



# Impact Free

Journal für freie Bildungswissenschaftler

Impact Free 7 – März 2017  
HAMBURG

## Impact Free

### Was ist das?

Impact Free ist eine Publikationsmöglichkeit für hochschuldidaktische Texte,

- die als Vorversionen von Zeitschriften oder Buch-Beiträgen online gehen, oder
- die aus thematischen Gründen oder infolge noch nicht abgeschlossener Forschung keinen rechten Ort in Zeitschriften oder Büchern finden, oder
- die einfach hier und jetzt online publiziert werden sollen.

### Wer steckt dahinter?

Impact Free ist kein Publikationsorgan der Universität Hamburg. Es handelt sich um eine Initiative, die allein ich, Gabi Reinmann, verantworte. Es handelt sich um eine Publikationsmöglichkeit für freie Wissenschaftler, veröffentlicht auf meinem Blog (<http://gabi-reinmann.de/>).

Herzlich willkommen sind Gastautoren, die zum Thema Hochschuldidaktik schreiben wollen. Texte von Gastautoren können dann natürlich auch in deren Blogs eingebunden werden.

### Und was soll das?

Impact Free ist ein persönliches Experiment. Es kann sein, dass ich hier nur wenige Texte veröffentliche, es kann sein, dass es mehr werden; und **vielleicht mag sich auch jemand mit dem einen oder anderen Text anschließen**. Es würde mich freuen.

Ich möchte hier Gedanken, die mir wichtig erscheinen, in Textform öffentlich machen: Gedanken, bei denen ich so weit bin, dass sie sich für mehr als für Blog-Posts eignen, Gedanken, die ich nicht anpassen möchte an Anforderungen von Gutachtern und Herausgebern – in einer Textform, bei der ich kein Corporate Design und keine sonstigen Formal-Vorgaben (Genderschreibweise, Textlänge) beachten muss. **Einfach frei schreiben** – und das auch noch, ohne an irgendeinen Impact zu denken!

### Kontakt Daten an der Universität Hamburg:

Prof. Dr. Gabi Reinmann  
Universität Hamburg  
Hamburger Zentrum für Universitäres Lehren und Lernen (HUL)  
Leitung | Professur für Lehren und Lernen an der Hochschule

Schlüterstraße 51 | 20146 Hamburg

[reinmann.gabi@googlemail.com](mailto:reinmann.gabi@googlemail.com)  
[gabi.reinmann@uni-hamburg.de](mailto:gabi.reinmann@uni-hamburg.de)  
<https://www.hul.uni-hamburg.de/>  
<http://gabi-reinmann.de/>

# ÜBERLEGUNGEN ZU EINEM SPEZIFISCHEN ERKENNTNIS- RAHMEN FÜR DIE HOCH- SCHULDIDAKTIK

GABI REINMANN

## Einleitung

Forschung zum akademischen Lehren und Lernen zeichnet sich durch mindestens zwei Besonderheiten aus. Die erste Besonderheit betrifft die Art der Forschung: Es handelt sich um Forschung zu einem Lehren und Lernen, das selbst wieder einen Bezug zur wissenschaftlichen Forschung herstellen muss, um sich als akademisch qualifizieren zu können. Die zweite Besonderheit hat mit den Akteuren zu tun: Diejenigen, die als Bildungswissenschaftler akademisches Lehren und Lernen erforschen, sind selbst lehrend tätig und damit prinzipiell Teil der zu erforschenden Bildungspraxis, und diejenigen, die als Akteure in der akademischen Lehre Teil des Forschungsfeldes sind, sind gleichzeitig forschend tätig, wenn auch in der Regel in anderen (Teil-)Disziplinen. Ich bezeichne das daraus resultierende Phänomen als *doppel-reflexiv*, und das, so meine ich, ist Grund genug, um sich darüber Gedanken zu machen, ob die Hochschuldidaktik einen spezifischen Erkenntnisrahmen benötigt. Mit Erkenntnisrahmen meine ich Annahmen dazu, was der Gegenstand und was die Mittel sowie die Ergebnisse des Forschens bzw. Erkennens sind (vgl. Laucken, 2003, S. 29 f.).

