während der Fragebogengestaltung jeweils für KD- und SD-Situationen angepasst. Die Aussage „Ich mag es vor anderen zu dolmetschen“ wurde von den KD-StudentInnen mit einer Mehrheit von 40%, mit „teils-teils“, gefolgt von 27% mit „trifft eher zu“ beantwortet, während im Fall von SD-StudentInnen, die Aussage „Ich mag es wenn

mir jemand beim Dolmetschen zuhört“, mit einer Mehrheit von 41% mit „teils-teils“ und 22% mit „trifft eher zu“ bewertet. 13 % der KD-Befragten und 17% der SD-Befragten haben bei I1 mit „trifft zu“ geantwortet, was darauf andeutet, dass es für ihnen nicht lediglich kein Problem ist von anderen zugehört zu werden, beziehungsweise vor Publikum vorzutragen, sondern ist es ihnen auch wichtig beim Dolmetschen die Aufmerksamkeit der ZuhörerInnen zu bekommen. Im Gegensatz dazu, gaben 13% der KD-StudentInnen und 15% der SD-StudentInnen zu, dass es für ihnen eher nicht zutrifft vor anderen zu dolmetschen, beziehungsweise beim Dolmetschen zugehört zu sein. Obendrein, haben 6% der KD-Befragten und 4% der SD-Befragten diese Aussage sogar mit „trifft nicht zu“, bewertet. Durch die „trifft eher nicht zu“ und „trifft nicht zu“ Bewertungen konnte schlussgefolgert, dass es für diesen letzten zwei Gruppen von Befragten, durch das Dolmetschen eher eine Unannehmlichkeit zubereitet. Für diese Gruppen würde wahrscheinlich eine Aussage wie „Ich mag es nicht/eher nicht vor anderen zu dolmetschen/wenn mir jemand beim Dolmetschen zuhört“ zutreffen.

Die Aussage von I2 behandelt die Übernahme einer Rolle, durch die es einer Person gewährt im Dienste anderer zu stehen. Im DolmetscherInnenberuf wird durch die Vermittlung von Informationen aus einer Sprache in die andere, die Kommunikation zwischen zwei oder mehreren Personen erleichtert. In einem Dolmetschunterricht jedoch, besteht dieser Zweck leider nicht, denn in dieser Situation kennen alle StudentInnen beide Sprachen. Dennoch wird es im Studium auch mitgeteilt, dass nicht lediglich die Inhalte einer Rede wiedergeben werden sollen, sondern vor allem ist die Botschaft einer Rede wichtig. Die Ergebnisse zu I2 Aussage zeigen, dass die KD-Befragten, am häufigsten, 33%, mit „trifft eher zu“, 33%, mit „teils-teils“ und 21% mit „trifft zu“ beantwortet haben, während die SD-Befragten, gaben als häufigste Antworten „trifft zu“, 28%, „trifft eher zu“, 26% und „teils-teils“, 20%. Dadurch ist es zu erkennen, dass für die meisten KD-StudentInnen, beim Dolmetschen, die Rolle eines Vermittlers wichtiger als für SD-StudentInnen ist, obwohl der Wert für „trifft zu“, 28%, der SD-Befragten, größer als der von KD-Befragten, 21% war. Im Gegensatz zu SD, wo die StudentInnen sich lediglich auf ihre Stimme als Kommunikationsinstrument basieren, müssen die KD-StudentInnen alle Kommunikationsmittel wie Körperstellung, Mimik, Gestik, Stimme oder Blickkontakt einsetzen. Deshalb ist es zu vermuten, dass wegen diesem „Nachteil“, nicht alle „Instrumente“ einsetzen zu können, kommt diese Vermittlerrolle für SD-StudentInnen nicht so wichtig vor wie für die meisten KD-StudentInnen. Allerdings ist das kein Nachweis, dass SD-StudentInnen sich nicht doppelt so viel anstrengen um die Botschaft beim Dolmetschen rüberzubringen. Trotzdem zeigten 9% und 15% der SD-StudentInnen, dass diese Aussage für sie doch nicht oder eher nicht zutrifft. Es gibt also auch SD-StudentInnen, die der Meinung sind, dass diese Rolle zu ihnen grundsätzlich nicht passt.

Das Item I3 hatte das Ziel die StudentInnen zum Nachdenken zu bringen, ob die im Unterricht behandelten Themen für sie interessant sind oder nicht. Die Werte für die 3 Ankreuzungsmöglichkeiten „teils-teils“, „trifft eher zu“ und „trifft zu“ waren für beide

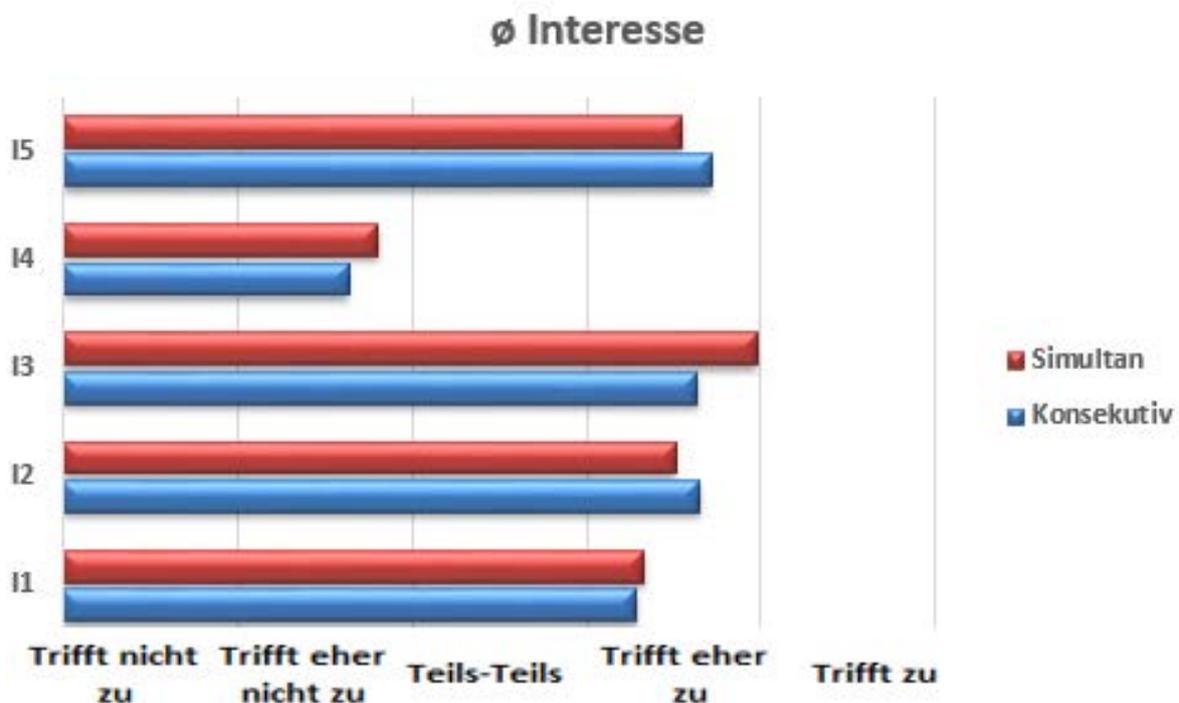
Dolmetschmodi beinahe gleich verteilt mit 37%, 33% und 21% für KD-Übungen und 30%, 41% und 28% für SD-Übungen. Das zeigt, dass obwohl die Themen nicht stets auf dem Geschmack aller StudentInnen waren, werden sie trotzdem die meiste Zeit für interessant empfunden. Im Fall von SD-Übungen gab es sogar keine Bewertung unter „teils-teils“, während bei KD-Übungen gab es Fälle wo StudentInnen die „trifft eher nicht zu“ und „trifft nicht zu“, 8% und 2%, eingaben.

Das Item I4, „Wenn ich dolmetsche, ist es mir egal was für ein Feedback ich danach bekommen würde“, könnte vom ersten Blick her möglicherweise in verschiedenen Weisen interpretiert werden. Eine Interpretation ist, ob die Dolmetschtätigkeit an sich zufriedenstellend und ausreichend ist um ohne ein Leistungsfeedback zurecht zu kommen. Es stellte sich heraus, dass die meisten StudentInnen doch einen Feedback bekommen wollen. Immerhin, fanden mehr als die Hälfte der KD-Befragten, 56%, und 50% der SD-Befragten es für sehr wichtig einen Feedback über ihre Leistung zu bekommen. Dazu kommen noch 33% der KD-Befragten und 26% der SD-Befragten, die fanden, dass diese Aussage zu ihnen „eher nicht“ passt. Lediglich 6% der KD-Befragten, jedoch 17% der SD-Befragten gaben an, Feedback als „teils-teils“ anzusehen, während die restlichen 4% und 2% der KD-StudentInnen eher oder genau einverstanden mit der Aussage waren. Bei SD-Übungen gaben lediglich 7% zu, dass es ihnen egal ist ob sie Feedback bekommen oder nicht. Es kann jedoch vermutet werden, dass diejenigen die eher nicht an einem Feedback von Seiten anderer Personen interessiert sind, trotzdem eine Selbstbewertung ihrer Leistung ausüben. Dolmetschen ist eine sehr leistungsorientierte Tätigkeit. Aus diesem Grund streben die meisten DolmetscherInnen eine Verbesserung ihrer Fähigkeiten an, die eigentlich lediglich durch Feedback bestätigt werden kann.

In der Freizeit üben wollen, bedeutet ein hohes Engagement für die Tätigkeit des Dolmetschens zu haben. Es kann jedoch auch aus Spass ausgeübt werden, was eigentlich eins der größten Anreize der Motivation ist. Die Ergebnisse zu der I5 Aussage zeigten, dass 35%, 33% und 25% der KD-Befragten, während 43%, 30% und 17% der SD-Befragten jeweils „teils-teils“ und „trifft eher zu“ und „trifft zu“, in dieser Reihenfolge angekreuzt haben. Lediglich haben einen kleinen Teil der Befragten „trifft eher nicht zu“ und „trifft nicht zu“ ausgewählt. Die KD-StudentInnen haben gleiche Werte für beide Bewertungen eingebracht, jedoch war die Meinung von SD-Befragten mit den Prozentzahlen 7% und 2% gespalten. Anzudeuten ist der Nachteil in dem sich die SD-StudentInnen befinden wenn es dazu kommt in der Freizeit zu üben. Die SD-Anlagen in den Unterrichtsräumen werden selten, oder nie den StudentInnen in der Freizeit zur Verfügung gestellt, deshalb bedeutet das für sie, ohne angemessene Kopfhörer oder Dolmetschbedingungen vor einem Computer anhand von einer Aufnahme zu üben. Aus diesem Grund, obwohl die Mehrheit wahrscheinlich gerne in der Freizeit üben wollen, kann es für ihnen beinahe unmöglich sein es richtig ohne Dolmetschanlagen zu machen. Andererseits, geht es sich für KD-StudentInnen das Üben einfacher aus, weil man dafür lediglich einen Notizblock und ZuhörerInnen benötigt. Umso

mehr kann es für die Mehrheit der StudentInnen eine Freude bereiten, wenn daraus eine gemeinsame Aktivität mit anderen StudienkollegInnen entsteht. Somit, können sie auch während des Unterrichts entspannter bleiben, da sie nicht vor fremden Gesichtern dolmetschen müssen.

Um eine kurze Zusammenfassung zu machen, würde die Abbildung 10 erstellt. In dieser Darstellung werden die gesamten Durchschnittswerte per Items gezeigt und einen Vergleich zwischen SD- und KD-Übungen gemacht. Die offensichtlichen niedrigen Durchschnittswerten von I4 zeigen, dass es für KD- und SD-StudentInnen nicht ganz egal ist ob sie Feedback bekommen oder nicht. Durchschnittlich sind sie dafür. Die Ergebnisse der anderen Items zeigen, dass die Werte für Interesse, in beiden Dolmetschgruppen, beinahe gleich sind, mit einer kleinen Ausnahme im Fall von I3, wo es darüber ging ob die im Unterricht behandelten Themen immer interessant waren. Hier kommen die SD-Übungen mit einem Durchschnittswert im Vergleich zu KD-Übungen voran. Trotz diesen kleinen Unterschieds, stehen beide Durchschnittswerte für I3, sowie bei I1, I2 und I5, in dem „trifft eher zu“ Bereich der Auswertung, was eigentlich eher eine Befürwortung ihrer Aussagen bedeutet. Laut Krapp (2010) ist die Präsenz dieser Elementen sogar fast ausreichend um eine Motivation zur Erfüllung einer Aufgabe, zumindest kurzfristig, entstehen zu lassen.



**Abb. 10: Durchschnittlicher Vergleich zwischen SD- und KD-Fragebogen-Items**

Dadurch kann die Schlussfolgerung gezogen und eine Antwort zu der Einleitungsfrage gegeben werden, dass anhand der dominierenden durchschnittlichen Werte für Interesse, die meisten KD- und SD-StudentInnen mit dem Unterricht zufrieden sind. Somit bleibt auch die Interesse eine Leistung zu erbringen beständig.

## 5.2.2 Herausforderung

In Bezug auf den motivationalen Faktor *Herausforderung* entsteht die folgende Frage: Fühlen sich die StudentInnen, durch die gegebenen Aufgaben, im KD- und SD-Unterricht herausgefordert? Wenn Ja, besitzen sie die nötige Entschlossenheit um die Schwierigkeiten der Aufgaben erfolgreich zu überwinden?

