

Situationsorientierte Didaktik

Autor(en): **Bönsch, Manfred**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Schule**

Band (Jahr): **68 (1981)**

Heft 24

PDF erstellt am: **20.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-536347>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Situationsorientierte Didaktik

Manfred Bönsch

Ausgangsthese

Entgegen den gängigen Theorieansätzen der allgemeinen Didaktik (bildungstheoretische, lehrtheoretische, kybernetische, kommunikative Didaktik) wird hier die These verfolgt, dass sich didaktische Massnahmen, verstanden als das Insgesamt von planerischen Entscheidungen zur Gestaltung von Lernprozessen, je nach dem Ausgangspunkt didaktischer Überlegungen strukturieren. So ist schulisches Lernen ganz überwiegend unter Gesichtspunkten einer Vermittlungsdidaktik geplant, initiiert, gesteuert und kontrolliert worden. Das heisst, dass es in aller Regel darum ging, eine Fülle vorgegebener Inhalte zu vermitteln. Schwerpunkt war immer der Lerninhalt (Indien, der Satz des Pythagoras, eine Kommaregel, ein Drama Dürrenmatts u.a.m.), der in verantwortbarer Weise und unter Berücksichtigung soziokultureller und anthropogener Bedingungen an Schüler vermittelt werden sollte. Wenn der Anspruch stieg, wurde noch überlegt, ob ein Lernarrangement zu finden war, das den Schülern besondere Aktivitäten gestattet. Die Stichworte für diese Bemühungen waren dann forschend-entdeckendes Lernen, problemorientiertes Lernen, produktives Denken und ähnliche.

Besonders durch die anders zu beschreibende Ausgangslage in der Erwachsenenbildung kann man einen alternativen Ansatz beschreiben, der mit dem Stichwort «adressatenorientierte Didaktik» zu kennzeichnen ist. Er geht in seinem Denken nicht von Inhalten aus, sondern von Personen, die etwas wollen, die an etwas interessiert sind oder die gern ihr Interesse erst noch finden wollen. Die Inhalte sind dann mit jeweils konkreten Personengruppen erst zu finden. Diesen Ansatz werde ich in einem anderen Text zu beschreiben versuchen¹. Seine Übertragung auf die Schule führt zu dem in letzter Zeit stärker diskutierten Ansatz der kommunikativen Didaktik².

Einen dritten Ansatz kann man erkennen, wenn man der Frage nachgeht, wie didaktisch auf spezifische Situationen zu reagieren ist,

die durch bestimmte Vorentscheidungen entstanden sind. Da ist beispielsweise an den Schullandheimaufenthalt zu denken, der einer ganzen Reihe spezieller Überlegungen für sein Gelingen bedarf³. Das Betriebspraktikum, der Unterrichtsgang sind andere Beispiele für situative Gegebenheiten, die anderer als die gängigen didaktischen Überlegungen bedürfen. In dem Masse, wie man sich Lernsituationen vorstellen kann, die anders als die klassische Lehr-/Lernsituation sind, wird man ein didaktisches Repertoire eigener Art entwickeln können. Es handelt sich bei dem situationsorientierten Ansatz in der Didaktik also um Überlegungen, die in einem vorgegebenen Rahmen mit bestimmten situativen Merkmalen ansetzen. An einem Beispiel lässt sich dies konkretisieren.

Beispiel: Die Bildungsreise

Exkursionsreisen von Schulklassen, Bildungsreisen von Volkshochschulen, zunehmend auch Angebote der Touristikbranche – im Freizeitbereich entwickelt sich ohnehin eine sehr differenzierte Didaktik, die den Beruf des Freizeitpädagogen, des Animateurs zunehmend bedeutender machen wird – sind hier gemeint. Nehmen wir, um konkreter zu werden, das Beispiel einer Rundreise, die in einer Woche z.B. rund 40 Personen im Bus im Osten der USA von New York nach Norden, um den Ontario-See (Kingston, Toronto, Niagara-Fälle) herum, durch Pennsylvanien hindurch nach Washington und wieder zurück nach New York führt. Die 40 Personen bilden eine sehr heterogene Gruppe hinsichtlich des Alters, der bestehenden Kontakte, der Wissensvoraussetzungen. Verantwortlich für die Reise ist eine Reiseleiterin, für die sich das Unternehmen unter folgenden Gesichtspunkten als gruppenpädagogischer (Beziehungsaspekt) und didaktischer (Inhaltsaspekt) Auftrag darstellt.

