



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis:

„Der theaterpädagogische Ansatz in der Ausbildung von
Sprach- und KulturmittlerInnen: Eine Fallstudie an der Scuola Su-
periore di Lingue Moderne per Interpreti e Traduttori (SSLMIT) an
der Universität Bologna“

verfasst von / submitted by

Dott. Serena Simoncini

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Arts (MA)

Wien, 2021 / Vienna, 2021

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 070 348 331

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Translation Italienisch Deutsch

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Sonja Pöllabauer

C'è una conoscenza che è comprensiva e che si fonda sulla comunicazione, sull'empatia e persino sulla simpatia inter-soggettiva.

Così io comprendo le lacrime, il sorriso, le risa, la paura, la collera vedendo l'ego alter come alter ego, con la mia capacità di provare i suoi stessi sentimenti. Comprendere, quindi, comporta un processo di identificazione e di proiezione da soggetto a soggetto.

Aus: "La testa ben fatta",

Edgar Morin (2000:98)

Danksagung / Ringraziamenti

An dieser Stelle möchte ich mich bei all denjenigen bedanken, die mich während der Anfertigung dieser Masterarbeit unterstützt und motiviert haben.

Zuerst gebührt mein Dank Univ.-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Sonja Pöllabauer, die meine Masterarbeit betreut und begutachtet hat. Durch ihre hilfreichen Anregungen und die konstruktive Kritik bei der Erstellung dieser Arbeit konnte ich mich in meinem Vorhaben wertgeschätzt fühlen.

Ein besonderer Dank gilt allen vier TeilnehmerInnen meiner Befragung, ohne die diese Arbeit nicht hätte entstehen können: Danke für Ihre Informationsbereitschaft und Ihren interessanten Beiträgen und Antworten auf meine Fragen, die eine Auseinandersetzung mit wirklich spannenden Daten- und Analyse Themen erlaubt haben.

Zudem bedanke ich mich im wissenschaftlichen Umfeld bei den ForscherInnen und Dozenten des Forschungszentrums “Centro di Studi Trasversali su Teatro e Interculturalità – TRATEA” sowie bei Frau Univ.-Prof.ⁱⁿ Mira Kadrić-Scheiber und Frau Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Şebnem Bahadır, die durch ihre wertvolle Arbeit zur Bereicherung und Erneuerung der Dolmetschdidaktik und -wissenschaft beigetragen haben.

Zu guter Letzt gilt mein Dank auch Elisabeth und Cornelia, vertraute Korrekturleserinnen, für ihre kritischen Augen und bedeutsame Ratschläge für das sprachliche Gestalten dieser Arbeit.

Un ringraziamento particolare va, inoltre, alle compagne universitarie e amiche che mi hanno incoraggiata o dedicato parte del proprio tempo per leggere e discutere con loro le bozze del lavoro. Grazie Giulia B. e Giulia F. per aver arricchito e facilitato il processo di stesura! E grazie a tutte le mie amiche di Vienna: grazie Debora, Bianca, Claudia, Sofia, Sophia, Valeria, Giulia A., Sara e Matilde!

Infine, ringrazio di cuore le persone a me più care:

La mia amica di una vita Giulia L., punto di riferimento importante nei miei momenti di smarrimento.

I miei genitori Fiorella e Marco, e mio fratello Leonardo, che nonostante la distanza riescono a farmi sentire il calore di casa.

Le mie compagne di fede, con le quali condivido un legame dall’infinito passato: grazie Lauretta, Elena e Roberta per la vostra luce che emanate fino oltralpe.

Grazie al vostro sostegno morale e psicologico siete riusciti a infondermi coraggio nei momenti più difficili: il coraggio di non mollare e continuare a mettermi in gioco, di credere nei miei sogni e nelle mie capacità.

Inhaltsverzeichnis

Danksagung / Ringraziamenti	3
Inhaltsverzeichnis	4
Abbildungsverzeichnis.....	6
1 Einleitung	7
2 Kommunikationstheoretische Grundlagen und interdisziplinäre Wurzeln	10
2.1 Eine inter- bzw. transdisziplinäre Prämisse	10
2.2 Translatorische Kompetenzanforderungen	12
2.3 Sprachmittlung, Translation, Mediazione linguistica: Begriffe im Vergleich	14
2.4 Nonverbale Kommunikation und Körperkommunikation im Translationsprozess	16
2.5 Von Interkulturelle Kompetenz (IC) zu Interkulturelle Kommunikative Kompetenz (ICC): TranslatorInnen als interkulturelle Kommunikationsexperten?	18
2.6 Das Transkulturalitätskonzept nach Welsch und die Translationskultur	22
3 Eine performative Lehre für die transkulturelle Forschungsarbeit in der Sprach- und Kulturmittlung: Das Theater als Vorschlag	26
3.1 Beispiele für inter- bzw. transdisziplinäre Forschung.....	27
3.2 Stand der Forschung im deutschsprachigen Raum	29
3.2.1 Boals „Theater der Unterdrückten“ bei Mira Kadrić: der dialogische Ansatz ..	30
3.2.2 „Dolmetschinszenierungen“ bei Bahadır: Zusammenarbeit auf lokaler Ebene.	31
3.3 Die fremdsprachige theatrale Erfahrung am SSLMIT in Forlì	33
3.3.1 “MedIattori”: Sprach- und KulturmittlerInnen als SchauspielerInnen	35
3.3.2 Die „Bühnen-Aula“ als alternative Lernumgebung.....	37
4 Die theaterpädagogische Erfahrung am SSLMIT in Forlì, Italien – eine qualitative Interviewstudie	41
4.1 Präzisierung von Untersuchungsziel und Forschungsfragen	41
4.2 Forschungsdesign: qualitative Interviewstudie am SSLMIT in Forlì	42
4.2.1 Sampling und Zugang zum Feld	43
4.3 Erhebungsmethode: Leitfadeninterview	44
4.3.1 Online-Interviews	45

4.3.2	Halbstrukturierter Interviewleitfaden.....	48
4.4	Datenaufbereitung	50
4.5	Auswertungsmethode	51
4.5.1	Kategorienbildung.....	53
5	Datenauswertung und -analyse	55
5.1	Auswertung der von den Studierenden durchgeführten Aktivitäten.....	55
5.1.1	Verbale, para- und nonverbale Kommunikation.....	55
5.1.2	Empathiebildung	58
5.1.3	Affektiver Faktor und Motivation.....	59
5.1.4	Feedbackfähigkeit	61
5.1.5	Fiktive Situation.....	63
5.1.6	Zeitlicher Aufwand	64
5.2	Auswertung der von den Lehrenden durchgeführten Aktivitäten.....	64
5.2.1	Transdisziplinäre Ausbildung	65
5.2.2	Fortbildungs- und Forschungsmöglichkeiten	66
5.2.3	Pädagogische Funktion	67
5.2.4	Organisatorische Einschränkungen.....	68
5.2.5	Notwendigkeit der Anwesenheit.....	69
5.3	Zusammenfassende Darstellung der aus der Untersuchung gewonnenen Erkenntnisse....	70
	Conclusio und Ausblick.....	74
	Literaturverzeichnis	80
	Anhang	84
	Anhang 1: halbstrukturierter Interviewleitfaden.....	84
	Anhang 2: Datenschutz-Einwilligungserklärung (Italienisch)	86
	Anhang 3: Abstract (Deutsch)	89
	Anhang 4: Abstract (English)	90

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Kompetenzanforderungsmodell für Dolmetschen von Pöchhacker (2000:45).....	12
Abb. 2 Integration of the Model of ICC in a language and the Model of Critical Points in IC nach Balboni & Caon (2014:6).....	20
Abb. 3: Die drei Phasen des Forschungsprojektes (Fernández García & Biscu 2005/2006:330)	38
Abb. 4: Ablaufschema einer inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018:100)	52
Abb. 5: Beispiel der initiiierenden Textarbeit von Interviewpassagen.....	52
Abb. 6: Beispiel für Fallzusammenfassung von Interviews	53
Abb. 7: Themenmatrix „Fälle mal Kategorien“ der inhaltlichen Strukturierung nach Kuckartz (2018)	54

1 Einleitung

„Nach wie vor besteht eine große Diskrepanz zwischen Translationstheorie und -praxis [...]“ wird von der Dolmetschwissenschaftlerin Mira Kadrić (2011:160) in ihrer wissenschaftlichen Studie für eine emanzipatorische Praxis und Didaktik des Dolmetschens konstatiert. Diese Tatsache wird immer wieder von TranslationswissenschaftlerInnen festgestellt und diente als Anregung für die Verfassung der vorliegenden Masterarbeit. Im Vordergrund dieses Masterarbeitsvorhabens steht nämlich das Ziel, einen Blick auf andere Disziplinen zu werfen, um zu zeigen, dass eine „andere“, innovative und praxisorientierte Dolmetschdidaktik möglich sein kann. Durch einen Vergleich der theaterpädagogischen Ansätze in Italien (Fernández García et al. 2009) und im deutschsprachigen Raum (Kadrić 2011, 2014 und Bahadır 2007, 2008, 2010, 2013, 2015, 2018) wird diese Möglichkeit als neuer didaktischer Zugang theoretisch und empirisch untersucht.

Zur Erreichung dieses Ziels begann die Autorin mit folgenden Fragestellungen: *Welche Kompetenzen* sind für TranslatorInnen vonnöten und *mit welcher Didaktik* können sie vermittelt werden? Damit beschäftigen sich Kapitel 2 und 3, die das theoretische Grundgerüst und den Bezugsrahmen dieser Forschungsarbeit liefern. Kapitel 2 widmet sich, ausgehend von kommunikationstheoretischen Grundlagen, der Ermittlung translatorischer Kompetenzanforderungen und bietet eine theoretische Begründung des inter- bzw. transdisziplinären Ansatzes. Es wird auch auf die unterschiedliche Begriffsverwendung von Sprach- und Kulturmittlung in Italien und im deutschsprachigen Raum eingegangen, um dann die grundlegenden Komponenten der Kommunikation in Bezug auf die meta- bzw. körperkommunikative Sprache des Dolmetschens zu erörtern. Daraus entsteht die Frage, ob eine meist auf linguistische Qualität bzw. Mängel ausgerichtete Dolmetschdidaktik mit praxisorientierteren Ansätzen aus dem interkulturellen Kommunikationstraining kombiniert werden könnte, um die Lernziele einer innovativen, holistischen Dolmetschdidaktik zu integrieren.

Kapitel 3 dient der Vorstellung von theoretischen Vorschlägen für eine theaterpädagogisch orientierte Dolmetschdidaktik. Der Nutzen einer inter- bzw. transdisziplinären Forschung wird auch anhand von Beispielen begründet. Es wird ein vergleichender Einblick in die bis dato durchgeführten szenischen Forschungen anhand von Theateraktivitäten an die folgenden Instituten gegeben: am Zentrum für Translationswissenschaft (ZTW) in Wien, am Fachbereich Translations- Sprach- und Kulturwissenschaft (FTSK) in Mainz und am Institut für Übersetzen und Dolmetschen „Scuola Superiore di Lingue Moderne per Interpreti e Traduttori“ (SSLMIT) in Forlì. Dies sollte sinnvolle und unterschiedliche Anwendungsmöglichkeiten der Theaterpädagogik in der Ausbildung von Sprach- und KulturmittlerInnen aufzeigen. Daran lässt sich die Frage skizzieren, ob die vorangegangenen ermittelten Kompetenzen mithilfe von theaterpädagogischen Übungen erlangt werden können.

Kapitel 4 beschreibt die angewandte Forschungsmethode. Sie besteht in der qualitativen Interviewstudie mit Studierenden und Lehrenden zu ihren persönlichen Erfahrungen mit dem vorgeschlagenen Ansatz mittels leitfadengestützter Gespräche. Die InterviewteilnehmerInnen sind AbsolventInnen des Bachelor-Studiengangs in Sprach- und Kulturmittlung am SSLMIT in Forlì der Universität Bologna, die an der in den Jahren 2017/2018 und 2018/2019 vom studentischen Theaterverein „SSenzaLiMITi“ abgehaltenen Deutschtheatergruppe teilnahmen, und DozentInnen, die seit dem Entstehen des Theatervereins „SSenzaLiMITi“ die fremdsprachigen theatralen Workshops koordinieren. Der Einsatz von theaterpädagogischen Übungen fand im empirisch untersuchten Fallbeispiel parallel zum akademischen Unterricht statt.

Die vorliegende Arbeit knüpft an die Intention zweier anderer Masterarbeiten (vgl. Freinberger 2017 und Strutz 2020) an, die die Praktikabilität von Dolmetschinszenierungen in Bezug auf das Asyl-dolmetschen und das Dialogdolmetschen untersuchten, um die Anwendungsvielfalt für eine allgemeine Translationsdidaktik zu erweitern. Dabei soll den ProtagonistInnen einer Dolmetschdidaktik, die – wie bereits vom Pionier Göhring (1978) angekündigt wurde – „sich weg vom Schreibtisch hin zum Einsatz des ganzen Körpers in einem Ausbildungsraum bewegt“ (Bahadır 2007:250) eine Stimme gegeben werden. Für die Untersuchungen wurden folgenden Fragestellungen formuliert:

- Kann die *Intercultural Communicative Competence* (ICC) im Rahmen des traditionellen universitären Unterrichtskontextes der Dolmetschausbildung erlernt werden?
- Kann ebenso wie im interkulturellen Kommunikationstraining ein performatives Modell angewendet werden?
- Welche Rolle spielt die fremdsprachige theatrale Erfahrung beim Erlernen der ICC?

Diese Fragen stehen im Zentrum des Auswertungsverfahrens der inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018), welche sich als dynamische Auswertungsmethode erweist, damit die Forschungsfragen während der Datenanalyse nicht unverändert bestehen, sondern präzisiert werden können bzw. neue Aspekte in den Vordergrund gerückt werden können. Die Daten werden nach den semantisch-inhaltlichen Transkriptionsregeln nach Dresing & Pehl (2018) aufbereitet. Für die Inhaltsanalyse wird außerdem ein Kategoriensystem gebildet, das aus einer Mischform von deduktiven und induktiven Kategorien besteht, um die Dynamik des auf Iterations- bzw. Feedbackschritten beruhenden Auswertungsverfahrens beizubehalten.

In Kapitel 5 erfolgen schließlich die Auswertung und die Analyse der aus den durchgeführten Interviews gewonnenen Daten, die mit den zuvor diskutierten theoretischen didaktischen Modellen in Verbindung gebracht werden. Zum Zweck einer übersichtlichen und deutlichen Datenpräsentation wird das Datenmaterial in die TeilnehmerInnenkategorien „Studierende“ oder „Lehrende“ unterteilt und die Aussagen werden in insgesamt 7 positive (4 für Studierende und 3 für Lehrende) und 4 negative (2 für

Studierende und 2 für Lehrende) Kategorien gegliedert. Jede Kategorie sollte auf die potenzielle Entwicklung bestimmter Kompetenzen durch theaterpädagogische Lehr- und Lernerfahrungen hinweisen. Dabei werden außerdem Stärken und Schwächen der untersuchten Didaktik thematisiert.

Abschließend lassen sich in der Conclusio die zu Beginn formulierten Forschungsfragen diskutieren und beantworten, indem auch neue Fragen gestellt werden, um den Boden für weitere wissenschaftliche Arbeiten fruchtbar zu halten. Die daraus folgenden Überlegungen stehen im Zusammenhang mit einer allgemeinen Reform des Bildungskontextes, bei der die Dolmetschwissenschaft nicht ausgeschlossen werden sollte.

2 Kommunikationstheoretische Grundlagen und interdisziplinäre Wurzeln

Das erste Kapitel widmet sich der näheren Bestimmung der grundlegenden Begriffe dieser Arbeit und der Aufstellung einer inter- bzw. transdisziplinären Prämisse. Folgende Berücksichtigungen führen zur Formulierung dolmetschrelevanter Fragestellungen, welche die menschliche Dimension des Dolmetschens in den Vordergrund stellen. Obwohl die Dynamik der zwischenmenschlichen Interaktion im Bereich des Dolmetschens außerhalb von Konferenzen offensichtlich ist (vgl. Wadensjö 1998 und Unterkapitel 2.3), gehören nachstehende Überlegungen zur Zielsetzung der translatorischen Ausbildung, die nach Kadrić eine „Gesamtkompetenz“ vermitteln sollte (vgl. Kadrić 2011:27). Diese Gesamtkompetenz sollte es angehenden DolmetscherInnen ermöglichen, unterschiedliche Dolmetschmodi zu beherrschen, um ihre Dienstleistungen zu erbringen (vgl. Pöchhacker 2004:13ff.). Unabhängig vom Dolmetschmodus wird das Dolmetschen von Pöchhacker und Viezzi als „interlinguistic and intercultural activity of textual production“¹ (Viezzi 1996:40; Pöchhacker 2004:12) konzeptualisiert, deren Umsetzung die angebotene Dienstleistung selbst ist. Ausgehend von einem konzeptuellen Rahmen, der sich mit den theoretischen Grundlagen der interkulturellen Kommunikation überschneidet, zielt die vorliegende Arbeit erstens darauf ab, die für die Ausübung des Berufs als Sprach- und KulturmittlerInnen erforderlichen Kompetenzen zu ermitteln. Zweitens werden Reflexionen darüber angestellt, wo und wie diese Kompetenzen erlernt werden können, um zu innovativen didaktischen Modellen zu gelangen.

2.1 Eine inter- bzw. transdisziplinäre Prämisse

Die Interdisziplinarität als Zusammenarbeit unterschiedlicher Forschungszweige und -methoden entspringt einer Denkweise, die sich vom wissenschaftlichen Reduktionismus entfernt. Bereits Ende der 1990er-Jahre forderte der französische Philosoph Edgar Morin eine Reform des Denkens bzw. des Wissens, die er folgendermaßen begründete:

Die Hyperspezialisierung des Wissens, die darin besteht, aus der Realität einen einzelnen Aspekt herauszuschneiden, kann erhebliche menschliche und praktische Konsequenzen haben [...]. Die Reform des Wissens lehrt, der Komplexität unter Inanspruchnahme von Konzepten entgegenzutreten, die in der Lage sind, die verschiedenen Wissensformen zusammenzuführen, die am Ende des 20. Jahrhunderts zu unserer Verfügung stehen. Sie wird in dem Moment entscheidend, in dem es angesichts einer planetaren Ära unmöglich und künstlich geworden ist, ein wichtiges Problem im nationalen Maßstab isolieren zu wollen.²

¹ Übersetzung durch Bendazzoli (2009:154).

² Übersetzung durch Badura (2006:75).

Die Trennung der Disziplinen verhindert, die aktuellen globalen Herausforderungen in ihrem Kontext zu sehen. Lehrende, Studierende und BürgerInnen werden daher aufgefordert ein komplexes Denken zu entwickeln, um Einzelerkenntnisse miteinander zu verbinden und sie in der Lösung einzelner Probleme im planetarischen Kontext einzusetzen.

Aus dem Einnehmen dieser Perspektive ergibt sich, dass sich die Paradigmenwechsel nicht mehr in den einzelnen Disziplinen isoliert voneinander betrachten lassen, vielmehr sind sie voneinander abhängig und können somit in die globalen Fragestellungen eingegliedert werden. Der Kulturbegriff wurde beispielsweise im Postkolonialismus nicht mehr als Forschungsgegenstand eines einzelnen Fachgebiets angesehen, sondern als ein Element, das jedem menschlich-sozialen Phänomen zugrunde liegt und anhand unterschiedlicher disziplinärer Ansätze erforscht wurde. Genauso hat sich das Dolmetschen durch mehrere disziplinäre Zugänge entwickelt. Die Interdisziplinarität der Dolmetschwissenschaft ergibt sich aus einigen konzeptionell und methodisch unterschiedlichen Forschungstraditionen, denen man den Paradigmenstatus zuschreiben kann³. Jedoch sind sie auf unterschiedliche Weise miteinander verbunden und ergänzen sich weitgehend, anstatt miteinander zu konkurrieren (vgl. Pöchhacker 2004:80). In den letzten zwei Jahrzehnten wurde die Translationswissenschaft von postkolonialen Theorien und poststrukturalistischen Gedankengängen beeinflusst und die Frage „wie durch Translationen Kulturen einander näher gebracht werden“ (Bahadır 2007:20) hat sich allmählich zu der sozialkonstruktivistischen Frage entwickelt, „wie durch Translationen Kulturen erst erschaffen werden“ (2007:20), welche die Hybridisierung der Disziplin weiterhin gefördert hat und die Dolmetschwissenschaft, -forschung und -didaktik bereichert hat⁴. Ziel dieser Arbeit ist es, neue didaktischen Instrumente, die auf diesem inter- bzw. transdisziplinären Ansatz beruhen, zu erforschen. Sie zielen darauf ab, neuartige Übungseinheiten in die Dolmetschausbildung zu integrieren, um somit die Entwicklung der sogenannten translatorischen Kompetenz zu unterstützen, die nicht nur die Übertragung von Sprache und Kultur umfasst. Auf einer translationswissenschaftlichen Grundlage wird folglich versucht, mit Elementen aus der interkulturellen Kommunikationsforschung (Poyatos 1997, Balboni & Caon 2014), der Theaterpädagogik und der theatralen Anthropologie (Boal 1989, Barba 1995) in der Praxis dieses Ziel zu verfolgen.

³ Vgl. Kapitel 4 in Pöchhacker (2004): Pöchhacker wendet die Idee von ‚Paradigma‘ auf die Dolmetschwissenschaft an und erkennt fünf Hauptparadigmen, die sich in der Forschung der Disziplin entwickelt haben.

⁴ Neue Disziplinen stellen Forschungsinstrumente zur Verfügung, um neue Phänomene in der Translationswissenschaft zu untersuchen bzw. Translation aus anderen Sichtweisen zu erforschen. Kaindl nennt diese Disziplinen „Werkzeuglieferanten“ für die Translationswissenschaft (Kaindl 2004:65).

2.2 Translatorische Kompetenzanforderungen

Mit dem Aufkommen von internationalen Konferenzen in den 1920er-Jahren begannen die Fragen rund um die Ausbildung und die Professionalisierung von professionellen DolmetscherInnen (vgl. Pöchhacker 2000:49). Der Fokus war auf das Berufsbild des/r KonferenzdolmetscherIn ausgerichtet, das als eigenständiger Beruf allmählich an Anerkennung gewann. Der Bedarf nach spezifischen Leistungen war nämlich die Folge der Nachfrage auf dem Markt, wo die Beherrschung fremder Sprachen nicht mehr ausreichend war und deshalb kognitive und mentale Fähigkeiten vorrangig betrachtet wurden (vgl. 2000:49). Das Dolmetschen entwickelte sich seit dieser Zeit sprunghaft weiter und es kamen die ersten Kurse zur Verfeinerung der Dolmetschtechniken auf (hauptsächlich für das Konsekutiv- und Simultandolmetschen). Die Anerkennung des Berufes breitete sich ebenfalls weiter aus, bis man in den neunziger Jahren des 20. Jahrhunderts begann, das Dolmetschen in intra-sozietaeren Settings – im Gegensatz zu „internationalen“ Settings nach der Klassifizierung von Pöchhacker (2004:17) – auch als ein bedeutendes Feld der beruflichen Praxis und somit ebenfalls als ein fruchtbares Forschungsgebiet (vgl. 2004:79) zu etablieren. Das brachte neue Perspektiven in Bezug auf die Kompetenzen der DolmetscherInnen ans Licht und stellte die Entwicklung von Sprach-, Kultur- bzw. Sozialkompetenzen auf die gleiche professionelle Ebene. Ausgehend vom kognitivorientierten Ansatz kam es zur „sozio-kulturellen Wende“ in der Translationswissenschaft (vgl. Pöchhacker 2004:50), deren Ziel keinesfalls darin besteht, die Überlegenheit des einen gegenüber dem anderen zu beweisen. Diese Perspektive, die integriert, anstatt zu trennen, wird im Zylinderschnittmodell von Pöchhacker (2000:45) dargestellt (Abb. 1).

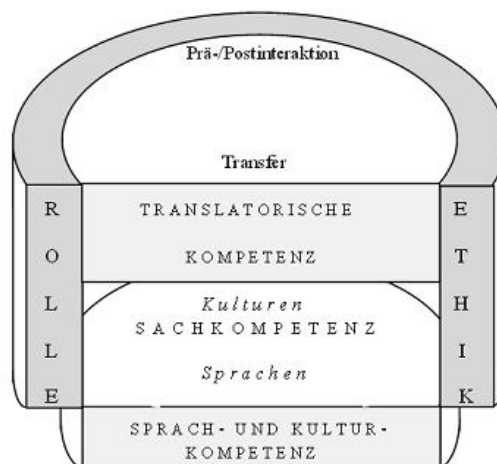


Abb. 1: Kompetenzanforderungsmodell für Dolmetschen von Pöchhacker (2000:45)

Die translatorische Kompetenz baut auf Sprach- und Kulturkompetenz auf, sie wird in einer Dolmetschrolle zum Einsatz gebracht, zieht somit ethische Konsequenzen nach sich und ergibt sich in einer Dolmetschsituation. Diese „Kompetenzentwicklung von unten nach oben“ (2000:45) zeigt die Dynamik

und das Zusammenspiel aller Kompetenzen/Komponenten, die sich nicht voneinander trennen lassen. Diese werden von Göpferich (2013) als Variablen in einem dynamischen System bezeichnet. Göpferich wendet die dynamische Systemtheorie (Dynamic Systems Theory – Abk. DST) in der Entwicklung der translatorischen Kompetenz in ihrer Kontinuität an (vgl. Göpferich 2013:62). Dieser Bezugsrahmen bietet die Grundlage dieser Masterarbeit für eine Verschiebung von Wissenserwerb auf Kompetenzerwerb im Rahmen der Dolmetschausbildung. Göpferich geht davon aus, dass Kompetenzen selbst als zusammenhängende dynamische Systeme aufgefasst werden können und erklärt:

With regard to translation competence, these variables can be regarded as variables for translation sub-competencies that, in their entirety, make up translation competence. These individual sub-competencies may not develop at the same pace, nor will they always develop in a linear manner. Some may stagnate while others continue to develop. Certain sub-systems (i.e., sub-competencies or clusters of sub-competencies) may be precursors of other sub-systems in the developmental process. For a specific sub-competence to start developing, it may be necessary for other sub-competencies to have exceeded a certain threshold value. (2013:62)

Von dieser Grundannahme ausgehend kommt die Autorin zu der Schlussfolgerung, dass kognitive bzw. wiederkehrende Aspekte des Translationsprozesses automatisiert werden können, um innovatives, kreatives und strategisches Verhalten zu aktivieren. Das zeigt, dass eine gewisse Kontrolle über die Automatisierung ausgeübt werden kann und daher Lernziele aus didaktischer Sicht leichter festgelegt werden können. Somit ergibt sich, dass „in der (konventionellen) Dolmetschausbildung der Schwerpunkt auf der Vermittlung einer messbaren Leistung liegt, z. B. einen gesprochenen Text grammatikalisch und semantisch in einer bestimmten Länge bzw. Zeit wiederzugeben“ (Kadrić 2011:58). Translation als dynamisches System berücksichtigt jedoch auch soziokonstruktivistische und kulturelle Aspekte des Translationsprozesses (vgl. Göpferich 2013:64), die hingegen innerhalb des Klassenraums schwer messbar sind und situative Übungsmöglichkeiten erfordern – was Göhring (1978) als „Erfahrungslernen“ bezeichnet. Das Miteinbeziehen von kognitiven und sozialen Aspekten, die miteinander interagieren, spielt eine ausschlaggebende Rolle, da sie sich auf das größere dynamische System Kommunikationskompetenz beziehen (vgl. Göpferich 2013:63), das über den bloßen sprachlichen Akt hinausgeht. Die hochkomplexe Tätigkeit des translatorischen Berufs selbst weist auf eine breitere Perspektive hin, die in den letzten Jahren sogar die Benennung „Kompetenz“ in Frage gestellt hat, indem sie sich von der „Theorie der mentalen ‚Software‘, ‚Sprache‘ oder ‚Grammatik‘ des Denkens“ (Risku 2016:43) entfernt und „die tatsächlich gezeigten Verhaltensweisen (die Performanz)“ (2016:43) betont. Daher scheinen Begriffe wie „Kompetenz“ und „Expertise“ eher für die Übersetzungswissenschaft passend, während in der Dolmetschwissenschaft von „skills“ gesprochen wird (vgl. Risku 2016:44).

Obwohl dieser grundlegende theoretische Rahmen „für das gesamte Spektrum des Konferenz- und Kommundolmetschens Gültigkeit hat“ (Pöchhacker 2000:240), findet man in der Praxis eine dichotomische Vermittlung der translatorischen Kompetenz mit Blick auf die „Tätigkeitsparameter“

(2000:240), die „für Konferenzdolmetschen vor allem eine *Dolmetschtechnik zur Informationsmittlung*“ (2000:51) und „für das Kommunaldolmetschen hingegen vor allem *Dolmetschverhalten in der Sprach- und Kulturmittlung*“ (2000:51) vorsieht. Diese Analyse wird sich auf die letztere beschränken, wo die Handlungsperspektive zentral ist und m. E. eine passende Didaktik, die Theorie und Praxis miteinander verbindet, benötigt wird.

2.3 Sprachmittlung, Translation, Mediazione linguistica: Begriffe im Vergleich

An dieser Stelle wird kurz auf die Terminologie eingegangen. Die Bezeichnung des Dolmetschberufs in intra-soziären Settings ist häufig landes- bzw. sprachbezogen. Die bereits erwähnte Differenzierung tätigkeitsgebundener Parameter hebt die aktivere Rolle des Dolmetschens in derartigen Settings hervor. Daraus ergibt sich eine verständnisorientierte Vermittlungstätigkeit, die sich auf konkrete Fragen nach den Leistungsparametern und der Wiedergabe von kommunikativen Elementen bezieht. Seit das Forschungsparadigma der Dolmetschwissenschaft das Bewusstsein um die Interaktionsdynamik in der Face-to-Face-Kommunikation gestärkt hat⁵, sind auch Forschungsarbeiten entstanden, die sich von konferenzdolmetschorientierten Ansätzen entfernen und eigene Forschungs- bzw. Trainingsmethoden für diesen Bereich vorschlagen. Ausgangspunkt ist die Frage, welche Tätigkeiten im Rollen- und Aufgabenprofil eines/r VermittlerIn beinhaltet sind. Selbst der oft verwendete Begriff *Sprachmittlung* führt zu unterschiedlichen Interpretationen, was die Ausübung dieses Berufs betrifft. Daraus ergeben sich Zweifel darüber, ob aufgrund von Neutralitätsgrenzen tatsächlich nur auf sprachlicher Ebene vermittelt wird. Aus diesem Grund unterscheidet Pöchhacker (2000) mit Verweis auf Knapp & Knapp-Potthoff (1985:451) zwischen „übermittelnden“ – informationsorientiert bzw. ohne eigenen Handlungsspielraum – und „vermittelnden“ Tätigkeiten – wo der „erweiterte Spielraum“ mit der kulturellen Komponente integriert wird (vgl. Pöchhacker 2000:240).

In der translationswissenschaftlichen Diskussion ist außerdem der Begriff *Sprachmittlung* umstritten, was sich in der Übersetzung in die unterschiedlichen europäischen Sprachen widerspiegelt. Da sich der empirische Teil auf den italienischen akademischen Kontext bezieht, die vorliegende Arbeit jedoch im Rahmen des Masterstudiums an der Universität Wien verfasst wird, wird der Begriff *Sprachmittlung* im Sprachgebrauch innerhalb dieser Masterarbeit anders verwendet als es im beruflichen oder kulturellen Umfeld üblich ist. Um Klarheit zu verschaffen, werden deshalb die Definitionen im italienischen und deutschsprachigen Kontext verglichen.

⁵ Mit den wissenschaftlichen Arbeiten von Wadensjö und Roy, die den Paradigmenwechsel vom kognitivorientierten Ansatz – Cognitive Processing (CP) Paradigm – zur interaktionsorientierten Perspektive – Dialogic Discourse-based Interaction (DI) Paradigm – ermöglichten (vgl. Pöchhacker 2004:79).

Nach dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GeR) „gehört die *Sprachmittlung* (SM) als vierte sprachliche Aktivität – neben Rezeption, Produktion und Interaktion – zu den kommunikativen Sprachkompetenzen eines Lernenden oder Sprachverwendenden“ (Europarat 2001:89) und wird als „Oberbegriff für verschiedene Formen der mündlichen und schriftlichen Übertragung von Texten in eine andere Sprache“ (2001:89) verwendet – in diesem Kontext werden diverse Übersetzungs- und Dolmetschaktivitäten aufgelistet. Die Autorinnen Martina Nied Curcio und Peggy Katelhön (2015) gehen von dieser Auffassung aus und wenden die kommunikative Aktivität der SM im Fremdsprachenunterricht als didaktisches Mittel für einen konstruktiven Spracherwerb und erfolgreiches kommunikatives Handeln im Deutsch-Italienischen Dialog an. Sie suchen ebenfalls nach einer Differenzierung innerhalb verschiedenartiger sprachmittlender Aktivitäten und schließen sich translati-onswissenschaftlichen Termini bzw. Berufsbezeichnungen an, die Aspekte innerhalb dieser Art von Kommunikation hervorheben und integrieren. So scheint der Gebrauch des Begriffes *Sprachmittlung* im deutschsprachigen Kontext begrenzt zu sein und der Terminus *Translation* als Oberbegriff für das Übersetzen und das Dolmetschen wird bevorzugt⁶, da ein Translator „nicht nur Sprach-, sondern auch *Kulturmittler*“ sei (Reiß & Vermeer 1984:7; Hervorhebung durch die Verfasserin). Dazu gehören Unterbegriffe, die sich auf das professionelle Dolmetschen im kommunalen Bereich beziehen und „Laien-SprachmittlerInnen“ gegenübergestellt werden.

In Italien wird hingegen der Begriff *Mediazione linguistica* (Sprachmittlung) als Oberbegriff für das Übersetzen und Dolmetschen gebraucht und man unterscheidet zwischen der *spontanen mediazione linguistica* und der *professionellen mediazione linguistica* (Beruf von ÜbersetzerInnen / DolmetscherInnen), die mit dem neuen Berufsbild von Sprach- und KulturmittlerInnen außerhalb von Konferenzen in Verbindung steht (vgl. Katelhön et al. 2015:14)⁷. Außerdem findet man die Bezeichnung *Mediazione linguistica e (inter)culturale* (interkulturelle Sprachmittlung) in universitärem Kontext in Bezug auf den Studiengang, der normalerweise auf Bachelorniveau eine grundlegende und spezialisierte Dolmetschausbildung im Verhandlungs- und Kommunalbereich bietet⁸.

