

Schmohl, Tobias

Wider die Vulgärdidaktik

Schmohl, Tobias [Hrsg.]; To, Kieu-Anh [Hrsg.]: *Hochschullehre als reflektierte Praxis. Fachdidaktische Fallbeispiele mit Transferpotenzial. 2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage.* Bielefeld : wbv media 2019, S. 149-169. - (TeachingXchange; 1)



Quellenangabe/ Reference:

Schmohl, Tobias: Wider die Vulgärdidaktik - In: Schmohl, Tobias [Hrsg.]; To, Kieu-Anh [Hrsg.]: *Hochschullehre als reflektierte Praxis. Fachdidaktische Fallbeispiele mit Transferpotenzial. 2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage.* Bielefeld : wbv media 2019, S. 149-169 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-185335 - DOI: 10.25656/01:18533

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-185335>

<https://doi.org/10.25656/01:18533>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this license or an identical or comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Hochschullehre als reflektierte Praxis

Fachdidaktische Fallbeispiele mit Transferpotenzial

Tobias Schmohl, Kieu-Anh To (Hg.)

Wider die Vulgärdidaktik

TOBIAS SCHMOHL

Abstract

Der Beitrag geht von aktuellen Assoziationen, typischen Vorbehalten und gängigen Abwehrreflexen gegenüber dem Konzept „Hochschuldidaktik“ im akademischen Diskurs aus. Eine knappe und selektiv gewählte Bestandsaufnahme an diskursiven Positionierungen führt zu der Arbeitshypothese, dass die vorherrschende Praxis hochschuldidaktischer Beratung derzeit weder dem alten humanistischen Anspruch einer „Einheit von Forschung und Lehre“ noch der viel beschworenen „Bildung durch Wissenschaft“ gerecht wird – und die konstatierten Vorbehalte mithin ihre Berechtigung haben. Vor diesem Hintergrund wird das Konzept der *Vulgärdidaktik* terminologisch eingeführt und als Gegenbegriff zu einer Didaktik entwickelt, die an das englischsprachige Konzept eines *Scholarship of Teaching and Learning (SoTL)* anschließt. Anhand wissenschaftstheoretischer Einordnungen wird SoTL als programmatische Alternative zu einer vulgärdidaktischen Trivialisierung beschrieben und für fachwissenschaftliche Zugänge operationalisierbar gemacht. Der so gewählte Zugang zur Didaktik zeichnet sich gegenüber dem vulgärdidaktischen durch eine explorativere Haltung zur eigenen Lehre aus, bietet einen höheren wissenschaftlichen Informationsgrad, ein höheres bildungstheoretisches Reflexionsniveau und kann als insgesamt diskursiv anschlussfähiger eingeschätzt werden.

Schlagerworte: Hochschuldidaktik, Vulgärdidaktik, Scholarship of Teaching and Learning (SoTL), Wissenschaftsdidaktik

1 Einleitung

Im Kontext von Hochschullehre ist das Konzept „Didaktik“ heute vorwiegend negativ konnotiert. Das lässt sich für unterschiedliche akademische Akteursgruppen gleichermaßen zeigen, wenn man kritisch auswertet, wie das Konzept durch diese Gruppen jeweils gebraucht wird (bspw. Nortmeyer, 2011, S. 526): Prominente **bildungswissenschaftliche Fachexpertinnen und -experten** vermeiden es bspw. (zumeist mit Verweis auf wissenschaftsstrategische Gründe), ihre jeweiligen Forschungen mit diesem Begriff zu kennzeichnen – selbst dann, wenn sie explizit Fragen der Hochschullehre adressieren (vgl. Schmohl, 2019d, S. 119). **Praktizierende der Hochschullehre** gebrauchen das Konzept häufig pejorativ zur Kennzeichnung einer auf pädagogische Belehrungen oder gar Bevormundungen hinauslaufenden Beratungspraxis, die die jeweilige Fachexpertise als nicht hinreichend für fundierte Vermitt-

lungskompetenzen setzt (vgl. Brinek & Schirlbauer, 1996). Derartige Abwehrreflexe werden verstärkt, wenn durch **hochschuldidaktische Akteure und Institutionen** Ansprüche etwa zur „Professionalisierung der Hochschullehre“ (Merkt, Wetzel & Schaper, 2016) artikuliert werden. In derartigen sloganhaften Etikettierungen lässt sich ein Hang zur Hybris herauslesen, der Didaktik-Professionals vielfach nachgesagt wird: Professionelle Hochschullehre – so die zum Slogan verkürzte These – setzt notwendig hochschuldidaktische Beratung voraus. Im Umkehrschluss: Hochschullehre ohne hochschuldidaktische Beratung kann nur wenig professionell sein – eine Diagnose, die wohl nicht von allen Lehrenden geteilt werden dürfte. **Lernende** hingegen assoziieren den Begriff meist mit Lehrformaten, die einseitig auf aktivierende Methoden und diskursive Formate („Stuhlkreisveranstaltungen“) setzen (vgl. Kurtz, 2014). Vorbehalte gegenüber der Didaktik sind hier vor allem mit der pädagogischen Trennung von Experten und Novizen sowie der damit einhergehenden „Verschulung“ von Lehrinhalten verbunden:

Didaktik hat [...] die *Inadäquatio intellectus et rei* zur Voraussetzung. Deshalb bedarf es der Vermittlung, der Aufbereitung der Sache, um diese dem zu engen, noch unentwickelten und ungeschulten infantilen oder juvenilen Verstande gefügig zu machen (Liessmann, 1996, S. 15).

Einige **Wissenschaftsphilosophen** bewerten die Hochschuldidaktik mit Blick auf ihre institutionelle und fachliche Historie sogar – nicht ohne Polemik – als „*Rache der Pädagogik an der Universität angesichts ihres eigenen wissenschaftlichen Bedeutungsverlusts*“ (Mittelstraß, 1996, S. 60). Didaktisches Handeln im Hochschulkontext stehe mithin in direkter Opposition zu Anspruch und Zweck von Hochschulbildung generell: „Die Idee der Universität als einer wissenschaftlichen Hochschule droht im Mahlstrom zunehmender Pädagogisierungen unterzugehen“ (Mittelstraß, 1996, S. 64). „Didaktisierung“ wird zum Kampfbegriff, der für nichts weniger als die „Trivialisierung wissenschaftlicher Lehr- und Lernprozesse“ steht (Mittelstraß, 1996, S. 65).

Mit ähnlichem Zungenschlag argumentieren auch Vertreter anderer Fachrichtungen. So beschreibt der **Kultursoziologe** Baecker (2017, N4) Didaktik in der Vielzahl ihrer Maßnahmen schlichtweg als modernen Gegenläufer zum neuhumanistischen Konzept von (Hochschul-)Bildung:

Humboldts Bildung überantwortet die Wechselwirkung der Eigentätigkeit des Geistes, die Kompetenzpädagogen setzen auf eine Vielzahl didaktischer Maßnahmen. Man sieht, woher das Unglück kommt: Zwischen Humboldts Theorie und der Kompetenzpädagogik liegen die institutionelle Ausdifferenzierung von [...] Hochschulen und die disziplinäre Ausdifferenzierung der Pädagogik. So viel institutionellem und disziplinärem Druck ist kein guter Gedanke auf Dauer gewachsen.

Diese wenigen und exemplarisch gewählten Schlaglichter zeigen: *Didaktik* ist im Kontext von Hochschullehre aktuell kein unproblematisches Konzept. Weitere Beispiele ließen sich leicht ergänzen. Statt die somit zumindest symptomatisch postulierte Problemlage durch Harmonisierungsversuche zu entschärfen, möchte ich im

Folgenden zunächst zur Polarisierung beitragen – und damit für den kritischen Diskurs zum Hochschuldidaktikkonzept neue Impulse setzen, die zur terminologischen Abgrenzung sowie zur programmatischen Neuausrichtung dieses akademischen Fachs beitragen können.

