



MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Lehrmotivation in der Dolmetschdidaktik: Eine empirische
Untersuchung am Zentrum für Translationswissenschaft der
Universität Wien

verfasst von | submitted by
Kristina Bunić 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. Mag. Dr. Sonja Pöllabauer

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	3
1 Dolmetschwissenschaft und Dolmetschdidaktik	6
<i>1.1 Dolmetschwissenschaft als Disziplin</i>	<i>6</i>
<i>1.2 Grundlagen der Dolmetschdidaktik</i>	<i>9</i>
1.2.1 Begriffliche Grundlagen.....	10
1.2.2 Curriculare Gestaltung der Dolmetschausbildung	13
2 Motivation	17
<i>2.1 Überblick über motivationstheoretische Ansätze</i>	<i>17</i>
2.1.1 Zweifaktorentheorie (Herzberg 1967).....	17
2.1.2 Erwartungs-mal-Wert-Theorie (Eccles & Wigfield 2002	18
2.1.3 FIT-Choice-Modell (Watt & Richardson 2007).....	18
<i>2.2 Self-Determination Theory.....</i>	<i>19</i>
2.2.1 Intrinsische und extrinsische Motivation	20
2.2.2 Cognitive Evaluation Theory (CET)	21
2.2.3 Organismic Integration Theory (OIT).....	22
2.2.4 Basic Psychological Needs Theory (BPNT)	22
2.2.5 Causality Orientations Theory (COT).....	23
2.2.6 Anwendung der SDT in der Translationswissenschaft	23
2.2.7 Arbeitsmotivation und Beschäftigungsverhältnisse aus SDT-Perspektive	25
3 Lehrende in Dolmetschlehrgängen	27
<i>3.1 Wer unterrichtet Dolmetschen?</i>	<i>27</i>
3.1.1 Brauchen Dolmetschlehrende eine pädagogische Zusatzausbildung?	32
<i>3.2 Beschäftigungsverhältnisse der Dolmetschlehrenden am ZTW</i>	<i>35</i>
4 Methodik	37
<i>4.1 Forschungsdesign.....</i>	<i>37</i>
<i>4.2 Fragebogen</i>	<i>37</i>
<i>4.3 Stichprobe.....</i>	<i>39</i>
<i>4.4 Datenerhebung.....</i>	<i>39</i>
<i>4.5 Datenauswertung</i>	<i>39</i>
5 Ergebnisse	41
<i>5.1 Stichprobenbeschreibung (Block A).....</i>	<i>41</i>
<i>5.2 Psychologische Grundbedürfnisse (Block B)</i>	<i>44</i>
<i>5.3 Lehrmotivation (Block C).....</i>	<i>49</i>
<i>5.4 Motivationsunterschiede zwischen festangestellten und freiberuflichen Lehrenden</i>	<i>57</i>
<i>5.5 Offene Abschlussfrage (Block D)</i>	<i>61</i>

6 Diskussion	64
6.1 <i>Intrinsische und extrinsische Motivationsfaktoren der Lehrenden am ZTW (FF1)</i>	64
6.2 <i>Zusammenhang zwischen Grundbedürfnissen und Lehrmotivation (FF2)</i>	66
6.3 <i>Motivationsunterschiede zwischen Festangestellten und Lehrbeauftragten (FF3)</i>	67
6.4 <i>Limitationen der Untersuchung</i>	68
7 Fazit und Ausblick	70
Bibliographie.....	73
Abbildungsverzeichnis	80
Tabellenverzeichnis	82
Anhang 1: Häufigkeiten Block A	83
Anhang 2: Häufigkeiten Block B	85
Anhang 3: Häufigkeiten Block C	94
Anhang 4: Fragebogen.....	104
Abstract (Deutsch).....	115
Abstract (English)	116

Einleitung

Die Dolmetschwissenschaft hat sich seit ihrer Entstehung zu Beginn des 20. Jahrhunderts von einer praktischen Anleitungstätigkeit (vgl. Kelly 2005: 38) zu einer eigenständigen, interdisziplinären akademischen Disziplin entwickelt (vgl. Pöchhacker 2015: 62f.). Historische Meilensteine wie die Pariser Friedenskonferenz (1919) oder die Nürnberger Prozesse (1945-1946) bildeten nicht nur die Grundlage für die Professionalisierung des Dolmetschberufs, sondern markierten auch den Beginn der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit translatorischen Prozessen (Pöchhacker 2015: 29ff.). In den darauffolgenden Jahrzehnten erweiterte sich das Forschungsfeld stetig (Pöchhacker 2015: 66f.).

Heute steht die Disziplin vor neuen Herausforderungen, die insbesondere durch den technologischen Wandel geprägt sind. Entwicklungen in Bereichen wie *computer assisted interpreting* (CAI), *remote interpreting* (RI) und *machine interpreting* (MI) verändern das Anforderungsprofil von Dolmetscher*innen nachhaltig (vgl. Fantinuoli 2018: 2ff.). In diesem dynamischen Umfeld kommt der Dolmetschdidaktik eine Schlüsselrolle zu. Sie muss angehende Dolmetscher*innen nicht nur technisch und sprachlich, sondern auch in ihren sozialen und ethischen Kompetenzen auf einen komplexen Markt vorbereiten (vgl. Kadrić 2011: 58f.). Zugleich zeigt die Forschung, dass Lehrende im Dolmetschbereich zwar meist über umfangreiche Berufserfahrung verfügen, pädagogische Kompetenz aber nicht automatisch mitgebracht wird. Entsprechend wird in der Literatur wiederholt betont, dass eine pädagogische Zusatzausbildung von Dolmetschlehrenden sinnvoll, wenn auch in der Umsetzung nicht einfach ist (vgl. Orlando 2019: 228). Um die Qualität der Dolmetschausbildung langfristig zu sichern, reicht es jedoch nicht allein, pädagogische Zusatzangebote für Lehrende zu entwickeln. Vielmehr bedarf es eines tieferen Verständnisses dafür, welche Faktoren die Lehrenden selbst in ihrer Tätigkeit motivieren und wie institutionelle Rahmenbedingungen dieses Engagement beeinflussen.

In der Translationswissenschaft ist die Forschung zur Lehrmotivation bislang begrenzt. Insbesondere die Motivation von Dolmetschlehrenden wurde empirisch erst vereinzelt untersucht. Vor diesem Hintergrund ist die Studie von Chen (2025) von besonderer Relevanz, da sie die Lehrmotivation professioneller Dolmetscher*innen, die als Teilzeitlehrende an Universitäten und privaten Bildungsinstituten tätig sind, untersuchte. Als theoretischer Rahmen diente bei ihrer Untersuchung die Self-Determination Theory (SDT) von Deci & Ryan (1985; 2000; 2019; 2020).

Die vorliegende Arbeit knüpft an diese Studie an und überträgt den Ansatz auf den spezifischen Kontext des Zentrums für Translationswissenschaft (ZTW) der Universität Wien, das eine für die Universität Wien typische Personalstruktur aufweist. Neben festangestellten

Lehrenden wird ein großer Teil der Lehre durch externe Lehrbeauftragte abgedeckt (mündliche Auskunft der Studienprogrammleitung). Diese Heterogenität der Beschäftigungsverhältnisse wirft die Frage auf, ob und wie sich die institutionellen Rahmenbedingungen auf die Lehrmotivation auswirken.

Im Rahmen der Self-Determination Theory von Deci & Ryan (1985; 2000; 2019; 2020) wird Motivation als ein *continuum* von intrinsischer Motivation über vier Regulationstypen der extrinsischen Motivation bis hin zur Amotivation verstanden (Ryan & Deci 2000: 60), wobei die Erfüllung der drei psychologischen Grundbedürfnisse Autonomie, Kompetenz und soziale Eingebundenheit als zentrale Voraussetzung für intrinsische Motivation gilt (Ryan & Deci 2019: 122). Die SDT hat sich bereits in verschiedenen translationswissenschaftlichen Studien als tragfähiger theoretischer Rahmen erwiesen, etwa bei der Untersuchung der Motivation von Studierenden (Ameri & Ghahari 2018) oder der Berufszufriedenheit von Dolmetscher*innen (Monzó-Nebot & Álvarez 2024).

Auf dieser Grundlage verfolgt die vorliegende Arbeit das Ziel, die Lehrmotivation der Dolmetschlehrenden am ZTW systematisch zu erfassen. Daraus ergeben sich drei zentrale Forschungsfragen:

1. Welche intrinsischen und extrinsischen Faktoren motivieren Dolmetschlehrende am ZTW zu unterrichten?
2. Inwieweit stehen die psychologischen Grundbedürfnisse Autonomie, Kompetenz und soziale Eingebundenheit mit der Lehrmotivation in Zusammenhang?
3. Wie unterscheidet sich die Motivation zwischen festangestellten Lehrenden und externen Lehrbeauftragten?

Es wird erwartet, dass bei den Lehrenden am ZTW die intrinsische Motivation überwiegt, wobei Prestige und Gehalt eine Rolle spielen könnten. In Bezug auf die psychologischen Grundbedürfnisse wird eine generell hohe Ausprägung des Autonomieerlebens erwartet, da das universitäre Umfeld traditionell Gestaltungsfreiheit der Lehre bietet.

Methodisch basiert die Arbeit auf einer Online-Befragung aller im Studienjahr 2025/26 im Dolmetschbereich tätigen Lehrenden am ZTW. Der Fragebogen verbindet geschlossene Items zu den psychologischen Grundbedürfnissen und zur Lehrmotivation mit einer offenen Abschlussfrage, um auch individuelle Beweggründe erfassen zu können, die in standardisierten Antwortformaten möglicherweise nicht sichtbar würden. Die Auswertung der geschlossenen Fragen erfolgt deskriptiv, während die offene Frage qualitativ analysiert wird. Wegen der kleinen Stichprobe wird auf inferenzstatistische Verfahren verzichtet.

Die Arbeit beginnt mit einem Überblick über die Dolmetschwissenschaft und Dolmetschdidaktik, gefolgt von zentralen Motivationstheorien und der SDT. Der theoretische Teil endet mit einem Kapitel über Lehrende in Dolmetschlehrgängen. Im methodischen Teil wird die Untersuchung beschrieben. Anschließend werden die Ergebnisse präsentiert, bevor sie in der Diskussion vor dem Hintergrund der Theorie und der bisherigen Forschung eingeordnet und im Fazit zusammengeführt werden.

Im Rahmen dieser Arbeit wurden KI-gestützte Anwendungen ausschließlich unterstützend zur Umformulierung, sprachlichen Überarbeitung und Glättung eingesetzt. Zudem wurde KI für die Erklärung des korrekten Umgangs mit LimeSurvey und dem SPSS-Programm verwendet. Die Auswahl, Analyse, Interpretation und Einordnung der Literaturquellen und Umfrageergebnisse sowie die endgültige wissenschaftliche Argumentation erfolgten eigenständig durch die Verfasserin. KI-Outputs wurden kritisch geprüft, überarbeitet und integriert, ohne wissenschaftliche Eigenleistung zu ersetzen.

1 Dolmetschwissenschaft und Dolmetschdidaktik

Der Ursprung des Dolmetschens liegt zeitlich noch vor der Erfindung der Schriftsprache und ist seit jeher unverzichtbar für die Verständigung zwischen verschiedenen Sprachgemeinschaften. Trotz seiner zentralen Bedeutung blieb das Dolmetschen als eigenständige Wissenschaft bis ins 20. Jahrhundert unbeachtet. Einen entscheidenden Impuls zur Herausbildung einer eigenständigen wissenschaftlichen Disziplin bot die Pariser Friedenskonferenz (1919) nach dem Ersten Weltkrieg. Die damit verbundene Etablierung des Völkerbunds und der Internationalen Arbeitsorganisation (ILO) schuf den Bedarf, Dolmetscher*innen in formellen Bildungseinrichtungen auszubilden. 1930 wurde daraufhin in Mannheim der erste Studiengang für Übersetzer*innen und Dolmetscher*innen eingeführt, der später an die Universität Heidelberg verlegt wurde (Pöchhacker 2016: 29).

Der erfolgreiche Einsatz des Simultandolmetschens bei den Nürnberger Prozessen (1945-1946) und seine Übernahme durch die Vereinten Nationen beschleunigte die Professionalisierung des Berufsstands und ebnete den Weg zur Eröffnung neuer Ausbildungsstätten (Pöchhacker 2016: 29). Die darauffolgende Gründung der *Association Internationale des Interprètes de Conférence* (AIIC) 1953 war ein weiterer Meilenstein in den Anfängen der Akademisierung. Ihre „school policy“ (Pöchhacker 2016: 31) hat maßgeblich zur Gründung der *Conférence internationale permanente d'instituts universitaires en traduction et interprétation* (CIUTI), einer renommierten, internationalen Vereinigung von Universitäten mit Dolmetsch- und Übersetzungsstudienprogrammen, zu der unter anderem auch das Zentrum für Translationswissenschaft (ZTW) in Wien gehört, beigetragen. An diesen Hochschulen werden empirische Forschung und praktische Ausbildung verbunden und kontinuierlich durch interdisziplinäre Einflüsse aus Psychologie, Linguistik, Soziologie und digitalen Technologien erweitert (Pöchhacker 2016: 32f.).

Im Folgenden wird zunächst die Dolmetschwissenschaft als Disziplin beleuchtet, anschließend werden die Grundlagen der Dolmetschdidaktik erörtert.

1.1 Dolmetschwissenschaft als Disziplin

Dolmetscher*in ist bei weitem kein neuer Beruf, schon vor Jahrtausenden spielten Dolmetscher*innen eine zentrale Vermittlungsrolle bei diplomatischen Verhandlungen, militärischen Auseinandersetzungen sowie der Knüpfung internationaler Wirtschaftskontakte. Im Verlauf der Geschichte erfolgte eine schrittweise Professionalisierung des Berufs. Jedoch begann die systematische wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Feld erst im 20. Jahrhundert,

folglich ist die Dolmetschwissenschaft als akademische Disziplin vergleichsweise jung (Pöchhacker 2015: 62).

In den 1920er Jahren erfuhr der Dolmetschberuf zunehmend gesellschaftliche Anerkennung, da er nach dem Ersten Weltkrieg eine zentrale Funktion in diplomatischen Verhandlungen und politischen Konferenzen innehatte. Diese gesteigerte Sichtbarkeit trug maßgeblich zur Professionalisierung des Berufsstands bei, indem sie die Institutionalisierung von Dolmetschdiensten bei internationalen Organisationen wie dem Völkerbund und der ILO begünstigte und den Grundstein für die ersten empirischen Untersuchungen zum Konferenzdolmetschen, durchgeführt von Dolmetscher*innen dieser Organisationen, legte. Nach dem Zweiten Weltkrieg löste der Einsatz des Simultandolmetschens bei den Nürnberger Prozessen bei Psycholog*innen das Interesse aus, die kognitiven Prozesse dieses Dolmetschmodus zu untersuchen. Im Zentrum dieser frühen Forschung stand David Gerver, ein britischer Psychologe, der in seiner Doktorarbeit (1971) das erste Prozessmodell für das Simultandolmetschen konzipierte. Gerver führte zudem experimentelle Studien mit professionellen Dolmetscher*innen durch. Darüber hinaus organisierte er 1977 mit H.W. Sinaiko die erste internationale Konferenz zum Dolmetschen in Venedig, die das Potenzial einer interdisziplinären Forschungscommunity aufzeigte. Trotz dieser wegweisenden Beiträge entwickelte sich in den 1960-er Jahren ein alternatives theoretisches Paradigma, das von Danica Seleskovitch in Paris vertreten wurde (Pöchhacker 2015: 62ff.).

Danica Seleskovitch war Generalsekretärin der AIIC in den 1960er Jahren und Lehrkraft an der *École Supérieure d'Interprètes et de Traducteurs* (ESIT) der Universität Paris, an welcher sie Mitte der 1970er Jahre ein Doktoratsstudium im Bereich der Translationswissenschaft initiierte. Ihre *théorie du sens*, die den Fokus auf die Sinnübertragung und nicht auf die Sprache allein legte, prägte die Ausbildung an der Pariser Schule maßgeblich. Zusammen mit Marianne Lederer schrieb sie 1989 das Lehrwerk *Pédagogie raisonnée de l'interprétation*, welches heute noch als Standardwerk für den Dolmetschunterricht gilt. Über Jahrzehnte hinweg wurde das im Studienprogramm der sogenannten „Pariser Schule“ festgelegte Forschungsparadigma verfolgt (Pöchhacker 2015: 64f.). Die dortige Forschungscommunity zeigte jedoch wenig Bereitschaft, auch Methoden und Konzepte aus anderen Fachgebieten zu integrieren, wohingegen Forscher*innen wie Daniel Gile und Barbara Moser-Mercer sich der Interdisziplinarität zuwandten, was zu einer neuen Entwicklungsstufe in der Dolmetschwissenschaft führte. Ein Impuls dafür war eine internationale Konferenz in Triest 1986, bei der erstmals Forschungen zur bilingualen Sprachverarbeitung aus neurophysiologischer und -psychologischer Perspektive vorgestellt wurden (Pöchhacker 2015: 65).

Nach der Konferenz in Triest verlagerte sich die Forschung von der für Interdisziplinarität verschlossenen *théorie du sens* hin zu einer interdisziplinären und empirisch orientierten Ausrichtung. Parallel dazu intensivierte sich die Internationalität des Fachgebiets, wobei sich Englisch als neue Lingua Franca der Forschungscommunity etablierte und somit Französisch ersetzte. Gleichzeitig wurde die Notwendigkeit einer gemeinsamen Plattform für den internationalen Austausch deutlich. So entstand zuerst der jährlich erscheinende Interpreters' Newsletter, gefolgt vom halbjährlichen IRTIN-Bulletin (Interpretation Research and Theory Information Network) initiiert von Daniel Gile. Die disziplinäre Einordnung der Dolmetschwissenschaft blieb lange unklar. Nach dem Translation Studies Congress 1992 in Wien, setzte sich der Konsens durch, dass die Übersetzungswissenschaft einen geeigneten institutionellen Rahmen für die Dolmetschwissenschaft als (Teil-)Disziplin bietet (Pöchhacker 2015: 66).

Gesellschaftliche Entwicklungen der 1990er Jahre, insbesondere die zunehmende Migration und die damit einhergehende Notwendigkeit für Dolmetschdienste in staatlichen Institutionen, führten zu einer grundlegenden Ausweitung des Forschungsfelds. Das Kommunaldolmetschen erhielt neue wissenschaftliche Aufmerksamkeit, zumal hier häufig nicht-professionelle Dolmetscher*innen und sogar Kinder als Sprachmittler*innen tätig sind, was methodisch neue Herausforderungen an die Forschung stellte. Auch die Bedeutung des Gebärdensprachdolmetschens nahm aufgrund gesetzlicher Vorgaben zu, die zunächst in den USA erlassen wurden und später auch international Verbreitung fanden. Diese gesetzlichen Maßnahmen förderten die Entwicklung des Gebärdensprachdolmetschens und machten es zu einem eigenen Forschungszweig (Pöchhacker 2015: 67).

Die Entwicklung der Dolmetschwissenschaft ist auch untrennbar mit technologischen Fortschritten verbunden. Fantinuoli (2018) spricht von drei großen technologischen Wendepunkten, die das Dolmetschen nachhaltig präg(t)en. Der erste begann in den 1920er Jahren mit der Einführung kabelgebundener Systeme für die Tonübertragung, die das Simultandolmetschen überhaupt erst möglich gemacht haben. Den zweiten Wendepunkt markierte die Einführung des Internets in den 1990ern, wodurch die Recherche und Vorbereitung auf Dolmetscheinsätze substanziell vereinfacht wurde, indem Dolmetscher*innen Zugriff auf ein riesiges Reservoir an Quellen bekamen. Den dritten Wendepunkt, den Fantinuoli „*upcoming technological turn*“ nannte, sah er zum damaligen Zeitpunkt in unmittelbarer Zukunft. (Fantinuoli 2018: 2f.). Dieser Wandel werde nach Fantinuoli (2018) von drei Hauptbereichen gekennzeichnet: *computer-assisted (CAI)*, *remote (RI)*, and *machine interpreting (MI)* (Fantinuoli 2018: 4). Aus heutiger Perspektive, acht Jahre nach seiner Prognose, lässt sich feststellen, dass sich diese Entwicklung in vielerlei Hinsicht verwirklicht hat. Heute steht Dolmetscher*innen ein breites

Spektrum an technikgestützten Tools zur Verfügung. Chen & Doherty (2024) unterscheiden dabei zwischen settingorientierten und prozessorientierten Technologien. Zu den ersteren gehören etwa klassische Kabinenpulte und Konferenzanlagen sowie Telefon- und Videokonferenztechnik für Remote- bzw. Video-Remote-Interpreting. Das sind Technologien, die in erster Linie den Rahmen, in dem gedolmetscht wird, beeinflussen (Chen & Doherty 2024: 404ff.). Zu prozessorientierten Technologien gehören jene, die Dolmetscher*innen in den einzelnen Teilprozessen vor, während und nach dem Einsatz unterstützen können. Dazu zählen sowohl allgemeine Tools zur Internetrecherche, Tools zur Erarbeitung von Korpora, CAI-Tools, digitale Aufnahmegeräte, Smartpens und Tablets für das Notieren sowie zunehmend KI-basierte Technologien wie automatische Spracherkennung (ASR) und maschinelle Übersetzung (MT) (Chen & Doherty 2024: 406f.). Diese technologischen Fortschritte wurden von Dolmetscher*innen nicht nur begrüßt, sondern immer auch mit Skepsis und Befürchtungen aufgenommen (Fantinuoli 2018: 8). In der Literatur wird jedoch empfohlen, diese Fortschritte nicht als Bedrohung für den Beruf zu sehen, sondern sie strategisch zu nutzen, um die Arbeitsleistung zu optimieren. Außerdem wird betont, dass menschliche Expertise beim Dolmetschen unverzichtbar bleibt (vgl. Fantinuoli 2018: 8; Downie 2020: 145).

Gerade vor diesem Hintergrund kommt der Dolmetschdidaktik eine zentrale Rolle zu. Angehende Dolmetscher*innen müssen umfassend ausgebildet werden und sowohl das technische Know-how und den ethisch korrekten Umgang mit den jeweiligen Technologien erlernen als auch ihre sprachlichen und kulturellen Kompetenzen verfeinern und soziale Fähigkeiten gezielt ausbauen. Im folgenden Unterkapitel werden Grundlagen der Dolmetschdidaktik vorgestellt.

1.2 Grundlagen der Dolmetschdidaktik

Die Dolmetschdidaktik entwickelte sich parallel zur Professionalisierung des Berufs und zur Akademisierung des Fachs. Sie bildet die zentrale Vermittlungsebene zwischen wissenschaftlicher Theorie und beruflicher Praxis. Kelly (2005) verortet ihre Anfänge in der Mitte des 20. Jahrhunderts. Zuvor wurden translatorische Dienstleistungen von Linguist*innen, bilingualen Personen, selbst-erlernten Translator*innen oder jenen, die von berufserfahrenen Mentor*innen geleitet wurden, übernommen (Kelly 2005: 38). Heute werden Dolmetschlehrgänge weltweit in unterschiedlichen institutionellen und curricularen Kontexten angeboten. In manchen Ländern erfolgt die Ausbildung bereits im Bachelorstudium, während in anderen Masterstudiengänge oder andere weiterführende Lehrgänge vorgesehen sind. Diese Studiengänge werden in den meisten Fällen direkt von den Universitäten angeboten und sind tendenziell theorielastiger

als etwa Programme anderer Bildungsträger. Die Programme der einzelnen Lehrgänge unterscheiden sich je nach Fachrichtung, ebenso wie ihre Dauer, die nicht standardisiert ist. Die meisten Programme umfassen einen Zeitraum von ein bis fünf Jahren (Kelly 2005: 40).

1.2.1 Begriffliche Grundlagen

Kalina (2000a) bezeichnet die Dolmetschdidaktik als „die theoretisch fundierte, systematische und methodisch abgesicherte Vermittlung der Wissensbestände, Prozeduren und Kompetenzen, die für die an Hochschulen gelehrteten Dolmetscharten (schwerpunktmäßig Konferenzdolmetschen) erforderlich sind“ (Kalina 2000a: 162). Damit fasst sie Dolmetschdidaktik als ein Zusammenspiel von theoretischer Fundierung und dem gezielten Aufbau professioneller Handlungskompetenz auf. In einem anderen Beitrag beschreibt Kalina (2000b) die Kernkompetenz professioneller Dolmetscher*innen als „...the ability to perform cognitive tasks of mediation within a bi-/multilingual communication situation at an extremely high level of expectations and quality, often in a team of several interpreters“ (Kalina 2000b: 4). Zu den hierfür relevanten Anforderungen zählen nicht nur die Beherrschung der unterschiedlichen Dolmetschmodi, sondern auch kulturelle und kommunikative Kompetenz, Fachwissen, rasche Einarbeitung in neue Themen sowie die Fähigkeit, in komplexen Situationen flexibel und problemlösend zu handeln (Kalina 2000b: 4f.). Dolmetschkompetenz ist nach Kalina (2000b: 26) als ein in Lernschritten aufzubauendes Zusammenspiel von Teilfähigkeiten zu verstehen, die anfangs getrennt zu vermitteln sind und erst im weiteren Lernverlauf zusammengeführt werden. Vor diesem Hintergrund entwickelte sie eine Reihe von Übungen, mit denen diese Teilkompetenzen schrittweise aufgebaut werden können. Dazu zählt zunächst die semantische Analyse des Ausgangstextes, bei der zentrale Aussagen identifiziert, markiert und anschließend aus dem Gedächtnis wiedergegeben werden. Daran schließen die Transferkompetenz, das Vom-Blatt-Dolmetschen, die Antizipation und Inferenzziehung sowie die Speicherung an, die jeweils unterschiedliche Teilfähigkeiten wie rasche Verarbeitung, Strukturierung, Vorausdenken, und Rekonstruktion fördern. Für das Simultandolmetschen ergänzt Kalina diese Übungsformen um weitere Teilziele wie die Produktion eines grammatisch korrekten Textes, syntaktischen Umbau bzw. syntaktische Umbauoperationen im Dolmetschmodus, Paraphrase und Monitoring (Kalina 2009a: 179ff.).

Gile (2009: 8) geht davon aus, dass vor der Gestaltung eines Curriculums die Kernkompetenzen, über die professionelle Translator*innen verfügen sollten, definiert werden müssen. In seinem Werk *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training* (2009) nennt er als zentrale Voraussetzungen: passive Kenntnisse über sowie ausgezeichnetes

Beherrschen der Arbeitssprachen, ausreichendes (Fach-)Wissen über die in Translaten behandelten Themen und Fachgebiete sowie deklaratives und prozedurales Wissen über Translation selbst. Diese Kompetenzen beziehen sich sowohl auf Übersetzer*innen als auch auf Dolmetscher*innen.

Ein ausführliches Modell für Dolmetschkompetenz entwickelte Albl-Mikasa (2012: 59) auf Basis von Interviews mit zehn erfahrenen Dolmetscher*innen, die auf dem deutschen Markt tätig sind. Ihr Modell basiert auf Kalinas (2006: 257 z. nach Albl-Mikasa 2012) Unterteilung des Dolmetschprozesses in *pre-*, *peri-*, *in-*, und *post-process* und erweitert diese um den *para-process* (Albl-Mikasa 2012: 60f.). Unter *pre-process-skills* versteht Albl-Mikasa (2012: 64) die grundlegenden Kompetenzen, die Dolmetscher*innen im Laufe ihres Lebens erwerben und zählt dazu: *high-level command of working languages* (sehr hohe Sprachkompetenz in den A- und B-Sprachen, für die die Anforderungen je nach Markt variieren können), *low-key terminology management* (systematische Pflege einer persönlichen Terminologiedatenbank), *a generalist's informed semi knowledge* (breites Grundwissen in vielen Fachgebieten statt tiefgehender Expertise in einem Bereich, sowie die Fähigkeit sich rasch in neue Themen einzuarbeiten) und *streamlined assignment preparation* (effiziente und zielgerichtete Vorbereitung auf einzelne Einsätze) (Albl-Mikasa 2012: 64–69). Als *peri-process-skills* werden folgende Fähigkeiten bezeichnet: *teamwork and a cooperative attitude* (kollegiales Verhalten in der Kabine, Unterstützung der Kabinenpartner*innen und taktvoller Umgang mit Kund*innen), *unimposing extrovertedness* (der widersprüchliche Anspruch weder zurückhaltend noch dominant zu sein), *professionalism between instinct and a sense of realism* (ein gutes Gespür für die jeweilige Dolmetschsituation sowie realistische Einschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit) sowie *pressure resistance and frustration tolerance* (Widerstandsfähigkeit gegenüber den physischen und psychischen Belastungen des Berufs) (Albl-Mikasa 2012: 69–74). *In-process-skills* umfassen die grundlegenden Dolmetschprozesse (*comprehension, transfer, production*) (Albl-Mikasa 2012: 74). Zu den *comprehension skills* zählen: *Below-expert scanning identifying and matching* (Kernaussagen erkennen, mit eigenem Wissen verknüpfen und Redefluss verfolgen können), *contextualisation* (ständiges Einordnen des Gehörten in den Gesamtzusammenhang) und *English as a lingua franca compensation* (Umgang mit Verständnisschwierigkeiten, die durch nicht-muttersprachliche Englischvorträge entstehen) (Albl-Mikasa 2012: 74–78). *Transfer skills* inkludieren *simultaneity* (gleichzeitige Steuerung von Hören und Sprechen) und *capacity relief measures* (Strategien zur Entlastung der kognitiven Kapazität) (Albl-Mikasa 2012: 78f.), wohingegen sich *production skills* auf *synchronicity and décalage modulation* (bewusstes Variieren des Zeitabstands zwischen Originalrede und Dolmetschung), *reduction* (Kürzungen der

Ausgangsrede), *balancing act between high fidelity and audience design* (Abwägung zwischen originalgetreuer Dolmetschung und Notwendigkeit für zielgruppengerechte Anpassungen), *English as a lingua franca accomodation* (Anpassung an nicht-muttersprachliches Publikum) und *performance, presentation, prosody* (Stimmqualität, Vortragsstil, Betonung und Intonation) beziehen (Albl-Mikasa 2012: 80–85). Da in den Interviews die *post-process skills* weniger detailliert besprochen wurden, haben sich nur zwei Fähigkeiten herauskristallisiert, nämlich *terminology wrap-up* (terminologische Nachbereitung eines Einsatzes) und *quality control* (selbstkritische Überprüfung der eigenen Leistung) (Albl-Mikasa 2012: 85). *Para-skills* gehen über die reine Dolmetschkompetenz hinaus und umfassen zusätzlich: *Business know-how, customer relations, and professional standards* (unternehmerische Kompetenzen, Einhaltung berufsethischer Grundsätze und professioneller Verhaltensstandards), *lifelong learning predilection* (ausgeprägte Neigung zu kontinuierlichem Lernen) und *meta-reflection* (Fähigkeit zur selbstständigen Reflexion des eigenen Handelns, zur Autonomie und zu bewussten Steuerung der eigenen beruflichen Entwicklung) (Albl-Mikasa 2012: 85–89). Albl-Mikasa (2012) entwickelte ihr Modell zwar vorrangig für das Simultandolmetschen bei Konferenzen, dieses kann jedoch durch Ergänzung von Merk- und Notizentechniken an das Konsekutivdolmetschen angepasst werden (Albl-Mikasa 2012: 63). Ihr Modell unterscheidet sich von den didaktisch motivierten Ansätzen Kalinas (2000b) und Giles (2009) dadurch, dass es die Kompetenzen aus der Perspektive der Berufspraxis beschreibt und abstrakte Kompetenzbegriffe durch die authentischen Aussagen erfahrener Konferenzdolmetscher*innen konkretisiert (vgl. Albl-Mikasa 2012: 63).

Während sich die Ausbildung angehender Dolmetscher*innen in den frühen 1990ern noch nahezu ausschließlich auf das Konferenzdolmetschen konzentrierte, hat sich das Feld seither deutlich erweitert. Heute gewinnt das Dialogdolmetschen zunehmend an Bedeutung (Pöchhacker 2009: 42f.). Diese Entwicklung macht auch eine Differenzierung der Didaktik erforderlich, die sich nicht allein an Modus oder Setting orientiert, sondern die kommunikative Struktur selbst in den Blick nimmt. Kadrić (2011: 55f.) legt daher nahe, die oftmals nicht trennscharf abgrenzbaren Teilbereiche der Translationswissenschaft nach dem Interaktionstyp der Kommunikation zu kategorisieren, da Interaktion ein Merkmal sämtlicher translatorischer Tätigkeitsfelder ist. Für die Dolmetschdidaktik empfiehlt sie entsprechend eine Unterscheidung zwischen Dialogdolmetschen und Monologdolmetschen, wobei sie Raum für weitere Spezialisierungen innerhalb dieser Kategorien lässt. Dialogische Settings sind dabei durch wechselnde Redebeiträge, bidirektionale Sprachrichtung und eine triadische Kommunikationsstruktur gekennzeichnet und stellen daher spezifische didaktische Anforderungen an die Ausbildung. Mit

ihrer Frage nach der richtigen (Dolmetsch-)Didaktik verdeutlicht Kadric (2011: 58f.) zudem, dass eine konventionell auf messbare Leistung ausgerichtete Dolmetschausbildung, den Anforderungen transkultureller und interaktiver Kommunikationssituationen nur bedingt gerecht wird. Stattdessen sollte der Fokus auf „*Lehr-Lern-Methoden*“ gelenkt werden, in denen Studierende nicht nur Leistungen reproduzieren, sondern neben translatorischen und kulturellen Kompetenzen auch Rollenbewusstsein und ethisches Handeln entwickeln.

Ergänzend zu den bereits genannten Kompetenzen unterscheidet man in der Dolmetschwissenschaft auch zwischen kognitiven und non-kognitiven Kompetenzen, die angehende Dolmetscher*innen idealerweise bereits vor Beginn der Ausbildung mitbringen sollten. Chabasse (2015: 48) schlägt außerdem vor mittels Eignungstest vor Antritt des Lehrgangs herauszufiltern, ob Studierende für das Dolmetschen geeignet sind oder nicht. Unter Eignung versteht sie in ihrem *Aptitude Model for Interpreting* ein Zusammenspiel aus Talent und kognitiven Kompetenzen. Talent umfasst dabei sowohl kognitive Fähigkeiten als auch non-kognitive Persönlichkeitsmerkmale wie Stressresistenz und Flexibilität (Chabasse 2015: 44f.).

Aus all diesen Anforderungen an die Dolmetschkompetenz ergibt sich die Notwendigkeit, auch die universitäre Ausbildung entsprechend zu strukturieren. Im folgenden Abschnitt wird daher gezeigt, wie diese Anforderungen in der Entwicklung von Curricula berücksichtigt werden können und welche Orientierungspunkte sich für die Gestaltung von Dolmetschstudiengängen ergeben.

1.2.2 Curriculare Gestaltung der Dolmetschausbildung

Vor der Gestaltung eines Curriculums muss ein Lehrgang nach Kelly (2005: 62f.) in seinen jeweiligen Kontext eingebettet werden. Universitäre Ausbildung bedarf dabei wohl einer breiteren theoretischen Fundierung und kann mehrere unterschiedliche Kompetenzen vermitteln, wohingegen eine Berufsausbildung stärker auf die Entwicklung konkreter, praxisbezogener Kompetenzen ausgerichtet ist. Zudem ist bei universitären Angeboten zwischen Bachelor- und weiterführenden Studiengängen zu unterscheiden. Studierende im Bachelorstudium verfügen meist über weniger Vorwissen und benötigen daher ein breiteres Spektrum an Kompetenzen und Wissen, während Master- oder andere postgraduale Programme stärker an bereits vorhandenes Vorwissen anknüpfen können und den Universitäten zugleich mehr Gestaltungsspielraum zur Verfügung steht. Aus diesem Grund besteht bei solchen Lehrgängen auch die Möglichkeit eines höheren Spezialisierungsgrads, der bei der Gestaltung von Curricula auch in Betracht gezogen werden muss, ebenso wie die Länge der Ausbildung. Daraus kann man

schließen, dass es nicht möglich ist, ein Curriculum zu gestalten, das für jeden Kontext passend ist (Kelly 2005: 62f.).

In der translationswissenschaftlichen Praxis werden Curricula in der Regel auf Grundlage theoretischer Kompetenzmodelle konzipiert, wie sie bereits in Abschnitt 1.2.1 in Ansätzen dargestellt wurden. Calvo (2011: 15f.) bezeichnet diesen Ansatz jedoch als unzureichend und rät ausdrücklich davon ab, Curricula ohne tiefgreifende Kontextualisierung und Situationsanalyse durchzuführen. Die unreflektierte Übernahme von Modellen führe unweigerlich zu ineffektiven Ausbildungsprogrammen. Stattdessen plädiert sie für eine praxisbasierte Entwicklung von Curricula, die anpassungsfähig und kontextreaktiv ist.

Kelly (2005) sowie Calvo (2011) entwickelten diese Überlegungen zwar für die Ausbildung angehender Übersetzer*innen, sie lassen sich jedoch auch auf die Dolmetschdidaktik übertragen.

Als Beispiel für die Gestaltung eines Curriculums werden im Folgenden Curricula am ZTW vorgestellt, da sich die vorliegende Arbeit auf dieses Zentrum konzentriert. Dabei handelt es sich ausdrücklich nicht um Paradebeispiele oder ein normatives Modell, sondern lediglich um eine Veranschaulichung der Entwicklung und Gestaltung eines Curriculums für Dolmetschstudiengänge. Ausgangspunkt ist das 2015 in Kraft getretene Curriculum, das Übersetzen und Dolmetschen verbindet, Studierende jedoch ab dem zweiten Semester erlaubt, eine von vier Fachrichtungen auszuwählen: Fachübersetzen und Sprachindustrie, Übersetzen in Literatur – Medien – Kunst, Dialogdolmetschen und Konferenzdolmetschen. Laut §1 Abs. 2 des Curriculums ist das Ziel des Masterstudiums Translation: *„die Befähigung zur Tätigkeit als Translatorinnen und Translatoren bzw. Kommunikationsfachleute für fremden Bedarf über sprachliche, kulturelle und fachliche Barrieren hinweg sowie zur Tätigkeit in Wissenschaft und Forschung“* (ZTW 2017: 1). Das Studium vermittelt wissenschaftliche und praktische Kompetenzen, indem es translatorische Praxis mit den zugrundeliegenden wissenschaftlichen Konzepten verbindet. Absolvent*innen sollen geschult werden, auch unter sich verändernden gesellschaftlichen und technologischen Konditionen eigenständig zu handeln, ihr Wissen kontinuierlich auszubauen und sich an neue berufliche Anforderungen anzupassen (ZTW 2017: 1). Um das Erreichen dieser Ziele zu gewährleisten, sieht das Curriculum 24 ECTS für allgemeine, einführende Lehrveranstaltungen vor, 70 ECTS für die jeweilige Fachrichtung bestehend aus jeweils 5 Modulen im Umfang von 10 ECTS und der Individuellen Fachvertiefung im Umfang von 20 ECTS sowie zum Abschluss 26 ECTS für Masterarbeit und Defensio. Studierende können zwischen folgenden Arbeitssprachen wählen: Deutsch (muss als A oder B Sprache gewählt werden), Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Chinesisch, Englisch, Französisch, Italienisch, Japanisch, Polnisch,

Portugiesisch, Rumänisch, Russisch, Spanisch, Tschechisch, Ungarisch (ZTW 2017: 1ff.) Der Schwerpunkt Dialogdolmetschen kann mit zwei (A-B) oder drei Arbeitssprachen (A-Bx-By) absolviert werden und schließt neben den allgemeinen, fachübergreifenden Modulen auch folgende Module ein: Konsektivdolmetschen, Simultandolmetschen, Dialogdolmetschen I und Dialogdolmetschen II. Im Gegensatz dazu sind im Schwerpunkt Konferenzdolmetschen mindestens drei Arbeitssprachen (A-B-C) verpflichtend, aber auch vier möglich (A-Cx-Cy-Cz/ A-B-Cx-Cy). Die zu absolvierenden Module beinhalten Konsektivdolmetschen, Simultandolmetschen, Konferenzdolmetschen I und Konferenzdolmetschen II (ZTW 2017: 3ff.).

Als Reaktion auf technologische Fortschritte und geänderte berufliche Anforderungen führte das ZTW mit dem neuen Curriculum (2024) eine grundlegende Neustrukturierung des Masterstudiums Translation ein. Dieses Curriculum trat am 1. Oktober 2024 in Kraft und ersetzt mit Ablauf der Übergangsfrist am 31.10.2026 das vorherige Curriculum ab. Das Studienziel wurde angepasst, translatorische Verantwortung für Barrierefreiheit und Nachhaltigkeit sowie ethische und technologische Kompetenzen werden explizit erwähnt (ZTW 2024: 1f.). Während das alte Curriculum mit zwei Modulen lediglich 24 ECTS für einführende Lehrveranstaltungen vorsah (ZTW 2017: 6), sind im neuen Curriculum drei Kernmodule (Translationswissenschaftliche Grundlagen 16 ECTS; Translation, Technologie Gesellschaft 15 ECTS; Translationsmanagement und Praxisfelder 11 ECTS) mit insgesamt 42 ECTS dafür vorgesehen (ZTW 2024: 5). Für die Schwerpunkte wurde die Anzahl der Module von 6 auf 4 reduziert und der Umfang von 70 auf 48 ECTS verringert. Im Schwerpunkt Dialogdolmetschen wurden die vorher getrennten Module Konsektiv- und Simultandolmetschen in das Modul Grundlagen Dialogdolmetschen (12 ECTS) zusammengeführt, das auch Sprechtechnik, Notizentechnik, Flüster- und Vom-Blatt-Dolmetschen sowie Rollentheorie, Berufsethik und Psychohygiene umfasst. Das zweite Pflichtmodul Dialogdolmetschen Vertiefung (14 ECTS) gliedert die Einsatzbereiche nun explizit in Diplomatie, Politik, Recht und Wirtschaft sowie Bildung, Gesundheit und Soziales und integriert CAI-Tools und strukturiertes Peer-Feedback. Neu aufgenommen wurde die verbindliche Auseinandersetzung mit Ferndolmetschen und Dolmetschen für Personen mit besonderen Bedürfnissen im Modul Arbeitspraxis: Dialogdolmetschen (10 ECTS). Hinzu kommt die Individuelle Fachvertiefung (12 ECTS) (ZTW 2024: 21ff.). Im Schwerpunkt Konferenzdolmetschen führt nun das Modul Dolmetschkompetenzen (12 ECTS) Simultan- und Konsektivdolmetschen zusammen und ergänzt es um Simultandolmetschen mit und ohne Text, Vom-Blatt-Dolmetschen, Flüsterdolmetschen sowie Selbstbeurteilung und Peer-Feedback. In das Pflichtmodul Konferenzdolmetschen (16 ECTS) neu aufgenommen wurde Relaisdolmetschen als eigenständiger Inhalt sowie eine deutlich umfangreichere Modulprüfung mit sechs bis acht

Prüfungsteilen, abhängig von der Sprachkombination. Das Modul Arbeitspraxis Konferenzdolmetschen (8 ECTS) integriert nun auch Rollenarbeit, Berufsethik und Psychohygiene sowie Konferenzsimulation zusätzlich zum Praktikum. Für die Individuelle Fachvertiefung sind auch hier 12 ECTS vorgesehen. Das optionale Zusatzmodul vierte Sprache wurde von 20 auf 12 ECTS reduziert (ZTW 2024: 16ff.).

Auch die Abschlussphase des Studiums wurde angepasst und von 26 auf 30 ECTS aufgestockt und zwei aufeinander aufbauende Seminare eingeführt. SE Masterarbeitskonzeption (4 ECTS) zur Erarbeitung eines ausführlichen Exposés und SE Masterarbeitsprozess (4 ECTS) zur fachlichen und methodischen Begleitung der ersten Teile der Masterarbeit (ZTW 2024: 25). Inwiefern und ob überhaupt diese weitreichenden Änderungen die angestrebten Ziele erreichen werden, lässt sich zu diesem Zeitpunkt nicht beurteilen. Pöchhacker (2019: 156) weist in diesem Zusammenhang auf ein grundlegendes Problem curricularer Reformdebatten hin. Es mangelt an gesicherter, empirischer Evidenz für die Überlegenheit bestimmter pädagogischer Ansätze. Die Bewertung unterschiedlicher Curricula beschränkt sich auf Indikatoren wie Absolvent*innenzahlen, Beschäftigungsquoten oder Ergebnissen von Zertifizierungsprüfungen, die jedoch jeweils von Marktbedingungen abhängig sind.

