



Carolin Kreber & Birgit Szczyrba

# **Praktische Klugheit in der Lehre durch Scholarship of Teaching and Learning**

# Forschung und Innovation in der Hochschulbildung

herausgegeben von

Prof. Dr. Sylvia Heuchemer (Technische Hochschule Köln)

Prof. Dr. Reinhard Hochmuth (Leibniz-Universität Hannover)

Prof. Dr. Niclas Schaper (Universität Paderborn)

Dr. Birgit Szczyrba (Technische Hochschule Köln)

Nr. 7 | 2019 | Research Paper

Bibliographische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbiografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet unter <http://dnb.dn-b.de> abrufbar.

„Forschung und Innovation in der Hochschulbildung“ ist eine wissenschaftliche Schriftenreihe des Hochschulservers „Cologne Open Science“ der TH Köln. Sie wird herausgegeben von Prof. Dr. Sylvia Heuchemer (Technische Hochschule Köln), Prof. Dr. Reinhard Hochmuth (Leibniz-Universität Hannover), Prof. Dr. Niclas Schaper (Universität Paderborn) und Dr. Birgit Szczyrba (Technische Hochschule Köln).

Die Verantwortung der Beiträge liegt bei den Autorinnen und Autoren.

**Nr. 7 | 2019 | Research Paper**

Titelgestaltung: Prof. Andreas Wrede/TH Köln

Layout: Elisa Schüler/TH Köln

Lektorat und Satz: Lisa-Marie Friede & Michéle Seidel/TH Köln

**URN: urn:nbn:de:hbz:832-cos4-8539**

Dieses Werk wurde als elektronisches Dokument über Cologne Open Science, dem Hochschulserver der Technischen Hochschule Köln, publiziert. Abruf unter: <https://cos.bibl.th-koeln.de>



# Zusammenfassung

Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) wird in der Regel als sozialwissenschaftliches Projekt beschrieben, das an die Lehrenden und ihre Fachkulturen ‚von außen‘ durch die Hochschuldidaktik herangetragen wird (z.B. Wyss, 2018; Szczyrba, 2016). Doch kann die Hochschuldidaktik SoTL auch als ein Anliegen an Lehrende formulieren, aus den Fächern heraus gemeinsam mit den Studierenden eine gemeinsame Wissenschaftspraxis zu implementieren, die das Bildungsanliegen der Studierenden mit dem der Lehrenden verknüpft. Basierend auf dem Verständnis von Huber (2018), dass SoTL die wissenschaftliche Befassung mit der Lehre und dem Lernen der Studierenden im eigenen Fach ist, kann Lehre an Hochschulen durch SoTL zu einer wissenschaftlich begründeten Praxis werden und auf praktischer Klugheit i.S.v. phronesis basieren (Kreber, 2015, S. 568ff.; Dunne, 1993).

Der Beitrag konzipiert SoTL auf der Basis geisteswissenschaftlicher Theorieansätze, um hochschuldidaktisch fundierte und beforschte Lehrkonzepte breiter als auf der Ebene der Technikentwicklung (techne) zu begründen. Dazu stützt er sich auf Ansätze von MacIntyre (Praxis, Tugendethik), Bernstein (singulars und regions), Andresen (Fachwissenschaftspraxis), Mezirow (Reflexionsstruktur) und Nussbaum (Reflexion von Zielen). Angelehnt an diese Ansätze erschließt er das SoTL darauf, wie Lehrende theoretisch und methodologisch fundiert mit ihren Studierenden ergründen können, wie die hochschulischen Fächer mit internalisierten Werten als ‚interne Güter‘ bereicherte Absolvent\*innen hervorbringen können.

## Gliederung

|          |                                                                                                         |           |
|----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1</b> | <b>Einleitung: Warum Scholarship of Teaching and Learning?</b>                                          | <b>5</b>  |
| <b>2</b> | <b>Was überhaupt ist eine Praxis und was sind interne Güter?</b>                                        | <b>5</b>  |
| 2.1      | Was sind die internen Güter der Fächer?                                                                 | 6         |
| <b>3</b> | <b>Was sind die internen Güter des Scholarship of Teaching and Learning?</b>                            | <b>7</b>  |
| <b>4</b> | <b>Welche Anforderungen muss Lehre als Wissenschaftspraxis erfüllen?</b>                                | <b>8</b>  |
| <b>5</b> | <b>Welche Rolle spielt die praktische Klugheit in der Lehre?</b>                                        | <b>9</b>  |
| <b>6</b> | <b>Reflexion in der Lehre als Wissenschaftspraxis: Was ist darunter zu verstehen?</b>                   | <b>10</b> |
| 6.1      | Reflexion der Ziele der Hochschulbildung                                                                | 11        |
| 6.2      | Reflexion der studentischen Lernprozesse und der Entwicklung, Bildung oder Veränderung der Studierenden | 12        |
| 6.3      | Reflexion der methodischen Ansätze und Lehr- sowie Evaluationsmethoden                                  | 12        |
| <b>7</b> | <b>Fazit: Was erreicht die Hochschullehre durch SoTL?</b>                                               | <b>13</b> |
| <b>8</b> | <b>Literatur</b>                                                                                        | <b>14</b> |

# 1 Einleitung: Warum Scholarship of Teaching and Learning?

Neuere gesellschaftliche und hochschulpolitische Entwicklungen im Kontext Hochschulbildung erfordern eine kritische Auseinandersetzung mit und eine mutige Gestaltung von bisherigen und neuen Kooperationsformen in der Hochschullehre, im Studium und in Transferleistungen der Hochschulen. Nicht nur die Digitalisierung der Arbeitswelt und Gesellschaft gibt der Hochschulbildung auf, eine kritisch-reflexive Mitgestaltung von Veränderungen zu ermöglichen. Weitere Fragen an die Hochschulbildung sind, wie zukünftige Studierende lernen werden und ob und wie sie zu Mitgestalter\*innen der Zukunft werden können. Damit verbunden wäre zu erörtern, wie Lehrende ihre Lehre selbstreflexiv weiterentwickeln können und wie Lehre als anfälliger – weil dynamischer, der Interaktion zwischen Studierenden und Lernenden unterliegender, – Prozess ‚Zukunft‘ hervorbringen kann. Welche Anlässe gebieten Kooperation in Studium und Lehre und wie entsteht ein Mindset der Offenheit für forschende, kritische und weitsichtig-verantwortungsvolle Herangehensweisen an aufkommende Herausforderungen? Wie kann eine Hochschule lernen (Heuchemer & Szczyrba, 2011), Lehre als vollwertigen Teil der Wissenschaftspraxis zu verstehen, und welche Reflexion braucht sie als System, damit Lehrende ihre Lehre nicht nur inhaltlich, sondern auch didaktisch wissenschaftsgeleitet betreiben (können)? Um einer Antwort auf die letzte Frage näher zu kommen, kann die Interaktion zwischen Lehrenden und Studierenden sowie Lehrenden miteinander als innere soziale Praxis (MacIntyre, 2007, S. 191) einer Hochschule betrachtet werden – im Sinne von begründeten Aktivitäten der Gemeinschaft von Lehrenden und Lernenden mit bestimmten Regeln, Traditionen, Tugenden und Leistungskriterien. Eine solche Praxis wäre auf Wissenschaftlichkeit, Lernförderlichkeit, Zielbezogenheit u.a.m. – kurz: auf Angemessenheit zu prüfen. Damit kann SoTL den Blick erweitern auf das Erforschen der von der inneren sozialen Praxis erwarteten Wirkung auf und Leistung für die Gesellschaft, in der Absolvent\*innen wirken werden. Während es bei der wissenschaftlichen Erkenntnis (episteme) um die Frage geht, was wahr ist, stellt sich beim Herstellungswissen (techne) die Frage, was am besten funktioniert und wirkt; bei der praktischen Klugheit (phronesis) dagegen ist die Frage, welches Handeln in welcher Situation erstrebenswert oder wünschenswert ist. Situativ angemessene Urteile sollten in diesem Sinne auch unter Bedingungen der Unsicherheit auf Urteilskraft basieren (Kreber, 2014).

