



# Impact Free

Journal für freie Bildungswissenschaftler

Impact Free 18 – Juli 2018  
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!

### 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

Schlüterstraße 51 | 20146 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/>

# ENTFALTUNG DES DIDAKTISCHEN DREIECKS FÜR DIE HOCHSCHULDIDAKTIK UND DAS FORSCHUNGSNAHE LERNEN

GABI REINMANN

## Das didaktische Dreieck: Der Ausgangspunkt

Das didaktische Dreieck (bzw. breiter: das pädagogische Dreieck) wird oft gescholten: als zu trivial oder unterkomplex, auch als irreführend oder unpassend. In einem aktuellen Beitrag über „drei Arten von Kausalität in Erziehungs- und Bildungsprozessen“ in der Zeitschrift für Pädagogik kritisiert Dietrich Benner (2018a) ebenfalls das „klassische“ didaktische bzw. pädagogische Dreieck, verwendet es aber als Grundlage für eine Transformation, um die im Text behandelten drei Kausalitäten deutlich zu machen – was, so meine ich, das große Potenzial dieser zunächst unscheinbar wirkenden Figur offenbart. Angeregt durch Benners (2018a) Transformation habe ich mir Gedanken über die Möglichkeit gemacht, das didaktische Dreieck für die Hochschullehre bzw. Hochschulbildung (mehrfach) zu variieren und eine Beziehung zum forschungsnahen Lernen herzustellen. Meine These nämlich ist, dass das didaktische Dreieck gerade in seiner Einfachheit<sup>1</sup> ausgesprochen fruchtbar ist und für akademisches Lehren und Lernen mit seiner Nähe zur Forschung entfaltet werden kann. Letzteres erfordert allerdings einen perspektivischen Blick sowohl auf die Pole des Dreiecks als auch auf deren Beziehungen. Benner (2018a) liefert mir hierfür mit dem oben genannten Text eine hervorragende „Vorlage“. Um meinen Gedankengang vorstellen zu können, muss ich daher zunächst eben diese Vorlage in aller Kürze darstellen. Benners Kontext ist auf der einen Seite ein breiter, indem er sich auf Bildung und Erziehung generell bezieht, während ich mich auf einen hochschuldidaktischen Kontext konzentriere. Auf der anderen Seite sind Benners Ausführungen im besagten Text aber auch recht spezifisch, nämlich für die Schule und für

Heranwachsende (als Lernende), während ich die Hochschule und die darin Lehrenden und Studierenden im Blick habe. Von daher will zunächst versuchen, analoge Bezüge zwischen Benners Aussagen und den besonderen Bedingungen der Hochschullehre bzw. Hochschulbildung herzustellen, und dabei hochschuldidaktische Akzente setzen (auch begrifflicher Art). Im Kern dieses Beitrags geht es mir darum, drei für die Hochschule spezifische didaktische Dreiecke zu konstruieren, welche komplementäre Perspektiven repräsentieren. Darüber hinaus möchte ich dort das forschungsnahes Lernen verorten. Darunter verstehe ich diejenigen Formen des Lernens, die – veranlasst und unterstützt durch Lehraktivitäten – in *einer* der folgenden Verbindungen zur Forschung stehen: sich über Forschung kundig machen (Lernen über Forschung), Forschen einüben (Lernen für Forschung) oder selber forschen (Lernen durch Forschung) (Huber, 2014; Reinmann, 2016).

