

„The scholarship of teaching and learning“:

Verschiedene Auffassungen und Ansaetze

27 September 2012

Carolin Kreber

Universitaet Edinburgh

Ich freue mich sehr ueber diese Einladung zur 41sten Jahrestagung des DGHD, um hier zum Thema „*Scholarship of Teaching*“ einen kurzen Vortrag geben zu duerfen. Ich moechte mich daher bei den Veranstaltern und Herrn Professor Schaper ganz herzlich bedanken und auch bei ihnen liebe Kolleginnen und Kollegen denn durch diese Spaetnachmittagsveranstaltung wird das auch fuer Sie heute ein langer Tag.

Das „scholarship of teaching“ wird heute oftmals als eine internationale Bewegung verstanden. Diese Bewegung zeichnet sich zum Beispiel dadurch aus dass es mittlerweile einige referierte internationale Zeitschriften gibt in denen Hochschullehrende, von den unterschiedlichsten Fachrichtungen, ihre Ueberlegungen, Ideen und Untersuchungen die sie in ihrem eigenen Lehrumfeld durchgefuehrt haben publizieren koennen. Zu diesen Zeitschriften gehoeren zum Beispiel das „Teaching and Learning Inquiry“, „The International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning“, „The International Journal for Teaching and Learning in Higher Education“ oder die Zeitschrift „Mountainrise“.

Die sogenannte „International Society for the Scholarship of Teaching and Learning“, auch ISSOTL genannt, ist ein internationaler „Verbund“, der 2004 an der Indiana University in Bloomington, Indiana gegründet wurde. Die ISSOTL ist auch der Veranstalter einer Konferenz die einmal jährlich stattfindet, dieses Jahr in Hamilton, in Ontario (Kanada).

Es gibt also Gründe dafür dass das SOTL als soziale, internationale und kooperative Bewegung verstanden wird. Der Begriff „scholarship of teaching (and learning)“, obwohl intuitiv zugänglich, lässt sich aber nicht leicht übersetzen. Ein Grund dafür ist dass dem modernen oder neuzeitlichen Begriff des „scholarship of teaching“ unterschiedliche Verständnisse zugrunde liegen; ein anderer Grund ist dass der traditionelle Begriff „scholarship“ selbst über die Jahre (oder eher Jahrhunderte) hinweg neue Interpretationen erfahren hat.

Ernest Boyer's Unterscheidung zwischen einem „Scholarship of Discovery“, „Scholarship of Integration“, „Scholarship of Application“ und „Scholarship of Teaching“ machte dies sehr deutlich.

In den 80er Jahren war Ernest Boyer Präsident der Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching in den USA. Von seiner Nordamerikanischen Perspektive her sah er das Problem für die Universitäten darin dass „scholarship“ insbesondere seit der zweiten Hälfte des Zwanzigsten Jahrhunderts ausschliesslich als Forschung in einem bestimmten Spezialgebiet oder Disziplin verstanden wurde, deren Ziel es ist die Grenzen des Wissens in diesem Spezialbereich zu erweitern. An diesem „Advancement of knowledge through research“ ist natürlich nicht nur Amerika interessiert sondern alle Länder weil dies an die wirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit des Landes gekoppelt ist, oder so wird zumindest argumentiert...

Zu frueheren Zeiten bedeutete „scholarship“ aber Wissenshinterfragung und Vermittlung (durch die Lehre). Spaeter wurde es auch als Wissensanwendung, oder angewandte Forschung, verstanden, also akademische Arbeit die sich auf die Loesung der konkreten Probleme der Gesellschaft konzentriert (die sogenannten „Landgrant Universitaeten“ die in den USA im 19 Jahrhundert gegrueudet wurden vertraten diese Auffassung von „Scholarship“).

Boyer schlug daher vor sowohl zurueck als auch in die Zukunft zu blicken. In seinem weit-zitierten Buch „Scholarship Reconsidered“ (Boyer, 1990) argumentierte er dass es zwar stimme dass das „Scholarship of Discovery“ eine wichtige Funktion der Universitaet darstelle, die Akademie aber auch das „Scholarship of application“ (Angewandte Forschung) nicht vernachlaessigen duerfe.

