

5.2 Unterrichtsplanung mit Phoenix - Erfahrungen und Hilfestellung

Heinz Dorlöchter und Edwin Stiller

5.2.1 Lernen mit Phoenix - lernpsychologische Grundlegung

5.2.2 Unterrichtsplanung konkret - am Beispiel des Halbjahres 12/1

5.2.3 Zusammenfassende Thesen

Literatur

Anhang (Grundstrukturmodell, Halbjahresplanungsraaster, Planungsentwurf 12/1, Stundenplanungsraaster)

5.2.1 Lernen mit Phoenix- lernpsychologische Grundlegung

Die Auseinandersetzung mit dem Thema Lernen berührt unterschiedliche und miteinander verbundene Implikationsebenen. Einen Zugang erhält man durch Fragen oder Typisierungen, die einen Einblick in die Vielfältigkeit der Betrachtungsmöglichkeiten gewähren, jedoch wiederum nur einen Ausschnitt oder bestenfalls eine Fokussierung vornehmen.

In diesem Sinne sollen zwei Typisierungen von Lernkonzepten angeführt werden, ihre Darstellung dient der Verdeutlichung unserer Auffassung.

Eine reproduktive Lernkonzeption geht davon aus, dass durch Bücher oder durch Lehrer (re-)präsenzierte Informationen in die Köpfe der Schüler "kopiert" werden sollen - häufig geht dieser Ansatz von einem mechanischen Lernmodell aus, welcher dem Lernprozess der Verfügbarkeit des Lehrers (Steuerelemente Lob und Tadel) unterwirft bzw. welcher die Struktur des Lerngegenstandes (Reduktion, Exemplarität, ...) als Ausgangspunkt für Lehr-Lernprozesse ansieht. Der Schüler nimmt eher eine passive Rolle ein, er wird als Wissensspeicher angesehen.

Eine konstruktivistische Lernkonzeption betont die Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand, da letztlich der Lernende selbst Konstrukteur seiner Wirklichkeit ist.

Dieses Lernmodell interpretiert die Rolle des Lehrers als die eines Lernbegleiters, das Arrangement von Lernlandschaften, in welchen der Schüler/die Schülerin sich möglichst selbständig bewegt, hat eine wesentliche Bedeutung. Der aktive Schüler steht im Zentrum der Überlegungen, seine Wahrnehmungs- und Verarbeitungsmuster und diese steuernde innere Einstellungen werden betont, Informationen sind damit letztlich dem Konstruktionsprozess des Subjekts unterworfen.

Bücher haben diesen Konzepten entsprechend unterschiedliche Funktionen:

- Sie dienen als Wissensspeicher und Informationsquelle, etwa nach dem Motto: Alles was in dem Buch steht, muss am Ende der Ausbildung gekonnt werden. Dieser Ansatz führt schnell zu einer Materialsammlung, die sich stark an dem 'Stand der Wissenschaft' orientiert und einen diesbezüglichen repräsentativen Einblick gewähren möchte. Solche Bücher haben oft den Charakter eines Lehr-Buches.
- Sie bieten vielfältige Möglichkeiten der Auseinandersetzung an und orientieren sich an dem Subjekt des Lernenden, haben also eine spezifische didaktische Grundkonzeption, die den Lernenden bei seinen Konstruktionsprozessen von Wirklichkeit unterstützen.

Hier besteht die Gefahr, dass die Informationen 'nur anregenden Charakter' haben und einen gewissen Grad von Beliebigkeit bekommen, theoretische Modelle und

Erkenntnisse den Charakter der Zufälligkeit erlangen. Hier könnte man eher von Lern-Büchern sprechen.

