

Monika Wyss

„Scholarship of Teaching and Learning“ - Ein nächster Schritt hin zur Professionalisierung von lehrenden Expertinnen und Experten?

Zusammenfassung

Bestens qualifizierte Personen entscheiden sich für das Arbeitsfeld Hochschule, weil sie forschen und lehren wollen. Trotzdem unterrichten sie nicht von Anfang an professionell.

Auf dem Hintergrund eines hochschuldidaktischen Weiterbildungsmodells werden drei Fragen diskutiert: Können mit dem Konstrukt „Lehrkompetenz“ Professionalisierungsangebote begründet werden? Wie kann es in den knappen Kurszeiten gelingen, sowohl an individuellen Unterrichtssequenzen zu arbeiten als auch den Anspruch einer evidenzbasierten und theorieorientierten „guten Lehre“ einzulösen? Könnte ein „Scholarship of Teaching and Learning“ ein nächster Professionalisierungsschritt sein, um den nachhaltigen Diskurs über Lernen und Lehren an der Hochschule weiter zu führen?

Schlüsselwörter

Professionalisierung von Hochschuldozierenden, theorie- und evidenzbasierte Hochschuldidaktik, Scholarship of Teaching and Learning (SoTL), Lehrkompetenz

1 Einleitung

Lehrende der Hochschule Luzern können verschiedene hochschuldidaktische Weiterbildungsformate wählen, seien es niederschwellig ausgerichtete Beratungen und Kurz-kurse oder umfangreiche Kurse mit Credits. Letztere ordnen sich zu einem dreistufigen hochschuldidaktischen Weiterbildungsmodell¹: der Zertifikatskurs Hochschuldidaktik (7 ECTS), das CAS-Upgrade (3 ECTS) und schließlich das Angebot „Exzellenz in der Lehre. Inspiration und Werkstatt“ (5 ECTS). Dieses Stufenmodell impliziert eine innere Kohärenz zwischen den Kursen und einen kontinuierlichen Aufbau der Lehrkompetenz. Diese beiden Implikationen werden in der Folge im Hinblick auf das Konstrukt „Lehrkompetenz“ rekonstruiert und im Kontext der Hochschule expliziert.

An den Fachhochschulen in der Schweiz werden Personen angestellt, welche sowohl forschen als auch lehren wollen. Sie sind fachlich bestens qualifiziert und verfügen über mehrjährige erfolgreiche Berufserfahrung.² Diesen Personen – in der Literatur werden sie Expertinnen und Experten genannt – ist es gelungen, das in Ausbildungen erworbene, umfangreiche und wissenschaftsbasierte Wissen auch für das Meistern von Praxissituationen zu nutzen. Erfolgreich sind sie, weil sie sich während vieler Jahre in hochkomplexen Transformations- und Transferprozessen³ geübt haben. Sie nehmen Situationen kategorial wissensorientiert wahr, ziehen entsprechende Schlussfolgerungen und meistern flexibel, adaptiv und verlässlich hochkomplexe Situationen (Bromme, 2008; Trautwein & Merkt, 2013; Wahl, 2013). Sie haben sich auch fach- und berufsbezogene Lern- und Arbeitsstrategien angeeignet und steuern vielfältige, kognitiv und motivational anspruchsvolle Prozesse eigenständig, ohne diese überhaupt noch explizieren zu können (Schneider, 2008).

Anders sieht es bei diesen Fachpersonen in Bezug auf ihr Wissen und Können zum Unterrichten und Lernberaten aus. Sie bringen in der Regel keine didaktische Aus- oder Weiterbildung mit.⁴ So liegt es auf der Hand, dass sie bei der Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht meist auf persönliche Erfahrungen, Beobachtungen und Alltagstheorien zurückgreifen.

Professionstheoretisch betrachtet sind diese neu eingestellten Personen in ihrem Fach bzw. in ihrer Domäne Expertinnen und Experten, in Bezug auf ihr didaktisches und lernpsychologische Wissen und Können jedoch Laien (Herzog, 2012). Denn in der neuen Profession Lehrerin oder Lehrer verfügen sie weder über umfangreiche wissenschaftliche Wissensbestände noch reflektieren sie ihre Lehr- und Lernerfahrungen auf dem Hintergrund des aktuellen hochschuldidaktischen Diskurses.

¹ Siehe unter <https://www.hslu.ch/de-ch/zll/weiterbildung/> [1.4.2018]

² Die „Anforderungen an die Lehrkräfte“ an Fachhochschulen sind in Artikel 12 des Bundesgesetzes festgehalten (s. <https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/19950279/201301010000/414.71.pdf>). Universitäten sind noch stärker forschungsorientiert (vgl. Tresp, 2012).

³ So beschreiben beispielsweise Boshuizen, Bromme & Gruber (2004) diese komplexen Prozesse mit dem Konstrukt „bedächtige Praxis“.

⁴ Ausnahmen sind Pädagoginnen und Pädagogen, Lernpsychologinnen und -psychologen bzw. Lehrpersonen mit einer tertiären Ausbildung. Diese lehren allerdings eher an pädagogischen Hochschulen.

Diese Spannung zwischen Expertinnen- und Expertenstatus in der eigenen Fachdomäne und Laientum in der Lehre wird an der Hochschule Luzern für den Kompetenzaufbau in hochschuldidaktischen Kursen produktiv genutzt. Das wird in der Folge geschildert.

