

Zeitschrift für Berufsbildungsforschung

Offizielles Organ des Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung

2 September 72

Zeitschrift für Berufsbildungsforschung

Offizielles Organ des
Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung

Herausgeber:

Der Präsident des Bundesinstituts
für Berufsbildungsforschung
Prof. Dr. Hans-J. Rosenthal

in Zusammenarbeit mit den Leitern der
Forschungshauptabteilungen im BBF:
Hans Pornschlegel (Strukturforschung),
Karl-Hermann Witte (Curriculumforschung),
Rolf Löns (Ausbildungsordnungsforschung),
Tomas Kemp (Erwachsenenbildungs-
forschung), Karl-Heinz Grunwald
(Medienforschung).

Redaktion:

Hans Göring (verantwortlich),
Karl-Ernst Bungenstab, Volker Gerth,
Wolf-Dieter Gewande, Marie-Luise Hart-
mann (Graphik)
Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung,
1 Berlin 31, Fehrbelliner Platz 3,
Telefon (03 11) 86 83-2 19.

Für unverlangt eingesandte Manuskripte
und Rezensionsexemplare übernimmt die
Redaktion keine Verantwortung; sie gelten
erst bei ausdrücklicher Bestätigung als
angenommen.

Verlag

Gebrüder Jänecke Verlag, 3 Hannover 1,
Postfach 3126, Osterstraße 22,
Telefon (05 11) 2 73 41-44, FS 09-23 662

Verantwortlich für Vertrieb und Anzeigen-
teil: Alfred Fehling,
Zur Zeit gilt Anzeigenpreisliste Nr. 1

Erscheinungsweise

Vierteljährlich — am 15. der Monate März,
Juni, September, Dezember.
Bezugspreis für Einzelheft DM 7,—,
für Jahresabonnement DM 22,—
einschließlich Mehrwertsteuer und
Versandkosten,
im Ausland DM 28,—
zuzüglich Versandkosten

Copyright

Die in dieser Zeitschrift veröffentlichten
Beiträge sind urheberrechtlich geschützt.
Alle Rechte, auch die des Nachdruckes,
des auszugsweisen Nachdruckes, der
fotomechanischen Wiedergabe und der
Übersetzung, bleiben vorbehalten.

Druck

Druck- und Verlagshaus Gebrüder Jänecke,
3 Hannover

Inhalt

Tomas Kemp Erwachsenenbildung im Rahmen des Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung	1
Bodo Braeuer Das „sachorientierte gruppensdynamische Seminar“ als Lehrmethode in der Erwachsenenbildung	9
Alfons Gummersbach Lehrmethoden und Medien in der praktischen Erprobung der beruflichen Erwachsenenbildung	24
Karl-Ernst Bungenstab Gesetzliche Grundlagen der beruflichen Erwachsenenbildung — ein Beitrag zur bildungspolitischen Diskussion —	30
Michael Buttgereit, Peter Deuchert, Bernhard Dieckmann, Günter Holzapfel Zum Problem der Integration in der beruflichen Erwachsenenbildung	34
Gerd Alschner Die Emanzipation der beruflichen DV-Bildung	39
Gustav Grüner Einheitslehrer für Berufspraxis und Berufstheorie — Bericht über eine Untersuchung in der CSSR —	42
Berichte aus der Forschung	45
Mitteilungen des BBF	49
Rezensionen	52
Umschau	56
Lehrprogrammdokumentation	58

Beilagenhinweis

Dieser Ausgabe liegt ein Prospekt vom
Hermann Luchterhand Verlag, 5450 Neuwied, bei,
den wir der Aufmerksamkeit unserer Leser empfehlen.

Tomas Kemp

Erwachsenenbildungsforschung im Rahmen des Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung

Nach einer ersten Aufbauphase des BBF, die vor allem durch die personelle und technische Ausstattung des Instituts gekennzeichnet war, stellt die Hauptabteilung Erwachsenenbildungsforschung des BBF die Grundzüge ihrer Konzeption dar, aus der die grundsätzliche Aufgabenstellung, die kurz- und mittelfristig zu erwartenden Ergebnisse, aber auch die zu überwindenden Schwierigkeiten ersichtlich sind. Der Standort der Erwachsenenbildungsforschung im Rahmen der beruflichen Bildung wird aufgezeigt und in einen Bezug zu den gesellschaftlichen Grundanliegen der Bildungsreform sowie zu dem Gesamtauftrag des Bundesinstituts gesetzt.

Zeitschrift für Berufsbildungsforschung 2/72, S. 1

Bodo Braeuer

Das „sachorientierte gruppensdynamische Seminar“ als Lehrmethode in der Erwachsenenbildung

Es wird eine besondere Form des gruppensdynamischen Seminars vorgestellt. Ihre Bedeutung liegt in der Trennung von Beziehungs- und Inhaltsebene und in der Unterscheidung verschiedener Tiefenniveaus bei den einzelnen Gruppenaktivitäten.

Probleme der gruppensdynamischen Lernmethode werden diskutiert und eine Anwendung des sachorientierten gruppensdynamischen Seminars auf die Erwachsenenbildung vorgeschlagen.

Zeitschrift für Berufsbildungsforschung 2/72, S. 9

Alfons Gummersbach

Lehrmethoden und Medien in der praktischen Erprobung der beruflichen Erwachsenenbildung

Das Berufsförderungszentrum Essen erprobt eine makrodidaktische Konzeption, die von didaktischer Parallelität und vom integrierten Einsatz verschiedener Lehr- und Lernmedien geprägt ist. Durch ein Höchstmaß an Abstimmung von praktischer und theoretischer Ausbildung wird höchste Lerneffektivität erreicht. Weitgehende Individualisierung und Anwendung gruppensdynamischer Methoden geben Möglichkeiten zur Optimierung.

Zeitschrift für Berufsbildungsforschung 2/72, S. 24

Karl-Ernst Bungenstab

Gesetzliche Grundlagen der beruflichen Erwachsenenbildung – ein Beitrag zur bildungspolitischen Diskussion –

Die Erwachsenenbildung gehört in die Kulturhoheit der Länder. Die berufliche Bildung ist weitgehend Sache des Bundes. Durch die Zusammenfassung von Erwachsenenbildung und beruflicher Fortbildung zu einem Gesamtbereich Weiterbildung tauchen Probleme auf, die Auswirkungen auf die durch das Grundgesetz vorgesehene Kompetenzverteilung zwischen Bund und Ländern haben werden. Obgleich die Erwachsenenbildungsgesetze der Länder berufliche Fortbildung und bundesgesetzliche Regelungen zur beruflichen Fortbildung allgemeinbildende Kurse nicht prinzipiell ausschließen, ist bisher keine brauchbare gesetzliche Basis für den Gesamtbereich Weiterbildung gefunden worden.

Zeitschrift für Berufsbildungsforschung 2/72, S. 30

Michael Buttgeriet, Peter Deuchert, Bernhard Dieckmann, Günther Holzapfel

Zum Problem der Integration in der beruflichen Erwachsenenbildung

Die Autoren definieren Integration. Als entscheidendes Kriterium stellen sie dabei die Rationalität heraus. Für die curriculare Integration von Erwachsenenbildung werden Ansatzpunkte, die nur für die berufliche Erwachsenenbildung spezifisch sind und solche, die für alle Bildungsbereiche gleichermaßen bedeutsam sind, herausgestellt und der Kritik unterworfen. Auf der Grundlage einer von Habermas vorgeschlagenen Kategorisierung von Wissensbereichen wird versucht, Grundzüge eines Integrationskonzepts für die berufliche Weiterbildung zu entwerfen.

Zeitschrift für Berufsbildungsforschung 2/72, S. 34

Gerd Alschner

Die Emanzipation der beruflichen DV-Bildung

Die berufliche Bildung auf dem Gebiet der Datenverarbeitung ist durch das Kurssystem der DV-Anlagen erzeugenden Industrie geprägt. Durch eine Charakterisierung dieses Systems wird dargelegt, daß dessen Elemente prinzipiell nicht auf geschlossene Bildungsgänge übertragbar sind. Es bedarf hierfür der Entwicklung einer eigenen didaktischen Konzeption, für die Akzente gesetzt werden.

Zeitschrift für Berufsbildungsforschung 2/72, S. 39

Gustav Grüner

Einheitslehrer für Berufspraxis und Berufstheorie – Bericht über eine Untersuchung in der CSSR –

In diesem Beitrag wird die Trennung zwischen berufspraktischer und berufstheoretischer Ausbildung problematisiert und über eine empirische Untersuchung in den tschechoslowakischen Skoda-Werken in Pilsen berichtet, bei der Lehrlinge versuchsweise den Unterricht in Werkstattpraxis, Technologie und Technischem Zeichnen durch einen einzigen Lehrer erhielten. Die so ausgebildeten Lehrlinge erzielten dem tschechoslowakischen Bericht zufolge bessere Leistungen in der Abschlußprüfung als diejenigen Lehrlinge, die von Lehrmeistern und Theorielehrern für Technologie und Technisches Zeichnen unterrichtet wurden.

Zeitschrift für Berufsbildungsforschung 2/72, S. 42

Bodo Braeuer

Las «prácticas de estudio con dinámica de grupos orientadas según la materia» como método de instrucción en la formación de adultos

Se presenta una forma especial de prácticas de estudio con dinámica de grupos. Su importancia radica en la separación del plano de relaciones del plano del contenido y en la distinción de diferentes intensidades en cada una de las actividades de los grupos.

Se discuten los problemas del método de instrucción según la dinámica de grupos y se propone la aplicación de las prácticas de estudio con dinámica de grupos orientadas según la materia para la formación de adultos.

Zeitschrift für Berufsbildungsforschung 2/72, p. 9

Karl-Ernst Bungenstab

Principios legales de la formación profesional de adultos — un artículo para contribuir a la discusión alrededor de la política de la formación —

La formación de adultos forma parte de la soberanía cultural de cada uno de los estados federados. La formación profesional entra en gran parte en la competencia de la Confederación. Por la centralización de la formación de adultos y de la instrucción profesional ulterior surgen problemas que repercutirán en la distribución de competencias entre la Confederación y los estados federados, prevista en la constitución. Aunque las leyes sobre la formación de adultos dictadas por los estados no excluyan una formación profesional y las reglamentaciones de la Confederación con respecto a la formación profesional no excluyan cursillos de cultura general, no se ha encontrado hasta la fecha una base legal aceptable para la centralización de la formación ulterior.

Zeitschrift für Berufsbildungsforschung 2/72, p. 30

Gerd Alschner

La emancipación de la formación profesional en la elaboración de datos

La formación profesional en el sector de la elaboración de datos está caracterizada por los cursos confeccionados por la industria productora de las correspondientes instalaciones electrónicas. De la caracterización de éstos se desprende que sus elementos no son adaptables en principio a cursos de instrucción de conjunto. Con este fin habría que desarrollar un concepto didáctico propio para el que se indican los puntos esenciales.

Zeitschrift für Berufsbildungsforschung 2/72, p. 39

Tomas Kemp

Investigación de la formación profesional de adultos en el Instituto para la Formación Profesional

Después de una primera fase constructiva del Instituto Federal para la Formación Profesional, la cual estaba caracterizada por la dotación con colaboradores y el equipamiento técnico, la sección principal de investigación de la formación profesional de adultos presenta sus apuntes esenciales de primera redacción de los que se desprenden las tareas fundamentales, los resultados por esperar a corto y mediano plazo, pero también las dificultades por superar. Se indica la posición de la investigación de la formación profesional de adultos dentro del marco de la formación profesional y se pone en relación con las exigencias sociales fundamentales de la reforma de la educación, así como con el cometido completo del Instituto Federal.

Zeitschrift für Berufsbildungsforschung 2/72, p. 1

Alfons Gummersbach

Métodos de enseñanza y medios sometidos a la prueba práctica en la formación profesional de adultos

En el Centro para el Fomento de la Formación Profesional de Essen se encuentra en ensayo un concepto macrodidáctico, caracterizado por un paralelismo didáctico y por la aplicación integrada de diferentes medios de enseñanza y de estudio. Por medio de una concordancia muy buena entre la formación práctica y teórica se logra una máxima efectividad de estudio. Una amplia individualización y la aplicación de métodos de la dinámica de grupos ofrecen la posibilidad de obtener resultados óptimos.

Zeitschrift für Berufsbildungsforschung 2/72, p. 24

Michael Buttgereit, Peter Deuchert, Bernhard Dieckmann y Günther Holzapfel

Deliberaciones sobre el problema de la integración de la formación profesional de adultos

Los autores definen el concepto de la integración. Como criterio decisivo se determina el racionalismo. Para el transcurso de la integración de la formación de adultos se determinan y se someten a la crítica aquellos principios que solamente son específicos en la formación profesional de adultos y también aquellos que tienen la misma importancia en todos los sectores de la formación cultural. Partiendo de una clasificación de ramos del saber propuesta por Habermas, se hace el intento de proyectar los rasgos fundamentales de un concepto de integración para la formación profesional posterior.

Zeitschrift für Berufsbildungsforschung 2/72, p. 34

Gustav Grüner

Un solo maestro para la práctica y la teoría profesional — informe sobre un estudio efectuado en Checoslovaquia —

En la formación profesional se distinguen tradicionalmente una parte práctica y una teórica, efectuándose la instrucción en cada una de ellas por maestros de diferente formación.

En este artículo se indican los problemas de esta división y se informa sobre un estudio empírico efectuado en la fábrica checoslovaca Škoda de Pilsen, donde a título de ensayo, un solo maestro se encarga de la instrucción en la práctica de taller, tecnología y en el dibujo industrial. Según el informe checoslovaco, los aprendices instruidos de esta manera lograron en los exámenes finales un mejor resultado que los aprendices instruidos por maestros en la parte práctica y por profesores en las materias teóricas como son tecnología y dibujo industrial.

Zeitschrift für Berufsbildungsforschung 2/72, p. 42

Tomas Kemp

Research into adult vocational training in the Federal Institute of Research into Vocational Training

Organization of personal and technical outfit characterized the first activities of the Federal Institute for Research into Vocational Training (BBF). Now its department "research into adult vocational training" gives the first features of a conception, which shows the fundamental tasks and the short- and medium-term results with all expected difficulties to be managed. The article shows the position of research into adult vocational training as part of vocational training research and the connections between the social intentions of educational reform and the general task of the BBF.

Zeitschrift für Berufsbildungsforschung 2/72, p. 1

Bodo Braeuer

The Seminary related with group dynamics as a teaching method in adult education

A special model of the seminary related with group dynamics is represented. The separation of a "level of reference" (related to human relations) from a "level of content" and the distinction of different kinds of personal dimensions ("depth-level") in the activities of the particular groups is of importance.

Problems of the method of teaching group-dynamics are discussed and an application of these objective methods and principles to the adult education is recommended.

Zeitschrift für Berufsbildungsforschung 2/72, p. 9

Alfons Gummersbach

Testing teaching methods and media in adult vocational training

A makro-didactic scheme which is characterized by a didactic dualism and an integrated application of various teaching and learning media is in the process of being tested in the Vocational Promotion Center of Essen. An optimum of harmonization of practical and theoretical training shall bring about a maximum of learning effectiveness. Individualized learning and group dynamics make an improvement possible.

Zeitschrift für Berufsbildungsforschung 2/72, p. 24

Karl-Ernst Bungenstab

The legal basis of adult vocational education

— A contribution to the discussion of educational policy — Adult education in its traditional form is a matter of the legislative powers of the Länder. The regulation of vocational training mostly takes place under Federal laws. The establishment of a new field further education (Weiterbildung) including traditional adult education as well as vocational training of adults creates problems concerning the distribution of legislative powers between the Länder and the Federal legislation as outlined in the Basic Law. Although adult education acts of the Länder do not exclude further training nor do federal laws exclude adult education courses of a general type by principle so far no workable comprehensive legal basis has been developed for the integrated field of further education.

Zeitschrift für Berufsbildungsforschung 2/72, p. 30

Michael Buttgereit, Peter Deuchert, Bernhard Dieckmann and Günther Holzapfel

Integration of adult vocational training

The authors define "integration". They underline rationality as the decisive criterion. For the curricular integration of adult training starting points are underlined and reviewed, which are particular for the adult vocational training as well as such important for all scopes of training. The authors try to trace out the characteristics of an integration concept for further training basing on a categorization for fields of knowledge suggested by Habermas.

Zeitschrift für Berufsbildungsforschung 2/72, p. 34

Gerd Alschner

Restructuring DP-training

DP-training has been shaped by the hardware industry. A description of its course-system shows that its elements are not transferable to comprehensive courses of instruction. A special didactic scheme has to be developed.

Zeitschrift für Berufsbildungsforschung 2/72, p. 39

Gustav Grüner

One Teacher for Practical and Theoretical Instruction in Vocational Training — a Case Study in CSSR

In vocational training there is usually a differentiation between practical and theoretical instruction, each being given by different teachers.

The author discusses this kind of differentiation and reports on an empirical study in the Skoda-plant (CSSR), where in an experiment apprentices were instructed by one single teacher in practical work-manship, technology and technical drawing. As a result of this experiment, these apprentices reached higher examination standards than other trainees instructed by different teachers for theoretical and practical matters.

Zeitschrift für Berufsbildungsforschung 2/72, p. 42

Bodo Bräuer

Le « séminaire selon la théorie de dynamique de groupe, orienté aux contenus » en tant que méthode d'enseignement dans la formation des adultes

Une forme spéciale du séminaire selon la théorie de dynamique de groupe est présentée. Son importance se trouve dans le fait que les niveaux des relations et du contenu sont séparés et qu'il y a de degrés de profondeur différents pour les diverses activités de groupe.

Problèmes de la méthode de dynamique de groupe sont discutés. Il est proposé d'employer dans la formation des adultes le « séminaire selon la théorie de dynamique de groupe, orienté aux contenus ».

Zeitschrift für Berufsbildungsforschung 2/72, p. 9

Tomas Kemp

La recherche en l'éducation professionnelle des adultes dans l'Institut Fédéral pour la Recherche de la Formation Professionnelle

L'organisation de l'équipement personnel et technique marquait les premières activités du BBF. Voici les traits principaux de la conception du département de la recherche en l'éducation professionnelle des adultes avérant le problème fondamental à résoudre, les résultats à lesquels on peut s'attendre à court et moyen terme mais aussi les difficultés à surmonter encore.

La prise de position de la recherche en l'éducation professionnelle des adultes dans le cadre de la formation professionnelle est mise en relation avec les intérêts sociaux de la réforme d'éducation et avec l'objectif global de l'Institut fédéral.

Zeitschrift für Berufsbildungsforschung 2/72, p. 1

Karl-Ernst Bungenstab

Les bases légales de la formation professionnelle des adultes (en RFA) — Contribution à la discussion de politique éducative —

En RFA la formation des adultes est soumise à la souveraineté des « Länder », la formation professionnelle en substance à celle du « Bund ». La réunion de la formation des adultes et de l'éducation permanente professionnelle dans un domaine commun de formation continue pose des problèmes qui se répercutent sur la répartition de compétences entre « Bund » et « Länder » telle qu'elle a été prévue par le « Grundgesetz ». Bien sûr les lois sur la formation des adultes des « Länder » et celles du « Bund » sur l'éducation permanente professionnelle peuvent se référer aussi à des cours de formation générale, mais jusqu'à présent on n'a pas encore trouvé une solution légale qui pourrait servir de base au domaine entier de formation continue.

Zeitschrift für Berufsbildungsforschung 2/72, p. 30

Alfons Gummersbach

Méthodes et moyens d'enseignement mis à l'épreuve pratique dans la formation professionnelle des adultes

Le « Berufsförderungszentrum Essen » est en train de mettre à l'épreuve pratique une conception macrodidactique dont les caractéristiques seraient un parallélisme didactique et l'emploi intégré de différents moyens d'enseignement. La formation pratique et théorique seraient à mettre en accord et ainsi un maximum d'efficacité serait atteint. A cela serviraient aussi des méthodes qui s'adapteraient à l'individualité des élèves et des méthodes de dynamique de groupe.

Zeitschrift für Berufsbildungsforschung 2/72, p. 24

Gerd Alschner

L'émancipation de la formation professionnelle en matière de traitement de l'information

La formation professionnelle en matière de traitement de l'information est déterminée par les cours de l'industrie d'ordinateurs. Les éléments de ces cours ne peuvent pas être transmis en curricula fermés. A cela serait nécessaire le développement d'une conception particulière, à laquelle l'auteur apporte des suggestions.

Zeitschrift für Berufsbildungsforschung 2/72, p. 39

Michael Buttgereit, Peter Deuchert, Bernhard Dieckmann et Günther Holzapfel

L'intégration de la formation professionnelle des adultes et ses problèmes

Dans leur définition de la notion d'intégration les auteurs considèrent comme critère décisif celui de la rationalité. Les possibilités d'intégration des curricula de la formation des adultes sont présentées et soumises à la critique, celles qui sont spécifiques à la formation professionnelle des adultes ainsi que celles qui pourraient s'appliquer à tous les domaines d'éducation. A base d'une distinction de différentes sphères du savoir propre à Habermas les auteurs essaient d'esquisser une conception de l'intégration de la formation professionnelle des adultes.

Zeitschrift für Berufsbildungsforschung 2/72, p. 34

Gustav Grüner

Enseignants uniques pour la partie pratique et la partie théorique en formation professionnelle — résumé d'une étude en CSSR —

La formation professionnelle traditionnelle connaît une distinction entre une partie pratique et une partie théorique, les deux étant pourvu par des enseignants formés différemment.

L'article met en question cette séparation. Il résume une étude empirique menée dans les usines SKODA à Pilsen (CSSR). Les apprentis y étaient formés par le même enseignant en pratique dans l'atelier aussi bien qu'en technologie et en dessin industriel. Dans l'examen final ils obtenaient de meilleurs résultats que d'autres apprentis qui avaient eu des maîtres pour la formation pratique et des professeurs de théorie pour la technologie et le dessin industriel.

Zeitschrift für Berufsbildungsforschung 2/72, p. 42

Tomas Kemp

Erwachsenenbildungsforschung im Rahmen des Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung

Nach einer ersten Aufbauphase des BBF, die vor allem durch die personelle und technische Ausstattung des Instituts gekennzeichnet war, stellt die Hauptabteilung Erwachsenenbildungsforschung des BBF die Grundzüge ihrer Konzeption dar, aus der die grundsätzliche Aufgabenstellung, die kurz- und mittelfristig zu erwartenden Ergebnisse, aber auch die zu überwindenden Schwierigkeiten ersichtlich sind. Der Standort der Erwachsenenbildungsforschung im Rahmen der beruflichen Bildung wird aufgezeigt und in einen Bezug zu den gesellschaftlichen Grundanliegen der Bildungsreform sowie zu dem Gesamtauftrag des Bundesinstituts gesetzt.

Zeitschrift für Berufsbildungsforschung 2/72, S. 1

Bodo Braeuer

Das „sachorientierte gruppenspezifische Seminar“ als Lehrmethode in der Erwachsenenbildung

Es wird eine besondere Form des gruppenspezifischen Seminars vorgestellt. Ihre Bedeutung liegt in der Trennung von Beziehungs- und Inhaltsebene und in der Unterscheidung verschiedener Tiefenniveaus bei den einzelnen Gruppenaktivitäten.

Probleme der gruppenspezifischen Lernmethode werden diskutiert und eine Anwendung des sachorientierten gruppenspezifischen Seminars auf die Erwachsenenbildung vorgeschlagen.

Zeitschrift für Berufsbildungsforschung 2/72, S. 9

Alfons Gummersbach

Lehrmethoden und Medien in der praktischen Erprobung der beruflichen Erwachsenenbildung

Das Berufsförderungszentrum Essen erprobt eine makrodidaktische Konzeption, die von didaktischer Parallelität und vom integrierten Einsatz verschiedener Lehr- und Lernmedien geprägt ist. Durch ein Höchstmaß an Abstimmung von praktischer und theoretischer Ausbildung wird höchste Lerneffektivität erreicht. Weitgehende Individualisierung und Anwendung gruppenspezifischer Methoden geben Möglichkeiten zur Optimierung.

Zeitschrift für Berufsbildungsforschung 2/72, S. 24

Karl-Ernst Bungenstab

Gesetzliche Grundlagen der beruflichen Erwachsenenbildung – ein Beitrag zur bildungspolitischen Diskussion –

Die Erwachsenenbildung gehört in die Kulturhoheit der Länder. Die berufliche Bildung ist weitgehend Sache des Bundes. Durch die Zusammenfassung von Erwachsenenbildung und beruflicher Fortbildung zu einem Gesamtbereich Weiterbildung tauchen Probleme auf, die Auswirkungen auf die durch das Grundgesetz vorgesehene Kompetenzverteilung zwischen Bund und Ländern haben werden. Obgleich die Erwachsenenbildungsgesetze der Länder berufliche Fortbildung und bundesgesetzliche Regelungen zur beruflichen Fortbildung allgemeinbildende Kurse nicht prinzipiell ausschließen, ist bisher keine brauchbare gesetzliche Basis für den Gesamtbereich Weiterbildung gefunden worden.

Zeitschrift für Berufsbildungsforschung 2/72, S. 30

Michael Buttgerit, Peter Deuchert, Bernhard Dieckmann, Günther Holzapfel

Zum Problem der Integration in der beruflichen Erwachsenenbildung

Die Autoren definieren Integration. Als entscheidendes Kriterium stellen sie dabei die Rationalität heraus. Für die curriculare Integration von Erwachsenenbildung werden Ansatzpunkte, die nur für die berufliche Erwachsenenbildung spezifisch sind und solche, die für alle Bildungsbereiche gleichermaßen bedeutsam sind, herausgestellt und der Kritik unterworfen. Auf der Grundlage einer von Habermas vorgeschlagenen Kategorisierung von Wissensbereichen wird versucht, Grundzüge eines Integrationskonzepts für die berufliche Weiterbildung zu entwerfen.

