



# Impact Free

Journal für freie Bildungswissenschaftler

Impact Free 14 – Februar 2018  
HAMBURG

## Impact Free

### Was ist das?

Impact Free ist eine Publikationsmöglichkeit für hochschuldidaktische Texte,

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

### Wer steckt dahinter?

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

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

### Und was soll das?

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

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

### Kontakt Daten an der Universität Hamburg:

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

Schlüterstraße 51 | 20146 Hamburg

[reinmann.gabi@googlemail.com](mailto:reinmann.gabi@googlemail.com)  
[gabi.reinmann@uni-hamburg.de](mailto:gabi.reinmann@uni-hamburg.de)  
<https://www.hul.uni-hamburg.de/>  
<http://gabi-reinmann.de/>

# SHIFT FROM TEACHING TO LEARNING UND CONSTRUCTIVE ALIGNMENT: ZWEI HOCHSCHUL-DIDAKTISCHE PRINZIPIEN AUF DEM PRÜFSTAND

GABI REINMANN

## Einführung

Wenn man den Zustand der Hochschuldidaktik in ein Bild fassen wollte, könnte man sagen: Die schon tot geglaubte Hochschuldidaktik ist wieder auferstanden. Lange Jahre hing sie allenfalls am Tropf etwa der E-Learning Community, die immer auch Themen der Hochschule auf ihrer Agenda hatte. Spätestens der Qualitätspakt Lehre (QPL<sup>1</sup>) aber hat das Koma beendet. Die Hochschulpolitik hat umfassende Reha-Maßnahmen organisiert. In der Folge ist die Hochschuldidaktik seit einigen Jahren wieder wohl auf. Dennoch sorgen sich viele – zu Recht – um ihren Zustand mit Blick auf 2020: auf das Jahr, an dem die meisten QPL-Projekte enden.

Mit der (äußerlich bestehenden) Genesung haben sich etliche Begriffe, Konzepte und Prinzipien zu Studium und Lehre aus dem angelsächsischen Sprachraum auf den Weg zu unseren Hochschulen gemacht, sind inzwischen angekommen und heimisch geworden. Im vorliegenden Text werde ich mich exemplarisch mit zwei dieser Prinzipien kritisch auseinandersetzen: mit dem *Shift from Teaching to Learning* und dem *Constructive Alignment*. Grundlage ist ein Vortrag an der FU Berlin, den ich am 08. Februar 2018 als Auftakt für eine Vortragsreihe zur Hochschuldidaktik gehalten habe.

Der *Shift from Teaching to Learning* und das *Constructive Alignment* sind zwei Prinzipien, die längst nicht mehr nur didaktischen Insidern ein Begriff sind. Hochschulpolitische Papiere, die sich mit Lehre befassen, benutzen beide Prinzipien inzwischen so selbstverständlich wie man in der Forschung vom *Peer Review* oder *Impact Factor* spricht. Sie werden meist in ihrer englischen Formulierung verwendet, weshalb

ich das im Folgenden ebenfalls tun werde. Verstehen wir aber alle das Gleiche darunter? Welche Konnotationen schwingen beim *Shift from Teaching to Learning* und beim *Constructive Alignment* mit? Mit welchen Absichten werden die beiden Prinzipien empfohlen und eingefordert? Der vorliegende Text setzt sich mit diesen Fragen auseinander – beginnend beim *Shift from Teaching to Learning* und zwangsläufig landend beim *Constructive Alignment*. Gleich vorweg möchte ich betonen, dass es nicht mein Ziel ist, die Prinzipien als solche oder gar die zu diskreditieren, die sie verwenden. Mir geht es darum, dass wir uns genauer ansehen, was es mit diesen Prinzipien auf sich hat und wo gegebenenfalls Denkfehler und Kurzschlüsse liegen. Vor allem aber möchte ich die Verwendungsweise der Prinzipien als hochschuldidaktische Glaubenssätze in Frage stellen und laut darüber nachdenken, was daraus folgt.

## Das Prinzip *Shift from Teaching to Learning*

Spricht man vom *Shift from Teaching to Learning*, dann klingt das immer noch irgendwie neu; doch neu ist dieses Prinzip nicht. 1995 haben Robert Barr und John Tagg in der Zeitschrift *Change* einen Beitrag mit dem Titel veröffentlicht „From teaching to learning – A new paradigm for undergraduate education“ (Barr & Tagg, 1995). Ich denke, man kann diesen Text als Primärquelle bezeichnen. Barr und Tagg – und mit ihnen viele andere Autoren – waren zu dieser Zeit auf großer Mission, um konstruktivistische Ansätze zum Lehren und Lernen auch an Hochschulen zu verbreiten. Bereits der erste Absatz des Textes macht unmissverständlich klar, dass die Autoren eine weitreichende Bedeutung für sich beansprucht haben – vor über 20 Jahren wohl bemerkt: „An amerikanischen Hochschulen findet ein Paradigmenwechsel statt. Ganz knapp zusammengefasst, hat folgendes Paradigma bis jetzt unsere Colleges beherrscht: Ein College ist eine Institution, die da ist [*ich belasse es hier auf Englisch*], *to provide instruction*. Fast unmerklich, aber tiefgreifend wechseln wir zu einem neuen Paradigma: Ein College ist nun eine Institution, die da ist [*wiederum auf Englisch*], *to produce learning*. Dieser Wechsel ändert alles. Beides ist notwendig und gewollt“ (Barr & Tagg, 1995, p. 13; eigene Übersetzung).

<sup>1</sup> URL: <http://www.qualitaetspakt-lehre.de/>

Im weiteren Verlauf des Textes erkennt man schnell, dass die Begriffe *Instruction*, *Lecture* und *Teaching* gleichgesetzt und dem *Learning* gegenübergestellt werden. Daraus wird dann, auch tabellarisch, eine Dichotomie der beiden Paradigmen *Instruction* und *Learning* konstruiert. In der Tabelle (Barr & Tagg, 1995, p. 16 f.) und im Fließtext ordnen Barr und Tagg den beiden „Paradigmen“ unter anderem Lerntheorien zu: eine tendenziell behavioristische und kognitivistische Theorie der *Instruction* und eine eher konstruktivistische Theorie dem *Learning*. Es gibt auch Ausführungen zur Produktivität und Finanzierung unter den beiden Paradigmen; hier lautet der Schluss: Unter *Instruction*, dem lehrendenzentrierten Paradigma, wird das Lehren finanziert, unter *Learning*, dem studierendenzentrierten Paradigma, werden Lernergebnisse bzw. *Learning Outcomes* finanziert.

