



Impact Free

Hochschuldidaktisches Journal

Impact Free 70 – März 2026
HAMBURG

RESONANZEN AUF EINE ANTI-FESTSCHRIFT

GABI REINMANN

Vorbemerkung

Medien, Didaktik, Hochschule. Reflexionen und Resonanzen – so lautet der Titel eines neuen Herausgeberbandes beim transcript Verlag von Sandra Hofhues, Eileen Lübcke und Mandy Schiefner-Rohs (Hofhues et al., 2026). Bereits Ende Oktober 2025 hatte ich den Band unter dem informellen Zusatztitel „Anti-Festschrift“ als Druckfahne erhalten. Es ist ein für mich besonderes Buch, denn: Während ich bei bisherigen Festschriften mal Herausgeberin, mal Autorin war, hat dieses Buch nun plötzlich mit mir zu tun. Aber es ist glücklicherweise keine klassische Festschrift, sondern es ist, so die Herausgeberinnen in der Einleitung, konzipiert als ein „kollegialer Dialog“ mit mir. Damit bringen Sandra, Eileen und Mandy zum Ausdruck, dass sie meine „Skepsis bzw. Distanzierung gegenüber akademischen Ritualen und Strukturen“ (Hofhues, Lübcke & Schiefner-Rohs, 2026, S. 11¹) kennen, respektieren und damit umzugehen wissen. Und natürlich nehme ich diesen Dialog an und freue mich sehr über die Wertschätzung, die mit einem solchen Buch verbunden ist. Bereits im Oktober hatte ich alle Beiträge des Bandes einmal gelesen und mich bei den Autorinnen und Autoren kurz zurückgemeldet. Eine weitere Überraschung waren darüber hinaus zahlreiche Kommentare und Erinnerungen (gesammelt auf einem eigenen Weblog) von Menschen, mit denen ich inzwischen weit über die Hälfte meines Lebens auf unterschiedliche Weise Kontakt, Austausch und gemeinsame Erlebnisse hatte. Nun, nachdem ich ein zweites Mal die finale Fassung des Buches in gedruckter Form lesen und darüber nachdenken konnte, folgen, in aller Kürze, Reflexionen und Resonanzen – verstanden als mein Dialogbeitrag.

Der Band umfasst neben der Einleitung 14 Texte; diese sind den Autorennamen nach alphabetisch geordnet. In meinem Kopf habe ich sie spontan sortiert; in dieser thematischen Sortierung und Reihung sind sie für die Resonanzen verantwortlich, wie ich hier beschreiben möchte. Resonanzen sind weder Kommentare

noch Reviews. So verschieden die Beiträge sind, so unterschiedlich sind auch die Erinnerungen, Gedanken und Impulse, die sie bei mir auslösen. Bei einigen der Texte könnte ich in einen intensiveren Dialog einsteigen, und ein solcher lässt sich in Zukunft hoffentlich noch führen. Andere Texte stehen mehr für sich und laden „nur“ zur Kommentierung ein. Alle Beiträge aber sind besonders: im Thema, darin, was sie mit Bezug auf meine bisherige Arbeit aufgreifen, und wie sie es tun. Das hat mich sehr beeindruckt und etwas verlegen gemacht. Ich hoffe, mit meinen Resonanzen auf Impact Free mit der Jubiläumsnummer 70 zumindest ein klein wenig zurückgeben zu können.

Hochschullehre: (k)ein Thema zu allen Zeiten

Die Gestaltung von Hochschullehre war in den 1990er Jahren an Universitäten kein großes Thema. Meine ersten Versuche an der LMU München in der Rolle als Lehrperson in dieser Zeit waren Experimente – getragen von der Idee, dass man zum Beispiel Seminare auch anders gestalten könnte als mit Referaten, dass unter anderem das Internet einen Beitrag dazu leisten könnte, das ewig Wiederkehrende zumindest mal zu variieren – was zu den ersten virtuellen Seminaren führte. Viele prägende Erfahrungen in der Gestaltung ganzer Studiengänge durfte ich dann auf meiner ersten Professur an der Universität Augsburg machen. Im damaligen Bachelor- und Masterstudiengang „Medien und Kommunikation“ habe ich zusammen mit Studierenden in den 2000er Jahren das sogenannte Begleitstudium Problemlösen integriert – darunter zwei Studierende, die heute Professuren innehaben und an diesem Band maßgeblich beteiligt sind: Sandra Hofhues und Tobias Jenert. In diesem, ich sage mal, curricularen Freiraum haben wir so einiges ausprobiert, was damals (jedenfalls im deutschsprachigen Raum) noch keinen rechten Namen hatte und inzwischen beispielsweise bekannt ist als „Student as Partners“, studentische Konferenzen und studentische Publikationsorgane, Bildung durch Veranstaltung und Campus Community Partnerships.

¹ Die folgenden Seitenangaben beziehen sich auf die gedruckte Fassung, ohne dass ich jeweils noch die

Autorinnen und Autoren angebe, weil sich das aus dem jeweiligen Textabschnitt von selbst ergibt.

