

Schmohl, Tobias

## Hochschuldidaktische Begleitforschung. Perspektiven auf die wissenschaftliche Analyse dynamischer Lehr- und Lernsettings

Schmohl, Tobias [Hrsg.]; Schäffer, Dennis [Hrsg.]; To, Kieu-Anh [Hrsg.]; Eller-Studzinsky, Bettina [Hrsg.]: *Selbstorganisiertes Lernen an Hochschulen. Strategien, Formate und Methoden*. Bielefeld : wbv 2019, S. 179-189. - (TeachingXchange; 3)



Quellenangabe/ Reference:

Schmohl, Tobias: Hochschuldidaktische Begleitforschung. Perspektiven auf die wissenschaftliche Analyse dynamischer Lehr- und Lernsettings - In: Schmohl, Tobias [Hrsg.]; Schäffer, Dennis [Hrsg.]; To, Kieu-Anh [Hrsg.]; Eller-Studzinsky, Bettina [Hrsg.]: *Selbstorganisiertes Lernen an Hochschulen. Strategien, Formate und Methoden*. Bielefeld : wbv 2019, S. 179-189 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-180506 - DOI: 10.25656/01:18050

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-180506>

<https://doi.org/10.25656/01:18050>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)



# **Selbstorganisiertes Lernen an Hochschulen**

Strategien, Formate und Methoden

Tobias Schmohl, Dennis Schäffer, Kieu-Anh To, Bettina Eller-Studzinsky (Hg.)

# Hochschuldidaktische Begleitforschung

## *Perspektiven auf die wissenschaftliche Analyse dynamischer Lehr- und Lernsettings*

TOBIAS SCHMOHL

*Schlagwörter:*

Hochschuldidaktische Forschung, Qualitative Methoden, Begleitforschung, Evaluationsforschung, Qualitätspakt Lehre

### 1 Ausgangslage und Kontext

Als wissenschaftliche Fachrichtung verschränkt die Hochschuldidaktik Perspektiven auf akademische *Lehre* mit Perspektiven der *Bildungsforschung*. Insofern ist es nur konsequent, wenn sich ein Austauschformat zur innovativen Hochschullehre, wie es die Reihe *TeachingXchange* darstellt, zunehmend auch mit Fragen einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit akademischen Lehr- und Lernszenarien, -inhalten und -formen auseinandersetzt.

An der Technischen Hochschule Ostwestfalen-Lippe findet hochschuldidaktische Forschung aktuell insbesondere im Rahmen des BMBF-geförderten Projekts „PraxiS OWL plus“ statt. Die damit verbundenen Aktivitäten werden – dem Projektantrag folgend – durch die fünf hochschuldidaktischen Professuren an den drei Standorten der Hochschule wissenschaftlich koordiniert und operativ durchgeführt. Die Professuren sind seit 2017 in die Fachbereiche integriert und dort als Hybridstellen verankert (Denominationen mit fachdidaktischen und hochschuldidaktischen Anteilen). Neben Aufgaben in Lehre und Forschung innerhalb der jeweiligen Fachbereiche übernehmen sie insbesondere auch Funktionen innerhalb des Instituts für Wissenschaftsdialog (IWD), an dem *PraxiS OWL plus* institutionell beheimatet ist. Unterstützt werden sie durch die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des IWD. Ziel der hochschuldidaktischen Forschung ist hier eine wissenschaftliche Begleitung und Evaluation der Wirksamkeit aller Projektmaßnahmen sowie die Ableitung konkreter Handlungsempfehlungen zur Weiterentwicklung entsprechend den Projektzielen:

- (a) Förderung der Studierfähigkeit,
- (b) Verbesserung der Berufsorientierung und
- (c) Steigerung der Lehrkompetenz.

Ergänzend zu (1) einer systematischen *internen Evaluation* und einer (2) *externen Evaluation* durch eine Agentur (evalag) soll durch (3) die *hochschuldidaktische Begleitfor-*

schung ein wissenschaftlich fundiertes Verständnis der Wirkungszusammenhänge der einzelnen Maßnahmen entstehen. Ein Grundproblem für die Forschungsanlage bildet die fehlende Datenbasis für die Ausgangssituation zum Zeitpunkt des Projektstarts. Aus diesem Grund soll eine Orientierung an Forschungsformen erfolgen, die Alternativen zu klassischen Längsschnittstudien bieten. Hierbei wird neben einem Seitenblick auf ähnlich angelegte Forschungsvorhaben (vgl. Koordinierungsstelle der Begleitforschung des Qualitätspakts Lehre, 2018) systematisch an den aktuellen Diskurs um hochschuldidaktische Forschungsbemühungen und -ansätze angeknüpft. Der vorliegende Beitrag arbeitet den aktuellen Stand der Diskussion auf und leitet konkrete Formen ab, in denen die hochschuldidaktische Forschung an der Technischen Hochschule Ostwestfalen-Lippe durchgeführt werden kann.

