

The day after tomorrow

Didaktische Überlegungen zur andragogischen Wertschöpfungskette

Bildungsveranstaltungen sollen Wert schaffen, nachhaltig wirksam sein in der Zeit „danach“. Auch wenn „Wert“ höchst Unterschiedliches meinen kann, immer geht es in der Bildungsarbeit um „Wertschöpfung“. Hinterher muss etwas besser sein als vorher. Dieser Artikel will zeigen, dass für eine wertschöpfende Bildungsarbeit eine Kette von didaktischen Entscheidungen reflektiert und gestaltet werden muss. Dabei liegt der Schwerpunkt auf der „Nach-Kurs-Phase“, die auf der didaktischen Landkarte der Erwachsenenbildung weitgehend ein weißer Fleck ist.

1. Zur Einstimmung

Der Kurs ist zu Ende, die Arbeit der Kursleitenden ist getan. Gepflogenheitsgemäß haben sie ein Feedback eingeholt und versprochen, alle Rückmeldungen das nächste Mal zu berücksichtigen, haben sich bei den Lernenden bedankt und die Hoffnung ausgesprochen, dass diese das Gelernte dann auch anwenden. Und damit ist es dann vorbei. Dabei wird es erst jetzt richtig spannend. Denn erst jetzt beginnt die Erprobungsphase und der Übergang in die Praxis. Jetzt entscheidet es sich, ob der Kurs Wert hatte und Wert bringt. Ein Kurs ist nur Vorspiel. Das wirklich Wichtige kommt danach. Für dieses soll gelernt werden. Aber die Praxis ist: Jetzt sind die Kursleitenden weg und die Lernenden auf sich allein gestellt. Und mit der Theorie zu dieser „Nach-Kurs-Phase“ verhält es sich nicht viel anders – weitgehend Fehlanzeige.

2. Didaktik: Mitteilenswertes mitteilenswert mitteilen

„Didaktik“ meint im allgemeinsten Sinne das rationale Reflektieren und Gestalten von Bildungsangeboten: „Das Richtige“ (Inhalt, Gehalt) soll „richtig“ (dauerhaft, anwendbar, nachhaltig) an „die Richtigen“ (Zielgruppe, Betroffene) vermittelt werden. Siebert bringt es auf die Kurzdefinition: „Didaktik ist prinzipiell die Vermittlung zwischen der Sachlogik des Inhalts und der Psychologik des/der Lernenden“ (Siebert 1996, S. 2). Er knüpft damit an ein traditionelles Verständnis an – Heinrich Roth hatte 1949 formuliert, dass „sowohl die psychologische Erkenntnis des Kindes wie die sachlogische des Gegenstandes von ausschlaggebender Bedeutung“ (S. 108) sind. Eine eigene plakative Formulierung betont ähnlich: „Didaktik befasst sich mit dem mitteilenswerten Mitteilen von Mitteilungswertem“ (Reischmann 2005, S. 263).

Die „klassischen“ didaktischen Theorien (bildungstheoretische Didaktik, lerntheoretische Didaktik, curriculumtheoretische Didaktik, kybernetische Didaktik) waren zwischen 1960 und 1975 für den schulpädagogischen Gebrauch entwickelt worden; sie gelten auch heute noch als didaktische Leittheorien: „Die Theorielage ist seit Jahrzehnten im wesentlichen stabil“ (Terhart 1996, S. 629). Auch die Grabenkämpfe um den „richtigen“ Didaktikbegriff haben sich gelegt. So stellt Kron (1993, S. 42 ff.) fünf verschiedene Begriffe von Didaktik in der Fachliteratur parallel nebeneinander. Der Vorteil: Jeder beleuchtet bestimmte Aspekte (und ist dabei wenig erhellend für andere), andere erhellen anderes, so dass insgesamt vielfältigere didaktische Denk- und Handlungsoptionen entstehen. Diese didaktischen Theorien wurden auch für die Erwachsenenbildung als weitgehend hilfreich adaptiert.

