



# Impact Free

Hochschuldidaktisches Journal

Impact Free 47 – Juli 2022  
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@googlemail.com](mailto:reinmann.gabi@googlemail.com)

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

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

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

# „FACHKRÄFTE-ON-DEMAND“ AUS DEN HOCHSCHULEN (?) EIN KOMMENTAR ZU DEN PLÄ- NEN DER EUROPÄISCHEN KOMMISSION

EIKE ZIMPELMANN

Die Europäische Kommission legte im Juli 2020 in der Europäischen Kompetenzagenda für nachhaltige Wettbewerbsfähigkeit, soziale Gerechtigkeit und Resilienz dar, dass im Rahmen der Initiative „Europäische Hochschulen“ ein „Fachkräfte-On-Demand“-Wissensaustausch zwischen Hochschulen und Unternehmen etabliert werden soll und die Hochschulen dahingehend umgestaltet werden sollen, dass sie besser am wirtschaftlichen Umfeld ausgerichtet sind. Der vorliegende Beitrag verweist auf die radikal-utilitaristische Haltung der Europäischen Kommission und kritisiert die in dieser Ausdrucksweise (Menschen-„on-demand“) implizit enthaltene menschenverachtende Haltung. Er stellt ein Plädoyer an die Wissenschaft (insbesondere an die Hochschuldidaktik und die übrigen Bildungswissenschaften, aber auch an andere Hochschullehrende) dar, dagegen deutlich Stellung zu beziehen. Dabei wird die Bezugnahme auf „die Wirtschaft“ im Rahmen des Beitrags grundsätzlich begrüßt. Sie sollte jedoch *auch* dazu dienen, die Befähigung zur kritischen Reflexion und selbstbestimmten Positionierung zu den Rahmenbedingungen der Lebens- und Arbeitswelt zu entwickeln. Dies sollte nicht zugunsten einer rein utilitaristischen hochschulischen Ausbildung ignoriert werden.

## „Fachkräfte-On-Demand“-Ansatz für die Hochschulen

Im Juli 2020 teilte die Europäische Kommission im Rahmen der Europäischen Kompetenzagenda für nachhaltige Wettbewerbsfähigkeit, soziale Gerechtigkeit und Resilienz (im Folgenden: „Europäische Kompetenzagenda“) dem Europäischen Parlament, dem Rat, dem Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und dem Ausschuss der Regionen mit, dass – im Rahmen der Initiative „Europäische Hochschulen“ – zwischen Hochschulen und Unternehmen

ein „Fachkräfte-On-Demand“-Wissensaustausch etabliert werden und die Hochschulen dahingehend umgestaltet werden sollen, dass sie besser am wirtschaftlichen Umfeld ausgerichtet sind. Konkret wurde dabei folgender Wortlaut verwendet:

*Zur Einrichtung weiterer Europäischer Hochschulen (Hervorhebung im Original, E.Z.) wird die Kommission in enger Zusammenarbeit mit den Interessenträgern und den Mitgliedstaaten [...] die akademische Welt und die Industrie zusammenbringen, indem sie einen neuen „Fachkräfte-On-Demand“-Wissensaustausch erprobt, um den Forschungs- und Innovationsbedarf der Unternehmen zu decken und die Zusammenarbeit zwischen Hochschulen und Unternehmen zu ergänzen. (Europäische Kommission, 2020, S. 14).*

Weiterhin heißt es dort:

*Die Hochschulbildung ist ein wichtiges Instrument, um Studierenden die Kompetenzen zu vermitteln, die sie in Zukunft benötigen (Hervorhebung im Original, E.Z.). Die Hochschulen generieren (Kursivsetzung durch E.Z.) fortgeschrittene Kenntnisse und Kompetenzen, die Innovationen zur Bewältigung der großen gesellschaftlichen Herausforderungen fördern. Sie vermitteln den Menschen Kompetenzen auf hohem Niveau für ihre berufliche, soziale und persönliche Entwicklung. Der sich rasch wandelnde Arbeitsmarkt und der gesellschaftliche Wandel erfordern eine Umgestaltung der Hochschuleinrichtungen und ihre bessere Ausrichtung am wirtschaftlichen Umfeld, damit die Absolventen über die auf dem Arbeitsmarkt und für den ökologischen und digitalen Wandel erforderliche Bildung und die entsprechenden Kompetenzen verfügen. (Europäische Kommission, 2020, S. 14).*

Und weiter:

*Auf das lebenslange Lernen (Hervorhebung im Original, E.Z.), auch noch in höherem Alter, wird es ankommen. [...] Der Erwerb arbeitsplatzrelevanter Kompetenzen (Hervorhebung im Original, E.Z.) sollte dabei das Leitprinzip sein. (Europäische Kommission, 2020, S. 3).*

Und:

*Menschen, die mit den richtigen Kompetenzen ausgestattet [(sic!, E.Z.)] sind, können effektiver arbeiten und moderne Technologien besser nutzen[...]; so wird das größte Hindernis für Unternehmensinvestitionen [...] aus dem Weg geräumt, Missverhältnisse zwischen Arbeitskräfteangebot und -nachfrage werden vermieden[...] und die Grundlagen für Forschung und Entwicklung (FuE) sowie für firmenbasierte Innovation geschaffen. (Europäische Kommission, 2020, S. 2).*

Bei den beiden letztgenannten Zitaten wird im Gegensatz zu den zuvor zitierten Passagen nicht ausschließlich auf Hochschulen, sondern auf das ganze System der beruflichen Bildung Bezug genommen. Hochschulbildung ist dabei allerdings eingeschlossen.