Aus dieser Zeit kenne ich auch Claudia Fahrenwald, die eine dieser damals namenlosen Aktivitäten in ihrem Text „*Campus Community Partnerships und ihre Bedeutung für die Hochschullehre*“ aufgreift. Campus Community Partnerships bezeichnet heute die „Zusammenarbeit von Hochschulen (>Campus<) mit zivilgesellschaftlichen Partnern (>Community<) mit der Zielsetzung, wissenschaftliche Erkenntnisse und gesellschaftlich relevante Problemstellungen sinnstiftend miteinander zu verknüpfen“ (S. 66). Der Text demonstriert, auch mit konkreten Beispielen, wie wertvoll es für Studierende ist, wenn diese sich konzipierend und forschend in Projekten mit ihrem allmählich wachsenden Wissen und Können in die Bearbeitung gesellschaftlicher Probleme einbringen. Ich kann das, was da beschrieben wird, nur bestätigen: Auch wenn ich der Meinung bin, dass (fast) jedes Lehrformat, von der Vorlesung über das Seminar bis zur Exkursion, seine Berechtigung in einem Studiengang hat, bleibt ein Studium doch vermutlich leer ohne mindestens ein anspruchsvolles Projekt, wie es unter anderem mit Campus Community Partnerships möglich ist. Claudia macht zu Recht aber auch auf zahlreiche versicherungstechnische und hochschulrechtliche Fragen in solchen Projektarbeiten aufmerksam, und an der Stelle des Textes ist mir bewusst geworden, dass wir uns dazu Anfang 2000 kaum Gedanken gemacht hatten. Vielleicht waren wir zu dieser Zeit tatsächlich noch freier – oder haben uns einfach unbeschwerter gefühlt.

Dass auch der Masterstudiengang Higher Education (MHE) einen Platz im Buch gefunden hat, ist, was nicht überraschen wird, bei mir auf besondere Resonanz gestoßen. Ich denke, nicht nur für mich ist der MHE am Hamburger Zentrum für Universitäres Lehren und Lernen, mein Wirkungsort seit nunmehr 11 Jahren, ein wichtiger Teil unserer Arbeit an der Universität Hamburg. Der MHE war vor der COVID-19-Pandemie im Blended Learning-Modus mit Präsenzphasen gestartet – inklusive aller Vorzüge (intensive Tage vor Ort mit einer heterogenen Studierendenschaft) und Nachteile (eher schleppende Online-Phasen). Mit und nach dem flächendeckend erzwungenen Online-Modus infolge der Pandemie sind wir bewusst und freiwillig im Online-Modus geblieben und haben große Anstrengungen darauf verwandt, den digitalen Raum didaktisch so zu gestalten, dass wir mit unseren Studierenden enger verbunden

sind als vorher. Nadia Blüthmann, Alexa Brase, Carla Bohndick und Eileen Lübcke haben im Beitrag *Wissenschaftsdidaktik online. Facetten digitaler Wissenschaftspraxis im Studium* aufgezeigt, wie es im MHE gelingt, wissenschaftliche Praxis in einem digital umgesetzten Studiengang einzubetten und zu fördern. Für mich ist das eine genuin didaktische Aufgabe und Leistung, was aber meiner Erfahrung nach vielerorts gar nicht als Didaktik erkannt wird; das verweist wohl auf ein immer noch verengtes Didaktik-Verständnis. An ausgewählten Modulen (Wissenschafts- und Hochschulforschung) und Veranstaltungen (Projektkonferenz) des MHE arbeiten Nadia, Alexa, Carla und Eileen heraus, wie sich wissenschaftliche Praxis, Lehrpraxis und Digitalität gegenseitig beeinflussen. Natürlich hängt das auch mit unserer besonderen Zielgruppe zusammen: Den MHE studieren Menschen, die bereits selbst lehrend oder die Lehre unterstützend tätig sind. Dürften wir den MHE trotzdem als innovatives Modell für andere Online-Studiengänge bezeichnen? Oder ist das eine unnötige Frage?

Anfang 2000 war der Innovationsbegriff für mich und mein Verständnis von Hochschulbildung noch unverbraucht und unverfänglich. Heute reagiere ich eher abwehrend auf die Forderung, Lehre müsse zwingend innovativ sein. Immerhin hatte ich mich in meinem Buch „Didaktische Innovation durch Blended Learning“ (Reinmann-Rothmeier², 2003) zu früheren Zeiten bemüht, den Innovationsbegriff, wenn ich ihn schon nutze, ihn auch ein wenig zu klären. Mein Anliegen damals war es, deutlich zu machen, dass es nicht nur darauf ankommen darf, originelle und gut begründete didaktische Konzepte zu erfinden, sondern diese auch in die Bildungspraxis zu bringen (Implementation) und im besten Fall dort längerfristig zu etablieren (das würde man heute vermutlich als nachhaltig bezeichnen). Wenn daher Mandy Schiefner-Rohs und Peter Tremp in ihrem Beitrag fragen: *Hauptsache innovativ? Überlegungen zu einem aktuellen Lehrimperativ*, dann lautet meine Antwort: Nein, Hauptsache von hoher Qualität (vgl. Reinmann, 2025). Mandy und Peter rekapitulieren in ihrem Text verschiedene Innovationsanlässe und -ereignisse und reflektieren die Folgen einer innovativen Hochschullehre als Perpetuum mobile (S. 150). So manche Innovation in der Hochschullehre entpuppt sich als nicht unbedingt neu, und je weniger man weiß, umso eher wird etwas als neu deklariert,

