



Impact Free

Hochschuldidaktisches Journal

Impact Free 49 – Oktober 2022
HAMBURG

Impact Free

Was ist das?

Impact Free ist eine Publikationsmöglichkeit für hochschuldidaktische Texte,

- die als Vorversionen von Zeitschriften- oder Buch-Beiträgen online gehen, oder
- die aus thematischen Gründen oder infolge noch nicht abgeschlossener Forschung keinen rechten Ort in Zeitschriften oder Büchern finden, oder
- die einfach hier und jetzt online publiziert werden sollen.

Wer steckt dahinter?

Impact Free ist kein Publikationsorgan der Universität Hamburg. Es handelt sich um eine Initiative, die allein ich, Gabi Reinmann, verantworte, veröffentliche auf meinem Blog (<http://gabi-reinmann.de/>).

Herzlich willkommen sind Gastautoren, die zum Thema Hochschuldidaktik schreiben wollen. Texte von Gastautorinnen können dann natürlich auch in deren Blogs eingebunden werden.

Und was soll das?

Impact Free war gedacht als ein persönliches Experiment. Falls zu wenige Texte über einen gewissen Zeitraum zusammengekommen wären, hätte ich das Vorhaben wieder eingestellt. Dem ist aber nicht so, sodass ich Impact Free bis auf Weiteres fortsetze. Inzwischen sind die Texte auch über die Staats- und Universitätsbibliothek Hamburg [hier](#) erreichbar.

In diesem Journal mache ich in Textform öffentlich, was mir wichtig erscheint: (a) Gedanken, bei denen ich so weit bin, dass sie sich für mehr als Blog-Posts eignen, (b) Texte, die aus diversen Gründen noch nicht geeignet sind für andere Publikationsorgane, (c) Texte, die in Reviews abgelehnt wurden oder infolge von Reviews so weit hätten verändert werden müssen, dass es meinen Intentionen nicht mehr entspricht, (d) Texte mit hoher Aktualität, für welche andere Publikationswege zu langsam sind, (e) inhaltlich passende Textbeiträge von anderen Autorinnen. Genderschreibweise und Textlänge sind bewusst variabel und können frei gewählt werden.

Kontakt Daten an der Universität Hamburg:

Prof. Dr. Gabi Reinmann

Universität Hamburg

Hamburger Zentrum für Universitäres Lehren und Lernen (HUL)

Leitung | Professur für Lehren und Lernen an der Hochschule

Jungiusstraße 9 | 20355 Hamburg

reinmann.gabi@googlemail.com

gabi.reinmann@uni-hamburg.de

<https://www.hul.uni-hamburg.de/>

<http://gabi-reinmann.de/>

ZUM MEHRFACHNUTZEN FACHSENSIBLER HOCHSCHUL- DIDAKTIK FÜR STUDIERENDE, LEHRENDE UND STUDIEN- GANGSVERANTWORTLICHE

EVA SEIDL

Ausgangssituation

Wenn im Aufruf zu Vortragsvorschlägen zur 5. Innsbrucker Tagung der Fachdidaktik (19./20.05.2022) konstatiert wurde, dass „die“ akademische(n) Fachdidaktik(en) unterschiedlicher Domänen (noch) nicht über ein disziplinäres Selbstverständnis als akademische Disziplin verfügen, so gilt dies gleichermaßen für die Hochschuldidaktik (im Folgenden HD). Wie Merkt (2021) moniert, fehlt dieser nach wie vor die Anerkennung als wissenschaftliche Disziplin. Dabei wäre es im Sinne professioneller Verantwortungsübernahme von eminenter Bedeutung, empirische Forschung über die Wirkung des eigenen Lehrhandelns auf die Lern- und Bildungsprozesse von Studierenden zu betreiben und damit gleichzeitig zur Entwicklung eines professionellen Ethos der Hochschullehre beizutragen, wie es Huber (2019) immer wieder forderte. Ähnlich ist Reinmanns (2017, S. 278) Argumentation, dass Universitäten als Orte der Forschung und Bildung bezüglich einer ihrer wichtigsten Aufgaben, der akademischen Lehre, nicht „wissenschaftlich blind und gewissermaßen besinnungslos“ bleiben sollten. Vielmehr sollte es zur Selbstreflexion tertiärer Bildungseinrichtungen gehören, das dort stattfindende Lehren und Lernen zu einem zentralen Erkenntnisgegenstand zu machen.

Dieser Beitrag ist an der Schnittstelle zweier Professionalisierungsdiskurse angesiedelt. So wie Huber (2019) für ein professionelles Ethos der Hochschullehre, etwa durch *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL) eintritt, so spricht sich Merkt (2021) für die Entwicklung eines hochschuldidaktischen Berufsethos aus. Als Schwierigkeit hochschuldidaktischen Professionshandelns, das eine „spezifische bildungspraktische Expertise“ erfordert, sieht sie u.a., dass diese Bildungsarbeit „nicht in direktem Kontakt mit den Studierenden“, sondern

„vermittelt über die Akteursgruppe der Lehrenden“ (S. 184) erfolgt. Vorliegender Beitrag betrachtet diese Situation allerdings nicht als Schwierigkeit, sondern als Gelegenheit für anregenden Austausch und als Chance fruchtbarer Zusammenarbeit, wenn die Expertise beider Gruppen – von Hochschuldidaktiker:innen und Hochschullehrenden – gebündelt wird. Auch mit folgender Einschätzung Merkts (2021, S. 183 f.) geht der Beitrag nicht konform: „Hochschullehrende sind zwar Expert*innen für ihre Fachwissenschaft und für entsprechende berufliche Felder und können meist auch ihre Lehre adäquat gestalten. Ihnen fehlt aber die Expertise dafür, gesamtgesellschaftliche Erwartungen und Anforderungen an die Hochschulbildung in Studium und Lehre zu berücksichtigen. Stichworte sind Demokratie als Haltung und Lebensform, Autonomie, Rationalität, Reflexionsbereitschaft oder soziale Verantwortungsbereitschaft“.

