



MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Professionelle Identität im Übersetzungswissenschaftlichen
Studium: Einblicke in Wahrnehmungen und Einflussfaktoren

verfasst von | submitted by

Vanesa Lukic BA

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

Wien | Vienna, 2026

Studienkennzahl lt. Studienblatt | Degree
programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 070 331 363

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree
programme as it appears on the student
record sheet:

Masterstudium Translation Deutsch Bosnisch/
Kroatisch/Serbisch

Betreut von | Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Hanna Risku

Danksagung

Mit dem Abschluss dieser Masterarbeit endet nicht nur ein Forschungsprojekt, sondern auch ein bedeutender Abschnitt meines Lebens. Die vergangenen sechs Jahre waren geprägt von neuen Erfahrungen, Herausforderungen und persönlicher Weiterentwicklung. Dieser Weg wäre ohne die Unterstützung vieler Menschen in meinem Leben nicht möglich gewesen.

Mein besonderer Dank gilt meiner Familie – meiner Mama, meinem Papa und meinem Bruder. Ihr habt mich während der vergangenen sechs Jahre stets unterstützt, an mich geglaubt und mir in jeder Phase des Studiums den Rücken gestärkt. Eure Geduld, eure Ermutigung und euer Vertrauen haben mir immer wieder die Kraft gegeben, weiterzumachen. Hvala vam što ste uvijek bili uz mene, vjerovali u mene i nikada mi niste dopustili da odustanem. Bez vaše ljubavi, podrške i svega što ste učinili za mene, ovaj trenutak ne bi bio moguć. Ovaj uspjeh jednako je vaš koliko je i moj. Volim vas.

Von Herzen danken möchte ich auch meinem Freund. Du warst während des gesamten Studiums und besonders in den vergangenen Monaten immer an meiner Seite. Mit viel Geduld hast du jede neue Idee, jeden Zweifel und jede spontane Planänderung begleitet und dir meine endlosen Gedanken zu dieser Arbeit angehört. Du hast vermutlich auch mehr Versionen dieser Masterarbeit gelesen, als dir lieb waren. Dennoch hast du nie aufgehört an mich zu glauben, mich zu unterstützen und mich zum Lachen zu bringen. Das bedeutet mir mehr, als Worte ausdrücken können.

Mein herzlicher Dank gilt außerdem meiner Betreuerin, Frau Univ.-Prof. Dr. Hanna Risku, für ihre engagierte, wertschätzende und stets konstruktive Betreuung. Besonders danke ich ihr dafür, dass sich mich mit ihrem Themenvorschlag auf ein Forschungsgebiet aufmerksam gemacht hat, das mein Interesse nachhaltig geweckt hat. Ihre fachliche Unterstützung, ihre hilfreichen Anregungen und ihre ermutigende Art haben wesentlich zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen.

Inhaltsverzeichnis

Danksagung.....	1
Abbildungsverzeichnis	4
Tabellenverzeichnis	5
Abkürzungsverzeichnis.....	6
Einleitung	7
1 Die professionelle Identität (PI)	13
1.1 Professionelle Identität: Begriffsbestimmung und Dimensionen	16
1.2 Professional Identity Five-Factor-Scale (PIFFS).....	21
1.2.1 Knowledge about professional practices	24
1.2.2 Having the professional as a role model	26
1.2.3 Experience with the profession.....	29
1.2.4 Preference for a particular profession.....	32
1.2.5 Professional self-efficacy	33
1.3 Modelle der Identitätsentwicklung	35
1.3.1 Identitätskonzept nach Mead	36
1.3.2 Identitätskonzept der Patchwork-Identitäten nach Keupp et al.....	37
1.4 Professionelle Identität im Kontext der Übersetzungswissenschaft	40
1.5 Kompetenzmodelle als Basis beruflicher Qualifikation	44
2 Forschungsstand zur professionellen Identitätsentwicklung	53
2.1 Interdisziplinäre Perspektiven auf professionelle Identität.....	54
2.2 Studien zur professionellen Identität in der Übersetzer Ausbildung	59
3 Einflussfaktoren auf die Identitätsentwicklung im Studium	64
3.1 Interne Einflussfaktoren	64
3.2 Externe Einflussfaktoren	68
3.3 Die Rolle von Reflexion und Selbsteinschätzung im Identitätsbildungsprozess.....	72
4 Empirische Untersuchung: Die Perspektiven der Studierenden	74
4.1 Forschungskontext und methodologisches Vorgehen	75
4.2 Stichprobe und Auswahlkriterien	77

4.3	Erhebungsinstrument: Online-Umfrage auf Basis der PIFFS	78
4.4	Durchführung der Datenerhebung	80
4.5	Datenauswertung und Datenanalyse.....	81
4.5.1	Knowledge about professional practices	83
4.5.2	Having the professional as a role model	85
4.5.3	Experience with the profession.....	87
4.5.4	Preference for a particular profession.....	89
4.5.5	Professional self-efficacy	91
4.5.6	Self-assessment of professional identity.....	93
4.5.7	Factors influencing professional identity formation	95
4.5.8	Influence of curricular elements	96
4.5.9	Influence of networks and mentoring.....	98
5	Diskussion und Gegenüberstellung der Ergebnisse	101
6	Fazit und Ausblick	104
7	Bibliographie.....	107
	Anhang	113
	Abstract.....	126

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Boxplot zur ersten Dimension <i>Knowledge about professional practices</i>	85
Abbildung 2: Boxplot zur zweiten Dimension <i>Having the professional as a role model</i>	87
Abbildung 3: Boxplot zur dritten Dimension <i>Experience with the profession</i>	89
Abbildung 4: Boxplot zur vierten Dimension <i>Preference for a particular profession</i>	91
Abbildung 5: Boxplot zur fünften Dimension <i>Professional self-efficacy</i>	93
Abbildung 6: Boxplot zu Fragenblock <i>Self-assessment of professional identity</i>	94
Abbildung 7: Boxplot zu Fragenblock <i>Factors influencing professional identity formation</i> ..	96
Abbildung 8: Boxplot zu Fragenblock <i>Influence of curricular elements</i>	98
Abbildung 9: Boxplot zu Fragenblock <i>Influence of networks and mentoring</i>	100

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Ergebnisse zur ersten Dimension <i>Knowledge about professional practices</i>	83
Tabelle 2: Ergebnisse zur zweiten Dimension <i>Having the professional as a role mode</i>	85
Tabelle 3: Ergebnisse zur dritten Dimension <i>Experience with the profession</i>	88
Tabelle 4: Ergebnisse zur vierten Dimension <i>Preference for a particular profession</i>	90
Tabelle 5: Ergebnisse zur fünften Dimension <i>Professional self-efficacy</i>	91
Tabelle 6: Ergebnisse zu Fragenblock <i>Self-assessment of professional identity</i>	93
Tabelle 7: Ergebnisse zu Fragenblock <i>Factors influencing professional identity formation</i> ..	95
Tabelle 8: Ergebnisse zu Fragenblock <i>Influence of curricular elements</i>	97
Tabelle 9: Ergebnisse zu Fragenblock <i>Influence of networks and mentoring</i>	99

Abkürzungsverzeichnis

DD	Dialogdolmetschen
EMT	European Master's in Translation
FS	Schwerpunkt „Fachübersetzen und Sprachindustrie“
KD	Konferenzdolmetschen
LMK	Schwerpunkt „Übersetzen Literatur – Audiovisuelle Medien – Kunst“
M	Mittelwert (Mean)
PACTE	Process in the Acquisition of Translation Competence and Evaluation
PBL	Problem-based Learning
PI	professionelle Identität
PIFFS	Professional Identity Five-Factor Scale
SD	Standardabweichung (Standard Deviation)
PPI	Pre-professional Identity
WIL	Work-Integrated Learning
ZTW	Zentrum für Translationswissenschaft

Einleitung

Die Entwicklung einer professionellen Identität (PI) stellt einen zentralen Bestandteil beruflicher Sozialisation dar und ist für viele Berufsfelder von großer Bedeutung. Unter professioneller Identität wird das berufliche Selbstverständnis verstanden, das sich aus der Identifikation mit dem Beruf, seinen Rollen und Werten sowie dem Anspruch ergibt, berufliche Aufgaben kompetent und verantwortungsvoll auszuführen (vgl. Tan et al. 2015: 1505). Diese Auffassung macht deutlich, dass professionelle Identität nicht losgelöst von individuellen Erfahrungen und Vorstellungen entsteht, sondern eng mit persönlichen Zielen und bisherigen Lern- und Berufserfahrungen verbunden ist. Sie umfasst sowohl die Wahrnehmung der eigenen Kompetenzen und Rollen als auch die Fähigkeit, die eigene berufliche Entwicklung aktiv zu gestalten und zukünftige Positionen anzustreben (vgl. Salo et al. 2020: 98f.).

Im Kontext der Übersetzerausbildung gewinnt die Ausbildung einer stabilen professionellen Identität besondere Relevanz. Für angehende ÜbersetzerInnen prägt PI nicht nur die Wahrnehmung des zukünftigen Berufsbildes und das Selbstvertrauen in die eigenen Fähigkeiten, sondern unterstützt auch die Identifikation mit den spezifischen Werten, Aufgaben und ethischen Normen des Berufs (vgl. Goltz & Smith 2014: 785). Eine gut entwickelte professionelle Identität ist eng mit dem Erwerb fachlicher Kompetenzen und der Entwicklung professioneller Handlungsfähigkeit verknüpft und trägt dazu bei, berufliche Anforderungen angemessen zu bewältigen (vgl. Jamoussi et al. 2025: 77f.). Darüber hinaus steht die professionelle Identitätsentwicklung in engem Zusammenhang mit Prozessen beruflicher Sozialisation, in denen Wissen, Werte und Praktiken des Berufs internalisiert werden (vgl. Tan et al. 2015: 1506f.).

Die vorliegende Arbeit widmet sich der Wahrnehmung und Entwicklung der professionellen Identität von Studierenden des Masterstudiengangs Translation am Zentrum für Translationswissenschaft (ZTW) der Universität Wien. Im Fokus stehen sowohl interne Einflussfaktoren wie Motivation, Selbstwirksamkeit und Selbstwahrnehmung, als auch externe Faktoren wie curriculare Gestaltungselemente, praktische Erfahrungen sowie soziale Kontakte und Netzwerke. Ziel ist es, zentrale Einflussfaktoren auf die Entwicklung professioneller Identität zu identifizieren und deren Zusammenspiel im Ausbildungskontext zu analysieren. Die Untersuchung beschränkt sich in der vorliegenden Arbeit auf den deutschsprachigen Hochschulkontext, um curriculumsbezogene Bedingungen gezielt zu erfassen und daraus Rückschlüsse für die Weiterentwicklung der Ausbildung abzuleiten. Zur empirischen Erhebung wird die *Profes-*

sional Identity Five-Factor Scale (PIFFS) von Tan et al. (2015) eingesetzt, die eine systematische und international vergleichbare Erfassung professioneller Identität ermöglicht und damit die Vergleichbarkeit mit bestehenden Studien aus unterschiedlichen Fachbereichen unterstützt.

Die Relevanz des Themas ergibt sich zum einen aus einem bestehenden Forschungsdefizit im Bereich der professionellen Identitätsentwicklung in der Übersetzer Ausbildung. Während professionelle Identität in anderen Disziplinen bereits aus unterschiedlichen Perspektiven untersucht wurde (z.B. Goldie 2012; Jensen & Jetten 2016; Trede et al. 2011), mangelt es insbesondere in Untersuchungen zur Übersetzer Ausbildung an systematischen empirischen Untersuchungen, die professionelle Identität als mehrdimensionales Gesamtkonstrukt sowie den Einfluss curricularer Rahmenbedingungen umfassend erfassen. Bestehende Studien konzentrieren sich häufig auf einzelne Teilaspekte der professionellen Identitätsentwicklung oder bestimmte Einflussfaktoren (z.B. Salo et al. 2020; Singer et al. 2020), während umfassendere Untersuchungen im Kontext der Übersetzer Ausbildung bislang nur vereinzelt vorliegen (z.B. Jamoussi et al. 2025). Zum anderen ist professionelle Identität für die berufliche Praxis von zentraler Bedeutung, da sie die Entwicklung eines professionellen Selbstverständnisses unterstützt, Orientierung im Berufsfeld bietet und zur erfolgreichen Integration in die berufliche Gemeinschaft beiträgt (vgl. Salo et al. 2020: 98). Darüber hinaus zeigt die Forschung, dass die Entwicklung professioneller Identität eng mit der Vorbereitung auf berufliche Anforderungen sowie mit der Fähigkeit verbunden ist, sich aktiv und reflektiert im Berufsfeld zu positionieren (vgl. Jackson 2016: 926). Studien weisen zudem darauf hin, dass sowohl individuelle als auch institutionelle Faktoren diesen Entwicklungsprozess beeinflussen. So steht das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten in engem Zusammenhang mit der Fähigkeit, translatorische Aufgaben erfolgreich zu bewältigen und mit Unsicherheiten umzugehen (vgl. Bolaños-Medina 2014: 211f.). Auch praxisnahe Lehrformate, projektbasierte Lernsettings und der Kontakt zu beruflichen Netzwerken ermöglichen es Studierenden, reale Anforderungen kennenzulernen und ihr berufliches Selbstverständnis weiterzuentwickeln (vgl. Kelly 2014: 75f.). In anderen Berufsfeldern, wie etwa der Medizin (z.B. Goltz & Smith 2014), der Ausbildung von Lehrpersonal (z.B. Iza-dinia 2013) oder der Sozialarbeit (z.B. Björktomta & Tham 2024), existiert bereits eine Forschungstradition, die den Einfluss persönlicher und institutioneller Faktoren auf die Entwicklung einer professionellen Identität differenziert untersucht. Ein vertieftes Verständnis dieser Prozesse liefert somit wichtige Ansatzpunkte für die Weiterentwicklung von Curricula und die gezielte Förderung professioneller Identität im Studium.

Aus übersetzungswissenschaftlicher Perspektive lässt sich die vorliegende Arbeit im Bereich der translatorischen Didaktik und Kompetenzforschung verorten. Professionelle Identität wird dabei als Schnittstelle zwischen fachlicher Kompetenzentwicklung und beruflicher Sozialisation verstanden. PI ist kein statisches Endprodukt, sondern ein fortlaufender Entwicklungsprozess, der sich während der Ausbildung anbahnt und sich über die gesamte berufliche Laufbahn weiterentwickelt (vgl. Tan et al. 2015: 1505). Ein solches Verständnis knüpft an grundlegende Ansätze der Identitätsforschung an. Keupp (2008: 7) beschreibt Identität als einen fortlaufenden Konstruktionsprozess, in dem Individuen eine Passung zwischen inneren Vorstellungen und äußeren Anforderungen suchen. Auch sozialpsychologische Ansätze betonen, dass Identität nicht isoliert entsteht, sondern im Austausch mit anderen und durch die Übernahme sozialer Perspektiven entwickelt wird (vgl. Mead 2017: 180).

In der translationswissenschaftlichen Kompetenzforschung wird professionelle Identität häufig nicht explizit als eigenständiges Konzept behandelt. Verschiedene Kompetenzmodelle berücksichtigen jedoch einzelne Faktoren, die für die Entwicklung professioneller Identität von Bedeutung sind (z.B. Europäische Kommission 2022; Göpferich 2008; PACTE 2003; Risku 1998). So integrieren Modelle wie jene der PACTE-Gruppe neben fachlichen und methodischen Fähigkeiten auch psychophysiologische Komponenten wie Motivation, Einstellungen oder Selbstvertrauen, die für professionelles Handeln relevant sind (vgl. PACTE 2003: 59). Auch der EMT-Kompetenzrahmen hebt hervor, dass neben fachlichen Kompetenzen insbesondere persönliche und interpersonelle Fähigkeiten sowie die Vorbereitung auf reale berufliche Kontexte eine zentrale Rolle spielen (vgl. Europäische Kommission 2022: 2f.).

Ziel dieser Arbeit ist es, zu untersuchen, wie Masterstudierende am Zentrum für Translationswissenschaft (ZTW) ihre professionelle Identität im Verlauf ihres Studiums erleben und reflektieren bzw. welche Faktoren diese Entwicklung beeinflussen. Daraus ergibt sich die zentrale Forschungsfrage, wie Übersetzungsstudierende die Entwicklung ihrer professionellen Identität während des Studiums wahrnehmen. Zur Konkretisierung dieser Fragestellung werden drei thematische Unterfragen herangezogen. Die erste Unterforschungsfrage richtet den Blick auf interne und externe Faktoren, welche die Entwicklung der professionellen Identität von Übersetzungsstudierenden beeinflussen. Unter internen Einflussfaktoren werden unter anderem die in Kapitel 3.1 beschriebene intrinsische Motivation, Selbstwirksamkeit und Selbstwahrnehmung verstanden. Externe Einflussfaktoren umfassen hingegen die in Kapitel 3.2 dargestellten institutionellen Rahmenbedingungen, praxisnahen Erfahrungen sowie Netzwerke, mit denen Studierende im Verlauf ihres Studiums in Kontakt treten. In diesem Zusammenhang ist zu berücksichtigen, dass die Entwicklung professioneller Identität nicht isoliert erfolgt, sondern eng

mit sozialen Interaktionen und Erfahrungen im Studienkontext verknüpft ist. Identität entsteht im Austausch mit anderen und entwickelt sich durch Rückmeldungen sowie konkrete Erfahrungen kontinuierlich weiter (vgl. Monrouxe 2009: 41). Die zweite Unterforschungsfrage legt den Fokus dabei explizit auf die Rolle curricularer Elemente mit direktem Praxisbezug. Hierbei wird hinterfragt, in welchem Ausmaß Praktika, praxisorientierte Lehrveranstaltungen und Projektsimulationen dazu beitragen, den Aufbau einer stabilen und reflektierten beruflichen Identität zu unterstützen. Im Kontext der *Professional Identity Five-Factor Scale* nach Tan et al. (2015) stehen hierbei besonders die beiden Dimensionen *Knowledge about professional practices* und *Experience with the profession* im Fokus, die das Wissen über typische Aufgaben, berufliche Anforderungen bzw. Arbeitsabläufe im angestrebten Tätigkeitsfeld erfassen (vgl. Tan et al. 2015: 1507f.). Die dritte Unterforschungsfrage richtet den Blick auf netzwerkbezogene Einflüsse. Im Mittelpunkt steht die Frage, inwiefern berufliche Netzwerke, die Teilnahme an Mentoring-Programmen sowie persönliche Kontakte zur Berufswelt das berufliche Selbstbild der Studierenden prägen. In Bezug auf die PIFFS nach Tan et al. (2015) rücken hier insbesondere die Dimensionen *Having the professional as a role model* und *Professional self-efficacy* in den Mittelpunkt, da Vorbilder und Netzwerke sowohl das Vertrauen in die eigene berufliche Kompetenz als auch die Klarheit in der beruflichen Selbstverortung beeinflussen können (vgl. Tan et al. 2015: 1507ff.).

Auf Grundlage des in Kapitel 2 dargestellten Forschungsstands wird erwartet, dass Masterstudierende am ZTW die Entwicklung ihrer professionellen Identität im Verlauf ihres Studiums überwiegend als positiv wahrnehmen. Zudem wird angenommen, dass sowohl interne Einflussfaktoren, wie Selbstwirksamkeit und intrinsische Motivation, als auch externe Einflussfaktoren, wie Ausbildungsstrukturen oder Netzwerke, aus Sicht der Studierenden einen wichtigen Einfluss auf ihre professionelle Identitätsentwicklung haben. Ebenso wird erwartet, dass praxisorientierte curriculare Elemente, wie Praktika oder projektbasierte Lehrveranstaltungen, von den Studierenden als besonders bedeutsam für ihre professionelle Entwicklung eingeschätzt werden. Schließlich wird angenommen, dass auch professionelle Vorbilder sowie Möglichkeiten zur Vernetzung mit der Berufswelt als wichtige Faktoren für die Entwicklung professioneller Identität wahrgenommen werden.

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wird eine standardisierte Online-Umfrage unter Übersetzungsstudierenden sowie kürzlichen AbsolventInnen des Masters Translation am Zentrum für Translationswissenschaft (ZTW) durchgeführt. Die Untersuchung verfolgt einen quantitativen Ansatz, um die Wahrnehmung professioneller Identität zu erfassen und zentrale Tendenzen innerhalb der Zielgruppe sichtbar zu machen. Als zentrales Erhebungsinstrument

dient ein Online-Fragebogen auf Grundlage der *Professional Identity Five-Factor Scale* nach Tan et al. (2015), die von Jamoussi et al. (2025) für den Kontext der Übersetzer Ausbildung adaptiert wurde. Die PIFFS umfasst die fünf Dimensionen *Knowledge about professional practices*, *Having the professional as a role model*, *Experience with the profession*, *Preference for a particular profession* sowie *Professional self-efficacy*. Um den spezifischen Zielen der Untersuchung in der vorliegenden Arbeit gerecht zu werden, wird der Fragebogen durch zusätzliche Fragen zu internen Einflussfaktoren, curricularen Elementen, Praxiserfahrungen, Netzwerken und Mentoring ergänzt. Der Kern der PIFFS bleibt dabei erhalten, um die Vergleichbarkeit mit bestehenden Studien zu gewährleisten. Die Untersuchung konzentriert sich auf die beiden übersetzungsbezogenen Studienschwerpunkte „Fachübersetzen und Sprachindustrie“ (FS) sowie „Übersetzen Literatur – Audiovisuelle Medien – Kunst“ (LMK) des Masterstudiengangs Translation am Zentrum für Translationswissenschaft (ZTW) der Universität Wien. Die Studienschwerpunkte „Konferenzdolmetschen“ (KD) und „Dialogdolmetschen“ (DD) werden nicht berücksichtigt, da sich die vorliegende Arbeit ausschließlich auf die Übersetzer Ausbildung konzentriert und eine möglichst gute Vergleichbarkeit der Ausbildungsbedingungen innerhalb der Stichprobe gewährleistet werden soll. Die Teilnahme an der Umfrage erfolgt freiwillig und anonym. Für die Auswertung der erhobenen Daten wird ein rein deskriptiver Ansatz verfolgt. Dabei werden zentrale Kennwerte wie Mittelwerte und Standardabweichungen berechnet, um die Ausprägung der fünf Dimensionen der *Professional Identity Five-Factor Scale* innerhalb der Stichprobe darzustellen. Zusätzlich werden mögliche Unterschiede zwischen den beiden Studienschwerpunkten betrachtet. Auf diese Weise soll einerseits ein Überblick über die professionelle Identität der befragten Studierenden gewonnen und andererseits eine Einordnung der Ergebnisse im Vergleich zu bestehenden Studien ermöglicht werden, insbesondere zu Untersuchungen, die ebenfalls auf der *Professional Identity Five-Factor Scale* basieren, wie etwa jene von Jamoussi et al. (2025).

Die Arbeit gliedert sich in sechs Kapitel. Im ersten Kapitel wird eine theoretische Grundlage geschaffen, indem der Begriff der professionellen Identität definiert und im Kontext der Übersetzer Ausbildung eingeordnet wird. Darauf aufbauend werden die fünf Dimensionen der *Professional Identity Five-Factor Scale* nach Tan et al. (2015) vorgestellt sowie ausgewählte Modelle der Identitäts- und Kompetenzentwicklung komprimiert dargestellt und in Bezug auf professionelle Identität diskutiert. Das zweite Kapitel bietet einen Überblick über den aktuellen Forschungsstand. Dabei werden zunächst interdisziplinäre Perspektiven und Forschungsarbeiten zur professionellen Identität beleuchtet, bevor der Fokus auf empirische Arbeiten in der Übersetzer Ausbildung gelegt wird. Ziel dieses Kapitels ist es, zentrale Erkenntnisse

zusammenzuführen und bestehende Forschungslücken aufzuzeigen, die als Ausgangspunkt für die eigene empirische Untersuchung dienen. Im dritten Kapitel werden zentrale Einflussfaktoren auf die Entwicklung professioneller Identität im Studium behandelt. Diese werden in interne und externe Faktoren unterteilt, wobei auch die Rolle von Reflexion und Selbsteinschätzung näher betrachtet wird. Das vierte Kapitel widmet sich der empirischen Untersuchung. Es umfasst die Beschreibung des Untersuchungskontexts, die methodische Vorgehensweise sowie das verwendete Erhebungsinstrument und die Auswertung der Daten. Im fünften Kapitel werden anschließend die Ergebnisse der Untersuchung dargestellt und im Hinblick auf die Forschungsfragen sowie den theoretischen Hintergrund interpretiert. Abschließend fasst das sechste Kapitel die wichtigsten Erkenntnisse zusammen, diskutiert deren Bedeutung für die Übersetzer- ausbildung und zeigt mögliche Ansätze für zukünftige Forschung auf.

Im Sinne der geschlechtergerechten Sprache bedient sich die folgende Arbeit der weiblichen Form für Begriffe, die sich auf Frauen und Männer beziehen, mittels Kennzeichnung durch ein Binnen-I. Hierbei wird angemerkt, dass bei etablierten Fachbegriffen, Komposita oder festen Wortverbindungen, wie Übersetzer- ausbildung oder das Konstrukt des professionellen Übersetzers, das generische Maskulinum beibehalten wird. Sämtliche Personenbezeichnungen gelten unabhängig von der gewählten Formulierung für alle Geschlechter gleichermaßen.

1 Die professionelle Identität (PI)

Die professionelle Identität (PI) stellt einen zentralen Bestandteil der individuellen Selbstwahrnehmung dar und ist eng mit der Ausübung eines Berufs verbunden. In ihrer grundlegenden Form beschreibt professionelle Identität, wie Individuen sich selbst im Verhältnis zu ihrem Beruf verstehen und welche Bedeutung sie ihrer beruflichen Rolle beimessen (vgl. Mukherjee 2024). Dabei umfasst sie nicht nur die Wahrnehmung eigener Kompetenzen, sondern auch die Identifikation mit den spezifischen Aufgaben, Verantwortlichkeiten, Werten und ethischen Standards eines Berufsfeldes (vgl. Goltz & Smith 2014: 785). In diesem Zusammenhang wird professionelle Identität auch als ein „sense of being a professional“ beschrieben, also ein grundlegendes berufliches Selbstverständnis (Paterson et al. 2002: 6).

Da professionelle Identität in der wissenschaftlichen Literatur unterschiedlich definiert und aus verschiedenen theoretischen Perspektiven betrachtet wird, gibt dieses Kapitel zunächst einen allgemeinen Überblick über das Konzept sowie dessen zentrale Merkmale und Funktionen. Darauf aufbauend erfolgt in Kapitel 1.1 eine vertiefte theoretische Begriffsbestimmung, in der professionelle Identität systematisch eingeordnet und ihre wesentlichen Dimensionen herausgearbeitet werden.

Ein grundlegendes Merkmal professioneller Identität ist ihr Entwicklungscharakter. In der wissenschaftlichen Literatur wird professionelle Identität häufig als ein relativ stabiles Gefüge aus Eigenschaften, Überzeugungen, Werten, Motiven und Erfahrungen definiert, durch das sich Individuen in ihrer beruflichen Rolle verorten (vgl. Ibarra 1999: 764f.). Gleichzeitig ist professionelle Identität kein statisches Konstrukt, sondern als fortlaufender Entwicklungsprozess zu verstehen, der sich über die gesamte akademische sowie berufliche Laufbahn hinweg erstreckt (vgl. Izadinia 2013: 695). Wie Goltz und Smith (2014: 789) hervorheben, handelt es sich um einen „never-ending process“, der Zeit sowie gezielte Unterstützung erfordert (Goltz & Smith 2014: 789). In diesem Kontext hebt Trede (2012: 159) hervor, dass jede berufstätige Person über eine professionelle Identität verfügt, wobei sich diese darin unterscheiden kann, wie bewusst und reflektiert sie entwickelt wurde (2012: 159).

Die Entwicklung professioneller Identität erfolgt dabei in enger Wechselwirkung mit dem sozialen Umfeld. Individuen greifen im Verlauf ihrer Ausbildung und beruflichen Tätigkeit auf unterschiedlichen Formen der Unterstützung zurück, etwa durch Ausbildungsprogramme, berufliche Organisationen, formale Qualifikationsinstanzen oder den Austausch mit KollegInnen. Diese Instanzen bieten nicht nur fachliche Orientierung, sondern tragen auch zur Reflexion beruflicher Werte, Normen und Erwartungen bei. Die Herausbildung professioneller

Identität kann somit als ein Prozess verstanden werden, der durch kontinuierliche Interaktion mit dem beruflichen Umfeld sowie durch die Nutzung verschiedener Unterstützungsressourcen geprägt ist (vgl. Goltz & Smith 2014: 785f.).

Neben ihrer Entwicklung erfüllt professionelle Identität auch wichtige Funktionen für die Orientierung und Zielsetzung von Individuen. Sie trägt dazu bei, berufliche Ziele zu definieren und Handlungswege zu strukturieren, indem sie eine klare Vorstellung davon vermittelt, wohin sich eine Person beruflich entwickeln möchte (vgl. Izadinia 2013: 694). Ohne ein solches Verständnis der eigenen Identität kann es schwierig sein, fundierte Entscheidungen zu treffen oder langfristige Ziele konsequent zu verfolgen. Darüber hinaus vermittelt professionelle Identität ein Zugehörigkeitsgefühl zu einer beruflichen Gemeinschaft und fördert soziale Einbindung, Netzworkebildung sowie gegenseitige Unterstützung und Anerkennung (vgl. Goltz & Smith 2014: 789). Die Entwicklung professioneller Identität beinhaltet zudem ein zunehmendes Bewusstsein darüber, welche Werte und Interessen das eigene berufliche Handeln leiten und wie diese Entscheidungsprozesse im Berufsalltag beeinflussen (vgl. Trede 2012: 163).

Ein weiterer zentraler Aspekt der professionellen Identität ist ihre enge Verbindung zur beruflichen Sozialisation. Die Entwicklung einer professionellen Identität vollzieht sich nicht isoliert, sondern ist maßgeblich durch soziale Interaktionen und institutionelle Kontexte geprägt (vgl. Goldie 2012: 646). Im Zuge dieses Prozesses werden die Normen, Werte und Verhaltensweisen eines Berufsfeldes schrittweise internalisiert, wodurch sich ein Gefühl der Zugehörigkeit und Verpflichtung gegenüber dem jeweiligen Beruf entwickelt. Besonders bedeutsam sind dabei Begegnungen mit erfahrenen Fachkräften, die als Referenzpunkte für die eigene Entwicklung dienen und zur Validierung der eigenen beruflichen Vorstellungen beitragen (vgl. Runcieman 2022: 559).

Darüber hinaus wird professionelle Identität auch von individuellen Persönlichkeitsmerkmalen beeinflusst. Aspekte wie Selbstvertrauen spielen eine wesentliche Rolle, da sie es ermöglichen, mit Unsicherheiten und komplexen Anforderungen im Berufsalltag umzugehen (vgl. Fraser 1995: 248). Zugleich basiert Identität auf verschiedenen Identitätsfaktoren, die sowohl zugeschrieben als auch erworben oder übernommen sein können (vgl. Levita 2002: 211). Diese Differenzierung verdeutlicht, dass Identität nicht ausschließlich auf individuellen Entscheidungen beruht, sondern auch durch soziale Zuschreibungen sowie durch im Laufe des Lebens erworbene Rollen geprägt wird. Besonders die von Levita (2002: 232f.) definierte erworbene Identität umfasst berufliche Rollen, Positionen und Mitgliedschaften, die auf eigenen Leistungen und Entscheidungen beruhen und daher einen zentralen Bestandteil der professionellen Identität darstellen. Damit wird deutlich, dass die Entwicklung professioneller Identität eng mit

der aktiven Auseinandersetzung mit beruflichen Anforderungen sowie mit der bewussten Übernahme entsprechender Rollen verbunden ist (2002: 232f.).

Für die vorliegende Arbeit ist insbesondere die Rolle der beruflichen Ausbildung von Bedeutung. Ausbildungsprogramme, die auf konkrete Berufsfelder vorbereiten, haben nicht nur die Aufgabe, fachliche Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln, sondern auch dazu beizutragen, dass Studierende die Werte, Normen und Denkweisen ihres zukünftigen Berufs internalisieren. Neben dem Erwerb von Wissen ist es dabei entscheidend, dass Lerninhalte in ein umfassenderes berufliches Selbstverständnis integriert werden (vgl. Tan et al. 2015: 1504). Ziel ist es, dass AbsolventInnen ihr Berufsfeld nicht länger aus der Perspektive von Außenstehenden wahrnehmen, sondern ihre Entscheidungen und Handlungen auf Grundlage professioneller Wissensbestände und Handlungsmuster treffen (vgl. Tan et al. 2015: 1504). Vor dem Hintergrund der zunehmenden Komplexität moderner Berufsfelder und der wachsenden Verantwortung professionellen Handelns betonen Tan et al. (2015: 1505), dass Ausbildungsprogramme neben der Vermittlung fachlicher Kompetenzen verstärkt auch die Entwicklung einer professionellen Identität fördern sollten, um Studierende angemessen auf die Anforderungen des Berufslebens vorzubereiten (2015: 1505).

Professionelle Identität kann somit als ein berufliches Selbstverständnis beschrieben werden, das auf der Bereitschaft basiert, kompetent und verantwortungsvoll im jeweiligen Berufsfeld zu handeln. Sie geht mit einer Identifikation mit der beruflichen Rolle einher und ermöglicht es Individuen, Sinn in ihrer Tätigkeit zu finden. Dabei ist zu berücksichtigen, dass sich professionelle Identität bei etablierten Fachkräften und Studierenden bzw. BerufseinsteigerInnen unterschiedlich ausprägt, da sich die Gruppen in unterschiedlichen Phasen ihrer beruflichen Entwicklung befinden (vgl. Tan et al. 2015: 1505).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass professionelle Identität ein vielschichtiges, dynamisches und sozial eingebettetes Konstrukt darstellt, das sowohl individuelle als auch kontextuelle Faktoren umfasst und sich über die gesamte berufliche Laufbahn hinweg weiterentwickelt. Die bisherigen Ausführungen verdeutlichen die grundlegenden Eigenschaften und die Bedeutung professioneller Identität. Für die vorliegende Arbeit ist darüber hinaus entscheidend, wie dieses Konzept theoretisch gefasst und in seine zentralen Bestandteile gegliedert werden kann. Das folgende Kapitel widmet sich aus diesem Grund einer differenzierten Begriffsbestimmung sowie der Darstellung zentraler Dimensionen professioneller Identität.

1.1 Professionelle Identität: Begriffsbestimmung und Dimensionen

Aufbauend auf den im vorangegangenen Kapitel dargestellten grundlegenden Merkmalen professioneller Identität steht im Folgenden ihre theoretische Einordnung im Mittelpunkt. Ziel dieses Kapitels ist es, den Begriff der professionellen Identität näher zu bestimmen, zentrale theoretische Perspektiven zusammenzuführen und jene Dimensionen herauszuarbeiten, die für die vorliegende Untersuchung von Bedeutung sind. Wie bereits angedeutet wurde, existiert in der wissenschaftlichen Literatur keine einheitliche Definition, vielmehr handelt es sich um ein vielschichtiges Konstrukt, das je nach disziplinärem Zugang unterschiedlich hervorgehoben wird. Professionelle Identität unterscheidet sich dabei von akademischer Identität insofern, als sie stärker auf konkrete berufliche Anforderungen und Funktionen ausgerichtet ist und weniger auf Zugehörigkeit zu einem akademischen Kontext (vgl. Jensen & Jetten 2016: 1029). Gerade diese begriffliche Vielfalt macht eine vertiefte theoretische Auseinandersetzung erforderlich.

Im Folgenden wird zunächst erläutert, wie professionelle Identität in der Literatur definiert wird und welche Merkmale dieses Konzept kennzeichnen. Im Kern lässt sich professionelle Identität als ein spezifisches Selbstverständnis beschreiben, das sich im Kontext eines Berufsfeldes herausbildet. PI entsteht aus der Verknüpfung individueller Merkmale wie Überzeugungen, Werte, Motive und Erfahrungen mit den strukturellen und normativen Anforderungen einer Profession (vgl. Goltz & Smith 2014: 786). Tan et al. (2015: 1505) verstehen professionelle Identität darüber hinaus als ein Selbst, das sich durch die Verpflichtung auszeichnet, berufliche Aufgaben kompetent und legitim auszuführen sowie sich mit den Werten und der Rolle der jeweiligen Profession zu identifizieren (2015: 1505). Dabei geht PI über ein bloßes Wissen über berufliche Tätigkeiten hinaus, da sie auch emotionale Bindungen sowie Bewertungen des eigenen beruflichen Handelns umfasst (vgl. Chen et al. 2023: 1). Professionelle Identität beschreibt somit nicht nur, was Individuen über ihren zukünftigen Beruf wissen, sondern auch, wie sie sich selbst innerhalb dieses Berufsfeldes wahrnehmen. Sie dient dabei zugleich als Orientierungsrahmen, der es Individuen ermöglicht, ihre berufliche Entwicklung zu strukturieren und ihr Handeln an ihren beruflichen Vorstellungen auszurichten (vgl. Salo et al. 2020: 98). PI entsteht durch die bewusste Auseinandersetzung mit berufsspezifischen Rollen, Verantwortlichkeiten, Werten und ethischen Standards und muss aktiv entwickelt werden (vgl. Goltz & Smith 2014: 785). In diesem Sinne bezeichnet professionelle Identität ein umfassendes berufliches Selbstverständnis, das kognitive und emotionale Aspekte vereint und das berufliche Handeln beeinflusst.

Nachdem der Begriff der professionellen Identität definiert wurde, stellt sich die Frage, wie sich diese entwickelt. Die Literatur beschreibt professionelle Identität als einen dynamischen Prozess, der sowohl durch individuelle Erfahrungen als auch durch soziale und institutionelle Einflüsse geprägt wird. Ein wesentliches Merkmal dieses Entwicklungsprozesses besteht darin, dass PI kein abgeschlossener Zustand ist, sondern sich fortlaufend verändert. Wie bereits in Kapitel 1 ausgeführt, handelt es sich nicht um einen abgeschlossenen Zustand, sondern um einen kontinuierlichen Entwicklungsprozess, der sich über die gesamte Lebensspanne erstreckt. Dieser Prozess ist durch eine Vielzahl von Faktoren geprägt und umfasst sowohl interne als auch externe Einflüsse (vgl. Goltz & Smith 2014: 786). Professionelle Identität entwickelt sich durch die fortlaufende Auseinandersetzung mit neuen Erfahrungen, Anforderungen, und Kontexten und ist daher ständigen Veränderungen unterworfen. Unter Berücksichtigung dessen ist hervorzuheben, dass Individuen im Laufe ihres Lebens mehrere Identitäten parallel entwickeln können, die je nach Situation unterschiedlich relevant werden (vgl. Tan et al. 2015: 1506).

Professionelle Identität ist dabei nicht ausschließlich als individuelles Konstrukt zu verstehen, sondern weist stets auch eine soziale bzw. kollektive Dimension auf. Neben persönlichen Eigenschaften, Kompetenzen und Erfahrungen umfasst sie auch die Zugehörigkeit zu einer professionellen Gemeinschaft sowie die geteilten Normen, Werte und Praktiken innerhalb dieses Kollektivs (vgl. Huamaní Santa Cruz & Ampuero Castilla 2024: 51). Diese doppelte Perspektive bildet die Grundlage dafür, professionelle Identität als Ergebnis sozialer Interaktionen zu verstehen.

Ein zentraler Einflussfaktor dieser Entwicklung ist das soziale Umfeld. Aus sozialkonstruktivistischer Sicht entsteht professionelle Identität nicht isoliert im Individuum, sondern entwickelt sich im Zusammenspiel zwischen individuellen und sozialen Faktoren. PI bildet sich in sozialen Prozessen heraus, die durch Interaktionen mit anderen, institutionelle Rahmenbedingungen sowie verschiedene äußere Einflüsse geprägt sind (vgl. Monrouxe 2009: 40). In diesem Zusammenhang versteht Jackson (2017) Identität als „the meaning attached to oneself through the lens of self and others“ (Jackson 2017: 836). Professionelle Identität wird demnach sowohl durch die eigene Selbstwahrnehmung als auch durch die Wahrnehmung durch andere beeinflusst.

Die Entwicklung professioneller Identität erfolgt daher in enger Wechselwirkung mit sozialen und kulturellen Kontexten. Durch wiederholte Erfahrungen in spezifischen Handlungskontexten werden externe Strukturen wie Regeln, Werte und Handlungsweisen internalisiert und in das eigene Selbstverständnis integriert (vgl. Tan et al. 2015: 1506). Professionelle

Identität kann somit als Ergebnis eines fortlaufenden Aushandlungsprozesses zwischen Individuum und sozialem Umfeld verstanden werden (vgl. Monrouxe 2009: 41f.). Dabei spielen Identifikationsprozesse eine zentrale Rolle, da Individuen ihre Position innerhalb einer professionellen Gemeinschaft reflektieren und ihre Zugehörigkeit aktiv entwickeln (vgl. Monrouxe 2009: 42).

Mit diesem Prozess verbunden ist außerdem der Erwerb beruflicher Kompetenzen und Erfahrungen. Professionelle Identität basiert maßgeblich auf der Aneignung eines spezifischen Wissensbestandes, der innerhalb einer professionellen Gemeinschaft entwickelt und weitergegeben wird (vgl. Lee 2020: 181). Dieses Wissen umfasst nicht nur technische Fähigkeiten, sondern auch soziale und ethische Aspekte der Berufsausübung. Der Erwerb erfolgt dabei sowohl durch formale Bildungsprozesse als auch durch praktische Erfahrungen und die aktive Teilnahme an beruflichen Handlungszusammenhängen. Studierende nehmen zunächst eine beobachtende und periphere Rolle ein, in der sie mit Praktiken des Berufsfeldes vertraut werden, bevor sie schrittweise in die Gemeinschaft integriert werden und sich als deren Mitglieder verstehen (vgl. Lee 2020: 181).

Im Zusammenhang mit der Entwicklung professioneller Identität wird dieser Entwicklungsprozess in der Literatur häufig auch über das Konzept der vorberuflichen Identität, der sogenannten *Pre-professional Identity* (PPI) gefasst. Einige AutorInnen unterscheiden dabei explizit zwischen einer *Professional Identity* (PI) etablierter Fachkräfte und einer *Pre-professional Identity* (PPI) von Studierenden, die sich noch in der Phase des Übergangs in das Berufsfeld befinden (vgl. Jackson 2017: 834). Während sich dieser Ansicht nach PI auf ein bereits gefestigtes berufliches Selbstverständnis bezieht, beschreibt die PPI jene Entwicklungsphase, in der Studierende beginnen, eine Beziehung zu ihrem zukünftigen Berufsfeld aufzubauen und sich mit dessen Anforderungen, Normen und Erwartungen auseinanderzusetzen (vgl. Jackson 2017: 833). In dieser Phase entwickeln sie ein erstes Verständnis ihrer zukünftigen Rolle und beginnen, ihr Selbstbild entsprechend anzupassen.