Zeitschrift für Berufsbildungsforschung 2/72, S. 34

Gerd Alschner

Die Emanzipation der beruflichen DV-Bildung

Die berufliche Bildung auf dem Gebiet der Datenverarbeitung ist durch das Kurssystem der DV-Anlagen erzeugenden Industrie geprägt. Durch eine Charakterisierung dieses Systems wird dargelegt, daß dessen Elemente prinzipiell nicht auf geschlossene Bildungsgänge übertragbar sind. Es bedarf hierfür der Entwicklung einer eigenen didaktischen Konzeption, für die Akzente gesetzt werden.

Zeitschrift für Berufsbildungsforschung 2/72, S. 39

Gustav Grüner

Einheitslehrer für Berufspraxis und Berufstheorie – Bericht über eine Untersuchung in der CSSR –

In diesem Beitrag wird die Trennung zwischen berufspraktischer und berufstheoretischer Ausbildung problematisiert und über eine empirische Untersuchung in den tschechoslowakischen Skoda-Werken in Pilsen berichtet, bei der Lehrlinge versuchsweise den Unterricht in Werkstattpraxis, Technologie und Technischem Zeichnen durch einen einzigen Lehrer erhielten. Die so ausgebildeten Lehrlinge erzielten dem tschechoslowakischen Bericht zufolge bessere Leistungen in der Abschlußprüfung als diejenigen Lehrlinge, die von Lehrmeistern und Theorielehrern für Technologie und Technisches Zeichnen unterrichtet wurden.

Zeitschrift für Berufsbildungsforschung 2/72, S. 42

Bodo Braeuer

Las «prácticas de estudio con dinámica de grupos orientadas según la materia» como método de instrucción en la formación de adultos

Se presenta una forma especial de prácticas de estudio con dinámica de grupos. Su importancia radica en la separación del plano de relaciones del plano del contenido y en la distinción de diferentes intensidades en cada una de las actividades de los grupos.

Se discuten los problemas del método de instrucción según la dinámica de grupos y se propone la aplicación de las prácticas de estudio con dinámica de grupos orientadas según la materia para la formación de adultos.

Zeitschrift für Berufsbildungsforschung 2/72, p. 9

Karl-Ernst Bungenstab

Principios legales de la formación profesional de adultos — un artículo para contribuir a la discusión alrededor de la política de la formación —

La formación de adultos forma parte de la soberanía cultural de cada uno de los estados federados. La formación profesional entra en gran parte en la competencia de la Confederación. Por la centralización de la formación de adultos y de la instrucción profesional ulterior surgen problemas que repercutirán en la distribución de competencias entre la Confederación y los estados federados, prevista en la constitución. Aunque las leyes sobre la formación de adultos dictadas por los estados no excluyan una formación profesional y las reglamentaciones de la Confederación con respecto a la formación profesional no excluyan cursillos de cultura general, no se ha encontrado hasta la fecha una base legal aceptable para la centralización de la formación ulterior.

Zeitschrift für Berufsbildungsforschung 2/72, p. 30

Gerd Alschner

La emancipación de la formación profesional en la elaboración de datos

La formación profesional en el sector de la elaboración de datos está caracterizada por los cursos confeccionados por la industria productora de las correspondientes instalaciones electrónicas. De la caracterización de éstos se desprende que sus elementos no son adaptables en principio a cursos de instrucción de conjunto. Con este fin habría que desarrollar un concepto didáctico propio para el que se indican los puntos esenciales.

Zeitschrift für Berufsbildungsforschung 2/72, p. 39

Tomas Kemp

Investigación de la formación profesional de adultos en el Instituto para la Formación Profesional

Después de una primera fase constructiva del Instituto Federal para la Formación Profesional, la cual estaba caracterizada por la dotación con colaboradores y el equipamiento técnico, la sección principal de investigación de la formación profesional de adultos presenta sus apuntes esenciales de primera redacción de los que se desprenden las tareas fundamentales, los resultados por esperar a corto y mediano plazo, pero también las dificultades por superar. Se indica la posición de la investigación de la formación profesional de adultos dentro del marco de la formación profesional y se pone en relación con las exigencias sociales fundamentales de la reforma de la educación, así como con el cometido completo del Instituto Federal.

Zeitschrift für Berufsbildungsforschung 2/72, p. 1

Alfons Gummersbach

Métodos de enseñanza y medios sometidos a la prueba práctica en la formación profesional de adultos

En el Centro para el Fomento de la Formación Profesional de Essen se encuentra en ensayo un concepto macrodidáctico, caracterizado por un paralelismo didáctico y por la aplicación integrada de diferentes medios de enseñanza y de estudio. Por medio de una concordancia muy buena entre la formación práctica y teórica se logra una máxima efectividad de estudio. Una amplia individualización y la aplicación de métodos de la dinámica de grupos ofrecen la posibilidad de obtener resultados óptimos.

Zeitschrift für Berufsbildungsforschung 2/72, p. 24

Michael Buttgereit, Peter Deuchert, Bernhard Dieckmann y Günther Holzapfel

Deliberaciones sobre el problema de la integración de la formación profesional de adultos

Los autores definen el concepto de la integración. Como criterio decisivo se determina el racionalismo. Para el transcurso de la integración de la formación de adultos se determinan y se someten a la crítica aquellos principios que solamente son específicos en la formación profesional de adultos y también aquellos que tienen la misma importancia en todos los sectores de la formación cultural. Partiendo de una clasificación de ramos del saber propuesta por Habermas, se hace el intento de proyectar los rasgos fundamentales de un concepto de integración para la formación profesional posterior.

Zeitschrift für Berufsbildungsforschung 2/72, p. 34

Gustav Grüner

Un solo maestro para la práctica y la teoría profesional — informe sobre un estudio efectuado en Checoslovaquia —

En la formación profesional se distinguen tradicionalmente una parte práctica y una teórica, efectuándose la instrucción en cada una de ellas por maestros de diferente formación.

En este artículo se indican los problemas de esta división y se informa sobre un estudio empírico efectuado en la fábrica checoslovaca Škoda de Pilsen, donde a título de ensayo, un solo maestro se encarga de la instrucción en la práctica de taller, tecnología y en el dibujo industrial. Según el informe checoslovaco, los aprendices instruidos de esta manera lograron en los exámenes finales un mejor resultado que los aprendices instruidos por maestros en la parte práctica y por profesores en las materias teóricas como son tecnología y dibujo industrial.

Zeitschrift für Berufsbildungsforschung 2/72, p. 42

Tomas Kemp

Research into adult vocational training in the Federal Institute of Research into Vocational Training

Organization of personal and technical outfit characterized the first activities of the Federal Institute for Research into Vocational Training (BBF). Now its department "research into adult vocational training" gives the first features of a conception, which shows the fundamental tasks and the short- and medium-term results with all expected difficulties to be managed. The article shows the position of research into adult vocational training as part of vocational training research and the connections between the social intentions of educational reform and the general task of the BBF.

Zeitschrift für Berufsbildungsforschung 2/72, p. 1

Bodo Braeuer

The Seminary related with group dynamics as a teaching method in adult education

A special model of the seminary related with group dynamics is represented. The separation of a "level of reference" (related to human relations) from a "level of content" and the distinction of different kinds of personal dimensions ("depth-level") in the activities of the particular groups is of importance.

Problems of the method of teaching group-dynamics are discussed and an application of these objektive methods and principles to the adult education is recommended.

Zeitschrift für Berufsbildungsforschung 2/72, p. 9

Alfons Gummersbach

Testing teaching methods and media in adult vocational training

A makro-didactic scheme which is characterized by a didactic dualism and an integrated application of various teaching and learning media is in the process of being tested in the Vocational Promotion Center of Essen. An optimum of hamonization of practical and theoretical training shall bring about a maximum of learning effectiveness. Individualized learning and group dynamics make an improvement possible.

Zeitschrift für Berufsbildungsforschung 2/72, p. 24

Karl-Ernst Bungenstab

The legal basis of adult vocational aducation

— A contribution to the discussion of educational policy — Adult education in its traditional form is a matter of the legislative powers of the Länder. The regulation of vocational training mostly takes place under Federal laws. The establishment of a new field further education (Weiterbildung) including traditional adult education as well as vocational training of adults creates problems concerning the distribution of legislative powers between the Länder and the Federal legislation as outlined in the Basic Law. Although adult education acts of the Länder do not exclude further training nor do federal laws exclude adult education courses of a general type by principle so far no workable comprehensive legal basis has been developed for the integrated field of further education.

Zeitschrift für Berufsbildungsforschung 2/72, p. 30

Michael Buttgereit, Peter Deuchert, Bernhard Dieckmann and Günther Holzapfel

Integration of adult vocational training

The authors define "Integration". They underline rationality as the decisive criterion. For the curricular integration of adult training starting points are underlined and reviewed, which are particular for the adult vocational training as well as such important for all scopes of training. The authors try to trace out the characteristics of an integration concept for further training basing on a categorization for fields of knowledge suggested by Habermas.

Zeitschrift für Berufsbildungsforschung 2/72, p. 34

Gerd Alschner

Restructuring DP-training

DP-training has been shaped by the hardware industry. A description of its course-system shows that its elements are not transferable to comprehensive courses of instruction. A special didactic scheme has to be developed.

Zeitschrift für Berufsbildungsforschung 2/72, p. 39

Gustav Grüner

One Teacher for Practical and Theoretical Instruction in Vocational Training — a Case Study in CSSR

In vocational training there is usually a differentiation between practical and theoretical instruction, each being given by different teachers.

The author discusses this kind of differentiation and reports on an empirical study in the Skoda-plant (CSSR), where in an experiment apprentices were instructed by one single teacher in practical work-manship, technology and technical drawing. As a result of this experiment, these apprentices reached higher examination standards than other trainees instructed by different teachers for theoretical and practical matters.

Zeitschrift für Berufsbildungsforschung 2/72, p. 42

Bodo Bräuer

Le « séminaire selon la théorie de dynamique de groupe, orienté aux contenus » en tant que méthode d'enseignement dans la formation des adultes

Une forme spéciale du séminaire selon la théorie de dynamique de groupe est présentée. Son importance se trouve dans le fait que les niveaux des relations et du contenu sont séparés et qu'il y a de degrés de profondeur différents pour les diverses activités de groupe. Problèmes de la méthode de dynamique de groupe sont discutés. Il est proposé d'employer dans la formation des adultes le « séminaire selon la théorie de dynamique de groupe, orienté aux contenus ».

Zeitschrift für Berufsbildungsforschung 2/72, p. 9

Tomas Kemp

La recherche en l'éducation professionnelle des adultes dans l'Institut Fédéral pour la Recherche de la Formation Professionnelle

L'organisation de l'équipement personnel et technique marquait les premières activités du BBF. Voici les traits principaux de la conception du département de la recherche en l'éducation professionnelle des adultes avérant le problème fondamental à résoudre, les résultats à lesquels on peut s'attendre à court et moyen terme mais aussi les difficultés à surmonter encore.

La prise de position de la recherche en l'éducation professionnelle des adultes dans le cadre de la formation professionnelle est mise en relation avec les intérêts sociaux de la réforme d'éducation et avec l'objectif global de l'Institut fédéral.

Zeitschrift für Berufsbildungsforschung 2/72, p. 1

Karl-Ernst Bungenstab

Les bases légales de la formation professionnelle des adultes (en RFA) — Contribution à la discussion de politique éducative —

En RFA la formation des adultes est soumise à la souveraineté des « Länder », la formation professionnelle en substance à celle du « Bund ». La réunion de la formation des adultes et de l'éducation permanente professionnelle dans un domaine commun de formation continue pose des problèmes qui se répercutent sur la répartition de compétences entre « Bund » et « Länder » telle qu'elle a été prévue par le « Grundgesetz ». Bien sûr les lois sur la formation des adultes des « Länder » et celles du « Bund » sur l'éducation permanente professionnelle peuvent se référer aussi à des cours de formation générale, mais jusqu'à présent on n'a pas encore trouvé une solution légale qui pourrait servir de base au domaine entier de formation continue.

Zeitschrift für Berufsbildungsforschung 2/72, p. 30

Alfons Gummersbach

Méthodes et moyens d'enseignement mis à l'épreuve pratique dans la formation professionnelle des adultes

Le « Berufsförderungszentrum Essen » est en train de mettre à l'épreuve pratique une conception macrodidactique dont les caractéristiques seraient un parallélisme didactique et l'emploi intégré de différents moyens d'enseignement. La formation pratique et théorique seraient à mettre en accord et ainsi un maximum d'efficacité serait atteint. A cela serviraient aussi des méthodes qui s'adapteraient à l'individualité des élèves et des méthodes de dynamique de groupe.

Zeitschrift für Berufsbildungsforschung 2/72, p. 24

Gerd Alschnner

L'émancipation de la formation professionnelle en matière de traitement de l'information

La formation professionnelle en matière de traitement de l'information est déterminée par les cours de l'industrie d'ordinateurs. Les éléments de ces cours ne peuvent pas être transmis en curricula fermés. A cela serait nécessaire le développement d'une conception particulière, à laquelle l'auteur apporte des suggestions.

Zeitschrift für Berufsbildungsforschung 2/72, p. 39

Michael Buttgereit, Peter Deuchert, Bernhard Dieckmann et Günther Holzapfel

L'intégration de la formation professionnelle des adultes et ses problèmes

Dans leur définition de la notion d'intégration les auteurs considèrent comme critère décisif celui de la rationalité. Les possibilités d'intégration des curricula de la formation des adultes sont présentées et soumises à la critique, celles qui sont spécifiques à la formation professionnelle des adultes ainsi que celles qui pourraient s'appliquer à tous les domaines d'éducation. A base d'une distinction de différentes sphères du savoir propre à Habermas les auteurs essaient d'esquisser une conception de l'intégration de la formation professionnelle des adultes.

Zeitschrift für Berufsbildungsforschung 2/72, p. 34

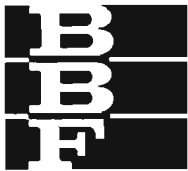
Gustav Grüner

Enseignants uniques pour la partie pratique et la partie théorique en formation professionnelle — résumé d'une étude en CSSR —

La formation professionnelle traditionnelle connaît une distinction entre une partie pratique et une partie théorique, les deux étant pourvu par des enseignants formés différemment.

L'article met en question cette séparation. Il résume une étude empirique menée dans les usines SKODA à Pilsen (CSSR). Les apprentis y étaient formés par le même enseignant en pratique dans l'atelier aussi bien qu'en technologie et en dessin industriel. Dans l'examen final ils obtenaient de meilleurs résultats que d'autres apprentis qui avaient eu des maîtres pour la formation pratique et des professeurs de théorie pour la technologie et le dessin industriel.

Zeitschrift für Berufsbildungsforschung 2/72, p. 42



Tomas Kemp

Erwachsenenbildungsforschung im Rahmen des Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung

Nach einer ersten Aufbauphase des BBF, die vor allem durch die personelle und technische Ausstattung des Instituts gekennzeichnet war, stellt die Hauptabteilung Erwachsenenbildungsforschung des BBF die Grundzüge ihrer Konzeption dar, aus der die grundsätzliche Aufgabenstellung, die kurz- und mittelfristig zu erwartenden Ergebnisse, aber auch die zu überwindenden Schwierigkeiten ersichtlich sind. Der Standort der Erwachsenenbildungsforschung im Rahmen der beruflichen Bildung wird aufgezeigt und in einen Bezug zu den gesellschaftlichen Grundanliegen der Bildungsreform sowie zu dem Gesamtauftrag des Bundesinstituts gesetzt.

Einleitung

1. Erfordernis der Forschung

Die Errichtung einer eigenen Forschungsabteilung innerhalb des Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung für das Gebiet der beruflichen Erwachsenenbildung leitet sich von der besonderen Bedeutung ab, die das BBiG den Bereichen der Fortbildung und Umschulung zumißt, und für die es in den §§ 46–47 fordert, daß diesbezügliche Maßnahmen oder die sie abschließenden Prüfungen nach Inhalt, Art, Ziel und Dauer den besonderen Erfordernissen der beruflichen Erwachsenenbildung entsprechen.

Auch in der neueren bildungspolitischen Diskussion, wie sie sich im „Strukturplan für das Bildungswesen“ der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates (Empfehlung der Bildungskommission, 1970), im „Bildungsbericht 1970“ der Bundesregierung (Bundesminister für Bildung und Wissenschaften, 1970) und vor allem im „Bildungsgesamtplan“ der Bund-Länder-Kommission (Bund-Länder-Kommission, 1971) widerspiegelt, wird dem „Gesamtbereich Weiterbildung“

(Empfehlung 1970, S. 56 f.)¹⁾ eine zunehmende Bedeutung im Rahmen der gesamten Bildungspolitik zugewiesen und ihr Ausbau zur „vierten Säule“ des Bildungswesens projektiert.

Hieraus wird in den genannten bildungspolitischen Erklärungen jeweils auch die Notwendigkeit abgeleitet, die Fakten, Erfordernisse und Probleme des Weiterbildungswesens in enger Zusammenarbeit mit dem Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung wissenschaftlich zu untersuchen und zu dokumentieren.

Auch die Konferenz der Kultusminister der Länder hat in ihrer zweiten Empfehlung zur Erwachsenenbildung vom 5.3.1971 (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister, 1972) das Erfordernis einer verstärkten Forschung im Bereich der Weiterbildung besonders betont, indem sie neben dem Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung die Errichtung einer Zentralstelle für Weiterbildungsforschung forderte.

Vorläufig ist es aber nicht zur Errichtung dieser Zentralstelle gekommen, und allem Anschein nach ist auch bis auf weiteres nicht damit zu rechnen. Damit kommt dem Bundesinstitut mit seiner Abteilung Erwachsenenbildungsforschung eine noch größere bildungspolitische Bedeutung zu.

Schließlich ist noch auf das Aktionsprogramm „Berufliche Bildung“ der Bundesregierung vom November 1970 (Bundesminister für Arbeit und Sozialordnung, 1970) zu verweisen, in dessen Abschnitt D die Notwendigkeit der Förderung von beruflicher Fortbildung und Umschulung hervorgehoben und besonders darauf hingewiesen wird, daß die Bundesregierung „durch das Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung die für die Ordnung der beruflichen Fortbildungsgänge erforderlichen wissenschaftlichen Grundlagen erarbeiten lassen“ wird (Bundesminister für Arbeit und Sozialordnung, 1970, S. 22).

¹⁾ Zur begrifflichen Unterscheidung von „Weiterbildung“ und „beruflicher Erwachsenenbildung“ siehe Abschnitt 2 der Einleitung dieses Aufsatzes.

Dies Aktionsprogramm nennt für den Bereich der beruflichen Fortbildung und Umschulung vier konkrete bildungspolitische Ziele, die von der Bundesregierung angestrebt werden:

1. die Ordnung beruflicher Fortbildungsgänge
2. die Einführung eines Baukastensystems
3. die größere Transparenz des Fortbildungsangebots
4. die Steigerung der Lernfähigkeit und Lernbereitschaft Erwachsener.

Bei den Vorbereitungen zur Verwirklichung dieser politischen Zielsetzung wird ein wesentlicher Beitrag von der Hauptabteilung Erwachsenenbildungsforschung des Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung erwartet, die sich damit vor besonders schwierige wissenschaftliche, politische und organisatorische Fragen gestellt sieht, denen sie mit der im weiteren dargestellten Forschungsplanung Rechnung zu tragen sucht.

2. Zum Begriff „Berufliche Erwachsenenbildung“

Der Begriff „berufliche Erwachsenenbildung“ wird in den §§ 46–47 des Berufsbildungsgesetzes gebraucht. Daher stammt der Name der Forschungsabteilung. Zunächst ist dieser Begriff im Gesetz als terminus technicus zur Abgrenzung von den Formen der beruflichen Jugendlichsbildung eingeführt worden. Hier folgt wohl das Gesetz den definitorischen Erklärungen des damaligen Gesprächskreises für Fragen der beruflichen Bildung bei den Bundesministern für Wirtschaft und für Arbeit und Sozialordnung, in denen es z. B. in Zusammenhang mit der Umschulung heißt, daß sie „eine Form der Erwachsenenbildung“ sei und sich von der Jugendlichsausbildung unterscheide. Aus diesem Grunde müsse Inhalt, Form und Dauer der beruflichen Umschulung als eigenständige berufliche Erwachsenenbildung gestaltet werden (Presse- und Informationsamt, 1970, S. 29). Im Zusammenhang mit der beruflichen Fortbildung heißt es in einer weiteren Erklärung dieses Gesprächskreises, daß „bei der Planung und Durchführung von beruflichen Fortbildungsmaßnahmen die besonderen Erfordernisse der beruflichen Erwachsenenbildung zu berücksichtigen sind“ (Presse- und Informationsamt der Bundesregierung, 1970, S. 56).

Leider hat die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates diese begriffliche Klärung nicht übernommen. Sie setzt im Strukturplan recht eigenwillig den bis dahin als Synonym zu „Fortbildung“ gebrauchten Begriff „Weiterbildung“ als Oberbegriff ein, der seinerseits „Fortbildung“, „Umschulung“ und „Erwachsenenbildung“ umfassen soll (Empfehlung, 1970, S. 51). Dabei werden unter Fortbildung und Umschulung nur berufliche, unter Erwachsenenbildung nur nichtberufliche Bildungsmaßnahmen verstanden (Empfehlung, 1970, S. 199). Diese Festlegung erscheint wissenschaftlich wenig überzeugend (vgl. Münch, 1970, S. 23 f.). Gleichwohl hat sie sich durch die Übernahme im „Bildungsbericht 1970“ (S. 112) und im „Bildungsgesamtplan“ (Abschnitt II. C) sehr stark verbreitet. So wurde zwar der Gedanke erwogen, den Begriff „Weiterbildung“ in die Bezeichnung der Hauptabteilung F 4 des BBF zu übernehmen, jedoch wieder verworfen, weil die Hauptabteilung ihre Untersuchungen nicht nur auf Fortbildung und Umschulung beschränken kann. Sie muß in ihren Untersuchungshorizont prinzipiell auch Probleme der Erstausbildung von Erwachsenen, die erhebliche Bedeutung haben, sowie der Anlernung von ungelernten Erwachsenen einbeziehen. Diese Probleme werden nach der Definition im Strukturplan vom Begriff „Weiterbildung“ nicht erfaßt (Empfehlung, 1970, S. 197).

Die akademische Ausbildung von Erwachsenen wird allgemein nicht zum Bereich der beruflichen Erwachsenenbildung

gerechnet. Sie bleibt daher außerhalb des direkten Untersuchungsbereiches der Hauptabteilung. Allerdings muß die akademische Ausbildungspraxis einer gewissen Beobachtung unterliegen, um parallele Entwicklungen und Übergangsformen erkennen und berücksichtigen zu können. Hierbei ist einmal an die Ausdehnung der Hochschulen zu Gesamthochschulen unter zunehmender Einbeziehung bisher nicht als akademisch angesehener Ausbildungsformen zu denken. Außerdem gilt dies auch für die allerdings erst zaghaften Ansätze einer „extramuralen“ Erwachsenenbildungstätigkeit der Hochschulen.

Die Unterscheidung beruflicher Bildungsmaßnahmen z. B. von denen der politischen, allgemeinbildenden, musischen und sportlichen Erwachsenenbildung bietet im konkreten Fall kaum Schwierigkeiten. Eine definitorische, formale Abgrenzung ist aber für die Berufsbildungsforschung nicht besonders effektiv, da vielfach auch nichtberufliche Bildungsmaßnahmen berufliche Auswirkungen haben. Man denke hier insbesondere an die Bedeutung von bestimmten allgemeinen Bildungsabschlüssen als Eingangsvoraussetzungen für berufliche Fortbildungsmaßnahmen.

Die Erforschung der beruflichen Erwachsenenbildung wird daher neben den beruflichen auch die als „berufsbezogen“ zu bezeichnenden Bildungsmaßnahmen in ihre Untersuchungen einbeziehen müssen. Das entspricht auch der Tendenz, moderne Lernprozesse als eine komplexe Vielfalt zu gestalten, „in der allgemeine, berufliche, praktische und theoretische Bildung nicht voneinander zu isolieren sind“ (Empfehlung, 1970, S. 35).

Damit ergeben sich als Untersuchungsfeld der Hauptabteilung Erwachsenenbildungsforschung alle beruflichen und berufsbezogenen Bildungseinrichtungen und -maßnahmen für Erwachsene außerhalb der akademischen Bildungsformen, unabhängig davon, ob sie von privaten oder öffentlichen Stellen getragen werden, und ob sie einen Qualifikationsabschluß bieten oder nicht.

3. Spezifika

Für die Forschung im Bereich der beruflichen Erwachsenenbildung ist es wesentlich, daß sich dieser Bereich von anderen Bildungsbereichen nicht nur im Hinblick auf den erfaßten Personenkreis und von den Bildungsinhalten her unterscheidet, sondern auch hinsichtlich wesentlicher Strukturmerkmale.

