

Papenkort, Ulrich

Wolfgang Sünkel: Phänomenologie des Unterrichts. Grundriß der theoretischen Didaktik. Weinheim: Juventa 1996. [Rezension]

Zeitschrift für Pädagogik 43 (1997) 1, S. 173-176



Quellenangabe/ Reference:

Papenkort, Ulrich: Wolfgang Sünkel: Phänomenologie des Unterrichts. Grundriß der theoretischen Didaktik. Weinheim: Juventa 1996. [Rezension] - In: Zeitschrift für Pädagogik 43 (1997) 1, S. 173-176 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-108746 - DOI: 10.25656/01:10874

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-108746>

<https://doi.org/10.25656/01:10874>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 43 – Heft 1 – Januar/Februar 1997

Thema: Jugend und Familie

- 3 HANS MERKENS
Einführung in den Themenschwerpunkt
- 7 JÜRGEN ZINNECKER
Streßkinder und Glückskinder. Eltern als soziale Umwelt von Kindern
- 35 HARALD UHLENDORFF/LOTHAR KRAPPMANN/HANS OSWALD
Familie in Ost- und West-Berlin – Erziehungseinstellungen und
Kinderfreundschaften
- 55 ELKE WILD/KLAUS-PETER WILD
Familiale Sozialisation und schulische Lernmotivation
- 79 PETRA BUTZ/KLAUS BOEHNKE
Auswirkungen von ökonomischem Druck auf die psychosoziale
Befindlichkeit von Jugendlichen. Zur Bedeutung von Familien-
beziehungen und Schulniveau
- 93 HANS MERKENS/GABRIELE CLASSEN/DAGMAR BERGS-WINKELS
Familiale und schulische Einflüsse auf die Konstituierung des Selbst
in der Jugendzeit

Weitere Beiträge

- 113 HEIDI KELLER
Eine evolutionsbiologische Betrachtung der menschlichen
Frühentwicklung

Diskussion: Autonomisierung von Schule als Reformstrategie

- 131 PETER M. ROEDER
Der föderalisierte Bildungsrat. Reformprogramme aus den Bundeslän-
dern
- 149 SIBYLLE BEETZ
Autonome öffentliche Schule – Diskussion eines Auftrags zur
Schulentwicklung

Besprechungen

- 167 HARTMUT VON HENTIG
Jerome Bruner: The Culture of Education
- 170 LUCIEN CRIBLEZ
Frank-Olaf Radtke: Wissen und Können. Grundlagen der wissenschaftlichen Lehrerbildung
- 173 ULRICH PAPENKORT
Wolfgang Sünkel: Phänomenologie des Unterrichts. Grundriß der theoretischen Didaktik
- 176 KARIN PRIEM
Elke Kleinau/Claudia Opitz (Hrsg.): Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. Bd. 1: Vom Mittelalter bis zur Aufklärung; Bd. 2: Vom Vormärz bis zur Aufklärung
- 180 KARIN PRIEM
Elke Kleinau/Christine Mayer (Hrsg.): Erziehung und Bildung des weiblichen Geschlechts. Eine kommentierte Quellensammlung zur Bildungs- und Berufsbildungsgeschichte von Mädchen und Frauen

Dokumentation

- 183 Pädagogische Neuerscheinungen

Content

Topic: Adolescence and Family

- 3 HANS MERKENS
An Introduction
- 7 JÜRGEN ZINNECKER
Children of Stress and Children of Happiness – Parents as children’s
social environment
- 35 HARALD UHLENDORFF/LOTHAR KRAPPMANN/HANS OSWALD
The Family In East and West Berlin – Pedagogical attitudes and
friendship among children
- 55 ELKE WILD/KLAUS PETER WILD
Familial Socialization and Students’ Motivation to Learn
- 79 PETRA BUTZ/KLAUS BOEHNKE
The Effect of Economic Pressure On the Psycho-Social Well-Being of
Adolescents: The importance of family relations and school track
- 93 HANS MERKENS/GABRIELE CLASSEN/DAGMAR BERGS-WINKELS
The Influence of Family and School On the Constitution of the
Self During Adolescence

Further Contributions

- 113 HEIDI KELLER
An Evolution-Biological Perspective on the Child’s Early Development