## Benners Transformation des pädagogischen Dreiecks

Eine Unterscheidung zwischen Erziehung und Bildung ist für die Erziehungswissenschaft (manche würden auch sagen: für die Bildungswissenschaften) wichtig. Diese Unterscheidung, so Benner (2018a), wird mit dem pädagogischen Dreieck, bestehend aus „Erzieher“ (E), „Zögling“ (Z) und „Sache“ (S), nicht befördert. Das folgende Zitat klärt die Unterschiede: „Der Begriff ‚Erziehung‘ thematisiert nicht-reziproke pädagogische Interaktionen, in denen natürliche und professionelle Pädagogen auf Lernprozesse Heranwachsender in der Absicht einwirken, Bildungsprozesse in Gang zu setzen. Wo dies gelingt, werden Bildungsprozesse zwar edukativ angestoßen und initiiert, nicht aber im eigentlichen Sinne edukativ verursacht und bewirkt [...] Auch das im Unterricht zu Lernende eignen sich Schülerinnen und Schüler nicht unmittelbar von einer Lehrperson an, sondern mit deren Hilfe in Auseinandersetzung mit Sachen und Aufgaben“ (Benner, 2018a, S. 108). Lehrende und Lernende tun also im Unterricht keinesfalls dasselbe; sie handeln unterschiedlich und erfahren etwas Unterschiedliches. Um dies deutlich zu machen, transformiert Benner (2018a) das klassische pädagogische Dreieck.

<sup>1</sup> Einfachheit gilt im Übrigen weithin als ein Gütekriterium wissenschaftlicher Theorien.

Die folgende Abbildung von Benner (2018a) macht deutlich, wie Erziehung und Bildung voneinander unterschieden werden können<sup>2</sup>.

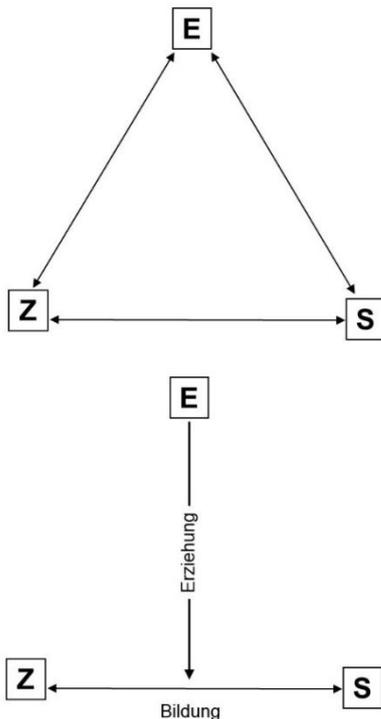


Abb. 1: Benners (2018a, S. 109) Transformation des pädagogischen Dreiecks

Auf dieser Basis postuliert Benner eine edukative Kausalität, die von pädagogischen Akteuren ausgeht (durch Fragen, Zeigen etc.), eine bildende Kausalität, die sich aus den Wechselwirkungen zwischen „Zögling“ und „Sache“ ergibt, und eine dritte Kausalität, die zwischen der ersten und zweiten vermittelt (Benner, 2018a, S. 109f.; Benner, 2018b, S. 12). Zu den Zusammenhängen merkt Benner (2018, S. 110) an: „Die edukative Kausalität entfaltet ihre Wirksamkeit nicht ohne die bildende Kausalität. Sie bezieht sich auf einen Erziehungsprozess, der immer schon in Bildungsprozesse eingebettet ist, die er nicht aus eigener Kraft hervorzubringen vermag“. Mit anderen Worten: Man kann Bildungsprozesse nicht unmittelbar herstellen oder gar steuern. Und weiter heißt es: „Während die bildenden Kausalitäten grundsätzlich auch jenseits der Erziehung zu beobachten sind, ist die dritte Form von Kausalität an Erziehungsprozesse zurückgebunden, die methodische Formulierungen auf der Seite der Lernenden und der von diesen anzueignenden

<sup>2</sup> im Text von Benner nebeneinander, nicht wie hier aus Layout-Gründen untereinander dargestellt

<sup>3</sup> Ich verwende bewusst beim Lehrenden den Singular und bei den Studierenden den Plural, weil mir das

Weltinhalte anstreben“ Benner (2018, S. 110). Damit verweist Benner auf die Notwendigkeit der Didaktik in institutionalisierten Bildungskontexten.

