

Adressatenorientierte Didaktik : entwickelt primär als Planungs- und Beratungsdidaktik, sekundär als Vermittlungsdidaktik

Autor(en): **Bönsch, Manfred**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Schule**

Band (Jahr): **69 (1982)**

Heft 2

PDF erstellt am: **13.09.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-526704>

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.

⁶ Bloch E.: a.a.O., Seite 1258.

⁸ Bloch E.: a.a.O., Seite 1248.

⁷ Vergleiche auch die Schrift von O. F. Bollnow: «Vom Geist des Übens», Freiburg i.Br. 1978, dem ich viele wertvolle Anregungen entnehmen konnte.

⁹ Rilke R. M.: «Musik», in: Rilke, Werke Bd. 1, Seite 135.

Adressatenorientierte Didaktik – entwickelt primär als Planungs- und Beratungs- didaktik, sekundär als Vermittlungsdidaktik

Manfred Bönsch

Ausgang

Didaktik als Wissenschaft vom Unterricht mit den Bestimmungsmerkmalen Intentionen, Inhalte, Methoden und Medien und der Berücksichtigung von Ausgangsgegebenheiten wie anthropogene und soziokulturelle Voraussetzungen wird weithin bis heute als Vermittlungsdidaktik verstanden. D.h., dass Überlegungen zur Planung, Durchführung und Analyse von Unterricht von vornherein nur unter dem Blickwinkel angestellt werden, wie etwas möglichst effektiv einer bestimmten Gruppe von Lernenden 'beigebracht' werden kann. Und sehr verbreitet ist wohl die Auffassung, dass Unterricht einen anderen Sinn auch gar nicht haben könnte. Wenn gelernt werden soll, muss da einer sein, der das, was gelernt werden soll, kennt und kann. Der Meister, der Lehrer, der Erfahrene, der Könnler ist dann aufgefordert, sein Wissen, sein Können weiterzugeben.

Ob geisteswissenschaftliche Didaktik, ob lehrtheoretische oder kybernetische oder systemtheoretische Didaktik, alle diese Richtungen haben diesen Grundansatz, auch wenn mehr oder weniger stark das Kind, allgemeiner der Lernende, und seine Bedürfnisse und Anliegen als Faktor Berücksichtigung finden sollen. Selbst der Ansatz der Kommunikativen Didaktik geht im Grunde von einem Vermittlungsauftrag aus. Denn ihre Bemühungen gehen vor allem dahin, mit der Begründung einer neuen Art des Lehr-/Lernverhältnisses (Kommunikationsgemeinschaft, Metaunterricht) die Legitimation für den Vermittlungs-

auftrag zu gewinnen, der qua Lehrerrolle als nicht mehr ausreichend gegeben erscheint. Etwas zugespitzt formuliert: Wenn die Lernanforderungen nur gut begründet werden, wenn das Vertrauen der Schüler in die Absichten des Lehrers durch die Kultivierung der Beziehungen gewonnen wird, hat Unterricht die notwendige Legitimationsbasis für das zu Vermittelnde.

Wenn es einen konsequenteren Ansatz geben soll, muss der Frage nachgegangen werden, ob ein Lehr-/Lernverhältnis konsequent von den Interessen und Bedürfnissen von Lernenden aus begründet und gestaltet werden kann. Die Vorstellung dabei ist, dass nicht Lehrende wissen, was für Lernende wichtig ist, sondern dass Lernende selbst wissen, was sie warum lernen wollen und welche Experten sie dafür brauchen. Diesem Ansatz nachzugehen, dienen die folgenden Überlegungen, die natürlich ihre Vorläufer (z.B. Illich, Freire) haben, für den Bereich institutionalisierten Lernens aber kaum Boden gewonnen haben (eine Ausnahme mag da Glocksee sein).

Skizze einer adressatenorientierten Didaktik

Im folgenden soll am Beispiel des quartären Bereichs von Bildungsmaßnahmen, häufig mit dem Begriff 'Erwachsenenbildung' bezeichnet, versucht werden, einigermaßen konsequent einen alternativen Didaktikansatz zu beschreiben. Dafür sind zunächst einmal einige Prämissen zu setzen.