Laut in der Theorie erwähnten Flow-Erleben Modell von Csikszentmihalyis (1975/1992), muss eine Balance zwischen Anforderungen und Fähigkeit entstehen, sodass sich eine Person im *Flow* befinden kann, also um eine positive Herausforderung zu erzeugen. Mit anderen Worten, wenn die Anforderungen, die eine Dolmetschaufgabe stellt, zu den eigenen Fähigkeiten entsprechen, so kann das als positive Herausforderung erlebt werden, und daraus eine Leistungsmotivation entstehen lassen. Die nächsten Aussagen haben einen Bezug auf das Potenzial und Bereitschaft eine Leistung einzugehen.

Die Fragebogen-Items, die auf ein herausforderndes Gefühl der StudentInnen eingehen sind die folgenden:

6. Jede Dolmetschaufgabe ist eine richtige Herausforderung für mich.	H1
8. Ich bin sehr gespannt darauf, wie gut ich die gegebenen Reden dolmetschen werde.	H2
10. Ich bin fest entschlossen, mich bei meiner Dolmetschaufgabe voll anzustrengen.	H3
14. Wenn ich eine gute Verdolmetschung leiste, dann bin ich sehr stolz.	H4

Die erste Aussage, H1, nimmt Bezug auf die potentielle Anstrengungskraft und auf das Potential der StudentInnen eine Dolmetschaufgabe erfolgreich zu vollbringen. Es soll die Tatsache berücksichtigt werden, dass die Befragten bereits erfahrene DolmetschstudentInnen, und keine AnfängerInnen sind, daher sind die Bewertungen bei dieser Aussage eine Selbsteinschätzung der bis zu dem Zeitpunkt gesammelten Erfahrung. Es soll auch angedeutet werden, dass in der Formulierung der Aussage, durch die Hinzufügung von „richtig“, (Synonym mit „ernsthaft“, „wahrhaftig“ jedoch auch mit „aufreizend“), vor dem Wort „Herausforderung“, zu verschiedene Interpretationen von Seiten der StudentInnen erzeugt. Diese können lediglich später herausgestellt werden, indem diese Ergebnisse mit denen von den anderen motivationalen Faktoren nebeneinander gestellt werden.

Die Fragebogenergebnisse dieser Aussage zeigen, dass am häufigsten, also 42% der KD-Befragten diese Aussage mit „teils-teils“ bewertet haben, während beinahe mit derselben Häufigkeit, haben die SD-Befragten mit „trifft eher zu“ beantwortet. Andererseits, haben 29% der KD-Befragten „trifft eher zu“ und 28% der SD-Befragten „teils-teils“ angekreuzt. Es ist also offensichtlich, dass die Gesamtzahlen der KD- und SD-StudentInnen, die „teils-teils“ und „trifft eher zu“ ausgewählt haben, sehr nah zu einander sind. Daraus kann nicht bestätigt werden ob die KD-Übungsaufgaben herausfordernder als die von SD empfunden werden. Es hat sich jedoch festgestellt, dass durch die Bewertung der Aussage mit „trifft zu“, lediglich 15% der KD-Befragten ganz sicher waren, dass die Übungsaufgaben richtige Herausforderungen für sie bedeuteten, während mit einem Prozentzahl von 24%, waren die

SD-Befragten von dem Inhalt der H1 Aussage mehr überzeugt. Man kann also behaupten, dass die SD-Übungsaufgaben, obwohl nicht grundsätzlich, einigermaßen doch herausfordernder empfunden sind. Es ist anzudeuten, dass wenn es um eine herausfordernde Aufgabe handelt, kann das nicht ausschließlich am Aufgabenthema liegen, sondern auch an der Dolmetschtätigkeit selbst.

Das nächste Item, H2, nimmt an, dass eine gewisse Vorbereitung für die bevorstehende Übung bereits im Voraus unternommen wurde. Infolgedessen, haben die Befragten, für die diese Aussage genau zutreffend war, auch einigermaßen Zuversicht in ihren eigenen Dolmetschfähigkeiten erwiesen. Somit ist zu behaupten, dass diese Personen auf einem guten Leistungsergebnis sehr motiviert sind. Laut Fragebogenergebnisse, waren aus dem Gesamtanteil der KD-Befragten, 19% „teils-teils“, 42% eher gespannt, und 33% sehr gespannt auf die zunächst stehende Aufgabe. Unter den SD-Befragten, waren es 30% „teils-teils“, 30% eher gespannt und 33% sehr gespannt wie sie in der Dolmetschkabine abschneiden werden. Es stellte sich also heraus, dass drei Viertel von den KD-Befragten und SD-Befragten sich eher in einer positiven Einstellung mit Betracht auf die kommende Aufgabe befanden. Gründe dafür sind entweder einen gründlichen Vorbereitungsprozess oder ein grundsätzliches Selbstvertrauen in die eigenen Fähigkeiten.

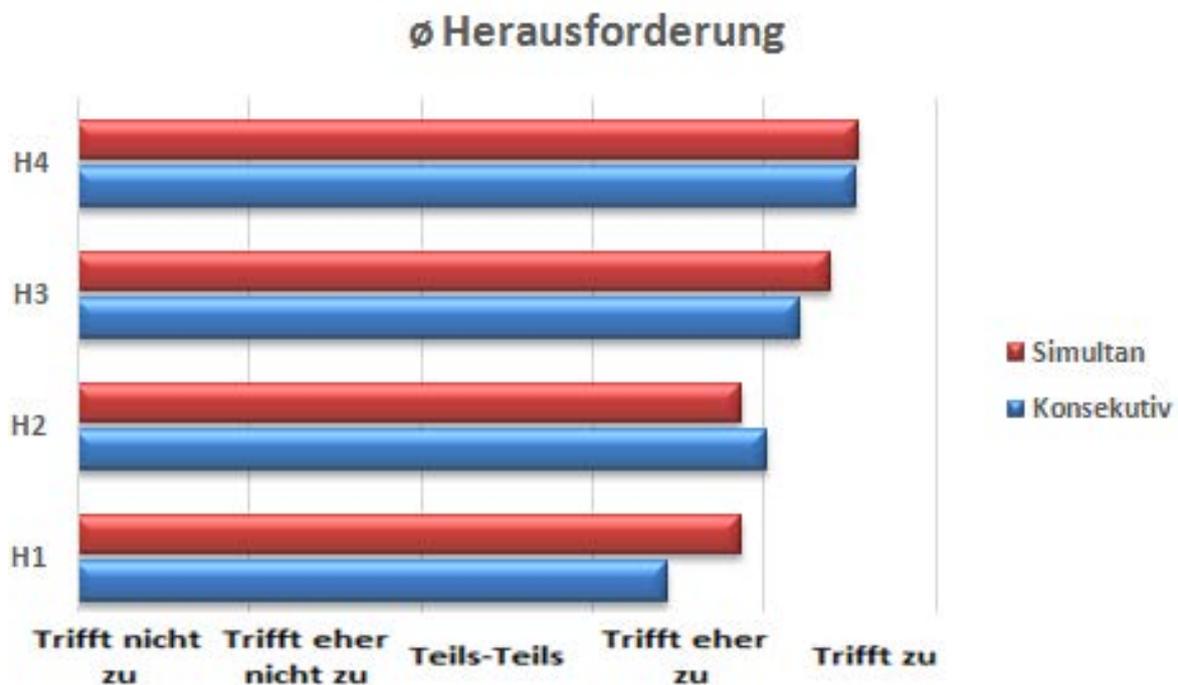
Das Item H3, „Ich bin fest entschlossen, mich bei meiner Dolmetschaufgabe voll anzustrengen“, kann anders formuliert als „Ich bin bereitwillig eine Leistung zu erbringen“, was auch mit Leistungsmotivation übersetzt werden kann. Es hat sich durch die Untersuchung ergeben, dass unter den KD-Befragten waren 46% fest entschlossen und 35% eher entschlossen, sich bei der Dolmetschaufgabe anzustrengen, während unter den SD-Befragten, waren sogar 52% die fest entschlossen und 35% eher entschlossen eine Leistung zu erbringen. Die restlichen Bewertungen betragen 13% der SD-Befragten, die „teils-teils“ entschlossen waren, während unter den KD-Befragten, neben den 13% mit „teils-teils“, noch zusätzlich 6% die eher nicht entschlossen waren. Daraus kann schlussgefolgert werden, dass die meisten befragten StudentInnen, sowohl in KD- als auch SD-Übungen fest entschlossen waren eine gute Leistung zu verfolgen.

Das letzte Item über Herausforderung, H4, bezieht sich auf die Auswirkung einer guten erbrachten Leistung, also die erfolgreiche Überwindung einer Herausforderung, auf die Selbsteinstellung der StudentInnen. Aus dem Gesamtanteil den KD-Befragten waren 69% sehr stolz und 23% eher, oder mäßig stolz eine Aufgabe gut zu überstehen, während unter SD-Befragten waren es 67% sehr stolz und 22% mäßig stolz. In diesem Hinsicht gibt es kein großer Unterschied zwischen den zwei Dolmetschgruppen, jedoch gaben eine kleinere Prozentzahl von KD-Befragten zu, dass ihnen ein gutes Leistungsergebnis nicht immer, oder gar keine stolze Gefühle herausbringt. Unter den SD-Befragten waren es auch 9% mit einer „teil-teils“ und 2% mit „trifft eher nicht zu“ Bewertung. Daraus kann betont werden, dass obwohl die überwiegende Mehrheit der Befragten Stolzgefühle bilden wenn sie eine gute

Leistung im Dolmetschunterricht erbringen, gibt es auch Ausnahmen, beinahe 10 %, die nicht unbedingt oder gar nicht stolz werden.

Um sich einen klaren Überblick der Gesamtdurchschnittswerten der KD- und SD-Befragten zu schaffen, reicht es lediglich die Abbildung 11 zu interpretieren.

Laut Schielefe/Köller (2006), erfolgt eine intrinsische, innerliche Motivation, wenn einfach aus Interesse für die Tätigkeit selbst oder weil die Tätigkeit herausfordernd wirkt, eine bestimmte Handlung durchgezogen wird. Aus den Untersuchungsergebnisse der hat sich herausgestellt, dass die Durchschnittsmenge der KD- und SD-Befragten, die Dolmetschaufgaben als eher herausforndend (H1) ansehen. Unter ihnen sind die SD-Befragten sogar beinahe sicher davon. Trotz dieser Feststellung, zeigen die Mehrheit der Befragten, eine positive Einstellung zu der bevorstehende Aufgabe zu haben indem sie eher, oder beinahe sehr gespannt sind, wie sie eine herausfordernde Aufgabe überwinden werden (H2).



**Abb. 11: Durchschnittlicher Vergleich zwischen SD- & KD- Fragebogen-Items**

Im Anbetracht der Tatsache, dass die Aufgaben mehrheitlich herausforndend empfunden sind, zeigen die meisten Befragten, dass sie sich dafür im Voraus vorbereitet haben und sogar zufriedenen mit ihrer Vorbereitung sind, was auch das überwiegende Selbstvertrauen in den eigenen Dolmetschfähigkeiten bestätigt, die sie zu einer Leitungsbereitschaft ermächtigt (H3). Ein gutes Resultat ihrer Leistung bringt der überwiegenden Mehrheit der Befragten Stolzgefühle heraus (H4), was auch eine Leistungsmotivation noch mehr versichert.

### 5.2.3 Misserfolgsängstlichkeit

Wie bereits in dem theoretischen Teil beschrieben wurde, ist unter Misserfolgsängstlichkeit, die Furcht vor Misserfolg oder Leistungsängstlichkeit zu verstehen (vgl. Heckhausen/ Heckhausen 2006). Daraus kann die folgende Fragen gestellt werden: Haben StudentInnen Angst vor einem Misserfolg im Dolmetschunterricht? Werden die Dolmetschaufgaben für stressig empfunden?

Die Items, die auf die Misserfolgsängstlichkeit der StudentInnen eingehen sind die folgenden:

5. Ich fühle mich unter Druck, bei meiner Verdolmetschung gut abschneiden zu müssen.	M1
9. Ich fürchte mich davor, dass ich mich vor meinen StudienkollegInnen und ProfessorIn blamieren könnte.	M2
12. Es ist mir etwas peinlich, hier zu versagen.	M3
15. Wenn ich an die Dolmetschaufgabe denke, bin ich etwas beunruhigt.	M4
18. Ich bin mir sicher, dass ich während meiner Verdolmetschung einen Fehler machen werde.	M5

Die erste Aussage, M1, bezieht sich auf dem Druck, oder anders gesagt, auf dem Stress, das im Dolmetschunterricht empfunden wird. Es stellte sich heraus, dass bei M1, die häufigste Bewertung der KD-Befragten, 42%, und die der SD-Befragten, 39%, „trifft eher zu“ war. Zusammen mit den „trifft zu“ Bewertungen, 21% unter den KD-Befragten und 30% unter den SD-Befragten, ergibt sich die Vermutung, dass mehr als die Hälfte der befragten KD- und SD- StudentInnen sich unter Druck, oder mäßigen Druck während des Unterrichts befinden. Die restlichen Bewertungen von 21% unter KD-Befragten und 20% unter SD-Befragten, weisen durch eine Bewertung von „teils-teils“ hin, dass sie sich gelegentlich unter Druck fühlen gut abzuschneiden, während 10% und 6% der KD-Befragten, eher nicht, oder gar kein Druck spüren. Im Vergleich dazu gaben 9% und 2% der SD-Befragten zu, dass diese Aussage zu ihrer Einstellung eher nicht oder gar nicht entspricht. Es wird also behauptet, dass im Vergleich zu dem Gefühl einer Herausforderung die bei einer Dolmetschaufgabe entsteht (H1), erwarten viele der KD- und SD-Befragten, dass sich vor einer Aufgabe ein Druckgefühl einstellt. Für SD-StudentInnen kann es manchmal besonders nervenaufreibend sein, wenn man nicht immer sicher ist ob sich jemand die Verdolmetschung anhört oder nicht. Oft ist sehr problematisch, wenn aus dem Publikum plötzlich jemand die Augen in die Richtung der Kabine wendet, sei es StudienkollegInnen oder sogar die ProfessorIn. Ein solches Verhalten kann die Konzentration der DolmetscherInnen massiv beeinträchtigen, denn es kann oft in solchen Situationen passieren, dass man glaubt einen Fehler gemacht zu haben und gleich danach den roten Faden der Rede verliert.