Als Grundlage für die Erfüllung dieser Anforderungen nennt Merkt (2021, S. 184) „Prozesse der Persönlichkeitsentwicklung“ bei Studierenden und führt aus, dass „Hochschullehrenden die Expertise [fehlt]“, derartige Prozesse zu unterstützen. Im Folgenden soll gezeigt werden, dass solche Einschätzungen für eine oben erwähnte Zusammenarbeit eher ungünstig sind, da sie eine Begegnung auf Augenhöhe zwischen Hochschuldidaktiker:innen und Hochschullehrenden womöglich erschweren. Der Fokus des Beitrags liegt auf Hubers (2019) jahrelangem Einsatz für *SoTL* zur Entwicklung eines professionellen Ethos der Hochschullehre. Getragen ist er von Barnetts (2022) Idee einer „Philosophy of Higher Education“, in der er auf *Scholarship* wie folgt Bezug nimmt. „It is *not* that higher education teachers should be researchers but rather that they be deep *scholars* of their field of study. They should be *scholar-teachers*“ (Barnett, 2022, S. 112, Herv. i. O.). Sich als Expertin bzw. Experte des eigenen Fachs zu sehen, gleichzeitig aber auch als lebenslang lernend und sich im Fach und über das Fach hinaus weiterentwickelnd, wird im Folgenden im Kontext fachsensibler HD diskutiert.

Fachensible Hochschuldidaktik

Schule und Hochschule kontrastierend, stellt Senger (2011, S. 115) fest, dass „[i]m Unterschied zu den schulbezogenen Fachdidaktiken [...] die Expertise hochschulbezogener Fachdidaktiken von Grund auf entwickelt werden

[muss]“. Es geht ihr dabei nicht um eine Entweder-Oder-Positionierung zu fachbezogener oder fachübergreifender HD, sondern vielmehr um eine wechselseitige Bereicherung, inklusive möglicher Synergiegewinne. So würde sich die „Entwicklung einer ‚fachkulturellen‘ hochschuldidaktischen Professionalisierung [...] mit einer erhöhten Akzeptanz der Hochschuldidaktik in den Fachdisziplinen und Fakultäten verbinden“ (2011, S. 115). Den Unterschied zwischen Fachdisziplin und -kultur beschreibt Scharlau (2015) prägnant. Soziologisch betrachtet ist eine Disziplin eine wissenschaftliche Subkultur mit als selbstverständlich akzeptierten Wissensbeständen und Methoden. Je nach Disziplin unterscheiden sich u. a. Vortrags- und Publikationsformen oder die Existenz einzelner Schulen. Fachkulturen hingegen sind „Wahrnehmungs-, Denk-, Bewertungs- und Handlungsmuster“, die häufig noch weniger explizit oder bewusst sind als Disziplinmerkmale. Einer fachsensiblen HD geht es jedoch genau darum – um eine „systematische Thematisierung vermeintlicher Selbstverständlichkeiten“ (Scharlau, 2015, S. 268), fach(kultur)spezifische Vorstellungen vom Lehren, Lernen und Forschen bewusst machend. Zwischen diesen bestehen dynamische Wechselbezüge: „Die Fachkultur beeinflusst die Lehrkultur, die wiederum die Lernkultur prägt. [...] Das Verständnis davon, was Lehren und Lernen jeweils sei, welche Bedeutung Lehren und Lernen zugeschrieben wird, ist also hochgradig geprägt von fachkulturellen Zusammenhängen, vor allem aber auch von Abgrenzungsmechanismen zu anderen Fachkulturen“ (Szczyrba & Wiemer, 2011, S. 104).

Hochschulbildung wird in diesem Beitrag in Einklang mit Merkt (2021, S. 37) so verstanden, dass Studierende „Identitätsprozesse durchlaufen, die sie fachkulturell spezifisch sozialisieren“, sie also „über Sozialisation einen fachspezifischen, wissenschaftsorientierten Habitus entwickeln können“. Nach Barnett (2022) geht es bei Hochschulbildungsprozessen darum, dass Studierende sechs „dispositions“ und eine Viel-

zahl an „qualities“ erwerben.¹ Erstere sind „*universal, applying to every programme of study, whereas qualities are more specific to disciplines and programmes*“ (Barnett, 2022, p. 136, Herv. i. O.).² Im Rahmen einer fachsensiblen HD gehören aber auch mögliche Identitätsbildungsprozesse von Lehrenden angesprochen. So beschreibt Fanghanel (2009, p. 201) die transformatorische Wirkung, die hochschulisches Lehren auf die Lehrenden selbst haben kann: „Faculty new to a disciplinary group (or department) need to gain informed awareness of the environment in which they will operate. Whilst they bring to it their own identity, this identity will be further formed and transformed through interacting with that group.“

Als exploratives Beispiel für eine Diskussion fachsensibler HD dient im Folgenden sprachbezogene HD, genauer gesagt eine translationsorientierte, bei der es um die bestmögliche Vorbereitung von angehenden Übersetzer:innen und Dolmetscher:innen (im Folgenden Translator:innen) auf zukünftige Berufsanforderungen geht.

Sprachbezogene Hochschuldidaktik

Für Scharlau (2015, S. 270) ist eine „tiefgehende Reflexion der eigenen Disziplin und ihrer Vorannahmen auch über Lehren und Lernen [ein] unabdingbarer Teil hochschuldidaktischer Professionalisierung“. Der von Barnett (2022, p. 112) formulierte Anspruch an Hochschullehrende, „scholar-teachers“ in ihrer Disziplin zu sein, wird von Treppe (2012) noch etwas weiter gefasst. Er versteht unter HD (1) die Einladung an „Lehrverantwortliche, die universitäre Lehre und die Universität als Bildungseinrichtung³ gemeinsam zu erkunden, zu erörtern und weiterzuentwickeln“ und (2) die „Kultivierung des Lehrens und Lernens an Universitäten“ auf Basis von Forschung und bewährter Praxis (Treppe, 2012, S. 26 f.). Heruntergebrochen auf eine fachsensible HD zeigt sich eine solche disziplinäre Selbstverständigung aus der Innenperspektive u.a. in Publikationen über Praxisforschung zu spezifischen Lehr-Lern-Kontexten.

¹ Die sechs Dispositionen lauten: „A willingness to hold oneself open to experiences, to encounter the world, a preparedness to listen to the whole world, a will to learn and to unlearn, a will to engage, a criticality, a determination to keep going forward, to explore“ (Barnett, 2022, p. 136, Hervorh. im Orig.). Studienrelevante Qualitäten sind u.a. “[c]ourage, carefulness, truth-seeking, integrity, self-discipline, respect for others“ (Barnett, 2022, p. 136).

