Impact Free

Hochschuldidaktisches Journal

Impact Free 75 – Dezember 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, veröffentlicht auf meinem Blog (http://gabi-reinmann.de/).

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

Und was soll das?

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

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

Kontaktdaten an der Universität Hamburg:

Prof. Dr. Gabi Reinmann

Universität Hamburg

Hamburger Zentrum für Universitäres Lehren und Lernen (HUL)

Leitung | Professur für Lehren und Lernen an der Hochschule

Jungiusstraße 9 | 20355 Hamburg

reinmann.gabi@googlemail.com

gabi.reinmann@uni-hamburg.de

https://www.hul.uni-hamburg.de/
http://gabi-reinmann.de/

WELCHE ZUKUNFT HAT DIE HOCHSCHULDIDAKTIK? NACHDENKEN ÜBER WAHRSCHEINLICHES UND ERWÜNSCHTES

GABI REINMANN

Einleitung

Die Hochschuldidaktik hat eine wechselvolle Geschichte: In den 1970er Jahren wurde sie an vielen Hochschulen mit hohen Erwartungen institutionalisiert, aber auch genauso schnell wieder abgebaut und hie und da um die Jahrtausendwende wiederentdeckt (Wildt, 2021). Heute ist es selbstverständlich, dass es Hochschuldidaktik gibt – und doch ist sie bedroht: von Sparwellen und generativer Künstlicher Intelligenz.

Es liegt daher nahe, über die *Zukunft der Hochschuldidaktik* nachzudenken, also darüber, wie in Zukunft ganz generell hochschuldidaktisch gehandelt werden soll und kann.

Über die Zukunft lässt sich bekanntlich *empirisch* nichts sagen. Man kann aber mehr tun, als über sie nur zu spekulieren: Möglich ist zum einen der Versuch, ausgehend von der gegenwärtigen Situation der Hochschuldidaktik *wahrscheinliche* Entwicklungen zu antizipieren; zum anderen lassen sich *erwünschte* Entwürfe für die Zukunft erarbeiten. Solche Entwürfe haben mit Idealen zu tun, vielleicht sogar mit Utopien. Utopien sind ideale, *fiktive* Gegenentwürfe zur bestehenden Wirklichkeit (vgl. Waschkuhn, 2003); sie können als Denkanstöße wirken.

Diese Wirkung möchte ich zum Einstieg nutzen und den fiktiven Entwurf einer Hochschuldidaktik in einer Hochschule der Zukunft als philosophisches Gedankenexperiment durchspielen. Das ist *kein* Bauplan für die Realität hier und jetzt, denn philosophische Gedankenexperimente arbeiten bewusst mit kontrafaktischen Szenarien (vgl. Bertram, 2012) – anders als etwa die Szenariotechnik, die *plausible* Zukunftsbilder kreiert. Für einen Moment sei also angenommen, das Unmögliche wäre möglich: *Wenn Lehren Forschen wäre …*

Ein Gedankenexperiment: Wenn Lehren Forschen wäre …

Was wäre, wenn der Senat einer Universität etwas Unerhörtes beschließen würde – nämlich das *Lehrforschungsgebot*. Es besagt: Wer lehrt, reflektiert die eigene Lehre als epistemische Praxis und beforscht sie. Lehre ohne forschende Reflexion ist fortan so undenkbar wie Forschung ohne Publikation. Nehmen wir weiterhin an, der Senat ist vorausschauend und weiß: Hierfür ist Zeit erforderlich, die anderswo gewonnen werden muss. Deswegen wird das Lehrforschungsgebot an eine zweite radikale Änderung gekoppelt: Die Universität zieht sich aus dem Wettbewerb um Drittmittel zurück. Die Zeit, die Wissenschaftler bisher mit Anträgen verbracht haben, kalkuliert auf drei Monate pro Jahr, steht nun für das Lehrforschungsgebot zur Verfügung.

Die ersten Reaktionen sind heftig. Ein Soziologe erklärt, er habe dreißig Jahre lang politische Theorie gelehrt – das sei Können und müsse nicht beforscht werden. Eine Historikerin fragt, mit welchen Methoden sie ihre Lehre denn beforschen solle; die der Geschichtswissenschaft würden dafür nicht taugen. In mehreren Naturwissenschaften herrscht Panik: Ohne Drittmittel könnten Spitzenforscherinnen die Universität verlassen. Die Studierenden gehen davon aus, dass der Beschluss ein Deepfake ist. Kurz: Die Unruhe ist groß, aber kurz.