Dabei lege ich eine Arbeitsdefinition für eine wissenschaftlich fundierte (in der Breite noch zu etablierende) Hochschuldidaktik zugrunde, die ich kürzlich in einem anderen Kontext vorgeschlagen habe:

Als wissenschaftliche Disziplin beobachtet, analysiert, bewertet und kritisiert die Hochschuldidaktik alle Prozesse *strategischen Handelns und Kommunizierens* in *Lernsettings* an Hochschulen aus der Perspektive eines lehrenden *Akteurs* hinsichtlich ihrer *pragmatisch-lebensweltlichen* Voraussetzungen, Durchführungen und Wirkungen. Ihr Erkenntnisinteresse ist dabei besonders auf die Gestaltungsseite individuellen Lehrhandelns mit dem Ziel der systematischen Einflussnahme auf Lernprozesse ausgerichtet (Schmohl, 2019d, S.119).

Meine These ist, dass die vorherrschende Praxis hochschuldidaktischer Beratungen derzeit weder dem humanistischen Anspruch einer Einheit von Forschung und Lehre noch der viel beschworenen „Bildung durch Wissenschaft“, die als das Proprium akademischer Bildung gesehen werden kann (bspw. Humboldt, 1810/1903), gerecht wird.

Im Folgenden kennzeichne ich beide Handlungsfelder (Hochschullehre und Beratung) in ihrer aktuellen Ausprägung mit dem Sammelbegriff *Vulgärdidaktik*. Damit meine ich eine Lehrhaltung sowie – in metonymischer Erweiterung des Konzepts – eine didaktische Beratungspraxis, die aktuell über alle Fachrichtungen hinweg verbreitet ist und sich massenhaft in akademischen Einrichtungen finden lässt. Sie zeichnet sich durch folgende vier Merkmale aus:

Vulgärdidaktik ist ...

1. ... **wissenschaftlich wenig informiert,**
2. ... **bildungstheoretisch unreflektiert,**
3. ... **diskursiv verschlossen,**
4. ... **tendenziell wenig explorativ.**

Ad 1: Die adressierte Haltung ist vorrangig praxeologisch ausgerichtet, ohne an fachdidaktische Konzepte, bildungswissenschaftliche Erkenntnisse oder Best Practices anderer wissenschaftlicher Disziplinen anzuknüpfen. **Ad 2:** Mit dem Begriff geht grundlegend ein Theorie- und Reflexionsdefizit im Hinblick auf bildungswissenschaftliche Konzepte, Modelle und Paradigmen einher. **Ad 3:** Vulgärdidaktikerinnen und -didaktiker suchen nicht den fachlichen Austausch mit anderen und treten tendenziell nicht in offene Diskurse über ihre Lehre/Beratung ein.¹ **Ad 4:** Lehre/Bera-

¹ Die Teilnahme an hochschuldidaktischen Veranstaltungen führt für sich genommen noch nicht zwangsläufig aus der Vulgärdidaktik hinaus – denn teilweise sind auch in den Serviceeinrichtungen und Beratungsstellen wissenschaftliche Konzepte und Handlungsformen nur rudimentär etabliert.

tung wird tendenziell als festes Programm durchgeführt; es liegt gegenüber dem eigenen Handeln in diesem Kontext keine erkundende oder forschende Haltung vor.

Um mögliche „Gegenprogramme“ zu dem damit in seinen Konturen umrissenen Konzept sinnvoll beschreiben zu können, ist zunächst zu klären, welche Bedeutungskomponenten der Didaktikbegriff in seiner ursprünglichen Form beinhaltet und welche davon einer programmatischen, modernen Bedeutung für den akademischen Kontext zugrunde gelegt werden könnten.

Zuvor sei an dieser Stelle ein kurzer Hinweis gestattet, um Missverständnissen vorzubeugen: Obwohl das, was ich mit dem Konzept „Vulgärdidaktik“ kennzeichne, aus meiner Sicht weitverbreitet ist und in vielfältigen Variationen vorliegt, möchte ich hier ausdrücklich betonen, dass auch die andere Seite durchaus bereits vorhanden und an manchen Standorten sogar fest innerhalb des Wissenschaftssystems verankert ist: Neben einigen engagierten Einzelpersonen übernehmen auch etliche Einrichtungen und Verbände eine Vorreiterrolle, um Hochschuldidaktik in Theorie und Praxis mit dem besonderen Anspruch akademischer Bildung in Einklang zu setzen. Berichte über Positives, Gelingendes und Bewahrenswertes gibt es im Kontext der Hochschuldidaktik zur Genüge. Der vorliegende Beitrag will demgegenüber bewusst „den Finger in die Wunde“ legen. Er versteht sich mithin als Beitrag und offene Einladung zu einem *kritischen* Diskurs.

2 Begriffsbestimmungen

Das Konzept „Didaktik“ erhält in akademischen Kontexten in Deutschland im 17. Jahrhundert eine zentrale Bedeutung: Die beiden Gelehrten Johann Amos Comenius und Wolfgang Ratke legen hier jeweils Schriften vor, die Didaktik als „Lehrkunst“ fassen und dem eigenen Handeln zugrunde legen. Beide bezeichnen sich auch selbst als „Didactici“ (Raithel, Dollinger & Hörmann, 2007, S.74). In den Schriften geht es jeweils darum, wirkungsvoll zu lehren bzw. zu unterrichten und damit erfolgreiches Lernen anzuregen.

Der Begriff reicht etymologisch aber noch weiter zurück – bis zur Philosophie und Sophistik der griechischen Antike. Insbesondere die Sophisten verstanden sich damals als Allgemeingelehrte, die nicht nur rhetorisch gebildet waren, sondern auch als Erzieher fungierten. Von einem prominenten Vertreter der Sophistik, Protagoras von Abdera, sind Schriften überliefert, in denen ein Vorgänger des heutigen Didaktikbegriffs terminologisch eingeführt wird.² Protagoras nennt drei Merkmale, die gemeinsam Voraussetzungen für erfolgreiche rhetorische Erziehung seien, wie sie die Sophisten praktizierten:

1. natürliche Veranlagung (physis – φύσις)
2. Instruktion (didaskalia – διδασκαλία)
3. Übung (askêsis – ἄσκησις)

2 Vgl. DK 80 B3, 11; s. außerdem Plat: *Menon*: 70a, *Phdr.* 269d; Diog. Laert.: 5.18; Isokrat.: *Soph.* 14–17.

Anhand dieser drei Merkmale teilt Protagoras verschiedene Lernsettings für das erzieherische Handeln ein. Die „didaskalia“ (2) übersetzen wir heute anstelle von „Instruktion“ besser mit „didaktischer Vermittlung“ in einem sehr restriktiven Sinn; sie bildet den technischen Kern der Lehrkunst im antiken Verständnis.

In einer der überlieferten Varianten dieser Aufzählung ist der Begriff („didaskalia“) durch ein anderes Konzept ersetzt: „mathêsis“ – ein Wort, das wir heute mit „Erlernen“, „Verstehen“ oder „Begreifen“ übersetzen würden. Hier ist das „Lehren“ also durch „Lernen“ ersetzt worden. Das Wort mathêsis kann aber auch für „Wissenschaft“ stehen – und zwar im Sinne einer lernenden Aneignung wissenschaftlicher Erkenntnis (heute gebrauchen wir dafür manchmal das lateinische Wort (Selbst-)„Studium“ bzw. Wendungen wie „selbstorganisiertes Lernen“ – vgl. Schmohl, Schäffer, To & Eller-Studzinsky, 2019). Der Austausch dieser beiden Konzepte markiert eine Veränderung in der Vorstellung davon, was für eine erfolgreiche Vermittlung von Lerninhalten wichtig ist: eine Schwerpunktverschiebung vom „Lehren“ oder „Vermitteln“ hin zum „Lernen“ oder „Studieren“. – Die Idee eines „shift from teaching to learning“ ist also kein gänzlich moderner Gedanke.³

Die Einteilung der drei Bedingungen findet sich – meist natürlich ohne Rückbezug auf die historischen Wurzeln – noch heute in Didaktik-Lehrbüchern. Ebenso die inzwischen fest im fachlichen Diskurs verankerte Unterscheidung von „Lehren“ und „Lernen“, was in der antiken sophistischen Vorstellung noch weitgehend zusammengedacht wurde.

