



Impact Free

Journal für freie Bildungswissenschaftler

Impact Free 3 – Juli 2016
HAMBURG

Impact Free

Was ist das?

Impact Free ist eine Publikationsmöglichkeit für hochschuldidaktische Texte,

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

Wer steckt dahinter?

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

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

Und was soll das?

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

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

Kontakt Daten an der Universität Hamburg:

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

Schlüterstraße 51 | 20146 Hamburg

reinmann.gabi@googlemail.com
gabi.reinmann@uni-hamburg.de
<https://www.hul.uni-hamburg.de/>
<http://gabi-reinmann.de/>

AUTOETHNOGRAFIE IN DER HOCHSCHULDIDAKTISCHEN FORSCHUNG

GABI REINMANN UND
TOBIAS SCHMOHL

Die besondere Rolle des Hochschuldidaktikers in Forschung und Praxis

Forschende und lehrende Hochschuldidaktiker an Universitäten zeichnen sich dadurch aus, dass in ihrer Person Wissenschaft (die Wissenschaft vom akademischen Lehren und Lernen) und Praxis (die Praxis der Hochschullehre) verschmelzen, oder anders formuliert: Hochschuldidaktiker an Universitäten, wenn sie denn Professuren bekleiden oder dort als wissenschaftliches Personal angesiedelt sind (versus ausschließlich in Service-Einrichtungen arbeiten), befinden sich in der Situation, dass sie zugleich Forscher und Praktiker im gleichen Feld sind: Sie erforschen das akademische Lehren und Lernen und sind zugleich praktisch tätige Akteure in der Hochschullehre. Diese besondere Situation gilt für andere Hochschullehrer nicht in der gleichen Form – selbst dann nicht, wenn sie sich mit ihrer Lehre forschend im Sinne von *Scholarship for University Teaching* (Huber, 2014; Kreber, 2013) auseinandersetzen, denn: Nur für Hochschuldidaktiker gilt, dass ihr Praxis- und ihr Forschungsfeld zusammenfallen.

Es ist davon auszugehen, dass das wissenschaftliche Wissen, das Hochschuldidaktiker von ihrem Gegenstand haben, einen Einfluss darauf ausübt, wie sie die eigene Lehre gestalten, wahrnehmen und bewerten. Umgekehrt ist es vermutlich auch so, dass das praktische Wissen, das Hochschuldidaktiker von ihrem Gegenstand haben, die Art und Weise der eigenen Forschung, also Fragen, Design, Methoden, Interpretationen, beeinflusst. Oder kurz: Die Lehrpraxis des Hochschuldidaktikers wird auf dessen Forschungspraxis Auswirkungen haben und vice versa. Daraus ergibt sich eine besondere Lehr- und Forschungssituation, die einzigartige Potenziale eröffnet und wohl auch einige Risiken birgt. Zunächst aber interessieren uns die *Potenziale* – und zwar die für die hochschuldidaktische Forschung.

In der wissenschaftlichen Literatur findet sich keine deutliche Antwort auf die Frage, was aus dieser besonderen Situation des Hochschuldidaktikers folgt. Unsere Suche nach den Potenzialen basiert auf der Annahme, dass es möglich und sinnvoll ist, die Erfahrungen des Hochschuldidaktikers in der eigenen Lehre *systematisch* in die Forschung einfließen zu lassen. Einwände sind an dieser Stelle vorprogrammiert, wenn als Bewertungsfolie die aktuelle Hoffnung auf eine evidenzbasierte Hochschullehre (z.B. Schneider & Mustafić, 2015) herangezogen wird. Es gilt also, unsere Annahme argumentativ auszuarbeiten. Für diese Ausarbeitung stützen wir uns auf den Ansatz der Autoethnografie.