1. Prämissen

- 1 Der Erwachsene ist als autonomes Individuum mit je unterschiedlichen Bedürfnissen, Interessen, sozialem Status, beruflicher Existenz und Bewusstseinslagen anzusehen. Diese Prämisse begründet sich mit den Grundannahmen einer demokratischen und freiheitlichen Gesellschaft, in der das Individuum selbstverantwortlich sein Leben lebt und seinen Beitrag zur Erhaltung und Weiterentwicklung der gesellschaftlichen Verhältnisse leistet.
- 2 Anders als beim Schüler haben Lehrende in der Erwachsenenbildung keine für den Lehrer stellvertretend wahrzunehmende Vollmacht. Die Maxime ist demzufolge nicht 'Führung und Manipulation durch entsprechende Programme', sondern 'Abnehmerorientierung'.
- 3 Im quartären Bereich kann es demzufolge kein schulähnliches Curriculum, kein ver-

ordnetes Lernangebot geben. Lernangebote sind prinzipiell als Reaktion auf Wünsche und Notwendigkeiten zu verstehen.

2. Didaktische Konstruktion, 1. Teil: Motiv-/Interessenartikulation

Die erste didaktische Konsequenz dieser Prämissen ist, dass ein 'Anbieter' etwas über die Interessen und Bedürfnisse seiner potentiellen 'Kunden' in Erfahrung bringen muss. Im Groben wird sicher immer schon verfolgt, was Interesse findet. An Belegungszahlen kann man z.B. ungefähr feststellen, was gefragt ist und was nicht. Dies ist aber eben immer nur eine Rückmeldung für Angebotenes, kein Finden neuer Bedürfnisse. Der Ansatz einer adressatenorientierten Didaktik muss also weiter greifen. Mit Hilfe einer Motiv-/Interessenskala kann das Gemeinte verdeutlicht werden:



Mit solch einer Skala, die sicher erweiterbar ist, wäre zu erkunden, wo und in welchem Umfang Bedürfnisse und Interessen liegen. Methodisch gesehen: Befragung – mündlich oder schriftlich – im Einzugsbereich eines Anbieters wären ein erster Weg. Angebote, in heuristischer Absicht gemacht, wären ein anderer Weg: gemeint sind Angebote, die vor allem zur Prüfung der Interessen- und Bedürfnislage gemacht werden, um daraus dann in einer zweiten Phase die den 'Kunden' entsprechenden Angebote gewinnen zu können. Ein dritter Weg wäre – er sollte zum Angebot einer jeden Erwachsenenbildungsinstitution gehören –, Gelegenheit zu geben, jenseits von allen utilitaristischen Absichten in gemeinsamer

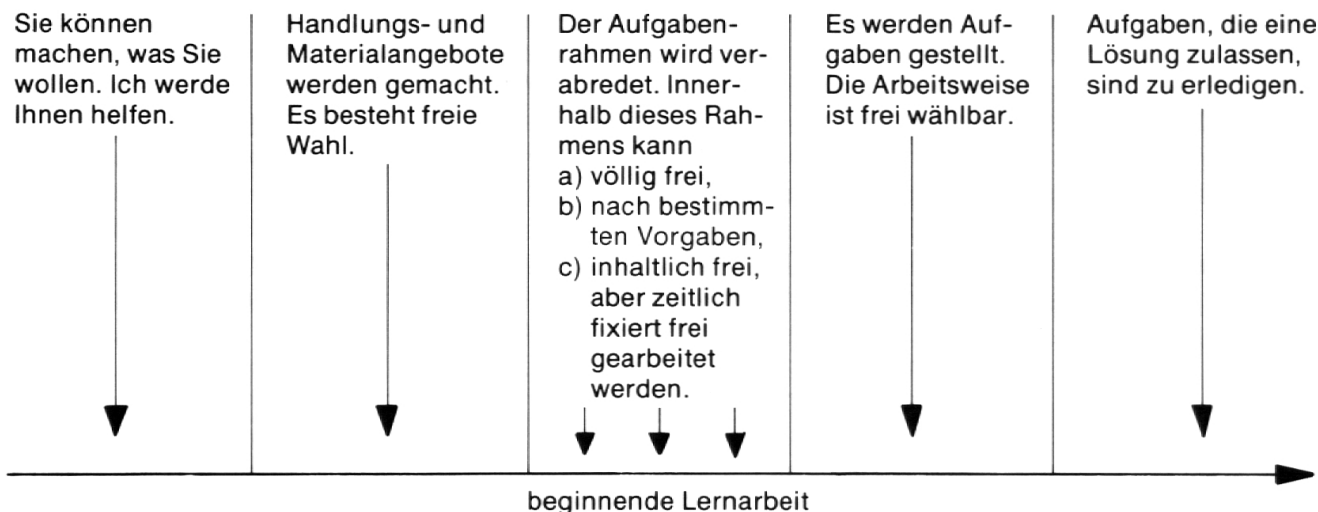
Reflexion, wechselseitigen Anregungen und menschlicher Begegnung eigene Bedürfnisse/Interessen erkennen bzw. entwickeln zu können. Eine der Grundintentionen des Bildungsurlaubs z.B. geht ja dahin, gerade dem Bürger, der ständig nur in Notwendigkeiten der Daseinsbewältigung stand, ein eigenes Bewusstsein für Lernbedürfnisse/-interessen entwickeln zu helfen. Dem Einwand, dass der dritte Weg, wenn er dann methodisch überhaupt gelänge, höchstens manifeste, aber nicht latente Bedürfnisse erheben werde, ist entgegenzuhalten, dass dies wohl von der Art der Veranstaltung und ihrer Durchführung abhängen wird.