Betrachtet man die zitierten Passagen nun in der Gesamtschau, so werden m.E. ein problematisches Menschenbild und ein problematisches Bildungsverständnis deutlich.

## **Instrumentelles Menschenbild und Bildungsverständnis**

Die Ausdrucksweise der Europäischen Kommission verweist auf eine zugrundeliegende Logik, nach der Hochschulen wie Fabriken funktionieren und ein Produkt – in diesem Fall „fortgeschrittene Kenntnisse und Kompetenzen“ (Europäische Kommission, 2020, S. 14) und eine „erforderliche Bildung“ (Europäische Kommission, 2020, S. 14) – herstellen soll. Menschen sollen dann – als eine Art Trägermaterial – mit diesen „ausgestattet“ (Europäische Kommission, 2020, S. 2) werden. Dies idealerweise „on-demand“ ausgerichtet an den (antizipierten) Bedarfen der Wirtschaft. Dass die Hochschulen „den Menschen Kompetenzen auf hohem Niveau für ihre [...] soziale und persönliche Entwicklung“ (Europäische Kommission, 2020, S. 14) vermitteln sollen, darf angesichts des Grundtenors – d.h. des massiven Übergewichts der Betonung wirtschaftlicher Verwertbarkeit – getrost als politische Prosa und Feigenblatt angesehen werden. Diese radikal-utilitaristische Denkweise, welche nur noch die Verwertung im Rahmen der Wirtschaft im Blick hat, bringt mannigfaltige Probleme mit sich.

### **Menschen als „auf Abruf“ anpassbares Trägermaterial: Wo bleibt die Menschenwürde?**

Menschen werden hier offensichtlich als „Trägermaterial“ für Kompetenzen betrachtet. Kern meiner Kritik ist, dass Menschen durch die Europäische Kommission verdinglicht und zu Gegenständen abgestuft werden. Dazu muss man

sich die Forderungen noch mal detailliert vor Augen führen.

Der „Fachkräfte-on-demand“-Ansatz soll implementiert werden,

*um den Forschungs- und Innovationsbedarf der Unternehmen zu decken und die Zusammenarbeit zwischen Hochschulen und Unternehmen zu ergänzen (Europäische Kommission 2020, S. 14).*

Die Hochschuleinrichtungen sollen hierfür derart umgestaltet und stärker am wirtschaftlichen Umfeld ausgerichtet werden,

*damit die Absolventen über die auf dem Arbeitsmarkt und für den ökologischen und digitalen Wandel erforderliche Bildung und die entsprechenden Kompetenzen verfügen (Europäische Kommission 2020, S. 14).*

Gefordert wird lebenslanges Lernen durch die Bevölkerung, bei dem das Leitprinzip der Erwerb arbeitsplatzrelevanter Kompetenzen sein soll (Europäische Kommission, 2020, S. 3). Denn „Menschen, die mit den richtigen Kompetenzen ausgestattet [(sic!, E.Z.)] sind, können effektiver arbeiten und moderne Technologien besser nutzen“ (Europäische Kommission, 2020, S. 2). Wenn Menschen über – aus Sicht der Unternehmen – „falsche“ Kompetenzen verfügen (d.h. dass diese Menschen nicht perfekt im Markt „funktionieren“), wird dies kurzerhand als „das größte Hindernis für Unternehmensinvestitionen“ (Europäische Kommission, 2020, S. 2) betitelt, das durch die stärkere Ausrichtung von Bildungsmaßnahmen am wirtschaftlichen Umfeld und den „Fachkräfte-on-demand“-Ansatz im Hochschulwesen „aus dem Weg geräumt“ (Europäische Kommission, 2020, S. 2) werden soll.

Die Europäische Kommission stellt es sich offensichtlich so vor, dass die Unternehmen vorgeben, was gelernt werden soll. Nämlich das, was sie gerade oder – prognostiziert – in der Zukunft brauchen. Menschen, die sich bereits im Arbeitsmarkt befinden, sollen durch „lebenslanges Lernen“ („auch noch in höherem Alter“) natürlich ebenfalls „up-to-date“ bleiben und den Anforderungen der Unternehmen<sup>1</sup> folgen. Kein Wort von Autonomie und Mitgestaltungsfähigkeit der Studierenden oder der Menschen, die sich bereits im Arbeitsmarkt befinden. Utilitaristischer geht es kaum!

<sup>1</sup> Dem Autor ist durchaus bewusst, dass „die Unternehmen“ und „die Wirtschaft“ keine einheitlichen Gruppen darstellen, sondern dass vielfältige Unternehmensformen, -größen, -philosophien und -ziele existieren. Hier wird

dennoch vereinfachend von „der Wirtschaft“ und „den Unternehmen“ gesprochen, da dies der Logik der Europäischen Kommission entspricht.

