

Wissenschaftsdidaktische Grundlagenforschung

Eileen Lübcke im Gespräch mit Dietrich Benner

Abstract *Forschung kann laut Dietrich Benner nicht vollständig didaktisiert werden. Sie erzeugt neues Wissen, das erst nachträglich lehr- und lernbar wird. Didaktiken erfassen nicht die komplexen Übergänge zwischen Forschen, Lehren und Lernen. Forschung entzieht sich standardisierter Lehrorganisation, da sie Offenheit, Freiheit und Ungewissheit voraussetzt. Hinsichtlich ihrer Verbreitung ist Forschung gleichwohl auf Didaktisierungen angewiesen. Über diese und weitere Themen kommen Eileen Lübcke und Dietrich Benner ins Gespräch.*

Schlagwörter *Forschung und Lehre; Didaktik; Bildung durch Wissenschaft; Wissenschaftspropädeutik; Hochschulbildung*

Eileen Lübcke: Herr Benner, Sie schreiben in Ihrem Buch »Umriss der allgemeinen Wissenschaftsdidaktik« (Benner, 2022), Forschung könne niemals vollständig didaktisiert werden. Warum eigentlich nicht? Damit widersprechen Sie ja der Einheit von Forschung und Lehre.

Dietrich Benner: Forschung ist weder nach Vorstellungen einer Lern-Didaktik noch einer Lehr-Didaktik und auch nicht einer anderen Didaktik organisierbar. Von Lehr- und Lernprozessen unterscheiden sich Forschungsprozesse dadurch, dass sie etwas hervorbringen, das, wenn es vorliegt, für andere lernbar ist und mit lehrender Unterstützung auch Nicht-Forschenden vermittelt werden kann. Die Lehrbarkeit und Lernbarkeit ist gleichsam eine Probe darauf, ob ein Forschungsergebnis in seiner methodischen und systematischen Ordnung intersubjektiv stimmig ist. Ältere belehrende Didaktik-Konzepte unterschlagen die über Lernprozesse verlaufenden Vermittlungen, lerntheoretische Didaktik-Konzepte die lehrenden Unterstützungen; beide reflektieren nicht die Unterschiede und Übergänge zwischen Forschen, Lehren und Lernen. Das

gilt auch für Konzepte eines forschenden Lernens, wenn sie von der Notwendigkeit lehrender Unterstützungen abstrahieren und dann weder einen angemessenen Begriff von Forschung noch von Lehren und Lernen noch von der Freiheit des Studiums haben. In ihrer Studie »Shift from Teaching to Learning und Constructive Alignment« (Reinmann, 2018) erinnert Gabi Reinmann daran, dass es die Freiheit von Lehre *und* Forschung war, mit denen die moderne Universität die Freiheit des Studiums sicherte. An einer wichtigen Stelle resümiert sie:

»Es ist kein Übergang vom Lehren hin zum Lernen, den wir heute erleben, sondern einer von der individuell verantworteten Lehre hin zu einer institutionell verantworteten Lehre. Der Lehrende wird aus der Verantwortung geradezu entlassen. Er kann sich vielleicht sogar bald schon ganz darauf beschränken, Curricula abzuarbeiten und Prüfungen abzunehmen, die mit einem gut erprobten Instrumentarium evidenzbasiert entwickelt worden sind.« (Reinmann, 2018, S. 6)

Die Programmatiken eines »Shift from Teaching to Learning« und »Constructive Alignment« sind ja nicht gänzlich falsch oder ohne Sinn. Man muss nur darauf achten, dass der Weg vom Teaching zum Learning als ein didaktischer Prozess verstanden und mit einem »Constructive Alignment« verbunden wird, das mehrere Wissensformen berücksichtigt.