Wir *orientieren* uns mit dem Schulbuch Phoenix an dem zuletztgenannten Modell, da wir der Meinung sind, dass sich Bildung nicht in Köpfe einpflanzen lässt:

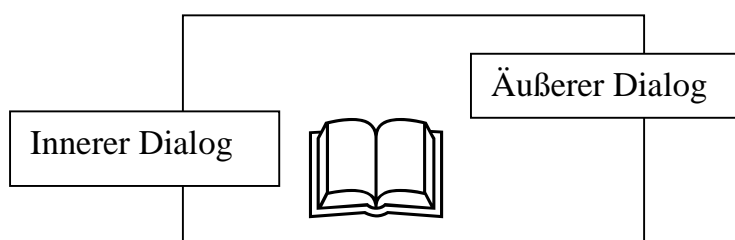
Es müssen Räume geschaffen werden für eigensinnige Wirklichkeitskonstruktionen und Deutungsmuster und den Austausch darüber.

Lernen ist ein Aus-einander-setzungs-prozess, ein sich Bewegen in Räumen, und zwar sowohl 'inneren' wie 'äußeren'.

Konstruktionen vollziehen sich im Spannungsfeld von Fremdverstehen und Selbsterkenntnis, Lernen bedeutet somit eine Herausforderung des eigenen Selbstverständnisses, eine Auseinandersetzung mit den Bereichen des 'Fremden' und bisheriger Selbstkonstruktionen. Wird dieses Spannungsfeld empfunden, der innere Bewegungsraum angenommen, so wird eine Stellungnahme herausgefordert, ein innerer, durchaus krisenhafter Dialog.

Hier ist ein Fragen und Infragestellen möglich, eine innere Spannung, die sich durch äußere Dialoge begleiten und unterstützen lässt. Dabei geht es nicht nur um Anregungen durch Informationen, sondern auch um eine Betrachtung und Infragestellung von Konstruktionsprozessen aller am Lernprozess Beteiligten - 'innere-' und 'äußere Bewegungsräume' geraten in Schwingungen, dialogisches Lernen wird angeregt.

In diesem Sinne kann man von einer dialogisch orientierten Lernkonzeption sprechen:



Das Schulbuch Phoenix orientiert sich an einem dialogisch-konstruktiven Lernkonzept, sein Aufbau orientiert sich an dem Subjekt des Lernenden und unterstützt ihn bei seinen Konstruktionsprozessen, es hat den Anspruch, ein Lern-Lehr-Buch zu sein:

"Phoenix ist als ein Arbeitsbuch und nicht nur als eine Textsammlung konzipiert!

Wir wollen mit dem Arbeitsbuch „Phoenix“ den Versuch starten, aus der Begegnung mit diesem Buch eine *'Begegnung mit sich selbst'*, mit Ihnen als Leserinnen und Lesern, zu ermöglichen, also kein Lernen 'durch' „Phoenix“, sondern *mit* „Phoenix“ zu realisieren.

„Phoenix“ will sich in einen dialogischen Lernprozess einmischen, will zu einer subjekterschließenden Gestaltung des Unterrichts beitragen, indem das Buch entsprechende Anregungen und Materialien bereitstellt.

Im Prozess des subjektorientierten Lernens geht es nicht um das auf das Individuum bezogene passive Aufnehmen und Verarbeiten von Lernthemen, dies würde zu einer ‚subjektorientierten Verlorenheit‘ führen. Subjektorientiertes Lernen ist dialogisches Lernen, bei dem Sie sich als handelndes Subjekt mit Möglichkeiten erfahren können.

Sie werden zur Aus-ein-ander-setzung aufgefordert, wobei wir Sie als aktiven Leser / aktive Leserin ansprechen wollen. Sie werden dabei die Erfahrung machen, dass es nicht immer ein richtig oder falsch, ja oder nein gibt, sondern dass in der Spannung von ja *und* nein und sich darauf aufbauenden neuen Einsichten eine Form produktiver Auseinandersetzung mit einem Thema und sich selbst zu erfahren ist, welche nicht nur auf das Suchen von Antworten fixiert ist, sondern durch das Eröffnen neuer Fragen zu anderen Wissenshorizonten führen kann. Fragen ist eine produktive Kraft des Lernens, quasi die Dialektik von Abstand und Betroffenheit gegenüber den Erfahrungen und dem Wissen anderer; nur in dieser Spannung kann subjektorientiertes Lernen stattfinden. Sie sind aufgefordert, Ihren eigenen Lernweg zu suchen, sich ihren Fragen anzuvertrauen.

