

Charakteristika und Möglichkeiten forschenden Lehrens und Lernens

Scholarship of Teaching and Learning an der Universität Heidelberg

ABSTRACT/ZUSAMMENFASSUNG

Forschendes Lehren und Lernen gehören heute zu den anerkannten Leitmotiven der universitären Ausbildung. Der Beitrag erläutert, was diese Konzepte aus hochschuldidaktischer Sicht bedeuten. Dabei werden zunächst Charakteristika und Möglichkeiten des forschenden Lehrens und Lernens beleuchtet und komplementierend dargestellt, wie dies an der Universität Heidelberg verstanden und konkret umgesetzt wird. Es wird beschrieben warum und inwieweit *Scholarship of Teaching and Learning* als produktives Konzept zur Weiterentwicklung von Lehren und Lernen an Hochschulen genutzt werden kann und wie hierdurch die Qualität der Ausbildung, der Entwicklung von Lehtalenten sowie die Qualität der gesamten Bildungsorganisation positiv beeinflusst.

Schlagworte: Forschendes Lernen – forschendes Lehren – Scholarship of Teaching and Learning – didaktische Weiterbildung – akademische Organisationsentwicklung

Research-based teaching and learning has become a widely recognized and central theme within higher education. This paper outlines the meaning of these two concepts from a pedagogical perspective. First, the article presents the features of research-based teaching and learning and the opportunities they afford, which is complemented by examples of how both are understood and applied at Heidelberg University. Then it explores the how's and why's of the *Scholarship of Teaching and Learning* as a productive concept that can be used to effectively develop and further improve teaching and learning in higher education. Finally, the paper highlights how the concept positively influences the quality of instruction, the development of teaching excellence, and the overall quality of any institution of higher learning.

Keywords: Research-based Learning – Scholarship of Teaching and Learning – higher education – academic development

„Die Universität Heidelberg ist dem forschenden Lehren und Lernen in herausragender Qualität auf neuestem wissenschaftlichen Stand verpflichtet.“ (UNIVERSITÄT HEIDELBERG 2020)

Mit dieser Feststellung beginnt das im Februar 2020 durch das Rektorat der Universität Heidelberg verabschiedete „[Leitbild Lehre](#)“. Dieses Leitbild umfasst weit mehr als die Definition von „Leitlinien“ und die Beschreibung des eigenen „Selbstverständnis nach innen und außen“ im Sinne der existierenden „exzellenten Lehre“ an der Ruperto Carola. Der Text weist mit der Ausformulierung von „Zielen“ dezidiert in die Zukunft und will dabei als

„handlungsleitende Orientierung für alle universitären Akteur*innen“ dienen (UNIVERSITÄT HEIDELBERG 2020). Das *Leitbild Lehre* ist also Bestandsaufnahme, Forderung und Zukunftsvision für die Lehr-Lernkultur an der Universität Heidelberg zugleich. Jene Forderung explizit aufnehmend wird dieser Beitrag erläutern, was die Verpflichtung des „forschenden Lehrens und Lernens in herausragender Qualität auf neuestem wissenschaftlichen Stand“ aus hochschuldidaktischer Sicht bedeuten kann. Im Folgenden werden daher zunächst Charakteristika und Möglichkeiten des forschenden Lehrens und Lernens beleuchtet und komplementierend dargestellt, wie dies in Heidelberg verstanden und konkret umgesetzt wird. Abschließend werden diejenigen Beispiele forschenden Lehrens (und Lernens) eingeführt, die in dieser Ausgabe versammelt sind.

Forschendes Lehren und Lernen

In der eingangs zitierten Formulierung des „forschenden Lehrens und Lernens“ verschmelzen zwei didaktische Diskurse, die bildungshistorisch eng verwandt sind und sich in ihren praktischen Implikationen komplementär ergänzen. Während die ersten Überlegungen zur Forschungsorientierung in der universitären Lehre in der didaktischen Konzeptionierung als forschendes Lernen in der deutschsprachigen Debatte bereits Anfang der 1970er Jahren formuliert wurden (HUBER 2009: 9), ist die Rezeption der internationalen Diskussion um forschendes Lehren hierzulande deutlich jünger. Der Diskurs um forschendes Lehren, oder verbreiteter „Scholarship of Teaching and Learning“ (SoTL), entsprang Anfang der 1990er Jahre in den USA im Zuge der großen Hochschulstudie der *Carnegie Foundation* unter der Leitung von Ernest Boyer (BOYER 1990). Prägende Figur der deutschsprachigen Rezeption beider didaktischer Diskurse war zweifelsohne der Bildungswissenschaftler und Hochschuldidaktiker Ludwig Huber (1937–2019), dessen Gedanken, wie unten gezeigt wird, hierzu weiterhin maßgeblich sind. Zunächst sollen die Charakteristika des forschenden Lernens und dessen Möglichkeiten beleuchtet werden. Anschließend wird forschendes Lehren näher bestimmt und in seinen möglichen Formen im Heidelberger Kontext erläutert.

Charakteristika und Möglichkeiten forschenden Lernens

Forschendes Lernen als Lehr-Lernkonzept, das im globalen (hochschul-)didaktischen Diskurs seit den 1970er Jahren stetig im Hinblick auf Verbindung von Lehre und Forschung diskutiert und unterschiedlich – vor allem in Bezug auf die Forschungsnähe – konnotiert wird, findet inzwischen immer stärkeren Eingang in deutschsprachige hochschulpolitische Debatten (vgl. HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ 2015, MIEG & LEHMANN 2017).

Aus der Perspektive eines konstruktivistischen Lernparadigmas, welches Lernen als eigenständige Wissenskonstruktion durch die Lernenden versteht, lässt sich die grundlegende

Annahme des forschenden Lernens wie folgt festhalten: „Forschendes Lernen ist ein hochschuldidaktisches Prinzip, das auf die Selbstständigkeit von Studierenden setzt: Lernen durch eigenes Forschen“ (MIEG 2017: 15).

Die Pointe des Ansatzes liegt also darin, dass Studierende selbst forschen und durch dieses Handeln die fachspezifischen Kompetenzen erwerben können, die in Bezug auf ein Thema essentiell und im Hinblick auf die wissenschaftliche Ausbildung in einem ganzen Curriculum zentral sind. Ludwig Huber hat seine viel zitierte Maxime für forschendes Lernen wie folgt skizziert:

Forschendes Lernen zeichnet sich vor anderen Lernformen dadurch aus, dass die Lernenden den Prozess eines Forschungsvorhabens, das auf die Gewinnung von auch für Dritte interessanten Erkenntnissen gerichtet ist, in seinen wesentlichen Phasen – von der Entwicklung der Fragen und Hypothesen über die Wahl und Ausführung der Methoden bis zur Prüfung und Darstellung der Ergebnisse in selbstständiger Arbeit oder in aktiver Mitarbeit in einem übergreifenden Projekt – (mit)gestalten, erfahren und reflektieren (Huber 2009: 11).

