

die hochschullehre – Jahrgang 7-2021 (7)

Herausgebende des Journals: Ivo van den Berk, Jonas Leschke, Marianne Merkt, Peter Salden, Antonia Scholkmann, Angelika Thielsch

Dieser Beitrag ist Teil des Themenheftes *Evidenzbasierte Hochschullehre – Verbindungslinien zwischen Forschung und hochschuldidaktischer Praxis* (herausgegeben von Martina Mörth, Julia Prausa, Nadine Bernhard und Rainer Watermann).

Beitrag in der Rubrik Forschung

DOI: 10.3278/HSL2107W

ISSN: 2199–8825 wbv.de/die-hochschullehre



Gemeinsame Professionalisierung von Hochschullehrenden durch SoTL – zur Bedeutung eines weiten Evidenzbegriffs im Rahmen des hochschuldidaktischen Konzepts „Materialwerkstatt“

JULIA SCHWEITZER

Zusammenfassung

Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) kann als eine Möglichkeit verstanden werden, die eigene Lehre evidenzbasiert zu gestalten. Hiervon ausgehend werden im Beitrag disziplinär differierende Evidenzverständnisse erläutert, bevor auf unterschiedliche SoTL-Konzeptionen eingegangen wird. Unter Rückgriff auf wissenschaftsdidaktische Überlegungen (Von Hentig, 1970) und den SoTL-Ansatz von Kreber (2015 a/b) wird argumentiert, dass neben Fragen nach der Wirksamkeit von Lehre auch normative Fragen als Teil von SoTL angesehen werden können. Zusammenführend wird ein Rahmen zur Konzeptgestaltung hochschuldidaktischer SoTL-Maßnahmen entwickelt, der verschiedene Zielperspektiven abhängig vom Evidenzverständnis aufzeigt. Schließlich wird am Beispiel des Formats „Materialwerkstatt“ dargelegt, welche Bedeutung ein weites Evidenzverständnis einnehmen kann, wenn SoTL als diskursives Format gedacht wird, das die Reflexion von Lehre als Gemeinschaftsaufgabe versteht.

Schlüsselwörter: Scholarship of Teaching and Learning; Evidenzbasierung; Wissenschaftsdidaktik; Hochschuldidaktik; Reflexion

Joint Professionalization of University Teachers through SoTL – About the Meaning of a Wide Concept of Evidence within “Teaching Material Workshops”

Abstract

The concept of “Scholarship of Teaching and Learning” (SoTL) offers the opportunity to base university teaching on evidence. From this perspective, the article first clarifies different disciplinary approaches to evidence before turning to different approaches to SoTL. With recourse to a specific understanding of university didactics (Von Hentig, 1970) and the SoTL-concept of Kreber (2015a/b), the paper does not only identify questions of effectiveness but also determines normative questions as a component of SoTL. On this basis, the article develops a framework for designing higher education didactic trainings based on SoTL. The framework points out different goals depending on the concept of evidence. Finally, the paper uses the “Teaching Material Workshops”

as an example to unfold the great importance of a wide concept of evidence, if SoTL is conceived as a discursive concept with its main focus on the reflection of teaching as a joint mission.

Keywords: Scholarship of Teaching and Learning; evidence-based teaching; university didactics; reflection

1 Hinführung

Von Hochschullehrenden wird die Einbeziehung von wissenschaftlichen Erkenntnissen gefordert. Diese bezieht sich nicht nur auf *fachinhaltliche Aspekte*, sondern auch auf wissenschaftliche Erkenntnisse mit Blick auf *didaktische Fragestellungen* (Webler, 2018, S. 45). Mit Blick auf die Evidenzbasierung von Lehre ist in der Diskussion eine „Engführung“ (Scharlau, 2019, S. 105) zu beobachten, die diese vor allem mit dem Nachweis messbarer Wirkungen verknüpft (Langemeyer & Reinmann, 2018, S. 1). In dem derzeitigen „Age of Accountability“ (Slavin, 2007) lässt die Dominanz eines solchen naturwissenschaftlichen Verständnisses von Evidenz „eine sehr einseitige Fassung von Wissenschaftlichkeit“ (Webler, 2018, S. 46) vermuten.¹

Eine Möglichkeit, wissenschaftliche Erkenntnisse mit Blick auf didaktische Fragestellungen in die eigene Lehre einzubeziehen, liegt im Ansatz des *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL), in dem Lehrende ihre eigene Lehre erforschen (Huber, 2014, S. 20 f.; Huber, 2018, S. 33). Auch hier wird diskutiert, „was alles unter Forschung subsumierbar ist und welche Formen von Forschung in SoTL als legitim gelten dürfen“ (Reinmann, 2019, S. 134). Neben der häufigen Ausrichtung von SoTL an empirischen Forschungsmethoden und dem beschriebenen engen Verständnis von Evidenz kann SoTL aber auch andere Formen liefern (z. B. theoretisch-analytische Erkenntnisse), die Lehrenden eine „Rechtfertigung“ für ihr didaktisches Handeln ermöglichen.

Die Vielfalt der Zugänge und insbesondere die Verbindung zwischen dem Evidenzverständnis und verschiedenen Zielen von SoTL-Konzeptionen sind bisher wenig systematisiert. Im folgenden Beitrag wird ein solcher Systematisierungsversuch unternommen und beispielhaft die Verbindung an dem diskursiven SoTL-Format „Materialwerkstatt“ aufgezeigt. Somit sollen die Ausführungen zu einer „Metakommunikation über Ziele, Formen und Möglichkeiten von SoTL“ (Huber, 2018, S. 35) beitragen.

2 Verständnisse von Evidenzbasierung

Die folgenden Ausführungen sollen aufzeigen, dass das Verständnis von Evidenz „weniger einheitlich ist als es die generische Rede von der Evidenzbasierung erscheinen lässt“ (Scharlau, 2019, S. 117). Vielfach wird hierfür an der Semantik des Begriffs angesetzt und auf die Unterschiedlichkeit zwischen dem englischen und deutschen Sprachgebrauch (evidence vs. self-evidence/Evidenz) hingewiesen (z. B. Jornitz, 2008). Diese semantische Differenz soll hier jedoch nicht weiter vertieft werden. Stattdessen liegt der Fokus darauf, disziplinäre Unterschiede im Evidenzverständnis aufzuzeigen², die auf verschiedenen epistemischen Grundannahmen gründen, also Annahmen für die Voraussetzung von Erkenntnis und dem Zustandekommen von Wissen. Bromme, Prenzel und Jäger (2014, S. 6) unterscheiden zwischen naturwissenschaftlich-empirischen und geisteswissenschaftlich-hermeneutischen Konzeptionen von Evidenz und konstatieren, dass „die neueren Diskussionen über Evidenzbasierung im Bildungsbereich [...] von einem Evidenzbegriff geprägt [werden], der dem naturwissenschaftlich-empirischen [...] Konzept entspricht“.

