

Impact Free

Hochschuldidaktisches Journal

Impact Free 69 – Februar 2026
HAMBURG

THEORETISCHES FORSCHEN – ENTWURF, UM EINEN ANFANG ZU MACHEN

GABI REINMANN

Vorbemerkung

Wer ein Handbuch oder gar Lehrbuch zum theoretischen Forschen sucht, wird vermutlich frustriert: Während vor allem für das empirische Forschen zahlreiche Lehrwerke und Kompendien vorhanden sind und selbst für gestaltendes Forschen wie Design-Based Research (DBR) inzwischen Beiträge und Bücher zur Verfügung stehen, die sich auch an die wenden, die diese Form des Forschens erlernen wollen, gibt es eben dies für theoretisches Forschen nicht. Mir ist es daher schon länger ein Anliegen, für die Hochschulbildungsforschung aufzuzeigen, wie theoretische Forschung in der Forschungslandschaft zu verorten ist und welche Vorgehensweisen sich hierzu anbieten.

Für unseren Masterstudiengang Higher Education (MHE)¹ habe ich nun im Rahmen von Materialien zur selbstorganisierten Nutzung einen Anfang gemacht, um diesem Umstand etwas entgegenzusetzen. Möglichst prägnant – mit allen damit verbundenen Risiken – habe ich versucht, den Studierenden einen Überblick über theoretisches Forschen zu verschaffen, und einen entsprechenden Text verfasst. Zugleich möchte ich damit das Interesse an dieser Form der Erkenntnisgewinnung wecken.

Diesen Entwurf, den ich als einen *Anfang* betrachte, möchte ich nun allen Interessierten über den vorliegenden Impact Free-Artikel zugänglich machen. Mittelfristig soll daraus ein kleines Kompendium werden – ohne, dass ich es wage, einen Termin für dessen Fertigstellung anzugeben. Ich hoffe aber, dass bereits dieser Anfang eine Hilfe ist und Möglichkeiten des theoretischen Forschens im Kontext Hochschulbildung verständlich aufzeigt.

Einordnung: Wo steht theoretisches Forschen in der Forschungslandschaft?

Forschen bedeutet, etwas zu entdecken, zu verstehen, zu durchdringen, zu erklären, kurz: zu erkennen, und dann zu Aussagen zu gelangen, die einen bestimmten Grad von Allgemeingültigkeit haben. Diese Aussagen bilden wissenschaftliches Wissen; gemeinhin spricht man diesem Wissen theoretischen Charakter zu. Eine, wenngleich grobe, Unterscheidung auf dem Feld des wissenschaftlichen Erkennens ist die zwischen empirischem und theoretischem Forschen. Diese Unterscheidung bezieht sich auf die *Erkenntnismittel* und damit auf die Frage: Erkenne ich etwas primär, indem ich theoretisch tätig bin – kurz: durch *Denken* – oder indem ich empirisch tätig bin – kurz: durch *Erfahren*? Die Unterscheidung bedeutet hingegen nicht, dass beim empirischen Forschen keine Arbeit an und mit Theorien stattfindet. Das wäre auch ein Widerspruch, da alles Forschen auf Theorie (Wissen) hinauslaufen soll und will.

Erfahren und Denken sind hier Platzhalter-Begriffe für eine Vielzahl von epistemischen (auf Wissen hinauslaufenden) Tätigkeiten; sie sind nicht optimal, denn Forschende denken und erfahren immer etwas, können aber eine erste Hilfe sein, wenn man sie wie folgt verwendet: *Erfahren* steht dafür, systematisch und nachvollziehbar Erfahrungen zu machen, indem Daten zu einem Phänomen erhoben und ausgewertet werden. Dazu bedient man sich vielfältiger etablierter Methoden: Beobachtung, Befragung, Analyse verschiedenster Artefakte sowie qualitative und quantitative Auswertungsverfahren. *Denken* steht dafür, sich systematisch und nachvollziehbar Gedanken zu einer Frage zu machen und dazu verschiedene epistemische Tätigkeiten zu vollziehen. Ein allgemein anerkannter Methodenkanon existiert hierzu nicht.

Neben dem Erkennen durch Erfahren (empirisches Forschen) und dem Erkennen durch Denken (theoretisches Forschen) ist ein Erkennen durch *Verändern* möglich. Dieser Erkenntniszugang liegt auf einer anderen logischen Ebene. Zeigen lässt sich das an zwei Forschungsgenres, die sich auf dieser Erkenntnisebene befinden: experimentelles und gestaltendes Forschen. *Experimentelles* Forschen generiert mittels kontrollierter Variation (als einer Form von Verändern) Erkenntnis und braucht dazu theoretische

¹ Informationen zum MHE finden sich [hier](#)

