TRANSKULTURALITÄT – TRANSLATION – TRANSFER

Education is a Whole-Person Process

Von ganzheitlicher Lehre, Dolmetschforschung und anderen Dingen

Martina Behr/Sabine Seubert (Hg.)

Frank & Timme

Verlag für wissenschaftliche Literatur

Martina Behr / Sabine Seubert (Hg.)
Education is a Whole-Person Process

Transkulturalität – Translation – Transfer, Band 30
Herausgegeben von
Dörte Andres / Martina Behr / Larisa Schippel / Cornelia Zwischenberger

Martina Behr / Sabine Seubert (Hg.)

Education is a Whole-Person Process

Von ganzheitlicher Lehre, Dolmetschforschung und anderen Dingen

Frank & Timme
Verlag für wissenschaftliche Literatur

Umschlagabbildung: © Aurélie Auzas

Gedruckt mit freundlicher Unterstützung des Freundeskreises FTSK Germersheim e.V., der Abteilung *Französische und Italienische Sprache und Kultur*, der Arbeitsbereiche *Deutsch/Interkulturelle Germanistik*, *Russisch/Slawistik* und *Niederländisch* der Johannes Gutenberg-Universität Mainz sowie einiger Autorinnen und Autoren dieser Festschrift.

ISBN 978-3-7329-0324-5
ISBN (E-Book) 978-3-7329-9639-1
ISSN 2196-2405

© Frank & Timme GmbH Verlag für wissenschaftliche Literatur
Berlin 2017. Alle Rechte vorbehalten.

Das Werk einschließlich aller Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Herstellung durch Frank & Timme GmbH,
Wittelsbacherstraße 27a, 10707 Berlin.
Printed in Germany.
Gedruckt auf säurefreiem, alterungsbeständigem Papier.

www.frank-timme.de

Dein Andrea

Inhaltsverzeichnis

Vorwort der Herausgeberinnen 11

INGRID KURZ & ALESSANDRA RICCARDI

Laudatio und Einleitung 13

MECHTHILD DREYER

Miszelle 23

WOLFGANG PÖCKL

Dolmetschen unterrichten – mehr als Lehrstoff vermitteln 33

MARC ORLANDO

Former les interprètes et les traducteurs de demain : développer les savoirs, savoir-faire et savoir-être 45

CATHERINE CHABASSE

La moitié de la pomme 65

ANDREAS GIPPER

L'École à l'écran – Schule, Integration und Laizität im französischen Gegenwartskino 75

FRANZ PÖCHHACKER

Ganzheitliche Dolmetschlehre: Feedback, Freitagskonferenz und Forschung 91

MAREN DINGFELDER STONE

Dimensionen einer Dolmetschausbildung 119

MARTINA BEHR & MANDY WILLERT

Wenn Didaktik an ihre Grenzen stößt: Feedback im Dolmetschunterricht 139

SYLVIA KALINA

Vom ganzen Können einer Dolmetscherpersönlichkeit 171

DANIEL GILE

Apprentissage de la traduction et de l'interprétation : amortir les secousses..... 195

IVANA ČEŇKOVÁ

Une expérience personnelle : la direction de soixante-cinq mémoires de Master 213

MARION GREIN

Das kompetenzorientierte Konzept der Deutsch-als-Fremdsprache-Ausbildung an der JGU Mainz..... 231

MICHAEL SCHREIBER

Diplom vs. B.A./M.A. und Dolmetschen vs. Übersetzen: holistisch oder atomistisch? 249

PETER HOLZER

Studienreformen und ihre Nachhaltigkeit 257

SABINE SEUBERT

Simultaneous Interpreting is a Whole-Person Process 271

LUCA TODARO

Prosodie und Emotionen beim Simultandolmetschen 305

PAOLA BAGLIONE

„He saw himself as an artist whose role was that of an educator“ 329

YAFEN ZHAO

Notation auf Chinesisch? 347

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

LENA SKALWEIT

Die Gerichtsdolmetscher und -übersetzer im kolonialen Algerien 363

CHARLOTTE P. KIESLICH

‚Volksgemeinschaft' und „Richtiges Dolmetschen" 387

MAŁGORZATA TRYUK

Les débuts de l'interprétation de conférence en Pologne 413

BIRGIT MENZEL

Dolmetscher als *citizen diplomats* 435

LARISA SCHIPPEL

Die Welt als Konferenz 455

SIGRID KUPSCH-LOSEREIT

***Lettres d'une Péruvienne* 467**

ANDREAS F. KELLETAT

Zwei altneue Texte für Dörte Andres 489

ILONA MONDEN & ANETTE WERLING

Liste der von Dörte Andres betreuten Diplom-/M.A.-Arbeiten 499

Publikationen Dörte Andres 507

Vorwort der Herausgeberinnen

In einem Interview mit dem *Magazin zu Lehre und Studium* der Johannes Gutenberg-Universität Mainz zog Dörte Andres im Juni 2013 als Sprecherin des Gutenberg-Lehrkollegs nach der Konferenz *Teaching is Touching the Future* Bilanz und sagte: „An einen Satz der Konferenz erinnere ich mich noch sehr genau. Er kam von Dr. Wim Kouwenhoven von der Universität Amsterdam: ‚*Education is a whole-person process*'". Diese Aussage spiegelt wohl am besten wider, worum es ihrer Ansicht nach geht: „Es muss ein völliges Umdenken in der Lehre erfolgen. Das ist mühsam und braucht Zeit und Kraft. […] Es ist doch an erster Stelle die Lehre, die die jungen Menschen formt, auch für die Forschung".

Lehre und Forschung, junge Menschen formen, Zeit und Kraft aufwenden – diese Begriffe stehen für den ganzheitlichen Ansatz, dem Dörte Andres als Dozentin und Kollegin, als Doktormutter und Wegbegleiterin, nicht nur im Beruf, gefolgt ist. Die Beiträge im vorliegenden Band zeigen – auf festlich-persönliche oder sachlich-wissenschaftliche Weise –, inwieweit *Education as a whole-person process* gelingen kann. Die Autorinnen und Autoren wurden gebeten, diesen Satz aufzugreifen, auszulegen, abzuwandeln, anzuwenden – ganz im Einklang mit der eigenen Themenstellung und den eigenen Forschungsfragen. Das Ergebnis dieser Deutungen zeigt sich in der Vielfalt dieses Bandes:

Philosophisch wird den Ursprüngen gesamtheitlicher Bildung nachgegangen (Dreyer) und die Nachhaltigkeit von Lehre diskutiert (Orlando). Der semantische Gehalt des Begriffs Bildung wird analysiert (Pöckl) und deren gesellschaftliche Dimension im französischen Film beleuchtet (Gipper). Es geht um Voraussetzungen für Lehren und Lernen, um Didaktik als beidseitigem Dialog (Pöchhacker). Es wird aufgezeigt, wie wichtig es ist, Bildung als Menschenrecht einzufordern (Chabasse) und wie Bildung in dunklen Zeiten missbraucht worden ist (Kieslich). Der Blick wird in die Vergangenheit und auf Russland (Menzel), Algerien (Skalweit) und Polen (Tryuk) gerichtet. Es werden Leistungsformeln entwickelt (Dingfelder) und behutsame Lerner-zentrierte Empfehlungen ausgesprochen (Gile). Fragen werden gestellt: Was bedeutet eigentlich Kompetenz genau (Grein)? Wo liegen die Grenzen zwischen Fiktion und Fiktionalität (Kupsch-Losereit)? Welche Funktion erfüllt der Dolmetscher als Bühnenfigur im transkulturellen Gefüge (Schippel)? Es stehen Gesamtprofile (Kalina) und

atomistische vs. holistische curriculare Ansätze seit der Bologna-Reform (Schreiber, Holzer) ebenso auf dem Prüfstand wie der geschlechterspezifische Ausdruck von Emotionen (Todaro) und der informationssuchende Blick des Simultandolmetschers (Seubert). Grenzen werden gezogen (Behr & Willert), aber vor allem aufgehoben: tschechische Masterarbeiten werden zugänglich (Čeňková) und westeuropäische Notizensymbole nach China getragen (Zhao). Die Reise führt literarisch nach Skandinavien (Kelletat) und empirisch zur jahrhundertealten Dolmetsch-Tradition in Afrika (Baglione).

Die Vielfalt der Beiträge zeigt sich auch in der Beteiligung verschiedener Fächer. Dabei begegnen sich unweigerlich unterschiedliche Handhabungen, beispielsweise im Umgang mit Zitierweisen oder Genusmarkierungen. Im Sinne der Vielfalt des Bandes wurden diese Unterschiede bewahrt und es wurde auf eine allzu starke Vereinheitlichung verzichtet. Dass viele Fehler und Inkonsistenzen vermieden werden konnten, ist dem sorgfältigen Korrekturlesen geschuldet, für das wir uns an dieser Stelle bei allen Beteiligten ganz herzlich bedanken. Auch und ganz besonders im Namen derjenigen, die aus verschiedensten Gründen leider keinen Beitrag für diesen Band verfassen konnten, überreichen wir mit Freude und in Dankbarkeit diese Festschrift unserer Mentorin und Freundin Dörte Andres.

Germersheim, im Juli 2017 Martina Behr und Sabine Seubert

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Ingrid Kurz & Alessandra Riccardi

Laudatio und Einleitung

Es gibt Personen, die eine besondere Stärke ausstrahlen und es schaffen, trotz Schwierigkeiten und ungünstiger Bedingungen ihren Aufgaben gerecht zu werden und ihre Ziele zu erreichen: Dörte Andres ist eine von ihnen.

Charakteristisch für sie sind die Leidenschaft, die Energie und die Begeisterung, mit denen sie ihrer Lehr- und Forschungstätigkeit nachgeht: Jede in Angriff genommene Initiative wird konsequent zu Ende gebracht und – gleichgültig, welche Hindernisse auftreten – Dörte meistert sie früher oder später mit der ihr eigenen Ausdauer. Als Anerkennung ihrer akademischen Fähigkeiten und ihres Engagements hat sie auf nationaler wie internationaler Ebene viele verantwortungsvolle Posten im akademischen Leben inne: seit 2004 Leiterin des Arbeitsbereichs Dolmetschwissenschaft an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz in Germersheim, bis 2016 Vertreterin des Fachbereichs Translations-, Sprach- und Kulturwissenschaft (FTSK) bei der CIUTI und beim EMCI-Konsortium, Mitglied des Gutenberg Lehrkollegs, dessen Sprecherin sie bis 2014 war, Mitglied des Hochschulrats, Herausgeberin im Bereich Dolmetschwissenschaft bei verschiedenen Verlagen. Dörte kann in jedem Bereich ihrer beruflichen und akademischen Tätigkeit exzellente Leistungen vorweisen.

Das Dolmetschen hat in ihrem Leben eine herausragende Rolle gespielt: Dolmetschstudium, Tätigkeit als Konferenzdolmetscherin, Dolmetschlehre und Dolmetschforschung. In jeder Phase ihres Lebens hat sie sich dem Dolmetschen in seinen verschiedenen Ausprägungen mit voller Kraft gewidmet: Jede Lebenszeit mit der dabei akquirierten Expertise und Fertigkeit war die Voraussetzung und die Grundlage für die nächste Phase. Sicherlich war es nicht leicht, alles unter einen Hut zu bringen, da sie für ihren Beruf weder Familie noch freundschaftliche Beziehungen aufgegeben oder vernachlässigt hat. Im Gegenteil, sie hatte und hat immer Zeit für den persönlichen Kontakt, für ein Gespräch oder ein Treffen.

Die Berufserfahrung als Diplomdolmetscherin im Bundesministerium für Arbeit und Soziales von 1976–1984 war die logische Konsequenz ihres erfolgreichen Dolmetschstudiums in Saarbrücken. Die berufliche Tätigkeit in diesen

Jahren, die daraus gewonnenen Erkenntnisse und das damit einhergehende Wissen bildeten ihrerseits die Grundlage für die darauffolgende Lehrtätigkeit. Seit 1986 lehrt Dörte in der Dolmetscherausbildung am FTSK. Sie hat aber ihr Wissen und Können auch im Ausland als Gastprofessorin bzw. Dozentin am Institut für Theoretische und Angewandte Translationswissenschaft der Universität Graz sowie an zwei Universitäten in Peking, der Beijing International Studies University und der Beijing Foreign Studies University, zur Verfügung gestellt.

Die Beobachtungen und Anregungen aus ihrer Dolmetsch- und Lehrtätigkeit veranlassten sie zu weiterer Reflexion und zur Auseinandersetzung mit der relevanten Literatur zur Notation und zum Konsekutivdolmetschen, die in ihrer im Jahr 2002 veröffentlichten Dissertation „Konsekutivdolmetschen und Notation – Empirische Untersuchung mentaler Prozesse bei Anfängern in der Dolmetscherausbildung und professionellen Dolmetschern" Ausdruck fanden. Diese Arbeit, mit der sie an der Universität Wien promovierte, untersucht im ersten Teil die Entwicklung des Dolmetschens und der Notationstechnik auf der Grundlage der Schriften von Dolmetscher-Memoiristen. Dabei werden grundlegende Aspekte der Lehre und des Konsekutivdolmetschens im Allgemeinen behandelt, wie zum Beispiel die Verstehensprozesse, das Wissen, Dolmetschformen, Qualität und Dolmetschrichtung. Die Dolmetschermemoiren und die Dolmetschgeschichte bleiben auch weiterhin ein Schwerpunkt ihrer wissenschaftlichen Arbeit. Dem zweiten Teil ihrer Dissertation liegt eine empirische Untersuchung zugrunde, die durch den Vergleich der Konsekutivleistungen von Studierenden und professionellen Dolmetschern wichtige Ansatzpunkte für eine tiefgreifende Darstellung der Notationstechnik und der dabei mitspielenden mentalen Prozesse und Operationen liefert. Der methodologische, gezielt für diese Untersuchung entwickelte Ansatz ist sehr innovativ, da es seit dem Zeitpunkt der Publikation bis heute noch immer wenige systematische, auf die Notation ausgerichtete Untersuchungen gibt.

