

Exposé zum geplanten Promotionsvorhaben im Fach Erziehungswissenschaft an der
Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Göttingen

Arbeitstitel

Universitäre Lehre im Zuge der Implementierung von Digitalisierungsstrategien

- Eine qualitativ-rekonstruktive Untersuchung der Eigenlogiken und -
dynamiken der Interaktionspraxis universitärer Lehrformate mit Anspruch an
die Umsetzung von Inverted-Classroom-Modellen (ICM)

I Antragstellerin und Betreuerin

Antragstellerin

Anastasia Linda Emser, M.A.

Dienstanschrift:
Georg-August-Universität Göttingen
Institut für Erziehungswissenschaft
Waldweg 26, 5.104
37073 Göttingen

E-Mail-Adresse:
aemser@gwdg.de

Betreuerin

Prof. Dr. Katharina Kunze

Dienstanschrift:
Georg-August-Universität Göttingen
Institut für Erziehungswissenschaft
Waldweg 26
37073 Göttingen

E-Mail-Adresse:
katharina.kunze@sowi.uni-goettingen.de

II Promotionsvorhaben

2.1 Fach der Dissertation

Erziehungswissenschaft

2.2 Thema der Dissertation

Das Dissertationsvorhaben fragt danach, wie sich universitäre Lehre im Zuge von Digitalisierungsstrategien, insbesondere im Rahmen der Implementierung von Inverted-Classroom-Modellen (ICM), gestaltet. Im Zentrum der Untersuchung steht deshalb die Rekonstruktion der Eigenlogiken und -dynamiken sowie der daraus emergierenden Interaktionspraxis¹ dieser – im Sinne eines ICM konzipierten und umgesetzten – universitären Lehrformate.

2.3 Zusammenfassung

Das Promotionsprojekt widmet sich als qualitativ-rekonstruktiv angelegte, explorative Feldstudie der Erforschung der sozialen Verfasstheit und der Ausgestaltung von als ICM angelegten, universitären Lehrveranstaltungen sowie dem darin stattfindenden Interaktionsgeschehen zwischen Lehrenden und Studierenden auf Basis der Erhebung und Analyse von in situ/in actu-Datenmaterial.

Leitend für die Untersuchung sind Fragen danach, wie sich universitäre Lehrformate mit Anspruch an die Implementierung eines ICM in der Interaktionspraxis gestalten und welche Eigenlogiken und -dynamiken diese Formate aufweisen.

Mittels objektiv-hermeneutischer Analysen von Lehrveranstaltungen unterschiedlicher Disziplinen (Naturwissenschaften, Geisteswissenschaften, Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften), welche im Zusammenspiel von digitalen und analogen Elementen stattfinden, sollen grundlegend operierende Strukturen und Dynamiken und Logiken solcher Veranstaltungsformate sowie eine Typologie unterschiedlicher Bearbeitungsformen und ihrer Implikationen herausgearbeitet werden.

2.4 Ausgangssituation und Verortung

Die technologischen Fortschritte, welche zur massiven und kostenarmen Verbreitung und Vervielfältigung von digital abrufbaren Informationen und Wissensbeständen sowie zur Schaffung virtueller Lernräume und Bildungsmöglichkeiten beigetragen haben, stellen auch die universitäre Bildung vor neue Möglichkeiten und Herausforderungen. Immens verstärkt durch die pandemische Situation der vergangenen Jahre sind digitale Elemente in der aktuellen universitären Lehrpraxis kaum noch wegzudenken, zum Teil sogar notwendig, wie beispielsweise an der, an vielen Stellen aus einer Notsituation heraus geborenen und improvisierten, Umstellung auf Online-Lehr-Formate erkennbar ist.

Dem Inverted-Classroom-Modell (ICM) wird weltweit eine große wissenschaftliche und didaktische Aufmerksamkeit zuteil, denn, wird dem konzeptionellen Diskurs gefolgt, so bietet dieses Modell „als innovative didaktische Form für alle Fachrichtungen und Formate von Lehrveranstaltungen“ (Freisleben-Teutscher 2019:1) die Möglichkeit,

¹ d.h. des Raumes, wo Lehrende und Studierende aufeinandertreffen und interagieren

digitale Elemente *sinnvoll* in die (universitäre) Lehre einzubinden und diese *an den richtigen Stellen* so zu optimieren, dass die Studierenden *besser* und *motivierter* lernen.

Lage, Platt & Treglia prägen 2000 erstmals den Begriff des ICM, der synonym zum Begriff ‚Flipped Classroom‘ verwendet wird und die Idee verkörpert, den Unterricht² umzudrehen: Das, was traditionell als Informationsvermittlung im Zentrum der Präsenzveranstaltung stand (im Archetyp der Vorlesung), wird in die Vorbereitungsphase verschoben, innerhalb derer sich die Lernenden, mit multimedialen Materialien wie bspw. Videos, Podcasts und/oder Texten ausgestattet, die Inhalte selbstständig aneignen. Die Präsenzphase soll dafür genutzt werden, dieses Wissen zu vertiefen, zu diskutieren, anzuwenden, zu üben und über eine erhöhte Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden den Lernerfolg und die Motivation steigern: „[ICM] [...] as a set of pedagogical approaches that: (1) move most information-transmission teaching out of a class (2) use class time for learning activities that are active and social and (3) require students to complete pre- and/or post-class activities to fully benefit from in-class work“ (Abeysekera/Dawson 2015: 3; vgl. ebenso Baker 2000; Bergmann/Sams 2012; Weidlich/Spannagel 2014; Freisleben-Teutscher 2016; 2019; Handke et al. 2012). Als Ziele des ICM werden in der gesichteten Literatur theoretisch-konzeptioneller Natur u.a. das Schaffen und Begleiten von selbstorganisierteren Lernmöglichkeiten durch die Rollenverschiebung Studierender hin zu ‚aktiven Produzent*innen‘ (vgl. Handke/Schäfer 2012; Baker 2000:12), Lernen und Lehren gemäß aktuellem Zeitgeist, welche angepasst an die Heterogenität und Diversität der Studierenden sind und eine Individualisierung, Flexibilisierung und Differenzierung von Lernprozessen zulassen, sowie eine Optimierung von Interaktionsräumen und -gelegenheiten zwischen Lehrenden und Studierenden genannt (vgl. Morisse 2016; Freisleben-Teutscher 2019).

Kritische Betrachtungen dieses (digitalen) Optimierungsdiskurses erkennen in der Konzeption und den Zielvorstellungen des ICM dahingegen ein Dispositiv, welches sich zwischen neoliberaler Modernisierung, emphatischer Reformsemantik und Technologisierung der Lehre bewegt und bereits bestehende Rationalisierungs- und Ökonomisierungsprozesse im Bildungssystem verstärkt (vgl. bspw. Senkbeil et al. 2019; Wolf/Thiersch 2021; Höhne 2020: 183f.). Zudem entstünden durch die veränderten Formen und Inhalte von Wissen eine ‚Segmentierung von Vermittlungswissen und -praktiken‘ und eine Produktion ‚kommerzialisierter Lernkulturen‘ sowie eine Verlagerung der Verantwortungszuschreibung für Lernerfolge auf die Seite der Lernenden (Höhne 2020: 189, Wunder 2018).

Auch die Universität Göttingen hat sich mit dem seit Oktober 2021 laufenden Projekt LInK (Lernen, Interagieren und Kooperieren – große Lehrveranstaltungen innovativ gestalten)³ das Ziel gesetzt, mithilfe der Implementierung und Weiterentwicklung des

² Schon, dass die Terminologie so systematisch auf Begrifflichkeiten rekurriert, die der Sphäre des Schulischen entstammen („classroom“, „Unterricht“), scheint mir hier ein bemerkenswerter Aspekt zu sein.

