

Wege hochschuldidaktischer Forschung in die Praxis und zurück: kollaborative Dokumentation und Rekonstruktion erprobter Praxis im Online-Tool *P2T*

IVO VAN DEN BERK, KONSTANTIN SCHULTES

Abstract

Aus hochschuldidaktischer Perspektive stellt sich grundsätzlich die Frage, wie empirisch gewonnene Erkenntnisse z. B. in Form von Handlungsempfehlungen Eingang in die hochschulische Praxis finden und zur nachhaltigen Weiterentwicklung und Verbesserung von Studium und Lehre beitragen können. Im Teilprojekt 33 *Hamburger Modell – Studierfähigkeit* des Universitätskollegs an der Universität Hamburg (mit einer Laufzeit von 2012 bis 2016) wurde hierzu das Pattern-Pool-Tool *P2T* entwickelt. Es ermöglicht auf der Basis einer Pattern-Struktur (siehe Kohls, 2014) die systematische, rekonstruktive Dokumentation hochschuldidaktischer Lösungsansätze im Sinne didaktischer Entwurfsmuster und zielt auf die nachhaltige Erhöhung der Reichweite und Zugänglichkeit von Projektergebnissen bzw. erprobten Praxiserfahrungen über die jeweiligen Grenzen der Hochschulen ab. Zugleich bietet das Tool als Modus der Systematisierung und Reflexion aber auch das Potential, einen Beitrag zur systematischen Erforschung hochschulischer Praxis zu leisten. Inwiefern die zentralen Funktionen der Forschung und des Praxistransfers (durch eine Weiterentwicklung des Systems) umgesetzt und etabliert werden können, wird in diesem Beitrag thematisiert.

Gliederung

1	Problemaufriss	216
2	Konzept und Funktionen: Kurzbeschreibung des Tools <i>P2T</i>	220
3	Analyse von Potentialen	225
3.1	Praxistransfer	226
3.2	Forschung	229
4	Fazit	232

1 Problemaufriss

Wenn man den systematisierenden Ausführungen von Schaper (2014) zum Stand der hochschuldidaktischen Forschung in Deutschland Glauben schenken darf, dann ist es um die evidenzbasierte Hochschulbildungsforschung eher schlecht bestellt. Die Erkenntnisstände scheinen dann besonders gut entwickelt zu sein, je weiter man sich von der Hochschuldidaktik entfernt und in die angrenzenden Disziplinen (z. B. in die Lehr-Lern-Forschung oder Hochschulforschung) hineinwagt. Denn insgesamt, so Schaper, sei die doch sehr stark anwendungsorientierte hochschuldidaktische Forschung häufig von diskutierbarer Qualität – „wenig rigorose Forschungsdesigns“ (S. 89 ff.) – oder weise eher explorativen Charakter auf, was besonders auf die ungenügende hochschuldidaktische Forschungsinfrastruktur zurückführbar sei. Sicher verschärft auch die von Scholkmann (2017) konstatierte gegenseitige Fremdheit bzw. das gegenseitige Nichtwahrnehmen, also die „mutual alienness between higher education research and development“ (S. 2) die nicht zufriedenstellende Situation. Spitzt man diese Beschreibung zu, dann könnte man auch von einer eklektizistisch anmutenden, stark fragmentierten (Hochschulbildungs-) Forschungslandschaft (Centeno & van den Berk, 2015; siehe auch Scholkmann, 2017, S. 3 ff.) sprechen. Aus dieser geht zwar aufgrund ihrer vielfältigen Perspektiven, Themen, Ebenen, Modellen, Ansätzen, bildungspolitischen Reformrichtungen und beteiligten Disziplinen sowie der jeweils damit – mehr oder weniger zwingend bzw. begründet – verbundenen methodischen Zugänge eine enorme Menge von Ergebnissen hervor (Schaper, 2014, S. 70 f.). Dass diese aber tatsächlich zur systematischen Erkenntnisgewinnung beitragen, kann bezweifelt werden. Vielfach scheinen sie doch vorrangig Zwecken der Qualifikation, der Reputation von Personen, Projekten, Einrichtungen oder Institutionen bzw. der Rechtfertigung von eingeworbenen Fördergeldern zu dienen. Denn als Drittmittelprojekte werden sie häufig parallel zu den institutionalisierten Strukturen implementiert und können beim Auslaufen nicht oder nur sehr beschränkt verstetigt und in bestehende Organisationsformen überführt werden. Das Handlungswissen und die gewonnenen Erkenntnisse und Forschungsbefunde gehen verloren. Ihrer anwendungsorientierten Funktion werden die Forschungsprojekte damit eher selten gerecht. Dies spiegelt sich auch in der bestehenden Publikations- und Rezeptionskultur:

Hochschulbildungsforschung braucht nicht zuletzt mehr Öffentlichkeit. Die Gewinnung wissenschaftlichen Wissens sollte deshalb mit seiner Verbreitung einhergehen. Dazu bedarf es nicht nur geeigneter Publikationsstrategien und

Medien, sondern auch gesteigerter Rezeptions- und Reflexionsbereitschaft innerhalb und außerhalb der Hochschulen. (Schaper, 2014, S. 92)

Sehr zu begrüßen ist dagegen die steigende Zahl der Auseinandersetzungen mit dem Selbstverständnis hochschuldidaktischer Forschung (z. B. bei Huber, 2014; Kehm, 2010; Merkt, 2014; Metz-Göckel, Kamphans & Scholkmann, 2012; Schaper, 2014; Scholkmann, 2017; Wildt & Jahnke, 2010; Winter & Krempkow, 2013), ganz zu schweigen von den ebenfalls enorm an Bedeutung gewinnenden fachbezogenen Forschungsperspektiven. Dennoch fehlen der Hochschulbildungsforschung noch immer sichtbare, klar konturierte und kommunizierte Forschungslinien. Denn diese können insgesamt dazu beitragen, bestehende Forschungsergebnisse und -aktivitäten integrativ systematisierend aufzuarbeiten, entsprechende Forschungsdesiderata zu identifizieren, zukünftige Forschungsaktivitäten koordinierter anzugehen und in Forschungsprogrammen zu bündeln sowie Forschungsergebnisse entlang dieser Linien in entsprechenden *Outlets* zu dokumentieren und zu diskutieren. Nicht zuletzt würde es – nicht als Selbstzweck gemeint – die Etablierung und Konsolidierung der Hochschuldidaktik vorantreiben. Ausgangspunkt für die Erarbeitung solcher Forschungslinien der Hochschuldidaktik bzw. Hochschulbildung könnten in jedem Fall die von Huber genannten und seitdem immer wieder zitierten Ansätze hochschuldidaktischer Forschungs- und Entwicklungsarbeit sein (Huber, 1979, S. 10 ff., 1983, S. 130 ff.):

1. der unterrichtstechnologische Ansatz
2. der sozialpsychologische Ansatz
3. der curriculare Ansatz und der didaktische Ansatz
4. der wissenschaftstheoretische Ansatz und der wissenschaftsdidaktische Ansatz
5. der Berufspraxis-Ansatz und die am Beschäftigungssystem oder Beruf orientierten Ansätze
6. der sozialtheoretische Ansatz

Sicherlich müssen hier abgewandelte Konzeptualisierungen (z. B. der Kompetenzdiskussion sowie in der Motivations-, Lern- und Erkenntnistheorie), aktuelle Themen (u. a. Digitalisierung und Heterogenität) sowie neue bzw. veränderte Forschungsansätze und -methoden (beispielsweise die empirische Wende, *mixed methods* und Videografie) ergänzt bzw. integriert werden.