Trotz Bedenken beginnen die Menschen an der Universität das scheinbar Unmögliche. Alle machen ihre Erfahrungen; teils ähneln, teils unterscheiden sie sich: Der Soziologe entdeckt, dass Studierende trotz Lehre an ihren Vorkonzepten von Demokratie festhalten; jetzt denkt er seine Lehre völlig neu, um das zu ändern. Die Historikerin tastet sich KI-gestützt an ihr fremde Methoden heran; damit geht sie einer Frage über historisches Denken nach, die niemand bisher so gestellt hat. Weil Drittmittelpflichten wegfallen, vertiefen sich Forschende – nicht nur in den Naturwissenschaften – wieder länger in ihre Themen. Das Interesse der Studierenden wächst, an solcher Forschung teilzuhaben – auch an Lehrforschung.

Das hochschuldidaktische Zentrum der Universität hat sich unterdessen fundamental gewandelt. Es bietet keine Workshops und Zertifikate mehr an. Es ist zum *Didaktikforum für die Wissenschaft* geworden. Dort kommt Lehrwissen aus den Fächern zusammen, wo es verglichen

und für andere lesbar gemacht wird: Was der Soziologe über Fehlkonzepte herausfindet, interessiert auch die Juristin, die dasselbe Problem unter anderem Namen kennt. Im Didaktikforum für die Wissenschaft wird Lehrforschung in den Fächern begleitet; man kann dort üben, kluge Fragen an KI zu richten. Die Historikerin lernt nicht nur neue Forschungsmethoden kennen, sondern auch neue Mitspieler. Hochschuldidaktiker sind als Kenner und Könner der Lehrpraxis und deren Beforschung gefragt wie nie.

Wenige Jahre nach dem Beschluss zieht der Senat ein erstes Resümee: Der Rückzug aus dem Wettbewerb entlastet die Menschen und beflügelt die Forschung. Die Grenze zwischen Forschung und Lehre beginnt zu verschwimmen: Die Lehrforschung verbessert kontinuierlich das Studium; die Lehre irritiert produktiv die Forschung. Aus der Hochschuldidaktik ist eine forschende Didaktik der Fachwissenschaften geworden: global und international vernetzt; lokal und persönlich ansprechbar. Eine Delegation benachbarter Universitäten bittet um einen Besuch. Sie wollen verstehen, was hier anders ist. Was sie erfahren, lässt sie schweigend zurückkehren: Man habe aufgehört, um Geld zu kämpfen, und angefangen, über Lehre nachzudenken.

Wie steht es um die aktuelle Situation der Hochschuldidaktik?

Das utopische Szenario sei vorerst verlassen und der Blick wieder auf die Realität gerichtet: Was hat sich in den vergangenen Jahren positiv verändert, und hat sich auch etwas verschlechtert?

Die gute Nachricht ist: Heute spricht man wieder viel über Lehre. Das sah vor einigen Jahrzehnten noch ganz anders aus; in den 1980er und 90er Jahren war Lehre kaum ein Thema (Wildt, 2013, S. 37 f.). Seit der Jahrtausendwende werden vermehrt lehrpraktische Innovationen gefördert. Viele Hochschulen verfügen heute über hochschuldidaktische Einrichtungen, und auch Verbünde und Netzwerke gibt es, die sich professionalisiert haben (vgl. Pasternack, Reinmann & Schneijderberg, 2025); ein Beispiel ist das Hochschuldidaktikzentrum Baden-Württemberg. Zudem gibt es so viele Tagungen und Initiativen zur Lehre wie nie zuvor.

Hat Lehre an Hochschulen damit inzwischen eine ähnlich hohe Relevanz wie Forschung? Aus meiner Sicht leider nicht: Vor allem an Universitäten ist Lehre im Vergleich zu Forschung immer noch nachrangig. Trotz der genannten Aktivitäten bleiben besondere Leistungen in der Lehre meist ein Luxus; sie dienen nicht der Karriere, sondern sind eher Ausdruck persönlicher Leidenschaft. Das zeigt sich auch am etablierten Workshop-Modell der überfachlichen Hochschuldidaktik: Weil die Teilnahme freiwillig ist, erreicht es seit jeher vor allem die ohnehin Engagierten. Daran hat sich nichts geändert; seit der Pandemie ist es eher noch schwieriger geworden, denn die Zeitbudgets sind knapper, die Verbindlichkeit sinkt, und die Aufmerksamkeit ist fragmentiert. Über allem steht zudem das Primat der Forschung (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, S. 291 ff.).