Wie im Wissenschaftsbetrieb üblich, werden einige Erkenntnisse oder Thesen schnell über andere Texte und Bücher tradiert, in der Hochschuldidaktik auch über Handreichungen und politische Empfehlungen. So richtig Karriere gemacht hat der *Shift from Teaching to Learning* an deutschen Hochschulen mit einer Verspätung von knapp zehn Jahren; einen wichtigen Beitrag dazu haben wohl Schriften von Johannes Wildt geleistet (z.B. Wildt, 2004). Prozesse der Tradierung sind oft mit Transformationen verbunden, doch die Botschaften von Barr und Tagg aus dem Jahre 1995 sind im Kern bis heute erstaunlich gleich geblieben – inklusive der darin enthaltenen begrifflichen Hütchenspiele und Kategorienfehler. Dieses Urteil mag scharf klingen; umso wichtiger ist mir eine ausführliche Begründung.

Zunächst einmal beobachte ich, dass sich jeder zwar ungefähr etwas Ähnliches aus dem *Shift from Teaching to Learning* heraus holt, bei genauerem Hinsehen aber doch Unterschiedliches. Man trifft in der Literatur (Praxisratgeber und wissenschaftliche Texte gleichermaßen<sup>2</sup>) ebenso wie in Gesprächen mit Protagonisten des Lehrens und Lernens auf mindestens fünf Möglichkeiten, wie *Shift from Teaching to Learning* gedeutet werden kann. Ich formuliere diese bewusst plakativ als Forderungen: Schafft die Vorlesung ab! Schafft die Machtverhältnisse ab! Schafft die Lehre ab! Fördert die

Selbstorganisation! Orientiert euch an Kompetenzen! Wenn man diese Lesarten genauer betrachtet, findet man zu jeder von ihnen durchaus Anhaltspunkte bereits im Text von Barr und Tagg (1995) und in den vielen Folgetexten zu diesem Prinzip. Ich gehe alle fünf Lesarten der Reihe nach durch, versuche, die jeweilige Argumentation in einem ersten Schritt auf den Punkt zu bringen und in einem zweiten Schritt zu hinterfragen.

### **Lesarten des Prinzips *Shift from Teaching to Learning***

Wer aus dem *Shift from Teaching to Learning* ableitet: **Schafft die Vorlesung ab**, argumentiert in der Regel so: Vorlesungen sind als Lehrformat lehrendenorientiert; Studierende bleiben in Vorlesungen passiv. Wenn – so die Annahme – nur aktives Lernen wirklich dazu führt, dass man hinterher etwas weiß oder kann, dann sind Vorlesungen wirkungslos. Das ist ein genuin didaktisches Argument; es geht um die Frage des Lehrformats und um Methoden des Lehrens und Lernens und deren Wirkung. Selbst wenn man sich prinzipiell auf diese Lesart einlässt, sollte man kurz innehalten und sich fragen (z.B. Ulrich, 2016): Ist Zuhören nicht auch ein höchst aktiver Vorgang, zumindest wenn das Ziel darin besteht, das Gehörte auch zu verarbeiten? Sollte man nicht besser vom rezeptiven Lernen sprechen, das keineswegs immer ohne Wirkung ist? Sind Vorlesungen tatsächlich per se problematisch? Sind nicht eher schlechte Vorlesungen das Problem sowie Studiengänge, die den größten Teil der Veranstaltungen in Form von Vorlesungen umsetzen?

Wer aus dem *Shift from Teaching to Learning* ableitet: **Schafft die Machtverhältnisse ab**, weitet die Argumentation politisch aus – und zwar so: Lehrende und Studierende stehen in einem hierarchischen Verhältnis zueinander; Lehrende haben Macht, die sie auch nutzen. Wenn aber – so die Annahme – Lernen der Freiheit bedarf, um sich überhaupt entfalten zu können, sind Machtverhältnisse und in der Folge alle Lehrformate abzubauen, in denen Lehrende und Studierende nicht gleich gestellt sind. Auch wenn Schlüsselwörter wie Freiheit unsere Sympathie einfordern, müsste man sich doch fragen: Wie vereinbart man diese Vorstellung mit der

<sup>2</sup> Ich verweise an der Stelle nur exemplarisch auf ein paar Schriften; meine Einschätzung bezieht aber darüber hinaus gehörte Vorträge, im Netz kursierende Foliensätze und Beobachtungen auf Workshops und Tagungen ein: Welbers

& Gaus (2005); Fendler & Gläser-Zikuda (2013); Reis (2013); Weyer (2017) etc.

Tatsache, dass Hochschulen Orte des institutionalisierten Lernens sind und Studierende am Ende ihre Leistungen bescheinigt haben wollen? Wie verhält sich die Forderung nach hierarchiefreier Kommunikation zu gesetzlich verankerten Aufgaben von Hochschullehrern? Und wäre nicht eigentlich die größere Herausforderung darin zu sehen, sich dem genuin didaktischen Spannungsverhältnis zwischen „Freiheit und Zwang“ zu stellen?

Wer aus dem *Shift from Teaching to Learning* ableitet: **Schafft die Lehre ab**, nimmt Barr und Tagg so richtig beim Wort, interpretiert den *Shift* also wörtlich, spielt vor allem mit Begriffen und argumentiert in etwa so: Lehren bedeutet, zu instruieren und vorzutragen, und führt letztlich dazu, dass Lernen behindert oder gar verhindert wird. Lernen – so die weitere Annahme – findet in allen Situationen und in der Regel besser ohne Lehren statt, also z.B. informell. Wenn man skeptisch werden und Fragen stellen sollte, dann mindestens hier (vgl. auch Bingham, 2015): Wie rechtfertigt sich denn die Verengung des Lehrens auf Akte der direkten Instruktion oder des Vortragens? Haben wir da Verwirrungen in der Übersetzung von englischen in deutsche Aussagen oder ist nicht auch die englische Gleichsetzung von *Teaching*, *Instruction* und *Lecture* äußerst fragwürdig? Ist Lehren nicht immer auch ein Akt des Zeigens, Veranlassens, Aktivierens und Begleitens, und damit sogar ein Vorgang, der außerhalb institutionalisierter Settings ebenso stattfinden kann?

Wer aus dem *Shift from Teaching to Learning* ableitet: **Fördert die Selbstorganisation**, argumentiert augenscheinlich ähnlich wie die Befürworter einer Abschaffung der Vorlesung: Der Fokus liegt darauf, anders zu lernen, nicht durch Anleitung und nicht auf der Grundlage von Inhalten, die Lehrende setzen, weil das Motivation, Interesse und der eigenen Erfahrung zuwiderläuft. Und – so die Annahme – nur motivierte Studierende und solche, die über ihr Lernen selbst entscheiden, lernen auch effektiv. Das klingt zunächst plausibel; trotzdem lohnen ein Innehalten und Fragen wie diese (Reinmann, 2010): Wer profitiert davon, dass alles Lernen auf Selbstorganisation aufbaut? Ist tatsächlich nur motiviert, wer sich ausschließlich in der eigenen Erfahrungswelt bewegt und von außen keine Zumutung, keinen Widerstand erfährt? Und macht sich der Anspruch an ein „gutes Lernen“ immer oder auch nur vor allem an der Selbstorganisation fest?