## Analoge Strukturen und Prozesse in der Hochschullehre/-bildung

Nun kann man zwar durchaus die Position vertreten, dass auch im Hochschulkontext Erziehungsprozesse wirksam werden. Ich werde mich jedoch auf das *Lehren* als eine Subkategorie von Benners Erziehungsbegriff beschränken. Damit verbunden ist die Spezifikation des pädagogischen Dreiecks zum *didaktischen* Dreieck. Die Pole des didaktischen Dreiecks möchte ich im Kontext Hochschule wie folgt bezeichnen: (L) Lehrender (statt Erzieher), (S) Studierende<sup>3</sup> (statt Zögling) und (W) Wissenschaft (statt Sache, wobei die Wissenschaft als Lerngegenstand gemeint ist). Auch in dieser Beschränkung gilt jedoch, dass Lehren einerseits von Lernen und von Bildung andererseits zu unterscheiden ist (weswegen ein „Shift from Teaching to Learning“ rein logisch keinen Sinn ergibt; vgl. Reinmann, 2018) – eine Differenz, die sich im klassischen didaktischen Dreieck in der Tat nicht unmittelbar offenbart. Analog zur Erziehung ist es auch beim Lehren so, dass lehrende Wissenschaftler versuchen, auf Lernprozesse Studierender einwirken – im besten Fall in der Absicht, Bildungsprozesse in Gang zu setzen. Ebenso ist in der Hochschule davon auszugehen, dass Bildungsprozesse zwar durch Lehre angestoßen und initiiert, nicht aber im eigentlichen Sinne durch die Lehrenden hergestellt werden. Und in ähnlicher Weise wie es Benner (2018a, b) für die Schule darstellt, sollte auch für die Hochschule gelten, dass sich Studierende das in Lehrveranstaltungen zu Lernende nicht unmittelbar von einem Lehrenden aneignen, sondern mit deren Hilfe in Auseinandersetzung mit der „Sache“, genauer: mit der Wissenschaft als Lerngegenstand, und dies mit Aufgaben (gestaltet durch die Lehrenden in verschiedenen Veranstaltungsformaten), die sie darin anstoßen und unterstützen.

Hochschuldidaktisch betrachtet gibt es also auch im Kontext Hochschule zum einen Bildungsprozesse zwischen Studierenden und Wissenschaft (als Lerngegenstand). Zum

angesichts der „Betreuungsrelation“ von im Durchschnitt 1:60 an unseren Hochschulen sinnvoll erscheint.

anderen wirken Lehrende mit ihren Lehrprozessen auf diese Relation zwischen Studierenden und Wissenschaft ein. Schließlich sind auch in der Hochschule didaktische Konzepte erforderlich, um Lehr- und Bildungsprozesse aneinander zu koppeln<sup>4</sup>. Was mit Blick auf die Hochschule allerdings noch fehlt, ist die *Forschung*, die primär von (lehrenden) Wissenschaftlern praktiziert wird, im Zuge der Verbindung von Forschung und Lehre sowie nach dem Ideal einer Gemeinschaft von Lehrenden und Studierenden aber auch die Studierenden einbeziehen kann oder soll. Mit der Variierung des didaktischen Dreiecks, die drei Perspektiven expliziert, lässt sich, so meine These, dieses, einem *hochschuldidaktischen Dreieck* fehlende, Element ergänzen.

