

**W**enn der Kreditberater einer Bank durch eine Weiterbildungsmaßnahme zu einem besseren Gesprächsverhalten mit dem Kunden befähigt werden soll, dann bringt das Erarbeiten von Kreditgesetzen, angereichert mit Histörchen aus dem reichhaltigen und erfolgreichen Erfahrungsschatz des den Kursleitenden erfahrenen Praktikers, dafür herzlich wenig. Soll eine Sekretärin Briefe mit Winword schreiben, dann trägt die Geschichte der Textsysteme, das Kennen der Hard- und Softwarekomponenten im allgemeinen

halt selbst überlegen, wie man das umsetzt. Im mitgelieferten Kopienpaket solle man das halt mal nachlesen!«

☛ Eine schlechte Weiterbildungsveranstaltung erkennen Sie daran: Der Transfer, die Übertragung des (vielleicht) Gelernten auf die Praxis, ist nicht sichtbar. Und der Vorgesetzte überlegt sich, wofür er die Kurskosten bezahlt und auf die Arbeitszeit verzichtet hat.

Sicherlich gibt es in der Weiterbildung sehr unterschiedliche Veranstaltungstypen,

Public-Relation-Veranstaltungen (ein Politiker, teurer Fachspezialist oder renommierter Nobelpreisträger spricht über etwas, was entweder jeder schon weiß oder niemand versteht, aber die Presse berichtet): Bei solchen Veranstaltungen erwartet ohnehin niemand, daß eine Übertragung in den Alltag erfolgt. Dieser Beitrag befaßt sich also mit einem bestimmten Typ von Weiterbildung: mit Weiterbildung, die verbesserte Handlungsfähigkeit beabsichtigt.

# LEHRZIEL »KOM

## Vom Unterschied zwischen Wissen und Können

und besonderen und der Blick in ein geöffnetes Gerät wenig zum Briefeschreiben bei; aber auch das Anbringen von Fußnoten oder das automatische Numerieren als Lieblingsthema des kursleitenden Computerfreaks hilft am nächsten Tag beim Schreiben des nächsten Briefes wenig. Treffend charakterisiert eine Teilnehmerin ihre schlechten Erfahrungen:

»Am Anfang labern die Kursleiter einem mit haufenweise angeblich notwendigen Hintergrundinformationen und Seelenmassage, warum man das unbedingt wissen müsse, die Ohren zu. Und wenn es dann ans Probieren und Üben geht, dann ist die Zeit rum. Und man kriegt den freundlichen Rat mit, jetzt müsse man sich

bei denen dieses Kriterium nicht so einfach anzulegen ist: etwa eine kurze Instruktionsveranstaltung (»Unsere Produktpalette Herbst 97« – es genügt eigentlich, die Produkt(preis)liste mitzunehmen) oder eine erarbeitende Reflexionsklausur (»Wo stehen wir heute? Wo in fünf Jahren?«) ist an diesem Kriterium kaum zu messen.

Andererseits hilft dieses Kriterium Veranstaltungen zu identifizieren, die nichts mit Weiterbildung zu tun haben, aber oft aus diesem Topf finanziert werden: Zum Beispiel Incent-Veranstaltungen (Belohnung für verdiente Mitarbeiter mit teurem Hotel, Buffet und einem exklusiven Thema (»Feuerlaufen für Manager«: »Sich-Selbst-Erkennen auf Lanzarote«) oder

### Ziel: Verbesserte Handlungsfähigkeit

Viele (zu viele?) Weiterbildungsveranstaltungen setzen auf »Wissen«: Wichtige Inhalte werden einmal vorgetragen (wenn man Glück hat, durch Visualisierung unterstützt und durch Handouts dauerhaft verfügbar gemacht) in der Hoffnung, damit habe der Teilnehmer das notwendige Wissen, das er für das veränderte Handeln in der Praxis brauche. Wissen wird angeboten, Können wird erwartet. Ganz davon abgesehen, daß es zumeist auch mit dem vermittelten Wissen nicht weit herist (denn dazu reicht ein einmaliger Vortrag nicht aus, sondern Übungs-

Wiederholungs- und Verarbeitungsphasen sind dazu unabdingbar): das eigentliche Ziel – verbesserte Handlungsfähigkeit – bleibt unerreicht. .