Humboldt hat zwischen Bildungsprozessen vor und jenseits von Forschen und Lehren, und Bildungsprozessen, die auf Forschung und nicht auf Lehren basieren und solchen unterschieden, die durch lehrende Tätigkeiten unterstützt werden müssen. Forschende Bildungsprozesse dringen in unbekannte Welten vor, die erst lehr- und lernbar werden, wenn Ergebnisse vorliegen und dargestellt werden. Das ist der tiefere Grund, warum Forschung nicht vollständig zu didaktisieren ist.

Eileen Lübcke: Der Primat »Bildung durch Wissenschaft«, wie er für universitäre (Aus-)Bildung gültig ist, hat für Sie eine Theorieentwicklungsfunktion, eine Bildungsfunktion und eine Ausbildungsfunktion. Können Sie diese drei Funktionen genauer erläutern?

Dietrich Benner: Der Primat von Bildung durch Wissenschaft hat verschiedene Bedeutungen. Erstens gibt es eine Vielzahl von Bildungsprozessen, die gar nicht über Wissenschaft verlaufen. Dann gibt es in Gesellschaften mit verwissenschaftlichten Lebensformen unterschiedliche Bildungsprozesse, die »Bildung durch Wissenschaft« genannt werden. In ihnen ist von Wissenschaften nicht im Sinne eines Einheitsparadigmas, sondern einer Vielheit von Wissensformen die Rede, die zueinander in Beziehung treten können und Bildungsprozesse jenseits der Wissenschaften nicht bevormunden dürfen. In den Universitäten gilt der Primat Bildung durch Wissenschaft oft nur für privilegierte Wissensformen, was in Studien, die auf Lehrämter vorbereiten, problematisch ist. Wer beispielweise nur das szientifische Paradigma der rechnenden Wissenschaften kennt und dieses als Einheitsparadigma wissenschaftlicher Rationalität missversteht, ist noch nicht für unterrichtliche Lehr-Lernprozesse im wissenschaftspropädeutischen Unterricht an Schulen qualifiziert, in dem es immer auch um Übergänge zwischen lebensweltlichen und wissenschaftlichen Wissensformen geht.

Wer heute in Bereichen wie Mathematik, Natur- und Sozialwissenschaften sowie Geistes- und Kulturwissenschaften forscht, sollte die Entstehungsgeschichte dieser Disziplinen aus vormodernen Wissenschaften und die Begrenzungen der Gültigkeit ihres Wissens durch die von Kant entwickelte Vernunftkritik kennen und mit der Ideologiekritik der Frankfurter Schule und Husserls phänomenologischen Analysen lebensweltlicher Zusammenhänge vertraut sein. Das Motto von Fridays for Future »Folgt der Wissenschaft« ist ein Armutszeugnis für weite Teile des aktuellen wissenschaftspropädeutischen Unterrichts und ein Kennzeichen für eine Klimabewegung und Klimapolitik, die über der ökologischen Nachhaltigkeit psychische, soziale, politische sowie quer dazu liegende lebensweltliche Nachhaltigkeiten vernachlässigt und dadurch ihren Programmen die demokratische Mehrheitsfähigkeit entzogen haben.

Eileen Lübcke: Können Sie das genauer erläutern? Warum sehen Sie in dem Aufruf »Folgt der Wissenschaft« ein solches Armutszeugnis für den wissenschaftspropädeutischen Unterricht?

Dietrich Benner: Ein Unterricht, der nur szientifische Wissensformen berücksichtigt und die historischen Kontexte ausblendet, in denen sie entstanden und wirksam wurden, führt Schülerinnen und Schüler auch nicht in jene Denkformen ein, die in der Nachfolge Kants nach den Grenzen szientifi-

schen Wissens fragen und mit der Kritischen Theorie untersuchen, wann Wissenschaft in Verletzung dieser Grenzen in Ideologie umschlägt. Ein solcher Unterricht kann eine wissenschaftliche Weltanschauung erzeugen, die suggeriert, dass szientifisches Wissen die ganze Wahrheit über einen Gegenstand vermittelt. Wer hierauf vertraut, kann dann nicht mehr zwischen lebensweltlichen Qualitäten, wie sie die von Husserl begründete Phänomenologie thematisiert, und Hoffnungen unterscheiden, die unkritisch in szientifische Zusammenhänge gesetzt werden. Wer so denkt und empfindet, meint dann womöglich, in seinem Eintreten für radikale CO₂-Reduzierungen die Welt, das gute Leben und am Ende die ganze Schöpfung zu retten, und zerstört gleichzeitig die Grundlagen und Mehrheitsakzeptanz für notwendige Reformen.

