



# Impact Free

Hochschuldidaktisches Journal

Impact Free 73 – Oktober 2026  
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, veröffentliche 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.

### Kontakt Daten an der Universität Hamburg:

Prof. Dr. Gabi Reinmann

Universität Hamburg

Hamburger Zentrum für Universitäres Lehren und Lernen (HUL)

Leitung | Professur für Lehren und Lernen an der Hochschule

Jungiusstraße 9 | 20355 Hamburg

[reinmann.gabi@gmail.com](mailto:reinmann.gabi@gmail.com)

[gabi.reinmann@uni-hamburg.de](mailto:gabi.reinmann@uni-hamburg.de)

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

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

# WOZU? KI, HOCHSCHULBILDUNG UND DIE FRAGE NACH DEM SINN

GABI REINMANN

## 1. Zwischen Reaktionsdruck und Sinnfrage

Universitäten sehen sich unter Zeitdruck und reagieren auf generative Künstliche Intelligenz (KI) mit vielfältigen Maßnahmen in hohem Tempo. Prüfungsordnungen werden angepasst, Eigenständigkeitserklärungen neu verfasst, Leitfäden verabschiedet, Lehrformate, didaktische Konzepte und Prüfungsformen umgestaltet. Dahinter steht eine in der Gesellschaft verbreitete Haltung, die durch Wirtschaft und Politik teils verursacht, teils verschärft wird: Man müsse jetzt schnell sein, zu KI gebe es keine Alternative, und wer zögere, verliere den Anschluss. Hinzu kommt ein berechtigtes Verantwortungsargument: Universitäten wollen Studierende auf eine Zukunft vorbereiten, in der KI zum Alltag in Beruf und Gesellschaft gehört.

Die titelgebende Frage nach dem Wozu ist im Kern eine Frage nach dem Sinn, und ich stelle sie im Hochschulkontext nicht zum ersten Mal. Anfang 2023, wenige Monate nach dem Erscheinen von ChatGPT, habe ich im Beitrag „Wozu sind wir hier?“ (Reinmann, 2023a) dafür plädiert, sich angesichts generativer KI grundsätzlich über den Zweck von Hochschullehre zu verständigen und dazu eine Wertedebatte zu führen. Die Aufmerksamkeit richtete sich damals allerdings mehr auf Prüfung und Täuschung; die Sinnfrage fand kaum Gehör. Daran hat sich, so meine Beobachtung, wenig geändert: Wozu die Universität und ein akademisches Studium da sind, haben wir bis heute nicht ausreichend im Blick. Diese Frage zu stellen, heißt nicht, dass man Lehre und Prüfungen erst dann weiterentwickelt, wenn sie beantwortet ist, zumal sie sich nie abschließend beantworten lässt. Bedingungen für Hochschulbildung zu gestalten, ist zudem in vieler Hinsicht eine Design-tätigkeit, in der Handeln, Erfahren, gedankliches Ordnen und Begründen ineinandergreifen; linear verläuft das nicht. Es geht mir darum, die Zweckfrage von Beginn an zu berücksichtigen und im Gestalten immer wieder auf sie zurückzukommen.

Dass es besser begründet ist, die Zweckfrage auf diese Weise mitzuführen, als vor allem reaktiv zu handeln, ergibt sich für mich aus dem Begriff des Sinns. Was als besser gelten kann, lässt sich allerdings nur im Hinblick auf einen Referenzwert entscheiden. Ich lege eine humanistische Wertebasis zugrunde, in deren Zentrum die Würde des Menschen und seine Fähigkeit zu Vernunft und Selbstbestimmung stehen (Deutscher Ethikrat, 2023; Reinmann & Vohle, in Druck). Bezogen auf diesen Referenzwert ist es nicht nur besser begründet, die Zweckfrage kontinuierlich im Blick zu behalten, sondern es ist notwendig. Um diese Aussage zu entfalten, kläre ich zunächst, in welcher Bedeutung ich von Sinn spreche.

Das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache (DWDS, o. J.) unterscheidet zwei Bedeutungsgruppen des Wortes Sinn. Die erste betrifft Wahrnehmung und Denken: die Sinne als Organe; den Sinn für etwas; das, was man im Sinn hat. Die zweite betrifft den Gehalt einer Sache, und zwar in zweifacher Weise: als gedanklichen Inhalt oder Bedeutung und als Zweck oder Ziel. Zu dieser zweiten Gruppe zählt das Wörterbuch auch die Frage nach dem Sinn des Lebens. Für die folgende Argumentation ist die zweite Gruppe maßgeblich. Nach dem Sinn einer Aussage zu fragen, heißt dann, nach ihrer Bedeutung zu fragen; nach dem Sinn einer Maßnahme zu fragen, meint, nach ihrem Wozu zu fragen. Umgekehrt kann mit „Zweck“ auch der in einem Sachverhalt verborgene oder erkennbare Sinn gemeint sein; beide Begriffe verweisen aufeinander (Reinmann & Vohle, in Druck).

In diesem Text konzentriere ich mich auf die Bedeutung von *Sinn als Zweck*. Ein Zweck beantwortet die Frage nach dem Wozu und gibt dem Handeln eine Richtung. Etwas sinnvoll zu tun, heißt also zu wissen, wozu es geschieht und wohin es führt oder führen soll. Nach einem so verstandenen Sinn lässt sich von unterschiedlichen Standpunkten aus fragen. Für die Frage nach dem Zweck von Hochschulbildung ziehe ich drei naheliegende Perspektiven heran.

