

Impact Free

Hochschuldidaktisches Journal

Impact Free 68 – November 2025
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, veröffentlicht auf meinem Blog (<http://gabi-reinmann.de/>).

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

Und was soll das?

Impact Free war gedacht als ein persönliches Experiment. Falls zu wenige Texte über einen gewissen Zeitraum zusammengekommen wären, hätte ich das Vorhaben wieder eingestellt. Dem ist aber nicht so, sodass ich Impact Free bis auf Weiteres fortsetze. Inzwischen sind die Texte auch über die Staats- und Universitätsbibliothek Hamburg [hier](#) erreichbar.

In diesem Journal mache ich in Textform öffentlich, was mir wichtig erscheint: (a) Gedanken, bei denen ich so weit bin, dass sie sich für mehr als Blog-Posts eignen, (b) Texte, die aus diversen Gründen noch nicht geeignet sind für andere Publikationsorgane, (c) Texte, die in Reviews abgelehnt wurden oder infolge von Reviews so weit hätten verändert werden müssen, dass es meinen Intentionen nicht mehr entspricht, (d) Texte mit hoher Aktualität, für welche andere Publikationswege zu langsam sind, (e) inhaltlich passende Textbeiträge von anderen Autorinnen. Genderschreibweise und Textlänge sind bewusst variabel und können frei gewählt werden.

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

Jungiusstraße 9 | 20355 Hamburg

reinmann.gabi@googlemail.com

gabi.reinmann@uni-hamburg.de

<https://www.hul.uni-hamburg.de/>

<http://gabi-reinmann.de/>

LEHRKOMPETENZ- ENTWICKLUNG DURCH GESTALTUNGSPARTNER- SCHAFT

JOHANNA SCHNURR

Zusammenfassung

Die Entwicklung von Lehrkompetenz findet in formalen Weiterbildungen und auch in praxisnaher, kollegialer Zusammenarbeit statt. Der Beitrag analysiert die Zusammenarbeit einer Bildungsforscherin und eines Fachdozenten in einem technischen Modul und zeigt, wie Lehrerentwicklung als gemeinsame Gestaltungsaufgabe gelingen kann. Das Konzept der Gestaltungspartnerschaft wird theoretisch fundiert und empirisch veranschaulicht. Die Analyse macht deutlich, dass Gestaltungspartnerschaften Räume für kooperatives Lehren, geteiltes Wissen und nachhaltige Professionalisierung eröffnen, die eine besondere Form der Entwicklung von Lehrkompetenzen kennzeichnet.

1. Einleitung

Universitäten und Hochschulen für Angewandte Wissenschaften (HAW) sind Bildungs- und Forschungsinstitutionen. Zu ihren Aufgaben gehört es, neue Erkenntnisse zu gewinnen und sie innerhalb des Wissenschaftssystems, beispielsweise an Studierende, aber auch im Sinne der Third Mission an weitere gesellschaftliche Stakeholder, weiterzugeben. Aus wissenschaftsdidaktischer Perspektive werden Ergebnisse und neue Einsichten erst durch Mitteilung und die Möglichkeit der Kritik zu wissenschaftlichen Erkenntnissen (Herzberg, 2023; Scharlau & Jenert, 2024).

Akademische Lehre ist zentraler Bestandteil dieses Kommunikationsprozesses. Um die Professionalisierung zu fördern, bieten Hochschulen hochschuldidaktische Weiterbildungen an – einzeln oder im Verbund. Lehrkompetenzen entwickeln sich zudem nicht nur in formalen, sondern auch in informellen kollegialen Settings. Insbesondere an technischen HAW bleibt bislang weitgehend unklar, wie Lehrkompetenz in disziplinär geprägten Lehrsituationen praxis-

nah und kooperativ weiterentwickelt wird und werden kann. Es fehlt an empirisch gestützten Ansätzen, die Lehrkompetenzentwicklung als kooperativen Gestaltungsprozess im disziplinären Setting begreifen. Der Beitrag adressiert diese Lücke am Beispiel einer Gestaltungspartnerschaft zur Förderung von Gruppenarbeitskompetenz in einem technischen Modul.

Die Ausgangssituation: An einer technischen Hochschule für Angewandte Wissenschaften wendet sich ein Dozent aus dem MINT-Bereich, nennen wir ihn Prof. Behrens, mit einem Anliegen an Dozierende der Schlüsselkompetenzen: Im Rahmen des Moduls „Konstruktionslehre“ müssen die Studierenden die Prüfungsleistung als Gruppenarbeit durchführen. Allerdings fehlen ihnen die Kompetenzen für die Zusammenarbeit in Gruppen, da sie diese Form der Arbeit nicht im Rahmen ihres Studiums erlernt haben. Der Dozent bedauert, dass die angebotenen hochschuldidaktischen Weiterbildungen ihm mit seinen spezifischen Anforderungen nicht weiterhelfen und fragt an, ob es kollegiale Unterstützungsmöglichkeiten gäbe.

Unter den Dozierenden der Schlüsselkompetenzen findet sich eine Person, hier Frau Ahrens genannt, die in einem Design-Based-Research (DBR)-Projekt die integrierte Vermittlung von Sozial- und Fachkompetenzen beforscht. Frau Ahrens und Herr Behrens beschließen, Lehrliegen und Forschungsinteresse zusammenzubringen.¹

Anhand des Lehrduos rekonstruiert Kapitel 3 fallbasiert konkrete Facetten der Zusammenarbeit und leitet Erkenntniseinsichten ab. Diese prägen, was dieser Beitrag als Lehrkompetenzentwicklung durch Gestaltungspartnerschaft herauszuarbeiten versucht. Zuvor erläutert Kapitel 2 die theoretischen Grundlagen. Kapitel 4 fasst die Gelingensbedingungen des Konstrukts einer Gestaltungspartnerschaft zusammen.

2. Theoretische Grundlagen

2.1 Lehrkompetenz als Gestaltungskompetenz

Die Diskussion um Lehrkompetenz in der Hochschuldidaktik ist vielschichtig und beruht auf gewachsenen Kompetenzverständnissen, ihren Unterschieden und Gemeinsamkeiten. Diese Diskussion ist in der Literatur breit

¹ Die vorliegende Fallrekonstruktion ist als Forschungsgeschichte aus Erzählerinnen-Perspektive angelegt; die

Rolle von Frau Ahrens steht für die Beteiligung der Autorin an der Zusammenarbeit.

aufgearbeitet (Erpenbeck, 2012; Schaper, 2012; Seidl, 2021), wobei aktuelle Impulse, etwa zu sogenannten „Future Skills“, neue Perspektiven einbringen (Ehlers et al., 2024; Kalz & Reinmann, 2024).