In dieser Definition Hubers steckt eine sehr konsequente Interpretation des forschenden Lernens. Sie fordert, dass Studierende erstens den gesamten (ausgesprochen fachspezifischen) Forschungsprozess – von Themen/Fragenfindung über Ausführung bis zur Darstellung – durchlaufen sollten. Zweitens unterstreicht Huber, dass die Studierenden im Zuge dessen neuartige Ergebnisse produzieren und präsentieren, die für Dritte (die Fachwelt und/oder Öffentlichkeit) interessant sind. Schließlich betont Hubers Lesart des forschenden Lernens ausdrücklich, dass die Studierenden ihre Forschungen selbstständig durchführen und aufbereiten. Dass solch umfassende Umsetzungen von forschendem Lernen auch in Heidelberg bereits fest verankert sind – durchaus bereits mit Studienanfänger*innen (KLÖBER 2018a) – zeigt sich in einigen der 30 Beispiele des von der Heidelberger Hochschuldidaktik begleiteten Projekts „[Willkommen in der Wissenschaft](#)“ (2013–2016) (BUSSE & SPINATH 2016). Die Intention der einzelnen Teilprojekte war es, neue Lehr-Lernformate einer forschungsorientierten Hochschullehre zu erproben und möglichst dauerhaft in das Lehrangebot zu integrieren (vgl. auch EGGENSPERGER in diesem Band). Dabei galten die folgenden drei komplementären Aspekte als zentrale Ziele:

- die Studierenden möglichst früh an aktuelle Fragen der Forschung heranzuführen,
 - sie in Forschungs- und Lehrprozesse einzubinden,
 - ihnen die Möglichkeit zu geben, selbst forschend zu lernen und zu lehren.
- (UNIVERSITÄT HEIDELBERG 2016)

Diese Ziele wurden in 30 Pilotprojekten aber nicht nur durch die Anwendung Definition Hubers erreicht, sondern ließen sich durchaus durch andere Konzeptionierungen erlangen. Denn das didaktische Prinzip des forschenden Lernens lässt sich, jenseits der von Huber

formulierten Konsequenz, einen kompletten Forschungszyklus in einer Veranstaltung abzubilden, breiter definieren und damit als Leitlinie für ganze Curricula denken. Die britischen Geographen und Lehr-Lernforscher Mick Healy und Alan Jenkins haben einen pragmatischen und gleichsam einflussreichen Vorschlag hierzu unterbreitet (HEALY & JENKINS 2009). Die beiden unterscheiden in ihrem Modell vier Arten der Forschungsorientierung, die in der ein oder anderen Form in nahezu allen universitären Curricula vorkommen und die sich grob mit bekannten Veranstaltungsformaten korrelieren:

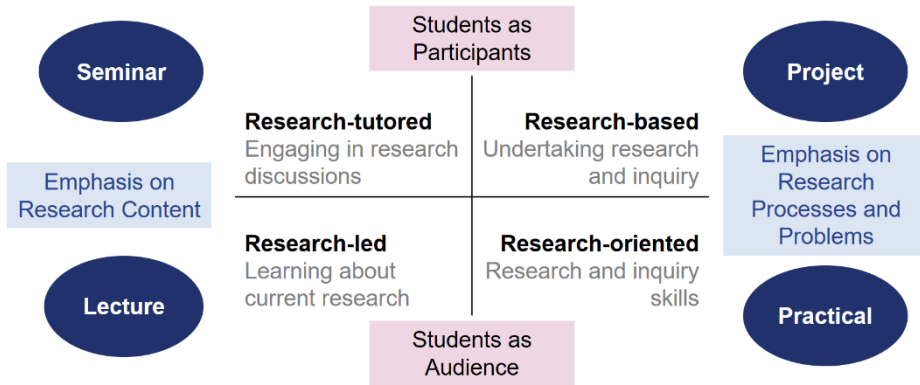


Abb. 1

Die vier Arten der Forschungsorientierung in der Lehre (nach HEALY & JENKINS 2009: 6–8)

Die vier Arten oder Felder des Modells lassen sich als sukzessiver sowie sich ergänzender Lernprozess hin zu Forschungskompetenz auf Seiten der Studierenden verstehen. Auf diese Weise kann sichergestellt werden, dass Absolvent*innen einzelner Studiengänge beim Durchlaufen der akademischen Curricula durch unterschiedliche Veranstaltungstypen fachspezifische Kompetenzen erlangen, die sie zu eigener Forschungstätigkeit befähigen.

Im basalen Bereich „research-led“, also „forschungsgeleitet“, werden Studierenden etwa Kenntnisse *über* Forschungsgeschichte und aktuelle Forschung vermittelt: dies passiert klassischerweise in Vorlesungen mit dem Fokus auf der Inhaltsvermittlung durch Lehrende. Der Forschungsinhalt spielt auch im Bereich „research-tutored“, also etwa „forschungsinformiert“, eine zentrale Rolle: hier rezipieren und diskutieren die Studierenden unter Anleitung Forschungsfragen und lernen so aktiv die aktuellen Forschungsentwicklungen und -positionen nachzuvollziehen, zu unterscheiden und zu vertreten. Ein solches Lehr-Lernarrangement ist typisch für Seminare. In beiden genannten Bereichen oder Veranstaltungstypen steht das Entdecken und Aneignen bestehenden Wissens im Mittelpunkt (LEVY 2009).

Der praktische Aspekt von Forschung spielt im Bereich „research-oriented“, also „forschungsorientiert“, eine größere Rolle: Hier üben die Studierenden bestimmte Fähigkeiten

ein, die nötig sind, um Forschung zu betreiben. Die Curricula der meisten Disziplinen kennen die sogenannte „Übung“ als eigenes Lehrformat. Dabei kann es sich, je nach Fach, um das Pipettieren im Labor handeln, das Analysieren handschriftlicher Quellen, die Umsetzung statistischer Methoden oder dem Erstellen von Fragebögen – je nachdem, was in einer bestimmten Disziplin zu den Kernforschungshandlungen gehört.¹ In solchen forschungsorientierten Veranstaltungen geht es also darum, exemplarisch praktische Forschungskompetenzen zu erlernen. Zur Förderung der notwendigen überfachlichen Schlüsselkompetenzen, wie bspw. das wissenschaftliche Schreiben, können Lehrende auf die Online Module des Angebots „Skills2Study“ im Rahmen des „Heidelberger Modells zur Ausbildungsqualität“ zurückgreifen (vgl. EGGENSPERGER in diesem Band).