Eine wichtige Rolle für die erfolgreiche Umsetzung eines Curriculums spielen auch Lehrende, welche dieses überhaupt mit Inhalt befüllen. Welche Faktoren deren Engagement in der Lehre beeinflussen, ist Gegenstand des folgenden Kapitels. Dazu wird zunächst die Self-Determination Theory (Deci & Ryan 1985; 2000; 2019; 2020) als theoretischer Rahmen vorgestellt, welche die Grundlage für die empirische Untersuchung der Lehrmotivation am ZTW bildet.

2 Motivation

In der Motivationspsychologie wird unter Motivation „die aktivierende Ausrichtung des momentanen Lebensvollzuges auf einen positiv bewerteten Zielzustand bzw. auf das Vermeiden eines negativ bewerteten Zustandes“ verstanden (Rheinberg & Vollmeyer 2018: 17). Es wird betont, dass Motivation keine feste und natürlich gegebene Größe ist, sondern ein Konzept unter dem verschiedene Phänomene zusammengefasst werden. Es gibt nicht „die eine“ Motivation, sondern unterschiedliche Prozesse, die im Zusammenspiel untersucht werden müssen (Rheinberg & Vollmeyer 2018: 16f.).

Was Dolmetschlehrende am ZTW dazu bewegt, zu unterrichten und ob die Anstellungsart dabei eine Rolle spielt, steht im Zentrum dieser Arbeit. Im Folgenden werden daher zunächst verschiedene Motivationstheorien vorgestellt, bevor die Self-Determination Theory als Grundlage für die empirische Untersuchung erläutert wird.

2.1 Überblick über motivationstheoretische Ansätze

Die Motivationstheorie bietet eine Vielzahl theoretischer Ansätze, die sich in ihren Grundannahmen, Schwerpunkten und Anwendungsbereichen teils ergänzen, teils konkurrieren. Eine umfassende Darstellung aller relevanten Theorien würde den Rahmen dieser Arbeit überschreiten, daher werden im Folgenden drei Ansätze skizziert, die sich in der Forschung zu Lehr-Lern-Motivation etabliert haben (vgl. Otterpohl et al. 2025: 762; Fray & Gore 2018: 156; Fernández et al. 2024: 112) und jeweils unterschiedliche Perspektiven aufwerfen: die Zweifaktorentheorie (Herzberg 1967), die Erwartungs-mal-Wert-Theorie (Eccles & Wigfield 2002) und das FIT-Choice-Modell (Watt & Richardson 2007).

2.1.1 Zweifaktorentheorie (Herzberg 1967)

Herzberg (1967) unterscheidet in seiner Zweifaktorentheorie (auch *Motivation-Hygiene Theory* genannt) zwei voneinander unabhängige Dimensionen der Arbeitszufriedenheit. Als Hygienefaktoren bezeichnet er jene Faktoren, die unter Arbeitsumfeld und -kontext fallen wie etwa Arbeitsbedingungen, Gehalt, Unternehmenspolitik, Verwaltung, Aufsicht sowie zwischenmenschliche Beziehungen. Das Fehlen dieser Faktoren kann die Unzufriedenheit am Arbeitsplatz stark beeinflussen, wobei ihr Vorhandensein allein nicht automatisch Zufriedenheit bedeutet. Zufriedenheit am Arbeitsplatz entsteht nach der Zweifaktorentheorie erst durch Motivatoren wie Leistung, Anerkennung, die Arbeit selbst, Verantwortung und Weiterentwicklung (Herzberg 1967: 73f.).

Die Zweifaktorentheorie wurde mehrfach auf den Lehrberuf angewendet. Akdemir (2020) entwickelte auf ihrer Grundlage einen Motivationsfragebogen und befragte 463 Lehrkräfte in der Türkei. McMillan et al. (2016) legten die Theorie einer Untersuchung der Fortbildungsmotivation irischer Lehrkräfte zugrunde, um die bewegenden und hemmenden Faktoren zu identifizieren. Eine Suche nach Anwendungen der Zweifaktorentheorie in der Dolmetschlehre verlief ergebnislos. Nichtsdestotrotz konnte ein Bezug zur Translationswissenschaft hergestellt werden, Rodríguez-Castro (2015) verwendete die Zweifaktorentheorie als theoretisches Rahmenmodell, um die Arbeitszufriedenheit von Übersetzer*innen zu untersuchen.

2.1.2 Erwartungs-mal-Wert-Theorie (Eccles & Wigfield 2002)

Nach dem Modell von Eccles & Wigfield wird leistungsbezogenes Verhalten als Zusammenspiel zweier zentraler Komponenten beschrieben: der Erfolgserwartung und des Aufgabenwerts. Diese Determinanten beeinflussen unmittelbar für welche Aufgabe sich eine Person entscheidet, wie ausdauernd sie daran arbeitet und welche Leistung sie erbringt (Eccles & Wigfield 2002: 118). Als Erfolgserwartung wird die subjektive Einschätzung, eine Aufgabe bewältigen zu können, bezeichnet, während sich der Aufgabenwert aus vier Teilen zusammensetzt: *intrinsic value* (Interesse und Freude an der Tätigkeit), *attainment value* (Wichtigkeit der Aufgabe für die Person), *utility value* (instrumenteller Nutzen für künftige Ziele) und *cost* (negative Aspekte) (Eccles & Wigfield 2002: 119f.).

In der Lehr-Lern-Forschung wurde das Modell bislang vor allem zur Erklärung von Schüler*innenmotivation eingesetzt, aber auch auf Lehrkräfte übertragen. Jud et al. (2023) beispielsweise nutzten es, um Motivation von Lehrpersonen zur Förderung selbstregulierten Lernens zu untersuchen. In der Translationswissenschaft haben etwa Man et al. (2026) sich das Erwartungs-mal-Wert-Modell zu Nutzen gemacht und untersucht, inwieweit Motivation den Erfolg im Translationsstudium beeinflussen kann.

Eine stärker berufswahlbezogene Adaption des Modells stellt das FIT-Choice-Modell (Watt & Richardson 2007) dar, das in Kapitel 2.1.3 ausführlicher dargestellt wird.

2.1.3 FIT-Choice-Modell (Watt & Richardson 2007)

Das FIT-Choice-Modell (*Factors Influencing Teaching Choice*) wurde von Watt & Richardson (2007) entwickelt. Es stützt sich auf die Erwartungs-mal-Wert-Theorie und erweitert diese um spezifische Faktoren, die die Wahl des Lehrberufs betreffen (Watt & Richardson 2007: 169). Die Variablen *self*, *value* und *task sets* wurden übernommen und um Items zu antezedenten Bedingungen der Sozialisation und zur Wahrnehmung früherer Erfahrungen ergänzt (Watt &

Richardson 2007: 171). Die Einflussfaktoren auf die Wahl des Lehrberufs werden von links nach rechts angeordnet. Links stehen antezedenten Bedingungen der Sozialisation, gefolgt von den proximalen Determinanten der Berufswahl (Aufgabenwahrnehmung, Selbstwahrnehmung, Werte) und ganz rechts die *fallback career*, also die Wahl des Lehrberufs als Notlösung, wenn das Ausüben des eigentlichen Wunschberufs nicht möglich ist (Watt & Richardson 2007: 176).

Internationale Replikationen in über 17 Studien in Ländern wie Australien, Deutschland, Norwegen, den USA, der Türkei, Spanien, Kroatien, Estland und Irland bestätigen die Validität und machen das FIT-Choice-Modell zum dominierenden Instrument in der Lehrberufswahlforschung. Gleichzeitig wird kritisiert, dass das geschlossene Antwortformat die Erfassung neuer Faktoren einschränkt und einzelne Subskalen in verschiedenen kulturellen Kontexten uneinheitliche Reliabilitäten aufweisen (Fray & Gore 2018: 156). Eine Anwendung des FIT-Choice-Modells in der Translationswissenschaft konnte im Zuge der Recherche für diese Arbeit nicht gefunden werden.

Da die Self-Determination Theory im Gegensatz zu den in Kapitel 2.1 vorgestellten Theorien bereits in der Dolmetschdidaktik zur Untersuchung von Lehrmotivation herangezogen wurde (u.a. Chen 2025), dient sie auch der vorliegenden Arbeit als theoretischer Rahmen und wird in Kapitel 2.2 dargestellt.

2.2 Self-Determination Theory

Die Self-Determination Theory von Deci & Ryan (1985; 2000; 2019; 2020) vertritt eine organismisch-dialektische Perspektive. Sie geht von der Annahme aus, dass Menschen grundsätzlich aktive Wesen sind, die bestrebt sind zu wachsen und ihre inneren Gedanken, Gefühle und Motive zu einem stimmigen Selbstbild zu verbinden und zeitgleich ihren Platz innerhalb sozialer Gemeinschaften zu finden (Deci & Ryan 2000: 229). Diese Entwicklungen sind allerdings keine automatischen Prozesse. Menschen brauchen für eine gesunde Weiterentwicklung ein Umfeld, das bestimmte psychologische Grundbedürfnisse erfüllt. Dabei sind die Bedürfnisse nach Autonomie (*autonomy*), Kompetenz (*competence*) und sozialer Eingebundenheit (*relatedness*) zentral. Autonomie bezieht sich hierbei auf Freiwilligkeit und Selbstbestimmung. Menschen haben das Bedürfnis, ihre Handlungen selbst zu wählen, was durch kontrollierte Regulation untergraben werden kann. Kompetenz ist das Bedürfnis nach dem Gefühl etwas sehr gut zu können, erfolgreich zu sein und sich weiterentwickeln zu können. Soziale Eingebundenheit bezeichnet das Bedürfnis nach Zugehörigkeit. Wird eines dieser drei Bedürfnisse nicht erfüllt, kann sich das negativ auf die Motivation und das psychische Wohlbefinden auswirken (Ryan & Deci 2020: 1).

Seit ihrer ersten Formulierung hat sich die SDT immer weiterentwickelt und wurde um neue Theorien ergänzt. Insgesamt besteht sie aus sechs „Minitheorien“ (vgl. Ryan & Deci 2019; 2020): der *Cognitive Evaluation Theory (CET)*, der *Organismic Integration Theory*, der *Basic Psychological Needs Theory (BPNT)*, der *Causality Orientation Theory (COT)*, der *Goal Content Theory (GCT)* und der *Relationship Motivation Theory (RMT)*.

Im Weiteren wird zunächst die grundlegende Unterscheidung zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation erläutert, daran anschließend werden vier der sechs „Minitheorien“ dargestellt. Die GCT befasst sich mit dem Einfluss unterschiedlicher Lebensziele auf das Wohlbefinden, während die RMT die Rolle der Autonomie in engen persönlichen Beziehungen untersucht. Folglich liegen diese beiden Theorien außerhalb des Fokus dieser Arbeit (Ryan & Deci 2019: 129ff.).

2.2.1 Intrinsische und extrinsische Motivation

Im Rahmen der SDT wird Motivation danach unterschieden, warum bzw. mit welchem Ziel Menschen bestimmte Handlungen ausführen. Zentral ist dabei die Unterscheidung zwischen Verhalten, das aus eigenem Antrieb geschieht und Verhalten, das durch äußere Zwecke beeinflusst wird. Von intrinsischer Motivation spricht man, wenn Tätigkeiten aus eigenem Interesse oder Freude an der Sache selbst ausgeübt werden. Extrinsische Motivation hingegen liegt vor, wenn das Handeln aufgrund eines bestimmten äußeren Nutzens auf ein gewünschtes Ergebnis abzielt (Ryan & Deci 2000: 55).

Intrinsische Motivation wird als ein wesentliches Merkmal der menschlichen Tendenz zur aktiven Weiterentwicklung verstanden. Aus diesem Grund konzentrierte sich die SDT anfangs hauptsächlich auf diese Art der Motivation. Spielen, Entdecken und Wissbegierde sind typische Beispiele für intrinsische Motivation, da solche Verhaltensweisen nicht durch äußeren Druck oder Belohnungen entstehen, sondern die Aktivität selbst als befriedigend erlebt wird. Man verbindet damit jedoch nicht nur mit Spaß assoziierte Aktivitäten. Intrinsische Motivation spielt auch in der menschlichen Entwicklung eine zentrale Rolle, da alles, was Menschen im Laufe ihres Lebens lernen, eher auf intrinsischem Interesse als auf Verpflichtungen beruht (Ryan & Deci 2020: 2). Für den Erhalt intrinsischer Motivation müssen die Grundbedürfnisse eines Menschen erfüllt werden. Ob dies gelingt, hängt wesentlich vom sozialen Umfeld ab. Während Bedingungen, die Autonomie und Kompetenz fördern, intrinsische Motivation stärken, wird sie unter kontrollierenden Bedingungen geschwächt (Deci & Ryan 2000: 233).

Extrinsische Motivation galt zunächst lange als grundsätzlich kontrollierend und damit als gegensätzlich zur intrinsischen Motivation. Deci & Ryan (2000: 235) gehen aber davon aus, dass extrinsisch motiviertes Verhalten nicht ausschließlich fremdbestimmt ist und dass man unterscheiden kann, wie stark etwas als selbst- bzw. fremdbestimmt aufgenommen wird. Auf dieser Grundlage entwickelten sie eine Auffassung der extrinsischen Motivation, die sich auf das Konzept der Internalisierung stützt (Deci & Ryan 2000: 233). Dieser Auffassung nach unterscheiden Deci & Ryan (2000: 237) vier Regulationstypen der extrinsischen Motivation: *External regulation* wird durch Belohnung und Bestrafung gesteuert und gilt als die kontrollierteste. *Introjected regulation* ist teilweise verinnerlicht, bleibt aber kontrolliert. Bei *identified regulation* erkennt die Person den Wert einer Handlung. Das Verhalten ist autonomer, dennoch extrinsisch motiviert, weil es nicht reinem Eigenvergnügen entspringt. *Integrated regulation* liegt vor, wenn die Handlung mit anderen Werten der Person in Einklang gebracht wird und gänzlich selbstbestimmt bleibt, jedoch trotzdem extrinsisch ist, weil sie zweckgerichtet ist (Deci & Ryan 2000: 233). *External* und *introjected regulation* gelten als kontrollierte, *identified* und *integrated* als autonome Regulationstypen der extrinsischen Motivation (Ryan & Deci 2020: 3).

Das Fehlen jeglicher Handlungsabsicht wird nach der SDT als Amotivation bezeichnet. In diesem Zustand verspürt eine Person weder Zielorientierung noch das Gefühl, selbst Ursache des eigenen Handelns zu sein (Ryan & Deci 2000: 55).

2.2.2 Cognitive Evaluation Theory (CET)

Die *Cognitive Evaluation Theory* (CET) ist die erste von sechs „Minitheorien“ und wurde ursprünglich gezielt entwickelt, um unterschiedliche Ausprägungen intrinsischer Motivation zu erklären. Im Zentrum steht dabei die Frage, unter welchen Bedingungen sie gefördert bzw. untergraben wird. Ausgangspunkt war die Annahme, dass Belohnungen einen negativen Einfluss auf intrinsische Motivation haben können, wohingegen positives Feedback sich auch positiv auswirkt. Studien zeigten jedoch, dass nicht alle Arten von Belohnungen die gleiche Wirkung haben. Wird eine Belohnung als kontrollierend aufgefasst, untergräbt das die Autonomie und damit die intrinsische Motivation. Als informationell wahrgenommene Rückmeldungen hingegen fördern Kompetenz und wirken sich positiv aus. Die SDT geht zudem von der Annahme aus, dass sämtliche Umweltfaktoren, die das Autonomieerleben einer Person beeinträchtigen, negative Folgen für die intrinsische Motivation bedeuten. Umgekehrt gilt, dass alle Umweltfaktoren, die Autonomie und Kompetenz fördern, auch die intrinsische Motivation positiv beeinflussen (Ryan & Deci 2019: 118f.).

2.2.3 Organismic Integration Theory (OIT)

Die *Organismic Integration Theory* (OIT) ist die zweite „Minitheorie“ der SDT und befasst sich mit extrinsischer Motivation und ihren vier Regulationstypen, die in Kapitel 2.2.1 erwähnt wurden. Zu den kontrollierten Formen extrinsischer Motivation gehören Verhaltensweisen, die durch äußeren Druck, Belohnung oder Zwang ausgelöst werden. *External regulation*, wenn auch effektiv, ist aufgrund ihrer Abhängigkeit von externen Faktoren nicht besonders nachhaltig. Ähnlich verhält es sich mit der *introjected regulation*. Trotz ihrer Fähigkeit, kurzfristig stark anzutreiben, ist sie besonders bei Misserfolgen oder gekränktem Selbstwert fragil und kann außerdem das psychische Wohlbefinden beeinträchtigen. Zu den autonomen Formen der Regulation gehören *identified regulation* und *integrated regulation*. Diese sind in einem solchen Maß internalisiert, dass selbst weniger unterhaltsame Aufgaben bereitwillig und freiwillig übernommen werden. Bei *identified regulation* erkennt die Person aktiv den Wert des Verhaltens an und richtet ihr Handeln entsprechend aus. Die *integrated regulation* geht einen Schritt weiter, indem Wert und Nutzen nicht nur akzeptiert, sondern auch mit dem eigenen Wertsystem in Einklang gebracht werden. Die autonomen Formen extrinsischer Motivation gelten als deutlich nachhaltiger, da das Verhalten nicht nur von äußeren Anreizen abhängt, sondern auch durch verinnerlichte Werte getragen wird (Ryan & Deci 2019: 120f.).

Die OIT bezeichnet Internalisierung als einen Prozess, durch den äußere Vorgaben schrittweise in selbstbestimmte Formen der Verhaltensregulation überführt werden. Das Gelingen dieses Prozesses hängt maßgeblich von der Erfüllung der psychologischen Grundbedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit ab. Werden diese erfüllt, begünstigt das auch autonomere Formen der Motivation sowie psychisches Wohlbefinden, während eine kontrollierende, ausgrenzende Umgebung kontrollierte Motivation oder Amotivation begünstigt (Ryan & Deci 2019: 121).

2.2.4 Basic Psychological Needs Theory (BPNT)

In der Forschung zeigte sich, dass die Förderung von Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit nicht nur die Motivation, sondern auch das Wohlbefinden steigert. Daraus entstand die dritte „Minitheorie“ der SDT, die *Basic Psychological Needs Theory* (BPNT) (Ryan & Deci 2019: 123). Während sich die Befriedigung dieser drei Grundbedürfnisse positiv auf das psychische Wohlbefinden auswirkt und als grundlegende Voraussetzung für die Entwicklung intrinsischer Motivation und erfolgreicher Internalisierungsprozesse gilt, hat das Vernachlässigen dieser Bedürfnisse nicht nur Frustration, sondern auch Entwicklungsbeeinträchtigungen und Anpassungsstörungen zur Folge (Ryan & Deci 2019: 122).

Die BPNT geht davon aus, dass psychologische Grundbedürfnisse kulturübergreifend bedeutsam sind und ihre Befriedigung überall auf der Welt mit Wohlbefinden und Anpassung in Zusammenhang steht, während ihre Frustration Belastung begünstigt. Autonomie, Kompetenz und soziale Eingebundenheit gelten zwar als universelle Bedürfnisse, jedoch variieren ihre Wertschätzung und Ausdrucksform je nach kulturellem Kontext deutlich (Ryan & Deci 2019: 125).

2.2.5 Causality Orientations Theory (COT)

Die vierte „Minitheorie“ der SDT geht der Frage nach, warum Menschen trotz vergleichbarer Umweltbedingungen unterschiedlich auf Motivationsreize reagieren. Der *Causality Orientations Theory* (COT) liegen drei Orientierungen zugrunde, die als individuell unterschiedlich ausgeprägte Tendenzen verstanden werden, in sozialen Situationen bestimmte Merkmale und Handlungsmöglichkeiten selektiv wahrzunehmen und entsprechend zu reagieren. Dazu gehören *autonomy orientation*, *controlled orientation* und *impersonal orientation*. *Autonomy orientation* beschreibt Menschen, die Situationen vorrangig an eigenen Interessen und Entwicklungsmöglichkeiten messen und entsprechend handeln. Bei *controlled orientation* richten Personen ihr Verhalten hingegen nach äußeren Vorgaben, Belohnungen und Machtverhältnissen aus. *Impersonal orientation* zeigt sich in der Furcht vor Misserfolg und dem Gefühl, Ereignissen ausgeliefert zu sein. Welche Orientierung vorherrscht, hängt sowohl von der Person als auch von der jeweiligen Situation ab. Die drei Orientierungen sind in jedem Menschen angelegt, fallen aber unterschiedlich stark aus. Je nach Kontext kann eine von ihnen in den Vordergrund treten (Ryan & Deci 2019: 126).

2.2.6 Anwendung der SDT in der Translationswissenschaft

Die Sichtung der Fachliteratur offenbarte, dass die SDT in den letzten Jahren zunehmend Eingang in die Translationswissenschaft fand. Obwohl sie ursprünglich der Motivationspsychologie entstammt, findet sie inzwischen auch in verschiedenen Teilbereichen der Translation Anwendung, von der Lehr-Lern-Motivation und der Berufsmotivationsforschung bis hin zur sozialwissenschaftlich orientierten Dolmetschforschung.

Núñez & Bolanos-Medina (2018: 282) verorten ihre Studie im Bereich der Übersetzungspsychologie. Sie untersuchten, inwieweit psychologische Faktoren wie intrinsische Motivation und Kompetenz die selbst wahrgenommene Problemlösungsfähigkeit von Studierenden der Translationswissenschaft beeinflussen. Die Ergebnisse zeigten, dass hohe intrinsische

Motivation sowie Kompetenz in einem signifikanten Zusammenhang mit Problemlösungsfähigkeit stehen und diese positiv beeinflussen (Núñez & Bolanos-Medina 2018: 292).

Ameri & Ghahari (2018: 231) haben in ihrer Mixed-Methods-Studie untersucht, was iranische Studierende dazu bewegte, sich für ein Studium der Translationswissenschaft zu entscheiden und welche Faktoren sie später, im Laufe des Studiums, als demotivierend empfunden haben. Dabei zeigte sich, dass die Motivation, Translation zu studieren, eher extrinsischer Natur war (z.B. Ermutigung vom Umfeld, Prestige, Zertifikat usw.), während intrinsische Faktoren (Interesse, Erlernen von Fremdsprachen) weniger Einfluss hatten (Ameri & Ghahari 2018: 234f.). Die Ergebnisse werden insbesondere dem Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit zugeordnet, das sich in externer Ermutigung, sozialem Prestige und dem Wunsch nach Anerkennung äußert (Ameri & Ghahari 2018: 240). Außerdem stellte sich heraus, dass lehrkraft-, verwaltungs- und einrichtungsbezogene Faktoren unter anderem als demotivierend wahrgenommen wurden (Ameri & Ghahari 2018: 238).

Monzó-Nebot & Álvarez-Álvarez (2024: 126ff.) legten ihrer Untersuchung zur Berufszufriedenheit und den Werten von Dolmetscher*innen im Gesundheitswesen der Generationen X, Y und Z auch die SDT, insbesondere die OIT, als theoretischen Rahmen zugrunde. Dabei ging es um die Frage, inwieweit das Arbeitsumfeld die drei psychologischen Grundbedürfnisse Autonomie, Kompetenz und soziale Eingebundenheit erfüllt. Die Ergebnisse zeigten, dass Generation Z die höchste Zufriedenheit aufwies und *identified* und *integrated regulation* als Beweggründe nannte (Monzó-Nebot & Álvarez-Álvarez 2024: 135). Generation Y wies die niedrigste Gesamtzufriedenheit auf während Generation X hauptsächlich stark extrinsische Motivatoren als Beweggründe nannte (Monzó-Nebot & Álvarez-Álvarez 2024: 140).

Die Motivation (angehender) Dolmetscher*innen wurde von Hlavac & Commons (2023) untersucht. Sie haben 80 Dolmetschstudierende und 80 Dolmetscher*innen befragt und ihre Angaben entlang eines adaptierten Self-Determination-*continuums* (Ryan & Deci 2000: 60) (Amotivation, extrinsische Motivation, intrinsische Motivation) angeordnet (Hlavac & Commons 2023: 22). Bei den Studierenden überwog extrinsische Motivation, insbesondere *identified regulation*. Das häufigste Motiv war Community-Aktivismus und Altruismus, also das Bedürfnis, der eigenen Gemeinschaft zu dienen. Nur etwa ein Viertel nannte auch intrinsische Motive wie *cognitive stimulation*. Bei den Dolmetscher*innen war die Motivation hingegen überwiegend intrinsisch. Das am häufigsten genannte Motiv war *cognitive stimulation*, gefolgt von dem Wunsch, positiv zu gesellschaftlichen Bedürfnissen beizutragen (Hlavac & Commons 2023: 36ff.).

Eine besondere Relevanz für diese Arbeit hat die Studie von Chen (2025: 136f.), die die SDT zur Untersuchung der Lehrmotivation professioneller Dolmetscher*innen, die Teilzeit unterrichten, herangezogen. Zudem wurden Unterschiede in der Lehrmotivation zwischen Lehrenden an Universitäten und an privaten Bildungseinrichtungen untersucht. Chen (2025) befragte 14 Konferenzdolmetscher*innen, die als Teilzeitlehrende an Universitäten und privaten Bildungseinrichtungen tätig sind, in semistrukturierten Interviews und wertete die Daten mittels einer thematischen Analyse aus, die sowohl induktiv als auch deduktiv anhand der SDT kodiert wurde (Chen 2025: 139f.). Daraus haben sich vier Hauptmotive für die Lehrtätigkeit herauskristallisiert: (1) *Teaching is enjoyable and satisfying*. (2) *Teaching benefits my interpreting career*. (3) *Teaching improves the interpreting market and profession*. (4) *Teaching provides income* (Chen 2025: 141). Dabei zeigte sich, dass intrinsische Motive, insbesondere die Freude am Unterrichten und der Wunsch, die Profession voranzubringen, die zentrale Antriebskraft darstellten. Das Unterrichten wird als Erweiterung der eigenen Dolmetscheridentität verstanden, nicht als davon getrennte Tätigkeit (Chen 2025: 148). Außerdem verglich Chen (2025) Universitäten und private Bildungseinrichtungen im Hinblick auf die drei psychologischen Grundbedürfnisse nach der SDT. Während Universitäten die Bedürfnisse nach Kompetenz und sozialer Eingebundenheit besser unterstützten, boten private Einrichtungen mehr Autonomie in Bezug auf Kursgestaltung und Zeitplanung (Chen 2025: 145ff.). Die Studie zeigt, dass die Motivation Teilzeitlehrender im Dolmetschbereich maßgeblich davon abhängt, inwieweit das jeweilige institutionelle Umfeld die drei Grundbedürfnisse erfüllt.

2.2.7 Arbeitsmotivation und Beschäftigungsverhältnisse aus SDT-Perspektive

Die SDT hat sich über die Bildungsforschung hinaus zu einem etablierten Rahmenmodell in der Arbeits- und Organisationspsychologie entwickelt. Im Arbeitskontext hängt die Motivation von Beschäftigten in hohem Grade davon ab, inwieweit das Arbeitsumfeld die drei psychologischen Grundbedürfnisse erfüllt. Arbeitsplätze, die die Erfüllung dieser Bedürfnisse unterstützen, fördern nicht nur intrinsische Motivation und Arbeitszufriedenheit, sondern auch geringere Fluktuation und höheres Engagement. Autonome Formen der Motivation sind außerdem nachhaltiger und mit besserem Wohlbefinden verbunden als kontrollierte Formen (Ryan & Deci 2019: 139).

Diese Erkenntnisse sind auch für den Hochschulkontext relevant, denn Lehrende sind ebenso wie andere Beschäftigte in ihrer Motivation von strukturellen und organisatorischen Rahmenbedingungen betroffen. Die Art der Anstellung kann Einfluss darauf haben, inwieweit sie Autonomie, Kompetenz und soziale Eingebundenheit in ihrer Lehrtätigkeit erfahren. Bevor

diese Zusammenhänge in der vorliegenden Arbeit empirisch untersucht werden, gibt das folgende Kapitel einen Überblick darüber, wer Dolmetschen unterrichtet. Zudem werden die unterschiedlichen Anstellungsarten des Lehrpersonals an der Universität Wien erläutert.

3 Lehrende in Dolmetschlehrgängen

Die Dolmetschdidaktik erhielt in der Forschung vergleichsweise viel Aufmerksamkeit, wenngleich die Frage nach den Lehrenden selbst lange vernachlässigt worden ist. Während zur Kompetenzentwicklung von Studierenden umfangreiche Literatur vorliegt, ist wenig darüber bekannt, wer die Personen sind, die diese Kompetenzentwicklung anleiten (vgl. Kelly 2005; Massey et al. 2019; Orlando 2019). Aus diesem Grund wird im vorliegenden Kapitel der aktuelle Forschungsstand zu Lehrenden in Dolmetschlehrgängen aufgearbeitet. Dabei wird dargestellt, welche unterschiedlichen Lehrendenprofile in der Literatur beschrieben werden und inwiefern diese in Abhängigkeit von institutionellen Kontexten und jeweiligen Anstellungsarten variieren. Außerdem wird erläutert, ob eine pädagogische Zusatzausbildung erforderlich ist bzw. inwiefern eine solche die Qualität des Unterrichts zu beeinflussen vermag. Während einige Autor*innen argumentieren, dass Berufserfahrung die zentrale Voraussetzung für gute Dolmetschlehre darstellt (Lederer 2007: 17), weisen andere darauf hin, dass didaktische Kompetenzen nicht automatisch mit der Praxiserfahrung einhergehen, gezielt erworben werden müssen (Kelly 2005: 151; Orlando 2019: 219). Abschließend werden die Anstellungsverhältnisse der Lehrenden an der Universität Wien beschrieben und auf das ZTW übertragen.

Die Beschreibung dieser Rahmenbedingungen stellt die erforderliche Grundlage dar, um die in Kapitel 2 theoretisch ausgeführten motivationalen Faktoren mit den konkreten Gegebenheiten der Lehrenden, ihrer institutionellen Kontexte und ihrer Arbeitsverhältnisse in Beziehung zu setzen.

3.1 Wer unterrichtet Dolmetschen?

In der translationswissenschaftlichen Literatur herrscht Einigkeit darüber, dass die Qualität der Lehre maßgeblich von den Lehrenden selbst abhängt. Setton & Dawrant (2016: 11) halten in Bezug auf Konferenzdolmetschen fest: „*Teachers make or break an interpreter training course*“. Deutlich weniger Konsens besteht jedoch darüber, wer diese Lehrenden idealerweise sein sollten. Dolmetschlehrende kommen aus unterschiedlichen beruflichen und akademischen Kontexten, verfügen über verschiedene Grade an Praxiserfahrung und haben selten eine formale didaktische Ausbildung absolviert. Diese Heterogenität zeigt sich unter anderem bei Englund Dimitrova (2002). Sie hat am Beispiel schwedischer Translationsstudiengänge zwei Hauptgruppen von Lehrenden identifiziert. Die erste Gruppe bilden „typische“ Universitätsprofessor*innen. Diese verfügen über eine fundierte theoretische Ausbildung in der jeweiligen Fach- bzw. Unterrichtssprache. Neben ihrer umfangreichen Unterrichtserfahrung an

Universitäten, weisen sie teilweise auch theoretische Kenntnisse der Pädagogik auf. Ihre Erfahrung mit der Translation beschränkt sich zumeist auf das Lehren, woraus sich der Eindruck ergibt, über ausreichende Kenntnisse der Translation sowie ihrer Vermittlung zu verfügen. Es besteht jedoch eine deutliche Divergenz zwischen der universitären Lehre von Übersetzung als Sprachlern- und Unterrichtsmethode und den Anforderungen der professionellen translatorischen Berufspraxis, auf die entsprechende Studienprogramme vorbereiten sollen. Während erstere häufig auf didaktische Zielsetzungen im Sprachunterricht ausgerichtet ist, folgt letztere spezifischen beruflichen Standards und Arbeitsprozessen. Viele Lehrende verfügen zudem weder über praktische Erfahrung im Übersetzer*innenberuf noch über vertiefte Kenntnisse aktueller Entwicklungen in der Translationswissenschaft, der Didaktik oder der empirischen Forschung (Englund Dimitrova 2002: 74f.). Unter die zweite Gruppe fallen Berufspraktiker*innen, die wiederum über umfangreiche praktische Erfahrung und Kompetenz verfügen. Diese Expertise wird überwiegend praxisbasiert im Rahmen der beruflichen Tätigkeit aufgebaut und kontinuierlich durch die Zusammenarbeit mit Kolleg*innen und/oder Auftraggeber*innen weiterentwickelt. Eine formale Ausbildung im Bereich Linguistik ist zwar teilweise vorhanden, häufig handelt es sich jedoch um Abschlüsse in unterschiedlichen Disziplinen wie Rechtswissenschaften oder Ingenieurwesen. Systematische pädagogische Ausbildung oder didaktische Qualifikation ist bei professionellen Translator*innen hingegen in der Regel kaum gegeben (Englund Dimitrova 2002: 75). Diese Diskrepanz zwischen akademischem Hintergrund und beruflicher Praxis führt laut Englund Dimitrova (2002: 74) häufig dazu, dass eine Integration beider Perspektiven im Unterricht ausbleibt. Dies schlägt sich auch in der Wahrnehmung der Studierenden nieder, die Universitätsprofessor*innen teilweise als zu theoretisch und fern der beruflichen Realität erleben, während Praktiker*innen zwar wertvolle Erfahrungen vermitteln, diesen jedoch die notwendige theoretische Einordnung fehlt. Die Studie bezieht sich zwar auf Übersetzungsstudiengänge, ihre Ergebnisse lassen sich jedoch auf den Dolmetschbereich übertragen.

In der neueren Literatur wird diese Einteilung weiter ausdifferenziert. Zwar gilt Berufserfahrung nach wie vor oft als Voraussetzung für gute Lehre (Orlando 2019: 219), zugleich sind viele Dolmetschlehrende sowohl in der Praxis als auch in der Forschung tätig (Kadrić & Pöllabauer 2023: 418). Eine formelle pädagogische Ausbildung haben aber die wenigsten dieser Lehrenden (Kadrić & Pöllabauer 2023: 418).

Torres-Simón und Pym (2016: 111ff.) haben in einer internationalen Umfrage unter 305 Translationswissenschaftler*innen deren berufliche Hintergründe erhoben. Die Ergebnisse zeigen, dass 96 % der Befragten regelmäßig übersetzen oder dolmetschen, aber nur 68 % einen

formalen Abschluss in Translation haben. Der Anteil an formalen Abschlüssen variiert zudem stark mit dem Alter. Während 95 % der unter 30-Jährigen einen solchen Abschluss besaßen, waren es bei den über 60-Jährigen nur 53 %. Die Autor*innen führen dies auf den starken Anstieg translatorischer Studiengänge seit den 1980ern zurück. (Torres-Simón & Pym 2016: 113). Außerdem zeigen die Ergebnisse, dass 43 % die Translationstätigkeit sogar irgendwann hauptberuflich ausgeübt hatten, was darauf hindeutet, dass ein erheblicher Teil der Translationswissenschaftler*innen den Weg vom Beruf in die Wissenschaft gegangen ist (Torres-Simón & Pym 2016: 114). Zugleich waren 33 % der Befragten Mitte Zwanzig noch nicht im Translationsbereich tätig, sondern brachten Erfahrungen aus Feldern wie Sprachwissenschaft, Lehre, Wirtschaft oder Kultur mit (Torres-Simón & Pym 2016: 113f.).

Xu und You (2021) untersuchten die Situation von Lehrenden an chinesischen Masterstudiengängen für Übersetzen und Dolmetschen (MTI). Das MTI-Programm wurde 2007 als Reaktion auf die steigende Nachfrage nach professionellen Übersetzer*innen und Dolmetscher*innen am chinesischen Markt eingeführt. Die Autor*innen interviewten elf erfahrene, vollzeitangestellte Lehrende aus neun Institutionen (Xu & You 2021: 346f.). Die Ergebnisse zeigten ein widersprüchliches Bild. Alle Befragten betonten, dass praktische Erfahrung eine unverzichtbare Voraussetzung für gute Lehre sei. Sie verwiesen darauf, dass eigene Praxis ihnen Glaubwürdigkeit bei Studierenden verschaffe, authentische Unterrichtsmaterialien liefere und ihnen ermögliche, potentielle Schwierigkeiten der Studierenden besser vorausszusehen (Xu & You 2021: 348). Gleichzeitig stammte ihre eigene Translationstätigkeit überwiegend aus Aufträgen durch Personen aus dem persönlichen Netzwerk (Freund*innen, Kolleg*innen, Familie) oder dienten der Erfüllung von Forschungsquoten. Keine*r der elf Befragten hatte regelmäßigen Kontakt zu Übersetzungs- oder Sprachdienstleistungsunternehmen. Die meisten kannten weder deren Arbeitsabläufe noch die dort gängigen Translationstechnologien (Xu & You 2021: 349f.). Xu und You führen dies auf das Zusammenspiel mehrerer Faktoren zurück, die sie mithilfe eines *Systems Theory Framework (STF)* in drei Ebenen gliederten. Auf der individuellen Ebene (*influences of the individual system*) nennen die Befragten neben persönlichem Interesse an der Translationstätigkeit auch finanzielle Anreize und das Bedürfnis nach Reputation als Motivatoren, während gesundheitliche Bedenken und familiäre Verpflichtungen eher demotivierend wirken (Xu & You 2021: 351f.). Auf der sozialen Ebene (*influences of the social system*) spielen zwischenmenschliche Verpflichtungen eine zentrale Rolle. Übersetzungsaufträge aus dem Umfeld anzunehmen, galt als unausweichlich, selbst wenn die Bezahlung ausblieb. Zudem prägte die Vielfalt an beruflichen Rollen ihre Translationstätigkeit. Neben der Lehre übernahmen viele auch administrative Aufgaben, was die verfügbare Zeit für

Translationstätigkeiten erheblich reduzierte. Die jeweilige *community culture* an den einzelnen Instituten beeinflussten diese Tätigkeiten ebenfalls. An Instituten, an denen die Bewertung des MIT-Programms an Leistungen des gesamten Kollegiums und nicht an individuelle Übersetzungsleistungen gemessen wurde, lastete der Druck, selbst zu publizieren oder zu übersetzen, weniger stark auf den einzelnen Lehrenden (Xu & You 2021: 352ff.). Als dritten Einflussfaktor (*influences of the environmental-societal system*) identifizieren die Autor*innen die Rekrutierungs- und Evaluierungspolitiken der Universitäten als am stärksten demotivierenden Faktor. Da ausschließlich Forschungspublikationen belohnt werden, Translationstätigkeiten hingegen kaum Anrechnung finden, investieren Lehrende ihre Zeit vorrangig in die Forschung. Hinzu kommt der sozioökonomische Status der Lehrenden. Akademische Ränge sind in China direkt an Gehalt und Status gekoppelt. Wer innerhalb einer Beschäftigungsperiode nicht aufsteigt, riskiert die Kündigung. Da Beförderungen aber fast ausschließlich von Publikationen abhängen, wird der Motivation zur Ausübung von Translationstätigkeiten direkt entgegengewirkt. Darüber hinaus ist der Translationsmarkt in China kaum reguliert. Sprachdienstleistungsunternehmen zahlen niedrige Honorare und setzen keine formale Qualifikation voraus, was sie für die Lehrenden weder finanziell attraktiv macht noch mit ihrem akademischen Status vereinbar ist (Xu & You 2021: 354ff.). Xu und You (2021: 357) zufolge lässt sich das Problem fehlender Praxiserfahrung nicht allein durch die Einstellung translationswissenschaftlich promovierter Lehrender lösen. Da auch Doktoratsstudien in der Translationswissenschaft keine praktischen Übersetzungsleistungen voraussetzen, seien zusätzliche Maßnahmen wie etwa eine stärkere Vernetzung mit Sprachdienstleistungsunternehmen und vor allem eine Reform der Bewertungssysteme, die Translationstätigkeiten ebenso anerkennen wie Forschungspublikationen, erforderlich.

Chen und Huang (2022) haben ein Rahmenmodell zur Beschreibung der Rollenidentität Lehrender in den Bereichen Übersetzen und Dolmetschen entwickelt. Ausgangspunkt war die bislang geringe wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Rollenidentität dieser Lehrenden. Mit dem vorgeschlagenen Modell soll diese Forschungslücke geschlossen werden, indem aufgezeigt wird, wie unterschiedliche berufliche Rollen einander beeinflussen (Chen & Huang 2022: 2). Grundlage waren Interviews mit sieben Lehrenden an chinesischen Universitäten (Chen & Huang 2022: 5). Das Modell geht davon aus, dass die Hauptrolle der Translations- und Dolmetschlehrenden drei Teilrollen umfasst: *trainer/educator*, *researcher* und *practitioner* (Chen & Huang 2022: 3). Zwischen den Rollen der *trainer* und jener der *researcher* sehen die Befragten einen wechselseitigen Nutzen. Die meisten beschreiben sowohl das Unterrichten als auch das Forschen gleichermaßen als Kernaufgaben ihrer Tätigkeit. Der Nutzen der Forschung

für die Lehre zeigt sich aus Sicht der Befragten vor allem in konkreten didaktischen Effekten. Sie nutzten wissenschaftliche Erkenntnisse, um Kursinhalte auszuwählen, Lehrmethoden zu gestalten und Prüfungsformate zu entwickeln. Umgekehrt entstehen aus Fragen und Beobachtungen aus dem Unterricht neue Forschungsvorhaben (Chen & Huang 2022: 7). Chen und Huang stellen die Beziehung zwischen *trainer* und *researcher* als zwei überlappende Kreise dar (Chen & Huang 2022: 12). Die Rollen als *researcher* und *practitioner* beschreiben die Befragten hingegen als weitgehend getrennt. Die meisten sehen kaum einen direkten Nutzen der Forschung für ihre Praxis oder umgekehrt. Im Gegensatz zur unmittelbaren Auftragsbearbeitung in der Praxis wurde Forschung als längerfristiger Prozess verstanden. Hinzu kommt, dass die Institutionen fast ausschließlich Forschung belohnen, sodass die Rolle als *researcher* jene als *practitioner* überlagert. Chen und Huang (2022) stellen dieses Verhältnis in ihrem Modell aus zwei nicht überlappende Kreise dar, wobei der *researcher*-Kreis größer ist und den *practitioner*-Kreis überlagert (Chen & Huang 2022: 12). Im Gegensatz dazu sind die Rollen *trainer* und *practitioner* enger verbunden. Die Lehrenden nutzen ihre eigene Praxiserfahrung als Quelle für authentische Unterrichtsmaterialien und verstehen sich als Vorbild für ihre Studierenden. Dennoch geben sie an, dass die Rolle als *practitioner* in der Priorisierung stets an letzter Stelle hinter Lehre und Forschung steht (Chen & Huang 2022: 10). Chen und Huang (2022: 12f.) beschreiben dies als „*overlapping*“ und „*overshadowing*“. Die beiden Rollen überlappen sich zwar, die Rolle als *practitioner* ist aber im Verhältnis zur *trainer*-Rolle als deutlich kleiner dargestellt. Chen und Huang (2022) entwickelten auf Basis dieser Befunde ihr TITRI-Framework (*Translation and Interpreting Teacher Role Identity*), das die drei Subrollen in einer umfassenden Hauptrolle der Translations- und Dolmetschlehrenden zusammenführt. Das Modell stellt die drei Teilrollen als in einer Gesamtrolle eingeschlossen dar und betont, dass sie sich gegenseitig stützen oder konkurrieren können, aber stets in der Hauptrolle aufgehoben sind (Chen & Huang 2022: 12f.). Das Modell bietet damit eine Grundlage, um die Rollenidentität von Übersetzungs- und Dolmetschlehrenden systematisch zu erfassen und die institutionellen Bedingungen ihrer professionellen Entwicklung zu verstehen.

