

Handlungskontexte gemeinsam verstehen lernen: Feld- und Interventionsforschung in der Hochschuldidaktik

Angelika Thielsch

»We have much to learn, if only we allow ourselves to be educated by others with experience to share.« Tim Ingold (2018, S. 10)

Zusammenfassung: *In diesem Beitrag werden zwei Forschungszugänge vorgestellt, die aus dem Repertoire heutiger bildungswissenschaftlicher Forschung nicht mehr wegzudenken sind: die Feldforschung und die Interventionsforschung. Obwohl beide sich hinsichtlich ihres übergeordneten Ziels unterscheiden, ist ihnen doch gemein, dass sie in ihrem Vorgehen kontextgebunden vorgehen und sich durch eine gemeinschaftliche Wissensproduktion mit den Mitgliedern des erforschten Bildungskontextes auszeichnen. Sie als Forschungszugänge zu beschreiben und ihren Wert für die Hochschuldidaktik zu umreißen, ist Ziel dieses Beitrags. Hierzu werden neben Informationen zu den Hintergründen jedes Zugangs auch Informationen zur Planung und Durchführung einer Feld- oder Interventionsforschung eingeführt. Anschließend wird anhand bereits realisierter Beispiele erläutert, auf welchen Ebenen und zu welchen Zielen hochschuldidaktische Forschung auf einen der beiden Zugänge zurückgreifen kann.*

Schlagworte: *Feldforschung, Interventionsforschung, gemeinsame Wissensproduktion, teilnehmende Beobachtung, ethnographisches Interview*

1 Einleitung

Ziel der Hochschuldidaktik ist es, die vielfältigen Anliegen zu bearbeiten, die sich im Zusammenhang mit akademischen Lehr- und Lernprozesse ergeben (Huber, 1983, S. 116). Dazu gehört auch, Lösungen für konkrete, praktische Probleme zu finden, die im Kontext der »Lernsituation und Lernumwelt« (ebd.) von Studierenden entstehen können. Um einem solchen Anspruch auch im Forschen gerecht werden zu können, bieten Zu-

gänge wie die Feld- und Interventionsforschung vielerlei Vorteile. Beide zielen darauf ab zu verstehen, welches Wissen in einem Bildungskontext von den Beteiligten beansprucht wird, welche Werte handlungsleitend sind und welche Konzepte beidem zugrunde liegen (Delamont, 2014, S. 175). Dies erreichen sie durch ihren hohen Grad der Kontextbezogenheit und Partizipation.

Um die Besonderheiten beider Ansätze sowie ihre Relevanz für die Hochschuldidaktik besser zu verstehen, bietet dieser Beitrag eine Grundlage. Hier soll es darum gehen, die Hintergründe der beiden methodologisch verwandten Forschungszugänge nachzuzeichnen. Dabei werden zum einen grundlegende Aspekte beider Zugänge vorgestellt, zum anderen werden ihre Gemeinsamkeiten und Unterschiede beleuchtet. Ziel ist es, die Potentiale der Feld- und Interventionsforschung für die Hochschulbildungsforschung nachzuzeichnen, Hinweise zur konkreten Gestaltung kontextsensibler Forschungsdesigns zu geben und Einsatzfelder im Bereich der Hochschuldidaktik zu beleuchten.

Nach dieser Hinführung folgt im zweiten Teil die Vorstellung der beiden Forschungszugänge sowie eine Diskussion ihrer Verbindungslinien. Anschließend wird in Teil drei umrissen, welche methodischen Überlegungen bei der Gestaltung von Feld- oder Interventionsforschungen zu beachten sind. Um zu verdeutlichen, auf welchen Ebenen derlei Studien im Kontext der Hochschullehre angesiedelt sein können, folgt im vierten Teil ein Einblick in realisierte hochschuldidaktische Feld- und Interventionsforschungen. Der Beitrag schließt im fünften Teil mit einem Ausblick zur Bedeutung beider Forschungszugänge für die Hochschuldidaktik.

2 Feld- und Interventionsforschung – Hintergründe, Ziele, Verbindungslinien

In diesem Teil folgt eine kurze Vorstellung beider Forschungszugänge. Zunächst werden Hintergründe und Besonderheiten der Feldforschung eingeführt, dann der Interventionsforschung. Schließlich werden die Gemeinsamkeiten und Unterschiede beider Zugänge skizziert.

2.1 Feldforschung

Die aus der Ethnologie stammende Feldforschung strebt an, die Sinnzusammenhänge und Wirkungsmechanismen einer sozialen Gruppe zu verstehen. Dabei folgt sie der Prämisse, dass soziale Realität erst dadurch erfasst werden kann, wenn man die Regeln kennt, anhand derer die Interaktionen in einem Kontext strukturiert werden. Erst auf Grundlage dieser Innensicht sei man in der Lage, Handlungen, Gesten und Aussagen der Gruppenmitglieder zu interpretieren (Pring, 2015, S. 126). Diese Minimaldefinition deutet bereits an, wie komplex dieser Forschungszugang ist. Einen ersten Einblick in diese Komplexität und ebenso in zwei für die Hochschuldidaktik relevante Spielarten der Feldforschung, bieten die folgenden Ausführungen.

Um kontextsensibel und offen agieren zu können, greift die Feldforschung als ethnographische Forschungspraxis in erster Linie auf die Methode der teilnehmenden Beobachtung zurück (vgl. Atkinson & Hammersley, 1998; Spittler, 2001; Spradley, 1980). Diese ermöglicht ihr, soziale Phänomene als temporär akzeptiertes Mitglied einer Gruppe

wahrzunehmen und zu hinterfragen (vgl. Campbell & Lassiter, 2015; Cousin, 2009). Im Zuge einer Feldforschung entsteht neues Wissen jedoch nicht durch Beobachtung alleine, sondern vielmehr durch den Kontakt zu und den Austausch mit den Mitgliedern einer sozialen Gruppe: »We study *with* people, rather than making studies *of* them« unterstreicht Ingold (2018, S. 11; Hervorhebungen im Original) und verweist damit auf den Kern der Feldforschung. Denn diese fußt methodologisch auf der Überzeugung, dass Erkenntnisse und neues Wissen kollaborativ erzeugt werden.

Im Kontext der Bildungsforschung wird die Feldforschung inzwischen als eine grundlegende Strategie verstanden, mithilfe derer Schul- und Hochschulrealitäten besser verstanden werden können (vgl. Delamont, 2014; Pabian, 2014). Feldforschung im Bereich der Hochschuldidaktik ist der »fokussierten Ethnographie« zuzuordnen (Knoblauch, 2001), die ihre inhaltliche Ausrichtung weniger über den Fokus auf eine soziale Gruppe als Ganzes, sondern mehr über einen konkreten Anlass, eine Situation oder bestimmte Interaktionsformen erhält (Wolf & Thiersch, 2022, S. 165). Im Gegensatz zur sogenannten »konventionellen Ethnographie« ist sie weniger zeitintensiv als andere Feldforschungen, zeichnet sich dafür allerdings durch eine komprimiertere, zeitlich oft dichte Datenerhebung aus (ebd.). Da die Feldforschung anstrebt, ein Feld möglichst ganzheitlich zu beobachten und zu beschreiben, gilt sie sowohl in der unmittelbaren Durchführung als auch in der Auswertung und Verschriftlichung als ressourcenintensiver Forschungszugang (Wolf & Thiersch, 2022, S. 165).