Im Anschluss an Protagoras wird das „Lernen“ dann in Platons Dialog *Gorgias* als Beeinflussung durch von außerhalb der eigenen Psyche liegende Erfahrungen umschrieben. Das können wir uns, so Platon, auf zwei Arten vorstellen: Beeinflussung durch Lehrer und Beeinflussung durch eine „höhere Kraft“ (einen *daimôn* oder den *nous*). Die erste Form ist das Ergebnis akademischen „Lehrens“, die zweite das Ergebnis akademischen „Lernens“. Prinzipiell unterschieden von diesen Formen des Lehrens und Lernens (die beide Bildung im Sinne des Erlangens „höherer“ Erkenntnis zum Ziel haben) ist nun Platon zufolge das, was die Sophisten unter dem Etikett einer erzieherischen Ausbildung betreiben: Hier steht nicht das (reflektierte) Lernen im Vordergrund, sondern das (unreflektierte) Herstellen einer vorgefertigten Überzeugung. Für Platon besteht also ein prinzipieller Unterschied zwischen der rhetorischen Ausbildung der Sophisten und der „wahren“ Lehrtätigkeit: Die Rhetorik lehrt nicht und regt keine Lernprozesse an – sie überredet nur. Damit bewirkt sie nicht Vermittlung/Aufbau von Gewissheit, sondern nur das Verinnerlichen vorgefertigter Meinungen.

3 Vgl. zum postulierten „shift“ erstmals Barr & Tagg, 1995; im deutschsprachigen Bereich bspw. Wildt, 2004 mit weiterer Lit.; kritisch dazu Schmohl, 2019c, S. 119.

Es sind also in Platons Einteilung, was die Dimensionen des „Lernens“ angeht, zumindest drei verschiedene Begriffe im Spiel:

1. die Tätigkeit der Sophisten, die nur darauf abzielen, „rhetorisch“ zu überzeugen (*peithein*), dabei aber kein eigentliches Wissen vermitteln;
2. die Tätigkeit der Lehrer, die instruieren und so Wissen schaffen können (*didaskhein*);
3. das innere Durchsprechen mit einem daimôn, das zur verstehenden Einsicht führt (*mathanein*).

Aristoteles greift diese begrifflichen Unterscheidungen Platons auf und führt – soweit ich sehe, als erster – die terminologische Trennung von Lehren (*didaskalia*) und Lernen (*mathêsis dianoêtikê*) systematisch ein, indem er sie als Ausgangspunkt seiner Zweiten Analytik verwendet (vgl. Aristot.: An. post. I.1 71a 1–2; 91).

Was folgt aus solchen in erster Linie philologischen Ansätzen für ein heutiges Verständnis des Didaktikbegriffs? Zunächst ist es bemerkenswert, dass die Unterscheidung zwischen „Lehren“ und „Lernen“, die wir heute im Rahmen von Didaktik gebrauchen, im ursprünglichen Wortsinn gar nicht enthalten war. Bereits in der Antike wird systematisch „gute“ (akademische) von „schlechter“ (sophistischer/vulgärer) Lehre unterschieden. Für gute Lehre werden auch charakterliche Eigenschaften der Lehrenden (das „Ethos“) als wichtig erachtet. Ziel des Lehrens ist nicht das Überzeugen (d. h. das Vermitteln von Meinungen), sondern die Vermittlung von wahren, gesichertem Wissen, das kritisch rezipiert und mit einer „durchdenkenden“ Auseinandersetzung verknüpft wird, die letztlich zur Erkenntnis führt.

3 Das Gegenprogramm zur Vulgärdidaktik

Wie lassen sich vor dem Hintergrund des ursprünglichen Wortsinns von „Didaktik“ nun „vulgäre“ Haltungen im Kontext einer modernen Hochschulbildung vermeiden? Die Antwort auf diese Frage hängt wesentlich davon ab, welche Eigenschaften „gute“ akademische Lehrende erfüllen sollen. Ich habe bereits oben Merkmale eines vulgärdidaktischen Ethos postuliert (s. Abschn. 1), die sich, ins Positive gewendet, als Anforderungskatalog für Hochschullehrende beschreiben lassen.

Im Hinblick auf ihre Didaktik sollten Hochschullehrende demnach idealerweise „wissenschaftlich informiert“, „bildungstheoretisch reflektiert“, „zum offenen Diskurs bereit“ und „in ihrem Handeln explorativ“ sein. Um diese Ethos-Kategorien zu einem Gegenprogramm der Vulgärdidaktik auszuarbeiten, ist im Folgenden zu klären, was konkret unter die Konzepte „Wissenschaft“, „Bildungstheorie“, „Offenheit“ und „Exploration“ fällt bzw. welche Kriterien für die Definitionen dieser Begriffe jeweils zugrunde gelegt werden. Diese Kategorien sind nicht zufällig gewählt. Sie umschreiben ein bildungsphilosophisches Konzept, für das in der aktuellen internationalen Diskussion der Begriff „Scholarship“ steht (vgl. zum nachfolgenden Abschn. Schmohl, 2018 mit weiterer Lit.).

3.1 Reconsidering Scholarship: Ein vierteiliges Berufsethos für Hochschullehrende

Im angloamerikanischen Sprachgebrauch wird heute im Anschluss an Boyer (1990) das Wort *Scholarship* als Sammelbegriff gebraucht, um eine akademische Haltung gegenüber der eigenen Lehre zu kennzeichnen. Boyer führt den Begriff programmatisch mit den folgenden Worten ein:

We believe the time has come to move beyond the tired old 'teaching versus research' debate and give the familiar and honorable term 'scholarship' a broader, more capacious meaning, one that brings legitimacy to the full scope of academic work (Boyer, 1990, S. 16).

Der Begriff lässt sich nicht einfach ins Deutsche übertragen. In direkter Übersetzung würde man das Wort „Gelehrsamkeit“ gebrauchen – allerdings passt es durch die negative Konnotation im Deutschen nicht. Das neuhumanistische Konzept einer akademischen „Bildung“ (im Wortsinn von „gebildet sein“) kommt der intendierten Bedeutung schon näher, wobei hier allerdings spezifische Einschränkungen zu beachten sind (vgl. Schmohl, 2018).

Boyer (1990) strebt mit seinem Beitrag eine ganzheitlichere Sicht auf die didaktische Rolle von Hochschullehrenden an – und zwar fächerübergreifend. Terminologisch unterscheidet er zunächst *Scholarship* im Hinblick auf vier Aktivitäten der akademischen Praxis (vgl. Abb. 1):

1. *Entdeckung* („scholarship of discovery“),
2. *Kontextualisierung* („scholarship of integration“),
3. *Anwendungsbezug* („scholarship of application“) und
4. *Didaktik* („scholarship of teaching“).

Diesen Aktivitäten entsprechen vier epistemische Modi oder „intellektuelle Funktionen“ des Wissenserwerbs, die er mit den folgenden akademischen Tätigkeitsbereichen identifiziert (Boyer, 1990, S. 24):

1. *Forschung* („research“),
2. *Transfer* („synthesis“),
3. *Praxis* („practice“) und
4. *Lehre* („teaching“)

Scholarship of Discovery umfasst den Erwerb von Wissen durch systematische Recherche: „the *scholarship of discovery* [...] comes closest to what is meant when academics speak of ‚research‘“ (Boyer, 1990, S. 17). Dazu gehört u. a., sich zur wissenschaftlichen Erforschung mit Hilfe fachwissenschaftlicher Methoden zu bekennen – sowie zum Grundsatz der Forschungsfreiheit.

Scholarship of Integration bezieht sich auf den Akt des akademischen Wissenstransfers zwischen Fächern (*science-to-science*) oder zwischen Wissenschaft und Gesellschaft (*science-to-society*): „By integration, we mean making connections across the disciplines, placing the specialties in larger context, illuminating data in a revealing

way, often educating nonspecialists, too“ (Boyer, 1990, S. 18). Vor allem die Einbettung wissenschaftlicher Erkenntnisse in größere intellektuelle Muster ist es, was Boyer hier als Akt der „Integration“ bezeichnet. Im deutschsprachigen akademischen Kontext ist der Begriff „Transfer“ für diese Aktivität aus meiner Sicht am einschlägigsten.