² Für eine Diskussion dieser Dispositionen und Qualitäten in der Translationslehre siehe Seidl (2021b).

³ Trepps (2012, S. 26 f.) Doppelnennung „die universitäre Lehre und die Universität als Bildungseinrichtung“ entspricht der von Barnett (2022, p. 24) – „universities as institutions, and higher education as a pedagogical space“ – einer zentralen Unterscheidung in seiner „Philosophy of Higher Education“.

Aber nicht nur die eigene Lehre ist Reflexionsgegenstand, sondern auch die jeweilige Fachkultur, die historische Entwicklung eines Faches oder besondere Merkmale einer Bildungseinrichtung. Im Kontext hochschulischer Sprach- und Translationsdidaktik skizziert Stachl-Peier (2022) die curricularen Entwicklungen eines österreichischen translationswissenschaftlichen Universitätsinstitutes. Ihre Untersuchung kann mithin als Beitrag zur Weiterentwicklung der Universität als Bildungseinrichtung im Sinne Tremps (2012) gesehen werden, indem sie internationale Entwicklungen in ihre Analyse einbezieht, gesellschaftliche Erwartungen erörtert und Überlegungen zur Zukunft der Translationsausbildung anstellt.

Das Beispiel translationsorientierter Sprachlehre ist bestens dazu geeignet, um nachzuzeichnen, wie sich eine Subdisziplin entwickelt und sich im Laufe dieses Prozesses eine eigene Nomenklatur etabliert. So kann man anhand rezenter einschlägiger Publikationen nachverfolgen, welche unterschiedlichen Bezeichnungen für diese Sprachlehre verwendet werden. Innerhalb ein und desselben Sammelbandes, der Forschungsergebnisse von Translations- und Sprachdidaktiker:innen präsentiert, heißt es etwa parallel „translationsorientierte“ und „translationsrelevante“ Sprachlehre, aber auch „Sprachunterricht“ oder „Sprachausbildung“ (Stachl-Peier & Schwarz, 2020). Zudem ist entweder die Rede von „TOSA – Translationsorientierter Fremdsprachenausbildung“ (Schmidhofer, 2018), „TOSL – Translationsorientierter Sprachlehre“ (Seidl, 2021a) oder „TOLT – Translation-oriented Language Teaching“ (Seidl, 2021b), wobei sich in letzter Zeit „TILLT – Translation and Interpreting oriented Language Learning and Teaching“ (Cerezo Herrero & Schmidhofer, 2021) durchzusetzen scheint. Cerezo Herrero und Schmidhofer (2021, p. 38) plädieren auf Basis ihrer Analyse der letzten 25 Jahre von TILLT für mehr Synergien und größere Sichtbarkeit: „TILLT should have a place at conferences about Translation Studies and Foreign Language Teaching where researchers have the chance to meet other colleagues and future collaborative action can be discussed and undertaken“.

Mit Senger (2011, S. 115) können derartige Bestrebungen als Erarbeitung „fachspezifische[r] Forschungsprofile der Lehre“ gesehen werden. Sie betont die „Innovationskraft fachübergreifender und fachbezogener Synergiebildung in

der Hochschuldidaktik“ und plädiert dafür, dass der „[a]llgemeinen und fachübergreifenden Hochschuldidaktik die Rolle der ‚Geburtshelferin‘ der fachbezogenen Hochschuldidaktik“ zukommt (Senger, 2011, S. 118). Wem eine HD, die sich auf ein bestimmtes Fach bezieht, zugutekommt, wird im Folgenden anhand von TILLT erörtert.

Der Mehrfachnutzen fachsensibler Hochschuldidaktik

Hieß es eingangs, dass dieser Beitrag an der Schnittstelle zweier Professionalisierungskurse verortet ist (Berufsethos der Hochschullehre und Berufsethos der HD), so findet sich eine mögliche Überschneidung der beiden in der Studiengangentwicklung. Schöb et al. (2020) verstehen diese als hochschuldidaktisches Aufgabengebiet und Bindeglied zwischen Forschung und Verwaltung. Wenn fachliche und überfachliche Hochschulakteur:innen gemeinsam an Studiengang- und Programmentwicklungsprozessen arbeiten, können bedarfsorientierte, instituts- und hochschulspezifische Lösungen gefunden werden. Lehrende und Studiengangsverantwortliche eines Fachs bringen ihre inhaltlich-konzeptionelle Expertise ein, für die formal-strategische institutionelle Rahmung zeichnen Hochschuldidaktiker:innen als „professionelle Koordinations- und Beratungsinstanz“ (Schöb et al., S. 191) verantwortlich. Voraussetzung für eine kollegiale Zusammenarbeit sind reziproke Anerkennung und Wertschätzung.

Innerhalb eines Fachs sollte von letztgenannten Prinzipien auch das Arbeitsverhältnis zwischen wissenschaftlichem Personal und Lehrpersonal getragen sein. Szczyrba und Wiemer (2011, S. 103) konstatieren: „Exzellente Forscher sind exzellente Fachvertreter; exzellente Lehrende hingegen sind eben genau das: exzellente Lehrende, die Anerkennung vor allem von Studierenden bekommen, seltener von der forschenden Elite des eigenen Fachs.“ Diesen Befund bestätigt für TILLT Stachl-Peier (2022), nämlich dass von Translations- und Sprachdidaktiker:innen durchgeführte Aktionsforschungsprojekte, organisierte internationale Konferenzen und (Tagungs-)Publikationen nur in geringem Maße von wissenschaftlichen Vertreter:innen des Fachs wahrgenommen werden. Sie plädiert daher für [...] eine bessere Wertschätzung der Lehre(n) mit einem entsprechenden Angebot an pädagogischen und didaktischen Aus-

und Weiterbildungsmöglichkeiten sowie eine Forschungspolitik, die die Kollaboration von ‚Theoretiker*innen‘, (gut ausgebildeten) Lehrenden und auch Vertreter*innen der Berufspraxis aktiv fördert (Stachl-Peier, 2022, S. 35). Eine zeitgemäße universitäre Ausbildung für Translator:innen erfordert „eine klare Institutsstrategie [...], die curriculare Flexibilität und somit rasches Reagieren auf die Entwicklungen in der Sprachenindustrie ermöglicht“ (Stachl-Peier, 2022, S. 33). Barnett (2022, p. 128) warnt jedoch vor einem einseitigen Fokus auf Beschäftigungsfähigkeit, denn „employability neglects the potential of the curriculum as a space in which thought, critique and imagination might be nurtured“. Curricula können bei der Diskussion fachsensibler HD als einer von mehreren Dreh- und Angelpunkten betrachtet werden.