Wer schließlich aus dem *Shift from Teaching to Learning* ableitet: **Orientiert euch an Kompetenzen**, argumentiert in einer Form, die sich didaktisch und politisch gleichermaßen nutzen lässt – und das klingt in etwa so: Traditionelle Lehrformate führen dazu, dass Studierende passiv bleiben, allenfalls Kenntnisse aufbauen, aber kein Können, und außerdem unmotiviert bleiben. Wer Studierende wirklich handlungsfähig machen will, muss Kompetenzen fördern und darf sich daher nicht auf Lehrinhalte konzentrieren, sondern muss *Learning Outcomes* anstreben, operationalisieren und sicherstellen. Diese Argumentation ist wohl die differenzierteste von allen. Sie verwendet zunächst einmal ähnliche Argumente, wie man sie heranzieht, wenn man mit dem *Shift from Teaching to Learning* Selbstorganisation fördern oder meinetwegen Vorlesungen abschaffen will (vgl. Reis, 2013). Sich dagegen vom Lehren oder dem darin enthaltenen Machtverhältnis verabschieden zu wollen, ist hier keinesfalls auch nur angedeutet – im Gegenteil: Die Kompetenzorientierung als Deutungsrahmen für den *Shift from Teaching to Learning* führt nahtlos in das nächste didaktische Prinzip, nämlich in das *Constructive Alignment* – und das bindet Lernergebnisse, Lehraktivitäten und Prüfungen eng aneinander. Ich komme darauf weiter unten noch ausführlich zurück.

Wenn man das jetzt mal zusammen betrachtet, dann scheint es so zu sein, dass der *Shift from Teaching to Learning* zwei recht unterschiedliche semantische Räume eröffnet. Über gleich klingende Begriffe sind sie oberflächlich miteinander verbunden und wecken den Anschein, ineinander überführbar zu sein oder nur verschiedene Nuancen deutlich zu machen. In der Tiefe aber driften die Absichten und Folgen weit auseinander.

Der erste semantische Raum zum *Shift from Teaching to Learning* konstruiert eine Art Befreiungsschlag – die Befreiung des Studierenden vom inhumanen Lehren. Studierende sollen nach eigenen Zielen und Bedürfnissen, letztlich unabhängig von äußeren Vorgaben lernen. Wie weit der Befreiungsschlag reicht, variiert: Lehrformate anders gestalten, um die Selbstorganisation zu fördern, Lehrformate wie Vorlesungen ganz abschaffen oder Lehre als Form der Machtausübung einstellen. In diesem semantischen Raum spielt man besonders gern mit Dualismen wie studierenden- versus lehrendenzentriert, aktiv versus passiv, offen versus ge-

geschlossen, selbstorganisiert versus fremdorganisiert usw. Macfarlane (2015) nennt diese Gegensätze moralische Dualismen, denn: Welcher Lehrende würde von sich schon sagen, dass er selbst im Zentrum seiner Lehre steht und den Studierenden in geschlossenen Lernumgebungen eine passive und fremdorganisierte Rolle zuweist? Das lehnt man schon aus moralischen Gründen ab.

Der zweite semantische Raum zum *Shift from Teaching to Learning* konstruiert eher eine Art Mobilisierung – die Mobilisierung lehrerunabhängiger Instrumente für effektive Lernförderung. Lernangebote sind von den Lernergebnissen her zu konstruieren, kompetenzorientiert mit Blick auf zukünftige Handlungsanforderungen, unabhängig von Wissensordnungen der Disziplinen. Die Förderung der Selbstorganisation spielt auch hier eine Rolle, allerdings nicht im Sinne eines frei wählbaren, sondern im Sinne eines selbst verantworteten Lernens. In diesem semantischen Raum wirken nicht komplexitätsreduzierende Dualismen anziehend, sondern die Vorstellung von Planbarkeit und Machbarkeit. Nicht wenige Lehrende, vor allem aber Politiker finden diese Vorstellung wesentlich attraktiver als Hinweise etwa auf die Unverfügbarkeit von Bildung.

In beiden Fällen – das ist wohl wahr und das Gemeinsame – sinkt die Bedeutung des Wissenschaftlers als ein Lehrender (vgl. Biesta, 2017), aber aus gänzlich verschiedenen Motiven: Im semantischen Raum der Freiheit braucht man den Lehrenden nicht mehr, weil man in der Befreiung des Studierenden vom Lehrenden die bessere Bildungswelt sieht. Im semantischen Raum der Mobilisierung will man den Lehrenden nicht mehr, weil man Standards und Instrumenten der Planung und Organisation des studentischen Lernens mehr vertraut als den lehrenden Wissenschaftlern.

### **Der Kategorienfehler im *Shift from Teaching to Learning***

Ich frage mich ja schon lange: Wie passen die sehr verschiedenen Lesarten des *Shift from Teaching to Learning* zusammen? Eigentlich doch gar nicht. Wie kommt es, dass sich so diverse Lesarten des *Shift from Teaching to Learning* trotzdem alle irgendwie auf eine Handvoll Referenztexte berufen können? Wahrscheinlich, weil mit inhaltleeren Begriffen jongliert wird, die genau das ermöglichen. Aber vor allem: Wie kann es sein, dass ein didaktisches Prinzip solch eine Karriere macht, wenn sich

deren Lesarten als dermaßen widersprüchlich erweisen? Nun, weil alle zufrieden sind – selbst die Anhänger völlig entgegengesetzter Auffassungen zum Lehren und Lernen an Hochschulen. Und das ist ja geradezu genial, aber es ist natürlich auch gleichzeitig ein Problem – jedenfalls für die Hochschuldidaktik als eine wissenschaftliche Disziplin, denn: Dass sich im *Shift from Teaching to Learning* scheinbar alle wiederfinden, wird meiner Einschätzung nach von einem Kategorienfehler befördert.