Scholarship of Application verbindet Forschungsaktivitäten mit der Praxis – allerdings nicht in dem Sinn, dass Forschung und Praxis getrennt operierende Handlungsfelder wären:

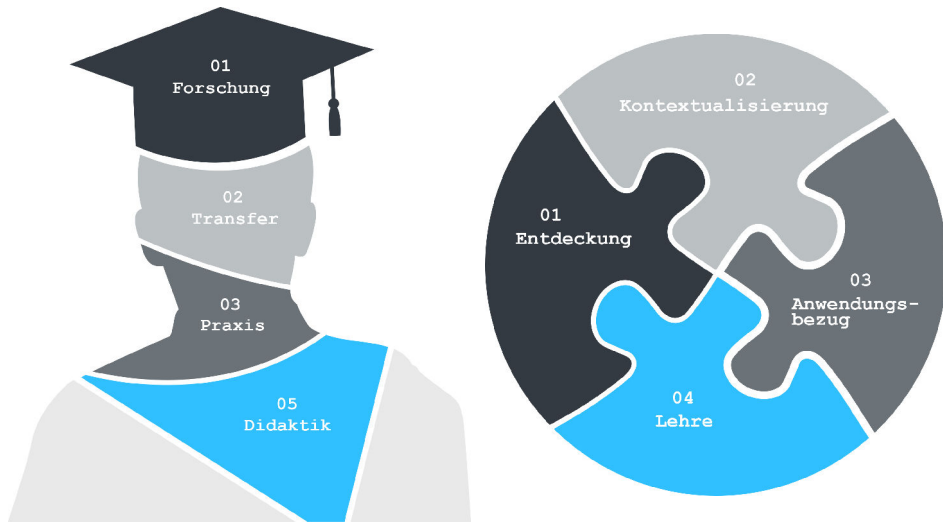


Abbildung 1: Vier *Scholarship*-Handlungsfelder und korrespondierende epistemische Modi nach Boyer (1990)

Indeed, the term itself may be misleading if it suggests that knowledge is first ‘discovered’ and then ‘applied.’ The process we have in mind is far more dynamic. New intellectual understandings can arise out of the very act of application [...], theory and practice vitally interact, and one renews the other (Boyer, 1990, S. 23).

Boyer ergänzt diese drei grundlegenden akademischen Kompetenzbereiche im Sinne von *Scholarships* durch das „*Scholarship of Teaching*“, was er als ein gleichwertiges Handlungsfeld gegenüber den etablierten Feldern ansieht: „[T]oday, teaching is often viewed as a routine function [...]. When defined as scholarship, however, teaching both educates and entices future scholars“ (Boyer, 1990, S. 23).

„Scholarship“ wird im Anschluss an Boyers Plädoyer international zu einem geflügelten Wort, mit dem eine bestimmte Haltung von Akademikerinnen und Akademikern gegenüber ihrer eigenen Arbeit und ein damit verbundenes spezifisches Rollenkonzept oder sogar berufliches Ethos verknüpft ist.

3.2 Scholarship of Teaching and Learning: Eine wissenschaftliche Haltung gegenüber der eigenen Didaktik

Im bildungswissenschaftlichen Diskurs wurde als Reaktion auf Boyers Plädoyer insbesondere das Kernargument aufgegriffen, nicht ausschließlich Forschungsleistungen wertzuschätzen (und sie im Zweifel gegenüber anderen akademischen Aufgaben wie bspw. Lehre, Selbstverwaltung oder Transfer „auszuspielen“), sondern ihnen denselben Stellenwert zuzusprechen wie den übrigen Handlungsfeldern, die das professorale Berufsbild prägen. Insbesondere wurde im Diskurs die Haltung zur eigenen Lehre – das „Scholarship of Teaching“ – adressiert. Bald wurde der Zusatz „and Learning“ ergänzt. Diese Formulierung etablierte sich in bildungswissenschaftlichen und didaktischen Fachdiskursen rasch als eine stehende Wendung (Akronym: SoTL). Heute wird das Konzept im Rahmen von didaktischen Programmen und Hochschulentwicklungsmaßnahmen in einem analytischen Sinn gebraucht, der bspw. anhand einer Definition Shulmans (1998, S. 5) skizziert werden kann:

For an activity to be designated as scholarship, it should manifest at least three key characteristics: It should be *public*, susceptible to *critical review and evaluation*, and accessible for *exchange and use* by other members of one's scholarly community [...]. Scholarship properly communicated and critiqued serves as the building block for knowledge growth in a field.

Ziel von SoTL ist es, dass Hochschullehrende eine wissenschaftliche Haltung gegenüber der eigenen Lehre entwickeln bzw. forschend⁴ Herausforderungen in der didaktischen Praxis bewältigen. Die gewonnenen Erkenntnisse sollen veröffentlicht und so anderen Lehrenden und der Fachcommunity zugänglich gemacht werden. Ein Kernanliegen dabei ist es, generalisierbare Erkenntnisse zu gewinnen, die sich nicht auf den jeweiligen Einzelfall beschränken. Dazu ist es notwendig, die Lehre als wissenschaftlichen Untersuchungsgegenstand zu reflektieren:

We realized that if we could represent practice, then the possibilities for investigating and communicating about teaching and learning – by different communities – would be enhanced. Although others wanted to highlight our practice, what we needed to draw on was our knowledge of *investigative practice*, not our own evolving knowledge of practice itself. We understood this as a problem of representation and communication. How could the many complex layers of practice be represented? And how could practice be engaged and discussed by a wider range of people concerned with teaching and learning? (Bass, 1999)

Durch die forschungsbasierte Auseinandersetzung mit der eigenen Didaktik werden die Lehrenden zu *Lernenden* in und von ihrer Lehre. Mit der forschungsbasierten Reflexion des eigenen Lehrhandelns und der Veröffentlichung der gewonnenen Ergeb-

4 Teilweise wird die Forderung, man müsse sich forschend mit der Lehre auseinandersetzen, etwas abgeschwächt formuliert und eher als eine „evidenzbasierte kritische Reflexion der Praxis zur Verbesserung der Praxis“ beschrieben: „The scholarship of teaching and learning from this perspective is not research in the traditional sense. It is a practically oriented activity, conducted collegially, and increasingly being conducted alongside traditional research within the disciplines Prosser“ (2008, S. 4).

nisse trägt SoTL zur Qualitätsentwicklung und Evidenzbasierung der Hochschullehre bei (vgl. Davies, 1999).

Neben dieser spezifischen didaktischen Begriffsbestimmung von SoTL existieren derzeit vielfältige Varianten des Konzepts, die eine ganze Bandbreite an Bedeutungen abdecken, wie u. a. auch kürzlich vorgelegte empirische Studien zum Gebrauch dieses Konzepts in akademischen Diskursen zeigen (vgl. bspw. Ginns, Kitay & Prosser, 2008; Kreber, 2013; Larsson, Mårtensson, Price & Roxå, 2017):

[Conceptions] range from common sense ideas about knowing a lot, to complex ideas concerning the relating of teaching and learning to the structure of knowledge within a discipline and the communicating of resulting insights about teaching and learning to colleagues and to peers (Trigwell et al., 2010, S. 162).

Im internationalen Diskurs wird der Begriff derzeit kontrovers diskutiert – etwa auf der *ISSOTL19* in Atlanta (Georgia) im Oktober 2019, der *Stellenbosch*-Tagung in Neuseeland im Oktober 2019 oder auf der *EuroSoTL* in Schweden im Juli 2019. Im deutschsprachigen Diskurs entwickelt sich seit den einführenden Beiträgen von Huber (Huber, 2011, 2014) ebenfalls ein lebhafter Diskurs.⁵

Auch an deutschen Hochschulen findet das Konzept seit einigen Jahren immer mehr Anklang. Die institutionelle Umsetzung gestaltet sich dabei vielfältig – teils als fester Bestandteil in hochschuldidaktischen Programmen, teils als individuell begleitetes hochschuldidaktisches Angebot (vgl. Schmohl, 2018 mit weiterer Lit.). Zum aktuellen Zeitpunkt gibt es nur wenige fest etablierte SoTL-Konzepte und Aktivitäten einzelner Lehrender an den deutschen Hochschulen (vgl. u. a. Huber, Pilniok, Sethe, Szczyrba & Vogel, 2014; Schmohl, 2017a; Schmohl & Jansen-Schulz, 2018). Darüber hinaus gibt es Hochschuldidaktikerinnen und -didaktiker, die SoTL vereinzelt sowie in individualisierter Form umsetzen.