Damit schließe ich *nicht* aus, dass sich die Hochschuldidaktik als forschende Disziplin auch *bestehender* Erkenntnisrahmen etwa aus der Psychologie, Soziologie oder Philosophie bedient, wenn dies die Fragestellung nahelegt (und hochschuldidaktisch relevante Fragen reichen vielfach in psychologische, soziologische oder philosophische Felder hinein; vgl. Huber, 1983). Hier zeigt sich denn auch die notwendige multidisziplinäre Kooperationsbereitschaft und -fähigkeit der Hochschuldidaktik, die sich primär als eine Bildungsforschung versteht, aber nicht ohne enge Verbindung mindestens zur Hochschulforschung und zur Wissenschaftsforschung auskommt (vgl. Reinmann, 2015). Ich möchte nun aber in diesem (kurzen) Text zur

Diskussion stellen, ob es auch *zusätzlich* einen spezifischen Erkenntnisrahmen für genuin didaktische Fragen geben könnte oder sollte. Als Begründung dienen mir die genannten Besonderheiten der Hochschuldidaktik, die ich als doppel-reflexiv bezeichnet habe.

Im Folgenden werden drei Denk- und Forschungsansätze aufgegriffen, von denen ich meine, dass sie einen Beitrag zu einem solchen spezifischen hochschuldidaktischen Erkenntnisrahmen leisten könnten: der Design-Based Research-Ansatz (im Folgende abgekürzt mit DBR), der Ansatz Scholarship of Teaching and Learning (kurz: SoTL) und der autoethnografische Ansatz. Wie der Titel des Textes andeutet, handelt es sich hier um erste Überlegungen.

## DBR und Hochschule – eine wenig beleuchtete Beziehung

Design-Based Research (DBR) ist keine Methode, sondern ein bildungswissenschaftlicher Forschungsansatz, der bestimmte Annahmen dazu macht, wie man zu Erkenntnis kommt und welche Erkenntnisgegenstände angestrebt werden: Erkenntnis erzielt man mit DBR über die Entwicklung oder Gestaltung von Interventionen, die in authentischen Kontexten zyklisch auch mehrfach implementiert, evaluiert und einem Re-Design unterzogen werden, bis man – und das sind die möglichen Ergebnisse – zu praktisch relevanten Problemlösungen (also praxistauglichen Interventionen) *und* zu wissenschaftlich relevanten Theorien (z.B. Gestaltungsprinzipien) gelangt (z.B. van den Akker, 1999; Design-Based Research Collective, 2003; McKenney & Reeves, 2012; Euler, 2014; Reinmann, 2014).

DBR untersucht Lehren und Lernen im Kontext, was für die Forschung zu Fragen des Lehrens und Lernens grundsätzlich von Vorteil ist. Zudem setzt DBR auf die Kooperation mit der Bildungspraxis, was die oft beklagte Lücke zwischen wissenschaftlicher und praktischer Relevanz zu überbrücken verspricht. Der interventionsorientierte Charakter von DBR ermöglicht es in besonderem Maße, die Interaktion zwischen Lehren und Lernen in den Blick zu nehmen, was diesen Ansatz für genuin didaktische Fragen prädestiniert. Für die Hochschuldidaktik mit ihrem Ziel, akademisches Lehren und Lernen (unter der Leitidee einer Bildung durch Wissenschaft) zu verstehen und zu verbessern, ist DBR so gesehen ein besonders geeigneter und naheliegender Forschungsansatz.

