

---

# Vermittlungswissenschaft: Eine neue Perspektive für die Didaktik?

---

## Forschungsnotiz Nr. 9

---

Gabi Reinmann

---

Mai 2011

---

*Forschungsnotizen an der Professur für  
Lehren und Lernen mit Medien sind als  
„Extended Abstracts“ zu verstehen.  
Diese sollen einen prägnanten Über-  
blick über aktuelle Forschungsarbeiten  
geben und können als Grundlage für  
längere Buch- oder Zeitschriftenbeiträge  
dienen.*

Universität der Bundeswehr München  
Fakultät für Pädagogik  
Professur für Lehren und Lernen mit Medien  
Werner-Heisenberg-Weg 39  
85579 Neubiberg

URL: <http://lernen-unibw.de>

Redaktionelle Betreuung: Silvia Sippel

## 1. Problemstellung:

### Brachliegendes Didaktik-Potenzial

Es gibt viele Definitionen von Didaktik. Alle aber haben mit dem Lehren und Lernen, mit Inhalten und Methoden des Lehrens und Lernens bzw. mit „Vermittlungsprozessen von Kultur in spezifischen Gesellschaften“ (Kron, 2008, S. 41) zu tun. Didaktische Erkenntnisse aus Theorie und Empirie haben aus meiner Sicht ein breites Potenzial für wissenschaftliche und praktische Herausforderungen in verschiedenen Vermittlungskontexten, das nur unzureichend genutzt wird. Zu dieser These komme ich angesichts folgender Beobachtungen:

(a) Außerhalb des Kontextes Schule hat die Didaktik als eine Teildisziplin der Erziehungs- oder Bildungswissenschaft (bzw. Pädagogik)<sup>1</sup> mit ihren Intentionen einen insgesamt schweren Stand. „Didaktisierung“ ist ein Ziel oder Vorgang, der mitunter sogar negativ besetzt ist und als überflüssig oder schädlich (z.B. entmündigend) eingeschätzt wird. Diese Diskussion wird vor allem an den Hochschulen geführt (z.B. Mittelstraß, 1998; Rhein, 2010).

(b) In der *Allgemeinen* Didaktik dominiert nach wie vor der Kontext Schule (vgl. Terhart, 2009). Ebenfalls einen rein schulischen Bezug weisen die meisten Fachdidaktiken auf. Einigermaßen sichtbar haben sich (trotz der genannten Skepsis) allenfalls die Hochschuldidaktik (Huber, 1983; Jahnke & Wildt, 2010) und die Mediendidaktik (Kerres, 2001) etablieren können. Zudem gibt es vereinzelte Versuche, auch über die Schule hinaus domänenspezifische Didaktiken wie die Wirtschaftsdidaktik (Euler & Hahn, 2007) oder Politikdidaktik (Deichmann, 2004) zu konzipieren und aktuelle Themen unter didaktischer Perspektive (z.B. Online- oder Web-Didaktik) aufzugreifen. Eine anerkannte eigene Didaktik der Erwachsenenbildung z.B. gibt es dagegen nicht (Meueler, 2010).

(c) Didaktische Erkenntnisse gelangen schlecht (oder gar nicht) in potenzielle didaktische Anwendungsfelder, die außerhalb expliziter (Aus-)Bildungskontexte liegen. Beispiele sind zum einen die öffentliche oder mediale Kommunikation, zu der man auch die Wissenschaftskommunikation zählen könnte. Zum anderen kann man an Felder wie Mitarbeiterführung und Wissensmanagement in Unternehmen denken, in denen es darum geht, Wissen(sprozesse) und Einstellungen zu beeinflussen (vgl. Reinmann, 2009).

(d) Zwischen verschiedenen (Teil-)Disziplinen, die sich aus unterschiedlichen Perspektiven mit der Frage beschäftigen, wie man z.B. besser informieren, kommunizieren, lehren, lernen oder sich selbst weiterentwickeln kann, findet wenig bis kein Austausch statt. Didaktische, psychologische, kommunikations-, informations- und medienwissenschaftliche sowie (bildungs-)philosophische Forschungsstränge laufen eher nebeneinander her, ohne dass nennenswerte Abgleiche oder gar Kooperationen stattfinden, die der Sache (einer besseren Vermittlung) zuträglich wären.