Ein wesentliches Strukturmerkmal der beruflichen Erwachsenenbildung ist das Fehlen der Vorherrschaft eines bestimmten Bildungstyps oder Bildungsträgers, wie es für die anderen Bildungsbereiche kennzeichnend ist. So ist in dem Bereich des Schul- und Hochschulwesens der vorherrschende Bildungstyp die staatlich getragene Schule oder Hochschule. Auch die nichtstaatlichen Schulen, soweit überhaupt vorhanden, werden vom Leitbild der Staatsschule bestimmt. Im Bereich der beruflichen Ausbildung von Jugendlichen ist die Vorherrschaft des Typs der „betrieblichen Lehrlingsausbildung“ eindeutig zum Vorbild für andere Formen der Jugendlichsausbildung geworden.

Der Bereich der beruflichen Erwachsenenbildung ist dagegen völlig offen, da sich in ihm keine bestimmte Form der Trägerschaft oder der Bildungsvermittlung durchgesetzt hat. Die nachstehende Übersicht zeigt exemplarisch die Vielfalt der Träger in der beruflichen Erwachsenenbildung, ohne daß gesagt werden kann, daß auch nur einem dieser Träger eine die anderen Träger bestimmende Prägnanz zukommt.

Typische Träger der beruflichen Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland

- Private Träger
 - a) Betriebe und betriebliche Einrichtungen
 - b) Überbetriebliche Einrichtungen
 - Wirtschaftsorganisationen
 - Arbeitgeberverbände
 - Wirtschaftskammern
 - Gewerkschaften
 - Berufsverbände
 - Privatschulen
 - Kirchen
 - Private Stiftungen
 - Zweckvereine
- Staatliche und kommunale Träger
 - a) Für verwaltungseigene Benutzer:
 - Bundeswehr
 - Bundespost
 - Bundesbahn
 - Bundesanstalt für Arbeit
 - sonstige Ministerien und Behörden
 - b) Für nicht verwaltungseigene Benutzer:
 - Schulverwaltungen
 - Gemeinden
 - Gefängnisverwaltungen
 - Hochschulen
 - Volkshochschulen
 - Rundfunk- und Fernsehanstalten

In gleicher Weise ist für die berufliche Erwachsenenbildung die Vielfalt der Bildungsformen und der Bildungsniveaus kennzeichnend, wie die folgende Aufstellung zeigt:

Typologie der Maßnahmen der beruflichen Erwachsenenbildung

- Ausbildung für einen Beruf:
 - z. B. Erstausbildung von ungelernten Erwachsenen, Umschulung von Berufswechslern
- Erhaltung des beruflichen Niveaus
 - z. B. Auffrischungslehrgänge, Speziallehrgänge
- Ergänzung des beruflichen Niveaus
 - z. B. Sprachlehrgänge, EDV-Lehrgänge
- Aufstieg im Beruf
 - z. B. Fachlehrgänge, Organisationslehrgänge, Führungskräfte-schulung
- Erweiterung des beruflichen Horizonts
 - z. B. Sozialpolitische Lehrgänge, Arbeitsrechtliche Lehrgänge, Betriebspolitische Lehrgänge
- Wiederherstellung eines beruflichen Niveaus
 - z. B. Berufliche Rehabilitation von Unfallgeschädigten, Berufliche Reaktivierung von Frauen, Berufliche Resozialisierung

Diese Vielfalt der Träger und Formen der Maßnahmen der beruflichen Erwachsenenbildung ergibt sich aus der für die anderen Bildungsbereiche kaum vorhandenen Möglichkeit eines völlig offenen Zuganges und der Entwicklung eines echten Preismarktes, in dem Bildungsangebot und Bildungsnachfrage weitgehend über den freien Marktpreis ausgeglichen werden. Dieser freie Bildungsmarkt birgt in sich alle Vor- und Nachteile des freien Spiels von Angebot und Nachfrage: Abgese-

hen von starken regionalen Disproportionalitäten zeitigt dieser freie Markt neben sehr anzuerkennenden und preisgerechten Bildungsangeboten guter Qualität auch Beutelschneidereien übelsten Charakters. Dabei darf nicht etwa nur an den Bereich des Fernunterrichts gedacht werden, der lediglich wegen seiner brieflichen Methode diese unerfreulichen Erscheinungen am deutlichsten nachweisbar machte. Im Bereich der privaten Fachschulen sind noch erheblich krassere Formen des Bildungsbetruges bekannt.

Für die Berufsbildungsforschung ergibt sich damit ganz allgemein die Aufgabe, zur Transparenz dieses Bildungsmarktes beizutragen.

Forschungsplanung

1. Funktionskatalog

Ausgehend von § 60 des BBiG wurde als Planungsbasis für die Erforschung der beruflichen Erwachsenenbildung im Rahmen des Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung folgender Aufgabenkatalog erstellt:

Aufgabenkatalog für die Hauptabteilung „Erwachsenenbildungsforschung“

I. Klärung der Grundlagen der beruflichen Erwachsenenbildung (§ 60, Absatz 2, Ziffer I BBiG)

- Ständige Beobachtung, Untersuchung und Auswertung der Gegebenheiten und Erfordernisse der beruflichen Erwachsenenbildung im In- und Ausland (§ 60, Absatz 3, Satz I BBiG):
 1. Gesetze und gesetzessgleiche Bestimmungen, politische Konzeptionen, Pläne, Erklärungen, Normen, kollektive Richtlinien, private Standards.
 2. Ökonomische und fiskalische Gegebenheiten und Erfordernisse.
 3. Soziologische und sozialstatistische Fakten.
- Sammlung der Forschungsergebnisse und sonstiger einschlägiger Unterlagen über die berufliche Erwachsenenbildung (§ 60, Absatz 3, Satz 2), sowie Veröffentlichung der wesentlichen Ergebnisse der beruflichen Erwachsenenbildungsforschung (§ 60, Absatz 3, Satz 3 BBiG):
 1. Bibliographie der wissenschaftlichen und sonstigen relevanten Veröffentlichungen.
 2. Dokumentation der Statistiken, Aufstellungen und Spezialdokumentationen über berufliche Erwachsenenbildung sowie der erfaßten Forschungsberichte.
 3. Sammlung der wesentlichen Forschungsberichte, sowie von Besprechungen und Artikeln über Ergebnisse der Erwachsenenbildungsforschung.
 4. Veröffentlichung wesentlicher Forschungsergebnisse.
- Zusammenarbeit in Fragen der beruflichen Erwachsenenbildungsforschung mit anderen Forschungseinrichtungen und -stellen (§ 60, Abs. 5 BBiG):
 1. Erfahrungsaustausch
 2. Forschungsauftragsvergabe
 3. Dokumentationsaustausch
 4. Informationsverbund

II. Andragogische Untersuchung der spezifischen Bildungsmaßnahmen für Erwachsene (§ 60, Abs. 4 BBiG):

- Vorschläge zur Weiterentwicklung und Ausgestaltung der beruflichen Erwachsenenbildung:
 1. Andragogische Optimierung von Lehr- und Lernverfahren.

2. Andragogische Förderung des in der beruflichen Erwachsenenbildung tätigen Personals.

○ Überprüfung von Lehrgängen der beruflichen Erwachsenenbildung in andragogischer Hinsicht:

1. Entwicklung von curricularen Kriterien und Vorgabe von Standards.
2. Entwicklung von Prüfungsrichtlinien.
3. Beratung von Lehrgangsträgern.

III. Ermittlung der Ziele und Inhalte der beruflichen Erwachsenenbildung (§ 60, Abs. 2, Ziffer 2 BBiG) und Vorbereitung ihrer Anpassung an die technische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung (§ 60, Abs. 2, Ziffer 3 BBiG):

○ Im Hinblick auf fachliche Aspekte, die etwa wie folgt untergliedert werden können:

1. handwerkliche Fortbildung
2. technische Fortbildung
3. naturwissenschaftliche Fortbildung
4. betriebs- und volkswirtschaftliche Fortbildung
5. verwaltungs- und bürotechnische Fortbildung
6. sprachliche Fortbildung
7. pädagogische und psychologische Fortbildung
8. medizinische Fortbildung
9. juristische Fortbildung
10. politische Fortbildung

11. hauswirtschaftliche Fortbildung

12. landwirtschaftliche Fortbildung

13. sonstige Fortbildung

○ Im Hinblick auf etwa folgende Qualifikationsstufen:

1. Ungelernte und Angelernte
2. Fachkräfte mit vorwiegend praktischer Ausbildung
3. Meister und entsprechende kaufmännische Abteilungsleiter
4. Fachkräfte mit fachschulmäßiger Ausbildung
5. Fachkräfte mit Hochschulausbildung.

2. Vorläufiges Referatsschema

Wie leicht zu erkennen ist, verlangt die vollständige Durchführung dieses vom Berufsbildungsgesetz prinzipiell vorgegebenen Funktionsrahmens einen erheblichen personellen Aufwand, dessen Befriedigung vorläufig nicht im Bereich politischer Realisierbarkeit zu liegen scheint. Daher mußte bei der konkreten Aufstellung der Abteilungsorganisation ein erheblich reduziertes vorläufiges Referatsschema entwickelt werden, das nur Teile des dargestellten Funktionsrahmens ausfüllen konnte. Dieses vorläufige Referatsschema ist z. Z. die Grundlage für die gegenwärtige Personalplanung. Es ist in der folgenden Aufstellung wiedergegeben.

Vorläufiges Referatsschema der Hauptabteilung „Erwachsenenbildungsforschung“

F 4 Hauptabteilung Erwachsenenbildungsforschung ○

F 4.1	F 4.2	F 4.3
Abt. Grundlagen der beruflichen Erwachsenenbildung ○	Abt. Andragogik der beruflichen Erwachsenenbildung ○	Abt. Fachliche Bildungsinhalte und -ziele der beruflichen Erwachsenenbildung ○
4.1.1 Politische und rechtliche Grundlagen ○	4.2.1 Allgemeine Andragogik der beruflichen Erwachsenenbildung ○	4.3.1 Bereich: Handwerkliche und gewerbliche Fortbildung ○
4.1.2 Ökonomische und fiskalische Grundlagen ○	4.2.2 Andragogische Förderung der Bildungskräfte	4.3.2 Bereich: Technische und naturwissenschaftliche Fortbildung ○
4.1.3 Vergleichende Erwachsenenbildungsforschung	4.2.3 Spezielle Andragogik der Umschulung und Rehabilitation	4.3.3 Bereich: Betriebswirtschaftliche und organisatorische Fortbildung ○
4.1.4 Statistik und Dokumentation ○	4.2.4 Soziologische Aspekte der Andragogik und spezielle Andragogik der berufl. Resozialisierung ○	4.3.4 Bereich: Verwaltungs- und bürotechnische Fortbildung
4.1.5 Begutachtung von Einrichtungen und Maßnahmen	4.2.5 Psychologische Aspekte der Andragogik ○	4.3.5 Bereich: Sprachl., betriebspädagogische und führungspsychologische Fortbildung
	4.2.6 Spezielle Andragogik der berufl. Reaktivierung und Fortbildung	4.3.6 Bereich: Politische und rechtliche Fortbildung
		4.3.7 Bereich: Landwirtschaftliche und hauswirtschaftliche Fortbildung ○
		4.3.8 Bereich: Medizinische, sozialpädagogische und pflegerische Fortbildung
		4.3.9 Bereich: Journalistische, künstlerische und sonstige Fortbildung

- besetzte Stellen
○ 1972 vorgesehene Stellen ohne Zeichen, geplante Stellen

Die für 1972 vorgesehenen Stellen sind in dem Referatschema durch Kreise, die tatsächliche Besetzung ist durch Kreise mit Punkten gekennzeichnet. Damit zeigt die Aufstellung gleichzeitig die große Diskrepanz zwischen organisatorischer Planung und praktischer Realisierung, die beim Aufbau des Bundesinstituts noch insgesamt zu überwinden ist.

3. Zielsetzungen

3.1 Grundlagen der beruflichen Erwachsenenbildung

Die Abteilung „Grundlagen der beruflichen Erwachsenenbildung“ ist weitgehend an den Interessenaspekten des Staates als Gesetzgeber orientiert. Ihm fehlt es z. Z. für den Bereich der beruflichen Erwachsenenbildung insbesondere an der erforderlichen Planungstransparenz. In der Bereitstellung der für die politische Willensbildung des Staates erforderlichen Daten und Übersichten wird daher hier eine wesentliche langfristige Aufgabe der Erwachsenenbildungsforschung gesehen. Dieser Forschungsaspekt umfaßt nicht nur die Erhebung statistischer oder sozialökonomischer Daten, sondern insbesondere auch die Zusammenstellung aller für die beruflichen Erwachsenenbildung relevanten politischen Vorstellungen und Konzeptionen und die sich aus diesen ableitenden Normsetzungen der verschiedensten Träger der beruflichen Erwachsenenbildung sowohl staatlicher wie privater Natur.

Aus der Existenz eines freien Bildungsmarktes für den Bereich der beruflichen Erwachsenenbildung ergibt sich ferner die Notwendigkeit, besondere Betonung auf die Untersuchung ökonomischer und fiskalischer Phänomene im Bereich der beruflichen Erwachsenenbildung zu legen. Diese Notwendigkeit wurde durch die inzwischen offenbar gewordenen Schwierigkeiten bei der staatlichen Subventionierung der beruflichen Erwachsenenbildung durch das Arbeitsförderungsgesetz bestätigt. Auch der vielfach geforderte Bildungsurlaub ist bisher im wesentlichen an den unklaren ökonomischen und fiskalischen Voraussetzungen gescheitert. Eine möglichst umfassende und klare Kenntnis der in diesem freien Markt der beruflichen Erwachsenenbildung wirkenden Bildungsträger und -kapazitäten sowie der effektiven und latenten Nachfrage würde es dem Gesetzgeber erlauben, seine politischen Vorstellungen über die berufliche Erwachsenenbildung präziser zu gestalten. Ohne diese Planungsdaten wird die einschlägige Gesetzgebung zu einer mehr oder weniger gewagten Fahrt ins fiskalisch und politisch Ungewisse werden.

Die hier aufgezeigten Untersuchungsaspekte für die grundlegenden Fragen der Erwachsenenbildung dürfen nicht auf den Bereich der Bundesrepublik beschränkt bleiben. Der internationale Vergleich verspricht gerade für die Entwicklung der beruflichen Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik eine ganz erhebliche Förderung und Beschleunigung, da im Ausland gerade dieser Bildungssektor zum Teil erheblich weiter entwickelt ist.

3.2 Andragogik der beruflichen Erwachsenenbildung

Als zweiter wesentlicher langfristiger Forschungsaspekt wird die erziehungswissenschaftliche Dimension der beruflichen Erwachsenenbildung angesehen. Für die wissenschaftliche Forschung im Bereich der Erwachsenenbildung bietet sich die Bezeichnung „Andragogik“ an, da sich dieser Terminus auch im Ausland verbreitet hat, nachdem er bereits im vorigen Jahrhundert in die deutsche Literatur eingeführt worden war

und in den fünfziger Jahren dieses Jahrhunderts von Hanselmann (1951) und Pöggeler (1957) wieder aufgenommen wurde.

Die andragogischen Untersuchungen im BBF können aber nicht mit den breiten empirischen Möglichkeiten konkurrieren, die in den inzwischen eingerichteten 12 Lehrstühlen für Erwachsenenbildung durch das wesentliche Element der Lehre gegeben sind. Vorläufig wird der diesbezügliche Akzent im Bundesinstitut wohl auf eine dokumentierende Erfassung beschränkt sein müssen. In diesem Bereich wird der Auftrag des Gesetzgebers an das BBF, mit „anderen Einrichtungen und Stellen, die Forschung auf dem Gebiet der Berufsbildung betreiben“, eng zusammenzuarbeiten, besonders gerne aufgenommen. Mit Hilfe von Forschungsaufträgen an diese „anderen Stellen“, z. B. an Lehrstühle der Erwachsenenbildung, kann die Forschung auch an den Ort der Lehre verlagert werden.

Zu den Gegenständen andragogischer Forschung gehört neben der Entwicklung erwachsenengerechter Lehr- und Prüfungsmethoden auch das große Feld der erwachsenengerechten Lernverfahren. Da diese aber im wesentlichen medienbezogen sind, wird dieser Forschungsaspekt vornehmlich von der Hauptabteilung Medienforschung des BBF, die von Grunwald in Heft 1 ZfB dargestellt wurde, wahrzunehmen sein.

Ebenso vielfältig wie die Maßnahmen der beruflichen Erwachsenenbildung gestalten sich die beruflichen Erscheinungsformen derjenigen Personen, die diese Bildungsaufgaben als Ausbilder, Dozenten, Schulungsleiter etc. wahrnehmen. Zur Zeit wird dieses Feld noch fast ausschließlich von beruflichen Fachleuten bestimmt, die sich mit mehr oder weniger Talent in der beruflichen Erwachsenenbildung meist nebenberuflich betätigen. Soweit es Pädagogen sind, kommen sie naturgemäß von der Jugendlichen-Ausbildung her. Erst im Laufe einer längeren Zeit wird sich zeigen, ob die berufliche Erwachsenenbildung für sich genommen genügend Spezifika entwickeln kann, um die gegenwärtigen Ansätze zur Entwicklung einer eigenen beruflichen Laufbahn zu bestätigen.

Die bis hierher dargestellten Aufgaben der Abteilung Andragogik sind allgemeine Probleme auch der nicht spezifisch beruflich ausgerichteten Erwachsenenbildung. Von speziell beruflicher Bedeutung dagegen sind die im Rahmen der Abteilung „Berufliche Andragogik“ zu betrachtenden methodischen, organisatorischen, psychologischen und soziologischen Phänomene, die sich aus ganz spezifischen Formen der beruflichen Erwachsenenbildung ergeben.

Hier war zunächst einmal an den sehr umfangreichen und z. Z. in außerordentlich starker Entwicklung befindlichen Bereich der beruflichen Rehabilitation von Körperbehinderten zu denken. Der in diesem Bereich bereits bestehende erhebliche wissenschaftliche Vorlauf anderer Institutionen, z. B. des Forschungsinstitutes des Rehabilitationszentrums Heidelberg, erlaubt es, durch eine Zusammenarbeit in diesem spezifischen Sektor das Bundesinstitut wesentlich zu entlasten.

Größere Bedeutung wird für die langfristige Forschungskonzeption der andragogischen Abteilung ein bisher wissenschaftlich sehr vernachlässigter Bereich bekommen, der mit dem gängigen Terminus „berufliche Resozialisierung“ recht ungenau bezeichnet scheint. Es handelt sich hier darum, Menschen in gesellschaftlichen Randgruppen durch berufsbildende Maßnahmen zu einem beruflichen Selbstbewußtsein zu verhelfen, das ihnen ermöglicht, die fast immer von Diskrimi-

nierung begleitete gesellschaftliche Randposition zu verlassen. Besondere Beachtung in der Öffentlichkeit haben diesbezügliche Bemühungen der Strafvollzugsanstalten gefunden. Aber auch die Bestrebungen, verwahrloste Jugendliche in adäquate Lebensgruppen einzubeziehen, gehören in diesen Bereich. Sie können nur dann langfristig erfolgreich sein, wenn sie zu einer beruflichen Festigung der Betroffenen führen. Leider fehlt es hier sehr an hilfreichen Untersuchungen über Möglichkeiten und Methoden derartiger beruflicher Resozialisationsprozesse.

Auch die ausländischen Arbeitnehmer zählen im gewissen Sinne zu den gesellschaftlichen Randgruppen. Ihre berufliche Qualifikation ist häufig noch sehr unzureichend. Es ist anzunehmen, daß auch hier durch andragogische Forschung wesentliche Impulse für eine Anhebung ihres Qualifikationsniveaus gegeben werden können.

Schließlich ist als weiteres besonderes Problem der beruflich orientierten Andragogik die berufliche Reaktivierung von Frauen in ihrer dritten Lebensphase zu sehen. Offensichtlich sind die hier eingesetzten Maßnahmen viel zu gering, um den Anforderungen sowohl qualitativ wie quantitativ zu genügen. Neben der Frage nach den für diese Frauen geeigneten beruflichen Bildungsinhalten und -zielen steht das Problem der psychologischen und soziologischen Lern- und Bildungshemmnungen, denen diese Frauen oft unterliegen.

3.3 Fachliche Bildungsinhalte und -ziele

Der pragmatisch-instrumentale Charakter der Forschung im BBF kommt hinsichtlich der Erwachsenenbildung in der dritten Abteilung „Fachliche Bildungsinhalte und -ziele“ der Hauptabteilung Erwachsenenbildungsforschung besonders zum Ausdruck. In diesem Bereich sind die zahlreichen fachlichen Erfordernisse für alle Bildungsmaßnahmen zu untersuchen, die in der Typologie auf Seite 3 aufgezählt sind.

Die konkrete wissenschaftliche Aufgabe kann dabei nicht in einer totalen Erfassung aller in diesen Bereichen liegenden Bildungsmaßnahmen bestehen, da hierzu die vorhandene bzw. geplante Forschungskapazität nicht annähernd ausreicht. Willensentscheidungen der politischen Instanzen oder neu eingeführte gesetzliche Bestimmungen können hier zu Prioritätsentscheidungen Anlaß geben. Ziel der Untersuchungen wird die Erreichung einer Standardisierung der Bildungsmaßnahmen sein. In wieweit sich daraus eine staatliche Normierung der speziellen Fortbildungsgänge und der zu erreichenden beruflichen Qualifikationen ableiten wird, ist eine politische Entscheidung außerhalb der Verantwortung des Bundesinstituts.

Es bedarf sehr genauer Untersuchungen, im wesentlichen in Form von Tätigkeits- und Funktionsanalysen bestimmter beruflicher Tätigkeiten, um zu klären, ob derartige staatliche Normierungen notwendig sind, oder ob nicht als Empfehlung zu verstehende Standardisierungen ausreichen. Diese Untersuchungen müssen sich frei von begrenzten berufsständischen Interessen halten und Weiterentwicklung, Durchlässigkeit und Verbesserung des Bildungsstandes der betroffenen Berufstätigen anstreben.

Konkreten Ausdruck werden die Forschungsergebnisse dieser Abteilung in Entwürfen für Umschulungs- und Fortbildungsordnungen finden, wie sie die Bundesregierung im „Aktionsprogramm berufliche Bildung“ angekündigt hat.

Forschungsrealisierung

1. Forschungsprogramme 1971 und 1972

Die in der Aufstellung auf Seite 4 dargestellte vorläufige Referatsgliederung der Hauptabteilung ist im Rahmen der Planungsmöglichkeiten des Bundesinstituts infolge seiner Abhängigkeit vom Bundeshaushalt auf den Zeitraum der mittelfristigen Finanzplanung des Bundes abgestellt; im Sinne der Planungsorganisation des BBF ist dieser Zeitraum als langfristig anzusehen. Demgegenüber ist das in den §§ 64 und 65 BBiG geforderte Forschungsprogramm als mittelfristig anzusehen, da es einen Planungszeitraum von ca. 2 Jahren umfaßt; es wird jedoch jährlich fortgeschrieben, soweit das erforderlich ist. Erst das jeweilige Forschungsprogramm erlaubt es, die im vorangehenden Abschnitt dargestellten Zielsetzungen für die Forschungsarbeit konkret zu realisieren, da das Forschungsprogramm die Basis der Zuweisung von Stellen und Forschungsmitteln für die Hauptabteilung darstellt.

Die vergleichende Darstellung der beiden bisherigen Forschungsprogramme für die Hauptabteilung Erwachsenenbildung in der Übersicht auf Seite 7 läßt die Entwicklung zu einer Straffung und Konzentration auf weniger Projekte erkennen. Das hängt damit zusammen, daß die Aufstellung des Forschungsprogramms 1971 in der ersten Phase des Aufbaues des Bundesinstituts erfolgen mußte, als noch nicht abzusehen war, welche personellen und finanziellen Möglichkeiten dem Bundesinstitut eingeräumt werden.

Beim Forschungsprogramm 1972/73 wurde die Zahl der Projekte zwar optisch reduziert, der Themenkreis des einzelnen Projekts ist aber dadurch noch größer geworden. Die Bezeichnung „Forschungsprojekt“ ist daher nicht mehr zutreffend, vielmehr handelt es sich um Forschungsvorhaben, die aus mehreren Teilprojekten bestehen. Besonders deutlich wird das am Forschungsprojekt Nr. 4.012.04 aus 72/73: „Ausbildungs- und Fortbildungsordnungen für Erwachsenenbildungsmaßnahmen“, das folgende Teilprojekte enthält:

1. Ordnung der Aus- und Fortbildung von Datenverarbeitungspersonal
2. Ordnung der Ausbildung von Berufskraftfahrern
3. Grundsatzfragen zur Ordnung von Aus- und Fortbildungsmaßnahmen für Erwachsene
4. Ausbildung von „Umweltschützern“
5. Ausbildung von Meistern
6. Ausbildung von Technikern
7. Fortbildungsordnung für Sekretärinnen.

Die hier angegebene Reihenfolge gibt zugleich die Bearbeitungsprioritäten an, wie sie der Hauptausschuß beschlossen hat.

Die Beschränkung des Forschungsprogramms 1972/73 auf die wenigen in der Übersicht aufgeführten Forschungsvorhaben war nicht leicht zu erreichen. Vielmehr lagen zunächst alleine für die Hauptabteilung Erwachsenenbildungsforschung 34 Projektideen vor, die deutlich machen, wie groß der Bedarf an klärenden Untersuchungen für diesen bisher wissenschaftlich nur verhältnismäßig wenig bearbeiteten Bereich ist.

Die Bearbeitung des Forschungsprogramms 1972/73 in dem vorgesehenen Zeitrahmen wird durch die besondere Situation des Bundeshaushalts für 1972 – die sich auf die Arbeit des BBF auswirkt – erschwert.

