

Wie lehrt man »Kompetenz«?

Andragogisch-didaktische Überlegungen zwischen Wissen und Können

Jost Reischmann

Erwachsenenlernen stellt sich oft (aber keineswegs immer) als Lösen eines unmittelbar vorliegenden Problems dar, weniger als ein Ansammeln von Wissen für die Zukunft. Um in seinem Praxisbereich besser handeln zu können, bräuchte man eine bestimmte Kompetenz. Kompetenz läßt sich auf unterschiedliche Weise erwerben: Manches eignet man sich selbst an, manches braucht »a little help from a friend«, und manche Kompetenz läßt sich ökonomisch und wirksam durch Teilnahme an einer Weiterbildungsveranstaltung entwickeln.

Mit letzterem – mit Weiterbildungsveranstaltungen, die verbesserte Handlungsfähigkeit beabsichtigen – befaßt sich dieser Beitrag. Um diesen Weiterbildungs-Typ zu identifizieren, lautet eine zentrale didaktische Frage bei einer Kursplanung: Wird als Ergebnis einer Veranstaltung ein kompetentes Handeln erwartet?

Die Feedback-Runde am letzten Tag eines Train-the-Trainer-Kurses in einer Großbank begann mit einem Schrecken: »Wozu Sie hier zwölf Tage gebraucht haben, das habe ich alles in einem anderen Kurs in zwei Tagen gehört!«

Über einen Zeitraum von sieben Monaten hatte ich in vier Bausteinen zu je drei Tagen mit der Gruppe gearbeitet. Wir hatten geübt und ausprobiert, Rollenspiele und individuelle Anwendungsaufgaben durchgeführt und die Zeit zwischen den Bausteinen zur Praxisübertragung mit jeweiligem Erfahrungsaustausch genutzt. Ich hatte meine ganze didaktisch-methodische Mühe auf anwendbares und transferierbares Wissen und Können gerichtet. Und nun diese Schlußkritik von einem Teilnehmer, der deutlich sichtbare Fortschritte gemacht hatte.

Doch er korrigierte meine selbstzweifelnde Fehlinterpretation: »Damals war alles an meinem Ohr vorbeigerauscht und ich konnte nichts in meine Kurspraxis umsetzen. Anschließend mochte ich gar keine Kurse mehr halten. Ich wußte zwar, daß ich irgend etwas anders machen sollte. Aber ich wußte weder was noch wie. Besonders peinlich: Auch mein Vorgesetzter sah nicht so recht, wozu er mich auf den damaligen Kurs geschickt hat. Das ist jetzt ganz anders. Ich habe gemerkt, wie meine Kurse von Baustein zu Baustein besser wurden. Jetzt kann ich das Gehörte anwenden – es macht mir richtig Spaß!«

Lehrziel »Kompetenz«: reflektiertes Handeln

Viele (zu viele?) Weiterbildungsveranstaltungen setzen auf »Wissen«: Inhalte werden vorgetragen 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. Beim Transfer von der instruierenden Lehrsituation auf die ins Handeln umsetzende Ernstsituation läßt man den Lerner allein. Ganz davon abgesehen, daß es zumeist auch mit dem vermittelten Wissen nicht weit her ist (denn dazu reicht ein Vortrag nicht aus, unabdingbar wären Übungs-, Wiederholungs- und Verarbeitungsphasen): das eigentliche Ziel – verbesserte Handlungsfähigkeit – bleibt unerreicht. Denn Wissen reicht in vielen Fällen nicht aus, um kompetentes Handeln zu erreichen.

Wird als Ergebnis einer Veranstaltung ein kompetentes Handeln erwartet, dann hat dies Konsequenzen für die didaktische und methodische Gestaltung:

- Wenn 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 reichhaltig-erfolgreichen Erfahrungsschatz des den Kurs leitenden erfahrenen Praktikers, dafür wenig.
- Soll eine Sekretärin Briefe mit Winword schreiben, dann trägt die Geschichte der Textsysteme, das Kennen der Hard- und Softwarekomponenten im allgemeinen 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 eines Briefes wenig.
- Treffend charakterisiert eine Teilnehmerin ihre schlechten Erfahrungen: »Am Anfang labern die Kursleiter einem mit angeblich notwendigen Hintergrundinformationen die Ohren zu. Und wenn es dann ans Probieren und Üben geht, dann ist die Zeit rum. Und man kriegt den Rat mit, jetzt müsse man sich selbst überlegen, wie man das umsetzt. Man soll das im mitgelieferten Kopienpaket nachlesen. Und am nächsten Tag sitze ich genauso hilflos da wie vorher.«