Discussion: The Autonomization of the School As a Reform Strategy

- 131 PETER M. ROEDER
The Federalized “Bildungsrat” (Educational Council) – Reform
programs of the Laender
- 149 SIBYLLE BEETZ
The Autonomous Public School – A discussion of a mission for school
development
- 167 *Reviews*
- 183 *Recent Publications*

einem wissenssoziologischen Sinne – die Vermittlung von Kulturbeständen von der älteren an die jüngere Generation. So gesehen kann man zwar schon die ‚Technik‘ dieser Vermittlung in den Vordergrund des Interesses stellen und dann kritisch feststellen, daß eigentlich gar keine Technologie zur Verfügung steht. Eine andere Möglichkeit wäre, die zu vermittelnden Inhalte und die gesellschaftlichen (nicht die unterrichtlichen) Prozesse der Vermittlung vermehrt zu berücksichtigen. In einer solchen Sicht würde von vornherein feststehen, daß es nicht um *Handlungsanleitung* gehen kann, sondern um gesellschaftliche, kulturelle, politische und eben auch fachwissenschaftliche *Verstehensprobleme*. Dieses Verstehen zu befördern bliebe weiterhin Aufgabe einer *wissenschaftlichen Lehrerbildung*, die aber nicht mehr nur durch die Erziehungswissenschaft wissenschaftlich legitimiert würde.

Mit dem letzten Kapitel, „Wissenschaftliche Lehrerbildung“ überschrieben (S. 231 ff.), wird noch einmal deutlich, daß RADTKES Neukonzeption auf den Bereich der Fortbildung beschränkt bleibt. Diese Konzentration auf die Phase der Lehrerbildung, in der über Unterrichtshandeln reflektiert werden kann, ist zwar verständlich. Allerdings taugt dieses erziehungswissenschaftliche Konzept (wenn es denn noch ein *wissenschaftliches* ist; die Nähe zur Therapie leugnet er selber nicht; vgl. S. 248 ff.) eben nur für die Fortbildung, die auf Erfahrung auch wirklich rekurrieren kann. Für die erste und die zweite Phase der Lehrerbildung schlägt RADTKE lapidar vor, sie von „unangemessenen Erwartungen zu entlasten“ (S. 255).

Daß sich Unterrichtserfahrung in der Lehrerbildung nicht simulieren läßt (S. 244), ist sicher richtig. Aber was denn eine Erziehungswissenschaft, wie sie hier skizziert wird, in den *beiden ersten Phasen der Lehrerbildung* zu leisten vermag und welche Art von Erziehungswissenschaft da ‚gelehrt‘ werden soll, bleibt offen. Da-

mit bleibt die Kritik RADTKES an einem allzu einfachen Verständnis dessen, was die wissenschaftliche Lehrerbildung für die Bewältigung der alltäglichen Herausforderungen des Unterrichtens leisten kann, zwar verdienstvoll, aber die Kritik fällt auf die eigenen Vorschläge einer Neukonzeption der dritten Phase zurück, weil unklar bleibt, wie die Erkenntnisse aus der Reflexion der Praxis das unterrichtliche Handeln verändern. Für die wissenschaftliche Konzeption der ersten und zweiten Ausbildungsphase ist zudem wenig gewonnen, weil die Grundfrage unbeantwortet bleibt: Wie sind Lehrerinnen und Lehrer *durch Wissenschaft* auf die situativen Unsicherheiten ihrer alltäglichen Arbeit wirksam vorzubereiten?

Dr. LUCIEN CRIBLEZ

Institut für Pädagogik, Muesmattstraße 27, CH-3012 Bern

Wolfgang Sünkel: *Phänomenologie des Unterrichts*. Grundriß der theoretischen Didaktik. Weinheim: Juventa 1996. 182 S., DM 29,80.

Das vorliegende Buch ist die wohl bemerkenswerteste didaktische Publikation der letzten Jahre. Die „Phänomenologie des Unterrichts“ kommt in mehrfacher Hinsicht einer ‚Summa‘ des Autors gleich: in ihrer systematischen Klarheit, ihrem fachwissenschaftlichen Gewicht, dem – allerdings nur bisweilen angedeuteten – klassischen Hintergrund (HERBART, SCHLEIERMACHER, DILTHEY, WILLMANN u. a.) und dem entfalteten Denkweg nach.

