



Translationslehre und Bologna-Prozess

Translation/Interpreting Teaching and the Bologna Process

Susanne Hagemann/Julia Neu/
Stephan Walter (Hg.)

T Frank & Timme

Susanne Hagemann/Julia Neu/Stephan Walter (Hg.)
Translationslehre und Bologna-Prozess
Translation/Interpreting Teaching and the Bologna Process

Klaus-Dieter Baumann/Susanne Hagemann/
Hartwig Kalverkämper/Klaus Schubert (Hg.)

TRANSÜD.

Arbeiten zur Theorie und Praxis des Übersetzens und Dolmetschens

Band 87

Susanne Hagemann/Julia Neu/Stephan Walter (Hg.)

Translationslehre und Bologna-Prozess:
Unterwegs zwischen Einheit und Vielfalt

Translation / Interpreting Teaching
and the Bologna Process:
Pathways between Unity and Diversity

FFrank & Timme
Verlag für wissenschaftliche Literatur

Umschlagabbildung: Eisenbahnbrücke über den Rhein bei Germersheim. Die Perspektive von unten lenkt den Blick auf den konstruierten Charakter der Brückenmetaphorik; das Mosaik macht auf die Beziehung zwischen Vielfalt und Einheit aufmerksam.

Cover: Railway bridge across the Rhine near Germersheim, Germany. The perspective from below draws attention to the constructedness of the bridge metaphor. The mosaic emphasizes the connection between diversity and unity.

ISBN 978-3-7329-0311-5

ISBN (E-Book) 978-3-7329-9703-9

ISSN 1438-2636

© 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

Inhaltsverzeichnis / Contents

Abstracts9

JULIA NEU

**Einleitung. Vielfalt und Einheit der Translationslehre
im Kontext des Bologna-Prozesses..... 11**

JULIA NEU

**Introduction. Diversity and Unity in Translation and
Interpreting Teaching Against the Backdrop of the Bologna Process21**

DOROTHY KELLY

**Translator Education in Higher Education Today.
The EHEA and Other Major Trends.
Convergence, Divergence, Paradoxes and Tensions.....29**

SYLVIA KALINA

**Bologna – viele Chancen und ein paar Fallstricke
für Dolmetschstudiengänge.....51**

SUSANNE HAGEMANN

Forms of Cultural Specificity in Translation Teaching77

RAQUEL PACHECO AGUILAR

**Was macht die translatorische Kompetenz politisch?
Eine dekonstruktivistische Kritik
eines translationswissenschaftlichen Begriffes..... 105**

URSULA GROSS-DINTER

**Kompetenzorientiert prüfen, lehren, lernen.
Lernergebnisse als Kenngrößen in Dolmetschmodulen 133**

BRYAN J. ROBINSON

**Learner Concerns about Generic Competencies. If I Use Teamwork,
Should I Not Provide Input on Basic Interactive Skills?167**

KONRAD KLIMKOWSKI

**Empowering Translation Students in Entrepreneurship.
The Concept of Translation Service Provision Competence
in Didactic Application189**

MICHAELA ALBL-MIKASA, LIVIA BARTELS, LORENZ MOHLER,
AND BERND WICK

World Englishes and English as a Lingua Franca in Interpreter Training215

VERA MITJAGINA, ELINA NOVIKOVA UND STEPHAN WALTER
**Reale Dolmetscheinsätze beschreiben, Dolmetschleistungen einschätzen.
Zum Einsatz von YouTube-Videos in der Dolmetschausbildung
in Wolgograd239**

HOLGER SIEVER

Translationsbezogener Spracherwerb mit LISST259

BORISLAVA ERAKOVIĆ

**To What Extent Do Student Expectations Influence
the Application of a Collaborative Learning Model?281**

DIANA BERBER AND BIRGIT KRETSCHMANN

**Interpreter Training. A By-Product of Translator Training?
An Overview of the Finnish Situation.....307**

PAVOL ŠVEDA AND IVO POLÁČEK

**T&I Programmes in Slovakia. A Small Country, Large Diversity,
and a Rising Number of Graduates323**

BRITTA NORD

Alle Wege führen nach Bologna!? Translationsdidaktik in Italien347

MEHMET ŞAHİN AND DERYA DUMAN	
Bologna – Turkey. Issues in Curriculum, Compatibility, and the Direction of Mobility in Translation Studies.....	365
FADOUA CHAARA	
Translationslehre in Marokko nach der Hochschulreform. „Viel Mühlenlärm, aber wenig Mehl“	393
Beitragende / Contributors.....	419

Abstracts

Zu englischen Beiträgen gehören deutsche Abstracts und umgekehrt.
Articles in German are accompanied by abstracts in English and vice versa.

DOROTHY KELLY

Translationslehre an Hochschulen heute. Der Europäische Hochschulraum und andere signifikante Entwicklungen.
Konvergenzen, Divergenzen, Paradoxa und Spannungen..... 29

SYLVIA KALINA

Bologna – Many Opportunities and a Few Pitfalls
for Interpreting Programmes..... 51

SUSANNE HAGEMANN

Formen der Kulturgebundenheit in der Translationslehre..... 77

RAQUEL PACHECO AGUILAR

Analyzing the Political in the Concept of Translation Competence.
A Deconstructive Critique..... 105

URSULA GROSS-DINTER

Competence-Oriented Assessment, Teaching, Learning.
Learning Outcomes as Parameters in Interpreting Modules 133

BRYAN J. ROBINSON

Was Lernende beim Thema „allgemeine Kompetenzen“
für wichtig halten und ob man bei Teamarbeit einen Input
über fundamentale Interaktionsfähigkeiten geben sollte..... 167

KONRAD KLIMKOWSKI

Die Ermächtigung von Übersetzungsstudierenden
zum Unternehmertum. Das Konzept der Dienstleistungscompetenz
in didaktischer Anwendung..... 189