Die vierte Art der forschungsorientierten Lehre stellt die Forschungspraxis in vollem Umfang in das Zentrum des Lehr-Lernsettings. Healy und Jenkins bezeichnen diesen Bereich als „research-based“, also etwa „forschungsbasiert“. Die hier vorgenommene Definition deckt sich letztlich mit der schon beschriebenen konsequenten Forderung Ludwig Hubers. Es geht also darum, dass Studierende – natürlich unter Begleitung und mit Unterstützung Lehrender – den gesamten Forschungsprozess ihres Faches durchlaufen, das heißt selbst Forschung planen, durchführen, auswerten und letztlich publizieren. Durch dieses konkrete und fachspezifische Forschungshandeln erhalten sie die Möglichkeit, sich als kompetente Forscher*innen zu erleben. Sofern dieser Prozess nicht in etablierten Lehrveranstaltungen durchlaufen wird oder curricular über den Verlauf eines Studiums angelegt ist, findet sich diese Form des forschenden Lernens meist in entsprechenden Lehrprojekten. In beiden letztgenannten Arten der Forschungsorientierung, „research-oriented“ und „research-based“, liegt der deutliche Schwerpunkt auf der Teilhabe der Studierenden an Forschungsprozessen und den dazugehörigen –problemen. Sie partizipieren also aktiv am Aufbau neuen Wissens (LEVY 2009).

Im Hinblick auf die Konzeption und Weiterentwicklung von Studiengängen bietet das offene Modell von Healy und Jenkins äußerst fruchtbare Potentiale, deren Verwirklichung vom eingangs zitierten *Leitbild Lehre* explizit eingefordert wird. Die Orientierung an forschendem Lernen als Maxime mit den hier entworfenen vier Aspekten lässt sich pragmatisch curricular und modular umsetzen. Damit kann das Ausbilden von Forschungskompetenzen zu einer Schlüsselqualifikation der Absolvent*innen werden – so wie es die Universität Heidelberg in ihren „Qualifikationszielen in Studium und Lehre“ bereits 2012 beschrieben hat (UNIVERSITÄT HEIDELBERG 2012).

Unterstützt wird diese curriculare Ausrichtung durch das sogenannte „Zürcher Framework zur Verknüpfung von Lehre und Forschung“ (TREMP & HILDBRAND 2012), welches ein zentrales Motiv der Vereinigung der 23 forschungsstarken europäischen Universitäten

¹ Beispiele für das konkrete Einüben von Forschungspraxis finden sich – die Breite der Volluniversität in Schlaglichtern repräsentierend – in den Beiträgen aus Geschichtswissenschaft (FISCHER VON WEIKERSTHAL), Logopädie (SCHELLENBERGER) und Medizin (ENGELAND) in diesem Heft.

(LERU) darstellt, zu denen auch die Universität Heidelberg gehört. Die beiden Erziehungswissenschaftler Peter Tremp und Thomas Hildbrand haben das Framework 2012 als Leitprinzip zur Studiengangplanung konzipiert, die forschendes Lernen bzw. Forschungsorientierung in den Fokus nimmt. Die Autoren gehen von der grundlegenden Beobachtung aus, dass sich der für Studierende zunächst abstrakte Begriff „Forschung“ in jeder Disziplin in konkrete Handlungen unterteilen lässt. Das bedeutet, dass „Forschung“ ein Sammelbegriff für eigentlich dezidierte Aktivitäten darstellt, die sich in einzelne Etappen oder Arbeitsschritte gliedern lassen. Tremp und Hildbrand haben folgende – bewusst offen gehaltene – Vorschläge einer solchen Untergliederung von „Forschung“ gemacht, die an möglichst viele Disziplinen anschlussfähig sein soll. Diese einzelnen Forschungstätigkeiten lauten wie folgt (TREMP & HILDBRAND 2012: 106):

- Fragestellung entwickeln
- den Forschungsstand sichten
- ein Problem definieren
- einen Forschungsplan entwerfen und die entsprechenden Methoden klären
- Untersuchungen durchführen
- Ergebnisse einordnen, bewerten und reflektieren
- Ergebnisse darstellen, erklären und publizieren am Ende einer Forschung.

Diese Arbeitsschritte laufen in keinem Fach formalistisch und chronologisch nacheinander genau wie hier skizziert ab, sondern werden im dynamischen Forschungsprozess wiederholt, korrigiert und an unterschiedlichen Stellen neu durchgeführt. Selbstverständlich kennt jede Disziplin im Detail Variationen und Spezifikationen dieser Etappen. Wichtig sind an dieser Stelle aber vor allem zwei Dinge: Erstens bietet die Vorstellung von Forschung als ein Zyklus, der aus einzelnen Etappen besteht, eine weitere Möglichkeit, den Erwerb von Forschungskompetenzen durch die Studierenden curricular zu denken und entsprechend im Studienverlauf in unterschiedlichen Formen zu verankern. Zweitens verdeutlicht die Idee des Forschungszyklus, dass Lehrende das, was Studierenden zu Beginn ihrer akademischen Laufbahn vielleicht als okkultes Geheimwissen namens „Forschung“ entgegentritt, in Einzelteile eines zyklischen Prozesses zerlegen und damit explizit machen können. Denn letztlich kann die Transparenz darüber, was Studierende in Lehrveranstaltungen tun (sollen und müssen) – in diesem Fall Forschungskompetenzen durch Forschungshandeln erwerben – nur dazu beitragen, dass dieses Ziel auch erreicht wird (BIGGS & TANG 2011: v.a. 113–190).

Es ist bereits beschrieben worden, dass die Universität Heidelberg die Forschungsorientierung in der Lehre dezidiert einfordert und fördert. Ebenso wurde angedeutet, dass dies in vielen Disziplinen implizit und explizit umgesetzt wird, wenngleich das nicht immer sichtbar wird. Das oben kurz skizzierte Projekt „Willkommen in der Wissenschaft“ steht exemplarisch für einen strukturellen Prozess der Weiterentwicklung der Lehre an der Universität, der an unterschiedlichen Stellen zu beobachten ist. Drei weitere konkrete Beispiele für for-