Aus *psychologischer* Perspektive kann man beschreibend fragen, wie Menschen Sinn erleben, wann er ihnen fehlt und was er bewirkt; ob der erlebte Sinn berechtigt ist, bleibt zunächst offen. Ebenfalls beschreibend, aber überindividuell angelegt, lenkt die *soziologische* Perspektive die Aufmerksamkeit darauf, woher Menschen ihren Sinn beziehen und welche Funktion Sinn für den gesellschaftlichen Zusammenhalt hat. Die *philosophische* Perspektive schließlich ist

begrifflich und normativ: Sie klärt, was Sinn ist, und fragt, ob etwas tatsächlich Sinn hat – unabhängig davon, ob es so erlebt wird oder gesellschaftlich funktioniert.

An der Hochschulbildung zeige ich im Folgenden, wie die drei Perspektiven ineinandergreifen, und konkretisiere dies an einem Fallbeispiel. Auf dieser Grundlage lege ich dar, warum die Zweckfrage die Gestaltung von Lehre und Prüfungen auch unter Zeitdruck leiten muss und wie sich eine Verständigung über den Zweck an der Universität einbinden lässt.

## 2. Hochschulbildung aus drei Perspektiven

Hochschulbildung ist für die Frage, wie die drei Perspektiven ineinandergreifen, aufschlussreich, weil Bildung für den humanistischen Referenzwert, den ich eingangs gesetzt habe, eine besondere Relevanz hat. Der Deutsche Ethikrat (2023) versteht den Menschen als Autor seines Lebens. Autorschaft setzt Vernunftfähigkeit voraus und hat zwei Aspekte, die sich wechselseitig bedingen: Freiheit und Verantwortung. Die Trias von Vernunft, Freiheit und Verantwortung bildet den Kern einer humanistischen Position (Reinmann, 2023b). Doch wie sie sich im Leben eines Menschen entfaltet, ist nicht von vornherein entschieden; *Bildung* ist der Ort, an dem das geschieht. Der Ethikrat leitet daraus den Grundsatz ab, bei der Gestaltung technischer Bedingungen für Bildung stets zu prüfen, ob diese einem Verständnis des Menschen als selbstbestimmt und verantwortungsfähig entsprechen. Bildung ist damit nicht nur etwas, das Sinn hat, sondern auch das Medium, in dem Einzelne wie Gesellschaften lernen, Sinn zu erschließen und sich an geteilten Werten zu orientieren. Die philosophische Perspektive bezeichne ich von hier an als bildungstheoretische, weil sie sich damit beschäftigt, was Bildung sein soll (vgl. Ladenthin, 2010).

*Psychologisch* richtet sich der Blick auf die Individuen, die an der Universität lehren, lernen und forschen. Gefragt wird unter anderem, wie Studierende und Lehrende Sinn erleben, wann er ihnen fehlt und wie sich erlebter Sinn auf Motivation, Denken und Handeln auswirkt. Bildung ist hier eine Sinnquelle für den Einzelnen: Wer etwas versteht, erkennt und kann, erfährt sich als wirksam; wer seine Welt einordnen kann, erlebt Kohärenz. Nach der Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 1993) erhöht eine Lehre, die Autonomie, Kompetenzerleben und

soziale Eingebundenheit ermöglicht, die Chance, dass sich Studierende mit dem, was sie tun, identifizieren und, so lässt sich annehmen, darin einen Sinn sehen.

*Soziologisch* beschäftigt man sich mit der Universität als gesellschaftlicher Institution. Untersucht wird unter anderem, welche Funktionen sie für die Gesellschaft erfüllt, welche Erwartungen von außen an sie herangetragen werden, wie sie diese in Regeln und Strukturen übersetzt und welche Sinnangebote sie Studierenden und Lehrenden macht. Für die Universität hat etwa Ludwig Huber (1983) drei nach wie vor geltende Zwecke oder Funktionen unterschieden, die sie zugleich ausfüllt: Sie ist Teil des Wissenschaftssystems, Lebens- und Arbeitswelt ihrer Mitglieder und Bildungseinrichtung, die der Person ebenso wie der Gesellschaft und Arbeitswelt dient. Allerdings verschieben sich die Erwartungen an Universitäten zunehmend in Richtung unternehmerischer Ziele; das verändert auch die interne Steuerung (Münch, 2011).

*Bildungstheoretisch* liegt der Fokus auf Bildung als normatives Konzept. Man fragt unter anderem danach, was Bildung sein soll, woran sich beurteilen lässt, ob ein Studium tatsächlich Sinn hat – unabhängig davon, ob es so erlebt wird oder gesellschaftlich funktioniert –, und welches Menschenbild diesem Urteil zugrunde liegt. Im Humboldt'schen Verständnis ist Bildung die Entfaltung aller menschlichen Kräfte zu einem Ganzen und damit selbstzweckhaft; für die Universität hat sich dieses Verständnis im Konzept der Bildung durch Wissenschaft verdichtet (Huber, 1991). Bildung um ihrer selbst willen ist ein humanistisches Prinzip (Nida-Rümelin, 2016); sie zielt auf Mündigkeit und die Fähigkeit ab, selbst zu urteilen.