Unabhängig vom Kontext oder der Größe des zu erforschenden Feldes, birgt die Feldforschung zwei markante Hürden für die beteiligten Forschenden (Pring, 2015, S. 126ff.). Die erste Hürde besteht darin, die gewonnenen Erkenntnisse mit Blick auf ihre Übertragbarkeit kritisch zu hinterfragen. Wenn jede erfahrene Situation, jede Handlung, die beobachtet wurde, sowohl von den Motiven der Beteiligten geleitet wurde als auch durch die Handlungsspielräume, die sie für sich nutzen konnten oder wollten, ist sie dann nicht einmalig? Und wenn sie einmalig ist, welche Schlüsse können wir dann von ihr ableiten? Ein Ausweg aus diesem Dilemma ergibt sich, wenn nicht alleine die Einzigartigkeit einer Situation, sondern auch ihre Vergleichbarkeit zu anderen Situationen betrachtet wird (ebd.; Cohen, Manion & Morrison, 2018, S. 293f.). Wo sind Ähnlichkeiten in den Rahmenbedingungen, den Gruppenzusammensetzungen oder in den Handlungsweisen? Sich sowohl der Einzigartigkeit einer Situation als auch ihrer Ähnlichkeit mit anderen Situationen bewusst zu werden, ist für die Durchführung und Auswertung von Feldforschungen grundlegend.

Die zweite Hürde mahnt die Forschenden zu erkennen und zu reflektieren, dass alles, was sie im Zuge einer Feldforschung wahrnehmen, interpretieren und dokumentieren, durch das eigene Weltverständnis, die eigenen Vorerfahrungen und individuellen Interessen beeinflusst wird und sich dies auch in den verschriftlichten Ergebnissen manifestiert (vgl. Geertz, 1973). Diese Hürde, die im Rahmen der »Writing Culture-Debatte« (Clifford & Marcus, 1986) umfassend diskutiert wurde, kann durch Reflexion und Transparenz überwunden werden. Sich selbst als Teil des Forschungsprozesses zu verstehen und den eigenen Einfluss sowohl auf das Forschungsfeld als auch die Forschungsergebnisse kontinuierlich zu hinterfragen und zur Diskussion zu stellen, ist somit heute eine – wenn nicht die – zentrale forschungsethische Grundlage jedes Feldforschungsprojektes.

Im Kontext bildungswissenschaftlicher Studien stehen Forschende dabei oft vor der Herausforderung einer »doppelten Distanzierung« (Breidenstein, 2017, S. 15f.). Denn sie bringen nicht nur ihre theoretischen Vorverständnisse in die Forschung ein, sondern haben zudem konkrete Erinnerungen an eigene Erfahrungen in vergleichbaren Bildungskontexten. Diese Vertrautheit mit dem Forschungsfeld zu reflektieren und transparent zu machen, sollte entsprechend auch für hochschuldidaktisch Forschende handlungsleitend sein.

Dies ist besonders der Fall, wenn die Feldforschung in Form einer autoethnographischen Studie realisiert wird (vgl. Chang, 2008). In dieser speziellen Ausprägung ethnographischer Forschungspraxis steht das subjektive Erleben der Forscher:in im Zentrum der Betrachtung und dient als primäre Quelle. Die teilnehmende Beobachtung wird hier ergänzt durch eine strukturierte Selbstbeobachtung. Wahrnehmungen und Erlebnisse werden so gewonnen, reflektiert und beschrieben (vgl. Reinmann, 2019). Anders als in anderen Feldforschungskontexten wird die persönliche Involviertheit nicht als Hürde verstanden, sondern vielmehr als einzigartiger Zugang, der es Forschenden erlaubt, auch jene Aspekte eines sozialen Phänomens zu erfassen, die erst durch die eigenen Erfahrungen erkennbar werden. Die Autoethnographie greift hierbei auf die Überzeugung zurück, dass das emotionale Erleben im Forschen einen epistemischen Wert für den Erkenntnisgewinn als Ganzes haben kann, beispielsweise als Werkzeug, um bislang gewonnene Daten zu verdichten (Stodulka, 2014). Im Kontext der Hochschulbildungsforschung werden die Potentiale der Selbstbezüglichkeit, die die Autoethnographie bietet, inzwischen immer häufiger genutzt, um sowohl die hochschuldidaktische als auch die Lehrpraxis zu hinterfragen (vgl. Autor:innengruppe AEDiL, 2021; Reinmann & Schmohl, 2016).

Durch ihre Kontextbezogenheit ist die Feldforschung als Forschungszugang zudem äußerst vielseitig. Diese Vielseitigkeit zeigt sich auch in der »virtuellen Ethnographie« (vgl. Cohen et al., 2018, S. 299f.). Diese, insbesondere durch die Arbeiten von Hine (2015) sowie Pink und Kolleg:innen (2016) geprägte Spielart, lädt dazu ein, soziale Phänomene im Kontext der Digitalität mithilfe der Feldforschung zu betrachten. Die sogenannte Netnographie (Hine, 2015, S. 43) geht davon aus, dass das Internet sowohl als Ort als auch als Tool und ebenso als Ausprägung individueller Selbstkonzepte verstanden werden kann. Der Handlungsrahmen des sozialen Miteinanders wird im digitalen Raum neu und aktiv miteinander erschaffen und stellt so einen besonderen Feldzugang für ethnographische Studien dar. Dieser Zugang muss sich nicht auf den digitalen Raum beschränken, sondern kann als hybride Ethnographie ebenso die sozialen Prozesse erforschen, die gleichermaßen in einer virtuellen als auch in einer physischen Umgebung gelebt werden (Przybylski, 2021). Gerade im Zuge der zahlreichen Formate und Erfahrungen zum Lehren und Lernen im digitalen Raum stellt diese Spielart der Feldforschung für die hochschuldidaktische Forschungspraxis eine Chance dar.

Die Anpassungsfähigkeit der Feldforschung ermöglicht der Hochschuldidaktik, die Handlungskontexte, in denen akademisches Lernen und Lehren realisiert wird, gemeinsam mit den dort handelnden Personen zu ergründen. Eine Eigenschaft, die sie mit der Interventionsforschung teilt.

2.2 Interventionsforschung

Ebenso wie die Feldforschung gilt die Interventionsforschung als partizipativer Zugang, der Forschungsprozesse im weitesten Sinne nicht *über*, sondern *mit* sozialen Gruppen realisiert. Im Zentrum liegt hierbei der Fokus auf der Entwicklung und/oder Überprüfung sinnvoller Interventionen in einem spezifischen Kontext.

Als Interventionen werden Maßnahmen verstanden, mit denen in einen laufenden Prozess eingegriffen und aufgrund derer Veränderungen hervorgerufen werden (Hübner & Ukowitz, 2019, S. 19; Leutner, 2013, S. 17). Interventionen im Bildungskontext sind als lehr-lernbezogene Handlungen zu verstehen, die eine Lehrperson von sich aus nicht realisiert hätte, jedoch in Abstimmung mit einer außenstehenden Person als sinnvoll identifiziert, gemeinsam entwickelt, implementiert und hinsichtlich ihrer Wirkung hinterfragt (Evens, Elen & Depaepe, 2015, p. 2 referring to Hattie, Biggs & Purdie, 1996). Einer solchen Intervention sollte stets eine Bestandsaufnahme vorausgehen, in der die sinngebenden Strukturen und Regeln eines Praxisfelds erfasst werden und Rückschlüsse auf das Veränderungspotential des Kontextes ermöglichen.

Grundsätzlich werden innerhalb der Interventionsforschung zwei Spielarten unterschieden. Die eine beschreibt Forschungsprojekte, die die Qualität untersuchen, die ein Interventionsdesign in einem bestimmten Kontext hatte. Diese Spielart findet sich häufig in Studien, in denen mit einer Kontroll- und einer Treatmentgruppe gearbeitet wird und die mögliche Unterschiede zwischen beiden in Verbindung zur eingesetzten Intervention thematisieren. Diese Studien, die in methodologischer Nähe zur Psychologie realisierten werden (vgl. auch Mörth, Paridon, Enders & Ulrich, in diesem Band), zielen in erster Linie darauf ab, die Wirkung einer Intervention zu beforschen. Im Gegensatz dazu handelt es sich bei der anderen Spielart um Studien, die zunächst anstreben, im Prozess der Forschung eine Intervention zu entwickeln und zu realisieren (Lerchster, 2012, S. 9). Es ist diese Spielart, die verstärkt auf Hypothesenbildung abzielt, statt auf Hypothesenüberprüfung, auf die in diesem Beitrag der Fokus gerichtet wird.