Die Ausbildung dieser *Pre-professional Identity* erfolgt durch die Kombination aus fachlichem Lernen, praktischer Anwendung sowie reflexiver Auseinandersetzung mit dem eigenen beruflichen Selbst (vgl. Jackson 2016: 926). Gleichzeitig ist PPI eng mit der Vorbereitung auf die Anforderungen des Arbeitsmarktes verbunden. In diesem Zusammenhang wird zunehmend betont, dass neben fachlicher Kompetenz auch überfachliche Fähigkeiten, Selbstreflexion sowie die Fähigkeit zur aktiven Gestaltung der eigenen beruflichen Laufbahn entscheidend sind (vgl. Jackson 2017: 833f.). Dazu zählen unter anderem Kompetenzen im Bereich des Karrieremanagements, der Aufbau beruflicher Netzwerke sowie ein Bewusstsein für

Anforderungen des Arbeitsmarktes (vgl. Jackson 2017: 834). *Pre-professional Identity* umfasst somit nicht nur die Entwicklung fachlicher Fähigkeiten, sondern auch ein Gefühl der Sicherheit und Angemessenheit in der Ausführung beruflicher Rollen (vgl. Paterson et al. 2002: 7). Zudem kann diese Identitätsentwicklung Studierende dazu befähigen, erworbenes Wissen aktiv anzuwenden und mit realen beruflichen Anforderungen in Beziehung zu setzen (vgl. Bennett 2012: 37).

Ausgehend von dieser Unterscheidung lässt sich die Entwicklung professioneller Identität als ein Prozess verstehen, der sich zwischen der Phase des Studiums bzw. der Ausbildung und dem Eintritt in das Berufsleben vollzieht. Während professionelle Identität bei erfahrenen Berufstätigen durch eine weitgehende Integration von Wissen, Fähigkeiten und berufsspezifischen Wertvorstellungen gekennzeichnet ist, befinden sich Studierende in einem Prozess der Annäherung an diese Anforderungen (vgl. Jackson 2017: 834). Etablierte Fachkräfte verfügen über die für ihre Profession typischen Wissensbestände, Fähigkeiten und Wertvorstellungen, grenzen sich zugleich von Personen außerhalb des Berufsfeldes ab und identifizieren sich in stabiler Weise mit ihrer beruflichen Rolle (vgl. Trede et al. 2011: 380). In dieser Übergangsphase greifen Studierende auf vorläufige Selbstkonzepte zurück, sogenannte *Provisional Selves*, die als temporäre Orientierungsmodelle dienen. Diese ermöglichen es ihnen, unterschiedliche berufliche Rollenbilder auszuprobieren und schrittweise ein besseres Verständnis dafür zu entwickeln, was von ihnen in der zukünftigen beruflichen Rolle erwartet wird (vgl. Ibarra 1999: 765).

Vor diesem Hintergrund wird für die vorliegende Arbeit auf eine strikte begriffliche Trennung zwischen PI und PPI verzichtet. Zwar wird in Teilen der Literatur zwischen diesen beiden Konzepten unterschieden (z.B. Jackson 2017; Paterson et al. 2002), jedoch zeigt sich zugleich, dass der Begriff der professionellen Identität häufig auch in einem erweiterten Sinne verwendet wird, der unterschiedliche Entwicklungsphasen einschließt (z.B. Chen et al. 2023; Goltz & Smith 2014; Lee 2020; Tan et al. 2015). In Anbetracht dessen wird im Rahmen dieser Arbeit der Begriff der professionellen Identität als übergeordnetes Konzept verstanden, das auch die Phase des Studiums umfasst. Diese Entscheidung ermöglicht es, die Wahrnehmungen und Erfahrungen der Studierenden im Hinblick auf ihre professionelle Identitätsentwicklung konsistent zu analysieren, ohne eine künstliche Abgrenzung zwischen einzelnen Entwicklungsstadien vorzunehmen.

Nachdem die grundlegenden Merkmale sowie die Entwicklung professioneller Identität dargestellt wurden, stellt sich die Frage, wie sich dieses Konstrukt zusammensetzt. Die Literatur

zeigt, dass professionelle Identität durch mehrere miteinander verbundene Bereiche beschrieben werden kann. Diese umfassen sowohl kognitive Aspekte, wie das Wissen über berufliche Praktiken, als auch affektive Komponenten, wie die emotionale Bindung an ein Berufsfeld, sowie handlungsbezogene Elemente, wie etwa die Fähigkeit, berufliche Aufgaben kompetent auszuführen. Darüber hinaus spielen Faktoren wie Rollenvorbilder, praktische Erfahrungen, persönliche Präferenzen sowie das Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit eine zentrale Rolle für die Entwicklung professioneller Identität (vgl. Tan et al. 2015: 1506f.). Die Dimensionen von Tan et al. (2015) verdeutlichen, dass professionelle Identität ein integratives Konstrukt darstellt, das unterschiedliche Ebenen des beruflichen Selbstverständnisses miteinander verbindet.

Neben ihrer Struktur erfüllt professionelle Identität auch verschiedene Funktionen für Individuen. Sie trägt zur Entwicklung eines Zugehörigkeitsgefühls bei, schafft Orientierung in komplexen beruflichen Kontexten und unterstützt die kontinuierliche Weiterentwicklung von Kompetenzen (vgl. Goltz & Smith 2014: 789). Gleichzeitig ermöglicht sie es, das eigene Handeln an professionellen Standards und ethischen Prinzipien auszurichten und Verantwortung im beruflichen Kontext zu übernehmen (vgl. Paterson et al. 2002: 7). Zudem beeinflusst PI die Wahrnehmung der eigenen Leistungsfähigkeit und kann somit Auswirkungen auf Motivation, Engagement und langfristige berufliche Entwicklung haben (vgl. Bennett 2012: 31).

Die Auseinandersetzung mit der bisherigen Literatur macht deutlich, dass professionelle Identität zwar unterschiedlich definiert wird, sich jedoch bestimmte zentrale Aspekte immer wieder erkennen lassen. Zusammenfassend lässt sich zwischen einer kognitiven, einer affektiven, einer handlungsbezogenen, einer sozialen sowie einer individuellen Dimension unterscheiden. Die kognitive Dimension umfasst das Wissen über berufliche Praktiken, Anforderungen und Handlungsweisen und bildet damit eine grundlegende Voraussetzung für professionelles Handeln (vgl. Tan et al. 2015: 1506f.). Eng damit verbunden ist die affektive Dimension, die sich in der emotionalen Bindung an ein Berufsfeld sowie im Zugehörigkeitsgefühl zu einer professionellen Gemeinschaft zeigt (vgl. Chen et al. 2023: 2). Die handlungsbezogene Dimension beschreibt die Wahrnehmung der eigenen Fähigkeit bzw. das Vertrauen, berufliche Aufgaben kompetent, verantwortungsvoll und angemessen ausführen zu können. Sie umfasst neben fachlichen Fähigkeiten auch Aspekte wie Urteilsvermögen, Reflexionsfähigkeit und die Bereitschaft zur Weiterentwicklung (vgl. Paterson et al. 2002: 7). Die soziale Dimension bezieht sich auf die Einbettung in berufliche Netzwerke, die Orientierung an Vorbildern sowie die Anerkennung durch andere. Die Literatur macht deutlich, dass professionelle Identität maßgeblich

durch soziale Interaktionen geprägt wird und nicht unabhängig vom jeweiligen Umfeld betrachtet werden kann (vgl. Monrouxe 2009: 41f.). Schließlich umfasst die individuelle Dimension Faktoren wie Motivation, Selbstwirksamkeit, berufliche Präferenzen sowie die Fähigkeit zur Selbstreflexion. Diese Dimension zeigt auf, dass die Entwicklung professioneller Identität stark von der aktiven Auseinandersetzung des Individuums mit seiner beruflichen Rolle abhängt (vgl. Salo et al. 2020: 98).

Insgesamt veranschaulichen die in diesem Kapitel herausgearbeiteten Dimensionen, dass professionelle Identität als ein integratives Konstrukt verstanden werden kann, das Wissen, Einstellungen, Erfahrungen und Handlungsfähigkeit miteinander verbindet und sich im Laufe der Zeit weiterentwickelt. Die systematische Zusammenfassung dieser Aspekte dient als Grundlage für die weitere theoretische und empirische Auseinandersetzung im Rahmen dieser Arbeit. Im folgenden Kapitel werden diese Dimensionen anhand eines etablierten Modells, der *Professional Identity Five-Factor Scale* (PIFFS) von Tan et al. (2015), weiter konkretisiert und für die empirische Untersuchung operationalisiert.

1.2 Professional Identity Five-Factor-Scale (PIFFS)

Nachdem in den vorangegangenen Kapiteln die zentralen Merkmale und Dimensionen professioneller Identität herausgearbeitet wurden, ist nun zu klären, wie dieses Konstrukt empirisch erfasst und systematisch untersucht werden kann. Wie bereits dargestellt wurde, umfasst professionelle Identität unterschiedliche kognitive, affektive, individuelle, soziale und handlungsbezogene Komponenten, die in ihrer Gesamtheit das berufliche Selbstverständnis von Individuen prägen. Für die empirische Analyse ist daher ein Instrument erforderlich, das diese Komplexität adäquat abbildet und gleichzeitig eine strukturierte sowie vergleichbare Erhebung ermöglicht.

Ein solcher Ansatz findet sich in der von Tan et al. (2015) entwickelten *Professional Identity Five-Factor Scale* (PIFFS), die im Rahmen dieser Arbeit als zentrales Analyseinstrument herangezogen wird. Die PIFFS ist nicht nur als theoretisches Modell zu verstehen, sondern als standardisiertes Erhebungsinstrument, in dem fünf Dimensionen professioneller Identität über konkrete Items erfasst werden. Ziel ihrer Entwicklung war es, ein Instrument zu schaffen, das professionelle Identität bei Studierenden unterschiedlicher Fachrichtungen erfassen kann und damit über einzelne professionsspezifische Kontexte hinaus anwendbar ist (vgl. Tan et al. 2015: 1504). Damit reagiert die PIFFS auf die eingeschränkte Übertragbarkeit vieler bestehender Erhebungsinstrumente zur Erfassung professioneller Identität, die häufig für spezifische

Fachbereiche entwickelt wurden oder andere Zielsetzungen verfolgen (vgl. Tan et al. 2015: 1505). Während einige Instrumente beispielsweise primär die Identifikation mit einer Berufsgruppe messen, konzentrieren sich andere auf spezifische arbeitsbezogene Dimensionen oder organisationsbezogene Aspekte. Diese explizite Ausrichtung hat zur Folge, dass zentrale Aspekte der Identitätsentwicklung im Ausbildungskontext häufig nicht ausreichend berücksichtigt werden, insbesondere im Hinblick auf Lernprozesse und berufliche Sozialisation. Darüber hinaus sind viele dieser Messinstrumente für spezifische Professionen wie Medizin, Lehramt oder Pflege entwickelt worden und müssten daher für andere Kontexte aufwendig angepasst werden, was ihre allgemeine Anwendbarkeit zusätzlich einschränkt (vgl. Tan et al. 2015: 1505).

Vor diesem Hintergrund verfolgt die *Professional Identity Five-Factor Scale* einen integrativen Ansatz, der zentrale Aspekte der professionellen Identitätsentwicklung im Kontext der Hochschulbildung systematisch bündelt. Die PIFFS basiert auf der Annahme, dass sich professionelle Identität im Rahmen der Ausbildung insbesondere durch Lernprozesse entwickelt, die Studierende schrittweise an die Anforderungen eines Berufsfeldes heranzuführen und ihnen ermöglichen, ein entsprechendes berufliches Selbstverständnis auszubilden. Dabei wird davon ausgegangen, dass der erfolgreiche Abschluss eines professionellen Studienprogramms nicht nur den Erwerb fachlicher Kenntnisse und Fähigkeiten voraussetzt, sondern auch die Bereitschaft, diese in verantwortungsvoller und professioneller Weise anzuwenden (vgl. Tan et al. 2015: 1506).

Zur empirischen Erfassung professioneller Identität werden die fünf Dimensionen der PIFFS durch konkrete Aussagen (Items) operationalisiert. Die Studierenden bewerten diese Aussagen anhand einer mehrstufigen Likert-Skala (vgl. Tan et al. 2015: 1511). Auf Grundlage der Antworten können anschließend Werte für die einzelnen Dimensionen sowie für die professionelle Identität insgesamt berechnet und miteinander verglichen werden (vgl. Tan et al. 2015: 1511f.).

Ausgehend von diesen Überlegungen identifizieren Tan et al. (2015) fünf zentrale Dimensionen, die für die Entwicklung professioneller Identität maßgeblich sind. Drei dieser Dimensionen beziehen sich primär auf Lernprozesse im Rahmen der Ausbildung. Dazu zählt zunächst das Wissen über berufliche Praktiken (*Knowledge about professional practices*), das das Verständnis für typische Aufgaben, Arbeitsweisen und Anforderungen eines Berufsfeldes umfasst. In einer weiteren Dimension wird die Bedeutung von Vorbildern (*Having the professional as a role model*) hervorgehoben, da die Orientierung an erfahrenen Fachkräften Studierenden ermöglicht, berufliche Rollenbilder zu entwickeln und eigene Erwartungen an das Berufsfeld

zu konkretisieren. In einer dritten Dimension spielt die praktische Erfahrung (*Experience with the profession*) eine zentrale Rolle, da sie es Studierenden erlaubt, theoretisches Wissen in realen oder realitätsnahen Kontexten anzuwenden und dadurch ein tieferes Verständnis für die berufliche Praxis zu gewinnen (vgl. Tan et al. 2015: 1506f.). Ergänzend dazu umfassen zwei weitere Dimensionen stärker subjektive und personenbezogene Aspekte der Identitätsentwicklung. Eine vierte Dimension umfasst die bewusste Entscheidung für ein bestimmtes Berufsfeld sowie die persönliche Bindung an dieses (*Preference for a particular profession*). Sie gibt Aufschluss darüber, in welchem Ausmaß sich Studierende mit ihrem zukünftigen Beruf identifizieren und diesen als passende Option für ihre eigene berufliche Entwicklung wahrnehmen. Zuletzt bezieht sich eine fünfte Dimension auf das Vertrauen in die eigene Fähigkeit, berufliche Anforderungen erfolgreich zu bewältigen (*Professional self-efficacy*). Sie stellt damit einen zentralen Faktor dar, der beeinflusst, inwiefern Studierende sich als kompetent und handlungsfähig im beruflichen Kontext erleben (vgl. Tan et al. 2015: 1506f.). Zusammengefasst geht die PIFFS davon aus, dass sich professionelle Identität in mindestens diesen fünf Dimensionen entwickelt, die sowohl kognitive, soziale als auch handlungsbezogene, affektive und individuelle Aspekte umfassen. Ziel ist es, diese Dimensionen in einem validierten Messinstrument zusammenzuführen, um die Entwicklung professioneller Identität bei Studierenden systematisch erfassen zu können (vgl. Tan et al. 2015: 1509).

Die Relevanz dieser fünf Dimensionen wird auch durch andere Forschungsarbeiten gestützt. So orientieren sich Tomlinson und Jackson (2019: 887ff.) bei der Entwicklung ihrer Studie explizit an den Dimensionen der PIFFS, indem sie ihre vier zentralen Variablen, nämlich *Familiarity*, *Self-authorship*, *Social capital* und *Cultural capital* diesen Dimensionen zuordnen. Dabei zeigt sich, dass Faktoren wie die Vertrautheit mit beruflichen Praktiken, soziale Netzwerke, das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten sowie die Übereinstimmung mit den Anforderungen des Berufsfeldes eng mit den Dimensionen der PIFFS zusammenhängen. Insbesondere die Bedeutung von sozialem Kapital und beruflichen Netzwerken lässt sich mit der Dimension der Rollenvorbilder in Verbindung bringen, während der Aspekt der *Self-authorship* deutliche Parallelen zur professionellen Selbstwirksamkeit, der sogenannten *Self-efficacy*, aufweist (vgl. Tomlinson & Jackson 2019: 887ff.). Diese Übereinstimmungen verdeutlichen, dass die *Professional Identity Five-Factor Scale* zentrale Aspekte der Identitätsentwicklung erfasst, die auch in anderen theoretischen Ansätzen als relevant hervorgehoben werden.

Ein weiterer Vorteil der PIFFS besteht darin, dass sie es ermöglicht, die Entwicklung professioneller Identität nicht nur deskriptiv zu beschreiben, sondern auch Unterschiede zwi-

schen Studierendengruppen sowie Zusammenhänge mit curricularen und institutionellen Rahmenbedingungen zu analysieren. Tan et al. (2015: 1505) betonen, dass ein solches Instrument Hochschulen dabei unterstützen kann, gezielt jene Bereiche zu identifizieren, in denen Studierende besondere Unterstützung benötigen, und entsprechende Maßnahmen zur Verbesserung der Ausbildung zu entwickeln. Darüber hinaus kann die Anwendung eines standardisierten Erhebungsinstrumentes den Vergleich zwischen unterschiedlichen Studienprogrammen oder Fachrichtungen erleichtern und somit einen Beitrag zur Weiterentwicklung von Lehr- und Lernkonzepten leisten (vgl. Tan et al. 2015: 1505).

Für die vorliegende Arbeit erweist sich die *Professional Identity Five-Factor Scale* als besonders geeignet, da sie die zuvor in Kapitel 1.1 identifizierten zentralen Dimensionen professioneller Identität in strukturierter Form erfasst. Die Kombination aus wissensbezogenen, erfahrungsbasierten, sozialen und individuellen Komponenten ermöglicht eine umfassende Erfassung der Wahrnehmungen von Studierenden im Hinblick auf ihre professionelle Identitätsentwicklung. Gleichzeitig bietet die PIFFS durch ihre standardisierte Struktur die Möglichkeit, die erhobenen Daten systematisch auszuwerten und mit bestehenden Studien zu vergleichen. Ein weiterer Vorteil liegt darin, dass die PIFFS bereits in verschiedenen Studien verwendet wurde und somit die Einordnung der eigenen Ergebnisse in einem größeren Forschungskontext ermöglicht. Insgesamt stellt die *Professional Identity Five-Factor Scale* somit ein geeignetes und theoretisch fundiertes Messinstrument dar, um die komplexe Struktur professioneller Identität in klar definierte Dimensionen zu gliedern und für die empirische Analyse nutzbar zu machen. Die fünf Dimensionen bilden daher die Grundlage der weiteren Untersuchung und werden in den folgenden Unterkapiteln detailliert dargestellt und auf den spezifischen Kontext dieser Arbeit bezogen.

1.2.1 Knowledge about professional practices

Die erste Dimension der *Professional Identity Five-Factor Scale* nach Tan et al. (2015) umfasst das Wissen über berufliche Praktiken (*Knowledge about professional practices*) und stellt eine grundlegende Voraussetzung für die Entwicklung professioneller Identität dar. Wie bereits in Kapitel 1.1 gezeigt wurde, basiert professionelle Identität unter anderem auf der Auseinandersetzung mit berufsspezifischem Wissen, Normen und Handlungskontexten. Diese Dimension greift genau diesen Aspekt auf, indem sie den Fokus auf das Verständnis der konkreten Anforderungen, Abläufe und Rahmenbedingungen eines Berufsfeldes legt.

Zunächst bildet das fachliche Wissen über eine Disziplin einen wichtigen Ausgangspunkt für die Identitätsentwicklung. Studierende erwerben im Verlauf ihres Studiums Kenntnisse über zentrale Inhalte, Terminologien und Konzepte ihres Fachbereichs. Für die Entwicklung professioneller Identität reicht dieses Wissen allein jedoch nicht aus. Entscheidend ist vielmehr die Fähigkeit, theoretisches Wissen auf konkrete berufliche Handlungssituationen zu übertragen und im Kontext der Praxis anzuwenden (vgl. Tan et al. 2015: 1507). Jamoussi et al. (2025: 77) betonen, dass hierzu neben fachlichem Wissen auch das Verständnis berufsspezifischer Werte, Normen sowie institutioneller Rahmenbedingungen gehört, die professionelles Handeln leiten und eine verantwortungsvolle Berufsausübung ermöglichen (vgl. Jamoussi et al. 2025: 77).

Die Fähigkeit, Wissen situationsangemessen anzuwenden, zeigt sich besonders deutlich in komplexen beruflichen Handlungssituationen. Tan et al. (2015: 1507) erläutern dies anhand von Beispielen aus der medizinischen Praxis, in denen Fachkräfte nicht nur fachliches Wissen abrufen, sondern dieses auch im Kontext von Interaktion, Diagnose und Entscheidungsfindung einsetzen müssen. Dabei wird deutlich, dass dieselbe berufliche Situation unterschiedlich beurteilt werden kann. Während manche Fachkräfte vor allem technische und fachliche Aspekte berücksichtigen, beziehen andere zusätzlich soziale und kontextuelle Faktoren in ihre Entscheidungen ein. Dadurch wird deutlich, dass professionelles Wissen eng mit berufsspezifischen Werten und Vorstellungen über professionelles Handeln verbunden ist (vgl. Tan et al. 2015: 1507).

Übertragen auf den Kontext der vorliegenden Arbeit bedeutet dies, dass Studierende im übersetzungswissenschaftlichen Studium für die Entwicklung ihrer professionellen Identität nicht nur über sprachliche und fachliche Kenntnisse verfügen müssen, sondern auch ein Verständnis für typische Arbeitsabläufe, Rollenanforderungen sowie für die Rahmenbedingungen ihres zukünftigen Berufsfeldes entwickeln sollen. Dazu zählen beispielsweise Kenntnisse über typische Arbeitsabläufe im Übersetzungsprozess, die Zusammenarbeit mit unterschiedlichen AkteurInnen im Arbeitsprozess, wie etwa AuftraggeberInnen oder ProjektmanagerInnen. Ebenso umfasst diese Dimension in Bezug auf das übersetzungswissenschaftliche Studium die Vertrautheit mit relevanten Technologien und Arbeitsmitteln, wie beispielsweise Translation-Memory-Systemen, sowie ein Bewusstsein für branchenspezifische Rahmenbedingungen, Regeln und die Auswirkungen eigener Entscheidungen auf die Qualität von Übersetzungsleistungen. Entsprechend zielen die Items der PIFFS in dieser Dimension darauf ab, zu erfassen, inwieweit Studierende über solch ein grundlegendes Verständnis der beruflichen Praxis verfügen und sich ihrer zukünftigen beruflichen Rolle bewusst sind (vgl. Tan et al. 2015: 1513).

Im Kontext der Übersetzerausbildung lässt sich diese Dimension zudem eng mit dem Konzept der Übersetzungskompetenz verknüpfen. Wie Jamoussi et al. (2025: 77) zeigen, umfasst diese nicht nur sprachliche und fachliche Fähigkeiten, sondern auch Einstellungen und Wissen, die für die professionelle Ausübung des Übersetzens erforderlich sind. Die Dimension *Knowledge about professional practices* kann daher als ein Bestandteil dieses Kompetenzverständnisses interpretiert werden, da sie zentrale Wissens- und Verstehensprozesse abbildet, die für professionelles Handeln notwendig sind (vgl. Jamoussi et al. 2025: 77).

Für die Entwicklung dieses Wissens spielen geeignete didaktische Ansätze eine entscheidende Rolle. Methoden wie die Arbeit mit Fallbeispielen oder Szenarien ermöglichen es Studierenden, sich mit realitätsnahen beruflichen Situationen auseinanderzusetzen und mögliche Handlungsstrategien zu reflektieren. Durch den Austausch mit anderen können sie unterschiedliche Perspektiven kennenlernen und eigene Erfahrungen einbringen, wodurch ein tieferes Verständnis für berufliche Anforderungen entsteht (vgl. Atkinson 2014: 10). Solche Lernformen unterstützen nicht nur den Wissenserwerb, sondern fördern auch die Reflexionsfähigkeit und tragen somit zur Entwicklung einer fundierten professionellen Identität bei.

Insgesamt zeigt sich, dass die Dimension *Knowledge about professional practices* eine zentrale Grundlage für die professionelle Identitätsentwicklung bildet. Sie umfasst nicht nur fachliches Wissen, sondern auch das Verständnis für dessen Anwendung im beruflichen Kontext sowie für die damit verbundenen Werte, Normen und Rahmenbedingungen. Für die vorliegende Arbeit ist diese Dimension relevant, da sie Aufschluss darüber gibt, in welchem Ausmaß Studierende des Masterstudiengangs Translation ein realistisches und differenziertes Verständnis ihres zukünftigen Berufsfeldes entwickelt haben.

1.2.2 Having the professional as a role model

Die zweite Dimension der *Professional Identity Five-Factor Scale* nach Tan et al. (2015), *Having the professional as a role model*, beschreibt die Bedeutung von beruflichen Vorbildern für die Entwicklung professioneller Identität. Der Kontakt zu Vorbildern ermöglicht es Studierenden, konkrete Einblicke in berufliche Rollen zu gewinnen und ein besseres Verständnis dafür zu entwickeln, wie professionelles Handeln in der Praxis aussieht. Durch die Beobachtung und Auseinandersetzung mit solchen beruflichen Vorbildern können sie berufstypische Denk- und Verhaltensweisen kennenlernen und schrittweise in ihr eigenes berufliches Selbstverständnis integrieren.

Der Zugang zu professionellen Vorbildern bietet Studierenden die Möglichkeit, theoretisches Wissen mit praktischen Erfahrungen zu verknüpfen und so eine Brücke zwischen Ausbildung und Berufspraxis zu schlagen. Durch die Beobachtung von Fachkräften lernen sie nicht nur, wie berufliche Aufgaben bewältigt werden, sondern auch, wie Entscheidungen getroffen, Probleme gelöst und professionelle Standards im Arbeitsalltag umgesetzt werden. Darüber hinaus vermittelt der Kontakt mit Vorbildern ein Verständnis dafür, was es bedeutet, sich in einer bestimmten Rolle professionell zu verhalten, etwa im Hinblick auf Kommunikationsformen, Auftreten oder Arbeitsweise (vgl. Tan et al. 2015: 1507f.).

Dabei handelt es sich nicht um einen passiven Lernprozess, sondern um eine aktive Auseinandersetzung mit beobachteten Verhaltensweisen. Studierende übernehmen nicht einfach bestehende Rollenbilder, sondern setzen sich mit diesen auseinander, reflektieren deren Angemessenheit und passen sie an ihre eigenen Vorstellungen an. Feedback, Kritik sowie Interaktionen mit Vorbildern tragen zusätzlich dazu bei, Denk- und Handlungsweisen zu entwickeln und zu festigen (vgl. Tan et al. 2015: 1507f.). In diesem Zusammenhang wurde bereits in Kapitel 1.1 auf das Konzept der *Provisional Selves* verwiesen, das beschreibt, wie Studierende unterschiedliche Rollenbilder erproben, um ein eigenes berufliches Selbstverständnis zu entwickeln (vgl. Ibarra 1999: 765).

Die Forschung zeigt, dass Vorbilder aus unterschiedlichen sozialen Kontexten stammen können. Besonders relevant sind Lehrende, die aufgrund ihrer fachlichen Expertise und ihrer Nähe zum Lernkontext eine zentrale Rolle in der Identitätsentwicklung einnehmen. Studien wie jene von Jensen und Jetten (2016) belegen, dass selbst kurze Interaktionen mit Lehrenden oder die Wahrnehmung ihrer Begeisterung für das Fach Einfluss darauf haben können, wie Studierende sich selbst in ihrer zukünftigen beruflichen Rolle sehen (vgl. Jensen & Jetten 2016: 1036f.). Auch wenn der Kontakt nicht intensiv ist, können solche Eindrücke langfristig prägend für die Entwicklung professioneller Vorstellungen sein (vgl. Jensen & Jetten 2016: 1039). Diese Ergebnisse unterstreichen die Bedeutung von Lehrenden als zentrale Bezugspersonen und Vorbilder im Prozess der professionellen Identitätsbildung.

Neben Lehrenden spielen auch andere AkteurInnen eine wichtige Rolle, etwa PraktikerrInnen aus der Berufswelt, MentorInnen sowie Personen aus dem persönlichen Umfeld wie Familie oder Freundeskreis, die in diesem Berufsfeld tätig sind. Diese unterschiedlichen Vorbilder bieten Studierenden vielfältige Perspektiven auf das Berufsfeld und ermöglichen es ihnen, verschiedene Wege professionellen Handelns kennenzulernen (vgl. Tan et al. 2015: 1507f.). Insbesondere im Kontext der Übersetzungspraxis können Kontakte zu PraktikerrInnen oder die Zusammenarbeit mit realen AuftraggeberInnen dazu beitragen, ein realistisches

Bild des Berufsfeldes zu entwickeln und eigene berufliche Vorstellungen zu konkretisieren (vgl. Jamoussi et al. 2025: 77).

Im Rahmen sozialer Lernprozesse spielen Beobachtung und Nachahmung eine zentrale Rolle. Ibarra (1999: 776) beschreibt, dass Studierende und BerufseinsteigerInnen häufig Strategien der Imitation nutzen, um sich an neue Rollen anzupassen. Dabei kann zwischen einer eher umfassenden Übernahme von Verhaltensweisen einzelner Vorbilder und einer selektiven Aneignung bestimmter Eigenschaften unterschieden werden. Letztere ermöglicht es, unterschiedliche Aspekte verschiedener Vorbilder zu kombinieren und ein individuelles berufliches Selbstbild zu entwickeln (vgl. Ibarra 1999: 776). Gleichzeitig dient die Beobachtung erfolgreicher Fachkräfte dazu, ein Verständnis dafür zu entwickeln, welche Verhaltensweisen als professionell gelten und wie diese im konkreten Kontext umgesetzt werden können (vgl. Ibarra 1999: 774). Ergänzend dazu wird in der Literatur betont, dass Beobachtung ein erhebliches Potenzial für die Förderung von Selbstreflexion und beruflicher Weiterentwicklung besitzt, insbesondere wenn sie als kontinuierlicher Prozess gestaltet wird. Durch die wiederholte Auseinandersetzung mit beobachtetem Verhalten können Studierende ihr eigenes Handeln besser einschätzen und gezielt weiterentwickeln (vgl. Peel 2005: 492).

Die Orientierung an Vorbildern trägt somit nicht nur zur Aneignung von Wissen und Fähigkeiten bei, sondern auch zur Entwicklung eines Verständnisses für berufliche Werte und Normen. Wie bereits in Kapitel 1.1 dargestellt wurde, ist die Entwicklung professioneller Identität eng damit verbunden, solche Vorstellungen nach und nach zu übernehmen. Vorbilder fungieren in diesem Zusammenhang als VermittlerInnen dieser Werte, indem sie durch ihr Verhalten zeigen, welche Standards in einem Berufsfeld gelten und wie diese praktisch umgesetzt werden können. Gleichzeitig ist zu berücksichtigen, dass die Beziehung zwischen Studierenden und Vorbildern auch von Machtverhältnissen geprägt sein kann, weshalb ein reflektierter und verantwortungsvoller Umgang mit dieser Rolle von Seiten der Lehrenden und MentorInnen erforderlich ist (vgl. Goldie 2012: 646).

Ein weiterer Aspekt dieser Dimension betrifft die Vielfalt möglicher beruflicher Vorbilder. Diese beschränken sich nicht auf Lehrende oder MentorInnen, sondern können auch aus dem unmittelbaren sozialen Umfeld stammen. Insbesondere im Studium können auch Mitstudierende eine wichtige Orientierungsfunktion übernehmen, indem sie den Austausch über berufliche Erfahrungen und Vorstellungen fördern (vgl. Jamoussi et al. 2025: 77). Durch solche Interaktionen erhalten Studierende die Möglichkeit, unterschiedliche berufliche Rollen kennenzulernen und schrittweise eine eigene Vorstellung ihrer zukünftigen Rolle zu entwickeln.

Insgesamt verdeutlicht die Dimension *Having the professional as a role model*, dass Vorbilder eine wesentliche Funktion im Aufbau einer professionellen Identität erfüllen. Sie helfen dabei, theoretische Vorstellungen von Professionalität greifbarer zu machen, bieten Orientierung für eigenes Handeln und unterstützen Studierende dabei, ein eigenes Verständnis ihrer zukünftigen beruflichen Rolle zu entwickeln. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit ist die zweite Dimension relevant, da durch diese erforscht werden kann, in welchem Umfang die Studierenden bereits Berührungspunkte mit professionellen Vorbildern haben und wie diese ihre Vorstellungen vom zukünftigen Beruf beeinflussen. Die Items der PIFFS erfassen in dieser Dimension beispielsweise, ob sich Studierende gedanklich in berufliche Rollen hineinversetzen, sich an bestimmten Personen orientieren oder erste berufstypische Denk- und Handlungsweisen entwickeln (vgl. Tan et al 2015: 1513f.).

1.2.3 Experience with the profession

Die dritte Dimension der *Professional Identity Five-Factor Scale* nach Tan et al. (2015) bezieht sich auf Erfahrungen mit dem Berufsfeld (*Experience with the profession*) und rückt damit die konkrete Auseinandersetzung mit beruflicher Praxis in den Mittelpunkt. Während die zuvor dargestellten Dimensionen vor allem kognitive und soziale Aspekte hervorheben, richtet sich der Fokus hier stärker auf konkrete Erfahrungen in realen oder realitätsnahen beruflichen Situationen. Sie knüpft damit an die in Kapitel 1.1 dargestellte Annahme an, dass professionelle Identität nicht allein durch theoretisches Wissen und Reflexion entsteht, sondern durch die aktive Teilnahme an beruflichen und sozialen Praktiken geprägt wird (vgl. Monrouxe 2009: 41f.).

Authentische Erfahrungen spielen in diesem Zusammenhang eine zentrale Rolle. Sie ermöglichen es Studierenden, Einblicke in reale berufliche Abläufe zu gewinnen und ein Verständnis dafür zu entwickeln, wie sich professionelles Handeln konkret gestaltet. Solche Erfahrungen umfassen nicht nur den direkten Kontakt mit AuftraggeberInnen oder anderen AkteurInnen im Berufsfeld, sondern auch die Teilnahme an berufsspezifischen Aktivitäten, etwa durch Exkursionen, Projekte oder den Austausch mit PraktikerInnen. Auf diese Weise können Studierende nachvollziehen, welche Anforderungen mit der Rolle als zukünftige Fachkräfte verbunden sind und wie sich diese im Berufsalltag äußern (vgl. Tan et al. 2015: 1508).

Ein positiver Aspekt dieser Erfahrungen ist, dass sie dabei helfen, theoretisches Wissen mit der praktischen Anwendung zu verbinden. Wie bereits in Kapitel 1.2.1 ausgeführt wurde, stellt Wissen über berufliche Praktiken eine wichtige Grundlage für die Entwicklung professioneller Identität dar (vgl. Tan et al. 2015: 1507). Erst durch die Anwendung dieses Wissens in

realen oder realitätsnahen Situationen wird es jedoch handlungsrelevant. Solche Erfahrungen unterstützen Studierende dabei, ihr Wissen zu strukturieren, anzuwenden und an konkrete Anforderungen anzupassen. Gleichzeitig entwickeln sie organisatorische Fähigkeiten, lernen Prioritäten zu setzen und erwerben Strategien im Umgang mit komplexen beruflichen Aufgaben (vgl. Tan et al. 2015: 1508).

Im Kontext der Übersetzerausbildung zeigt sich die Bedeutung dieser Dimensionen besonders deutlich. Praxisnahe Lehrformate ermöglichen es Studierenden, sich mit realen Übersetzungsaufträgen, Arbeitsprozessen und Kommunikationssituationen auseinanderzusetzen. Solche Lernsettings tragen dazu bei, Fähigkeiten zu entwickeln, wie professionelle ÜbersetzerInnen zu denken und zu handeln (vgl. Jamoussi et al. 2025: 77f.). Auch Konzepte wie *Situated Learning* verfolgen dieses Ziel, indem sie Lernprozesse gezielt in authentische oder realitätsnahe Kontexte einbetten und so die Verbindung zwischen Wissen und Anwendung stärken (vgl. González-Davies & Enríquez-Raído 2016: 1f.). Durch solche realitätsnahen Lernkontexte können sich Studierende schrittweise an berufliche Tätigkeiten annähern und ihre Rolle im zukünftigen Berufsfeld besser verstehen zu lernen. Durch wiederholte Auseinandersetzung mit praxisnahen Aufgaben gewinnen sie Einblicke in typische Arbeitsabläufe und entwickeln ein zunehmend besseres Verständnis dafür, was im späteren Beruf von ihnen erwartet wird (vgl. González-Davies & Enríquez-Raído 2016: 8).

Eine besonders wichtige Rolle spielt in diesem Zusammenhang laut Jackson (2017: 835f.) das Konzept des *Work-Integrated Learning* (WIL), also die Verknüpfung von theoretischem Lernen und praktischer Arbeitserfahrung. Neben klassischen Praktika zählen dazu auch Simulationen, Projektarbeiten oder Kooperationen mit externen PartnerInnen. Solche Formate ermöglichen es Studierenden, ihr Wissen anzuwenden, zu reflektieren und weiterzuentwickeln. Gleichzeitig fördern sie Kompetenzen wie Selbstorganisation, Reflexionsfähigkeit und den Umgang mit komplexen Anforderungen (vgl. Jackson 2017: 835f.). Abgesehen davon ermöglichen Methoden des WIL den Kontakt zu zentralen Elementen der professionellen Praxis und tragen dazu bei, ein besseres Verständnis für die spezifischen Anforderungen des Berufsfeldes zu entwickeln (vgl. Jackson 2017: 838). Praxiserfahrungen im Rahmen solcher Konzepte zeigen, dass Studierende lernen, eigenständig zu arbeiten, Fragen zu stellen und bestehende Arbeitsweisen nicht unkritisch zu übernehmen, sondern aktiv zu hinterfragen (vgl. Jackson 2017: 847).

In Bezug auf die Entwicklung professioneller Identität wird *Work-Integrated Learning* häufig als besonders wirkungsvoll beschrieben, da es einen Raum schafft, in dem persönliche und berufliche Aspekte miteinander in Beziehung treten. Dadurch wird die Entwicklung eines

beruflichen Selbstverständnisses gezielt unterstützt (vgl. Trede 2012: 162). Gleichzeitig können solche Erfahrungen dazu beitragen, dass Studierende bestehende Vorstellungen hinterfragen und neue Perspektiven auf professionelle Identität entwickeln (vgl. Trede 2012: 159).

Die Qualität der gemachten Erfahrungen spielt in dieser Dimension der PIFFS eine entscheidende Rolle. Ausschlaggebend ist nicht nur, ob Studierende mit beruflichen Situationen in Kontakt kommen, sondern vor allem, wie sie diese Erfahrungen reflektieren. In der Literatur wird in diesem Zusammenhang zwischen der bloßen Ausführung von Tätigkeiten (*Practice*) und einer reflektierten Auseinandersetzung mit diesen Erfahrungen (*Praxis*) unterschieden. Während sich die erste Form auf wiederkehrende Arbeitsabläufe bezieht, geht es bei der zweiten darum, die eigenen Erfahrungen bewusst zu hinterfragen und mit bereits vorhandenem Wissen zu verknüpfen. Auf diese Weise können Studierende ihre Erfahrungen besser verstehen und für ihre weitere berufliche Entwicklung nutzen (vgl. Kiraly & Hofmann 2019: 60f.).

Zu berücksichtigen ist außerdem, dass sich Studierende in dieser Phase noch nicht vollständig als Mitglieder der professionellen Gemeinschaft verstehen. Ihre Erfahrungen sind häufig durch eine beobachtende oder lernende Rolle geprägt, in der sie noch nicht die volle Verantwortung tragen, die mit einer professionellen Tätigkeit verbunden ist. Angesichts dessen betonen Tan et al. (2015), dass es treffender ist, von einer „experience with the profession“ als von einer „experience in the profession“ zu sprechen, da Studierende zwar erste Einblicke in das Berufsfeld erhalten, jedoch noch keine vollwertige Teilhabe an der professionellen Praxis haben (Tan et al. 2015: 1508). Dennoch ermöglichen diese ersten Kontakte eine schrittweise Annäherung an die professionelle Rolle und tragen dazu bei, ein realistisches Verständnis der zukünftigen Tätigkeit zu entwickeln (vgl. Tan et al. 2015: 1508).

Diese Dimension ist für die vorliegende Arbeit dementsprechend interessant, da sie sichtbar macht, inwieweit Studierende bereits praktische Einblicke in ihr zukünftiges Berufsfeld erhalten haben und wie diese Erfahrungen ihre Entwicklungen beeinflussen. Die entsprechenden Items der *Professional Identity Five-Factor Scale* erfassen beispielsweise, ob Kontakte zu Personen aus dieser Praxis bestehen, ob Entwicklungen in der Branche verfolgt werden oder ob Studierende bereits selbst an berufsnahen Tätigkeiten beteiligt sind (vgl. Tan et al. 2015: 1513). Solche Erfahrungen tragen dazu bei, theoretisches Wissen besser einzuordnen und mit realen Anforderungen zu verbinden. Gleichzeitig unterstützen sie Studierende dabei, ein konkretes Bild ihres zukünftigen Berufs zu entwickeln und nach und nach ein eigenes berufliches Selbstverständnis aufzubauen.

1.2.4 Preference for a particular profession

Die vierte Dimension der *Professional Identity Five-Factor Scale* nach Tan et al. (2015) beschreibt die Präferenz für ein bestimmtes Berufsfeld (*Preference for a particular profession*). Sie erfasst, inwieweit Studierende den angestrebten Beruf als ihre zukünftige berufliche Perspektive sehen und sich mit diesem identifizieren. Im Unterschied zu den zuvor behandelten Dimensionen, die stärker Wissen, soziale Einflüsse oder Erfahrungen in den Mittelpunkt stellen, richtet sich der Fokus hier auf die persönliche Entscheidung für einen bestimmten Beruf.

Die Entwicklung einer solchen Präferenz hängt eng mit den persönlichen Interessen, Erfahrungen und bisherigen Vorstellungen der Studierenden zusammen. Tan et al. (2015: 1508) erläutern, dass neue berufliche Rollen und Anforderungen an bereits bestehende Selbstbilder anknüpfen. Entscheidend ist daher, wie gut diese mit den eigenen Interessen, Werten und bisherigen Erfahrungen zusammenpassen. Je besser diese Übereinstimmung ist, desto leichter fällt es Studierenden, sich mit dem gewählten Beruf zu identifizieren und ein entsprechendes berufliches Selbstverständnis zu entwickeln (vgl. Tan et al. 2015: 1508).