## 2 Wissenschaftstheoretisches Mapping hochschuldidaktischer Forschung

Zum aktuellen Zeitpunkt befindet sich die hochschuldidaktische Forschung im deutschsprachigen Raum noch in einem Entwicklungsstadium, in dem kein einheitliches, in der Breite akzeptiertes Verständnis vorliegt, nach welchen Methoden, mit welchen Ansätzen und anhand welcher Paradigmen vorgegangen werden soll, um den Gegenstand akademischen Lehrens und Lernens zu beforschen. Im Folgenden stelle ich einen Vorschlag zur grundlagentheoretischen Fundierung vor, der den Fokus methodisch auf *qualitative* Ansätze setzt. Damit ist eine spezifische Orientierung hochschuldidaktischer Forschung vorgenommen, die zu bestehenden Ansätzen insbesondere der evidenzbasierten Richtung (bspw. Hagenauer, Ittner, Suter & Tribelhorn, 2018; Schneider & Mustafić, 2015) kein alternatives, aber ein komplementäres Angebot machen möchte (vgl. Schmohl, 2018b).

### 2.1 Definition und Abgrenzung hochschuldidaktischer Forschung

Tremp (2009) schlägt einen theoretischen Orientierungsrahmen für die Hochschuldidaktik vor, der am „Wissenschaftswissen“ ansetzt. Damit steht er in einer Linie mit einer Reihe von Theoretikern, die ab Ende der 1960er-Jahre für eine Fundierung der Hochschuldidaktik als Wissenschaftsdidaktik plädiert hatten (vgl. bspw. Hentig, Huber & Müller, 1970; Klüver, 1979; Metz-Göckel, 1975; Mollenhauer, 1973; Saß, 1970). Hentig (1970, S. 37) hatte in dieser Diskurslinie den Begriff *Wissenschaftsdidaktik* terminologisch eingeführt. Für ihn besteht die Aufgabe dieser Disziplin in einer

systematische[n] Kritik der Ziele und Verfahren, die die Ausbildung für und an Wissenschaft betreffen, ausgehend von den einzelnen Disziplinen, aber nicht an ihre klassische Gliederung und an ihre gewohnten Grenzen gebunden.

Ähnlich abstrakt setzt Reinmann (2015) an, bei der die humanistische Tradition, in der sie die Hochschuldidaktik sieht, eine leitende Funktion zur Bestimmung des Propriums hochschuldidaktischer Forschung erhält:

Gegenstand der Hochschuldidaktik sind die Ziele, Inhalte und Methoden universitären Lehrens und Lernens, deren Voraussetzungen und institutionelle Rahmungen sowie die reflektierte und professionelle Gestaltung von Hochschullehre unter dem Anspruch von Bildung durch Wissenschaft als einer regulativen Idee (Reinmann, 2015, S. 180).

Folgt man diesem Verständnis von Hochschuldidaktik, so stellt sich diese Disziplin als eine Integrationswissenschaft dar, die neben *fachübergreifenden* Fragen in ihrer Forschungsperspektive insbesondere auch *fachwissenschaftliche* Perspektiven bündelt. Hochschuldidaktik lässt sich dann bestimmen als eine Disziplin, „die multi- und interdisziplinär auf mehreren Handlungsebenen forschend und praxisgestaltend tätig ist“ (Brahm et al., 2014).

