



Impact Free

Journal für freie Bildungswissenschaftler

Impact Free 36 – Juni 2021
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!

Kontaktdaten an der Universität Hamburg:

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

Schlüterstraße 51 | 20146 Hamburg

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

PRÜFUNGSTYPEN, -FORMATE, -FORMEN ODER -SZENARIEN?

GABI REINMANN

Typ, Form, Format, Szenario – das sind keineswegs die einzigen, aber besonders häufig zu lesende Begriffe in der Hochschuldidaktik, mit denen man verschiedene Möglichkeiten, zu lehren, aber auch zu prüfen, kompakt bezeichnen und einteilen kann. Definitionen dieser Begriffe finden sich ab und zu, im Großen und Ganzen aber scheint es keine klaren Verwendungsregeln zu geben: In Texten und auf Web-Seiten werden sie uneinheitlich eingesetzt. Für die wissenschaftliche Auseinandersetzung ebenso wie für eine möglichst klare Kommunikation in der Bildungspraxis ist es allerdings hilfreich, sich zumindest auf Arbeitsdefinitionen zu einigen – auch im Kontext des hochschulischen Prüfens. Im folgenden kurzen Text möchte ich zur Begriffsklärung beitragen und schlage vor, die Wörter Typ, Form, Format und Szenario auf mehreren Ebenen anzuordnen und auf Prüfungen anzuwenden. Zudem formuliere ich einen Vorschlag, wie man drei dieser Begriffe in heuristischer Absicht zur Prüfungsgestaltung verwenden kann. Weiterführende Fragen zum hochschulischen Prüfen stehen hier nicht im Fokus (siehe hierzu z.B. Reinmann, 2021; Reinmann, 2019).

Prüfungstypen

Im alltagssprachlichen Verständnis bezeichnet ein *Typus* so etwas wie eine Grundform. Prüfungstypen stellen eher abstrakte weite Kategorien dar und eignen sich als Oberbegriffe. Es erscheint sinnvoll, bei Prüfungstypen einen Konsens mit prüfungsrechtlichen Vorstellungen anzustreben und wie üblich schriftliche, mündliche und praktische Prüfungen als drei Prüfungstypen zu unterscheiden (vgl. Morgenroth, 2021, S. 128 ff.). Da zumindest das Prüfen mit Rechtsfolgen (Prüfungen, die zur Zertifizierung führen) von juristischen Rahmenbedingungen stark beeinflusst sind, halte ich es selbst aus didaktischer Sicht für gerechtfertigt, diese Seite des Prüfens bei der Bestimmung von Prüfungstypen zu berücksichtigen.

Während nun schriftliche und mündliche Prüfungstypen relativ eindeutig über den Modus

des Schreibens oder Sprechens gekennzeichnet sind, ist das Merkmal praktisch vergleichsweise vage: Verlangt ist ein Handeln jenseits von Schreiben und Sprechen, um eine Leistung zu zeigen, was fachspezifisch durchaus variabel sein kann. Trotzdem hat sich diese Einteilung in der hochschulischen Prüfungspraxis etabliert. Prüfungstypen könnten eine *obere* (abstrakte) Ebene zur Ordnung von Prüfungen bilden.

Wollte man aus didaktischer Sicht Prüfungstypen kreieren, würde man wohl bei der Frage ansetzen, was wozu geprüft werden soll und in diesem Fall *Lehrzieltaxonomien* für eine Typenbildung heranziehen. Das müssten keineswegs (nur) die weit verbreiteten Klassiker sein, also die Bloomsche Taxonomie (Bloom, 1975) oder die von Anderson und Krathwohl (2001) revidierte Fassung derselben. Es gibt auch andere Vorschläge für die Ordnung von Lehr- oder Lernzielen: beispielsweise handlungstheoretisch konzipierte Einteilungen (Hahn & Euler, 2007) oder solche, die spezifisch akademische Ziele wie Kritikfähigkeit, epistemisches Verständnis, Forschungsfertigkeiten, Argumentationsfähigkeit und Kontextualisierungsverständnis im Blick haben (Murtonen & Salmento, 2019). Auf Lehr-Lernzielen aufbauende Prüfungstypen im Sinne von Oberbegriffen, denen man verschiedene Varianten unterordnen kann, wären in hohem Maße interessant, sind in der hochschulischen Prüfungspraxis derzeit allerdings nicht gängig.