Es stellt sich nun die Frage, wie man (a) die ungünstigen Konnotationen der (Allgemeinen) Didaktik vermeiden, (b) deren Fixierung auf die Schule lockern, (c) den Geltungsbereich didaktischer Erkenntnisse vergrößern und (d) die interdisziplinäre Zusammenarbeit verbessern könnte. Versuche, dies mit dem Begriff der *Vermittlung* bzw. einer Disziplin *Vermittlungswissenschaft* zu tun, gibt es in der bildungswissenschaftlichen Literatur immer wieder (Raadke, 1985; Welbers, 2003a; von Olberg, 2004; Grammes, 2009). Insbesondere im Zusammenhang mit der Lehrerbildung wurde dem Vermittlungsbegriff Anfang 2000 gar eine Renaissance vorhergesagt (Welbers, 2003b), die aber weitgehend ausgeblieben ist. Die Gründe für dieses Ausbleiben dürften vielfältig sein und können an dieser Stelle nicht dargelegt werden. Nichtsdestotrotz halte ich es für fruchtbar, den Gedanken einer Vermittlungswissenschaft als einer eigenen (Teil-)Disziplin noch einmal aufzugreifen, um allem voran das skizzierte brachliegende Potenzial der Didaktik besser auszuschöpfen und weiterzuentwickeln.

## 2. Forschungskontext:

### Längerfristig angelegtes programmatisches Vorhaben

Es gibt aktuell kein Drittmittel-finanziertes Projekt, in dem wir untersuchen können, ob, wie und in welcher Form das Konzept der Vermittlung zum Kristallisationspunkt einer eigenen (Teil-)Disziplin werden und Lösungsstrategien für die skizzierte Problemstellung liefern könnte. Man muss wohl davon ausgehen, dass dies in Zukunft auch so bleiben wird, weil ein solches Vorhaben die gängigen Ziele der wissenschaftlichen Projektförderung bei den einschlägigen großen Förderorganisationen aus mehreren Gründen nicht erfüllt: (a) Das Vorhaben ist eher programmatischer Natur, lässt sich nicht als zeitlich genau terminiertes Projekt bestimmen und ist in seinem Ausgang ungewiss. (b) Es benötigt zunächst eine theoretische Reflexion zur Generierung eines Rahmens für empirische Analysen und entwicklungsorientierte Arbeiten. (c) Schließlich ist das Vorhaben nicht frei von normativen Ansprüchen: Ziel ist es, die bildungswissenschaftlichen Überlegungen zur Vermittlung (siehe Abschnitt 3)

<sup>1</sup> Hier beginnen im Prinzip schon die Probleme: Pädagogik wird oft (aber nicht immer) mit Erziehungswissenschaft gleichgesetzt, worunter dann Themengebiete wie Erziehung, Bildung und Unterricht (oder nur Erziehung und Bildung, weil Unterricht unter die Bildung subsumiert wird) fallen. Zunehmend (aber wiederum nicht flächendeckend) wird aber auch Pädagogik durch Bildungswissenschaft ersetzt, was angesichts der subsumierten Themengebiete auch legitim erscheint.

zum Ausgangspunkt zu machen, sodass die Frage nach dem Warum und Wozu jeglicher Form von Vermittlung stets mitgedacht werden muss.

Vor diesem Hintergrund kann das Thema *Vermittlungswissenschaft* nur als längerfristig angelegtes Vorhaben in unsere Arbeit an der Professur für Lehren und Lernen mit Medien integriert und „nebenher“ verfolgt werden<sup>2</sup>. Dabei möchte ich auf meine Arbeiten zur (Medien-)Didaktik (Reinmann, 2005; 2011) in verschiedenen Bildungskontexten und zum Umgang mit Wissen (organisationales und persönliches Wissensmanagement; Reinmann & Mandl, 2004; Reinmann & Eppler, 2008; Reinmann, 2009) als Basis zurückgreifen. Ziel ist es, einen begrifflichen Rahmen zu schaffen und in diesem Teilprojekte zu definieren, für die man dann auch eine Drittmittelfinanzierung anstreben kann.