Ein wichtiger Faktor in diesem Prozess ist die Motivation. Wenn Studierende sich mit ihrem Studienfach und dem angestrebten Beruf identifizieren, zeigt sich häufig ein höheres Engagement im Studium, eine positive Wahrnehmung der Ausbildung sowie ein konstruktiver Umgang mit Herausforderungen. Diese Form der Identifikation kann sich nicht nur auf den Studienverlauf auswirken, sondern auch auf die weitere berufliche Entwicklung (vgl. Jamoussi et al. 2025: 78). Die bewusste Entscheidung für ein bestimmtes Berufsfeld kann daher als ein zentrales Element in der Entwicklung einer professionellen Identität verstanden werden, da sie die Richtung vorgibt, in die sich das berufliche Selbstverständnis entwickelt (vgl. Tan et al. 2015: 1508).

Darüber hinaus spielt die Einbindung in eine berufliche Gemeinschaft eine wichtige Rolle dafür, ob sich Studierende mit einem bestimmten Beruf identifizieren. Wie bereits in Kapitel 1.1 besprochen wurde, entsteht Identität im Austausch mit anderen und entwickelt sich im Rahmen sozialer Praktiken weiter (vgl. Monrouxe 2009: 41f.). Lernprozesse gehen häufig mit einer stärkeren Identifikation mit einer bestimmten Gemeinschaft einher. Gleichzeitig bedeutet dies jedoch nicht, dass Studierende ihre eigenen Perspektiven aufgeben. Vielmehr entwickeln sie ihre Identität im Zusammenspiel mit der beruflichen Gemeinschaft weiter, indem sie eigene Erfahrungen und Sichtweisen einbringen und dadurch auch zur Weiterentwicklung des beruflichen Umfeldes beitragen (vgl. De Weerd et al. 2006: 319).

Die Dimension der *Preference for a particular profession* gibt Aufschluss darüber, wie klar Studierende ihre berufliche Zukunft bereits einschätzen und in welchem Ausmaß sie sich mit einem bestimmten Berufsfeld identifizieren. Die entsprechenden Items der PIFFS erfassen in dieser Dimension unter anderem, ob konkrete Vorstellungen über den späteren Tätigkeitsbereich bestehen und wie sicher sich Studierende in ihrer beruflichen Entscheidung fühlen (vgl. Tan et al. 2015: 1504). Eine solche Präferenz deutet darauf hin, dass sich Studierende intensiver mit ihrem zukünftigen Beruf auseinandersetzen und ein klareres Verständnis ihrer eigenen beruflichen Rolle entwickeln.

1.2.5 Professional self-efficacy

Ein weiterer wesentlicher Bestandteil der *Professional Identity Five-Factor Scale* von Tan et al. (2015) ist die professionelle Selbstwirksamkeit (*Professional self-efficacy*), welche die fünfte und letzte Dimension des Modells bildet. Diese Dimension bezieht sich auf die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten in Bezug auf zukünftige berufliche Anforderungen. Im Zentrum steht dabei die Frage, inwieweit Studierende davon überzeugt sind, berufliche Aufgaben erfolgreich bewältigen zu können und angemessen auf verschiedene Situationen im Arbeitskontext zu reagieren.

Der Begriff der Selbstwirksamkeit, der sogenannten *Self-efficacy*, ist auf Bandura (1978: 141) zurückzuführen und beschreibt die Überzeugung einer Person, bestimmte Handlungen erfolgreich ausführen zu können, um gewünschte Ergebnisse zu erreichen. Dabei wird zwischen der Erwartung, dass ein bestimmtes Verhalten zu einem bestimmten Ergebnis führt (*Outcome expectancy*), und der Einschätzung, ob man selbst in der Lage ist, dieses Verhalten auszuführen (*Efficacy expectancy*), unterschieden. Für die Entwicklung professioneller Identität ist insbesondere die zweite Form entscheidend, da sie direkt mit der Wahrnehmung der eigenen beruflichen Handlungsfähigkeit verknüpft ist (vgl. Bandura 1978: 141). Sind entsprechende Kompetenzen vorhanden und bestehen geeignete Anreize, beeinflussen Selbstwirksamkeitserwartungen maßgeblich, welche Aufgaben Individuen wählen, wie viel Anstrengung sie investieren und wie lange sie auch in schwierigen Situationen an einer Aufgabe festhalten (vgl. Bandura 1978: 142). Im Unterschied zu allgemeinem Selbstvertrauen bezieht sich Selbstwirksamkeit stets auf konkrete Aufgaben und Handlungssituationen. Während sich Selbstvertrauen eher allgemein auf die eigenen Fähigkeiten bezieht, beschreibt Selbstwirksamkeit die Überzeugung, spezifische Anforderungen bewältigen zu können (vgl. Haro-Soler 2018: 137f.).

Für den Bereich der Übersetzerausbildung führt Haro-Soler (2018: 138) näher aus, dass Studierende zwar grundsätzlich Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten haben können, sich jedoch nicht automatisch zutrauen, professionelle Übersetzungsaufgaben kompetent zu bewältigen. Umgekehrt ist es ebenso möglich, dass Studierende sich das professionelle Übersetzen zutrauen, ohne sich insgesamt als besonders selbstbewusst zu erleben (vgl. Haro-Soler 2018: 138).

Professionelle Selbstwirksamkeit zeigt sich im Kontext der Übersetzerausbildung in der Einschätzung der eigenen Fähigkeiten, typische Anforderungen des Berufsfeldes erfolgreich bewältigen zu können. Studierende mit hoher Selbstwirksamkeit gehen davon aus, kompetent übersetzen zu können, fundierte Entscheidungen zu treffen und auch mit schwierigen oder neuen Situationen im Berufsalltag umzugehen (vgl. Jamoussi et al. 2025: 78). Diese Einschätzung wirkt sich direkt auf ihr Verhalten aus, da sie beeinflusst, wie viel Anstrengung Studierende in die Bewältigung beruflicher Anforderungen investieren, wie sie mit Herausforderungen umgehen und ob sie bei Schwierigkeiten weitermachen oder eher aufgeben (vgl. Tan et al. 2015: 1509). Bolaños-Medina (2014: 211) zeigt ebenfalls, dass Selbstwirksamkeit im Kontext der Übersetzerausbildung eng mit Leistungsfähigkeit, Problembewältigung und dem Umgang mit Herausforderungen zusammenhängt (2014: 211). Chen et al. (2023: 4) betonen in diesem Zusammenhang, dass Studierende mit einer hohen Selbstwirksamkeit in der Regel ein stärkeres Engagement zeigen, sich aktiver am Lernprozess beteiligen und Aufgaben mit größerer Ausdauer bearbeiten. Eine geringe Selbstwirksamkeit kann hingegen dazu führen, dass Herausforderungen eher vermieden werden oder Unsicherheiten im Umgang mit Anforderungen entstehen (vgl. Chen et al. 2023: 4). Selbstwirksamkeit kann somit besonders in Bildungskontexten als ein zentraler Faktor verstanden werden, der das Verhalten beeinflusst und eine vermittelnde Rolle zwischen fachlichem Verständnis, emotionaler Einstellung und Lernengagement einnimmt und damit Motivation sowie Leistungsbereitschaft maßgeblich prägt (vgl. Chen et al. 2023: 10).

Für die Entwicklung professioneller Identität ist Selbstwirksamkeit besonders relevant, da sie eng mit der Wahrnehmung der eigenen Rolle im zukünftigen Beruf verbunden ist. Wie bereits in Kapitel 1.1 gezeigt wurde, umfasst PI neben Wissen und sozialer Einbindung auch die Überzeugung, kompetent handeln zu können. Im Verlauf des Studiums sollten Studierende daher zunehmend das Gefühl entwickeln, sich zu handlungsfähigen Fachkräften zu entwickeln, die berufliche Anforderungen eigenständig bewältigen können (vgl. Tan et al. 2015: 1509).

Zu berücksichtigen ist außerdem, dass Selbstwirksamkeit nicht statisch ist, sondern sich im Laufe der Zeit weiterentwickeln kann. Positive Erfahrungen, erfolgreich bewältigte Aufgaben und konstruktives Feedback können dazu beitragen, diese Überzeugung zu stärken. Gerade

im Bereich der Übersetzung ist dies von besonderer Bedeutung, da Studierende im Laufe ihrer Ausbildung mit neuen beruflichen und technischen Herausforderungen konfrontiert werden, auf die sie schrittweise vorbereitet werden müssen (vgl. Atkinson 2014: 8). Zugleich zeigt sich, dass Selbstwirksamkeit später auch im Umgang mit Missverständnissen, negativer Rückmeldung oder schwierigen AuftraggeberInnen eine wichtige Rolle spielt (vgl. Atkinson 2014: 15).

Neben den unmittelbaren Auswirkungen auf das Lernverhalten spielt Selbstwirksamkeit auch im längerfristigen Entwicklungsprozess eine wichtige Rolle. Mukherjee et al. (2024) weisen darauf hin, dass der Aufbau und die Stabilisierung von Selbstwirksamkeit Zeit benötigen und sich schrittweise im Verlauf der Ausbildung und darüber hinaus entwickeln. Gerade im Kontext der professionellen Identitätsentwicklung ist dies von Bedeutung, da Studierende erst nach und nach Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten aufbauen und sich zunehmend als kompetente zukünftige Fachkräfte wahrnehmen (vgl. Mukherjee et al. 2024).

Die entsprechenden Items der *Professional Identity Five-Factor Scale* zielen in dieser Dimension darauf ab, die Einschätzung der eigenen beruflichen Handlungsfähigkeit systematisch zu erfassen. Dabei wird unter anderem erhoben, ob sich Studierende gut auf den Beruf vorbereitet fühlen, ob sie sich zutrauen, professionell zu handeln, und ob sie davon ausgehen, in ihrem Studium bzw. ihrer Ausbildung die notwendigen Fähigkeiten für den Beruf zu erwerben (vgl. Tan et al. 2015: 1514). Für die vorliegende Arbeit bietet diese Dimension somit die Möglichkeit, zu untersuchen, inwieweit sich Studierende im übersetzungswissenschaftlichen Studium bereits als handlungsfähige zukünftige Fachkräfte wahrnehmen und wie ausgeprägt ihr Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten ist. Gleichzeitig wird sichtbar, ob sie sich den Anforderungen ihres zukünftigen Berufsfeldes gewachsen fühlen.

1.3 Modelle der Identitätsentwicklung

Die bisherige Auseinandersetzung mit professioneller Identität hat gezeigt, dass es sich dabei um ein komplexes und vielschichtiges Konstrukt handelt, das eng mit individuellen Erfahrungen, sozialen Kontexten und beruflichen Anforderungen verbunden ist. Ergänzend dazu ermöglicht ein Blick auf grundlegende Modelle der Identitätsentwicklung, die Entstehung und Entwicklung professioneller Identität in einen allgemeineren theoretischen Zusammenhang einzuordnen. Diese bieten unterschiedliche Perspektiven darauf, wie Identität entsteht, sich verändert und im Laufe der Zeit weiterentwickelt.

Verschiedene theoretische Ansätze verdeutlichen, dass Identität nicht als statisches Merkmal verstanden werden kann, sondern als dynamisch, relational und kontextabhängig beschrieben wird (vgl. Goldie 2012: 645). Sie entwickelt sich im Verlauf sozialer Erfahrungen und steht in engem Zusammenhang mit Prozessen der Interaktion und Kommunikation (vgl. Monrouxe 2009: 41). Darüber hinaus wird Identität als ein offenes Gefüge betrachtet, das sich im Laufe der Zeit verändert und an neue Anforderungen angepasst wird (vgl. Marcia 1980: 159). Aus diesen Ansätzen lässt sich ableiten, dass diese Prozesshaftigkeit auch für die Entwicklung professioneller Identität relevant ist und sich das berufliche Selbstverständnis nicht abrupt bildet, sondern im Laufe der Zeit entwickelt.

Im Folgenden werden deshalb zwei zentrale Ansätze der Identitätsforschung vorgestellt, die unterschiedliche Perspektiven auf die Entstehung und Entwicklung von Identität eröffnen. Zunächst wird der sozialpsychologische Ansatz von Mead (2017) dargestellt, der die soziale Einbettung von Identität und die Rolle von Interaktionen in den Mittelpunkt stellt. Daran anschließend wird das Identitätskonzept der Patchwork-Identitäten nach Keupp et al. (2008) vorgestellt, das Identität als offenen, vielschichtigen und lebenslangen Konstruktionsprozess beschreibt. Beide Ansätze bieten unterschiedliche, aber sich ergänzende Perspektiven, die dazu beitragen, die Entwicklung professioneller Identität im Kontext der Übersetzer Ausbildung besser zu verstehen.

1.3.1 Identitätskonzept nach Mead

Ein theoretischer Zugang zur Erklärung von Identität findet sich im sozialpsychologischen Ansatz von Mead (2017), der Identität als Ergebnis sozialer Prozesse verstehen. In diesem Verständnis ist Identität keine angeborene Eigenschaft, sondern entwickelt sich erst im Verlauf sozialer Erfahrungen und Interaktionen. Sie entsteht im Individuum als Ergebnis seiner Beziehungen zur gesellschaftlichen Umwelt (vgl. Mead 2017: 177).

Im Mittelpunkt steht dabei die Annahme, dass sich Individuen ihrer selbst nicht unmittelbar bewusst werden, sondern sich über die Perspektive anderer erfahren. Das eigene Selbstbild bildet sich demnach, indem Personen die Sichtweisen ihrer sozialen Umwelt übernehmen und in ihr eigenes Denken integrieren (vgl. Mead 2017: 180). Identität ist somit eng an Kommunikationsprozesse gebunden und entsteht in der Auseinandersetzung mit sozialen Erwartungen, Rollen, und Reaktionen anderer.

Mead (2017: 207) beschreiben Identitätsentwicklung als einen durchgängig sozialen Prozess, der auf der wechselseitigen Beeinflussung innerhalb gesellschaftlicher Gruppen basiert. Identität kann somit nicht unabhängig von ihrem sozialen Kontext betrachtet werden, sondern ist an konkrete Interaktionen, Erfahrungen und gesellschaftliche Strukturen gebunden (vgl. Mead 2017: 207). Auch die Fähigkeit zur Reflexion, die für die Entwicklung eines stabilen Selbstverständnisses wesentlich ist, hat ihren Ursprung in diesen sozialen Prozessen und entsteht aus der internalisierten Kommunikation mit anderen (vgl. Mead 2017: 216).

Ein weiteres zentrales Element in diesem Ansatz ist die Unterscheidung zwischen dem *I* und dem *Me*. Während das *Me* die verinnerlichten gesellschaftlichen Erwartungen und Normen repräsentiert, steht das *I* für die spontane Reaktion des Individuums auf diese Erwartungen. Identität entsteht aus dem Zusammenspiel dieser beiden Komponenten, das sich in einem fortlaufenden inneren Dialog manifestiert. Dieser Prozess ermöglicht es, gesellschaftliche Anforderungen aufzunehmen und gleichzeitig individuelle Handlungsspielräume zu bewahren (vgl. Mead 2017: 222).

Es zeigt sich, dass Identität nicht als einheitliches und in sich geschlossenes Konstrukt verstanden werden kann. Je nach sozialem Kontext treten unterschiedliche Facetten der Identität hervor, da Individuen in verschiedenen sozialen Beziehungen unterschiedliche Rollen einnehmen. Identität weist somit eine gewisse Vielschichtigkeit auf und ist eng mit den jeweiligen sozialen Situationen verknüpft, in denen sie zum Ausdruck kommt (vgl. Mead 2017: 184f.).

Aus dem sozialpsychologischen Ansatz von Mead (2017) lässt sich ableiten, dass die Entwicklung einer professionellen Identität wesentlich durch soziale Interaktionen geprägt ist. Das berufliche Selbstverständnis entsteht, indem man sich mit den Erwartungen und Sichtweisen der sozialen Umgebung auseinandersetzt und diese teilweise übernimmt.

1.3.2 Identitätskonzept der Patchwork-Identitäten nach Keupp et al.

Neben dem sozialpsychologischen Ansatz von Mead (2017) wird im Folgenden das Identitätskonzept der Patchwork-Identitäten nach Keupp et al. (2008) vorgestellt. Während Mead (2017) vor allem die soziale Entstehung von Identität durch Interaktionen erklärt, richtet Keupp et al. (2008) den Blick stärker auf die aktive Identitätsarbeit des Individuums sowie auf die Frage, wie unterschiedliche Lebensbereiche und Rollen zu einem stimmigen Selbstverständnis verbunden werden. Damit erweitert dieser Ansatz die bisherigen Überlegungen um eine Perspektive, die insbesondere für die Entwicklung professioneller Identität während des Studiums von Bedeutung ist.

Keupp et al. (2008: 26) weisen darauf hin, dass der Begriff „Identität“ im alltäglichen Sprachgebrauch sehr häufig verwendet wird, ohne dass dabei von einer einheitlichen Bedeutung ausgegangen werden kann. Vielmehr handelt es sich um ein vielschichtiges Konzept, das unterschiedliche theoretische Zugänge umfasst und sowohl individuelle als auch gesellschaftliche Dimensionen einschließt. Identität dient dabei als analytischer Rahmen, um das Verhältnis zwischen Selbst- und Weltbezug von Individuen zu beschreiben (vgl. Keupp et al. 2008: 26). Bereits hier wird deutlich, dass Identität nicht als isoliertes inneres Merkmal verstanden werden kann, sondern stets in Wechselwirkung mit sozialen und gesellschaftlichen Kontexten entsteht.

Ein zentrales Merkmal des Identitätskonzepts von Keupp et al. (2008: 66) ist die Auffassung von Identität als Prozess. Identitätsbildung wird als ein sozial eingebetteter Vorgang beschrieben, der nur unter Berücksichtigung der jeweiligen Lebensumstände, sozialen Beziehungen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen verständlich wird (2008: 66). Im Mittelpunkt steht dabei die sogenannte Identitätsarbeit. Unter Identitätsarbeit verstehen Keupp et al. (2008: 60) den aktiven Prozess, in dem Individuen ihre Erfahrungen, Rollen und Erwartungen miteinander verbinden und daraus ein stimmiges Selbstverständnis entwickeln. Identität entsteht demnach im Zusammenspiel von Individuum und sozialem Umfeld und entwickelt sich in Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Bedingungen und Interaktionen (vgl. Keupp et al. 2008: 66).

Keupp et al. (2008: 189) verstehen Identität nicht als abgeschlossenes Ergebnis. Vielmehr handelt es sich um einen offenen Herstellungsprozess, der über die gesamte Lebensspanne hinweg andauert und immer wieder neu bearbeitet wird. Identität kann daher als ein fortlaufendes Projekt betrachtet werden, das sich im Spannungsfeld zwischen individuellen Erfahrungen und gesellschaftlichen Anforderungen entwickelt (vgl. Keupp et al. 2008: 189). Diese Offenheit steht im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Veränderungen, durch die stabile Lebensentwürfe zunehmend an Bedeutung verlieren und Identität stärker durch individuelle Gestaltung geprägt ist (vgl. Keupp et al. 2008: 47ff.). Im Unterschied zum Ansatz von Mead (2017) steht hier somit weniger die soziale Entstehung von Identität als vielmehr ihre kontinuierliche Gestaltung und Anpassung an unterschiedliche Lebenssituationen im Vordergrund.

Ein weiterer wichtiger Aspekt des Identitätskonzepts der Patchwork-Identitäten ist die Annahme, dass Identität aus verschiedenen sogenannten Teilidentitäten besteht. Diese entstehen in unterschiedlichen Lebensbereichen und spiegeln jeweils spezifische Erfahrungen und Rollen wider (vgl. Keupp et al. 2008: 99f.). Individuen bewegen sich gleichzeitig in verschiedenen sozialen Kontexten, beispielsweise im privaten, akademischen oder beruflichen Bereich,

und entwickeln in diesen jeweils unterschiedliche Selbstbilder. Diese Teilidentitäten stehen jedoch nicht isoliert nebeneinander, sondern müssen im Sinne einer übergeordneten Metaidentität in Beziehung gesetzt werden (vgl. Keupp et al. 2008: 99f.).

Gerade der berufliche Kontext stellt dabei eine zentrale Lebenswelt dar. Erwerbstätigkeit beziehungsweise berufliche Tätigkeit kann als ein eigenständiger Erfahrungsraum verstanden werden, in dem spezifische Anforderungen, Normen und Anerkennungsstrukturen wirksam sind (vgl. Keupp et al. 2008: 99f.). Die Entwicklung einer professionellen Identität lässt sich in diesem Zusammenhang als Herausbildung einer solchen Teilidentität beschreiben. Diese umfasst sowohl vergangene Erfahrungen als auch zukünftige Erwartungen und Zielvorstellungen und ist damit stark auf Entwicklung und Veränderung ausgerichtet (vgl. Keupp et al. 2008: 219). Für die vorliegende Arbeit ist dieser Gedanke besonders relevant, da sich Studierende während ihres Studiums in einer Phase befinden, in der sich diese berufliche Teilidentität erst entwickelt und mit anderen Lebensbereichen in Einklang gebracht werden muss.

Charakteristisch für diese Teilidentitäten ist zudem, dass sie nicht widerspruchsfrei sein müssen. Keupp et al. (2008: 219) betonen, dass innerhalb von Teilidentitäten durchaus Ambivalenzen auftreten können, etwa wenn die eigene Selbstwahrnehmung von externen Bewertungen abweicht (2008: 219). Solche Spannungen sind charakteristisch für den offenen und prozesshaften Charakter von Identitätsbildung und weisen darauf hin, dass Identität kontinuierlich ausgehandelt und weiterentwickelt wird (vgl. Keupp et al. 2008: 189). Für die professionelle Identität bedeutet dies, dass Unsicherheiten und Diskrepanzen zwischen Selbstbild und beruflichen Anforderungen als Teil des Entwicklungsprozesses verstanden werden können.

Identität erfüllt eine wichtige Funktion für individuelle Handlungsfähigkeit. Durch die Konstruktion von Identität wird eine sinnhafte Ordnung geschaffen, die es Individuen ermöglicht, sich in ihrer Umwelt zu verorten, Zugehörigkeiten zu definieren und ihr Handeln auszurichten (vgl. Keupp et al. 2014: 137). Diese Sinnstiftung erfolgt jedoch nicht automatisch, sondern muss aktiv hergestellt werden, indem Individuen unterschiedliche Erfahrungen miteinander in Beziehung setzen und kohärent verarbeiten (vgl. Keupp et al. 2008: 59). Identität dient somit als Orientierung, die es ermöglicht, einerseits Stabilität zu bewahren und sich andererseits an Veränderungen anzupassen.

Ein weiterer Aspekt des Identitätskonzepts betrifft das Verhältnis zwischen individueller und kollektiver Identität. Keupp et al. (2008: 299) zeigen, dass individuelle Identitätskonstruktionen eng mit gesellschaftlichen Vorstellungen und kollektiven Denkmustern verknüpft sind und sich gegenseitig beeinflussen. Soziale Anerkennung spielt dabei eine entscheidende

Rolle, da Identität nur im Austausch mit anderen entsteht und sich in verschiedenen sozialen Kontexten unterschiedlich ausprägen kann (vgl. Keupp et al. 2008: 99).

Für die vorliegende Arbeit ergänzt das Identitätskonzept der Patchwork-Identitäten den zuvor dargestellten Ansatz von Mead (2017) um eine weitere Perspektive auf die Entwicklung von Identität. Mead (2017: 207) hebt vor allem die Bedeutung sozialer Interaktionen hervor. Keupp et al. (2008: 99f.) hingegen richten den Blick stärker auf das Zusammenspiel verschiedener Lebensbereiche und die Entwicklung unterschiedlicher Teilidentitäten (vgl. Keupp et al. 2008: 99f.). Diese Perspektive stellt eine wichtige theoretische Grundlage für die Betrachtung der professionellen Identitätsentwicklung von Studierenden im weiteren Verlauf dieser Arbeit dar.

1.4 Professionelle Identität im Kontext der Übersetzungswissenschaft

Die bisher dargestellten theoretischen Überlegungen zur professionellen Identität lassen sich besonders anschaulich auf den Bereich der Translationswissenschaft übertragen. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit liegt der Fokus auf dem Bereich des übersetzungswissenschaftlichen Studiums, auch wenn viele der folgenden Überlegungen grundsätzlich auf beide Bereiche der Translationswissenschaft übertragbar sind. Gerade in diesem Fachbereich zeigt sich, dass professionelle Identität nicht nur ein ergänzender Aspekt der Ausbildung ist, sondern eine zentrale Voraussetzung dafür darstellt, sich im späteren Berufsfeld zu orientieren und langfristig zu etablieren. Während in vielen Disziplinen klare Berufsprofile und institutionelle Strukturen existieren, ist der übersetzungswissenschaftliche Fachbereich durch eine vergleichsweise hohe Offenheit und Heterogenität gekennzeichnet. Diese Besonderheiten wirken sich unmittelbar auf die Art und Weise aus, wie professionelle Identität entwickelt und wahrgenommen wird.

Ein erster wichtiger Punkt betrifft die Bedeutung professioneller Identität im Studium. Untersuchungen zeigen, dass sich eine ausgeprägte professionelle Identität positiv auf die Entwicklung, Motivation sowie den Studienverlauf auswirkt (vgl. Jamoussi et al. 2025: 74). Studierende, die ein klares Verständnis ihrer zukünftigen Rolle entwickeln, können Lerninhalte gezielter einordnen und zeigen häufig ein höheres Engagement im Studium. Fehlt ein solches Verständnis, besteht hingegen die Gefahr, dass Erwartungen an das Studium und die tatsächlichen Anforderungen des Berufs nicht übereinstimmen. In solchen Fällen kann es zu Unsicherheiten oder sogar zu Studienabbrüchen kommen. Besonders im übersetzungswissenschaftli-

chen Studium ist diese Diskrepanz relevant, da viele Studierende ihr Studium zunächst mit vereinfachten Vorstellungen des Berufs beginnen, die sich erst im Laufe des Studiums differenzieren (vgl. Jamoussi et al. 2025: 74).

Damit verbunden ist die Frage nach der Rolle der universitären Ausbildung. Studienprogramme im Bereich der Translation stehen vor der Herausforderung, nicht nur fachliche Kompetenzen zu vermitteln, sondern Studierende auch auf ein dynamisches und teilweise schwer greifbares Berufsfeld vorzubereiten. Lange Zeit lag der Fokus dabei stark auf der Vermittlung einzelner Kompetenzen, wie etwa sprachlicher oder technischer Fähigkeiten. Inzwischen wird jedoch zunehmend betont, dass berufliche Ausbildung mehr umfasst als die Aneignung von Wissen und Fertigkeiten. Vielmehr geht es darum, Studierende zu unterstützen, eine professionelle Identität zu entwickeln und sich als Teil einer professionellen Gemeinschaft zu begreifen (vgl. Goldie 2012: 641).

Gerade im translatorischen Berufsfeld wird diese Entwicklung durch strukturelle Besonderheiten erschwert. So weist Katan (2009: 206) darauf hin, dass Übersetzen sowie Dolmetschen häufig noch nicht als vollständig etablierte Professionen wahrgenommen werden. Im Unterschied zu klassischen Berufen mit klar definierten Zugangsvoraussetzungen und institutionellen Rahmenbedingungen ist das translatorische Berufsfeld durch eine vergleichsweise lockere Struktur geprägt (vgl. Katan 2009: 206). Professionelle Identität entsteht hier weniger durch formale Zugehörigkeit als vielmehr durch individuelle Positionierung, Spezialisierung und persönliche Reputation. ÜbersetzerInnen werden demnach nicht allein aufgrund institutioneller Zugehörigkeit als professionelle AkteurInnen wahrgenommen, sondern insbesondere durch ihre individuelle Entwicklung und Tätigkeit im Berufsfeld (vgl. Katan 2009: 194).

Unter diesen Bedingungen gewinnt die aktive Auseinandersetzung mit der eigenen beruflichen Rolle an Bedeutung. Sela-Sheffy (2014: 49) beschreibt diesen Prozess mit dem Konzept des *Identity Work*, das die Entwicklung und Aushandlung des beruflichen Selbstverständnisses in den Mittelpunkt stellt (vgl. Sela-Sheffy 2014: 49). Für ÜbersetzerInnen ist diese Identitätsarbeit besonders relevant, da ihr Beruf im Vergleich zu etablierten Professionen durch einen weniger gesicherten beruflichen Status gekennzeichnet ist und die Anerkennung daher stärker über die eigene Positionierung im Berufsfeld erfolgt (vgl. Sela-Sheffy 2014: 49f.). Untersuchungen zur Selbstwahrnehmung von ÜbersetzerInnen zeigen, dass unterschiedliche Rollenbilder existieren, die das berufliche Selbstverständnis prägen. Sela-Sheffy (2008: 609) identifiziert beispielweise drei zentrale Selbstbilder von ÜbersetzerInnen, nämlich jene als HüterInnen von Sprache und Kultur, als VermittlerInnen zwischen Kulturen sowie als kreative AkteurInnen

mit eigenständigem künstlerischem Anspruch (vgl. Sela-Sheffy 2008: 609). Diese unterschiedlichen beruflichen Selbstbilder verdeutlichen, dass ÜbersetzerInnen ihre berufliche Rolle auf unterschiedliche Weise verstehen und interpretieren. Professionelle Identität bewegt sich im translatorischen Berufsfeld somit in einem Spannungsfeld verschiedener Rollenbilder und beruflicher Erwartungen.

Eng damit verbunden ist die Frage nach der Vielschichtigkeit des Berufs. ÜbersetzerInnen übernehmen im Arbeitsalltag unterschiedliche Aufgaben, die sich etwa zwischen sprachlicher Dienstleistung, kultureller Vermittlung und kreativer Arbeit bewegen. Darauf weisen unter anderem die zuvor beschriebenen Selbstbilder von ÜbersetzerInnen nach Sela-Sheffy (2008: 609) hin, die zeigen, dass es kein einheitliches Verständnis der eigenen beruflichen Rolle gibt (vgl. Sela-Sheffy 2008: 609). Zudem betont Sela-Sheffy (2023: 105) in einer weiteren Arbeit, dass Professionalität im translatorischen Bereich stark davon abhängt, wie sich ÜbersetzerInnen selbst sehen und welche Werte und Einstellungen sie mit ihrem Beruf verbinden (vgl. Sela-Sheffy 2023: 105). Gleichzeitig wird der Übersetzungsberuf häufig als wenig klar strukturiert beschrieben, sodass die Zugehörigkeit zum Beruf weniger über feste Rahmenbedingungen als vielmehr über individuelle Entwicklungen entsteht (vgl. Katan 2009: 206). Für Studierende im übersetzungswissenschaftlichen Studium bedeutet das, dass sie lernen müssen, mit unterschiedlichen Erwartungen umzugehen und für sich selbst zu klären, welche Rolle sie im Beruf einnehmen möchten. Professionelle Identität kann dabei helfen, diese verschiedenen Anforderungen einzuordnen und ein eigenes Verständnis des Berufs zu entwickeln.

Im Kontext der Übersetzerausbildung wird deutlich, dass die Entwicklung professioneller Identität eng mit erfahrungsbasierten Lernformen verbunden ist. Salo et al. (2020: 97) zeigen in ihrer Untersuchung von Masterstudierenden im übersetzungswissenschaftlichen Studium, dass insbesondere die Kombination aus praktischer Anwendung und gezielter Selbstreflexion dazu beitragen kann, eine PI aufzubauen. In ihrem Ansatz stehen daher Lehrformate im Vordergrund, die Studierenden die Möglichkeit geben, praktische Erfahrungen zu sammeln und diese gleichzeitig kritisch zu reflektieren. Ziel solcher Ansätze ist es, Studierenden zu helfen, ihre zukünftige Rolle besser zu verstehen und den Übergang vom Studium in den Beruf zu erleichtern (vgl. Salo et al. 2020: 97). Ein interessanter Zugang findet sich in Konzepten, die Lernen als offenen und teilweise unsicheren Prozess verstehen. Aguilar (2019: 27) betont in Bezug auf die Übersetzerausbildung, dass authentisches Lernen nicht allein durch die reine Simulation realer Arbeitssituationen entsteht, sondern durch die aktive Auseinandersetzung mit Unsicherheit, Verantwortung und persönlichen Entscheidungen im Lernprozess. Lernen wird hier als ein Prozess beschrieben, der mit Unsicherheiten verbunden ist und die Entwicklung

neuer Perspektiven ermöglicht (vgl. Aguilar 2019: 27). Diese Sichtweise unterstreicht, dass professionelle Identität nicht einfach vermittelt werden kann, sondern sich mithilfe individueller Erfahrungen und entsprechender Reflexionsprozesse entwickelt.

In diesem Zusammenhang lässt sich professionelle Identität als ein Prozess verstehen, der nicht mit dem Studium abgeschlossen ist, sondern sich auch danach weiterentwickelt. Runciman (2019: 4) beschreibt diesen Prozess als eine Art fortlaufende Entwicklung (*Trajectory*), die sich im Laufe der Zeit immer wieder verändert und anpasst. Dabei stehen Individuen häufig zwischen ihren eigenen Vorstellungen und den bestehenden Strukturen des Berufsfeldes (vgl. Runciman 2019: 4). Gerade im translatorischen Berufsfeld wird dies besonders deutlich, da es keine klar vorgegebenen oder einheitlichen Berufswege gibt. Angehende ÜbersetzerInnen müssen sich deshalb aktiv in einem bereits bestehenden und sozial geprägten Berufsfeld orientieren und ihre eigene Position darin finden.

Besonders relevant ist in diesem Zusammenhang die Rolle von Bildungsinstitutionen. Universitäten fungieren als zentrale Eintrittspunkte in das professionelle Berufsfeld, indem sie bestimmte Inhalte, Werte und Vorstellungen von Professionalität vermitteln. Diese sind jedoch nicht neutral, da sie bereits durch bestehende Strukturen und Erwartungen vorgeprägt sind. Studierende werden somit nicht nur ausgebildet, sondern gleichzeitig in ein System eingeführt, dessen Regeln und Normen sie zunächst übernehmen und später möglicherweise auch hinterfragen oder verändern. (vgl. Runciman 2019: 4). Professionelle Identität entsteht hier zwischen der Anpassung an bestehende Strukturen und der eigenen individuellen Ausrichtung.

Darüber hinaus betont Runciman (2019: 4), dass der Zugang zu Berufen eng mit dem Erwerb von sogenanntem symbolischem Kapital verbunden ist, etwa in Form von Abschlüssen, Zertifikaten oder institutioneller Anerkennung (vgl. Runciman 2019: 4). Im translatorischen Berufsfeld ist dieser Aspekt besonders interessant, da formale Qualifikationen zwar eine wichtige Rolle spielen, die tatsächliche Anerkennung im Beruf jedoch häufig auch von individuellen Leistungen, Spezialisierungen und Erfahrungen abhängt (vgl. Katan 2009: 194). PI entwickelt sich somit nicht allein durch formale Bildungswege, sondern durch das Zusammenspiel von institutionellen Anforderungen und individueller Entwicklung.

Die bisherigen Ausführungen in diesem Kapitel zeigen, dass professionelle Identität im Rahmen der Übersetzerausbildung eng mit den spezifischen Bedingungen des Berufsfeldes verknüpft ist. PI entwickelt sich im Zusammenspiel von individuellen Vorstellungen, praktischen Erfahrungen und strukturellen Rahmenbedingungen und hilft Studierenden, ihre zukünftige Rolle besser einzuordnen. Gleichzeitig wird deutlich, dass diese Identitätsentwicklung nicht unabhängig von den fachlichen Anforderungen des Berufs betrachtet werden kann. Vielmehr

steht sie in enger Verbindung mit den Kompetenzen, die für die Ausübung translatorischer Tätigkeiten erforderlich sind. Daran anschließend stellt sich die Frage, welche Kompetenzen für die Entwicklung einer professionellen Identität im Übersetzungsbereich erforderlich sind und wie diese im Studium vermittelt werden. An dieser Stelle setzen Kompetenzmodelle an, die im folgenden Kapitel in Bezug auf PI näher betrachtet werden.

1.5 Kompetenzmodelle als Basis beruflicher Qualifikation

Die Auseinandersetzung mit professioneller Identität im Kontext der Übersetzerausbildung führt unmittelbar zur Frage nach den Kompetenzen, die für die Entwicklung professioneller Identität und professionellen Handelns erforderlich sind. Kompetenzentwicklung und professionelle Identität stehen in engem Zusammenhang, da der Erwerb fachlicher Kompetenzen häufig auch Prozesse der Selbstverortung, Reflexion und Professionalisierung anstößt. Kompetenzmodelle nehmen in der translatorischen Ausbildung, sowohl im Bereich Übersetzen als auch Dolmetschen, eine zentrale Rolle ein, da sie beschreiben, welche Kenntnisse, Fertigkeiten und Einstellungen für die Berufsausübung relevant sind (vgl. PACTE 2017: 36). Da sich die vorliegende Arbeit auf Studierende der beiden übersetzungswissenschaftlichen Schwerpunkte des Masterstudiengangs Translation konzentriert, liegt der Fokus im Folgenden auf Kompetenzmodellen und Kompetenzbereichen, die insbesondere für den Übersetzungsbereich relevant sind. Des Weiteren lässt sich Kompetenz nicht mit professioneller Identität gleichsetzen. Dabei lässt sich Kompetenz jedoch nicht mit professioneller Identität gleichsetzen. Während Kompetenzmodelle vor allem danach fragen, was ÜbersetzerInnen und DolmetscherInnen wissen und können sollen, richtet sich PI stärker darauf, wie sich Individuen in ihrer beruflichen Rolle verstehen, welche Werte sie mit dieser Rolle verbinden und wie sie ihr berufliches Handeln reflektieren (vgl. Goltz & Smith 2014: 785). Damit wird deutlich, dass Kompetenzentwicklung einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung professioneller Identität leisten kann.

Besonders gut lässt sich der Zusammenhang zwischen Kompetenzentwicklung und professioneller Identität am EMT-Kompetenzrahmen (*European Master in Translation*) veranschaulichen. Zwar wird professionelle Identität darin nicht ausdrücklich als eigenständiges Konzept thematisiert, mehrere Kompetenzbereiche weisen jedoch Anknüpfungspunkte zur professionellen Identitätsentwicklung auf. Der Kompetenzrahmen beschreibt jene Kompetenzen, die AbsolventInnen für professionelles translatorisches Handeln erwerben sollen, und bietet damit eine geeignete Grundlage, um Bezüge zwischen Kompetenzentwicklung und professio-

neller Identität herauszuarbeiten (vgl. Europäische Kommission 2022: 4f.). Der EMT-Kompetenzrahmen wurde 2009 von der Europäischen Kommission ins Leben gerufen, um einen gemeinsamen Referenzrahmen für die Übersetzerausbildung in Europa zu schaffen und die Qualität entsprechender Studiengänge zu sichern. Seither hat sich der EMT-Kompetenzrahmen sowohl in der akademischen Ausbildung als auch in der Sprachindustrie als wichtiger Orientierungsmaßstab etabliert. Angesichts veränderter Anforderungen wurde er 2017 grundlegend überarbeitet und zuletzt 2022 aktualisiert, um insbesondere technologische Entwicklungen sowie die zunehmende Komplexität des globalisierten Übersetzungsmarktes zu berücksichtigen (vgl. Europäische Kommission 2022: 2).

Ziel des EMT-Kompetenzrahmens ist es vor allem, die Beschäftigungsfähigkeit von AbsolventInnen zu fördern, indem jene Kompetenzen definiert werden, die für eine erfolgreiche Tätigkeit im Berufsfeld der Übersetzung erforderlich sind. Der Kompetenzrahmen fungiert auch für Hochschulen als Leitlinie für die Gestaltung von Curricula und stellt sicher, dass Ausbildungsinhalte an aktuelle und zukünftige Anforderungen des Arbeitsmarktes angepasst sind (vgl. Europäische Kommission o. J.). Darüber hinaus dient er auch in der Sprachindustrie als Qualitätsmaßstab, indem er Erwartungen an die Fähigkeiten angehender ÜbersetzerInnen sichtbar macht und zur Weiterentwicklung der Ausbildung beiträgt (vgl. Europäische Kommission 2022: 2). Auf diese Weise leistet der EMT-Kompetenzrahmen langfristig auch einen Beitrag zur Professionalisierung und Aufwertung des Übersetzungsberufs innerhalb der Europäischen Union (vgl. Europäische Kommission o. J.). Es wird davon ausgegangen, dass ÜbersetzerInnen trotz der zunehmenden Bedeutung technologischer Hilfsmittel weiterhin über menschliche Intelligenz, Wissen und Kompetenzen verfügen müssen, um hochwertige Übersetzungen und Sprachdienstleistungen zu erbringen (vgl. Europäische Kommission 2022: 2). Hier zeigt sich, dass professionelle Qualifikation über technische Fertigkeiten hinausgeht und ein breiteres Verständnis translatorischer Handlungsfähigkeit voraussetzt.

Im EMT-Kompetenzrahmen werden fünf ineinandergreifende Hauptkompetenzbereiche unterschieden, darunter Sprache und Kultur, Übersetzung, Technologie, persönliche und interpersonelle Kompetenz sowie Dienstleistungskompetenz. Diese Bereiche werden nicht isoliert verstanden, sondern als miteinander verbundene und gleichermaßen relevante Bestandteile professioneller Übersetzungsdienstleistung (vgl. Europäische Kommission 2022: 4f.). Für die vorliegende Arbeit ist der EMT-Kompetenzrahmen besonders relevant, da sich auch das Zentrum für Translationswissenschaft bei der Gestaltung der Studienprogramme, insbesondere in den übersetzungswissenschaftlichen Schwerpunkten des Masterstudiums, daran orientiert. Da

die empirische Untersuchung dieser Arbeit am ZTW durchgeführt wird, bildet der EMT-Kompetenzrahmen eine wichtige Grundlage für die Analyse der professionellen Identitätsentwicklung der befragten Studierenden.

Im Kompetenzbereich Sprache und Kultur werden linguistische, soziolinguistische sowie kulturelle und transkulturelle Kenntnisse als Grundlage translatorischer Kompetenz beschrieben (vgl. Europäische Kommission 2022: 6). Auch wenn dieser Bereich zunächst vor allem fachliches Wissen umfasst, lässt sich ein klarer Bezug zur professionellen Identitätsentwicklung herstellen. Das Verständnis sprachlicher und kultureller Zusammenhänge ist eine zentrale Voraussetzung, um typische Anforderungen und Handlungssituationen im Beruf einordnen zu können. In diesem Sinne lässt sich der Kompetenzbereich Sprache und Kultur an vielen Stellen mit der ersten Dimension der PIFFS (*Knowledge about professional practices*) verbinden, da beide auf Kenntnisse über zentrale Bedingungen und Anforderungen translatorischer Praxis Bezug nehmen.