Die Situation ist allgemein dadurch bestimmt, dass die Reise Erholung und Bildung (im Sinne von Neues kennenlernen, Horizont erwei-

tern) verbindet. Das ist das gemeinsame Motiv der 40 Teilnehmer. Vielmehr an Gemeinsamkeiten gibt es nicht. Herkunft, Alter, Beruf und andere Persönlichkeitsmerkmale sind ausserordentlich unterschiedlich. Die Situation, mit-einander nach vorgegebenem Programm eine Woche zu reisen, ist der alle umfassende Rahmen. Die Reiseleiterin hat Erfordernissen im technischen, informativen und kommunikativen Bereich zu entsprechen. Diese sind in gut aufeinander abgestimmten Massnahmen zu bewältigen. Der Sinn aller Aktivitäten liegt darin, die Woche für alle Teilnehmer zu einem positiven Erlebnis werden zu lassen.

– Massnahmen unter technischem Aspekt

Das Gelingen der Reise hängt einmal von Massnahmen ab, die technische Fragen betreffen. Da müssen jederzeit die Abfahrtszeiten eindeutig und frühzeitig bekanntgemacht werden. Der Tagesablauf insgesamt muss für jeden Teilnehmer klar sein, damit er in die Lage versetzt wird, ihn durch sein eigenes Verhalten mitzutragen. Pausen, ihre Länge und ihre Möglichkeiten sind anzusagen. Sofern es sich um Essenspausen handelt, werden Hinweise für verschiedene und preiswerte Essmöglichkeiten dankbar aufgenommen. Abfahrtszeiten sind wichtige Daten. Für den Zielort ist über die Unterkunft zu informieren, über den Modus der Gepäckbeförderung vom Bus zu den Zimmern, die Zimmerverteilung ist möglichst reibungslos und ohne Wartezeit zu regeln. Usancen im jeweiligen Haus, Nutzungsmöglichkeiten u.a.m. sind bekanntzumachen, damit jeder möglichst schnell und ohne Negativerfahrungen sich wohlfühlen kann. Die allgemeine Regel ist: je reibungsloser alles läuft, um so besser sind die Notwendigkeiten technischer Art besorgt. Je mehr Reibungen, Nachfragen oder gar Beschwerden, um so mehr ist versäumt worden. Dabei ist festzustellen, dass diese scheinbar rein technischen Fragen zum guten Teil kommunikative Bedeutung tragen, da Information, klare Regelungen, klare Verabredungen das Wohlbefinden und die Möglichkeit der Kooperation (sich helfen, sich Bescheid sagen, sich erinnern u.a.m.) steigern. Unterricht hat demgegenüber häufig für Schüler Überras-

chungseffekte, da alles in der Verfügungs- und Dispositionsgewalt des Lehrers liegt. Ein nicht unbeträchtliches Mass an Schwierigkeiten rührt sicher von daher.

– Massnahmen unter informatorischem Aspekt

Der Bildungsgewinn solch einer Reise liegt zum guten Teil in der Art und Weise begründet, wie über «Land und Leute», ihre Geschichte, ihre Lebensweise u.a.m. informiert wird. Die Reiseleiterin wird hier zur Lehrerin. Freilich kann es nicht darum gehen, in herkömmlicher Weise Belehrung zu realisieren. Die Situation erfordert ein anderes Vorgehen. Diese andere Vorgehensweise bezieht sich auf die Inhalte der Information und die Art und Weise ihrer Präsentation.