Ihr Erkenntnisinteresse hängt folglich grundlegend damit zusammen, was jeweils als „Wissenschaft“ in einem Fach verstanden wird. Erkenntnistheoretisch gerahmt wird es zusätzlich zu den Bezugsdisziplinen, die jeweils mit ihren spezifischen Forschungsansätzen zum Lehren und Lernen zugrunde gelegt werden. Diese sind vorrangig die *erziehungswissenschaftliche Forschung* (bspw. Schmidt & Tippelt, 2005), die nach spezifisch pädagogischen Maßgaben vorgeht, die *Lehr-/Lernforschung* (bspw. Hasselhorn & Gold, 2006), die grundagentheoretisch eher einer psychologischen Richtung zuzuordnen ist, die *Hochschulforschung* (bspw. Winter & Krempkow, 2013), die überwiegend sozial- bzw. organisationssoziologisch geprägt ist, und die *Mediendidaktik* (bspw. Kerres, 2013; Witt & Czerwionka, 2007), die Aspekte eines medienwissenschaftlichen Diskurses einbringt. Neben diesen Fachrichtungen werden häufig noch weitere Disziplinen aufgerufen, die an dem komplexen Forschungsbehalten der Hochschuldidaktik beteiligt sind – etwa *Soziologie*, *Ethnologie* oder *Wirtschaftswissenschaften* (vgl. Tremp, 2009, S. 212; s. auch Wildt, 2011).

## 2.2 Ebenen und Formate hochschuldidaktischer Forschung

Doch welche Forschungsaktivitäten sind nun allgemein genug, um an alle genannten Fachrichtungen gleichermaßen anschlussfähig zu sein (und damit das holistische Verständnis von Hochschuldidaktik als einer wissenschaftlichen Integrationsdisziplin aufrechterhalten zu können)?

Wissenschaftstheoretische Kategorien wie etwa „nomothetisch vs. ideografisch“, „verstehend vs. erklärend“, „deduktiv vs. induktiv“ o. Ä. scheinen jeweils insofern nicht funktional zu sein, als sie (a) auf teils sehr voraussetzungsreiche begriffliche und theoriegeschichtliche Kontexte verweisen und (b) eine Abstraktionsstufe adressieren, die sich nicht widerspruchsfrei auf die einzelwissenschaftlichen Forschungsverständnisse applizieren lässt.

Eine Alternative zeigt bspw. der Wissenschaftsrat (2012) auf, der in einem White Paper zur Weiterentwicklung der wissenschaftlichen Informationsinfrastrukturen in Deutschland bis 2020 eine an Tätigkeitsfeldern orientierte Typologie vornimmt, die

sich gänzlich von Fachlogiken löst. Dort werden heuristisch sechs fächerübergreifende Forschungsformen eingeteilt:

- *experimentierende* Forschungsformen,
- *beobachtende* Forschungsformen,
- *hermeneutisch-interpretierende* Forschungsformen,
- *begrifflich-theoretische* Forschungsformen,
- *gestaltende* Forschungsformen sowie
- *Simulationen*.

Gegenstand der wissenschaftlichen Hochschuldidaktik ist das akademische Lehren und Lernen. Um dieses angemessen analysieren zu können, sind neben Zielsetzungen, Methoden und wissenschaftsdidaktischen Prämissen auch institutionelle sowie hochschulpolitische Kontextbedingungen zu berücksichtigen. Es handelt sich um einen Gegenstandsbereich, der in den Bereich der Sozialwissenschaften fällt, da Bildungsprozesse im Fokus stehen. Weder die Fachdidaktiken noch die Allgemeine Didaktik als Teildisziplin der Pädagogik sind aktuell in der Lage, die mit diesem Gegenstandsbereich verbundenen Problemkomplexe akademischer Lehr-/Lernsettings in der Breite angemessen zu erfassen (Schmohl, 2018a, S.75). Gründe dafür liegen in der Spezialisierung der Einzelwissenschaften und den resultierenden Anforderungen an die jeweiligen Vermittlungsstrategien sowie in der Tatsache, dass erziehungswissenschaftliche Modelle und Konzeptionen für den Bereich postsekundärer Bildung nicht ohne Weiteres applizierbar sind (Schmohl, 2018b).