³ Durchführung im Rahmen der Förderlinie „Hochschullehre durch Digitalisierung stärken“ der Stiftung für Innovation in der Hochschullehre.

ICM die universitäre Lehrpraxis zu optimieren. Dafür werden einführende Großveranstaltungen in den Blick genommen und Dozierende bei der Umstellung auf dieses Format durch Expert*innen verschiedener Bereiche beraten und unterstützt. Meine Aufgabe in diesem Projekt ist es, die Lehrveranstaltungen, die an dem Projekt partizipieren, aus einer qualitativ-rekonstruktiven Forschungsperspektive zu begleiten, Erhebungen der Lehrpraxis anzufertigen und diese zu analysieren. Die Forschung hat einen prozessbegleitenden Charakter und ermöglicht, materialgesättigte Aussagen über die konkrete Lehrpraxis zu treffen, Dozierenden ein individuelles Feedback über diese bereit zu stellen und entsprechend Reflexionswissen zu generieren. Gleichzeitig ist das in diesem Rahmen erhobene Datenmaterial Grundlage für das hier vorgestellte Promotionsvorhaben.

2.5 Forschungsstand

ICM ist als weit verbreitetes und weltweit umgesetztes Modell in der Hochschullehre⁴ auch im wissenschaftlichen Forschungskontext vieluntersucht und -diskutiert: Die Bandbreite reicht – nach Sichtung vorliegender Publikationen mit Fokus auf deutsch- und englischsprachige Literatur – von Handbüchern im Sinne eines ‚How-To-ICM (vgl. bspw. Engel/Heinz/Sonntag 2017; Freisleben-Teutscher 2019; Handke 2020; Kauffeld/Othmer 2019; Kenner/Jahn 2016; Wipper/Schulz 2021), subjektiven Erfahrungsberichten zur Implementierung von ICM in der (eigenen) Lehre und ‚best-practice-Beispielen (vgl. u.a. Breitenbach 2018; Fischer/Spannagel 2012; Earley 2016; van Ackeren/Kerres/Heinrich 2018) und ‚Design-Based-Research‘⁵ (vgl. z.B. Wagner/Rathammer/Knecht 2017; Willems/Thielsch/Dreiling 2021; Wittner et al. 2019) über quantitative Erhebungen u.a. zu Gelingensbedingungen, Wirksamkeit und Auswirkungen des ICM auf Lernleistung, Motivation, Selbstregulation, Zufriedenheit der Lehrenden/Studierenden, dem Vergleich traditioneller und ICM-Veranstaltungen (vgl. u.a. Braukhoff 2017; Lanqin Zheng et al. 2020; Mason/Shuman/Cook 2013; van Alten et al. 2019; Weidlich/Spannagel 2014) und Meta-Analysen dieser, zumeist evaluativ-orientierten, Studienbefunde (vgl. bspw. Akçayır/Akçayır 2018; Bishop/Verleger 2013; Fuchs 2021; Lundin et al. 2018) hin zu qualitativen Untersuchungen, welche die Erfahrungen und Einschätzungen von Studierenden und Lehrenden mit der Umsetzung von ICM analysieren (vgl. bspw. Almanasef et al. 2020; Chen/Lin/Tang 2021; Hoshang/Hilal/Hilal 2021; Hussain et al. 2020; Mertens et al. 2019a; Mertens et al. 2019b; Mitsiou 2019; Podszus 2019; Steen-Utheim/Foldnes 2018; Torrau 2020).

Mit dem hier nur grob skizzierten Forschungsüberblick lassen sich mittels statistischer Analyseverfahren und über Befragungen auf Selbstbeschreibungsebene Aussagen zur universitären Lehre im Zuge der Implementierung von ICM treffen, ohne dabei jedoch den Blick auf das reale Interaktionsgeschehen und das praktische Handeln der Beteiligten in universitären Lehrveranstaltungen zu richten. Es liegt auf der Hand, dass

⁴ Das ICM ist als didaktisches Konzept nicht auf den Hochschulraum limitiert; es wird auch zunehmend im schulischen Unterricht umgesetzt und beforscht.

⁵ D.h. die Wissenschaftliche Begleitung bei der Konzeption, Durchführung und Evaluation der Lehrveranstaltung nach dem ICM.

eine qualitativ-rekonstruktive Erforschung der konkreten Wirklichkeit des ICM durch die Analyse der *in-situ* bzw. *in-actu* Lehr-/Interaktionspraxis, bisher (zumindest im Bereich der Hochschulforschung) gänzlich fehlt, ein Forschungsdesiderat, welches mit dieser Arbeit aufgegriffen wird. Diese Feststellung gilt – bis auf wenige Ausnahmen – auch für die qualitativ-rekonstruktive Analyse universitärer Lehrveranstaltungen im Sinne einer Erhebung und Beforschung der realen Interaktionspraxis überhaupt.

Der Fokus der im Folgenden dargestellten Forschungen wird auf die soeben erwähnten Ausnahmen beschränkt, da sie aufgrund ihrer Method(-ologi-)e und ihres Forschungsfokus in unmittelbarer Beziehung zu meiner Arbeit stehen. Sie liefern erste, empirisch fundierte Erkenntnisse in Bezug auf die (allgemeine und spezifische) Praxis universitärer Lehre, die auch für meine Fragestellung nach der Praxis universitärer Lehre im Zuge der Implementierung von ICM relevante Denkanstöße zur Verfügung stellen.

Die wenigen bisher durchgeführten, qualitativ-rekonstruktiv orientierten Forschungen analysieren das Interaktionsgeschehen zwischen Dozierenden und Studierenden ausschließlich im universitären *Seminarkontext* (vgl. Kollmer et al. 2021; Kollmer 2022; König 2021; Tyagunova 2017; Wenzl 2017; Wernet 2017), was naheliegend erscheint, wenn das Seminar als *der* Raum, dessen Spezifika sich aus seiner Angewiesenheit auf aktive studentische Teilnahme speist, gefasst wird (vgl. z.B. Kollmer 2020: 191).

Anhand einer praxeologisch ausgerichteten, deskriptiven Analyse von *in-situ* Audio- und Videoaufnahmen, ergänzt durch ethnographische Beobachtungen untersucht Tyagunova (2017) aus ethnomethodologischer und ethnographischer Forschungsperspektive Praktiken, die *Studierende* in der Interaktionspraxis von universitären (Psychologie-)Seminaren entwickeln und als Verfahren des ‚Interaktionsmanagements‘⁶ einsetzen können (vgl. Tyagunova 2017: 14). Drei Dimensionen des studentischen Tuns im Seminar werden dabei fokussiert: (1) die räumliche Dimension als grundlegende konstitutive Bedingung für Interaktionen und für die (physische) Anwesenheit; (2) die zeitliche Dimension als Ressource der Studierenden für die Regulierung der Teilnahme und der Interaktionsordnung im Seminar und letztlich (3) die Dimension der (Nicht-)Partizipation in Bezug auf die jeweils strukturell erwünschten Haupthandlungen (vgl. ebd.: 41ff.). Die Analyse der ersten Dimension zeigt auf, wie einerseits räumlich-visuelle Konstellationen (von Mobiliar, Gegenständen und körperlichen Allokationen) von Studierenden genutzt werden, um die eigene (Nicht-)Teilnahme aktiv zu steuern. Hier ließen sich, Tyagunova zufolge, graduelle Abstufungen der Anwesenheit (Reduzieren der Beteiligung auf die physische Präsenz z.B. durch ‚Schlafen‘), intendierte Abwesenheit durch ‚Rausgehen‘, und das ‚Online-Gehen‘ als Etablierung von Sonderräumen und eigenen Relevanzen) identifizieren (vgl. ebd.: 87ff.). In Bezug auf die zeitliche Dimension der Seminarsitzung praktizierten Studierende, so Tyagunova weiter,