Gibt es dann wenigstens viel Forschung über Lehre? Erstaunlicherweise nicht – hier hat sich die Lage meiner Einschätzung nach sogar verschlechtert. Hochschulbildungsforschung wird derzeit wenig gefördert, denn förderpolitische Programme unterstützen fast ausschließlich *lehrpraktische* Entwicklungen. Didaktische Grundlagenforschung wird allenfalls über Umwege finanziert: in der Pädagogik oder Psychologie oder punktuell im Zuge von Begleitforschung. Auf diese Weise kann sich Hochschuldidaktik nach wie vor *nicht* als forschende Disziplin etablieren (vgl. Rhein, 2023). Mehr noch: Es ist schwieriger geworden, dieses Ziel zu erreichen, weil in der Lehre eine sichtbare Veränderung in der Regel offenbar mehr zählt als eine wissenschaftliche Erkenntnis.

Es liegt die Frage nahe, ob nicht in hochschuldidaktischen Einrichtungen geforscht werden könnte. Das dürfte kaum möglich sein, und genau das ist Teil des Problems: Hochschuldidaktische Einrichtungen sind institutionell fast nirgends als Forschungseinheiten verankert. Meist sind sie am Prorektorat für Lehre, am Qualitätsmanagement oder an der Personalentwicklung angesiedelt und verfolgen primär operative Ziele. Das erzeugt einen strukturellen Sog zur Dienstleistung (vgl. Tremp, 2025).

Beim Blick auf die aktuelle Situation darf schließlich generative Künstliche Intelligenz nicht fehlen. Sie nimmt seit wenigen Jahren enormen Einfluss auf Hochschulen (vgl. Robert, 2026) und geht auch an der Hochschuldidaktik nicht vorbei. An ihr lässt sich daher *exemplarisch* über die Zukunft nachdenken.

Was könnte eine wahrscheinliche Entwicklung der Hochschuldidaktik sein?

Geht es um wahrscheinliche Tendenzen in der Hochschuldidaktik, sehe ich zwei Entwicklungsstränge, die auf einen paradoxen Zustand zulaufen.

Erstens steigt mit der Ubiquität von KI in Studium und Lehre der Druck auf die Hochschuldidaktik, möglichst schnell zu reagieren. Hochschulen wollen *jetzt* Antworten auf Fragen zur Anpassung von Prüfungsformen, zur akademischen Integrität und zu neuen Lehr-Lernszenarien, und die Hochschuldidaktik wird gerufen, um mit Schulungen, Werkzeugen und Handreichungen zu helfen. Schnelligkeit im Tun steht dabei vor Gründlichkeit im Verstehen. Das ist verständlich, bindet aber alle Kapazitäten und macht eine forschende Auseinandersetzung noch unwahrscheinlicher, als sie es ohnehin schon ist.

Zweitens dürfte KI zunehmend zum Ersatzberater in hochschuldidaktischen Fragen werden. Chatbots werden immer besser: Sie erstellen Lehrentwürfe ohne Wartezeit, beantworten Fragen zur Prüfungsgestaltung auch abends nach 22 Uhr und machen ungefragt Vorschläge für neue Aufgabenstellungen. Für Lehrpersonen ist das bequem. Doch wer sich Lösungen liefern lässt, statt selbst darum zu ringen, entwickelt die eigene Lehrkompetenz kaum weiter. Und die Hochschuldidaktik als Service wirkt neben dem KI-Berater – gerade in Zeiten knapper Kassen – schnell verzichtbar.

Worin aber liegt die *Paradoxie*? Man ist sich einig, dass KI in der Hochschuldidaktik *verantwortungsbewusst* eingesetzt werden muss. Das hat zwei Voraussetzungen: Zum einen müssen KI-Systeme *didaktisch informierte* Antworten geben, wofür es didaktische Forschung braucht. Zum anderen müssen Lehrpersonen, die KI nutzen, *urteilsfähig* bleiben, wofür sie solide Lehrkompetenz brauchen. Die beiden beschriebenen Entwicklungen – der Druck, schnell zu reagieren, und KI als Ersatzberater – untergraben jedoch genau diese Voraussetzungen. Wer nur reagiert, forscht nicht, und ohne Forschung gibt es keine neuen Erkenntnisse, auf die KI zurückgreifen könnte. Wer didaktische Entscheidungen an KI delegiert, baut keine Lehrkompetenz auf (vgl. Reinmann, 2026).

Gegensteuern könnten Hochschuldidaktikerinnen mit Forschungskompetenz; wenn Stellen aber nur Dienstleistung vorsehen oder ganz eingespart werden, wird es sie kaum geben.

Wahrscheinlich ist also, dass die Hochschuldidaktik in den nächsten Jahren reaktiv bleibt – mit mehr Workshops, künftig vielleicht verpflichtend, mit mehr Tools, Zertifikaten und Nachweisen für Lehrende, aber kaum Forschung. Das wirkt wie eine Antwort auf die Paradoxie, verschärft sie aber: Verpflichtende Nachweise dürften eher reflexhafte Compliance als echte Reflexion erzeugen, und Urteilsfähigkeit entsteht auf diese Weise wohl kaum.