Prüfungsszenarien

Prüfungsszenarien zeichnen sich in der Regel im Vergleich zu Prüfungstypen durch ihre Konkretigkeit aus. Baumgartner (2011) hat sich meiner Ansicht nach besonders differenziert mit dem Begriff des *Szenarios* auseinandergesetzt: Er lehnt sich an das lateinische Wort *scaena* (Bühne) und der römischen Tradition an, damit eine Szenenbeschreibung für ein Theaterstück zu verbinden, und baut diese Analogie weiter aus. Das Szenario wird mit einem Drehbuch verglichen, das einen geplanten Handlungsablauf mit dem nötigen Zubehör beschreibt, um den Entwurf umzusetzen. „Ein didaktisches Szenario ist demnach ein Skript für die Inszenierung eines bestimmten Lernarrangements und stellt die notwendigen Erfordernisse [...] für die Umsetzung zusammen“ (Baumgartner, 2011, S. 61). Daran orientiert wäre ein Prüfungsszenario eine räumlich-zeitlich-soziale Präskription für ein bestimmtes didaktisches

Prüfungsarrangement (vgl. Baumgartner, 2011, S. 62). In diesem Sinne kann es (sehr) viele Prüfungsszenarien geben, die man Prüfungstypen zuordnen können sollte.

Prüfungsszenarien sind hochschuldidaktisch interessant, weil sie per definitionem nicht nur Beschreibungen liefern, wie man prüfen kann, sondern auch Empfehlungen (Präskriptionen), im Hinblick auf welche Ziele welche Leistungen mit welchen Methoden erfasst und bewertet werden sollen und welche Randbedingungen dabei zu berücksichtigen sind. Prüfungsszenarien als *Skripte für das Prüfungshandeln* sind folglich immer auch Reflexions- und Lerngelegenheiten für Lehrende. Prüfungsszenarien würden also auf einer *unteren* (konkreten) Ebene angesiedelt sein.

Zwischen Prüfungstypen und Prüfungsszenarien lassen sich auf einer mittleren Ebene Prüfungsformate und Prüfungsformen platzieren. Meine These ist, dass es sich bei Formaten und Formen um *zwei Optionen* handelt, die sich nicht zwingend ausschließen, aber doch unterschiedliche Herangehensweisen implizieren.

Prüfungsformate

Format ist ein in der didaktischen Literatur verbreiteter, aber nicht einheitlich verwendeter Begriff, der eine gewissen Modecharakter hat. Wenn es Definitionen gibt, greift man oft auf den Hinweis aus Wörterbüchern zurück, dass der Begriff eine Vorgabe an Form, Größe oder Struktur von etwas bezeichnet (z.B. Christmann, 2019). Andere Umschreibungen ziehen die Analogie des Sendeformats heran (z.B. Niegemann et al., 2008). Daran angelehnt werden in der Hochschuldidaktik beispielsweise Vorlesungen, Seminare, Übungen, Projekte etc. häufig als *Lehrformate* bezeichnet. Lehrformate bilden eigene Profile oder Gestalten aus – bestehend aus charakteristischen Lehr- und Lernaktivitäten, Zielen und damit verbundenen Erwartungen. Übertragen auf Prüfungen kann man unter Prüfungsformaten demnach Zuschnitte von Prüfungshandlungen verstehen, die eine je eigene Struktur haben, benennbare Ziele verfolgen und mit konkreten Erwartungen verbunden sind. In diesem Sinne sind sie ausdifferenzierter als Prüfungstypen, aber nicht schon präskriptiv wie Prüfungsszenarien.