Darueberhinaus sei es wichtig zu erkennen dass die Probleme unserer Zeit eine ernste Auseinandersetzung mit einer neuen Form des „scholarships“ verlangten, naemlich ein „Scholarship of integration“ (oder interdisziplinaere Forschungsarbeit). Und schliesslich seien wir keine Universitaet (sondern eine andere Einrichtung) wenn wir uns nicht auch im „scholarship of teaching“ engagierten.

Aber wie laeest sich nun der letztere Begriff –scholarship of teaching– genau verstehen? Boyer selber sagte nicht viel dazu. In den Jahren nach der Publikation des Buches „Scholarship Reconsidered“ versuchten viele andere Kollegen den Begriff genauer zu definieren.

Diesen Definitionen unterliegen aber interessante Unterschiede wenn man mal genau hinschaut:

Maryellen Weimer and Robert Menges (1995) vertraten die Auffassung dass die Forschungsergebnisse die wir in Aufsuetzen und Buechern

nachlesen koennen (zum Beispielin Bill McKeachie's „Teaching Tips“, oder Paul Ramsden's Buch „Learning to Teach in HE“) das „scholarship of teaching“ darstellen. Scholarship ist also das was in den Buechern steht. Hochschullehrende sollen sich durch diese Buecher und Aufsaeetze informieren und ihre Lehre dann auf dieses Wissen hin ausrichten. Im Englischen hiess das dass die Hochschullehrer einen „scholarly approach“ zur Lehre einschlagen sollen. Das „scholarship of teaching“ selbst bezieht sich aber auf das was sie in Buechern lesen koennen oder auf Konferenzen zu hoeren bekommen. Das scholarship of teaching sind Produkte (der Erforschung von Lehr oder Lernprozessen) die man sich anlesen kann.

In einem neueren Buch von Perry and Smart (2006) sind die Autoren auch der Auffassung dass wissenschaftliche Untersuchungen der Lehr und Lernprozesse eine Grundlage fuer die Lehre darstellen. Allerdings bezieht sich der Begriff „scholarship of teaching“ ihrer Ansicht nach auf den Prozess der Umsetzung der Forschungsergebnisse auf die eigene Lehre. Das „scholarship of teaching“ ist kein Produkt sondern man **tut** das „scholarship of teaching“.

Wie auch Weimer and Menges sind Perry und Smart also der Auffassung dass wissenschaftliche und publizierte Untersuchungen von Lehr und Lernprozessen die Grundlage fuer die Lehrpraxis darstellen.

Nun gibt es eine dritte Interpretation, die von Laurie Richlin (1993) vertreten wird. Sie ist der Auffassung dass nicht die Forschungsergebnisse von Studien der Lehr und Lernprozesse in erster Linie eine Basis fuer unsere Lehre ist, sondern anders herum, dass unsere eigene Lehre eine Basis fuer wissenschaftliche Untersuchungen ist! Diese Auffassung ist uns bekannt durch die klassische Arbeit von

Lawrence Stenhouse aus den Siebziger Jahren unter dem Begriff des „action research“.

Kurz zusammengefasst lässt sich also festhalten dass das „scholarship of teaching“ auf mindestens drei verschiedene Weisen verstanden wird.

Erstens, als das was wir ueber gute Lehre oder studentisches Lernen nachlesen koennen—also Forschungsergebnisse (ueber Lehre und Lernen) die oeffentlich zugaenglich sind (in Buechern und Zeitschriften, auf Kongressen, etc).

Zweitens, als der Prozess der Umsetzung (oder Mediation) dieser Forschungsergebnisse auf unser eigenes Lehrumfeld.

Drittens, als die Durchfuehrung von Untersuchungen von Lehrprozessen und studentischen Lernprozessen innerhalb unseres eigenen Lehrumfeldes. Die letztere Interpretation ist wohl am verbreitesten heutzutage unter „SOTL Anhaengern/Vertretern“.