Die Reaktivität der Hochschuldidaktik ist kein Versagen der Menschen, die in ihr arbeiten, sondern liegt in der Logik des Systems: Strukturelle, förderpolitische und kulturelle Bedingungen belohnen schnelle, sichtbare Antworten. Solange sich das nicht ändert, ist es für hochschuldidaktische Einrichtungen wohl rational, so zu handeln.

Wer eine solche wahrscheinliche Entwicklung für wünschenswert hält, kann sich zurücklehnen, denn das macht die Gestaltung der Zukunft einfacher. Allerdings muss man dann die Paradoxie ausblenden, die diese Entwicklung im Gepäck hat. Wer das Wahrscheinliche hingegen *nicht* für wünschenswert hält, muss eine andere Frage beantworten.

Wie sähe eine wünschenswerte Entwicklung der Hochschuldidaktik aus?

An dieser Stelle komme ich auf das Gedankenexperiment *Wenn Lehren Forschen wäre* zurück. Sieht man von der Geschichte selbst ab, stellt sich die Frage, welche Aussagen darin stecken, die vielleicht gar nicht so kontrafaktisch sein müssen. Vier davon greife ich heraus: Lehre als epistemische Praxis begreifen; Didaktik aus den Fächern heraus entwickeln; Lehrlabore flächendeckend etablieren; KI einen definierten Platz geben.

Lehre als epistemische Praxis begreifen

Natürlich soll Lehre Wissen vermitteln, Studierende aktivieren und sie beim Aufbau von Wissen und Können begleiten. Wer didaktische Konzepte und Methoden kennt, kann Lehre so gestalten, dass genau das gelingt.

Hochschullehre ist aber mehr als Vermittlung, und gute Hochschullehre ist etwas anderes als gekonnt gemachte Unterhaltung. Wissen ist in der Wissenschaft nie abgeschlossen. Wer Studierenden Zugang zur Wissenschaft eröffnen will, muss sie deshalb Wissen hinterfragen lassen, ihnen eigene Forschungserfahrungen ermöglichen und sie erleben lassen, wie Erkenntnis entsteht – das ist weniger Unterhaltung als Zumutung. Wo das gelingt, wird Lehre selbst zu einem Ort der Erkenntnis, und zwar nicht nur für die Studierenden, sondern genauso für die Lehrperson: Auch sie kann in der Lehre Erkenntnis gewinnen, vorausgesetzt, sie hinterfragt ihre Lehre und reflektiert sie forschend. *So verstanden* ist Lehre eine epistemische Praxis: nicht nur bildend, sondern auch erkenntnisfördernd – für alle Beteiligten (z. B. Langemeyer, 2022).

Im Gedankenexperiment ist das Lehrforschungsgebot Ausdruck einer radikalen Haltung in diesem Sinne: Es darf keine Lehre mehr ohne forschende Reflexion geben. Das ist utopisch. Der darin enthaltene Gedanke, Lehre als epistemische Praxis zu begreifen, kann aber Teil einer erwünschten *und* möglichen Entwicklung sein, und das würde die Ausgangslage für die Hochschuldidaktik deutlich verändern.

Didaktik aus den Fächern heraus entwickeln

Didaktik aus den Fächern heraus zu entwickeln, heißt, sie fachspezifisch zu entwickeln (Reinmann & Rhein, 2023). Nötig ist das nicht in jeder Hinsicht: Es gibt Erkenntnisse zum hochschulischen Lehren und Lernen, die fachübergreifend gelten (Reinmann, 2025a). Kognitive Überlastung etwa tritt bei Studierenden in allen Studiengängen auf, wenn Lehre zu viele Inhalte zu unstrukturiert und ohne geeignete Unterstützung präsentiert. Doch Didaktik im Kontext der Wissenschaft erschöpft sich nicht darin, anzuwenden, was man aus der Lehr-Lernpsychologie weiß. Ein akademisches Studium, das in eine Fachwissenschaft einführt, muss so gestaltet sein, dass Studierende die jeweilige *Fachkultur* kennenlernen: ihre Art, zu denken und Erkenntnis zu gewinnen, sich nach innen zu verständigen und nach außen zu artikulieren, zu schreiben und zu publizieren. Hier stößt die allgemeine Hochschuldidaktik an ihre Grenzen; notwendig werden fachspezifische Wissenschaftsdidaktiken (Reinmann, 2025b).

