

Benner, Dietrich (2020). *Umriss der allgemeinen Wissenschaftsdidaktik. Grundlagen und Orientierungen für Lehrerbildung, Unterricht und Forschung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. 336 S.

Didaktische Problemstellungen und ihre Bearbeitung zählten einst zum Kernbestand pädagogischer bzw. erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung. Dies hat sich in den vergangenen Jahrzehnten grundlegend geändert. Längst stehen andere Probleme im Fokus der Aufmerksamkeit, womit die Gefahr verbunden ist, hinter ein schon einmal erreichtes Problembewusstsein in der Beschreibung von Unterricht zurückzufallen. Neuere didaktische Entwürfe, in denen ein entsprechendes Problembewusstsein wachgehalten und zugleich weiterentwickelt wird, sind selten geworden.

Eine Ausnahme stellt der von Dietrich Benner vorgelegte *Umriss der allgemeinen Wissenschaftsdidaktik* dar, in der insbesondere das Problem behandelt wird, «die Spezifik unterrichtlich zu fördernder Bildungsprozesse [wieder] in den Blick zu bringen» (S. 9). Benner verortet die von ihm entwickelte wissenschaftsdidaktische Position ausdrücklich in der Problemgeschichte moderner Pädagogik und entwirft diese Position ausgehend von grundlegenden allgemeinpädagogischen und -didaktischen Differenzen, die in dieser Tradition entwickelt worden sind (S. 10).

Im *ersten Kapitel* werden Meisterlektionen aus der Problemgeschichte behandelt, wobei auf Platon, Aristoteles, Rousseau, Fichte, Herbart und Dewey eingegangen wird (S. 15ff.). Es wird gezeigt, wie diese Autoren jeweils auf spezifische Art und Weise dazu beigetragen haben, dass wir heute Erziehung als Ermöglichung von Bildung beschreiben können. Erziehung wird in dieser Tradition im Kern verstanden als die «Kunst, andere zur Umlenkung ihres Blicks zu veranlassen und darin zu unterstützen, sich durch Umlenkung des eigenen Blicks in Wechselwirkung mit der Welt zu bilden» (S. 17).

Im Zentrum des *zweiten Kapitels* stehen grundlegende allgemeinpädagogische und -didaktische Unterscheidungen (Erziehung und Bildung, Lehren und Lernen, positive und negative Erfahrung, etc.). Mit der Klärung dieser Differenzen werden systematisch die Weichenstellungen für die folgenden Kapitel vorgenommen (S. 43ff.). Unterricht wird von Benner als eine spezifische Grundform von Erziehung bestimmt, die sich von den Grundformen einer regierenden und beratenden Erziehung dadurch unterscheidet, dass Lehrpersonen sowie Schülerinnen und Schüler über ein ‚Drittes‘ (einen Inhalt, ein Thema) kommunizieren. Benner stellt den Unterricht hierbei – wie die Erziehung überhaupt – unter den Anspruch, Bildung zu ermöglichen, d.h. Schülerinnen und Schüler in eine selbsttätige Auseinandersetzung mit einer widerständigen Welt zu verwickeln. Lehrpersonen und Heranwachsende vollziehen in diesem Zusammenhang unterschiedliche Aktivitäten. Erstere fragen, zeigen und veranlassen Schülerinnen und Schüler zu Antworten. Letztere setzen sich mit einer Sache auseinander, wobei diese Auseinandersetzung über negative Erfahrungen

vermittelt ist, in denen die Heranwachsenden mit dem eigenen Nicht-Wissen und Nicht-Können konfrontiert werden. Die Suchbewegungen, die Schülerinnen und Schüler vollziehen, um die erlittene Irritation produktiv zu wenden, können von Seiten der Lehrperson nicht bewirkt, sondern immer nur unterstützt werden. Finden Schülerinnen und Schüler schliesslich die Antwort auf eine Frage, so kommt diesem Umstand ein transformatorischer Charakter zu: Die Heranwachsenden werden Andere, für die sich auch die Welt anders darstellt. Darüber hinaus kommt einem bildenden Unterricht insofern ein emanzipatorisches Moment zu, als Schülerinnen und Schüler eine Kompetenz erwerben, die sie *von* unterrichtlicher Sorge und *für* ein Weiter- und Umlernen jenseits des Unterrichts freisetzt (S. 48ff.).