Von der Ethnografie zur Autoethnografie

Ethnografie ist ein mit verschiedenen Bedeutungen versehener Begriff aus dem soziologischen Methodenrepertoire, der in der englisch- und deutschsprachigen Literatur keineswegs einheitlich gebraucht wird (Thomas, 2010). Kernmerkmal dieses empirisch-deskriptiven Ansatzes ist die teilnehmende Beobachtung im Feld, um kulturelle Praktiken und Sinnzusammenhänge einer Gruppe explorativ nachzuvollziehen (daher auch im Deutschen die Bezeichnung *Feldforschung*). Ethnografie lässt sich im Anschluss an diese allgemeine Bestimmung definieren als "the peculiar practice of representing the social reality of others through the analysis of one's own experience in the world of these others" (van Maanen, 1988, ix). Der Forschende ist in der klassischen Ethnografie mit seinen eigenen, persönlichen Erfahrungen Mittel zum Zweck, weshalb man, wie in den meisten Forschungsansätzen auch, bemüht ist, seine selektive Wahrnehmung wie auch seinen Einfluss auf das Feld zu kontrollieren.

Der Begriff der *Autoethnografie* schließt an die Ethnografie als Forschungsprogramm an, bezieht sie aber nicht primär auf die mentale Repräsentation einer überindividuellen sozialen Realität, wie sie sich in den Erfahrungen eines teilnehmenden Beobachters darstellt, sondern auf die individuellen persönlichen Sinn-Konstruktionen des Forschenden: "The defining feature of autoethnography is that it entails the scientist or practitioner performing narrative analysis pertaining to himself or herself as intimately related to a particular phenomenon" (McIlveen, 2008, S. 14-15).

Während also im Zuge ethnografischer Forschung eine soziale Interaktion im Fokus steht, setzt autoethnografische Forschung eine Ebene drüber an: "Autoethnography requires that we observe ourselves observing, that we interrogate what we think and believe, and that we challenge our own assumptions" (Ellis, 2013, S. 10). Mit anderen Worten: Ethnografen interagieren als teilnehmende Beobachter im Feld und halten dabei ihre Erfahrungen fest. Autoethnografen konzentrieren sich primär auf die eigenen Erfahrungsprozesse auf einer Meta-Ebene: Sie beobachten, analysieren und dokumentieren folglich auch das eigene Forschen.

Als wissenschaftliche Methode ist der Ansatz bisher bei uns nahezu unbekannt. So ist der Begriff *Autoethnografie* in deutschsprachigen Methodenbüchern aktuell kaum zu finden, während er im angloamerikanischen Raum seit längerem intensiv diskutiert wird (Winter, 2014, 126 ff.). Die einfachste Umschreibung führt autoethnografisches Vorgehen auf eine Kombination von Ethnografie und Autobiografie zurück (Bruner, 1999; Reed-Danahay, 2009, S. 31-32), was notwendigerweise auf ein narratives Endprodukt verweist (Ellis & Bochner, 2010, S. 744). Allerdings scheint es in Fragen des genauen Vorgehens so viele Vorstellungen wie Autoren zu geben: Die Spannweite reicht von der evokativen (Betroffenheit und Veränderung bewirkenden) Autoethnografie (Denzin, 2006; Ellis, 2004) bis zur analytischen Autoethnografie mit Anschlussfähigkeit an die qualitative Sozialforschung (Anderson, 2006; Chang, 2008; Geimer, 2011; Méndez, 2013; Pace, 2012).

Einig ist man sich in der Grundidee, dass Autoethnografie den eigenen Beobachtungsstandpunkt und die Erfahrungen des Forschenden im Feld *nicht* methodisch ausblendet oder kontrolliert, sondern als Gegenstand der Forschung "aktiv und kreativ" mit einbezieht (Geimer, 2011, S. 301): "by connecting scholarship to lived experience, autoethnography *expands* the paradigm of what ethnography is" (Anderson & Glass-Coffin, 2013, S. 58). Zur teilnehmenden Beobachtung tritt entsprechend eine systematische Selbstbeobachtung hinzu (Ellis, 2004, S. 50; Ellis & Bochner, 2010, S. 744).