Kompetenz⁵ bündelt gemeinhin Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen (Reinmann, 2011). Reinmann beschreibt Lehrkompetenz im Speziellen mit drei Aspekten: a) pädagogische und didaktische Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, mit denen Unterricht geplant, entwickelt und umgesetzt werden kann, b) Inhaltswissen als Gegenstand des Unterrichts c) und persönliche Überzeugungen zum Lernen ebenso wie die Möglichkeiten und Grenzen von Lehren. Dieses Konstrukt „Lehrkompetenz“ kann je nach Fokus unterschiedlich akzentuiert werden. Weil Unterricht kreativ, voller Überraschungen und Unwegsamkeiten ist, kann Lehren aus beruflicher Sicht der Designprofession zugeschrieben werden. Professionelle verknüpfen aufgabenspezifische Informationen mit dem umfangreichen, systematisch aufgebauten Wissen und Können. Fokussiert man eher die Inhalte, so hantieren Lehrende mit ihren Wissens- und Könnensbeständen. Sie schaffen wieder neues Wissen, oft angeregt durch Koordination, Kooperation oder Interaktion mit Studierenden oder dem Kollegium. Drittens ist Lehren aus einer genuin didaktischen Perspektive mehr als Wissensvermittlung. Lehrende sollen Lernen fördern, sodass unter anderem Informationen verstanden, reflektiert und angewendet werden können. Lehrkompetent zu sein bedeutet also aus diesen Perspektiven, das Lernen in vielfältigen Formen und Qualitäten im Blick zu haben (Reinmann, 2011).

Diese Beschreibung von Lehrkompetenz bedeutet folglich, dass kompetente Lehrende einerseits über Wissensbestände, Handlungsrouinen und Reflexionsformen verfügen müssen, andererseits aber unangemessene Einstellungen bzw. „beliefs“ zu Lernen und Lehren angesprochen und gezielt bearbeitet werden müssen, wenn der Wandel von einer inhalts- zur studierendenorientierten Lehre gelingen soll (Viebahn, 2004; Trautwein & Merkt, 2013; Wahl, 2013). Will man professionell Lehrende ausbilden, orientiert man sich deshalb für die Ausarbeitung und Begründung von hochschuldidaktischen Weiterbildungen und den damit verbundenen Professionalisierungsprozessen auf internationale Forschungs- und Theoriearbeiten zu nachhaltigem Lehren, zur Expertiseforschung und zum Staff Development (z. B. Schommer, 1990; Pajares, 1992; Kember, 1997; Hofer, 2001; Staub and Stern, 2002; Borko, 2004; Boshuizen, Bromme et al., 2004; Baumert & Kunter, 2006; Vosniadou & Tsoumakis, 2013; Wahl, 2013; Hambrick, Macnamara et al., 2016; Kural & Kocakulah, 2016).

In der Folge wird gezeigt, wie das Dreistufenmodell der hochschuldidaktischen Weiterbildung an der Hochschule Luzern verankert ist (Abschnitt 2) und welche Schwerpunkte im Zertifikatskurs (Abschnitt 3) sowie im CAS-Upgrade gesetzt werden (Abschnitt 4). Es wird diskutiert, ob nach dem Weiterbildungsprogramm „Exzellenz in der Lehre. Inspiration und Werkstatt“ (Abschnitt 5) ein nächster Schritt in der Professionalisierung mit „Scholarship of Teaching and Learning“ (Abschnitt 6) getan werden könnte.

⁵ vgl. Weinert, 2001; Rychen & Salganik, 2003; Wildt & Heiner, 2013.

2 Die Verankerung des dreistufigen Weiterbildungsmodells in der Organisation Hochschule

Die Hochschule Luzern baute bereits 1998 eine Fachstelle für Hochschuldidaktik⁶ auf und begann mit der Qualifikation der fachlichen Expertinnen und Experten mit Kursangeboten und Beratungen. Diese Aktivitäten förderten innerhalb der Hochschule einen Dialog über Qualität der Lehre und mündete 2006 in eine «Policy der Lehre»⁷. Sie ist heute in der Vision, im Werterahmen, im Qualitätssicherungsmodell (nach EFQM) und beim Human Resources Management der Hochschule Luzern verankert.

Auf operativer Ebene wird bereits beim Einstellungsgespräch der hohe Stellenwert guter Lehre angesprochen und damit die Verpflichtung zur hochschuldidaktischen Weiterbildung im Rahmen des Zertifikatskurses⁸ begründet. Diese Pflicht freut all jene Dozierenden, welche ihre Lehre attraktiv und erfolgreich gestalten wollen. Sie versprechen sich vom Kursbesuch Know-How und einen anregenden Austausch mit Teilnehmenden aus den anderen Departementen (siehe Abschnitt 3).

Auch das Angebot „Exzellenz in der Lehre. Inspiration und Werkstatt“ (ELE) ist heute im Qualitätssicherungskonzept der Hochschule verankert. Die Hochschulleitung bestellte vor gut zehn Jahren beim Zentrum für Lehren und Lernen eine Weiterbildung, die auf Wertschätzung, Belohnung, Imagebildung und Professionalisierung von erfahrenen Lehrenden zielt. Diese Zielvorgabe macht deutlich, dass es gerade nicht darum geht – wie der Titel spontan vermuten lässt – eine Elite nach dem Prinzip der Leistungsselektion zu bilden. Wichtig sind Qualitäten wie ausdauerndes Engagement und Interesse an guter Lehre. Solche Dozierende initiieren, entwickeln oder begleiten innovativ didaktische Projekte. Oft verantworten sie Studienprogramme bzw. Teile davon und gestalten diese zusammen mit Kolleginnen und Kollegen. Es sind die Vizedirektorinnen und -direktoren Lehre in den Departementen, welche motivierte und engagierte Dozierende für die Weiterbildung nominieren und die Kosten übernehmen. Dieser Rekrutierungsprozess resultiert alle zwei Jahre in einer ca. vierzehnköpfigen, multidisziplinären Studiengruppe (siehe Abschnitt 5).