Seitdem ist die Forschungstätigkeit der Jubilarin im Bereich Dolmetschwissenschaft unaufhaltsam vorangeschritten, wie es die vielen darauffolgenden Publikationen beweisen. Aus dem Jahr 2007 stammt ihre Habilitationsschrift mit dem Titel „Dolmetscher als literarische Figuren" – die erste dolmetschwissenschaftliche Habilitationsschrift in Deutschland überhaupt. Aus der Perspektive der literarischen Darstellung des Dolmetschens werden zahlreiche Themen der Dolmetschforschung beleuchtet, wie Bilingualismusforschung, Stress und

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Persönlichkeit, Verstehenskompetenz und Dolmetschen. Die literarischen Dolmetschfiguren, welche die Grundlage für eine Auseinandersetzung mit den geläufigen Stereotypen zum Thema Dolmetschen bilden, liefern den Stoff, um die gewonnenen Erkenntnisse mit den Ergebnissen nicht nur der Dolmetsch- und Bilingualismusforschung, sondern auch der Translations-, Kultur- und Sprachwissenschaft zu vergleichen und zu kontrastieren.

Die in den zahlreichen Aufsätzen Dörtes aufgegriffenen Themen decken u. a. auch verschiedene Formen des Gesprächsdolmetschens ab: intrasozietäres Dolmetschen, Dolmetschen im medizinischen Bereich, Gerichtsdolmetschen, Dolmetschen in Krisengebieten. Dabei werden Begriffe wie Macht und Ethik, Unparteilichkeit und Verschwiegenheit vertieft und dem Konferenzdolmetschen gegenübergestellt. Das Dolmetschen im medizinischen Bereich bietet die Möglichkeit, die Unzulänglichkeit von Begriffen wie Neutralität und Objektivität zu thematisieren, denn Dolmetschende im medizinischen Bereich praktizieren eine schwierige Gratwanderung zwischen Sprachtreue, Informationsvermittlung und Kulturtreue, d.h. Sinnvermittlung zwischen dem Eigenen und dem Fremden, zwischen Anteilnahme und innerer Distanz. Wie sich das Arbeitsumfeld der Dolmetschenden gewandelt hat, wird in Dörtes Publikationen aber nicht nur anhand des Gesprächsdolmetschens, sondern auch als Folge der Entwicklung der neuen Technologien dargestellt: Medien- und Video- bzw. Teledolmetschen sowie TV-Dolmetschen und Telefondolmetschen, wobei Vorteile und Nachteile der neuen Dolmetschmodi erörtert werden.

Aus der Vielfalt der behandelten Themen können zwei Forschungsrichtungen Dörtes von Anfang an herauskristallisiert werden: das Interesse am Dolmetschen an sich und die mit den jeweiligen Dolmetschformen einhergehenden Fragestellungen einerseits und das Interesse für die Menschen, die sich mit dieser Form der zweisprachigen Kommunikation auseinandersetzen oder auseinandergesetzt haben, andererseits. Der erste Forschungsschwerpunkt führte zur Analyse der kognitiven Vorgänge, welche die für die Förderung der Dolmetschkompetenz unerlässliche Automatisierung der Handlungsabläufe möglich machen, und zur Untersuchung ihrer Evolution in der Konsekutiv- und Simultandolmetschtechnik. Zur anderen Forschungsrichtung gehört die Aufarbeitung von alten und neuen Dolmetscherfiguren und -profilen und wie Dolmetschende an der Schnittstelle von historischen Ereignissen tätig waren, mit einem besonderen Augenmerk auf der Zeit des Nationalsozialismus, aber auch darauf, wie Dolmetscher in der Öffentlichkeit wahrgenommen und wie sie künstlerisch, in der Literatur und im Film, dargestellt werden.

Die Originalität und Exzellenz von Dörtes Lehre und Forschungsarbeit fand öffentliche Anerkennung in den ihr verliehenen Preisen: Exzellenzpreis für das Lehrprojekt „Freitagskonferenz" im „Exzellenzwettbewerb Studium und Lehre" des Landes Rheinland-Pfalz von 2008 sowie der „Lehrpreis Rheinland-Pfalz 2007" zur Würdigung herausragender persönlicher Leistungen in der Lehre, und der Forschungsförderungspreis der Vereinigung der Freunde der Universität Mainz von 2002.

Forschung und Lehre bilden für Dörte Andres eine Einheit und bereichern sich gegenseitig. Die Forschungsarbeit liefert neue Kenntnisse und Überlegungen, die in Dörtes Lehrveranstaltungen Anwendung finden, und ist somit die Grundlage für die ständige Weiterentwicklung der Didaktik im Bereich Konferenzdolmetschen. Ein Beispiel dafür ist das gepriesene Projekt Freitagskonferenz, das als berufsorientierte Lehre konzipiert wurde. Die Konferenz wird wöchentlich durchgeführt und bietet den Studierenden im Examenssemester ideale Bedingungen für die Entwicklung von Expertise durch eine reale Konferenzsituation.

Dörtes rege Herausgebertätigkeit mit den Serien *InterPartes* und *Transkulturalität – Translation – Transfer* liefert einen weiteren Beweis für ihre Kraft und Weitsicht, denn nur die Veröffentlichung der wissenschaftlichen Leistungen kann den Bekanntheitsgrad einer Disziplin erhöhen und den ihr gebührenden Rang verschaffen.

Dörte Andres hat für die wissenschaftliche Anerkennung und Etablierung der Dolmetschwissenschaft Grundlegendes geleistet. Viele der von ihr aufgeworfenen wissenschaftlichen Fragestellungen und Ansätze wurden und werden von ihren Diplomanden und Promovenden weiter vertieft. Gewiss waren es ihre Kompetenz, Energie und ihr Enthusiasmus, die diese jungen Menschen zunächst begeisterten und für die dolmetschwissenschaftliche Forschung schließlich gewinnen konnten. Durch ihre unermüdliche Arbeit ist am FTSK eine dolmetschwissenschaftliche Schule entstanden, und es ist zu hoffen, dass dieses von ihr konzipierte wissenschaftliche Unterfangen auch künftig weiter gedeihen möge.

Education is a whole-person process. Für die vorliegende Festschrift hätten die Herausgeberinnen keinen besseren Titel wählen können. Sie schaffen damit eine gemeinsame Klammer für die unterschiedlichen Kapitel in diesem Band.

Die Beiträge (auf Deutsch und Französisch, also Dörte Andres' Arbeitssprachen als Konferenzdolmetscherin) stammen von insgesamt 25 Kollegen und

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Kolleginnen, Lehrenden und Studierenden, die Dörte auf verschiedenen Etappen ihres Weges begleitet haben und jeweils auf ihre Weise versuchen, dem Forschungsspektrum der Jubilarin gerecht zu werden. Eines ist allen Beiträgen gemeinsam: Sie sind ein Geschenk für Dörte Andres.

Die Beiträge lassen sich in sechs Themenblöcke gliedern. Im ersten Abschnitt geht es zunächst um Lehre und Bildung im Allgemeinen. **Mechthild Dreyer** setzt sich in „Miszelle" kritisch mit der Hochschuldidaktik auseinander. Sie gibt einen historischen Überblick über philosophische Schriften zur Lehre und stellt Heraklits Aussage „Lehren heißt, ein Feuer zu entfachen, und nicht, einen leeren Eimer zu füllen" in den Mittelpunkt. Lehren ist mehr als die bloße Wiedergabe von vermeintlich kanonisierten Wissensbeständen. Ihre Aussage lautet: Gute Lehre weckt Neugier und Wissbegierde und führt dazu, dass die Studierenden am Ende nicht nur mehr wissen, sondern auch in ihrer persönlichen Entwicklung weitergekommen sind.

In „Dolmetschen unterrichten – mehr als Lehrstoff vermitteln" wehrt sich **Wolfgang Pöckl** gegen die Ökonomisierung des Bildungs- und Forschungswesens. Er gibt einen vergleichenden Überblick über das MA-Programm an den Universitäten Wien, Graz, Innsbruck und der JGU Mainz und betont die Notwendigkeit einer ständigen didaktischen Interaktion zwischen Lehrenden und Studierenden. Beide Seiten sollten sich bewusst sein, dass ein Studium viel mehr als reine Wissensvermittlung ist.

In seinem Beitrag „Former les interprètes et les traducteurs de demain" geht **Marc Orlando** der Frage nach, wie sich eine Verbindung von Theorie und Praxis und eine Vereinbarkeit zwischen einem konstruktivistischen und einem instruktivistischen Ansatz in der Übersetzer- und Dolmetscherausbildung erzielen lassen und ob die Ausbildung den Universitäten vorbehalten sein soll. Er moniert eine aktive Rolle der Studierenden im Lernprozess und unterschreibt das Credo von Dewey: „Education is not preparation for life. Education is life itself."

Der Artikel von **Catherine Chabasse** „La moitié de la pomme" ist ein Plädoyer für Chancengleichheit – speziell im Bildungswesen. Lange Zeit hindurch wurden Mädchen und Frauen in patriarchalischen Gesellschaften das Recht auf und der Zugang zu Bildung verweigert. Trotz erfreulicher Fortschritte gibt es immer noch eine Vielzahl von Benachteiligungen. So stellen zwar weibliche Studierende an den Universitäten eine Mehrzahl dar, aber die Anzahl der Professorinnen ist nach wie vor unverhältnismäßig gering.

In „L'École à l'écran – Schule, Integration und Laizität im französischen Gegenwartskino" behandelt **Andreas Gipper** das Thema Lehre und Bildung aus cineastischer Sicht. Seit rund 20 Jahren gibt es in Frankreich einen Boom von Kinoproduktionen, in denen die Institution Schule als Arena sozialer und identitärer Konflikte im Mittelpunkt steht. Vier als Beispiele ausgewählte Filme zeigen, dass Erziehung immer als „whole-person process" verstanden werden muss.

Der zweite, umfangreiche Themenblock befasst sich mit der Dolmetschlehre. In seinem Beitrag über „Ganzheitliche Dolmetschlehre: Feedback, Freitagskonferenz und Forschung" stellt **Franz Pöchhacker** Reflexionen über die Ganzheitlichkeit in der Dolmetscherausbildung und der Dolmetschwissenschaft im Allgemeinen an und betont die Notwendigkeit der Zusammenwirkung von Forschung und Lehre. An den Ausbildungsorten Germersheim und Wien sieht er drei wesentliche Aspekte verwirklicht: Feedback, Übungskonferenzen und Verknüpfung von Forschung und Praxis im Unterricht. Zu den essenziellen Erfolgsfaktoren zählt der Dialog zwischen Lehrenden und Studierenden.

Maren Dingfelder Stone untersucht in „Dimensionen der Dolmetschausbildung" die Frage der guten Dolmetschlehre mit Blick auf den menschlichen Faktor und stellt eine Formel vor, die Leistung als multiplikative Form von Gelegenheit, Fähigkeit und Motivation beschreibt. Das gemeinsame Ziel von Lehrenden und Studierenden ist der Aufbau von Dolmetschkompetenz. Dazu bringen beide Seiten intellektuell-kognitive, emotional-motivationale und physische Dimensionen ein.

Der Artikel „Wenn Didaktik an ihre Grenzen stößt: Feedback im Dolmetschunterricht" von **Martina Behr und Mandy Willert** ist aus der Zusammenarbeit zwischen einer Hochschuldidaktikerin und einer Konferenzdolmetscherin entstanden. Er zeigt auf, dass Feedback im Unterricht ein wirksames Instrument zur Förderung des Lernerfolges ist, aber nicht von vornherein einen erfolgreichen Lernprozess garantiert, da eine Vielzahl von Variablen am Prozess beteiligt ist. Die Qualität des Lernfortschritts hängt vom Dozenten ebenso wie vom Studenten ab.

Sylvia Kalina spannt in ihren Ausführungen „Vom ganzen Können einer Dolmetscherpersönlichkeit" einen breiten Bogen von der anfänglich praxisorientierten, von Praktikern geleiteten Ausbildung über die Entwicklung vom Sprachmitteln zum interkulturellen Dolmetschen bis hin zu den erforderlichen Fertigkeiten zum Dolmetschen im digitalen Zeitalter. Ebenso angesprochen

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

werden Community Interpreting, Gebärdensprachdolmetschen, Remote Interpreting, Videodolmetschen sowie die Nutzung neuer Technologien (z. B. *digital pen*, *smart pen*).