Die folgende bereits 2007 von Krautz vorgetragene Kritik – die hier stellvertretend für viele weitere angeführt werden soll – hat also auch heute noch ihre Berechtigung: „Der Markt diktiert, welches Wissen relevant sein soll. Aus Bildung wird Ausbildung, Wissen wird zur Ware, Schüler und Studenten zu ‚Humankapital‘“ (Krautz, 2007, S. 8, zitiert nach Lederer, 2014, S. 474)

Pointiert formuliert: Menschen werden hier nur als Wirtschaftsfaktor betrachtet und auf die Qualität ihrer Nutzung von Technologien und die Effizienz ihrer Arbeit reduziert. Dementsprechend wird Menschen, die der Doktrin der ewigen Anpassung an die Bedürfnisse und Forderungen der Unternehmen nicht folgen können oder wollen, vorgeworfen, dass sie aufgrund ihrer Weigerung oder Unfähigkeit „das größte Hindernis für Unternehmensinvestitionen“ (Europäische Kommission, 2020, S. 2) seien. Es schwingt immer die Beurteilung mit, welcher Mensch sich *lohnt* (sprich: welches „Humankapital“ Rendite bringt) und welcher nicht. Die Sprechweise zeigt: Wirtschaft (Unternehmensinvestitionen) vor Menschenwürde.

Was dies für Menschen bedeutet, bringt Precht (2015, S. 81-82) wie folgt auf den Punkt:

*Wer all sein Wissen und seine Fähigkeiten einzig und allein deshalb erwirbt, um später einen geldwerten Vorteil davon zu haben, ist ein sehr armer, in seinen natürlichen Fähigkeiten reduzierter Mensch. Ein Mensch ohne inneren Reichtum. (Hervorhebung durch E.Z.) [...]. Für Aristoteles ist das Lernen aus Spaß das, was den Menschen von allen Tieren unterscheidet. Es ist das, was es ausmacht, ein Mensch zu sein.*

Hier ist also der menschliche Wesenskern angesprochen, der durch die radikal-utilitaristische Haltung der Europäischen Kommission – nett formuliert – zumindest angekratzt wird. Prechts Argumentation geht dabei in eine ähnliche Richtung wie frühere Aussagen zur „Menschwerdung“ durch zweckfreie Bildung, bei der einem sicher sofort der Name Humboldt in den Sinn kommt.

Dabei bleibt es das Geheimnis der Europäischen Kommission, wie dies mit der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte zusammenpassen soll. Dort ist von der „Anerkennung der

angeborenen Würde und der gleichen und unveräußerlichen Rechte aller Mitglieder der Gemeinschaft der Menschen“ (AEMR, 1948, Präambel) die Rede und davon, dass die „die Mitgliedstaaten sich verpflichtet haben, in Zusammenarbeit mit den Vereinten Nationen auf die allgemeine Achtung und Einhaltung der Menschenrechte und Grundfreiheiten hinzuwirken“ (AEMR, 1948, Präambel). Just zu diesen Menschenrechten gehört Folgendes (AEMR, 1948, Art. 26):

*Artikel 26*

1. *Jeder hat das Recht auf Bildung. [...]*
2. *Die Bildung muß auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und auf die Stärkung der Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten gerichtet sein. [...]*

*Artikel 28*

*Jeder hat Anspruch auf eine soziale und internationale Ordnung, in der die in dieser Erklärung verkündeten Rechte und Freiheiten voll verwirklicht werden können.*

Die Europäische Union<sup>2</sup> ist also verpflichtet, eine Bildungspolitik zu verfolgen, die die *volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit* ermöglicht und befördert. Die Forderung der Europäischen Kommission nach Marktförmigkeit der Bildungsmaßnahmen wird dem nicht gerecht!

Die Menschenwürde gilt übrigens auch dann, wenn sich eine Person *selbstbestimmt* entscheidet, dieses Spiel der ewigen Anpassung an den Markt und die Bedürfnisse der Wirtschaft nicht mitzumachen. Auch dann hat sie ein Recht auf würdevolle Existenz und *Bildung* im Sinne der freien Entfaltung der eigenen Persönlichkeit. Vielleicht ist diese Person ja künstlerisch tätig oder pflegt unentgeltlich Angehörige, oder sie lebt von Subsistenzwirtschaft und Containern<sup>3</sup>; oder sie möchte sich einfach bilden, um sich persönlich weiterzuentwickeln. All dies negiert die Menschenwürde nicht.

Schon alleine die Verwendung des Ausdrucks „on-demand“ in Verbindung mit Menschen stellt m.E. eine massive Herabwürdigung dieser dar. Es klingt ganz so, als würde man sich per „Video-on-demand“ das anschauen, worauf man gerade Lust hat. Menschen werden hier also implizit zu einem *auf Wunsch form- und*

<sup>2</sup> Genauer gesagt sind die Mitgliedsstaaten der Europäischen Union dazu verpflichtet, nicht die Union selbst, da sie als supranationale Organisation die AEMR nicht ratifiziert hat.

<sup>3</sup> Damit ist die häufig in alternativen Kreisen ausgeübte Vorgehensweise gemeint, bei der noch genießbares Essen aus den Müllcontainern von Supermärkten usw. geholt und verzehrt wird.

*abrufbaren* Gut herabgewürdigt! Der Wert des jeweiligen Menschen bemisst sich dann darin, wie gut es ihm gelingt, sich an die Bedürfnisse des Marktes anzupassen, um dann auch abgerufen und benötigt zu werden. Letztlich also ebenso eine *Verdinglichung* von Menschen wie bei den vorigen Ausführungen zum „Humankapital“ und bei der im Ersten und Zweiten Weltkrieg üblichen Rede vom „Menschenmaterial“<sup>4</sup>.

Es bleibt ein Rätsel, wie dies mit dem Grundgesetz (Art. 1 Abs. 1 GG: „Die Würde des Menschen ist unantastbar“) – das Kommissionpräsidentin Ursula von der Leyen bestens kennen und verinnerlicht haben sollte – vereinbar sein sollte.