### 3. Theoretische Verortung:

#### Vermittlung als genuin bildungswissenschaftliche Kategorie

Alle mir bisher bekannten Beiträge zum Konzept der Vermittlung und zur Frage, welche Möglichkeiten, aber auch Risiken eine Vermittlungswissenschaft mit sich brächte, sind bildungswissenschaftlicher Natur. Für den Begriff der Vermittlung gibt es zwei Lesarten: eine eher informationstechnische Lesart von Vermittlung als *Übermittlung*, und eine der an der ursprünglichen Wortbedeutung orientierte Lesart von Vermittlung als *Verbinden und Verwöhnen* (Arnold, 2007, S. 35). Das Dialogische und Widersprüche Überwindende am Vermittlungsbegriff (Welbers, 2003a, S. 25) ist allerdings wenig bekannt und wird entsprechend selten bemüht.

Laut Grammes (2009) gibt es in der didaktischen Tradition zwei Vermittlungskonzepte: Das *additive* Konzept entspricht dem Alltagsverständnis von Didaktik, dem zufolge Vermittlung etwas ist, das man einem Wissen quasi nachträglich und von außen hinzufügt, woraus sich die tendenziell negative Konnotation des „Aufhübschens“ und „Verpackens“ ergibt. Das *relationale* Konzept von Vermittlung dagegen geht davon aus, dass Wissen, speziell wissenschaftliches Wissen bzw. Wissenschaft an sich, die Vermittlung als integralen Bestandteil in sich trägt, also immer schon vermittelt ist bzw. als sozialer Sachverhalt darauf angewiesen ist, vermittelt zu werden.

Das relationale Vermittlungskonzept bezeichnet Miller-Kipp (2003) als *Selbstvermittlung*, das additive dagegen als *Fremdvermittlung*. Ein Beispiel für Fremdvermittlung sind die Fachdidaktiken, die – so Miller-Kipps Argumentation – den Auftrag haben, Nicht-Wissenschaftler zu befähigen, (wissenschaft-

liches) Wissen an Laien (nämlich Schüler/innen) zu vermitteln (Miller-Kipp, 2003, S. 222). Im Gegensatz zu den Fachdidaktiken aber greift der Begriff der Vermittlung über den schulischen Bereich hinaus und umfasst auch andere kulturelle Handlungsfelder, z.B. Öffentlichkeitsarbeit, Ausstellungen, mediale Präsentationen etc. (Roth, 2003, S. 105).

Wildt (2003, S. 157 f.) macht einen Vorschlag zur Ausdifferenzierung des Vermittlungskonzepts, indem er vier mögliche Diskurse ausmacht: (a) Vermittlung im *didaktischen* Diskurs beziehe sich immer auf das Lernen, das durch Lehren initiiert und unterstützt wird<sup>3</sup>. (b) Vermittlung im *kommunikationswissenschaftlichen* Diskurs beziehe sich auf die Verständigung zwischen Sender und Empfänger über eine Nachricht. (c) Vermittlung im *medienwissenschaftlichen* Diskurs fokussiere die durch Medien mögliche Präsentation (im Sinne von „präsent halten“). (d) Vermittlung in einem eher *psychologischen* Diskurs<sup>4</sup> laufe darauf hinaus, Vermittlung als Mediation zu konzipieren, in der z.B. verschiedene Interessen ausgehandelt werden.