ABSTRACTS

- MICHAELA ALBL-MIKASA, LIVIA BARTELS, LORENZ MOHLER
UND BERND WICK
World Englishes und Englisch als Lingua franca in der Dolmetschlehre 215
- VERA MITYAGINA, ELINA NOVIKOVA, AND STEPHAN WALTER
The Application of YouTube Videos Containing Interpreting Situations
as Used in Volgograd for Interpreter Training 239
- HOLGER SIEVER
Translation-Specific Foreign Language Acquisition with LISST 259
- BORISLAVA ERAKOVIĆ
Inwiefern wird der Einsatz eines kollaborativen Lernmodells
von den Erwartungen der Studierenden beeinflusst? 281
- DIANA BERBER UND BIRGIT KRETSCHMANN
Dolmetscherausbildung – ein Nebenprodukt der
Translatorenausbildung? Ein Überblick über die Situation in Finnland 307
- PAVOL ŠVEDA UND IVO POLÁČEK
Translationsstudiengänge in der Slowakei. Ein kleines Land,
große Vielfalt und eine steigende Anzahl Absolventen 323
- BRITTA NORD
All Roads Lead to Bologna?!
Translation and Interpreting Teaching in Italy 347
- MEHMET ŞAHİN UND DERYA DUMAN
Bologna – Türkei. Curriculum, Kompatibilität und Mobilität
in der Translationswissenschaft 365
- FADOUA CHAARA
Teaching Translation in Morocco Following the University Reforms.
“Much work for little reward” 393

JULIA NEU (UNIVERSITÄT MAINZ/GERMERSHEIM, DEUTSCHLAND)

Einleitung. Vielfalt und Einheit der Translationslehre im Kontext des Bologna-Prozesses

Im Jahr 2015 zogen die europäischen Bildungsminister in Jerewan Bilanz über die bisherige Umsetzung der Bologna-Reformen:

We, the Ministers, meeting in Yerevan on 14–15 May 2015, are proud to recognize that the vision which inspired our predecessors in Bologna has given rise to the European Higher Education Area (EHEA), where 47 countries with different political, cultural and academic traditions cooperate on the basis of open dialogue, shared goals and common commitments. (EHEA Ministerial Conference 2015: 1)

In diesem Zitat wird deutlich, dass der Europäische Hochschulraum von Vielfalt in der Einheit geprägt ist. Eine detaillierte Übersicht über den Stand der Reformen geben die regelmäßig auf der Website des Europäischen Hochschulraums veröffentlichten *National Reports* und die *Bologna Process Implementation Reports*. Während die *National Reports* die Umsetzung der Bologna-Ziele in den einzelnen Ländern zum Thema haben, beleuchten die *Bologna Process Implementation Reports* die Situation im gesamten Europäischen Hochschulraum. Diese Berichte ergänzen einander und spiegeln das Wechselverhältnis von Vielfalt und Einheit wider.

Das Anliegen dieses Bandes ist es, eine fachspezifische Perspektive einzunehmen und anhand von einigen Beispielen die Umsetzung des Bologna-Prozesses in der Translationslehre zu untersuchen. Hierbei geht es nicht in erster Linie um die Frage, inwieweit die Bologna-Ziele erreicht wurden beziehungsweise wie sie erreicht werden könnten. Stattdessen soll analysiert werden, wie sich der Bologna-Prozess auf die Translationslehre auswirkt und in welchem Verhältnis Vielfalt und Einheit dabei zueinander stehen. Die Betrachtung des

Bologna-Prozesses aus einer solchen Metaperspektive kann Impulse für die Gestaltung unseres eigenen Handelns bei der Umsetzung des Bologna-Prozesses geben.

Die Aufsätze basieren auf Vorträgen, die im November 2015 beim 6. Internationalen Symposium „Translatorische Kompetenz“ zum Thema „Translationslehre und Bologna-Prozess: Unterwegs zwischen Einheit und Vielfalt“ am Fachbereich Translations-, Sprach- und Kulturwissenschaft der Universität Mainz in Germersheim gehalten wurden.

In der Einleitung versuche ich, die Beiträge anhand von einigen Beobachtungen zur Wirkung des Bologna-Prozesses auf die Translationslehre sowie zum Verhältnis von Einheit und Vielfalt in einen größeren Kontext einzuordnen.

Kelly analysiert in ihrem Aufsatz die Umsetzung des Bologna-Prozesses in der Translationslehre und die dabei auftretenden Konvergenzen und Spannungen. Konvergenz besteht beispielsweise bei der Kompetenzorientierung der Lehre. Spannungen treten unter anderem im Bereich der Internationalisierung auf. Als einen der Gründe hierfür nennt sie die starke Orientierung an Sprachenpaaren und Übersetzungsrichtungen in der Lehre.

Kalina zeigt, dass die Dolmetschlehre sich in einem tiefgreifenden Wandlungsprozess befindet, in dem die Bologna-Reformen eine wichtige Rolle spielen. Sie kontrastiert die Entwicklungen mit den früheren deutschen Diplomstudiengängen und nimmt dabei immer wieder auch eine kritische Position ein. Wie Kelly sieht sie beispielsweise Mobilität als ein strukturelles Problem bei der Umsetzung des Bologna-Prozesses, unter anderem aufgrund der mangelnden Vergleichbarkeit von Studieninhalten. Im didaktischen Bereich nennt sie die Lernendenzentrierung als eine zentrale Veränderung. Sie plädiert dafür, trotz aller positiven Aspekte, die damit einhergehen, lange erprobte und bewährte didaktische Methoden nicht aus den Augen zu verlieren.

Das Verhältnis von Vielfalt und Einheit wird in diesem Band auf den Ebenen der Theorie, der Strukturreform und der Didaktik thematisiert.