¹ Zu möglichen Gründen siehe z. B. Salden (2019); Bellmann und Müller (2011).

² Diese werden aus der Perspektive der Konsequenzen für „die Frage der Evidenzbasierung des Entscheidens und Handelns in der *pädagogischen Praxis*“ (Bromme, Prenzel & Jäger, 2014, S. 6) erläutert, da es bei SoTL als eine Art von Praxisforschung darum geht, die Forschungsergebnisse für die eigene Lehrpraxis nutzbar zu machen.

In einem solchen Verständnis gilt Evidenz *als Beleg von Wirksamkeit* (Herzog, 2016, S. 203 f.; Webler, 2018, S. 45). Es geht also um die Generierung von „Wissen über das, was wirkt“ (Bellmann & Müller, 2011, S. 9).³ Somit sollen kausale Zusammenhänge durch eine spezifische hypothesenprüfende Art der Wissenserzeugung ermittelt werden. Hierfür gelten „experimentelle Designs als Königsweg“ (Bellmann & Müller, 2011, S. 14). Beispielhaft kann das in der Medizin vielfach zitierte Rahmenmodell von Craig et al. (2008) zur Entwicklung und Evaluation von komplexen Interventionen angeführt werden. Scharlau (2019, S. 108) verweist darauf, dass es Vertreter:innen gibt, die das naturwissenschaftlich-empirische Konzept von Evidenzbasierung nicht ganz so radikal (i. S. ausschließlich experimenteller Designs) denken und „beispielsweise korrelativen Untersuchungen einen hohen Wert zugesteh[en]“. Mittlerweile zeigt sich, dass diese im naturwissenschaftlich-empirischen Konzept verankerte hierarchische Ordnung von Methoden empirischer Forschung (Herzog, 2016, S. 204) auch den Bildungsbereich erreicht hat (Scharlau, 2019, S. 107). Mit Blick auf hochschulische Lehre strebt dieses Verständnis „nach einer Objektivität, welche die Praxis als weitgehend subjekt-unabhängige Technik oder Methode denken muss“ (Langemeyer & Reinmann, 2018, S. 3). Eine in diesem Sinne evidenzbasierte Lehre greift also v. a. auf „Wissen über effektive Methoden und Interventionen in Bildungspraxis“ (Bellmann & Müller, 2011, S. 9) zurück.

In geisteswissenschaftlich-hermeneutischen Konzeptionen ist Evidenz hingegen weiter gefasst. Sie kann im Allgemeinen *als Grundlage von Schlussfolgerungen* beschrieben werden (Bellmann & Müller, 2011, S. 13 f.). Evidenzen können (empirische) Hinweise jedweder Art sein. „Hierbei geht es keineswegs allein um durch wissenschaftliche Forschungsmethoden erzeugte Hinweise“ (Bellmann & Müller, 2011, S. 13), sondern auch theoretische Herleitungen können herangezogen werden. Diesem Verständnis nach kann eine evidenzbasierte Lehre also auf die unterschiedlichsten Wissensformen und -inhalte zurückgreifen.

Die beiden vereinfacht dargelegten Konzepte von Evidenz können als Pole betrachtet werden. Dazwischen lassen sich z. B. sozialwissenschaftliche Verständnisse von Evidenz verorten. Im vorliegenden Beitrag geht es darum, grundsätzlich aufzuzeigen, dass es verschiedene disziplinspezifische Definitionen von Evidenz gibt.⁴ Insbesondere die Hochschuldidaktik als interdisziplinäres Feld sollte daher offen dafür sein, was jeweils unter evidenzbasierter Lehre verstanden werden kann.⁵

Mit Blick auf die Verbindung von Evidenz und Wissen (Herzog, 2011, S. 125) lässt sich aus einer disziplinären Perspektive festhalten, dass „für *gesonderte* Bereiche *spezielle* Methoden der Wissensbildung entwickelt wurden“ (Gabriel, 2015, S. 73). Es können zwei grundsätzliche methodische Vorgehensweisen zur Erzeugung von Evidenz unterschieden werden⁶: Erstens kann es sich um *aus Daten generierte Evidenz* handeln, was „forschungsmethodisch erzeugtes empirisches Wissen“ (Sandkühler, 2011, S. 33) darstellt. Im naturwissenschaftlich-empirischen Verständnis umfasst dies vornehmlich instrumentelles bzw. technisches Wissen (Biesta, 2011, S. 113). Zweitens ist *unabhängig von Daten generierte Evidenz* möglich. Diese kann zu theoretisch-analytischem Wissen führen, welches u. a. zur Beantwortung normativer Fragen, also Fragen nach Zwecken und Zielen, verwendet werden kann (Biesta, 2011, S. 116). Darüber hinaus kann hier „das erfahrungsbasierte Wissen professioneller Pädagogen“ (Bellmann & Müller, 2011, S. 25) angesiedelt werden. Auch diese Form von Evidenz soll in diesem Beitrag Berücksichtigung finden, da sie ein Bestandteil bei der Generierung von wissenschaftlichen Erkenntnissen im Kontext des Forschens *über die eigene*

3 Die Autoren führen im Aufsatz zunächst in dieses Evidenzverständnis ein. Der Sammelband widmet sich insgesamt aber der Kritik eines solchen Verständnisses.

4 Illustriert wird dies z. B. im Band von Engelen et al. (2010), in dem Evidenzkriterien verschiedenster Disziplinen offengelegt werden. Die Herausgebenden haben u. a. zum Ziel, die interdisziplinäre Kommunikation zu fördern. Sie halten fest: „Denn erst wenn wir verstehen, wie in einer anderen Disziplin Evidenz erzeugt und kommuniziert wird, kann ein vertieftes interdisziplinäres Gespräch beginnen und lassen sich Missverständnisse leichter vermeiden“ (S. 12).

5 Da der Fokus des Beitrags nicht in der Bewertung, sondern in den Implikationen der Evidenzkonzeptionen liegt, wird auf eine Darlegung der Kritik an den Ansätzen verzichtet (siehe dazu z. B. Biesta, 2011; Herzog, 2016; Scharlau, 2019).