### Drei Perspektiven auf das didaktische Dreieck

Benner (2018) Transformation zeigt zum einen, dass die drei Pole recht eigentlich „Instanzen“ sind, „die lehrend und lernend sehr unterschiedlich strukturiert und aufeinander zu beziehen sind“ (Benner, 2018, S. 109). Zum anderen lenkt er den Blick weg von den Polen bzw. Instanzen hin zu den Relationen im pädagogischen bzw. didaktischen Dreieck. Diese beiden Hinweise sind der entscheidende Impuls für die folgenden Überlegungen, die mich zu drei didaktischen Dreiecken führen, in denen jeweils *eine* Instanz bzw. *eine* Perspektive fokussiert wird, nämlich die des Lehrenden (L), des Studierenden (S) oder der Wissenschaft (W), und damit ein je *eigener* Blick auf die verschiedenen Relationen im didaktischen Dreieck geworfen wird, nämlich auf die Beziehungen Lehrender-Wissenschaft (L-W), Studierender-Wissenschaft (S-W) oder Lehrender-Studierende (L-S). Mit anderen Worten: Die Relationen L-W, S-W und L-S stellen sich jeweils unterschiedlich dar, je nachdem von welcher Instanz aus man darauf blickt und ob man reziproke Beziehungen (in den Abbildungen bidirektionale Pfeile) oder eine, wie Benner (2018a, S. 108) es nennt „nicht-reziproke“ didaktische Interaktion (in den Abbildungen unidirektionale Pfeile) in den Blick nimmt. Nur in der *Zusammenschau* aller drei Perspektiven wird aus meiner Sicht

die innere Komplexität des didaktischen Dreiecks für die Hochschule deutlich.

Aus der *Perspektive des Lehrenden* betrachtet (siehe Abb. 2) kann dieser zum einen auf die Wissenschaft als Lerngegenstand (bzw. von ihm aus gesehen als Lehrgegenstand) und zum anderen auf die Studierenden in verschiedener Weise direkt einwirken: So stellt der Lehrende wissenschaftliche Inhalte (etwa in Vorlesungen, Texten etc.) dar und bereitet sie dabei etwa für verschiedene Zielgruppen oder Studienabschnitte auf und teilt sein Wissen über Wissenschaft mit. Als forschender Hochschullehrer bringt er die Wissenschaft durch eigene Forschung auch voran, was gemeinhin außerhalb der Lehre erfolgt, im Idealfall aber auch in einem Bezug zur Lehre steht. In der direkten Interaktion mit Studierenden ist der Lehrende sowohl proaktiv tätig (Fragen stellen, informieren, motivieren etc.) als auch reaktiv (antworten, beraten, Feedback geben etc.)<sup>5</sup>.

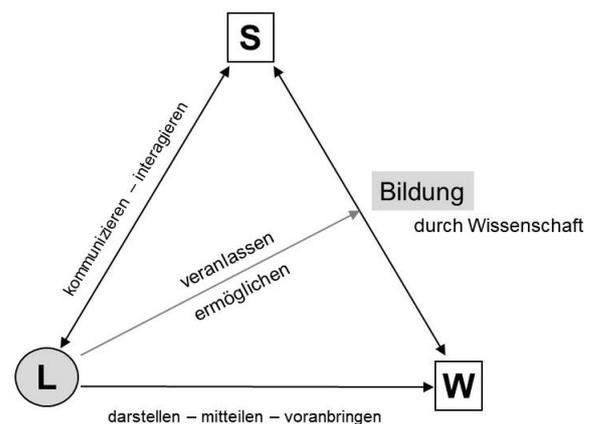


Abb.2: Didaktisches Dreieck –  
Perspektive des Lehrenden

Eine besondere Relation ergibt sich, wenn man die Beziehung des Lehrenden zum Bildungsprozess (durch Wissenschaft) betrachtet. Der Bezug zu den Studierenden wie auch zur Wissenschaft ist hier indirekter Natur: Durch Kontext- und Aufgabengestaltung kann der Lehrende versuchen, die (bidirektional dargestellte) Relation zwischen Wissenschaft und Studierenden, also Bildungsprozesse (durch Wissenschaft), zu veranlassen und zu ermöglichen (was je nach Kontext- und Aufgabengestaltung anleitende und unterstützende Elemente einschließen kann).