In der Wissenschaft allerdings, so meine ich, sind Kategorienfehler möglichst zu vermeiden. Ich möchte kurz erklären, inwiefern ich hier einen Kategorienfehler annehme (vgl. auch Reinmann, 2012): Wenn ich feststelle, dass es einen Wechsel oder Übergang *von* einem Phänomen *hin zu* einem anderen gibt oder von einem Prinzip *hin zu* einem anderen, dann nehme ich implizit an, dass diese beiden Phänomene oder Prinzipien auf einer Art Kontinuum liegen. Der Schieberegler wandert dann z.B. von links nach rechts. Das funktioniert etwa bei der Selbstorganisation: Ich kann eine Situation so gestalten, dass alle relevanten Lernentscheidungen aus der Perspektive des Lernenden von ihm selbst oder einem anderen getroffen werden, dass Lernen also selbst- oder fremdorganisiert erfolgt. Auch Abstufungen sind dann möglich in dem Sinne, dass Lernende einen Teil des Lernens selbst organisieren, einen anderen Teil in die Hand des Lehrenden, also die eines „Fremden“ legen. Das geht deshalb, weil die Organisation des Lernens die Dimension bildet und das Selbst und das Fremde die möglichen Ausprägungen sind. Genau das aber funktioniert ja beim Lehren und Lernen nicht: Auch wenn natürlich Lehrende täglich lernen und Studierende etwa als Tutoren oder in bestimmten didaktischen Szenarien Lehrfunktionen übernehmen, haben wir an Hochschulen doch verteilte Rollen: Die einen lehren und die anderen lernen. Wie erklärt sich da jetzt ein Übergang vom Lehren hin zum Lernen? Das ergibt überhaupt nur dann einen Sinn, wenn Lehren und Lernen Platzhalter für etwas anderes wären. Wenn Lehren für Vorlesungen und Lernen für diskursive Seminare stehen *würden*, dann *könnte* man sagen: Wir gehen jetzt über von Vorlesungen zu diskursiven Seminaren. Aber wieso sollte man so etwas Umständliches denn tun?

Angenommen, der *Shift from Teaching to Learning* fungierte vor 20 Jahren als Weckruf und vermochte eine mechanistische Vorstellung von Lehren und Lernen aufzubrechen und an der

Hochschullehre etwas zu verändern, begeisterte und bewirkte, dass Lehrende kreativ geworden sind, sich engagiert haben und darin im besten Fall von Hochschulleitungen auch unterstützt worden sind. Unter diesen Bedingungen mag der Slogan funktional gewesen sein; gegebenenfalls könnte man zu dem Schluss kommen, dass eben bisweilen der Zweck die Mittel heiligt. Vermutlich ist das auch heute noch in einigen Fächern der Fall, die erst langsam tradierte Lehrformate, da, wo sie dysfunktional sind, aufbrechen und mit anderen Lehrmethoden experimentieren. Wer ausschließlich an der Praxis der Hochschullehre interessiert ist, wird sich weniger darum kümmern wollen, wie man nun was bezeichnet und einordnet, und womöglich nicht unmittelbar nachvollziehen können, dass Kategorienfehler und unpräzise Begriffsverwendungen für die Hochschuldidaktik als eine wissenschaftliche Disziplin ein Problem sind. Aber es ist ein Problem – und zwar selbst für die Praxis, denn die gezeigten, teils abstrusen, Verwendungsweisen des *Shift from Teaching to Learning* heiligen vermutlich keinen höheren Zweck, sondern leisten möglicherweise einer neuen Logik der Hochschullehre Vorschub, die sich von einer „Bildung durch Wissenschaft“ (vgl. Huber, 1983) immer weiter wegbewegt. Am deutlichsten wird das da, wo der *Shift from Teaching to Learning* als Aufruf zur Kompetenzorientierung verstanden wird. Damit nämlich ist gleichzeitig gemeint: Mache die Lernergebnisse zum Dreh- und Angelpunkt möglichst aller didaktischen Entscheidungen. Damit ist man beim *Constructive Alignment* angelangt – einem didaktischen Prinzip, das uns an der Hochschule inzwischen überall begegnet.

### Das Prinzip *Constructive Alignment*

Die Grundidee zum *Constructive Alignment* reicht zurück in die 1950er Jahre; die Beiträge von John Biggs seit den 1990er Jahren dürften allerdings besonders einflussreich gewesen sein. Fast zeitgleich zur ersten großen Verbreitung des *Shift from Teaching to Learning* hat Biggs in der Zeitschrift *Higher Education* 1996 einen Beitrag mit dem Titel veröffentlicht: *Enhancing teaching through constructive alignment*. Dieser Beitrag (Biggs, 1996) enthält bereits den Kern des Prinzips, der sich bis heute weitgehend gehalten hat; es besagt: „Das, was Studierende lernen und wie sie ihre Lernergebnisse zum Ausdruck bringen sollen, ist deutlich vor dem Lehren festzulegen. Lehre ist so zu gestalten, dass Studierende Lernaktivitäten an den Tag legen, die ihre Chancen optimieren, die

festgelegten Ergebnisse zu erreichen. Prüfungsaufgaben sind so zu gestalten, dass eindeutige Aussagen darüber getroffen werden können, wie gut die Lernergebnisse erreicht worden sind“ (Biggs, 2014, p. 5 f., eigene Übersetzung). Das ist zunächst einmal in hohem Maße nachvollziehbar und zeugt augenscheinlich von Fairness gegenüber den Studierenden: Sie werden unmittelbar auf die Prüfung vorbereitet und können sich darauf verlassen, dass alles für sie getan wird, damit sie die festgelegten Ergebnisse erreichen. Es hört sich aber auch gut für die Lehrenden an: Wer sich für innovative Lehrformate engagiert, muss nicht mehr unter der Diskrepanz zu traditionellen Prüfungsformen leiden, weil jetzt alles exakt aufeinander abgestimmt wird.

Biggs (2014) selbst – und mit ihm viele andere auch – bezeichnen das *Constructive Alignment* als einen lernendenzentrierten und ergebnisorientierten Ansatz, denn: Im Fokus steht, was Studierende erreichen sollen und was sie zu tun haben, um den geforderten Standard zu erlangen; die Prüfung mit Kriterien, abgeleitet vom Standard, zeigen, ob das gelingt. Nun klingt das Adjektiv „lernendenzentriert“ zunächst nach dem *Shift vom Teaching to Learning*. Kombiniert mit der Orientierung an vorgegebenen Ergebnissen aber hat das mit Selbstorganisation im Sinne von freien Entscheidungen nichts zu tun. Im Zentrum steht hier nicht der Lernende als Subjekt mit seinem Willen; vielmehr ist es nur ein kleiner Schritt zum Lernenden als Objekt von Interventionen. Damit will ich Biggs nicht unterstellen, er wolle Studierende zu Objekten machen. Vielmehr nehme ich ihm seine guten pädagogischen Absichten sogar ab, mit dem *Constructive Alignment* Lehren und Lernen zugunsten der Studierenden verbessern zu wollen (siehe auch Biggs, 2013). Die folgende Passage aber macht deutlich, dass das Prinzip einen recht technokratischen Zug annimmt: „Die wichtigste Entwicklung in der Hochschullehre der letzten Jahre war der Übergang von der Lehre in individueller Verantwortung hin zur Lehre in der Verantwortung der Institution, die sich um Prüfungspraxis und Unterrichtsdesign auf der Basis wissenschaftlicher Lehr-Lernforschung kümmert. Indem die Institution für Benchmarks sorgt und Ergebnisse definiert, liefert sie einen ergebnisorientierten Rahmen, in den ergebnisorientierte, also auch kompetenzorientierte, Lehr- und Prüfungsmodelle bestens passen – ein ungewöhnliches und glückliches Zusammentreffen von Anforderungen aus dem

Management und konstruktivistischen Ansätzen zum Lernen und Prüfen“ (Biggs, 2014, pp. 19, eigene Übersetzung). Das Zitat ist ein guter Ausgangspunkt dafür, sich mit dem *Constructive Alignment* kritisch zu befassen.