Hagemann entwickelt in ihrem theoretischen Beitrag am Beispiel von Lernergebnissen ein Modell mit vier unterschiedlichen Dimensionen zur Beschreibung von Kulturgebundenheit der Translationslehre. In dem Aufsatz wird deutlich, wie komplex dieses Phänomen ist und dass der Bologna-Prozess lediglich einer von vielen Teilaspekten ist.

Die hier folgenden Beobachtungen zu den Wirkungen des Bologna-Prozesses mit Blick auf Vielfalt und Einheit der Translationslehre stellen eine gezielte Verengung der Perspektive im Bewusstsein dieser Komplexität dar. Ich halte diese Vorgehensweise für wichtig, weil sie es ermöglicht, zu erkennen, welche Wirkungen wir, die Translationslehrenden, dem Bologna-Prozess zuschreiben, diese Zuschreibungen kritisch zu hinterfragen und auf der Grundlage einer genaueren Analyse von Wirkungsgefügen konkrete Handlungsspielräume auszuloten. Hier ein Beispiel: Şahin/Duman stellen in ihrem Aufsatz die Ergebnisse einer Umfrage unter Dozierenden und Studierenden zur Einschätzung des Bologna-Prozesses in Translationsstudiengängen in der Türkei vor. Ein häufig geäußelter Kritikpunkt der Dozierenden ist, dass die Reformen in Top-Down-Prozessen durchgesetzt werden. Dieser Befund könnte als Ausgangspunkt genommen werden, um zu fragen, in Bezug auf welche Bereiche Top-Down-Prozesse stattfinden, wer genau die beteiligten Akteure sind, welche Handlungsspielräume für die Dozierenden dennoch bestehen, wo Veränderungsbedarf gesehen wird und welche Möglichkeiten es eventuell gibt, Veränderungen anzustoßen.

Betrachtet man die Ebene der Strukturreform, wird deutlich, dass die lokalen Gegebenheiten im Bologna-Raum und auch in anderen Ländern, die am Bologna-Prozess orientierte Studienreformen durchgeführt haben, stark variieren und große Auswirkungen auf die Translationslehre haben. Als Einflussfaktoren werden in den Beiträgen beispielsweise die Situation des Translationsmarkts in den einzelnen Ländern sowie die finanziellen und politischen Gegebenheiten, welche die Handlungsspielräume der Dozierenden mitbestimmen, genannt.

So gibt es in der Slowakei vier Universitäten, die Translationsstudiengänge anbieten, und es ist, wie Šveda/Poláček in ihrer Analyse aufzeigen, bald eine Sättigung des vergleichsweise kleinen Translationsmarkts zu erwarten, auf die die Universitäten reagieren müssen. Die Ziele des Bologna-Prozesses können hierbei als Argument für die Umsetzung notwendiger Reformen eingebracht werden.

Anlass zur Sorge bietet die von Berber/Kretschmann geschilderte Situation in Finnland. Die Autorinnen berichten von drastischen Budgetkürzungen, die für die Translationslehre an mehreren Instituten eine Existenzbedrohung darstellen. Die Kürzungen sind das Ergebnis von Reformen des finnischen Bil-

dungssystems, die zeitgleich mit der Umsetzung des Bologna-Prozesses stattfanden. Die Vermutung liegt nahe, dass der Bologna-Prozess hier instrumentalisiert wird, um unliebsame Streichungen leichter durchzusetzen.

Die Bedeutung politischer Vorgaben beschreibt Nord am Beispiel von Italien, wo die Lernziele für die einzelnen Abschlusskategorien vom Bildungsministerium vorgegeben werden. Hier wirken die Modalitäten der Umsetzung des Bologna-Prozesses als Einflussgrößen.

Der Bologna-Prozess scheint bei diesen Beispielen für die Vielfalt der Translationslehre unterschiedliche Rollen zu spielen, und er entfaltet seine Wirkung nicht isoliert. Die kritische Haltung der Autorinnen und Autoren zu den dargestellten Entwicklungen ist ein Hinweis darauf, dass alle Möglichkeiten der Mitgestaltung von strukturellen Veränderungsprozessen (seien sie auch noch so begrenzt) von den Translationslehrenden genutzt werden sollten. Dies setzt jedoch, wie oben bereits ausgeführt, eine möglichst fundierte und über die Grenzen des jeweiligen nationalen Bildungssystems hinausgehende Beschreibung der Wirkungsweisen des Bologna-Prozesses im Kontext anderer Wirkfaktoren voraus. Das beinhaltet auch, systematisch zu prüfen, welche der Veränderungen nicht dem Bologna-Prozess zuzuschreiben sind – Kelly weist in ihrem Beitrag darauf hin, dass die Bologna-Kritik sich manchmal auf Entwicklungen bezieht, die nicht auf den Bologna-Prozess selbst zurückzuführen sind.

Neben strukturellen Veränderungen haben sich auch die didaktischen Konzepte im Kontext des Bologna-Prozesses gewandelt. Die in den Beiträgen zu diesem Band genannten Änderungen hängen oft mit der Kompetenzorientierung der Lehre (und damit auch der Prüfungen) zusammen.

Gross-Dinter berichtet detailliert, welche Lernergebnisse im Masterstudiengang Konferenzdolmetschen an der Hochschule für Angewandte Sprachen des SDI München angestrebt werden und wie davon ausgehend Prüfungen gestaltet werden. Dabei geht sie immer wieder auch darauf ein, wie sich das auf die Konzeption von Lehrveranstaltungen auswirkt. Der Bologna-Prozess fungiert hier als Auslöser für die Orientierung an Lernergebnissen bei der Reform des Curriculums.