Die aktuellen methodologischen Reflexionen und praktischen Beispiele zu DBR bewegen sich zu einem überwiegenden Teil im Kontext Schule; das gilt auch für den deutschsprachigen Raum. Selbst wenn der Blick auf außerschulische Kontexte ausgedehnt wird, sind Hochschulen bzw. Kontexte akademischen Lehrens und Lernens wenig im Fokus (als aktuelles Beispiel verweise ich auf eine Sonderausgabe zu DBR des *Journal of the Learning Sciences*; siehe Penuel, Cole & O'Neill, 2016). Das ist deswegen bedauerlich, weil die sich herauskristallisierenden Standards (oder Vorschläge für Standards) und viel diskutierten DBR-Merkmale nicht in allen Punkten auf den akademischen Kontext passen und dieser in der Folge unterbelichtet bleibt. Insbesondere gilt das für die Akteure in DBR und für die Beziehung zwischen den „Praktikern“ (in der Regel Lehrende) und den Forschenden. Das heißt: Die Beziehung zwischen der „Praxis“ an Schulen, aber auch in der Berufsbildung oder Weiterbildung auf der einen Seite und der Bildungsforschung auf der anderen Seite ist – jedenfalls, wenn es sich um Lehrende (versus Leitungen auf organisationaler oder politischer Ebene) handelt – eine andere als die Beziehung zwischen der „Praxis“ und Bildungsforschung an Hochschulen, insbesondere an Universitäten, denn: Erstens sind Hochschulen bzw. Universitäten gleichzeitig Orte der Lehre und der Forschung. Zweitens sind die dort tätigen „Praktiker“ in der Hochschullehre immer zugleich auch Forschende (zumindest an Universitäten) – wenn auch in ganz unterschiedlichen Disziplinen: Diese können weit weg von den Bildungswissenschaften sein, sie können aber auch verschiedene Gemeinsamkeiten mit diesen aufweisen. Unabhängig davon ist aber anzunehmen: Wenn man als Lehrender selbst forscht, stellt sich die Beziehung zu anderen Forschenden, deren Tun und Intentionen anders dar als für Lehrende, die Forschung allenfalls für eine kurze Zeit während ihrer akademischen Ausbildung kennengelernt haben und danach keinen Kontakt mehr damit hatten.

Diese anders gelagerte Beziehung zwischen den Akteuren in DBR im Kontext Hochschule hat, so denke ich, Auswirkungen auf den DBR-Prozess. Ich meine damit nicht nur die Ausgestaltung dieser Beziehung auf der operativen Ebene der zyklischen Prozesse (z.B. bei Erklärungen der Forschungsziele, -fragen, -mittel oder in der Kommunikation während der Entwicklung von Interventionen), sondern auch Folgerungen aus

dieser Beziehung für die Konzeption von Forschungsphasen auf der forschungsstrategischen Ebene, was die folgenden Abschnitte zeigen sollen. So gesehen müsste DBR (als Forschungsprogramm) im Rahmen der reflexiven Vermittlung von Wissenschaft in der Lehre des design-basiert forschenden Teils der Bildungswissenschaften als *eigenes* Anwendungsfeld von DBR genauer unter die Lupe genommen werden.

### **SoTL und DBR – eine sich anbahnende Beziehung?**

Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) wird – und hier schließe ich mich der Umschreibung von Huber (2014) an – praktiziert, wenn sich Hochschullehrende in ihren Fachwissenschaften mit der eigenen Lehre (in der Folge auch mit dem Lernen der Studierenden) wissenschaftlich befassen, indem sie bezogen auf die sie interessierenden Fragen einzelne Phänomene in der Lehre untersuchen und/oder systematisch reflektieren. Zu SoTL gehört darüber hinaus, dass man Ergebnisse und Erkenntnisse der interessierten Öffentlichkeit bekannt macht, den Erfahrungsaustausch sucht und zur kritischen Diskussion beiträgt. Entscheidend für SoTL ist, dass ein wahrgenommenes Problem zu einer Frage wird, die man wissenschaftlich beantworten kann (Bass, 1999).

