

**Dieser Beitrag wurde für einen Sammelband verfasst,
der 2004 erscheinen sollte.**

**Da dieses Buch dann doch nicht realisiert wurde, wird dieser
Beitrag online verfügbar gemacht.**

Reischmann, Jost (2004): Kompetenz lehren? Kompetenz- und Performanz-
Orientierung in der Andragogik zwischen Didaktik und Organisations-
entwicklung. <http://www.jost.reischmannfam.de>, Literatur, Jahr 2004.

**Jost Reischmann
Kompetenz lehren?**

**Kompetenz- und Performanz-Orientierung in der
Andragogik zwischen Didaktik und
Organisationsentwicklung**

In einem ersten Teil wird hier im Gegensatz zu umfassenden Kompetenzbegriffen unter Rückgriff auf die amerikanische Diskussion für einen engen Kompetenzbegriff plädiert: Kompetenz wird verstanden als reflektiertes Handlungsvermögen in einem beschreibbaren, handlungsermöglichenden Kontext, zu dem auch Zuständigkeit und Ressourcen als äußere Faktoren gehören. Ein so verstandener Kompetenzbegriff umfasst nur einen begrenzten Ausschnitt aus den umfassenden Bildungsaufgaben im lebenslangen und „lebensbreiten“ (Reischmann 1995) Lernen.

Im zweiten Teil wird der entwickelte konkret-enge Begriff von Kompetenz auf seine Nützlichkeit hinsichtlich seiner didaktischen Implikationen untersucht. Dabei erweist sich dieser Kompetenzbegriff als nützlich für die didaktische Gestaltung eines bestimmten Typus von Weiterbildungsangeboten, führt aber auch darüber hinaus, indem deutlich wird, dass neben Weiterbildung auch andere Kontextvariablen für kompetentes Handeln von Bedeutung und erfolgsfördernd gestaltbar sind.

Schließlich wird überlegt, ob die Bezeichnung „Performanzorientierung“ möglicherweise das Gemeinte treffender bezeichnet.

1. Kompetenz Typ R oder D-A oder UP oder I+A?¹

Eine wissenschaftliche Abhandlung muss zunächst ihre zentralen Begriffe klären - insbesondere wenn diese in der Profession noch nicht vom Konsens eines gemeinsamen Verständnisses getragen werden. In diesem Beitrag ist es nicht möglich, die Breite der Kompetenz-Diskussion aufzuarbeiten (vgl. hierzu z. B. Arnold/Schüssler 1998, insb. S. 105ff). Für den hier verfolgten Zweck mag es hinreichen, exemplarisch die jüngste Auseinandersetzung wichtiger Fachvertreter im Themenheft „Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele?“ der Zeitschrift „Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung“ vom Juni 2002 heranzuziehen. Als Ergebnis wird vorgeschlagen, zwischen unterschiedlichen Begriffen von „Kompetenz“ zu differenzieren.

1.1 Die Fachdiagnose: „Kompetenz“ als verschwommen-ungeliebter Begriff

„Kompetenzentwicklung“ ist offenbar zum ‚Begriff des Jahres 2001‘ in der Erwachsenenbildung avanciert“ - so beginnen die Herausgeber das Editorial des „Report“-Schwerpunktheftes (2002, S. 5). Doch beim Lesen der Beiträge stellt sich ein zwiespältiger Eindruck ein:

¹ R = Reklame, DA = deskriptiv-analytisch, UP = Unterrichtsplanung, I+A = innen und außen. Erklärungen im folgenden Text.

Zunächst scheint das Thema „Kompetenz“ für die meisten Fachautoren ein ungeliebtes Thema zu sein, denn es wird vorwiegend kritisch-verhalten argumentiert: In den Beiträgen von Dohmen und Meueler taucht der Kompetenzbegriff gar nicht auf, Faulstich beklagt den Verlust theoretischer Klarheit und den Wechsel der Leitbegriffe von Bildung zur Qualifikation, über Kompetenz zum Lernen (S. 15) und spricht über die „Modewelle des Begriffs Kompetenz“ (S. 23), Arnold kommentiert noch galliger, indem er die „bei einzelnen Protagonisten der Kompetenzwende“ festgestellten Begriffe als „Ignoranzbegriffe“ (S. 27) brandmarkt und fragt, „ob die Begriffe ‚Kompetenz‘ und ‚Kompetenzentwicklung‘ nicht lediglich eine neue Begriffsmode im Reigen einer sich hochschaukelnden Fachrhetorik sind“ (S. 27). Brödel will nicht ausschließen, dass „mit dem Aufstieg des Terminus Kompetenz Grundbegriffe der Erwachsenenbildung - Bildung, Lernen und Qualifikation - an den Rand gedrängt und in ihrer spezifischen Erklärungskraft ... als überholt erklärt werden könnten“ (S. 29f) und warnt: „Wer also für eine Kompetenzorientierung plädiert und darin die alleinige Strategie pädagogisch bedeutsamer Transformation sehen will, nimmt in Kauf, dass die Idee einer allseitigen und ganzheitlichen Bildung verloren ginge“ (S. 44). Tippelt findet gegen Ende seines Beitrags den Bogen zur Kompetenz, indem er sich positioniert: „Kompetenzbasiertes Lernen ist im Kontext von Qualifizierungsoffensiven als ein strategischer Faktor der Unternehmenspolitik anzusehen, damit Betriebe komplexe Modernisierungsstrategien realisieren können“ (S. 55), und setzt dann zum Rundumschlag an: „Um qualifikationswirksame Kompetenzbündel curricular und im Lernvorgang verankern zu können, wird aus didaktischer und pädagogischer Sicht aktiv sinnstiftendes Lernen, nutzungsbezogenes Lernen, abstrahierendes und trotzdem automatisierendes Lernen, selbständiges und angeleitetes Lernen, individuelles und kooperatives Lernen notwendig“ (S. 56). Geißler/Orthey bezeichnen die Attraktivität des Kompetenzbegriffs als „Teil eines Sprachspielwettbewerbs“ (S. 69) und schließen süffisant, dass die zentrale Zukunftskompetenz darin bestehe, „Inkompetenz kompetent zu kompensieren“ (S. 78). Und auch Hopf spricht kritisch vom „Zauberwort Kompetenz“ (S. 80).

Insgesamt entsteht der Eindruck: „Kompetenz“ ist für die meisten Fachautoren ein ungeliebtes Thema, unglücklicherweise aus Ökonomie und Arbeitspsychologie importiert, das keine Vorteile erbringt, mit dem man sich am liebsten nicht befassen würde.

Und es bleibt ein zweiter Eindruck quer durch die Beiträge: Was denn nun Kompetenz tatsächlich meint, bleibt auffallend blass. Ein Versuch, Kompetenz bündig und gegen andere Begriffe abgrenzend zu definieren, auf Literaturdefinitionen aufzubauen oder sie kritisch weiterzuentwickeln, findet sich eher fragmentarisch und bestenfalls in Ansätzen, lediglich Hof (2001) erarbeitet eine bündige Begriffsexplikation. Überwiegend bleibt der Begriff umfassend, verschwommen, beschwörend, ansprucherhebend; man atmet zustimmend auf, wenn Geißler/Orthey Kompetenz in diesem Sinne als „Begriff für das verwertbare Ungefähre“ (2002, S. 69) kennzeichnen.

1.2 Beschwörend, ansprucherhebend, normativ:

„Kompetenz Typ R“ (=„Reklame“) als Theorie „erster Ebene“

Nun kann man diese begriffliche Unklarheit bedauern. Möglicherweise liegt aber gerade darin eine wichtige Funktion, welche die Attraktivität eines solchen Begriffs ausmacht: Er macht Reklame, jeder kann ihn benutzen, niemand braucht sich auf etwas Bestimmtes festlegen, man klingt beeindruckend und auf der Höhe der Mode, und man behauptet damit besondere Fähigkeiten. Vor der Bundestagswahl 2002 bezeichnete die CDU/CSU ihre designierten Ministerkandidaten als „Kompetenz-Team“; früher hätte man „Schattenkabinett“ gesagt, man hätte auch von einer „Möchte-Gern-Regierung“ sprechen können. Alle drei Begriffe beschreiben dasselbe, aber ohne Zweifel klingt „Kompetenz-Team“ am vielversprechendsten. Und in diesem versprechenden Klang liegt *eine* Funktion solcher Begriffe. Insbesondere als Adjektive zeigen sie ihren normativer Anspruch: „Kompetent“ (wie auch „professionell“ oder „qualifiziert“) klingt anspruchsvoller, ist letztlich aber begriffsgleich mit „gut“. In einer Fachdiskussion sollte man besser auf solche Anspruchsvoll-Klinger verzichten; bei „gut“ bleibt wenigstens die normative Behauptung sichtbar, und man kann diese Normativität befragen: „Gut“ für was oder für wen?

