

eBook  
inklusive

Ludwig Huber, Arne Pilniok, Rolf Sethe,  
Birgit Szczyrba, Michael Vogel (Hg.)



# Forschendes Lehren im eigenen Fach

Scholarship of Teaching and Learning  
in Beispielen



THEMA

125

2., überarbeitete Auflage  
Blickpunkt Hochschuldidaktik

dghd  
Deutsche Gesellschaft  
für Hochschuldidaktik e.V.

wbv

Ludwig Huber, Arne Pilniok, Rolf Sethe,  
Birgit Szczyrba, Michael Vogel (Hg.)

# Forschendes Lehren im eigenen Fach

Scholarship of Teaching and Learning  
in Beispielen



THEMA (125)

2., überarbeitete Auflage  
Blickpunkt Hochschuldidaktik

dghd  
Deutsche Gesellschaft  
für Hochschuldidaktik e.V.

wbv

© 2018 wbv Publikation  
ein Geschäftsbereich der  
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:  
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld  
**wbv.de**

Umschlagabbildung:  
©elenabs/istockphoto

Bestellnummer: 6004396a  
ISBN (Print): 978-3-7639-5983-9  
ISBN (E-Book): 978-3-7639-5984-6  
ISBN (E-Pub): 978-3-7639-5985-3

Printed in Germany

Das Werk einschließlich seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Insbesondere darf kein Teil dieses Werkes ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form (unter Verwendung elektronischer Systeme oder als Ausdruck, Fotokopie oder unter Nutzung eines anderen Vervielfältigungsverfahrens) über den persönlichen Gebrauch hinaus verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

---

### **Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

---

# Inhalt

---

<b>Vorwort zur Blickpunkt-Reihe</b> . . . . .	5
Mehr als ein Vorwort: Typologie des <i>Scholarship of Teaching and Learning</i> <i>Ludwig Huber/Arne Pilniok/Rolf Sethe/Birgit Szczyrba/Michael Vogel</i> . . . . .	7
<i>Scholarship of Teaching and Learning</i> : Konzept, Geschichte, Formen, Entwicklungsaufgaben <i>Ludwig Huber</i> . . . . .	19
Von der Lehr- zur Lernorientierung – auf dem Weg zu einer rechtswissenschaftlichen Fachdidaktik <i>Judith Brockmann/Jan-Hendrik Dietrich/Arne Pilniok</i> . . . . .	37
Problemorientiertes Lernen durch Experimententwicklung – das Beispiel eines Seminars „Experimentelle Ökonomie und Vertrauen“ <i>Henrik Egbert/Vanessa Mertins</i> . . . . .	59
Unterrichten und Prüfen mit dem Statistiklabor: ein Erfahrungsbericht <i>Amit Ghosh/Ulrich Rendtel</i> . . . . .	73
Forschendes Lernen zum industriellen Projektmanagement im Ingenieurstudium <i>Thorsten Jungmann/Frank Kühn/Christopher Nimsch</i> . . . . .	93
Integratives versus traditionelles Lernen aus Sicht der Studierenden. Vor und nach einer Curriculumreform in der Medizin <i>Guni Kadmon/Jan Schmidt/Nicola De Cono/Markus W. Büchler/Martina Kadmon</i> . . . . .	115
<i>Intercultural Classroom</i> – ein kulturvergleichendes Lehr- und Lernformat <i>Uwe Küchler</i> . . . . .	145
„Was können meine Reli-Studierenden wirklich?“ Kompetenzdiagnostik als Element der Wirkungsforschung theologischer Lehre <i>Oliver Reis</i> . . . . .	175

Anfangsschwierigkeiten von Ingenieurstudierenden und Fehlverständnisse in Mathematik und Naturwissenschaften <i>Matthias Risch</i> . . . . .	203
Der Einsatz aktivierender Methoden in Frontalveranstaltungen der Medizin- und Biowissenschaften – Gedanken zu einem Lehrexperiment <i>Wilko Thiele</i> . . . . .	229
Forschungsbasierte und kooperative Studiengangsentwicklung im Fach Soziale Arbeit – ein Beitrag zur Hochschulentwicklung <i>Elena Wilhelm/Esther Forrer Kasteel</i> . . . . .	257
Eckpunkte für eine Diskussion von <i>Scholarship of Teaching and Learning</i> im deutschsprachigen Raum . . . . .	279
<b>Autorinnen- und Autorenverzeichnis</b> . . . . .	283

# Vorwort zur Blickpunkt-Reihe

---

Es ist eine große Freude, für die zweite Auflage eines Bandes ein Reihenvorwort zu verfassen. Umso mehr, da Tobina Brinker, die damalige Reihenherausgeberin, in die erste Auflage dieses Bandes einführte, indem sie das neu eingerichtete Editorial Board vorstellte, das Band 125 als ersten Band begutachtete und begleitete.

Auch nach fünf Jahren Editorial Board, das in wechselnden Besetzungen die seitdem entstandenen Bände begleitete, bleibt unsere zentrale Herausforderung, im sich rasch entwickelnden Feld Hochschuldidaktik aktuelle und künftig wichtige Strömungen zu erkennen und der Öffentlichkeit zu präsentieren. Der Blickpunkt, insbesondere in seiner Variante als Themenband, soll aber auch weiterhin in Diskussionen einsteigen, selbst Themen setzen, Trends nicht nur nachvollziehen, sondern auch prägen.

Dieser „Aufforderungscharakter“ (Brinker) des Blickpunkts erfüllt sich in diesem Band exemplarisch. So werden hier nicht nur bereits durchgeführte Scholarship of Teaching and Learning-Projekte präsentiert und kommentiert; die Herausgebenden prägen mit ihren Analysen das Feld für den deutschsprachigen Kontext gerade entscheidend mit. Dies wird unter anderem an der Verbreitung der im Band enthaltenen analytischen Unterscheidungen und Kategorisierungen deutlich, die in aktuellen Publikationen zum Scholarship of Teaching and Learning dankbar aufgegriffen werden.

Wie schon 2014 mit Tobina Brinker gilt auch mein Dank insbesondere dem Herausgebenden-Team für ihre wegweisende Arbeit. Möge der hier nun in 2. Auflage vorgelegte Band Nr. 125 der Reihe Blickpunkt Hochschuldidaktik auch in Zukunft für das Thema Scholarship of Teaching and Learning interessieren, begeistern und bilden.

Paderborn, im Juli 2018

Robert Kordts-Freudinger, Reihenherausgeber



# Mehr als ein Vorwort: Typologie des *Scholarship of Teaching and Learning*

---

LUDWIG HUBER/ARNE PILNIOK/ROLF SETHE/BIRGIT SZCZYRBA/  
MICHAEL VOGEL

*Scholarship of Teaching and Learning*, die Forschung über Lehre und Lernen in der eigenen Fachdisziplin, erfährt zunehmendes Interesse aus dem Kreis derer, die sich für die Entwicklung von Lehre und Studium an Hochschulen engagieren. Denn das Konzept bietet die Aussicht und den Ansatzpunkt dazu, den Beruf der Hochschullehrenden umfassender zu verstehen und durch deren eigene Beiträge zu einer hochschulbezogenen Fachdidaktik die allgemeine Hochschuldidaktik wirkungsvoll zu ergänzen. *Scholarship of Teaching and Learning* bedeutet, kurz zusammengefasst, die wissenschaftliche Befassung von Hochschullehrenden in den Fachwissenschaften mit der eigenen Lehre und/oder dem Lernen der Studierenden im eigenen institutionellen Umfeld durch Untersuchungen und systematische Reflexionen mit der Absicht, die Erkenntnisse und Ergebnisse der interessierten Öffentlichkeit bekannt und damit dem Erfahrungsaustausch und der Diskussion zugänglich zu machen.

