

# **Die Selbstbezüglichkeit der hochschuldidaktischen Forschung und ihre Folgen für die Möglichkeiten des Erkennens**

*Gabi Reinmann*

Preprint

Erscheint in: T. Jenert, G. Reinmann & T. Schmohl (Hrsg.) (2018). Hochschulbildungsfor-  
schung: Theoretische, methodologische und methodische Denkanstöße für die Hochschuldi-  
daktik. Wiesbaden: Springer VS.

## 1. Einleitung

Wie man die Forschung zum akademischen Lehren und Lernen<sup>1</sup> am besten bezeichnen könnte und sollte, ist derzeit noch offen: Schlicht als Lehr-Lernforschung, als Hochschulbildungsforschung oder als hochschuldidaktische Forschung? *Lehr-Lernforschung* ist in der gängigen Verwendung zu unspezifisch und erweckt den Anschein, als sei es möglich und unproblematisch, Lehren und Lernen ohne jeden Bezug zum Kontext aus einer rein psychologischen Perspektive heraus zu erforschen (z.B. Schneider & Mustafić, 2015; Zumbach & Astleitner, 2016). *Hochschulbildungsforschung* ist einerseits treffend, weil Lehren und Lernen an der Hochschule Bildung ermöglichen soll, die es zu erforschen gilt, ruft jedoch auch Assoziationen zur Hochschulforschung hervor, deren Wurzeln vor allem soziologischer Natur sind (z.B. M. Winter, 2014; Hüther & Krücken, 2016). Von daher ist die Bezeichnung *hochschuldidaktische Forschung* meiner Einschätzung nach am prägnantesten, weil es die Didaktik als eine Bildungswissenschaft ist, die sich dem Lehren und Lernen, deren Zusammenspiel und inhaltlicher Bezogenheit widmet (Coriand, 2013, S. 12), was wiederum die Grundlage dafür ist, die akademische Lehre weiterzuentwickeln. Hochschuldidaktische Forschung in diesem Sinne zeichnet sich für mich durch mindestens zwei Besonderheiten aus, die einerseits mit dem Gegenstand akademischen Lehrens und Lernens und andererseits den Rollen der beteiligten Wissenschaftler zu tun haben.

*Gegenstand* des Lehrens und Lernens an Hochschulen im Allgemeinen und an Universitäten im Besonderen ist die Wissenschaft bzw. sind die verschiedenen Fachwissenschaften, aus denen heraus Studiengängen konzipiert werden. Unter der Leitidee „Bildung durch Wissenschaft“ sollen Studiengänge in eine oder mehrere wissenschaftliche Disziplinen einführen. Auf diese Weise sorgt man zum einen für den eigenen wissenschaftlichen Nachwuchs; zum anderen will man natürlich vorrangig auf den akademischen Arbeitsmarkt vorbereiten und zudem noch einen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung leisten (Wissenschaftsrat, 2015). Eine Leitidee wie „Bildung durch Wissenschaft“ verpflichtet Hochschulen dazu, in der Lehre einen Bezug zur wissenschaftlichen Forschung herzustellen, Lehre also forschungsorientiert zu gestalten und Studierenden im besten Fall eigene Forschungstätigkeiten zu ermöglichen (vgl. Huber, 2014; Reinmann, 2016). Hochschuldidaktische Forschung hat also ein Lehren und Lernen zum Gegenstand, der wiederum mit wissenschaftlicher Forschung zu tun hat, sodass sich hier eine erste Selbstbezüglichkeit ergibt: Implizit gehört in der hochschuldidaktischen Forschung nicht nur das Lehren und Lernen, sondern auch die Forschung selbst zum Gegenstand, nämlich in der Form, wie sie in die Lehre einfließt und das Studium beeinflusst<sup>2</sup>.

An der hochschuldidaktischen Forschung haben *Wissenschaftler* in zwei unterschiedlichen Rollen teil: Zum einen in der Rolle als forschende Didaktiker bzw. Bildungswissenschaftler (etwa aus Psychologie, Pädagogik oder Soziologie) und zum anderen als zu erforschende Lehrende und deren Interaktion mit den Studierenden. Allerdings sind diese *Rollen* nicht so klar getrennt wie in anderen Bildungskontexten, denn: Hochschuldidaktisch Forschende<sup>3</sup> sind in der Regel selbst auch lehrend tätig, agieren also in der Rolle von Forschenden ebenso wie von Lehrenden und haben damit stets Anteil an der zu erforschenden Bildungspraxis. Diejenigen wiederum, die zunächst nur als Lehrende zum Forschungsgegenstand gehören, sind gleichzeitig selber forschend tätig, wenn auch üblicherweise in anderen Fachwissenschaften. Die in vielen Forschungsfeldern gängige Trennung von Forschung und Praxis (vgl. Adorno, 1969) bzw. von

---

<sup>1</sup> Mit akademischem Lehren und Lernen ist hier Lehren und Lernen an Universitäten und überall dort gemeint, wo man infolge des institutionellen Auftrags den Anspruch verfolgt, „Bildung durch Wissenschaft“ zu ermöglichen.

<sup>2</sup> In welcher Weise genau die Forschung der Fachwissenschaften, die gelehrt werden, über den Weg forschungsorientierter Lehre auch Eingang in die hochschuldidaktische Forschung findet, ließe sich natürlich genauer untersuchen, würde aber den Rahmen des vorliegenden Beitrags sprengen.

<sup>3</sup> An der Stelle geht es mir um Professoren und den wissenschaftlichen Nachwuchs, nicht um Hochschulangehörige, die primär hochschuldidaktische Dienstleistungen anbieten und gegebenenfalls punktuell in Forschungsvorhaben eingebunden werden, ohne selbst in der Lehre tätig zu sein.

Experten und Laien in der Wissenschaft (Bromme, Jucks & Rambow, 2004), ist in der hochschuldidaktischen Forschung folglich nur bedingt möglich: Wissenschaftler aus verschiedenen Disziplinen mögen Laien in der hochschuldidaktischen Forschung sein, sind aber Experten in wissenschaftlicher Forschung als dem Rahmen, den sich Forschende und Beforschte in diesem Falle teilen. Auch dieser Umstand bewirkt eine zweite (andere) Form der Selbstbezüglichkeit.

Wenn hochschuldidaktische Forschung aufgrund der Besonderheiten des Gegenstands akademischen Lehrens und Lernens und der Rollen der beteiligten Wissenschaftler mehrfach selbstbezüglich ist, erfordert dies eine besondere Reflexivität und Perspektivität (Moldaschl, 2010, S. 4 f.): Gemeint ist damit, (a) dass man im Akt des Forschens vom jeweils gegebenen Standort (und man hat immer einen Standort) auch absehen (de-zentrieren) kann, (b) dass man um andere mögliche Standorte weiß, die man ebenfalls einnehmen könnte, und (c) dass man den Standort, den man aktuell innehat, im Hinblick auf die sich erschließenden Erkenntnisquellen umfassend nutzt – in der Einsicht, dass diese Quellen nur *eine* von mehreren Perspektiven beleuchten.

Das gilt selbstredend auch für den vorliegenden Text und meine Auswahl an Zugängen zur Hochschuldidaktik als einer wissenschaftlichen Disziplin. Bei diesen Zugängen handelt es sich um Design-Based Research, Scholarship of Teaching and Learning und Autoethnografie, deren Relevanz für die skizzierten Besonderheiten der hochschuldidaktischen Forschung in Form einer doppelten Selbstbezüglichkeit im Laufe des Textes entfaltet wird<sup>4</sup>. Es ist zum Verständnis meiner Ausführungen wichtig zu berücksichtigen, dass meine Überlegungen dazu, welchen Beitrag Design-Based Research, Scholarship of Teaching and Learning und Autoethnografie als drei nicht zum Mainstream der Forschung gehörende Ansätze zur hochschuldidaktischen Forschung leisten können, einen *speziellen Standort* herausgreifen und die Fälle in der Forschung thematisieren, bei denen die Rollen von Lehrenden und Forschenden auf komplexe Weise miteinander verschränkt sind. Dies, so meine These, bedingt nämlich einen *spezifischen Erkenntnisrahmen*. Mit Erkenntnisrahmen meine ich Annahmen dazu, was der Gegenstand und was die Mittel sowie die Ergebnisse des Forschens bzw. Erkennens sind (Laucken, 2003, S. 29 f.). Damit schließe ich *nicht* aus, dass sich die Hochschuldidaktik als forschende Disziplin etablierter Erkenntnisrahmen aus der Psychologie, Soziologie oder Philosophie bedienen kann, wenn dies die Fragestellung nahelegt – und hochschuldidaktisch relevante Fragen reichen vielfach in psychologische, soziologische oder philosophische Felder hinein (vgl. Huber, 1983). Hier zeigt sich denn auch, wie notwendig eine multidisziplinäre Kooperationsbereitschaft und -fähigkeit für die Hochschuldidaktik ist, die sich primär als eine Bildungsforschung versteht, aber nicht ohne enge Verbindung mindestens zur Lehr-Lernforschung, zur Hochschulforschung und zur Wissenschaftsforschung auskommt (Reinmann, 2015).