4 Wissenschaftstheoretische Systematisierung zur Untersuchung der eigenen Lehre durch Fachwissenschaftler*innen

Zur Abgrenzung von wissenschaftlich wenig informierten, bildungstheoretisch unreflektierten, diskursiv verschlossenen, und wenig explorativen Haltungen gegenüber der eigenen Lehre lässt sich das SoTL-Konzept programmatisch zugrunde legen. Diesem Konzept zu folgen bedeutet, sich anhand der eigenen fachwissenschaftlichen Expertise und einer spezifischen disziplinären Sozialisierung mit Fragestellungen auseinanderzusetzen, die zunächst nicht unmittelbar in den Objektbereich des angestammten Fachgebiets fallen – oder in manchen Fachrichtungen auch sehr

5 Beispielsweise soll in Kürze ein eigener Bereich zu SoTL der Zeitschrift die hochschullehre entstehen: http://www.hochschullehre.org/?page_id=388; Uwe Fahr, Ramona Zacherl, David Kergel, Birte Heidkamp-Kergel, Holger Angenent und Alexandra Eißer bereiten aktuell einen SoTL-Sammelband vor, der Ende 2020 im Springer-Verlag erscheinen wird: <https://www.fbzh.fau.de/2019/07/23/call-for-abstracts-erforschung-der-eigenen-lehre/>.

weit von den üblichen Forschungsgegenständen entfernt sind. Es geht insbesondere darum, Problemen und Fragen aus der eigenen didaktischen Praxis reflektiert und explorativ zu begegnen. Das Primat liegt damit nicht in einer akuten Problembearbeitung (die häufig von hochschuldidaktischen Kursen adressiert wird), sondern in der fundierten und prinzipiell *offenen* Entwicklung von Lösungsansätzen:

Changing the status of the *problem* in teaching from terminal remediation to ongoing investigation is precisely what the movement for a scholarship of teaching is all about. [...] [T]he extended act of teaching becomes like the extended act of traditional scholarship or research. It includes a broad vision of disciplinary questions and methods; it includes the capacity to plan and design activities that implement the vision; it includes the interactions that require particular skills and result in both expected and unexpected results; it includes certain outcomes from that complex process, and those outcomes necessitate some kind of analysis (Bass, 1999).

SoTL-Beiträge lassen sich in vier verschiedene Sorten einteilen (Healey, Matthews & Cook-Sather, 2019):

1. **Empirische Forschungsbeiträge:** Hier werden Ergebnisse von Datenerhebungen vorgestellt, diskutiert und an den bildungswissenschaftlichen Diskurs angeschlossen. Häufig werden beobachtende Forschungsformen angewandt und bspw. Interviews oder Umfragen durchgeführt. Aber auch Dokumentanalysen sowie Reflexionen oder Erzählungen können Gegenstand dieser Kategorie sein (Reinmann & Schmohl, 2016; Schmohl, 2019a, 2019b). Forschungsbeiträge folgen typischerweise einem festgelegten Aufbau: Einführung, Literaturübersicht, Abschnitte über Methoden, Ergebnisse, Diskussion und Implikationen sowie eine Schlussfolgerung (Healey et al., 2019, S. 31).
2. **Konzeptuelle Beiträge:** Diese Sorte von SoTL-Beiträgen ist nicht auf Grundlage von Datenerhebungen verfasst, sondern sie setzt sich mit dem bestehenden Diskurs auseinander, d. h. sie erforscht in der Regel etablierte Theorien und Modelle. Ziel dieser Forschungsform ist es, anhand begrifflich-theoretischer Analysen ein Argument aufzubauen, eine Vertiefung des Denkens zu erreichen etc. (Healey et al., 2019, S. 32).
3. **Reflektierende Essays:** Für diese Sorte an Beiträgen steht die Komplexität lebensweltlicher Zusammenhänge im Vordergrund, die weder empirisch noch logisch-analytisch erfasst werden soll, sondern gerade in ihrer Vielfältigkeit und Widersprüchlichkeit (Cook-Sather, Abbot & Felten, 2019). Im Vordergrund steht das Anliegen, „gelebte Erfahrungen“ und persönliche didaktische Erkenntnisse für andere aufzubereiten und sie in einer nicht zu stark formalisierten Sprache zugänglich zu machen. Für eine ergänzende Evidenzschaffung bieten sich hier ethnografische oder autoethnografische Methoden an, bspw. teilnehmende Beobachtung, Feldnotizen, Reflexionsberichte etc. (Healey et al., 2019; Reinmann & Schmohl, 2016; Schmohl, 2019a).
4. **Meinungsartikel:** Ziel dieser Sorte von SoTL-Beiträgen ist es, ein Werturteil über das Lehren und Lernen zu formulieren, das sich aus fundierter individueller Lehrerfahrung und der Auseinandersetzung mit dem wissenschaftlichen

Diskurs ergibt. Hier steht im Gegensatz zu einem reflektierenden Essay eine persuasive Funktion im Vordergrund: Das Ziel besteht nicht vorrangig im Austausch bzw. darin, gelebte Erfahrungen und daraus resultierende Erkenntnisse zu teilen. Vielmehr sollen die Leser*innen von einer bestimmten Perspektive überzeugt werden. Für diese Sorte von SoTL-Beiträgen ist die Rückbindung an den wissenschaftlichen Diskurs zentral, d. h. die (kritische) Auseinandersetzung mit dem aktuellen Stand der bildungswissenschaftlichen oder fachdidaktischen Diskussion zum gewählten Thema (Healey et al., 2019, S. 32).

Neben den Beitragssorten können auch grundsätzlich zumindest drei verschiedene Funktionsrollen eingeteilt werden, die SoTL-Akteur*innen im Rahmen ihrer wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der eigenen Lehre typischerweise einnehmen:

- Fachwissenschaftler*in,
- Lehrende*r,
- bildungswissenschaftliche*r Forscher*in.

Verständlicherweise ist es nicht für alle Fachrichtungen gleichermaßen möglich, sich mit bildungswissenschaftlichen Problemen seriös auseinanderzusetzen. Hier kann neben der wissenschaftsdidaktischen Begleitung (welche die eigentliche Aufgabe der Hochschuldidaktik sein sollte; vgl. Schmohl, 2019c, 2019d) eine leitfragengestützte Heuristik helfen, um das bildungswissenschaftliche Forschungsdesign zu systematisieren. Glassick, Huber und Maeroff (1997) haben bspw. derartige Leitfragen erarbeitet, die sich zur Bewertung und Systematisierung eines SoTL-Untersuchungsprojekts eignen. Sie unterscheiden sechs Kategorien, die ein erfolgreiches SoTL-Projekt ausmachen:

1. **Eindeutige Zielsetzungen**

Die grundlegenden Ziele der eigenen Arbeit werden klar dargestellt, sind realistisch und auch erreichbar; die Untersuchungsfrage ist für das eingegrenzte Untersuchungsgebiet relevant.

2. **Angemessene Vorbereitung**

Ein Verständnis des jeweiligen Diskurses wird ersichtlich; methodische Fähigkeiten und Ressourcen sind ausreichend.

3. **Geeignete Methoden**

Die Methoden sind den Zielen angemessen und werden effektiv angewandt. Auf nicht-intendierte Veränderungen wird mit Anpassungen reagiert.

4. **Signifikante Ergebnisse**

Die gesetzten Ziele werden erreicht; die Arbeit schließt eine Wissenslücke des eingegrenzten Untersuchungsfelds und ist anschlussfähig für weiterführende Forschung.

5. **Effektive Präsentation**

Die Arbeit wird effektiv und adressatengerecht in den passenden Kanälen publiziert; die Botschaft wird klar, prägnant und kohärent dargestellt.

6. Kritische Reflexion

Die Limitationen der eigenen Arbeit werden kritisch reflektiert, und diese Kritik fußt auf einer breiten argumentativen Basis; um die Qualität der zukünftigen Arbeit zu verbessern, werden evaluative Verfahren eingesetzt.

Neben diesem Kriterienkatalog lassen sich weitere Zielsetzungen ableiten, die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler im Zuge ihrer jeweiligen SoTL-Aktivitäten anstreben sollten. Zunächst gelten hier dieselben Ziele wie für jeden multidisziplinären Lernkontext (vgl. zur folgenden Übersicht die Kriterien aus Carter, 2007, S. 399):

- SoTL-Akteure sollten in der Lage sein, ein Interesse oder Problem, das nicht Gegenstand der eigenen Fachexpertise ist, in eine Fragestellung zu fassen, die es ihnen ermöglicht, dieses Interesse oder Problem zu erforschen.
- Um die Forschungsfrage zu beantworten (und weiterführende Fragen zu stellen), müssen geeignete Forschungsmethoden aus mehr als einer Disziplin ausgewählt und angewendet werden.
- Um ein fundiertes Argument zu bilden und zu unterstützen, müssen wissenschaftliche Erkenntnisse aus mehr als einer Disziplin integriert werden.