### **Problematische Implikationen des Prinzips *Constructive Alignment***

Die zitierte Passage macht meiner Einschätzung nach zunächst einmal folgenden Mechanismus deutlich: Man nehme konstruktivistisches, oder ein anderes, gerade angesagtes, Vokabular, hole sich damit die Sympathie all derer, denen die Lehre am Herzen liegt, schiebt die Begriffe ein paar Mal hin und her und freut sich dann, wie gut das zu den Ansprüchen passt, die aus ganz anderen Systemzusammenhängen kommen. Reichenbach (2004) spricht in diesem Zusammenhang von pädagogischen Überredungs Begriffen: Adjektive wie konstruktivistisch, studierendenorientiert, aktiv, offen, neuerdings auch partizipativ, werden zu guten Wörtern stilisiert, sind in der Regel aber inhaltsleer und daher auch austauschbar und wandelbar – so lange eben, bis man die glücklichen Fügungen erlangt hat, auf die man abzielt. Inhaltlich kommt hier zum Tragen, was ich zum semantischen Raum des Befreiungsschlags beim *Shift from Teaching to Learning* herausgearbeitet habe.

Zudem offenbart das ausgewählte Zitat die immense Bedeutung der Ergebnisorientierung für die Hochschullehre, den festen Glauben daran, dass jedes Ergebnis messbar ist, und die darin mitschwingende Prämisse, dass nur messbare Ergebnisse überhaupt eine Rolle spielen (Addison, 2014). Jegliche Form von bildungstheoretischer Rahmung der Hochschullehre wird so von vornherein unmöglich. Der Rahmen ist jetzt ein anderer, ein institutioneller, der Effizienz und Effektivität beansprucht und die Hochschullehre in den Regelkreis des Qualitätsmanagements einspeist (Lundbye Cone, 2017). Hier wird wirksam, was ich zum semantischen Raum der Mobilmachung beim *Shift from Teaching to Learning* festgestellt habe.

Schließlich ist doch besonders bemerkenswert, wie deutlich in dem ausgewählten Abschnitt aus Biggs (2014) Text der eigentliche Übergang formuliert wird: Es ist kein Übergang vom Lehren hin zum Lernen, den wir heute erleben, sondern einer von der individuell verantworteten Lehre hin zu einer institutionell verantworteten Lehre. Der Lehrende wird aus der Verantwortung geradezu entlassen. Er kann sich vielleicht

sogar bald schon ganz darauf beschränken, Curricula abzuarbeiten und Prüfungen abzunehmen, die mit einem gut erprobten Instrumentarium evidenzbasiert entwickelt worden sind. Didaktische Urteilskraft, die ohnehin so wenig verbreitet und so schwer zu bilden ist, wird damit überflüssig – so scheint es zumindest.

In der bildungswissenschaftlichen Fachgemeinschaft wächst grundsätzlich die Kritik an Verfahren, welche Lernergebnisse unter Rückgriff auf klassische Lehrzieltaxonomien zur alles beherrschenden Richtschnur in der Hochschullehre machen und das *Constructive Alignment* nicht nur als Instrument zur Gestaltung von Lehrveranstaltungen heranziehen, sondern auch zur Entwicklung ganzer Studiengänge (Huyys & Smith, 2010; Eugster, 2012; Murtonen, Gruber & Lethinen, 2017).

Was aber folgt jetzt aus meinen Überlegungen – wenn man sie denn mitgehen kann und will? Ich möchte zunächst ein Zwischenfazit ziehen und anschließend zwei konstruktive Vorschläge für die Hochschuldidaktik machen.

### **Zwischenfazit**

Mein Fazit an dieser Stelle umfasst zwei Aspekte: Zum einen sollte sich die Hochschuldidaktik vom *Shift from Teaching to Learning* als einem Prinzip schlichtweg verabschieden. Warum, das habe ich ausführlich gezeigt: Die Lesarten sind vielfältig und widersprüchlich. Jede Lesart für sich lässt sich argumentativ kaum halten. Am Ende ist der Slogan inhaltsleer und beruht auf einem Kategorienfehler. Zum anderen sollte die Hochschuldidaktik das *Constructive Alignment* in seine Schranken verweisen. Auch dafür habe ich Gründe geliefert: Es wird überdehnt zu einem universalistischen Prinzip in der Hochschullehre und es wird instrumentalisiert zu anderen Zwecken als didaktischen. Wer die didaktisch schlüssige Verbindung von Zielen, Lehren und Prüfen als alles beherrschendes Verfahren einsetzt, transformiert Bildung in Training und macht aus Lehrenden und Studierenden gleichermaßen Objekte von Interventionen. Es käme also darauf an, dass sich die Hochschuldidaktik als eine Lehre vom akademischen Lehren und Lernen auf ihren Kern besinnt, der darin besteht Lehrende, Studierende und die Wissenschaft in ein angemessenes Verhältnis zu bringen. Wie kann das gehen?



## Plädoyer für hochschuldidaktische Begriffsarbeit

Nach meiner Kritik an inhaltsleeren Slogans, moralischen Dualismen und pädagogischen Überredungsbegriffen wäre es freilich vermessenes, ich würde nun ein Rezept präsentieren nach dem Motto: Von der institutionellen Effizienz zur individuellen Verantwortung! Oder: Vom mechanistischen Management von Lehrqualität zur organischen Gestaltung von Bildungsqualität! Man mag in Versuchung geraten, weil es doch die Ohren und Herzen öffnet. Ich widerstehe der Versuchung und versuche es anders. Um Kategorienfehler, Begriffsverschiebungen und -verkürzungen zu vermeiden, hilft, so meine ich, nur unaufgeregte didaktische Begriffsarbeit. In Anlehnung an Johann Friedrich Herbart könnte man *einheimische* didaktische Begriffe einfordern (vgl. auch Coriand, 2013). Ich kann an der Stelle nur andeuten, was ich damit meine<sup>3</sup>.

Für die Didaktik ist es grundlegend, dass sich Lehren und Lernen in institutionalisierten Bildungsräumen wie der Hochschule komplementär verhalten und aufeinander angewiesen sind. Lehren ist dann keine fremde Zutat, kein Störfaktor, auch keine ungebetene Fremdbestimmung, sondern eine Bedingung dafür, dass es Unterricht und Raum zum Lernen gibt. Die Logik des Unterrichts beruht auf der historisch gewachsenen Differenz zwischen Vorgängen, die an sich eng beieinanderliegen: Menschen zeigen sich wechselseitig etwas, bringen sich gegenseitig etwas bei, lernen voneinander (Prange, 2005). In institutionalisierten Bildungsräumen treten diese Vorgänge funktional und personal auseinander. Die Relation zwischen Lehren und Lernen funktioniert hier über Inhalte: Lehren vermittelt die Auseinandersetzung des Lernenden mit einem Gegenstand. Dazu bedient man sich Methoden. Auch Inhalte und Methoden stehen in einer Beziehung zueinander. Methoden stehen für das Planmäßige in institutionalisierten Bildungsräumen. Daraus aber ist nicht zu folgern, dass man Unterricht steuern könne wie eine Maschine, denn: In der Aktualisierung von Unterricht wird aus dem Plan ein soziales und letztlich ergebnisoffenes Geschehen, weil Lehrende und Lernende es jederzeit verändern können.