Im Folgenden beschreibe ich alle drei genannten Ansätze in vergleichbarer Weise: Ich stelle zunächst deren Kernmerkmale dar und mache deutlich, um welche Art von „Ansatz“ es sich jeweils handelt; im Anschluss erläutere ich die Bedeutung des jeweiligen Ansatzes für die hochschuldidaktische Forschung. Dabei steigt die Komplexität in der Form, dass mit jedem der drei Abschnitte die Anzahl der Relationen größer wird, die ich betrachte (DBR in der hochschuldidaktischen Forschung – SoTL mit DBR in der hochschuldidaktischen Forschung – SoTL mit autoethnografischer DBR in der hochschuldidaktischen Forschung), gleichzeitig aber der Geltungsbereich kleiner wird, für den ich spreche.

---

<sup>4</sup> Für dieses argumentative Vorgehen der allmählichen Entfaltung (anstelle eines kompakten Überblicks, der dann ausdifferenziert wird) habe ich mich entschieden, weil man die Grundidee der drei Ansätze aus meiner Sicht zunächst verstanden haben muss, um nachvollziehen zu können, wie sie prinzipiell ineinandergreifen (können).

## 2. Design-Based Research (DBR) für die Hochschullehre

### 2.1 Charakterisierung von DBR als Forschungstyp

Design-Based Research (DBR) ist keine Methode, sondern ein bildungswissenschaftlicher Forschungsansatz, der bestimmte Annahmen dazu macht, wie man zu Erkenntnis kommt und welche Ergebnisse angestrebt werden (z.B. van den Akker, 1999; Design-Based Research Collective, 2003; McKenney & Reeves, 2012; Euler, 2014; Reinmann & Sesink, 2014): Erkenntnis erzielt man mit DBR über die Entwicklung oder Gestaltung von Interventionen, die in authentischen Kontexten zyklisch auch mehrfach implementiert, evaluiert und einem Re-Design unterzogen werden. Dies wiederholt man so lange, bis man die angestrebten Ergebnisse erlangt, nämlich praktisch relevante Problemlösungen bzw. praxistaugliche Interventionen *und* wissenschaftlich relevante Theorien z.B. in Form von Gestaltungsprinzipien. Im weitesten Sinne setzt man auf ein Erkennen durch Verändern, wobei der Akt der Entwicklung dessen, was zur Veränderung führt (also die Intervention), zum Prozess der Forschung gehört. Der interventionsorientierte Charakter von DBR bedingt, dass man zunächst an einzelnen Fällen arbeitet, mit zunehmender Reifung einer Intervention die Implementierungskontexte allerdings erweitert. DBR untersucht Lehren und Lernen stets kontextualisiert und kooperiert mit Akteuren aus der Bildungspraxis, deren Mitarbeit in allen Phasen des Forschungsprozesses relevant werden kann. Um näher zu bestimmen, um welchen Typus von Forschung es sich bei DBR handelt, mache ich im Folgenden den Versuch, DBR in einigen ausgewählten Ordnungssystemen für die wissenschaftliche Forschung zu positionieren (vgl. Reinmann, in Druck). Eine solche Positionierung könnte dabei helfen, zum einen die besonderen Merkmale deutlicher und zum anderen die komplementäre Funktion von DBR im Vergleich zu anderen Forschungsansätzen zu erkennen.

Eine recht gängige Verortung von DBR erfolgt im Quadranten-Modell von Stokes (1997). Dieses Ordnungsschema arbeitet mit zwei unabhängigen Dimensionen: Der Suche nach grundlegender Erkenntnis sowie der Berücksichtigung der Anwendung; beides kann jeweils vorhanden oder nicht vorhanden sein. So kommt Stokes (1997) zur Unterscheidung von reiner Grundlagenforschung, der es nur um Erkenntnis gehe, reiner angewandter Forschung, die nur die Anwendung anstrebe, und nutzeninspirierter Grundlagenforschung, die sowohl grundlegende Erkenntnis als auch Anwendung erzielen wolle. DBR kann nach diesem Modell als *nutzeninspirierte Grundlagenforschung* gelten (Fischer, Waibel & Wecker, 2005; Reinmann, 2005). In Abwandlung zu Stokes (1997) könnte man allerdings auch von grundlagenorientierter Anwendungsforschung sprechen (Einsiedler, 2010, S. 63) und damit etwas andere Gewichtungen von Grundlagen und Anwendung andeuten.

Beywl, Künzli David, Messmer und Streit (2015) machen einen formal ähnlichen Ordnungsvorschlag mit zwei Dimensionen. Sie verwenden ein breiteres Verständnis von Nutzen und ergänzen diese Dimension durch den sozialen Produktionsmodus: Der Nutzen kann konzeptionell sein und im Sinne allgemeingültiger Erkenntnisse primär für die Wissenschaft Bedeutung haben oder er kann instrumentell sein und im Sinne umsetzbarer Lösungen primär für die Praxis wichtig werden. Der soziale Produktionsmodus kann in dem Sinne exklusiv sein, dass der Forschende alle relevanten Entscheidungen alleine trifft, oder in dem Sinne inklusiv, dass Akteure aus der Praxis an Forschungsentscheidungen mitwirken. DBR berührt in diesem Modell alle Quadranten und ist entsprechend *konzeptionell-instrumentell-exklusiv-inklusiv*, denn: Es wird sowohl ein konzeptioneller als auch ein instrumenteller Nutzen angestrebt, und da Akteure aus der Praxis zwar als Kooperationspartner einbezogen werden, aber keine vollständige Forscherrolle übernehmen, ist der soziale Produktionsmodus inklusiv und exklusiv gleichermaßen.

Einer traditionsreichen Einteilung folgend stellt Krohn (2012, S. 6 f.) die Nomothetik der Idiografik gegenüber, um Forschungstypen nach ihrem Erkenntnisideal dichotomisch einzuteilen: Wissenschaften, die dem nomothetischen Ideal folgen, streben nach Generalisierung, mit welcher der Nutzen des Wissens steigt; sie reduzieren Komplexität durch Abstraktion und suchen nach Ähnlichkeit zwischen Objekten; kontingente Bedingungen schränken die Geltung von Erkenntnissen ein; Eleganz und wertfreies Tun sind wichtige Prinzipien. Wissenschaften dagegen, die dem ideografischen Ideal folgen, streben nach Individualisierung, da hier die Spezifikation den Nutzen des Wissens steigen lässt; sie erhöhen Komplexität durch Vollständigkeit und suchen nach Differenz zwischen Objekten; kontingente Bedingungen steigern die Geltung von Erkenntnissen; Fülle und wertbeladenes Tun sind ihre zentralen Prinzipien. Tendenziell verfolgt DBR ein als *idiografisch* zu bezeichnendes Erkenntnisideal, weicht aber auch insofern davon ab, als dass gleichzeitig ein Bestreben nach Generalisierung vorhanden ist – allerdings mit einschränkenden Hinweisen auf die begrenzte Reichweite allgemeiner Aussagen.

Im Zuge der Differenzierung zwischen Wissenschaft und Kunst wird die klassische Unterteilung in Natur- und Geisteswissenschaften mitunter um das Design ergänzt (Archer, 1979, p. 20). Im Vergleich zu den Naturwissenschaften, die zur Erkenntnis eine mathematische Notation brauchen, und den Geisteswissenschaften, die sich dazu der natürlichen Sprachen bedienen, verlangt Design zur Erkenntnis das Modellieren. DBR dürfte klar dem *Design* zuzuordnen sein.

Eine andere Dichotomie haben in den 1990er Jahren Gibbons, Limoges, Nowotny, Schwartzmann, Scott und Trow (1994) mit der Unterteilung von Forschung im Modus 1 und Modus 2 vorgeschlagen: Modus 1-Forschung meint die traditionelle akademische Forschung (wie sie auch an Universitäten stattfindet), welche sich disziplinär organisiert, in homogenen Umgebungen praktiziert wird, nur der Wissenschaft selbst verpflichtet und durch Peer Review kontrolliert sei. Modus 2 bezeichnet demgegenüber eine kontextualisierte Forschung, welche transdisziplinär organisiert und in heterogenen Umgebungen (auch außerhalb von Forschungseinrichtungen) praktiziert wird, stets der Gesellschaft verpflichtet sei und eine breit gefächerte Qualitätskontrolle durchlaufe. Es ist naheliegend, in DBR eine Nähe zur *Modus 2*-Forschung zu sehen. Es gibt aber auch Ambitionen, einzelne Standards aus der Modus 1-Forschung zu adaptieren (z.B. McKenney & Reeves, 2012), was aber wiederum zu DBR-interner Kritik führt (z.B. Bardone & Bauters, 2017).