Eine Reise vermittelt mannigfache visuelle Eindrücke. Sie haben nur den halben Bedeutungsgehalt, wenn sie nicht durch Hintergrundinformationen versehen werden. Mit dem Begriff der Hintergrundinformation sind Bedeutungen, Zusammenhänge gemeint, die einem Phänomen (Gebäude, Stadt, Brauch u.a.m.) Sinn und Entstehung begeben. Andererseits werden Beobachtungen überhaupt nur in dem Umfang gemacht, wie Gesichtspunkte für das Wahrnehmen bestehen. Informationen sind in ihrem Inhalt also von doppelter Qualität: als Vorinformationen ermöglichen sie die gezielte, die aufmerksame Beobachtung und Wahrnehmung von Sachverhalten. Als Hintergrundinformationen erklären sie die Geschichte einer Stadt, die politische Bedeutung einer Gedenkstätte, die Bedeutung eines Bundesstaates, sprachliche Besonderheiten, Eigenheiten bestimmter Bevölkerungsgruppen, eine merkwürdige Menüfolge u.a.m.

Die Art und Weise der Präsentation hat in den situativen Gegebenheiten einer Rundreise ihre eigene Methodik. Verbale Informationen zu geben, wenn draussen Interessantes zu beobachten ist, wenn man sich nach einer Essenspause sehnt, ist nicht sehr effektiv. In Phasen des entspannten Fahrens, in denen Abwechslung durch Information willkommen ist, lassen sich kurz gehaltene Instruktionen dagegen gut einbauen. Wichtig ist, dass sie nicht länger als 5–10 Minuten dauern. Sie müssen eher beiläufig, locker und häufiger

eingebaut werden. Sie dürfen nicht als schulmeisterliche Belehrung wirken, als Besserwisserei. Wenn sie den Charakter der Unterhaltung gewinnen, sind sie in der Präsentation richtig. Strecken minderen Interesses, Phasen des Wachseins, des entspannten Fahrens eignen sich am besten dafür. Gedruckte Hilfen sind begrenzt einsetzbar. Wenn man einer Flut visueller Eindrücke ausgesetzt ist, liest man nicht viel. Landkarten, prospektartige Beschreibungen sind geeignete Informationshilfen. Bei örtlichen Besichtigungen wirken wohltuend abwechslungsreich alternative Führer. Der Wechsel der Person, der Sprache, der Erklärungsweisen hilft dem Zuhörer, entlastet gleichzeitig die Reisebegleiterin.

– Massnahmen unter kommunikativem Aspekt

Während einer einwöchigen Rundreise entwickelt sich ein Gruppenmikrokosmos, der behutsam zu entwickeln ist. Das beginnt mit der Sitzordnung im Bus. Die sich nach vorn Drängelnden haben die besten Plätze vorn. Ältere, Familien mit kleinen Kindern sind bei dem Run nach den besten Plätzen immer benachteiligt. So ist eine Verabredung, die auf beiden Seiten des Busses ein halbtägig erfolgreiches Wechseln der Plätze von vorn nach hinten und wieder nach vorn beinhaltet, für die Atmosphäre recht gut. Sie baut Neidgefühl, aufkommenden Aggressionen vor. Die Kultivierung des kommunikativen Miteinanders, der Atmosphäre setzt sich fort mit einer Reihe kleiner, aber wichtiger Massnahmen. Die Morgenbegrüssung und Tagesansage sollten den Tagesanfang bestimmen. Bemühungen um Anliegen Einzelner (Probleme der Weiterreise, Unterbringung usw.) müssen ständig praktiziert werden. Kleine Spielmöglichkeiten, auch mal eine Süßigkeit für Kinder, ein Korb Kirschen für alle, wenn etwas gut geklappt hat, sind wichtige Kleinigkeiten. Äquivalente zu streng wirkenden Forderungen schaffen Ausgleich: wenn an einem Tag die Abfahrt bereits um sieben Uhr aus bestimmten Gründen erfolgen muss, ist eine gute Frühstücksmöglichkeit im Lauf des frühen Vormittags ein dankbar aufgenommenes Äquivalent. Angebote zu gemeinsamen besonderen Unternehmungen, z.B. am Abend,

sind zu kalkulierende Massnahmen zur Förderung der Kommunikation im Bus.