In „Apprentissage de la traduction et de l'interprétation: amortir les secousses" greift **Daniel Gile** auf seine umfassenden Beobachtungen und Erfahrungen seit den 1970er Jahren zurück und stellt eine Zusammenfassung seiner vielfach publizierten Strategien und Ansätze zur „Schockminderung" in der Übersetzer- und Dolmetscherausbildung vor. Er führt Beispiele für adäquate Korrekturen/Feedback im Unterricht an, die dazu angetan sind, die Studierenden nicht zu entmutigen, sondern nachhaltig zu motivieren und ihnen somit helfen, das angestrebte Ausbildungsziel zu erreichen.

Ivana Čeňková gibt in „Une expérience personnelle : la direction de soixante-cinq mémoires de Master" einen willkommenen Überblick über 65 von ihr betreute Master-Arbeiten an der Karls-Universität in Prag. Sie zeigt die Themenvielfalt sowie die Entwicklung und Verlagerung der Schwerpunkte auf. Empirische Arbeiten sind zahlreicher als theoretische. Da die Themenwahl vorzugsweise den Studierenden überlassen wird, tragen die Master-Arbeiten Čeňkovás Meinung nach auch zu einer Erweiterung der Persönlichkeit der Studierenden bei.

In ihrem Beitrag „Das kompetenzorientierte Konzept der Deutsch-als-Fremdsprache-Ausbildung an der JGU Mainz" befasst sich **Marion Grein** mit der Frage „Was bedeutet Kompetenz?" Sie skizziert zunächst die Kompetenzen von DaF-Lehrenden und zeigt danach am Beispiel des Masterstudiengangs DaF auf, wie versucht wird, die Ausbildung so zu gestalten, dass sie nicht nur auf Fachkompetenzen ausgerichtet ist, sondern die Lehrenden erfolgreich darin unterstützt, zu einer „ganzen Lehr-Persönlichkeit" zu werden.

Die nächsten beiden Beiträge setzen sich mit den Folgen der Bologna-Reform auseinander. **Michael Schreiber** geht in „Diplom vs. BA/MA und Dolmetschen vs. Übersetzen" von seinen persönlichen Erfahrungen am Germersheimer Fachbereich der Universität Mainz aus. Er vergleicht die ehemaligen holistischen Diplomstudiengänge für Dolmetscher und Übersetzer, die auf die Abschlussprüfung ausgerichtet waren, mit dem BA/MA-Studium, das durch seine modulare Struktur eine Verringerung der Prüfungslast am Ende des Studiums brachte, aber eine Atomisierung der Studieninhalte nach sich zog, und zeigt Vor- und Nachteile aus der Sicht eines (ehemaligen) Studenten und Lehrers auf.

Um den Bologna-Prozess geht es auch bei **Peter Holzer** im Artikel „Studienreform und ihre Nachhaltigkeit“, der die Auswirkungen auf die Studienpläne für Übersetzer und Dolmetscher in Österreich beschreibt und kritisch dazu Stellung nimmt. Sein Fazit: Der BA wird von der Wirtschaft kaum anerkannt, und die Grundidee der Vereinheitlichung des Hochschulstudiums in Europa und der Erleichterung der Mobilität der Studierenden existiert zwar auf dem Papier, hält aber den tatsächlichen Anforderungen nicht stand.

Der nächste Abschnitt beinhaltet sechs Beiträge von Dörtes Doktorandengruppe, die eindrucksvoll belegen, welch breite Themenpalette die Jubilarin betreut: Simultandolmetschen, Community Interpreting, Notizentechnik ebenso wie die Geschichte des Dolmetschens. **Sabine Seubert** stellt einen Ausschnitt ihres Dissertationsprojekts vor, in dem sie der Frage nachgeht, ob ein anderssprachiger visueller Input zu einer kognitiven Überlastung beim Simultandolmetschen führen kann. In „Simultaneous Interpreting is a Whole-Person Process“ beschreibt sie eine empirische Studie, in der das Blickverhalten der Versuchspersonen mittels Eyetracking-Methode untersucht wurde, um festzustellen, wie visuelle Informationen für unterschiedliche Teilprozesse (Antizipieren, Unterstützung des Verstehensprozesses und Sprachproduktion) von Dolmetschern genutzt werden.

Luca Todaro untersucht im Rahmen seines Promotionsvorhabens die Frage, ob und wie DolmetscherInnen Emotionen beim Simultandolmetschen prosodisch wiedergeben und ob in der Wiedergabe geschlechtsspezifische Unterschiede festzustellen sind. In seinem Beitrag „Prosodie und Emotionen beim Simultandolmetschen“ präsentiert er die ersten Ergebnisse einer empirischen Studie für die Sprachrichtung Italienisch–Deutsch bzw. Deutsch–Italienisch.

Paola Baglione hat im Rahmen ihrer Dissertation *Community Interpreters* bei ihrer Arbeit für NGOs in Dörfern in Kamerun beobachtet und untersucht. In „Community Interpreting in Kamerun“ schildert sie, dass diese Dolmetscher nicht nur die vermittelnde Rolle der früheren „linguists“ und „griots“ innehaben, sondern bis heute die Rolle der alten afrikanischen Dichter und Geschichtenerzähler übernehmen und als eine Art Künstler und Lehrer für ihre Zuhörer gesehen werden, da sie durch ihre Worte eine Botschaft so abwandeln, dass sie für ihre jeweiligen Zielgruppen verständlich wird.

Obwohl Konsekutivdolmetschen in China eine wichtige Rolle spielt, gibt es zur Übertragbarkeit des auf europäische Sprachen ausgerichteten Notationssystems für das Sprachenpaar Deutsch/Chinesisch noch kaum Literatur. Diese Lücke versucht **Yafen Zhao** in „Notation auf Chinesisch“ zu schließen. Nach einer

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

kurzen Analyse der Besonderheiten der chinesischen Sprache zeigt sie auf, in welchem Umfang sich die Erkenntnisse aus Andres' Untersuchung in Didaktik und Praxis in China anwenden lassen und wo die Grenzen liegen.

Zwei Beiträge von Doktoranden befassen sich mit historischen Aspekten des Dolmetschens. In ihrem Beitrag „Die Gerichtsdolmetscher und -übersetzer im kolonialen Algerien" schildert **Lena Skalweit** am Beispiel der Dolmetscher für Arabisch und Französisch, deren Sprachenkombination am gefragtesten war, wie nach der Eroberung Algeriens 1830 versucht wurde, eine qualitativ gute Ausbildung von Dolmetschern für das Verwaltungswesen im Allgemeinen und für das Rechtswesen im Besonderen zu gewährleisten. Sie beschreibt die diversen Ausbildungs- und Fortbildungsmöglichkeiten in Algerien und Frankreich ebenso wie die damals geltenden Zulassungsvoraussetzungen.

Der Artikel „‚Volksgemeinschaft' und richtiges Dolmetschen – Translatorische Rollen- und Leistungsprofile im Nationalsozialismus" von **Charlotte P. Kieslich** greift die von Andres initiierte Pionierarbeit auf und analysiert die Anforderungen an Dolmetscher als „Arbeiter in und am ‚Dritten Reich'", von denen politische Zuverlässigkeit erwartet wurde. Als Grundlage für die Recherchen dienten ihr die *Mitteilungen der Reichsfachschaft für das Dolmetscherwesen* sowie die *Mitteilungen des Dolmetscher-Instituts Heidelberg*.

Den Beiträgen der Doktoranden folgen zwei weitere Artikel, die sich mit historischen Aspekten auseinandersetzen. In ihrem Artikel „Les débuts de l'interprétation de conférence en Pologne" beschreibt **Małgorzata Tryuk** die Anfänge des Simultan-/Konferenzdolmetschens in Polen. Sie entreißt die Pioniere, die bei den sieben Nazi-Prozessen in Polen im Einsatz waren, ihrer Anonymität und würdigt die Dolmetschtätigkeit von Irene Dobosz nach dem Koreakrieg. Des Weiteren schildert sie die Entwicklung des internationalen Konferenzgeschehens in Polen und der universitären Übersetzer- und Dolmetscherausbildung in Warschau sowie die zunehmende Professionalisierung, u. a. durch die Gründung von Berufsverbänden.

Birgit Menzel führt uns in „Dolmetscher als *citizen diplomats*" zurück in die 1980er Jahre und beschreibt die Übersetzer- und Dolmetscherleistungen im Rahmen einer Graswurzelbewegung – ein Versuch, die eingefrorenen Beziehungen zwischen den USA und der Sowjetunion durch persönliche Beziehungen zu Sowjetbürgern zu überwinden und persönliche Kontakte herzustellen. Sie zeigt auf, dass Dolmetscher als Sprach- und Kulturmittler einen wichtigen Beitrag in der Bürgerdiplomatie zur Überwindung des Kalten Krieges leisten konnten.

Das abschließende Kapitel bilden drei Beiträge, die uns eine Sicht auf DolmetscherInnen aus literarischer Perspektive vermitteln. Das zunehmend häufige Auftreten von TranslatorInnen als literarische Gestalten ist der Ausgangspunkt für den Beitrag „Die Welt als Konferenz" von **Larisa Schippel**. Sie beleuchtet das Theaterstück „Die Unvermeidlichen" von Kathrin Röggla und seine Inszenierung am Nationaltheater Mannheim aus einem semiotischen translations- und kulturwissenschaftlichen Ansatz und gelangt zu der Schlussfolgerung, dass DolmetscherInnen zunehmend Sinnbild für das Konferenzgeschehen und somit für die Begegnung mit der Vielfalt von Differenz und Diversität werden.

Sigrid Kupsch-Losereit greift in „Pseudoübersetzung als Inszenierung des imaginierten Originals und als maskierte weibliche Schreibweise" ebenfalls das Thema von TranslatorInnen als Protagonisten in literarischen Werken auf und analysiert die originelle Behandlung des Themas in Madame de Grafignys Briefroman „Lettres d'une Péruvienne" von 1752. Im Versteckspiel der Autorin hinter der Übersetzerin verschwinden die Grenzen von Original und Übertragung. Die Pseudoübersetzung präsentiert sich als Strategie für eine maskierte weibliche Schreibweise.

Der letzte Beitrag „Sieben Sprachen spricht das Fräulein" von **Andreas F. Kelletat** ist ein literarischer Text, der sich in keines der obigen Formate einpassen lässt, aber vermutlich gerade deshalb für das breite Spektrum der Beiträge zu diesem Band einen passenden Abschluss darstellt. Protagonist ist der Wortwissenschaftler Sotter Sottkowski, in Gommersbach bzw. Germersheim vor allem bekannt durch die Campus-Geschichten „Kevin lernt Dolmetschen". Der vorliegende Text erzählt von seiner Jugendzeit.

Liebe Dörte, Du hast Dir diese Festschrift mehr als verdient. Unsere Gratulation steht stellvertretend für alle, die dazu beigetragen haben. Wir wünschen Dir und uns für die nächsten Jahre noch viele weitere spannende Forschungsprojekte, Ergebnisse und Publikationen.

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Mechthild Dreyer

Miszelle

I

Bildung und im Gegenzug Lehre als wohl wichtigste Form ihrer Vermittlung gehören zu den Themen der europäischen Geistesgeschichte mit großer Tradition.[1] Bis zur ‚Ausgründung' einer wissenschaftlich selbstständigen Erziehungswissenschaft bzw. Pädagogik aus der Philosophie bot diese den Kontext für die Erörterung bildungstheoretischer Fragen. Ausgehend von ihren je eigenen Ansätzen zur Welt- und Daseinsdeutung haben Denker von der griechischen Antike an in ihren Schriften niedergelegt, was Inhalt und Ziel von Bildung ist, welche Aufgabe der Lehre im Bildungsprozess zukommen kann, ja muss, aber auch, welche Grenzen der Lehre gesetzt sind, oder anders: was nicht durch Lehre vermittelbar ist. Bei aller Differenz der Positionen speiste sich dieses Nachdenken aus der gemeinsamen Überzeugung, dass Menschen anders als andere Lebewesen ihr Leben aktiv und bewusst gestalten können und müssen und dafür zu befähigen, ja vorzubereiten sind. Dieser Vorbereitung bzw. Befähigung dient Bildung ebenso wie Ausbildung.

Education is a whole-person process. Eine solche hochschuldidaktische These hätte in der griechischen Antike zweifelsohne prominente Anhänger gefunden. Für Platon beispielsweise ist Bildung eine aktive ganzheitliche Entwicklung des Menschen als Leib-Seele-Einheit, die von der scheinbaren, durch die Sinne getriebenen Erkenntnis der Wirklichkeit hin zur Einsicht in die letzten Ursachen und Gründe von allem führt. Neben der Schulung der Erkenntnisfähigkeit gehört zu diesem Vorgang die Entwicklung von Moralität ebenso wie die rein körperliche Ertüchtigung und Disziplinierung. Denn Geistig-Intellektuelles findet sein ‚Abbild' in der Körperlichkeit, körperliche Schwäche wirkt womöglich auf den Geist zurück. Kann der Mensch als ganzer sich allererst im Prozess der Bildung entwickeln und seine Fähigkeiten zur Entfaltung bringen, hängt auch ein

1 Ich danke meinem Kollegen Stefan Seit für die kritische Lektüre und die ergänzenden Hinweise.

gelingendes Leben letztlich davon ab, ob und wie ein Mensch diesen Weg geht. Lebensglück ohne Bildung ist für Platon nicht denkbar.