SoTL als Forschung im Praxisvollzug der Lehre durch systematische Beobachtung, Recherche oder Vergleich (Huber, 2018; Enders, 2019) kann auch kooperative Forschung der Lehrenden mit den Studierenden sein, um deren Lernen zu ergründen. Darüber hinaus kann SoTL Kooperation der Lehrenden untereinander sein, wenn sie ihre SoTL-Ergebnisse als community of practice diskutieren und von- und miteinander Standpunkte und Konzepte dazu entwickeln, was ‚angemessen‘ i.S.v. phronesis ist. Nicht zuletzt kann SoTL Kooperation mit der ‚Außenwelt‘ der Hochschule in der Berücksichtigung der möglichen Wirkungen sein, die über das Lehren und Lernen hinausgehen: die outcomes.

Grundlegende These ist hier, dass Lehrende durch SoTL gemeinsam mit Studierenden ergründen können, wie die hochschulischen Fächer im Sinne wissenschaftlicher Bildung bereicherte Absolvent\*innen hervorbringen und ihre jeweiligen Errungenschaften und Werte als ‚interne Güter‘ der Fächer in der Lehr- und Lernpraxis authentisch verwirklicht werden können. Zusammengefasst bedeutet das:

- a. Durch SoTL können Lehrende in forschender Haltung und Vorgehensweise das Lernen ihrer Studierenden ergründen.
- b. Das zu Ergründende wird mit den Studierenden gemeinsam erhoben: das studentische Lernen steht hier also als Forschungsgegenstand im Vordergrund.
- c. Es geht um wissenschaftliche Fächer und deren interne Güter, d.h. um die Werte der wissenschaftlichen Fächer, die der Gesellschaft in den Berufen/Professionen, für die Studierende (aus)gebildet werden, zu einer besseren Praxis verhelfen (sollen).
- d. Die Verbindung zwischen Fächern und SoTL geschieht u.a. mit dem Erkenntnisinteresse, wie die Fächer durch eine angemessene Lehre gesellschaftliche Wirkung entfalten können.

Zielpunkt ist die praktische Klugheit in der Lehre als auf Interpretationen und Verständigung angewiesene Arbeit in eigenwilliger zwischenmenschlicher Dynamik (Szczyrba, 2009).

# 2 Was überhaupt ist eine Praxis und was sind interne Güter?

Dem schottischen Philosophen Alasdair MacIntyre (2007, S. 191) zufolge ist eine Praxis eine sozial begründete Aktivität; sie findet in einer Gemeinschaft statt (man denke an den Begriff der communities of practice, eingeführt von Etienne Wenger, 1998). Eine Praxis ist von bestimmten Regeln, Traditionen, Tugenden und Leistungskriterien gelenkt.

Zu den Charaktertugenden, die MacIntyre für jede soziale Praxis als besonders wichtig erachtet, gehören Ehrlichkeit bzw. Wahrheit, Gerechtigkeit und Mut. MacIntyre versteht diese Tugenden als durch Erfahrung und Mitwirkung an einer Praxis erworbene menschliche Qualitäten, die – wenn man sich von ihnen leiten lässt – Menschen darin unterstützen, die internen Güter der Praxis zu verwirklichen. Mit anderen Worten: Wenn Menschen diese Tugenden oder Qualitäten nicht erwerben oder sie nicht ausüben, bleiben ihnen die genuinen internen Güter der Praxis verschlossen. Erst die Mitwirkung an einer Praxis ermöglicht es, deren interne Güter auf eine bestimmte Art zu begreifen und zu verwirklichen und die Praxis damit ‚angemessen‘ zu gestalten und weiter zu entwickeln.

Was aber sind diese internen Güter? Interne Güter können sich auf das beziehen, was die Praxis auszeichnet und was Menschen an der Praxis besonders wertschätzen. Es sind die wesentlichen Gründe, weshalb sich Menschen überhaupt in der Praxis engagieren: die Erträge, die sie nur durch diese bestimmte Praxis – und keine andere Aktivität – erreichen können.

Im Sinne MacIntyres erfüllt eine Praxis fünf Kriterien:

1. Sie stellt eine sozial begründete kooperative Aktivität dar (community of practice).
2. Diese Aktivität ist durch Traditionen und Regeln charakterisiert und beruht auf definierten Leistungskriterien.
3. Die Mitwirkung an der Praxis erlaubt es, bestimmte Tugenden oder menschliche Qualitäten zu erwerben (insbesondere Gerechtigkeit, Mut und Ehrlichkeit), die wiederum dabei helfen, die Leistungskriterien innerhalb der Praxis zu erfüllen.
4. Die Mitwirkung an der Praxis ermöglicht es, die internen Güter der Praxis als Person nachhaltig zu begreifen und authentisch zu verwirklichen.
5. Durch das Mitwirken an einer Praxis sind Menschen in einen die Praxis und den Menschen selbst transformierenden Prozess involviert, der a) auf Selbstreflexion beruht, b) Menschen den der Praxis inhärenten Leistungskriterien der Exzellenz und der Tugenden näherbringt, sie c) dadurch angemessen handeln lässt und so die Möglichkeit miteinschließt, d) die internen Güter der Praxis zu erweitern.

MacIntyre (2007) kommt zu dem Schluss, dass „a praxis is clearly never just a set of practical skills even when directed at some unified purpose“ (S. 193). Und genau das scheint wichtig: es geht nicht nur um Fertigkeiten (Skills). Es geht auch um Werte und Charaktertugenden.

## 2.1 Was sind die internen Güter der Fächer?

Zu unterscheiden ist zwischen ‚Fachwissen‘ und ‚Fachwissenschaft‘. Da Letzteres eine Aktivität im Sinne des Wissenschaft Betreibens ist, passt auch der Begriff ‚Fachwissenschaftspraxis‘. Die diese Praxis vollziehende Gemeinschaft ist die disciplinary community mit ihren über die Zeit entstandenen Leistungskriterien, Traditionen und Bräuchen. Diese drücken sich in den Denk- und Handlungsweisen sowie den für die Gemeinschaft charakteristischen Werten aus. Hounsell und Anderson (2005) beobachteten, dass akademische Fächer sich durch „particular ways of thinking and practising“ – so der Titel eines ihrer Artikel – auszeichnen. Sie fanden in ihren Studien heraus, dass Denkweisen oder Praktiken als Ingenieur, Historikerin oder Biologe

“were not confined to knowledge and understanding, but could also take in subject-specific skills and know-how, an evolving familiarity with the values and conventions governing scholarly communication within the relevant disciplinary and professional community, and even a nascent meta-understanding of how new knowledge within the field was generated“. (ebd., 2005, S. 72)

Ein internes Gut eines Faches ist also der Erwerb der fachspezifischen Denk- und Handlungsweisen sowie die Internalisierung der Werte, die der Fachwissenschaftspraxis unterliegen. Hier geht es um die Fragen, welche Probleme man in dem Fach angeht, mit welchen Methoden man vorgeht, wie man im Fach kommuniziert, was als Wissen gilt, wie Wissen erweitert wird, welche Wahrheitskriterien gelten u.a.m.. Die internen Güter einer Praxis zu definieren, an der man selbst nicht teilnimmt, erweist sich als schwierig. Nach MacIntyre werden die internen Güter ausschließlich innerhalb der Praxis wahrgenommen. Für Außenstehende bleiben sie weitestgehend verschlossen.