schendes Lernen finden sich in diesem Band. Online können zusätzlich Einblicke in Lehrprojekte in Form von Vortragsvideos aus dem breiten Fächerspektrum der Universität Heidelberg auf der Good Practice-Plattform der Heidelberger Hochschuldidaktik gewonnen werden.² Das „Heidelberger Modell zur Ausbildungsqualität“, also der Verzahnung von didaktischen Kompetenzen auf Seiten der Lehrenden und Schlüsselkompetenzen auf Seiten der Studierenden (vgl. EGGENSPERGER in diesem Band), bietet strukturell zusätzliche Möglichkeiten, forschendes Lernen in den Fächern weiterzuentwickeln und zu schärfen. Dies kann dadurch geschehen, dass Lehrende sich didaktisch fortbilden, Curricula entsprechend konzeptualisieren und Studierende wissenschaftliche Fähigkeiten erlernen, die für ein erfolgreiches Studium im Sinne der Qualitätsziele der Ruperto Carola unerlässlich sind. Denn dass die Umsetzung forschenden Lernens die Qualität der akademischen Ausbildung steigert, ist für unterschiedliche sensible und herausfordernde Bereiche des universitären Lernens bereits untersucht worden. So hat forschendes Lernen großes Potential, der Heterogenität von Studierendengruppen Rechnung zu tragen und deren Lernerfolg zu verbessern (HAEGER & FRESQUEZ 2016), die Übernahme gesellschaftlicher Verantwortung durch Studierende zu befördern (AMOS 2018), die studentische Motivation und Identifikation zu erhöhen (KLÖBER 2018b) oder ganz grundsätzlich den Studienerfolg zu begünstigen und Abbruchquoten zu senken (LARSON 2018).

Charakteristika und Möglichkeiten forschendes Lehrens

Wenngleich die Entwicklung des forschenden Lernens als didaktisches Konzept historisch betrachtet deutlich vor den Überlegungen zum forschenden Lehren anzusiedeln ist, verbindet beide Diskurse mehr als das Adjektiv. Diese Verbindung ist im eingangs zitierten *Leitbild Lehre* der Universität Heidelberg explizit gekennzeichnet. Die didaktische Ausformulierung und Implementierung von forschendem Lernen aufgrund seiner oben beschriebenen positiven Auswirkungen auf die Lehr-Lernqualität ist letztlich das Ergebnis forschenden Lehrens –also einer Perspektive auf die universitäre Lehre, die sich durch systematische Reflexion von konkreten Lehr-Lernarrangements und ganzen Curricula, Diagnose von Problemen und Herausforderungen, entsprechende Hypothesenbildung zur Behebung und Optimierung durch die Umsetzung entsprechender Maßnahmen in der Lehre und deren Beurteilung sowie deren öffentliche Diskussion auszeichnet. Abstrahiert vom Kontext der Betrachtung von Lehren und Lernen bilden diese Tätigkeiten einen relativ typischen Forschungszyklus ab, wie er oben im Zusammenhang des „Zürcher Frameworks“ bereits beschrieben wurde. Die Pointe des forschenden Lehrens, das im globalen Diskurs als *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL) bezeichnet wird, liegt nun aber darin, dass diese „Lehrforschung“ nicht exklusiv Aufgabe etwa der pädagogischen Psychologie oder

² Die Beispiele des Forums „Meet2Talk“ sind online unter <https://www.uni-heidelberg.de/slk/Goodprac.html> abrufbar.

der Bildungswissenschaft darstellt, sondern von Fachwissenschaftler*innen in ihrer eigenen Lehrrealität durchgeführt wird. Die Lehrenden richten damit ihren forschenden Blick systematisch auf sich selbst als Lehrpersonen, ihr Lehrhandeln, die curricularen Strukturen und damit auf das Lernen ihrer Studierenden innerhalb der spezifisch-fachlichen Forschungslogiken.

Als Schlüsseldokument des Diskurses um *Scholarship of Teaching* (anfangs zunächst noch ohne *Learning*), „oder jedenfalls [als] der erste folgenreiche Impuls“ (HUBER 2011: 118) gilt der 1990 veröffentlichte Report „Scholarship Reconsidered. Priorities of the Professoriate“ des US-amerikanischen Bildungswissenschaftlers Ernest Boyer (1928–1995) (BOYER 1990). Boyer hatte im Auftrag der *Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching* eine Untersuchung der Hochschullandschaft in den USA vorgenommen und aus den Ergebnissen konkrete Forderungen für die Bedeutung akademischer Lehre abgeleitet. Dabei ging es vor allem darum, die Lehre im Verhältnis zur Forschung aufzuwerten und als Teil von Gelehrsamkeit/*scholarship* fest im Aufgabenbereich von Wissenschaftler*innen zu verankern. Boyer forderte, dass eine Professionalisierung von Hochschullehrenden zwingend geboten sei und im Sinne von *scholarship* folgende vier Bereiche umfassen müsse (BOYER 1990: 15–25):

- Klassische Forschung („scholarship of discovery“) als essentielle Aufgabe der Universität
- Synthetisierung und Aufbereitung von Wissen und einer intellektuellen Sinngebung („scholarship of integration“)
- Praxisbezug und Problemlösung, auch für gesellschaftliche Fragen („scholarship of application“)
- Professionelle Praxis in der Lehre („scholarship of teaching“)

Insbesondere der letzte Punkt Boyers war es, der die Diskussion darüber initiierte, was ein professionelles Verständnis von Lehre – im Vergleich zu Forschung – bedeuten kann. Denn das Plädoyer für *Scholarship of Teaching* beinhaltete die Forderung nach einer stetigen Weiterentwicklung der eigenen Lehre auf Basis fundierten didaktischen Wissens. Dabei sollte das kontinuierliche Lernen der Lehrenden darüber, wie das Lernen der Studierenden verbessert werden könnte, im Mittelpunkt stehen. Dies gelänge durch die, oben bereits beschriebene, forschende Haltung gegenüber der eigenen Lehre.

Die Debatte ist seither vor allem im anglophonen Raum und in Skandinavien geführt worden und hat sich durch eigene SoTL-Journals, Konferenzen und Vereinigungen institutionalisiert (HUBER 2014: 24). Im hiesigen Bildungsdiskurs ist die Auseinandersetzung darüber, welche Rolle die Lehre im Berufsbild von Hochschullehrenden einnimmt, erst mit einiger Verzögerung begonnen worden. So konnte Ludwig Huber etwa noch 2011 – keineswegs ironisch – für die deutsche Hochschullandschaft fragen, wie Lehrende überhaupt für eine derartige Befassung mit der eigenen Lehre motiviert werden könnten. Dabei waren die Fragen danach, wie das forschende Lehren als *Scholarship of Teaching and Learning* aus-

sehen, mit welchen Ressourcen es gemeistert werden und wie man seine Prinzipien strategisch verbreiten könnte, erst einmal nachrangig (HUBER 2011: 122–125). Allerdings sind inzwischen auch in Deutschland die Potentiale von SoTL für die Hochschul-, Lehr- und Ausbildungsentwicklung erkannt worden, wie beispielsweise das 2017 gegründete SoTL-Netzwerk zeigt (SOTL NETZWERK 2020).