Die zweite Aussage, M2, bezieht sich auf die eigenen Gefühle in ähnlicher Weise wie auf den Stolzgefühlen im H4, jedoch ist diesmal eher die Rede von Angstgefühlen, die einem das Selbstvertrauen schaden könnte. Wie in Kapitel 2.2 angedeutet, weist die Angst sich vor

anderen Menschen zu blamieren auf Gefühle, die mit der Zugehörigkeit zu einer Gruppe zu tun hat und das Bedürfnis positive Beziehungen mit anderen Menschen aufzubauen. Die Bewertungen in dieser Sinne waren ziemlich gemischt. Laut Fragebogenergebnisse, zeigen am häufigsten unter den KD-Befragten, 29%, gemischte Gefühle darüber zu haben indem sie diese Aussage mit „teils-teils“ bewertet haben. Andererseits, waren lediglich 22% der SD-Befragten derselben Meinung, wobei, am häufigsten, 30%, fanden die Bewertung „trifft eher nicht zu“ am passendsten zu dieser Aussage. Nur 21% der KD-Befragten haben die gleiche Bewertung ausgewählt. Grundsätzlich waren beide Dolmetschgruppen beinahe gleich mit „trifft eher nicht“, „teils-teils“ und „trifft eher zu“ Bewertungen verteilt. Die KD-Befragten zeigen allerdings Furcht vor einer Blamage zu empfinden. Die Erklärung dafür ist leicht vorzustellen, den im Fall von KD sind die StudentInnen nicht von einer Dolmetschkabine „geschützt“ wie die SD-StudentInnen, sondern werden eher direkt vor den kritischen Augen ihrer ZuschauerInnen ausgesetzt. Aus diesem Grund entwickeln die StudentInnen, die weniger Selbstvertrauen in ihren vortragenden Fähigkeiten haben, eine Furcht vor solchen Situationen.

Ähnlich im Sinn wie M2, ist auch die M3 Aussage, lediglich in diesem Fall wird nicht ein Gefühl der Blamage, sondern der Peinlichkeit erzeugt. Dieses Gefühl hat mehr mit der eigenen Leistungskompetenz zu tun, als mit der Angst das Zugehörigkeitsgefühl zu einer Gruppe zu verlieren. Das Wort „versagen“ wird eigentlich lediglich in einem Kontext verbraucht wo die Leistungserwartungen eine Rolle spielen. Aus der Fragebogenergebnisse ist es einzudeuten, dass die Bewertungen der KD-Befragten für diese Aussage, lediglich mit kleinen Abweichungen von 2-3%, beinahe identisch mit denen für M2 waren. Mit anderen Worten, für KD-Befragten sitzt die Peinlichkeit zu versagen auf derselben Ebene wie die Angst vor einer Blamage. Unter SD-Befragten, waren die M3 Bewertungen, im Vergleich zu denen von der M2 Aussage, auch beinahe gleich. Die einzigen wesentlichen Unterschiede waren im Fall von „trifft eher zu“ Bewertungen zu finden, wo, bei M3, die Peinlichkeit zu versagen von 33% der SD-Befragten ausgewählt wurde, was 13% mehr sind, im Vergleich zu den 20%, die Angst vor einer Blamage haben. Das zeigt, dass, im Gegensatz zu KD-Befragten, die sich anschlussmotivierter darstellen, sind die SD-Befragten mehr aufmerksam auf die eigenen Kompetenzen. Ein Grund dafür ist die offensichtliche „Isolierung“ und Abtrennung der SD-StudentInnen vom Rest der Welt durch die Dolmetschkabine.

Aus der M4 Aussage ist anzunehmen, dass einfach der Gedanke an die bevorstehende Dolmetschaufgabe, den StudentInnen Gefühle der Angst und emotionale Bedrängnis erzeugt. Wie im theoretischen Teil laut Jiménez Ivars/Pinazo (2001) bereits erwähnt, entstehen Bedrohungsgefühle dann wenn man Angst vor einem Auftragsversäumnis und vor dem dadurch verlierten gesellschaftlichen Ansehen und Selbstwertgefühl hat. Laut Fragebogenergebnisse, waren SD-Befragten mit den Bewertungen „trifft eher nicht zu“, „teils-teils“ und „trifft eher zu“ mit der gleichen Häufigkeit von 26% geteilt, während unter den KD-Befragten war die Bewertung „teils-teils“ mit der größten Häufigkeit von 38%,

gefolgt von 33% mit „trifft eher zu“ und lediglich 13% mit „trifft eher nicht zu“ zu bemerken. Daraus kann schlussgefolgert, dass einen kleinen Anteil der KD-Befragten, jedoch mehr als SD-Befragten, das Dolmetschen als eine Bedrohung ihres persönlichen Wohlbefindens ansieht.

Die letzte Aussage, M5, nimmt einen Bezug eher auf die Selbstsicherheit und Selbstvermutung, dass die eigenen Dolmetschfähigkeiten noch nicht gut genug sind um eine fehlerfreie Leistung abzuliefern. Es stellte sich auch aus dem Fragebogen heraus, dass die „trifft zu“ Bewertung am häufigsten, sowohl von den KD-Befragten, 37%, als auch von den SD-Befragten, 46%, ausgewählt wurde. Das wird gefolgt von 29% der KD-Befragten und 30% der SD-Befragten, die auch zugegeben haben, dass diese Aussage eher zu ihrer Einstellungen passt. Die restlichen Bewertungen beziehen sich auf „teils-teils“ Meinungen, 21% der KD-Befragten, und 17% der SD-Befragten, während lediglich 13% der KD-StudentInnen und 7% der SD-StudentInnen fanden diese Aussage zu ihrer Meinungseinstellung zutreffend.

Vom ersten Blick ist in der Abbildung 12 leicht zu bemerken, dass alle durchschnittlichen Werte der Aussagen sich entweder in dem „trifft eher zu“ oder „trifft zu“ Bereich der Auswertung befinden, was darauf hinweist, dass die durchschnittliche Menge der Befragten sich mit den fünf Aussagen eher identifizieren konnten. Wie bei den anderen zuvor diskutierten motivationalen Faktoren, gibt es auch hier keine überwiegenden Unterschiede zwischen den zwei Dolmetschgruppen. Die drei Aussagen, M2, M3 und M4 die auf Blamagegefühle, Peinlichkeitsgefühle und Bedrohungsgefühle im Dolmetschunterricht eingegangen sind, befinden sich auf dieselbe Ebene, und werden durchschnittlich von beiden Dolmetschgruppen als zutreffend zu ihrer damaligen Einstellung betrachtet, was eigentlich einer Zustimmung der ersten Einleitungsfrage bedeuten würde. DolmetschstudentInnen haben also durchschnittlich Angst vor einem Leistungsmisserfolg. Zusätzlich dazu, steht Aussage M1, also Druck, oder Stressgefühle, wegen Leistungserwartungen, ein bisschen höher auf der Skala, und werden durchschnittlich von den SD-StudentInnen sogar zutreffender als bei KD-StudentInnen empfunden.

## ø Misserfolgsängstlichkeit

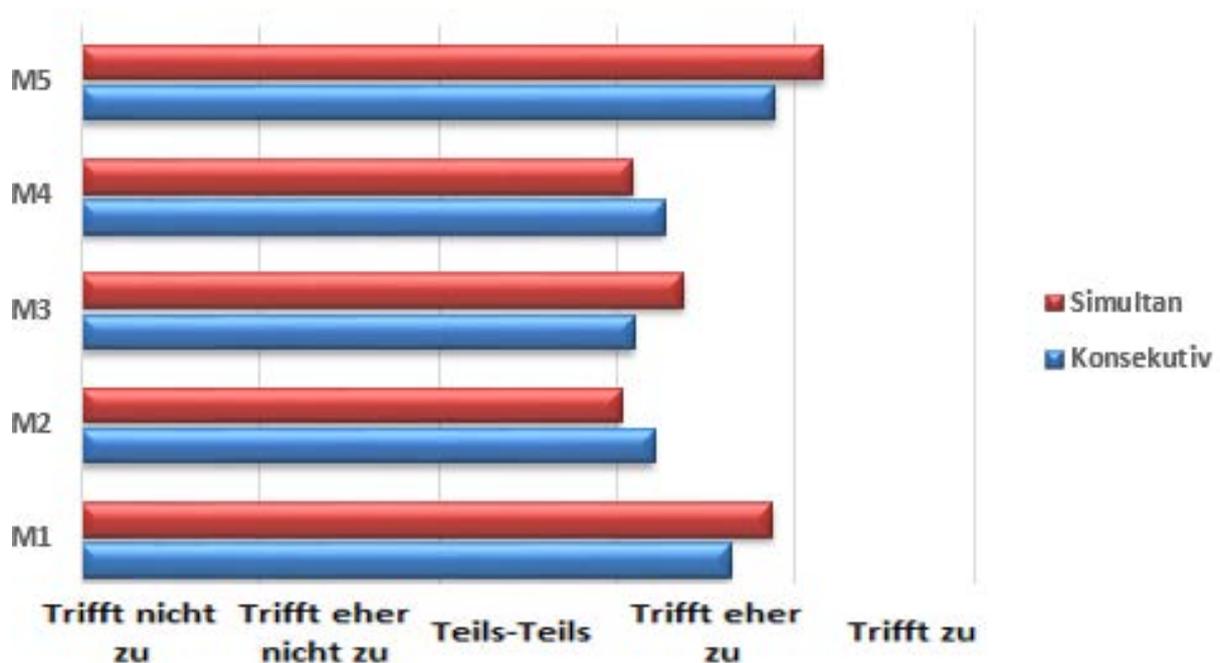


Abb. 12: Durchschnittlicher Vergleich zwischen SD- & KD- Fragebogen-Items

Also, kann vermutet werden, dass die SD-Übungen auch einigermaßen stressiger empfunden werden. Ein wenig überraschend waren die Ergebnisse der M5 Aussage. Es stellte sich also heraus, dass die durchschnittliche Menge der Befragten es eher erwarten Fehler während ihrer Dolmetschleistung zu machen, bei SD-StudentInnen war die Aussage sogar durchschnittlich zutreffend.

### 5.2.4 Erfolgswahrscheinlichkeit

Laut Rheinberg/Vollmeyer (2001), behauptet das Konzept der Erfolgswahrscheinlichkeit, dass eine Person eine Selbsteinschätzung der eigenen Fähigkeiten vor einer gegebenen Aufgabe zu haben, und somit wird diese mit der Schwierigkeitsgrad dieser Aufgabe abgewogen. Es wird vermutet, dass in einer bestimmten Leistungssituation, eine hohe Erfolgswahrscheinlichkeit entstehen würde, wenn die eigenen Fähigkeiten dafür ausreichend eingeschätzt werden, oder wenn die Aufgabe generell für leicht empfunden wird.

Die Fragen die aus daraus gestellt werden können, sind: Schätzen die StudentInnen ihre Dolmetschfähigkeiten als gut genug zu sein um eine Leistung zu vollbringen?

Die Items, die auf die Erfolgswahrscheinlichkeit der StudentInnen eingehen sind die folgenden:

2. Ich glaube, der Schwierigkeiten in diesem Unterricht gewachsen zu sein.	E1
3. Ich gehe immer von der Wahrscheinlichkeit aus, dass ich nicht gut genug dolmetschen werde.	E2
13. Ich glaube ich schaffe die heutige Dolmetschaufgabe nicht.	E3
17. Ich finde die Leistungsanforderungen in diesem Unterricht sind zu groß.	E4

Die erste Aussage hier, E1, verlangte von den Befragten, dass sie eine Selbsteinschätzung der eigenen Leistungsfähigkeiten machen sollen und die mit den Anforderungen im Unterricht gegenüberzustellen. Aus den ersten Ergebnisse, kam es heraus, dass, die KD-StudentInnen mit einer Häufigkeit von 42%, der Auffassung waren, eher den Schwierigkeiten im Unterricht gewachsen zu sein, während unter den SD-StudentInnen waren es 37%, die derselben Meinung waren. 17% der KD-Befragten und 24% der SD-Befragten nahmen sogar an, durch ihrer Bewertung von „trifft zu“, fähig zu sein um dem Unterrichtsanforderungen Stand zu halten. Die restlichen Meinungen zu dieser Aussage, umfasste grundsätzlich die Bewertungen von „teils-teils“, sowohl von den KD-Befragten mit 29%, als auch von den SD-Befragten mit 35%. Man kann daraus schließen, dass die durchschnittliche Menge der StudentInnen einigermaßen an Zuversicht in die eigenen Leistungsfähigkeit besitzen.