## 2.2 DBR in der hochschuldidaktischen Forschung

Zusammenfassend lässt sich DBR als ein Typus von Forschung charakterisieren, der für und (in definierter Form) zusammen mit der Bildungspraxis einen instrumentellen Nutzen und gleichzeitig grundlegende konzeptionelle Erkenntnisse hervorbringen will, dazu modellierende Tätigkeiten in den Forschungsprozess integriert, die Komplexität des Einzelfalls aufsucht und in der Konstellation die Standards herkömmlicher Forschung notwendigerweise auch überschreiten muss. Mit diesen Eigenschaften eignet sich DBR meiner Einschätzung nach besonders gut dafür, in der hochschuldidaktischen Forschung herangezogen zu werden, die als anwendungsorientierte Bildungswissenschaft mit nicht wiederholbaren (und in diesem Sinne einzigartigen) Situationen sowie sozialen Phänomenen und kulturellen Artefakten zu tun hat, die nicht gesteuert, aber gestaltet werden können. Damit ist allerdings nicht gesagt, dass DBR der einzig zu empfehlende Ansatz für hochschuldidaktische Forschung ist. Wie die folgende Abbildung deutlich macht, bildet DBR „nur“ eine Teilmenge hochschuldidaktischer Forschung<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Diese Abbildung, die in den folgenden Abschnitt weiter ausdifferenziert wird, mag zunächst trivial erscheinen; ihr Zweck entfaltet sich erst im Verlauf des Textes.

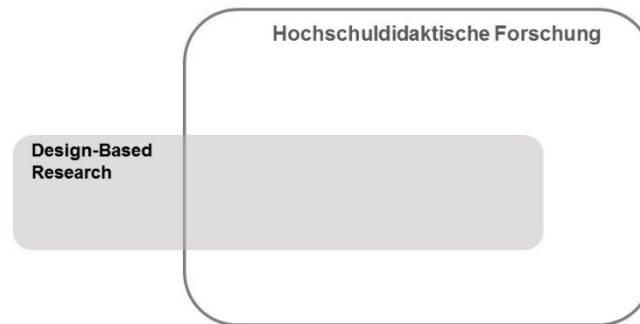


Abb. 1: Design-Based Research als Teilmenge der hochschuldidaktischen Forschung

Die aktuellen methodologischen Reflexionen und praktischen Beispiele zu DBR bewegen sich im Feld der Bildungswissenschaften zu einem überwiegenden Teil im Kontext Schule; das gilt auch für den deutschsprachigen Raum. Selbst wenn der Blick auf außerschulische Kontexte ausgedehnt wird, sind Hochschulen bzw. Kontexte akademischen Lehrens und Lernens wenig im Fokus (als relativ aktuelles Beispiel verweise ich auf eine Sonderausgabe zu DBR des *Journal of the Learning Sciences*; siehe Penuel, Cole & O'Neill, 2016). Das ist deswegen bedauerlich, weil sich DBR als kontextsensibler Forschungstypus sinnvollerweise ganz besonders um Eigenheiten verschiedener Kontexte kümmern müsste. Speziell die Beziehung zwischen Bildungsforschung und Bildungspraxis weist – wie einleitend dargestellt – im Kontext Hochschule einzigartige Merkmale auf, die man in keinem anderen Bildungskontext finden kann.

Die „Praxis“ an Schulen und in der Berufsbildung umfasst neben den Lernenden (also Schülern oder Teilnehmern) Lehrende, die hierfür eigens ausgebildet sind, je nach Kontext auch ein Hochschulstudium absolviert und dort vermutlich Berührung mit wissenschaftlicher Forschung gehabt haben, aber in der Regel keine aktive Rolle in der Forschung (mehr) spielen. Das Lehren und Lernen findet an einem ausschließlich dafür geschaffenen Ort statt, der außerhalb der Hochschule liegt. Die Partner aus dieser Bildungspraxis treten den Forschenden in DBR entsprechend eindeutig als „Praktiker“ gegenüber. Die „Praxis“ an Hochschulen dagegen hat es neben den Studierenden mit Lehrenden zu tun, die immer zugleich auch in der Forschung tätig sind. Dazu kommt, dass die gestaltungsorientiert Forschenden die Praxis selbst aus eigener Anschauung kennen bzw. prinzipiell einen Teil der Hochschullehre und damit des Erkenntnisgegenstandes ihrer Forschung bilden. Das Lehren und Lernen findet an einem Ort statt, der zeitgleich der Forschung und der Lehre dient, die noch dazu im Sinne einer „Bildung durch Wissenschaft“ auf variable Weise zu verbinden sind.

Diese Besonderheiten bei den Akteuren bleiben nicht ohne Folgen. So ist zum einen zu vermuten, dass sich für Lehrende, die selbst forschend tätig sind, das gesamte DBR-Vorhaben und die Beziehung zu Forschenden anders darstellen und andere Möglichkeiten eröffnen, als für Lehrende, die nie oder nur kurz oder ausschnitthaft eigene Forschungserfahrungen gemacht haben. Zum anderen kann man annehmen, dass Forschende, die selbst lehrend tätig sind, das gesamte DBR-Vorhaben und die Beziehung zu Lehrenden anders gestalten und andere Einsichten haben, als Forschende, die das Lehren nur in der eigenen Schüler- und Studierendenrolle kennen und erlebt haben. Die erste Vermutung legt nahe, Lehrende im Kontext Hochschule bei DBR-Vorhaben mehr als ansonsten üblich in den Forschungsprozess zu „inkludieren“ und die sich daraus ergebenden Chancen für die Hochschuldidaktik zu nutzen. Dazu liefern die zahlreichen vor allem internationalen Befunde und Argumente aus dem Ansatz Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) wertvolle Impulse (siehe Abschnitt 3). Die zweite Annahme lässt einen in Betracht ziehen, den ideografischen Charakter von DBR nicht nur ernst zu nehmen, sondern proaktiv aufzugreifen und den Forschenden auch als Erkenntnisquelle zu sehen. Hierzu finden sich in der Methode der Autoethnografie interessante Anknüpfungspunkte (siehe Abschnitt 4).

### 3. Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) für die Hochschullehre

#### 3.1 Charakterisierung von SoTL als wissenschaftliche Haltung

Die Grundidee von Scholarship of Teaching and Learning hat ihren Ursprung in den 1990er Jahren und wird auf Schriften von Boyer (1990, 1996) zurückgeführt, in denen vor allem der akademische Stellenwert der Lehre an den Universitäten gestärkt wird. In den Folgejahren wurde die Grundidee unterschiedlich ausgearbeitet, international aufgegriffen und variabel benannt als Scholarship of Teaching (SoT), Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) oder Scholarship of Learning and Teaching (SoLT) (Kong, Lai & Vong, 2017, pp. 2 ff.), wobei die Bezeichnung SoTL heute wohl am stärksten verbreitet ist. Huber (2014) zufolge wird SoTL praktiziert, wenn sich Hochschullehrende in ihren Fachwissenschaften mit der eigenen Lehre und in der Folge auch mit dem Lernen der Studierenden wissenschaftlich befassen, indem sie bezogen auf die sie interessierenden Fragen einzelne Phänomene in der Lehre untersuchen und/oder systematisch reflektieren. Ein wahrgenommenes Problem muss in SoTL zu einer Frage werden, die wissenschaftlich zu beantworten ist (Bass, 1999). Zu SoTL gehört darüber hinaus, dass man Ergebnisse und Erkenntnisse der interessierten Öffentlichkeit bekannt macht, den Erfahrungsaustausch sucht und zur kritischen Diskussion beiträgt (Starr-Glass, 2015).

Der Begriff „Scholarship“ lässt sich nicht gut ins Deutsche übersetzen. Hilfreich könnte eine Abgrenzung zu den Begriffen Exzellenz und Expertise in der Lehre sein (Kreber, 2002): *Exzellenz* in der Lehre wird für gewöhnlich auf der Grundlage von Evaluationen der Lehrleistung identifiziert. Der exzellente Lehrende zeigt eine herausragende Leistung, erweist sich als wirksam und erarbeitet sich das in der Regel auf der Grundlage der eigenen Lehrerfahrung (Kreber, 2002, p. 9). *Expertise* in der Lehre geht darüber hinaus: Lehrexperthen sind auch exzellente Lehrende und wirksam, aber nicht alle exzellente Lehrenden sind Experten. Expertise hat, wer sich selbst reflektiert, Problemlösewissen aufbaut, damit fähig ist, auch künftige Lehrsituationen zu bewältigen, und das Bedürfnis hat, noch wirksamer zu werden (Kreber, 2002, p. 13). *Scholarship* schließlich unterscheidet sich von Exzellenz und Expertise dadurch, dass das entstehende Wissen geteilt und weiterentwickelt wird und zwar so, dass es von anderen geprüft werden kann. Die persönliche Lehrerfahrung ist hier nur eine von vielen Quellen der Wissensschaffung; dazu kommen wissenschaftliche Theorien und Befunde, Erfahrungen von Peers, kombiniert mit Erlebnissen aus der eigenen Fachwissenschaft. *Scholars* sind demnach exzellente Lehrende und Lehrexperthen, die ihre Expertise auch öffentlich machen, mehr über Lehre wissen (als andere) und dieses Wissen via Peer-Review validieren (Kreber, 2002, p. 18).