Dreh- und Angelpunkte

Barnetts (2022, p. 187) Vision zufolge ist die Universität eine Bildungseinrichtung, die „energised and energising“ ist und in der „[b]eneficial leadership expands energies; it *expands* spirit within the university“ (Barnett, 2022, p. 176, Herv. i. O.). Die Förderung eines solchen Esprits obliegt also hochschulischen Führungsverantwortlichen: „It is part of the task of academic leadership, therefore, that it engenders a positive spirit, indeed ‚raises spirits““ (Barnett, 2022, p. 171). Umgelegt auf fachsensibler HD und deren Nutzen für verschiedene Anspruchsgruppen könnte das am Beispiel translatorischer Studiengänge daher bedeuten, dass nicht nur translationswissenschaftliche, sondern auch sprach- und translationsdidaktische Forschung gefördert und anerkannt wird. Getragen von Teamgeist zwischen Wissenschaft, Lehre, Berufspraxis und HD könnte zum Wohle der Studierenden kooperiert werden. In diesem Sinne bedeutet für Barnett (2022, p. 124, Herv. i. O.) ein Curriculum „an expression of *pedagogical responsibility*“. Er tritt auch dafür ein, von „pedagogy“ statt von „teaching“ zu sprechen, denn diese Wortwahl „obliges us to keep thinking about the educational practices and purposes that constitute a higher education“ (Barnett, 2022, p. 119). Einflussreicher als jedes Curriculum ist für ihn jedoch „the *pedagogical relationship*“ (p. 79, Herv. i. O.), die auch für

Reinmann und Tresp (2020) im Mittelpunkt steht. Sie orten eine Veränderung von Lehr(entwicklungs)verantwortlichkeiten sowie eine gestiegene Bedeutung (1) der Studiengangsleitung und (2) der Koordination über Fach- und Instituts Grenzen hinweg (Reinmann & Tresp, 2020, S. 9 f.): „Trotzdem bleiben natürlich die*der einzelne Dozent*in wichtig, denn sie sind es, die Lehrveranstaltungen realisieren und mit Studierenden in Kontakt sind. Entsprechend bleibt auch eine hochschuldidaktische Qualifizierung einzelner Dozierender von Bedeutung“ (Reinmann & Tresp, 2020, S. 11). Einen bedeutsamen Dreh- und Angelpunkt im Kontext fachsensibler HD stellen demnach auch die Hochschullehrenden dar.

Wer sollen TILLT-Lehrende sein?

Studiengangsverantwortliche profitieren davon, wenn sie fachspezifische Lehr-Lern-Forschung innerhalb des Kollegiums unterstützen. Hochschullehrende können in Prozesse der Studiengangs- und Curriculumsentwicklung wertvolle Erfahrungen und Erkenntnisse einbringen, die sie u.a. durch Aktionsforschungsprojekte gewonnen haben. Sie sind im Rahmen ihrer Lehrverpflichtung häufig „näher dran“ an den Studierenden als Leitungsverantwortliche und können so auf gewinnbringende Weise die studentische Perspektive in Entscheidungsprozesse einbringen. Unabdingbar dafür ist selbstverständlich, dass von Lehrendenseite den Studierenden mit genuinem Interesse und einer wertschätzenden Haltung begegnet wird. Diese pädagogische Begegnung geschieht freilich nicht voraussetzungslos, wie Barnett (2022, p. 117) betont: „Teacher and taught bring their own pre-suppositions to the encounter and dance around each other.“⁴ Das Lehren und Lernen angehender Translator:innen zu erforschen, kann zu vielfältigen Erkenntnissen bei den einzelnen Akteursgruppen führen, wie Massey (2019, p. 4) darlegt „[S]tudents can and do learn about themselves, from and about their peers and from and about their teachers and professional practitioners. For their part, teachers can and do learn about themselves, from and about their students and from and about the professional practices introduced into their classes. At the same time, institutions can and do learn more

⁴ vgl. dazu die Diskussion fachsensibler Hochschuldidaktik als „Tanz“ zwischen Studierenden, Lehrenden und Studiengangsverantwortlichen in Seidl (in Druck).

about themselves and their programmes as well as about their students and their teachers”.

Der hier angesprochene Mehrfachnutzen ist ein zentrales Argument in Masseys (2021, p. 131) Ruf nach dem „badly neglected field [of] translation teacher development“ und einer „[t]ranslation pedagogy [as] a new sub-discipline of translation studies“ (p. 109): „Teachers’ roles and development as reflective practitioners and learners have not been widely modelled, nor have they been significantly exposed to empirical research“ (Massey, 2021, p. 131). Ihm geht es darum, die Kluft zwischen Praxis und akademischer Welt zu schließen, indem „teacher-researchers, students and, potentially, external practitioners can reflect on their practices by exploring how translation competence can be built and sustained“ (Massey, 2021, p. 130). Für eine verpflichtende pädagogisch-didaktische Ausbildung von Lehrenden an translatorischen Studiengängen argumentiert auch Orlando (2019): „Being an experienced T&I [translation & interpreting] professional, or a widely published and well-regarded academic, is no guarantee of pedagogical competence and teaching skills“ (Orlando, 2019, p. 219). Er schlägt daher wie folgt vor: „To fulfil their pedagogical duties and roles, any practitioner, academic, or practisearcher involved in a T&I course should undertake teacher training and acquire the teaching expertise necessary to properly guide and advise future T&I professionals“ (Orlando, 2019, p. 216).