Autoethnografie als selbstreflexive Forschung

Mit der systematischen Selbstbeobachtung gelangt ein bei uns ebenfalls geläufiger, wenn auch weitgehend verbannter (Ellis & Bochner, 2010, S. 745; Witt, 2010, S. 494 f.) methodischer Ansatz erneut ins Zentrum des Interesses, nämlich die *Introspektion* (Deterding, 2008; Witt, 2010). Introspektion umfasst die gerichtete Wahrnehmung auf das bewusste Erleben sowie den Bericht über die Selbstbeobachtung und kommt damit dem heute eher akzeptierten Begriff der Selbstreflexion ziemlich nahe (vgl. auch Langer, Kühner & Schweder, 2013).

Selbstreflexion stellt für die meisten Autoren einen zentralen Mechanismus des autoethnografischen Vorgehens dar. Auch dieser Begriff wird allerdings alles andere als eindeutig gebraucht (Anderson & Glass-Coffin, 2013, S. 72). Selbstreflexiv zu forschen bedeutet zumeist, gewahr zu werden und sich bewusst zu machen, welche Wirkungen man als Forschender auf die soziale Umwelt hat, welchen Einflüssen man als Forschender ausgesetzt ist und wie diese das eigene Tun beeinflussen (Davies, 1999, S. 9).

Im Zuge *autoethnografischer Selbstreflexion* wird bewusstes Erleben als persönliche Erfahrung systematisch erforscht und in Kontext zur eigenen sozio-kulturellen Umwelt gesetzt (Anderson & Glass-Coffin, 2013, S. 57-59; Chang, 2008, S. 89; Reed-Danahay, 2009, S. 30). Hierbei ist die Annahme leitend, dass die so gewonnenen qualitativen Daten (z.B. narrative, in Erzählform verfasste Texte) einem anderen methodischen Vorgehen nicht in vergleichbarer Weise zugänglich sind (Deterding, 2008, S. 335; Lüders, 2010, S. 151).

Autoethnografische Selbstreflexivität kann zu einer Re-Konzeptualisierung im Sinne einer persönlichen Einstellungsänderung führen (Bruner, 1990, S. 109-110); sie kann darüber hinaus das Verständnis über kulturelle oder soziale Gegenstände erweitern (Anderson & Glass-Coffin, 2013, S. 57; Ellis, 2004, S. 38 und 46; Pace, 2012, S. 2). Die veränderte Perspektive auf das Selbst-Umwelt-Verhältnis unterscheidet autoethnografische *Selbstreflexion* von bloßer *Selbstbeobachtung*: "Self-observation collects factual data of what is happening at the time of research whereas self-reflection gathers introspective data representing your present perspectives" (Chang, 2008, S. 89-90).

Autoethnografie in der hochschuldidaktischen Forschung

Als eine besondere Form selbstreflexiver Forschung ist Autoethnografie eine Methode, die für den Bereich des akademischen Lehrens und Lernens neue Perspektiven eröffnen kann. Autoethnografie in den Händen lehrender und forschender Hochschuldidaktiker führt entsprechend eine weitere Spezifizierung ein. Hochschuldidaktische Autoethnografen wären gewissermaßen doppelreflexiv tätig. Die *erste Stufe* der Reflexivität ergibt sich aus dem Umstand, dass Hochschuldidaktiker (als Lehrende) in dem Feld, das sie wissenschaftlich betrachten, zugleich praktisch tätig (also Teilnehmende) sind. Indem Hochschuldidaktiker sich nun auch forschend mit ihren praktischen Erfahrungen befassen, gelangen sie auf eine *zweite Stufe*: Die Konstruktionen der ersten Stufe werden hier erneut (re-) konstruiert und in einen anderen Sinnzusammenhang gesetzt. Die zweite Stufe der Reflexivität ist also die Folge davon, dass das Feld, in das sich der Forschende teilnehmend und selbst beobachtend begibt, gleichzeitig sein eigenes Praxisfeld ist, in dem er Erfahrungen macht und reflektiert, auch wenn er nicht forschend tätig ist.