6 Hier dient zur Unterscheidung das Methodische, wie Wissen (in Forschung) generiert wird. Andere Typisierungen von Wissensformen sind denkbar, wie z. B. wissenssoziologische Typisierungen (z. B. Knoblauch, 2008). Strukturelle Unterschiede des Wissens zwischen Naturwissenschaften und Geisteswissenschaften sind bei Jahr (2013) dargelegt.

Lehre sein kann (Reinmann, 2019, S. 134). Das erfahrungsbasierte Wissen spielt hier insbesondere eine Rolle bei der individuellen Fallbetrachtung (z. B. in Lerngruppe A sind kleinschrittigere Diskussionsimpulse notwendig als in Lerngruppe B).

Nach diesen allgemeinen Ausführungen zu Evidenzbasierung wird sich im Folgenden verschiedenen Ausgestaltungsformen von SoTL zugewendet, bevor diese beiden Aspekte im vierten Abschnitt zusammengeführt werden.

3 Ziele und Vorgehensweisen von SoTL

Die differenten Ausgestaltungsformen von SoTL erschweren eine übergreifende Beschreibung des Konzepts. Als sehr generisches Ziel lässt sich formulieren, die Lehrpraxis weiterzuentwickeln. Reinmann (2019, S. 135) beschreibt als kleinsten gemeinsamen Nenner der verschiedenen Auffassungen, „dass sich ‚Scholars‘ durch eine wissenschaftliche *Haltung* zur Lehre auszeichnen, die dann zu forschenden Tätigkeiten veranlasst, wenn eine konkret zu untersuchende Frage vorliegt“. Da sich SoTL auf die Erforschung der *eigenen* Lehre bezieht, „wird ein Entwicklungsverhältnis zwischen Erkenntnis und Praxis geschaffen“ (Langemeyer & Reinmann, 2018, S. 8). Auch Bromberg (2015, S. 559) spricht SoTL einen „Transformationscharakter“ zu.

Trotz der Diversität von SoTL sieht Felten (2013) die Notwendigkeit für „common principles of good practice of inquiry“, um die Qualität von SoTL-Untersuchungen bewerten zu können. Er führt fünf Grundsätze an:

1. Inquiry focused on student learning⁷
2. Grounded in context
3. Methodologically sound
4. Conducted in partnership with students
5. Appropriately public

Für den vorliegenden Beitrag ist insbesondere der Aspekt der methodischen Fundierung von Interesse. Diesbezüglich schreibt Felten (2013, S. 123), dass es „distinct ways of collecting and analysing evidence“ gibt. Dabei hat sich die Metapher verbreitet, die SoTL als „big tent“ (Chick, 2014, S. 1) beschreibt, unter dem die unterschiedlichsten Vorstellungen von „appropriate methods“ (Bernstein, 2018, S. 115) versammelt sind. In den *theoretischen Konzeptionen* über SoTL wird betont, dass es nicht *die eine* beste Methode gibt, um SoTL zu betreiben (z. B. Hutchings, 2000, S. 1), vielmehr hängt der Zugang vom disziplinären Kontext und den dort gängigen Forschungstypen ab (Hutchings, 2000, S. 7; Reinmann, 2019, S. 135). In der *Praxis* von SoTL ist eine Varianz an disziplinären Zugängen hingegen kaum zu beobachten, sondern „social science research methods became particularly influential“ (Felten, 2013, S. 123). Divan, Ludwig, Matthews, Motley und Tomljenovic-Berube (2017) haben Forschungszugänge in publizierten SoTL-Arbeiten untersucht und dabei zwischen quantitativen, qualitativen und mixed-methods-Zugängen unterschieden. Ihre Ergebnisse werten sie als Bestätigung der „big tent“-Annahme. Allerdings wurden bei ihrer Analyse nicht-empirische Zugänge vernachlässigt. Sie führen das u. a. auf andere Publikationsorte zurück, die möglicherweise bei geisteswissenschaftlichen Zugängen genutzt würden (S. 24f.). Dabei zeigt allerdings genau der Umstand, dass in den gängigen SoTL-Journals offenbar keine geisteswissenschaftlichen Zugänge publiziert sind, wie stark SoTL von sozialwissenschaftlichen Methoden dominiert wird. So auch bei Bernstein (2018), der einen „unifying framework for SoTL methodology“ (S. 116) vorlegt und dabei lediglich empirische Zugangsweisen fokussiert. Ähnliches findet sich bei Chick (2014), die das „big tent“ zwar stark betont, deren „types of evidence“ (S. 7) mit den Formulierungen „quantitative (numbers) or qualitative (descriptions)“ (S. 7f.) jedoch auch stark an die Logik sozialwissenschaftlich empirischer Forschung erinnern. Als nationales Beispiel kann das

7 „But it also can include explorations of how a teaching and teachers influence student learning (Biggs, 1999)“ Felten (2013, S. 122).

hochschuldidaktische Zertifikatsprogramm der Universität Paderborn angeführt werden, dem ein „starke[r] Fokus der [...] SoTL-Implementierung auf die empirische Evidenzbasierung“ (Kordts-Freudinger et al., 2018, S. 222) zugrunde liegt.

Dennoch „[gelten] nicht nur die Methoden [...] in SoTL prinzipiell als offen, sondern auch die zu beantwortenden Fragen, wenn sie denn einen Bezug zu Lehre und Studium erkennen lassen“ (Reinmann, 2019, S. 135). Hutchings (2000) entwickelte eine vielbeachtete „Taxonomy of Questions“ (S. 4), wonach SoTL durch vier Arten von Fragen charakterisiert werden kann:

- *what works*: Nachweis von Wirksamkeit von Lehre⁸
- *what is*: Beschreibung von Bestandteilen von Lehre
- *visions of the possible*: Versuch, mit Blick auf die Ziele der Lehre, eine Vision umzusetzen
- *new conceptual framework*: Theoriebildung über Lehre/SoTL