Dem begegnet die Hochschuldidaktik, indem sie (im Gegensatz bspw. zur Pädagogik) den Bildungsprozess nicht ganzheitlich, sondern explizit *perspektiviert* in den Blick nimmt: nämlich so, wie er sich aus Sichtweise einer potenziell didaktisch handlungsmächtigen Lehrperson strategisch darstellt. Mit dieser Perspektivierung geht eine systematische Eingrenzung von Chancen und Risiken hochschuldidaktischen Handelns einher. Diese lassen sich auf einem Kontinuum abtragen, das von Situationen, die unmittelbar im direkten Zugriff von Lehrenden liegen (bspw. die Gestaltung einzelner Lerninteraktionen), bis hin zu Situationen, in denen nur unter hohen Unsicherheitsbedingungen und mit begrenzter Reichweite interveniert werden kann (bspw. hochschulpolitischen Entscheidungsprozessen). (Vgl. zur Einteilung hochschuldidaktischer Ebenen bspw. Flechsig, 1975; sehr ähnlich zu dessen Handlungsebenen-Einteilung, allerdings ohne expliziten Verweis auf diesen Text, ist auch die Unterscheidung in Wildt, Breckwoldt, Schaper & Hochmuth, 2013.)

### 2.3 Hochschuldidaktik als Wirklichkeitswissenschaft mit qualitativem Forschungsinteresse

Die Hochschuldidaktik schließt damit programmatisch an ein *interventionistisches* Handlungsverständnis an, das *pragmatisch* geprägt und *akteurtheoretisch* fundiert ist. Je nach Ebene, die im Rahmen hochschuldidaktischer Interventionen adressiert wird, werden spezifische Forschungsformen zugrunde gelegt.

Als „Wirklichkeitswissenschaft“ verfährt die Hochschuldidaktik sowohl theoretisch als auch empirisch: Konzeptuelle Aussagen und Prognosen gehen Hand in Hand mit deren Rückbindung an eine verstehend-interpretative Auswertung von Daten. Da ihr Gegenstand sich auf allen Ebenen komplex darstellt und dynamischen Veränderungen ausgesetzt ist, werden neben quantitativen Verfahren insbesondere qualitative Methodiken angewendet, mit denen sich nicht numerische, häufig sprachlich kodierte Daten sinnverstehend analysieren lassen.

Im Anschluss an die genannte Einteilung des Wissenschaftsrats (2012) versuche ich im Folgenden, die aktuellen Bemühungen hochschuldidaktischer Forschung im deutschsprachigen Raum mit Eingrenzung auf *qualitative Methodiken* zu skizzieren, um sie den bestehenden und z. T. bereits in der Breite angewendeten quantitativen Verfahren gegenüberzustellen.<sup>1</sup>

Relativ wenig Beachtung findet zurzeit die an qualitativen **Lehrexperimenten** ausgerichtete Forschung. Insbesondere im Hinblick auf exploratives Lehrhandeln könnte hier stärker als bisher an die qualitative Forschung aus dem psychologischen Kontext angeschlossen werden (Burkart, 2010; bspw. Kleining, 1986, 2010).

Häufig kommen dagegen **beobachtende Forschungsformen** zum Einsatz, die insbesondere anhand von offenen Befragungen, *One-Minute-Papers*, Kartenabfragen etc. versuchen, Lehrkonzepte systematisch auszuwerten. Hier lassen sich neben internen und externen Evaluationsformen methodisch summative und formative Varianten unterscheiden. Häufig werden darüber hinaus Konzept-, Prozess- und Ergebnisevaluationen unterschieden. Neben etablierten Erhebungsinstrumenten (Item-Sets für offene Fragen) werden meist eigene Instrumente theoriegeleitet entwickelt oder auf eine spezifische Fragestellung hin angepasst (Großmann & Wolbring, 2016; vgl. bspw. Hurst, 2007).

Daneben fallen u. a. die deskriptiv-analytische Variante der Innovationsforschung (Blättel-Mink & Menez, 2015; bspw. Stoltenberg, 2006) sowie ethnografische Ansätze (Dellwing & Prus, 2012; bspw. Thomas, 2010) oder autoethnografische Ansätze (bspw. Reinmann & Schmohl, 2016; Schmohl, i. Vorb.) in diesen Bereich.

Im Kontext der **hermeneutisch-interpretierenden** Forschung sind vor allem die Ansätze der Implementationsforschung (bspw. Hasselhorn, Köller, Maaz & Zimmer, 2014; Petermann, 2014), der Diskursforschung und der Wirkungsforschung (bspw. Bilandzic, 2014; Micheel, 2013) zu nennen.

Der Kontext **begrifflich-theoretischer** Forschung zur Hochschuldidaktik wird aktuell vorrangig entlang der Formel „Bildung durch Wissenschaft“ sowie in programmatischem Anschluss an den Diskurs zur „Wissenschaftsdidaktik“ geführt, wobei tiefer gehende systematische Auseinandersetzungen nur vereinzelt zu beobachten sind (Jenert, Reinmann & Schmohl, 2019; bspw. Nieke & Freytag-Lorinhoven, i. Vorb.).