<sup>4</sup> Da der *Begriff* der Kausalität für den Zweck dieses Textes keine tragende Rolle spielt, verzichte ich auf den Versuch, Benners Kausalitäten zu übertragen, sondern konzentriere mich vorrangig auf seine Aussagen zu den Instanzen und Relationen des Dreiecks.

<sup>5</sup> weshalb hier die Pfeile bidirektional sind, weil es sich per se um einen Interaktions- bzw. Kommunikationsprozess handelt

Der *Akt des Lehrens* umfasst also zwei direkte Prozesse des Einwirkens auf Wissenschaft (als Lehrgegenstand) und auf Studierende (als Interaktionspartner) sowie den indirekten Prozess des Einwirkens auf Bildung, die sich zwischen Studierenden und Wissenschaft ereignen kann.

Aus der *Perspektive der Studierenden* betrachtet (siehe Abb. 3) können sich diese mit der Wissenschaft als Lerngegenstand und dem Lehrenden in unterschiedlicher Weise unmittelbar auseinandersetzen: Studierende eignen sich gezeigte bzw. dargestellte und mitgeteilte wissenschaftliche Inhalte an, sei es rezipierend, sei es explorierend, und hinterfragen diese (idealerweise). Die Interaktion mit dem Lehrenden realisiert sich analog zur Lehrenden-Perspektive als Interaktion bzw. Kommunikation in proaktiver (fragen, Unterstützung einholen etc.) und reaktiver (antworten, evaluieren etc.) Form.

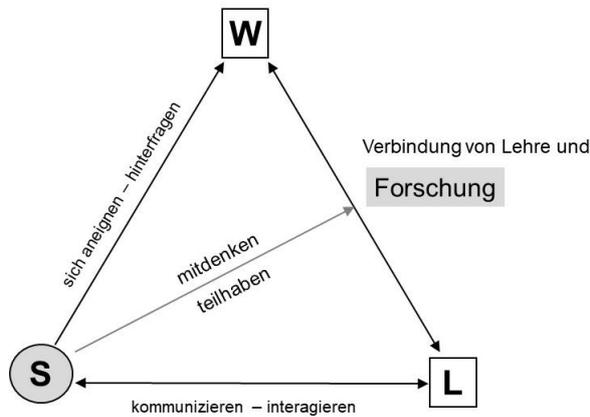


Abb.3: Didaktisches Dreieck – Perspektive der Studierenden

Eine für die Hochschule spezielle Relation, die eher als anzustrebendes Ideal und weniger als beschreibende Normalität zu deuten ist, ergibt sich auch hier, wenn man die Beziehung der Studierenden zur Forschungspraxis betrachtet, die im besten Fall mit der Lehre verbunden wird, sich als Aufgabe des (lehrenden und forschenden) Wissenschaftlers aber meist außerhalb der Lehre vollzieht. Der Bezug sowohl zum forschenden Lehrenden als auch zur Wissenschaft als Institution (versus Lerngegenstand) ist hier insofern vermittelt, als dass besondere hochschuldidaktische Konzepte erforderlich sind, um Studierenden ein mitdenkendes Nachvollziehen ebenso wie eine aktive Teilhabe an der Forschung zu ermöglichen.

*Bildende Lernprozesse* erstrecken sich also potenziell auf zwei unmittelbare Prozesse der Auseinandersetzung Studierender mit Wissenschaft (als Lerngegenstand) und dem Lehrenden (als Interaktionspartner) sowie auf didaktisch vermittelte Prozesse des Mitdenkens und der Teilhabe an Forschung, die sich ohne besondere hochschuldidaktische Bemühungen zunächst nur oder vorrangig zwischen Wissenschaft und lehrenden Forschern vollzieht.

