

Scholarship of Teaching and Learning

Huber, Ludwig

Veröffentlichungsversion / Published Version

Sammelwerksbeitrag / collection article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

W. Bertelsmann Verlag

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

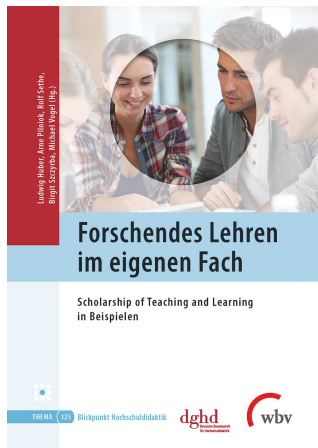
Huber, L. (2013). Scholarship of Teaching and Learning. In L. Huber, A. Pilniok, R. Sethe, B. Szczyrba, & M. Vogel (Hrsg.), *Forschendes Lehren im eigenen Fach: scholarship of teaching and learning in Beispielen* (S. 19-36). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. <https://doi.org/10.3278/6004396w019>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0>



Scholarship of Teaching and Learning

von: Huber, Ludwig

DOI: 10.3278/6004396w019

Erscheinungsjahr: 2013

Schlagworte: Didaktik, Weiterentwicklung

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

Diese Publikation ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:



Creative Commons Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen 3.0 Deutschland Lizenz
<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/de/>

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

LUDWIG HUBER

Zusammenfassung

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

Gliederung

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

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

1 Zur Einleitung

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

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

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

2 Begriff und Konzept

2.1 Definition und Übersetzung

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

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

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

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

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

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

2.2 Elemente des Konzepts

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

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

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

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

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

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

2.3 Entwicklung des SoTL international

Die Devise *Scholarship of Teaching* (!) – die Erweiterung um *Learning* ist späteren Datums – ist von Boyer (1990) im Rahmen eines Plädoyers für eine umfassende Professionalisierung der Hochschullehrerschaft gerade auch in ihrer Funktion als Lehrende ausgegeben worden. Die wichtigsten Entwicklungen seitdem sind schon an anderer Stelle beschrieben worden (vgl. Huber 2011a, b); das soll hier nicht wiederholt werden. Hier nur so viel: in den folgenden Jahren und bis heute ist daraus vorwiegend im englischsprachigen Ausland eine ganze Bewegung erwachsen: Forschungskonzept und Methoden für *classroom research* wurden entwickelt (vgl. Cross/Steadman 1996); ein großes Förderprogramm wurde aufgelegt (*Carnegie Academy for the Scholarship of Teaching and Learning, CASTL*¹), die Unterstützung entsprechender Arbeiten von Lehrenden und die Organisation des Austauschs darüber eigens eingerichteten oder dazu erweiterten Arbeitsstellen an vielen Hochschulen übertragen, zunächst in den USA, dann auch in anderen Ländern, z. B. Großbritannien oder Schweden (vgl. z. B. Roxa u. a. 2008); immer mehr Beispiele wurden veröffentlicht und späterhin gesammelt (vgl. z. B. Huber/Hutchings 2005), überregionale Zeitschriften dafür eröffnet²; schließlich gründete sich auch eine internationale wissenschaftliche Gesellschaft, die *International Society for the Scholarship of Teaching & Learning* (ISSOTL) mit regelmäßigen Konferenzen und ebenfalls einer eigenen Zeitschrift mit dem bezeichnenden Namen *The International Commons*³. Der Dachverband der nationalen hochschuldidaktischen Gesellschaften, das *International Consortium for Educational Development* (ICED), nahm SoTL als Sektion in seine internationalen Konferenzen auf (z. B. in Bangkok 2012).

2.4 Entwicklung des SoTL in Deutschland

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3 SoTL-Beispiele in der deutschsprachigen wissenschaftlichen Fachliteratur

3.1 „Implizite Vorläufer“ eines deutschsprachigen SoTL

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

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

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

3.2 Bilanz der Literatursichtung

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

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

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

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

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

und ernsthaft behandelt werden. Aus der Literatursichtung wurde deutlich, dass es im deutschsprachigen Raum an Standards und anerkannten Mustern für SoTL noch mangelt und dass die notwendige methodische Kompetenz nicht bei allen Lehrenden vorausgesetzt werden kann. Möglicherweise ist hier die Unterstützung durch bzw. die Kooperation mit Professionellen aus Hochschuldidaktik oder Lehr-/Lern-Forschung zumindest in der Anfangsphase sinnvoll.