Selbstverständlich gibt es in der Weiterbildung Veranstaltungstypen, bei denen das Kriterium »Handlungskompetenz« wenig angemessen ist: ein Bibliodrama-Wochenende, ein Ausstellungsbesuch, ein politischer Diskus-

sionskreis oder eine erarbeitende Reflexionsklausur (»Wo stehen wir heute? Wo in fünf Jahren?«) zielen sicherlich **nicht** vorrangig auf kurzfristige, umsetzbare **Handlungskompetenz**. Andererseits sollte es zur Vorsicht mahnen, **wenn** man gar kein erwartetes **Handlungsergebnis formulieren kann oder dieses allzuweit vom realen Handlungsbereich entfernt ist: Manches**, was als Weiterbildung firmiert, ist vielleicht gar keine, etwa wenn man einen Politiker, teuren Fachspezialisten oder renommierten Nobelpreisträger über etwas sprechen läßt, was entweder jeder schon weiß oder niemand versteht (Hauptsache, die Presse berichtet) und auch niemand ernsthaft erwartet, daß eine Übertragung in den Alltag erfolgt, oder bei Veranstaltungen, bei denen die Belohnung für verdiente Mitarbeiter mit teurem Hotel, Buffet und einem exklusiven Thema im Mittelpunkt steht (»Feuerlaufen für Manager«; »Sich-Selbst-Erkennen auf Lanzarote«). Daß solche Veranstaltungen kein verändertes Verhalten bewirken, darf nicht einer »wirkungslosen« Weiterbildungsarbeit vorgeworfen werden: solche Veranstaltungen heben überhaupt nicht auf Handlungskompetenz ab.

Das Konzept: Competency Based Education

Seit Anfang der 70er Jahre entstand in den USA das Konzept der »Competency Based Education« (vgl. Houston 1972); beim jährlichen Kongreß der American Association for Adult and Continuing Education trifft sich auch heute noch eine Arbeitsgruppe zur Weiterentwicklung und zum Erfahrungsaustausch über Competency Based Adult Education (CBAE).

Im Mittelpunkt der CBAE steht nicht die Frage, was man im Unterricht durchzunehmen habe, sondern was der Lernende am Ende des Unterrichts tun kann – welche »Kompetenz« er demonstrieren können soll.

Kompetenz besteht im Verständnis dieses Konzeptes aus zwei Komponenten:

- aus *Handlungskompetenz* – man muß das neue Handeln praktizieren können, und
- aus *Reflexionskompetenz* – 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 Schule, wo die Anwendungssituation in einer viele Jahre entfernten und nur ungenau vorhersehbaren Zukunft liegt, ist das Lernen von Erwachsenen in vielen Fällen durch die zeitliche Nähe von Lernauslöser, Lernprozeß und Anwendungssituation gekennzeichnet. Die Verwendungssituation liegt oft in Reichweite: Wer beim Briefeschreiben schon beim rechtsbündigen Datum hängenbleibt, wem als Trainer seine Teilnehmer einschlafen, wer seine neue Videokamera nicht bedienen oder eine Funktion in Beruf, Familie oder Freizeit nicht ausführen kann, der möchte

gleich – am besten schon gestern – eine Lösung für sein Problem.

Die Diskussion um kompetenzorientierte Weiterbildung macht auf solche Verwertungsbedürfnisse von Weiterbildungs-Teilnehmern und Weiterbildungs-Auftraggebern aufmerksam. Und es stellt sich die Frage, durch welche didaktisch-methodischen Überlegungen und Maßnahmen dieser Typus von Weiterbildung gefördert werden kann.

Die didaktisch-methodische Aufgabe: didaktische Reduktion ...