In der SoTL-Literatur herrscht eine gewisse Uneinigkeit darüber, wie sich die dem Begriff inhärente Forschungsorientierung manifestieren soll (vgl. Hutchings, Huber & Ciccone, 2011; Kreber, 2013): Zum einen schwanken die Auffassungen, wie stark forschende Aktivitäten von Fachwissenschaftlern zu ihrer Lehre den gerade dominanten Standards etwa natur- und sozialwissenschaftlicher Forschung entsprechen sollen, welchen Stellenwert philosophische und theoretische Forschung spielen kann oder soll, wie Öffentlichkeit und Peer Review auszulegen sind etc. Zum anderen wird kontrovers diskutiert, ob wirklich alle in verschiedenen Disziplinen verwendeten Methoden prinzipiell auch für die Erforschung der Lehre nutzbar gemacht werden könnten oder man nicht doch eher bildungswissenschaftliche oder gar genuin didaktische Methoden präferieren sollte. In dieser Diskussion spielt DBR noch keine nennenswerte Rolle, obschon sich viele SoTL-Aktivitäten um Fragen drehen wie: Wie kann ich ein konkretes Problem in der Lehre oder eine besondere Herausforderung mit wissenschaftlichen Mitteln besser verstehen, bearbeiten oder lösen?

Oder anders formuliert: Wie kann ich durch eigene forschende Tätigkeit meine Lehre verbessern – und die Lehre anderer potenziell auch?

SoTL ist ein genuin hochschuldidaktischer Ansatz, innerhalb dessen bislang aber noch wenig systematisch forschungsmethodologische Überlegungen angestellt werden. DBR dagegen ist ein methodologischer Ansatz, der weder spezifisch für das akademische Lehren und Lernen ist, noch die Besonderheiten dieses Kontextes bis dato genauer reflektiert hat. Nun ist es nicht meine Absicht, zu empfehlen, im Rahmen von SoTL ausschließlich oder auch nur vorrangig DBR zu praktizieren. Zwar sehe ich im DBR-Ansatz durchaus eine Methodologie der Wahl im Rahmen von SoTL, weil er erstens Fragen zum Lehren und Lernen auf allen Handlungsebenen gezielt aufgreifen kann, weil er zweitens von der Forschungslogik her mit der Handlungslogik des Lehrens Hand in Hand geht und weil drittens SoTL und DBR die Grundauffassung teilen, dass sich die Lösung praktischer Probleme mit der Generierung wissenschaftlicher Theorien verknüpfen lässt. Allerdings kommt es im SoTL-Ansatz am Ende auf die jeweils formulierte Frage an, die ein (forschender) Lehrender hat, und die kann beispielsweise enger als didaktische Fragen ausschließlich bestimmte Lernprozesse betreffen oder breiter Bedingungen der Hochschulsozialisation aufgreifen und in beiden Fällen andere Forschungsansätze geltend machen.

Mich interessieren vor allem die Erkenntnismöglichkeiten, die sich auftun, wenn man die beiden Ansätze zusammendenkt: SoTL nämlich nimmt die Akteure in den Blick und damit den Umstand, dass diese lehren wie auch forschen. Dies versucht man zu nutzen, um die forschende Haltung der Wissenschaftler, die sich in der Regel auf die Forschung in ihrer Disziplin richtet, auch auf die Lehre zu lenken. Damit greift der SoTL-Ansatz genau die Lücke auf, die der DBR-Ansatz offen lässt. Und in eben dieser Komplementarität ließen sich, so meine ich, besondere Folgerungen für einen Erkenntnisrahmen ableiten, der für die Hochschuldidaktik spezifisch ist.

### **Autoethnografie, SoTL und DBR – ein Beziehungsgeflecht!**

Wie die Bezeichnung bereits nahelegt, schließt Autoethnografie zum einen an die Ethnografie als Forschungsprogramm an und ergänzt diese zum anderen mit Elementen der Biografie (z.B.

Ellis, Adams & Bochner, 2010). Kennzeichnend für die Ethnografie ist in der Regel die teilnehmende Beobachtung im Feld, um kulturelle Praktiken und Sinnzusammenhänge einer Gruppe explorativ nachzuvollziehen (Thomas, 2010). In der Autoethnografie ist der Forschende selbst Teilnehmer im Feld und der Blick richtet sich via Selbstbeobachtung und Selbstreflexion auf die eigene Person. Folglich eignet sich Autoethnografie vor allem da, wo Forschende „Insider-Zugang“ haben und selbst betroffen sind, wie das bei forschenden und lehrenden Hochschuldidaktikern der Fall ist. Autoethnografie hilft den Forschenden, der Gefahr entgegenzuwirken, dass diese sich selbst eine Sonderstellung im Kontext der zu erforschenden Phänomene zuweisen und in der Haltung verhaftet bleiben, das, was man erkennt, gelte nur für die „anderen“ (Döring & Bortz, 2015, S. 341 f.). Selbsterkenntnis gehört damit zum Kern der Autoethnografie.