² Der Doppelname ist auch so ein Relikt aus frühen Zeiten

was im Kern bereits erdacht und/oder – gegebenenfalls unter anderer Bezeichnung – sogar schon erprobt ist. Das heißt im Umkehrschluss hingegen nicht, dass es keine didaktischen Innovationen oder nur solche gäbe, die an neuen Technologien hängen. Peter und Mandy führen als klassische Beispiele für didaktische Innovationen, die den Namen verdienen, das Prinzip der Selbsttätigkeit und das forschende Lernen an, die, so ihre Deutung, jeweils ein bisheriges Grundprinzip ins Gegenteil verkehren: „Nicht die Lehrperson stellt die Frage, sondern die Lernenden fragen. Nicht die Dozierenden forschen und vermitteln ihre Erkenntnisse, sondern die Studierenden forschen und entwickeln sich damit weiter“ (S. 156). Meine Hoffnung geht dahin, dass dies auch für künftige Innovationen in Bezug auf KI-gestützte Lehr-Lernszenarien gilt: Nicht die KI fasst Texte zusammen, generiert Ideen und schlägt die Gliederung eines Textes vor, sondern die Lernenden lesen, denken und schreiben.

Digitale Medien: eine unaufhaltsame Bewegung

Etliche Autorinnen und Autoren aus dem Band vereinen gemeinsame Tagungserlebnisse, die lange unter dem Stichwort E-Learning firmierten, Wettbewerbe wie den Mediaprix und Zusammenarbeit auf Portalen wie e-teaching.org. Für alle Jüngerer ;-): Auch vor dem Hochschulforum Digitalisierung gab es, mit weit weniger Ressourcen, schon gehaltvolle Inhalte zum Thema digitale Medien, Bildung und Wissenschaft, und es gibt sie heute noch. Einen „(Rück-)Blick auf Einzelfacetten und Muster aus 25 Jahren Hochschulbildung mit digitalen Medien“ aus der Perspektive von e-teaching.org werfen Anne Thillosen und Mareike Kehler in ihrem Text *Weil es ein Gewinn ist, vom Mosaik zu sprechen*. Meine Beiträge auf diesem Portal sind für Anne und Mareike Beispiele (von sehr vielen) für die dazugehörigen Mosaiksteine. Es geht vermutlich nicht nur mir so, dass es sich ein wenig seltsam anfühlt, mit eigenen Aussagen konfrontiert zu werden, die nicht nur Jahre, sondern mitunter Jahrzehnte zurückliegen: von „Ich hab’ also auf einmal relativ [...] viel verändert, eigentlich fast alles“ über „Kino fällt aus“ bis zu „Wie verträgt sich wissenschaftliche Strenge [...] mit praktischer Relevanz?“. Tatsächlich hat mir dieser Text wieder bewusst gemacht, dass die Macher von e-teaching.org nicht nur stets ein wachsames Auge und Ohr für mediendidaktische Entwicklungen haben,

sondern auch mir (bis heute) immer wieder die Gelegenheit geben, auf dem Portal meine Erfahrungen und Erkenntnisse zu teilen. In regelmäßigen Abständen einen Blick auf die Geschichte des Lehrens und Lernens mit digitalen Medien zu werfen, wie es in diesem Text geschieht, ist aus meiner Sicht alles andere als unnötige Reminiszenz: Es ist notwendig, um aus den Erfahrungen vergangener Zeiten zu lernen, um qualitative Sprünge in der technischen Entwicklung und deren Einfluss auf die Bildung erkennen und bewerten zu können, und um zumindest in der Rückschau auch frühere Fehleinschätzungen zu identifizieren und kritisch zu beleuchten.

Wenn man also bedenkt, dass mich digitale Medien seit meiner Postdoc-Phase und damit seit den 1990er Jahren beschäftigen, ist es schon erstaunlich, wie wenig ich mich mit immersiven virtuellen Realitäten auseinandergesetzt habe – ein Umstand, auf den mich, indirekt, Stefan Aufenanger mit seinem Beitrag *Mediendidaktisches Design immersiver virtueller Lernumgebungen* aufmerksam macht. Und doch gibt es Anknüpfungspunkte an meine (frühere) Arbeit: Bei der Skizze mediendidaktischer Gestaltungsprinzipien greift Stefan unter anderem auf Prinzipien zur Gestaltung von Lernumgebungen (aus einer gemäßigt konstruktivistischen Perspektive) zurück, die mein Einstieg in die Welt des Didaktischen waren und aus meiner Zusammenarbeit mit Heinz Mandl stammen; und nebenbei bemerkt: Heinz hat wesentlich dazu beigetragen, dass wir damals an der LMU, also in den 1990er Jahren, immer ganz nah am internationalen Forschungsstand zum Thema Lehren und Lernen waren. Zu dieser Zeit aber war man noch weit weg von Immersion mittels digitaler Technologien, die, wie Stefan deutlich macht, interaktive und verkörperte Lernerfahrungen ermöglicht – selbst im Falle von Beeinträchtigungen auf Seiten der Lernenden. Für mich stellt sich hier die Frage, wie sich virtuelle Realitäten mit Künstlicher Intelligenz (KI) weiterentwickeln werden: Werden wir bei Avataren stehenbleiben, die für uns in digitalen Welten agieren, oder liegt die Zukunft in Hologrammen, mit denen sich die Immersion noch einmal steigern lässt, oder findet sich dereinst unser Geist in humanoiden Robotern wieder? Ich meine diese Fragen keineswegs ironisch – eher glaube ich, dass wir frühzeitig darüber nachdenken sollten.