Mit einer solchen Kontrastierung wird deutlich, dass SoTL einen wissenschaftlichen Anspruch verfolgt, der mit forschenden Aktivitäten einhergeht – man könnte auch sagen: Lehren wird zu „teaching-as-research“ (Conolly, Bouwma-Gearhart & Clifford, 2007, p. 20). Im Deutschen wird SoTL denn auch häufig als *Lehrforschung* übersetzt. Mit „teaching-as-research“ oder Lehrforschung führt man den Begriff der Forschung explizit ein – und mit diesem die Frage, was alles unter Forschung subsumierbar ist und welche Formen von Forschung in SoTL als legitim gelten dürfen: Fällt unter SoTL nur die Untersuchung lehr-lernrelevanter Fragen mit empirischen oder auch theoretischen Mitteln? Welche wissenschaftlichen Methoden und Standards sind dabei leitend? Sind reflektierte Erfahrungsberichte bereits ein Ergebnis von SoTL oder nur systematisch durchgeführte und dokumentierte Evaluationen? Fällt die Sichtung und Erörterung des hochschuldidaktischen Forschungsstands mit Empfehlungen für die Praxis unter das SoTL-Dach? Eindeutige Antworten auf diese und ähnliche Fragen gibt es meines Wissens nicht (vgl. Hutchings, Huber & Ciccone, 2011; Huber, 2011; Kreber, 2013). Die Einschätzungen zu solchen Fragen auf der Seite von Fachwissenschaftlern, die sich in SoTL engagieren, variieren erwartungsgemäß mit der eigenen Herkunftsdisziplin (Poole, 2013; Manarin & Abrahamson, 2016) und den dort gängigen Forschungstypen (vgl. Abschnitt 2.1).

Der kleinste gemeinsame Nenner verschiedener Auffassungen von SoTL scheint mir darin zu liegen, dass sich „Scholars“ durch eine wissenschaftliche *Haltung* zur Lehre auszeichnen, die dann zu forschenden Tätigkeiten veranlasst, wenn eine konkret zu untersuchende Frage vorliegt, deren Beantwortung methodisch zunächst nicht eingeschränkt wird. Mit SoTL wird der Anspruch verbunden, dass die damit gemeinte wissenschaftliche Haltung und Lehrforschungsbereitschaft in die Fachwissenschaften diffundieren und dort die jeweils bestehende Fachkultur (in Forschung und Lehre) aufgreifen und berücksichtigen kann (Shopkow, Diaz, Middendorf & Pace, 2013, p. 110; Szczyrba, 2016, S. 99).

### 3.2 SoTL mit DBR in der hochschuldidaktischen Forschung

Nicht nur die Methoden gelten in SoTL prinzipiell als offen, sondern auch die zu beantwortenden Fragen, wenn sie denn einen Bezug zu Lehre und Studium erkennen lassen. Denkbar sind also Fragen wie: Welchen Einfluss hat meine Lehrveranstaltung auf die Einstellung der Studierenden zur Forschung in unserem Fach? Aus welchen Gründen ist die Dropout-Rate in der Grundlagenvorlesung so hoch? Welchen Stellenwert hat die These von den „digital natives“ für die Gestaltung meiner Veranstaltungen? Wie kann ich Fach- und Sozialkompetenzen, die ich anstrebe, ökonomisch erfassen? Lesen Studierende tatsächlich immer weniger und warum ist das so? Besonders häufig aber befassen sich SoTL-Aktivitäten damit, „didaktische Innovationen“ (Lehrformate, fachspezifisch Lehr-Lernmethoden, Einsatzszenarien für digitale Medien) zu erarbeiten, zu erproben, zu evaluieren und zu reflektieren (Szczyrba, 2016, S. 108). Dieser Typus von Fragestellung ist unmittelbar praxisrelevant für die Hochschullehre und entspricht in etwa dem, was man als Ausgangssituation von DBR-Vorhaben definiert: Nämlich ein konkretes Problem in der Lehre, das man mit wissenschaftlichen Mitteln aufgreift, um es sowohl zu lösen als auch die generische Herausforderung dahinter besser zu verstehen.

SoTL ist, wie gezeigt wurde, ein genuin hochschuldidaktischer Ansatz; forschungsmethodologische Überlegungen dazu sind bislang nicht systematisch durchgeführt worden. DBR dagegen ist ein methodologischer Ansatz, der weder spezifisch für das akademische Lehren und Lernen ist, noch die Besonderheiten dieses Kontextes bis dato genauer reflektiert hat. Nun kann es nicht das Ziel sein, im Rahmen von SoTL ausschließlich oder vorrangig DBR zu praktizieren. Wohl aber ist DBR für SoTL ein Ansatz der Wahl, denn: DBR kann Fragen zum Lehren und Lernen auf allen Handlungsebenen gezielt aufgreifen und ist mit seiner modellierenden Forschungslogik nah an der gestaltenden Handlungslogik des Lehrens. Zudem teilen sich SoTL und DBR die Grundauffassung, dass sich die Lösung praktischer Probleme mit der Generierung wissenschaftlicher Theorien verknüpfen lässt. Allerdings kommt es im SoTL-Ansatz am Ende auf die Forschungsfrage an, die z.B. enger als didaktische Fragen einzelne Lernprozesse betreffen und ein psychologisches Forschungsdesign erfordern oder breiter Bedingungen der Hochschulsozialisation aufgreifen und ein soziologisches Forschungsdesign nahelegen kann. Wie die folgende Abbildung veranschaulicht, ist DBR eine Teilmenge von SoTL, reicht aber auch über diese hinaus; und SoTL wiederum macht nur einen Teil der hochschuldidaktischen Forschung aus.

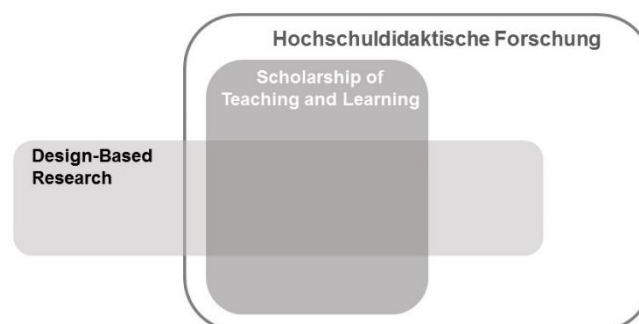


Abb. 2: Design-Based Research als Teilmenge der SoTL-Forschung



Betrachtet man die Besonderheiten der Rollen von Wissenschaftlern, die an der hochschuldidaktischen Forschung beteiligt sind, kommt man mit DBR im Kontext von SoTL allerdings in eine Verlegenheit: So, wie SoTL weithin aufgefasst wird, handelt es sich um eine akademische Bewegung in den *Fachwissenschaften*<sup>6</sup>, die sich mit ihrer Lehre (deren Ausführung und Entwicklung) bislang nur „praktisch“ – im besten Falle im Sinne der Exzellenz oder auf dem Weg zur Expertise – beschäftigt haben und dieser erst via SoTL mit einer wissenschaftlichen Haltung und damit auch forschend begegnen. Bildungswissenschaftler, die hochschuldidaktisch forschen, wären damit zunächst einmal ausgenommen. Bedenkt man allerdings, dass Hochschuldidaktiker in der Rolle als Lehrende und Forschende gleichzeitig tätig sind (vgl. Abschnitt 1), also neben ihrer Forscherrolle auch die des „Praktikers“ innehaben, ist schwer zu argumentieren, warum SoTL nicht auch im Rahmen der hochschuldidaktisch agierenden Bildungswissenschaft einen Platz haben sollte bzw. warum nicht auch Bildungswissenschaftler ihre eigene Lehre beforschen sollten. Dazu kommt, dass speziell DBR eine Kooperation zwischen „Praktikern“ und Forschenden einfordert, hochschuldidaktisch Forschende also für DBR-Vorhaben in SoTL unabhängig davon, in welchen Fachwissenschaften sie stattfindet, wichtige „Mitspieler“ sind. In der Folge erscheint daher auch nicht einsichtig, warum Fachwissenschaftler ihre Lehrforschung in SoTL unbedingt alleine durchführen und nicht (auch) die Zusammenarbeit mit forschenden Hochschuldidaktikern suchen sollten.