Solche unklar-umfassenden Begriffsverwendungen gab es in der pädagogischen Praxis schon immer; Weniger (1929) sprach von „pädagogischen Theorien erster Ebene“ als „Theorien der Praktiker“, ähnlich spricht man später von „naiven“ oder „impliziten“ Theorien. Großmütter, Wirtschaftskapitäne, Politiker und andere pädagogischen Amateure repräsentieren diese Ebene. Der Australier Candy etikettiert solche unklar-vielfältig-beanspruchenden Begriffe mit der sprechenden Bezeichnung „Fuzziness“ (1991, S. 97). Vielleicht verhilft es zur begrifflichen Klarheit, diesen verschwommen-beschwörend-ansprucherhebenden Kompetenzbegriff nicht einfach abzulehnen, sondern seine Reklame-Funktion und Unschärfe zu sehen und als *eine* spezifische Semantik des Begriffes „Kompetenz“ zu etikettieren, etwa als „Kompetenz Typ R“ (R als Kürzel für „Reklame“). Warum sollte man solche Reklamebegriffe nicht verwenden, wenn sich damit Forschungs- und Entwicklungsprojekte einwerben lassen? Allerdings: Für eine wissenschaftliche Argumentation ist ein solcher Begriff unbrauchbar, da er unklar, grenzenlos und normativ ist.

1.3 Die „innere“ Seite von Kompetenz

Eng, spezifisch: „Kompetenz Typ D-A“ (= „deskriptiv-analytisch“)

Andererseits gibt es - wie auch die genannten Beiträge diskutieren - einen anderen semantischen Hof des Begriffs „Kompetenz“, der nicht beschwört oder generalisiert, sondern dessen Funktion Deskription und Analyse ist und eine enge Verwendung nahe legt. Zur Unterscheidung könnte von „Kompetenz Typ D-A“ (= deskriptiv-analytisch) gesprochen werden.

Der Begriff „Kompetenz Typ D-A“ bezeichnet (wie z. B. auch „Motivation“ oder „Intelligenz“) ein hypothetisches Konstrukt, also einen hypothetisch angenommenen inneren Zustand, eine Disposition (vgl. Arnold 2002, S. 31, Brödel 2002, S. 41, Hof 2002 S. 84). Kompetenz als Disposition ist

nicht beobachtbar; beobachtbar ist lediglich eine äußerlich sichtbare Performanz, deren Zustandekommen vom Beobachter hypothetisch auf das Vorhandensein einer inneren Disposition zurückgeführt wird.

Im Beispiel: Der Kursleiter A führt am Tag B im Kurs C mit den Teilnehmern D zum Thema E den Kurseinstieg mit der Methode F durch, und dieser Kurseinstieg ist nach Meinung eines beobachtenden andragogischen Fachspezialisten überzeugend. Der Fachspezialist beobachtet dabei eine Reihe von Einzelpermanzen, verflucht diese in einem Netz von Beziehungen zueinander, vergleicht sie mit einem Satz von professionellen Erwartungen oder Standards - und folgert daraus, dass der Kursleiter nicht nur an diesem Tag, nicht nur bei diesem Stoff, nicht nur bei dieser Methode, sondern generell über die Kompetenz verfügt, Kursanfänge zu gestalten.

An diesem Beispiel lassen sich typische Aspekte des im folgenden vertretenen Kompetenzverständnisses (Typ D-A) klar machen:

- Auf Kompetenz **schließt** man, wenn Performanz sichtbar wird. Ohne real beobachtbare Handlung wäre nicht feststellbar, ob der Kursleiter über die Kompetenz zur Gestaltung von Kursanfängen verfügt. Von Kompetenz lässt sich also erst *nach* und nahe einer Handlung sprechen.
- Kompetenz meint etwas **Generelles**: Eine einmalige Sternstunde bedeutet noch nicht „Kompetenz“. Eine solche einmalige Sternstunde hätte der beobachtende andragogische Fachspezialist mit der Einschätzung „gelungene Anfangsphase“ bewertet. Mit der Zuerkennung der „Kompetenz für Kursanfänge“ ist mehr gemeint: Der Beurteiler sagt aus, dass er diesem Kursleiter zutraut, dass er auch am Tag H im Kurs I mit den Teilnehmern J zum Thema K den Kurseinstieg mit der Methode L erfolgreich inszenieren kann - obwohl er dies alles nicht beobachtet hat. Bezeichnet wird also eine Klasse von Handlungen. Mit dem Begriff „Kompetenz“ erwartet man die Fähigkeit zum Generalisieren und Transferieren, zur flexiblen Anwendung, zur Anpassung an nicht exakt Prognostizierbares. Hier liegen formale Bildungstheorien und die Schlüsselqualifikations-Debatte nahe.
- Aber: Diese Generalisierung muss auf einen **überschaubaren und umgrenzbaren Bereich** beschränkt bleiben (im obigen Beispiel: „Kompetenz für Kursanfänge“) und darf nicht beliebig ausufern und zerfließen. In diesem Sinne betont Hof, „dass die Rede von Kompetenz sich nicht auf *allgemeine* Handlungsfähigkeit beziehen kann, sondern *situationsbezogene* Handlungsfähigkeit meint“ (2002, S. 85, Hervorhebung im Original). Wenn die Generalisierung zu weit gezogen wird, etwa als umfassende „andragogische Kompetenz“, „personale Kompetenz“ oder „Lebens-Kompetenz“, aber auch „Probleme lösen“, „mit Konflikten umgehen“ oder „Verantwortung übernehmen“, dann landet man schnell bei einer Beschwörungspädagogik, die zwar warme Luft produziert, aber keine beschreibbaren, beobachtbaren und förderbaren Kompetenzen - die vielbeschworene „Sozialkompetenz“ illustriert eine solche warmluftige Beschwörungsstrategie. Es trägt zur Klarheit bei, im Plural von Kompetenzen und nicht von einer allumfassenden Kompetenz zu sprechen, und die Nähe materialer Bildungstheorien zu suchen, um die Bodenhaftung nicht zu verlieren.

Widersprochen wird damit auch der vielzitierten Formulierung von Weinberg: „Unter Kompetenz werden alle Fähigkeiten, Wissensbestände und Denkmethode verstanden, die ein Mensch in seinem Leben erwirbt und betätigt“ (1996, S. 213). Damit würde der Begriff nicht nur ins Endlose zerfließen und damit pädagogisch unhandbar werden, sondern auch jede Inkompetenz mit einschließen: Zwanzig Jahre Schlendrian (= „erfahrener Praktiker“) mit Egozentrismus, Fundamentalismus, schlichter Dummheit und Herzlosigkeit wären dann auch „Kompetenz“, denn auch das wird im Leben erworben und betätigt und macht „den Menschen sowohl in vertrauten als auch fremdartigen Situationen handlungsfähig“ (a.a.O.).

- Deshalb: Nicht jede perfekt ausgeführte komplexe Handlung wird man als „Kompetenz“ bezeichnen. Kompetenz impliziert eine **positive Inhalts-Qualität**. Bomben basteln, Menschen betrügen, Mitarbeiter schikanieren - für Pädagogen ist das nicht „Kompetenz“.
- Kompetenz erfordert überindividuelle **Beurteilungsstandards**: Im obigen Beispiel wurde der andragogische Fachspezialist als Beurteiler herangezogen, der über eine subjektive Meinung hinaus die „Regeln der Kunst“ kennt und diesen Standards entsprechend urteilt. Kompetenz setzt also ausformulierte und durch Konsens einer Professionsgruppe getragene übersubjektive Außen-Standards voraus, an denen individuelle Leistung gemessen wird. Werden diese Standards unterschritten, dann bezeichnet man dies als „inkompetent“.
- Kompetenz geht **über Routine- oder Rezepthandeln hinaus**, bedeutet nicht die wiederholte Eins-zu-Eins-Anwendung oder lineare Wenn-Dann-Ketten. In diesem Fall würde man von Fertigkeiten sprechen, die zwar in Kompetenzen enthalten sind, aber diese nicht ausmachen.
- Kompetenz meint etwas **Komplexes**. Ein nett gestaltetes Willkommensplakat, ein geschicktes Sitzarrangement, ein anregendes Anfangsspiel allein sind schöne Fertigkeiten oder Skills. Kompetenz jedoch artikuliert sich über die Addition gekonnter Fertigkeiten hinaus im komplexen, verständnisvollen und bündigen Bezug mehrerer Elemente zueinander.
- Kompetenz schließt **selbständiges Handeln**, Initiative und Verantwortung mit ein.
- Kompetenz **misst sich am Handeln**, an Performanz: Hätte der Kursleiter zuvor gehaltvolle Erklärungen abgegeben zu Teilnehmer- und Lebensweltorientierung, ermöglichender Didaktik und konstruktiver Methodik, dann aber als Kursanfang einen langweilig-unstrukturierten Kursleitermonolog vorgeführt, dann wäre das Urteil des beobachtenden andragogischen Fachspezialisten schnell gekippt von „Kompetenz“ zu „Schwätzer“. Kluge Reden allein zeigen noch keine Kompetenz.
- Aber das Beispiel lässt sich auch umdrehen: Würde man eine rundum gelungene Kursanfangsphase sehen und der Kursleiter als einzige Begründung angeben können, „das habe er so im Gefühl“, dann bliebe der andragogische Fachspezialist doch misstrauisch, ob der Kursleiter bei anderen Kursphasen, Themen oder Teilnehmern und bei Komplikationen auch überzeugen würde. Kompetenz schließt ein, dass jemand **begründen** kann, warum er etwas tut (wobei das Phänomen des „impliziten Wissens“ - z.B. Reinmann-Rothmeier/Mandl 2002 - als ein