In den USA, wo das Konzept zuerst explizit entwickelt worden ist, und danach in weiteren Ländern, besonders Großbritannien, Australien und Skandinavien, ist unter der Devise des *Scholarship of Teaching and Learning* eine ganze Bewegung mit internationaler Vernetzung entstanden. Verglichen mit dem reichhaltigen Bild entsprechender Arbeiten, das sich dort bietet, erschien 2011, als das Konzept hierzulande (erneut) rezipiert wurde, das deutsche Hochschulwesen in dieser Hinsicht als rückständig. Und auch wenn in der hiesigen fachwissenschaftlichen Literatur vereinzelt Ansätze feststellbar sind, die dem *Scholarship of Teaching and Learning* zugeordnet werden können – wie dieser Band zeigen möchte – so müssen wir dennoch das Fehlen eines gängigen deutschsprachigen Begriffs und, korrespondierend dazu, das Fehlen einer sichtbaren *Community* mit eigenen Foren konstatieren.

## Vorlauf zu diesem Band

Angesichts dieser Situation entstand im Dezember 2011 auf einer Tagung zu diesem Thema an der Universität Hamburg die Idee, durch eine Sammlung einschlägiger Arbeiten Ansätze und Muster sichtbar und diskutierbar zu machen, an welche die Entwicklung von *Scholarship of Teaching and Learning* auch in Deutschland anknüpfen könnte. Dazu sollten nicht neue Arbeiten gewissermaßen in Auftrag gegeben und abgewartet, sondern schon vorhandene aufgespürt werden, sowohl um dieses Werkzeug bald zur Hand zu haben, als auch um jener Tradition gerecht zu werden. Der nun vorgelegte Sammelband mit Beispielen für Ergebnisse von *Scholarship of Teaching and Learning* aus dem deutschsprachigen Raum möchte vor allem Anregungen für weitere Arbeiten geben. Dazu sollten die Beiträge darin, so unsere Absicht, möglichst verschiedene Disziplinen und unterschiedliche Typen von Arbeiten (reflektierte Erfahrungen und Konzeptionen, kontrollierte Experimente, empirische Forschungen, systematische Argumentationen usw.) repräsentieren.

In der eben schon bezeichneten Situation war es durchaus eine Suchaufgabe, auf die sich die an der Hamburger Tagung gebildete Arbeitsgruppe, bestehend aus den jetzigen Herausgebern, einließ. Wir entschieden uns pragmatisch für eine Arbeitsteilung, nach der die Rechts- und Wirtschaftswissenschaftler in unserer Gruppe (*Pilniok, Sethe* und *Vogel*) die aus ihrer Sicht fachlich in Frage kommenden Publikationen durchsahen, während die beiden anderen Mitglieder (*Szczyrba* und *Huber*) repräsentative überfachliche Foren sichteten, nämlich das Neue Handbuch Hochschullehre und Das Hochschulwesen (Jahrgänge 2000–2011). Für zusätzliche Auskünfte zu Natur- und Ingenieurwissenschaften sowie zu Medizin haben wir *Michael Deneke, Johannes Wildt* und *Sigrid Harendza* zu danken.

Als beispielhaft für *Scholarship of Teaching and Learning* und damit als geeignet für diesen Band betrachteten wir Aufsätze, die:

- von FachwissenschaftlerInnen stammen, die Teil des Kontextes sind, auf den sie sich beziehen (eigene Lehre, eigenes Fach, Institut, Hochschule; nicht Untersuchungen professioneller DidaktikerInnen bzw. PädagogInnen oder Lehr-/Lern-ForscherInnen bzw. PsychologInnen über andere Fächer),
- von einer explizierten Frage, Irritation, Problemwahrnehmung, Hypothese o.ä. ausgehen, die, soweit möglich und zumutbar, an der nächstliegenden zugänglichen Literatur geprüft worden ist,
- ihre Fragestellung mit der Intention eines tieferen Verständnisses, kritischer Analyse oder praktischer Weiterentwicklung methodisch bearbeiten,

- das Ergebnis für die jeweilige Zielgruppe (FachkollegInnen, Hochschulöffentlichkeit usw.) verständlich darstellen und eigene Schlussfolgerungen daraus ziehen (neue Hypothesen, praktische Empfehlungen o.ä.).

Eine alle Fächer und Foren umfassende vollständige Bestandsaufnahme haben wir damit nicht vornehmen können, aber auch nicht beabsichtigt. Unser Ziel beschränkte sich darauf, Beispiele zu finden, die die verschiedenen Möglichkeiten von *Scholarship of Teaching and Learning* illustrieren. Der geschilderten Absicht entsprechend sind die Beiträge nicht unbedingt jüngsten Datums, sondern zum Teil bereits im Jahr 2000 erstmals erschienen. Die meisten Aufsätze wurden allerdings von ihren Autorinnen und Autoren vor der Aufnahme in diesen Band überarbeitet, teils aktualisiert oder aus zwei getrennt publizierten Texten neu zusammengesetzt (nähere Angaben dazu in den einzelnen Kapiteln). Wir haben absichtlich darauf verzichtet, die Beiträge in der Form, etwa der Zitierweise für die Literatur, zu vereinheitlichen. Sie sollten durchaus die Unterschiede der Fachkulturen erkennen lassen, in die das *Scholarship of Teaching and Learning* hineingehört.

## Typologie des *Scholarship of Teaching and Learning*

Um das Spektrum denkbarer Formen von *Scholarship of Teaching and Learning* zu strukturieren, haben wir, einen Vorschlag von *Ludwig Huber* aufnehmend, diesem Band folgende Typologie zugrunde gelegt:

- Studierendenforschung*: Untersuchungen zu Situation, Voraussetzungen, Studienverhalten und -verläufen etc. von Studierenden im eigenen Fachgebiet.
- Didaktische Diskussion*: Sichtung und Erörterung didaktischer Diskussionen und Befunde in der Literatur zu Hochschuldidaktik, Lehr- und Lernforschung usw.
- Didaktische Diskussion und Lehrveranstaltungskonzept*: dasselbe, aber fortgeführt zur Begründung und Beschreibung eines Konzepts oder Programms für Lehrveranstaltung(en) im eigenen Bereich; jedoch noch ohne Durchführung.
- Didaktische Forschung*: Untersuchungen zur Verbreitung von Lehr-/Lern-Konzepten, didaktischen Ideen oder Orientierungen u. ä.
- Innovationsbericht*: Erfahrungsbericht aus der Durchführung einer didaktischen Innovation, Maßnahme oder eines Experiments, der mindestens Konzept, Verlauf und Evaluation wiedergibt.
- Begründeter Innovationsbericht*: dasselbe, aber erweitert um eine breitere theoretische Begründung oder Ableitung des Vorgehens und/oder eine umfassendere empirische Evaluation.

- g. Studiengangsentwicklung:** Konzipierung und fundierte Begründung von Studiengängen, Studiengangsteilen und Curricula.

Die Typologie ist bewusst offen gehalten für die verschiedenen wissenschaftlichen Ansätze, von hermeneutischen bis zu empirischen, deren sich *Scholarship of Teaching and Learning* bedienen kann. In diese Typologie haben wir mit Ausnahme der Kapitel 1 und 12 alle abgedruckten Beiträge dieses Bandes eingeordnet. Jeder dieser Beiträge enthält eine Zusammenfassung und eine individuelle Charakterisierung gemäß der Typologie.

## Typologische Einordnung der Beiträge

Tabelle 1 zeigt die Einordnung der Beiträge der Kapitel 2–11 in die Typologie des *Scholarship of Teaching and Learning*.