Zu diskutieren ist schließlich, was der Einsatz von DBR im Kontext von SoTL methodisch bedeutet. Sowohl in der SoTL- als auch in der DBR-Literatur wird eine methodische Offenheit postuliert. DBR stellt aber nichtsdestotrotz einen besonderen Forschungstypus dar, der das Modellieren (im Sinne von Entwerfen, Konstruieren, Pilotieren) ins Zentrum rückt (vgl. Abschnitt 2.1), was Entscheidungen für oder gegen bestimmte Methoden lenkt. Zwar werden in DBR-Vorhaben auch natur- und geisteswissenschaftlich geprägte Methoden herangezogen: Im Zentrum aber steht die Entwicklung (bzw. das Modellieren im Kontext des Prinzips „Erkennen durch Verändern“), auf die hin die verschiedenen Phasen im DBR-Zyklus auszurichten sind, sodass Methoden aus den Natur und Geisteswissenschaften eher unterstützende Funktionen haben. Auch SoTL wird mehrheitlich als eine Bewegung dargestellt, die anwendungsorientierten Charakter hat, tendenziell eher qualitative Erhebungs- und Auswertungsmethoden heranzieht und sich mitunter sogar an der Grenze dessen bewegt, was man als wissenschaftliches Forschen verstehen kann (z.B. Poole, 2013; Grauerholz & Main, 2013; Kreber, 2015).

DBR und SoTL können meiner Einschätzung nach eine besondere Beziehung aufbauen und gegenseitig bestehende Leerstellen aufgreifen: Als spezifisch hochschuldidaktischer Ansatz liefert SoTL einen fruchtbaren Rahmen für den Einsatz von DBR und kann dabei helfen, die fehlende oder mindestens mangelnde hochschulische Kontextualisierung von DBR aufzuarbeiten. Als methodologischer Ansatz stellt DBR für SoTL ein anwendungsorientiertes Denk- und Handlungswerkzeug für die Umsetzung von Lehrforschung zur Verfügung. Dieses könnte darüber hinaus dazu geeignet sein, die Einigung auf ein gemeinsames Forschungsverständnis zu erleichtern, denn: Da das Erkenntnisideal und Methodenrepertoire von DBR weder dem von „science“ noch dem von „humanities“ entspricht, sondern einem eigenen Feld, dem des Designs, zugeordnet werden kann (Archer, 1979), lässt sich vielleicht die klassische Kontroverse darüber verringern, was überhaupt als wissenschaftliche Forschung gelten darf. Mich interessieren vor allem die Erkenntnismöglichkeiten, die sich auftun, wenn man DBR und SoTL zusammendenkt und die Rolle des lehrenden und forschenden Hochschuldidaktikers näher beleuchtet. Damit komme ich zur Autoethnografie als besonderes Erkenntnismittel.

---

<sup>6</sup> So gesehen könnte man auch argumentieren, dass SoTL gar keine Bewegung innerhalb der (üblicherweise allgemeinen) Hochschuldidaktik ist, sondern eine der Fachdidaktiken, wenn es diese denn tatsächlich für den Bereich der Hochschulen (etwa im Sinne von Wissenschaftsdidaktiken) und nicht nur für den Bereich der Schulen gäbe.

## 4. Autoethnografie, Scholarship of Teaching and Learning und Design-Based Research für die Hochschullehre

### 4.1 Charakterisierung von Autoethnografie als Erkenntnismittel

Wie die Bezeichnung nahelegt, schließt Autoethnografie an die Ethnografie als Forschungsansatz an und ergänzt diesen mit Elementen der Autobiografie (vgl. Reinmann & Schmohl, 2016). Kernmerkmal der Ethnografie ist die teilnehmende Beobachtung im Feld, um kulturelle Praktiken und Sinnzusammenhänge einer Gruppe explorativ nachzuvollziehen, weshalb im Deutschen auch die Bezeichnungen ethnografische Feldforschung oder nur Feldforschung gebräuchlich ist (Thomas, 2010; Friebertshäuser & Panagiotopoulou, 2010). Der ethnografisch Forschende ist mit seinen persönlichen Erfahrungen Mittel zum Zweck, weshalb man, wie in den meisten Forschungsansätzen auch, bemüht ist, seine selektive Wahrnehmung und seinen Einfluss auf das Feld zu kontrollieren. Das ist in der Autoethnografie anders: Diese Methode arbeitet mit einem „performativen Erkenntnisbegriff“ (Ploder & Stadlbauer, 2013, S. 378). Autoethnographien zielen nicht darauf ab, durch Verstehen Bedeutungen zu rekonstruieren (wie beim hermeneutischen Vorgehen), sondern im forschenden Prozess Bedeutung zu konstituieren und damit Wirklichkeit zu verändern. Das subjektive Erleben des Forschenden wird nicht als störend zurückgewiesen, sondern als Erkenntnisquelle verstanden und genutzt (Geimer, 2011). Zur teilnehmenden Beobachtung kommen die Selbstbeobachtung und Selbst-reflexion (Anderson & Glass-Coffin, 2013). Wissenschaftliches Schreiben in der Autoethnografie hat eher erzählenden, mitunter auch künstlerisch-literarischen Charakter (Ellis & Bochner, 2010).

Als wissenschaftliche Methode findet der Begriff *Autoethnografie* in deutschsprachigen Methodenbüchern wenig Beachtung (z.B. Ellis, Adams & Bochner, 2010), während er im anglo-amerikanischen Raum seit längerem intensiv diskutiert wird (R. Winter, 2014, S. 126 ff.). Noch mehr als der Ethnografie mangelt es der Methode allerdings an einer konsensfähigen Vorstellung davon, wie Autoethnografen genau vorgehen; vielmehr gibt es verschiedene Stile und „Schulen“ (was allerdings auch für viele andere Methoden gilt). Die Spannbreite reicht von der evokativen Autoethnografie, die Betroffenheit und Veränderung bewirken will (Ellis, 2004; Denzin, 2006), über die deskriptive Autoethnografie, die vor allem die Arbeitsweise der eigenen Disziplin reflektiert (vgl. Bönisch-Brednich, 2012), bis zur analytischen Autoethnografie mit Anschlussfähigkeit an die qualitative Sozialforschung (Anderson, 2006; Chang, 2008). Die analytische Autoethnografie zeichnet sich dadurch aus, dass nicht nur die persönlichen Erfahrungen des Forschenden, sondern auch die der anderen Akteure im Feld erhoben werden und die Datenanalyse theoretisch untermauert wird (Döring & Bortz, 2015, S. 342).

Ein gemeinsamer Nenner aller Varianten der Autoethnografie ist die systematische *Selbstbeobachtung*. Diese erinnert an Introspektion als einen weitgehend verbannten methodischen Ansatz (Deterding, 2008; Witt, 2010). Introspektion umfasst die gerichtete Wahrnehmung auf das bewusste Erleben sowie den Bericht über die Selbstbeobachtung und kommt damit dem heute eher akzeptierten Begriff der Selbstreflexion nahe. *Selbstreflexion* stellt für die meisten Autoren ebenfalls einen zentralen Mechanismus des autoethnografischen Vorgehens dar. Im Zuge autoethnografischer Selbstreflexion wird nicht nur das eigene Erleben systematisch erforscht, sondern auch zur sozio-kulturellen Umwelt in Beziehung gesetzt. Die veränderte Perspektive auf das Verhältnis zwischen der eigenen Person und der Umwelt unterscheidet denn auch autoethnografische Selbstreflexion von bloßer Selbstbeobachtung (Chang, 2008, S. 89 ff.). Autoethnografische Selbstreflexivität kann bewirken, dass der Forschende seine eigenen Vorstellungen und Einstellungen verändert (Bruner, 1990, S. 109 f.), sich im Sinne der Selbsterkenntnis besser in der eigenen Rolle als Forschender versteht (Döring & Bortz, 2015, S. 341 f.) und/oder sein Verständnis über kulturelle oder soziale Gegenstände oder Praktiken erweitert (Anderson & Glass-Coffin, 2013, S. 57).