3 Zertifikatskurs

Mit dem Zertifikatskurs⁹ wird der erste Schritt in Richtung Professionalisierung angestrebt. Kurselemente und Lernprozesse werden, wo möglich, theorie- oder evidenzbasiert begründet und gestaltet (vgl. Abschnitt 1). Dazu gehört, dass mit den Teilnehmenden die stark wirkenden Alltagserfahrungen und -vorstellungen von Lernen und Lehren reflektiert und diskutiert werden. Um diese Auseinandersetzung zu unterstützen, werden

⁶ Heute heißt die Fachstelle „Zentrum für Lernen und Lehren“.

⁷ <https://www.hslu.ch/de-ch/zll/ueber-uns/lehr-lernverstaendnis/> [1.4.2018]

⁸ Erfahrende Dozierende können über andere Verfahren das Zertifikat „Hochschuldidaktik“ erwerben.

⁹ Dieser Kurs wird mit dem Zusatz „in Tagesblöcken“ bezeichnet, im Unterschied zum Zertifikatskurs „in Wochenblöcken“ <https://www.hslu.ch/de-ch/zll/weiterbildung/zertifikatskurs-hochschuldidaktik/standard/> [1.4.2018]. Das Programm entspricht auch den Richtlinien der Konferenz der Fachhochschulen KFH der Schweiz.

die acht meist zweitägigen Module über neun Monate verteilt (140 Lernstunden). In jedem Modul wird eine relevante hochschuldidaktische Kompetenz aufgebaut. Eingestreut zwischen den Modulen sind sogenannte Bausteinhalbtage, an denen der Transfer auf die mitgebrachten, persönlichen Unterrichtssituationen geübt wird (25 Stunden begleitetes Selbststudium). 50 Stunden sind für fünf kompetenzorientierte Lernnachweise eingeplant: ein Unterrichtsbesuch durch die Kursleitung, eine Peerhospitation, ein Abschlussgespräch als Transfergruppe mit der Studienleiterin und zwei wählbaren modulspezifische Lernnachweise.

Großer Wert wird darauf gelegt, die Teilnehmenden in ihren unterschiedlichen Motivationslagen abzuholen: Weiterbildungen sind wirkungsvoller, wenn sie nicht mit textlich und theoretischen Inputs gestartet werden, sondern mit konkreten unterrichtlichen Situationen und Praxisbezügen (Lipowsky, 2015; Wyss, 2017; Wyss, Beywl et al., 2017). Zudem bringen die Teilnehmenden die Ergebnisse zum Fragebogen «Wie lehre ich heute an der Hochschule?»¹⁰ ins erste Modul mit. Die so sichtbar gemachten, persönlichen Überzeugungen, Vorstellungen¹¹, subjektiven Theorien und „beliefs“ zu Lernen und Lehren werden ein erstes Mal in den Blick genommen und mit dem internationalen Diskurs der Hochschuldidaktik und der Lehr-Lernforschung gerahmt: „The Shift from teaching to learning“ impliziert Kompetenzorientierung und die Rolle als Regisseurin und Regisseur (z.B. Wildt, 2003; Baumert & Kunter, 2006; Hattie & Yates, 2015). Lehr-Lernarrangements werden als ko-konstruktivistisch beschrieben, der Anspruch guter Hochschullehre auf tiefenorientiertes, sinnhaftes und situiertes Lernen geschildert (z.B. Reusser, 2008) und Unterricht als komplexes Geschehen verstanden: Viele Ereignisse finden gleichzeitig und in verschiedenen Dimensionen statt und nehmen oft einen unvorhersehbaren und schnellen Verlauf (Herzog, 1995; Reinmann, 2011). Deshalb versagen einfache Rezepte in der Praxis meist ihren Dienst. Aber auch hochschuldidaktisches und lernpsychologisches Wissen alleine führt nicht zu erfolgreichem Handeln. Denn während Unterricht einmalig, hochkomplex und voller Überraschungen und Unwegsamkeiten ist, sind wissenschaftliche Erkenntnisse aufgrund von Verallgemeinerungen entstanden und das Besondere und Einmalige wurde abstrahiert.¹² Deshalb wird im Kurs sowohl die subjektive als auch die systematische Seite des Lehrens angesprochen. Aufgrund dieser explizierten Überlegungen zu Theorie und Praxis werden bereits im ersten Modul Tandems gebildet: Zwei Dozierende – fachnah oder fachdifferent, je nach Wunsch – unterstützen sich beim persönlichen Lernen und Lehren beispielsweise mittels einer Hospitation. Zwei Tandems finden sich zu einer Gruppe zusammen, der Transfergruppe. Der Name ist Programm: die eigene Praxis soll mithilfe des Gelernten und der Ressourcen der Kolleginnen und Kollegen reflektiert und Handlungsalternativen entwickelt werden, die schon tags darauf erprobt werden können. Gemeinsam schärft die Tandemgruppe in rund 25 Stunden noch nicht ausgereifte Ideen und Absichten, wenn möglich inspiriert durch theoriebegründete Begriffe, Konzepte und Modelle. Jede Gruppe schließt die jeweilige Transferarbeit mit einer Phase von entdeckendem Lernen ab (Bruner, 1961; Aebli, 1981). Die Kursteilnehmenden entdecken, wie sie selber mit Praxis und Theorien, Modellen und Konzepten umgehen: Wann und wie reflek-

¹⁰ Deutschsprachige Version des Approaches to Teaching Inventory (ATI-R); erstmals von Lübeck, D. (2009). *Lehransätze in der Hochschullehre*. Berlin, Freie Universität. PhD. eingesetzt.