Phoenix ist als ein Buch mit Möglichkeiten und nicht nur Notwendigkeiten konzipiert.

Dazu ist die Bereitschaft, sich immer wieder als Bestandteil des eigenen Lernprozesses zu reflektieren, unbedingte Voraussetzung.

Themenbezogen und subjektorientiert soll das Handwerkszeug für einen möglichst selbständigen und kreativen Zugang bereitgestellt werden, so dass die Sinnhaftigkeit und der Bezug von Theorie und Praxis verdeutlicht werden und ein erkenntnisfördernder Prozess eingeleitet wird.

(Zusammengestellt aus dem Vorwort von Phoenix I und Phoenix II)

Ein Schulbuch ist ein Hilfsmittel, welches nicht alleine den Unterricht determiniert. Dies wäre auch nicht in unserem Sinne, stellen doch dialogische Lernprozesse zwischen den Lernpartnern einen wesentlichen Aspekt unseres Lernkonzeptes dar. Ein Buch eröffnet allerdings durch seine Konzeption Möglichkeiten, die - falls gewünscht - durch den Lehrer/die Lehrerin und den Schüler/die Schülerin genutzt werden können, nicht mehr und nicht weniger. Es wird in der Praxis normal sein, wenn man das ganze Buch in seiner Vielfalt nutzt und nicht Seite für Seite abarbeitet. Unser Bild: Die Lerngruppe tritt miteinander in einen Dialog und nutzt dazu die Möglichkeiten des Buches!

"Lernen ist Austausch durch Anders-artigkeit. Kinder sind gleichwertig, doch anders. Respekt vor dieser Verschiedenheit - doch Gleichwertigkeit -, das gehört zur sprudelnden Quelle für's Lernen Aufgabe der Lehrenden ist es, dem Kind zu helfen herauszufinden, wie es am besten lernt. Aufgabe des Kindes ist es, dem Lehrer resp. der Lehrerin zu helfen, sich auf immer neues Fragen einzulassen." (R. Cohn, 1998)

Anknüpfend an die weiter oben skizzierten Überlegungen soll in der folgenden Abbildung noch einmal das dialogisch-konstruktive Lernkonzept und sein Zusammenhang mit dem Aufbau der Schulbuchreihe Phoenix verdeutlicht werden.

Auf der linken Hälfte der Seite wird durch entsprechende Bemerkungen und Zitate das zugrunde liegende Lernkonzept verdeutlicht, auf der rechten Seitenhälfte wird der Aufbau der Bücher Phoenix I und II und des Buches 'Der kleine Phoenix' skizziert.

Hier ist auch ablesbar, dass der Aufbau des 'Kleinen Phoenix' der gleichen Lernkonzeption folgt: Die unterstrichenen Begriffe (Einführung, Orientierung, Erarbeitung, Anwendung Beurteilung) bezeichnen die Abschnitte der einzelnen Waben (pro Halbjahr drei), sie werden hier als Bündelungsthemen entsprechend den Richtlinien formuliert.

Durch die Themenkreise - in Phoenix I und II wird pro Halbjahr eine Leitfrage formuliert - wird ein der Fachperspektive entsprechender Rahmen gesetzt, der den Schülerinnen und Schülern einen überschaubaren und orientierenden Bewegungsraum eröffnet. Als Vorlauf (Austausch über Vorkenntnisse) und Fundamentum zur Beschreitung weiterer Lernwege im Wabenmodell wird in Phoenix I und II eine 'Einführung' ('Blick-Richtung') in den Themenkreis jedes Halbjahres angeboten - an entsprechender Stelle werden Entscheidungsverfahren zur Wahl von kollektiven/individuellen Schwerpunkten angesprochen (vgl. Phoenix II, S.24,25).