Aurelius Augustinus, einer der großen spätantiken lateinischen Theologen, der zudem nachhaltig von der platonisch-neuplatonischen Philosophie geprägt war, hätte sich ebenfalls dieser hochschuldidaktischen These anschließen können. Bildung ist für ihn ein notwendiger Prozess, der sich auf die gesamte Person bezieht, mit dem Ziel, sich selbst (wieder) in die Ordnung zu bringen und – beim späten Augustinus – zu dem durch die Erbschuld verloren gegangenen ursprünglichen Menschsein zurückzufinden. Denn am Anfang der Geschichte, und für diese Deutung nimmt Augustinus Bezug auf die Schriften des Alten und Neuen Testamentes, steht ein menschliches Versagen Gott gegenüber, das die gesamte Menschheitsgeschichte unheilvoll prägt. Bildung ist ein zentraler Aspekt der Rückkehr des Menschen zu Gott, die sowohl die Entwicklung der Sittlichkeit wie auch die der geistigen Fähigkeiten des Menschen umfasst. Da für den Christen Augustinus ein gelingendes Leben nicht Wenigen vorbehalten sein darf, sondern prinzipiell allen Menschen möglich sein muss, kann er – anders als Platon – allerdings Glück nicht exklusiv an Bildung binden. Auch der Ungebildete muss als Glaubender seine Vollendung erreichen können.

II

Im frühen Mittelalter ist das Themenfeld der Bildung im lateinischen Westen primär im Kontext klösterlichen Lebens von Relevanz. Von herausragender Bedeutung ist der Benediktinerorden, der bis weit in das 11. Jahrhundert die für die kulturelle Entwicklung Westeuropas prägende Institution ist. Bildung ist integraler Bestandteil benediktinischer Existenz, ja man könnte sogar sagen, wesentliche Voraussetzung für diese Lebensform, da viele Tätigkeiten im Orden und nicht zuletzt die Entwicklung der eigenen Spiritualität ohne ein Mindestmaß an Bildung nicht möglich sind. Dass Bildungsprozesse in der benediktinischen Tradition stets mit Bezug auf die Entwicklung der gesamten Persönlichkeit gedacht werden, ist vor diesem Hintergrund nur konsequent. Benediktiner sind es auch, welche die Bildungsreformen der Karolingerzeit nachhaltig mit ihren theoretischen Schriften und bildungstheoretisch fundierten ‚Lehrplänen' bestimmen. Erinnert sei in diesem Zusammenhang an *De institutione clericorum* des Benediktinerabtes und späteren Erzbischofs von Mainz Hrabanus

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Maurus. Er wie auch andere Ordensmitglieder knüpfen in ihren Überlegungen übrigens ganz ausdrücklich an die spätantiken Diskurse an.

Der viele Jahrhunderte lang in Westeuropa währende singuläre Einfluss des Benediktinerordens auf die Gestaltung des Bildungsbereichs wird in dem Maße geringer, wie die Stiftskathedral- bzw. Domschulen im Zuge der gregorianischen Reform an Bedeutung gewinnen. Ihre zentrale Aufgabe ist die Ausbildung des Weltklerus. Ende des 11. Jahrhunderts beginnt der einzigartige Aufstieg dieser Schulen zu Zentren für Studium, Lehre und Gelehrsamkeit, aus denen dann im 12./13. Jahrhundert die Universitäten hervorgehen. Dieser Aufstieg verdankt sich wesentlich den herausragenden Lehrern dieser Schulen. Ihre Intellektualität zielt nicht mehr nur auf die eigenen Studenten, also auf die Bildung und Ausbildung von Klerikern für das eigene Bistum. Vielmehr wird sie zum Movens einer bis dahin nicht gekannten Entwicklung wissenschaftlichen Wissens, das zunehmend Wirkung in eine breitere Gesellschaft hinein entfaltet.

In dieser Zeit, genauer in den 1120er Jahren, entsteht ein Text, in dem – gleichsam verdichtet – wichtige Grundüberzeugungen des lateinischen Mittelalters zu Fragen der Bildung formuliert sind: das *Didascalicon* des Hugo von St. Viktor.[2] Das St. Viktor-Stift der Augustiner-Chorherren auf der linken Seine-Seite von Paris ist nicht zuletzt dank der großzügigen Unterstützung durch den französischen König im 12. Jahrhundert ein kulturelles Zentrum, dessen Strahlkraft als Ort der Gelehrsamkeit weit in das Land hineinreicht. Hugo ist der wohl prominenteste Lehrer der Schule.

Aus heutiger Perspektive könnte man das *Didascalicon* als einen Gesamtlehrplan für das damals bekannte Wissen oder als Studieneinführung und Wissenschaftslehre in einem charakterisieren. Insofern ist das Werk auch in der Nachfolge der bildungstheoretischen Programmschriften der Karolingerzeit zu sehen, wobei es sich insbesondere durch seinen Rückgriff auf die Anthropologie des platonischen *Timaios* auszeichnet, deren Elemente mit Grundgedanken der augustinischen Theologie verwoben werden. Hugo bestimmt in diesem Sinne zunächst Bildung als *das* Heilmittel für den der Sünde verfallenen Menschen, der durch geordnete Studien seine Gottesähnlichkeit wiederherzustellen und seine Unsterblichkeit wiederzugewinnen vermag. Im Anschluss an diese Vor-

2 Hugo von Sankt Viktor (1997): *Didascalicon de studio legendi.* Studienbuch, übers. und eingel. von Thilo Offergeld. Fontes Christiani Bd. 27, zweisprachige Neuausgabe christlicher Quellentexte aus Altertum und Mittelalter, hg. von Norbert Brox u. a. Freiburg: Herder. Die deutschsprachigen Zitate sind alle dieser Ausgabe entnommen.

überlegungen befasst sich Hugo mit all den Texten, die Gegenstand des Unterrichts bzw. des Studiums sind. Als erste behandelt er die säkularen Unterrichtsfächer und ihre Texte und danach im zweiten Teil des *Didascalicon* die Schriften des Alten und Neuen Testamentes.

Im letzten Kapitel des ersten Buchs bündelt Hugo seine Gedanken zu Ordnung und Methode der Fächer und des Studiums. Hier finden sich auch die einschlägigen Überlegungen zu der These, dass Bildung ein gesamtpersonaler Prozess ist.[3] Natürliche Begabung (natura), Übung (exercitium) sowie sittliche Disziplin (disciplina), das sind die drei Dinge, die nach Hugo ein Student für ein erfolgreiches Studium benötigt[4]: Bildung beruht demnach weder allein auf unverfügbaren natürlichen Begabungen noch bloßer Anstrengung, sondern auf einem ständigen In- und Miteinander von Anlagen, Eigenaktivität und disziplinierender Förderung von außen. Im Text werden unter dem Begriff der natürlichen Begabung die leichte Auffassungsgabe und das gute Gedächtnis, unter dem Begriff der Übung das Miteinander von Arbeit und Fleiß, ferner Forschungseifer im Sinne der Beharrlichkeit des Arbeitens und schließlich Gewissenhaftigkeit beim Nachdenken subsumiert.[5] Mit dem Begriff der sittlichen Disziplin schließlich hebt Hugo auf eine Lebensführung ab, bei der der Student Moralität (mores) und Wissenschaftlichkeit (scientia) vereint.[6] Ganz im Sinne der griechisch-lateinischen Antike sind für Hugo beide eng miteinander verbunden, und so illustriert er seinen Gedankengang mit dem Zitat: „Sittliches Verhalten ist eine Zierde der Wissenschaft."[7] Ausformuliert sieht er diese Sicht in einem Wort, das er anführt, ohne allerdings die Herkunft ausdrücklich zu machen, vermutlich weil er davon ausgehen kann, dass seine Leser diese kennen: „Demut im Sinn und eifriges Forschen und ruhiges Leben, schweigsam und zäh untersuchen und arm sein, weit in der Fremde, diese erhellen für viele das dunkle Gebiet des Studierens."[8]

3 Vgl. ebd. lib. III, cap. 1–19, S. 216–269.

4 Tria sunt studentibus necessaria: natura, exercitium, disciplina. (Ebd. lib. III, cap. 6, S. 238). Deutsche Übersetzung ebd. S. 239.

5 Vgl. ebd. lib. III cap. 6, cap. 14 und cap. 17, S. 238, S. 258–262, S. 264–266.

6 […] in disciplina, ut laudabiliter vivens mores cum scientia componat. (Ebd. S. 238–240). Deutsche Übersetzung S. 239–241.

7 Mores ornant scientiam. (Ebd. cap. 12, S. 250).

8 „Mens, inquit, humilis, studium quaerendi, vita quieta, scrutinium tacitum, paupertas terra aliena, haec reserare solent multis obscura legendi." (Ebd. S. 250). Deutsche Übersetzung ebd. S. 251. Der Editor der lateinisch-deutschen Ausgabe des *Didascalicon* verweist in seiner Fußnote zu diesem Zitat auf Johannes von Salisbury (um 1115–1180), einen anderen großen Theologen

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Hugo konkretisiert das im Zitat Ausgeführte in den nachfolgenden Abschnitten seiner Schrift.[9] Anfang und Grundlage aller für die wissenschaftliche Tätigkeit notwendigen Disziplin ist für ihn die Demut. Wer demütig ist, schätzt keinen Text und kein Wissen als minderwertig ein, ist bereit, von jedem zu lernen und wird, wenn er selbst Wissen und Wissenschaft erworben hat, andere Menschen nicht verachten, die diese Vorzüge nicht in gleicher Weise besitzen. Wer als Gelehrter diszipliniert und demütig ist, wird sich seine Bildung schließlich überhaupt nicht als eigenes Verdienst anrechnen: Da Bildung und Gelehrsamkeit nicht in erster Linie auf eigener Anstrengung beruhen, haben sie eher als Verpflichtung denn als Auszeichnung zu gelten. Es ist dies ein Gedanke, dem zu Hugos Zeit, in der Wissenschaft eben auch zu einem Beruf wird, mit dem sich Geld verdienen lässt, besondere Bedeutung zukommt: Bildung ist mehr als die Vermittlung ökonomisch verwertbaren Wissens, insofern sie auf die ganzheitliche Vervollkommnung des Menschen zielt. Ruhe gehört insofern zur sittlichen Disziplin, als man sich nicht von allem Möglichen ablenken lassen, sondern ausreichend Muße und Gelegenheit für ein Studium haben sollte. Ganz im Sinne des oben angeführten Zitates sähe Hugo es lieber, wenn Studenten zudem besitzlos wären, weil Besitz satt mache und – so die Vorstellung der klassischen Bildungstradition – Sattheit die Schärfung des Verstandes behindere. Letztlich schreckt er aber vor dieser radikalen Forderung zurück. Bei seinen Lehrerkollegen wie bei den Studenten spielt materieller Besitz eben doch eine gewichtige Rolle, und er mutmaßt, dass diese nur jene nachahmen wollten. Die explizite Forderung nach Besitzlosigkeit wäre im Übrigen auch eine eindeutige Absage an die Professionalisierung von Wissenschaft und Bildung. Schließlich entwickelt Hugo noch den im Zitat angesprochenen Gedanken der Fremde: Wer Wissen und Wissenschaft erwerben will, dem muss die Welt, in der er bislang gelebt hat, dauerhaft fremd werden. Das kann bedeuten, dass man seine Heimat zum Studium verlässt. Auf jeden Fall aber heißt es, damit aufzuhören, sich an den sichtbaren, den handgreiflichen und damit vergänglichen Dingen zu orientieren, sondern sich stattdessen dem zuzuwenden, was von zeitloser Gültigkeit und Gewissheit ist.

der Zeit, der in seiner Schrift *Policraticus* dieses Wort seinem Lehrer, Bernhard von Chartres, zuschreibt.

9 Vgl. ebd. cap. 13–19, S. 250–269.

III

Die hochschuldidaktische These von der Bildung als einem gesamtpersonalen Prozess bzw. die Überzeugung, dass ein gelingender Erwerb von Wissen und Erkenntnis im Sinn der skizzierten philosophisch-theologischen Positionen von einer bestimmten inneren Haltung mit abhängt, ist heute noch – allerdings eher versteckt – im Begriff der Disziplin erhalten.

Der dem deutschen Fremdwort zugrundeliegende lateinische Begriff der disciplina bezeichnet in den ersten nachchristlichen Jahrhunderten, in der sogenannten Patristik (d.h. der Zeit der Kirchenväter) eine Lebenshaltung, die der Lehre des neutestamentlichen Jesus (Christus) von der Einheit von Glaube und sittlich-moralischer Praxis entspricht.[10] Grundlegend für diesen Zusammenhang sind die Überlegungen, die Augustinus in seinem frühen bildungstheoretischen Dialog *De ordine* entwickelt: Zwar zielen Bildung und Erziehung auf eigenständige Vernunfttätigkeit ab, um aber überhaupt lernen zu können, bedürfen die meisten, wenn nicht alle Menschen der Anleitung durch Lehrer, die nicht zuletzt auf die Einhaltung der Lern-Disziplin sehen. Im frühkirchlichen Kontext impliziert der Begriff der disciplina auch den Gedanken der Kirchenzucht, sei es in Form der Ermahnung oder gar der Strafe. In der sich am Übergang von der Spätantike zum Frühmittelalter ausprägenden benediktinischen Ordensform steht „disciplina" für die Beachtung der göttlichen Gebote, aber auch für Bildung im Sinne der monastischen Lebensart, oder einfach für: Ordensdisziplin. Schon in den uns aus den benediktinischen Klosterschulen erhaltenen Texten steht der Terminus aber auch für die Gesamtheit dessen, was die Zeitgenossen unter Philosophie verstehen.