Wie SoTL in Heidelberg implementiert, gedacht und gefördert wird, wird unten noch näher erläutert. Zunächst soll aber forschendes Lehren als SoTL noch klarer umrissen werden. Auch hier lohnt ein Rekurs auf die Definition Ludwig Hubers:

Scholarship of Teaching and Learning [...] ist die wissenschaftliche Befassung von Hochschullehrenden in den Fachwissenschaften mit der eigenen Lehre und/oder dem Lernen der Studierenden im eigenen institutionellen Umfeld durch Untersuchungen und systematische Reflexion mit der Absicht, die Erkenntnisse und Ergebnisse der interessierten Öffentlichkeit bekannt und damit dem Erfahrungsaustausch und der Diskussion zugänglich zu machen. (HUBER 2014: 21)

Die zentralen Forderungen, die Huber hier für die Weiterentwicklung der Hochschullehre im Sinne von SoTL formuliert, lassen sich in drei Punkten zusammenfassen: Erstens muss die „wissenschaftliche Befassung“ mit der Lehre innerhalb der Institutionen der Disziplinen selbst geschehen; zweitens müssen die daraus gewonnenen Erkenntnisse „der interessierten Öffentlichkeit“, also den Fachkolleg*innen, zugänglich gemacht oder publiziert werden; und drittens sollen diese Erkenntnisse der „systematischen Reflexion“ den Startpunkt für „Erfahrungsaustausch“ und „Diskussion“ in den Fachcommunities bilden, also – um die Analogie aus dem Forschungskontext zu bemühen – in einen Peer Review-Prozess eingespeist werden. Dann kann SoTL nicht nur für die Lehr-, sondern auch für die akademische Personal- und Organisationsentwicklung fruchtbar gemacht werden.

In dieser Weise wird SoTL beispielweise auch an der Universität Lund institutionell als Leitprinzip konzeptualisiert und etabliert. Paradigmatisch sei folgende längere Definition der didaktischen Organisationsentwickler*innen Torgny Roxå, Thomas Olsson und Katarina Mårtensson zitiert, die die Huberschen Forderungen im Kontext einer gesamten Universität nochmals konkretisieren:

The scholarship of teaching and learning is based on inquiry into teaching and learning, the integration of what has been found with pre-understanding, and the application of new and more developed knowledge about student learning in relation to teaching practice. This can very well be an individual enterprise leading to developed teaching without any involvement of others. But in order to be scholarly it has also to include ‘going public’ and peer-review, which makes it a social activity. [...] Academic development should therefore support the scholarly process. One goal is to promote the spread of good practices. Another is to support collegial and scholarly dialogues horizontally and vertically among the practitioners (teachers, heads of departments, deans and so on). (ROXA, OLSSON & MÅRTENSSON 2008: 282–283)

Der Anspruch an SoTL als didaktische Haltung, Werkzeug und leitendes Motiv von akademischer Lehr- und Organisationsentwicklung wird in diesem Abschnitt sehr deutlich. SoTL wird hier als kritische Beobachtung und systematische Reflexion der eigenen Lehre und des Lernens der Studierenden verstanden, die auf psychologischen und pädagogischen Erkenntnissen über Lernen beruht. Dabei ist die Entwicklung einer Fragestellung für die Lehrpraxis zentral, ebenso wie deren praktische Umsetzung sowie die Evaluation der Auswirkungen. Die Autor*innen betonen zudem, dass diese forschende Perspektive auf die eigene Lehre zwar individuell geschehen kann, aber erst dann zu einem wahrhaft wissenschaftlichen Prozess wird, wenn sie ihre Erkenntnisse öffentlich zugänglich macht („going public“) und sie in Austausch mit verschiedenen Ebenen des akademischen Umfelds tritt: zunächst mit den eigenen Fachkolleg*innen, dann aber ebenso mit über- und untergeordneten Stellen der Universität, die sich mit Lehren und Lernen befassen.

Die Professionalisierung der Lehre im Sinne des SoTL aus den Fachwissenschaften heraus steht dabei stets im Spannungsfeld zwischen disziplinärer Expertise und didaktischem Laientum. Daher existieren innerhalb des SoTL-Diskurses kontroverse Debatten über Methodik, theoretische Fundierung, Disziplinarität und strategische Ausgestaltung der Prinzipien. Es geht also um die Frage, wie viele psychologische und didaktische Theorien und Methoden im *Scholarship of Teaching and Learning* benötigt werden (siehe hierzu u.a. BASS & LINKON 2008, FELTEN 2013; HUBER 2014; ROXÅ, OLSSON & MÅRTENSSON 2008; SPINATH, SEIFRIED & ECKERT 2014). Als Forschende sind sich Lehrende durchaus darüber bewusst, wie nützlich tragfähige Theorien und Methoden für die Beantwortung relevanter Fragen sind. Das heißt jedoch nicht, dass Fachvertreter*innen notwendigerweise über solch konzeptionelles Wissen verfügen, das ihnen erlaubte, Lehre und Lernen selbstverständlich zu erforschen. Es kann aber natürlich nicht das Anliegen von SoTL sein, die Lehrenden aller Fächer zu hauptberuflichen Psycholog*innen, Pädagog*innen und Hochschuldidaktiker*innen zu machen. Ein pragmatischer Vorschlag wäre hier, dass die Lehrenden zunächst die Theorien und Methoden ihrer eigenen Disziplinen dahingehend überprüfen, ob sie für die Erforschung konkreter Fragestellungen bezüglich ihrer Lehr-Lernszenarien fruchtbar gemacht werden können (ROXÅ, OLSSON & MÅRTENSSON 2008: 281; BASS & LINKON 2008). Im nächsten Schritt muss dann die spezifische Literatur der Lehr-Lernforschung rezipiert werden, die dabei hilft, jene Fragen zu bearbeiten, systematisch zu reflektieren und in der Lehrpraxis zu ergründen. In den meisten Fällen würde es ausreichen, grundlegende didaktische Konzepte wie Constructive Alignment, Sandwich-Prinzip oder Motivationsparameter zu studieren (bspw. BIGGS & TANG 2011; KAUFMANN EGGENSBERGER 2017), um die eigenen Fragen innerhalb der disziplinspezifischen Lehre zu beantworten.