2. Bisheriges Arbeitsprogramm

Die Ergänzung des langfristig zu verstehenden Referatsschemas und des mittelfristig angesetzten Forschungsprogramms

Vergleichende Übersicht zur Fortschreibung des Forschungsprogramms von F 4

Proj.-Nr.	Forschungsprogramm 1971/72	Bemerkungen zur Fortschreibung	Neue Projekt-Nr.	Forschungsprogramm 1972/73
4.001.09	Konzeptionelle Vorstellungen und rechtliche Grundlagen der beruflichen Erwachsenenbildung	Unveränderte Fortschreibung	4.001.04	Konzeptionen und rechtliche Grundlagen der beruflichen Erwachsenenbildung
4.003.02	Einrichtungen der beruflichen Erwachsenenbildung	Zusammenfassung	4.003.01	Einrichtungen, Maßnahmen sowie Förderung der beruflichen Erwachsenenbildung
4.002.11	Öffentliche und private Förderung der beruflichen Erwachsenenbildung			
4.004.09	Theoretische und experimentelle Ansätze zu einer beruflichen Andragogik	Unveränderte Fortschreibung	4.004.01	Theoretische und experimentelle Ansätze zu einer beruflichen Andragogik
4.005.09	Lehrverfahren der beruflichen Erwachsenenbildung	Fortschreibung unter Einbeziehung eines Fo.-Pr. von F 5	4/5.005.04	Lehr- und Lernverfahren in der beruflichen Erwachsenenbildung
4.006.09	Berufliche Resozialisierung von gesellschaftlichen Randgruppen	Nicht fortgeschrieben	4.012.04	Ausbildungs- und Fortbildungsordnungen für Erwachsenenbildungsmaßnahmen 1. Datenverarbeitungspersonal 2. Berufskraftfahrer 3. Grundsatzfragen der Ordnung 4. Umweltschützer 5. Meister 6. Techniker 7. Sekretärinnen
4.007.09	Umschulung von Arbeitskräften			
4.008.03	Ausbildungsordnungen für Erwachsenenberufe	Zusammenfassung zu einem Globalprojekt		
4.009.09	Ausbildung von Datenverarbeitungspersonal			
4.010.09	Ausbildung der Meister in Industrie und Handwerk			
4.011.09	Ausbildung von Technikern in Industrie und Handwerk			
		Neues Projekt in Zusammenarbeit mit F 5	4/5.030.01	Vergleichende Untersuchung über das Recht und die Organisation der Erwachsenenbildung einschließlich des Fernunterrichtswesens in ausgewählten europäischen Staaten

ist das konkrete Arbeitsprogramm der Hauptabteilung, das die kurzfristige Arbeitsbasis darstellt. Bei der Durchführung des Forschungsprogramms wirken auf das Bundesinstitut akute und nicht vorhersehbare Sachzwänge ein, die es erforderlich machen, daß das Arbeitsprogramm eine elastische Anpassung an den durch das Forschungsprogramm gesetzten Rahmen ermöglicht.

Innerhalb des Arbeitsprogramms wird zwischen der Eigenforschung des Instituts und der Vergabe von Forschungsaufträgen an andere Stellen unterschieden. Dem Bundesinstitut steht hierfür ein besonderer Titel zur Verfügung. Der Entwurf des Bundeshaushalts 1972 eröffnet darüber hinaus erstmalig einen weiteren Titel zur Durchführung von Versuchsmaßnahmen im Bereich der beruflichen Aus- und Fortbildung. Er wird vom Bundesinstitut im Auftrag und in Zusammenarbeit mit dem Bundesminister für Arbeit und Sozialordnung verwaltet

und hat zu einer besonderen Kategorie von Forschungsaufträgen geführt, die als „Versuchsmaßnahmen“ hier bezeichnet werden.

Aktuelles Arbeitsprogramm der Hauptabteilung Erwachsenenbildungsforschung

I. Bereich der Abteilung Grundlagen:

a) Eigenforschung:

1. Allgemeine Durchsicht und Katalogisierung der Literatur zur allgemeinen und berufl. Erwachsenenbildung.
2. Untersuchungen der konzeptionellen Vorstellungen und rechtlichen Grundlagen der beruflichen Erwachsenenbildung.
3. Voruntersuchungen und Beteiligung an der Entwicklung einer Erwachsenenbildungsstatistik unter besonderer Berücksichtigung der beruflichen Erwachsenenbildung.

4. Voruntersuchung zur Frage der Finanzierung und sonstigen Förderung der beruflichen Erwachsenenbildung.

b) Auftragsforschung:

1. Feststellung und Analyse der vorliegenden Dokumentationen und Aufstellungen über Einrichtungen und Maßnahmen der beruflichen Erwachsenenbildung sowie Entwicklung eines Arbeitsmodells zur Analyse und Finanzierung und sonstiger Förderung der beruflichen Erwachsenenbildung.

2. Analyse des außerbetrieblichen Angebots beruflicher Erwachsenenbildung auf der Grundlage der Erhebung der Bundesanstalt für Arbeit unter Berücksichtigung der Typisierung der Veranstalter und Träger, der regionalen Verteilung des Bildungsangebots und der Kooperation der Bildungsträger sowie Erfassung der nicht in der Erhebung der Bundesanstalt enthaltenen Träger und Veranstalter beruflicher Erwachsenenbildung nach den Erhebungskriterien der Bundesanstalt.

3. Bestandsaufnahme der berufsbezogenen Erwachsenenbildung im Bereich der sogenannten „Akademien“ und Versuch einer diesbezüglichen Typisierung sowie statistische Erfassung dieser Einrichtung, ihrer Bildungsveranstaltungen nach Veranstaltungsdauer, Formen, Erfolgskontrolle, potentiellen Zielgruppen, Bildungskapazitäten sowie finanziellen Aufwandes und seiner Deckung.

II. Abteilung Andragogik:

Die Unterabteilung „Andragogik der beruflichen Erwachsenenbildung“ konnte erst 1971 besetzt werden und führt daher in diesem Jahr keine Eigenforschung durch.

a) Auftragsforschung:

1. Vorarbeiten zur Untersuchung theoretischer und experimenteller Ansätze zu einer beruflichen Andragogik.

2. Entwicklung von andragogischen Kriterien zur Begutachtung von Fortbildungsmaßnahmen im Rahmen der Förderung der Fortbildung durch die Bundesanstalt für Arbeit.

3. Probleme der Umschulung von Arbeitskräften in Wirtschaftszweigen und Regionen mit besonderen Strukturproblemen.

4. Systematische Feststellung und Analyse der wissenschaftlichen Ansätze zur Untersuchung der pädagogischen Besonderheiten der beruflichen Erwachsenenbildung durch Literaturauswertung, Expertenbefragung und Analyse laufender Untersuchungen.

b) Versuchsmaßnahmen:

1. Entwicklung von Modellseminaren für kurzfristige, berufsbezogene Weiterbildungsmaßnahmen sowie für die erforderliche Dozentenschulung.

2. Einführung und Entwicklung erwachsenengerechter Lehr- und Lernmethoden sowie diesbezüglicher Prüfungsverfahren im Bereich der Fortbildung und Umschulung.

3. Vorarbeiten zur Entwicklung und Erprobung von Kursen nach dem Baukastenprinzip „Bonner Modell“.

III. Abteilung Fachliche Bildungsinhalte und -ziele:

a) Eigenforschung:

1. Untersuchungen zum gegenwärtigen Stand der Ausbildung von Datenverarbeitungspersonal sowie Entwicklung von Entwürfen zur Ordnung der Ausbildung dieser Fachkräfte im Rahmen des 2. Datenverarbeitungsprogramms der Bundesregierung.

2. Problemanalyse des Wandels der Stellung des Industriemeisters.

3. Entwicklung von Aus- und Fortbildungsordnungen für Berufskraftfahrer und Analyse der damit zusammenhängenden Probleme.

4. Analyse und Darstellung der im Zusammenhang mit dem „Umweltschutz“ auftretenden Ausbildungsanforderungen.

b) Auftragsforschung:

1. Anforderungen und Organisationsmöglichkeiten für ein Informationssystem über die Ausbildung und Fortbildung des Datenverarbeitungspersonals.

2. Funktion und Bildungsanforderungen im Selbstverständnis der Meister.

3. Bedarf an Ausbildungs- und Fortbildungsordnungen für Erwachsenenberufe im Bereich des Umweltschutzes.

Da die hier dargestellten Forschungsarbeiten von den Bearbeitern erst seit einigen Monaten aufgenommen wurden, liegen vorläufig nur einige Zwischenberichte vor. Soweit sie sich zur Veröffentlichung eignen, sind sie in dieser Zeitschrift abgedruckt²⁾.

Ausblick

Die hier gegebene Darstellung der durchzuführenden Forschung im Bereich der beruflichen Erwachsenenbildung macht die Diskrepanzen zwischen Forschungsnotwendigkeiten und Forschungsmöglichkeiten deutlich. Sie zu verringern, wird bei den gegebenen Möglichkeiten und Mitteln im Rahmen des Bundesinstituts allein nur längerfristig möglich sein, so daß seine Forschungstätigkeit vorerst exemplarisch und stark selektiv bleiben muß.

Unter diesen Umständen ist die Kooperation der Hauptabteilung Erwachsenenbildungsforschung mit anderen Forschungsstellen sowie Lehrstühlen, die an den Fragen der beruflichen Erwachsenenbildung interessiert sind, ein unbedingtes Erfordernis. Diese Kooperation wird nicht nur in Form von Fremdforschungsaufträgen erfolgen können, sondern sollte auch als Erfahrungsaustausch in Form von Colloquien durchgeführt werden.

²⁾ vgl. die Rubrik „Berichte aus der Forschung“, S. 45–48

Literatur

- Bundesminister für Arbeit und Sozialordnung, Aktionsprogramm Berufliche Bildung, Bonn 1970
 Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, Bildungsbericht '70, Bericht der Bundesregierung zur Bildungspolitik, Bonn 1970
 Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung, Revidierter vierter Entwurf für den Bildungsgesamtplan und ein Bildungsbudget, Manuskript vervielfältigt, Bonn 1971
 Empfehlung der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates, Strukturplan für das Bildungswesen, Bonn 1970
 Hanselmann, H., Andragogik, Zürich 1951
 Münch, J., u. a., Berufsbildung Erwachsener, Braunschweig 1970
 Pöggeler, F., Einführung in die Andragogik, Ratingen 1957
 Presse- und Informationsamt der Bundesregierung, Bildung und Beruf, Bonn 1970
 Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister, 2. Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Erwachsenenbildung, Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 5. 3. 1972, Bonn 1972

Bodo Braeuer

Das „sachorientierte gruppensdynamische Seminar“ als Lehrmethode in der Erwachsenenbildung

Es wird eine besondere Form des gruppensdynamischen Seminars vorgestellt. Ihre Bedeutung liegt in der Trennung von Beziehungs- und Inhaltsebene und in der Unterscheidung verschiedener Tiefenniveaus bei den einzelnen Gruppenaktivitäten.

Probleme der gruppensdynamischen Lernmethode werden diskutiert und eine Anwendung des sachorientierten gruppensdynamischen Seminars auf die Erwachsenenbildung vorgeschlagen.

Es ist heute ein allgemeines Verlangen, neue Formen des Zusammenlebens zu entwickeln. Der hohe Stand unserer Wissenschaft, der technische Fortschritt und damit zusammenhängend der Anstieg des Lebensstandards und der Lebensansprüche führen nicht nur im materiellen Bereich zu einer Veränderung der Bedürfnisse. Auch die Stellung des Individuums innerhalb der Gesellschaft ist zur Frage geworden. Die komplexe und zugleich arbeitsteilige Art der Lebensbewältigung hat ein Stadium erreicht, das neue Verhaltensweisen erfordert. Dadurch bedingt kommt es zur Forderung nach einer Änderung der Organisationssysteme in unserer Gesellschaft. Im Ausbau der Leistungsfähigkeit des Einzelnen ist die Grenze des Möglichen erreicht worden. Die Zeit der großen Entdecker und Erfinder geht ihrem Ende zu. Nur in der Ausnutzung der Gruppenvorteile lassen sich noch Fortschritte erzielen. Es ist daher nicht überraschend, wenn die Fragen des „Miteinanders“ in den Vordergrund rücken.

Es wäre unsinnig zu meinen, allein die Einführung neuer Organisationsformen könnte die aufgeworfenen Probleme lösen. Es ist notwendig, die zwischen den Menschen bestehende Isolierung abzubauen, um sie zu einem Gruppenverhalten fähig zu machen, das Innovationen ermöglicht und gleichzeitig den individuellen Bedürfnissen Rechnung zu tragen vermag.

Ausdrücke wie „Team“ und „Kollektiv“ tauchen immer häufiger in der Diskussion auf. Teamarbeit bedeutet organisatorisch, den Versuch zu unternehmen, formale (d. h. sachbegrndete) und informelle (d. h. interaktionsbegrndete) Gruppenzugehörigkeit zur Deckung zu bringen. Teamfähigkeit bedeutet, sich selbst als Teil einer Gruppe zu erleben. Dabei spricht Spangenberg (1969, S. 34) von 6 Faktoren, die wie folgt dargestellt werden:

1. Verbale und nichtverbale Äußerungen in ihrem Bedeutungs- und Affektgehalt angemessen zu deuten sowie die eigenen Äußerungen angemessen zu artikulieren.
2. In der Wahrnehmung Funktionen, wie Unterscheiden, Verallgemeinern und Beobachten hinreichend zu beherrschen.
3. Schöpferisch zu sein, d. h. bei der Problemlösung unkonventionelle Wege zu gehen und neue Bezüge herzustellen.

4. Als Gruppenteilnehmer personale Unabhängigkeit und Selbstbestimmung zu besitzen und dabei
5. mit dem geringsten Maß an Abwehr- und Schutzmechanismen in der Zusammenarbeit auszukommen.
6. Kenntnis der Gruppenprozesse, insbesondere über die Sachleistungen und Urteile beeinflussenden Uniformittstendenzen anzuwenden.

Die Bildung dieser Verhaltenseigenschaften kann wegen ihrer Dringlichkeit nicht dem zufälligen Lernen vorbehalten bleiben, sondern bedarf einer Vermittlung in organisiertem Unterricht. Dabei ist in der Erwachsenenbildung der Erfolg von dem Zustandekommen einer Lerngemeinschaft abhängig, bei der Lehrender und Lernende den gleichen Status besitzen. Die Rollen können in der Erwachsenengruppe nur symmetrisch, also nicht mehr als komplementäre Rolle und Gegenrolle, angelegt sein. Das bedeutet, daß der Lehrende gleichzeitig bzw. zeitweilig Lernender sein muß, wie umgekehrt die Lernenden die Rolle des Lehrenden übernehmen. Der Lehrende wird damit zu einem Teil der Gruppe, der in den Prozeß der Rollendifferenzierung miteinbezogen wird, ohne von sich aus einen Führungsanspruch zu erheben. Diese Erkenntnis hat zu Versuchen geführt, neue Lehr- und Lernformen unter dem Begriff „Gruppensdynamik“ zu entwickeln.

Zum Begriff der „Gruppensdynamik“

Der Beginn einer intensiven Beschäftigung mit den Prozessen der Interaktion von Menschen kann mit dem Anfang der dreißiger Jahre registriert werden. Elton Mayo's langjährige Versuche in den Hawthorne-Werken der General Electric Company Chicago (vergl. Brown, 1956, S. 49–67) wiesen in einer unübersehbaren Weise auf die Bedeutung von Gruppenprozessen hin. Es wurde demonstriert, daß ein Betrieb sowohl ein ökonomisches als auch ein soziales System darstellt. Die untrennbare Verbindung der Doppelfunktion von Gruppen, wie sie der Terminus „sozio-ökonomisch“ charakterisiert, hat zu der Erkenntnis geführt, daß jede Organisationsform die beiden Aspekte berücksichtigen muß, wenn sie menschliche Gemeinschaft optimieren soll. Kurt Lewin und seinen Schülern kommt der Verdienst zu, bei der Suche nach Konfliktlösungen in Organisationen auch das Fhrungsproblem in das Blickfeld gerückt zu haben. Hierbei taucht auch zum ersten Mal der Terminus „Gruppensdynamik“ auf (Lewin, 1953, S. 198 f.). Er wird als ein Sammelbegriff benutzt, der durch die hier skizzierten Bestimmungsgroen determiniert wird.

In diesem Sinne bezeichnen auch Cartwright und Zander die Gruppensdynamik als einen Forschungsbereich, „der Wissen über die Natur von Gruppen, über ihre Entwicklungsgesetze und über das Interdependenzverhltnis zwischen einzelnen Menschen, zu anderen Gruppen und zu groeren Institutionen bereitstellen soll“ (zit. nach Spangenberg).

In der Verbalisierung „bereit stellen“ deutet sich eine Verknüpfung zwischen der Benennung eines Wissenschafts-

bereiches und Lernprozessen an. Man könnte diese Definition als einen ersten Schritt zur Formulierung eines Grobziels auffassen. Was von Lewin und auch Hofstätter (1957) als reine Fachbereichsbestimmung gebraucht wird, bekommt im Verlauf der Entwicklung mehr und mehr den Charakter einer Lernzielgruppe. Damit wird der Bereich des organisierten Unterrichts angesprochen.

Mit der Absicht, ein bestimmtes Lernziel zu erreichen, ist die Lehrmethode verbunden. Sie stellt hinsichtlich der Gruppendynamik ein neues Verfahren dar, wie im weiteren noch zu erläutern sein wird.

Unterricht ist immer Gruppengeschehen. Da es in diesem Fall Lehrgegenstand wie Lehrmethode zugleich ist, hat sich der Ausdruck „Gruppendynamik“ auch für die Methode eingebürgert. Für den Sprachgebrauch erweist sich das als verhängnisvoll, da die klare Unterscheidung verloren geht. Ich werde daher nur dann von Gruppendynamik sprechen, wenn ich den Wissenschaftsbereich meine, während ich die Methode als gruppensdynamisches Seminar oder Laboratorium bezeichne.

Vom Laboratorium ist eine zweite Lehrmethode abzusetzen, bei der der Ausdruck „Gruppendynamik“ häufig angewandt wird. Ich meine die Gruppenpsychotherapie. Hierbei handelt es sich um die Verbindung tiefenpsychologisch begründeter Heilbehandlung mit Gruppenprozessen. Damit wird der gravierende Unterschied deutlich: Laboratorien dienen Lernprozessen bei Gesunden; Gruppenpsychotherapie dient der Heilung psychisch Kranker. Diese Unterscheidung scheint auf den ersten Blick einfach, jedoch erweist sich die Grenzziehung als kompliziert. Sie ist eine Frage des Maßstabes. Jedoch läßt sich vereinfachend sagen, daß Laboratorien dort ihre Grenzen finden, wo der Schwerpunkt nicht mehr im Erwerb neuen Wissens, sondern in der Analyse der Ergebnisse des Sozialisationsprozesses des Einzelnen liegt (vergl. Luft, 1971, S. 60–61). Während in der Gruppenpsychotherapie die Gruppe Hilfsmittel für den Teilnehmer ist, stellt sie im Laboratorium den Lehrgegenstand dar. Ein weiteres Unterscheidungskriterium ist in dem Umstand zu sehen, daß Psychotherapiegruppen einen anderen institutionellen Bezug haben: Sie werden von einem Kliniker in einer klinischen Institution „genommen“. Das Laboratorium ist eine Lerngruppe, die von einem Berater in einer Ausbildungsinstitution „genommen“ wird (vergl. Rice, 1971, S. 177).

Wenn die noch darzustellende Methode als „sachorientiertes gruppensdynamisches Seminar“ bezeichnet wird, so soll mit diesen Ausführungen klargestellt sein, daß es sich hierbei um eine Lerngruppe handelt, in der Gesunde in den Bereich der Gruppendynamik eingeführt werden.

Allgemeine Zielsetzung gruppensdynamischer Seminare

In den meisten Formen gruppensdynamischer Seminare wird das Führungsproblem in den Vordergrund gerückt. So spricht Brocher (1967, S. 25) von dem entscheidenden Prinzip der Gruppendynamik: „Führung durch die Gruppe“, wobei er sich auf Knowles (vergl. Knowles und Husen, 1963, S. 71–105) bezieht. Wie sehr die Selbststeuerung als typisches Merkmal gewertet wird, zeigt auch die erste unreflektierte Information von Außenstehenden, die von der „Führungslosigkeit“ in den Seminaren sprechen. Anlaß zu solcher Äußerung geben vor allem die verschiedenen Versuche von Gruppen, die sich zusammenfinden, um in „angst- und repressionsfreier Atmosphäre“ ihre subjektiven Bedürfnisse zu artikulieren. In diesen „Seminaren“ wird jede Art von Kommunikationsrahmen bereits als Zwang abgelehnt. Sie enden meistens in

einer erhöhten Frustrationsspannung und der Ablehnung jedweder Teilnahme an Veranstaltungen, die unter dem Reizwort „Gruppendynamik“ firmieren. Es kann kein Zweifel darüber bestehen, daß die Frage der Führung und des Führungsstils eines der gewichtigsten Merkmale gruppensdynamischer Seminare ist. Jedoch kann das Führungsverhalten nicht allein zu einer ausreichenden Zielbeschreibung genügen.

Margaret J. Rioch (1971, S. 145) schreibt, die Hauptziele des Tavistock-Washington-Seminars seien „die Fähigkeit der Menschen zur Bildung ernsthafter Arbeitsgruppen“ und „die Entwicklung einer zunehmend verantwortungsbewußten Führung und ‚Gefolgschaft‘ im Gruppenleben“. In dieser Definition wird der Sach- und Leistungsaspekt miteinbezogen. Gleichzeitig wird deutlich, daß die Gruppenprozesse selbst Grundlage der Zielsetzung sind. Bei den Laboratorien der NTL (National Training Laboratories) wird die Zielsetzung noch weiter auf den einzelnen Teilnehmer als Gruppenangehörigen verlagert. Benne, Bradford und Lippitt (1964) formulieren folgende Teilziele (Spangenberg, 1969, S. 43–44):

- „1. Bei den Teilnehmern soll eine vermehrte Bewußtheit und Sensibilität gegenüber den eigenen emotionalen Reaktionen und Ausdrucksweisen und denjenigen von anderen erreicht werden.
2. Ziel ist ferner eine größere Fähigkeit, durch Aufmerksamkeit gegenüber eigenen und fremden Gefühlen die Konsequenzen von Handlungen wahrzunehmen und aus ihnen zu lernen.
3. Die Trainer versuchen, die Klärung und Entwicklung persönlicher Werte und Ziele anzuregen, die einem demokratischen und wissenschaftlichen Angehen von Problemen der sozialen und persönlichen Entscheidung und Handlung entsprechen.
4. Ein weiteres Ziel ist die Entwicklung von Vorstellungen und theoretischen Einsichten, die dazu dienen, persönliche Werte, Ziele, Absichten und Handlungen, die diesen inneren Faktoren entsprechen, den Anforderungen der jeweiligen Situation zu verbinden. Um die zwischenmenschlichen und Gruppenverhältnisse wahrzunehmen und genauer zu diagnostizieren, benötigen die Lernenden bessere Einsichten, als sie ihnen über das menschliche Verhalten vom ‚gesunden Menschenverstand‘ her zur Verfügung stehen.
5. Alle Laboratoriumsprogramme zielen darauf ab, daß der einzelne für den Umgang mit seiner Umgebung vom Verhalten her eine größere Wirksamkeit erreicht. Viele menschliche Bemühungen und Energien werden dadurch ineffizient und sind praktisch vergeudet, daß Absichten und Diagnose ohne Beziehungen zum Handeln (behavioral output) stehen.
6. Aufgabe des Laboratoriums ist es, den Transfer des im Laboratorium Gelernten in die ‚back-home‘-Situation zu ermöglichen.
7. Als übergreifendes Ziel gilt es für das Laboratorium, den Teilnehmer zu befähigen, ‚zu lernen, wie man lernt‘. Jeder Lernende wird zu einer Analyse seiner eigenen Lernprozesse angehalten.“

Die hier wiedergegebenen Ziele müssen als Grobziele verstanden werden. Sie repräsentieren sich zunächst als „wertneutral“, wenn auch in ihren Formulierungen Systembezüge ihrer Verfasser anklingen. Die Zielbestimmung wird wesentlich ergänzt durch die Methoden und Medien, mit denen die Ziele erreicht werden sollen. Es ist ein Unterschied

zu machen zwischen Lehr- und Lernzielen. Lehrziele sind die vorweggenommenen Protokollaussagen eines beobachtbaren Adressatenverhaltens, das durch den organisierten Unterricht erzeugt werden soll. Lernziele sind Zielvorstellungen, die auf Grund der vermittelten Reize im Unterricht von den Adressaten angestrebt werden (vergl. Schulz, 1971, S. II). Im Idealfall stimmen Lehr- und Lernziel überein. Die Übereinstimmung soll durch Lehrmethoden und Medien herbeigeführt werden. Dazu ist bei gruppensystemischen Seminaren die Angabe der vorgesehenen Tiefendimension maßgebend für die Präzisierung der Zielbestimmung.