Das *dritte Kapitel* führt Leserinnen und Leser in unterschiedliche Wissenschaftsverständnisse ein, wie sie sich seit der Antike bis heute entwickelt haben, und – damit verbunden – in spezifische Wissensformen, wie sie für die einzelnen Paradigmen charakteristisch sind. Benner unterscheidet zwischen einer teleologischen, einer szientifischen, einer kritisch-rationalen, einer hermeneutischen, einer ideologiekritischen, einer phänomenologischen sowie einer skeptisch-transzendental-kritischen Wissensform (S. 76ff.). Von zentraler Bedeutung erweisen sich in diesem Zusammenhang Überlegungen Theodor Litts zur Trias von ‚Subjekt-Objekt-Methode‘ (vgl. Litt, 1952, S. 59). Im Unterschied zu Litt wird diese Trias von Benner auf *alle* von ihm behandelten Wissensformen ausgelegt und in diesem Sinne pluralisiert. Für jede Wissensform ist demnach ein bestimmter methodischer Zugriff charakteristisch, der sowohl das Subjekt als auch das Objekt der Forschung in je spezifischer Art und Weise formiert, wobei sich an dieser Stelle die – von Benner unbeantwortete – Frage stellt, wie die Wissensform bestimmt werden kann, in der eine Systematik differenter Wissensformen und ihrer didaktischen Implikationen entwickelt wird. Kurzum: Was ist die Wissensform, der Benners eigener Entwurf zuzuordnen wäre?

Im *vierten Kapitel* erfolgt eine kritische Diskussion von wissenschaftsdidaktischen Ansätzen in der deutschen Pädagogik des 20. Jahrhunderts (S. 199ff.). Als besonders erhellend erweisen sich dabei nicht nur Benners Ausführungen zur Bedeutung der methodischen Leitfrage im Anschluss an Herwig Blankertz (1969/1975, S. 94ff.), die deutlich machen, dass es spezifische Fragestellungen sind, die einen Unterrichtsgegenstand in den Horizont einer bestimmten Wissensform rücken (S. 219ff.; 241ff.). Aufschlussreich sind darüber hinaus die von Benner vorgeschlagenen Ergänzungen zu Klaus Pranges Konzeption des Zeigens (vgl. Prange, 2005), die um eine Konzeption des Fragens und Antwortens erweitert wird. Es wird deutlich, dass ein Unterricht, der mit bestimmten methodischen Leitfragen operiert und damit spezifische Subjekt-Objekt-Formierungen initiiert, von Lehrpersonen verlangt, auch in *bestimmter* Hinsicht weiter zu fragen und zu zeigen, um die Schülerinnen und Schüler zu Antworten zu veranlassen, die sich im Kontext des jeweiligen Wissenschaftsverständnisses als sinnvoll erweisen (S. 222ff.).

Das *fünfte Kapitel* arbeitet diesen Grundgedanken weiter aus, indem Bausteine zu einer allgemeinen Wissenschaftsdidaktik entwickelt werden (S. 201ff.). Hervorzuheben ist zum einen Benners Vorschlag, die Aufgabe des Schulunterrichts in dreifacher Hinsicht zu bestimmen, nämlich als Unterstützung der Entwicklung fachlicher Grundkenntnisse, einer fachlichen Urteilskompetenz sowie einer öffentlichkeitsbezogenen Partizipationskompetenz (S. 247ff.). Besondere Beachtung verdienen zum anderen die damit verbundenen Überlegungen Benners, didaktische Theoriebildung sowie empirische Unterrichts- und Bildungsforschung miteinander zu verbinden. Benner entwickelt konstruktive Vorschläge zur Verbindung zweier Traditionen, die im Fach zumeist unverbunden nebeneinanderstehen. Exemplarisch seien hier nur die von Benner formulierten Regeln zum Entwurf auch bildungstheoretisch fundierter Kompetenztestaufgaben genannt (S. 260ff.).