Das TITRI-Framework beschreibt zwar die Teilrollen Translations- und Dolmetschlehrender, konkretisiert aber nicht, welche Fähigkeiten die Rolle der Lehrenden im Einzelnen erfordert. Ein solches Rahmenmodell der Kompetenzen für Lehrende im Bereich *Community Interpreting und Intercultural Mediation* legen Kocijančič-Pokorn & Mikolič Južnič (2020: 83ff.) Dieses Modell ist zwar für die Bereiche *Community Interpreting und Intercultural Mediation* entwickelt worden, ist aber auch auf die Dolmetschlehre allgemein übertragbar. Die Autorinnen verwenden hier bewusst den Begriff „*teacher*“ statt „*trainer*“, um zu betonen, dass

„hochwertige“ Ausbildung über die reine Vermittlung praktischer Fertigkeiten hinausgeht und sowohl praktische Erfahrung als auch theoretisches Wissen vermittelt werden sollte (Kocijančič-Pokorn & Mikolič Južnič 2020: 82f.). Es werden fünf Kompetenzbereiche unterschieden: *Field competence* bezieht sich auf die Fähigkeit, jene Aufgaben, die Studierenden auferlegt werden, selbst auf professionellem Niveau ausführen zu können, sowie Kenntnisse des jeweiligen Berufsfeldes, einschließlich Marktanforderungen, Arbeitsabläufen, Spezialisierungsbereichen und einschlägiger Forschung (Kocijančič-Pokorn & Mikolič Južnič 2020: 84). Unter *interpersonal competence* fallen Fähigkeiten wie Teamfähigkeit, Anwendung und Vermittlung ethischer Richtlinien, Schaffung eines geeigneten Lernumfelds, sowie Stressmanagement und der Umgang mit sensiblen Settings (Kocijančič-Pokorn & Mikolič Južnič 2020: 84f.). *Organisational competence* umfasst die Fähigkeit, Curricula und Kurs-Sylabi zu gestalten, Lernprogression zu strukturieren und Programme an Veränderungen des Berufsfelds anzupassen (Kocijančič-Pokorn & Mikolič Južnič 2020: 85). Als *instructional competence* bezeichnen die Autorinnen unter anderem die Fähigkeit der Unterrichtsplanung, der Materialerstellung und Methodenwahl sowie die Fähigkeit theoretisches Wissen didaktisch aufzubereiten, Forschungsergebnisse in die Lehre zu integrieren und Studierende zu kritischem Denken und Reflexion anzuregen (Kocijančič-Pokorn & Mikolič Južnič 2020: 85f.). *Assessment competence* ist die Fähigkeit, Bewertungsmethoden und -kriterien festzulegen, das Eingangs- und Leistungsniveau der Studierenden zu beurteilen sowie das eigene Curriculum, den Syllabus und die Lehre als selbst-reflexive*r Praktiker*in zu evaluieren und anzupassen. Kocijančič-Pokorn & Mikolič Južnič (2020: 81) betonen, dass Lehrer*innen nicht alle dieser Kompetenzen bereits zu Beginn ihrer Laufbahn beherrschen müssen. Das Kompetenzprofil sollte vielmehr im Laufe der beruflichen Tätigkeit kontinuierlich erweitert werden.

Das Modell benennt zwar didaktische Fähigkeiten als eigenen Kompetenzbereich, lässt aber offen, ob diese durch eine formale Zusatzausbildung oder im Selbststudium erworben werden. Ob und in welcher Form eine pädagogische Ausbildung nötig ist, wird in 3.1.1 dargestellt.

3.1.1 Brauchen Dolmetschlehrende eine pädagogische Zusatzausbildung?

Die Frage, ob Dolmetschlehrende eine pädagogische Zusatzausbildung benötigen, ist eng mit der Geschichte der Dolmetschdidaktik verbunden. Über lange Zeit übernahmen die Ausbildung von Dolmetscher*innen ausschließlich Berufspraktiker*innen. Trotz der zunehmenden Akademisierung des Fachs wird praktische Berufserfahrung auch heute als zentrale Voraussetzung für realitätsnahe Lehre angesehen. Aus diesem Grund greifen Hochschulen häufig auf Lehrende aus der Berufspraxis zurück. Gleichzeitig wird darauf hingewiesen, dass Praktiker*innen zwar

über umfangreiche Berufserfahrung verfügen, jedoch nicht zwangsläufig mit aktuellen theoretischen und didaktischen Entwicklungen vertraut sind. Akademiker*innen wiederum bringen zwar wissenschaftliche Expertise mit, verfügen jedoch mitunter über weniger praktische Erfahrung (Orlando 2016: 36f.). Orlando (2016: 37f.) weist zudem darauf hin, dass in der Forschungscommunity weitgehend Konsens darüber herrscht, dass die Verbindung von Praxis, Wissenschaft und Didaktik als ein Ideal für die Lehre gilt. Es wird jedoch betont, dass weder berufliche Erfahrung noch wissenschaftliche Qualifikation allein pädagogische Kompetenz garantieren. Eine Befragung unter Lehrenden des Masterstudiums für Übersetzen und Dolmetschen an der Monash University in Australien gibt Aufschluss darüber, wie die Lehrenden selbst den Bedarf an pädagogischer Ausbildung einschätzen. Von den 21 Befragten hatten allesamt Praxiserfahrung, davon waren 90% immer noch als Praktiker*innen tätig. Außerdem hatten 85% eine formale Ausbildung im Translationsbereich und 10% einen Abschluss in einem anderen Fach. 70% gaben an, eine pädagogische Ausbildung absolviert zu haben, wobei 95% der Befragten eine solche für „essential“ oder „important“ hielten. 90% waren der Überzeugung, dass berufliche oder wissenschaftliche Expertise nicht automatisch zur Lehre befähige, und sprachen sich für eine verpflichtende didaktische Ausbildung aus. Die am häufigsten genannten Bereiche, in denen Fortbildungsbedarf gesehen wurde, betrafen *assessment and evaluation* (100%), *feedback techniques* (90%), *classroom techniques* (85%) und *drawing of a lesson plan* (80%) (Orlando 2019: 223f.). Alle Befragten bewerteten die zu Semesterbeginn angebotenen *induction sessions* als nützlich für ihre Lehre. Orlando (2019: 224f.) sieht darin einen niederschweligen Ansatz, um Lehrende mit der Curriculumstruktur und den didaktischen Methoden des jeweiligen Programms vertraut zu machen und eine kohärente Unterrichtspraxis zu fördern. Kurze Induktionsveranstaltungen könnten eine vollwertige pädagogische Ausbildung zwar nicht ersetzen, seien aber angesichts fehlender verpflichtender Lehramtsabschlüsse im Hochschulbereich derzeit der vielversprechendste Weg, die Unterrichtsqualität zu verbessern (Orlando 2019: 227).

Englund Dimitrova (2002: 77f.) verwies bereits vor über 20 Jahren auf die Notwendigkeit, theoretische und berufspraktische Perspektiven in der Ausbildung zu verbinden. Insbesondere Lehrende, die für die Entwicklung translatorischer Kompetenzen verantwortlich sind, sollten über ein umfassendes Verständnis der vielfältigen Anforderungen des Berufs verfügen und diese sowohl aus praktischer als auch aus theoretischer Perspektive reflektieren können. Dies setzt voraus, dass sie mit den unterschiedlichen Tätigkeiten und Aufgaben professioneller Translator*innen vertraut sind. Darüber hinaus sollte der Unterricht die Vielfalt realer beruflicher Anforderungen widerspiegeln und über die reine Anfertigung von Übersetzungen

hinausgehen. Eine solche praxisnahe Gestaltung der Ausbildung erfordert ein fundiertes Verständnis translatorischer Berufspraxis. Auf dieser Grundlage entwickelte Englund Dimitrova (2002: 77f.) einen der ersten systematischen *training-the-trainer*-Kurse. Ihr Kurs an der Universität Stockholm kombinierte eine Einführung in die Translationstheorie mit einem eigenen didaktischen Teil und richtete sich sowohl an Lehrende ohne Berufspraxis als auch an Praktiker*innen ohne pädagogische Ausbildung (Englund Dimitrova 2002: 77ff.). Englund Dimitrovass Kurs zeigt, dass die hier skizzierten Anforderungen an Translationslehrende bereits früh in ein konkretes didaktisches Ausbildungsformat überführt wurden.

Kadrić und Pöllabauer (2023: 415) bestätigen in ihrem Überblickskapitel zur Ausbildung von Lehrenden im Bereich von *Public Service Interpreting*, dass die Notwendigkeit für Ausbildungsprogramme für Lehrende in den letzten zwei Jahrzehnten zunehmend anerkannt wurde. Zugleich berichten sie von einer anhaltenden Diskrepanz zwischen diesem Konsens und der praktischen Umsetzung. Während die translationsdidaktische Literatur ein breites Spektrum an Themen abdeckt, werde die Ausbildung der Lehrenden selbst nach wie vor selten thematisiert und wenn, dann meist nur am Rande (Kadrić und Pöllabauer 2023: 416). Besonders ausgeprägt ist dieses Defizit im Dolmetschbereich. Nur wenige Publikationen zur Ausbildung von Dolmetschlehrenden sind empirisch fundiert, Längsschnittstudien fehlen gänzlich. Der Großteil der Literatur beschränkt sich auf erfahrungsbasierte Reflexionen oder Beschreibungen einzelner Kursformate (Kadrić und Pöllabauer 2023: 417).

Während in der Literatur weitgehend Konsens über den Vorteil pädagogischer Zusatzausbildungen für Dolmetschlehrende besteht, herrscht weniger Einigkeit darüber, in welcher Form diese erfolgen sollten. Orlando (2019: 228) verweist auf erhebliche Umsetzungshürden umfassender *training-the-trainers*-Programme, da diese mit sehr hohen Kosten verbunden sind und ihre Umsetzung außerdem oft am Fehlen institutioneller Anreize scheitert.

Demgegenüber argumentieren Setton und Dawrant (2016: 580), dass kürzere Ausbildungsformate die vollwertige Ausbildung nicht ersetzen können. Ein entscheidender Faktor, der in diesem Zusammenhang bislang nur am Rande beleuchtet wurde, sind hierbei auch die unterschiedlichen Beschäftigungsverhältnisse der Dolmetschlehrenden. Ob Lehrende hauptberuflich oder nebenberuflich, in Anstellung oder als externe Mitarbeitende tätig sind, und in welchem institutionellen Kontext, beeinflusst nicht nur ihren Zugang zu Fortbildungsangeboten, sondern auch ihre Motivation. Abschnitt 3.2 widmet sich daher den verschiedenen Anstellungsarten von (Dolmetsch-)Lehrenden am ZTW.

3.2 Beschäftigungsverhältnisse der Dolmetschlehrenden am ZTW

Die Beschäftigungsverhältnisse an der Universität Wien werden durch den Kollektivvertrag (KV) geregelt (Kollektivvertrag Universitäten 2026/27: §2). Der KV unterscheidet mehrere Kategorien für das „wissenschaftliche/ künstlerische“ Personal: „Universitätsprofessoren/ Universitätsprofessorinnen“ (Kollektivvertrag Universitäten 2026/27: §25), „Universitätsassistenten/ Universitätsassistentinnen, Senior Scientists, Senior Artists, Senior Lecturers“ (Kollektivvertrag Universitäten 2026/27: §26), „Assistenzprofessoren/ Assistenzprofessorinnen, assoziierte Professoren/ Professorinnen“ (Kollektivvertrag Universitäten 2026/27: §27), „ProjektmitarbeiterInnen“ (Kollektivvertrag Universitäten 2026/27: §28), „Lektoren/ Lektorinnen“ (Kollektivvertrag Universitäten 2026/27: § 29), sowie „studentische MitarbeiterInnen“ (Kollektivvertrag Universitäten 2026/27: §30).

Diesen klar definierten Kategorien steht jedoch die durch §109 UG geschaffene Sonderregelung gegenüber, die sich auf die Dauer der Arbeitsverhältnisse an Universitäten bezieht (UG 2002: §109). Die Novelle des §109 aus dem Jahr 2021 erlaubt eine mehrmalige Verlängerung befristeter Arbeitsverhältnisse. Für künstlerisches und wissenschaftliches Personal gilt dies bis zu einer Gesamtdauer von acht Jahren, für ausschließlich in der Lehre tätiges Personal sowie für Drittmittelbeschäftigte innerhalb von acht Jahren sogar unbegrenzt oft (Gewerkschaft Öffentlicher Dienst - BV 13 o.J.). Darüber hinaus bleiben zahlreiche Beschäftigungszeiten (Mutterschutz, Karenz, Zivildienst etc.) bei der Berechnung der Höchstgrenze unberücksichtigt. In der Praxis können so in einzelnen Fällen befristete Gesamtketten von über 20 Jahren entstehen (Gewerkschaft Öffentlicher Dienst - BV 13 o.J.). Diese prekären Beschäftigungsverhältnisse haben weitreichende Folgen für Betroffene. Die ständige Befristung hindert langfristige Karriere- und Lebensplanung und wirkt sich negativ auf die Attraktivität der österreichischen Universitäten als potentielle Arbeitgeber aus (Vazny-König 2025). Hinzu kommt, dass die Novelle ab dem 31.08.2029 für jenes wissenschaftliche und künstlerische Personal, das seit 2021 durchgehend in einem befristeten Dienstverhältnis mit einer Universität ist, zur vollen Tragweite kommt, da zu diesem Zeitpunkt die Höchstdauer von acht Jahren erreicht sein wird. Dies hat zur Folge, dass betroffene Universitäten darüber entscheiden müssen, ob diesen Mitarbeiter*innen ein unbefristetes Dienstverhältnis angeboten werden kann oder das Dienstverhältnis beendet werden muss (UG 2002: §109; Universität für Bodenkultur Wien o.J.).

Wie sich diese Praxis in der Personalstruktur niederschlägt, zeigt die Verteilung des wissenschaftlichen und künstlerischen Personals an der Universität Wien. Im Jahr 2026 sieht diese Verteilung auf die einzelnen Kategorien wie folgt aus: 610 Professor*innen, 155 Tenure-Track-Stellen (Assistenz- und assoziierte Professor*innen), 539 Universitätsassistent*innen Postdoc, 922 Universitätsassistent*innen Prädoc, 254 Senior Scientists, 218 Senior Lecturers, 2.557 Lektor*innen sowie 1.855 Drittmittelmitarbeiter*innen (Universität Wien 2026).

Das ZTW weist eine ähnliche personelle Diversität auf, die nachfolgend auf Grundlage mündlicher Auskünfte der Studienprogrammleitung (SPL) dargestellt wird. Von insgesamt 142 Mitarbeitenden (Universität Wien o.J.) befindet sich lediglich ein geringer Anteil in einem festen Beschäftigungsverhältnis. Das angestellte Personal umfasst Universitätsprofessor*innen sowie wissenschaftliche Mitarbeitende in Prä- und Post-doc-Positionen. Letztere sind bei Vollzeitanzstellung auf vier Jahre, bei Teilzeitanzstellung auf sechs Jahre befristet, wobei ihr primärer Aufgabenbereich in der Forschung liegt und die Lehrverpflichtung entsprechend gering ausfällt. Zu den festangestellten Mitarbeitenden gehören zudem Senior Lecturers, bei denen nach einer vierjährigen Befristung eine Entfristung möglich ist. Die Lehre am ZTW wird jedoch zum überwiegenden Teil durch externe Lektor*innen abgedeckt. Diese stehen in einem halbjährlich befristeten Angestelltenverhältnis, wobei die Verträge pro Semester neu abgeschlossen werden. Je nachdem, ob wissenschaftliche oder sprachliche Fächer unterrichtet werden, ist das Unterrichten auf sechs bzw. zwölf Semesterwochenstunden (SWS) begrenzt. Zur weiteren Flexibilisierung der Personalplanung werden vereinzelt Lehrende als freie Dienstnehmer*innen beschäftigt. Diese Vertragsform setzt voraus, dass der überwiegende Teil des Einkommens aus anderen Erwerbsquellen generiert wird. Zudem ist die Lehrverpflichtung auf vier SWS begrenzt. Am ZTW sind aktuell etwa fünf Personen unter diesen Bedingungen tätig. Von der Gesamtzahl der Mitarbeitenden entfallen rund 50 Personen auf den Bereich der Dolmetschlehre (Universität Wien o.J.; mündliche Auskunft der SPL).

Diese spezifische Personalstruktur bildet den Ausgangspunkt für die vorliegende empirische Untersuchung, welche die motivationalen Faktoren der Dolmetschlehrenden am ZTW mittels einer Befragung analysiert.

4 Methodik

Zur empirischen Untersuchung der drei in der Einleitung erwähnten Forschungsfragen wurde eine Online-Befragung der Dolmetschlehrenden am ZTW durchgeführt. Den theoretischen Rahmen dafür bildete die Self-Determination Theory von Deci & Ryan (1985; 2000; 2019; 2020). Die Entwicklung des Fragebogens erfolgte unter Berücksichtigung der heterogenen Beschäftigungsverhältnisse an der Universität Wien (Universität Wien o.J.; Vazny-König 2025).

Nachfolgend werden das Forschungsdesign, der Aufbau des Fragebogens, die Stichprobe sowie die angewandten Auswertungsmethoden dargestellt.

4.1 Forschungsdesign

Die vorliegende Untersuchung verfolgt einen quantitativen Ansatz mit einer ergänzenden qualitativen Komponente. Als Erhebungsinstrument wurde ein standardisierter Fragebogen gewählt. Er besteht überwiegend aus geschlossenen Fragen mit Antwortvorgaben und ermöglicht damit eine einheitliche Erhebung über die gesamte Zielgruppe hinweg (Döring 2023: 399). Zudem lassen sich die Konstrukte der SDT, insbesondere die drei psychologischen Grundbedürfnisse Autonomie, Kompetenz und soziale Eingebundenheit (Ryan & Deci 2019) sowie die unterschiedlichen Regulationstypen der Motivation (Deci & Ryan 2000) mittels validierter und etablierter Messinstrumente erfassen und wurden in anderen Bereichen bereits erfasst (vgl. Van den Broeck et al. 2010; Gagné et al. 2010).

Die Datenerhebung erfolgte mittels eines Online-Fragebogens über LimeSurvey. Dies hatte zum Vorteil, dass die Zielgruppe zeitlich flexibel und ortsunabhängig erreicht werden konnte. Zur Ergänzung individueller Motivationsgründe der Lehrenden wurde der Fragebogen um eine einzige offene Textfrage am Ende erweitert. Diese ermöglicht es, Motive, die über die standardisierten Antwortkategorien hinausgehen, sichtbar zu machen.

4.2 Fragebogen

Der Fragebogen wurde in vier thematische Blöcke unterteilt und über die Software LimeSurvey erstellt. Die Bearbeitungszeit betrug geschätzt zehn bis fünfzehn Minuten.

Block A (Beruflicher Hintergrund und Beschäftigungssituation) erfasste acht Variablen zu den soziodemographischen und beruflichen Angaben der Befragten. Zentral war die Unterscheidung zwischen festangestellten Lehrenden und freiberuflichen Lehrbeauftragten, da die dritte Forschungsfrage sich darauf bezieht. Darüber hinaus wurden die berufliche Identität (Lehre als Haupt- oder Nebentätigkeit), das Ausmaß der Lehre im Vergleich zu anderen

Tätigkeiten, aktuelle Dolmetschtätigkeiten sowie Berufs- und Lehrerfahrung erhoben. Die Items wurden als Single-Choice-Fragen formuliert und als Pflichtangaben gesetzt. Die erste Frage diente als Ausschlussfrage, um Lehrende auszuschließen, die nicht im Dolmetschbereich unterrichten.

Block B (Psychologische Grundbedürfnisse) diente zur Erfassung der Befriedigung der drei psychologischen Grundbedürfnisse Autonomie, Kompetenz und soziale Eingebundenheit. Die Items wurden aus der *Work-related Basic Need Satisfaction Scale* (Van den Broeck et al. 2010) und der *Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale* (Chen et al. 2015) übertragen und an den Lehrkontext am ZTW angepasst. Die Subskala Autonomie umfasste fünf Items, Kompetenz sechs Items und soziale Eingebundenheit sieben Items. Die 18 Items wurden den Teilnehmenden randomisiert in Matrixform auf einer 5-stufigen Likert-Skala mit folgenden Antwortmöglichkeiten vorgelegt: 1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft teilweise zu, 4 = trifft eher zu, 5 = trifft voll und ganz zu. Sie wurden einheitlich positiv formuliert, um die kognitive Belastung so gering wie möglich zu halten.

Block C (Lehrmotivation) erfasste die Lehrmotivation entlang des SDT-continuums (Ryan & Deci 2000: 60). Die 19 Items wurden der intrinsischen Motivation (drei Items), den vier Regulationstypen der extrinsischen Motivation *integrated regulation* (drei Items), *identified regulation* (vier Items), *introjected regulation* (drei Items) und *external regulation* (drei Items) sowie der Amotivation (zwei Items) zugeordnet. Die Items orientierten sich an der *Work Extrinsic and Intrinsic Motivation Scale* (Tremblay et al. 2009) und der *Motivation at Work Scale* (Gagné et al. 2010) sowie an den qualitativen Motivationsfaktoren, die Chen (2025) in seiner interviewbasierten Studie mit Dolmetschlehrenden identifizierte. Ebenfalls in diesem Block enthalten war eine Frage zum Einfluss der Beschäftigungsbedingungen gemäß §109 UG auf die Motivation der Lehrenden. Auch in diesem Block wurden die insgesamt 20 Items randomisiert in Matrixform auf einer 5-stufigen Likert-Skala (1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft teilweise zu, 4 = trifft eher zu, 5 = trifft voll und ganz zu) vorgelegt.

Block D bestand aus einer einzigen offenen Textfrage. Die Befragten wurden gebeten, den wichtigsten individuellen Beweggrund für ihre Lehrtätigkeit in eigenen Worten zu benennen. Diese Frage war als einzige nicht als Pflichtangabe gesetzt, um eine hohe Abbruchrate am Ende des Fragebogens zu vermeiden.

4.3 Stichprobe

Die Stichprobe setzt sich aus Lehrenden zusammen, die im Studienjahr 2025/26 (Winter- und Sommersemester) Lehrveranstaltungen im Bereich Dolmetschen am ZTW der Universität Wien abhalten bzw. abhielten. Die Auswahl der Lehrenden erfolgte nicht durch eine Zufallsstichprobe, sondern als Vollerhebung der gesamten Zielgruppe, da alle im Studienjahr 2025/26 tätigen Dolmetschlehrenden angeschrieben wurden (vgl. Döring 2023: 406f.). Dafür wurde eine Exceltabelle mit Namen der Lehrenden, E-Mail-Adressen und den Fächern, die sie lehren, erstellt und an die Studienprogrammleitung zur Überprüfung weitergeleitet, welche die Liste um 12 Lehrende, die nicht der Zielgruppe entsprachen, kürzte. Die genaue Verteilung der unterschiedlichen Beschäftigungsverhältnisse der Lehrenden ist im Voraus nicht bekannt und wird erst durch die im Fragebogen erfasste Variable „Anstellungsart“ sichtbar gemacht.

4.4 Datenerhebung

Die Rekrutierung erfolgte aktiv im Sinne einer Vollerhebung (vgl. Döring 2023: 406f.). Der Fragebogen wurde von der Studienprogrammleitung des Zentrums an alle 51 Lehrenden im Studienjahr 2025/26 im Dolmetschbereich anhand einer Excel-Tabelle mit Namen, E-Mail-Adressen und Lehrveranstaltungen per E-Mail mit Zugangslink zur Umfrage verteilt. Die Teilnahme erfolgte freiwillig und anonym. Der Fragebogen war vom 18.06.2026 bis zum 05.07.2026 geöffnet. Es wurde ein Erinnerungsversand am 01.07.2026 durchgeführt, um die Rücklaufquote zu erhöhen. An der Umfrage haben insgesamt $N = 27$ Lehrende teilgenommen, was einer Rücklaufquote von 52,9% entspricht (vgl. Döring 2023: 407). Davon waren 24 vollständig und 3 unvollständig ausgefüllte Datensätze. Nach dem Ausschluss unvollständiger Datensätze verblieb eine Stichprobe von $n = 24$ auswertbaren Teilnahmen. Der vollständige Fragebogen ist im Anhang dieser Arbeit zu finden.

4.5 Datenauswertung

Die Auswertung der erhobenen Daten erfolgte in zwei Schritten. Die geschlossenen Fragen der Blöcke A bis C wurden deskriptiv ausgewertet, die offene Frage des Blocks D qualitativ analysiert.

Döring (2023: 296) weist darauf hin, dass zu geringe Stichprobenumfänge die Teststärke beeinträchtigen. Aufgrund der kleinen Stichprobe, an die sich die vorliegende Untersuchung richtet, wurde auf inferenzstatistische Auswertungsmethoden verzichtet. Stattdessen erfolgte die Auswertung der Ergebnisse deskriptiv in SPSS. Für alle Variablen der Blöcke A bis

C wurden Häufigkeiten, Prozentwerte, Mittelwerte und Medianwerte berechnet. Block A dient der Beschreibung der Stichprobe, daher wurden die soziodemographischen Variablen (Anstellungsart, Berufserfahrung, Lehrumfang etc.) als Häufigkeiten und Prozentwerte dargestellt, um die Zusammensetzung der Stichprobe transparent zu machen. Die interne Konsistenz der Blöcke B und C wurde anhand von Cronbachs Alpha bewertet (vgl. Döring 2023: 438). Hier ist zu betonen, dass bei der Interpretation von Cronbachs Alpha die spezifischen Bedingungen der vorliegenden Untersuchung berücksichtigt werden. Nach Döring (2023: 439) ist Cronbachs Alpha das gebräuchlichste Maß der internen Konsistenz, wobei Werte über ,80 als Indikator für hohe Reliabilität gelten. Xiao et al. (2024: 75) weisen jedoch darauf hin, dass Cronbachs Alpha mathematisch direkt von der Anzahl der Items abhängig ist, und kürzere Skalen konstruktionsbedingt oft niedrigere Werte erzielen. Für Skalen mit drei bis sechs Items schlagen sie niedrigere Benchmarks vor (.55 Low/Minimum, .65 Fair, .75 Good, .85 Excellent) (Xiao et al. 2024: 80). Außerdem können bei einer kleinen Stichprobe Stichprobenfehler die Schätzung von Alpha verzerren (Xiao et al. 2024: 75).

Die Antworten auf die offene Frage in Block D wurden anhand einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2022: 69) ausgewertet. Zunächst wurden alle Antworten gelesen und die Analyseeinheiten bestimmt. Als Kodiereinheiten wurden inhaltlich zusammenhängende Sinneinheiten innerhalb der Antworten festgelegt und als Auswertungseinheit jeweils die vollständige Antwort einer Person (vgl. Mayring 2022: 60). Die Auswertung erfolgte nach dem Ablauf der zusammenfassenden Inhaltsanalyse in sieben Schritten (Mayring 2022: 69): Bestimmung der Analyseeinheiten, Paraphrasierung, Generalisierung, Selektion, Bündelung, Zusammenstellung des Kategoriensystems und Rücküberprüfung. Die Kategorienbildung erfolgte induktiv. Um den Analyseschritt zu veranschaulichen, wird hier exemplarisch die Vorgehensweise an einer einzelnen Antwort aufgezeigt. Antwort-ID 11 lautet: „Ich finde den Kontakt mit jungen Menschen bereichernd, die sie genau für das interessieren, was mich seinerzeit bewegt hat.“ Im Schritt der Paraphrasierung wurde der inhaltliche Kern als „bereichernder Kontakt mit Studierenden mit gleichen Interessen.“ zusammengefasst. In der Generalisierung wurde daraus „positive Bewertung der Interaktion mit Studierenden“ abstrahiert. Abschließend wurde die Antwort, nachdem die Kategorien gebündelt wurden, der Kategorie K2 Kontakt mit jungen Menschen zugeordnet. Das finale Kategoriensystem wird in Tabelle 15 dargestellt.

5 Ergebnisse

Das folgende Kapitel präsentiert die Ergebnisse der empirischen Untersuchung. Die Darstellung basiert auf der in Kapitel 4 beschriebenen methodischen Vorgehensweise und wertet die Daten der Stichprobe von $n = 24$ aus. Zunächst erfolgt in Abschnitt 5.1 eine detaillierte Beschreibung der Teilnehmenden hinsichtlich soziodemographischer Merkmale. Anschließend werden in Abschnitt 5.2 die Ergebnisse der Befragung zu den psychologischen Grundbedürfnissen Autonomie, Kompetenz und soziale Eingebundenheit dargestellt. Abschnitt 5.3 widmet sich der Analyse der intrinsischen und extrinsischen Motivationsfaktoren. In Abschnitt 5.4 werden die Ergebnisse nach Beschäftigungsform differenziert und die Motivationswerte von festangestellten Lehrenden und externen Lehrbeauftragten einander gegenübergestellt. Das Kapitel schließt mit der Auswertung der offenen Frage in Abschnitt 5.5 ab.

5.1 Stichprobenbeschreibung (Block A)

Die erste Frage des Fragebogens diente dem Ausschluss jener Teilnehmenden, die nicht in der Dolmetschlehre tätig sind und wurde, wie Abbildung 1 zeigt, von allen Teilnehmer*innen mit „Ja“ beantwortet.



Abbildung 1: Dolmetschlehre

Die größte Altersgruppe unter den Lehrenden bilden die 40 bis 49-Jährigen mit 41,7 % ($n=10$), gefolgt von den 30 bis 39-Jährigen mit 29,2 % ($n=7$). Ein Viertel ($n=6$) gab an zwischen 50 bis 59 Jahre alt zu sein. Lediglich ein*e Teilnehmer*in ist älter als 60, während keine*r der Befragten jünger als 30 ist. Das Durchschnittsalter der Teilnehmenden beträgt somit schätzungsweise 44,9 Jahre, berechnet anhand der Mittelwerte der erhobenen Altersgruppen.

Die Lehrtätigkeit am ZTW (Abbildung 2) macht bei den meisten Befragten weniger als die Hälfte ihrer gesamten Erwerbstätigkeit aus. 41,7 % ($n=10$) der Lehrenden gaben an, dass der Anteil ihrer Lehrtätigkeit bei 26 bis 50% liegt, weitere 20,8 % ($n=5$) gaben einen Anteil von nur 0 bis 25% an. Weniger als 40 % der Lehrenden berichteten von einem Anteil von über 50 %. Davon entfallen für 29,2 % ($n=7$) 51 bis 75 % ihrer Erwerbstätigkeit auf das Unterrichten und für 8,3 % ($n=2$) 76 bis 100 %.

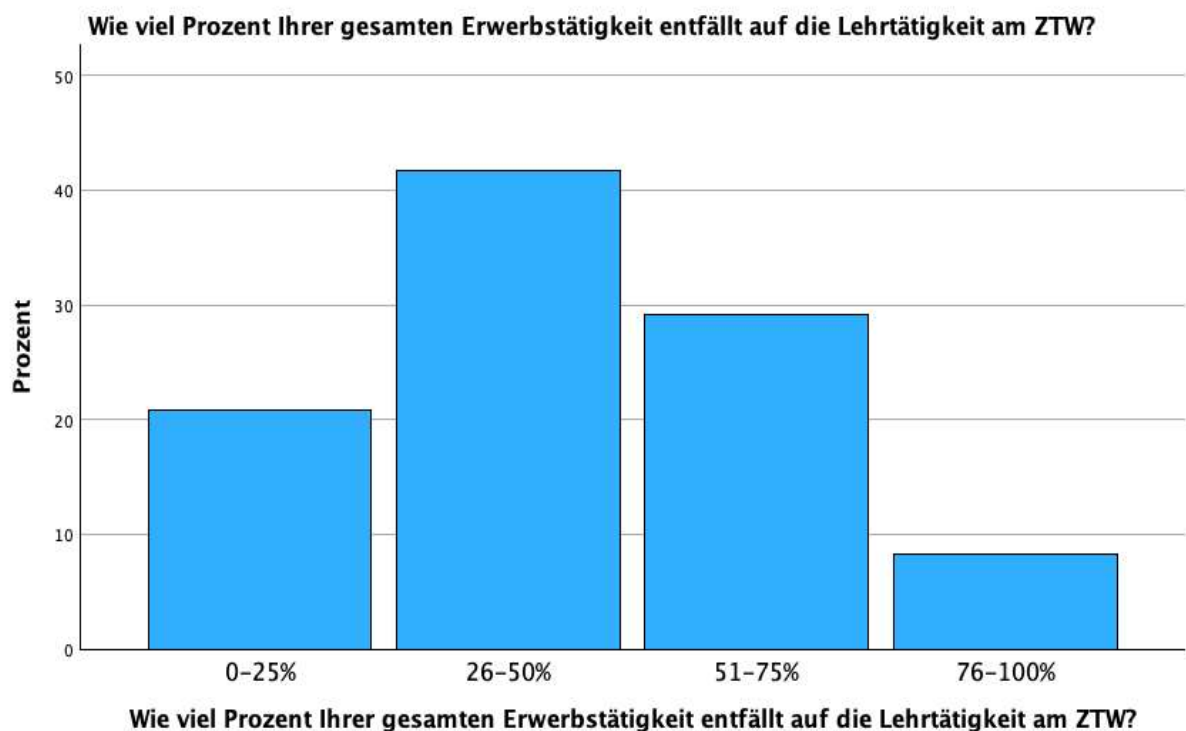


Abbildung 2: Anteil der Lehrtätigkeit

Zusätzlich gaben alle bis auf eine*n Teilnehmer*in ($n=23$) an, derzeit neben der Lehrtätigkeit auch Dolmetschtätigkeiten auszuüben. Im Freitextfeld „Sonstiges“ wurden drei Angaben gemacht, von denen zwei inhaltlich verwertbar waren. Eine Person beschrieb ihre Dolmetschtätigkeit als „selten, aber doch“, die andere ergänzte, dass diese „aus Zeitgründen nur wenig neben der Anstellung“ möglich sei.

Abbildung 3 zeigt, dass genau 50 % der Befragten ($n=12$) 20 oder mehr Jahre Erfahrung als Dolmetscher*in haben, gefolgt von 29,2 % ($n=7$) mit 10 bis 14 Jahren und 12,5 % ($n=3$)

mit 15 bis 19 Jahren Berufserfahrung. Nur jeweils eine Person ist weniger als 5 bzw. 5 bis 9 Jahre als Dolmetscher*in tätig.

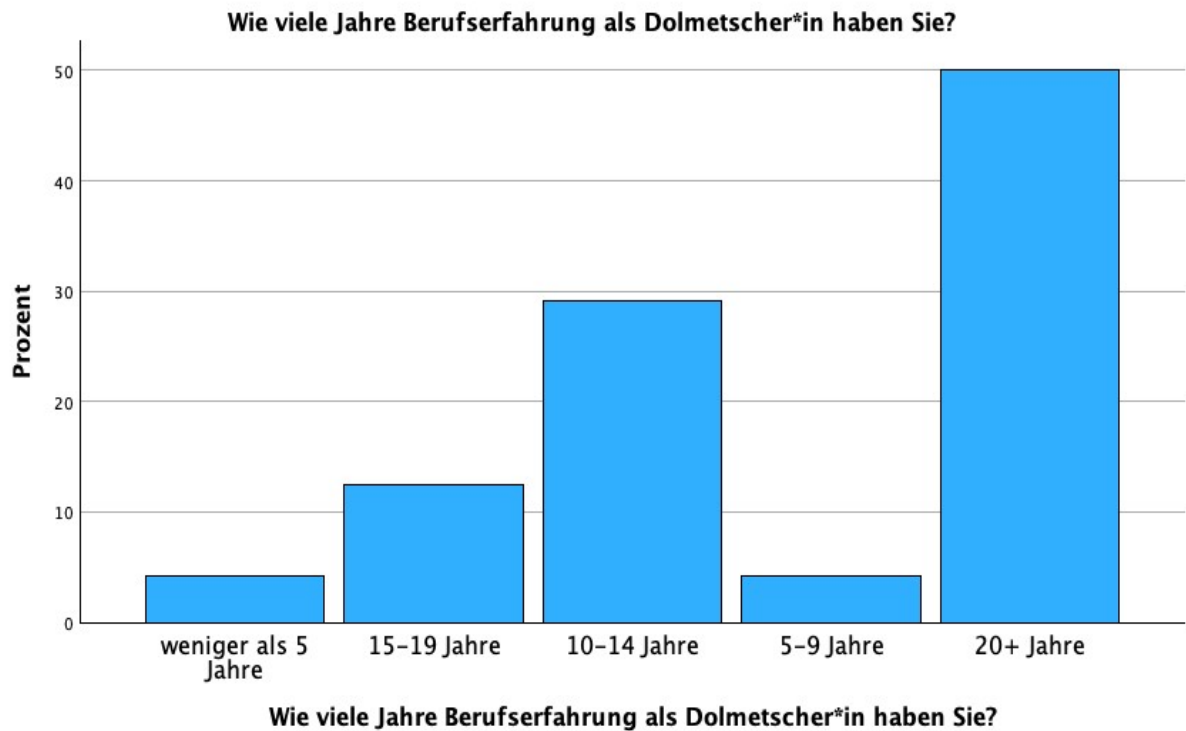


Abbildung 3: Dolmetschpraxis

Im Vergleich zur Erfahrung im Dolmetschberuf, fällt die Lehrerfahrung insgesamt kürzer aus (Abbildung 4). Die größte Gruppe mit 37,5 % ($n=9$) unterrichtet seit 11 bis 15 Jahren. Etwa ein Fünftel (20,8 %, $n=5$) verfügt über 6 bis 10 Jahre Lehrerfahrung, während 16,7 % ($n=4$) bereits seit 16 bis 20 Jahren unterrichtet. Jeweils 12,5 % ($n=3$) entfallen auf die Gruppen mit 1 bis 5 sowie mit über 20 Jahren Unterrichtserfahrung. Insgesamt zeigt sich, dass die Mehrheit der Befragten (66,7 %) über mindestens 11 Jahre Unterrichtserfahrung verfügt.

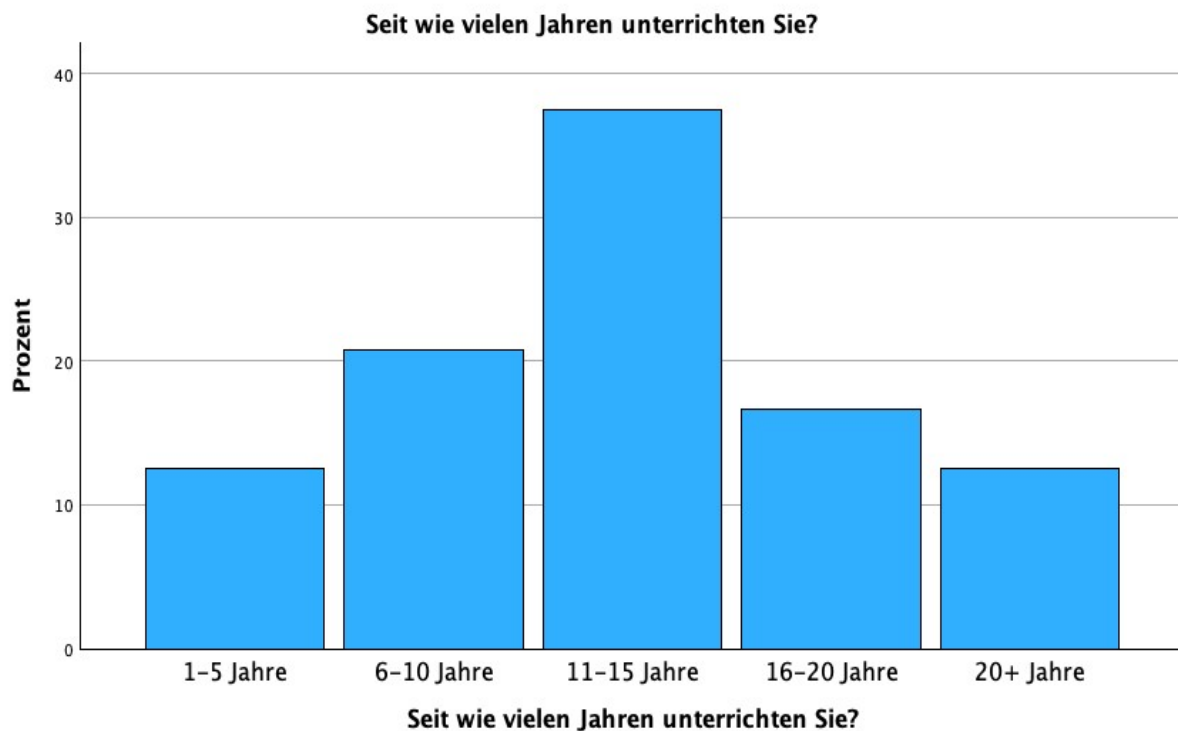


Abbildung 4: Unterrichtserfahrung

Die Angaben zur beruflichen Identität schließen unmittelbar an die zuvor dargestellten Erfahrungen in der Dolmetschlehre und -praxis an und verdeutlichen, dass beide Tätigkeitsfelder bei vielen Befragten eng miteinander verknüpft sind. So würden sich 50 % ($n=12$) gleichermaßen als Dolmetschlehrende*r und Dolmetscher*in beschreiben, während sich 29,2 % ($n=7$) als hauptberuflich Dolmetschlehrende sehen und weitere 20,8 % ($n=5$) als Dolmetscher*innen, die nebenberuflich unterrichten.

Hinsichtlich der Beschäftigungsverhältnisse am ZTW zeigt sich eine deutliche Mehrheit an externen Lehrenden. Mit 62,5 % ($n=15$) bilden Lehrbeauftragte die größte Gruppe innerhalb der Stichprobe. Ein Drittel der Befragten (33,3 %, $n=8$) befindet sich in einer Festanstellung. Lediglich eine Person gab an, eine Kombination aus beiden Beschäftigungsformen auszuüben.

5.2 Psychologische Grundbedürfnisse (Block B)

Die Wahrnehmung der drei psychologischen Grundbedürfnisse Autonomie, Kompetenz und soziale Eingebundenheit liegt insgesamt auf einem hohen Niveau, wobei die Kompetenzwahrnehmung am stärksten ausgeprägt ist. Tabelle 1 fasst die zentralen Kennwerte der Auswertung zusammen und zeigt, dass die Mittelwerte aller drei Subskalen deutlich über dem Skalenmittelpunkt liegen. Die Häufigkeitsverteilungen der Antworten pro Item sind in den Abbildungen 9 bis 26 im Anhang dokumentiert.

Tabelle 1: Reliabilität und deskriptive Kennzahlen der Subskalen zu den psychologischen Grundbedürfnisse

Subskala	<i>n</i>	Mittelwert (<i>M</i>)	Median (<i>Md</i>)	Standardab- weichung (<i>SD</i>)	Cronbachs α
Autonomie	24	4,23	4,40	0,71	,756
Kompetenz	24	4,56	4,83	0,76	,940
Soziale Eingebundenheit	24	4,25	4,25	0,74	,866

Die Befriedigung des Bedürfnisses nach Autonomie (Tabelle 2) wird von den Befragten mit $M = 4,23$ und $Md = 4,40$ insgesamt als hoch eingestuft. Bei der Betrachtung der Einzelitems fällt auf, dass die Lehrenden vor allem in der methodischen und inhaltlichen Gestaltung ihrer Lehre ein sehr hohes Maß an Selbstbestimmung erleben. So erreicht das Item B1 [Bei der Gestaltung meiner Lehrveranstaltungen habe ich viel Freiheit] einen Mittelwert von $M = 4,67$ ($SD = 0,87$), wobei 62,5 % der Teilnehmenden ($n = 15$) die höchste Stufe (5 = trifft voll und ganz zu) wählten und 33,3 % sich für die zweithöchste Stufe (4 = trifft eher zu) entschieden. Lediglich $n = 1$ Teilnehmende*r entschied sich hier für die Stufe 2 (trifft eher nicht zu). Ebenfalls hoch bewertet wurde Item B2 [Ich kann selbst entscheiden, welche Methoden und Materialien ich im Unterricht einsetze.] mit einem Mittelwert von $M = 4,54$ ($SD = 0,72$), hier wählten $n = 19$ Teilnehmende die höchste Stufe 5, $n = 3$ Stufe 4 und $n = 1$ Stufe 1 (trifft überhaupt nicht zu). Etwas niedriger aber immer noch weit über dem Skalenmittelpunkt liegen die Werte für die Selbstgestaltung von Leistungserhebungen (B4: $M = 4,21$; $SD = 1,14$; $n = 21$ wählten Stufe 4 oder 5, $n = 2$ Stufe 1 und $n = 1$ Stufe 3 = trifft teilweise zu) und den Spielraum für eigene Schwerpunkte (B5: $M = 4,13$; $SD = 0,90$; $n = 20$ Stufe 4 oder 5, $n = 4$ Stufe 2 oder 3). Die geringste Zustimmung innerhalb dieser Subskala findet sich bei Item B3, welches das Gefühl beschreibt, sich am ZTW nach Vorgaben richten zu müssen, die nicht mit der eigenen Vorstellung von gutem Unterricht vereinbar sind ($M = 3,63$; $SD = 1,25$). Bei diesem Item entschieden sich $n = 15$ für die Stufen 1 oder 2, während $n = 5$ die Stufen 4 oder 5 wählten.

Die interne Konsistenz der Skala ist nach Xiao et al. (2024: 80) wegen der geringen Anzahl der Items bei $\alpha = ,756$ als gut zu bewerten. Item B3 weist eine geringe Übereinstimmung mit den übrigen Items der Skala auf, bei einem Ausschluss würde die Reliabilität auf $\alpha = ,857$ ansteigen.