⁶ Als ‚Interaktionsmanagement‘ werden diejenigen Aktivitäten der Studierenden gefasst, mit welchen Studierende den Verlauf der Interaktion und ihre Beteiligungsform an der Situation beeinflussen und strukturieren (vgl. ebd.: 10).

bestimmte, mehr oder minder subversive Techniken (z.B. das sukzessive Einpacken der Sachen, ein ‚vorzeitiges‘ Klopfen) um zu markieren, dass eine Sitzung ‚zu Ende‘ sei. Studierende orientierten sich dabei eher an der ‚clock time‘ im Gegensatz zu Dozierenden, deren Priorität oft auf einer inhaltlichen Auseinandersetzung liege (vgl. ebd.: 142ff.). Tyagunovas Analyse der dritten Dimension zeigt auf, dass die konkreten Partizipationsstrukturen abhängig seien von Seminar, Seminarordnungen, den Anforderungen an die Studierenden und spezifische lokale Formen der Partizipation jeweils eingefordert bzw. dementsprechende Erwartungen hergestellt würden (vgl. ebd.: 247): „[Es] lässt sich in meinem Material kein allgemeines ‚Muster‘ identifizieren, welches z.B. als ‚Normalform‘ universitärer Seminarinteraktionen beschrieben werden könnte. Die Anforderungsstruktur universitärer Lehre [...] weist sowohl Elemente einer vertieften Auseinandersetzung mit Bildungsinhalten [...] aus als auch Elemente der eher für den schulischen Unterricht spezifischen Logik der Wissensvermittlung, die hauptsächlich am Lösen von Aufgaben orientiert ist“ (vgl. ebd.: 250).

Tyagunova schlussfolgert, dass die universitäre Lehrpraxis gleichermaßen durch kooperative als auch durch grundsätzlich konkurrierende Handlungsorientierungen der am Interaktionsgeschehen Beteiligten gekennzeichnet sei. Die konkurrierenden Handlungsorientierungen seien dabei als Bestandteil lokaler, verbaler und nonverbaler Praktiken des Interaktionsmanagements zu verstehen, mittels derer Studierende das Seminargeschehen beeinflussen und u.U. transformieren können (vgl. ebd.: 257).

Die Studie bietet für mein Forschungsinteresse dahingehend interessante Vergleichspunkte, als dass sich fragen lässt, ob und wie sich solche Interaktionspraktiken in meinem Datenmaterial Ausdruck verschaffen, gerade im Angesicht möglicher disziplin- und kulturspezifischer Ausprägungen von Seminarstrukturen und deren heterogener Bearbeitung. Gleichzeitig ist es m.E. von Relevanz, den Fokus auf das Interaktionsgeschehen als solches dafür zu nutzen, um die universitäre Lehre in ihrer Gesamtdynamik einzufangen, denn diese speist sich nicht ‚nur‘ aus der Betrachtung des Interaktionsmanagements auf Seiten der Studierenden sondern aus den wechselseitigen Bezugnahmen von Dozierenden und Studierenden aufeinander und auf die jeweilige Situation.

Neben dieser Studie sind als zentrale Vorarbeiten für mein Forschungsvorhaben wesentlich die im Rahmen des von Prof. Dr. Wernet geleiteten DFG-Projektes „Zwischen heterogenen Lehrkulturen und berufspraktischen Ansprüchen: Fallrekonstruktionen zur universitären Ausbildungsinteraktion im Lehramtstudium“ (FAKULTAS (2017-2021)) entstandenen Publikationen zu erwähnen, welche mittels eines objektiv-hermeneutischen Zugriffes *in-situ/in-actu* Protokolle universitärer Lehre im Kontext des Lehramtstudiums analysieren (vgl. u.a. DFG 2022; Kollmer 2022; Kollmer et al. 2021; König 2021; Wenzl 2017). Ziel dabei ist es, auf Grundlage von Interaktionsprotokollen aus erziehungswissenschaftlichen sowie aus fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen *seminaristischen* Lehrveranstaltungen (der Mathematik, Literaturwissenschaft, Biologie) Einblicke in den konkreten Alltag der Lehre der universitären *Lehrer*innenbildung* in ihren Besonderheiten zu gewinnen (vgl. DFG 2022). Im Folgenden werden aus diesen Arbeiten zentrale Befunde zur Praxis

der universitären, (disziplinspezifischen) Lehre (auch unabhängig von ihrer Sonderform des Lehramtstudiums) skizziert und diskutiert, die für eine Beleuchtung der Praxis von universitärer Lehre im digitalen Kontext interessante Anknüpfungsmöglichkeiten und Denkanstöße anbieten sowie im Anschluss an die Auswertung des eigenen Datenmaterials interessante Kontrast- und/oder Bezugspunkte liefern könnten.

Die Befunde lassen sich grob kategorisieren in (1) das Lehramtsstudium in seinen (heterogenen) Besonderheiten (2), disziplinspezifische Befunde zur Praxis universitärer Lehre und (3) empirisch gesättigte Aussagen zum Veranstaltungstyp des universitären Seminars in seinen Besonderheiten, wobei aufgrund meines Forschungsinteresses die Befunde der Kategorien (2) und (3) fokussiert werden.

(1) Lehramtsstudium und Heterogenitätszumutungen

Das Lehramtsstudium in seiner Besonderheit stelle, so Kollmer et al. (2021: 240), einerseits sehr heterogene kognitive Anforderungen an die Studierenden, andererseits gingen auch mit den unterschiedlichen Fachkulturen, mit denen sich Studierende innerhalb dieses Studiums konfrontiert sehen, sehr heterogene Beteiligungsrollen einher, welche sich nicht auf unterschiedliche Wissensbestände reduzieren ließen. Vielmehr ließen sie sich auf die unterschiedliche soziale Verfasstheit von und Anforderungen an die seminaristische Interaktions- und Kommunikationspraxis zurückführen, welche von den Studierende unterschiedliche Haltungen und Selbstpräsentationen erfordere (vgl. ebd.). So würden den Lehramtsstudierenden Heterogenitätszumutungen auferlegt, die für das studentische Selbst eine gar „unmögliche Integrationsaufgabe“ darstellten (ebd.). Diese Zumutung würde zusätzlich zugespitzt durch den Praxisanspruch an das Lehramtsstudium, welcher sich Ausdruck in einer spezifischen kommunikativen Adressierung der Studierenden als ‚angehende Praktiker*innen‘ verschaffe und als eine „Mixtur alltagsweltlicher Rede und schulischer bzw. pseudo-schulischer Interaktionsrituale“ den Rationalitätsanspruch des kommunikativen Austauschs der universitären Lehre untergrabe (ebd.: 241). So, folgt man der Argumentation, stiftete der Praxisanspruch anstelle von Orientierung in der kommunikativen Situation Desorientierung, denn er destabilisiere den durch wissenschaftliche Fachkulturen etablierten Orientierungsrahmen universitärer Kommunikation (vgl. ebd.).