Im angelsächsischen Raum werden verschiedene Formen von Autoethnografie diskutiert (vgl. Ellis & Bochner, 2010). Insbesondere wird die evokative Autoethnografie, die nahezu alle etablierten wissenschaftlichen Kriterien ablehnt (Ellis, 2004), von der analytischen Autoethnografie unterschieden, die sich als anschlussfähig an die qualitative Sozialforschung erweist (Anderson, 2006; Chang, 2008). Die analytische Autoethnografie zeichnet sich dadurch aus, dass nicht nur die persönlichen Erfahrungen des Forschenden, sondern auch die der anderen Akteure im Feld erhoben werden und die Datenanalyse theoretisch untermauert wird.

Autoethnografie ist im deutschsprachigen Bereich kaum bekannt und wird im Rahmen der hochschuldidaktischen Forschung meines Wissens nicht thematisiert. Ich halte speziell die analytische Autoethnografie für einen methodischen Ansatz, der zum einen in DBR-Arbeiten ertragreich eingesetzt werden und zum anderen mit dem SoTL-Ansatz in einer gut begründbaren Beziehung stehen könnte.

Als Methode innerhalb von DBR lässt sich die Autoethnografie aus der Sonderrolle des lehrenden und forschenden Hochschuldidaktikers heraus begründen (vgl. Reinmann & Schmohl, 2016): Wie der didaktisch forschende Wissenschaftler in der Lehre „praktisch“ handelt und darüber nachdenkt, wird sich infolge seiner Fachexpertise vom Lehrhandeln anderer unterscheiden, da es theoretisch gesättigter und tiefer verarbeitet sein dürfte.

Die Erfahrungen des praktisch tätigen Forschers kommen daher aus meiner Sicht als weitere Quelle neben empirischen Befunden und theoretischen Erkenntnissen aus der Literatur in Frage (oder anders formuliert: Es ginge etwas verloren, wenn man sie nicht berücksichtigt). Diese ließen sich nun über die Autoethnografie systematisch nutzen und an mehreren Stellen im DBR-Prozess fruchtbar einsetzen, so etwa bei der Problemdefinition und -beschreibung, ganz besonders in der Entwicklung einer didaktischen Intervention (einem kreativen Prozess, der gar nicht anders denkbar ist als mit einem selbstreflexiven Akteur) sowie wie bei Implementierung von Interventionen und deren Re-Design.

Bei der Lehrforschung von Fachwissenschaftlern unter dem SoTL-Dach spielt die Selbstreflexion ohnehin eine herausragende Rolle: Sie ist gewissermaßen Voraussetzung und Ziel zugleich. Noch weitreichender ist der Vorschlag von Kreber (2015): Sie benennt drei mögliche Qualitäten von Wissen, die alle (und nur zusammen) im Rahmen von SoTL wichtig sind: theoretisches Wissen im Sinne von wissenschaftlicher Erkenntnis (episteme), Herstellungswissen im Sinne einer Kunstfertigkeit (techne) und praktische Klugheit oder Urteilskraft (phronesis). Während es bei der wissenschaftlichen Erkenntnis um die Frage gehe, was wahr ist, stehe beim Herstellungswissen die Frage im Zentrum, was am besten funktioniert und wirkt; bei der praktischen Klugheit dagegen drehe sich alles darum, welches Tun in einer besonderen Situation erstrebenswert oder wünschenswert sein könne, was einem situativ angemessenen Urteil unter Bedingungen der Unsicherheit entspricht. SoTL, so Krebers Plädoyer (2015), könne zur „Evidenzbasierung“ der Hochschullehre im doppelten Sinne beitragen: nicht nur als Nachweis der Wirksamkeit von Konzepten, Methoden, Techniken etc. (was der üblichen Lesart von Evidenzbasierung mit Bezug auf episteme und techne entspricht), sondern auch als Nachweis der inneren Stimmigkeit zwischen eingeschlagenen Strategien und angestrebten Bildungszwecken (im Sinne von phronesis). Genau hier sehe ich ein großes Einsatzgebiet für die Autoethnografie.