In der Tat, in der Wikipedia Eintragung ist zu lesen:

“The Scholarship of Teaching and Learning (SOTL or SoTL; pronounced *so'tl saw'tl* or *S O T L*) is a growing movement in post-secondary education. SOTL is scholarly inquiry into student learning which advances the practice of teaching by making research findings public”. Ich finde diese Definition etwas zu eng und das wird auch nachher noch deutlicher.

Es ist dann auch sinnvoll zu ueberlegen durch welche Attribute sich dieses Handlungsfeld auszeichnet. Welche Charakteristiken stehen bei dem „scholarship of teaching“ im Vordergrund?

Zum Ersten steht im Vordergrund der Begriff des „Inquiry“, oder der „Untersuchung“ (oder vielleicht gefällt uns der Begriff der „Erkundung“, „Analyse“ oder „Kritischen Hinterfragung“ besser).

Im Vordergrund steht auch die eigene Fachrichtung oder „Disziplin“ (dies baut auf der Auffassung auf dass die Lehre und das studentische Lernen in der Chemie anders ist als in der Geschichtswissenschaft, in den Sprachen, oder in der Medizin, den Rechtswissenschaften, dem Ingenieurwesen, und so weiter). Lee Shulman von der Stanford University in Kalifornien hat insbesondere den fachspezifischen Aspekt des „scholarship of teaching“ herausgestellt in dem von ihm geprägten Begriff des „pedagogical content knowledge“ (und später dem Begriff der sogenannten „signature pedagogies of the professions“).

Eine weiteres Attribut das beim „scholarship of teaching“ sehr im Vordergrund steht ist das der „Veroeffentlichung“. Lee Andresen (2000) schrieb einmal dass der angelsaechsische Begriff des ‘scholarships’ sich durch vier quintessentielle Charakteristiken auszeichnet:

Naemlich:

Inquiry (Untersuchung/Hinterfragung)

A deep knowledge base (Wissen/Expertise)

Critical reflectivity (Reflexion und Kritikfaehigkeit)

Sharing and making/going public (Veroeffentlichung)

Zum weiteren steht beim „scholarship of teaching“ in den letzten Jahren das Lernen der Studierenden im Vordergrund. Es geht also nicht hauptsaechlich um die Lehre selbst (d.h., um Lehr und

Evaluationsmethoden) sondern darum die Lernprozesse der Studierenden besser zu verstehen und zu foerdern.

Dieser Fokus, welcher auch als das Resultat eines Umschwungs von einer Konzentration auf die Lehre auf eine Konzentration auf das studentische Lernen verstanden werden kann („a shift from the so-called Teaching Paradigm to the Learning Paradigm“, wie Barr und Tag vor mehreren Jahren im weitgelesenen US Change Magazine schrieben), kann allerdings zum Problem werden wenn dabei uebersehen wird dass eine Mitwirkung, oder ein Engagement, im „scholarship of teaching“ auch ein Lernen der Hochschullehrer selbst darstellt oder zumindest mit einschliesst; naemlich ein berufliches Lernen oder eine persoenliche Weiterbildung im Hochschullehrerberuf. Solch eine Weiterbildung basiert nicht zuletzt auf Reflexionsfaehigkeit der Hochschullehrer selbst. Und das ist auch der Punkt den ich in meinen eigenen Publikationen immer herausgestellt habe.

Solch ein berufliches Lernen schliesst unser Lernen oder Wissen darueber wie unsere Studenten lernen, was sie schwierig finden und wie ihr fachspezifisches Lernen gefoerdert werden kann natuerlich nicht aus, aber es geht eben nicht nur um die studentischen Lernprozesse. Um was geht es dann?

Darueber hinaus geht es auch um Fragen die wir uns als Hochschullehrende von einer Erziehungs oder Bildungsperspektive her stellen sollten. Also nicht nur die Frage „Wie koennen wir den Studierenden helfen komplizierte oder anspruchsvolle Probleme in der Physik zu loesen“ (was Ray Land and Eric Meyers ‚Threshold Concepts‘ (oder Schwellenkonzepte) nennen, oder was David Perkins

als ‚troublesome knowledge‘ beschreibt –Wissen/Stoff der ‚beunruhigt‘), sondern Fragen die ueber das Fachspezische Lernen hinausgehen.