(2) disziplinspezifische Befunde zur Praxis universitärer Lehre im Typus des Seminars

(2.1) Erziehungswissenschaftliche Lehre

Trotz ihrer im besonderen Maße heterogenen Gestalt⁷ können, König (2021) zufolge, mittels der Analyse der Praxis von erziehungswissenschaftlicher Lehre drei Typen von Lehre identifiziert werden, welche weniger als stabile Kulturen die spezifischen Seminare prägen, sondern vielmehr die erziehungswissenschaftliche Lehre selbst in

⁷ Die Erziehungswissenschaftliche Lehre, wie auch die Erziehungswissenschaft als ‚unzugängliche Disziplin‘ entziehe sich, Kollmer et al. (2021: 235f.) zufolge, aufgrund ihrer unterschiedlichen lokalen (Lehr-)Kulturen in besonderem Maße einer einheitlichen Typologisierung. Eine spezifisch erziehungswissenschaftliche Praxis käme daher nur als heterogene zum Ausdruck (vgl. ebd.).

der seminaristischen Interaktionspraxis zwischen diesen verschiedenen Typen changiert: „Eine Lehre im Zeichen des pädagogischen Naivismus, die ihr Ideal in der praktischen Pädagogik sucht, eine Lehre im Zeichen des pädagogischen Establishment, die ihr Ideal in der Evaluation und vermeintlichen „Optimierung“ der ersten findet und schließlich eine Erziehungswissenschaft, die sich als die gütige Beobachterin der ersten beiden auf dem ‚Feldherrenhügel‘ positioniert und als eine Art erziehungswissenschaftliches Establishment ihre Hände in Unschuld wäscht“ (König 2021: 122; vgl. auch Kollmer et al. 2021: 236). Die Erziehungswissenschaft und ihre Lehre seien dabei in besonderem Maße – als ‚Leitdisziplin‘ der universitären Lehrer*innenbildung⁸ – mit Ansprüchen an eine Praxisrelevanz gebunden, welche mittels der zitierten Modi in der Lehrpraxis bearbeitet werden.

(2.2) Literaturwissenschaftliche Seminare

Das Spezifikum und konstitutives Merkmal des kommunikativen Modus in der literaturwissenschaftlichen Seminarpraxis sei, neben der Orientierung an der Vermittlung fachspezifischer, gesetzter Wissensbestände, die diskursive Erörterung von Geltungsansprüchen (vgl. Kollmer et al. 2021: 231f.). Dabei erweise sich die Partizipation der Studierenden immer auch als „Bereitschaft zu riskanten Selbstexpositionen“ (ebd.: 235), denn die Einnahme einer ‚adäquaten Beteiligungsrolle‘ sei, konstatieren Kollmer et al. weiter, durch die Orientierung an „bildungssprachlicher Eleganz“ in der Selbstdarstellung und -positionierung voraussetzungsvoll und müsse als Novizin in der Interaktionssituation zunächst einmal internalisiert werden (ebd.: 240).

(2.3) Mathematikseminare

Mathematik(-seminare) weisen, Kollmer et al. zufolge, in ihrer Lehrpraxis als zentrale Dimension die doktrinale Wissensvermittlung auf. Im Gegensatz zur literaturwissenschaftlichen Lehrpraxis finden sich keine abwägenden Beurteilungen, keine Hinweise auf die Möglichkeit verschiedener Sichtweisen u.a., sondern es scheint vielmehr unproblematisch, im „Lehrerecho“ die Richtigkeit/Falschheit von Antworten anzuzeigen (ebd.: 228). Kollmer et al. vertreten hierbei die These, dass diese Lehrform direkt mit der Eigenschaft der Mathematik als ‚axiomatischer Wissenschaft‘ in Verbindung stehe: es gäbe „bezüglich ihres Wissens konstitutiv eigentlich nichts diskursiv zu klären bzw. zu elaborieren. Wo als Voraussetzung für alles Weitere gesetzt wurde, dass etwas gilt, macht es keinen Sinn anzuzweifeln, ob es gilt“ (ebd.).

Die Rolle der Studierenden in der seminaristischen Beteiligung weise einerseits Elemente einer fachspezifischen Belastung bezüglich der Anforderungen und des Drucks, sich hinreichende mathematische Fähigkeiten anzueignen, um die richtigen Antworten geben zu können auf, welche in der Unmöglichkeit, das Fehlen fachlicher Fähigkeiten zu verbergen, begründet seien (ebd.). Andererseits liege darin auch eine gewisse Entlastung für Studierende, denn sie müssten nur zeigen, dass sie die

⁸ Die Erziehungswissenschaft sei, so König (2021: 121f.), einerseits besonders abhängig von ihrer Aufgabe als Lehrer*innenbildungsdisziplin und werde andererseits in besonderer Weise als verantwortlich für die Aufgabe der universitären Lehrer*innenbildung wahrgenommen.

mathematischen Aussagen subjektiv begreifen, was viel weniger an die eigene Selbstexposition geknüpft sei, als beispielsweise das Scheitern mit einem eigenen Standpunkt im diskursiven Streit (vgl. ebd.).

(3) Erste Befunde zu Strukturproblemen universitärer Seminarpraxis

Kollmer (2020) analysiert die strukturelle Verfasstheit von universitären Seminaren (in Geistes- und Sozialwissenschaftlichen Disziplinen) sowie Modi des Umgangs in der Lehrpraxis mit der (ausbleibenden) Partizipation von Studierenden. Die Angewiesenheit auf die aktive studentische Teilnahme in Form von Redebeiträgen sei, so Kollmer (2020: 191), der interaktionslogische Kern der seminaristischen Praxis⁹. In Abgrenzung dazu sei das Lehrformat der Vorlesung gerade nicht auf dieses ‚Partizipationsgebot‘ angewiesen. Im Gegenteil: das Ausbleiben von studentischer Beteiligung sei dort der Normalfall (vgl. ebd.). Die Gemeinsamkeit beider Lehrveranstaltungstypen liege in der Vermittlung und Diskussion fachspezifischer Wissensbestände, Themen und Theorien, Methoden und Methodologien. Diese stünden im fundamentalen Kontrast zu Alltagswissensbeständen und müssten im wissenschaftlichen Diskurs eingeübt werden. Auch Kränkungen, Irritationen und Widerstände, die aufgrund der Konfrontation von Alltagswissen und fachspezifischen Wissensbeständen entstehen können, fänden ihre Bearbeitung in der universitären Lehrpraxis (vgl. ebd.).

Die strukturell nicht-monologische seminaristische Praxis sei als solche fragil, denn wo einerseits studentische Partizipation ein Konstitutivum für sie darstellt, gelte andererseits eine, im Gegensatz zum schulischen Unterricht, grundsätzliche Entbindung von der Redepflicht. Wenn die Beteiligungsbereitschaft der Studierenden ausbleibt, erzeuge dies daher ein Interaktionsproblem, welches in der seminaristischen Praxis mit verschiedenen Modi bearbeitet wird:

Modus 0: Unterbindung des Aufkommens dieses Interaktionsproblems, indem den Studierenden systematisch das Rederecht durch andere Interaktionsmodi (z.B. durch Referate) zugewiesen wird; Modus 1: bei ausbleibender Beteiligung können Dozierende ‚einfach selbst weiterreden‘ (vgl. Kollmer 2020: 191; zur umfangreicheren Analyse diesbezüglich vgl. Kollmer 2022); Modus 2: gezieltes Fragestellen, um Beteiligungsbereitschaft zu erhöhen/ herzustellen; Modus 3: Zuschreibung von Beteiligungsbereitschaft durch nonverbale Gestik/Mimik der Studierenden (vgl. ebd.).