Die letzten beiden Fragen finden in bisherigen SoTL-Konzeptionen eher wenig Beachtung. Dabei „[sollte] Forschung nicht nur die Effektivität pädagogischer Mittel, sondern auch die Erwünschtheit pädagogischer Ziele untersuchen“ (Biesta, 2011, S. 113), um danach „zu fragen, *zu welchem Zweck* etwas wirken sollte und wer eben dies festlegen sollte“ (Biesta, 2011, S. 99). Um den Blick auch auf solche Fragen zu lenken, erscheint der Verweis von Huber (2018, S. 37 ff.) auf die Anschlussfähigkeit des aus den 1960er Jahren stammenden Ansatzes von *Wissenschaftsdidaktik* an SoTL aufschlussreich. Der Grundgedanke des Ansatzes besteht darin, die Vermittlung eines Faches „als Fragen an dieses Fach selbst [zu] begreifen – als Fragen, die zur Reflexion und Diskussion seiner Grundlagen, seiner Strukturen und Praktiken und letztlich seines Sinns herausfordern“ (Huber, 2018, S. 37). Von Hentig hat dies 1970 ausführlich beschrieben und betont, dass somit die Wissenschaftlichkeit durch die Einbeziehung der Didaktik gefördert werden kann (S. 13). Mit Blick auf den Aspekt der Rechtfertigung des Lehrhandelns konstatiert er, dass dafür die Definition des Ziels des Faches eine notwendige Bedingung darstellt. Das Ziel mithilfe einer systematischen Didaktik der Wissenschaft mit den Verfahren zusammenzuführen versteht er „als einen Auftrag an die Forschung selbst“ (S. 18). Von Hentig betont, dass die didaktischen Fragen aus den Fächern heraus bearbeitet werden müssten, gleichzeitig die immer stärkere Differenzierung der einzelnen Wissenschaften aber auch eine Kommunikation untereinander erfordert (S. 20 f.). Huber (1970, S. 48 f.) macht deutlich, dass Wissenschafts- und Hochschuldidaktik aufeinander angewiesen sind. So befasse sich Wissenschaftsdidaktik mit der Auswahl der Ziele und der Strukturierung des Inhalts, woran Hochschuldidaktik mit der „Erforschung der möglichen Lernsituationen und Lehrstrategien sowie ihrer Wirkungen“ (Huber, 1970, S. 48) anschließt.

Mit Blick auf SoTL erscheint hier die Unterscheidung von Kreber (2015 a/b) anschlussfähig, die SoTL „als kritisches Hinterfragen von Geltungsansprüchen“ (Kreber, 2015a, S. 50) versteht. Sie argumentiert, dass SoTL durch zwei verschiedene Arten von Evidenz bereichert werden sollte. Zum einen handelt es sich dabei um „evidence of instrumental effectiveness between strategies and outcomes“ (Kreber, 2015b, S. 569), was auf die bereits oben beschriebene Überprüfung von Wirksamkeit verweist und eine „formal enquiry“ (Kreber, 2015b, S. 577) erfordert. Zum anderen sollte bei SoTL auch „evidence of the internal consistency between strategies and desired outcomes“ (Kreber, 2015b, S. 569) Berücksichtigung finden. Mittels „formal or informal enquiry“ (Kreber, 2015b, S. 577) wird hier der Frage nachgegangen, inwiefern die Lehrformen mit den Bildungszielen konsistent, d. h. übereinstimmend sind.

8 Scharlau (2019, S. 115) merkt hierzu kritisch an: „Die Ansprüche an empirische Studien, die einen *what-works*-Nachweis führen, sind von hochschuldidaktischen Projekten, wie sie heute existieren, kaum zu erfüllen. Sie übersteigen die Ressourcen sowohl einzelner Lehrende [sic] als auch hochschuldidaktischer Zentren.“ Im Themenheft des vorliegenden Beitrags werden jedoch durchaus Ansätze zur Erforschung der Wirksamkeitsfrage vorgestellt (Enders, 2021; Schmidt-Borcherding & Drendel, 2021).

4 SoTL als evidenzbasierter Ansatz

Basierend auf den vorherigen Ausführungen wird SoTL hier als ein Ansatz verstanden, der auf wissenschaftliches Wissen zielt. Charakterisierend dafür ist, „dass Wissenschaft sich verpflichtet, rationale Gründe zu geben für das, was sie behauptet“ (Scharlau, 2019, S. 106). Diese Gründe können in SoTL auf verschiedene Arten mittels unterschiedlicher Evidenzquellen generiert werden. „The ‘soundness’ of the evidence comes first from its relevance to the goal of the project“ (Chick, 2014, S. 7). Die unterschiedlichen Fragen (Hutchings, 2000) können hier als Orientierung herangezogen werden. Unter Rückgriff auf Dewey stellt Biesta (2011, S. 116) heraus, „dass normative Fragen für sich genommen ernsthafte Forschungsfragen sind“. Bei deren Untersuchung und den Schlussfolgerungen wird unter Rückgriff auf das jeweilige Evidenzverständnis entsprechend wissenschaftlich argumentiert. Der Einbezug wissenschaftsdidaktischer Ansätze (Von Hentig, 1970; Huber, 2018) macht die Frage nach den Zielen der Lehre für SoTL anschlussfähig.

Für die Konzeption von hochschuldidaktischen Maßnahmen soll im Folgenden deutlich werden, welche verschiedenen Zielperspektiven mit einem engen oder einem weiten Verständnis von Evidenzbasierung einhergehen. Dabei wird als grundlegende Funktion von SoTL-basierten hochschuldidaktischen Maßnahmen die Professionalisierung von Lehrenden im Sinne der „Steigerung von Reflexivität“ (Häcker, 2017, S. 23) angenommen. SoTL-Konzeptionen mit einem engen Evidenzverständnis können hier vor allem die Reflexion der (fachunabhängigen) methodischen Ausgestaltung von Lehre und „Gewissheit“ adressieren, wohingegen ein weites Evidenzverständnis auch zur Reflexion von Bildungszielen und der Strukturierung (des Fachs) im Sinne von „Entdeckungen“ führen kann. Die nachstehende Abbildung fasst die Überlegungen zusammen und soll als Hilfe zur Konzeptgestaltung hochschuldidaktischer SoTL-Maßnahmen dienen.