Eine weitere in der Literatur anzutreffende Unterscheidung betrifft die Vermittlungssituation bzw. das Setting der Vermittlung: Stadtfeld (2003) unterscheidet *institutionalisierte* Vermittlungssituationen, in denen planmäßig unterrichtet bzw. reflektiert gelehrt wird, von *natürlichen* Vermittlungssituationen, in denen eine spontane Unterstützung, Anleitung, Korrektur, Belehrung oder Ermutigung stattfindet, wenn Lern- und Problemlöseprozesse ins Stocken geraten. Institutionalisierte Vermittlungssituationen bezeichnen Kade und Seitter (2007) als *explizite* Settings, in denen der Vermittlungscharakter bei der Wissenskommunikation am offensichtlichsten sei. Dem stellen sie *mediale* Settings gegenüber, in denen der Vermittlungsprozess organisiert wird, ohne dass die Adressaten anwesend sind. Als Drittes werden *hybride* Settings postuliert, in denen Wissensvermittlung, Belehrung, Unterhaltung und andere Formen der Wissenskommunikation gleichzeitig erfolgen oder ineinander übergehen. Dies sind z.B. die von Roth (2003) bezeichneten kulturellen Handlungsfelder, aber auch Handlungsfelder im Kontext der Arbeit in Organisationen. Bei allen drei Settings werden ausschließlich Aspekte der Fremdvermittlung (additives Vermittlungskonzept) thematisiert, für die man „Mediatoren zwischen Wissensproduktion und Wissensanwendern“ (Kade, Seitter & Dinkelaker, 2010, S. 203) braucht.

<sup>2</sup> Dies ist ein schwerwiegendes Dilemma, in das uns die Drittmittelforschungslastigkeit grundsätzlich gebracht hat (vgl. Zierer, 2011).

<sup>3</sup> Innerhalb des didaktischen Diskurses unterscheidet Arnold (2007, S. 36) noch einmal zwischen einer erzeugungsdidaktischen und ermöglichungsdidaktischen Vermittlungsvorstellung.

<sup>4</sup> Die Kennzeichnung des Diskurses in Richtung Mediation als psychologisch nimmt Wildt (2003) so nicht vor, sondern wurde an der Stelle von mir ergänzt. Genauer könnte man von einem klinisch-psychologischen und organisationspsychologischen Diskurs sprechen.

Uneinigkeit herrscht in der Literatur über die Rolle der *Aneignung* von Wissen seitens einer Person im Rahmen einer (möglichen) Vermittlungswissenschaft: Einerseits kann man die Aneignung als unabhömmliches Pendant zur Vermittlung sehen und zum genuinen Bestandteil einer Vermittlungswissenschaft machen (z.B. Kade et al., 2010; Welbers, 2010). Andererseits kann man die Aneignung als getrennt von der Vermittlung sehen und damit die Auffassung vertreten, dass sie nicht Teil einer Vermittlungswissenschaft ist, sondern eigens (z.B. in einer Aneignungswissenschaft) betrachtet werden muss (z.B. Miller-Kipp, 2003, Arnold, 2007).

Schließlich gibt es pädagogische Ansätze, die den Vermittlungsbegriff nicht explizit nennen, gleichzeitig aber eine Richtung einschlagen, die mit der Vermittlungswissenschaft als Idee kompatibel erscheint: So macht Prange (2005, 2010) den Versuch, aus einer genuin didaktischen Perspektive das Kerngeschäft der Erziehungswissenschaft zu reformulieren. Er sieht dieses im „Zeigen“, was vormaligen, darstellenden und appellativen Charakter annehmen kann. Dabei gelten das Zeigen und Lernen (Lernen als Üben, Kenntniserwerb und Entwicklung von Haltungen) als aufeinander bezogen.

#### 4. Methodisches Vorgehen:

##### Entwicklung eines begrifflichen Rahmens

Der Versuch, einen begrifflichen Rahmen für die Konzeptualisierung einer Vermittlungswissenschaft zu entwickeln, muss sich in einem ersten Schritt mit diesen und weiteren Vorstellung von Vermittlung und Vermittlungswissenschaft auseinandersetzen. Dabei erscheint es mir wichtig, die bestehenden Ausführungen danach zu trennen, welche Zielkontexte – also Schule, Hochschule oder Erwachsenenbildung/Weiterbildung – jeweils in den Blick genommen werden. Meine ersten Recherchen jedenfalls deuten darauf hin, dass es bezogen auf diese verschiedenen Zielkontexte deutlich unterscheidbare Referenztheorien und historische Besonderheiten gibt, die man bei der Deutung und Nutzung angebotener Definitionen und Argumentationen zum Konzept der Vermittlung und einer Vermittlungswissenschaft berücksichtigen muss.