Tabelle 2: Autonomie

		Statistiken				
		B1 [Bei der Gestaltung meiner Lehrveranstaltungen habe ich viel Freiheit.]	B2 [Ich kann selbst entscheiden, welche Methoden und Materialien ich im Unterricht einsetze.]	B3 [Bei meiner Lehrtätigkeit am ZTW habe ich das Gefühl, ich muss mich nach Vorgaben richten, die nicht mit meiner Vorstellung von gutem Unterricht vereinbar sind.]	B4 [Ich kann meine Prüfungen und Leistungsbewertungen weitgehend selbst gestalten.]	B5 [Mein Unterrichtsaltag lässt mir genug Spielraum für eigene Schwerpunkte.]
N	Gültig	24	24	24	24	24
	Fehlend	0	0	0	0	0
Mittelwert		4,54	4,67	3,63	4,21	4,13
Median		5,00	5,00	4,00	4,50	4,00
Std.-Abweichung		,721	,868	1,245	1,141	,900
Varianz		,520	,754	1,549	1,303	,810
Minimum		2	1	1	1	2
Maximum		5	5	5	5	5

Die Wahrnehmung der eigenen fachlichen und didaktischen Kompetenz (Tabelle 3) ist mit einem Mittelwert von $M = 4,56$ und Median von $Med = 4,83$ am stärksten unter den drei Grundbedürfnissen ausgeprägt. Alle sechs Items dieser Subskala erreichen Mittelwerte von 4,46 oder höher. Besonders hervorzuheben ist Item B8 [In meiner Rolle als Lehrende*r kann ich mein Wissen und meine Erfahrungen gut weitergeben.] das mit einem Mittelwert von $M = 4,67$ ($SD = 0,87$) von den meisten Teilnehmenden ($n = 19$) als voll und ganz zutreffend bewertet wurde. Auch das Vertrauen in die eigene Fähigkeit, Studierende gut auf die Dolmetschpraxis vorzubereiten zu können (B6: $M = 4,58$; $SD = 0,93$) und das Gefühl den Anforderungen des Lehrberufs gewachsen zu sein (B7: $M = 4,58$; $SD = 0,93$) sind sehr hoch ausgeprägt und wurden beide jeweils von 91,7 % der Teilnehmenden ($n = 22$) als eher bzw. voll und ganz zutreffend bewertet.

Als am wenigsten zutreffend, jedoch trotzdem mit hohem Mittelwert ($M = 4,46$; $SD = 0,98$), schätzten die Befragten Item B10 [Ich bin überzeugt, dass ich meine Studierenden gut auf die Dolmetschpraxis vorbereiten kann.] ein. Hierbei wählten $n = 21$ Stufe 4 oder 5 und $n = 3$ Stufe 1 oder 3.

Die Skala weist mit $\alpha = ,940$ eine exzellente interne Konsistenz auf (vgl. Xiao et al. 2024: 80).

Tabelle 3: Kompetenz

Statistiken							
		B6 [Ich fühle mich sicher in meiner Fähigkeit, Dolmetschen zu unterrichten.]	B7 [Ich habe das Gefühl, den Anforderungen meiner Lehrtätigkeit am ZTW gewachsen zu sein.]	B8 [In meiner Rolle als Lehrende*r kann ich mein Wissen und meine Erfahrungen gut weitergeben.]	B9 [Ich habe das Gefühl, den fachlichen und didaktischen Anforderungen als Lehrende*r gerecht zu werden.]	B10 [Ich bin überzeugt, dass ich meine Studierenden gut auf die Dolmetschpraxis vorbereiten kann.]	B11 [Ich habe durch meine Tätigkeit als Lehrende*r die Möglichkeit, mich weiterzuentwickeln und Neues zu lernen.]
N	Gültig	24	24	24	24	24	24
	Fehlend	0	0	0	0	0	0
Mittelwert		4,58	4,58	4,67	4,50	4,46	4,54
Median		5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00
Std.-Abweichung		,929	,929	,868	,780	,977	,721
Varianz		,862	,862	,754	,609	,955	,520
Minimum		1	1	1	2	1	2
Maximum		5	5	5	5	5	5

Auch die Befriedigung des Bedürfnisses nach sozialer Eingebundenheit wurde von den Teilnehmenden insgesamt überwiegend als zutreffend bewertet und erreicht einen Mittelwert von $M = 4,25$ und Median von $Med = 4,25$. Die deskriptive Analyse der Einzelitems (Tabelle 4) zeigt jedoch eine deutliche Diskrepanz zwischen unterschiedlichen Ebenen der sozialen Interaktion. Während die Lehrenden die Zusammenarbeit und den Kontakt mit den Studierenden als positiv bewerten (B17: $M = 4,79$; $SD = 0,83$; $n = 22$ Stufe 5, $n = 1$ Stufe 4, $n = 1$ Stufe 1) und sich von diesen auch wertgeschätzt fühlen (B18: $M = 4,54$; $SD = 0,93$; $n = 22$ Stufe 4 oder 5, $n = 2$ Stufe 3 oder 1), fällt die Identifikation mit der Gemeinschaft am ZTW geringer aus, so erhielt Item B12 [Ich fühle mich als Teil der Gemeinschaft am ZTW.] mit einem Mittelwert von $M = 3,79$ ($SD = 1,02$) vergleichsweise weniger Zustimmung. Die meisten Teilnehmenden ($n = 9$) entschieden sich hier für Stufe 3, gefolgt von $n = 8$ für Stufe 5, $n = 5$ für Stufe 4 und $n = 2$ für Stufe 2. Ebenso niedriger fällt die Zustimmung für Item B14 [Am ZTW habe ich das Gefühl, dazuzugehören.] mit $M = 3,71$ ($SD = 1,12$) aus, wobei über 50 % der Teilnehmenden ($n = 13$) Stufe 3 und $n = 9$ Stufe 5 wählten, jeweils $n = 1$ entschied sich für Stufe 4 bzw. 1. Demgegenüber wird der Austausch mit Kolleg*innen (B16: $M = 4,63$; $SD = 0,92$, $n = 22$ für 4 oder 5) und die gut funktionierende Zusammenarbeit mit anderen Lehrenden (B13: $M = 4,17$; $SD = 1,01$, $n = 10$ für 4 oder 5) deutlich positiver bewertet.

Mit $\alpha = ,866$ kann die Reliabilität dieser Skala ebenso als exzellent bewertet werden (vgl. Xiao et al. 2024: 80).

Tabelle 4: Soziale Eingebundenheit

		Statistiken						
		B12 [Ich fühle mich als Teil der Gemeinschaft am ZTW.]	B13 [Die Zusammenarbeit mit anderen Lehrenden am ZTW funktioniert gut.]	B14 [Am ZTW habe ich das Gefühl, dazuzugehören.]	B15 [Ich fühle mich von meinen Kolleg*innen am ZTW wertgeschätzt.]	B16 [Der Austausch mit anderen Lehrenden ist für meine Lehrtätigkeit bereichernd.]	B17 [Die Zusammenarbeit und der Kontakt mit meinen Studierenden ist mir wichtig.]	B18 [Ich habe das Gefühl, dass meine Studierenden mich als Lehrende*n wertschätzen.]
N	Gültig	24	24	24	24	24	24	24
	Fehlend	0	0	0	0	0	0	0
Mittelwert		3,79	4,17	3,71	4,13	4,63	4,79	4,54
Median		4,00	4,00	3,00	4,00	5,00	5,00	5,00
Std.-Abweichung		1,021	1,007	1,122	1,076	,924	,833	,932
Varianz		1,042	1,014	1,259	1,158	,853	,694	,868
Minimum		2	1	1	1	1	1	1
Maximum		5	5	5	5	5	5	5

5.3 Lehrmotivation (Block C)

In Block C wurde die Lehrmotivation der Dolmetschlehrenden am ZTW erfasst. Zur Einordnung der nachfolgenden Analyse werden zunächst in Tabelle 5 die deskriptiven Kennwerte und Reliabilität der einzelnen Subskalen dargestellt. Die Häufigkeitsverteilungen der Antworten pro Item sind ebenfalls im Anhang (Abbildungen 27–46) dokumentiert. Die interne Konsistenz variiert zwischen $\alpha = ,864$ (*identified regulation*) und $\alpha = ,128$ (*external regulation*), wobei für die aus zwei Items bestehende Amotivation keine Reliabilitätsanalyse durchgeführt wurde. Die Subskalen mit drei oder weniger Items erreichen teilweise nur niedrige bis grenzwertige Alpha-

Werte, was bei der nachfolgenden Interpretation berücksichtigt werden sollte (Xiao et al. 2024: 80).

Tabelle 5: Reliabilität und deskriptive Kennwerte der einzelnen Subskalen zur Lehrmotivation

Subskala	<i>n</i>	Mittelwert (<i>M</i>)	Median (<i>Md</i>)	Standardab- weichung (<i>SD</i>)	Cronbachs α
Intrinsische Motivation	24	4,67	4,75	0,38	,557
<i>Integrated regulation</i>	24	3,99	4,00	0,91	,661
<i>Identified regulation</i>	24	4,04	4,13	0,98	,864
<i>Introjected regulation</i>	24	2,93	3,00	0,92	,540
<i>External regulation</i>	24	3,11	3,00	0,60	,128
Amotivation	24	2,10	2,25	0,83	-

Die Subskala zur intrinsischen Motivation (Tabelle 6) weist mit $M = 4,67$ ($Md = 4,75$; $SD = 0,38$) den höchsten Mittelwert aller Motivationsformen auf. Besonders stark ausgeprägt sind die Freude am Unterrichten (Item C1) ($M = 4,92$; $SD = 0,28$) und die als bereichernd empfundene Weitergabe von Wissen und Erfahrung (Item C2) ($M = 4,79$; $SD = 0,42$). Beim Item C1 wählten $n = 22$ Stufe 5 und $n = 2$ die Stufe 4, sodass ausschließlich zustimmende Antworten vorliegen, ebenso wie beim Item C2 mit $n = 19$ für Stufe 5 und $n = 5$ für Stufe 4. Auch die Bereitschaft, neue Lernmethoden auszuprobieren und den Unterricht weiterzuentwickeln (C3: $M = 4,54$; $SD = 0,83$), sowie die intellektuelle Anregung durch das Unterrichten (C4: $M = 4,50$; $SD = 0,66$) werden von dem Großteil als zutreffend bewertet. Item C4 wurde mit $n = 14$ für Stufe 5, $n = 8$ für Stufe 4 und $n = 2$ für Stufe 3 von allen Teilnehmenden als zumindest teilweise zutreffend bewertet. Anders verhält es sich mit Item C3, wo es neben den überwiegend positiven Bewertungen ($n = 17$ für Stufe 5, $n = 4$ für Stufe 4 und $n = 2$ für Stufe 3) auch eine Person gab, die das Item als eher nicht zutreffend (2) bewertete. Die geringe Standardabweichung (0,38) der Subskala weist insgesamt darauf hin, dass die Einschätzungen der Stichprobe relativ einheitlich ausfallen.

Die Reliabilität der Subskala liegt mit $\alpha = ,557$ nach Xiao et al. (2024: 80) bei der unteren Grenze der Akzeptabilität.

Tabelle 6: Intrinsische Motivation

		C1 [Ich unterrichte Dolmetschen, weil mir das Unterrichten selbst Freude bereitet.]	C2 [Ich empfinde es als bereichernd, Wissen und Erfahrung an Studierende weiterzugeben.]	C3 [Es macht mir Spaß, neue Lehrmethoden auszuprobieren und meinen Unterricht weiterzuentwickeln.]	C4 [Das Unterrichten regt mich intellektuell an.]
N	Gültig	24	24	24	24
	Fehlend	0	0	0	0
Mittelwert		4,92	4,79	4,54	4,50
Median		5,00	5,00	5,00	5,00
Std.-Abweichung		,282	,415	,833	,659
Minimum		4	4	2	3
Maximum		5	5	5	5

Der Mittelwert der Subskala zur *integrated regulation* (Tabelle 7) beträgt $M = 3,99$ ($Md = 4,00$; $SD = 0,91$) und liegt ebenso im oberen Bereich. Innerhalb dieser Subskala erreicht die persönliche Überzeugung, dass die Ausbildung von Dolmetscher*innen wichtig ist (Item C6) einen Mittelwert von $M = 4,42$ ($SD = 1,14$), wobei $n = 19$ der Befragten die höchste Stufe wählten. Dicht gefolgt von der Umsetzung wichtiger Werte (Item C7) mit $M = 4,38$ ($SD = 0,82$) bei der sich insgesamt $n = 21$ Teilnehmende für Stufe 4 oder 5 entschieden. Deutlich niedriger fällt dagegen die Zustimmung für Item C5 [Unterrichten gehört für mich untrennbar zu meiner Rolle als Dolmetscher*in dazu.] aus, das mit $M = 3,17$ ($SD = 1,49$) nur knapp über dem Skalenmittelpunkt liegt. Die Häufigkeitsverteilung zeigt eine breite Streuung, wobei die dritte Stufe mit $n = 8$ am häufigsten gewählt wurde, gefolgt von $n = 7$ bei der höchsten Stufe, $n = 5$ für die niedrigste Stufe und jeweils $n = 2$ für die Stufen 4 und 2.

Die Reliabilität der dreiteiligen Subskala liegt mit $\alpha = ,661$ im akzeptablen Bereich nach Xiao et al. (2024: 80).

Tabelle 7: Integrated regulation

		Statistiken		
		C5 [Unterrichten gehört für mich untrennbar zu meiner Rolle als Dolmetscher*in dazu.]	C6 [Ich unterrichte, weil ich persönlich davon überzeugt bin, dass die Ausbildung von Dolmetscher*innen wichtig ist.]	C7 [Durch das Unterrichten setze ich persönliche Werte um, die mir wichtig sind.]
N	Gültig	24	24	24
	Fehlend	0	0	0
Mittelwert		3,17	4,42	4,38
Median		3,00	5,00	5,00
Std.-Abweichung		1,494	1,139	,824
Varianz		2,232	1,297	,679
Minimum		1	1	2
Maximum		5	5	5

Die Subskala *identified regulation* weist mit $M = 4,04$ ($Md = 4,13$; $SD = 0,98$) ebenfalls eine positive Tendenz auf. Besonders hohe Zustimmung mit $n = 20$ für Stufen 4 und 5 erfuhr die Aussage, dass das Unterrichten zur besseren Qualität der Dolmetschausbildung führt (C9: $M = 4,25$; $SD = 0,99$). Ebenso einig sind sich die Teilnehmenden in Bezug auf die Nachwuchsförderung (C10: $M = 4,17$; $SD = 1,13$), hier stimmten mit $n = 11$ für 5, $n = 10$ für 4 und $n = 1$ für 3 über 90 % der Teilnehmenden zumindest teilweise zu und $n = 2$ stimmten überhaupt nicht zu. Die Möglichkeit, neue Impulse in die Dolmetschpraxis einzubringen (C11: $M = 3,92$; $SD = 1,21$) und der Beitrag zur Weiterentwicklung des Dolmetschberufs (C8: $M = 3,83$; $SD = 1,31$) treffen vergleichsweise auf weniger Zustimmung. Item C8 wurde zwar von $n = 16$ Teilnehmenden als eher bzw. voll und ganz zutreffend bewertet, allerdings erachten $n = 4$ dieses als eher nicht bzw. überhaupt nicht zutreffen. Eine ähnliche Streuung zeigt sich bei Item C11, wobei sich jeweils $n = 9$ für Stufe 5 und 4, $n = 3$ für Stufe 3, $n = 2$ für Stufe 2 und $n = 2$ für Stufe 1 entschieden.

Mit $\alpha = ,864$ erreicht diese Subskala die höchste interne Konsistenz aller Motivations-skalen in Block C.

Tabelle 8: Identified regulation

		Statistiken			
		C8 [Ich unterrichte, weil ich glaube, dass ich damit zur Weiterentwicklung des Dolmetscherberufs beitrage.]	C9 [Das Unterrichten hilft, die Qualität der Dolmetschausbildung insgesamt zu verbessern.]	C10 [Ich unterrichte, weil ich Nachwuchs für unseren Beruf gewinnen und fördern möchte.]	C11 [Ich sehe die Lehre als Möglichkeit, neue Impulse in die Dolmetschpraxis einzubringen.]
N	Gültig	24	24	24	24
	Fehlend	0	0	0	0
Mittelwert		3,83	4,25	4,17	3,92
Median		4,00	4,50	4,00	4,00
Std.-Abweichung		1,308	,989	1,129	1,213
Varianz		1,710	,978	1,275	1,471
Minimum		1	1	1	1
Maximum		5	5	5	5

Introjected regulation weist mit $M = 2,93$ ($Md = 3,00$; $SD = 0,92$) den zweithöchsten Mittelwert aller Subskalen in Block C auf und liegt leicht unter dem Skalenmittelpunkt. Mit einem Mittelwert von $M = 3,33$ ($SD = 1,20$) erreicht Item C13 [Wenn ich nicht unterrichten würde, hätte ich das Gefühl, etwas Wichtiges zu vernachlässigen.] unter den drei Items in dieser Subskala die größte Zustimmung, wobei die Häufigkeitsanalyse eine breite Streuung zeigt. Die meisten Teilnehmenden ($n = 9$) hielten dieses Item für teilweise zutreffend (3), während jeweils $n = 5$ es als eher bzw. voll und ganz zutreffend erachteten, $n = 3$ für eher nicht zu treffen und $n = 2$ für überhaupt nicht zutreffend hielten. Der Wunsch nach Respekt und Anerkennung in der Fachcommunity (C12: $M = 2,46$; $SD = 1,25$) wurde mit $n = 15$ für Stufen 2 und 1 als überwiegend unzutreffend bewertet. Die Stärkung des eigenen Rufs als erfahrene*r Dolmetscher*in (C14: $M = 3,00$; $SD = 1,35$) zeigt eine nahezu gleichmäßige Verteilung über alle Antwortkategorien, wobei Stufe 3 mit $n = 6$ die meisten Stimmen bekommen hat, dicht darauf folgen Stufen 4 und 2 mit je $n = 5$ und Stufen 5 und 1 mit je $n = 4$.

Die Reliabilität ist mit $\alpha = ,540$ als grenzwertig einzustufen und erreicht das Minimum von Xiao et al. (2024: 80) für drei Items knapp nicht. Dies ist vor allem auf Item C13

zurückzuführen, das inhaltlich stärker auf Schuldgefühle abzielt und damit nur schwach mit den übrigen Items zusammenhängt.

Tabelle 9: *Introjected regulation*

Statistiken				
		C12 [Ich unterrichte, weil ich als Lehrende*r in meiner Fachcommunity Respekt und Anerkennung erhalte.]	C13 [Wenn ich nicht unterrichten würde, hätte ich das Gefühl, etwas Wichtiges zu vernachlässigen.]	C14 [Das Unterrichten stärkt meinen Ruf als erfahrene Dolmetscher*in.]
N	Gültig	24	24	24
	Fehlend	0	0	0
Mittelwert		2,46	3,33	3,00
Median		2,00	3,00	3,00
Std.-Abweichung		1,250	1,204	1,351
Varianz		1,563	1,449	1,826
Minimum		1	1	1
Maximum		5	5	5

Bei der *external regulation* ergibt sich mit $M = 3,11$ ($Md = 3,00$; $SD = 0,60$) eine Mittelwert im mittleren Bereich der Skala. Am ehesten als zutreffend bewertet wird die Lehrtätigkeit als verhältnismäßig planbare Einkommensquelle (Item C15: $M = 3,88$; $SD = 0,99$). Dieses Item hielten $n = 7$ für voll und ganz zutreffend, $n = 10$ für eher zutreffend, $n = 4$ für teilweise zutreffend und $n = 3$ für eher nicht zutreffend. Von den Teilnehmenden empfinden $n = 11$ die Lehrtätigkeit als teilweise finanziell lohnend (C16: $M = 3,29$; $SD = 0,86$), während insgesamt $n = 9$ hier die Stufen 4 oder 5 wählten und $n = 4$ eher nicht zustimmten. Am niedrigsten fällt die Zustimmung für die Aussage aus, dass Unterrichten ein Weg sei, das berufliche Profil zu erweitern und weitere Aufträge zu gewinnen (C17: $M = 2,17$; $SD = 1,13$). Jeweils 33,3 % ($n = 8$) stimmten hier für Stufen 1 und 2 ab, $n = 5$ empfanden es als teilweise zutreffend, $n = 2$ als eher zutreffend und nur eine Person als voll und ganz zutreffend.

Die Reliabilität dieser Subskala liegt mit $\alpha = ,128$ deutlich unter allen akzeptablen Schwellwerten. Ein Grund dafür ist, dass die drei Items inhaltlich unterschiedliche Aspekte der

external regulation erfassen (Einkommenssicherheit, finanzielle Vergütung, Profilerweiterung) und nicht in dieselbe Richtung zeigen. Der errechnete Mittelwert von $M = 3,11$ ist daher mit Vorsicht zu interpretieren.

Tabelle 10: External regulation

		Statistiken		
		C15 [Die Lehrtätigkeit bietet mir eine verhältnismäßig sichere und planbare Einkommensquelle.]	C16 [Ich unterrichte, weil die Tätigkeit finanziell lohnend ist.]	C17 [Das Unterrichten ist für mich ein Weg, mein berufliches Profil zu erweitern und weitere Aufträge zu gewinnen.]
N	Gültig	24	24	24
	Fehlend	0	0	0
Mittelwert		3,88	3,29	2,17
Median		4,00	3,00	2,00
Std.-Abweichung		,992	,859	1,129
Minimum		2	2	1
Maximum		5	5	5

Die Amotivation (Tabelle 11) zeigt mit $M = 2,10$ ($Md = 2,25$; $SD = 0,83$) die geringste Ausprägung. Item C18 [Manchmal frage ich mich, ob mein Unterrichten überhaupt einen Unterschied macht.] erreichte einen Mittelwert von $M = 2,13$ ($SD = 1,12$), wobei $n = 15$ der Befragten die Stufen 1 oder 2 wählten, $n = 7$ teilweise zustimmten und nur jeweils eine Person die Stufen 4 bzw. 5 wählte. Item C19 [Ich habe manchmal das Gefühl, dass die Lehrtätigkeit nichts mehr bringt.] erreichte einen Mittelwert von $M = 2,08$ ($SD = 1,02$), wobei die Verteilung der Antworten auf den Stufen 1, 2 und 3 dieselbe ist wie bei C18 und $n = 2$ für Stufe 4 abstimmten. Insgesamt bewegt sich die Subskala klar unterhalb des Skalenmittelpunkts.

Da die Amotivation als berechnete Variable aus nur zwei Items besteht, wurde keine Reliabilitätsanalyse durchgeführt.

Tabelle 11: Amotivation

		Statistiken	
		C18 [Manchmal frage ich mich, ob mein Unterrichten überhaupt einen Unterschied macht.]	C19 [Ich habe manchmal das Gefühl, dass die Lehrtätigkeit nichts mehr bringt.]
N	Gültig	24	24
	Fehlend	0	0
Mittelwert		2,13	2,08
Median		2,00	2,00
Std.-Abweichung		1,116	1,018
Varianz		1,245	1,036
Minimum		1	1
Maximum		5	4

In Block C wurde ein ergänzendes Item (20) zur Frage aufgenommen, ob die aktuelle Unsicherheit bezüglich der Beschäftigungsbedingungen (beispielsweise die Befristung gemäß §109 UG) ihre Motivation zu unterrichten beeinträchtigt (Tabelle 12). Der Mittelwert dieses Items liegt mit $M = 2,83$ ($Md = 2,00$; $SD = 1,49$) leicht unter dem Skalenmittelpunkt, bei einer relativ hohen Streuung der Antworten. Ein Drittel ($n = 8$; 33,3 %) der Befragten gab an, dass dies eher nicht auf sie zutrifft, während jeweils knapp ein Fünftel ($n = 5$; 20,8 %) dieses Item mit „5 = trifft voll und ganz zu“ bzw. „1 = trifft gar nicht zu“ bewertet haben. Weitere 16,7 % ($n = 4$) stimmten eher zu, während 8,3 % ($n = 2$) den neutralen Mittelwert wählten. Die Verteilung zeigt damit kein einheitliches Antwortmuster, sondern eine deutlich gestreute Einschätzung innerhalb der Stichprobe.

**C20 [Die aktuelle Unsicherheit bezüglich der Beschäftigungsbedingungen (z. B. Be-
fristung gemäß §109 UG) beeinträchtigt meine Motivation zu unterrichten.]**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1	5	20,8	20,8	20,8
	2	8	33,3	33,3	54,2
	3	2	8,3	8,3	62,5
	4	4	16,7	16,7	79,2
	5	5	20,8	20,8	100,0
	Gesamt	24	100,0	100,0	

5.4 Motivationsunterschiede zwischen festangestellten und freiberuflichen Lehrenden

In diesem Kapitel erfolgt die deskriptive Gegenüberstellung der Lehrmotivation differenziert nach Art des Beschäftigungsverhältnisses der Lehrenden am ZTW. Die Stichprobe unterteilt sich in Lehrende in Festanstellung ($n = 8$), Lehrbeauftragte ($n = 15$) und eine Person, die eine Kombination aus beiden Beschäftigungsformen angegeben hat ($n = 1$). Für die Gruppenvergleiche wird die Einzelperson aufgrund der geringen Fallzahl nicht als eigene Vergleichsgruppe herangezogen. Die jeweiligen Mittelwerte und Standardabweichungen pro Item und Subskala können Tabelle 13 entnommen werden.

Bei der intrinsischen Motivation liegen die Werte der beiden Hauptgruppen im oberen Bereich der Subskala. Festangestellte Lehrende erreichen einen Mittelwert von $M = 4,81$ ($SD = 0,22$), minimal niedriger fällt er mit $M = 4,60$ ($SD = 0,44$) bei den Lehrbeauftragten aus. Auf Itemebene zeigen sich nur geringe Unterschiede. So liefen die Mittelwerte für Freude am Unterrichten (C1) bei $M = 4,88$ bei den Festangestellten und $M = 4,93$ bei den Lehrbeauftragten. Auch die Weitergabe von Wissen und Erfahrung (C2) wird in beiden Gruppen sehr hoch bewertet (Festangestellte $M = 4,88$; $SD = 0,35$ / Lehrbeauftragte $M = 4,73$; $SD = 0,46$), ebenso die intellektuelle Anregung durch das Unterrichten (C4) (Festangestellte $M = 4,62$; $SD = 0,52$ / Lehrbeauftragte $M = 4,40$; $SD = 0,74$) und die Möglichkeit, neue Lehrmethoden einzubringen (C3) (Festangestellte $M = 4,88$; $SD = 0,35$ / Lehrbeauftragte $M = 4,33$; $SD = 0,98$). Insgesamt zeigt die intrinsische Motivation damit bei beiden Gruppen ein sehr ähnliches und durchgehend hohes Niveau.

Bei der Subskala *integrated regulation* fällt der Mittelwert bei den Festangestellten mit $M = 4,29$ ($SD = 0,92$) höher aus als bei den Lehrbeauftragten $M = 3,82$ ($SD = 0,93$). Auf

Itemebene zeigt sich besonders bei der Aussage, dass durch das Unterrichten persönliche Werte umgesetzt werden (C7), ein Unterschied zwischen den Gruppen. Festangestellte erreichen hier $M = 4,88$ ($SD = 0,35$), während Lehrbeauftragte $M = 4,27$ ($SD = 0,70$) erreichen. Auch bei Item C5 [Unterrichten gehört für mich untrennbar zu meiner Rolle als Dolmetscher*in dazu.] liegt der Mittelwert mit $M = 3,38$ ($SD = 1,67$) für Festangestellte höher als $M = 2,93$ ($SD = 1,39$) unter den Lehrbeauftragten. Insgesamt zeigt sich damit, dass *integrated regulation* bei beiden Gruppen vorhanden ist, bei den Festangestellten aber etwas stärker ausfällt.

Auf Subskalenniveau der *identified regulation* erreichen die Festangestellten $M = 4,44$ ($SD = 0,50$), die Lehrbeauftragten $M = 3,78$ ($SD = 1,13$). Die größten Unterschiede zwischen den Untergruppen zeigen sich bei den Items C8 [Ich unterrichte, weil ich glaube, dass ich damit zur Weiterentwicklung des Dolmetscherberufs beitrage.] (Festangestellte $M = 4,25$; $SD = 0,70$ / Lehrbeauftragte $M = 3,53$; $SD = 1,50$), Item C10 [Ich unterrichte, weil ich Nachwuchs für unseren Beruf gewinnen und fördern möchte.] (Festangestellte $M = 4,75$; $SD = 0,46$ / Lehrbeauftragte $M = 3,87$; $SD = 1,30$) sowie Item C11 [Ich sehe die Lehre als Möglichkeit, neue Impulse in die Dolmetschpraxis einzubringen.] (Festangestellte $M = 4,38$; $SD = 0,52$ / Lehrbeauftragte $M = 3,60$; $SD = 1,40$). Damit ist *identified regulation* bei den Festangestellten Lehrenden insgesamt stärker ausgeprägt.

Bei der *introjected regulation* liegen die Werte mit $M = 2,96$ ($SD = 1,16$) für die Festangestellten, $M = 3,00$ ($SD = 0,77$) für die Lehrbeauftragten insgesamt näher beieinander. Auf Itemebene zeigt sich jedoch eine deutliche Streuung. Die Aussage, dass Unterrichten den Ruf als erfahrene*r Dolmetscher*in stärke, wird von den Lehrbeauftragten mit $M = 3,33$ ($SD = 1,35$) höher bewertet als von den Festangestellten mit $M = 2,62$ ($SD = 1,19$). Demgegenüber liegen die Mittelwerte bei der Aussage, man würde beim Nichtunterrichten etwas Wichtiges vernachlässigen (C13) (Festangestellte $M = 3,50$; $SD = 1,31$ / Lehrbeauftragte $M = 3,27$; $SD = 1,22$) in beiden Gruppen im mittleren Bereich. Insgesamt bleibt *introjected regulation* bei beiden Gruppen weniger ausgeprägt als die autonomen Regulationsformen der extrinsischen Motivation.

Ähnliche Verhältnisse zeigen sich bei der *external regulation* mit Mittelwerten von $M = 3,04$ ($SD = 0,58$) für die Festangestellten und $M = 3,22$ ($SD = 0,57$) für die Lehrbeauftragten, wobei die größten Unterschiede bei Item C15 [Die Lehrtätigkeit bietet mir eine verhältnismäßig sichere und planbare Einkommensquelle] zu erkennen sind mit $M = 4,25$ ($SD = 1,04$) bei den Festangestellten und $M = 3,73$ ($SD = 0,96$) bei den Lehrbeauftragten. Für das Item zur Erweiterung des beruflichen Profils und zum Gewinnen weiterer Aufträge (C17) liegt der Mittelwert insgesamt niedriger, nämlich bei $M = 2,00$ ($SD = 1,41$) für festangestellte Lehrende und

$M = 2,33$ ($SD = 0,98$), wobei die Streuung unter den Festangestellten deutlich höher ausfällt. Nichtsdestotrotz zeigt sich, dass die *external regulation* insgesamt nur mäßig ausgeprägt ist.

Die Amotivation bleibt bei beiden Gruppen niedrig. Festangestellte Lehrende erreichen einen Mittelwert von $M = 1,88$ ($SD = 0,69$) und Lehrbeauftragte $M = 2,30$ ($SD = 0,86$). Besonders deutlich wird der Unterschied bei Item C19 [Ich habe manchmal das Gefühl, dass die Lehrtätigkeit nichts mehr bringt.], wo der Mittelwert bei den Lehrbeauftragten mit $M = 2,33$ ($SD = 1,11$) höher liegt als bei den Festangestellten mit $M = 1,75$ ($SD = 1,04$). Insgesamt bewegen sich die Werte aber in beiden Gruppen im unteren Bereich der Subskala.

Tabelle 13: Motivationsunterschiede zwischen festangestellten Lehrenden und Lehrbeauftragten

Subskala/ Item	Festanstellung ($n = 8$)	Lehrbeauftragte ($n = 15$)
Intrinsisch (C1-C4)	$M = 4,81$ $SD = 0,22$	$M = 4,60$ $SD = 0,44$
C1	$M = 4,88$ $SD = 0,35$	$M = 4,93$ $SD = 0,26$
C2	$M = 4,88$ $SD = 0,35$	$M = 4,73$ $SD = 0,46$
C3	$M = 4,88$ $SD = 0,35$	$M = 4,33$ $SD = 0,98$
C4	$M = 4,62$ $SD = 0,52$	$M = 4,40$ $SD = 0,74$
Integrated (C5-C7)	$M = 4,29$ $SD = 0,92$	$M = 3,82$ $SD = 0,93$
C5	$M = 3,38$ $SD = 1,67$	$M = 2,93$ $SD = 1,39$
C6	$M = 4,63$ $SD = 1,06$	$M = 4,27$ $SD = 1,22$
C7	$M = 4,88$ $SD = 0,35$	$M = 4,27$ $SD = 0,70$
Identified (C8-C11)	$M = 4,44$ $SD = 0,50$	$M = 3,78$ $SD = 1,13$
C8	$M = 4,25$ $SD = 0,70$	$M = 3,53$ $SD = 1,50$
C9	$M = 4,38$ $SD = 0,74$	$M = 4,13$ $SD = 1,12$
C10	$M = 4,75$ $SD = 0,46$	$M = 3,87$ $SD = 1,30$

Subskala/ Item	Festanstellung (<i>n</i> = 8)	Lehrbeauftragte (<i>n</i> = 15)
C11	<i>M</i> = 4,38 <i>SD</i> = 0,52	<i>M</i> = 3,60 <i>SD</i> = 1,40
<i>Introjected</i> (C12-C14)	<i>M</i> = 2,96 <i>SD</i> = 1,16	<i>M</i> = 3,00 <i>SD</i> = 0,77
C12	<i>M</i> = 2,75 <i>SD</i> = 1,49	<i>M</i> = 2,40 <i>SD</i> = 1,12
C13	<i>M</i> = 3,50 <i>SD</i> = 1,31	<i>M</i> = 3,27 <i>SD</i> = 1,22
C14	<i>M</i> = 2,62 <i>SD</i> = 1,19	<i>M</i> = 3,33 <i>SD</i> = 1,35
<i>External</i> (C15-C17)	<i>M</i> = 3,04 <i>SD</i> = 0,58	<i>M</i> = 3,22 <i>SD</i> = 0,57
C15	<i>M</i> = 4,25 <i>SD</i> = 1,04	<i>M</i> = 3,73 <i>SD</i> = 0,96
C16	<i>M</i> = 2,88 <i>SD</i> = 0,64	<i>M</i> = 3,60 <i>SD</i> = 0,83
C17	<i>M</i> = 2,00 <i>SD</i> = 1,41	<i>M</i> = 2,33 <i>SD</i> = 0,98
<i>Amotivation</i> (C18-C19)	<i>M</i> = 1,88 <i>SD</i> = 0,69	<i>M</i> = 2,30 <i>SD</i> = 0,86
C18	<i>M</i> = 2,00 <i>SD</i> = 0,93	<i>M</i> = 2,27 <i>SD</i> = 1,22
C19	<i>M</i> = 1,75 <i>SD</i> = 1,04	<i>M</i> = 2,33 <i>SD</i> = 1,11

Zusätzlich wurde das Item C20 zur Beeinträchtigung der Lehrmotivation durch die aktuelle Unsicherheit bezüglich der Beschäftigungsbedingungen (z.B. Befristung gemäß §109 UG) ausgewertet. Hier liegt der Mittelwert bei *M* = 1,75 (*SD* = 1,04) bei den Festangestellten und *M* = 3,47 (*SD* = 1,41) bei den Lehrbeauftragten. Die Verteilung zeigt damit einen deutlichen Unterschied zwischen den beiden Hauptgruppen. Während ein Teil der Stichprobe die Unterschiede kaum als belastend empfindet, fällt die Zustimmung bei den Lehrbeauftragten deutlich höher aus.

Tabelle 14: Vergleich der Unsicherheit bezüglich der Beschäftigungsverhältnisse zwischen festangestellten Lehrenden und Lehrbeauftragten

C20

[Die aktuelle Unsicherheit bezüglich der Beschäftigungsbedingungen (z. B. Befristung gemäß §109 UG) beeinträchtigt meine Motivation zu unterrichten.]

Welche der folgenden Beschäftigungsformen trifft auf Ihre Lehrtätigkeit am ZTW zu?	Mittelwert	N	Std.-Abweichung
Festanstellung (Universitätsprofessor*in, Senior Lecturer, Universitätsassistent*in o.ä.)	1,75	8	1,035
Lehrbeauftragt*er (mit Werkvertrag/ Semestervertrag/ freiem Dienstvertrag o.Ä.)	3,47	15	1,407
eine Kombination von beiden	2,00	1	.
Insgesamt	2,83	24	1,494

5.5 Offene Abschlussfrage (Block D)

Die offene Frage „Was ist der wichtigste Grund, warum Sie Dolmetschen am ZTW unterrichten?“ wurde von 14 der 24 Befragten inhaltlich beantwortet. Von 14 Antworten hatte eine keinen inhaltlichen Bezug zur Lehrmotivation und wurde daher von der Analyse ausgeschlossen. Die inhaltliche Analyse nach Mayring (2022: 69) der verbleibenden 13 Antworten ergab acht Kategorien, die in Tabelle 15 dargestellt sind.

Die am häufigsten vorkommenden Kategorien waren Freude / Spaß am Unterrichten (K1) und Kontakt mit jungen Menschen (K2), die jeweils in sieben von 13 Antworten vorkamen. Die Lehrenden schrieben unter anderem „Der Austausch mit den Studierenden ist für mich sehr bereichernd und macht mir wirklich Spaß“ (Antwort-ID 10) und „Ich finde den Kontakt mit jungen Menschen bereichernd [...]“ (Antwort-ID 11).

Die Kategorie Weitergabe von Wissen / Erfahrung (K3) konnte fünf der 13 Antworten zugeordnet werden. Eine*r der Befragten meinte: „Das Vermitteln von Reflexionsbereitschaft, kritischem Denken und der Einsicht, dass nur intensive theoretische und praktische Auseinandersetzung mit der beruflich relevanten Materie aus jemandem eine*n gute*n Dolmetscher*in macht.“ (Antwort-ID 20).

K5 Nachwuchsförderung und K7 Vermittlung von und Einklang mit Wertesystem wurden jeweils drei Antworten zugeordnet. In Antwort-ID 19 schreibt ein*er der Teilnehmenden, dass die Lehrtätigkeit die Ablehnung von anderen Aufträgen, die nicht mit den eigenen Werten

im Einklang sind, abzulehnen. Antwort-ID 9 nennt Nachwuchsförderung explizit als Motivationsfaktor für die Lehrtätigkeit.

In jeweils zwei Antworten gehören K4 Voneinander Lernen und K6 Intellektuelle Bereicherung zu den Beweggründen der Lehrenden. Auch die eigene intellektuelle Bereicherung wird explizit so in Antwort-ID 9 genannt. In Antwort-ID 3 heißt es: „Weil ich sehr gerne mit jungen Menschen arbeite und ich denke, dass wir voneinander lernen können.“

Die Kategorie Berufliche Unabhängigkeit (K8) wurde nur in einer Antwort (Antwort-ID 19) genannt. Nichtsdestotrotz liefert sie einen bedeutsamen Hinweis auf die strukturelle Funktion der universitären Lehre als Mittel zur beruflichen Autonomie. Diese Antwort ist außerdem die ausführlichste, insgesamt konnte sie fünf der acht Kategorien zugeordnet werden (K1, K2, K6, K7, K8):

Es ist schwierig den wichtigsten Grund zu definieren. Ich bin da irgendwie reingerutscht und in der Rolle aufgeblüht. Es macht mir Spaß, auch wenn ich mich an manchen Tagen ans ZTW schleppen muss. Ich genieße die pädagogische Tätigkeit generell – egal, ob mit Studierenden oder Erwachsenenbildung, Workshops mit praktizierenden Fachkräften. Mir geht es um den Menschenkontakt und auch um meine Werte. An der Uni zu Lehren erlaubt es mir, nicht nur vom Dolmetschmarkt abzuhängen. Auch wenn §109 beängstigend wirkt und die Planbarkeit der SWS per Semesterverträge immer für Überraschungen sorgen kann, gibt es dennoch eine quasi Unabhängigkeit und eine Zugehörigkeit, was mir erlaubt, Aufträge abzulehnen oder erst gar nicht zu suchen, die mit meinen Werten nicht im Einklang sind. Es ist in gewisser Hinsicht ein Luxus aber auch eine Notwendigkeit. Ansonsten müsste ich am freien Markt Kompromisse für Geld eingehen, die mich langfristig stören würden. Insgesamt ist es für mich auch sehr sehr wichtig, dass das ZTW und die Uni Orte der Intellektualität und des Wissenserwerbs sind, und diese Atmosphäre tut mir gut (Antwort-ID 19).

Tabelle 15: Kategorien und Häufigkeitsverteilung

Kategorie	Häufigkeit	Antwort IDs
K1: Freude / Spaß am Unterrichten	7	4, 5, 9, 10, 13, 15, 19
K2: Kontakt mit jungen Menschen	7	3, 4, 9, 10, 11, 22, 25
K3: Weitergabe von Wissen / Erfahrung	5	12, 15, 20, 22, 25
K4: Voneinander Lernen	2	3, 12
K5: Nachwuchsförderung	3	5, 9, 22
K6: Intellektuelle Bereicherung	2	9, 19
K7: Vermittlung von und Einklang mit Wertesystem	3	5, 15, 19
K8: Berufliche Unabhängigkeit	1	19

Die Rücküberprüfung des Kategoriensystems auf das Ausgangsmaterial ergab, dass 13 von 13 kodierten Antworten mindestens einer Kategorie zugeordnet werden konnten. Elf der 13 Antworten erhielten eine Mehrfachkodierung (Durchschnitt 2,5 Kategorien pro Antwort). Zwei Antworten (ID 11 und 20) wurden nur einer Kategorie zugeordnet. Antwort-ID 19 war mit fünf zugeordneten Kategorie die am breitesten gefächerte Aussage.

6 Diskussion

Die Ergebnisse der empirischen Untersuchung zeigen, dass die Lehrmotivation der Dolmetschlehrenden am ZTW überwiegend intrinsisch geprägt ist und die drei psychologischen Grundbedürfnisse Autonomie, Kompetenz und soziale Eingebundenheit als erfüllt wahrgenommen werden. Im Folgenden werden diese Befunde vor dem Hintergrund der Self Determination Theory (Deci & Ryan 1985; 2000; 2019; 2020) sowie bestehender Forschung zur Lehrmotivation in der Translationswissenschaft (Chen 2025) interpretiert und in Bezug auf die drei Forschungsfragen eingeordnet.

6.1 Intrinsische und extrinsische Motivationsfaktoren der Lehrenden am ZTW (FF1)

Die Subskala zur intrinsischen Motivation erreicht mit $M = 4,67$ ($SD = 0,38$) den höchsten Wert aller Subskalen zur Lehrmotivation. Besonders die Freude am Unterrichten (C1) und die als bereichernd empfundene Weitergabe von Wissen und Erfahrung (C2: $M = 4,79$; $SD = 0,42$) wurden von den Befragten als zutreffend bewertet. Zudem zeigen die deskriptiven Ergebnisse von Block C ein insgesamt abgestuftes Muster entlang des SDT-*continuums* (Ryan & Deci 2000: 60) in Richtung Amotivation. Auf die intrinsische Motivation folgen *identified regulation* mit $M = 4,04$ ($SD = 0,98$), *integrated regulation* mit $M = 3,99$ ($SD = 0,91$). Die stärker kontrollierten Formen der extrinsischen Motivation weisen deutlich niedrigere Mittelwerte mit $M = 2,93$ ($SD = 0,92$) bei *introjected regulation* und $M = 3,11$ ($SD = 0,60$) bei *external regulation*. Die Amotivation weist mit $M = 2,10$ ($SD = 0,83$) den niedrigsten Wert aller Subskalen auf. Dieses Muster lässt sich im Sinne der SDT als Hinweis darauf interpretieren, dass die Dolmetschlehrenden am ZTW überwiegend von intrinsischer Motivation sowie autonomen Formen extrinsischer Motivation getragen werden, während kontrollierte Formen und Amotivation schwächer ausgeprägt sind. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass die Mittelwerte lediglich deskriptive Unterschiede zwischen den Subskalen abbilden und den kausalen Einfluss einzelner Motivationsformen aufeinander nicht belegen.

Die Antworten auf die offene Frage in Block D bestätigen dieses Bild. Die Kategorien K1 Freude / Spaß am Unterrichten und K2 Kontakt mit jungen Menschen wurden mit jeweils sieben Nennungen am häufigsten genannt und spiegeln somit die in den Skalenwerten sichtbare Dominanz intrinsischer Motive wider. Aber auch *integrated regulation* zeigt sich in den Freitext-Antworten, etwa in K7 Vermittlung von und Einklang mit Wertesystem ($n = 3$) und K5 Nachwuchsförderung ($n = 3$).