**Tab. 1:** Typologische Einordnung der Beiträge dieses Sammelbands

Kap.	Autorinnen und Autoren	a)	b)	c)	d)	e)	f)	g)
2	<i>Brockmann, Dietrich &amp; Pilniok</i>		x					
3	<i>Egbert &amp; Mertins</i>						x	
4	<i>Ghosh &amp; Rendtel</i>						x	
5	<i>Jungmann, Kühn &amp; Nimsch</i>						x	
6	<i>Kadmon, Schmidt, de Cono, Büchler &amp; Kadmon</i>	x			x			x
7	<i>Küchler</i>			x	x			
8	<i>Reis</i>				x		x	
9	<i>Risch</i>	x						
10	<i>Thiele</i>					x		
11	<i>Wilhelm &amp; Forrer Kasteel</i>							x
a) Studierendenforschung b) Didaktische Diskussion c) Didaktische Diskussion und Lehrveranstaltungskonzept d) Didaktische Forschung e) Innovationsbericht f) Begründeter Innovationsbericht g) Studiengangsentwicklung								

Die folgenden Seiten geben einen Überblick über den Band, indem sie für jeden Beitrag dessen typologische Einordnung in Tabelle 1 begründen und zudem auf seine Besonderheiten hinweisen. Wie erwähnt, fallen nur die Kapitel 1 und 12 aus

diesem Muster heraus. Mit ihren eher grundsätzlichen und konzeptionellen Anliegen bilden sie einen Rahmen, in den die zehn Beispiele für *Scholarship of Teaching and Learning* eingebettet sind.

## Kapitel 1

Ausgehend von Fragen, die Lehrende zum Forschen über eigene Lehre bewegen könnten, resümiert Huber zunächst kurz Begriff, Konzept und Entwicklung des *Scholarship of Teaching and Learning* sowie die in den letzten Jahren in Deutschland begonnene Diskussion hierzu. Es folgt eine erste Bilanz zum erkennbaren Stand von *Scholarship of Teaching and Learning* in der deutschsprachigen Literatur, basierend auf den für diesen Sammelband gesichteten Publikationen. Aus der Bilanz der Literatursichtung zieht Huber ein Fazit und stellt Überlegungen an, was zur Weiterentwicklung von *Scholarship of Teaching and Learning* in Deutschland getan werden kann und sollte.

## Kapitel 2

Der Beitrag von Brockmann, Dietrich & Pilniok ist ein Beispiel für eine *Didaktische Diskussion*. Die Autoren analysieren zunächst die Gründe, warum die Hochschuldidaktik in den Rechtswissenschaften über lange Zeit so wenig Beachtung fand (unter anderem wegen der Beschäftigung vor allem mit Strukturfragen) und durch welche Anstöße sie in jüngster Zeit stimuliert worden ist (unter anderem durch Exzellenzinitiative und Förderpolitik). In einem zweiten Schritt beschreiben sie den Weg zu einer rechtswissenschaftlichen Fachdidaktik. Dazu identifizieren sie zunächst die Anforderungen an eine solche, fordern dann den Wechsel von einer Lehr- zu einer Lernorientierung, um sodann die Handlungsfelder für die rechtswissenschaftliche Fachdidaktik zu beschreiben. Abschließend wenden sie sich der Infrastruktur einer rechtswissenschaftlichen Fachdidaktik zu (z. B. Mittelvergabe, Anreizsteuerung zur Steigerung der Attraktivität guter Lehre, Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses sowie die Einrichtung von Fachdidaktikzentren).

Der Beitrag ist aus Sicht des Konzepts von *Scholarship of Teaching and Learning* bemerkenswert, weil es den Autoren – zum Zeitpunkt des Verfassens des Artikels wissenschaftliche Mitarbeiter bzw. Mitarbeiterin im Fach Jura an der Universität Hamburg – gelingt, eine hervorragende Momentaufnahme des Zustands der rechtswissenschaftlichen Fachdidaktik zu liefern und die Gründe für die immer noch unzureichende Wahrnehmung didaktischer Fragen in den Fakultäten aufzuzeigen.

### Kapitel 3

Den Beitrag von *Egbert & Mertins* identifizieren wir als *Begründeten Innovationsbericht*. Im Kern handelt es sich um die Darstellung eines Versuchs, Studierenden ein vertieftes Verständnis menschlichen Verhaltens in realen ökonomischen Entscheidungssituationen zu vermitteln. Die Verfasser sind beide Volkswirte und wählen ein in der Verhaltensökonomik bekanntes Experiment zur Veranschaulichung. Die Innovation besteht darin, die Studierenden das Experiment nicht reproduzieren, sondern variieren zu lassen. Zum einen verlangt dies ein weitergehendes Verständnis der in dem Experiment wirksamen Mechanismen und Parameter. Zum anderen können die Studierenden neben den ökonomischen und verhaltenswissenschaftlichen Kenntnissen auch überfachliche Forschungs-, Handlungs- und Sozialkompetenzen erwerben, wie die Verfasser darlegen. Sie begründen ihren Lehransatz fachlich und didaktisch unter Rückgriff auf wirtschaftsdidaktische Texte, stellen ihn (auch im praktischen Sinne) sehr gut nachvollziehbar dar und gehen auf Schwierigkeiten ein, die sich im Veranstaltungsverlauf ergaben. Eine Evaluation der Veranstaltung durch die Studierenden wird kurz erwähnt, aber nicht vertieft.

### Kapitel 4

Die Umstellung eines Statistikmoduls mit 250 Studierenden von der Lehre im traditionellen *Chalk and Talk-Stil* mit begleitenden manuellen Rechenübungen auf den weitgehenden Einsatz von Rechnern mit Statistiksoftware und das Üben an realen Daten ist ein anspruchsvolles Unterfangen. Es muss mit Bedenken, Ängsten und Widerständen von Studierenden umgehen, trifft auf technische und räumliche Restriktionen, benötigt andere Lösungen für Tutorien und anders geschulte TutorInnen und erfordert neben rechnergestützter Lehre auch rechnergestützte Prüfungen. Der Beitrag der Statistiker *Ghosh & Rendtel* zeichnet einen solchen Umstellungsprozess anschaulich und im Detail nach. Drei Dinge heben den Beitrag besonders heraus und machen ihn zu einem weiteren beispielhaften Vertreter des *Begründeten Innovationsberichts* nach unserer Typologie. Erstens wird der behandelte Umstellungsprozess eingebettet in den größeren Zusammenhang der Entwicklung statistischer Grundausbildung im Allgemeinen und an der Freien Universität Berlin im Speziellen. Zweitens dokumentiert und erläutert der Beitrag sehr eingehend das dem Umstellungsprozess zugrunde liegende didaktische und organisatorische Konzept. Und drittens stellt der Beitrag die Ergebnisse eines kleinen begleitenden Forschungs- und Evaluationsprojekts dar, die vor allem einen Einblick in die didaktische Effektivität und studentische Akzeptanz des neuen Veranstaltungsmodus geben.

## Kapitel 5

Der darauf folgende Beitrag von *Jungmann, Kühn & Nimsch* bietet nach unserer Einordnung ein drittes Beispiel für einen *Begründeten Innovationsbericht*, hier in den Ingenieurwissenschaften. Das Autorenteam, das aus einem didaktisch interessierten und versierten Hochschullehrer (Mechatronik) und zwei durch Lehraufträge mit der Hochschule verbundenen „Praktikern“ besteht, erarbeitet eine vielseitige Begründung eines Experiments in der Lehre (begründet u. a. mit der praktischen und ökonomischen Relevanz von Projektmanagement und den neuen beruflichen Aufgaben von Ingenieuren in dieser Hinsicht, auf die es sich im Studium vorzubereiten gilt) und verbindet die Begründung mit der generellen Forderung nach Kompetenzorientierung des Studiums. Daraus geht die Frage hervor: wie kann Projektmanagementkompetenz als *Learning Outcome* eines wissenschaftsbezogenen Studiums erreicht werden?

Die Antwort der Autoren ist die Entwicklung einer Lehr-/Lern-Veranstaltung, die die Erforschung von Barrieren in der industriellen Projektarbeit mit lernziel- und kompetenzorientierter Didaktik nach dem Prinzip des forschenden Lernens im Studienprojektformat integriert. Ihr Konzept beschreiben sie umfassend und strukturiert: Lehrziele, hochschuldidaktische Prinzipien (Studierendenzentrierung, Kompetenzorientierung, Praxisintegration); forschendes Lernen als deren Verbindung; Methodenkonzept: Verbindung mit E-Learning im *blended learning*; zeitliche und organisatorische Struktur; Prüfungskonzept (für komplexe Leistungen, die kollegial bewertet werden). Das Konzept verbindet sich mit einer Evaluation mit begründeter und differenzierter Methodik, zu deren Realisierung auch ein Mitarbeiter des Hochschuldidaktischen Zentrums herbeigezogen wurde. Folgerungen für künftige abgewandelte Wiederholungen und weitere theoretische Arbeit (Kompetenzmodell) schließen sich an.