Welchen Sinn man einem Studium und welchen Zweck der Universität zuschreibt, hängt wesentlich davon ab, wie man mit einer Spannung umgeht, die für Hochschulbildung und die Universität (als Bildungseinrichtung) kennzeichnend ist: Bildung kann als Selbstzweck oder als Mittel für etwas anderes verstanden werden. Ein einfacher Gegensatz ist das allerdings nicht, was sich auch an den hier herangezogenen Konstrukten zeigen lässt: Die Selbstbestimmungstheorie etwa versteht Motivation als Kontinuum zwischen fremd- und selbstbestimmt (Deci & Ryan, 1993), und Huber (1983) begreift Bildung und Ausbildung nicht als Alternativen, sondern integriert beides in einer Theorie der Hochschuldidaktik. Gerade weil beide Seiten zusammengehören, kommt es auf ihr Verhältnis

an: Gerät eine Seite aus dem Blick, kippt die Balance, etwa wenn ein Studium nur noch als Weg zu verwertbaren Leistungsnachweisen verstanden wird. Generative KI erhöht das Risiko einer solchen Schieflage, weil sie Leistungsnachweise – Texte wie auch andere Produkte – mühelos liefern kann. Wie Universitäten mit der Spannung zwischen Selbstzweck und Mittel umgehen, entscheidet deshalb mit darüber, wie sie auf KI reagieren. KI in der universitären Lehre lässt sich in diesem Sinne als Spannungsfeld beschreiben, das es in ein Gestaltungsfeld zu überführen gilt (Reinmann & Watanabe, 2024).

### 3. Ein Fallbeispiel

Wie dieses Spannungsfeld konkret aussieht, lässt sich an einem typischen Fall zeigen: Eine Studentin lässt sich für den Forschungsstand ihrer Hausarbeit die einschlägige Literatur von einer KI zusammenfassen, statt die Texte selbst zu lesen. Das deutet man in der Regel nicht als Täuschung; es ist eine verbreitete Praxis in einer Grauzone – übrigens auch in der Forschung, nicht nur im Studium. Was geht verloren, wenn die Studentin nicht selbst liest? Das hängt davon ab, worin man den Sinn des Lesens sieht. Je nach Perspektive offenbart der Fall deshalb ein anderes Risiko und legt eine andere Reaktion nahe.

Aus *psychologischer* Sicht hat das eigene Lesen Sinn, weil man im Idealfall die gelesenen Inhalte versteht, spürt, wie das eigene Wissen und Können wachsen, und sich als wirksam erfährt. Lässt sich die Studentin die Texte zusammenfassen, besteht das Risiko, dass dieser erlebte Sinn wegbricht: Lesen, Verstehen und die Auseinandersetzung mit schwierigen Texten finden nicht statt. Kompetenzerleben und Selbstwirksamkeit im Umgang mit den Inhalten dieser Quellen entstehen auf diese Weise nicht. Weil die Studentin das akademische Lesen nicht einübt, kann sich die entsprechende Kompetenz gar nicht erst entwickeln (Reinmann, 2023c). Fachliches Wissen und die Fähigkeit, damit umzugehen, entstehen nur durch langjähriges Üben in einer Domäne; das lässt sich nicht beliebig abkürzen (Reinmann, 2026a). Außerdem droht eine Kompetenzillusion, wenn sie glaubt, den Forschungsstand zu kennen, ohne die Texte gelesen zu haben. Weil Kompetenzerleben eine Quelle für Motivation ist, kann ein Kreislauf entstehen: Was man nicht kann und deshalb delegiert, motiviert kaum noch dazu, es irgendwann doch selbst zu tun.

Unter dieser Perspektive liegt es nahe, als Reaktion bei der Gestaltung von Lehre und konkreten Aufgaben anzusetzen und von da aus gegenzusteuern: etwa indem man Lektüre im Curriculum verankert, den Fokus auf den Lernweg mit Zwischenständen legt, Feedback und Reflexion in die Veranstaltung integriert und gegebenenfalls KI als Lernhilfe statt als Ersatz ermöglicht. Diese Art von Reaktion zielt auf die lernende Person ab und ist unverzichtbar. Es ist aber fraglich, ob das allein ausreicht, wenn der Kontext, in dem Studierende handeln, unverändert bleibt: Wer nämlich unter Noten- und Zeitdruck steht, greift auch bei didaktisch gut gestalteten Aufgaben leicht zur Abkürzung. Das wiederum frustriert Lehrpersonen, die sich didaktisch viele Gedanken machen.

Aus *soziologischer* Sicht hat das eigene Lesen Sinn als Teil einer Leistung, die bewertet und bescheinigt wird und über Noten und Abschlüsse mitentscheidet, welche weiteren Bildungswege und Berufe offenstehen. Stützt sich die Studentin nur auf eine Zusammenfassung, besteht das Risiko, dass unklar wird, wessen Leistung bewertet wird: Ein Teil der Hausarbeit beruht nicht auf der Lektüre der Quellen, sondern nur auf der Lektüre einer synthetischen Zusammenfassung; das Wissen darin hat sich die Studentin nicht selbst erarbeitet. Ob das erlaubt ist, ist oft nicht eindeutig geregelt. Prüfungen und Abschlüsse verlieren damit an Aussagekraft: Prüfungen sollen Leistungen fair bescheinigen, und Abschlüsse sollen verlässlich anzeigen, was jemand kann; beides gelingt nur noch eingeschränkt. Das berührt die Legitimation der Universität als Institution, die sich auf diese Bescheinigungen stützt.