Evidenzverständnis	eng	weit
Aussagekraft über	Wirksamkeit von Maßnahmen	Stimmigkeit zwischen Strategien und gewünschten Ergebnissen
zulässige Evidenzquellen	<ul style="list-style-type: none"> – empirische Forschung (erhobene Daten) 	<ul style="list-style-type: none"> – empirische Forschung (erhobene Daten) – theoretisch-analytische Erkenntnisse – erfahrungsbasiertes Wissen
Bearbeitbare SoTL-Fragen	▶ what works	<ul style="list-style-type: none"> ▶ what is ▶ visions of the possible ▶ new conceptual framework
Resultat	Gewissheit	Entdeckung
Ziel aus Sicht der Hochschuldidaktik	Professionalisierung von Lehrenden i.S. der Steigerung von Reflexivität v.a. mit Blick auf die (fachunabhängige) methodische Ausgestaltung der Lehre	
		... die Bildungsziele und Strukturierung (des Fachs)

wissenschaftliche Haltung der eigenen Lehre gegenüber
Weiterentwicklung der Lehrpraxis

Abbildung 1: Zielperspektiven hochschuldidaktischer SoTL-Maßnahmen ausgehend vom Evidenzverständnis

5 Zur Bedeutung eines weiten Evidenzverständnisses für die Materialwerkstatt als diskursives Format

Nachstehend wird nun am hochschuldidaktischen Konzept sogenannter „Materialwerkstätten“ beispielhaft aufgezeigt, welche Bedeutung ein weites Verständnis von Evidenzbasierung im Rahmen von SoTL einnehmen kann. Bei dem im Rahmen der Bielefelder Lehrerbildung entwickelten Format handelt es sich um interdisziplinär und multiparadigmatisch geprägte Sitzungen, in denen Kolleginnen und Kollegen anhand von konkretem Lehrmaterial gemeinsam über Lehre diskutieren. Die Sitzungen bieten Anlass zu einer systematischen Reflexion von Lehre, die im hochschulischen Alltag kaum einen Raum findet. Die Systematik wird durch die Strukturierung der Diskussion in sieben Phasen sichergestellt. Entscheidend ist hierbei die Trennung von immanenter Kritik (am Material selbst) und exmanenter Kritik (Standpunktkritik). Die folgende Abbildung zeigt das theoretisch begründete Arbeitsmodell des Formats, welches an dieser Stelle nicht näher ausgeführt werden kann (siehe dazu Schweitzer et al., 2019).

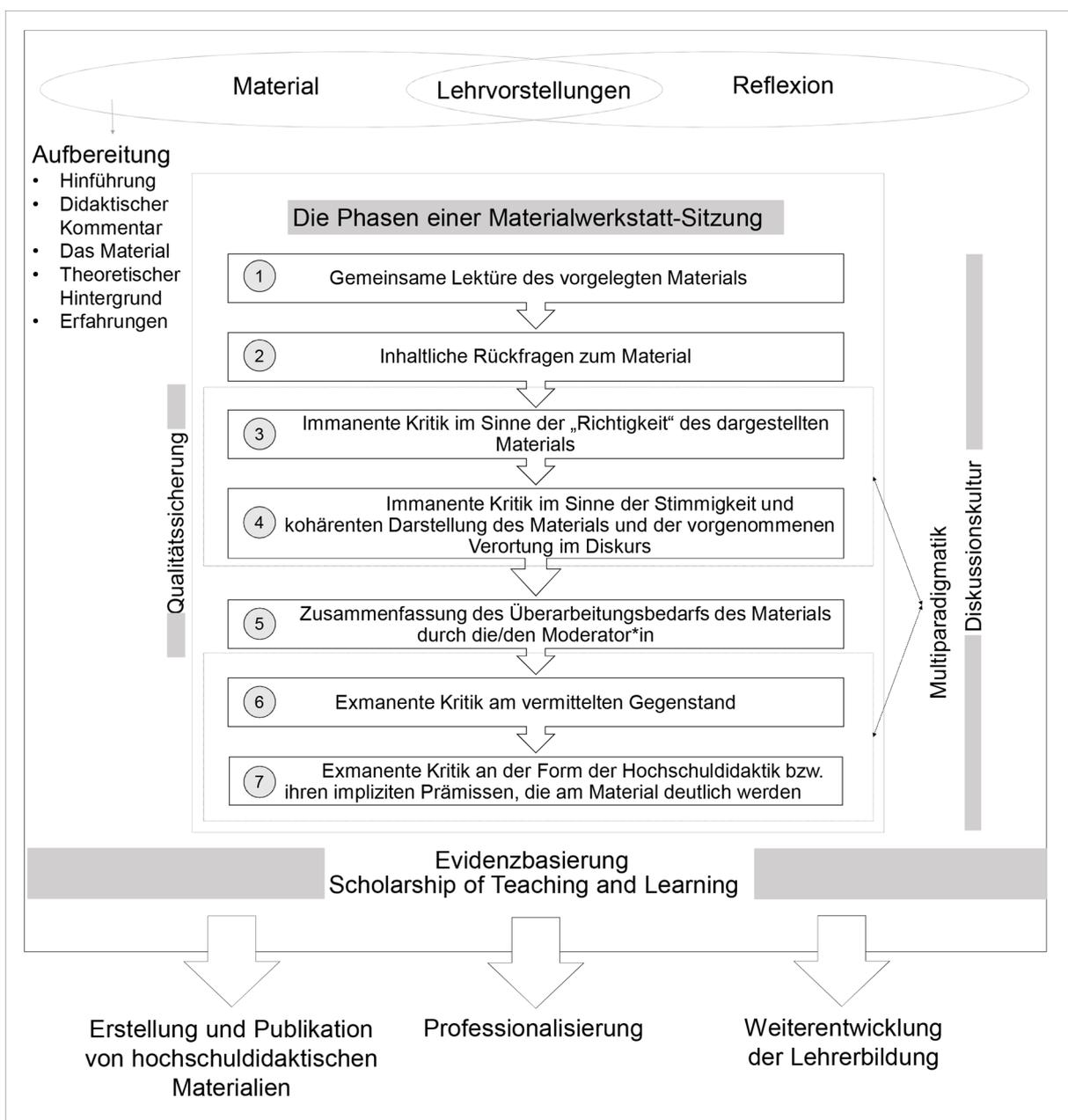


Abbildung 2: Das Arbeitsmodell von Materialwerkstätten (Schweitzer et al., 2019)

Die Grundlage der Diskussion kann sowohl Material bilden, das bereits mit Blick auf seine Wirksamkeit untersucht wurde, als auch Material, bei dem die Lehrenden ausschließlich von ihren Erfahrungen beim Einsatz des Materials berichten können. Möglicherweise hat also schon im Vorfeld eine Form von SoTL stattgefunden oder im Nachgang an die Diskussion schließt sich eine Untersuchung an. Aber auch die Materialwerkstatt-Sitzung selbst begreifen wir als eine Form von SoTL, was im Folgenden deutlich werden soll.