Zur Tiefendimension

„Der Begriff der Tiefe betrifft mehr die Zugänglichkeit und Individualität von Einstellungen, Werten und Empfindungen als deren Stärke“. Mit dieser Definition der „Tiefe“ versucht Harrison (1971, S. 300) eine neue Dimension zum Vergleich gruppensystemischer Verfahren „in ein überbrückendes Erkenntnisssystem menschlicher Prozesse“ einzuführen. Dabei entwickelt er einen Tiefenmaßstab, dessen Kontinuum durch drei „Ebenen der Aufgaben und Gefühle“ verdeutlicht wird:

1. „Wenn wir auf der Ebene der Instrumentalität intervenieren, bezwecken wir eine Änderung des Arbeitsverhaltens und der Arbeitsbeziehungen... Es werden Diagnosen erstellt über die Zufriedenheit oder Unzufriedenheit der Organisationsmitglieder mit dem Arbeitsverhalten des jeweiligen anderen.“
2. „Auf der ... Ebene der zwischenmenschlichen Beziehungen ... befassen wir uns mit der Qualität der menschlichen Beziehungen innerhalb der Organisation, mit Zuneigung und Kälte der Mitglieder zueinander und mit den Erfahrungen von Akzeptierung und Ablehnung, Liebe und Haß, Vertrauen und Verdacht zwischen Gruppen und einzelnen.“
3. „Die tiefste Ebene ... ist jene der intrapersonalen Analyse.“ Hierbei sollen tiefergehende Einstellungen Werte, Konflikte des einzelnen hinsichtlich seines Funktionsverhaltens, seiner Identität und Existenz aufgedeckt werden.

Allgemein ausgedrückt: „Mit zunehmender Tiefe wird der einzelne immer mehr Ziel und Träger der Veränderung und weniger die Organisation“, wobei unter Organisation das System gegenseitiger Einflußnahme verstanden wird. Die Zielsetzung gruppensystemischer Seminare kann daher nur unter Angabe des Tiefenniveaus verständlich gemacht werden.

Zielsetzung des sachorientierten gruppensystemischen Seminars

Es nützt wenig, das Ideal eines neuen Gesellschafts- und Organisationssystems zu proklamieren, wenn man nicht zugleich berücksichtigt, daß die Menschen als maßgebendes Teil eines Systems eine andere Einstellung gewinnen müssen. Es wird manchmal der Fehler gemacht, daß die Initiatoren von Seminaren von einer Motivationslage ausgehen, die von den Betroffenen noch gar nicht aktualisiert wird. So halte ich es für notwendig, in einem schrittweisen Vorgehen Teilziele anzustreben, bei deren Erreichen – ähnlich einer Stufenausbildung – ein Ausscheiden möglich wird und ein „Erfolg“ in die back-home-Situation „mitgenommen“ werden kann.

Demgemäß soll es nicht Ziel des ersten Seminars sein, das Erlebnis einer Idealgruppe zu vermitteln. Die Seminargruppe

geht nach kurzer Zeit wieder auseinander. Ihre Teilnehmer stehen dann allein in dem gewohnten System, ohne zu wissen, wie sie unter den gegebenen Umständen den als Ideal erlebten Gruppenzustand in ihrer home-Gruppe einführen sollen. Ihre Versuche zur Veränderung, ihre neu gewonnene Einstellung stoßen auf Widerstand und erweisen sich als hinderlich. Wo vorher die Ereignisfolge in der Kommunikation bekannt und überschaubar war, macht sich dann die Änderung des eigenen Verhaltens in einem mangelnden Akzept der home-Gruppe bemerkbar. Die Alternative ist dann meistens resignierende Anpassung oder „Flucht“ in der Suche nach der Idealgruppe. Ich halte dies für das schwierigste Problem bei Laboratorien.

Harrison (1971, S. 311) nennt als Kriterien der Auswirkung des Veränderungsprozesses auf Organisationsmitglieder:

1. Abhängigkeit des Teilnehmers von der speziellen Kompetenz des Veränderungsmittlers (change agent)
2. Übertragbarkeit der Nutzeffekte einer Intervention auf (andere) Organisationsmitglieder, die (nicht von Anfang an) teilgenommen haben.
3. Veränderung des inneren Lebens des einzelnen
4. Persönliches Risiko und die Unvorhersagbarkeit des Endergebnisses für den einzelnen.

Fragt man nach der Interventionsebene des sachorientierten gruppensystemischen Seminars, so ist es mehr auf der Ebene der Instrumentalität angesiedelt als auf der Ebene der zwischenmenschlichen Beziehungen. Das sogenannte Sensivity-Training in Selbsterfahrungsgruppen, das die fundamentale Interventionsstrategie auf der Ebene der zwischenmenschlichen Beziehungen ist, tritt nur intermittierend zur Bedürfnisregulation in Erscheinung. Vorrangig ist die Operationsanalyse (operation research) als Strategie, die sich mit den Rollen und Funktionen befaßt, die in der Organisation auszuüben sind, d. h. „die relative Macht verschiedener Rollen in der Organisation neu zu verteilen“ (Harrison, 1971, S. 297). Die bewußte Beschränkung zielt darauf ab, ein praktikables Verfahren zu institutionalisieren, das von den Teilnehmern und Auftraggebern akzeptiert wird. Erst wenn einschlägige Erfahrungen bei den Adressaten vorausgesetzt werden können, läßt sich daran denken, eine größere Tiefendimension anzugehen. Ich begründe diese Vorgehensweise damit, daß die Tiefe der Intervention von der Autonomie der Organisationsmitglieder und der eigenen Wahrnehmung ihres Bedarfs an Hilfe abhängig ist. Aus diesem Ergebnis der Erfolgskontrolle gruppensystemischer Seminare leitet Harrison (1971, S. 309) auch die Kriterien für die Interventionsebene ab:

- „1. Die Intervention soll auf der Ebene erfolgen, die nicht tiefer ist als nötig, um dauerhafte Lösungen zu erzeugen.
2. Die Intervention soll auf der Ebene erfolgen, die nicht tiefer liegt als diejenige, auf der Energien und Mittel des Teilnehmers zur Problemlösung und Veränderung eingesetzt werden können.“

Zunächst lassen sich folgende Lernziele ableiten:

1. Die Wahrnehmung des eigenen und des Gruppenverhaltens sensibilisieren.
2. Die auftretenden Gruppenprozesse nach ihren Grundgesetzmäßigkeiten bestimmen können.
3. Neue Verhaltensweisen erfahren, prüfen und probeweise praktizieren.
4. Die Gruppenprozesse in der back-home-Situation sachgerecht anwenden können. D. h. nicht Beherrschen von Menschen, sondern von Prozessen = Organisationsinnovation.

Diese Zielsetzungen unterscheiden sich nicht wesentlich von denen anderer gruppendynamischer Seminare. Sie werden aber durch einen sachlichen Inhalt ergänzt. Das Grundseminar hat als Sachthema die Gruppendynamik, jedoch werden auch hier schon andere Sachziele einbezogen, die auf den Adressatenkreis gerichtet sind. Jede Berufsgruppe hat spezifische Fachprobleme, die das Gruppenziel und damit die Gruppenbildung begründen. Hatte man früher die Leistungsfrage allein zum Gegenstand der Betrachtung gemacht, so muß man sich hüten, nun die „menschliche“ isoliert zu sehen. Das sachorientierte gruppendynamische Seminar will eine Hier-und-jetzt-Situation schaffen, die eine inhaltliche Nähe zur home-Situation aufweist und dadurch den Transfer erleichtert.

Durch das Einbeziehen von Sachzielen als Diskussions- und Problemstoff kann auch der Trainer in der Gruppe zum Lernenden werden, da er in diesem Bereich inkompetent sein kann. Ein weiteres Moment liegt in der klaren Unterscheidung der Kommunikationsebenen. Kommunikation (als aktuelles Geschehen) und Metakommunikation (als Kommunikation über die Kommunikation) sind im sachorientierten Seminar nicht in Gefahr, vermischt zu werden. Das Vermengen der Kommunikationsebenen erweist sich bei gruppendynamischen Seminaren als besondere Belastung, weil bei ihnen die Betrachtung des Beziehungsaspektes im Vordergrund steht. Daneben erlaubt die mit der Trennung verbundene Orientierung den Teilnehmern, sich untereinander sprachlich besser verständlich zu machen. Die verbale Äußerung von Erleben stellt für die Teilnehmer eine besondere Schwierigkeit dar, und es ist begrüßenswerter Nebeneffekt gruppendynamischer Seminare, dafür gute Trainingsmöglichkeiten zu liefern.

Ich halte die Einführung einer Sachorientierung noch aus einem anderen Grunde für wertvoll: Je nach Länge eines Seminars tritt eine zunehmende psychische Sättigung auf. Man wird „müde“, immer nur über eigenes und Gruppenverhalten zu sprechen. Der inhaltliche Wechsel schafft neue Aktivitäten und gleichzeitig spontanes Verhalten als „Material“ für eine Metadiskussion (s. Lehrmethode).

Sachliche Lernziele werden vom Trainer nicht entworfen. Sie entstehen aus der Gruppe heraus und werden in Selbststeuerung bearbeitet. Hier bietet sich die Möglichkeit, einen Transfer bis in die home-Situation zu vollziehen. Die Sachbezogenheit sollte bei normalem Verlauf des Seminars stetig zunehmen. Ihr Ansteigen in einer fortschreitend sich selbst steuernden Gruppe ist ein Signifikanzmerkmal für den Erfolg des Laboratoriums, da Beziehungsdiskussionen Merkmal „kranker“ Gruppen sind.

In meiner Darstellung beschränke ich mich zunächst auf das Grundseminar, in dem der zuletzt genannte Aspekt noch wenig zum Tragen kommt.

Probleme der Adressatengruppen

Bei Teilnehmern an gruppendynamischen Seminaren lassen sich drei Merkmalspaare herausheben:

Psychetel: 1 kennen sich – 4 einander unbekannt
 Soziotel: 2 gleicher Beruf – 5 berufsfremd
 Gruppendynamik: 3 Vorerfahrung – 6 keine Erfahrung

Für Seminare wird die Kombination 4–5–6 als günstigste angesehen, weil sich in ihr die Beziehungsprobleme am klarsten repräsentieren. Man glaubt, daß die Lösung von allen Gruppenbindungen des Alltages die besten Möglichkeiten für Lernprozesse zur Verhaltensänderung bieten. Die Erfahrungen

scheinen diese Ansicht zu bestätigen. Es zeigt sich jedoch, daß damit die back-home-Probleme verstärkt werden, wie bereits im vorangegangenen Kapitel erwähnt wurde. Aber selbst, wenn man hier zu besseren Methoden kommen sollte, würde die Auswahl der Teilnehmer doch weiterhin vom finanziellen Träger abhängig bleiben. In dieser Beziehung stellen Volkshochschulen ein günstiges Modell dar, weil sie eine relativ geringe Bindung an ihren Träger haben und die Adressaten durch persönliche Bedürfnisse zur Teilnahme motiviert werden. Erfahrungsgemäß werden aber viele Seminare von Trägern veranstaltet, die dadurch für eigene Schwierigkeiten in der Organisation Verbesserungen erhoffen. Der Vorwurf, derart getragene Seminare könnten durch ihre Systemimmanenz verfälscht werden, geht an der Realität vorbei. Laboratorien sind kein Mittel gesellschaftspolitischer Auseinandersetzung, sondern dienen der Koexistenz von Menschen.

Für das sachorientierte Seminar ist die Homogenität im Berufsgrundbereich erforderlich. Es ist darauf angelegt, die angebotenen Chancen von Institutionen und Verbänden (als Finanzträger) im Sinne der Progression zu nutzen. Die Teilnehmer werden daher vornehmlich die Kombination 4–2–6 aufweisen.

Bei Adressaten mit Vorerfahrung lassen sich sehr unterschiedliche Beobachtungen bei der Teilnahme am sachorientierten gruppendynamischen Seminar machen. Als ausschlaggebend erweist sich die „Offenheit“, mit der sie in die neue Seminar-situation eintreten. Die einen erwarten eine Wiederholung dessen, was sie erlebt haben und zeigen eine entsprechende Erwartungshaltung. Dabei sind sie so vorstrukturiert, daß sie gegenüber der einsetzenden Gruppenentwicklung rigide (starr) reagieren. Hier ist deutlich zu erkennen, daß der Mangel an Flexibilität jeden Transfer aus der Vorerfahrung verhindert. Man muß daran zweifeln, daß sie das Ziel des durchlaufenen Seminars erreicht oder auch nur erkannt haben. Im Gegensatz dazu kann man Teilnehmer erleben, die vom ersten Augenblick an durch ihre Verhaltensweise die Gruppe in der Entwicklung der Selbststeuerung anregen und beschleunigen. Mit ihrer Rollenübernahme in der neuen Gruppe zeigen diese Teilnehmer, daß sie in der Lage sind, zumindest in Gruppen gleicher oder ähnlicher Zielprojektion Transfer zu vollziehen. Ob sie daneben auch in ihrer home-group Normen zu ändern vermögen, bleibt dabei noch offen.

Fast immer hindernd, oftmals störend, erweisen sich Teilnehmer, die sich durch Literatur „vorgebildet“ haben. Sie bringen in die Gruppe nicht ihre Bedürfnisse ein, sondern versuchen, mit Hilfe ungeordneter Theorie-Bruchstücke in Form von Kritik den Kommunikationsrahmen zu sprengen. Man kann sich dabei nicht ganz des Eindrucks erwehren, daß hier Kenntnisse dazu benutzt werden, einen Abwehrmechanismus aufzubauen. Das Motiv ihrer Teilnahme scheint die Erfolgssuche in der Störung der Gruppenarbeit zu sein, wobei oft auch noch die Bestätigung von Vorurteilen eine Rolle spielt. Als Variante kann man jenen Teilnehmer bezeichnen, der an einigen Seminaren sporadisch beteiligt war. Hier wird eine Verwandtschaft der gruppendynamischen Seminare mit der Psychotherapie sichtbar: Eine abgebrochene oder mißlungene Therapie führt zu Sperren und intellektueller Opposition, die kaum noch erfolgreich überwunden werden können.

Versuche, die ich mit Gruppen älterer Menschen (über 60 Jahre) gemacht habe, lassen erkennen, daß den Laboratorien Grenzen gesetzt sind. Ich spreche hier nicht von der Rigidität, die ja nicht altersgebunden ist. Es hat den Anschein, daß die Motivation zu affektiven Lernprozessen durch die Vielzahl

durchlebter Krisensituationen¹⁾ mit zunehmendem Alter abnimmt. Dabei läßt sich feststellen, daß die Gruppenereignisse durchaus Eindrucksqualität haben. Es scheint ihnen aber an „Tiefe“ (im Sinne von Harrison) zu fehlen. Diese Feststellung mag in ihrer Einseitigkeit nicht den gerontologischen Erkenntnissen entsprechen. Ich vermute, daß die Motive zur Teilnahme an den Seminaren zu einer gewissen Auslese führten. Bisher sind gruppensystemische Seminare fast ausschließlich mit Erwachsenengruppen durchgeführt worden. Einige Versuche mit Jugendlichen in Schulen und Betrieben zeigen bei richtiger Anlage Aussichten auf Erfolg (vergl. LeBon, 1966). Hier bildet die Rollenfunktion des Trainers ein ausschlaggebendes Moment. Der Altersunterschied, die Zugehörigkeit zu einer anderen sozialen Gruppe und die Zwecksetzung durch den Trainer wirken hier weitaus stärker. Daher erscheint die Entwicklung von „Instrumented-Groups“, bei denen der Trainer nicht mehr in Erscheinung tritt, geeigneter. Die Übernahme gruppensystemischer Methoden auf Personen, die noch in der physischen Entwicklung stehen, bedarf auf jeden Fall noch sorgfältiger Untersuchungen und sollte ebenso wenig kritiklos geschehen, wie der Transfer von Lehrmethoden für Jugendliche auf die Erwachsenenbildung.

Ein anderes Problem liegt in der Interventionstiefe. Stößt man in die Ebene der intrapersonalen Analyse vor, werden sehr tiefe und intensive Gefühle über die eigene Identität angeregt. Dabei entstehen Risiken, die in der Auslösung von Identitätskrisen liegen. Ihre Unvorhersehbarkeit stellt eine außerordentliche Belastung für den Trainer dar. Die Frage, wer im Falle eines „break-down“ die finanzielle Verantwortung übernimmt, sollte im voraus geklärt sein. Aus diesem Grunde werden im sachorientierten gruppensystemischen Seminar Interventionen auf dieser Tiefenebene nicht zugelassen. Ich meine, daß auch Psychotherapeuten vorsichtig genug sein sollten, irreparable „break-downs“ zu vermeiden. Die Leichtfertigkeit, mit der hier manche Gruppen experimentieren, ist oft erschreckend. Häufig sind es Persönlichkeitsprobleme, die die Motivation zur Teilnahme an Seminaren auslösen. Man ist immer wieder überrascht, wie schnell sich innere Konflikte im Verlauf eines Seminars zu Krisen entwickeln können. Bei manchen Seminaren werden deshalb die Teilnehmer durch mehrere Trainer in Vorgesprächen untersucht, ob sie den Belastungen gewachsen sind. Hier wird wieder sehr deutlich, daß gruppensystemische Seminare kein Heilverfahren sind.

Die Teilnahme an Laboratorien ist, soweit mir bekannt, immer freiwillig gewesen. Genaue Motivationsuntersuchungen sind noch nicht gemacht worden. Das Bedürfnis nach erweiterter Orientierung (Neugier) wird sehr oft als Grund angegeben. Brocher (1967, S. 71) meint, daß nicht nur das Sachinteresse leitendes Motiv sei, sondern auch der Wunsch der Auseinandersetzung mit den bisherigen eigenen Lernerfahrungen.

Die Steuerungsfrage (Trainer)

Wenn es der Zweck gruppensystemischer Seminare sein soll, Gruppen zur Selbststeuerung zu verhelfen, so kann die Form der Steuerung durch den Lehrenden nicht in den gewohnten Bahnen verlaufen. Damit wird die Frage aufgeworfen, welche Rolle der „Trainer“ übernehmen soll. Die Bezeichnungen Trainer, Helfer, Mittler oder Berater können nicht darüber hinwegtäuschen, daß Kompetenzen verteilt werden müssen, will man noch von organisiertem Unterricht sprechen.

Bei Gibb (1964, S. 301–302) findet man vier „Modi der Verunsicherung bei Gruppen“ angegeben; die auch für den Trainer Geltung haben:

1. Akzeptierung (acceptance) – Mitgliedschaft (membership)
2. Information (data) – Entscheidungen (decision)
3. Ziel (goal) – Produktivität (productivity)
4. Kontrolle (control) – Organisation (organization)

Neben diesen Modi wäre über zwei Richtungen der Steuerung zu entscheiden:

- a) für den Ablauf des gesamten Seminars
- b) für die Teilnahme an der Gruppenarbeit.

In den großen amerikanischen und englischen Einrichtungen, wie etwa den Tavistock-Seminaren beschränkt man sich nicht darauf, die Steuerung einer einzigen Person anzuvertrauen. Man findet hier einen ganzen Stab von Mitarbeitern, die sich in sich als Gruppe verstehen, beobachten und steuern. Man unterscheidet dabei für die Seminarleitung drei Aufgabenbereiche (vergl. Rice, 1971, S. 50–51):

1. Gestaltung und Planung der Seminare. Hier arbeitet ein Spezialteam, dem der Finanzträger die Steuerung delegiert hat.
2. Realisierung des Planes vor Beginn des Seminars. Diese Aufgabe wird von der Verwaltung wahrgenommen. Es handelt sich um die Bestimmung des Tagungsortes, Unterbringung, Verpflegung, Meldung von Teilnehmern, u. a. m. Der reibungslose Ablauf ist nicht unwichtig, weil es hiervon abhängt, ob die eigentlichen Trainer in ihrer vorgesehenen Kompetenz bleiben. Sie müßten in Notfällen Führungsfunktionen übernehmen. Dadurch würde ihre Rolle nachhaltig beeinflusst.
3. Durchführung der Seminare. Dazu zählen Berater, Referenten und eine Stabsgruppe, die im Hintergrund bleibt. Die Stabsgruppe hat die Aufgabe, die Probleme der Berater mit ihnen zu diskutieren.

Man sieht, daß hier ein ganzes Management geschaffen wird. Für deutsche Verhältnisse ist dieser Aufwand noch undenkbar. Es ist daher nicht verwunderlich, wenn in der BRD vor allem der Allround-„Funktionsträger“ vorzufinden ist. Demgemäß ist seine Rollenverteilung recht unterschiedlich. In den meisten Fällen liegt dem Trainerverhalten die non-directiv-Methode zugrunde: Der Trainer sieht seine Aufgabe im Beobachten der Gruppe. Die Form seines Eingreifens kann darin bestehen, das Geschehene zu analysieren, wobei er seine Darstellung in Frage stellen lassen muß, wie er die der anderen in Frage stellt. Eine andere Art besteht darin, sich als Gruppenmitglied zu etablieren und unmittelbar am Geschehen teilzunehmen. Hier wird dem Wunsch der Teilnehmer genüge getan, den Trainer in seinem Verhalten kennenzulernen und ihm darauf ein unmittelbares Feed-back zu geben. Wie auch immer er seine Rolle anlegen mag oder wie sie als „Vertrag“ mit der Gruppe bestimmt wird, bleibt er in der Verantwortung für den Gesamtablauf des Seminars, ist er in bezug auf die Gruppe abschnittsweise „in“ oder „out“. Dieser Rollenkonflikt wird deutlich und gleichzeitig gemildert, wenn ein weiterer „Funktionsträger“ hinzutritt.

Das sachorientierte gruppensystemische Seminar geht von der Voraussetzung aus, daß in der Regel nur ein „Funktionsträger“ zur Verfügung steht. Dieser hat bei der Planung und Gestaltung des Seminars Leitungspflichten zu erfüllen. Die Bedürfnisse der Teilnehmer sind vom Seminarleiter zu prognostizieren und in die Planung einzubeziehen. Dabei wird die Sachorientierung von dem Finanzträger durch den von diesem avisierten Adressatenkreis als Rahmen vorgegeben.

¹⁾ Unter Krisensituation verstehe ich Situationen, bei deren Bewältigung hohe affektive Spannungen vorhanden waren.

Die Verwaltungsarbeit, Raumbeschaffung, Verpflegung, Unterbringung und Teilnehmermeldung werden vom Finanzträger übernommen. Der Leiter hat nur in Notfällen Handlungskompetenz.

Bei der dritten Leitungsaufgabe, der Durchführung des Seminars, entsteht die Schwierigkeit, die jeweils aktuelle Rolle deutlich zu machen.

So tritt der „Funktionsträger“ bei der Einführung des Kommunikationsrahmens als Leiter auf. Er bestimmt zunächst, welche Gruppenaktionsformen verwendet werden sollen. Erst wenn die Gruppe in einem Lernprozeß die Funktion der Formen als Strategie zu handhaben weiß, kann er diese Leitungsfunktion abgeben.

Ferner wird er im Grundseminar das didaktische Vorgehen bestimmen. Sein Informationsvorsprung befähigt ihn, dem Adressatenkreis angemessene Curriculumsequenzen anzubieten, die zu einer zeitlichen Optimierung führen. Dabei ist dieses Vorgehen nicht als eine starre autoritäre Forderung zu verstehen, sondern als ein Angebot, das von der Gruppe modifiziert oder auch zugunsten anderer gemeinsamer Bedürfnisse, die in der Zielprojektion liegen, abgelehnt werden kann. Der letzte Fall jedoch würde dabei deutlich werden lassen, daß der Leiter die Gruppenentwicklung falsch beurteilt hat. Innerhalb der einzelnen Aktivitäten bieten sich für den nun als Trainer auftretenden „Funktionsträger“ mehrere Rollen an:

1. Er nimmt als Beobachter teil, wobei er die ablaufenden Prozesse registriert und für eine spätere Beratung aufbereitet oder für kommende Interventionen verarbeitet. In dieser Rolle ist er kein Mitglied der Gruppe, trägt nicht zu Entscheidungen bei und hat an der unmittelbaren Organisation keinen Anteil. Lediglich zur Produktivität hat er durch die Angabe des Kommunikationsrahmens beigetragen.
2. Er wird als Berater tätig. Damit wird er zum Mitglied der Gruppe. Er ist in ihren Kreis eingeschlossen und wirkt durch Informationen am Entscheidungsprozeß mit. Seine Interaktion ist dabei rein reaktiv.
3. Er tritt als Referent auf. In dieser Funktion berichtet er über wissenschaftliche Grundlagen, wobei ihm eine Führungsrolle zuwächst.
4. Er spielt in einer Aussprache die Rolle des Angreifers auf die Gruppe oder die Rolle der „oberen“ Instanz. Damit produziert er ein Feed-back, das die Gruppe von außen her erhält. Wenn die Diskussion auch scheinbar um Sachinhalte geführt wird, hilft die Intervention zu einer geschlossenen Selbstdarstellung der Gruppe. Die Schwierigkeit dieser Rolle besteht darin, daß der Trainer abschätzen muß, in welchem Umfang er die „Sündenbockrolle“ spielen darf.

Ich werde im weiteren noch darstellen, in welcher Weise versucht wird, die Vielzahl der Rollen einzuschränken. Man kann sich leicht vorstellen, in welchem Maße jeder weitere Trainer entlastend wirken könnte!

Faßt man die Aufgaben zusammen, so lassen sich folgende Schwerpunkte herausstellen:

1. Kommunikationsrahmen setzen.
2. Lernsequenzen bestimmen.
3. Lernprozesse in Gang setzen.
4. Zur Selbstregulation hinführen.