Im Gedankenexperiment wird angedeutet, wie Wissenschaftler beginnen, ihre Lehre forschend zu reflektieren und besser zu verstehen – die Keimzelle für fachspezifische Wissenschaftsdidaktiken. Und *so* utopisch ist das gar nicht: Dass Fachwissenschaftlerinnen ihre eigene Lehre beforschen, ist unter dem Namen Scholarship of Teaching and Learning, kurz SoTL, längst bekannt (vgl. Bohndick et al., 2025). Gelingt es, mit SoTL Didaktik aus den Fächern heraus zu entwickeln, bekommt die Hochschuldidaktik Verstärkung aus den Fächern; im Idealfall wären damit Professuren für Wissenschaftsdidaktik verbunden.

Lehrlabore flächendeckend etablieren

Auch Labore, in denen Lehre wissenschaftsgeleitet und experimentierend weiterentwickelt wird, sind in der Hochschullandschaft bekannt. Bislang aber werden sie meist befristet mit zusätzlichen Fördermitteln umgesetzt und wettbewerblich organisiert; damit sind sie nur für wenige Lehrpersonen offen. Für Lehre als epistemische Praxis und eine Didaktik aus den Fächern heraus reicht das nicht. Dafür braucht es an allen Hochschulen strukturell verankerte Lehrlabore: Jede Lehrperson, die in der Lehre experimentieren und diese beforschen will, müsste Zugang zu ihnen haben und professionell begleitet werden (Reinmann & Vohle, 2023).

Im Gedankenexperiment ist aus dem hochschuldidaktischen Zentrum ein Didaktikforum für die Wissenschaft geworden, das die Funktion eines Lehrlabors übernimmt. Die Idee dahinter hat Parallelen zur *beobachtbaren* Realität, denn etliche hochschuldidaktische Einrichtungen haben sich schon auf die Fahne geschrieben, SoTL zu unterstützen. SoTL-Projekte zu begleiten, skaliert allerdings schlecht, ist teuer und als Langzeitperspektive förderpolitisch offenbar unattraktiv. Umso wichtiger sind Lehrlabore als dauerhafte Struktur.

KI einen definierten Platz geben

Mit ihrer Allgegenwärtigkeit ist KI zwangsläufig ein wesentliches Element jeder *wahrscheinlichen* Entwicklung der Hochschuldidaktik. Genau hier könnte aber die *erwünschte* Entwicklung einen Unterschied machen: Im Idealfall nämlich erhält KI einen *definierten* Platz, anstatt dass man einen zwangsläufigen hinnimmt.

Ich mache diesen definierten Platz an drei Merkmalen fest.

Zum einen wäre *KI als Ermächtigungsinstrument* im hochschuldidaktischen Handeln einzusetzen: KI liefert dann keine fertigen Lösungen, sondern stellt Rückfragen, bietet andere Deutungen eines Lehrproblems an oder zeigt, welche Forschungsdesigns für ein Vorhaben infrage kämen; entscheiden muss die Lehrperson selbst. Weil Lehrpersonen, anders als Studierende, keine Novizen in der Wissenschaft sind, stehen die Chancen gut, dass sie KI als Denkwerkzeug nutzen, ohne sich von ihr entmachten zu lassen (vgl. Wissenschaftsrat, 2026).

Zum anderen ließe sich KI als *Erinnerungsstruktur* nutzen – also als eine Art Gedächtnis für die Lehre: Sowohl in der Lehrpraxis als auch in der Lehrforschung treffen Lehrpersonen viele kleine Entscheidungen, die sie später kaum rekonstruieren können. Im besten Fall hilft KI, Entscheidungen zu dokumentieren und später zu reflektieren – allein oder zusammen mit anderen (Cuadros et al., 2026).

Schließlich sollte *KI als informierter Assistent* in der Hochschuldidaktik der Zukunft ihren Platz haben: KI greift auf geprüfte didaktische Erkenntnisse aus der Forschung zurück und unterstützt Lehrpersonen bedarfsorientiert dabei, sich selbst Wissen anzueignen – über didaktische Konzepte für die Praxis ebenso wie über bildungswissenschaftlich relevante Methoden für die Forschung (Dreyer, 2026).

Im Gedankenexperiment kommt KI genau so zum Einsatz: Wissenschaftler erschließen sich mit ihrer Hilfe fremde Methoden, und man übt ein, kluge Fragen an KI zu richten. Im Mittelpunkt des Szenarios aber steht der Mensch, weil die fiktive Universität erkannt hat, was KI nicht kann: Sie kann mit der Lehrperson *nicht* in einen echten Dialog eintreten und empathisch mitverfolgen, wie sich deren Lehrpraxis entwickelt – mit allen impliziten Dimensionen. Sie kann *kein* Vertrauen aufbauen, das die Voraussetzung für tiefe Reflexion ist. Und sie kann *keine* Lehrkultur in einer Hochschule verändern, weil Kulturwandel soziale Präsenz, Aushandlung und eine geteilte Geschichte braucht.