Im Bereich des Übersetzens beschäftigt sich Robinson mit Teamarbeit als einer überfachlichen Kompetenz in der Translationslehre an der Universität Granada und entwickelt auf der Grundlage einer empirischen Studie Vorschläge für ein innovatives Scaffolding. Die Umsetzung des Bologna-Prozesses gab hier

den Anstoß, sich verstärkt mit den überfachlichen Kompetenzen zu befassen. Im Kontext des Bologna-Prozesses wurden die überfachlichen Kompetenzen vor allem im Rahmen des von den Universitäten Deusto und Groningen koordinierten Projekts *Tuning Educational Structures in Europe* (o. J.) thematisiert. Für die weitere wissenschaftliche Beschäftigung mit den Wirkungsweisen des Bologna-Prozesses in der Translationslehre erscheint es mir wichtig, auch den Status von solchen Folgeprojekten und ihren Akteuren zu beleuchten.

Kelly betont in ihrem Beitrag, dass die Kompetenzorientierung der Translationslehre schon vor dem Bologna-Prozess bestand. So erstaunt es nicht, dass im Bologna-Raum auch innovative, kompetenzorientierte Lehre stattfindet, bei der die Neuerung nicht oder nicht explizit auf den Bologna-Prozess zurückgeführt wird.

Abi-Mikasa et al. stellen ein forschungsbegleitete Modul zur Integration von Dolmetschenszenarien mit Englisch als Lingua franca in die Lehre am Institut für Übersetzen und Dolmetschen der Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften in Winterthur vor. Ausgangspunkt ist hier die Feststellung, dass Englisch als Lingua franca im 21. Jahrhundert auf Konferenzen sehr weit verbreitet ist und dass dies spezifische Subkompetenzen der Dolmetschenden erfordert, die systematisch zu erforschen sind und auf deren Entwicklung in der Lehre adäquat eingegangen werden sollte.

Klimkowski nimmt eine Teilkompetenz in den Blick, die in traditionelleren Ansätzen zur Translationslehre wenig berücksichtigt wird, nämlich die Dienstleistungskompetenz. Ausgehend von einer empirischen Untersuchung zur Selbsteinschätzung von Translationsstudierenden an polnischen Universitäten präsentiert er konkrete Vorschläge für Lehr- und Lernaktivitäten zur Entwicklung der Dienstleistungskompetenz. Auslösendes Moment für diesen innovativen Ansatz ist das Kompetenzprofil des Europäischen Masters Übersetzen.

Die Organisatorinnen und Organisatoren der Konferenz hatten im *Call for Papers* nach den Auswirkungen der Bologna-Ziele auf die Translationslehre gefragt. Die bislang vorgestellten Beispiele zur Kompetenzorientierung zeigen zum einen, dass die Autorinnen und Autoren der Beiträge einen Einfluss des Bologna-Prozesses auf die Translationsdidaktik sehen. Sie zeigen aber auch, dass neben dem Bologna-Prozess noch andere Faktoren als Anstoß zur Innovation der Lehre wahrgenommen werden. Ich halte es für wichtig, dass die Reflexion über die Translationslehre in Zukunft weiterhin sowohl im Kontext des

Bologna-Prozesses als auch bewusst unabhängig von hochschulpolitischen Entwicklungen stattfindet, damit auch didaktische Ansätze, die weniger gut und offensichtlich als die Kompetenzorientierung zu den Bologna-Zielen passen, genügend Raum finden. Zudem sollte das Verhältnis von didaktischen Innovationen, die mit dem Bologna-Prozess zusammenhängen, und solchen, die weitgehend unabhängig von ihm stattfinden, immer wieder thematisiert werden, um beispielsweise zu hinterfragen, ob wir dem Bologna-Prozess nicht gelegentlich mehr Wirkungen zuschreiben, als er eigentlich hat.

Bislang habe ich strukturelle und didaktische Veränderungen getrennt voneinander betrachtet. Dass beides jedoch miteinander zusammenhängt, zeigen zwei Beiträge. Mitjagina/Novikova/Walter stellen ein neues Modul zur Evaluation von Dolmetschleistungen an der Universität Wolgograd vor. Die Studierenden bewerten Dolmetschleistungen aus YouTube-Videos anhand der Kriterien, die zur Bewertung ihrer eigenen Leistungen (in anderen Modulen) angelegt werden. Die Verzahnung von Lernaktivität und Prüfung erfolgt hier also modulübergreifend. Die Motivation für die Einführung dieses Moduls ist eine strukturelle Veränderung im Kontext des Bologna-Prozesses: Das Modul hat hohe Selbstlernanteile, sodass Problemen, die sich durch die mit der Umsetzung des Bologna-Prozesses in Russland verbundene Reduktion von Präsenzstunden ergeben, entgegengewirkt werden kann.

Siever schildert ein ähnlich gelagertes Phänomen für den translationsorientierten Fremdsprachenunterricht im Fach Spanisch am Fachbereich Translations-, Sprach- und Kulturwissenschaft der Universität Mainz in Germersheim. Das Fach änderte bei der Umsetzung der Reformen die Abfolge der Studieninhalte, sodass Module zur fremdsprachlichen Kompetenz und zur translatorischen Kompetenz nicht mehr nacheinander, sondern zeitgleich besucht werden. Das führt zu der Notwendigkeit, das Lehrangebot zur fremdsprachlichen Kompetenz eng mit dem zur translatorischen Kompetenz zu verzahnen und den Translationsbezug des Fremdspracherwerbs zu stärken. Dies geschieht anhand eines eigens entwickelten Blended-Learning-Angebots mit einer kontrastiven und transferorientierten Perspektive.