Auch für die Konstruktion einer kompetenzorientierten Bildungsmaßnahme hat ein traditionelles didaktisches Vorgehen mit den beiden Schritten der didaktischen Reduktion und der didaktischen Rekonstruktion Gültigkeit (vgl. Weinberg 1975): Einerseits muß die Fülle von möglichen Lerninhalten auf das Sinnvolle, Machbare und Notwendige reduziert werden. Andererseits müssen diese Inhalte so im Kurs rekonstruiert werden, daß sie möglichst sicher in das Repertoire des Lernenden übergeht. Beide Schritte werden bei Bildungsmaßnahmen, die ein kompetentes Handeln intendieren, an der zu erwerbenden Kompetenz ausgerichtet.

Bei der Auswahl und Festlegung der Inhalte (didaktische Reduktion) werden nicht Stoffbereiche oder Wissensbestände aufgezählt, sondern das Handeln beschrieben, das der erfolgreiche Lerner zeigen soll. Dieser Schritt lehnt sich an das von Mager (1972) vorgeschlagene Verfahren der operationalen Zielformulierung an. In diesem Zielformulierungsprozeß werden Ziele so weit als möglich in eine Liste von beobachtbaren Handlungen (»Operationen«) aufgegliedert. Wo möglich sollte man dieses Zielverhalten mit dem Lerner oder Auftraggeber gemeinsam erarbeiten.

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

Beschrieben wird, was der erfolgreiche Lerner nach dem Kurs tut oder nicht tut. Beschrieben wird Handeln, und welchen Kriterien es genügen muß. Wird zu diesem Handeln auch ein bestimmtes Wissen erwartet, dann wird auch dieses in einer solchen Liste aufgeführt.

Solche Zielbeschreibungen beziehen sich immer auf das jeweils aktuelle Anwendungsfeld – auf das, was die konkreten Lerner »morgen« im Kontext ihrer Praxis ausführen müssen. Dies warnt zur Vorsicht mit »Standardseminaren«, die man bei jeder beliebigen Teilnehmergruppe glaubt anwenden zu können. »Erfolgreich Präsentieren« umfaßt für Führungskräfte möglicherweise andere Handlungsformen als für Lehrer, Pfarrer oder

Außendienstler. Es empfiehlt sich, sich bei jeder Teilnehmergruppe konkret aufs neue beschreiben und zeigen zu lassen, wie für sie »Präsentieren« aussieht.

... und didaktische Rekonstruktion

Sind solche Ziele formuliert, dann benötigt man Lehr-/Lernmethoden, die dieses Zielverhalten aufbauen und sichern. Für manche dieser Ziele genügt ein kurzer Hinweis (z.B. für »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 wiederholtes Einüben »in 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 auch für die Ernstsituation hat.

Für die methodisch-didaktische Kursgestaltung bedeutet dies beispielsweise:

- Jeder weiß: Hochspringen lernt man durch Hochspringen, nicht durch Reden über Hochspringen. Kompetenzorientierte Weiterbildung schließt viel handelndes Erproben ein. Der Kursleiter muß über ein Repertoire verfügen, um solch handelndes Erproben in Szene zu setzen. Allerdings: Nur mit Training allein kommt man auch nicht zur bestmöglichen Performanz. Der Kursleiter muß ebenfalls Theorie und Reflexion vermitteln. Erklären und Einsehen bleiben unverzichtbar.
- 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 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 und mit seinen Lern- und Übertragungshemmnissen umzugehen. Jeder Lerner konstruiert sich von seinem individuellen Ausgangspunkt aus sein Lernen, und jede Anwendungssituation erfordert die Umsetzung aus den je individuellen

Wahrnehmungs- und Handlungsmöglichkeiten. Damit auf 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 hilfreich (z.B. anstatt zwei Wochen am Stück lieber viermal drei Tage, verteilt auf ein halbes Jahr).

In dieser Phase der didaktischen Rekonstruktion liegt der Fokus der Bildungsarbeit stark auf Handeln und Erproben. Informieren und Erklären mit dem Ziel von Wissen und Verstehen haben dabei durchaus ihren Ort, allerdings nicht als Selbstzweck, sondern in dienender Funktion für kompetentes – und das heißt eben auch – reflektiertes Handeln.