Derartige Interventionsforschungen arbeiten in der Regel transdisziplinär (Lerchster, 2012, S. 12). Grund hierfür ist ihr Anspruch, die zu entwerfenden Interventionen und die damit einhergehenden Forschungsfragen und -designs in enger Abstimmung mit jenen zu entwickeln, die im zu erforschenden System ansässig sind und dort alltäglich handeln. Ein derlei transdisziplinärer Ansatz, in dem mehrdimensionale Fragestellungen von einer disziplinenübergreifenden Gruppe entwickelt werden, ist im Kontext der Hochschulbildungsforschung nicht unüblich. Zwei bekannte Forschungszugänge, die eng mit der Interventionsforschung verknüpft sind und in der hochschuldidaktischen Landschaft Anwendung finden, sind die Aktionsforschung (vgl. auch Gottschalk, in diesem Band) und die Design Based Research (vgl. auch Reinmann, in diesem Band). Zu beiden finden sich inzwischen vielfältige Studien, die ihren Nutzen für das Verstehen und die Gestaltung akademischer Lehr-Lernprozesse belegen (vgl. Langemeyer, 2020; Sharma & McShane, 2008; Willcoxson, 1994).

Die Interventionsforschung, ebenso wie die genannten verwandten Ansätze, verstehen sich als Prozesswissenschaften und ordnen sich der qualitativen Sozialforschung zu (Lerchster, 2012, S. 26). Obwohl sich die Interventionsforschung methodisch und methodologisch vorrangig auf beobachtende Zugänge sowie verschiedene Formen des In-

terviews beruft, greift sie je nach Veränderungsanliegen zum Teil auch auf quantitative Methoden zurück. Ein besonderer Teil des Forschungsprozesses ist hier, dass die Ergebnisse einer Intervention in »Rückkopplungsveranstaltungen« (Krainer & Lerchster, 2012, S. 13) regelmäßig vorgestellt und mit den Beteiligten reflektiert werden, sodass im Gespräch nächste Schritte und weiterführende Handlungen durchdacht werden können.

Ausgehend von diesem Anspruch versteht sich die Interventionsforschung als partizipativ. Sie sucht stets nach Wegen, die Menschen im Untersuchungsfeld auf die eine oder andere Art zu beteiligen. Partizipation als Leitmotiv des Forschungsprozesses zu nutzen, kann sich für die beteiligten Forschenden dadurch als herausfordernd erweisen, dass die eigenen Rollen sich aufgrund der vielfältigen Ebenen im Forschungsdesign als komplexes Bündel darstellen, das stets in Relation zu den Rollen der anderen Beteiligten geplant und reflektiert werden sollte. Ein fundamentaler Schritt hierfür ist der Prozess der Selbstaufklärung, den Lerchster & Heintel (2019, S. 48) wie folgt beschreiben:

»Der Interventionsforschungsprozess beginnt bei der vorliegenden Alltagserfahrung, bei allem vorhandenen expliziten und impliziten Wissen, bei den Interessen, den mit ihnen verbundenen Emotionen etc. und endet im Begreifen derselben, wozu auch das Wissen um den Bedeutungsgehalt seiner einzelnen Bestandteile gehört. Wir nennen dieses Vorgehen Selbstaufklärung. Letztere wiederum ist Voraussetzung für bewusst getroffene oder zu treffende Entscheidungen [...].«

Der Interventionsforschung kann als Forschungszugang, der auf gemeinschaftlich initiierte und reflektierte Veränderung ausgerichtet ist, eine Art Vermittlungsposition zwischen dem Handeln als Forschende und dem Handeln als Mitglieder eines sozialen Kontextes zugeschrieben werden (Hübner & Ukowitz, 2019, S. 18). Ihr Potential für die hochschuldidaktische Forschung, die auf das Verstehen und Gestalten des akademischen Lehrens und Lernens ausgerichtet ist, wird hier sichtbar.

2.3 Verbindungslinien zwischen Feld- und Interventionsforschung

Zunächst offenbaren sich zwei markante Unterschiede zwischen der Feldforschung und der Interventionsforschung. Einer dieser Unterschiede ist, dass die Zielsetzung der Interventionsforschung über das gemeinschaftliche Verstehen einer Situation hinausreicht. Sie strebt zudem an, die Situation zu verändern und diese Veränderung (kollaborativ) zu begleiten und mitunter zu überprüfen (vgl. Cousin, 2009; Lerchster, 2012; Leutner, 2013). Durch dieses Bestreben ergibt sich der zweite markante Unterschied. Denn die Interventionsforschung verläuft nicht linear, sondern spiralförmig (Cousin, 2009, S. 156f.). Nach einer ersten Datensammlung und Analyse folgt die gemeinschaftliche Entwicklung von Handlungsideen und -strategien, um konkrete Aktionen abzuleiten. Die Qualität dieser neu entwickelten Interventionen wird sodann erneut forschend begleitet und anschließend im Austausch ausgewertet.

Neben diesen Unterschieden, die sich insbesondere in der Reichweite der Zielsetzung beider Forschungszugänge abbilden, gibt es zwei klar erkennbare Gemeinsamkeiten zwischen der Feldforschung und der Interventionsforschung:

- Beide streben an, die Sinnzusammenhänge und Wirkungsmechanismen sozialer Handlungen innerhalb eines Kontextes zu erfassen und nachzuvollziehen.
- Beide können dem Bereich der transformativen Forschungszugängen (Cousin, 2009, S. 154) zugeordnet werden, da sie darauf abzielen, neue Erkenntnisse gemeinschaftlich und im Austausch mit den involvierten Mitgliedern der sozialen Gruppe sowie der Forschung zu generieren.

Eine erste Orientierung, um ein solches partizipatives Forschungsdesign im Bildungskontext zu realisieren, bietet der folgende Abschnitt.

3 Feld- und Interventionsforschung planen und durchführen

Die Feldforschung und ebenso die Interventionsforschung unterscheiden sich dank ihrer auf gemeinsames Verstehen ausgerichteten Vorgehensweise von vielen anderen Forschungszugängen, die im Bereich der Hochschulbildungsforschung zum Einsatz kommen (vgl. Wilson, 1977). Im Folgenden wird dies anhand zweier Aspekte, die bei der Planung und Durchführung hochschuldidaktischer Feld- oder Interventionsforschungen beachtet werden sollten, verdeutlicht. Diese Aspekte betreffen die Methodenwahl sowie die Forschungsethik.

3.1 Forschungsethische Aspekte

Um forschende Prozesse des gemeinsamen Verstehens transparent und entlang wissenschaftlicher Qualitätskriterien zu realisieren, gilt es, sich bereits in der Vorbereitung mit der eigenen Positioniertheit auseinanderzusetzen. Welche Vorannahmen bringe ich in die Forschung ein? In welcher Beziehung stehe ich zu den beteiligten Personen? Welche Rollen übernehme ich im Zuge des Forschungsprozesses? Von welchen Werten bin ich dabei geleitet? Derlei reflexive Fragen dienen dazu, dem Anspruch an »wissenschaftliche Reflexivität« (Bourdieu & Wacquant, 2013) gerecht zu werden, das eigene Vorwissen über den zu beforschenden Bildungskontext zu hinterfragen und die damit verbundenen epistemologischen Überzeugungen zu reflektieren (vgl. Kordts-Freudinger & Kenneweg, 2021; Tuula, Holland & Lahelma, 2014). Eine solche Standortbestimmung sollte Ausgangspunkt jeder Durchführung einer hochschuldidaktischen Studie sein, da sie hilft, den »Spagat zwischen Kontextbezogenheit [...] einerseits und wissenschaftlicher Fundiertheit andererseits [...]« (Jenert, 2019, S. 164) zu bewältigen.