In einem zweiten Schritt gilt es, neben den hier referierten bildungswissenschaftlichen Ausführungen zur Vermittlung(wissenschaft) nach solchen zu suchen, die aus anderen Disziplinen stammen – insbesondere aus der Psychologie (Klinische und Organisationspsychologie)<sup>5</sup>, der Informations- und

Kommunikations- sowie Medienwissenschaft (in Anlehnung an Wildt, 2003).

Ein dritter, nun auch empirischer Schritt könnte darin bestehen, Experteninterviews mit Wissenschaftler/innen zu führen, die in ihren Publikationen eine Affinität zum Vermittlungskonzept erkennen lassen. Ziel einer damit angestoßenen qualitativen Untersuchung könnte es sein, Experten mit den Ergebnissen aus der Theoriearbeit zu konfrontieren, deren Einschätzung sowohl zur Stimmigkeit als auch zum Potenzial für weitere theoretische, empirische und entwicklungsorientierte Arbeiten einzuholen, und auf diesem Wege auch zu eruieren, warum bisherige Versuche der Etablierung einer Vermittlungswissenschaft gescheitert sind<sup>6</sup>.

Ziel sollte es aus meiner Sicht sein, auf einer ausreichend fundierten theoretischen und empirischen Grundlage die Idee einer Vermittlungswissenschaft durch konkrete interdisziplinäre Entwicklungsprojekte (vgl. Reinmann & Sesink, in Vorbereitung) voranzutreiben und dabei die Vielfalt verschiedener Vermittlungsformen theoriegeleitet zu entfalten.

#### 5. Exemplarische Ergebnisse:

##### Erste Ordnungsversuche verschiedener Vermittlungskonzepte

An dieser Stelle können als exemplarische Ergebnisse nur erste Folgerungen aus den bisherigen, hier (vgl. Abschnitt 2) kurz skizzierten Recherchen zum Vermittlungskonzept aus primär bildungswissenschaftlicher Sicht dargelegt werden. Diese Folgerungen sind *vorläufige* Ordnungsversuche von Vermittlungskonzepten zum einen aus einer formalen und zum anderen aus einer operativen Perspektive<sup>7</sup>.

*Formal betrachtet* lassen sich ein relationales und ein additives Vermittlungskonzept unterscheiden. Ein relationales Vermittlungskonzept stellt auf die Selbstvermittlung von Wissen oder Wissenschaft ab. Eine Didaktik zur Gestaltung systematischen Unterrichts (explizites Setting) ist hier nicht nötig; Wissen kann stattdessen allein in materialisierter Form mitgeteilt (mediale Settings) und/oder in informellen (natürlichen) Situationen kommuniziert werden (hybride Settings). Didaktische Tätigkeiten sind hier eher vermittelt (z.B. über Mediengestaltung) und/oder indirekt (z.B. über Kontextgestaltung) Natur. Ein additives Vermittlungskonzept geht von einer Fremdvermittlung aus, die entspre-

<sup>6</sup>In dem Zusammenhang erscheint es mir wichtig darauf hinzuweisen, dass bereits bestehende Hochschulangebote mit dem Titel „Vermittlungswissenschaft(en)“ (z.B. an den Universitäten Hamburg und Flensburg) den Vermittlungsbegriff ohne theoretische Reflexion und eher unsystematisch, laut Grammes (2009, S. 146) „gedankenlos“, verwenden. Von diesen kann man folglich nicht auf eine wissenschaftlich begründete Etablierung einer Vermittlungswissenschaft schließen.

<sup>7</sup>In den folgenden Abschnitten verzichte ich auf nochmalige Literaturhinweise, wenn sie sich in unveränderter Deutung auf die in Abschnitt 2 beziehen.