Für die nachfolgende Epoche bis zur Entstehung der mittelalterlichen Universität indiziert der Begriff der disciplina mit dem Gedanken der Einheit von monastischer und schulmäßiger Bildung das Ideal der Zeit. Beispielhaft umgesetzt findet sich dieses Konzept im bereits erwähnten *Didascalicon* Hugos von St. Viktor. Der Begriff „disciplina" meint hier beides: Disziplin im Sinne der Fachwissenschaft und Disziplin im Sinne eines Regeln unterworfenen Verhaltens. Beide Aspekte fallen bei Hugo übrigens im Begriff der Philosophie zusammen. Daher kann er Philosophie unter Rückgriff auf Zitate aus ihm bekannten

10 Vgl. hierzu und zum Folgenden: KNOCH ,Wendelin; ZAPP, Hartmut & VERGER, Jacques (1999): „Disciplina", *Lexikon des Mittelalters III*, 1106–1110.

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Texten der christlichen Tradition auf mehrfache Weise definieren, ohne sich den Vorwurf der Äquivokation zuziehen zu müssen:

Philosophie ist die Betrachtung des Todes. Dies ist besonders angemessen für Christen, welche irdischen Besitz gänzlich verachten und ein Leben in Moralität führen (conversatione disciplinali) ähnlich dem ihrer zukünftigen Heimat. […] Philosophie ist die Wissenschaft (diciplina), welche die Prinzipien aller menschlichen und göttlichen Dinge auf überzeugende Weise erforscht.[11]

Für den hochmittelalterlichen Lehrbetrieb im Kontext der neu geschaffenen Institution der Universität sind damit die Weichen gestellt: „Ars" bzw. „scientia" ist die Gattung des Gegenstandes, mit dem sich die Angehörigen der Universität, Lehrende wie Studierende, professionell befassen. Der eine, der Lehrende, vermittelt ihn in Form der doctrina und der andere, der Studierende, eignet ihn sich als „disciplina" und in der Verhaltensform der disciplina an.

IV

Bei diesen zugegebenermaßen sehr knappen Belegen für die hochschuldidaktische These der gesamtpersonalen Bedeutung von Bildung ist ein Philosoph bislang gar nicht erwähnt worden. Er und nicht Platon oder Augustinus oder gar Hugo von St. Viktor wird gewöhnlich als Kronzeuge bemüht, wenn man das Ziel von Lehre prägnant umreißen möchte: Es handelt sich um Heraklit von Ephesos, einen der sogenannten vorsokratischen (Natur-)Philosophen, der um das Jahr 500 vor Christus gelebt hat. Ihm wird folgender Satz zugeschrieben: „Lehren heißt, ein Feuer zu entfachen, und nicht, einen leeren Eimer zu füllen." Der Satz stammt aller Wahrscheinlichkeit nach gar nicht von Heraklit selbst, kann aber gut im Sinne seines philosophischen Ansatzes ausgelegt werden. Für Heraklit ist Feuer die archetypische Form der Materie, die erste Ursache selbst, und kann auch mit Äther gleichgesetzt werden. Die Weltordnung ist Feuer und der Weltprozess ist ein beständiges Entstehen und Vergehen aus dem Feuer und

11 „Philosophia est meditation mortis, quod magis convenit Christianis, qui saeculi ambitione calcata, conversatione disciplinali, similitudine future patriae vivunt. […] Philosophia est disciplina omnium rerum divinarum atque humanarum rationes probabiliter investigans." (Lib. II cap. 1, S. 156). Deutsche Übersetzung S. 157.

in das Feuer. Feuer oder Äther ist auch die Seele als Prinzip des Lebens und Grundlage aller Tätigkeiten, in denen der Mensch sich erkennend oder handelnd auf die Welt bezieht. Wenn Lehren Feuer entfachen soll, dann ist damit im Sinne der heraklitischen Philosophie nichts anderes gemeint, als dass der Prozess des Lehrens in Schülern oder Studierenden eine ihnen gemäße natürliche Entwicklung entfachen soll. Lehren ist also viel mehr als die bloße Weitergabe von vermeintlich kanonisierten materialen Wissensbeständen. Gute Lehre erreicht Studierende als Personen, trifft sie gleichsam, weckt ihre Neugier und Wissbegierde und ruft vielleicht sogar eine Leidenschaft für ein Thema hervor. Gute Lehre lässt Themen zu Themen Studierender werden. Mit diesen können sie arbeiten und an denen können sie sich auch abarbeiten, um dann am Ende des Prozesses nicht nur mehr zu wissen, sondern zugleich auch in der persönlichen Entwicklung weiter gekommen zu sein. Lehre, die dagegen wie das Füllen leerer Eimer funktioniert oder nach Maßgabe des Nürnberger Trichters erfolgt, ist sinnlos, geht am Wesen der Vermittlung vorbei, bewirkt nichts, weil sie nur Kenntnisse eintrichtert.

Wir wissen als Lehrende aber, dass es nicht immer einfach ist, Funken aus Themen zu schlagen und vor allem auf eine Weise Funken zu erzeugen, dass diese tatsächlich überspringen und ein Feuer entfachen. Wie oft scheint es einfacher zu sein, Studierenden eine klar definierte Gesamtheit an Fakten, Kenntnissen und Fertigkeiten zu vermitteln, eine Gesamtheit, die beherrschbar und auch noch mehr oder weniger leicht prüfbar ist. Das aber ist genau die Form der Lehre, von der das erwähnte Zitat sagt, sie sei wie das Füllen leerer Eimer. Aus einem vollen Eimer entwickelt sich nichts. Hier lebt nichts. Volle Eimer stecken keine anderen an, wohl aber kann Feuer sich ausbreiten, auf Anderes übergreifen, ja sich sogar bis zum Flächenbrand entwickeln. Das aber kann geschehen, ohne dass diejenigen, die das Feuer ursprünglich entzündet haben, den weiteren Verlauf dieses Prozesses beeinflussen oder gar steuern könnten oder müssten. Genau das aber ist es, was wir uns in der Lehre wünschen, dass der Funke, den wir zünden, in unseren Studierenden ein Feuer entfacht, das anhält und im Idealfall auf andere Personen übertragen wird. Wir wünschen uns, dass die Kompetenzen, die unsere Studierenden erwerben, wie ein Feuer sind, das sie dazu antreibt, ein Leben lang zu lernen und ihr Wissen funkenschlagend an andere weiterzugeben, gleichgültig, wohin ihr beruflicher Weg sie einst führen wird.

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Literaturverzeichnis

HUGO VON SANKT VIKTOR (1997): *Didascalicon de studio legendi. Studienbuch,* übers. und eingel. von Thilo Offergeld. Fontes Christiani Bd. 27, zweisprachige Neuausgabe christlicher Quellentexte aus Altertum und Mittelalter, hg. von Norbert Brox u. a. Freiburg: Herder.

KNOCH,Wendelin; ZAPP, Hartmut & VERGER, Jacques (1999): „Art. Disciplina", *Lexikon des Mittelalters III*, 1106–1110.

Wolfgang Pöckl

Dolmetschen unterrichten – mehr als Lehrstoff vermitteln

Wer den akademischen Weg der Adressatin dieses Bandes verfolgt hat, wird den beiden Herausgeberinnen zur Treffsicherheit gratulieren wollen, mit der sie ein hervorragend auf die Person abgestimmtes Motto für die Beiträge gewählt haben. Die Aussage *Education is a whole-person process* hat sich für Dörte Andres als Leitsatz zweifellos dadurch konkretisiert, dass sie als Sprecherin des Leitungsgremiums des im Wintersemester 2010/11 gegründeten Gutenberg Lehrkollegs einen Rahmen gefunden hat, in dem sie ihre Leidenschaft für das Unterrichten von Studierenden zusammen mit gleichgesinnten Vertreterinnen und Vertretern unterschiedlichster Fächer und Fachkulturen entfalten und fruchtbar machen kann.

Das auf der Homepage der Johannes Gutenberg-Universität Mainz (JGU) abrufbare Leitbild des Lehrkollegs hebt sich zunächst nicht auffällig ab von der hinlänglich vertrauten Prosa dieser neuerdings proliferierenden Textsorte; der erste Absatz zur Beschreibung des „Exzellenzkollegs" bietet die erwarteten Stichwörter in der üblichen Konzentration auf:

Das GLK ist eine zentrale wissenschaftliche Einrichtung der JGU unter der Verantwortung der Präsidentin bzw. des Präsidenten. Unbeschadet der Verantwortung der Fachbereiche für die Sicherstellung und die Organisation des Lehrangebots verfolgt das GLK das Ziel, die Lehre und akademische Lehrkompetenz an der JGU zu fördern und unter Berücksichtigung ihrer Forschungsorientiertheit, Interdisziplinarität, Internationalität und Berufsorientiertheit innovativ weiter zu entwickeln. Zugleich erbringt es wissenschaftlich fundierte Beiträge zur Fortentwicklung der Studienstrukturen und der Lernbedingungen der JGU. (Gutenberg Lehrkolleg, S. 8)

Doch unter den kurzen Statements der namentlich und mit Foto vorgestellten Mitglieder finden sich recht unterschiedliche und durchaus mutige Bekenntnisse, die jenseits aller zeitgeistigen Formelhaftigkeit Positionen formulieren,

aus denen pädagogisches Engagement spricht und die ausgezeichnet mit der Devise von Dörte Andres harmonieren. So etwa schreibt der Vertreter der Evangelisch-Theologischen Fakultät:

Weil der Mensch und sein Lernen ganzheitlich ausgerichtet sind, bedarf es auch unterrichtlicher Prozesse, die über den Kopf hinausgehen. Ich wünsche mir, dass das GLK Bewusstseinsarbeit leistet und sichtbarer wird, dass wissenschaftliche Höchstleistung nur durch kreative und ganzheitliche Lernprozesse zu erreichen ist. (GUTENBERG LEHRKOLLEG, S. 15)

Vor der Behauptung der inhaltlichen Passgenauigkeit des Mottos hätte nun freilich die inhaltliche Interpretation des englischen Satzes stehen müssen, denn die Polysemie des Wortes *education* lässt ja eine ganze Reihe von Deutungen zu. In der konkreten Formulierung ist aber immerhin so viel klar, dass ein Prozess gemeint ist und Übersetzungen wie *Bildung* oder *Unterrichtswesen* nicht adäquat wären. Es bleibt aber offen, ob die Person, von der im Zitat die Rede ist, als Subjekt oder als Objekt von *education* verstanden werden soll, also ob es sich um *Erziehung/Ausbildung* aus der Sicht der/s Lehrenden oder der/s Studierenden handelt. Die List der Formulierung besteht möglicherweise darin, dass beides gleichzeitig ausgedrückt werden soll, *education* folglich verstanden werden will als gemeinsam betriebenes Projekt mit einem anzustrebenden Ziel, über das ein beiderseitiger (vielleicht unausgesprochener) Konsens herrscht. Nostalgiker werden sich an das – heute belächelte, ja häufig verunglimpfte – Ideal erinnert fühlen, das Wilhelm von Humboldt seiner Vorstellung von einer funktionierenden Universität zugrunde legte.

Nehmen wir also an, es sei beides gemeint: *education* als Prozess, der die ganze Persönlichkeit sowohl der Lehrenden als auch der Studierenden betrifft. Dass ein Theologe sich mit diesem Konzept identifizieren kann, leuchtet unmittelbar ein. Ebenso, dass der programmatische Satz des Mathematikers im Lehrkolleg (cf. S. 15) eher Störfaktoren wie die durch „Bologna“ ausgelöste Bürokratisierung des Studienverlaufs und des Prüfungswesens in den Fokus der Aufmerksamkeit rückt. Wie aber könnte nun eine Vertreterin/ein Vertreter der Dolmetschwissenschaft den Satz auf sich und ihr/sein Fach anwenden bzw. angewendet sehen wollen?

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Anmerkungen zur Spezifik der Dolmetscherausbildung

Die sich als modern verstehende Universität tendiert dazu, die Lehre auszulagern. Das Ziel nicht weniger Bildungsökonomen scheint es zu sein, die Studierenden mit Fernkursen zu versorgen und damit beträchtliche Infrastrukturkosten einzusparen. Auf die Dimension einer Postkastenfirma lässt sich eine Universität wohl nur deswegen nicht reduzieren, weil man die Verwaltung vermutlich nicht so leicht auslagern bzw. outsourcen kann. Aber es wäre in finanzieller Hinsicht schon enorm viel gewonnen, wenn die Kontaktstunden abgeschafft oder jedenfalls auf ein Minimum reduziert würden. Es fehlt nicht an entsprechenden Visionen; die derzeit kühnste macht unter dem Kürzel MOOC (*Massive Open Online Courses*) von sich reden. Die von besorgten Rufern in der Bildungswüste verfassten Abhandlungen, Pamphlete oder Appelle (z. B. HÖRISCH 2006, LIESSMANN [2006] 2008) erzielen zwar respektable Auflagen, aber von den für das tertiäre Bildungswesen Verantwortlichen werden sie gewöhnlich ins konservativ-kulturpessimistische Eck gestellt.