Für den Beitrag wird Lehrkompetenz im Sinne von Reinmann (2011) als ein Bündel aus didaktischen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Lehrplanung, -entwicklung und -umsetzung, Inhaltswissen zum Lehrgegenstand sowie persönlichen Überzeugungen verstanden (Reinmann, 2011, S. 131). In diesen Überzeugungen spiegelt sich ein Wissenschaftsverständnis wider, demzufolge Lehrende und Lernende gemeinsam daran arbeiten, Wissen weiterzugeben und weiterzuentwickeln (ebd.). Lehrkompetenz in der Hochschullehre basiert somit auf einem reflektierten Umgang mit Wissenschaft ebenso wie auf einem fundierten Verständnis von Lernprozessen (Rhein, 2010). Im Kontext von Fachhochschulen erweitert sich dieses Verständnis um ein „doppeltes Kompetenzprofil“ (Biedermann et al., 2020), das Wissenschaftsbasierung mit Praxisorientierung verknüpft und damit den spezifischen Anforderungen angewandter Lehre gerecht wird.

Lehrkompetenz zeigt sich nicht nur als abstraktes Vermögen, sondern auch im konkreten Feld der akademischen Bildung. Hier steht nicht das Lernen selbst, sondern die Gestaltung von Bedingungen für Lernen im Vordergrund: etwa durch Lernumgebungen, Prozesse oder Aufgaben (Reinmann et al., 2024, S. 24). Das Konzept „Teaching as Design“ versteht darunter u.a.

vorbereitende Tätigkeiten der Planung, interaktive Tätigkeiten während der Durchführung und nachbereitende Reflexion und Bewertung (Goodyear, 2015, S. 32). Abb. 1 stellt die miteinander verflochtenen Aspekte von Lehrkompetenz und den Zusammenhang mit der Gestaltungsorientierung von Lehre dar; beides steht vor allem an einer HAW nicht nur unter dem Anspruch von angewandter Wissenschaft und Fachkompetenz, sondern insbesondere auch unter dem einer hohen Praxisorientierung (Herzberg, 2023).

Aus wissenschaftsdidaktischer Sicht gehört zur Förderung von Lehrkompetenz, sowohl „die Logik von (auf Wissenschaft bezogenen) Lehr-Lern-Prozessen“ zu verdeutlichen, vor dem Hintergrund der Wissenschaftslogik zu reflektieren und „die Knotenpunkte dieser beiden Logiken“ zu betrachten (Rhein, 2010, S. 31). Aus professionstheoretischer Perspektive bedeutet Lehrkompetenzentwicklung, die eigene Praxis zu reflektieren, neue Methoden zu erproben und sich darüber mit Kolleg:innen, Studierenden oder Coaches auszutauschen (Bauer, Kopka & Brindt, 1996, S. 95 ff., nach Kerres et al., 2005, S. 4). Um die beiden Aspekte von Wissenschaft und Lehrpraxis zusammenzuführen, werden nachfolgend die Entstehung und Weitergabe von Wissen betrachtet.

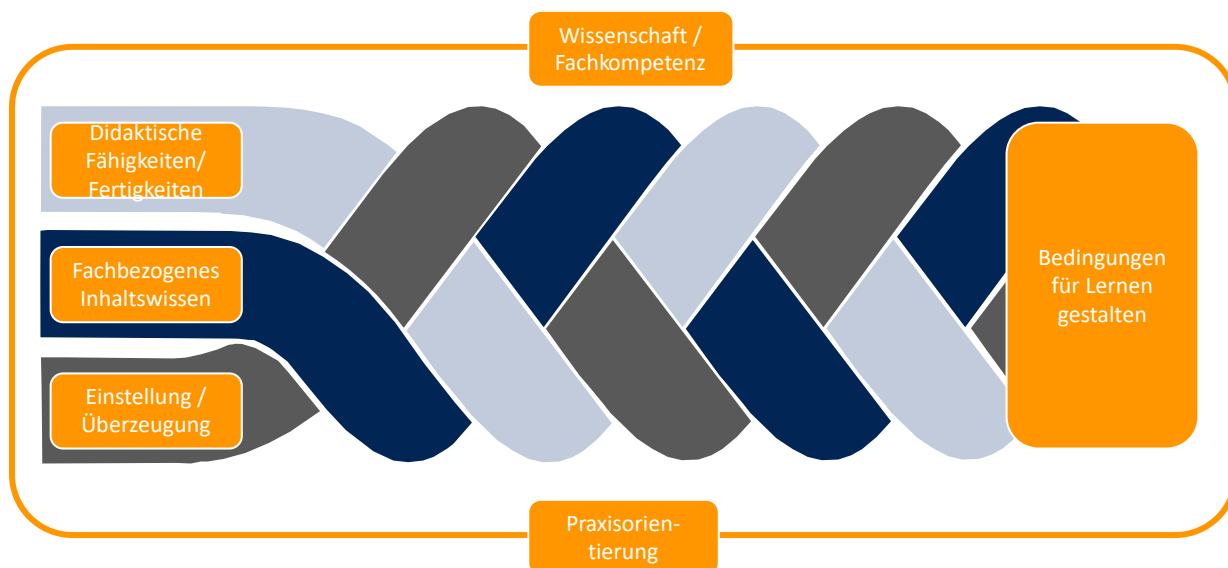


Abb. 1: Akademische Lehrkompetenz (eigene Erstellung in Anlehnung an OECD, 2016, S. 2)

2.2 Wissenstransfer und Ko-Konstruktion

Hochschuldidaktik kann als Wissenschaft, Praxis und Profession verstanden werden (Reinmann et al., 2024, S. 23). Daraus ergibt sich ein besonderes Verhältnis zwischen Wissenschaft und Bildungspraxis. Unterschiedliche disziplinäre Zugänge prägen wissenschaftliche Denk- und Erkenntnisweisen und beeinflussen Forschungsprojekte und Fachdidaktiken (Ruser, 2021). Der Transfer didaktischen Wissens muss dieser Vielfalt gerecht werden.

Wissenschaft-Praxis-Partnerschaften zielen auf Austausch und Weiterentwicklung der Praxis. Reinmann und Brase (2022) konstatieren kritisch, dass der Transfer von Wissen häufig als „additives Element zur Forschung“ verstanden wird (Reinmann & Brase, 2022, S. 2f) und Praxisakteure der Erkenntnisgewinnung außen vorbleiben. Stattdessen braucht es Kooperationen, in denen Wissen gemeinsam generiert werden (Schmiedl, 2022, S. 12).