**3. Didaktische Konstruktion, 2. Teil:
Planungs- und Beratungsdidaktik**

Die 'Schnittmuster' der in einem zweiten Schritt zu entwickelnden Veranstaltungen müssen unter dem Gesichtspunkt der inhaltlichen Offenheit und vom Ansatz einer Planungs- und Beratungsdidaktik her beschrieben werden. Das Stichwort 'offener Unterricht' beherrscht gegenwärtig einen guten Teil der allgemeindidaktischen Diskussion. Gemeint ist mit ihm eine Öffnung von Unterrichtsveranstaltungen in inhaltlicher, methodischer und organisatorischer Hinsicht. Lernende sollen über die Inhalte mitbestimmen können, methodisch soll auf Lernbedürfnisse

wie -wege der Lernenden Rücksicht genommen werden, organisatorisch muss sich eine starre Unterrichtsorganisation öffnen für flexible und neuere Formen des Lernens.

Hier wird die Frage der inhaltlichen Offenheit erörtert, da anzunehmen ist, dass die Phase der Motiv- und Interessenartikulation vorläufige Ergebnisse gefunden hat, die sich erst im konkreten Planen und Arbeiten weiter konkretisieren und ergeben werden. Die Überführung erster Lernabsichten in konkrete Lernarbeit unter der Prämisse, die Verantwortlichkeit bei den Lernenden zu halten, kann prinzipiell wieder mit einer Skala von Möglichkeiten verdeutlicht werden:



Es ist ersichtlich, dass auf der Skala Möglichkeiten angegeben sind, die von 'völlig offen' bis 'ziemlich stark vorgegeben' reichen. Methodisch ist für den Lehrenden wichtig, dass er je nach der konkreten Ausgangslage gewissermassen adaptiv die Möglichkeiten wählt, die am ehesten zu gewährleisten scheinen, dass Einzelne oder eine Gruppe ihr Interesse weiter artikuliert bei gleichzeitig konkreter werdender Planung und gemeinsamer Arbeit. Wichtig ist dafür eine Beratungskompetenz, die stützt, aber nicht vorschreibt, anregt, aber nicht dirigiert, mithilft, aber nicht führt. Darauf ist noch zurückzukommen.