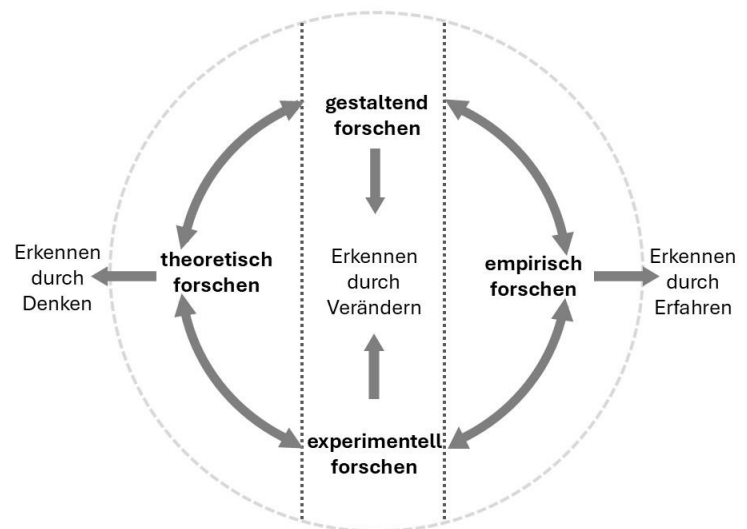
(z.B. Hypothesenbildung) wie auch empirische (z.B. Wirkungsmessung) Tätigkeiten. *Gestaltendes* Forschen bringt mittels iterativer Interventionsentwicklung im Feld (als eine andere Form von Verändern) Erkenntnis und praktischen Nutzen hervor; nötig sind dazu ebenfalls empirische (z.B. Evaluation) und theoretische (z.B. Modellbildung) Tätigkeiten.

Die Grafik verdeutlicht, dass die verschiedenen Erkenntniszugänge zueinander in Beziehung stehen: Es handelt sich nicht um trennscharfe Kategorien, verbunden mit dem Anliegen, jedes Forschungsvorhaben exakt einzuordnen. Vielmehr sind es Markierungen in einer Forschungslandschaft, in der es Kombinationen und Schattierungen des Erkennens durch Denken, Erfahren und Verändern gibt. Die Darstellung ist stark vereinfacht und dient einer groben Orientierung.

Erste Bestimmung: Wie kann man sich theoretischem Forschen nähern?

Im Vergleich zum empirischen Forschen, zu dem es zahlreiche Überblicks- und Lehrwerke gibt, ist das theoretische Forschen zum einen fragmentiert und zum anderen wenig erschlossen: Fragmentiert ist das theoretische Forschen, weil sich verschiedene Disziplinen, Paradigmen, methodologische Schulen etc. mit einem je eigenen Vokabular und Set an Instrumenten durchaus dem theoretischen Forschen widmen (auch wenn es nicht immer so bezeichnet wird): etwa Philosophie und Rechtswissenschaft, rekonstruktive Sozialforschung und postkoloniale Ansätze, Hermeneutik und Phänomenologie, Kritische Theorie und Systemtheorie – um nur ein paar Beispiele zu nennen. Wenig erschlossen ist das theoretische Forschen in dem Sinne, dass es, anders als zum empirischen Forschen, kaum integrierende Überblicks- oder Lehrwerke gibt, wie man theoretisch forschen kann – von Methoden (verstanden als Schritt-für-Schritt-Verfahren), ähnlich den empirischen, ganz zu schweigen. Erschwerend kommt hinzu, dass das Wort Theorie nicht nur in der Alltagssprache, sondern auch in der Wissenschaft vieldeutig ist und über die Fachwissenschaften hinweg höchst unterschiedlich verstanden wird. So lassen sich etwa Begriffe, Konzepte, Modelle und Ansätze oder Paradigmen als Ausprägungen von Theorien verstehen; auch hier werden diese Bezeichnungen so verwendet.

Um einen Zugang zum theoretischen Forschen zu finden, kann es hilfreich sein, die dabei gängigen oder typischen *epistemischen Tätigkeiten* sowie mögliche *Erkenntnisziele* zu identifizieren und annäherungsweise zu beschreiben, auch wenn selbst das nicht immer eindeutig möglich ist. Zudem können einige *Instrumente* im Sinne heuristischer Arbeitsmittel zum theoretischen Forschen bestimmt werden – ohne den Anspruch, ein anleitender Methoden-Kanon zu sein. Für diesen Ordnungsvorschlag gibt es keine konkrete Literaturstelle oder kompakte Literaturliste. Argumente dafür finden sich verteilt in wissenschafts- und erkenntnistheoretischen Schriften, in geisteswissenschaftlichen Beiträgen, in sozial- und bildungswissenschaftlichen Werken sowie in Texten aus der Wissenschaftssoziologie und -geschichte. In jeden dieser Quellenbereiche kann man vertieft eintauchen und Erkenntnisziele und epistemischen Tätigkeiten weiter ausdifferenzieren. Hier aber geht es ausschließlich um eine kompakte Übersicht.



Epistemische Tätigkeiten: Was tut man beim theoretischen Forschen?

