



Impact Free

Journal für freie Bildungswissenschaftler

Impact Free 24 – Januar 2020
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. Es handelt sich um eine Publikationsmöglichkeit für freie Wissenschaftler, veröffentlicht auf meinem Blog (<http://gabi-reinmann.de/>).

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

Und was soll das?

Impact Free ist ein persönliches Experiment. Es kann sein, dass ich hier nur wenige Texte veröffentliche, es kann sein, dass es mehr werden; und **vielleicht mag sich auch jemand mit dem einen oder anderen Text anschließen**. Es würde mich freuen.

Ich möchte hier Gedanken, die mir wichtig erscheinen, in Textform öffentlich machen: Gedanken, bei denen ich so weit bin, dass sie sich für mehr als für Blog-Posts eignen, Gedanken, die ich nicht anpassen möchte an Anforderungen von Gutachtern und Herausgebern – in einer Textform, bei der ich kein Corporate Design und keine sonstigen Formal-Vorgaben (Genderschreibweise, Textlänge) beachten muss. **Einfach frei schreiben** – und das auch noch, ohne an irgendeinen Impact zu denken!

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

Schlüterstraße 51 | 20146 Hamburg

reinmann.gabi@googlemail.com
gabi.reinmann@uni-hamburg.de
<https://www.hul.uni-hamburg.de/>
<http://gabi-reinmann.de/>

WISSENSCHAFTSDIDAKTIK – SPIELEND INS GESPRÄCH KOMMEN

GABI REINMANN

Hintergrund

Das eigene Fach zu lehren und folglich Hochschullehre zu gestalten und zu reflektieren, gehört neben der Forschung zu den Aufgaben von Wissenschaftlerinnen an Universitäten. Viele von ihnen lehren gerne und engagiert, aber es gibt mitunter auch ungünstige Haltungen gegenüber der Lehre ebenso wie es ungünstige Lehrbedingungen gibt. Zu den wohl größten Problemen gehört: Forschung und Lehre werden nicht selten als unverbunden erlebt und treten in Konkurrenz zueinander, wenn es um Zeit und Ansehen geht.

Dass die „Vermittlung“ einer Fachwissenschaft zu dieser selbst gehört und dazu anregen kann, deren Grundlagen zu reflektieren und zu hinterfragen – sei es wissenschaftsethisch, sei es methodologisch, sei es gesamtgesellschaftlich – wird eher selten in Erwägung gezogen. In einem seiner letzten Texte hat der 2019 verstorbene renommierte Hochschuldidaktiker Ludwig Huber an einen Ansatz der Hochschuldidaktik erinnert, der in den 1960er Jahren unter der Bezeichnung Wissenschaftsdidaktik eingeführt wurde und dann leider in Vergessenheit geriet. Wissenschaftsdidaktik nämlich setzt genau da an, wo heute die Probleme am größten sind: an der Verknüpfung von Forschen und Lehren und an der „Vermittlung von Wissenschaft als deren eigenes genuines Prinzip“ (Huber, 2018, S. 38).

Das Konzept Wissenschaftsdidaktik

Hochschuldidaktik steht gerade unter Professoren an Universitäten nicht selten unter dem Verdacht einer unangemessenen Pädagogisierung – heute wie vor 60 Jahren, als die Hochschuldidaktik einen Aufschwung erlebte: Befürchtet werden eine Trivialisierung der Sache und eine Infantilisierung der Studierenden. Es entsteht der Eindruck, Hochschuldidaktik werde vor allem zur Effizienzsteigerung oder zu anderen nicht akademischen Zwecken instrumentalisiert. Obschon empirisch widerlegt, gibt es schließlich nach wie vor die Hoffnung, dass sich eine wirksame Lehre weitgehend von alleine