Die niedrigsten Mittelwerte bei *introjected* und *external regulation* korrespondieren damit, dass in den Antworten in Block D weder Prestigemotive noch rein finanzielle Erwägungen als zentrale Beweggründe genannt wurden. Allerdings sind die Antworten zu *introjected* und *external regulation* aufgrund niedriger interner Konsistenz ($\alpha = ,540$ bzw. $\alpha = ,128$) nur eingeschränkt belastbar und daher vorsichtig zu interpretieren.

Ein eigenständiges Item (C20) erfasste, ob die aktuelle Unsicherheit bezüglich der Beschäftigungsbedingungen gemäß §109 UG die Lehrmotivation beeinträchtigt. Der Mittelwert von $M = 2,83$ ($SD = 1,49$) liegt unter dem Skalenmittelpunkt, was darauf hindeutet, dass die Beschäftigungsunsicherheit insgesamt eher nicht als starke Motivationsbremse wahrgenommen wird. Allerdings zeigt die hohe Standardabweichung, dass die Einschätzungen stark auseinander gehen. Außerdem zeigte sich, dass §109 UG die Gruppe der Lehrbeauftragten stärker in ihrer Motivation beeinträchtigt als die Festangestellten, was auf das jeweilige Beschäftigungsverhältnis zurückzuführen ist.

Die Ergebnisse lassen sich zum Teil mit den vier Hauptmotiven in Verbindung bringen, die Chen (2025: 141) in seiner interviewbasierten Studie mit Dolmetschlehrenden identifizierte. Drei der vier Motivtypen finden eine Bestätigung in den Daten der vorliegenden Untersuchung. Das Motiv *Teaching is enjoyable and satisfying* (Chen 2025: 141) spiegelt sich vor allem in Item C1 [Ich unterrichte Dolmetschen, weil mir das Unterrichten selbst Freude bereitet.], das mit einem Mittelwert von $M = 4,92$ ($SD = 0,28$) die höchste Zustimmung aller erhobenen Items erreicht, wider. *Teaching improves the interpreting market and profession* (Chen 2025: 141) wird durch Item C8 [Ich unterrichte, weil ich glaube, dass ich damit zur Weiterentwicklung des Dolmetscherberufs beitrage.] mit $M = 3,83$ ($SD = 1,31$) und C11 [Ich sehe die Lehre als Möglichkeit, neue Impulse in die Dolmetschpraxis einzubringen.] mit $M = 3,92$ ($SD = 1,21$) bestätigt. *Teaching provides income* (Chen 2025: 141) findet sich in Item C15 [Die Lehrtätigkeit bietet mir eine verhältnismäßig sichere und planbare Einkommensquelle.] mit $M = 3,88$ ($SD = 0,99$) wieder, das zeigt, dass die planbare Einkommensquelle ein relevanter Motivationsfaktor ist. Der vierte Motivationstyp von Chen (2025: 141) *Teaching benefits my interpreting career* wird hingegen nur teilweise bestätigt. Während Item C14 [Das Unterrichten stärkt meinen Ruf als erfahrene Dolmetscher*in.] mit $M = 3,00$ ($SD = 1,35$) zwar zum Teil auf Zustimmung trifft, liegt für Item C17 [Das Unterrichten ist für mich ein Weg, mein berufliches Profil zu erweitern und weitere Aufträge zu gewinnen.] der Mittelwert mit $M = 2,17$ ($SD = 1,13$) unter dem Skalenmittelpunkt. Die Häufigkeitsverteilung zeigt zudem, dass die Antworten nahezu gleichmäßig über alle fünf Antwortkategorien verteilt sind (vgl. Anhang 3, Abbildung 40).

6.2 Zusammenhang zwischen Grundbedürfnissen und Lehrmotivation (FF2)

Die Ergebnisse des Blocks B zeigen, dass die Befriedigung der drei Grundbedürfnisse Autonomie, Kompetenz und soziale Eingebundenheit insgesamt auf einem hohen Niveau liegen. Kompetenz weist mit $M = 4,56$ ($SD = 0,76$) den höchsten Wert auf, gefolgt von sozialer Eingebundenheit mit $M = 4,25$ ($SD = 0,74$) und Autonomie mit $M = 4,23$ ($SD = 0,71$). Alle drei Subskalen liegen deutlich über dem Skalenmittelpunkt, was darauf hindeutet, dass die Lehrenden am ZTW ihre Grundbedürfnisse überwiegend als erfüllt erleben.

Gemäß der *Basic Psychological Needs Theory* (BPNT) ist die Erfüllung dieser drei Grundbedürfnisse eine wesentliche Voraussetzung für die Entwicklung intrinsischer Motivation und erfolgreicher Internalisierungsprozesse (Ryan & Deci 2019: 122). Die Ergebnisse des Blocks C stehen in diesem Zusammenhang in einem bemerkenswerten Einklang mit den Ergebnissen aus Block B. Die Subskala mit dem höchsten Mittelwert in Block B (Kompetenz: $M = 4,56$; $SD = 0,76$) korrespondiert mit der Subskala mit dem höchsten Mittelwert in Block C (intrinsische Motivation: $M = 4,67$; $SD = 0,38$). Dies entspricht der Annahme der SDT, dass insbesondere die Erfüllung der Grundbedürfnisse Autonomie und Kompetenz die intrinsische Motivation stärkt (Ryan & Deci 2019: 118f.). Ebenso lassen sich die hohen Werte bei *identified regulation* ($M = 4,04$; $SD = 0,99$) und *integrated regulation* ($M = 3,99$; $SD = 0,91$) durch insgesamt hohe Befriedigung der Grundbedürfnisse erklären, da die Befriedigung von Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit gemäß der OIT den Internalisierungsprozess fördert und damit autonome Formen der extrinsischen Motivation begünstigt (Ryan & Deci 2019: 121). Die relativ niedrigen Werte bei *introjected regulation* mit $M = 2,93$ ($SD = 0,92$) und *external regulation* mit $M = 3,11$ ($SD = 0,60$) lassen sich ebenfalls im Rahmen der SDT einordnen. Werden die Grundbedürfnisse erfüllt, führt das dazu, dass kontrollierte Formen der extrinsischen Motivation schwächer ausgeprägt sind (Ryan & Deci 2019: 121). Jedoch ist auch hier die geringe interne Konsistenz der Subskalen zu berücksichtigen.

Dass die Befriedigung des Bedürfnisses der Kompetenz ($M = 4,56$; $SD = 0,76$) leicht über der sozialen Eingebundenheit ($M = 4,25$; $SD = 0,74$) und der Autonomie ($M = 4,23$; $SD = 0,71$) liegt, könnte im Kontext der Dolmetschlehre besonders bedeutsam sein. Die Befragten verfügen zum Großteil über langjährige Berufserfahrung in der Dolmetschpraxis, was sich in einem hohen Kompetenzbewusstsein niederschlägt. Gleichzeitig bestätigt dieses Muster Chen (2025: 145ff.), die in ihrer Studie feststellte, dass universitäre Einrichtungen die Bedürfnisse nach Kompetenz und sozialer Eingebundenheit besser unterstützen als private Einrichtungen.

6.3 Motivationsunterschiede zwischen Festangestellten und Lehrbeauftragten (FF3)

Die Stichprobe teilt sich in acht Festangestellte und fünfzehn Lehrbeauftragte auf. Eine Person gab an, beide Beschäftigungsformen zu kombinieren. Da diese Einzelperson ($n = 1$) keine sinnvolle Gruppenstatistik erlaubt, wird sie von der nachfolgenden Gegenüberstellung ausgeschlossen.

Auf Subskalenniveau zeigt sich, dass die intrinsische Motivation bei Festangestellten ($M = 4,81$; $SD = 0,22$) und Lehrbeauftragten ($M = 4,60$; $SD = 0,44$) jeweils den höchsten Wert erreicht. Die Differenz von 0,21 Punkten ist gering, was darauf hindeutet, dass die Freude am Unterrichten und die Bereicherung durch die Weitergabe von Wissen und Erfahrung unabhängig von der Beschäftigungsform ein zentraler Motivationsfaktor ist.

Abweichungen zeigen sich jedoch in der Rangfolge der autonomen extrinsischen Regulation. Bei dem festangestellten Lehrpersonal liegt *identified regulation* ($M = 4,44$; $SD = 0,50$) über *integrated regulation* ($M = 4,29$; $SD = 0,92$), bei den Lehrbeauftragten ist die Reihenfolge umgekehrt. *Integrated regulation* ($M = 3,82$; $SD = 0,93$) übertrifft *identified regulation* ($M = 3,78$; $SD = 1,13$). Zudem sind beide Werte bei der Gruppe der Festangestellten insgesamt höher. Festangestellte sehen die Lehre also stärker als Mittel, um die eigene Profession weiterzuentwickeln und Nachwuchs zu gewinnen. Dies könnte damit zusammenhängen, dass sie durch ihre institutionelle Verankerung eine engere Verbindung zwischen Lehre und Berufsfeld erleben und sich stärker in die Profession eingebunden fühlen.

Die Subskalen *introjected* und *external regulation* erreichen bei beiden Gruppen niedrigere Mittelwerte und liegen nahe beieinander. Der Mittelwert für *introjected regulation* liegt bei den Lehrbeauftragten bei $M = 3,00$ ($SD = 0,77$) und bei den Festangestellten bei $M = 2,96$ ($SD = 1,16$), während der Mittelwert der *external regulation* bei den Festangestellten bei $M = 3,04$ ($SD = 0,58$) und bei den Lehrbeauftragten bei $M = 3,22$ ($SD = 0,57$) liegt.

Auf Itemebene zeigen sich dennoch bemerkenswerte Unterschiede. Bei den *introjected regulation* Items zeigt sich bei C14 [Das Unterrichten stärkt meinen Ruf als erfahrene Dolmetscher*in.] eine Divergenz, da unter den Lehrbeauftragten der Mittelwert bei $M = 3,33$ ($SD = 1,35$) deutlich höher als bei den Festangestellten mit $M = 2,62$ ($SD = 1,19$) liegt. Die hohe Standardabweichung bei den Lehrbeauftragten weist darauf hin, dass die Einschätzungen innerhalb dieser Gruppe stärker variieren. Es scheint, dass gerade Lehrende ohne Festanstellung das Unterrichten als Möglichkeit nutzen, ihr berufliches Ansehen zu stärken.

Auch bei den *external regulation* Items zeigt sich ein differenzierteres Bild. Während festangestellte Lehrende die planbare Einkommensquelle (C15) als zutreffender bewerten als die Lehrbeauftragten ($M = 4,25$; $SD = 1,04$ bei Festangestellten vs. $M = 3,73$; $SD = 0,96$ bei

Lehrbeauftragten), schätzen Lehrbeauftragte die Lehre als finanziell lohnender ein (C16: $M = 2,88$; $SD = 0,64$ bei Festangestellten vs. $M = 3,60$; $SD = 0,83$ bei Lehrbeauftragten). Dieses Muster lässt sich dadurch erklären, dass Festangestellte durch ihre Anstellung eine sichere Einkommensgrundlage haben, während Lehrbeauftragte die Lehre als eine von mehreren Einnahmequellen nutzen.

Die größten Unterschiede zwischen den beiden Gruppen finden sich bei Item C20 zu Beeinträchtigung der Lehrmotivation durch die Beschäftigungsunsicherheit aufgrund von §109 UG. Lehrbeauftragte geben mit $M = 3,47$ ($SD = 1,41$) eine deutlich stärkere Beeinträchtigung an als Festangestellte mit $M = 1,75$ ($SD = 1,04$). Die hohe Standardabweichung bei den Lehrbeauftragten weist jedoch darauf hin, dass auch innerhalb dieser Gruppe die Einschätzungen stark variieren. Diese Ergebnisse korrespondieren mit Antwort-ID 19 aus Block D, die beschreibt, wie Lehrtätigkeit trotz Unsicherheit durch §109 UG eine „Unabhängigkeit vom Dolmetschmarkt“ ermöglicht, und „erlaubt, Aufträge abzulehnen, die nicht mit den eigenen Werten in Einklang sind“. Die universitäre Lehre fungiert hier paradoxerweise sowohl als Quelle der Unsicherheit als auch als Mittel zur beruflichen Unabhängigkeit.

Die Amotivation ist bei Lehrbeauftragten mit $M = 2,30$ ($SD = 0,86$) etwas höher als bei Festangestellten mit $M = 1,88$ ($SD = 0,69$), was insbesondere durch Item C19 [Ich habe manchmal das Gefühl, dass die Lehrtätigkeit nichts mehr bringt.] getrieben wird, wo der Mittelwert der Festangestellten bei $M = 1,75$ ($SD = 1,04$) und bei den Lehrbeauftragten bei $M = 2,33$ ($SD = 1,11$) liegt. Insgesamt zeigt sich jedoch, dass die Amotivation bei beiden Gruppen niedrig und deutlich unter Subskalenmitte liegt.

6.4 Limitationen der Untersuchung

Die vorliegende Untersuchung weist Einschränkungen auf, die bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden sollten (vgl. Döring 2023: 296).

Die Stichprobengröße von $n = 24$ begrenzt die Aussagekraft der Untersuchung. Die ungleiche Verteilung der Beschäftigungsgruppen ($n = 8$ Festangestellte; $n = 15$ Lehrbeauftragte) spiegelt zwar die tatsächliche Personalstruktur an der Universität Wien wider, wo Lektor*innen die Mehrheit der Lehrenden ausmachen (Universität Wien 2026), die Stichprobengröße erlaubt dennoch keine inferenzstatistische Auswertung. Die beschriebenen Unterschiede zwischen den Gruppen sind rein deskriptiv und lassen keine Rückschlüsse auf statistische Signifikanz oder Kausalzusammenhänge zu. Insbesondere bei der Gruppe der festangestellten Lehrenden kann mit $n = 8$ bereits eine einzelne Person den Mittelwert erheblich beeinflussen. Eine Übertragung

der Ergebnisse auf andere Dolmetschstudienprogramme ist somit ebenso nicht ohne Weiteres möglich.

Die Reliabilität der Messinstrumente ist ein weiterer Limitationsfaktor. Die interne Konsistenz wurde anhand von Cronbachs Alpha bewertet (vgl. Döring 2023: 438f.). Neben dem von Döring (2023: 438f.) angegebenen Schwellenwert von $\alpha = ,80$ wurde bei der Einordnung auch die geringe Itemanzahl pro Subskala und die kleine Stichprobengröße berücksichtigt. Xiao et al. (2024: 80) weisen darauf hin, dass Cronbachs Alpha mathematisch direkt von der Anzahl der Items abhängig ist und kürzere Skalen konstruktionsbedingt niedrigere Werte erzielen. Unter Berücksichtigung dessen erreichen die Subskalen Kompetenz ($\alpha = ,940$), soziale Eingebundenheit ($\alpha = ,866$), *identified regulation* ($\alpha = ,864$) gute bis sehr gute Werte. *Integrated regulation* ($\alpha = ,661$) liegt im akzeptablen Bereich, während intrinsische Motivation ($\alpha = ,557$) die untere Grenze der Akzeptabilität erreicht und *introjected regulation* ($\alpha = ,540$) knapp darunter liegt (Xiao et al. 2024: 80). Die *external regulation* Subskala ($\alpha = ,128$) zeigt eine extrem geringe interne Konsistenz. Die drei Items erfassen inhaltlich unterschiedliche Aspekte, die nicht in dieselbe Richtung zeigen, weshalb der Subskalenmittelwert von $M = 3,11$ mit Vorsicht zu interpretieren ist (vgl. Xiao et al. 2024: 75).

Die Items der motivationsbezogenen Subskalen wurden aus der *Work Extrinsic and Intrinsic Motivation Scale* (Tremblay et al. 2009) und der *Motivation at Work Scale* (Gagné et al. 2010) übernommen und an den Lehrkontext am ZTW adaptiert. Die Items zu den psychologischen Grundbedürfnissen orientieren sich an der *Work-related Basic Need Satisfaction Scale* (Van den Broeck et al. 2010) und der *Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale* (Chen et al. 2015). Diese Adaption ist notwendig, um den spezifischen Kontext der Dolmetschlehre abzubilden, birgt aber das Risiko, dass die psychometrischen Eigenschaften der Originalskalen nicht vollständig auf die angepasste Version übertragen werden. Die Validität der abgeleiteten Konstrukte kann dadurch beeinträchtigt werden.

Die Erhebung erfolgte als Querschnittsbefragung zu einem einzigen Zeitpunkt, weshalb Kausalaussagen über Zusammenhänge zwischen Beschäftigungsbedingungen und Motivation nicht möglich sind.

7 Fazit und Ausblick

Die vorliegende Arbeit untersuchte die Lehrmotivation von Dolmetschlehrenden am Zentrum für Translationswissenschaft der Universität Wien mittels einer Online-Befragung mit dem Ziel, die drei in der Einleitung ausformulierten Forschungsfragen zu beantworten. Im Folgenden werden die zentralen Ergebnisse zusammengefasst, in den theoretischen Rahmen eingebettet und abschließend Implikationen sowie weiterer Forschungsbedarf benannt.

Die Ergebnisse zeigen in Bezug auf die erste Forschungsfrage (Welche intrinsischen und extrinsischen Faktoren motivieren Dolmetschlehrende am ZTW zu unterrichten?), dass die Lehrmotivation überwiegend autonom geprägt ist. Die intrinsische Motivation erreicht mit $M = 4,67$ den höchsten Wert aller Subskalen in Block C. Besonders stark ausgeprägt sind die Freude am Unterrichten und die Weitergabe von Wissen und Erfahrung, die in der Skala die höchsten Einzelwerte erzielen. Auch die Antworten auf die offene Frage in Block D bestätigen dieses Bild, da auch hier vor allem Freude am Unterrichten neben dem Kontakt mit jungen Menschen als zentrale Beweggründe genannt werden. Damit wird deutlich, dass die Lehrtätigkeit für die Befragten nicht primär als Belastung oder bloße Zusatzaufgabe erlebt wird, sondern vielmehr als sinnvolle und persönlich bereichernde Tätigkeit. Zugleich zeigt sich, dass kontrollierte Formen der extrinsischen Motivation zwar vorhanden sind, aber im Vergleich eine deutlich geringere Rolle spielen. In den Antworten in Block D treten ebenso weder Prestigemotive noch rein finanzielle Erwägungen als tragende Gründe für die Lehrtätigkeit in den Vordergrund.

Hinsichtlich der zweiten Forschungsfrage (Inwieweit stehen die psychologischen Grundbedürfnisse Autonomie, Kompetenz und soziale Eingebundenheit mit der Lehrmotivation in Zusammenhang?) lässt sich festhalten, dass die psychologischen Grundbedürfnisse insgesamt als erfüllt empfunden werden. Kompetenz erreicht mit $M = 4,56$ den höchsten Wert, gefolgt von sozialer Eingebundenheit mit $M = 4,25$ und Autonomie mit $M = 4,23$. Diese Konstellation passt gut zu den Annahmen der SDT, wonach die Erfüllung der Grundbedürfnisse eine wichtige Voraussetzung für autonome Motivationsformen ist (Ryan & Deci 2019: 122). In der vorliegenden Untersuchung zeigt sich dieser Zusammenhang besonders deutlich daran, dass die höchste Bedürfnisbefriedigung im Bereich Kompetenz mit der stärksten intrinsischen Motivation zusammenfällt (Ryan & Deci 2019: 118f.). Das spricht dafür, dass die Lehrenden ihre Tätigkeit nicht nur als inhaltlich interessant, sondern auch als kompetenzbezogen und selbstwirksam erleben.

Die Auswertung der Ergebnisse in Hinblick auf die dritte Forschungsfrage (Wie unterscheidet sich die Motivation zwischen festangestellten Lehrenden und externen Lehrbeauftragten?) macht sichtbar, dass die grundlegende Freude an der Lehre bei festangestellten Lehrenden

und Lehrbeauftragten auf einem vergleichbaren Niveau ist. Der entscheidende Unterschied liegt nicht in der intrinsischen Motivation selbst, sondern in der Wahrnehmung der Beschäftigungsbedingungen. Besonders deutlich ist dies bei den Antworten auf das Item zur Beeinträchtigung der Lehrmotivation durch die aktuelle Beschäftigungsunsicherheit bedingt durch §109 UG. Antwort-ID 19 verdeutlicht dazu passend, dass die universitäre Lehre trotz der vertraglich unsicheren Situation als Raum beruflicher Unabhängigkeit erlebt werden kann. Insgesamt zeigt sich damit, dass die institutionellen Rahmenbedingungen die Motivation zwar spürbar negativ prägen, aber dennoch nicht als gänzlich demotivierend empfunden werden, was sich wiederum damit erklären lässt, dass die Lehrenden ihren Beruf aus intrinsischem Motivationsantrieb durchführen.

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass die Lehrmotivation am ZTW vor allem von intrinsischen und internalisierten Motiven getragen wird. Die Tätigkeit wird überwiegend als fachlich sinnvoll und persönlich bereichernd empfunden.

Für die Forschung ergibt sich daraus zunächst der Bedarf, die Ergebnisse mit einer größeren Stichprobe zu überprüfen. Die vorliegende Untersuchung ist als Querschnittsbefragung zu einem einzelnen Zeitpunkt ausgelegt, weshalb keine Kausalaussagen über Zusammenhänge zwischen Beschäftigungsbedingungen und Motivation möglich sind. Künftige Studien sollten daher möglichst mehrere Einrichtungen einbeziehen, um zu überprüfen, ob das am ZTW sichtbare Motivationsprofil auch an anderen universitären oder außeruniversitären Kontexten vergleichbar ausfällt.

Sinnvoll wäre zudem ein längsschnittliches Design, um Veränderungen der Motivation im Verlauf unterschiedlicher beruflicher Phasen, neuer Arbeitsverträge oder curricularer Reformen sichtbar zu machen. Gerade im Hinblick auf §109 UG wäre es interessant, nicht nur die momentane Belastung zu erfassen, sondern auch zu untersuchen, wie sich Unsicherheit, Planbarkeit und wahrgenommene Autonomie über längere Zeit auf die Lehrmotivation auswirken. Antwort-ID 19 deutet an, dass hier ein Spannungsfeld zwischen Unsicherheit und beruflicher Selbstbestimmung besteht, das in einem vertiefenden Interviewdesign genauer untersucht werden könnte.

Ein weiterer wichtiger Forschungsstrang betrifft die technologische Entwicklung des Berufs. Die Arbeit zeigt bereits im theoretischen Teil, dass sich der Dolmetschberuf in einem technologischen Wandel (vgl. Fantinuoli 2018: 2ff.) befindet. Zugleich wurde das Curriculum des ZTW in Reaktion auf diesen Wandel neu strukturiert und um ethische sowie technologische Kompetenzen erweitert (ZTW 2024: 1f.). Vor diesem Hintergrund wäre künftig zu untersuchen,

ob und wie solche Veränderungen auch die Lehrmotivation beeinflussen, etwa durch neue Inhalte, veränderte Rollenbilder oder zusätzliche Anforderungen an Lehrende.

Besonders aufschlussreich wäre für weitere Untersuchungen der Lehrmotivation ein Forschungsdesign, das quantitative und qualitative Ansätze kombiniert. Die vorliegende Arbeit zeigt bereits, dass die Antworten auf die offene Frage wichtige Zusatzinformationen, etwa zur Freude am Unterrichten, Kontakt mit Studierenden, Nachwuchsförderung etc. liefern. Zukünftige Studien könnten diese Motive in halbstrukturierten Interviews vertiefen, um besser zu verstehen, warum bestimmte Rahmenbedingungen motivierend und andere belastend wirken. Gerade die Verbindung von Zahlenwerten und narrativen Begründungen könnten helfen, das Zusammenspiel von individueller Motivation, institutioneller Umgebung und beruflicher Identität präziser zu erfassen.

Insgesamt legt die Untersuchung nahe, dass Lehrmotivation nicht isoliert betrachtet werden sollte, sondern immer im Zusammenhang mit beruflichem Hintergrund, institutionellem Rahmen und aktuellem Wandel in Fach und Beruf.

Bibliographie

- Akdemir, Elif (2020). The Determination of Teachers' Motivation Based on Herzberg's Motivation Theory. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 19 (4), 89–102.
- Ameri, Saeed & Ghahari, Shima (2018). Developing a motivational framework in translation training programs: a mixed methods study following self-determination and social capital theories. *The Interpreter and Translator Trainer*, 12 (2), 227–243.
<https://doi.org/10.1080/1750399X.2018.1465678>
- Calvo, Elisa (2011). Translation and/or translator skills as organising principles for curriculum development practice. *The Journal of Specialised Translation* (16), 5–25.
<https://doi.org/10.26034/cm.jostrans.2011.484>
- Chen, Bei; Vansteenkiste, Maarten; Beyers, Wim; Boone, Liesbet; Deci, Edward L.; Van der Kaap-Deeder, Jolene; Duriez, Bart; Lens, Willy; Matos, Lennia; Mouratidis, Athanasios; Ryan, Richard M.; Shepperd, James; Sheldon, Kennon M. & Van Petegem, Stijn (2015). Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. *Motivation and Emotion*, 39 (2), 216–236.
<https://doi.org/10.1007/s11031-014-9450-1>
- Chen, Bacui & Huang, Jing (2022). Toward a framework for understanding translation and interpreting teacher role identity. *Frontiers in psychology* 13, Article 980196.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.980196>.
- Chen, Yang (2025). Exploring professional interpreters' teaching motivations in academic and private sectors: An interview-based study. In: Song, Ge & Chen, Xuemei (eds.) *Multilingual Education Yearbook 2025*. Cham: Springer, 135–155.
https://doi.org/10.1007/978-3-031-83045-7_7
- Chen, Sijia & Doherty, Stephen (2024). Interpreting and technologies. In: Mellinger, Christopher D. (ed.) *Routledge Handbook of Interpreting and Cognition*. 1. Aufl. London: Routledge, 403–415. <https://doi.org/10.4324/9780429297533-29>
- Chabasse, Catherine (2015). Aptitude. In: Dörte, Andres & Behr, Martina (eds.) *To Know How to Suggest: Approaches to Teaching Conference Interpreting*. Berlin: Frank & Timme, 43–57.
- Dachverband der Universitäten (2026/27). *Kollektivvertrag für die Arbeitnehmer*innen der Universitäten* (Stand 1.1.2026). https://www.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/univie/dokumente/Kollektivvertrag/2026_2027_Uni-Kollektivvertrag.pdf (Stand: 07.06.2026).

- Deci, Edward L. & Ryan, Richard M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, Edward L., & Ryan, Richard M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry* 11, 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Downie, Jonathan (2020). *Interpreters vs machines: can interpreters survive in an AI-dominated world?*. 1. Aufl. London/New York: Routledge. <https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.4324/9781003001805>
- Döring, Nicola (2023). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. 6. Aufl. Berlin/Heidelberg: Springer.
- Eccles, Jacquelynne S. & Wigfield, Allan (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology* 53, 109–132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>.
- Englund Dimitrova, Birgitta (2002). Training and educating trainers: A key issue in translator's training. In: Hung, Eva (ed.) *Teaching Translation and Interpreting 4: Building Bridges*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 73–82. <https://doi.org/10.1075/btl.42.11eng>
- Fantinuoli, Claudio (ed.). (2018). *Interpreting and technology*. Berlin: Language Science Press. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1493281>
- Fernández, Pablo P.; Sánchez, Eva V. & Escoriaza, Jacobo C. (2024). Intrinsic and extrinsic motivation in pre-service secondary education teachers in Spain. *European Journal of Teacher Education*, 49 (1), 108–128. <https://doi.org/10.1080/02619768.2024.2301974>
- Fray, Leanne & Gore, Jennifer (2018). Why people choose teaching: A scoping review of empirical studies, 2007–2016. *Teaching and Teacher Education* 75, 167–202. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.06.009>
- Gagné, Marylène; Forest, Jacques; Gilbert, Marie-Hélène; Aubé, Caroline; Morin, Estelle & Malorni, Angela (2010). The Motivation at Work Scale: Validation Evidence in Two Languages. *Educational and Psychological Measurement*, 70 (4), 628–646. <https://doi.org/10.1177/0013164409355698>
- Gewerkschaft Öffentlicher Dienst - BV 13 (o.J). *Befristungen an den Universitäten: Position der Bundesleitung 12 zum §109 UG*. <https://unigewerkschaft-bv13.goed.at/themen/befristungen> (Stand: 09.06.2026).
- Gile, Daniel (2009). *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training: Revised edition*. 2. Aufl. Bd. 8. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

- Herzberg, Frederick (1967). *Work and the nature of man*. 2. Aufl. New York/London; Sydney: John Wiley & Sons, Inc.
- Hlavac, Jim & Commons, Jennifer (2023). Profiling today's and tomorrow's interpreters: Previous occupational experiences, levels of work and motivations. *The International Journal of Translation and Interpreting Research* 15(1), 22–44.
<https://doi.org/10.12807/ti.115201.2023.a02>
- Jud, Johannes; Hirt, Carmen N.; Rosenthal, Amina, & Karlen, Yves (2023). Teachers' motivation: Exploring the success expectancies, values and costs of the promotion of self-regulated learning. *Teaching and Teacher Education*, 127, Article 104093.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104093>
- Kadrić, Mira (2011). *Dialog als Prinzip: Für eine emanzipatorische Praxis und Didaktik des Dolmetschens*. 1. Aufl. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
<https://doi.org/10.24053/9783823375616>
- Kadrić, Mira & Pöllabauer, Sonja (2023). Education and training of public service interpreter teachers. In: Gavioli, Laura & Wadensjö, Cecilia (eds.). *The Routledge Handbook of Public Service Interpreting*. 1. Aufl. Oxon: Routledge, 414–428.
<https://doi.org/10.4324/9780429298202-29>
- Kalina, Sylvia (2000a). Zu den Grundlagen einer Didaktik des Dolmetschens. In: Buhl, Silke; Gerzymisch-Arbogast, Heidrun & Kalina, Sylvia (eds.) *Dolmetschen: Theorie - Praxis - Didaktik*. St. Ingbert: Röhrig, 161–189.
- Kalina, Sylvia (2000b). Interpreting competences as a basis and a goal for teaching. *The Interpreters' Newsletter* 10, 3–32.
- Kelly, Dorothy (2005). *A handbook for translator trainers: a guide to reflective practice*. 1. Aufl. Manchester: St. Jerome Publishing.
- Kocijančič-Pokorn, Nike & Mikolič Južnič, Tamara (2020). The community interpreter and/or intercultural mediator teacher profile. In: Kocijančič-Pokorn, Nike; Viezzi Maurizio & Radanivić Felberg, Tatjana (eds.) *Teacher Education for Community Interpreting and Intercultural Mediation: Selected Chapters*. 1. Aufl. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani (Ljubljana University Press, Faculty of Arts) and Nacionalni inštitut za javno zdravje (National institute of Public Health), 80–89.
<https://doi.org/10.4312/9789610604020>
- Lederer, Marianne (2007). Can theory help translator and interpreter trainers and trainees? *The Interpreter and Translator Trainer* 1 (1), 15–35. <https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.1080/1750399X.2007.10798748>

- Man, Deliang; Du, Guohui; Fu, Ai & Liu, Liang (2026). Motivational beliefs as predictors of academic achievement of translation students: A situated expectancy-value theory perspective. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 47 (1), 293–307. <https://doi.org/10.1080/01434632.2024.2385048>
- Massey, Gary; Kiraly, Don & Ehrensberger-Dow, Maureen (2019). Training translator trainers: An introduction. *The Interpreter and Translator Trainer*, 13 (3), 211–215. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2019.1647821>
- Mayring, Philipp (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 13. Aufl. Weinheim: Beltz.
- McMillan, Dorothy J.; McConnell Barbara & O'Sullivan Helen (2016). Continuing professional development – why bother? Perceptions and motivations of teachers in Ireland. *Professional Development in Education*, 42 (1), 150–167. <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.952044>
- Monzó-Nebot, Esther, & Álvarez-Álvarez, Cristina R. (2024). Healthcare interpreters X, Y, Z: Exploring generational differences in interpreters' values and job satisfaction using self-determination theory. *Translation Spaces* 13(1), 126–148. <https://doi.org/10.1075/ts.23018.mon>
- Núñez, Juan L., & Bolanos-Medina, A. (2018). Predictors of problem-solving in translation: implications for translator training. *The Interpreter and Translator Trainer* 12 (3), 282–298. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2017.1359762>
- Orlando, Marc (2016). *Training 21st century translators and interpreters: At a crossroads of practise, research and pedagogy*. Berlin: Frank & Timme.
- Orlando, Marc (2019). Training and educating interpreter and translator trainers as practitioners-researchers-teachers. *The Interpreter and Translator Trainer* 13 (3), 216–232. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2019.1656407>
- Otterpohl, Nantje; Trautner, Maike & Stiensmeier-Pelster, Joachim (2025). Motivation in Schule und Hochschule. In: Heckhausen, Jutta & Heckhausen, Heinz (eds.) *Motivation und Handeln*. 6. Aufl. Berlin/Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-53927-9_18
- Pöchhacker, Franz (2009). Broader, better, further: Developing Interpreting Studies. In: Pym, Anthony & Perekrestenko, Alexander (eds.) *Translation research projects 2*. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili, 49–57.

- Pöchhacker, Franz (2015). Evolution of interpreting research. In: Mikkelsen, Holly & Jourdenais, Renée (eds.). *The Routledge Handbook of Interpreting*. 1. Aufl. London: Routledge, 62–75. <https://doi.org/10.4324/9781315745381>
- Pöchhacker, Franz (2016). *Introducing interpreting studies*. 2. Aufl. London/New York: Routledge, Taylor & Francis Group. DOI: 10.4324/9781315649573
- Pöchhacker, Franz (2019). Structure and Process: A case study of the evolving interpreter education curriculum in Vienna. In: Sawyer, David; Austermühl, Frank & Enríquez Raído, Vanessa. *The Evolving Curriculum in Interpreter and Translator Education: Stakeholder Perspectives and Voices*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 141–160. <https://doi.org/10.1075/ata.xix>
- Rheinberg, Falko & Vollmeyer, Regina (2018). *Motivation*. 9. Aufl. Stuttgart: W. Kohlhammer
- Rodríguez-Castro, Mónica (2015). Conceptual construct and empirical validation of a multifaceted instrument for translator satisfaction. *Translation & Interpreting*, 7 (2), 103–130. <https://doi.org/10.12807/ti.107202.2015.a03>
- Ryan, Richard M. & Deci, Edward L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology* 25 (1), 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Ryan, Richard M., & Deci, Edward L. (2019). Brick by brick: The origins, development, and future of self-determination theory. In: Andrew J. Elliot (ed.) *Advances in motivation science* 6. Cambridge, MA: Elsevier Inc., 111–156. <https://doi.org/10.1016/bs.adms.2019.01.001>
- Ryan, Richard M. & Deci, Edward L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology* 61, Art. 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Setton, Robin & Dawrant, Andrew (2016). *Conference interpreting: a trainer's guide*. 1. Aufl. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Torres-Simón, Esther & Pym, Anthony (2016). The professional backgrounds of translation scholars. Report on a survey. *Target. International Journal of Translation Studies* 28 (1), 110–131. <https://doi.org/10.1075/target.28.1.05tor>
- Tremblay, Maxime A.; Blanchard, Céline M.; Taylor, Sara; Pelletier, Luc G. & Villeneuve, Martin (2009). Work Extrinsic and Intrinsic Motivation Scale: Its value for organizational psychology research. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue*

- canadienne des sciences du comportement*, 41 (4), 213–226.
<https://doi.org/10.1037/a0015167>
- Universität für Bodenkultur Wien (BOKU) (o.J.). *BR wiss - UG §109*. <https://boku.ac.at/interessensvertretungen/betriebsrat-fuer-das-wissenschaftliche-personal-br-wiss/ug-109>
- Universität Wien (2026). *Gleichstellungsbericht der Universität Wien - Wissenschaftliches Universitätspersonal (Anzahl)*. <https://gleichstellungsbericht.univie.ac.at/grafiken-und-tabellen/wissenschaftliches-personal/wup-anzahl> (Zugriff am 07.06.2026).
- Universität Wien (o.J.). *Personen-Organisationsverzeichnis*. https://ufind.univie.ac.at/de/pvz_sub.html?id=581 (Stand: 07.06.2026).
- UG (2002). Bundesgesetz über die Organisation der Universitäten und ihre Studien (Universitätsgesetz 2002). <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20002128> (Stand: 09.06.2026).
- Van den Broeck, Anja; Vansteenkiste, Maarten; De Witte, Hans; Soenens, Bart & Lens, Willy (2010). Capturing autonomy, competence, and relatedness at work: Construction and initial validation of the Work-related Basic Need Satisfaction scale. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83 (4), 981–1002.
<https://doi.org/10.1348/096317909X481382>
- Vazny-König, Julia (2025). *Sprengt die Ketten(arbeitsverträge) an den Universitäten!* A&W Blog. <https://www.awblog.at/Bildung/Kettenvertraege-an-Universitaeten> (Stand 09.06.2026).
- Watt, Helen M.G. & Richardson, Paul W. (2007). Motivational Factors Influencing Teaching as a Career Choice: Development and Validation of the FIT-Choice Scale. *The Journal of experimental education* 75 (3), 167–202. <https://doi.org/10.3200/JEXE.75.3.167-202>
- Xiao, Leifeng, Hau, Kit-Tai, Wang, Melissa Dan (2024). Revisiting the Usage of Alpha in Scale Evaluation: Effects of Scale Length and Sample Size. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 43 (2), S. 74–81. <https://doi.org/10.1111/emip.12604>.
- Xu, Mianjun & You, Xiaoye (2021). Translation practice of Master Translation and Interpreting (MTI) teachers in China: an interview-based study. *The Interpreter and Translator Trainer* 15 (3), 343–359. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2021.1900711>
- ZTW (2017). Curriculum für das Masterstudium Translation ALT 2015. https://transvienna.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/z_translationswiss/Studium/Curricula/Curriculum_MA_Translation_Juni2018.pdf (Stand: 14.05.2026).

ZTW (2024). Curriculum für das Masterstudium Translation (Version 2024). https://transvienna.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/z_translationswiss/Studium/Curricula/Curriculum_Masterstudium_Translation_2024.pdf (Stand: 14.05.2026).