Ein weiteres Resultat der Analyse der SoTL-Literatur ist der Eindruck, dass die verschiedenen Fachdisziplinen in dieser Literatur recht ungleich vertreten sind. Der Eindruck mag der stichprobenhaften Literatursichtung geschuldet sein und ist keinesfalls statistisch belastbar. Aber auffällig ist, dass es in den Rechts- und Wirtschaftswissenschaften und in den Naturwissenschaften vergleichsweise mühevoller war, entsprechende Beiträge zu finden, als z. B. in den Sozialwissenschaften (inkl. Geographie), den Sprach- und Literaturwissenschaften und der Mathematik. Die Ingenieurwissenschaften sind mit SoTL-Arbeiten gut vertreten, was zum einen der schon lange bestehenden Tradition der „Ingenieurpädagogik“ zu verdanken sein könnte und zum anderen dem hohen Anteil von Ingenieurstudiengängen an auf Lehre ausgerichteten Fachhochschulen. Der überdurchschnittlich hohe Anteil medizinischer Artikel, die sich SoTL zuordnen lassen, dürfte der sehr dynamischen Expansion von des Fachgebiets der *medical education* in den letzten Jahren sowohl international als auch in Deutschland (s. u.) zuzuschreiben sein.

4 Was kann zur Weiterentwicklung des SoTL in Deutschland geschehen?

4.1 Verankerung des Konzepts im Bild des Hochschullehrerberufs

In den USA ist SoTL durch die programmatische Schrift von Boyer (1990; s. o.) sehr schnell als Element einer vollständig entwickelten Professionalisierung von Hochschullehrenden begriffen worden. Das darauf fußende CASTL-Projekt förderte nach eigenem Anspruch „the practice and profession of teaching“.⁴ Nach K. P. Cross und M. H. Steadman (1996, XI) sollen von SoTL solche Lehrenden angesprochen werden, „who are usually disciplinary specialists with experience and interest in teaching but without a knowledge base in their common profession of teaching“. Ihnen sollte „a wide array of learning opportunities that engage [them] in experiencing, creating, and solving real problems, using their own experience,

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

and working with others“ eröffnet werden. Dies geschieht im Bewusstsein der „enormous contribution that classroom teachers can make to the practice of teaching (especially their own but also that of their colleagues) by using their classrooms as laboratories for the study of learning. Scholarship involves both continuous learning and productive contributions to knowledge.“

In der deutschen Hochschuldidaktik ist SoTL schon in der ersten Rezeption durch Winteler (2004) und nun erneut in der zweiten (vgl. Huber 201b; „Eckpunkte“ 2012; dghd-Tagung Magdeburg 2013) als Chance auf eine vollständigere Entfaltung der Lehrendenprofession begriffen worden. Aber unter den Lehrenden selbst dürfte diese Auffassung noch wenig verbreitet sein. Zu sehr beruht, der deutschen Tradition entsprechend und anders als in der angelsächsischen, das Selbstverständnis der HochschullehrerInnen auf ihrer fachlichen Forschung. Dieses wird sich nur ändern bzw. erweitern, wenn es gelingt, sie erfahren zu lassen, dass auch der Lehr-/Lern-Prozess in ihrem Fach Fragen mit sich bringt, die ihre Neugier und ihr Interesse, auch ihr fachwissenschaftliches, wecken könnten und verdienen und nach Erforschung mit wissenschaftlichen Mitteln verlangen. Allerdings setzt dies, wie die „Eckpunkte“ im Anschluss an die Hamburger Tagung zu Recht betonen, „eine intellektuelle Haltung voraus, die von der Bereitschaft zur Reflexion und zu einem kritischen Hinterfragen subjektiver Theorien und impliziter Annahmen über Lehren und Lernen und der Lernkultur des Faches getragen ist. Diese Bereitschaft geht im Sinne einer ‚Gelehrsamkeit‘ über ein rein pragmatisches Interesse an der Entwicklung der eigenen Lehrkompetenz ... hinaus“ (Kapitel 12 dieses Bandes).