Innerhalb des theoretischen Rahmens der vorliegenden Arbeit wird die Sprachmittlung behandelt, welche sich als die Gesamtheit von kommunikativen und metakommunikativen Elementen auffassen lässt, die in dialogischen Dolmetschsituationen ins Spiel kommen, wobei die Körperlichkeit des kommunikativen Handelns des/r Dolmetschenden in den Vordergrund tritt. Kontextunabhängig gehört nämlich die Sprachmittlung zu den üblichen didaktischen Mitteln in der akademischen Lehre, um

⁶ Obwohl in den Zeiten der DDR das Gegenteil war. Dann deckte die terminologische Entwicklung des Terminus *Sprachmittlung* nur die nichtprofessionelle translatorische Tätigkeit ab (vgl. Prunč 2001:11f.).

⁷ Das entwickelt sich in anderen Ländern jetzt ebenfalls so laut Pokorn (2020), wo sich das Berufsbild des/der Kommunal-dolmetscherIn und des/der Sprach- und KulturmittlerIn überschneiden (vgl. 2020:81).

⁸ Seit der Einführung auf nationaler Ebene des Ministerialerlasses (DM 4/11/2001).

dialogbasierte Dolmetschsituationen zu trainieren. Die Besonderheit dieser Art von Dolmetschen „mit-ten im Gespräch“ weist sofort auf die physische Präsenz einer dritten Partei hin, welche die „*triadische* Interaktion zwischen einem Dienstleistenden, einem Kunden und einem dritten Teilnehmer, dem Sprachmittelnden“ (Baraldi 2006:63f.) offenbart. Diese dritte Partei muss somit mit einer Situation umgehen, wo sie gleichzeitig „sichtbar“ und „unsichtbar“ ist, da sie nicht aktiv am Gespräch teilnimmt. Dazu lassen sich im folgenden Kapitel Überlegungen über all jene Komponenten der interkulturellen Kommunikation anschließen, die am Dolmetschprozess beteiligt sind.

2.4 Nonverbale Kommunikation und Körperkommunikation im Translationsprozess

Die folgenden Begriffserklärungen sollen als gedankliches Gerüst für neue, wissenschaftlich fundierte didaktische Methoden in der Dolmetschausbildung dienen, die mit Elementen aus dem interkulturellen Kommunikationstraining integriert werden können. Die heutigen multikulturellen Gesellschaften haben nämlich neue Dolmetschsituationen ans Licht gebracht, wo sich die Facetten der Natur der zwischenmenschlichen Kommunikation auf allen Ebenen zeigen. Das ist das Beispiel der meisten „migrantischen Settings“ (Bahadır 2008:176) die „oft nicht auf einfache sprachliche Übertragungsleistungen reduzierbar“ (2008:176) sind.

Aus der interkulturellen Kommunikationsforschung geht hervor, dass eine kommunikative Handlung aus kulturabhängigen verbalen, para- und nonverbalen Elementen besteht, die von Poyatos (1994) als eine Triade dargestellt werden und die Grundstruktur der menschlichen Kommunikation beschreiben. Die Interdependenz von Sprache, Prosodie und Kinetik spielt in jeder kommunikativen Handlung eine entscheidende Rolle, u.a. auch bei sprachmittelnden Dolmetschsituationen. Poyatos war einer der Pioniere der nonverbalen Kommunikationsforschung, der außersprachlichen Komponenten in Translationsprozessen Bedeutung beimaß. Wissenschaftliche Verknüpfungen mit interkultureller Kommunikationswissenschaft und anthropologisch/ethnografisch orientierten Studien sollten dazu dienen, die Wichtigkeit solcher außersprachlichen Komponenten beim Gesprächsdolmetschen in den Mittelpunkt des Interesses zu rücken.

Die Gemeinsamkeiten in allen Kommunikationssituationen liegen in der sozialen Interaktion zwischen mindestens zwei Personen, den verwendeten bzw. aktivierten Kommunikationskanälen und dem wirkenden Instrumentarium: unserem Körper (vgl. Broszinsky-Schwabe 2011:22). Er wirkt sowohl auf verbaler als auch auf nonverbaler Ebene, um sich wechselseitig verständlich zu machen. Zum verbalen Bereich gehören neben sprachlichen Mitteilungen auch paraverbale Signale (Pausen, Lautstärke, Intonation, Wort- und Satzmelodie, Geschwindigkeit und Rhythmus), die durch Körpergesten integriert werden, um Emotionen auszudrücken. Dazu gehören folgende nonverbale kommunikative Zeichen:

Mimik, Blickkontakt, Gestik, Körperhaltung, Körperbewegung und Proxemik – oder auch Distanzverhalten (vgl. 2011:22).

Dazu lässt sich die Definition von Kalverkämper (2008) – der nach Poyatos das Thema Körperkommunikation und Dolmetschen eingehend untersucht hat – anschließen, in welcher das „körperliche Instrument“ als „Wirk-Mittel“ betrachtet wird, „das gibt, und nimmt, sendet und empfängt, behält und verändert (be-‘wirkt‘), erfäßt und versteht (be-‘greift‘, er-‘kennt‘) [...]“ (Kalverkämper 2008:75). Damit wird das Primat des Körpers anerkannt, der im selben Ausmaß wie „<Kommunikation und Verstehen>“ (2008:75) mit Sprache gekoppelt wird. Die Paarung „<Körper und Sprache>“ vertritt jedoch die SenderInnenposition, die durch sprachliche und körperliche Signale als „SenderInnenbefindlichkeit“ aufgezeigt wird (vgl. 2008:75). Es ist nämlich das Vorhandensein eines/r EmpfängerIn und eines/r ReferentIn über die Welt, die den Prozess komplexer und in jeder Hinsicht kommunikativ macht. Kalverkämper erklärt jenes Komplexitätsformat als „das angemessene“ (2008:75), wo RezipientIn und SenderIn mit Verstehen und Text-in-Welt integriert werden, und fasst zusammen:

Die Symptome des Senders (*S*) allein [...] sind nicht kommunikativ. Auch die Symbole über die Welt (den Referent *R*: <Gegenstände, Sachverhalte, Handlungszusammenhänge>), die den Sender als Textproduzent einschließt, [...] sind als solche noch nicht kommunikativ. Die beiden - Sender und Welt-im-Text - erfüllen erst dann eine geeignete Wirkung, [...] gewinnen folglich erst dann ihre Kommunikativität, wenn sie ein Gegenüber, der Empfänger (*E*), versteht, interpretiert, reagierend aufnimmt. Dort ist der genuine Ort des Kommunikativen. (Kalverkämper 2008:76)

Aus kulturanthropologischer Perspektive wird der Verständigungsprozess von kulturgeprägter Körperkommunikation erschwert. Zu den Voraussetzungen zur Beobachtung bzw. Bewertung einer Interaktion werden „das Vorwissen, die Kenntnisse, die Alltagskultur, die kulturellen Rahmenbedingungen“ (2008:86) von Kalverkämper miteingeschlossen, da es – in kritischer Betrachtung früherer Kommunikationstheorien⁹ – „unmöglich [sei], daß jemand eine verbale Äußerung oder ein nonverbales Verhalten NICHT als kommunikativ einschätzt, interpretiert, versteht.“ (2008:88). Poyatos (1997) setzt sich mit demselben Thema auseinander und liefert die folgende Definition von nonverbaler Kommunikation:

The emissions of signs by **all** the nonlexical, artifactual and environmental sensible sign systems contained in a culture, whether individually or in mutual co-structuration, and whether or not those emissions constitute behavior or generate personal interaction. (Poyatos 1997:1)

Die Unvermeidbarkeit der nonverbalen Kommunikation macht daher ihre Übertragung in Dolmetschprozessen notwendig, was Kalverkämper (2008) zu den verwobenen „<Bemessungsgrößen>“ (2008:92) eines modernen „‘Kultur‘-Verständnis“ (2008:91) als „<Vermitteln>“¹⁰ bezeichnet. Der Grund dafür ist

⁹ Bezug auf die fünf Axiome von Paul Watzlawick über menschliche Kommunikation, von denen das erste lautet: „Man kann nicht nicht kommunizieren“ – siehe Watzlawick et al. 2011.

¹⁰ Nach Kalverkämper (2008) setzt sich der Begriff ‘Kultur’ aus der Vernetzung von vier „Bemessungsgrößen“ zusammen, die von ihm als „Handeln“, „Vermitteln“, „Identität“ und „Kunst“ umrissen werden, sowie deren jeweiliger „Qualität“ und „Funktion“. Siehe Kapitel 2 in Kalverkämper (2008) für eine ausführliche Behandlung des Themas.

die Dolmetschsituation, die „in ihrer körperlichen Natürlichkeit, in ihrer Urtümlichkeit dargestellt [wird], also praktisch nie im Umfeld von Technik oder artifiziellen Konstellationen (wie z. B. einer Kabine): Sprache und Körper, mit dem Primat des kommunikativen Körpers [...]“ (2008:106). Die Kommunikation ist an symbolische Mittel gebunden, die in nonverbalen Situationen vom Körper getragen werden, daher gehört körperliches Verhalten berechtigterweise zu den Kulturspezifika, den „Kulturemen“ (2008:96), die Kommunikation schaffen. In einer triadischen Interaktion ist nun auch der/die Dolmetschende körperaktiv und die damit verbundene kommunikative Intention sollte Teil des Kompetenzportfolios professioneller KommunikationsexpertInnen sein. Zu den „dolmetschaktiven Körpertypen“ (2008:107) wird von Kalverkämper das Dolmetschen in Alltagssituationen bzw. migrantischen Settings als „der engagierte Körper“ (2008:107) gezählt, wo der kommunikative Körper in hohem Maße involviert ist. Das zeigt das Primat des interaktiven Körpers im institutionellen Kontext, wo die meisten LaiendolmetscherInnen zum Einsatz kommen und ihnen die Verantwortung der Dolmetschtätigkeit häufig anvertraut wird. Die Probleme ergeben sich aber nicht im „Kompetenzen-Spektrum, sondern [in der] Kompetenzen-Qualität, und mit dieser zusammenhängend: [der] Kompetenzen-Ausbildung [...]“ (2008:147). Vorgeschlagen wird demzufolge eine „Kultureme-Didaktik“ (2008:155), welche die DolmetscherInnen befähigt, in Konfliktsituationen, die aus körperkommunikativen Missverständnissen entstehen können, „kultursensibilisierende Strategien“ (2008:154) zu entwickeln.

In der interkulturellen Kommunikationswissenschaft ist die Sprachkompetenz bereits fest mit der außersprachlichen Kompetenz verbunden, die den sprachlichen Inhalt mit angemessenen Körpergesten und stimmlich-sprachlichen Eigenschaften begleitet. Konflikte, die aus verbalen, nonverbalen und soziokulturellen Missverständnissen entstehen können, werden als „critical points“ (Balboni & Caon 2014:3) bezeichnet, die als Basis für ein integratives interkulturelles Kommunikationstraining verwendet werden. Ein Einblick in den theoretischen Rahmen zur Entwicklung von Trainingsmethoden in der interkulturellen Kommunikation gilt daher im Kontext dieser Arbeit als gedankliche Hintergrundfolie für die Aufwertung der didaktischen Instrumente in der Dolmetschausbildung.

2.5 Von Interkulturelle Kompetenz (IC) zu Interkulturelle Kommunikative Kompetenz (ICC): TranslatorInnen als interkulturelle Kommunikationsexperten?

Betrachtungen aus der interkulturellen Kommunikationsforschung kommen der vorliegenden Arbeit zu Hilfe. Im Gegensatz zu translationswissenschaftlichen Studien war das Bewusstsein um die Bedeutung kulturspezifischer Verhaltensweisen in der kommunikativen Interaktion bei der Entwicklung von Forschungsparadigmen der interkulturellen Kommunikation stärker (vgl. Pöchhacker 2000:43). Die interkulturelle Kommunikation umfasst sprachliche, kulturelle und soziale Aspekte der kommunikativen

Handlung und spielt daher eine zentrale Rolle für Berufe, die ein breites Spektrum an Tätigkeiten umfassen, wie etwa für TranslatorInnen. All diese Aspekte in das Dolmetschtraining zu inkludieren bedeutet, einen holistischen Ansatz bei der Ausbildung von angehenden Sprach- und KulturmittlerInnen zu verfolgen. Das sollte dementsprechend zur Entwicklung zielgerichteter Fähigkeiten beitragen, die sich aus der Synergie zwischen ihren kognitiven und emotionalen Kompetenzen und ihrer empathischen Haltung ergeben (vgl. Fernández García & Biscu 2005/2006:328). Da die Sprachmittlung außerdem in einer interkulturellen Gesellschaft stattfindet, ist sie nicht von Kompetenzen, die z. B. zu den soziolinguistischen, diskursiven, strategischen, soziokulturellen und sozialen Bereichen gehören, zu trennen (vgl. 2005/2006:328).

Zur Veranschaulichung des Begriffes der interkulturellen Kommunikativen Kompetenz soll der theoretische Rahmen von Balboni und Caon (2014) herangezogen werden. Die Forschung rund um das Phänomen der interkulturellen Kommunikation begann in den 1970er- und 80er-Jahren. In der Pionierphase war die interkulturelle Kommunikationswissenschaft auf einen deskriptivorientierten Ansatz des Phänomens ausgerichtet, dessen Ziel die Beschreibung der Struktur, der Komponenten und der Natur der Kommunikation war (vgl. Balboni & Caon 2014:1). Damit wurden Modelle zur Beschreibung der interkulturellen Kommunikation („Intercultural Communication“ – im Folgenden IC abgekürzt) geliefert, welche die kommunikative Handlung in ihre Bestandteile aufteilten und sich noch wenig mit Problemstellungen in realen Situationen auseinandersetzten. Mit dem Ersatz vom Chomskys Begriff von Sprachkompetenz („*knowing about the grammars*“) durch die Einführung von Hymes Konzept der kommunikativen Kompetenz („*knowing how to use these grammars*“) wurde der Fokus auf interkulturelle kommunikative Kompetenz („Intercultural Communicative Competence“ – oder einfach ICC) verschoben, welche die Entwicklung von praxisorientierten Ansätzen im Umgang mit interkulturellen kommunikativen Situationen förderte (vgl. 2014:1). Die darauffolgenden Modelle zielten nämlich auf die Beschreibung von erfolgreichen Trainingspraktiken und zur Kompetenzentwicklung ab. Balboni und Caon (2014) stellen jedoch deskriptive Modelle kritisch dar, da sie schwer anwendbar sind, wenn sie Beschreibungen nur auf theoretischer Ebene liefern. Ein deskriptives Modell bietet – ebenso wie das Zylindermodell für Dolmetschen von Pöchhacker (2000) – eine formale Struktur als Referenzpunkt zur Kompetenzentwicklung, ist jedoch aus didaktischer Sicht nicht genug, wenn das Ziel „*competence building*“ ist (vgl. Balboni & Caon 2014:1). Daher ist die Integration eines Modelles zum Umgang mit „*Critical Points*“ in das ICC-Modell entscheidend (siehe Abb. 2), um Verhaltensmodelle zu liefern, die in konkrete Kompetenzen übertragen werden können, und zwar „*the abilities and skills which enable a speaker to act and interact appropriately in intercultural communicative situations*“ (2014:2).

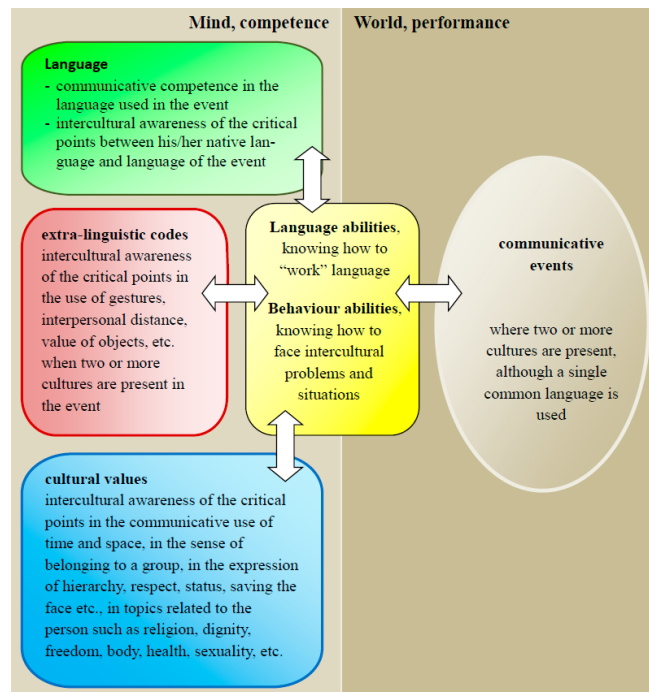


Abb. 2 Integration of the Model of ICC in a language and the Model of Critical Points in IC nach Balboni & Caon (2014:6)

Das ICC-Modell diente zur Entwicklung praxisorientierter Trainingsmethoden, die sich auf den situativen Kompetenzerwerb stützen. Bereits Heinz Göhring versuchte in den siebziger Jahren Methoden aus dem interkulturellen Kommunikationstraining in die TranslatorInnenausbildung einzubeziehen (vgl. Bahadır 2007:250), um den Unterricht so praktisch und realitätsnah wie möglich zu gestalten. Ausgehend von der Auffassung, dass Kultur erst ins Klassenzimmer „hereingeholt“ werden muss, schlug er die Methode des „Erfahrungslernens“ vor, die sich auf den Einsatz des ganzen Körpers im Raum fokussiert (vgl. 2007:250). Göhrings Kulturkonzept verbindet kognitive und affektive Prozesse und vergleicht den Lernprozess mit dem Sozialisierungsprozess. Wie Ethnographen sollten TranslatorInnen in die Kultur eintauchen, um ihre professionelle Identität zu verstärken: “[...] Als ausgebildete Experten für interkulturelle Kommunikation sollte sich ihre professionelle Tätigkeit auf die Mittlerfunktion zwischen Kulturen bzw. Mitgliedern dieser Kulturen konzentrieren“ (2007:201). Das „Kulturlernen“ als Aneignung der Kultur zu betrachten fordert eine multidimensionale Kulturkompetenz, welche die holistische Dimension im Lernprozess in den Vordergrund stellt. Göhrings Kulturkompetenz ist noch unter einem weiteren Gesichtspunkt als fortschrittlich zu betrachten, da sie neben der rational aktionsbezogenen Ebene auch die Dimension der Emotionen inkludiert, die im Folgenden zusammengefasst wird:

Die Kenntnis darüber, wie Mitglieder der jeweiligen Arbeitskulturen nicht nur agieren, sondern auch fühlen, denken, Geschmack empfinden etc, sollte diese Experten dazu befähigen, zu beurteilen, wie und wann Mitglieder der eigenen und der fremden Kultur normkonform oder auch normwidrig handeln. (2007:201)

Kalverkämper (2008) legt ebenfalls großen Wert auf körperkommunikative Sensibilität, welche die empathische Einschätzung der kommunikativen Situation ermöglicht (vgl. 2008:152). Die Körperkommunikation ist mit dem verbalen Text verbunden und nicht vom Verständigungsprozess auszuschließen. Das Erkennen körperbezogener Kulturspezifika hilft, Kulturenkonflikte zu vermeiden, da selbst dort, wo sprachliche bzw. inhaltliche Fehler ausgebügelt werden können, jenes Unbehagen, das aus Antipathie, Vorurteilen oder Stereotypen zur Kultur des anderen aufgrund störender nonverbaler Faktoren im Gesprächsverlauf entsteht, den Erfolg des Dialogs beeinträchtigen kann (vgl. 2008:150). Daher ergibt sich nach dem "Verstehens-Modell" von Kalverkämper das „Verständnis“ als „Handeln in der ‚Welt‘“ (2008:151), wie man auch anhand von Abb. 2 nachvollziehen kann, wo „Welt“ („World“) mit „performance“ gekoppelt wird und dementsprechend die performative Natur von IC hervorgehoben wird. Um zu einem didaktischen Modell zu gelangen, ist eine Verschiebung von deskriptiven Modellen zu performativen Modellen vonnöten, die Problemstellungen in der realen Welt verorten und den wandelbaren Charakter der IC aufgrund von sozialen Entwicklungen in Betracht ziehen. Performative Modelle werden bereits von Balboni und Caon (2014) im IC-Training vorgeschlagen, deren Ziel es nicht ist, ein universales didaktisches Modell zu entwickeln, sondern Lernenden mit Instrumenten, die zu langfristigen Strategien führen und die soziokulturellen Veränderungen berücksichtigen, auszustatten. So kommen sie zu der Schlussfolgerung, dass es weitaus wichtiger ist, sich mittels eines *lifelong observation*-Modells bewusst zu werden, was in diesem Prozess geschieht: „This perspective implies that *teaching IC* means making students aware of the nature of IC and of ICC, providing them with an instrument – the observation model – to record what they observe, lifelong, lifewide.“ (Balboni & Caon 2014:7) Performative und Beobachtungsmodelle integrieren Theorie und Praxis, indem sie das „Ausprobieren“ von Konfliktsituationen ermöglichen und „lebendiges Material“ (Bahadır 2007:251) im Klassenzimmer liefern. Diese Perspektive kommt Göhrings praktischem Ansatz sehr nahe, wo der „Translator Sensibilität und interkulturelle Kommunikationskompetenz zunächst durch teilnehmende Beobachtung, dann durch aktive Teilnahme am Geschehen in der neuen Kultur erlangt“ (2007:200). Wissen wird somit praktisch angewendet, anstatt auf intellektueller Ebene zu verblassen, durch affektive Prozesse fixiert und gelangt in die Tiefen der Persönlichkeit (vgl. 2007:251).

Die performative Natur von IC ermöglicht es ebenfalls, das Dolmetschen als eine kommunikativorientierte Handlung performativer Natur zu berücksichtigen. Der Erwerb von ICC als Teil der Ausbildung von Sprach- und KulturmittlerInnen kann außerdem als Unterscheidungskriterium für ihre Professionalisierung gelten. ICC entfernt sich nämlich von muttersprachlicher Kompetenz und weist auf die Anpassungsfähigkeit von interkulturellen GesprächspartnerInnen hin, welche imstande sind, die situationsgerechten und angemessenen Formen zu wählen, die in einem bestimmten sozialen Kontext benötigt werden (vgl. Fernández García & Biscu 2005/2006:328). Somit werden ethnozentrische

Wahrnehmungen und Ansichten beiseitegelegt, was bei der Bewusstseinsbildung von Sprach- und KulturmittlerInnen eine entscheidende Rolle spielt¹¹. Deshalb erweist sich die Interkulturalität von professionellen TranslatorInnen nicht nur als Voraussetzung für die berufliche Zukunft, sondern als pädagogischer Zweck und Bedarf seitens des multikulturellen Erbes der heutigen Gesellschaft (vgl. 2005/2006:329).

Es zeigt sich infolgedessen eine Verbindung zwischen interkulturellen Kommunikationskompetenzen und translatorischen Kompetenzen. Laut Vermeer (1992) bauen sie als „intentionale“ handlungsorientierte Interaktionen aufeinander auf, wo Translation als „Sondersorte interkultureller Kommunikation als Sondersorte interpersonalen Kommunikation“ (1992:44) gehandhabt wird. Professionelle SprachmittlerInnen sollten sich der gesamten Intentionalität ihres Handelns bewusst werden, um dem *Skopos* entsprechend zu handeln. In der Translationswissenschaft gilt nämlich der *Skopos* – neben der Beobachtung (als „Deskription“) – als Präskription im Lichte der manipulativen Kraft der Translation, und zwar für das Feld, in dem die Translation wirken wird (vgl. Dizdar 2006:305).

Ausgehend von einem theoretischen Rahmen, der die Wichtigkeit der ICC als Kompetenzanforderung für das Dolmetschen hervorhebt, wird die erste Fragestellung im Rahmen der vorliegenden Arbeit als Ausgangspunkt wie folgt präsentiert: Kann die *Intercultural Communicative Competence (ICC)* im Rahmen der Dolmetschausbildung erlernt werden? Kann ebenso wie im interkulturellen Kommunikationstraining ein performatives Modell angewendet werden?

Damit wird sich das zweite Kapitel dieser Masterarbeit beschäftigen, das theoretische Inszenierungsansätze aus dem deutschsprachigen Raum und Italien mittels theaterpädagogischer Elemente vergleichend untersuchen wird.

Im Folgenden wird noch auf den Begriff von „Interkulturalität“ im translatorischen Sinn eingegangen, um das Berufsbild von interkulturellen Sprach- und KulturmittlerInnen in den aktuellen globalen Kontext einzubinden.

2.6 Das Transkulturalitätskonzept nach Welsch und die Translationskultur

Am Rande lässt sich auch der Begriff Interkulturelle Kommunikation angesichts des Transkulturalitätskonzepts nach Welsch kritisch beleuchten. Kommunikation ist ein Begriff, der oft – besonders im Bereich des Dolmetschens und Übersetzens – mit Adjektiven wie inter-, multi- oder transkulturell begleitet wird (vgl. Bahadır 2007:132). Im Laufe der letzten Jahre hat sich diese Tendenz vor allem in den

¹¹ Zu diesem Zweck schlagen Fernández García und Biscu (2005/2006) die sogenannten „*cultural indicators*“ von Hofstede vor, welche die unterschiedlichen kulturellen und emotionalen „Prototypen“ – auch in gleichsprachigen Ländern – in Betracht ziehen und die diversen Ebenen von Individualismus-Kollektivismus, Männlichkeit-Weiblichkeit und hierarchischer Distanz ins Licht rücken (vgl. 2005/2006:329).

Bezeichnungen der Studiengänge durchgesetzt, die von Land zu Land variieren. Während in Italien die Adjektive *interlingual* und *interkulturell* als übliche Formen verwendet werden, werden in Österreich die Bachelorstudiengänge als Grundlage für eine Ausbildung zur/m DolmetscherIn oder ÜbersetzerIn mit dem Begriff *transkulturelle Kommunikation* benannt. Sie werden geradezu synonym mit Hinweis auf dasselbe Berufsbild verwendet, jedoch bestehen große Unterschiede, welche die gesellschaftlichen Entwicklungen in Betracht ziehen und die menschliche Dimension, die auch TranslatorInnen betrifft, in einen breiteren Kontext einbeziehen. Vor diesem Hintergrund sei noch einmal auf die sozialkonstruktivistische Sichtweise hingewiesen.

Gegen Ende des 18. Jahrhunderts werden Kulturen als Modell von Kugeln aufgefasst (vgl. Welsch s.a.:2). Damit etabliert sich ein essentialistischer Ansatz, der Kulturen als separate Systeme mit eigenen Eigenschaften beschreibt, aber den Prozess der sozialen Evolution verneint (vgl. Matoba & Schible 2007:12). Durch die Kommunikation bzw. das Bedürfnis, mit dem anderen zu interagieren, ist es gleichwohl unvermeidlich, dass Kulturen aufeinandertreffen und sich verflechten. Gegen den Essentialismus, bei dem das Ziel ist, „Gefahren aufzuzeigen, die von den Kulturunterschieden für die interkulturelle Verständigung ausgehen, und Möglichkeiten zu benennen, wie sich diese Gefahren umgehen lassen“ (2007:12) lässt sich der sozialkonstruktivistische Ansatz einwenden. Hierbei wird untersucht, wie sich Kulturen aufgrund des menschlichen Bedürfnisses der Kommunikation entwickeln und in einen neuen dritten Raum überführt werden, wo neue Handlungszusammenhänge gelten (vgl. 2007:14). Diese dritte durchmischte Kultur wird von der Dolmetschwissenschaftlerin Bahadır (2007) in Bezug auf die postkolonialistische Theorie von Bhabha (1996) als „Dazwischenkulturelle“ bezeichnet, wo nicht nur neue Identitäten und Kulturen entstehen, sondern auch neue Berufsprofile – wie TranslatorInnen –, die sich das Überleben der Kulturen zur Aufgabe gemacht haben (vgl. 2007:174). Die Hybridisierung wird somit als eigene Kultur betrachtet, welche die Verflechtung des aktuellen sozialen Gefüges berücksichtigt.

Die Konzepte der Inter- und der Multikulturalität halten nach Welsch noch am alten Kugelmodell fest, da beide zwar das Phänomen des kulturellen Dialogs untersuchen, dabei aber das Entstehen einer hybriden Kultur ausschließen. Der Unterschied liegt darin, wie sie dies tun: Multikulturalisten betrachten Kulturen mit Blick auf die Verhältnisse *innerhalb* von Gesellschaften, während Interkulturalisten Kulturen *zwischen* Gesellschaften untersuchen (vgl. Welsch s.a.:7). Es handelt sich dennoch um eine konservative Sichtweise, die die reale Beschaffenheit eines kulturellen Systems nicht berücksichtigt. Das Transkulturalitätskonzept geht über diese Grenzen hinaus und ist „auf die Verhältnisse des 21. Jahrhunderts“ (s.a.:3) zugeschnitten. Es wird von Welsch entworfen, um sich von den Ideen der „Homogenität und Separiertheit“ (s.a.:3) zu entfernen und den Kulturen eine neue Struktur zu geben. Diese hybridisierte Struktur wird im Folgenden zusammengefasst:

„Transkulturalität“ will, dem Doppelsinn des lateinischen *trans*- entsprechend, darauf hinweisen, dass die heutige Verfassung der Kulturen *jenseits* der alten (der vermeintlich kugelhaften) Verfassung liegt und dass dies eben insofern der Fall ist, als die kulturellen Determinanten heute quer durch die Kulturen *hindurchgehen*, so dass diese nicht mehr durch klare Abgrenzung, sondern durch Verflechtungen und Gemeinsamkeiten gekennzeichnet sind (Welsch s.a.:3).

Das neue Flechtbild von Kultur betrachtet die geschichtlichen Evolutionen des Kulturerbes. Historisch gesehen haben sich Kulturen eher *transkulturell* entwickelt, und zwar im Sinne des kulturellen Austauschs, der immer stattgefunden und das globale soziale Gefüge geprägt hat. Das heißt, dass Transkulturalität und nicht „Reinheit“ – wie von Welsch begrifflich dargelegt wird – die Regel war, und heute wäre es unmöglich eine Kultur ohne Berücksichtigung ihrer Verflechtungen zu verstehen (vgl. Welsch s.a.:9). Gleichmaßen sollen derartige Überlegungen auch TranslatorInnen betreffen. Sprach- und KulturmittlerInnen müssen nämlich „ihr Wissen für die Gesprächssituation vernetzen können, um das Fremdverhalten zu verstehen, darauf gegebenenfalls einwirken zu können und sich selbst daran zu orientieren“ (Kalverkämper 2008:158). Dieses Wissen wird von Kalverkämper mit Bezug auf die interkulturelle Körperkommunikation durch den kreativen Begriff „Translationskultur“ zusammengefasst und damit wird auf eine Lehre hingewiesen, die die angehenden DolmetscherInnen mit Fokus auf semiotische, kognitionspsychologische, soziologische, linguistische und rhetorische Aspekte vorbereitet (vgl. 2008:158).

Translation spiegelt somit das gesellschaftliche Bedürfnis nach Kommunikation wider, das für die schon bestehenden Kulturen nicht nur lebenswichtig ist, sondern sie auch zum Austausch ermutigt. Dabei emanzipiert man sich von eigenen kulturbezogenen Verhaltensschemata und handelt in einer breiteren Dimension, die die *extensionale*¹² Bedeutung von „Kultur“ berücksichtigt. Seit über einem Jahrzehnt wird die kontextbezogene Translation als soziale Kategorie untersucht und als sozial regulierte Tätigkeit betrachtet (vgl. Kadrić 2011:44). Prunč (1997) spricht in diesem Zusammenhang ebenso von einer „Translationskultur“, die aus „gesellschaftlich etablierten, gesteuerten und steuerbaren Normen, Konventionen und Erwartungshaltungen aller in dieser Kultur aktuell oder potentiell an Translationsprozessen beteiligten Handlungspartnern“ (Prunč 1997:107) besteht und als Subsystem einer Kultur die Translationsprozesse reguliert. Solche soziokulturellen Bedingtheiten sollen aber zu einer Bewusstseinsbildung der TranslatorInnen beitragen, die keine Beschränkungen ihrer Handlungsspielräume darstellen, sondern vielmehr ihre *transnationale* bzw. -kulturelle Rolle verstärken und infolgedessen eine Reihe von Handlungsstrategien liefern. Transkulturalität bedeutet in dieser Hinsicht von „eigenen Wahlen jenseits gesellschaftlich vorgegebener

¹² Nach Welsch besteht der Kulturbegriff aus zwei Dimensionen: eine *inhaltliche*, die Alltagsroutinen, Kompetenzen, Überzeugungen, Umgangsformen, Sozialregulationen, Weltbilder und dergleichen umfasst; und eine *extensionale*, die sich auf die Ausdehnung derjenigen Gruppe, für welche die betreffenden kulturellen Inhalte bzw. Praktiken charakteristisch sind, bezieht. (vgl. Wolfgang Welsch s.a.:1f.)

Schemata“ (Welsch s.a.:6f.) befreit zu werden und eine transkulturelle Pädagogik könnte dem/der TranslatorIn ermöglichen, sich seiner/ihrer eigenen sozialen Kategorie bewusst zu werden.

Derartige Überlegungen über die holistische und globale Dimension von Sprach- und Kultur-mittlerInnen lassen sich mit theaterpädagogischen Ansätzen kombinieren, die sich in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts entwickelt haben und zu einem Umdenken von der „alten didaktischen Erziehung des letzten Jahrhunderts“ (Boal et al. 1989:8) hin zu einer „moderne[n] demokratische[n] Pädagogik“ (1989:8) führen. Die theoretischen Anknüpfungen im zweiten Kapitel richten sich auf die Möglichkeit aus, neuentwickelte didaktische Vorschläge vorzustellen, die die Aufwertung der Dolmetschdidaktik bzw. -pädagogik zum Ziel haben.