Im Anschluss an eine konstruktivistische Epistemologie gehen wir davon aus, dass Erkenntnisse auf beiden Reflexionsstufen einen unhintergehbaren Konstruktionscharakter aufweisen (Reichertz, 2013, S. 60). Auch auf der zweiten Stufe, d.h. auf der Stufe des forschenden Hochschuldidaktikers im Feld der Hochschullehre, beeinflussen Interessen, Erfahrungen, Wahrnehmungsmuster und Beurteilungsmaßstäbe den Reflexionsprozess. Im Gegensatz zur ersten Stufe sind die Einflussfaktoren hier jedoch in hohem Maße durch die eigene wissenschaftliche Arbeit geformt, also auch besonders nah am Stand der wissenschaftlichen Erkenntnis.

In der Folge kann man davon ausgehen, dass sich sowohl das, was der Hochschuldidaktiker für die eigene Lehre konzipiert und umsetzt, als auch das, was der Hochschuldidaktiker in der eigenen Lehre wahrnimmt und bewertet, davon unterscheidet, was Fachwissenschaftler ohne Bezug zur hochschulischen Bildungsforschung als Hochschullehrer tun und erkennen. Dieser Unterschied, so denken wir, lässt sich systematisch für die Forschung nutzbar machen.

Einwände gegen und Argumente für Autoethnografie in der Hochschuldidaktik

Die skizzierte narrative Darstellungsform autoethnografischer Arbeiten könnten gerade in der Hochschuldidaktik, deren Status in der Wissenschaft nicht eindeutig ist (vgl. Reinmann, 2015), zu dem Einwand führen, es handele sich um ein nur anekdotisches oder essayistisches Unterfangen. Grundsätzlich könnte auch das Ich als Erkenntnisquelle als Hindernis für die wissenschaftliche Fundierung der Hochschuldidaktik angesehen werden. Zudem fehlen aktuell noch etablierte Kriterien, Verfahren und Techniken für autoethnografische Forschung, mit denen sich verbindlich sicherstellen ließe, dass eine analytische Selbstreflexion zu Forschungszwecken, wie sie hier vertreten wird, nicht mit ausschließlich künstlerisch motivierter Selbstreflexion vermenget wird. Schließlich könnten Forschende davor zurückschrecken, autoethnografischen Artefakte publik zu machen, da sie sich damit persönlich und emotional angreifbar machen (Anderson & Glass-Coffin, 2013, S. 75; Ngunjiri, Hernandez & Chang, 2010, S. 8).

Weitere Einwände, darunter insbesondere auch ethische Probleme und solche, die sich auf die Durchführung beziehen, führen Anderson (2006, S. 388-390), Chang (2008, S. 54-56), Ellis et. al. (2010, S. 352-353) sowie Ngunjiri et. al. (2010, S. 8-9) an. Die wichtigsten Einwände gegenüber dem Begriff der Introspektion hat Detering (2008, S. 331-334) übersichtlich zusammengestellt.

Wir plädieren trotz dieser Einwände dafür, Autoethnografie nicht vorschnell zu verwerfen, sondern zu analysieren, welche Potenziale gerade für die hochschuldidaktische Forschung in der skizzierten doppelten Reflexivität liegen könnten. Dazu ist es aus unserer Sicht zunächst notwendig, methodologisch an den Diskussionsstand der analytischen Ethnografie anzuschließen und sie als eine besondere Form dieses Vorgehens zu positionieren (vgl. Anderson, 2006, S. 388). Daneben bietet der aktuelle Diskussionsstand der qualitativen Methodologie einige sinnvolle Anknüpfungspunkte, unter anderem der Zweig der *heuristischen Forschung* (Burkart, Kleining & Witt, 2010; Kleining, 2010; Witt, 2010). Auch ältere Beiträge zur teilnehmenden Beobachtung, die zur Etablierung der Ethnografie als eigene Disziplin beigetragen haben, bieten Stränge, die hierzu (erneut) aufgegriffen werden könnten (Lüders, 2010, S. 152).