<sup>5</sup>Mit der Pädagogischen Psychologie bzw. speziell mit der Lern- und Instruktionspsychologie (siehe z.B. Krapp & Weidenmann, 2006) gibt es bereits eine enge Verflechtung mit der Didaktik, kaum aber mit anderen psychologischen Teildisziplinen.

chend institutionalisierte und damit didaktisch gestaltete (Bildungs-)Situationen mit immer *auch* unvermitteltem Kontakt zum Lernenden erforderlich macht. Möglich ist Fremdvermittlung allerdings ebenso in hybriden bzw. informellen Settings, in denen dann die Ergebnisse didaktischen Handelns unsichtbarer werden (siehe Abbildung 1).

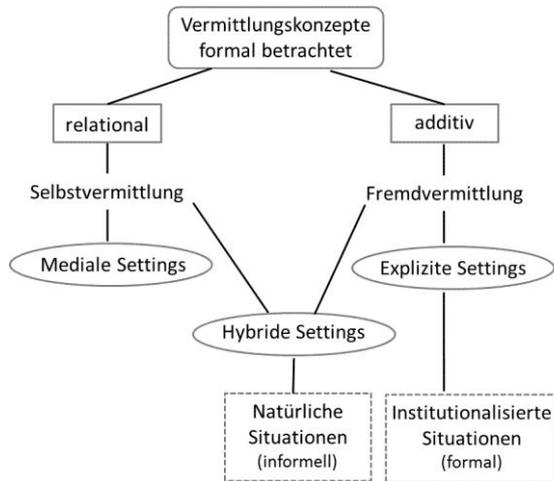


Abb.1: Formaler Ordnungsversuch von Vermittlungskonzepten

*Operativ betrachtet* eignet sich besonders die Unterscheidung zwischen dem Vermittlungsbegriff als Übermittlung (monologisches Verständnis) und Verbindung (dialogisches Verständnis). Zur monologischen Vermittlung (Vermittlung *von* etwas) benötigt man im Prinzip immer Artefakte (oder auch Medien), die dazu dienen, andere zu informieren bzw. etwas zu (re-)präsentieren und/oder anzuleiten bzw. zu instruieren. Eine dialogische Vermittlung (Vermittlung *zwischen* jemanden) ist nur in personalen Zusammenhängen (Wissensträger statt Wissensartefakte) sinnvoll, in denen man an Personen gebundene Prozesse in eine bestimmte Richtung führen oder lenken bzw. moderieren oder zwischen verschiedenen personalen Zielen und Interessen aushandeln kann. Lehren als eine Sonderform von Vermittlung (in expliziten wie auch hybriden Settings) umfasst in der Regel alle vier möglichen Ausprägungen von Vermittlung – je nach Zielsetzung und situativen Bedingungen mit unterschiedlicher Gewichtung (siehe Abbildung 2).