Ergänzend zu diesen Überlegungen zur eigenen Positioniertheit sollte zu Beginn einer hochschuldidaktischen Feld- oder Interventionsforschung hinterfragt werden, welche Erkenntnisse man zu gewinnen erhofft und welchen Wert diese für andere Kontexte haben können. Insbesondere, da davon auszugehen ist, dass erlebte Situationen in formalen Lehr-Lernsettings einzigartig sind und so ein Anspruch an Wiederholbarkeit, wie er an quantitative Studien gerichtet wird, nicht gegeben ist (Winter, 2011, Absatz 7f.). Da es schwerfallen kann, nicht doch vermeintlich allgemeingültige Aussagen auf Basis der wahrgenommenen Handlungsstrukturen oder der dahinterliegenden Mechanismen zu treffen, ist es hilfreich, bereits im Vorfeld zu erkennen, wann eine Übertragbarkeit mög-

lich ist und was sie einschränkt. Eine solche Einschränkung ergibt sich beispielsweise dadurch, dass das gewählte Forschungsfeld nicht starr ist, sondern vielmehr erst im Zuge der Interaktionen aller Beteiligten konstruiert wird. Das, was Grundlage der Datenerhebung ist, ist einem Aushandlungsprozess gleichzusetzen, der durch die jeweils situativ Beteiligten und ihre Motive geprägt und somit stets einzigartig ist.

In kontextsensiblen Forschungszugängen wie der Feld- und Interventionsforschung empfiehlt es sich daher, individuelle forschungsethische Leitlinien zu formulieren, die wie folgt aussehen können:

- Ich bin mir meiner eigenen Bezüge zum Forschungsfeld bewusst und integriere dieses Wissen reflexiv in meine Forschungspraxis.
- Ich bin mir der Einzigartigkeit meines Forschungsfeldes bewusst und respektiere die Perspektiven, denen ich begegne.
- Ich kenne die verschiedenen Rollen, die ich im Laufe des Forschungsprozesses einnehme, und beachte, dass diese durch meine Beziehung zu den Beteiligten im Feld beeinflusst sein können.

Leitlinien wie diese können nicht nur als Orientierung für das eigene Handeln dienen, sie können auch im Forschungsprozess – und insbesondere im Falle der Interventionsforschung – mit den Beteiligten besprochen und reflektiert werden. Dies ist für Hochschuldidaktiker:innen zentral, da sie als Forschende stets zu einem gewissen Maße Selbstbeforschung betreiben (vgl. Kordts-Freudinger & Kenneweg, 2021; Reinmann, 2019); im Forschen müssen sie ihre verschiedenen Perspektiven und die damit verbundenen Interessen vereinen und sollten dies entsprechend reflektieren.

3.2 Methodische Aspekte

Sowohl die Feldforschung als auch die Interventionsforschung zeichnen sich durch ihre Methodenpluralität aus, die sie in erster Linie aus dem Umfeld der qualitativen Sozialforschung beziehen (vgl. Campbell & Lassiter, 2015; Krainer & Lerchster, 2012). Meist arbeiten sie mit einer Kombination von Interviews und Beobachtungen sowie der Dokumentation ihrer Erfahrungen in Form von (handschriftlichen) Feldnotizen und Ton- und Bildaufzeichnungen. Nowotny & Knorr (1975, S. 97) schlagen vor, die verschiedenen Möglichkeiten der Datenerhebung hinsichtlich des Grades ihrer Strukturiertheit sowie der Rahmenbedingungen ihrer Erhebung zu unterteilen (vgl. Tab. 1).

Tab. 1: Möglichkeiten der Datenerhebung nach Nowotny & Knorr (1975, S. 97)

	unstrukturiert	strukturiert
direkt, nicht verbal	teilnehmende Beobachtung	systematische Beobachtung, Feldnotiz
direkt, verbal	Befragung von Informant:innen	Interview, schriftliche Befragung
indirekt	schriftliche oder visuelle Quellen	systematisch erhobene Daten

Drei methodische Elemente, die sowohl in der Feld- als auch der Interventionsforschung grundlegend sind, stelle ich im Folgenden vor: die Beobachtung, die Dokumentation und das ethnographische Interview.

Die Beobachtung als zielgerichtete und systematische Forschungsmethode der Datenerhebung kann unterschiedliche Ausprägungen haben (vgl. Döring & Bortz, 2016), die der Hochschuldidaktik dank der dort eingesetzten Hospitationsformate weitestgehend vertraut sind. Sie kann sowohl selektiv als auch offen gestaltet werden und sich hinsichtlich des Grades der Involviertheit der Forschenden unterscheiden. Es gibt die teilnehmende und die nicht-teilnehmende Beobachtung; während erstere unterteilt werden kann in ein aktives und passives Teilnehmen, kann letztere sowohl offen als auch verdeckt erfolgen (Cousin, 2009, S. 119; Döring & Bortz, 2016, S. 329). Durch ihre Nähe zum hochschuldidaktischen Alltag, ist ihr Einsatz in der hochschuldidaktischen Forschung gleichermaßen unkompliziert wie auch sinnvoll. Jedoch gilt es, den Wechsel in eine forschende Perspektive hier gezielt zu planen. Grundsätzlich ist die Beobachtung in Feld- und Interventionsforschungen der Ausgangspunkt, um sich dem zu untersuchenden Kontext zu nähern und um ihn verstehen zu lernen.

Dieses Verstehen kann sowohl durch unstrukturierte Befragungen entstehen als auch durch (teil)strukturierte Interviews. Eine besondere und auf gemeinsame Wissensproduktion ausgerichtete Interview-Variante ist die des ethnographischen Interviews. Im ethnographischen Interview haben die Interviewten die Möglichkeit, sowohl die Fragen, die besprochen werden, als auch mitunter den Fokus des Interviews in Gänge durch ihre jeweiligen Perspektiven zu lenken (Heyl, 2014, S. 369f.). Diese Offenheit ist in der Zielsetzung dieser Interview-Variante begründet (ebd.; Spradley, 1979). Hier soll im Dialog Bedeutung erschaffen werden. Voraussetzung dafür ist das gegenseitige Nachvollziehen der jeweiligen Perspektiven sowie ein Bewusstsein dafür, dass alles Wissen, das im Rahmen eines solchen Interviews verhandelt wird, durch die Beteiligten konstruiert wurde. Erneut zeigt sich die Nähe zum professionellen hochschuldidaktischen Alltag. Ähnlich den Auswertungsgesprächen eines Lehrbesuchs, wird hier im Austausch rekonstruiert, wie ein soziales Phänomen in der Lehre oder im Lernen zu begreifen ist, was ihm zugrunde liegt, worauf es abzielen soll und welche unterschiedlichen Lesarten es hier geben kann. Der diskursive Charakter des ethnographischen Interviews kann neben der Beobachtung als weiterer wichtiger Baustein verstanden werden, um im Kontext Hochschuldidaktik eine Feld- oder Interventionsforschung zu realisieren.