## Kapitel 6

Evaluationen von Lehrveranstaltungen gehören vielerorts zum Standard. Oft dienen sie nur der individuellen Rückmeldung an den Lehrenden. Dabei bieten diese Daten, wenn systematisch und langfristig gesammelt, viele Möglichkeiten, über das Lehren und Lernen der Studierenden im eigenen Fach zu forschen. Dies gilt umso mehr aus institutioneller Perspektive, wenn neue Lehr- und Lernformen Einzug im Fach halten. Diese Grundidee verfolgt der Aufsatz von *Kadmon, Schmidt, de Cono, Büchler & Kadmon*, der mit Hilfe zusammengeführter Evaluationsdaten die Bewertungen der Studierenden vor und nach einer lernorientierten, auf Aktivierung der Studierenden zielenden Curriculumsreform an der Heidelberger Medizinischen Fakultät vergleicht. Die Ergebnisse belegen den Erfolg einer aktivierenden Lehre aus der Perspektive der Studierenden und be-

leuchten das Spannungsfeld zwischen persönlichen Eigenschaften der Lehrenden und curricularen Rahmenbedingungen.

Dieser Beitrag aus der Medizin lässt sich auf mehrere Weisen in die Typologie des *Scholarship of Teaching and Learning* einordnen, denn er vereint *Studierendenforschung*, *Studiengangsentwicklung* und zeigt Bezüge zur *Didaktischen Forschung*. Zugleich bietet er ein Beispiel für die fortgeschrittene Entwicklung der fachbezogenen Didaktik in der Medizin (vgl. *Huber* in diesem Band): sie verfügt über ein eigenes Publikationsorgan, die Zeitschrift für Medizinische Ausbildung, in der auch dieser Aufsatz zuerst erschienen ist. Für die Auswertung von Evaluationsdaten nutzten die Autorinnen ihre vorhandenen Kompetenzen in quantitativer Sozialforschung. Unterstützt wurden sie dabei von einem größeren Team und der Fakultät.

### Kapitel 7

Der Beitrag von *Küchler* repräsentiert in unserer Typologie vor allem den Typus der *Didaktischen Diskussion mit Lehrveranstaltungskonzept*, beruht aber auch auf *Didaktischer Forschung*. Gestützt auf eine Auswertung empirischen Datenmaterials zum *intercultural classroom* (qualitative Interviews mit Lehrenden und internationalen Studierenden sowie teilnehmende Beobachtungen in interkulturell zusammengesetzten Seminaren im Fach Amerikanistik) kann *Küchler* konstatieren, dass die am untersuchten Amerikanistikbereich geleistete interkulturelle Arbeit weniger auf einer spezifischen Lehrmethodik beruht, sondern vor allem in einer besonderen Haltung gegenüber einem fordernden und anspruchsvollen, nämlich interkulturellen, Lehr-/Lern-Kontext begründet liegt. Der Beitrag selbst beschreibt jedoch nicht die Forschung, die der Entwicklung des Formats *intercultural classroom* vorausgegangen ist. Leserinnen und Leser erfahren dennoch begründet und ausführlich, dass der *intercultural classroom*, so wie hier beschrieben, nicht als isoliertes Lehrveranstaltungsformat entstanden ist. Vielmehr war er eingebunden in einen Komplex interaktiver Lehr- und Lernkontexte. Allen Formen ist gemein, dass sie darauf ausgerichtet sind, auf Bedürfnisse und Bedingungen für interkulturelles Lernen flexibel zu reagieren und den Umgang mit Diversität und interkulturellen Spannungen als zentralen Punkt zu verstehen.

### Kapitel 8

Mit der Frage „Was können meine Reli-Studierenden wirklich?“ hat der Theologe *Reis* seine Lehrveranstaltung Systematische Theologie auf ihre kompetenzentwickelnde Wirkung bei den Studierenden untersucht. Er stellt dar, wie er als Fachwissenschaftler die unbefriedigende Beobachtung macht, dass seine Studierenden in der Ausbildung zum/zur Religionslehrer/in wenig bis keine kompe-

tenzbezogenen Lernprozesse vollziehen, die bis in die Berufspraxis hinein wirken können. Die Frage, was seine Studierenden „wirklich können“, sucht er wissenschaftlich zu beantworten, zunächst durch eine gründliche Darstellung der Wirkungsforschung zur Lehrerbildung seit den 1960er Jahren. Er bietet damit nach unserer Typologie zunächst ein Beispiel für *Didaktische Forschung*. Mit der anschließenden Entwicklung eines Niveaustufenmodells, das die Kompetenzüberstiege der Studierenden darstellen kann, einem entsprechenden Veranstaltungskonzept und dessen empirischer Evaluation (Auswertung von Studientagebüchern) bietet er darüber hinaus einen *Begründeten Innovationsbericht*. In der Gesamtsicht kommt er zu dem Schluss, dass die Herausbildung eines theologischen Habitus durch die Kompetenzorientierung in der universitären Lehrerbildung zwar gewonnen hat – es werden jedoch noch immer zu wenige Studierende mit dieser Art von Lehre erreicht.

### Kapitel 9

Den von uns so genannten Typus *Studierendenforschung*, also Forschung zu Situation, Lernvoraussetzungen und Lernprozessen von Studierenden im eigenen Fachgebiet, haben wir bei unserer Recherche in der bisherigen Literatur nur selten repräsentiert gefunden. Der Beitrag von *Risch* aber bietet ein Beispiel dafür, wie ein Fachwissenschaftler (hier der Mathematik) einer in seinem Fach immer wieder irritierenden pädagogischen Erfahrung forschend auf den Grund geht. In seinem Beitrag befasst er sich mit der Frage, was es mit den oft beobachteten mathematischen und physikalischen Fehlverständnissen der Studierenden, besonders der StudienanfängerInnen, auf sich hat. Auf Basis einer weit ausholenden Recherche in der einschlägigen Literatur, eigener empirischer Untersuchungen (Befragungen und Experimenten) und einer bedeutenden Lerntheorie bewertet er vorfindliche Vorschläge und entwickelt eigene Empfehlungen zur didaktischen Bearbeitung solcher Probleme.

### Kapitel 10

Der Beitrag von *Thiele* ist ein Erfahrungsbericht aus der Durchführung einer didaktischen Innovation, eines Lehrperiments, dem ein didaktisches Konzept zugrunde lag, dessen Verlauf erfasst und das einer Evaluation (durch Befragung der Studierenden) unterzogen wurde. Insofern fällt sein Beitrag unter den Typus *Innovationsbericht*. Gerade in den Medizin- und Biowissenschaften ist es weithin üblich, während des Studiums zunächst einmal ein besonders hohes Pensum an Faktenwissen über grundlegende biologische Strukturen und Prozesse zu vermitteln. Dahinter steht die Überzeugung, dass diese Grundlage gelegt werden muss, um einen Rahmen für kompetenzorientiertes Lernen überhaupt erst zu schaffen. Bestärkt durch diese Überzeugung stehen innovative Lehrmethoden,

die Studierende interaktiv einbeziehen, im Ruf, wertvolle Zeit für das Schaffen der Grundlagen zu vergeuden. Der Autor hat sich in seinem Experiment diese Frage gestellt und den Verzicht auf Lehrstoff zugunsten studentischen Tiefenlernens ausprobiert. Das Ergebnis ist ermutigend.