In den bislang vorgestellten Beiträgen stehen Veränderungen durch den Bologna-Prozess im Zentrum. Ein anderes Bild entsteht in dem Beitrag von Chaara zur Situation der Translationslehre an der *Ecole Supérieure Roi Fahd de Traduc-*

tion in Tanger. Auch hier hat man im Kontext der Studienreformen auf inhaltlich-strukturelle Innovationen wie beispielsweise die Einführung eines Dolmetsch-Studiengangs oder die klare Festlegung von angemessenen Lerninhalten in den Modulen gehofft, die jedoch weitgehend ausblieben. Als einen Grund vermutet die Autorin das geringe gesellschaftliche Prestige des Übersetzerberufes. Einen ähnlichen Gedankengang äußert auch Kalina in ihrem Fazit. Obwohl sie den Bologna-Prozess als wirksamen Motor für Veränderung erlebt, betont sie, dass Änderungen in der Translationslehre letztlich auch von der Wichtigkeit, die die gesamte Gesellschaft Translation zuschreibt, abhängen. Durch den Beitrag von Chaara wird deutlich, dass es bei der zukünftigen Beschäftigung mit der Wirkung des Bologna-Prozesses auf die Translationslehre nicht nur um die unterschiedlichen Wirkungsweisen, sondern auch um die Wirkungsbedingungen selbst gehen sollte.

Wie nun kann man das Verhältnis von Vielfalt und Einheit in Bezug auf die Translationsdidaktik beschreiben? Das Bologna-Ziel „Kompetenzorientierung“ bildet einen einheitlichen Rahmen für die in diesem Band vorgestellten didaktischen Innovationen. Hierbei ist bewusst zu halten, dass es bei dem Symposium explizit um innovative Lehre im Kontext des Bologna-Prozesses ging; es ist zu hoffen, dass im Bologna-Raum auch innovative Translationslehre stattfindet, die sich außerhalb des Rahmens „Kompetenzorientierung“ bewegt.

Vielfältig sind die Wirkungsformen des Bologna-Prozesses und die konkreten Beispiele für innovative Lehre. Die Aufsätze bieten Anregungen für die eigene Lehre. Eraković zeigt in ihrem Beitrag jedoch am Beispiel des kollaborativen Lernens an der Universität Novi Sad, dass der kulturelle Kontext Einfluss auf die Akzeptanz von pädagogischen Ansätzen haben kann, dem die Lehrenden Rechnung tragen müssen. Einheit und Vielfalt stehen also auch hier in einem Wechselverhältnis zueinander.

Vielfältig sind auch die Bewertungen der Kompetenzorientierung. Die konkreten Beispiele für Innovation in der Lehre werden von den Autorinnen und Autoren insgesamt positiv bewertet. Kritischer ist Pacheco Aguilar dekonstruktivistische Auseinandersetzung mit dem Kompetenzbegriff. Sie untersucht die widersprüchlichen politischen Funktionen des Kompetenzbegriffs und plädiert dafür, diese bei seiner Verwendung im translationsdidaktischen Diskurs

mitzudenken. Der Bologna-Prozess ist in ihrer Analyse mit einer negativ bewerteten Funktion des Begriffes verbunden: Kompetenz scheine hier vorwiegend marktwirtschaftlichen Interessen zu dienen.

Bei der Lektüre der Beiträge aus unterschiedlichen Ländern entsteht das Bild einer vielfältigen Translationslehre, die im Positiven wie im Negativen durch den einheitlichen Rahmen des Europäischen Hochschulraums mitgeprägt wird. Da der Bologna-Prozess dem Wesen nach ein internationaler Prozess ist, halte ich es für unverzichtbar, seine Auswirkungen auch auf internationaler Ebene zu untersuchen. Wir brauchen eine Metaperspektive, beispielsweise um die Wirkungsformen und -bedingungen des Prozesses zu identifizieren, die nationale Ebene der Umsetzung durch einen Vergleich klarer zu konturieren, gemeinsame Probleme wie die Umsetzung des Mobilitätsziels im disziplinären Dialog zu lösen und didaktische Anregungen zu gewinnen.

Ein solcher internationaler Austausch ist von Vielfalt gekennzeichnet, und es ist den Herausgeberinnen und Herausgebern ein Anliegen, diese Vielfalt auch sichtbar zu machen. Um Beiträge aus möglichst vielen unterschiedlichen Ländern aufnehmen zu können, haben wir uns entschieden, den Band zweisprachig zu gestalten. Etliche Abstracts wurden von Studierenden des Arbeitsbereichs Interkulturelle Germanistik in die jeweils andere Sprache übersetzt. Ausdruck der sprachlichen Vielfalt ist auch, dass der Beitrag von Albl-Mikasa et al. zu *World Englishes* und Englisch als Lingua franca in der Dolmetschlehre nicht von einer englischen Muttersprachlerin korrigiert wurde.

Vielfältig sind zudem die Wissenschaftstraditionen, in denen die Autorinnen und Autoren beheimatet sind, und damit einhergehend die Textsortenkonventionen für wissenschaftliche Aufsätze. Auch der Europäische Forschungsraum braucht Vielfalt in der Einheit.

Bei der Arbeit an diesem Band haben wir viel Unterstützung erhalten. Unser Kollege Thomas Kempa hat gemeinsam mit uns das Symposium organisiert und immer wieder mit uns über den Zusammenhang von Bologna-Prozess und Translationslehre diskutiert. Martina Behr, Oliver Čulo, Dilek Dizdar, Claudio Fantinuoli, Silvia Hansen-Schirra, Mahmoud Hassanein, Annett Jubara, Andreas F. Kelletat, Don Kiraly, Paul Kußmaul, Christiane Nord, Irina Pohlan und Tomasz Rozmyslowicz haben als Peer Reviewer wertvolle Anmerkungen zur Überarbeitung der Beiträge gemacht. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer einer von Susanne Hagemann geleiteten Lehrveranstaltung zur translatorischen

Kompetenz haben, wie bereits gesagt, zahlreiche Abstracts übersetzt. Brianna Felten hat die Einleitung ins Englische übersetzt und englischsprachige Beiträge sehr nuanciert korrigiert. Aurélien Jauch hat die Literaturverzeichnisse überprüft. Die Daimler AG hat die Publikation sehr großzügig unterstützt; weitere Zuschüsse haben die Deutsche Forschungsgemeinschaft und der Freundeskreis FTSK Germersheim e. V. geleistet.