Wenn bisher von Massnahmen die Rede war – die Liste liesse sich erweitern: Informationen für Lokalbesuche, Abendunternehmungen, die wechselnde Zuwendung zu Einzelnen, zu Familien, zu Gruppen –, so ist eine kurze Skizzierung der Grundlinie des kommunikativen Verhaltens wichtig: Massnahmen dürfen nicht direktiven Charakter tragen. Sie müssen Anregung, Angebot repräsentieren, sie müssen jeweils richtig dosiert sein – es mag auch einmal notwendig sein, ein Problem, einen Konflikt zu besprechen (ein Teilnehmer verspätet sich ständig) – das heisst, dass der Reisende nur das Mass an Hilfen will, das wirklich Hilfe gegen Alleinsein, Uninformiertheit, Störungen bedeutet. Im übrigen will er seine Reise gestalten. Entscheidungen über Verfahrensweisen sind auf der Linie der nondirektiven Verhaltensweisen durch Abstimmung in der Reisegesellschaft herbeizuführen, so problematisch dies im Einzelfall sein mag. Die Grundlinie ist die der aufmerksamen Zuwendung, der nichtdirektiven Anregung, der demokratischen Regelung von gemeinsam zu erledigenden Dingen. Forsche Duz-Angebote (ich heisse Helga, Sie können mich alle duzen), Feldweibel-Allüren (ich bin hier der Boss!), aber auch ständige Passivität wären Fehlverhaltensweisen.

Didaktische Bemerkungen und Verallgemeinerung

Im folgenden wird versucht, aus dem konkreten Beispiel wesentliche Elemente einer situationsorientierten Didaktik zu gewinnen und diese als Interpretationsmuster für die alltäglichen schulischen Unterrichtssituationen zu nutzen.

1. Situationsgestaltende Vorentscheidungen

Es ist keine Frage, dass mit der Entscheidung, andere als «Papier-Bleistift-Situationen», womit die herkömmlichen Lehr-/Lernsituationen gemeint sind, zu nutzen, ein Rahmen geschaffen und didaktisch genutzt wird, der Lernmöglichkeiten präfiguriert. Die Rundreise mit den zentralen Intentionen, Erholung, Urlaub, Freizeit mit Bildungschancen, also Lernmög-

lichkeiten zu koppeln und anzubieten, gibt durch diese Intentionen, konkretisiert in der Programmgestaltung, und seine spezifische Realisierungsmöglichkeiten eine Rahmenvorgabe, die im weiteren die didaktischen Möglichkeiten bestimmt. Exkursionen, Studienfahrten, Praktika, Erkundungen/Unterrichtsgänge, also ausserschulisches Lernen, Lernen vor Ort stellen immer Rahmenvorgaben dar, die eminent didaktisch geladen sind, die fruchtbar freilich nur werden, wenn sie entsprechend genutzt werden.

Während ich früher einmal versucht habe, situative Komponenten der schulischen Lehr-/Lernsituation zu beschreiben⁴, geht es hier um die Komponenten ausserschulischer Lehr-/Lernsituationen. Reflektiert vor der herkömmlichen Lehr-/Lernsituation in der Schule, kann man sagen, dass die Bemühung um den alternativen Rahmen in Publikationen der allgemeinen Didaktik und Methodik häufig gar nicht mehr auftaucht. Variationen sind nur noch auf die Klassenzimmersituationen gemünzt. Und dann sind verschiedene Sitzordnungen, audio-visuelle Medien, Experimentiergeräte schon die optimalen Mittel einer im Prinzip nicht sehr weit zu verändernden Situation.

2. Eigendynamik der Situation

Aus der Beschreibung wird deutlich, dass eine auf solche Weise genutzte Situation ihre Eigendynamik entwickelt. Während der Rahmen wohl festliegt, liegen im Ablauf des Programms vielerlei Chancen, Dynamik, Initiative, Interesse, Aktivität anzuregen und zu entwickeln.