Unter dieser Perspektive liegt es nahe, als Reaktion bei der Gestaltung und Regulierung von Prüfungen anzusetzen, wie das auch allenthalben geschieht. Regulierende Maßnahmen sichern die Funktion von Prüfungen, handeln sich aber neue Probleme ein, wenn die Zweckfrage nicht mit einfließt. Wer etwa auf mündliche oder Präsenzprüfungen ausweicht, macht die Leistung wieder eindeutig zurechenbar, verändert aber zugleich, was geprüft wird und woraufhin Studierende lernen: Die Hausarbeit, in der man einen Forschungsstand selbst erarbeitet, verliert an Gewicht. Jede Lösung erzeugt beim Prüfen unter den Bedingungen von KI neue Zielkonflikte (Corbin, Bearman, Boud & Dawson, 2025); zwischen ihnen abzuwägen, erfordert, den Zweck einzubeziehen.

Aus *bildungstheoretischer* Sicht hat das eigene Lesen Sinn, weil man sich dabei ein Urteil bildet. Lässt sich die Studentin die Literatur zusammenfassen, besteht das Risiko, dass sie dieses Urteil an die KI abgibt: Welche Positionen in der Literatur wichtig sind, wie sie sich zueinander verhalten und was davon für die eigene Frage zählt, entscheidet die KI. Prüfen könnte die Studentin die Zusammenfassung nur mit eigenem Fachwissen, denn kritisches Denken ist auf Wissen in der jeweiligen Domäne angewiesen; genau dieses Wissen baut sie aber mit KI-Nutzung womöglich gar nicht auf (Reinmann, 2026a). Damit werden Produkt und Prozess verwechselt, denn der Sinn der Lektüre liegt nicht in der Zusammenfassung, sondern in der eigenen Auseinandersetzung.

Unter dieser Perspektive liegt es unmittelbar nahe, als Reaktion den Zweck zu klären: etwa indem man neu bestimmt, was an der Universität gelernt werden soll, Urteilkraft ins Zentrum stellt und KI selbst zum Gegenstand kritischer Reflexion macht. In diese Richtung weist auch der Wissenschaftsrat (2026), der „intellektuelle Souveränität“ als Leitidee für die Hochschulbildung vorschlägt: Selbstbestimmung, epistemische Eigenständigkeit und die Bereitschaft, sich bequemen Vereinfachungen durch KI zu widersetzen. Damit wird das Problem grundsätzlich gefasst. Für sich genommen bleibt aber auch diese Sicht unvollständig: Konkrete Regelungen für Modulhandbücher und Prüfungsordnungen lassen sich aus ihr allein nicht ableiten, und leicht gerät der legitime Auftrag der Universität aus dem Blick, auch für Berufe zu qualifizieren.

Die drei Reaktionen hängen voneinander ab; keine reicht für sich aus; sie können sich auch gegenseitig behindern. Ein stark reguliertes Prüfungswesen kann die didaktische Gestaltung unterlaufen, weil mehr Kontrolle Misstrauen und extrinsische Motivation fördert; didaktische Gestaltung wiederum stößt an Grenzen, solange Noten belohnen, was KI liefert; und die Klärung des Zwecks bleibt folgenlos, wenn sie sich nicht in Lehre und Prüfungen niederschlägt. Eine besondere Stellung hat dennoch *der Zweck selbst*: An ihm richten sich Lehre und Prüfungen aus, an ihm müssen sie sich messen lassen, und mit Blick auf ihn lässt sich zwischen verschiedenen Reaktionen abwägen. Das Beispiel legt deshalb nahe, dass die Zweckfrage die Gestaltung von Lehre und Prüfungen *leiten* muss.

## 4. Steuerung über Regeln und Ergebnisse

Wie reagieren Universitäten tatsächlich auf generative KI? Im Vordergrund, so meine Beobachtung, stehen Prüfungsregeln, getragen von der Sorge vor Täuschung, daneben didaktische Empfehlungen vor allem zur Förderung von KI-Kompetenzen. Die Frage, wozu Hochschulbildung unter den Bedingungen von KI da ist, wird allenfalls am Rande gestellt.

Dieses Muster zeichnete sich früh ab: In den ersten Monaten nach dem Erscheinen von ChatGPT galt die Sorge vor allem den Täuschungsmöglichkeiten bei schriftlichen Leistungen, die ohne Aufsicht erbracht werden; die Hoffnung richtete sich auf immer bessere Systeme, die unerlaubte KI-Nutzung aufdecken sollen, was in ein aussichtsloses Wettrüsten münden würde (Reinmann, 2023a). Inzwischen setzen Universitäten kaum noch auf KI-Detektoren, auch weil deren Einsatz rechtlich fragwürdig ist (Wissenschaftsrat, 2026). Das Muster, vor allem mit Kontrolle zu reagieren, besteht dennoch fort; es hat sich auf andere Instrumente verlagert, etwa auf Eigenständigkeitserklärungen, Kennzeichnungspflichten oder Präsenzprüfungen.

Diese Reaktionsweise setzt eine Entwicklung fort, die es schon vor generativer KI gab. Die Verantwortung für Lehre hat sich schrittweise von der einzelnen Lehrperson zur Institution verschoben: Überindividuelle Einheiten wie Fakultäten definieren Lernergebnisse und setzen Standards; Lehre wird in das Qualitätsmanagement eingebunden (Biggs, 2014; Wissenschaftsrat, 2017; Reinmann, 2018). Mit einer Steuerung über Ergebnisse und Regeln wächst die Neigung, auch auf neue Herausforderungen zuerst mit Regulierung zu antworten. Steuerung über Ergebnisse setzt bei operationalisierten Zielen an, und solche Ziele neigen dazu, sich zu verselbständigen: Was leicht prüfbar ist, kann verdrängen, was eigentlich gemeint war. Deshalb ist es wichtig, Ziele vom Zweck zu unterscheiden. Der Zweck bleibt notwendigerweise abstrakt und gibt eine Richtung vor; aus ihm werden konkrete Ziele für Lehrveranstaltungen und Prüfungen gewonnen, und diese müssen vom Zweck her begründbar sein.