Verschiedene kritische Einwände gegen die Autoethnografie als wissenschaftliche Methode sind je nach Variante unterschiedlich treffend: Selbstbeobachtung unterliegt den bekannten Einschränkungen, wie denen, dass man nur bewusstes Erleben und dieses weder umfassend noch objektiv wahrnehmen kann (z.B. Deterding, 2008, S. 331 f.). Allerdings sind Vollständigkeit und Objektivität keine angemessenen Kriterien für die Autoethnografie; Intersubjektivität dagegen lässt sich via Dokumentation kommunikativ herstellen. Über das narrative Produkt kann grundsätzlich die Grenze zur Kunst schwimmen, wobei dies mit der Akzeptanz von Design als drittes Gebiet neben Natur- und Geisteswissenschaften zur Ordnung verschiedener Forschungstypen nicht zwingend zum Ausschluss der Autoethnografie führen muss. Kritik in die Richtung, dass Autoethnografie nur anekdotischen Charakter habe und Generalisierungen unmöglich seien, lässt sich dann entkräften, wenn man neben dem nomothetischen Erkenntnisideal das ideografische zulässt. Schwieriger auszuräumen sind ethische Probleme (Anderson, 2006, S. 388 f.), die mit der Veröffentlichung von Erfahrungen entstehen können, in denen der Forschende nicht nur über sich selbst, sondern auch über seine Interaktion mit der sozio-kulturellen Umwelt berichtet. Zudem können sich autoethnografisch Forschende selbst persönlich angreifbar machen, wenn sie ihre Ergebnisse publizieren (Anderson & Glass-Coffin, 2013, S. 75). Autoethnografische Forschung unterliegt als besondere Form wissenschaftlichen Erkenntnisgewinns und wissenschaftlicher Dokumentation letztlich denselben Anforderungen wie jede andere wissenschaftliche Methodologie: Sie muss und kann systematisch und nachvollziehbar durchgeführt werden und zu Ergebnisse führen, die in einer noch zu definierenden Weise über einen rein situativen Nutzen hinausgehen und wissenschaftlichen Erkenntniswert haben.

#### 4.2 SoTL mit autoethnografischer DBR in der hochschuldidaktischen Forschung

Autoethnografie ist im deutschsprachigen Bereich wenig bekannt; in der hochschuldidaktischen Forschung wird sie unter dieser Bezeichnung meines Wissens kaum (wahrnehmbar) thematisiert. Doch die Autoethnografie kann meiner Einschätzung nach vor allem in den zyklischen Prozessen von DBR eine potenziell gewinnbringende Methode sein, mit der sich die besondere Doppelrolle des hochschuldidaktisch Forschenden gezielt aufgreifen und im Forschungsprozess nutzen lässt. Des Weiteren erweist sich SoTL als wissenschaftliche Haltung einschließlich der Bereitschaft zur forschenden Auseinandersetzung mit der eigenen Lehre als ein *prinzipiell* geeigneter Rahmen für autoethnografische Tätigkeiten, denn: Neben empirischen Studien oder theoretischen Konzeptionen fallen systematische Reflexionen unter das SoTL-Dach, auch wenn deren Status besonders umstritten ist (vgl. Abschnitt 3.1). Die Methode der Autoethnografie könnte einen Anker dafür liefern, eben diesen Status zu festigen. Im Folgenden aber möchte ich vor allem die Verschränkung der Autoethnografie mit DBR und SoTL eingehender diskutieren. Mit anderen Worten: Die Schnittmenge zwischen SoTL und DBR innerhalb der hochschuldidaktischen Forschung wird unter der besonderen Perspektive autoethnografischer Tätigkeiten in den Blick genommen, wie es Abbildung 3 verdeutlicht.

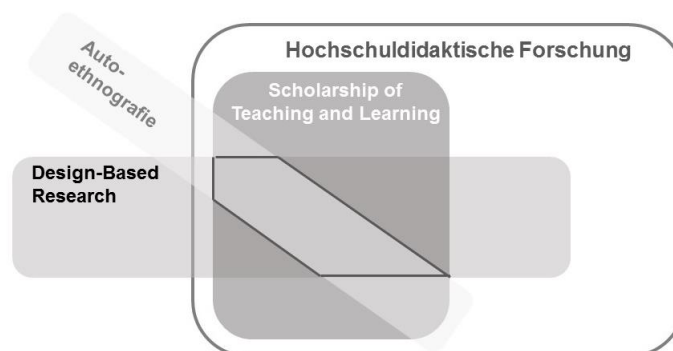


Abb. 3: Autoethnografie als Methode in DBR-Arbeiten im Rahmen von SoTL

Als Methode innerhalb von DBR lässt sich die Autoethnografie aus der Sonderrolle des lehrenden und forschenden Hochschuldidaktikers heraus begründen (vgl. Abschnitt 2.2): Wie der hochschuldidaktisch forschende Bildungswissenschaftler in der Lehre „praktisch“ handelt und darüber nachdenkt, wird sich infolge seiner fachlichen Expertise vom Lehrhandeln anderer (Fachwissenschaftler) unterscheiden. Anzunehmen ist, dass Bildungswissenschaftler im Zuge der Verschränkung von Theorie und Praxis in ihrem Handeln (a) andere Phänomene wahrnehmen oder die gleichen Phänomene anders wahrnehmen (als Grundlage für die Formulierung von Forschungsfragen), dass sie (b) neue Erfahrungen tiefer und umfassender mit bestehendem Fachwissen verknüpfen und in der Folge anders durchdringen, und/oder dass sie (c) ihr Wissen und Können sowie Beobachtungen und Einschätzungen leichter explizieren können, indem ihnen das dazu passende Fachvokabular verfügbar ist. Was zunächst nur für den hochschuldidaktisch forschenden Bildungswissenschaftler gilt, kann – in Grenzen – auch auf diejenigen Fachwissenschaftler bezogen werden, die sich im Zuge von SoTL-Aktivitäten zunehmend in die (fachgebundene) Hochschuldidaktik einarbeiten und als „Scholars“ durch eigene Forschung und im Austausch mit anderen wissenschaftliches Wissen und Können aufbauen, das über die eigenen Fächergrenzen hinausgeht. Dies erscheinen mir gewichtige Argumente dafür zu sein, die Person des Forschenden selbst gezielter und aktiver als Erkenntnisquelle (neben empirischen Befunden und theoretischen Erkenntnissen aus der Literatur) in DBR-Arbeiten innerhalb der hochschuldidaktischen Forschung heranzuziehen. Oder anders formuliert: Es gingen wertvolle Erkenntnisquellen verloren, wenn man sie nicht berücksichtigen würde.

Selbstbeobachtung in Kombination mit teilnehmender Beobachtung spielt im DBR-Ansatz an fast allen (zyklisch wiederkehrenden) Phasen des Forschungsprozesses eine Rolle, ohne dass dies bisher methodisch besonders artikuliert und systematisch bearbeitet worden wäre. Mit Autoethnografie ließen sich genau diese Lücken schließen:

- So beginnt ein DBR-Vorhaben mit einem Phänomen in der Lehre, das als zu lösendes Problem oder als noch offene Herausforderung wahrgenommen wird. Eine autoethnografische Beschreibung der *Ausgangssituation*, die man wissenschaftlich bearbeiten möchte, ermöglicht es, das eben skizzierte Potenzial des Theorie-Praxis-Wissens von Bildungswissenschaftlern oder bereits hochschuldidaktisch versierten Fachwissenschaftlern zu entfalten.
- Bei der *Entwicklung* einer didaktischen Intervention (wie auch beim Redesign nach Phasen der Implementierung bzw. Erprobung) begibt sich der Forschende in einen grundsätzlich schwer zu fassenden Prozess. Wenn es Vorbehalte gegenüber der Wissenschaftlichkeit von DBR gibt, entzündet sich diese meiner Einschätzung nach vorrangig am Akt der Entwicklung, der kreative und abduktive Momente enthält, in hohem Maße vom (Erfahrungs-)Wissen und Können des Forschenden abhängt und ausgesprochen schwer zu beschreiben ist (Reinmann, 2014). Eine autoethnografische Selbstreflexion mit einer narrativen Darstellung des Entwicklungsprozesses (oder Redesign-Prozesses) könnte zum einen dabei helfen, Tätigkeiten des Entwerfens, Konstruierens oder Pilotierens nachvollziehbar zu machen. Zum anderen könnte die autoethnografische Selbstreflexion als ein selbst Bedeutung konstituierender Prozess direkt zum Entwurf, zur Konstruktion oder Pilotierung der jeweiligen Intervention beitragen.
- Bei der *Implementierung* einer neuen Intervention kann der Forschende in seinem DBR-Vorhaben fremde oder die eigene Lehre heranziehen: In ersten Zyklen, die noch experimentellen Charakter haben, nutzen Forschende gerne die eigene Lehre als Implementationsfeld; mit zunehmender Reife einer Intervention und im Zuge der Suche nach Generalisierungsmöglichkeiten weitet man die Umsetzungskontexte üblicherweise aus. Insbesondere in Phasen der Erprobung innerhalb der eigenen Lehre unterstützt die autoethnografische Methode potenziell die Reflexion die eigene Rolle und Arbeitsweise im Prozess.