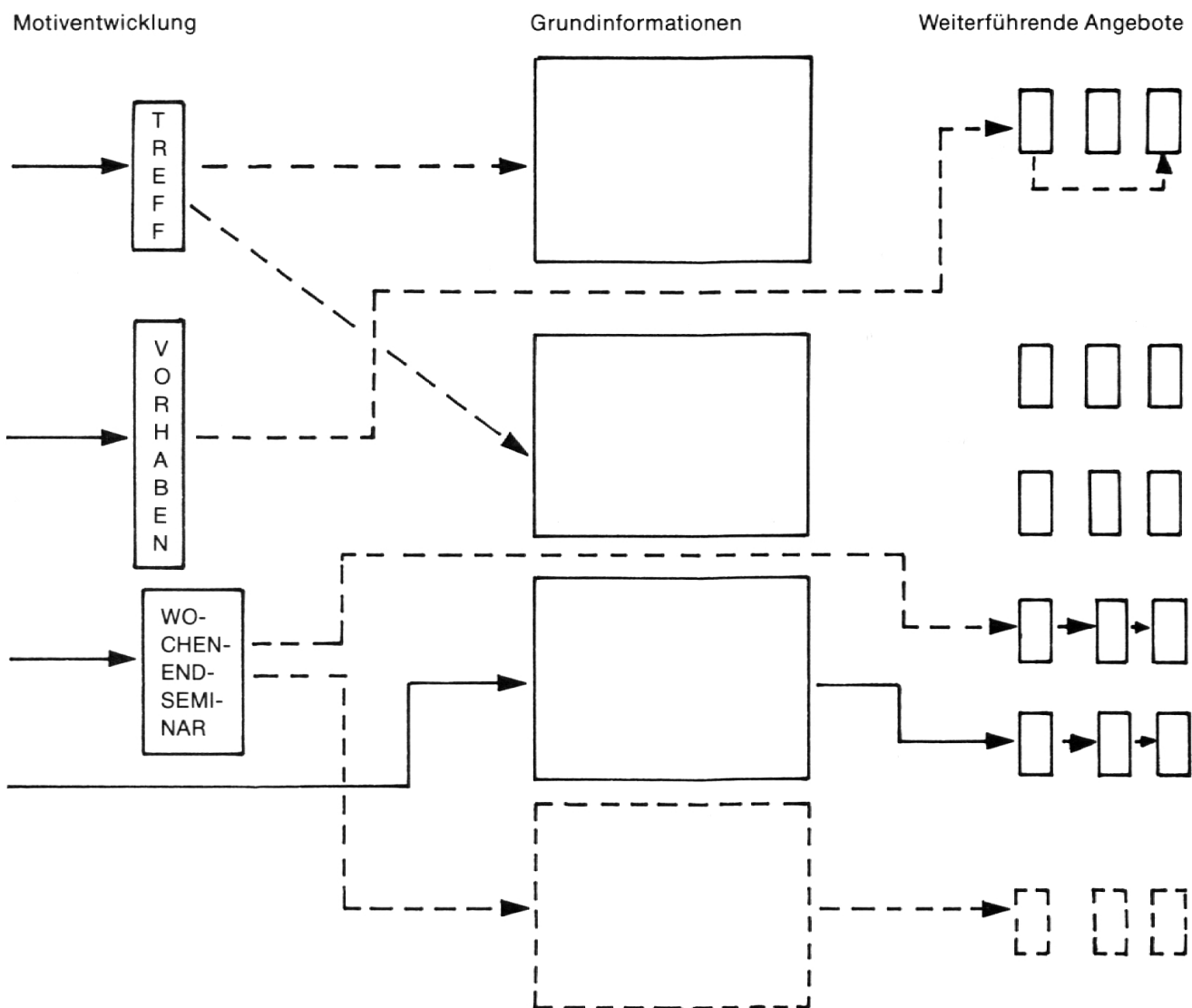
Die hier notwendige Didaktik ist im Gegensatz zu der skizzierten Vermittlungsdidaktik am ehesten mit dem Stichwort 'Planungs- und Beratungsdidaktik' zu kennzeichnen. Sie hat zunächst die Planung von Lernprozessen mit

den Lernenden zum Gegenstand, sie hat weiterhin die gemeinsame Durchführung der Lernprozesse zum Inhalt und schliesslich die Auswertung der erfolgten Lernprozesse. Genauso wichtig aber ist die Kultivierung der Kommunikationsprozesse, die zum Zwecke der Verständigung, Verabredung, der Arbeitsteilung, der Kooperation und der Steuerung gruppenspezifischer Prozesse wichtig sind. Begründetes Vorschlagen, aber nicht Vorschreiben, Wählen- und Planenlassen, das Mittragen von Entscheidungen und Prozessen wären wichtige Kompetenzen der Lehrenden.