Alles, was bisher gesagt wurde, ist auf das Grundseminar bezogen, d. h. auf einen Zeitraum, der zwei Wochen nicht

überschreitet. Folgeseminare würden auf die Punkte 1–3 verzichten können. Die Frage des Gruppenzieles muß jedoch durch einen Rahmen feldmäßig gekennzeichnet sein. Ich halte es für widersinnig, Teilnehmer zu einer Gruppenarbeit einzuberufen, ohne daß ein Feld abgegrenzt wäre. Dies würde der Grundannahme widersprechen, daß ein bestimmtes Ziel Grundlage der Gruppenbildung ist. Diese Ursache scheint mir auch die Ratlosigkeit der Teilnehmer zu begründen, wenn man ein Seminar beginnt, ohne daß sein Zweck genannt wird.

Hinter der Rollenbeschreibung verbirgt sich ein Problem, dem sich Brocher (1967, S. 62 f.) sehr intensiv gewidmet hat (siehe dort Lernprozeß und Führungsstil). Läßt man einmal die psychoanalytische Begründung von Brocher außer acht und geht nur von den Verhaltensweisen aus, so kann man eine ambivalente Position von Lernenden registrieren. Sie zeigt sich einmal in dem Bedürfnis nach Anlehnung = Führung, zum anderen im Streben nach Selbstständigkeit, d. h. Freiwerden von Bevormundung (durch den Lehrenden). Die Frage liegt jetzt darin, wie weit soll ein „Funktionsträger“ dem Abhängigkeitswunsch der Gruppe folgen. Die Gruppe weiß, daß er über spezielle fachliche Informationen verfügt, die ihr zur Lösung von Aufgaben dienlich sein könnten. Gibt er dem Verlangen nach, so demonstriert er Dominanz, die eine Abhängigkeitsangst auslöst. Damit blockiert er den weiteren Lernprozeß. Widersteht er dem Wunsch nach Information, löst er Aggressionen aus, die, wie immer sie geartet sind, letztlich ihm gelten. Gerade bei Erwachsenen ist diese Ambivalenz besonders ausgeprägt. Mir scheint, daß eine einseitige Entscheidung in der aufgezeigten Alternative in keinem Fall der Natur des Lernprozesses gerecht wird. Vielmehr sollte man diesen Aspekt der Lernmotivation als ein Regelsystem auffassen.

Nicht jede Gruppe vermag jede Aufgabe von sich aus zu lösen. Sie stößt auf Grenzen ihrer Suchleistungsfähigkeit. In dieser Situation entsteht ein steigender Lösungsdruck, der zu einem Suchen nach Ressourcen außerhalb der Gruppe führt. Hierbei wird man sich an den „Funktionsträger“ wenden, wenn man in ihm den Fachmann vermutet. Kann er die erwünschten Hilfen geben, so wird er nicht zu befürchten haben, auf Ablehnung zu stoßen. Die Meinung, die Gruppe könnte von sich aus den Versuch unternehmen, Lösungsstrategien und entsprechende Anstrengungen zu entwickeln, kann ich nicht teilen. Die Seminarsituation ist niemals die existenzielle home-Situation. Sie wird daher auch nicht den Zwang zu einer Bewältigung in dem Maße in sich tragen, wie es das aufgeworfene Problem erfordern kann. Man wird vielmehr vermuten können, daß man die Lösung offen läßt oder durch eine Bestimmungsleistung abtut. Der Regelkreis würde darin zu sehen sein, daß der „Funktionsträger“ seine Dominanz rechtzeitig zurücknimmt und das „shifting“ (vergl. Brocher, 1967, S. 87 f.) herbeiführt, ehe die Lerngruppe zu starke Abhängigkeitsängste entwickelt. Ich habe in den Seminaren feststellen können, daß es sehr genau bestimmbare Zeiten gibt, nach denen ein „shifting“ erfolgen muß. Auch für diese Aussage gilt wieder, daß sie auf das ein- oder zweiwöchige Grundseminar bezogen ist. Mit dem Erlangen algorithmischer Qualifikationen (Beherrschen von Problemlösetechniken) wird sich fort-schreitend ein „shifting“ innerhalb der Gruppe vollziehen.

Zur Zeitgestaltung

Man unterscheidet zwischen ambulanten und stationären Laboratorien. Unter ambulanten Seminaren versteht man eine Reihe von Sitzungen, die in einem zeitlichen Abstand zueinander stattfinden. Sie bieten den Vorteil, daß die Teilnahme

bei weiterlaufender beruflicher Tätigkeit möglich wird. Der Lernprozeß vollzieht sich hier nach dem Teil-Lernverfahren. Die Gruppenmitglieder können das, was sie an neuen Erfahrungen in einer Sitzung gesammelt haben, unmittelbar in der back-home-Situation verwerten. Sie kehren dann mit dem Feed-back in die Gruppe zurück und aktivieren die Gruppenarbeit. Es entwickelt sich ein Regelkreis, der den Transfer unmittelbar miteinschließt. Leider hat diese Anordnung auch die Nachteile eines offenen Systems; die Einflüsse von außen wirken auf den Gruppenprozeß ein, indem sie auch im Sinne der Extinktion wirksam werden. Irreguläre Ereignisse wie Fehlen von Gruppenmitgliedern, Belastungen durch plötzlich auftretende „private“ Probleme belasten die sich bildende Gruppenstruktur. Die Rollendifferenzierung muß der wechselnden Gruppenzahl angepaßt werden, der Verlauf als Erlebnisstrom differiert bei den Teilnehmern. Schon bei Seminaren, die nur durch die Abend- und Nachtzeit unterbrochen werden (19.00–8.00 Uhr) läßt sich der Einfluß nachweisen. Die im Gruppenerleben noch nicht verarbeiteten Affekte werden in der Familie „abgefahren“. Sie gehen dadurch der Gruppenentwicklung verloren.

Die Nachteile sind gegenüber den besseren Transferbedingungen so gravierend, daß man den stationären Laboratorien unbedingt den Vorzug geben muß. Leider sind dazu in der BRD die Voraussetzungen sehr schlecht. Stationäre Seminare bringen einen fortlaufenden Kommunikationsprozeß, der zu wesentlich stärkerer Gruppenkohäsion führt. Grundsätzlich spielt auch die Tagesleistungskurve für die Seminargestaltung eine nicht unwesentliche Rolle. So ließ sich feststellen, daß die Verhaltensintensität bei gleichbleibender Form am Vormittag schwächer war als nachmittags. Vor allem affektive Äußerungen waren im Bewegungsumfang der Extremitäten vormittags wesentlich begrenzt. Nach meinen Beobachtungen liegen in der Zeit von 16.30–18.00 Uhr die höchsten affektiven Spannungen, die sich häufig unkontrolliert entladen. Dies wurde an einer ambulanten Seminargruppe deutlich, die zwischen den Zeiten 8.00 und 10.30 Uhr und 16.00–18.30 Uhr wechselte. Vor einer Verallgemeinerung muß nur insofern gewarnt werden, als bei Ganztagsgruppen die affektive Verlaufskurve von dem Gruppengeschehen verändert wird. Nach heftigen Diskussionen tritt eine psychische Sättigung ein, die die Fortsetzung gleicher oder ähnlicher Aktivitäten bremst. Bei der Planung von Aktivitätsformen für Gruppen sollte man diese Tatsache prognostisch miteinbeziehen.

Zur Kontrolle affektiver Verhaltensäußerungen fehlt es bislang noch an geeigneten Meßmöglichkeiten. Einiges läßt sich über Tonbandprotokolle ermitteln. Es ist zu hoffen, daß in der Zukunft die Verwendung von Video-Recordern mehr Hilfen bieten kann.

Bei stationären Laboratorien spielt auch die „Freizeit“ eine nicht unwesentliche Rolle. Mittagszeit und Abendstunden ermöglichen informelle Kontakte und Paarbildungen, die in das organisierte Gruppengeschehen eingebracht werden. So interessant für die Erforschung von Gruppenleben und von Lernprozessen in Gruppen dies sein mag, muß man daran denken, daß diese Situation nicht den Klein-Gruppenprozessen in sozio-ökonomischen Systemen entspricht. Damit entstehen für den Transfer nicht unerhebliche Barrieren. Wir werden erst bei weiteren Ergebnissen über den Zeitrhythmus in offenen und (fast) geschlossenen Gruppen-Regelsystemen wissen, welche optimale Form Gruppenlernprozesse haben sollten. Bisher haben sich stationäre Seminare als Internate am besten bewährt, ohne daß jedoch eine wissenschaftliche Be-

gründung exakte Belege geliefert hätte (vergl. Harrison, 1972, S. 80 f.).

Der Lernort

Eng verbunden mit der Zeitfrage ist die Gestaltung des Lernortes. Amerikanische Versuche haben weitab von Ballungszentren stattgefunden. Dabei wurde Wert darauf gelegt, alle Verbindungen zur Außenwelt abzuschneiden. Diese Art von Klausur hat sich bereits als Arbeitsform von Gruppen bei kreativen Aufgaben weitgehend durchgesetzt. Man isoliert den größten Teil von Störvariablen. Damit wird die Zuwendung zur Gruppe erhöht. Nähe besitzt sozialpsychologisch gesehen ambivalenten Charakter. Sie erhöht die Sympathie, aber sie erzeugt auch Aggressivität (vergl. Mandel, 1959). Man kann daher in isolierter Situation davon ausgehen, daß die affektiven Verläufe gleichsam „verdichtet“ werden. Für das Erleben und das Studium von Gruppenprozessen können damit exemplarische Bedingungen geschaffen werden. Es ist jedoch die Frage zu stellen, ob das Erzeugen von Extremsituationen Identität mit dem Durchschnittsverhalten besitzt. Es ist z. B. für das Verhalten eines Menschen wenig relevant, wenn man ihn in Gefangenschaft erlebt. Es liegt die Gefahr nahe, daß Verhaltensmuster aktiviert werden, die dem Teilnehmer zwar Einblick in seine Reaktionsmöglichkeiten geben, die aber nicht seiner „normalen“ Interaktionsweise entsprechen.

Ein weiterer Umstand sollte nicht außer acht gelassen werden. Lernen vollzieht sich am besten bei einem mittleren Erregungsgrad (vergl. Lingren et. al, 1966, S. 200). Wenn affektive Verläufe gesteigert werden, so kann es sich als Hemmung auswirken. Die Teilnehmer erinnern sich dann an die durchlebte Situation, haben aber keinen Lernzuwachs zu verzeichnen.

Nicht unerheblich auf das Verhalten von Seminargruppen wirkt die Raumgestaltung. Ich meine damit nicht allein die Sitzordnung, sondern die „Atmosphäre“, die von der Einrichtung ausgeht. Sitzmöbel erzeugen durch ihre Konstruktion bestimmte körperliche Haltungen. Harte Stühle oder „entspannende“ Sessel beeinflussen den Entwicklungsprozeß der Gruppe, weil sie für die Kommunikation Signalcharakter haben und als Kontext wirksam werden. Im allgemeinen bevorzugt man Einrichtungen, die moderner Büromöblierung entsprechen. Besonders im Rahmen der Erwachsenenbildung sollte man den Kontext dem Lernziel anpassen. So sind z. B. Schulen denkbar ungeeignet wegen der dabei einwirkenden Erinnerung an die Sekundärsozialisation.

Im Seminar gibt es keine festen Plätze. Damit sollen Initiativen geweckt werden. Es läßt sich jedoch beobachten, daß die Teilnehmer bestimmte Orientierungsmaximen haben, nach denen sie ihren Platz wählen. Sie bestehen dann meistens darauf, diese Plätze zu behalten. Ein Umsetzen bedeutet für sie eine Verunsicherung, weil sie sich im Raum neu orientieren müssen. Die Strukturierung des Raumes durch Orientierungsmarken ist für die Wahrnehmung von Verhaltensabläufen nicht unwichtig. Die Kenntnis von Entfernungen und Lichtverhältnissen erleichtert die Differenzierung von Ausdrucksbewegungen. Jede Änderung der Sitzordnung kann daher auch Änderungen in den Beziehungen herbeiführen, weil die veränderten Wahrnehmungsbedingungen zu neuen Urteilen führen können. Für den Platz des Trainers ist ein häufiger Wechsel angebracht, wenn er z. B. die Funktion des Beobachters einnimmt und nicht als Mitglied der Gruppe angesehen werden will.

Sehr günstig wirkt sich der Wechsel zwischen mehreren Räumen aus. Hier sind alle gezwungen, neue Standorte zu wäh-

len. Zum anderen kann man durch unterschiedliche Einrichtung die Zielsetzung besser akzentuieren. Dies gilt vor allem für das Rollenspiel, bei dem Bewegungsfreiheit gegeben sein muß. Ebenso kann eine „Stehparty“ Ausdrucks- und Verhaltensstudien erweitern, weil hier vor allem die Hände und Arme anderen Signalgehalt besitzen. Daneben ist ein erleichterter Standortwechsel möglich. Auch Abstände können Deutenswert besitzen.

Auf die Möglichkeit der Verhaltenssteuerung durch die Raumvariable im Kontext hat Argyle (1967, S. 34) hingewiesen. Am Beispiel eines Büroraumes entwickelt er „Schlüsselbewegungen“, die aus den Positionen der Partner hervorgehen und zu bestimmten Verhaltensdispositionen führen. Es ist interessant zu beobachten, wie Seminarteilnehmer reagieren, wenn man sie im Rollenspiel in die Probleme der „key movements“ einführt und sie herausfordert, sich dem Zwang der „Raumkonstellation“ zu entziehen.

Bei ganztägigen Seminaren ist es wichtig, daß es einen Raum gibt, in den sich Teilnehmer zurückziehen können, die an einem gemeinsamen Problem interessiert sind, oder die individuelle Fragen besprechen wollen. Man beobachtet in der Mittagspause vor allem informelle Gespräche, in denen Ereignisse der Gruppenarbeit unter dem Aspekt der persönlichen Situation angegangen werden. Es handelt sich vorwiegend um Transferbezüge. Es werden erste Schritte durchdacht, die auf die back-home-Situation gerichtet sind. Der Austausch solcher Informationen bedeutet Vertiefung und individuelle Lernförderung. Der Inhalt gibt einen Hinweis auf die Differenz zwischen Lehr- und Lernziel. Das, was hier angesprochen wird, stellt die Reflexion des Lernzieles dar. Es würde von großem Wert sein, diese Äußerungen zu protokollieren und für die Seminararbeit nutzbar zu machen. Dem stehen jedoch ethische Normen entgegen.

Formen der Lernsituationen im sachorientierten gruppensdynamischen Seminar

In einem gruppensdynamischen Seminar gibt es verschiedene Formen, in denen sich die Gruppenaktivität vollziehen kann. Niemand kann tagelang in einem Raum sitzen und nur von sich und dem Gruppengeschehen sprechen. Aus diesem Grunde ist es notwendig, die Aktivitätsformen zu wechseln. In der Folge sind die Formen des sachorientierten gruppensdynamischen Seminars dargestellt. Hierbei wird von der Aktivität ausgegangen, bei der die geringste Zielvorgabe gegeben ist.

SG = Studiengruppe

Die Studiengruppe ist weitgehend identisch mit der Trainingsgruppe (T-Group). Der unterschiedliche Ausdruck weist auf den Akzent hin: Erkenntnisvorrang oder Übungsvorrang.

Das Charakteristikum der Studiengruppe liege darin, daß es in ihr kein im voraus festgelegtes Thema gäbe; so kann man es immer wieder hören. In Wahrheit ist dies eine Vereinfachung, sie soll aussagen, daß es keinen Sachzweck gibt. Rice (1971, S. 69) schreibt: „Der Zweck der Studiengruppe besteht darin, eine Möglichkeit zum Lernen über das aktuelle interpersonale Geschehen in einer Gruppe zu schaffen. Die Aufgabe der Gruppe ist also definiert als Studium ihres eigenen Verhaltens im Hier und Jetzt.“ Aus dieser Beschreibung kann man einige Tatsachen entnehmen. Einmal gibt es ein Ziel. Es wird als Verhaltensweise angegeben, nämlich als Studieren des eigenen Verhaltens. Damit ist zugleich auch die Aktivität umrissen. Wir haben schon einmal darauf hingewiesen, wie sehr Lehrziel und Methode miteinander verflochten

sind. Dabei kommt in diesem Falle noch hinzu, daß die Lerngruppe gleichzeitig auch Versuchsgruppe ist. Curricular betrachtet bedeutet das, daß ein Richtziel vorgegeben wird. Es fehlt jedoch die Differenzierung und Formulierung der Feinlernziele sowie die Angabe der Methode. Man erwartet also von der Gruppe, daß sie die fehlenden Bestandteile des Curriculums selbst entwickelt. Man nimmt es bewußt auf sich, viel Zeit zu verbrauchen, um die Planungsarbeit von der Gruppe vornehmen zu lassen. Man erreicht damit, daß die Lernenden selbst ihre Vorgehensweise legitimieren und für sich einen begründbaren Zusammenhang zwischen Lernziel und Lerninhalt herstellen. Das Ziel dieser Aktivität wird am „Johari Fenster“ (Luft/Ingham, 1955) graphisch deutlich gemacht:

	Dem Selbst bekannt	Dem Selbst unbekannt
anderen bekannt	Bereich der freien Aktivität I	Bereich des blinden Flecks II
anderen nicht bekannt	Bereich des Vermeidens oder Verbergens III	Bereich der unbekannten Aktivität IV

Die Aktivitäten der Gruppe sollen darauf angelegt sein, den ersten Quadranten (I) auf Kosten der übrigen zu vergrößern. Sicherlich werden die Gruppenmitglieder diese Zielvorstellung nicht deutlich erkennen, wenn sie ohne Vorerfahrung in das Seminar eintreten. Es wird immer notwendig sein, in der Einleitung eines Laboratoriums etwas über die Zielprojektion kundzutun. Wenn man Protokolle von Eröffnungssitzungen von Studiengruppen erhält, fällt immer wieder auf, daß die Gruppe zunächst ein Sachthema sucht. Häufig besteht es darin, sich untereinander bekannt zu machen, um dann nach einer Pause allgemeiner Verlegenheit ein Tagesereignis, ein Fachproblem oder ein Erlebnis aufzugreifen. Dies wird als „Flucht“ vor der eigentlichen Aufgabe gedeutet. Ich bin der Meinung, daß dieser Vorgang, zunächst eine Sache zu diskutieren, eine Voraussetzung ist. An dem „Gegenstand“ entfaltet sich das Verhalten der einzelnen Gruppenmitglieder. Es wird damit für die Gruppe erkennbar und damit auch diskutierbar. Die „Sache“ liefert das „Material“, das Verhalten. Wenn im sachorientierten gruppensdynamischen Seminar von Studiengruppen die Rede ist, so sind jedoch die gleichen Vorgänge gemeint, wie sie in anderen Seminaren vor sich gehen. Es ist die Aussprache über die Beziehungen und der ihnen zugrunde liegenden Persönlichkeitsvariablen. Sie werden gemäß der Zielsetzung auf ihre Bedeutung für den Gruppenprozeß untersucht. Das Feed-back, das dem einzelnen dabei für sein persönliches Verhalten „am Rande“ mitgegeben wird, bleibt ein Vorgang, den er für sich behält. Im Gegensatz zu anderen T-Gruppen ist nicht beabsichtigt, in die intrapersonale Analyse einzutreten. Nach meinen Erfahrungen bedeutet das eine wesentliche Entlastung für den Seminarverlauf. Die Möglichkeit, Erfahrungen über eigenes Verhalten zunächst mit sich auszumachen, baut Abwehrmechanismen ab. Die Erfahrung zeigt, daß zu späterer Zeit von den Teilnehmern Äußerungen über ihr Erleben gemacht werden. Sie erfolgen dann freiwillig, ohne daß eine Repression von der Gruppe vorliegt. Man kann auch beobachten, daß bei Bedürfnis in der „Freizeit“ die Aussprache mit Personen des Vertrauens gesucht wird. Diese „behutsame“ Art führt dazu, daß nach einigen Tagen die persönlichen Erlebnisse wesentlich rascher und spontaner in die Gruppendiskussion eingebracht werden. Sie sind dann jedoch weniger egozentriert, sondern werden als Beitrag zur Erhellung der Gruppenprozesse mitgeteilt. Auf

diese Art ist es bisher gelungen, die Gefahr eines „break-down“ wesentlich zu verringern. Diese Vorgehensweise wird auch von Zifreund (1972) im Training des Lehrerverhaltens mit Erfolg angewandt.

Im sachorientierten gruppensdynamischen Seminar bleibt der „Funktionsträger“ bei der Studiengruppe außerhalb der Gruppe. Er ist lediglich Beobachter. Dazu zieht er sich aus dem Kreis der Teilnehmer zurück und gibt so zu erkennen, daß er „keine Rolle“ spielt. Das Verschwinden aus dem Gesichtskreis unterbricht jede Kommunikationsmöglichkeit. Die Gruppe weiß sich auf sich selbst verwiesen. Sie findet nach meinen Erfahrungen dabei wesentlich schneller zur Selbststeuerung. Versuche von Mitgliedern, Entscheidungen auf den „Funktionsträger“ abzuwälzen, werden bereits von anderen Gruppenmitgliedern als unmöglich zurückgewiesen. Auch Interpretationshilfen werden in dieser Zeit nicht gegeben.

Ein Eingreifen des „Funktionsträgers“ wird nur dann notwendig, wenn ein Mitglied allzu heftigen Attacken der Gruppe ausgesetzt wird. Es gilt zu verhindern, daß dieser Teilnehmer die Gruppe verläßt. Im übrigen würde hier eine Tiefe angesprochen werden, die nach dem Kommunikationsrahmen vermieden werden soll. Hier gilt, wie auch bei allen anderen noch zu erläuternden Formen der Gruppenarbeit der Grundsatz: Kein einzelner soll Exponent einer Gruppenaufgabe sein. Brocher (1967, S. 136) schreibt dazu: „... alle Aufgaben sind so angelegt, daß bei ihrer Bearbeitung überwiegend Gruppengesetzmäßigkeiten sichtbar werden. Man muß sich daher davor hüten, irgendeinen Vorgang dem individuellen Verhalten irgendeines einzelnen Teilnehmers zuzuschreiben. Benützt man hingegen, besonders im Anfangsstadium einer Arbeitsgruppe, Methoden, die Gruppengesetzmäßigkeiten zur Geltung bringen, dann wird zwar die Bearbeitung des jeweiligen Themas vorübergehend aufgehalten, jedoch wirkt die rechtzeitige Bearbeitung voraussehbarer Konfliktmöglichkeiten auf diesem Wege in der späteren Sacharbeit der Gruppe sich erheblich sowohl auf den Zeitfaktor, als auch auf die Intensität des Lernens und die Lernbereitschaft aus.“

Rice (1971, S. 70) vertritt die Auffassung, daß die Studiengruppe eine Form sei, die im täglichen Leben kaum Parallelerscheinungen hat. Er tritt deshalb dafür ein, sie innerhalb des Seminars so früh wie möglich zu beginnen, sie aber auch entsprechend früh vor dem Ende aufhören zu lassen. Ich glaube, daß man hinsichtlich des Transfers seiner Überlegung recht geben muß.

MD = Metadiskussion

Von der Studiengruppe wird im sachorientierten gruppensdynamischen Seminar die Metadiskussion abgesetzt. Ihr Kennzeichen ist der Bezug auf eine bestimmte Sache (fachlicher Inhalt). Sie ist vorgesehen, um den Verlauf einer Sachdebatte zu analysieren.

Sachdebatten pflegen sich im Alltag bei Auftauchen von Problemen zu entwickeln. Ihr Verlauf wird einmal von der Fachkenntnis und der Kreativität der Gruppenmitglieder bestimmt. Zum anderen spielen sich aber gleichzeitig auf der Beziehungsebene Vorgänge ab, die den Verlauf der Diskussion wesentlich beeinflussen. Anders ausgedrückt: Jedes Problem ist auch ein Konflikt. Umgekehrt stellt sich ein Konflikt oft als ein Sachproblem dar. Man sollte jedoch das Tiefenniveau dabei berücksichtigen. In gut funktionierenden Gruppen, d. h. in Gruppen, die durch optimale Rollendifferenzierung zu einem ausgewogenen Regelsystem ihrer Beziehungen gelangt sind, wird ein Problem nur geringfügige Verschiebungen auf der Beziehungsebene auslösen. Diese können dann zu einem

positiven Feed-back führen, das sich als „Wachstum“ aller Beteiligten auswirkt.

Um die Wechselwirkung zwischen Inhalt (= Sache) und Beziehung transparent zu machen, wird die Metadiskussion als eine spezielle Gruppenaktivität eingeführt. Die Aufgabe der Gruppe besteht darin, den inhaltlichen Verlauf auf die Beziehungen der Gruppenmitglieder zu reflektieren. Dazu ist zunächst der Ablauf zu rekonstruieren, z. B.: An welche besonderen Inhalte und Wendepunkte erinnern sich die einzelnen Teilnehmer? Was hat sie besonders beeindruckt? Wie war das Verhältnis von Beginn und Ende der Debatte? Wie entwickelte sich eine Zielstrategie? Wurde das Thema umfunktioniert?

Bei der Schilderung der Erlebnisse kann man bemerken, wie schnell Beziehungen zwischen den Teilnehmern deutlich werden. Dabei entdecken die Teilnehmer, was sie an nicht sachbezogenem Verhalten registriert haben, wieviel andere beobachtet haben und welche Fülle von Ereignissen sich abgespielt hat. Sie schätzen, wer am meisten, wer am wenigsten gesprochen hat. Sie stellen fest, wie oft jemandem das Wort abgeschnitten wurde. Allgemein ausgedrückt: Sie reproduzieren ihren Erlebnisstrom. Indem sie das tun, „liefern“ sie wiederum neues Verhalten. Die Art ihrer Stellungnahme deckt habituelle Tendenzen auf. Damit wird eine tiefere Schicht der Kommunikation erreicht. Die Verhaltensdynamik im aktuellen Geschehen wird für die Gruppenmitglieder prognostizierbar.