Das *sechste Kapitel* zeigt auf, wie Unterricht so angelegt werden kann, dass die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit erhalten, Blickwechsel zwischen verschiedenen Wissensformen zu vollziehen, um auf diese Weise eine vielseitig dimensionierte Urteils- und Partizipationsfähigkeit zu entwickeln. Benner kommt hier auf Beispiele aus den Fächern Mathematik, Physik, Biologie, Ethik und Politik zu sprechen (S. 277ff.).

Das Buch endet mit einem *siebten Kapitel*, in dem ein Ausblick auf hochschuldidaktische Fragen gegeben wird (S. 293ff.).

Im dem hier zur Verfügung stehenden Rahmen konnten nur einige knappe Einblicke in Benners wissenschaftsdidaktischen Umriss gegeben werden. Es handelt sich um einen theoretisch eigenständigen Entwurf, dem eine intensive Rezeption zu wünschen ist. Man merkt bei der Lektüre sehr rasch, dass Benner hier ausgereifte Überlegungen zur Diskussion stellt, die auf Vorarbeiten beruhen, die sich über mehrere Jahrzehnte erstrecken. Die Begriffe, mit denen operiert wird, und ihre Verhältnisbestimmungen werden eingehend geklärt. Die eigenen Prämissen (z.B. die Annahme einer nicht-hierarchischen Ordnung der Wissensformen) werden offengelegt und damit der Kritik zugänglich gemacht. Die wissenschaftsdidaktische Position wird überzeugend begründet – auch und vor allem in Abgrenzung zu Alternativpositionen.

Kritisch angemerkt sei an dieser Stelle, dass Benner die Möglichkeit ungenutzt lässt, sich mit Einwänden auseinanderzusetzen, die gegenüber der von ihm vorgeschlagenen Systematisierung der Grundstruktur modernen pädagogischen Denkens und Handelns in den vergangenen Jahren und Jahrzehnten von verschiedener Seite aus vorgebracht worden sind – und damit gegenüber den grundlegenden Annahmen, auf denen auch die von ihm entworfene Wissenschaftsdidaktik beruht (vgl. Ricken, 1999, S. 374ff.; Giesinger, 2012; Schäfer, 2012, S. 300ff.). Dass Benner es unterlässt, sich mit entsprechenden Einwänden auseinanderzusetzen, mag dem Umstand geschuldet sein, dass in der vorliegenden Arbeit wissenschaftsdidaktische Fragen im Zentrum der Überlegungen stehen, und ist von daher durchaus nachvollziehbar.

Insgesamt ist das Buch all denen zur Lektüre zu empfehlen, die an Grundproblemen (wissenschafts-)didaktischer Theoriebildung interessiert sind. Die Arbeit zeigt, wie diese Problemstellungen auf höchstem Niveau behandelt werden können.

*Dr. Thomas Rucker, Allgemeine und Historische Erziehungswissenschaft,
Universität Bern*

L i t e r a t u r

- Blankertz, H. (1969/1975). *Theorien und Modelle der Didaktik* (9. Aufl.). Weinheim/München: Juventa.
- Giesinger, J. (2012). Warum Bildung einer demokratischen Fundierung bedarf. Zur Pädagogik Dietrich Benner. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 88(3), 521-531.
- Litt, T. (1952/1959). *Naturwissenschaft und Menschenbildung* (3. Aufl.). Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Prange, K. (2005). *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss einer operativen Pädagogik*. Paderborn: Schöningh.
- Ricken, N. (1999). *Subjektivität und Kontingenz: Markierungen im pädagogischen Diskurs*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Schäfer, A. (2012). *Zur Genealogie der Pädagogik. Die Neu-Erfindung der Pädagogik als „praktische Wissenschaft“*. Paderborn: Schöningh.