Künstliche Intelligenz: eine Intelligenz ohne Welt

Ungefähr genauso lang wie die eben genannten Prinzipien zur Gestaltung von Lernumgebungen liegt für mich das Thema Wissensmanagement zurück, das Gegenstand meiner Habilitation war. Darin galt mein Forschungsinteresse der Integration psychologischer, pädagogischer, organisationaler und medientechnischer Möglichkeiten für den individuellen und sozialen Umgang mit Wissen – dem personalen wie öffentlichen Wissen. Was dabei herauskam, nannten wir an der LMU München Ende der 1990er Jahre, wenig originell, das Münchner Modell des Wissensmanagements. Sandra Niedermeier und Katrin Winkler, die Jahre nach mir Mitarbeiterinnen bei Heinz Mandl wurden, rufen mit ihrem Text *KI goes KM: Raus aus der Schublade* Erinnerungen daran wach, wie wir dieses Modell damals konzipiert und verwendet haben. Die beiden Autorinnen holen also ein Modell aus der Schublade, das zu einer Zeit entstanden ist, als selbst Videokonferenzen noch in weiter Ferne lagen, und spiegeln es an Fragen, die in Zeiten von KI ganz neue Qualitäten annehmen. Sandra und Katrin heben hervor, wie KI-Systeme den Umgang mit Wissen schneller und wirksamer machen können und erweitern das Modell aus dem „vergangenen Jahrhundert“ (S. 100) unter dem Anspruch, trotz oder mit KI-Einsatz die Wissensarbeit weiterhin menschenzentriert zu gestalten. Ungeachtet dessen, dass mich die Möglichkeiten von KI auch immer wieder begeistern, halte ich das Ziel, den Menschen inmitten von KI im Zentrum zu belassen, für nicht eben leicht erreichbar. Wie Helga Nowotny (2025) vermute ich, bei aller Anerkennung der KI-Entwicklung, etwas „Monströse“ an dieser neuen Technologie und kann ihr nur zustimmen, wenn sie dafür wirbt, das Monster zu zügeln.

Eine Frage, die mich seit Veröffentlichung des Chatbots ChatGPT Ende 2022 umtreibt, ist: Wie lässt sich im Kontext der Hochschulbildung verhindern, dass mit der flächendeckenden Verfügbarkeit von generativer KI Wissen und Können, welches man für relevant hält, nicht mehr entwickelt werden oder auch verloren gehen? Der Deutsche Ethikrat (2023) hat dafür in seiner Stellungnahme zu KI den Begriff Deskilling verwendet, der mich sogleich angesprochen und motiviert hat, ihn aufzugreifen (Reinmann, 2023). Daneben existieren weitere Begriffsvarianten wie (schon länger) Upskilling

oder (aktuell) Newskilling; Burkhard Schäffer, ein Weggefährte aus meiner relativ kurzen Zeit an der Universität der Bundeswehr München, ergänzt nun den Begriff Coskilling in seinem Text *Coskilling. Forschendes Lernen in qualitativen Forschungswerkstätten zusammen mit künstlicher Intelligenz*. Dass Burkhard ein potenziell gemeinsames Wachsen von Mensch und Maschine vor allem da sieht, wo Forschen, Lehren und Lernen verknüpft werden, Studierende also lernen, wie man forschen kann, ist mir unmittelbar einsichtig: KI in der Hochschule ist ja keineswegs nur ein Thema von Studium und Lehre, auch wenn sich alle vor allem darauf zu stürzen scheinen. KI nimmt mindestens ebenso großen Einfluss auf die Forschung: auf Forschungsmethoden und -bedingungen und wohl auch auf Forschungsziele und -fragen. Nichts kann besser geeignet sein als das innovative (!) didaktische Konzept des forschenden Lernens, wenn Studierende die Möglichkeiten wie auch Risiken von KI in der Wissenschaft kennenlernen sollen. Dass Menschen hier zusammen mit Maschinen etwas erleben, was sich als gemeinschaftlicher Kompetenzaufbau anfühlt, will ich nicht bestreiten. Eine andere Frage aber ist, ob und inwieweit man dies als neuen Wert in die akademische Welt aufnehmen will. Faktisch bilden Mensch und Maschine „ein soziotechnisches Geflecht“ und mit zunehmender Leistungsfähigkeit von KI verschwimmen Subjekt- und Objektpositionen (S. 141). Aber macht das KI tatsächlich zu einem handelnden Akteur?