Für die andragogische Didaktik folgenreich erwies sich die von Flechsig/Haller (1975) entwickelte Unterscheidung von fünf „didaktische Ebenen“. Unterschieden wird (für die Erwachsenenbildung übersetzt: Siebert 1996, S. 8 ff.):

- Bildungspolitik,
- Institutionendidaktik,
- Fachbereichsdidaktik,
- Seminarplanung,
- Lehr-Lernsituationen.

Diese Ausweitung des Didaktik-Verständnisses machte bewusst, dass der Erfolg von Lehren und Lernen nicht allein im Einflussbereich der Lehrenden liegt, sondern dass auf jeder dieser Ebenen über den Erfolg von Bildungsmaßnahmen entschieden wird.

3. Ein neues Didaktik-Verständnis in der Andragogik: Makrodidaktik

Für die Andragogik ergab sich daraus eine entscheidende neue didaktische Entdeckung: die „Makrodidaktik“ als „disponierende Tätigkeit der hauptberuflichen Mitarbeiter/innen“ (Siebert 1996, S. 312). Leitendes Personal in Weiterbildungseinrichtungen, Bildungsmanager/innen und Programmplanende erkannten zunehmend, dass ihre Tätigkeit nicht nur „Verwaltung und Bürokratie“ ist, sondern „Makrodidaktik“: dass ihre Entscheidungen über das Zustandekommen und die Qualität von Lernen mitentschieden. Und Kursleitende konnten erkennen, dass ihre (Miss-)Erfolge auch in didaktischen (Fehl-)Entscheidungen im Umfeld begründet liegen können. Damit war ein entscheidendes neues Didaktik-Verständnis entstanden: Didaktik bezieht sich nicht allein auf Unterrichten, sondern auf alle intentional-professionellen Reflexionen und Handlungen, die unter der Perspektive des Ermöglichens und Erleichterns von Bildung erfolgen. Didaktiker sind nicht mehr allein die Kursleitenden, sondern auch die Bildungsmanager/innen, die allmählich als Diplompädagog/inn/en und Professionelle verfügbar wurden.

4. „Die Zeit danach“: Weiße Flecken auf der andragogischen Didaktik-Landkarte

Wenig Anschlussfähiges fand die andragogische Didaktik bei der schulpädagogischen hinsichtlich der Wertschöpfungsperspektive in der Zeit nach dem Kurs. Für die Schulpädagogik gibt es immer den nächsten Schultag. Die „Zeit danach“, in der Transfer, Anwendung und Wert eingefordert wird, liegt für die schulorientierte Didaktik in ferner Zukunft; didaktische Überlegungen dafür waren wenig vordringlich. Schulbildung erweist ihren Wert nach einem Jahrzehnt, Erwachsenenbildung bereits morgen: „Das Leben“, ernsthaft, unausweichlich, ohne pädagogischen Schutzraum, wartet bereits hinter der Seminartür. Und es mögen am „day after tomorrow“ Hagelschauer, Flutwellen oder Eiseskälte den Lernenden neues Denken, Handeln, Fühlen abfordern. Jetzt muss das Gelernte seinen Wert erweisen.

Die Geburt der Didaktik aus der Schulsituation macht verständlich, dass für die praktische wie auch die systematische Didaktik gerade die „Zeit danach“ ein weißer Fleck auf der didaktischen Landkarte bleiben musste. Praktiker, die sich an ihren Schülererfahrungen orientieren, finden dort kein Modell für die „Zeit danach“ – wenn der Unterricht vorbei ist, ist der Unterricht vorbei. Auch die theoretische Didaktikliteratur bietet dazu wenig. Die schulpädagogische Didaktik blieb blind für diesen Bereich, da er dort nicht ins Gewicht fällt. Dagegen ist er in der Bildung Erwachsener von unmittelbarer Bedeutung. Die andragogische Wertschöpfungskette ist anders und länger als die schulpädagogische; dies macht didaktische Überlegungen notwendig, die sich nicht an schulpädagogische Reflexionen anlehnen lassen.