Schließlich: »Selbstüberzeugtheit«

Daß jemand etwas weiß, versteht und kann, bedeutet noch nicht, daß er es auch anwendet. Für kompetenzorientiertes Handeln ist als Zusätzliches unabdingbar notwendig, daß Lerner es sich selbst zutrauen, das neue Verhalten in der Ernstsituation anzuwenden. Mit dem ungewöhnlichen Wort »Selbstüberzeugtheit« (»selfefficacy« – Mager 1992) 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. Eine professionelle methodisch-didaktische Planung wird aber diese für das Praxishandeln entscheidende Einstellung nicht dem Zufall oder der Disposition des Teilnehmers überlassen. Kursleiter können durch ihre methodisch-didaktische Planung die Entwicklung von Selbstüberzeugtheit stärken und unterstützen, wenn sie bis zu einer gewissen Sicherheit üben, wenn sie explizit auf die »Back Home«-Situation vorbereiten, wenn sie den Lernern das Rückgrat stärken: »Du schaffst das!« Und wenn sie Dinge unterlassen, die die Selbstüberzeugtheit bei den Lernern untergraben: unrealistische Ansprüche, hochgestochenes Gehabe, Bedrohen mit Mißerfolg.

In der Unterstützung der Selbstüberzeugtheit liegt auch eine besondere Verantwortung der Führungskraft, die Mitarbeiter zur Weiterbildung geschickt hat: dem Mitarbeiter nach Kursende ein geschütztes Erprobungsfeld 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 und stabil wagt.

Teuer?

Kompetenzorientierte Seminare sind aufwendiger als traditionelle. Sie erfordern eine gründliche Planung, sind in

der Durchführung zeit-, material- und personalaufwendig und erfordern Unterstützung auch noch in der Anwendungsphase.

Wer diese Kosten scheut, zahlt einen hohen Preis: Am teuersten sind Seminare, bei denen nichts herauskommt! Seminare ohne Transfererfolg verursachen nicht nur unnütze Kosten, sie schaden:

- Erwartungen von Vorgesetzten und Mitarbeitern werden **enttäuscht** und verursachen Unsicherheit («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 nichts-nützige Weiterbildung wurden bisher **zu wenig beachtet**. Die Überlegungen zur Kompetenzorientierung helfen, Seminarangebote kritisch zu überprüfen:

- 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?
- Wird der Lernweg so beschrieben, daß daraus ein handelndes Erproben sichtbar wird, das mit einiger Plausibilität zum erwünschten Transfer führt?
- 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 »Entertrainment« dar? Und irgendwie kann man ja alles vielleicht mal brauchen ...

Bei allen Vorteilen dieses Konzeptes soll keinesfalls der Eindruck erweckt werden, damit sei einmal wieder der andragogische Stein der Weisen gefunden. Wie jedes Bildungskonzept hat auch der kompetenzorientierte Ansatz Voraussetzungen, Schwächen und Grenzen: Vorausgesetzt ist beispielsweise, daß man genau weiß, welches Zielverhalten zu erreichen ist, und man auch weiß, wie das zu bewerkstelligen ist. Wenig geeignet erscheint dieser Typus von Weiterbildung beispielsweise, wenn kritische Distanz oder neue Impulse vermittelt werden sollen. Deshalb ist »kompetenzorientiertes Lernen« **weder der beste, schon gar nicht der einzige Ansatz**. Weiterbildung ist zu vielfältig, als daß ein einziges Konzept alles abdecken könnte. Wichtig ist, den richtigen Ansatz für die richtige Aufgabe zu finden.

Und wo bleibt der Konstruktivismus?

In der derzeitigen andragogischen Fachdebatte ist der Begriff »lehren«, wie er im Titel dieses Beitrags verwendet wird, verpönt; man spricht lieber von »vermitteln«, »för-

dern«, »ermöglichen«. Schnell wird bei »lehren« **unterstellt, man unterliege einem »Lehr-Lern-Kurzschluß« mit dem omnipotenten Irrglauben**, »nur was gelehrt wird, wird gelernt«. So hat die Konstruktivismusdebatte der letzten Jahre intensiv darauf verwiesen, daß Lernen nicht als **extern-manipulatives Handeln** von Lehrenden, sondern als **aktiv-konstruktives Handeln** von Lernenden zu verstehen ist. Nun war dies für die wissenschaftliche Pädagogik weder sonderlich neu noch bestritten: beispielsweise dreht sich eine zentrale Diskussion der Reformpädagogik um die Realisierung aktiv-konstruktiven Lernens.