TILLT-Lehrende, die zukünftige Translator:innen auf ihre professionelle Tätigkeit vorbereiten, weisen nicht immer einen translationswissenschaftlichen oder -praktischen Hintergrund auf. Schmidhofer, Cerezo-Herrero und Koletnik (2021, p. 87) zufolge sollten diese Lehrenden „at least be well-versed in both languages and possess at least some translation skills“. Die hier geforderte kontrastive Arbeit zwischen zwei Sprachen („both languages“) ist jedoch mit mehrsprachigen Studierendengruppen nicht leicht durchzuführen. Zudem würde mit dem Ausschluss von Lehrenden ohne translatorische Ausbildung ein nicht zu unterschätzendes Potenzial brachliegen. Dieses liegt im fruchtbaren Austausch zwischen Translationexpert:innen (in Wissenschaft und Praxis) und Expert:innen in Sprachlehr-/lernforschung (Seidl & Janisch, 2019). Wenn TILLT-Lehrende im Rahmen von *SoTL* ihre hochschulische Sprachlehrpraxis verstärkt erforschen, kann in Zukunft ein genaueres

Bild über das Anforderungsprofil für diese Sprachlehre entstehen. Leitungsverantwortliche könnten bei Stellenausschreibungen das erforderliche Lehrkompetenzprofil exakter definieren und Studieninteressierten ein genaueres Bild von TILLT vermitteln. Translationsstudierenden schließlich kann ein auf ihr Ausbildungsprofil maßgeschneiderter Sprachunterricht geboten werden (Seidl, in Druck).

Eine zentrale Aufgabe von TILLT-Lehrenden ist die unterstützende Begleitung von Studierenden bei ihrem „development in self-perception from language *user* to language *expert* and incipient professional translator and interpreter“ (Cerezo Herrero, Schmidhofer & Koletnik, 2021, p. 150, Herv. E.S.). Diese pädagogische Aufgabe der Enkulturation ins Fach fällt womöglich leichter, wenn TILLT-Lehrende über ein translationsorientiertes Sprachlehrbewusstsein verfügen (Seidl, 2021c, S. 61). Nach Scharlau (2015, S. 267) ist diese „Reflexion der Vorannahmen und Besonderheiten der eigenen Disziplin“ ein wichtiger Motor fachsensibler Lehrendenprofessionalisierung. Deren Nutzen geht aber über die Gruppe der Hochschullehrenden weit hinaus.

Fazit und Ausblick

Dieser Beitrag versteht sich als Plädoyer für eine hochschuldidaktische Beschäftigung mit akademischer Sprachlehre. Bereits seit ihren Anfängen bewegt sich die HD in einem Gemenge fachlicher und fachübergreifender Interessen (Schöb et al., 2020, S. 182). So gesehen, ist die häufig anzutreffende Situation an translatorischen Studiengängen besonders gut geeignet, dass Fachvertreter:innen verschiedener Disziplinen (Translationswissenschaft und Sprachlehr-/lernforschung) miteinander ins Gespräch kommen und mit- und voneinander lernen. Zusätzlich zur oben genannten Reflexion der eigenen Disziplin sollte es aber auch um konkreten Lernzuwachs gehen. So schlägt Cnyrim (2020) Aktivitäten vor, anhand derer Grundlagenwissen über translatorische Arbeitsprozesse erworben, der Unterschied zwischen Sprachkompetenz und Sprach(ver)mittlungskompetenz bewusst gemacht und laienhafte Vorstellungen vom Übersetzen und Dolmetschen hinterfragt werden können. In hochschuldidaktischen Workshops könnten zudem Translationexpert:innen TILLT-Lehrenden ohne translatorisches Vorwissen deklaratives Grund-

wissen vermitteln, indem zentrale Begriffe erklärt werden, die translatorische Tätigkeiten beschreiben.⁵

Fachsensible HD ist auch gefragt, wenn es darum geht, Entscheidungsträger:innen und der Gesellschaft verständlich zu machen, weshalb eine Translationsausbildung auf universitärer Ebene stattfinden soll und warum dies „für Demokratie, Rechtsstaat und Sozialstaat“ (Kadrić & Kaindl, 2016, S. 7) wichtig ist. Hochwertige Translationsleistungen sind bei EU-Institutionen genauso wichtig wie im Gesundheitswesen oder beim Polizei- und Gerichtsdolmetschen. Die Translationsqualität kann „den Ausgang eines Asyl- oder Strafverfahrens und damit den weiteren Lebensweg eines Menschen [mitbestimmen]“ (ebda.) bzw. können fehlerhafte Dolmetschleistungen zu ärztlichen Fehldiagnosen mit dramatischen Folgen führen. Kadrić und Kaindl (2016, S. 7) weisen darauf hin, dass mit steigenden gesellschaftlichen Erwartungen eine Verantwortung einhergeht, die gesellschaftlich-politische Bildung in der Translationsausbildung ebenso erforderlich macht wie Fach- und Methodenkompetenz, sozial-kommunikative und affektiv-ethische Komponenten.

Orlando (2019, p. 229) fordert daher von Hochschulen, den Status von „practitioners-researchers-teachers“ anzuerkennen und zu fördern, da sie sonst riskieren, „seeing training taken over by private industry-based companies or institutes that would expect young graduates to be job-ready and able to respond to precise industry requirements“. Eine Hochschulbildung bedeutet mehr als beschäftigungsfähig zu sein und Arbeitsmarkterfordernissen zu entsprechen. Für Barnett (2022, p. 136) ist kritisches Denken – in Verbindung mit Demokratie – die wichtigste der von ihm genannten sechs Dispositionen, die Hochschulabsolvent:innen erwerben sollten. „The idea of criticality, therefore, is entangled with that of democracy: each is necessary for the other“ (Barnett, 2022, p. 152). Was Studierende ihm zufolge lernen sollten, liest sich wie ein Kompetenzkatalog speziell für Translationsstudierende: „[...] having empathy, discerning patterns in a text, imagining other possibilities, glimpsing hidden interests at work, scrutinising with care actual words used,

examining the logic of an argument, interpreting actions [...]“ (Barnett, 2022, p. 143). TILLT basiert genau auf diesem kritischen, interpretativ-verstehenden Umgang mit Texten und Textproduzent:innen.

Für ein tieferes Verständnis der Spezifika dieser Sprachlehre, die ihrer gesellschaftlichen Verantwortung und den Ansprüchen einer Hochschulbildung gerecht werden soll, bedarf es vermehrt fachsensibler HD-Forschung. Hochschullehre ist „intellectually and emotionally complex and demanding“ und Lehrende sind „inevitably embroiled in the cognitive, social and emotional development of their students“ (McLean, 2008, p. 76). Die eigene Lehrpraxis und deren Einfluss auf Entwicklungsprozesse von Studierenden einer systematischen Reflexion zu unterziehen, kann daher zu allmählichem „expert knowledge in relation to pedagogy“ (McLean, 2008, p. 153) beitragen. Aktionsforschung ist dabei ein nicht zu unterschätzendes, ermächtigendes Instrument. „[...] action research is not simply a set of methods or techniques to investigate and report on practice. It is a methodology that raises questions about what counts as knowledge about educational practice, about how we come to know, about who counts as knowers and about how we write about higher education and our lives within it“ (Walker, 2001, p. 36).