Die gewonnenen Einblicke aus Beobachtungen und Interviews gilt es möglichst zeitnah festzuhalten, daher erfolgt die Dokumentation des Erlebten parallel zum Erkunden des Feldes, eine Beobachtung begleitend oder zeitnah zur Teilnahme an einer Situation (Emerson, Fretz & Shaw, 2014, S. 356). Die Dokumentation – oft als Feldnotiz bezeichnet – kann unterschiedliche Ausprägungen haben: von mentalen Notizen über ausformulierte Beschreibungen bis hin zu strukturierten Beobachtungsnotizen und ersten Analysen (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 341; Emerson, Fretz & Shaw, 2011, S. 29f.). In der Regel sind Feldnotizen selektiv. Sie dienen dazu, das Erlebte zu ordnen, wahrgenommene Handlungen oder Interaktionen zu beschreiben oder eigene Bezüge oder Reaktionen zu reflektieren. Ob sie per Hand oder digital, geschrieben oder gesprochen oder durch Skizzen oder Aufnahmen gestützt erfolgen, entscheiden die Forschenden individuell und in Relation zu den Gegebenheiten im Forschungsfeld sowie der geplanten weiteren Ver-

wendung der Daten. Für die hochschuldidaktische Forschung heißt das, flexibel und den Rahmenbedingungen angepasst handeln zu können, was bei der Vielfalt der unterschiedlichen Handlungskontexte der Hochschuldidaktik ein klarer Vorteil ist. Unabhängig davon, wann und wie Feldnotizen und andere Artefakte im Zuge der Forschung gesammelt werden, die so entstehende Dokumentation bildet die zentrale Datengrundlage für beide Forschungszugänge; für die Interventionsforschung hat sie zudem die Funktion, dass sie als Grundlage dafür dienen kann, in den Rückkopplungsveranstaltungen mit den Beteiligten eines Projektes zu konkreten, zum Teil gemeinsam erlebten Situationen in Austausch zu kommen.

Die methodische Vielfalt, mit der in der Feldforschung und der Interventionsforschung gearbeitet werden kann, spiegelt sich auch in den Themen wider, die mithilfe dieser Zugänge in der Hochschuldidaktik beforscht werden (können).

4 Einsatzfelder im Bereich hochschuldidaktischer (Forschungs-)Praxis

Systematisieren lässt sich diese Vielzahl über die verschiedenen Ebenen, die für die Hochschuldidaktik ein Forschungsfeld darstellen können. Diese lassen sich in Anlehnung an Cousin (2009, S. 110) wie folgt unterteilen:

- *Studien auf der Mikroebene – Ebene einzelner Veranstaltungen.* Hier stehen konkrete Lehr-Lernumgebungen im Fokus. Diese können sowohl Lehrveranstaltungen als auch Workshops, Beratungen oder Prüfungen sein und so neben Formaten aus dem direkten Lehrkontext auch Formate hochschuldidaktischer Arbeit erforschen.
- *Studien auf der Mesoebene – Ebene teilgruppen- und themenspezifischer Kontexte.* In diesem Bereich werden Fragen verfolgt, die spezifische Settings oder Gruppen betreffen, die jedoch nicht disziplinär oder personengebunden sein müssen. Hier können beispielsweise Studiengänge oder Weiterbildungsprogramme sowie wiederkehrende Veranstaltungen wie Konferenzen oder ein Tag der Lehre in den Blick genommen werden.
- *Studien auf der Makroebene – übergeordnete Ebene.* Diese fokussieren beispielsweise die jeweilige Ausprägung der akademischen Kultur in einem Feld. Sie kann aber auch disziplinen- oder fakultätsspezifische Fragen verfolgen oder die Rahmenbedingungen und Handlungsmechanismen einer Hochschule betrachten. Der Fokus ist hier entsprechend weit angelegt.

Beispiele zu allen drei Ebenen sollen helfen, ihre jeweilige Verortung besser zu greifen und gleichzeitig einen Einblick in bereits gewonnene Erkenntnisse durch Feld- und Interventionsforschungen im Kontext der Hochschuldidaktik zu geben. Obwohl die Vielzahl bereits realisierter Studien auf der Mikroebene anzusiedeln ist, gibt es auch auf der Meso- und Makroebene beachtenswerte Ansätze.

4.1 Ebene einzelner Veranstaltungen – Mikroebene

Feldforschungen, die auf Ebene einzelner Lehrveranstaltungen durchgeführt werden, werden als mikroethnographische Studien bezeichnet (vgl. Garcez, 1997; Tuula et al., 2014). Diese zielen darauf ab, soziale Prozesse und Interaktionen zu ergründen und Einblicke in die dahinterliegenden Strukturen oder Handlungsmotive der Beteiligten zu erhalten. Derlei Feldforschungen sind zumeist in einem Veranstaltungssetting verortet, das neben den individuellen Interessen der Beteiligten ebenso von »fachspezifischen wie auch von fachübergreifenden Handlungsstrukturen« (Münst, 2004, S. 99) geprägt ist. Um diese Handlungsstrukturen zu erkennen, ist die eigene Teilnahme an der Veranstaltung – ob in einem teilnehmenden oder nicht-teilnehmenden Modus – grundlegend.

Ein Beispiel für eine solche Feldforschung stammt aus dem Bereich der Dekolonisierung der Hochschullehre. Durch teilnehmende Beobachtung wurde hier in einem geisteswissenschaftlichen Masterseminar der Einsatz eines noch unbekannten didaktischen Zugangs begleitet und hinterfragt. Für den epistemologisch herausfordernden Zugang der postkolonialen Pädagogik konnte so mittels Feldforschung belegt werden, welche Hürden für Lehrende und Studierende mit einem solchen Zugang verbunden sein können, um darauf basierend Vorgehensweisen vorzustellen, die im konkreten Setting dabei geholfen haben, die entstandenen Unsicherheiten zu bewältigen (Thielsch, 2020).

Durch Feldforschung gewonnene Einblicke in akademische Lehr-Lern-Realitäten können auch als Grundlage für weiterführende Forschung dienen. Dies zeigt das zweite Beispiel, in dem von Ternes et al. (2022) autoethnographische Stories ausgewertet wurden, die von den Erfahrungen von Lehrenden zu Beginn der Corona-Pandemie berichten. Auf Basis dieser Weiternutzung des ethnographischen Materials konnte nachgezeichnet werden, in welchen Situationen das ungewohnte Lehren und Lernen auf Distanz zu einer verstärkten Studierendenorientierung in der Lehrgestaltung führte (ebd.).

Auch aus dem Bereich der Interventionsforschung finden sich veranstaltungsbezogene Beispiele. Solche Studien werden oft dadurch initiiert, dass Lehrende eine Frage zu ihrer eigenen Lehre (für sich) klären wollen (Bock & Heiny, 2019, S. 191). Der Ausgangspunkt hierfür kann beispielsweise in einer Irritation liegen, die sich aus den Rückmeldungen in einer Lehrevaluation ergeben und die eine Lehrperson veranlasst, sich an die Hochschuldidaktik zu wenden, um die Hintergründe der Rückmeldung zu klären. Die somit beginnende Aktionsforschung bringt Lehrende und Hochschuldidaktiker:innen zusammen. Gemeinsam definieren sie Erkenntnisinteressen und Forschungsfragen und arbeiten im Prozess partizipativ, wie beispielsweise in der von Bergande und Frölich-Steffen (2020) präsentierten Studie, um im Kontext eines Programmierkurses die Lehre diversitätssensibler zu gestalten.

Studien auf der Mikroebene sind für die Hochschuldidaktik auch dadurch bedeutsam, dass hier die forschende Handlung mit der gezielten Förderung individueller Lehrkompetenzentwicklung zusammenfällt. Durch das (gemeinsame) Vorbereiten und Durchführen einer Forschung wird bei den beteiligten Lehrenden die Reflexion der eigenen Lehrpraktiken, ihrer Hintergründe und Kontexte angeregt und so ein grundlegendes Element ihrer Kompetenzentwicklung adressiert. In Verbindung hierzu argumentieren Kember und Gow (1992) und Macdonald (2002), dass die gemeinsame

Entwicklung von Interventionen die Reflexion der eigenen Lehrhandlungen fördert und so als Instrument akademischer Lehrkompetenzentwicklung genutzt werden kann. Auch die an vielen Hochschulstandorten in das hochschuldidaktische Programm integrierten Lehrforschungsprojekte, die im Sinne eines *scholarship of teaching and learning* (vgl. Boyer, 1990; Huber, 2014) umgesetzt werden, sind hierfür ein prominentes Beispiel (vgl. auch Arnold, Vöing & Reisas, in diesem Band).