Schließt man sich diesem Verständnis von Format an, dann ähneln Formate den Typen insofern, dass sie eigene (aber kleinere) Einheiten

bilden. Wie Prüfungsszenarien müssten sie sich auch unter Prüfungstypen subsumieren lassen. Allerdings zeigt ein Blick in die Literatur zum Prüfen, dass das Wort *Format* besonders uneinheitlich und oftmals synonym zum Wort *Form* verwendet wird: Klausuren, Essays, Projektberichte, Literatur-Reviews werden dann – um nur ein Beispiel zu nennen – mal als verschiedene Prüfungsformate, mal als verschiedene Prüfungsformen unter den Typus der schriftlichen Prüfung eingeordnet.

Generische Prüfungsformen

Form ist von vornherein ein besonders vielfältig einsetzbares Wort und wenig festgelegt. Im Kontext des Prüfens würde ich es daher mit der Eigenschaft „generisch“ ergänzen. Diese Kennzeichnung bietet sich an, um deutlich zu machen, dass es um noch nicht spezifizierte Formen des Prüfens geht, aus denen man jeweils eine Menge weitere Optionen hervorbringen kann. Unter diesem Verständnis von Form könnte man zu den drei Prüfungstypen (schriftlich, mündlich, praktisch) theoretisch begründet je zwei generische Prüfungsformen postulieren, mit denen sich beliebig viele Prüfungsoptionen gestalten lassen, die dann im Prinzip als Prüfungsszenarien beschreibbar sind. So bietet es sich bei mündlichen Prüfungen an, die Art der mündlichen Situation als eher *dialogisch* (Gespräch) oder *monologisch* (Präsentation) zu charakterisieren. Bei schriftlichen Prüfungen spielt – wiederum vor allem juristisch begründet – eine essenzielle Rolle, ob diese *unter Aufsicht* (Klausur) oder *ohne Aufsicht* (Hausarbeit) erfolgt. Bei praktischen Prüfungen ließe sich unterscheiden, ob der *situierte* Prozess des Zeigens (Demonstration) oder ein *materialisiertes* Artefakt (Produktion) im Fokus steht. In der folgenden Grafik (auf der nächsten Seite) bilden die sechs generischen Prüfungsformen die unterste Reihe.

Im Vergleich zu Prüfungsformaten, die eher strukturell-statischen Charakter haben, dienen generische Prüfungsformen als Basis, um darauf aufbauend Varianten des Prüfens zu kreieren. Diese Logik hat den Vorteil, dass Lehrende bei der Prüfungsgestaltung trotz eventuell bestehender Vorgaben selbst kreativ werden und auf diesem Weg eine Passung zu den jeweils angestrebten Zielen erreichen können. *Lehr-Lernziele*, deren Erreichen man über Prüfungen feststellen will, bilden die Referenz für Gestaltungsentscheidungen.

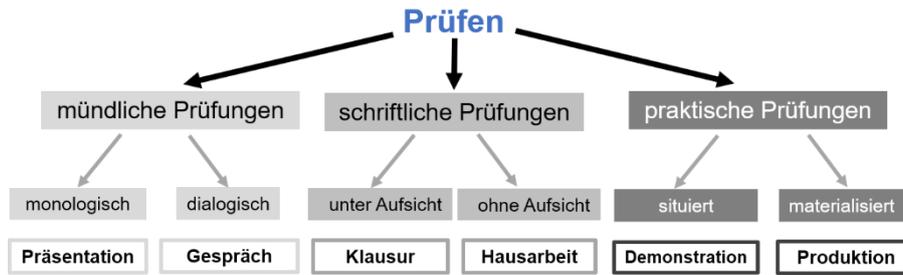


Abb.1: Generische Prüfungsformen unter drei Prüfungstypen

Hilfreich dürften für diesen Prozess Gestaltungsdimensionen sein, an denen man sich orientieren kann. Tabelle 1 stellt einige Gestaltungsdimensionen exemplarisch vor, die jeweils zwei Ausprägungen umfassen. Selbstverständlich sind andere Dimensionen sowie jeweils mehr Ausprägungen denkbar. Der Sinn der hier gewählten Reduktion besteht darin, den *heuristischen* Charakter eines solchen Vorgehens deutlich zu machen.