Diese „etwas andere“ Fragen beziehen sich zum Einen auf die Ziele der Hochschulbildung selbst, oder auf den erhofften Einfluss der Hochschulbildung auf die Gesellschaft; zum Anderen beziehen sie sich aber auch ganz pragmatisch auf das dem Studiengang unterliegende Curriculum und die konkreten Lehr und Evaluationsmethoden die wir einsetzen. In einigen Publikationen habe ich daher behauptet (Kreber, 2013, 2005; Kreber & Castleden, 2009; Kreber & Cranton, 2000) , dass es beim „Scholarship of Teaching“ um die kritische Hinterfragung unserer Hochschullehre geht, und zwar in drei Bereichen:

Erstens:

Eine kritische Hinterfragung der Ziele der Hochschulbildung/des erhofften Einflusses von Hochschule auf die Gesellschaft und der spezifischen Ziele der Hochschullehre in unserem eigenen Fach (sei es Biologie, Erziehungswissenschaft, Chemie, Linguistik, Philosophie, Rechnungswesen, Politik, Soziologie, oder was auch immer)

Zweitens:

Eine kritische Hinterfragung des Lernens und der Entwicklung, Bildung oder Veraenderung der Studierenden (ihrer intellektuellen Weiterentwicklung aber auch hinsichtlich Veraenderungen ihrer Identitaet und ethischen Auffassungen oder Dispositionen). Hier kommen also die studentischen Lernprozesse mit ins Spiel.

Drittens:

Eine kritische Hinterfragung des Curriculums das dem Studiengang unterliegt und der konkreten Lehr und Evaluationsmethoden die wir einsetzen

Evidenz-basierter Ansatz

Ich moechte auch noch den Punkt aufgreifen dass das Konzept "scholarship of Teaching" oft als ein evidenz-basierter Ansatz zur Lehr-/Lerngestaltung verstanden wird.

Obwohl der evidenz-basierte Ansatz in vielen Aufsätzen und Bildungspolitischen Dokumenten zelebriert wird, so ist er dennoch stark umstritten. Viele Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler, vor allem die mit philosophischer Ausrichtung, haben ihre Skepsis zum Ausdruck gebracht. Die Gründe sind ziemlich offensichtlich:

Die Lehre und das Lernen sind kontext-spezifisch; man kann nicht einfach eine Formel anwenden die sich in einem ganz anderen Kontext als effektiv bewährt hat.

Gert Biesta, Professor an der Universitaet Stirling in Schottland und bald Luxemburg, behauptete daher dass Forschungsergebnisse (zur Lehre) uns nur bestaetigen koennen was effektiv war, nicht was effektiv ist oder sein wird. In seinen eigenen Worten: "Research can tell us what *worked*, not what *works*".

Gleichfall schreibt Geoffrey Squires (wiederum auf Englisch):

- "The need for reflection (on the part of teachers) is a direct consequence of the fact that professional work is contingent; if it were simply algorithmic and rule-governed we would not need to reflect on it at all" (Squires, 1999).

Das Problem was die Kritiker herausstellen (Biesta, Squires) ist das Experimente unsensibel sind gegenüber dem konkreten Umfeld der Praxis. Die Verteidiger des evidenz-basierten Ansatzes argumentieren aber dass dieses Problem dadurch gelöst werden könnte in dem wir noch mehr und noch bessere Experimente durchführen welche die konkreten Umfeldscharakteristiken als systematisch zu erforschende Variablen in Betracht ziehen.

Schwandt (2005) kommentiert in diesem Zusammenhang allerdings:

Deciding whether one is doing the right thing and doing it well in educating a student requires more than an ability to implement evidence-based curricula for teaching knowledge and skills.... It requires decision-making methods that are inescapably characterized by simultaneous attention to the particulars of the situation ...and to a host of considerations having to do with values, interests, habits, beliefs, traditions, and so forth that make decisions about how best to educate (at least in a democracy) inveterately untidy, contested, corrigible, and case specific. This practical character of deliberating educational means and ends cannot be made to go away by increasing the rigor, pace, or reach of science-based thinking (p.296).