An Hochschulen könnte man den Begriff des Unterrichts auch ersetzen durch vertraute Formatbezeichnungen wie Vorlesung, Seminar, Übung oder Projekt. Entscheidend ist: Es handelt sich um *Zusammenhänge* zwischen Lehren und Lernen in einem *organisierten* Rahmen – und nichts anderes bedeutet Unterricht: Unterricht im Sinne eines Entwurfs und im Sinne eines situativen Geschehens. Dazu bedarf es Lehrender, die erstens Inhalte *darstellen*, also erklären und ordnen, die zweitens zwischen Lernenden und Inhalten *vermitteln*, also Lernende durch Aufgaben und Kontexte aktivieren, sich mit Inhalten auseinanderzusetzen, und die drittens mit Lernenden *kommunizieren*, also Feedback geben, Dialoge führen, diskutieren usw. Didaktiker wie Lothar Klingberg (1997) sprechen hier ohne Scheu von Führung des Unterrichts, von Führung im Unterricht und durch Unterricht. Gemeint ist damit genau *nicht* eine bloß führende Rolle des Lehrenden, der als Alleinherrscher alles fremdbestimmt. Gemeint sind unverzichtbare Funktionen des Lehrens, die darauf ausgerichtet sind, Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung von Lernenden im Sinne von Selbstführung zu erreichen.

Hochschuldidaktik ist allerdings nicht nur eine Form der Allgemeinen Didaktik; sie ist immer auch Wissenschaftsdidaktik (z.B. Huber, 1999). Die Relation zwischen akademischem Lehren und Lernen funktioniert nicht über irgendwelche Inhalte, sondern über Wissenschaft: über das Allgemeine der Wissenschaft ebenso wie über das Spezifische der Fachwissenschaften. Zum Lehren und Lernen kommt darüber hinaus das Forschen: Als Hochschullehrende muss es uns darum gehen, verschiedene Formen der Beziehung zwischen Forschung und Lernen zu veranlassen und zu unterstützen (Reinmann, 2016).

Begriffsarbeit und einheimische didaktische Begriffe würden für Klarheit sorgen. Sie würden den Stellenwert des Lehrens als konstitutives Element der Didaktik geraderücken helfen, die mit dem *Shift from Teaching to Learning* in eine Schiefelage geraten ist. Aber reicht das auch, um der Instrumentalisierung von Prinzipien wie dem *Constructive Alignment* Einhalt zu gebieten und die Rolle des Lehrenden als Person mit ihrer Urteilskraft und Verantwortung zu stärken? Vermutlich nicht. Meine Sorge

<sup>3</sup> Ich verweise für eine ausführlichere Darstellung auf meinen Vortrag im März 2017 auf der Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik. Redemanu-

skript verfügbar unter der URL: <http://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2017/03/Vom-Eigensinn-der-Hochschuldidaktik.pdf>

ist, dass man im Bemühen um eine Re-Personalisierung didaktischer Entscheidungen Gefahr läuft, wieder ins andere Extrem zu verfallen und zu folgern: Didaktik? Wissenschaftler brauchen keine Didaktik! Bildung durch Wissenschaft kommt ohne Hochschuldidaktik aus!

In den 1990er Jahren hat Jürgen Mittelstraß (1996) vom Elend der Hochschuldidaktik gesprochen. Nach wie vor fürchten viele Wissenschaftler, dass die Hochschuldidaktik zu Entmündigung, Infantilisierung und Trivialisierung führt. Ob sich das mit dem Qualitätspakt Lehre grundsätzlich geändert hat, wage ich zu bezweifeln. Das heute so machtvolle hochschuldidaktische Prinzip des *Constructive Alignment* hat – wie ich gezeigt habe – den Übergang von der Lehre in individueller Verantwortung hin zur Lehre in der Verantwortung der Institution mindestens beflügelt. Das aktuelle Positionspapier des Wissenschaftsrats (2017) zur Etablierung von Lehrstrategien geht deutlich in genau diese Richtung. Ein solcher Wandel in der Lehre kann in der Tat entmündigen – auch den Lehrenden, wenn er nur mehr ausführt, was Standards vorgeben. Man riskiert durchaus, das Lernen zu trivialisieren, wenn es sich nur mehr an operationalisierten Ergebnissen ausrichtet. Schuld ist wieder die Hochschuldidaktik? Also doch weg mit der Didaktik an Hochschulen? Ich denke, so einfach kann man es sich nicht machen. Es ist Unsinn zu behaupten, dass Bildung durch Wissenschaft ohne Didaktik auskäme. Das ist deswegen unsinnig, weil wir als Hochschullehrende gar nicht anders können als didaktisch zu handeln. Ich möchte abschließend kurz erklären, was ich damit meine.

### Das Didaktik-Axiom

Paul Watzlawick hat Ende der 1960er Jahre ein Axiom verkündet, das sich alsbald in alle Köpfe gepflanzt hat und – nicht ohne Grund – heute als selbstverständlich gilt. Es lautet: Man kann nicht nicht kommunizieren (Watzlawick, Beavin & Jackson, 1969). Die Begründung ist: Jede Kommunikation – nicht nur die mit Worten – sei Verhalten und genauso wie man sich nicht nicht verhalten könne, könne man nicht nicht kommunizieren. Ich meine, dass man das auch auf die Didaktik und das Lehren in institutionalisierte Bildungskontexte wie Hochschulen übertragen kann: Sobald ein Hochschullehrender eine Veranstaltung anbietet, mit Studierenden in Interaktion tritt und lehrend tätig wird, um Studierende zum Lernen anzuregen und darin zu unterstützen, gilt: Man kann unter diesen

Bedingungen nicht nicht didaktisch handeln, denn: Jede didaktische Handlung – nicht nur eine, die man als solche explizit benennt – ist Lehrhandeln und genauso wie man in der Rolle als Lehrender nicht nicht lehren kann, kann man auch nicht nicht didaktisch handeln.