Impressionen, Beobachtungen, Begegnungen provozieren Fragen, Nachforschungen, Unternehmungen. Die Stadtrundfahrt in New York gibt einen ersten Überblick, freie Halbtage werden genutzt, um Ausgelassenes aufzusuchen, knapp Gesehenes in Ruhe noch einmal anzusehen, Hinweise zu verfolgen. Die Begegnung mit den Amishern in Pennsylvanien verlockt zur Suche nach ausführlicher Information, so wie sie kürzlich in einem Buch über die Hutterer z.B. zu lesen war. Die Sightseeing-Tour in Washington, die nur das sehr offizielle Washington beinhaltet, weckt die Frage nach dem «anderen Washington». Der Führer in New York, ein Schwarzer, der sehr

gut deutsch spricht, verlockt zu einem Gespräch über seinen Job, sein Herkommen und die Herkunft seiner Sprachkenntnisse. Lokalbesuche zwingen zur Verwendung der englischen Sprache. Im Medium der fremden Sprache werden neue Einsichten gewonnen. Man stellt fest, dass von Süden her gesehen bis New York Zweisprachigkeit besteht mit den Sprachen Englisch und Spanisch. Man beobachtet das Verhalten der Amerikaner auf der Strasse, im Bus, im Hotel, im Restaurant, im Supermarkt. Das Lernen bekommt eine Vielfalt und Unterschiedlichkeit der Dimensionen, Zielgerichtetheit wie Beiläufigkeit, wie sie die klassische Unterrichtssituation nie anbieten kann. Intentionales wie funktionales Lernen bekommen dabei den ursprünglichen Sinn zurück.

Die Frage ist, wie man als Lehrperson oder Quasi-Lehrperson darauf reagieren sollte. Man kann einfach die Strukturen der wechselnden Situationen bewusstmachen, um die Chance, aus ihnen etwas zu gewinnen, zu vergrößern. Man kann bei aufmerksamer Beobachtung latent vorhandene Interessen und Aktivitäten ermuntern und verstärken. Man kann in Gesprächen ordnen und erklären. Man kann bei entsprechenden zeitlichen Ressourcen auf Nachfragen und Informationsbedürfnisse mit besonderen, spontan geplanten Unternehmungen reagieren.

Es liegt also in mehrfacher Hinsicht Dynamik in dem beschriebenen situativen Rahmen. Man kann sie einfach verstärken, man könnte, wenn es sich z.B. um eine Exkursion handelt, sie planmässig für Lernarbeit «ausschlachten».

3. Merkmale einer situationsorientierten Didaktik und die Einfalt schulischer Lernsituationen

Wenn man versucht, die Merkmale einer situationsorientierten Didaktik herauszuarbeiten, kann man sich des beschriebenen Beispiels bedienen. Es zeigen sich folgende zu verallgemeinernde Merkmale:

– Situative Vorgaben

Charakteristisch ist, dass die situativen Vorgaben, die insgesamt natürlich akzeptiert sein müssen, die Art und den Umfang didaktischer Massnahmen recht stark vorstrukturieren. Im

Beispiel der Bildungsreise sind es Reiseroute, Reisegruppe und ihre Zusammensetzung, leitende Intentionen. So sehr diese vorstrukturierender Art sind, so intensiv erleichtern sie das didaktische Handeln. Die Vorgaben sind ihrerseits didaktische Gestaltungselemente. Sie schaffen Eindrücke, Erlebnisse, Fragen, sie produzieren Abläufe, sie entwickeln Zwänge und Gelegenheiten. Anders als in der klassischen Lehr-/Lernsituation ist Interesse vorhanden, werden Anlässe geschaffen, ist die Situation qua Situation eine Lernsituation. Die Reiseleiterin schliesst an diese Vorgaben an, sie setzt fort, ergänzt, potenziert, führt aus. Sie braucht kaum zu initiieren, da die Situation immer vorgegeben ist.