Schwandt erkennt also dass die Frage des richtigen Handelns in einer konkreten Lehrsituation nicht immer auf der Basis von wissenschaftlichen Studien zu beantworten ist, ganz gleich wie „elaboriert“ oder wie „brilliant konstruiert“ solche Studien auch sein

moegen, und der Grund dafuer ist dass rein wissenschaftliches Denken (Experimente) nicht immer angemessen ist (die richtige Denkweise dafuer ist) bestimmte Fragen zu beantworten. Um das vielleicht etwas konkreter auf den Punkt zu bringen, bestimmte Fragen tauchen im Rahmen des rein wissenschaftlichen Denkens erst gar nicht auf!

Biesta (2007) argumentiert aehnlich wen er sagt dass der Diskurs der sogenannten evidenz-basierten Lehre (und hier meint er „science-based teaching“) keinen Raum laesst fuer Fragen hinsichtlich der unserer Erziehung und Bildungsprozesse zugrunde liegenden Werte und Ueberzeugungen.

Deshalb steht im “Scholarship of Teaching” die Reflektivitaet im Vordergrund. Viele Autoren bevorzugen daher den Begriff ‘evidenz-informierter Ansatz’ (anstelle von evidenz-basierter‘ Ansatz).“Mediation of theory and practice“.

Eine Version des evidence-basierten Ansatzes bezieht sich also auf die Frage „Ist das was wir tun effektiv?“ , „Sind die Methoden oder Strategien die wir anwenden effektiv um unsere Ziele zu erreichen“? Und fuer diese Fragen sind Experimente und dergleichen gut geeignet.

Der britische Erziehungswissenschaftler Richard Peters bemerkte aber bereits vor fuenfzig Jahren dass wenn wir nachweisen moechten dass unsere Lehre „evidence-basiert“ ist, dann muessen wir nicht einer sondern zwei Fragen nachgehen. Die erste Frage ist eine Frage der Effektivitaet von Methoden fuer das Erreichen bestimmter Ziele. Die zweite und ebenso wichtige Frage ist aber die ob unsere Lehrmethoden oder Strategien mit dem was uns erziehungswissenschaftlich wertvoll und sinnvoll erscheint ethisch vereinbar sind.

Es ist die letztere Frage mit welcher der evidenz-basierte Ansatz beginnen sollte. Wert-rationalitaet steht also Zweck-rationalitaet gegenueber. Und Wertrationalitaet sollte ueber Zweckrationalitaet triumphieren.

Fuer Peters hat Bildung nichts mit externen Faktoren zu tun wie "Vorbereitung/Vorbereitetsein auf die Arbeitswelt". Solche Ziele beziehen sich auf 'Training' nicht Bildung. Er kommentierte :

"A person is never educated in relation to any specific end, function or mode of thought."

Das intrinsische Ziel der Bildung ('education') ist

"the transformation of a person's way of seeing the world in relation to him or herself".

Eine qualitative Umstrukturierung dessen wie man die Welt versteht, und sich selbst, im Sinne von Peters, hat nichts mit Indoktrination zu tun, sondern im Gegenteil mit „Authentizitaet“, einem Begriff den ich in einem Buch zum „scholarship of teaching“ neulich versuchte genauer zu definieren.

Die vielen Entscheidungen die Hochschullehrende in ihrer Rolle als Lehrer treffen muessen, muessen im Einklang stehen mit dem Ziel den Studierenden die Moeglichkeit offen zu halten eine qualitative Umstrukturierung ihrer Welt und sich selbst zu erfahren.