Hochschuldidaktische Verbünde zur Forschungsinfrastruktur machen

Einen weiteren Gedanken möchte ich ergänzen, der an das Gedankenexperiment anschließt, es aber weiterdenkt.

Dort hat eine *einzelne* Universität mit radikalen Beschlüssen ihres Senats aus der reaktiven Hochschuldidaktik ein Didaktikforum für die Wissenschaft gemacht, das nicht nur die Lehrpraxis, sondern auch die Forschung unterstützt. Realistischer und mit Synergien verbunden wäre es, das in Verbünden und Netzwerken anzugehen. Mein fünfter Gedanke lautet deshalb: hochschuldidaktische Verbünde zur Forschungsinfrastruktur machen.

Nötig ist das, weil es die Hochschuldidaktik aus meiner Sicht bislang nicht geschafft hat, eine stabile Fachgemeinschaft mit klarer Forschungsidentität auszubilden – vergleichbar etwa mit der Erziehungswissenschaft oder den Fachdidaktiken für Schulen. Ebenso wenig ist sie bislang zum Knotenpunkt für fachspezifische Wissenschaftsdidaktiken geworden. Beides aber wäre notwendig, um eine forschende Grundhaltung in der Praxis zu befördern, didaktische Grundlagenforschung zu betreiben sowie Didaktik und ihre Erforschung in den Fächern zu verankern, ohne sie dort zu isolieren.

Hochschuldidaktische Verbünde könnten genau das leisten: Sie könnten Erkenntnisse sammeln, übersetzen und publizieren, die Lehrpersonen zusammen mit Hochschuldidaktikern forschend erarbeiten, und Dienstleistungen für die Forschung effizient bündeln.

Natürlich können erwünschte Zukunftsentwürfe für die Hochschuldidaktik auch gänzlich anders aussehen. Wer aber einige der skizzierten Entwicklungslinien ebenfalls für wünschenswert hält, wird sich vermutlich fragen, was der Realisierung des Erwünschten im Weg steht.

Was steht der Realisierung des Erwünschten im Weg?

Hindernisse auf dem Weg zum Erwünschten gibt es viele. Drei davon halte ich für besonders groß, weil sie nicht nur einzelne Vorhaben erschweren, sondern die skizzierte Entwicklung als Ganze betreffen. Auf sie gehe ich beispielhaft ein.

Finanzierbarkeit

Erstens stellt sich das Problem der Finanzierbarkeit. Die wünschenswerte Entwicklung ist teuer, denn dreierlei müsste sich ändern. Die Ausstattung: Hochschuldidaktische Einheiten bräuchten deutlich mehr Personal, um Lehrlabore anbieten und forschungsnahe Begleitung

leisten zu können; heute sind sie chronisch unterbesetzt. Der Auftrag: Neben den Service für Lehre müsste die Forschung treten, mit Zeit und Stellen, die dafür vorgesehen sind; heute liegt, wie bereits erwähnt, der Fokus fast ausschließlich auf dem Service. Die Verortung: Hochschuldidaktik dürfte nicht nur zentral organisiert sein, sondern müsste auch dezentral in den Fakultäten tätig sein, am besten mit eigenen Professuren für Wissenschaftsdidaktik (vgl. Reinmann, 2015). In Zeiten immenser Einsparungen rückt all das in weite Ferne.

Politische Unterstützung

Zweitens mangelt es an politischer Unterstützung. Hochschul- und Wissenschaftspolitik folgen Sichtbarkeitslogiken (vgl. Münch, 2025): Gefördert wird, was sich in Berichten und Rankings abbilden lässt – Zertifikatsquoten, Teilnahmezahlen, Digitalisierungsgrad –, und dazu gehören Lehrexperimente und forschende Grundhaltung nicht. Es bräuchte Fürsprecher, die zeigen, wie eine forschende Hochschuldidaktik zu Zielen beiträgt, die auch die Politik teilt, etwa gut ausgebildete und gebildete Absolventen. Doch wer käme dafür infrage? Engagierte Lehrpersonen sind zu wenige, Studierende sehen diesen Teil der Hochschuldidaktik kaum, Hochschulleitungen haben andere Prioritäten, und Fachgesellschaften sind zu schwach. Die Hochschuldidaktik selbst wiederum steckt womöglich in einem Interessenskonflikt: Sie müsste ein Modell infrage stellen, mit dem sie sich bisher erfolgreich legitimiert hat – den Service für Lehre.