Wissen, das „in Fleisch und Blut übergegangen“ und damit unausgesprochen und unaussprechlich geworden ist, hier unberücksichtigt bleiben soll). „Kompetenzorientierung“ ist damit mehr als „Handlungsorientierung“.

- Kompetenzorientierung ist auch etwas anderes als Erfahrungsorientierung. **Erfahrung** spielt dabei eine Rolle, reicht aber nicht aus. Oben wurde bereits argumentiert: „Zwanzig Jahre Schlendrian“ machen nicht kompetent. In der amerikanischen Diskussion um „assessment of prior learning/experience“ (Anerkennung von Praxistätigkeit für College-Credits) wollte ein Afro-Amerikaner Soziologie-Credits anerkannt haben für seine Lebenserfahrung als Schwarzer in einer weißen Gesellschaft. Dies wurde ebenso abgelehnt wie Credits für Mütter für die Erziehung ihrer Kinder: Verlangt wurde, dass über die bloße Erfahrung hinaus ein bestimmter Qualitätsstandard und eine Reflexion in irgendeiner Form (Portfolio, Protokolle ...) dokumentiert und nachgewiesen wurde.
- Die **Performanz-Orientierung** macht die Attraktivität von „Kompetenz“ für die berufliche Weiterbildung/Personalentwicklung verständlich (vgl. oben in 1.1 das Zitat von Tippelt). Doch begrenzt sich dieser Ansatz nicht auf den beruflichen Bereich, und nicht jede berufliche Weiterbildung ist kompetenzorientiert.

Die Auflistung von präzisierenden Elementen eines deskriptiv-analytischen Kompetenzbegriffes soll hier abgebrochen werden. Deutlich werden sollte, dass beim Rekurrieren auf „Kompetenz“ nicht jedes beliebige Handeln eingeschlossen ist, sondern dass bestimmte Qualitäten vorausgesetzt sind.

Dieser zweite Begriff von Kompetenz („Typ D-A“) kann an das seit Anfang der 70er Jahre in den USA entstandene Konzept der „Competency Based Education“ (vgl. Houston 1972) anschließen; in Deutschland fand sich dieser Ansatz in der Microteaching-Forschung des Zentrums für neue Lernverfahren an der Universität Tübingen (Zifreund, Klinzing). Im Mittelpunkt der Competency Based Education steht nicht die Frage, was man im Unterricht durchzunehmen hat, sondern was der Lernende am Ende des Unterrichts tun kann - welche „Kompetenz“ er demonstrieren kann -, und wie man dorthin kommt. Während „Kompetenz Typ D-A“ beschreibt und analysiert, geht es jetzt um eine andere Perspektive: die Unterrichtsplanung. Deshalb könnte man von „Kompetenz Typ UP“ (= Unterrichtsplanung) sprechen: Hier wird Kompetenz und ihre deskriptiv-analytisch herausgearbeiteten Charakteristika unter der Perspektive betrachtet, wie man einen entsprechenden Unterricht bzw. entsprechende Lernprozesse entwirft.

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 oft wegen seiner starken Verwendungsorientierung kritisierte Konzept („Ist das Bildung?“) zeigte seine Stärke in Bereichen 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 Lernanlass, Lernprozess und Anwendungssituation gekennzeichnet. Oft liegen Verwendungssituationen in Reichweite. 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).

1.4 Grenzen von „Kompetenzorientierung“ - im Kleinen und im Grundsätzlichen

Die bisherigen Überlegungen zu einem deskriptiv-analytischen Verständnis von „Kompetenz“ haben zu einer Präzisierung des Begriffes beigetragen. Für die Fachdiskussion in der Andragogik erscheint es hilfreich, wenn Kompetenz und „kompetenzorientierte Bildungsarbeit“ deskriptiv verwendet werden, weder etwas Gutes noch etwas Schlechtes bezeichnen (kein „Reklamebegriff“), sondern etwas, was in bestimmten Kontexten mehr, in anderen weniger sinnvoll ist.

Selbstverständlich gibt es in der Erwachsenenbildung Veranstaltungstypen, bei denen das Kriterium „Handlungskompetenz“ wenig angemessen ist: Ein Bibliodrama-Wochenende, ein politischer Diskussionskreis, eine Reise zur Heinrichsausstellung nach Bamberg oder eine erarbeitende Reflexionsklausur („Wo stehen wir heute? Wo in fünf Jahren?“), eine „Einführung in die Geschichte der Andragogik“ zielen nicht vorrangig auf kurzfristig umsetzbare Handlungskompetenz. Hier ist Kompetenzorientierung das unpassende Konzept. Andererseits sollte es zur Vorsicht mahnen, wenn man gar kein erwartetes Handlungsergebnis formulieren kann oder dieses allzu weit vom realen Handlungsbereich entfernt ist: Manches, was als Weiterbildung firmiert, ist vielleicht gar keine, etwa wenn man einen wortgewaltigen 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. Das gleiche gilt für 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.

Der Einsatzbereich kompetenzorientierter Bildungsarbeit stellt deshalb lediglich ein begrenztes Segment von Bildungsarbeit dar - eben nur dort, wo als Ergebnis kompetentes Handeln erwartet wird. Der Warnung Brödels folgend wird Kompetenzentwicklung hier keinesfalls als „alleinige Strategie pädagogisch bedeutsamer Transformation“ (Brödel 2002, S. 44) gesehen. Und es empfiehlt sich, den im Begriff „Handeln“ enthaltenen Begriff „Hand“ ernstzunehmen: Wird die Handlung lediglich mit dem Mund ausgeführt wird („sagt auf“, „diskutiert“, „begründet“) oder bezieht man sich gar auf hypothetisch-interne Zustände („reflektiert“, „bewertet“, „verstet“), dann erreicht bzw. überschreitet man eine Grenze, ab der man besser nicht

mehr von „Handeln“ und damit von „Kompetenz“ sprechen sollte. Der ausgedehnte Handlungsbegriff von Handlungstheorie und symbolischem Interaktionismus würde für andragogisch-didaktische Zwecke ins Grenzenlose führen.

Die Diskussion um kompetenzorientierte Weiterbildung macht auf Verwertungsbedürfnisse von Weiterbildungs-Teilnehmern und Weiterbildungs-Auftraggebern aufmerksam. Verwertung wird dabei verstanden als „Umsetzung in Handlung“. Wo es keinen auf Handeln ausgelegten Verwertungszusammenhang gibt, sollte man nicht von Kompetenz sprechen - hier sind andere pädagogische/ andragogische Konzepte gefragt.

Damit ist der kompetenzorientierte Ansatz Typ D-A und UP angewiesen auf ein über ihm stehendes Bewertungssystem, das begründet, warum in manchen Kontexten Kompetenzorientierung hilfreich, in anderen schädlich ist. Und auch die Entscheidung, welche Kompetenzen für wen erwünscht sind, kann der kompetenzorientierte Ansatz nicht aus sich heraus klären. So wird man die in internationalen Unternehmen wichtige Kompetenz, Gewinne ins Ausland zu verschieben, Verluste dem deutschen Steuerzahler in Rechnung zu stellen, je nach Bewertungssystem unterschiedlich beurteilen. Gesetze, Ausbildungsverordnungen, Vorschriften der Berufsgenossenschaft können Kompetenzen erzwingen/begründen, sie können aber auch bildungstheoretisch begründet werden. Und damit ist auch der Bezug dieses Kompetenzverständnisses auf den Bildungsbegriff geklärt: Kompetenz in diesem Verständnis ist um Dimensionen kleiner als der Bildungsbegriff, kann ihn keinesfalls ersetzen, ist vielmehr auf ihn angewiesen für die Grundsatzentscheidungen, ob Kompetenz und welche Kompetenz in welchem Kontext angemessen ist oder nicht. Und dass für Erziehungswissenschaftler der Bildungsbegriff keineswegs ein „hochbelastetes, überhöhtes Postulat“ „von enormer Unschärfe“ zu sein braucht, hat Dohmen (2002) jüngst vorbildlich in Erinnerung gerufen. Mit der Orientierung am Handeln bezeichnet Kompetenz auch einen erheblich schmaleren Bereich als „Weiterbildung“: Nicht alle Weiterbildung ist in diesem Sinne kompetenzorientiert.