Didaktik ist für SÜNDEL die Wissenschaft des Unterrichts und als solche eine auf Praxis gerichtete Wissenschaft, weil sie sich auf die unterrichtliche Praxis „als Gegenstand“ und „als Motiv“ bezieht. Sein Entwurf gilt einer allgemeinen Didaktik, die den Unterricht unabhängig von seinen

historischen und empirischen Erscheinungsformen auf den Begriff zu bringen versucht. Sie umfaßt *in abstracto* alle besonderen Didaktiken, ob formale (Didaktik des institutionellen, vor allem des schulischen Unterrichts) oder materiale (Didaktik von Fächern, Alters-/Schulstufen und institutionellen Formen). Eine solche allgemeine Unterrichtswissenschaft ist selten genug, und so manche „Allgemeine Didaktik“ bleibt eine Schuldidaktik, die lediglich von besonderen Schulfächern, -stufen und -formen absieht.

Vergleichbare Entwürfe einer allgemeinen Unterrichtswissenschaft, die rein theoretisch ausgelegt ist, liegen bisher nicht oder kaum vor. Die „Phänomenologie des Unterrichts“ ist eine solche „Theoretische Allgemeine Didaktik“. Das bedeutet, daß sie auf eine der „drei aspektuellen Grunddisziplinen“ der Didaktik beschränkt bleibt, die auf allgemeiner wie besonderer Ebene deren Einheit in der Verschiedenheit ausmachen. SÜNKEL behandelt nur eine der drei von ihm unterschiedenen Hauptformen, die „theoretische“ bzw. – in seiner Terminologie – „phänomenologische“ Didaktik, die er im Ausgang von SCHLEIERMACHER und HERBART von der „empirischen“ (Grundlagen- und Begleitforschung) und der „pragmatischen“ Didaktik unterscheidet. Gewöhnlich würden diese drei Aspekte auf den Gegenstand, nämlich auf Unterricht als tatsächliche Gegebenheit (empirisch), als kategoriale Struktur (theoretisch) und als zu bewältigende Aufgabe (pragmatisch) derart miteinander vermengt, daß keine der Sichten klärend und alle zusammen nur verwirrend wirken.

Die allgemeine und theoretische Didaktik ist aber nicht nur metatheoretisch eine Rarität, sondern auch theoretisch ein fruchtbarer Ansatz. Es führte im Rahmen dieser Rezension zu weit, den Weg der Analyse nachzuzeichnen, den der Autor bis zum voll entfalteten Unterrichtsbegriff zurücklegt. Hier soll das Resultat vorge-

stellt werden, das m.E. möglicherweise auch auf anderem Wege hätte gewonnen werden können. Unterricht ist danach eine formelle Lernsituation, in der die drei Positionen des Schülers, des objektivierten Unterrichtsgegenstandes und des Lehrers durch fünf Handlungs- und Interessenbeziehungen, die sich in Prozessen realisieren, miteinander verknüpft sind. Diese Zusammenfassung ist erläuterungsbedürftig.

SÜNKEL begreift Unterricht als Handlungssituation, in der formell, d. h. gewollt, nicht nur informell, d. h. auch bzw. nebenbei, gelernt wird. Diese Situation kann, muß aber nicht institutionalisiert sein – ob planmäßig organisiert (z. B. als privater, nebenberuflicher Musikunterricht), ob gesetzlich geregelt (z. B. als Handwerkslehre in kleineren Betrieben), ob gesondert lokalisiert (z. B. in Volkshochschulkursen) oder ob hauptberuflich inszeniert (wie z. B. in Schulen). Damit legt der Autor den weitestmöglichen Unterrichtsbegriff zugrunde; dieser entspricht mehr dem Verbalsubstantiv „Unterrichtung“ als dem echten Substantiv „Unterricht“.

Der Begriff bleibt – leider – wertneutral. SÜNKELS Zurückhaltung, die theoretische Didaktik auch auf generelle ethische Implikationen hin zu durchdenken, und sein Vorschlag, die Normativität als Bildungstheorie teils der pragmatischen Didaktik, teils der Philosophie zuzuweisen, ist verständlich, jedoch fragwürdig. Warum sollte die theoretische Didaktik neben dem „logischen Ideal“ bzw. der „ideellen Norm“ des Unterrichts nicht auch seine möglicherweise „notwendige“ ethische Norm reflektieren? Sein Verzicht darauf, Unterricht zumindest formal ethisch zu kennzeichnen, wenn auch nicht material, liegt m.E. nicht zwingend in der Konsequenz seines eigenen Grundrisses. Denn eine formelle, wertneutral beschreibbare Lernsituation liegt schon vor, wenn eine beliebige Veränderung von Tätigkeitsdispositionen aufgrund von Erfahrung ange-

strebt wird. Unterricht jedoch zielt schon seinem allgemeinsten Begriff nach auf eine ‚Verbesserung‘ (oder ein Abwenden einer Verschlimmerung), nicht nur wertneutral auf irgendeine Veränderung.