4.2 Ebene teilgruppen- oder themenspezifischer Kontexte – Mesoebene

Soziale Phänomene der Hochschulwelt auf der Mesoebene zu erforschen ist im Vergleich zu veranstaltungsbezogenen Studien auf der Mikroebene komplexer und zeitaufwendiger, da es die Begleitung mehrerer Gruppen eines Kontextes verlangt. Die Beobachtungen und Informationen aus allen Gruppen gilt es dann zu verbinden, um daraus jene Strukturen zu ermitteln, die das Handeln aller Gruppen leiteten oder beeinflussten.

Wertvolle Einblicke für die Hochschuldidaktik wurden so beispielsweise im Bereich der Internationalisierung gewonnen. Dort wurde erforscht, welche Bedarfe interkulturelle Studiengruppen haben (Schröer & Bettmann, 2017) oder welchen Herausforderungen sich Lehrende in internationalen Lehrkontexten gegenübersehen (Otten & Scheitza, 2015). Derlei Studien haben geholfen zu verstehen, welche sozialen und kommunikativen Faktoren das Lehr- oder Lernverhalten der Beteiligten beeinflussen und wodurch hier Missverständnisse entstehen können. Ethnographischen Studien im Bildungskontext ist zudem zu verdanken, dass wir inzwischen von der Existenz des sogenannten »verborgenen Curriculums« wissen und so für mögliche Erwartungsdiskrepanzen im Lehren sensibilisiert sind (Delamont, 2014).

Weitere Beispiele auf der Mesoebene stammen aus dem Feld der digitalen Lehre und geben hier Einblicke in die Anforderungen des Lehrens und Lernens in virtuellen Settings (vgl. Jensen, Bearman, Boud & Konradsen, 2022). Ein Beispiel hierfür ist die kollaborative Autoethnographie des Lehrens während der Corona-Pandemie der Autor:innenengruppe AEDiL (2021), die offenbarte, wodurch bei Lehrenden, Studierenden, aber auch Hochschuldidaktiker:innen im Zuge der Umstellung auf Distanzlehre Unsicherheiten entstanden und welche individuellen Lösungsstrategien hier entwickelt wurden.

Auf der Mesoebene sind zudem jene Forschungsprojekte anzusiedeln, die das Lernen und Lehren auf Studiengangsebene in den Blick nehmen oder die Handlungs- und Kommunikationsstrukturen in hochschuldidaktischen Programmen untersuchen.

4.3 Übergeordnete Ebenen – Makroebene

Studien auf der Makroebene stehen vor den gleichen Herausforderungen wie Studien auf der Mesoebene, nur, dass sich hier der Bezugsrahmen erweitert. Wie kann man die Kultur einer Hochschule erfassen? Wie die handlungsleitenden Werte innerhalb einer Disziplin? Eine solche Studie zu realisieren braucht Zeit und Ressourcen und im besten Fall ein Modell, das bei der Annäherung an die Vielzahl der sozialen Phänomene hilft (vgl. Kuh & Whitt, 1988). Der Hochschuldidaktik können derlei Studien wertvolle Einblicke geben, da sie Informationen zu Querschnittsthemen ganzer Gruppen bereithalten.

Ein Beispiel dafür stellen Forschungen zu den Eigenheiten im Lehren und Lernen einzelner Disziplinen dar. So konnte eine Studie auf Basis einer umfangreichen Feldforschung belegen, inwiefern die Zuschreibung von Geschlecht in natur- und ingenieurwissenschaftlichen Lehrkontexten mit einer Hierarchisierung der beteiligten Lehrenden und Studierenden einhergehen kann (Münst, 2008). Die Mechanismen, die dies ermöglichen, wurden sichtbar gemacht und können nun in ihrer Entstehung hinterfragt und aufgebrochen werden. Ein anderes Beispiel ist die viel zitierte Arbeit von Becher und Trowler (2001) zu den Besonderheiten und Verbindungen verschiedener fachdisziplinärer Gruppen, die maßgeblich verdeutlicht, inwiefern im Hochschulkontext das Lehr- und Lernhandeln durch gruppenspezifische Symboliken und Strukturen ausgehandelt und organisiert wird.

Auch wenn Interventionsforschungen auf dieser Ebene nur schwer möglich sind, bietet die Feldforschung der Hochschuldidaktik hier einen Zugang, um die Rahmungen des Lehrens und Lernens an einer Hochschule oder einer Disziplin besser nachzuvollziehen, und ermöglicht so, gemeinsam mit den dort handelnden Personen in produktiven Austausch zur Lehr- und Studiengestaltung zu kommen.

5 Ausblick

In diesem Beitrag wurde dargelegt, dass sowohl die Feldforschung als auch die Interventionsforschung das Forschungshandeln der Hochschuldidaktik durch ihren unmittelbaren Zugang zum Lehr-Lernkontext und seinen Rahmenbedingungen bereichern kann. Die in ihnen angelegte Teilnahme und Teilhabe in einem konkreten Feld – sei es in einer zeitlich begrenzten Veranstaltung oder auch innerhalb eines Studienganges, eines Faches oder einer Hochschule – ermöglicht Forschenden einen Zugang zur gleichen Realität, die auch Lehrende, Studierende oder alle anderen an der Lehre beteiligten Personen erleben. Eine Eigenschaft, die den hochschuldidaktischen Anspruch an die Praxisbezogenheit wie kaum ein anderer Forschungszugang zu erreichen hilft.

Derlei Forschungsansätze, die auf Verstehen abzielen, erfahren bedauerlicherweise nicht immer die Beachtung, die sie verdienen (Metz-Göckel, Kamphans & Scholkmann, 2012). Und das, obschon ihr Wert für das Erkennen und Nachvollziehen sozialer Phänomene im Kontext des akademischen Lehrens und Lernens – wie oben skizziert wurde – reichhaltig ist und kaum bestritten werden kann (Scholkmann, 2017, S. 7). Vor dem Hintergrund der sich rasant wandelnden Realität, in der Hochschulbildungsprozesse heute geplant und realisiert werden müssen, ist jedoch anzunehmen, dass Forschungszugänge wie die Feld- und Interventionsforschung in Zukunft immer größere Bedeutung für die Hochschuldidaktik haben werden. Bereits heute zeigt sich, dass Studien im Feld der Digitalisierung, der Internationalisierung und Diversitätsorientierung die Vorteile kontextbezogener Forschungszugänge nutzen, um die komplexen sozialen Prozesse, die mit dem Lehren und Lernen an Hochschulen einhergehen, zu entschlüsseln.

Die Hochschuldidaktik sollte jedoch darauf achten, bei der Anwendung einer der beiden Forschungszugänge nicht jene Fehlkonzeppte zu bedienen, die andere Disziplinen inzwischen kritisch reflektiert und für sich überwunden haben. Insbesondere ist das Konstruieren einer vermeintlichen Dichotomie zwischen Forschenden und Erforschten,

zwischen »uns« und »denen«, zwischen dem »Eigenen« und dem »Fremden« zu vermeiden. Die Ethnologie, die wohl die umfangreichste – und sicher auch umstrittenste – Beziehung zur Feldforschung und ihren verwandten Zugängen hat, brauchte Jahrzehnte, um die künstliche Distanz und die dadurch erschaffene Hierarchie im Forschen zu überwinden (und kämpft mitunter noch heute damit). Hier sollte die Hochschuldidaktik Obacht walten lassen und vielmehr selbstbewusst die sie leitenden Ziele als Orientierung nutzen, um Studien zu gestalten, die ein gemeinsames Verstehen ohne künstliche Abgrenzungen voneinander anstreben. Schließlich geht es der Hochschuldidaktik darum, sich über die vielfältige Praxis des akademischen Lehrens und Lernens zu verständigen (Scharlau, 2019) und zunächst die Fragen kennenzulernen und zu verstehen, auf die im Lehren in einem spezifischen Kontext nach Antworten gesucht wird (Rhein, 2013). Egal, ob diese Fragen eine konkrete Veranstaltung betreffen oder für eine Disziplin oder Hochschule allgemein gelten: sie zu erfassen braucht stets eine Verbindung zum jeweiligen Kontext und den Austausch mit denen, die gewohnt sind, in ihm zu handeln.