Eileen Lübcke: Sie schreiben in ihrem Umriss:

»Wie die Fachdidaktiken ist Hochschuldidaktik ein Forschungsfeld, das nicht forschendes Lernen, sondern fachliche Lehr-Lernprozesse und Übergänge zwischen Forschen und Lehren sowie Lehren, Lernen und forschendem Lernen bearbeitet. Die Übergänge selbst lassen sich nur an fachlichen Aufgaben und Zusammenhängen untersuchen. Sie beziehen sich nicht nur auf Übergänge von Forschung in Lehre und Lehre in Lernen sowie forschendes Lernen, sondern ebenso auf Übergänge von Lernen und forschendem Lernen in Lehren.« (2022, S. 303)

Können Sie die Übergänge für ihr eigenes Fachgebiet der Lehrer*innenbildung genauer beschreiben?

Dietrich Benner In meiner »Allgemeinen Pädagogik« (2025a) habe ich zwischen vier Grundbegriffen und drei professionsübergreifenden pädagogischen Handlungsformen unterschieden und die zwischen diesen Grundbegriffen und Handlungsformen bestehenden Zusammenhänge theorie- und problemgeschichtlich beschrieben, aber noch nicht empirisch analysiert. In meinem »Umriss der allgemeinen Wissenschaftsdidaktik« (2022, S. 43–75) habe ich dann grundlegende pädagogische Unterscheidungen entwickelt, die auf beobachtbare Unterbrechungen und Zusammenhänge verweisen, die sich in wichtigen Aspekten empirisch beobachten lassen. Zu diesen gehören die paradigmenspezifische Trias von Subjekt- und Objektformierungen sowie Methode, die didaktische Trias von Fragen, Zeigen und Antworten und die

kompetenztheoretische Trias von Grundkenntnissen, Urteils- und Partizipationskompetenz. Werden sie in Theorieentwicklung und Forschung nicht berücksichtigt, verfehlen diese komplexen Zusammenhänge zwischen Erziehungs- und Bildungsprozessen (siehe hierzu Anhalt, 2012; Rucker, 2014). Es ist erfreulich, dass es in der Empirischen Bildungsforschung inzwischen Untersuchungen gibt, die an Erweiterungen des von Helmut Fend (1982, S. 215) entwickelten und von Andreas Helmke (2012) in die Empirische Bildungsforschung eingeführten Angebots-Nutzungsmodells arbeiten und unterrichtliche Zusammenhänge stärker einbeziehen (z. B. Vieluf & Praetorius et al., 2020). Sie haben zwar noch nicht die komplette Trias von Fragen, Zeigen und Antworten im Blick, aber unterscheiden doch zwischen verschiedenen Typen und Wirkungsweisen von Lehrer*innenfragen (Lotz & Lipowsky, 2015) und thematisieren damit Zusammenhänge, die in den Algorithmen von John Hattie unthematisiert bleiben (siehe Cramer, 2021; auch Reusser, 2024).

Eileen Lübcke: Warum ist Wissenschaftsdidaktik nicht nur ein Konzept für die Hochschule, sondern zugleich ein Theorie-, Forschungs- und Praxisfeld auch für die Schule?