Planungs- und Beratungsdidaktik hat auch einen organisatorischen und institutionellen Aspekt. Soll eine Gruppe z.B. die Planung, Durchführung und Auswertung von Lernprozessen betreiben, bedarf es des Angebotsrah-

mens, der darin bestehen kann, dass Wochenendsitzungen für Kontaktnahme und Planung möglich sind, der auch darin bestehen kann, dass er Medien, Räume, Materialien, Geräte, Experten zu verschiedenen Fragen bei Bedarf flexibel und schnell zur Verfügung stellt. Im Prinzip läuft Planungs- und Beratungsdidaktik darauf hinaus, dass sie ebensoviel Zeit für die Beratung zur Verfügung stellt wie für die eigentliche Lernarbeit vorgesehen ist.

Unter curricularen Gesichtspunkten wird das Konstruktionsmerkmal 'Baukasten' das angemessene sein, da für Beratungs- und Planungsaktivitäten sowohl interessenentwickelnde wie Grundinformationen anbietende wie weiterführende Angebote machende Veranstaltungselemente einerseits die notwendige Flexibilität sichern helfen, andererseits als Planungsbereitstellungen fungieren, die schnell abrufbar sind.



Während der häufige Fall ist, dass man gezielt Angebote wählt (siehe untere durchgezogene Linie), einen Grundkurs besucht und dann weiterführende Angebote in systematischer Fortführung wählt, konkretisieren sich die hier zu entwickelnden Vorstellungen (1.) im Einstieg über einen Treff, über ein konkretes Vorhaben (z.B. Bürgerinitiative), über ein Wochenendseminar (im umfassenden Fall könn-

te es ein Bildungsurlaub sein), in dem Orientierung, Selbstreflexion, Motiventwicklung, Interessenartikulation die zentralen Anliegen sind. Von diesen Einstiegsveranstaltungen aus ergeben sich dann Lernpläne, die (2.) in Grundinformationen hineinführen oder an diesen vorbei gleich zu einzelnen weiterführenden Angeboten oder lehrgangsartigen, aufeinander aufbauenden Kursen (z.B. Eng-

lisch I, II, III) bzw. zuerst noch zu entwickelnden, zunächst nur als Bedarf bestehenden Angeboten (siehe gestrichelt eingezeichnete Kästchen).

4. Qualifikationen der Anbieter (Lehrenden)

Eine adressatenorientierte Didaktik bedarf zu ihrer Realisierung Personen, für die der Begriff 'Lehrende' eigentlich nicht passt. Mit ihm assoziieren sich Vorstellungen vom Wissen, den Kompetenzen, der Weitergabe, vermittelt, also die Anliegen der Vermittlungsdidaktik verfolgt, die im Rahmen einer adressatenorientierten Didaktik auch ihren Stellenwert hat, aber eben nur einen unter anderen Anliegen. Der Begriff des Moderators wäre vielleicht zweckmäßiger, da folgende Qualifikationen wünschenswert wären:

4.1 Animation

Animation ist im Bereich der Freizeitpädagogik ein sehr aktueller Begriff. Seine inhaltliche Bedeutung liegt im Animieren als Anregen, Erwecken, Aufwecken, Ermutigen bis hin zum Begeistern, Faszinieren, Fesseln. Er zielt weniger auf konkrete Lerninhalte und Qualifikationen und mehr auf die Förderung von Kreativität, Gruppenleben, auf die Artikulation von Bedürfnissen. In seiner Ausdifferenzierung findet man 'educational animation' als Anregung zu Bildungsaktivitäten, 'social animation' als Gemeinwesenarbeit, 'cultural animation' als Anregung zu kultureller Betätigung. Im Sinne der hier zu skizzierenden Didaktik sind Inhaltsmomente der Animation die Ermutigung zu Selbstverantwortung und Selbstbestimmung, Hilfe zur persönlichen Entwicklung von Teilnehmern und Hilfen zur sozialen Einordnung von Lernmotiven und -inhalten. Vor allem für die Konstituierung von Lernmassnahmen ist Animation mit den Elementen handlungsorientiert, improvisierend, flexibel, spontan, kreativ, anregend, verändernd, gruppenorientiert eine ausserordentlich wichtige Qualifikation. Verwandt mit der alt-ehrwürdigen Mäeutik hat sie Bedürfnisse, Motiven, Interessen zur Entwicklung zu verhelfen, ohne einen Vermittlungsauftrag damit zu verfolgen.