**Gestaltende** Forschungsformen sind hingegen häufiger anzutreffen. Insbesondere im Kontext der entwicklungsorientierten Bildungsforschung (Design-Based Research) besteht hier eine breite Anwendung (bspw. Euler, 2014; Reinmann, 2005).

---

1 Mixed-Methods-Ansätze bleiben hier aus heuristischen Gründen ausgeblendet.

Daneben sind Ansätze der Interventionsforschung (bspw. Krainer & Lerchster, 2012), der bereits etwas in die Jahre gekommenen Aktions- und Praxisforschung (bspw. Haag, Krüger, Schwärzel & Wildt, 1972) sowie der konstruktiv-begleitenden Variante der Innovationsforschung (bspw. Blätzel-Mink & Menez, 2015) zu nennen.

**Simulationen** sind – soweit ich sehe – im Kontext der Hochschuldidaktik aktuell kein Ansatz, der breitere Verwendung finden würde.

**Tabelle 1:** Mapping exemplarischer hochschuldidaktischer Forschungsansätze

<b>experimentierend</b>	Experimental-forschung (qualitativ)			
<b>beobachtend</b>	Evaluations-forschung (summativ)	Evaluations-forschung (formativ)	Innovationsforschung (deskriptiv-analytische Variante)	(Auto-) Ethnografie
<b>hermeneutisch-interpretierend</b>	Implementations-forschung	Wirkungs-forschung	Diskursforschung	
<b>begrifflich-theoretisch</b>	Wissenschafts-didaktik	Bildungs-philosophie		
<b>gestaltend</b>	Design-Based Research	Interventions-forschung	Innovationsforschung (konstruktiv-begleitende Variante)	Aktions-forschung bzw. Praxisforschung
<b>Simulationen</b>	/	/	/	/

### 3 Kriterien qualitativer hochschuldidaktischer Forschung

Hochschuldidaktik ist eine besondere Form der Sozialforschung. Der Gegenstand akademischen Lehrens und Lernens, der für hochschuldidaktische Forschung im Fokus steht, sollte zunächst systematisch eingegrenzt werden. Entsprechend den Qualitätskriterien sozialwissenschaftlicher Forschung muss ein Datenkorpus zusammengestellt und die Auswahl der Stichprobe begründet werden. Da es sich bei den Forschungsfeldern in der Regel um komplex-dynamische Settings mit hoher Variabilität handelt, müssen für spezifizierte Fragestellungen passende Forschungsinstrumente entwickelt oder zumindest angepasst werden. Die Datenerhebung, -aufbereitung und -auswertung erfolgt dann unter Berücksichtigung forschungsethischer Gesichtspunkte. Am Ende steht die Dissemination der Ergebnisse als Diskursbeitrag für die *scientific community* im Rahmen von Vorträgen oder Publikationen.

Für den Entwurf eines Forschungsdesigns bietet sich ein strukturiertes Vorgehen anhand von sechs Punkten an (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 118):

- (1) Eigenes Erkenntnisinteresse festlegen und in eine Fragestellung übersetzen.
- (2) Eigene Forschung anhand einer bestehenden Methodologie orientieren.
- (3) Forschungsfeld systematisch abgrenzen.
- (4) Erhebungs- und Auswertungsverfahren definieren.

- (5) Sampling festlegen.
- (6) Grundlagentheoretische Einbettung der Forschung und der damit möglichen Schritte der Generalisierung bis hin zur Theoriebildung reflektieren.

Von zentraler Bedeutung ist, dass das methodologische Vorgehen reflektiert und nachvollziehbar begründet wird. Diese theoretische Reflexion wechselt sich iterativ mit empirischen Phasen der Erhebung, Aufbereitung und Auswertung von Daten ab, sodass insgesamt ein zyklischer Ablauf entsteht. Die Ergebnisse der theoretischen Reflexion fließen dann in die inhaltliche Begründung des Projekts ein (bspw. auch im Hinblick auf die Datenauswahl, die Stichprobenziehung etc.). Die empirischen Phasen werden in der Regel an standardisierte Verfahren rückgebunden (bspw. im Hinblick auf die Festlegung der Items einer Befragung, der zugehörigen Antwortkategorien, der Reihenfolge im Fragebogen etc.). Die Verschränkung beider Maßnahmen (Begründung und Standardisierung) stellt die *Validität* der Forschung sicher. Im Fokus stehen dabei im Anschluss an Döring & Bortz (2016, S. 63–72)