Neben diesen eher allgemeinen Defiziten der Hochschulbildungsforschung sehen wir einen spezifischen Forschungsbedarf in den interaktiven Formaten der Hochschullehre.

Gerade weil Großformate (wie z. B. eine Vorlesung und ein Seminar), die Formate der einzelnen Phasen in einer Veranstaltung (wie z. B. eine Eröffnung und eine Präsentation) sowie einzelne Interaktionen (wie z. B. Fragen und Antworten) so alltäglich sind, werden die funktionalen, strukturellen und prozessualen Aspekte und ihre Beziehungen untereinander als bekannt eingestuft. Wenn diese Formate überhaupt als didaktische Lösungen angesehen werden, so erscheinen sie zu evident, als dass sie einer weiterführenden Exploration bedürfen. Zu einer ähnlichen Einschätzung für die Erwachsenenbildung kommt Nolda (2012):

Obwohl organisierte Lehr-Lern-Situationen das performative Zentrum der Erwachsenenbildung bilden, auf das sich die planende und durchführende Arbeit professioneller Erwachsenenbildner richtet und das Adressaten und Teilnehmer mit Erwachsenenbildung assoziieren, ist die Erforschung von Veranstaltungen in ihrem Vollzug nach wie vor randständig. (S. 407)

Allerdings gewinnen Interaktion und Kommunikation in der Forschung in vielen Disziplinen immer mehr an Bedeutung. Exemplarisch sind für die geisteswissenschaftlichen Disziplinen die sprachpragmatisch orientierten Arbeiten im Rahmen des Projekts *euroWiss* (Redder, n. d.) zu nennen sowie für die Pädagogische Psychologie die Arbeiten einer Forschungsgruppe um Seidel. Diese Aktivitäten nahmen im Projekt *LehreLernen* ihren Anfang. Mittels systematischer Videobeobachtungen (in praktischer Absicht) zielte man darauf ab, Merkmale von Hochschullehre sichtbar zu machen (Seidel & Hoppert, 2011; Johannes, Fendler, Hoppert & Seidel, 2011). Auch die Erwachsenenbildung beforscht auf Basis videografisch fixierter Daten spezifische Aspekte der Lehre, wie Raumgestaltung, Lernumgebungen, Kursgruppen, Partizipation Aufmerksamkeit und Medieneinsatz (Herrle, Dinkelaker, Nolda & Kade, 2014).

Diese Forschung, deren „Untersuchungskonzepte und -methoden auf der empirischen Unterrichtsforschung aufbauen“ (Schaper, 2014, S.71), ist insgesamt eher einem „unterrichtstechnologischen Ansatz“ (Huber, 1983, S.130) zuzurechnen. Ihre Grundannahmen charakterisiert Klieme (2006, S.765f) wie folgt:

- Unterricht als sozialer Prozess wie auch das darin verhandelte Wissen stellt eine Ko-,Produktion' der beteiligten Personen dar.
- Lehrhandeln ‚verursacht‘ daher nicht Schülerlernen, sondern erschafft eine Lernumgebung als Raum von Lerngelegenheiten, die von den Beteiligten gemeinsam geformt und im Sinne eines Angebots je individuell genutzt werden.

- Prozess und Ergebnisse von Unterricht sind durch die jeweiligen Ziele und Inhalte mitgeprägt; Erkenntnisse über Zusammenhangsmuster sind also nur bedingt über Fächer und Inhalte hinweg verallgemeinerbar.
- Der institutionelle, soziale und kulturelle Kontext (z. B. implizite und explizite Handlungsnormen des schulischen Settings) beeinflusst den Unterricht bis in einzelne Interaktionszüge hinein.

Mit dieser Konzeptualisierung steht die Unterrichtsforschung unterschiedlichen Forschungsansätzen nahe. Dies gilt für die Praxisforschung sowie die wissenssoziologisch orientierte (Interaktions-)Forschung (für einen Überblick siehe Knoblauch & Schnettler, 2011; Schützeichel & Kranz, n. d.), wengleich diese darüber hinaus von einer starken Verfestigung (Institutionalisierung) von (kommunikativen) Handlungsmustern ausgeht. Die Interagierenden in Settings der Hochschullehre handeln diesem Ansatz zufolge zu einem Großteil nach (verinnerlichten) kulturell bereitgestellten Mustern (besonders van den Berk, 2013, S. 53 ff.). Es geht also nicht nur um sprachliche Kommunikation, sondern um die kommunikative

Konstruktion sozialer Wirklichkeit im Prozess der Interaktion, der Erforschung kommunikativer Praktiken und Gattungen im alltäglichen Gebrauch, der Verwobenheit von sprachlichen Verfestigungen bzw. kommunikativen Mustern und ihren situativen Emergenzen sowie der Frage nach der Entstehung neuer Kommunikationspraktiken (u. a. in den digitalen Medien) durch Rekonfiguration und Modifikation tradierter Formen. (Günthner, 2016, S. 5)

Die (rekonstruktive) Erforschung dieser (komplexen) Handlungsmuster erfolgt z. B. in der Gattungsanalyse – stark verkürzt – anhand der Dimensionen *Außenstruktur* (Kontext und Funktion), *Binnenstruktur* (strukturelle Realisierung) und *Prozess* (prozessuale Realisierung; van den Berk, 2013). Der verwandte Patternansatz von Alexander et al. (1977; zum Vergleich der beiden Ansätze siehe van den Berk & Kohls, 2013) rekonstruiert die soziale Praxis anhand einer standardisierten Problem-Lösung-Matrix (siehe Abbildung 1) durch die von *Shepherds* unterstützte, iterativ geschärfte Externalisierung von (implizitem) Wissen von Expertinnen und Experten (van den Berk & Kohls, 2013, S. 211). Allerdings werden dort nur solche Lösungen sprachlich dokumentiert, die als in einem spezifischen Kontext mehrfach erfolgreich erprobt angesehen werden können. Die Nutzung dieses standardisierten Forschungs- und Dokumentationsformats hat sich insbesondere in der hochschulischen Mediendidaktik als praktikabel erwiesen (vergleiche z. B. zum Stichwort *Entwurfsmuster* Leibniz-Institut für Wissensmedien, 2015; Bauer & Baumgartner, 2012). Bestehende Musterdatenban-

ken sind in der Regel schlecht auffindbar, theoretisch nur mangelhaft fundiert, wenig benutzerfreundlich und umfassen nur wenige Muster (Schultes & van den Berk, 2016).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Hochschuldidaktik – durchaus infrastrukturell bedingt – auch in der anwendungsorientierten (Grundlagen-)Forschung, in der Darstellung und Verbreitung der so gewonnenen Ergebnisse und Erkenntnisse sowie in der Nutzung derselben durch Dritte insgesamt stark ausbaufähig ist. Mit dem im Rahmen des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Projekts *Hamburger Modell – Studierfähigkeit* entwickelten Tool *P2T* wollen wir der Community ein Instrument an die Hand geben, mit dem diese Lücke zwischen Forschungs- und Anwendungsorientierung strukturell zu schließen ist.

Der Beitrag befasst sich in Kapitel 2 mit der Beschreibung des bestehenden Tools. Kapitel 3 ist sowohl der Analyse der potentiellen Funktionalitäten und Beschränkungen in Bezug auf die Forschung und die Praxis für unterschiedliche Gruppen von Akteurinnen und Akteuren gewidmet, zielt aber gleichzeitig auf die Identifizierung von konkreten Maßnahmen und der (Weiter-)Entwicklung von Nutzungsszenarien in Bezug auf die Forschung und den Praxistransfer. Im Fazit werden in Kapitel 4 die unterschiedlichen Funktionalitäten vor dem Hintergrund der Zielsetzung zusammenfassend diskutiert.