3 Eine performative Lehre für die transkulturelle Forschungsarbeit in der Sprach- und Kulturmittlung: Das Theater als Vorschlag

Den zweiten theoretischen Rahmen bilden in dieser Masterarbeit die bis dato durchgeführten szenischen Forschungen anhand von Theateraktivitäten an den Dolmetsch Instituten in Italien, Österreich und Deutschland. Die daraus entstandenen Theorien tragen alle dazu bei, eine neue Orientierung dieser Didaktik als „[t]heaterpädagogisch orientierte Dolmetschdidaktik“¹³ zu definieren. Zu dem bereits erwähnten performativen Modell lässt sich die Symposiumsreihe zum Thema performative Pädagogik erwähnen, die seit 2013 im Rahmen der von der Zeitschrift SCENARIO¹⁴ veranstalteten Initiativen und Projekte stattfindet. Auf dem 6. Scenario Forum Symposium unter dem Titel *Universitäten auf dem Weg zu einer performativen Lehr-, Lern- und Forschungskultur?* wurden die Universitäten aufgefordert, das zugrunde liegende Denken über die Rolle der Kunst im akademischen Kontext zu stärken und die im Rahmen des Symposiums verfassten Empfehlungen zu befolgen (Jogschies et al. 2018:47). Performative Lehr- und Lernformen sollten u.a. „demokratische, partizipative Lernprozesse“, „Perspektiv- und Rollenwechsel“ und „die Befähigung zur Empathie“ (2018:47) fördern. Laut Kadrić (2011) sollte das auch in der Dolmetschdidaktik angewendet werden, vor allem wenn „die translatorische Gesamtkompetenz als Handlungsfähigkeit [...] eine ganzheitlich integrative Fähigkeit mit den Komponenten Fach-, Methoden-, Sozial- und Individualkompetenz [für ein] ganzheitliches Lernen“ (2011:27) entwickeln soll. Da Sprach- und Kulturmittlung in einer Vielzahl von Settings stattfinden kann, verschiebt sich der Fokus außerdem auf die physische Sichtbarkeit der Dolmetschenden in Bezug auf eine *audience*, weshalb performanceorientierte Aspekte in der Dolmetschausbildung nähere Betrachtung verdienen (vgl. Bale 2016:10).

Dazu kommen weitere Fragen, die im methodischen Teil untersucht und präzisiert werden: Welche Rolle spielt die fremdsprachige theatrale Erfahrung beim Erlernen von ICC in der Dolmetschausbildung? Kann das Theater in Bezug auf die Kriterien von Balboni & Caon (2014) als performatives Modell gelten?

Neben Überlegungen zur Bedeutung der inter- bzw. transdisziplinären Forschung werden im Folgenden die Inszenierungsansätze an drei Dolmetsch Instituten vergleichend vorgestellt: am ZTW in Wien, am FTSK in Mainz und am SSLMIT in Forlì.

¹³ Vgl. Titel einer Masterarbeit, die im Rahmen einer partizipativen Forschung zum Thema „Verstehen und verstanden werden“ im Kontext von Asylverfahren von der Kandidatin Evamaria Freinberger (2017) verfasst wurde.

¹⁴ SCENARIO – Journal for Performative Teaching, Learning, Research. <https://www.ucc.ie/en/scenario/aboutus/> (University College Cork s.a.).

3.1 Beispiele für inter- bzw. transdisziplinäre Forschung

An dieser Stelle wird an das Konzept von Transkulturalität angedockt, um die gleiche Geisteshaltung bei der Auffassung des Konzeptes der ‚Transdisziplinarität‘ beizubehalten.

Den Gedankengängen des Wissenschaftlers Howard Gardner (1991) zufolge wird im akademischen Kontext oft die Verbindung zwischen Wissen und Praxis vernachlässigt und dementsprechend haben Studierende Schwierigkeiten, die während ihres Studiums angesammelten Informationen mit ihrem alltäglichen Berufsleben zu verknüpfen. Es liegt im Ermessen der Studierenden, sich entsprechend ihrer persönlichen Erfahrung zu entwickeln und Kompetenzen, die zur Palette des sozialen und emotionalen Lernens gehören, zu erwerben. Zum jetzigen Zeitpunkt gelten sie jedoch als Unterscheidungskriterium für den Einstieg in die Arbeitswelt, die unter dem gängigen Begriff von *soft skills* zusammengefasst werden. Das gilt auch für die Dolmetschkompetenzen, die häufig lediglich auf das Erlernen und die Verbesserung von Sprachkompetenzen ausgerichtet sind. Die Entwicklung der oben erwähnten Kompetenzen (vgl. Kap. 2) trägt dazu bei, das erlernte Fachwissen im sozialen bzw. beruflichen Kontext zu steuern und dementsprechend mentale Flexibilität zu erlangen und unerwartete Konfliktsituationen zu überwinden. Ebenso sollte die Behandlung aktueller Fragestellungen von globaler Bedeutung mit dem Einsatz geeigneter transdisziplinärer Instrumente Hand in Hand gehen, was wiederum zu Lösungen auf der Basis von Einfühlungsvermögen führen kann. Laut Faschingeder et al. (2012) geht es bei Transdisziplinarität um „das Erfassen und Verstehen der gegenwärtigen Welt. [...] transdisziplinäre Forschung [...] artikuliert auch Kritik an der Unfähigkeit des gegenwärtigen Wissenschaftsbetriebes, für die Fragen der Menschheit brauchbare und umsetzbare Antworten hervorzubringen.“ (2012:47) Man geht bei der transdisziplinären Forschung über die disziplinären Grenzen hinaus, um realitätsbezogene Problematiken ins Zentrum der Forschung zu rücken und AkteurInnen handlungsfähiger zu machen (vgl. 2012:48f.). Damit ergibt sich auch eine praxisorientierte Forschungsform, die sich das Anbieten von Handlungsoptionen zum Ziel setzt und in akademische Bildungsmethoden übertragen werden kann. Das sind Fragen und Themen, die zunehmend zur Zusammenarbeit zwischen den Disziplinen geführt und neue Forschungsinstitute hervorgebracht haben, u.a. das transdisziplinäre Forschungsinstitut „Paulo Freire Zentrum“ in Wien, das sich von dem Ansatz des gleichnamigen brasilianischen Pädagogen inspirieren lässt. Die Verwandlung von Wissen in Fähigkeiten/Handlungen, um sie bei aktuellen Problemen anzuwenden, steht im Zentrum von Paulo Freires (1977) „Pädagogik der Unterdrückten“. Er zielte auf eine Abweichung von der „Bankierserziehung“ ab – in der die Wissensvermittlung als Programmierung mit fremden Wissen erfolgt –, um die von ihm vorgeschlagene problemformulierende Bildungsarbeit – wo Lernen mit der Wahrnehmung der eigenen Lebenssituation als Problemformulierung gleichzusetzen ist – zu etablieren (vgl. Kadrić 2011:73f.). Ausgehend von dieser Auffassung können somit Forschungsprojekte vorgeschlagen werden, die Antworten auf soziale Probleme durch Transformation

und Befreiung suchen. Im Rahmen des Forschungsseminars „*Change!*“ (vgl. Freinberger 2016) am „Paulo Freire Zentrum“ wurde beispielsweise das Thema Dolmetschtraining im Asylverfahren durch das „Theater der Unterdrückten“ des Theaterpädagogen Augusto Boal, der die Sichtweise von Freire auf die Ebene des Theaters übertrug, als Forschungsmethode empirisch untersucht, was erneut den inter- bzw. transdisziplinären Charakter der Dolmetschwissenschaft¹⁵ in den Vordergrund gerückt hat.

Die Anwendung des Theaters im Bildungsbereich findet ihre Wurzeln im humanistisch-universitären Renaissancetheater und heute wurden die Vorteile der Theaterpädagogik in verschiedenen Disziplinen anerkannt. Im interkulturellen Dialog wurde es bereits auf europäischer Ebene als wirkungsvolle Lern- und Lehrmethode verwendet, da es nicht nur ermöglicht, interkulturelle Erfahrungen zu simulieren, sondern durch die theatralische Fiktion dazu führt, sie wirklich zu erleben. Insbesondere hat eine Nachbardisziplin der Translationswissenschaft, die Fremdsprachendidaktik, einen bemerkenswerten Beitrag zur theaterpädagogisch orientierten Didaktik geleistet, vor allem im englischsprachigen Raum. Es existiert umfangreiche Literatur über das Theater im Fremdsprachenlernen (auf Eng. *Theatre in Language Learning* – Abk. *TiLL*), die zur Entwicklung der didaktischen Techniken *Drama-in-Education* und *Theatre-in-Education* geführt hat (vgl. Cecco et al. 2019:42ff.).

Die Dolmetschausbildung soll den inter- bzw. transdisziplinären Dialog widerspiegeln. In einem praxisorientierten Studiengang wie der Dolmetschwissenschaft spielt diese Verbindung von Wissen und Praxis eine entscheidende Rolle.

Verschiedene Ansätze und Projekte sind entstanden, um die Wirkungen des Theaters in der Dolmetschdidaktik zu erproben, und dies hat zu kooperativen Forschungsarbeiten zwischen verschiedenen Institutionen geführt, die die Interdisziplinarität der Dolmetschwissenschaft und -didaktik erneut unter Beweis gestellt haben. Ein Beispiel dafür ist das Forschungszentrum „Centro di Studi Trasversali su Teatro e Interculturalità – TRATEÀ“ an der Universität Bologna, das aus der Zusammenarbeit zwischen dem Zentrum für Translationswissenschaft „Scuola Superiore di Lingue Moderne per Interpreti e Traduttori“ (SSLMIT) in Forlì und dem Fachbereich für interdisziplinäre Forschung zu Übersetzung, Sprachen und Kulturen „Dipartimento di Studi Interdisciplinari su Traduzione, Lingue e Culture“ (SIT-LeC) entstanden ist. In diesem Kontext wurde der effektive Einsatz von Theater beim Lehren/Lernen von Sprachen auch im Bereich der Dolmetschausbildung erprobt, speziell parallel zu Dolmetschkursen an der SSLMIT. Unter dem Namen von *Theater in Language – Language in Theater* (TiLLiT) wird dieser Ansatz seit 2004 angewendet und wurde 2014 mit dem Europäischen Sprachensiegel ausgezeichnet, um seinen Beitrag als neue Initiative im Sprachenlernen zu würdigen (vgl. Bale 2016:16).

Die Wichtigkeit des inter- bzw. transdisziplinären Dialogs in der Dolmetschwissenschaft weist darauf hin, dass die Herausforderungen des 21. Jahrhunderts – die von der UNO unter den *Sustainable*

¹⁵ Fragen der Trans- und Interdisziplinarität in der Translationswissenschaft wurden auch von Kaindl (2004) behandelt.

Development Goals zusammengefasst werden – kreative Lösungen erfordern (vgl. Jogschies et al. 2018:47). In einer Welt wie der heutigen, die von Wettbewerb und sich schnell verändernden Umständen geprägt ist, sind die Studierenden auf eine Steigerung der Qualität der ihnen zur Verfügung gestellten Ausbildungs- und Lernmittel angewiesen. Eine qualitativ hochwertige Lehre ist in der Lage die Inhalte tief und langfristig zu verankern und performative Lehr- und Lernformen führen laut Jogschies et al. „zu besseren und kreativeren Studienergebnissen, die Studierenden identifizieren sich stärker mit ihrem Studium, das allgemeine Engagement innerhalb der Hochschulen steigt, die Abbruchquoten sinken, die universitäre Ausbildung gewinnt an Komplexität und Praxisnähe und die Absolventen und Absolventinnen haben bessere Vermittlungschancen“ (2018:47). Als universitärer Studiengang soll aus den genannten Gründen auch die Dolmetschausbildung miteinbezogen werden, vor allem wegen des starken Bezugs auf praxisorientierte Berufsbilder.

Im Folgenden wird auf die verschiedenen Ansätze eingegangen, die gleichzeitig in Österreich und Deutschland entstanden sind und mit unterschiedlichen disziplinären Zugängen die Wirkung der Theaterpädagogik in der Dolmetschausbildung untersucht haben.

3.2 Stand der Forschung im deutschsprachigen Raum

In den frühen 2000er-Jahren begann auch im deutschsprachigen Raum die Forschung zum Thema Theaterpädagogik in der Dolmetschdidaktik: In Österreich befasst sich die Professorin für Dolmetschwissenschaft und Translationsdidaktik Mira Kadrić am Zentrum für Translationswissenschaft (ZTW) der Universität Wien damit; im Rahmen des Lehrplans kommt jedoch nicht offiziell ein Theatertraining bzw. -workshop zum Einsatz. Szenische Forschungen wurden zwar durchgeführt, aber nicht in großem Umfang¹⁶. In Deutschland läuft die Forschung im Fachbereich Translations-, Sprach- und Kulturwissenschaft (FTSK) in Garmersheim ab, die von der Professorin für den Schwerpunkt Fachdolmetschen in medizinischen, sozialen und behördlichen Einsatzbereichen Şebnem Bahadır¹⁷ geleitet wurde, wo dieser Ansatz seit dem Wintersemester 2013/2014 Teil des universitären Curriculums ist.

Die theoretischen bzw. akademischen Grundlagen unterscheiden sich auch in diesem Zusammenhang, was erneut die fachübergreifende Natur der Dolmetschwissenschaft und -didaktik beweist, die einerseits eine Klassifizierung des Dolmetschens und seiner Tätigkeitsfelder erschwert, andererseits wiederum durch „präzise Grenzen für Dolmetschhandlungen und -bereiche“ (Kadrić 2011:73f.) in ihrer Entwicklung und Einbindung in der realen Welt eingeschränkt werden würde.

¹⁶ Vgl. Kapitel 4 in Kadrić 2011) für eine ausführliche Dokumentation.

¹⁷ Seit Dezember 2020 ist die Univ.-Prof. Dr. Şebnem Bahadır am Institut für Theoretische und Angewandte Translationswissenschaft (ITAT) in Graz tätig.

Die Autorinnen bzw. Leiterinnen der oben erwähnten Forschungsprojekte beziehen sich auf unterschiedliche theoretische Rahmen – was das Abgrenzen einer einheitlichen Dolmetschdidaktik durch den Einsatz theaterpädagogischer Lehrmethoden erschwert –, die jedoch in der praktischen Anwendung Gemeinsamkeiten finden.

3.2.1 Boals „Theater der Unterdrückten“ bei Mira Kadrić: der dialogische Ansatz

Kadrić (2011) geht von der Prämisse aus, dass eine pädagogische Ausbildung für Lehrende dabei helfen könnte, die Lernziele konkreter zu formulieren und entsprechende didaktische Instrumente zu entwickeln (vgl. Kadrić 2011:27f.). Sie schlägt diesbezüglich den pädagogischen Ansatz des brasilianischen Pädagogen Paulo Freire vor, der im „Theater der Unterdrückten“ von Augusto Boal Anwendung findet. Die daraus formulierten Ansätze zielen darauf ab, einen Dialog zwischen Lehrenden und Lernenden zu schaffen („Dialog als Prinzip“) und den Lernenden dabei zu helfen, die vermittelten Fertigkeiten in der aktuellen Gesellschaft anzuwenden (vgl. Kadrić 2011:73).

Der brasilianische Theaterpädagoge Augusto Boal ging von Brechts und Stanislawskis Ideen aus und begann in den 1950er-Jahren Alphabetisierungsprojekte in der Sprache des Theaters mit SlumbewohnerInnen und LandarbeiterInnen in Brasilien, Peru und Argentinien durchzuführen, um analphabetische Menschen verstärkt in den politischen Diskurs miteinzubeziehen (vgl. Boal et al. 1989:9f.). Die Boalsche Theaterpädagogik versuchte die Trennung zwischen ZuschauerInnen und SchauspielerInnen aufzuheben und entwickelte die dialektische Dimension Brechts von Spiel und Publikum weiter, indem das Volk zum Handeln aufgefordert wurde. Laut Boal findet Unterdrückung „[o]ffen oder versteckt [...] täglich und überall statt“ (1989:39) und manifestiert sich oft in Form von „unbewusste[n] Vereinnahmungen“ (Kadrić 2011:93) auf der Beziehungsebene in der Gesellschaft sowie in Familien, Arbeitsverhältnissen, Institutionen und dergleichen. Unterdrückung zu erkennen bedeutet Passivität durch Aktivismus zu ersetzen, was auf Freires pädagogisches Instrument für eine gesellschaftliche Veränderung zurückzuführen ist. Daher setzt sich Boal zum Ziel, „[d]en Menschen aus seiner Zuschauerrolle, aus seiner Passivität im Theater wie im Leben zu befreien, ihn zum Akteur, zum Protagonisten, zum Handelnden im Theater wie im Leben zu machen“ (1989:171), wodurch die theatrale Erfahrung als (persönlichkeits)bildendes Moment hervorgehoben wird. Unter dem Leitgedanken: „Jeder kann Theater machen!“ (1989:171) stellt Boal den universalen Zugang zum Weg der Emanzipation sowohl auf individueller als auch auf globaler Ebene in den Vordergrund und setzt dieses Konzept durch seine „Übungen und Spiele für Schauspieler und ‚Nicht-Schauspieler‘“ (1989) in die Praxis um. Daraus ergibt sich ein interaktiver Raum der Kreation, in dem ZuschauerInnen und SchauspielerInnen bzw. Lernende und Lehrende mitarbeiten, gemeinsam lernen, Fragestellungen weiterentwickeln und experimentieren. Er findet seine Existenzberechtigung in diesem Zusammenspiel (vgl. 1989:173).

In Anbetracht der zugänglichen Natur dieses Trainings wendet Kadrić (2011) Boalsche theaterpädagogische Methoden im Dialogdolmetschunterricht in Form von „[s]zenische[r] Darstellung“ (2011:67) an. Laut Kadrić gehört diese Lehrform zur Interaktionspädagogik, die das situative Lernen in dialogbasierten Dolmetschsituationen fördert, was zu einer ganzheitlichen Lernerfahrung führt. Damit werden Aspekte des ganzen Menschen miteingebunden, die zur Entwicklung körperlicher, emotionaler, sozialer bzw. kommunikativer Fertigkeiten beitragen und durch vier Phasen erlangt werden können: 1) seinen Körper kennenlernen 2) den Körper ausdrucksfähig machen 3) Theater als Sprache und 4) Theater als Diskurs begreifen¹⁸. Sie dienen als Vorbereitung für die Unterdrückungssituation, die von Kadrić insbesondere im von ihr ausgewählten Forumtheater – anhand der von Boal vorgeschlagenen Schauspielübungen – in das dolmetschdidaktische Konzept der szenischen Darstellung umgesetzt werden. Außerdem ist die Emanzipation im Dialogdolmetschunterricht als Vertrauensverhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden aufzufassen, sodass kein Druck entsteht und durch das spielerische Wiederholen der Szenen die Grenzen des konventionellen Unterrichts überschritten werden (vgl. 2011:67f.). Damit in Zusammenhang stehend werden drei Grundfähigkeiten definiert, nämlich „Selbstbestimmungsfähigkeit, Mitbestimmungsfähigkeit und Solidaritätsfähigkeit“ (2011:60), die von den Studierenden und Lehrenden persönlich durch die teilnehmende (Selbst-)Beobachtung in der sicheren Umgebung des Klassenzimmers bzw. der szenischen Darstellung entwickelt werden können. All das wurde im Rahmen von drei Übungen untersucht, die zwischen 2005 und 2007 am ZTW der Universität Wien stattgefunden haben, und von denen Kadrić (2011) in ihrer wissenschaftlichen Habilitationsschrift berichtet. Trotz der interessanten Forschungsergebnisse blieb der Einsatz theaterpädagogischer Methoden auf diese Versuchsübungen beschränkt und sie wurden nicht Teil des Lehrplans des Masterstudiums Translation mit dem Schwerpunkt Dialogdolmetschen am ZTW. Seit dem Sommersemester 2019 werden theaterbasierte Dialogdolmetschübungen am Rande im Rahmen einer freiwilligen Lehrveranstaltung, die das Pflichtpraktikum für den Schwerpunkt Dialogdolmetschen ersetzen kann, angeboten.

Im Folgenden wird auch auf die erfolgreiche Zusammenarbeit zwischen Universitäten und Institutionen eingegangen, die den Umfang derartiger Theateraktivitäten beeinflussen und schließlich die Qualität der Dolmetschausbildung erhöhen kann.

3.2.2 „Dolmetschinszenierungen“ bei Bahadır: Zusammenarbeit auf lokaler Ebene

Bahadır (2007) stellt wie Kadrić (2011) pädagogische Überlegungen über eine neue Methodik in der Dolmetschausbildung an und verbindet diese aufbauend auf handlungsorientierten translationswissenschaftlichen Grundlagen mit theaterpädagogischen, anthropologischen und soziologischen Ansätzen (vgl. 2007:249). Sie skizziert den Rahmen für eine Aus- und Weiterbildung von DolmetscherInnen im

¹⁸ Für eine detailliertere Beschreibung der Übungen im didaktischen Dolmetschkonzept siehe Unterkapitel 3.3.1 in Kadrić (2011).

medizinischen, sozialen und behördlichen Kontext und wendet die theaterpädagogischen und anthropologischen Arbeiten von Boal (1989) und Barba (1995) auf die von ihr selbst entwickelten „Dolmetschinszenierungen“ (vgl. Bahadır 2010) an und versucht szenische Forschung aus theatralischer und ethnographischer Sicht durchzuführen. Sie bietet daher eine fachübergreifende Sichtweise, die nicht nur an eine Methodik gebunden ist – also werden nicht nur die Übungen des Theaters der Unterdrückten vorgeschlagen – sondern als Denkanstoß dient, um die vorgeschlagenen Trainingsmethoden aus anderen Disziplinen in die Dolmetschausbildung einzubeziehen und an diese anzupassen. Sie stellt demzufolge ihre soziale, kulturelle und politische Stellungnahme in den Mittelpunkt, mit dem Ziel eine Methodik zu erarbeiten, die eine breitere akademische Antwort und den Dialog zwischen Universitäten und Institutionen fördert. Ihrer Auffassung nach sind DolmetscherInnen nicht nur ein passiver Teil, sondern nehmen an der Veränderung der Gesellschaften, Gemeinschaften, Kulturen aktiv teil – also werden sie zu Akteuren der Veränderung –, indem sie die Situationen, in denen sie physisch zum Einsatz kommen, „(ver)stören, vermischen und verrücken“ (Bahadır 2010:125). Dementsprechend ist die Dolmetschtätigkeit durch fixierte Regeln und Gesetze schwer definierbar, da die Fixierung von Dolmetschnormen und -verhalten die situationsgebundene Aktivität in ihrem Handlungsspielraum einschränken würde. Das Dolmetschen aus performativer Sicht zu berücksichtigen bedeutet in diesem Sinne, die menschliche Dimension der DolmetscherInnen-AkteurInnen in den Vordergrund zu stellen, die für einen „neuen Dolmetscher“ plädiert: „einen Dolmetscher, der fähig zu dem ‚Akt‘ ist, ‚sich selbst bloßzulegen““ (2010:125). Nun wird mit *performance* ein Zustand des starken Bewusstseins in Bezug auf emotionale und üblicherweise unbewusste Verhaltensmuster gemeint, in dem der/die DolmetscherIn von Blockierungen und Barrieren befreit ist. Das ist der zugrunde liegende Gedanke einer neuen Dolmetschpädagogik, die nach aktiven, teilnehmenden und kreativen DolmetscherInnen strebt und die aber auch eine „neue Ausbildung“ benötigt (vgl. 2010:126). Eine Ausbildung, die den Entwicklungen im Beruf und in der Gesellschaft Rechnung trägt, indem sie der ganzheitlichen Dimension der DolmetscherInnen mehr Raum gibt und zur Entwicklung verbaler wie nonverbaler, intellektueller wie auch emotionaler Kompetenzen beiträgt. Somit werden DolmetscherInnen zu AkteurInnen, die jedoch nicht nur in den Bereichen des Community Interpreting, sondern in allen Fachgebieten Einsatz finden und überall gleichermaßen dazu imstande sind, eine Transformation ihres Umfeldes herbeizuführen oder zumindest zu dieser beizutragen: „Sie verändern, indem sie verknöcherte Grenzen, Standards und Normen verschiedener Gemeinschaften aufweichen und aufbrechen.“ (2010:126)

In Bahadırs „Dolmetschinszenierungen“ (2010) lernen Lehrende und Lernende das (Mit-)Gestalten der Inszenierungen und sind in diesem Prozess dreifach aktiv: sie nehmen teil, beobachten und evaluieren – also übernehmen sie wechselseitig die Rollen von SchauspielerInnen, RegisseurInnen und DirigentInnen (vgl. Bahadır 2008:178ff.). Das Ziel ist es aber nicht eine Art

Theateraufführung im klassischen Sinne darzubieten, sondern vielmehr in vier Phasen „mit offenem Ende“ kontext- und situationsgebundene Strategien zu entwickeln:

- 1) Übungen (Training),
- 2) Workshop,
- 3) Probe (Rehearsal),
- 4) Aufführung/Inszenierung (Enactment/Performance) (vgl. Bahadır 2013).

Diese Inszenierungsarbeit geht über die Wände des Klassenzimmers hinaus, was die Sensibilisierung der externen Fachkräfte zur Folge hat. Laut Bahadır (2010) spielt ebenfalls die Entwicklung interkultureller Kommunikationskompetenzen eine entscheidende Rolle, die zu einer interkulturellen Öffnung der InteraktionspartnerInnen führen soll und das Recht auf interkulturelle Aufklärung und Information beachtet: „Daher sollte eine interkulturelle Sensibilisierung der Fachkräfte Hand in Hand mit der Aus-/Weiterbildung von Dolmetschern gehen.“ (2010:81) Das fördert wiederum den Einsatz bzw. die Einschulung professioneller Sprach- und KulturmittlerInnen anstelle von bilingualen FachexpertInnen oder Familienangehörigen in intrasozialen Settings. Die Breitenwirkung des Projekts „Dolmetschen als Inszenierung“ zeigt sich daher durch die interdisziplinären und internationalen Kooperationen nicht nur mit Universitäten, sondern auch mit wichtigen Institutionen, wie z. B. dem Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) und der Kinderklinik der Universitätsmedizin in Tübingen (vgl. Bahadır 2018:11).

Um dem philosophischen Erbe von Morin (2000) gerecht zu werden, mögen wir versuchen, eine Reform des Denkens bzw. des Wissens als Bildungsreform zu verfolgen, um den Bildungsauftrag der Universitäten völlig zu erfüllen, der „über die Zufriedenstellung der aktuellen Bedarfsstrukturen hinaus die kritische Evaluierung, Mitgestaltung und Veränderung der Strukturen in den wirtschaftlichen, sozialen, politischen und künstlerischen Systemen einer Gesellschaft mit einbezieht“ (Bahadır 2015:54).

3.3 Die fremdsprachige theatrale Erfahrung am SSLMIT in Forlì

Die Verbindung von Theater und Sprache nimmt seit einigen Jahren durch Workshops, Aufführungen und Seminaren in der italienischen Forschung unter dem Namen „Glottodidattica teatrale“¹⁹ Gestalt an. Dazu lässt sich das Hauptziel des Forschungszentrums TRATEÀ anführen, das die Forschung zu fachübergreifenden Themen im Zusammenhang mit Theaterkultur und künstlerischer Erfahrung als psychopädagogischer Pfad für die Ausbildung von Sprach- und KulturmittlerInnen fördert (vgl. Fernández

¹⁹ Siehe: <http://www.glottodrama.eu/chi-siamo/>. „GlottoDrama“ ist der Name eines zweijährigen transnationalen Forschungsprojekts, das 2007 durch das neue *Lifelong Learning Programme* der Europäischen Union genehmigt und mitfinanziert wurde. Unter der Leitung vom Labor für Sprachforschung „Culturiana“, zielt „GlottoDrama“ darauf ab, eine innovative Methodik für den Fremdsprachenunterricht zu formulieren und zu erproben, die die Dynamik und die Techniken des Theaterschauspiels in die kommunikative Glottodidaktik integriert. Das Projekt ist mit dem Europäischen Sprachensiegel 2010 ausgezeichnet worden.

García et al. 2009:10). Die Forschung über Theater und Interkulturalität in der Sprach- und Kulturmittlung beginnt im Jahr 2005 mit dem Forschungsprojekt über theatralische Glottodidaktik: „La formazione dei mediatori linguistici e l’acquisizione della competenza comunicativa interculturale: il teatro nella didattica delle lingue straniere, della traduzione e dell’interpretazione.“²⁰ Dieses wurde unter der Leitung der Professorin María Isabel Fernández García und der Forscherin Maria Giovanna Biscu durchgeführt. Daraus lässt sich die vorrangige Aufgabe des Projekts hervorheben: der Erwerb der interkulturellen Kommunikationskompetenz durch das Theater und die Schaffung einer alternativen bzw. „intelligenten“ Lernumgebung, die als „Bühnen-Aula“²¹ (*aula-palcoscenico*) bezeichnet wird (vgl. 2009:12). Dazu entwickelten die Forschenden ihre eigene Methodik, die die Wichtigkeit des Dialogs mit der Muttersprache und Ausgangskultur der Studierenden betont, was mit der Auffassung von Kadrić im Einklang steht, wenn sie sich auf die Festigung des eigenen Standpunktes als Voraussetzung für die Erschließung des Fremden bezieht: „Erst in der Muttersprache und -kultur erworbene Fähigkeiten können für die weiteren Fremdsprachen und -kulturen nutzbar gemacht werden und in den transkulturellen Kommunikationssituationen den gewünschten translatorischen Erfolg finden.“ (2011:92) Diese Voraussetzung gilt außerdem als wichtiger Bestandteil für die Verbreitung auf dem lokalen Gebiet des heterogenen Kulturerbes, aus dem sich das akademische Gewebe der translatorischen Ausbildung zusammensetzt.

Die Hauptrollen der theatralen Erfahrung werden von den Studierenden des Dolmetsch Instituts SSLMIT, die an dem Studierendentheater „SSenzaLiMITi“ beteiligt sind, übernommen. Dort wird die praktische Umsetzung eines fremdsprachigen Theatertrainings in zwölf verschiedenen Sprachen angeboten und die dazu gehörenden Theaterübungen ermöglicht, die am Ende jedes akademischen Jahres in einer tatsächlichen Theateraufführung resultieren. Dabei handelt es sich jedoch um freiwillige bzw. extracurriculare Aktivitäten, die seit Jahren darum kämpfen, im Rahmen des Universitätslehrplans offiziell anerkannt zu werden. Der Dialog mit den lokalen Einrichtungen spielt dabei eine entscheidende Rolle, was die Aufwertung der Dolmetschausbildung aus sozialer Sicht und die Zusammenarbeit mit Institutionen wie Schulen²², Krankenhäusern, Behörden, Theatervereinen usw. weiterhin gefördert hat. Nicht nur das: Darüber hinaus hat dies die Aufmerksamkeit anderer internationaler AkteurInnen, die in der Forschung der Theaterdidaktik und der interkulturellen Kommunikation arbeiten, auf sich gezogen, insbesondere dank der Zusammenarbeit mit der Kulturveranstaltung „Cantiere Internazionale Teatro

²⁰ „Die Ausbildung von SprachmittlerInnen und der Erwerb von interkultureller kommunikativer Kompetenz: das Theater in der Fremdsprachen-, Übersetzungs- und Dolmetschdidaktik.“ (Übersetzung durch die Verfasserin) Siehe: <https://centri.unibo.it/tratea/it/ricerca/babele-teatrale-in-costruzione>.

²¹ Übersetzung durch die Verfasserin.

²² Siehe Forschungsprojekt im Rahmen der italienischen Sekundarschule „Il Teatro Multilingue Per La Formazione Interlinguistica E Interculturale“, von der Professorin Fernández García und der Doktorandin Maria Giovanna Biscu: <https://centri.unibo.it/tratea/it/ricerca/babele-teatrale-in-costruzione>.

Giovani“, die von der Gemeinde Forlì, der Universität Bologna (Sitz in Forlì), der Harvard University und dem „International Theatre Center of New England“ (USA) organisiert wurde (vgl. Fernández García et al. 2009:11). Dadurch konnte die fremdsprachige Theateraktivität am SSLMIT eine internationale Dimension annehmen und als Vorreiter für die Dolmetschausbildung fungieren.

3.3.1 „Medlattori“²³: Sprach- und KulturmittlerInnen als SchauspielerInnen

Aus professioneller Sicht übernimmt jede und jeder von uns eine Rolle. Eine Rolle, die berufliche und ethische Folgen mit sich bringt. Wie in 2.6 bereits erwähnt wurde, entsteht aus dem dritten Raum der triadischen Interaktion in einer Dolmetschsituation eine dritte durchmischte Kultur – das „Dazwischenskulturelle“ –, die sich mit der DolmetscherInnenrolle überschneidet. Im Fall des Berufs von Sprach- und KulturmittlerInnen fällt es häufig schwer, die Identitätsgrenzen und Rollen zu definieren, die nicht nur kulturell, sondern auch professionell und persönlich sind. Ein theatralischer Blick auf den DolmetscherInnenalltag sollte dabei helfen, die dargestellte Dolmetschsituation zu bewerten und dementsprechend zu erkennen, wie und wann man die DolmetscherInnenrolle professionell spielt bzw. aus der Rolle fällt – genauso wie beim Schauspielen. Die Darstellung unseres „Selbst“ wird in unserem Alltag von „den Kulturen, Gesellschaften und Gemeinschaften, in denen wir uns aufhalten, die uns (über)formen und die wir in bzw. mit uns tragen“ (Bahadır 2010:119) beeinflusst, was im Dolmetschprozess nicht vernachlässigt werden kann. Demzufolge taucht eine Diskrepanz zwischen der Realität des Arbeitsumfelds der DolmetscherInnen und den Grundsätzen von Ethikkodizes und Praxisstandards für den Beruf auf (vgl. Pokorn 2020:82), wobei jegliches Kodifizierungsprojekt „nach Gleichmachen strebt“ (Bahadır 2010:124) und die Unterdrückungssituationen nicht berücksichtigt. Kadrić schreibt „[...] the interpreter is oppressed“ (2014:452) und bezieht sich damit – basierend auf Freires und Boals Pädagogik – auf Interessenkonflikte zwischen den KommunikationspartnerInnen. Vor diesem Hintergrund birgt die Festlegung von beruflichen Verhaltensnormen die Gefahr, die verschiedenen Dimensionen der Identität des/der DolmetscherIn zu unterdrücken. Bahadır (2010) findet eine Erklärung in den postmodernen bzw. postkolonialistischen Theorien: Postmoderne TheoretikerInnen wie Zygmunt Bauman (1995, 1999) laden uns ein, die Realität in Bezug auf alle Arten von Professionen so zu akzeptieren, wie sie ist:

Kein ethisches Prinzip, keine Regel und kein Gesetz kann die Diskrepanz zwischen der Kapazität und Kompetenz des Akteurs in der Theorie seiner Aktivität und den unkontrollierbaren, irrationalen, kontextgebundenen, oft auch nicht wahrnehmbaren und nicht wahrgenommenen Wirkungen der Aktivität in der Praxis überwinden. (Bahadır 2010:124)

In einem theatralischen Rahmen kann diese Unterdrückungssituation bewältigt werden, indem sich professionelle DolmetscherInnen dessen bewusst werden und sich entscheiden, beim Handeln aktiv

²³ Wortlaut, der aus den italienischen Wörtern „mediatore“ (Mittler) und „attore“ (Schauspieler) stammt.

ethische Grenzen zu verrücken, zu überschreiten und letztlich neu festzulegen. TheatertheoretikerInnen integrieren diese Sichtweise, die Bahadır (2010) mit Grotowskis Schauspieler vergleicht: ein/e DolmetscherIn-SchauspielerIn, der/die „es aus der Negation, aus der passiven Positionierung heraus akzeptiert, eine Rolle zu übernehmen“ (2010:121) und beim Agieren das Bauchgefühl ebenso berücksichtigt wie den Kopf.