Die folgenden epistemischen Tätigkeiten ließen sich sowohl anders benennen als auch anders sortieren; die gewählte Ordnung und Formulierung folgen dem Prinzip der Verständlichkeit und Nähe zu bekannten akademischen Handlungsweisen. In der Regel beziehen sich epistemische Tätigkeiten auf Texte oder andere sprachliche oder symbolische Artefakte (Bilder, Videos, Audios), tangieren damit aber auch die Phänomene oder auch empirische Befunde, die darin thematisiert werden:

- *Explizieren*: Implizite Voraussetzungen und Annahmen, unhinterfragte Begriffe oder Argumentationen etc. identifizieren und sichtbar machen.
- *Rekonstruieren*: Argumentationslinien, Entstehungsbedingungen, Bedeutungs- und Sinnzusammenhänge etc. analysieren und nachzeichnen.
- *Differenzieren*: Begriffe, Aussagen, Ebenen, Perspektiven etc. unterscheiden und auseinanderhalten oder entfalten.
- *Vergleichen*: Begriffe, Konzepte, Ansätze, Interpretationen etc. nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden hin untersuchen und diese abwägen.
- *Abstrahieren*: Allgemeines aus konkreten oder besonderen Beschreibungen, Diskursen etc. herauslösen, von Details absehen oder verallgemeinern.
- *Systematisieren*: Begriffe, Konzepte oder Argumente ordnen, unter etwas Allgemeinerem subsumieren, Cluster oder Typen bilden etc.

Die gelisteten Tätigkeiten gehen oft ineinander über. Wer theoretisch forscht wird wohl immer in irgendeiner Weise, aber mit unterschiedlicher Intensität, Ausprägung und Kombination explizieren, rekonstruieren, differenzieren, vergleichen, abstrahieren und systematisieren, ohne beständig darüber nachzudenken. Indem man die Tätigkeiten benennt, wird es jedoch möglich, sich selbst zu beobachten, im Prozess wie auch im Nachhinein das eigene Vorgehen darzulegen, sich zu korrigieren oder das eigene Tun zu variieren, wenn man ins Stocken gerät etc.

Erkenntnisziele:

Was lässt sich mit theoretischem Forschen erreichen?

Die folgenden Erkenntnisziele sind nicht erschöpfend und auch nicht immer eindeutig von epistemischen Tätigkeiten zu unterscheiden. Die unten gewählte Formulierung in Form von Nomen deutet an, dass sich Erkenntnisziele als Ergebnisse verstehen lassen, in denen allerdings selbst wieder Prozesse liegen. Am Beispiel „Verständnis“ als Erkenntnisziel lässt sich das gut verdeutlichen: Verständnis meint, dass etwa ein Konzept oder ein Phänomen tief durchdrungen ist; dieses Ziel (als Ergebnis) ist allerdings notwendig an den Akt des Verstehens als Prozess gebunden. Wenn ich beispielsweise sage „Ich versuche gerade, den Text genau zu ver-

stehen“, beschreibe ich eine (nicht näher bestimmte) Tätigkeit *und* ein Ziel.

- *Verständnis*: Ziel ist es, etwas tief zu durchdringen, zu begreifen und nachzuvollziehen, sich in etwas einzufühlen oder mit etwas in Resonanz zu treten etc.
- *Kritik*: Ziel ist es, etwas zu hinterfragen bzw. Unhinterfragtes zu erkennen, Grenzen von etwas aufzuzeigen, Inkonsistenzen aufzudecken, zur kritischen Reflexion anzuregen etc.
- *Normsetzung*: Ziel ist es, zu bestimmen und zu begründen, was sein soll oder sollte, wie sich das vom dem unterscheidet, was ist, etc.
- *(Er-)Neuerung*: Ziel ist es, eine andere als bisher eingenommene Perspektive einzunehmen, ein anderes Denkmuster vorzuschlagen, eine kreative Lösung anzubieten etc.

Die gelisteten Erkenntnisziele sind exemplarisch gemeint und nicht voneinander unabhängig. Kritik als Ziel zum Beispiel ist nicht zu haben, ohne dass vorher das, was kritisch beleuchtet werden soll, in der Tiefe verstanden worden ist. Diese (und gegebenenfalls weitere) Erkenntnisziele stehen mit epistemischen Tätigkeiten in einem fluiden Verhältnis: Es ist also keineswegs so, dass man epistemische Tätigkeiten und Erkenntnisziele einander eindeutig zuordnen könnte. Und doch kann eine Matrix mit diesen beiden Dimensionen als Denkwerkzeug helfen, um sich klar zu machen: Wie arbeite ich gerade? Was genau mache ich aktuell wozu? Was könnte ich als nächstes tun?

	Verständnis	Kritik	Normsetzung	(Er-)Neuerung
explizieren				
rekonstruieren				
differenzieren				
vergleichen				
abstrahieren				
systematisieren				

Basishandlungen: Was ist für theoretisches Forschen unverzichtbar?

Unabhängig davon, welche epistemischen Tätigkeiten mit welchen Erkenntniszielen praktiziert werden, ist theoretisches Forschen undenkbar ohne Lesen und Schreiben. In gewisser, wenngleich nicht identischer, Weise gilt das für alle Forschungsgenres, sodass man Lesen und Schreiben als akademische Basishandlungen unter dem allgemeinen Dach des wissenschaftlichen Arbeitens subsumieren kann – ein durchaus übliches Vorgehen. Allerdings können Lesen und Schreiben ihrerseits zu epistemischen Tätigkeiten werden und eigene Erkenntnisziele verfolgen. In dem Sinne kann man sie als Basishandlungen theoretischen Forschens verstehen:

- *Epistemisches Lesen:* Lesen wird zum epistemischen Lesen, wenn Erkenntnisziele wie zum Beispiel Verständnis oder Kritik verfolgt werden. Lesen ist dann darauf ausgerichtet, den Textinhalt in der Tiefe zu begreifen und/oder mit dem Autor oder Inhalt in Resonanz zu treten (Verständnis) beziehungsweise den Textinhalt zu hinterfragen und/oder auf Leerstellen oder Inkonsistenzen hin zu analysieren (Kritik). Epistemisches Lesen zeichnet sich durch besondere Merkmale, also beispielsweise dadurch aus, dass es differenzierend, vergleichend und/oder abstrahierend ist.
- *Epistemisches Schreiben:* Schreiben kann – unter anderem – als Prüf- und Modellierungsinstrument fungieren. Als Prüfinstrument dient Schreiben als Prozess dazu, etwas zu erkennen; das ist zum Beispiel der Fall, wenn im Schreiben Gedanken expliziert werden, um sie auf ihre Tragfähigkeit hin zu untersuchen und dann auszuarbeiten oder zu verwerfen. Als Modellierungsinstrument fungiert Schreiben dazu, ein gedankliches Ergebnis in Sprache zu fassen und zu materialisieren. Schreibendes Prüfen und Modellieren können sich iterativ-zyklisch verschränken. Epistemisches Schreiben kann also explizierend, rekonstruierend, differenzierend, vergleichend, abstrahierend und systematisierend gleichermaßen sein und zu allen Erkenntniszielen theoretischen Forschens beitragen.

Lesen und Schreiben als epistemische, auch soziale, Praxen sind hier nicht annähernd umfassend dargestellt. Die wenigen Hinweise sollen deutlich machen, dass epistemisches Lesen und Schreiben grundlegend für theoretisches Forschen sind wie auch das Fundament für die meisten Instrumente bilden, die beim Denken im Sinne theoretischen Forschens helfen können.

Denkinstrumente: Was hilft beim theoretischen Forschen?

Es gibt zum theoretischen Forschen zwar keinen allgemein anerkannten Methodenkanon vergleichbar dem beim empirischen Forschen. Das schließt aber nicht aus, nach heuristischen Arbeitsmitteln zu suchen. Gemeint sind damit keine Schritt-für-Schritt-Anleitungen, sondern Denkinstrumente, die in der Regel verschiedene epistemische Tätigkeiten bündeln beziehungsweise solche erforderlich machen und dabei besondere Akzente setzen. Die Liste der folgenden Denkinstrumente lässt sich natürlich erweitern. Wer sie nutzen will, muss sich näher damit beschäftigen. Die kurzen Skizzen können nur ein erstes Kennenlernen sein.

Analogien

Umschreibung: Mit Analogien werden Beziehungen, Funktionen oder Prinzipien eines bekannten Bereichs (Quellbereich) auf einen Zielbereich übertragen, der weniger verstanden ist oder unter einer bestimmten Perspektive untersucht werden soll. Entscheidend sind nicht Oberflächenmerkmale, die sich ähneln, sondern Strukturähnlichkeiten. Mit der Bildung von Analogien lassen sich Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Quell- und Zielbereich systematisch identifizieren und theoretisch fruchtbar machen.

Heuristischer Wert für theoretisches Forschen: Bei der Arbeit mit Analogien sucht die forschende Person nach Strukturähnlichkeiten und -differenzen, ist also vergleichend und differenzierend tätig. Zuvor ist im Quell- und Zielbereich erst einmal das zu rekonstruieren, was verglichen werden soll. Beides führt bereits zu einem tieferen Verstehen. Analogien können dabei helfen, eine andere Perspektive einzunehmen, vor allem dann, wenn die analogen Bezüge nicht naheliegend oder alltäglich sind. Analogien sind weder bloßen Vergleiche noch sollen sie primär zeigen, dass sich ein Zielbe-

reich verhält wie der Quellbereich. Vielmehr sind die Grenzen analoger Bezüge ebenso wichtig und tragen dazu bei, bislang Verborgenes explizit zu machen und kritisch zu hinterfragen.

Hinweise zum Vertiefen: Analogien spielen in der Wissenschaft- und Erkenntnistheorie eine wichtige Rolle; auch in Sozial- und Gesellschaftstheorien werden oft Analogen eingesetzt. Sie sind zudem Gegenstand linguistischer und kognitionswissenschaftlicher Forschung.

Paradoxien

Umschreibung: Eine Paradoxie bezeichnet das gleichzeitige Bestehen widersprüchlicher, in sich aber plausibel begründeter Aussagen, Anforderungen oder Prinzipien innerhalb eines Bereichs; auch unaufhebbare Spannungen zwischen gleichrangigen Normen oder Zielen fallen darunter. Als paradox gilt zudem, was gleichzeitig wahr und falsch oder gleichzeitig erstrebenswert und riskant erscheint. Paradoxien haben daher in der Regel einen überraschenden Effekt und regen dazu an, das Widersprüchliche gründlicher zu durchdenken.

Heuristischer Wert für theoretisches Forschen: Der Erkenntnisgewinn von Paradoxien liegt darin Widersprüche oder Spannungen zu durchdringen, nicht, sie (zwingend) aufzulösen. Die Arbeit mit Paradoxien kann so aussehen, dass eine forschende Person offensichtliche Paradoxien identifiziert oder latente expliziert, um dann beispielsweise differenzierend herauszuarbeiten, wo genau, in welcher Hinsicht oder auf welchen Ebenen, Widersprüchliches vorliegt. Paradoxien können sich auch in Spannungsverhältnissen manifestieren, die sich rekonstruieren und dann kritisch hinterfragen lassen, etwa um widersprüchlicher Geltungs- oder Sollensansprüche aufzudecken. Paradoxien können aber auch bewusst konstruiert werden, um sie dann als Analyse- und Prüfinstrument für Thesen heranzuziehen.