2 Konzept und Funktionen: Kurzbeschreibung des Tools *P2T*

Das Pattern-Pool-Tool *P2T* (van den Berk & Schultes, 2016) ist die Eigenentwicklung einer medientechnischen Infrastruktur im Projekt *Hamburger Modell – Studierfähigkeit* (Schultes & van den Berk, 2016). Primär entspringt es dem Bedarf, die vielfältigen im Universitätskolleg entwickelten und erprobten (hochschuldidaktischen) Lösungen zentral zu bündeln und systematisierend zu dokumentieren, um deren Einfluss und Anwendbarkeit über Sichtbarkeit, Verfügbarkeit und Reichweite hinweg zu erhöhen. Da das Tool in seiner jetzigen Form erst vor Kurzem ausführlich und online zugänglich beschrieben worden ist (Schultes & van den Berk, 2016), soll an dieser Stelle zur Klärung des technischen Rahmens und damit zur Herleitung der Einsatzmöglichkeiten und Potentiale eine auf die wesentlichen Funktionen konzentrierte Darstellung erfolgen. Um zu verdeutlichen, wie komprimiert die Darstellung erfolgt, enthält Abbildung 1 ein Beispielpattern ohne Metadaten.

PowerPoint-Karaoke 2.0

Problem

Bei der Vorstellung von Konzepten, Theorien und Modellen ist es mitunter schwer, sicherzustellen, dass alle Studierenden die Konzepte (richtig) erfasst haben. Denn aufgrund von z. B. der spezifischen Art der Präsentation, der Aufmerksamkeit oder des Vorwissens der Zuhörenden können bei ihnen Missverständnisse, Fehlkonzepte oder Ähnliches entstehen. Und manchmal ist es auch einfach nur ziemlich langweilig, wenn einer redet und alle anderen ‚nur‘ zuhören dürfen.

Lösung

Bei der PowerPoint-Karaoke 2.0 werden die Folien der/des Lehrenden von (einzelnen) Studierenden vorgestellt, obwohl sie die Inhalte noch nicht kennen und nicht vorbereitet sind.

Details

- Um alle Studierenden mit einzubeziehen, erhalten diese am Anfang der Veranstaltung den Ausdruck von je ein bis zwei willkürlich ausgewählten Folien aus dem Foliensatz.
- Sobald ‚ihre‘ Folie erscheint, versprachlichen die Studierenden das, was sie auf den Folien sehen, so, wie es für sie in dem Augenblick Sinn macht. Die Zuhörenden werden aktiv mit einbezogen, widersprechen, fragen nach oder erläutern selbst ihr Verständnis der Folie.
- Ggf. stellt die Lehrperson, die in der Regel lediglich zurückhaltend moderiert, weiterführende Fragen, bestätigt, berichtigt oder ergänzt.

Nachteile

- Die Ansprache und der Umgang mit der Situation können kritisch werden: Das Bloßstellen von Studierenden ist möglich.
- Die Veranstaltung kann Angst bei Studierenden auslösen: Ein Fernbleiben von der Veranstaltung kann die Folge sein.
- Es beansprucht ggf. etwas mehr Zeit: Als Erfahrungswert sind ca. vierzig Folien pro neunzig Minuten realistisch.

Vorteile

- Die Theorien, Modelle und Konzepte werden – ggf. mehrfach – in der Sprache der Studierenden vorgestellt.
- Das ‚laute Denken‘ der Beteiligten bei der Präsentation zeigt, was sie verstanden haben und wo noch Unklarheiten bestehen.
- Präsentations- und Elaborationskompetenzen werden trainiert und ggf. wird die Komplexität des Gegenstands sichtbar.
- Das Arbeitsklima ist eher kooperativ-wertschätzend und die Hürde, Rückfragen zu stellen oder der Vorstellung zu widersprechen, sinkt: Eine aktive Beteiligung und die Förderung von Sozialkompetenzen sind zu erwarten.
- Die Studierenden sind mitverantwortlich für das Gelingen der Lehrveranstaltung, viele Studierende fühlen sich durch diese Lernform motiviert und es macht ihnen Spaß.

Stolpersteine

- Das Unterrichtsklima und Verhältnis von Studierenden und Lehrenden
- Für reines Faktenwissen eher ungeeignet

Kräfte/Spannungsfeld

- Die Ansprüche an die Vollständigkeit und Richtigkeit des Vorgestellten
- Die Erwartungshaltungen in Vorlesungen: Die Lehrenden lesen und die Studierenden hören zu.

Beispiel an der Hochschule Emden/Leer:

- Die Veranstaltung „Interdisziplinäres Interventionsmanagement im Kontext gesunder Hochschule“ von Benjamin Breuer.

Quellen

- Lorenz, A. (2015). PowerPoint-Karaoke. Kennt nicht jeder, kann aber jeder (Foliensatz zur Einführung in PowerPoint-Karaoke 2.0). Zugriff am 31.08.2017 unter: <http://de.slideshare.net/anjalorenz/powerpointkaraoke-43201393>

Abbildung 1: Beispielpattern aus dem Tool *P2T*. Aus *PowerPoint Karaoke 2.0* von B. Breuer und I. van den Berk, 2015. In A. Lorenz (Hrsg.), *Powerpoint-Karaoke. Kennt nicht jeder, kann aber jeder*. (Foliensatz zur Einführung in PowerPoint-Karaoke 2.0), Sunnyvale, CA: LinkedIn Corporation.

Im Rahmen des Teilprojekts 33 wurde ausgehend von der „Critical Incident Technique“ (Flanagan, 1954, S. 327 ff.) eine Anforderungsanalyse zu den vor allem in der Studieneingangsphase erlebten kritischen Studienanforderungen durchgeführt (z. B. Bosse, Schultes & Trautwein, 2014). Dabei wurde deutlich, dass sich die vielfältigen und in den über 45 Teilprojekten des Universitätskollegs erprobten Lösungen entlang der entwickelten Kriterienmatrix in Bezug auf die identifizierten kritischen Studienanforderungen verorten lassen. In der weiteren Untersuchung zu Möglichkeiten der Systematisierung erprobter Praxis erschien der Ansatz didaktischer Entwurfsmuster (van den Berk & Kohls, 2013) als geeignet, die Dimensionen der Systematisierung zu einem Modus eines standardisierenden Dokumentationsformats weiterzuentwickeln. Zudem ist eine patternbasierte Erfassungs- und Darstellungsform in besonderem Maße dazu geeignet, innerhalb eines technischen Systems umgesetzt zu werden, da Entwurfsmuster auf der Basis ganz unterschiedlicher hierarchischer und nicht hierarchischer Klassen mehrdimensional zueinander in Bezug gebracht werden können. Diese Möglichkeit entspricht auch dem zentralen Anspruch an die Entwicklung des Systems, mit dem *P2T* Wissen nicht in Form statischer Lösungsverfahren bereitzustellen, sondern die besondere Dependenz und Dynamik zwischen den verschiedenen Entwurfsmustern zu berücksichtigen und abbilden zu können.

Abbildung 2 zeigt die zentralen Merkmale, die zur Beschreibung der Beschaffenheit von Patterns realisiert wurden. Diese Strukturationslogik ist jedoch – ganz im Sinne der Patternsystematik – nicht fixiert, sondern lässt sich dynamisch erweitern und anforderungsgerecht (und damit auch kontextadäquat) anpassen.