Sich jeglicher Unterdrückungsmechanismen durch das Performative bewusst zu werden, bedeutet außerdem das Verhalten und die Handlung in ein Repertoire aufzunehmen, um sie durch die Selbstdarstellung zu rekodieren (vgl. 2010:129). Dadurch wird man emanzipiert und erreicht den Grad an Freiheit, der es erlaubt, sich zwischen Absorption und Verfremdung zu bewegen, zwischen „Einverleibtwerden und Distanzierung“ von der Rolle zu pendeln (vgl. 2010:130). Diese schwankende Bewegung ist ein zentrales Merkmal der Sprach- und Kulturmittlung, das auf die beiden Pole Distanz und Nähe hinweist und damit eine unabdingbare Voraussetzung darstellt, die sich jede/r Sprach- und KulturmittlerIn aneignen muss, die laut Gino Luka (2005) darin besteht: „[...] riuscire a capire che è necessario svincolarsi da limiti e schemi inutili, sfuggendo a tutto ciò che impedisce di esprimersi al meglio, di prendere parte senza coinvolgersi, di interagire, di „passare“ da una parte all’altra mantenendo l’equidistanza, di essere l’uno e l’altro e nessuno dei due.“²⁴ (2005:208) Diese Multi-Identitätserfahrung erlaubt es, über die selbst erlebten Ereignisse und die der anderen zu reflektieren – Prinzip der Dialogizität, Authentizität und Spontaneität nach Kadrić (2011) – und die eigene „intrapersonale Intelligenz“ (Gardner 1994) zu erkunden, um unterdrückte bzw. vernachlässigte Verhaltensmuster auszugraben. Derartige Überlegungen werden ebenfalls von dem performanceorientierten ICC-Modell von Balboni & Caon (2014) gefordert, worauf sich Fernández García zum Gestalten der empirischen Forschung bezieht, um zu verstehen, ob ICC im Rahmen einer Dolmetschausbildung dadurch entwickelt werden können, dass die Studierenden mittels fremdsprachiger theatraler Erfahrungen interkulturelle Situationen „analyse, explore and even live“ (Fernández García & Biscu 2008:52). Laut Fernández García et al. (2009) wird dieser Prozess durch die ästhetische Erfahrung erleichtert – gemäß dem *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (Council of Europe 2001) –, wo die Studierenden als RegisseurInnen/SchauspielerInnen (bzw. ZuhörerInnen/ZuschauerInnen) an der Inszenierung von Theateraufführungen auf Basis von literarischen und künstlerischen Werken teilnehmen (vgl. Fernández García et al. 2009:246). Daraus entsteht die Erkundung des eigenen kulturellen Erbes, die den Dialog mit der eigenen Kultur und der der anderen weiterhin stärkt. Die Aneignung der Andersartigkeit erfolgt demzufolge auch auf kultureller Ebene, die das ethnozentrische „Ich“ zerstört, um dem interkulturellen

²⁴ „[...] zu verstehen, dass es notwendig ist, sich von Grenzen und nutzlosen Schemata zu befreien, sich von allem zu befreien, was einen daran hindert, sich bestmöglich auszudrücken, teilzunehmen, ohne sich selbst einzubringen, zu interagieren, von einer Seite auf die andere ‚überzugehen‘ und dabei die Äquidistanz zu wahren, das eine und das andere und keines von beiden zu sein.“ (Übersetzung durch die Verfasserin)

„Ich“ Raum zu geben – nach dem Prozess *pars destruens, pars contruens* (zuerst löschen, dann konstruieren) laut Balboni und Caon (2014). Das trägt nicht nur zur Entwicklung der Empathie bei, sondern auch zur Heranbildung der Exotopie, die von Balboni und Caon als Folgendes bezeichnet wird:

[...] exotopic attitude implies the fact that a person thinks of him/herself as different from others and that others are different from him/herself. Each of them is fully within their right to be distinctive, although one's diversity must be controlled in order not to overstep the other person's right to be different. To paraphrase one of the basic principles of democracy, usually stated with reference to freedom, 'my right to difference ends where your right to difference begins'; [...]. (2014:7)

Der Ethnozentrismus betrifft die Kultur sowie die persönliche Identität und die professionelle Rolle. Die Abkehr von verabsolutierten Verhaltensprinzipien sollte dazu dienen, der Distanzierungsbewegung auf professioneller Ebene mächtig zu werden. Aufgrund der mentalen Veranlagung, die sich daraus ergibt, möge es nicht den liminalen Raum des „Dazwischenkulturellen“ aufgeben, in dem sich Sprach- und KulturmittlerInnen befinden, um ihnen neue kollaborative Trainings- bzw. Begegnungsräume zu gewähren.

3.3.2 Die „Bühnen-Aula“ als alternative Lernumgebung

Um der holistischen und ethnographischen Dimension gerecht zu werden, werden geeignetere methodologische Lehr- und Lernmittel benötigt, die Fernández García et al. (2009) im mehrdimensionalen Raum der *aula-palcoscenico* („Bühnen-Aula“) identifizieren (2009:242f.). Es handelt sich um einen „interkulturellen Raum“, wo die Theateraktivitäten von „SSenzaLiMITi“ stattfinden, der zum Austausch und Kooperation zwischen Kulturen sowie Lehrenden und Lernenden anregt. Die Bühnen-Aula fußt auf den Konzepten von „collaborative classroom“ und „thinking curriculum“ von Tinzmann et al. (1990), wo die RegisseurInnen/Studierenden in realitätsnahe ganzheitliche Aufgaben involviert sind, sodass der Lernprozess auf ihre persönliche Erfahrung und Hintergrund beruht und dementsprechend zu zerebraler Reorganisation führt (vgl. Fernández García & Biscu 2005/2006:329). Sie stellt außerdem die Antwort auf die Frage nach einem idealen Setting zum Training von Sprach- und KulturmittlerInnen als „intercultural speaker“ (im Gegensatz zu „native speaker“) dar, das von Fernández García & Biscu (2005/2006) als einen offenen, plastischen Denkraum zum Erlangen von kognitiver Flexibilität, kultureller Sensibilität, Kreativität und Empathie berücksichtigt wird (2005/2006:329) und die Komplexität bzw. Vielfältigkeit der Arbeitsumgebungen von Sprach- und KulturmittlerInnen betrachtet (Fernández García et al. 2009:243). Die performative Arbeit in der Bühnen-Aula fokussiert sich auf die Entwicklung folgender transversalen Kompetenzen: Fähigkeit, die Theorie auf die Praxis anzuwenden, Analyse- und Synthesefähigkeit, Problemlösungsfähigkeit, Teamarbeitsfähigkeit und selbstständiges Lernen (vgl. 2009:243).

Die Wirkungen der Bühnen-Aula auf Studierende und Lehrende wurden im Rahmen des „*Three-Stage Research Project*“ erforscht und von Fernández García und Biscu (2005/2006) berichtet. Konkret

haben Studierenden die Möglichkeit bekommen, in diesem offenen mentalen Raum die Plastizität des dramatischen Textes und die daraus entstandenen verbalen und nonverbalen Aspekte der Kommunikation zu experimentieren, indem sie persönlich in Zusammenarbeit mit Lehrenden zum Gestalten der Lehreinheiten beigetragen haben (vgl. 2005/2006:330). Die drei Phasen wurden wie folgt gegliedert:

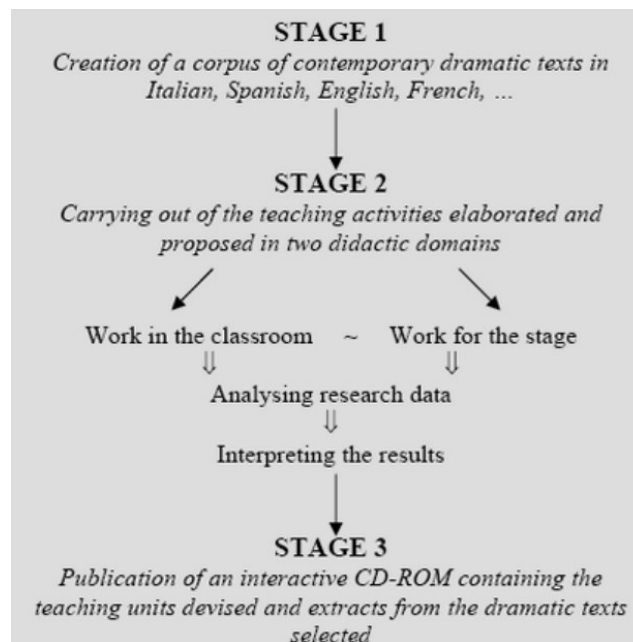


Abb. 3: Die drei Phasen des Forschungsprojektes (Fernández García & Biscu 2005/2006:330)

Die Wahl, einen dramatischen Text zu analysieren (oder in einigen Fällen zu erfinden) und ihn in einer Fremdsprache nachzuspielen, entspricht Stanislawskis (1986) Gedankengängen: die dramatische Erfahrung führt zur Entwicklung der teilnehmenden (Selbst-)Beobachtung und zum Aufbau von "Identifikationsmodellen" durch den Dialog mit dem mentalen Kontext der anderen Kultur (vgl. 2005/2006:330). Das Nachspielen eines dramatischen Textes in einer Fremdsprache ermöglicht das Ausüben von verbaler – durch die Assimilation neuer sprachlicher und grammatikalischer Strukturen – und außerdem von nonverbaler Kommunikation, die insbesondere kaum Übungsmöglichkeiten im Rahmen der Dolmetschausbildung finden. Obwohl sie als kritische Elemente im Dolmetschtraining bezeichnet werden, wird im akademischen Lehrplan nonverbalen kommunikativen Trainingsmethoden begrenzte Aufmerksamkeit geschenkt (vgl. Bendazzoli 2009:157f.). Zu den möglichen Hinderungsgründen werden von Bendazzoli Zeit, Klassengröße und Trainingsumgebung aufgelistet, die zu kurzfristigen/einsemestrigen Workshops bzw. Seminaren führen können (vgl. 2009:158). Dieser Ausbildungsbereich würde alternative Trainingsrahmen benötigen, die über die universitären Hörsäle hinausgehen sollten und im interaktiven Raum der Bühnen-Aula gefunden werden können (vgl. 2009:158). Nicht nur physisch, sondern auch mental zeigt sich dieser kreativer und kollaborativer Raum, der aus der nicht-hierarchischen Beziehung

zwischen Lehrenden und Lernenden entsteht. Die Theaterworkshops umfassen in der Regel folgende Bereiche: Stressmanagement, Bewegung, Haltung, Atmen, Sprachcoaching und Artikulation und betonen den Fokus auf den Lernprozess anstatt auf die Ergebnisse der Theateraufführungen.

Im Folgenden werden drei für diese Masterarbeit ausgewählten Bildungszwecke der Theateraktivitäten, wie sie auch von Fernández García und Biscu (2005/2006) berichtet werden, kurz dargestellt. Diese dienen als Bezugspunkte für die qualitative Analyse der im Rahmen dieser Arbeit geführten Interviews.

3.3.2.1 Affektiver Faktor und Motivation

Affektiv-ethisches Lernen gehört zu den vier Dimensionen einer ganzheitlichen Lernerfahrung, die auch von Kadrić (2011) als Ziel für eine translationsrelevante Allgemeindidaktik definiert wird – als Sicherung der Motivation, was das „wie“ aus didaktischer Sicht angeht (vgl. 2011:28). Der affektive Faktor spielt nämlich eine entscheidende Rolle beim Fremdsprachenlernen, indem Lernmomente mit konkreten Situationen verknüpft werden und die beiden Sphären der Kognition und der Affektivität zur Interaktion miteinander gebracht werden (vgl. Fernández García & Biscu 2005/2006:243). Somit können auch Leistungshemmungen- und Ängste überwunden, die den Lernprozess einer Fremdsprache blockieren könnten, und den sogenannten „Kulturschock“ reduziert (vgl. 2005/2006:244). Das Gleiche sollte auch für Dolmetschsituationen gelten, wo die Angst mit der Dolmetschleistung zusammenhängt und die Verantwortung kommunikativer Fehler größer sein kann. Durch die theatralische Situation werden außerdem die Lernmomente zwischen Lehrenden und Lernenden mitgeteilt und die Motivation, die daraus entsteht, widerspiegelt sich auch im akademischen Klassenzimmer – Kanalisierung des affektiven Faktors auf das Lernziel (vgl. 2005/2006:244).

3.3.2.2 Nonverbale Kommunikation

Wie es bereits in 2.4. erwähnt wurde, spielt die nonverbale und Körperkommunikation eine ausschlaggebende Rolle in der Ausbildung von Sprach- und KulturmittlerInnen. Aus zeitlichen Gründen ist es nicht immer möglich derartige Elemente im universitären Kontext zu vertiefen. Die Theateraktivitäten in der Bühnen-Aula zeigen jedoch positive Ergebnisse, was die Verfeinerung der prosodischen und artikulatorischen Fähigkeiten angeht, und in einer allgemeinen Verbesserung der mündlichen Ausdruckskompetenz der Studierenden zu finden sind (vgl. 2005/2006:245). Ein wesentlicher Aspekt ist die Sprachverwendung, die durch taugliche Atmungs- und Modulationstechniken professionell entwickelt wird. Derartige praktische Umsetzungen beruhen auf den empirischen Beobachtungen, die gezeigt haben, dass die Qualität der Stimme und die prosodischen Merkmale die Zuverlässigkeit und das Vertrauen, das ZuhörerInnen in den DolmetscherInnen setzen, beeinflussen (vgl. 2005/2006:245).

3.3.2.3 Empathiebildung

Im Lichte der Stanislawski-Methode (1986) trägt die (Selbst)Beobachtung und die der anderen dazu bei, empathische Haltung zu bilden. Die theatralische Situation, die in Verbindung mit der eigenen Spannungsemotion der Aufführung und der kollektiven Energie durch die Gruppenarbeit steht, führt zu einem besserem Verständnis der eigenen und der Emotionen der anderen (vgl. 2005/2006:245). Die in den Theaterworkshops angewandte Methodik steht unter dem Namen „Empathy Training Program“²⁵ und zielt darauf ab, ethnokulturelle Empathie und soziale Intelligenz zu entwickeln, die als Vorbereitungsübungen für die Theateraufführungen und die Ausbildung von Sprach- und KulturmittlerInnen gelten. Die Aneignung der Emotionen der anderen findet auch auf physischer Ebene statt, dadurch dass die Theatervorstellung mit Bühnenobjekten, Kostümen, Masken usw. vorbereitet wird. All das gehört zu dem Ausgangspunkt, um die Andersartigkeit neufestzulegen und zu akzeptieren, damit ein hohes Niveau an Empathie zur Lösung von Konfliktsituationen bei Kultur- und Sprachmittlungen erlangt wird (vgl. 2005/2006:246).

²⁵ Siehe: <https://centri.unibo.it/tratea/it/centro/presentazione>.

4 Die theaterpädagogische Erfahrung am SSLMIT in Forlì, Italien – eine qualitative Interviewstudie

Die vorangegangenen theoretischen Darstellungen über die szenischen Forschungsarbeiten dienen als Grundlage für die Untersuchung und die Beantwortung der Forschungsfragen der vorliegenden Arbeit. Das Forschungsdesign dieser Masterarbeit sieht jedoch eine qualitative Interviewstudie mit Fokus auf die Fallstudie des Dolmetsch Institutes SSLMIT in Forlì, Italien vor. Die mehr als 15 Jahre umfassende Erfahrung des Institutes leistet einen beträchtlichen Beitrag zum Thema Theaterpädagogik in der Dolmetschdidaktik. Mittels Interviews mit Studierenden und Lehrenden wurden Erfahrungsberichte gesammelt, die als Daten für die Forschung verwendet werden.

Zuallererst werden im vorliegenden Kapitel das Untersuchungsziel und die Forschungsfragen (4.1) präzisiert, deren Beantwortung Kapitel 5 gewidmet ist. Danach folgt eine methodische Begründung des Forschungsdesigns (4.2), in welcher ebenfalls der Zugang zum Feld und die Auswahl bzw. Anzahl der StudienteilnehmerInnen (4.2.1) und die Art der Erhebungsmethode, nämlich das Leitfadenterview (4.3), erläutert werden. Überdies werden die Datenaufbereitung (4.4) nach dem semantisch-inhaltlichen Transkriptionssystem nach Dresing & Pehl (2018) und die Datenauswertung (4.5) in Bezug auf die inhaltlich-strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2008) vorgestellt.

4.1 Präzisierung von Untersuchungsziel und Forschungsfragen

Das Untersuchungsziel der vorliegenden Masterarbeit besteht darin, herauszufinden, welche Lehr- und Lernerfahrungen Studierende und Lehrende des SSLMIT durch ihre persönliche Teilnahme an fremdsprachigen Theateraktivitäten im Rahmen der Ausbildung zu Sprach- und KulturmittlerInnen – im italienischen Sinne (2.3) – sammeln. Die daraus folgenden Ergebnisse sollten die Anschlussfähigkeit mit den erwähnten Forschungsergebnissen im deutschsprachigen Raum bestätigen und darauf aufbauen, um weitere Erkenntnisse zur Nutzbarkeit theaterpädagogischer Ansätze in die wissenschaftliche Forschung einzubringen.

In Unterkapitel 2.5 wird die Wichtigkeit der ICC als Kompetenzanforderung für dialogbasierte Dolmetschsituationen dargestellt, woraus sich die erste Forschungsfrage ableiten lässt: Kann die *Intercultural Communicative Competence* (ICC) im Rahmen des traditionellen universitären Unterrichtskontextes der Dolmetschausbildung erlernt werden? Kann ebenso wie im interkulturellen Kommunikationstraining ein performatives Modell angewendet werden?

Fernández García und Biscu (2005/2006) beginnen ebenfalls von diesem Ausgangspunkt aus und untersuchen, welche Merkmale ein Universitätsklassenzimmer haben sollte, um zum interkulturellen Austausch anzuregen (2005/2006:329). Die daraus abgeleiteten Merkmale wurden als

Themenentwürfe für die Entwicklung des Interviewleitfadens verwendet. Da sie bestimmte Handlungen und Verhaltensweisen fördern sollten, werden die Erzählungen und die persönlichen Erfahrungen der Befragten in Zusammenhang mit dem performativen Modell von Balboni und Caon (2014) in Zusammenhang gebracht, um zu prüfen, ob das Theater als performatives Modell gelten kann. Daraus entsteht die zweite Forschungsfrage: Welche Rolle spielt die fremdsprachige theatrale Erfahrung beim Erlernen der ICC?

Ein performatives Modell integriert im interkulturellen Kommunikationstraining die Verhaltenskomponenten (*Intercultural behavior abilities*), die durch den Prozess *pars destruens, pars construens* (3.3.1) entwickelt werden. Es wird versucht, die Theatererfahrungen der InterviewteilnehmerInnen als positiv oder negativ zu bewerten, je nachdem, ob man aus ihren Selbstbeobachtungen erkennen kann, dass Verhaltensmuster zerstört oder konstruiert wurden (positive Wirkung) oder dass keine Änderungen verspürt wurden (negative Wirkung). Abschließend werden die herausgearbeiteten Ergebnisse mit den theorieableitenden Bildungszwecken in Verbindung gebracht, um die Nutzbarkeit des Theaters als innovatives didaktisches Mittel zu bestätigen.

4.2 Forschungsdesign: qualitative Interviewstudie am SSLMIT in Forlì

Um einen inter- bzw. transdisziplinären Ansatz weiterzuverfolgen, wird auf die Überschneidung zwischen ethnographischer/anthropologischer Feldarbeit und Translationswissenschaft hingewiesen. Bereits in der Dolmetschforschung verwendet Bahadır (2007) die Zusammensetzung „Dolmetsch(forsch)erin“²⁶, um die gleichzeitige Trennung und Interdependenz von DolmetscherIn/EthnographIn und DolmetschforscherIn/Anthropologe bzw. Anthropologin hervorzuheben (vgl. 2007:187). Sie stützt sich auf den Vorschlag von Göhring, von Methoden wie der ethnographischen Feldforschung und von postkolonialen Ansätzen aus der Soziologie, Kulturanthropologie und Ethnologie zu profitieren, um eine kritischere Forschung über Translation durchzuführen (vgl. 2007:186f.). Wie die ForscherInnen aus derartigen Bereichen unterliegt auch der/die DolmetschforscherIn den Mechanismen der Bemächtigung und Machtverhältnissen, die ebenfalls von kulturabhängigen verbalen und nonverbalen Signalen, sozialem und politischem Status oder Antipathie, Vorurteilen bzw. Stereotypen zur Kultur des/der anderen beeinflusst werden können. Bahadır (2007) vergleicht die „Krise der Repräsentation“ (2007:188), die in der ethnographischen Feldforschung stattfindet, mit dem Versuch, ethische Standards für alle Dolmetscharten zu postulieren, der ihre vermittelnden Tätigkeiten reduktionistisch bedingt (vgl. 2007:189). Ihr Vorschlag für ein neues Selbstbewusstsein der DolmetschforscherInnen orientiert sich auch an dem Pendeln zwischen Involviertheit und Distanz, worauf in Unterkapitel 3.3.1 eingegangen

²⁶ Gendergerechte Bezeichnung der Autorin mit kleingeschriebenem I.

wird, um einen Reduktionismus der Komplexität der Tätigkeit als Sprach- und KulturmittlerInnen zu vermeiden (vgl. 2007:191). Ausgehend von diesem gedanklichen Hintergrund wird die qualitative Interviewstudie (als ähnlicher Ansatz wie die Feldforschung, da der Zugang zum Feld nur über Interviews gewährt wurde) als Datenerhebungsmethode auf dieser methodischen Weise begründet, um von Idealen wie Neutralität, Objektivität, Unsichtbarkeit und Transparenz Abschied zu nehmen und die Innen- versus Außenperspektive des Dolmetschforschers/der Dolmetschforscherin aufzuweisen (vgl. 2007:189). Die Fallstudie bzw. das Fallbeispiel als Forschungsansatz erweist sich als an die Grundsätze der Empirie gekoppeltes Instrument der Sozialwissenschaften, das vor allem in der interkulturellen Kommunikationsforschung bei der anwendungsbezogenen Forschung und der Ausarbeitung von Trainingsprogrammen eine ausschlaggebende Rolle spielt und im Einklang mit der Übersetzungsfunktion von Beispielen, die nach Watzlawick (2004) „[...] beschreiben, in leichter verständliche Sprache übersetzen, doch nicht notwendigerweise auch beweisen [sollen]“ (2004:8f.), steht.

4.2.1 Sampling und Zugang zum Feld

Ethnographische Forschung findet typischerweise im kleinen Maßstab statt und konzentriert sich auf ein einzelnes Setting oder eine Gruppe, aus denen idealerweise ein repräsentatives Sample ausgewählt wird (vgl. Hale & Napier 2018:86). Im vorliegenden Fall wurden für die Befragung ausschließlich Lehrende und Studierende gewählt, die am Dolmetschinstitut SSLMIT in Forlì gelehrt oder studiert haben – oder die immer noch dort tätig sind – und gleichzeitig an den Theateraktivitäten von „SSenzaLiMITi“, dem Theaterverein für Studierende, teilgenommen haben, und den Einsatz theaterpädagogischer Methoden in der Dolmetschdidaktik innerhalb und außerhalb des Klassenzimmers erlebt haben. Hale & Napier (2018) beschreiben außerdem das Samplingverfahren in ethnographischer Forschung mit Bezug auf Maxwell (2013) nicht als bloße Rekrutierung von TeilnehmerInnen, sondern damit, dass eine Beziehung mit der Gruppe geschaffen wird und man zusammen zu „co-researchers“ wird, was auch vom Beteiligungsgrad des Forschers/der Forscherin abhängig ist (vgl. Hale & Napier 2018:90). Obwohl sich das für diese Masterarbeit herangezogene Institut in einem fremden Land befindet, wurde der Zugang zum Feld durch italienische Erasmus-Studierende aus Forlì am ZTW in Wien erleichtert und es konnte aufgrund von Nationalität, Auslandserfahrungen und Leidenschaften (Sprachen, Kulturen, Theater) eine Beziehung mit ihnen aufgebaut werden. Konkret wurde der Kontakt mit den InterviewteilnehmerInnen danach per E-Mail aufgenommen, wobei sie auch über das Thema und das Ziel des Forschungsprojekts und ihre Anonymitäts- und Widerrufsrechte mittels einer Datenschutz-Einwilligungserklärung informiert wurden, deren Unterzeichnung als Teilnahmevoraussetzung galt (vgl. Hale & Napier 2018:48).

Bei dem Auswahlverfahren wurde zu Beginn keine feste Zahl als Ziel festgelegt, um später nach dem Kriterium der Saturation die TeilnehmerInnenanzahl festzulegen und nach dem „Schneeball“-Ansatz eventuell zu weiteren InterviewpartnerInnen zu gelangen (vgl. 2018:101). Jede

TeilnehmerInnenkategorie war jedoch in gleichem Maße vertreten und schlussendlich wurden zwei Lehrende, die von Anfang an zur Entstehung des Theaterprojekts in der Fremdsprachen- und Dolmetschdidaktik beigetragen haben, und zwei Studierende, die in den akademischen Jahren 2017/2018 und 2018/2019 an der deutschsprachigen Theatergruppe teilgenommen haben, interviewt.

Um die „Krise der Repräsentation“ nochmals zu erwähnen, wird sie als Bezugspunkt für die Evaluation der empirischen Daten genommen, um Gütekriterien wie „Validität“, „Reliabilität“, „Generalisierung“ und „Vertrauenswürdigkeit“ auszuschließen, damit die Verfasserin ihre Identität sowie politisch-ethische Perspektive aufrechterhalten kann. Das Evaluationskriterium der Positionalität fällt bei diesem Forschungsprojekt demnach sehr stark ins Gewicht. D. Soyini Madison (2005) stellt ethnographische Positionalität nicht mit Subjektivität gleich, da es sich um viel mehr handelt: Sie hat immer einen Bezug zum Anderen, sie definiert sich über die Beziehung mit dem Anderen (vgl. 2005:9). Sie betont daher die Wichtigkeit, sich der eigenen Rolle bewusst zu sein, um in eine Beziehung mit dem Anderen treten zu können und folglich in der Lage zu sein, die eigenen Perspektiven zu vergleichen, auszuhandeln und auszutauschen (vgl. 2005:9) – aus der eigenen Rolle zu fallen und hineinzuschlüpfen, so wie beim Schauspielen.

4.3 Erhebungsmethode: Leitfadeninterview

Ethnographie ist die Untersuchung sozialer Interaktionen, Verhaltensweisen und Wahrnehmungen, die innerhalb von Gruppen, Teams, Organisationen und Gemeinschaften auftreten. Sie ist eine der wichtigsten qualitativen Methoden und das am häufigsten verwendete Kernelement bei der Datenerhebung ist das Interview. Dies ist eine beliebte Methode der partizipativen Untersuchung in qualitativen Studien, deren Einsatz in den letzten Jahren in der angewandten Linguistik und in der Dolmetschforschung massiv zugenommen hat (vgl. Hale & Napier 2018:95). Die für die vorliegende Arbeit durchgeführten Interviews stützen sich auf einen halbstrukturierten Leitfaden, der meist in der angewandten Sprachforschung verwendet wird, da er erlaubt, einen gewissen Grad an Kontrolle durch Promptfragen über ein flexibles Gespräch mit den befragten Personen zu haben (vgl. 2018:97f.). Um das Gespräch angenehmer zu gestalten, wurden die Interviews auf Italienisch durchgeführt, da nicht alle TeilnehmerInnen Deutsch in ihrer Sprachkombination hatten, wobei die für die Datenpräsentation benötigten Passagen von der Verfasserin auf Deutsch übersetzt wurden. Der Leitfaden wurde sowohl auf Italienisch als auch auf Deutsch erstellt, da er als Orientierung für einige InterviewteilnehmerInnen diene.

Vor der Auseinandersetzung mit konkreten Interviewfragen sollte ermittelt werden, welcher Ansatz sich für die laufende Forschung als zielführend erweist. In der Literatur wird zwischen zwei verschiedenen Ansätzen der Interviewführung in der angewandten Linguistik unterschieden: zwischen dem Interview als Forschungsinstrument und dem Interview als Sozialpraxis (vgl. Hale & Napier 2018:96).

Der zweite Ansatz wäre für das vorliegende Forschungsthema interessanter gewesen, um nicht nur das „Was“, sondern auch das „Wie“ zu untersuchen (vgl. 2018:97), und prosodischen und kinetischen Elementen der Sprache der GesprächspartnerInnen Aufmerksamkeit zu schenken, um festzustellen, ob sie sich selbst als „mediatori“ (3.3.1) sehen. Aufgrund der eingeschränkten Mobilität (siehe 4.3.1) konnten die Interviews nicht persönlich stattfinden und wurden mithilfe von Online-Kommunikationskanälen durchgeführt, was eine Live-Wahrnehmung der Personen unmöglich gestaltete. Deshalb fiel die Wahl der Verfasserin darauf, sich an dem Ansatz „Interview als Forschungsinstrument“ zu orientieren, was außerdem eine thematische Einteilung der untersuchten Daten erlaubte, um erste theoriegeleitete Kategorien für die Datenauswertung zu bilden.

Spradley (1979) beschreibt das ethnographische Interviewen als das Ergebnis aus den folgenden zwei zusammenhängenden Prozessen: Beziehung aufbauen und Informationen gewinnen (vgl. 1979:44). Der Beziehungsprozess wird als „[...] harmonious relationship between ethnographer and informant“ bezeichnet und des Weiteren wird dazu erklärt: „It means that a basic sense of trust has developed that allows for the free flow of information.“ (1979:44) Er entsteht außerdem aus den folgenden Phasen: „Apprehension – Exploration – Cooperation – Participation“ (1979:45), die für beide GesprächspartnerInnen gelten, und die die Befragten nicht als passive Forschungsobjekte, sondern als aktive Subjekte und GestalterInnen des Datengewinnes betrachten. Dies steht außerdem in Einklang mit Madison (2005), die eine Vertreterin der kritischen bzw. performativen Ethnographie ist:

The interviewee is not an object, but a subject with agency, history, and his or her idiosyncratic command of a story. Interviewer and interviewee are in partnership and dialogue as they construct memory, meaning, and experience together. (Madison 2005:25)

An dieser Stelle sei nochmals der aktive mitgestaltende Charakter (siehe Kapitel 3), der beim Verfassen der vorliegenden Arbeit eine entscheidende Rolle spielte, zu betonen, der nach aktiven, teilnehmenden und kreativen Sprach- und KulturmittlerInnen sucht, um den Wissensreformern in der Dolmetschpädagogik eine Stimme zu geben.

4.3.1 Online-Interviews

Die Befragungen für diese Masterarbeit fanden im November 2020 statt – mitten in der COVID-19-Pandemie. Deshalb fasste die Verfasserin den Entschluss, sämtliche Gespräche als Online-Interviews durchzuführen, um die Gesundheit der involvierten Personen auf keinen Fall zu gefährden und die internationalen Richtlinien bezüglich Reise- und Kontaktbeschränkungen zu befolgen. Aufgrund des unvorhersehbaren Anstiegs oder Rückgangs der Infektionen und in Erwartung eines Impfstoffs konnte eine Rückkehr zu der Möglichkeit, sich persönlich zu treffen, kurzfristig nicht eingeschätzt werden.

Die Verbreitung internetbasierter Kommunikationsmethoden (wie das sogenannte *Voice over Internet Protocol* – Abk. VoIP – u. a. die am meisten verwendeten Skype und Zoom) hat auch in der

Forschungswelt neue Kontaktmöglichkeiten erlaubt. Während sie anfangs eine Wahlfreiheit seitens der ForscherInnen darstellten, wurden sie in Zeiten des Physical Distancing²⁷ ein wichtiger Bestandteil sozialen und beruflichen Lebens. Aus diesem Grund ist die Verfasserin bezüglich Literatur zu den Auswirkungen des Medieneinsatzes in der qualitativen Forschung kaum fündig geworden und sah sich vor die Entscheidung gestellt, den Fokus von einer prozessorientierten zu einer produktorientierten Analyse (das „Was“ innerhalb des Einsatzes, also das „Interview als Forschungsinstrument“) zu verschieben, da „[...] although VoIP mediated interviews cannot completely replace face to face interaction, they work well as a viable alternative or complimentary data collection tool for qualitative researchers.“ (Lo Iacono et al. 2016:1) In diesem Fall konnten eventuelle Hürden in Bezug auf online vermittelte zwischenmenschliche Interaktionen überwunden werden, obwohl Tonfall und Gestik die qualitativen Daten bereichern können (vgl. 2016:12), um die Vorteile von Online-Interviews vollständig auszuschöpfen.

Eines der am meisten umstrittenen Elemente in der Literatur betrifft die Schwierigkeit, über das Internet eine Beziehung zur befragten Person aufzubauen. Lo Iacono et al. (2016) kommen hinsichtlich der Frage, ob Online- oder Face-to-Face-Interviews besser sind, um eine Beziehung aufzubauen, zu der Schlussfolgerung, dass dies vom Thema der Forschung und von der Persönlichkeit des Teilnehmers/der Teilnehmerin und des Interviewers/der Interviewerin abhängt (vgl. 2016:11). Bezüglich dieses Themas wurden in Unterkapitel 3.3.2.1 der affektive Faktor und die Motivation bei partizipativen Prozessen erwähnt, was den Beteiligungsgrad der TeilnehmerInnen an konkreten Austauschverfahren erhöht. Im vorliegenden Fall war das Thema allen TeilnehmerInnen wichtig, da es um eine Erfahrung ging, die mit affektiven Erinnerungen an Sozialisation und Kreativität verbunden ist, wie die folgende Aussage von B4 zeigt:

È una cosa che ho consigliato e che ho avuto molto a cuore durante gli anni della triennale e ho sempre cercato di invitare amici e colleghi più giovani, e niente, sicuramente se avessi continuato la magistrale li avrei continuato anche col teatro ed è un'esperienza che veramente consiglio caldamente a chiunque. (B4:22)²⁸

Folglich hat das Thema dabei geholfen, einen relationalen Zugang zu den Befragten zu erlangen.