Das Seminar lebe, so schlussfolgert Kollmer, vom lebendigen Austausch, welcher, wird die reale Interaktionspraxis analysiert, nicht nur auf die Partizipation, sondern auch auf die *räumlich-zeitliche Präsenz* der Studierenden angewiesen sei. Vor allem der dritte Modus sei, so Kollmer (2020: 195), auch in Bezug auf Herausforderungen

⁹ Mir scheint bei näherer Betrachtung, dass die u.a. von Kollmer (2020) vollzogene Setzung des Seminars als bestimmten, auf Interaktion angewiesenen Veranstaltungstypen normativ aufgeladen ist. Wird sich die reale Veranstaltungspraxis vergegenwärtigt, so erweckt sich mir eher der Eindruck, dass zwar (zumeist von Dozierendenseite) normative Erwartungshaltungen an die (interaktive respektive diskursive) Ausgestaltung von Seminaren rekonstruiert werden könnten, sich die Praxis als solche jedoch nicht – zumindest nicht per se – interaktiv konstituiert. Eine präzisere empirische Ausleuchtung der Praxis als solcher erscheint gerade in diesem Kontext erhellend.

videobasierter (synchroner) Online-Lehrformate aufschlussreich, denn in diesem Format würde die Wahrnehmung nonverbaler Kommunikation auf ein Minimum (bei angeschalteter Kamera) beschränkt oder gänzlich unmöglich (bei ausgeschalteter Kamera). Dies erschwere einerseits das sowieso schon vorhandene Interaktionsproblem in der seminaristischen Lehrpraxis, andererseits kann das Zusichern der eigenen räumlich-zeitlichen Präsenz in gewisser Weise ausgehebelt werden (vgl. ebd.: 202f.).

In Hinblick auf die dargestellte Befundlage lässt sich zunächst einmal konstatieren, dass die Forschungslandschaft mit Fokus auf das reale Interaktionsgeschehen in universitären Lehrveranstaltungen bisher noch ziemlich dünn besiedelt ist und noch viel Raum für die Klärung hinsichtlich Fragen nach der Praxis universitärer Lehre besteht. Zudem weisen die Befunde darauf hin, dass Aussagen über *den Kern* universitärer Lehrpraxis schwer zu treffen sind. Im Gegenteil dazu lässt sich eher ein Bild fachspezifischer Eigenlogiken und -dynamiken der verschiedenen Disziplinen, d.h. verschiedene farbliche Ausdrucksgestalten universitärer Lehrpraxis zeichnen, wobei es, so meine Vermutung, ähnlichere und unähnlichere universitäre Disziplinlogiken geben könnte.

Zudem gibt es bisher keine Beforschung zur Interaktionspraxis von anderen Veranstaltungstypen, vorneweg der Vorlesung. Außerdem lässt sich fragen, wie Veranstaltungen im Format des ICM dazu gelagert sind, welche in ihrer Größe an Vorlesungen orientiert sind, jedoch in ihren Ansprüchen an Interaktion und Beteiligung Studierender eher an der (konzeptionellen) Idee eines Seminars. Dazu kommen digitale Elemente, welche, wird an Kollmers Überlegungen zur videobasierten synchronen Online-Lehre angeschlossen, die universitäre Lehrpraxis vor zusätzliche Herausforderungen stellen.

An diesen, nur durch einen Blick in die Empirie zu klärenden, Fragen und Forschungsdesideraten knüpft meine Arbeit an mit dem Ziel, die universitäre Lehrpraxis in ihren Besonderheiten bezüglich der Umsetzung eines konkreten Formats (ICM) sowie in ihren Allgemeinheiten weiter ausleuchten, wie im Folgenden dargestellt wird.

2.6 Konzeption des Promotionsvorhabens und methodische Anlage

Forschungsinteresse und Fragestellungen

Das allgemeine Forschungsinteresse dieser Arbeit liegt, wie im letzten Kapitel deutlich wurde, in einer empirischen Untersuchung der universitären Lehr*praxis*, konkreter, der Erforschung der sozialen Verfasstheit und realen Ausgestaltung von als ICM angelegten, universitären Lehrveranstaltungen sowie dem darin stattfindenden Interaktionsgeschehen zwischen Dozierenden und Studierenden.

Im Unterschied zu qualitativ oder quantitativ angelegten Forschungsarbeiten, die auf Ebene von reflexiven, retrospektiven (Selbst-)Beschreibungen operieren, wird in der als in-situ/in-actu Forschung angelegten Studie die Interaktions- und Handlungspraxis als solche selbst in den Fokus der Analyse gestellt. Damit soll zu der bisher wenig

etablierten in-situ Forschung im erziehungswissenschaftlichen Forschungskontext beigetragen und an die FAKULTAS-Untersuchungen von Wernet, Kollmer, Wenzl und König angeschlossen werden.

Vor dem Hintergrund des aufgezeigten Forschungsstandes zeigt sich, dass bisher noch viel Unklarheit bezüglich der sozialen und strukturellen Verfasstheit der universitären Lehrpraxis besteht. In diesem Kontext sind als ICM angelegte Lehrveranstaltungen bisher noch nicht untersucht worden. Daher soll diese Arbeit als qualitativ-rekonstruktiv angelegte, explorative Feldstudie zur Erforschung dieses Phänomens beitragen.

Aus der allgemeinen Forschungsfrage, wie sich universitäre Lehrformate mit Anspruch an die Implementierung eines ICM in der Interaktionspraxis gestalten und welche Eigenlogiken und -dynamiken diese Formate aufweisen lassen sich folgende, empirisch zu bearbeitende Fragen ableiten:

- ⇒ Wie gestalten sich die Interaktionsdynamiken in der universitären Lehrpraxis? D.h. wie beziehen sich Studierende und Dozierende handelnd/kommunikativ aufeinander und welchen Handlungslogiken/-orientierungen folgen sie dabei?
- ⇒ Wie und als wer wird das interagierende Gegenüber konstruiert und (re-)adressiert?
- ⇒ Welche Eigenlogiken und -dynamiken lassen sich für Lehrveranstaltungen, die ICM umsetzen (wollen), herausarbeiten?
- ⇒ Wie stehen diese Eigenlogiken im Verhältnis zur Größe der Veranstaltung und ihrer fachdisziplinären Verortung?
- ⇒ Wie gestaltet sich die digitale vs. Präsenz-Lehrpraxis im Vergleich?
- ⇒ Wie verhält sich die Programmatik von ICM zur ihrer realen Ausgestaltung in der Praxis?
- ⇒ Welche Typen der fachspezifischen sowie allgemeinen universitären Lehrpraxis lassen sich identifizieren?

Zur methodischen Anlage

Das qualitativ-rekonstruktiv angelegte, explorative Promotionsvorhaben verortet sich im Bereich einer strukturtheoretisch fundierten und handlungslogisch ausgerichteten Beforschung sozialer Phänomene. Sowohl bei der Erhebung als auch bei der Auswertung des Datenmaterials orientiert sich die Arbeit an den für qualitative Sozialforschung gültigen Prinzipien der Offenheit des Forschungsprozesses und dem spezifischen Zugang zu sozialen Sinnstrukturen durch das deutende Verstehen dieser, welches auf der Annahme, dass Menschen auf Grundlage ihrer Deutungen der sozialen Wirklichkeit handeln und diese nach bestimmten sozialen Regeln immer wieder neu interaktiv herstellen, begründet ist (vgl. Rosenthal 2005: 38ff.; Kleemann u.a. 2013: 14).

Datengrundlage für diese Untersuchung bilden *in-situ/in-actu*-Protokolle der Interaktionspraxis von universitären Lehrveranstaltungen im Format des ICM. Diese Protokolle basieren auf Video- und Audioaufnahmen der konkreten Lehrveranstaltungen, welche von einem Forschungsteam (eine studentische Hilfskraft

und ich) aufgezeichnet werden und im Anschluss an die Erhebung transkribiert und anonymisiert werden. Ergänzt werden diese Aufzeichnungen durch verschriftlichte ethnographische Beobachtungen¹⁰, die während der Aufzeichnungen angefertigt werden. Die Erhebungen erfolgen im Rahmen des LInK-Projektes an den verschiedenen Fakultäten in großen¹¹, einführenden Lehrveranstaltungen der Universität Göttingen, worüber eine umfangreiche Datenmaterialbasis entsteht, die bei Bedarf um weitere Datenmaterialien erweitert werden kann.