Also ganz allgemein gesehen, ohne jetzt den Begriff „Authentizitaet“ in diesem Vortrag weiter zu vertiefen, sollte es beim "scholarship of teaching" nicht nur um Fragen der Effektivitaet gehen sondern auch um Wertfragen. Aber diese einem SOTL zugrunde liegenden Werte und

Überzeugungen, werden unter der Perspektive des evidenz-basierten Ansatzes oftmals übersehen.

Die Fragen die innerhalb des SOTL gestellt werden beziehen sich meistens auf das fachspezische Lernen der Studierenden und wie dieses am besten unterstuetzt werden kann. Das ist wichtig aber kann nicht alles sein. Richard Peters' Perspektive zur evidenz-basierten Lehre hilft uns diesen Punkt zu beleuchten und zu hinterfragen (obwohl Richards das vor fuenfzig Jahren schrieb und dabei die Arbeit der Schullehrer im Auge hatte).

Pat Hutchings und Mary Huber von der Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching in den USA betonen daher **das transformierende Potential** des scholarship of teaching. Was transformiert werden kann sind aber nicht nur Lehrstrategien, oder das fachspezifische Lernen der Studierenden, sondern auch unsere Gesellschaft an sich. Das sind dann Fragen einer ganz anderen Groessenordnung die im SOTL gestellt werden koennen.

Dass solche Fragen manchmal aufgegriffen werden wissen wir. Zum Beispiel publizierte ein Gruppe von Hochschullehrern an der Universitaet von British Columbia neulich einen Aufsatz mit dem Titel "Influencing Student Beliefs About the Role of the Civil Engineer in Society" in dem *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*. Lorraine Gilpin and Delores Liston von Georgia Southern University publizierten eine Aufsatz ueber das „Transformative Education in the Scholarship of Teaching and Learning: An Analysis of SoTL Literature“ in dem sie dokumentieren dass mehr und mehr Hochschullehrer diese groesseren Fragen aufgreifen. (Aber es sind dennoch bloss etwa 10% aller Beitraege).

Fragen die im SOTL aufgegriffen werden koennen sind also Fragen die der Reflektivitaet beduerfen. Und wir reflektieren auf verschiedenen Ebenen und in verschiedenen Bereichen.

Auf der ersten Reflexionsebene dient unser Wissen einfach nur als Horizont.

Auf der zweiten Reflexionseben wird dieses Wissen hinterfragt.

Auf der dritten Reflexionsebene wird es rekonstruiert. Dadurch werden Geltungsansprueche entweder falsifiziert oder verifiziert.

Den letzten Punkt den ich kurz anreissen moechte ist der dass nicht die Formalitaet mit der wir die kritische Hinterfragung unsere Lehre angehen das Wesentliche ist sondern die Tiefe der kritischen Hinterfragung auf die wir uns einlassen.

Das Durchfuehren einer formalen Studie oder Untersuchung, und ihre Publikation, ist nur dann sinnvoll wenn diese Studie auch wichtige Fragen aufgegriffen hat (die der Wissenshinterfragung und Rekonstruktion) --manche formalen Studien tun das, und kommunizieren das auch sehr gut in ihrer Publikation so dass der Leser oder Zuhoerer selbst herausgefordert wird die eigene Praxis zu hinterfragen; viele publizierte Untersuchungen tun das aber nicht!

Gleichermassen laesst sich aber feststellen dass viele Hochschullehrer wichtige Fragen aufgreifen, diese mit anderen besprechen und die Einsichten im eigenen Handeln umsetzen, sie ihre "Ergebnisse" aber nicht auf traditionelle Weise publizieren. (Sie schreiben keinen Beitrag fuer eine Zeitschrift oder dergleichen).

Wenn das Ziel des „scholarship of teaching“ es ist die ‘Authentizitaet’ der Studierenden zu foerdern, oder deren Bildung zu ermoeeglichen, dann muessen wir uns ueberlegen welche Arten von Publikationen oder des ‚Veroeffentlichens‘ dieses moeglich machen. Formale Studien und Publikationen sind manchmal sinnvoll, ganz klar, aber vielleicht brauchen wir weniger Publi**kation** und mehr ‘Public **Aktion**’ im „scholarship of teaching“.

Vielen Dank.