Unter den Vorteilen von Online-Interviews zum erfolgreichen Beziehungsaufbau werden von Lo Iacono et al. (2016) flexiblere und zeit- bzw. geldsparende Kontaktmöglichkeiten (vgl. 2016:8) und die Möglichkeit, an dem eigenen sicheren Ort zu bleiben, ohne den persönlichen Raum des/der anderen

²⁷ Die WHO forderte im März 2020, den Begriff „Physical Distancing“ anstelle von „Social Distancing“ zu verwenden, um die Implikation zu vermeiden, dass wir unsere menschlichen Beziehungen zueinander einschränken sollten, da dies zu einer weiteren Zementierung der sozialen Isolation und Spaltung führen könnte (siehe https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/transcripts/who-audio-emergencies-coronavirus-press-conference-full-20mar2020.pdf?sfvrsn=1eafbff_0).

²⁸ Es ist etwas, das ich während meiner Studienzeit empfohlen und geschätzt habe, und ich habe immer versucht, Freunde und jüngere Kollegen einzuladen, und nichts, wenn ich meinen Master dort fortgesetzt hätte, hätte ich sicher auch mit dem Theater weitergemacht, und es ist eine Erfahrung, die ich wirklich jedem und jeder empfehlen kann. (Übersetzung durch die Verfasserin)

zu beeinträchtigen (vgl. 2016:11), gezählt. Diese Vorteile wurden von der Verfasserin bestmöglich genutzt, um eine angenehme und gemütliche Atmosphäre während der Interviews zu schaffen. Obwohl die Tatsache, dass die GesprächspartnerInnen einen vertrauten Ort auswählen können, räumlich und zeitlich vorteilhaft sein kann, kann diese Möglichkeit auch Nachteile in Bezug auf technische Probleme (instabile Internet-Verbindung, gestörte bzw. verzögerte Audio- oder Videofunktion) und Störfaktoren an dem Ort, an dem man sich befindet, mit sich bringen. Das Gespräch mit B1 wurde beispielsweise durch die Mitbewohnerin unterbrochen: „[...] Aspetta un attimo (spegne il microfono) (...) Ehm quindi ho saltato la prima fase di inibizione nel parlare la lingua straniera e questo mi ha permesso poi di conoscere tante persone fin dall'inizio.“ (B1:33)²⁹ Trotzdem war es, auch im Falle des Verbindungsabbruchs, kein Problem, das Gespräch wieder aufzunehmen, was wiederum die gute Beziehung zu den Befragten aufzeigte.

Was ebenfalls dazu beitrug, eine gewisse Intimität mit den InterviewpartnerInnen zu erreichen, war die einzelne Kontaktaufnahme von der Verfasserin mit jeder einzelnen Person, die bereit war, an dem Interview teilzunehmen, anstatt eine standardisierte Einladung an alle Personen in einer Facebook-Gruppe zu schreiben oder die gleiche E-Mail an eine bestimmte Anzahl von Personen zu schicken. Auch die Wahl von Einzelinterviews anstatt Gruppeninterviews war hilfreich, wie auch die Initiative „Theater am Telefon“ von B3 bestätigt:

[...] facciamo questa prima esperienza di teatro al telefono [...] infatti abbiamo tante idee, no, teatro su misura, questo è così, no, per cercare ogni spettatore in singolo, non una zoomata dove ci sono tutte le facce che non arrivi a nessuno, no? (B3:47)³⁰

Ein weiterer Vorteil gegenüber Face-to-Face-Interviews besteht darin, dass sowohl Video- und Audioaufnahmen der InterviewerInnen als auch jene der TeilnehmerInnen sehr einfach durch einen Knopf aufgenommen werden können (vgl. Lo Iacono et al. 2016:13). Dadurch konnten dann Störfaktoren und unverständliche Passagen gut erkannt werden, was beim Transkribieren der Interviews geholfen hat. Die TeilnehmerInnen wurden außerdem nicht vor eine Kamera oder ein Aufnahmegerät gesetzt, was bei Face-to-Face-Gesprächen einen Stressfaktor darstellen kann: Man könnte behaupten, dass die Menschen heute eher daran gewöhnt sind, vor einem Computer zu sitzen, den sie in ihrem Alltag benutzen.

Abschließend lässt sich festhalten, dass der Einsatz von VoIP-Technologien in der qualitativen Forschung noch in Entwicklung ist und weitere Untersuchungen erfordert (vgl. 2016:19), da der allgemeine Konsens, dass die Verwendung von internetbasierten Kommunikationsmethoden das „Sitzen im

²⁹ [...] Moment mal (sie schaltet das Audio aus) (...) Ähm also ich habe die erste Hemmschwelle beim Sprechen der fremden Sprache übersprungen und dadurch konnte ich dann von Anfang an viele Leute kennenlernen. (Übersetzung durch die Verfasserin)

³⁰ [...] wir machen diese erste Erfahrung des Theaters am Telefon [...] in der Tat haben wir viele Ideen, Theater nach Maß, das ist so, nach jedem einzelnen Zuschauer zu suchen, nicht ein Zoom, wo man zwar Gesichter sieht, an die man aber nicht herankommt, nicht wahr? (Übersetzung durch die Verfasserin)

gemeinsamen Raum“ nicht vollständig ersetzen kann (vgl. 2016:13), bleibt. Es ist jedoch ein akzeptables und ergänzendes Mittel und kann sicherlich noch weiteren Nutzen für die Forschungswelt bringen.

4.3.2 Halbstrukturierter Interviewleitfaden

Die Interviewstruktur hängt von dem Zweck und den gesuchten Informationen ab (vgl. Hale & Napier 2018:99). Für die vorliegende Untersuchung konnten Zweck und gesuchte Informationen von der Theorie und den Forschungsfragen abgeleitet werden und in Form von Hypothesen konnten dann erste Interviewfragen formuliert werden. Um erste thematische Kategorien zu erstellen, wurde die Hauptphase des Leitfadens selbst auch in thematische Blöcke unterteilt. Deshalb fiel die Wahl der Verfasserin auf die Verwendung eines halbstrukturierten Leitfadens, um eine Reihe von Interviewfragen und ein Ziel in Bezug auf die Länge des Interviews (ca. 30-45 Minuten à befragte Person) parat zu haben, aber gleichzeitig den GesprächsteilnehmerInnen Freiheit beim Ausdruck ihrer Gedanken und Erfahrungen zu geben.

Die von Hale & Napier (2018) mit Bezug auf Silverman (2006) angeführten Voraussetzungen für ein halbstrukturiertes Interview, die von der Verfasserin möglichst eingehalten wurden, umfassen: „Some probing; rapport with interviewee; understanding the aims of the project.“ (2018:98) Zunächst wurde mit einem/einer einverstandenen TeilnehmerIn ein Testinterview durchgeführt, was auch zum Beziehungsaufbau beigetragen hat, obwohl nicht mit allen ein Probegespräch stattfinden konnte. Außerdem konnte die unerfahrene Verfasserin selbst mit der Interviewsituation vertraut werden. Wie bereits in Unterkapitel 4.2.1 erwähnt, wurden die Befragten über das Thema und das Ziel der Masterarbeit bereits im Vornhinein informiert und deshalb auf das vorbereitet, was auf sie zukommen würde.

Hale & Napier (2018) beziehen sich auf die folgenden sechs Arten von Wissen von Silverman (2006), um Interviewfragen zu formulieren:

(i) facts that relate to the background of the interviewee; (ii) interviewee beliefs about the topic of the interview; (iii) feelings and motives, elicited through open-ended questions; (iv) interviewee perceptions about actions or behaviours; (v) interviewee recounts of present or past behaviour; and (vi) conscious reasons for responses to knowledge types i–v. (2018:100)

Davon ausgehend konnte der Leitfaden in die folgenden Phasen unterteilt werden:

1. Gesprächseröffnung
2. Präsentation der Befragten: Fakten über ihren Hintergrund
3. Information über die Theateraktivitäten
4. Theatertraining und Dolmetschtraining: Wahrnehmungen und Gefühle
5. Dolmetscheinstieg: Erfahrungsbericht von vergangenen Dolmetschübungen
6. Rahmenbedingungen
7. Gesprächsabschluss

In der ersten Phase wurden die TeilnehmerInnen nochmals über die Art und das Ziel der Untersuchung informiert und ihnen wurde die Möglichkeit gegeben, Erklärungsfragen zu stellen und sie wurden daran erinnert, ihr Widerrufsrecht jederzeit in Anspruch nehmen zu können. Auch ihre Anonymitätsrechte wurden gemäß den ethischen Voraussetzungen (vgl. Hale & Napier 2018:46ff.) nochmals erwähnt und ihnen wurden Details zur Aufnahme und zur Analyse des Interviews genauer erklärt.

Die zweite Phase sollte den persönlichen Hintergrund der Dolmetschstudierenden bzw. -lehrenden erfassen, indem grundlegende Fragen zu ihrem biographischen, akademischen und beruflichen Werdegang – wie etwa Studien- bzw. Lehrgang und Sprachkombination – gestellt wurden. Danach wurden sie als Verbindungsfrage zu der dritten Phase zu ihrem Einstieg in die Theateraktivitäten, zur Dauer ihres Einsatzes und zu Informationen über Rollen und Verlauf der Workshops befragt, um erste Hypothesen zu formulieren, die einen Zusammenhang zwischen Motivation und Teilnahme aufweisen – wenn sie z. B. aus Neugier begonnen haben und aufgrund der eigenen Wahrnehmung zur Selbstverbesserung weitergemacht haben. Die vierte Phase wurde inhaltlich thematisch strukturiert, um erste deduktive Kategorien für die Datenanalyse zu bilden, die unabhängig vom erhobenen Datenmaterial sind, was von Kuckartz (2018) auch als Prozess der A-priori-Kategorienbildung beschrieben wird, die „[...] nicht unbedingt an einer Theorie orientiert [ist]“ (2018:64). Die thematischen Blöcke konnten daher folgendermaßen strukturiert und als Fragen zu den eigenen Wahrnehmungen und Gefühlen (iii) formuliert werden:

Sprache: Wie fühlst du dich auf sprachlicher Ebene nach dieser Erfahrung?

Kultur: Wie hast du die andere Kultur erfahren? Fühlst du dich davon bereichert?

Prosodische und kinesische Elemente: Wie nimmst du jetzt para- und nonverbale Elemente wahr? Gibt es einen Unterschied zwischen vorher und nachher?

Empathie: Wie fühlst du dich Fremden gegenüber? Gibt es einen Unterschied zwischen vorher und nachher?

Kreativität: Wie fühlst du dich in Konfliktsituationen oder in Situationen, in denen schnelles „decision-making“ gefragt ist?

Selbstbewusstsein: Wie hast du dich bei den Dolmetschübungen nach deiner ersten Erfahrung mit den theatralen Aktivitäten gefühlt?

Motivation: Hat diese Erfahrung deine Motivation im Studium beeinflusst?

In der fünften und sechsten Phase wurden diese Informationen mit ihren Dolmetscherfahrungen im akademischen Kontext in Zusammenhang gebracht und folglich wurde gefragt, ob es sinnvoll wäre, Theateraktivitäten innerhalb der Dolmetschübungen zu integrieren. Abschließend wurde den InterviewteilnehmerInnen Raum für Verbesserungsvorschläge und persönliche Gedanken über die theatrale Erfahrung in der Ausbildung zu Sprach- und KulturmittlerInnen gegeben.

4.4 Datenaufbereitung

Die Daten wurden für die vorliegende Arbeit in Form der Transkription der Audioaufnahmen aufbereitet. Das erhobene verbale Material wurde computergestützt schriftlich übertragen – dies geschah durch die browsergestützte Spracherkennung Web Speech API von Google Chrome – und danach von der Verfasserin ausgebessert und gemäß dem semantisch-inhaltlichen Transkriptionssystem nach Dresing & Pehl (2018) transkribiert. Laut Kuckartz et al. (2008) sollten „bewusst einfache und schnell erlernbare Transkriptionsregeln, die die Sprache deutlich ‚glätten‘ und den Fokus auf den (semantischen) Inhalt des Redebeitrages setzen“ (2008:27) dazu dienen, einen schnelleren Zugang zum Inhalt des Gesprächs zu haben. Sie erweisen sich als besonders geeignet für Analysen, die para- und nonverbale Aspekte in den Hintergrund rücken.

Im Folgenden werden in komprimierter Form die Transkriptionsregeln dargestellt, auf die beim Transkribieren geachtet wurde:

- wörtlich transkribieren;
- Satzform beibehalten, auch bei syntaktischen Fehlern;
- umgangssprachliche Partikel wie „no, sì, beh“ und Füllwörter wie „allora, diciamo, ecco“ transkribieren;
- Wortschleifungen an die Schriftsprache annähern („somma“ wird z. B. „insomma“);
- Wortdoppelungen nur mit Betonungsfunktion erfassen;
- abgebrochene Sätze mit dem Zeichen „/“ kennzeichnen, Stottern hingegen auslassen und abgebrochene Wörter ignorieren;
- Interpunktion zugunsten der Lesbarkeit und Sinneinheiten glätten;
- Rezeptionssignale wie „hm, aha, sì, esatto“, die nicht als direkte Antwort auf eine Frage gelten, nicht transkribieren;
- Pausen ab 3 Sekunden durch (...) markieren;
- VERSALIEN verwenden, um betonte Äußerungen zu kennzeichnen;
- eigene Absätze zu jedem Sprachbeitrag, zwischen denen eine freie, leere Zeile zu finden ist;
- nonverbale Äußerungen, die die Aussage unterstützen, in Klammern notieren;
- unverständliche Wörter mit dem Deutschen „(unv.)“ kennzeichnen und bei längeren unverständlichen Passagen, die Begründung „(unv. Mikrofon rauscht)“ eingeben;
- die interviewende Person durch ein „I“ und die befragte Person durch ein „B“ und eine entsprechende Kennnummer kennzeichnen, um die Anonymität zu gewährleisten (vgl. Dresing & Pehl 2018:21f.).

Die Interviews wurden auf Italienisch durchgeführt und all jene Passagen, die für die Auswertungsphase relevant waren, wurden durch die Verfasserin ins Deutsche übersetzt.

4.5 Auswertungsmethode

Die vorliegende Arbeit wendet das Auswertungsverfahren der inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) an. Die qualitative Inhaltsanalyse unterscheidet sich von der klassischen Inhaltsanalyse, indem Textverstehen und Textinterpretation eine größere Rolle spielen als die Häufigkeitsauswertung der gebildeten Kategorien (vgl. 2018:26f.). Häufig wird im deutschsprachigen Raum der Begriff *Qualitative Inhaltsanalyse* mit den von Mayring dargestellten Analyseformen verbunden, es existieren jedoch auch andere Formen in der Forschungspraxis, die qualitativ-inhaltsanalytisch sind (vgl. 2018:26).

Um die mit den Lehrenden und Studierenden innerhalb der vorliegenden Forschungsarbeit geführten Interviews auszuwerten, erscheint die inhaltlich-strukturierende qualitative Inhaltsanalyse als geeignetste Methode. Es handelt sich nämlich um einen dynamischen Auswertungsprozess, der von Iterationsschritten und Feedback-Schritten geprägt ist (vgl. 2018:46). Das betrifft sowohl die Forschungsfrage – die nicht unverändert besteht, sondern präzisiert werden kann, neue Aspekte in den Vordergrund schieben und unerwartete Zusammenhänge entdecken kann (vgl. 2018:46) – als auch die Entwicklung der Kategorien, die ein weites Spektrum sowohl deduktiver als auch induktiver Kategorien konstruiert (vgl. 2018:97). Im Zentrum des gesamten Analyseprozesses steht das Kategoriensystem. Ähnlich wie bei der Grounded Theory werden die erhobenen Daten in der Analysephase anhand von thematischen Kategorien kontinuierlich verglichen: Zuerst werden wenige Hauptkategorien erarbeitet und danach werden sie zusammen mit den aus dem Datenmaterial stammenden Subkategorien verfeinert und ausdifferenziert. Ziel ist es aber nicht, das Datenmaterial in präzise statistische Zahlen umzuwandeln, sondern – auch nach der Zuordnung zu Kategorien – eng am Text orientiert zu bleiben, um den Wortlaut der inhaltlichen Aussagen für die Präsentation der Ergebnisse beizubehalten (vgl. 2018:48).

Der Ablauf der inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse lässt sich mithilfe der folgenden Abbildung veranschaulichen:



Abb. 4: Ablaufschema einer inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018:100)

Die initiierende Textarbeit erfolgte in diesem Fall computergestützt mithilfe der QDA-Software f4analyse. Dies geschah, wie nachfolgend in Abb. 5 ersichtlich:

18 un'interpretazione in classe, poi visto che comunque hai ammanco queste attività anche al corso di studio. #00:07:07#

19 B: Allora, secondo me mi ha aiutato tanto dal punto di vista linguistico perché nell'apprendimento della lingua tedesca non ho affrontato il passaggio del vergognarsi a parlare la lingua. Nel senso che avendo dovuto cominciare dopo 5/6 mesi a parlare in tedesco di fronte a un gruppo molto eterogeneo di persone che sapevano la lingua molto meglio di me e anche con alcuni madrelingua, la parte di interiorizzazione della lingua, secondo me, è stata molto più veloce.

Selbstbeobachtung Verbesserung verbaler Sprachkompetenzen.

E poi penso che le tecniche di stress management, di (...) in generale di uso della voce eccetera, che si apprendono attraverso il teatro, siano anche molto, molto utili durante le mediazioni.

Selbstbeobachtung Verbesserung nonverbaler Kommunikationskompetenzen.

#00:07:42#

Codes +

- ▼ Verbale Kommunikation 1
- ▼ Sprache 3
- Gedächtnis 2
- ▼ Paraverbale Kommunikation 2
- Prosodie 0
- Sprachverwendung 0
- ▼ Nonverbale Kommunikation 1
- Stressmanagement 1
- Körperhaltung 0
- ▼ Feedback 1
- Beobachtung von den anderen 0

Abb. 5: Beispiel der initiierenden Textarbeit von Interviewpassagen

In dieser Phase wird eng am Originaltext gearbeitet und die ersten Gedanken, Ideen und Hypothesen der Forschenden werden durch Memos festgehalten (vgl. 2018:58). Sie werden meistens bei der Grounded Theory eingesetzt und helfen dabei, das Flüchtige zu verschriftlichen: „Not writing memos is the

research equivalent of having Alzheimer's disease, you may not remember your important insights when you need them.“ (Maxwell 2005:12) Um den Überblick nach dem ersten Durcharbeiten des Textes nicht zu verlieren, ist es außerdem hilfreich, kurze Fallzusammenfassungen zu schreiben. Sie sollten dabei helfen, systematisch eine ordnende, zusammenfassende Darstellung der Charakteristika der Einzelfälle – in diesem Fall jedes Interview – zu haben und sind strikt am Gesagten und an den Forschungsfragen orientiert (vgl. Kuckartz 2018:58). Unter diesen Vorgaben konnten kurze stichwortartige Fallzusammenfassungen erfasst werden, wie in Abb. 6 ersichtlich:

Stichwortartige Fallzusammenfassung für Interview B1: "Ich habe Bauchschmerzen"

- Hat sich schon immer fürs Theater interessiert.
- Empfindet nach dieser Erfahrung, dass der affektive Faktor eine wichtige Rolle in Bezug auf das Lernziel gespielt hat.
- └ Ist nicht damit einverstanden, Theateraktivitäten in den akademischen Lehrplan zu integrieren, weil sie nicht mehr als freiwilliges Engagement empfunden würden.
- Empfindet nach dieser Erfahrung, dass das Theater sowohl die verbalen als auch die para- und nonverbalen Kompetenzen verbessert hat.
- Empfindet sich selbst nicht empathischer im akademischen Kontext.
- Empfindet, dass Leistungshemmungen und -ängste beim Erlernen der Sprache überwunden wurden.
- Rückgriff auf theatralische Fiktion in einer Dolmetschsituation. Hat für eine Patientin gedolmetscht und bei der Wiedergabe des Satzes "Ich habe Bauchschmerzen" aus dem Italienischen ins Deutsche hat auch den eigenen Bauch berührt.
- Hat viel aus den Feedbacks der KollegInnen gelernt.

Abb. 6: Beispiel für Fallzusammenfassung von Interviews

Die Sammlung der Fallzusammenfassungen bereitet auf eine fallorientierte vergleichende Analyse vor, die später zur Entwicklung der thematischen Hauptkategorien beiträgt.

4.5.1 Kategorienbildung

Aus Abb. 5 ist der Codiervorgang bereits ersichtlich: Das Datenmaterial wurde in Absätze eingeteilt, welche in Abschnitte, Sätze oder Worte gruppiert wurden, die wiederum eine Idee oder ein Konzept darstellen. Somit wurden einige Textpassagen im Originaltext mit verschiedenen Farben markiert und erste Codes zugeordnet. Die markierte Textpassage stellt das jeweils codierte Segment dar. Diese erste Phase ist wichtig, um die Daten unvoreingenommen behandeln und zuordnen zu können, um sie für die genauere Interpretation durch die qualitative Inhaltsanalyse vorzubereiten (vgl. Balaouras et al. 2017:13). Das Datenmaterial wird folglich durch ein Kategoriensystem organisiert und interpretativ behandelt. Aus den Beziehungen zwischen den Codes entstehen Kategorien, die durch die Umschreibung des Inhalts definiert werden und die der Komplexität der Inhalte gerecht werden (vgl. Kuckartz

2018:37). Die Gesamtheit aller Kategorien bildet ein Kategoriensystem, das zu einer kategorienbasier-ten Auswertung der Daten verwendet wird. Die Kategorien können dann in Zusammenhang mit den Forschungsfragen gebracht werden, um sie zu beantworten.

Als Ausgangspunkt diente der Interviewleitfaden, der deduktiv – also theorie- und hypothesen-geleitet – erstellt wurde. Wie bereits in Unterkapitel 4.1 erwähnt, wurden die Kategorien als positiv oder negativ bewertet, je nachdem, ob sie mit dem ICC-Modell (2.5) verbunden werden können. Die Kate-gorien „positiv“ und „negativ“ stellen daher zwei Hauptkategorien dar, die jeweils mit den Farben „Grün“ und „Rot“ markiert wurden.

In der inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse wird eine Mischform aus deduktiver und induk-tiver Kategorienbildung bevorzugt (vgl. Kuckartz 2018:97). Das induktive Bestimmen von Subkatego-rien betrifft die Weiterentwicklung und die Ausdifferenzierung der Hauptkategorien am Material, was das Kategoriensystem ergänzt und das Codieren sämtlicher Interviews in der Endphase der Analyse ermöglicht (vgl. 2018:97). Die in Unterkapitel 4.5 dargestellten Fallzusammenfassungen dienten dazu, die induktiven Subkategorien „Auswertung der von den Studierenden durchgeführten Aktivitäten“ (5.1) und „Auswertung der von den Lehrenden durchgeführten Aktivitäten“ (5.2) zu bilden.

Die Bildung induktiver Kategorien wurde direkt am Material geführt, also ohne eine vorherige inhaltliche Zusammenfassung vorzunehmen. Nachdem die ersten Codes festgelegt wurden, wurden sie in Kategorien gruppiert und wie folgt fixiert:

<i>Fallorientierte Auswertung</i> →											
Kategorienbasierte Auswertung	Auswertung der von den Studierenden durchgeführten Aktivitäten										
	Verbale, para- und nonverbale Kommunikation			Empathiebildung		Affektiver Faktor und Motivation		Feedbackfähigkeit		Zeitlicher Aufwand	Fiktive Situation
	Sprache	Prosodie	Kinesik	Empathie	Exotopie	Affektiver Faktor	Motivation	Feedback	Kollaboratives Lernen		
	B1										
	B4										
<i>Fallorientierte Auswertung</i> →											
Kategorienbasierte Auswertung	Auswertung der von den Lehrenden durchgeführten Aktivitäten										
	Transdisziplinäre Ausbildung			Fortbildungs- und Forschungsmöglichkeiten		Pädagogische Funktion		Organisatorische Einschränkungen		Notwendigkeit der Anwesenheit	
	B2										
	B3										

Abb. 7: Themenmatrix „Fälle mal Kategorien“ der inhaltlichen Strukturierung nach Kuckartz (2018)

5 Datenauswertung und -analyse

Im vorliegenden Kapitel erfolgt die kategorienbasierte Auswertung anhand der Hauptkategorien des kompletten Materials. Die Strukturierung des Materials durch die zwei Dimensionen *Fälle* und *Kategorien* (Abb. 7) zielt darauf ab, Textstellen zu gruppieren, auf die man während der Auswertungsarbeit jederzeit zugreifen kann (vgl. Kuckartz 2018:49). Es ist jedoch nicht das Ziel, die Häufigkeit der Themen und Subthemen darzustellen, sondern die Inhalte qualitativ – also *in welcher Form* und *mit welchen Worten* die Themen ausgesprochen werden – zu analysieren. Die Abkürzungen „B1“ bis „B4“ erlauben es, die Anonymität der ProbandInnen garantieren zu können und der Ergebnisbericht wird so formuliert, dass keine der Aussagen einer konkreten Person zugeordnet werden kann. Die aus der empirischen Untersuchung gewonnenen Informationen werden mit den theoretischen Zusammenhängen des ICC-Modells in Verbindung gebracht, um das Theater als performatives didaktisches Modell zu bewerten.

5.1 Auswertung der von den Studierenden durchgeführten Aktivitäten

Die theoretischen Grundlagen für die vorliegende Arbeit dienen dazu, die folgende Auswertung in einem evaluativen Rahmen darzustellen, dessen Ziel es ist, die transversalen Rückwirkungen zu analysieren, die es erlauben, die in den Theateraktivitäten entwickelten Fähigkeiten in professionelle Fähigkeiten zu verwandeln. Die fünf positiven Subkategorien von 5.1.1 bis 5.1.4 und die zwei negativen von 5.1.5 bis 5.1.6 wurden der Hauptoberkategorie „Auswertung der von den Studierenden durchgeführten Aktivitäten“ zugeordnet.

Die beteiligten Studierenden (zur Wahrnehmung der Lehrenden s. Unterkapitel 5.2) haben beide in den Jahren 2017/2018 und 2018/2019 an der Theatergruppe auf Deutsch teilgenommen. Sie haben beide im ersten Jahr als SchauspielerInnen und GruppenteilnehmerInnen zusammengearbeitet und im zweiten Jahr haben beide die Rolle als GruppenleiterIn übernommen, da die Deutschgruppe selbstverwaltet – also nicht unter der Aufsicht von Lehrenden – ist.

5.1.1 Verbale, para- und nonverbale Kommunikation

Diese Kategorie wurde in die drei Subkategorien „Sprache“, „Prosodie“ und „Kinesik“ (Abb. 7) aufgeteilt. Sie werden in Unterkapitel 2.5 (Abb. 2) im ICC-Modell als *Language* und *Extra-linguistic codes* dargestellt, die zusammen mit *Cultural values* die sprachlichen Fähigkeiten und die Verhaltensfähigkeiten ergeben.

Sowohl von B1 als auch von B4 wird das Theater als Gelegenheit zur Verbesserung ihrer Sprachkompetenzen auf Deutsch empfunden, was sie zur Teilnahme an und zur Fortsetzung der Theateraktivitäten motiviert hat. In Unterkapitel 3.1 wird das Theater bereits als didaktisches Instrument zum Fremdsprachenlernen erwähnt, da performative Lehr- und Lernformen es ermöglichen, die Inhalte tief

und langfristig zu verankern. Das gilt auch im Bereich des Dolmetschens, in welchem die Sprach- und Kulturkompetenzen eine solide Basis zur Entwicklung der translatorischen bzw. interkulturellen Kommunikationskompetenz darstellen. Besonders relevant ist der Fall von B1: Als Deutsch-AnfängerIn hat B1 die fremdsprachige theatrale Erfahrung als eine wirkungsvolle Unterstützung beim Erlernen der deutschen Sprache wahrgenommen, indem dadurch, dass nach wenigen Monaten vor einem Publikum und zusammen mit Deutsch-MuttersprachlerInnen auf Deutsch vorgesprochen werden musste, „[...] la prima fase di inibizione nel parlare la lingua straniera [...]“ (B1:33) ([...] die erste Hemmphase beim Sprechen der Fremdsprache [...], Übersetzung durch die Verfasserin) überwunden wurde. Das wurde auch von B4 bestätigt, der/die jedoch kein/e Deutsch-AnfängerIn war, sich aber noch unsicher beim Reden fühlte. Außerdem hat sich die Inszenierungsarbeit für das Erlernen rekursiver Sprachkonstruktionen als nützlich erwiesen, denn „[...] dovendo imparare a memoria delle formule ricorrenti, si riescono a interiorizzare tante formule che altrimenti rimarrebbero estranee anche, appunto, a livello linguistico.“ (B1:37) ([...] durch das Auswendiglernen wiederkehrender Formeln ist es möglich, viele Formeln zu verinnerlichen, die sonst auf sprachlicher Ebene fremd bleiben würden, Ü.d.d.V.)

Weniger als Motivation zur Teilnahme, die später als Vorteil empfunden wurde, ist die Beherrschung para- und nonverbaler Kommunikationskompetenzen. In Unterkapitel 3.3.2.2 werden die positiven Ergebnisse der Theateraktivitäten auf die prosodischen und kinesischen Kompetenzen bereits erwähnt. Das wird von B1 sogar als „Privileg“ wahrgenommen, wenn man sich in einer Dolmetschsituation befindet:

Me ne rendo molto più conto. Il fatto che non si debba muovere la gamba oppure aver dei tic di nervosismo, come toccarsi i capelli eccetera. Credo che gli attori in questo caso siano molto più privilegiati perché sanno controllare al meglio il proprio corpo. (B1:21)³¹

Was die prosodischen Elemente der Sprache betrifft, wurde die Erfahrung, ohne Mikrofon zu spielen, als sehr hilfreich für die Projektion der eigenen Stimme beim Dolmetschen empfunden. Techniken zur Sprachmoderation und Stressbewältigung werden sowohl von B1 als auch von B4 als Hauptvorteile für eine erfolgreiche Dolmetschleistung im akademischen Kontext gezählt. B4 empfindet die Arbeit über außersprachliche Komponenten auch als eine „[...] possibilità di rendersi conto anche molto più velocemente, di essere molto più consapevoli delle proprie caratteristiche, delle proprie problematiche [...] e di lavorare molto su queste.“ (B4:38) ([...] Möglichkeit, die eigenen Eigenschaften, die eigenen Probleme schneller und bewusster zu erkennen [...] und viel an ihnen zu arbeiten, Ü.d.d.V.), da, wo es in Stresssituationen schwieriger wäre, den eigenen Körper unter Kontrolle zu halten und unbewusste Verhaltensweisen auftauchen. Die Arbeit am eigenen Körper ist das Kernelement der Theaterarbeit, die

³¹ Ich bin mir dessen viel mehr bewusst. Die Tatsache, dass man das Bein nicht bewegen muss oder nervöse Ticks hat, wie das Berühren der Haare usw. Ich denke, die Schauspieler hier sind viel privilegierter, weil sie ihren Körper besser kontrollieren können. (Übersetzung durch die Verfasserin)

darauf abzielt, den Körper als dialogisches Instrument wiederherzustellen, wie auch der Ansatz eines/einer der Lehrenden zeigt: „[...] mi interessa molto lavorare sull’allenamento, no? Sull’allenamento perché attraverso l’allenamento, la ripetizione, il corpo si ammorbidisce, la voce si ammorbidisce, il cervello diventa più plastico, no?“ (B2:6)³² Diese Art von Training benötigt die Partizipation des ganzen Körpers, die in einem unkonventionellen Raum, wie dem des Theaters, erfolgen kann (siehe Unterkapitel 3.3.2). Das Theatertraining erlaubt, den Körper mit dem Geist zu vereinigen, und das Bewusstsein für den eigenen Körper wiederzuerlangen, um die Zentralität des Körpers als Ort der Sinn- und Bedeutungsproduktion zu erlangen (vgl. B2:6). Die Kombination von Körperarbeit mit Fremdsprachenlernen fördert außerdem den situativen Kompetenzerwerb (Unterkapitel 2.5), der mit der Entwicklung der Gedächtnisfähigkeit laut B4 ermittelt wurde:

[...] questa tecnica di memorizzazione che utilizzavo nel teatro l’ho usata poi successivamente anche per il test d’ingresso e mi capita di utilizzarla anche in questi casi, in casi, anche, insomma, attualmente nelle mediazioni, che è quella di memorizzare le battute dello spettacolo pensando a dove mi sarei dovuta trovare sul palco. (B4:52)³³

Die Bewegung führt zur geistigen Stimulation, wie sich auch durch die Bewegungs-Neurowissenschaft von Hoffmann (2002) bestätigen lässt. Das Gedächtnis wird außerdem durch Visualisierungstechniken verstärkt, die das abstrakte Denken entwickeln, das beispielweise in der Praxis durch „*el pensar por imajenes*“ (B3:8) (das Denken durch Bilder, Ü.d.d.V.) übertragen wird, was typischerweise beim Konsektivdolmetschen eingesetzt wird.

Schließlich sind noch die kulturelle Komponente der Sprache sowie auch die nonverbale Kommunikation und die Körperkommunikation zu erwähnen. Zum Thema „Kultur“ wurde keine eigene Kategorie gebildet, da in Unterkapitel 2.4 ihre unabdingbare Ergänzung zu verbalen, para- und nonverbalen Elementen der Kommunikation veranschaulicht wurde. Die Inszenierungsarbeit von fremdsprachigen literarischen Texten bzw. historischen Drehbüchern ermöglicht es laut B3, „[...] di viaggiare in tutte le culture [...]“ (B3:42) ([...] in alle Kulturen zu reisen [...], Ü.d.d.V.) und trägt dementsprechend zum innerlichen Wachstum des Individuums bei. Die Aneignung der anderen Kultur (siehe Unterkapitel 3.3.2.3) sollte daher den Dialog mit der Andersartigkeit aktivieren, der gleichzeitig mit der innerlichen Auseinandersetzung stattfindet, und eine Reihe von Sinnfragen anregt, die die literarisch-theatralische Erfahrung zu einem (persönlichkeits)bildenden Moment machen. Unter den interviewten Studierenden berichtet jedoch nur B4 von dieser Erfahrung, die aber eher innerhalb der Gruppenarbeit

³² [...] ich meine, ich bin sehr daran interessiert, am Training zu arbeiten, oder? Am Training, denn durch das Training, die Wiederholung, wird der Körper weicher, die Stimme weicher, das Gehirn wird plastischer, richtig? (Übersetzung durch die Verfasserin)

³³ [...] diese Mnemotechnik, die ich im Theater benutzt habe, habe ich dann später auch für den Aufnahmetest benutzt und ich benutze sie zufällig auch in diesen Fällen, in Fällen, auch sogar aktuell in Dolmetschsituationen, das heißt, die Dialogzeilen des Theaterstücks zu merken, indem ich mich daran erinnere, wo ich auf der Bühne sein sollte. (Übersetzung durch die Verfasserin)

wahrgenommen wird und nicht unbedingt mit der geographischen Herkunft der Person verbunden wird. Daraus könnte geschlossen werden, dass Kultur als eine Menge von Elementen, die eine Person charakterisieren, unabhängig von Ursprung und Herkunft, empfunden wird.