Literatur

- Atkinson, P. & Hammersley, M. (1998). *Ethnography and Participant Observation*. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Strategies of qualitative inquiry* (S. 248–261). Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.
- Autor:innengruppe AEDiL. (2021). *Corona-Semester reflektiert. Einblicke einer kollaborativen Autoethnographie*. Bielefeld: wbv Media.
- Becher, T. & Trowler, P. (2001). *Academic tribes and territories: Intellectual enquiry and the culture of disciplines* (2nd ed.). Philadelphia, PA: Open University Press.
- Bergande, B. & Fröhlich-Steffen, S. (2020). Vielfalt in der einführenden Programmierung kompetent begegnen – eine gendersensible didaktische Intervention. *die hochschullehre*, 6, 325–337. <https://doi.org/10.3278/HSL2019W>
- Bock, S. & Heiny, J. (2019). Lehrentwicklung im Zusammenspiel von Hochschuldidaktik, Lehrenden, Studierenden und Aktionsforschung. In T. Jenert, G. Reinmann & T. Schmohl (Hg.), *Hochschulbildungsforschung: Theoretische, methodologische und methodische Denkanstöße für die Hochschuldidaktik* (S. 185–205). Wiesbaden: Springer VS.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. (2013). *Reflexive Anthropologie* (3. Aufl.). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Boyer, E.L. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. Princeton, N.J: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Breidenstein, G. (2017). Interdisziplinäre Tradition und disziplinäre Konvention in der erziehungswissenschaftlichen Ethnographie. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 18(1), 9–20. <https://doi.org/10.3224/zqf.v18i1.02>
- Campbell, E. & Lassiter, L.E. (2015). *Doing ethnography today: Theories, methods, exercises*. Chichester, West Sussex; Malen, MA: Wiley-Blackwell.
- Chang, H. (2008). *Autoethnography as method*. Walnut Creek, Calif: Left Coast Press.
- Clifford, J. & Marcus, G.E. (Hg.). (1986). *Writing culture: The poetics and politics of ethnography*. Berkeley, Calif.: Univ. of California Press.

- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). London New York: Routledge.
- Cousin, G. (2009). *Researching Learning in Higher Education: An Introduction to Contemporary Methods and Approaches*. London; New York: Routledge.
- Delamont, S. (2014). *Key themes in the ethnography of education: Achievements and agendas*. Los Angeles: SAGE.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). Datenerhebung. In N. Döring & J. Bortz (Hg.), *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. vollständig überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Auflage, S. 321–577). Berlin; Heidelberg: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5>
- Emerson, R.M., Fretz, R.I. & Shaw, L.L. (2011). *Writing ethnographic fieldnotes* (2nd ed.). Chicago: The University of Chicago Press.
- Emerson, R.M., Fretz, R.I. & Shaw, L.L. (2014). Participant Observation and Fieldnotes. In P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (Hg.), *Handbook of ethnography* (Reprinted, S. 352–368). Los Angeles; London; New Delhi; Singapore; Washington DC: SAGE.
- Evens, M., Elen, J. & Depaepe, F. (2015). Developing Pedagogical Content Knowledge: Lessons Learned from Intervention Studies. *Education Research International*, 2015. <https://doi.org/10.1155/2015/790417>
- Garcez, P.M. (1997). Microethnography. In N.H. Hornberger & D. Corson (Hg.), *Encyclopedia of Language and Education* (S. 187–196). Dordrecht: Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-011-4535-0_18
- Geertz, C. (1973). Thick description: Toward an interpretive theory of culture. In C. Geertz, *The Interpretation of Culture* (S. 3–30). New York: Basic Books.
- Hattie, J., Biggs, J. & Purdie, N. (1996). Effects of Learning Skills Interventions on Student Learning: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 66(2), 99–136. <https://doi.org/10.3102/00346543066002099>
- Heyl, B.S. (2014). Ethnographic Interviewing. In P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (Hg.), *Handbook of ethnography* (Reprinted, S. 369–383). Los Angeles; London; New Delhi; Singapore; Washington DC: SAGE.
- Hine, C. (2015). *Ethnography for the Internet: Embedded, Embodied and Everyday*. London: Routledge.
- Huber, L. (1983). Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung. In L. Huber (Hg.), *Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule* (S. 114–138). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Huber, L. (2014). Scholarship of teaching and learning: Konzept, Geschichte, Formen, Entwicklungsaufgaben. In L. Huber, A. Pilniok, R. Sethe, B. Szczyrba, M.P. Vogel & Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik (Hg.), *Forschendes Lehren im eigenen Fach: Scholarship of teaching and learning in Beispielen* (S. 19–36). Bielefeld: wbv Media.
- Hübner, R. & Ukowitz, M. (2019). Partizipation braucht Intervention. Eine Einleitung. In M. Ukowitz & R. Hübner (Hg.), *Interventionsforschung. Band 3: Wege der Vermittlung* (S. 1–26). Wiesbaden: Springer.
- Ingold, T. (2018). *Anthropology: Why it matters*. Medford: Polity Press.
- Jenert, T. (2019). »Messy Research«. Methodologische Herausforderungen der Hochschulbildungsforschung. In T. Jenert, G. Reinmann & T. Schmohl (Hg.), *Hochschulbildungsforschung: Theoretische, methodologische und methodische Denkanstöße für die Hochschuldi-*