### Kapitel 11

Der letzte Beitrag dieses Bandes steht nach unserer Typologie für den eher selten dokumentierten Typus der *Studiengangsentwicklung*, hier im Fach Soziale Arbeit. *Wilhelm & Forrer Kasteel* geben ein Beispiel dafür, was die an einem Studiengang beteiligten FachwissenschaftlerInnen und insbesondere, wie in diesem Fall, die Leitungsteams tun können, um eine Studiengangsentwicklung nicht nur in modifizierender bzw. anpassender Fortschreibung der Tradition zu vollziehen, sondern sich dafür eine wissenschaftliche Grundlage zu erarbeiten: die Ziele gesellschafts- und bildungstheoretisch zu verorten und zu reflektieren, sie in der Form von Kompetenzen zu definieren, das entwickelte Kompetenzprofil empirisch und kommunikativ zu validieren, Anforderungen aus dem Berufsfeld (hier: aus Stellenanzeigen) und von Studierenden zu eruieren, Studiengangskonzepte von anderswo heranzuziehen und zu vergleichen und schließlich auch noch einen inhaltlichen Bezug des Studiengangsprofils (hier: für einen Masterstudiengang) zum Forschungsprofil des lokalen Fachbereichs herzustellen. Zugleich repräsentiert der Beitrag eine bestimmte Innovationsstrategie zur Hochschulentwicklung: der Einsatz von Co-Leitungen (Zweierteams) für den Prozess der Studiengangsentwicklung insgesamt und noch einmal für jedes zu entwickelnde Modul. Auch diese Innovationsstrategie entspricht dem Konzept von *Scholarship of Teaching and Learning*, sofern in diesem großer Wert auf die Zusammenarbeit und gemeinsame Entwicklung des Kollegiums gelegt wird.

### Kapitel 12

Das letzte Kapitel des Bandes dokumentiert die Eckpunkte einer Diskussion über *Scholarship of Teaching and Learning* im deutschsprachigen Raum, die in einer Diskurswerkstatt zu diesem Thema auf der *Dortmund Spring School for Academic Staff Developers* im März 2012 stattfand und von *Anne Cornelia Kenneweg* und *Judith Brockmann* verschriftlicht und redigiert wurde. Der Unterstützung der darin angeregten und zugleich geforderten Weiterarbeit für ein *Scholarship of Teaching and Learning* in Deutschland soll auch dieser Band dienen.

## Danksagungen

Wir danken allen, die zur Erstellung des Sammelbands beigetragen haben, insbesondere den Autorinnen und Autoren, die uns bereitwillig gestattet haben, ihre

früher publizierten Arbeiten hier wieder abzdrukken und diese in den meisten Fällen auch noch einmal überarbeitet oder neu zusammengefasst haben. Unser Dank gilt ebenfalls den Verlagen, die, soweit nötig, uns die Abdruckrechte einräumten. *Manon Fiehn* danken wir für die Formatierung der Texte für den Druck. Und unserem Mitherausgeber *Michael Vogel*, der in besonderem Maße die Last der Schlussredaktion getragen hat, sei hier ebenfalls gedankt.

## Das Herausgeberteam

*Dr. phil. Dr. h. c. Ludwig Huber* ist emeritierter Professor für Pädagogik der Universität Bielefeld.

*Dr. iur. Arne Pilniok* ist Juniorprofessor für Öffentliches Recht, Verwaltungswissenschaft und rechtswissenschaftliche Fachdidaktik an der Universität Hamburg.

*Dr. iur. Rolf Sethe* ist Professor für Privat-, Handels- und Wirtschaftsrecht an der Universität Zürich.

*Dr. päd. Birgit Szczyrba* ist Leiterin Hochschuldidaktik der Fachhochschule Köln.

*Dr. sc. pol. Michael Vogel* ist Professor für Betriebswirtschaftslehre und Tourismusmanagement an der Hochschule Bremerhaven.



# ***Scholarship of Teaching and Learning:* Konzept, Geschichte, Formen, Entwick- lungsaufgaben**

---

LUDWIG HUBER

## **Zusammenfassung**

Ausgehend von Fragen, die Lehrende zum Forschen über eigene Lehre bewegen könnten, resümiert der Beitrag im ersten Teil kurz Begriff, Konzept und Entwicklung des *Scholarship of Teaching and Learning* sowie die in den letzten Jahren in Deutschland begonnene Diskussion hierzu. Um „implizite Vorläufer“ im deutschsprachigen Raum zu erfassen, haben die Herausgeber dieses Bandes eine Recherche in einschlägigen Publikationsforen unternommen, deren Ergebnisse im zweiten Teil anhand der im Vorwort vorgestellten Typologie des *Scholarship of Teaching and Learning* bilanziert werden. Aus dieser Sichtung werden im letzten Teil Folgerungen gezogen und Überlegungen angestellt, was zur Weiterentwicklung von *Scholarship of Teaching and Learning* in Deutschland getan werden kann und sollte.

## **Gliederung**

1	Zur Einleitung . . . . .	20
2	Begriff und Konzept. . . . .	21
2.1	Definition und Übersetzung. . . . .	21
2.2	Elemente des Konzepts . . . . .	22
2.3	Entwicklung des SoTL international . . . . .	24
2.4	Entwicklung des SoTL in Deutschland . . . . .	24
3	SoTL-Beispiele in der deutschsprachigen wissenschaftlichen Fachliteratur . .	27
3.1	„Implizite Vorläufer“ eines deutschsprachigen SoTL . . . . .	27
3.2	Bilanz der Literatursichtung. . . . .	28

4	Was kann zur Weiterentwicklung des SoTL in Deutschland geschehen? . . . . .	29
4.1	Verankerung des Konzepts im Bild des Hochschullehrerberufs . . . . .	29
4.2	Verständigung über Muster und methodische Ansprüche . . . . .	30
4.3	<i>Community Building</i> – Austausch und Öffentlichkeit im SoTL. . . . .	33
4.4	Entwicklung und Verknüpfung von Fragen und Forschungen. . . . .	34

## 1 Zur Einleitung

„Was genau ist eigentlich *schwierig*, wenn meine Studierenden klagen, die ihnen zur Lektüre für mein Seminar aufgegebenen Texte seien zu schwierig?“ – „Was kann die Verwendung von Bildern oder Metaphern bei der Vermittlung abstrakter Sachverhalte, z. B. der Molekulargenetik bewirken, positiv – oder vielleicht auch negativ?“ – „Wie viel Zeit kostet die Studierenden, im Durchschnitt und individuell, die Erledigung der Vorbereitungsaufgaben für meine Veranstaltung und was sind die Gründe dafür? Wie verhält sich das zum angenommenen *Workload*? Müsste ich evtl. die Strategien einmal thematisieren?“ – „Wie werden sich die Modalitäten auswirken, die ich für ein Projekt mit Forschendem Lernen gewählt habe (z. B. bezüglich Findung der Fragestellung oder der Einführung der nötigen Methoden)?“ – „Was sind geeignete Schlüsselfragen, die einen guten Einstieg in ein großes Thema (z. B. die Französische Revolution oder die Erzähltheorie oder Humboldts Bildungsbegriff) eröffnen und zugleich für die Studierenden von heute aktuell oder persönlich relevant sind?“ – „Wie können wir in unseren Lehrveranstaltungen die Förderung allgemeiner Kompetenzen mit der fachspezifischen verbinden?“ – „Welche Bezugsgrößen muss man kennen bzw. erkunden, um das Curriculum eines Bachelorstudienganges gründlich zu revidieren, und wie sind diese Kenntnisse zu erlangen?“ – „Wir haben gerade viele der Veranstaltungen unseres Studiengangs auf *Problem-Based Learning* umgestellt: Welche Möglichkeiten haben wir festzustellen, wie die Studierenden die Lehre vorher und nachher generell bewertet und im Einzelnen beurteilt haben?“

Solche und viele ähnliche Fragen können Hochschullehrenden in den Sinn kommen, wenn sie über ihre Lehre, die eigene oder die ihres Bereichs, nachdenken; solche und viele ähnliche könnten sie auch zum Gegenstand eigener Forschung, also systematischer Erkundung oder Erhebung machen, wenn sie nicht nur die Gegenstände ihres Faches, sondern auch ihre Lehre als Forschungsfeld betrachteten; täten sie es, dann würde man das (Lehrenden-)Forschung über eigene Lehre oder, wie international üblich, *Scholarship of Teaching and Learning* nennen. Zugleich sind es Fragen, wie sie auch eine Hochschulfachdidaktik (oder „hoch-

schulbezogene Fachdidaktik“) stellen würde, wenn und soweit es sie denn gibt; insofern trügen solche *Scholars* damit zugleich zu einer solchen, ihrer Hochschulfachdidaktik bei. Um die Anregung und weitere Entwicklung von beidem, von *Scholarship of Teaching and Learning* und Hochschulfachdidaktik, geht es uns hier.