Wie sich operationalisierte Ziele verselbständigen können, zeigt das *Constructive Alignment*, das sich in der Hochschuldidaktik etabliert hat. Es verlangt, Lernergebnisse vor der Lehre festzulegen und Lehraktivitäten wie Prüfungen eng daran auszurichten (Biggs, 1996, 2014).

Auf den ersten Blick entspricht das Constructive Alignment dem, wofür ich hier argumentiere, nämlich Gestaltung von dem her zu denken, was erreicht werden soll. Tatsächlich setzt es eine Stufe zu tief an, nämlich bei operationalisierten Zielen statt beim Zweck. Es unterstellt, dass jedes Ergebnis messbar ist und nur Messbares zählt, was dazu führen kann, dass Bildung zu Training wird (Reinmann, 2018). Mit KI gewinnt diese Kritik an Gewicht: Je konsequenter Lernergebnisse als beobachtbarer Output formuliert und geprüft werden, desto eher kann eine Maschine sie erbringen. Gerade ein Modul, in dem Ziele, Lehre und Prüfung lückenlos aufeinander abgestimmt sind, kann deshalb besonders anfällig dafür sein, dass eine KI die geforderten Leistungen anstelle der Studierenden erbringt, obwohl man innerhalb dieser Logik alles richtig gemacht hat.

Was am Constructive Alignment sichtbar wird, lässt sich allgemeiner mit einer Unterscheidung dreier Sphären beschreiben, in denen akademische Werte jeweils anders in Erscheinung treten (Reinmann & Vohle, in Druck): in der Sinnsphäre als Idee und Zwecke, in der Regelsphäre als Normen und Standards, in der Handlungssphäre als Kompetenzen und Tugenden. Die Stimmigkeit von Zielen, Lehre und Prüfung ist eine Leistung der Regelsphäre; ob die Ziele gerechtfertigt sind, entscheidet sich in der Sinnsphäre; und ob Studierende die angestrebten Kompetenzen erwerben oder eine KI die geforderten Leistungen erbringt, zeigt sich in der Handlungssphäre. Auch die drei Reaktionen aus dem Fallbeispiel lassen sich hier schwerpunktmäßig verorten: Die Klärung des Zwecks gehört zur Sinnsphäre, die Regulierung von Prüfungen zur Regelsphäre, die Gestaltung von Lehre und Aufgaben zur Handlungssphäre. Derzeit werden Lösungen für KI-induzierte Probleme vor allem in der Regelsphäre gesucht, zunehmend auch in der Handlungssphäre, während Idee und Zweck von Bildung weitgehend im Hintergrund bleiben; die Sphären sind damit nicht in Balance (Reinmann & Vohle, in Druck).

Die Steuerungslogik, die sich in diesen Entwicklungen zeigt, trägt dazu bei, dass die Zweckfrage im Hintergrund bleibt. Gerechtfertigt wird ihr Zurückstellen meist mit einem Dringlichkeitsargument in mehreren Varianten: Es fehle die Zeit für Grundsatzdebatten; die Technik entwickle sich schneller als jede Kommission; wer jetzt nicht handle, verliere den Anschluss.

Das ist nachvollziehbar, denn im nächsten Semester müssen Prüfungen stattfinden, und dafür braucht es Regeln. Allerdings lassen sich die Probleme, auf die so eilig reagiert wird, vermutlich gar nicht schnell in den Griff bekommen. Sie haben die Merkmale von „wicked problems“ (Rittel & Webber, 1973) – im Deutschen könnte man von vertrackten Problemen sprechen: Sie lassen sich weder eindeutig beschreiben noch endgültig lösen, jeder Lösungsversuch hat Folgen, und was als Erfolg gilt, bleibt strittig. Dass das Prüfen unter den Bedingungen von KI ein solches vertracktes Problem ist, haben Corbin et al. (2025) empirisch gezeigt; im Fallbeispiel habe ich das mit den Zielkonflikten angedeutet, die jede Regelung erzeugt. Bei vertrackten Problemen lässt sich vieles besser, aber nichts endgültig richtig machen. Ob etwas besser geworden ist, ist wiederum nur an einem Maßstab zu beurteilen, und ohne geklärten Zweck fehlt eben dieser Maßstab (Reinmann & Vohle, in Druck). Die Frage ist, ob die Dringlichkeit es rechtfertigt, die Zweckfrage dennoch zurückzustellen. Ich verneine das und begründe es mit dem Begriff des Sinns.

## 5. Die leitende Rolle der Zweckfrage

Dass die Zweckfrage die Gestaltung von Lehre und Prüfungen leiten muss, folgt aus dem Sinnbegriff und aus der humanistischen Wertebasis, die ich zugrunde lege: Soll Hochschulbildung Menschen zur Autorschaft ihres Lebens, zu eigenem Urteil und zu verantwortlichem Handeln befähigen (Deutscher Ethikrat, 2023), muss eine Universität bei jeder Maßnahme fragen, ob diese zu einer solchen Befähigung beiträgt. Die leitende Rolle der Zweckfrage begründe ich mit drei Argumenten: Erstens braucht sinnvolles Handeln eine bewusst gesetzte Richtung; das schließt eine reflexhafte Reaktion aus. Zweitens ist Dringlichkeit für sich kein inhaltliches Argument; um etwas als dringlich beurteilen zu können, muss man die Sinnfrage beantwortet haben. Drittens handelt eine Universität, die Regeln erlässt, ohne ihren Zweck zu klären, ähnlich wie Studierende, deren Umgang mit KI sie kritisiert; hier macht sie sich unglaublich.