☛ Wenn Sie also aus einem Kurs kommen, Ihr Kopf summt von unverbundenen und unverdauten Wissensbrocken. Sie sind vom Sitzen und Hören verkrampft und verspannt, Sie haben das Gefühl der Kursleiter könne alles, Sie aber nichts, Sie haben ein Paket Kopien in der Tasche, von dem Sie wissen, daß Sie es doch nicht anschauen, und vor allem: Sie meinen, das

Komponenten: aus *Handlungskompetenz* und aus *Reflexionskompetenz* – man muß das neue Handeln praktizieren können, und man muß reflektieren können, wann, wie und warum dieses Handeln angemessen ist.

☛ Dieses zunächst für die Schule entwickelte und dort auch oft wegen seiner starken Verwendungsorientierung kritisierte Konzept (»Ist das Bildung?«) zeigte bald seine Stärke in der Weiterbildung. Anders als in der allgemeinbildenden Schule, wo die Anwendungssituation in einer

nem Praxisbereich besser handeln zu können, bräuchte man eine bestimmte Kompetenz. Um diese Kompetenz zu erwerben, betreibt man Weiterbildung.

### Was man dazu braucht

Um eine Bildungsmaßnahme kompetenzorientiert zu konstruieren, sind zwei Elemente notwendig:

1. Zunächst wird – wenn möglich zusammen mit dem Auftraggeber oder Lerner – geklärt, welches Zielverhalten der erfolgreiche Lerner zeigen soll (operationale

# PETENZ«

Woran erkennt man die »schlechte Weiterbildungsveranstaltung«?

Ganz einfach: Der Teilnehmer kann das nicht, wozu er in den Kurs gegangen ist – durch eine falsche didaktische Gestaltung vermittelt der Kurs nicht die für die Praxis erwünschte Kompetenz.



Gehörte sei vermutlich wichtig und richtig, aber Sie wissen nicht, wie umsetzen – dann waren Sie in einem schlechten Kurs!

### Das Konzept: Competency Based Education

Seit Anfang der 70er Jahre entstand in den USA das Konzept der »Competency Based Education« (vgl. Houston 1972). Hier wurde ein anderer Zugang zum Lernen gewählt: Im Mittelpunkt stand nicht die Frage, was man denn im Unterricht durchzunehmen habe, sondern was der Lernende am Ende des Unterrichts tun kann – welche »Kompetenz« er demonstrieren können soll. Kompetenz besteht dabei aus zwei

viele Jahre entfernten und deswegen nur ungenau vorhersehbaren Zukunft liegt, ist das Lernen von Erwachsenen in vielen Fällen – nicht in allen! – gekennzeichnet durch eine zeitliche Nähe von Lernauslöser, Lernen und Anwendungssituation. Wer beim Briefeschreiben schon beim rechtsbündigen Datum hängenbleibt, wer seine Schwierigkeiten im Kundengespräch bemerkt, wer ein Gerät nicht bedienen oder eine Funktion nicht ausführen kann, der möchte gleich – am besten schon gestern – eine Lösung für sein Problem. Erwachsenenlernen stellt sich damit oft als Lösen eines unmittelbar vorliegenden Problems dar, weniger als ein Ansammeln von Wissen für die Zukunft. Um in sei-

Zielformulierung, Mager 1972). In diesem Zielformulierungsprozeß werden allgemeine Ziele so weit als möglich in eine Liste von beobachtbaren Handlungen (»Operationen«) aufgegliedert.