## 2 Begriff und Konzept

### 2.1 Definition und Übersetzung

*Scholarship of Teaching and Learning* (im Weiteren kurz: SoTL) ist die wissenschaftliche Befassung von Hochschullehrenden in den Fachwissenschaften mit der eigenen Lehre und/oder dem Lernen der Studierenden im eigenen institutionellen Umfeld durch Untersuchungen und systematische Reflexionen mit der Absicht, die Erkenntnisse und Ergebnisse der interessierten Öffentlichkeit bekannt und damit dem Erfahrungsaustausch und der Diskussion zugänglich zu machen.

Die Betonung liegt dabei auf der Bestimmung: FachwissenschaftlerInnen forschen zum eigenen Lehren bzw. zum Lehren und Lernen im eigenen Umfeld. Gegenüber anderen vorfindlichen Definitionen wird damit zum einen die Grenze zur professionellen Lehr- und Lern-Forschung von Seiten der Pädagogik, Psychologie, Hochschuldidaktik, Evaluationsforschung usw. schärfer gezogen, deren Bedeutung damit allerdings in keiner Weise geschmälert werden soll. Wendeten diese Professionellen ihre Wissenschaft auf ihre eigene Lehre an – was bisher selten genug der Fall ist – würden auch sie zu den *Scholars* im hier gemeinten Sinne gehören. Zum anderen wird *Scholarship* als Forschen gegenüber bloßem Erzählen oder Räsonnieren über Lehrerfahrungen oder -ansätze (ohne den Versuch einer wissenschaftlichen Prüfung) hervorgehoben.

SoTL lässt sich nicht mit einem prägnanten Begriff übersetzen. Am treffendsten dürfte die Wiedergabe mit „Forschen über eigenes Lehren“ oder, kürzer, „Forschen zum Lehren“ sein (wobei „zum“ sowohl „zum Zweck von ...“ wie „begleitend zu ...“ bedeuten kann). Sie ist jedenfalls eindeutiger als alle diejenigen Übersetzungen, die auch als Ausdruck der allgemein postulierten Einheit oder Verbindung von Forschung und Lehre verstanden werden können: „wissenschaftliches Lehren“ z. B. dürfte jeder Hochschullehrende für sich beanspruchen können. Gleiches könnte auch für „forschendes Lehren“ (in Analogie zu forschendem Lernen; Vorschlag von *Johannes Wildt*, mündlich) gelten, insofern alle Lehre an Hochschulen „Lehre aus Forschung“ (Mittelstraß 1998 und öfter) sein

sollte. „Lehrforschung“ wiederum ist als Terminus für einen bestimmten Typ von Lehrveranstaltungen zur aktiven Einführung in die Methoden eines Faches, besonders in den Sozialwissenschaften, gebräuchlich und damit schon anderweitig besetzt.

„Forschung über Lehre“, aber eben nicht die eigene, treiben – professionell – auch HochschuldidaktikerInnen und -forscherInnen sowie, falls sie sich diesem Gebiet zuwenden, PädagogInnen, PsychologInnen u. a. Trotz aller Verwandtschaften: eine genaue Ab- und Eingrenzung des Begriffs gegenüber diesen ist erforderlich, wenn man die gemeinte Praxis, eine hochschulfachdidaktische Forschung durch die Angehörigen eines Faches selbst, vorantreiben und nicht in allgemeinen Postulaten zur Förderung von Forschung über Lehre aufgehen lassen will (zur Kritik an Vieldeutigkeit des Konzepts auch in der englischsprachigen Diskussion vgl. Boshier 2009).

Das gilt, trotz enger Verwandtschaft im Engagement und in den Zielen, auch gegenüber dem *Scholarship of Academic Development* (SoAD). Unter diesem zur Verwechslung mit SoTL einladenden Titel wirkt seit etwa 15 Jahren eine Bewegung, der es um die Stärkung des *Scholarship* bzw. allgemeiner: der Professionalisierung von *Academic Developers* geht, also von Personen, die nicht Lehrende von Fächern, sondern MitarbeiterInnen von Arbeitsstellen oder Einrichtungen zur Verbesserung der Lehre durch Weiterbildung von Lehrenden und/oder Unterstützung didaktischer Entwicklungen (Curricula, Lehrveranstaltungen, Methoden) und/oder „Qualitätsmanagement“ sind (vgl. Eggins/Macdonald 2003). Auch sie sollen im Sinne des SoAD nicht nur instrumentell entwickelnd agieren, sondern wissenschaftlich forschen und systematisch reflektieren können. Gegenüber den Lehrenden und Projekten des SoTL kommt ihnen die Rolle der Unterstützung zu, besonders wenn es um die Anwendung geeigneter Forschungsmethoden, um Publikation, Verstetigung oder Transfer geht (vgl. Healey 2012).

## 2.2 Elemente des Konzepts

Mit der oben vorgenommenen Abgrenzung gegenüber anderen Konzepten sind zugleich die bezeichnenden Merkmale des SoTL angesprochen:

- Den Ausgangspunkt und die Startmotivation bilden Beobachtungen (im weitesten Sinne) im Lehr- und Lernbetrieb des Fachgebiets der AutorInnen, wie z. B. Irritationen durch Verhalten, Voraussetzungen oder Schwierigkeiten der Lernenden; Unbehagen oder Sorgen über den Stand von Lehrkonzepten, Lehrmaterialien und Studiengängen angesichts der wahrgenommenen Revisionsanforderungen aus dem gesellschaftlichen Umfeld, der sich wandeln-

den Ansprüche aus den zugehörigen Berufsfeldern, der Entwicklung der Wissenschaften selbst o.ä.; positive oder negative, jedenfalls mitteilenswerte Erfahrungen mit eigenen Lehrveranstaltungen und dabei besonders solchen mit innovativem oder experimentellem Charakter.

- Daraus erwachsen genauere Fragen wie die eingangs genannten, sowie Problemdefinitionen oder Hypothesen, die einer Untersuchung irgendeiner Art zugänglich sind und sie verdienen.
- Die weitere Arbeit an diesen ist mit dem Versuch verbunden, sie wissenschaftlich zu behandeln: durch Recherchen zum Stand der Forschung, durch Systematisierung der Argumentationen und Reflexionen, durch empirische Untersuchungen in der Form von Beobachtungen, Erhebungen, Experimenten oder Erprobungen neuer Vorgehensweisen. Darin, dass diese Erforschung eines sozialen Prozesses und in einem sozialen Kontext zugleich auf die Möglichkeit von dessen Veränderung zielt oder mit ihr schon einhergeht (vgl. Shulman 2003, 75), liegt die Nähe zu einer didaktischen „Aktionsforschung“ (*action research*), als welche das SoTL auch zuweilen kategorisiert wird. Das schlägt eine Brücke zum Diskurs über „Lehrerforschung“, die als durchaus analoges Konzept und mit ähnlichen Fragen für den Bereich der Schulentwicklung elaboriert ist (vgl. z. B. Altrichter/Posch 2006).
- Das Ziel ist über eventuelle Veränderungen der eigenen Annahmen und Praktiken hinaus die Dokumentation und Mitteilung der Ergebnisse und der Austausch über sie in einer größeren Öffentlichkeit (z. B. des Departments, der Hochschule, der *Scientific Community* in der eigenen Fachdisziplin oder darüber hinaus).