Dietrich Benner: Die Forschung von Gabi Reinmann weist wie die von mir und anderen entwickelten Forschungsvorhaben zur Modellierung von religiöser und vor allem ethisch-moralischer Kompetenz große Affinitäten zur Empirischen Pädagogik und Bildungsforschung auf. Man darf jedoch Lehr-Lernprozesse nicht in einer Blackbox verstecken und dann unbearbeitet lassen (siehe Schweitzer, 2022), sondern muss Abhängigkeiten zwischen einem mehrere Wissensformen berücksichtigenden Unterricht und seinen fragenden, zeigenden und Antworten entwickelnden Operationen klären sowie Messungen von Outputkompetenzen mit mehreren Wissensformen entwickeln. Die Kompetenzskalen und fachlichen Anforderungsniveaus in den von Roumiana Nikolova und mir initiierten und geleiteten ETiK-Projekten (Benner & Nikolova, 2016) und in dem zusammen mit Stanislav Ivanov und den chinesischen Kollegen Peng Zhengmei und Peng Tao durchgeführten Projekt ETiK-International Shanghai (Peng Tao, 2018; Peng Zhengmei et al., 2020) unterscheiden sich von den in PISA generierten Skalen nicht durch die verwendeten Methoden, sondern durch die Berücksichtigung mehrerer Wissensformen und eine Dimensionierung, die ethisch-moralische Kompetenzen in den unterrichtsabhängigen Teildimensionen Wissen, Urteilen und Partizipieren zu messen erlaubt. Dies ermöglicht differenziertere Rückmeldungen über die

Qualität von Unterricht an Schulen, Kollegien, einzelne Lehrende, die Schulaufsicht und die Bildungspolitik. Moderner Unterricht unterscheidet sich von vormodernem Unterricht dadurch, dass er heute in allen Lehr-Lernbereichen wissenschaftspropädeutische Themen bearbeitet und damit Zusammenhänge anspricht, die früher durch Konzepte einer volkstümlichen Bildung für die große Mehrheit der in Schulen Lernenden nicht thematisiert wurden. Ein solcher Unterricht kann nur gelingen, wenn er die methodische Konstitution von Wissensformen und Unterrichtsprozessen nicht nur auf einer höchsten Stufe metatheoretisch thematisiert, sondern von Anfang an unterrichtsmethodisch und fachdidaktisch durch fragende, zeigende und Antworten hervorlockende Operationen absichert.

Eileen Lübcke: Wie ist das zu verstehen? Sind die Unterrichtsmethoden mit den Paradigmen der Wissenschaften identisch bzw. wie unterscheidet sich wissenschaftspropädeutischer Unterricht methodisch von wissenschaftlicher Forschung?

Dietrich Benner: Weite Teile der Schulpädagogik verstehen unter Unterrichtsmethoden Arbeitsformen und ordnen diese in solche von der Einzelarbeit über die Gruppenarbeit bis hin zum frontalen Unterricht. In Hilbert Meyers »Leitfaden der Unterrichtsvorbereitung« wird differenzierter zwischen einem vorfachlichen gemeinsamen Unterricht, Instruktionsunterricht, Kooperativem Unterricht, Individualisierten Unterricht und Marktplatzarbeit als extracurricularen öffentlichen Unterrichtsformen unterschieden, die sich kombinieren lassen und ineinander übergehen (siehe Meyer, 2007, S. 61–64). Das sind wichtige Unterscheidungen, die auf eine Tiefenstruktur von Unterricht verweisen, die über die Arbeitsformen hinausreicht und in methodischen Konstitutionen unterrichtlicher Lehr-Lernprozesse und -inhalte begründet ist, die nicht mit den paradigmenspezifischen Methoden der Wissenschaften identisch, sondern diesen wissenschaftspropädeutisch vor- und nachgelagert sind. Vorgelagert meint dabei, dass Schülerinnen und Schüler, bevor sie einen wissenschaftspropädeutischen Unterricht durchlaufen, in einander überlagernden lebensweltlichen, szientifischen und historisch-hermeneutischen Wissensformen denken, ohne dies zu reflektieren. Nachgelagert besagt, dass ein in pluralen Wissensformen argumentierender Unterricht Heranwachsende befähigt, in unterschiedlichen Wissensformen denken sowie Überlagerungen erkennen und bearbeiten zu können. Wer durch Unterricht in plurale methodische Konstitutionen eingeführt worden ist, kann Zusam-

menhänge verstehen, die in monopolisierten Paradigmen nicht verstehbar sind (siehe hierzu Gruschka, 2011).