Hinter Walkers (2001) Perspektive auf hochschulische Aktionsforschung steht ein Gerechtigkeitsanspruch, der statusbezogene Restriktionen dezidiert ablehnt. Das bedeutet, dass alle Hochschullehrenden als Wissensgenerierende und Publizierende in Frage kommen sollten, ungeachtet ihres Vertragsverhältnisses oder ihres Status in der akademischen Hierarchie. Die Universität als Bildungseinrichtung kann nur davon profitieren, wenn so viele wie möglich die eigene universitäre Lehre erforschen und so „both pedagogic and disciplinary identities“ entwickeln (ebda., p. 49). Dieser Beitrag untersuchte die akademische (Sprach-)Lehrkompetenz für die Hochschulbildung von Translator:innen. Die gesellschaftliche Verantwortung von Absolvent:innen bei ihrer zukünftigen Berufsausübung geht dabei mit der Verantwortung der Lehrenden und Studiengangsverantwortli-

⁵ Mein Dank gilt Elisabeth Poleschinski für diese Anregung. Als Basis solcher Einführungsworkshops für TILLT-Lehrende könnten Lehr- und Studienbücher dienen, die Begriffe wie Simultan-, Konsekutiv- oder Vom-

Blatt-Dolmetschen erklären, z. B. von Kadrić & Kaindl (2016).

chen einher. Das heißt, dass Reflexionsbereitschaft und soziale Verantwortung von allen Beteiligten gleichermaßen gefordert sind. Die Förderung fachsensibler HD-Forschung, bestenfalls im Rahmen kollegialer Zusammenarbeit verschiedener Akteursgruppen, kann dabei einen Mehrfachnutzen erzeugen – und dies nicht nur für Studierende, Lehrende und Studiengangsverantwortliche.

Literaturverzeichnis

Barnett, R. (2022). *The Philosophy of Higher Education. A Critical Introduction*. London & New York: Routledge.

Cerezo Herrero, E. & Schmidhofer, A. (2021). 25 years of research on language training in TI programmes: Taking stock and ways forward. In A. Schmidhofer & E. Cerezo Herrero (Hrsg.), *Foreign Language Training in Translation and Interpreting Programmes* (S. 17-44). Berlin: Peter Lang.

Cerezo Herrero, E., Schmidhofer, A. & Koletnik, M. (2021). An LSP framework for translation and interpreting pedagogy. *Revista de lenguas para fines específicos*, 27(2), 140-156.

Cnyrim, A. (2020). Sprachmittlung nach dem GER: Wie lassen sich diese Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht entwickeln? In B. Stolarczyk & C. Merkelbach (Hrsg.), *Herkunftssprachen – Polnisch, Russisch und Türkisch in der interkulturellen und mehrsprachigen Gesellschaft der Bundesrepublik* (S. 11-31). Aachen: Shaker.

Fanghanel, J. (2009). Exploring teaching and learning regimes in higher education settings. In C. Kreber (Ed.), *The university and its disciplines. Teaching and learning within and beyond disciplinary boundaries* (pp. 196-208). New York & London: Routledge.

Huber, L. (2019). Gute Lehre – ein Job für Profis? Zur Professionalisierung der Hochschullehre. In L. Brockerhoff & A. Keller (Hrsg.), *Lust oder Frust? Qualität von Lehre und Studium auf dem Prüfstand* (S. 15-29). Bielefeld: wbv.

Kadrić, M., & Kaindl, K. (2016). Translation als zentrale Nebensache in einer globalisierten Welt – eine Einführung. In M. Kadrić & K. Kaindl (Hrsg.), *Berufsziel Übersetzen und Dolmetschen. Grundlagen, Ausbildung, Arbeitsfelder* (S. 1-15). Tübingen: A. Francke.

Massey, G. (2019). Learning to learn, teach and develop. Co-emergent perspectives on translator and language-mediator education. *in-TRAlinea, Special Issue: New Insights into Translator Training*, 21.

Massey, G. (2021). Learning to bridge the divide: Integrating teacher and organizational development in translator education. *Journal of Translation Studies*, 1, 109-140. <https://doi.org/10.3726/JTS012021.7>

McLean, M. (2008). *Pedagogy and the university. Critical theory and practice*. London & New York: Continuum.

Merkt, M. (2021). *Hochschulbildung und Hochschuldidaktik. Entwicklung eines theoretischen Rahmenmodells*. Bielefeld: wbv.

Orlando, M. (2019). Training and educating interpreter and translator trainers as practitioners-researchers-teachers. *The Interpreter and Translator Trainer*, 13(3), 216-232. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2019.1656407>

Reinmann, G. (2017). Institutionalisierung der Hochschuldidaktik? Begriffe, Versuche, Hindernisse, Zukunft. In W.-D. Webler & H. Jung-Paarmann (Hrsg.), *Zwischen Wissenschaftsforschung, Wissenschaftspropädeutik und Hochschulpolitik. Hochschuldidaktik als lebendige Werkstatt* (S. 269-283). Bielefeld: UVW.

Reinmann, G. & Tremp, P. (2020). Editorial: Lehrentwicklung anregen, Lehrqualität auszeichnen. *ZFHE*, 15(4), 9-16.

Scharlau, I. (2015). Fachsensible Hochschuldidaktik. In H. Schelhowe, M. Schaumburg & J. Jasper (Hrsg.), *Teaching is touching the future: Academic teaching within and across disciplines* (S. 264-271). Bielefeld: UVW.

Schmidhofer, A. (2018). Recherchekompetenz durch Selbstkorrektur in der translationsorientierten Fremdsprachenausbildung (TOSA). *Encuentro*, 27, 189-203.