In Anlehnung an Ruser lässt sich „Transfer“ als ein Prozess der gemeinsamen Wissensgenerierung verstehen, der die Partizipation nicht-wissenschaftlicher Wissensproduzenten ermöglicht und fördert. (Ruser, 2021, S. 410). Reinmann und Brase sprechen von „forschungsimmanentem Wissenstransfer“ (Reinmann & Brase, 2022, S. 3). Diese Partnerschaften vereinen Akteure mit einem gemeinsamen Erkenntnis- oder Problemlösungsinteresse und integrieren verschiedene Wissensarten – wissenschaftliche, praktische, lokale oder erfahrungsbasierte. Neben Lehrpraxis und -forschung nehmen auch weitere Hochschulangehörige und Studierende an solchen Wissensbildungsprozessen teil (Mercer-Mapstone et al., 2017, S. 17).

Die Charakterisierung solcher Beziehungen als „Wissenspartnerschaft“ scheint zu eng, da die Umsetzung nicht expliziert wird. Der vorgeschlagene Begriff der Gestaltungspartnerschaft ermöglicht es, zu hinterfragen, wie die Beziehungen der Akteure in Wissenschaft, Praxis und Lehre im Innen- und Außenverhältnis zu gestalten sind, um Zusammenarbeit als Modus der Wissensgenerierung zu verstehen (Ruser, 2021; Schmiedl, 2022).

2.3 Gestaltungspartnerschaften

Die ko-konstruktive Zusammenarbeit von Wissenschafts- und Praxisakteuren erfordert eine bewusste Gestaltungsaufgabe nach innen, um

eine partnerschaftliche Zusammenarbeit zu ermöglichen. Solche Austauschprozesse sind nicht selbstverständlich: Unterschiedliche Perspektiven benötigen Übersetzungsprozesse; Gestaltungsgrund, Anliegen, Beteiligte und Arbeitsweisen müssen geklärt werden. Zur Beschreibung von Rollen bietet das von Dilger & Euler entwickelte und von Reinmann & Brase weitergeführte Modell Orientierung (Dilger & Euler, 2017; Reinmann & Brase, 2022). Ziel ist ein Zusammenwirken, das Differenz anerkennt und dennoch auf eine gemeinsame Fragestellung ausgerichtet ist (vgl. Dilger & Euler, 2017; Kerres et al., 2022). Die Auswahl und Einbindung ggf. weiterer Akteure braucht ein gemeinsames Kontextverständnis. Entscheidend ist, „welche Formate des Zusammenwirkens welche Effekte erzielen“ (Kerres et al., 2022, S. 13). Die Partner bleiben ihren Positionen treu, erkennen aber ihre Interdependenz. Sie arbeiten im Sinne eines „Positivsummenspiels“ zusammen – als Gemeinschaft mit komplementären Interessen (Dilger & Euler, 2017, S. 2).

Jenert (2023) versteht die Interaktion zwischen Wissenschaft und Praxis als Prozess der Verständigung und Gestaltungsaufgabe. Er bezieht sich auf Wissenschaftsdidaktik, in der das „Lehren und Lernen von und über Wissenschaft“ als wechselseitiger Transformationsprozess verstanden wird (Jenert, 2023, S. 16) und greift ethnologische Ansätze zum Erschließen anderer Lebenswelten auf. Verständigung wird zum reziproken Gestaltungsprozess, der es erlaubt, „individuelle Wahrnehmungsmuster und Interpretationen auszutauschen, Unterschiede (und gegebenenfalls Widersprüche) aufzudecken und sich schrittweise anzunähern“ (ebd.).

Auch nach außen besteht eine Gestaltungsaufgabe: Wie die Partner auftreten, welche Ziele sie kommunizieren und wie sie Interventionen rahmen, ist Teil des gemeinsamen Handelns. Meilensteine, Zeitpläne und Erfolgskriterien strukturieren den Prozess funktional wie zeitlich (Kerres et al., 2022). In der Zusammenarbeit entwickeln Beteiligte ihre Kompetenzen weiter, indem sie unterschiedliche Wissensarten und Perspektiven einbringen, gemeinsam analysieren und reflektieren – und dadurch ihre Haltung verändern. Abb. 2 bildet beide Wirkungsrichtungen von Gestaltung und ihre Verbindung durch Verständigungsprozesse ab.