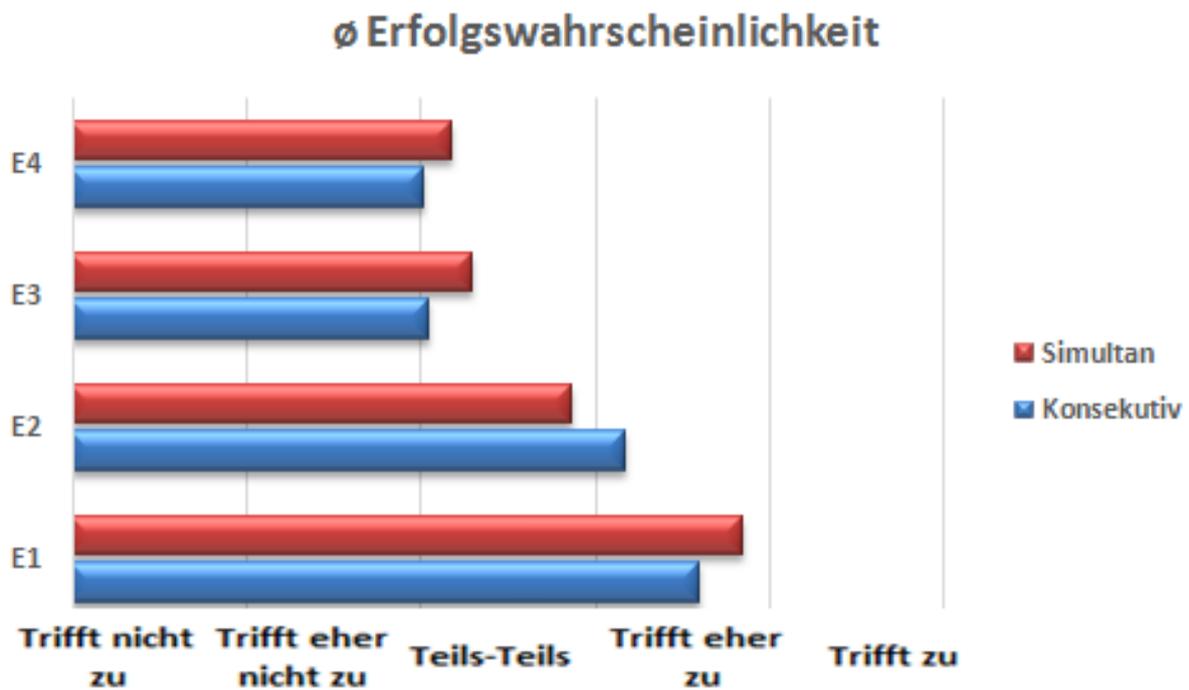
Die nächste Aussage, E2, „Ich gehe immer von der Wahrscheinlichkeit aus, dass ich nicht gut genug dolmetschen werde“, bezieht sich auf die gegenteilige Bedeutung zur ersten Aussage E1. Ähnlich wie M5 mit der Aussage, „Ich bin mir sicher dass ich während meiner Verdolmetschung einen Fehler machen werde“ geht die Aussage E2 von einer Selbstsicherheit aus, Fehler bei der Leistung zu machen. Der Unterschied zwischen der Aussage von M5 und E2, ist machmal schwer zu lokalisieren. Die Sicherheit, dass man einen Fehler machen wird (M5), und die Wahrscheinlichkeit, also die Vermutung, dass man nicht gut ausreichend sei zu dolmetschen (E2), steht jedoch in der Selbstüberzeugung. Die Aussage E2 gehört in dieser Kategorie der „Erfolgswahrscheinlichkeit“, genau weil es eine Vermutung ist. Wenn man nicht komplett selbstüberzeugt ist, also sicher, dann lässt man immer Platz für Hoffnung, dass es doch anders sein könnte. Die Fragebogenergebnisse zeigen, dass 38% der KD-Befragten, jedoch lediglich 17% der SD-Befragten der Auffassung waren, diese Aussage zu ihrer Einstellung eher zustimmt, während 31% von Seiten der KD-StudentInnen und 37% der SD-StudentInnen eher eine „teils-teils“ Meinung dazu hatten. Umgekehrt wie bei der „trifft eher zu“ Bewertung, liegen diesmal lediglich 17% der KD-BewerterInnen, jedoch 33% der SD-BewerterInnen von der Auffassung, dass sie eher nicht immer von der Wahrscheinlichkeit gehen, dass sie nicht ausreichend dolmetschen werden. Es besteht also eine Variation zwischen den Meinungen beiden Gruppen, indem sich die SD-Gruppe in einer eher zuversichtlicheren Einstellung als die KD-Gruppe gegenüber ihrer Leistungsfähigkeiten befindet.

Die Aussage E3, „Ich glaube ich schaffe die heutige Dolmetschaufgabe nicht“ bezieht sich auf das Selbstvertrauen oder Unsicherheit gegenüber der eigenen Fähigkeiten vor einer bevorstehenden Aufgabe. Durch diese Aussage soll die Einschätzung der StudentInnen was die Erfolgswahrscheinlichkeit ihrer Leistung angeht, aufgefasst werden. Aus den Fragebogenergebnissen stellte sich heraus, dass 42% der KD-Befragten und 37% der SD-Befragten durch die häufigste Bewertung mit „trifft eher nicht zu“, eher doch die bevorstehende Aufgabe schaffen können. Darüber hinaus haben 29% der KD-StudentInnen und 26% der SD-StudentInnen, durch eine Bewertung mit „trifft nicht zu“, eine selbstüberzeugte Einstellung aufgewiesen, dass sie die Aufgabe bewältigen können. Die Meinungen von 19% aus der KD-Gruppen und 24% aus der SD-Gruppen zeigen jedoch durch eine Bewertung von „teils-teils“, dass sie erst abwarten und schauen wollen wie schwierig die Aufgabe sein wird. Es gaben sogar einige Fälle indem diese Aussage gar nicht bewertet wurde, zwei Personen aus der KD-Gruppen und eine Person aus der SD-Gruppen. Diese können auch wahrscheinlich aus Unentschlossenheit gegenüber der bevorstehenden Aufgabe begründet werden. Insgesamt waren auch 6% von der Seite der KD-Befragten und 11% von der Seite der SD-Befragten sogar der Meinung, dass sie die Aufgabe eher nicht, oder gar nicht schaffen. Aus diesen Ergebnissen, kann man schlussfolgern, dass die meisten DolmetschstudentInnen beiden befragten Gruppen eher zuversichtlich in ihrer Leistungsfähigkeiten sind, und somit auch sicher, oder beinahe sicher die bevorstehende Aufgabe zu schaffen. Dadurch kann man erwarten, dass auch eine entsprechende Leistungsmotivation entstehen kann. Es gab jedoch auch einen Teil der StudentInnen, die eher „teils-teils“, also besser abwarten wollten zu sehen ob ihre Fähigkeiten den Anforderungen der Aufgabe hinreichen. Eine Aufgabe zu schaffen würde generell die Bedeutung haben, dass die eigenen Leistungserwartungen und die der AusbilderInn durch einer Leistung auf einem zufriedenstellenden Standpunkt gebracht werden sollen. Es soll in dieser Zusammenhang angedeutet werden, dass es im Fall von dieser Aussage, unterschiedliche Selbsterwartungen, hohe oder niedrige, gegenüber der eigenen Leistung entstehen können, daher durch eine Abfragung der StudentInnen von Seiten der AusbilderIn über der eigenen Leistungszufriedenheit, können diese erleuchtet werden und die auf einem gemeinsamen Standpunkt zu bringen.

Die letzte Aussage, E4, nimmt Bezug auf die Einschätzungen der StudentInnen über den Schwierigkeitsgrad der Leistungsanforderungen im Unterricht. Am häufigsten, 38%, fanden die KD-Befragten, dass die Anforderungen im Unterricht überhaupt nicht zu groß sind, während von Seiten der SD-Befragten waren es 28%, die derselben Meinung waren. Am häufigsten, 39%, nahmen SD-Befragten die Bewertung „trifft eher nicht zu“, was darauf hinweist, dass die Anforderungen, ihrer Meinung nach, nicht zu groß, jedoch auch nicht zu leicht sind. 19% der KD-Befragten nahmen die Bewertung als „teils-teils“ zustimmend, während, von Seiten der SD-Befragten, waren es 24%. Es gaben auch einige Bewertungen die

auf eher oder zu große Unterrichtsansforderungen hinweisen, jedoch die umfassen nicht mal 10% der Bewertungen.

Eine durchschnittliche Perspektive der DolmetschstudentInnen gegenüber der Erfolgseinschätzung eigener Leistungen im Unterricht, wird in der Abbildung 13 gezeigt. Es wird wieder, wie bei den anderen motivationalen Faktoren, offensichtlich, dass die Meinungsunterschiede zwischen KD-Übungen und SD-Übungen durchschnittlich nicht viel voneinander unterscheiden. Was zu den einzelnen Aussagen angeht, kommt aus der Darstellung deutlich heraus, dass, erstens, eine durchschnittliche Menge der KD-StudentInnen und SD-StudentInnen, der Meinung sind, den Schwierigkeiten im Unterricht eher gewachsen zu sein (E1), was jedoch eher nicht bedeuten würde, dass sie auch eine perfekte Dolmetschleistung abliefern werden können (E2). Die durchschnittliche Menge der Befragten waren der Überzeugung, dass die am Tag der Untersuchung bevorstehende Aufgabe, teils-teils (SD-Gruppen) oder eher (KD) schaffen können (E3). Was die jeweiligen Unterrichtsansforderungen angeht, waren SD-StudentInnen der Meinung eher „teils-teils“, oder, laut KD-StudentInnen manchmal eher nicht zu schwer zu sein.



**Abb. 13: Durchschnittlicher Vergleich zwischen SD- & KD- Fragebogen-Items**

### 5.3 Hypothesenüberprüfung

Die erste Forschungsfrage war:

**F1: Sind DolmetschstudentInnen grundsätzlich interessiert, sich mit den Aufgaben im Dolmetschunterricht zu beschäftigen?**

Im theoretischen Teil dieser Arbeit wurde die Rolle des Interesses für das Fach als ein wichtiger Einflussfaktor auf die Lern- und Leistungsbereitschaft nachgewiesen, was sowohl in der Dolmetschwissenschaft (Szuki 1988, Seleskovitch 1988, Kadrić 2011) als auch in der Motivationsforschung (Krapp 2010) betont wird. Es wurde also angedeutet, dass, wenn die StudentInnen eine bestimmte Unterrichtsstunde oder die darin behandelten Themen und Handlungen interessant finden, oder wenn sie sogar die Freizeit für Aufgabenvorbereitung benutzen, sich ein gewisses Interesse für die Aktivität bestätigen würde und sich somit in der Stunde mehr Lernmotivation, beziehungsweise Leistungsmotivation, ergeben würde, als wenn das nicht der Fall wäre. Aus der Analyse der Fragebogenergebnisse (siehe Abb. 10) lässt sich feststellen, dass sowohl Konsekutiv- als auch SimultandolmetschstudentInnen durchschnittlich Freude empfinden, wenn man ihnen während der Leistungserbringung Aufmerksamkeit schenkt oder ihnen zuhört. Die offensichtlichen niedrigen Durchschnittswerte von I4 zeigen, dass es für alle StudentInnen nicht egal ist, ob sie Feedback bekommen oder nicht. Tendentiell sind sie für ein Feedback, was darauf zusätzlich noch hinweist, dass sie Interesse in die Verbesserung ihrer Fähigkeiten haben. Bei der Frage, wie interessant die StudentInnen die im Unterricht behandelten Themen finden, kann, wenngleich Simultandolmetschübungen im Vergleich zu Konsekutivdolmetschübungen als interessanter erachtet werden, festgestellt werden, dass ein grundsätzliches Interesse der Studierenden an den behandelten Inhalten vorliegt.

Deshalb kann die These „**H1: Konsekutiv- und SimultandolmetschstudentInnen sind grundsätzlich interessiert sich mit den Aufgaben im Unterricht zu beschäftigen**“ bestätigt werden.

Die zweite Forschungsfrage war:

**F2: Fühlen sich DolmetschstudentInnen im Dolmetschunterricht herausgefordert? Wenn Ja, besitzen sie die nötige Entschlossenheit um diese Herausforderungen erfolgreich zu überwinden?**

Der Begriff Herausforderung wurde im theoretischen Teil dieser Arbeit im Sinne von anspruchsvollen Aufgaben und die dafür benötigte Anstrengung definiert. Diese Elemente waren vor allem in den vorgelegten kognitiven Prozessmodellen zu beobachten (Cokely 1992; Gile 1997). In der Motivationsforschung, wie im Modell von Csikszentmihalyi (1975/1992) zu erkennen ist, entsteht eine Herausforderung aus dem Gleichgewicht eigener Fähigkeiten und der Schwierigkeit der bevorstehenden Aufgabe. Allerdings wird durch die Entstehung einer herausforderndes Gefühls die Fortführung und Aufrechthaltung einer Aktivität

bekräftigen, und somit trotz Widerständen oder störenden Gedanken werden diese eingehalten (Spinath 2005). Laut Schielefe/Köller (2006), erfolgt eine intrinsische, innerliche Motivation, eine bestimmte Handlung zu vollbringen einfach aus Interesse für die Tätigkeit selbst oder weil die Tätigkeit herausfordernd wirkt. Es stellt sich also die Frage ob die DolmetschstudentInnen einen Anreiz in den gegebenen Dolmetschaufgaben finden.