Grundsätzlich lässt sich bei der *Strukturierung* von Patterns zwischen einer Deklarationsebene und einer Metaebene differenzieren (siehe Abbildung 2). Erstere enthält alle klassischen zu spezifizierenden Definitionsbereiche, die üblicherweise in Textform beschreibend erfasst werden (siehe Abbildung 1). Es ist jedoch vor allem die Metaebene, die die Besonderheiten des technischen Rahmensystems nutzt. Die Elemente in der Metaebene sind Voraussetzung dafür, die Patterns zugänglich und recherchierbar zu machen und zukünftig komplexe Visualisierungsformen zu realisieren.

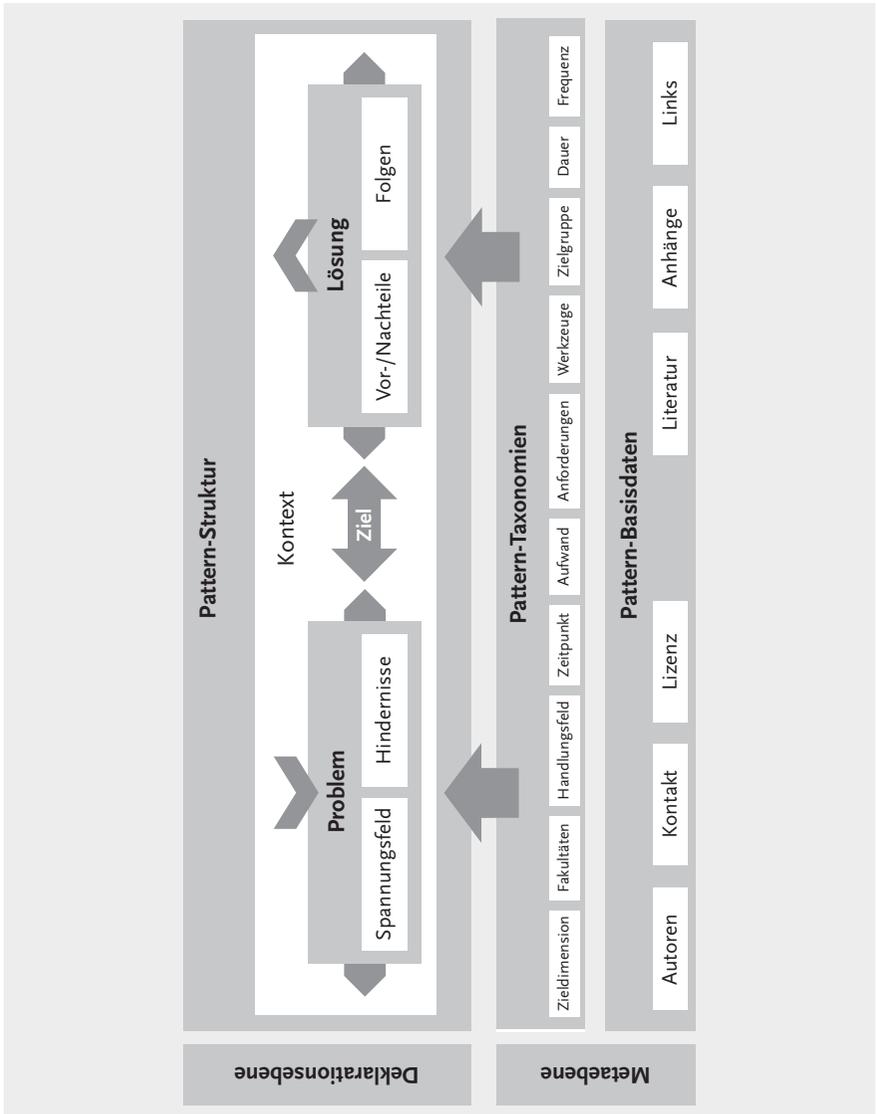


Abbildung 2: Strukturationslogik der im Tool P2T angewandten Patternsystematik. Aus *Dokumentation und Distribution erprobter Lösungen – das Pattern-Pool-Tool „P2T“* von K. Schultes und I. van den Berk, 2016. In I. van den Berk, K. Petersen, K. Schultes und K. Stolz (Hrsg.), *Studierfähigkeit. Theoretische Erkenntnisse, empirische Befunde und praktische Perspektiven* (Universitätskolleg-Schriften, Bd. 15, S. 101), Hamburg: Universität Hamburg.

Die Metaebene umfasst, neben den Pattern-Basisdaten mit Hinweisen zur Autorenschaft, zur Lizenz und zu Verweisen, die für die weitere Nutzung im Tool *P2T* notwendigen (erweiterbaren) Pattern-Taxonomien. Die den Patterns zugeordneten (standardisierten) Kriterien sind systematisch zu Klassen (*Taxa*) gebündelt. Die jeweiligen Kriterien der einzelnen Taxonomien können zudem eine hierarchische Ordnung aufweisen oder linear nicht hierarchisch strukturiert sein. Aus der Kombination hierarchischer mit nicht hierarchischen Kriterienzuordnungen können die erfassten Patterns mehrdimensional zueinander in Bezug gebracht werden. Eine parametrische Suchfunktion im Pattern-Tool hilft dabei, die verschiedenen Entwurfsmuster kriterienbasiert exakt filtern zu können, um rasch zu einer, den spezifischen eigenen Kontextbedingungen möglichst adäquaten Lösungsbeschreibung zu gelangen.

Die im Tool *P2T* erfassten Patterns können zudem auch direkt (theorie- statt kriterienbasiert) miteinander in Beziehung gesetzt werden, um so logische Relationen zwischen ihnen zu berücksichtigen. Die sich aus den Verknüpfungen ergebenden Metastrukturen von Patterns entsprechen dabei ganz dem Anspruch, dass Entwurfsmuster eben keine isolierten Entitäten, sondern als Bestandteile eines komplexen mehrdimensionalen Netzwerks zu verstehen sind. Abbildung 3 zeigt am Beispiel des *Flipped Classroom*, wie die Bezüge zwischen Patterns im Sinne von *Parent*-, *Alternative*- und *Child*-Relationen im Tool *P2T* dokumentiert werden können.

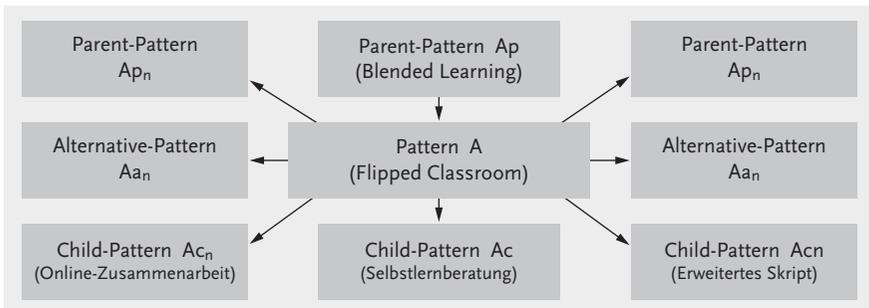


Abbildung 3: Aus der Anwendung kriterien- oder theoriebasierter Ordnung emergierende Pattern-Metastruktur. Aus *Dokumentation und Distribution erprobter Lösungen – das Pattern-Pool-Tool „P2T“* von K. Schultes und I. van den Berk, 2016. In I. van den Berk, K. Petersen, K. Schultes und K. Stolz (Hrsg.), *Studierfähigkeit. Theoretische Erkenntnisse, empirische Befunde und praktische Perspektiven* (Universitätskolleg-Schriften, Bd. 15, S.106), Hamburg: Universität Hamburg.