Im Folgenden sollen Überlegungen angestellt werden, wie die weißen Flecken der „Zeit danach“ auf der didaktischen Landkarte der Erwachsenenbildung gefüllt werden können, und welche Fragen sich daraus für das Verständnis von andragogischer Didaktik und Professionalität ergeben. Einige mögliche Missverständnisse sollen an dieser Stelle vorab ausgeräumt werden:

- Ausdrücklich wird beansprucht, dass jede Bildungsmaßnahme – sowohl in der allgemeinen, politischen oder beruflichen Weiterbildung – „Wert danach“ beabsichtigt. Falls nicht, dann handelt es sich nicht um eine Bildungs-, sondern um eine Unterhaltungsveranstaltung.
- „Wertschöpfung“ meint nicht entfremdet-technologisches Ausnutzen. Ob man sich an der Biografie der lernenden Person oder an Verwertungsinteressen der Wirtschaft orientiert, ob Didaktik zum Nutzen oder zum Ausnutzen von Menschen eingesetzt wird, ist nicht der Didaktik anzulasten, sondern dem, der sie einsetzt, und wie er sie einsetzt.
- Zu den andragogisch-professionellen Selbstverständlichkeiten zählt der Autor, dass didaktische Maßnahmen Veränderung nicht erzwingen können – Didaktik liegt unausweichlich im Spannungsfeld des „didaktischen Paradoxons“ (Reischmann 1998, S. 270): Im didaktischen Handeln muss man alles tun, was Lernen erfolgreich macht, obwohl man zugleich weiß, dass Lernerfolg eben doch nicht „gemacht“ werden kann. Auch geht es nicht um fürsorgeüberschießende, entmündi-

gende Überversorgung; hier wie bei der Frage, in welchem Maß die angestrebten Werte subjektiv-unterschiedlich sein dürfen oder verbindlich-uniformiert sein müssen, ist das auf den Einzelfall angemessene Ausbalancieren gefragt. Für didaktische Planung gilt, dass sie anders als in der Technik, bei der ein Plan millimetergenau nachgebaut werden muss, vom Prinzip her offen ist für Veränderungen in der didaktischen Eigenständigkeit der konkreten Lehr-Lernsituation.

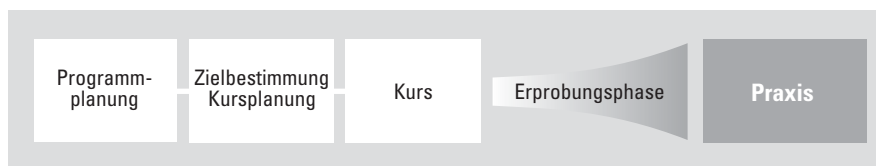
5. Die andragogisch-didaktische Wertschöpfungskette

Eine Didaktik, die den Wert einer Weiterbildungs-Veranstaltung für die Zeit danach berücksichtigt und die Kette von wertschöpfenden Maßnahmen über den „Kurs“ hinausdenkt zur Praxis-Umsetzung, wird folgende Stationen und Fragen bedenken müssen:

- Die Leitperspektive: Worin besteht „danach“ der Wert, und wie kann dieser ermöglicht werden?
- Die „richtige“ Auswahl von Inhalt und Gehalt: Was ist für die Lernenden?
- Das „mitteilenswerte Mitteilen“: Wie kann man Fähigkeit und Bereitschaft zum erfolgreichen Anwenden des Gelernten aufschließen?
- Wie kann man in der Zeit nach dem Kurs das noch unsichere neue Können und Wollen stützen, fördern und stärken?

Im Folgenden soll diese Kette dargestellt werden, der Schwerpunkt soll dabei auf der Erprobungsphase der wenig bedachten „Zeit danach“ liegen (Abb. 1).

Abbildung 1: Stationen der andragogisch-didaktischen Wertschöpfungskette



5.1 Das „richtige“ Ziel: Die Suche nach „dem Mitteilenswerten“ in Programmplanung und Zielbestimmung

Soll am Ende einer Bildungsmaßnahme ein Wert herauskommen, dann steht die didaktische Planung unter der Leitperspektive „Was an Wert, Wissen, Können will/braucht der Lerner für die Zielsituation, für die er lernt?“ Bei der Programmplanung und der Zielbestimmung/Kursplanung müssen sowohl die Programmplanenden/Makrodidaktiker/innen als auch die Kursleitenden/Mikrodidaktiker/innen (die den Makrodidaktiker/innen

innen die notwendigen Rahmenbedingungen mitteilen müssen) ihre Entscheidungen entsprechend ausrichten. Überlegungen zum transferfördernden Lernen gehören in diesen wie in den nächsten Schritt. Das Verfahren der operationalen Zielanalyse (z. B. Mager 1995) kann bei der Zielformulierung helfen.