Die verbalen, para- und nonverbalen Kommunikationskompetenzen werden nun durch das Theater in der Praxis mit Verhaltenskomponenten integriert, was mit dem performativen Modell von Balboni und Caon (2014) im Einklang steht.

5.1.2 Empathiebildung

Diese Kategorie entsteht aus der Voraussetzung, dass man, um die anderen zu verstehen, zuerst sich selbst kennen muss. Diese empathische bzw. exotopische Haltung gehört zur Konstruktionsphase des Prozesses *pars destruens, pars construens* (3.3.1): Dabei wird eine Balance zwischen Kulturschock bzw. -distanzierung und Bereitschaft bzw. Offenheit zum Anderen entwickelt (vgl. Balboni & Caon 2014:7). Dieser Prozess wird laut B3 – mit theatralischer Sprache metaphorisch ausgedrückt – durch die *maschera linguistica* (linguistische Maske) ermöglicht, die es erlaubt, „[...] di mettersi nella pelle ma di sapere sempre che *je suis l'autre*, no, che io sono un altro.“ (B2:29)³⁴ Das wäre besonders relevant für das psychologische Wohlbefinden von Sprach- und KulturmittlerInnen, die beruflich gezwungen sind, Worte wiederzugeben, die nicht ihre eigenen sind. B1 bestätigt den Rückgriff auf die theatralische Fiktion während einer Dolmetschprüfung mit Krankenhaussetting, als eine Patientin die Aussage „Ich habe Bauchschmerzen“ tätigte und daraufhin auch der/die Befragte beim Dolmetschen seinen/ihren eigenen Bauch berührte und rechtfertigt diesen Ansatz folgendermaßen: „[...] penso che il teatro aiuti a dar voce a, ehm, persone che non siamo noi. Cioè aiuti a interiorizzare anche concetti e parole che non sono nostri.“ (B1:45)³⁵ Aus diesem Grund bietet die durch die Schauspieltechniken entwickelte linguistische Maske die Möglichkeit, sowohl „empathisch“ als auch „exotopisch“ zu sein, was eine Balance beim Pendeln zwischen Involviertheit und Distanz (siehe Kap. 3.3.1) ergibt.

Urteilsfreiheit und Gruppenarbeit werden vor allem von B1 und B4 als Bedingungen für den Einstieg in eine menschliche Dimension innerhalb des akademischen Kontextes genannt, was wiederum mit der emanzipatorischen Praxis von Kadrić (2011) im Einklang steht. Beide Befragten bezeugen, dass das Theater ihnen „auf menschlicher Ebene“ (vgl. B1:37; B4:56) sehr geholfen hat. Tatsächlich wird gerade die Arbeit in der Theatergruppe als bereichernd empfunden, da beide sich mit Menschen konfrontiert sahen, die ganz anders waren als sie und die sie ansprechen und in deren Lage sie sich versetzen mussten, wie B4 von der Arbeit innerhalb der selbstverwalteten Gruppe berichtet:

³⁴ [...] sich hineinzusetzen, aber immer zu wissen, dass *je suis l'autre*, oder? Dass ich jemand anderes bin. (Übersetzung durch die Verfasserin)

³⁵ [...] ich denke, dass das Theater hilft, Menschen eine Stimme zu geben, die nicht wir sind. Das heißt, es hilft, Konzepte und Worte zu verinnerlichen, die nicht unsere eigenen sind. (Übersetzung durch die Verfasserin)

[...] ci ha dato la possibilità di essere molto più liberi e quindi ci siamo conosciuti molto e ci siamo anche messi molto nei panni degli altri, nel senso che tante volte quando facevamo le prove emergevano tratti del carattere di molte persone che magari appunto venivano a teatro per sbloccarsi, per riuscire a superare la loro timidezza, però allo stesso tempo magari non riuscivano ad alzare la voce, non riuscivano a farsi sentire e quindi lì abbiamo veramente cercato di metterci tutti nei panni degli altri per non, diciamo, non urlare contro le persone: ‚Devi dire, devi parlare più forte, non ti si sente!‘, ma insieme abbiamo cercato di sviluppare delle tecniche e lavorare su delle strategie che potessero aiutare tutti e far sì che il prodotto finale potesse essere apprezzato da tutti. (B4:30)³⁶

Diese Art von Kontext bestätigt die Wirksamkeit der „Bühnen-Aula“ als alternative Lernumgebung (3.3.2) zur Entwicklung von kultureller Sensibilität und Empathie. Wie in 3.3.1 bereits erwähnt, erfolgt der Ethnozentrismus auf persönlicher, sozialer und professioneller Ebene. Im Laufe der Enkulturation entwickeln Menschen kulturgeprägte Schemata, die ihre Weltanschauung beeinflussen und durch die sie Bedeutung konstruieren. Laut Balboni und Caon (2014) können solche Schemata überwunden werden, indem intrapersonale Filter wie voreingenommenes Misstrauen und Begeisterung bzw. a-kritische Offenheit, und Primacy-Effekt dem Fremden gegenüber zerstört werden, um interkulturelle Verhaltenskompetenzen zu entwickeln (vgl. 2014:6f.).

5.1.3 Affektiver Faktor und Motivation

Basierend auf den Aussagen aus den Interviews von B1 und B4 wird festgestellt, dass die fremdsprachige theatrale Erfahrung als eine Gelegenheit, *das Angenehme mit dem Nützlichen zu verbinden*, wahrgenommen wird. Da beide Befragten bereits mit Theater zu tun hatten, – entweder in der Schule oder in der Familie – empfanden sie dies als eine Möglichkeit, weiterzumachen oder sich selbst in neuen Rollen auszuprobieren. Die persönlichen Gründe werden daher mit didaktischen Zwecken verbunden – in einem Raum, in dem auch Sozialisation und Freizeit zusammenkommen, und in dem es zur Integration in das universitäre Umfeld kommt. In 3.3.2.2 wird die Kanalisierung des affektiven Faktors auf das Lernziel als entscheidend erwähnt, um innovative und kollaborative Lern- und Lehrmethoden anzuregen. B4 bestätigt den affektiven Faktor als Hauptgrund für die Teilnahme und das Weitermachen an den Theateraktivitäten folgendermaßen:

Il punto di vista sentimentale ha giocato un ruolo chiave, credo, perché il fatto di aver creato un gruppo così solido è stata una grande motivazione per tutti, credo. E poi perché ci ha fatto venire voglia comunque di legarci anche alla lingua [...]. (B4:24)³⁷

³⁶ [...] es gab uns die Möglichkeit, viel freier zu sein, und dann haben wir uns viel kennengelernt und haben uns auch viel in andere hineinversetzt, in dem Sinne, dass bei den Proben oft Charakterzüge von vielen Personen auftauchten, die vielleicht am Theater teilnahmen, um ihre Schüchternheit überwinden zu können, aber gleichzeitig vielleicht nicht lauter sprechen konnten, nicht gehört werden konnten und da haben wir wirklich versucht, uns alle in sie hineinzusetzen, um nicht, sagen wir, sie anzuschreien: ‚Du musst lauter sprechen, man hört dich nicht!‘, sondern wir haben gemeinsam versucht, Techniken zu entwickeln und an Strategien zu arbeiten, die allen helfen konnten und sicherstellen, dass das Endprodukt von allen geschätzt werden konnte. (Übersetzung durch die Verfasserin)

³⁷ Die affektive Sichtweise spielte eine Schlüsselrolle, denke ich, denn die Tatsache, dass wir eine so solide Gruppe gebildet haben, war eine große Motivation für alle, denke ich. Und dann, weil es uns dazu brachte, uns auch mit der Sprache zu verbinden [...]. (Übersetzung durch die Verfasserin)

Die emotionale Bindung fördert außerdem den Sprach- und Kulturerwerb, was mit Göhrings (1978) Kulturkonzept und Erfahrungslernen in Verbindung steht (siehe Unterkapitel 2.5), und das Theater bietet eine alternative Lernumgebung zum akademischen frontalen Unterricht innerhalb des universitären Kontextes.

Angst- bzw. Stressmanagementtechniken werden auch als sehr nützlich für die Bewältigung der eigenen Emotionen empfunden, die, wenn nicht kontrolliert, beim Dolmetschen zu Leistungshemmungen führen können. Ausgehend von Göpferichs (2013) dynamischer Systemtheorie (2.2) können kognitive bzw. wiederkehrende Aspekte des Translationsprozesses automatisiert werden, um kreatives und strategisches Verhalten zu entwickeln, was sich – dank der durch die Schauspieltechniken entwickelten Strategien – beim Dolmetschen in Bewältigungsstrategien für Translationsprobleme übertragen lässt. Laut B1 hilft das Theater dabei, „[...] a non fermarsi di fronte all’ostacolo [...]“ (B1:41) ([...] nicht vor einem Hindernis stehen zu bleiben [...], Ü.d.d.V.), was durch das spielerische Wiederholen von Szenen zur Motivation, sich zu trauen und weiterzumachen führt. Die Bewältigung von sprachlichen und emotionalen Blockaden stellt den holistischen Lernprozess in den Vordergrund und verbindet die Theorie mit der Praxis, was durch das Theater gemäß der Theorie der „multiplen Intelligenzen“ (Gardner 1994) auf vielfältige Art und Weise erfolgen kann. Dies lässt sich durch die folgende Aussage von B4 feststellen: „[...] il teatro ti dà la possibilità di collaborare in mille modi diversi, non per forza dovendo fare la protagonista dello spettacolo, quindi ti dà la possibilità di metterti in gioco, di imparare e di, sì, e di capire tante cose che probabilmente a livello universitario non capiresti.“ (B4:60)³⁸ Die Theateraktivitäten umfassen nämlich verschiedenartige Tätigkeiten, die zusammenfassend folgende Bereiche betreffen: organisatorische und administrative Aspekte wie z. B. die Verwaltung der Fonds und die Einteilung der Theatergruppen in den verschiedenen Sprachen; das Verfassen, die Übersetzung und das Korrekturlesen der Drehbücher; die Inszenierungsarbeit und somit auch die Vorbereitung von Bühnenobjekten, Kostümen, Masken usw.; das Schreiben von Übertiteln bis hin zu Beleuchtungs-, Bild- und Tontechnik. Die Tatsache, dass jede Person auf seine/ihre Art und Weise einen Beitrag in der Gruppe leisten kann, ermöglicht es außerdem, jede Begabung und „[...] le cose che effettivamente sai fare [...]“ (B4:58) ([...] jede Sache, die du tatsächlich machen kannst [...], Ü.d.d.V.) wertzuschätzen und somit erhöht sich das Selbstbewusstsein jedes und jeder Einzelnen. Dies hat den Weg für Praktika und Diplom- bzw. Forschungsarbeiten im Theaterbereich auch für Dolmetschstudierende geebnet. Laut Fernández García et al. (2009) tragen derartige Erfahrungen dazu bei, eine Brücke in ein vielfältiges zukünftiges Berufsleben zu schlagen, da die Theaterpädagogik den Weg zu neuen beruflichen Möglichkeiten eröffnet hat

³⁸ [...] das Theater gibt dir die Möglichkeit, auf tausend verschiedene Arten mitzuarbeiten, du musst nicht unbedingt die Hauptdarstellerin sein, also gibt es dir die Chance, dich einzubringen, zu lernen und, ja, und viele Dinge zu verstehen, die du auf universitärer Ebene wahrscheinlich nicht verstehen würdest. (Übersetzung durch die Verfasserin)

(vgl. 2009:247). Daraus lässt sich schlussfolgern, dass auch der affektive Faktor und die Motivation einen integrativen Teil des didaktischen performativen Modells darstellen.

5.1.4 Feedbackfähigkeit

Anhand von Aussagen aus den Interviews lässt sich feststellen, dass die Gruppenarbeit Freiheit und Spontaneität bei der Feedbackvergabe im Hinblick auf ein gemeinsames Ziel ergab. Die Feedbackvergabe ist Teil der Lehr- und Lernroutine und betrifft auch das Dolmetschtraining. Sie trägt ebenfalls zur Kompetenzentwicklung bei und kann von den Lehrenden (*teacher-generated*), von den Studierenden (*peer feedback*) oder selbst (*self-feedback*) erstellt werden (vgl. Lee 2018:152). Die Kombination aller drei Feedbackmodi und ein lernerzentriertes Unterrichtsumfeld ermöglichen eine wirksame pädagogische Unterstützung, die es den Lernenden erlaubt, sich selbständig zu entwickeln. Die „Bühnen-Aula“ (siehe Kap. 3.3.2) integriert sowohl Teamarbeitsfähigkeit als auch selbstständiges Lernen, indem die *mediatori* (3.3.1) aus der Beobachtung der eigenen und der anderen Performances einen Nutzen ziehen (zusätzlich zu den Proben, die das ganze Jahr über stattfinden, werden auch die Aufführungen aufgezeichnet). In diesem informellen und kreativen Raum werden alle Schranken des traditionellen Frontalunterrichts überwunden und es wird eine kollaborative Didaktik angewendet, wie B2 erklärt: „Io metto in pratica la didattica collaborativa e, diciamo, peer-to-peer, cioè ognuno insegna agli altri, io non insegno niente, ma impariamo tutti nello stesso momento.“³⁹ (B2:8) Somit besteht keine Trennung zwischen Lehrenden und Studierenden und das *teacher-generated* Feedback wird zu *peer feedback*, das erlauben kann, das Angstgefühl, welches oft mit der Bewertung von Lehrenden verbunden ist, zu überwinden. Dies steht im Einklang mit der dialogisierenden Dimension von Kadrić (2011), die:

[...] das emanzipatorische Bewusstsein fördert und die Lernenden befähigt, durch Selbstreflexion und Selbsttätigkeit den gegenwärtigen Zustand zu erkennen, sich von ungerechtfertigten Zwängen zu befreien und ihre Geschichte mit Bewusstsein und Willen selbst in die Hand zu nehmen. (Kadrić 2011:60f.)

Die Feedbackfähigkeit ist daher mit Emanzipation verbunden, indem man in einer Umgebung „[...] al di fuori del giudizio accademico [...]“ (B1:37) ([...] außerhalb der akademischen Beurteilung [...], Ü.d.d.V.) lernen kann und sich folglich frei äußern kann. Durch die unterschiedlichen Themen, die mithilfe verschiedener Theatertechniken, wie dem Statuentheater und dem Forumtheater, behandelt werden, ist es möglich, eine Intimität auf Beziehungsebene zwischen Studierenden und Lehrenden zu erreichen, die normalerweise auf akademischer Ebene aufgrund des Prinzips der Unparteilichkeit vermieden wird, um die jeweilige Schwäche und Stärke besser zu erkennen. So thematisiert B3 das Thema der Freiheit, das mehrere Studierende berührt hat:

³⁹ Ich praktiziere die kollaborative bzw., sagen wir, Peer-to-Peer-Didaktik, d. h. jeder unterrichtet jeden, ich unterrichte nichts, aber wir lernen alle gleichzeitig. (Übersetzung durch die Verfasserin)

[...] uno dei temi che noi, che io volevo che venisse fuori era il tema della libertà, perché quando ce l'hai non ti rendi conto, no? Adesso magari con la pandemia abbiamo imparato, no, l'importanza che ha la libertà, ma lì facendo con la tecnica del teatro statua, no, è venuto fuori la mancanza di libertà che avevano questi nostri studenti e io sono rimasta veramente molto molto toccata, anche nell'intimo, no, perché/ O ad esempio anche con la tecnica del teatro foro, no, parlando, venivano fuori, no [...]. Veramente c'è stato un momento come di liberazione, no, c'è stato un prima e un dopo. (B3:22)⁴⁰

Der Peer-to-Peer-Meinungsaustausch trägt somit dazu bei, den Schwerpunkt von einer rein akademischen Bewertung auf einen echten Dialog mit pädagogischer Funktion zu verlagern. Dies spiegelt sich vor allem unter den Studierenden wider, denn, wie B3 begründet, „[l]e tecniche di innovazione didattica non dipendono soltanto dai docenti, sono anche degli studenti“ (B3:18) ([i]nnovative Lehrmethoden liegen nicht nur in der Verantwortung der Lehrenden, sondern auch in der Verantwortung der Studierenden, Ü.d.d.V.) die in einer extrakurrikularen Lernsituation viel bereitwilliger sind, sich selbst aufs Spiel zu setzen und in stressigen Situationen, wie beim Dolmetschen, die gleiche Haltung zu übertragen (vgl. B2:15, B3:22). Außerdem stimuliert eine kollaborative Didaktik erfolgreich die Umstrukturierung des Gehirns, die neue Konfigurationen der synaptischen Verbindungen erlaubt und beim *problem-solving* im wirklichen Leben hilft (vgl. Fernández García & Biscu 2005/2006:329). Diesbezüglich erzählt B1, wie es dank der Zusammenarbeit aller TeilnehmerInnen möglich war, die verschiedenen Techniken und Vorschläge zu kombinieren, – sowohl aus sprachlicher Sicht, dank der Anwesenheit von MuttersprachlerInnen, als auch aus technischer Sicht, z. B. dank der Studierenden, die an Kursen für *public speaking* teilnahmen – um voneinander zu lernen (vgl. B1:57).

Balboni und Caon (2014) beschreiben folgendermaßen die Zirkularität des Prozesses *pars destruens, pars construens*, der mit dem Feedback endet:

[...] it starts with what in counseling procedures is called “active listening”, that is, listening with a decentralized third-party attitude, and proceeds through the exotopic and empathic appraisal of the input, ending with feedback in order to check whether one’s interpretation of the other’s words or actions is right. (2014:7)

Die Feedbackfähigkeit kann demnach auf professioneller Ebene in situative Interaktionsfähigkeit übertragen werden, die es ermöglicht, im Falle von sprachlichen bzw. außersprachlichen Missverständnissen die von Kalverkämper (2008) vorgeschlagenen „kultursensibilisierende[n] Strategien“ festzulegen und dementsprechend zu intervenieren (siehe Unterkapitel 2.4). Als integrativer Teil des Dolmetschtrainings erfordert die Feedbackfähigkeit ebenfalls Übung, die darauf abzielt, die Elemente, aus denen sich der Feedbackprozess zusammensetzt, zu verbessern. Yang und Carless (2013) beschreiben nämlich die unterschiedlichen Aspekte des Feedbacks durch das „feedback triangle“, das die folgenden Dimensionen

⁴⁰ [...] eines der Themen, das wir, das ich herausstellen wollte, war das Thema der Freiheit, denn wenn man sie hat, merkt man es nicht, oder? Jetzt mit der Pandemie haben wir vielleicht gelernt, wie wichtig die Freiheit ist, aber mit dem Statuentheater kam die Unfreiheit raus, die diese Studierenden hatten, und ich war wirklich sehr, sehr berührt, auch in der Tiefe, weil/ Oder zum Beispiel auch mit dem Forumtheater, beim Reden, alles kam raus [...]. Es gab wirklich einen Moment der Befreiung, es gab ein Vorher und ein Nachher. (Übersetzung durch die Verfasserin)

umfasst: die kognitive (der Inhalt des Feedbacks), die sozial-affektive (die zwischenmenschliche Aushandlung des Feedbacks) und die strukturelle Dimension (die Organisation der Feedbackvergabe) (vgl. 2013:287), die auch in den Theaterworkshops zu beobachten waren. Somit erklärt B4, wie aus den Beobachtungen der anderen TeilnehmerInnen eine wichtige Lehre, sowohl auf menschlicher als auch auf praktischer und theatralischer Ebene gezogen werden konnte (vgl. B4:56). Das dynamische Zusammenspiel zwischen diesen Elementen trägt dazu bei, die Motivation und das Verhalten der Lernenden zu verbessern, die sich in das performative Modell des Theaters eingliedern lassen.

5.1.5 Fiktive Situation

Wie bereits in 4.1 erklärt, werden die Theatererfahrungen der InterviewteilnehmerInnen als negativ bewertet, wenn man von ihren Selbstbeobachtungen erkennen kann, dass keine Änderungen in Bezug auf ihre Verhaltensmuster verspürt wurden, die direkt mit der theatralen Erfahrung verbunden werden können. Obwohl im Laufe der vorliegenden Arbeit die Unteilbarkeit von Theorie und Praxis (vgl. Kadrić 2011, Göhring 1978, Kalverkämper 2008, Balboni & Caon 2014) sowie auch der Versuch, den Universitätsunterricht so realitätsnah und interaktiv wie möglich zu gestalten (vgl. Fernández García & Biscu 2005/2006), immer wieder hervorgehoben werden, werden die Dolmetschübungen mit Lehrenden und StudienkollegInnen – besonders von B1 – als fiktiv wahrgenommen. Während B4 die Übung in den Theaterworkshops mit verschiedenartigen Menschen als eine Möglichkeit, „empathischer“ zu werden (vgl. B4:30), berücksichtigt, fühlt sich B1 im akademischen Kontext nicht wie in einer wirklichen Arbeitssituation und erklärt, dass seine/ihre Sensibilität und Zuneigung gegenüber dem Fremden nicht durch das Theater beeinflusst wurde, wie aus der folgenden Aussage hervorgeht: „Devo dire che tutte le interpretazioni che ho fatto finora sono state, a parte quelle di un tirocinio, sono sempre state nei role-play accademici, quindi cioè con il professore che legge un testo non mi sento EMPATICA.“ (B1:25)⁴¹ Für B1 hat sich also das Theater als ein Hilfsmittel zur Entwicklung des Sprachbewusstseins auf professioneller Ebene erwiesen, das sich jedoch praxisfern anfühlt und mit der fiktiven Situation des Theaters zu verbinden ist. Darauf lässt sich mit der Aussage von B2 erwidern: „[...] il teatro è questa cosa [...] dove tutto è finto ma niente è falso [...]“ (B2:17)⁴² und dieser Aspekt macht wiederum auf die mangelhaften didaktischen Mittel im Klassenzimmer aufmerksam, die mit der Beteiligung von Institutionen und FachexpertInnen außerhalb des Universitätskontextes – wie bei dem Ansatz von Bahadır (siehe Unterkapitel 3.3.2) – integriert werden könnten.

⁴¹ Ich muss sagen, dass alle Situationen, in denen ich bisher gedolmetscht habe, abgesehen von denen im Rahmen eines Praktikums, immer in akademischen Rollenspielen stattfanden, das heißt, wenn der Professor einen Text vorliest, fühle ich mich nicht EMPATHISCH. (Übersetzung durch die Verfasserin)

⁴² [...] das Theater ist diese Sache [...], wo alles fiktiv ist, aber nichts falsch ist [...] (Übersetzung durch die Verfasserin)

5.1.6 Zeitlicher Aufwand

Diese Kategorie kann nicht direkt mit der Entwicklung gewisser Kompetenzen verbunden werden. Sie lässt sich anhand der Antworten auf die Frage, ob es sinnvoll wäre, theaterpädagogische Übungen in die Dolmetschausbildung zu integrieren, skizzieren. Unabhängig von der positiven oder negativen Antwort lässt sich feststellen, dass theaterpädagogische Methoden zeitlich aufwändig sind und es an der Bereitschaft einer Person liegt, sie als integrativen Teil der Dolmetschausbildung zu berücksichtigen. Dies wird durch die zwei verschiedenen Meinungen von B1 und B4 gezeigt, die die Opferbereitschaft für extrakurrikuläre Aktivitäten anders betrachten. B1 erklärt nämlich, dass die Teilnahme eher durch die Erlangung von Leistungspunkten als durch die persönliche Verbesserung motiviert wäre, wenn die theatralen Workshops Teil des Universitätsstundenplans wären und begründet diese Antwort folgendermaßen:

[...] si perderebbe la parte del gesto volontario. Nel senso che la cosa bella del teatro è vedersi la sera, (lachend) fare i turni dalle nove alle undici. C'è proprio una dinamica del sacrificio che secondo me rende tutto ancora più bello. Secondo me se diventasse parte del curriculum ci sarebbero magari molti più partecipanti ma tanti sarebbero forse anche spinti dai crediti che si potrebbero raggiungere eccetera. Per cui da una parte sì è tanto lavoro, per cui sarebbe paragonabile a un corso universitario. [...] non credo che debba essere fatto diventare parte del curriculum. (B1:17)⁴³

Diese Aussage regt zum Nachdenken über das allgemeine Bewertungssystem an, das eine Aufwertung von einer *produktorientierten* zu einer *prozessorientierten* Mentalität bzw. Didaktik benötigen würde und das Studium als mehr als das bloße Erlangen eines Titels betrachtet.

Diese Möglichkeit wird von B4 anders wahrgenommen – sie wird nämlich als für alle empfehlenswert empfunden und B4 ist der Meinung, dass Menschen durch die Integration in den Stundenplan viel mehr Wert auf die Entwicklung anderer Fähigkeiten, die auf Universitätsebene allein nicht aufbauen würden, legen könnten (vgl. B4:60).

5.2 Auswertung der von den Lehrenden durchgeführten Aktivitäten

In Bezug auf die Lehrkräfte konnten ebenfalls professionelle Rückwirkungen durch die Theaterworkshops festgestellt werden. Die koordinatorischen und partizipativen Tätigkeiten innerhalb der *aula-palcoscenico* können als ein dynamischer und kooperativer Pfad zur professionellen Entwicklung, der durch einen reflexiven und bildenden Prozess geprägt ist, auch für Lehrende gelten. All das trägt dazu bei, die DolmetschausbilderInnen gleichermaßen als AkteurInnen der Veränderung (siehe Unterkapitel

⁴³ [...] der Teil der freiwilligen Geste würde verloren gehen. In dem Sinne, dass das Tolle am Theater ist, dass man sich am Abend sieht, (lachend) abwechselnd von neun bis elf. Es gibt eine Dynamik der Aufopferung, die es meiner Meinung nach noch besser macht. Meiner Meinung nach würde es, wenn es Teil des Lehrplans werden würde, vielleicht viel mehr Teilnehmer geben, aber viele würden auch von den Credits angetrieben werden, die man erreichen könnte und so weiter. Auf der einen Seite ist es also eine Menge Arbeit, also vergleichbar mit einem Universitätskurs. [...] ich denke nicht, dass es in den Lehrplan aufgenommen werden sollte. (Übersetzung durch die Verfasserin)

3.2.2) zu betrachten. Auf der Grundlage des auf die Ausbildung angewandten sozialen Konstruktivismus bringt ein wirksames didaktisches Modell auf dialogische Weise Vorteile, indem es den kollaborativen Prozess und die pädagogische Funktion von gruppendynamischen Veranstaltungen bestätigt (vgl. Fernández García et al. 2009, Kadrić 2011). Demzufolge können die folgenden Unterkategorien bzw. Verhaltensfähigkeiten, die zur Entwicklung und Verbesserung der didaktischen Kompetenzen seitens der Lehrenden beitragen, auch in das Modell *pars destruens, pars construens* eingegliedert werden.

Die drei positiven Subkategorien von 5.2.1 bis 5.2.3 und die zwei negativen von 5.2.4 bis 5.2.5 wurden der Hauptoberkategorie „Auswertung der von den Lehrenden durchgeführten Aktivitäten“ zugeordnet. Die befragten Lehrenden koordinieren seit dem Entstehen des Theatervereins „SSenzaLiMITi“ die fremdsprachigen theatralen Workshops und einer/eine von ihnen ist ForschungsleiterIn des Zentrums „Centro di Studi Trasversali su Teatro e Interculturalità – TRATEA“ an der Universität Bologna. Sie haben beide einen interdisziplinären Hintergrund als ÜbersetzerInnen bzw. Sprach- und KulturmittlerInnen und eine theatralische Ausbildung. Derzeit sind sie hauptberuflich als ÜbersetzerInnen und Dolmetsch- bzw. ÜbersetzungsausbilderInnen an der SSLMIT in Forlì tätig.

5.2.1 Transdisziplinäre Ausbildung

Mithilfe der Interviews konnte auf den transdisziplinären Charakter (mit Bezug auf Unterkapitel 3.1) der Ausbildung der Lehrenden selbst geschlossen werden. Die Notwendigkeit des inter- bzw. transdisziplinären Dialogs hat nicht nur die Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Fachgebieten ermöglicht, sondern auch das Entstehen neuer Disziplinen, die den beruflichen Horizont der FachexpertInnen erweitern und neue Problemfelder in den Mittelpunkt stellen. Die transdisziplinäre Ausbildung wird somit zu einer Antwort auf die von Morin (2000) geforderte Reform des Wissens, die die Trennung der Disziplinen verhindern möchte, um den aktuellen globalen Herausforderungen einen Kontext zu geben. B2 thematisiert nämlich die Überwindung des akademischen Fachwissens – mit Bezug auf das Konzept von „Prä-Expressivität“ von Eugenio Barba (1995) – als Folgendes:

[...] non è il teatro solo competenza linguistica, no, quello viene dopo, quello glielo può fare anche il docente. Però, quello che è importante, è tutto questo lavoro di pre-espressività [...] Bisogna lavorare, no, lavorare, lavorare, lavorare tanto per poi rompere tutto quello che hai imparato, tutto lo schema accademico che hai imparato, no, e poi andare. E quindi, però, perché solo così si può, diciamo, essere padroni della materia, cioè devi aver studiato danza classica, devi essere stato lì a fare tutti i “Demi Plié”, “Grand Plié” e ta ta ta, per poi ROMPERE queste cose, però intanto il tuo corpo sa muoversi nello spazio [...].⁴⁴ (B2:10)

⁴⁴ [...] Theater ist nicht nur Sprachkompetenz, nein, das kommt erst später, das kann auch die Lehrende machen. Aber was wichtig ist, ist diese ganze Arbeit der Prä-Expressivität [...] Man muss arbeiten, arbeiten, arbeiten, viel arbeiten und dann alles, was man gelernt hat, das ganze akademische Schema, das man gelernt hat, brechen, und dann losgehen. Und dann aber, weil man nur so, sagen wir mal, die Materie gut beherrschen kann, das heißt, man muss Ballett studiert haben, man muss dabei gewesen sein, um all die "Demi Plié", "Grand Plié" und ta ta ta zu machen, um dann alles zu BRECHEN, aber inzwischen weiß der Körper, wie er sich im Raum bewegt [...]. (Übersetzung durch die Verfasserin)

All das erhöht die Plastizität des Gehirns der TranslatorInnen, die potenzielle Forschungs- und Lehrkräfte sind (vgl. B2:10), um nicht nur ihnen beim Ausüben des Berufs zu helfen, sondern auch den Forschungsfragen und den Bedürfnissen der Lernenden einen größeren Rahmen zu geben.

Aus dem Theater lässt sich demnach eine große Lehre ziehen, die dem sektoralen Ansatz zuwiderläuft, denn es ist „[...] autopoietico [...] il teatro ha dentro di sé queste particelle che continuamente creano qualcosa [...]“ (B2:17) ([...] autopoietisch [...] das Theater hat diese Teilchen in sich, die ständig etwas erschaffen [...], Ü.d.d.V.), die in Kombination mit anderen Disziplinen eine ganzheitliche Lernerfahrung hervorbringen können und den Geist, den Körper und den Handlungskontext miteinander verbinden. Auch auf die Frage, welche theatralische Methode in welchem Kontext gewählt werden muss, gibt es keine einheitliche Antwort, und B3 erklärt Folgendes: „[...] l’unica ricetta è essere eclettici. Nel senso che è meglio scegliere di ogni tecnica, o di ogni esperienza, così, il meglio che ti possa offrire [...]“ (B3:22)⁴⁵. Die Besonderheit dieses Ansatzes besteht also darin, im Laufe der Berufsausbildung für transdisziplinäre Arbeit offen zu bleiben. Somit können auch Lehrende, die keine theatralische Ausbildung haben, Fort- und Weiterbildungen genießen, die ihr didaktisches Portfolio bereichern können. B3 bestätigt demzufolge die Einführung von Seminaren und Projekten im Theaterbereich als Gepflogenheit, die im vergangenen Jahr vom Lehrausschuss genehmigt wurden, die die Ausbildung der an ihrem Institut tätigen Lehrkräfte ergänzen und dazu beitragen, diese Lehrkompetenzen in ihr Fortbildungsportfolio aufzunehmen (vgl. B3:40). In der Zwischenzeit kann der Mangel an spezifischen Fähigkeiten durch die Arbeit in Kopräsenz mit fachkundigen ExpertInnen ausgeglichen werden, wodurch ein transdisziplinärer und kooperativer Dialog im Klassenzimmer initiiert wird (vgl. B2:13, B3:40).

5.2.2 Fortbildungs- und Forschungsmöglichkeiten

Anhand der Interviews lässt sich feststellen, dass die transdisziplinäre Arbeit Möglichkeiten für neue Forschungszugänge bietet. Dementsprechend erweitern sich die Fortbildungs- und Forschungsmöglichkeiten für Lehrende, die sich zeitgemäß entwickeln möchten, wie in der vorherigen Unterkategorie erwähnt wurde. Der Dialog und die Zusammenarbeit mit anderen Institutionen haben zu einer gegenseitigen Bereicherung geführt, die sich in neuen Bildungs- und Berufsinstrumenten von internationaler Tragweite niederschlägt. Die vorgeschlagene didaktische Methode wurde nämlich an diversen italienischen sowie auch lateinamerikanischen Universitäten angewandt und hat sowohl das Interesse von nationalen als auch internationalen Forschungszentren geweckt (vgl. Fernández García et al. 2009:249). Der wachsende Konsens veranlasst die KoordinatorInnen der Theatergruppen, die an diesen Projekten beteiligt sind, Seminare zu veranstalten oder wissenschaftlich-didaktische Beratungen an Fremduniversitäten anzubieten und somit die wissenschaftliche Verbreitungsarbeit zu verstärken. Infolgedessen

⁴⁵ [...] das einzige Rezept besteht darin, eklektisch zu sein. In dem Sinne, dass es besser ist, aus jeder Technik oder jeder Erfahrung das Beste auszuwählen, was sie einem bieten kann [...]. (Übersetzung durch die Verfasserin)

eröffnet sich ein breiterer Weg für Lehrende, die sich auf den neuesten Stand bringen und angemessen vorbereitet sein möchten, der zu Auszeichnungen von der internationalen akademischen Gemeinschaft führt (vgl. 2009:249).