Die einzelnen Waben (im 'Kleinen Phoenix' die Bündelungsthemen) selbst beginnen mit einer Aufmacherseite, hier soll eine (erste) innere Orientierung, die unter Umständen eine biographische Standortbestimmung beinhaltet, angeboten werden.

Das in den Abschnitten 'Einführung' angebotene Material ermöglicht eine bedeutungsbildende Aktivität, die eine sinngebende Zielperspektive eröffnen soll. Im 'Kleinen Phoenix' schließen sich hier Orientierungsmöglichkeiten an, um je nach Interesse und Neigung weitere Planungsschritte und Schwerpunktbildungen vorzunehmen.

Die weiterhin angebotenen Möglichkeiten in den Abschnitten 'Grundbegriffe und Grundthesen', 'Vertiefung' bzw. im Abschnitt 'Erarbeitung' beim 'Kleinen Phoenix' ermöglichen einen differenzierten, den individuellen (kollektiven) Lernwegen entsprechenden Zugriff - sie dienen der Entfaltung einer Lernlandschaft, die Erkenntniszuwächse ermöglichen soll.

Im Abschnitt 'Pädagogische Anwendung' bzw. 'Anwendung' (im Phoenix I und II durch den 'Projektvorschlag zum selbständigen Weiterarbeiten' noch einmal explizit betont) findet eine fachspezifische Fokussierung statt - hier verbinden sich wissenschafts- und handlungsorientierende Aspekte.

Lernen ist eine persönlichkeitswirksame Aktivität, die Abschnitte 'Reflexionen', 'Rück-Blick' (z.T. auch methodisch angelegt) und 'Beurteilung' fordern die Entwicklung eines eigenen Standpunktes heraus. Der Abschnitt 'Perspektiven' soll Einblicke in neue Lernlandschaften ermöglichen.

Konstruktionsprozesse brauchen der Anregung und Erweiterung, das Lernen Lernen ist diesbezüglich ein wichtiges Stichwort: kontextorientiert werden ein Fülle von Methoden angeboten.

In einen Dialog eintreten...

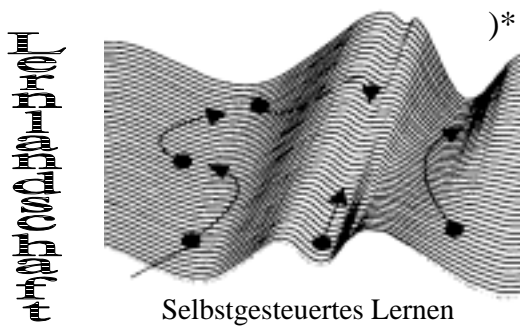
Pädagogische Schlüsselprobleme

"Indem wir der Welt, uns selbst und unsere Beziehung zur Welt Bedeutung verleihen, bringen wir diese als Konstruktion erneut hervor. (Dauber 1997,S.69)

Entfalten / Perspektiven eröffnen

Lernwege individuell gestalten

Erkenntnisprozesse ermöglichen



Standpunkt entwickeln

Aus-einander-setzen

Das Bild der lernenden Menschen ist durch Eigenaktivität, produktive Verarbeitung der Realität, Reflexivität und Selbststeuerung gekennzeichnet. (...)