Hinweise zum Vertiefen: Paradoxien finden vielfach in der analytischen Philosophie und Sozialphilosophie Anwendung. Auch in der Soziologie (z.B. Kritische Theorie, Systemtheorie) und in den Bildungswissenschaften (z.B. Didaktik) wird damit gearbeitet.

Idealtypen

Umschreibung: Idealtypen sind Konstruktionen, die durch bewusste Zuspitzung und systematische Akzentuierung bestimmter Merkmale Phänomene in reiner beziehungsweise konsis-

tenter Form darstellen. Sie sind keine empirischen Abbilder der Realität, sondern Gedankenbilder oder Grenzbegriffe. Die Bezeichnung „ideal“ steht nicht für perfekt und damit wünschenswert; vielmehr sollen Idealtypen begriffliche Trennschärfe befördern und als Referenz zur Beurteilung der Realität dienen.

Heuristischer Wert für theoretisches Forschen: Eine forschende Person, die Idealtypen theoretisch konstruiert, aggregiert nicht empirische Beobachtungen, sondern verdichtet selektiv bestimmte Merkmale und steigert diese dann in einer logisch kohärenten Weise. Dazu muss man zunächst diejenigen Merkmale ausfindig machen, die in Bezug auf eine bestimmte Frage relevant sind, und Details weglassen. Die Bildung von Idealtypen verlangt also abstrahierende sowie systematisierende bis modellbildende Tätigkeiten. Idealtypen können komplexe Phänomene (auch vorab empirisch erfasste) ordnen und damit verständlicher machen; ebenso können implizite Maßstäbe mit Idealtypen sichtbar werden, und es wird möglich, soziale Sinnzusammenhänge zu analysieren.

Hinweise zum Vertiefen: Idealtypen haben ihren Ursprung in der Soziologie, werden aber auch in der Philosophie (z.B. politische Theorie) und in den Bildungswissenschaften (idealtypische Modelle) eingesetzt.

Gedankenexperimente

Umschreibung: Als Oberbegriff stehen Gedankenexperimente dafür, Annahmen, Begriffe oder Prinzipien mental durchzuspielen und dabei – unter anderem durch Variation der Bedingungen – theoretische Aussagen zu veranschaulichen, zu prüfen oder weiterzuentwickeln. Philosophische Gedankenexperimente zeichnen sich dadurch aus, dass sie hierzu narrative Szenarien konstruieren, die so in der Realität nicht vorkommen (kontrafaktische Szenarien); damit befreien sie sich von der Begrenzung des Bestehenden beim Durchdenken von Phänomenen oder Konzepten. Innerhalb von Gedankenexperimenten bedient man sich häufig (unter anderem) der Analogie und Paradoxie. Gedankenexperimente sind so gesehen ein verdichtetes Denkinstrument.

Heuristischer Wert für theoretisches Forschen: Philosophische Gedankenexperimente haben unterschiedliche Funktionen. Sie können ein Phänomen, eine Aussage, ein Prinzip illustrieren und erklären und dienen damit vor allem einem besseren Verständnis. Oft werden mit

Gedankenexperimenten Gründe für oder gegen den jeweiligen Gegenstand abgewogen, um auf diesem Wege Überzeugungen zu ändern oder zu bestätigen. Eine forschende Person kann mit diesem Denkwerkzeug auch Aussagen oder Thesen daraufhin gedanklich überprüfen, wie schlüssig oder akzeptabel diese sind ist. Schließlich können philosophische Gedankenexperimente kreatives Denken einhergehen, um Neues zu schaffen. Die Konstruktion eines kontrafaktischen Szenarios, das solche Funktionen übernehmen kann, erfordert von der forschenden Person neben den „üblichen“ epistemischen Tätigkeiten, dass sie abstrakte Inhalte in eine narrative Struktur bringt, die einen eigenen Erkenntniswert erlangen kann.

Hinweise zum Vertiefen: Gedankenexperimente sind in den Naturwissenschaften und in der Philosophie verbreitet. Im hier beschriebenen Sinne als narratives Denkinstrument haben sie ihren Platz primär in der Philosophie, aber auch in der Bildungswissenschaft.

Arbeit mit Fragmenten²

Umschreibung: Beim theoretischen Forschen mit Fragmenten zu arbeiten, bedeutet, ein aktuelles Problem mithilfe eines bestimmten Begriffs, Konzepts, Modells oder Idealtypus² – verstanden als ein Fragment, das aus seinem Kontext gelöst wird – genauer zu untersuchen. Das Fragment dient, metaphorisch gesprochen, als theoretische Linse oder Brille, um das Problem und die damit zusammenhängende Frage aus einer spezifischen Perspektive zu beleuchten und unter dieser eine neue Erkenntnis herauszuarbeiten. In der Literatur wird auch von „fragmentarischer Methode“ gesprochen; nicht immer aber wird es explizit so benannt, wenn fragmentarisch geforscht wird.