Ein didaktisches Dreieck aus der *Perspektive der Wissenschaft* zu betrachten (siehe Abb. 4), mag ungewöhnlich wirken. Versteht man aber wie Benner (2018a) die Pole als Instanzen, erscheint es mir nicht nur möglich, sondern für die Hochschuldidaktik geradezu nötig, auch diese die Hochschule so kennzeichnende Perspektive im didaktischen Dreieck explizit zu machen. Es stellt sich hier die Frage, wie sich Lehr- und Bildungsprozesse an Hochschulen zu Wissenschaft als Institution und zu Forschung als einem wissenschaftlichen Akt der Erkenntnisgewinnung verhalten.

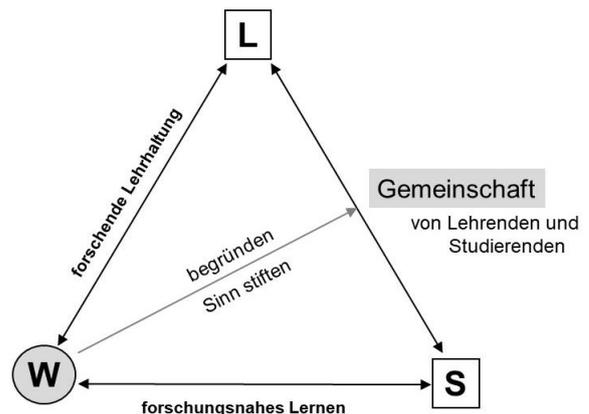


Abb.4: Didaktisches Dreieck – Perspektive der Wissenschaft

An der Stelle will ich die Frage, was „Wissenschaft als Institution“ letztlich heißen kann oder soll, noch außen vor lassen – wohl wissend, dass dies zu klären wäre, wenn man den hier vorgeschlagenen Ansatz weiterdenken möchte. Mir geht es mit dieser Variation des didaktischen Dreiecks zunächst „nur“ darum herauszuarbeiten, wie sich die Relationen darstellen, wenn man die Wissenschaft als Modus der Bildung, als Lerngegenstand und als Ziel des Forschens an Hochschulen im wahrsten Sinne des Wortes in den Blick nimmt.

Aus der grafischen Darstellung des didaktischen Dreiecks ergeben sich drei „Einwirkungsmöglichkeiten“, nämlich auf den Lehrenden und die Studierenden einerseits und die Beziehung zwischen Lehrendem und Studierenden andererseits: Forschungsnahes Lernen sollte idealerweise die Relation zwischen Wissenschaft und Studierenden kennzeichnen, wenn man diese aus der Sicht der Wissenschaft als Institution betrachtet. Vergleichbar dazu ließe sich die Relation zwischen Wissenschaft und Lehrendem im Idealfall als forschende Lehrhaltung anstreben, wenn man das hochschuldidaktische Dreieck aus der Perspektive der Wissenschaft betrachtet. Die reziproke Beziehung ist konstituierend in beiden Fällen, also sowohl für die Idee des forschungsnahen Lernens – insbesondere für das forschende Lernen – also auch für die Idee der forschenden Lehrhaltung – insbesondere für eine explizit forschende Lehre. Anknüpfend an Humboldts Losung, dass Lehrende nicht für die Studierenden da seien, sondern beide, Lehrende und Studierende, für die Wissenschaft, bilden diese eine Gemeinschaft, der die Wissenschaft einen Grund liefert und letztlich sinnstiftend wirkt – zumal, wenn man Hochschulen (noch) als Ort der Forschung und Lehre sehen will.

### Ein prüfender Blick

In Anlehnung an Benners (2018a, b) Ausführungen zu verschiedenen Kausalitäten im Kontext von Erziehung und Bildung habe ich drei für die Hochschule spezifische didaktische Dreiecke vorgeschlagen, welche komplementäre Perspektiven repräsentieren. Betrachtet man nun dieses Modell vom variierten didaktischen Dreieck noch einmal in Bezug auf die gewählten Begriffe und damit möglichen Aussagen, müsste man mindestens zu in sich konsistenten Beschreibungen kommen und darüber hinaus einen Mehrwert für die Hochschuldidaktik erkennen können. Ich möchte im Folgenden zunächst prüfen und zeigen, dass die in den drei perspektivisch konstruierten Dreiecken vorgenommenen Charakterisierungen in Richtung „Bildung durch Wissenschaft“, „Verbindung von Forschung und Lehre“ sowie „Gemeinschaft von Lehrenden und Lernenden“ begrifflich zusammenpassen und keine Widersprüche provozieren. Anschließend werde ich kurz andiskutieren, inwieweit das „variierte didaktische Dreieck“ Impulse für weiterführende hochschuldidaktische Gedanken liefern kann.