In den amerikanischen programmatischen Äußerungen zum SoTL ist dieses Ziel ein Haupt Gesichtspunkt: Was immer die gewonnenen Erfahrungen, Ergebnisse und Einsichten aus der eigenen Lehre bedeuten mögen – zu Wissenschaft werden sie erst, wenn sie öffentlich gemacht werden (vgl. Shulman 2003, 75). Darin liegt eine entscheidende Differenz zum bisherigen Zustand kollegialen Austauschs in deutschen Hochschulen und zur traditionellen Praxis, die Lehre Sache der Einzelnen sein und hinter verschlossenen Türen stattfinden zu lassen. Das individuelle Wissen Einzelner soll durch SoTL in das Gemeineigentum aller (*community property*) überführt werden, in welches auch das Wissen anderer einfließt und auf dem wiederum andere aufbauen können. Dafür breitet sich im englischsprachigen Diskurs über SoTL der Begriff der *commons* aus, das Wort für die Almende, die gemeinsam genutzten Ressourcen – ursprünglich an Land, Wasser, Luft usw., dann auch an Infrastruktur und Kultur – eines Gemeinwesens (vgl. Huber/Hutchings 2005, 35ff und 77ff; Brew 2006, Kap. 10).

In englischsprachigen Publikationen werden in diesem Sinne regelmäßig *questioning, gathering and exploring evidences, trying out and refining new insights, going public and sharing knowledge* als Merkmale und Schritte des SoTL genannt.

### 2.3 Entwicklung des SoTL international

Die Devise *Scholarship of Teaching* (!) – die Erweiterung um *Learning* ist späteren Datums – ist von Boyer (1990) im Rahmen eines Plädoyers für eine umfassende Professionalisierung der Hochschullehrerschaft gerade auch in ihrer Funktion als Lehrende ausgegeben worden. Die wichtigsten Entwicklungen seitdem sind schon an anderer Stelle beschrieben worden (vgl. Huber 2011a, b); das soll hier nicht wiederholt werden. Hier nur so viel: in den folgenden Jahren und bis heute ist daraus vorwiegend im englischsprachigen Ausland eine ganze Bewegung erwachsen: Forschungskonzept und Methoden für *classroom research* wurden entwickelt (vgl. Cross/Steadman 1996); ein großes Förderprogramm wurde aufgelegt (*Carnegie Academy for the Scholarship of Teaching and Learning*, CASTL<sup>1</sup>), die Unterstützung entsprechender Arbeiten von Lehrenden und die Organisation des Austauschs darüber eigens eingerichteten oder dazu erweiterten Arbeitsstellen an vielen Hochschulen übertragen, zunächst in den USA, dann auch in anderen Ländern, z. B. Großbritannien oder Schweden (vgl. z. B. Roxa u. a. 2008); immer mehr Beispiele wurden veröffentlicht und späterhin gesammelt (vgl. z. B. Huber/Hutchings 2005), überregionale Zeitschriften dafür eröffnet<sup>2</sup>; schließlich gründete sich auch eine internationale wissenschaftliche Gesellschaft, die *International Society for the Scholarship of Teaching & Learning* (ISSOTL) mit regelmäßigen Konferenzen und ebenfalls einer eigenen Zeitschrift mit dem bezeichnenden Namen *The International Commons*<sup>3</sup>. Der Dachverband der nationalen hochschuldidaktischen Gesellschaften, das *International Consortium for Educational Development* (ICED), nahm SoTL als Sektion in seine internationalen Konferenzen auf (z. B. in Bangkok 2012).

### 2.4 Entwicklung des SoTL in Deutschland

Verglichen mit diesem Bild von SoTL in anderen Ländern erschien und erscheint das deutsche Hochschulwesen in dieser Hinsicht als, vorsichtig gesprochen, un-

---

1 Vgl. <http://www.carnegiefoundation.org/scholarship-teaching-learning>. (Stand 3.2.11)

2 Vgl. *Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning* (CJSOTL; [http://ir.lib.uwo.ca/cjsotl\\_rcacea/](http://ir.lib.uwo.ca/cjsotl_rcacea/)); *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning* (Indiana Univ; <https://www.iupui.edu/~josotl/>); *Practice and Evidence of the Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education* (Glasgow Univ; <http://www.gla.ac.uk/services/learningteaching/researchandscholarship/pesthee-journal/>)

3 Vgl. <http://www.issotl.org/newsletter>

terentwickelt. Das wirkt umso bedenklicher, als sich dem Beobachter des Hochschulwesens auf den ersten Blick der Entwicklungsbedarf geradezu aufdrängt, der durch den Ausbau eines SoTL bearbeitet werden könnten:

- der Umstand, dass die – an sich erfreulich – aufblühenden Aktivitäten der Hochschuldidaktik im engeren Sinne und darüber hinaus von Qualitätsmanagement, -sicherung, Hochschulentwicklung etc. ganz überwiegend von (vergleichsweise jüngeren) Personen mit psychologischer, erziehungswissenschaftlicher oder allenfalls im weiteren Sinne sozialwissenschaftlicher Qualifikation betrieben werden, während die (z. T. älteren und erfahreneren) WissenschaftlerInnen und HochschullehrerInnen aus den Fächern, die in Forschung und Lehre das Hauptgewicht der Hochschule tragen, unter ihnen kaum involviert sind;
- als Folge daraus, dass nicht nur die Akzeptanz seitens der Fächer für Lehrinnovationen von außerhalb immer (noch) gering ist, sondern dass auch in den Fächern das Potential für eigene Innovationen der Lehre kaum genutzt wird;
- im Zusammenhang mit beidem, dass der (bisher nur rudimentär erfolgte) Ausbau einer fachbezogenen Hochschuldidaktik bzw. Hochschulfachdidaktik vom Zusammenwirken der allgemeinen Didaktik mit fachlichen Kompetenzen abhängt (s. u.).

Diesen Eindrücken soll unten noch nachgegangen werden. Zunächst einmal ist festzustellen, dass das Thema immerhin seit 2011 weiter aufgegriffen und entfaltet worden ist.

An erster Stelle ist hier ein von der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd) mit Unterstützung der Universität Hamburg im Dezember 2011 durchgeführter Workshop zu SoTL hervorzuheben (Federführung *Marianne Merkt*), der etwa zwanzig ExpertInnen aus Hochschulforschung, Hochschuldidaktik, Hochschulleitung sowie einige *Ars legendi*-Preisträger versammelte. Hauptthemen der Arbeitsgruppen waren die Klärung des Begriffs und der Merkmale von SoTL, der Arten, Formate, Zugangsmöglichkeiten und (methodischen) Ansprüche solcher Forschung zum Lehren, die Entwicklung verschiedener Formen des Austauschs, der Aufbau einer entsprechenden Community mit Publikationsorganen und -foren sowie institutioneller Strukturen zu ihrer Unterstützung. Besonderes Interesse galt auch den impliziten Vorstellungen von den Merkmalen, die einen *Scholar of Teaching and Learning* auszeichnen, z. B. Neugierde und Hang zu „freudvollem Experimentieren“, Wunsch nach Austausch mit anderen Lehrenden, Wertschätzung von und Interaktion mit Studierenden, intrinsischer Wunsch nach Verbesserung der eigenen Lehre, überhaupt Intellektualität und kritische Reflexivität.

Im Anschluss an diese Tagung konzipierten *Anne Cornelia Kenneweg* und *Judith Brockmann* ein „Leitbild“ zu SoTL, das in einer Sektion einer weiteren hochschuldidaktischen Tagung, der Dortmund Spring School 2012, bestätigt und fortentwickelt wurde und in der Folge als „Eckpunkte für eine Diskussion von *Scholarship of Teaching and Learning* im deutschsprachigen Raum“ weiter verbreitet werden soll (abgedruckt im Kapitel 12 dieses Bandes). Über die Begriffsklärung von SoTL und die Merkmale eines *Scholars* (vgl. oben) enthalten die „Eckpunkte“ insbesondere Hinweise dazu, dass und wie die gemeinte Art fachdidaktischer Forschung gewissermaßen in der Reichweite von Lehrenden in den Fächern liegen kann.