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Dolmetschlehre	41
Abbildung 2: Anteil der Lehrtätigkeit	42
Abbildung 3: Dolmetschpraxis.....	43
Abbildung 4: Unterrichtserfahrung	44
Abbildung 5: Alter der Teilnehmenden	83
Abbildung 6: Beschäftigungsform der Lehrenden	83
Abbildung 7: Berufliche Identität der Lehrenden	84
Abbildung 8: Ausübung von Dolmetschtätigkeiten	84
Abbildung 9: Item B1 Häufigkeiten.....	85
Abbildung 10: Item B2 Häufigkeiten.....	85
Abbildung 11: Item B3 Häufigkeiten.....	86
Abbildung 12: Item B4 Häufigkeiten.....	86
Abbildung 13: Item B5 Häufigkeiten.....	87
Abbildung 14: Item B6 Häufigkeiten.....	87
Abbildung 15: Item B7 Häufigkeiten.....	88
Abbildung 16: Item B8 Häufigkeiten.....	88
Abbildung 17: Item B9 Häufigkeiten.....	89
Abbildung 18: Item B10 Häufigkeiten.....	89
Abbildung 19: Item B11 Häufigkeiten.....	90
Abbildung 20: Item B12 Häufigkeiten.....	90
Abbildung 21: Item B13 Häufigkeiten.....	91
Abbildung 22: Item B14 Häufigkeiten.....	91
Abbildung 23: Item B15 Häufigkeiten.....	92
Abbildung 24: Item B16 Häufigkeiten.....	92
Abbildung 25: Item B17 Häufigkeiten.....	93
Abbildung 26: Item B18 Häufigkeiten.....	93
Abbildung 27: Item C1 Häufigkeiten.....	94
Abbildung 28: Item C2 Häufigkeiten.....	94
Abbildung 29: Item C3 Häufigkeiten.....	95
Abbildung 30: Item C4 Häufigkeiten.....	95
Abbildung 31: Item C5 Häufigkeiten.....	96
Abbildung 32: Item C6 Häufigkeiten.....	96
Abbildung 33: Item C7 Häufigkeiten.....	97

Abbildung 34: Item C8 Häufigkeiten.....	97
Abbildung 35: Item C9 Häufigkeiten.....	98
Abbildung 36: Item C10 Häufigkeiten.....	98
Abbildung 37: Item C11 Häufigkeiten.....	99
Abbildung 38: Item C12 Häufigkeiten.....	99
Abbildung 39: Item C13 Häufigkeiten.....	100
Abbildung 40: Item C14 Häufigkeiten.....	100
Abbildung 41: Item C15 Häufigkeiten.....	101
Abbildung 42: Item C16 Häufigkeiten.....	101
Abbildung 43: Item C17 Häufigkeiten.....	102
Abbildung 44: Item C18 Häufigkeiten.....	102
Abbildung 45: Item C19 Häufigkeiten.....	103
Abbildung 46: Item 20 Häufigkeiten	103

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Reliabilität und deskriptive Kennzahlen der Subskalen zu den psychologischen Grundbedürfnisse	45
Tabelle 2: Autonomie.....	46
Tabelle 3: Kompetenz	47
Tabelle 4: Soziale Eingebundenheit.....	49
Tabelle 5: Reliabilität und deskriptive Kennwerte der einzelnen Subskalen zur Lehrmotivation	50
Tabelle 6: Intrinsische Motivation	51
Tabelle 7: Integrated regulation	52
Tabelle 8: Identified regulation	53
<i>Tabelle 9: Introjected regulation</i>	<i>54</i>
Tabelle 10: External regulation	55
Tabelle 11: Amotivation.....	56
Tabelle 12: §109.....	57
Tabelle 13: Motivationsunterschiede zwischen festangestellten Lehrenden und Lehrbeauftragten	59
Tabelle 14: Vergleich der Unsicherheit bezüglich der Beschäftigungsverhältnisse zwischen festangestellten Lehrenden und Lehrbeauftragten	61
Tabelle 15: Kategorien und Häufigkeitsverteilung	62

Anhang 1: Häufigkeiten Block A

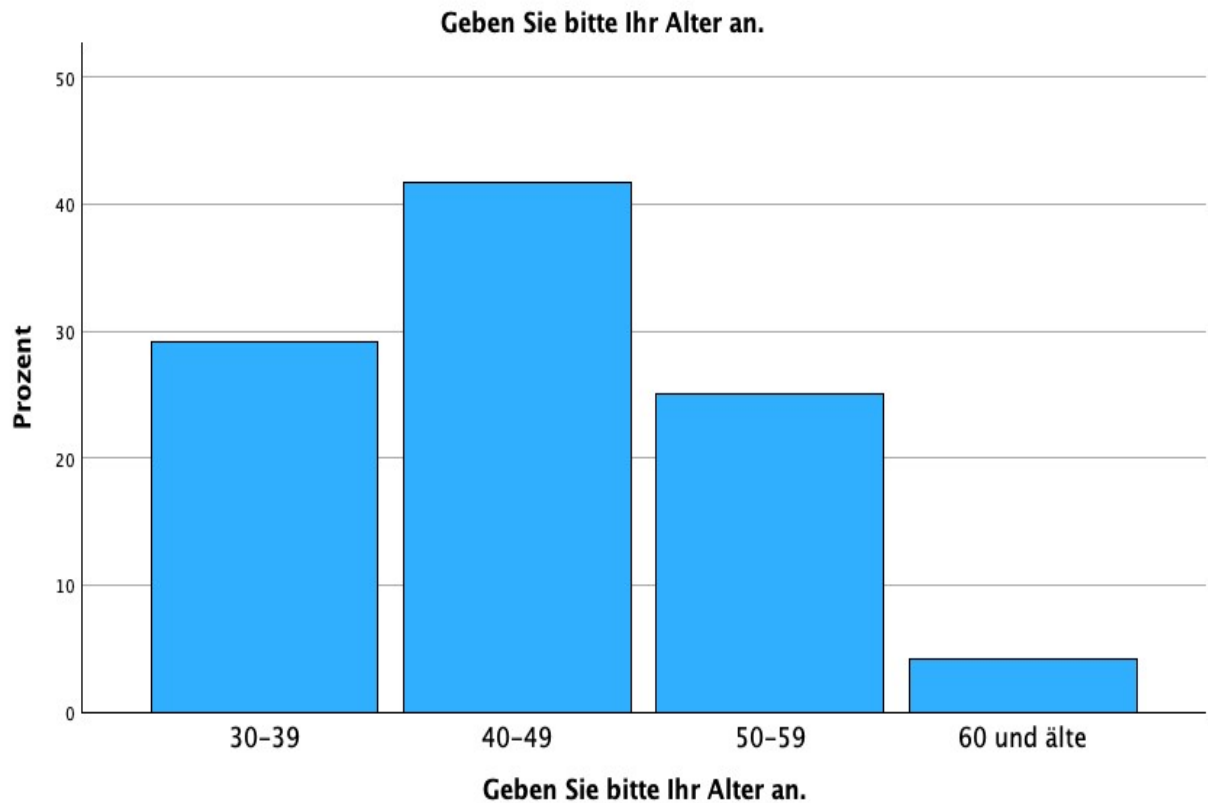


Abbildung 5: Alter der Teilnehmenden

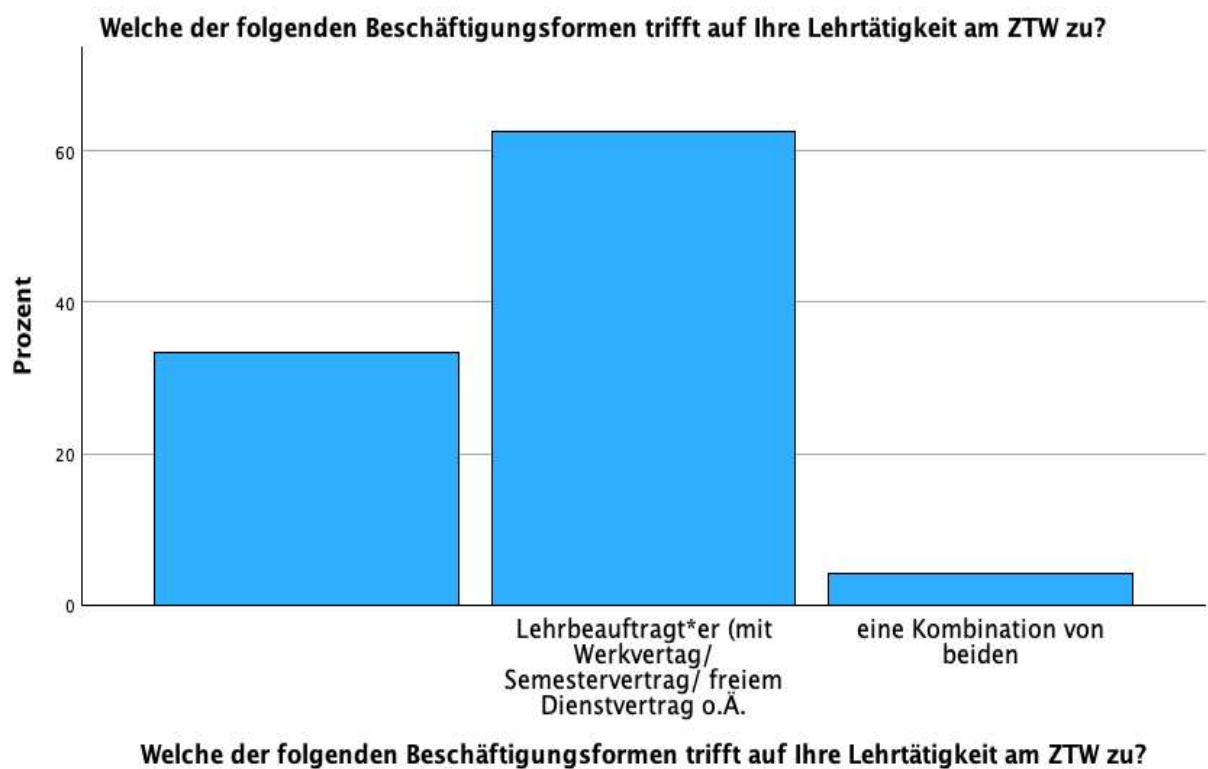


Abbildung 6: Beschäftigungsform der Lehrenden

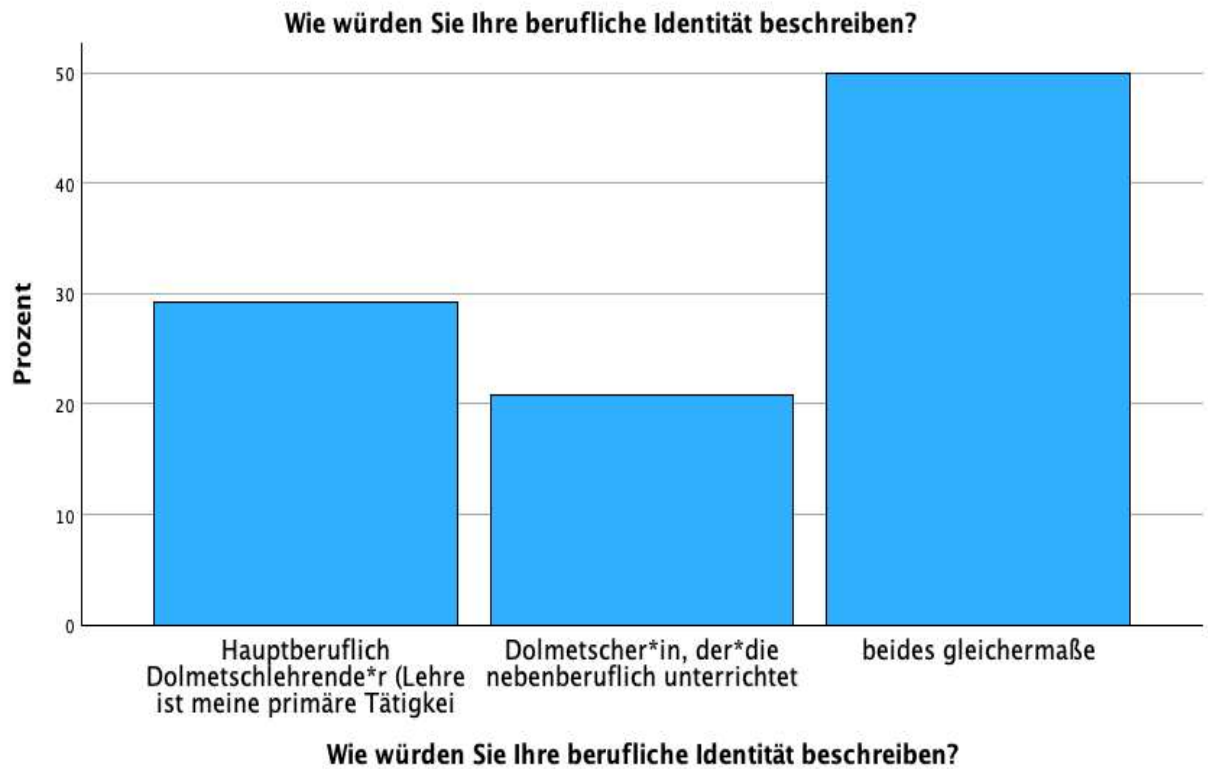


Abbildung 7: Berufliche Identität der Lehrenden

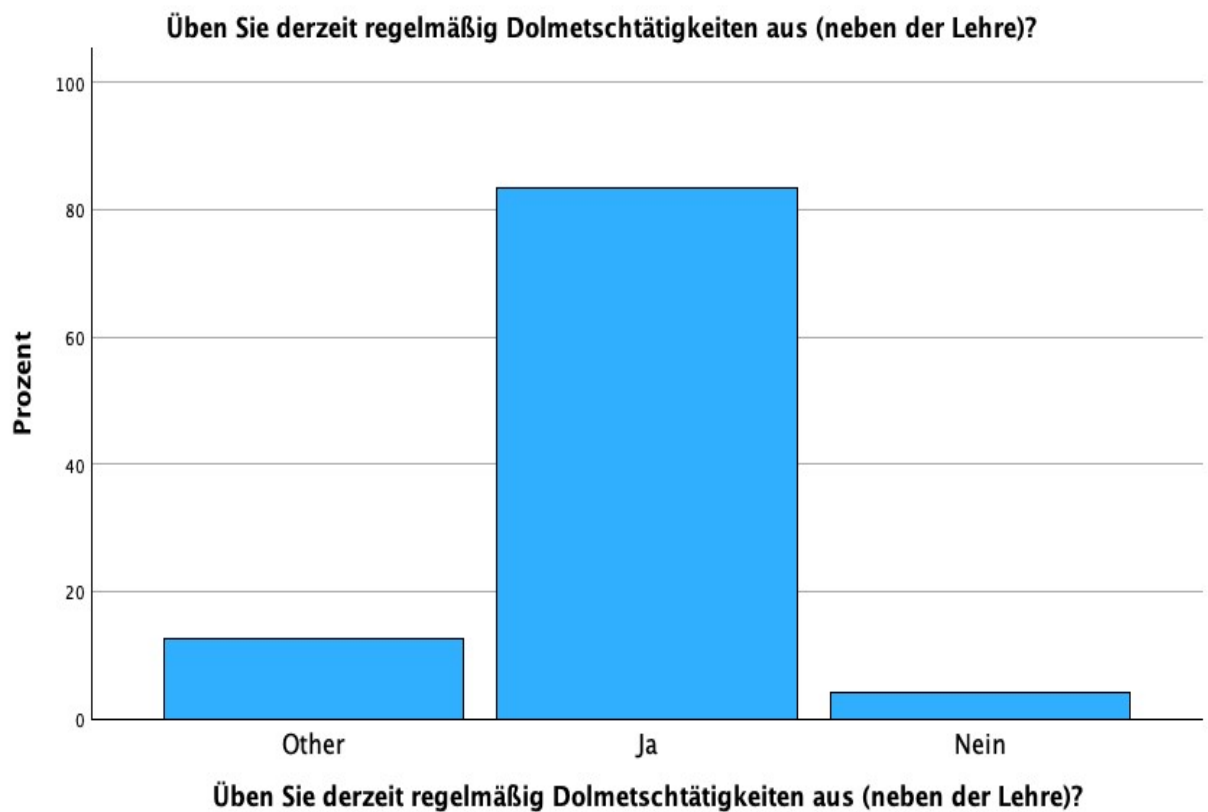


Abbildung 8: Ausübung von Dolmetschtätigkeiten

Anhang 2: Häufigkeiten Block B

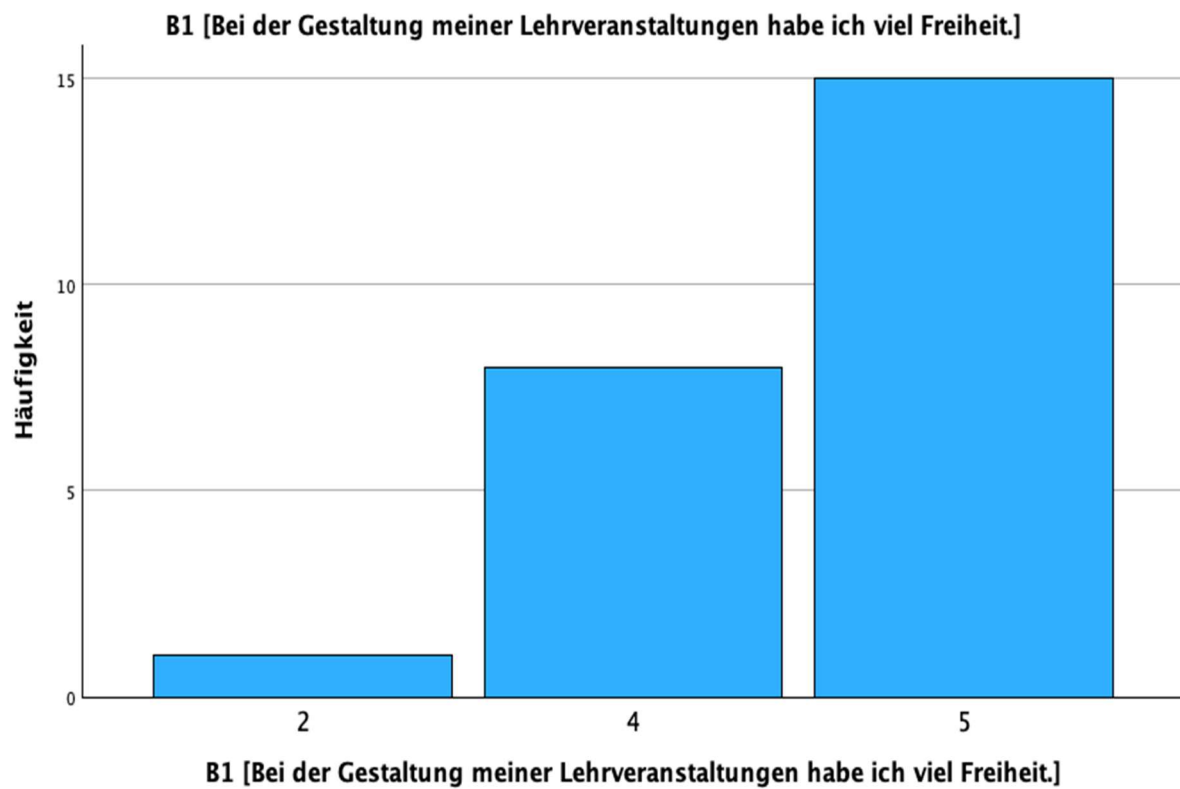


Abbildung 9: Item B1 Häufigkeiten

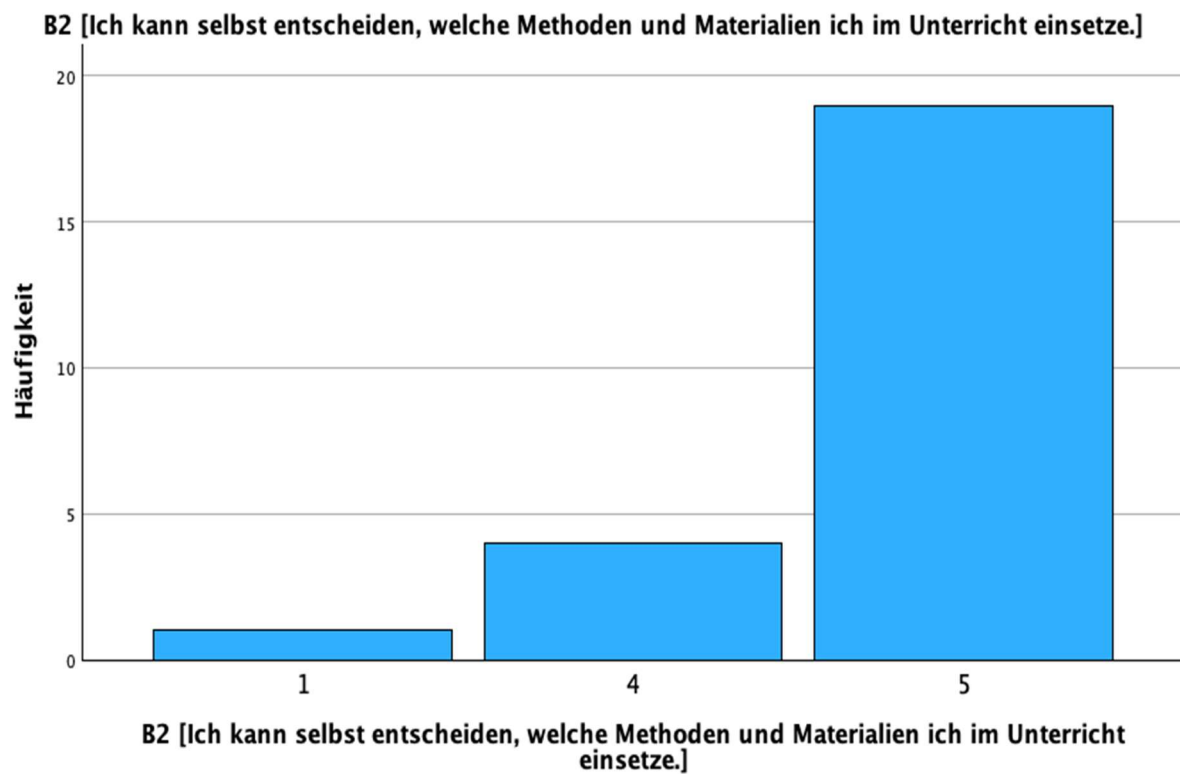
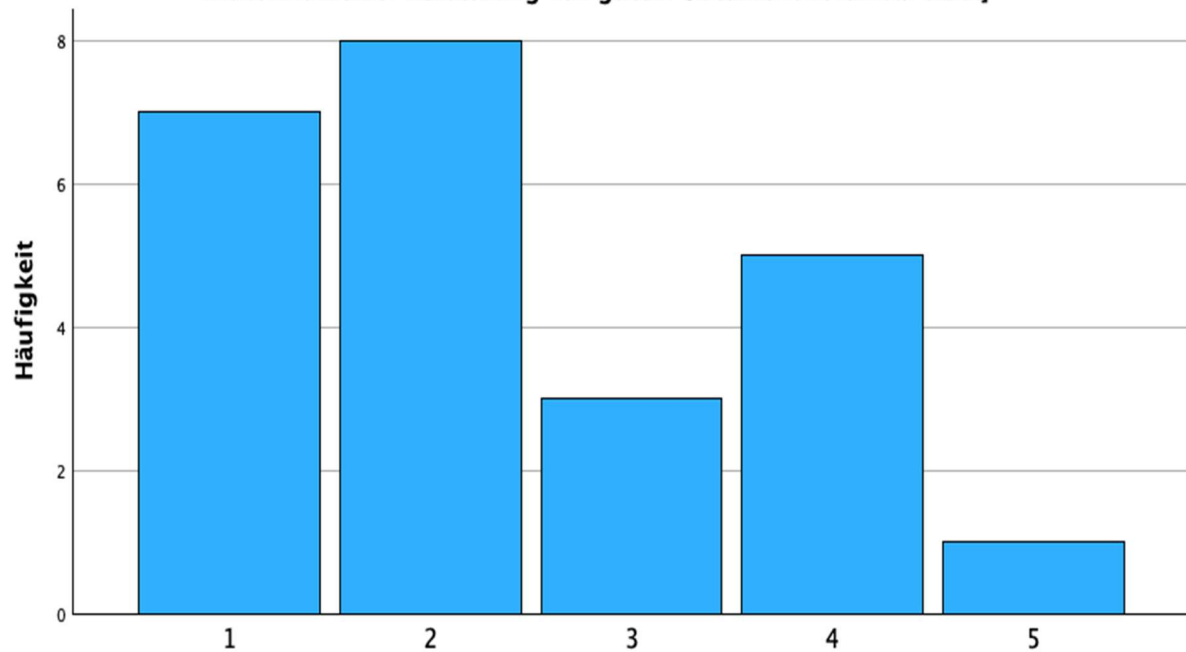


Abbildung 10: Item B2 Häufigkeiten

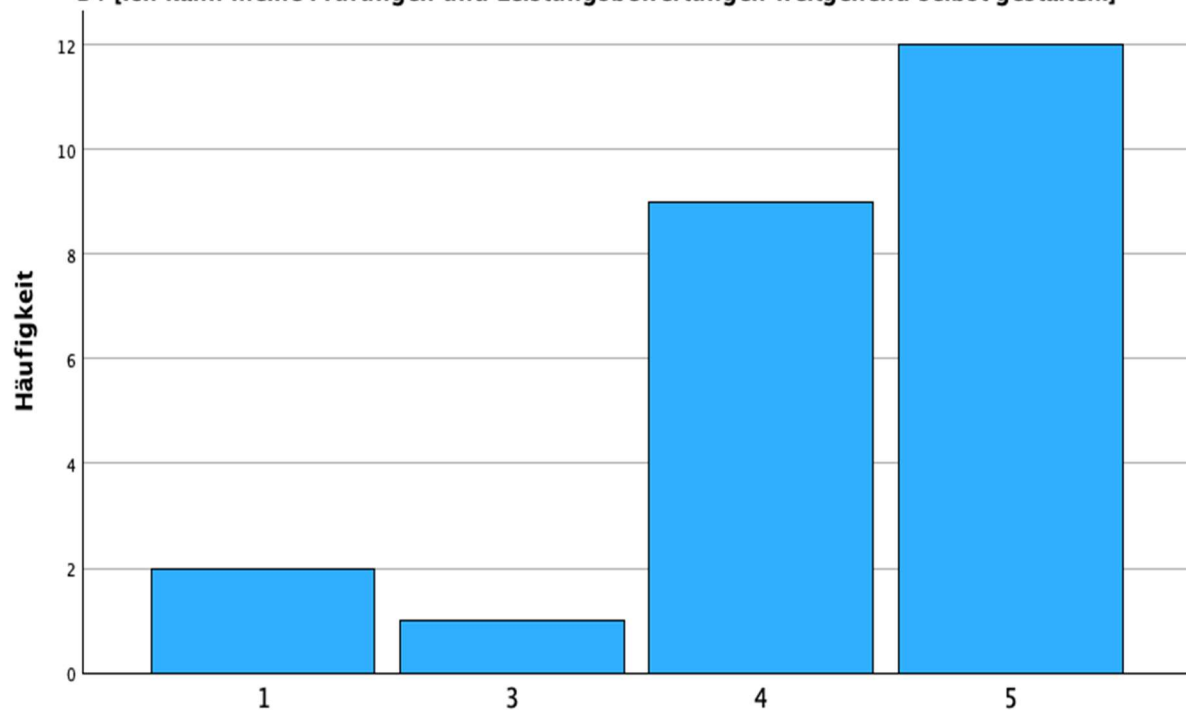
B3 [Bei meiner Lehrtätigkeit am ZTW habe ich das Gefühl, ich muss mich nach Vorgaben richten, die nicht mit meiner Vorstellung von gutem Unterricht vereinbar sind.]



B3 [Bei meiner Lehrtätigkeit am ZTW habe ich das Gefühl, ich muss mich nach Vorgaben richten, die nicht mit meiner Vorstellung von gutem Unterricht vereinbar sind.]

Abbildung 11: Item B3 Häufigkeiten

B4 [Ich kann meine Prüfungen und Leistungsbewertungen weitgehend selbst gestalten.]



B4 [Ich kann meine Prüfungen und Leistungsbewertungen weitgehend selbst gestalten.]

Abbildung 12: Item B4 Häufigkeiten

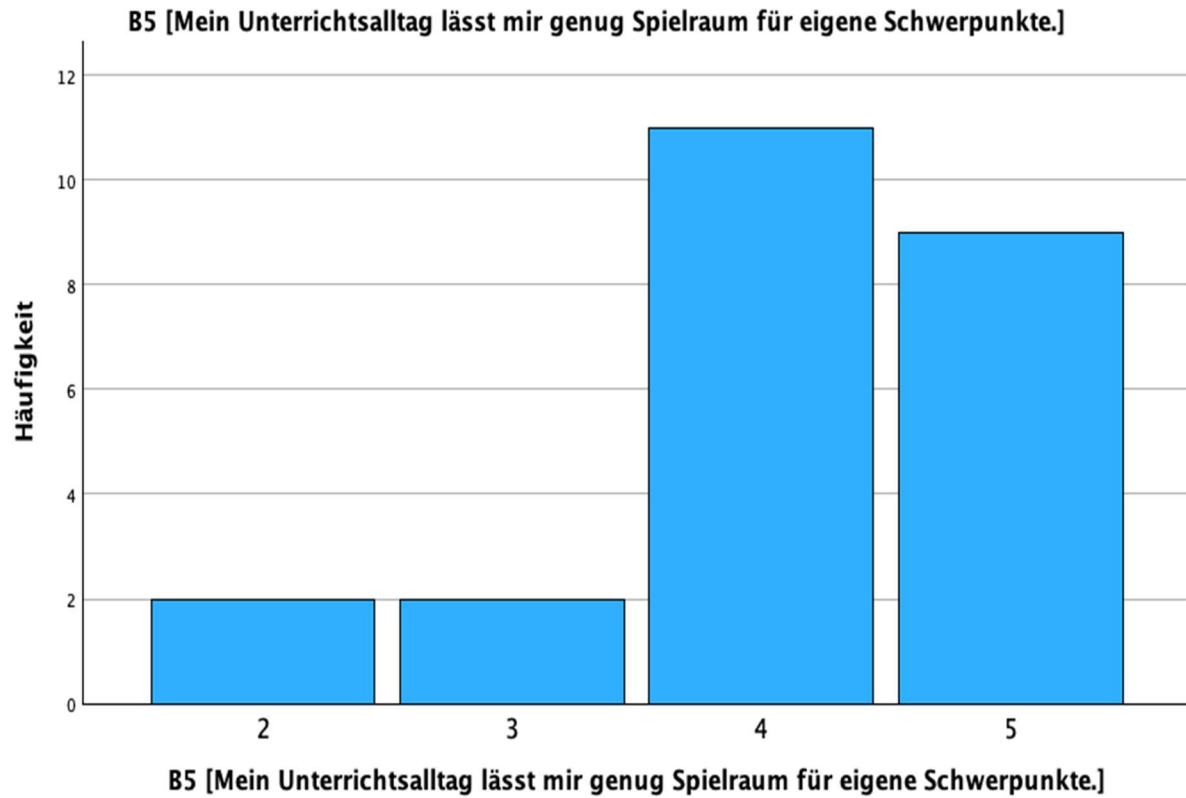


Abbildung 13: Item B5 Häufigkeiten

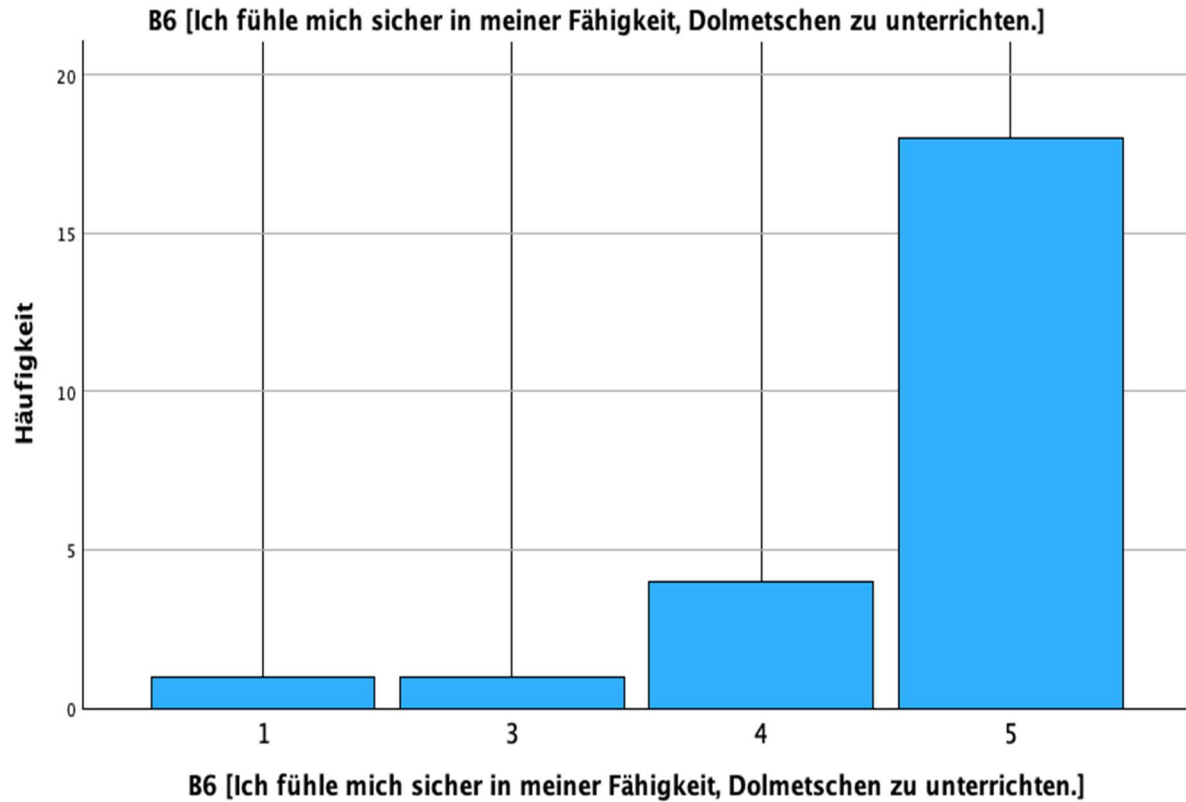


Abbildung 14: Item B6 Häufigkeiten

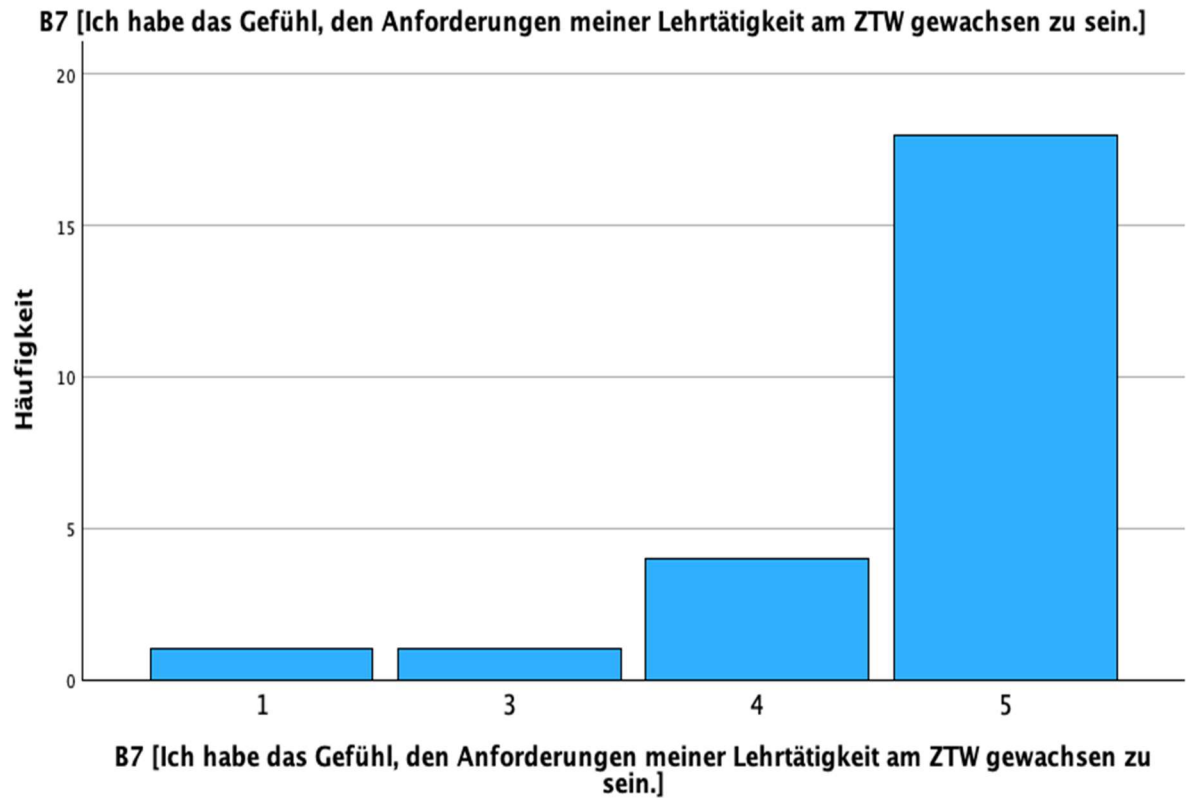


Abbildung 15: Item B7 Häufigkeiten



Abbildung 16: Item B8 Häufigkeiten

B9 [Ich habe das Gefühl, den fachlichen und didaktischen Anforderungen als Lehrende*r gerecht zu werden.]

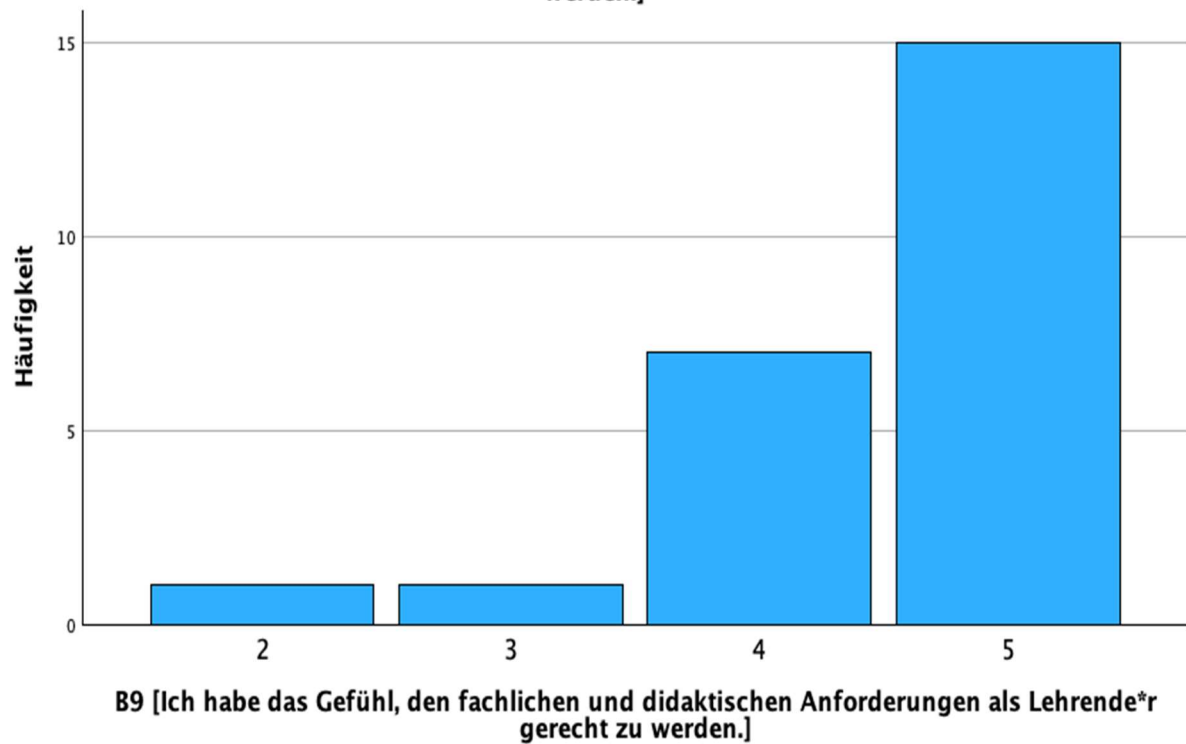


Abbildung 17: Item B9 Häufigkeiten

B 10 [Ich bin überzeugt, dass ich meine Studierenden gut auf die Dolmetschpraxis vorbereiten kann.]

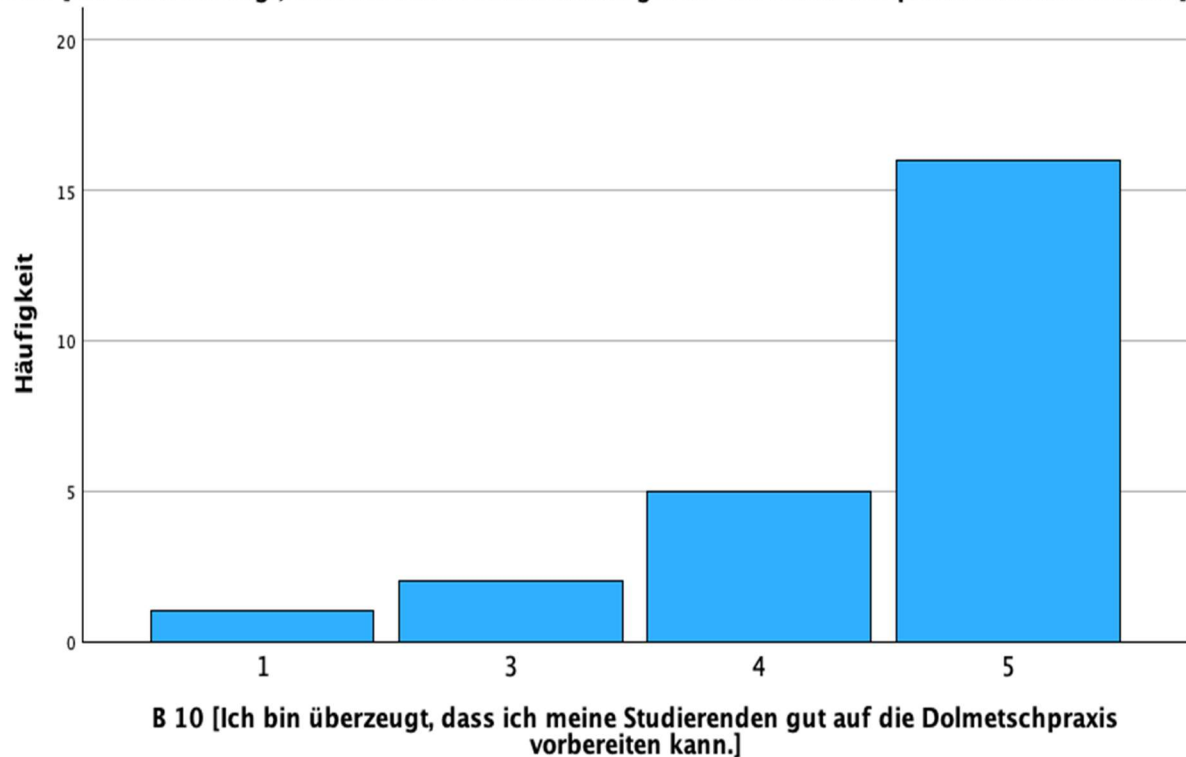


Abbildung 18: Item B10 Häufigkeiten

B 11 [Ich habe durch meine Tätigkeit als Lehrende*r die Möglichkeit, mich weiterzuentwickeln und Neues zu lernen.]