Die *Relation Lehrender – Wissenschaft (L-W)* kann man im Hochschulkontext wohl am besten als **Verbindung von Forschung und Lehre** bezeichnen. Aus der Perspektive der Studierenden aus betrachtet, können sie sich an Forschungsprozessen nur vermittelt durch didaktische Konzepte (auf der Veranstaltungsebene oder auf der Studiengangsebene) mitdenkend und/oder mitwirkend beteiligen, nicht aber unvermittelt daran teilhaben. Bildende Lernprozesse aber umfassen freilich auch das Aneignen und Hinterfragen wissenschaftlicher Inhalte sowie die Interaktion und Kommunikation mit dem Lehrenden; dies kann ebenso einen Beitrag zur Verbindung von Forschung und Lehre leisten. Die Aufgabe der Lehrenden ist es hier, Wissenschaft darzustellen und mitzuteilen und natürlich auch durch eigene Forschung voranzubringen und eine forschende Lehrhaltung (bis hin zu einem forschenden Lehren) zu praktizieren, um sich dem Ideal einer Verbindung von Forschung und Lehre anzunähern. Diese Relation, so meine Einschätzung, kommt einer Beschreibung des Normalzustands am Hochschulen am nächsten, was nicht heißt, dass es zahlreiche Hindernisse auch struktureller Art gibt, die sich der Verbindung von Forschung und Lehre entgegenstellen. Immerhin aber erscheint sie mir ehesten gestaltbar, nämlich durch die lehrenden und forschenden Wissenschaftler selbst.

Die *Relation Studierende-Wissenschaft (S-W)* lässt sich für die Hochschule als **Bildung durch Wissenschaft** kennzeichnen. Aus der Perspektive des Lehrenden aus betrachtet, lassen sich Bildungsprozesse allenfalls veranlassen und ermöglichen, nicht aber direkt so beeinflussen, dass vorhersagbare Wirkungen erzielt werden. Lehren aber bedeutet immer auch, den Lerngegenstand – hier also wissenschaftliche Inhalte – darzustellen und mitzuteilen und mit Studierenden zu interagieren bzw. zu kommunizieren; und auch das trägt natürlich auf eigene Weise zu Bildung durch Wissenschaft bei. Die Aufgabe der Studierenden ist es hier, sich wissenschaftliche Inhalte anzueignen und diese zu hinterfragen und sich auf ein forschungsnahes Lernen (einschließlich eines forschenden Lernens) und damit auch auf Reflexion einzulassen, um einer Bildung durch Wissenschaft näher zu kommen. Dabei handelt es sich um ein Ideal, sodass diese Relation keine Beschreibung dessen darstellt, was man in der Regel vorfindet, sondern einen Anspruch formuliert, der im Rahmen hochschuldidaktischer Gestaltungsmöglichkeiten anzustreben ist.