4.2 Verständigung über Muster und methodische Ansprüche

Eine erhebliche Hemmschwelle für ein Engagement in SoTL dürfte in der Unsicherheit darüber liegen, wie solche Arbeiten auszusehen haben und welchen methodischen Ansprüchen sie genügen müssen. Von Hochschullehrenden anderer Fächer als den Sozialwissenschaften kann schließlich nicht erwartet werden, dass sie deren Forschungsparadigmen und -methoden kennen. Das Anspruchsniveau bezüglich der Theorien, Methoden und Gütekriterien von Forschung, das sie aus der eigenen Disziplin kennen, mag sie davon abhalten, in einer fremden Disziplin zu dilettieren. Durch die Bereitstellung entsprechender Muster, deren Zahl und Spektrum sich mit der Zeit erhöhen wird, kann die Unsicherheit sicher gemindert werden. Dazu soll auch der vorliegende Band beitragen (für die USA vgl. z. B. Huber/Hutchings 2005). Im Hinblick auf die Methoden für SoTL gilt es, eine Diskussion in Gang zu setzen, die dazu beiträgt, einen eigenen Typus für solche Lehr-/Lern-Forschung durch Lehrende selbst zu etablieren.

So ist es auch in den USA geschehen: Cross/Steadman (1996, Kapitel 1) ordnen in einer gründlichen Argumentation *classroom research*, die charakteristische Praxisform von SoTL, als einen Typ von Forschung ein, der an die Evaluationsforschung (*assessment movement*) zwar methodisch anschließt, aber inhaltlich von ihr abweicht, indem er sich nicht am Interesse von Organisationen orientiert, sondern am Interesse der Lehrenden. Zugleich ist *classroom research* von der traditionellen erziehungswissenschaftlichen Forschung zu unterscheiden, indem im Zweifelsfall praktische Relevanz und Kontextvalidität über methodische Rigorosität gestellt und stärker auf qualitative Methoden gesetzt wird. Ganz ähnlich plädieren Huber/Hutchings (2005, 97 ff.) für qualitative Studien zu *situated experience*, somit also auf einen konkreten Kontext beschränkt, aber dafür detailreich in der Beobachtung und Präsentation.⁵

In den USA, wie auch bei uns, läuft diese Methodendiskussion unvermeidlich auf den Punkt zu, an dem sich die Frage nach einem eigenen Wissenstypus stellt, der sich von „grundlagenwissenschaftlichem“ Wissensverständnis mit seinen Ansprüchen auf Replizierbarkeit und Universalisierbarkeit unterscheidet, aus Fallstudien und Problemlösungen speist und auf Aufnahme und Weiterführung der jeweils vorläufigen Erkenntnisse durch die *Community of Scholars* setzt. Auf dieser *Community* und nicht auf einer behaupteten Allgemeingültigkeit einzelner Ergebnisse würde die „Nachhaltigkeit“ der Arbeiten des SoTL beruhen.

In Deutschland wäre entsprechend eine (Wieder-)Anknüpfung an die Aktionsforschung zu pragmatischen Zwecken nötig und sinnvoll, wie sie in der Erziehungswissenschaft für Schulen unter dem Begriff der Lehrerforschung postuliert wird und an Versuchsschulen wie Oberstufen-Kolleg und Laborschule Bielefeld weit entwickelt worden ist (vgl. Altrichter/Posch 2006; Rahm/Schratz 2004). Die Maximen jener Lehrerforschung lauten: erweiterte Reflexion; auf erreichbare Daten gestützter kollegialer Austausch; Anregung für Überlegungen zu möglichen Analogien und Übertragungen im eigenen Bereich und zu verwandten eigenen Versuchen.

Konzeptionelle Anknüpfungspunkte, verwandte Methodenvorschläge und eventuelle Muster finden sich auch im Zusammenhang mit den Diskussionen und Arbeiten zu:

- *Selbsterforschung von Lehrenden (self-study teacher research)*, also jener auf Schule bezogenen Forschungsbewegung in den USA, die mit etlichen zeitlichen und inhaltlichen Parallelen zu SoTL die Lehrenden vorzugsweise in

5 Sie erwarten sich davon ähnliche Lernmöglichkeiten der Kollegen wie sie sonst z. B. LeserInnen von (Auto-)Biographien haben, die ja auch nicht auf Replizierbarkeit angelegt sind.

Schulen zu gemeinsamer Erforschung ihres Tuns zu stimulieren versuchte, allerdings mit stärkerer Konzentration speziell auf die eigene Person und Rolle der oder des Lehrenden (vgl. Samaras 2011). Demgegenüber ist das deutsche Konzept von Lehrerforschung thematisch und methodisch sehr viel weiter gefasst (s. o. und Altrichter/Posch 2006).