(1) *Sinnvolles Handeln braucht eine Richtung.* Dieses Argument setzt bei der bildungstheoretischen Frage an, ob ein Handeln tatsächlich Sinn hat. Wenn Sinn einen Zweck meint und ein Zweck dem Handeln eine Richtung gibt, dann fehlt einem Handeln ohne geklärtes Wozu genau diese Richtung.

Man ist aktiv, ohne zu wissen, wohin die eigene Aktivität führt. Für die Universität heißt das: Wer fordert, sie müsse jetzt auf KI reagieren, etwa mit Regeln für die KI-Nutzung oder mit anderen Prüfungsformen, setzt voraus, dass jede Reaktion besser ist als keine. Sinnvoll ist eine solche Reaktion aber nur, wenn sie dem Zweck dient, den die Universität verfolgt. Solange dieser Zweck ungeklärt ist, lässt sich nicht beurteilen, ob eine Reaktion ihm dient.

(2) *Dringlichkeit als Handlungsbegründung setzt eine Antwort auf die Sinnfrage voraus.* Dieses Argument nimmt die soziologische Perspektive auf: Der Druck, schnell zu reagieren, ist eine gesellschaftliche Erwartung an die Universität, und hinter dieser Erwartung steht ein bestimmtes Sinnangebot. Wer sagt, man verliere den Anschluss, wenn man nicht reagiert, hat die Frage nach dem Zweck unausgesprochen beantwortet. Bildung erscheint dann als Wettbewerbsgut, die Universität als Akteur in einem Rennen, der Sinn des Studiums als Produktion verwertbarer und prüfbarer Ergebnisse. Das kann man vertreten, aber dann sollte man es offen tun und nicht implizit lassen.

(3) *Institution und Studierende übergehen die Sinnfrage auf ähnliche Weise.* Wer die eigene Urteilsbildung zugunsten eines schnell verfügbaren Ergebnisses überspringt, verwechselt Produkt und Prozess; das macht eine solche KI-Nutzung bildungstheoretisch so kritisch. Eine Universität, die unter Zeitdruck Regeln erlässt, ohne sich über ihren Zweck zu verständigen, tut dasselbe. In diesem Sinne können vorschnelle Reaktionen auf KI zu dem beitragen, was Lindebaum, Nolan, Ashraf, Islam und Ramirez (2025) als organisierte Unmündigkeit beschreiben. Das hat aus psychologischer Sicht Folgen für den Sinn, den Individuen erleben: Studierende und Lehrende erschließen aus dem Verhalten der Universität, worum es ihr geht. Reagiert sie vor allem mit Kontrolle, erfahren Studierende, dass der Sinn des Studiums im Bestehen von Prüfungen liegt, und Lehrende finden sich in der Rolle von Kontrolleuren wieder – beides bestätigt jenes Verständnis von Bildung als Mittel, das die problematische KI-Nutzung erst attraktiv macht. Sehen Studierende den Sinn des Studiums vor allem im Bestehen von Prüfungen, erkennen sie in Haus- und Abschlussarbeiten kaum einen Zweck jenseits der Note und fühlen sich Normen wie wissenschaftlicher Integrität vermutlich wenig verpflichtet. Neue Standards laufen dann ins Leere, solange die akademischen Tugenden fehlen, die sie

tragen müssten (Reinmann & Vohle, in Druck). Kontrolle allein kann diese Lücke kaum schließen; dafür braucht es wertebasierte Diskurse in Studium und Lehre (Reinmann, 2023a).

Die drei Argumente haben ihren Schwerpunkt jeweils in einer der drei Perspektiven auf Sinn. Das erste – sinnvolles Handeln braucht eine Richtung – folgt direkt aus dem Sinnbegriff und ist bildungstheoretisch begründet; es steht am Anfang, weil die beiden anderen darauf aufbauen. Das zweite Argument, nach dem Dringlichkeit eine Antwort auf die Sinnfrage voraussetzt, nimmt die soziologische Perspektive auf, denn der Druck, schnell zu reagieren, entsteht aus gesellschaftlichen Erwartungen und einer Logik des Wettbewerbs. Das dritte, nach dem Institution und Studierende die Sinnfrage auf ähnliche Weise übergehen, verbindet die bildungstheoretische Deutung aus dem Fallbeispiel mit dem Sinn, den Studierende und Lehrende erleben.

Die psychologische und die soziologische Perspektive beschreiben, wie Studierende und Lehrende Sinn erleben und welche Erwartungen an die Universität gestellt werden. Was daraus für die Gestaltung von Lehre und Prüfungen folgt, lässt sich daraus allein nicht ableiten: Didaktische Entscheidungen sind immer auch normative Entscheidungen, die man in Kenntnis empirischer Umstände trifft (Ladenthin, 2010; Reinmann, 2018). Den Maßstab dafür gibt die bildungstheoretische Perspektive mit dem humanistischen Referenzwert vor; erst so greifen die drei Perspektiven ineinander.