Didaktisch handeln bedeutet also mitnichten, dass man auf eine ganz bestimmte Art und Weise lehrt: nämlich „didaktisch“ im Sinne von „So-habe-ich-es-in-einem-Hochschuldidaktik-Kurs-gelernt“. Vielmehr handelt man didaktisch, sobald man eine Lehrfunktion übernimmt. Wenn sich ein Wissenschaftler in seiner Rolle als Lehrender dazu entscheidet, einfach nur etwas aus der Forschung zu erzählen, ohne Studierende zu bestimmten Aktivitäten anzuleiten, handelt er ebenso didaktisch wie jemand, der Studierende zu einem Text Aufgaben und ein spezielles Verfahren der Gruppenarbeit zur Aufgabenlösung vorlegt, oder jemand, der einen Massive Open Online Course (MOOC) veranstaltet, in dem er Studierenden neben einigen Informationen „nur“ eine Struktur des kollaborativen Lernens zur Verfügung stellt usw.

Didaktisch ist also kein Bewertungsurteil im Sinne von: didaktisch ist gut – oder schlecht: je nachdem – und nicht-didaktisch ist schlecht – oder umgekehrt. Didaktisch ist lediglich die *Beschreibung* eines Lehrhandels und der damit verbundenen Entscheidungen. Sind die didaktischen Entscheidungen beschrieben, kann man sie freilich auch beurteilen: z.B. danach, ob sie reflektiert sind, wie sie begründet werden, welche Auswirkungen sie zeigen, wie sich diese zu Zielen und Erwartungen verhalten usw.

Jegliche Form von Didaktik-Bashing oder -Abwehr löst sich in Luft auf, wenn man erkennt, dass man im Kontext der Hochschullehre nicht nicht didaktisch handeln kann. Und das hat dann auch gar nichts damit zu tun, ob man die Botschaften und Erkenntnisse der Hochschuldidaktik gut findet oder nicht, ob man Hochschuldidaktik als bildungswissenschaftliche Disziplin begreift oder nicht. Wenn wir uns darauf einigen könnten, dass wir an Hochschulen didaktisch handeln, weil wir gar nicht nicht didaktisch handeln können, müssten wir nicht darüber diskutieren, ob wir eine Didaktik an Hochschulen brauchen. Wir brauchen sie nämlich nicht, wir *praktizieren* sie, und weil wir sie praktizieren, brauchen wir in der Tat eine Orientierung für unser Handeln, da wir uns bei all unserem Handeln an etwas orientieren.

Die Frage ist nun: Woher nehmen wir diese Orientierung? Untauglich sind mit Sicherheit moralische Dualismen, pädagogische Überredungsbegriffe und eingängige Slogans. Begrenzt tauglich sind empirische Nachweise über die Wirksamkeit bestimmter Methoden. Diese Begrenzung ergibt sich aus zwei Bedingungen: Zum einen resultieren aus der Bildungsforschung – um es jetzt mal umfassender zu benennen – niemals Gesetze, aus denen sich konkretes Handeln ableiten lässt. Möglich ist allenfalls, anhand eruiert Zusammenhänge Heuristiken zu entwickeln, an denen man sich in der Hochschullehre orientieren kann<sup>4</sup>. Zum anderen, und hier schließe ich mich Volker Ladenthin (2010) an, sind didaktische Entscheidungen letztlich immer auch normative Entscheidungen. Solche aber trifft man nicht *evidenzbasiert*, also *auf Grund von* empirischen Daten; man trifft sie aber *angesichts* empirischer Umstände, die entsprechend bekannt sein müssen und die man dann auch kennen sollte. Wir brauchen also hochschuldidaktische Forschung, und zwar empirische und theoretische Forschung, wir brauchen ein hohes Maß an Selbstreflexion in der Wissenschaft, und wir brauchen Lehrende mit didaktischer Urteilskraft. Carolin Kreber (2015) spricht von praktischer Klugheit oder Phronesis. In ihrer Verschränktheit, Selbstbezüglichkeit und Verantwortlichkeit sind diese Orientierungsmarken eine besonders komplexe Herausforderung – und weit weg von einfachen Rezepten und Slogans.

### Schlussbemerkung

Die schon tot geglaubte Hochschuldidaktik ist wieder auferstanden. Mit diesem Bild und Satz habe ich diesen Text begonnen. Was fängt die Hochschuldidaktik nun mit ihrem neuen Leben an? Läuft sie Gefahr, wieder ins Koma zu fallen – nur kurz erwacht und schon wieder vernebelt? Oder riskiert sie, als Zombie ewig zu leben – weiterhin gefürchtet, aber nicht tot zu bekommen? Ich kann es ehrlich gesagt nicht abschätzen. Beides wäre keine gute Zukunft. Um das eine wie das andere zu verhindern, dürfte nur wissenschaftliche Vernunft helfen. Was müsste die wissenschaftliche Vernunft leisten, um der Hochschuldidaktik ein würdiges Dasein zu ermöglichen? Ich meine, sie müsste erstens eine plural agierende empirische Forschung inklusive Theorie und Begriffsarbeit sicherstellen, zweitens das praktische Lehrhandeln mit Kritik

und Selbstreflexion verknüpfen und drittens die Hochschuldidaktik als Wissenschaftsdidaktik aus den Disziplinen heraus und mit ihnen zusammen entwickeln und praktizieren.

### Literatur

- Addison, N. (2014). Doubting learning outcomes in higher education contexts: from performativity towards emergence and negotiation. *International Journal of Art & Design Education*, 33, 313-325.
- Barr, R.B. & Tagg, J. (1995). From teaching to learning – A new paradigm for undergraduate education. *Change*, 27 (6), 13-25.
- Biesta, G. (2017). *The rediscovery of teaching*. New York: Routledge.
- Biggs, J.B. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32, 347-364.
- Biggs, J.B. (2013). *Changing Universities: A memoir about academe in different places and times*. Melbourne: Strictly Literary.
- Biggs, J.B. (2014). Constructive alignment in university teaching. *HERDSA Review of Higher Education*, 1, 5-22.
- Bingham, C. (2015). Response: On the logic of learning and relationality. In E. Duarte (Ed.), *Philosophy of Education* (pp. 183-186). URL: <http://ojs.ed.uiuc.edu/index.php/pes/article/view/4485/1388>
- Coriand, R. (2013). *Grundlagen Allgemeiner Didaktik. Die Modelle Herbarts, Stöys und Willmanns*. Jena: Garamond.
- De Bruyckere, P., Kirschner, P.A. & Hulshof, C.D. (2015). *Urban myths about learning and education*. London: Elsevier.
- Eugster, B. (2012). Leistungsnachweise und ihr Ort in der Studiengangentwicklung. Überlegungen zu einer Kritik des curricularen Alignments. In T. Brinker & P. Tresp (Hrsg.), *Einführung in die Studiengangentwicklung* (S. 45-62). Bielefeld: Bertelsmann.
- Fendler, J. & Gläser-Zikuda, M. (2013). Teaching experience and the „Shift from teaching to learning“. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 8 (3), 15-28.

<sup>4</sup> Umgekehrt gilt allerdings auch, dass die Ignoranz empirischer Befunde die Aufrechterhaltung von Mythen zum

Lehren und Lernen befördert (vgl. de Bruyckere, Kirschner & Hulshof, 2015).