¹¹ Vgl. Hofer, 2001

¹² Forschungs- und Handlungssituationen unterscheiden sich konstitutiv (vgl. Herzog, 2003).

tieren wir das eigene Denken und Handeln?¹³ Wann und wie nutzen wir Erfahrungswissen? Wann und wie arbeiten wir mit theoriebegründeten Begriffen, Konzepten und Modellen? Das Entdeckte verdichtet jede Transfergruppe am letzten Bausteinhalbtage und erkundet zusammen mit der Studienleiterin Möglichkeiten, wie auch die Studierenden bei komplexen Transferprozessen unterstützt werden können.

Seit einigen Jahren wird eine spezifische Kompetenz von Lehrenden in der didaktischen und lernpsychologischen Literatur diskutiert und als bedeutungsvoll eingeschätzt: Unterricht soll auch datenbasiert untersucht und zusammen mit den Studierenden reflektiert werden:

„Grundsätzlich ist die stärkste Art und Weise, über die Rolle einer Lehrperson nachzudenken, Lehrpersonen als Evaluatorinnen und Evaluatoren ihrer Wirkungen auf Lernende zu sehen.“ (Hattie 2014, S. 17)

Diese Kompetenz zur Selbstevaluation bzw. diese neue Rolle der Dozentinnen und Dozenten zieht sich als weiterer roter Faden durch die Module des Zertifikatskurses und wird mit dem Konzept der doppelten Evidenz begründet (siehe mehr in Herzog 2003, Beywl 2014): Konkret modelliert die Kursleitung punktuell bereits im ersten Modul und später beim Unterrichtsbesuch Entscheidungsprozesse mit allgemeindidaktischen und lernpsychologischen Informationen, Begriffen, Konzepten, Modellen und Verfahren (forschungs- oder theoriebasierte Evidenz).¹⁴ Denn die Teilnehmenden sollen ihr Denken und Handeln zunehmend auch selbstorganisiert theorie- und forschungsbasiert begründen und evaluieren können, in der Transfergruppe und im Tandem. Andererseits lernen die Dozierenden in einem eintägigen Modul das Verfahren „Luise“¹⁵ kennen. Mit dieser, über mehrere Schritte strukturierten formellen Selbstevaluation lernen sie, wiederkehrende Herausforderungen oder Befürchtungen in Bezug auf die eigene Lehre zu überwinden. Dabei verschränken sie eine zielführende Intervention mit einem einfachen Erhebungsinstrument. Im Unterricht werden zusammen mit den Studierenden nützliche Daten erhoben, interpretiert und besprochen, ob die Intervention zielführend war (erfahrungsorientierte oder professionelle Evidenz, siehe dazu Wyss, Beywl et al., 2017).

Insgesamt wird von diesen ersten Professionalisierungsschritten im Zertifikatskurs erwartet, dass die Teilnehmenden dank dem methodisch variantenreichen und begleiteten Arbeiten am eigenen Unterricht die übergeordnete Kompetenz „den eigenen Unterricht untersuchen“ erwerben und dass sie professioneller in der Rolle als Lernförderin und Lernförderer und Regisseurin und Regisseur agieren können.

¹³ Das Anliegen „das eigene Denken und Handeln reflektieren“ ist als Anliegen im Werterahmen der Hochschule verankert.

¹⁴ Besonders wertvoll schätzen die Teilnehmenden den Lernnachweis „Unterrichtsbesuch durch die Kursleitung“ ein. Kontextbezogen können alternative Planungs- bzw. Gestaltungsprozesse mit der Hochschuldidaktikerin modelliert und auch theorieorientiert über Denken und Handeln reflektiert werden.

¹⁵ „Luise“ als Akronym für „Lehrpersonen unterrichten und untersuchen integriert, sichtbar und effektiv“ siehe <https://www.fhnw.ch/de/forschung-und-dienstleistungen/paedagogik/institut-weiterbildung-und-beratung/integrierte-schul-und-unterrichtsentwicklung-luise>.

Gehofft wird, dass die Teilnehmenden ihren Unterricht nachhaltig, autonom, adaptiv und flexibel weiter entwickeln können. Die Kursevaluationen geben erste Hinweise.¹⁶ Nach den rund 210 Lernstunden scheinen die Lehrenden eine Zuversicht aufgebaut zu haben, die eigenen Unterrichtssituationen meistern zu können. Laut ihren Aussagen haben sie im Kurs gelernt, das eigene unterrichtliche Denken und Handeln situationsspezifisch zu untersuchen (91%). Sie können Lehr-Lernsequenzen mit dem erworbenen Wissen aus der Didaktik und Lernpsychologie begründen (81.8%) und haben gelernt, die Studierenden beim Lernen und Verstehen noch besser zu unterstützen (73%). Sie können mit Ideen und Konzepten den Unterricht weiterentwickeln (100%) und praktische Anregungen erproben (100%). Sie haben sich im Kurs produktiv mit Kolleginnen und Kollegen austauschen können und es ist eine gute Vernetzung in der Hochschule entstanden (100%).