Aus anderen Studien, die sich auf berufliche Praxen im Sinne MacIntyres beziehen, lässt sich ableiten, wie die weiteren internen Güter der Fächer zu verstehen sind. Zum Beispiel sieht Noddings (2003) die internen Güter des Lehrens in "some responsibility for the development of students as whole persons" (S. 249), also in einer Verantwortung für die Entwicklung von Studierenden zu ‚ganzen Menschen‘.

Sellman (2000) sieht – in seinem Beitrag zum Thema Krankenpflege – ein internes Gut der Krankenpflege in "the satisfaction of helping others" (S. 28), also in der Freude und Zufriedenheit, die dadurch entsteht, anderen zu helfen. Brewer (1997) argumentiert, dass die internen Güter des Faches oder der Praxis ‚Management‘ darin bestehen, Betriebsangehörige zu Teamwork zu befähigen.

Die internen Güter beziehen sich demnach grundsätzlich auf das Wesentliche der Praxis bzw. auf den Gewinn, der durch Teilnahme an dieser Praxis erzielt wird und den die Mitwirkenden am meisten schätzen. Der Unterschied zwischen den Fachwissenschaften wie Physik, Chemie oder Geschichte, Ingenieurwesen, Sozialarbeit, Betriebswirtschaftslehre, Architektur oder Informationswissenschaft (um nur einige zu nennen) liegt also in ihrer Werteorientierung.

Der britische Soziologe Basil Bernstein unterscheidet zwischen singulars und regions (Young, 2008). Singulars sind die Disziplinen oder Fächer. Sie haben ein klar definiertes Wissensgebiet, und Wissen entwickelt sich durch Loyalität zu den Traditionen dieser Wissenschaft. Der Blick der singulars ist nach innen gerichtet, und die Identität der Wissenschaftler\*innen ist direkt auf das Fach hin orientiert, indem sie sagen ‚Ich bin Historiker/Ich bin Chemikerin‘.

Regions sind interdisziplinäre Wissensgebiete und Gemeinschaften, die mehr der Welt zugewandt sind. Es geht hier um Anwendung und Wirksamkeit. Berufe können als regions gesehen werden. Die Identität einer Wissenschaftlerin im Sinne der regions ist nicht auf ein bestimmtes Fach gerichtet, sondern auf Fächer in Verbindung miteinander und die dazugehörige Praxiswelt. Durch Auftrag und Bestreben der Hochschulen über die letzten Dekaden, Studierende auf eine professionalisierte Tätigkeit vorzubereiten, verschwimmen die Grenzen zwischen singulars und regions – auch in den Hochschulen. Bernsteins Klassifizierung bleibt indes interessant.

Wenn das Wissen, das an Hochschulen gelehrt und gelernt wird, auf die Gesellschaft positiv wirken soll, dann scheint SoTL geeignet, um zu überlegen,

- was die internen Güter der Fächer als singulars sind,
- wie diese im Sinne der regions der Gesellschaft zu Gute kommen können und
- wie Lehre in einer Verbindung von singulars und regions gestaltet werden kann, so dass Studierende diese Güter erkennen und erfahren.

Eine Möglichkeit für Studierende, die Verbindung von singulars und regions zu erschließen, ist die Kooperation oder Mitarbeit der Studierenden in der Fachwissenschaftspraxis, in die die Lehrenden selbst eingebunden sind. Man denke hier an den Begriff der community of practice (Fachwissenschaft), an die Sozialisierung der Studierenden in diese community hinein und an den Zusammenhang z.B. mit Problem-based Learning als einem Lehr-/Lernformat, das realitätsbezogen wissenschaftliche Theorien und Erkenntnisbestände für das Bearbeiten von ‚echten‘ Problemen in gesellschaftlichen Teilbereichen aufschließt.

### **3 Was sind die internen Güter des Scholarship of Teaching and Learning?**

In welchem Zusammenhang stehen nun die internen Güter der Fächer mit SoTL? Ludwig Huber (2011, S. 7) hat den Ertrag von SoTL als ‚Almende‘, als Gemeingut aller Lehrenden, hervorgehoben. Almende meint die gemeinsam genutzten Ressourcen – ursprünglich an Land, Wasser, Luft usw., dann auch an Infrastruktur und Kultur – eines Gemeinwesens (Huber & Hutchings, 2005, S. 35, 77; Brew, 2006, S. xiii und insgesamt Kapitel 10). Versteht man das Befüllen und Nutzen der Almende als wertegeleitete Praxis, ließen sich diese Handlungen als interne Güter des SoTL bezeichnen und in das Deutsche mit ‚Wissenschaftspraxis Lehre‘ übersetzen. Auch in eine solche Praxis können Studierende (durch Hochschullehrende) involviert sein, wenn sie gemeinsam mit Lehrenden ihr Lernen ergründen. ‚Students as partners‘, oder ‚co-creation of curricula in higher education‘ sind Ansätze, die an Hochschulen bereits zu beobachten sind.

SoTL als Wissenschaftspraxis Lehre zeigt Überschneidungen mit der Fachwissenschaftspraxis. Beide erfüllen MacIntyres Kriterien einer Praxis (s.o.), verfügen aber über verschiedene interne Güter. Die Leistungen der Wissenschaftspraxis Lehre wurden weiter oben darin identifiziert, die internen Güter der Fächer über die Studierenden durch eine dazu angemessene Lehre für die Gesellschaft wirksam zu machen. Damit kann Lehre zur ermöglichenden Instanz werden, um die internen Güter der Fächer über deren Entfaltung im Handeln von Absolvent\*innen in die Gesellschaft zu tragen.

Die internen Güter (oder Gewinne), die Lehrenden durch ihr Mitwirken an SoTL zukommen, zeigen sich darin, dass Lehrende Erfolg oder Zufriedenheit erfahren, wenn sie, so Kreber (2013, S. 89):

- in signifikante Fragen der Hochschullehre eintauchen,
- ihr Wissen hinsichtlich dieser signifikanten Fragen systematisch vertiefen,
- sich ihrer inneren Motive bewusstwerden, die sie in ihrer Praxis leiten
- und sie das tun, was im besten Interesse der Studierenden ist: ihnen Authentizität und Bildung als ganze Person ermöglichen.

Authentizität i.S.v. Echtheit, Glaubwürdigkeit, so hier die These, beinhaltet eine Disposition, für die Herausforderungen der heutigen Gesellschaft gewappnet zu sein. Wenn Studierende in fachliche Auseinandersetzungen mit signifikanten und ungelösten Problemen eingebunden werden, können sie sich disziplinspezifische (also auf singulars bezogene) Wege des Denkens und Handelns aneignen. Wenn sie in Lernprozesse entlang realer Kontexte eingebunden sind, die nicht allein mit disziplinärem, sondern vielmehr mit interdisziplinärem Denken und Handeln (der regions) einhergehen (Cortese, 2003), werden sie ihr Lernen für sich als Person relevant und bereichernd empfinden. Sie können erkennen, wie dieselben Themen nun signifikante Bedeutung für ihr eigenes Leben gewinnen und sie werden verstehen, wofür die Gesellschaft sie (nach ihrem Hochschulabschluss) braucht (Kreber 2013, S. 42). Das wiederum lässt die (komprimierte) Aussage zu, dass es zu den internen Gütern des SoTL gehört, Studierende zur aktiven Mitgestaltung der Gesellschaft und des Berufslebens zu befähigen.