- (a) die ganzheitliche und rekonstruktive Untersuchung lebensweltlicher Phänomene bei
- (b) reflektierter theoretischer Offenheit im Hinblick auf die Bildung neuer Theorien;
- (c) die Zirkularität und Flexibilität des Forschungsprozesses;
- (d) eine kooperative Haltung sowie kommunikative Offenheit;
- (e) eine erkenntnistheoretische Grundhaltung, die sich zur Subjektivität von Forschenden bekennt und diese als wissenschaftliche Ressource begreift, sowie
- (f) eine sozialkonstruktivistische Herangehensweise, die dem „interpretativen Paradigma“ folgt.

Qualitative Forschungsformen können eingebettet sein in gestaltungs- oder entwicklungsorientierte Forschungsprogramme, wie bspw. Design-Based-Research-Projekte (vgl. Euler, 2014; Reinmann, 2005).

## 4 Ausblick: Ableitung konkreter Begleitforschungsmaßnahmen

Anhand des hier vorgelegten Überblicks ist ein grundlagentheoretischer Rahmen für hochschuldidaktische Begleitforschung beschrieben. Für das Projekt *Praxis OWL plus* bietet dieser einen möglichen Bezugsrahmen, um ergänzend zu Evaluationsmaßnahmen Aussagen zur Wirksamkeit der einzelnen Projektmaßnahmen zu entwickeln. Hierfür sind nun im nächsten Schritt konkrete Begleitforschungsaktivitäten abzuleiten.

Folgende Forschungsformen sind in diesem Zusammenhang aktuell geplant bzw. werden bereits angewandt:

- teilstrukturiertes, leitfadengestütztes Interview
- offene Befragung
- Dokumentenanalyse
- ethnografisch dokumentierte Beobachtung
- autoethnografisch dokumentierte Beobachtung
- Fokusgruppen
- Einzelfallstudien

An den drei Hochschulstandorten werden anhand dieser Formen sukzessive Daten erhoben und ausgewertet. Diese werden durch die Professorinnen und Professoren für Hochschuldidaktik des Instituts für Wissenschaftsdialog (IWD) im Rahmen von Präsentations- und Publikationsvorhaben als Forschungsbeiträge veröffentlicht (bspw. als Tagungsbeiträge, White Paper, Publikationen). Zielzahl ist je eine Veröffentlichung im Semester je Standort, beginnend mit dem Wintersemester 2018/19.

Damit ist der Grundstein für eine Dissemination der Projektergebnisse sowie für einen Transfer des Projektwissens gelegt.

## Literatur

- Bilandzic, H. (2014). Wirkungsforschung. In M. Karmasin, M. Rath & B. Thomaß (Hrsg.), *Kommunikationswissenschaft als Integrationsdisziplin* (S. 159–178). Wiesbaden: Springer.
- Blättel-Mink, B. & Menez, R. (2015). *Kompendium der Innovationsforschung* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS. Verfügbar unter <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&AN=961553>
- Brahm, T., Euler, D., Gerholz, K.-H., Hofhues, S., Huber, L., Jütte, W. et al. (2014). *Positionspapier für die Einrichtung eines Arbeitskreises innerhalb der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Verfügbar unter <http://gabi-reinmann.de/?p=5078>
- Burkart, T. (2010). Qualitatives Experiment. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 252–262). Wiesbaden: Springer.
- Dellwing, M. & Prus, R. (2012). *Einführung in die interaktionistische Ethnografie. Soziologie im Außendienst*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. vollständig überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Auflage). Berlin: Springer.
- Euler, D. (2014). Design-research – a paradigm under development. In D. Euler & P. F. E. Sloane (Hrsg.), *Design-Based Research* (Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik [Beiheft], Bd. 27, S. 15–41). Stuttgart: Steiner.
- Flechsig, K.-H. (1975). Handlungsebenen der Hochschuldidaktik. *ZIFF-Papiere* (3), 1–14.