Zusammenfassend kann für die Charakteristika und Möglichkeiten des forschenden Lehrens im Hinblick auf SoTL festgehalten werden, dass sich die Potentiale des SoTL fruchtbar entfalten lassen, wenn sie im Dreiklang umgesetzt werden: Für forschendes Lehren braucht es, erstens, eine forschende Haltung gegenüber Lehren und Lernen durch kritische und systematische Reflexion unter Anwendung didaktischer Theorien und Methoden

und unter Beibehaltung fachspezifischer Kontexte. Nur so bleibt SoTL innerhalb der Lehr-gemeinschaft sprachfähig. Zweitens ist eine Kultur des konstruktiven kollegialen Austausches im Sinne von Peer Review vonnöten, um die produktive und innovative Kraft von SoTL zur Entfaltung zu bringen. Drittens sollten die Ergebnisse der forschenden Beobachtungen auch über Lehrstühle und Institute hinaus veröffentlicht, geteilt und in die breite (globale) *scientific community* eingespeist werden, um interdisziplinär anschluss- und transferfähig zu bleiben (*going public*). Wie dieser Gesamtanspruch an der Universität Heidelberg aus hochschuldidaktischer Sicht gelebt und umgesetzt wird, soll im Folgenden kurz skizziert werden.

Scholarship of Teaching and Learning an der Universität Heidelberg

In welcher Form forschendes Lernen an der Universität Heidelberg verankert ist, wurde oben bereits beschrieben. Der enge Zusammenhang zwischen diesem didaktischen Konzept und SoTL wurde bereits angedeutet. Die Implementierung forschenden Lernens kann dabei als direktes Ergebnis des forschenden Blicks auf die Lehre verstanden werden, der den Kompetenzerwerb und die Ausbildungsqualität nachhaltig und vielschichtig fördert. Dabei ist der oben formulierte Dreiklang als verwobener Prozess zu verstehen, der – um im Bild zu bleiben – an unterschiedlichen Stellen einzelne Töne des Akkords stärker betont, ohne dabei die gesamte Harmonie aufzubrechen.

Das bedeutet erstens, dass jener forschende Blick auf Lehren und Lernen, der didaktische Kenntnisse und Kompetenzen voraussetzt und schließlich zur Anwendung bringt, in Heidelberg auf verschiedene Weisen entwickelt wird. Dies beginnt im Bereich der studentischen Tutor*innen, denen ein eigenes didaktisches Zertifikatsprogramm zur Verfügung steht. So wird bereits die studentische Lehre durch lernförderliche Ansätze und Praktiken sowie didaktisches Reflexionsvermögen innoviert. Für die Lehrenden bietet, neben individuellen Beratungen, das Weiterbildungsprogramm des Standortes Heidelberg im Rahmen des Hochschuldidaktikzentrums Baden-Württemberg eine fundierte Basis, um Grundlagen von Lehr-Lernprozessen systematisch zu reflektieren und durch dezidiert didaktischen Kompetenzerwerb Lehrtalente zur Entfaltung zu bringen. Dabei folgen alle Veranstaltungen des landesweiten Programms in Heidelberg den Prinzipien des SoTL. Dies zeigt sich unter anderem an den Anforderungen für den Abschluss des ministeriellen Baden-Württemberg-Zertifikats für Hochschuldidaktik, das die Erforschung der eigenen Lehre und des Lernens der Studierenden im Fokus hat. Die Ergebnisse dieser SoTL-Projekte müssen dabei als wissenschaftliche Beiträge präsentiert werden. Einige jüngere Beispiele aus dem breiten Fächerspektrum der Universität Heidelberg finden sich in dieser Ausgabe.

Die hochschuldidaktischen Weiterbildungsveranstaltungen bilden zudem einen Grundpfeiler des kollegialen Austausches, des strukturierten und informierten Feedbacks und der Diskussion über Lehren und Lernen. Diese Workshops stellen zentrale Gesprächsanlässe für Lehrende gerade über Disziplingrenzen hinaus dar, deren Bedeutung für Reflexions-

und Entwicklungsprozesse kaum hoch genug eingeschätzt werden kann. Nicht selten ergeben sich aus diesen Erfahrungen konkrete Kooperationen mit einzelnen Instituten zu spezifischen Lehrfragen. In institutsinternen Kursen oder an dezentralen Tagen der Lehre kann der Dialog über Lehren und Lernen auf systematische Weise eingebunden werden. Im Dezember 2019 fand zudem der erste universitätsweite Tag der Lehre statt, der unter der Schirmherrschaft der Prorektorin für Studium und Lehre stand. Etwas niedrighschwelliger finden kollegiale Gespräche seit dem Sommersemester 2020 online statt. In der wöchentlichen Didaktikprechstunde „Open Hour“ kommen Lehrende diverser Fachbereiche unter der Moderation der Hochschuldidaktik zusammen. Gerade im Jahr 2020 erwies sich die SoTL-Kultur Heidelbergs als besonders lebendig, als Lehrende unterschiedlicher Disziplinen digitale Plattformen zum Austausch über Good-Practice in der Online-Lehre schufen, die vom Rektorat gefördert, koordiniert und nicht zuletzt durch Lehrpreise honoriert wurden. Abschließend stellt aber auch die Auseinandersetzung mit den Erfahrungen und Bedürfnissen der Lernenden ein zentrales Element des Sprechens über Lehre dar. Daher ist der Studierendenrat der Universität Heidelberg in Form des Arbeitskreises Lehre und Lernen in regelmäßigen Abständen in den Austausch mit Vertreter*innen der Hochschuldidaktik involviert. Die Heidelberger Hochschuldidaktik ist darüber hinaus in äußerst konstruktiver Weise an der Qualitätsentwicklung der Universität (heiQUALITY), etwa bei der Beratung und Entwicklung von Studiengängen, beteiligt und an allen die Lehre betreffenden Stellen involviert. Dies gilt übrigens auch für die Kooperationen im Bereich der [Europäischen Hochschulallianz 4EU+](#), in dem der internationale Austausch über forschendes Lehren und Lernen einen integralen Teil ausmacht.

Das *going public*, also das Veröffentlichende der Beforschung der eigenen Lehre, als dritter zentraler Aspekt von SoTL macht forschendes Lehren, wie bereits beschrieben, letztlich zu einer wissenschaftlichen Handlung. Denn nur so wird eine lebendige Debatte über die Erkenntnisse ermöglicht. Dazu bieten sich in Heidelberg verschiedene Möglichkeiten, die eine solche konstruktive Auseinandersetzung im akademischen Rahmen befördern. Dazu gehören beispielsweise Minikonferenzen innerhalb der Kurse der hochschuldidaktischen Weiterbildung, innerhalb derer SoTL-Poster und Videos vorgestellt und diskutiert werden. In der Vortragsreihe „[Meet2Talk](#)“ lädt die Heidelberger Hochschuldidaktik mehrmals im Jahr Lehrende der Ruperto Carola ein, eigene bemerkenswerte Lehrprojekte zu präsentieren und mit Kolleg*innen aus anderen Disziplinen zu besprechen. All dies sind kleine strukturelle Schritte, die fruchtbare SoTL-Kultur in Heidelberg weiter auszubauen. Das jüngste Ergebnis dieses Prozesses ist freilich die Zeitschrift *HINT. Heidelberg Inspirations for Innovative Teaching*, die forschendes Lehren (und Lernen!) in umfassender Form verwirklicht: durch die Publikation innovativer Lehrprojekte treten die Autor*innen mit ihren Beobachtungen, Experimenten und Bewertungen in die Öffentlichkeit und somit in einen sicherlich produktiven Austausch mit anderen Lehrenden und Lernenden in Heidelberg und darüber hinaus. Denn nur so lässt sich „forschendes Lehren und Lernen in herausragender Qualität auf neuestem wissenschaftlichen Stand“, wie es das Leitbild Lehre einfordert, erhalten und strategisch weiterentwickeln.