Eileen Lübcke: Herr Benner, ich danke Ihnen für das Gespräch.

Literatur

- Anhalt, Elmar (2012). *Komplexität der Erziehung*. Klinkhardt.
- Benner, Dietrich (2022). *Umriss der allgemeinen Wissenschaftsdidaktik: Grundlagen und Orientierungen für Lehrerbildung, Unterricht und Forschung* (2. Auflage). Juventa.
- Benner, Dietrich (2023). *Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie* (4., überarbeitete und ergänzte Auflage). Beltz Juventa.
- Benner, Dietrich (2025a). *Allgemeine Pädagogik* (9. Auflage). Juventa.
- Benner, Dietrich (2025b). Über die Gleichrangigkeit von Allgemeiner und Sozialer Pädagogik. In Robert Wunsch & Dietrich Benner (Hg.), *Soziale Arbeit und Sozialpädagogik weiterentwickeln* (1. Auflage, S. 184–214). Juventa.
- Benner, Dietrich & Nikolova, Roumiana (2016). *Ethisch-moralische Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung*. Schöningh.
- Brinkmann, Malte (Hg.) (2020). *Forschendes Lernen*. Springer VS.
- Cramer, Colin (2021). Zwölf Jahre Visible Learning im wissenschaftlichen Diskurs. Eine Zwischenbilanz zur Hattie-Studie. *Pädagogische Rundschau*, 75, 393–408.
- Fend, Helmut (1982). *Gesamtschule im Vergleich*. Beltz.
- Gruschka, Andreas (2011). *Verstehen lehren*. Reclam.
- Helmke, Andreas (2012). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität* (4. Auflage). Klett-Kallmeyer.
- Lotz, Miriam & Lipowsky, Frank (2016). Die Hattie-Studie und ihre Bedeutung für den Unterricht. In Gerlinde Mehdorn, Karola Schöppe & Frank Schulz (Hg.), *Begabungen entwickeln, Kreativität fördern* (S. 97–136). kopaed.
- Meyer, Hilbert (2007). *Leitfaden der Unterrichtsvorbereitung* (10. Auflage). Cornelsen.
- Peng, Tao (2018). *Ethisch-moralische Kompetenzmessungen in China*. Lit.
- Peng, Zhengmei, Benner, Dietrich, Nikolova, Roumiana, Ivanov, Stanislav & Peng, Tao (2020). Ethical and Moral Competences of Upper Secondary Students: A Comparative Study. *ECNU Review of Education*, 4(4), 686–706. <https://doi.org/10.1177/2096531120973958>

- Reinmann, Gabi (2018): Shift from Teaching to Learning und Constructive Alignment. *Impact free*, 14, 1–11.
- Reusser, Kurt (2024). Empirische Unterrichtsforschung – quo vadis? *Unterrichtswissenschaft*, 52, 167–182.
- Rucker, Thomas (2014). *Komplexität der Bildung*. Klinkhardt.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2018). *Wilhelm von Humboldt*. Schöningh.
- Schweitzer, Friedrich (2022). Von der religiösen zur interreligiösen Bildung? Einwände, theoretische Klärungen und empirische Befunde zur Wirksamkeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 25, 5–23.
- Vieluf, Svenja, Praetorius, Anna-Katharina, Rakoczy, Katrin, Kleinknecht, Marc & Pietsch, Marcus (2020). Angebots-Nutzungs-Modelle der Wirkweise des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft* 66, 63–80.