Akademische Wertebasis

Drittens – und das liegt den ersten beiden Hindernissen zugrunde – verschiebt sich die akademische Wertebasis (vgl. Reinmann & Vohle, in Druck). Weil Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen sowie ganze Hochschulen unter enormem Wettbewerbsdruck stehen, dringen Effizienz, Skalierbarkeit und Messbarkeit als Wertmaßstäbe in alle Bereiche vor – bis in Lehre und Hochschuldidaktik. Noch wird die humanistische Grundposition respektiert, dass Bildung ein sozialer, auf Mündigkeit zielender Prozess ist, der sich nicht delegieren lässt (Deutscher Ethikrat, 2023). Das Effizienzdenken aber höhlt diese Position aus, ohne sie direkt anzugreifen: Man bekennt sich zur Hochschulbildung und zur Hochschuldidaktik, handelt aber nach Optimierungskalkülen. KI dürfte das noch einmal verschärfen.

Fazit

Angesichts dieser Hürden – fehlender Finanzierbarkeit, mangelnder politischer Unterstützung und gegenläufiger akademischer Werte – könnte man sich fragen, ob es nicht besser wäre, weiterzumachen wie bisher: das Erreichte zu nutzen und zu feiern, sich der wahrscheinlichen Entwicklung anzuschließen und das Beste herauszuholen – für die Hochschuldidaktik, die Lehrpersonen, die Studierenden. Wäre das nicht die vernünftigste Strategie? Für ein Ja gibt es gute Gründe, nicht zuletzt die Hindernisse selbst. Sie sprechen aber nicht *gegen* das Erwünschte, sondern zeigen nur, dass der Weg dorthin nicht einfach ist. Es geht also nicht darum, das Erwünschte aufzugeben, sondern darum, Wege zu finden, um die Hindernisse zu überwinden.

Dazu lohnt ein letzter Blick auf das kontrafaktische Szenario des Gedankenexperiments, in dem die Hindernisse durch einen *radikalen* Wandel überwunden werden. Die Universität in dieser Utopie hat einen Wertewandel mit zwei Entscheidungen eingeleitet: Sie hat ein Lehrforschungsgebot erlassen und sich aus dem Wettbewerb um Drittmittel zurückgezogen. Damit hat sie sich zu einem Wert bekannt – zur Lehre als Ort der Erkenntnis – *und* die Rahmenbedingungen verändert, um sich danach auszurichten. Nur so sind zeitliche und kulturelle Freiräume entstanden, um Lehre und Hochschuldidaktik anders zu gestalten.

Nun lässt sich einwenden, dass genau das *utopisch* ist. Das ist natürlich richtig – aber utopisch heißt nicht folgenlos, denn eine Utopie bündelt und verstärkt, was Menschen für wünschenswert halten. Schon sich ein *Bild* vom Erwünschten zu machen, kann eine Wirkung entfalten, weil es dazu anregt, darüber nachzudenken, was möglich ist und was man für sinnvoll hält. Eine Utopie *muss* also nicht erreichbar sein, um wirksam zu werden: Sie funktioniert als *regulative Idee* und weist eine *Richtung*. Wer nur das Wahrscheinliche fortschreibt, wird am Bestehenden wenig ändern. Eine Utopie hingegen liefert ein Gegengewicht zum Status quo, eine normative Vision und im besten Fall die Motivation, sich auf den Weg zu machen.

Anmerkung: Bei diesem Text handelt es sich um die schriftlicher Ausarbeitung einer Keynote, gehalten am 05. November 2026 in Stuttgart zum 25-jährigen Jubiläum des Hochschuldidaktikzentrums Baden-Württemberg (HDZ). URL

Literatur

Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2022). *Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal.* Kapitel H2: Hochschulpersonal. Bielefeld: wbv.

Bertram, G. W. (Hrsg.) (2012). *Philosophische Gedankenexperimente. Ein Lese- und Studienbuch.* Stuttgart: Reclam.

Bohndick, C., Kordts, R., Leschke, J. & Vöing, N. (Hrsg.) (2025). *Scholarship of Teaching and Learning und disziplinäre Forschung. Eine komplexe Beziehung.* Wiesbaden: Springer VS.

Cuadros, D. F., Maiga, A.-A., Thatham, S., Ortiz, A., Powers-Fletcher, M. & Tang, M. (2026). Differentiated memory and scientific cognition in AI research agents. *Frontiers in Big Data, 9*, 1916523. DOI

Deutscher Ethikrat (2023). *Mensch und Maschine – Herausforderungen durch Künstliche Intelligenz. Stellungnahme.* Berlin: Deutscher Ethikrat.

Dreyer, M. (2026). Retrieval-Augmented Generation – Ein Erfahrungsbericht und Leitfaden zum Einsatz von wissensbasierten Chatbots an der HU Berlin (Teil 1). *Information – Wissenschaft & Praxis, 77*, 217-227. DOI

Langemeyer, I. (2022). Epistemologie und Didaktik als Grundbestimmungen der Wissenschaftsdidaktik. In G. Reinmann & R. Rhein (Hrsg.), *Wissenschaftsdidaktik I. Einführung* (S. 43–64). Bielefeld: transcript.