Auf der mittleren Ebene plädiere ich dafür, auf den zu weit interpretierbaren und oft unreflektiert gebrauchten Begriff des Formats zu verzichten. Stattdessen ließen sich generische Prüfungsformen in Kombination mit Gestaltungsdimensionen bestimmen, mit denen sich Prüfungsszenarien kreieren, erproben und erforschen lassen. Folgt man diesem Gedanken, resultiert ein Drei-Ebenen-Modell, das mit den Begriffen Prüfungstyp, -form und -szenario auskommt (siehe Tab. 2 auf der nächsten Seite).

Tab. 1: Generische Prüfungsformen in Kombination mit Gestaltungsdimensionen

	Mündliche Prüfungen		Schriftliche Prüfungen		Praktische Prüfungen		
	monologisch	dialogisch					
	Präsentation	Gespräch		Klausur	Hausarbeit	Demonstration	Produktion
Umsetzungsmodus	präsent online/synchron online/asynchron	präsent online/synchron ----	Umsetzungsmodus	präsent/vor Ort online/synchron ----	Produkt zählt und wird analog oder digital eingereicht	Umsetzungsmodus	präsent online/synchron online/asynchron
Einsatz von Artefakten	Folien Thesepapiere Poster	Folien Thesepapiere Poster	Hilfsmittel-einsatz	ohne Hilfsmittel begrenzte Hilfsm. alle Hilfsmittel	Hilfsmittel gehören dazu und müssen angegeben werden	Ressourcennutzung	abhängig vom Typus der Demonstration
Zeitumfang	min bis Stunden Erstellung variabel bei online/asynchron	min bis Stunden ----	Zeitumfang	Stunden ----	Stunden bis Tage: Take Home Exams Wochen	Zeitumfang	min bis Stunden Erstellung variabel bei online/asynchron Wochen
Vorgaben / Fragentyp	enge Vorgaben Rahmenvorgaben kaum Vorgaben	---- halb-offen offen	Aufgabentyp	geschlossen halb-offen offen	---- halb-offen offen	Vorgaben / Aufgabentyp	geschlossen halb-offen offen kaum Vorgaben
Sozialform	alleine zu zweit in der Gruppe	alleine zu zweit in der Gruppe	Sozialform	Einzelleistung als Merkmal von Klausuren	alleine zu zweit in der Gruppe	Sozialform	alleine alleine zu zweit zu zweit in der Gruppe in der Gruppe

Fazit: Drei-Ebene-Modell und Reflexion von Lehr-Lernzielen

Drei Ebenen für die Beschreibung von Prüfungen zu unterscheiden, erscheint mir sinnvoll, um sowohl juristische Erfordernisse zu berücksichtigen als auch didaktischen Ansprüchen zu genügen. Mit rechtlichen Vorstellungen konforme Prüfungstypen auf der oberen (abstrakten) Ebene zu verorten und präskriptiv wirkenden Prüfungsszenarien auf der unteren (konkreten) Ebene zu platzieren, halte ich für eine pragmatische Lösung. Dazu muss man Prüfungstypen als Grundkategorien akzeptieren und Prüfungsszenarien als Handlungsskripte für die Gestaltung von Prüfungsarrangements verstehen.

Eine solche begriffliche Ordnung geht mit einer Heuristik einher, ist also mehr als nur eine Klärung über (Arbeits-)Definitionen. Damit wird das hochschuldidaktisch inzwischen weit verbreitete Postulat, Lehr-Lernziele, Lehr-Lernhandeln und Prüfungen aufeinander abzustimmen – bezeichnet als *Constructive Alignment*, das auf Biggs (1996) zurückgeht – keineswegs obsolet¹. Vielmehr gilt es, auf *jeder* der drei Ebenen eine Passung zu den jeweiligen Lehr-Lernzielen zu sichern oder herzustellen. Was Lehr-Lernziele betrifft, so wäre es im Hochschulkontext grundsätzlich wünschenswert, sich nicht auf *eine* Lehrzieltaxonomie (die revidierte Bloomsche Taxonomie) zu fixieren, wie das seit etlichen Jahren zu beobachten ist.