Das Tool *P2T* ist als offene und barrierefreie Webanwendung realisiert und wird kontinuierlich weiterentwickelt. Die Entwicklung und die theoretische Fundierung des Tools *P2T* wurden synchronisiert, um die Funktionen der Erfassung und Visualisierung möglichst nah an den Wünschen und Bedarfen der fokussierten Akteurinnen und Akteure auszurichten. Bereits früh fanden daher entsprechende Workshops zum Test, zur Anwendung und zur Erprobung des Tools statt. Das Tool *P2T* ist darauf ausgelegt, individuell oder innerhalb didaktischer Workshops als Reflexionsinstrument implizites Expertenwissen zu explizieren, dieses dem Ansatz der Entwurfsmuster entsprechend zu systematisieren und zu dokumentieren, um es letztlich didaktisch aufbereitet in variable und komplexe Anwendungskontexte zu transferieren. Das Tool *P2T* folgt damit dem Ansinnen, die Nachhaltigkeit und die Sichtbarkeit erprobter Praxis technologiebasiert zu verbessern. An der Universität Hamburg ist das Tool *P2T* aktuell als Transfermedium im Übergang zwischen der ersten und zweiten Förderphase des Universitätskollegs zur Erhaltung und Verstetigung des gewonnenen Erfahrungswissens im Einsatz.

3 Analyse von Potentialen

Die zwei identifizierten Problemfelder, nämlich das der zum Teil defizitären Forschung sowie das der erschwerten Zugänglichkeit zu Forschungsergebnissen wollen wir zur Analyse des Potentials des Tools *P2T* nutzen. Denn das Tool ist vor allem auf diese beiden Funktionen ausgerichtet, will es doch zum einen die erprobte Praxis erheben und dokumentieren (Forschung und Forschungsdokumentation) und zum anderen den Praxistransfer durch die adäquate Bereitstellung (technisch vermittelte *Dissemination*) fördern. Die dahinterliegende Wirkungslogik könnte man wie folgt rekonstruieren: Ein gelingender Praxistransfer soll bzw. kann durch rekonstruktive Erforschung, standardisierte Dokumentation und die systematische Dissemination erprobter Praxis erleichtert werden.

Zu unterscheiden sind dabei eine Reihe von möglichen Nutzungsszenarien, die – anhand der beteiligten Akteurinnen und Akteure systematisch betrachtet – die jeweiligen Grenzen und Potentiale offenbaren.

3.1 Praxistransfer

Die distributive Funktion des Tools, die u. a. durch die Auswahl, Aufbereitung und systematische Bereitstellung von Ergebnissen der Erforschung guter Praxis im Kontext des Lehrens und Lernens an Hochschulen realisiert wird, zielt auf einen gelingenden Transfer in die Praxis heterogener Anwendungskontexte. Für diesen Praxistransfer unterscheiden wir vorerst drei Nutzungsszenarien. Tabelle 1 stellt stichwortartig ihre spezifischen Vor- und Nachteile sowie insbesondere die technischen und organisatorischen Weiterentwicklungsbedarfe und -potentiale dar. Die nachfolgende Diskussion greift zentrale Aspekte auf.

Tabelle 1: Praxistransfer mit dem Pattern-Pool-Tool *P2T*

	Lehrende Person	Workshop X	Beratung
Transferszenarien	Die lehrende Person sucht und findet mithilfe der Filterfunktion eine Lösung für das bestehende Problem in der eigenen Lehre. Sie wendet die Lösung an.	Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer recherchieren nach möglichen Lösungen für das Problem, stellen diese vor und diskutieren Lösungen für einen spezifischen Kontext	Die hochschuldidaktische Servicestelle nutzt Patterns zur Vorstellung und Diskussion von Handlungsalternativen.
Vorteil	Ortsunabhängig Zeitunabhängig (Langfristig) viele potentielle Lösungen Möglicher Kontakt zur Autorin bzw. zum Autor (für Rückfragen) Mögliche Nutzung von Hintergrundmaterial und detaillierten Beschreibungen	Erweiterung des Handlungsrepertoires Auch gegenseitige Information und Auseinandersetzung mit Lehre Reflexion über die adäquate Anwendung eines Patterns	Schnelle und zuverlässige Bereitstellung von Informationen zu möglichen Lösungen Aspekte der Musterbeschreibungen können als Diskussionsleitfaden genutzt werden.
Nachteil	„Lost in hyperspace“ Ggf. Fehlen von u. a. Kriterien, Werten und Zielen für die Einschätzung von Mustern Ggf. Anwendung als Rezeptwissen = nicht adäquate Auswahl oder Anpassung an Kontext und Situation	Ggf. Fehlen von u. a. Kriterien, Werten und Zielen für die Einschätzung von Mustern	

(Fortsetzung Tabelle 1)

	Lehrende Person	Workshop X	Beratung
Weiterentwicklungsbedarf und -potential für spezifische Nutzungsszenarien	Entwicklung von Unterstützungssystemen, z. B. Online-Beratungen/Chats, komplexen Beispielen und Foren mit Rückmeldungen zu jedem Pattern Geführte Suche: Wizard zur Führung von Oberflächenphänomenen (Symptomen) zu den dahinter liegenden Problemen, z. B. auf der Basis einer Taxonomie von kritischen Anforderungen für Lehrende	Entwicklung von neuen Workshop-Formaten bzw. Nutzungsszenarien, z. B. im Rahmen des ‚Scholarship of Teaching and Learning‘	Entwicklung von neuen (z. B. digitalen) Beratungs- und Supervisionsformaten für Servicestellen
Weiterentwicklungsbedarf und -potential für alle Nutzungsszenarien	<ul style="list-style-type: none"> • Exportfunktion • Autosicherungsfunktion • Performanzsteigerung • Versionierung • Favoritenfunktionalität • Erläuterungen zu Begriffen • Kommentiertes Beispielpattern • Disclaimer: gute Lehre/Rezeptwissen/Verantwortung 		

Die Bereitstellung von Rezeptwissen steht seit Langem in der Kritik, denn grundsätzlich bestehen Zweifel, dass Lehrende in der Lage sind, die Modelle zieladäquat an ihre spezifische Situation anzupassen. Es kann also nicht darum gehen,

lediglich Rezeptwissen zu vermitteln. Dann bestehen didaktische Empfehlungen für die Hand des Lehrers lediglich in Beispielen. Sie sind ferner immer vage, unverbindlich und wenig begründet. In diesem Rezeptwissen tauchen dann nicht einmal mehr Angaben zur Lerngruppe mit ihren sozialen und persönlichen Lernvoraussetzungen und -bedingungen auf (vgl. dazu Achtenhagen 1984, S. 3 f.). (Rebmann, Tenfelde & Uhe, 2005, S. 177)

Aus unserer Sicht gibt es allerdings gute Gründe, die für die Bereitstellung von erprobter Praxis sprechen:

1. Von einem Rezeptwissen, wie es früher vielleicht üblich war, unterscheiden sich die Muster gerade und besonders dadurch, dass sie nicht mit dem Anspruch verbunden sind, die einzig richtige Lösung für ein spezifisches Problem darzustellen. Vor allem die aus den Taxonomien hervorgehenden Metamuster unterstützen, durch die Bezugnahme auf Patterns mit ähnlicher Anforderungsfokussierung, die Aufhebung eines exklusiven Geltungsbereichs. Vielmehr geben die Musterbeschreibungen eigentlich nur Auskunft darüber, dass die skizzierten Muster in einer spezifischen Situation mit spezifischen Besonderheiten mehrfach erfolgreich waren, wenn man sowohl die inhärenten Stolpersteine gestaltend berücksichtigt als auch bereit ist, die mit dem Muster verbundenen Nachteile in Kauf zu nehmen. Zudem ist die Verantwortung für Lehre nicht übertragbar, d. h. auch, dass die Lehrenden in der Pflicht sind, den Transfer in die eigene Lehrpraxis abgestimmt auf ihre Ziele, Kompetenzen, Möglichkeiten und Bedingungen zu vollziehen. Dazu ist der Nachwuchs, der zumindest hochschuldidaktisch interessiert, immer öfter aber auch qualifiziert ist, durchaus in der Lage.
2. Aber sogar für den Einsatz von Rezeptwissen ließe sich argumentieren. War und ist es wirklich besser, den Lehrenden den Zugang zum Handlungswissen nur über die wissenschaftliche Literatur bzw. einzelne hochschuldidaktische Stellen zuzumuten, deren Verbreitung und Zugänglichkeit sich erst in den letzten Jahren verbessert hat? Hat man dadurch nicht gerade den Weg geebnet, dass Lehrende ihre Lehre in Ermangelung alternativer Konzeptualisierungen im Wesentlichen so gestalten, wie sie sie selbst erlebt haben (Herrlitz, 1998)? Und hat man damit nicht auch ein experimentierendes Erforschen und die stetige Weiterentwicklung des eigenen Unterrichts, des eigenen Lehrstils unnötig erschwert?