Als Datenkorpus sollen jeweils zwei Lehrveranstaltungen aus den Naturwissenschaften, zwei Lehrveranstaltungen aus den Geisteswissenschaften und zwei Lehrveranstaltungen der Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften beforscht werden. Dabei werden pro Lehrveranstaltung (im Vorlesungsformat) die Anfangssitzung, eine Sitzung in der Mitte des Semesters sowie die Abschlusssitzung der synchron stattfindenden (digital und in Präsenz) Formate videographisch aufgezeichnet, um den Prozesscharakter der Lehrveranstaltung abzubilden. Neben diesen Aufnahmen der ‚umgedrehten Vorlesungen‘ werden ggf. weitere die Lehrveranstaltung ergänzende, synchrone Kontaktformate (z.B. Tutorium, Übung, Praktikum, Seminar) aufgezeichnet, um das Zusammenspiel der einzelnen Veranstaltungstypen, die zusammen das ICM-Format ausmachen, einzufangen.

Die Auswahl und die Anzahl der für die Auswertung infrage kommenden Lehrveranstaltungen erfolgt hierbei jedoch explizit nicht nach vorher festgelegten Fallzahlen, wie das z.B. bei deduktionslogisch orientierten Datenerhebungen praktiziert wird (vgl. z.B. Breuer et al. 2019: 156), sondern als iterativer Prozess in Analogie zum „theoretischen Sampling“ der Grounded Theory (vgl. ebd.; Wernet 2017). Alle erhobenen Fälle werden hierbei zunächst gesichtet und entlang der Fragestellung systematisiert. Die Charakteristika des einzelnen Falles sind dabei ausschlaggebend dafür, ob dieser in die Datenaufnahme einbezogen wird und welche anderen Fälle mittels minimaler oder maximaler Fallkontrastierung ausgewählt und während des Forschungsprozesses in die Untersuchung mit einbezogen werden. So wird die Fallauswahl nicht direkt auf deren Repräsentativität bezogen, sondern dient der Theoriegenerierung, indem Fälle in Bezug auf ein bestimmtes Forschungsinteresse solange hinzugezogen werden, bis es zu einer ‚theoretischen Sättigung‘ kommt (vgl. ebd.:159). Ziel ist es hierbei, im fortschreitenden Forschungsprozess eine materialgesättigte Typologie universitärer Lehre zu entfalten.

Zur Auswertung der in-situ/in-actu Protokolle bietet sich die Objektive Hermeneutik¹² als Methode und hinsichtlich ihrer Methodologie besonders an, denn mit ihrer Hilfe

¹⁰ Angefertigte Feldnotizen im Sinne einer teilnehmenden Beobachtung. D.h. es werden informelle schriftliche Notizen vor, während und nach den Aufzeichnungen angefertigt, welche der Orientierung und Reflexion des Forschungsprozesses, des Festhaltens räumlicher Beschreibungen und des Situationsverlaufs, Ideen u.a. dienen.

¹¹ In Sinne von Einführungsvorlesungen, die sich an eine breite Masse von Studierenden (>100) richten, jedoch nicht im klassischen ‚Vorlesungsformat‘ gehalten werden.

¹² Ich verzichte hier auf eine grundlegende Darstellung der Method(-ologi)-e der Objektiven Hermeneutik. Zur Methode und dem Vorgehen bei der objektiv-hermeneutischen Fallrekonstruktion vgl. bspw. Wernet (2009).

lassen sich neben manifesten auch latente Sinnstrukturen in der Interaktionspraxis identifizieren. Gerade im Kontext der universitären Lehre im Sinne eines ICM, wo eine hohe Verpflichtung an explizite Ansprüche und Motive z.B. im Sinne einer ‚innovativen Lehre‘ besteht, ist die Analyse latenter, diesen Ansprüchen zuwiderlaufenden und dennoch handlungspraktisch wirkender Motive forschungslogisch von großer Bedeutung (vgl. dazu auch Wernet 2017). Mittels dieser objektiv-hermeneutischen Perspektive auf das Datenmaterial wird über Fallrekonstruktionen und disziplinübergreifende Fallkontrastierungen das Ziel verfolgt, typologisch prägnante – im Zusammenspiel von digitalen und analogen Elementen stattfindende – Formen universitärer Lehrveranstaltungen zu identifizieren und auszuleuchten und damit empirisch fundiertes Wissen über die (spezifische wie allgemeine) universitäre Lehrpraxis hinsichtlich elementarer Grundcharakteristika, Eigenlogiken und Eigendynamiken (digitaler) Hochschullehre zu generieren.

2.7 Arbeitsprogramm und Zeitplanung

11/2021 – 04/2022: Vorarbeiten (abgeschlossen)

- Thematische, theoretische und empirische Sondierungen
- Recherche und Analyse des Forschungsstands
- Vorstellung des Promotionsvorhabens im Promotionskolloquium

04/2022 – 09/2022

- Erstellen des Exposés
- Konkretisierung des Forschungsinteresses
- Aufbau und Pflege der ersten Feldkontakte

07/2022-02/2023 Datenerhebung, -auswertung und theoretisches Sampling

- Videographische Erhebung Veranstaltung (1) im Juli/August
- Auswahl der zu transkribierenden Sequenzen (August 2022)
- Transkription & Rekonstruktion der Sequenzen (ab August 2022)
- Rekonstruktion von Minimal-/Maximalkontrasten (ab Oktober 2022)

- Videographische Erhebung Veranstaltung (2) ab Oktober 2022
- Auswahl der zu transkribierenden Sequenzen (ab November 2022)
- Transkription & Rekonstruktion der Sequenzen (ab November 2022)
- Rekonstruktion weiterer kontrastierender Sequenzen (Dezember 2022)
- Vergleichende theoretische Systematisierungen (ab Januar 2023)
- Umfängliche Erarbeitung und Systematisierung des relevanten Forschungsstands

02/2023 – 12/2024

- Ggf. zusätzliche Erhebungen und Auswertungen kontrastiver Lehrsettings

Eine methodologische Begründung der Objektiven Hermeneutik findet sich bei Oevermann (1993) und Oevermann et al. (1979).

- Theoretische Systematisierung der Ergebnisse
- Diskussion und Präsentation der Ergebnisse

01/2025 – 04/2025

- Niederschrift und schriftliche Diskussion der Ergebnisse
- Abgabe der Dissertation