aus der Wissenschaft und anspruchsvoller Forschung ergibt. Mit seinem Konzept einer Wissenschaftsdidaktik trat Hartmut von Hentig in den 1960er Jahren gegen alle drei genannten Hindernisse an, die Lehre mit der gleichen wissenschaftlichen Ernsthaftigkeit anzugehen wie die Forschung. Seine Argumentation ist: Wissenschaft unterscheidet sich von anderen Formen der Erkenntnis dadurch, dass offengelegt wird, wie eine Erkenntnis zustande gekommen ist. Indem sich Wissenschaft nachprüfen lässt und nachvollzogen werden kann, erlangt sie Objektivität: nicht in dem Sinne, dass eine objektive Wahrheit resultiert, sondern in dem Sinne, dass objektivierte, im Sinne von nachprüfbar bzw. nachvollziehbare Erkenntnis möglich wird. Durch die Absicht zur intersubjektivität läuft Wissenschaft auf Kommunikation hinaus. Das heißt: „Erkenntnis wird zu Wissenschaft durch *Mitteilung*“ (von Hentig, 1970, S. 26). Wissenschaftsdidaktik besteht darin, Wissenschaft selbst in Zusammenhang mit ihrer Kommunikation kritisch zu reflektieren und die Wechselwirkungen zwischen Erkenntnis und Kommunikation bzw. zwischen Forschen und Lehren oder Forschen und öffentlicher Kommunikation (Experten-Laien-Kommunikation) wahrzunehmen und zu gestalten. So gesehen „bedeutet Wissenschaftsdidaktik nicht die Einführung einer ganz neuen Aufgabe, sondern daß endlich alle tun, was ohnehin ihre Pflicht ist“ (von Hentig, 1970, S. 40).

Wissenschaftsdidaktisch motivierte Fragen

In Anlehnung an Huber (2018) könnte eine so verstandene wissenschaftsdidaktische Reflexion von Lehre Anlass dazu geben,

- sonst Nicht-Thematisiertes zu thematisieren,
- bisher Nicht- oder Unreflektiert-Strukturiertes zu strukturieren und/oder
- latente oder gar „beschwiegene“ Sinn- und Wertefragen zu reflektieren.

Dabei geht es ganz eindeutig nicht um tagesaktuelle Themen, sondern um recht grundsätzliche Fragen zu Lehre und Wissenschaft.

Bezogen auf die **Lehre** ließe sich in diesem Zusammenhang etwa fragen:

- Welche Wirkung hat es auf Wissenschaft, wenn sie sich erst in Mitteilung manifestiert? Haben Lehre und andere Kommunikationssituationen Einfluss auf die Wissenschaft selbst?

- Wie, wenn überhaupt, kommt die Forschung einer Fachwissenschaft in deren Lehre wirklich (her-)vor? Wirken Erfahrungen aus der Lehre auf die Forschung irgendwie zurück?
- In welchem Verhältnis stehen die Strukturen disziplinärer Forschung zu Fachsystematiken in der Lehre? Wie sind beide entstanden, begründet, und wären sie veränderbar?
- Was kann im heutigen Lehrbetrieb „Bildung durch Wissenschaft“ noch heißen? Wie ändert sich wissenschaftsbezogene Lehre inhaltlich mit dem Postulat nach Berufspraxisbezug?

Mit Blick auf die **Wissenschaft** als der Kontext und Gegenstand von Lehre wäre zu erörtern:

- Was verstehen wir unter Wissenschaftlichkeit in unseren Disziplinen? Wie grenzt sich das gegenüber anderen Wissensformen ab und woran müssen wir unbedingt festhalten?
- Was ist die Rolle verschiedener Fachwissenschaften in der Gesellschaft? Was ist ihre Legitimation, was sind ihre Bedingungen, Folgen wie auch ethischen Probleme?
- Was motiviert uns, in der Wissenschaft zu arbeiten, selbst wenn manche Bedingungen ungünstig sind oder werden? Worin beruht das persönliche Interesse an der Forschung?