Münch, R. (2025). *Wissenschaft im Wettbewerb. Die Universität im akademischen Kapitalismus.* Frankfurt am Main: Campus.

Pasternack, P., Reinmann, G. & Schneijderberg, C. (2025). Forschung über Hochschule und Wissenschaft – Einführung. In P. Pasternack, G. Reinmann & C. Schneijderberg (Hrsg.), *Hochschulforschung. Forschung über Hochschule und Wissenschaft* (S. 15-23). Baden-Baden: Nomos.

Reinmann, G. (2015). Forschung zum universitären Lehren und Lernen: Hochschuldidaktische Gegenstandsbestimmung. *Das Hochschulwesen*, (5+6), 178-188.

Reinmann, G. (2025a). Hochschuldidaktik. In P. Pasternack, G. Reinmann & C. Schneijderberg (Hrsg.), *Hochschulforschung. Forschung über Hochschule und Wissenschaft* (S. 211-222). Baden-Baden: Nomos.

Reinmann, G. (2025b). Wissenschaftsdidaktik. *Zeitschrift für Didaktik der Rechtswissenschaft, 12*, 2-12.

Reinmann, G. (2026). *Fachwissen und KI-freie Räume: rückwärts- oder vorwärtsgewandt?* Schriftfassung des Vortrags vom 20.10.2026. URL

Reinmann, G. & Rhein, R. (Hrsg.) (2023). *Wissenschaftsdidaktik II. Einzelne Disziplinen.* Bielefeld: transcript.

Reinmann, G. & Vohle, F. (2023). Wie Wissenschaftsdidaktik die Hochschuldidaktik verändern könnte. In G. Reinmann & R. Rhein (Hrsg.), *Wissenschaftsdidaktik III. Perspektiven* (S. 253-276). Bielefeld: transcript.

Reinmann, G. & Vohle, F. (in Druck). Akademische Werte im Zeitalter Künstlicher Intelligenz. In S. Niedermeier, K. Winkler & H. Mandl (Hrsg.), *Pädagogik und Psychologie im digitalen Wandel.* Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Rhein, R. (2023). Die Struktur des hochschuldidaktischen Diskursraumes. Vorschlag für eine Bilanzierung. In R. Rhein & J. Wildt (Hrsg.), *Hochschuldidaktik als Wissenschaft. Disziplinäre, interdisziplinäre und transdisziplinäre Perspektiven* (S. 413-433). Bielefeld: transcript.

Robert, J. (2026). *The Impact of AI on Work in Higher Education.* EDUCAUSE. URL

Tremp, P. (2025). Hochschuldidaktik – Diffuse Erwartungen, bedeutsames Unterfangen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 20*(3), 43-59.

Waschkuhn, A. (2003). *Politische Utopien. Ein politiktheoretischer Überblick von der Antike bis heute.* München: Oldenbourg.

Wildt, J. (2013). Entwicklung und Potentiale der Hochschuldidaktik. In M. Heiner & J. Wildt (Hrsg.), *Professionalisierung der Lehre. Perspektiven formeller und informeller Entwicklung von Lehrkompetenz im Kontext der Hochschulbildung* (S. 27-57). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Wildt, J. (2021). Zu historischen Entwicklungslinien der Hochschuldidaktik in Deutschland. In R. Kordts-Freudinger, N. Schaper, A. Scholkmann & B. Szczyrba (Hrsg.), *Handbuch Hochschuldidaktik* (S. 23-41). Bielefeld: wbv.

Wissenschaftsrat (2026). *Intellektuelle Souveränität. Empfehlungen für die Hochschulbildung in Zeiten von generativer KI* (Drs. 3319-26). Köln: Wissenschaftsrat.

Bisher erschienene Impact Free-Artikel

Rachbauer, T. (2026). KI-Folios: Revolution oder Risiko? Ein kritischer Blick auf die Integration von KI als Feedbackinstrument. *Impact Free 74*. Hamburg.

Reinmann, G. (2026). Wozu? KI, Hochschulbildung und die Frage nach dem Sinn. *Impact Free 73*. Hamburg.

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, 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 wertebasierte 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 Studieneingangsphase – ein Konzeptentwurf für die Nachverwertung von SCoRe. *Impact Free 41*. Hamburg.

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

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

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

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

Reinmann, G. (2021). Prüfungstypen, -formate, -formen oder -szenarien? *Impact Free 36*. Hamburg.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Reinmann, G., Schmidt, C. & Marquradt, 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.