- Großmann, D. & Wolbring, T. (Hrsg.). (2016). *Evaluation von Studium und Lehre. Grundlagen, methodische Herausforderungen und Lösungsansätze*. Wiesbaden: Springer VS.  
Verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-10886-1>
- Haag, F., Krüger, H., Schwärzel, W. & Wildt, J. (Hrsg.). (1972). *Aktionsforschung. Forschungsstrategien, Forschungsfelder und Forschungspläne*. München: Juventa.
- Hagenauer, G., Ittner, D., Suter, R. & Tribelhorn, T. (Hrsg.). (2018). *Evidenzorientierte Qualitätsentwicklung in der Hochschullehre: Chancen, Herausforderungen und Grenzen* (Zeitschrift für Hochschulentwicklung [ZFHE]), Jg. 13, Nr. 1).
- Hasselhorn, M. & Gold, A. (2006). *Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hasselhorn, M., Köller, O., Maaz, K. & Zimmer, K. (2014). Implementation wirksamer Handlungskonzepte im Bildungsbereich als Forschungsaufgabe. *Psychologische Rundschau*, 65 (3), 140–149.
- Hentig, H. v. (1970). Wissenschaftsdidaktik. In H. v. Hentig, L. Huber & P. Müller (Hrsg.), *Wissenschaftsdidaktik. Referate und Berichte von einer Tagung des Zentrums für interdisziplinäre Forschung der Universität Bielefeld am 11. und 12. April 1969* (Neue Sammlung, Bd. 5, S. 11–40). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hentig, H. v., Huber, L. & Müller, P. (1970). Einführung. In H. v. Hentig, L. Huber & P. Müller (Hrsg.), *Wissenschaftsdidaktik. Referate und Berichte von einer Tagung des Zentrums für interdisziplinäre Forschung der Universität Bielefeld am 11. und 12. April 1969* (Neue Sammlung, Bd. 5, S. 7–12). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hurst, A. (2007). *Qualitativ orientierte Evaluationsforschung im Kontext virtuellen Lehrens und Lernens* (Pädagogik). Zugl.: Ludwigsburg, Pädag. Hochsch., Diss. 2007. München u. a.: GRIN-Verl.
- Jenert, T., Reinmann, G. & Schmohl, T. (Hrsg.). (2019). *Hochschulbildungsforschung. Theoretische, methodologische und methodische Denkanstöße für die Hochschuldidaktik*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kerres, M. (2013). *Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote*. München: Oldenbourg.
- Kleining, G. (1986). Das qualitative Experiment. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 38, 724–750.
- Kleining, G. (2010). Qualitative Heuristik. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 65–78). Wiesbaden: Springer.
- Klüver, J. (1979). *Wissenschaftsdidaktik als Wissenschaftskritik. Am Beispiel der Naturwissenschaften* (Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. 53). Hamburg: Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik.
- Koordinierungsstelle der Begleitforschung des Qualitätspakts Lehre (Hrsg.). (2018). *Auswertungsworkshops der Begleitforschung. Dokumentation der Projektbeiträge* (3 Bände).
- Krainer, L. & Lerchster, R. E. (Hrsg.). (2012). *Interventionsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Metz-Göckel, S. (1975). *Theorie und Praxis der Hochschuldidaktik. Modelle der Lehr- und Lernorganisation* (Campus-Texte Gesellschaftswissenschaften). Diss. Univ. Gießen, 1972. Frankfurt: Campus.