Der Kompetenzbereich Übersetzung bildet einen wesentlichen Bestandteil des EMT-Kompetenzrahmens und umfasst neben dem eigentlichen Transfer zwischen Sprachen auch strategische, methodische und reflexive Kompetenzen (vgl. Europäische Kommission 2022: 7). Von besonderer Bedeutung ist hier die Fähigkeit, „übersetzerische[n] Lösungen und Entscheidungen unter Verwendung der Metasprache und Anwendung geeigneter theoretischer Ansätze zu analysieren und zu begründen“ (Europäische Kommission 2022: 8). Diese reflexive Auseinandersetzung geht über reine Entwicklung von Fertigkeiten hinaus und unterstützt Studierende dabei, ihr eigenes Handeln einzuordnen und zu bewerten. Im Vergleich mit der PIFFS lassen sich hier sowohl Bezüge zur ersten Dimension (*Knowledge about professional practices*) als auch zur fünften Dimension (*Professional self-efficacy*) erkennen, da die bewusste Steuerung und Begründung von Entscheidungen das Vertrauen in die eigene Handlungskompetenz stärken.

Auch der technologische Kompetenzbereich lässt sich in diesem Zusammenhang einordnen. Dieser umfasst den Umgang mit aktuellen und zukünftigen Übersetzungstechnologien sowie die Fähigkeit, deren Einsatz kritisch zu bewerten (vgl. Europäische Kommission 2022: 9). Im Vergleich zur PIFFS lassen sich hier sowohl Verknüpfungen mit der ersten Dimension (*Knowledge about professional practices*) erkennen, da Wissen über Tools, Anwendungen und Arbeitsprozesse ein zentrales Element dieser Dimension darstellt, als auch zur fünften Dimension (*Professional self-efficacy*), da ein sicherer und reflektierter Umgang mit Technologie das Gefühl stärkt, auch in einem sich wandelnden Berufsfeld handlungsfähig zu bleiben.

Identitätsbezogene Aspekte treten noch deutlicher in den Kompetenzbereichen persönliche und interpersonelle Kompetenz sowie Dienstleistungskompetenz hervor. Die persönliche und interpersonelle Kompetenz umfasst unter anderem Zeit- und Stressmanagement, Teamarbeit, Selbstreflexion und die Bereitschaft zum lebenslangen Lernen (vgl. Europäische Kommission 2022: 10). Diese Fähigkeiten lassen sich klar mit mehreren Dimensionen der PIFFS verbinden. Selbstreflexion und kontinuierliche Weiterentwicklung stehen in engem Zusammenhang mit der fünften Dimension (*Professional self-efficacy*), während Teamarbeit und kollaboratives Lernen Möglichkeiten zur Orientierung an anderen bieten und damit auch die Entwicklung beruflicher Vorstellungen unterstützen, was sich in der zweiten Dimension (*Having the professional as a role model*) spiegelt.

Die Dienstleistungskompetenz umfasst schließlich Fähigkeiten wie Kundenorientierung, Projektmanagement, Qualitätssicherung sowie den Umgang mit ethischen Fragestellungen. Besonders hervorzuheben ist hier die Auseinandersetzung mit berufsethischen Prinzipien sowie die Bedeutung von Vernetzung innerhalb der Profession (vgl. Europäische Kommission 2022: 11). Diese Aspekte lassen sich auch mit der ersten Dimension (*Knowledge about professional practices*), der zweiten Dimension (*Having the professional as a role model*) sowie der fünften Dimension (*Professional self-efficacy*) der PIFFS verknüpfen, da sie sowohl Wissen über berufliche Abläufe und Anforderungen als auch den sicheren Umgang mit beruflichen Situationen und die Orientierung an anderen professionellen ÜbersetzerInnen in der Branche betreffen. Die aktive Teilnahme an professionellen Netzwerken kann zudem dazu beitragen, berufliche Orientierung zu entwickeln und sich stärker mit dem eigenen Beruf zu identifizieren.

Obwohl viele Kompetenzbereiche des EMT-Kompetenzrahmens unmittelbar mit professioneller Identität verbunden sind, wird diese nicht als eigenständiges Ziel der Ausbildung benannt. Der Kompetenzrahmen beschreibt sehr genau, was AbsolventInnen eines Übersetzungswissenschaftlichen Studiums können sollen, geht aber weniger ausdrücklich auf die Frage ein, wie Studierende eine reflektiertes berufliches Selbstbild entwickeln. Wichtige Aspekte wie Reflexion, Ethik, Netzwerke und Selbstbeurteilung sind zwar enthalten, erscheinen jedoch vor allem als Kompetenzen für professionelle Leistungserbringung.

Auch das Kompetenzmodell der PACTE-Gruppe (2003) bietet wichtige Anknüpfungspunkte an das Konzept der professionellen Identität. Die PACTE-Gruppe (*Process in the Acquisition of Translation Competence and Evaluation*) wurde 1997 mit dem Ziel gegründet, die Entwicklung von Übersetzungskompetenz im Bereich der schriftlichen Übersetzung sowohl in die Fremdsprache als auch aus dieser heraus zu erforschen. Auf Grundlage empirischer Studien zu kognitiven Prozessen im Übersetzungsprozess entwickelte die PACTE-Gruppe 1998 eine

erste Version ihres Modells, das in den folgenden Jahren schrittweise weiter ausgearbeitet wurde und 2003 in einer umfassenderen Fassung vorgelegt wurde (vgl. PACTE 2003: 43f.). Die PACTE-Gruppe (2017: 36) versteht Übersetzungskompetenz als ein System von Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen, das notwendig ist, um übersetzen zu können (2017: 36). Bereits diese Definition zeigt, dass Übersetzungskompetenz nicht nur aus sprachlichem oder fachlichem Wissen besteht, sondern auch Einstellungen und Haltungen umfasst. Im Kompetenzmodell der PACTE-Gruppe (2003) wird professionelle Identität zwar nicht explizit genannt, mehrere Komponenten lassen sich jedoch klar mit den zuvor behandelten Dimensionen der *Professional Identity Five-Factor Scale* verbinden.

Das Kompetenzmodell gliedert Übersetzungskompetenz in mehrere miteinander verknüpfte Subkompetenzen, darunter die zweisprachige Subkompetenz (*Bilingual sub-competence*), die außersprachliche Subkompetenz (*Extra-linguistic sub-competence*), die strategische Subkompetenz (*Strategic sub-competence*), die instrumentelle Subkompetenz (*Instrumental sub-competence*) sowie die Subkompetenz des Übersetzungswissens (*Knowledge about translation sub-competence*). Eine zentrale Verbindung zur professionellen Identität zeigt sich in der Subkompetenz des Übersetzungswissens. Diese umfasst Wissen darüber, wie Übersetzen funktioniert, welche Prozesse, Methoden, Strategien und Problemtypen relevant sind, sowie Wissen über die berufliche Praxis, wie beispielsweise über den Arbeitsmarkt, Übersetzungsaufträge und Zielgruppen (vgl. PACTE 2003: 59). Damit zeigt sich, dass sich diese Wissensbereiche inhaltlich eng mit der ersten Dimension der PIFFS (*Knowledge about professional practices*) überschneiden. Für Studierende ist ein solches Wissen wichtig, da es ihnen hilft, das Berufsfeld nicht nur theoretisch zu verstehen, sondern als konkrete berufliche Praxis wahrzunehmen.

Besondere Bedeutung für die professionelle Identität hat im PACTE-Modell auch die strategische Subkompetenz. Diese übernimmt eine zentrale Steuerungsfunktion, indem sie den Übersetzungsprozess plant, überwacht und bewertet sowie andere Subkompetenzen aktiviert (vgl. PACTE 2003: 59). Darüber hinaus trägt sie dazu bei, Übersetzungsprobleme zu identifizieren und geeignete Lösungsstrategien zu entwickeln (vgl. PACTE 2007: 332). Damit ist diese Subkompetenz nicht nur für den Ablauf des Übersetzungsprozesses entscheidend, sondern auch für dessen Qualität. Eng damit verbunden sind Fähigkeiten wie Problemlösungsfähigkeit, analytisches Denken und Selbstreflexion, die wesentlich zur erfolgreichen Bewältigung translativischer Aufgaben beitragen (vgl. PACTE 2003: 44f.). Diese Steuerungsfunktion der strategischen Subkompetenz hängt eng damit zusammen, wie sicher Individuen in beruflichen Situationen handeln können. Wer den eigenen Übersetzungsprozess planen, überwachen und begründen kann, entwickelt nicht nur Kompetenz, sondern auch Vertrauen in die eigene Fähigkeit,

translatorische Aufgaben bewältigen zu können. Dadurch zeigt sich ein klarer Bezug zur fünften Dimension der PIFFS (*Professional self-efficacy*).

Auch die psychophysiologischen Komponenten (*Psycho-physiological components*) des PACTE-Modells sind für die professionelle Identität relevant. Diese umfassen unter anderem Motivation, Ausdauer, kritischen Geist, Wissen über die eigenen Fähigkeiten und Vertrauen in diese Fähigkeiten sowie die Fähigkeit, die eigenen Kompetenzen einzuschätzen (vgl. PACTE 2003: 59). Diese Faktoren unterstützen die Entwicklung von Übersetzungskompetenz und tragen dazu bei, dass die verschiedenen Subkompetenzen im Zusammenspiel angewendet werden können (vgl. PACTE 2003: 45f.). Zudem lassen sie sich mit mehreren Dimensionen der PIFFS in Verbindung bringen, insbesondere jedoch mit der fünften Dimension (*Professional self-efficacy*), da sie eng mit der Einschätzung der eigenen Fähigkeiten und der Sicherheit im Umgang mit beruflichen Anforderungen verknüpft sind. Auch Bezüge zur vierten Dimension (*Preference for a particular profession*) sind erkennbar, da Motivation und Ausdauer die Auseinandersetzung mit dem Berufsfeld und die langfristige Orientierung in diesem unterstützen. Auf diese Weise wird deutlich, dass professionelle Identität im PACTE-Modell zwar nicht explizit benannt wird, jedoch in mehreren Kompetenzbereichen des Modells implizit enthalten ist.

Ähnlich verhält es sich mit dem Translationskompetenzmodell von Göpferich (2008), das in Teilen an das Kompetenzmodell der PACTE-Gruppe (2003) anknüpft und dieses weiterentwickelt. Auch in dem Modell von Göpferich stehen verschiedene Teilkompetenzen miteinander in Verbindung, darunter die kommunikative Kompetenz in mindestens zwei Sprachen, die Sach- und Fachkompetenz, die Hilfsmittelbenutzungs- und Recherchierkompetenz, die Translationsroutineaktivierungskompetenz sowie die psychomotorische Kompetenz (vgl. Göpferich 2008: 155ff.). Für die vorliegende Fragestellung ist besonders relevant, dass Göpferich (2008: 156f.) neben diesen Teilkompetenzen auch Faktoren benennt, die die Anwendung der Kompetenzen beeinflussen. Dazu zählen unter anderem der Übersetzungsauftrag, Übersetzungsnormen, das Übersetzerische Selbstbild und Berufsethos sowie die psychophysische Disposition der ÜbersetzerInnen (vgl. Göpferich 2008: 156f.).

Gerade das Übersetzerische Selbstbild und Berufsethos stellen einen besonders deutlichen Bezug zur professionellen Identität her. Während viele Kompetenzmodelle vor allem Fertigkeiten und unterschiedliche Wissensbereiche beschreiben, wird bei Göpferich sichtbar, dass translatorisches Handeln auch von der Vorstellung abhängt, die ÜbersetzerInnen von sich selbst und ihrer beruflichen Rolle haben. Dieses Selbstbild wird nicht isoliert betrachtet, sondern steht in Verbindung mit Ausbildung, sozialer Zuständigkeit und beruflicher Verantwortung

(vgl. Göpferich 2009: 22). Diese Aspekte zeigen ähnlich wie beim PACTE-Modell Parallelen zu mehreren Dimensionen der PIFFS, insbesondere zur fünften Dimension (*Professional self-efficacy*), da sie die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten betreffen, sowie zur vierten Dimension (*Preference for a particular profession*), da sie die Identifikation mit dem Beruf und die eigene berufliche Ausrichtung widerspiegeln.

Die strategische Kompetenz nimmt, ähnlich wie die strategische Subkompetenz des PACTE-Modells, auch im Translationskompetenzmodell von Göpferich eine zentrale Rolle ein. Sie steuert den Einsatz der anderen Teilkompetenzen, setzt Prioritäten, entwickelt Makrostrategien und ordnet Entscheidungen einem übergeordneten Ziel unter (vgl. Göpferich 2009: 22). Dadurch entsteht ein enger Bezug zur professionellen Selbstwirksamkeit. ÜbersetzerInnen, die in der Lage sind, ihre Entscheidungen strategisch zu steuern und zu begründen, erleben sich eher als handlungsfähig. Die psychophysische Disposition, zu der unter anderem Ehrgeiz, Ausdauer, Selbstbewusstsein und ein kritischer Geist zählen, zeigt, dass auch persönliche Voraussetzungen eine wichtige Rolle für Kompetenz- und Identitätsentwicklung spielen (vgl. Göpferich 2009: 22). Diese Faktoren spiegeln sich in der fünften Dimension der PIFFS (*Professional self-efficacy*), da sie die Wahrnehmung der eigenen Fähigkeiten prägen.

Neben diesen Aspekten lassen sich auch in den stärker wissens- und handlungsbezogenen Teilkompetenzen des Modells von Göpferich Bezüge zur vierten Dimension der PIFFS (*Preference for a particular profession*) erkennen. Die kommunikative Kompetenz, die Sach- und Fachkompetenz sowie die Hilfsmittelbenutzungs- und Recherchierkompetenz vermitteln nicht nur sprachliche und fachliches Wissen, sondern geben auch Einblicke in typische Anforderungen, Rollen und Arbeitsweisen im Berufsfeld (vgl. Göpferich 2009: 20ff.). Der Umgang mit Übersetzungsnormen und konkreten Aufträgen trägt dazu bei, dass Studierende ein realistischeres Verständnis professioneller Praxis entwickeln. Damit wird deutlich, dass das Translationskompetenzmodell von Göpferich nicht nur beschreibt, welche Fähigkeiten ÜbersetzerInnen brauchen, sondern auch dazu beiträgt, ein Verständnis für den Beruf und die eigene Rolle darin zu entwickeln.

Das Kognitionsmodell der translatorischen Kompetenz von Risku (1998) lässt sich ebenfalls gut im Hinblick auf die Entwicklung professioneller Identität betrachten. Dieses Kompetenzmodell beschreibt translatorische Kompetenz als einen dynamischen und flexiblen Prozess, der weit über das bloße Sprachwissen hinausgeht. Anstatt Übersetzen nur als reine Textübertragung zu verstehen, stellt Risku (1998: 11) die kognitive und soziale Dimension des Übersetzens in den Vordergrund (1998: 11). Übersetzen wird dabei als Handeln in komplexen

kommunikativen Situationen betrachtet, in denen ÜbersetzerInnen Entscheidungen treffen, Informationen verarbeiten und mit anderen AkteurInnen interagieren müssen. Dabei wird von Risku (1998: 260f.) zwischen einer eher einfachen, mechanischen Form des Übersetzens (Signaltransport) und einer reflektierten, komplexeren Herangehensweise auf Expertenniveau (Sinnkonstruktion) unterschieden (1998: 260f.).

Zentrale Elemente des Modells sind unter anderem die Selbstorganisation, die Makrostrategiebildung, die Maßnahmenplanung und Entscheidung sowie die Informationsintegration. ÜbersetzerInnen müssen ihre eigenen Aufgaben und Rollen verstehen, Ziele definieren, Entscheidungen treffen und relevante Informationen in den Übersetzungsprozess einbinden (vgl. Risku 1998: 248ff.). Diese Anforderungen zeigen, dass translatorische Kompetenz stark mit der Fähigkeit zur Reflexion und zur eigenständigen Steuerung des eigenen Handelns verbunden ist. So verweist das Element der Selbstorganisation auf die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten und zeigt damit Ähnlichkeiten mit der fünften Dimension der PIFFS (*Professional self-efficacy*), während die Auseinandersetzung mit Rollen und Aufgaben im Übersetzungsprozess das Verständnis beruflicher Praxis im Sinne der ersten Dimension (*Knowledge about professional practices*) unterstützt.

Besonders relevant für die Verbindung zur professionellen Identität ist das Konzept der sogenannten Leitbilder nach Risku (1998). Diese beziehen sich auf die generelle Vorstellung der eigenen Tätigkeit als ÜbersetzerIn und auf grundlegende Auffassungen darüber, was Übersetzen bedeutet. Im Unterschied dazu richten sich Makrostrategien auf konkrete Aufträge und deren Ziele, während erst die Maßnahmenplanung bestimmt, wie im Einzelnen vorgegangen wird. Leitbilder können dabei als individuelle oder auch theoretisch geprägte Vorstellungen verstanden werden, die den Sinn des Übersetzens strukturieren und das Handeln von ÜbersetzerInnen leiten (vgl. Risku 1998: 139). Diese Leitbilder dienen als Orientierung für Entscheidungen und Handlungen, sind jedoch nicht festgelegt, sondern entwickeln sich im Laufe der Zeit weiter und können durch neue Erfahrungen verändert werden. Erfolgreiche ÜbersetzerInnen verfügen in der Regel über mehrere solcher Leitbilder und sind in der Lage, diese je nach Kontext flexibel anzupassen (vgl. Risku 1998: 140). Gleichzeitig weist Risku (1998: 141) darauf hin, dass ein unreflektiertes Festhalten an solchen Leitbildern problematisch sein kann, insbesondere dann, wenn sie implizit bleiben und nicht kritisch hinterfragt werden (1998: 141).

Gerade hier zeigt sich eine enge Verbindung zur professionellen Identität. Leitbilder beeinflussen, wie Studierende ihre Rolle als ÜbersetzerInnen verstehen, welche Handlungsweisen sie als angemessen ansehen und wie sie ihre eigenen Fähigkeiten einschätzen. Sie lassen sich daher gut mit der ersten Dimension (*Knowledge about professional practices*) und der

fünften Dimension (*Professional self-efficacy*) der PIFFS verknüpfen. Gleichzeitig wird deutlich, dass Studierende professionelle Identität nicht einfach übernehmen, sondern sie im Verlauf der Ausbildung durch Erfahrung und Reflexion schrittweise entwickeln.

Insgesamt wird im Kognitionsmodell der translatorischen Kompetenz von Risku (1998) deutlich, dass translatorische Kompetenz nicht als fester Bestand von Fähigkeiten verstanden werden kann. Vielmehr handelt es sich um einen offenen Entwicklungsprozess, in dem fachliche Kompetenz, Reflexion und das eigene berufliche Selbstverständnis eng zusammenhängen. Besonders die Leitbilder machen deutlich, dass professionelles Handeln auf Vorstellungen basiert, die sich im Laufe der Zeit verändern und weiterentwickeln.

Trotz dieser vielfältigen Anknüpfungspunkte ist kritisch zu beachten, dass Kompetenzmodelle auch Grenzen haben. Aguilar (2019: 31) weist darauf hin, dass der Kompetenzbegriff dazu neigt, immer weiter ausgedehnt zu werden, bis sehr umfangreiche Listen möglicher Anforderungen entstehen. Gerade bei Modellen wie dem EMT-Kompetenzrahmen oder dem Translationskompetenzmodell von Göpferich besteht die Gefahr, dass Kompetenz so breit gefasst wird, dass kaum noch erkennbar ist, was nicht darunterfällt (vgl. Aguilar 2019: 31). Für die vorliegende Arbeit ist dieser Einwand interessant, da professionelle Identität nicht einfach als weitere Kompetenz in eine solche Liste eingefügt werden sollte. PI beschreibt vielmehr eine andere Ebene, nämlich das berufliche Selbstverständnis, die eigene Positionierung im Berufsfeld und die Frage, wie Studierende ihre zukünftige Tätigkeit sehen.

Aus diesem Grund erscheinen Ansätze relevant, die Lernen nicht ausschließlich über Listen mit verschiedenen Kompetenzen beschreiben. Ein ähnlicher Gedanke findet sich bei Kiraly und Hofmann (2019: 76), die Kompetenzentwicklung als einen offenen, sich entwickelnden Prozess verstehen. Studierende sollen Wissen nicht nur übernehmen, sondern aktiv erarbeiten und sich in möglichst realitätsnahen Situationen ausprobieren. Lehrende übernehmen dabei die Rolle, geeignete Lernumgebungen zu schaffen, in denen Studierende Einblicke in die Arbeit professioneller ÜbersetzerInnen erhalten und schrittweise eigene Erfahrung sammeln können (vgl. Kiraly & Hofmann 2019: 76). Dieser Ansatz ist auch für die Entwicklung professioneller Identität wichtig, weil Lernen hier nicht nur als Erwerb von Kompetenzen verstanden wird, sondern als ein Prozess, in dem sich Studierende aktiv mit ihrer zukünftigen Rolle auseinandersetzen.

Die Betrachtung der Kompetenzmodelle zeigt, dass professionelle Identität in den Kompetenzmodellen der Übersetzerausbildung meist nicht ausdrücklich benannt wird, aber in vielen Modellen indirekt angelegt ist. Dies wird vor allem in Aspekten wie Reflexion, Selbstbeurteilung, ethischem Handeln, strategischer Steuerung und sozialer Einbettung sichtbar, die sich mit

den zuvor dargestellten Dimensionen professioneller Identität überschneiden. Kompetenz und professionelle Identität sind daher nicht gleichzusetzen, vielmehr bilden Kompetenzen eine wichtige Grundlage für die professionelle Identitätsentwicklung. Kompetenzmodelle können als Orientierung dienen und Voraussetzungen für die Entwicklung einer professionellen Identität schaffen. Besonders relevant sind dabei jene Kompetenzbereiche, die Studierende dazu anregen, ihr eigenes Handeln, ihre Rolle im Berufsfeld und ihre Verantwortung als ÜbersetzerInnen zu reflektieren. Auf diese Weise entsteht eine Verbindung zwischen translatorischer Ausbildung und professioneller Identitätsentwicklung.

2 Forschungsstand zur professionellen Identitätsentwicklung

Während im vorangegangenen Kapitel die theoretischen Grundlagen professioneller Identität dargestellt wurden, richtet sich der Fokus nun auf den aktuellen Forschungsstand. Im Mittelpunkt stehen empirische Studien, die untersuchen, wie sich professionelle Identität entwickelt und welche Faktoren diesen Prozess beeinflussen. Die professionelle Identitätsentwicklung ist in den letzten Jahren in unterschiedlichen Fachbereichen verstärkt in den Fokus der Forschung gerückt. Insbesondere im Hochschulkontext wird zunehmend untersucht, wie Studierende ein Verständnis ihrer zukünftigen beruflichen Rolle entwickeln und welche Faktoren diesen Prozess beeinflussen (z.B. Jensen & Jetten 2016; Tomlinson & Jackson 2019; Trede et al. 2011). Dabei wird davon ausgegangen, dass Studienerfolg nicht ausschließlich von akademischen Leistungen abhängt, sondern auch mit der Entwicklung einer professionellen Identität zusammenhängt (vgl. Jensen & Jetten 2016: 1030).

Professionelle Identität wird in diesem Zusammenhang häufig als Verbindung zwischen Studium und späterem Beruf verstanden. Sie umfasst neben Wissen und Fähigkeiten auch Vorstellungen davon, welche Rolle man im Beruf einnehmen möchte und wie man sich selbst in diesem Kontext verortet. Gerade im Studium spielt dabei die Auseinandersetzung mit möglichen zukünftigen Rollen eine wichtige Rolle, da Studierende sich erst schrittweise an ihr Berufsfeld annähern (vgl. Jamoussi et al. 2025: 74).

Während professionelle Identität in vielen Disziplinen bereits umfassend erforscht wurde, ist die Forschung hierzu im Bereich in der Übersetzerausbildung bislang noch vergleichsweise wenig untersucht. Zwar beschäftigen sich einzelne Arbeiten mit Fragen des beruflichen Selbstverständnisses und der professionellen Identität von ÜbersetzerInnen (z.B. Sela-Sheffy 2014). Darüber hinaus untersuchen verschiedene Studien einzelne Aspekte

der Identitätsentwicklung wie Kompetenzentwicklung, Selbstwirksamkeit, Reflexion oder Praxiserfahrungen im Studium (z.B. Salo et al. 2020; Singer et al. 2020). Untersuchungen, die professionelle Identität als eigenständiges Gesamtkonstrukt mithilfe standardisierter Messinstrumente empirisch erfassen, finden sich bislang jedoch nur vereinzelt (z.B. Jamoussi et al. 2025).

Die folgenden Unterkapitel geben einen Überblick über den aktuellen Forschungsstand und gliedern sich in zwei Teile. Zunächst werden interdisziplinäre Perspektiven auf professionelle Identität dargestellt, um zentrale theoretische Ansätze und empirische Erkenntnisse aus verschiedenen Fachbereichen zusammenzuführen. Anschließend werden Studien betrachtet, die sich speziell mit der Entwicklung professioneller Identität in der Übersetzerausbildung befassen.

2.1 Interdisziplinäre Perspektiven auf professionelle Identität

Die Entwicklung professioneller Identität wird in zahlreichen Fachbereichen untersucht. Beispiele finden sich in der Medizin (z.B. Goldie 2012), im Lehramt (z.B. Rodrigues & Mogarro 2019), in der Sozialarbeit (z.B. Björktomta & Tham 2024) sowie im Hochschulkontext allgemein (z.B. Trede et al. 2011). Entsprechend gibt es auch unterschiedliche theoretische Zugänge, mit denen dieses Phänomen beschrieben wird. Trotz dieser Vielfalt zeigt sich ein gemeinsames Grundverständnis. Professionelle Identität beschreibt, wie sich Personen in ihrer zukünftigen beruflichen Rolle sehen und verstehen. Dazu gehören unter anderem Werte, Überzeugungen, Wissen, Fähigkeiten und Vorstellungen vom eigenen beruflichen Handeln (vgl. Jamoussi et al. 2025: 74). Die dargestellten Studien knüpfen an das in Kapitel 1 dargestellte Verständnis an, wonach sich professionelle Identität aus mehreren Dimensionen zusammensetzt, die neben individuellen auch soziale und institutionelle Aspekte umfassen.

Viele Forschungsarbeiten aus unterschiedlichen Fachbereichen beschäftigen sich mit der Entwicklung professioneller Identität im Hochschulkontext. Besonders für Studierende ist diese Frage relevant, da sie sich in einer Phase der beruflichen Orientierung befinden. Studien zeigen, dass professionelle Identität einen wichtigen Einfluss darauf hat, wie Studierende ihr Studium erleben und den Übergang in das Berufsleben bewältigen. Auch Bennett (2010: 8f.) hebt hervor, dass die Identifikation mit einem bestimmten Beruf Motivation, Einstellungen und Verhalten maßgeblich prägt. Zudem kann eine ausgeprägte professionelle Identität mit höherer Arbeitszufriedenheit sowie einer stärkeren Bindung an den Beruf einhergehen (vgl. Bennett 2010: 23f.). In eine ähnliche Richtung weisen die Ergebnisse von Jensen und Jetten

(2016: 1034) die zeigen, dass eine unklare professionelle Identität mit Unsicherheit, Stress und einem Verlust an Motivation einhergehen kann (2016: 1034). Auch Tomlinson und Jackson (2019: 885) betonen die Rolle der Identitätsbildung als Verbindung zwischen Hochschulbildung und späterer Beschäftigung (2019: 885). In ähnlicher Weise zeigt Jackson (2016: 925ff.), dass professionelle Identität eng mit der Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt verknüpft ist und beeinflusst, wie Studierende ihre zukünftige berufliche Rolle verstehen.

So verdeutlichen Jensen und Jetten (2016: 1027), dass professionelle Identität bereits früh im Studium eine Rolle spielt und nicht erst gegen Ende entsteht (2016: 1027). Sie argumentieren, dass Studierende akademische und professionelle Identität parallel entwickeln und dass dieser Prozess bereits mit dem Beginn des Studiums einsetzt (vgl. Jensen & Jetten 2016: 1033ff.). In ihrer qualitativen Untersuchung mit Studierenden aus Dänemark und Australien zeigte sich, dass viele Studierende zwar das Bedürfnis nach einer klaren beruflichen Orientierung haben, diese jedoch nicht entwickeln können (vgl. Jensen & Jetten 2016: 1027). Fehlende Klarheit führte dabei zu Unsicherheit, Stress, sinkender Motivation und einem Verlust an Zielorientierung (vgl. Jensen & Jetten 2016: 1034). Auffällig ist, dass diese Effekte unabhängig von den tatsächlichen Studienleistungen auftraten. Auch leistungsstarke Studierende berichteten von Selbstzweifeln, wenn ihnen ein klares berufliches Selbstbild fehlte (vgl. Jensen & Jetten 2016: 1035f.).

In diesem Zusammenhang wird die Unterscheidung zwischen akademischer und professioneller Identität besonders relevant. Während akademische Identität vor allem das Zugehörigkeitsgefühl zur Universität beschreibt, richtet sich professionelle Identität stärker auf zukünftige berufliche Rollen und Handlungsmöglichkeiten (vgl. Jensen & Jetten 2016: 1038f.). Es zeigt sich jedoch, dass dieser Aspekt in vielen Hochschulkontexten bislang zu wenig berücksichtigt wird. Jensen und Jetten (2016: 1028) weisen darauf hin, dass der Fokus häufig auf akademischer Integration liegt, während die Entwicklung professioneller Identität vernachlässigt wird, was konkrete Auswirkungen auf Motivation und Studienerfolg haben kann.

Trede et al. (2011: 365) kommen in ihrer systematischen Analyse bestehender Forschungsliteratur zu dem Ergebnis, dass professionelle Identität in der Hochschulbildung zwar häufig thematisiert wird, in vielen Studien aber nicht klar definiert ist (2011: 365). Es besteht jedoch Einigkeit darüber, dass Identitätsentwicklung ein dynamischer Prozess ist, der aktive Beteiligung, persönliche Sinnbildung und geeignete Lernumgebungen erfordert. Besonders praxisnahe und dialogische Lernformen werden als förderlich beschrieben (vgl. Trede et al.

2011: 378). Diese Beobachtungen lassen sich gut mit den zuvor diskutierten Kompetenzmodellen verbinden, in denen Reflexion, Handlungskompetenz und soziale Einbettung ebenfalls eine wichtige Rolle spielen.

Ein weiterer Zugang in der Forschung verbindet professionelle Identität mit dem Übergang in den Arbeitsmarkt. Tomlinson und Jackson (2019: 885) zeigen, dass Identitätsbildung eine wichtige Brücke zwischen Hochschulbildung und späterer Beschäftigung darstellt (2019: 885). Professionelle Identität beeinflusst, wie sich Studierende ihre zukünftige Arbeit vorstellen, wie vertraut ihnen bestimmte Berufsfelder erscheinen und wie sicher sie sich in Bezug auf ihre berufliche Zukunft fühlen (vgl. Tomlinson & Jackson 2019: 898).

Auch Jackson (2016: 925ff.) weist darauf hin, dass eine rein kompetenzorientierte Sicht auf Beschäftigungsfähigkeit (*Employability*) zu kurz greift. Mit dem Konzept der *Pre-professional Identity* beschreibt sie ein Verständnis des eigenen zukünftigen Berufs, das neben Fähigkeiten auch Werte, Verhaltensweisen und Rollenbilder umfasst (2016: 925ff.). Studierende entwickeln diese Identität durch ihre Beteiligung an verschiedenen sozialen und institutionellen Kontexten, etwa durch Praktika, Netzwerke oder den Austausch mit Lehrenden und StudienkollegInnen (vgl. Jackson 2016: 926). Diese Perspektive verdeutlicht, dass professionelle Identität stark mit Erfahrungen, Interaktionen und Reflexionsprozessen verbunden ist.

Neben der Forschung im Hochschulkontext bzw. im Kontext der Beschäftigungsfähigkeit liefern auch Studien aus einzelnen Berufsfeldern wichtige Hinweise zur professionellen Identitätsentwicklung. In der Medizin betont Goldie (2012: 641), dass Identitätsbildung vor allem sozial und relational geprägt ist. Im Bereich der medizinischen Ausbildung sollen Studierende demnach nicht nur fachlich ausgebildet werden, sondern dabei unterstützt werden, ihr professionelles Selbst (*Professional self*) in ihre bestehende Identität zu integrieren (2012: 641). Monrouxe (2009: 44) hebt ebenfalls hervor, dass Identitäten in konkreten Interaktionen entstehen und durch Sprache, Erzählungen und Beziehungen mitgeformt werden (vgl. Monrouxe 2009: 44). Diese Perspektiven lassen sich auch auf den Übersetzungsbereich übertragen, da Übersetzen immer in sozialen Kontexten stattfindet und durch den Austausch mit AuftraggeberInnen verschiedener Zielgruppen, KollegInnen sowie Lehrenden geprägt ist.

Die Bedeutung sozialer und relationaler Einflüsse zeigt sich auch in der Studie von Ibarra (1999: 764f.), welche beschreibt, wie Individuen beim Übergang in neue berufliche Rollen mit unterschiedlichen Selbstkonzepten, sogenannten *Provisional Selves*, experimentieren und diese anhand von Feedback weiterentwickeln. Professionelle Identität entsteht hier als Pro-

zess, der durch Beobachtung, Erprobung und Reflexion geprägt ist (1999: 764f.). Diese Dynamik findet sich auch in anderen Studien wieder, etwa in der Betonung von Mentoring, Feedback und praktischer Erfahrung als zentrale Einflussfaktoren.

Auch in der Ausbildung von Lehrpersonal wird professionelle Identität intensiv untersucht. Rodrigues und Mogarro (2019: 7ff.) analysieren 22 empirische Studien zur professionellen Identität von Lehramtstudierenden und zeigen, dass insbesondere Emotionen, professionelle Haltung, Supervision und Reflexion Einfluss auf die Identitätsentwicklung von Lehramtstudierenden haben (vgl. Rodrigues & Mogarro 2019: 7ff.). Besonders Praktika und reflektierende Begleitung durch MentorInnen spielen eine wichtige Rolle, da Studierende in diesen Situationen ihre Vorstellungen vom Beruf mit realen Anforderungen abgleichen können (vgl. Rodrigues & Mogarro 2019: 9f.). Diese Erkenntnisse lassen sich auf die Übersetzerausbildung übertragen, da auch hier Praxisphasen, Feedback und Reflexion entscheidend dafür sein können, wie Studierende ihr zukünftiges Berufsfeld wahrnehmen.

Eine ähnliche Bedeutung erhält der Aspekt der Reflexion in der Ausbildung von SozialarbeiterInnen. Björktomta und Tham (2024: 2861) untersuchen anhand von Logbüchern und Reflexionstexten, wie Studierende im Verlauf ihrer Ausbildung eine professionelle Identität entwickeln. Die Studierenden verfassten diese Texte zu unterschiedlichen Zeitpunkten ihres Studiums, wodurch Veränderungen in ihren Perspektiven sichtbar gemacht werden konnten. Zu Beginn des Studiums stehen häufig persönliche Vorstellungen vom Helfen sowie Unsicherheiten und Erwartungen im Vordergrund. Im weiteren Verlauf verändert sich diese Perspektive der Studierenden und umfasst zunehmend auch institutionelle, organisationale und gesellschaftliche Zusammenhänge. Diese Ergebnisse verdeutlichen, dass professionelle Identität nicht allein aus individuellem Interesse entsteht, sondern sich schrittweise im Zusammenspiel von theoretischem Wissen, praktischen Erfahrungen und reflektierter Auseinandersetzung entwickelt. Reflexion spielt dabei eine zentrale Rolle, da es Studierenden ermöglicht, eigene Erfahrungen einzuordnen und ihr berufliches Selbstverständnis weiterzuentwickeln (vgl. Björktomta & Tham 2024: 2861).

Weitere Studien betonen den Einfluss von Lernumgebungen, Feedback und Rollenvorbildern. Du et al. (2022: 94) untersuchen professionelle Identität bei Zahnmedizinistierenden im Rahmen eines Curriculums, welches nach der Methode des *Problem-based Learning* (PBL) konzipiert wurde. Ihre Studie arbeitet mit einem soziokulturellen Rahmen, der drei miteinander verbundene Dimensionen definiert, nämlich individuelle Werte, zwischenmenschliche Beziehungen und institutionelle Rahmenbedingungen (2022: 94). Die erste Dimension bezieht sich

auf persönliche Faktoren wie Motivation, Interessen und das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten. Die zweite Dimension umfasst soziale Beziehungen, wie beispielsweise den Austausch mit StudienkollegInnen, Lehrenden oder Rollenvorbildern, die Orientierung und Unterstützung bieten. Die dritte Dimension betrifft die Lernumgebung selbst, also unter anderem die Gestaltung von Lehrveranstaltungen oder Feedbackprozesse (vgl. Du et al. 2022: 94ff.). Damit zeigen auch Du et al. (2022: 94), dass professionelle Identität nicht nur von persönlichen Eigenschaften abhängt, sondern stark durch die Gestaltung des Studiums beeinflusst wird.

Wang et al. (2025: 2) bestätigen in einer Studie mit Studierenden der forensischen Medizin ebenfalls die Bedeutung professioneller Identität für Lernen und Studienerfolg. Sie verstehen PI als Zugehörigkeit zu und Verpflichtung gegenüber einer bestimmten beruflichen Rolle (2025: 2). Eine stärker ausgeprägte professionelle Identität fördert nach ihren Ergebnissen das Lernengagement, was sich wiederum positiv auf akademische Leistungen auswirken kann (vgl. Wang et al. 2025: 8). Besonders betont werden Mentoring und frühe authentische Praxiserfahrungen, da sie Studierenden helfen, die Relevanz ihres Fachs zu erkennen und ihr berufliches Selbstbild zu stärken (vgl. Wang et al. 2025: 10).

Ein wiederkehrendes Thema in zahlreichen Forschungsarbeiten zur professionellen Identität ist die Verbindung von PI und Selbstwirksamkeit. Miller et al. (2021: 39) untersuchen diesen Zusammenhang im Kontext der Sozialen Arbeit und zeigen, dass beide Konzepte eng miteinander verbunden sind. Sie gehen davon aus, dass die Entwicklung professioneller Identität stark von individuellen Erfahrungen, sozialem Vergleich und Feedback durch andere beeinflusst wird. Selbstwirksamkeit beschreibt in diesem Zusammenhang, inwieweit sich Individuen zutrauen, berufliche Anforderungen erfolgreich zu bewältigen. Für die professionelle Identitätsentwicklung ist dies zentral, da Studierende nicht nur wissen müssen, welche Anforderungen ihr zukünftiger Beruf stellt, sondern auch Vertrauen in die eigene Fähigkeit entwickeln müssen, diese Anforderungen zu erfüllen.

Wenn man die in diesem Kapitel dargestellten Studien und Perspektiven zusammen betrachtet, zeigt sich, dass professionelle Identität in vielen Berufsfeldern ein wichtiger Teil der Ausbildung ist. Dabei treten unabhängig vom Fachbereich immer wieder ähnliche Einflussfaktoren auf, unter anderem Rollenvorbilder, Praxiserfahrungen, Reflexion, Feedback, soziale Einbindung, Selbstwirksamkeit sowie die Unterstützung von Institutionen. Für die vorliegende Arbeit liefern diese Beobachtungen eine wichtige Grundlage, da deutlich wird, dass professionelle Identität nicht einfach nebenbei im Studium entsteht. PI bildet vielmehr einen zentralen Bestandteil der beruflichen Entwicklung, der gezielt durch Ausbildungskontexte gefördert oder auch gehemmt werden kann. Ausgehend von diesen interdisziplinären Perspektiven richtet sich

der Blick im nächsten Kapitel auf die Forschung im Bereich der Übersetzerausbildung. Im Vergleich zu anderen Berufsfeldern wurde die professionelle Identität von Übersetzungsstudierenden bisher wenig intensiv untersucht. Das folgende Kapitel befasst sich daher mit Studien, die professionelle Identität im Kontext der Übersetzerausbildung analysieren und damit direkt an die Untersuchung dieser Arbeit anknüpfen.

2.2 Studien zur professionellen Identität in der Übersetzerausbildung

Im Vergleich zu anderen Berufsfeldern ist die Forschung zur professionellen Identität in der Übersetzerausbildung bislang weniger umfangreich. In der translatorischen Ausbildung stehen häufig Kompetenzmodelle im Mittelpunkt, wie sie bereits in Kapitel 1.5 dargestellt wurden (z.B. Europäische Kommission 2022; PACTE 2003; Risku 1998). Diese Modelle beschreiben, über welche Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen angehende ÜbersetzerInnen verfügen sollten, um professionell handeln zu können. Sie leisten damit einen wichtigen Beitrag zur Strukturierung von Ausbildungsinhalten, richten den Blick jedoch vor allem auf die Frage, was Studierende können sollen. Wie Jamoussi et al. (2025: 74f.) hervorheben, greift ein ausschließlich kompetenzorientierter Zugang zu kurz, wenn es um die Vorbereitung auf den Beruf geht. Neben dem Erwerb von Wissen und Fähigkeiten ist es ebenso entscheidend, dass Studierende ein Verständnis ihrer eigenen Rolle im Berufsfeld entwickeln und sich als Teil einer professionellen Gemeinschaft verorten (vgl. Jamoussi et al. 2025: 74f.).

Diese Einschränkung wird besonders deutlich, wenn man die Veränderungen im Berufsfeld der Übersetzung betrachtet. Die Sprachindustrie entwickelt sich ständig weiter und umfasst heute viele Tätigkeiten, die über die klassische Übersetzung hinausgehen. Dadurch wird die berufliche Rolle von ÜbersetzerInnen zunehmend komplexer und weniger eindeutig, was auch die Entwicklung professioneller Identität vor zusätzliche Herausforderungen stellt (vgl. Jamoussi et al. 2025: 75). Trotz dieser Entwicklung bleibt die explizite Auseinandersetzung mit professioneller Identität im Kontext der Übersetzerausbildung bislang vergleichsweise begrenzt.