Der Unterschied zur Studiengruppe liegt im Tiefenniveau. Bei der Metadiskussion ist hauptsächlich die Ebene der Instrumentalität Ziel der Interventionen. Arbeitsverhalten und Arbeitsbeziehungen sind der Mittelpunkt. Im Ablauf der Metadiskussion nähert die Gruppe sich der Ebene der zwischenmenschlichen Beziehungen. So wird die Studiengruppe in ihrer Thematik angesteuert und vorbereitet. Sie ist nicht mehr fremd und ungewohnt, sondern trifft auf ein aktualisiertes Bedürfnis, dessen Befriedigung als selbstverständlich erwartet wird.

SGA = Studiengruppe mit Arbeitsauftrag

Während die Studiengruppe frei ist in der Gestaltung ihrer Arbeit, wird bei der Studiengruppe mit Arbeitsauftrag ein bestimmtes Sachthema vorgegeben. Das Thema soll so gewählt sein, daß es der Gruppe genügend Spielraum zu selbständiger Entwicklung läßt. In der Konzeption ist ein Vergleich mit psychodiagnostischen Verfahren naheliegend. Durch die Vorgabe eines Themas wird ein Reiz gesetzt, auf den die Gruppe reagiert. Sie ist dabei völlig frei, so daß sie zu dem Konsens kommen könnte, es abzulehnen, überhaupt das Thema zu behandeln. Sie wird diesen Entschluß jedoch erst nach einer entsprechenden Beziehungsdiskussion fassen. Damit liefert sie das „Material“ für eine folgende SG. Ein Beschluß dieser Art liegt in der Richtung einer Verweigerung. Es ist dann äußerst interessant, die Gründe dafür aufzudecken. Häufig handelt es sich um die Ablehnung des Leiters, der das Thema vorgibt. Man möchte Unabhängigkeit demonstrieren. Je nachdem, zu welchem Zeitpunkt des Seminars das Ereignis eintritt, gibt es eine Rückschlußmöglichkeit auf die Entwicklung der Selbststeuerung. Besonders deutlich wird das nach der Ablehnung des Themas durch den Verlauf der Gruppenaktivität. Manchmal erfolgt eine Ablehnung, weil die Thematik den augenblicklichen Bedürfnissen nicht entspricht. Das würde bedeuten, daß hier ein psychisch gestättigter Bereich angesprochen wurde. Auch affektive Spannungen, die sich in vorausgegangenen Aktionen entladen haben, können bei der gestellten Aufgabe als Hemmnis wirken. Die Gruppe ist zu

„müde“, um sich „schon wieder“ zu engagieren. Eine solche Reaktion würde zeigen, daß der Leiter den Gruppenzustand falsch eingeschätzt hat. Der Arbeitsauftrag hat seine Parallele in der home-Situation. Die berufliche Arbeit verlangt, sich für eine Sache zu engagieren. Damit wird der Freiheitsgrad einer Gruppe eingeschränkt, sie ist sachverpflichtet. In der SGA wird eine ähnliche Situation geschaffen. Es lassen sich Prozeßverläufe zeigen, die durch den Sachzwang ausgelöst werden. Das Studium der Gruppenreaktion auf den Sachbezug erweitert für die Teilnehmer die Kenntnis dynamischer Variablen.

Meistens wird das Thema in irgendeiner Form akzeptiert. Die Gruppe macht sich an die Sachaufgabe, wobei sich der bekannte Prozeß des Wechsels zwischen Sucharbeit und Diskussion über die Vorgehensweise abspielt. Nach kurzer Zeit schon sind die Mitglieder so stark von dem inhaltlichen Geschehen gefesselt, daß sie ein völlig freies Verhalten „produzieren“. Die Nichtbeachtung der Vorgänge außerhalb des aktuellen Raumes gibt die Gelegenheit, Beobachter einzusetzen.

Die Registrierung von Verhalten stellt ein nie zufriedenstellend zu lösendes Problem dar. Die Beschaffung einer technischen Apparatur erfordert finanzielle Mittel. Es läßt sich jedoch feststellen, daß der Einsatz von Tonbandgeräten heute ohne größere Schwierigkeiten möglich ist. Ihr Nachteil ist es, daß in der Auswertung, z. B. in der MD, das Auffinden bestimmter Stellen schwierig ist. Andererseits kann man mehrstündige Diskussionen nicht noch einmal voll durchspielen. Versuche in dieser Richtung führen sehr schnell zu psychischer Sättigung, weil der rezeptive Anteil sehr hoch ist. Ich habe die Erfahrung gemacht, daß die Auswertung der ersten 10–30 Minuten einer Diskussion das ergiebigste Material liefert. Andere Wendepunkte lassen sich mit Hilfe des Zifferwerks notieren, wenn man einen besonderen Beobachter dazu abstellt. Der Einsatz von Video-Recordern scheitert z. Z. noch an der Finanzierung. Jedoch dürfte dieses Hindernis in wenigen Jahren beseitigt sein. Damit ist allerdings nicht die Frage gelöst, wie man die Kamera positionieren soll. Die Kreisform bedingt, daß immer einzelne der Kamera den Rücken zuwenden. Der Halbkreis ist nicht gruppengemäß. Ein erhöhter Standpunkt verzerrt den Ausdruck. Auch die Rundfunkanstalten haben hier noch keine Lösung gefunden. Abhilfe ist nur über mehrere Kameras möglich, wodurch der Aufwand sich erhöht. Es wird auch eines speziellen Verfahrens bedürfen, die Teilnehmer beim Betrachten der gefilmten Aktionen zu veranlassen, auszusprechen, was sie denken. Jedoch scheinen mir im Rahmen einer Studiengruppe Möglichkeiten denkbar. Die Registrierung von Diskussionen mittels Beobachter bringt die Probleme subjektiver Urteile. Die Hilfe, durch Vorgabe von Beobachtungskategorien den Registrierprozeß zu objektivieren, ist insofern einengend, als das freie Spiel des Verhaltens durch theoretische Strukturierung verzerrt wird. Übrig bleibt der Einsatz mehrerer Beobachter. Diese Anordnung, die in der Testkonstruktion bei Beurteilungsfragen häufig verwendet wird, ist nicht ganz korrekt. Wenn die Mehrzahl einer Beobachtungsgruppe in ihrem Urteil übereinstimmt, so besagt das noch nicht, daß ihr Urteil richtig sein muß. So kann die „Faszination“, die von einem Ereignis in der Gruppendiskussion ausgeht, dazu führen, daß alle Beobachter einen wichtigen, aber weniger auffälligen gleichzeitigen Vorgang nicht bemerken. Trotzdem wird man wohl das Verfahren einer Beobachtungsgruppe nicht entbehren können.

In Seminaren mit einer Trainergruppe lassen sich die Beobachter von „außen“ stellen. Bei nur einem „Funktionsträger“

muß die Aufgabe von der Gruppe wahrgenommen werden. Sie wählt aus ihrer Mitte Mitglieder aus. Es ist darauf zu achten, daß dabei nicht eine Rollendifferenzierung stattfindet, durch die bestimmte Teilnehmer in diese Rolle ständig gedrängt werden oder sie als „Fluchtmöglichkeit“ benutzen. Die Aufgabe des Beobachters hat einen besonderen Wert für die Sensibilisierung der Wahrnehmung. Unbelastet von einer aktiven Beteiligung kann er sich auf das Erfassen von nicht-verbaler Kommunikation konzentrieren. Er hat Gelegenheit, sich den Bewegungen zuzuwenden, die er sonst nur „mit dem linken Auge“ registriert. Dieses Training macht sich auf die Dauer bezahlt, weil das Beobachten automatisiert wird und als „Fertigkeit“ in die aktuelle Wahrnehmung eingeht.

Das Angebot eines Sachthemas an die Gruppe verfolgt nicht nur den Zweck, Anreiz zu Verhalten zu sein. Es wird als Grundthema vorgegeben, weil seine Behandlung die Erarbeitung eines theoretischen Fundamentes ist. Die Gruppe versucht damit einen bestimmten Aspekt ihres Verhaltens, eine Gesetzmäßigkeit der Gruppendynamik, zu erfassen. Sie unternimmt es, ihr Verhalten zu strukturieren. Damit schafft sie sich Orientierungsmöglichkeiten und Maßstäbe der Beurteilung.

Mit dem Setzen des Stimulus durch den Leiter endet für ihn die Führungsfunktion. Er kann sich auf die Betreuung der Beobachter und die Verfolgung der Gruppenarbeit beschränken. Sein stärkstes Anliegen wird es sein, sich die sachlichen Fakten zu merken, die vorgebracht werden. Sie werden für ihn wichtig, wenn er in seine Funktion als Referent eintritt. Er hat dann die Möglichkeit, auf die Erlebnisse Bezug zu nehmen.

Als Beispiel einer SGA sei hier aus einem Seminar mit Lehrern eine Sitzung skizziert. Das vorgegebene Thema lautete: „Was ist ein Lehrer?“ Alle Beteiligten waren als Sachverständige angesprochen. Zunächst wurde von einem Teilnehmer eine „juristische“ Definition geliefert. Andere versuchten, Ergänzungen beizusteuern. Das Gespräch drohte nach kurzer Zeit zu versanden. Nach einem Schweigen fragte jemand, ob man noch diskutieren solle, das Thema sei doch eigentlich abgeschlossen. Damit rief er den Widerspruch anderer hervor. Es begann ein allgemeines Aufzeigen von Aspekten, doch kein Vorschlag gelangte über zwei bis drei Gesprächsbeiträgen hinaus. Plötzlich meinte jemand, man müsse sich auf eine Vorgehensweise einigen. Es kam zu einer längeren Debatte, welche Merkmale die wichtigsten seien und welchem Ziel man sich zunächst zuwenden solle. Einigen dauerte es zu lange. Sie versuchten, ihre Ansicht durch einen sachlichen Beitrag durchzusetzen. Die „Strategiedebatte“ ging jedoch weiter. Plötzlich warf jemand einen bisher nicht genannten Aspekt auf. Die Verfahrensdiskussion wurde beendet. Man wandte sich der „Sache“ zu. Nach längerem Gespräch, in dem die Ansichten auch aufeinander prallten, bemerkten die Teilnehmer, daß sie von ihren persönlichen Erfahrungen ausgingen. Einer stellte die Frage: „Warum bin ich Lehrer geworden?“ Jetzt folgten die Selbstdarstellungen aller Gruppenmitglieder.

Der Wechsel zwischen Verfahrens- und Inhaltsdiskussion ist bei Beginn einer Sachdebatte typisch. Je weiter das Seminar fortschreitet, um so schneller wendet sich die Gruppe dem Inhalt zu. Man hat durch vorangegangene Diskussionen Verfahrenstypen entwickelt, Rollen haben sich herausgebildet, man entscheidet sich schneller. Die Metadiskussionen haben den Mitgliedern Hinweise auf ihr Verhalten gegeben. Sie beachten die Äußerungen der anderen mehr und haben ihre Wahrnehmung sensibilisiert.

Die Frage nach dem Motiv der Berufswahl ist in jeder Diskussion mit diesem Thema gestellt worden. Sie ist vom Leiter

her das eigentliche Ziel. Es soll die Gruppe in eine größere Tiefe führen. Es ist verblüffend, mit welcher Zwangsläufigkeit das Tiefenniveau erreicht wird. Mag die Gruppe beim ersten Auftauchen der Frage auch versuchen, ihr auszuweichen. Am Ende ist sie unweigerlich wieder da. Gewöhnlich tritt sie nach 20 Minuten auf. Es kann aber auch bis zu einer Stunde dauern, je nachdem, wie hoch der affektive Widerstand der einzelnen ist.

An diesem Beispiel läßt sich verdeutlichen, wie ein Sachthema zum Seminarziel beizutragen vermag. Manchmal geht die Gruppe, unter überspringen der Metadiskussion, in die Form der Studiengruppe über. Aber noch ein zweites Lernziel wurde erreicht. Man hat eine Menge von Fakten, Werturteilen und Gesichtspunkten zusammengetragen. Die Gruppe ist sich gar nicht bewußt, daß sie den Komplex der sozialen Rolle erarbeitet hat.

IG = Instrumented group

Bestrebungen, in Selbsterfahrungsgruppen den Trainer überflüssig zu machen, sind schon seit einiger Zeit bekannt. Spangenberg (1969, S. 79) beschreibt den Zweck des Einsatzes von „Instrumenten“ wie folgt: „Während der Trainer beim ‚Sensitivity Training‘ eine Schlüsselposition innehat, ist er in der ‚Instrumented T-Group‘ nicht einmal unmittelbarer Teilnehmer am Gruppengeschehen. An seine Stelle tritt eine Reihe von ‚Instrumenten‘, die von der Gruppe selbst ‚gehandhabt‘ werden können. Die Gruppe wird in ihrer Entwicklung und in ihrem Lernen durch das Feedback gesteuert, das sich aus dem Zusammenfügen und der Analyse von mit Hilfe verschiedener Bewertungsskalen und Beobachtungsverfahren gewonnenen Daten ergibt. Dieses Feedback-Modell wird bereits in der ersten Sitzung weitgehend erläutert und eingeführt.“

In den ‚Instrumented T-Groups‘ wird demzufolge ein ‚action research-Model‘ verwandt, d. h. die Mitglieder lernen etwas über ihre Gruppe und ihre Mitgliedschaft dadurch, daß sie sich an dem Sammeln, der Analyse und der Interpretation von Daten aktiv beteiligen.

Die Befürworter der ‚Instrumented T-Group‘ sind der Auffassung, daß die Teilnehmer, die auf diese Weise Veränderungen bei sich selbst und in ihrer Gruppe bewirken, die in der Gruppe benutzten Verfahren leichter in Situationen außerhalb des Laboratoriums oder der Trainingsgruppe anzuwenden imstande sind, als wenn sie in ihrem Lernen von einem Trainer oder Fachmann abhängig gewesen wären.“

Wenn auch eine unmittelbare Abhängigkeit nicht sichtbar wird, so ist doch das „Hereingeben“ von Instrumenten in die Gruppe zunächst ein Akt massiver Steuerung. Die Frage, ob Gruppen ihre eigenen Mittel während eines Seminars entwickeln können, scheint mir sehr von der zur Verfügung stehenden Zeit abzuhängen. Bei einem 14tägigen Seminar dürfte es kaum zu wesentlichen „Erfindungen“ kommen. Man kann nur in kleinen Details Verbesserungen erwarten, wobei diese in vielen Fällen angepaßter und wirksamer als die vorgegebenen Instrumente sein werden.

Die im sachorientierten gruppenspezifischen Seminar verwendeten Instrumente stellen Gruppenexperimente dar, bei denen die Teilnehmer die allgemeine Gültigkeit von gruppenspezifischen Gesetzen an sich selbst erfahren sollen. Brocher (1967, S. 121–168) war einer der ersten in der BRD, der solche „Spiele“ veröffentlicht hat. Mit der Einführung von „Experimenten“ sollen Laborversuche mit Gruppen, die zu grundlegenden Erkenntnissen führten, wiederholt werden. Sie werden damit erfahrbar, d. h. das Lernen vollzieht sich unter affektiver Beteiligung.

Die Anweisung kann vom Leiter gegeben werden. Aber dabei entsteht die Gefahr, daß Dominanzängste wach werden. Besser hat sich bewährt, das Material mit einer gedruckten Anweisung zur Verfügung zu stellen. Die Gruppe wählt einen Versuchsleiter und Beobachter und beginnt mit der Arbeit. Bei der Durchführung des Experiments wissen die Teilnehmer nicht, welcher Zweck verfolgt wird. Sie bilden sich Hypothesen, die sie zu Maximen ihres Verhaltens machen. Bei der Einführung von Experimenten zeigen die Beteiligten eine relative Sicherheit. Mit der zunehmenden Erkenntnis, daß die von ihnen vermuteten Ziele nicht zutreffend sind, breitet sich Unsicherheit aus. Sie ist beabsichtigt, um die Abwehrmechanismen zu unterlaufen. In dieser Konzeption liegt ein zweifacher Nachteil:

Einmal verlieren die „Instrumente“ ihre Wirksamkeit, wenn ihr Ziel bekannt ist. Daher ist es problematisch, sie zu veröffentlichen. Aber auch der in ihnen liegende Überraschungseffekt kann durch die Versuchspersonen weiter verbreitet werden. Die hohe affektive Beteiligung fordert geradezu die Mitteilung an Nichtbeteiligte heraus. Zum anderen erzeugt die durchlebte Unsicherheit eine Überforderung. Wenn die Experimente zu dicht aufeinander folgen, treten die Symptome der Tätigkeitslähmung und Aggression auf.

Mit den Experimenten wird nicht nur ein Lernprozeß initiiert. Die Beteiligten zeigen bestimmte Verhaltensweisen, die auf eine andere Tiefendimension führen. So ist es z. B. bei einem Experiment zur Konformität ein stets folgender Diskussionspunkt, warum sich jemand dem Gruppentrend nicht angeschlossen hat oder umgekehrt. Hier wandelt sich die Versuchsgruppe sehr schnell in eine Studiengruppe.

Experimente sind am eindrucksvollsten, wenn sie einfach in ihren Mitteln und in ihrem Aufbau und von kurzer Dauer sind. Man kann jedoch auch „langweilige“ Prozeduren einführen, wenn man Frustrationstoleranzen sichtbar machen will. Die Vielseitigkeit der Möglichkeiten, den Experimentverlauf der Gruppe dienlich zu machen, ist ihr großer Vorteil. Dabei kann die Gruppe selbst bestimmen, welcher der von Geschehen ausgehenden Anregungen sie ihrer Bedürfnislage entsprechend folgen will. So erweist sich das Experiment als Stimulus, der dem Arbeitsauftrag der SGA auf der Handlungsebene entspricht.

V = Vortrag

Der Vortrag ist ein fester Bestandteil des Laboratoriums. Er informiert über wissenschaftliche Erkenntnisse, die mit dem aktuellen Gruppengeschehen in Zusammenhang stehen. Im sachorientierten Seminar muß dabei der Bezug zu zwei unterscheidbaren Ebenen berücksichtigt werden:

Wenn eine Lerngruppe sich mit einem Sachthema befaßt, so hat der Diskussionsverlauf gewisse Parallelen zum Brainstorming: Die Einfälle zum Thema werden oft assoziativ ausgelöst; die Beiträge erfolgen vielfach ohne unmittelbaren Zusammenhang mit dem Vorhergeäußerten. Aber nicht nur Findeleistungen der Gruppenmitglieder beeinflussen den Diskussionsverlauf. Die aktuelle emotionale Lage als Ausdruck von Gruppenbedürfnis läßt bestimmte Aspekte des Themas in den Vordergrund treten und einen abgegrenzten Rahmen entstehen, in dem Beiträge der Mitglieder von der Gruppe akzeptiert werden. Es erwächst eine Art Gruppengültigkeit (group validity). Die damit verbundene Einseitigkeit der Endaussage oder der aus der Unübersichtlichkeit der Aussagen entstehende „Lösungsdruck“ erzeugen für einen Vortrag eine günstige Situation.

Da im Grundseminar der Sachbezug durch den Bereich der Gruppendynamik umschrieben ist, erwarten die Teilnehmer,

daß der „Funktionsträger“ als Sachautorität die Rolle des Referenten übernimmt. Dabei bieten sich ihm methodisch zwei Wege an. Er kann sein Referat so gestalten, daß es als ein selbständiger Teil des Seminars erscheint. Die Teilnehmer müssen in diesem Fall die von ihnen gefundenen Teilergebnisse dem dargelegten theoretischen Bezugssystem zuordnen. Ein anderer und meiner Ansicht nach besserer Weg besteht im Aufgreifen der Diskussionsinhalte. Dabei kann das Referat sehr kurz gehalten werden. Der Vortragende bezieht sich mit Stichworten auf die entsprechende Aussage während der Diskussion und ordnet die Fakten zu einer umgreifenden Orientierung. Die Gruppe gewinnt so den Eindruck, daß hier Informationssequenzen geschaffen werden, deren Daten sie geliefert hat. Das Herstellen eines theoriebezogenen Zusammenhangs bedeutet oftmals ein tiefgreifendes Aha-Erlebnis. Die Gruppe wird frei von Zwang ihrer Norm und lernt, die Fakten unter anderen Aspekten zu sehen.

Ein Vortrag, der in der beschriebenen Weise auf das aktuelle Geschehen einer Gruppendiskussion Bezug nimmt, stellt auf der Beziehungsebene einen Eingriff in die Gruppe dar. Die Gruppe kann den Referenten als Sachautorität anerkennen, aber trotzdem für ihre Selbständigkeit fürchten. Welche Gruppensituation auch immer zur Bildung einer Anlehnungsangst führen mag, der Referent muß erwarten, daß sein Vortrag als Dominanzstreben interpretiert wird. Er kann Aggressionen auf sich auslösen. Dies wird um so eher der Fall sein, je mehr seine Bezugnahme auf das Gruppengeschehen den Charakter einer Deutung annimmt. In einer solchen Phase der Gruppenreaktion muß der Vortragende bereit sein, in die Rolle der Lernenden zu wechseln. Die Gruppe belehrt ihn über ihre Normen, ihre Stimmung, ihre Bedürfnisse und fachlichen Qualitäten. Sie integriert ihn damit in die Lerngruppe und baut auf der Beziehungsebene seine Extremposition ab. Dieser durch den Vortrag ausgelöste Konformitätsprozeß ist ein wichtiger und bewußt herbeigeführter Vorgang. Er trägt zur symmetrischen Beziehung der Lerngruppe entscheidend bei.

Die umgekehrte Richtung des Informationsflusses bewirkt eine Verhaltensänderung des „Funktionsträgers“, die auch auf den didaktischen Vorsatz Einfluß gewinnen kann. Die Gruppe kann über die von ihr gegebenen Informationen an den Leiter die weitere Planung des Seminars modifizieren und damit Steuerungsfunktion ausüben. Je stärker sich die Selbststeuerung im Verlauf von Folgeseminaren ausbildet, desto geringer wird die Bedeutung der Sachdominanz des Referenten. Damit eröffnet sich die Möglichkeit, daß er in dieser Funktion überflüssig wird. Dieser Zustand tritt vor allem dann ein, wenn das Sachziel nicht mehr durch Wissen, sondern nur auf kreativem Wege erreichbar ist.

IGÜ = Intergruppenübung

Kleingruppen sind in größere Systeme eingegliedert. Es bestehen Beziehungen zu anderen Kleingruppen. Jede Gruppe muß sich mit anderen auseinandersetzen, muß ihre Leistungen als Teil einer größeren Ordnung koordinieren. Niemals ist eine Kleingruppe nur sie selbst, sondern sie ist Subsystem. Sie unterliegt Einflüssen, die von Außenbeziehungen ausgehen. Kann man Gruppenprozesse erlebbar machen, wenn man sie als ein geschlossenes, isoliertes Regelsystem auffaßt? Hier wird eine politische Dimension sichtbar, die es nahelegt, auch die Beziehungsformen zwischen Gruppen als eine Variable des dynamischen Geschehens in die Selbsterfahrung miteinzubeziehen. Hinsichtlich einer wirkungsvollen Organisationsintervention in der back-home-Situation erscheint es mir wichtig, daß Gruppenmitglieder Erfahrungen im

Umgang mit „Die-Gruppen“ (Hofstätter 1959, S. 118–119) machen.

Ein besonderes Problem stellt die Teilung von Gruppen dar. Warum entscheiden sich Mitglieder einer Großgruppe für diese oder jene Kleingruppe? Welche Prozesse spielen sich bei der Konstituierung ab? Wie verändert sich eine Diskussion z. B. in einer Studiengruppe in dem Bewußtsein der Existenz einer „konkurrierenden“ anderen Kleingruppe? Diese Fragen sind besonders wichtig, wenn wir mehr über die Konstituierung von Lerngruppen erfahren wollen. Der Wechsel einer Gruppenzugehörigkeit ist ein Augenblick hoher persönlicher Unsicherheit. Über diesen Vorgang zu diskutieren, stößt fast immer auf Abwehr. Es scheint, daß hier der Zugang zu einem schon in die intrapersonale Analyse gehenden Tiefenniveau liegt. Rice (1971, S. 112–115) stellte bei der Auflösung von Großgruppen eine Art Fluchtverhalten fest, das mit einem ungeordnet erscheinenden Suchen nach einer Kleingruppe verbunden war. Wir stehen noch am Anfang der Erforschung dieses Verhaltens. Aber Seminarerfahrungen können uns weiterhelfen, die Gesetzmäßigkeiten aufzudecken.

Eine andere Frage ist die Repräsentanz von Kleingruppen. Interaktionen zwischen Gruppen spielen sich selten mit ihrer vollen Mitgliederzahl ab. Sie begegnen sich in Vertretern. Dabei haben diese unterschiedliche Funktionen zu erfüllen (Vollmachtbefugnis). Welche Prozesse liegen der Auswahl von Vertretern zugrunde? Wie verläuft die Legitimierung durch die Gruppe?