Zu Ende gedacht fordert die Europäische Kommission also letztlich, dass die Menschen in der Europäischen Union ihren Wesenskern beiseiteschieben, innerlich verarmen und entmenslicht werden. Sie fordert, dass das Menschenrecht auf Bildung zur vollen Entfaltung der eigenen Persönlichkeit ignoriert wird. Und dies beides ausdrücklich auch an Universitäten, wo doch gerade diese eine lange Tradition ganzheitlicher Bildung vorweisen können.

In meinen Augen ist es erschütternd und – im Wortsinn – bemerkenswert, wie schamlos die Europäische Kommission ein solches Menschenbild in aller Öffentlichkeit vertritt – und das noch, ohne dass ein Aufschrei aus der Wissenschaft, insbesondere aus der Hochschuldidaktik und den anderen Bildungswissenschaften, folgt! Wo waren sie, die entsprechenden Verbände? Wieso begehren sie gegen solche Positionen in der Politik nicht auf?

Insbesondere die Hochschuldidaktik und andere Bildungswissenschaften müssten sich dazu deutlich positionieren, wenn sie ernsthaft einen – diese Bezeichnung verdienenden – Bildungsanspruch haben, der sich nicht in utilitaristischer Verwertbarkeit erschöpft. Denn gerade die *Bildungswissenschaften* verraten sich selbst und ihre Tradition, wenn sie dagegen nicht massiv aufbegehren.

## **Anpassbarkeit der Bevölkerung an vorab definierte Kompetenzbedarfe: Keine Lösung für die großen gesellschaftlichen Probleme**

Den Forderungen der Europäischen Kommission ist zudem ein Denken inhärent, nach dem die Menschen auf dem Arbeitsmarkt flexibel und vor allem an vorher definierte Kompetenzbedarfe *anpassbar* sein sollen. Zeitgleich sollen die *Unternehmen* bestimmen, wohin die Zukunft geht und welche Kompetenzen benötigt werden.<sup>5</sup> Die großen Herausforderungen unserer Zeit und der Zukunft (allem voran der Klimawandel und die Frage nach einer nachhaltigen Wirtschaftsweise) lassen sich aber nicht dadurch lösen, dass Menschen sich einfach nur *reaktiv* an alles anpassen, was seitens „des Marktes“ von ihnen erwartet und vorher definiert wird. Eine solche *Passivierung* – die anders gelagerte Wünsche und Interessen der Menschen geradezu negieren würde – passt zwar hervorragend zum aktuellen Schulsystem (Precht, 2015, S. 19), ist jedoch nicht zukunftsfruchtig. Zur Lösung der großen Herausforderungen müssen Menschen vielmehr proaktiv und eigeninitiativ *mitgestalten* (vgl. dazu auch Rauner, 1988), z.B. indem sie neue Geschäftsideen entwickeln, Start-ups gründen, Probleme vor Ort erkennen und Lösungen entwickeln. Oder auch, indem sie eigenständig erkennen, welche Fähigkeiten, Kompetenzen usw. ihnen fehlen und sich diese dann aneignen – wenn man schon im Verwertungskontext bleiben will. Dazu braucht es Kreativität ebenso wie kritisches Hinterfragen der ökonomischen, sozialen, politischen, technologischen und ökologischen Rahmenbedingungen. Es braucht Ideen, die sich erst dann entwickeln können, wenn „Bildung“ eben nicht immer auf konkrete Verwendungszwecke ausgerichtet ist, sondern in einem umfassenderen Sinne verstanden wird, wie z. B. Precht (2015, S. 47) ihn zusammenfasst:

*In erster Linie bedeutet Bildung, sehr viele verschiedene Dinge produktiv miteinander verbinden zu können und damit vielfältige Gedanken zu entwickeln. Der Gebildete prägt einen eigenen Stil des Denkens aus und verleiht seinem Wissen vielfältige Abstufungen und Schattierungen.*

<sup>4</sup> Dieser Ausdruck wurde zum Unwort des 20. Jahrhunderts erklärt, und zwar gerade, weil sich hieraus auch menschenverachtende Begriffe wie „Humankapital“ ableiten (vgl. dazu Gottfried Oy (2020)).

<sup>5</sup> Sicher agieren auch in Unternehmen Menschen. Ich betrachte diese hier jedoch als „handelnde Organisationen“

(mit allen organisationalen und strukturellen Zwängen wie z.B. der Notwendigkeit von Wachstum und Profitmaximierung) und unterscheidet sie damit von handelnden Individuen.

Und es braucht die *Selbstbestimmungsfähigkeit* aller Menschen. Das schließt auch ein, dass diese eine gewisse Haltung entwickelt haben, die darüber hinausgeht, sich einfach an alles anzupassen, was von einem gefordert wird. Ein bloßes „Mitmachen“ und „Funktionieren im vorgegebenen Kontext“ wird diesen Herausforderungen nicht gerecht werden und nicht zu ihrer Lösung beitragen. Die Forderungen und Pläne der Europäischen Kommission sind also noch nicht einmal zielführend für die großen Herausforderungen unserer Zeit und der Zukunft.