- Micheel, H.-G. (2013). Methodische Aspekte der Wirkungsforschung. In G. Graßhoff (Hrsg.), *Adressaten, Nutzer, Agency. Akteursbezogene Forschungsperspektiven in der Sozialen Arbeit* (S. 181–193). Wiesbaden: Springer VS.
- Mollenhauer, K. (1973). Wissenschaft und Praxis – Vorbemerkungen zu einer Wissenschafts- und Hochschuldidaktik. In *Erziehung und Emanzipation: polemische Skizzen* (6. Aufl., S. 36–54). München: Juventa.
- Nieke, W. & Freytag-Lorinhoven, K. (i.Vorb.). *Wissenschaftsdidaktik vor neuen Aufgaben. Bildung durch Wissenschaft*. Wiesbaden: Springer.
- Petermann, F. (2014). Implementationsforschung. Grundbegriffe und Konzepte. *Psychologische Rundschau*, 65 (3), 122–128.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014). Forschungsdesigns für die qualitative Sozialforschung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 117–133). Wiesbaden: Springer VS.
- Reinmann, G. (2005). Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung. *Unterrichtswissenschaft*, 1, 52–69.
- Reinmann, G. (2015). Forschung zum universitären Lehren und Lernen: Hochschuldidaktische Gegenstandsbestimmung und methodologische Erwägungen. *Das Hochschulwesen*, 63 (5 + 6), 178–188.
- Reinmann, G. & Schmohl, T. (2016). Autoethnografie in der hochschuldidaktischen Forschung. *Impact Free*, 3 (Juli 2016), 1–6. Verfügbar unter <http://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2016/05/Impact-Free-3.pdf> (Zugriff am 16.04.2018).
- Saß, H.-M. (1970). Hochschuldidaktik als Wissenschaftsdidaktik. In K. Schaller (Hrsg.), *Wissenschaft und Lehre* (S. 27–41). Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Schmidt, B. & Tippelt, R. (2005). Besser Lehren – Neues von der Hochschuldidaktik? In U. Teichler (Hrsg.), *Hochschullandschaft im Wandel* (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft, Bd. 50, S. 103–114). Weinheim u. a.: Beltz.
- Schmohl, T. (Hrsg.). (i.Vorb.). *Autoethnografie: Subjektives Schreiben in der Wissenschaft und Schreibdidaktik* (Journal der Schreibberatung [JoSch], Bd. 18). Bielefeld: wbv.
- Schmohl, T. (2018a). Inquiry-Based Self-Reflection: Towards a new way of looking at the Scholarship of Teaching and Learning within German Higher Education. In B. Jansen-Schulz & T. Tantau (Hrsg.), *Principals, Structures and Requirements of Excellent Teaching* (Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. 134, S. 75–90). Bielefeld.
- Schmohl, T. (2018b). Wie weiter in der Hochschullehrerbildung? *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung (BZL)* (3).
- Schneider, M. & Mustafić, M. (Hrsg.). (2015). *Gute Hochschullehre: Eine evidenzbasierte Orientierungshilfe. Wie man Vorlesungen, Seminare und Projekte effektiv gestaltet*. Berlin: Springer.
- Stoltenberg, U. (2006). Innovationsforschung. In W. Rieß & H. Apel (Hrsg.), *Bildung für eine nachhaltige Entwicklung: Aktuelle Forschungsfelder und -ansätze* (S. 81–86). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Thomas, S. (2010). Ethnografie. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 462–475). Wiesbaden: Springer.

- Tremp, P. (2009). Hochschuldidaktische Forschungen. Orientierende Referenzpunkte für didaktische Professionalität und Studienreform. In R. Schneider, B. Szczyrba, U. Welbers & J. Wildt (Hrsg.), *Wandel der Lehr- und Lernkulturen* (Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. 120, S. 206–219). Bielefeld: Bertelsmann.
- Wildt, J. (2011). Ein Blick zurück – Fachübergreifende und/oder fachbezogene Hochschuldidaktik: (K)eine Alternative? In I. Jahnke & J. Wildt (Hrsg.), *Fachübergreifende und fachbezogene Hochschuldidaktik* (Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. 121, S. 19–34). Dortmund: Bertelsmann.
- Wildt, J., Breckwoldt, J., Schaper, N. & Hochmuth, R. (2013). Forschung in der Hochschulbildung. In B. Jorzik (Hrsg.), *Charta guter Lehre. Grundsätze und Leitlinien für eine bessere Lehrkultur* (Positionen/Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, Bd. 2013, S. 103–109). Essen: Edition Stifterverband.
- Winter, M. & Krempkow, R. (2013). *Kartierung der Hochschulforschung in Deutschland 2013. Bestandsaufnahme der hochschulforschenden Einrichtungen*. Wittenberg.
- Wissenschaftsrat (2012). *Empfehlungen zur Weiterentwicklung der wissenschaftlichen Informationsinfrastrukturen in Deutschland bis 2020*. Drs.: 2359–12.
- Witt, C. d. & Czerwionka, T. (2007). *Mediendidaktik* (Studientexte für Erwachsenenbildung). Bielefeld: Bertelsmann.

## Tabellenverzeichnis

Tab. 1	Mapping exemplarischer hochschuldidaktischer Forschungsansätze . . . . .	184
--------	--	-----

## Autor

Tobias Schmohl, Prof. Dr. phil.  
Hochschuldidaktik, Mediendidaktik, Wirtschaftsdidaktik  
tobias.schmohl@th-owl.de