- *Selbstevaluation in der Lehre (self-evaluation of teachers)*, ein auch für Hochschullehrende gedachtes Konzept, das in der Fassung, die Beywl/Bestvater/Friedrich (2011) ihm geben, mit dem Konzept des SoTL viel gemeinsam hat. Parallelen liegen in der Absicht der Aufklärung und Erforschung der eigenen Lehrpraxis, Unterschiede in der Betonung der Verbesserung der eigenen Lehre durch rasches Feedback bei Beywl/Bestvater/Friedrich gegenüber der Betonung von Publikation und Diskussion in einer größeren Öffentlichkeit bei SoTL.
- *Entwicklungsforschung (design-based research)*, ein jetzt immer mehr Aufmerksamkeit findender Ansatz der Lehr-/Lern-Forschung, der statt auf kontrollierte Versuche in entsprechend reduzierten Settings auf Interventionen und Experimente in natürlichen Settings setzt, um so die Möglichkeiten für neuartige Lern- und Lehrarrangements zu erkunden und kontextualisierte, ökologisch valide Theorien über Lehren und Lernen zu entwickeln (vgl. Reinmann 2013).

Damit SoTL sich entwickeln kann und immer neue Lehrende aus den Fächern anzieht, muss ein niedrigschwelliger Einstieg offenstehen. Aber selbst wenn in allen diesen Richtungen mit pragmatischen, alltagsnahen, qualitativen und insofern zugänglicheren Methoden gearbeitet wird, eine gewisse Einarbeitung in diese Art von Forschung wird für Nicht-SozialwissenschaftlerInnen unumgänglich sein. Sie ist aber auch möglich: elementare Theorien über Lehren und Lernen, Curriculumentwicklung und Studierende können Lehrende überall im Rahmen hochschuldidaktischer Weiterbildung kennenlernen. Auch Bücher sind zugänglich: unter dem Stichwort *small scale research* lässt sich eine Fülle englischsprachiger Ratgeber und Handbücher finden, unter dem Stichwort qualitative Forschungsmethoden auch eine Reihe deutschsprachiger. Zugänglich für den Nicht-Spezialisten sind auch die Methodenkapitel in Büchern zur Lehrerforschung (vgl. Altrichter/Posch 2006; Meyer 1998) und Schulentwicklung (vgl. z. B. Kempfert/Rolf 2005). Für die Durchführung empirisch anspruchsvollerer Vorhaben ist dann vielleicht Beratung durch ExpertInnen aus den einschlägigen Disziplinen, aus hochschuldidaktischen Zentren oder Agenturen für Qualitätssicherung und/oder zeitweilige Unterstützung durch wissenschaftliche MitarbeiterInnen oder Hilfskräfte von dort nötig – und möglich.

4.3 *Community Building* – Austausch und Öffentlichkeit im SoTL

Die eben genannten Anregungen können nur wirken, die notwendigen Verständigungen nur erreicht werden, wenn es gelingt, sowohl innerhalb der Fächer als auch quer zu ihnen eine Gemeinschaft (*community*) der *Scholars of Teaching and Learning* zu stiften, in der Ergebnisse der Arbeit sichtbar und wirksam, Erfahrungen ausgetauscht, Konzepte geklärt und Kooperationen geplant werden können.

Das gilt zum einen auf der Handlungsebene der einzelnen Hochschule. Huber/Hutchings (2005, 118 ff.) nennen amerikanischen Erfahrungen folgend fünf Schritte, um ein Klima des SoTL im Kontext der Hochschule zu fördern:

- mehr und bessere Gelegenheiten auf dem Campus zum Gespräch über Lernen schaffen;
- Studierende einbeziehen (als Hilfskräfte in der Forschung, in Seminaren über eigenes Lernen, als TutorInnen...);
- für Anerkennung von Lehre als intellektuelle Arbeit eigenen Ranges werben, Zeit, Mittel, Weiterbildung und Anerkennung dafür geben;
- neue Wege der Dokumentierung von Arbeiten über Lehren und Lernen finden;
- die nötige Infrastruktur dafür schaffen und erhalten, dass SoTL für alle Interessierten zugänglich wird (Diskussions- und besonders Publikationsforen, Datenbanken...).

Unter allen Umständen sollte die Hochschule einen internen Fonds zur materiellen Förderung von SoTL-Projekten der Lehrenden (durch Lehrentlastungen, Hilfskräfte, Fortbildung usw.) zur Verfügung stellen. Gegenüber den heutigen Ausgaben für Forschung wäre der Umfang der zusätzlichen Mittel sehr bescheiden. Das Beispiel der *Pedagogical Academy* an der Universität Lund (vgl. Roxa u. a. 2008) zeigt eindrucksvoll, wie innerhalb einer Hochschule alle diese Maßnahmen ineinander greifen können.