- Huber, L. (1983). Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung. In L. Huber (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*, Band 10. Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule (S. 114-138). Stuttgart: Klett.
- Huber, L. (1999). An- und Aussichten der Hochschuldidaktik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45, 25-44.
- Hussey, T. & Smith, P. (2010). *The trouble with higher education. A critical examination of our universities*. New York: Routledge.
- Klingberg, L. (1997). *Lernen – Lehren – Unterrichten. Über den Eigensinn des Didaktischen*. URL: <https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/files/445/KLINGBER.pdf>
- Kreber, C. (2015). Reviving the ancient virtues in the scholarship of teaching, with a slight critical twist. *Higher Education Research & Development*, 34 (3), 568-580.
- Ladenthin, V. (2010). Pädagogische Empirie aus bildungsphilosophischer Sicht. In J.-D. Gauger & J. Kraus (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Notwendigkeit und Risiko* (S. 85-102). Konrad-Adenauer-Stiftung e.V., Sankt Augustin/Berlin. URL: [http://www.kas.de/wf/doc/kas\\_18573-544-1-30.pdf?100111105832](http://www.kas.de/wf/doc/kas_18573-544-1-30.pdf?100111105832)
- Lundbay Cone, L. (2017). Towards a university of Halbbildung: How the neoliberal mode of higher education governance in Europe is half-educating students for a misleading future. *Educational Philosophy and Theory*, 1-11.
- Macfarlane, B. (2015). Dualisms in higher education: a critique of their influence and effect. *Higher Education Quarterly*, 69 (1), 101-118.
- Mittelstraß, J. (1996). Vom Elend der Hochschuldidaktik. In G. Brinek & A. Schirlbauer (Hrsg.), *Vom Sinn und Unsinn der Hochschuldidaktik* (S. 56-76). Wien: WUV.
- Murtonen, M. Gruber, H. & Lethinen, E. (2017). The return of behaviourist epistemology: A review of learning outcome studies. *Educational Research Review*, 22, 14-128.
- Prange, K. (2005). *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik*. Ferdinand Schöningh, Paderborn.
- Reichenbach, R. (2004). Aktiv, offen und ganzheitlich. Überredungsbegriffe – treue Partner des pädagogischen Besserwissens. *Parapluie*, 19, 1-6. URL: [https://parapluie.de/archiv/worte/paedagogik/parapluie-worte\\_paedagogik.pdf](https://parapluie.de/archiv/worte/paedagogik/parapluie-worte_paedagogik.pdf)
- Reinmann, G. (2010). Selbstorganisation auf dem Prüfstand: Das Web 2.0 und seine Grenzen(losigkeit). In K.-U. Hugger & M. Walber, Markus (Hrsg.), *Digitale Lernwelten* (S. 75-89). Wiesbaden: VS Verlag.
- Reinmann, G. (2012). Das schwierige Verhältnis zwischen Lehren und Lernen: Ein hausgemachtes Problem? In H. Giest, E. Heran-Dörr & C. Archie (Hrsg.), *Lernen und Lehren im Sachunterricht. Zum Verhältnis von Konstruktion und Instruktion* (S. 25-36). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reinmann, G. (2016). Gestaltung akademischer Lehre: semantische Klärungen und theoretische Impulse zwischen Problem- und Forschungsorientierung. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 11 (5), 225-244.
- Reis, O. (2013). Hochschuldidaktische Herausforderungen an die Rechtswissenschaft. *Zeitschrift für Didaktik der Rechtswissenschaft*, 1, 21-43.
- Ulrich, I. (2016). *Gute Lehre in der Hochschule. Praxistipps zur Planung und Gestaltung von Lehrveranstaltungen*. Berlin: Springer.
- Watzlawick, P., Beavin, J.H. & Jackson, D.D. (1969). *Menschliche Kommunikation: Formen, Störungen, Paradoxien*. Bern: Huber.
- Welbers, U. & Gaus, O. (2005). *The Shift from Teaching to Learning. Konstruktionsbedingungen eines Ideals. Festschrift zum 60. Geburtstag von Johannes Wildt*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Weyer, E. (2017). Kompetenzorientierte Didaktik konkret. In E. Cendon, N. Donner, U. Elsholz, A. Jandrich, A. Mörth, N.M. Wachendorf & E. Weyer (Hrsg.), *Die kompetenzorientierte Hochschule. Kompetenzorientierung als Mainstreaming-Ansatz in der Hochschule* (S. 56-62). Handreichungen der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs "Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen".

Wildt, J. (2004). „The Shift from Teaching to Learning“ – Thesen zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen. In H. Ehler & U. Welbers (Hrsg.), *Qualitätssicherung und Studienreform. Strategie- und Programmentwicklung für Fachbereiche und Hochschulen im Rahmen von Zielvereinbarungen am Beispiel der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf* (S. 168–178). Düsseldorf: Grupello.

Wissenschaftsrat (2017). *Strategien für die Hochschullehre. Positionspapier*. URL: <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/6190-17.pdf>

### **Bisher erschienene Impact Free-Artikel**

Reinmann, G. (2017). Empirie und Bildungsphilosophie – eine analoge Lektüre. *Impact Free 13*. Hamburg.

Reinmann, G. (2017). Universität 4.0 – Gedanken im Vorfeld eines Streitgesprächs. *Impact Free 12*. Hamburg.

Fischer, M. (2017). Lehrendes Forschen? *Impact Free 11*. Hamburg.

Reinmann, G. (2017). Ludwik Flecks Denkstile – Ein Kommentar. *Impact Free 10*. Hamburg.

Reinmann G. (2017). Verstetigung von Lehrinnovationen – Ein Essay. *Impact Free 9*. Hamburg.

Reinmann, G. (2017). Col-loqui – Vom didaktischen Wert des Miteinander-Sprechens. *Impact Free 8*. Hamburg.

Reinmann, G. (2017). Überlegungen zu einem spezifischen Erkenntnisrahmen für die Hochschuldidaktik. *Impact Free 7*. Hamburg.

Reinmann, G. & Vohle, F. (2017). Wie agil ist die Hochschuldidaktik? *Impact Free 6*. Hamburg.

Reinmann, G. (2016). Wissenschaftliche Lektüre zum Einstieg in die Hochschuldidaktik. *Impact Free 5*. Hamburg.

Reinmann, G. (2016). Die Währungen der Lehre im Bologna-System. *Impact Free 4*. Hamburg.

Reinmann, G. & Schmohl, T. (2016). Autoethnografie in der hochschuldidaktischen Forschung. *Impact Free 3*. Hamburg.

Reinmann, G. (2016). Entwicklungen in der Hochschuldidaktik. *Impact Free 2*. Hamburg.

Reinmann, G. (2016). Forschungsorientierung in der akademischen Lehre. *Impact Free 1*. Hamburg.