Sicher bringt die Selbstbestimmung der Menschen für die Politik erst einmal Unsicherheit mit sich. Ihr Verhalten ist dann weniger vorherseh- und steuerbar. Für die Politik dürfte es eine große Herausforderung werden, ihr modernistisches Bedürfnis nach Steuerung und Kontrolle (1. wieso bräuchte man überhaupt eine Bildungspolitik, wenn sie nichts steuern und regeln kann? und 2. seit wann möchte sich die Politik schon Druck aus der Wirtschaft machen lassen, weil die Menschen „fehlqualifiziert“ sind?) weniger zu befriedigen. Durch zentrale Steuerung werden die großen Probleme aber nicht gelöst werden. Wir brauchen (geistig) freie und wahrhaft *gebildete* Menschen, die die Probleme und deren Hintergründe vor Ort selbstbestimmt erkennen, Lösungen erarbeiten und diese angehen. Zu dieser Form der Bildung gehört es auch, Perspektiven anderer Menschen zu verstehen und sich in diese hineindenken und -fühlen zu können sowie kooperativ zu handeln. Auch dies ist eine explizit menschliche Fähigkeit, wie Tomasello (2006) ausführlich darlegte. Ein bloßes „Ausstatten“ von Menschen mit bestimmten – vorher definierten – Kompetenzen ist hier der falsche Weg, insbesondere dann, wenn diese Menschen auch für unvorhergesehene bzw. vorab nicht ernst genommene Probleme (wie jüngst die Corona-Pandemie) Lösungen finden können sollen.

### **Kompetenz-Planwirtschaft**

Bemerkenswert ist, dass die oben dargelegte, an der Wirtschaft ausgerichtete, Position zu einer Schlussfolgerung führt, die man guten Gewissens als „Kompetenz-Planwirtschaft“ bezeichnen kann. Zunächst sollen die in der Europäischen Union vorhandenen Kompetenzen erfasst und die Bedarfe der Unternehmen ermittelt wer-

den. Dann soll ein Soll-Ist-Abgleich vorgenommen werden, aus dem abgeleitet wird, wer wie weitergebildet wird.

Dies steht in deutlichem Widerspruch zur sonst üblichen Rhetorik, nämlich, dass Planwirtschaft – korrekter wäre eigentlich die Bezeichnung „Zentralverwaltungswirtschaft“ – nicht funktional sei und man die Kräfte des freien Marktes brauche, um Wohlstand zu erzeugen. Anscheinend verhält sich dies in den Augen der Europäischen Kommission bei Kompetenzen beziehungsweise „Bildung“ anders.

Von der Europäischen Kommission wird also eine zentralistische Planung der „Bildungs“-Maßnahmen angestrebt. Dabei wird jedoch die Erkenntnis ignoriert, dass Bildungsprozesse eben *nicht* administrativ planbar sind (vgl. dazu Holzkamp (1992), der dies als „Fiktion“ bezeichnet).

Vergessen darf man auch den Zeitverzug nicht, den Bildungsmaßnahmen nun einmal mit sich bringen. Ein Studium abzuschließen, dauert in der Regel mehrere Jahre. Nun verhält es sich aber nicht so, dass Studierende erst am Tag ihres Abschlusses sämtliche Kompetenzen des Studiengangs erwerben, sondern diese sich im Laufe des Studiums entwickeln. Selbst bei „perfekter“ Umsetzung des Fachkräfte-on-demand-Ansatzes ergäbe sich bereits ein Zeitversatz zwischen den eingebrachten Kompetenzbedarfen der Wirtschaft und dem, was die Studierenden mitbringen. Zumindest die in den ersten Studienjahren „erworbenen“ Kompetenzen wären dann ggf. schon wieder obsolet.

Eine Möglichkeit, dieses Problem zu umgehen wäre das Erstellen von Zukunftsprognosen, sprich: die Ausrichtung von Studiengängen auf *antizipierte* Kompetenzbedarfe. Nun sind Zukunftsprognosen immer mit einer gewissen Unsicherheit behaftet. Niemand kann garantieren, dass die antizipierten Kompetenzbedarfe der Wirtschaft dann auch tatsächlich so eintreten, wenn die Studierenden ihr Studium abgeschlossen haben. Hierzu gibt es mehrere Beispiele: Die Corona-Pandemie hat massive Disruptionen in der Wirtschaft nach sich gezogen. Ein Jahr vor der Corona-Pandemie war die Einschätzung, welche Kompetenzen gebraucht werden, sicher anders als mit der dann eingetretenen Pandemie-Situation. Es bedarf aber keiner höheren Gewalt wie einer Pandemie, damit Zukunftsprognosen bzgl. benötigter Kompeten-

zen in die Irre leiten. Generell beinhalten Entwicklungsprozesse immer auch soziale Aushandlungsprozesse, die vorher weder in ihrem Verlauf noch in ihren Auswirkungen determinierbar sind.

Aus den vorigen Ausführungen wird klar, dass die intendierte „Kompetenz-Planwirtschaft“ schon alleine aus ganz praktischen Gründen zum Scheitern verurteilt ist.

### **Gefahr für die Wissenschaftsfreiheit**

Der erwähnte „Fachkräfte-on-demand“-Ansatz sowie die intendierte „Umgestaltung der Hochschuleinrichtungen und ihre bessere Ausrichtung am wirtschaftlichen Umfeld [...], um den Forschungs- und Innovationsbedarf der Unternehmen zu decken“ (Europäische Kommission, 2020, S. 14) fordern eine stärkere Wirtschaftsorientierung der Hochschulen.

Nun ist der Transfer wissenschaftlicher Erkenntnisse in Gesellschaft und Wirtschaft sicher nicht grundsätzlich abzulehnen und mit Blick auf die großen Herausforderungen unserer Zeit und der Zukunft sogar notwendig. Die Ausrichtung am wirtschaftlichen Umfeld darf aber nicht so weit gehen, dass nur noch die direkte Verwertbarkeit im Vordergrund von (forschungsorientierter) Lehre und Forschung steht.