Ihnen allen danken wir sehr herzlich.

Literaturverzeichnis

EHEA MINISTERIAL CONFERENCE (2015): „Yerevan Communiqué.“ <http://bologna-yerevan2015.ehea.info/files/YerevanCommuniqueFinal.pdf> (7. Oktober 2016).

TUNING EDUCATIONAL STRUCTURES IN EUROPE (o. J.): „Competences.“ <http://www.unideusto.org/tuningeu/competences.html> (10. Oktober 2016).

JULIA NEU (UNIVERSITY OF MAINZ/GERMERSHEIM, GERMANY)

Introduction. Diversity and Unity in Translation and Interpreting Teaching Against the Backdrop of the Bologna Process

In 2015, the European Ministers of Education met in Yerevan to assess the implementation of the Bologna reforms and opened their communiqué with the following statement:

We, the Ministers, meeting in Yerevan on 14–15 May 2015, are proud to recognize that the vision which inspired our predecessors in Bologna has given rise to the European Higher Education Area (EHEA), where 47 countries with different political, cultural and academic traditions cooperate on the basis of open dialogue, shared goals and common commitments. (EHEA Ministerial Conference 2015: 1)

As this description shows, the European Higher Education Area is shaped by diversity in unity. The National Reports and Bologna Process Implementation Reports published regularly on the website of the EHEA provide a detailed overview of the state of the reform process. While the National Reports focus on the progress individual countries have made in working to achieve the Bologna goals, the Bologna Process Implementation Reports offer a broader perspective on the situation in the European Higher Education Area as a whole. Considered together, these reports reflect the interplay between diversity and unity.

The aim of this volume is to offer a disciplinary perspective, examining the implementation of the Bologna Process within T&I teaching on the basis of specific examples. Of primary concern is not to what extent the Bologna goals have been reached or how they could be reached, but rather how the Bologna Process influences T&I teaching and what roles diversity and unity have played and continue to play. Viewing the Process from this sort of meta-perspective can in turn enlighten our own work within the Bologna context.

The contributions in this volume are based on presentations given at the 6th International Symposium on Teaching Translation and Interpreting, held in November 2015 at the University of Mainz Faculty of Translation Studies, Linguistics, and Cultural Studies in Gernersheim with the theme “Translation/Interpreting Teaching and the Bologna Process: Pathways between Unity and Diversity.”

In this introduction, I will attempt to place the individual contributions in a larger context, based on several key observations concerning the effects of the Bologna Process on T&I teaching and the relationship between unity and diversity.

In her paper, Kelly analyzes the implementation of the Bologna Process within T&I teaching and the convergences as well as tensions that have arisen as a result. Convergence can be seen, for example, in the growing focus on competence-based education, while tensions have emerged in relation to internationalization. Kelly points to the emphasis on language pairs and translation directionality as one reason for this.

Kalina illustrates how interpreting teaching is undergoing a profound transformation in which the Bologna reforms play an important role. She contrasts current developments with earlier study programs in Germany, maintaining a critical distance. Like Kelly, she sees mobility as posing a structural problem for the implementation of the Bologna Process, partially due to a lack of comparability of content between programs. One major pedagogical change that she identifies is the shift toward learner-centered teaching. Despite its positive outcomes, she argues that educators should not lose sight of other tested and proved teaching methods.

The contributions in this volume discuss the relationship between diversity and unity in terms of theory, structural reform and teaching approaches.

In her theoretical paper, Hagemann uses the example of learning outcomes to develop a four-dimensional model for describing cultural specificity in translation teaching. The paper reveals the complexity of this phenomenon and shows that the Bologna Process is merely one of many factors involved.

The following observations on the effects of the Bologna Process with regard to diversity and unity in T&I teaching represent an intentional narrowing of focus against the background of this complexity. I consider this to be an important approach, as it allows us as T&I educators to identify which outcomes

we attribute to the Bologna Process, to critically question those attributions, and through more precise analysis of the factors of influence to explore what opportunities we have to act. For example, in their paper, Şahin and Duman present the results of a survey conducted among educators and students to evaluate the Bologna Process in the context of T&I study programs in Turkey. One aspect which educators frequently criticized was the use of top-down approaches to carry out reforms. This finding could serve as a starting point for further research to investigate the areas in which top-down approaches are used, which stakeholders are involved, what room remains for educators to act, where change may be needed, and how it might be initiated.

Turning to structural reform, it becomes evident that national circumstances among EHEA member countries as well as other countries that have introduced Bologna-oriented educational reforms vary greatly and have a significant impact on T&I teaching. As the contributing authors demonstrate, these circumstantial factors include the state of the national translation market, the financial climate, and political circumstances, all of which can affect the educators' possible scope of action.

In Slovakia, for example, four universities offer T&I study programs, while the market for translation and interpreting services is relatively small. According to Šveda and Poláček's analysis, this will likely soon lead to market saturation; the universities must therefore respond accordingly. The goals of the Bologna Process could thus be used to argue for the implementation of needed reforms.

One contribution which presents a cause for concern is Berber and Kretschmann's discussion of the situation in Finland. The authors describe drastic budget cuts which pose a threat to the existence of T&I education at a number of institutions in the country. The cuts are a result of Finnish educational reforms carried out alongside Bologna reforms, which suggests that the Bologna Process is possibly being used to initiate undesirable changes and reductions.