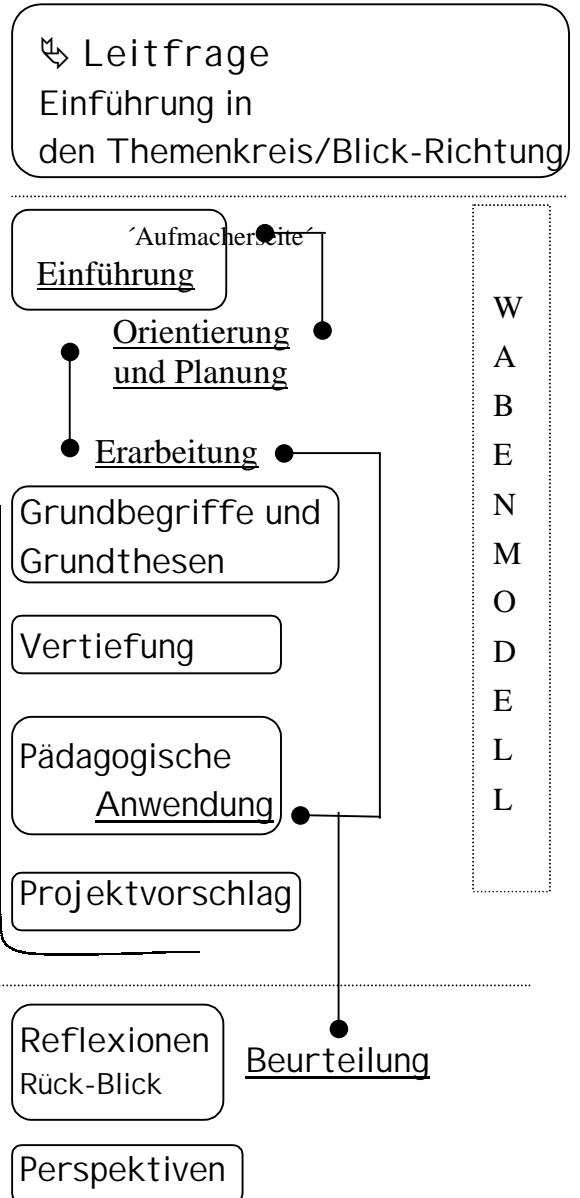
Lernen ist eigenaktive und selbstgesteuerte innere konstruktive Tätigkeit, das Aufbauen, Ausbauen und Umbauen von Bedeutungen, Erfahrungen, Wissen und Können bzw. entsprechender Muster, Strategien und Kompetenzen; Lernen findet in sozialen Situationen, Umgebungen und Interaktionen statt, die verarbeitet und beeinflußt oder mitgestaltet werden.

(R. Steffens, 1997)

* Die Abbildung wurde als Ausschnitt übernommen aus: Edmund Kösel, Die Modellierung von Lernwelten, Laub Verlag, Elztal-Dallau 1995, S.236)

L
e
r
n
e
n
m
i
t
P
h
e
n
o
l
o
g
i
e

M
e
t
h
o
d
e
n



5.2.2 Unterrichtsplanung konkret

Orientiert an unseren Ausführungen zum problemzentrierten Lernen (vgl. Dorlöchter/Stiller 1989,1991), die auch Eingang in die Dialogische Fachdidaktik Pädagogik (vg. Stiller 1997, S. 68ff.) gefunden hat, versuchen wir auch in PHOENIX ein Planen in großen Zusammenhängen und Zeiträumen zu ermöglichen.

Die erste Ebene der konkreten Planungsarbeit ist daher das Schulhalbjahr. Diese Zeiteinheit hat auf der Makroebene dieselbe Artikulation, wie die Stunde auf der Mikroebene. (siehe hierzu Anhang 1)

Die Phase der ERÖFFNUNG soll einen Kontakt zur Sache und zu den beteiligten Personen sowie einen Kontrakt über Ziel-, Inhalts- und Methodenentscheidungen herstellen und leistet insgesamt die Generierung des zu bearbeitenden Problems sowie die übergreifende Sinnstiftung.

Die Phase der ERARBEITUNG dient der Problembearbeitung und Problemlösung. Der mit der Lerngruppe erstellte Kontrakt wird prozess- und produktorientiert, mit Hilfe - aber nicht beschränkt auf - PHOENIX umgesetzt.

Die Phase des ABSCHLUSS soll eine Problemlösungsbeurteilung sowohl auf der inhaltlichen, wie auch auf der Prozessebene ermöglichen und Perspektiven für die Weiterarbeit liefern.

Angewandt auf das Halbjahr 12/1(siehe auch die konkrete Kursplanung für einen Grundkurs in der Anlage 3) bedeutet das, dass in der ERÖFFNUNG es zunächst darum geht, den Schülerinnen und Schülern einen individuellen Kontakt zur Sache zu ermöglichen. Mit Methoden der Bildarbeit und des biographischen Lernens (Phoenix Bd.2, S. 156ff.) soll ein Verständnis von Entwicklung und eigener Entwicklung angebahnt werden, welches auch über Fragen und Thesen in Vereinbarungen eingebracht werden kann.