Wer entscheidet darüber, was „das Mitteilenswerte“, „das Richtige“ ist? In andragogischer Partizipationsromantik war eine beliebte Antwort: Wir fragen die Lernenden selbst, denn sie sind die Experten für ihr eigenes Leben. Dies ist sicherlich manchmal angemessen. Bedauerlicherweise sind die Lernenden aber auch die Experten für ihre eigene Blindheit, Borniertheit, Unreife und Unfähigkeit, vorherzusehen, was in der Zukunft benötigt wird. Manchmal wissen Vorgesetzte oder andere Beteiligte im Umfeld der Lernenden (z. B. beim Eheberatungslernen) besser als die Lernenden, was diese brauchen: In diesen Fällen müssen die Andragog/inn/en diese befragen. Und nicht selten müssen die Andragog/inn/en selbst den Mut haben, aus ihrer Professionalität heraus Inhalts- und Zielentscheidungen zu fällen, egal ob die Lernenden dies zu diesem Zeitpunkt schon nachvollziehen kann.

5.2 Die didaktisch-methodische Planung und Umsetzung im Kurs

Auch für die mikrodidaktische Konstruktion einer Bildungsmaßnahme mit der Leitperspektive „Was müssen die Lernenden danach können?“ gelten die traditionellen Schritte der didaktischen Reduktion und der didaktischen Rekonstruktion (vgl. Weinberg 1975):

- Einerseits muss die Fülle von möglichen Lerninhalten auf die Inhalte reduziert werden, die für die nachfolgende Praxissituation hilfreich sind.
- Andererseits muss in der didaktischen Rekonstruktion ein Vorgehen entworfen werden, das möglichst vielen Teilnehmenden die angestrebten Fähigkeiten ermöglicht.

Andernorts wurde von mir die komplexe Ermöglichung von Fähigkeiten formelhaft dargestellt: Fähigkeit = Wissen + Verstehen + Können + Wollen + Selbstwirksamkeitsüberzeugung (Reischmann 2005). Als förderlich bei der didaktischen Rekonstruktion unter der Zielperspektive „danach können“ werden dort beispielsweise genannt: Transfer wird gefördert durch räumliche und materialmäßige Nähe zur Praxis, wichtig ist handelndes, die spätere Anwendungssituation vorwegnehmendes Erproben, die Lernenden müssen das, worüber sie anschließend verfügen sollen, so oft und so lange zeigen, bis sie hinreichende Sicherheit haben, Theorie und Reflexion sind weiterhin wichtig, soweit sie für die „Zeit danach“ benötigt werden, Selbstwirksamkeitsüberzeugung (self-efficacy – die selbstbewusste Überzeugung: „Ich traue mir das zu!“) erfordert ein Vorgehen, das persönliche Ängste und Stärken berücksichtigt.

5.3 Die Erprobungsphase

Ob nach einem Kurs noch Maßnahmen bedacht und gestaltet werden müssen, ist eine didaktische Frage. Sie muss je nach Situation beantwortet werden. Manchmal sind Inhalte und Ziele mit dem Kursabschluss hinreichend erreicht, manchmal braucht man zur verlässlichen Wertschöpfung mehr. Dann ist zu berücksichtigen:

1. *Wurde das Richtige gelernt?* Wer überprüft, ob sich die vorab vorgenommene Zielbestimmung in der nachfolgenden Praxis als richtig/falsch erweist? Und: *Wurde richtig gelernt?* Wenn das nötige Wissen und Können nicht erworben wurde, dann ist es jetzt auch nicht stabilisierbar und in Anwendungshandeln umzusetzen – es muss nachgelernt werden. Wer stellt das fest, wer entscheidet, welche Maßnahmen zu erfolgen haben? Gibt es hierfür eine Rückmeldeschleife an die Planenden/Durchführenden?