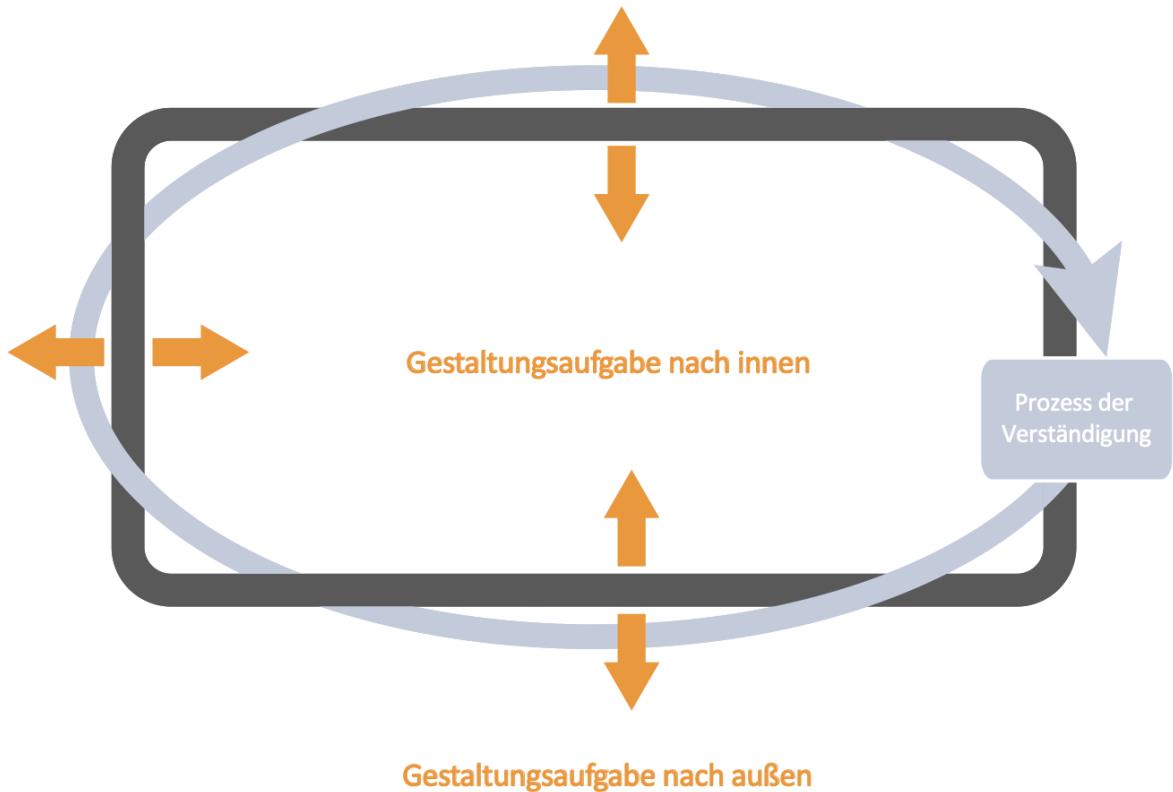


Abb. 2: Gestaltungsaufgaben in einer Partnerschaft, eigene Darstellung

3. Gestaltungspartnerschaft in der Praxis

Nachfolgend werden zur Veranschaulichung einzelne Facetten einer Gestaltungspartnerschaft beschrieben und die jeweiligen Erkenntnisgewinne zusammengefasst. Wir greifen das Fallbeispiel von Herrn Behrens und Frau Ahrens zur Veranschaulichung auf; das Beispiel ist nicht konstruiert, sondern das reflektierte und aufgearbeitete Ergebnis einer sich über mehrere Semester entwickelnden Gestaltungspartnerschaft. Die Partnerschaft ist eingebettet in Austauschprozesse mit weiteren Forschenden, Lehrenden sowie Studierendengruppen, deren Perspektiven in kollegiale Reflexionen einfließen. Der Artikel konzentriert sich auf die Entwicklung von Lehrkompetenz innerhalb der Partnerschaft.

Die Auswahl der Facetten orientiert sich daran, Gestaltungsanteile sichtbar und deren Einfluss auf die Beziehung des Lehrduos nachvollziehbar zu machen. Sie beziehen sich auf das Zusammenwirken nach innen (Abschnitt 3.1 und 3.2), die Gestaltung von Verständigungsprozessen (3.3 und 3.5) und das Auftreten nach außen (3.4).

3.1 Gestaltungs-Mindset

Im vorliegenden Fall verläuft der Verständigungsprozess zwischen Frau Ahrens und Herrn Behrens in verschiedenen Rollen: Frau Ahrens ist Bildungsforscherin, sie leitet das DBR-Projekt und steuert über Designentscheidungen den Forschungsprozess. Sie fundiert die Entwicklung und Umsetzung der Intervention, evaluiert und reflektiert die Ergebnisse theoriegeleitet. Gleichzeitig ist sie Lehrperson und gestaltet die Inhalte und Umsetzung der Lehrangebote zu Gruppenarbeitskompetenzen. Herr Behrens verantwortet die technisch-fachliche Lehre im Modul. Er formuliert Lernziele, Teilnahmevoraussetzungen und Prüfungsformen und ist als Professor auch in der fachlichen Forschung aktiv – allerdings nicht zur eigenen Lehre.

Das gegenseitige Einlassen wird erleichtert durch die Nähe der Konstruktionslehre zum Designansatz: Auch hier ist das Vorgehen iterativ – vom Konzept über Prototypen bis zur Detailgestaltung. Diese Ähnlichkeiten bilden eine Verständigungsbasis für Vorgehen und Methodik. Die Zusammenarbeit wird gemeinsam als Gestaltungspartnerschaft zur Entwicklung eines Prototyps verstanden – und so auch an Dritte kommuniziert.

Erkenntnisgewinn: Die Gestaltungspartnerschaft wird arbeitsfähig durch ein gestaltungsba siertes Mindset beider Partner, das Verständigung erleichtert und unterschiedliche Herkünfte verbindet.

3.2 Geteilter Ziel-Pool

Ebenfalls entscheidend für einen gemeinsamen Bearbeitungsprozess ist, dass beide Parteien das zu erforschende Problem als relevant erkennen (Kerres et al., 2022). Nach Rowe sind sie wechselseitig aufeinander angewiesen, um gemeinsam gestalten zu können: „Collaboration promotes relationships in which individuals behave interdependently [...] in order to collectively innovate and problem-solve [...]“ (Rowe et al., 2021, S. 1516).

Das Anliegen von Herrn Behrens liegt im Kern der Lehrtätigkeit von Frau Ahrens, sodass eine hohe Anschlussfähigkeit im Problemverständnis besteht: Beide entscheiden regelmäßig über Einsatz und Gestaltung von Gruppenarbeiten aus fachdidaktischer Sicht. Aus ihrer jeweiligen Praxis heraus haben sie relevante Probleme identifiziert. Die Idee, bislang additiv unterrichtete Sozialkompetenzen bzw. rein methodisch genutzte Gruppenarbeiten in einem technischen Modul zu verweben, eröffnet beiden eine Lösungsperspektive: Für Frau Ahrens entsteht eine praxisnahe Lehrsituation, um Gruppenarbeitskompetenzen zu vermitteln; Herr Behrens profitiert in der Fachlehre vom angereicherten sozialen Lernprozess.

Beide arbeiten in einer interdisziplinären Lehrkooperation auf Augenhöhe. Jeder verantwortet seinen Teil der Lehre. In der Umsetzung agieren sie kollegial, was arbeitsteiliges Lehren ermöglicht. Beide engagieren sich in der Arbeitsgruppe „Innovative Lehre“ und interessieren sich für die Weiterentwicklung von Hochschullehre. In Gesprächsrunden tauschen sie Erfahrungen aus und diskutieren gemeinsam Ideen Dritter. Die Möglichkeit, ihr Projekt beim „Tag der Lehre“ öffentlich vorzustellen, wirkt ebenfalls motivierend.

Erkenntnisgewinn: Die Partner einer Gestaltungspartnerschaft sind nicht nur im Einzelfall verbunden, sondern durch die Möglichkeit des Transfers. Ein geteilter Zielpool geht über ein gemeinsames Problemverständnis hinaus: Vielfältige gemeinsame Ziele und Motive stärken die Beziehungsqualität.

3.3 Bewusstsein für Unterschiede

Die Lehrbeziehung zwischen Frau Ahrens und Herrn Behrens ist zugleich durch Unterschiede geprägt, etwa in Statusgruppe, Lehrverpflichtung oder disziplinärer Zugehörigkeit (siehe Tabelle 1).