4.2 Lernberatung, 1. Teil: Planungsberatung
Im Übergang von der Hilfe zur Artikulation von Lernanliegen zu ihrer Realisierung liegt die Aufgabe der Lernberatung. Wenn sich die Vorstellungen langsam klären, bedarf es der Beratung und Information über Lernmöglichkeiten, verstanden als Lernplanung im engeren Sinne: Bestimmung von Lernzielen, -inhalten, -methoden und -medien, über Lernangebote: was stellen welche Institutionen für Angebote bereit, über Möglichkeiten der Kooperation mit anderen: wo sind Gleichgesinnte, wie lässt sich eine Gruppe bilden, wer kann ihr Mentor sein?

Wichtig ist, dass es sich um eine Qualifikation handelt, die nachgehend Hilfe zur Selbsthilfe darstellt, also sensibel auf die entwickelten Motive reagiert, dort Interessierte 'abholt', um ihnen weiterzuhelfen, ihnen zur konkreten Lernplanung zu verhelfen, ihnen bei der Entwicklung von Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit zu helfen.

Lernberatung hat eine weitere wichtige Aufgabe in der Hilfe zur Entwicklung von Lebens- und Lernperspektiven und damit eine über lerntechnische Hilfen weit hinausgehende Funktion. Wenn Lernen nicht Beschäftigungstherapie bzw. Freizeitgestaltung bleiben soll, muss es frühzeitig in eine Perspektive hineingestellt werden, die entweder sehr pragmatisch Verwendungsmöglichkeiten des Gelernten aufzeigt (Anschlussqualifikationen, berufliche Verwendung u.a.m.) oder Dimensionen der Existenzweiterung entwickelt im Sinne von Bewusstseinsweiterung, neuen Lebensformen u.a.m. In diesem Verständnis ist Lernberatung eine sehr anspruchsvolle und komplizierte Aufgabe, die der gründlichen Qualifikation bedarf.

4.3 Lernberatung, 2. Teil: Realisierungsberatung

Wenn Prozesse des Lernens, Arbeitens, Diskutierens in Gang kommen, werden andere Beratungsaufgaben akut. Sofern es sich um Gruppenarbeiten handelt, ist die Beachtung des Beziehungsaspekts wichtig. Unter den Beteiligten müssen die Beziehungserwartungen und -befürchtungen abgeklärt werden. Es ergeben sich häufig Dominanzen bzw. Rückzüge bei Teilnehmern. Kooperation und Wettbewerb müssen in ein für die Gruppe günsti-

ges Gleichgewicht gebracht werden. Die Art des Austausches über die Vorgehensweise wie über die Bereinigung von Interaktionsproblemen muss abgeklärt werden. Möglicherweise entstehen Missstimmigkeiten bzw. Missverständnisse während der Arbeit, die zu Konflikten, gar zum Abbruch führen können. Alles in allem: es bedarf einer gut ausgebildeten Sozialkompetenz, um diesen Phänomenen gegenüber Verhaltensalternativen, Konfliktlösungs- wie Konsensfindungstechniken zu entwickeln.

Ein anderer Aufgabenbereich entsteht durch den Inhaltsaspekt der ablaufenden Prozesse. Auch wenn ein Plan entwickelt worden ist, bereitet seine Realisierung immer wieder Probleme. Abschweifungen, neue Ideen, fehlendes methodisches Rüstzeug, inadäquate Materialien, schlechte Arbeitsorganisation u.a.m. treten auf und bedürfen der Klärung bzw. Eliminierung. Der Lernberater muss schnell erkennen, wo die Probleme liegen, er muss Vorschläge, Hilfen anbieten, er muss sich ggf. ein Stück weit in die Gruppenarbeit einfügen und mitmachen, um eine Gruppe zusammenzuhalten, sich dann aber wieder herausziehen können. Methoden wissenschaftlichen Arbeitens, mannigfache Arbeitstechniken, ein Arsenal von Arbeitsmaterialien, dafür steht die Person des Lernberaters, wobei die Personalisierung der Hilfen, also der persönliche Rat, der individuell gerichtete Zuspruch, das Vormachen, das Engagiertsein nach allen Erfahrungen ausserordentlich wichtige Charakteristika beinhaltet.