Einige Studien greifen einzelne Aspekte dieser Identitätsentwicklung auf. So untersucht Bolaños-Medina (2014: 211f.) die Rolle von Selbstwirksamkeit im Übersetzungsprozess und deren Zusammenhang mit verschiedenen kognitiven und strategischen Fähigkeiten. Die Ergebnisse zeigen, dass Selbstwirksamkeit eng mit mehreren für die Übersetzung relevanten Kompetenzen verbunden ist. Studierende mit höherer Selbstwirksamkeit verfügen häufig über ein besseres Textverständnis in der Ausgangssprache, gehen sicherer mit Mehrdeutigkeit um und

schätzen ihre Fähigkeit, die Anforderungen des Berufs zu erfüllen, realistischer ein. Darüber hinaus zeigt sich ein Zusammenhang mit der Fähigkeit, relevante Informationen zu recherchieren und zu entscheiden, wann eine Recherche abgeschlossen werden kann. Auch im Umgang mit Unsicherheit und komplexen Problemsituationen schneiden Individuen mit höherer Selbstwirksamkeit besser ab (vgl. Bolaños-Medina 2014: 211f.). Diese Ergebnisse verdeutlichen, dass Selbstwirksamkeit nicht nur eine persönliche Einstellung ist, sondern konkrete Auswirkungen auf das translatorische Handeln hat. Zudem zeigen sie, dass Selbstwirksamkeit im Verlauf der Ausbildung entwickelt werden kann und damit ein wichtiger Ansatzpunkt für die Förderung professioneller Identität ist. Hier wird ein Bezug zur in Kapitel 1.2.5 besprochenen fünften Dimension der *Professional Identity Five-Factor Scale* nach Tan et al. (2015) besonders deutlich, da sich zeigt, wie eng die Wahrnehmung der eigenen Fähigkeiten mit professionellem Handeln verknüpft ist.

Auch im Bereich der Dolmetscherausbildung finden sich Hinweise auf Faktoren, die für die Entwicklung einer professionellen Identität relevant sind. Lee (2020: 187) identifiziert vier zentrale Einflussfaktoren, die die Identitätsentwicklung von Studierenden prägen. Dazu zählen die sprachliche Identität, also das Vertrauen in die eigenen sprachlichen Fähigkeiten, ein wachsendes Verständnis des Berufs sowie authentische Praxiserfahrungen (2020: 187). Ergänzt wird dies durch den Unterricht selbst, insbesondere durch praxisnahe Lehrformate, in denen Lehrende als Orientierungspersonen fungieren und Einblicke in berufliche Praktiken vermitteln (vgl. Lee 2020: 192f.). Die Ergebnisse zeigen, dass professionelle Identität vor allem dann gefördert wird, wenn Studierende ihre sprachlichen Fähigkeiten weiterentwickeln, ein realistisches Bild des Berufs gewinnen und sich in praxisnahen Situationen erproben können (vgl. Lee 2020: 187). Obwohl sich die Studie auf den Bereich des Dolmetschens bezieht, lassen sich diese Erkenntnisse auch auf die Übersetzerausbildung übertragen, da in beiden Bereichen vergleichbare Lernprozesse und Anforderungen bestehen.

Eine stärker auf den Entwicklungsprozess ausgerichtete Perspektive findet sich bei Singer et al. (2020: 455f.). Die AutorInnen untersuchen in einer phänomenologischen Studie anhand von semi-strukturierten Interviews mit neun fortgeschrittenen Übersetzungsstudierenden, wie diese ihre eigene Person, den Beruf und ihre Ausbildung wahrnehmen. Im Fokus stehen dabei die Selbstbeschreibungen der Studierenden zu Beginn der Studie im Jahre 2018 sowie ihre Vorstellungen davon, welche Merkmale professionelle ÜbersetzerInnen kennzeichnen (2020: 455f.). Die Ergebnisse zeigen, dass viele Studierende zu Beginn ihrer Ausbildung ein idealisiertes Bild des Berufs entwickeln, das nicht mit ihrem eigenen Selbstbild übereinstimmt.

Während sie das Bild professioneller ÜbersetzerInnen mit Kompetenz und Sicherheit verbinden, beschreiben sie sich selbst häufig als unsicher oder zurückhaltend. Aus dieser Diskrepanz entstehen Spannungen, die sich in Selbstzweifeln und Unsicherheit äußern. Im weiteren Verlauf der Studie wird deutlich, dass sich professionelle Identität durch die Auseinandersetzung mit diesen Spannungen entwickelt. Studierende beginnen, ihre eigenen Vorstellungen anzupassen, Erfahrungen zu reflektieren und ein realistischeres Bild ihrer zukünftigen Rolle zu entwickeln (vgl. Singer et al. 2020: 455f.). Die Studie macht damit deutlich, dass Identitätsentwicklung ein schrittweiser Entwicklungsprozess ist, der stark von persönlichen Wahrnehmungen, Emotionen und Erfahrungen geprägt ist.

Einen wichtigen Beitrag leisten auch Studien, die konkrete Lehr- und Lernformate in den Blick nehmen. Salo et al. (2020: 102ff.) untersuchen die Entwicklung der sogenannten *Pre-professional Identity* (PPI) bei Masterstudierenden im Rahmen eines simulationsbasierten Übersetzungsprojekts (2020: 102ff.). Im Zentrum der Studie steht ein mehrsemestriger Workshop, in dem Studierende in Teams arbeiten, virtuelle Übersetzungsunternehmen bilden und unterschiedliche Rollen wie ProjektmanagerIn, ÜbersetzerIn oder TerminologIn übernehmen. Dabei bearbeiten die Studierenden mehrere realitätsnahe Aufträge, interagieren mit realen sowie simulierten AuftraggeberInnen und reflektieren ihre Erfahrungen in schriftlichen Essays (vgl. Salo et al. 2020: 100f.). Die Analyse dieser Essays zeigt, dass professionelle Identität vor allem durch die Verbindung von praktischer Erfahrung und gezielter Reflexion entsteht. Studierende setzen sich mit ihren eigenen Stärken und Schwächen auseinander, entwickeln ein Verständnis für berufliche Anforderungen und beginnen, ihre eigene Rolle im Übersetzungsprozess bewusster zu definieren (vgl. Salo et al. 2020: 102ff.). Gleichmaßen wird deutlich, dass die Arbeit im Team und die gemeinsame Verantwortung für Projekte ein Gefühl der Zugehörigkeit zu einer professionellen Gemeinschaft fördern (vgl. Salo et al. 2020: 106f.). Die Studie macht damit deutlich, dass simulationsbasierte und praxisorientierte Lehrformate eine wichtige Rolle für die Identitätsentwicklung spielen können, da sie Studierenden ermöglichen, berufliche Situationen realitätsnah zu erleben und ihr Handeln anschließend zu reflektieren (vgl. Salo et al. 2020: 108).

Auch außercurriculare Erfahrungen können einen wichtigen Beitrag leisten. Die Studie von Huamaní Santa Cruz und Ampuero Castilla (2024: 49) untersucht anhand qualitativer Interviews mit Studierenden und bereits berufstätigen ÜbersetzerInnen bzw. DolmetscherInnen, wie sich freiwillige Übersetzungs- und Dolmetschtätigkeiten auf die Entwicklung professioneller Identität auswirken. Dabei werden sowohl Perspektiven von fortgeschrittenen Studierenden

als auch von PraktikerInnen berücksichtigt, wodurch unterschiedliche Phasen der Identitätsentwicklung sichtbar werden (2024: 49). Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass freiwillige Tätigkeiten eine wichtige Möglichkeit bieten, erste praktische Erfahrungen zu sammeln und theoretisches Wissen in realen Kontexten anzuwenden. Die Teilnehmenden beschreiben diese Erfahrungen als eine Art geschützten Raum, in dem sie ihre Fähigkeiten erproben und weiterentwickeln können (vgl. Huamaní Santa Cruz & Ampuero Castilla 2024: 55f.). Die Teilnehmenden berichten außerdem von einer gesteigerten Selbstwirksamkeit, da erfolgreich bewältigte Aufgaben ihr Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten stärken (vgl. Huamaní Santa Cruz & Ampuero Castilla 2024: 57f.). Auch soziale Aspekte spielen eine wichtige Rolle, da die Zusammenarbeit mit anderen und der Austausch innerhalb der Gemeinschaft ein stärkeres Zugehörigkeitsgefühl fördern und den Zugang zu beruflichen Netzwerken erleichtern (vgl. Huamaní Santa Cruz & Ampuero Castilla 2024: 60f.). Darüber hinaus wird deutlich, dass solche Erfahrungen dazu beitragen, ein klareres Verständnis der eigenen beruflichen Rolle zu entwickeln und die gesellschaftliche Bedeutung von Tätigkeiten im Bereich des Übersetzens und Dolmetschens bewusster wahrzunehmen (vgl. Huamaní Santa Cruz & Ampuero Castilla 2024: 56f.). Die Ergebnisse machen deutlich, dass die Entwicklung professioneller Identität nicht auf das Studium im engeren Sinne beschränkt ist, sondern auch durch Erfahrungen in realitätsnahen, außercurricularen Kontexten wesentlich beeinflusst wird.

Die bisher betrachteten Studien konzentrieren sich primär auf einzelne Einflussfaktoren wie Reflexion, Selbstwirksamkeit oder Praxiserfahrung, ohne professionelle Identität als Gesamtkonstrukt systematisch zu erfassen. Genau an diesem Punkt setzt die Studie von Jamoussi et al. (2025: 73) an und richtet den Blick auf die professionelle Identität als mehrdimensionales Gesamtkonstrukt. Die AutorInnen untersuchen die professionelle Identität von Übersetzungsstudierenden in einer binationalen Studie mithilfe der in dieser Arbeit bereits erwähnten *Professional Identity Five-Factor Scale* (PIFFS) von Tan et al. (2015), die für den Kontext der Übersetzer Ausbildung entsprechend adaptiert wurde. Die Wahrnehmung der professionellen Identität wird dabei anhand der fünf Dimensionen der PIFFS empirisch erfasst und quantitativ ausgewertet. In einer Untersuchung mit Studierenden kurz vor Studienabschluss werden die verschiedenen Dimensionen professioneller Identität analysiert und miteinander in Beziehung gesetzt. Die Ergebnisse zeigen, dass die professionelle Identität der befragten Studierenden insgesamt nur moderat ausgeprägt ist. Besonders auffällig ist, dass die dritte Dimension (*Experience with the profession*) vergleichsweise schwach ausgeprägt ist, was darauf hindeutet, dass viele Studierende während ihrer Ausbildung nur begrenzte Einblicke in reale berufliche Kontexte erhalten (vgl. Jamoussi et al. 2025: 73). Die Studie veranschaulicht, dass eine

rein kompetenzorientierte Ausbildung nicht ausreicht, um Studierende auf die Anforderungen des Berufs vorzubereiten. Angesichts der zunehmenden Vielfalt an Tätigkeitsbereichen in der Sprachindustrie und der damit verbundenen Unsicherheiten hinsichtlich beruflicher Rollen wird die Entwicklung einer klaren professionellen Identität zu einem wichtigen Faktor für die Integration und den Erfolg im Berufsfeld. Die AutorInnen betonen daher, dass PI nicht einfach nebenbei im Studium entstehen sollte, sondern gezielt als eigenes Ziel in die Ausbildung integriert werden muss (vgl. Jamoussi et al. 2025: 75). Konkret schlagen sie vor, Lernformate stärker an realen beruflichen Situationen auszurichten und Studierenden mehr Möglichkeiten zur aktiven Teilnahme an der professionellen Praxis zu bieten, beispielsweise durch Praktika, Projekte oder andere Formen von *Work-Integrated Learning*. Solche Maßnahmen sollen dazu beitragen, dass Studierende nicht nur über die notwendigen Kompetenzen verfügen, sondern sich auch als zukünftige Mitglieder der professionellen Gemeinschaft verstehen (vgl. Jamoussi et al. 2025: 73ff.). Für die vorliegende Arbeit ist diese Studie besonders relevant, da sie mit der PIFFS ein Messinstrument verwendet, das auch in der vorliegenden Untersuchung zum Einsatz kommt. Die von Jamoussi et al. (2025) für die Übersetzerausbildung adaptierte PIFFS bildet somit die methodische Grundlage dieser Arbeit und ermöglicht es, vergleichbare Ergebnisse zu erzielen. So kann untersucht werden, inwieweit sich frühere Ergebnisse bestätigen lassen und welche neuen Entwicklungen erkennbar sind.

Insgesamt zeigt sich, dass die Forschung zur professionellen Identität in der Übersetzerausbildung zwar an Bedeutung gewinnt, jedoch weiterhin Lücken aufweist. Viele Studien konzentrieren sich auf einzelne Aspekte, die als Teil einer professionellen Identität angesehen werden, während umfassende Untersuchungen des Gesamtkonstrukts der professionellen Identität noch vergleichsweise selten sind. Die bisherigen Erkenntnisse verdeutlichen jedoch, dass die Entwicklung professioneller Identität ein zentraler Bestandteil der Ausbildung von ÜbersetzerInnen ist und eng mit der Vorbereitung auf den Beruf zusammenhängt. Um dieses Konstrukt besser zu verstehen, lohnt sich ein genauerer Blick auf jene Faktoren, die die Entwicklung professioneller Identität im Studium beeinflussen. Im folgenden Kapitel werden daher zentrale Einflussfaktoren näher betrachtet, wobei zwischen internen sowie externen Einflussfaktoren unterschieden und die Rolle von Reflexion und Selbsteinschätzung im Identitätsbildungsprozess hervorgehoben wird.

3 Einflussfaktoren auf die Identitätsentwicklung im Studium

Die Entwicklung professioneller Identität im Studium ist ein vielschichtiger Prozess, der durch unterschiedliche Einflussfaktoren geprägt wird. PI entsteht nicht allein durch den Erwerb fachlicher Kompetenzen, sondern auch durch persönliche Einstellungen, Erfahrungen im Studium, soziale Kontakte und die explizite Auseinandersetzung mit dem zukünftigen Berufsfeld. Goldie (2012: 646) beschreibt den Entwicklungsprozess der professionellen Identität entsprechend als „multi-faceted, complex, dynamic, and influenced by various factors“ (Goldie 2012: 646).

Für die Übersetzerausbildung ist diese Perspektive besonders relevant, da Studierende im Verlauf ihres Studiums nicht nur translatorische Fähigkeiten erwerben, sondern auch ein berufliches Selbstverständnis entwickeln sollen. Dabei spielen sowohl interne Einflussfaktoren wie Motivation, Selbstwirksamkeit und Selbstwahrnehmung als auch externe Faktoren wie Curriculum, praxisnahe Lehrformate, soziale Kontakte und berufliche Netzwerke eine Rolle. Kelly (2014: 77) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass Studierende nicht automatisch ein berufliches Selbstverständnis als ÜbersetzerInnen entwickeln. Dies muss vielmehr durch geeignete Lernumgebungen und eine aktive Beteiligung der Studierenden unterstützt werden (2014: 77).

Die folgenden Unterkapitel betrachten daher zentrale Einflussfaktoren auf die Entwicklung professioneller Identität im Studium. Zunächst werden interne Einflussfaktoren wie Motivation, Selbstwirksamkeit und Selbstwahrnehmung behandelt. Anschließend stehe externe Einflussfaktoren wie Curricula, Praxiserfahrungen, soziale Beziehungen und Netzwerke im Mittelpunkt. Abschließend wird die Rolle von Reflexion und Selbsteinschätzung näher betrachtet, da diese Prozesse mit den genannten Einflussfaktoren verknüpft sind.

3.1 Interne Einflussfaktoren

Die Entwicklung professioneller Identität hängt in hohem Maße von individuellen Voraussetzungen und inneren Prozessen der Studierenden ab. Bereits die in Kapitel 2 dargestellten Studien zeigen, dass Faktoren wie Motivation, Selbstwirksamkeit, Selbstwahrnehmung oder persönliche Zielvorstellungen eine wichtige Rolle für die Identitätsentwicklung spielen (z.B. Bolaños-Medina 2014; Jensen & Jetten 2016; Singer et al. 2020). Diese internen Einflussfaktoren bestimmen, wie Studierende ihr Studium erleben und inwieweit sie sich als zukünftige Fachkräfte verstehen und positionieren. Damit greifen sie zentrale Aspekte auf, die auch in Kapitel 1 im Zusammenhang mit professioneller Identität herausgearbeitet wurden, etwa die Bedeutung

individueller Einschätzungen, Erfahrungen und Reflexionsprozesse für die Entwicklung eines beruflichen Selbstverständnisses. Auch zeigen sich klare Verbindungen zu den Dimensionen der *Professional Identity Five-Factor Scale* nach Tan et al. (2015), insbesondere im Bereich der Selbstwirksamkeit oder der beruflichen Präferenzen.

Ein zentraler interner Einflussfaktor auf die Entwicklung professioneller Identität ist die Motivation der Studierenden. Diese steht in engem Zusammenhang mit der Frage, inwieweit Studierende ihr Studium als Vorbereitung auf eine konkrete berufliche Zukunft wahrnehmen. So kann bereits die Entscheidung, ein bestimmtes Fach mit dem Ziel zu studieren, später in diesem Bereich zu arbeiten, als Hinweis auf eine professionelle Identität verstanden werden. Motivation geht in diesem Zusammenhang über ein allgemeines Interesse am Studium hinaus, da sie wesentlich dazu beiträgt, wie intensiv sich Studierende mit ihrem Fach beschäftigen, wie viel Einsatz sie zeigen und wie erfolgreich sie ihr Studium bewältigen (vgl. Jamoussi et al. 2025: 78). Auch andere Ansätze unterstreichen die Bedeutung von Motivation für die Identitätsentwicklung. In den Dimensionen von Du et al. (2022: 94ff.) wird Motivation als Teil individueller Werte verstanden, die gemeinsam mit Selbstwirksamkeit und Interessen die Entwicklung professioneller Identität beeinflussen (2022: 94ff.). Auch im Kompetenzmodell der PACTE-Gruppe (2003) wird Motivation als Teil der psychophysiologischen Komponenten betrachtet, die für erfolgreiches translatorisches Handeln notwendig sind (vgl. PACTE 2003: 59). Darüber hinaus lässt sich Motivation als Bestandteil der professionellen Identität selbst verstehen. Ibarra (1999: 765f.) beschreibt professionelle Identität als ein relativ stabiles Selbstkonzept, das auf Werten, Einstellungen und auch motivationalen Aspekten basiert (1999: 765f.). Die enge Verbindung zwischen Motivation und professioneller Identität zeigt sich auch bei Jensen und Jetten (2016: 1034), die darauf hinweisen, dass eine fehlende Vorstellung von der eigenen beruflichen Zukunft zu einem Verlust von Motivation und Zielorientierung führen kann (2016: 1034). Studierende, die keine klaren Zukunftsbilder entwickeln, haben Schwierigkeiten, ihr Studium bewusst zu steuern und greifen teilweise auf passive Strategien zurück (vgl. Jensen & Jetten 2016: 1036). Eine geringe Motivation kann wiederum dazu führen, dass sich Studierende weniger intensiv mit ihrem zukünftigen Beruf auseinandersetzen, was die Entwicklung einer professionellen Identität erschwert (vgl. Jamoussi et al. 2025: 78). Motivation stellt damit einen zentralen Einflussfaktor im Identitätsbildungsprozess dar. Sie beeinflusst, wie stark sich Studierende mit ihrem Studium auseinandersetzen und in welchem Maß sie sich als zukünftige Mitglieder ihres Berufsfeldes verstehen.

Eng mit der intrinsischen Motivation verbunden ist die Selbstwirksamkeit, die in zahlreichen Studien als ein wesentlicher interner Einflussfaktor beschrieben wird. Unter Selbstwirksamkeit wird die Einschätzung verstanden, inwieweit eine Person sich zutraut, bestimmte Aufgaben erfolgreich bewältigen zu können. Bandura (2006: 309) zufolge handelt es sich dabei um ein Urteil über die eigenen Fähigkeiten und nicht um eine allgemeine Bewertung der eigenen Person. Damit unterscheidet sich Selbstwirksamkeit beispielsweise von Selbstwert, der sich auf das eigene Selbstbild bezieht. Auch Erwartungen über mögliche Ergebnisse sind davon zu trennen, da Selbstwirksamkeit sich auf die Fähigkeit zur Ausführung einer Handlung bezieht und nicht auf deren Konsequenzen (vgl. Bandura 2006: 309). Im Bildungskontext beeinflusst diese Einschätzung maßgeblich das Verhalten der Studierenden. Individuen mit hoher Selbstwirksamkeit investieren in der Regel mehr Aufwand in ihre Aufgaben und zeigen eine höhere Bereitschaft, sich auch anspruchsvollen Herausforderungen zu stellen, während geringe Selbstwirksamkeit eher zu Vermeidungsverhalten führt (vgl. Chen et al. 2023: 3). Selbstwirksamkeit beeinflusst sowohl Denkprozesse als auch emotionale Reaktionen im Lernprozess. Die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten wirkt sich darauf aus, wie Studierende ihr Lernen organisieren, mit Herausforderungen umgehen und in welchem Maß sie sich im Studium engagieren (vgl. Chen et al. 2023: 4). Ein hohe Selbstwirksamkeit geht dabei mit größerer Ausdauer, stärkerer Konzentration und aktiverer Beteiligung einher. Es zeigt sich auch hier ein wechselseitiger Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeit und professioneller Identität. Studierende, die sich ihrer Fähigkeiten sicher sind, entwickeln ein stabiles berufliches Selbstbild, was sich wiederum positiv auf ihr Lernverhalten und ihre Motivation auswirken kann. Umgekehrt trägt eine klar ausgeprägte professionelle Identität dazu bei, das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten zu stärken, wodurch Selbstwirksamkeit weiter gefördert wird (vgl. Chen et al. 2023: 3). Auch für die Übersetzer Ausbildung wurde die Bedeutung von Selbstwirksamkeit mehrfach hervorgehoben. Bolaños-Medina (2014: 211) zeigt, dass Selbstwirksamkeit eng mit zentralen Fähigkeiten im Übersetzungsprozess verknüpft ist. Studierende mit höherer Selbstwirksamkeit gehen sicherer mit Unsicherheit um, treffen fundierte Entscheidungen und verfügen über effektivere Strategien zur Informationssuche. Darüber hinaus erleichtert ein ausgeprägtes Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten den Umgang mit komplexen Problemsituationen, die im translatorischen Alltag häufig auftreten (vgl. Bolaños-Medina 2014: 211). An dieser Stelle wird auch die Unterscheidung zwischen Selbstvertrauen und Selbstwirksamkeit relevant. Während Selbstvertrauen eine eher allgemeine Einschätzung der eigenen Fähigkeiten darstellt, bezieht sich Selbstwirksamkeit auf konkrete Aufgaben und Situationen (vgl. Haro-Soler 2018: 137f.). Für die professionelle Identitätsentwicklung ist diese Differenzierung entscheidend, da Studierende zwar

grundsätzlich von ihren Fähigkeiten überzeugt sein können, sich jedoch parallel unsicher fühlen können, wenn es um spezifische Anforderungen des Übersetzens geht (vgl. Haro-Soler 2018: 138). Selbstwirksamkeit stellt damit einen wesentlichen Bestandteil interner Prozesse dar, die die Entwicklung professioneller Identität prägen. Besonders deutlich wird der Aspekt der Selbstwirksamkeit in der *Professional Identity Five-Factor Scale* von Tan et al. (2015), in der mit der fünften Dimension (*Professional self-efficacy*) explizit die Wahrnehmung der eigenen beruflichen Handlungskompetenz erfasst wird.

Neben Motivation und Selbstwirksamkeit spielt auch die Selbstwahrnehmung eine wichtige Rolle. Dazu gehört die Art und Weise, wie Studierende ihre eigenen Fähigkeiten einschätzen, welche Erwartungen sie an sich selbst stellen und wie sie ihre Position innerhalb des Berufsfeldes verstehen. Sela-Sheffy (2008: 610) weist darauf hin, dass ÜbersetzerInnen häufig ein starkes Bedürfnis entwickeln, ihre Tätigkeit als professionell und gesellschaftlich relevant darzustellen und aktiv an ihrem beruflichen Image arbeiten (2008: 610). Diese Form der Selbstpositionierung zeigt, dass professionelle Identität stark mit individuellen Vorstellungen von Status, Anerkennung und der beruflichen Rolle verbunden ist.

Ein weiterer interner Einflussfaktor ist die Fähigkeit zur Reflexion, die mit individuellen psychologischen Voraussetzungen verknüpft ist. Atkinson (2014: 5) fasst diese unter dem Konzept der sogenannten *Psychological Skills* zusammen, zu denen unter anderem die zuvor erwähnte Selbstwirksamkeit, Kontrollüberzeugungen, also die Wahrnehmung, Einfluss auf die Ergebnisse des eigenen Handelns zu haben, sowie individuelle Erklärungsstile zählen. Diese haben einen direkten Einfluss auf beruflichen Erfolg und Zufriedenheit. Besonders die Wahrnehmung von Kontrolle über eigene Handlungen sowie die Fähigkeit, Herausforderungen als bewältigbar zu interpretieren, wirken sich positiv auf das professionelle Handeln aus. Individuen, die ihre Erfolge auf eigene Fähigkeiten zurückführen und sich aktiv mit Problemen auseinandersetzen, entwickeln eher ein stabiles berufliches Selbstverständnis (vgl. Atkinson 2014: 5). Eine zentrale Voraussetzung für die Entwicklung dieser Kompetenzen ist die Fähigkeit zur Selbstreflexion. Studierende müssen in der Lage sein, eigene Stärken und Schwächen einzuschätzen und ihre Handlungsmöglichkeiten realistisch zu bewerten. Die bewusste Auseinandersetzung mit eigenen Erfahrungen stellt dabei einen wichtigen Ausgangspunkt für die Entwicklung dieser Kompetenzen dar. Durch Reflexion können Studierende ihre Fähigkeiten gezielt weiterentwickeln und ein stärkeres Gefühl von Kontrolle und Handlungssicherheit aufbauen (vgl. Atkinson 2014: 8f.).

Auch der Umgang mit neuen oder herausfordernden Situationen ist eng mit den beschriebenen internen Einflussfaktoren verknüpft. Atkinson (2014: 15) zufolge erleichtert ein

stabiles Gefühl von Selbstwirksamkeit, mit Unsicherheit, Feedback oder schwierigen Arbeitsbedingungen umzugehen. Gerade im frühen Stadium der Ausbildung kann es entscheidend sein, ob Studierende sich langfristig im Berufsfeld sehen oder Zweifel an ihrer Eignung für den Beruf entwickeln (2014: 15).

Zusammenfassend zeigt sich, dass interne Einflussfaktoren eine wichtige Grundlage für die Entwicklung professioneller Identität bilden. Motivation, Selbstwirksamkeit, Selbstwahrnehmung sowie der Umgang mit Herausforderungen wirken eng zusammen und beeinflussen, wie Studierende ihr Studium erleben und sich als zukünftige ÜbersetzerInnen positionieren. Diese Faktoren stehen in direkter Verbindung zur vierten Dimension (*Preference for a particular profession*) sowie zur fünften Dimension (*Professional self-efficacy*) der PIFFS. Für die vorliegende Arbeit ergibt sich daraus, dass bei der Untersuchung von professioneller Identität berücksichtigt werden muss, welche individuellen Voraussetzungen Studierende mitbringen und wie sie ihre Fähigkeiten, Ziele und Perspektiven im Verlauf des Studiums einschätzen und weiterentwickeln.

3.2 Externe Einflussfaktoren

Die Entwicklung einer professionellen Identität findet im Studium nicht isoliert statt, sondern ist stark an institutionelle Strukturen und Lernbedingungen gebunden. Studierende sind Teil ihres Studenumfelds, tauschen sich regelmäßig mit Lehrenden und StudienkollegInnen aus und sammeln im Laufe des Studiums erste praktische bzw. praxisnahe Erfahrungen. Verschiedene Studien zeigen, dass insbesondere institutionelle Rahmenbedingungen, soziale Beziehungen sowie praxisbezogene Erfahrungen entscheidend dazu beitragen, wie Studierende ihr zukünftiges Berufsfeld wahrnehmen und sich darin verorten (z.B. Jackson 2016; Jensen & Jetten 2016; Trede et al. 2011). Diese externen Einflussfaktoren bestimmen, welche Möglichkeiten Studierende haben, sich mit ihrem angestrebten Beruf auseinanderzusetzen und sich selbst in diesem Berufsfeld einzuordnen. Damit hängen diese Einflussfaktoren auch eng mit einzelnen Dimensionen der *Professional Identity Five-Factor Scale* nach Tan et al. (2015) zusammen, vor allem mit der ersten Dimension (*Knowledge about professional practices*) und der dritten Dimension (*Experience with the profession*), die stark durch konkrete Erfahrungen im Studium geprägt werden.

Hochschulen und Curricula bilden einen wichtigen institutionellen Rahmen für die Entwicklung einer professionellen Identität. Universitäten vermitteln nicht nur fachliche Inhalte, sondern tragen auch wesentlich dazu bei, Studierende schrittweise in ihr zukünftiges Berufsfeld

einzuführen. Dieser Prozess kann als Form beruflicher Sozialisation verstanden werden, bei der Studierende mit den zentralen Normen, Werten und Erwartungen ihres späteren Arbeitskontexts vertraut gemacht werden (vgl. Aguilar 2019: 31f.). Dabei geht es jedoch nicht nur darum, bestehende Strukturen zu übernehmen. Vielmehr sollten Studienprogramme auch Raum dafür lassen, dass Studierende ein eigenes berufliches Selbstverständnis entwickeln und sich aktiv mit ihrer zukünftigen Rolle auseinandersetzen (vgl. Aguilar 2019: 32). Einen wichtigen Beitrag dazu leistet die konkrete Gestaltung von Lehrveranstaltungen. Besonders praxisnahe Formate wie Simulationen, projektbasierte Aufgaben oder Rollenspiele ermöglichen es Studierenden, typische berufliche Situationen bereits im Studium zu erproben. Solche Lernsettings helfen dabei, Arbeitsabläufe besser zu verstehen und unterschiedliche Rollen im Übersetzungsprozess kennenzulernen (vgl. Kelly 2014: 75). In den übersetzungswissenschaftlichen Studiengängen werden hierbei auch sehr konkrete, teilweise berufspraktische Fähigkeiten in den Unterricht integriert, wie beispielsweise das Erstellen von Honorarnoten oder das Arbeiten mit spezifischen Tools. Diese können Kelly (2014: 75) zufolge zwar einen realistischen Einblick in berufliche Abläufe bieten, sind jedoch oft stark an bestimmte Situationen gebunden. Wenn der Unterricht zu sehr auf solche konkreten Einzelfälle ausgerichtet ist, kann dies sogar kontraproduktiv wirken, da sich reale berufliche Anforderungen je nach Kontext, Land oder Auftrag unterscheiden. Entscheidend ist daher, dass solche praxisnahen Aufgaben nicht isoliert vermittelt, sondern sinnvoll in einen größeren beruflichen Zusammenhang eingeordnet werden (vgl. Kelly 2014: 75).

Eng mit dem Curriculum verbunden ist die Bedeutung von praxisnahen Erfahrungen außerhalb des klassischen Unterrichts. Studien zeigen, dass insbesondere reale oder realitätsnahe Arbeitssituationen einen starken Einfluss auf die Identitätsentwicklung haben. Trede et al. (2011: 379) betonen, dass professionelle Identität vor allem dort entsteht, wo Studierende mit konkreten beruflichen Anforderungen konfrontiert werden und ihre eigenen Werte mit den Anforderungen des Berufsfeldes abgleichen. Solche Erfahrungen tragen dazu bei, dass Studierende ein besseres Verständnis für konkrete berufliche Anforderungen entwickeln und ihre eigene Rolle im beruflichen Kontext reflektieren (vgl. Trede et al. 2011: 379f.). Tomlinson und Jackson (2019: 889) zeigen darüber hinaus, dass Praxiserfahrungen über den reinen Kompetenzerwerb hinausgehen. Sie ermöglichen den Zugang zu beruflichen Netzwerken, erhöhen die Sichtbarkeit von Studierenden gegenüber potenziellen ArbeitgeberInnen und vermitteln arbeitsbezogenes Wissen, das im Hochschulkontext allein oft nur begrenzt zugänglich ist. Dadurch entwickeln Studierende ein realistischeres Bild ihres zukünftigen Berufsfeldes und der damit verbundenen Anforderungen (vgl. Tomlinson & Jackson 2019: 889). Diese Funktion

wird besonders im Konzept des *Work-Integrated Learning* deutlich. Darunter fallen unter anderem Praktika, projektbasierte Kooperationen mit externen PartnerInnen oder andere Formen der Einbindung in berufliche Kontexte. Solche Lernformate ermöglichen es Studierenden, aktiv an professionellen Gemeinschaften teilzunehmen und sich als Teil dieser zu erleben. Solche Situationen bringen unterschiedliche Erwartungen, Rollen sowie Anforderungen zusammen und regen Studierende dazu an, ihre eigenen Vorstellungen kritisch zu reflektieren und weiterzuentwickeln (vgl. Tomlinson & Jackson 2019: 898). In diesem Zusammenhang wird professionelle Identität als ein dynamischer Prozess sichtbar, der sich durch konkrete Erfahrungen, soziale Einbindung und Reflexion kontinuierlich verändert (vgl. Trede et al. 2011: 379). Auch Trede (2012: 162) hebt hervor, dass gerade solche Lernumgebungen, in denen Studierende mit verschiedenen Praxisgemeinschaften, sogenannten *Communities of Practice*, in Kontakt kommen, zentrale Räume für die Auseinandersetzung mit der eigenen professionellen Identität darstellen (2012: 162). Für die Übersetzerausbildung bedeutet dies, dass der Kontakt zur beruflichen Praxis eine zentrale Rolle in der Entwicklung der PI spielt. Erst durch solche Erfahrungen können Studierende ein realistisches Bild ihres zukünftigen Berufsfeldes entwickelnd und ihre eigene Position darin bestimmen. Praxisnahe Erfahrungen als externer Einflussfaktor nehmen auch im Rahmen der PIFFS eine zentrale Stellung ein, da ihnen mit der dritten Dimension (*Experience with the profession*) eine ganze Dimension des Modells gewidmet ist. Damit wird deutlich, dass konkrete Einblicke in die berufliche Praxis nicht nur ergänzend wirken, sondern als grundlegende Voraussetzung für die Entwicklung professioneller Identität verstanden werden.

Neben curricularen und praxisbezogenen Einflussfaktoren spielen auch soziale Beziehungen und Netzwerke eine Rolle für die Entwicklung professioneller Identität. Besonders prägend ist dabei der Einfluss von Lehrenden. Jensen und Jetten (2016: 1036f.) zeigen in den Ergebnissen ihrer Studie, dass Studierende ihre Vorstellungen vom zukünftigen Beruf stark an den Lehrenden orientieren, die sie im Studium erleben. Dabei geht es nicht nur um die Vermittlung fachlicher Inhalte, sondern auch um die Haltung, mit der Lehrende über ihren Beruf sprechen. Aspekte wie Engagement, Begeisterung oder persönliche Einstellung zum Fach seitens der Lehrenden beeinflussen, wie Studierende sich ihre eigene berufliche Zukunft vorstellen (vgl. Jensen & Jetten 2016: 1036f.). Auch Lee (2020: 182) betont, dass Lehrende und die professionelle Gemeinschaft eine zentrale Rolle spielen, da sie durch ihr Verhalten und ihre Arbeitsweise vermitteln, wie professionelles Handeln konkret aussieht. Professionelle Identitätsentwicklung wird dabei als ein sozialer Prozess verstanden, der stark durch Interaktionen und Lerngelegenheiten im jeweiligen Umfeld geprägt ist (2020: 182). Eng damit verbunden ist die

Bedeutung von MentorInnen und Vorbildern. Durch Beobachtung und Austausch entwickeln Studierende ein Verständnis dafür, welche Verhaltensweisen im Beruf als angemessen gelten und wie verschiedene berufliche Rollen konkret ausgeübt werden. Ibarra (1999: 774f.) beschreibt diesen Prozess als eine Art Annäherung an mögliche berufliche Rollen und beschreibt dabei zwei miteinander verbundene Prozesse, das sogenannte *Role Prototyping* und das *Identity Matching*. In diesen Prozessen übernehmen Studierende verschiedene Verhaltensweisen, passen diese an und gleichen sie mit den eigenen Fähigkeiten ab. Auf diese Weise entsteht schrittweise ein eigenes berufliches Selbstbild (1999: 774f.). Mentoring kann diesen Prozess gezielt unterstützen, da erfahrene Personen Orientierung bieten, Rückmeldung geben und Einblicke in reale Arbeitskontexte ermöglichen. Atkinson (2014: 19) hebt hervor, dass Mentoring sowohl in formellen als auch informellen Formen stattfinden kann. Formelles Mentoring ist meist strukturiert organisiert, beispielsweise durch Programme innerhalb der Ausbildungsinstitutionen, während informelles Mentoring eher spontan und auf persönlichen Kontakten basiert. Beide Formen bieten Studierenden die Möglichkeit, von erfahrenen PraktikerInnen zu lernen und ihre eigenen Vorstellungen vom Beruf mit realen Erfahrungen abzugleichen. Solche Beziehungen unterstützen nicht nur den Erwerb fachlicher Kompetenzen, sondern haben auch positive Effekte auf Motivation, Selbstvertrauen und die Einstellung gegenüber dem Beruf (vgl. Atkinson 2014: 19). Auch der Austausch mit Mitstudierenden trägt zur Identitätsentwicklung bei. Chen et al. (2023: 5) zeigen, dass die Unterstützung durch Lehrende und StudienkollegInnen einen direkten Einfluss auf Engagement und Selbstwirksamkeit hat. Studierende, die sich in ihrem Umfeld unterstützt fühlen, entwickeln eher Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten, beteiligen sich aktiver am Lernprozess und setzen sich intensiver mit ihrem Studium auseinander, was wiederum die Entwicklung einer stabilen professionellen Identität begünstigt (vgl. Chen et al. 2023: 5). Über den unmittelbaren Studienkontext hinaus spielen auch breitere berufliche Netzwerke eine wichtige Rolle. Dazu zählen unter anderem Praxisgemeinschaften (*Communities of Practice*), die bereits zuvor im Zusammenhang mit praxisorientierten Erfahrungen angesprochen wurden. Während dort vor allem die aktive Teilnahme an beruflichen Kontexten hervorgehoben wurde, rückt hier die soziale Einbettung in solche Netzwerke in den Fokus. Der Austausch mit PraktikerInnen, die Teilnahme an Veranstaltungen oder die Mitarbeit in Projekten ermöglichen es Studierenden, ihr Verständnis des Berufsfeldes zu erweitern und ihre eigene Position darin besser einzuordnen (vgl. Jackson 2016: 931f.). Soziale Beziehungen und Netzwerke schaffen damit wichtige Voraussetzungen dafür, dass Studierende ihre professionelle Identität im Austausch mit anderen entwickeln und festigen können.

Auch breitere gesellschaftliche und institutionelle Rahmenbedingungen können eine Rolle bei der professionellen Identitätsentwicklung spielen. Faktoren wie Arbeitsmarktbedingungen oder strukturelle Gegebenheiten im Bildungssystem beeinflussen, wie Studierende ihre beruflichen Perspektiven einschätzen und sich im zukünftigen Berufsfeld positionieren (vgl. Jackson 2016: 932). Diese Einflussfaktoren wirken meist jedoch indirekt und werden daher im Rahmen dieser Arbeit nicht weiter vertieft.

Die bisherigen Ausführungen in diesem Kapitel verdeutlichen, dass die Entwicklung professioneller Identität im Studium wesentlich durch externe Einflussfaktoren mitgeprägt wird. Curricula, praktische Erfahrungen sowie soziale Kontakte und Netzwerke bieten Studierenden konkrete Möglichkeiten, ihr zukünftiges Berufsfeld kennenzulernen und sich darin schrittweise zu orientieren. Wie bereits zu Beginn des Kapitels erwähnt zeigt auch die PIFFS, dass solche Erfahrungen und Einblicke in die berufliche Praxis sowie sozialen Beziehungen und Netzwerke eine wichtige Grundlage für die professionelle Identitätsentwicklung sind. Für die vorliegende Arbeit bedeutet dies, dass externe Einflussfaktoren bei der Analyse professioneller Identität dementsprechend berücksichtigt werden, um besser zu verstehen, wie Studierende ihr berufliches Selbstverständnis im Laufe des Studiums entwickeln.

3.3 Die Rolle von Reflexion und Selbsteinschätzung im Identitätsbildungsprozess

Aus den bisherigen Betrachtungen ergibt sich, dass die Entwicklung professioneller Identität im Studium durch ein Zusammenspiel interner sowie externer Einflussfaktoren bestimmt wird. Auffällig ist dabei, dass viele dieser Einflussfaktoren wie praktische Erfahrungen, soziale Interaktionen oder Selbstwirksamkeit eng mit Prozessen der Reflexion verbunden sind. Diese Beobachtung macht deutlich, dass Reflexion und Selbsteinschätzung im Identitätsbildungsprozess eine eigenständige Rolle einnehmen. Erst durch die bewusste Auseinandersetzung mit Erfahrungen und Rückmeldungen können Studierende diese einordnen und daraus ein Verständnis ihrer professionellen Identität entwickeln.

In der Forschung wird Reflexion häufig als wichtige Voraussetzung für die Entwicklung professioneller Identität beschrieben. So bezeichnen De Weerd et al. (2006: 318) Reflexion als ein verbindendes Element zwischen Erfahrung und Identität. Erfahrungen allein führen demnach nicht automatisch zu Lernen oder zur Entwicklung eines beruflichen Selbstbildes. Erst wenn Studierende ihre Erfahrungen im Nachhinein reflektieren, können sie diese besser verstehen und in ihr eigenes Selbstverständnis einordnen. Auf diese Weise hilft Reflexion dabei, Erfahrungen mit der eigenen Entwicklung zu verknüpfen (vgl. De Weerd et al. 2006: 318).

Auch andere Studien zur professionellen Identitätsentwicklung unterstreichen die zentrale Rolle reflexiver Prozesse. Malka und Huss (2024: 1636) weisen darauf hin, dass Reflexivität eng mit der Fähigkeit verbunden ist, Erfahrungen zu deuten und daraus ein Verständnis für die eigene berufliche Rolle zu entwickeln (2024: 1636). Ähnlich zeigt Izadinia (2013: 699) in ihrer vergleichenden Analyse von 29 empirischen Studien zur PI, dass die Auseinandersetzung mit den eigenen Werten, Überzeugungen, Gefühlen und Erfahrungen wesentlich dazu beiträgt, professionelle Identität zu formen (2013: 699). Dabei kann Reflexion in unterschiedlichen Formen stattfinden, beispielsweise in strukturierten Reflexionszyklen, durch schriftliche Formate wie Lerntagebücher oder in mündlichen Austauschformaten wie Diskussionen oder Feedbackgesprächen. Reflexion ermöglicht es Studierenden, ihre bisherigen Annahmen zu hinterfragen und ein differenziertes Bild ihres zukünftigen Berufs zu entwickeln (vgl. Izadinia 2013: 697ff.).

Ein entscheidender Punkt dabei ist die Verbindung von Erfahrung und Bewertung. Ohne Reflexion besteht die Gefahr, dass Erfahrungen lediglich reproduziert werden, ohne kritisch hinterfragt zu werden. In solchen Fällen übernehmen Studierende bestehende Praktiken oft unreflektiert, auch wenn diese nicht optimal sind (vgl. Jackson 2017: 839). Ähnliche Überlegungen finden sich bei Trede (2012: 160), die darauf hinweist, dass mangelnde Reflexion im Kontext praktischer Erfahrungen dazu führen kann, dass Lernpotenziale ungenutzt bleiben (2012: 160). Auch Peel (2005: 492ff.) betont, dass Erfahrungen ohne Reflexion zu einem verzerrten Verständnis von professionellem Handeln führen können. Diese Perspektiven verdeutlichen, dass Reflexion nicht als Ergänzung, sondern als notwendiger Bestandteil von Lernprozessen verstanden werden muss.