¹ obschon auch dieses kritisch-hinterfragend eingesetzt werden sollte (vgl. Reinmann, 2018)

Tab. 2: Generische Prüfungsformen in Kombination mit Gestaltungsdimensionen

Rechtskonforme Prüfungstypen	Mündliche Prüfungen		Schriftliche Prüfungen		Praktische Prüfungen	
Generische Prüfungsformen	Präsentation	Gespräch	Klausur	Hausarbeit	Demonstration	Produktion
Präskriptive Prüfungsszenarien	Szenario A	Szenario D	Szenario G	Szenario J	Szenario M	Szenario P
	Szenario B	Szenario E	Szenario H	Szenario K	Szenario N	Szenario Q
	Szenario C	Szenario F	Szenario I	Szenario L	Szenario O	Szenario V

In Anlehnung an eine ebenfalls vor Jahren gemachte Empfehlung, Fein-, Grob-, Richt- und Leitzielen zu unterscheiden (Möller, 1973), könnten für (a) die Auswahl von Prüfungstypen, (b) die Entscheidung für generische Prüfungsformen und (c) die Gestaltung von Prüfungsszenarien auch *unterschiedliche* Qualitäten von Lehr-Lernzielen mit passenden theoretischen Hintergründen handlungsleitend werden.

Literatur

Anderson, L.W. & Krathwohl, D.R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessment. A revision of Bloom's taxonomy of educational outcomes*. New York: Longman.

Baumgartner, P. (2011). *Taxonomie von Unterrichtsmethoden. Ein Plädoyer für didaktische Vielfalt*. Münster: Waxmann.

Biggs, J.B. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32, 347-364.

Bloom, B.S. (1972). *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich* (4. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Christmann, B. (2019). Funktion und Gestaltung von Formaten wissenschaftlicher Weiterbildung, *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, 1, 12-21.

Euler, D. & Hahn, A. (2007). *Wirtschaftsdidaktik*. Bern: Haupt.

Möller, C. (1973). *Technik der Lernplanung. Methoden und Probleme der Lernzielherstellung*. Weinheim: Beltz.

Morgenroth, C. (2021). Zwischenbilanz zum Corona-Hochschulrecht aus Sicht der Hochschulpraxis, Teil II – Methodische und rechtliche Grundfragen zu Online-Prüfungen. *Ordnung der Wissenschaft*, 2, 117-131. URL: https://ordnungderwissenschaft.de/wp-content/uploads/2021/03/03_02_2021_Morgenroth.pdf

Murtonen, M. & Salmento, H. (2019). Broadening the theory of scientific thinking for higher education. In M. Murtonen & K. Balloo (Eds.), *Redefining scientific thinking for higher education. Higher-order thinking, evidence-based reasoning and research skills* (pp. 3-29). Springer.

Niegemann, H.M., Domag, S., Hessel, S., Hein, A., Hupfer, M. & Zobel, A. (2008). *Kompendium multimediales Lernen*. Berlin: Springer.

Reinmann, G. (2018). Shift from Teaching to Learning und Constructive Alignment: Zwei hochschuldidaktische Prinzipien auf dem Prüfstand. *Impact Free*, 14. Hamburg. URL: <https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2018/02/Impact-Free-14.pdf>

Reinmann, G. (2019). Forschendes Lernen prüfen: Hochschuldidaktische Gedanken zu einer Theorie des Prüfens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 4, 608-626.

Reinmann, G. (2021). Prüfungen auf dem Prüfstand. *Hochschulforum Digitalisierung*. URL: <https://hochschulforumdigitalisierung.de/de/blog/pruefungen-auf-dem-pruefstand>

Bisher erschienene Impact Free-Artikel

Reinmann, G. (2021). Hybride Lehre – ein Begriff und seine Zukunft für Forschung und Praxis. *Impact Free* 35. Hamburg.