An der äußersten Peripherie der bildungsgeographischen Landkarte widersetzen sich vereinzelte gallische Dörfer der Globalisierungsmaschinerie, deren Ziel offenbar der standardisierte, durchnormierte, unter dem Aspekt seiner Berufstauglichkeit hundertprozentig berechenbare, weltweit mit denselben Inhalten, ja idealiter mit denselben auf Englisch gehaltenen Video-Vorlesungen gefütterte Absolvent (respektive sein weibliches Pendant) ist, überzeugt von den eigenen Kompetenzen und ungeübt in der Selbstreflexion, aufgrund der wie immer zustande gekommenen, aber jedenfalls von einer akkreditierten Instanz zertifizierten Prüfungsergebnisse mit seinen Peers international vergleichbar.

Eines dieser Widerstandsnester ist die Dolmetscherausbildung. Zwar wurde auch sie der Bologna-Reform unterzogen, verteidigt aber, weil sie anders schlichtweg kapitulieren und ihre Liquidation in Kauf nehmen müsste, die Unverzichtbarkeit einer besonders personenbezogenen Form der Lehre. Allerdings ist es meist nicht ganz einfach, diese Notwendigkeit gegenüber den Rektoren, Studiendekanen oder Curriculums-Verantwortlichen der Universität überzeugend zu vermitteln, weil Fachfremden der Einblick in die Spezifik der Ausbildung fehlt. Die Erfahrung hat gelehrt, dass man ein gewisses Verständnis erzielt, wenn man die Ausbildung von DolmetscherInnen mit jener von InstrumentalmusikerInnen vergleicht. Das Argument, dass der Starpianist nicht per Video-Vorführung die technischen Defizite einzelner Klavierspieler korrigieren kann,

stößt auf Akzeptanz; in einem weiteren Schritt muss man glaubhaft machen, dass es gewisse Analogien zur Dolmetscherausbildung gibt.

Der Ort, wo die fachkulturelle Alterität der Dolmetscherausbildung am offensivsten sichtbar gemacht werden könnte, ist das Curriculum. Aber ist sie dort so nachdrücklich verankert, dass sie aus den Formulierungen zweifelsfrei ableitbar ist? Eine Durchsicht der einschlägigen Texte erweist, dass die Hinweise auf spezifische Ausbildungsformen und -ziele eher diskret eingefügt sind. Bemerkenswerterweise scheint die – natürlich auch europaweit vereinheitlichte – Formulierungspraxis dem Trend der Translationswissenschaft entgegenzulaufen. Während innerhalb des Fachs der Wandel der Perspektive vom Translationsprodukt zum Translationsprozess als bedeutender Fortschritt gesehen wird (cf. den immer noch sehr lesenswerten Forschungsbericht von KRINGS 2005), verschweigen Curricula heutzutage hartnäckig, auf welchen Wegen der Zustand erreicht wird, von dem ebenso kühn wie apodiktisch behauptet wird, dass er mit dem positiven Abschluss des jeweiligen Moduls oder des Studiums insgesamt nachgewiesen werden könne. Das ist die logische Konsequenz der Übernahme des Bologna-Systems, das den Blick radikal von den Lehrenden zu den Studierenden hin verschiebt. Dadurch kann in den Curriculumstexten und in den Modulhandbüchern weniger als je zuvor zum Ausdruck gebracht werden, in welcher Weise Lehren und Lernen verschränkte Tätigkeiten und für beide Seiten *whole-person processes* sind.

In der Präambel des *Curriculum[s] für das Masterstudium Dolmetschen* der Universität Wien heißt es etwa:

Das Ziel des Masterstudiums Dolmetschen an der Universität Wien ist es, professionelle DolmetscherInnen als Fachleute für die Kommunikation zumeist zwischen Angehörigen unterschiedlicher Kulturen und Sprachen auszubilden. Auf der Grundlage wissenschaftlicher Kenntnisse verfügen sie über die entsprechende fachliche, mentale und soziale Disposition, um den gegenwärtig geforderten und künftig zu erwartenden Anforderungen auf dem Translationsmarkt professionell begegnen zu können. Neben einer fundierten sprachlichen und kulturellen Kompetenz besitzen sie die notwendige wissenschaftliche (translatologische) Kompetenz sowie allgemeine und spezielle translatorische Kompetenzen, insbesondere im Bereich des Dolmetschens. Als wesentlich für die Realisierung dieser Kompetenzen werden Flexibilität, Kooperationsfähigkeit und andere

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Schlüsselqualifikationen (wie Belastbarkeit in Stresssituationen) erachtet.
(CURRICULUM WIEN, S. 1; Hervorhebung W.P.)

Es versteht sich, dass „die entsprechende fachliche, mentale und soziale Disposition", über welche die AbsolventInnen verfügen, nicht in monologischen Vorlesungen – im Hörsaal oder vor dem Bildschirm – erworben werden kann, sondern nur in ständiger individueller didaktischer Interaktion zwischen der Lehrperson und der/dem Studierenden. Ähnliches gilt für die aufgezählten Schlüsselqualifikationen.

Während man über die AbsolventInnen des Wiener Masterstudiums Dolmetschen also lediglich erfährt, dass sie bestimmte Schlüsselkompetenzen besitzen, aber nicht, wie sie erworben werden, behauptet das Curriculum der Universität Graz, dass „mentale, soziale und technische Kompetenzen" – in der Überschrift des Absatzes eben als Schlüsselkompetenzen qualifiziert – „vermittelt" werden, was so klingt, als könne man etwa „Kooperation, Kommunikation, Verantwortung" (CURRICULUM GRAZ, S. 8) im herkömmlichen Sinn in einem Unterrichtspaket lehren.

Das Curriculum der Universität Innsbruck heißt allgemeiner *Masterstudium Translationswissenschaft* und hat deshalb keinen eigenen Rahmentext für die – so die Bezeichnung – Spezialisierung Konferenzdolmetschen. Es heißt hier nur schlicht, dass „die Studierenden auf lebenslanges selbständiges Lernen vorbereitet [werden], um sich auch neue Bereiche und Tätigkeitsfelder der interkulturellen Kommunikation und Translation in Zukunft erschließen zu können" (CURRICULUM INNSBRUCK, S. 1).

Differenzierter kommt der Aspekt des ständig präsenten sozialen Lernens im Modulhandbuch des Masterstudiengangs Konferenzdolmetschen der JGU Mainz zum Ausdruck. Hier wird an verschiedenen Stellen auf die Integration berufsethischer Fragestellungen und den Erwerb sozialer Kompetenzen verwiesen. Auch wenn es sich um einen Stehsatz in der Beschreibung der Lernziele bei allen Dolmetschübungen handelt, ist die folgende Formulierung gerade durch ihre Wiederholung ein Hinweis darauf, dass es sich um eine kontinuierlich aufzubauende Qualifikation handelt: „Praxisorientiertes Arbeiten in meist bikulturellen Zweiergruppen (Förderung der Teamfähigkeit und interkultureller Kompetenz). Fähigkeit zur Selbst- und Fremdevaluation (soziale Kompetenz)" (MODULHANDBUCH passim). Und im Zusammenhang mit Übungen zum „Dolmetschen im medizinischen Bereich" wird auch auf „Einfühlungsvermögen/Empathie" (MODULHANDBUCH, S. 20) als Lernziel verwiesen.

Dolmetscherausbildung ist nur zu einem (und sogar nicht einmal überwiegenden) Teil Wissensvermittlung im Sinn einer unidirektionalen Kommunikation, bei der ein/e Fachspezialist/in mehr oder weniger große, mehr oder weniger anonyme Gruppen von Studierenden mit Informationen versorgt. Dank der beständigen Interaktion – vielfach in Form korrigierender Interventionen von Seiten der Lehrperson – baut sich eine spezielle Beziehung zwischen Lehrenden und Studierenden auf. Während an der „Massenuniversität" unserer Tage der Lehrstoff oft die einzige Schnittmenge der Dozenten-Studierenden-Kommunikation bleibt – monologischer Vortrag während des Semesters, (überwiegend schriftliche und daher auch wieder anonyme) Prüfung am Ende –, bekommen Dolmetschstudierende Übungsstunde für Übungsstunde eine Art von Feedback, bei dem Faktenwissen in der Regel eine untergeordnete Rolle spielt, wogegen viel öfter Aspekte thematisiert werden, die mit der Persönlichkeit im weitesten Sinn zu tun haben: Stimmführung, Lautstärke, Körpersprache, kooperatives Verhalten in der Kabine (und außerhalb) etc. Verantwortungsvollen Lehrenden ist natürlich bewusst, dass sie beim Aufbau der Frustrationstoleranz behutsam vorgehen und die individuellen charakterlichen Profile ihrer Studierenden sorgsam ausloten müssen, damit ihre Botschaften auf Einsicht stoßen und angenommen werden. Das bedeutet, dass auch Lehrende empathisches Verhalten entwickeln, also ebenfalls einen *whole-person process* durchlaufen müssen. Diese – im „Milieu" hinlänglich bekannten – Umstände führen auch dazu, dass sich zwischen Lehrenden und Studierenden in vielen Fällen ein Vertrauensverhältnis entwickelt, das sich in anderen Fachkonstellationen, wo die/der Studierende sich oft schon wertgeschätzt fühlt, wenn der Professor sie/ihn am Ende des Semesters namentlich kennt, kaum herausbilden kann.

Selbst wenn sie im Namen der absoluten Gleichbehandlung ganz bewusst angestrebt würde, wäre die konsequente persönliche Distanz in der Dolmetscherausbildung wohl nicht aufrechtzuerhalten. Gleichwohl verwenden die EntwicklerInnen der immer mehr um sich greifenden „Testing"-Methoden, die sich mittlerweile zu einer eigenen Industrie ausgewachsen haben, viel intellektuelle Energie auf das Ersinnen angeblich völlig objektiver Leistungsermittlungsverfahren, bei denen die/der Studierende eben gerade nicht als Person oder gar als Persönlichkeit, sondern nur als Matrikelnummer in Erscheinung tritt. Die Frage ist, ob den Studierenden diese Form der Anonymität wirklich ein Anliegen ist.

Manches spricht dagegen. Vor einiger Zeit wurde in Österreich eine Umfrage durchgeführt, bei der Studierende über ihre Zufriedenheit mit den Studienbedingungen an ihrer Hochschule Auskunft geben sollten. Die Erwartung war,

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

dass die Ergebnisse einigermaßen mit den internationalen Ranglisten korrelieren würden, dass also etwa die nach den herkömmlichen Parametern am höchsten „gerankte" Universität auch von den Studierenden am besten bewertet würde. Zur allgemeinen Überraschung jedoch erzielte eine kleine Provinzuniversität in fast allen Punkten ausgezeichnete Werte. Die irritierten Bildungspolitiker und die Veranstalter der Enquête kritisierten, ja verhöhnten nun die biedermeierliche Präferenz österreichischer Studierender eines, wie es verächtlich hieß, „lauschigen Plätzchens" und ihr angeblich mangelndes Qualitätsbewusstsein. De facto spielten für das Votum einfach nicht dieselben Kriterien eine Rolle wie für interkontinentale Universitäts-Hitparaden. Ob ihre Universität je einen Nobelpreisträger hervorgebracht hat, ob ihre ProfessorInnen Weltgeltung genießen, ob ihre DozentInnen ausländische Staatsbürgerschaften und langjährige internationale Erfahrung haben etc., ist den Studierenden offenbar generell weniger wichtig als eine persönliche Betreuung, die sich als besonderes Plus herausgeschält hat. Besagte Umfrage liegt schon eine Weile zurück, es wurden meines Wissens keine weiteren dieser Art mehr durchgeführt. Und zweifellos haben diejenigen Recht, die behaupten, dass in der heutigen Universitätslandschaft ein anderer Diskurs herrsche, aber die Tatsache, dass man als Person, als Persönlichkeit von den Lehrenden wahrgenommen wird, scheint mir nach wie vor sehr positiv gewertet zu werden.

Alles eine Frage des Blickwinkels?

Das Verhältnis zwischen Lehrenden und Studierenden ist im Lauf der Geschichte freilich sehr unterschiedlich gesehen worden. Am Beginn der modernen Universität steht die Idee der – heute würde man sagen – flachen Hierarchie, ja vielleicht sogar, wenn man die entsprechenden Gründungstexte wörtlich nimmt, deren nahezu völlige Abwesenheit. „Humboldt forderte […] die gleichberechtigte Partnerschaft von Lehrenden und Studierenden im Geist der Wissenschaft", meint Konrad Paul Liessmann (2008: 117f.) geradeheraus formulieren zu dürfen.