Autoethnografische Forschung unterliegt als besondere Form wissenschaftlichen Erkenntnisgewinns und wissenschaftlicher Dokumentation letztlich denselben Anforderungen wie jede andere wissenschaftliche Methodologie (Ellis et al., 2010, S. 351-352; Huber, 1983, S. 116; Liebenberg, 2012, S. 51): Sie muss (und kann!) auf systematisch und nachvollziehbare durchgeführt werden und zu Ergebnisse führen, die in einer noch zu definierenden Weise generalisierbar sind.

Anwendungsfelder für hochschuldidaktische Autoethnografie

Hochschuldidaktische Autoethnografie könnte zum einen für Forschungsvorhaben fruchtbar gemacht werden, in denen es darum geht, dicht zu beschreiben und besser zu verstehen, was in der Hochschullehre geschieht, wie Vorlesungen, Seminare, Übungen und Projekte aus verschiedenen Akteursperspektiven vonstattengehen, wie (versuchte) Veränderungen in der Lehre aufgenommen werden, was verschiedene Lehrformen und -formate im Alltag der Hochschule bewirken usw. Selbstredend wäre es hoch interessant, mehrere oder gar viele Autoethnografien aus der Hochschullehre zu haben bzw. gemeinsam zu sammeln, diese untereinander zu vergleichen, aus verschiedenen Perspektiven zu analysieren und darüber in einen wissenschaftlichen Dialog zu kommen (Ngunjiri et al., 2010, 6 ff.) – gewissermaßen im Sinne eines *Double-Selfreflexive Scholarship of University Teaching*.

Zum anderen könnte hochschuldidaktische Autoethnografie konsequent im Rahmen von *Design-Based Research* (DBR)-Vorhaben (Euler, 2014; McKenney & Reeves, 2012; Reinmann & Sesink, 2011) in der Hochschuldidaktik eingesetzt werden, denn: Selbstbeobachtung in Kombination mit teilnehmender Beobachtung spielt im DBR-Ansatz an fast allen Stationen des Forschungsprozesses eine Rolle, ohne dass dies methodisch bisher besonders artikuliert und systematisch bearbeitet worden wäre:

- Bei der *Problemdefinition und -beschreibung* können praktische Herausforderungen der Lehre anderer, aber auch die eigene Lehre Pate stehen; ist die eigene Lehre Impuls für ein DBR-Vorhaben, erscheint eine autoethnografische Vorgehensweise durchaus zielführend.
- Bei der *Entwicklung* einer didaktischen Intervention ist der Forschende (alleine oder in einem Team) gleichzeitig derjenige, der

entwirft und konstruiert (Reinmann, 2014); in diesem ohnehin schwer fassbaren Prozess der Entwicklung könnte Autoethnografie ein besonderes Potenzial entfalten, wobei hier nicht die Aktualisierung der Lehre, sondern der Akt der Entwicklung von Lehre Gegenstand der Selbstbeobachtung ist.

- Bei der *Implementierung* einer neuen Intervention kann fremde oder die eigene Lehre herangezogen werden. In ersten Zyklen, die noch experimentellen Charakter haben, ist die Wahrscheinlichkeit hoch, die eigene Lehre als Implementationsfeld zu nutzen; mit zunehmender Reife einer Intervention und im Zuge der Suche nach Generalisierungsmöglichkeiten weitet man natürlich die Umsetzungskontexte aus. In dem Moment, an dem man in der eigenen Lehre etwas implementiert, könnte Autoethnografie eine naheliegende Methode sein.
- Im Falle des *Redesigns* liegt eine vergleichbare Situation zu der vor, in der eine didaktische Intervention entwickelt wird – Autoethnografie könnte hier wiederum entsprechend gewinnbringend zum Einsatz kommen.