Heuristischer Wert für theoretisches Forschen: Die Arbeit mit ausgewählten Fragmenten ermöglicht eine besondere Art des rekonstruierenden tiefen Verstehens, indem diese ein neues Licht auf das im Interesse stehende Phänomen oder Problem werfen. In mehrfacher Hinsicht ähnelt die fragmentarische Methode der Arbeit mit Idealtypen: Auch hier ist die forschende Person in hohem Maße abstrahierend und systematisierend tätig. Die Chance, auf etwas Neues zu stoßen und im theoretischen Arbeiten kreativ werden zu können, ist beim fragmentarischen Forschen hoch. Es gibt keine Leitlinien, wie

Fragmente auszuwählen sind; dies geschieht intuitiv, interessensgeleitet und schließt prinzipiell keine disziplinäre Quelle aus, setzt allerdings auch voraus, die verwendeten Fragmente durchdrungen zu haben. In der Freiheit der Methode liegt allerdings auch das Risiko, sich in Fragmenten zu verlieren oder festzustellen, dass sich ein ausgewähltes Fragment als unpassend erweist.

Hinweise zum Vertiefen: Die fragmentarische Methode ist untrennbar mit Hannah Arendt und Walter Benjamin und deren Arbeiten zur fragmentarischen Geschichtsschreibung (auch unter der Bezeichnung „Perlentauchern“ bekannt) verbunden.

Verwandte: Gehören Reviews auch zum theoretischen Forschen?

In der Forschung werden häufig verschiedene Arten von Übersichtsarbeiten beziehungsweise Reviews erstellt. Am bekanntesten dürften *Systematic Reviews*, *Scoping Reviews* und *Narrative Reviews* sein. Reviews dieser Art gelten gemeinhin als nicht-empirische Verfahren, sodass es zunächst naheliegend erscheint, diese dem theoretischen Forschen zuzuordnen. Das ist in der Methodenliteratur allerdings nicht üblich: Vielmehr bilden sie eine eigene Kategorie, nämlich *Sekundärforschung*, da sie sich auf bereits publizierte Studien beziehungsweise Erkenntnisse stützen. Rein logisch betrachtet (unter Vernachlässigung der gängigen Rahmung) ließen sich Reviews der genannten Art aber als Instrumente zum theoretischen Forschen verstehen und heranziehen, wenn man ihnen den Status von Verwandten zuschreibt. Bei den folgenden Umschreibungen ist zu beachten, dass diese in der Methodenliteratur disziplinspezifisch variieren können.

Narrative Review: Ein Narrative Review ist eine Übersichtsarbeit zu einem Thema, die das dazugehörige Forschungsfeld aufarbeitet. Es handelt sich um eine interpretative Zusammenfassung des Forschungsstands, ohne dass auf ein standardisiertes Verfahren bei der Suche und Auswahl bereits publizierter Erkenntnisse zugegriffen wird. Narrative Reviews sind wohl so etwas wie ein Wahlverwandter heuristischer Arbeitsmittel zum theoretischen Forschen.

² Ich danke Alice Watanabe für Inhalte zu diesem Abschnitt

Scoping Review: Ein Scoping Review ist eine Übersichtsarbeit zu bereits bestehenden (und publizierten) Erkenntnissen zu einem Thema in Form von empirischen Befunden wie auch Konzepten und Theorien. Es werden Umfang, Merkmale und Qualität der Erkenntnislage kartiert wie auch Leerstellen und Wissenslücken identifiziert. Eine formale Qualitätsbewertung einbezogener Studien ist nicht zwingend vorgesehen. Scoping Reviews sind eher entfernte Verwandter heuristischer Arbeitsmittel zum theoretischen Forschen.

Systematic Review: Ein Systematic Review ist eine Übersichtsarbeit zu bereits publizierten empirischen Studien, die sich mit einem bestimmten Thema befassen. Auswahl und Analyse der Studien orientieren sich an einer vorab festgelegten Fragestellung und folgen transparenten Regeln. Ziel ist es, die Qualität der ausgewählten Studien zu bewerten und die Ergebnisse nachvollziehbar zu synthetisieren. Systematic Reviews fallen am ehesten aus dem Verwandtschaftskreis heuristischer Arbeitsmittel zum theoretischen Forschen.

Es gibt noch weitere Formen von Reviews, die man hier auflisten könnte, wie beispielsweise *Critical Reviews*.

Literaturhinweise zum theoretischen Forschen

Theoretisches Forschen ist ein in der Literatur tendenziell schlecht erschlossenes Feld. Wie an andere Stelle bereits angemerkt, gibt es für den hier gemachten Versuch einer ordnenden Einführung in theoretisches Forschen keine konkrete Literaturstelle oder kompakte Literaturliste. Argumente dafür finden sich verteilt in wissenschafts- und erkenntnistheoretischen Schriften, in geisteswissenschaftlichen Beiträgen, in sozial- und bildungswissenschaftlichen Werken sowie in Texten aus der Wissenschaftssoziologie und -geschichte. In jeden dieser Quellenbereiche kann man vertieft eintauchen. Wer sich also mehr mit Hintergründen zum theoretischen Forschen oder zu einzelnen Denkinstrumenten beschäftigen möchte, kann eigene Recherche anhand der Vertiefungshinweise anstellen.