Reflexion steht dabei in engem Zusammenhang mit der Selbsteinschätzung, da sie es Studierenden ermöglicht, ihre eigenen Fähigkeiten sowie Stärken und Schwächen bewusst wahrzunehmen und zu bewerten. Durch die Auseinandersetzung mit eigenen Erfahrungen können sie ihre Kompetenzen besser einschätzen, ihre Stärken und Schwächen identifizieren und gezielt weiterentwickeln (vgl. Atkinson 2014: 8). Diese Prozesse tragen dazu bei, ein präzises Verständnis der eigenen Rolle im zukünftigen Beruf zu entwickeln.

Ein weiterer wichtiger Aspekt betrifft die soziale Einbettung von Reflexionsprozessen. Identitätsentwicklung findet nicht isoliert statt, sondern wird durch Rückmeldungen und Interaktionen mit anderen beeinflusst. Barrow (2006: 359) beschreibt Identität als ein Konstrukt, das sich zwar individuell entwickelt, jedoch stark durch soziale Erfahrungen geprägt ist. Rückmeldungen von Lehrenden, StudienkollegInnen oder erfahrenen PraktikerInnen werden von den Studierenden interpretiert und in ihr Selbstbild integriert (2006: 359). Auch Goldie (2012: 646)

weist darauf hin, dass Reflexion eine wichtige Rolle bei der Verarbeitung neuer Erfahrungen spielt und Veränderungen im Selbstverständnis anstoßen kann. Dabei betont er, dass Reflexion keine einseitige Aktivität ist, sondern im Austausch mit anderen erfolgt und auch durch Feedback geprägt wird (vgl. Goldie 2012: 646).

In diesem Zusammenhang wird auch die Rolle von Hochschulen hervorgehoben. Barrow (2006: 361) argumentiert, dass Bildungsinstitutionen Studierenden Möglichkeiten bieten sollten, sich selbst an professionellen Standards zu messen und ihre Entwicklung aktiv zu reflektieren (2006: 361). Dabei stellt sich auch die Frage, inwieweit Reflexion bewusst angestoßen werden muss. Chapman und Pyvis (2006: 237f.) gehen davon aus, dass bereits das Studium selbst Auswirkungen auf die professionelle Identität hat. Mehrere Studien betonen darüber hinaus die Bedeutung gezielter Reflexionsprozesse, da diese Studierenden helfen können, Erfahrungen bewusst einzuordnen und für die eigene Entwicklung nutzbar zu machen (z.B. Jackson 2017; Peel 2005; Trede 2012).

Insgesamt lässt sich festhalten, dass Reflexion und Selbsteinschätzung eine wichtige Grundlage für die Entwicklung einer professionellen Identität darstellen. In solchen reflexiven Prozessen werden Erfahrungen aus dem Studium, Rückmeldungen von anderen sowie eigene Einschätzungen miteinander verknüpft und tragen dazu bei, ein berufliches Selbstverständnis zu entwickeln. Für die vorliegende Arbeit ergibt sich daraus die Erkenntnis, dass bei der Untersuchung professioneller Identität auch berücksichtigt werden muss, wie Studierende ihre Erfahrungen wahrnehmen und interpretieren. Entscheidend ist dabei nicht nur, welche Einflussfaktoren auf sie wirken, sondern auch, wie diese verarbeitet werden.

4 Empirische Untersuchung: Die Perspektiven der Studierenden

Nachdem im theoretischen Teil zentrale Konzepte der professionellen Identität sowie relevante Einflussfaktoren dargestellt wurden, richtet sich der Fokus nun auf die empirische Untersuchung, die in der vorliegenden Arbeit vorgestellt wird. Ziel dieses Kapitels ist es, die Perspektiven von Studierenden des Masterstudiengangs Translation am Zentrum für Translationswissenschaft (ZTW) der Universität Wien zu erfassen und deren Wahrnehmung der eigenen professionellen Identitätsentwicklung zu analysieren.

Ausgehend von der Annahme, dass professionelle Identität nicht isoliert entsteht, sondern im Kontext von Ausbildung, Erfahrungen und sozialen Interaktionen entwickelt wird, steht im Mittelpunkt der Untersuchung die Frage, wie Studierende diesen Prozess im Verlauf ihres Studiums wahrnehmen. Dabei wird insbesondere berücksichtigt, dass sich das berufliche

Selbstverständnis nicht unmittelbar ausbildet, sondern sich über die Zeit hinweg entwickelt und durch unterschiedliche Einflüsse geprägt wird.

Zur systematischen Erfassung dieser Wahrnehmungen wird ein quantitativer Forschungsansatz gewählt. Grundlage bildet eine standardisierte Online-Umfrage, die auf der *Professional Identity Five-Factor Scale* (PIFFS) nach Tan et al. (2015) basiert, welche für den Kontext der Übersetzerausbildung von Jamoussi et al. (2025) adaptiert wurde. Dieser Ansatz ermöglicht es, zentrale Dimensionen professioneller Identität systematisch zu erfassen und die Ergebnisse sowohl innerhalb der Stichprobe als auch im Vergleich mit bestehenden Studien einzuordnen.

Im Folgenden werden zunächst der Forschungskontext sowie das methodologische Vorgehen beschrieben. Daran anschließend werden die Auswahl der Stichprobe, das verwendete Erhebungsinstrument sowie die Vorgehensweise bei der Datenauswertung dargestellt.

4.1 Forschungskontext und methodologisches Vorgehen

Die vorliegende empirische Untersuchung ist im Kontext des Masterstudiengangs Translation am Zentrum für Translationswissenschaft (ZTW) der Universität Wien verortet. Der Fokus liegt auf den beiden übersetzungswissenschaftlichen Studienschwerpunkten „Fachübersetzen und Sprachindustrie“ (FS) sowie „Übersetzen Literatur – Audiovisuelle Medien – Kunst“ (LMK). Studierende der beiden dolmetschwissenschaftlichen Studienschwerpunkte „Konferenzdolmetschen“ (KD) sowie „Dialogdolmetschen“ (DD) bleiben unberücksichtigt. Die Eingrenzung auf diese Bereiche dient dazu, eine möglichst homogene Stichprobe hinsichtlich der fachlichen Ausrichtung und der studienbezogenen Erfahrungen zu gewährleisten.

Ausgangspunkt der Untersuchung bildet die zentrale Forschungsfrage, wie Übersetzungsstudierende die Entwicklung ihrer professionellen Identität während des Studiums wahrnehmen. Diese wird durch drei Unterforschungsfragen ergänzt, die unterschiedliche Einflussbereiche dieses Prozesses beleuchten. Zum einen wird untersucht, welche internen und externen Faktoren die Entwicklung professioneller Identität beeinflussen. Unter internen Faktoren werden in diesem Rahmen insbesondere individuelle Merkmale, wie Selbstwirksamkeit, Motivation und Selbstwahrnehmung verstanden, während externe Faktoren institutionelle Rahmenbedingungen, curriculare Angebote sowie die soziale Einbettung umfassen. Zum anderen richtet sich der Fokus auf die Rolle curricularer Elemente wie Praktika, praxisorientierte Lehrveranstaltungen oder Projektsimulationen. Diese Aspekte sind von besonderer Relevanz, da sie Stu-

dierenden ermöglichen, erste Einblicke in reale berufliche Kontexte zu gewinnen und ihr berufliches Selbstverständnis weiterzuentwickeln. Darüber hinaus wird analysiert, inwiefern Netzwerke, Mentoring und Kontakte zur Berufswelt das berufliche Selbstbild der Studierenden prägen. Damit wird ein weiterer zentraler Einflussbereich berücksichtigt, der in der bisherigen Forschung als bedeutend für die Entwicklung professioneller Identität hervorgehoben wird.

Zur Beantwortung dieser Fragestellungen wird ein quantitativer Forschungsansatz gewählt. Ziel ist es, subjektive Wahrnehmungen der Studierenden systematisch zu erfassen und darzustellen. Durch die standardisierte Datenerhebung können zentrale Tendenzen innerhalb der Stichprobe sichtbar gemacht und die verschiedenen Dimensionen professioneller Identität differenziert abgebildet werden. Ein quantitativer Zugang eignet sich in diesem Zusammenhang besonders, da er es ermöglicht Wahrnehmungen und Einschätzungen strukturiert zu erfassen und die verschiedenen Dimensionen professioneller Identität systematisch auszuwerten. Des Weiteren ermöglicht dieses Vorgehen eine Einordnung der Ergebnisse in einen internationalen Forschungskontext sowie einen Vergleich mit Studien aus der Übersetzungswissenschaft und anderen Fachbereichen, die ebenfalls auf der *Professional Identity Five-Factor Scale* basieren (z.B. Tan et al. 2015; Jamoussi et al. 2025).

Die Untersuchung folgt einem deskriptiven Ansatz. Ziel ist es, die Ausprägung der professionellen Identität und ihrer einzelnen Dimensionen innerhalb der Stichprobe zu beschreiben und dadurch Einblicke in die Wahrnehmung der professionellen Identitätsentwicklung im Studium zu gewinnen. Für die Analyse werden zentrale Kennwerte wie Mittelwerte und Standardabweichungen berechnet. Diese beziehen sich sowohl auf die Antworten zu den einzelnen Fragen als auch auf die jeweiligen Dimensionen der *Professional Identity Five-Factor Scale*. Auf diese Weise lässt sich darstellen, wie stark die einzelnen Dimensionen innerhalb der Stichprobe ausgeprägt sind. Zusätzlich werden die Ergebnisse getrennt nach den beiden untersuchten Studienschwerpunkten ausgewertet, um mögliche Unterschiede in den Antworten der Studierenden sichtbar zu machen und einander direkt gegenüberstellen zu können. Es geht dabei nicht darum, die Ursachen für die beobachteten Unterschiede zu erklären, sondern darum, typische Muster und Unterschiede in den Daten sichtbar zu machen. Diese bilden die Grundlage für die anschließende Interpretation der Ergebnisse.

Als Erhebungsmethode wird eine standardisierte Online-Befragung eingesetzt. Diese Form der Datenerhebung eignet sich besonders für den Hochschulkontext, da sie es ermöglicht, eine größere Anzahl potenzieller TeilnehmerInnen flexibel und effizient zu erreichen (vgl. Ball 2019: 414). Ein weiterer Vorteil besteht darin, dass die Daten direkt digital vorliegen, wodurch die Auswertung erleichtert und mögliche Fehler bei der Dateneingabe reduziert werden

(vgl. Jakob et al. 2009: 77f.). Da sich die Untersuchung gezielt an Studierende eines bestimmten Studiengangs richtet, kann die Stichprobe klar abgegrenzt werden. Dies stellt sicher, dass die erhobenen Daten die für die Beantwortung der Forschungsfrage relevante Zielgruppe abbilden (vgl. Jakob et al. 2009: 79).

Aufbauend auf diesen methodischen Überlegungen wird im folgenden Abschnitt die Zusammensetzung der Stichprobe sowie die Auswahl der Teilnehmenden näher erläutert.

4.2 Stichprobe und Auswahlkriterien

Die Stichprobe für die vorliegende Untersuchung umfasst Studierende sowie AbsolventInnen, die ihr Studium erst vor kurzem abgeschlossen haben, des Masterstudiengangs Translation am Zentrum für Translationswissenschaft (ZTW) der Universität Wien. Durch die Einbeziehung beider Gruppen soll ein möglichst umfassender Einblick in die Wahrnehmung der professionellen Identitätsentwicklung im Verlauf des Studiums gewonnen werden. Während aktuell Studierende ihre Erfahrungen aus dem laufenden Studium einbringen, können AbsolventInnen ihre Einschätzungen auf den gesamten Studienverlauf beziehen.

Die Zusammensetzung der Stichprobe orientiert sich an klar festgelegten Auswahlkriterien. Berücksichtigt werden ausschließlich Studierende und AbsolventInnen aus den beiden übersetzungswissenschaftlichen Studienschwerpunkten „Fachübersetzen und Sprachindustrie“ (FS) sowie „Übersetzen Literatur – Audiovisuelle Medien – Kunst“ (LMK). Studierende der dolmetschwissenschaftlichen Studienschwerpunkte „Konferenzdolmetschen“ (KD) und „Dialogdolmetschen“ (DD) werden nicht in die Untersuchung einbezogen. Diese Entscheidung hängt einerseits damit zusammen, dass sich die vorliegende Arbeit inhaltlich auf die Übersetzerausbildung konzentriert. Andererseits unterscheiden sich Studieninhalte und berufliche Zielprofile zwischen Übersetzer- und Dolmetscherausbildung teilweise deutlich, sodass eine gemeinsame Betrachtung die Vergleichbarkeit der Ergebnisse zwischen den einzelnen Schwerpunkten erschweren würde. Durch die gewählte Eingrenzung kann daher sichergestellt werden, dass die erhobenen Daten auf ähnliche Ausbildungsbedingungen zurückgehen und Unterschiede innerhalb der Stichprobe sinnvoll interpretiert werden können.

Die Teilnahme an der Untersuchung steht allen Studierenden der beiden zuvor definierten Schwerpunkte offen, unabhängig davon, in welchem Semester ihres Masterstudiums sie sich befinden. Es wird davon ausgegangen, dass die Teilnehmenden bereits über grundlegende Kenntnisse und erste Erfahrungen im Bereich der Translation verfügen, die sie in der Regel im

vorangegangenen Bachelorstudium erworben haben. Diese Vorkenntnisse ermöglichen es ihnen, ihre eigene Entwicklung im Studium einzuschätzen und zu reflektieren.

Da sich die Untersuchung an eine spezifische Zielgruppe richtet, wurden Studierende und AbsolventInnen über verschiedene studienbezogene Kommunikationskanäle, insbesondere soziale Medien und Online-Foren, zur Teilnahme eingeladen. Die Teilnahme erfolgte freiwillig, sodass keine zufällige Stichprobe vorliegt. Eine vollständige Erfassung aller Studierenden war aus organisatorischen und datenschutzrechtlichen Gründen nicht möglich. Das Kontaktieren einer definierten Zielgruppe über Kommunikationskanäle stellt jedoch ein gängiges Vorgehen bei Online-Befragungen dar (vgl. Ball 2019: 415).

4.3 Erhebungsinstrument: Online-Umfrage auf Basis der PIFFS

Zur Erhebung der Daten wurde ein standardisierter Online-Fragebogen eingesetzt. Der Fragebogen dient dazu, die Wahrnehmung der Studierenden in Bezug auf ihre professionelle Identitätsentwicklung systematisch zu erfassen. Als Grundlage für die Konstruktion des Fragebogens wurde die *Professional Identity Five-Factor Scale* (PIFFS) von Tan et al. (2015) herangezogen. In der vorliegenden Untersuchung wird dabei auf die für den Kontext der Übersetzerausbildung adaptierte Version von Jamoussi et al. (2025) zurückgegriffen, um eine inhaltlich passende und zugleich international vergleichbare Erhebung zu ermöglichen.

Die PIFFS basiert auf einem mehrdimensionalen Verständnis professioneller Identität und erfasst dieses Konstrukt anhand von fünf zentralen Dimensionen. Die erste Dimension, *Knowledge about professional practices*, bezieht sich auf das Wissen über typische Aufgaben, Rollen und Anforderungen im angestrebten Berufsfeld. Die zweite Dimension, *Having the professional as a role model*, erfasst, inwiefern Studierende sich an professionellen Vorbildern orientieren und sich bereits gedanklich in ihre zukünftige Rolle hineinversetzen. Mit der dritten Dimension, *Experience with the profession*, werden bisherige Erfahrungen mit dem Berufsfeld sowie Kontakte zur professionellen Praxis erfasst. Die vierte Dimension, *Preference for a particular profession*, bezieht sich auf die Klarheit der beruflichen Zielvorstellungen sowie die bewusste Entscheidung für ein bestimmtes Berufsfeld. Die fünfte Dimension, *Professional self-efficacy*, erfasst schließlich, inwieweit Studierende davon überzeugt sind, den Anforderungen ihres zukünftigen Berufsfeldes gewachsen zu sein und in unterschiedlichen beruflichen Situationen kompetent sowie professionell handeln zu können (vgl. Tan et al. 2015: 1507ff).

Die Operationalisierung dieser Dimensionen erfolgt im Fragebogen über mehrere Items pro Dimension, die jeweils unterschiedliche Aspekte des Konstrukts abbilden. Der originale

Aufbau der PIFFS wurde dabei beibehalten, um die Vergleichbarkeit mit bestehenden Studien sicherzustellen. Der Fragebogen wurde jedoch durch zusätzliche Fragenblöcke ergänzt. Ergänzend zu den Dimensionen der PIFFS wurden vier thematische Blöcke in den Fragebogen integriert, um die Forschungsfragen der vorliegenden Arbeit umfassend abzudecken. Diese zusätzlichen Items beziehen sich auf die individuelle Einschätzung der professionellen Identitätsentwicklung im Studium, auf interne und externe Einflussfaktoren, auf curriculare Elemente sowie auf Netzwerke und Mentoring. Einzelne dieser ergänzenden Items wurden bewusst normativ formuliert, um neben der Erfassung der aktuellen Wahrnehmungen der Studierenden auch den aus ihrer Sicht bestehenden Unterstützungsbedarf im Studium abzubilden. Auf diese Weise wird es möglich, über die reine Erfassung der fünf Dimensionen hinaus auch jene Faktoren zu berücksichtigen, die im theoretischen Teil der vorliegenden Arbeit als relevant für die Identitätsentwicklung herausgearbeitet wurden. Ein solches Vorgehen entspricht der Empfehlung, bestehende Erhebungsinstrumente nicht unverändert zu übernehmen, sondern sie an die konkreten Anforderungen der eigenen Untersuchung anzupassen (vgl. Raab-Steiner & Benesch 2012: 48).

Alle Items wurden als geschlossene Fragen mit vorgegebenen Antwortkategorien formuliert. Diese Form der Fragestellung erleichtert die Auswertung und trägt zu einer höheren Vergleichbarkeit der Antworten bei (vgl. Raab-Steiner & Benesch 2021: 51). Zur Messung der Einschätzungen wurde eine fünfstellige Likert-Skala verwendet, die die Antwortmöglichkeiten *Never True*, *Not Really True*, *Somewhat True* und *Definitely True* sowie eine neutrale Mittelkategorie (*Neutral*) umfasst. Solche mehrstufigen Skalen sind in der sozialwissenschaftlichen Forschung weit verbreitet, da sie es den Befragten ermöglichen, ihre Einstellungen differenziert auszudrücken und gleichzeitig eine statistische Auswertung der Daten erlauben (vgl. Porst 2011: 75). Die Entscheidung für eine Skala mit fünf Antwortstufen orientiert sich zudem an der Originalskala von Tan et al. (2015), wodurch die Vergleichbarkeit mit internationalen Studien erhalten bleibt.

Die Verwendung einer einheitlichen Skalenform über den gesamten Fragebogen hinweg trägt zusätzlich zur Konsistenz der Erhebung bei und erleichtert sowohl die Beantwortung für die Teilnehmenden als auch die spätere Auswertung (vgl. Porst 2011: 92). Da die Untersuchung in der vorliegenden Arbeit auf Selbsteinschätzungen der Teilnehmenden basiert, erfassen die Antworten die subjektiven Wahrnehmungen der Studierenden hinsichtlich ihrer professionellen Identitätsentwicklung. Die gewählte Likert-Skala stellt für die Erhebung dieser subjektiven Einschätzungen einen geeigneten Zugang dar.

Ein weiterer methodischer Aspekt betrifft die Sprache des Fragebogens. Die gesamte Umfrage wurde in englischer Sprache durchgeführt. Diese Entscheidung basiert zum einen auf der Orientierung am ursprünglichen Erhebungsinstrument von Tan et al. (2015) sowie an der adaptierten Version von Jamoussi et al. (2025). Die Übernahme der englischen Originalformulierungen der *Professional Identity Five-Factor Scale* ermöglichte es, potenzielle Bedeutungsverschiebungen durch Übersetzungen zu vermeiden und gleichzeitig die Vergleichbarkeit der Ergebnisse mit bisherigen sowie zukünftigen Studien, die ebenfalls auf der PIFFS basieren, zu gewährleisten. Die zusätzlich entwickelten Fragenblöcke sind nicht auf eine Vergleichbarkeit mit anderen PIFFS-Studien ausgerichtet, sondern wurden ausschließlich für die vorliegende Untersuchung erstellt und dienen der Beantwortung der Forschungsfragen dieser Arbeit. Daher wurden sie inhaltlich möglichst eng an den theoretischen Grundlagen der vorliegenden Arbeit orientiert und ebenfalls in englischer Sprache formuliert. Zum anderen trägt Englisch als gemeinsame Arbeitssprache im Masterstudiengang Translation dazu bei, allen Studierenden unabhängig von ihrer Erstsprache denselben Fragebogen vorzulegen. Zwar ist zu berücksichtigen, dass Englisch für viele Teilnehmende nicht die Erstsprache darstellt und dies insbesondere bei Fragen zur subjektiven Selbstwahrnehmung die Beantwortung einzelner Items beeinflussen haben könnte. Eine ausschließlich deutschsprachige Version hätte dieses Problem jedoch ebenfalls nicht vollständig gelöst, da auch Deutsch nicht für alle Studierenden die Erstsprache ist. Eine Durchführung der Befragung in mehreren Sprachen hätte diesem Umstand zwar teilweise Rechnung tragen können, gleichzeitig jedoch die Vergleichbarkeit der Antworten sowie insbesondere der übernommenen Dimensionen aus der PIFFS erschwert. Die Entscheidung für eine einheitliche englische Sprachversion stellt somit einen Kompromiss zwischen sprachlicher Zugänglichkeit, Vergleichbarkeit und der Orientierung am ursprünglichen Erhebungsinstrument dar.

Der in der Untersuchung der vorliegenden Arbeit eingesetzte Fragebogen ermöglicht eine strukturierte Erfassung der professionellen Identität sowie der damit verbundenen Einflussfaktoren im Studium. Durch die Verbindung eines etablierten Messinstruments mit eigenen Ergänzungen entsteht eine Datengrundlage, die sowohl auf bestehenden Konzepten aufbaut als auch den konkreten Studienkontext gut berücksichtigt.

4.4 Durchführung der Datenerhebung

Die Datenerhebung wurde mithilfe der zuvor beschriebenen standardisierten Online-Umfrage durchgeführt. Der Fragebogen wurde über das Programm SoSci Survey erstellt und über einen

generierten Umfragelink zugänglich gemacht. Die Umfrage war über einen Zeitraum von 14 Tagen online verfügbar. Die Teilnahme erfolgte freiwillig und anonym, wodurch sichergestellt werden sollte, dass die Studierenden ihre Einschätzungen möglichst offen abgeben konnten.

Die Verbreitung der Umfrage erfolgte über verschiedene digitale Kanäle, insbesondere über soziale Medien, Studierendengruppen und Online-Foren. Genutzt wurden unter anderem Facebook, WhatsApp sowie die App Studo. Auf Facebook und Studo wurde der Umfragelink in Form von Beiträgen in relevanten Foren beziehungsweise Chatgruppen geteilt. Dabei wurden sowohl allgemeinere Gruppen mit Bezug zur Universität Wien als auch spezifischere Gruppen zum Masterstudiengang Translation berücksichtigt. Zusätzlich wurde der Link über WhatsApp in den Studierendengruppen des Masterstudiengangs Translation sowie allgemeineren Studierendengruppen verbreitet und vereinzelt direkt an StudienkollegInnen weitergeleitet.

Diese Form der Verbreitung wurde gewählt, da auf diese Weise Studierende aus den relevanten Schwerpunkten möglichst unkompliziert erreicht werden konnten. Die Zugriffszahlen auf SoSci Survey zeigen, dass der Umfragelink insgesamt 224 Mal aufgerufen wurde. Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, dass diese Zahl sämtliche Aufrufe umfasst, einschließlich Pretests sowie Fälle, die aufgrund der Auswahlkriterien nicht in die Auswertung einbezogen wurden, beispielsweise wenn in den Filterfragen ein dolmetschwissenschaftlicher Schwerpunkt ausgewählt wurde. Eine exakte Bestimmung der tatsächlichen Reichweite der Umfrage sowie eine präzise Rücklaufquote sind daher nicht möglich. Diese Einschränkung ist typisch für Online-Befragungen, die über offene digitale Kanäle verbreitet werden (vgl. Ball 2019: 416).

Nach Abschluss der Erhebungsphase lagen insgesamt 73 auswertbare Fragebögen vor. Davon entfielen 47 Teilnahmen an den Schwerpunkt „Fachübersetzen und Sprachindustrie“ (FS) und 26 Teilnahmen auf den Schwerpunkt „Übersetzen Literatur – Audiovisuelle Medien – Kunst“ (LMK). Damit konnten beide für die Untersuchung relevanten Schwerpunkte in die Auswertung einbezogen werden.

4.5 Datenauswertung und Datenanalyse

Für die Auswertung der erhobenen Daten wurde ein deskriptiver Ansatz verfolgt. Ziel war es, die Antworten der Studierenden übersichtlich darzustellen und zentrale Muster sichtbar zu machen. Im Vordergrund stand dabei die Beschreibung der Ergebnisse und nicht die Erklärung möglicher Ursachen.

Die Datenauswertung erfolgte in mehreren Schritten. Zunächst wurden die in SoSci Survey erhobenen Daten exportiert und in Microsoft Excel weiterverarbeitet. Dort wurden die Datensätze nach den beiden untersuchten Schwerpunkten „Fachübersetzen und Sprachindustrie“ (FS) sowie „Übersetzen Literatur – Audiovisuelle Medien – Kunst“ (LMK) getrennt aufbereitet. Diese Aufteilung ermöglichte im späteren Verlauf eine direkte Gegenüberstellung der Ergebnisse zwischen den beiden Gruppen.

Die Berechnung der statistischen Kennwerte erfolgte mithilfe der entsprechenden Funktionen in Microsoft Excel. Zur Analyse wurden insbesondere die Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) für jedes einzelne Item sowie für die jeweiligen Dimensionen berechnet. Der Mittelwert wurde nach folgender Formel berechnet:

$$M = \frac{\sum_{i=1}^n x_i}{n}$$

Dabei steht x_i für die jeweiligen Antworten zu den einzelnen Fragen und n für die Anzahl der gesamten gültigen Antworten. Da alle Items auf einer fünfstelligen Likert-Skala beantwortet wurden, liegen auch die Mittelwerte zwischen 1 und 5. Die Mittelwerte geben Auskunft darüber, wie stark die Teilnehmer einer Aussage (Item) im Durchschnitt zugestimmt haben. Ergänzend wurde für jedes Item die Standardabweichung berechnet:

$$SD = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^n (x_i - M)^2}{n}}$$

Die Standardabweichung beschreibt die Streuung der Antworten innerhalb der Stichprobe für den jeweiligen Schwerpunkt. Niedrige Werte weisen auf ähnliche Antworten hin, während höhere Werte auf größere Unterschiede zwischen den Antworten schließen lassen.

Die Ergebnisse wurden in Form von Tabellen dargestellt, in denen die Kennwerte für beide Schwerpunkte nebeneinander aufgeführt wurden. Dadurch konnten Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den beiden Schwerpunkten übersichtlich dargestellt werden. Ergänzend wurden die Daten mithilfe von Boxplots graphisch aufbereitet. Diese Darstellungsform ermöglichte es, zentrale Muster sowie die Verteilung und Streuung der Antworten übersichtlich darzustellen.

Neben der Darstellung der einzelnen Items wurde für jede Dimension ein durchschnittlicher Gesamtwert (*Dimension average*) berechnet. Dieser Wert fasst die Ergebnisse der jeweiligen Dimension zusammen und gibt einen schnellen Überblick darüber, wie stark sie insgesamt ausgeprägt ist. Dabei wurden die *Dimension averages* zunächst getrennt für die beiden Schwerpunkte berechnet (*Dimension average per specialization*), um die beiden Gruppen direkt miteinander vergleichen zu können. Zusätzlich wurde ein kombinierter Gesamtwert für die

Schwerpunkte zusammen berechnet (*Dimension average in total*), um eine Grundlage für die Vergleichbarkeit mit anderen Studien zu schaffen, in denen die *Dimension averages* für gesamte Studiengänge berechnet wurden (z.B. Jamoussi et al. 2025; Tan et al. 2015).

4.5.1 Knowledge about professional practices

Die erste Dimension *Knowledge about professional practices* erfasst das Wissen der Studierenden über verschiedene Aspekte ihres zukünftigen Berufsfeldes als ÜbersetzerIn. Die Items beziehen sich dabei auf Kenntnisse über die Arte der beruflichen Tätigkeit, die Zusammenarbeit mit anderen Berufsgruppen, Rollen und Verantwortlichkeiten, technische Kompetenzen, die Bedeutung beruflicher Entscheidungen sowie die im Beruf geltenden Regeln und Vorschriften.

Tabelle 1: Ergebnisse zur ersten Dimension *Knowledge about professional practices*

	FS		LMK	
	M	SD	M	SD
I know the nature of the work I will do in my future profession as a translator.	3,83	0,89	3,73	0,92
I know about the different types of professionals I will be collaborating with when I become a translator.	3,87	0,90	3,27	1,08
I have a good idea about the roles and responsibilities of my future job as a translator.	3,94	0,82	3,27	1,08
I know what kind of computer applications, tools, and equipment I will handle when I become a professional translator.	4,32	0,81	3,12	0,99
I am aware of the impact of the decisions I make as a professional in the translation profession.	3,87	1,12	3,88	1,11
I have a good idea about the rules and regulations in place in the translation profession.	3,74	0,97	3,58	0,90
Dimension average per specialization	3,93		3,47	
Dimension average in total	3,70			

Insgesamt zeigen sich in dieser Dimension überwiegend hohe Mittelwerte (Tab. 1). Die meisten Mittelwerte liegen zwischen den Antwortkategorien *Somewhat True* und *Definitely True*, was

darauf hindeutet, dass die Studierenden ihr Wissen über die verschiedenen Aspekte des zukünftigen Berufsfeldes insgesamt eher positiv einschätzen. Den höchsten Mittelwert innerhalb dieser Dimension erreicht das Item zu den technischen Kompetenzen (Item 4) im Schwerpunkt FS mit 4,32. Vergleichsweise hohe Werte weisen die Items zu den Rollen und Verantwortlichkeiten des zukünftigen Berufs (Item 3) sowie zur Zusammenarbeit mit anderen Berufsgruppen (Item 2) auf. Etwas niedriger fallen hingegen die Werte beim Item zu den Regeln und Vorschriften des Berufs (Item 6) aus. Nahezu identisch werden in beiden Schwerpunkten die Kenntnisse über die Auswirkungen eigener beruflicher Entscheidungen (Item 5) eingeschätzt.

Zwischen den beiden Schwerpunkten zeigen sich Unterschiede in den Mittelwerten. In fünf der sechs Items liegen die Werte des Schwerpunkts „Fachübersetzen und Sprachindustrie“ (FS) über jenen des Schwerpunkts „Übersetzen Literatur – Audiovisuelle Medien – Kunst“ (LMK). Am größten fällt dieser Unterschied beim Item zu den technischen Kompetenzen (Item 4) aus, bei dem im Schwerpunkt FS ein Mittelwert von 4,32 und im Schwerpunkt LMK ein Mittelwert von 3,12 erreicht wird. Auch bei den Items zur Zusammenarbeit mit anderen Berufsgruppen (Item 2) sowie zu den Rollen und Verantwortlichkeiten des zukünftigen Berufs (Item 3) liegen die Mittelwerte im Schwerpunkt FS höher als im Schwerpunkt LMK. Lediglich beim Item zur Bedeutung beruflicher Entscheidungen (Item 5) unterscheiden sich die Mittelwerte der beiden Schwerpunkte kaum.

Die Standardabweichungen liegen insgesamt überwiegend im mittleren Bereich. Dies weist darauf hin, dass die Antworten innerhalb der beiden Schwerpunkte unterschiedlich ausfallen und keine vollständig einheitlichen Einschätzungen vorliegen (Abb. 1). Besonders im Schwerpunkt LMK zeigen sich bei mehreren Items etwas höhere Streuungen. Auch der *Dimension average* spiegelt dieses Muster wider. Mit einem Wert von 3,93 liegt der Durchschnitt im Schwerpunkt FS über jenem des Schwerpunkts LMK mit 3,47.

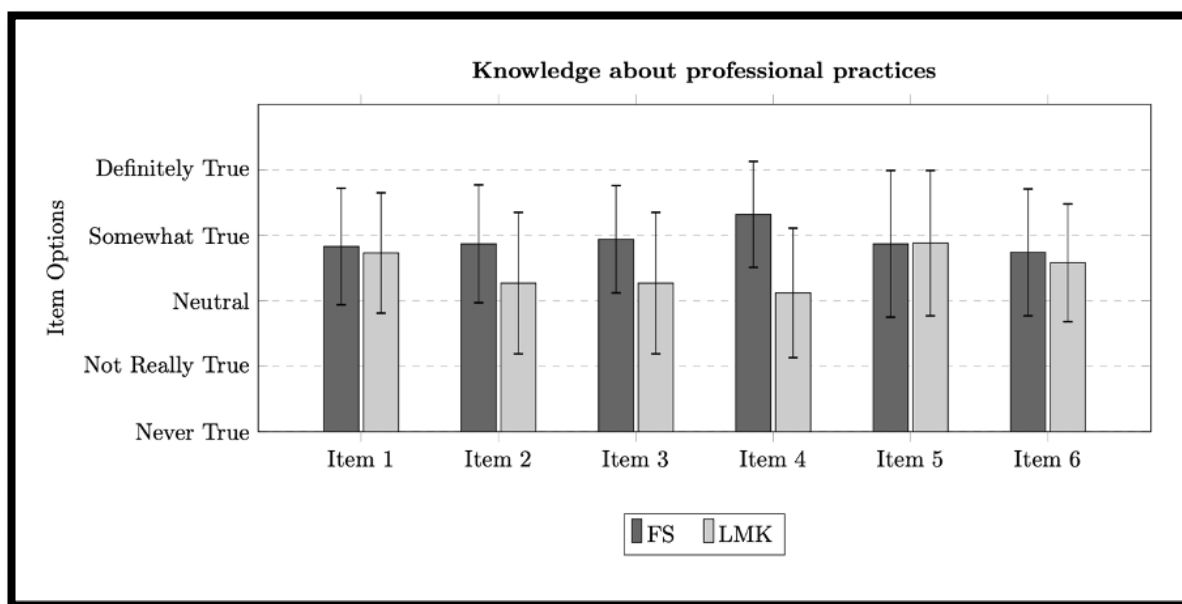


Abbildung 1: Boxplot zur ersten Dimension *Knowledge about professional practices*

4.5.2 Having the professional as a role model

Die zweite Dimension *Having the professional as a role model* erfasst, inwieweit sich die Studierenden an professionellen ÜbersetzerInnen orientieren und diese als Vorbilder für ihre eigene berufliche Entwicklung wahrnehmen. Die Items beziehen sich dabei unter anderem auf die Vorstellung, bereits während des Studiums in die Rolle professioneller ÜbersetzerInnen hineinzuwachsen, das Studium an zukünftigen beruflichen Anforderungen auszurichten sowie die Bewunderung von Lehrenden und bereits berufstätigen ÜbersetzerInnen.

Tabelle 2: Ergebnisse zur zweiten Dimension *Having the professional as a role model*

	FS		LMK	
	M	SD	M	SD
When I am translating in class, I imagine myself in the shoes of a professional translator in my future work environment.	3,47	1,10	3,42	1,36
In my studies, I concentrate on what I believe I would need to know and be able to do when I start working as a professional translator.	3,87	0,92	3,50	1,39
I believe I can already think and reason like a professional translator who is working in a company or organization.	3,26	1,01	2,96	1,22

Among my teachers, I admire most those who are professional translators.	3,72	1,14	3,69	1,09
I admire people who are already working as professional translators.	4,28	0,97	4,00	0,98
Dimension average per specialization	3,72		3,52	
Dimension average in total	3,62			

In dieser Dimension zeigen sich insgesamt mittlere bis eher hohe Mittelwerte (Tab. 2). Die meisten Mittelwerte liegen zwischen den Antwortkategorien *Somewhat True* und *Definitely True*, was darauf schließen lässt, dass sich viele Studierende bereits an professionellen ÜbersetzerInnen orientieren und deren berufliche Rolle als Vorbild wahrnehmen. Den höchsten Mittelwert innerhalb der zweiten Dimension erreicht das Item zur Bewunderung von bereits berufstätigen professionellen ÜbersetzerInnen (Item 5) mit 4,28 im Schwerpunkt FS bzw. 4,00 im Schwerpunkt LMK. Das Item zur Orientierung des Studiums an zukünftigen beruflichen Anforderungen (Item 2) weist mit 3,87 bzw. 3,50 ebenfalls hohe Mittelwerte auf. Niedriger fallen hingegen die Werte beim Item zur Einschätzung aus, bereits wie professionelle ÜbersetzerInnen denken und argumentieren zu können (Item 3), das Mittelwerte von 3,26 im Schwerpunkt FS und 2,96 im Schwerpunkt LMK erreicht. Auch das Item zur Vorstellung, sich beim Übersetzen im Unterricht bereits in die Rolle zukünftiger professioneller ÜbersetzerInnen hineinzuversetzen (Item 1), wird mit Mittelwerten von 3,47 bzw. 3,42 etwas zurückhaltender bewertet.

In dieser Dimension zeigen sich zwischen den beiden Schwerpunkten insgesamt nur geringe Unterschiede. In allen fünf Items liegen die Mittelwerte des Schwerpunkts FS leicht über jenen des Schwerpunkts LMK. Die größten Unterschiede zeigen sich beim Item zur Orientierung des Studiums an zukünftigen beruflichen Anforderungen (Item 2) mit Mittelwerten von 3,87 im Schwerpunkt FS und 3,50 im Schwerpunkt LMK sowie beim Item zur Einschätzung, bereits wie professionelle ÜbersetzerInnen denken und argumentieren zu können (Item 3), das Mittelwerte von 3,26 bzw. 2,96 erreicht. Dagegen unterscheiden sich die Mittelwerte beim Item zur Bewunderung Lehrender, die als professionelle ÜbersetzerInnen tätig sind (Item 4), mit 3,72 im Schwerpunkt FS und 3,69 im Schwerpunkt LMK sowie beim Item zur Vorstellung, sich beim Übersetzen im Unterricht bereits in die Rolle zukünftiger professioneller ÜbersetzerInnen hineinzuversetzen (Item 1) mit 3,47 bzw. 3,42 nur gering.

Die Standardabweichungen bewegen sich zwischen 0,92 und 1,39, wodurch sie sich überwiegend im mittleren Bereich bewegen. Besonders beim Item zur Orientierung des Studiums an zukünftigen beruflichen Anforderungen (Item 2) fällt die Streuung im Schwerpunkt

LMK mit einer Standardabweichung von 1,39 höher aus als im Schwerpunkt FS mit 0,92. Auch beim Item zur Vorstellung, sich beim Übersetzen im Unterricht bereits in die Rolle zukünftiger professioneller ÜbersetzerInnen hineinzuversetzen (Item 1), zeigt sich im Schwerpunkt LMK mit einer Standardabweichung von 1,36 eine stärkere Streuung als im Schwerpunkt FS, wo der Wert bei 1,10 liegt. Insgesamt zeigen die Standardabweichungen, dass die Antworten im Schwerpunkt LMK etwas stärker streuen als im Schwerpunkt FS (Abb. 2). Der *Dimension average* liegt im Schwerpunkt FS bei 3,72, während im Schwerpunkt LMK ein etwas niedrigerer Wert von 3,52 erreicht wird. Damit zeigt sich auch hier ein leichter Unterschied zwischen den beiden Schwerpunkten.

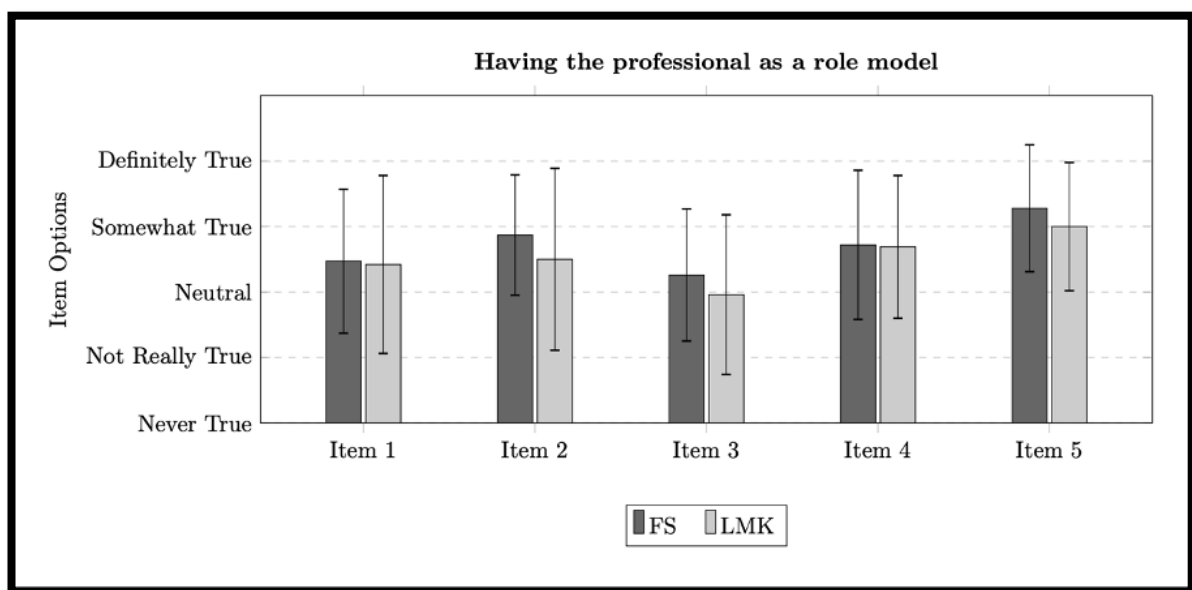


Abbildung 2: Boxplot zur zweiten Dimension *Having the professional as a role model*

4.5.3 Experience with the profession

Die dritte Dimension *Experience with the profession* erfasst, in welchem Ausmaß die Studierenden bereits Erfahrungen mit dem Berufsfeld gesammelt haben. Die Items beziehen sich dabei unter anderem auf die aktive Beteiligung an studienbezogenen Netzwerken, persönliche Kontakte zu professionellen ÜbersetzerInnen, die Verfolgung aktueller Entwicklungen in der Branche sowie bereits vorhandene Berufserfahrung und Kontakte zur Berufspraxis.