So bündig die bisherige Klärung des Kompetenzbegriffes scheinen mag - es gibt einen grundsätzlichen Einwand: All die bislang beschriebenen Eigenschaften könnten anstatt mit „Kompetenz“ auch mit dem Begriff „Fähigkeiten“ beschrieben werden. Zu diesem Ergebnis kommt auch Hof, „und es bleibt unklar, warum ein neues Wort herangezogen wird“ (2001, S. 84). Auch „Fähigkeit“ meint eine generelle innere Disposition für Performanz, für Handeln. Beide Begriffe bezeichnen eine hypothetisch angenommene Eigenschaft von Personen, etwas was sie (erworben) haben oder nicht. Ersetzt man oben in den Abschnitten 1.3 und 1.4 das Wort „Kompetenz“ durch „Fähigkeit“, dann ändert sich prinzipiell nichts. Sicherlich ist „Fähigkeit“ nicht so eindeutig auf Handeln angelegt (z. B. kann man sagen „Fähigkeit zu fühlen, zu werten ...“, nicht aber „Kompetenz zu fühlen, zu werten ...“). Und bei „Fähigkeit“ liegt die Betonung stärker auf der Beschreibung einer innerlichen Befindlichkeit, weniger auf dem tatsächlichen Umsetzungsakt in Handeln. „Fähigkeit“ wäre dann der umfassende, „Kompetenz“ der engere Begriff. Doch trotz dieser Nuancen: In der bisher beschriebenen Bedeutung ist „Kompetenz“ kaum etwas anderes als eine

aufgeblasene Version des Begriffs „Fähigkeit“. Im Sinne einer fachlichen Begriffsklärung und -ökonomie könnte man auf eine solche Begriffs-doublette verzichten.

1.5 Die „äußere Seite“ von Kompetenz

Doch es gibt auch eine andere Konnotation von „Kompetenz“. Etymologisch hat der Kompetenzbegriff in den letzten hundert Jahren einen grundlegenden Bedeutungswandel erlebt. 1898 definiert das Brockhaus' Universal-Lexikon: „Kompetenz (lat.), Befugnis, Berechtigung, Wirksamkeits-, Geschäftskreis einer Behörde, eines Gerichts, soviel wie seine Zuständigkeit“. Kompetent ist dort gleichbedeutend mit „zuständig, befugt“ (den Hinweis hierauf verdanke ich PD Dr. Walter Bender). Dieser alte Begriff enthält nichts von der bisher angesprochenen Fähigkeit im Inneren einer Person, sondern beschreibt eine äußere Handlungsmöglichkeit: Gleichgültig ob Richter oder Mitarbeiter einer Behörde in ihrem Innern eine Fähigkeiten haben - wenn sie zuständig sind, dürfen sie etwas tun. Der Volksmund drückt das plastisch aus: „Wem Gott das Amt gab, dem gab er auch den Verstand!“ Ein Amt hat die Kompetenz, einen Reisepass auszustellen oder eine Verhaftung vorzunehmen, Verstand und individuelle Fähigkeit sind zweitrangig. Diese Begriffsverwendung macht darauf aufmerksam, dass Handlungsmöglichkeit nicht allein von innerer Fähigkeit, sondern auch von äußeren Bedingungen abhängt, die Handeln zulassen.

Auf solche äußeren Bedingungen für Handeln weist auch Mager in seinem 1992 erschienen und in Deutschland kaum rezipierten Buch „What every manager should know about training“ hin, wenn er fragt: „Warum tun Mitarbeiter nicht, was man von ihnen erwartet?“ (S. 136). Und er zählt eine Reihe von Gründen auf, die nichts mit den Fähigkeiten der Mitarbeiter zu tun haben, z. B.: „Sie haben nicht die Position, es zu tun - sie haben keinen Zugang zu nötigen Informationen und Ressourcen - ihr Arbeitsplatz lässt die gewünschte Leistung nicht zu - sie werden bestraft oder ignoriert, wenn sie das Richtige tun - sie werden belohnt, wenn sie das Falsche tun - niemand kümmert es, ob sie das Richtige oder Falsche tun“. Und erst am Ende dieser Liste von externen Gründen für Nicht-Handeln (die alle durch Weiterbildung dieser Mitarbeiter nicht geheilt werden können) nennt er einen personen-internen und Weiterbildungsbedarf anzeigenden Grund: „Sie wissen nicht, wie es zu machen ist“.

Kompetenz, verstanden als die Möglichkeit zu Handeln, ist also auch abhängig von externen Faktoren, die nichts mit den Fähigkeiten der Handelnden zu tun haben. Zur Kompetenz für Feuerbekämpfung reicht eine fähige Mannschaft nicht aus, man braucht auch eine Spritze und Wasser. Mangelnde Kompetenz, bestimmte Handlungen auszuführen, mag am schlichten Fehlen der notwendigen Ressourcen liegen, nicht an der Fähigkeit der Menschen.

Damit eröffnet sich ein Verständnis von Kompetenz, das mehr umfasst als „Fähigkeit“. Dieses Verständnis macht darauf aufmerksam, dass für erfolgreiches Handeln eine innere Fähigkeit nicht ausreicht. Ebenso notwendig ist ein äußerer Rahmen, der die Handlung erlaubt und die handlungsnotwendigen Ressourcen bereitstellt.

Diese Abhängigkeit der Kompetenz von äußeren Bedingungen wird auch sichtbar mit der Frage: Wie macht man jemanden inkompetent? Das Rezept ist einfach: Gib jemandem eine unlösbare Aufgabe, und er und alle anderen werden an seiner Kompetenz zweifeln. Zum Beispiel: Ein Presswerk hat perfekt trainierte Mitarbeiter und den notwendigen Maschinenpark, es soll hundert Kotflügel herstellen, bekommt aber nur Blech für achtzig. Hinweise auf den Materialmangel werden damit beschieden, man solle sich nicht so haben, etwas Kreativität walten lassen, und selbstgesteuert nach Lösungen suchen. Bald wird sich herumgesprochen haben, dass dieses Werk nicht die Kompetenz hat, die verlangten hundert Kotflügel zu liefern. Und der Leser möge selbst vermuten, ob man den äußeren Blechmangel oder die inneren Fähigkeit der Mitarbeiter verantwortlich machen wird. Wem dieses Beispiel zu fern erscheint: Wie ausbildungskompetent sind Lehrstühle, insbesondere pädagogische? Ein Pädagogikprofessor betreut in Bayern durchschnittlich 140,3 Studierende, ein Professor im Durchschnitt aller Fächer betreut 48,0 Studierende (Evaluierungsbericht 2001, S. 38, Grund- und Strukturdaten 2000/2001, S. 156/226). Wenn manches in diesem Fach gelegentlich etwas unterkompetent erscheint: Liegt die Ursache für die begrenzte Ausbildungskompetenz an den inneren Fähigkeiten der Professoren, oder liegt es an der äußeren Vorgabe, mit den gleichen Ressourcen die dreifache Studentenzahl auszubilden? Kann man realistischerweise bei einem Drittels-Professor die gleiche Lehr- und Forschungskompetenz erwarten wie bei einem ganzen? Und um bei einem weiteren fachinternen Beispiel zu bleiben: Wie kompetent sind die Mitarbeiter des pädagogischen Mittelbaus? Wie viele Promotionen, Habilitationen, Forschungsarbeiten, Veröffentlichungen produzieren sie? Wer auf die gegenüber manchen anderen Fächer bescheideneren Outputs hinweist: Der pädagogische Mittelbau in Bayern betreut gegenüber dem Durchschnitt aller Fächer die siebenfache Studentenzahl (in Pädagogik 66,01 Studenten pro Mittelbauer, im Fächerdurchschnitt 9,2 Studenten pro Mittelbauer; a.a.O.). Liegt die begrenzte Forschungs- und Qualifizierungskompetenz am fehlenden inneren Fleiß der Mittelbaus oder an den äußeren Bedingungen? Und ein letztes Beispiel: Ein Seminar mit 80 Teilnehmern findet mangels anderer Räumlichkeiten in einem Raum für 35 Teilnehmer statt. Auch hier wird die Lehrkompetenz nicht durch Fähigkeiten von Personen, sondern durch die äußeren Raumbedingungen begrenzt.