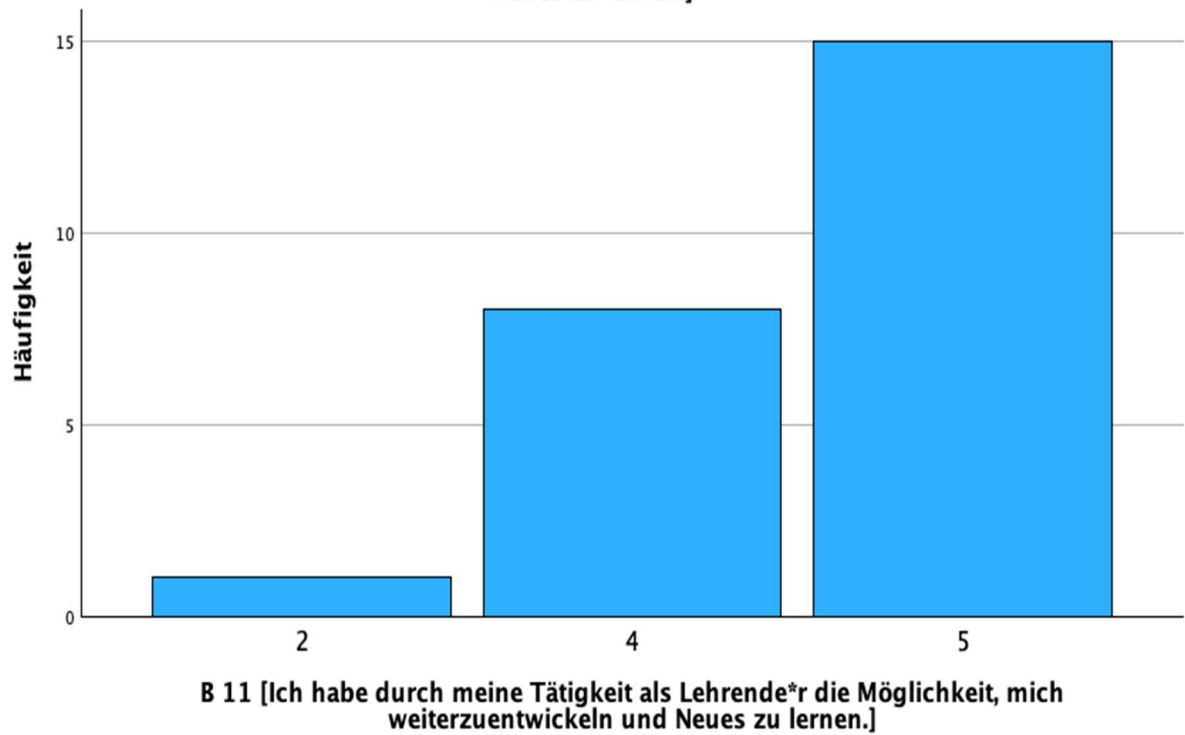


Abbildung 19: Item B11 Häufigkeiten

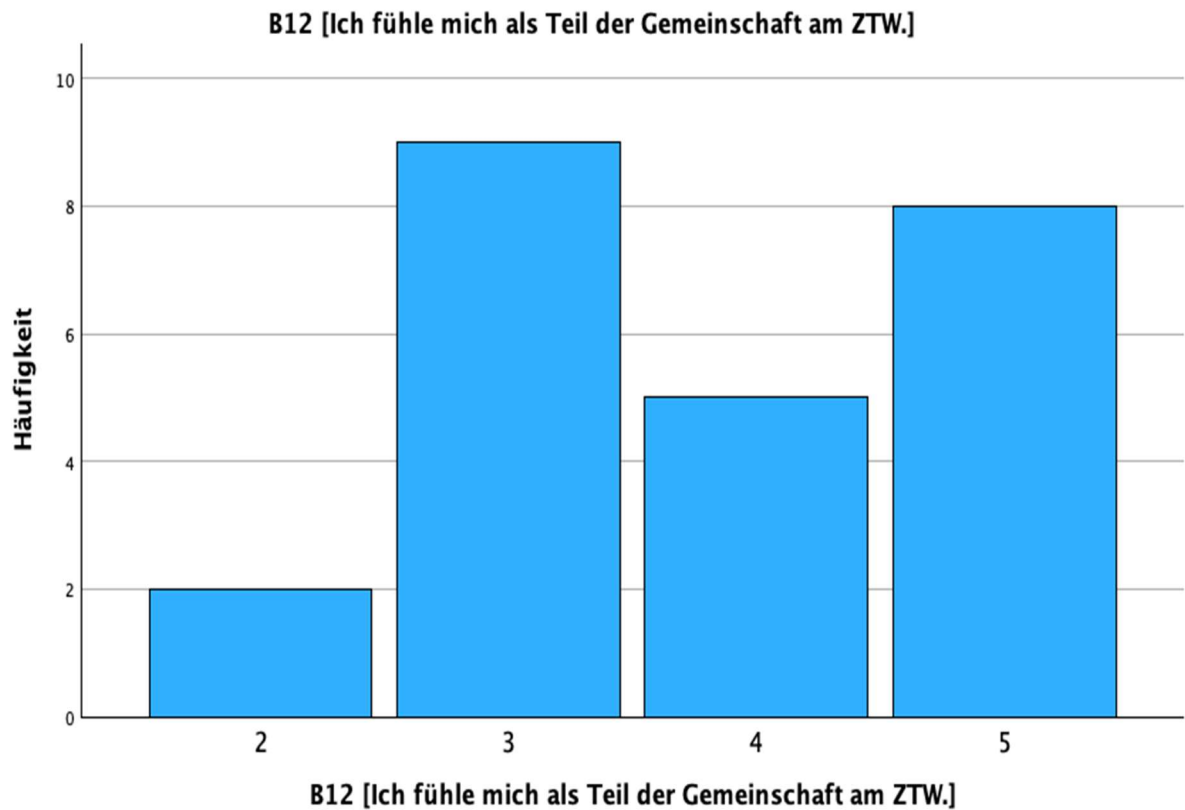


Abbildung 20: Item B12 Häufigkeiten

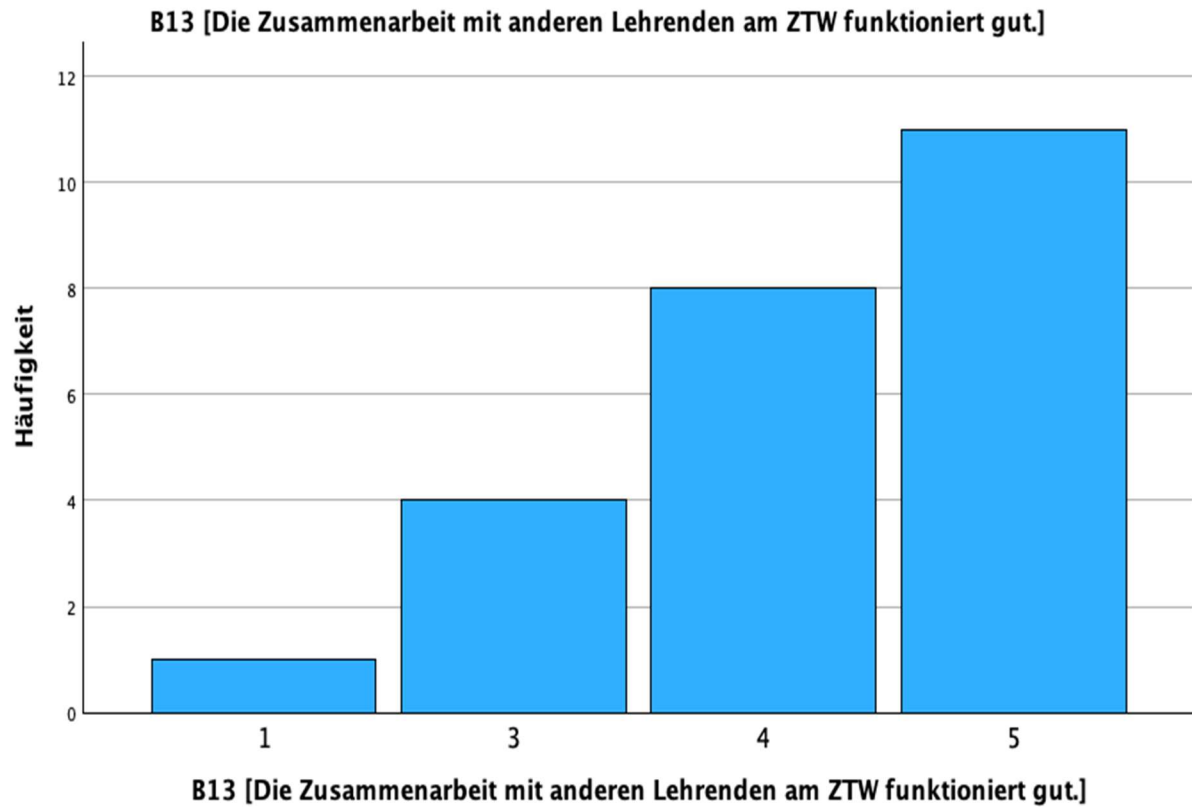


Abbildung 21: Item B13 Häufigkeiten

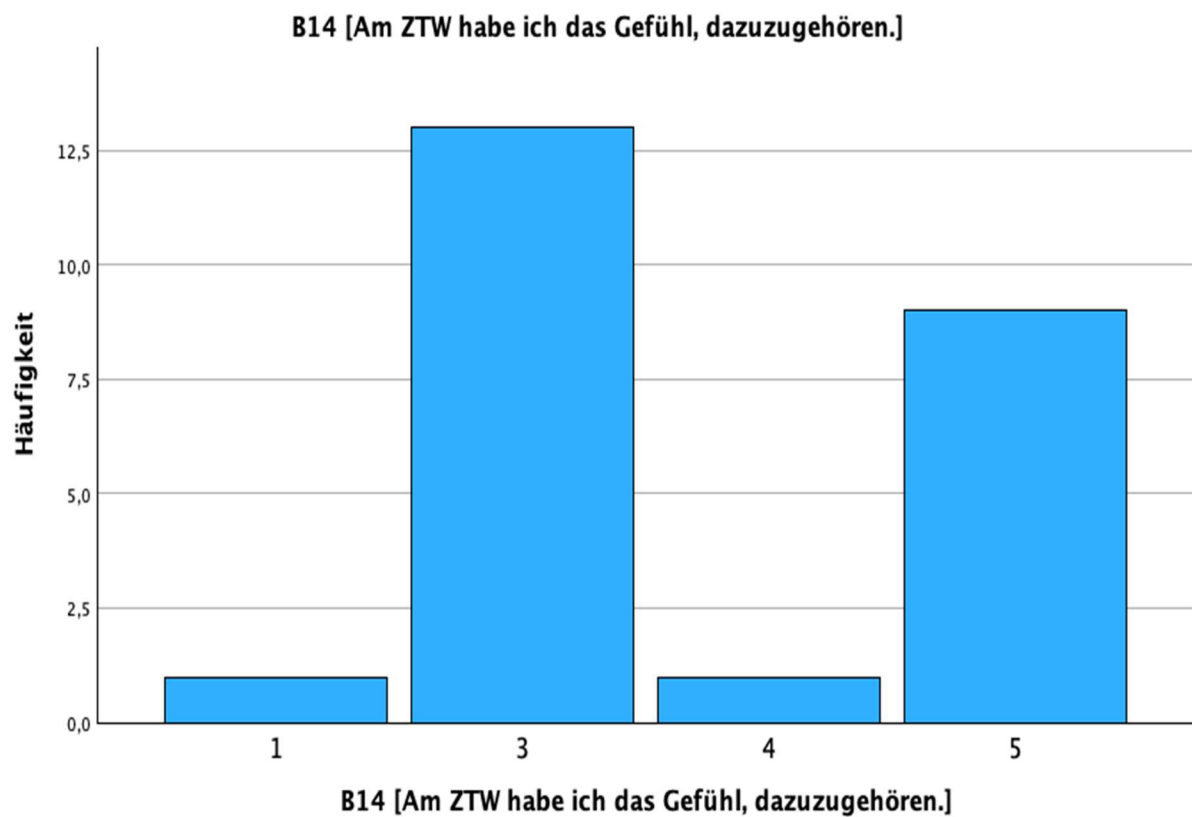


Abbildung 22: Item B14 Häufigkeiten

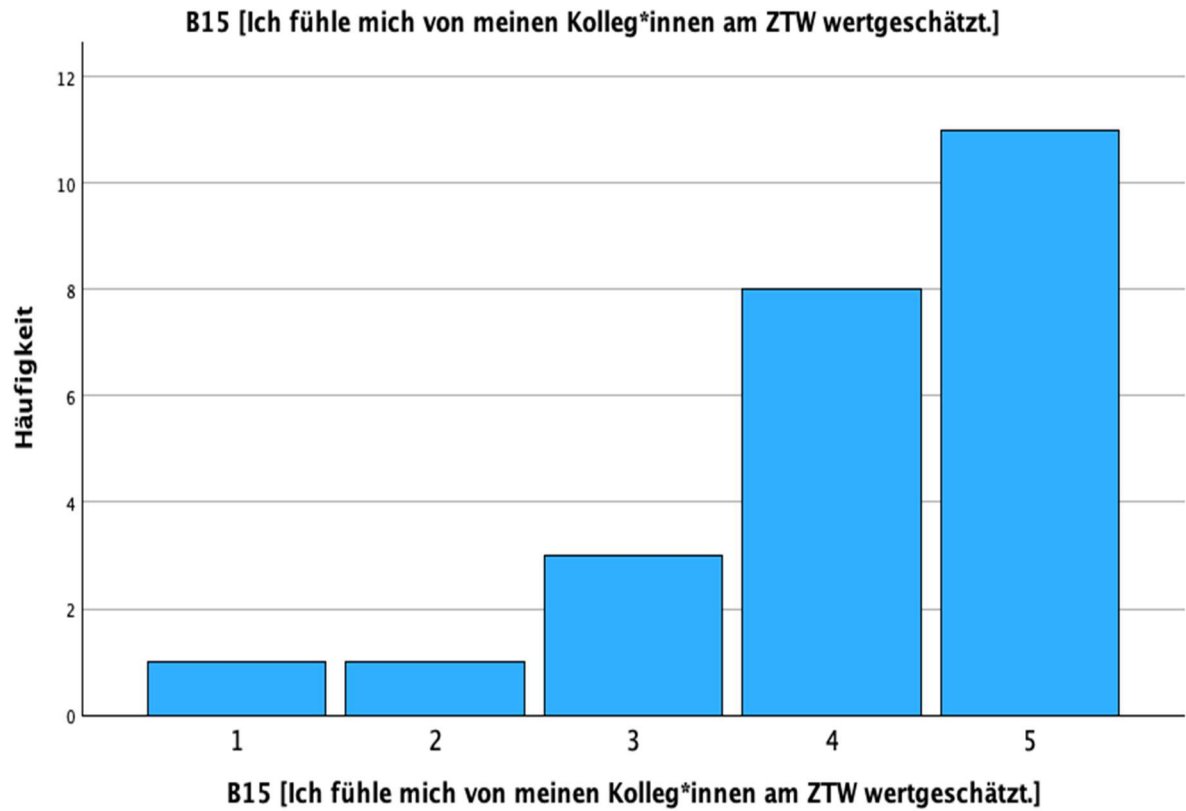


Abbildung 23: Item B15 Häufigkeiten

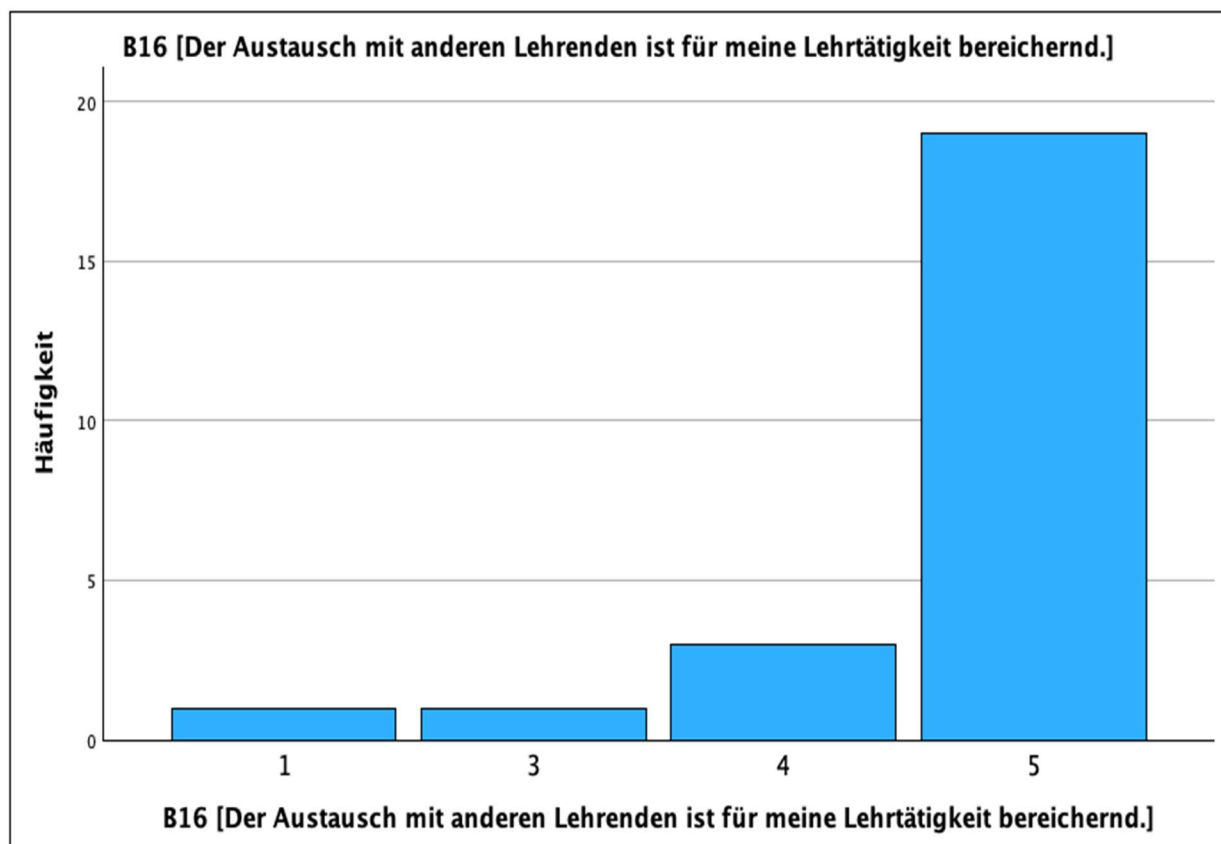


Abbildung 24: Item B16 Häufigkeiten

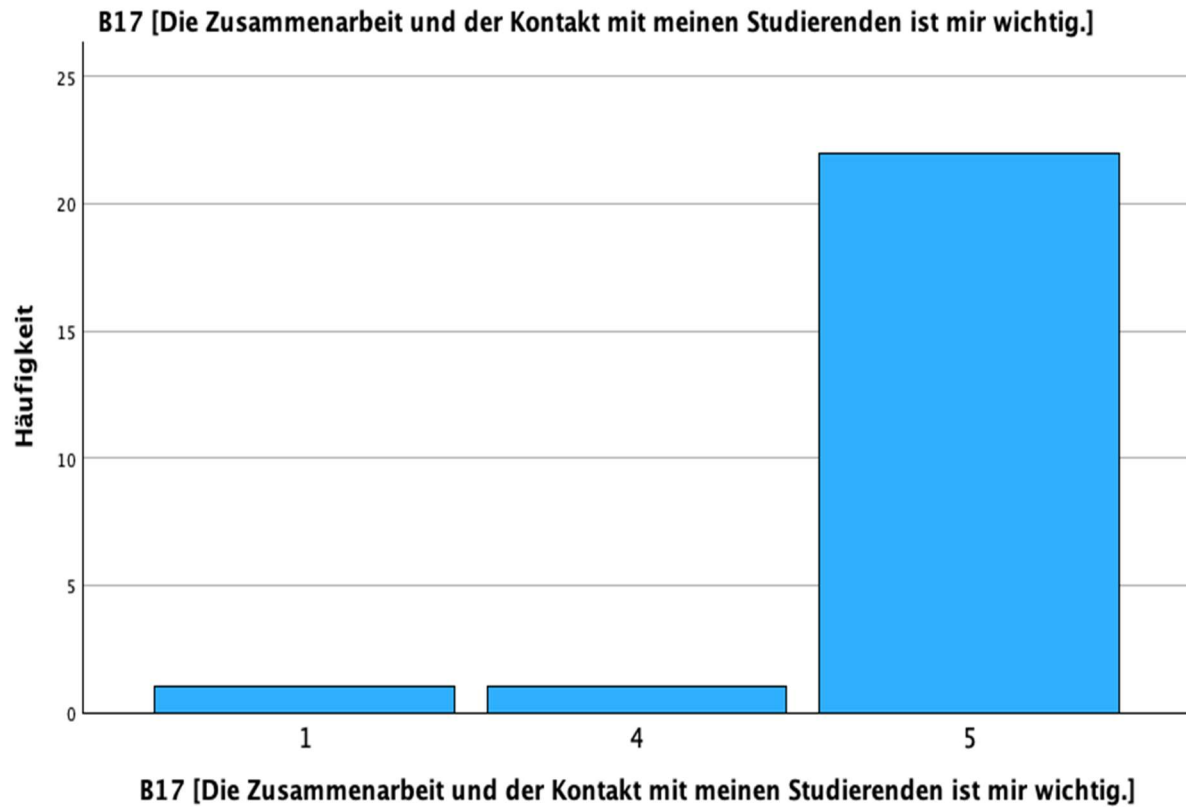


Abbildung 25: Item B17 Häufigkeiten

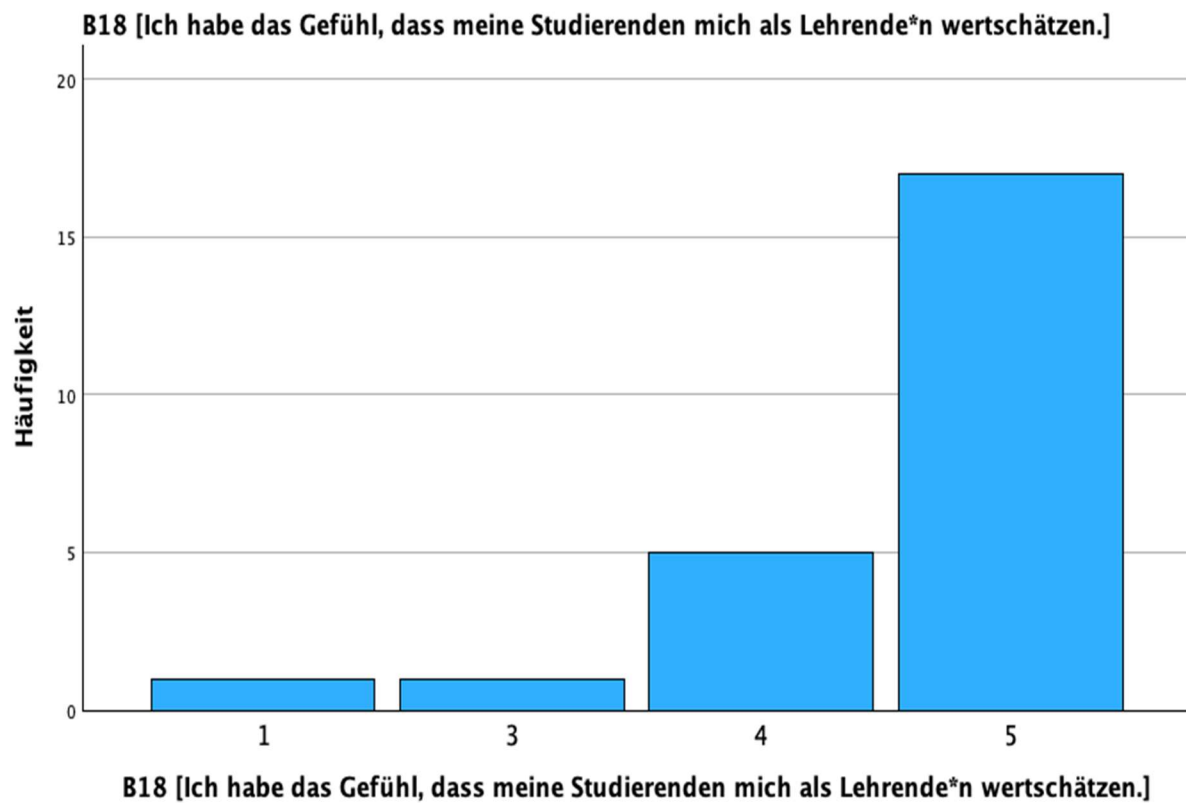


Abbildung 26: Item B18 Häufigkeiten

Anhang 3: Häufigkeiten Block C



Abbildung 27: Item C1 Häufigkeiten

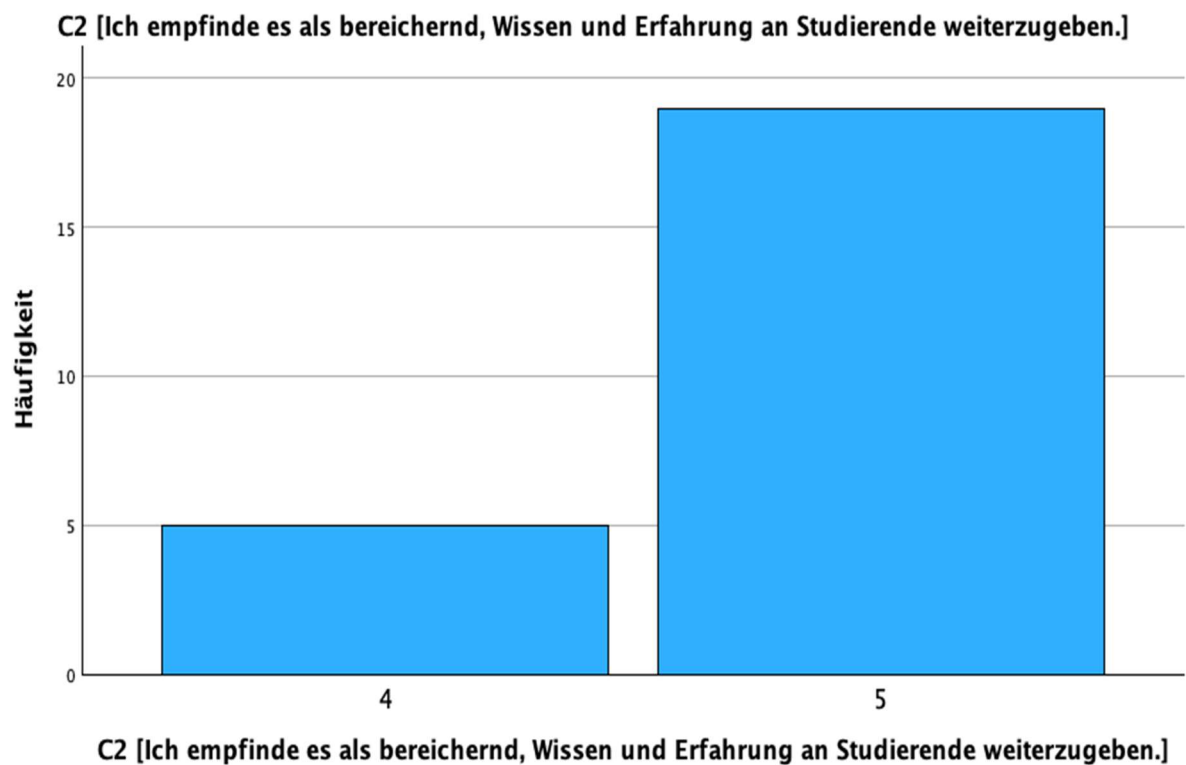


Abbildung 28: Item C2 Häufigkeiten

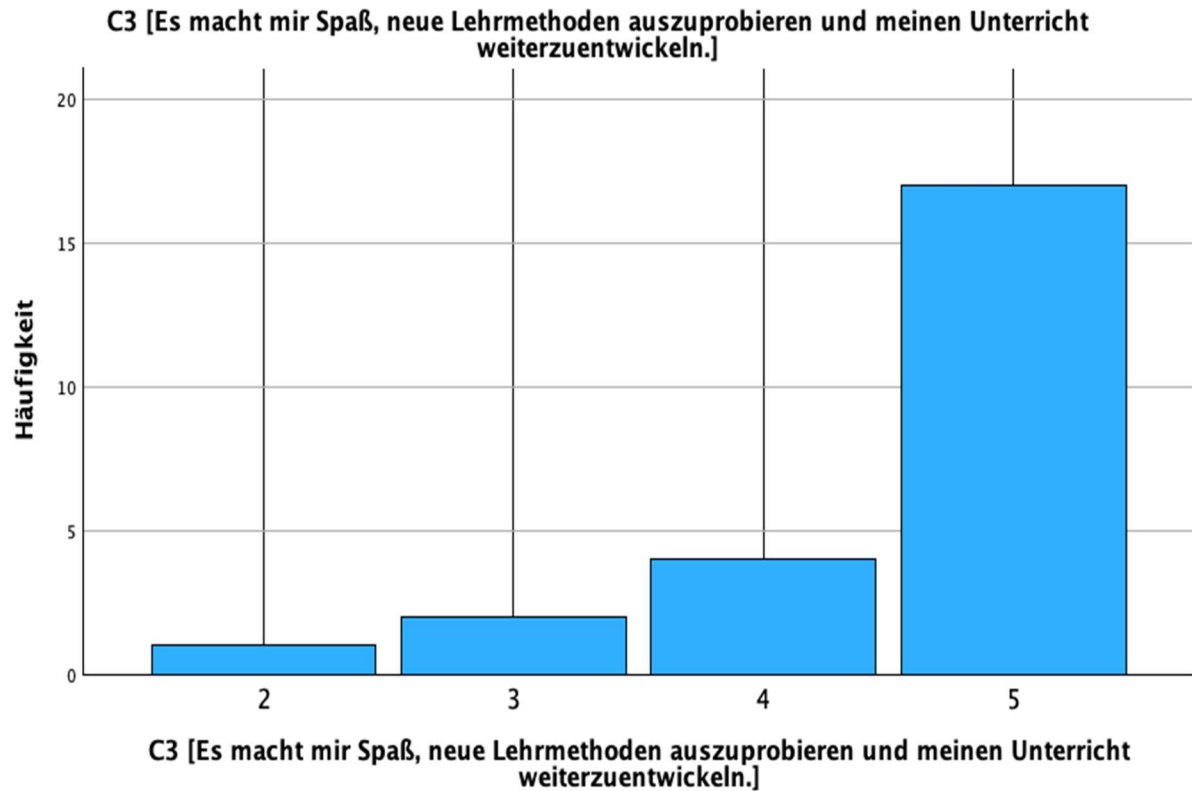


Abbildung 29: Item C3 Häufigkeiten

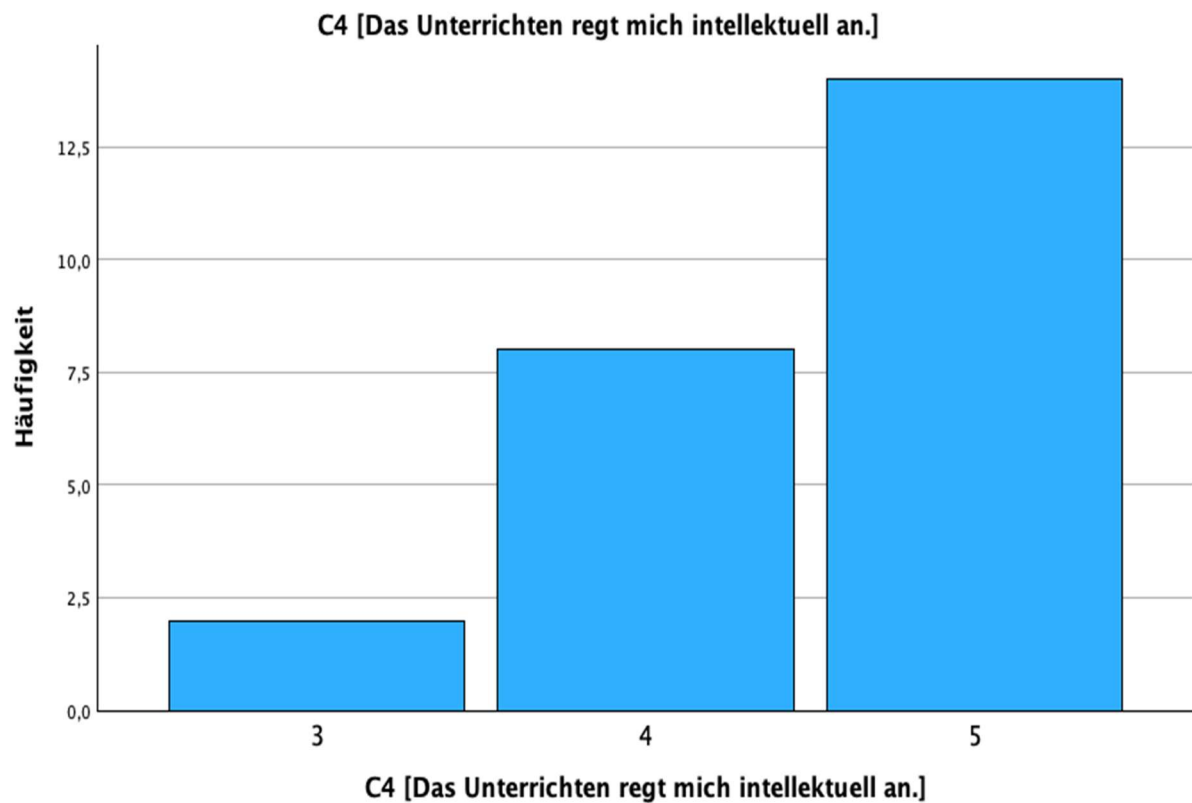


Abbildung 30: Item C4 Häufigkeiten

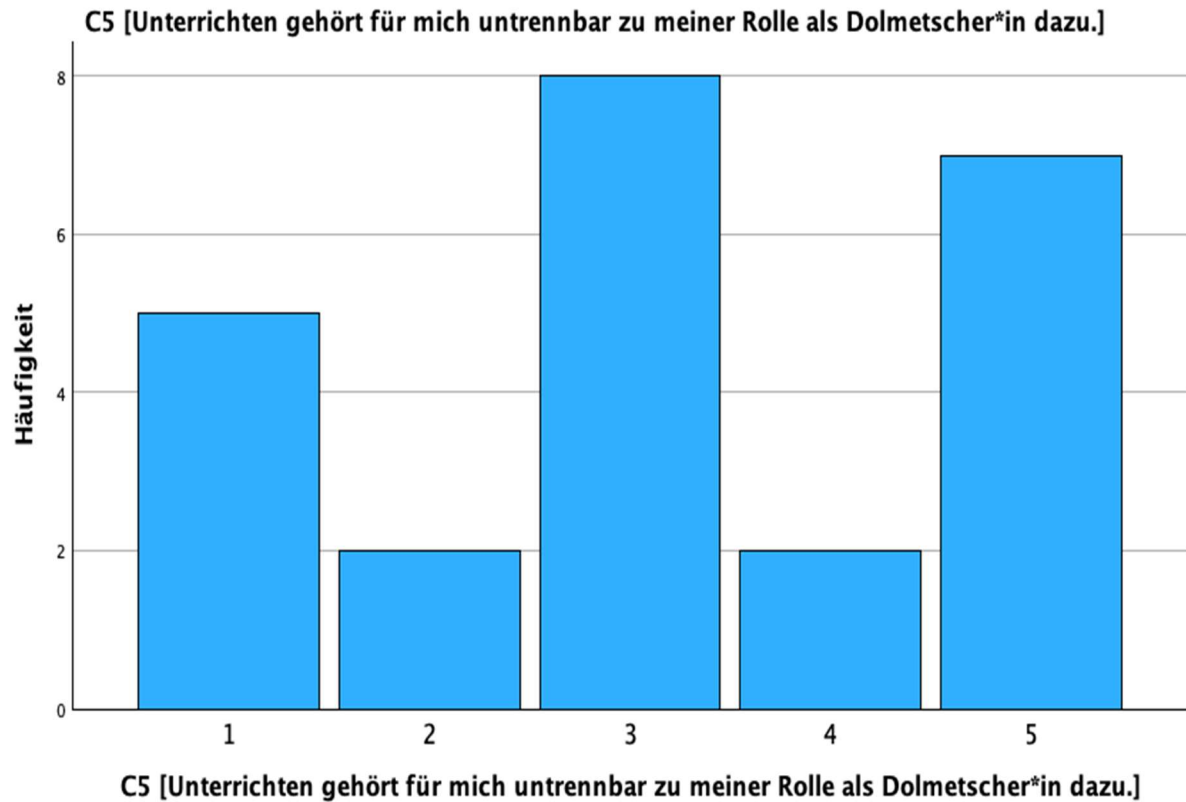


Abbildung 31: Item C5 Häufigkeiten

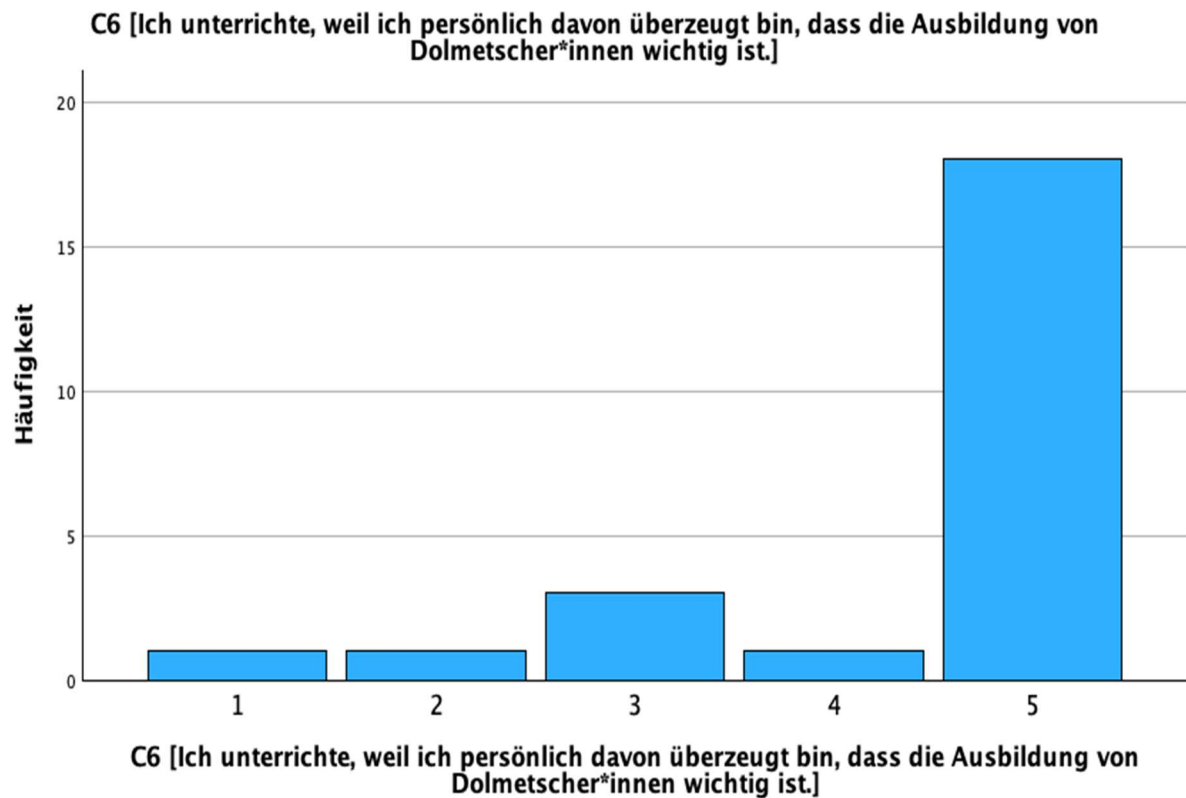


Abbildung 32: Item C6 Häufigkeiten

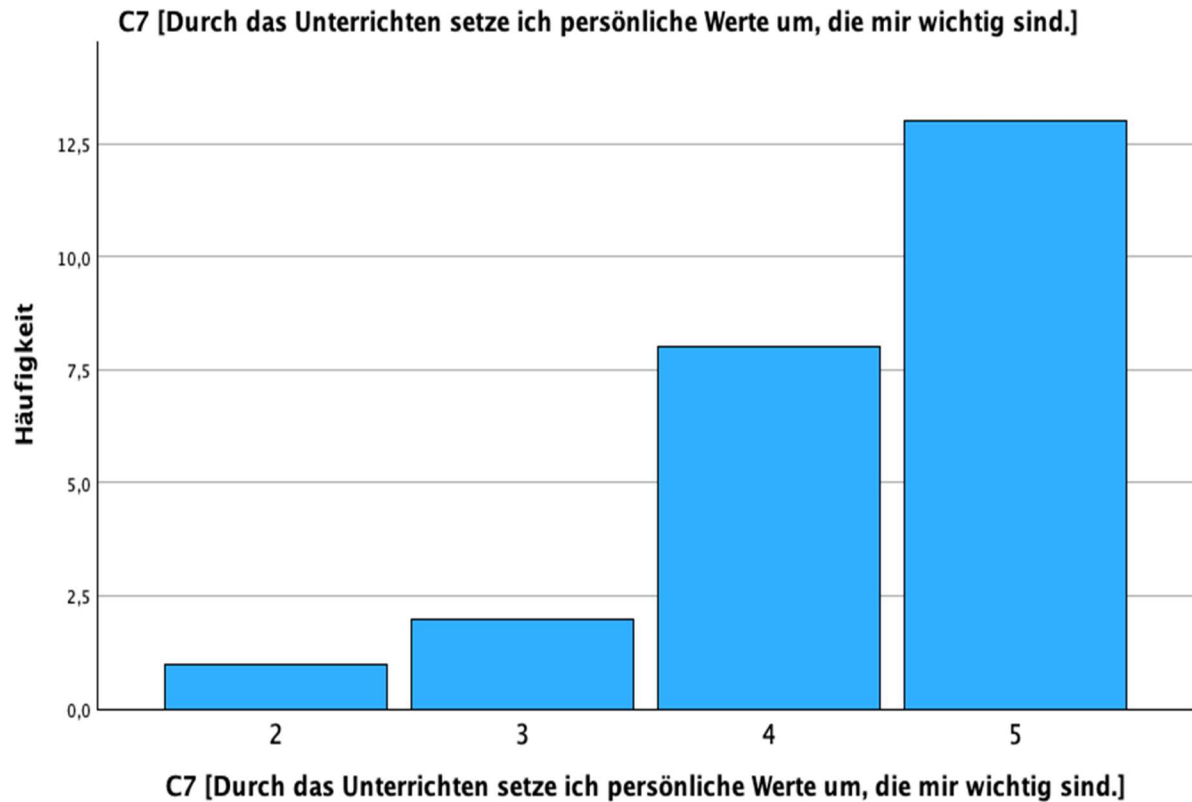


Abbildung 33: Item C7 Häufigkeiten

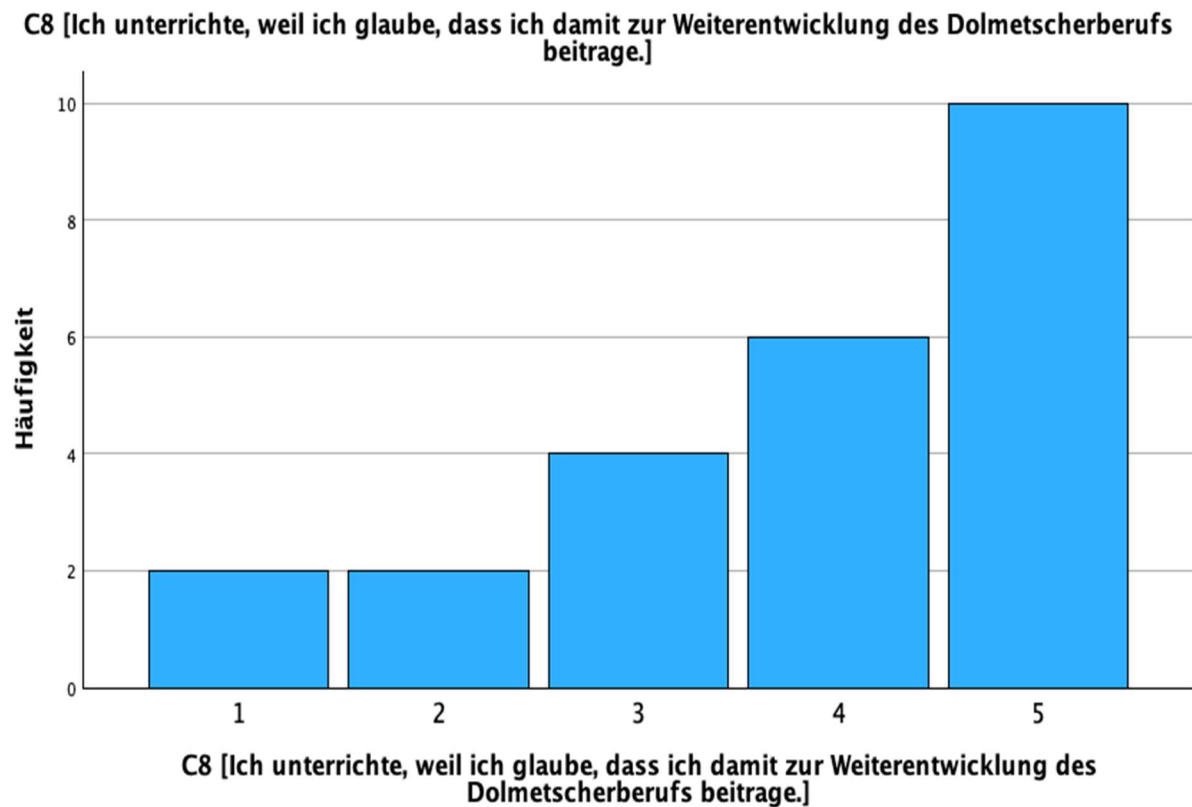


Abbildung 34: Item C8 Häufigkeiten

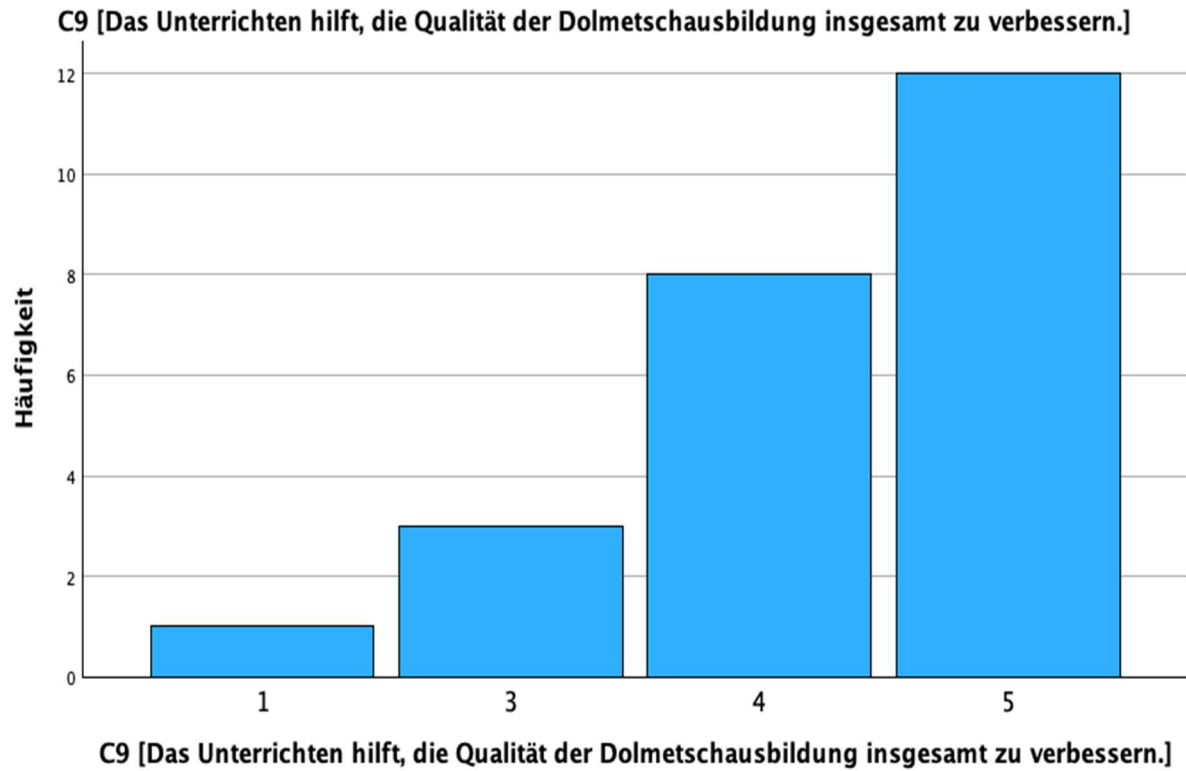


Abbildung 35: Item C9 Häufigkeiten

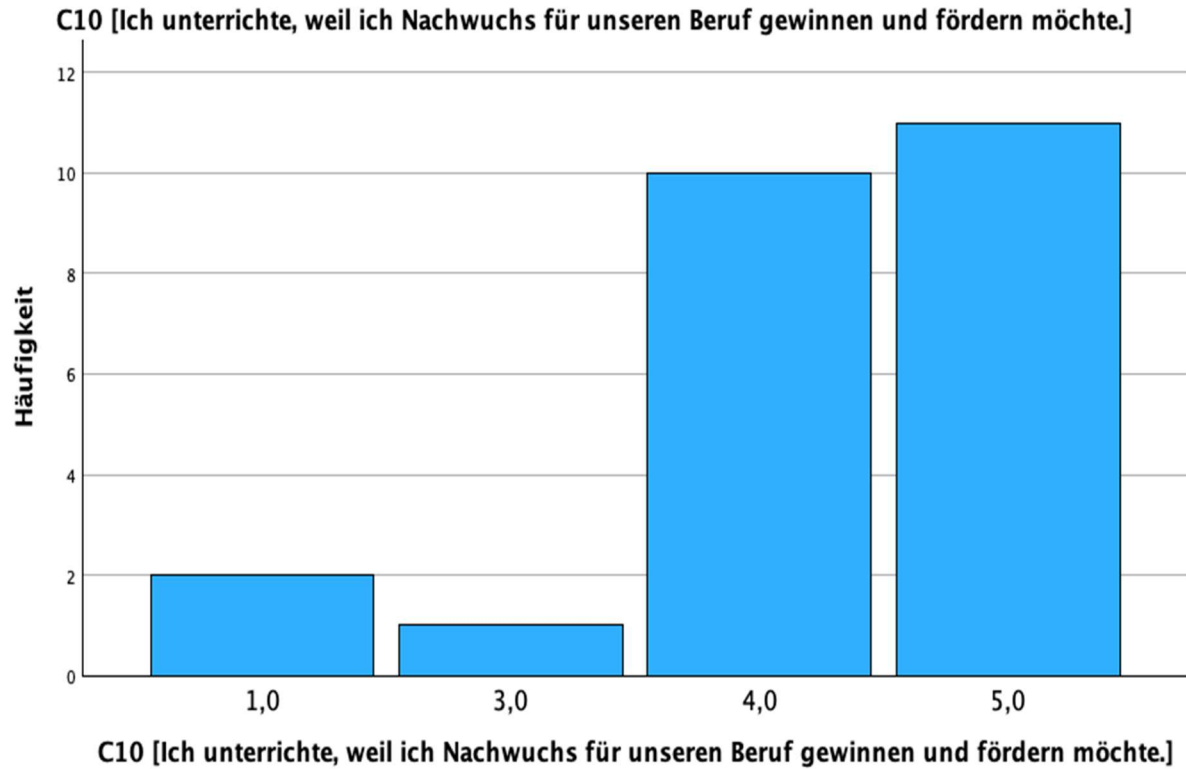


Abbildung 36: Item C10 Häufigkeiten

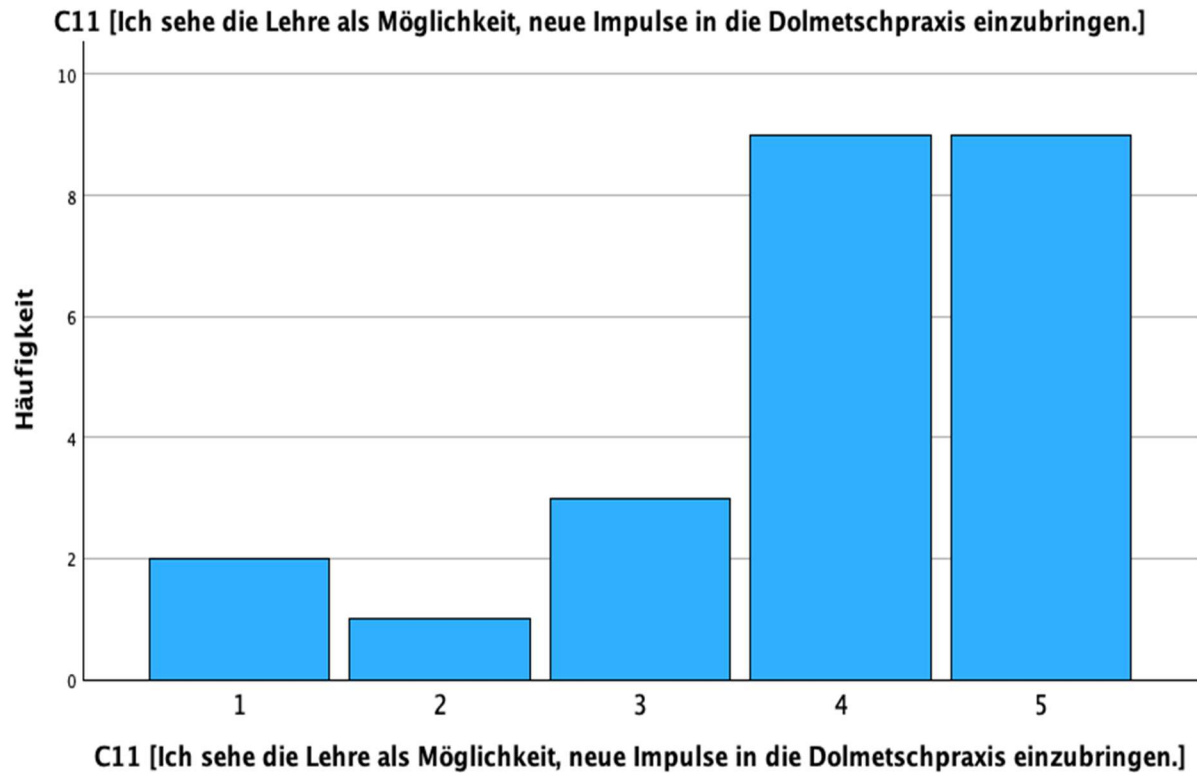


Abbildung 37: Item C11 Häufigkeiten

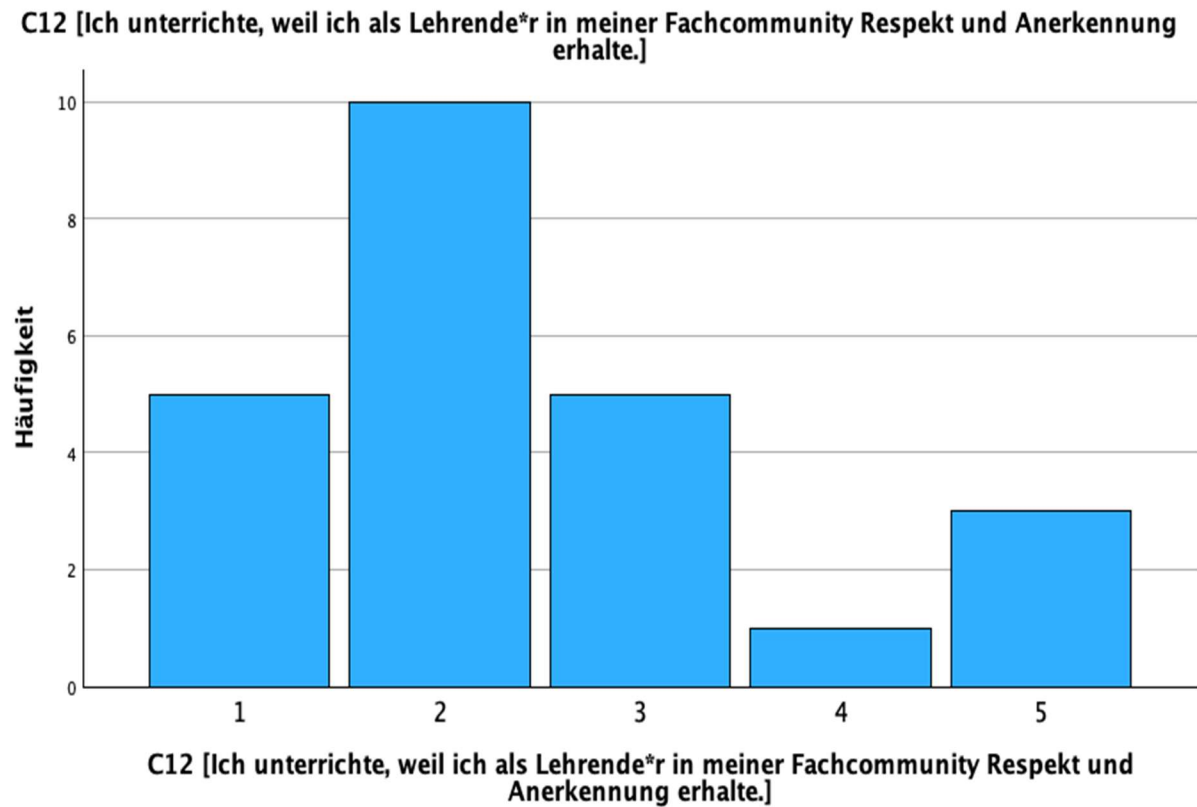


Abbildung 38: Item C12 Häufigkeiten

C13 [Wenn ich nicht unterrichten würde, hätte ich das Gefühl, etwas Wichtiges zu vernachlässigen.]