Im Folgenden schlage ich einige Texte vor, die sich mit theoretischem Forschen befassen und zum einen ein paar weiterführende Informationen liefern, zum anderen aber auch zeigen, dass es verschiedene Möglichkeiten gibt, sich dem

theoretischen Forschen zu nähern. Dabei ist zu beachten, dass keine dieser Quellen explizit das theoretische Forschen in der Hochschulbildungsforschung thematisiert. Es ist also jeweils eine eigenständige Transferleistung erforderlich.

Literaturtipp aus der Bildungsphilosophie

Claudia Ruitenberg ist Bildungsphilosophin und mit ihrer Auffassung am nächsten an dem, was wir im MHE zum theoretischen Forschen vertreten. Zwei Texte empfehle ich zur Lektüre:

Ruitenberg, C.W. & Rocha, S. (2024). [The doings of philosophy of education: An interview with Claudias Ruitenberg](#). *Philosophical Inquiry in Education*, 31(1), 78-90.

Ruitenberg, C.W. (2020). [Raising the question. The nature of philosophical questions in educational research](#). Zeitschrift für Pädagogik, 66(6), 823-838.

Ich lese, ich denke, ich schreibe – das ist die Antwort von Claudia Ruitenberg auf die Frage, wie man in der bildungsphilosophischen Arbeit methodisch vorgeht. Das Interview von 2024 mit der Autorin, das in diesem Text abgedruckt ist, gibt auch für das theoretische Forschen in der Hochschulbildungsforschung gute Impulse. Ruitenberg schildert hier zunächst ihren bildungsphilosophischen Werdegang, erzählt, was sie unter „doing philosophy of education“ versteht, spricht darüber, wie sie ihre Studierenden unterstützt und darin bestärkt, ihre eigenen Fragen zu finden, und skizziert ihre Beobachtungen, mit welchen Hürden die Bildungsphilosophie zu kämpfen hat. Wie ein roter Faden ziehen sich bei ihr zwei wichtige Erfahrungsmomente durch ihre Arbeit: das Lesen und das Fragenstellen, dem sich auch der zweite Text von 2020 widmet.

Das Lesen von philosophischen (oder anderen geisteswissenschaftlichen bzw. theoretischen) Texten, so Ruitenberg, müsse man lernen: Wer es gewohnt ist, vor allem Lehrbücher (man könnte ergänzen: vorzugsweise Journal-Artikel mit gleichbleibendem Aufbau) zu lesen, wer nach Kästen und Zusammenfassungen oder standardisierten Strukturen Ausschau hält, um schnell den „Kern“ eines Textes oder Buches zu erfassen, sei weit weg vom Modus eines verstehenden – oder Verstehen suchenden – Lesens philosophischer Texte. Dafür brauche es nämlich Geduld und eine gewisse Toleranz für

zeitweises Nichtverstehen. Lesen bedeutet für Ruitenberg (im Kontext Bildungsphilosophie), sich einen Text sukzessive und mit Geduld anzueignen. Man müsse darauf vertrauen, gegebenenfalls erst am Ende eines Artikels oder Buches zu begreifen, worum es einem Autor geht und was er oder sie mit diesem oder jenem Absatz gemeint hat. Ruitenberg illustriert das an ihrer eigenen Lesepraxis: Die Ränder seien voll mit Notizen, Ausrufezeichen, freudigen und wütenden Smiley: „Einige Texte haben mich wirklich genervt und andere haben mich aufgeregt, und ich wusste nicht genau, warum. Ich muss dann zurückgehen und noch einmal lesen [...] – bis ich anfangs, einen Schimmer davon zu bekommen, was die Hauptstränge sind und was sich durch den Text zieht“. Entsprechend lehnt Ruitenberg es ab, ein (bildungs-)philosophisches Werk in einfachen Worten zusammenzufassen: Um ein Gefühl dafür zu bekommen, worum es in einem Text geht (wenn es einen denn tatsächlich interessiert), müsse dieser eben vollständig gelesen werden, zumal wenn man davon ausgeht, dass Autoren ihre Worte sorgfältig gewählt haben. Anmerken ließe sich hier, dass dieser Gedanke der Autorin unbedingt im Umgang mit Künstlicher Intelligenz (KI) zu berücksichtigen ist, die inzwischen regelhaft und ungefragt anbietet, längere Texte zusammenzufassen.

Bei jeder Art von Forschung ist die leitende Forschungsfrage zentral. Aber was gilt als Forschungsfrage? Und wie kommt man zu einer? Ist es erforderlich, sich erst einer Art des Forschens zuzuordnen und einen Methodenkanon vor Augen zu haben, um dann die Forschungsfrage zu formulieren – oder umgekehrt? Claudia Ruitenberg, Bildungsphilosophin und damit eine theoretische arbeitende Forscherin, hat hier eine klare Position: Zunächst gilt es zu erkennen, welche Frage(n) man hat: Was will ich wissen? Und was ist das für eine Art von Wissen, das ich anstrebe? Erst auf dieser Basis sei zu unterscheiden, welche Vorgehensweisen Sinn ergeben. Die Art der Fragen könne bei näherer Analyse auch offenlegen, welches Wirklichkeitsverständnis einen (implizit) leitet. Nun lassen sich selbstverständlich nicht alle Fragen theoretisch bzw. bildungsphilosophisch beantworten. Fragen, die ein theoretisches Forschen nahelegen, sind solche, die auf Verstehen abzielen. Um das noch mehr zu konkretisieren, schlägt Ruitenberg mehrere Fragetypen vor: (1) Fragen zu Begriffen bzw. Konzepten unter anderem als Voraussetzung für abstrakte Ideen; (2) Fragen zu Normen bzw. Werten und damit