Meine humanistische Grundhaltung verweigert sich bislang einem Ansatz, der Maschinen in normativer Absicht auf die Ebene handelnder Akteure hebt. Das spricht aber nicht gegen solche Vorschläge, denn genau diese Debatten müssen wir führen, um zu erkennen, nicht nur, was machbar ist, sondern auch, was wir wollen. Dazu gehört zuvorderst, neue Technologien wie KI zu verstehen, wie es Werner Sesink fordert, der wie kaum ein anderer auf langjährige Erfahrung und eine ausgereifte Expertise zu Technik und Bildung zurückgreifen kann. In seinem Text *Digitalisierung und Hochschuldidaktik. Reflexionen und Erfahrungen* präsentiert er zunächst einmal einen Digitalisierungsbegriff, der die KI miteinschließt: „‘Digitalisierung’ bezeichnet primär ... weniger die Durchdringung immer weiterer gesellschaftlicher Lebens- und Tätigkeitsbereiche mit ‘digitaler Technik’ als vielmehr die Vergegenständlichung menschlicher Denktätigkeit in ‘Texten’, die Maschinen steuern können“ (S. 162).

Das finde ich außerordentlich treffend und ehrlich gesagt ertragreicher als die ewige Debatte um den Unterschied zwischen Digitalisierung und Digitalität. Zudem argumentiert Werner Sesink bildungsphilosophisch und weist auf die Bedeutung menschlicher Einbildungskraft, verstanden als „Erneuerungskraft“, hin und macht deutlich: „Über Einbildungskraft kann ... nur ein Wesen verfügen, das beides, Geistiges und Materiales in sich vereint, ein Wesen mit intelligentem Weltbezug“ (S. 169). KI kann genau das nicht haben und bleibt damit eine „weltlose Intelligenz“. Das heißt keineswegs, sich von KI in der Bildung fernzuhalten. Eher, so Werner Sesink, gehe es darum, sich als Lehrperson etwas Kreatives mit KI einfallen zu lassen, zu experimentieren und damit schlichtweg anzufangen – sofern man, so würde ich ergänzen, auch versteht oder sich um Verstehen bemüht, was der Mensch mit der KI macht und die KI mit dem Menschen.

Es ist nach diesen Resonanzen zu KI wohl kaum anders zu erwarten, dass ich die „leisen Ahnungen“ teile, die Frank Vohle und Dominikus Herzberg zu KI in der Bildung artikulieren. In ihrem Text *Wir haben da ein ungutes Gefühl! Anmerkungen zu generativer KI im Bildungskontext* gehen sie dem implizit Unguten im eigenen Empfinden nach und unterscheiden dabei drei Problemfelder, die sie als drei Levels rahmen: real-unmittelbare Probleme als Level 1 – das sind die empirisch gut dokumentierten Probleme wie KI-generierte Halluzinationen oder Deep Fakes; latent-emergente Probleme als Level 2 – das sind Problem, bei denen nicht unbedingt Konsens besteht, ob es überhaupt Probleme sind, also zum Beispiel die Asozialität von KI und Deskillung als potenzielles Risiko des KI-Einsatzes; und spekulativ-erosive Probleme als Level 3 – das sind Probleme wie Freiheitsverlust und totalitäre Zwänge infolge von KI, was viele als dystopische Ausläufer der KI-Kritik bezeichnen dürften. Das Bild von den Levels lässt mich an Computerspiele denken, in denen die Anforderungen an die Spieler sukzessive steigen. Demnach würden wir uns erst mal um die Deep Fakes kümmern, später, falls wir soweit kommen, um die Asozialität und irgendwann, vielleicht, um den Freiheitsverlust. Oder sollten wir mit Mandy und Peter innovativ sein und diese Reihung ins Gegenteil verkehren, uns also zuerst um die spekulativ-erosiven Probleme kümmern? Das bleibt offen. Im Text wird jedenfalls für eine Forschung plädiert, welche die Folgen des Einsatzes von KI in der Bildung untersucht, und die können freilich auf allen

drei Levels liegen, wenn; wie es die Autoren fordern, multiparadigmatisch, transdisziplinär und entwurfsorientiert (S. 194) geforscht wird. Forschung steht zu KI in einem eigentümlichen, fast schon paradoxen, Verhältnis: Ohne Forschung gäbe es keine KI; gleichzeitig wird immer deutlicher, dass wir Forschung brauchen, um abschätzen zu können, was KI für den Menschen, der sie hervorbringt, überhaupt bedeutet. Aber eine andere Möglichkeit, als diesen paradoxen Weg zu gehen, haben wir vermutlich nicht.

Wissenschaftsdidaktik: eine Didaktik der Verständigung

Meine, wenn auch bisweilen erschütterte, Hoffnung für viele Probleme dieser Welt liegt nach wie vor auf der prinzipiellen (!) Vernunftfähigkeit des Menschen. Ohne die Vernunftfähigkeit des Menschen gäbe es wohl auch keine Wissenschaft: weder die „Idee Wissenschaft“ noch die zahlreichen Einzelwissenschaften. Ich denke, diese meine Position, deren Erarbeitung ich auch erst im Laufe der Zeit für notwendig erachtet habe, ist mit ein Grund dafür, dass sich meine Arbeiten von der Hochschuldidaktik ein wenig auf die Wissenschaftsdidaktik verlagert haben. Mein Kontakt mit dem Konzept der Wissenschaftsdidaktik kam über Ludwig Huber zustande, den ich spät kennen und schätzen gelernt habe. Über die Zusammenarbeit mit Ludwig zu Hochschuldidaktik und forschendem Lernen hatte ich auch die Wissenschaftsdidaktik mental zunächst eng mit der Hochschule verknüpft. Über Dietrich Benners Arbeiten ist mir erst klar geworden, dass und inwieweit eine „Allgemeine Wissenschaftsdidaktik“ ebenso für die Schule von hoher Relevanz ist. Eileen Lübckes Gespräch mit Dietrich Benner, betitelt mit *Wissenschaftsdidaktische Grundlagenforschung*, zeigt, so meine Deutung, in welchem Verhältnis das Konzept der Wissenschaftsdidaktik zur Allgemeinen Didaktik steht und inwiefern „Bildung durch Wissenschaft“ ein Verständnis von beidem voraussetzt. Benner betont im Gespräch mehrfach die Trias von Wissen, Urteilen und Partizipieren, wenn es um Bildung durch Wissenschaft geht. Ich lese das als einen Hinweis, dass es wenig bringt, etwa das Wissen gegen das Partizipieren auszuspielen, und dass Urteilen ohne Wissen keinen Sinn ergibt. Diese Argumentation scheint mir übrigens auch im KI-Diskurs sehr wichtig zu sein, in dem immer mal wieder das Votum aufscheint, sich vom individuellen Fachwissen zu verabschieden.