Wieso würde eine an Verwertungsinteressen der Wirtschaft ausgerichtete Hochschullehre zu einer ebenso ausgerichteten Forschung führen? Gerade durch die Forderung nach forschungsorientierter Lehre besteht eine enge Verbindung zwischen Lehre und Forschung. Sprich: Wird die Lehre mehr an die ökonomische Verwertbarkeit ausgerichtet, gilt dies auch für die Forschung, auf die sich die Lehre ja beziehen soll. Forschungs- und zeitgleich verwertungsorientierte Lehre ist nun einmal nicht möglich, wenn die Forschung, auf die man sich bei der Lehre bezieht, nicht auch auf ökonomische Verwertbarkeit ausgerichtet ist.

Würde die Strategie der Europäischen Kommission wie intendiert umgesetzt, dann brächte dies also auch Probleme für die Wissenschaftsfreiheit mit sich. Wenn Hochschulen nur noch als Zulieferer für die Wirtschaft verstanden werden und ihnen nur noch die Aufgabe zukommt, als Lehranstalt „Fachkräfte-On-Demand“ für die Wirtschaft zu liefern, dann ist dies m.E. nicht mit dem Grundsatz der Wissenschafts- und Lehrfreiheit aus Artikel 5 Abs. 3 GG vereinbar

und es ist noch nicht einmal mit Blick auf eine sog. „Wissensgesellschaft“ wünschenswert. Wissenschaft braucht Grundlagenforschung! Wissenschaft muss die Freiheit haben, neue Wege auszutesten und dabei auch Irrwege zu beschreiten. Wissenschaft *muss* die Möglichkeit haben, sich Themenbereichen zu widmen, die zunächst *nicht* ökonomisch verwertbar erscheinen. Wäre dies in der Vergangenheit nicht der Fall gewesen, hätten wir heutzutage weder Mobiltelefone noch Plasmabildschirme, ganz zu schweigen von Mikroelektronik jedweder Art.

Die starke Ausrichtung – auch – der Forschung an ökonomischer Verwertbarkeit, die sich aus dem „Fachkräfte-On-Demand“-Ansatz ergibt, würde mittel- bis langfristig zu einer Reduktion an Grundlagenerkenntnissen führen und damit sowohl technologische als auch ökonomische (z.B. alternative Wirtschaftsmodelle) und soziale (z.B. alternative soziale Sicherungssysteme) Durchbrüche unwahrscheinlicher machen. Gerade wenn die Lösung existenzieller Probleme wie der Klimakrise technologieoffen erfolgen soll und auch soziale Faktoren Berücksichtigung finden sollen, ist es allerdings unabdingbar, dass Forschung alternative Wege austesten darf.

### **Völlige Abgewandtheit von wirtschaftlicher Realität: Keine Alternative!**

Es ist sicher nicht von der Hand zu weisen, dass es Personen gibt, die ein Studium beginnen, weil sie Zugang zu einer bestimmten Erwerbstätigkeit erlangen wollen. Das ist meines Erachtens auch legitim und vernünftig, weshalb ich hier *nicht* für eine völlige Abgewandtheit der hochschulischen Lehre von bestimmten beruflichen Tätigkeiten oder der Wirtschaft im Allgemeinen plädiere. *Grundsätzlich* ist es meines Erachtens sogar durchaus erstrebenswert, dass das an den Hochschulen vermittelte Wissen in einen Handlungszusammenhang gestellt wird, da sonst allzu häufig „träges Wissen“ die Folge sein dürfte. Auch die im Zuge der Bologna-Reform eingeführte Kompetenzorientierung an den Hochschulen ist m.E. durchaus begrüßenswert.

Die Bezugnahme auf bestimmte berufliche Tätigkeiten oder die Wirtschaft ist in einem *bildungstheoretischen* Sinne dahingehend wichtig, dass die Studierenden in der Lage sein (beziehungsweise in diese versetzt werden) sollen, sich *selbstbestimmt* zu ihrer Lebenswelt sowie



zu ihrer zukünftigen Arbeitswelt zu positionieren und diese aktiv mitzugestalten. Genau hierfür ist die kritische Reflexion der sozialen, ökonomischen, ökologischen, technologischen und politischen Rahmenbedingungen unerlässlich, was ohne Bezugnahme auf eben diese Rahmenbedingungen – und damit auch auf die Wirtschaft – überhaupt nicht möglich ist (vgl. dazu auch den Ansatz der gestaltungsorientierten Berufsbildung von Rauner, 1995). Deshalb spreche ich mich ausdrücklich gegen eine von der gesellschaftlichen (Arbeits-)Praxis losgelöste Ausgestaltung von Studiengängen aus und begrüße *grundsätzlich* die Ausrichtung an Kompetenzen.