Ob Handeln stattfindet und Erfolg hat liegt also nicht allein in der Verantwortung der handelnden Person, sondern auch in den äußeren Handlungsbedingungen. Hof weist in eine ähnliche Richtung, wenn sie Kompetenz als Relation zwischen Person und Umwelt bezeichnet und formuliert: „Kompetenz bezieht sich auf die Fähigkeit, in Situationen unter Berücksichtigung der personalen Handlungsvoraussetzungen und der äußeren Handlungsbedingungen Ziele zu erreichen“ (2001, S. 85).

Kompetenz hat nach diesen Überlegungen nicht nur eine „innere“ Seite (Fähigkeit der handelnden Person), sondern auch eine „äußere“ (Zuständigkeit/Erlaubnis und Ressourcen) und umfasst Fähigkeit plus Zuständigkeit/Erlaubnis plus Ressourcen, also zugleich innen und außen; man könnte dieses Verständnis deshalb als „Kompetenz Typ I+A“ etikettieren. Dieses Begriffsverständnis reicht sicherlich über das hinaus, was bisher in der

Andragogik im Kompetenzbegriff eingeschlossen wurde. Es wird zu prüfen sein, ob dieses Begriffsverständnis andragogisch nützlich gemacht werden kann. Eines ist auf jeden Fall schon ein Nutzen: Der Einbezug der äußeren Faktoren macht erklärbar, warum manchmal selbst die beste Weiterbildung erfolgsgrenzt bleibt.

1.6 Ergebnis

Manche Unklarheit der Kompetenz-Diskussionen stellt sich nach diesen Überlegungen als Unklarheit der Begriffe heraus. Für die andragogische Diskussion wird folgendes Verständnis von „Kompetenz“ vorgeschlagen:

„Kompetenz“, verstanden als Handlungsmöglichkeit in einem gegebenen Kontext, umfasst gleichzeitig drei Elemente:

- Die handelnde Person muss über die einschlägigen Fähigkeiten verfügen.
- Es muss erlaubt und möglich sein, dass diese Person dieses Handeln ausführt.
- Es müssen die notwendigen materiellen Ressourcen zur Verfügung stehen.

„Handlungsmöglichkeit“ meint dabei nicht einfache Routinefertigkeiten, sondern schließt Elemente wie Komplexität, Selbständigkeit, an Standards orientierte Qualität, Verstehen und Wissen ein und ist auf einen beschreibbar umrissenen Handlungskontext bezogen.

Notwendige Elemente für „Kompetenz“:		
Agierende Person:	System-Kontext:	Ressourcen:
Fähigkeit = Wissen + Verstehen + Können + Wollen + Selbstüberzeugtheit	Befugt, berechtigt, zuständig, Gelegenheit	materielle Ausstattung

Akzeptiert man dieses drei-elementige Verständnis, dann macht die Verwendung des Kompetenzbegriffes wieder Sinn, denn er doppelt nicht lediglich den Begriff „Fähigkeit“. Und er erschließt einen neuen Blick auf die Ermöglichung von Kompetenz, indem er sowohl auf innere als auch auf äußere Bedingungen hinweist.

Mit diesem Begriff von Kompetenz beantwortet sich auch die Frage im Titel dieses Artikels, ob man Kompetenz „lehren“ kann: Die Antwort lautet „Nein“ (im Gegensatz zu einer früher vertretenen Position - Reischmann 1998 -, da dort lediglich die „Fähigkeitsperspektive“ berücksichtigt wurde). Durch Lehren lässt sich sicherlich die Handlungsfähigkeit bei Personen fördern. Ob aber diese Fähigkeit zur Performanz führt, hängt von zusätzlichen Elementen ab, die nicht durch „Lehren“ erreicht werden können: Hat die fähige Person die (formelle oder informelle) Erlaubnis zum Handeln, und stehen ihr die zum Handeln notwendige Gelegenheit und die notwendigen Ressourcen zur Verfügung?

Die Förderung von Kompetenz ist deshalb unter dreifacher Fragestellung zu diskutieren: Kann die Person das? Darf/soll die Person das? Und: Stehen die notwendigen Ressourcen zur Verfügung?

Theoretisch interessant an diesem Dreifach-Konzept von Kompetenz ist das gleichzeitige 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 Andragogen in der Kompetenzdebatte intensiv den individuellen Fähigkeiten widmen, dabei aber leicht die zwei weiteren Perspektiven aus dem Blick verlieren. Im hier entwickelten Kompetenzverständnis weist die Förderung von Kompetenz über Weiterbildung hinaus und schließt Personal- und Organisationsentwicklungselemente mit ein. Aber: Sind wir für diese über die Fähigkeitsvermittlung hinausreichenden Perspektiven überhaupt zuständig?

2. Wie fördert man „Kompetenz“? - eine Dreifachstrategie

Wissenschaft braucht klare und nützliche Begriffe. Im ersten Teil dieses Beitrags wurde versucht, einen deskriptiv-analytischen Kompetenzbegriff (= Typ D-A) zu skizzieren, der für andragogisches Denken und Handeln hinreichend klar und trennscharf ist. Im folgenden soll dieser Kompetenzbegriff auf seine Nützlichkeit für die didaktische Planung in der Weiterbildung geprüft werden. Jetzt steht also der „Kompetenzbegriff Typ UP“ (= Unterrichtsplanung) im Mittelpunkt.

Handlungsfähigkeit lässt sich auf unterschiedliche Weise erwerben: Manches eignet man sich selbst an, manches braucht „a little help from a friend“, und manches lässt sich ökonomisch und wirksam durch Teilnahme an Weiterbildung entwickeln. Auf diesen breiten Zugang weist auch Arnold hin: „Immer deutlicher wird in den letzten Jahren erkannt, dass Kompetenz nicht nur in institutionalisierten Lernprozessen ‚vermittelt‘ werden kann, sie entwickelt und erweitert sich vielmehr im Lebensvollzug, d. h. im Rahmen des lebenslangen Erfahrungslernens“ (2001, S. 176). Aus Raumgründen wird im folgenden die Perspektive auf Weiterbildungsveranstaltungen eingegrenzt.

Bevor man bei einer Kursplanung über Förderung von Kompetenz nachdenkt, muss zunächst geklärt werden, ob der kompetenzorientierte Ansatz überhaupt angebracht ist. Er ist (nur) dann angebracht, wenn das angestrebte Kursziel ein kompetentes Handeln erfordert. Zentrale didaktische Frage ist deshalb: *Wird als Ergebnis einer Veranstaltung ein kompetentes Handeln erwartet?*

2.1 Die didaktisch-methodische Aufgabe: Handlungsfähigkeit entwickeln

Im Mittelpunkt von Kompetenz steht die Ausführung von Handlungen. In einer Zielanalyse muss daher zunächst geklärt werden, welches Handeln als Ziel erwartet wird. Dazu muss sich der Kursleiter auf der Zielebene klar machen, ob Performanz und welche Performanz erzielt werden soll.

Oft wird der Fehler gemacht, dass Wissen angeboten, Können erwartet wird. Um Performanz zu erreichen genügt es nicht, Wissen zu vermitteln in der Hoffnung, damit habe der Teilnehmer das notwendige Rüstzeug für das veränderte Handeln in der Praxis. Beim Transfer von der instruierenden Lehrsituation auf die ins Handeln umsetzende Ernstsituation lässt man den

Lerner allein. Denn Wissen reicht in vielen Fällen nicht aus, um Performanz zu erzielen:

- 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 Word 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 Nummerieren als Lieblingsthema des kursleitenden Computerfreaks hilft am nächsten Tag beim Schreiben eines Briefes wenig.
- Wollen Teilnehmer in der Volkshochschule Batik, Filmen oder Entspannungstechniken lernen, dann enttäuschen Kursleitermonologe, in denen in den ersten Stunden alle Vorder- und Hintergründe ausgebreitet werden und man nicht zum „Machen“ kommt, auch die gutwilligen Teilnehmer. Denn ob diese Kursleitermonologe handlungsfähig machen, merkt man eben erst beim Machen.

Kompetenzorientierung muss nicht einen ganzen Kurs umfassen, es sind auch kompetenzorientierte Ausschnitte denkbar, etwa wenn im Rahmen des (nicht kompetenzorientierten) Seminars „Geschichte der Erwachsenenbildung“ die Kompetenz „Bibliographieren, Zitieren“ erworben werden soll.

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 begründet 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 übergehen. Beide Schritte werden bei Bildungsmaßnahmen, die ein kompetentes Handeln intendieren, an der zu erwerbenden Kompetenz ausgerichtet.

Die didaktisch-methodische Aufgabe: Didaktische Reduktion ...