Gesprächsanlässe schaffen

Seit rund eineinhalb Jahren versuche ich, an der Universität Hamburg unter dem Titel „Wissenschaftsdidaktik im Gespräch“ in regelmäßigen Abständen Professorinnen dazu anzuregen, in einen Austausch über Fragen zu bringen, wie sie oben in Anlehnung an Huber (2018) formuliert sind. Ziel ist es, dazu Professoren aus allen Fakultäten miteinander ins Gespräch zu bringen. Verschiedene Anlässe, die ich bereits ausprobiert habe, damit dies passiert, sind

- vorab videografierte kurze Interviews mit Lehrenden, die von ihren Bemühungen oder Erfolgen in der Lehre berichten, Forschen und Lernen in verschiedensten Varianten miteinander zu verbinden,
- kurze Texte aus dem In- und Ausland, die das Thema programmatisch behandeln,
- eigene Vortragsimpulse zu konkreten Themen, von denen aus sich wissenschaftsdidaktische Fragen diskutieren lassen.

Eine weitere Idee, Wissenschaftlerinnen über Lehre ins Gespräch zu bringen, habe ich auf einer

Veranstaltung des Stifterverbands kennengelernt¹. In Anlehnung an Jensen, Christiansen und Hansens (2017) „Gaming with teaching philosophies“ konnten die Tagungsteilnehmerinnen in Kleingruppen anhand von Karten mit verschiedenen Überzeugungen zu und Beobachtungen aus der Lehre ihre „Lieblingskarten“ suchen, einander vorstellen und so miteinander ins Gespräch kommen. Das funktionierte trotz der kurzen Zeit, die verfügbar war, erstaunlich gut. Von dieser Erfahrung angeregt, habe ich Karten zur Wissenschaftsdidaktik entwickelt. Im Vergleich zum Spiel von Jensen et al. (2017) sind diese allerdings nicht induktiv aus der Praxis entstanden, sondern deduktiv aus Hubers (2018) Ausführungen zur Wissenschaftsdidaktik. Mein Ziel ist es, diese Karten in der Zukunft ebenfalls probeweise als Gesprächsanlass zu verwenden. Ich stelle das Konzept der Kartenentwicklung im Folgenden kurz vor, ergänzt durch einige Spielideen, an denen Alexa Brase maßgeblich mitgewirkt hat.

Wissenschaftsdidaktik-Spielkarten

Auf Basis der oben formulierten wissenschaftsdidaktischen Fragen habe ich vier relativ breite und entsprechend unterschiedlich deutbare und gestaltbare *thematische Rahmen* festgelegt:

- A. Der Einfluss der Forschung auf die Lehre.
- B. Stellenwert und Form einer Bildung durch Wissenschaft.
- C. Das Verhältnis von Fachsystematik in der Lehre und Struktur in der Forschung.
- D. Die Art der Beziehung von Forschung zur Gesellschaft.

Gleichzeitig habe ich – ausgehend von der Perspektive eines lehrenden Wissenschaftlers – vier *Dimensionen* definiert, die sich in jeden thematischen Rahmen legen lassen:

- 1 Auffassungen („erkannt“): Eigene Erkenntnisse und Prinzipien bezogen auf die eigene Disziplin bzw. das eigene Fach.
- 2 Erfahrungen („erlebt“): Eigene Erlebnisse und Erfahrungen in der Forschung in Lehre
- 3 Zielvorstellungen („erwünscht“): Eigene Wünsche und Ziele bezogen auf Bildung und Wissenschaft generell
- 4 („erarbeitet“): Eigene Arbeitsformen und Methoden zur Verbindung von Forschung und Lehre

Daraus ergibt sich eine Matrix (siehe Tab. 1).