Die Beiträge der ersten Ausgabe von HINT

Zwar haben die Entwicklungen des Jahres 2020 und die damit verbundenen Anforderungen die Hochschullehre fundamental verändert. Das macht die didaktischen Reflexionen der Beiträge dieser Ausgabe, die sich nicht dezidiert mit digitaler Lehre befassen jedoch nicht weniger wertvoll. Alle Aufsätze beschäftigen sich mit Grundfragen des Lehrhandelns, die jenseits von Präsenz- oder Online-Lehre relevant sind.

In ihrem Aufsatz „Differenzierung und Motivierung durch Blended Learning in den Geisteswissenschaften“ liefert Felicitas Fischer von Weikersthal ein beeindruckendes Beispiel dafür, wie die Verzahnung von Präsenzlehre und E-Learning in der Geschichtswissenschaft lernförderlich eingesetzt werden kann. Fischer von Weikersthal zeigt, ausgehend von der Beobachtung, dass die Individualisierung von Lerntempi dazu führen kann, dass auch heterogene Studierendengruppen motiviert und zum erfolgreichen Lernen mobilisiert werden können. Das Lehrexperiment verdeutlicht paradigmatisch, am Beispiel einer historischen Quellenübung, welche positive Effekte forschendes Lernen auch im Format des Blended Learning haben kann.

Der Beitrag von Ingo Kleiber, „(Video) Games in the Language Classroom. A Gamified Distance Learning Course on Gamification and Game-Based Learning for (Pre-Service) Language Teachers“ greift die jüngeren Konzepte der Gamification und des Game-Based-Learning im Zusammenhang der digitalen Lehre auf. Kleiber weist dabei überzeugend nach, dass Lernen in Form von Videospielen durchaus geeignet sein kann, in der universitären Ausbildung von Lehrkräften in der englischen Sprachwissenschaft außerordentliche Lernpotentiale zu entfalten. Nicht zuletzt bietet der Aufsatz einen innovativen Ansatz der Gestaltung kreativer Lernumgebungen in der digitalen Welt.

Larissa Schellenberger beweist in ihrem Beitrag „Transparente Bewertungsstandards als Lernprozess. Weiterentwicklung von Lehren und Lernen durch Constructive Alignment“, welche wirkungsvolle Impulse von der Einführung einheitlicher Bewertungsstandards für Lehren und Lernen ausgehen können. Schellenberger gelingt es dabei auf exzellente Weise, den Prozess der Reflexion der Lehr-Lernsituation innerhalb des Moduls „Wissenschaftliches Arbeiten“ innerhalb der Logopädieausbildung so zu gestalten, dass er die Lernerfahrung, den Kompetenzerwerb und die Zufriedenheit der Studierenden deutlich verbessert und gleichermaßen die Arbeit der Lehrenden erleichtert. Die Orientierung am didaktischen Prinzip des Constructive Alignment führt in diesem Beispiel zu einer strukturellen Weiterentwicklung der Lehr-Lernkultur.

Ganz im Geiste des forschenden Lernens steht der Aufsatz von Christine E. Engeland „Konzeption einer forschungsorientierten Veranstaltungsreihe im Medizinstudium. Ein didaktisches Experiment“. Engeland gelingt es zu zeigen, wie wichtig forschendes Lernen in der Ausbildung angehender Mediziner*innen ist. Am Beispiel des Einbezugs von Studierenden in die Forschungsabläufe der Grundlagenforschung im Bereich der Krebstherapie

weist sie nach, dass forschungsorientierte Praktika in außergewöhnlichem Maße dazu geeignet sind, medizinische Kernkompetenzen wie Therapieentscheidung, Patient*innenberatung und Medikamentenentwicklung bei den Studierenden auszubilden und zu fördern.

Der studentische Beitrag in dieser Ausgabe stammt vom Arbeitskreis Lehre und Lernen des Studierendenrates der Universität Heidelberg: „Die komplexen Auswirkungen des ‚Corona-Semesters‘ auf die Lehre. Die Ergebnisse der Umfrage des Studierendenrates der Universität Heidelberg“. Auf Grundlage dieser imposanten und durch den Arbeitskreis selbst durchgeführten Online-Umfrage unter mehr als 4.000 Studierenden im Sommersemester 2020 bringen die Autor*innen die Rückmeldungen aus der Studierendenschaft und deren Analyse in die Diskussion ein. Dabei kommt es zu Lob und konstruktiver Kritik, die wichtig ist, um den neuen Anforderungen des digitalen Lehrens und Lernens gemeinsam gerecht zu werden. Dieser Beitrag aus Sicht der Lernenden, der insbesondere die Wichtigkeit der Kommunikation und des gegenseitigen Feedbacks zwischen allen an der Lehre beteiligten Menschen akzentuiert, gehört zwingendermaßen zu den Artikulationen einer innovativen Kultur des *Scholarship of Teaching and Learning*.

Danksagung

Der Autor möchte sich bei seinen Mitherausgeberinnen Petra Eggensperger, Stefanie Maria Lorenz und insbesondere Anne Sommer für die tatkräftige Unterstützung bei der Realisierung dieser ersten Ausgabe bedanken. Anne Sommer war in essentielltem Maße an der Redaktion der Beiträge von HINT 1/2020 beteiligt. Ebenso haben Anne Schindel und Carina Kammler an der Redaktion mitgewirkt. Für die Betreuung durch die Vertreter*innen der Universitätsbibliothek Heidelberg, namentlich Daniela Jakob, Anja Konopka, Frank Krabbes und Daniela Wolf ist das ganze HINT Team ausgesprochen dankbar. Der letzte Dank gebührt aber schließlich allen Autor*innen dieser Ausgabe, ohne die dieses Heft nicht existieren würde.

Bibliographie

- AMBOS, Elizabeth. 2018. „Broadening the Theory of Undergraduate Research: Assessing Benefits to Institutions, Communities, and Regions“, in: *Learning through Inquiry in Higher Education: Current Research and Future Challenges* (INHERE 2018). München, 08. –09.03.2018. Düsseldorf: German Medical Science GMS Publishing House; 2018. Doc01.
- BASS, Randy & LINKON, Sherry L. 2008. „On the Evidence of Theory. Close Reading as a Disciplinary Model for Writing about Teaching and Learning“, *Arts & Humanities in Higher Education* 7 (3), S. 245–261.
- BOYER, Ernest L. 1990. *Scholarship Reconsidered. Priorities of the Professionate*. Princeton: The Carnegie Foundation for Advancement of Teaching.