Mit der Konzeption und Durchführung von SoTL-Projekten wird eine spezifische fachdidaktische Expertise entwickelt. Die damit einhergehenden Bildungseffekte lassen sich im Sinne einer Idealtypologie ebenfalls anhand eines Kriterienkatalogs systematisch beschreiben (adaptiert nach dem Modell der „program outcomes“ von Carter, 2007):

SoTL-Akteure entwickeln aufgrund ihrer Auseinandersetzung mit der eigenen Lehre ...

1. **... ein Verständnis der grundlegenden Theorien und Konzepte der Hochschulbildungswissenschaft sowie die Fähigkeit, sich an der systematischen Untersuchung sozialer Interaktion in Lernräumen und individueller Lernprozesse zu beteiligen.**

Hierzu gehört insbesondere auch

- der Erwerb von Grundwissen zu didaktischen Theorien und Konzepten;
- die Formulierung von Fragen, die dazu beitragen, ein bildungswissenschaftliches Problem zu analysieren (Ursachenanalyse, Einschätzung der Daten, die zur Lösung erhoben werden müssen, Ableitung von Kriterien, um das Problem zu lösen);
- ein Verständnis des Datenerhebungsprozesses (wie werden Daten zur Problemlösung gesammelt, und wie werden diese auf ihre Relevanz und Glaubwürdigkeit hin bewertet?);
- die Beurteilung von Problemlösungen auf der Grundlage eigener oder von anderen erhobener Daten;

- die zielgruppenadäquate Aufbereitung und Präsentation von Forschungsdaten;
 - die Fähigkeit, den eigenen Standpunkt logisch und klar darzulegen und auf der Grundlage von Daten nachdrücklich zu vertreten.
2. ... **die Fähigkeit, eigenständig bildungswissenschaftliche Primärdaten zu erheben, zu verstehen, zu organisieren und kommunikativ aufzubereiten.**
- Hierzu gehört insbesondere auch die Fähigkeit,
- potenzielle Primärdaten zu einer bildungswissenschaftlichen Fragestellung zu finden, zu bewerten und anzuordnen;
 - Primärdaten effektiv zusammenzufassen;
 - bildungswissenschaftliche Schlussfolgerungen aus den Daten abzuleiten;
 - auf Grundlage der Daten eigene Hypothesen oder Handlungsempfehlungen zu formulieren;
 - Kontexte zu aktuellen bildungswissenschaftlichen und didaktischen Diskursen herstellen zu können.
3. ... **einen konstruktiven Umgang mit der Komplexität und Mehrdeutigkeit, die mit geisteswissenschaftlichen Forschungsgegenständen einhergeht.**
- Hierzu gehört insbesondere auch die Fähigkeit,
- ein breites Spektrum an Daten zu verarbeiten und in Beziehung zueinander zu setzen (v. a. quantitative und qualitative empirische Daten mit Daten aus theoretischen und philosophischen Abhandlungen);
 - eine Vielzahl von alternativen Hypothesen zur Erklärung bildungswissenschaftlicher Phänomene zu generieren;
 - verschiedene Arten der Bedeutungskonstruktionen durch Forschende, Lehrende und Lernende aufgrund der jeweils unterschiedlichen zugrunde gelegten Forschungskonzepte oder Paradigmen zu unterscheiden.
4. ... **die Kompetenz, praktisches didaktisches Handeln mithilfe bildungswissenschaftlicher Theoriebildungen zu generalisieren.**
- Hierzu gehört insbesondere auch die Fähigkeit,
- zentrale didaktische Konzepte und Prinzipien auf verschiedene Lehr-/Lernsituationen anzuwenden;
 - Theorien des akademischen Lehrens und Lernens auf Situationen anzuwenden, die eine didaktische Bewertung, Intervention oder Anpassung erfordern;
 - den zur eigenen Disziplin ggf. unterschiedlichen Grad an „Objektivität“ der didaktischen Forschung anzuerkennen und produktiv zu nutzen;
 - die Prädisposition der eigenen Forschungsperspektive aufgrund disziplinärer Prägung sowie den Einfluss des eigenen Wissenschaftsverständnisses auf die didaktische Forschung nachzuvollziehen.

5 Methodologische Orientierung von SoTL-Projekten

Für die methodologische Orientierung von SoTL-Projekten wird zunächst ein spezifisches wissenschaftstheoretisches Verständnis hochschuldidaktischer Forschung zugrunde gelegt (vgl. Schmohl, 2019b, 2020, i. Vorb.). Die Hochschuldidaktik wird hierbei als eine praxisgestaltende und -entwickelnde Integrationswissenschaft mit einem Repertoire typischer Forschungsformen, einem spezifischen Forschungsdesign und klaren Gütekriterien definiert (Schmohl, 2019b, S. 181).

Methodisch kann hochschuldidaktische Forschung im Rahmen von SoTL-Projekten unterschiedlich verfahren. Im Folgenden wird anhand eines achtstufigen Leitfragenkatalogs eine heuristische Einteilung beschrieben, die speziell für SoTL-Projekte Orientierungen bietet. Die Einteilung wurde durch Reinmann (2011) entwickelt und in einer Forschungsnotiz dargestellt. Die folgende Systematik übernimmt in weiten Teilen die Unterscheidungen sowie die Darstellung aus dieser Forschungsnotiz, passt sie an einzelnen Stellen stilistisch an den Sprachgebrauch sowie die Terminologie qualitativer Bildungsforschung an und erweitert sie um den spezifischen Kontext von SoTL-Projekten.

5.1 Ausgangslage und Problemstellung

Zu Beginn eines Projektes ist zunächst die Ausgangslage im Sinne einer didaktischen Problemskizze zu beschreiben. In diesem Zusammenhang sollte ein konkretes Erkenntnisinteresse formuliert, eine Forschungsfrage gestellt werden. Daneben sind Hypothesen an die Beantwortung dieser Frage zu artikulieren, die zunächst noch nicht induktiv oder deduktiv begründet sind, sondern in der Regel anhand abduktiver Schlussverfahren getroffen werden (vgl. Schmohl, 2017b).

5.2 Forschungsgegenstand

Sodann ist zu fragen, welcher Forschungsgegenstand konkret adressiert wird: Hier sollte bspw. festgelegt werden, ob es sich beim Untersuchungsobjekt (a) primär um *Akteure* eines Bildungsprozesses (etwa individuelle oder kollektive soziale Einheiten sowie deren Merkmale, Handlungen, Leistungen etc.) oder (b) primär um *Artefakte* handelt (etwa kulturelle oder technische Gegenstände wie Bildungskonzepte, Lehrmaterialien, Online-Anwendungen etc. sowie deren Merkmale und Potenziale). – Oder ob (c) eventuell Akteure und Artefakte gleichermaßen untersucht werden sollen.

5.3 Untersuchungsbereich

Diese Frage lässt sich weiter spezifizieren, indem ergänzt wird, ob Daten bei allen Personen/Artefakten im definierten Geltungsbereich erhoben werden, ob eine Stichprobe von Personen/Artefakten untersucht oder ein Einzelfall im Geltungsbereich analysiert wird.

5.4 Untersuchungssetting

In diese Kategorie fällt die Frage nach dem Ort, an dem Daten erhoben werden – handelt es sich bspw. um einen *physischen Raum* unter (teilweise) kontrollierten Be-

dingungen oder findet die Datenerhebung im *Feld* statt? (Diese Unterscheidung trifft v. a. auf Beobachtungsstudien in beschreibenden oder explorierenden Settings zu.) Daten können daneben bspw. im Rahmen von Befragungen in einem *Labor*, *physisch verteilt* oder im *Internet* erhoben werden.