Tabelle 3: Ergebnisse zur dritten Dimension *Experience with the profession*

	FS		LMK	
	M	SD	M	SD
I am an active member of a student group or forum (inside or outside of the University) focusing on the translation profession.	2,62	1,51	2,12	1,31
I know personally some people who work in the translation profession.	3,32	1,60	2,85	1,71
I follow developments in the translation profession in different mass media and/or on social media platforms.	3,13	1,30	3,04	1,31
Before I entered the translation program, I already had some prior work experience related to the translation profession.	2,02	1,33	2,08	1,23
I have interacted with professional translators outside of the university or through events organized in the university.	2,87	1,47	3,00	1,55
Dimension average per specialization	2,79		2,62	
Dimension average in total	2,71			

Im Vergleich zu den zuvor dargestellten Dimensionen fallen die Mittelwerte insgesamt niedriger aus (Tab. 3). In beiden Schwerpunkten liegen die meisten Werte unterhalb von 3, wodurch insgesamt eher geringe Zustimmung zu den Items dieser Dimension sichtbar wird. Gleichzeitig unterscheiden sich die beiden Schwerpunkte nur gering voneinander.

Besonders niedrige Werte zeigen sich beim Item zur bereits vorhandenen Berufserfahrung vor Studienbeginn (Item 4). Mit Mittelwerten von 2,02 im Schwerpunkt FS und 2,08 im Schwerpunkt LMK wird deutlich, dass die Mehrheit der Befragten vor Beginn des Masterstudiums nur wenig oder keine einschlägige Berufserfahrung gesammelt hatte. Niedrige Zustimmungswerte weist auch das Item zur aktiven Mitgliedschaft in Studierendengruppen oder Foren in Bezug zum Übersetzungsberuf auf (Item 1). Der Mittelwert beträgt im Schwerpunkt FS 2,62 und im Schwerpunkt LMK 2,12, was darauf hindeutet, dass sich viele Studierende nur eingeschränkt in entsprechenden Netzwerken engagieren. Etwas höher fallen die Werte bei Aussagen aus, die Kontakt zum Berufsfeld betreffen. So erreicht das Item zu persönlichen Kontakten mit professionellen ÜbersetzerInnen (Item 2) Mittelwerte von 3,32 im Schwerpunkt FS und 2,85 im Schwerpunkt LMK. Auch das Verfolgen aktueller Entwicklungen der Übersetzungsbranche

über Massenmedien sowie soziale Medien (Item 3) wird in beiden Schwerpunkten ähnlich eingeschätzt und erreicht Mittelwerte von 3,13 bzw. 3,04. Das Item zur Interaktion mit professionellen ÜbersetzerInnen außerhalb der Universität oder im Rahmen universitärer Veranstaltungen (Item 5) bewegt sich mit 2,87 im Schwerpunkt FS und 3,00 im Schwerpunkt LMK ebenfalls im mittleren Bereich.

Die Standardabweichungen liegen bei mehreren Items zwischen 1,30 und 1,71. Dies zeigt, dass die Antworten innerhalb beider Schwerpunkte teilweise deutlich auseinandergehen und die Studierenden sehr unterschiedliche Erfahrungen mit dem Berufsfeld gesammelt haben (Abb. 3). Auch der *Dimension average* bestätigt dieses Bild. Mit 2,79 im Schwerpunkt FS und 2,62 im Schwerpunkt LMK weist diese Dimension die niedrigsten Durchschnittswerte aller fünf Dimensionen der *Professional Identity Five-Factor Scale* auf. Gleichzeitig fallen die Unterschiede zwischen den beiden Schwerpunkten insgesamt eher gering aus.

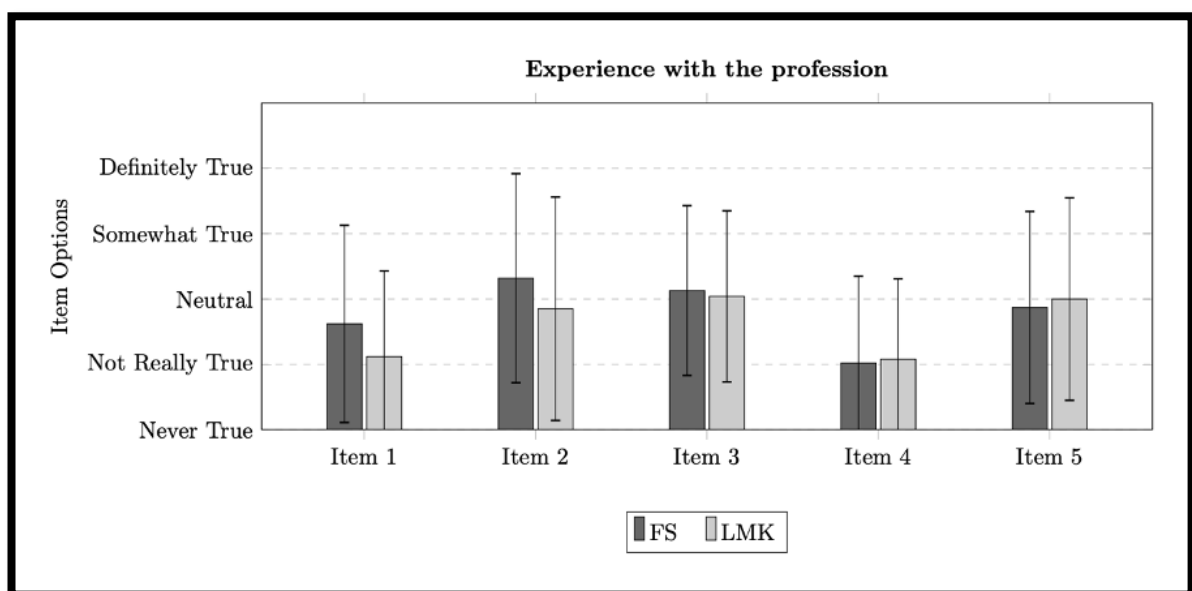


Abbildung 3: Boxplot zur dritten Dimension *Experience with the profession*

4.5.4 Preference for a particular profession

Die vierte Dimension *Preference for a particular profession* erfasst, wie klar die Studierenden ihre beruflichen Ziele bereits einschätzen. Die beiden Items beziehen sich einerseits auf die grundsätzliche Präferenz für ein bestimmtes Berufsfeld und andererseits auf die Sicherheit hinsichtlich des späteren Berufseinstiegs.

Tabelle 4: Ergebnisse zur vierten Dimension *Preference for a particular profession*

	FS		LMK	
	M	SD	M	SD
I already know what kind of work or profession I prefer.	3,72	0,99	3,88	1,24
I am already pretty sure what kind of profession I will enter after completing my university education.	3,32	1,14	3,12	1,37
Dimension average per specialization	3,52		3,50	
Dimension average in total	3,51			

Insgesamt zeigen sich in dieser Dimension relativ hohe Mittelwerte (Tab. 4). Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass viele Studierende bereits eine recht klare Vorstellung von ihrer zukünftigen beruflichen Ausrichtung haben. Gleichzeitig fallen die Unterschiede zwischen den beiden Schwerpunkten insgesamt nur gering aus.

Die höheren Zustimmungswerte erreicht in beiden Schwerpunkten das Item zur grundsätzlichen Präferenz für einen bestimmten Beruf (Item 1). Der Mittelwert liegt im Schwerpunkt FS bei 3,72 und im Schwerpunkt LMK bei 3,88. Etwas niedriger fallen die Werte beim zweiten Item aus, das die Sicherheit hinsichtlich der späteren Berufswahl erfasst. Hier werden Mittelwerte von 3,32 im Schwerpunkt FS und 3,12 im Schwerpunkt LMK erreicht. Auffällig ist somit, dass das erste Item in beiden Schwerpunkten höher bewertet wird als das zweite. Die Studierenden scheinen demnach eher eine allgemeine Vorstellung zu haben, welche berufliche Richtung sie interessiert, während die Sicherheit konkret über den späteren Berufseinstieg etwas weniger stark ausgeprägt ist.

Die Standardabweichungen bewegen sich zwischen 0,99 und 1,37 und fallen damit insgesamt moderat aus. Gleichzeitig zeigt sich im Schwerpunkt LMK bei beiden Items eine etwas größere Streuung der Antworten als im Schwerpunkt FS (Abb. 4). Der *Dimension average* weist mit Durchschnittswerten von 3,52 im Schwerpunkt FS und 3,50 im Schwerpunkt LMK kaum Unterschiede auf.

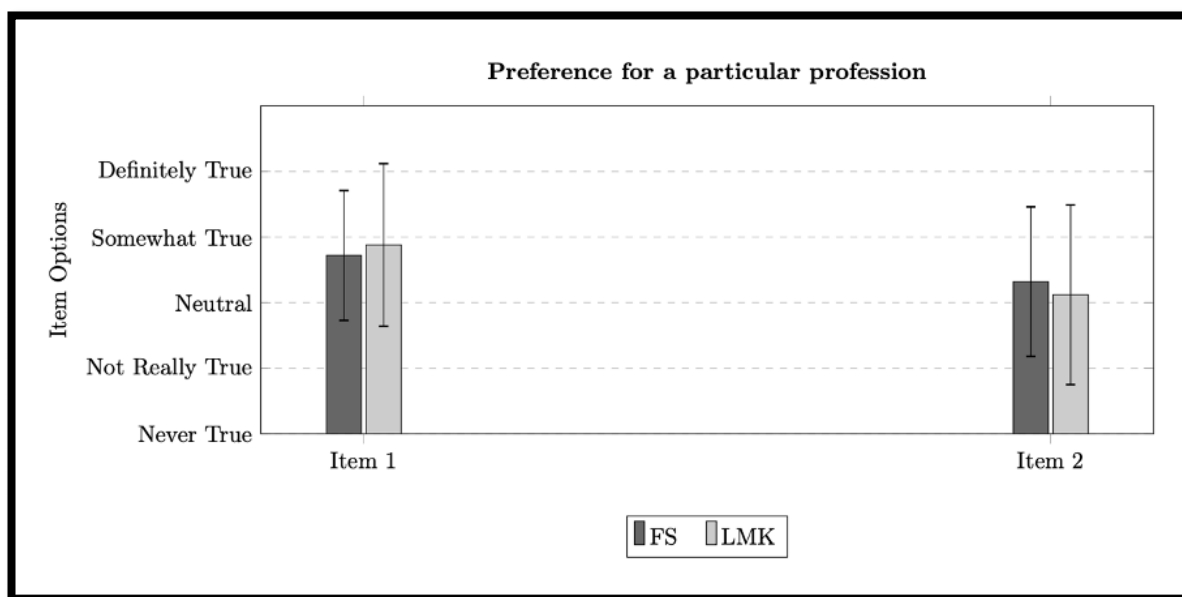


Abbildung 4: Boxplot zur vierten Dimension *Preference for a particular profession*

4.5.5 Professional self-efficacy

Die fünfte Dimension *Professional self-efficacy* behandelt das Vertrauen der Studierenden in ihre Fähigkeit, zukünftige berufliche Anforderungen erfolgreich bewältigen zu können. Die Items beziehen sich unter anderem auf das professionelle Verhalten im Berufsalltag, die Vorbereitung auf reale Übersetzungsaufträge, die Zusammenarbeit mit KollegInnen sowie auf das Vertrauen in die eigenen Kenntnisse und Fähigkeiten.

Tabelle 5: Ergebnisse zur fünften Dimension *Professional self-efficacy*

	FS		LMK	
	M	SD	M	SD
I am sure I will have no problems behaving professionally when I become a professional translator.	4,23	0,94	4,04	0,92
I feel well prepared for a real translation job.	3,32	0,91	3,00	1,02
I believe that I will easily get along with my future colleagues, get their cooperation, and have informal conversations with them.	4,19	0,77	4,27	0,83
I am confident that I can do an excellent job as a professional translator.	3,77	0,98	3,46	0,90

I have no doubt that I will master all the skills necessary to succeed as a professional translator.	3,96	0,95	3,92	0,93
I know about the kind of challenges faced by the professional translator.	4,04	0,88	4,15	0,67
Dimension average per specialization	3,92		3,81	
Dimension average in total	3,87			

Gesamt betrachtet weist die fünfte Dimension hohe Mittelwerte auf (Tab. 5). Die Ergebnisse zeigen, dass viele der befragten Studierenden grundsätzlich ein hohes Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten für das zukünftige Berufsfeld haben.

Besonders hohe Zustimmungswerte finden sich bei Aussagen, die allgemeine berufliche Kompetenzen betreffen. Das Item zur zukünftigen Zusammenarbeit mit KollegInnen (Item 3) erreicht mit Mittelwerten von 4,19 im Schwerpunkt FS und 4,27 im Schwerpunkt LMK die höchsten Werte dieser Dimension. Auch die Einschätzung, sich im Berufsalltag professionell verhalten zu können (Item 1), wird mit 4,23 bzw. 4,04 hoch bewertet. Ähnlich hohe Werte zeigt außerdem das Item zum Wissen über typische Herausforderungen des Übersetzungsberufs (Item 6), das Mittelwerte von 4,04 im Schwerpunkt FS und 4,15 im Schwerpunkt LMK erreicht. Auch die Aussage, die notwendigen Fähigkeiten für den Beruf erwerben zu können (Item 5), erhält in beiden Schwerpunkten mit 3,96 bzw. 3,92 überwiegend Zustimmung. Etwas niedriger fallen die Mittelwerte bei Aussagen aus, die die eigene Vorbereitung auf den Beruf betreffen. So erreicht das Item zur Vorbereitung auf einen realen Übersetzungsauftrag (Item 2) Mittelwerte von 3,32 im Schwerpunkt FS und 3,00 im Schwerpunkt LMK. Auch das Vertrauen, später eine ausgezeichnete Arbeit als professionelle ÜbersetzerIn leisten zu können (Item 4), wird mit 3,77 bzw. 3,46 etwas zurückhaltender bewertet.

Die Standardabweichungen liegen zwischen 0,67 und 1,02, wodurch ersichtlich wird, dass die Antworten innerhalb beider Schwerpunkte insgesamt nur gering streuen und die Einschätzungen der Studierenden weitgehend ähnlich ausfallen (Abb. 5). Der *Dimension average* in dieser Dimension liegt im Schwerpunkt FS bei 3,92 und im Schwerpunkt LMK bei 3,81. Damit zählt diese Dimension zu den am stärksten ausgeprägten Bereichen innerhalb der Untersuchung.

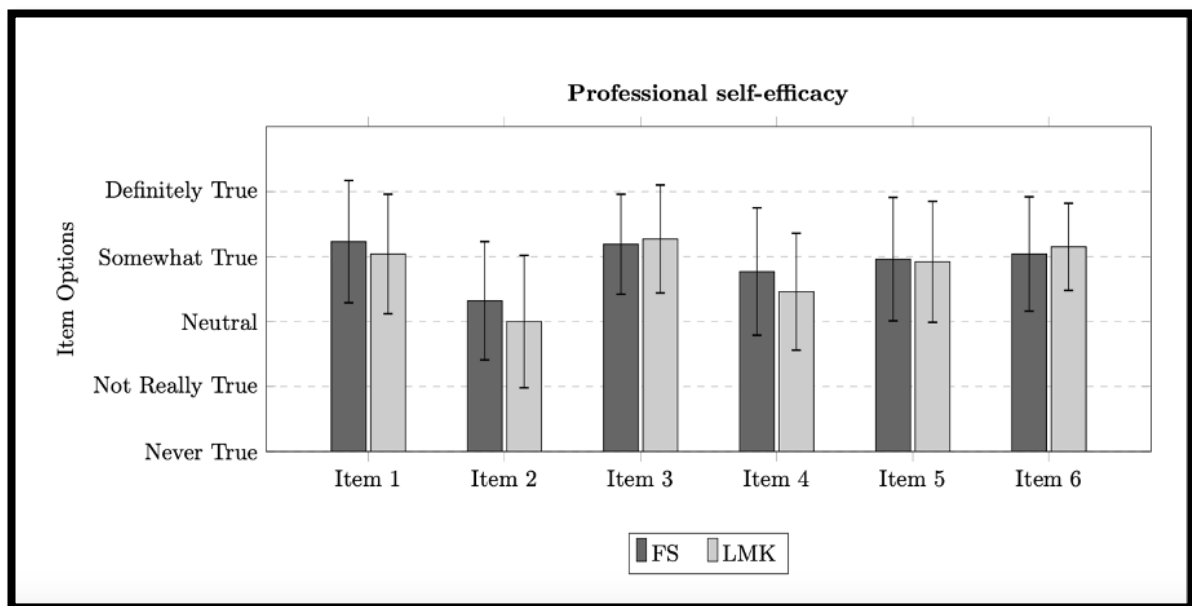


Abbildung 5: Boxplot zur fünften Dimension *Professional self-efficacy*

4.5.6 Self-assessment of professional identity

Der Fragenblock *Self-assessment of professional identity* zeigt auf, wie die Studierenden ihre eigene professionelle Identitätsentwicklung während des Studiums einschätzen. Die drei Items in diesem Fragenblock beziehen sich darauf, ob sich die Wahrnehmung der eigenen Rolle als zukünftige ÜbersetzerIn verändert hat, ob sich die professionelle Identität im Verlauf des Studiums entwickelt hat und ob mehr Sicherheit in die zukünftige Rolle gewonnen wurde.

Tabelle 6: Ergebnisse zu Fragenblock *Self-assessment of professional identity*

	FS		LMK	
	M	SD	M	SD
My perception of myself as a future translator has changed during my studies.	4,02	0,87	3,96	0,92
I feel that my professional identity has developed over the course of my studies.	3,96	0,93	3,65	1,02
I have become more confident in my future professional role as a translator.	3,79	0,95	3,00	1,26
Dimension average per specialization	3,92		3,54	
Dimension average in total	3,73			

Die Ergebnisse zeigen insgesamt mittlere bis hohe Zustimmungswerte (Tab. 6). Die höchsten Mittelwerte finden sich bei der Aussage, dass sich die Wahrnehmung der eigenen Rolle als zukünftige ÜbersetzerIn im Laufe des Studiums verändert hat (Item 1). Mit Mittelwerten von 4,02 und 3,96 wird diese Aussage in beiden Schwerpunkten deutlich bestätigt. Auch das zweite Item, das die Entwicklung der professionellen Identität im Verlauf des Studiums thematisiert, erreicht mit 3,96 im Schwerpunkt FS bzw. 3,65 im Schwerpunkt LMK vergleichsweise hohe Zustimmungswerte. Etwas niedriger fällt die Zustimmung zur Aussage aus, im Laufe des Studiums mehr Sicherheit in der zukünftigen beruflichen Rolle als ÜbersetzerIn gewonnen zu haben (Item 3). Hier liegen die Mittelwerte bei 3,79 im Schwerpunkt FS und 3,00 im Schwerpunkt LMK. Dieses Item weist den größten Unterschied zwischen den beiden Schwerpunkten auf.

Insgesamt liegen die Standardabweichungen zwischen 0,87 und 1,26. Bei den ersten beiden Items fallen die Antworten ähnlich aus. Die größte Streuung zeigt sich beim dritten Item im Schwerpunkt LMK, was darauf hindeutet, dass die Einschätzungen der Studierenden zur eigenen Sicherheit in der zukünftigen beruflichen Rolle als ÜbersetzerIn stärker auseinandergehen (Abb. 6). Der *Dimension average* liegt im Schwerpunkt FS bei 3,92, während im Schwerpunkt LMK ein Wert von 3,54 erreicht wird. Damit zeigt sich auch im Gesamtdurchschnitt in diesem Fragenblock ein Unterschied zwischen den beiden Schwerpunkten.

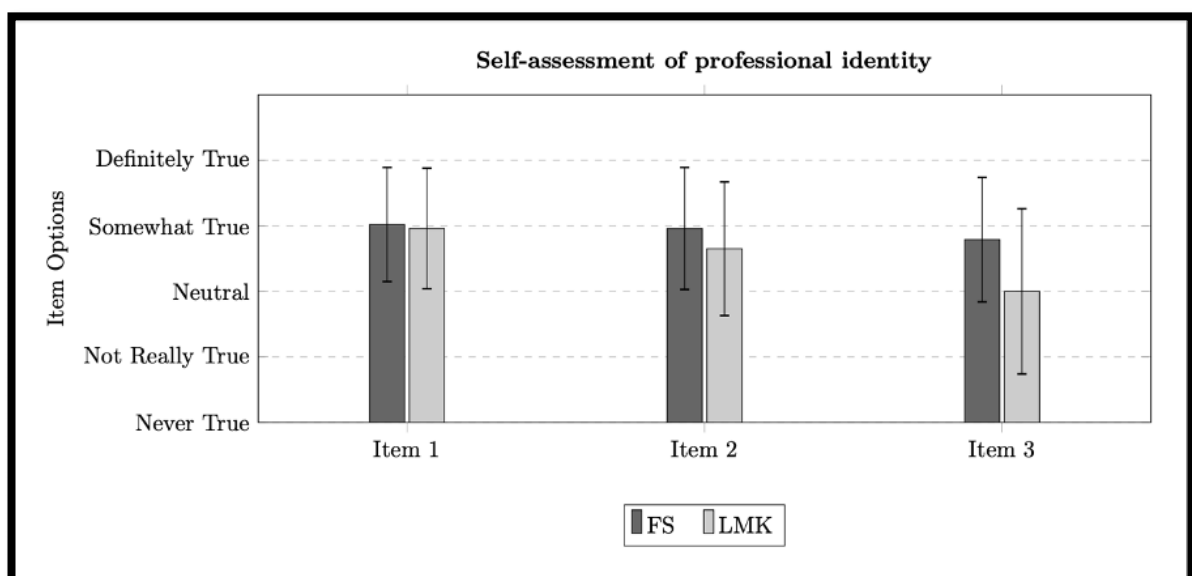


Abbildung 6: Boxplot zu Fragenblock *Self-assessment of professional identity*

4.5.7 Factors influencing professional identity formation

Der Fragenblock *Factors influencing professional identity formation* untersucht, welche persönlichen und studienbezogenen Faktoren aus Sicht der Studierenden ihre professionelle Identitätsentwicklung beeinflussen. Die Items beziehen sich unter anderem auf Motivation, persönliches Interesse, Reflexion, persönliche Stärken sowie den Beitrag des Studienprogramms und einzelner Lehrveranstaltungen.

Tabelle 7: Ergebnisse zu Fragenblock *Factors influencing professional identity formation*

	FS		LMK	
	M	SD	M	SD
I am highly motivated to pursue a career as a professional translator.	3,77	1,07	4,15	1,05
My personal interest in translation influences how I see myself as a future professional.	4,15	0,75	4,12	0,77
I actively reflect on my development as a future translator.	3,57	1,10	3,31	1,19
I feel that my personal strengths contribute to my development as a professional translator.	4,11	0,79	4,12	0,77
My university's study program supports the development of my professional identity as a translator.	3,62	0,85	3,00	1,06
The courses I attend at university help me understand what it means to work as a professional translator.	3,77	0,94	3,81	1,06
Dimension average per specialization	3,83		3,75	
Dimension average in total	3,79			

Die Ergebnisse dieses Fragenblocks zeigen in beiden Schwerpunkten mittlere bis hohe Mittelwerte (Tab. 7). Besonders deutlich wird, dass das persönliche Interesse am Übersetzen (Item 2) sowie die eigenen Stärken (Item 4) von den Studierenden als wichtige Faktoren für die Entwicklung ihrer professionellen Identität wahrgenommen werden. Die Aussagen unter Item 2 und 4 erreichen in beiden Schwerpunkten von rund 4,1, was einer hohen Zustimmung entspricht. Auch die Motivation, eine Karriere als professionelle ÜbersetzerIn anzustreben (Item 1), wird insgesamt positiv bewertet. Die Mittelwerte liegen bei 3,77 im Schwerpunkt FS bzw.

4,15 im Schwerpunkt LMK. Ebenso stimmen die Studierenden überwiegend der Aussage zu, dass Lehrveranstaltungen zum Verständnis des Berufsbildes beitragen (Item 6). Hier werden Mittelwerte von 3,77 bzw. 3,81 erreicht. Etwas zurückhaltender fallen die Einschätzungen bei der aktiven Reflexion der eigenen Entwicklung (Item 3) sowie beim Einfluss des Studienprogramms auf die Entwicklung der professionellen Identität (Item 5) aus. Die Mittelwerte bewegen sich hier zwischen 3,00 und 3,62, was auf eine eher mittlere Zustimmung hinweist.

Die Standardabweichungen fallen insbesondere beim Item zur aktiven Reflexion der eigenen Entwicklung (Item 3) etwas höher aus, was auf eine größere Streuung der Antworten hinweist (Abb. 7). Der *Dimension average* liegt im Schwerpunkt FS bei 3,83 und im Schwerpunkt LMK bei 3,75, wodurch sich insgesamt nur ein geringer Unterschied zwischen den beiden Schwerpunkten zeigt.

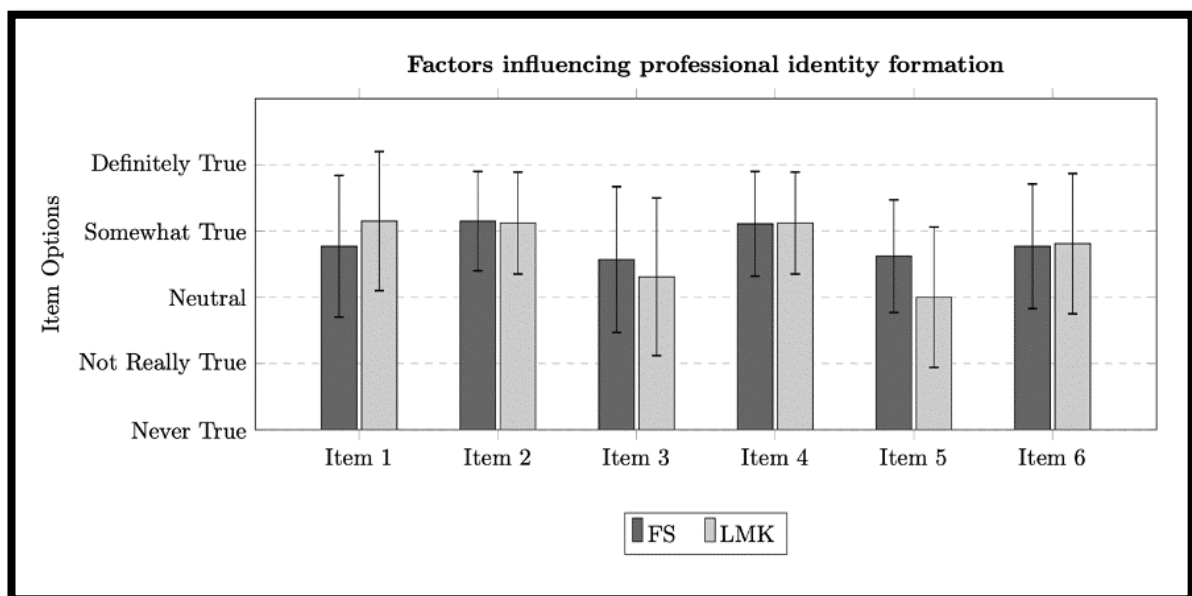


Abbildung 7: Boxplot zu Fragenblock *Factors influencing professional identity formation*

4.5.8 Influence of curricular elements

Der Fragenblock *Influence of curricular elements* erfasst, welchen Beitrag verschiedene curriculare Elemente zur professionellen Identitätsentwicklung der Studierenden leisten. Die Items beziehen sich auf den Einfluss von Praktika, praxisorientierten Lehrveranstaltungen und realen bzw. simulierten Übersetzungsprojekten. Ergänzend wurde ein normativ formuliertes Item zum Wunsch nach mehr praxisorientierten Elementen im Studium aufgenommen.

Tabelle 8: Ergebnisse zu Fragenblock *Influence of curricular elements*

	FS		LMK	
	M	SD	M	SD
Practical components (e.g. internships, projects) have helped me develop my professional identity.	3,89	1,01	3,23	1,42
I have gained valuable professional insights through practice-oriented courses.	4,09	0,88	3,50	1,10
Working on real or simulated translation projects has strengthened my confidence as a future translator.	4,09	0,88	3,92	0,93
Courses with a strong practical focus contribute more to my professional development than purely theoretical courses.	4,36	0,90	4,12	0,86
I would like more practice-oriented elements in my university's study program.	4,55	0,88	4,15	1,35
Dimension average per specialization	4,20		3,78	
Dimension average in total	3,99			

Die Auswertung ergab in diesem Fragenblock insgesamt hohe Zustimmungswerte (Tab. 8). Besonders deutlich wird die Bedeutung eines starken Praxisbezugs im Studium. So erreicht die Aussage, dass Lehrveranstaltungen mit einem hohen Praxisanteil stärker zur professionellen Entwicklung beitragen als rein theoretische Lehrveranstaltungen (Item 4), mit Mittelwerten von 4,36 und 4,12 die höchste Zustimmung unter den deskriptiven Items. Auch die Aussage, dass reale oder simulierte Übersetzungsprojekte das Vertrauen in die eigene zukünftige Berufsausübung stärken (Item 3), wird mit Mittelwerten von 4,09 bzw. 3,92 überwiegend bestätigt. Etwas zurückhaltender werden die Aussagen zum Beitrag von Praktika und Projekten zur Entwicklung der PI (Item 1) sowie zu den beruflichen Einblicken durch praxisorientierte Lehrveranstaltungen (Item 2) bewertet. Dennoch liegen die Mittelwerte auch hier überwiegend im positiven Bereich und reichen von 3,23 bis 4,09.

Eine Besonderheit in diesem Fragenblock stellt Item 5 dar. Im Unterschied zu den übrigen Aussagen erfasst dieses Item nicht die Einschätzung bereits gemachter Erfahrungen, sondern den Wunsch nach mehr praxisorientierten Elementen im Studium. Es wird daher getrennt von den übrigen Items betrachtet. Mit Mittelwerten von 4,55 im Schwerpunkt FS und 4,15 im Schwerpunkt LMK erreicht dieses Item eine hohe Zustimmung seitens der Studierenden und

weist darauf hin, dass viele Studierende zusätzlichen Praxisbezug im Studium befürworten. Die etwas höhere Standardabweichung von 1,35 im Schwerpunkt LMK weist darauf hin, dass die Einschätzungen zu diesem Wunsch hier stärker variieren (Abb. 8).

Die Standardabweichungen liegen insgesamt zwischen 0,86 und 1,42. Während die Antworten zu den praxisorientierten Lehrveranstaltungen (Item 4) sowie zu realen oder simulierten Übersetzungsprojekten (Item 3) vergleichsweise ähnlich ausfallen, zeigen sich insbesondere beim Item zum Beitrag von Praktika und Projekten zur Entwicklung der PI (Item 1) größere Unterschiede zwischen den Antworten der Studierenden (Abb. 8).

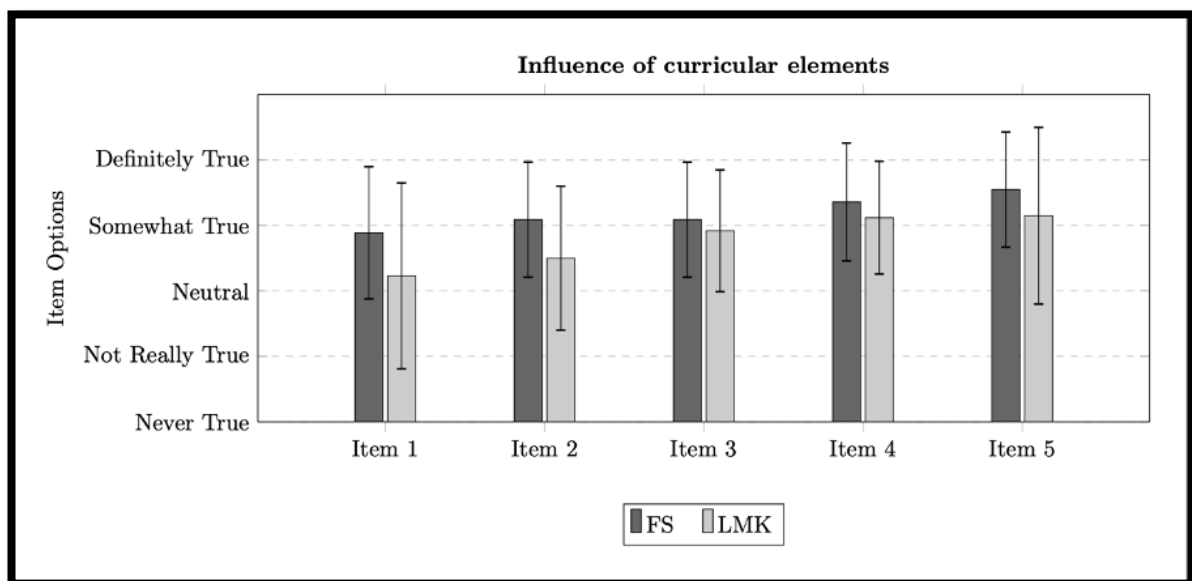


Abbildung 8: Boxplot zu Fragenblock *Influence of curricular elements*

4.5.9 Influence of networks and mentoring

Der Fragenblock *Influence of networks and mentoring* beschäftigt sich mit der Bedeutung von Netzwerken, Kontakten zur Berufswelt und Mentoring für die professionelle Identitätsentwicklung der Studierenden. Die Items beziehen sich in diesem Fragenblock auf den Austausch mit professionellen ÜbersetzerInnen und Mitstudierenden, Vernetzungsangebote des Studiums, Mentoring sowie das Zugehörigkeitsgefühl zur professionellen Gemeinschaft. Ergänzend wurde ein normativ formuliertes Item zum Wunsch nach mehr Vernetzungsmöglichkeiten mit der Berufswelt aufgenommen.

Tabelle 9: Ergebnisse zu Fragenblock *Influence of networks and mentoring*

	FS		LMK	
	M	SD	M	SD
Contact with professional translators has influenced how I see myself as a future translator.	3,87	1,01	3,58	0,90
Networking opportunities (e.g. events, guest lectures) have contributed to my professional development.	3,38	1,05	3,15	1,08
My study program should offer more opportunities to connect with professionals from the translation industry.	4,47	0,80	4,69	0,62
I benefit from exchanging ideas with other students about the translation profession.	4,02	0,94	4,19	0,69
Mentoring (formal or informal) plays an important role in my professional development.	3,28	1,17	3,08	1,35
I feel connected to the professional community of translators.	3,00	1,20	2,65	1,02
Dimension average per specialization	3,67		3,56	
Dimension average in total	3,62			

Die Ergebnisse des Fragenblocks *Influence of networks and mentoring* liegen im mittleren bis hohen Bereich (Tab. 9). Besonders deutlich wird die Bedeutung des Austauschs mit anderen Studierenden über den Übersetzungsberuf (Item 4). Dieses Item erreicht Mittelwerte von 4,02 und 4,19, wodurch es zu den am stärksten befürworteten Aussagen dieses Fragenblocks gehört. Auch der Einfluss von Kontakten zu professionellen ÜbersetzerInnen (Item 1) wird insgesamt positiv eingeschätzt. Die Mittelwerte liegen bei 3,87 bzw. 3,58. Etwas niedriger werden dagegen Vernetzungsangebote wie Veranstaltungen oder Gastvorträge (Item 2) sowie die Bedeutung von Mentoring (Item 5) bewertet. Hier bewegen sich die Mittelwerte zwischen 3,08 und 3,38. Die niedrigsten Zustimmungswerte finden sich beim Gefühl der Zugehörigkeit zur professionellen Gemeinschaft der ÜbersetzerInnen (Item 6). Mit Mittelwerten von 3,00 im Schwerpunkt FS sowie 2,65 im Schwerpunkt LMK wird diese Aussage zurückhaltender bewertet als die übrigen Items.

Item 3 nimmt innerhalb dieses Fragenblocks eine Sonderstellung ein, da es im Unterschied zu den übrigen Items keine aktuelle Erfahrung oder Einschätzung, sondern den Wunsch

der Studierenden nach mehr Möglichkeiten zur Vernetzung mit der Berufswelt erfasst. Es wird daher getrennt von den übrigen Items betrachtet. Mit Mittelwerten von 4,47 bzw. 4,69 erreicht dieses Item die höchste Zustimmung innerhalb dieses Fragenblocks. Die vergleichsweise niedrigen Standardabweichungen deuten darauf hin, dass diesem Wunsch in beiden Schwerpunkten eine relativ einheitliche Zustimmung entgegengebracht wird (Abb. 9).

Die Standardabweichungen der übrigen Items liegen zwischen 0,69 und 1,35. Während die Antworten zum Austausch mit anderen Studierenden (Item 4) ähnlich ausfallen, zeigen sich insbesondere beim Item zur Bedeutung von Mentoring (Item 5) sowie beim Item zum Gefühl der Zugehörigkeit zur professionellen Gemeinschaft der ÜbersetzerInnen (Item 6) größere Unterschiede zwischen den Einschätzungen der Studierenden (Abb. 9). Der *Dimension average* bewegt sich mit Werten von 3,67 sowie 3,56 bei beiden Schwerpunkten im selben Bereich. Insgesamt deuten die Ergebnisse darauf hin, dass Netzwerke und der Austausch mit anderen als wichtige Faktoren für die professionelle Identitätsentwicklung wahrgenommen werden, während die Zugehörigkeit zur professionellen Gemeinschaft insgesamt zurückhaltender eingeschätzt wird.

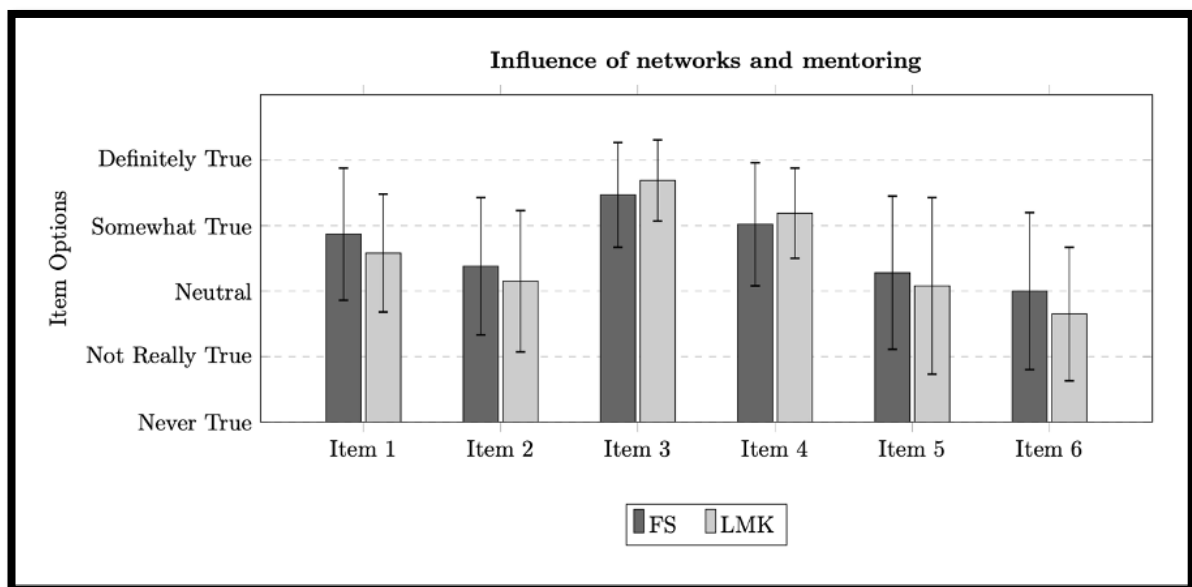


Abbildung 9: Boxplot zu Fragenblock *Influence of networks and mentoring*

5 Diskussion und Gegenüberstellung der Ergebnisse

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung geben einen differenzierten Einblick in die Wahrnehmung der professionellen Identitätsentwicklung von Studierenden im Masterstudiengang Translation am ZTW. Viele der Befragten scheinen bereits eine recht klare Vorstellung von ihrer zukünftigen beruflichen Rolle zu haben, auch wenn sich diese Einschätzung je nach Dimension der professionellen Identität unterschiedlich stark ausprägt. Auffällig ist, dass insbesondere die professionelle Selbstwirksamkeit (Tab. 5) sowie das Wissen über berufliche Anforderungen (Tab. 1) vergleichsweise hoch bewertet werden, während praktische Erfahrungen mit dem Berufsfeld weniger stark ausgeprägt sind (Tab. 3).

Die zentrale Forschungsfrage dieser Arbeit zielte darauf ab zu untersuchen, wie Übersetzungsstudierende die Entwicklung ihrer professionellen Identität im Verlauf ihres Studiums wahrnehmen. Die Ergebnisse legen nahe, dass viele Studierende diesen Prozess durchaus als eine Entwicklung erleben, die sich im Laufe des Studiums verändert. In beiden Schwerpunkten gibt die Mehrheit an, dass sich ihr Selbstbild als zukünftige ÜbersetzerInnen während des Studiums weiterentwickelt hat (Tab. 6). Es wird jedoch auch deutlich, dass diese Entwicklung nicht in allen Bereichen gleich stark ausgeprägt ist. Während viele Studierende bereits eine recht klare Vorstellung vom Beruf und den dafür nötigen Fähigkeiten haben, fühlen sich einige in Bezug auf ihre konkrete Vorbereitung auf den Berufsalltag noch unsicher (Tab. 5).

Ein genauerer Blick auf die Unterforschungsfragen zeigt, dass sowohl interne als auch externe Faktoren eine Rolle für die Entwicklung der professionellen Identität spielen. Aspekte wie persönliches Interesse, Motivation und individuelle Stärken werden von den Studierenden durchwegs als wichtige Einflussfaktoren wahrgenommen. Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass sowohl persönliche Voraussetzungen als auch Einflüsse des Studienprogramms zur Entwicklung professioneller Identität beitragen. Zwischen den beiden Schwerpunkten lassen sich zwar Unterschiede in einzelnen Items erkennen, diese werden im Rahmen der vorliegenden Arbeit jedoch deskriptiv beschrieben und nicht statistisch überprüft. Auffällig ist beispielsweise, dass Studierende im Schwerpunkt „Übersetzen Literatur – Audiovisuelle Medien – Kunst“ (LMK) eine höhere Motivation für den zukünftigen Beruf angeben als Studierende im Schwerpunkt „Fachübersetzen und Sprachindustrie“ (FS) (Tab. 7). Hinzu kommt, dass der Einfluss des Studienprogramms im Schwerpunkt FS stärker wahrgenommen wird als im Schwerpunkt LMK, was darauf hindeutet, dass die institutionellen Rahmenbedingungen je nach Schwerpunkt unterschiedlich starken Einfluss auf die professionelle Identitätsentwicklung nehmen.