Reinmann, G. & Vohle, F. (2021). Vom Reflex zur Reflexivität: Chancen der Re-Konstituierung forschenden Lernens unter digitalen Bedingungen. *Impact Free* 34. Hamburg.

Herzberg, D. & Joller-Graf, K. (2020). Forschendes Lernen mit DBR: eine methodologische Annäherung. *Impact Free* 33. Hamburg.

Weißmüller, K.S. (2020). Lehren als zentrale Aufgabe der Wissenschaft: Drei Thesen zu Ideal und Realität. *Impact Free* 32. Hamburg.

Reinmann, G. (2020). Präsenz – (K)ein Garant für die Hochschullehre, die wir wollen? *Impact Free* 31. Hamburg.

Tremp, P. & Reinmann, G. (Hrsg.) (2020). Forschendes Lernen als Hochschulreform? Zum 50-Jahr-Jubiläum der Programmschrift der Bundesassistentenkonferenz. *Impact Free* 30 (Sonderheft). Hamburg.

Reinmann, G. (2020). Universitäre Lehre in einer Pandemie – und danach? *Impact Free* 29. Hamburg.

Weißmüller, K.S. (2020). Zwei Thesen zum disruptiven Potenzial von OER für öffentliche Hochschulen. *Impact Free* 28. Hamburg.

Casper, M. (2020). Wem gehört die Ökonomische Bildung? Die problematische Leitkultur der Wirtschaftswissenschaften aus hochschul- und mediendidaktischer Perspektive. *Impact Free* 27. Hamburg.

Reinmann, G., Vohle, F., Brase, A., Groß, N. & Jänsch, V. (2020). „Forschendes Sehen“ – ein Konzept und seine Möglichkeiten. *Impact Free* 26. Hamburg.

Reinmann, G., Brase, A., Jänsch, V., Vohle, F. & Groß, N. (2020). Gestaltungsfelder und -annahmen für forschendes Lernen in einem Design-Based Research-Projekt zu Student Crowd Research. *Impact Free* 25. Hamburg.

Reinmann, G. (2020). Wissenschaftsdidaktik-Spielend ins Gespräch kommen. *Impact Free* 24. Hamburg.

Reinmann, G. (2019). Forschungsnahe Curriculumentwicklung. *Impact Free* 23. Hamburg.

Reinmann, G. (2019). Lektüre zu Design-Based Research – eine Textsammlung. *Impact Free* 22. Hamburg.

Reinmann, G., Schmidt, C. & Marquardt, V. (2019). Förderung des Übens als reflexive Praxis im Hochschulkontext – hochschuldidaktische Überlegungen zur Bedeutung des Übens für Brückenkurse in der Mathematik. *Impact Free* 21. Hamburg.

Langemeyer, I. & Reinmann, G. (2018). „Evidenzbasierte“ Hochschullehre? Kritik und Alternativen für eine Hochschulbildungsforschung. *Impact Free* 20. Hamburg.

Reinmann, G. (2018). Was wird da gestaltet? Design-Gegenstände in Design-Based Research Projekten. *Impact Free* 19. Hamburg.

Reinmann, G. (2018). Entfaltung des didaktischen Dreiecks für die Hochschuldidaktik und das forschungsnahe Lernen. *Impact Free* 18. Hamburg.

Klages, B. (2018). Utopische Figurationen hochschulischer Lehrkörper – zum transformativen Potenzial von Utopien am Beispiel kollektiver Lehrpraxis an Hochschulen. *Impact Free* 17. Hamburg.

Burger, C. (2018). Weiterbildung für diversitätssensible Hochschullehre: Gedanken und erste Ergebnisse. *Impact Free* 16. Hamburg.

Reinmann, G. (2018). Strategien für die Hochschullehre – eine kritische Auseinandersetzung. *Impact Free* 15. Hamburg.

Reinmann, G. (2018). Shift from Teaching to Learning und Constructive Alignment: Zwei hochschuldidaktische Prinzipien auf dem Prüfstand. *Impact Free* 14. Hamburg.

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.