– *Integrativer Handlungsansatz*

Aus der Situation heraus ist zu handeln. Die Künstlichkeit einer Massnahme ist nicht gegeben, da real auf Erfordernisse zu reagieren ist. Technische, kommunikative und informatorische Aufgaben stellen sich in wechselseitiger Bezogenheit. Die Situation fordert dies, sie hilft aber auch. Wichtig ist ein genügendes Mass von Sensibilität, um zu spüren, was jeweils wichtig wird. Bei der Bildungsreise wie beim Schullandheimaufenthalt treten Erfordernisse kommunikativer Art (sich um jemanden kümmern, ihn möglicherweise trösten), technischer Art (Verabredungen, Aussagen, Zeitdispositionen) und informatorischer Art (Vorträge, Unterrichtseinheiten) einerseits vom geplanten Tagesablauf/-programm her auf, andererseits ergeben sich unerwartete Ereignisse. Der Verantwortliche muss daher ganz in der Situation stehen und mit einem Bündel integrierter Massnahmen auf sie reagieren. Das ist didaktisch gesehen eine Chance zur Bewältigung von Ernstsituationen mit ihrer Vielfalt, das ist menschlich gesehen eine sehr viel grössere Herausforderung als die 45-Minuten-Stunde, weil der Mensch in seiner Ganzheit gefordert ist und nur der Lehrer für 45 Minuten.

– *Methodische Vielfalt*

Eine situationsorientierte Didaktik, die also durch die Situationsvorgaben entscheidende Impulse bekommt, kann methodisch vielfältig und damit anregender operieren. Wenn sie sich nur auf die Gestaltung der Situation beschränkt, hat sie schon grosse Chancen: sie

gestaltet dort eine Besichtigung, hier eine Rundfahrt durch eine Stadt, sie eröffnet hier die Möglichkeit, Menschen zu treffen und zu befragen, dort führt sie in optisch strukturierte Informationsangebote (Zentrum der Glasherstellung mit museumsähnlicher Darstellung der Geschichte des Glases und gleichzeitig der Präsentation der Produktion in einer Werkhalle), hier bietet sie einen Kundigen zur Führung durch ein bedeutendes Gebäude (z.B. Capitol), dort bietet sie die didaktisch aufbereitete Luft- und Raumfahrtausstellung. In der Vorbereitung auf Situationen wie in der Aufarbeitung von Erlebnissen hat sie ihre weiteren Chancen, wobei die gelegentlichen, kurzen Informationen wie die Einzel- und Gruppengespräche Möglichkeiten des Vorgehens sind.

– *«Vor-Ort»-Didaktik*

Eine situationsorientierte Didaktik ist sehr stark dadurch gekennzeichnet, dass sie Massnahmen «vor Ort» erfordert. D.h., dass häufig nicht genau vorhersehbar ist, was situativ notwendig werden wird. Im Gegensatz zur schulischen Lehr-/Lernsituation, die in beachtlichem Mass kalkulierbar bzw. bei entsprechenden Massnahmen, die freilich problematisch sein können, beherrschbar ist, sind die Tagesverläufe im Schullandheimaufenthalt wie bei einer Bildungsreise/Exkursion unterschiedlich. Da sind Situationen auf der Fahrt, bei einer Führung, bei einer Besichtigung, während einer Pause, am Abend zu gestalten. Da treten Klärungsnotwendigkeiten, Vermittlungsanlässe, Kontaktbedürfnisse, Desorientierungen, Informationswünsche je nach dem Verlauf einer Unternehmung auf. Die Unzufriedenheit mit einem Zimmer, die Langeweile an einem Abend, die Einseitigkeit einer Stadtrundfahrt, die Fremdartigkeit bestimmter Landessitten, Unkenntnisse über die Bedeutung wichtiger Gebäude können als Beispiele für «Vor-Ort-Erfordernisse» im technischen, kommunikativen und informatorischen Bereich dienen.