- daktik (S. 149–166). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-20309-2>
- Jensen, L.X., Bearman, M., Boud, D. & Konradsen, F. (2022). Digital ethnography in higher education teaching and learning – A methodological review. *Higher Education*. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00838-4>
- Kember, D. & Gow, L. (1992). Action research as a form of staff development in higher education. *Higher Education*, 23(3), 297–310. <https://doi.org/10.1007/BF00145018>
- Knoblauch, H. (2001). Fokussierte Ethnographie: Soziologie, Ethnologie und die neue Welle der Ethnographie. *Sozialer Sinn*, 2(1), 123–141.
- Kordts-Freudinger, R. & Kenneweg, A.C. (2021). Forschung in der Hochschuldidaktik. Forschung für die Praxis und Forschung aus der Praxis. In R. Kordts-Freudinger, N. Schaper, A. Scholkmann & B. Szczyrba (Hg.), *Handbuch Hochschuldidaktik* (S. 393–406). Bielefeld: wbv.
- Krainer, L. & Lerchster, R.E. (2012). Interventionsforschung: Paradigmen, Methoden, Reflexionen. In R.E. Lerchster & L. Krainer (Hg.), *Interventionsforschung. Bd. 1: Paradigmen, Methoden, Reflexionen* (S. 9–19). Wiesbaden: Springer.
- Kuh, G.D. & Whitt, E.J. (1988). *The Invisible Tapestry: Culture in American Colleges and Universities*. Washington, D.C.: Association for the Study of Higher Education.
- Langemeyer, I. (2020). Action Research: Kurt Lewins Modell der Praxisforschung. In A. Werner, T. Brinker, A. Spiekermann, M. Merkt & B. Stelzer (Hg.), *Hochschuldidaktik als professionelle Verbindung von Forschung, Politik und Praxis* (S. 53–63). Bielefeld: wbv Media. <https://doi.org/10.3278/6004665W006>
- Lerchster, R.E. (2012). Zentrale Grundannahmen der Interventionsforschung. In L. Krainer & R.E. Lerchster (Hg.), *Interventionsforschung. Band 1: Paradigmen, Methoden, Reflexionen* (S. 23–73). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19113-3>
- Lerchster, R.E. & Heintel, P. (2019). Interventionsforschung in ihrer Beziehung zur Transzendentalphilosophie. In M. Ukowitz & R. Hübner (Hg.), *Interventionsforschung. Band 3: Wege der Vermittlung* (S. 27–58). Wiesbaden: Springer.
- Leutner, D. (2013). Perspektiven pädagogischer Interventionsforschung. In R. Weiß (Hg.), *Qualitätsentwicklung in der Berufsbildungsforschung* (S. 17–28). Bielefeld: Bertelsmann.
- Macdonald, R. (2002). Educational development: Research, evaluation and changing practice in higher education. In R. Macdonald & J. Wisdom (Hg.), *Academic and educational development: Research, evaluation and changing practice in higher education* (S. 3–13). London; Sterling, VA: Kogan Page; Stylus Pub.
- Metz-Göckel, S., Kamphans, M. & Scholkmann, A. (2012). Hochschuldidaktische Forschung zur Lehrqualität und Lernwirksamkeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15(2), 213–232. <https://doi.org/10.1007/s11618-012-0274-z>
- Münst, A.S. (2004). Die Teilnehmende Beobachtung als Methode für die Hochschulforschung und Hochschuldidaktik: Ein Plädoyer. *HDZ Journal*, 15(2), 9–12.
- Münst, A.S. (2008). Hierarchie, Fachkompetenz und Geschlecht in Lehrveranstaltungen: Ergebnisse einer ethnographischen Teilnehmenden Beobachtung. In K. Zimmermann, M. Kamphans & S. Metz-Göckel (Hg.), *Perspektiven der Hochschulforschung*

- (S. 179–196). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90827-4_11
- Nowotny, H. & Knorr, K.D. (1975). Die Feldforschung. In J. van Koolwijk & M. Wicken-Mayser (Hg.), *Techniken der empirischen Sozialforschung Band 2: Untersuchungsformen* (S. 82–107). Berlin: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783486819403>
- Otten, M. & Scheitza, A. (2015). *Hochschullehre im multikulturellen Lernraum: Studie zur Bestandsaufnahme und Empfehlungen zur Planung hochschuldidaktischer Interventionen*. Bonn: Internationale DAAD-Akademie. https://www2.daad.de/medien/ida/ida_studie_hochschullehre_im_multikulturellen_lernraum.pdf
- Pabian, P. (2014). Ethnographies of higher education: Introduction to the special issue. *European Journal of Higher Education*, 4(1), 6–17. <https://doi.org/10.1080/21568235.2013.864569>
- Pink, S., Horst, H.A., Postill, J., Hjorth, L., Lewis, T. & Tacchi, J. (Hg.). (2016). *Digital ethnography: Principles and practice*. Los Angeles: SAGE.
- Pring, R. (2015). *Philosophy of educational research* (3rd ed.). London; New York: Bloomsbury Academic.
- Przybylski, L. (2021). *Hybrid ethnography: Online, offline, and in between*. Los Angeles: SAGE.
- Reinmann, G. (2019). Die Selbstbezüglichkeit der hochschuldidaktischen Forschung und ihre Folgen für die Möglichkeiten des Erkennens. In T. Jenert, G. Reinmann & T. Schmohl (Hg.), *Hochschulbildungsforschung: Theoretische, methodologische und methodische Denkanstöße für die Hochschuldidaktik* (S. 125–148). Wiesbaden: Springer VS.
- Reinmann, G. & Schmohl, T. (2016). Autoethnografie in der hochschuldidaktischen Forschung. *Impact Free*, 3. <https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2016/05/Impact-Free-3.pdf>
- Rhein, R. (2013). Hochschuldidaktik und wissenschaftsbezogene Reflexion. In A. Spiekermann (Hg.), *Lehrforschung wird Praxis: Hochschuldidaktische Forschungsergebnisse und ihre Integration in die Praxis* (S. 41–50). Bielefeld: Bertelsmann.
- Scharlau, I. (2019). Sich verständigen. Überlegungen zur Frage der Evidenzbasierung. In T. Jenert, G. Reinmann & T. Schmohl (Hg.), *Hochschulbildungsforschung: Theoretische, methodologische und methodische Denkanstöße für die Hochschuldidaktik* (S. 105–123). Wiesbaden: Springer VS.
- Scholkmann, A. (2017). Bridging the gap. Research as a practice to link higher education research and educational development. *die hochschullehre*, 3, 1–15.
- Schröer, N. & Bettmann, R. (2017). Die lebensweltliche Grundlegung Interkultureller Hochschulbildung. In R. Bettmann, V. Hinnenkamp, A. Satola & N. Schröer (Hg.), *Die Hochschule als interkultureller Aushandlungsraum* (S. 215–254). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17047-9_13
- Sharma, M.D. & McShane, K. (2008). A methodological framework for understanding and describing discipline-based scholarship of teaching in higher education through design-based research. *Higher Education Research & Development*, 27(3), 257–270. <https://doi.org/10.1080/07294360802183812>
- Spittler, G. (2001). Teilnehmende Beobachtung als Dichte Teilnahme. *Zeitschrift für Ethnologie*, 126, 1–25.
- Spradley, J.P. (1979). *The ethnographic interview*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Spradley, J.P. (1980). *Participant observation*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

- Stodulka, T. (2014). Feldforschung als Begegnung – Zur pragmatischen Dimension ethnographischer Daten. *Sociologus*, 64(2), 179–206. <https://doi.org/10.3790/soc.64.2.179>
- Ternes, D., Bernhard, N., Gewinner, I., Goller, A., Lohner, D., König, K., ... Thielsch, A. (2022). Dem eigenen Anspruch auf der Spur: Autoethnographische Einblicke zu studierendenzentrierter Lehre. In H. Angenent, J. Petri & T. Zimenkova (Hg.), *Hochschulen in der Pandemie. Impulse für eine nachhaltige Entwicklung von Studium und Lehre* (S. 400–414). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839459843-025>
- Thielsch, A. (2020). Listening out and dealing with otherness. A postcolonial approach to higher education teaching. *Arts and Humanities in Higher Education*, 19(3), 227–243. <https://doi.org/10.1177/1474022219832459>
- Tuula, G., Holland, J. & Lahelma, E. (2014). Ethnographic Research in Educational Settings. In P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (Hg.), *Handbook of ethnography* (Reprinted, S. 188–203). Los Angeles; London; New Delhi; Singapore; Washington DC: SAGE.
- Willcoxson, L. (1994). Action Research: Theory and Practice for Higher Education. *Higher Education Research & Development*, 13(1), 93–98. <https://doi.org/10.1080/0729436940130109>
- Wilson, S. (1977). The Use of Ethnographic Techniques in Educational Research. *Review of Educational Research*, 47(2), 245–265. <https://doi.org/10.3102/00346543047002245>
- Winter, R. (2011). Ein Plädoyer für kritische Perspektiven in der qualitativen Forschung. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 12(1). <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs110171>
- Wolf, E. & Thiersch, S. (2022). Rekonstruktive Situationsanalyse. Ein Forschungszugang zu pädagogischer Sozialität im digitalisierten Unterricht. In M. Kondratjuk, O. Dörner, S. Tiefel & H. Ohlbrecht (Hg.), *Qualitative Forschung auf dem Prüfstand: Beiträge zur Professionalisierung qualitativ-empirischer Forschung in den Sozial- und Bildungswissenschaften* (S. 163–186). Opladen, Berlin, Toronto: Budrich.