Nord illustrates the significance of political regulation as demonstrated by the Italian higher education system, in which learning goals for each type of degree course are determined by the ministry of education. The mode of implementation thus proves to be a further factor in analyzing the impact of the Bologna Process.

In each of these examples of diversity in T&I teaching, the Bologna Process appears to play a different role and is one of multiple variables in operation. The authors examine the resulting developments with a critical eye, revealing the need for T&I educators to make use of every opportunity to take part in planning and realizing structural changes, even when these opportunities are few. However, as mentioned previously, this hinges on a well-founded understanding of the Bologna Process as it functions on an international level, i.e. within the EHEA as a whole, and as one mechanism working among other factors. To achieve this understanding, we must also systematically consider which changes should not be ascribed to the Bologna Process; as Kelly points out in her paper, some criticisms target developments which are not a result of the Process itself.

In addition to structural changes, the Bologna Process has also affected thought in T&I teaching. Many of the changes mentioned by the authors pertain to the focus on competence-based education (and therefore assessment).

Gross-Dinter explains in detail the learning outcomes that the University of Applied Languages in Munich strives to achieve through its Master's Program in Conference Interpreting and how they influence assessment design. In her analysis, she also addresses the effect of this policy on course design. Highlighting these changes, she argues that the Bologna Process has been instrumental in placing learning outcomes at the center of curriculum reform.

Robinson draws from his experience teaching teamwork as a generic competence within Translation Studies at the University of Granada, proposing innovative scaffolding methods based on the results of an empirical study. In this case, working to implement the Bologna Process served as inspiration to give greater attention to generic competences. Within the Bologna context, the *Tuning Educational Structures in Europe* (n.d.) project, coordinated by the Universities of Deusto and Groningen, has led the research of generic competences. If we are to continue studying the mechanisms of the Bologna Process within T&I teaching, it is in my view important to also observe related initiatives like the Tuning Project as well as the stakeholders involved.

In her paper, Kelly emphasizes that T&I teaching had centered around the concept of competence before the Bologna Process. It is therefore unsurprising that the authors do not necessarily trace the innovative, competence-oriented teaching being employed in the EHEA back to the Bologna Process itself.

Abi-Mikasa et al. outline a module introduced at the Institute of Translation and Interpreting of the Zurich University of Applied Sciences and Arts in Winterthur which integrates interpreting scenarios involving English as a lingua franca (ELF) into the training at the institute. Based on the module, the authors carried out extensive research on ELF in interpreting. The widespread use of ELF at conferences in the 21st century inspired the module, as this requires interpreters to possess specific sub-competences which therefore must be systematically researched and adequately addressed in interpreting teaching.

Klimkowski discusses a sub-competence that is often given little consideration in more traditional approaches to T&I teaching – service provision. On the basis of an empirical study of T&I students' self-evaluation at Polish universities, he proposes detailed activities for both individual and in-class use that are designed to develop service provision competence. The competence profile created for the European Master's in Translation gave impetus to the formation of this innovative approach.

In their call for papers, the conference organizers posed the question of how the Bologna goals have affected T&I teaching. As the many references to competence-based education in the contributions reveal, the authors clearly consider the Bologna Process to have an influence on didactics. However, their papers also reveal that they acknowledge other factors to have prompted teaching innovation as well. I believe it is important that we continue to reflect on T&I teaching not only in the context of the Bologna Process, but also apart from higher education policy, so that we may give adequate consideration to pedagogical approaches that are perhaps less obviously in line with Bologna goals than the competence-based system. In addition, we should continually examine the relationship between didactic innovations related to the Bologna Process and those which are for the most part independent of it; this will allow us to contemplate, for one, whether we occasionally attribute more to the Process than is actually due.

So far, I have discussed structural and didactic developments separately, yet two papers show that these areas are connected. Mityagina, Novikova, and Walter present a new interpreting module at Volgograd State University in which students assess interpreting performances shown in YouTube videos based on criteria used to evaluate their own performance in other modules. In this way, learning activities and assessment are linked across different modules. The new

module was introduced in response to structural changes coinciding with Bologna Process reform measures; its high percentage of self-directed learning resolves issues caused by the reduction of contact hours in Russian university programs.

The topic of Siever's paper, translation-specific language teaching in the Spanish Department at the University of Mainz Faculty of Translation Studies, Linguistics, and Cultural Studies in Germersheim, proves to be a similar case. In implementing reforms, the department made changes to the structure of its BA program; instead of attending foreign language modules and translation modules in succession, students began to attend them in the same semester. This created a need to dovetail teaching of foreign language competence and translation competence as well as establish a more translation-conscious approach to foreign language acquisition. To this end, the department developed a blended learning method with a contrastive and transfer-oriented focus.

All of the contributions previously mentioned center around changes made as part of the Bologna Process. Chaara's paper concerning the situation at the translation school *Ecole Supérieure Roi Fahd de Traduction* in Tangier provides a different perspective. Hopes that educational reform would lead to innovations in structure and program content at the school, such as the introduction of a degree course in interpreting or the establishment of clear, appropriate standards for module content, remained largely unfulfilled. She suggests that one reason for this may be the translation profession's lack of prestige in Moroccan society. Kalina takes up a similar argument in her conclusion; although the Bologna Process has, in her experience, been instrumental in bringing about reform, she emphasizes that the development of T&I teaching also depends on the importance that society as a whole attributes to the field. As Chaara's contribution shows, further study of the effects of the Bologna Process on T&I teaching must take into consideration not only its mechanisms, but also the conditions that enable it to function.

Returning to our initial question, how do we describe the relationship between diversity and unity within T&I teaching? The innovations described in this volume share a common basis in competence-based education, set as a standard for the Bologna Process. However, the symposium itself specifically concerned innovative teaching within the context of the Bologna Process; one

would hope that inventive T&I teaching in the EHEA is also occurring outside the competence narrative.