Es ist erstaunlich und sehr erfreulich, wie anders Dozierende nach lediglich 210 Lernstunden über Lernen und Lehren nachdenken und welche alternativen Interventionen sie entwickelt haben.

4 CAS-Upgrade

Nach erfolgreichem Abschluss des Zertifikatskurses vertieft ca. ein Fünftel der Dozierenden aus Interesse und ohne formelle Verpflichtung die didaktischen Kompetenzen. Im Umfang von 3 ECTS wählen sie beispielsweise einen Kompaktkurs „Individualbetreute Unterrichtsentwicklung“ (1 ECTS). Andere entwickeln in einer didaktischen Werkstatt ein Setting mit neuen Medien, um die Studierenden beim Lernen zu unterstützen (1 ECTS). In diesen zwei Formaten entstehen immer wieder innovative und gut abgestimmte Lehr-Lernszenarien, welche einzelne Dozierende nach zwei oder drei Durchgängen mit geringem Aufwand auf dem hochschuleigenen Wiki publizieren.¹⁷ In einer Praxisgruppe können sie individuelle Situationen untersuchen, die Kursleitung unterlegt die Reflexion mit theoretischen Konzepten oder Forschungsberichten (1 ECTS). Zudem stehen im CAS-Upgrade persönlichkeits-, körper- und stimmorientierte Kurse zur Wahl.

Bei erfolgreichem Abschluss erhalten bereits zertifizierte Personen den CAS-Abschluss.

5 „Exzellenz in der Lehre. Inspiration und Werkstatt“

In den Lehrjahren nach diesen Weiterbildungen lösen die Dozierenden ihre unterrichtlichen Anforderungen meist alleine und rekurren bei evaluativen Prozessen, beim Planen, Entscheiden und beim Klären von Absichten optimalerweise auf die früher erworbenen hochschuldidaktischen Erkenntnisse.

Doch im Alltag fehlt den Lehrenden oft die Zeit, die entwickelte Lehrkompetenz kritisch zu reflektieren und – professionstheoretisch gesprochen – zu ergründen, wie gut „Lehren als Lernförderung“ gelingt (Reinmann, 2011). Anders gefragt: Sind die Interven-

¹⁶ Diese Informationen beziehen sich auf die Evaluation des Kurses 2016/2017, N=16. Die Antworten wurden auf einer 5er Skala gegeben: trifft eindeutig zu/trifft zu/weder noch/trifft nicht zu/trifft eindeutig nicht zu. Hier werden die zwei Skalenwerte „trifft eindeutig zu - trifft zu“ addiert. Die Ausprägungen schwanken erfahrungsgemäß je nach Gruppe.

¹⁷ Wiki unter <https://wiki.hslu.ch/lernenundlehren/Home> [1.4.2018]

tionen adaptiv und flexibel genug, um die Studierenden beim Lernen gut begleiten zu können? Hattie spricht in diesem Zusammenhang vom Lehrenden als Regisseurin oder Regisseur oder vom „adaptiven Lernexperten“ bzw. von der „adaptiven Lernexpertin“:

„They can ascertain, when students are not learning, know where to go next, can adapt resources and strategies to assist students, meet worthwhile learning intentions, and can recreate or alter the classroom climate to attain these learning goals.“ (Hattie, 2009, zitiert nach Herzog, 2012, S. 119)

Hier knüpft – verankert in der systematischen Qualitätsentwicklung der Hochschule Luzern – das Weiterbildungsprogramm „Exzellenz in der Lehre. Inspiration und Werkstatt“ (ELE) an.

Verteilt über ein Jahr werden sechs zweitägige Module in einem Seminarhotel durchgeführt. Strukturiert wird jedes Modul mit wiederkehrenden Elementen: ein halbtägiger Workshop mit einem international renommierten Experten oder einer Expertin, Best-Practice-Beispiele aus dem eigenen Departement, kollegiale Beratung, ein persönliches Lehrprojekt und eine Studienreise. Diese lose gekoppelten Elemente werden mit einem thematischen Schwerpunkt wie „Lernen und Lehren in der offenen Wissensgesellschaft“¹⁸ verknüpft und so analoge und digitale Szenarien bezüglich Ziel, Weg und Erfolg befragt.

Dem Untertitel des Programms „Werkstatt“ entsprechend reflektieren die Dozierenden mit dem Gelernten ihre Praxis im Setting der kollegialen Beratung¹⁹ und gestalten entweder anstehende oder wiederkehrende Unterrichtssequenzen oder ein neues Lehrprojekt. Der zweite Untertitel „Inspiration“ öffnet eine weitere Option: Die Gedanken spazieren zu lassen, ganz ohne Handlungsdruck.

Die kritisch wohlwollenden Diskussionen klingen oft in der informellen Kurzzeit bei einem Glas Wein oder mit einem „Bierfeedback“ aus.

Gegen Ende der Weiterbildung reist die Gruppe ins Ausland²⁰, um sich über didaktische Innovationen und hochschulspezifische Lehrerfahrungen im internationalen Kontext auszutauschen.

Formell schließen die Teilnehmenden ihr Lehrprojekt mit einem Abstract ab und berichten am letzten Kurstag von ihren Erfahrungen. Später werden alle Projekte im Intranet angekündigt, sodass interessierte Kolleginnen und Kollegen von diesem Wissen und Können profitieren können. Den Vizedirektorinnen und Vizedirektoren wird mit der broschiierten Sammlung der Abstracts und der Kursevaluation Bericht erstattet.