Innovativ ist an diesem SoTL-Format, dass das *diskursive Element* den Kern bildet. Diese Schwerpunktsetzung hat mehrere Gründe: Die konkrete Ausgestaltung von Lehre systematisch zu reflektieren und dabei implizites Wissen in Bezug zu wissenschaftlichen Erkenntnissen zu setzen und somit zu explizieren, stellt eine große Herausforderung für Lehrende dar (Schweitzer et al., 2019, S. 3 f., 14). Langemeyer und Reinmann (2018, S. 8) halten fest, „dass das bisher praktizierte individualisierte Erfahrungslernen der Lehrenden an seine Grenzen gerät und kooperative Lehrentwicklungen notwendig werden“. Mit dem diskursiven Format Materialwerkstatt soll es Lehrenden ermöglicht werden, „einen intersubjektiven Denk- und Reflexionshorizont für ihr Handeln [zu] entwickeln“ (Langemeyer und Reinmann, 2018, S. 8) und diesen gemeinsam wissenschaftlich zu fundieren. Neben wissenschaftlichen Theorien und Befunden werden auch explizit die Lehrvorstellungen⁹ in die Diskussion einbezogen und mit anderen Evidenzquellen sowie anderen Fachdiskursen (Scharlau, 2019, S. 118) in Verbindung gebracht. Poole (2018) sieht „beliefs“ als Ausgangspunkt von SoTL-Projekten und hält fest: „Good research in any field is not guaranteed to confirm our views of the world. If it is just confirmation we want, we can find a like-minded colleague or friend who will provide that for us“ (S. 13 f.). Die Materialwerkstatt als interdisziplinäres, multiparadigmatisches und diskursives Format liefert für neue Blickwinkel ein besonderes Potenzial. Bedeutsam hinsichtlich einer multiparadigmatischen Lehrerbildung (Heinrich et al., 2019)¹⁰ ist, dass so „divergierende Zugänge [...] in den Diskurs gebracht werden“ (Heinrich et al., 2019, S. 245). Durch die gemeinsame Arbeit am Material soll es Lehrenden besser gelingen, unterschiedliche Zugänge zu Wissenschaft in Verbindung zu bringen (ebd.). Dieses SoTL-Format scheint für eine „Grenzarbeit“ (Scharlau, 2019, S. 119) also besonders geeignet zu sein.

Weshalb dafür ein enges *und* weites Evidenzverständnis notwendig ist, wird nachfolgend erläutert. Im Rahmen der Materialwerkstatt bezieht sich Evidenz generell auf „jenes Wissen [...], dessen Gründe stärker sind als die Gründe, die eine bloße Meinung für sich in Anspruch nehmen kann (vgl. Chisholm, 1979)“ (Sandkühler, 2011, S. 35). Ein solches Verständnis, das viele Zugangsweisen zulässt, ergibt sich bereits konzeptionell aus der multiparadigmatischen Ausrichtung der Bielefelder Lehrerbildung. Darüber hinaus ist mit Blick auf die Diskussion der Lehrpraxis auch „noch anderes zentral als der Nachweis einer Wirkung“ (Scharlau, 2019, S. 118). So lassen sich normative Fragen aus der Perspektive unterschiedlicher Fächer und Paradigmen in Materialwerkstatt-Diskussionen kontrastieren und so die jeweiligen Eigenheiten herausarbeiten, was die Vorgehensweisen eines weiten Evidenzverständnisses erfordert. Dass beide Evidenzverständnisse an das Format anschlussfähig sind, hängt mit dem Fokus auf konkretes Lehrmaterial zusammen. Denn im Material verbinden sich Fragen nach dem Inhalt mit Fragen nach der Gestaltung der Lehre (Schweitzer et al., 2019, S. 23). Somit können sowohl wissenschafts- als auch hochschuldidaktische Fragestellungen diskutiert werden. Außerdem wird durch das konkrete Material der Gefahr entgegengewirkt, bei einer wissenschaftsdidaktischen Schwerpunktsetzung der Diskussion zu abstrakt zu bleiben (Huber, 1970, S. 50). Es können fachliche mit hochschuldidaktischen Diskursen zusammengeführt werden. Dies fordert Scharlau (2019, S. 119), wenn sie von „sich verständigen“ spricht. Evidenzbasierung im Format Materialwerkstatt folgt daher dem Verständnis einer „critically reflective enquiry“ (Kreber, 2015b, S. 569), in der neben systematischen Erhebungen auch „the questioning of knowledge claims and sharing of insights through discussion and critical dialogue within a community of peers“ (Kreber, 2015b, S. 569) möglich ist.

9 Unter Rückgriff auf Pratt (1992, S. 206) definiert als „a dynamic and interdependent trilogy of Actions, Intentions, and Beliefs“.

10 Siehe dazu auch die Repliken von Schlömerkemper (2019), Berkemeyer (2019) und Cramer (2019).

6 Fazit und Ausblick

SoTL-Projekte nicht nur auf empirische Erhebungen oder gar ein enges Evidenzverständnis auszurichten, erscheint insofern als notwendig, als dass somit neben Fragen der Mittel und Techniken von Lehre auch normative Fragen zu Inhalten und Zielen bearbeitet werden können (Biesta, 2011, S. 116). Dies als Gemeinschaftsaufgabe zu verstehen und diskursiv anzulegen (wie z. B. im Format Materialwerkstatt) kann helfen, dass Lehrende „ein[en] wissenschaftstheoretische[n] Meta-Blick [ausbilden], der die unterschiedlichen Paradigmen in ihrer jeweiligen Eigenlogik zunächst begreifen und dann auch wertschätzen kann“ (Heinrich et al., 2019, S. 252). Dies scheint insofern notwendig, als dass an Hochschulen auch noch 50 Jahre nach den Überlegungen von Hartmut von Hentig „die Integration der Wissenschaften [...] denen aufgebürdet wird, die sie am wenigsten leisten können, den Lernenden“ (Von Hentig, 1970, S. 21).