Zum Beispiel: Im Rahmen eines Präsentationskurses wird das allgemeine (und vage) Ziel »Der Mitarbeiter soll sich, seine Firma und sein Produkt gut darstellen« in folgende Liste von Handlungen aufgegliedert:

»kommt pünktlich zum Kunden – ist angemessen gekleidet – visualisiert – steht ruhig vor der Gruppe – hält Blickkontakt – Schrift auf Folie ist mindestens 5 mm hoch – steht nicht vor der Leinwand – spricht nicht nach hinten zum Projek-

tionsbild – macht seine Message sichtbar – geht auf Fragen ein – ... «.

Beschrieben wird also, was der erfolgreiche Lerner nach dem Kurs tat oder nicht tut.

2. Sind solche Ziele formuliert, dann benötigt man eine Lehr-/Lernmethode, die dieses Zielverhalten aufbaut und sichert. Für manche dieser Ziele genügt ein kurzer Hinweis (z. B. »ist angemessen gekleidet«), für andere wird ein Handlungstraining benötigt (»spricht nicht nach hinten zum Projektionsbild« läßt sich nicht durch Worte lernen, sondern geht erst durch

sentieren« umfaßt für Führungskräfte möglicherweise andere Handlungsformen als für Lehrer, Pfarrer oder Außendienstler. Es empfiehlt sich, sich bei jeder Zielgruppe konkret aufs Neue beschreiben und zeigen zu lassen, wie für sie »Präsentieren« aussieht.

Jeder weiß: Hochspringen lernt man nur durch Hochspringen, nicht durch Reden über Hochspringen. Kompetenzorientierte Weiterbildung erfolgt weniger durch Reden und Einsehen, sondern schließt viel handelndes Erproben ein. Der Kursleiter muß dazu über ein reichhaltiges Repertoire verfügen, solches handelnde Erproben in Szene zu setzen (»Skilltrainings«, »Microteaching«). Allerdings: Nur mit Training allein kommt man auch nicht zur bestmöglichen Performanz. Der Kursleiter muß ebenfalls Theorie und Reflexion vermitteln.

Es ist eine alte transferpsychologische Erfahrung: Je ähnlicher Übungs- und Anwendungssituation, desto höher der Transfer (Theorie der identischen Elemente). Kompetenzorientierte Seminare sollen deshalb räumlich und materialmäßig nah an Praxis erfolgen. Der Besprechungsraum in der eigenen Firma ist geeigneter als das eindrucksvolle Seminarhotel. Inhouse-Seminare haben hier durch die Nähe zur Praxis und die Möglichkeit, an Bestehendes anzuknüpfen, ihre Stärke.

Gesagt sind Dinge schnell. Der Satz »Zeigen Sie auf der Overheadfolie, nicht an der Wand!« dauert wenige Sekunden, alle nicken zustimmend (d. h. alle *wissen es*) – und trotzdem dreht sich fast jeder bei der nachfolgenden Übung zur Wand. Und das selbst dann, wenn man bei fünf anderen Präsentatoren hintereinander den Fehler kritisiert hat! Kognitive Instruktion und modellhaftes Beobachten reichen hier zur Verhaltensänderung nicht aus, nötig sind vielfaches Ausführen in wechselnden Situationen. Das kostet Zeit und Geduld.

Kompetenz heißt immer individuelle Kompetenz. Einer führt vor, zwanzig schauen zu – das führt nicht zu zwanzig kompetenten Mitarbeitern. Jeder muß lernen, mit seinen Pfunden zu wuchern. Damit auf jeden Lerner eingegangen werden kann, müssen die Lerngruppen klein

sein und/oder mehrere Trainer verfügbar sein.

Der Erwerb von Kompetenz ist nicht mit Seminarende abgeschlossen, sondern wird in den Erfolgen und Rückschlägen der nachfolgenden Zeit fortgeführt. Einerseits kommt hier den Führungskräften die Aufgabe zu, diesen Prozeß stützend zu stabilisieren, andererseits sind Nachsorge »Arrangements« (z. B. nach sechs Wochen einen halben Tag Erfahrungsaustausch) oder Intervalltrainings mit dazwischenliegender Erprobungspraxis vorzusehen (z. B. statt zwei Wochen am Stück lieber viermal drei Tage, verteilt auf ein halbes Jahr).