Die (analytische) Autoethnografie greift methodisch betrachtet am direktesten den doppelreflexiven Charakter der Forschung zum akademischen Lehren und Lernen auf und nutzt systematisch die damit verbundene „Insider-Perspektive im Feld“. Gleichzeitig liefert sie eine

zusätzliche Erkenntnisquelle für den DBR-Ansatz, der sich nach wie vor schwer tut mit der eigenen Besonderheit, nämlich der Entwicklung bzw. Gestaltung von Interventionen als einem wissenschaftlichen Akt. Schließlich steuert die (analytische) Autoethnografie dem SoTL-Ansatz einen methodischen Aspekt bei, der bislang schwer zu fassen ist und die erforderliche „praktische Klugheit“ sichtbar(er) macht.

### Schlussbemerkung

Dieser Text ist mit „Überlegungen zu einem spezifischen Erkenntnisrahmen für die Hochschuldidaktik“ umschrieben. Die Spezifität habe ich vor allem daran festgemacht, dass die Forschung zum akademischen Lehren und Lernen aufgrund ihres Gegenstands und der beteiligten Akteure doppelreflexiv ist. Ich bin davon ausgegangen, dass das mit Folgen für die Mittel und Ergebnisse des Forschens bzw. Erkennens verbunden ist. Mit Blick auf die Erkenntnismittel und -ergebnisse habe ich drei Ansätze in aller Kürze skizziert und zueinander in Beziehung gesetzt: den DBR-Ansatz, den SoTL-Ansatz und die Autoethnografie.

Wenn man nun (a) die Hochschuldidaktik als eine besondere Form der Bildungsforschung im Schnittfeld von Lehr-Lernforschung, Hochschulforschung und Wissenschaftsforschung sieht (und Digitalisierungsfragen in allen drei Forschungsfeldern mit berücksichtigt), (b) in der Folge offen und kooperativ mit den in den genannten (Teil-)Disziplinen gängigen Methoden umgeht, (c) gleichzeitig aber auch nach spezifischen methodologischen Zugängen und spezifischen Methoden für die Hochschuldidaktik sucht, dann könnte ich mir vorstellen, dass ein solches Spezifikum (1) in DBR, SoTL und Autoethnografie liegt, und dass ein weiteres Spezifikum (2) die Verknüpfung dieser drei Ansätze darstellt. Der vorliegende Text fasst die ersten Überlegungen zu einer Integration der drei Konzepte in einem einheitlichen wissenschaftstheoretischen Rahmenkonzept zusammen und soll das damit verbundene Potenzial aufzeigen. *Nicht* intendiert ist die Botschaft, dass hochschuldidaktische Forschung nur in und mit diesem sehr speziellen methodologischen Rahmen und Methoden-Repertoire möglich oder erstrebenswert ist. Vielmehr geht es mir darum, dass diese drei Ansätze und deren Verknüpfung einen exemplarischen Weg bahnen, den man auch beschreiten sollte, um spezielle und genuin didaktische Fragen untersuchen zu können.