Diversity is revealed in the ways in which the Process has taken effect and the concrete examples of teaching innovation provided. The contributions can certainly offer educators inspiration for their own teaching practices. However, Eraković's research on collaborative learning at the University of Novi Sad demonstrates how students' receptiveness to pedagogical approaches may be affected by wider cultural factors; educators must therefore take these factors into account. This reveals yet another level at which unity and diversity interrelate.

The authors also offer diverse perspectives in their evaluations of competence-based education. Overall, they commend the teaching innovation displayed in the examples discussed. However, Pacheco Aguilar maintains a more critical view in her deconstruction of the concept of competence. She examines the contradictory political functions of this concept and argues that these should be borne in mind when it is used in T&I pedagogical discourse. According to her analysis, the concept of competence often performs what she deems to be a negative function within the context of the Bologna Process, in that it appears to primarily serve the interests of market economies.

Pieced together, the contributions from different countries depict T&I teaching as a multifaceted phenomenon, shaped both positively and negatively by the unifying framework of the European Higher Education Area. Since the Bologna Process is by nature an international movement, I believe it is essential to investigate its impact on an international level as well. We need a meta-perspective – one that will enable us, for example, to identify the ways in which the Process functions and the conditions which allow it to; to outline national implementation measures more clearly through comparison with other nations; to solve common problems, such as achieving mobility, via intra-disciplinary dialogue; and to provide stimulus for didactic development.

Any such international communication is marked by diversity, and it is the editors' intent to make this diversity visible. In order to be able to incorporate contributions from as many different countries as possible, we have decided to produce a bilingual volume. To accommodate this format, students in the German Department translated a number of the abstracts into the other language. Furthermore, the paper from Albl-Mikasa et al. on World Englishes and the use

of English as a lingua franca in interpreting teaching was not proofread by a native English speaker, adding to the linguistic diversity of the volume.

The authors also represent diverse academic traditions, exhibited by varying conventions of academic writing. The European Research Area too needs diversity in unity.

We have received a great deal of support in putting together this volume. Our colleague Thomas Kempa worked with us to organize the symposium and provided insight in our many discussions on the connection between the Bologna Process and T&I teaching. Martina Behr, Oliver Čulo, Dilek Dizdar, Claudio Fantinuoli, Silvia Hansen-Schirra, Mahmoud Hassanein, Annett Jubara, Andreas F. Kelletat, Don Kiraly, Paul Kußmaul, Christiane Nord, Irina Pohlan and Tomasz Rozmyslowicz offered valuable input as peer reviewers. As previously mentioned, the students of one of Susanne Hagemann's translation courses produced translations of numerous abstracts. Brianna Felten translated the introduction into English and made nuanced corrections to English-language contributions. Aurélien Jauch reviewed the bibliographies. The generous support of Daimler AG as well as the contributions of the German Research Foundation (DFG) and the Freundeskreis FTSK Germersheim association also helped make this publication possible.

We sincerely thank you all.

Translated by Brianna Felten

Works Cited

- EHEA MINISTERIAL CONFERENCE (2015): "Yerevan Communiqué." <http://bologna-yerevan2015.ehea.info/files/YerevanCommuniqueFinal.pdf> (7 October 2016).
- TUNING EDUCATIONAL STRUCTURES IN EUROPE (n.d.): "Competences." <http://www.unideusto.org/tuningeu/competences.html> (10 October 2016).

DOROTHY KELLY (UNIVERSITY OF GRANADA, SPAIN)

Translator Education in Higher Education Today. The EHEA and Other Major Trends. Convergence, Divergence, Paradoxes and Tensions

Abstract: Translationslehre an Hochschulen heute. Der Europäische Hochschulraum und andere signifikante Entwicklungen. Konvergenzen, Divergenzen, Paradoxa und Spannungen

Die universitäre Translationslehre hat sich zwar seit Mitte des 20. Jahrhunderts im Hochschulwesen zunehmend an den Mainstream angenähert; es besteht aber immer noch eine erkennbare Spannung zwischen dem Wunsch nach Zugehörigkeit zum Mainstream und der Betonung unserer disziplinären Alterität bzw. Differenz. Diese Spannung zeigt sich in ganz verschiedenen Bereichen – von Schwierigkeiten bei und Kritik an Forschungsevaluations-Systemen und -Standards über Schwierigkeiten bei Stellenbesetzung und Personalfortbildung bis hin zur Verortung in akademischen Strukturen (Institute, Fachbereiche, Fakultäten), um nur drei Beispiele zu nennen. Im Zuge des Bologna-Prozesses hat die Translationslehre in Europa in vielen Situationen Mühe, sich an die Erfordernisse des Europäischen Hochschulraums anzupassen. Und doch hatte unsere Disziplin bei zahlreichen Kernzielen des EHR eine Vorreiterrolle gespielt: Zu nennen wären hier etwa kompetenzbasierte Curriculumgestaltung, studierendenzentriertes Lernen, Praktika als Teil des Studiums, internationale Mobilität als Teil des Studiums, enge Zusammenarbeit zwischen Hochschule und Praxis sowie internationale Zusammenarbeit. In meinem Beitrag nehme ich diese allgemeinen Spannungen als Ausgangspunkt und gehe anschließend insbesondere auf die recht paradoxen Spannungen ein, die im Umfeld von Translationslehre und Internationalisierung des Hochschulwesens bestehen. Einerseits ist Internationalisierung für die Translation als internationales Fach etwas völlig Natürliches; andererseits erweisen sich die Kulturgebundenheit des Lehrens und Lernens, die sprachenpaarbezogene Erstellung von Curricula und die traditionelle