#### 4 Welche Anforderungen muss Lehre als Wissenschaftspraxis erfüllen?

Wissenschaft, ob Fachwissenschaftspraxis oder Wissenschaftspraxis Lehre, muss nach Andresen (2000) bestimmte Leistungskriterien erfüllen. Zu den Ansprüchen, die jede Wissenschaft erfüllen muss, gehört demnach:

- dass sie (die Wissenschaft) auf einem weitgreifenden oder tiefgründigen Wissen (deep knowledge) beruht,
- dass sie von Neugier und Forschungsorientierung geleitet ist,
- dass sie auf kritische Reflexion gestützt ist
- und dass sie Publikmachen und Begutachtung miteinschließt.

Was bedeuten diese Leistungskriterien für SoTL? Sie sind eng miteinander verknüpft, aber auch eng verbunden mit den Charaktertugenden der MacIntyreschen Praxis. Man könnte schließen, dass eine Wissenschaftspraxis, so auch SoTL, auf die Charaktertugenden Ehrlichkeit, Gerechtigkeit und Mut (s. Abb. 1) angewiesen ist (Kreber, 2015).

| Die Zentrale Rolle der Praktischen Klugheit im SOTL      |                                                                                                                                                         |                                  |                     |                             |
|----------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------|---------------------|-----------------------------|
|                                                          | Diese vier Leistungskriterien/Ansprüche, die wir an die Forschung / Wissenschaft oder SOTL stellen sind eng verbunden und beeinflussen sich gegenseitig |                                  |                     |                             |
|                                                          | Tiefes / weitgreifendes Wissen                                                                                                                          | Neugier / Forschungsorientierung | Kritische Reflexion | Publik machen / Begutachten |
| <b>Ehrlichkeit</b>                                       | ✓                                                                                                                                                       |                                  | ✓                   | ✓                           |
| <b>Gerechtigkeit</b>                                     |                                                                                                                                                         | ✓                                | ✓                   | ✓                           |
| <b>Mut</b>                                               |                                                                                                                                                         | ✓                                | ✓                   | ✓                           |
| <b>Praktische Klugheit</b><br>das richtige 'Mass' finden |                                                                                                                                                         |                                  |                     |                             |

Abbildung 1: Die zentrale Rolle der Praktischen Klugheit im SoTL

Wissenschaftler\*innen können in diesem Sinne keine tiefgreifenden Erkenntnisse gewinnen, ohne *ehrlich* zu sein und Beobachtungen aufrichtig sich selbst gegenüber zu deuten. Wissenschaftliches Wissen beruht auf Neugier und Forschungsorientierung. Dies soll garantieren, dass Wissenschaftler\*innen ihr Wissen stets hinterfragen. Das ist nicht vorstellbar ohne die *mutige* Bereitschaft Risiken einzugehen. Kritische Reflexion bedeutet zu überlegen, ob die Schlussfolgerungen, zu denen man gekommen ist, akkurat und kriteriengeleitet sind. Es geht darum, *gerechterweise* zu fragen, ob es nicht überzeugendere Alternativen gibt. Alles darf und muss hinterfragt werden; und der Fokus liegt nicht nur auf Fragen, die einfach zu erforschen oder zu beantworten sind, deren Ergebnisse leicht zu publizieren sind, oder die alles beim Alten belassen. Publikmachen und Begutachtung stärken die Forschungsorientierung und die kritische Reflexion und sind daher auf Mut und Ehrlichkeit angewiesen.

Durch Publikmachen von Einsichten und Auffassungen sowie Begutachtung durch Kolleg\*innen werden Wissenschaftler\*innen sich ihrer Einsichten und Auffassungen auf erweiterte Art bewusst, sind im besten Fall bereit ihr Denken zu hinterfragen und ihr Handeln aufgrund neuer Einsichten zu verändern. Die Gerechtigkeit kommt als ‚Tugend‘ ins Spiel, wenn Inklusivität gewährleistet wird und alle Perspektiven berücksichtigt werden. Wenn wir von der Wissensgrundlage für die Wissenschaftspraxis Lehre sprechen (also das, was Andresen ‘deep knowledge base in teaching and learning’ nennt), geht es sowohl um das jeweilige Fach oder die fachspezifischen Lerninhalte, als auch um das Wissen über Lehr- und Lernprozesse (oder Didaktik: Reinmann, 2019): nicht nur content knowledge (fachwissenschaftliches Wissen) steht im Fokus, sondern, wie Shulman (1986) sagt, auch pedagogical content knowledge.

Neben diesem pedagogical content knowledge (z.B. das Lehren von so genannten threshold concepts), geht es zusätzlich darum zu verstehen und zu überprüfen, ob die Ziele einer Lehrveranstaltung, für die man verantwortlich ist, mit den Zielen des Studiengangs übereinstimmen, und ob diese Studiengangziele wiederum mit den übergreifenden Zielen der Hochschulbildung im Einklang stehen. Es geht dann bei ‚tiefem Wissen‘, das für die Wissenschaftspraxis Lehre notwendig ist, nicht nur darum, wie man Studierenden ein Konzept (z.B. ‚Angebot und Nachfrage‘ im business) vermittelt.

Weitere Leistungskriterien, die eine Wissenschaft und damit auch ihre Vertreter\*innen erfüllen müssen, sind Neugier als Basis einer Forschungsorientierung. Das bedeutet, das Wissen regelmäßig kritisch zu überprüfen ist. Ein solch kritisches Engagement in der Lehre erfordert Reflexion hinsichtlich des jeweiligen fachwissenschaftlichen und fachbezogenen hochschuldidaktischen Wissens, wie auch eine reflektierte Beurteilung und kontinuierliche Überprüfung der Angemessenheit der Ziele, der Lernerwartungen und der eingesetzten Methoden in der Lehre.

Der letzte Anspruch, dem sich die Wissenschaft stellen muss, das Publikmachen und die Begutachtung, stärkt die Reflexion über Lehre nicht nur auf individueller Ebene, sondern auch auf der Ebene der Studiengangteams und schließlich der Hochschule ‚in Bewegung‘ (Szczyrba & Heuchemer, 2017). Praktische Klugheit kann sich entwickeln.

## 5 Welche Rolle spielt die praktische Klugheit in der Lehre?

Praktische Klugheit (phronesis) und insbesondere eine von Kritik inspirierte praktische Klugheit, ermöglicht die angemessene Ausführung von Ehrlichkeit, Gerechtigkeit und Mut. Sie trägt dazu bei, Entscheidungen und Handlungen in einer bestimmten Situation angemessen zu treffen und auszuführen. Dunne (1993) betont, dass die Fähigkeit situationsgerecht zu handeln, eine Charaktereigenschaft ist, die sich durch weitreichende Erfahrung entwickeln kann. Sie entwickelt sich nicht durch das Befolgen von Regeln oder durch das Zugänglichmachen von Büchern. Durch praktische Klugheit erkennen wir, was wichtig ist und wie gehandelt werden sollte – auch in der Lehre als dynamische Interaktionsarbeit. Praktische Klugheit ist daher für das Begreifen und die Verwirklichung der internen Güter der Wissenschaftspraxis Lehre erforderlich. Sie ist nicht nur von Mut, Gerechtigkeit und Ehrlichkeit gelenkt – obwohl diese Tugenden wesentlich sind –, sondern auch von der übergreifenden Tugend der Authentizität. Dieser Punkt wird klarer mit MacIntyres letztem Kriterium einer Praxis: durch das Mitwirken an einer Praxis in einen transformierenden Prozess involviert zu sein und so die internen Güter der Praxis zu erweitern.