Schlussbemerkung

Es handelt sich bei den hier formulierten Überlegungen um einen vorläufigen Entwurf, der noch der weiteren Bearbeitung bedarf. Uns ist bewusst, dass der aktuell verbreiteten Forschungslogik und -haltung in den Bildungswissenschaften kaum etwas ferner liegen könnte als eine Renaissance der Introspektion des Forschenden und narrative Forschungsergebnisse, wie dies die Autoethnografie (unter anderem) kennzeichnet. Wir halten es allerdings für ebenso sinnvoll wie notwendig, die Wahrnehmungen und Deutungen des lehrenden und forschenden Hochschuldidaktikers als Erkenntnisquelle nicht brachliegen zu lassen, wenn es denn darum geht, mit hochschulischer Bildungsforschung unser Wissen über die Hochschullehre zu erweitern und zu vertiefen *und* zu einer besseren Hochschullehre beizutragen.

Literatur

- Anderson, L. (2006). Analytic autoethnography. *Journal of contemporary ethnography*, 35 (4), 373-395.
- Anderson, L. & Glass-Coffin, B. (2013). I learn by going. Autoethnographic modes of inquiry. In S. L. Holman Jones, T. E. Adams, C. Ellis & S. Jones (Eds.), *Handbook of autoethnography* (pp. 57-83). Walnut Creek Calif.: Left Coast.
- Bruner, J. S. (1990). Autobiography and Self. In *acts of meaning* (The Jerusalem-Harvard lectures, S. 99-138). Cambridge Mass. u.a.: Harvard Univ. Press.
- Bruner, J. S. (1999). Self-making and world-making. Wie das Selbst und seine Welt autobiographisch hergestellt werden. *Journal für Psychologie*, 7 (1), 11-21.
- Burkart, T., Kleining, G. & Witt, H. (2010). *Dialogische Introspektion. Ein gruppengestütztes Verfahren zur Erforschung des Erlebens*. Wiesbaden: Springer VS.
- Chang, H. (2008). *Autoethnography as method* (Developing Qualitative Inquiry, Bd. 1). Walnut Creek Calif.: Left Coast.
- Davies, C. A. (1999). *Reflexive ethnography. A guide to researching selves and others* (ASA research methods in social anthropology). London: Routledge.
- Denzin, N. K. (2006). Analytic autoethnography, or déjà vu all over again. *Journal of contemporary ethnography*, 35 (4), 419-428.
- Deterding, S. (2008). Introspektion Begriffe, Verfahren und Einwände in Psychologie und Kognitionswissenschaft. In J. Raab, M. Pfadenhauer & P. Stegmaier (Hrsg.), *Phänomenologie und Soziologie. Theoretische Positionen, aktuelle Problemfelder und empirische Umsetzungen* (S. 327-337). Wiesbaden: Springer VS.
- Ellis, C. (2004). *The ethnographic I. A methodological novel about autoethnography* (Ethnographic alternatives book series, Bd. 13). Walnut Creek Calif. u.a.: AltaMira Press.
- Ellis, C., Adams, T. E. & Bochner, A. P. (2010). Autoethnografie. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 345-357). Wiesbaden: Springer VS.
- Ellis, C. & Bochner, A. P. (2010). Autoethnography, personal narrative, reflexivity: Researcher as subject. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 733-768). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- 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.
- Geimer, A. (2011). Performance Ethnography und Autoethnography: Trend, Turn oder Schisma in der qualitativen Forschung? *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 12 (2), 229-329.
- Huber, L. (1983). Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung. In L. Huber (Hrsg.), *Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule* (Handbuch und Lexikon der Erziehung, Bd. 10, S. 114-138). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Huber, L. (2014). Scholarship of Teaching and Learning. Konzept, Geschichte, Formen, Entwicklungsaufgaben. In L. Huber, A. Piliok, R. Sethe, B. Szczyrba & M. P. Vogel (Hrsg.), *Forschendes Lehren im eigenen Fach. Scholarship of teaching and learning in Beispielen* (Blickpunkt Hochschuldidaktik. 125, S. 19-36). Bielefeld: Bertelsmann.
- Kleining, G. (2010). Qualitative Heuristik. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 65-78). Wiesbaden: Springer VS.
- Kreber, C. (2013). *Authenticity in and through teaching in higher education. The transformative potential of the scholarship of teaching*. London: Routledge.
- Langer, P. C., Kühner, A. & Schweder, P. (Hrsg.). (2013). *Reflexive Wissensproduktion. Anregungen zu einem kritischen Methodenverständnis in qualitativer Forschung* (Frankfurter Beiträge zur Soziologie und Sozialpsychologie). Wiesbaden: Springer VS.
- Liebenberg, I. (2012). Evolving experiences. Auto-Ethnography and military sociology – a south african immersion. In H. Carreiras & C. Castro (Eds.), *Qualitative methods in military studies. Research experiences and*