Aber auch und gerade für dieses Nutzungsszenario *Praxistransfer* ist eine hohe Qualität der Musterbeschreibungen vonnöten. Neben den oben genannten kann die Qualität sicherlich auch dadurch verbessert werden, dass die Beschreibungen prinzipiell jederzeit qualitativ weiter verbessert werden können, indem z. B. Forschungsbefunde, Evaluationen oder Links zuusterspezifischen wissenschaftlichen Auseinandersetzungen eingepflegt werden. Für die Sicherstellung der Qualität von Lösungen müssen sich allerdings noch Verfahren etablieren. Hier allein auf die Community zu setzen, wäre nach der 90-9-1-Regel (Nielsen,

2006), die vergleichbare Systeme wie Wikipedia treffend charakterisiert (Rutherford, 2014), sowie aufgrund der überschaubaren Anzahl der Agierenden aber fahrlässig.

Der Mehrwert des Tools liegt ganz gewiss darin, dass sich Lehrende schnell einen Überblick verschaffen können, ob es für ihr spezifisches Anliegen schon eine entsprechende Lösung gibt, die sie adaptieren können. Die Zugänglichkeit für Lehrende könnte deutlich erhöht werden, wenn auf problemorientierte Systematiken zurückgegriffen werden könnte, die zwischen dem subjektiv erlebten, symptomatischen Phänomen, dass die Studierenden nicht mitarbeiten, und möglichen dahinterliegenden Ursachen (z. B. der Aufgabenstellung) ggf. vermitteln. Ein Wizard, der hier vom Symptom ausgehend mögliche Problemfelder zur Auswahl stellt, denen dann wiederum spezifische Lösungen zugeordnet sind, könnte eine mögliche Lösung darstellen. Eine Systematik der Probleme von Lehrenden liegt unseres Erachtens noch nicht vor, wenngleich vereinzelt kritische Anforderungen von Lehrenden oder Aufgabenfelder benannt werden (Schumacher, 2013; Tribelhorn, 2007). Durch die Problem-Lösung-Struktur könnte ein Tool wie *P2T* dazu beitragen, eine entsprechende Systematik der Probleme (von Lehrenden) zu erstellen.

Ein Mehrwert könnte für die Forschung darin liegen, dass von Praktikerinnen und Praktikern auch solche Muster dokumentiert werden, die außerhalb des Forschungsfokus liegen. Auch die Art und Weise, wie Befunde und Erkenntnisse über das Lehren und Lernen in die Praxis kommen (z. B. in Form von hochschuldidaktischen Workshops), hat sich verfestigt. Mit einem kollaborativen Tool, wie dem *P2T*, erweitern sich die Möglichkeiten.

3.2 Forschung

Auch für die Forschung sind unterschiedliche Nutzungsszenarien des Tools denkbar. Neben individuell Forschenden rückt durch die Möglichkeiten der Digitalisierung auch eine kooperative oder kollaborative Forschung in den Fokus, sowohl hinsichtlich der systematischen Rekonstruktion der Praxis als auch in Bezug auf die (vergleichende) Analyse der dokumentierten Lösungen. Tabelle 2 stellt stichwortartig die akteurspezifischen Szenarien, ausgewählte Vor- und Nachteile sowie insbesondere die technischen und organisatorischen Weiterentwicklungsbedarfe und -potentiale dar. Die nachfolgende Diskussion greift zentrale Aspekte auf.

Tabelle 2: Forschung mit dem Pattern-Pool-Tool P2T

	Einzelne Individuen (Community)	Peers/Tandem	Forschungsteam oder Expertinnen-/Experten- Tandem
Erhebungsszenarien	Dokumentation der eigenen erprobten Praxis	Ein- oder wechselseitige Befragung und iterativ korrigierende Dokumentation der erprobten Praxis	Expertinnen-/Experten-Interview, ggf. mit mehreren Wiedervorlagen (ggf. auch bei potentiellen Nutzenden) und Überarbeitungen, ähnlich wie beim ‚Shepherding‘-Prozess Vergleichende Analyse und Rekonstruktion von mittels Videographie fixierten Handlungsmustern
Vorteil	Einfache Dokumentation vieler Praxen durch viele Praktikerinnen und Praktiker = Community-Tool Ortsunabhängig, Zeitunabhängig ‚Open Educational Resources‘	Höhere Qualität Auch gegenseitige Information und Auseinandersetzung mit Lehre ‚Open Educational Resources‘	Hohe Qualität, ggf. gegenseitige Qualitätskontrolle und Verbesserung Einheitliche Darstellung eines Forschungsfeldes (z. B. Muster der Studieneingangsphase) ‚Open Educational Resources‘ möglich
Nachteil	Namensgebung beliebig Keine Qualitätskontrolle = unklare Qualität, z. B. In Bezug auf die Vollständigkeit Autorinnen und Autoren verfügen i. d. R. über keine didaktischen Kenntnisse (Terminologie). Nicht systematische Erfassung der Praxis hochschulischen Lehrens und Lernens	Zeitaufwändig	Zeitaufwändig Das Forschungsgebiet und auch Forschungsfeld ‚Hochschuldidaktik‘ ist nicht genügend etabliert: Forschungsprogramme bzw. Forschungslinien fehlen (noch).

(Fortsetzung Tabelle 2)

	Einzelne Individuen (Community)	Peers/Tandem	Forschungsteam oder Expertinnen-/Experten- Tandem
Weiterent- wicklungs- bedarf und -potential		Standardisierte, obligatorische Qualitätsprozesse, z. B. Redaktion, Expertinnen-/Experten-Review oder Peer-Review, Community-Rating, Erfahrungsstufen-Labeling, Peer-Review und Community-Rating	Visualisierung von (hierarchischen) Relationen (Patternlanguage) Datenbank mit Praxen kann selbst beforcht werden (Auswahl der Praxen, Vergleich ...). Systematisierung der Praxen (Theoriegenerierung) und Identifizierung von Forschungslücken Systematische Beforschung von dokumentierten Praxen und empirische Bestätigung bzw. Modifikation
Weiterent- wicklungs- bedarf und -potential	<p>Organisatorisch:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Regeln zur Vergabe von Namen • Die Redaktion ermittelt Dopplungen. • Communitybuilding: das Mitmachen fördern, z. B. Auszeichnungen, jährliche Publikation ('a book a year', 'hardcover on demand' etc.), eigenständige Publikation (ISSN), ggf. das Frontend an Hochschulen anpassen • Businesskonzept: Anschubfinanzierung und Verstetigung, ggf. Verein, dessen Mitglieder Hochschulen sind • Wissenschaftlicher Beirat aus der Pattern-Community (z. B. Kohls) <p>Funktional:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ergänzung weiterer Taxonomien • Erfahrungsstufen und Rollen-Label zur Verdeutlichung der Qualität bei Autorinnen bzw. Autoren und Gutachterinnen bzw. Gutachtern, ggf. Selbstpräsentation von Autorinnen bzw. Autoren • Möglichkeit der Kommentierung, ggf. Bearbeitung von Patterns durch andere (Lehrende und Forschende) 		