Der Umgang mit Unterschieden und das Verständnis von Diversität als Bereicherung sind grundlegend für Formate wie Team-Teaching (Bauer & Rohr, 2022). Darunter kann eine „kooperative Lehr-, Lern- und Arbeitsform von mindestens zwei Lehrpersonen in mindestens zwei Phasen einer Lehrveranstaltung (Vorbereitung, Durchführung, Reflexion)“ verstanden werden (Kempen & Rohr, 2011, S. 4). Thielsch (2019) unterscheidet zwischen Co-Teaching als Überbegriff für gemeinsam durchgeführte Lehrveranstaltungen von mehreren Expert:innen und Team-Teaching, wenn gleichgewichtete Anteile an Gestaltung und Durchführung bestehen und die Lehrenden von Studierenden als gleichberechtigt wahrgenommen werden (Thielsch, 2019, S. 164f.).

Lehrteams fördern nicht nur studentisches Lernen, sondern auch kollegiale Professionalisierung. In hochschuldidaktischer Weiterbildung lehren oft erfahrene und weniger erfahrene Lehrpersonen gemeinsam. Dies eröffnet eine „Verwobenheit individuellen Lernens in sozialen Kontexten“ (Thielsch, 2019, S. 162). Die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Wissensformen kann „mitunter irritieren“ – und genau darin liegt ein Reflexionspotenzial (Thielsch, S. 164).

Die Zusammenarbeit von Frau Ahrens und Herrn Behrens erfüllt nicht die Kriterien des Team-Teachings: Ihre Beiträge sind nicht gleichgewichtet, beide sind nicht in allen Phasen präsent, und sie arbeiten in verschiedenen Fachgebieten. Auch ein Weiterbildungsverhältnis liegt nicht vor. Vielmehr gestaltet Frau Ahrens in der sozial-interaktiven Dimension, während Herr Behrens die fachliche Verantwortung trägt.

Tab. 1 (eigene Darstellung)

	Frau Ahrens	Herr Behrens
Statusgruppe	LfbA	Professur
Geschlecht	W	M
Alter	Mitte 40	Anfang 60
Titel	M.A.	Prof. Dr. Ing., Dipl.-Ing.
Lehrbeauftragung	Keine formale/ DBR-Engagement	Reguläres Deputat
Präsenz der Lehrenden	Digitale Angebote für die Selbststudi- enzeit Mitwirkung an Prüfungen	Präsenz- und digi- tale Angebote, Prä- senz- und Selbststu- dienzeit; Gestaltung der Prüfungen
Verantwor- tete Prü- fungsleis- tung	Freiwillig, Bonus- punkte können er- worben werden; ab 2. Iteration: be- noteter Pflichtteil	Unbenotete und be- notete Pflichtteile im Semester Benotete Leistung zum Semesterende
Gestaltete Lehrinhalte	Aus Lernzielen ab- geleitet: Sozial- kompetenzen als Prozessziele	Aus Lernzielen des Moduls abgeleitet, Fachwissen und Praxiserfahrung
Umsetzbar- keit der In- tervention	Ohne Herrn Beh- rens nicht möglich, weil dann rein ad- ditive Vermittlung	Ohne Frau Ahrens möglich (bspw. Wahl anderer Prü- fungsform)

Dennoch lässt sich der Begriff des Co-Teachings heranziehen, um die Tiefe der Zusammenarbeit zu beschreiben: Ziel ist die substanzielle Umgestaltung der Lehr-Lernumgebung des Moduls – von der Konzeption über die Durchführung bis zur Reflexion, wenn auch mit unterschiedlichen Anteilen. Der regelmäßige Austausch bietet produktive Irritationen, die wechselseitiges Lernen fördern. So entstehen individuelle Lernprozesse, die zur Weiterentwicklung der Gestaltungskompetenz beitragen.

Erkenntnisgewinn: Gestaltungspartnerschaften ermöglichen gemeinsames Lernen und Co-Teaching auch ohne formale Gleichstellung oder hochschuldidaktische Zielsetzungen von Team-Teaching-Formaten. In einem kollaborativen Gestaltungsverständnis müssen Beiträge nicht gleich verteilt sein, um soziale und fachliche Lernprozesse zu ermöglichen.

3.4. Gestaltungsarbeit als Prozess

Eine Teamreflexion für Studierende anhand eines Fragebogens ist ein zentrales Lehrmaterial der Intervention, um die Aufmerksamkeit der Studierenden auf ihre Gruppendynamik zu lenken. Herr Behrens setzte den Bogen in seiner Vorlesung probeweise ein, stellte jedoch weiterhin Schwierigkeiten bei Interaktion, Feedback und Selbstorganisation der Gruppen fest. Es zeigte sich, dass den Studierenden nicht nur methodisches Wissen fehlte, sondern auch ein

grundlegendes Verständnis für Teamprozesse und Reflexion. Daher wurde die Intervention weiterentwickelt: In einer Vorlesung wurde erläutert, was Reflexion bedeutet, wie sie die Zusammenarbeit verbessert und wie Teams gemeinsam reflektieren können. Frau Ahrens ordnete das Vorgehen ein und stellte den Reflexionsbogen vor. Die Studierenden erfuhren, worauf sie in der Gruppenarbeit achten sollten, warum frühe Klärungen hilfreich sind und wie Probleme angesprochen werden können. Herr Behrens ergänzte aus seiner Lehrpraxis konkrete Beispiele, die Veränderungen im Teamverlauf veranschaulichten.

Die studentischen Gruppen wurden aufgefordert, die Teamreflexion mehrfach durchzuführen und in Zwischenpräsentationen zu thematisieren. Anfangs bezogen sich Frau Ahrens und Herr Behrens mit Fragen auf ihre Fachdomänen; mit zunehmender gemeinsamer Prüfungserfahrung näherten sich ihre Rückfragen an. Dieser wechselseitige Lernprozess führte zu einem integrativen Fragenset, das den Studierenden die Verbindung zwischen fachlichen und sozialen Kompetenzen verdeutlicht. Aus der Semesterabschlussreflexion entstanden Anpassungen von Umfang und Anforderungen der Teamreflexionen. Ergebnisse einer inhaltlichen Auswertung zeigten Gruppenprobleme über den Semesterverlauf und flossen in die Vorlesungen und ergänzende Angebote für die Selbststudienzeit ein.