Ausgehend von den Untersuchungsergebnissen erscheinen die Dolmetschaufgaben der KD- und SD-Befragten als eher herausfordernd. Unter denen, gaben die SD-Befragten durchschnittlich zu, die Aufgaben für Simultandolmetschen etwas schwieriger, oder herausfordernder zu empfinden, als die im Konsektivdolmetschunterricht. Trotz, oder wegen, dieser Feststellung gaben die meisten Befragten beider Dolmetschmodi an, eine positive Einstellung der bevorstehende Aufgabe gegenüber zu haben, indem sie eher, oder fast sehr gespannt waren, wie sie eine herausfordernde Aufgabe überwinden können. Deshalb kann vermutet werden, dass die meisten DolmetschstudentInnen dadurch, dass die Dolmetschaufgaben mehrheitlich als herausfordernd erachtet wurden, eine angemessene und zufriedenstellende Vorbereitung im Hinblick auf die Aufgaben unternahmen, was zu einer Leitungsbereitschaft führte. Ein gutes Resultat ihrer Leistung würde der überwiegenden Mehrheit der Befragten ein Gefühl von Stolz bringen, was auch eine Leistungsmotivation bedeutet. Laut des in der Theorie erwähnten Flow-Erleben Modell von Csikszentmihalyis (1975/1992) muss eine Balance zwischen Anforderungen und Fähigkeit entstehen, damit sich eine Person im *Flow* befinden kann. Wenn also die Anforderungen, die eine Dolmetschaufgabe stellt, zu den eigenen Fähigkeiten passen, so gilt das als Herausforderung und eine Leistungsmotivation entsteht. Da die meisten Untersuchungsergebnisse auf mäßige Unterrichtsschwierigkeiten (siehe Abb. 13 Item E4) und durchschnittlich auf eine zuversichtliche Selbsteinschätzung, die nötigen Fähigkeiten zu besitzen (siehe Abb. 13 Items E1 und E2), und die Entschlossenheit, die bewältigen zu können (H3), hinweisen, kann angenommen werden, dass beide Dolmetschgruppen sich im Moment der Untersuchung in einer leistungsförderlichen Situation befanden.

Anhand dieser Feststellungen kann auch die zweite Hypothese „**H2**: Konsektiv- und SimultandolmetschstudentInnen fühlen sich im Unterricht herausgefordert und sind entschlossen die Aufgaben erfolgreich zu überwinden“ bestätigt werden.

Die dritte Forschungsfrage war:

**F3: Haben StudentInnen allgemein Angst vor einem Misserfolg im Dolmetschunterricht und werden dadurch die Dolmetschaufgaben als stressig empfunden?**

Die Misserfolgsängstlichkeit, ein Begriff aus der Psychologie, könnte in der Dolmetschwissenschaft eher mit Stress und Ängstlichkeit beim Dolmetschen assoziiert werden, wobei diese zwei Faktoren, den Begriff nur teilweise entsprechen. Wie im theoretischen Teil dieser Arbeit mehrmals angedeutet, treten Angstgefühle unter

DolmetschstudentInnen vor allem dann auf, wenn sie vor Publikum dolmetschen müssen oder wenn ihr gesellschaftliches Ansehen und Selbstwertgefühl bedroht wird (Jiménez Ivars/Pinazo 2001), oder wenn die Situationsanforderungen ihre Dolmetschfähigkeiten übersteigen (Moser-Mercer 1985). In der Motivationsforschung wird die Misserfolgsängstlichkeit zusätzlich zu den oben erwähnten Faktoren stark mit dem Erwartungsgefühl von Erfolg und Misserfolg, sowie den Anreizen von Erfolg und Misserfolg in Verbindung gesetzt (Heckhausen/Heckhausen 2006).

Wie aus den Untersuchungsergebnissen über die Misserfolgsängstlichkeit (Abb. 12), ersichtlich ist, konnte sich der Durchschnitt der DolmetschstudentInnen, mit keiner großen Meinungsdivergenzen zwischen den Dolmetschmodi, mit allen fünf Aussagen eher identifizieren. Die drei Aussagen, die auf Gefühle der Blamage, Peinlichkeit und Bedrängnis im Dolmetschunterricht eingingen, erzielten fast die gleichen Durchschnittswerte (siehe Abb. 12 Items M2, M3 und M4). Laut der Untersuchungsergebnisse hätten DolmetschstudentInnen also durchschnittliche Angst vor einem Leistungsmisserfolg. Bezüglich Druck- oder Stressgefühle fanden sich SimultandolmetschstudentInnen durchschnittlich anfälliger, darunter zu leiden als KonsekutivdolmetschstudentInnen. Es stellte sich jedoch auch heraus, dass SimultandolmetschstudentInnen im Vergleich zu KonsekutivdolmetschstudentInnen häufiger erwarten, einen Fehler während ihrer Dolmetschleistung zu machen, was die Angstgefühle noch steigern kann. Es kann also vermutet werden, dass die Dolmetschübungen von beiden Dolmetschgruppen gleichermaßen als stressig empfunden werden, was dazu führt, dass auch die dritte Hypothese **H3**: „Konsekutiv- und SimultandolmetschstudentInnen haben generell Angst nicht gut genug abzuschneiden und fühlen sich deswegen gestresst“ bestätigt werden kann.

Die vierte Forschungsfrage war:

**F4: Glauben DolmetschstudentInnen, dass ihre Fähigkeiten gut genug sind, um eine erwartungsgemäße Dolmetschleistung zu vollbringen?**

Grundlage dieser Forschungsfrage ist das psychologische Konzept der Erfolgswahrscheinlichkeit. Oft wird dieser Terminus der Misserfolgsängstlichkeit gegenüber gestellt, wobei der Fokus hier, anstatt auf Angstgefühlen, auf der Selbsteinschätzung eigener Kompetenzen zur Verwirklichung einer Aufgabe (Atkinson 1957) lag. In der Dolmetschwissenschaft wurde dieses Phänomen eher unter Selbstbewusstsein im Bezug auf das Dolmetschen (Jiménez Ivars/Pinazo 2001), aber auch als eine Selbsteinschätzung eigener Leistungsfähigkeiten im Vergleich zu früheren Dolmetschleistungen (Sawyer 2004) behandelt.

Die durchschnittliche Meinung der DolmetschstudentInnen gegenüber der Erfolgseinschätzung eigener Leistungen im Unterricht zeigt Abbildung 13. Aus den einzelnen Aussagen kommt hervor, dass die durchschnittliche Menge der KD-StudentInnen und SD-

StudentInnen der Meinung ist, den Schwierigkeiten im Unterricht eher gewachsen zu sein (E1), was aber eher nicht gleichzeitig heißt, dass sie auch eine perfekte Dolmetschleistung abliefern können (E2). Die durchschnittliche Menge der Befragten wäre der Überzeugung, dass sie die am Tag der Untersuchung bevorstehende Aufgabe teils-teils oder eher schaffen können (E3). Was die jeweiligen Unterrichtsanforderungen angeht waren SD-StudentInnen eher teils-teils der Meinung, dass diese zu hoch sind und die KD-StudentInnen der Meinung, dass diese eher nicht zu schwer sind. Laut dem Modell von Atkinson (1957) werden StudentInnen am besten durch mittelschwierige Aufgaben, die in einem Gleichgewicht mit den eigenen Fähigkeiten stehen, und der daraus entstehenden bestmöglichen Situation für die Entstehung von Motivation angespornt. Aus den Untersuchungsergebnissen geht hervor, dass die Anforderungen im Dolmetschunterricht nicht zu groß sind (E4). Daher kann behauptet werden, dass die gestellten Aufgaben auch keine allzu große Schwierigkeit beinhalten, die sie nicht überwinden können. Die eigenen Fähigkeiten wurden von beiden Dolmetschgruppen als einigermaßen positiv bewertet, obwohl die Leistung fast immer als nicht fehlerfrei angesehen wurde (siehe Abb. 12 Item M5). Nichtsdestotrotz zeigen sich die StudentInnen entschlossen im Dolmetschunterricht anzustrengen (siehe Abb. 13 Item E3). Schließlich kann angenommen werden, dass im Moment der Untersuchung eine mittel-hohe Erfolgswahrscheinlichkeit bei den DolmetschstudentInnen vorlag. Auch die vierte Hypothese, **H4** „Konsekutiv- und SimultandolmetschstudentInnen sind zuversichtlich in ihren Fähigkeiten eine gute Leistung abzuliefern“, kann als wahr bezeichnet werden.

Die letzte Hypothese war:

#### **F5: Inwiefern sind DolmetschstudentInnen im Dolmetschunterricht motiviert?**

Diese letzte Forschungsfrage bestimmt auch die eigentliche Kernfrage der vorliegenden Arbeit. Es soll gezeigt werden, ob anhand der vier untersuchten motivationalen Faktoren die grundsätzliche Einstellung der DolmetschstudentInnen festgestellt werden kann. Motivation ist ein vielschichtiges Konzept. Deshalb, um sich nicht im Labyrinth der möglichen Szenarios zu verlieren, wurden die vier motivationalen Elemente, Interesse, Herausforderung, Misserfolgsängstlichkeit und Erfolgswahrscheinlichkeit ausgewählt und mittels des Fragebogens erhoben. Es wird also angenommen, dass die eigentliche Bestätigung dieser letzten Hypothese durch die Zusammenführung der ersten vier Hypothesen möglich wäre. Diese Annahme kann am Ende dieser Arbeit, untermauert durch die Untersuchungsergebnisse, bestätigt werden. Am Ende steht die Aussage, dass sich DolmetschstudentInnen im Dolmetschunterricht als leistungsmotiviert wahrnehmen.

## 6 Fazit

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit dem Thema Motivation, genauer gesagt mit der Leistungsmotivation im Dolmetschunterricht und geht der Frage nach, inwiefern sich diese im Dolmetschunterricht manifestiert. Das Ziel der Arbeit bestand darin, festzustellen, ob Studierende des Masterstudiums Konferenzdolmetschen in den Übungen Simultandolmetschen und Konsektivdolmetschen Englisch am Zentrum für Translationswissenschaft motiviert sind, die im Unterricht gestellten Aufgaben zu bearbeiten und eine erfolgreiche Dolmetschleistung abzuliefern.

Trotz der Ansicht vieler DolmetschwissenschaftlerInnen, dass aufgrund der Komplexität des Dolmetschprozesses (Gerver 1976, Cokely 1992, Gile 1997, Pöchhacker 2010), der Persönlichkeitsvoraussetzungen für das Beruf (Brisau/Godijns/Meuleman 1994, Kurz 1996, Déjean Le Féal 1999, Kautz 2000, Jiménez Ivars/Pinazo 2001, Moser-Mercer 2008) oder der Studien über Leistungserwartungen und Leistungsbewertungen (Bühler 1986, Ackermann 2001, Kutz 2005), das Dolmetschen nicht nur eine kognitive, sondern auch eine geistig hochanspruchsvolle Tätigkeit sei, werden grundsätzlich lediglich einzelne psychologische Phänomene in der Dolmetschforschung behandelt, wobei das Konzept der Motivation sehr selten miteinbezogen ist. Es wurde durch die aufgezählten theoretischen Ansätze in Kapitel 1 dieser Arbeit festgestellt, dass viele Einflussfaktoren aus psychologischer Sicht ein Bezug zu Motivation haben. Angst oder Stress sind nur zwei von zahlreichen Faktoren, die eine Dolmetschleistung beeinträchtigen können. Unter Einbeziehung der bisherigen Recherchen in der Motivationsforschung ist zu vermuten, dass es noch viele andere motivationale Einflussfaktoren, entweder personen- oder situationsbezogener Natur (Heckhausen/Heckhausen 2006), gibt, die Leistungsprobleme für DolmetschstudentInnen, aber auch für professionelle DolmetscherInnen bewirken können.

Motivation wird in der Psychologie nicht wie im alltäglichen Zusammenhang etwa mit schulischer Leistung oder mit Berufstätigkeit verbunden, sondern wird vielmehr mit Trieben, Instinkten, Wünschen oder Persönlichkeitsmerkmalen assoziiert (Wilbert 2010). Häufig wird der Terminus auch zur Erklärung des menschlichen Verhaltens herangezogen (Heckhausen/Heckhausen 2006). Da Motivation ein sehr komplexes Thema ist, musste in Kapitel 2 dieser Arbeit zunächst eine grundsätzliche Unterscheidung zwischen den zwei ähnlich klingenden Begriffen *Motivation* und *Motiv* gemacht werden (McClelland 1985, Heckhausen/Heckhausen 2006), daran anschließend wurden auch einzelne Bedingungen ihrer Entstehung (Atkinson 1957, Csikszentmihalyi 1975, Blumberg/Pringle 1982, Heckhausen/Heckhausen 2006) und ihr Einfluss auf verschiedene Handlungen in der Ausbildung (Schiefele 1997, Dubs 2009, Hasselhorn/Gold 2013) berücksichtigt. In der Folge wurde die Einschränkung des Untersuchungsrahmens auf nur vier Einflussfaktoren der Motivation wie Interesse (Krapp 2010), das Erleben von Herausforderungen (Csikszentmihalyi 1975) oder Selbstbewertungen von Erfolg oder Misserfolg einer Leistung

(Atkinson 1957, Heckhausen 1972, Spinath 2005) in der Ausbildung vorgenommen. Im theoretischen Teil konnte also festgestellt werden, dass Motivation nicht nur ein Bestandteil des menschlichen Charakters ist, sondern sich durch situationelle und personenbezogene Umstände bei jedem Mensch anders verhalten kann.