### Schließlich: »Selbstüberzeugtheit«

Daß jemand etwas weiß, versteht und kann, bedeutet noch nicht, daß er es auch anwendet. Dazu ist unabdingbar als Zusatzliches notwendig: daß der Lerner es sich selbst zurtraut, das neue Verhalten in der Ernstsituation anzuwenden. Mit dem ungewöhnlichem Wort »Selbstüberzeugtheit« wird eine Einstellung beim Lerner bezeichnet, die ihm die Kraft gibt, ins kalte Wasser der Praxis zu springen. Manche Lerner tun dies mutig und schnell von sich aus. Kursleiter können dies unterstützen, wenn sie einerseits bis zur Sicherheit üben und auf die »Back-Home«-Situation vorbereiten, andererseits dem Lerner das Rückgrat zu stärken: »Du schaffst das!«. Hier liegt auch eine besondere Verantwortung der Führungskraft: dem Mitarbeiter sofort nach Kursende einen geschützten Übungsraum anzubieten, ihn zu verstärken, ihm Erfolg zu verschaffen, bis er von sich selbst und dem neuen Können so sicher überzeugt ist, daß er die Übertragung in die Praxis von sich aus wagt.

### Teuer?

Am teuersten sind die Seminare, bei denen nichts herauskommt!

Kompetenzorientierte Seminare sind aufwendiger als traditionelle. Eine Wirtschaftlichkeitsberechnung orientiert sich aber nicht allein am Preis, sondern an der Kosten-Nutzen-Relation. Seminare ohne Transfererfolg verursachen nicht nur unnütze Kosten, sie schaden: Erwartungen von Vorgesetzten und Mitarbeitern werden enttäuscht und verursachen Unsicher-

wiederholtes Einüben »ins Fleisch und Blut« über), anderes benötigt eine Kombination aus Verstehen und erprobendem Umsetzen (z. B. »macht seine Message sichtbar«). Immer aber gilt das Prinzip: Soll der Lerner anschließend über eine Handlungskompetenz verfügen, dann muß er diese Handlungskompetenz im Kurs so oft und so lange zeigen, bis er hinreichende Sicherheit hat, dies auch in der Ernstsituation tun zu können. Für die Kursgestaltung hat dies Folgerungen. Zum Beispiel:

Vorsicht mit »Standardseminaren«, die man bei jeder beliebigen Zielgruppe glauben anwenden zu können! »Erfolgreich Prä-

heit («Kann ich jetzt die Leistung erwarten oder nicht?»). Man beginnt, an sich selbst zu zweifeln («Wahrscheinlich liegt es an mir, daß es nicht klappt!»). Man verliert die Lust und die Bereitschaft an Weiterbildung («Wenn es wieder so wenig bringt...»). Solche Schäden durch nichtsnutzige Weiterbildung wurden bisher viel zu wenig beachtet.

Kompetenzorientierung hilft, nichtsnutzige oder unklare Seminarangebote zu identifizieren:

Verspricht das Angebot ein Können, das der Teilnehmer am Ende des Kurses aus dem Kurs mitnimmt (also »Kompetenz«)? Oder wird lediglich angedeutet, was im Kurs durchgenommen wird?

Ist dieses Können so beschrieben, daß es beobachtbar und nachprüfbar ist? Oder finden sich vor allem vollmundige und vage Allgemeinaussagen?

Ist die versprochene Kompetenz die, die man braucht? Oder handelt es sich um eine »Nice-to-have« Veranstaltung – man weiß nicht so recht, wozu sie nützlich ist, aber sie stellt ein nettes »Entertainment« dar?

Das Konzept des »kompetenzorientierten Lernens« hilft den Nutzern, hilfreiches von hilflosem zu unterscheiden und an der richtigen Stelle zu investieren.