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, 1994) vorgeschlagene Verfahren der operationalen Zielformulierung an. In diesem Zielformulierungsprozess werden Ziele so weit als möglich in eine Liste von beobachtbaren Handlungen („Operationen“) aufgliedert. 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 aufgliedert: „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 lässt. Beschrieben wird Handeln und welchen Standards es genügen muss. Wird zu diesem Handeln auch ein bestimmtes Wissen erwartet, dann wird auch dieses in einer solchen Liste aufgeführt („muss zur Begründung mindestens folgende Argumente nennen: ...“).

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 methodische 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:

- Hochspringen lernt man durch Hochspringen, nicht durch Reden über Hochspringen, Violine spielen lernt man durch Violine spielen. 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 Holzrahmen auf dem Küchentisch-Wachstuch ist für einen Batik-Kurs umsetzungsfördernder als das professionelle Grafik-Studio. 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 ande-

ren Präsentatoren hintereinander den Fehler kritisiert hat. Kognitive Instruktion und modellhaftes Beobachten reichen hier zur Verhaltensänderung nicht aus. Nötig ist vielfaches Ausführen in wechselnden Situationen. Aebli bezeichnet dies in seiner auch heute noch lesenswerten „psychologischen Didaktik“ als „operatorisches Üben“ und als „Durchturnen von Operationen“ (1962, S. 106). 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 Seminar-Ende 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, auf „operatorischem Üben“. 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. Hierfür muss in der didaktischen Analyse geklärt werden, wie viel und welches Wissen, Verstehen, Werten für die Fähigkeit notwendig ist.

Schließlich: „Selbstüberzeugtheit“

Dass jemand etwas weiß, versteht und kann, bedeutet noch nicht, dass er es auch anwendet. Für kompetenzorientiertes Handeln ist zusätzliches notwendig, dass Lerner es sich selbst zutrauen, das neue Verhalten in der Ernstsituation anzuwenden. Mit dem ungewöhnlichen Wort „Selbstüberzeugtheit“ („selfefficacy“ - Mager 1992) wird das Vertrauen in die eigene Selbstwirksamkeit bezeichnet, eine Einstellung, die dem Lerner die Kraft gibt, ins kalte Wasser der Praxis zu springen.

Manche Lerner tun dies mutig und schnell von sich aus. Andere brauchen dazu eine Hilfestellung. 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 alles unterlassen, was die Selbstüberzeugtheit der Lernern untergräbt: unrealistische Ansprüche, hochgestochenes Gehabe, Bedrohen mit Misserfolg.

Fähigkeit = Wissen + Verstehen + Können + Wollen + Selbstüberzeugtheit

Wissen und Verstehen gehören zum kompetenten Handeln. Aber sie sind nicht der Garant dafür. Das Konzept des „kompetenzorientierten Lernens“ weist 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 „Selbstüberzeugtheit“ - 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, erwachsenen-angemessene didaktische und methodische Konzepte zum performanzorientierten Lernen zu entwickeln.

Deutlich wird auch, dass kompetenzorientierte Seminare aufwendiger sind 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: Seminare ohne Handlungserfolg verursachen nicht nur unnütze Kosten, sie schaden:

- Man beginnt, an sich selbst zu zweifeln („Wahrscheinlich liegt es an mir, dass es nicht klappt!“).
- Erwartungen von Vorgesetzten und Mitarbeitern werden enttäuscht und verursachen Unsicherheit („Kann ich jetzt die Leistung erwarten oder nicht?“).
- 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 das Können, das der Teilnehmer erzielen soll? 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 Allgemeinversprechungen?
- Wird der Lernweg so beschrieben, dass daraus ein handelndes Erproben sichtbar wird, das mit einiger Plausibilität zur erwünschten Fähigkeit 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 ...

Allerdings: Dass jemand über eine Fähigkeit verfügt, also über Wissen, Verstehen, Können, Wollen und Selbstüberzeugtheit, reicht zum Handeln nicht aus. Die Fähigkeit, Auto fahren zu können, reicht für Handeln nicht aus: Man muss auch die Erlaubnis haben, und man muss über die Ressource „Auto“ verfügen. Beides ist durch Weiterbildung nicht zu lösen.

2.2 „Können täten wir schon, wenn man uns nur ließe ...“

Mager (1992) macht einen interessanten Vorschlag: Stellt man fest, dass jemand das nicht tut, was man erwartet, dann soll man die Frage stellen:

„Wenn es um sein Leben ginge, könnte er es dann?“ Damit lässt sich unterscheiden, ob Nicht-Handeln auf ein inneres Fähigkeitsdefizit, eigenes Wollen oder auf äußere Hemmnisse zurückzuführen ist; je nach Antwort ist mit unterschiedlichen Strategien fortzufahren.

Um eine Handlung auszuführen, genügt die Fähigkeit oft nicht; es muss auch erlaubt sein, diese Handlung auszuführen. „Erlaubt“ muss nicht eine formelle Erlaubnis bedeuten (wie z. B. beim Führerschein), es gibt auch subtilere „Erlaubnisse“: Die anderen lachen oder stellen einen als Streber, Wichtigtuher oder Denunzianten 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 Kursleiter und Teilnehmer vorbereiteten Erfolg zunichte machen. Ich habe mein Volkshochschul-Französisch aufgegeben, als meine Kinder dies im Urlaub nur „peinlich“ fanden.

Ähnlich performanzhemmend wirkt es, wenn andere zuständig sind. Bei einem Brand in unserem Dorf half jeder: Vieh aus dem Stall holen, Fahrzeuge vom Hof fahren, Eimerketten bilden. Als nach einer Viertelstunde Löschzüge und Polizei aus der Stadt kamen, trieb man uns weg: Von handelnden Helfern wurden wir zu passiven Gaffern. Handlungsfähig wären wir immer noch gewesen, aber jetzt waren andere zuständig.

Verändertes und damit unsicheres, noch nicht stabilisiertes neues Verhalten braucht am Anfang Erlaubnis, Schutz und Stütze. In der Unterstützung dieser Umsetzungs- und Stabilisierungsphase liegt eine besondere Verantwortung der Führungskraft, die Mitarbeiter zur Weiterbildung geschickt hat: Es ist wichtig, Mitarbeitern nach Kurs-Ende Erlaubnis, Zulässigkeit und ein geschütztes Erprobungsfeld anzubieten, sie zu verstärken, ihnen Erfolg zu verschaffen, bis sie von sich selbst und ihrem neuen Können so selbst-überzeugt sind („self-efficacy“), dass sie die Übertragung in die Praxis von sich aus und stabil wagen. Mit dieser Unterstützung wird signalisiert: Du darfst/sollst das! Insbesondere in der betrieblichen Weiterbildung ist diese Aufgabe und Verantwortung von Führungskräften nach Schulungen ihrer Mitarbeiter noch zu wenig bedacht worden.

Liegen solche äußeren Hemmnisse vor, dann löst Weiterbildung dieses Problem nicht. Hier sind organisatorische oder Führungs-Maßnahmen gefordert: stützendes Feedback, klare Zuweisung von Zuständigkeit, Ermüdung, Beseitigung von Hemmnissen.

Auch bei dieser Kontext-Variablen zeigt sich, dass es zumeist nicht das Beste ist, die Anwendung des Gelernten dem Zufall und der Selbstkonstruktion des Lernenden überlassen. Auch hier kann eine rationale Planung Hindernisse aus dem Weg räumen und die Handlungskompetenz stützen. Sicherlich gibt es Fälle, bei denen die betroffene Person das selbst leisten kann – insbesondere wenn sie beim Erwerb der Fähigkeit auf solche Hemmnisse vorbereitet wurde. Und es gibt Fälle, da kann sie dies nicht. Dann muss die Stütze von außen kommen.

Interessant ist in diesem Fall die Frage: Wer ist für eine solche erlaubende Unterstützung kompetent – hat also 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 Erwachsenenpädagogen dafür

nicht alleine zuständig, denn sie haben im Praxisfeld – falls sie dort überhaupt präsent sind – nicht die notwendige Entscheidungsbefugnis. Andererseits sind es aber in der Praxis eben doch, wie Erfahrungsberichte belegen, die Andragogen, die die Fragen stellen: Warum lässt du ihn nicht mal den Gabelstapler fahren? Warum hat der Teilnehmer am Präsentationskurs bisher keine Chance erhalten, sein Können zu zeigen? In dieser Rolle fühlen sich Diplompädagogen oft als Grenzgänger: Ist das noch Bildungsarbeit? Hat das noch irgend etwas mit Didaktik zu tun? Ist das vielleicht eine besondere Form der Makrodidaktik? Andererseits: 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 die für diese Aufgabe zutreffende Vision Arnolds, dass die „erwachsenenpädagogischen Professionals ... zukünftig stärker als Lernbedarfsermittler, Lernberater, Gestalter von Lernarrangements sowie Begleiter von selbstgesteuerten Lernprozessen tätig sein“ (2001, S. 176) werden, sicherlich heute schon ein Stück Realität. Professionstheoretisch und vom Identitätsverständnis her allerdings tun sich Andragogen und Andragogik noch schwer mit dieser „Entgrenzung“ des Faches in Richtung Organisationsentwicklung.