Zum anderen bedarf es auf der überregionalen Ebene geeigneter Publikationsmöglichkeiten und Foren (vgl. die „Eckpunkte“ im Kapitel 12 dieses Bandes). Ob eine fächerübergreifende deutschsprachige Zeitschrift für SoTL etabliert werden könnte und sollte, wird sich erst im weiteren Verlauf zeigen und bedarf gewiss auch noch einiger Beratung. Möglich und wünschenswert wären zumindest spezielle Rubriken in allgemeinen Hochschulzeitschriften (z. B. in „Das Hochschulwesen“), in den zentralen Zeitschriften der Fachgesellschaften und in relevanten Online-Netzwerken. Auch entsprechende Sektionen an übergreifenden und fachbezogenen Konferenzen sollten erwogen werden.

Eine bedeutende Rolle hätte auf dieser Ebene die geplante von Bund und Ländern getragene Akademie (bzw. Forum) für Lehre spielen können, deren Errich-

tung aber in letzter Minute leider doch nicht beschlossen worden ist. Nun fällt diese Aufgabe vor allem den hochschulfachdidaktischen Instituten bzw. den Kompetenzzentren zu, die nach dem britischen Vorbild der *subject centres* der *Higher Education Academy* auch in Deutschland für einige Bereiche schon existieren und für andere bald eingerichtet werden sollten. Davon ist allerdings bisher nur die Fachdidaktik der Medizin schon leistungsfähig ausgebildet, mit Zentren und Lehrstühlen u. a. in Berlin (Humboldt-Universität/Charité), München, Hamburg, Heidelberg und Tübingen, einer deutschen Fachgesellschaft (Gesellschaft für medizinische Ausbildung) mit den entsprechenden Jahrestagungen und Kongressen, mit einer Fachzeitschrift (GMA Zeitschrift für Medizinische Ausbildung) und online-Portalen sowie mit einem Weiterbildungsstudiengang (*Master of Medical Education*).

Die Hochschulfachdidaktik der Ingenieurwissenschaften hat zwar in der seit 1972 existierenden Internationalen Gesellschaft für Ingenieurpädagogik (IGIP; englisch: *International Society for Engineering Education*) einen wohletablierten fachgesellschaftlichen Rahmen, in dem Fachhochschulen und neben ihnen auch Fachschulen oder -kollegs den größten Raum einnehmen. Aber in Deutschland besteht neben den hochschuldidaktischen Zentren bzw. Arbeitsstellen an der RWTH Aachen und der TU Darmstadt erst seit kurzem ein eigenes Kompetenzzentrum an der TU Dortmund (TeachING-LearnING.EU). Weiterhin sind zu nennen: das Kompetenzzentrum Hochschuldidaktik Mathematik Paderborn-Kassel, das Zentrum für Rechtswissenschaftliche Fachdidaktik der Universität Hamburg, das Kompetenzzentrum für juristisches Lernen und Lehren sowie vorbereitende Überlegungen für dergleichen an der Fakultät für Wirtschaftswissenschaften der Universität zu Köln. Für andere Bereiche steht die Gründung solcher Zentren noch aus.

Insgesamt ist die Hochschulfachdidaktik hierzulande noch sehr entwicklungsbedürftig, wie auch die Umschau belegt, die Karger (2010) in einer der ersten Arbeiten zur Didaktik der Rechtswissenschaft vorgenommen hat; vgl. auch die Übersicht bei Wildt (2012) und das engagierte Plädoyer für die Notwendigkeit von Hochschulfachdidaktik von Grammes (2009). Wie auch sonst so gilt gerade auch in Bezug auf SoTL, dass diese Weiterentwicklung in engem Zusammenwirken mit der allgemeinen Hochschuldidaktik erfolgen sollte, wie Wildt (2012) mit sehr grundsätzlichen Überlegungen gefordert hat.