B3 bezeugt, dass die Zusammenarbeit Lehrender und Forschender von Fremduniversitäten von entscheidender Bedeutung war, nicht zuletzt, um Studierenden und Lehrenden die Möglichkeit zu bieten, sich mit anderen Realitäten auseinanderzusetzen (vgl. B3:8). Der Dialog mit den anderen Kulturen konnte also sowohl persönlich als auch auf literarischer Ebene stattfinden und umfasste vielfältige Kunstbereiche, wie die ikonographische Forschung mit der spanischen Malerin Maria Elena Morató (vgl. B3:8), die Erhebungsarbeiten über die autonomen Gemeinschaften Spaniens (vgl. B3:14) und die Forschung über das politische Theater mit der chilenischen Professorin Sara Rojo, die bei dem Theaterpädagogen Augusto Boal ausgebildet wurde (vgl. B3:22) zeigen. Die Entwicklung innovativer Projekte durch das Zentrum „TRATEA“ zeigt nicht nur die Offenheit gegenüber der internationalen Universitätsgemeinschaft, sondern auch gegenüber der Weltbürgerschaft (vgl. Fernández García et al. 2009:249). Dies spiegelt sich auch in den Dissertationen und Forschungsarbeiten der Studierenden wider, die innovative Ideen durch ihren transdisziplinären Hintergrund entwickelt haben, über die in Fernández García et al. (2012) berichtet wurden.

5.2.3 Pädagogische Funktion

Dieser Subkategorie werden Aussagen zugeordnet, die das Berufsbild des/der Lehrenden als VermittlerIn und FörderIn des Lernens verstehen, der/die durch theaterpädagogische Lehrmittel in der Lage ist, die intrinsische Motivation der Studierenden in eine Chance zu verwandeln, akademische sowie (persönlichkeits)bildende Ziele zu erreichen. Bereits in Unterkapitel 3.3.2 wurde es erwähnt und auch B2 betont, dass das Ziel der Theaterworkshops innerhalb der *aula-palcoscenico* nicht die Inszenierung eines Theaterstücks „zum Spaß“ ist (vgl. B2:6), sondern den Fokus auf eine *prozessorientierte* Lernerfahrung in den Vordergrund zu stellen. Somit bestätigt B2 sein/ihr Einverständnis, theaterpädagogische Übungen in den Universitätslehrplan zu integrieren und berichtet aus seinen/ihren Erfahrungen mit den Studierenden:

[...] è una cosa meravigliosa, se lo portano dentro e tutti hanno un ricordo positivo di questa cosa, anche se il momento in cui si fa il laboratorio tira fuori molti conflitti irrisolti. E anche questo, poi, il teatro ha anche quest'aspetto, appunto, pedagogico, no? Anche quest'aspetto catartico: non solo fare il finale ma stare DENTRO, no, a questa cosa qui. (B2:6)⁴⁶

Auf dieser Ebene arbeiten die Lehrenden in einer psychopädagogischen Dimension, indem die Studierenden durch die Ausbildungsphase sowie durch die Suche nach der Identität und die Entdeckung des

⁴⁶ [...] es ist eine wunderbare Sache, sie nehmen es auf und alle haben eine positive Erinnerung daran, auch wenn der Moment des Workshops viele ungelöste Konflikte hervorbringt. Auch das Theater hat, also, genau, diesen pädagogischen Aspekt, oder? Auch diesen kathartischen Aspekt: nicht nur den Schlussakt zu erarbeiten, sondern MITTENDRIN, oder, in dieser Sache hier zu sein. (Übersetzung durch die Verfasserin)

Andersseins begleitet werden (vgl. Fernández García et al. 2009:249). Auch dank der dialogischen Dimension, in der sich all dies abspielt, bringt dies sowohl Studierenden als auch Lehrenden einen Nutzen – B2 berichtet noch einmal: „[...] la cosa bella è che ogni volta che io mi trovo con qualcun altro, quel qualcun altro tira fuori da me parti di me che io neanche sapevo di avere. Questa è una cosa che mi emoziona tutte le volte [...]“ (B2:17)⁴⁷. Dieser Prozess wird außerdem von B3 als „[...] aprire la finestra, no, e scoprire quello che magari uno ha dentro e che nell’aula tu non riesci, no?“ (B3:23)⁴⁸ beschrieben, denn insbesondere bei der Ausbildung von Sprach- und KulturmittlerInnen können Leistungsdruck und Wettbewerb auftreten und dazu führen, dass soziale Mauern errichtet werden (vgl. B3:22). Um noch einmal auf das Wohlbefinden der zukünftigen bzw. ausübenden TranslatorInnen Bezug zu nehmen (siehe Subkategorie 5.1.2), wird die ganze theatrale Erfahrung als ein Moment großen innerlichen Wachstums seitens der Studierenden und Lehrenden wahrgenommen, da neben den existenziellen Fragen, die in der poetischen/theatralischen Literatur behandelt werden, auch berufliche Fragen, wie z. B. die Körperhaltung in der professionellen Umgebung, behandelt werden (vgl. B3:18). Die Betonung des Wohlbefindens anstelle der Leistung selbst wird auch als ein sehr wichtiges pädagogisches Moment angesehen, das alle menschlichen Komponenten der Person zurückgewinnt und (Selbst)Vertrauen schafft (vgl. B2:11). All das konnte von den Lehrenden selbst festgestellt werden, die immer wieder konkrete Rückwirkungen auf persönlicher und akademischer Ebene im Klassenzimmer beobachteten (vgl. B2:15, B3:18, 22).

5.2.4 Organisatorische Einschränkungen

Aus den Interviews lässt sich feststellen, dass die Theaterworkshops meistens am Abend stattfinden, um die akademischen Verpflichtungen von Studierenden und Lehrenden zu berücksichtigen. Dies hebt die organisatorischen Einschränkungen und den fakultativen Charakter dieser Aktivitäten hervor, die die Integration der vorgeschlagenen Didaktik in den Lehrplan derzeit erschweren. All das kann als ein Hindernis für eine ganzheitliche Lernerfahrung angesehen werden, für diejenigen, die aus zeitlichen bzw. beruflichen Gründen auf die Teilnahme extrakurrikularer Aktivitäten verzichten. Zu den Hinderungsgründen werden von B2 auch die Öffnungszeiten der Universität, die mangelnde Verfügbarkeit geeigneter Unterrichtsräume und der Mangel an finanziellen Ressourcen gezählt (vgl. B2:13). Andererseits zeigt die zunehmende Teilnahme an den Theateraktivitäten die Tendenz, mehr Wert auf die Entwicklung transversaler Fähigkeiten zu legen, die im beruflichen Mosaik der Zukunft zunehmend gefragt sind. Die vorangegangene vorgeschlagene Arbeit in Kopräsenz mit fachkundigen ExpertInnen (siehe

⁴⁷ [...] das Schöne daran ist, dass jedes Mal, wenn ich mich mit jemand anderem auseinandersetze, diese andere Person Seiten von mir zum Vorschein bringt, von denen ich nicht einmal wusste, dass ich sie habe. Das ist etwas, das mich jedes Mal aufs Neue begeistert [...]. (Übersetzung durch die Verfasserin)

⁴⁸ [...] das Fenster öffnen, oder, und entdecken, was man drinnen hat, was man nicht im Klassenzimmer herausbekommt, oder? (Übersetzung durch die Verfasserin)

Unterkategorie 5.2.1) kann eine Lösung für zeitliche und organisatorische Einschränkungen bieten, die dem von Kadrić (2011) vorgeschlagenen Ansatz am nächsten kommt. Dieser Ansatz wird von B3 als „didattica mista“ (B3:40) (Didaktik-Mix, Ü.d.d.V.) beschrieben und wird als entscheidend für die zukünftige Entwicklung der akademischen Struktur erklärt. Obwohl viele Maßnahmen in dieser Hinsicht ergriffen werden – dieselben beiden befragten Lehrenden arbeiten zusammen, um zu Beginn ihrer Übersetzungs- bzw. Dolmetschübungen sogenannte „pillole“⁴⁹ (B3:40) von theaterpädagogischen Übungen vorzuschlagen –, bleiben viele Fragen offen, die die Erneuerung des traditionellen Unterrichts immer wieder anregen: Ist die Institutionalisierung von Theaterworkshops der richtige Weg für die Zukunft? Kann die Theatererfahrung ein didaktisches Modell darstellen, das in jeder Ausbildung für Sprach- und KulturmittlerInnen angewendet werden kann? (vgl. Fernández García et al. 2009:6)

5.2.5 Notwendigkeit der Anwesenheit

Diese Subkategorie steht in engem Zusammenhang mit dem aktuellen globalen gesundheitlichen Notstand (siehe Unterkapitel 4.3.1). Aus den Aussagen der Lehrenden geht hervor, dass die Notwendigkeit der Anwesenheit bei theaterpädagogischen Übungen, da sie meistens einen körperbezogenen Charakter haben, ein Hindernis für das Experimentieren theaterpädagogisch orientierter Dolmetschdidaktik darstellt. Der Fernunterricht hat nicht nur den Handlungsspielraum der Lehrkräfte eingeschränkt, sondern auch Studierende und Lehrende gezwungen, den Einsatz des Körpers durch die Vermittlung über einen Computer zu reduzieren. Sowohl B2 als auch B3 äußern, dass die meisten ihrer Theateraktivitäten aufgrund der Vorsichtsmaßnahmen zur Eindämmung der Verbreitung von COVID-19 eingestellt wurden und die Workshops im Rahmen des Theatervereins „SSenzaLiMITi“ seit dem Sommersemester 2020 ausgesetzt sind (vgl. B2:8, B3:35). Die tiefgreifende Umstellung auf Distance Learning hat die Fortführung dieses Forschungsbereichs, der seit etwa zwanzig Jahren besteht, vor eine große Herausforderung gestellt und die Zweifel an der Notwendigkeit dieser didaktischen Mittel verstärkt. Die Antwort kam jedoch seitens der Studierenden, die, wie B3 berichtet, begannen, während des Online-Unterrichts selbst nach Übungen für beispielsweise eine korrekte Körperhaltung vor dem Computer zu fragen (vgl. B3:40), wodurch die Suche nach alternativen didaktischen Ersatzmitteln motiviert wurde. So entstand z. B. im letzten Semester das in Unterkapitel 4.3.1 bereits erwähnte „Theater am Telefon“, dessen Prinzip darin besteht, die ZuschauerInnen bzw. ZuhörerInnen persönlich anzurufen und ein Gedicht oder ein Theaterstück in einer Fremdsprache vorzutragen (vgl. B3:35).

All dies steht für die Bereitschaft zur Erneuerung und die Aufrechterhaltung von Idealen, die die menschliche Dimension im Unterrichtsumfeld durch sehr einfache Übungen nicht aufgeben wollen (vgl. B3:40), die aber dazu beitragen, „[...] [a] ricordare che abbiamo un corpo“ (B3:40) ([...] daran zu

⁴⁹ Wörtl. übersetzt: „Pillen“, d. h. „Kurzfassungen“ von theaterpädagogischen Übungen (Übersetzung durch die Verfasserin).

erinnern, dass wir einen Körper haben, Ü.d.d.V.) und dass das Wohlbefinden von Studierenden und Lehrenden vor allem in Zeiten des Physical Distancing zu suchen ist.

5.3 Zusammenfassende Darstellung der aus der Untersuchung gewonnenen Erkenntnisse

Die aus der empirischen Untersuchung gewonnenen Informationen wurden in Hauptkategorien und Subkategorien aufgeteilt und sie wurden mit den theoretischen Zusammenhängen des ICC-Modells von Balboni und Caon (2014) und der von Fernández García et al. (2009) vorgeschlagenen Bildungszwecken der Theateraktivitäten in Verbindung gebracht. Dies trägt zur Beantwortung der im Laufe der vorliegenden Arbeit formulierten Forschungsfragen (siehe Conclusio) bei, die das Erlernen der ICC im Rahmen des traditionellen universitären Unterrichtskontextes der Dolmetschausbildung hinterfragen und die Theaterpädagogik als innovative Lehrmethode vorschlagen.

Im Folgenden werden nun die Aussagen der Befragten, die die theatralen Erfahrungen der Studierenden und der Lehrenden am Dolmetschinstitut SSMLIT in Forlì zusammenfassen, in aller Kürze dargelegt. Mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse konnte der Wahrnehmung theaterpädagogischer Übungen im Rahmen der Ausbildung für Sprach- und KulturmittlerInnen Aufmerksamkeit geschenkt werden, wie sie sich aus den persönlichen Erfahrungen der Befragten ergab (auf der Grundlage des Prinzips Qualität der Aussagen statt Häufigkeit). Um der dialogisierenden Dimension zwischen Lehrenden und Studierenden gerecht zu werden (vgl. Kadrić 2011) und die gegenseitigen Rückwirkungen der gemeinsamen Theaterarbeit in den Vordergrund zu stellen, wurden vier positive Subkategorien, die zu berufsbildenden Kompetenzen für Studierende einerseits führen, und drei positive Subkategorien, die zu didaktischen Kompetenzen für Lehrende andererseits führen, entwickelt. Die insgesamt vier negativen Subkategorien (jeweils zwei für jede TeilnehmerInnenkategorie) weisen auf Faktoren hin, die nicht zur Entwicklung bestimmter Kompetenzen beitragen, und die Schwachstellen der theaterpädagogischen Orientierung der Dolmetschdidaktik aufzeigen.

Die Wahrnehmungen der zwei zur Untersuchung herangezogenen Studierenden umfassten praktischere Aspekte, wie die Verbesserung der Sprach- und Kulturkompetenzen, sowie auch die Nutzen, die aus der fremdsprachigen theatralen Erfahrung sowohl auf persönlicher als auch auf professioneller Ebene gezogen werden konnten. Die entsprechenden Kategorien wurden induktiv entwickelt und deduktiv bestätigt. Bezüglich der praktischen Aspekte wurden sie in verbale, para- und nonverbale Kommunikation (5.1.1) gruppiert, was mit der Struktur des ICC-Modells übereinstimmt. Da die zum performanceorientierten ICC-Modell gehörenden *Language* und *Extra-linguistic codes* kulturabhängig sind (vgl. Poyatos 1994) und daher selbst die *Cultural values* darstellen können, wurde keine eigene Kategorie „Kulturkompetenz“ erstellt und deren Entwicklung wurde mit der Verbesserung der

interkulturellen kommunikativen Fähigkeiten sowie mit der kulturspezifischen theatralisch-literarischen Arbeit impliziert. Beide Studierenden bemerkten eine Verbesserung ihrer verbalen, para- und nonverbalen Kommunikationskompetenzen durch ihre Teilnahme an den Theaterworkshops auf persönlicher und akademischer Ebene. Dies äußert sich, indem sie sich sicherer beim Sprechen der Fremdsprache fühlen, ihren Körper und ihre Stimme in Stresssituationen besser unter Kontrolle halten können und positive Bewertungen in den Dolmetschübungen bekommen haben. Obwohl Fernández García et al. (2009) nur die Entwicklung der nonverbalen Kommunikation als einen der Bildungszwecke durch die Theaterpädagogik hervorheben (siehe Unterkapitel 3.3.2.2), werden im vorliegenden Fall alle Komponenten der interkulturellen Kommunikation berücksichtigt und wiederum aus den Aussagen der Studierenden herausgefiltert, da sie zum beruflichen Portfolio eines Sprach- und Kulturmittlers/der Sprach- und Kulturmittlerin gehören (vgl. Unterkapitel 2.5). Daher wirken die theoretischen Zusammenhänge des ICC-Modells und der erwähnten Bildungszwecke zusammen und ergänzen sich, um zu prüfen, ob das Theater bei der Entwicklung der ICC eine Rolle spielt.

Zu den Bildungszwecken werden von Fernández García et al. (2009) auch „Affektiver Faktor und Motivation“ (3.3.2.1) und „Empathiebildung“ (3.3.2.3) gezählt, welche aus den Aussagen der Studierenden festgestellt werden konnten, und die gleichnamigen Kategorien (5.1.2 und 5.1.3) bildeten. Der Prozess von Empathiebildung wurde sehr positiv von beiden Studierenden empfunden, da sie durch die Gruppenarbeit lernten, mit Menschen mit unterschiedlichen Charaktereigenschaften umzugehen und sich selbst besser kennenzulernen. Dies würde laut dem ICC-Modell zur Überwindung von kultur- bzw. idealgeprägten Schemata und zur Entwicklung von interkulturellen Verhaltenskompetenzen beitragen, die auch Anforderungen für professionelle Sprach- und KulturmittlerInnen sind (vgl. Unterkapitel 2.4). Der affektive Faktor und die Motivation sind mehr an die Dynamik des Lernprozesses gebunden, was sich dadurch äußert, dass beide Studierenden berichten, dass sie bei Aktivitäten gelernt haben, die ihnen Spaß gemacht haben. Dies habe laut ihnen zu Bereitschaft, sich mehr aufs Spiel zu setzen, und Offenheit für ein übergreifenderes Berufsprofil des Sprach- und Kulturmittlers/der Sprach- und Kulturmittlerin geführt, was einmal mehr die Rückwirkungen des Theaters auf den Erwerb von interkulturellen Verhaltenskompetenzen für die professionelle Zukunft bestätigt.

Die Kategorie „Feedbackfähigkeit“ (5.1.4) lässt sich ebenfalls aus den Aussagen der Studierenden ziehen. Sie betonen, dass sie sich aufgrund des Peer-to-Peer-Meinungsaustausches außerhalb der akademischen Beurteilung viel freier gefühlt haben, ihre Meinung zu äußern, und dass sie aus den Beobachtungen der anderen TeilnehmerInnen viel gelernt haben. Dies lässt sich an den abschließenden Teil des zirkulären Prozesses *pars destruens, pars construens* im Rahmen des ICC-Modells anschließen und in situative Interaktionsfähigkeit in interkulturellen Situationen übertragen, was auch als wichtige Voraussetzung für Sprach- und KulturmittlerInnen gilt (vgl. Unterkapitel 2.5).

Die zwei negativen Kategorien (5.1.5 und 5.1.6) wurden deduktiv gebildet, da sie nicht auf die Entwicklung von Kompetenzen hinweisen, die auf das ICC-Modell zurückführen. Trotzdem geben sie einen interessanten Überblick über die Frage, ob es aus Sicht der Studierenden sinnvoll wäre, theaterpädagogische Übungen innerhalb der Dolmetschausbildung zu integrieren. Obwohl die Theateraktivitäten sehr zeitaufwendig seien, lohne es sich laut den zwei Studierenden, daran teilzunehmen, um unabhängig vom Erlangen der Leistungspunkte eine ganzheitliche Lernerfahrung zu haben und durch Sozialisierungsprozesse mehr Motivation im Studium zu bekommen, was wiederum mit Göhrings (1978) Ansatz des Erfahrungslernens im Einklang steht (vgl. Unterkapitel 2.5).

Die aus den Wahrnehmungen der zwei herangezogenen Lehrenden gebildeten Kategorien wurden deduktiv gebildet und mit den theoretischen Zusammenhängen des Prozesses *pars destruens*, *pars construens* im Rahmen des ICC-Modells verglichen (vgl. Unterkapitel 3.3.1). Die zwei positiven Kategorien „transdisziplinäre Ausbildung“ (5.2.1) und „Fortbildungs- und Forschungsmöglichkeiten“ (5.2.2) weisen auf die breitere professionelle Zukunft der Lehrenden hin, die dem sektorbezogenen Charakter zuwiderläuft (zuerst löschen) und innovative Geisteshaltungen fördert (dann konstruieren). All das trägt zur beruflichen und didaktischen Entwicklung des Lehrberufs innerhalb der Dolmetschwissenschaft bei, worüber beide Lehrenden mit Bezug auf das fruchtbare Zusammenarbeiten mit anderen Forschungszentren berichten. Hieraus entstand spontan die Frage, wie die Zukunft der Theateraktivitäten aussehen wird und wie die Lehrenden angemessen ausgebildet werden sollten. Darauf wird mit Beispielen aus ihrem Institut geantwortet, an welchem Fortbildungsseminare und -projekte im Theaterbereich für Lehrkräfte bereits eingeführt wurden, um sie angemessen vorzubereiten und den theaterpädagogischen Ansatz ins Klassenzimmer zu bringen. Dies verbindet sich mit den Konzepten von „Transkulturalität“ (vgl. Unterkapitel 2.6) und „Transdisziplinarität“ (vgl. Unterkapitel 3.1), die eine gezielte Forschung auch im Bereich der Dolmetschwissenschaft fördern, um theoretisches Wissen mit der Praxis zu verbinden.

Die positive Kategorie „Pädagogische Funktion“ (5.2.3) bezieht sich auf Aussagen der Lehrenden, die eine dialogische Beziehung zum besseren Verständnis der Bedürfnisse der Studierenden aufweisen. Laut den Lehrenden hat man durch das Theater die Möglichkeit, Themen und Charakterzüge der Lernenden aufzudecken, die man aufgrund von Leistungsdruck und Zeitmangel nicht im Klassenzimmer herausfindet. In diesem Fall wird der Ansatz des normalen Frontalunterrichts beiseitegelassen (was „gelöscht“ wird), um der emanzipatorischen Praxis und Didaktik des Dolmetschens (vgl. Kadrić 2011) durch die „Bühnen-Aula“ (siehe Unterkapitel 3.3.2) Raum zu geben (was „konstruiert“ wird).

Die letzten zwei negativen Kategorien (5.2.4 und 5.2.5) weisen wieder auf die Entwicklung keiner spezifischen Kompetenzen hin. Hier werden die Schwachstellen der theaterpädagogischen Praxis aus der Sicht der Lehrenden ausführlich behandelt, indem über die organisatorischen und logistischen

Hürden – vor allem in Zeiten des Physical Distancing (siehe Unterkapitel 4.3.1) – berichtet wird. Trotzdem werden Lösungen vorgeschlagen und vor allem wird die Lust auf Erneuerung erklärt, die nicht aufgeben möchte, pädagogische bzw. didaktische Innovation zu ihrem Credo zu machen.

Die aus den Kategorien entwickelten Kompetenzen bzw. die aus den Kategorien dargestellten Probleme und Lösungen, die mit der theaterpädagogisch orientierten Dolmetschdidaktik verbunden sind, bestätigen, dass die Kompetenzen zum performanceorientierten ICC-Modell durch das Theater in sprachliche Fähigkeiten und Verhaltensfähigkeiten verwandelt werden können, die sich in Dolmetschsituationen (also das Verhalten bzw. die Performance in der wirklichen Welt) ergeben. All das spielt sich in einer menschlichen Dimension ab, die eine emanzipatorische Praxis und Didaktik des Dolmetschens ermöglicht.

Abschließend lässt sich festhalten, dass die Theaterpädagogik ein didaktisches und praxisorientiertes Instrument zum Erlernen der ICC in der Ausbildung von Sprach- und KulturmittlerInnen darstellen kann. Selbst wenn ein theoretischer Rahmen hilfreich dabei sein mag, die empirischen Mechanismen rational zu erklären, kann nur die jeweilige persönliche Erfahrung konkrete Antworten liefern. Wie in Kapitel 2.5 bereits erwähnt, kommen Balboni und Caon (2014) ebenfalls zu der Schlussfolgerung, dass „ICC-attitudes“ (2014:7) nicht gelehrt werden können, sondern dass es darauf ankommt Studierende die Instrumente für ihr persönliches Handbuch im professionellen Umfeld liefern. Es wird daher zum Experimentieren an jeder Universität bzw. an jedem Bildungsinstitut aufgefordert, um die Ziele der Lissabon-Strategie (vgl. UNESCO 2000) zu gewährleisten und das Konzept des lebenslangen Lernens außerhalb der akademischen Wände zu bringen und lebendig zu halten.

Conclusio und Ausblick

Die vorliegende Masterarbeit befasste sich mit der Forschung über innovative und unkonventionelle Didaktikformen in der Ausbildung von Sprach- und KulturmittlerInnen anhand der fremdsprachigen Theateraktivitäten am SSLMIT in Forlì, Italien. Die Zielsetzung bestand darin, einen Überblick über die theatralen Lehr- und Lernerfahrungen zu bieten, die Studierende und Lehrende des SSLMIT, die *mediattori* (3.3.1) des Theatervereins „SsenzaLiMiTi“, neben den akademischen Dolmetschübungen im Klassenzimmer sammelten – um daraus Anleitungen im Sinne von „Anstoß geben“ (Bahadır 2007:301) für eine mögliche Gestaltung theaterpädagogischer Workshops im Rahmen der Dolmetschausbildung zu liefern. Zu diesem Zweck formulierte die Autorin die folgenden Forschungsfragen (vgl. 4.1), die die zwei Dimensionen *welche Kompetenzen* und *mit welcher Didaktik* abdecken: Kann die *Intercultural Communicative Competence* (ICC) im Rahmen des traditionellen universitären Unterrichtskontextes der Dolmetschausbildung erlernt werden? Kann ebenso wie im interkulturellen Kommunikationstraining ein performatives Modell angewendet werden? Welche Rolle spielt die fremdsprachige theatrale Erfahrung beim Erlernen der ICC? Kann das Theater als performatives Modell gelten? Um die angeführten Fragen zu beantworten, wurden insgesamt vier leitfadengestützte Interviews mit zwei Studierenden und zwei Lehrenden des SSLMIT, die an den Theaterworkshops teilgenommen haben, durchgeführt und die erhobenen Daten folglich in 13 deduktiv und induktiv gebildeten Kategorien ausgewertet und analysiert.

Bevor sich die Conclusio den Forschungsergebnissen widmet, wird zuerst dennoch das theoretische Grundgerüst in aller Kürze skizziert und somit werden die Methoden und Werte wissenschaftlich begründet, um mit Kadrićs (2011) Absicht übereinzustimmen, nicht nur „nach bestem Wissen und Gewissen“ zu handeln (vgl. 2011:164). In Kapitel 2 beschäftigte sich die Arbeit mit der Ermittlung translatorischer Kompetenzanforderungen (2.2), die mit inter- bzw. transkulturellen kommunikativen Kompetenzen integriert wurden. Anhand des von Balboni und Caon (2014) formulierten ICC-Modells (2.5) wurde das Dolmetschen bzw. die Sprach- und Kulturmittlung – eine kommunikativorientierte Handlung, die aus einer Gesamtheit von kulturabhängigen kommunikativen, meta- und körperkommunikativen Elementen besteht (2.3) – als performanceorientiertes Handeln in der Welt betrachtet und demzufolge erfolgte der Hinweis, dass die Didaktik den Fokus von Wissenserwerb auf Kompetenzerwerb verschieben sollte. Damit verband sich Kapitel 3, das auf der Grundlage eines inter- bzw. transdisziplinären Ansatzes (Unterkapitel 2.1 und 3.1) versuchte, die Sinnhaftigkeit der Theaterpädagogik als ein integratives Instrument der Dolmetschdidaktik aufzufassen. Die Zielsetzung der vorliegenden Arbeit schloss sich an die von Kadrić (2011) vorgeschlagene Vermittlung einer „Gesamtkompetenz“ für eine emanzipatorische Praxis und Didaktik des Dolmetschens an (3.2.1) und versuchte, die von Bahadır

(2007, 2008, 2010, 2013, 2015) angekündigte Suche nach einer „neuen Ausbildung“ für aktive, teilnehmende und kreative DolmetscherInnen fortzusetzen (3.2.2). Beide führten szenische Forschungen mittels theaterpädagogischer Elemente durch und kamen zu der Schlussfolgerung, dass sich die Theaterpädagogik besonders für die Dialogdolmetschdidaktik eignet, bei der die physische Präsenz während der kommunikativen Handlung primär ist. Diese theoretischen Zusammenhänge ließen sich durch die mehrjährigen Forschungen über die theatrale Erfahrung in der Ausbildung von Sprach- und KulturmittlerInnen am SSLMIT (3.3) vergleichen.

Kapitel 4 stellte die ausgewählte methodische Vorgehensweise dar. Dabei wurde die qualitative Interviewstudie als Forschungsdesign (4.2) begründet, das den transdisziplinären Charakter auch aus methodischer Sicht bewies. Die Charakteristika der Erhebungsmethode „Interview als Forschungsinstrument“ nach Hale & Napier (2018) wurden eingehender beschrieben (4.3). Die Erhebung erfolgte mittels Online-Interviews (4.3.1) und durch einen halbstrukturierten Leitfaden (4.3.2). Gemäß dem Prinzip der „Krise der Repräsentation“ wurde das Evaluationskriterium der „Positionalität“ nach Madison (2005) bei der Datenauswertung berücksichtigt, um die politisch-ethischen Perspektiven der Verfasserin mit denen der Befragten zu vergleichen. Die Daten wurden unter Beachtung des semantisch-inhaltlichen Transkriptionssystems nach Dresing & Pehl (2018) vollständig transkribiert und somit für die Datenauswertung aufbereitet, welche mithilfe der inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) erfolgte. Daraus wurde das endgültige Kategoriensystem herausgearbeitet, das in die zwei deduktiven Hauptkategorien „positiv“ und „negativ“ unterteilt wurde, um die ersten zwei Forschungsfragen in Bezug auf die Kompetenzentwicklung zu beantworten. Um die dialogische Perspektive beizubehalten, wurden sechs Subkategorien (vier positiv und zwei negativ) nach „Studierenden“ und fünf (drei positiv und zwei negativ) nach „Lehrenden“ induktiv anhand des gesammelten Interviewmaterials gruppiert. Deduktiv wurden auch die vier positiven Subkategorien gebildet, die auf die Studierenden zurückzuführen waren, und die sich aus der Überschneidung der Bildungszwecke der Theateraktivitäten nach Fernández García et al. (2009) und der Verhaltenskompetenzen nach dem ICC-Modell ergaben, um die letzten zwei Forschungsfragen in Bezug auf eine mögliche didaktische Gestaltung durch die Theaterpädagogik zu beantworten. Infolgedessen wurden anhand der Aussagen der Lehrenden, die zur Entwicklung bestimmter Fähigkeiten durch das Theater führten, die drei weiteren positiven Subkategorien gebildet. Die vier negativen Subkategorien führten sowohl seitens der Studierenden als auch der Lehrenden zu keiner Kompetenzentwicklung und zeigten die Schwachstellen der durchgeführten Interviewstudie auf.

In Kapitel 5 wurden die empirischen Daten ausgewertet und analysiert. An dieser Stelle wurde der Versuch unternommen, die Kompetenzentwicklung nach dem ICC-Modell anhand der Aussagen der Befragten nachzuvollziehen und zu verstehen, welche Rolle dabei das Theater spielte. Die

Theatererfahrungen der InterviewteilnehmerInnen wurden als positiv oder negativ bewertet, je nachdem, ob man aus ihren Selbstbeobachtungen erkennen konnte, dass Verhaltensmuster zerstört oder konstruiert wurden (positive Wirkung) oder dass keine Änderungen verspürt wurden (negative Wirkung). Daraus folgte, dass die von Fernández García et al. (2009) erarbeiteten Bildungszwecke von den Befragten als Veränderungen in ihren Verhaltensmustern wahrgenommen wurden und daher unter den positiven Subkategorien zur Kompetenzentwicklung eingeordnet wurden. Die Überschneidung der Bildungszwecke des Theaters mit der Kompetenzentwicklung nach dem ICC-Modell zeigte die Verbindung zwischen den oben erwähnten Forschungsfragen, die sich anhand der Aussagen der Befragten auf zweierlei Weise beantworten lassen.

Die ersten zwei Forschungsfragen betreffen die Dimension *Kompetenzen*, das „was“ nach Kadrić (vgl. 2011:28). Im ersten Teil des theoretischen Rahmens konnte festgestellt werden, dass das Erlernen von ICC-Kompetenzen kulturelle, nonverbale und körperbezogene Aspekte der Kommunikation beinhaltet, die die Ausbildung von Sprach- und KulturmittlerInnen holistisch ergänzen. Um das Erreichen dieser Gesamtkompetenz empirisch zu überprüfen, diente das performanceorientierte ICC-Modell von Balboni und Caon (2014) als konkrete Formulierung der Lernziele, wonach im Laufe dieser Arbeit geforscht wurde. Laut Kadrić (2011) nutzt das Abstraktionsniveau, mit dem die Lernziele formuliert werden, zur Umsetzung auf didaktischer Ebene (vgl. 2011:28). Daher lassen sich die ersten Forschungsfragen ohne die Bestimmung didaktischer Anleitungen teilweise beantworten und werfen folgende weitere Fragestellungen auf: Welche Dolmetschdidaktik kann zu den performanceorientierten Ansätzen zählen? Ist das Thema nur für das Dialogdolmetschen relevant oder könnte es zur Entwicklung einer translatorischen AllgemeinDidaktik beitragen (wenn die Kommunikation – unabhängig davon, ob schriftlich oder mündlich – als Handlung betrachtet wird)? Man könnte die Frage, ob ICC-Kompetenzen im Rahmen der Ausbildung von Sprach- und KulturmittlerInnen erlernt werden können, bejahen und ihre Wichtigkeit wissenschaftlich begründen (siehe Kapitel 2), es kommt dabei lediglich darauf an, ob dies zu den primären Zielen der Studiengänge zählt. In diesem Zusammenhang schlägt Kadrić einen Vergleich der Ziele der Bachelor- und Masterstudiengänge am ZTW der Universität Wien vor und damit wird die Freiheit, Methoden zu entwickeln und zu lehren betont (vgl. 2011:26f.). Gleichzeitig wird der Mangel an pädagogischer Ausbildung der Lehrenden an der Universität Wien thematisiert, die es erlauben würde, eine Methodenvielfalt im akademischen Kontext umzusetzen. Folgendes Zitat wird von Kadrić als Fußnote angeführt:

In Österreich ist es den Dozenten selbst überlassen, sich Didaktik anzueignen. Alle wissenschaftlichen Univ. haben Stellen, die Weiterbildungen anbieten. Bei der Evaluierung ihrer Lehre können die Dozenten davon profitieren, doch gute Didaktiker haben hierzulande bloß den ‚Vorteil‘, dass man mehr Studenten betreuen muss und weniger Zeit für die Forschung oder andere Aktivitäten bleibt. Andere Belohnungen für gute Didaktik sind nicht vorgesehen. (*heureka. Das Wissenschaftsmagazin im Falter* 4/02)

Das italienische Panorama sieht nicht anders aus, wo in keiner von den zuständigen politisch-administrativen Strukturen ausgearbeiteten Verordnung Bestimmungen zur pädagogisch-didaktischen Ausbildung zu finden sind (vgl. Epasto 2015:53) – Bestimmungen, die formal in den Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten der Lehrenden enthalten sind. Das Zentrum TRATEÀ der Universität Bologna verfolgt u. a. das Ziel, eine transversale Ausbildung für DozentInnen im Bereich Fremdsprachenlernen anzubieten und stellt sich als lokale Initiative für eine Reform auf internationaler Ebene dar, die eine transdisziplinäre Überschneidung mit der didaktisch-pädagogischen Forschung in den Vordergrund stellt. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass die prioritären Ziele trotz europäischer Richtlinien (Bologna-Prozess 1999) von gesellschaftspolitischen Gegebenheiten abhängen.