In dieser Weiterbildung ELE bauen – das zeigt die Kursevaluation – die Dozierenden ein persönliches, informelles, hochschulübergreifendes Netzwerk auf, das ihnen auch Jahre nach dem Abschluss Energie, Entlastung und interdisziplinäre Ressourcen bietet. Viele von ihnen tragen die regelmäßigen E-Learning-Community-Treffen der Hochschule maßgeblich mit und stellen entwickelte Szenarien vor.

In der Kursevaluation wird auch gefragt, ob sie das Lehrprojekt oder das Best-Practice-Beispiel einer größeren Öffentlichkeit mittels einer Präsenzveranstaltung oder in

¹⁸ Dieser Schwerpunkt passt zur Strategie „Digitalisierung“ der Hochschule.

¹⁹ vgl. Herzog, 1995; Hambrick, Macnamara, Campitelli, Ullén & Mosing, 2016

²⁰ Beispielsweise: Interdisziplinarität in der Lehre, selbstverantwortetes Entwickeln von Sozial-Selbst- und Methodenkompetenz im Verlaufe des Studiums, ausgezeichnete Lehre (Lehrpreis), Umgang mit heterogenen Eingangsvoraussetzungen der Studierenden.

Buchform vorstellen möchten. Je nach Studiengruppe stimmen 30% dieser Idee zu, 50% sagen wegen des zeitlichen Aufwandes „sicher nicht“.

Die dritte Kursgruppe hat aufgrund ihres Kooperationsinteresses den sogenannten ELE-Club gegründet. In diesem informellen Rahmen führen sie den interdisziplinären Austausch weiter. Sie laden die Rektorin oder den Rektor sowie jene Direktorinnen und Direktoren oder Vizedirektorinnen und Vizedirektoren ein, die Fragen oder Projekte der Hochschulentwicklung einbringen und sich ein kritisch-wohlwollendes Echo einholen wollen. Sowohl die ELE-Absolventinnen und -Absolventen als auch die Hochschulleitung schätzen diesen Austausch.

6 “Scholarship of Teaching and Learning” – der nächste Schritt?

Die Frage stellt sich, wie sich ELE-qualifizierte Dozierende professionell weiter entwickeln können und wie Möglichkeiten in Bezug zum internationalen Diskurs der Hochschuldidaktik begründet werden.

Wäre es individuell und institutionell attraktiv und wertvoll, einen expliziten Schritt Richtung „Scholarship of Teaching and Learning“ (SoTL) zu tun? Drei Gründe sprechen für SoTL. Heute sind an der Hochschule Luzern bereits zwei Communities sichtbar, die sich für die Weiterentwicklung der Lehre engagieren, die E-Learning-Community und der informelle ELE-Club (Abschnitt 5). Beobachtungen deuten darauf hin, dass sich Dozierende jedoch für ihre Lehrentwicklung selten am aktuellen Forschungsstand der Hochschul- oder Fachdidaktik orientieren. Eine Ausnahme gibt es: einige Dozierende im Departement Wirtschaft beginnen über ihre Lehre zu publizieren, evoziert durch den Prozess einer internationalen Akkreditierung.²¹ Sie melden sich bei der Hochschuldidaktik, beschreiben ihre Beobachtungen und fragen nach Konzepten und relevanten Quellen. Ein zweiter Punkt spricht für das argumentative Prüfen von SoTL. Die Hochschule hat vor Kurzem ein neues Evaluationskonzept entwickelt und will selbstevaluative Prozesse deutlich stärken. Drittens wird überlegt, wie die Hochschule die fachspezifische Lehrentwicklung stärken könnte.

SoTL entstand vor mehr als zwanzig Jahren in den USA. Shulman (2011) nennt als zentralen Beweggrund für die Entstehung die unterschiedliche Bewertung von Forschung und Lehre. Forschungsarbeiten in der Fachdomäne werden peer-reviewed, das neu geschaffene Wissen in der Community validiert und diskursiv weiterentwickelt. Im Gegensatz dazu wird Lehre lediglich von Studierenden evaluiert und die gewonnenen Ergebnisse selten zur Verbesserung der Lehre genutzt. Wie wäre es, wenn die Fachwissenschaftlerinnen und -wissenschaftler ihre Arbeit mit den Studierenden ebenfalls systematisch untersuchten und die gewonnenen Erkenntnisse einem Peer-Review-Verfahren unterzögen? Diese Lehrenden diskutierten und innovierten immer häufiger die spezifische Qualität ihrer Fachlehre (Hutchings, Huber et al., 2011; Shulman, 2011).

Auch im deutschsprachigen Raum wächst die Community, welche die wissenschafts- und evidenzbasierte Qualität der Lehre diskutiert (z.B. Huber, 2014; Spinath, Seifried et

²¹ Siehe dazu mehr unter <http://www.aacsb.edu/>

al., 2014). Huber übersetzt SoTL mit „Forschen über eigenes Lehren“ oder „Forschen zum Lehren“ (2014, S. 21). Ausgangspunkt sind persönliche Beobachtungen im Lehr- und Lernbetrieb, ein irritierendes Verhalten von Studierenden, ein Unbehagen über den Stand der Lehrkonzeption oder das Lehrmaterial. Beim Untersuchen solcher Phänomene entstehen erste Kooperationen zwischen Fachexpertinnen und -experten und der Hochschuldidaktik.²² Wichtig ist – so Huber (2014) – einzig, dass die Fachlehrperson ihre Fragestellung hüten kann.