2.8 Literaturverzeichnis

- Abeysekera, Lakmal; Phillip Dawson: Motivation and cognitive load in the flipped classroom: definition, rationale and a call for research. In: *Higher Education Research & Development*, 34 (1), 2015, S. 1–14
- Akçayır, Gökçe; Murat Akçayır: The flipped classroom: A review of its advantages and challenges. In: *Computers & Education*, 126, 2018, S. 334–345
- Almanasef, Mona; Dalia Almaghaslah; Jane Portlock; Angel Chater: Qualitative investigation of the flipped classroom teaching approach as an alternative to the traditional lecture. In: *Pharmacy Education*, 20 (1), 2020, 142-150
- Baker, J. W.: The “classroom flip”: Using web course management tools to become the guide by the side (pp. 9-17). In: Chambers, J.A. (Hrsg.): *Selected papers from the 11th international conference on college teaching and learning*. Jacksonville 2000, S. 17–19
- Bergmann, Jonathan; Aaron Sams: *Flip Your Classroom. Reach Every Student in Every Class Every Day*. La Vergne [International Society for Technology in Education] 2012
- Bishop, Jacob Lowell; Matthew A. Verleger: The Flipped Classroom: A Survey of the Research. In: American Society for Engineering Education (Hrsg.): *120th ASEE Annual Conference & Exposition*. Atlanta 2013
- Braukhoff, Yvonne Maria: *The influence of blended learning on students' learning behavior with respect to the heterogeneity of students*. Duisburg, Essen 2017
- Breitenbach, Andrea: ICM - ein Modell für unterschiedliche Seminartypen - Drei Beispiele zur Umsetzung des Konzepts in der Hochschullehre. In: Buchner, J.; C.F. Freisleben-Teutscher; J. Haag; E. Rauscher (Hrsg.): *Inverted Classroom, vielfältiges Lernen. Begleitband zur Konferenz Inverted Classroom and Beyond 2018, FH St. Pölten, 20. & 21. Februar 2018*. Brunn am Gebirge [ikon VerlagsGesmbH] 2018, S. 47–54
- Breuer, Franz; Petra Muckel; Barbara Dieris: *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis*. Wiesbaden [Springer VS] 2019
- Chen, Linghui; Ting Lin; Siyue Tang: A qualitative exploration of nursing undergraduates' perceptions towards scaffolding in the flipped classroom of the Fundamental Nursing Practice Course: a qualitative study. In: *BMC family practice*, 22 (245), 2021, S. 1–8.
https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC8670122/pdf/12875_2021_Article_1597.pdf [30.01.2022]
- DFG: *Deutsche Forschungsgesellschaft. Projekt: Zwischen heterogenen Lehrkulturen und berufspraktischen Ansprüchen: Fallrekonstruktionen zur universitären Ausbildungsinteraktion im Lehramtsstudium*. <https://gepris.dfg.de/gepris/projekt/331229771/ergebnisse> [09.09.2022]
- Earley, Mark: Flipping the Graduate Qualitative Research Methods Classroom: Did It Lead to Flipped Learning? In: *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 28 (1), 2016, S. 139–147. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1106322.pdf> [30.01.2022]
- Engel, Manuela; Matthias Heinz; Ralph Sonntag: Flexibilizing and Customizing Education using Inverted Classroom Model. In: *Information Systems Management*, 34 (4), 2017, S. 378–389
- Fischer, Maike; Christian Spannagel: Lernen mit Vorlesungsvideos in der umgedrehten Mathematikvorlesung. In: Desel, J.; J.M. Haake; C. Spannagel (Hrsg.): *DeLFI 2012: Die 10. e-*

- Learning Fachtagung Informatik der Gesellschaft für Informatik e.V.* Bonn [Gesellschaft für Informatik e.V.] 2012, S. 225–236
- Freisleben-Teutscher, Christian: Inverted Classroom Modell: Wichtige Gelingensbedingungen. In: Miglbauer, M.; L. Kiebler; S. Schmid (Hrsg.): *Hochschule digital.innovativ #digiPH: Tagungsband zur 1. Online-Tagung* [Books on Demand] 2019, S. 205–212
- Freisleben-Teutscher, Christian F.: Inverted Classroom als Motor für Digitalisierung und innovative Didaktik. In: Podleschny, N.; K. Billerbeck; K.G. Mertens (Hrsg.): *Verteilung des Workloads und die Akzeptanz von formativem E-Assessment aus Studierendenperspektive*. Hamburg 2016
- Fuchs, Kevin: Innovative Teaching: A Qualitative Review of Flipped Classrooms. In: *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 20 (3), 2021, S. 18–32
- HANDKE, J.; A. SPERL (Hrsg.): *Das inverted classroom model. Begleitband zur ersten deutschen ICM-Konferenz*. München [Oldenbourg Verlag] 2012
- Handke, Jürgen; Anna Maria Schäfer: *E-Learning, e-Teaching und e-Assessment in der Hochschullehre. Eine Anleitung*. Berlin/München/Boston [Walter de Gruyter GmbH] 2012
- Handke, Jürgen: *Handbuch Hochschullehre Digital. Leitfaden für eine moderne und mediengerechte Lehre*. Baden-Baden [Tectum – ein Verlag in der Nomos Verlagsgesellschaft] 2020
- Höhne, Thomas: Smart-Learning?! – Digitalisierung und ökonomisierte Lernkultur in der Schule. In: *Bildung und Erziehung*, 73 (2), 2020, S. 183–196
- Hoshang, Salam; Tariq Abu Hilal; Hasan Abu Hilal: Investigating the Acceptance of Flipped Classroom and Suggested Recommendations. In: *Procedia Computer Science*, 184, 2021, S. 411–418.
<https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S1877050921006839?token=50FBD292294ED5A09AF638F57BB370E7F66994D7D1E72F4663E131B1DA02CD0C83E67EF3E4224757574CAB77E7D1E320&originRegion=eu-west-1&originCreation=20220130100427>
- Hussain, Shahid; Prashant K. Jamwal; Muhammad T. Munir; Aigerim Zuyeva: A quasi-qualitative analysis of flipped classroom implementation in an engineering course: from theory to practice. In: *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17 (43), 2020.
<https://static-content.springer.com/pdf/art%3A10.1186%2Fs41239-020-00222-1.pdf?token=1643539853408--78c30ee99cda9e8beed95f48a7d977c142ed70945ac63b89a31b815100bcb50bbc9566bcdcb3aac7ce40761bf95737490a2d8af84d6a4fbb9e4c46b0b85b0c24> [30.01.2022]
- KAUFFELD, S.; J. OTHMER (Hrsg.): *Handbuch innovative Lehre. Mit 91 Abbildungen*. Wiesbaden, Heidelberg [Springer] 2019
- Kenner, Alessandra; Dirk Jahn: Flipped Classroom – Hochschullehre und Tutorien umgedreht gedacht. In: Eßner, A.; H. Kröpke; H. Wittau (Hrsg.): *Tutorienarbeit im Diskurs III. Qualifizierung für die Zukunft*. Münster [WTM Verlag für wissenschaftliche Texte und Medien] 2016, S. 35–58
- Kleemann, Frank; Uwe Krähnke; Ingo Matuschek: *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung in die Praxis des Interpretierens*. Wiesbaden [Springer VS] 2013
- Kollmer, Imke: *Die Praxis des Referats. Zur Bearbeitung der Zumutungen der universitären Lehre*. Wiesbaden [Springer Fachmedien Wiesbaden; Imprint Springer VS] 2022
- Kollmer, Imke; Hannes König; Thomas Wenzl; Andreas Wernet: Zur Heterogenität des Lehramtsstudiums in Deutschland: Interaktionsanalysen universitärer Lehrkulturen (21. Jahrhundert). In: Casale, R.; J. Windheuser; M. Ferrari; M. Morandi (Hrsg.): *Kulturen der Lehrerbildung in der Sekundarstufe in Italien und Deutschland. Nationale Formate und ‚cross culture‘*. Bad Heilbrunn [Verlag Julius Klinkhardt] 2021, S. 225–243
- König, Hannes: *Unpraktische Pädagogik. Untersuchungen Zur Theorie und Praxis Erziehungswissenschaftlicher Lehre*. Wiesbaden [Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH] 2021
- Lage, Maureen J.; Glenn J. Platt; Michael Treglia: Inverting the Classroom: A Gateway to Creating an Inclusive Learning Environment. In: *The Journal of Economic Education*, 31 (1), 2000, S. 30