Das Tool ist in der Forschungslinie *Interaktionsforschung im Kontext Hochschule* verortet, die es unseres Erachtens innerhalb der hochschuldidaktischen Forschung weiter zu etablieren gilt. Die zentrale Funktion des Tools *P2T* besteht in der empirischen Erforschung grundlegender Strukturen, Prozesse und Funktionen hochschulischer Lehre. In erster Linie geht es dabei um die systematische Identifikation und Rekonstruktion relevanter Muster, mithin also – wie bei jeder interpretativen Forschung – um die Erschließung der sozialen Praxis. Sie

ergänzt damit die Forschungen, die didaktische Modelle, Ansätze bzw. Lehr-Lern-Arrangements (z. B. das Forschende Lernen und das Problembasierte Lernen) als Einheiten der Forschung betrachten. Denn auf diese Weise geraten auch jene Muster auf den (didaktischen) Ebenen in den Forschungsfokus, die nicht einzelnen Arrangements zuzuordnen sind bzw. die quer zu diesen liegen. Eine (vergleichende) Analyse der Verwendungssituationen sowie ggf. der unterschiedlichen Aktualisierungen (Variationen) erscheint so möglich. Eine Ergänzung um sogenannte Anti-Patterns erweist sich aus der Perspektive der Forschung als notwendig, um nicht nur die *erprobten Lösungen*, sondern die gesamte gelebte Praxis zu dokumentieren.

Eine solche eher grundlagenorientierte Anwendungsforschung böte auch einen möglichen Bezugspunkt für andere hochschuldidaktische Forschungszugänge (z. B. den sozialisationstheoretischen Ansatz nach Huber, 1983). Auch wäre langfristig Forschung über die in der Datenbank versammelten Muster und mit ihnen möglich: Vergleichende Forschungen zu spezifischen Ebenen und Themen bzw. anderen taxonomisch erfassten Aspekten könnten ebenso durchgeführt werden wie die zeitliche oder kontextuelle Verbreitung von Mustern (z. B. nach Hochschulart).

Neben diesen potentiellen Forschungsgegenständen kommen durch die digitale Bereitstellung des Tools des Weiteren andere Forschungsformen in den Blick. So wären vergleichende, hochschulübergreifend kooperativ oder kollaborativ durchgeführte Forschungsaktivitäten entlang eines Forschungsprogramms oder – eher agil – einer gemeinsam verabredeten *Roadmap* an mehreren Hochschulen zu ausgewählten und systematisierten Themenbereichen, z. B. *Brückenkurse* (Format), *Heterogenität* (Perspektive) und *Lernaufgabe* (Kategorie), möglich. Für diese weitreichenden Konzeptionen wird sicherlich ein umfangreicher Ausbau der Funktionalitäten des Tools notwendig, der insbesondere auch eine Aufspaltung in ein differenziertes Forschungstool und ein niedrigschwellig zugängliches Transfertool mit einem Rechte- und Rollenmanagement erforderlich macht. Eine gemeinsame Datenbank, die beide Instrumente speist und von beiden gespeist wird, gehört zu den Möglichkeiten.

4 Fazit

In diesem Beitrag sind wir der Frage nachgegangen, inwieweit das Tool *P2T* in der Lage ist, sowohl zur anwendungsorientierten Grundlagenforschung als auch zur Verbesserung der Zugänglichkeit von Verfahren erprobter Praxis

(potentiell) beizutragen. Versteht man hochschuldidaktische Forschung primär als grundlagenorientierte Anwendungsforschung, dann besteht ein zentrales Ziel dieser Forschung in der empirischen Erfassung und theoretischen Modellierung (Grundlagenorientierung und Systematisierung) und praxeologischen Aufbereitung (Anwendungsorientierung) von Strukturen, Prozessen und Funktionen der Hochschulbildung sowie ihren Bedingungen und Wirkungen. Ihr Zweck besteht in der empirisch fundierten Beantwortung von „Fragen der Gestaltung von Hochschulbildung“ (Schaper, 2014, S.70). Hierzu bietet das Tool *P2T* schon jetzt eine belastbare medientechnische Infrastruktur, die vielen anderen Forschungstools oder Dokumentationsformaten u. a. sowohl durch ihre erweiterbare Standardisierung entlang zentraler (hochschulischer und didaktischer) Taxonomien (Schultes & van den Berk, 2016) als auch durch ihre darauf basierende Suche überlegen ist. Eine Implementierung in die hochschulische Forschungs- und Beratungslandschaft ist durch die bloße Bereitstellung einer Infrastruktur aber keineswegs schon vollzogen. Denn Tools haben nur dann einen Wert, wenn es gelingt, Nutzungsszenarien anzubieten, die die Community und die einzelnen Akteurinnen und Akteure überzeugen, sich finanziell oder mit eigenem Engagement zu beteiligen.

Literatur

- Alexander, C., Ishikawa, S., Silverstein, M., Jacobson, M., Fiksdahl-King, I. & Angel, S. (1977). *A pattern language. Towns • buildings • construction*. New York, NY: Oxford University Press.
- Bauer, R. & Baumgartner, P. (2012). *Schaufenster des Lernens. Eine Sammlung von Mustern zur Arbeit mit E-Portfolios*. Münster: Waxmann.
- Bosse, E., Schultes, K. & Trautwein, C. (2014). Studierfähigkeit als individuelle und institutionelle Herausforderung. In D. Lenzen & H. Fischer (Hrsg.), *Change: Hochschule der Zukunft. Campus Innovation 2013 | Konferenztage Studium und Lehre | Jahrestagung Universitätskolleg* (Universitätskolleg-Schriften, Bd. 3, S. 37–42). Hamburg: Universität Hamburg.
- Breuer, B. & van den Berk, I. (2015). PowerPoint Karaoke 2.0. In A. Lorenz (Hrsg.), *Powerpoint-Karaoke. Kennt nicht jeder, kann aber jeder*. (Foliensatz zur Einführung in PowerPoint-Karaoke 2.0). Zugriff am 31.08.2017 unter <http://de.slideshare.net/anjalorenz/powerpointkaraoke-43201393>
- Centeno Garcia, A. & van den Berk, I. (2015, März). *Auf dem Weg zu einer gemeinsamen Systematisierung hochschuldidaktischer Forschung*. Poster auf der

44. Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik e. V., Paderborn.
- Flanagan, J. C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51, 327–358.
- Günthner, S. (2016). Vorwort. In K. Arens & S. Torres Cajo (Hrsg.), *Sprache und soziale Ordnung. Studentische Beiträge zu sozialen Praktiken in der Interaktion. Wissenschaftliche Schriften der WWU Münster. Reihe XII. Band 15* (S. 5–7). Münster: Monsenstein und Vannerdat.
- Herrle, M., Dinkelaker, J., Nolda, S. & Kade, J. (2014). Kursforschung und Videographie. In J. Kade, S. Nolda, J. Dinkelaker & M. Herrle (Hrsg.), *Videographische Kursforschung. Empirie des Lehrens und Lernens Erwachsener* (S. 13–40). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Herrlitz, W. (1998). Zum Denkstil der Sprachdidaktik. Elemente eines komparativ inspirierten Forschungskonzepts. In H. Giese & J. Ossner (Hrsg.), *Sprache thematisieren. Fachdidaktische und unterrichtswissenschaftliche Aspekte* (S. 167–190). Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Huber, L. (1979). Arbeitsschwerpunkte der Hochschuldidaktik. In B. Berendt, H.-O. Gralki, H. Hecht & H.-W. Hoefert (Hrsg.), *Hochschuldidaktik: Lehren und Lernen im Hochschulalltag* (S. 9–18). Salzburg: Otto Müller.
- Huber, L. (1983). Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung. In L. Huber (Hrsg.), *Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule* (Enzyklopädie der Erziehungswissenschaft, Bd. 10, 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. Vogel (Hrsg.), *Forschendes Lernen im eigenen Fach. Scholarship of Teaching and Learning in Beispielen* (Reihe Blickpunkt Hochschuldidaktik der Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik e. V., Bd. 125, S. 19–36). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Johannes, C., Fendler, J., Hoppert, A. & Seidel, T. (2011). *Projekt LehreLernen (2008 – 2010). Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Münster: Monsenstein und Vannerdat.
- Kehm, B. M. (2010). Hochschuldidaktik als Teil der Hochschulforschung. *Journal hochschuldidaktik*, 21 (1), 8–11.
- Klieme, E. (2006). Empirische Unterrichtsforschung: aktuelle Entwicklungen, theoretische Grundlagen und fachspezifische Befunde. Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52, 765–773.

- Knoblauch, H. & Schnettler, B. (2011). Sozialwissenschaftliche Gattungsforschung. In R. Zymner (Hrsg.), *Handbuch Gattungstheorie* (S. 291–294). Stuttgart: Metzler.
- Kohls, C. (2014). *The theories of design patterns and their practical implications exemplified for e-learning patterns*. Unpublished dissertation, Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt.
- Leibniz-Institut für Wissensmedien. (2015). *Gestalten mit Entwurfsmustern*. Zugriff am 31.08.2017 unter <https://www.e-teaching.org/didaktik/konzeption/entwurfsmuster>
- Merkt, M. (2014). Hochschuldidaktik und Hochschulforschung. Eine Annäherung über Schnittmengen. *die hochschule*, 23 (1), 92–105.
- Metz-Göckel, S., Kamphans, M. & Scholkmann, A. (2012). Hochschuldidaktische Forschung zur Lehrqualität und Lernwirksamkeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15, 213–232.
- Nielsen, J. (2006). *The 90-9-1 rule for participation inequality in social media and online communities*. Retrieved August 31, 2017, from <https://www.nngroup.com/articles/participation-inequality/>
- Nolda, S. (2012). Interaktionsforschung und Erwachsenenbildung. In B. Schäffer & O. Dörner (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung* (S. 407–418). Opladen: Budrich.
- Rebmann K., Tenfelde W. & Uhe E. (2005). Didaktik beruflichen Lernens und Lehrens (D). In K. Rebmann, W. Tenfelde & E. Uhe (Hrsg.), *Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Eine Einführung in Strukturbegriffe* (S. 173–200). Wiesbaden: Gabler.
- Redder, A. (n. d.). *Linguistische Profilierung einer europäischen Wissenschaftsbildung (euroWiss)*. Zugriff am 31.08.2017 unter <https://www.slm.uni-hamburg.de/forschung/forschungsprojekte/eurowiss.html>
- Rutherford, K. (2014, January 22). The few who write Wikipedia. *Signpost*. Retrieved August 31, 2017, from https://en.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:WikiSignpost/2014-01-22/Special_report
- Schaper, N. (2014). Forschung in der Hochschulbildung. In J. Kohler, P. Pohlenz & U. Schmidt (Hrsg.), *Das Handbuch Qualität in Studium und Lehre* (S. 69–96). Berlin: DUZ Verlags- und Medienhaus.
- Scholkmann, A. (2017). Bridging the gap. Research as practice to link higher education research and educational development. *die hochschullehre*, 3, 1–15. Retrieved August 31, 2017, from http://www.hochschullehre.org/wp-content/files/die_hochschullehre_2017_Scholkmann_Bridging_the_Gap.pdf

- Schultes, K. & van den Berk, I. (2016). Dokumentation und Distribution erprobter Lösungen – das Pattern-Pool-Tool „P2T“. In I. van den Berk, K. Petersen, K. Schultes & K. Stolz (Hrsg.), *Studierfähigkeit. Theoretische Erkenntnisse, empirische Befunde und praktische Perspektiven* (Universitätskolleg-Schriften, Bd. 15, S. 97–111). Hamburg: Universität Hamburg.
- Schumacher, E.-M. (2013). Coaching- und Beratungsanliegen von Hochschullehrenden. In A. Spiekermann (Hrsg.), *Lehrforschung wird Praxis. Hochschuldidaktische Forschungsergebnisse und ihre Integration in die Praxis* (Reihe Blickpunkt Hochschuldidaktik der Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik e. V., Bd. 124, S. 201–207). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Schützeichel, R. & Kranz, O. (n. d.). *Arbeitskreis Interaktionsforschung*. Unveröffentlichtes Manuskript zur Programmatik des Arbeitskreises.
- Seidel, T. & Hoppert, A. (2011). Merkmale von Lehre an der Hochschule. Ergebnisse zur Gestaltung von Hochschulseminaren mittels Videoanalysen. *Unterrichtswissenschaft*, 39, 154–171.
- Tribelhorn, T. (2007). Situiertes Lernen in der Weiterbildung. In S. Wehr & H. Ertel (Hrsg.), *Aufbruch in der Hochschullehre. Kompetenzen und Lernende im Zentrum* (S. 31–76). Bern: Haupt.
- Van den Berk, I. (2013). *Kommunikative Gattungen im Fremdsprachenunterricht. Von der Wissenschaftstheorie zur virtuellen Lernumgebung Cleio*. Unveröffentlichte Dissertation, Universität Utrecht.
- Van den Berk, I. & Kohls, C. (2013). Muster, wohin man schaut! Zwei Ansätze zur Beschreibung von Mustern im Vergleich. In C. Bremer & D. Krömker (Hrsg.), *E-Learning zwischen Vision und Alltag* (S. 206–216). Münster: Waxmann.
- Van den Berk, I. & Schultes, K.. (2016). *Pattern Pool Tool (P2T). Erprobte Lösungen in der Hochschullehre*. Zugriff am 31.08.2017 unter <http://p2t.userblogs.uni-hamburg.de/>
- Wildt, J. & Jahnke, I. (2010). Konturen und Strukturen hochschuldidaktischer Hochschulforschung – ein Rahmenmodell. *journal hochschuldidaktik*, 21 (1), 4–8.
- Winter, M. & Krempkow., R. (2013). *Kartierung der Hochschulforschung in Deutschland 2013. Bestandsaufnahme der hochschulforschenden Einrichtungen* (Bericht im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, mit einer Vorbemerkung von Margret Bülow-Schramm). Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Universität, Institut für Hochschulforschung.

Autoren

Dr., van den Berk, Ivo, Hochschule Emden/Leer, Leiter der CampusDidaktik, Arbeitsschwerpunkte: Zugänglichkeit und Systematisierung der Hochschuldidaktik, Lehrformate, Kompetenzorientierung, Studierfähigkeit, Curriculumentwicklung,

Ivo.van.den.Berk@hs-emden-leer.de

Dipl.-Soz. Schultes, Konstantin, Universität Hamburg, Universitätskolleg, Arbeitsschwerpunkte: Wirksamkeitsanalyse, Self-Assessment, Organisationsentwicklung, Digitalisierung von Forschung und Lehre, konstantin.schultes@uni-hamburg.de