## 5. Zwischen Selbstbezüglichkeit und epistemischem Modellieren

Forschung zum akademischen Lehren und Lernen zeichnet sich nicht nur, aber ganz besonders durch ihre Selbstbezüglichkeit aus (vgl. Abschnitt 1): Wer (an Universitäten) hochschuldidaktisch forscht, lehrt in der Regel auch, ist also prinzipiell Teil der zu erforschenden Bildungspraxis. Die Forschungsorientierung akademischen Lehrens und Lernens wiederum bedingt, dass hochschuldidaktische Forschung indirekt nicht nur lehrende Fachwissenschaftler, sondern auch die fachwissenschaftliche Forschung (so wie sie sich in der Lehre manifestiert) zum Gegenstand hat. Die Lehrenden, die im Rahmen hochschuldidaktischer Forschung als *eine* Gruppe von Akteuren (neben den Studierenden) „beforscht“ werden, sind gleichzeitig Forschende in verschiedensten Disziplinen. Didaktische Forschung, wie wir sie aus der Schule und Berufsbildung kennen, lässt sich vor diesem Hintergrund *nicht* ohne weiteres auf die Hochschule übertragen, oder anders formuliert: Es erscheint mehr als gerechtfertigt, für die hochschuldidaktische Forschung mit ihrem besonderen Erkenntnisgegenstand besondere Erkenntnismittel (neben den etablierten) zu prüfen und zu erproben. Dabei erfordert die doppelte Selbstbezüglichkeit ein besonderes Maß an Perspektivität und Reflexivität – auch oder gerade bei der Wahl der Erkenntnismittel. Für das Verstehen und Verbessern der Hochschullehre sind in diesem Sinne DBR, SoTL und Autoethnografie (methodologisch und methodisch auf verschiedenen Ebenen) Beispiele für besondere Wege der Erkenntnis.

Ich habe in diesem Beitrag DBR ins Zentrum gerückt (und deswegen mit diesem Forschungstypus auch begonnen), weil ich denke, dass das Erkenntnisideal von DBR mit einem Fokus auf dem Modellieren (Entwerfen, Konstruieren, Pilotieren) eine nach wie vor zu wenig genutzte Möglichkeit der hochschuldidaktischen Forschung ist. DBR ist weder ein Hybrid dichotom konzipierter Forschungstypen (wie Nomothetik und Ideografie) noch ein Hybrid ebenso dichotom dargestellter Forschungsmethoden (wie quantitative und qualitative Methoden). Vielmehr prägt DBR eine *eigene Qualität* mit dem Ziel aus, didaktische Erkenntnisse durch Verändern von Lehren und Lernen zu erzielen.

Die Verknüpfung von DBR mit SoTL als eine Bewegung, die im weitesten Sinne eine wissenschaftliche und forschende Haltung zur Lehre ausdrückt und Wissenschaftler aller Disziplinen (auch die Bildungswissenschaftler selbst, wie ich meine) zum Beforschen der eigenen Lehre anregt, ist nicht zwingend. Sie fokussiert aber einmal mehr die Chancen des DBR-Ansatzes, der sich dadurch auszeichnet, dass sowohl ein unmittelbarer Nutzen für die Lehrpraxis als auch grundlegende wissenschaftliche Erkenntnisse angestrebt werden. Eine solche Verschränkung von wissenschaftlich relevanten Ergebnissen mit einem lokalen Nutzen infolge des Modellierens von Interventionen für die (eigene) Lehre dürfte wohl vor allem für Fachwissenschaftler willkommen sein, die Lehrforschung stets mit der Forschungsagenda der eigenen Disziplin koordinieren müssen.

Autoethnografie schließlich greift als Methode zum einen das notwendige Moment der Selbstreflexivität in der hochschuldidaktischen Forschung im Allgemeinen und im Kontext von SoTL im Besonderen auf. Zum anderen ermöglicht es die autoethnografische Selbstreflexivität, den lehrenden und forschenden Hochschuldidaktiker systematisch als Erkenntnisquelle heranzuziehen. Von dieser Möglichkeit profitieren vor allem DBR-Vorhaben, die methodisch da lückenhaft sind, wo sich Kreativität und Abduktion dem üblichen wissenschaftlichen Blick entziehen. Zugleich kann ich mir vorstellen, dass Autoethnografie für Entwicklungstätigkeiten an sich eine Inspirationsquelle ist, oder anders formuliert: Vorstellbar (und noch genauer zu klären) ist eine epistemische Qualität des Modellierens.

## Literatur

- Adorno, T.W. (1969). Marginalien zu Theorie und Praxis. *ZEIT*, 33. URL: <http://www.zeit.de/1969/33/marginalien-zu-theorie-und-praxis/komplettansicht>
- Anderson, L. & Glass-Coffin, B. (2013). I learn by going. Autoethnographic modes of inquiry. In S. L. Holman Jones, T. E. Adams, C. Ellis & S. Jones (Eds.), *Handbook of autoethnography* (pp. 57-83). Walnut Creek Calif.: Left Coast.
- Anderson, L. (2006). Analytic autoethnography. *Journal of Contemporary Ethnography*, 35 (4), 373-395.
- Archer, B. (1979). The three Rs. *Design Studies*, 1 (1), 18-20.
- Bardone, E. & Bauters, M. (2017). A phronetic approach to educational design-based research: Issues and aspirations. *Educational Design Research*, 1 (1), 1-25. URL: <https://journals.sub.uni-hamburg.de/index.php/EDeR/article/view/1025/945>
- Bass, R. (1999). The scholarship of teaching: What's the problem? *INVENTIO: Creative thinking about learning and teaching*, 1 (1), 1-10. URL: <https://my.vanderbilt.edu/sotl/files/2013/08/Bass-Problem1.pdf>
- Beywl, W., Künzli David, C, Messmer, R. & Streit, C. (2015). Forschungsverständnis pädagogischer Hochschulen – ein Diskussionsbeitrag. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33 (1), 134-151.
- Bönisch-Brednich, B. (2012). Autoethnografie: neue Ansätze zur Subjektivität in kulturanthropologischer Forschung. *Zeitschrift für Volkskunde*, 108, 47-63.
- Boyer, E. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professorate*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Boyer, E. (1996). The scholarship of engagement. *Journal of Public Service and Outreach*, 1 (1), 1-20.
- Bromme, R. Jucks, R. & Rambow, R. (2004). Experten-Laien-Kommunikation im Wissensmanagement. In G. Reinmann & H. Mandl (Hrsg.), *Der Mensch im Wissensmanagement: Psychologische Konzepte zum besseren Verständnis und Umgang mit Wissen* (S. 114-126). Göttingen: Hogrefe.
- Bruner, J. S. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge Mass.: Harvard Univ. Press.
- Chang, H. (2008). *Autoethnography as method* (Developing Qualitative Inquiry, Bd. 1). Walnut Creek Calif.: Left Coast.
- Conolly, M.R., Bouwma-Gearhart, J.L. & Clifford, M.A. (2007). The birth of a notion: The windfalls and pitfalls of tailoring an SoTL-like concept to scientists, mathematicians, and engineers. *Innovative Higher Education*, 32 (1), 19-34.
- Coriand, E. (2013). *Grundlagen Allgemeiner Didaktik. Die Modelle Herbarts, Stoys und Willmanns*. Jena: Peideia.
- Denzin, N. K. (2006). Analytic autoethnography, or déjà vu all over again. *Journal of contemporary ethnography*, 35 (4), 419-428.
- Design-Based Research Collective (2003). Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher*, 32 (1), 5-8.
- Deterding, S. (2008). Introspektion Begriffe, Verfahren und Einwände in Psychologie und Kognitionswissenschaft. In J. Raab, M. Pfadenhauer & P. Stegmaier (Hrsg.), *Phänomenologie und Soziologie. Theoretische Positionen, aktuelle Problemfelder und empirische Umsetzungen* (S. 327-337). Wiesbaden: Springer VS.
- Döring, N. & Bortz, J. (2015). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Berlin: Springer.
- Einsiedler, W. (2010). Didaktische Entwicklungsforschung als Transferförderung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13, 59-81.