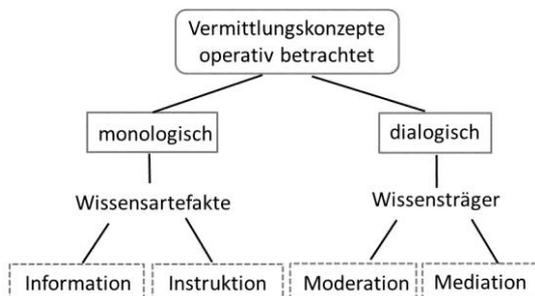


Abb.2: Operativer Ordnungsversuch von Vermittlungskonzepten

## 6. Ausblick:

### Notwendigkeit eines ethischen Aspekts

Die Ausführungen in dieser Forschungsnotiz müssen cursorisch bleiben, sollten aber deutlich machen, dass ich die Didaktik und damit eine genuin *bildungswissenschaftliche* Sichtweise bei der Konzeption eines begrifflichen Rahmens für eine Vermittlungswissenschaft ins Zentrum stelle. Dies müsste nicht zwangsläufig so sein: Man könnte auch eine transdisziplinäre Konzeption anstreben, bei der kommunikations-, informations-, medien- und bildungswissenschaftliche Disziplinen gleichberechtigt ihren Beitrag zu einer Vermittlungswissenschaft leisten. Ich mache dagegen bewusst die Didaktik als Teildisziplin der Bildungswissenschaft zum Ausgangspunkt und Zentrum meiner Überlegungen, um damit eine pädagogische Intention gerade nicht (wie mitunter gefordert) auszublenden, sondern zu integrieren und einer Vermittlungswissenschaft auf diesem Wege einen *ethischen Aspekt* zu geben. Mit diesem ethischen Aspekt meine ich, was z.B. Miller-Kipp (2003, S. 225) als „pädagogischen Blick“ bezeichnet: „Der pädagogische Blick ist [...] darum besorgt, ob die mitzuteilende Sache praktisch akzeptabel und im moralisch-pragmatischen Sinne einsichtig ist.“ Es erscheint mir wichtig, diesen ethischen Aspekt bei der Entwicklung eines Rahmens zur Konzeptualisierung einer Vermittlungswissenschaft von Anfang an mitzudenken. Vor diesem Hintergrund geht es mir auch nicht um Überlegungen zu Vermittlungswissenschaften im Plural, wie es z.B. Welbers (2010) fordert, sondern um Überlegungen zu *einer* Vermittlungswissenschaft mit einem bildungswissenschaftlichen Kern und interdisziplinären Bezügen. Der bildungswissenschaftliche Kern schließlich ist ein vor allem *didaktischer* und bezieht sich damit immer auf die Vermittlung *und Aneignung* (so wie Didaktik heute relativ konsensträchtigt als Lehre vom Lehren *und* Lernen verstanden wird). Indem ein ethischer und damit auch normativer Aspekt sowie Prozesse der Aneignung einbezogen werden, sollte das Risiko gering bleiben, die für die Didaktik wichtigen Bildungstheorien zu verdrängen (Koch-Priewe, 2007) und/oder den mit dem Vermittlungsbegriff assoziierten Machbarkeitsillusionen (Arnold, 2007) zu erliegen.

## Literatur

- Arnold, R. (2007). *Ich lerne, also bin ich. Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik*. Heidelberg: Carl-Auer.
- Deichmann, C. (2004). *Lehrbuch Politikdidaktik*. München: Oldenbourg.
- Euler, D. & Hahn, A. (2007). *Wirtschaftsdidaktik*. Bern: Haupt.