- BUSSE, Beatrix & SPINATH, Birgit. 2016. „Abschlussbericht. Willkommen in der Wissenschaft – Entwicklung und Implementierung von forschungsorientierten Lehrkonzepten an der Universität Heidelberg“, (https://www.uni-heidelberg.de/md/zentral/lehre/praxis/170928_abschlusswiwi_heidelberg.pdf; Zugriff: 11.12.2020)
- FELTEN, Peter. 2013. „Principles of Good Practice in SoTL“, *Teaching & Learning Inquiry*, Vol. 1:1, S. 121–125.
- HAEGER, Heather & FRESQUEZ, Carla. 2016. „Mentoring for Inclusion: The Impact of Mentoring on Undergraduate Researchers in the Sciences“, *CBE—Life Sciences Education*, Vol. 15, No. 3, S. 1–9.
- HEALY, Mick & JENKINS, Alan .2009. *Developing Undergraduate Research and Inquiry*, York: Higher Education Academy.
- HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ 2015. „Forschendes Lernen“, *Nexus Impulse für die Praxis, Ausgabe 8, November 2015* (https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/impuls_Forschendes_Lernen.pdf, Zugriff: 03.12.2018).
- HUBER, Ludwig. 2014. „Scholarship of Teaching and Learning: Konzept, Geschichte, Formen, Entwicklungsaufgaben“, in: Huber, Ludwig et. al. (Hg.) *Forschendes Lehren im eigenen Fach. Scholarship of Teaching in Beispielen*. Bielefeld: Bertelsmann, S. 19–36.
- HUBER, LUDWIG. 2011. „Forschen über (eigenes) Lehren und studentisches Lernen – Scholarship of Teaching and Learning (SoTL): Ein Thema auch hierzulande?“, *Das Hochschulwesen*, Jg. 59, 1/2011, S. 118–124.
- HUBER, Ludwig 2009. „Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist“, in: HUBER, Ludwig, HELLMER, Julia & SCHNEIDER, Friederike (Hg.): *Forschendes Lernen im Studium: Aktuelle Konzepte und Erfahrungen*. Bielefeld: Universitätsverlag Webler, S. 9–35.
- KLÖBER, Rafael. 2018a. „Indien in Heidelberg Anfang des 20. Jahrhunderts. Ein Projekt zum Forschenden Lernen“, *Interdisziplinäre Zeitschrift für Südasienforschung*, Nr. 4, S. 1–23.
- KLÖBER, Rafael 2018b. „Investigating the (Local) Archive. Student Motivation through Research-based Learning – A Case-Study from History“, in: *Learning through Inquiry in Higher Education: Current Research and Future Challenges* (INHERE 2018). München, 08.–09.03.2018. Düsseldorf: German Medical Science GMS Publishing House; 2018. Doc43.
- LARSON, Susan. 2018. „Research on undergraduate research: What do we know about the benefits of undergraduate research?“, in: *Learning through Inquiry in Higher Education: Current Research and Future Challenges* (INHERE 2018). München, 08.–09.03.2018. Düsseldorf: German Medical Science GMS Publishing House; 2018. Doc18inhere03.

- LEVY, Philippa. 2009. *Inquiry-based Learning: A Conceptual Framework*. Sheffield: Centre for Inquiry-based learning in the Arts and Social Sciences, University of Sheffield.
- MIEG, Harald 2017. „Einleitung: Forschendes Lernen – erste Bilanz“, in: MIEG, Harald & LEHMANN, Judith (Hg.): *Forschendes Lernen: Wie die Lehre der Universität und Fachhochschule erneuert werden kann*. Frankfurt am Main; New York: Campus Verlag, 15–31.
- MIEG, Harald & LEHMANN, Judith (Hg.): *Forschendes Lernen: Wie die Lehre der Universität und Fachhochschule erneuert werden kann*. Frankfurt am Main; New York: Campus Verlag.
- ROXÅ, Torgny, OLSSON, Thomas & MÅRTENSSON, Katarina. 2008 „Appropriate Use of Theory in the Scholarship of Teaching and Learning as a Strategy for Institutional Development“, *Arts and Humanities in Higher Educations* 7 (3), S. 276–295.
- SO TL NETZWERK. 2020. „Impulspapier für die Einrichtung einer Programmlinie zur Förderung von Lehrentwicklung mit dem Prinzip des *Scholarship of Teaching and Learning*“ (https://www.uni-paderborn.de/fileadmin/bildungsinnovationen-hochschuldidaktik/SoTL/Impulspapier_IDL.pdf; Zugriff: 11.12.2020).
- SPINATH, Birgit, SEIFRIED, Eva & ECKERT, Christine. 2014. „Forschendes Lehren: Ein Ansatz zur kontinuierlichen Verbesserung von Hochschullehre“, *Journal Hochschuldidaktik* 1-2, 14–16.
- TREMP, Peter & HILDBRAND, Thomas. 2012. „Forschungsorientiertes Studium – universitäre Lehre: Das «Zürcher Framework» zur Verknüpfung von Lehre und Forschung“, in: BRINKER, Tobina und TREMP, Peter (Hg.) *Einführung in die Studiengangentwicklung*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag, S. 101–116.
- UNIVERSITÄT HEIDELBERG. 2016. “Forschungsorientierte Lehre”, (<https://www.uni-heidelberg.de/lehre/praxis/fol.html>); Zugriff: 11.12.2020).
- UNIVERSITÄT HEIDELBERG. 2012. „Qualifikaitonsziele in Studium und Lehre“, (<https://www.uni-heidelberg.de/de/universitaet/qualitaetssicherung-entwicklung/qualitaetsentwicklung-in-studium-lehre/qualitaetsziele-in-studium-und-lehre>; Zugriff 11.12.2020).

Rafael Klöber ist Hochschuldidaktiker und Religionshistoriker an der Universität Heidelberg. Während er sich bis 2017 vor allem mit Religion, Kultur und Gesellschaft Südindiens befasse, verfolgt er heute das Ziel Lehren und Lernen an Deutschlands ältester Universität kontinuierlich weiterzuentwickeln. Er beobachtet, berät und moderiert an unterschiedlichen Stellen den Austausch über Lehre. Dabei liegen ihm *Forschendes Lernen* und *Scholarship of Teaching and Learning* besonders am Herzen.

Dr. Rafael Klöber
kloeber@uni-heidelberg.de