Die *Relation Lehrender – Studierende (L-S)* in der Hochschule als **Gemeinschaft von Lehrenden und Studierenden** zu charakterisieren, mag gewagt sein und als Steigerung zum Ideal gar als Utopie wirken. Und dennoch: Der Grundgedanke, dass sich Lehrende wie Studierende (idealerweise) auf die Wissenschaft ausrichten, mag es gerechtfertigt erscheinen lassen, sie aus dieser Perspektive als „Gemeinschaft“ zu bezeichnen: Wissenschaft wirkt so betrachtet begründend und sinnstiftend für die Interaktion zwischen den Mitgliedern dieser Gemeinschaft. Forschungsnahes Lernen seitens der Studierenden und eine forschende Lehrhaltung seitens der Lehrenden erscheinen dann geradezu notwendig, um der Vorstellung einer „Gemeinschaft“ Studierende und Lehrender eine gewisse Berechtigung geben zu können. Aus der Perspektive des Lehrenden wie auch der Studierenden aus betrachtet gestalten sich die Interaktionsbeziehungen je nach Lehrformate und wissenschaftlichem Inhalt natürlich sehr unterschiedlich, teils proaktiv, teils reaktiv – immer aber rückgebunden an Wissenschaft als Lehr- und Lerngegenstand wie auch als Institution.

Die von Benner (2018, S. 109f.) geforderte vermittelnde Kausalität zwischen edukativen und bildenden Prozessen wäre im Kontext Hochschule, so meine Folgerung, zu modifizieren und zu ergänzen zu einer *didaktischen Kausalität* (wenn man denn Benners Kausalitätskonstrukt übernehmen wollte), die Lehr-, Bildungs- und Forschungsprozesse aufeinander bezieht bzw. aneinander koppelt – freilich, wie Benner (2018 a, b) deutlich macht, ohne die Implikation, didaktisches Handeln könnte oder müsste verursachend auf Hochschullehre/-bildung wirken. Der hochschuldidaktische Mehrwert des **variieren didaktischen Dreiecks** liegt meiner Einschätzung nach darin, dass sich damit das bislang fehlende Element der Forschung in ein konsistentes Begriffsgefüge für Strukturen und Prozesse akademischen Lehrens und Lernens integrieren lässt, das genuin didaktischen Charakter hat (Reinmann, 2018, in Druck). Die für die Hochschuldidaktik so relevanten Konzepte wie forschungsnahes und forschendes Lernen (also didaktische Formate) sowie verschiedene Auffassungen des Konstrukts *Scholarship of Teaching* (von der forschenden Lehrhaltung bis zum forschenden Lehren) können hier ebenso sinnvoll und schlüssig eingebettet werden (vgl. Huber, 2018), wie pädagogisch-psychologische Erkenntnisse zum Lehren und Lernen sowie bildungstheoretische Ziele und Modelle.

## Literatur

- Benner, D. (2018a). Über drei Arten von Kausalität in Erziehungs- und Bildungsprozessen und ihre Bedeutung für Didaktik, Unterrichtsforschung und empirische Bildungsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 64 (1), 107-120.
- Benner, D. (2018b). Der Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Bildungsforschung, erörtert aus der Perspektive der Allgemeinen Erziehungswissenschaft und der Erziehungs- und Bildungsphilosophie. *Erziehungswissenschaft*, 56, 9-18.
- Huber, L. (2014): Forschungsbasiertes, Forschungsorientiertes, Forschendes Lernen: Alles dasselbe? Ein Plädoyer für eine Verständigung über Begriffe und Unterscheidungen im Feld forschungsnahen Lehrens und Lernens. *Das Hochschulwesen*, 1+2, 32-39.
- 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.
- Reinmann (2018). Shift from Teaching to Learning und Constructive Alignment – zwei hochschuldidaktische Prinzipien auf dem Prüfstand. *Impact Free 14*. Hamburg. URL: <https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2018/02/Impact-Free-14.pdf>
- Reinmann (in Druck). Vom Eigensinn der Hochschuldidaktik.
- Reinmann, G. (2016). Gestaltung akademischer Lehre. Anforderungen an eine Hochschuldidaktik als Allgemeine Didaktik. *Jahrbuch Allgemeine Didaktik 2016* (Thementeil hrsg. von G. Reinmann, M. Keller-Schneider & M. Gläser-Zikuda), 11, 45-60.

### **Bisher erschienene Impact Free-Artikel**

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.