Für diese beiden Fragen wird bisher bereits auf die (Selbst- oder Fremd-)Evaluation als Glied der didaktischen Wertschöpfungskette verwiesen. Aber auch Vorgesetzte, Kolleg/inn/en, Freunde, Familienmitglieder können feststellen, ob das Richtige richtig gelernt wurde. Dabei ist nicht gedacht an das Abfrageritual des „Happy-Faktors“ am Kursende: „Hat Ihnen der Kurs gefallen und haben Sie etwas gelernt?“ Wichtiger ist, was nach drei Monaten tatsächlich in die Praxis umgesetzt wurde. Wie wird sichergestellt, dass solche Rückmeldungen erhoben und für das Nach- oder Weiterlernen bzw. die Korrektur der Maßnahme berücksichtigt werden?

2. Für die Wertschöpfung aus Gelerntem unabdingbar ist eine *Anwendungssituation*. Gibt es diese überhaupt, zeitnah und nicht erst in unabsehbarer Zukunft? „Use it, or lose it!“ – wenn das Gelernte nicht angewendet werden kann, dann entfaltet es keinen Wert und fällt bald dem Vergessen anheim.

Sicherlich können Kursleitende auf die „back-home“-Situation vorbereiten und mit den Teilnehmenden gemeinsam phantasieren, wie und wo das Gelernte in Praxissituationen umgesetzt werden kann. Aber prinzipiell liegt die Verfügbarkeit der Anwendungssituation außerhalb der Einflussmöglichkeit der Kursleitenden. Bei manchen Inhalten ist das kein Problem, bei anderen ist damit Enttäuschung vorprogrammiert. Wer einen HTML-Kurs besucht, danach aber keine Internetseiten erstellt, hätte es auch lassen können. Wer achtet darauf, dass eine wertschöpfungs-ermöglichende Anwendungssituation gegeben ist?

3. Verändertes und damit unsicheres, noch nicht stabilisiertes neues Verhalten braucht *am Anfang Förderung, Schutz und Stütze*. Die didaktische Frage lautet: Schaffen die Lernenden dies allein, oder brauchen sie zusätzlich eine stützende Umwelt (z. B. Vorgesetzte, Kolleg/inn/en, Familie, Freundeskreis, oder das ganze soziale System wie etwa in der systemischen Beratung bei Suchtproblem)?

Manchmal genügt es, entmutigendes Verhalten zu unterlassen: „Waren Sie wieder auf Weiterbildungsurlaub?“ – dieser Satz von Vorgesetzten genügt, um jeden von Kursleitenden und Teilnehmenden vorbereiteten Transfer-Erfolg zu vernichten. Führungskräfte, die den angefangenen Veränderungsprozess, anstatt ihn zu fördern, nicht weiterführen oder gar zerstören, sind selbst die Missetäter, wenn die Teilnehmenden dann mit Rückzug reagieren und das Gelernte nicht anwenden. Die Aufgabe und Verantwortung von Führungskräften für Transfer-Erfolg vor und nach Schulungen ihrer Mitarbeitenden bleibt noch viel zu oft dem (teuren) Zufall überlassen. Auch hier liegt eine Möglichkeit, Lern- und Umsetzungserfolg zu fördern. Allerdings: Dass jemand „das Richtige“ „richtig“ gelernt hat, eine Anwendungssituation bereitsteht, und dass er/sie im Praxisfeld Schutz und Stütze erfährt, reicht zum Handeln nicht aus. Zum Autofahren braucht man mehr als die Fähigkeit, ein Auto fahren zu können: Man muss die (Fahr-)Erlaubnis haben, und man muss über die Ressource „Auto“ verfügen. Beides ist durch Weiterbildung nicht zu lösen. Dies macht zwei weitere Bedingungen für wertschöpfendes Lernen deutlich:

4. Keinen Nutzen aus Gelerntem kann man ziehen, wenn *die Erlaubnis* oder *die Zuständigkeit* fehlt, das Gelernte anzuwenden.