Auch die Rolle curricularer Elemente wird im Fragenblock *Influence of curricular elements* (Tab. 8) von den Studierenden klar hervorgehoben. Vor allem praxisorientierte Lehrveranstaltungen, Projekte sowie reale oder simulierte Übersetzungsaufträge werden von vielen als wichtig für die eigene professionelle Entwicklung gesehen. Ergänzend zeigt sich, dass viele Studierende einen weiteren Ausbau praxisorientierter Lehrveranstaltungen wünschen (Tab. 8). Dies spricht dafür, dass praktische Erfahrungen im Studium aus Sicht der Studierenden einen hohen Stellenwert für die Entwicklung professioneller Identität einnehmen. Zusammen mit den Ergebnissen der dritten Dimension der PIFFS (*Experience with the profession*) deutet dies darauf hin, dass praktische Erfahrungen zwar als besonders wichtig wahrgenommen werden, viele Studierende ihre bisherigen Erfahrungen mit dem Berufsfeld jedoch noch als begrenzt einschätzen (Tab. 3).

Ein weiterer wichtiger Einflussbereich betrifft Netzwerke und Kontakte zur Berufswelt. Der Austausch mit StudienkollegInnen sowie der Kontakt zu professionellen ÜbersetzerInnen werden grundsätzlich als relevant wahrgenommen (Tab. 9). Demgegenüber fällt jedoch auf, dass sich viele Studierende noch nicht stark mit der professionellen Gemeinschaft verbunden fühlen. Besonders deutlich wird dies daran, dass die Zugehörigkeit zur Berufsgruppe vergleichsweise niedriger bewertet wird als andere Aspekte des Fragenblocks *Influence of networks and mentoring* (Tab. 9). Auch der deutlich geäußerte Wunsch nach mehr Vernetzungsmöglichkeiten mit der Berufswelt weist darauf hin, dass viele Studierende in diesem Bereich weiteres Entwicklungspotenzial sehen. Diese Einschätzung deckt sich mit den im theoretischen Teil dieser Arbeit dargestellten Erkenntnissen, wonach Netzwerke und Kontakte zur Berufswelt wichtige Faktoren für die Entwicklung professioneller Identität darstellen (z.B. Jamoussi et al. 2025; Jensen & Jetten 2016; Lee 2020).

Die Ergebnisse lassen sich insgesamt gut in bestehende theoretische Ansätze zur professionellen Identität einordnen. In der Literatur wird davon ausgegangen, dass sich professionelle Identität nicht einmalig bildet, sondern sich im Laufe der Zeit weiterentwickelt und durch Erfahrungen sowie soziale Einflüsse geprägt wird (vgl. Izadinia 2013: 695). Diese Annahme wird auch durch die vorliegenden Daten gestützt. Besonders die Bedeutung von praktischen Erfahrungen, Interaktionen und institutionellen Rahmenbedingungen spiegelt sich deutlich in den unterschiedlichen Ausprägungen der einzelnen Dimensionen. Dabei wird sichtbar, dass sich die professionelle Identität nicht bei allen Studierenden gleich entwickelt, sondern auch von persönlichen Voraussetzungen und den jeweiligen Studienbedingungen abhängt.

Ein Vergleich mit bestehenden Studien, insbesondere mit jener von Jamoussi et al. (2025), die dasselbe Messinstrument verwendet, zeigt sowohl Übereinstimmungen als auch

Unterschiede. Ähnlich wie in der Untersuchung von Jamoussi et al. (2025) weisen die Dimensionen zur *Professional self-efficacy* (Tab. 5) sowie *Knowledge about professional practices* (Tab. 1) relativ hohe Werte auf, während die Dimension *Experience with the profession* (Tab. 3) geringer ausgeprägt ist. Die Berechnung der kombinierten Gesamtwerte für die beiden Schwerpunkte, die im Rahmen der vorliegenden Untersuchung als *Dimension average in total* definiert wurden, ermöglicht dabei eine direkte Vergleichbarkeit der Ergebnisse und zeigt, dass sich die vorliegenden Daten auch insgesamt in einem ähnlichen Bereich bewegen. Unterschiede zur Studie von Jamoussi et al. (2025) zeigen sich insbesondere auf der Ebene einzelner Items. Beispielsweise fallen die Mittelwerte in der Dimension *Professional self-efficacy* (Tab. 5) beim Item zur Einschätzung, sich im späteren Berufsalltag professionell verhalten zu können (Item 1) in der vorliegenden Untersuchung mit 4,23 im Schwerpunkt FS und 4,04 im Schwerpunkt LMK deutlich höher aus als bei Jamoussi et al. (2025: 84), wo die Mittelwerte bei 2,60 und 3,74 liegen. Auch beim Item zur zukünftigen Zusammenarbeit mit KollegInnen (Item 3) zeigen sich in der vorliegenden Untersuchung höhere Werte mit 4,19 im Schwerpunkt FS und 4,27 im Schwerpunkt LMK, während Jamoussi et al. (2025: 84) Werte von 3,66 und 3,59 berichten. Diese Unterschiede deuten darauf hin, dass die Studierenden der vorliegenden Untersuchung ihr zukünftiges professionelles Handeln sowie die Zusammenarbeit mit KollegInnen etwas sicherer einschätzen als die Teilnehmenden der Studie von Jamoussi et al. (2025). Gleichzeitig sollten die Ergebnisse vorsichtig interpretiert werden, da beide Studien in unterschiedlichen institutionellen und curricularen Kontexten durchgeführt wurden. Insgesamt verdeutlicht dieser Vergleich, dass sich trotz einer ähnlichen Ausprägung der fünf Dimensionen Unterschiede auf der Ebene einzelner Items erkennen lassen.

Ergänzend zeigen die Ergebnisse auch Unterschiede zwischen den beiden untersuchten Schwerpunkten „Fachübersetzen und Sprachindustrie“ sowie „Übersetzen Literatur – Audiovisuelle Medien – Kunst“. In mehreren Dimensionen zeigen Studierende im Schwerpunkt FS vermehrt höhere Zustimmungswerte, insbesondere im Bereich des Wissens über berufliche Anforderungen (Tab. 1) sowie bei curricularen Elementen (Tab. 8). Im Schwerpunkt LMK zeigen sich hingegen teilweise größere Unterschiede in den Antworten sowie in der Einschätzung einzelner Einflussfaktoren. Das lässt vermuten, dass sich die Wahrnehmung der professionellen Identität je nach Studienschwerpunkt anders entwickelt.

Trotz der aufschlussreichen Ergebnisse sind auch einige Einschränkungen der vorliegenden Untersuchung zu berücksichtigen. Die Datenerhebung erfolgte über eine Online-Umfrage, die über soziale Medien und Studierendengruppen verbreitet wurde. Dadurch konnten zwar viele Studierende erreicht werden, jedoch lässt sich nicht genau bestimmen, wie groß die

Grundgesamtheit tatsächlich ist. Ein Grund dafür ist, dass die genaue Anzahl der aktuell eingeschriebenen Studierenden in den beiden übersetzungswissenschaftlichen Schwerpunkten nicht öffentlich zugänglich ist. Dadurch ist es nur eingeschränkt möglich einzuschätzen, wie repräsentativ die Stichprobe im Verhältnis zur gesamten Studierendengruppe ist.

Die Ergebnisse liefern dennoch eine gute Grundlage, um zu verstehen, wie Studierende ihre professionelle Identitätsentwicklung wahrnehmen. Zudem zeigen sie auch, wo es im Studienprogramm noch Verbesserungsmöglichkeiten gibt. Vor allem die hohe Bedeutung praxisnaher Lehrveranstaltungen sowie die von vielen Studierenden geäußerten Wünsche nach einem stärkeren Praxisbezug und einem intensiveren Austausch mit der Berufswelt legen nahe, dass diese Bereiche im Studium weiter ausgebaut werden könnten, um die professionelle Entwicklung der Studierenden gezielt zu unterstützen.

6 Fazit und Ausblick

Die vorliegende Arbeit hat sich mit der Frage beschäftigt, wie Studierende im Masterstudiengang Translation am Zentrum für Translationswissenschaft (ZTW) der Universität Wien die Entwicklung ihrer professionellen Identität im Laufe ihres Studiums wahrnehmen. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass sich das berufliche Selbstbild vieler Studierender im Verlauf des Studiums weiterentwickelt und zunehmend konkreter wird, auch wenn nicht alle Aspekte dieser Entwicklung gleich stark ausgeprägt sind.

Die in der Einleitung formulierte Annahme, dass Studierende ihre professionelle Identitätsentwicklung überwiegend positiv wahrnehmen, kann durch die Ergebnisse der im Rahmendieser Arbeit durchgeführten Untersuchung weitgehend bestätigt werden. In mehreren Dimensionen der *Professional Identity Five-Factor Scale* zeigen sich relativ hohe Zustimmungswerte, insbesondere im Bereich der Selbstwirksamkeit sowie beim Wissen über berufliche Anforderungen. Viele Studierende fühlen sich jedoch nicht in allen Dimensionen gleich sicher, vor allem wenn es um ihre konkrete Vorbereitung auf den späteren Berufsalltag geht. Die Entwicklung der professionellen Identität verläuft daher nicht bei allen Studierenden gleichermaßen. Darüber hinaus zeigen sich je nach Studienschwerpunkt einzelne Unterschiede.

Auch die Annahme, dass sowohl interne als auch externe Einflussfaktoren eine wichtige Rolle spielen, findet in den Ergebnissen Bestätigung. Individuelle Faktoren wie Motivation, Interesse und Selbstwahrnehmung werden von vielen Studierenden als prägend für die eigene Entwicklung wahrgenommen. Darüber hinaus wird auch dem Studienkontext selbst eine wich-

tige Bedeutung zugeschrieben. Lehrveranstaltungen, curriculare Strukturen sowie Möglichkeiten zur praktischen Anwendung des theoretischen Wissens tragen aus Sicht der Studierenden dazu bei, das eigene berufliche Selbstverständnis weiterzuentwickeln. Diese Ergebnisse stehen im Einklang mit bestehenden Ansätzen zur professionellen Identität, die davon ausgehen, dass sich Identität im Zusammenspiel von individuellen Voraussetzungen sowie sozialen bzw. institutionellen Rahmenbedingungen entwickelt.

Ein weiterer zentraler Aspekt in dieser Entwicklung betrifft die Rolle praxisorientierter Elemente im Studium. Die Ergebnisse zeigen deutlich, dass praktische Erfahrungen als besonders wichtig für die Entwicklung der professionellen Identität eingeschätzt werden. Darüber hinaus äußern viele Studierende den Wunsch nach einem weiteren Ausbau praxisorientierter Angebote im Studium. Praktika, projektbasierte Lehrveranstaltungen oder realitätsnahe Aufgabenstellungen scheinen eine wichtige Funktion dabei zu erfüllen, den Übergang zwischen Studium und Beruf greifbarer zu machen und das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten zu stärken.

Auch im Hinblick auf Netzwerke und Kontakte zur Berufswelt zeigen die Untersuchungsergebnisse ein klares Bild. Der Austausch mit StudienkollegInnen sowie mit professionellen ÜbersetzerInnen aus der Praxis wird als relevant wahrgenommen, gleichzeitig fühlen sich viele noch nicht stark mit der professionellen Gemeinschaft verbunden. Die Annahme, dass Netzwerke und berufliche Vorbilder einen positiven Einfluss auf die Entwicklung der professionellen Identität haben, lässt sich damit grundsätzlich bestätigen. Besonders der ausgeprägte Wunsch nach mehr Vernetzungsmöglichkeiten im Studium deutet darauf hin, dass hier aus Sicht der Studierenden noch Entwicklungspotenzial besteht.

Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit lassen sich auch in den größeren Bildungskontext einordnen. In der Literatur wird darauf hingewiesen, dass Bildung nicht nur die Vermittlung von Wissen umfasst, sondern auch mit einer Veränderung des Selbstverständnisses verbunden ist. Professionelle Identität entsteht demnach in einem Entwicklungsprozess, in dem Studierende neue Rollen einnehmen und sich selbst in Bezug auf ihr zukünftiges Berufsfeld neu positionieren (vgl. Goldie 2012: 647). Gleichzeitig weisen Ansätze aus der Translationsdidaktik darauf hin, dass Lernen auch immer mit Offenheit, Unsicherheit und der Entwicklung neuer Perspektiven verbunden ist (vgl. Aguilar 2019: 33f.). Diese Aspekte spiegeln sich in den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit wider, etwa in den unterschiedlichen Einschätzungen. Der eigenen Vorbereitung auf den Beruf.

Aus den Erkenntnissen der vorliegenden Arbeit lassen sich mehrere Ansatzpunkte für die Weiterentwicklung der Übersetzerausbildung ableiten. Besonders deutlich wird der Bedarf

an praxisnahen Lehrformaten sowie an stärkeren Verbindungen zur Berufswelt. Studienprogramme könnten hier ansetzen, indem sie mehr Möglichkeiten für reale bzw. realitätsnahe Projekte, Praktika oder Kooperationen mit externen Partnern schaffen. Auch der gezielte Ausbau von Networking-Angeboten oder Mentoring-Programmen könnte dazu beitragen, Studierende stärker in die professionelle Gemeinschaft zu integrieren und dadurch ihre professionelle Entwicklung zu unterstützen.

Für zukünftige Forschung bieten sich mehrere Ansatzpunkte an. Es könnte zum Beispiel sinnvoll sein, die Entwicklung der professionellen Identität über einen längeren Zeitraum hinweg zu untersuchen, um Veränderungen im Studienverlauf besser nachvollziehen zu können. Auch Vergleiche mit anderen Studienstandorten wie in der binationalen Studie von Jamoussi et al. (2025) könnten weitere Einblicke liefern.

Abschließend zeigt sich, dass die Entwicklung der professionellen Identität im Studium von vielen verschiedenen Faktoren beeinflusst wird. Die Ergebnisse dieser Arbeit machen deutlich, dass dieser Prozess in der Übersetzerausbildung bereits deutlich erkennbar ist, jedoch in manchen Bereichen noch stärker unterstützt werden könnte. Die vorliegende Arbeit leistet damit einen Beitrag zum Verständnis professioneller Identitätsentwicklung in der Übersetzerausbildung und zeigt zugleich Ansatzpunkte für die Weiterentwicklung universitärer Ausbildungsprogramme.

7 Bibliographie

- Aguilar, Raquel Pacheco (2019). The Question of Authenticity in Translator Education from the Perspective of Educational Philosophy. In: Massey, Gary & Kiraly, Donald C. (Hg.). *Towards authentic experiential learning in translator education*. 2. Aufl. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 17–38.
- Atkinson, David P. (2014). Developing Psychological Skill for the Global Language Industry: An Exploration of Approaches to Translator and Interpreter Training. *Translation Spaces* 3 (1), 1–24. <https://doi.org/10.1075/ts.3.01atk>
- Ball, Helen L. (2019). Conducting Online Surveys. *Journal of Human Lactation* 35 (3), 413–417. <https://doi.org/10.1177/0890334419848734>
- Bandura, Albert (1978). Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory and Behavioral Change. *Advances in Behaviour Research and Therapy* 1 (4), 139–161. [https://doi.org/10.1016/0146-6402\(78\)90002-4](https://doi.org/10.1016/0146-6402(78)90002-4)
- Bandura, Albert (2006). Guide for Constructing Self-Efficacy Scales. In: Pajares, Frank & Urdan, Timothy (Hg.). *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*. Greenwich, CT: Information Age Pub, 307–337.
- Barrow, Mark (2006). Assessment and Student Transformation: Linking Character and Intellect. *Studies in Higher Education* 31 (3), 357–372. <https://doi.org/10.1080/03075070600680869>
- Bennett, Dawn (2012). A Creative Approach to Exploring Student Identity. *IJCPs The International Journal of Creativity and Problem Solving* 22 (1), 27–41.
- Bennett, Roger (2010). What Makes a Marketer? Development of “Marketing Professional Identity” among Marketing Graduates during Early Career Experiences. *Journal of Marketing Management* 27 (1), 8–27. <https://doi.org/10.1080/02672571003647792>
- Björktomt, Siv-Britt & Tham, Pia (2024). Building Professional Identity During Social Work Education: The Role of Reflective Writing as a Tool. *Social Work Education* 43 (9), 2847–2864. <https://doi.org/10.1080/02615479.2023.2297778>
- Bolaños-Medina, Alicia (2014). Self-Efficacy in Translation. *Translation and Interpreting Studies* 9 (2), 197–218. <https://doi.org/10.1075/tis.9.2.03bol>
- Chapman, Anne & Pyvis, David (2006). Quality, Identity and Practice in Offshore University Programmes: Issues in the Internationalization of Australian Higher Education. *Teaching in Higher Education* 11 (2), 233–245. <https://doi.org/10.1080/13562510500527818>

- Chen, Qian; Zhang, Qingchuo; Yu, Fenglong; Hou, Bing; Cassady, Jerrel & Xie, Xiaochun (2023). Investigating Structural Relationships between Professional Identity, Learning Engagement, Academic Self-Efficacy, and University Support: Evidence from Tourism Students in China. *Behavioral Sciences* 14 (1), 1–17. <https://doi.org/10.3390/bs14010026>
- De Weerd, Sven; Bouwen, René; Corthouts, Felix & Martens, Hilda (2006). Identity Transformation as an Intercontextual Process. *Industry & Higher Education* 20 (5), 317–326. <https://doi.org/10.5367/000000006778702373>
- Du, Xiangyun; Al Khabuli, Jumma O. S.; BA Hattab, Raidan A. S.; Daud, Aala; Philip, Nebu I.; Anweigi, Lamyia; Matoug-Elwerfelli, Manal & Ali, Kamran (2022). Development of Professional Identity among Dental Students – A Qualitative Study. *Journal of Dental Education* 87 (1), 93–100. <https://doi.org/10.1002/jdd.13092>
- Europäische Kommission (o. J.). Europäischer Master Übersetzen (EMT). https://commission.europa.eu/education/skills-and-qualifications/develop-your-language-skills/european-masters-translation-emt/european-masters-translation-emt-explained_de (Stand: 10.04.2026).
- Europäische Kommission (2022). EMT Competence Framework. https://commission.europa.eu/document/download/b482a2c0-42df-4291-8bf8-923922ddc6e1_de?file_name=emt_competence_fw_k_2022_de.pdf (Stand: 10.04.2026).
- Fraser, Janet (1995). Professional versus Student Behaviour. In: Appel, Vibeke & Dollerup, Cay (Hg.). *Teaching Translation and Interpreting 3: New Horizons*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 243–250.
- Goldie, John (2012). The Formation of Professional Identity in Medical Students: Considerations for Educators. *Medical Teacher* 34 (9), 641–648. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2012.687476>
- Goltz, Heather Honoré & Smith, Matthew Lee (2014). Forming and Developing Your Professional Identity: Easy as PI. *Health Promotion Practice* 15 (6), 785–789. <https://doi.org/10.1177/1524839914541279>
- González-Davies, Maria & Enríquez-Raído, Vanessa (2016). Situated Learning in Translator and Interpreter Training: Bridging Research and Good Practice. *The Interpreter and Translator Trainer* 10 (1), 1–11. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2016.1154339>
- Göpferich, Susanne (2008). *Translationsprozessforschung: Stand – Methoden – Perspektiven*. Tübingen: Narr. <https://doi.org/10.24053/9783823374398>
- Göpferich, Susanne (2009): Towards a Model of Translation Competence and Its Acquisition: The Longitudinal Study “TransComp”. In: Göpferich, Susanne; Jakobsen, Arnt L. &

- Mees, Inger M. (Hg.) *Behind the Mind: Methods, Models and Results in Translation Process Research*. Copenhagen: Samfundslitteratur Press, 11–37.
- Haro-Soler, María del Mar (2018). Self-Confidence and Its Role in Translator Training. In: Jääskeläinen, Riitta & Lacruz, Isabel (Hg.). *Innovation and Expansion in Translation Process Research*. Amsterdam: John Benjamins, 131–160.
- Huamaní Santa Cruz, Estella & Ampuero Castilla, Ellen Marisa (2024). Volunteering Experiences and Professional Identity Development among Translators and Interpreters in Peru. *Mutatis Mutandis* 17 (1), 48–70. <https://doi.org/10.17533/udea.mut.v17n1a03>
- Ibarra, Herminia (1999). Provisional Selves: Experimenting with Image and Identity in Professional Adaptation. *Administrative Science Quarterly* 44 (4), 764–791. <https://doi.org/10.2307/2667055>
- Izadinia, Mahsa (2013). A Review of Research on Student Teacher’s Professional Identity. *British Educational Research Journal* 39 (4), 694–713. <http://dx.doi.org/10.1080/01411926.2012.679614>
- Jackob, Nikolaus; Schoen, Harald & Zerback, Thomas (2009). *Sozialforschung im Internet: Methodologie und Praxis der Online-Befragung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jackson, Denise (2016). Re-Conceptualising Graduate Employability: The Importance of Pre-professional Identity. *Higher Education Research and Development* 35 (5), 925–939. <https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1139551>
- Jackson, Denise (2017). Developing Pre-professional Identity in Undergraduates through Work-Integrated Learning. *Higher Education* 74 (5), 833–853. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0080-2>
- Jamoussi, Rafik; Khadim, Kais; Al Zahran, Aladin & Alaqad, Mohammed (2025). Profiling Professional Identity among Translation Students: A Binational Study. *The International Journal of Translation and Interpreting Research* 17 (1), 73–93. <https://doi.org/10.12807/ti.117201.2025.a04>
- Jensen, Dorthe Høj & Jetten, Jolanda (2016). The Importance of Developing Students’ Academic and Professional Identities in Higher Education. *Journal of College Student Development* 57 (8), 1027–1042. <https://doi.org/10.1353/csd.2016.0097>
- Katan, David (2009). Occupation or Profession: A Survey of the Translators’ World. *Translation and Interpreting Studies* 4 (2), 187–209. <https://doi.org/10.1075/tis.4.2.04kat>
- Kelly, Dorothy (2014). *A Handbook for Translator Trainers: A Guide to Reflective Practice*. London: Routledge.

- Keupp, Heiner (2014). Von der regressiven Sehnsucht nach reinen Identitäten – auch bei Sozialprofessionen. In: Schwarz, Martin P.; Ferchhoff, Wilfried; Vollbrecht, Ralf & Dewe, Bernd. (Hg.) *Professionalität: Wissen – Kontext: Sozialwissenschaftliche Analysen und pädagogische Reflexionen zur Struktur bildenden und beratenden Handelns. Festschrift für Prof. Dr. Bernd Dewe*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 128–139.
- Keupp, Heiner; Ahbe, Thomas; Gmür, Wolfgang; Höfer, Renate; Mitzscherlich, Beate; Kraus, Wolfgang & Straus, Florian (2008). *Identitätskonstruktionen: das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne*. 4. Aufl. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- Kiraly, Donald & Hofmann, Sascha (2019). Towards an Emergentist Curriculum Development Model for Translator Education. In: Massey, Gary & Kiraly, Donald C. (Hg.). *Towards Authentic Experiential Learning in Translator Education*. 2. Aufl. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 59–81.
- Lee, Juyeon (2020). Professional Identity Development among Student Interpreters: A Case Study. *FORUM* 18 (2), 179–196. <https://doi.org/10.1075/forum.20003.lee>
- Levita, David Joël de (2002). *Der Begriff der Identität*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Malka, Menny & Huss, Ephrat (2024). “What Is It Like to Be(Come) a Social Worker?” Professional-Identity Formation from Final-Year Social Work Students’ Perspectives – Photovoice-Based Study. *Social Work Education* 44 (3), 1635–1661. <https://doi.org/10.1080/02615479.2024.2417731>
- Marcia, James E. (1980). Identity in Adolescence. In: Andelson, Joseph (Hg.). *Handbook of Adolescent Psychology*, New York: Wiley, 159–187.
- Mead, George Herbert (2017). *Geist, Identität und Gesellschaft: aus der Sicht des Sozialbehaviorismus*. 18. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Miller, Thomas; Roland, Regina; Vonau, Victoria & Pfeil, Patricia (2021). *Professionelle Identitätsentwicklung in der Sozialen Arbeit: Perspektiven auf ein berufsbegleitendes Studium*. Wiesbaden: Springer VS.
- Monrouxe, Lynn V. (2009). Identity, Identification and Medical Education: Why Should We Care? *Medical Education* 44 (1), 40–49. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2009.03440.x>
- Mukherjee, Aheli; Saravanan, Aarthi; Kamaraj, Abisha & Radhakrishnan, Vijayalakshmi (2024). A Correlational Study on Professional Identity and Self-Efficacy among Nursing Students. *Curēus Journal of Medical Science* 16 (8), Art. e67508. <https://doi.org/10.7759/cureus.67508>

- PACTE (2003). Building a Translation Competence Model. In: Santos, Fabio Alves dos (Hg.). *Triangulating Translation: Perspectives in Process Oriented Research*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 43–66.
- PACTE (2007). Zum Wesen der Übersetzungskompetenz – Grundlagen für die experimentelle Validierung eines ÜK-Modells. In: Wotjak, Gerd (Hg.). *Quo vadis, Translatologie? Ein halbes Jahrhundert universitäre Ausbildung von Dolmetschern und Übersetzern in Leipzig; Rückschau, Zwischenbilanz und Perspektive aus der Außensicht*. Berlin: Frank & Timme, 327–342.
- PACTE (2017). PACTE Translation Competence Model: A Holistic, Dynamic Model of Translation Competence. In: Hurtado Albir, Amparo (Hg.). *Researching Translation Competence by PACTE Group*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 35–42.
- Paterson, Margo; Higgs, Joy; Wilcox, Susan & Villeneuve, M. (2002). Clinical Reasoning and Self-Directed Learning: Key Dimensions in Professional Education and Professional Socialisation. *Focus on Health Professional Education* 4 (2), 5–21.
- Peel, Deborah (2005). Peer Observation as a Transformatory Tool? *Teaching in Higher Education* 10 (4), 489–504. <https://doi.org/10.1080/13562510500239125>
- Porst, Rolf (2011). *Fragebogen. Ein Arbeitsbuch*. 3. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92884-5>
- Raab-Steiner, Elisabeth & Benesch, Michael (2021). *Der Fragebogen: von der Forschungsidee zur SPSS-Auswertung*. 6. Aufl. Wien: Facultas.
- Risku, Hanna (1998). *Translatorische Kompetenz: Kognitive Grundlagen des Übersetzens als Expertentätigkeit*. Tübingen: Stauffenburg.
- Rodrigues, Filomena & Mogarro, Maria João (2019). Student Teachers' Professional Identity: A Review of Research Contributions. *Educational Research Review* 28, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100286>
- Runcieman, Alan (2019). *The Identity of the Professional Interpreter: How Professional Identities Are Constructed in the Classroom*. Puchong, Selangor D.E.: Springer Singapore.
- Runcieman, Alan (2022). Developing Students' Professional Identities through Work Integrated Learning: 'Small Story' Research from an Ethnographic Perspective. *Journal of Education and Work* 35 (5), 559–571. <https://doi.org/10.1080/13639080.2022.2092604>
- Salo, Pia; Veivo, Outi & Salmi, Leena (2020). Building Pre-professional Identity during Translator Education – Experiences from the Multilingual Translation Workshop at the University of Turku. *Hermes-Journal of Language and Communication in Business* 60 (7), 97–110. <https://doi.org/10.7146/HJLCB.V60I0.121313>

- Sela-Sheffy, Rakefet (2008). The Translator's Personae: Marketing Translational Images as Pursuit of Capital. *META* 53 (3), 609–622. <https://doi.org/10.7202/019242ar>
- Sela-Sheffy, Rakefet (2014). Translator's Identity Work: Introducing Micro-Sociological Theory of Identity to the Discussion of Translators' habitus. In: Vorderobermeier, Gisella (Hg.). *Remapping Habitus in Translation Studies*. Amsterdam: Rodopi, 43–55.
- Sela-Sheffy, Rakefet (2023). What Does It Take to Be a Professional Translator? Identity as a Resource. In: Glückler, Johannes; Winch, Christopher & Punstein, Anna Mateja (Hg.). *Professions and Proficiency*. Cham: Springer Nature, 89–114.
- Singer, Néstor; López, Vania & Basaure Cabero, Rosa Isabel (2020). Professional Identity in Chilean Translation Trainees: Initial Positioning, Perceptions and Valuations. *Íkala Revista de Lenguaje y Cultura* 25 (2), 455–473. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n02a01>
- Tan, Chin Pei; Van der Molen, Henk T. & Schmidt, Henk G. (2015). A Measure of Professional Identity Development for Professional Education. *Studies in Higher Education* 42 (8), 1504–1519. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1111322>
- Tomlinson, Michael & Jackson, Denise (2019). Professional Identity Formation in Contemporary Higher Education Students. *Studies in Higher Education* 46 (4), 885–900. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1659763>
- Trede, Franziska (2012). Role of Work-Integrated Learning in Developing Professionalism and Professional Identity. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education* 13 (3), 159–167.
- Trede, Franziska; Macklin, Rob & Bridges, Donna (2011). Professional Identity Development: A Review of the Higher Education Literature. *Studies in Higher Education* 37 (3), 365–384. <https://doi.org/10.1080/03075079.2010.521237>
- Wang, Kang; Yang, Xiaowen; Han, Zixin; Li, Kai; Yu, Youjia; Mao, Zhengsheng; Li, Rong; Yu, Yanfang; Zhang, Zhiwei; Huang, Yining; Ding, Jingjing; Chen, Haihong & Chen, Feng (2025). Professional Identity among Forensic Medicine Students: A Cross-Sectional Study in Jiangsu Province, East China. *BMC Medical Education* 25 (1), 1–12. <https://doi.org/10.1186/s12909-025-07387-1>

Anhang

Anhang 1: Fragebogen

Anhang 1:

Metadaten der Studierenden

Study status:

- ☐ I am currently enrolled in the Master's program in Translation.
- ☐ I have recently completed the Master's program in Translation.

Area of Specialization:

- ☐ Specialised translation and language industry
- ☐ Translation in literature – media – the arts
- ☐ Conference interpreting
- ☐ Dialogue interpreting

Progress in Studies:

- ☐ 1st – 2nd semester
- ☐ 3rd – 4th semester
- ☐ 5th semester or beyond
- ☐ Graduated

Have you already gained practical experience in the field of translation?

- ☐ Yes
- ☐ No

Erste Dimension: *Knowledge about professional practices*

1. I know the nature of the work I will do in my future profession as a translator.
 - ☐ Never True
 - ☐ Not Really True
 - ☐ Neutral
 - ☐ Somewhat True
 - ☐ Definitely True

2. I know about the different types of professionals I will be collaborating with when I become a translator.
- ☐ Never True
 - ☐ Not Really True
 - ☐ Neutral
 - ☐ Somewhat True
 - ☐ Definitely True
3. I have a good idea about the roles and responsibilities of my future job as a translator.
- ☐ Never True
 - ☐ Not Really True
 - ☐ Neutral
 - ☐ Somewhat True
 - ☐ Definitely True
4. I know what kind of computer applications, tools, and equipment I will handle when I become a professional translator.
- ☐ Never True
 - ☐ Not Really True
 - ☐ Neutral
 - ☐ Somewhat True
 - ☐ Definitely True
5. I am aware of the impact of the decisions I make as a professional in the translation profession.
- ☐ Never True
 - ☐ Not Really True
 - ☐ Neutral
 - ☐ Somewhat True
 - ☐ Definitely True

6. I have a good idea about the rules and regulations in place in the translation profession.
- ☐ Never True
 - ☐ Not Really True
 - ☐ Neutral
 - ☐ Somewhat True
 - ☐ Definitely True

Zweite Dimension: *Having the professional as a role model*

1. When I am translating in class, I imagine myself in the shoes of a professional translator in my future work environment.
- ☐ Never True
 - ☐ Not Really True
 - ☐ Neutral
 - ☐ Somewhat True
 - ☐ Definitely True
2. In my studies, I concentrate on what I believe I would need to know and be able to do when I start working as a professional translator.
- ☐ Never True
 - ☐ Not Really True
 - ☐ Neutral
 - ☐ Somewhat True
 - ☐ Definitely True
3. I believe I can already think and reason like a professional translator who is working in a company or organization.
- ☐ Never True
 - ☐ Not Really True
 - ☐ Neutral
 - ☐ Somewhat True
 - ☐ Definitely True

4. Among my teachers, I admire most those who are professional translators.
- ☐ Never True
 - ☐ Not Really True
 - ☐ Neutral
 - ☐ Somewhat True
 - ☐ Definitely True
5. I admire people who are already working as professional translators.
- ☐ Never True
 - ☐ Not Really True
 - ☐ Neutral
 - ☐ Somewhat True
 - ☐ Definitely True

Dritte Dimension: *Experience with the profession*

1. I am an active member of a student group or forum (inside or outside of the University) focusing on the translation profession.
- ☐ Never True
 - ☐ Not Really True
 - ☐ Neutral
 - ☐ Somewhat True
 - ☐ Definitely True
2. I know personally some people who work in the translation profession.
- ☐ Never True
 - ☐ Not Really True
 - ☐ Neutral
 - ☐ Somewhat True
 - ☐ Definitely True

3. I follow developments in the translation profession in different mass media and/or on social media platforms.
- ☐ Never True
 - ☐ Not Really True
 - ☐ Neutral
 - ☐ Somewhat True
 - ☐ Definitely True
4. Before I entered the translation program, I already had some prior work experience related to the translation profession.
- ☐ Never True
 - ☐ Not Really True
 - ☐ Neutral
 - ☐ Somewhat True
 - ☐ Definitely True
5. I have interacted with professional translators outside of the university or through events organized in the university.
- ☐ Never True
 - ☐ Not Really True
 - ☐ Neutral
 - ☐ Somewhat True
 - ☐ Definitely True

Vierte Dimension: *Preference for a particular profession*

1. I already know what kind of work or profession I prefer.
- ☐ Never True
 - ☐ Not Really True
 - ☐ Neutral
 - ☐ Somewhat True
 - ☐ Definitely True

2. I am already pretty sure what kind of profession I will enter after completing my university education.
- ☐ Never True
 - ☐ Not Really True
 - ☐ Neutral
 - ☐ Somewhat True
 - ☐ Definitely True

Fünfte Dimension: *Professional self-efficacy*

1. I am sure I will have no problems behaving professionally when I become a professional translator.
- ☐ Never True
 - ☐ Not Really True
 - ☐ Neutral
 - ☐ Somewhat True
 - ☐ Definitely True
2. I feel well prepared for a real translation job.
- ☐ Never True
 - ☐ Not Really True
 - ☐ Neutral
 - ☐ Somewhat True
 - ☐ Definitely True
3. I believe that I will easily get along with my future colleagues, get their cooperation, and have informal conversations with them.
- ☐ Never True
 - ☐ Not Really True
 - ☐ Neutral
 - ☐ Somewhat True
 - ☐ Definitely True

4. I am confident that I can do an excellent job as a professional translator.
- ☐ Never True
 - ☐ Not Really True
 - ☐ Neutral
 - ☐ Somewhat True
 - ☐ Definitely True
5. I have no doubt that I will master all the skills necessary to succeed as a professional translator.
- ☐ Never True
 - ☐ Not Really True
 - ☐ Neutral
 - ☐ Somewhat True
 - ☐ Definitely True
6. I know about the kind of challenges faced by the professional translator.
- ☐ Never True
 - ☐ Not Really True
 - ☐ Neutral
 - ☐ Somewhat True
 - ☐ Definitely True

Erster Fragenblock: *Self-assessment of professional identity*

1. My perception of myself as a future translator has changed during my studies.
- ☐ Never True
 - ☐ Not Really True
 - ☐ Neutral
 - ☐ Somewhat True
 - ☐ Definitely True

2. I feel that my professional identity has developed over the course of my studies.
 - ☐ Never True
 - ☐ Not Really True
 - ☐ Neutral
 - ☐ Somewhat True
 - ☐ Definitely True

3. I have become more confident in my future professional role as a translator.
 - ☐ Never True
 - ☐ Not Really True
 - ☐ Neutral
 - ☐ Somewhat True
 - ☐ Definitely True

Zweiter Fragenblock: *Factors influencing professional identity formation*

1. I am highly motivated to pursue a career as a professional translator.
 - ☐ Never True
 - ☐ Not Really True
 - ☐ Neutral
 - ☐ Somewhat True
 - ☐ Definitely True

2. My personal interest in translation influences how I see myself as a future professional.
 - ☐ Never True
 - ☐ Not Really True
 - ☐ Neutral
 - ☐ Somewhat True
 - ☐ Definitely True

3. I actively reflect on my development as a future translator.
- ☐ Never True
 - ☐ Not Really True
 - ☐ Neutral
 - ☐ Somewhat True
 - ☐ Definitely True
4. I feel that my personal strengths contribute to my development as a professional translator.
- ☐ Never True
 - ☐ Not Really True
 - ☐ Neutral
 - ☐ Somewhat True
 - ☐ Definitely True
5. My university's study program supports the development of my professional identity as a translator.
- ☐ Never True
 - ☐ Not Really True
 - ☐ Neutral
 - ☐ Somewhat True
 - ☐ Definitely True
6. The courses I attend at university help me understand what it means to work as a professional translator.
- ☐ Never True
 - ☐ Not Really True
 - ☐ Neutral
 - ☐ Somewhat True
 - ☐ Definitely True

Dritter Fragenblock: *Influence of curricular elements*

1. Practical components (e.g. internships, projects) have helped me develop my professional identity.
 - ☐ Never True
 - ☐ Not Really True
 - ☐ Neutral
 - ☐ Somewhat True
 - ☐ Definitely True

2. I have gained valuable professional insights through practice-oriented courses.
 - ☐ Never True
 - ☐ Not Really True
 - ☐ Neutral
 - ☐ Somewhat True
 - ☐ Definitely True

3. Working on real or simulated translation projects has strengthened my confidence as a future translator.
 - ☐ Never True
 - ☐ Not Really True
 - ☐ Neutral
 - ☐ Somewhat True
 - ☐ Definitely True

4. Courses with a strong practical focus contribute more to my professional development than purely theoretical courses.
 - ☐ Never True
 - ☐ Not Really True
 - ☐ Neutral
 - ☐ Somewhat True
 - ☐ Definitely True

5. I would like more practice-oriented elements in my university's study program.
- ☐ Never True
 - ☐ Not Really True
 - ☐ Neutral
 - ☐ Somewhat True
 - ☐ Definitely True

Vierter Fragenblock: *Influence of networks and mentoring*

1. Contact with professional translators has influenced how I see myself as a future translator.
- ☐ Never True
 - ☐ Not Really True
 - ☐ Neutral
 - ☐ Somewhat True
 - ☐ Definitely True
2. Networking opportunities (e.g. events, guest lectures) have contributed to my professional development.
- ☐ Never True
 - ☐ Not Really True
 - ☐ Neutral
 - ☐ Somewhat True
 - ☐ Definitely True
3. My study program should offer more opportunities to connect with professionals from the translation industry.
- ☐ Never True
 - ☐ Not Really True
 - ☐ Neutral
 - ☐ Somewhat True
 - ☐ Definitely True

4. I benefit from exchanging ideas with other students about the translation profession.
- ☐ Never True
 - ☐ Not Really True
 - ☐ Neutral
 - ☐ Somewhat True
 - ☐ Definitely True
5. Mentoring (formal or informal) plays an important role in my professional development.
- ☐ Never True
 - ☐ Not Really True
 - ☐ Neutral
 - ☐ Somewhat True
 - ☐ Definitely True
6. I feel connected to the professional community of translators.
- ☐ Never True
 - ☐ Not Really True
 - ☐ Neutral
 - ☐ Somewhat True
 - ☐ Definitely True

Abstract

Die Entwicklung einer professionellen Identität (PI) stellt einen wichtigen Bestandteil der beruflichen Sozialisation dar und gewinnt auch in der Übersetzerausbildung zunehmend an Bedeutung. Während sich bereits mehrere Studien in unterschiedlichen Disziplinen mit professioneller Identität beschäftigt haben, liegen für den Bereich der Übersetzungswissenschaft bislang nur wenige empirische Untersuchungen vor. Ziel der vorliegenden Arbeit ist es daher, zu untersuchen, wie Studierende des Masterstudiengangs Translation am Zentrum für Translationswissenschaft (ZTW) der Universität Wien die Entwicklung ihrer professionellen Identität während des Studiums wahrnehmen und welche Faktoren diese beeinflussen. Zu diesem Zweck wurde eine standardisierte Online-Befragung durchgeführt, an der 73 Studierende und kürzliche AbsolventInnen der Studienschwerpunkte „Fachübersetzen und Sprachindustrie“ und „Übersetzen Literatur – Audiovisuelle Medien – Kunst“ teilnahmen. Als Grundlage diente die *Professional Identity Five-Factor Scale* (PIFFS) nach Tan et al. (2015), die für die Zielsetzung der Untersuchung um zusätzliche Fragen zu Praxiserfahrungen, curricularen Elementen sowie Netzwerken und Mentoring ergänzt wurde. Die Ergebnisse zeigen, dass die Teilnehmenden ihre professionelle Identitätsentwicklung insgesamt positiv wahrnehmen. Besonders hohe Zustimmungswerte finden sich in den Bereichen der professionellen Selbstwirksamkeit und des Wissens über berufliche Anforderungen, während praktische Erfahrungen mit dem Berufsfeld vergleichsweise geringer ausgeprägt sind. Darüber hinaus verdeutlichen die Ergebnisse, dass sowohl interne als auch externe Faktoren zur Entwicklung professioneller Identität beitragen und insbesondere praxisorientierte Lehrveranstaltungen, praktische Erfahrungen sowie Kontakte zur Berufswelt als wichtige Einflussfaktoren wahrgenommen werden.

The development of professional identity (PI) is an important aspect of professional socialization and has become increasingly relevant in translator education. While professional identity has already been investigated in various disciplines, empirical research within Translation Studies remains limited. The aim of this thesis is therefore to examine how students enrolled in the Master's programme in Translation at the Centre for Translation Studies (ZTW) of the University of Vienna perceive the development of their professional identity throughout their studies and which factors influence this process. For this purpose, a standardized online survey was conducted with 73 current students and recent graduates from the specializations *Specialized Translation and Language Industry* as well as *Translation in Literature – Media – the Arts* as participants. The survey was based on the Professional Identity Five-Factor Scale (PIFFS) developed by Tan et al. (2015) and was extended with additional questions on practical experience, curricular elements, as well as networks and mentoring. The findings indicate that the participants generally perceive the development of their professional identity positively. The highest levels of agreement were found in the dimensions of professional self-efficacy and knowledge about professional practices, whereas experience with the profession was rated comparatively lower. Furthermore, the results suggest that both internal and external factors contribute to the development of professional identity, with practice-oriented courses, practical experience, and connections to the professional community being perceived as particularly important influences.