Bei allen Vorteilen dieses Konzeptes soll aber keinesfalls der Eindruck erweckt werden, damit sei mal wieder der andragogische Stein der Weisen gefunden. Wie jedes Bildungskonzept hat es auch Schwächen und Grenzen. Voraussetzung ist, daß man genau weiß, worauf es ankommt, und auch weiß, wie das zu bewerkstelligen ist. Auch kritische Distanz oder neue Impulse vermitteln solche Veranstaltungen weniger. Weiterbildung ist viel zu vielfältig, als daß ein einziges Konzept alles abdecken könnte.

#### **Warnung:**

**Dies ist nur ein Drittel Wahrheit!**

In diesem Artikel wurde mangelnder Transfer auf ein falsches Trainingskonzept zurückgeführt. Misstäter ist der *Kursleiter*.

Dies ist nur ein Drittel der Wahrheit. Misstäter kann auch der *Teilnehmer* sein: Kein Kursleiter kann von jedem seiner Teilnehmer wissen, was er an Können mitbringt (d. h. von wo aus jeder weiterzu-

fördern ist) und welche Problemlösung jeder einzelne Lerner finden möchte – die derzeitige Konstruktivismusdebatte in der Andragogik verweist auf diese individuelle Verantwortung des Lerners (Siebert 1996). »Was möchten Sie hier mitnehmen?« – Nennen Sie ein Beispiel aus Ihrer Praxis! – »Probieren Sie folgendes hier gleich aus und berichten Sie, ob Ihnen das für Ihre Praxis hilft« – wer im Kurs zu solchen Transfer-Angeboten schweigt, der bringt einen transfer-orientierten Kursleiter zur Verzweiflung, sich selbst aber nicht weiter. Transfer-Erfolg liegt auch in der Verantwortung jedes Lernalters.

»Kommen Sie jetzt nach Ihrer Weiterbildung ja nicht mit so neuem Zeug!« – ein einziger solcher Satz des Vorgesetzten genügt, um jeden von Kursleiter und Teilnehmer vorbereiteten Transfer-Erfolg zu vernichten. Verändertes und damit unsicheres, noch nicht stabilisiertes neues Verhalten braucht am Anfang Schutz und Stütze. *Führungskräfte*, die dies nicht zu fördern wissen, die den angefangenen Veränderungsprozeß nicht weiterführen oder gar zerstören, sind selbst die Misstäter, wenn der Teilnehmer dann mit Rückzug reagiert: »Dann eben weiter wie bisher... Die Aufgabe und Verantwortung von Führungskräften für Transfer-Erfolg vor und nach Schulungen ihrer Mitarbeiter ist noch viel zu wenig bedacht worden, bleibt noch viel zu oft dem (teuren) Zufall überlassen. Im nächsten Heft von »VMS Team« darüber mehr...

#### **Wissen plus Verstehen plus Können gleich Kompetenz**

Wissen und Verstehen gehören zum kompetenten Handeln dazu. Aber sie sind nicht der Garant dafür. Wo nach Weiterbildung kompetentes Handeln erwartet wird, weist das Konzept des »kompetenzorientierten Lernens« darauf hin, daß Zielverhalten detailliert beschrieben und verwendungsnah geübt werden muß – bis es gekonnt wird. Um den Sprung in die Praxis zu wagen, braucht der Lerner »Selbstüberzeugtheit«: die selbstbewußte Überzeugung: »Ich traue mir das zu«. Hier liegt eine methodisch-didaktische Herausforderung für Seminaranbieter und Führungskräfte. Dann kann der Teilnehmer auch das, wozu er in den Kurs gegangen ist. ■

#### **Literatur**

MAGER, ROBERT (1992): »What Every Manager Should Know About Training«. Belmont, Ca.: Lake Publishing Company.

MAGER, ROBERT (1975): Zielanalyse. Weinheim: Beltz.

HOUSTON, ROBERT W. (ed) (1974): Exploring Competency Based Education. Berkeley, CA.: McCutchan Publishing Corporation.

REISCHMANN, JOST (1995): Evaluation von Bildungsprozessen. Universität Kaiserslautern: Fernstudiengang Erwachsenenbildung.

SIEBERT, HORST (1996): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Neuwied: Luchterhand.