Die Bezugnahme auf bestimmte berufliche Tätigkeiten oder die Wirtschaft darf sich aber nicht darin erschöpfen, die vorgefundenen Rahmenbedingungen unhinterfragt als gegeben hinzunehmen und nur diejenigen Kompetenzen zu entwickeln, die dort gerade – oder vermeintlich in der Zukunft – gebraucht werden. Sie wird dann zum Problem, wenn „Bildung“ nur noch utilitaristisch gedacht wird und Selbstbestimmung, kritisches Denken und freie Entfaltung der Persönlichkeit überhaupt keine Rolle mehr spielen. Reetz (1984, S. 99-105) wies für die Wirtschaftsdidaktik darauf hin, dass die Orientierung an beruflichen Handlungen unterschiedlich ausgestaltet werden kann, und zwar in diversen Ausprägungen zwischen den beiden Polen funktionaler Anpassung einerseits und Mitgestaltung von Situationen andererseits, wobei der erstgenannte Pol mehrfach kritisiert wurde (vgl. hierzu auch die zusammenfassende Darstellung von Zimpelmann, 2020, S. 11–13, in der unterschiedliche Positionen aus der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zur stärkeren Ausrichtung von Studiengängen des beruflichen Lehramts an beruflicher Arbeit zusammengetragen wurden). Genau diese Ausrichtung findet sich allerdings in der Forderung der Europäischen Kommission.

Hiergegen wende ich mich ausdrücklich. Studierende sollten nicht ausschließlich als (zukünftige) Kompetenzträger und Humankapital angesehen werden. Ich stelle mich hier also explizit gegen das Bildungsverständnis der Europäischen Kommission, welches einem diese Bezeichnung verdienenden *Bildungsanspruch* nicht gerecht wird. Wissenschaft (allem voran die Hochschuldidaktik und die anderen Bildungswissenschaften) und Hochschullehre sollten meines Erachtens daher nicht nur blind dem

„Hype“ der Kompetenzorientierung in Kombination mit der maximalen ökonomischen Wertbarkeit folgen und sich auf deren Steigerung konzentrieren, sondern auch stets die Bildungsfrage im Blick behalten – und zwar gerade, wenn man Menschen dazu befähigen möchte, gesellschaftliche Probleme zu lösen

## **Fazit: Plädoyer für einen Aufschrei der Wissenschaft**

Es wurde darauf hingewiesen, dass die radikal-utilitaristische Ausdrucksweise „Fachkräfte-on-demand“ der Europäischen Kommission ein problematisches Menschenbild impliziert, nach dem Menschen jederzeit abrufbar sein und sich den Bedürfnissen des „Marktes“ anpassen sollen. Ihr Wert bemisst sich dann darin, wie gut ihnen dies gelingt. Die als Menschenrecht garantierte freie Entfaltung der Persönlichkeit durch Bildung spielt in der Logik der Europäischen Kommission keine Rolle bzw. wird lediglich als prosaisches Feigenblatt angeführt, das aber keine Auswirkungen auf die konkreten politisch geforderten Maßnahmen mit sich bringt.

Des Weiteren wurde darauf hingewiesen, dass die Europäische Kommission die Europäischen Hochschulen nur noch als Zulieferer für die Bedürfnisse der Wirtschaft ansieht, wodurch sie ihrer humanistischen Tradition letztlich vollends beraubt würden. Dass dabei auch der Ansatz einer Kompetenz-Planwirtschaft verfolgt wird, verwundert zumindest vor dem Hintergrund der sonst üblichen neoliberalen Politik und dem neoliberalen Grundgedanken „Wirtschaft vor Menschenwürde“. Genau diese radikal-utilitaristische Ausrichtung der hochschulischen Lehre trägt aber nicht zur Lösung der großen gesellschaftlichen Herausforderungen bei, da eine solche Passivierung der Menschen und ihre reine Anpassungsfähigkeit an zuvor definierte Kompetenzbedarfe nicht zielführend für deren Bewältigung sind.

Es besteht die – zugegebenermaßen unwahrscheinliche – Möglichkeit, dass die EU-Politik ihren Irrtum erkennt, dem sie aufsitzt, wenn sie mit ihrer Bildungspolitik auf an die (antizipierten) Bedürfnisse der Wirtschaft angepasste und anpassbare Menschen abzielt. Die Lösung der großen gesellschaftlichen Herausforderungen wird mit Personen, die sich nur *reaktiv* anpassen, nicht gelingen. Vielmehr werden Menschen benötigt, die *aktiv* mitgestalten (können). Dazu muss das Bildungssystem – insbesondere

das Hochschulsystem – aber auch dahingehend ausgestaltet sein, dass Selbstbestimmung gefördert und kritisches Denken und Reflexionsfähigkeit – und eben nicht nur Anpassungsfähigkeit – entwickelt werden.

Vor dem Hintergrund der oben vorgetragenen Kritik verwundert es, dass kein massiver Aufschrei aus der Wissenschaft (insbesondere aus der Hochschuldidaktik und anderen Bildungswissenschaften) stattgefunden hat. Möglicherweise liegt dies daran, dass niemand die Forderung der Europäischen Kommission wahrgenommen hat; oder man hat die Tragweite nicht erkannt (möglicherweise – aber nicht zwingend – deshalb, weil man selbst in utilitaristischer Manier unterwegs ist und nur auf bessere Passung der vermittelten Kompetenzen zu den Bedürfnissen der Wirtschaft achtet). Oder man hat sich so bequem im „Burgfrieden“ zwischen Wissenschaft und Politik eingerichtet (immerhin ist man als Forschende(r) ja auch auf Fördermittel angewiesen), dass man keinen Aufschrei wagt. Möglicherweise hat in den Bildungswissenschaften aber auch Resignation Einzug gehalten, da in der Vergangenheit vorgetragene Kritik an utilitaristischer Denkweise der Bildungspolitik auch nichts geändert hat. Dies kann hier nicht abschließend beurteilt werden.