- Lanqin Zheng; Kaushal Kumar Bhagat; Yuanyi Zhen; Xuan Zhang: The Effectiveness of the Flipped Classroom on Students' Learning Achievement and Learning Motivation: A Meta-Analysis. In: *Educational Technology & Society*, 23 (1), 2020, S. 1–15.
https://www.researchgate.net/publication/340629063_The_Effectiveness_of_the_Flipped_Classroom_on_Students%27_Learning_Achievement_and_Learning_Motivation_A_Meta-Analysis
- Lundin, Mona; Annika Bergviken Rensfeldt; Thomas Hillman; Annika Lantz-Andersson; Louise Peterson: Higher education dominance and siloed knowledge: a systematic review of flipped classroom research. In: *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15 (1), 2018. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1186/s41239-018-0101-6.pdf> [30.01.2022]
- Mason, Gregory S.; Teodora Rutar Shuman; Kathleen E. Cook: Comparing the Effectiveness of an Inverted Classroom to a Traditional Classroom in an Upper-Division Engineering Course. In: *IEE Transactions on Education*, 56 (4), 2013, S. 430–435. https://moodle.ruhr-uni-bochum.de/pluginfile.php/278896/mod_resource/content/2/Mason-Shuman_Cook_Comparing%20classical%20and%20Inverted%20Classroom.pdf [30.01.2022]
- Mertens, Claudia; Fabian Schuhmacher; Oliver Böhm-Kaspar; Melanie Basten: "To flip or not to flip?" Empirische Ergebnisse zu den Vor- und Nachteilen des Einsatzes von Inverted-Classroom-Konzepten in der Lehre. In: Schmohl, T.; K.-A. To (Hrsg.): *Hochschullehre als reflektierte Praxis. Fachdidaktische Fallbeispiele mit Transferpotenzial*. Bielefeld [wbv] 2019a, S. 13–28
- Mertens, Claudia; Fabian Schumacher; Oliver Böhm-Kasper; Melanie Basten: Flexibilisierung studentischen Lernens durch Inverted Classroom. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 14 (4), 2019b, S. 341–359. https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=19147
- Mitsiou, Dimitra: The flipped classroom learning model as a means for acquiring the 21st century skills. In: *Journal of Contemporary Education, Theory & Research*, 3 (2), 2019, S. 16–23.
https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=19003
- Morisse, Karsten: Inverted Classroom in der Hochschullehre. Chancen, Hemmnisse & Erfolgsfaktoren. In: *ICM and Beyond- 5. ICM-Konferenz*. St. Pölten 2016
- Oevermann, Ulrich: Die objektive Hermeneutik als unverzichtbare methodologische Grundlage für die Analyse von Subjektivität. Zugleich eine Kritik der Tiefenhermeneutik. In: Jung, T.; S. Müller-Doohm (Hrsg.): *"Wirklichkeit" im Deutungsprozess: Verstehen und Methoden in den Kultur- und Sozialwissenschaften*. Frankfurt am Main [Suhrkamp] 1993, S. 106–189
- Oevermann, Ulrich; Tilman Allert; Elisabeth Konau; Jürgen Krambeck: Die Methodologie einer 'objektiven Hermeneutik' und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: Soeffner, H.-G. (Hrsg.): *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften*. Stuttgart [Metzler] 1979, S. 352–434
- Podszus, Martin: *Bedarfe von Studierenden mit körperlich-motorischen Beeinträchtigungen im Hinblick auf den Einsatz von Blended-Learning in der Hochschullehre unter besonderer Berücksichtigung der MINT Fächer*. Oldenburg [BIS der Universität Oldenburg] 2019
- Rosenthal, Gabriele: *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung*. Weinheim, München [Juventa] 2005
- Senkbeil, Martin; Kerstin Drossel; Birgit Eickelmann; Mario Vennemann: Soziale Herkunft und computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich. In: Eickelmann, B.; W. Bos; J. Gerick; F. Goldhammer; H. Schaumburg; K. Schwippert; M. Senkbeil; J. Vahrenhold (Hrsg.): *ICILS 2018 #Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking*. Münster, New York [Waxmann] 2019
- Steen-Utheim, Anna Therese; Njål Foldnes: A qualitative investigation of student engagement in a flipped classroom. In: *Teaching in Higher Education*, 23 (3), 2018, S. 307–324

- Torrau, Jens Soeren: Exploring teaching and learning about the Corona crisis in social studies webinars. In: *JSSE - Journal of Social Science Education*, 19 (SI), 2020, S. 15–29. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1260546.pdf> [30.01.2022]
- Tyagunova, Tanya: *Interaktionsmanagement im Seminar. Empirische Untersuchungen zu studentischen Partizipationspraktiken*. Wiesbaden [Springer VS] 2017
- VAN ACKEREN, I.; M. KERRES; S. HEINRICH (Hrsg.): *Flexibles Lernen mit digitalen Medien ermöglichen. Strategische Verankerung und Erprobungsfelder guter Praxis an der Universität Duisburg-Essen*. Münster, New York [Waxmann] 2018
- van Alten, David C.D.; Chris Phielix; Jeroen Janssen; Liesbeth Kester: Effects of flipping the classroom on learning outcomes and satisfaction: A meta-analysis. In: *Educational Research Review*, 28 (100281), 2019
- Wagner, Oliver; Peter Rathhammer; Harald Knecht: Blended Learning in den Pädagogisch-Praktischen Studien: Eine Studie zur Implementierung des Inverted Classroom Models. In: Fridrich, C.; G. Mayer-Frühwirth; R. Potzmann; W. Greller; R. Petz (Hrsg.): *Forschungsperspektiven 9*. Münster/Wien [LIT] 2017, S. 159–181
- Weidlich, Joshua; Christian Spannagel: Die Vorbereitungsphase im Flipped Classroom. Vorlesungsvideos versus Aufgaben. In: Rummmler, K. (Hrsg.): *Lernräume gestalten - Bildungskontexte vielfältig denken*. Münster [Waxmann] 2014, S. 237–248
- Wenzl, Thomas: *Praxisparolen. Dekonstruktionen Zum Praxiswunsch Von Lehramtsstudierenden*. Wiesbaden [Vieweg] 2017
- Wernet, Andreas: *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik*. Wiesbaden [VS Verlag für Sozialwissenschaften] 2009
- Wernet, Andreas: *Zwischen heterogenen Lehrkulturen und berufspraktischen Ansprüchen: Fallrekonstruktionen zur universitären Ausbildungsinteraktion im Lehramtsstudium. DFG-Antrag*. https://www.iew.uni-hannover.de/fileadmin/iew/Dateien_Arbeitsbereich_Wernet/Projekte/Antrag_Fakultas.pdf [26.08.2022]
- Willems, Ariane S.; Angelika Thielsch; Katharina Dreiling: Unterrichtsbezogene Reflexionskompetenzen praxisorientiert vermitteln: Konzeption, Durchführung und Evaluation eines (e-) Inverted Classroom für die Lehrer*innenbildung. In: *k:ON - Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung*, 1 (3), 2021, S. 94–118. https://journals.ub.uni-koeln.de/index.php/k_ON/article/view/905
- Wipper, Anja; Alexandra Schulz: *Digitale Lehre an der Hochschule. Vom Einsatz digitaler Tools bis zum Blended-Learning-Konzept*. Opladen, Toronto, Stuttgart [Verlag Barbara Budrich; utb GmbH] 2021
- Wittner, Britta; Eva-Maria Schulte; Nils C. Sauer; Simone Kauffeld: Theory in Action: eine Vorlesung als Inverted Classroom. In: Kauffeld, S.; J. Othmer (Hrsg.): *Handbuch innovative Lehre. Mit 91 Abbildungen*. Wiesbaden, Heidelberg [Springer] 2019, S. 127–139
- Wolf, Eike; Sven Thiersch: Optimierungsparadoxien. Theoretische und empirische Beobachtungen digital mediatisierter Unterrichtsinteraktionen. In: *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 42, 2021, S. 1–21
- Wunder, Maik: *Diskursive Praxis der Legitimierung und Delegitimierung von digitalen Bildungsmedien* 2018