Eine solche Erlaubnis kann formell sein (Führerschein) oder eine einfache Anweisung („Du fasst meinen Gabelstapler nicht an!“). „Erlaubt“ muss nicht eine formelle Erlaubnis bedeuten, es gibt auch subtilere „Erlaubnisse“: Die anderen lachen oder stellen einen als Streber oder Wichtigtuer dar. Wenn Ehegatten, Kinder, Freunde oder Vorgesetzte den angefangenen Veränderungsprozess nicht zu fördern wissen, sich für die Anwendung des Gelernten nicht interessieren, möglicherweise spotten, dann kann dies jeden von Kursleitenden und Teilnehmenden vorbereiteten Erfolg zunichte machen. Ich habe mein Volkshochschul-Französisch aufgegeben, als meine Kinder dies im Urlaub nur „peinlich“ fanden. Auch die (Nicht-)Zuständigkeit stellt eine Anwendungssperre dar: Bei einem Brand in unserem Dorf half jeder – Vieh aus dem Stall zu holen, Fahrzeuge vom Hof zu fahren, Eimerketten zu bilden. Als Löschzüge aus der Stadt kamen, trieb man uns weg: Handlungsfähig wären wir immer noch gewesen, aber jetzt waren andere zuständig.

5. Die Umsetzung von Gelerntem kann auch daran scheitern, dass die notwendigen *Ressourcen* fehlen. Die besttrainierte Feuerlöschmannschaft kann ihre Aufgabe nicht erfüllen, wenn man den Schlauch und das Wasser eingespart hat (zu Beispielen aus dem Pädagogik-Studium sei eingeladen).

In Präsentationstrainings an unserem Lehrstuhl lernen unsere Studenten, Overheadfolien anzufertigen und einzusetzen. Im Training taten sie das auch. Doch bei ihren Referaten warteten wir vergeblich auf die Overheadkompetenz. Da Stifte und Folien Geld kosten, verschoben die Studenten die Anschaffung auf „später“. Unsere „Bildungsversuche“ mit Erklären, Betteln und Drohen waren nutzlos. Erst eine organisatorische Maßnahme änderte die Situation: Wir erheben eine Teilnahmegebühr, und dafür

erhält jeder Teilnehmer ein Paket Overheadsreiber und Folien. Jetzt ernten wir die Früchte des Präsentationsseminars auch in den anderen Seminaren. Wer macht auf solche Ressourcenprobleme aufmerksam?

6. Makrodidaktik, Organisationsentwicklung – oder was?

Eine zentrale didaktische Frage ist: Warum führt Lernen (manchmal) nicht zum erwarteten veränderten Verhalten? Bisher blieb bei der Beantwortung der Blick zumeist auf den Kurs beschränkt, und damit die schlechten Kursleitenden oder die dummen Teilnehmenden die Schuldigen. Der Blick auf die „Zeit danach“ zeigt, dass hier möglicherweise eine bisher zu wenig beachtete Variable für Umsetzungserfolg liegt. Aber: Kursleitende und Weiterbildung können das didaktische Problem dieser Phase nicht lösen. Es sind organisatorische oder Führungs-Maßnahmen gefordert: stützendes Feedback, klare Zuweisung von Zuständigkeit, Ermutigung, Beseitigung von Hemmnissen.

- Wie und durch wen kann didaktisches (=bildungsförderndes) Handeln in dieser Phase realisiert werden?
- Wer hat die Fähigkeit, einen solchen Bedarf zu erkennen und zu behandeln, hat zugleich die Zuständigkeit, entsprechende Entscheidungen zu treffen, und kann auch über die notwendigen Ressourcen entscheiden?