- Ellis, C. & Bochner, A. P. (2010). Autoethnography, personal narrative, reflexivity: Researcher as subject. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (pp. 733-768). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Ellis, C. (2004). *The ethnographic I. A methodological novel about autoethnography* (Ethnographic alternatives book series, Bd. 13). Walnut Creek Calif. u.a.: AltaMira Press.
- Ellis, C., Adams, T. E. & Bochner, A. P. (2010). Autoethnografie. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 345-357). Wiesbaden: Springer VS.
- Euler, D. (2014). Design-research – a paradigm under development. In D. Euler & P. F. E. Sloane (Hrsg.), *Design-Based Research* (Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (Beiheft), Bd. 27, S. 15-41). Stuttgart: Steiner.
- Fischer F., Waibel M. & Wecker C. (2005). Nutzenorientierte Grundlagenforschung im Bildungsbereich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8 (3), 427-442.
- Friebertshäuser, B. & Panagiotopoulou, A. (2010). Ethnographische Feldforschung. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 301-322). Weinheim: Juventa.
- Geimer, A. (2011). Performance Ethnography und Autoethnography: Trend, Turn oder Schisma in der qualitativen Forschung? *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 12 (2), 229-329.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzmann, S. Scott, P. & Trow, M. (1994). *The new production of knowledge. The dynamics of science and research in contemporary societies*. London: Sage.
- Grauerholz, L. & Main, E. (2013). Fallacies of SOTL: Rethinking how we conduct our research. In K. McKinney (Ed.), *The scholarship of teaching and learning in and across the disciplines* (pp. 152-168). Bloomington: Indiana University Press.
- Huber, L. (1983). Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung. In L. Huber (Hrsg.), *Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule* (Handbuch und Lexikon der Erziehung, Bd. 10, S. 114-138). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Huber, L. (2011). Forschen über (eigenes) Lehren und studentisches Lernen - Scholarship of Teaching and Learning (SoTL): Ein Thema auch hierzulande? *Das Hochschulwesen*, 59 (4), 118-124.
- Huber, L. (2014). Scholarship of Teaching and Learning. Konzept, Geschichte, Formen, Entwicklungsaufgaben. In L. Huber, A. Pilniok, R. Sethe, B. Szczyrba & M. P. Vogel (Hrsg.), *Forschendes Lehren im eigenen Fach. Scholarship of teaching and learning in Beispielen* (S. 19-36). Bielefeld: Bertelsmann.
- Hutchings, P., Huber, M.T. & Ciccone, A. (2011). Feature essays: Getting there: An integrative vision of the scholarship of teaching and learning. *International Journal for the scholarship of Teaching and Learning*, 5 (1), 1-14.
- Hüther, O. & Krücken, G. (2016). *Hochschulen: Fragestellungen, Ergebnisse und Perspektiven der sozialwissenschaftlichen Hochschulforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kong, S.C., Lai, M. & Vong, T.-L. (2017). Toward a framework of studying scholarship of learning and teaching in higher education in a digital technology era. In S.C. Kong, T.-L. Wong, M. Yang, C.F. Chow & K.H. Tse (Eds.), *Emerging practices in scholarship of learning and teaching in a digital era* (pp. 1.-16). Singapor: Springer.
- Kreber, C. (2002). Teaching excellence, teaching expertise, and the scholarship of teaching. *Innovative Higher Education*, 27 (1), 5-23.
- Kreber, C. (2013). The transformative potential of the scholarship of teaching. *Teaching & Learning Inquiry: The ISSOTL Journal*, 1 (1), 5-18.
- Kreber, C. (2015). Reviving the ancient virtues in the scholarship of teaching, with a slight critical twist. *Higher Education Research & Development*, 34 (3), 568-580.

- Krohn, W. (2012). Künstlerische und wissenschaftliche Forschung in transdisziplinären Projekten. In M. Tröndle & J. Warmers (Hrsg.), *Kunstforschung als ästhetische Wissenschaft* (S. 1-19). Bielefeld: transcript.
- Laucken, U. (2003). *Theoretische Psychologie. Denkformen und Sozialpraxen*. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg.
- Manarin, K. & Abrahamson, E. (2016). Troublesome knowledge of SoTL, *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 10 (2), 1-6.
- McKenney, S. E. & Reeves, T. C. (2012). *Conducting educational design research*. Milton Park, Abingdon, Oxon: Routledge.
- Moldaschl, M. (2010). Was ist Reflexivität? *Papers and Preprints of the Department of Innovation Research and Sustainable Resource Management*, 11, Chemnitz: TU Chemnitz. URL: <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/55380/1/684998793.pdf>
- Penuel, W. R., Cole, M. & O'Neill, D. K. (2016). Introduction to the special issue. *Journal of the Learning Sciences* (special issue: Cultural-historical activity theory approaches to design-based research), 25, 478-496.
- Ploder, A. & Stadlbauer, J. (2013). Autoethnographie und Volkskunde? Zur Relevanz wissenschaftlicher Selbsterzählungen für die volkskundlich-kulturanthropologische Forschungspraxis. *Österreichische Zeitschrift für Volkskunde*, 116 (3-4), 373-404.
- Poole, G. (2013). Square one: What is research? In K. McKinney (Ed.), *The scholarship of teaching and learning in and across the disciplines* (pp. 135-151). Bloomington: Indiana University Press.
- Reinmann, G. & Schmohl, T. (2016). Autoethnografie in der hochschuldidaktischen Forschung. *Impact Free*, 3. Hamburg. URL: <http://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2016/05/Impact-Free-3.pdf>
- Reinmann, G. & Sesink, W. (2014). Begründungslinien für eine entwicklungsorientierte Bildungsforschung. In A. Hartung, B. Schorb, H. Niesyto, H. Moser & P. Grell (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 10* (S. 75-89). Berlin: Springer VS.
- Reinmann, G. (2005). Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung. *Unterrichtswissenschaft*, 1, 52-69.
- Reinmann, G. (2014). Welchen Stellenwert hat die Entwicklung im Kontext von Design Research? Wie wird Entwicklung zu einem wissenschaftlichen Akt? In D. Euler & P.F.E. Sloane (Hrsg.), *Design-based Research* (S. 63-78). Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (Beiheft). Stuttgart: Steiner.
- Reinmann, G. (2015). Forschung zum universitären Lehren und Lernen: Hochschuldidaktische Gegenstandsbestimmung. *Das Hochschulwesen*, 63 (5+6), 178-188.
- Reinmann, G. (2016). Gestaltung akademischer Lehre. Anforderungen an eine Hochschuldidaktik als Allgemeine Didaktik. *Jahrbuch Allgemeine Didaktik 2016* (Thementeil hrsg. von G. Reinmann, M. Keller-Schneider & M. Gläser-Zikuda), 11, 45-60.
- Reinmann, G. (in Druck). Lernen durch Forschung – aber welche? Erscheint in N. Neuber, W. Paravicini & M. Stein (Hrsg.), *Forschendes Lernen – the wider view*. Münster: WTM.
- Schneider, M. & Mustafić M. (2015). *Gute Hochschullehre: Eine evidenzbasierte Orientierungshilfe*. Berlin: Springer VS.
- Shopkow, L., Diaz, A., Middendorf, J. & Pace, D. (2013). The history learning project “de-codes” a discipline: The union of teaching and epistemology. In K. McKinney (Ed.), *The scholarship of teaching and learning in and across the disciplines* (pp. 93-113). Bloomington: Indiana University Press.
- Starr-Glass, D. (2015). Scholarship of teaching and learning: Promoting publication or encouraging engagement? In V.C.X. Wang (Ed.), *Handbook of research on scholarly publishing and research methods* (pp. 61-83). Hershey: IGI Global.
- Stokes, D. (1997). *Pasteur's Quadrant – Basic science and technology innovation*. Washington: Brookings.



- Szczyrba, B. (2016). Mit dem Lehrportfolio zum Scholarship – Ein Coachingansatz zum Forschenden Lehren im eigenen Fach. E. Hebecker, B. Szczyrba & B. Wildt (Hrsg.), *In Beratung im Feld der Hochschule: Formate - Konzepte - Strategien – Standards* (S.99-111). Wiesbaden: Springer.
- Thomas, S. (2010). Ethnografie. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 462-475). Wiesbaden: Springer VS.
- van den Akker, J. (1999). Principles and methods of development research. In J. van den Akker, R. Branch, K. Gustafson, N. Nieveen, & T. Plomp (Eds.), *Design approaches and tools in education and training* (pp. 45-58). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Winter, M. (2014). Topografie der Hochschulforschung in Deutschland. *die hochschule*, 1, 25-49.
- Winter, R. (2014). Ein Plädoyer für kritische Perspektiven in der qualitativen Forschung. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Qualitative Forschung: Analysen und Diskussionen - 10 Jahre Berliner Methodentreffen* (S. 117-132). Wiesbaden: Springer VS.
- Wissenschaftsrat (2015). *Empfehlungen zum Verhältnis von Hochschulbildung und Arbeitsmarkt*. Bielefeld. URL: <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/4925-15.pdf>
- Witt, H. (2010). Introspektion. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 491-505). Wiesbaden: Springer VS.
- Zumbach, J. & Astleitner, H. (2016). *Effektives Lehren an der Hochschule. Ein Handbuch zur Hochschuldidaktik*. Stuttgart: Kohlhammer.