## Literatur

- Anderson, L. (2006). Analytic autoethnography. *Journal of Contemporary Ethnography*, 35 (4), 373-395.
- Bass, R. (1999). The scholarship of teaching: What's the problem? *INVENTIO: Creative thinking about learning and teaching*, 1 (1), 1-10. URL: <https://my.vanderbilt.edu/sotl/files/2013/08/Bass-Problem1.pdf>
- Chang, H. (2008). *Autoethnography as method* (Developing Qualitative Inquiry, Bd. 1). Walnut Creek Calif.: Left Coast.
- Design-Based Research Collective (2003). Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher*, 32 (1), 5-8.
- Döring, N. & Bortz, J. (2015). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Berlin: Springer.
- Ellis, C. & Bochner, A. P. (2010). Autoethnography, personal narrative, reflexivity: Researcher as subject. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 733-768). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Ellis, C. (2004). *The ethnographic I. A methodological novel about autoethnography* (Ethnographic alternatives book series, Bd. 13). Walnut Creek Calif. et.al.: AltaMira Press.
- Ellis, C., Adams, T. E. & Bochner, A. P. (2010). Autoethnografie. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 345-357). Wiesbaden: Springer VS.
- Euler, D. (2014b). Design-Research – a paradigm under development. In D. Euler & P.F.E. Sloane (Hrsg.), *Design-based Research* (S. 15-41). Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (Beiheft). Stuttgart: Steiner.
- Huber, L. (1983). Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung. In L. Huber (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 10*. Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule (S. 114-138). Stuttgart: Klett.
- Huber, L. (2014). Scholarship of Teaching and Learning. Konzept, Geschichte, Formen, Entwicklungsaufgaben. In L. Huber, A. Pilniok, R. Sethe, B. Szczyrba & M. P. Vogel (Hrsg.), *Forschendes Lehren im eigenen Fach. Scholarship of teaching and learning in Beispielen* (S. 19-36). Bielefeld: Bertelsmann.
- Hutchings, P., Huber, M.T. & Ciccone, A. (2011). Feature essays: Getting there: An integrative vision of the scholarship of teaching and learning. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 5 (1), 1-14.
- Kreber, C. (2013). The transformative potential of the scholarship of teaching. *Teaching & Learning Inquiry: The ISSOTL Journal*, 1 (1), 5-18.
- Kreber, C. (2015). Reviving the ancient virtues in the scholarship of teaching, with a slight critical twist. *Higher Education Research & Development*, 34 (3), 568-580.
- Laucken, U. (2003). *Theoretische Psychologie. Denkformen und Sozialpraxen*. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg.
- McKenney, S. & Reeves, C.T. (2012). *Conducting educational design research*. New York: Routledge.
- Penuel, W. R., Cole, M. & O'Neill, D. K. (2016). Introduction to the special issue. *Journal of the Learning Sciences* (special issue: Cultural-historical activity theory approaches to design-based research), 25, 478-496.
- Reinmann, G. & Schmohl, T. (2016). Autoethnografie in der hochschuldidaktischen Forschung. *Impact Free*, 3. Hamburg. URL: <http://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2016/05/Impact-Free-3.pdf>
- Reinmann, G. (2014). Welchen Stellenwert hat die Entwicklung im Kontext von Design Research? Wie wird Entwicklung zu einem wissenschaftlichen Akt? In D. Euler & P.F.E. Sloane (Hrsg.), *Design-based Research* (S. 63-78). Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (Beiheft). Stuttgart: Steiner.
- Reinmann, G. (2015). Forschung zum universitären Lehren und Lernen: Hochschuldidaktische Gegenstandsbestimmung. *Das Hochschulwesen*, 63 (5+6), 178- 188.
- Thomas, S. (2010). Ethnografie. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 462-475). Wiesbaden: Springer VS.

van den Akker, J. (1999). Principles and methods of development research. In J. van den Akker, R. Branch, K. Gustafson, N. Nieveen, & T. Plomp (Eds.), *Design approaches and tools in education and training* (pp. 45-58). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

### **Bisher erschienene Impact Free-Texte**

Reinmann, G. & Vohle, F. (2017). Wie agil ist die Hochschuldidaktik? *Impact Free 6*. Hamburg.

Reinmann, G. (2016). Wissenschaftliche Lektüre zum Einstieg in die Hochschuldidaktik. *Impact Free 5*. Hamburg.

Reinmann, G. (2016). Die Währungen der Lehre im Bologna-System. *Impact Free 4*. Hamburg.

Reinmann, G. & Schmohl, T. (2016). Autoethnografie in der hochschuldidaktischen Forschung. *Impact Free 3*. Hamburg.

Reinmann, G. (2016). Entwicklungen in der Hochschuldidaktik. *Impact Free 2*. Hamburg.

Reinmann, G. (2016). Forschungsorientierung in der akademischen Lehre. *Impact Free 1*. Hamburg.