Nach Thielsch hängt die Entwicklung von Lehrkompetenz in Teaching-Teams mit Feedbackprozessen zusammen – insbesondere dem Austausch über Lehrpraxis, der Verbindung unterschiedlichen Wissens und der Selbstreflexion (Thielsch, 2019, S. 179). Im vorliegenden Fall lag der Fokus weniger auf dem Lehrhandeln selbst, sondern auf der Nutzung des neu gestalteten Lehrmaterials. Die Teamreflexionen machten studentische Probleme sichtbar und boten Anlässe für Dialog. So wurde das Wie und Warum der Vermittlung von Gruppenarbeitskompetenz gemeinsam reflektiert. Daraus wiederum entwickelte sich ein vertieftes Verständnis und die Beziehung zwischen den Lehrenden wurde gestärkt. Ihre Zusammenarbeit wurde nach außen sichtbarer.

Erkenntnisgewinn: Die Gestaltungspartnerschaft entsteht anlassbezogen und entwickelt sich durch gemeinsame Erfahrungen weiter. Gemeinsame Gestaltungsarbeit wird über die Zeit nicht nur im Ergebnis, sondern auch im Prozess manifester.

3.5. Gestaltung und Haltung im Wechselspiel

Ein zentraler Moment in der gemeinsamen Intervention war der Moment der Gruppenbildung. Im ersten Semester bildeten die Studierenden ihre Gruppen selbst – mit der Vorgabe, alle vertretenen Studiengänge zu integrieren. Allerdings wurde die Umsetzung nicht nachgeprüft. Das führte zu sehr heterogenen und zu auffällig homogenen Gruppen. Bei der ersten Zwischenpräsentation wurde dies sichtbar, doch umfassende Änderungen waren kaum mehr möglich. Zudem kamen im Verlauf des Semesters neue Studierende hinzu, was die Gruppen weiter veränderte. Einige wuchsen, andere blieben unverändert. Die Studierenden empfanden die ungleichen Voraussetzungen als unfair; Betreuung und Bewertung wurden für die Lehrenden herausfordernd und führten zu einem Teambonus für heterogene Teams.

In der Semesterabschlussreflexion beschlossen Frau Ahrens und Herr Behrens, die künftige Gruppenbildung an fachlichen Kompetenzen auszurichten. Ziel war es, den Kollaborationsmehrwert durch gezielte Vielfalt zu erhöhen. Dazu wurden relevante Kompetenzen tabellarisch aufbereitet; die Studierenden schätzten sich selbst von „Anfänger“ bis „Experte“ ein. Um je zwei Expert:innen gruppierten sich weitere Mitglieder selbstständig. Das Ergebnis waren ausgewogenere Teams.

Die Neugestaltung basierte auf kollegialen Reflexionsgesprächen zur Frage der Verantwortung im Lernprozess. Wenn Gruppenarbeit als sozialer Lernprozess verstanden wird, bedarf es durchdachter Rahmenbedingungen – was eine veränderte Rolle der Lehrenden erfordert. Die unterschiedlichen Annahmen wurden diskutiert und in der Phase der Umgestaltung sowohl didaktisch als auch fachlich umgesetzt. Die Entwicklung der eigenen Lehrhaltung zeigte sich in der Weiterentwicklung der Intervention.

Erkenntnisgewinn: Auch dysfunktionale Effekte können in Gestaltungspartnerschaften metakognitive Prozesse auslösen; gleichzeitig kann die gemeinsame Gestaltungsarbeit dazu beitragen, die eigene Haltung zu entwickeln.

4. Zum Schluss: Was Gestaltungspartnerschaften ermöglicht

Ein besonderer Wert der beschriebenen Gestaltungspartnerschaft liegt darin, einen Erfahrungs- und Resonanzraum zu eröffnen, der zwischen individuellen Lehrkompetenzen und der gemeinsamen Gestaltungsaufgabe angesiedelt ist. Aus den beschriebenen Facetten lassen sich Charakteristika und Gelingensbedingungen für eine solche Partnerschaften ableiten:

- *Gestaltungspartnerschaften wachsen, verändern sich, sind iterativ:* Gemeinsames Gestalten ist ein Prozess, der über mehrere Semester reichen kann, um verschiedene Lösungsansätze zu testen, anzupassen und zu reflektieren. Auch Intensität, Tiefe und Rollenverteilung verändern sich im Verlauf.
- *Gestaltungspartnerschaften sind ko-konstruktiv und kooperativ:* Sie basieren auf einem geteilten Anliegen und daraus folgenden Zielen. Partner bringen je eigenes Wissen ein und machen Gestaltungsvorschläge. Sie sind ko-konstruktiv im gemeinsamen Entwerfen (z. B. Ideen, Prototypen, Auswertungen) und kooperativ, weil viele Schritte arbeitsteilig erfolgen.
- *Gestaltungspartnerschaften sind integrativ:* Da sie nicht selbstverständlich sind, gelten sie als „fragil“ (vgl. Kerres et al., 2022). Ihr Fokus liegt auf dem Gemeinsamen, nicht auf dem Trennenden. Unterschiede können bereichern, da sie Perspektivvielfalt eröffnen und Gestaltungsspielräume erweitern. Der gestaltungsimmanente Wissenstransfer integriert kontinuierlich verschiedene Sichtweisen und Erfahrungen.
- Solche Partnerschaften können *symmetrisch als auch asymmetrisch* sein: Anders als im Team-Teaching geht es nicht um äußerlich gleiche Rollenanteile, sondern um Gleichwertigkeit in der Gestaltung. Partner übernehmen unterschiedlich große Anteile, verstehen sich aber als gleichwertige Urheber. Diese Verhältnisse können sich phasenweise verändern.

Auch die beteiligten Personen prägen Gestaltungspartnerschaften wesentlich:

- Gestaltungspartner brauchen ein *gemeinsames Mindset*, das Design nicht nur als „Produktions“, sondern auch als Erkenntnismodus anerkennt und dadurch Entwicklung ermöglicht.

- Sie brauchen *individuelle Motivation* – etwa Qualifikationsziele, Interesse an Lehrentwicklung oder Anerkennung –, die anschlussfähig ist und nicht im Widerspruch zur gemeinsamen Aufgabe steht.
- Sie brauchen die *Bereitschaft zur Weiterentwicklung und Wissensteilung*: Offenheit für neue Perspektiven und die Einsicht, nicht in Konkurrenz zu stehen, sind zentrale Voraussetzungen.

Gestaltungspartnerschaften in der Hochschullehre bieten eine Möglichkeit, Lehrentwicklung und Kompetenzförderung kooperativ zu verstehen und zugleich individuell auszuprägen. Sie folgen keinem starren Ansatz, sondern beruhen auf flexiblen, emergenten Prozessen: Ko-konstruktives Gestalten eröffnet Räume für Lehr-Innovationen, soziales Lernen und die dialogische Aushandlung von Rollen und Zielen. Ihre konkrete Ausgestaltung trägt institutionellen und organisatorischen Kontexten Rechnung. So können Gestaltungspartnerschaften zur Verbesserung der Lehrqualität und zur nachhaltigen Professionalisierung der Lehrenden beitragen.