Der Produktion eigener Fragen und Thesen dient ebenfalls die Auseinandersetzung mit den Texten von Saint-Exuperie und/oder Athanasios Chasiotis (ebd., S. 158ff.), je nach Situation (GK, LK, Präferenzen usw.) muss grundsätzlich immer eine Auswahl getroffen werden.

Grundbegriffe und Methoden der Entwicklungspsychologie (ebd., S.162ff.) sollen die begriffliche Basis für die weitere Arbeit und die Präzisierung eigener Fragen bzw. Problemstellungen bereitstellen. Hier sollte mit vorbereitender Hausaufgabe, evtl. auch arbeitsteilig, sehr zeitökonomisch verfahren werden und zugleich methodisch variantenreich. So kann die Methode der zergliedernden Textanalyse (vgl. Stiller 1997, S. 113) und unterschiedliche Visualisierungstechniken (MindMap, Cluster u.a.) dazu genutzt werden, den Grad der Verständlichkeit und langfristige Speicherbarkeit abstrakt-theoretischer Grundlagen zu erhöhen.

Auf dieser Basis kann dann im Kurs die gemeinsame Planung stattfinden und sowohl Entscheidungen zum Lernweg des Gesamtkurses (Leitende Problemstellung, Waben-Auswahl, Methodenwahl, Produktorientierung), wie auch zu individuellen Lernwegen von einzelnen Schülerinnen und Schülern oder Partnerpaaren bzw. Kleingruppen (Referate, Facharbeiten usw.) und deren Integration in den Gesamtzusammenhang getroffen werden.

In der ERARBEITUNGSPHASE des Halbjahres steht die Arbeit in den gewählten Waben im Vordergrund.

So hat in der fiktiven Planung für einen Grundkurs 12/1 (s. Anlage 3) der Kurs die Entscheidung für die Wabe 2.3 „Männlein und Weiblein‘ - Sozialisation als Rollenlernen“ (Phoenix Bd.2, S. 229) getroffen.

Die Erarbeitungsphase auf der Makroebene enthält jetzt eine Binnengliederung, die ebenfalls aus Eröffnung, Erarbeitung und Abschluss besteht.

Zunächst geht es um die Annäherung an das Ausgangsverständnis der Lerngruppe. Die Arbeit an der Aufmacherseite, den Materialien für Ampelspiel und biographisches Lernen (ebd., S. 229ff.) soll individuelle Zugänge schaffen und eine erste Auseinandersetzung auf Kursgruppenebene mit Rollenklischees und Stereotypen leisten. Dies auch z.B. mit dem Eigenschaftslistenprofil (ebd., S. 232) auf eine empirische Weise. Dann kann datenmäßig belegt werden, welche Voreinstellungen im Kurs vorhanden sind. Bei Kursen, die Vorbehalte gegenüber selbstreflexiven Zugriffen haben, kann auf die Geschichte „Ich bin Ich“ zurückgegriffen werden. Ergänzend könnte sie die Dimension der geschlechtsspezifischen Erziehung und Identitätsentwicklung in das Bewusstsein der Lerngruppe rücken. Auch diese Eröffnungsphase mündet in die Formulierung eigener Fragen und Thesen. Dies ist deshalb so wichtig, weil nur dann die Lerngruppe die Auseinandersetzung mit theoretischen Erklärungsansätzen als Antwort auf ihre Fragen begreift. Wenn diese Möglichkeit zur Generierung eigener Problemstellungen nicht genutzt wird, entsteht ein Bruch zwischen biographisch-empathischen Zugang und theoretischer Klärung.