Die Behandlung von motivationsfördernden Strategien in dem Dolmetschunterricht in Kapitel 3 erfolgte aufgrund der Überzeugung, dass trotz der wenigen Untersuchungen, die *Motivation* als Baustein einer gelungenen Unterrichtsleistung sehen, die DolmetscherInnenausbildung doch viel Rücksicht auf die geistige und fachliche Entwicklung der StudentInnen nimmt. Die Lehrervorfürungen, empfohlen von Altman, die Verwendung von interaktiven Übungsmaterialien, insbesondere Videoaufnahmen, befürwortet von Kurzn oder die Neugestaltung von Leistungsrückmeldungen sind nur einige Lehrmethoden, die nach durchgeführten Studien, von DolmetschstudentInnen positiv angenommen werden. In der Motivationspsychologie ist oft die Rede von Interesse und Zielstrebigkeit als optimale Konditionen für eine kurz- und langfristige Handlungsmotivation, sowohl im Alltagsleben als auch in der Ausbildung und im Beruf. Jedoch sind diese nur ein kleiner Teil von den vielen Komponenten, die die Motivationsforschung zur Förderung der Motivation, einschließlich der Leistungsmotivation, noch zu bieten hat. Insbesondere während der Dolmetschleistung kommen viele zum Vorschein. Um sicherzustellen, dass die Leistung dadurch so wenig wie möglich negativ beeinflusst wird, können im Vorhinein Maßnahmen, die aus der Motivationsforschung entspringen, unternommen werden. Natürlich muss jede StudentIn einem gewissen Zeitpunkt persönliche Handlungsweisen entwickelt haben, um mit schwierigen Situationen im Unterricht zurecht zu kommen, aber es wäre aber auch das Ziel, im Unterricht neue Maßnahmen einzuführen und vorzustellen, wenn es offensichtlich ist, dass einzelne StudentInnen nach einer bestimmten Zeit immer noch Schwierigkeiten beim Dolmetschen haben. Aus diesem Grund sind bereits erfahrene StudentInnen für die Untersuchung der Motivation im Unterricht am besten geeignet.

Um Maßnahmen gegen möglichen Leistungsprobleme während der Ausbildung, die aus der geistigen Haltung, insbesondere in Bezug auf die Motivation entstehen können, entwickeln zu können, muss zunächst ein Überblick über die tatsächliche Häufigkeit im Unterricht gegeben werden. Die durchgeführte Untersuchung mittels eines Fragebogens hat sich zu diesem Zweck sehr hilfreich erwiesen. Die Probanden können dadurch sich selbst Gründe, oder Motive, für ihr Verhalten zuschreiben, und somit Teile des individuellen Selbstkonzepts aufgefasst werden.

Die Ergebnisse der durchgeführten Studie zur Motivation im Dolmetschunterricht geben wichtige Hinweise zum Standpunkt zu einer gestellten Dolmetschaufgabe gegenüber. Das Interesse oder sogar die Vorliebe für die spezifischen Erfüllungsformen von Konsekutiv- und Simultandolmetschaufgaben, sowie für die im Unterricht behandelten Themen, konnten durchschnittlich unter den ZTW-Studierenden erfasst werden. Zusätzlich dazu wären die meisten StudentInnen bereit, auch in der Freizeit zu üben (siehe Abb.10). Laut Krapp wären

diese Feststellungen eigentlich fast genug, um Motivation zur Erfüllung einer Aufgabe, zumindest kurzfristig, entstehen zu lassen. Laut Schielefe und Köller erfolgt eine intrinsische Motivation, eine bestimmte Handlung zu vollbringen einfach aus Interesse für die Tätigkeit selbst oder, weil die Tätigkeit herausfordernd wirkt. Anhand der Untersuchungsergebnisse kann festgestellt werden, dass die ZTW-Studierenden sich durchschnittlich entschlossen und vorbereitet, also motiviert, fühlen, jeglicher Schwierigkeit entgegen zu treten (siehe Abb. 11). In der Theorie sind die Bedingungen für das Erleben von Herausforderungen auf das Flow-Erleben Modell von Csikszentmihalyi zurückzuführen, demzufolge eine Balance zwischen Aufgabe und Fähigkeit entstehen soll, um eine Herausforderung als positiv wahrzunehmen. Die Theorie weist einige Ähnlichkeiten mit dem Effort-Modell von Gile auf, wo die eigenen Fähigkeiten von den Anforderungen des Dolmetschprozesses nicht überschritten werden sollen. Da der Fragebogen von den Studierenden im Unterricht vor der jeweils anstehenden Aufgabe ausgefüllt wurde, ist eine genaue Einschätzung davon, wie anspruchsvoll die bevorstehende Aufgabe, nicht möglich. Jedoch konnten sich die TeilnehmerInnen, da es sich bei ihnen um bereits erfahrene DolmetschstudentInnen handelt, die schon einige Dolmetschübungen hinter sich haben, eine ungefähre Vorstellungen machen, indem sie reflektierten, wie anspruchsvoll die Aufgaben bis zu dem Zeitpunkt waren, und so zukünftige Aufgaben abschätzen konnten. Ein Ergebnis der Untersuchung ist, dass die Anforderungen, somit auch die Aufgaben, im Unterricht von den ZTW Studierenden als nur mäßig hoch erachtet werden und die eigenen dolmetscherischen Fähigkeiten ebenfalls als durchschnittlich eingeschätzt wurden (siehe Abb. 13).

Aus den Ergebnissen im Unterkapitel 5.2.4 stellte sich heraus, dass die sogenannte Wahrscheinlichkeit des Erfolges einer Aufgabe (siehe Abb.13 Items E1, E2 und E3) dem vorgestellten Risiko-Modell von Atkinson (siehe Kapitel 2.6.1 Abb.5) entspricht. Wenn die Erfolgswahrscheinlichkeit als hoch eingeschätzt wird, kommt es in Kombination mit mittelschwierigen Aufgaben (E4) zu den optimalen Umständen zur Entstehung von Motivation zusammen. Da die Erfolgswahrscheinlichkeit durch die Aussagen von E1, E2 und E3 (siehe Abb.13), sowie durch die Aufgabenanforderungen (siehe Abb.13 Item E4), von den ZTW Studierenden durchschnittlich als teils-teils bewertet wurden, könnte auch angenommen werden, dass die Bedingungen zur Entwicklung von Motivation zum Zeitpunkt der Untersuchung gegeben waren.

Das im Kapitel 2.6.4 erwähnte Handlungsmodell von Motivation und Kompetenzen nach Birgit Spinath (Abb. 8) spricht zum einen von einer motivationsbezogenen Kompetenz, die auf das Selbsterkennen von Schwächen und Stärken anspielt, und zum anderen von der Volitionskompetenz, die mit einer Zielstrebigkeit, trotz Aufgabenschwierigkeiten, assoziiert wird. Laut den Untersuchungsergebnissen in Kapitel 5.2.3 sind sich die Studierenden ihrer eigenen Schwächen und Stärken bewusst (siehe Abb. 12 Item M5), aber sie sind dabei relativ entschlossen, sich bei den Dolmetschaufgaben anzustrengen (siehe Abb. Item H3), was auf eine Präsenz von Leistungsmotivation verweist. Die zusätzlichen Aussagen zur

Misserfolgsängstlichkeit (siehe Abb. 12 Items M1, M2, M3 und M4) weisen darauf hin, dass die Dolmetschaufgaben den ZTW StudentInnen Stress bereitet und ihre Bearbeitung als mögliche Auslöser von Blamage oder Peinlichkeit eingeschätzt wird. Da eine Einstellung der Misserfolgsängstlichkeit grundsätzlich mit der Furcht vor möglichen zukünftigen Misserfolgen verstanden werden kann, ist die weitere Untersuchung dieses Aspekts für die Ausbildung von besonderer Wichtigkeit. Die Misserfolgsängstlichkeit kann auf einer Seite gravierende für die Erfüllung zukünftiger Dolmetschleistungen haben, indem sie als Bedrohung zum geistigen Wohlbefinden der StudentInnen verstanden werden kann, aber auf der anderen Seite könnte, wenn die anderen Aspekte der Motivation, wie Erfolgswahrscheinlichkeit oder Interesse, sich in einem positiven Einklang dazu befinden, das sogar zu einem noch stärkeren Antrieb zur Leistungserfüllung führen. Eine ähnliche Position wurde von Kurz eingenommen, wenn er schreibt, dass Stresssituationen eine höhere Leistungsanstrengung hervorrufen könnten. (siehe Kapitel 1.2)

Daraus kann man schließen, dass, obwohl es für die Entstehung einer Leistungsmotivation sogar ausreichend ist, wenn ein generelles Interesse für die Handlung besteht, oder wenn man positiv über die eigene Leistung eingestellt ist, wenn zusätzlich dazu noch eine hohe Erfolgswahrscheinlichkeit oder eine geringere Misserfolgsängstlichkeit der Leistung abgeschätzt wird, können die Chancen zur erfolgreichen Leistungserbringung durch eine hohe Leistungsmotivation noch mehr steigern.

Die Feststellung einer stetigen Präsenz der Motivation für Leistung unter Studierenden soll nicht unbedingt das Ziel einer solchen Untersuchung sein, sondern es ging auch darum, herauszufinden, was andere Studierende, denen die Motivation fehlt, brauchen, um leistungsmotiviert zu bleiben. Durch die vier ausgewählten Faktoren zum Entstehen von Motivation - wie Interesse, Herausforderung, Misserfolgsängstlichkeit und Erfolgswahrscheinlichkeit - wurde festgestellt, dass vor allem die Art und Weise, wie bestimmte Situationen und Aufgaben von den StudentInnen wahrgenommen werden, zu einer Motivation im Unterricht führen kann.

## 7 Ausblick

Ob Befunde der Motivationsforschung tatsächlich weiter erfolgreich in der Dolmetschforschung eingesetzt werden können ist schwer vorherzusagen. Die vorliegende Arbeit hat sich mit dem Thema Motivation beschäftigt, weil dieses in der Dolmetschwissenschaft, bewusst oder nicht, viel zu selten in der Forschung zur Leistungserbringung erwähnt wurde.

Es ist wohl bekannt, dass sehr viele StudentInnen, die das Masterstudium Dolmetschen abschließen, nicht weiter dem Beruf als DolmetscherInnen nachgehen, sondern als ÜbersetzerInnen oder in anderen ähnlichen Berufen tätig sind. Es können unterschiedliche Gründe dafür genannt werden, jedoch wird häufig angeführt, dass die Dolmetschtätigkeit oft geistig viel zu anspruchsvoll ist, um sie erfolgreich praktizieren zu können. Es stellt sich also die Frage ob die Motivation während der Ausbildung zu dieser Ansicht beiträgt. Auf die langfristigen Folgen der Misserfolgsängstlichkeit in Bezug auf die Leistung wurde bereits im Rahmen dieser Arbeit hingewiesen, und somit ist ein Effekt dieser Art von Ängstlichkeit auf die Leistungserbringung im DolmetscherInnenberuf auch nicht auszuschließen. Man kann vermuten, dass von einer geringen Behandlung des Phänomens Motivation einige Kompetenzen während der Ausbildung verloren gehen können.

*„Ein Mensch ohne Plan ist wie ein Schiff ohne Ruder“* sagte einmal Emil Oesch, ein Schweizer Schriftsteller. Man glaubte also ohne ein Ziel, wie ein Schiff ohne Ruder zu sein. Ohne eine Antriebskraft hilft der Ruder aber nicht viel weiter um ans Ziel zu kommen. In diesem Sinne stellt die Motivation den Antrieb dar. Entweder als Wille, Entschlusskraft oder Trieb wahrgenommen kann man nicht verleugnen, dass die Motivation etwas Unerlässliches für das Erreichen eines vorgenommenen Ziel ist. Es sollten verstärkte Initiativen gefördert werden, die zu einem besseren Verständnis dieses Phänomens des menschlichen Handelns führen kann.

Es wäre erfreulich, wenn diese Arbeit ein Impuls zur Förderung von weiteren Untersuchungen im Bereich Dolmetschen unter Einbeziehung von Motivationsbefunde aus der Motivationsforschung darstellen würde.