Anknüpfend an das bereits beschriebenen Konstrukt der doppelten Evidenz (vgl. Abschnitt 3) können zwei neue Professionalisierungsschritte skizziert und begründet werden. Der eine Schritt geschieht mit der Vertiefung des Luuise-Verfahrens und baut auf die erfahrungsorientierte und professionelle Evidenz. Der andere mit dem „Journalclub Lehre“ setzt auf die forschungs- oder theoriebasierte Evidenz. Beide Zugänge – so die einführende These – kommen der intellektuellen Haltung und der berufsbiografischen Entwicklung der Dozierenden entgegen. Sie wollen lehren und forschen, nicht nur in der Expertinnen- und Expertendomäne.

Konkret professionalisieren sich Interessierte im selbstevaluativen Verfahren Luuise durch zwei bis drei Durchführungen, begleitet von einem zertifizierten Luuise-Coach. Dieser nimmt sich zunehmend zurück und stärkt die Autonomie der Dozierenden. Die abgeschlossenen Projekte werden Kolleginnen und Kollegen vorgestellt und in dieser neuen Community diskutiert. Erfahrene Dozierende könnten sich später als Luuise-Coaches qualifizieren und Kolleginnen und Kollegen in den Departementen bei diesem selbstevaluativen Prozess begleiten.

Im „Journalclub Lehre“ startet die Auseinandersetzung mit einer systematischen Recherche im Wissens- und Methodenkorpus der Hochschuldidaktik oder Fachdidaktik. Eine Datenerhebung kann, muss aber nicht Teil der wissenschaftlichen Auseinandersetzung sein. Die Ergebnisse werden abschließend in einer mehr oder weniger großen Community geteilt, angefangen in Gesprächen im Club bis hin zu Beiträgen auf Blogs, Wikis oder spezifischen Journals.

Mit diesen neuen Qualifikationsschritten für Scholars kann der wissenschaftsbasierte Diskurs über gute Lehre in den Departementen gestärkt und mit einer fachdidaktischen Hochschuldidaktik ein neuer Akzent gesetzt werden. Voraussetzung ist einerseits, dass die Verantwortlichen der Hochschule ein erweitertes Modell der hochschuldidaktischen Weiterbildung begrüßen und andererseits die Dozierenden die neuen Angebote als attraktiv einschätzen. Erste positive Hinweise geben die bisherigen Evaluationen des Weiterbildungsprogramms „Exzellenz in der Lehre. Inspiration und Werkstatt“, ein spezifisches Echo wird bei der nächsten Gruppe eingeholt und informelle Gespräche werden geführt.

7 Fazit

ELE-qualifizierte Dozierende können sich – das wurde im Bezug zur internationalen Community Hochschuldidaktik dargestellt – professionell mit einer Vertiefung Luuise und

²² Erste fachspezifische Beratungs- und Dienstleistungszentren sind aufgebaut. Z.B. das Kompetenz- und Dienstleistungszentrum für das Lehren und Lernen in den Ingenieurwissenschaften http://www.teaching-learning.eu/ueber_uns/ueber_uns.html [1.4.2018]

einem „Journalclub Lehre“ weiterentwickeln. Sie wirken als Scholars in der bereits bestehenden E-Learning-Community und dem ELE-Club und zeigen in einer mehr oder weniger großen hochschulinternen und –externen Community immer öfter Beispiele wissenschaftsorientierter Lehre. Diese zwei nächsten Professionalisierungsschritte sind für eine lehrgetriebenen Hochschule gleichermaßen attraktiv wie notwendig.