Der Begriff »lehren« wird hier durchaus bewußt verwendet: Damit soll darauf **aufmerksam** gemacht werden, daß auch und gerade die Einsicht in die Konstruktionsprozesse beim Lerner nicht bedeuten kann, daß man Lerner sich selbst überläßt. Sicherlich gibt es solche Situationen; genauso aber gibt es Situationen, in denen Pädagogik und Andragogik ein wirksames Instrumentarium zur Förderung von Lernen bereitstellen können und sollen. Bildungsarbeit bedeutet immer ein Ausbalancieren zwischen dem Zuviel und dem Zuwenig. Auch hier gilt, nicht **alles Lernen über einen Kamm zu scheren**, sondern das jeweils angemessene zu finden.

Didaktik liegt dabei unausweichlich im Spannungsfeld des didaktischen Paradoxons, daß man beim didaktischen Handeln alles tun muß, was Lernen erfolgreich macht, und daß man zugleich weiß, daß damit Lernerfolg eben doch nicht »gemacht« werden kann. Kein Kursleiter kann von jedem seiner Teilnehmer wissen, was er mitbringt (d.h. von wo aus jeder weiterzufördern ist) und welche Problemlösung jeder einzelne Lerner finden möchte. »Was möchten Sie hier mitnehmen?« – »Nennen Sie ein **Beispiel aus Ihrer Praxis!**« – »Probieren Sie folgendes aus und berichten Sie, ob Ihnen das für Ihre Praxis hilft« – wenn Teilnehmer im Kurs zu solchen Angeboten schweigen, dann bringt dies einen transfer- und kompetenzorientierten Kursleiter zur Verzweiflung, weil Erfolg damit unmöglich wird. Der Lehrende ist auf das Mit-Machen des Lernenden angewiesen.

Über den Erfolg von Lernen entscheiden nicht nur Lehrende und Lernende, sondern auch der Kontext. Verändertes und damit unsicheres, noch nicht stabilisiertes neues Verhalten braucht am Anfang Schutz und Stütze. 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 Kursleiter und Teilnehmer vorbereiteten Erfolg zunichte machen. Insbesondere in der betrieblichen Weiterbildung ist die Aufgabe und Verantwortung von Führungskräften für Transfer-Erfolg vor und nach Schulungen ihrer Mitarbeiter noch viel zu wenig bedacht worden. Auch bei dieser Kontext-Variablen zeigt sich, daß es zumeist nicht der beste Weg ist, die Anwendung des Gelernten dem Zufall und der Selbstkonstruktion des Lernenden überlassen; auch hier kann eine rationale Planung dem Lerner Hindernisse aus dem Weg räumen und ihn in seiner Übertragungsarbeit unterstützen.

**Wissen plus Verstehen plus Können plus
Selbstüberzeugung = Kompetenz**

Wissen und Verstehen gehören zum kompetenten Handeln. 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. Und um den Sprung in die Praxis zu wagen, braucht der Lerner »Selbstüberzeugung«: die selbstbewußte Überzeugung: »Ich traue mir das zu!« Hier liegt eine methodisch-didaktische Herausforderung für Seminaranbieter. Und für Andragogik als Wissenschaft von der Bildung Erwachsener die Aufgabe, erwachsenengemessene didaktische und methodische Konzepte zur Verfügung zu stellen.

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): Die Kehrseite der Professionalisierung in der Erwachsenenbildung: Lernen »en passant« – die vergessene Dimension. In: *Grundlagen der Weiterbildung – Zeitschrift*, 6. Jg., H. 4, S. 200–204.
- Siebert, Horst* (1996): *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung*. Neuwied: Luchterhand.
- Weinberg, Johannes* (1975): Didaktische Reduktion und Rekonstruktion. In: *Tietgens, Hans* (Hg.) (1991): *Didaktische Dimensionen der Erwachsenenbildung*. Frankfurt/M.: P.A.S., S. 130–150.

Prof. Dr. Jost Reischmann, Lehrstuhl für Andragogik
an der Universität Bamberg, Markusplatz 3, 96047
Bamberg. Tel. 09 51-863-18 07, Fax 09 51-863-48 07,
jost.reischmann@ppp.uni-bamberg.de