Doch die Wissenschaftsdidaktik erschöpft sich nicht im Allgemeinen; sie braucht die Fachwissenschaften. Im November 2024 durfte ich einen Vortrag zur Wissenschaftsdidaktik auf einer rechtswissenschaftlichen Tagung halten, in der unter anderem die Gründung der Gesellschaft für Didaktik der Rechtswissenschaft gefeiert wurde. Diese Gesellschaft gehört nun zu den wenigen genuin wissenschaftsdidaktischen Institutionen, wie sie vermutlich auch im Sinne von Ludwig Huber gewesen wäre, der sich bereits in den 1970er Jahren für fachspezifische Entwicklungen in der Hochschuldidaktik eingesetzt hat. Unter dem Titel **Rechtsdidaktik als Wissenschaftsdidaktik** kommentieren Nora Rzakowski und Lukas Musumeci meinen dort gehaltene Vortrag; dieser umfasste Vorschläge zur Konzeption der Wissenschaftsdidaktik unter besonderer Berücksichtigung internationaler Verwandter wie Signature Pedagogies, Decoding the Disciplines, Threshold Concepts und Scholarship of Teaching and Learning (Reinmann, 2024). Es ist wichtig und interessant, wie das Autorentandem die Wissenschaftsdidaktik auf die rechtswissenschaftliche Lehr-, Lern- und Forschungskultur bezieht und anwendet, denn genau dies ist unbedingt erforderlich, wenn das Konzept eine Chance haben soll, an Universitäten Fuß zu fassen. Die im Text formulierte Annahme, ich würde Wissenschaftsdidaktik primär als Aufgabe einzelner Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sehen, dürfte allerdings ein Missverständnis sein, und ist wohl darauf zurückzuführen, dass ein Vortrag oder Text Akzente setzt und damit auch Lücken hat. Um diese Lücke zu füllen, kann ich auf einen Beitrag von 2023 verweisen: Dort ist ausgeführt, wie beispielsweise Lehrlabore Wissenschaftsdidaktik(en) zu einer kollektiv verstandenen Strategie an Hochschulen machen könnten (Reinmann & Vohle, 2023). Aber auch eine solche interdisziplinäre Verständigung ist Teil der Wissenschaftsdidaktik.

Das führt mich zu einem besonderen Text aus dem Band, der mir persönlich in zwei Varianten vorliegt: Zeitgleich zur Druckfahne im Oktober 2025 nämlich hat mir Tobias Jenert einen „Privattext“ geschickt, den ich jetzt unverschämterweise zumindest als Metainformation aus der Sphäre des Privaten hebe. Dieser Privattext verarbeitet inhaltlich das, was im offiziell erschienenen Buch unter dem Titel **Über das Didaktische in der Wissenschaft** von Tobias zu lesen ist: Der Beitrag beschreibt Didaktik nicht nur als Teil wissenschaftlicher Erkenntnis, sondern auch als eine Form des Sich-Verständigens und

als Chance zur kritischen Selbstreflexion von Wissenschaft. Der Kern dessen, was Tobias zum Ausdruck bringen will, zeigt sich vor allem am Beispiel eines Dialogs zwischen Studierenden und einer Professorin, der deutlich macht, dass man Novizen nicht alle Praktiken und Rituale in der Wissenschaft verständlich erklären kann und diese bisweilen auch ihre Funktion verlieren und sich dann aus diesem Grund einer rationalen Erklärung entziehen. Der nur mir vorliegende Text hat die gleiche Botschaft, kommt aber in einem anderen Gewand daher, wie er für eine Anti-Festschrift, so Tobias, auch getaugt hätte: nämlich im Stil des österreichischen Romanautors Wolf Haas – dem einen oder anderen vielleicht bekannt als Krimiverfilmungen mit Josef Hader. Um diesen literarischen Text richtig lesen zu können, muss man wohl der Ironie mächtig sein, einen Sinn für das literarische Schreiben haben, offen sein für originelle Ausdrucksformen und frei von voraussetzendem Gehorsam, was Gendern und andere Standardisierungen betrifft. Und das ist für einen Verlag von heute zugegebenermaßen zu viel verlangt. Tobias zeigte sich unsicher, ob das, was er mit seinem Privattext sagen will, bei mir ankommt. In meinem Antwortschreiben – selbstverständlich im gleichen Stil – konnte ich hoffentlich deutlich machen, dass ich sehr gut verstanden habe, was er mir da vermitteln wollte. Doch wie gesagt: Es ist halt privat, und dabei soll es bleiben.