## 6. Handeln unter Zeitdruck

Manches muss an Universitäten zeitnah entschieden werden, etwa wie mit KI in anstehenden Prüfungen umzugehen ist. Auch solche Entscheidungen lassen sich aber von der Zweckfrage leiten, wenn man offenlegt, welches Verständnis von Hochschulbildung ihnen zugrunde liegt, und dieses Verständnis zur Diskussion stellt. Wer dagegen allein auf den Zeitdruck reagiert, übersieht leicht, dass jede frühe Festlegung den Spielraum für spätere Entscheidungen einschränkt – zumal dann, wenn das Verständnis, das ihr zugrunde liegt, unausgesprochen bleibt. Hartmut Rosa (2026) hat diese Dynamik jüngst als „Verschwinden des Spielraums“ beschrieben. Er unterscheidet zwischen Konstellationen, die sich in Elemente zerlegen und über Zweck-Mittel- oder Wenn-Dann-Beziehungen bearbeiten lassen, und Situationen, die

uneindeutig sind und mit dem Handeln in einem dynamischen Wechselverhältnis stehen. Rosa wendet sich nicht gegen Regeln; konstellative Klarheit ist oft nötig, um handlungsfähig zu sein. Werden aber auch Situationen wie Konstellationen behandelt, verkümmern Augenmaß, Fingerspitzengefühl und Urteilskraft.

KI-gestützte Entscheidungsvorschläge folgen tendenziell einer konstellativen Logik (Reinmann, 2026b). Dasselbe gilt für Reaktionen auf KI, die vor allem in der Regelsphäre gesucht werden: Regeln werden oft aus guten Gründen eingeführt, können aber, wenn sie überhandnehmen, die Spielräume für eigenes Urteilen verengen. Gerade die Urteilskraft, die Hochschulbildung bei Studierenden fördern soll, braucht Spielräume; diese sind auch für die Gestaltung von Lehre erforderlich. Die Zweckfrage von Anfang an mitzuführen, kann helfen, solche Spielräume offen zu halten. Für die Praxis heißt das etwa: Eine Universität kann die Regeln für den Umgang mit KI in Lehre und Prüfungen bestimmen, die sie kurzfristig braucht, und bei jeder späteren Überarbeitung prüfen, ob sie dem Zweck entsprechen, den Hochschulbildung verfolgen soll. Worin dieser Zweck besteht, sollten Lehrende, Studierende und Universitätsleitungen gemeinsam klären, am besten schon während erste Regeln entstehen. Jede der drei Perspektiven auf Sinn trägt dazu etwas anderes bei.

Psychologisch geht es um die Erfahrungen von Lehrenden und Studierenden: Wann erleben sie ihr Lehren und Lernen mit und ohne KI als sinnvoll? Soziologisch geht es um die Universität als Institution, um die Funktionen, die sie erfüllen soll, und die Sinnangebote, die sie mit ihren Regeln und Strukturen macht. Bildungstheoretisch geht es um den Maßstab: Welche dieser Erfahrungen und Funktionen entsprechen einem humanistischen Verständnis von Bildung?

Eine erste Orientierung dafür, wie sich eine Verständigung über Werte an der Universität einbinden lässt, bieten die drei Sphären akademischer Werte (vgl. Abschnitt 4). Derzeit konzentrieren sich Universitäten auf die Regelsphäre mit ihren Normen und Standards. Eine Wertedebatte nimmt zwei weitere Fragen hinzu: In der Sinnsphäre fragt sie, welchem Zweck eine Regel dient, in der Handlungssphäre, ob Studierende und Lehrende eine Regel befolgen können und wollen. So werden auch Werte verhandelbar, die eher im Verborgenen wirken, etwa in eingespielten Routinen der Lehre und des Prüfens.

Eine solche Debatte braucht Orte. Ich habe an anderer Stelle vorgeschlagen, sie als interdisziplinären Diskurs zwischen Lehrenden, Studierenden und den für die Universität institutionell Verantwortlichen zu führen, in dem didaktische, ethische und ökonomische Perspektiven zueinander in Beziehung treten (Reinmann, 2023a). Damit ein solcher Austausch regelmäßig möglich ist, braucht es in Studium und Lehre strukturell verankerte Spielräume (Reinmann & Vohle, in Druck). Auch in der Lehrveranstaltung selbst lassen sich diese Spielräume schaffen: Die Studentin aus dem Beispiel könnte mit anderen Studierenden und mit ihren Lehrenden darüber sprechen, wozu sie selbst liest, was sie von einer Zusammenfassung erwartet und was ihr mit der Zusammenfassung verloren gehen könnte. Hier treffen sich die psychologische und die bildungstheoretische Perspektive: Studierende werden sich auf das oft mühsame eigene Lesen und Urteilen eher einlassen, wenn sie die Werte teilen, die hinter diesen Tätigkeiten stehen (Reinmann, 2023a). Eine Universität kann diese Werte begründen; als sinnvoll erlebt werden sie, wenn Studierende an der Verständigung über sie beteiligt sind.

## Schlussbemerkung

„Wozu sind wir hier?“ – diese Frage habe ich 2023 gestellt, und sie ist bis heute offen. KI macht sie von Jahr zu Jahr dringlicher: Sie kann Texte und andere Artefakte erzeugen, an denen Universitäten bisher in Prüfungen ablesen, was Studierende gelernt haben. Wie eine Universität damit umgeht, zeigt, ob sie Bildung als Herstellung prüfbarer Ergebnisse versteht oder als Entwicklung von Menschen, die eigenständig urteilen und verantwortlich handeln können. Die humanistische Antwort weist in die zweite Richtung, denn die Fähigkeit, eigenständig zu urteilen und verantwortlich zu handeln, lässt sich an keine Maschine delegieren. Offen ist, wie sich diese Antwort in Lehre und Prüfungen einlösen lässt. Dazu braucht es Forschung zu den Werteverchiebungen, die KI an Universitäten verstärkt oder verursacht, und eine Hochschuldidaktik, die die Verständigung über den Zweck als Teil ihrer Gestaltungsaufgabe begreift.