Gallagher (1992) stellt einen Zusammenhang zwischen Authentizität und praktischer Klugheit her. Er argumentiert, dass ein Mensch, der ständig auf Unvorhergesehenes in seinem konkreten Umfeld zu reagieren und dadurch situationsangemessen zu entscheiden und zu handeln lernt, „is drawn out of himself towards his own possibility and is remade by his experience“ (S. 189). Mit anderen Worten verlangt die Notwendigkeit selbst zu entscheiden Mut. Eine Person, die durch Mitwirkung an einer Praxis praktische Klugheit entwickelt, erwirbt daher nicht nur neues Wissen, sondern wird durch diese Erfahrung auch persönlich verändert und bereichert. Die Entwicklung der praktischen Klugheit stellt dann einen Prozess des transformierenden Lernens dar.

Mitwirkung an SoTL ist vor diesem Hintergrund nicht einfach eine Sache der Wissensbereicherung hinsichtlich neuer Lehr- und Lernmethoden, sondern ein Prozess, durch den sich Lehrende selbst verändern und professionell weiterentwickeln. Dies erinnert an Barnetts (1992) Kommentar, dass das Lernen an Hochschulen (und denken wir dabei an das professionelle Lernen der Hochschullehrenden hinsichtlich der Lehre und des studentischen Lernens) immer Selbstreflexion und ständiges Undefinieren verlangt. Sich in SoTL zu engagieren ist daher im Wesentlichen ein Prozess des Werdens (becoming) und demnach auch als eine Entwicklung in Richtung der eigenen Authentizität zu verstehen.

An SoTL als Wissenschaftspraxis Lehre mitzuwirken bedeutet also nicht einfach zahlreiche Methoden zu kennen oder sie der Almende der Lehrenden zu entnehmen, mit denen die Lehre ergründet oder erforscht werden kann, oder viele verschiedene Lehrmethoden einzusetzen. Mitwirkung an SoTL beinhaltet vielmehr die Disposition, die ‚richtigen‘ und auch schwierige Fragen zu stellen; die Fähigkeit die angemessene Methode zu wählen, um den Fragen nachzugehen; eine Bereitschaft Ergebnisse ehrlich und akkurat zu deuten und hinsichtlich dieser Beobachtungen zu handeln. Mitwirkung an SoTL als Wissenschaftspraxis Lehre erfordert und fördert Mut und ein Mindset der Offenheit.

## 6 Reflexion in der Lehre als Wissenschaftspraxis: Was ist darunter zu verstehen?

Was Mitwirkung an der Wissenschaftspraxis Lehre bedeutet, kann durch die Beantwortung von neun Fragen verdeutlicht werden. Die Fragen bauen auf Mezirows (1991) Begriff der Reflexion auf, der zwischen 'content, process und premise reflection' unterscheidet:

- content reflection: 1) Was ist unser gegenwärtiges Verständnis eines Zustandes, einer Situation oder eines Problems? 2) Wie lässt sich der Zustand oder das Problem beschreiben?
- process reflection: 3) Wie wirksam oder wünschenswert ist der Prozess, mit dem wir die Situation angehen? 4) Tun wir das ‚Richtige‘? Hier lassen sich zwei Fragen stellen: 5) Ist es wirksam und 6) ist es wünschenswert?
- premise reflection: 7) Warum definieren wir das Problem so und nicht anders? 8) Wie kommen wir überhaupt dazu, so zu denken? 9) Gibt es Alternativen?
- Die premise reflection befindet sich im Gegensatz zu content und process reflection auf einer höheren Reflexionsebene, die in Frage stellt, ob überhaupt das richtige Problem identifiziert wurde, und falls nicht, warum nicht.

Drei Bereiche der Hochschullehre können mit diesem Modell unterschieden werden (Kreber, 2013; Kreber & Cranton, 2000): die kritische Hinterfragung

- der Ziele der Hochschulbildung generell und der spezifischen Ziele der Hochschullehre im eigenen Fach,
- der studentischen Lernprozesse und der Entwicklung, Bildung oder Veränderung der Studierenden und
- der konkreten Ansätze und Lehr- sowie Evaluationsmethoden, die zum Einsatz kommen.
- Diese Fragestellungen können durch eine 3x3-Matrix dargestellt werden (Abb. 2).

| A: Aims, purposes and goals of university teaching                                                                                                                                                                                                                                                                                  | B: Forms of learning and student development                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | C: Approaches, methods and strategies we employ                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>On content:</b> Wie lässt sich das Problem oder die Situation verstehen oder beschreiben?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•What are the aims, purposes and goals of my (our) teaching, in relation to this particular class or course or programme but also in relation to higher education in general?</li> </ul> | <p><b>On content:</b> Wie lässt sich das Problem oder die Situation verstehen oder beschreiben?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•What do I (we) expect or demand of students in terms of the learning that they need to master?</li> <li>•What are the challenges for different students?</li> <li>•What are their present ways of knowing and being and what are the ones that they need to develop?</li> </ul>                         | <p><b>On content:</b> Wie lässt sich das Problem oder die Situation verstehen oder beschreiben?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•What approaches, methods and strategies are needed to support students in their learning and development?</li> </ul>                                                                                                                                                                   |
| <p><b>On process:</b> Wie wissen wir ob das wirksam oder wünschenswert ist?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•How do I (we) know that these are good aims, goals and purposes?</li> <li>•How meaningful are these aims, goals and purposes?</li> </ul>                                                                    | <p><b>On process:</b> Wie wissen wir ob das wirksam oder wünschenswert ist?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•How well do I (we) support students in developing these ways of knowing and being?</li> <li>•Who is doing well, who is not doing well?</li> </ul>                                                                                                                                                                           | <p><b>On process:</b> Wie wissen wir ob das wirksam oder wünschenswert ist?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•How do I (we) know that approaches, methods and strategies we decided on are good ones? •How good am I (are we) at implementing them?</li> </ul>                                                                                                                                                           |
| <p><b>On premises: Die Prämisse selbst wird hinterfragt</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Why did I (we) decide on these aims, goals and purposes?</li> <li>•Are they equally relevant for all learners?</li> <li>•What might be other possibilities/alternatives?</li> </ul>                                         | <p><b>On premises: Die Prämisse selbst wird hinterfragt</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Why do I (we) believe these ways of knowing and being are important?</li> <li>•Are they equally relevant for all learners?</li> <li>•Do all learners have an equal chance to develop them?</li> <li>•Why do I (we) expect learners to behave in these particular ways?</li> <li>•What might be other possibilities/alternatives?</li> </ul> | <p><b>On premises: Die Prämisse selbst wird hinterfragt</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Why did I (we) decide on these approaches, methods and strategies?</li> <li>•What considerations were driving these decisions?</li> <li>•How inclusive are these approaches, methods and strategies?</li> <li>•Are they appropriate for all students?</li> <li>•What might be other possibilities/alternatives?</li> </ul> |

Abbildung 2: Hochschulbildungsziele und ihre Reflexion

Wenn Lehre als Wissenschaftspraxis verstanden oder als SoTL praktiziert wird, dann muss das Wissen (oder das, was wir annehmen zu wissen) kritisch hinterfragt werden. Zu fragen ist nicht nur, was die Ziele sind (content reflection: Wie lässt sich ein Zustand, Problem oder Situation verstehen oder beschreiben?), sondern auch premise reflection: Warum denken wir überhaupt, dass dies unsere Ziele sind; wie sind wir zu diesen Überzeugungen gekommen? Spielen hierbei z.B. Machtstrukturen eine Rolle? Die Grundfrage aber ist process reflection im Sinne praktischer Klugheit: Woher wissen wir, ob unsere Ziele wirksam oder wünschenswert sind? Woher wissen wir, ob unsere Ziele und Absichten gut sind?