¹ Siehe folgenden Blogbeitrag vom Oktober 2019: <https://gabi-reinmann.de/?p=6683>

Tab. 1: Überblick über die Systematik hinter den Wissenschaftsdidaktik-Spielkarten

ERKANNT (1) Meine Erkenntnisse & Prinzipien bezogen auf meine Disziplin/mein Fach	ERLEBT (2) Meine Erlebnisse & Erfahrungen in meiner Forschung & Lehre	ERWÜNSCHT (3) Meine Wünsche & Ziele bezogen auf Bildung und Wissenschaft generell	ERARBEITET (4) Meine Arbeitsformen & Methoden zur Verbindung von Forschung & Lehre
A.1 In meinem Fach kann Lehre durchaus einen erkennbaren Einfluss auf die Forschung nehmen.	A.2 Was ich für die Lehre mache und dort mit Studierenden erlebe, gibt mir ab und zu fruchtbare Impulse für meine Forschung.	A.3 Es sollte deutlich mehr Einflüsse von der Lehre auf die Forschung geben als es derzeit der Fall ist.	A.4 Lehrveranstaltungen nutze ich oft auch dazu, Forschungsthemen oder -gebiete zu (re-)strukturieren oder zu vertiefen.
A.1* In meinem Fach hat Lehre üblicherweise keinen nennenswerten Einfluss auf die Forschung.	A.2* Mein Engagement für die Lehre und Studierende hat mit meiner Forschung so gut wie gar nichts zu tun.	A.3* Forschung sollte gegenüber der Lehre eine eigene Sphäre bleiben, um sich ihren Zwecken besser widmen zu können.	A.4* Lehrveranstaltungen trenne ich von meinen Forschungsinteressen und konzentriere mich auf die Bedarfe der Studierenden.
B.1 Bildung durch Wissenschaft ist in meinem Fach immer noch eine wichtige und gelebte Leitidee.	B.2 Ich treffe immer wieder auf ausreichend viele Studierende, die sich für Wissenschaft begeistern lassen.	B.3 Die Leitidee Bildung durch Wissenschaft bedarf immer wieder der Aktualisierung, sollte aber im Kern erhalten bleiben.	B.4 Bei der Lehrplanung suche ich gezielt nach Bildungspotenzialen in wissenschaftlichen Inhalten oder wähle sie danach aus.
B.1* Bildung durch Wissenschaft ist in meinem Fach schon länger eine überholte Leitidee.	B.2* Ich beobachte zunehmend mehr, dass sich Studierende für Wissenschaft erstaunlich wenig interessieren.	B.3* Wir bräuchten berufsorientierte Leitideen als Alternative zur Vorstellung einer Bildung durch Wissenschaft.	B.4* Bei meiner Lehrplanung stehen überprüfbare Lernziele und die Möglichkeit im Vordergrund, deren Erreichen zu prüfen.
C.1 Die Systematik der Lehre in unserem Fach entspricht weitgehend der Struktur unserer (inter-)disziplinären Forschung.	C.2 Ich erlebe, dass Studierende verstehen wollen, wie die von ihnen gewählte Fachwissenschaft „tickt“.	C.3 Wir sollten unsere Lehre selbstbewusst an wissenschaftlichen Systematiken ausrichten, weniger an externen Anforderungen.	C.4 Ich orientiere mich in der Lehre oft an Forschungsstrukturen, damit Studierende eine Fachidentität ausbilden können.
C.1* Die Systematik der Lehre in unserem Fach sieht ganz anders aus als die Struktur unserer (inter-)disziplinären Forschung.	C.2* Ich habe vor allem mit Studierenden zu tun, die wissen wollen, wie relevant die Forschung für die (Berufs-)Praxis ist.	C.3* Wir sollten unsere Lehre stärker an gesellschaftlichen Anforderungen orientieren, weniger an Forschungsstrukturen.	C.4* Ich richte meine Lehre vor allem an praktisch relevanten Problemstellungen aus, damit Studierende berufsfähig werden.
D.1 In unserem Fach hat Forschung für die Gesellschaft eine direkte und leicht erkennbare Bedeutung.	D.2 Meine Forschung setzt von vornherein stark an gesellschaftlichen Problemlagen an und bearbeitet genuin angewandte Fragen.	D.3 Wir müssten das Verhältnis unserer Forschung zur Gesellschaft häufiger und intensiver reflektieren und diskutieren.	D.4 Ich suche immer wieder Gelegenheiten, um die Bedingungen und Folgen meiner Forschungsdisziplin zu hinterfragen.
D.1* In unserem Fach hat Forschung für die Gesellschaft eine wichtige, aber nicht unmittelbar erkennbare Relevanz.	D.2* Meine Forschung setzt vorrangig an wissenschaftsimmanenten Fragen an, die nicht unmittelbar praxisrelevant sind.	D.3* Wir dürfen die Forschung nicht zu viel und zu stark mit immer neuen gesellschaftlichen Anforderungen konfrontieren.	D.4* Ich setze auf die guten Standards in meiner Disziplin und nutze die Zeit mehr für die Forschung, weniger für deren Kritik.