Prozesse müssen möglichst zu einem Ergebnis geführt werden, diese sollten ausgetauscht, vorgestellt, diskutiert werden. Dafür müssen sie aufbereitet, mitgeteilt werden. Das bedarf besonderer Aktivitäten, die der Lernberater initiieren, begleiten und zur Realisierung bringen sollte. Er muss sich öfters zum Anwalt des Gruppenanliegens machen, wenn dies von der Gruppe nur noch vermindert verfolgt wird, weil Ermüdungstendenzen z.B. die Begeisterung zum Erlöschen bringen. Da längerfristig gesehen abgebrochene, unerledigte Arbeiten frustrieren, den Mut zu neuen Initiativen mindern, ist der Lernberater als Sachverwalter eines Anliegens in wichtiger Funktion, auch wenn auf den ersten Blick es scheinen könnte, dass dies eine dem Konzept widersprechende Aktivität wäre.

4.4 Sachkompetenz

Natürlich ist auch bei einer adressatenorientierten Didaktik Sachkompetenz wichtig. Sie konstituiert aber die Rolle des Lehrenden nicht primär, so wie man es in der herkömmlichen Vermittlungsdidaktik selbstverständlich sieht. Verbreitet, u.a. auch an Hochschulen, ist ja sogar eine Art vordidaktischen Denkens, nach dem Sachkompetenz die einzige Bedingung für eine Lehrtätigkeit sei; das andere ergibt sich sozusagen von selbst. Die Vermittlung ist auf dem Weg des Erfahrungsmachens nach und nach erlernbar.

Auch der, der als Moderator, wenn wir diesen Begriff jetzt an die Stelle des Begriffs 'Lehrer' oder 'Lehrender' setzen, tätig ist, wird günstigerweise auf verschiedenen Feldern Sachkompetenz besitzen. Aber ob er sie im Bedarfsfall einbringt, ob sie ein Kollege repräsentiert oder ob man sich sog. didaktischer Laien bedient (die durch ihre berufliche Tätigkeit, durch Hobbies oder anderes gewünschte Kompetenzen besitzen), dies ist sekundär. Wichtig ist, dass für den Bedarfsfall Sachkompetenz gefunden wird und durch den Lernberater so in den Arbeitskontext eingebracht wird, dass sie wirklich Hilfe bei der Bewältigung einer Aufgabe ist. Sachkompetenzen sind in vielfältiger Weise bei sehr unterschiedlichen Personengruppen gegeben. Sie nutzbar zu machen, ist wichtiger, als für alle möglichen und denkbaren Fälle professionelle Vermittler, sprich Lehrer für jeden Bedarf, zur Verfügung stellen zu wollen. D.h., dass der Moderator in bezug auf Sachkompetenz finden, organisieren, bereitstellen muss, aber nicht in jedem Fall Sachkompetenz selbst repräsentiert. Die didaktische Situation wird sogar interessanter, wenn sich Lernberatung/Moderation und Sachkompetenz auf zwei Personen verteilen, weil dann die tendenziell gegebene Gefahr, über Sachkompetenz doch wieder sehr schnell dominant zu werden, besser und wirksamer vermieden werden kann. Wichtig aber ist die konzeptionelle Grundeinsicht, dass Sachkompetenz nicht die Rolle des Moderators konstituiert, sondern eine auch über andere Personen beibringbare Voraussetzung effektiver Lernprozesse ist. Die Rolle des Moderators ist begründet und bestimmt primär durch die als Animation und Lernberatung beschriebenen Qualifikationen. Wenn man von der Person her denkt, die eine adres-

satensorientierte Didaktik repräsentieren und realisieren soll, lässt sich folgende Rangfolge der Qualifikationen aufstellen:

1. **Kommunikative Kompetenz**
Sensibilität, Toleranz, Fähigkeiten der Gesprächsführung, der Anregung zu Meditation, Reflexion, Fähigkeiten zur Entwicklung sozialer Beziehungen, gruppendynamische Fähigkeiten.
2. **Animationskompetenz**
als Anregen-Können, Organisieren-Können, Freude/Spass verbreiten, Zuversicht entwickeln.
3. **Interdisziplinäre wissenschaftliche Kompetenz**
als wissenschaftstheoretisches, -methodologisches Können und Wissen (Grundfragestellungen entwickeln, Methoden beherrschen, fachübergreifendes Denken).
4. **Sachkompetenz**
in wenigen Bereichen als gründliches und breites Einzelwissen und fachspezifische Ausrüstung

5. Methoden

Methodische Überlegungen können bekannterweise unter mikrostrukturellen und makrostrukturellen Gesichtspunkten geführt werden. Mikrostrukturelle Aspekte sind in den vorstehenden Abschnitten zur Darstellung gekommen. Sie brauchen hier nicht wiederholt zu werden.

Makrostrukturelle methodische Aspekte einer adressatenorientierten Didaktik sollen zusammenfassend in der Übersicht auf Seite 58 unter der Rubrik Veranstaltungsformen zur Darstellung kommen. Sie enthält die Vielfalt von Veranstaltungsformen und ordnet sie nach ihrer Affinität den unterschiedlichen Bedürfnissen und Interessen zu. Das bedeutet aber nicht, dass sie nicht auch anderen Anliegen dienen könnten. Die Schlussübersicht nimmt vorausgegangene Überlegungen ebenfalls auf und gibt damit wesentliche Aspekte einer adressatenorientierten Didaktik zur besseren Übersicht für den Leser noch einmal zusammenfassend wieder. (Siehe Schema S. 58!)

Literaturverzeichnis

- Armbruster, B./Hertkorn, O.: Handbuch der Lernplätze, Bad Heilbrunn 1979
- Aurin, K./Stark, G./Stobberg, E.: Beratung im Schulbereich. Aufgabenfelder, Strukturprobleme, Entwicklungstendenzen und Empfehlungen, München 1977
- Blaschek, H.: Die Idee der Animation, in: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung, 3/1977
- Bönsch, M.: Ideen zu einer emanzipatorischen Didaktik, München 1978
- Bönsch, M./Schittko, K. (Hrsg.): Offener Unterricht, Curriculare, kommunikative und unterrichtsorganisatorische Aspekte, Hannover 1979
- Freire, P.: Erziehung als Praxis der Freiheit, Stuttgart 1974
- Geppert, K./Preuss, E. (Hrsg.): Selbständiges Lernen. Zur Methode des Schülers im Unterricht, Bad Heilbrunn 1980
- Glogauer, W. (Hrsg.): Neue Konzeptionen für individualisierendes Lehren und Lernen, Bad Heilbrunn 1976
- Illich, I.: Entschulung der Gesellschaft, Reinbek 1973
- Krüger, W.: Beratung in der Weiterbildung, Paderborn 1978
- Nahrstedt, W.: Freizeitberatung – Animation zur Emanzipation, Göttingen 1975
- Opaschowski, H.: Animation, in: Erwachsenenbildung 3/1978
- Opaschowski, H.: Freizeitpädagogik in der Schule, Aktives Lernen durch animative Didaktik, Bad Heilbrunn 1977
- Opaschowski, H.: Einführung in die freizeitkulturelle Breitenarbeit. Methoden und Modelle der Animation, Bad Heilbrunn 1979
- Siebert, H.: Animation in der Weiterbildung, München 1979
- Siebert, H. (Hrsg.): Taschenbuch der Weiterbildungsforschung, Baltmannsweiler 1979

ISLAND-DURCHQUERUNG

mit Zelten und Geländebus
18. Juli bis 1. August 1982, Fr. 2980.-

Verlangen Sie unverbindlich unser Island-Detailprogramm oder unser ARCARAMA-82 mit weiteren Reisevorschlägen für WWF-Safaris, Trekkings, Wanderferien u. a.

ARCATOUR

Bahnhofstrasse 23, CH-6301 Zug
Telefon: 042/21 97 79

Prämisse: Der Erwachsene als autonomes Individuum mit unterschiedlicher Bewusstseinslage und unterschiedlichen Bedürfnissen / Interessen ist der Ausgangspunkt curricularen Denkens. Es kann kein schulähnliches, d. h. verordnetes Curriculum in der quartären Phase geben!