- challenges* (Cass military studies, pp. 50-67). Hoboken: Taylor and Francis.
- Lüders, C. (2010). Teilnehmende Beobachtung. In R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (3., durchges. Aufl., S. 151-153). Opladen: Budrich.
- McIlveen, P. (2008). Autoethnography as a method for reflexive research and practice in vocational psychology. *Australian journal of career development*, 17 (2), 13-20.
- McKenney, S. E. & Reeves, T. C. (2012). *Conducting educational design research*. Milton Park, Abingdon, Oxon: Routledge.
- Méndez, M. (2013). Autoethnography as a research method: Advantages, limitations and criticisms. *Colombian applied linguistics journal*, 15 (2), 279-287.
- Ngunjiri, F. W., Hernandez, K.-A. C. & Chang, H. (2010). Living autoethnography: connecting life and research. *Journal of research practice*, 6 (1), 1-17.
- Pace, S. (2012). Writing the self into research. Using grounded theory analytic strategies in autoethnography. *TEXT Special Issue Website Series* (13). Verfügbar unter <http://www.textjournal.com.au/special/issue13/Pace.pdf>
- Reed-Danahay, D. (2009). Anthropologists, education, and autoethnography. *Reviews in anthropology*, 38 (1), 28-47.
- Reichertz, J. (2013). Grundzüge des kommunikativen Konstruktivismus. In R. Keller, H. Knoblauch & J. Reichertz (Hrsg.), *Kommunikativer Konstruktivismus. Theoretische und empirische Arbeiten zu einem neuen wissenssoziologischen Ansatz* (Wissen, Kommunikation und Gesellschaft, Schriften zur Wissenssoziologie, S. 49-68). Wiesbaden: Springer VS.
- Reinmann, G. (2014). Entwicklungsfrage: Welchen Stellenwert hat die Entwicklung im Kontext von Design Research? Wie wird Entwicklung zu einem wissenschaftlichen Akt? In D. Euler & P. F. E. Sloane (Hrsg.), *Design-Based Research* (Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (Beiheft), Bd. 27, S. 63-78). Stuttgart: Steiner.
- Reinmann, G. (2015). Forschung zum universitären Lehren und Lernen: Hochschuldidaktische Gegenstandsbestimmung und methodologische Erwägungen. *Das Hochschulwesen*, 63 (178-188), 5.
- Reinmann, G. & Sesink, W. (2011). *Entwicklungsorientierte Bildungsforschung (Diskussionspapier)*. Verfügbar unter http://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2011/11/Sesink-Reinmann_Entwicklungsforschung_v05_20_11_2011.pdf
- Schneider, M. & Mustafić, M. (Hrsg.). (2015). *Gute Hochschullehre: Eine evidenzbasierte Orientierungshilfe. Wie man Vorlesungen, Seminare und Projekte effektiv gestaltet*. Berlin: Springer VS.
- Thomas, S. (2010). Ethnografie. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 462-475). Wiesbaden: Springer VS.
- Van Maanen, J. (1988). *Tales of the field. On writing ethnography* (Chicago guides to writing, editing, and publishing). Chicago: Univ. of Chicago Press.
- Winter, R. (2014). Ein Plädoyer für kritische Perspektiven in der qualitativen Forschung. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Qualitative Forschung: Analysen und Diskussionen - 10 Jahre Berliner Methodentreffen* (S. 117-132). Wiesbaden: Springer VS.
- Witt, H. (2010). Introspektion. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 491-505). Wiesbaden: Springer VS.