Die zunehmende Befassung der Professorenschaft mit Aufgaben der sogenannten Selbstverwaltung hob allmählich das Gleichgewicht deutlich immer mehr zu deren Gunsten auf (Stichwort Ordinarienuniversität), so dass als Reaktion auf die Achtundsechziger-Bewegung das Bedürfnis einer Korrektur der De-

finition der Beziehungen nötig zu werden schien. Es bildete sich ein neues Organisationsprinzip heraus, das formaljuristisch in Deutschland Gruppenuniversität genannt wird und dem das Label Demokratisierung verliehen wurde. Verglichen mit der idealistischen Konzeption Humboldts (über deren reale Existenz hier nicht spekuliert werden soll) war aber die Gleichberechtigung längst einer hierarchischen Rollenaufteilung gewichen. Hartmut Boockmann, einer der informiertesten und scharfsichtigsten Chronisten der deutschen Universitätsgeschichte, konstatierte noch unmittelbar vor der Jahrtausendwende:

Die Gruppenuniversität ist heute in Deutschland eine so selbstverständliche Wirklichkeit, daß es geradezu Mühe macht, danach zu fragen, wie sie eigentlich zu rechtfertigen sei. Daß das Bundesverfassungsgericht alle, die da mitbestimmen wollten oder sollten, auf eine Ebene stellte, war bemerkenswert genug, aber es fiel nicht weiter auf. Die dem ganzen Vorgang zugrundeliegende sozialpolitische Vorstellung, die Studenten seien etwas wie Arbeitnehmer und die Professoren eine Art Arbeitgeber, blieb unberührt, und sie ist auch heute immer dann virulent, wenn sich der studentische Protest im Boykott von Lehrveranstaltungen äußert, der Streik genannt wird. (BOOCKMANN 1999: 263)

Das ist jedoch nicht der letzte Stand der Entwicklung. Die Ökonomisierung des Bildungs- und Forschungswesens und die damit – zumindest in der politischen Rhetorik – verbundene Gleichsetzung von Universitäten mit Unternehmen führte auch zu einem völlig veränderten Rollenverständnis der Universitätsangehörigen. Das Orakel der bundesdeutschen Bildungsforschung, der Jurist Peter Wex, liest in seinem Handbuch zum Bologna-Prozess den in Bezug auf die Einführung dieses neuen Systems skeptischen Universitäten und ProfessorInnen gehörig die Leviten und erinnert daran, von wem eigentlich die Studienangebote bestimmt werden sollten. Im Zusammenhang mit der Einrichtung von Kurzstudiengängen (und der Bewertung des Diplomstudiums) etwa heißt es da:

Erstaunlicherweise wurden und werden bis auf den heutigen Tag keinerlei ernsthafte Konsequenzen aus dem Befund gezogen, daß die Studierenden, <u>in diesem Sinne neuzeitlich als Kunden anzusprechen</u>, mehrheitlich die wissenschafts- und forschungszentrierte Ausrichtung eines Diplom-Studiengangs gar nicht wünschen. Studierende wollen überwiegend nicht wissenschaftliche Forschung betreiben, sondern wünschen wissenschaftliche

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Ausbildung für einen praktischen Beruf. (Wex 2005: 72; Hervorhebung W.P.)[1]

Diese aus der Wirtschaft eins zu eins in das Bildungswesen transferierte ökonomische Denkfigur[2] hinkt allerdings in einer entscheidenden Hinsicht ganz gravierend. Der Kunde kauft etwas und erwirbt damit einen Gegenstand, gegebenenfalls auch ein immaterielles Gut (z. B. eine Versicherung). In jedem Fall geht das Erworbene als Gegenleistung für die Kaufsumme in sein Eigentum über. Übertragen auf die wohlbekannte Klassifikation Pierre Bourdieus könnte man nun sagen, dass zwar objektiviertes Kulturkapital käuflich – und das heißt ohne jede weitere Anstrengung für den Käufer – erworben werden kann, nicht jedoch inkorporiertes (bzw. zu inkorporierendes) Kulturkapital. Doch genau dies ist es, was die Universität anbietet, nämlich zu inkorporierendes (und am Ende des Studiums, in Form des Diploms, institutionalisiertes) Kulturkapital. Das heißt, die intellektuelle Anstrengung muss von den Studierenden selbst geleistet werden, man kann sie nicht delegieren bzw. durch Aufwendung finanzieller Mittel kompensieren. Die Kundenmetapher ist somit völlig inadäquat (immer vorausgesetzt, dass man den Universitäten nicht Korruption unterstellt). Denn der Verkäufer interessiert sich nicht für die Befindlichkeit des Kunden (und vice versa), sondern nur für den Abschluss des Geschäfts. Das Selbstverständnis von Lehrenden – jedenfalls an Ausbildungsstätten für Dolmetscherinnen und Dolmetscher – ist jedoch, bei allen natürlich existierenden Abstufungen – mit Sicherheit ein wesentlich umfassenderes.

Es ist symptomatisch für das Handbuch von Peter Wex, dass der Gesichtspunkt der Charakterbildung von Studierenden auf den 448 Seiten nur ein ein-

1 Auch Evaluierungen werden nach dem Verständnis von Wex vornehmlich zur Orientierung der „Kundschaft" vorgenommen: „Die Akkreditierung mündet in einer [sic] formalisierten Entscheidung. Adressat der festgestellten Qualität ist neben dem Antragsteller auch die Öffentlichkeit, der Studierende, der Kunde" (Wex 2005: 275).

2 Die Analogie Universität – Wirtschaftsunternehmen wird bei Wex auch noch dadurch unterstützt, dass die flächendeckende Einführung von Studiengebühren als dringend geboten dargestellt wird; und zwar aus Imagegründen und nicht weil der deutsche Staat die Ausbildung seiner Studierenden nicht zu finanzieren in der Lage wäre. „Ein kostenloser Bachelor ist nach weitverbreiteter Ansicht fast nichts wert. Selbst wenn diese Einschätzung wenig begründet sein mag und in Deutschland nicht gern gehört wird, so gibt sie doch die Einschätzung vieler ausländischer Studierwilligen wieder" (Wex 2005: 364). Dieses Argument ist Wex so unabweisbar, dass er es im übernächsten Absatz gleich wiederholt: „Nur auf den ersten Blick muß daher die Aussage paradox erscheinen, nämlich daß die *Einführung* von Gebühren die ausländischen Studierenden *anzieht*, während die Gebührenfreiheit sie eher abstößt. Nur was etwas kostet, erfüllt auch die Erwartung, daß es etwas wert ist (Wex 2005: 364; Kursivierung im Original).

ziges Mal erwähnt wird, und zwar im Zusammenhang mit der – uneingeschränkt vorausgesetzten – Vorbildlichkeit des angelsächsischen Modells (man achte auf die selbstverständliche Gleichsetzung *ausländisch* = *angelsächsisch* im ersten Absatz). Hier heißt es:

Für die curriculare Gestaltung der gestuften Studienangebote sind durchaus Erfahrungen von ausländischen Hochschulen einzubringen, wiewohl es anerkanntermaßen nicht „das" angelsächsische Modell gibt. Typische Aspekte z. B. bei der curricularen Erarbeitung eines Bachelor-Studienganges in Großbritannien sind: […] Die Grundidee des Studienganges, etwa die Betonung von moralischen Gesichtspunkten oder Förderung von unternehmerischen Einstellungen sowie die Vorstellungen über die Persönlichkeitsentwicklung des Studierenden. (Wex 2005: 194f.)

Ausblick

Es bleibt zu wünschen und zu hoffen, dass der merkantile Imperativ auch in Zukunft weder die bewährten Ausbildungsmodelle noch die durch Einrichtungen wie das GLK der Universität Mainz geförderten innovativen Konzepte für qualitätsvolle Lehre wird aushebeln können und dass sowohl den Studierenden als auch den Lehrenden bewusst bleibt, dass ein Studium viel mehr ist als reine Wissensvermittlung. Grundsätzlich gilt dies für alle Fächer; in einigen – wie der Dolmetscherausbildung – sollte aber vielleicht noch klarer, als es in den Curricula zum Ausdruck kommt, unterstrichen werden, dass die Persönlichkeitsbildung einen wichtigen Teil des Studiums darstellt.

© Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

Literaturverzeichnis

BOOCKMANN, Hartmut (1999): *Wissen und Widerstand. Geschichte der deutschen Universität*. Berlin: Siedler.

CURRICULUM GRAZ: Curriculum für das Masterstudium Dolmetschen an der Karl-Franzens-Universität Graz. http://static.uni-graz.at/fileadmin/gewi-institute/Translationswissenschaft/ma_dolmetschen.pdf (17.12.2016).

CURRICULUM INNSBRUCK: Curriculum Translationswissenschaft der Universität Innsbruck. https://www.uibk.ac.at/fakultaeten-servicestelle/pruefungsreferate/gesamtfassung/ma-translationswissenschaften_stand-01.10.2009.pdf (17.12.2016).

CURRICULUM WIEN: Curriculum für das Masterstudium Dolmetschen, Universität Wien. https://studentpoint.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/studentpoint_2011/Curricula/Master/MA_Dolmetschen_Juli2013.pdf (17.12.2016).

GUTENBERG LEHRKOLLEG: Ein Instrument zur Förderung hervorragender Lehre. http://www.glk.uni-mainz.de/Dateien/GLK_Imagebroschuere.pdf (17.12.2016).

HÖRISCH, Jochen (2006): *Die ungeliebte Universität. Rettet die Alma mater!* München: Hanser.

KRINGS, Hans Peter (2005): „Wege ins Labyrinth – Fragestellungen und Methoden der Übersetzungsprozessforschung im Überblick", *Meta* 50 (2), 342–358.

LIESSMANN, Konrad Paul (2008): *Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*. München: Piper. Erstausgabe (2006) Wien: Zsolnay.

MODULHANDBUCH: Modulhandbuch des Master-Studiengangs Konferenzdolmetschen der Johannes Gutenberg Universität Mainz. http://www.fb06.uni-mainz.de/studium/Dateien/Modulhandbuch-MAKD.pdf (17.12.2016).

WEX, Peter (2005): *Bachelor und Master. Die Grundlagen des neuen Studiensystems in Deutschland*. Ein Handbuch. Berlin: Duncker & Humblot.

Marc Orlando

Former les interprètes et les traducteurs de demain : développer les savoirs, savoir-faire et savoir-être

Je crois que l'éducation est un processus de vie, et non une préparation à la vie. (Dewey 1897: 36)

Introduction

Je suis honoré et ravi, chère Dörte, d'avoir été invité à participer à ce volume qui fera office de cadeau académique pour ton anniversaire, et d'avoir la possibilité de partager avec toi, sous la forme d'un article cette fois (car nous l'avons souvent fait autour d'un bon verre de vin), mes réflexions sur la nature du métier que nous pratiquons.

Interrogée sur le bilan que tu faisais à la clôture d'une conférence sur l'enseignement, tu as déclaré : « Je retiens en particulier une phrase de Wim Kouwenhoven, de l'université d'Amsterdam : *Education is a whole-person process*. » C'est en m'appuyant sur cette phrase que l'on m'a demandé de réfléchir aux potentielles relations entre son sens et mon travail d'enseignant-chercheur à l'université et de formateur d'interprètes et de traducteurs.

La citation de John Dewey, placée en ouverture de cet article, résonne à mon sens comme un écho à ce qui semble sous-entendu par la citation de Kouwenhoven : l'idée que la personne toute entière est impliquée dans le processus d'éducation, d'apprentissage. Il ne s'agirait pas seulement d'apprendre à faire quelque chose, d'être préparé à une fonction ou un rôle ou d'acquérir de nouvelles compétences et savoirs, mais aussi de s'épanouir, de s'enrichir pleinement de l'enseignement reçu, et de se transformer. En ce sens, certainement, l'éducation *est* la vie car elle façonne la personne dans son ensemble ; c'est un processus de changement de comportement de l'individu. Ce qui est appris passe dans la vie et est mis en pratique. L'éducation se rapporte aux savoirs et aux savoir-faire, mais aussi aux savoir-être ; ainsi, éduquer serait de permettre à l'individu de se révéler. Apprendre permettrait d'être.

Dans son ouvrage *La mort de l'Auteur* (1968), Roland Barthes avance l'idée suivante : « La naissance du lecteur doit se payer de la mort de l'Auteur ». J'ai acquis mon expérience d'enseignant dans divers pays et contextes et j'ai toujours pratiqué mon métier selon le principe qu'une formation doit bien entendu préparer de futurs professionnels (traducteurs et interprètes notamment) à faire face aux réalités de leur secteur d'activité. Toutefois, d'une certaine manière, j'ai aussi toujours gardé à l'esprit que l'étape ultime vers la *naissance* d'un jeune professionnel serait la *mort* symbolique du formateur, et que donc tout programme pédagogique doit inclure des activités qui visent à l'émancipation de l'individu, que ce soit au niveau des savoirs, savoir-faire, mais aussi du savoir-être. Selon cette philosophie, cet individu acquiert au cours de la formation des compétences transversales et transférables qui le définiront en tant que personne, au-delà de son métier ; une éducation qui serait donc un « processus de vie, pas seulement une préparation à la vie », comme le dit Dewey.