## 6.1 Reflexion der Ziele der Hochschulbildung

Wie lässt sich das Reflexionsmodell von Mezirow auf Hochschulen und ihre Zielformulierung anwenden? Dass die von den Hochschulen selbst formulierten Ziele der Hochschulbildung unterschiedlich verstanden werden können, haben verschiedenen Wissenschaftler\*innen diskutiert. Barnett (1992) z.B. unterscheidet in seinem Buch *Improving Higher Education: Total Quality Care* vier unterschiedliche Konzeptionen der Aufgaben der Hochschulen und der Hochschulbildung: Higher Education as

- the production of qualified manpower
- a training for a research career
- the efficient management of teaching provision
- a matter of extending life chances.

Wenn die amerikanische Philosophin Nussbaum (1997) schreibt, "universities should produce citizens who have the Socratic capacity to reason about their beliefs" (S. 19), wird klar, dass sie die Ziele nicht in erster Linie in einer Produktion von Fachspezialist\*innen oder ausschließlich in der Vorbereitung auf die Arbeitswelt sieht (obwohl gerade in der Arbeitswelt die Fähigkeit enorm wichtig ist, sich kritisch mit Situationen auseinanderzusetzen). Nussbaum sieht die Ziele der Hochschulbildung vielmehr in einer Befähigung zum kritischen Denken, zur Toleranz und interkulturellen Kompetenz. So schreibt sie, "higher education's main task is to develop democratic and empathetic citizens who have the capabilities to address the complex problems of our times" (ebd., S. 19).

Die Ziele der Hochschulbildung können unterschiedlich konzipiert sein. Die Ziele, die bislang dargestellt wurden, sind übergeordneter Natur und beziehen sich auf alle Fächer und Studiengänge. Die nächste Aufgabe für die speziellen Fächer und/oder Studiengänge ist zu überlegen, zu erkennen und zu artikulieren, was ihre fachspezifischen Ziele sind, und wie diese mit den übergreifenden institutionellen Zielen in Einklang gebracht werden können.

Zur Verbindung von Fächern, Studiengängen und Hochschulen bieten Biggs und Tang (2007) intendierte learning outcomes an:

- the institutional level, as a statement of what the graduates of the university are supposed to be able to do
- the degree programme level, as a statement of what graduates from particular degree programmes should be able to do
- the course level, as a statement of what students should be able to do at the completion of a given course.

## 6.2 Reflexion der studentischen Lernprozesse und der Entwicklung, Bildung oder Veränderung der Studierenden

Der zweite Bereich der Reflexion nach Mezirow (nachdem Ziele erkannt und reflektiert wurden) bezieht sich auf das studentische Lernen. Hier lauten die Fragen: Was müssen die Studierenden lernen? Was erwarten wir von ihnen hinsichtlich der artikulierten Ziele? Was sind die Herausforderungen für verschiedene Studierende? Was wissen wir darüber, was die Studierenden wissen (oder glauben zu wissen), wie sie denken, und welche Kompetenzen sollten sie erwerben? Hochschulen erwarten von ihren Absolvent\*innen z.B.

- umfangreiche fachbezogene Kenntnisse, die sie zu wissenschaftlich fundierter Arbeit und verantwortlichem Handeln in beruflichen Tätigkeiten befähigen,
- hohe Handlungskompetenz, auch in neuartigen, komplexen Situationen, um Probleme unter Anwendung wissenschaftlicher Methoden zu identifizieren, zu formulieren, kritisch zu hinterfragen, zu lösen und zu kommunizieren,
- Reflexion gesellschaftlicher Herausforderungen und das Mitgestalten sozialer Innovationen,
- Kommunikation über Disziplingrenzen hinweg,
- Weltoffenheit sowie Toleranz für Aufgaben in einer globalisierten Gesellschaft.<sup>1</sup>

Die Beschreibung dessen, was von Studierenden erwartet wird, ist content reflection. Im Sinne der premise reflection ist zu fragen: Warum denken wir, dass es wichtig ist, dass Studierende diese Kompetenzen erreichen? Sind sie gleichermaßen wichtig für alle Studierenden? Haben alle die gleiche Chance sie zu erwerben? Warum denken wir, dass diese Ziele für alle Studierenden gelten sollen? Gibt es Alternativen? Grundannahmen, Voraussetzungen oder Prämissen selbst werden in Frage gestellt. In der process reflection geht es darum zu überprüfen, ob die gewählte Problemlösung wirksam oder wünschenswert ist: Wie gut unterstützen wir die Studierenden darin, diese Bildungsziele zu erreichen? Welche Studierenden erzielen hierbei Erfolge, welche nicht?

## 6.3 Reflexion der methodischen Ansätze und Lehr- sowie Evaluationsmethoden

Der dritte Bereich der Mezirowschen Reflexion adressiert die curricularen Ansätze, Lehr- und Lernmethoden sowie die Evaluationsmethoden. In diesem Bereich ist die Reflexion wiederum auf den drei Ebenen content, premise und process denkbar:

Die derzeit weithin als Standard geltende Theorie des constructive alignment (Biggs & Tang, 2007) wird vielerorts verwendet, um kompetenzorientiertes Lehren, Lernen und Prüfen aufeinander abbilden zu können. Lernzieltaxonomien nach Bloom (1972) ermöglichen in vielen publizierten Beispielen für die Planung hochschulischer Lehrveranstaltungen (im Überblick Berendt et al., 2002) die eindeutige Benennung und Operationalisierung der intendierten Lernergebnisse. So konsequent angewandt entstehen auf Basis der content reflection auch Curricula, die eine vernetzte Modulstruktur mithilfe von Learning Outcomes generieren und sich in einer Vielfalt der Lehr-, Lern- und Prüfungsformate ausdrücken.<sup>2</sup>

Premise reflection würde hier fragen: Warum überhaupt constructive alignment? Sind unsere Methoden für alle Studierenden gleichermaßen sinnvoll? Die process reflection bezöge sich auf die Wirksamkeit oder die Erwünschtheit (desirability) der gewählten Ansätze: Woher kommt die Überzeugung, dass die Ansätze ‚gut‘ (i.S.v. für die Studierenden angemessen) sind? Woher kommt die Sicherheit, dass sie in ihrem Einsatz effektiv sind?

1 Absolvent\*innenprofil der TH Köln in ihren strategischen Leitlinien zu Lehre und Studium, S. 4: [https://www.th-koeln.de/mam/downloads/deutsch/hochschule/profil/lehre/strategische\\_leitlinien\\_zu\\_lehre\\_und\\_studium.pdf](https://www.th-koeln.de/mam/downloads/deutsch/hochschule/profil/lehre/strategische_leitlinien_zu_lehre_und_studium.pdf)

2 s. hierzu ebenfalls [https://www.th-koeln.de/mam/downloads/deutsch/hochschule/profil/lehre/strategische\\_leitlinien\\_zu\\_lehre\\_und\\_studium.pdf](https://www.th-koeln.de/mam/downloads/deutsch/hochschule/profil/lehre/strategische_leitlinien_zu_lehre_und_studium.pdf)

Ähnliche Fragen können auch auf einer kleineren und situationsspezifischen Ebene, für jede einzelne Lehrveranstaltung, gestellt werden. Was sind die Ziele, was möchten Lehrende, dass die Studierenden es lernen, und wie ist ihr Lernen zu unterstützen?