5.5 Zeitpunkt der Datenerhebung

Auch der Zeitpunkt, zu dem Daten erhoben werden, kann häufig näher bestimmt werden: Sollen Daten *einmalig* erfasst werden, sodass Aussagen über Zustände getroffen werden können, liegt eine *Querschnittstudie* vor. Werden *mehrmalig bei gleichen* Personen oder Artefakten Daten erhoben, handelt es sich um eine *Längsschnittstudie*, bei der Veränderungen im Sinne von *Entwicklungen* erfasst werden. Werden hingegen Daten *mehrmalig bei verschiedenen* Personen oder Artefakten erhoben, handelt es sich um eine *Längsschnittstudie* zur Erfassung von Veränderungen im Sinne von *Trends*.

5.6 Involvement der Forschungsaktivität

Sofern der Forschungsgegenstand vorrangig *beobachtend-aufnehmend* beschrieben wird, ohne aktiv in den untersuchten Sachverhalt einzugreifen, wird ein geringes Involvement angestrebt. Im Kontext hochschuldidaktischer Forschung kann aber gerade auch eine *eingreifend-verändernde* Forschungsintention vorliegen, bei der ein Sachverhalt explorativ untersucht, variiert oder „getestet“ wird.

5.7 Abstraktionsniveau

Eine weitere Unterscheidung setzt am Abstraktionsniveau der Forschungsaktivitäten an: Sollen Merkmale von Sachverhalten auf einer Skala abgebildet oder gemessen werden, liegt ein vergleichsweise hohes Abstraktionsniveau vor, und es empfiehlt sich eine *quantitative* Erhebung. Sollen hingegen Merkmale von Sachverhalten vorrangig sprachlich wiedergegeben werden, ist das Abstraktionsniveau entsprechend geringer, und es empfiehlt sich eine *qualitative* Erhebung.

5.8 Zwecksetzung

Systematisieren lässt sich auch die Zwecksetzung eines Forschungsvorhabens – etwa nach folgenden Kategorien:

- Überprüfung von Hypothesen (*bestehende Axiome oder theoretische Annahmen, Modelle etc. werden überprüft und bei Bedarf geändert, ergänzt etc.*).
- Erkundung von Sachverhalten (*es werden neue Theorien oder Annahmen gebildet*).
- Evaluation didaktischer Praxis (*bestehende Theorien werden angewendet, um Sachverhalte zu bewerten*).
- Gestaltung von Praxis (*bestehende Theorien werden angewendet, um Sachverhalte zu schaffen / zu verändern*).

5.9 Illokutive Funktion

Schließlich stellt sich die Frage, welche Handlungen mit der jeweiligen Forschung vollzogen werden: Die Ergebnisse können etwa bestehende Theorien *bestätigen*, *wi-*

derlegen oder *ausdifferenzieren*. Es können neue theoretische *Annahmen formuliert* oder neue Theorien *gebildet* werden. Daneben können *Werturteile formuliert* und Entscheidungshilfen für die Praxis abgeleitet werden. Oder es lassen sich *Artefakte konstruieren* und der Praxis Handlungsunterstützungen anbieten.

6 Zusammenfassung

Hochschuldidaktik ist heute vorrangig als *Vulgärdidaktik* zu kennzeichnen – d. h. als eine am Primat unmittelbarer Problemlösungen orientierte Praxis, die von vielen Hochschullehrenden nicht oder nur indirekt mit dem eigenen Berufsethos assoziiert wird (geschweige denn als Gegenstand der eigenen Profession gesehen wird). Dabei wird die Hochschuldidaktik ihrer institutionellen Funktion, Fachlehrende in der kritisch-explorativen Auseinandersetzung mit der eigenen Didaktik zu unterstützen und zur bildungswissenschaftlichen Reflexion anzuregen, bislang nur in Teilen gerecht.

Die hier skizzierten Konzepte können in Verbindung mit der vorgeschlagenen wissenschaftstheoretischen und methodologischen „Rahmung“ einem alternativen Verständnis akademischer Didaktik sowie einem damit verknüpften neuen Konzept für die Zusammenarbeit mit fachlich spezialisierten Hochschullehrenden zugrunde gelegt werden. Wenn es gelingt, die mit dem *Scholarship*-Begriff umschriebene Haltung in der Breite der Hochschullehre zu etablieren, dürfte dies insgesamt auch die Qualität der akademischen Lehre deutlich steigern.

Hochschuldidaktik hätte dann nicht die Aufgabe, sich als eine eigene Disziplin neben anderen zu behaupten oder von bestehenden Fächern zu emanzipieren – sie würde sich stattdessen zu einer Wissenschaftsdidaktik im emphatischen Sinn (bspw. Hentig, Huber & Müller, 1970) entwickeln können, die an der fachspezifischen Forschung ansetzt und sie als Ausgangspunkt für eine fachdidaktische Beratung nutzt. Metz-Göckel (1975, S. 16) brachte dieses Argument bereits vor 45 Jahren auf den Punkt: „didaktische Selbstreflexion kann nicht außerhalb, sondern nur innerhalb der einzelnen Wissenschaften stattfinden.“ Um diese Selbstreflexion anregen zu können, müsste die Hochschuldidaktik allerdings einen „Marginalstatus“ einnehmen, mit dem sie die Grenzen zu ihren Nachbardisziplinen offenhält (vgl. Metz-Göckel, 1975).

Wenn man diesen Gedanken ernst nimmt, führt das zur Entwicklung von didaktischen Lösungen aus den Fächern heraus – und zwar mit jeweils fachspezifischen Lösungsansätzen, die bildungswissenschaftlich reflektiert werden. Gelingt es dann, diese auf wissenschaftliche Weise zu generalisieren und Potenziale für den Transfer in andere disziplinäre Kontexte aufzuzeigen, könnte sich mit der Zeit eine Art *Community of Scholars* herausbilden, die sich mit übergreifenden Fragen der Hochschulbildung auseinandersetzt. SoTL ist ein erster wichtiger Schritt in diese Richtung. Vielleicht kann auch die vorliegende Publikationsreihe einen kleinen Teil dazu beitragen.

Literatur

- Baecker, D. (2017). Die Welt will gestaltet werden. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, Nr. 195, N4, 23.08.2017.
- Barr, R. B. & Tagg, J. (1995). From teaching to learning – A new paradigm for undergraduate education. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 27(6), 12–26. Verfügbar unter <https://doi.org/10.1080/00091383.1995.10544672> [24.11.2019].
- Bass, R. (1999). The scholarship of teaching: What's the problem? *INVENTIO: Creative thinking about learning and teaching*, 1(1), 1–10.
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship reconsidered. Priorities of the professoriate*. San Francisco: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching; Jossey-Bass.
- Brinek, G. & Schirlbauer, A. (Hrsg.). (1996). *Vom Sinn und Unsinn der Hochschuldidaktik*. Wien: WUV-Universitätsverlag.
- Carter, M. (2007). Ways of Knowing, Doing, and Writing in the Disciplines. *College Composition and Communication*, 58(3), 385–418.
- Cook-Sather, A., Abbot, S. & Felten, P. (2019). Legitimizing Reflective Writing in SoTL: “Dysfunctional Illusions of Rigor” Revisited. *Teaching & Learning Inquiry: The ISSOTL Journal*, 7(2), 14–27. Verfügbar unter <https://doi.org/10.20343/teachlearninqu.7.2.2> [24.11.2019].
- Davies, C. A. (1999). *Reflexive ethnography. A guide to researching selves and others* (ASA research methods in social anthropology). London: Routledge.
- Ginns, P., Kitay, J. & Prosser, M. (2008). Developing conceptions of teaching and the scholarship of teaching through a Graduate Certificate in Higher Education. *International Journal for Academic Development*, 13(3), 175–185. Verfügbar unter <https://doi.org/10.1080/13601440802242382> [24.11.2019].
- Glassick, C. E., Huber, M. T. & Maeroff, G. I. (1997). *Scholarship assessed. Evaluation of the professoriate* (A Special report). San Francisco, Calif.: Jossey-Bass.
- Healey, M., Matthews, K. E. & Cook-Sather, A. (2019). Writing Scholarship of Teaching and Learning Articles for Peer-Reviewed Journals. *Teaching & Learning Inquiry: The ISSOTL Journal*, 7(2), 28–50. Verfügbar unter <https://doi.org/10.20343/teachlearninqu.7.2.3> [24.11.2019].
- Hentig, H. v., Huber, L. & Müller, P. (Hrsg.). (1970). *Wissenschaftsdidaktik. Referate und Berichte von einer Tagung des Zentrums für interdisziplinäre Forschung der Universität Bielefeld am 11. und 12. April 1969* (Neue Sammlung, Bd. 5). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Huber, L. (2011). Forschen über (eigenes) Lehren und studentisches Lernen – Scholarship of Teaching and Learning (SoTL): Ein Thema auch hierzulande? *die hochschullehre*, 59(4), 118–124.
- Huber, L. (2014). Scholarship of Teaching and Learning. Konzept, Geschichte, Formen, Entwicklungsaufgaben. In L. Huber, A. Pilniok, R. Sethe, B. Szczyrba & M. P. Vogel (Hrsg.), *Forschendes Lehren im eigenen Fach. Scholarship of teaching and learning in Beispielen* (Blickpunkt Hochschuldidaktik. 125, S. 19–36). Bielefeld: Bertelsmann.