2.3 Handlungsmöglichkeit setzt Ressourcen voraus

Die Kompetenz, eine bestimmte Handlung auszuführen, hängt auch von Ressourcen ab, die zur Ausführung benötigt werden. Manches Mal sind solche Ressourcen minimal, manches Mal gehen sie richtig ins Geld: Ihre Kompetenz, Bildungsprogramme mit minimalen Ressourcen anzubieten, zeigten Volkshochschulen noch in den 60er-Jahren in Gaststätten und Schulen. Schwierig wurde es mit Schreibmaschinen- und später Computerkursen, da diese Ressourcen teuer waren. Und als die Kursleiter dann noch beanspruchten, dass sie für kompetenten Unterricht auch Kopien anfertigen wollten, da brannte es in der Ressourcenfrage vielerorts.

In Präsentationstrainings an unserem Lehrstuhl lernen unsere Studenten, Overheadfolien anzufertigen und einzusetzen. Im Training taten sie das auch in erfreulicher Weise. Doch bei ihren späteren Referaten in normalen Seminaren warteten wir vergeblich auf die Overheadkompetenz. Der Grund war einfach: Zwar die Fähigkeit vorhanden, aber Stifte und Folien kosten Geld; deshalb verschoben die Studenten die Anschaffung auf „später“. Unser „Bildungsversuche“ mit erklären, betteln, drohen waren nicht erfolgreich. Erst eine organisatorische Regelung brachte die Änderung: Wir erheben eine Teilnahmegebühr, und dafür erhält jeder Teilnehmer ein Paket Overheadsreiber und Folien. Nachdem dadurch die Teilnehmer die Ressourcen in ihrem Schreibtisch zur Hand haben, ernten wir jetzt die Früchte des Präsentationsseminars auch in den anderen Seminaren.

Manche Ressourcen können sich Lerner selbst beschaffen – was der kompetenzorientierte Kursleiter bedenkt und worauf er hinweist. Wie obiges Overheadbeispiel zeigt, sollte man die Erwartungen nicht zu hoch schrauben. Manche Ressource muss der Kursveranstalter stellen, und insbesondere bei der betrieblichen Weiterbildung muss der Arbeitgeber sichern, dass später auch die Ressourcen für eine kompetente Praxis zur Verfügung stehen. Institutionen sparen in diesem Bereich oft an Cent-Beträgen, ver-

schenken damit Umsetzungserfolg und machen dann den Kursleiter für diesen Misserfolg verantwortlich. Hier sollten Kursleiter schon zu ihrem eigenen Schutz vor der Zusage Teilnehmern und Institution klar die Ressourcen nennen, die einerseits für einen kompetenzorientierten Kurs, andererseits für kompetente Praxis unerlässlich sind.

Auch hier stellt sich wieder die Frage: Inwieweit ist es noch Aufgabe des Weiterbildners, sich für die notwendigen Ressourcen für die an einen Kurs anschließende Praxis einzusetzen? Dass ein an Umsetzung interessierter Kursleiter sich vor einem Kurs über die Bedingungen kundig macht, auf die er seine Lerner vorbereiten soll, das ist unter vielen andragogischen Perspektiven bedacht (z. B. Lebensweltansatz, Teilnehmerorientierung, Partizipation, Deutungsmuster und Konstruktivismus). Aber dass er sich nach seiner Lehrtätigkeit noch einsetzt für die Bereitstellung von Praxis-Ressourcen? Doch auch hier gilt: Weiterbildner 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.

2.4 Zusammenfassung

In diesem Teil sollte der im ersten Teil entwickelte Kompetenzbegriff auf seine Nützlichkeit für die didaktische Planung in der Weiterbildung geprüft werden. Es zeigte sich, dass sich mit dem vorgeschlagenen Fokus auf Handeln und die notwendigen inneren und äußeren Bedingungen sowohl für didaktisch-methodisches Verstehen als auch Handeln hilfreiche Denk- und Handlungsoptionen eröffnen.

3. Ergebnisse, Diskussion und Grenzen

Am Anfang diese Beitrags stand die Auseinandersetzung mit dem vielfältig unterschiedlich verstandenen Begriff der „Kompetenz“. Dies entspricht traditioneller pädagogischer Arbeitsweise; Pädagogik musste in ihrer Geschichte immer wieder Alltagsbegriffe klären, bevor sich ein trennscharfer Fachbegriff herausdestillieren ließ. Dabei geht es nicht um „richtig“ oder „falsch“, sondern um das Erkennen der Funktionen und Bedeutungsinhalte eines Begriffs. Über diese Analyse hinausführend muss dann in pädagogischer Reflexion entschieden werden, was davon nützlich ist für die fachwissenschaftliche Diskussion. Und schließlich ist im Fach ein Konsens zu finden für ein inhaltlich eindeutig geteiltes Fachverständnis.

Unterschieden wurde zunächst zwischen drei Funktionen des Kompetenzbegriffes: Er kann als „Reklamebegriff“ normativ verwendet werden (Typ R), oder er dient zur Deskription und Analyse von Sachverhalten (Typ D-A), oder er ist Prinzip zur Unterrichtsplanung (Typ UP) (wobei diese Typ-Bezeichnungen Hilfskonstruktionen zur Begriffsklarheit sind, sich aber wohl weniger als Dauerbezeichnung eignen).

Normative (Reklame-)Begriffe sind für wissenschaftliche Arbeit problematisch, da sie aus ihrer Funktion heraus überzeugen und nicht kritisch-rational verstehen oder differenziert erklären wollen. Deshalb wurde ein enger Begriff von Kompetenz entwickelt und angeboten, der sich am Ziel konkreten Handlungsvermögens orientiert und sich damit auf ein Segment andragogischen Denken und Handelns begrenzt. Ungewöhnlich ist der Vor-

schlag, nicht nur die inneren Fähigkeiten einer Person in den Begriff einzuschließen, sondern auch die Außenbedingungen Zuständigkeit und Ressourcen. Damit wird vermieden, lediglich den „Fähigkeits“-Begriff zu doppeln; ein solcher Begriff von Kompetenz erwies sich zudem als nützlich: Er beschreibt einen eigenen Sachverhalt, er kann erklären, warum trotz vorhandener Fähigkeit Kompetenz nicht sichtbar wird, und er zeigt Eingriffsmöglichkeiten zur Verbesserung.

Gerne wird einem solchen kompetenzorientierten Ansatz vorgeworfen, er vermittele blindes Anwendungswissen, das mangels Einbindung in eine Sinnstruktur bedeutungslos bliebe und zum unüberlegten Rezepthandeln führe. Diese Vorwurf ist ein Missverständnis: Ob in diesem Vermittlungsprozess im didaktischen Dreischritt Vormachen-Nachmachen-Schimpfen einer Herstellungsdidaktik gebräutet wird, oder ob durch Problemstellen, Selbsttätigkeit und Partizipation Ermöglichungsdidaktik zum Tragen kommt, hängt nicht vom kompetenzorientierten Ansatz ab, sondern von den didaktisch-methodischen Kompetenzen der Lehrenden. Denn die Vermittlung von Reflexionswissen gehört sehr wohl zum kompetenzorientierten Ansatz. Allerdings erfolgt sie begleitend oder nachfolgend und verwoben mit dem Handlungslernen - und in dem Ausmaß, das nützlich ist für das Handeln, nicht als Selbstzweck: Zum Fahren eines Autos braucht man nicht zu wissen, wie ein Motor funktioniert, muss aber Vorfahrtsregeln kennen. In den Seminaren, in denen ich kompetenzorientiert vorgehe (das ist etwa eines von vier Seminaren), bin ich immer wieder erstaunt, wie selbstverständlich sich Hintergrunds- und Reflexionsüberlegungen ergeben, und dass meine Studenten anschließend nicht nur besser handeln, sondern auch besser argumentieren können - man merkt ihnen an, dass sie etwas verstanden haben. Am Lehrstuhl Andragogik der Universität Bamberg bieten wir deshalb einen Zyklus kompetenzorientierter Seminare an: „Visualisieren - Präsentieren - Moderieren“, „Seminar-design“, „Kommunikative Kompetenz“, „Coaching“, „Qualitative/Quantitative Forschungsmethoden“, „Beratung“.