In der Matrix (vgl. Tab. 1) sind die thematischen Rahmen A, B, C und D farbig gekennzeichnet. Die Dimensionen entsprechen den Spalten. Die so entstehenden 16 Felder (A.1, A.2, A.3, A.4, B.1, B.2 etc.) habe ich nochmals zu je zwei Felder ausdifferenziert (A.1, A.1*, A.2, A.2* etc.), um verschiedene zu erwartende Möglichkeiten infolge unterschiedlicher disziplinärer bzw. fachlicher Ausrichtungen zumindest ansatzweise berücksichtigen zu können. In den insgesamt 32 Feldern stehen Aussagen, die prinzipiell möglich erscheinen, die man so oder so ähnlich allenthalben hören und lesen kann und je nach Disziplin bzw. Fach unterschiedlich verbreitet oder wahrscheinlich sind. Jedes Feld entspricht einer Karte. Der Prototyp zur Erprobung der Wissenschaftsdidaktik-Karten sieht wie folgt aus (siehe Abb. 1):



Abb. 1: Karten-Prototyp (Beispielkarten)

Joker-Karten (in weiß), auf denen man selbst festhalten kann, was erkannt, erlebt, erwünscht oder erarbeitet ist, ergänzen das Kartenset zur Wissenschaftsdidaktik.

Spielideen

Sammeln und Tauschen

Personen-Anzahl: 8-16

Dauer: 30-60 min

Jeder zieht zufällig – je nach Anzahl der Personen – zwei bis vier Karten. In mehreren Runden kommen jeweils Zweierteams zusammen, um ihre Karten zu vergleichen und ggf. zu tauschen. Ziel ist es, dass jeder am Ende die eigenen zwei bis vier „Lieblingskarten“ hat und diese in eine Reihenfolge bringt. Im Plenum wird dann die „absolute Lieblingskarte“ vorgestellt und vor dem Hintergrund eigener Erfahrungen erläutert (Begründung, warum es die Lieblingskarte ist). Wer keine Karte für sich richtig gut findet, darf eine Joker-Karte ausfüllen.

Variante: Es werden Karten gesammelt und getauscht, die man vehement ablehnt.

Ziehen und Erzählen

Personen-Anzahl: 4-8

Dauer: 30-60 min

Es sind nur „Erlebt-Karten“ im Spiel. Die Karten werden verdeckt auf den Tisch gelegt. Jede Person zieht – je nach Anzahl der Personen – eine bis zwei Karten. Dann werden reihum Geschichten von sich oder Kollegen erzählt, die einem zu seiner Karte einfallen.

Variante: Bei ausreichend viel Zeit werden zusätzlich in einer zweiten Runde „Erarbeitet-Karten“ hinzugenommen.

Wählen und Entwerfen

Personen-Anzahl: 6-20

Dauer: 60-90 min

Es sind nur „Erwünscht“-Karten im Spiel. Sie werden offen auf einen Tisch gelegt; jede der Karten ist – je nach Anzahl der Personen – zwei- oder dreimal vorhanden. Alle Personen suchen sich eine „Wunsch-Karte“ aus, mit der sie sich identifizieren können (nicht jeder kann ggf. seinen „Favoriten-Wunsch“ bekommen, die gewählte Karte muss aber Identifikationspotenzial haben). Es müssen sich mindestens zwei Personen für eine Wunsch-Karte finden. Ist dies erreicht, ist jedes Team aufgerufen, zu überlegen, was sie selbst tun könnten, um ihren Wunsch umzusetzen, und was andere für eine Umsetzung tun müssten. Es werden also Umsetzungsstrategien für Wünsche entworfen, die im Anschluss im Plenum geteilt werden.