Die theoretische Arbeit kann zunächst wabenimmanent gestaltet werden (ebd., S. 235-242); es bietet sich aber an, wenn nur eine Wabe gewählt wurde, das Material aus anderen Waben als Ergänzung heranzuziehen. Hier wäre vorstellbar, den sozialisationstheoretischen Ansatz von Hurrelmann in Grundzügen (vgl. ebd. 267-271) hinzuzunehmen. Um richtlinienkonform auch eine entwicklungspsychologische Erklärungsvariante anzubieten, sollte zwischen dem psychoanalytischen Ansatz (entweder Freud, S.203-208 oder Erikson S.213-217) oder dem kognitionspsychologischen Ansatz von Piaget, S. 172-183 entschieden werden.

5.2.3 Zusammenfassende Thesen

- 1 Die Lehrerin / der Lehrer bleibt gerade mit Phoenix
Regisseur der Inszenierung Unterricht !
Als Schulbuchmacher haben wir aber dafür gesorgt, dass die konkreten Fragen der Schülerinnen und Schüler immer zum Ausgangspunkt der Planung gemacht werden können.
- 2 Wir haben keine Wahl, außer zu wählen !
Die gezielte Überfülle des Materials soll zu gemeinsamer Planung mit den Lerngruppen und einer selektiven (vs. chronologischen) Nutzung des Materials führen !
- 3 Neben dem Hauptweg der gesamten Lerngruppe sollte man viele Nebenwege ermöglichen, die von einzelnen Schülerinnen und Schülern oder arbeitsteilig von Gruppen gegangen werden können.
In diesem Kontext können auch Facharbeiten ihren innovativen Platz haben.

- 4 Die bewusste Planung von Lernwegen kann durchaus quer zur Anlage des Materials in Phoenix liegen.
So kann man die Arbeit im Kapitel „Männlein und Weiblein“ mit einem Projektvorschlag beginnen und zunächst das geschlechtsspezifische Kurswahlverhalten an der Oberstufe der eigenen Schule untersuchen, um so, nach der Auswertung der Daten, zu Fragen und Thesen zu gelangen, denen dann auf der biographischen, interaktionellen, erziehungspraktischen und erziehungstheoretischen Ebene nachgegangen wird.

Literatur:

- Cohn, Ruth; Mein Minitrillionster Anteil oder: Doch der Tropfen füllt das Meer – Ein Gespräch
Mit Ruth Cohn zu ihrem 85. Geburtstag am 27. August 1997, in: Lernende Schule
1/1998, S. 51f.
- Dauber, Heinrich; Grundlagen Humanistischer Pädagogik, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1997
- Dorlöchter, Heinz / Stiller, Edwin; Problemzentriertes Lernen im Pädagogikunterricht, in
PädagogikUnterricht 4/1989, S.12ff.
- Dorlöchter, Heinz / Stiller, Edwin; Problemzentrierung als Bindeglied zwischen Wissenschafts-
und Handlungsorientierung, in: PädagogikUnterricht 2/3 1991, S. 61ff.
- Dorlöchter, H., Maciejewski, G., Stiller, E.; Phoenix. Der etwas andere Weg zur Pädagogik.
Ein Arbeitsbuch. Band 1 und 2, Paderborn: Schöningh 1996/97
- Dorlöchter, H. / Kahlbau, B. / Krafeld, G. / Maciejewski, G. / Sander, M. / Schrieverhoff, C. /
Stiller, E. / Wittig, F.; Der kleine Phoenix. Ein Arbeitsbuch für Erziehungswissenschaft in
der Sekundarstufe I, Paderborn: Schöningh 1999 i.E.
- Steffens, Rudolf; Über ein erweitertes Lernverständnis oder: ‚Das Lernen von den Lernenden her
neu denken und organisieren‘, Unveröffentlichtes Manuskript, Soest 1997
- Stiller, Edwin; Dialogische Fachdidaktik Pädagogik, Paderborn: Schöningh 1997

(Heinz Dorlöchter, Edwin Stiller; Unterrichtsplanung mit „Phoenix“ – Erfahrungen und
Hilfestellungen, in: Edwin Stiller (Hrsg.); Dialogische Fachdidaktik Band 2, Paderborn:
Schöningh 1999, S. 173 ff.