## 8 Literatur

- Ackermann, Dorothea/Lenk, Hannelore/Redmond, Mary (1997) Between Three Stools. Performance assessment in interpreter training. In Fleischmann, Eberhard/Kutz, Wladimir/Schmitt, Peter A. (Hrsg.): *Translationsdidaktik: Grundfragen der Übersetzungswissenschaft*. Tübingen: Narr, 262-267.
- Altman, Janet (1989) The Role of Tutor Demonstration in Teaching Interpreting. In Gran, Laura/Dodds, John (Hrsg.): *The theoretical and practical aspects of teaching conference interpreting*. Triest, 237-240.
- Brisau, André/Godijns, Rita/Meuleman, Chris (1994) Towards a Psycholinguistic Profile of the Interpreter. *Meta: Journal des traducteurs/ Meta: Translators' Journal* 39(1), 87-94.
- Brunstein, Joachim C./Schultheiss, Oliver C./Grässmann, Ruth (1998) Personal goals and emotional well-being: The moderation role of motive dispositions. *Journal of Psychology and Social Psychology* 75, 494-508.
- Bühler, Hildegund (1986) Linguistic (semantic) and extra-linguistic (pragmatic) criteria for the evaluation of conference interpretation and interpreters. *Multilingua* 5(4), 231-235.
- Collados Aís, Angela (2011) *Qualitätsparameter beim Simultandolmetschen: Interdisziplinäre Perspektiven*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 62-90.
- Cokely, Dennis (1992) *Interpretation: A sociolinguistic model*. Burtonsville, MD: Linstok Press.
- Csikszentmihalyi, Mihaly (1975) *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Csikszentmihalyi, Mihaly (1991) Das Flow Erlebnis und seine Bedeutung für die Psychologie des Menschens. In Csikszentmihalyi, Mihaly/ Csikszentmihalyi, Isabella (Hrsg.): *Die außergewöhnliche Erfahrung im Alltag. Die Psychologie des Flow-Erlebens*. Stuttgart: Klett-Cotta, 28-49.
- Deci, Edward/ Nezeleck, John/ Sheinman, Louise (1981) Characteristics of the rewarder and intrinsic motivation of the rewardee. *Journal of Personality and Social Psychology* 40(1), 1-10.
- Deci, Edward/ Ryan, Richard (2002) *Handbook of self-determination research*. Rochester: University of Rochester, 3-33.
- Déjean Le Féal, Karla (1999) Konsekutivdolmetschen. In Snell-Hornby, Mary/Hönig, Hans G./Kußmaul, Paul/Schmitt, Peter A. (Hrsg.): *Handbuch Translation*. 2., verbesserte Auflage, Tübingen: Stauffenburg, 304-307.
- Dubs, Rolf (2009) *Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, 423-442.
- Gardner, Robert (1985) *Social Psychology and Second Language Learning: The role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.

- Gerver, David (1976) Empirical Studies of Simultaneous Interpretation: A Review and a Model. In Brislin, Richard W. (Hrsg.) *Translation: Applications and Research*. New York: Gardner, 165-207.
- Gile, Daniel (1997/2002) Conference Interpreting as a Cognitive Management Problem. In Pöchhacker, Franz/Shlesinger, Miriam (Hrsg.): *The Interpreting Studies Reader*. London und New York: Routledge, 163-176.
- Grob, Urs/Maag Merki, Katharina (2001) *Überfachliche Kompetenzen. Theoretische Grundlegung und Empirische erprobung eines Indikatorensystems*. Bern: PeterLang.
- Harlow, Harry F. (1958) *Biological and biochemical bases of behavior*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Hasselhorn, Marcus/Gold, Andreas (2013) *Pädagogische Psychologie: Erfolgreiches Lernen und Lehren*. Stuttgart: W. Kohlhammer, 104-119.
- Heckhausen, Heinz (1972) Die Interaktion der Sozialisationsvariablen in der Genese des Leistungsmotivs. In Graumann, Carl (Hrsg.): *Handbuch der Psychologie*. Göttingen: Hogrefe, 955-1019.
- Heckhausen, Jutta/Heckhausen, Heinz (2006) *Motivation und Handeln*. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Helmke, Andreas/Wildt, Johannes (2003) Hochschulpsychologie. In Ahrens, Hans Joachim (Hrsg.): *Psychologie von A-Z: die 60 wichtigsten Disziplinen*. München: Elsevier, 69-72.
- Hermans, Hubert J.M. (1970) A questionnaire measure of achievement motivation. *Journal of Applied Psychology* 54(4), 353-363.
- Ilg, Gérard (1980) L'interprétation consécutive. *Parallèles* 120.
- Jiménez Ivars, Amparo/Pinazo Calatayud, Daniel (2001) I failed because I got very nervous. Anxiety and performance in interpreter trainees: an empirical study. *The Interpreters' Newsletter* 11, 105-118.
- Kadrić, Mira (2011) *Dialog als Prinzip*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Krapp, Andreas (1997) Interesse und Studium. In Gruber, Hans (Hrsg.): *Wege zum Können. Determinanten des Kompetenzerwerbs*. Bern: Hans Huber, 45-57.
- Krapp, Andreas (2010) Interesse. In Rost, Detlef H. (Hrsg.): *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz, 311-323.
- Kurz, Ingrid (1989) The Use of Video-Tapes in Consecutive and Simultaneous Interpretation Training. In Gran, Laura/Dodds, John (Hrsg.): *The theoretical and practical aspects of teaching conference interpreting*. Udine: Campanotto, 213-215.
- Kurz, Ingrid (1993/2002) Conference Interpretation. Expectations of different user groups. In Pöchhacker, Franz/Shlesinger, Miriam (Hrsg.): *The interpreting studies reader*. London und New York: Routledge, 313-324.
- Kurz, Ingrid (1996) *Simultandolmetschen als Gegenstand der interdisziplinären Forschung*. Wien: WUV Universitätsverlag.

- Kurz, Ingrid/Basel, Elvira/Chiba, Doris/Patels, Werner/Wolframm, Judith (1996) Scribe or Actor? A Survey Paper on Personality Profiles of Translators and Interpreters. *The Interpreter's Newsletter* 7, Trieste: LINT, 4-18.
- Kutz, Wladimir (2005) Zur Bewertung der Dolmetschqualität in der Ausbildung von Konferenzdolmetschern. *Lebende Sprachen* 50(1), 14-34.
- McClelland, David C. (1985) How motives, skills, and values determine what people do. *American Psychologist* 41, 812-825.
- McClelland, David C./Koestner, Richard/Weinberger, Joel (1989) How do self-attributed and implicit motives differ? *Psychological Review* 96(4), 690-702.
- Méndez-Carrillo, Xavier F./Inglés-Saura, Candido J./Hidalgo-Montesinos, Maria D. (1999) Propiedades des psicométricas del cuestionario de confianza para hablar en público: estudio con una muestra de alumnus de enseñanzas medias. *Psicothema* 11(1), 65-74.
- Moser-Mercer, Barbara (1985) Screening potential interpreters. *Meta* 30(1), 97-100.
- Moser-Mercer, Barbara (2008) Skill Acquisition in Interpreting. *The Interpreter and Translator Trainer* 2(1), 1-28.
- Oléron, Pierre/Nanpon, Hubert (1965) Research into Simultaneous interpreting. In Pöchhacker, Franz/Shlesinger, Miriam (Hrsg.): *The interpreting studies reader*. London und New York: Routledge, 43-50.
- Pink, Dan (2009) *Drive: The surprising truth about what motivates us*. New York: Riverhead Books.
- Pöchhacker, Franz (1999) Simultandolmetschen. In Snell-Hornby, Mary/Hönig, Hans G./Kußmaul, Paul/Schmitt, Peter A. (Hrsg.): *Handbuch Translation*. 2., verbesserte Auflage, Tübingen: Stauffenburg Verlag, 301-304.
- Pöchhacker, Franz (2010) *Introducing Interpreting Studies*. London: Routledge.
- Preiser, Siegfried/Sann, Ulli (2006) Motivationsforschung und Schule: Was Lehrerinnen und Lehrer von der Motivationsforschung erwarten können. In Küppers, Almut (Hrsg.): *Motivation revisited*. Berlin: Lit Verlag, 25-57.
- Prenzel, Manfred (1997) Sechs Möglichkeiten, Lernende zu demotivieren. In Gruber, Hans (Hrsg.): *Wege zum Können. Determinanten des Kompetenzerwerbs*. Bern: Hans Huber, 32-45.
- Reichenbach, Roland (2006) Soft Skills. In Dzierzbicka, Agnieszka (Hrsg.): *Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement*. Wien: Erdhard Löcker, 245-253.
- Rheinberg, Falko/Vollmeyer, Regina/Burns, Bruce D. (2001) FAM: Ein Fragebogen zur Erfassung aktueller Motivation in Lern- und Leistungssituationen. *Diagnostica. Zeitschrift für psychologische Diagnostik und differentielle Psychologie. Informationsorgan über psychologische Tests und Untersuchungsmethoden* 47(2), 57-66.
- Rheinberg, Falko/Vollmeyer, Regina (2012) *Motivation*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Rost, Detlef H. (2010) *Handwörterbuch für pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz.
- Sawyer, David (2004) *Fundamental aspects of interpreter education: curriculum and assessment*. Amsterdam: John Benjamins.
- Schiefele, Ulrich (1996) *Motivation und Lernen mit Texten*. Göttingen: Verlag für Psychologie.
- Schiefele, Ulrich (1997) Motivationale Orientierungen und Prozesse des Wissenerwerbs. In Gruber, Hans (Hrsg.): *Wege zum Können. Determinanten des Kompetenzerwerbs*. Bern: Hans Huber, 14-32.
- Schiefele, Ulrich/Köller, Olaf (2006) Intrinsische und extrinsische Motivation. In Rost, Detlef H. (Hrsg.): *Handwörterbuch für pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz, 303-310.
- Schlag, Bernhard (2004) *Lern- und Leistungsmotivation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Seleskovitch, Danica (1978) *Interpreting for International Conferences. Problems of Language and Communication*. Washington, DC: Pen and Booth.
- Seleskovitch, Danica (1988) *Der Konferenzdolmetscher: Sprache und Kommunikation*. Heidelberg: Groos.
- Spinath, Birgit (2005) Motivation als Kompetenz. Wie wird Motivation lehr- und lernbar. In Vollmeyer, Regina/Brunstein, Joachim (Hrsg.): *Motivationspsychologie und ihre Anwendung*. Stuttgart: Kohlhammer, 203-220.
- Szuki, Atsuko (1988) Aptitudes of Translators and Interpreters. *Meta: Translators' Journal* 33(1), 108-114.
- Thiéry, Christopher (1986) Montrer, expliquer, corriger. *Multilingua* 5(4), 237-238.
- Universität Wien (2007) Masterstudium an der Universität Wien, Studium: Dolmetschen  
[http://transvienna.univie.ac.at/fileadmin/user\\_upload/fak\\_translationswissenschaft/Studi-enprogrammleitung/Curr\\_2007\\_Aenderung\\_MA\\_Dolmetschen.pdf](http://transvienna.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/fak_translationswissenschaft/Studi-enprogrammleitung/Curr_2007_Aenderung_MA_Dolmetschen.pdf) (Stand 1.08.2015)
- Weiner, Bernard/Frieze, Irene H./Kukla, Andy/Reed, Linda/Rest, Stanley/Rosenbaum, Robert M. (1971) *Perceiving the causes of success and failure*. New York: General Learning Press.
- Wilbert, Jürgen (2010) *Förderung der Motivation bei Lernstörungen*. Stuttgart: Kohlhammer.

## 9 Anhang

### Anhang 1:

Originalfragebogen zur Erfassung aktueller Motivation in Lern- und Leistungssituationen (Rheinberg, Falko/Vollmeyer, Regina/Burns, Bruce D. 2001:17)

	trifft nicht zu					trifft zu	
	1	2	3	4	5	6	7
1. Ich mag solche Rätsel und Knobeleyen. (I)	1	2	3	4	5	6	7
2. Ich glaube, der Schwierigkeit dieser Aufgabe gewachsen zu sein. (E)	1	2	3	4	5	6	7
3. Wahrscheinlich werde ich die Aufgabe nicht schaffen. (E)	1	2	3	4	5	6	7
4. Bei der Aufgabe mag ich die Rolle des Wissenschaftlers, der Zusammenhänge entdeckt. (I)	1	2	3	4	5	6	7
5. Ich fühle mich unter Druck, bei der Aufgabe gut abschneiden zu müssen. (M)	1	2	3	4	5	6	7
6. Die Aufgabe ist eine richtige Herausforderung für mich. (H)	1	2	3	4	5	6	7
7. Nach dem Lesen der Instruktion erscheint mir die Aufgabe sehr interessant. (I)	1	2	3	4	5	6	7
8. Ich bin sehr gespannt darauf, wie gut ich hier abschneiden werde. (H)	1	2	3	4	5	6	7
9. Ich fürchte mich ein wenig davor, dass ich mich hier blamieren könnte. (M)	1	2	3	4	5	6	7
10. Ich bin fest entschlossen, mich bei dieser Aufgabe voll anzustrengen. (H)	1	2	3	4	5	6	7
11. Bei Aufgaben wie dieser brauche ich keine Belohnung, sie machen mir auch so viel Spaß. (I)	1	2	3	4	5	6	7
12. Es ist mir etwas peinlich, hier zu versagen. (M)	1	2	3	4	5	6	7
13. Ich glaube, dass kann jeder schaffen. (E)	1	2	3	4	5	6	7
14. Ich glaube, ich schaffe diese Aufgabe nicht. (E)	1	2	3	4	5	6	7
15. Wenn ich die Aufgabe schaffe, werde ich schon ein wenig stolz auf meine Tüchtigkeit sein. (H)	1	2	3	4	5	6	7
16. Wenn ich an die Aufgabe denke, bin ich etwas beunruhigt. (M)	1	2	3	4	5	6	7
17. Eine solche Aufgabe würde ich auch in meiner Freizeit bearbeiten. (I)	1	2	3	4	5	6	7
18. Die konkreten Leistungsanforderungen hier lähmen mich. (M)	1	2	3	4	5	6	7

(H):	Herausforderung
(I):	Interesse
(E):	Erfolgswahrscheinlichkeit
(M):	Misserfolgsbefürchtung

## Anhang 2:

### Fragebogen: Motivation im Dolmetschunterricht: Konsektivdolmetschen

Liebe Studierende,  
 der vorliegende Fragebogen ist Teil meiner Masterarbeit und behandelt die **momentane Einstellung/Motivation** zu den gegebenen Aufgaben im Konsektivdolmetschunterricht am Zentrum für Translationswissenschaft. Mit der ehrlichen Beantwortung der Fragen leisten Sie einen wichtigen Beitrag zur Gestaltung und Optimierung der Studienverhältnisse für Sie selbst und für zukünftige Studierende am Institut.