zum „Sollen“ und zu Begründungen dafür; (3) Fragen zu einem Phänomen bzw. zu einer Praxis und damit zu Sinn und (erfahrener) Bedeutung; und schließlich (4) „Was wäre, wenn“-Fragen (Fragen, die darauf abzielen, über Möglichkeiten nachzudenken).

Literaturtipp aus der Erziehungswissenschaft

2020 hat die Zeitschrift für Erziehungswissenschaft ein Themenheft zum theoretischen Forschen herausgegeben. Aus diesem Themenheft empfehle ich vor allem einen Text:

Bellmann, J. (2020). [Theoretische Forschung – Unterscheidung und Bezeichnung eines spezifischen Modus der Wissensproduktion](#). *Zeitschrift für Pädagogik*, 6, 788-806.

Johannes Bellmann, allgemeiner Erziehungswissenschaftler, versteht theoretische Forschung als spezifischen Modus der Wissensproduktion und nimmt damit eine ähnliche Position ein wie ich in dieser Einführung in das theoretische Forschen. Er gibt einen Überblick über verschiedene Theorie- und Forschungsbegriffe und zeigt damit: Was jeweils Theorien sind und was sich alles Forschung nennen darf, wird im Wissenschaftsbereich höchst unterschiedlich eingeschätzt. Bellmann grenzt theoretisches Forschen von empirischem, historischem und pragmatischem Forschen ab. Hier wird deutlich, dass Bellmann einen etwas engeren Begriff theoretischer Forschung vertritt (und z.B. historische Forschung davon getrennt betrachtet) und mit pragmatischer Forschung einen anderen Begriff einführt, als ich es in dieser Einführung tue. Es ist zu berücksichtigen, dass sich der Text auf die Erziehungswissenschaft mit einem klaren Fokus auf Schule bezieht und dabei auch erziehungswissenschaftliche Traditionen mit aufnimmt, die für die Hochschulbildungsforschung nicht immer in gleicher Weise hilfreich sind. Nichtsdestotrotz gibt der Text auch forschenden Personen im Kontext Hochschule interessante Impulse vor allem zum Begriff der Theorie und dessen Beziehung zum Begriff der Forschung.

Literaturtipp aus der Soziologie

Richard Swedberg ist Soziologe und beschäftigt sich unter anderem mit der Theoriebildung in der Soziologie. Hierzu hat er 2014 das Buch [„The art of social theory“](#) geschrieben. Wer es kürzer mag, kann auf den folgenden Artikel zurückgreifen:

Swedberg, R. (2017). [Theorizing in sociological research: A new perspective, a new departure?](#) *Annual Review Sociology*. 43,189-206.

Swedberg konzentriert sich in seinen methodologischen Arbeiten auf den Begriff des Theoretisierens, also auf den Prozess, wie Theorien entstehen, und weniger auf Theorien als Ergebnis von Forschung. In diesem Punkt liegt ein gemeinsamer Anker zu unserer Einführung in das theoretische Forschen. Darüber hinaus beschreibt der Text einige „mentale Werkzeuge“, die teils Ähnlichkeit mit unseren Denkinstrumenten haben (etwa Analogie), teils das bezeichnen, was ich unter den epistemischen Tätigkeiten aufgeführt habe (zum Beispiel Abduktion und Abstraktion). Im oben genannten Buch sind die Werkzeuge zum Theoretisieren noch einmal ausführlicher beschrieben. Der Autor betont schließlich noch die enorm wichtige Rolle der Sprache dafür, Bedeutung zu generieren und damit auch Theorien bilden zu können.

Zwei wichtige Unterschiede sind trotz einiger Parallelen zum theoretischen Forschen in der Hochschulbildungsforschung zu beachten: Zum einen sind Swedbergs Arbeiten zum Theoretisieren in der Soziologie verankert; diese spielt für einige Themengebiete der Hochschulforschung eine wichtige Rolle, hat aber keinen direkten Bezug zur Bildung. Zum anderen liegt Swedbergs Fokus darauf, das Theoretisieren in den Prozess empirischen Forschens zu integrieren und (empirisch) Forschende zu befähigen, ihre Tätigkeiten durch Theoretisieren zu verbessern. Das steht nicht im Widerspruch zu unserer Einführung in das theoretische Forschen, schließt aber indirekt die Chance aus, auch ohne Empirie mit Denken als Erkenntnismittel zu neuen Einsichten zu gelangen.

Bisher erschienene Impact Free-Artikel

Schnurr, J. (2025). Lehrkompetenzentwicklung durch Gestaltungspartnerschaft. *Impact Free* 68. Hamburg.

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. & Thüning, 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 wer-tebasierte 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. & Brase, A. (2021). Das Forschungsfünfeck 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 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 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 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.