4.4 Entwicklung und Verknüpfung von Fragen und Forschungen

Viele Arbeiten, die sich die Herausgeber dieses Bandes angesehen haben, geben sich als Berichte über etwas Abgeschlossenes: eine mit Erfolg beendete Lehrver-

anstellung, Recherche, Untersuchung, Studiengangsentwicklung o.ä., deren Ergebnis gleichsam vorgezeigt wird. Ein wirklicher Beweis für die Lebendigkeit von SoTL in Deutschland wäre meines Erachtens aber erst erbracht, wenn sie (auch) mit neuen Fragen und Forschungsideen endeten, die an die *community* weitergeleitet werden, in der Hoffnung, dass sie dort von anderen *Scholars* aufgenommen und weitergeführt werden. Dazu sollte auch dieser Band anregen.

Literaturangaben

- Altrichter, H./Posch, P. (2006):** Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht: Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung. 4. Aufl. Bad Heilbrunn
- Berendt, B./Voss, H.-P./ Tremp, P./Wildt, J. (Hg.) (2001 ff.):** Neues Handbuch Hochschullehre. Berlin, Stuttgart
- Bewyl, W./Bestvater, H./Friedrich, V. (2011):** Selbstevaluation in der Lehre – Ein Wegweiser für sichtbares Lernen und besseres Lehren. Münster u. a.: Waxmann
- Boshier, R. (2009):** Why is the Scholarship of Teaching and Learning such a hard sell? In: Higher Education Research and Development 28; 1, S. 1–15
- Boyer, E.L. (1990):** Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate. Princeton
- Brew, A. (2006):** Research and Teaching: beyond the divide. Basingstoke
- Cross, K.P.; Steadman, M.H. (1996):** Classroom research. Implementing the Scholarship of Teaching. San Francisco
- Eggs, H./Macdonald, R. (Hg.) (2003):** The Scholarship of Academic Development. Open Univ. Press
- Grammes, T. (2009):** Editorial: Ausbildungsdidaktiken – Themen und Aufgaben einer Hochschulfachdidaktik der Sozialwissenschaften in der Lehrerbildung. In: Journal of Social Science Education 8; 2, 2–22
- Huber, L. (2011a):** Forschen über (eigenes) Lehren und studentisches Lernen – Scholarship of Teaching and Learning (SoTL): Ein Thema auch hierzulande? In: Das Hochschulwesen 59; 4, 118–124
- Huber, L. (2011b):** Scholarship of Teaching and Learning – Forschung zum (eigenen) Lehren. In: B. Berendt u. a. (Hg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Berlin, Stuttgart: Raabe 2001 ff. (J 1.11, 1–20)

- Huber, M.T./Hutchings, P. (2005):** The Advancement of Learning. Building the teaching commons. A Carnegie Foundation report on the Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education. San Francisco
- Karger, M. (2010):** Rekonstruktion des Rechtsunterrichts am Beispiel des materiellen Strafrechts. Wiesbaden: Nomos
- Kempfert, G./Rolff, H.G. (2005):** Qualität und Evaluation: Ein Leitfaden für Pädagogisches Qualitätsmanagement. Weinheim
- Meyer, H. (1998):** Lehrerforschung. Oldenburg
- Mittelstraß, J. (1998):** Forschung und Lehre – das Ideal Humboldts heute. In: Aus Politik und Zeitgeschichte; 15, 3–11
- Rahm, S./Schratz, M. (Hg.):** LehrerInnenforschung. Theorie braucht Praxis. Braucht Praxis Theorie? Innsbruck: Studienverlag 2004
- Reinmann, G. (2013):** Reader zum Thema entwicklungsorientierte Bildungsforschung. München. URL: <http://lernen-unibw.de/offene-bildungsressourcen>
- Roxa, T./Olsson, Th./Martensson, K. (2008):** Appropriate Use of Theory in the Scholarship of Teaching and Learning as a Strategy for Institutional Development. In: Arts and Humanities in Higher Education 7, 276–295
- Samaras, A. (2011):** Self-Study Teacher Research: Improving Your Practice Through Collaborative Inquiry. London: Sage
- Shulman, L.S. (2003):** Scholarship of teaching in higher education. In: E.de Corte (ed.): Excellence in Higher Education. London, 73–82
- Wildt, J. (2012):** Auf gemeinsamem Weg? Perspektiven der Zusammenarbeit fachbezogener und fachübergreifender Hochschuldidaktik. In: Brockmann, J./Dietrich, J.-H./Pilniok, A. (Hg.): Methoden des Lernens in der Rechtswissenschaft. Baden-Baden: Nomos, 39–57
- Winteler, A. (2001):** Professionalisierung in der Hochschullehre. In: Deutsche Universitätszeitung (57. Jg.); 22, I-IV