Ihre Angaben werden anonym und streng vertraulich behandelt.

1) Geschlecht: <input type="checkbox"/> männlich <input type="checkbox"/> weiblich
2) Alter: _____
3) Sprachenkombination im Studium: A-Sprache: _____ / B-Sprache: _____ / C-Sprache: _____
4) In welchem Semester studieren Sie? _____ Semester
5) Ist es das erste Mal dass Sie diese Übung besuchen? <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein a) Wenn nein, wie oft haben Sie schon an dieser Übung teilgenommen? _____ Mal

Kreuze bitte jene Zahl an, die auf dich am Besten passt.

	Trifft nicht zu	Trifft eher nicht zu	Teils-Teils	Trifft eher zu	Trifft zu
1. Ich mag es vor anderen zu dolmetschen.	1	2	3	4	5
2. Ich glaube, den Schwierigkeiten in diesem Unterricht gewachsen zu sein.	1	2	3	4	5
3. Ich gehe immer von der Wahrscheinlichkeit aus, dass ich nicht gut genug dolmetschen werde.	1	2	3	4	5
4. Während ich dolmetsche, übernehme ich gerne die Rolle des Vermittlers.	1	2	3	4	5
5. Ich fühle mich unter Druck, bei meiner Dolmetschung gut abschneiden zu müssen.	1	2	3	4	5
6. Jede Dolmetschaufgabe ist eine richtige Herausforderung für mich.	1	2	3	4	5
7. Die im Unterricht behandelten Themen finde ich immer interessant.	1	2	3	4	5
8. Ich bin sehr gespannt darauf, wie gut ich die im Unterricht gegebenen Reden dolmetschen würde.	1	2	3	4	5
9. Ich fürchte mich davor, dass ich mich vor meinen StudienkollegInnen und ProfessorIn blamieren könnte.	1	2	3	4	5
10. Ich bin fest entschlossen, mich bei meiner Dolmetschaufgabe voll anzustrengen.	1	2	3	4	5
11. Wenn ich dolmetsche, ist es mir egal was für ein Feedback ich danach bekommen werde.	1	2	3	4	5
12. Es ist mir etwas peinlich, hier zu versagen.	1	2	3	4	5
13. Ich glaube ich schaffe die heutige Dolmetschaufgabe nicht.	1	2	3	4	5
14. Wenn ich eine gute Dolmetschung leiste, dann bin ich sehr stolz.	1	2	3	4	5
15. Wenn ich an die Dolmetschaufgabe denke, bin ich etwas beunruhigt.	1	2	3	4	5
16. Ich mag es auch in meiner Freizeit zu dolmetschen.	1	2	3	4	5
17. Ich finde die Leistungsanforderungen in diesem Unterricht zu hoch.	1	2	3	4	5
18. Ich bin mir sicher, dass ich während meiner Dolmetschung Fehler machen werde.	1	2	3	4	5

VIELEN DANK!!! 😊

### Anhang 3:

#### Fragebogen: Motivation im Dolmetschunterricht: Simultandolmetschen

Liebe Studierende,  
 der vorliegende Fragebogen ist Teil meiner Masterarbeit und behandelt die **momentane Einstellung/Motivation** zu den gegebenen Aufgaben im Simultandolmetschunterricht am Zentrum für Translationswissenschaft. Mit der ehrlichen Beantwortung der Fragen leisten Sie einen wichtigen Beitrag zur Gestaltung und Optimierung der Studienverhältnisse für Sie selbst und für zukünftige Studierende am Institut.

Ihre Angaben werden anonym und streng vertraulich behandelt.

1) Geschlecht: <input type="checkbox"/> männlich <input type="checkbox"/> weiblich
2) Alter: _____
3) Sprachenkombination im Studium: A-Sprache: _____ / B-Sprache: _____ / C-Sprache: _____
4) In welchem Semester studieren Sie? _____ Semester
5) Ist es das erste Mal dass Sie diese Übung besuchen? <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein a) Wenn nein, wie oft haben Sie schon an dieser Übung teilgenommen? _____ Mal

Kreuze bitte jene Zahl an, die auf dich am Besten passt.

	Trifft nicht zu	Trifft eher nicht zu	Teils-Teils	Trifft eher zu	Trifft zu
1. Ich mag es wenn mir jemand beim Dolmetschen zuhört.	1	2	3	4	5
2. Ich glaube, den Schwierigkeiten in diesem Unterricht gewachsen zu sein.	1	2	3	4	5
3. Ich gehe immer von der Wahrscheinlichkeit aus, dass ich nicht gut genug dolmetschen werde.	1	2	3	4	5
4. Während ich dolmetsche, übernehme ich gerne die Rolle des Vermittlers.	1	2	3	4	5
5. Ich fühle mich unter Druck, bei meiner Dolmetschung gut abschneiden zu müssen.	1	2	3	4	5
6. Jede Dolmetschaufgabe ist eine richtige Herausforderung für mich.	1	2	3	4	5
7. Die im Unterricht behandelten Themen finde ich immer interessant.	1	2	3	4	5
8. Ich bin sehr gespannt darauf, wie gut ich die im Unterricht gegebenen Reden dolmetschen würde.	1	2	3	4	5
9. Ich fürchte mich davor, dass ich mich vor meinen StudienkollegInnen und ProfessorIn blamieren könnte.	1	2	3	4	5
10. Ich bin fest entschlossen, mich bei meiner Dolmetschaufgabe voll anzustrengen.	1	2	3	4	5
11. Wenn ich dolmetsche, ist es mir egal was für ein Feedback ich danach bekommen werde.	1	2	3	4	5
12. Es ist mir etwas peinlich, hier zu versagen.	1	2	3	4	5
13. Ich glaube ich schaffe die heutige Dolmetschaufgabe nicht.	1	2	3	4	5
14. Wenn ich eine gute Dolmetschung leiste, dann bin ich sehr stolz.	1	2	3	4	5
15. Wenn ich an die Dolmetschaufgabe denke, bin ich etwas beunruhigt.	1	2	3	4	5
16. Ich mag es auch in meiner Freizeit zu dolmetschen.	1	2	3	4	5
17. Ich finde die Leistungsanforderungen in diesem Unterricht zu hoch.	1	2	3	4	5
18. Ich bin mir sicher, dass ich während meiner Dolmetschung Fehler machen werde.	1	2	3	4	5

VIELEN DANK!!! 😊

## 10 Abstract Deutsch

Motivation ist im Alltag ein wohl bekanntes Konzept, das häufig mit Willenskraft oder Zielstrebigkeit assoziiert wird. Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit dem Thema der Motivation im Dolmetschunterricht und untersucht die Leistungsmotivation von StudentInnen des Masterstudiums Dolmetschen am Zentrum für Translationswissenschaft der Universität Wien. Es wird zunächst ein Überblick über die für diese Arbeit relevanten Aspekte der Dolmetschwissenschaft bzw. der DolmetscherInnenausbildung gemacht. Ein besonderer Fokus wird auf dem Dolmetschprozess und auf die Persönlichkeitsmerkmale der DolmetscherInnen gelegt. Schlussendlich werden unter Einbeziehung der zwei Dolmetschmodi, Simultandolmetschen und Konsektivdolmetschen, Aspekte der DolmetscherInnenausbildung präsentiert und ein Bezug zur Motivation hergestellt. Des Weiteren werden die Begriffe „Motivation“ und „Motive“ definiert, die Anfänge der Motivationsforschung vorgestellt und die Auswirkungen der Motivation im Lernumfeld erklärt. Anschließend werden einige Modelle der Motivation dargestellt, die wichtige Faktoren zur Entstehung der Leistungsmotivation repräsentieren. Am Ende des ersten Teils werden einige Lehrmethoden des Dolmetschunterrichts besprochen, die die Leistungsmotivation fördern. Durch den theoretischen Teil konnte man zu der Feststellung kommen, dass Motivation sowohl in der Dolmetschforschung als auch in der DolmetscherInnenausbildung sehr selten berücksichtigt wurde, dies machte eine Untersuchung diesbezüglich umso relevanter. Auf Grundlage dieser theoretischen Aspekte, wurde im empirischen Teil dieser Arbeit auf die Untersuchung der Leistungsmotivation eingegangen, die unter erfahrenen DolmetschstudInnen der Übungen Simultandolmetschen und Konsektivdolmetschen Englisch durchgeführt wurde. Mit Hilfe eines Fragebogens konnte durch vier ausgewählte Faktoren der Motivation: Interesse, Herausforderung, Misserfolgsängstlichkeit und Erfolgswahrscheinlichkeit, die momentane geistige Einstellung der StudentInnen am Anfang des Dolmetschunterrichts festgestellt werden und somit die Leistungsmotivation für die bevorstehenden Dolmetschaufgaben überprüft. Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass die vier motivationalen Faktoren, entweder getrennt oder gemeinsam, die Leistungsmotivation im Unterricht unterschiedlich beeinflussen können. Diese Arbeit und die dazugehörige Untersuchung soll zu einem Umdenken der Funktion von Motivation als Einflussfaktor der Leistungserbringung in Dolmetschunterricht und zu weiteren Untersuchungen in diesem Gebiet führen.

## **11 Abstract Englisch**

Motivation is a fairly common concept in the day to day life and is often associated with willpower or determination. The present thesis deals with the topic of motivation in the interpreting class and aims to explore the achievement motivation of interpreting students inscribed for the Master's degree programme of Conference Interpreting at the Centre for Translation Studies of University of Vienna. Firstly, some relevant aspects of the interpreting research and interpreter training are presented, whereas a special emphasis on the interpreting process and personality attributes of interpreters is made. While taking into account the two types of interpreting, simultaneous and consecutive, some details of the interpreter training and their link to motivation are also presented. Further on, the basic aspects behind "motivation" and "motives" are defined and studies with regard to motivation researches so far, specifically in the training environment, are presented. Additionally, some representations of the motivation development process and its influencing factors are introduced. The theoretical part of this paper ends with a few examples of interpreting training methods used to boost interest and motivation in the interpreting classroom. The conclusion drawn at the end of the theoretical part of this paper is that the concept of motivation was seldom mentioned, not only in the general interpreting research, but also in the interpreting class. This fact makes its further investigation even more relevant. Based on the theoretical aspects mentioned above, a study on achievement motivation was made via questionnaire under the interpreting students at the beginning of Simultaneous and Consecutive Interpreting classes with English as a working language. The questionnaire was build around four influencing factors of motivation: interest, challenge, anxiety and probability of success. The results show that, whether taken together or separately, these four factors may have various effects on the achievement motivation during the interpreting class. The aim of this paper is to reconsider the role of motivation as an influencing factor in the process of performance achievement during the interpreting class, and thus to inspire other future studies on this topic.

# Lebenslauf

Anca Sandra Cîra BA

Geburtsdatum: 20 Januar 1989

Staatsbürgerschaft: Rumänien

E-Mail: anca.cira@gmx.at

## Berufserfahrung

10/2014 - 10/2015 **Praktikum, CEE Einkauf von Verpackungen und Rohstoffe**

Henkel Central Eastern Europe GmbH  
Erdbergstrasse 29, 1030 Wien

10/2011 – 9/2014 **Projektassistentin in Strategischer Einkauf, Logistik & Supply Chain Management**

JG Consulting GmbH, Josef Heinzl Gasse 6/7, 1130 Wien

7/2009 – 12/2009 **Praktikum, Gastgewerbe**

Hotel Yellow GmbH, Timisoara, Rumänien

## Ausbildung

10/2010 – **Master Konferenzdolmetschen, Sprachen: Rumänisch-Deutsch-Englisch**

Universität Wien, Österreich

10/2007 – 7/2010 **Bachelor Angewandte Moderne Sprachen: Englisch-Deutsch**

West Universität, Timisoara, Rumänien  
Spezialgebiet: Übersetzen und Dolmetschen

## EDV-Kenntnisse

**Microsoft Office, SAP, HTML**

## Sprachen

<b>Rumänisch</b>	Muttersprache
<b>Deutsch</b>	Fließend
<b>Englisch</b>	Fließend
<b>Spanisch</b>	Gut
<b>Japanisch</b>	Gut

## Interessen

Literatur, Reisen, Theater und Film