Sicherlich ist dieser Ansatz nutzungsorientiert, oder in der Siebert'schen Theorie-Klassifikation „technologisch“ (1993, S. 34). Noch in den 1980er-Jahren hätte es einem Vertreter eines solchen Ansatzes passieren können, als „Knecht des Kapitalismus“ beschimpft zu werden; ein paar Jahrzehntchen früher hätten die Großen unseres Faches dies als „Brotbildung“ abgewertet gegenüber der eigentlich erstrebenswerten „Menschenbildung“. Allerdings kommt der kompetenzorientierte Ansatz nicht nur in der betrieblichen Weiterbildung zum Tragen, sondern beispielsweise auch im musisch-kreativen, handwerklichen oder Hobby-Bereich. Außerdem: Ob ein solcher Ansatz zum Nutzen oder zum Ausnützen von Menschen eingesetzt wird, ist nicht dem Ansatz anzulasten, sondern dem, der ihn einsetzt, und wie er ihn einsetzt.

Auch das Bemühen, Handlungssicherheit beim Lerner zu erzielen, kann in der derzeitigen andragogischen Fachdebatte kritisch gewertet werden. Schnell wird unterstellt, man unterliege einem „Lehr-Lern-Kurzschluss“ mit dem omnipotenten Irrglauben, „nur was gelehrt wird, wird gelernt“, und man verweist auf die Konstruktivismusdebatte mit dem Kerngedanken, dass Lernen nicht als extern-manipulatives Handeln von Lehrenden, sondern als

aktiv-konstruktives Handeln von Lernenden zu verstehen ist. Aber gerade die Einsicht in die Konstruktionsprozesse beim Lerner können nicht bedeuten, dass man ihn 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. Hier muss der professionelle Andragoge im Einzelfall über das Angemessene entscheiden. Auch dabei gilt, nicht alles Lernen über einen Kamm zu scheren, sondern das jeweils angemessene zu finden.

Bildungsarbeit bedeutet immer ein Ausbalancieren zwischen dem Zuviel und dem Zuwenig. Didaktik liegt dabei unausweichlich im Spannungsfeld des „didaktischen Paradoxons“: Im didaktischen Handeln muss man alles tun, was Lernen erfolgreich macht, obwohl man zugleich weiß, dass Lern-erfolg eben doch nicht „gemacht“ werden kann. Der Lehrende ist auf das Mit-Machen des Lernenden angewiesen.

Bei den Überlegungen zu einem kompetenzorientierten Ansatz 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 weiß, welches Zielverhalten erreicht werden soll, und dass 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. Im Theorie- und Praxisrepertoire der Andragogik kann der kompetenzorientierte Ansatz sicherlich eine hilfreiche Option sein.

Schlussüberlegung: Wäre „Performanz-Orientierung“ besser?

Ein Großteil der in dieser Thematik angelegten Schwierigkeit ist auf den Kompetenzbegriff zurückzuführen. Die „Fuzziness“ des Begriffes, seine zumeist versteckte normative Reklamefunktion, sein Rekurrenieren auf ein hypothetisches inneres Konstrukt, das man beschwören, aber kaum operationalisieren kann/will, wird trotz der im Vorigen versuchten Klärung auch in Zukunft eine andragogische Nutzung dieses Begriffes schwer machen. Deshalb wäre zu überlegen, ob „Performanz-Orientierung“ nicht geeigneter wäre als Bezeichnung dieses Sektors andragogischen Denkens und Handelns. „Performanz“ blendet nicht mit jenem goldenen Glanz von „Kompetenz“, sondern beschreibt nüchtern, dass es um das Ausführen von Handlungen geht. Damit lässt sich auch leicht entscheiden, wann und wo dieser Ansatz hilfreich oder unangebracht ist. Anstatt eine ominöse unsichtbare Kompetenz im unsichtbaren Innern von Menschen zu entwickeln, wird mit der Orientierung an „Performanz“ deutlich, dass es um die Ausführung von Handlungen geht - und dies kann dann zielorientiert geplant und arrangiert werden. Hindernde oder fehlende Kontext-Variablen - die „Außenseite“ von Kompetenz - werden bei der Prüfung, ob Performanz stattfindet, schnell identifiziert. Letztlich lassen sich die meisten der im vorausgegangenen Text erarbeiteten Vorteile auch mit der Bezeichnung „Performanz-

orientierung“ erreichen, ohne die Nachteile des Kompetenzbegriffes in Kauf nehmen zu müssen. Es wäre sicherlich für die Zukunft überlegenswert, diesen Gedanken auf seine Tragfähigkeit, Klarheit und Nützlichkeit zu überprüfen. Ein entscheidender Einwand gegen „Performanz“ soll hier gleich angeführt werden: Dieser Begriff kennt, zumindest nach dem bisherigen Verständnis, keine Qualitäts- oder Anspruchsgrenze. Einen Nagel irgendwie in die Wand zu donnern - auch das ist „Performanz“ (mit Sicherheit aber nicht „Kompetenz“).

Wir werden an unserem Lehrstuhl doch dabei bleiben, nicht von „Performanz-Seminaren“, sondern weiterhin von „Kompetenz-Seminaren“, zu sprechen. Außerdem: „Kompetenz“ klingt einfach besser!

Literatur

- Aebli, Hans (1962): Psychologische Didaktik. Stuttgart: Klett.
- Arnold, Rolf (2001): Kompetenz. In: Arnold, Rolf/Nolda, Sigrid/Nuissl, Ekkehard (Hg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 176.
- Arnold, Rolf (2002): Von der Bildung zur Kompetenzentwicklung. In: Report. H. 49, S. 26-38.
- Arnold, Rolf/Schüssler, Ingeborg (1998): Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgemeinschaft.
- Brödel, Rainer (2002): Relationierungen zur Kompetenzdebatte. In: Report. H. 49, S. 39-47.
- Candy, Philip C. (1991): Self-Direction for Lifelong Learning. A Comprehensive Guide to Theory and Practice. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dohmen, Günther (2002): Lebenslang lernen - und wo bleibt die "Bildung"? In: Report. H. 49, Juni 2002. S. 8-14.
- Evaluationsbericht Dezember 2001: Erziehungswissenschaft an den bayerischen Landesuniversitäten. München: Der bayerische Staatsminister für Wissenschaft, Forschung und Kunst.
- Faulstich, Peter (2002): Verteidigung von „Bildung“ gegen die Gebildeten unter ihren Verächter. In: Report. H. 49, Juni 2002. S. 15-25.
- Geißler, Karlheinz A./Orthey, Frank Michael (2002): Kompetenz: Ein Begriff für das verwertbare Ungefähre. In: Report. H. 49, S. 69-79.
- Grund- und Strukturdaten 2000/2001: bmb+f, Bonn.
- Hof, Christiane (2002): Von der Wissensvermittlung zur Kompetenzorientierung in der Erwachsenenbildung? In: Report. H. 49, S. 80-87.
- Houston, Robert W. (ed) (1974): Exploring Competency Based Education. Berkeley, CA.: McCutchan Publishing Corporation.
- Mager, Robert (1975): Zielanalyse. Weinheim: Beltz.
- Mager, Robert (1992): What Every Manager Should Know About Training“. Belmont, Ca.: Lake Publishing Company.
- Mager, Robert (1994): Lernziele und Unterricht. Weinheim: Beltz.
- Reinmann-Rothmeier, Gabi/Mandl, Heinz (2002): Das unausgesprochene Problem des impliziten Wissens im Wissensmanagement. In: Grundlagen der Weiterbildung - Zeitschrift, 13. Jg., H. 1, S. 11-14.
- 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.
- Reischmann, Jost (1998): Wie lehrt man „Kompetenz“? Andragogisch-didaktische Überlegungen zwischen Wissen und Können. In: Grundlagen der Weiterbildung - Zeitschrift, 9. Jg., H. 6, S. 267-271.

Siebert, Horst (1993): Theorien für die Bildungspraxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Siebert, Horst (1996): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Neuwied: Luchterhand.

Tippelt, Rudolf (2002): Qualifizierungsoffensive oder Bildungsziele? In: Report. H. 49, S. 48-58.

Weinberg, Johannes (1975): Didaktische Reduktion und Rekonstruktion. In: Tietgens, Hans (Hg.) (1991): Didaktische Dimensionen der Erwachsenenbildung. Frankfurt/M.: PAS, S. 130-150.

Weinberg, Johannes (1996): Kompetenzerwerb in der Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung. 46. Jg., H. 3, S. 209-216.

Weniger, Erich (1929): Theorie und Praxis in der Erziehung. Hier zitiert nach: ders.: Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis. Weinheim: Beltz 1964, S. 7-22.

Zum Autor:

www.jost.reischmannfam.de

[jost.reischmann\(at\)andragogy.net](mailto:jost.reischmann(at)andragogy.net)