– *Die Ungeschiedenheit des Beziehungs- und Inhaltsaspekts*

Die normale schulische Lernsituation ist besonders in letzter Zeit in der Diskussion auf das Auseinanderfallen des Inhalts- und Beziehungsaspekts problematisiert worden. Die

Behandlung von für selbstverständlich gehaltenen Inhalten kann im schulischen Alltag zu einer Vernachlässigung des Beziehungsaspekts führen. Der Lernende hat sich dann ganz den Erfordernissen der Inhalte unterzuordnen. Beziehungsbedürfnisse, -wünsche, -notwendigkeiten werden nicht gesehen oder zu wenig gesehen.

Eine situationsorientierte Didaktik, wie sie bisher beschrieben worden ist, birgt die Chance, durch ihre Rahmenvorgaben den Erlebnis- und Lernprozess so zu gestalten, dass Inhalts- und Beziehungsprobleme gleichermaßen Berücksichtigung finden. Da entstehen bei läufig Kontakte, da bilden sich Kleingruppen, da gibt es gemeinsame Unternehmungen, die Beziehungen entstehen lassen. Umgekehrt führt das gemeinsame Anliegen der Reise zu inhaltlichen Fragen, hier verstanden als Informationsbedürfnisse. Ein Prozess gemeinsamen Lebens (z.B. auch gemeinsames Essen) und Lernens (z.B. Bewältigung von Sprachproblemen) entwickelt sich, der die Ungeschiedenheit von Menschsein und Lernerrolle sichert. Die herkömmlicherweise erwartete Schülerrolle zwingt junge Menschen häufig genug dazu, in der Schule ein anderer zu sein als ausserhalb der Schule. Das Mass an Persönlichkeitsdeformierungen kann erheblich sein.

Vom Reiseleiter/Exkursionsleiter erfordert dies andererseits auch, dass er sehr viel mehr einbringen muss als der Schullehrer. Er ist von morgens bis abends gefordert, er muss seine ganze Persönlichkeit einbringen. Sein

Zeit- und Kraftaufwand ist unvergleichlich grösser. Er ist nicht nur in Lehrsituationen gefordert, sondern in einer Vielzahl von Lebenssituationen. Dies ist eine recht grosse Herausforderung und erfordert ein grosses Engagement.

Schluss

Die Erweiterung didaktischen Denkens vom vor allem inhaltsorientierten Ansatz hin zu adressatenorientierten Ansätzen mag deutlich machen, dass die Einfalt der herkömmlichen Lehr-/Lernsituationen in der Schule abgelöst werden kann durch ein sehr viel einfallreicherer, vielfältiges didaktisches Handeln. Natürlich ist dies nicht neu. Wir kennen mindestens seit der Reformpädagogik viele Möglichkeiten. Merkwürdigerweise aber ist die Didaktik-Diskussion vor allem bestimmt durch Überlegungen zur Bewältigung des Unterrichts in den Klassenräumen.

Literaturnachweis:

- ¹ M. Bönsch: Adressatenorientierte Didaktik, erscheint in einer der nächsten Nummern der «schweizer schule».
- ² M. Bönsch: Kommunikative Didaktik, in: Päd. Welt, 7/1979.
- ³ Pädagogik im Schullandheim, hrsg. vom Verband Deutscher Schullandheime e.V., 1975.
- ⁴ M. Bönsch: Situationen im Unterricht, Ratingen, 1964
M. Bönsch: Verlaufsgestalten und Aktionsstrukturen des Unterrichts, Essen, 1973.

SCHWEIZER SCHULE

Schriftenreihe, Hefte 2 – 5 noch vorrätig. Preis pro Nummer Fr. 5.–

Einzelnummern 1981

Nr. 10	Jean-Piaget (1896–1980)	Fr. 3.50
Nr. 14/15	Hilfsschule am Scheideweg?	Fr. 3.50
Nr. 16	Bruder Klaus und das Stanser Verkommnis	Fr. 4.—
Nr. 19	Jugendprotest: Ein Problem für die ganze Gesellschaft	Fr. 3.50
Nr. 21	Brücken	Fr. 3.50
Nr. 22	Bilder im Bibel- und Religionsunterricht	Fr. 3.50

Zu beziehen bei:

Kalt-Zehnder-Druck, Grienbachstrasse 11, 6301 Zug