Schmidhofer, A., Cerezo Herrero, E. & Koletnik, M. (2021). Why we need TI-oriented language learning and teaching (TILLT). *Elope*, 18(1), 71-89. <https://doi.org/10.4312/elope.18.1.71-89>

Schöb, S., Niethammer, C. & Schrader, J. (2020). Studiengangentwicklung als hochschul-

didaktisches Aufgabengebiet – ein Spannungsfeld von Praxis und Forschung. In M. Merkt, A. Spiekermann, T. Brinker, A. Werner & B. Stelzer (Hrsg.), *Hochschuldidaktik als professionelle Verbindung von Forschung, Politik und Praxis* (S. 179-195). Bielefeld: wbv.

Senger, U. (2011). Vom Scheideweg zum Königsweg der Hochschuldidaktik – SWOT-Analyse zur fachbezogenen und fachübergreifenden Hochschuldidaktik. In I. Jahnke & J. Wildt (2011), *Fachbezogene und fachübergreifende Hochschuldidaktik* (111-121). Bielefeld: wbv.

Seidl, E. (2021a). Sprach-, Kultur- und Diversitätskompetenz lehren und lernen. Ein Lehr-Lern-Szenario aus der translationsorientierten Sprachlehre. In M.-T. Gruber, K. Ogris & B. Breser (Hrsg.), *Diversität im Kontext Hochschullehre: Best Practice* (S. 181–197). Münster: Waxmann.

Seidl, E. (2021b). Empowering students of Transcultural Communication. From linguistic knowledge to multi-competence. In J.J. Martínez Sierra (Ed.), *Multilingualism, Translation and Language Teaching* (pp. 193-217). Valencia: tirant humanidades.

Seidl, E. (2021c). ‚Translation and Interpreting oriented Language Learning and Teaching‘ (TILLT) als hochschuldidaktische Professionalisierung. In A. Schmidhofer & E. Cerezo Herero (Hrsg.), *Foreign Language Training in Translation and Interpreting Programmes* (S. 45-68). Berlin: Peter Lang.

Seidl, E. (in Druck). ‚Darf ich bitten?‘ Fachsensible Hochschuldidaktik als Tanz zwischen Studierenden, Lehrenden und Studiengangsverantwortlichen. In G. Schutti-Pfeil & A. Darilion (Hrsg.) *Tagungsband zum 10. Tag der Lehre der FH Oberösterreich: Hochschuldidaktik gestern – heute – morgen*.

Seidl, E. & Janisch E. (2019). What a difference language teaching makes in translator training. In M. Koletnik & N. Frøeliger (Eds.), *Translation and language teaching. Continuing the dialogue* (pp. 171-187). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.

Stachl-Peier, U. (2022). Von der Praxisfixierung zu Theorieorientierung – und wieder zurück? Curriculare Antworten auf disziplinäre Desiderata und gesellschaftliche Erwartungen. In G. Hebenstreit & P. Hofeneder (Hrsg.),

Translation im Wandel: Gesellschaftliche, konzeptuelle und didaktische Perspektiven (S. 13-41). Berlin: Frank & Timme.

Stachl-Peier, U. & Schwarz, E. (Hrsg.). (2020). *Ressourcen und Instrumente der translationsrelevanten Hochschuldidaktik. Lehrkonzepte, Forschungsberichte, Best-Practice-Modelle*. Berlin: Frank & Timme.

Szczyrba, B. & Wiemer, M. (2011). Lehrinnovation durch doppelten Perspektivenwechsel – Fachkulturell tradierte Lehrpraktiken und Hochschuldidaktik im Kontakt. In I. Jahnke & J. Wildt (Hrsg.), *Fachbezogene und fachübergreifende Hochschuldidaktik* (S. 101-110). Bielefeld: wbv.

Tremp, P. (2012). Universitäre Didaktik: Einige Überlegungen zu Lehrkompetenzen an Universitäten. In R. Egger & M. Merkt (Hrsg.), *Lernwelt Universität. Entwicklung von Lehrkompetenz in der Hochschullehre* (S. 15-28). Wiesbaden: Springer VS.

Walker, M. (2001). Action research for equity in teaching and learning. In M. Walker (Ed.), *Reconstructing professionalism in university teaching. Teachers and learners in action* (pp. 21-38). Buckingham: Society for Research into Higher Education and Open University Press.

Autorin

Eva Seidl
University of Graz
Merangasse 70, A-8010 Graz
Austria
<http://translationswissenschaft.uni-graz.at/de/e.seidl@uni-graz.at>

Bisher erschienene Impact Free-Artikel

Reinmann, G., Schmidt, M. & Vohle, F. (2022). Hochschullehre in der Mathematik – ein wissenschaftsdidaktisches Gespräch. *Impact Free* 48. Hamburg.

Zimpelmann, E. (2022). Fachkräfte-On-Demand“ aus den Hochschulen (?) Ein Kommentar zu den Plänen der Europäischen Kommission. *Impact Free* 47. Hamburg.