Jedoch hege ich die Hoffnung, dass der vorliegende Beitrag einen „Weckruf“ darstellt und dass aus „der Wissenschaft“ zeitnah massive Kritik an der zuvor dargelegten menschenverachtenden und radikal-utilitaristischen Doktrin der Europäischen Kommission folgen wird. Immerhin existiert eine *gegenseitige* Abhängigkeit (einerseits sind Forschende zwar auf Fördermittel angewiesen, andererseits braucht die (EU-) Politik aber auch die Legitimation durch die Wissenschaft), die genutzt werden kann und sollte, um solch menschenverachtenden und utilitaristischen Ideologien entgegenzutreten. Jedenfalls müssen die Bildungswissenschaften sich massiv dafür einsetzen, dass die Bildungspolitik auch andere Aspekte als wirtschaftliche Verwertbarkeit berücksichtigt (vgl. dazu auch die sich in der Berufspädagogik seit deren Gründung abspielenden bildungstheoretischen Diskurse um die Frage zum Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung, zusammenfassend Kutscha, 2020), sonst geben sie ihre Existenzberechtigung auf. Das wird auch nicht dadurch geschmälert, dass die im Nachgang vom Europäischen Rat beschlossene Fassung

immerhin an mehreren Stellen das „kritische Denken“ explizit erwähnt. Die Bildungswissenschaften müssen dennoch auch politisch aktiv werden, um Bestrebungen, wie sie von der Europäischen Kommission verfolgt werden, von Anfang an zu kritisieren und auf Verbesserungen hinzuwirken. Hier sind insbesondere die entsprechenden Verbände gefordert.

## Literatur

Universal Declaration of Human Rights, UDHR (1948). [https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR\\_Translations/eng.pdf](https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/eng.pdf)

Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt (2020, 25. Januar). *Unwort des Jahres 1999: „Kollateralschaden“*, *Unwort des 20. Jahrhunderts: „Menschenmaterial“* [Press release]. <https://idw-online.de/de/news17376>

Europäische Kommission (2020, 1. Juli). *Europäische Kompetenzagenda für nachhaltige Wettbewerbsfähigkeit, soziale Gerechtigkeit und Resilienz: Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen* (COM(2020) 274 final). Europäische Kommission. [https://www.bibb.de/dokumente/pdf/CELEX\\_52020DC0274\\_DE\\_TXT.pdf](https://www.bibb.de/dokumente/pdf/CELEX_52020DC0274_DE_TXT.pdf)

European Commission (2020, 1. Juli). *European Skills Agenda for sustainable competitiveness, social fairness and resilience: COMMUNICATION FROM THE COMMISSION TO THE EUROPEAN PARLIAMENT, THE COUNCIL, THE EUROPEAN ECONOMIC AND SOCIAL COMMITTEE AND THE COMMITTEE OF THE REGIONS* (COM(2020) 274 final). European Commission. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0274&qid=1645449197618&from=EN>

Holzcamp, K. (1992). *Die Fiktion administrativer Planbarkeit schulischer Lernprozesse*. <https://www.kritische-psychologie.de/files/kh1992a.pdf>

Krautz, J. (2007). *Ware Bildung: Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie*. Diederichs. Kreuzlingen: Hugendubel.

Kutscha, G. (2020). Zum Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung: Rückblick aus berufsbildungstheoretischer Sicht und neue Herausforderungen. *Bildung und Erziehung*, 73, 312-328.

Lederer, B. (2014). *Kompetenz oder Bildung: Eine Analyse jüngerer Konnotationsverschiebungen des Bildungsbegriffs und Plädoyer für eine Rück- und Neubestimmung auf ein transinstrumentelles Bildungsverständnis* (1. Aufl.). *Thesis series*. Innsbruck: Univ. Press. [https://www.uibk.ac.at/iup/buch\\_pdfs/kompetenz\\_bildung\\_web.pdf](https://www.uibk.ac.at/iup/buch_pdfs/kompetenz_bildung_web.pdf)

Precht, R. D. (2015). *Anna, die Schule und der liebe Gott* (5. Aufl.). München: Goldmann.

Rauner, F. (1988). Die Befähigung zur (Mit)Gestaltung von Arbeit und Technik als Leitidee beruflicher Bildung. In G. Heidegger (Hrsg.), *Campus-Forschung. Gestaltung von Arbeit und Technik: Ein Ziel beruflicher Bildung* (S. 32–50). Frankfurt a.M.: Campus.

Rauner, F. (1995). Gestaltungsorientierte Berufsbildung. *Berufsbildung: Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule*, 49 (35), 3-8.

Reetz, L. (1984). *Wirtschaftsdidaktik: Eine Einführung in Theorie und Praxis wirtschaftsberuflicher Curriculumentwicklung und Unterrichtsgestaltung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Tomasello, M. (2006). *Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens: Zur Evolution der Kognition* (1. Aufl.). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, A-EMR (1948). <https://www.un.org/depts/german/menschenrechte/aemr.pdf>

Zimpelmann, E. (2020). Die Debatte um die Bezugswissenschaften der beruflichen Fachrichtungen - vorgetragene Argumente und deren empirische Fundierung. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online* (37), 1-29. [http://www.bwpat.de/ausgabe37/zimpelmann2\\_bwpat37.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe37/zimpelmann2_bwpat37.pdf)

## Autor

Eike Zimpelmann  
Karlsruher Institut für Technologie (KIT)  
Engler-Bunte-Ring 1-7  
76131 Karlsruhe  
eike.zimpelmann@kit.edu

## Bisher erschienene Impact Free-Artikel

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.