Daran lassen sich die letzten zwei Forschungsfragen anschließen, die die zweite Dimension *Didaktik* umfassen, das „wie“ nach Kadrić (vgl. 2011:28). Für die Verfassung der vorliegenden Arbeit wurde die Theaterpädagogik als performative Lehr- bzw. Lernform ausgewählt. Die Bildungszwecke von Fernández García et al. (2009) dienten ebenfalls als Bezugsrahmen zur konkreten Formulierung der Lehrziele, die nach einer geeigneten Didaktik zum Kompetenzerwerb suchten. Die von der Theaterpädagogik vorgeschlagenen Lehrziele ergänzten die Lernziele des performanceorientierten ICC-Modells und überschnitten sich damit. Dies konnte durch die Aussagen der Studierenden festgestellt werden, die durch die Theatererfahrung verspürten, ihre Verhaltensmuster im akademischen Alltag verändert zu haben, was das Erlernen von ICC-Kompetenzen bestätigen könnte. Außerdem konnten die Lehrenden den Nutzen der Theaterpädagogik aus didaktischer Sicht äußern, die die fehlenden Weiterbildungsmöglichkeiten für Dozenten ausgleichen konnten, was das Theater als innovatives Lehr- und Lernmittel bestätigen könnte. Allerdings weist die vorliegende Studie einige Mängel auf, die es, wie wohl in jeder wissenschaftlichen Arbeit, offen zu thematisieren gilt.

Zuallererst lieferten die erhobenen Daten lediglich eine Momentaufnahme über mögliche Verbesserungen durch die Theaterpädagogik in der Dolmetschdidaktik. Durch die qualitativen Interviews konnten Wahrnehmungen, Erfahrungen, Meinungen und Gefühle in Bezug auf die Leistungen und das persönliche bzw. professionelle Bild der Lehrenden und Studierenden in einem gewissen Moment ihres Lebens gesammelt werden, die keinen wirklichen „Beweis“ für die Prüfbarkeit der vorgeschlagenen Didaktik darstellen konnten. Das gleiche Thema wurde von Kadrić und einer Absolventin des ZTW im WS 2020 behandelt, die sinnfällig das Argument darlegten, dass es kaum möglich sei, einen empirischen Beweis zu diesem Ansatz zu erbringen, ohne seine Langzeitwirkungen untersucht zu haben (vgl. Kadrić 2011:158 und Strutz 2020:231). Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Arbeit waren nämlich *Verhaltenskompetenzen*, die jedoch über längeren Zeitraum bewertet werden könnten (z. B. durch Vorher-/Nachher-Analyse), was aufgrund der geringen wissenschaftlichen Erfahrung der Verfasserin für ein Masterarbeitsvorhaben zu anspruchsvoll gewesen wäre. Es möge auch präzisiert werden, dass es sowohl

in dieser Arbeit als auch bei den im Verlauf der Diskussion zitierten AutorInnen nicht darum ging, eine Methode auszuarbeiten, geschweige denn, ihre absolute Gültigkeit zu behaupten. In ihrer Schlussfolgerung schließt die Autorin sich Kadrić an: „Ein so gestalteter Unterricht kann nur die Motivation der Studierenden zu einer veränderten Handlungsweise in der Dolmetschrealität wecken und allenfalls bestärken, sie jedoch nicht auf ihre Durchführbarkeit überprüfen.“ (2011:158) Damit wird auch auf die ursprüngliche Rolle der Universitäten bzw. Forschungszentren als Orte der Diskussion für intellektuelle Bildung, die auf die Entwicklung von Intellekt und Weisheit abzielen, aufmerksam gemacht, die in der Ausbildung eines „dienenden Berufes“ (2011:158) vergessen werden kann.

Zu erwähnen sind auch die unterschiedlichen Anwendungsmodi der Theaterpädagogik in den verglichenen Dolmetschausbildungen in Italien und im deutschsprachigen Raum. Obwohl Kadrićs Ansatz und Bahadirs Ansatz weitgehend unabhängig voneinander entstanden sind, wurden sie ausschließlich auf den Dialogdolmetschunterricht angewendet. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie bezogen sich auf das Fallbeispiel in Italien, das wiederum die Möglichkeit zeigte, Theaterworkshops mit dem Dolmetschstudium zu verbinden, ohne dass die Dolmetschübungen umgestaltet werden müssen. Dies zeigte sich ebenfalls als eine Unterstützung zur Verbesserung akademischer Leistungen, doch erwies sich diese Modalität als zeitaufwändig und es wird gerade für die Zukunft versucht, auch am SSLMIT theaterpädagogische Dialogdolmetschübungen zu gestalten. Nicht zu unterschätzen ist, dass die Theateraktivitäten schwerpunkunabhängig das Einbeziehen aller Translationsstudierenden vorsahen, sodass die Theatererfahrung der Studierenden sich vermutlich auch auf ihr Handeln und Verhalten in anderen Lehrveranstaltungen auswirkte. Es wäre interessant, in weiteren Arbeiten zu untersuchen, inwieweit Theaterpädagogik gewinnbringend auch in anderen Bereichen des Übersetzens und Dolmetschens genutzt werden könnte. Der richtige Weg kann nur durch aktive, innovative Forschung eingeschlagen werden, bei der es laut Kadrić (vgl. 2011:157) eher darum geht, dass Fragen neu gestellt werden, als darum, dass Antworten gefunden werden.

Abschließend lässt sich schlussfolgern, dass es vielmehr um die Bewusstmachung und Veränderung gesellschaftlicher Zusammenhänge geht – darum, eine „Didaktik des Nachdenkens“ (2011:164) einzufordern – und darüber kann die vorgeschlagene theaterpädagogische Dolmetschdidaktik Translationsstudierende aufklären. Somit können sie sich heute als ProtagonistInnen des Lernens und morgen als ProtagonistInnen des Handelns fühlen. Hiermit wird die Formulierung einer translatorisch-holistischen Gesamtkompetenz erweitert, die „die Bedeutung der eigenen Rolle in der Gesellschaft und ihre Verantwortung für sich selbst und der Gesellschaft gegenüber beinhaltet“ (2011:164). Aus dieser Sicht – und um dem Gütekriterium der Positionalität gerecht zu werden – könnte die Theaterpädagogik nicht direkt zur Kompetenzentwicklung beitragen, sondern „den Funken“ zur Selbstverbesserung bzw. -entwicklung entzünden und Studierende in die Lage versetzen, eigenständig zu handeln. Es liegt allerdings

an den lokalen Institutionen, die primären Ziele der Bildungsstätten neu zu überdenken. Die Dolmetschwissenschaft, die darauf abzielt, DolmetscherInnen, DolmetschforscherInnen und DolmetschausbilderInnen – jedoch vor allem WeltbürgerInnen – auszubilden, sollte auch als Teil eines Bildungsreformkontextes betrachtet werden. Diese Aufgabe kann nur durch eine aktive transdisziplinäre und transkulturelle wissenschaftliche Arbeit gewährleistet werden, die auf humanistische Ansätze (vgl. Schweizerische, Deutsche und UNESCO-Kommission 2016) zurückgreift, um die Forschung selbst als Akteur der Veränderung – in Bezug darauf, wofür Bahadır (2010) in Unterkapitel 3.2.2 plädiert – zu berücksichtigen.

Literaturverzeichnis

- Badura, Jens (2006). *Mondialisierungen. „Globalisierung“ im Lichte transdisziplinärer Reflexionen*. Bielefeld: transcript (Edition Moderne Postmoderne).
- Bahadır, Şebnem (2007). *Verknüpfungen und Verschiebungen. Dolmetscherin, Dolmetschforscherin, Dolmetschausbilderin*. Berlin: Frank & Timme.
- Bahadır, Şebnem (2008). Das Theater des Dolmetschens: Beobachten, Teilnehmen, Proben, Darstellen, Verändern. In: Alexander Bischoff (Hg.) *Die fremden Sprachen, die fremden Kranken. Dolmetschen im medizinischen Kontext = Foreign languages, foreign patients*. Berlin: VWB, Verl. für Wiss. und Bildung (Curare, vol. 31-2/3), 176–186.
- Bahadır, Şebnem (2010). *Dolmetschinszenierungen. Kulturen, Identitäten, Akteure*. Berlin: Saxa.
- Bahadır, Şebnem (2013). Dolmetschinszenierungen: Szenen, Methoden, Materialien. Ein Skript für Dolmetschtrainer/innen. https://www.inter-pret.ch/admin/data/files/editorial_asset/file/27/2013_dolmetschinszenierung_bahadir_skript_dt.pdf?lm=1441806918 (Stand: 14.05.2021).
- Bahadır, Şebnem (2015). Dolmetschen als Inszenierung: Eine körper- und handlungszentrierte Ausbildung von Dolmetschern und Dolmetscherinnen im Grenzbereich anderer Berufe. In: Marie-Theres Gutenberg Lehrkolleg, Moritz (Hg.): *Employability als Ziel universitärer Lehre. Innovative Lehrprojekte an der JGU*. Bielefeld: UVW, 47–57.
- Balaouras Eleonora; Fasan Paola Elisa; Freinberger Evamaria & Masarová, Nela Helena (2017). *Das Theater mit der Verständigung. Partizipative Forschung mit und von Flüchtlingen zum Thema „Verstehen und verstanden werden“ im Kontext von Asylverfahren* (Aktion & Reflektion. Texte zur transdisziplinären Entwicklungsforschung und dialogischen Bildung 14). Wien: Paulo Freire Zentrum, Universität Wien.
- Balboni, Paolo Ernesto & Caon, Fabio (2014). A Performance-oriented Model of Intercultural Communicative Competence. *Journal of Intercultural Communication* 35. <https://uaccess.uni-vie.ac.at/login?url=https://search.proquest.com/docview/1703413638?accountid=14682> (Stand: 12.09.2021).
- Bale, Richard (2016). Online to On Stage: Towards a Performative Approach to Interpreter Education. *Scenario* 2016 (2), 8–21.
- Baraldi, Claudio (2006). “L’accettazione della diversità nella mediazione interlinguistica e interculturale”. In: Banfi, Emanuele; Gavioli, Laura; Guardiano, Cristina; Vedovelli, Massimo (Hg.): *Problemi e fenomeni di mediazione linguistica e culturale. Atti del 5. Congresso Internazionale dell’Associazione Italiana di Linguistica applicata. Bari 17-18 febbraio 2005*, Perugia: Guerra Edizioni, 63–87.
- Barba, Eugenio (1995). *The Paper Canoe. A Guide to Theatre Anthropology*. London, New York: Routledge.
- Bauman, Zygmunt (1995). *Postmoderne Ethik*. Übersetzung aus dem Englischen von Bielefeld, Ulrich & Boxberger, Edith. Hamburg: Hamburger Edition.
- Bauman, Zygmunt (1999). *Unbehagen in der Postmoderne*. Übersetzung aus dem Englischen von Schmaltz, Walter. Hamburg: Hamburger edition.
- Bendazzoli, Claudio (2009). Theatre and Creativity in Interpreter Training. In: Fernández García, María Isabel, Zucchiatti, Marie-Line & Biscu, Maria Giovanna (Hg.): *L’esperienza teatrale nella*

- formazione dei mediatori linguistici e culturali*. Bologna: Bononia university press (Studi Interdisciplinari su Traduzione, Lingue e Culture, 8), 153–164.
- Boal, Augusto (1989). *Theater der Unterdrückten. Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler*. Übersetzung aus dem Brasilianischen von Spinu, Marina & Thorau, Henry. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Broszinsky-Schwabe, Edith (2011). *Interkulturelle Kommunikation. Missverständnisse - Verständigung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Cecco, Serena & Masiero, Andrea (2019). Improving language and interpreting skills. A teaching experience. *Scenario XIII* (1), 42–61.
- Dizdar, Dilek (2006). *Translation Um- und Irrwege*. Berlin: Frank & Timme.
- Dresing, Thorsten & Pehl, Thorsten (2015). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. 6. Auflage. Marburg: Eigenverlag.
- Epasto, Aldo Attilio (2015). La formazione professionale dei docenti Universitari: analisi e prospettive. *Quaderni di Intercultura, Anno VII*, 49–66.
- Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lehren, lernen, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Faschingeder, Gerald; Habersack, Sarah; Novy, Andreas & Grosser, Simone (2010). querdenken. Nachgetragene Überlegungen zu einer transdisziplinären Veranstaltung. In: *Soziale Ungleichheit und kulturelle Vielfalt in europäischen Städten*. Dokumentation des transdisziplinären Symposiums am 14./15. Oktober 2010, Bd. 7, 47–53. https://www.pfz.at/documents/pdfs/Aktion&Reflexion_Heft-7.pdf (Stand: 17.03.2021).
- Fernández García, María Isabel & Biscu, Maria Giovanna (2005/2006). Theatre in the Acquisition of Intercultural Communicative Competence: The Creation of a Multilingual Corpus of Dramatic Texts for the Training of Future Language Mediators. In: *The International Journal of Learning: Annual Review* 12 (10), 327–336.
- Fernández García, María Isabel, Zucchiatti, Marie-Line & Biscu, Maria Giovanna (Hg.) (2009). *L'esperienza teatrale nella formazione dei mediatori linguistici e culturali*. Bologna: Bononia university press (Studi Interdisciplinari su Traduzione, Lingue e Culture, 8).
- Fernández García, María Isabel & Biscu, Maria Giovanna (2008). Intercultural Settings for Language Mediation: Evaluation of a Research Project on Language Mediator Training through Theatre. In: *The International Journal of Learning: Annual Review* 15 (1), 49–63. <http://www.Learning-Journal.com> (Stand: 16.06.2021).
- Freinberger, Evamaria (2017). *Theaterpädagogisch orientierte Dolmetschdidaktik in der Ausbildung von Sprachmittler_innen für das Asylverfahren*. MA-Arbeit. Universität Wien.
- Freire, Paulo (1977). *Erziehung als Praxis der Freiheit. Beispiele zur Pädagogik der Unterdrückten*. Übersetzung aus dem amerikanischen Englisch von Jens Fischer. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Gardner, Howard (1994). *Intelligence in Theory and Practice: A Response to Elliot W. Eisner, Robert J. Sternberg, and Henry M. Levin*. Teachers College Record, 95, 576–583.
- Göhring, Heinz (1978). Interkulturelle Kommunikation: Die Überwindung der Trennung von Fremdsprachen- und Landeskundeunterricht durch einen integrierten Fremdverhaltensunterricht. In:

- Kühlwein, W.; A. Raasch, A. (Hg.) *Kongreßberichte der 8. Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik GAL e.V. Mainz 1977*. Stuttgart: Hochschulverlag, 9–14.
- Göpferich, Susanne (2013). Translation Competence: Explaining Development and Stagnation from a Dynamic Systems Perspective. *Target: International Journal of Translation Studies* 25.1, 61–76.
- Hale, Sandra Beatriz & Napier, Jemina (2018). *Research methods in interpreting. A practical resource. Reprinted*. London [i pozostałe]: Bloomsbery Academic (Research Methods in Linguistics).
- Jogschies, Bärbel; Schewe, Manfred & Stöver-Blahak Anke (2018). Empfehlungen zur Förderung einer performativen Lehr-, Lern- und Forschungskultur an Hochschulen. *Scenario* 2018 (2), 47–51. <http://research.ucc.ie/scenario/2018/02/05-JogschiesScheweBlahak-2018-02-de.pdf> (Stand: 15.06.2021).
- Kaindl, Klaus & Kadrić, Mira (2016). *Berufsziel Übersetzen und Dolmetschen. Grundlagen, Ausbildung, Arbeitsfelder*. Tübingen: A. Francke.
- Kadrić, Mira (2011). *Dialog als Prinzip: für eine emanzipatorische Praxis und Didaktik des Dolmetschens*. Tübingen: Narr.
- Kadrić, Mira (2014). Giving interpreters a voice: interpreting studies meets theatre studies. *The Interpreter and Translator Trainer* 8 (3), 452–468.
- Kalverkämper, Hartwig (2008). Der kommunikative Körper in Dolmetschprozessen. In: Larisa Schippel (Hg.): *Translationskultur - ein innovatives und produktives Konzept*. Berlin: Frank & Timme, 71–159.
- Katelhön, Peggy; Nied Curcio, Martina & Basic, Ivana (2015). *Sprachmittlung, Mediation, Mediazione linguistica. Ein deutsch-italienischer Dialog*. Berlin: Frank & Timme.
- Kuckartz, Udo; Dresing, Thorsten; Rädiker, Stefan & Stefer, Claus (2008). *Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis. 2., aktualisierte Auflage*. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwissenschaft.
- Kuckartz, Udo (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 4. Auflage*. Weinheim: Beltz Juventa (Grundlagentexte Methoden).
- Lee, Jieun (2018). Feedback on feedback: Guiding student interpreter performance. *Translation & Interpreting* 10 (1).
- Lo Iacono, Valeria; Symonds, Paul & Brown, David H.K. (2016). Skype as a Tool for Qualitative Research Interviews. *Sociological Research Online* 21 (2), 103–117.
- Luka, Gino (2005). Il Mediatore culturale. In: Mariachiara Russo & Gabriele Mack (Hg.): *Interpretazione di Trattativa. La mediazione linguistico-culturale nel contesto formativo e professionale*. Milano: Hoepli Editore, 203–212.
- Madison, D. Soyini (2005). *Critical Ethnography; Method, Ethics, and Performance*. Thousand Oaks etc: Sage Publications.
- Matoba, Kazuma & Scheible Daniel (2007). Interkulturelle und transkulturelle Kommunikation. *International Society for Diversity Management e.V.* (3) http://www.idm-diversity.org/files/Working_paper3-Matoba-Scheible.pdf (Stand: 02.05.2021).
- Maxwell, Joseph Alex (2013). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. Los Angeles, Calif.: Sage Publications.
- Morin, Edgar (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: R. Cortina.

- Paulo Freire Zentrum (s.a.). Paulo Freire. <https://www.pfz.at> (Stand 15.04.2021).
- Pöchhacker, Franz (2000). *Dolmetschen. Konzeptuelle Grundlagen und deskriptive Untersuchungen*. Tübingen: Stauffenburg.
- Pöchhacker, Franz (2004). *Introducing Interpreting Studies*. London, New York: Routledge.
- Pokorn, Nike K. & Mikolič Južnič, Tamara (2020). *Teacher Education for Community Interpreting and Intercultural Mediation: Selected Chapters. 1. Auflage*. Ljubljana: Ljubljana University Press, Faculty of Arts.
- Poyatos, Fernando (1994). *La comunicación no verbal: 1. Cultura, lenguaje y conversación*. Istmo.
- Poyatos, Fernando (1997). *Nonverbal communication and translation. New perspectives and challenges in literature, interpretation and the media*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Prunč, Erich (1997). Translationskultur. Versuch einer konstruktiven Kritik des translatorischen Handelns. *TexTconTexT. Translation. Theorie. Didaktik. Praxis* 11/2, 1997, 99–127.
- Reiß, Katharina & Vermeer, Hans J. (1984). *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*. Tübingen: May Niemeyer Verlag.
- Risku, Hanna (2016). Translatorisches Handeln: Anforderungen und Kompetenzen. In: Kaindl, Klaus & Kadrić, Mira (Hg.): *Berufsziel Übersetzen und Dolmetschen. Grundlagen, Ausbildung, Arbeitsfelder*. Tübingen: A. Francke, 39–62.
- Schweizerische, Deutsche und UNESCO-Kommission (2016). *Bildung überdenken: ein globales Gemeingut?* Bern: [Bern] : Schweizerische UNESCO-Kommission - [Bonn] : Deutsche UNESCO-Kommission - [Wien] : Österreichische UNESCO-Kommission.
- Strutz, Elisabeth (2020). *Dolmetschstudium oder Schauspielkurs? Zum Einsatz theaterpädagogischer Methoden in der Dialogdolmetschdidaktik aus der Sicht von Studierenden des ZTW*. MA-Arbeit. Universität Wien.
- UNESCO Institut for Lifelong Learning (2000). European Communities: A Memorandum on Lifelong Learning <https://uil.unesco.org/document/european-communities-memorandum-lifelong-learning-issued-2000> (Stand: 02.09.2021).
- University College Cork (s.a.). SCENARIO – Journal for Performative Teaching, Learning, Research. <https://www.ucc.ie/en/scenario/aboutus/> (Stand: 15.06.2021).
- Vermeer, Hans J. (1992). *Skopos und Translationsauftrag. Aufsätze. 3. Aufl.* Frankfurt [am Main]: IKO, Verlag für Interkulturelle Kommunikation (THW, Translatorisches Handeln, Wissenschaft, Bd. 2).
- Viezzi, Maurizio (1996). Aspetti della qualità in interpretazione. *Studi e ricerche triestini* (2). Trieste: Scuola superiore di lingue moderne per interpreti e traduttori.
- Wadensjö, Cecilia (1998). *Interpreting as interaction*. London, New York: Longman.
- Watzlawick, Paul; Bavelas, Janet Beavin & Jackson, Don D. (2004). *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*. Bern etc: Verlag Hans Huber.
- Welsch Wolfgang (s.a.). Was ist eigentlich Transkulturalität? http://www2.unijena.de/welsch/papers/W_Welsch_Was_ist_Transkulturalit%C3%A4t.pdf (Stand: 25.01.2021).

Anhang

Anhang 1: halbstrukturierter Interviewleitfaden

Ansatz: „Interview as research instrument“ (Hale & Napier 2018)

1. Gesprächseröffnung

Einstieg, Atmosphäre schaffen, Gesprächsverlauf erklären

2. Präsentation des/der Befragten: Fakten über seinen/ihren Hintergrund

- 2.1. Bei Studierenden: Name, Alter, MA oder BA, Sprachkombination, Studienjahr, seit wann Theateraktivitäten
- 2.2. Bei Lehrenden: Name, Alter, Lehrgang, Ausbildung

3. Info über die Theateraktivitäten

- 3.1. Verlauf der Theaterworkshops: Was hat er/sie gemacht? Was waren seine/ihre Aufgaben? Teamarbeit?
- 3.2. Überzeugungen und Meinungen dazu:
 - 3.2.1 Warum haben sie das gemacht? (Was hat dich dazu gebracht, zum ersten Mal teilzunehmen und dann weiterzumachen?)
 - 3.2.2 Würden sie das empfehlen (Selbstbeobachtung der eigenen Verbesserung)?
 - 3.2.3 Integratives Training (Wäre es ihrer/seiner Meinung nach sinnvoll, dies im Curriculum einer Dolmetschausbildung zu haben)?

3. Theatertraining und Dolmetschtraining: Wahrnehmungen und Gefühle

- 3.2. Sprache: Wie fühlst du dich auf sprachlicher Ebene nach dieser Erfahrung?
- 3.3. Kultur: Wie hast du die andere Kultur erfahren? Fühlst du dich davon bereichert?
- 3.4. Prosodische und kinesische Elemente: Wie nimmst du jetzt para- und nonverbale Elemente wahr? Gibt es einen Unterschied zwischen vorher und nachher?
- 3.5. Empathie: Wie fühlst du dich den Fremden gegenüber? Gibt es einen Unterschied zwischen vorher und nachher?
- 3.6. Kreativität: Wie fühlst du dich in Konfliktsituationen oder in Situationen, in denen schnelles „decision-making“ vonnöten ist?
- 3.7. Selbstbewusstsein: Wie hast du dich bei den Dolmetschübungen nach deiner ersten Erfahrung mit den theatralen Aktivitäten gefühlt?
- 3.8. Motivation: Hat diese Erfahrung deine Motivation im Studium beeinflusst?

4. Dolmetscheinstieg: Erfahrungsbericht von vergangenen Dolmetschübungen

- 4.2. Fällt dir ein konkretes Beispiel ein, bei dem die Dolmetschung gut gelungen ist? (kann auch im nicht-akademischen Kontext sein)
- 4.3. Hast du eine andere Wahrnehmung der Dolmetschsituationen? Fühlst du dich sicherer?
- 4.4. Hast du eigene Lösungsstrategien entwickelt?

5. **Rahmenbedingungen**

- 5.2. Beteiligungsgrad?
- 5.3. Hast du dich unter Druck gefühlt?
- 5.4. Hast du dich sogar freier gefühlt, Fehler zu machen?
- 5.5. Hast du aus den Beobachtungen der anderen Personen gelernt?

6. **Gesprächsabschluss**

Positiver Gesprächsausklang

Anhang 2: Datenschutz-Einwilligungserklärung (Italienisch)

In Anlehnung an das Muster der Universität Bologna⁵⁰

Consenso Informato

Modulo Informativo per la partecipazione al progetto tesi magistrale “La pedagogia teatrale nella formazione di mediatori linguistici e culturali” alla facoltà di Interpretariato e Traduzione dell’Università di Vienna

1. Titolo, Responsabile progetto

Gentile Signora/Signore,

Lei è invitata/o a prendere parte a una ricerca condotta nel quadro del progetto tesi magistrale “**Der theaterpädagogische Ansatz in der Ausbildung von Sprach- und Kulturmittler_innen / La pedagogia teatrale nella formazione di mediatori linguistici e culturali**”, a cura della candidata Serena Simoncini, sotto la supervisione della professoressa Sonja Pöllabauer al Centro Studi di Interpretariato e Traduzione dell’Università di Vienna. Prima di decidere se partecipare è importante che abbia tutte le informazioni necessarie per aderire in modo consapevole e responsabile. Le chiediamo di leggere questo documento e di fare a chi le ha proposto questo studio tutte le domande che ritiene opportune.

2. Breve descrizione e Obiettivi

Il progetto di ricerca persegue l’obiettivo di investigare didattiche innovative nell’ambito della mediazione linguistica e, attraverso uno studio empirico-descrittivo su casi già esistenti, testimoniare la loro validità. Per raggiungere questo obiettivo, la candidata impegnata nel progetto si propone di raccogliere e analizzare dati empirici intervistando studenti e professori che hanno preso parte alle attività teatrali della Rassegna di Teatro Universitario “SSenzaLiMiTi”.

3. Cosa comporta la partecipazione allo studio?

La partecipazione al progetto di ricerca comporta una videointervista della durata di 30/45 minuti a intervistato, da concordare preventivamente con la candidata entro un periodo massimo di tre mesi. Per raggiungere risultati soddisfacenti si richiede la partecipazione di almeno tre insegnanti e tre studenti,

⁵⁰ <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKE-wic9Ln63KbzAhUMKewKHTJAC1sQFnoECAIQAAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.unibo.it%2Fit%2Fallegati%2Fesempio-modulo-informativo-partecipazione-consenso-informato%2F%40%40download%2Ffile%2FEsempio-Modulo-informativo-partecipazione-consenso-informato.docx&usg=AOvVawluCFgSSoDskyLTnL0RTkeD>

per rappresentare in modo equo sia le percezioni di futuri professionisti sia le opinioni di esperti nel settore.

4. Benefici, disagi e/o rischi potenziali della partecipazione

La partecipazione allo studio è volontaria e gratuita. Per i partecipanti la collaborazione non comporta nessun tipo di rischio o disagio. Le informazioni relative ai dati personali verranno riportate anonimamente (vedi punto 7).

5. Ritiro dallo studio

Lei ha il diritto di ritirare in qualsiasi momento il suo consenso alla partecipazione a questo studio, anche senza preavviso o motivazione specifica.

6. Restituzione

Lei ha diritto a richiedere informazioni sui risultati e sull'esito della ricerca.

7. Misure previste per tutelare l'anonimato

L'elaborazione dei dati raccolti sarà condotta in modo da eliminare qualsiasi riferimento che possa permettere di ricollegare singole affermazioni a una determinata persona. I risultati della ricerca saranno pubblicati in forma riassuntiva e in nessun caso eventuali brevi citazioni saranno riconducibili a singole persone.

8. Contatti

Per qualsiasi informazione e chiarimento su questo studio o per qualsiasi necessità può rivolgersi alla candidata Serena Simoncini a11835410@univie.ac.at, che rimane a sua disposizione per ulteriori informazioni o chiarimenti. Inoltre, può avvalersi del diritto al reclamo presso l'Autorità per la Protezione dei Dati austriaca (österreichischen Datenschutzbehörde, Wickenburggasse 8, 1080 Vienna, telefono: +43 1 52 152 0, E-Mail: dsb@dsb.gv.at).

Consenso informato alla partecipazione allo studio

Il/la sottoscritto/a _____ residente in _____, via _____

DICHIARA

☐ di aver letto il suddetto foglio informativo ricevuto, di aver compreso sia le informazioni in esso contenute sia le informazioni fornite in forma orale dal personale addetto al progetto di ricerca e di aver avuto ampio tempo ed opportunità di porre domande ed ottenere risposte soddisfacenti dal personale addetto;

☐ di aver compreso che la partecipazione allo studio è del tutto volontaria e libera, che ci si potrà ritirare dallo studio in qualsiasi momento, senza dover dare spiegazioni e senza che ciò comporti alcuno svantaggio o pregiudizio;

☐ di aver compreso la natura e le attività che la partecipazione allo studio comportano e i relativi rischi;

☐ di aver compreso che la partecipazione a questo studio non comporterà il riconoscimento di alcun vantaggio di natura economica diretto o indiretto.

Conseguentemente, il/la sottoscritto/a

0 ACCONSENTE 0 NON ACCONSENTE

a partecipare allo studio, nella consapevolezza che tale consenso è manifestato liberamente ed è revocabile in ogni momento senza che ciò comporti alcuno svantaggio o pregiudizio.

_____, _____ (luogo e data)

(firma)

(firma di chi raccoglie il consenso)

Anhang 3: Abstract (Deutsch)

Die vorliegende Masterarbeit zielt darauf ab, die Anwendbarkeit der Theaterpädagogik als ein integratives Instrument der Dolmetschdidaktik zu untersuchen. Im Rahmen der durchgeführten Studie werden die theoretischen Zusammenhänge, die sich in den letzten zwanzig Jahre im italienischen und deutschsprachigen Kontext entwickelt haben, verglichen. Der Verbindungspunkt der vorgestellten Ansätze beruht auf Praxisnähe und auf einer translatorisch-holistischen Vision des Dolmetschaktes. Auf kommunikationstheoretische Grundlagen wird der Versuch unternommen, eine auf linguistische Qualität bzw. Mängel ausgerichtete Dolmetschdidaktik aufzuwerten und die Lernziele bzgl. geeigneter translatorischer Kompetenzanforderungen konkreter zu formulieren. Die Auseinandersetzung mit praxisorientierteren didaktischen Methoden erfolgt in einem inter- bzw. transdisziplinären Forschungsrahmen, der realitätsbezogene Problematiken in den Mittelpunkt stellt und AkteurInnen der akademischen Welt handlungsfähiger macht. Hierzu lässt sich die Verfasserin der Arbeit von den wichtigsten Denkreformern des 20. Jahrhunderts inspirieren: Edgar Morin (2000) mit seiner Forderung nach einer Reform des Denkens, Paulo Freire (1977) mit seiner „Pädagogik der Unterdrückten“ und Augusto Boal (1989), der die Sichtweise von Freire auf die Ebene des Theaters mit dem „Theater der Unterdrückten“ übertrug. Die Praktikabilität einer theaterpädagogisch orientierten Dolmetschdidaktik wird mit Fokus auf das Institut für Übersetzen und Dolmetschen SSLMIT der Universität Bologna in Italien empirisch untersucht. Im Rahmen der Arbeit erfolgt nun eine qualitative Interviewstudie anhand von vier leitfadengestützten Befragungen. Mittels der Interviews werden die Erfahrungen von Studierenden und Lehrenden des Theatervereins „SsenzaLiMITi“ gesammelt, um festzustellen, ob sie während der akademischen Dolmetschübungen Rückwirkungen verspürten. Aus der Inhaltsanalyse, die in Anlehnung an insgesamt 13 deduktiv und induktiv gebildete Kategorien erfolgt, geht hervor, dass die Wahrnehmungen der Studierenden mit dem in der Theorie vorgeschlagenen Modell zur Kompetenzentwicklung nach Balboni und Caon (2014) übereinstimmen und sich mit den in der einschlägigen Literatur postulierten Bildungszwecken von Theateraktivitäten (Fernández et al. 2009) überschneiden. Nach demselben Prinzip werden veränderte Verhaltensmuster seitens der Lehrenden ermittelt, die zur didaktischen Kompetenzentwicklung beitragen. Abschließend plädiert diese Arbeit dafür, mehr mit der Theaterpädagogik zu experimentieren, was als Verbesserungsvorschlag für die Dolmetsch- bzw. Translationsdidaktik angesehen werden kann.

Anhang 4: Abstract (English)

This Master's thesis aims at understanding the usefulness of theatre pedagogy as an integrative tool in the didactics of interpreting. This approach has emerged in the last twenty years and different theoretical contexts have developed, the comparison of which will be limited to the Italian and German-speaking contexts in the study carried out. The connecting point of the presented approaches is based on practicality and on a translation-holistic vision of the interpreting act that takes into account the meta- and body-communicative components of communication in an interpreting situation. Considerations from intercultural communication research are used in this study to outline translational competence requirements and to formulate more concrete learning objectives of a modern didactics of translation and interpreting. The examination of more practice-oriented didactic methods takes place in an interdisciplinary and transdisciplinary research framework that focuses on reality-related problems and makes actors in the academic world more capable of acting. To this end, the constitution of the work is inspired by the most important thought reformers of the XX century: Edgar Morin (2000), with his promotion of a reform of thinking, Paulo Freire (1977), with his „Pedagogy of the Oppressed”, and Augusto Boal (1989), who transferred Freire's view to the level of theatre with the „Theatre of the Oppressed”. The practicability of interpreting didactics oriented towards theatre pedagogy is empirically examined with a focus on the SSLMIT translation institute at the University of Bologna in Italy. In the context of this work, a qualitative interview study is conducted with two students and two teachers who participated in the theatre activities organised by the student theatre association „SsenzaLiMITi”. The interviews will be used to collect the respondents' experiences of the theatre activities in order to determine whether they felt any repercussions or changes in their behavioural patterns during the academic interpreting exercises. The content analysis – which is based on a total of 13 deductively and inductively formed categories – shows that the students' perceptions are in line with the model of competence development proposed in theory by Balboni and Caon (2014) and overlap with the educational purposes of theatre activities postulated in the relevant literature (Fernández et al. 2009). The same principle is used to identify changed behavioural patterns on the part of the teachers that contribute to didactic competence development. In conclusion, theatre pedagogy can be used as a suggestion for improvement in the didactics of interpreting, but more experimentation of the long-term effects and possible application for general translation didactics is encouraged.