Wenn sich Hochschulakteur\*innen mit einer neuen Materie auseinandersetzen (wie zum Beispiel mit der Entwicklung einer institutionellen Lehrstrategie – vor allem, wenn es bislang noch keine gab), dann sind content reflection und premise reflection oft (aber nicht unbedingt) gleichzeitig zu beobachten. Man einigt sich nicht einfach weitgehend kritiklos auf etwas. Aber je länger eine Sache bereits besteht, sich schon eine Tradition entwickelt hat, desto schwieriger sind die Voraussetzungen oder Grundprämissen in Frage zu stellen (oder überhaupt zu erkennen). Premise reflection wird dann besonders wichtig.

## 7 Fazit: Was erreicht die Hochschullehre durch SoTL?

Wie können Lehrende durch SoTL mit Studierenden ergründen, wie die internen Güter der Fächer in der Lehr- und Lernpraxis verwirklicht werden können – oder wie können Lehrende durch SoTL den Studierenden helfen, die internen Güter der Fächer für sich zu erschließen? Um einer Antwort auf die Frage näher zu kommen, wurde im Beitrag die Interaktion zwischen Lehrenden und Studierenden sowie Lehrenden miteinander als innere soziale Praxis (MacIntyre, 2007, S. 191) einer Hochschule betrachtet, die entlang von Regeln, Traditionen, Tugenden und Leistungskriterien Aktivitäten von Lehrenden und Lernenden als Gemeinschaft begründen. Um diese Praxis auf Wissenschaftlichkeit, Lernförderlichkeit, Zielbezogenheit – kurz: neben episteme und techne auf praktische Klugheit (phronesis) zu prüfen, wurde SoTL als wissenschaftlicher Zugang vorgeschlagen (Kreber, 2014).

Um den Blick auf das Erforschen der von der inneren sozialen Praxis erwarteten Wirkung auf und Leistung für die Gesellschaft, in der Absolvent\*innen wirken werden, zu erweitern, wurden die internen Güter der Fächer als Gegenstand der gemeinsamen Praxis von Lehrenden und Studierenden eruiert und im Erwerb der fachspezifischen Denk- und Handlungsweisen sowie der Internalisierung der Werte, die der Fachwissenschaftspraxis unterliegen, identifiziert. So können Studierende authentisch erleben, welche Probleme man in einem Fach angeht, mit welchen Methoden man vorgeht, wie man im Fach kommuniziert, was als Wissen gilt, wie Wissen erweitert wird, welche Wahrheitskriterien gelten u.a.m.. Und nur durch die Teilnahme an einer solchen Praxis werden die internen Güter wahrgenommen – ein zentraler Hinweis darauf, dass insbesondere Aktivität und persönliche Beteiligung in und an einem Lernprozess Studierende bereichern können. Denn bleibt man außen vor, bleiben die internen Güter der Fächer verschlossen, was für die Hochschulbildung insgesamt einen hohen Verlust bedeuten dürfte.

Der Zusammenhang der internen Güter der Fächer mit SoTL wurde über den Almende-Begriff (Huber, 2011, S. 7) hergeleitet. Publierte SoTL-Ergebnisse als gemeinsam genutzte Ressourcen des Gemeinwesens der Lehrenden (Huber & Hutchings, 2005, S. 35, 77) und Studierenden und ihre Anreicherung stellen sich dar als wertegeleitete Praxis bzw. als ‚Wissenschaftspraxis Lehre‘. Nach Andresen (2000) wurden Leistungskriterien identifiziert, die jede Wissenschaft erfüllen muss:

- Beruhen auf weitgreifendem oder tiefgründigem Wissen (deep knowledge),
- geleitet von Neugier und Forschungsorientierung,
- gestützt auf kritische Reflexion,
- miteingeschlossen Publikmachen und Begutachtung.

Wenn Lehre als Wissenschaftspraxis verstanden oder als SoTL praktiziert wird, dann muss das vorhandene und neu erschlossene Wissen kritisch hinterfragt werden. Mit Mezirow (1991) hat der Beitrag folgende Reflexionsfragen auf die Hochschullehre übertragen: Was sind die Ziele (content reflection) und wie sind diese Ziele nach welchen Überzeugungen zustande gekommen (premise reflection)? Die Grundfrage in dieser Komplexität aber ist process reflection im Sinne praktischer Klugheit: Woher kann man sicher sein, dass genau diese Ziele wirksam oder wünschenswert sind? Eine Antwort bietet Reis (2014, S. 96f.): „Wenn Kompetenzen der Zielpunkt des Hochschullehrens sind, dann sorgt gerade die Überkomplexität der Handlungssituation dafür, dass die handelnde Person in dieser Situation mit den betroffenen Personen ihre Lösung finden muss. Sie wird der Situation zwangsläufig ihren Stempel aufprägen“. Die Kombination von Komplexität der Aufgaben und der Freiheit der Studierenden, mit dieser Komplexität eine persönliche Beziehung einzugehen, bietet die Chance ein authentisches outcome zu erreichen.

Will man die innere soziale Praxis der Hochschule (Kooperation zwischen Hochschullehrenden oder Hochschullehrenden und Studierenden) verstehen und fördern, so dass durch sie eine wünschenswerte Wirkung auf und Leistung für die Gesellschaft entsteht, scheint als vorläufiges Fazit, dass angestrebte Ziele hinsichtlich gesellschaftlicher Wirkung und beruflicher Tätigkeit eher durch interdisziplinäres Lernen (im Sinne von Bernsteins regions) als durch voneinander abgekoppeltes Lernen in den Fächern (im Sinne von Bernsteins singulars) erreichbar sind. Die Gesellschaft selbst (also Partner\*innen aus Zivilgesellschaft, Wirtschaft, Kultur und Politik) muss dann auch im Lernen bzw. im Studium eine Rolle spielen, um die Wirksamkeit der Hochschulbildung zu erhöhen. Community-engaged learning bzw. Transferprojekte ermöglichen es Studierenden, von und mit außerhochschulischen Partner\*innen zu lernen, ihr Wissen auf Relevanz zu prüfen und im Sinne praktischer Klugheit anzuwenden.

Darüber hinaus scheint wichtig, dass die Studierenden selbst in die Wissenschaftspraxis Lehre involviert sind: Wenn es darum geht, das studentische Lernen zu ergründen, es aus der studentischen Perspektive heraus zu verstehen und zu unterstützen, dann liegt die Annahme nahe, dass die Studierenden darüber am meisten wissen. Wenn Lehrende aus ihren Fächern heraus mit ihren Studierenden eine gemeinsame Wissenschaftspraxis implementieren möchten, die das Bildungsanliegen der Studierenden in praktischer Klugheit mit ihrem eigenen verknüpft, scheint SoTL ein geeigneter Weg.