Zurück zum „logischen Ideal“ des Unterrichts: Die historisch invariante „Fundamentalstruktur der Unterrichtssituation“, die sich, historisch variiert, mehr oder minder in jeder konkreten Unterrichtssituation zeigt, besteht nach SÜNKEL aus drei Positionen, die alle die „gleiche unterrichtliche Dignität“ besitzen: dem Schüler, dem objektivierten Gegenstand und dem Lehrer. Schüler und Lehrer sind dabei situative, nicht persönliche Positionen. Denn es kann vorkommen, daß die Funktion bzw. „Position“ des Lehrenden zeitweilig von einem Schüler übernommen, der normalerweise lehrende Lehrer also zum „Schüler“ (zum Lernenden) und dieser zum „Lehrer“ wird; beide Positionen bzw. Funktionen können auch von derselben Person wahrgenommen werden (nämlich im Selbstunterricht), oder der abwesende Autor eines Lehrmittels nimmt – beim medialen Unterricht – die Position des Lehrenden ein. Die Positionen des Schülers und des Lehrers können überdies, z. B. im Einzelunterricht, einfach oder – wie in den „Unterrichtssystemen“ Gruppenunterricht und/oder *team teaching*, aber auch in medialer Erweiterung durch Lehrmittel oder in curricularer Erweiterung, etwa in Lehrplänen – mehrfach besetzt sein.

Die dritte Position des „didaktischen Dreiecks“, die des Gegenstands, ist nach SÜNKEL ein konstitutives Moment jeglicher Erziehung als Inbegriff pädagogischen Handelns, das auf die Initiierung formellen Lernens zielt; „Unterricht“ ist nach SÜNKELS Begrifflichkeit eine durch zusätzliche Merkmale gekennzeichnete Teilmenge von „Erziehung“. Jedes Lernen hat danach objektiv vorgegebene (kulturelle) „Tätigkeitsdispositionen“ zum Gegenstand, d. h. „Kenntnisse, Fertigkeiten

und Motive“, die für die Auseinandersetzung mit der Welt erforderlich sind. Ein Unterrichtsgegenstand ist z. B. nicht der Gletscher, sondern „die objektivierte Disposition für den Umgang mit Gletschern“. Können Dispositionen nicht (mehr) „im bloßen Mitvollzug“ erlernt werden, wird erzogen. Sind solche „Dispositionen“ darüber hinaus „objektiviert“ bzw. vergegenständlicht, d. h. (kulturell) tradierbar, findet Unterricht statt. – Leider bleibt der Begriff der Objektivierung in diesem Zusammenhang unklar. Gelten erstens nur Zeichen bzw. Zeichensysteme und zweitens nur fixierte Zeichen bzw. Zeichensysteme als Objektivierungen? Sind Unterrichtsgegenstände in diesem Fall dasselbe wie Unterrichtsmedien (in ihrem semiotischen, nicht ihrem materialen Aspekt)?

Das Modell des didaktischen Dreiecks bleibt für SÜNKEL trotz aller Kritik seit OSWALD KROH theoretisch-didaktisch unaufgebar, wenn es unter pragmatisch-didaktischem Gesichtspunkt auch unzureichend bzw. ergänzungsbedürftig ist. SÜNKEL ergänzt es durch die Beziehungen zwischen den Positionen – „Interessen“ und/oder „Handlungen“. Der Schüler interessiert sich für den Unterrichtsgegenstand und eignet sich ihn an (Beziehung Schüler – Gegenstand), d. h., „daß er die objektive Tätigkeitsdisposition in seine subjektive verwandelt“; letztere bildet das Unterrichtsziel. Der Lehrer hingegen interessiert sich für den Schüler (Beziehung Lehrer – Schüler) und für den Gegenstand (Beziehung Lehrer – Gegenstand). Er vermittelt – hier hat die Unterrichtsmethode ihren Ort – den Schüler mit dem Gegenstand bzw. „ermöglicht“ und „veranlaßt“ die Aneignung des Gegenstandes durch den Schüler (Beziehung Lehrer – Schüler/Gegenstand).