Mit Sicherheit sind Erwachsenenpädagog/inn/en dafür nicht alleine zuständig, denn sie haben im Praxisfeld nicht die notwendige Entscheidungsbefugnis. Andererseits sind es aber in der Praxis eben doch, wie Erfahrungsberichte belegen, die Andragog/inn/en, die die Fragen stellen: „Warum lässt du ihn nicht mal den Gabelstapler fahren?“ „Warum konnte der Teilnehmer am Präsentationskurs bisher sein Können nicht zeigen?“ „Warum schicken Sie jemand zu einer Weiterbildung, für die er in absehbarer Zeit nicht gefordert wird?“ In dieser Rolle fühlen sich Diplompädagog/inn/en oft als Grenzgänger: Ist das noch Bildungsarbeit? Hat das noch irgend etwas mit Didaktik zu tun? Ist das vielleicht eine besondere Form der Makrodidaktik? Aber eigentlich ist es doch Organisationsentwicklung? Doch wer sonst hat das Wissen und die Sensibilität, solche Hemmnisse wahrzunehmen und zu benennen, auch wenn in der Regel die Befugnis fehlt, sie zu ändern? In der Praxis der Weiterbildungs-Arbeitsplätze ist sicherlich heute schon die Vision Arnolds ein Stück Realität, dass die „erwachsenenpädagogischen Professionals ... zukünftig stärker als Lernbedarfsermittler, Lernberater, Gestalter von Lernarrangements sowie Begleiter von selbstgesteuerten Lernprozessen tätig sein“ werden (2001, S. 176).

Theoretisch interessant an den Überlegungen zu dieser „Zeit-danach“-Phase ist das Ineinandergreifen von andragogischen, organisatorischen, wirtschaftlichen und zum Teil juristischen Perspektiven. Da sich das „Kerngeschäft“ von Weiterbildung und Weiterbildungswissenschaft auf die Bildung von Menschen begrenzt, ist verständlich, dass sich Andragog/inn/en zunächst primär den individuellen Fähigkeiten widmen und

die weiteren Rahmenbedingungen aus dem Blick verlieren. Das hier entwickelte Didaktikverständnis weist über Weiterbildung hinaus und schließt Personal- und Organisationsentwicklungselemente mit ein. Deutlich wird dabei die Ausdifferenzierung der Rollen der Kursleitenden und der Diplompädagog/inn/en mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung/Andragogik. Mit der Beendigung eines Kurses ist die Aufgabe der Kursleitenden abgeschlossen – nicht aber die Rolle der Andragog/inn/en. Von letzteren wird mit Recht erwartet, dass sie für die gesamte Wertschöpfungskette zuständig sind. Die Überlegungen zu einer Didaktik der „Zeit danach“ mögen dafür zusätzliche Denk- und Handlungsmöglichkeiten eröffnen.

Mit der „Makrodidaktik“ – so wurde zu Beginn argumentiert – wurde für die Andragogik eine neue didaktische Dimension für eine professionelle Gestaltung von Lehr-/Lernangeboten entdeckt. Mit den hier angestellten Überlegungen öffnet sich möglicherweise ein neuer Bereich didaktischen Denkens und Handelns, für den wir bisher noch keinen Namen haben. Professionstheoretisch und vom Identitätsverständnis her tun sich Andragog/inn/en und Andragogik noch schwer mit dieser „Entgrenzung“ des Faches in Richtung Organisationsentwicklung. Doch unsere Dipl.-Päd.-Absolvent/inn/en machen das in der Praxis, wenn auch mit irritiertem Fachgewissen. Die Theoretiker werden noch einiges zu tun haben, nicht nur die entgrenzten Grenzen des Faches zu klären, sondern auch das neu hinzugewonnene Territorium zu kultivieren.

Literatur

- Arnold, R. (2001): Kompetenz. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuisl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn, S. 176
- Kron, F. W. (1993): Grundwissen Didaktik. Basel
- Mager, R. (1994): Lernziele und Unterricht. Weinheim
- Reischmann, J. (1998): Wie lehrt man „Kompetenz“? In: GdWZ, H. 6, S. 267–271
- Reischmann, J. (2003): Weiterbildung-Evaluation. Neuwied
- Roth, H. (1949): Die „originale Begegnung als methodisches Prinzip. Hier zitiert nach ders. (1976¹⁵): Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens. Hannover, S. 108–117
- Siebert, H. (1996): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Neuwied
- Terhart, E. (1996): Konstruktivismus und Unterricht. Gibt es einen neuen Ansatz in der allgemeinen Didaktik? In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 5, S. 629–648
- Weinberg, J. (1975): Didaktische Reduktion und Rekonstruktion. In: Tietgens, H. (Hrsg.) (1991): Didaktische Dimensionen der Erwachsenenbildung. Frankfurt a.M., S. 130–150