## Literatur

- Biggs, J. B. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32, 347-364.
- Biggs, J. B. (2014). Constructive alignment in university teaching. *HERDSA Review of Higher Education*, 1, 5-22.
- Corbin, T., Bearman, M., Boud, D. & Dawson, P. (2025). The wicked problem of AI and assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1-17. [URL](#)
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223-238.
- Deutscher Ethikrat (2023). *Mensch und Maschine – Herausforderungen durch Künstliche Intelligenz*. Stellungnahme. Berlin.
- DWDS – Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache (o.J.). Sinn. Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften. [URL](#) (abgerufen am 15.10.2026).
- Huber, L. (1983). Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung. In L. Huber (Hrsg.), *Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule* (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 10, S. 114-138). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Huber, L. (1991). Bildung durch Wissenschaft – Wissenschaft durch Bildung: hochschuldidaktische Anmerkungen zu einem großen Thema. *Pädagogik und Schule in Ost und West*, 39(4), 193-200.
- Ladenthin, V. (2010). Pädagogische Empirie aus bildungsphilosophischer Sicht. In J.-D. Gauger & J. Kraus (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Notwendigkeit und Risiko* (S. 85-102). Sankt Augustin/Berlin: Konrad-Adenauer-Stiftung.
- Lindebaum, D., Nolan, E., Ashraf, M., Islam, G. & Ramirez, M. F. (2025). The transformation of epistemic agency and governance in higher education through large language models: Toward a future of organized immaturity. *Organization Studies*. [URL](#)
- Münch, R. (2011). *Akademischer Kapitalismus. Über die politische Ökonomie der Hochschulreform*. Berlin: Suhrkamp.
- Nida-Rümelin, J. (2016). *Humanistische Reflexionen*. Berlin: Suhrkamp.
- Reinmann, G. (2018). Shift from Teaching to Learning und Constructive Alignment: Zwei hochschuldidaktische Prinzipien auf dem Prüfstand. *Impact Free* 14. Hamburg.
- Reinmann, G. (2023a). *Wozu sind wir hier? Eine wertebasierte Reflexion und Diskussion zu ChatGPT in der Hochschullehre*. Impact Free 51. Hamburg.
- Reinmann, G. (2023b). Trias aus Vernunft, Freiheit und Verantwortung. Blogbeitrag vom 23. März 2023, aktualisiert am 7. Mai 2023. [URL](#)
- Reinmann, G. (2023c). *Deskilling durch Künstliche Intelligenz? Potenzielle Kompetenzverluste als Herausforderung für die Hochschuldidaktik*. Diskussionspapier. Hochschulforum Digitalisierung.
- Reinmann, G. (2026a). Generative KI in Studium und Lehre: Welche Bedeutung hat fachliches Wissen für kritisches Denken? In U. Dittler & C. Kreidl (Hrsg.), *Hochschulentwicklung der Zukunft* (S. 119-133). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Reinmann, G. (2026b). Augenmaß, Fingerspitzengefühl, Urteilskraft. Blogbeitrag vom 5. April 2026. [URL](#)
- Reinmann, G. & Vohle, F. (in Druck). Akademische Werte im Zeitalter Künstlicher Intelligenz. Erscheint in S. Niedermeier, K. Winkler & H. Mandl (Hrsg.), *Pädagogik und Psychologie im digitalen Wandel*.
- Reinmann, G. & Watanabe, A. (2024). KI in der universitären Lehre: Vom Spannungsfeld zum Gestaltungsfeld. In G. Schreiber & L. Ohly (Hrsg.), *KI:Text: Diskurse über KI-Textgeneratoren* (S. 29-46). Berlin: De Gruyter.
- Rittel, H.W.J. & Webber, M.M. (1973). Dilemmas in a general theory of planning. *Policy Sciences*, 4(2), 155-169.
- Rosa, H. (2026). *Situation und Konstellation. Vom Verschwinden des Spielraums*. Berlin: Suhrkamp.
- Wissenschaftsrat (2017). *Strategien für die Hochschullehre*. Positionspapier.
- Wissenschaftsrat (2026). *Intellektuelle Souveränität: Empfehlungen für die Hochschulbildung in Zeiten von generativer KI* (Drs. 3319-26). Köln.

## Bisher erschienene Impact Free-Artikel

- Reinmann, G. (2026). Eigenständigkeit in Zeiten von KI – Reflexion eines selbstbezüglichen Dialogs. *Impact Free* 72. Hamburg.
- Reinmann, G. (2026). Philosophische Gedankenexperimente in der Hochschulbildungsforschung unter der Perspektive von Research-Through-Design. *Impact Free* 71. Hamburg.
- Reinmann, G. (2026). Resonanzen auf eine Anti-Festschrift. *Impact Free* 70. Hamburg.
- 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\*innenbildung. *Impact Free* 42. Hamburg.
- Reinmann, G. & Vohle, F. (2021). Forschendes Sehen in der Studiengangsphase – 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.
- Trempp, 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., 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.