Forschung: ein Feld mit mehr als einem (ausgetretenen) Pfad

Ich habe eine These: Vielleicht hatte das oben genannte Begleitstudium Problemlösen zumindest für einige, die das damals an der Universität Augsburg aufgegriffen haben, etwas von den Zwischenräumen des Studiums, wie sie sich Sandra Hofhues und Sabrina Schaper im Beitrag **Bildungsforschung in den Zwischenräumen des Studiums** vorstellen. Jenseits von standardisierten Studienabläufen, die so tun, als seien alle Studierende in punkto Ziele, Bedingungen und Mittel einander zumindest ähnlich, betonen die Autorinnen die Subjektivität und Vielstimmigkeit in der Hochschulbildung. Genau die aber, so die Kritik des Textes, fände in der Forschung zu wenig Beachtung. Eine Ursache sehen Sandra und Sabrina in der Art des Forschens, die für eben diese Zwischenräume unsensibel bis blind ist und zugleich die Hochschule prägt:

„Datenbasierte Instrumente wie standardisierte Evaluationen, Formate der digitalen Qualitätssicherung, aber auch Learning Analytics im weitesten Sinne werden ... zu Erfüllungsgehilfen für automatisierte Lehr-/Lern- und Leistungsbewertungen im Studium“ (S. 83). Die Verknüpfung von Forschung und didaktischer Entwicklung, die die Autorinnen herstellen, halte ich für wichtig und richtig: Die Wahl von Forschungsmethodologien und -methoden steht in der Hochschulbildungsforschung nicht nur in Verbindung mit der Selektion oder Vernachlässigung bestimmter Forschungsfragen, sondern kann auch didaktische Entscheidungen befördern oder behindern. Damit ist der Text nicht nur thematisch im Hinblick auf die herausgearbeiteten Zwischenräume interessant, sondern auch aus der Perspektive des Forschens.

Wie Frank und Dominikus sowie Sandra und Sabrina unterstütze ich das Votum, alle erdenklichen Erkenntniswege in der Hochschulbildungsforschung offen zu halten. Dazu gehört auch die Frage, wie man gestaltend forschen kann, womit ich mich schon seit über einem Viertel Jahrhundert beschäftige, nimmt man meinen ersten dazu veröffentlichten Artikel (Reinmann, 2005) zum Ausgangspunkt. Im Zuge dieser vielen Jahre hat sich meine Position zu Design-Based Research (DBR), so die Bezeichnung, die sich in der Literatur wohl am stärksten verbreitet hat, durchaus gewandelt. Den vorerst letzten Stand dazu repräsentiert das zusammen mit Dominikus Herzberg und Alexa Brase verfasste Buch „Forschendes Entwerfen“ (Reinmann et al., 2024). Auf dieses bezieht sich der Beitrag von Dieter Euler *‘Forschendes Entwerfen’. Ein Labor für die Entwicklung von Möglichkeiten* Dieter greift mit seinem Text außerdem einen Vorschlag auf, mit dem wir die Online-Zeitschrift [Educational Design Research](#) (EDeR) gegründet haben: nämlich neben klassischen Reviews im Gutachterstil und formativer Unterstützung als Critical Friend oder Mentor im Entstehungsprozess von Beiträgen auch kritische Diskussionsartikel als eine Form der gegenseitigen Auseinandersetzung zu etablieren (was bisher eher weniger als mehr gelungen ist). In diesem Sinne hat sich Dieter mit dem gesamten Buch zum Forschenden Entwerfen auseinandergesetzt, welches das Ziel verfolgt, DBR als Research-Through-Design (RTD) zu durchdenken und auszuarbeiten – zunächst explizit eingegrenzt auf den Kontext Hochschulbildung. Dieter lädt dazu ein, den Diskurs zum Buch zu einigen ausgewählten Aspekten kritisch zu vertiefen: zum Entwurfsbegriff selbst

(aus den Designwissenschaften stammend), zur Bestimmung von Forschungs- bzw. Designgegenständen in RTD sowie zur Entscheidung, statt eines Prozessmodells ein Strukturmodell zu bevorzugen. Rückmeldungen der Art, wie sie in diesem Text formuliert sind, werden in öffentlich zugänglicher Form nach wie vor selten gegeben, obschon sie doch so fruchtbar sind – auch in diesem Fall, denn: Ich denke, die Überlegungen zu RTD werden nicht bei dem stehenbleiben, was wir 2024 festgehalten haben. Wie Dieter richtig vermutet (S. 61), war RTD für mich bislang eine Spielart innerhalb von DBR (und nicht neben DBR). Doch inzwischen bin ich mir da nicht mehr ganz so sicher: Vergleiche ich das gestaltende Forschen, so würde ich es aktuell nennen, mit empirischem und theoretischem Forschen auf einem hohen Abstraktionsniveau, könnte RTD vielleicht doch der „eigentliche“ paradigmatische Kern den gestaltenden Forschungsgenres sein (Reinmann, 2026).