Ainsi, dans le cas de la formation des traducteurs et des interprètes, il me paraît essentiel de mettre l'accent majoritairement sur une approche constructiviste, centrée sur l'étudiant, qui prend en compte des stratégies de résolution de problèmes et des activités métacognitives à travers lesquelles des outils académiques adéquats sont proposés aux étudiants afin de leur permettre d'apprendre à réfléchir sur leur pratique et leur apprentissage, ou, en d'autres termes, d'apprendre à apprendre. Et, finalement, d'apprendre à pratiquer. Cependant, m'inspirant des idées de Peter Westwood (2008) et de la distinction (discutée dans la section « Approches de la formation centrée sur l'étudiant ») qu'il fait entre 'constructivistes' et 'instructivistes', ma philosophie ne vise pas à ne retenir que l'approche constructiviste mais plutôt à l'optimiser : en conservant une approche centrée aussi sur l'enseignant en début de formation, on organise petit à petit sa mort symbolique, en donnant au futur professionnel la capacité de réfléchir sur les apports à la fois théoriques et pratiques pour répondre à ses besoins professionnels mais aussi personnels, et ainsi de s'émanciper pleinement. Dans ce sens, la progression de chacun dépendra aussi de ce que chacun est et de la manière dont chacun aborde le processus d'apprentissage et fait l'expérience de ce « processus de vie ».

Dans notre cas, réfléchir à ce qu'est l'éducation et à la manière dont apprendre permet à l'individu de se développer nous oblige, je pense, à questionner le rôle de l'université aujourd'hui, puisque c'est là que nous exerçons notre métier. Développer des activités pédagogiques qui permettent l'approche men-

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

tionnée ci-dessus oblige également à s'interroger sur la dichotomie entre la vision de la formation universitaire qui mène à un métier, prépare un individu à une fonction qui requiert certaines compétences professionnelles et sociales (et donc, par conséquent, a une portée socio-économique), et celle d'une université dont le rôle ne viserait qu'au développement d'une culture de l'esprit, d'une érudition. Mais le débat n'est pas nouveau, et il est loin d'être propre à la formation des traducteurs et des interprètes.

La dichotomie entre l'enseignement de savoirs théoriques et de savoirs pratiques

La relation au sein de l'université entre une demande de formation professionnalisante (comme celle de traducteurs ou d'interprètes) et une tradition classique plus académique et théorique n'a pas toujours été facile. Une question qui se pose au regard de cette dichotomie est de savoir comment définir les besoins de l'étudiant en traduction et/ou interprétation dans un programme pédagogique proposé et y répondre. Comment mêler pratique et théorie pour satisfaire à la fois les besoins de l'individu, de la profession et du secteur d'activité, mais aussi de l'institution académique ? Une solution serait, à mon avis, de former les professionnels de demain comme 'praticiens-chercheurs', ceux que Daniel Gile a appelé les *practitioners-researchers* ou *practisearchers* (GILE 1995). Afin de mieux définir cette possibilité, considérons la manière dont la dichotomie s'est développée à travers l'histoire.

Plusieurs chercheurs, comme Dorothy Kelly ou Daniel Gouadec, sont d'une certaine manière hostiles à l'idée que les traducteurs puissent être formés au sein d'un environnement académique, et encore plus à l'idée que cette formation puisse être assurée uniquement par des universitaires (« une idée ridicule » – *a preposterous idea* – GOUADEC 2007: 355). Ils s'appuient sur la notion que l'enseignement supérieur cultive un certain conservatisme ou rationalisme académique et que les méthodes d'enseignement employées sont celles que des auteurs comme Kelly (2005) et Don Kiraly (2000) qualifient de 'transmissionnistes'. En dépit de tels points de vue, il est plus que probable que la formation des traducteurs et des interprètes demeurera au sein des universités. Comme le fait remarquer John Kearns, même si ces formations semblent être davantage de la compétence des écoles professionnalisantes, le processus de Bologne et l'harmonisation de l'enseignement supérieur vont, de toute manière, impliquer des changements

certains : « The harmonization of higher education under the Bologna Process will inevitably involve re-conceiving undergraduate and graduate studies in many ways and will challenge directly many of the preconceptions of academic rationalism » (Kearns 2008: 186). De nombreux établissements vont devoir réévaluer leur programme de formation, notamment parce que bon nombre d'instituts professionnalisants en Europe, en Australie, en Asie de l'est, ont récemment été intégrés au sein d'universités où une formation plus théorique occupe une place certaine.

Kearns propose de considérer la question de cette dichotomie et du rationalisme académique perpétué au sein de nombreuses institutions sous l'angle historique. Pour lui, « The roots of academia may be found in the seven liberal arts of the historical trivium and quadrivium of the Middle Ages, within which modern fields of study have their origins » (Kearns 2008: 187). Le système a ensuite été encore développé par l'humanisme de la Renaissance, et le XIXe siècle a, lui, mis l'accent sur le développement d'universités-centres de recherche dont la mission première était de contribuer à la culture de l'esprit (« the cultivation of the mind » (Kearns 2008: 187)). Kearns ajoute: « The twentieth century saw both teaching and research emphasized and greater demands were placed on universities by societies eagerly seeking both mass education and innovation » (Kearns 2008: 187).

Toutefois, la préférence du monde universitaire pour des matières visant à l'érudition remonte aussi à la distinction plus ancienne entre le savoir théorique et le savoir pratique. Le type de savoir déterminait le statut social dans la Grèce antique et cette dichotomie a persisté jusqu'à une époque plus moderne qui reconnaissait une forme de division sociale comme suit : « Theoretical knowledge has become associated with a leisured elite and applied knowledge with those who go to work for a living » (Kearns 2008: 189).

C'est donc sur la base de ce développement historique, et en particulier sur la notion d'acquisition du savoir comme étant imbriquée dans le concept de la culture de l'esprit, que sont nés les reproches faits au monde universitaire, perçu comme coupé du monde réel. Une bonne part du discours sur les universités au XXe siècle a été caractérisée par l'idée que les universitaires seraient réticents à considérer les aspects pratiques/appliqués de leurs domaines : « the notion that academics are resistant to examining the practical implications and applications of the subjects which they theorize » (Kearns 2008: 190). On entend souvent ce type de critiques dans le domaine de la traduction et de l'interprétation (Chesterman & Wagner 2002; Gouadec 2007). Toutefois, comme le note Kearns,

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

mais aussi Kelly (2008) ou Pöchhacker (2004), le fossé entre les institutions professionnalisantes et universitaires s'est récemment légèrement refermé lorsque bon nombre d'instituts professionnalisants se sont vus accorder un statut universitaire, mais aussi en raison d'une demande croissante dans la société d'aujourd'hui de voir les universités proposer un enseignement qui équiperait les diplômés avec les compétences requises immédiatement applicables dans des environnements professionnels spécifiques (Way 2008). C'est un point de vue partagé par Daryl Hague en rapport avec la nouvelle définition de l'éducation libérale : « […] the new definitions emphasize the need for pragmatic and experiential education along with the 'cultivation of the intellect'. For several reasons, translator education fits this modern approach to liberal education quite well » (Hague 2013: 21). D'ailleurs, en vue d'offrir des opportunités de formation plus pratiques et mieux calquées sur les réalités de leur secteur d'activité, mais aussi de définir les besoins de formation avec les différents acteurs de ce secteur, il convient de souligner le développement important dans la plupart des formations de programmes de stages et de placements d'étudiants.

Une évolution a pu être observée au fil du XXe siècle : des disciplines traditionnellement professionnalisantes comme la pharmacie, l'ingénierie, le journalisme ont gagné un statut plus académique une fois incluses dans des cursus universitaires. *Translation Studies* partage ce statut de nouvel arrivant sur la scène universitaire, et ce grâce aux travaux de Holmes, Toury ou Nida qui ont facilité la reconnaissance de cette nouvelle discipline, aujourd'hui confirmée par le grand nombre d'initiatives de recherche et de publications (Kearns 2008: 190). Même sa nature interdisciplinaire, à la croisée de nombreux domaines comme la linguistique, la littérature, la culture, la communication, la médecine, le droit, l'histoire, la psychologie etc., parfois critiquée au sein du monde universitaire, a souvent pu être appréciée et perçue comme un développement positif des sciences humaines. Toutefois, comme le fait remarquer Kearns, au cours des quarante dernières années c'est souvent sa dimension professionnalisante qui a pu nuire à sa pleine reconnaissance et qui a maintenu bien ouvert ce fossé entre la dimension pratique et académique. « T&I programmes are almost always obliged to at least possess, and preferably be centred around, a practical element of training » (Kearns 2008: 191). Par conséquent, pour bon nombre de programmes chargés de la formation de traducteurs et d'interprètes et enseignés par des professionnels du métier, un enseignement théorique présentait peu d'intérêt (Gile 1994 ; Kearns 2008) et ne mettaient l'accent que sur les compétences pratiques. Dans le monde universitaire, une telle approche a souvent été

jugée contraire aux principes de raisonnement intellectuel ou d'enseignement de la théorie et de la recherche.

Les changements structurels et les réformes éducatives mentionnés nous obligent donc désormais à réévaluer ce fossé entre la pratique et la théorie. Les universités font face à une demande de résultats économiques qui les amène à proposer de plus en plus de formations professionnalisantes, pertinentes en termes d'employabilité future.

Cependant, une formation contemporaine de type master doit s'appuyer sur un apport théorique solide et viser à développer des compétences de recherche, un certain esprit critique, et l'acquisition de compétences transférables, utiles à l'individu dans différents contextes. Un accent mis sur ces compétences transférables a été imposé aux universités vers le début des années 1990 au Royaume-Uni, suite à la parution de plusieurs livres blancs qui mettaient en avant la nécessité d'équiper les étudiants de capacités et compétences plus génériques (Kearns 2008: 203), et ce afin qu'ils puissent réussir dans différents rôles et soient plus mobiles au sein d'un même secteur d'activité ou entre différents secteurs d'activité. Comme le fait encore remarquer Kearns, aujourd'hui ce sont les universitaires qui ont la charge de cet enseignement dans les programmes de formation de traducteurs et d'interprètes, une fonction qui légitime davantage leur présence dans le processus de formation. Ainsi, que les traducteurs et interprètes professionnels l'acceptent ou non, la réalité actuelle est que la formation de futurs professionnels est assurée aujourd'hui principalement par des universitaires.

Face à cette situation, on peut se demander si la formation des futurs professionnels doit se faire uniquement au sein des universités. Comme l'a fait remarquer Pöchhacker (2004), elle pourrait aussi être organisée par des associations professionnelles (c'est le cas de la FIT, de l'AIIC, ou d'associations nationales), par des institutions (comme le font par exemple la DG Traduction ou la DG Interprétation de la Commission européenne), ou encore par de larges sociétés ou agences privées. Car il est vrai, comme l'a souligné Pym: « There are many situations in which translators can be effectively trained – on the job, in short courses, by mentoring, etc. » (Pym 2006: 50). Ceci étant dit, et quelle que soit la pertinence et la qualité de ces formations, elles relèvent principalement de la formation continue et ne conduisent pas à l'obtention d'un diplôme, contrairement à celles dispensées par les universités. La solution choisie par de nombreuses universités pour s'assurer que l'enseignement des compétences professionnelles et pratiques requises par la profession est inclus dans leur programme

 © Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur

est d'employer un certain nombre de professionnels sous un statut de vacataires (car il existe encore trop peu de praticiens-chercheurs), avec tous les problèmes de formation à l'enseignement, de statut, d'autorité de compétence, et de tension que cela peut poser. Un moyen stable et durable pour réduire ce fossé entre pratique et théorique pourrait être de développer davantage la formation et l'emploi de praticiens-chercheurs dans des systèmes et programmes pédagogiques qui s'adapteraient en continu aux changements constants et aux exigences du monde académique et du monde professionnel.

A ceux qui questionneraient la pertinence d'une formation de traducteurs et d'interprètes à l'université, je répondrais que nos sociétés continuent d'admirer le prestige intellectuel et les valeurs que les universités ont toujours véhiculés et continuent de véhiculer. Et c'est peut-être au sein de ces universités que l'on parviendra à capitaliser au mieux sur les synergies entre le monde académique et le monde professionnel : un espace où les chercheurs influenceront la pratique, où les praticiens informeront des changements et des réalités nouvelles de la profession, et où les formateurs et pédagogues pourront adapter les programmes pédagogiques efficacement. Je pense que c'est uniquement dans cet environnement que le praticien-chercheur du XXIe siècle parviendra à cocher toutes les cases : recherche, pratique et enseignement.

Ces considérations sur la dichotomie entre notre monde professionnel et notre monde universitaire, et sur le rôle que jouent les universités aujourd'hui, m'amènent à discuter la manière dont je conçois l'enseignement et la formation des individus qui deviendront les praticiens-chercheurs de demain, et la façon dont cette formation leur permettra également de se définir et se révéler professionnellement, mais aussi personnellement.

Approche de la formation centrée sur l'étudiant

J'ai toujours considéré l'acte d'enseigner comme devant mener à l'émancipation et à l'autonomie. C'est dans cet esprit, et afin de s'éloigner d'une méthode plus 'transmissionniste', que je propose de suivre des programmes et activités pédagogiques en traduction et en interprétation basés sur une approche constructiviste, davantage centrée sur l'étudiant que sur l'enseignant. Cette approche se décline autour d'activités métacognitives, de stratégies de résolution de problèmes et de mécanismes d'évaluation qui permettent à l'étudiant(e) d'acquérir