Als Datenquellen für SoTL käme den „Eckpunkten“ zufolge für Lehrende vieles aus der laufenden Arbeit in Betracht: Produkte studentischer Arbeit wie Hausarbeiten und Klausuren; Befragungen, Beobachtungen und Befunde zu Verhaltensweisen, Strategien, Haltungen usw. von Studierenden; Lerntagebücher, Lehrportfolios und Dokumentationen von Lehrprojekten bzw. Lehrexperimenten und Dokumente wie Lehrveranstaltungsverzeichnisse und Modulbeschreibungen, Studien- und Prüfungsordnungen. Die Untersuchungsmethoden könnten laut „Eckpunkte“ aus der Hochschuldidaktik oder Lehr- und Lernforschung abgeleitet werden, aber auch aus den jeweiligen Fächern der Lehrenden stammen. Nur seien in jedem Falle ein systematisches Vorgehen und der Anschluss an schon bestehende Informationen bzw. Erkenntnisse der Forschung erforderlich, die über alltagstheoretische Erklärungsmuster hinausgehen. In der Erarbeitung der „Eckpunkte“ wurde noch besonders herausgestellt, dass professionelle Hochschuldidaktiker/innen und Lehrforscher/innen die *Scholars* in den Fächern im Hinblick auf Methodik und Durchführung von Untersuchungen erheblich unterstützen könnten und oft wohl auch müssten. Diese Kooperation widerspreche nicht dem Gedanken des SoTL, solange das Eigentum an der Fragestellung und dem Ausgangskonzept bei den Fachlehrenden verbleibt.

Seitdem scheint das Interesse an der Entwicklung von SoTL auch in Deutschland fortzubestehen und sich weiter zu verzweigen, u. a. im Zusammenhang mit einer stärkeren Zuwendung zum Aufbau von Fachdidaktiken (s. u.). Kurz vor Drucklegung dieses Bandes hat eine weitere Diskussionsrunde zu SoTL und SoAD im Rahmen der Jahrestagung 2013 der dghd in Magdeburg stattgefunden.

### 3 SoTL-Beispiele in der deutschsprachigen wissenschaftlichen Fachliteratur

#### 3.1 „Implizite Vorläufer“ eines deutschsprachigen SoTL

Es ist nicht so, dass die Entwicklung von SoTL in Deutschland bei null anfangen müsste. In den von der dghd und ihrer Vorgängerin, der ehemaligen Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik (AHD), herausgegebenen Schriftenreihen, vor allem in den Hochschuldidaktischen Materialien der AHD, die von 1968 bis 1990 erschienen, sind neben Arbeiten aus der Hochschuldidaktik in großer Zahl auch didaktische Konzepte und Berichte aus den Fachwissenschaften heraus publiziert worden. Oft gingen sie aus Kooperationsprojekten hervor, wie sie von den seinerzeitigen hochschuldidaktischen Zentren mit Lehrenden der Fachwissenschaften gesucht wurden. Wo es, wie z. B. am Interdisziplinären Zentrum für Hochschuldidaktik der Universität Bielefeld, „Rotationsstellen“ gab, wurden diese durch den damit möglichen zeitweiligen Übergang von Fachwissenschaftlern in die Hochschuldidaktik gefördert. In Zeitschriften zu Hochschulpolitik und -entwicklung, vor allem in „Das Hochschulwesen“, sind in den Rubriken zu Studienreform und zu Anregungen aus der Praxis/Erfahrungsberichte immer wieder auch Beiträge von FachwissenschaftlerInnen zu finden.

Dasselbe gilt für das „Neue Handbuch Hochschullehre“ (Berendt u. a. 2001ff.): Auch dort stammt ein Teil der Autoren (etwa ein Drittel von zurzeit ca. 250) nicht aus Pädagogik, Psychologie, Hochschuldidaktik oder -management, sondern aus anderen Fachwissenschaften. Deren Beteiligung an einem solchen Werk ist sehr im Sinne eines SoTL. Näher betrachtet bringen ihre Beiträge zum größeren Teil Konzepte und Methoden oder Leitfäden für die Lehre, wie es dem Zweck eines solchen Handbuchs entspricht. Sie können sehr wohl neben theoretischen Überlegungen auch auf eigene empirische Arbeiten gegründet sein; diese als solche ausführlich darzustellen gehört aber nicht zur Aufgabe des Handbuchs. Beiträge, die vor allem über die Auswertung eigener Experimente und Erfahrungen oder eigene Forschung berichten, sind daher eher selten.

Es lassen sich im deutschsprachigen Raum also durchaus Beispiele aufspüren, in denen sich ein SoTL sozusagen *avant la lettre* findet. Dies zeigte auch die Literatursichtung für diesen Band. Zum Beispiel ließen sich in zwölf Jahrgängen (2000–2011) der Zeitschrift „Das Hochschulwesen“ insgesamt 31 solcher Arbeiten identifizieren. Charakter und Anspruch der Beiträge unterscheiden sich beträchtlich, was besonders deutlich wird, wenn sie in ein Raster eingeordnet werden.

## 3.2 Bilanz der Literatursichtung

Die im Vorwort zu diesem Band vorgestellte, zu heuristischen Zwecken entworfene Typologie des SoTL hat sich bei der „Mustererkennung“ in der Literatur recht gut bewährt. Unterschieden werden darin sieben Grundtypen von SoTL-Texten: *Studierendenforschung*, *Didaktische Diskussion*, *Didaktische Diskussion und Lehrveranstaltungs-konzept*, *Didaktische Forschung*, *Innovationsbericht*, *Begründeter Innovationsbericht*, *Studiengangsentwicklung*.

Mehr als die Hälfte der rund 80 für diesen Band gesichteten Arbeiten, die SoTL erkennen lassen, fallen in die Kategorie *Innovationsbericht*, d. h. sie beschreiben persönliche Erfahrungen ihrer Autoren mit didaktischen Projekten. Von diesen *Innovationsberichten* lassen sich nur eine Minderheit der anspruchsvolleren Variante des *Begründeten Innovationsberichts* zuordnen. Die zweitgrößte Gruppe der gesichteten SoTL-Arbeiten widmet sich der *Didaktischen Diskussion*. Hingegen fanden sich nur wenige Beispiele empirischer Forschung über Studierende (*Studierendenforschung*) und zu Fragen der Lehre und des Lernens, die über das jeweilige eigene Projekt hinausreichen (*Didaktische Forschung*). Auch Vertreter des SoTL-Typus *Studiengangsentwicklung* erwiesen sich als Rarität.

Dieses Bild der Lage ist insgesamt nicht überraschend, lässt sich doch ein Erfahrungsbericht relativ leicht aus dem Plan für eine ohnehin gründlicher bedachte, vorbereitete und evaluierte didaktische Innovation entwickeln, während weitergehende Forschungen einen größeren Schritt aus der eigenen Lehrtätigkeit heraus und in ein Feld mit weiteren methodischen Ansprüchen bedeuten. Zugleich zeigt dies aber auch den Entwicklungsbedarf. Dass das Thema der Studiengangsentwicklung in der gesichteten Literatur so schwach vertreten ist, kann Zufall sein – oder aber Ausdruck des Umstands, dass der theoretische Anspruch, der eigentlich in dieser Aufgabe steckt (die in den 1970er Jahren deshalb Curriculumentwicklung hieß), verdrängt wird, wohl unter dem enormen Handlungsdruck bei der Umstellung der Studiengänge auf die neuen Studienstrukturen mit ihren Rücksichten auf Akkreditierungskriterien, Leistungspunkte, Wettbewerb etc.

Die Häufigkeitsverteilung der SoTL-Texttypen sagt etwas über Art und Richtung der Arbeiten aus, aber noch nichts über ihre Qualität. Diese variiert auch innerhalb der Typen noch beträchtlich. Das gilt besonders für solche *Innovationsberichte*, deren Verfasser sich erstmals, mit besonders großem Elan und ohne (selbst-)kritischen Blick an ein solches Werk machen. Das Ergebnis fällt dann leicht in die Kategorie, die amerikanische Beobachter mit *We did it and the students liked it* karikieren.

SoTL verlangt wie jede Forschung einen kritischen Umgang mit eigenen Annahmen und Sichtweisen. Auch Einwände Dritter müssen Gehör finden können