- Reinmann, G. (2022). Hochschullehre als designbasierte Praxis: Lernen von den Designwissenschaften. *Impact Free* 46. Hamburg.
- Seidl, E. (2022). Emotional ups and downs in the virtual classroom. The case of translator training. *Impact Free* 45. Hamburg.
- Reinmann, G. (2022). Hybride Lehre synchron gestalten – Skizze zu einer Projektidee (Hero). *Impact Free* 44. Hamburg.
- Rachbauer, T. & de Forest, N. (2021). Designing individualized digital learning environments in ILIAS using ladders of learning: Practical experiences from University of Passau. *Impact Free* 43. Hamburg.
- Rachbauer, T. & Plank, E.E. (2021). Mapping Memory? Begründungslinien und Möglichkeiten der digitalen Verortung von Erinnerung in Vermittlungskontexten an einem Beispiel aus der Lehrer*innenbildung. *Impact Free* 42. Hamburg.
- Reinmann, G. & Vohle, F. (2021). Forschendes Sehen in der Studieneingangsphase – ein Konzeptentwurf für die Nachverwertung von SCoRe. *Impact Free* 41. Hamburg.
- Reinmann, G. & Brase, A. (2021). Das Forschungsfünfeck als Heuristik für Design-Based Research-Vorhaben. *Impact Free* 40. Hamburg.
- Schmidt, M. & Vohle, F. (2021). Mathematik-Vorlesungen neu denken: Vom didaktischen Design zu Design-Based Research. *Impact Free* 39. Hamburg.
- Gumm, D. & Hobuß, S. (2021). Hybride Lehre – Eine Taxonomie zur Verständigung. *Impact Free* 38. Hamburg.
- Reinmann, G. (2021). Präsenz-, Online- oder Hybrid-Lehre? Auf dem Weg zum post-pandemischen *Teaching as Design*. *Impact Free* 37. Hamburg.
- Reinmann, G. (2021). Prüfungstypen, -formate, -formen oder -szenarien? *Impact Free* 36. Hamburg.
- Reinmann, G. (2021). Hybride Lehre – ein Begriff und seine Zukunft für Forschung und Praxis. *Impact Free* 35. Hamburg.
- Reinmann, G. & Vohle, F. (2021). Vom Reflex zur Reflexivität: Chancen der Re-Konstituierung forschenden Lernens unter digitalen Bedingungen. *Impact Free* 34. Hamburg.
- Herzberg, D. & Joller-Graf, K. (2020). Forschendes Lernen mit DBR: eine methodologische Annäherung. *Impact Free* 33. Hamburg.
- Weißmüller, K.S. (2020). Lehren als zentrale Aufgabe der Wissenschaft: Drei Thesen zu Ideal und Realität. *Impact Free* 32. Hamburg.
- Reinmann, G. (2020). Präsenz – (K)ein Garant für die Hochschullehre, die wir wollen? *Impact Free* 31. Hamburg.
- Tremp, P. & Reinmann, G. (Hrsg.) (2020). Forschendes Lernen als Hochschulreform? Zum 50-Jahr-Jubiläum der Programmschrift der Bundesassistentenkonferenz. *Impact Free* 30 (Sonderheft). Hamburg.
- Reinmann, G. (2020). Universitäre Lehre in einer Pandemie – und danach? *Impact Free* 29. Hamburg.
- Weißmüller, K.S. (2020). Zwei Thesen zum disruptiven Potenzial von OER für öffentliche Hochschulen. *Impact Free* 28. Hamburg.
- Casper, M. (2020). Wem gehört die Ökonomische Bildung? Die problematische Leitkultur der Wirtschaftswissenschaften aus hochschul- und mediendidaktischer Perspektive. *Impact Free* 27. Hamburg.
- Reinmann, G., Vohle, F., Brase, A., Groß, N. & Jänsch, V. (2020). „Forschendes Sehen“ – ein Konzept und seine Möglichkeiten. *Impact Free* 26. Hamburg.
- Reinmann, G., Brase, A., Jänsch, V., Vohle, F. & Groß, N. (2020). Gestaltungsfelder und -annahmen für forschendes Lernen in einem Design-Based Research-Projekt zu Student Crowd Research. *Impact Free* 25. Hamburg.
- Reinmann, G. (2020). Wissenschaftsdidaktik-Spielend ins Gespräch kommen. *Impact Free* 24. Hamburg.
- Reinmann, G. (2019). Forschungsnahe Curriculumentwicklung. *Impact Free* 23. Hamburg.
- Reinmann, G. (2019). Lektüre zu Design-Based Research – eine Textsammlung. *Impact Free* 22. Hamburg.
- Reinmann, G., Schmidt, C. & Marquardt, V. (2019). Förderung des Übens als reflexive Praxis im Hochschulkontext – hochschuldidaktische Überlegungen zur Bedeutung des Übens für Brückenkurse in der Mathematik. *Impact Free* 21. Hamburg.

- Langemeyer, I. & Reinmann, G. (2018). „Evidenzbasierte“ Hochschullehre? Kritik und Alternativen für eine Hochschulbildungsforschung. *Impact Free 20*. Hamburg.
- Reinmann, G. (2018). Was wird da gestaltet? Design-Gegenstände in Design-Based Research Projekten. *Impact Free 19*. Hamburg.
- Reinmann, G. (2018). Entfaltung des didaktischen Dreiecks für die Hochschuldidaktik und das forschungsnahe Lernen. *Impact Free 18*. Hamburg.
- Klages, B. (2018). Utopische Figurationen hochschulischer Lehrkörper – zum transformatorischen Potenzial von Utopien am Beispiel kollektiver Lehrpraxis an Hochschulen. *Impact Free 17*. Hamburg.
- Burger, C. (2018). Weiterbildung für diversitätssensible Hochschullehre: Gedanken und erste Ergebnisse. *Impact Free 16*. Hamburg.
- Reinmann, G. (2018). Strategien für die Hochschullehre – eine kritische Auseinandersetzung. *Impact Free 15*. Hamburg.
- Reinmann, G. (2018). Shift from Teaching to Learning und Constructive Alignment: Zwei hochschuldidaktische Prinzipien auf dem Prüfstand. *Impact Free 14*. Hamburg.
- Reinmann, G. (2017). Empirie und Bildungsphilosophie – eine analoge Lektüre. *Impact Free 13*. Hamburg.
- Reinmann, G. (2017). Universität 4.0 – Gedanken im Vorfeld eines Streitgesprächs. *Impact Free 12*. Hamburg.
- Fischer, M. (2017). Lehrendes Forschen? *Impact Free 11*. Hamburg.
- Reinmann, G. (2017). Ludwik Flecks Denkstile – Ein Kommentar. *Impact Free 10*. Hamburg.
- Reinmann, G. (2017). Verstetigung von Lehrinnovationen – Ein Essay. *Impact Free 9*. Hamburg.
- Reinmann, G. (2017). Col-loqui – Vom didaktischen Wert des Miteinander-Sprechens. *Impact Free 8*. Hamburg.
- Reinmann, G. (2017). Überlegungen zu einem spezifischen Erkenntnisrahmen für die Hochschuldidaktik. *Impact Free 7*. Hamburg.
- Reinmann, G. & Vohle, F. (2017). Wie agil ist die Hochschuldidaktik? *Impact Free 6*. Hamburg.
- Reinmann, G. (2016). Wissenschaftliche Lektüre zum Einstieg in die Hochschuldidaktik. *Impact Free 5*. Hamburg.
- Reinmann, G. (2016). Die Währungen der Lehre im Bologna-System. *Impact Free 4*. Hamburg.
- Reinmann, G. & Schmohl, T. (2016). Autoethnografie in der hochschuldidaktischen Forschung. *Impact Free 3*. Hamburg.
- Reinmann, G. (2016). Entwicklungen in der Hochschuldidaktik. *Impact Free 2*. Hamburg.
- Reinmann, G. (2016). Forschungsorientierung in der akademischen Lehre. *Impact Free 1*. Hamburg.