Das geschieht, indem der Lehrer zum einen den Unterrichtsgegenstand „logisch“ in zu lösende Probleme (= „Unterrichtsthemen“) und eventuell praktisch in

zu bearbeitende Aufgaben differenziert und transformiert und zum anderen diese Probleme „in die Ordnung einer zeitlichen Sequenz“ bringt. Dabei geht es stets darum, manifestes Interesse des Schülers aufzugreifen oder Interesse zu wecken bzw. zu stiften. Sofern solche Bemühungen auf Schwierigkeiten stoßen, ergeben sich nach SÜNKEL aus der „Fundamentalstruktur des Unterrichts“ zwei Möglichkeiten: Der Lehrer kann eine potentielle Interessierbarkeit des Schülers für den „Gegenstand“ des Unterrichts unterstellen und sie aktivieren, indem er den Schüler in eine ihn motivierende, gegenstandsadäquate *Tätigkeit* versetzt, durch die später auch der „Gegenstand“ als solcher für ihn interessant werden kann; oder der Lehrer kann versuchen, den Gegenstand ‚mit den Augen des Schülers zu sehen‘, in dieser Perspektive sein eigenes (des Lehrers) Interesse am Gegenstand verdeutlichen und *durch sein Beispiel* das Schülerinteresse wecken. Beide Formen sollten so eng wie möglich miteinander verknüpft werden. Die Strukturierung der Vermittlung durch den Lehrer nennt SÜNKEL „gegenständliche Artikulation“, die der Aneignung durch den Schüler „organisatorische Artikulation“.

Was in dieser Rezension sehr kurz skizziert wird, stellt SÜNKEL ausführlich, klar strukturiert und gut nachvollziehbar dar. So zieht er z. B. immer wieder als Modellbeispiel für seine theoretischen Analysen die schon von EDUARD SPRANGER verwendete Parabel vom frühgeschichtlichen Bogenschnitzer heran, den das hartnäckige Interesse eines Jungen am Herstellungsvorgang dazu motiviert, zeitweilig aus der Rolle des arbeitenden, produzierenden Schnitzers in die des reflektiert unterrichtenden Schnitz-Lehrers zu wechseln. Ich empfinde es darüber hinaus als entlastend, daß der Autor erstens äußerst sparsam auf andere Texte und/oder Autoren verweist und zweitens dann, wenn er es tut, ‚klassische‘ Dokumente und Repräsentanten

bevorzugt. – Der Rezensent kann sich vorstellen, daß die „Phänomenologie des Unterrichts“ selbst einmal als ein klassischer Text gesehen werden wird.

Dr. ULRICH PAPENKORT
Ölbergstr. 79, 50939 Köln

Elke Kleinau/Claudia Opitz (Hrsg.): *Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung*. Bd. 1: Vom Mittelalter bis zur Aufklärung; Bd. 2: Vom Vormärz bis zur Gegenwart. Frankfurt a.M.: Campus 1996. 588 S. und 680 S., DM 88,- und DM 98,-.

„Viragines oder Hetären“, so überschrieb der Herausgeber der „Zürcher Diskussionen“, OSKAR PANIZZA, einen Aufsatz von FRANZISKA ZU REVENTLOW, dessen Erscheinungsjahr 1899 zeitlich in die Hochphase der Frauenbewegung fällt. Daß dieses einschränkende und schablonenhafte Entweder-Oder von Mannweib einerseits, von gebildeter Muse bedeutender Männer andererseits kein angemessener Fokus für die Diskussion und Darstellung weiblicher Bildungsgeschichte sein kann, liegt auf der Hand.

In dem vorliegenden Werk wird ein breites Spektrum von Entwicklungslinien und Problemstellungen vorgeführt, bilanziert und kanonisiert, die noch bis in die jüngste Vergangenheit, lange Zeit marginalisiert, keinen Eingang in die erziehungs- und bildungsgeschichtliche Diskussion gefunden haben. Die aus insgesamt 62 Einzelbeiträgen bestehenden Bände enthalten in den Literaturverzeichnissen nicht nur die jeweils relevanten Titelangaben, sondern darüber hinaus, unter einer gesonderten Rubrik „Allgemeine Literatur“, auch einführende und übergreifende Werke zu den Themenkreisen der jeweils behandelten Epochen. Beide Bände enthalten zudem ein ausführliches Personen- und Sachregister sowie kurzgefaßte Informationen über die AutorInnen.