Literatur

Bauer, L. & Rohr, D. (2022). Wertschätzen im Teamteaching – Operatoren zur Wirksamkeit. *Forschung und Innovation in der Hochschulbildung*, 13. [DOI](#)

Biedermann, H., Krattenmacher, S., Graf, S. & Cwik, M. (2020). Zur Bedeutung des doppelten Kompetenzprofils in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38, 326-342. [DOI](#)

Dilger, B. & Euler, D. (2017). Wissenschaft und Praxis in der gestaltungsorientierten Forschung – ziemlich beste Freunde? *Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online, Entwicklungsbezogene (Praxis-)Forschung*(33), 1-18.

Ehlers, U.-D., Eigbrecht, L., Horstmann, N., Matthes, W., Piesk, D. & Rampelt, F. (2024). Future Skills für Hochschulen: Eine kritische Bestandsaufnahme - Vorveröffentlichung. In Stifterverband (Hrsg.), *Future Skills lehren und lernen: Schlaglichter aus Hochschule, Schule und Weiterbildung*.

Erpenbeck, J. (2012). Was »sind« Kompetenzen? In W.G. Faix (Hrsg.), *Kompetenz: Festschrift, Prof. Dr. John Erpenbeck zum 70. Geburtstag* (S. 1-57). Stuttgart Kompetenz-Tag, Stuttgart. Steinbeis-Edition.

Goodyear, P. (2015). Teaching as design. *HERDSA Review of Higher Education*, 2, 27-52.

Herzberg, D. (2023). *Konzeption einer Wissenschaftsdidaktik für die Fachhochschule*. [Dissertation] Universität Hamburg.

Jenert, T. (2023). Design-Based Research als Erforschung und Gestaltung von Interaktionsprozessen zwischen Wissenschaft und Bildungspraxis. In H.-H. Kremer, H. Ertl, & P.F.E. Sloane (Hrsg.), *Wissenschaft trifft Praxis - Designbasierte Forschung in der beruflichen Bildung* (S. 11-23). Bundesinstitut für Berufsbildung.

Kalz, M. & Reinmann, G. (2024). Erneuerung der Hochschule von aussen nach innen oder umgekehrt? Kritische Diskussion und Alternativen zur Future Skills-Bewegung. *Impact Free - Hochschuldidaktisches Journal*, 57. [URL](#)

Kempen, D. & Rohr, D. (2011). Team Teaching in Higher Education. In B. Behrendt, H.-P. Voss & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre (L 3.6)*. Bd. Teil L. Raabe.

Kerres, M., Euler, D., Seufert, S., Hasanbegovic, J. & Voss, B. (Hrsg.). (2005). *Lehrkompetenz für eLearning-Innovationen in der Hochschule: Ergebnisse einer explorativen Studie zu Massnahmen der Entwicklung von eLehrkompetenz*. SCIL Swiss Centre for Innovations in Learning, Institut für Wirtschaftspädagogik.

Kerres, M., Sander, P. & Waffner, B. (2022). Zum Zusammenwirken von Bildungsforschung und Bildungspraxis: Gestaltungsorientierte Bildungsforschung als Ko-Konstruktion. *Bildungsforschung*, 2, 1-20. [DOI](#)

Mercer-Mapstone, L. et al. (2017). A systematic literature review of students as partners in higher education. *International Journal for Students as Partners*, 1. [DOI](#)

OECD (2016). *Global competency for an inclusive world*. [URL](#). Nicht mehr veröffentlichtes Manuskript, daher auf Anfrage von der Autorin erhältlich. Stand vom 10. Februar 2017.

Reinmann, G. (2011). Förderung von Lehrkompetenz in der wissenschaftlichen Weiterbildung: Ausgangslage, Anforderungen und erste Ideen. In M. Weil, M. Schiefner, B. Eugster & K. Futter (Hrsg.), *Aktionsfelder der Hochschuldidaktik. Von der Weiterbildung zum Diskurs* (S. 129-149). Waxmann.

Reinmann, G. & Bräse, A. K. (2022). Forschungsimmaterielles Wissenstransfer in der Hochschullehre mit Design-Based Research: Die Rolle von Wissenspartnerschaften. *Bildungsforschung*, 2, 1-14. [DOI](#)

Reinmann, G., Herzberg, D. & Bräse, A. (2024). *Forschendes Entwerfen Design-Based Research in der Hochschuldidaktik*. transcript.

Rhein, R. (2010). Lehrkompetenz und wissenschaftsbezogene Reflexion. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 5(3), 29-56. [DOI](#)

Rowe, N., Martin, R., Buck, R. & Mabingo, A. (2021). Teaching collaborative dexterity in higher education: Threshold concepts for educators. *Higher Education Research & Development*, 40(7), 1515-1529. [DOI](#)

Ruser, A. (2021). Wissenstransfer. In T. Schmohl & T. Philipp (Hrsg.), *Handbuch Transdisziplinäre Didaktik* Bd. 1 (S. 407-415). transcript.

Schaper, N. (2012). *Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre*. HRK Projekt nexus. [URL](#)

Scharlau, I. & Jenert, T. (2024). Einleitung: Zur Wissenschaftsdidaktik. In *Wissenschaftsdidaktik als kritische Kommunikationsanalyse. Ein Sammelband zur Weiterführung eines Gedankens von Ludwig Huber* (S. 7-11). Barbara Budrich.

Schmiedl, F.L. (2022). Von der Einbahnstraße zum Beziehungsraum Relationstheoretische Überlegungen zum Forschungs-Praxis-Transfer. *Bildungsforschung*, 2, 1-16.

Seidl, T. (2021). Förderung von Schlüsselkompetenzen. In R. Kordts-Freudinger, N. Schaper, A. Scholkmann & B. Szczyrba (Hrsg.), *Handbuch Hochschuldidaktik* (S. 117-128). utb. [DOI](#)

Thielsch, A. (2019). Feedback in Team Teaching-Konstellationen. Eine Studie zur Lehrkompetenzentwicklung durch Begegnung anderer Wissensformen. *Die Hochschullehre. Interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre*, 5, 161-186.