- Huber, L., Pilniok, A., Sethe, R., Szczyrba, B. & Vogel, M. (2014). *Forschendes Lehren im eigenen Fach. Scholarship of teaching and learning in Beispielen* (Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. 125). Bielefeld: Bertelsmann.
- Humboldt, W. v. (1810/1903). Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin. In B. Gebhardt (Hrsg.), *Wilhelm von Humboldts Werke. Zweite Abteilung: Politische Denkschriften I. 1802—1810* (Wilhelm von Humboldts Gesammelte Schriften, Bd. 10, S. 250–260). Berlin: Behr's Verlag.
- Kreber, C. (2013). The transformative potential of the scholarship of teaching. *Teaching & Learning Inquiry: The ISSOTL Journal*, 1(1), 5–18. Verfügbar unter <https://doi.org/10.2979/teachlearninqu.1.1.5> [24.11.2019].
- Kurtz, C. (2014). Stuss im Stuhlkreis. *Süddeutsche Zeitung*, Lehrer-Blog, 03.07.2014. Verfügbar unter <https://www.sueddeutsche.de/bildung/lehrer-blog-zu-fortbildungen-stuss-im-stuhlkreis-1.2011815> [24.11.2019].
- Larsson, M., Mårtensson, K., Price, L. & Roxå, T. (2017). *Constructive friction? Exploring patterns between Educational Research and The Scholarship of Teaching and Learning*. The 2nd EuroSoTL conference, Lund, Sweden.
- Liessmann, K. P. (1996). Das Symptom als Therapie – oder: Welches Problem löst die Hochschuldidaktik? In G. Brinek & A. Schirlbauer (Hrsg.), *Vom Sinn und Unsinn der Hochschuldidaktik* (S. 13–26). Wien: WUV-Universitätsverlag.
- Merkt, M., Wetzels, C. & Schaper, N. (Hrsg.). (2016). *Professionalisierung der Hochschuldidaktik* (Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. 127). Bielefeld: wbv media.
- Metz-Göckel, S. (1975). *Theorie und Praxis der Hochschuldidaktik. Modelle der Lehr- und Lernorganisation* (Campus-Texte Gesellschaftswissenschaften). Univ., Diss. Gießen, 1972 Frankfurt: Campus.
- Mittelstraß, J. (1996). Vom Elend der Hochschuldidaktik. In G. Brinek & A. Schirlbauer (Hrsg.), *Vom Sinn und Unsinn der Hochschuldidaktik* (S. 59–76). Wien: WUV-Universitätsverlag.
- Nortmeyer, I. (2011). Didaktik. In Institut für Deutsche Sprache (Hrsg.), *Deutsches Fremdwörterbuch* (2. Aufl., S. 527–531). Tübingen: de Gruyter.
- Prosser, M. (2008). The scholarship of teaching and learning. What is it? A personal view. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 2(2). Verfügbar unter <https://doi.org/10.20429/ijstl.2008.020202> [24.11.2019].
- Raithel, J., Dollinger, B. & Hörmann, G. (2007). *Einführung Pädagogik. Begriffe – Strömungen – Klassiker – Fachrichtungen* (2., durchgesehene und erweiterte Auflage). Wiesbaden: Springer VS. Verfügbar unter <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90591-4> [24.11.2019].
- Reinmann, G. (2011, Juni). *Empirie verstehen – forschendes Lernen mit einem Online-Werkzeug* (Forschungsnotiz 11). Neubiberg: Universität der Bundeswehr München, Fakultät für Pädagogik, Professur für Lehren und Lernen mit Medien.
- Reinmann, G. & Schmohl, T. (2016). Autoethnografie in der hochschuldidaktischen Forschung. *Impact Free*, 3 (Juli 2016), 1–6. Verfügbar unter <http://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2016/05/Impact-Free-3.pdf> [16.04.2018].

- Schmohl, T. (2017). The research-education nexus: Basic premises and practical application of the "Scholarship" movement. *The Future of Education*, 7, 317–321.
- Schmohl, T. (2017). The role of abduction as an inferential process and means of knowledge creation in Design Research. *New Perspectives in Science Education*, 6, 551–555.
- Schmohl, T. (2018). Inquiry-Based Self-Reflection: Towards a new way of looking at the Scholarship of Teaching and Learning within German Higher Education. In B. Jansen-Schulz & T. Tantau (Hrsg.), *Principals, Structures and Requirements of Excellent Teaching* (Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. 134, S. 75–90). Bielefeld.
- Schmohl, T. (Hrsg.). (2019a). *Autoethnografie. Subjektives Schreiben in Wissenschaft und Schreibdidaktik* (Journal der Schreibberatung (JoSch), Bd. 18). Bielefeld: wbv media.
- Schmohl, T. (2019b). Hochschuldidaktische Begleitforschung. Perspektiven auf die wissenschaftliche Analyse dynamischer Lehr- und Lernsettings. In T. Schmohl, D. Schäffer, K.-A. To & B. Eller-Studzinsky (Hrsg.), *Selbstorganisiertes Lernen an Hochschulen. Strategien, Formate und Methoden* (TeachingXchange, Bd. 3, S. 179–189). Bielefeld: wbv media.
- Schmohl, T. (2019c). Selbstgesteuertes Lernen. Explorative didaktische Formate mit Modellcharakter für vier akademische Statusgruppen. In T. Schmohl, D. Schäffer, K.-A. To & B. Eller-Studzinsky (Hrsg.), *Selbstorganisiertes Lernen an Hochschulen. Strategien, Formate und Methoden* (TeachingXchange, Bd. 3, S. 19–40). Bielefeld: wbv media.
- Schmohl, T. (2019). Wie weiter in der Hochschullehrerbildung? *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung (BZL)*, 37(1), 110–125.
- Schmohl, T. (Hrsg.). (2020, i. Vorb.). *Hochschuldidaktische Begleitforschung*. Bielefeld: wbv media.
- Schmohl, T. & Jansen-Schulz, B. (2018). Joining institutional policy with the Scholarship of Teaching and Learning: Higher educational context and implementation strategies at the University of Lübeck and the University of Hamburg. In B. Jansen-Schulz & T. Tantau (Hrsg.), *Principals, Structures and Requirements of Excellent Teaching* (Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. 134). Bielefeld.
- Schmohl, T., Schäffer, D., To, K.-A. & Eller-Studzinsky, B. (Hrsg.). (2019). *Selbstorganisiertes Lernen an Hochschulen. Strategien, Formate und Methoden* (TeachingXchange, Bd. 3). Bielefeld: wbv media.
- Shulman, L. S. (1998). Course anatomy: The dissection and analysis of knowledge through teaching. In P. Hutchings (Hrsg.), *The course portfolio. How faculty can examine their teaching to advance practice and improve student learning* (5–12). Washington, DC: American Association for Higher Education.
- Wildt, J. (2004). The shift from teaching to learning. Thesen zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen. In H. Ehlert & U. Welbers (Hrsg.), *Qualitätssicherung und Studienreform* (S. 168–178). Düsseldorf: Gruppello.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Vier <i>Scholarship</i> -Handlungsfelder und korrespondierende epistemische Modi nach Boyer (1990)	156
--------	--	-----

Autorenangaben

Prof. Dr. phil. Tobias Schmohl
Hochschuldidaktik, Mediendidaktik, Wirtschaftsdidaktik
tobias.schmohl@th-owl.de