8 Literatur

- Aebli, H. (1981). *Denken: das Ordnen des Tuns*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9 (4). S. 469-520.
- Beywl, W. (2014). *Lernen sichtbar machen. Risiken und Chancen von John Hatties Werk*. Pädagogische Hochschule: Bern.
- Borko, H. (2004). Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain. *Educational Researcher* 33(8). S. 3-15.
- Boshuizen, H. P. A., Bromme, R. & Gruber, H. (2004). *Professional learning: gaps and transitions on the way from novice to expert*. Dordrecht: Kluwer.
- Bromme, R. (2008). Lehrerexpertise. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie*. Bern, Wien & Göttingen: Hogrefe. S. 159-167.
- Bruner, J. S. (1961). The act of discovery. *Harvard Educational Review* 31: S. 21-32.
- Hambrick, D. Z., Macnamara, B. N., Campitelli, G., Ullén, F. & Mosing, M. A. (2016). Beyond Born versus Made: A New Look at Expertise. *The psychology of learning and motivation: advances in research and theory* 64: S. 1-55.
- Hattie, J. & Yates, G. C. R. (2015). *Lernen sichtbar machen aus psychologischer Perspektive: Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von "Visible Learning and the Science of How We Learn*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Hattie, J. A. C. (2014). *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von "Visible Learning for Teachers"*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Herzog, W. (1995). Reflexive Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung* 3: S. 253-273.
- Herzog, W. (2003). Zwischen Gesetz und Fall. Mutmassungen über Typologien als pädagogische Wissensform. *Zeitschrift für Pädagogik* 3(48): S. 383-399.
- Herzog, W. (2012). *Wissenschaftstheoretische Grundlagen der Psychologie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hofer, B. K. (2001). Personal Epistemology Research: Implications for Learning and Teaching. *Journal of Educational Psychology Review* 13(4): S. 353-383.
- Huber, L. (2014). Scholarship of Teaching and Learning: Konzept, Geschichte, Formen, Entwicklungsaufgaben. In L. Huber, A. Pilniok, R. Sethe, B. Szczyrba & M. Vogel (Hrsg.), *Forschendes Lehren im eigenen Fach. Scholarship of Teaching and Learning in Beispielen*. Bielefeld: Bertelsmann. S.19-36.
- Hutchings, P., Huber, M. T. & Ciccone, A. (2011). 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.
- Kember, D. (1997). A Reconceptualisation of the Research into University Academics' Conceptions of Teaching. *Learning and Instruction* 7(3): S. 255-275.
- Kural, M. & Kocakulah, M. S. (2016). Teaching for hot conceptual Change: Towards a new model, beyond the cold and warm ones. *European Journal of Education Studies* 2(8). 2.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2015). Wenn Lehrer zu Lernern werden – Merkmale wirksamer Lehrerfortbildungen. In S. Lin-Klitzing, D. Di Fuccia & R. Stengl – Jörns (Hrsg.), *Auf die Lehrperson kommt es an? Beiträge zur Lehrerbildung nach John Hatties „Visible Learning“* (S. 141-160). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Lübeck, D. (2009). *Lehransätze in der Hochschullehre*. Dissertation. Berlin: Freie Universität.
- Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research* 62, 307-332.
- Reinmann, G. (2011). Förderung von Lehrkompetenz in der wissenschaftlichen Weiterbildung: Ausgangslage, Anforderungen und erste Ideen. In M. Weil, M. Schiefner, B. Eugster & K. Futter, K. (Hrsg.), *Aktionsfelder der Hochschuldidaktik. Von der Weiterbildung zum Diskurs*. Münster: Waxmann. S. 129-145.
- Reusser, K. (2008). Empirisch fundierte Didaktik - didaktisch fundierte Unterrichtsforschung. In M.A. Meyer, M. Prenzel & S. Hellekamps (Hrsg.), *Perspektiven der Didaktik. Sonderdruck Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Bd. 9: S. 219-238.
- Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (2003). A holistic model of competence. In D.S. Rychen & L. H. Salganik (eds.), *Defining and selecting key competencies*. Seattle: Hogrefe & Huber, 41-62.
- Schneider, W. (2008). Expertiseerwerb. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch Pädagogische Psychologie*. Bern, Wien & Göttingen: Hogrefe. S. 136-143.
- Schommer, M. (1990). The effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology* 82, 498-504.
- Shulman, L. S. (2011). Feature Essays: Scholarship of Teaching and Learning. A Personal Account and Reflection. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning* 5(1): S. 1-7.
- Spinath, B., Seifried, E. & Eckert, C. (2014). Forschendes Lehren: Ein Ansatz zur kontinuierlichen Verbesserung von Hochschullehre. *Journal Hochschuldidaktik* 1: S. 14-16.
- Staub, F., Stern, C. & Stern, E. (2002). The Nature of Teachers' Pedagogical Content Beliefs Matters for Students' Achievement Gains: Quasi-Experimental Evidence From Elementary Mathematics. *Journal of Educational Psychology* 2(94), 344-355.
- Trautwein, C. & Merkt, M. (2013). Akademische Lehrkompetenz und Entwicklungsprozesse Lehrender. *Beiträge zur Hochschulforschung* 35(3). S. 50-77.
- Trempp, P. (2012). Universitäre Didaktik: Einige Überlegungen zu Lehrkompetenzen an Universitäten. In R. Egger & M. Merkt (Hrsg.), *Lernwelt Universität. Entwicklung von Lehrkompetenz in der Hochschullehre*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 15-28.
- Viebahn, P. (2004). *Hochschullehrerpsychologie. Theorie-und empiriebasierte Praxisanregungen für die Hochschule*. Bielefeld: Universitätsverlag Webler.
- Vosniadou, S. & Tsoumakis, P. (2013). Conceptual Change. In J. Hattie & E. Anderman (Hrsg.), *International Guide to Student Achievement*. New York: Routledge.
- Wahl, D. (2013). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Weinert, F. E. (2001). Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In Rychen, D. S. & Salganik, L. H. (Hrsg.), *Defining and selecting Key Competencies*. Seattle: Hogrefe & Huber. S. 45-66.
- Wildt, J. (2004). „The Shift from Teaching to Learning“ – Thesen zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen. In H. Ehlert & U. Welbers (Hrsg.), *Qualitätssicherung und Studienreform. Strategie- und Programmentwicklung für Fachbereiche*

und Hochschulen im Rahmen von Zielvereinbarungen am Beispiel der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf. (S. 168-178). Düsseldorf: Grupello.

Wildt, J. & Heiner, M. (2013). *Professionalisierung der Lehre. Perspektiven formeller und informeller Entwicklung von Lehrkompetenz im Kontext der Hochschulbildung*. Blickpunkt Hochschuldidaktik. Bielefeld: wbv.

Wyss, M. (2017). Ich muss da noch diesen Kurs machen. Weiterbildung von Hochschullehrenden. *Weiterbildung* 6: S.35-37.

Wyss, M., Beywl, W., Pirani, K. & Knecht, D. (2017). Die eigene Lehre untersuchen – Ein Erfolgsfaktor? *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 12, S. 157-174.

Autor/-innen

Dr. Monika Wyss, Hochschule Luzern, Zentrum für Lernen und Lehren, Luzern, Schweiz;
Email: monika.wyss@hslu.ch



Zitiervorschlag: Wyss, Monika (2018). Scholarship of Teaching & Learning - Ein nächster Schritt hin zur Professionalisierung von lehrenden Expertinnen und Experten? *die hochschullehre*, Jahrgang 4/2018, online unter: www.hochschullehre.org