Wie sich die Auseinandersetzung mit Lehre im Rahmen der Materialwerkstätten als diskursives Format vollzieht, ist Teil eines Dissertationsprojektes. Weitere Untersuchungen ließen sich an den Aspekt des Transfers von SoTL-Erkenntnissen in die Lehrpraxis anschließen. Dabei erscheint insbesondere aufschlussreich, in welchem Verhältnis die Handlungslogik von Lehrenden zur Forschungslogik steht. Da „Evidenz‘ [...] uns keine Handlungsregeln vorgibt, sondern nur Hypothesen für intelligentes Problemlösen zur Verfügung stellt“ (Biesta, 2011, S. 112 mit Bezug auf Dewey), sollten hochschuldidaktische SoTL-Maßnahmen auf die Steigerung der Reflexivität der Lehrenden unter Einbezug der im engeren und weiteren Sinne evidenzbasierten Erkenntnisse zielen.

Anmerkungen

Das diesem Artikel zugrunde liegende Konzept der „Materialwerkstatt“ wurde im Rahmen von Bi^{professional} entwickelt. Dieses Vorhaben wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1908 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei der Autorin.

Literatur

- Bellmann, J. & Müller, T. (2011). Evidenzbasierte Pädagogik – ein Déjà-vu? In J. Bellmann & T. Müller (Hg.), *Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik* (9–32). VS . https://doi.org/10.1007/978-3-531-93296-5_1
- Berkemeyer, N. (2019). Multiparadigmatische Lehrerbildung – Fortschritt, Überforderung oder Rückschritt? *DDS – Die Deutsche Schule*, 111 (4), 466–470. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.04.08>
- Bernstein, J. (2018). Unifying SoTL Methodology: Internal and External Validity. *Teaching & Learning Inquiry*, 6 (2), 115–126. <https://doi.org/10.20343/teachlearninqu.6.2.9>
- Biesta, G. (2011). Warum „What works“ nicht funktioniert: Evidenzbasierte pädagogische Praxis und das Demokratiedefizit der Bildungsforschung. In J. Bellmann & T. Müller (Hg.), *Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik* (95–121). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93296-5_4
- Bromberg, K. (2015). Akademische Lehr-Lern-Forschung im Vergleich: Wissenschaftliche Selbstthematizierungen aus transnationaler Perspektive. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18 (3), 551–567. <https://doi.org/10.1007/s11618-015-0621-y>
- Bromme, R., Prenzel, M. & Jäger, M. (2014). Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Bildungspolitik: Eine Analyse von Anforderungen an die Darstellung, Interpretation und Rezeption empirischer Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17 (S4), 3–54. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0514-5>

- Chick, N. (2014). 'Methodologically Sound' Under the 'Big Tent': An Ongoing Conversation. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 8 (2), Article 1, 1–15. <https://doi.org/10.20429/ijsofl.2014.080201>
- Craig, P., Dieppe, P., Macintyre, S., Michie, S., Nazareth, I. & Petticrew, M. (2008). Developing and Evaluating Complex Interventions: The New Medical Research Council Guidance. *BMJ*, 337, a1655. <https://doi.org/10.1136/bmj.a1655>
- Cramer, C. (2019). Multiparadigmatische und meta-reflexive Lehrerbildung. Begründungen, Gemeinsamkeiten und Differenzen, Perspektiven. *DDS – Die Deutsche Schule*, 111 (4), 471–478. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.04.09>
- Divan, A., Ludwig, L., Matthews, K., Motley, P. & Tomljenovic-Berube, A. (2017). Survey of Research Approaches Utilised in The Scholarship of Teaching and Learning Publications. *Teaching & Learning Inquiry*, 5 (2), 16–29. <https://doi.org/10.20343/teachlearninqu.5.2.3>
- Enders, N. (2021). Tiefenverarbeitung mit Multiple-Choice-Fragen: Entwicklung eines Lernstrategietrainings. *die hochschullehre*, 7, 77–86. <https://doi.org/10.3278/HSL2109W>
- Engelen, E.-M., Fleischhack, C., Galizia, C. G. & Landfester, K. (Hg.) (2010). *Heureka – Evidenzkriterien in den Wissenschaften. Ein Kompendium für den interdisziplinären Gebrauch*. Heidelberg: Spektrum Akad. Verl.
- Felten, P. (2013). Principles of Good Practice in SoTL. *Teaching & Learning Inquiry*, 1 (1), 121–125. <https://doi.org/10.2979/teachlearninqu.1.1.121>
- Gabriel, G. (2015). *Erkenntnis*. de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110408652>
- Häcker, T. (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektive* (21–45). Klinkhardt.
- Heinrich, M., Wolfswinkler, G., van Ackeren, I., Bremm, N. & Streblow, L. (2019). Multiparadigmatische Lehrerbildung. Produktive Auswege aus dem Paradigmenstreit? *DDS – Die Deutsche Schule*, 111 (2), 243–258. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.02.10>
- Hentig, H. von (1970). Wissenschaftsdidaktik. In H. von Hentig, L. Huber & P. Müller (Hg.), *Wissenschaftsdidaktik* (13–40). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Herzog, W. (2011). Eingeklammerte Praxis – ausgeklammerte Profession. In J. Bellmann & T. Müller (Hg.), *Wissen, was wirkt: Kritik evidenzbasierter Pädagogik* (123–145). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93296-5_5
- Herzog, W. (2016). Kritik der evidenzbasierten Pädagogik. In J. Baumert & K.-J. Tillmann (Hg.), *Empirische Bildungsforschung. Der kritische Blick und die Antwort auf die Kritiker* (201–213). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13785-4_12
- Huber, L. (1970). Hochschuldidaktik. Ein Überblick. In H. von Hentig, L. Huber & P. Müller (Hg.), *Wissenschaftsdidaktik* (41–82). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Huber, L. (2014). Scholarship of Teaching and Learning: Konzept, Geschichte, Formen, Entwicklungsaufgaben. In L. Huber, A. Pilniok, R. Sethe, B. Szczyrba & M. Vogel (Hg.), *Forschendes Lehren im eigenen Fach. Scholarship of teaching and learning in Beispielen* (19–36). W. Bertelsmann Verlag.
- Huber, L. (2018). SoTL weiterdenken! Zur Situation und Entwicklung des Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) an deutschen Hochschulen. *Das Hochschulwesen*, 66 (1/2), 33–41.
- Hutchings, P. (2000). Approaching the Scholarship of Teaching and Learning. In P. Hutchings (Hg.), *Opening Lines: Approaches to the Scholarship of Teaching and Learning* (1–10). Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Jahr, S. (2013). Strukturelle Unterschiede des Wissens zwischen Naturwissenschaften und Geisteswissenschaften und deren Konsequenzen für den Wissenstransfer. In T. Weber & G. Antos (Hg.), *Typen von Wissen. Begriffliche Unterscheidung und Ausprägungen in der Praxis des Wissenstransfers* (76–98). Peter Lang.
- Jornitz, S. (2008). Was bedeutet eigentlich „evidenzbasierte Bildungsforschung“? Über den Versuch, Wissenschaft für Praxis verfügbar zu machen am Beispiel der Review-Erstellung. *DDS – Die Deutsche Schule*, 100 (2), 206–216.
- Knoblauch, H. (2008). Sinnformen, Wissenstypen und Kommunikation. In H. Willems (Hg.), *Lehr(er)buch Soziologie: Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge. Band 1* (131–146). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90986-8_6