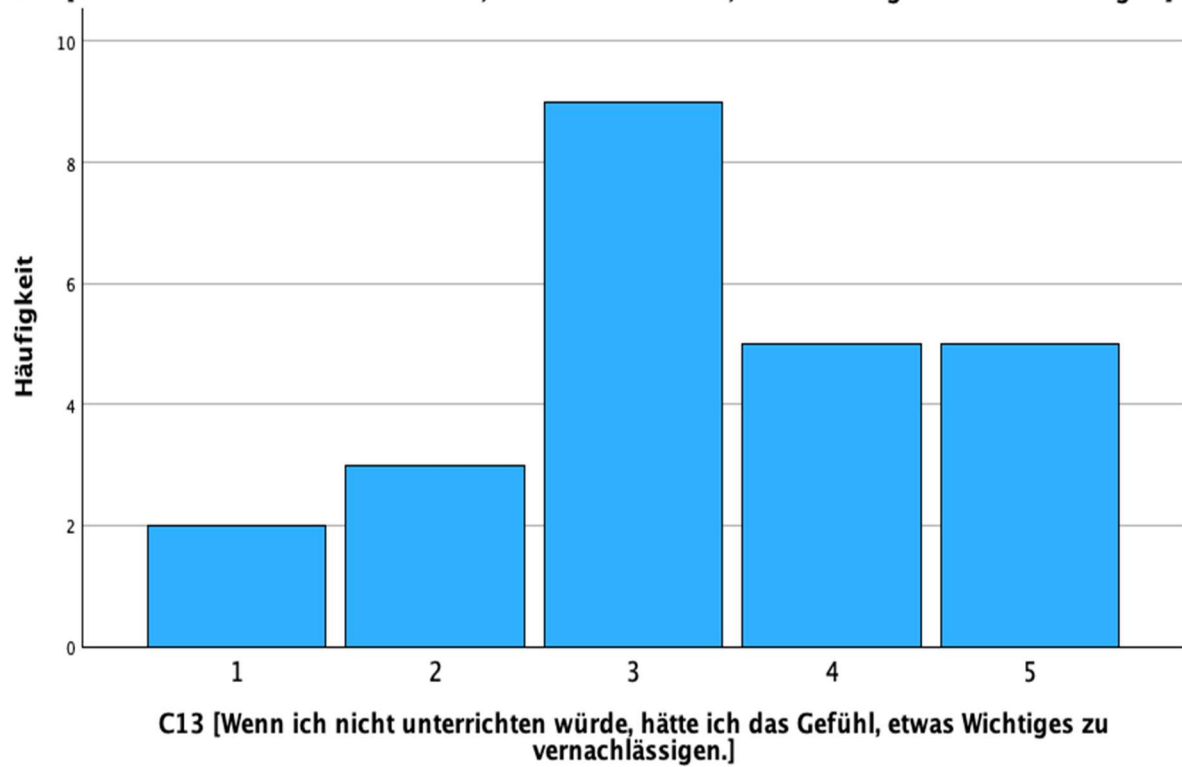


Abbildung 39: Item C13 Häufigkeiten

C14 [Das Unterrichten stärkt meinen Ruf als erfahrene Dolmetscher*in.]

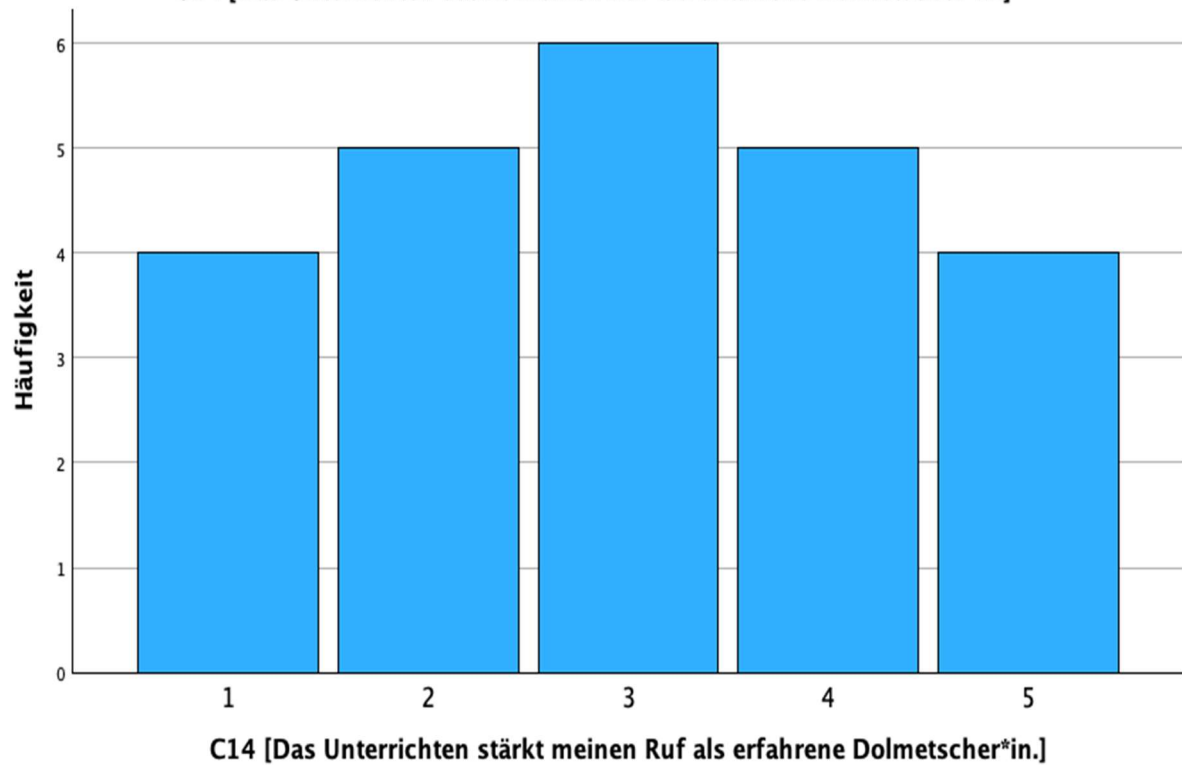


Abbildung 40: Item C14 Häufigkeiten

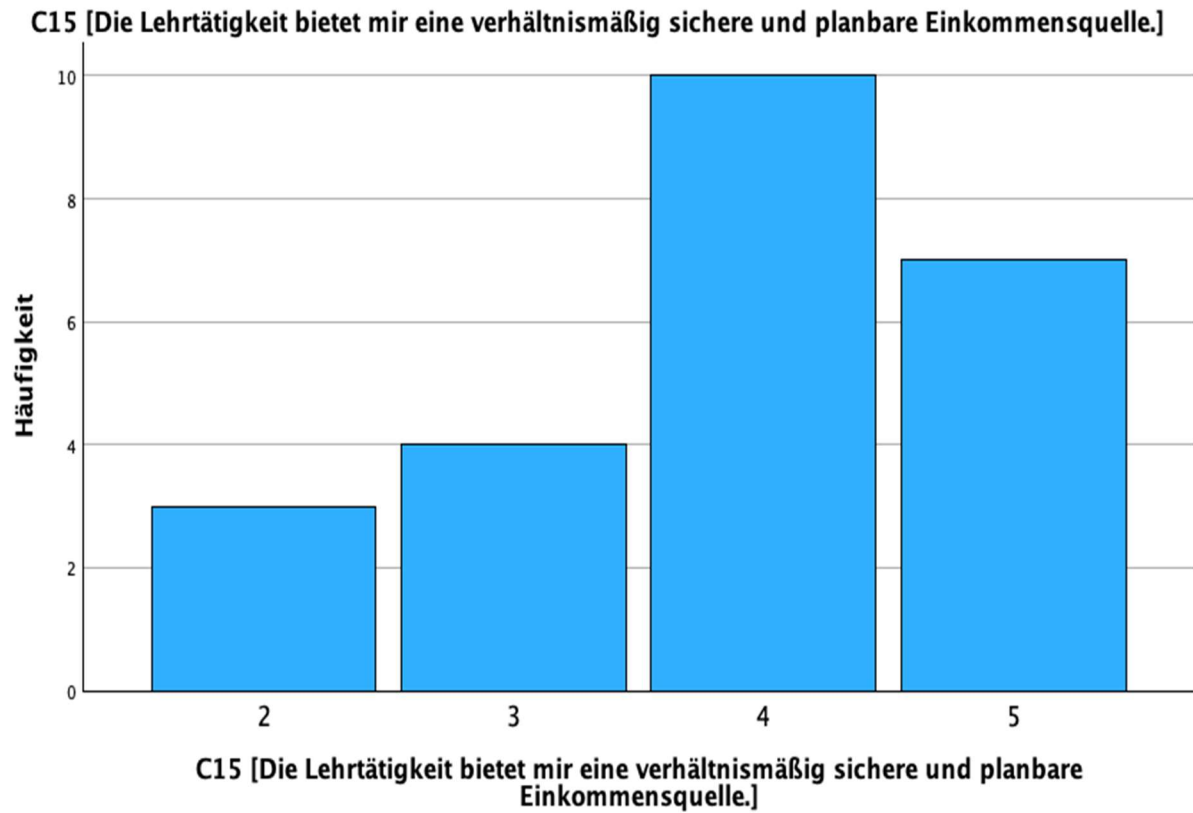


Abbildung 41: Item C15 Häufigkeiten

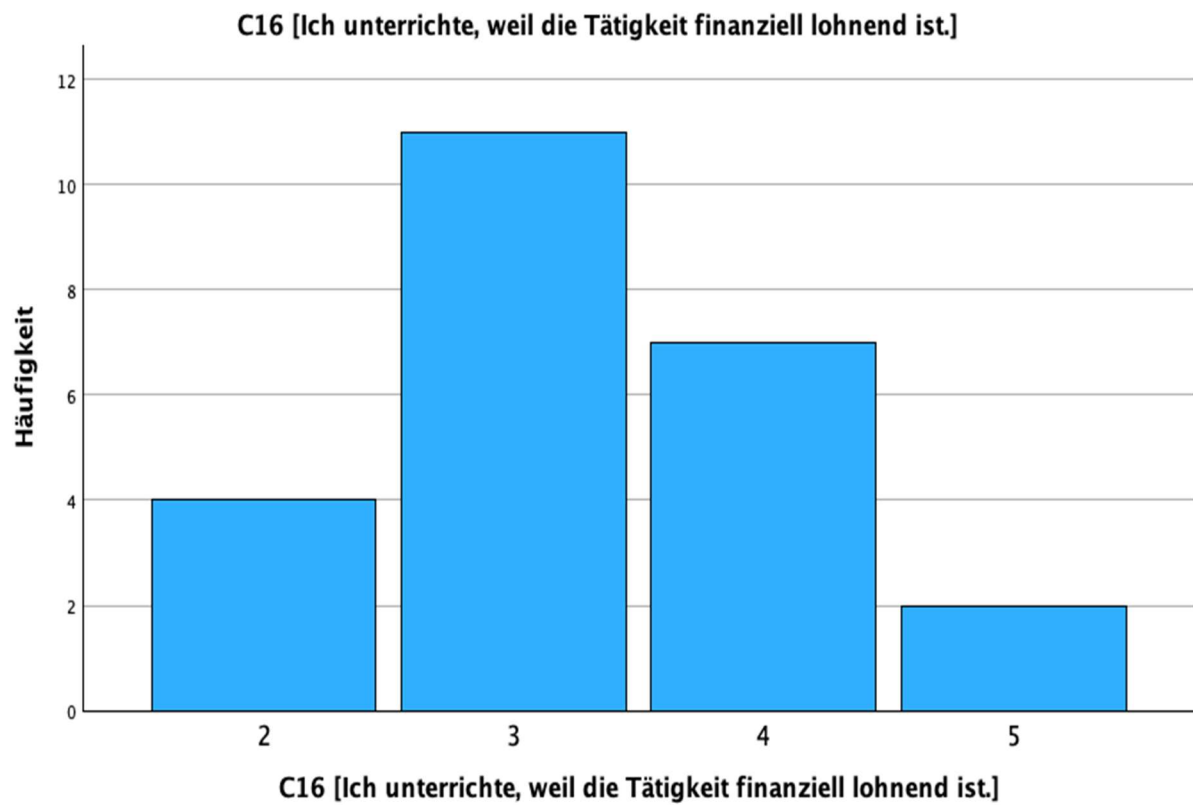


Abbildung 42: Item C16 Häufigkeiten

C17 [Das Unterrichten ist für mich ein Weg, mein berufliches Profil zu erweitern und weitere Aufträge zu gewinnen.]

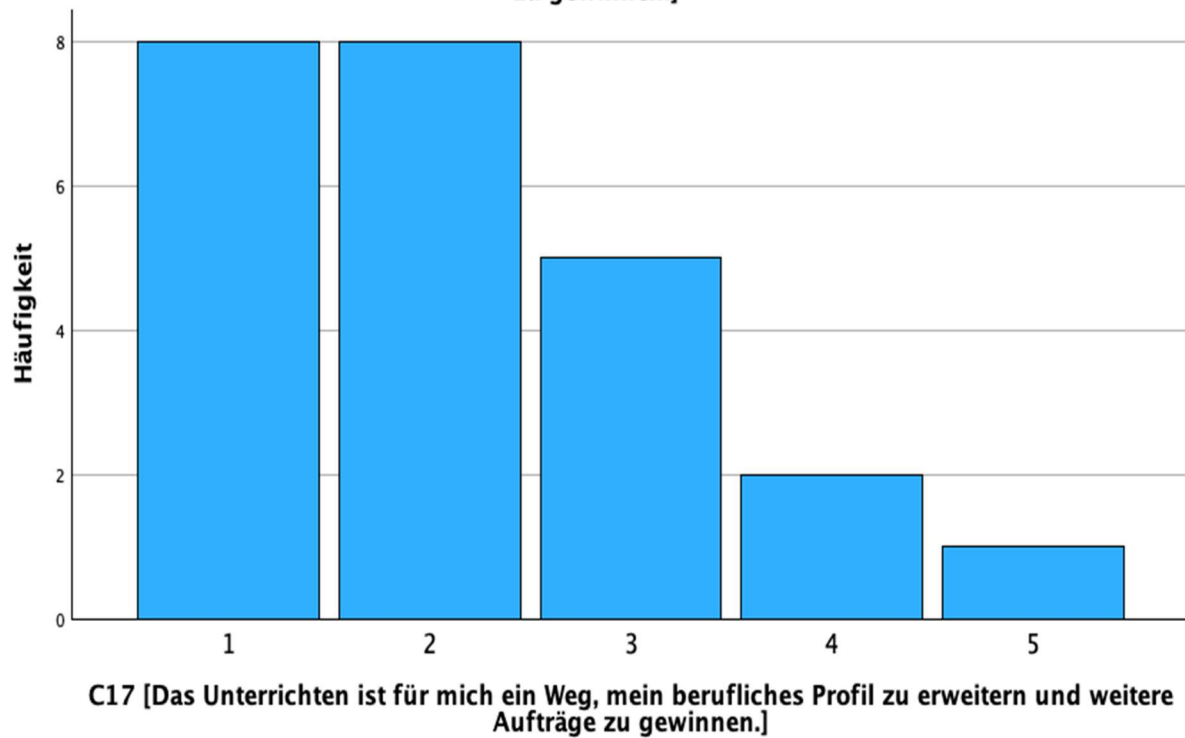


Abbildung 43: Item C17 Häufigkeiten

C18 [Manchmal frage ich mich, ob mein Unterrichten überhaupt einen Unterschied macht.]

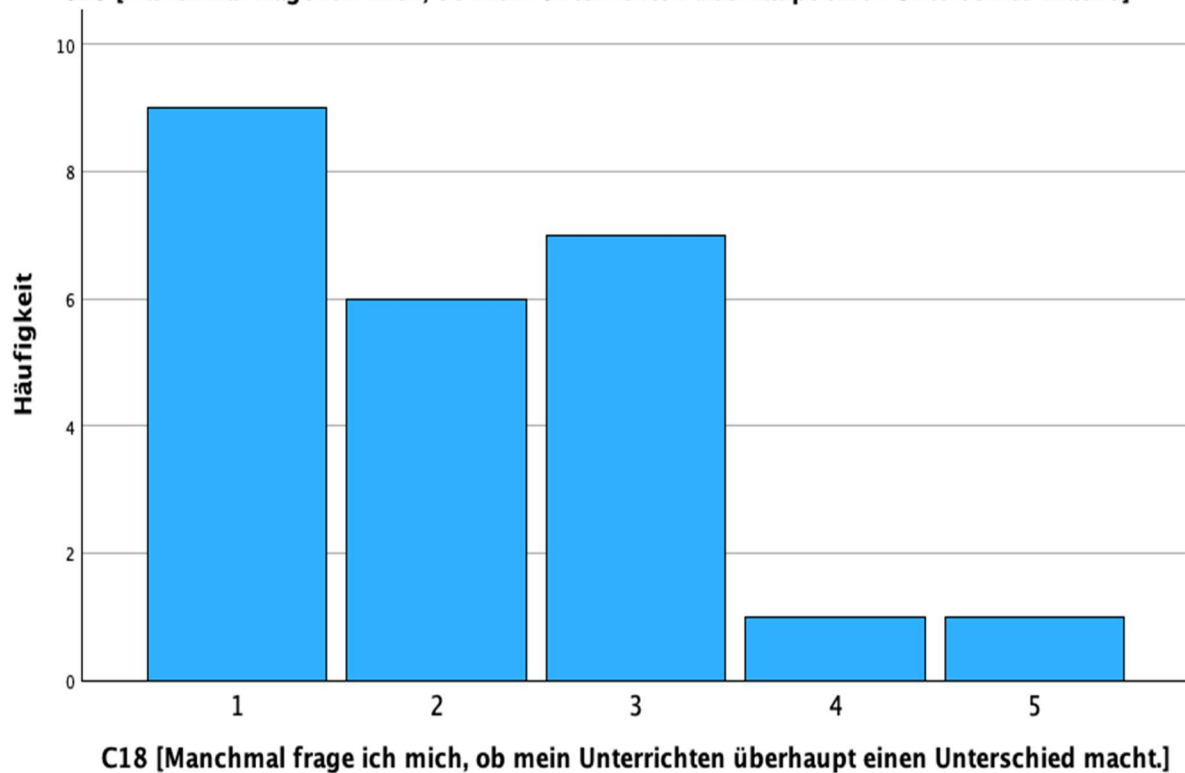


Abbildung 44: Item C18 Häufigkeiten

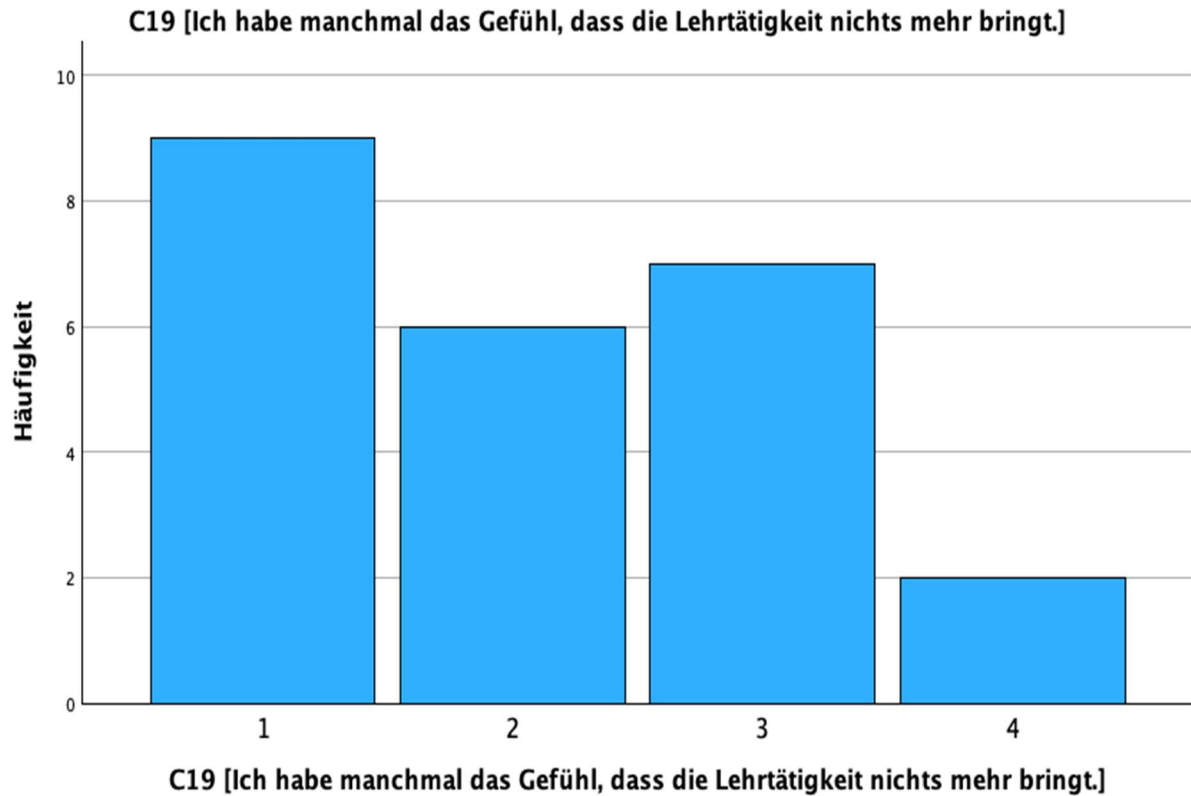


Abbildung 45: Item C19 Häufigkeiten

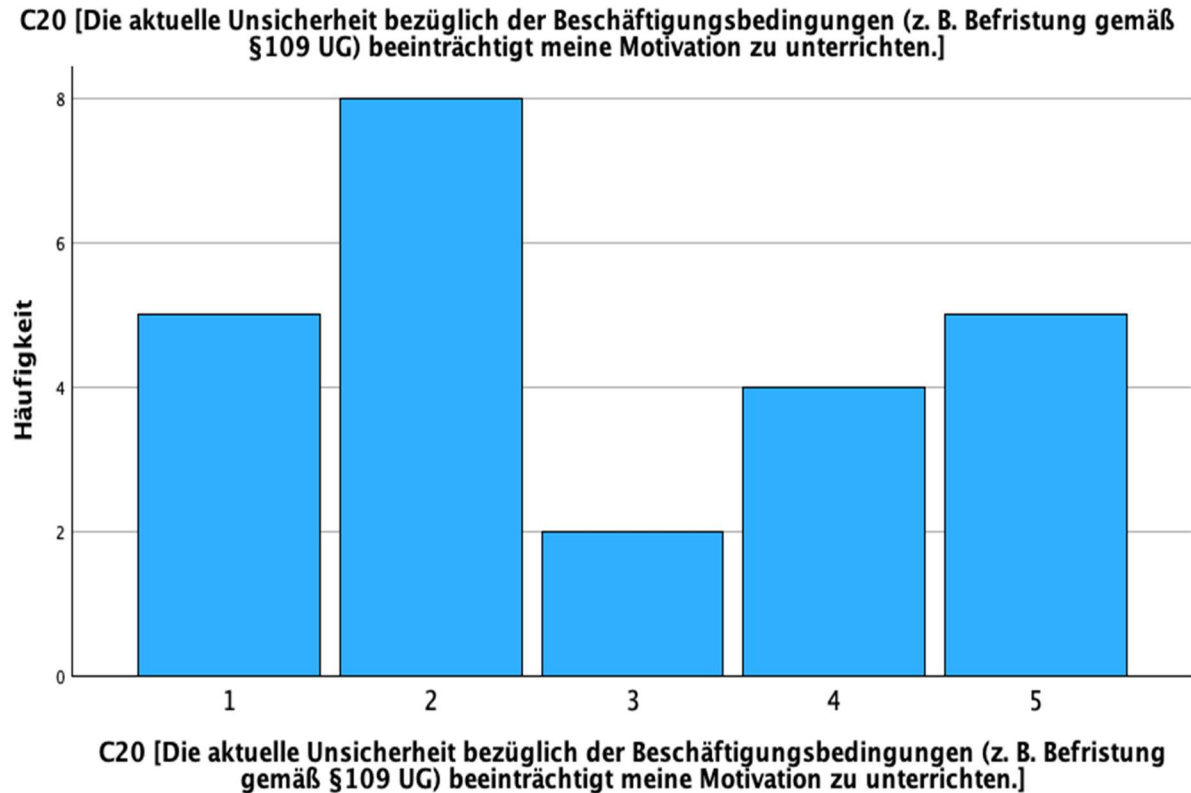


Abbildung 46: Item 20 Häufigkeiten

Anhang 4: Fragebogen

06.07.26, 15:21

ZTW LimeSurvey - Lehrmotivation von Dolmetschlehrenden am ZTW

Lehrmotivation von Dolmetschlehrenden am ZTW

Sehr geehrte Lehrende,

im Rahmen meiner Masterarbeit untersuche ich die Motivationsfaktoren von Dolmetschlehrenden am Zentrum für Translationswissenschaft (ZTW). Ziel ist es zu verstehen, welche Faktoren Sie dazu bewegen, Dolmetschen zu unterrichten und inwiefern Ihre Beschäftigungssituation dabei eine Rolle spielt. Der Fragebogen umfasst vier kurze Blöcke und nimmt ca. 10–15 Minuten Ihrer Zeit in Anspruch.

Datenschutz und Anonymität

Ihre Teilnahme ist selbstverständlich freiwillig. Alle Antworten werden anonym erhoben und vertraulich behandelt. Es werden keine personenbezogenen Daten (Name, E-Mail-Adresse) gespeichert, die auf einzelne Personen zurückschließen könnten. Die Daten werden ausschließlich zu Forschungszwecken im Rahmen der Masterarbeit verwendet und nicht an Dritte weitergegeben.

Ich würde Sie darum bitten, alle Fragen zu beantworten. Die offene Frage am Ende ist freiwillig.

Kontakt

Bei Fragen zur Umfrage oder zur Masterarbeit können Sie sich jederzeit an mich wenden. E-Mail:

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Mit freundlichen Grüßen

In dieser Umfrage sind 11 Fragen enthalten.

Beruflicher Hintergrund und Beschäftigungssituation

Im Folgenden werden einige Fragen zu Ihrem beruflichen Hintergrund gestellt. Diese dienen ausschließlich der Beschreibung der Stichprobe und haben keinen Einfluss auf die Auswertung.

Sind Sie in der Dolmetschlehre tätig? *

Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- ☐ Ja
- ☐ Nein

Geben Sie bitte Ihr Alter an. *

Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- ☐ unter 20
- ☐ 20-29
- ☐ 30-39
- ☐ 40-49
- ☐ 50-59
- ☐ 60 und älter

Welche der folgenden Beschäftigungsformen trifft auf Ihre Lehrtätigkeit am ZTW zu?

*

Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- ☐ Festanstellung (Universitätsprofessor*in, Senior Lecturer, Universitätsassistent*in o.Ä.)
- ☐ Lehrbeauftragt*er (mit Werkvertrag/ Semestervertrag/ freiem Dienstvertrag o.Ä.)
- ☐ eine Kombination von beiden

Wie würden Sie Ihre berufliche Identität beschreiben? *

Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- ☐ Hauptberuflich Dolmetschlehrende*r (Lehre ist meine primäre Tätigkeit)
- ☐ Dolmetscher*in, der*die nebenberuflich unterrichtet
- ☐ beides gleichermaßen

Wie viel Prozent Ihrer gesamten Erwerbstätigkeit entfällt auf die Lehrtätigkeit am ZTW? *

Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- ☐ 0-25%
- ☐ 26-50%
- ☐ 51-75%
- ☐ 76-100%

Üben Sie derzeit regelmäßig Dolmetschtätigkeiten aus (neben der Lehre)? *

Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- ☐ Ja
- ☐ Nein

☐ Sonstiges

Wie viele Jahre Berufserfahrung als Dolmetscher*in haben Sie? *

Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- ☐ weniger als 5 Jahre
- ☐ 5-9 Jahre
- ☐ 10-14 Jahre
- ☐ 15-19 Jahre
- ☐ 20+ Jahre

Seit wie vielen Jahren unterrichten Sie? *

Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- ☐ weniger als 1 Jahr
- ☐ 1-5 Jahre
- ☐ 6-10 Jahre
- ☐ 11-15 Jahre
- ☐ 16-20 Jahre
- ☐ 20+ Jahre

Wahrnehmung Ihrer Lehrtätigkeit

In diesem Abschnitt geht es darum, wie Sie Ihre aktuelle Lehrtätigkeit am Zentrum für Translationswissenschaft erleben. Im Zentrum stehen dabei Ihre Erfahrungen bezüglich Eigenständigkeit, fachlicher Sicherheit und dem Austausch mit Kolleg*innen sowie Studierenden.

Bitte bewerten Sie die folgenden Aussagen anhand Ihrer persönlichen Wahrnehmung auf einer Skala von 1-5. Hierbei handelt es sich nicht um eine Notenskala oder eine Leistungsbewertung, sondern um eine reine Einschätzung Ihrer persönlichen Meinung zu den genannten Aussagen.

1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft teilweise zu, 4 = trifft eher zu, 5 = trifft voll und ganz zu

*

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	1	2	3	4	5
Bei der Gestaltung meiner Lehrveranstaltungen habe ich viel Freiheit.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich kann selbst entscheiden, welche Methoden und Materialien ich im Unterricht einsetze.	☐	☐	☐	☐	☐
Bei meiner Lehrtätigkeit am ZTW habe ich das Gefühl, ich muss mich nach Vorgaben richten, die nicht mit meiner Vorstellung von gutem Unterricht vereinbar sind.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich kann meine Prüfungen und Leistungsbewertungen weitgehend selbst gestalten.	☐	☐	☐	☐	☐
Mein Unterrichtsalltag lässt mir genug Spielraum für eigene Schwerpunkte.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich fühle mich sicher in meiner Fähigkeit, Dolmetschen zu unterrichten.	☐	☐	☐	☐	☐

	1	2	3	4	5
Ich habe das Gefühl, den Anforderungen meiner Lehrtätigkeit am ZTW gewachsen zu sein.	☐	☐	☐	☐	☐
In meiner Rolle als Lehrende*r kann ich mein Wissen und meine Erfahrungen gut weitergeben.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich habe das Gefühl, den fachlichen und didaktischen Anforderungen als Lehrende*r gerecht zu werden.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich bin überzeugt, dass ich meine Studierenden gut auf die Dolmetschpraxis vorbereiten kann.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich habe durch meine Tätigkeit als Lehende*r die Möglichkeit, mich weiterzuentwickeln und Neues zu lernen.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich fühle mich als Teil der Gemeinschaft am ZTW.	☐	☐	☐	☐	☐
Die Zusammenarbeit mit anderen Lehrenden am ZTW funktioniert gut.	☐	☐	☐	☐	☐
Am ZTW habe ich das Gefühl, dazuzugehören.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich fühle mich von meinen Kolleg*innen am ZTW wertgeschätzt.	☐	☐	☐	☐	☐

	1	2	3	4	5
Der Austausch mit anderen Lehrenden ist für meine Lehrtätigkeit bereichernd.	☐	☐	☐	☐	☐
Die Zusammenarbeit und der Kontakt mit meinen Studierenden ist mir wichtig.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich habe das Gefühl, dass meine Studierenden mich als Lehrende*n wertschätzen.	☐	☐	☐	☐	☐

Motivationsfaktoren

Im Folgenden geht es darum, was Sie dazu bewegt, Dolmetschen zu unterrichten. Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten. Bitte geben Sie bei jeder Aussage an, inwieweit diese auf Sie persönlich zutreffend ist.

Bitte bewerten Sie die folgenden Aussagen anhand Ihrer persönlichen Wahrnehmung auf einer Skala von 1-5. Hierbei handelt es sich nicht um eine Notenskala oder eine Leistungsbewertung, sondern um eine reine Einschätzung Ihrer persönlichen Meinung zu den genannten Aussagen.

1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft teilweise zu, 4 = trifft eher zu, 5 = trifft voll und ganz zu

*

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	1	2	3	4	5
Ich unterrichte Dolmetschen, weil mir das Unterrichten selbst Freude bereitet.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich empfinde es als bereichernd, Wissen und Erfahrung an Studierende weiterzugeben.	☐	☐	☐	☐	☐
Es macht mir Spaß, neue Lehrmethoden auszuprobieren und meinen Unterricht weiterzuentwickeln.	☐	☐	☐	☐	☐
Das Unterrichten regt mich intellektuell an.	☐	☐	☐	☐	☐
Unterrichten gehört für mich untrennbar zu meiner Rolle als Dolmetscher*in dazu.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich unterrichte, weil ich persönlich davon überzeugt bin, dass die Ausbildung von Dolmetscher*innen wichtig ist.	☐	☐	☐	☐	☐

	1	2	3	4	5
Durch das Unterrichten setze ich persönliche Werte um, die mir wichtig sind.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich unterrichte, weil ich glaube, dass ich damit zur Weiterentwicklung des Dolmetscherberufs beitrage.	☐	☐	☐	☐	☐
Das Unterrichten hilft, die Qualität der Dolmetschausbildung insgesamt zu verbessern.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich unterrichte, weil ich Nachwuchs für unseren Beruf gewinnen und fördern möchte.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich sehe die Lehre als Möglichkeit, neue Impulse in die Dolmetschpraxis einzubringen.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich unterrichte, weil ich als Lehrende*r in meiner Fachcommunity Respekt und Anerkennung erhalte.	☐	☐	☐	☐	☐
Wenn ich nicht unterrichten würde, hätte ich das Gefühl, etwas Wichtiges zu vernachlässigen.	☐	☐	☐	☐	☐
Das Unterrichten stärkt meinen Ruf als erfahrene Dolmetscher*in.	☐	☐	☐	☐	☐
Die Lehrtätigkeit bietet mir eine verhältnismäßig sichere und planbare Einkommensquelle.	☐	☐	☐	☐	☐

	1	2	3	4	5
Ich unterrichte, weil die Tätigkeit finanziell lohnend ist.	☐	☐	☐	☐	☐
Das Unterrichten ist für mich ein Weg, mein berufliches Profil zu erweitern und weitere Aufträge zu gewinnen.	☐	☐	☐	☐	☐
Manchmal frage ich mich, ob mein Unterrichten überhaupt einen Unterschied macht.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich habe manchmal das Gefühl, dass die Lehrtätigkeit nichts mehr bringt.	☐	☐	☐	☐	☐
Die aktuelle Unsicherheit bezüglich der Beschäftigungsbedingungen (z. B. Befristung gemäß §109 UG) beeinträchtigt meine Motivation zu unterrichten.	☐	☐	☐	☐	☐

Abschlussfrage

Zum Abschluss des Fragebogens haben Sie noch die Möglichkeit, Ihre persönliche Meinung in eigenen Worten zu äußern.

Diese Frage ist **freiwillig** und dient der vertieften Einordnung der bisherigen Antworten. Sie können diese Frage überspringen, wenn Sie möchten

Was ist für Sie der wichtigste Grund, warum Sie Dolmetschen am ZTW unterrichten?

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

Damit haben Sie das Ende des Fragebogens erreicht. Vielen Dank für Ihre Teilnahme und Ihre wertvolle Unterstützung!

Ihre Antworten helfen mir sehr dabei, die Lehrmotivation am ZTW im Rahmen meiner Masterarbeit zu untersuchen. Ich danke Ihnen herzlich für Ihre Zeit.

Alles Gute für Ihre weitere Lehrtätigkeit!

06.07.2026 – 11:19

Senden Sie Ihre Umfrage ein.

Vielen Dank für die Beantwortung des Fragebogens.

Abstract (Deutsch)

Diese Arbeit untersucht die Lehrmotivation der Dolmetschlehrenden am Zentrum für Translationswissenschaft der Universität Wien und stützt sich dabei auf die Self-Determination Theory (SDT). Auf Basis einer Online-Befragung der im Studienjahr 2025/26 unterrichtenden Lehrenden wurden 24 Fragebögen ausgewertet. Der Fragebogen erfasste neben sozio-demographischen Angaben die Bedürfnisbefriedigung der drei psychologischen Grundbedürfnisse Autonomie, Kompetenz und soziale Eingebundenheit sowie die Lehrmotivation entlang des SDT-*continuums*. Ergänzend wurde eine offene Frage qualitativ ausgewertet.

Die Ergebnisse zeigen insgesamt ein hohes Niveau der Bedürfnisbefriedigung und eine deutlich intrinsisch geprägte Lehrmotivation. Während alle drei Grundbedürfnisse als erfüllt wahrgenommen werden, weist die Subskala Kompetenz die höchsten Werten auf. Neben den Items zur Erfassung der intrinsischen Motivation empfanden die Teilnehmenden auch die Items der Subskalen zu den autonomen Regulationstypen der extrinsischen Motivation größtenteils als zutreffend. Im Gegensatz dazu sind kontrollierte Formen sowie Amotivation bei den Befragten weniger ausgeprägt. Anstatt extrinsischen Motiven werden in den Antworten zur offenen Frage nach Motivationsfaktoren intrinsische Faktoren wie Freude am Unterrichten und Kontakt mit jungen Menschen genannt. Der Vergleich zwischen festangestellten Lehrenden und Lehrbeauftragten zeigt bei beiden Gruppen hohe intrinsische Motivation, aber Unterschiede in den autonomen extrinsischen Regulationstypen und in der Wahrnehmung der institutionellen Rahmenbedingungen. Insgesamt legt die Untersuchung nahe, dass die Lehrmotivation am ZTW vor allem intrinsische und durch autonome Regulationsformen geprägt ist.

Abstract (English)

This thesis examines the teaching motivation of interpreting teachers at the Centre of Translation Studies (ZTW) (University of Vienna), based on Self-Determination Theory (SDT). The data were collected through an online survey of teachers, who were actively teaching interpreting during the 2025/26 academic year, with 24 questionnaires included in the final analysis. In addition to sociodemographic data, the survey aimed to measure the satisfaction of the three basic psychological needs – autonomy, competence, and relatedness – as well as teaching motivation along the SDT-continuum. This quantitative approach was supplemented by the qualitative analysis of an open-ended question.

The findings indicate a generally high level of need satisfaction and a predominantly intrinsic motivational profile. While all three basic needs are perceived as being met, the competence subscale yielded the highest scores. In addition to intrinsic motivation, participants largely identified with autonomous forms of extrinsic motivation. In contrast, controlled forms of motivation, and amotivation were found to be less pronounced. These patterns are further supported by the responses to the open-ended question, in which the enjoyment of teaching and contact with young people were identified as central motivational factors. A comparison between employed faculty and adjunct lecturers revealed high levels of intrinsic motivation in both groups, yet differences emerged regarding the more autonomous extrinsic types of regulation and the perception of institutional working conditions. Overall, the study suggests that teaching motivation at the ZTW is primarily shaped by intrinsic and autonomous types of extrinsic motivation.