- Grammes, T. (2009). Vermittlungswissenschaft. Zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens am Beispiel einer Weiterbildung. *Journal of Social Science Education*, 8 (2), 146-164.
- Kade, J. & Seitter, W. (2007). *Umgang mit Wissen. Recherchen zur Empirie des Psychologischen*. Opladen: Budrich.
- Kade, J., Seitter, W. & Dinkelaker (2010). Wissen(stheorie) und Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippe (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 197-212). Wiesbaden: VS Verlag.
- Kerres, M. (2001). *Multimediale und telemediale Lernumgebungen. Konzeption und Entwicklung*. München: Oldenbourg.
- Koch-Priewe, B. (2007). Didaktik: Vermittlungswissenschaft oder (doch) bildungstheoretisches Konzept? *Pädagogische Rundschau*, 5, 545-558.
- Krapp, A. & Weidenmann, B. (2006). *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch*. Weinheim: Beltz.
- Kron, F.W. (2008). *Grundwissen Didaktik*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Meueler, E. (2010). Didaktik der Erwachsenenbildung – Weiterbildung als offenes Projekt. In R. Tippelt & A. von Hippe (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 973-987). Wiesbaden: VS Verlag.
- Miller-Kipp, G. (2003). Erziehungswissenschaft als Vermittlungswissenschaft? Von praktischer Wissenschaft und dem Blick auf die Subjekte. In U. Welbers (Hrsg.), *Vermittlungswissenschaften. Wissenschaftsverständnis und Curriculumentwicklung* (S. 219-228). Düsseldorf: Grupello.
- Mittelstraß, J. (1998). *Die Häuser des Wissens. Wissenschaftstheoretische Studien*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Prange, K. (2005). *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Prange, K. (2010). *Die Ethik der Pädagogik. Zur Normativität erzieherischen Handelns*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Raapke, H.-D. (1985). Didaktik in der Erwachsenenbildung. In H.-D. Raapke & W. Schulenberg (Hrsg.), *Handbuch der Erwachsenenbildung*, Bd. 7 (S. 17-32). Stuttgart: Kohlhammer.
- Reinmann, G. & Eppler, M. (2008). *Wissenswege. Methoden für das persönliche Wissensmanagement*. Bern: Huber.
- Reinmann, G. & Mandl, H. (Hrsg.) (2004). *Psychologie des Wissensmanagements. Perspektiven, Theorien und Methoden*. Göttingen: Hogrefe.
- Reinmann, G. & Sesink, W. (in Vorbereitung). *Entwicklungsorientierte Bildungsforschung*.
- Reinmann, G. (2005). *Blended Learning in der Lehrerbildung. Grundlagen für die Konzeption innovativer Lernumgebungen*. Lengerich: Pabst.
- Reinmann, G. (2009). *Studientext Wissensmanagement*. München. URL: [http://lernen-unibw.de/sites/default/files/wm\\_studientext09.pdf](http://lernen-unibw.de/sites/default/files/wm_studientext09.pdf)
- Reinmann, G. (2011). *Studientext Didaktisches Design*. München. URL: [http://lernen-unibw.de/sites/default/files/studientext\\_dd\\_april11.pdf](http://lernen-unibw.de/sites/default/files/studientext_dd_april11.pdf)
- Rhein, R. (2010). Lehrkompetenz und wissenschaftsbezogene Reflexion. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 5 (3), 29-56.
- Roth, K.-H. (2003). Konzept eines Basismoduls „Fachdidaktik/Vermittlungswissenschaft“. In U. Welbers (Hrsg.), *Vermittlungswissenschaften. Wissenschaftsverständnis und Curriculumentwicklung* (S. 104-113). Düsseldorf: Grupello.
- Stadtfeld, P. (2003). Studienmodul Unterrichten. In U. Welbers (Hrsg.), *Vermittlungswissenschaften. Wissenschaftsverständnis und Curriculumentwicklung* (S. 229-236). Düsseldorf: Grupello.
- Terhart, E. (2009). *Didaktik. Eine Einführung*. Stuttgart: Reclam.
- von Olberg, H.-O. (2004). Didaktik auf dem Weg zur Vermittlungswissenschaft? *Zeitschrift für Pädagogik*, 1, 119-131.
- Welbers, U. (2003a). Vermittlungswissenschaften. Legitimation, Konstruktion und Applikation eines Begriffs aus dem Selbstverständnis der Wissenschaft. In U. Welbers (Hrsg.), *Vermittlungswissenschaften. Wissenschaftsverständnis und Curriculumentwicklung* (S. 9-70). Düsseldorf: Grupello.
- Welbers, U. (2010). Wenn ein Reisender in einer Wissenschaft. Vermittlung als Konstruktionsbedingung der (Literatur-)wissenschaft. In U. Eberhardt (Hrsg.), *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik. Sprach- und Literaturwissenschaften* (S. 103-123). Wiesbaden: VS Verlag.
- Welbers, U. (Hrsg.) (2003b). *Vermittlungswissenschaften. Wissenschaftsverständnis und Curriculumentwicklung*. Düsseldorf: Grupello.
- Wildt, J. & Jahnke, I. (2010). Konturen und Strukturen hochschuldidaktischer Hochschulforschung – ein Rahmenmodell. *Journal Hochschuldidaktik*, 2, 4-8.
- Wildt, J. (2003). Vermittlungswissenschaft. missing link einer gestuften Lehrerbildung? In U. Welbers (Hrsg.), *Vermittlungswissenschaften. Wissenschaftsverständnis und Curriculumentwicklung* (S. 149-163). Düsseldorf: Grupello.
- Zierer, K. (2011). Janusköpfig. Chancen und Grenzen von Forschungsprojekten, *Forschung & Lehre*. URL: <http://www.forschung-und-lehre.de/wordpress/?p=7039#more-703>