Autorin

Johanna Schnurr

Technische Hochschule Lübeck / Universität
Hamburg
E-Mail: johanna.schnurr@th-luebeck.de

Bisher erschienene Impact Free-Artikel

Reinmann, G. (2025). Kreativ sein ohne KI? – Brief an einen fiktiven Studenten. *Impact Free* 67. Hamburg.

Reinmann, G. & Vohle f, F. (2025). Werkstolz mit KI? Autoethnografischer Blick auf einen selbstbezüglichen Dialog. *Impact Free* 66. Hamburg.

Schlatter, M., Tschopp, D., Fischer, R., Felder, J. & Thüring, J. (2025). Künstliche Intelligenz und Hochschullehre: der Beitrag von Communities of Practice für einen konstruktiven Umgang am Beispiel von EduAI@FHNW. *Impact Free* 65. Hamburg.

Arn, C. (2025). Immersion, didaktisches Dreieck, Agilität – Modellierungen für lernendenzentriert-entwicklungsorientiert-agile Bildung. *Impact Free* 64. Hamburg.

Reinmann, G. (2025). Paradoxien: Ein theoretisches Forschungsinstrument im Diskurs zu Künstlicher Intelligenz. *Impact Free* 63. Hamburg.

Herzberg, D. & Reinmann, G. (2025). Dialogmaschinen im kommunikativen Beziehungsgeflecht der Hochschulbildung: Idealtypische Nutzungsmodi. *Impact Free* 62. Hamburg.

Reinmann, G. (2025). Hüter, Kümmerer, Vormund? Eine Universität der Avatare: Ein Gedankenexperiment. *Impact Free* 61. Hamburg.

Reinmann, G. (2024). Generative Künstliche Intelligenz in der Hochschullehre: Ein Interview. *Impact Free* 60. Hamburg

Rachbauer, T. (2024). KI-Folio: E-Portfolio-gestütztes Reflektieren mit generativer KI begleiten. *Impact Free* 59. Hamburg.

Reinmann, G. (2024). Gedankenexperimente als bildungstheoretisches Instrument in der Forschung zu Künstlicher Intelligenz im Hochschulkontext. *Impact Free* 58. Hamburg.

Kalz, M. & Reinmann, G. (2024). Erneuerung der Hochschule von außen nach innen oder umgekehrt? Kritische Diskussion und Alternativen zur Future Skills-Bewegung. *Impact Free* 57. Hamburg.

Reinmann, G. (2024). Wissenschaftsdidaktik. *Impact Free* 56. Hamburg.

Reinmann, G. (2024). Forschendes Entwerfen – ein Modell für Research Through Design und seine Entwicklung. *Impact Free* 55. Hamburg.

Reinmann, G., Rhein, R. & Herzberg, D. (2023). Generative KI als Treiber von Wissenschaftsdidaktik – ein vorläufiges Positionspapier. *Impact Free* 54. Hamburg.

Reinmann, G. & Schiefner-Rohs, M. (2023). Linking Locations: Hybridität in der Lehre als didaktisch motivierte digitale Standortverknüpfung. *Impact Free* 53. Hamburg.

Reinmann, G. (2023). Fragen von der Hochschuldidaktik an die Hochschuldidaktik – Interview-Einblicke. *Impact Free* 52. Hamburg.

Reinmann, G. (2023). Wozu sind wir hier? Eine werbasierte Reflexion und Diskussion zu ChatGPT in der Hochschullehre. *Impact Free* 51. Hamburg.

Rachbauer, T. Hansen, C. (2022). E-Portfolio-unterstütztes Reflektieren In der profigrafischen Lehrer*innenbildung am Beispiel der Universität Passau. *Impact Free* 50. Hamburg.

Seidl, E. (2022). Zum Mehrfachnutzen fachsensibler Hochschuldidaktik für Studierende, Lehrende und Studiengangsverantwortliche. *Impact Free* 49. Hamburg.

Reinmann, G., Schmidt, M. & Vohle, F. (2022). Hochschullehre in der Mathematik – ein wissenschaftsdidaktisches Gespräch. *Impact Free* 48. Hamburg.

Zimpelmann, E. (2022). Fachkräfte-On-Demand“ aus den Hochschulen (?) Ein Kommentar zu den Plänen der Europäischen Kommission. *Impact Free* 47. Hamburg.

Reinmann, G. (2022). Hochschullehre als designbasierte Praxis: Lernen von den Designwissenschaften. *Impact Free* 46. Hamburg.

Seidl, E. (2022). Emotional ups and downs in the virtual classroom. The case of translator training. *Impact Free* 45. Hamburg.

Reinmann, G. (2022). Hybride Lehre synchron gestalten – Skizze zu einer Projektidee (Hero). *Impact Free* 44. Hamburg.

Rachbauer, T. & de Forest, N. (2021). Designing individualized digital learning environments in ILIAS using ladders of learning: Practical experiences from University of Passau. *Impact Free* 43. Hamburg.

Rachbauer, T. & Plank, E.E. (2021). Mapping Memory? Begründungslinien und Möglichkeiten der digitalen Verortung von Erinnerung in Vermittlungskontexten an einem Beispiel aus der Lehrer*innen-Bildung. *Impact Free* 42. Hamburg.

Reinmann, G. & Vohle, F. (2021). Forschendes Sehen in der Studieneingangsphase – ein Konzeptentwurf für die Nachverwertung von SCoRe. *Impact Free* 41. Hamburg.

Reinmann, G. & Bräse, A. (2021). Das Forschungs-fünfeck als Heuristik für Design-Based Research-Vorhaben. *Impact Free* 40. Hamburg.

Schmidt, M. & Vohle, F. (2021). Mathematik-Vorlesungen neu denken: Vom didaktischen Design zu Design-Based Research. *Impact Free* 39. Hamburg.

Gumm, D. & Hobuß, S. (2021). Hybride Lehre – Eine Taxonomie zur Verständigung. *Impact Free* 38. Hamburg.

Reinmann, G. (2021). Präsenz-, Online- oder Hybrid-Lehre? Auf dem Weg zum post-pandemischen *Teaching as Design*. *Impact Free* 37. Hamburg.

- Reinmann, G. (2021). Prüfungstypen, -formate, -formen oder -szenarien? *Impact Free* 36. Hamburg.
- 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 Bundesasistentenkonferenz. *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., Bräse, A., Groß, N. & Jänsch, V. (2020). „Forschendes Sehen“ – ein Konzept und seine Möglichkeiten. *Impact Free* 26. Hamburg.
- Reinmann, G., Bräse, 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- Spielegend 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 transformatorischen 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 Denkmäler – Ein Kommentar. *Impact Free* 10. Hamburg.
- Reinmann, G. (2017). Verfestigung 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.