Variante: Es werden alternativ die „Erarbeitet“-Karten verwendet, aus denen sich Personen eine Karte wählen, die ihrem konkreten Vorgehen am ehesten entspricht. In der Folge werden „Transferstrategien“ entworfen.

Simulieren und Debattieren

Personen-Anzahl: 6-10

Dauer: 60-120 min

Es werden zwei gleich große Gruppen gebildet. Gruppe A erhält 16 Karten aller Farben, die in *eine* argumentative Richtung gehen; Gruppe B bekommt die 16 „Gegenspiel-Karten“. Die beiden Gruppen erhalten – je nach Anzahl der Personen – 15 bis 20 Minuten Zeit, um sich mit der ihnen zugefallenen Position vertraut zu machen, sich auf eine Disziplin (oder Fächergruppe) zu einigen, in der sie argumentieren werden, und Argumente vorzubereiten. In der nachfolgenden Debatte zur Wissenschaftsdidaktik treten die beiden Gruppen „gegeneinander“ an (20 bis 30 Minuten), simulieren die ihnen zugefallene Position und debattieren.

Varianten: (a) Bei großer Heterogenität werden Bezugsdisziplinen vorgegeben. (b) Bei größeren Gruppen werden zwei Debattier-Runden durchgeführt, in denen jeweils nur zwei oder drei Mitglieder aus der Gruppe in die Debatte gehen.

Ausblick

Ziel der Wissenschaftsdidaktik-Spielkarten ist es nicht, sich das Thema im Sinne eines „Gamification“ spielend zu erschließen. Vielmehr stelle ich mir vor, mit den Karten und den hier skizzierten ersten Ideen für deren Einsatz Gesprächsanlässe zu schaffen, welche dazu geeignet sind, erste Hürden für einen wissenschaftsdidaktischen Diskurs zu überwinden. Wenn es, wie eingangs erwähnt, darum geht sonst Nicht-Thematisiertes zu thematisieren, bisher Nicht-oder Unreflektiert-Strukturiertes zu strukturieren und/oder latente oder gar „beschwiegene“ Sinn- und Wertefragen zu reflektieren, dann ist mit Hürden zu rechnen. Dies, so meine ich, ist ein guter Grund, sich über alternative Gesprächsanlässe Gedanken zu machen. Im besten Fall freilich entstehen die Gesprächsanlässe aus einer Gruppe sich zusammengefundener lehrender Wissenschaftlerinnen von selbst. Dass dies keineswegs nur ein (frommer) Wunsch ist, habe ich selber kürzlich erlebt – nämlich genau dann, als ich die Wissenschaftsdidaktik-Karten mit Professoren einmal ausprobieren wollte.

Wo allerdings günstige Umstände nicht von allein entstehen, können diverse Spielideen fruchtbare Anker bilden, was auch die Autoren von „Gaming with teaching philosophies“ bestätigen. In diesem Sinne wollen und werden wir am Hamburger Zentrum für Universitäres Lehren und Lernen (HUL) an der Universität Hamburg noch Gelegenheiten finden, über Wissenschaftsdidaktik spielend ins Gespräch zu kommen.

Literatur

Huber, L. (2018). SoTL weiterdenken! Zur Situation und Entwicklung des Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) an deutschen Hochschulen. *Das Hochschulwesen*, 1+2, 33-41.

Jensen, L. B., Christiansen, B. L., & Hansen, C. T. (2017). Gaming with teaching philosophies. Abstract from ETALEE 2017, Odense, Denmark.

von Hentig, H. (1970). Wissenschaftsdidaktik. In H. von Hentig, L. Huber & W. Müller (Hrsg.), *Wissenschaftsdidaktik*. 5. Sonderheft der Neuen Sammlung, 13-40.

Bisher erschienene Impact Free-Artikel

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.