Schlussbemerkung

Damit bin ich am Ende und bei dem angelangt, was keinen Eingang in die Anti-Festschrift hat finden können: nämlich dem, was (noch) in der Zukunft liegt. Womit will ich mich eigentlich in den nächsten Jahren noch beschäftigen? Ob Festschrift oder Anti-Festschrift: Sie verstärkt das Bewusstsein dafür, dass für jeden Menschen die verfügbare Lebenszeit begrenzt ist, dass in meinem Fall die meiste Zeit, die man üblicherweise so hat, aufgebraucht und damit der ontogenetische Kipppunkt längst schon überschritten ist. Bei Thomas Metzinger (2026) habe ich kürzlich gelesen, dass die Menschheit angesichts des Erreichens gleich mehrerer Kipppunkte auf dem Weg zum „globalen Panikpunkt“ sei, und dass das Einzige, was jetzt noch helfen würde, darin bestünde, in Würde gemeinsam zu scheitern. Ich war kurz davor, das als persönliches Motto zu übernehmen, weil die Sache mit der Würde immerhin etwas Tröstliches hat. Dann aber habe ich beschlossen, dass ich das auch später machen kann, und mich wieder der Frage zugewendet, was ich in den nächsten Jahren noch beitragen möchte.

Eine bemerkenswerte Leerstelle in meiner bisherigen wissenschaftlichen Tätigkeit ist das theoretische Forschen – bemerkenswert deshalb, weil ich genau das immer schon gern und viel tue, ohne dass ich aber bislang so genau sagen könnte, worin es im Einzelnen besteht.

Tatsächlich gibt es auch keine Einführungen in das theoretische Forschen analog zu Einführungen etwa in das empirische Forschen, was damit zu tun haben wird, dass dem theoretischen Arbeiten der Status eines eigenen, für sich stehenden Erkenntniszugangs häufig nicht zuerkannt wird (Reinmann & Watanabe, in Druck). Das halte ich für problematisch: So sehe ich im Kontext Bildung im Allgemeinen wie auch Hochschulbildung im Besonderen zunehmend mehr Gründe für bildungstheoretische Forschung, die es neben empirischer und gestaltender Forschung entsprechend deutlicher zu positionieren gilt. Angenommen, das stimmt, müsste theoretisches Forschen auch lehr- und lernbar gemacht werden und zum Gegenstand methodologischer Reflexion werden. Wie viel Zeit habe ich gleich noch mal?

Literatur

- Deutscher Ethikrat (2023). *Mensch und Maschine – Herausforderungen durch Künstliche Intelligenz. Stellungnahme*. [URL](#). Deutscher Ethikrat.
- Hofhues, S., Lübcke, E. & Schiefner-Rohs, M. (Hrsg.) (2026). *Medien. Didaktik. Hochschule. Reflexionen und Resonanzen*. [URL](#). Bielefeld: transcript.
- Metzinger, T. (2026). Auf dem Weg zum Panikpunkt. *Impulse 2026: Denkanstöße aus der Wissenschaft*, 3-4.
- Nowotny H. (2025). Bringing back friction: Reflections on a humanistic culture of AI interdisciplinarity. *Cambridge Forum on AI: Culture and Society*, 1. [URL](#)
- Reinmann, G. & Vohle, F. (2023). Wie Wissenschaftsdidaktik die Hochschuldidaktik verändern könnte. In G. Reinmann & R. Rhein (Hrsg.), *Wissenschaftsdidaktik III. Perspektiven* (S. 253-276). [URL](#). Bielefeld: transcript.
- Reinmann, G. & Watanabe, M. (in Druck). Theoretische Forschungsinstrumente für die didaktische Hochschulbildungsforschung zu Künstlicher Intelligenz. In J. Noller (Hrsg.), *Künstliche Intelligenz in der Hochschullehre: Interdisziplinäre Perspektiven*. Springer.
- Reinmann, G. (2005). Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung. *Unterrichtswissenschaft*, 1, 52-69.
- Reinmann, G. (2023). Deskillung durch Künstliche Intelligenz? Potenzielle Kompetenzverluste als Herausforderung für die Hochschuldidaktik. *Diskussionspapier*. [URL](#). Hochschulforum Digitalisierung.
- Reinmann, G. (2024). Wissenschaftsdidaktik. *Impact Free* 56. [URL](#). Hamburg.
- Reinmann, G. (2025). So soll Lehre sein? Ansprüche an Hochschullehre. Ein Essay. *die hochschullehre*, 29, 675-685.
- Reinmann, G. (2026). Theoretisches Forschen – Entwurf, um einen Anfang zu machen. *Impact Free* 69. [URL](#). Hamburg.
- Reinmann, G., Herzberg, D. & Brase, A. (2024). Forschendes Entwerfen. Design-Based Research in der Hochschuldidaktik. [URL](#). Bielefeld: transcript.
- Reinmann-Rothmeier, G. (2003). *Didaktische Innovation durch Blended Learning. Leitlinien anhand eines Beispiels aus der Hochschule*. Bern: Huber.

Bisher erschienene Impact Free-Artikel

Reinmann, G. (2026). Theoretisches Forschen – Entwurf, um einen Anfang zu machen *Impact Free* 69. Hamburg.

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. (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 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 Nachwertung 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 and 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.