## 8 Literatur

- Andresen, L. W. (2000). A usable, trans-disciplinary conception of scholarship. *Higher Education Research and Development*, 19(2), 137–153.
- Barnett, R. (1992). *Improving Higher Education: Total Quality Care*. SRHE/Open University Press.
- Berendt, B., Fleischmann, A., Schaper, N., Szczyrba, B. & Wildt, J. (Hrsg.) (2002). *Neues Handbuch Hochschullehre*. Berlin: duz Medienhaus.
- Biggs, J. & Tang, C. (2007). *Using Constructive Alignment in Outcomes-Based Teaching and Learning Teaching for Quality Learning at University*, 3rd ed. (pp. 50-63). Maidenhead: Open University Press.
- Bloom, B. S. (1972). *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Brew, A. (2006). *Research and Teaching: beyond the divide*. Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Brewer, K. B. (1997). Management as a Practice: A response to Alasdair MacIntyre. *Journal of Business Ethics* 16, 825-833.
- Cortese, A. (2003). The critical role of higher education in creating a sustainable future. *Planning for Higher Education*, 31(3), 15-22.
- Dunne, J. (1993). *Back to the rough ground: "Phronesis" and "techne" in modern philosophy and in Aristotle*. Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- Enders, N. (2019). Erkenntnisgewinn und hochschuldidaktische Professionalisierung durch das Scholarship of Teaching and Learning? In Y.-B. Böhler, S. Heuchemer & B. Szczyrba (Hrsg.), *Hochschuldidaktik erforscht wissenschaftliche Perspektiven auf Lehren und Lernen* (S. 29-38). Berlin: duz Medienhaus. Verfügbar unter: [https://cos.bibl.th-koeln.de/frontdoor/deliver/index/docId/828/file/FIHB\\_Band\\_5.pdf](https://cos.bibl.th-koeln.de/frontdoor/deliver/index/docId/828/file/FIHB_Band_5.pdf) [24.7.2019].
- Gallagher, S. (1992). *Hermeneutics and education*. New York, NY: SUNY Press.
- Heuchemer, S. & Szczyrba, B. (2011). Studierendenorientierte Lehre. Von der lehrenden zur lernenden Hochschule. In W. Benz, J. Kohler & K. Landfried (Hrsg.), *Handbuch Qualität in Studium und Lehre* (Griffmarke E 2.6). Berlin: duz Medienhaus.
- Hounsell, D. & Anderson, C. (2005). Ways of thinking and practising in biology and history. In C. Kreber (Ed.), *The University and its discipline: Teaching and learning within and beyond disciplinary boundaries* (pp. 71-83). New York, NY: Routledge.
- Huber, L. (2011). Scholarship of Teaching and Learning. Forschung zum (eigenen) Lehren. In B. Berendt, A. Fleischmann, N. Schaper, B. Szczyrba & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (Griffmarke J 1.11). Berlin: duz Medienhaus.
- Huber, L. (2018). 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*, Bd. 125, 2. Auflage (S. 19-36). Bielefeld: Bertelsmann.
- 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: Jossey-Bass.
- Kreber, C. (2013). *Authenticity in and through teaching in higher education: The transformative potential of the scholarship of teaching*. New York, NY: Routledge.
- Kreber, C. (2014). Reviving the ancient virtues in the scholarship of teaching, with a slight critical twist. *Higher Education Research & Development*, 34(3), 568-580.
- Kreber, C. (2015). Furthering the 'theory debate' in the scholarship of teaching: A proposal based on MacIntyre's account of practices. *Canadian Journal of Higher Education*, 45(2), 99-115.
- Kreber, C. & Cranton, P. A. (2000). Exploring the scholarship of teaching. *Journal of Higher Education*, 71(4), 476-495.
- MacIntyre, A. (2007). *After virtue: A study in moral theory*, 3rd ed. London, UK: Duckworth.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Noddings, N. (2003). Is teaching a practice? *Journal of Philosophy and Education*, 37(2), 241–251.
- Nussbaum, M. (1997). *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Reinmann, G. (2019). Vom Eigensinn der Hochschuldidaktik. In Y.-B. Böhler, S. Heuchemer & B. Szczyrba (Hrsg.), *Hochschuldidaktik erforscht wissenschaftliche Perspektiven auf Lehren und Lernen. Profilbildung und Wertefragen in der Hochschulentwicklung VI* (S. 15–26). Reihe Forschung und Innovation in der Hochschulbildung Bd. 5. Berlin: duz Medienhaus. Verfügbar unter: <https://cos.bibl.th-koeln.de/frontdoor/index/index/searchtype/series/id/12/docId/828/start/0/rows/10> [30.4.2019].
- Reis, O. (2014). *Systematische Theologie für eine kompetenzorientierte Religionslehrer/innenausbildung. Ein Lehrmodell und seine kompetenzdiagnostische Auswertung im Rahmen der Studienreform*. Berlin/Münster: LIT.
- Sellman, D. (2000). Alasdair MacIntyre and the professional practice of nursing. *Nursing Philosophy*, 1, 26–33.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–31.
- Szczyrba, B. (2009). „Das Auge kann sich selbst nicht sehen.“ – Selbstevaluation mit dem Lehrportfolio. In A. von Richthofen & M. Lent (Hrsg.), *Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre* (S. 158–169). Bielefeld: wbv.
- Szczyrba, B. (2016). Mit dem Lehrportfolio zum Scholarship – Ein Coachingansatz zum Forschenden Lehren im eigenen Fach. In E. Hebecker, B. Szczyrba & B. Wildt (Hrsg.), *Beratung im Feld der Hochschule. Formate – Konzepte – Strategien – Standards* (S. 99–111). Wiesbaden: Springer.
- Szczyrba, B. & Heuchemer, S. (2017). Educational Diversity: Ein gutes Studium braucht Augenhöhe. *RdJB – Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 2017 (1), 54–59.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: University Press.
- Young, M.F.D. (2008). *Bringing the knowledge back in. From social constructivism to social realism in the sociology of education*. Milton Park: Routledge.
- Wyss, M. (2018). „Scholarship of Teaching and Learning“ – Ein nächster Schritt hin zur Professionalisierung von lehrenden Expertinnen und Experten? *die hochschullehre*, 4, 303–316. Verfügbar unter: [http://www.hochschullehre.org/wp-content/files/diehochschullehre\\_2018\\_Wyss\\_SoTL.pdf](http://www.hochschullehre.org/wp-content/files/diehochschullehre_2018_Wyss_SoTL.pdf) [24.7.2019].

## Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

**Carolyn Kreber**, Prof. Dr., studierte in Freiburg Geschichte und Englisch, Adult Education und Curriculum Theory in Southern Ontario, Canada, und promovierte 1997 in Higher Education an der University of Toronto, Canada. 2001 wurde sie Associate Professor in Edmonton, Canada. Seit 2005 ist sie Professorin an der University of Edinburgh, leitete bis 2010 das Centre Teaching, Learning and Assessment. 2012 – 2017 war sie Direktorin der Higher Education Research Group (HERG). Aktuell ist sie Dekanin der School of Professional Studies an der Cape Breton University in Kanada.

Kontakt: [Carolyn\\_Kreber@cbu.ca](mailto:Carolyn_Kreber@cbu.ca)

**Birgit Szczyrba**, Dr. paed., Dipl.-Soz.-Wiss., ist Leiterin des Teams Hochschuldidaktik im ZLE – Zentrum für Lehrentwicklung der TH Köln. Ihre Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte sind: Lehre als Profilelement der Hochschulentwicklung, Scholarship of Teaching and Learning sowie Coachingansätze und -verläufe im Hochschulbildungskontext. Sie ist Sprecherin des Netzwerks Wissenschaftscoaching und Ressortverantwortliche für Programm- und Personenakkreditierungen in der Akkreditierungskommission (akko) der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd).

Kontakt: [birgit.szczyrba@th-koeln.de](mailto:birgit.szczyrba@th-koeln.de)