- Kordts-Freudinger, R., Braukmann, J. & Schulte, R. (2018). Scholarship of Teaching and Learning. Individuell-evidenzorientiertes Lehren. In B. Szczyrba & N. Schaper (Hg.), *Forschungsformate zur evidenzbasierten Fundierung hochschuldidaktischen Handelns* (213–229). DUZ.
- Kreber, C. (2015a). Scholarship of Teaching – Eine Frage evidenzbasierten und/oder ethischen Handelns? In H. Schelhowe, M. Schaumburg & J. Jasper (Hg.), *Teaching is Touching the Future. Academic Teaching within and across Disciplines* (47–57). Universitäts-Verl. Webler.
- Kreber, C. (2015b). Reviving the Ancient Virtues in the Scholarship of Teaching, with a slight Critical Twist. *Higher Education Research & Development*, 34 (3), 568–580. <https://doi.org/10.1080/07294360.2014.973384>
- Langemeyer, I. & Reinmann, G. (2018). „Evidenzbasierte“ Hochschullehre? Kritik und Alternativen für eine Hochschulbildungsforschung. *Impact Free: Journal für freie Bildungswissenschaftler*, 20, 1–11.
- Poole, G. (2018). Using Intuition, Anecdote, and Observation. Rich Sources of SoTL Projects. In N. L. Chick (Hg.), *SoTL in Action. Illuminating Critical Moments of Practice* (7–14). Stylus.
- Pratt, D. D. (1992). Conceptions of Teaching. *Adult Education Quarterly*, 42 (4), 203–220. <https://doi.org/10.1177/074171369204200401>
- Reinmann, G. (2019). Die Selbstbezüglichkeit der hochschuldidaktischen Forschung und ihre Folgen für die Möglichkeiten des Erkennens. In T. Jenert, G. Reinmann & T. Schmohl (Hg.), *Hochschulbildungsforschung: Theoretische, methodologische und methodische Denkanstöße für die Hochschuldidaktik* (125–148). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20309-2_8
- Salden, P. (2019). Evidenzbasierung in der Hochschuldidaktik: Begriff – Kontext – praktische Bedeutung. *die hochschullehre*, 5, 551–560. <https://doi.org/10.3278/HSL1925W>
- Sandkühler, H. J. (2011). Kritik der Evidenz. In J. Bellmann & T. Müller (Hg.), *Wissen, was wirkt: Kritik evidenzbasierter Pädagogik* (33–55). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93296-5_2
- Scharlau, I. (2019). Sich verständigen. Überlegungen zur Frage der Evidenzbasierung. In T. Jenert, G. Reinmann & T. Schmohl (Hg.), *Hochschulbildungsforschung. Theoretische, methodologische und methodische Denkanstöße für die Hochschuldidaktik* (105–123). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20309-2_7
- Schlömerkemper, J. (2019). Perspektiven der professionellen Kompetenz-Entwicklung. Ein Beitrag zur Diskussion über „multi-paradigmatische“ Lehrerbildung. *DDS – Die Deutsche Schule*, 111 (4), 456–465. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.04.07>
- Schmidt-Borcherding, F. & Drendel, L. (2021). Erklärvideos in der digitalen Hochschullehre: Welche Rolle spielen Sprecherpräsenz und Kohärenz für Lernerleben und Lernerfolg? *die hochschullehre*, 7, 69–76. <https://doi.org/10.3278/HSL2108W>
- Schweitzer, J., Heinrich, M. & Streblov, L. (2019). Hochschuldidaktische Qualitätssicherung und Professionalisierung im Medium von Materialentwicklung. Ein Arbeitsmodell von Materialwerkstätten. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 1 (1), 1–29. <https://doi.org/10.4119/dimawe-1538>
- Slavin, R. E. (2007). *Educational Research in an Age of Accountability*. Pearson.
- Webler, W.-D. (2018). Akademische Lehre – Wissenschaftlich dargeboten bzw. mit Studierenden organisiert. Varianten der Scholarship of Teaching and Learning (SoTL). *Das Hochschulwesen*, 66 (1/2), 42–48.

Autorin

Julia Schweitzer, M. Ed. Universität Bielefeld, Bielefeld School of Education/BiProfessional, Deutschland; E-Mail: julia.schweitzer@uni-bielefeld.de



Zitiervorschlag: Schweitzer, J. (2021). Gemeinsame Professionalisierung von Hochschullehrenden durch SoTL – zur Bedeutung eines weiten Evidenzbegriffs im Rahmen des hochschuldidaktischen Konzepts „Materialwerkstatt“. *die hochschullehre*, Jahrgang 7/2021. DOI: 10.3278/HSL2107W. Online unter: wbv.de/die-hochschullehre



die hochschullehre

Interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre



Die Online-Zeitschrift **die hochschullehre** wird Open Access veröffentlicht. Sie ist ein wissenschaftliches Forum für Lehren und Lernen an Hochschulen. Sie liefert eine ganzheitliche, interdisziplinäre Betrachtung der Hochschullehre.

Alles im Blick mit **die hochschullehre**:

- Lehr- und Lernumwelt für die Lernprozesse Studierender
- Lehren und Lernen
- Studienstrukturen
- Hochschulentwicklung und Hochschuldidaktik
- Verhältnis von Hochschullehre und ihrer gesellschaftlichen Funktion
- Fragen der Hochschule als Institution
- Fachkulturen
- Mediendidaktische Themen

Sie sind Forscherin oder Forscher, Praktikerin oder Praktiker in Hochschuldidaktik, Hochschulentwicklung oder in angrenzenden Feldern? Lehrende oder Lehrender mit Interesse an Forschung zu ihrer eigenen Lehre?

Dann besuchen Sie wbv.de/die-hochschullehre.

Alle Beiträge stehen kostenlos zum Download bereit.

➔ wbv.de/die-hochschullehre