Mir will es notwendig erscheinen, Seminarteilnehmer mit diesen Fragen zu konfrontieren. Die Entscheidung, in ein Laboratorium Intergruppenprozesse aufzunehmen, mag angesichts der Fülle von Innergruppenproblemen nicht leicht sein. Sie könnten Gegenstand von Folgeseminaren sein. Ich meine jedoch, daß man zum Ende eines Grundseminars ein oder zwei Übungen abhalten sollte, um das Problembewußtsein zu wecken und Transferfragen deutlich zu machen.

Im sachorientierten gruppensystemischen Seminar liegt auch bei dieser Übung der Akzent zunächst auf dem Verhalten in der „Verhandlungsgruppe“. Die Teilnehmer teilen sich in zwei Kleingruppen und diskutieren als Studiengruppe mit Arbeitsauftrag (SGA) ein Problem. Anschließend wählen sie einen oder zwei Repräsentanten, die den Standpunkt der Gruppe vertreten sollen. Während die restlichen Gruppenmitglieder als Studiengruppe arbeiten, bilden die Vertreter beider Gruppen eine SGA, indem sie die Verhandlung führen und den Verlauf als Metadiskussion analysieren. Anschließend kehren sie in ihre Gruppen zurück, und es werden die Erlebnisse unter verschiedenen Aspekten besprochen.

Die Entwicklung von Intergruppenübungen steht noch am Anfang. Es wird zum Training von Intergruppenverhalten noch weiterer methodischer Verfahren bedürfen. Jedoch ist hier noch nicht der Platz, um über die neuen Ansätze zu berichten.

SB = Seminarbesprechung

Zur Unterscheidung verschiedener Kommunikationsebenen, wie sie vorangehend geschildert wurden, gehört die Diskussion über das Seminar und seinen Verlauf. Die Seminarbesprechung richtet sich zunächst auf das Curriculum des Gesamtseminars. Sie gibt den Teilnehmern die Möglichkeit, auch zu dem Teil Stellung zu nehmen, der ihnen als Kommunikationsrahmen vorgegeben ist. Indem die Gruppenmitglieder ihre Meinung z. B. über die Verteilung oder den Anteil von Sachinhalten und Beziehungsdiskussionen äußern, werden sie zur Eigengestaltung der Anordnung von Aktivi-

täten motiviert. Sie üben sich, ihre Bedürfnisse durch die Organisation eines entsprechenden Rahmens zu steuern. Voraussetzung dazu ist die Erkenntnis des Bedarfs. Die Prognose von Gruppenbedürfnissen durch die geplante Anordnung künftiger Gruppenaktivitäten ist ein wichtiger Schritt der Selbststeuerung. Man lebt nicht mehr „von der Hand in den Mund“, sondern vermag Entwicklungen der Gruppe vorherzusehen. Dadurch nähert man sich dem Ziel, nicht Menschen, sondern Prozesse zu beherrschen.

Die Besprechung des Seminarverlaufs ist gleichzeitig ein Rechenschaftsbericht. Die Teilnehmer verfolgen die Entwicklung, die ihre Gruppe durchlaufen hat. Während in der Studiengruppe die Augenblickssituation mehr im Vordergrund steht, wird hier eine Zusammenfassung angestrebt. Es werden Bezüge zwischen den Studiengruppen-Sitzungen hergestellt. Damit zeigt sich die Seminarbesprechung als eine besondere Ebene der Kommunikation.

Die Seminarbesprechung ist auch für den Trainer ein unerlässliches Feedback. Hier wird sein Verhalten generell beurteilt. Seine Meinung wird mit der Gruppenmeinung und dem Urteil der einzelnen Teilnehmer konfrontiert. Ihm wird dabei deutlich, wie weit der Prozeß der Selbststeuerung fortgeschritten ist. Je mehr die Gruppe Unzufriedenheit auf ihn projiziert, um so weniger ist es ihm gelungen, sie zur Selbstverantwortung zu führen. Die Seminarbesprechung ist als Anfangsveranstaltung unerlässlich. Sie führt in den Gesamtkomplex ein. Dabei kann man erleben, daß bereits hier an der Konzeption Kritik geübt wird. Man kann vermuten, daß hier Ängste artikuliert werden. Deshalb wird die Anfangsbesprechung oft Züge einer Studiengruppe tragen, wenn man die Teilnehmer herausfordert, ihre Erwartungen zu verbalisieren. In welchen Abständen Seminarbesprechungen anzusetzen sind, ist eine Frage der Gruppenentwicklung. Sie erhält nach dem Grundseminar zunehmende Bedeutung, weil sie die Planung zum Erreichen der Ziele beinhaltet. Dazu gehören die Vorausschau auf künftige Handlungsfelder, die methodische Handlungsvorbereitung und das optimale Ausrichten aller Teilziele auf das Gesamtziel (vgl. Häusler, 1970). Das Erleben des Unterschiedes zwischen Planung und Realität stellt eine wichtige Erfahrung dar. Sie hat vor allem eine Funktion für den Transfer.

Schema des Seminaraufbaus

Bei der Schilderung der möglichen Gruppenaktivitätsformen wurde bereits darauf hingewiesen, in welchem Verhältnis sie zueinander stehen. Der Aufbau des sachorientierten gruppensdynamischen Seminars erfolgt nach den Dimensionen der Tiefe, des Aktivitätsformwechsels und der angestrebten Strukturierung der Lerninhalte (didaktischer Bezug). Selbsterfahrung und die Einführung der Selbststeuerung erscheinen im Seminarsystem als Parallelprozeß zum Sachziel. Sie sind untrennbar miteinander verwoben. Gemessen am Zeitanteil hat die Beschäftigung mit der psychischen Struktur (= menschlicher Zusammenhalt. Hofstätter, 1959) jedoch die Dominanz. Im Grundseminar sind Sachziel und Beziehungsanalyse weitgehend identisch. Sie lassen sich zusammenfassen unter dem Lernziel „das Lernen zu lernen“.

Verfolgt man die erste Sitzung einer Studiengruppe als erste Aktivität eines Seminars, so kann man beobachten, daß eine längere Zeit vergeht, ehe die Teilnehmer das erstrebte Tiefenniveau erreichen. Entgegen landläufiger Ansicht vertrete ich die Meinung, warum man nicht diesen frustrierenden und zeitaufwendigen Vorgang organisiert und effizienter herbeiführen soll. Menschen, die einander nicht kennen, werden niemals sofort in ein Gespräch über ihre Beziehung eintreten,

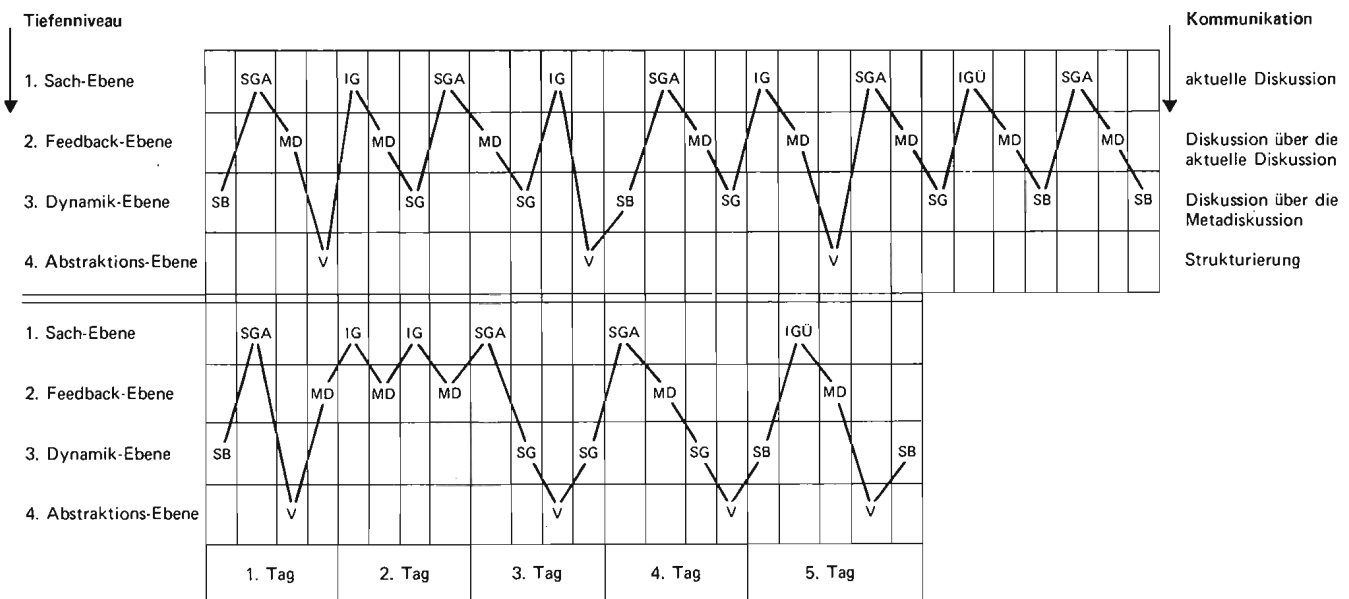
d. h. unter Auslassen der Kommunikation metakommunizieren. Sie brauchen Informationen und Interaktion, um zu einer auf das eigene Erleben gerichteten Beobachtung zu kommen. Das Erleben geht auch in den ersten Augenblicken einer Face-to-Face-Situation der Erlebnisbeobachtung voraus. Warum sollte man also nicht an den Anfang einer Face-to-Face-Gruppe bewußt einen Stimulus setzen? Im anderen Falle würde man es dem Zufall überlassen, was – und damit ist eine Sache gemeint – den Anlaß zum Lernprozeß gibt. Deshalb steht beim sachorientierten gruppensdynamischen Seminar eine Studiengruppe mit Arbeitsauftrag (SGA) am Anfang. Die nachfolgende Metadiskussion (MD) führt in die nächsttiefere Ebene ein, und ein Vortrag strukturiert die angelaufenen Prozesse. Die dann konzipierte Instrumented-group (IG) ist bereits nicht mehr zwingend, ebenso, wie nach der Metadiskussion bereits eine Studiengruppe einsetzen könnte. Wenn ich hier ein Seminarschema vorlege (Abbildung), so handelt es sich dabei um Erfahrungen, die in sechs Jahren gesammelt wurden. In der Darstellung erkennt man auf der linken Seite das als Ebenen bezeichnete Tiefenniveau. Die Abstraktions-Ebene ist darunter gesetzt, weil sie, obwohl „Sachebene“, das Ganze umfaßt.

Die Sachebene enthält die Aktivitätsformen der Studiengruppe mit Arbeitsauftrag (SGA), die Instrumented-group (IG) und die Intergruppenübung (IGÜ). Auf der Sachebene finden die Aktivitäten statt, die das „Material“ für die Metakommunikation sind. Die Feedback-Ebene wird durch die Metadiskussion (MD) repräsentiert. Als erste reflektierte Selbsterfahrungsmöglichkeit findet die MD im Grundseminar die häufigste Anwendung. Es ist jedoch vorauszusehen, daß mit zunehmender Zahl von Teilnehmern mit Vorerfahrung die MD zeitlich zugunsten der SG zurücktreten wird.

Die Dynamik-Ebene besitzt das größte Tiefenniveau. Die Studiengruppe (SG) und die Seminarbesprechung (SB) sind als Kontinuum zu verstehen. Das sie verbindende Teil ist die Diskussion über den Zustand, den die Gruppenentwicklung erreicht hat. Wenn die Teilnehmer in das Seminar kommen, stellen sie, etwas vereinfacht gesagt, eine Menge dar. Menge ist eine konkrete Gemeinschaft. „Das Wort bezeichnet alle Personen, die zur gleichen Zeit am gleichen Ort anwesend sind. Dabei handelt es sich aber nur um ein reines Nebeneinander oder ein Zueinander (Hofstätter, 1959, S. 20). Im Verlauf der Sitzungen werden die Teilnehmer sehr schnell zu einer Gruppe. Der Prozeß der Ausdifferenzierung von der Menge zur Kleingruppe wird durch die SB in Abschnitten am erreichten Stand verdeutlicht. Die Teilnehmer diskutieren auf diese Art nicht nur über Gruppen und ihre Eigenschaften, sondern erleben selbst, wie sie zur Gruppe werden. Damit wird gleichzeitig der Bezug zum Seminarverlauf hergestellt.

An der Skizze wird im zeitlichen Verlauf erkennbar, daß bei jeder Änderung der Gruppenaktivitätsform auch die Ebene wechselt. Dadurch wird bei den Teilnehmern eine Umstellung der psychophysischen Organisation bewirkt. Das heißt die längere Zeit hindurch vorhandenen Erlebnis- und Bewegungsabläufe werden umstrukturiert. Dadurch wird eine psychische Sättigung gehemmt. Es wird ein wichtiges Lernziel des Lernen Lernens erreicht, wenn die Teilnehmer und die Gruppe so weit gelangen, daß sie wissen, wann sie ihre Aktionsform ändern müssen, um wieder den optimalen Grad ihrer Lernmotivation zu gewinnen. Im Anfang wird der Wechsel vom Seminarleiter angeregt werden müssen, weil die Gruppe leicht dazu neigt, sich in einer ihrer neuen Aktionsform zu lange aufzuhalten. Der Wechsel muß stattfinden, ehe die psychische Sättigung generalisierend wirkt. Jede Gruppe muß den ihr

Überblick über die Konzeption eines Grundseminars
Zeitlicher (geplanter) Verlauf (ohne Angabe der Zeiteinteilung).



Oben: Die Skizze zeigt den ständigen Sachbezug. Darunter erkennt man den hohen Anteil der Metadiskussion als der Durchgangsstufe zur Studiengruppe.

Unten: Tatsächlicher Verlauf eines Seminars (Herbst 1971).

eigenen Zeitrhythmus erst finden, ehe sie selbststeuernd verfahren kann. Der Trainer hilft ihr aufgrund seiner Kenntnis, die Grenzen abzutasten. Generell läßt sich eine Sättigung nicht verhindern. Für Seminare als Ganzes gibt es daher eine optimale Ausdehnung. Nach meinen Beobachtungen sind 14 Tage eine angemessene Zeit. Kürzere Zeiten wirken im Sinne einer unvollendeten Handlung. Daher können auch Vier-Tage-Seminare erfolgreich sein, wenn die Erwartungen nicht vorher zu hoch gespannt werden.

Beim sachorientierten gruppenspezifischen Seminar liegt dem Inhalt der Abstraktionsebene ein didaktisches Konzept zugrunde. Von seiner Stringenz, sowohl in sachlicher als auch psychologischer Hinsicht, hängt es ab, ob der erste gesetzte Arbeitsauftrag die folgenden Themen auslöst. Im Grundseminar bestehen die Sequenzen in Kommunikationstheorie, Gruppenbildung, Gruppe und Führerschaft. Der Verlauf der Seminare innerhalb von sechs Jahren brachte eine stete Verbesserung der Sequenzen und Optimierung ihrer Anordnung. Es läßt sich heute feststellen, daß hierbei eine eingeführte Fragestellung fast ausnahmslos die geplante Folgefrage auslöst. Die dem sachlichen Konzept zugrunde liegende Stringenz folgt gleichzeitig auch dem durch die Behandlung des Arbeitsauftrages ausgelösten Gruppenbedürfnis und dem fortschreitenden dynamischen Prozeß der Gruppenbildung. Wenn dem Gruppenleben bestimmbare, allgemeingültige Gesetzmäßigkeiten zugrunde liegen und auch die Entwicklung von Gruppen nicht nur Zufallsbedingungen unterliegt, dann muß es möglich sein, eine prognostische Anordnung von Curriculumsequenzen zu treffen. Die vorliegenden Erfahrungen deuten auf diese Möglichkeit hin. Die Abweichungen scheinen auf Randbedingungen und irreguläre Ereignisse zurückzugehen. Diese „Störvariablen“ sinnvoll in die Lernsituation einzugliedern, scheint mir ein besonderes Problem organisierten Unterrichts zu sein.

Die untere Verlaufsdarstellung zeigt, daß die Gruppe von sich aus das Konzept ändern kann. Das Austauschen von Aktivitätsformen erfolgt nicht als geplanter Prozeß, sondern geht

auf die unmittelbare „Stimmung“ der Gruppe zurück. Deutlich sichtbar wird das Vermeiden der Dynamik-Ebene. Die Gruppe kommt über eine Metadiskussion nicht hinaus. Der „warm up“-Effekt der vorangegangenen SGA ist wegen des verspäteten Eintreffens von zwei Teilnehmern nicht im erforderlichen Maß eingetreten (irreguläres Ereignis). Am zweiten Tag wendet man sich den „Instrumenten“ zu. Erst am dritten Tag kommt es zu einem spontanen Durchbruch in ein größeres Tiefenniveau (SG). Dabei wird die Feedback-Ebene übersprungen. Es macht den Eindruck, als ob gleichsam nach dem Alles-oder-nichts-Gesetz die Reizschwelle überschritten wird, weil die vorangegangenen MD zu einer psychischen Sättigung dieser Ebene geführt haben. Die Gruppe feiert das Überwinden ihrer „Sperrung“ wie einen Sieg! Man äußert am Tagesende allgemein Zufriedenheit. Das Seminar wird bereits jetzt als erfolgreich bezeichnet. Der vierte und fünfte Tag verlaufen dann in einem ausgewogenen Verhältnis der Aktivitäten in den verschiedenen Ebenen. Die Gruppe hat ihren Zeitrhythmus gefunden. Bei Seminarenden wird ein Bedauern laut, weil man „jetzt erst richtig arbeiten könne“.

Diese Art der Verlaufsanalyse erweist sich als ein geeignetes Hilfsmittel zur Beurteilung von Gruppenentwicklungen. Die klare Unterscheidung der Ebenen, die von der Gruppe selbstständig angesteuert werden können, machen es außerdem allen Beteiligten leichter, den Bereich ihrer Konflikte zu erkennen.

Das Zwei-Gruppen-Seminar

Die Zahl der Teilnehmer, die sich zu einem angekündigten Seminar melden, kann den Rahmen einer Kleingruppe (Maximum 12 Personen) übersteigen. Was soll mit den Interessenten geschehen? Soll man, weil nur ein Trainer zur Verfügung steht, die Überzähligen abweisen? Aus dieser Situation heraus entstand die Idee zu versuchen, ob nicht mehrere Kleingruppen in größerer Unabhängigkeit arbeiten sollten. Die Frage war, ob sie ohne „Funktionsträger“ über längere Streck-

ken auskommen würden, und zweitens: Würde der „Funktionsträger“ genügend Informationen erhalten, um seine Aufgabe zu erfüllen?

Beim Vorhandensein nur eines „Funktionsträgers“, der als Leiter, Trainer, Berater und Beobachter fungieren muß, können nicht mehr als zwei Kleingruppen gebildet werden. Der „Funktionsträger“ nimmt bei ihnen alternierend teil. Dies kann einmal dadurch geschehen, daß die eine Gruppe eine SG bildet, während die andere parallel als IG selbständig experimentiert. Eine andere Möglichkeit besteht in einer intermittierenden Teilnahme an den Gruppen bei gleicher Aktionsform. Beide Formen sind anwendbar, solange die Gruppen nach der Anordnung einer verbindlichen Gesamtkonzeption arbeiten. Bei freier Wahl von Aktionsformen würde dagegen die Teilnahme des Beraters gefährdet werden. Deshalb ist das Zwei-Gruppen-Seminar nur bei vorgeschriebenem Kommunikationsrahmen – d. h. einer Seminarleitung – durchführbar.

Mit der Konzipierung von mehreren Kleingruppen ist ihre Zusammenfassung zur Großgruppe als einer neuen Form der Betrachtung gruppensdynamischer Prozesse verbunden. Rioch (1971, S. 146) beschreibt die Funktion wie folgt: „Sie besteht aus allen Seminarteilnehmern und aus Beratern. Aufgabe der Großgruppe ist die Untersuchung des Verhaltens in Zusammenkünften, die so viele Personen umfassen, daß die Bildung einer intimen Kleingruppe (face-to-face-group) nicht mehr möglich ist. Die Mitglieder haben hier die Möglichkeit, Situationen kennen und mit ihnen umgehen zu lernen, in denen sich spontan Parteien bilden, bestehende Untergruppen zusammenhalten und auseinandergehen, andere Fraktionen aus offensichtlich irrationalen Gründen sich zusammenfinden, und der einzelne sich plötzlich jeder Unterstützung beraubt fühlt.“

Diese Übung wurde von A. K. Rice eingeführt. Sie ist ein Aspekt der Bedeutungsverschiebung, den das Seminar von der Intimität der Kleingruppen zu den schwierigen Problemen der Anonymität und der Massenphänomene in Großgruppen vorgenommen hat.“ Es bietet sich an, die Vorträge in der Großgruppe durchzuführen. Nachteilig ist dabei, daß die verbalen Äußerungsmöglichkeiten für die Aussprache eingeschränkt werden. In der möglichen Gesamtzeit ergibt sich eine geringere Sprechzeit für den einzelnen. Die Zahl der Schweiger muß zwangsläufig hoch sein. Auch durch Ausdehnung der Gesamtzeit ist der nur rezeptive Anteil nicht zu vermindern. Großgruppen leiden darunter, daß die Kommunikation durch die Sichtverhältnisse erschwert wird. Die Orientierung im Raum ist beim Sitzen nicht aufrechtzuerhalten, weil das Blickfeld nicht mehr alle Anwesenden zu erfassen vermag. Die Ungewißheit, was jene tun, die nicht im Blickfeld sich befinden, verändert das Verhalten. Darum scheint mit steigender Anzahl bei vielen Teilnehmern Passivität als Schutzreaktion ausgelöst zu werden. Vorträge sollten daher zehn bis zwölf Minuten nicht übersteigen.

Etwas besser liegen die Verhältnisse bei den Seminarbesprechungen. Hier kann man eine Art Intergruppen-Übung einführen, bei der die beiden Kleingruppen ihre Erfahrungen austauschen. Dadurch kommt es zu einem Vergleich, der die Unterschiedlichkeit oder Parallelität der Gruppenentwicklungen deutlich macht. Die Bedeutung von Gruppennormen wird sichtbar. Transferwirkungen können erprobt und beobachtet werden.

Ein 1971 durchgeführter Versuch mit 25 Teilnehmern zeigte einen erfolgreichen Verlauf. Der Berater hatte die Möglichkeit, in der Mittagspause die Tonbandaufnahmen der Studiengrup-

pen abzuhören, so daß er einen ausreichenden Informationsstand besaß, um Hilfen leisten zu können. Die Großgruppenerfahrungen waren jedoch noch nicht befriedigend, weil schon am zweiten Tag die Spaltung in „Wir“- und „Die“-Gruppe deutlich wurde. Diese Trennung bewirkte, daß das Tiefenniveau der Seminarbesprechung wesentlich geringer als erwartet war. Dagegen kam es zu recht interessanten Intergruppen-Übungen. Sie gewannen an Realität, auch wenn die restliche Großgruppe als Beobachter fungierte. Kritische Phasen in der „Verhandlung“ waren von Versuchen durch Beobachter begleitet, den „Wir-Repräsentanten“ Hilfe zuzuspielen. Dieser Rollenwechsel vom Beobachten ins aktive Handeln hinein, zeigt die hohe affektive Beteiligung, die durch Unifikationskräfte ausgelöst wird, zugleich werden damit Schwachstellen der Repräsentation hervorgehoben.

Die zeitweilige Abwesenheit des „Funktionsträgers“ ließ die Selbststeuerung in den Kleingruppen stark ansteigen. Der Verlauf der Prozesse in den Gruppen war relativ parallel. Es wird zu prüfen sein, welchen Einfluß die Zusammensetzung der Teilnehmer auf den Erfolg hatte. In diesem Fall hatten sie das Ziel des Seminars schnell erfaßt (einige hatten Vorerfahrung) und waren gut motiviert. Ob andere Seminargruppen sich in gleicher Weise entwickeln, bleibt abzuwarten. Das Zwei-Gruppen-Seminar scheint insofern ein brauchbarer Ansatz zu sein, als bei vergrößerter Selbstverantwortung der Kleingruppen die „Konfrontation“ mit dem „Funktionsträger“ verringert wird. Weitere Erfolgskontrollen werden zeigen, ob die mehr „instrumentale“ Verfahrensweise bessere Lernmöglichkeiten eröffnet. Dies würde Rogers (1961) Meinung bestätigen, der von sich sagte: „Ich bin zu der Überzeugung gelangt, daß das einzige das Verhalten signifikant beeinflussende Lernen das Lernen durch Selbstentdecken und Selbstaneignen ist.“

Die Konzeption des sachorientierten gruppensdynamischen Seminars ist unter den Bedingungen der heute bestehenden Bildungssituation zu sehen. Dieses Laboratorium stellt eine realisierbare Minimalform dar. Es geht von beschränkten finanziellen Mitteln aus. Dabei wird nur ein „Funktionsträger“, geringe materielle Ausstattung und kurze Seminardauer vorausgesetzt. Eine Optimierung durch ein Berater-Team, Erweiterung der instrumentellen Ausrüstung und Einführung der Internatsform mit zwei bis drei Wochen Dauer ist jederzeit möglich. Dies ist eine Frage des bildungspolitischen Engagements der Finanzträger. Damit würde sich das hier vorgestellte Modell in die Reihe anderer gruppensdynamischer Seminare eingliedern.

Man kann aber noch andere Intentionen mit diesem Modell verbinden:

1. Der geringe Aufwand gestattet, eine große Zahl von Personen an die Selbsterfahrung in Gruppen heranzuführen. Damit kann ein allgemeines Problembewußtsein geschaffen werden, das normativen Charakter gewinnt und eine generelle Dynamik zur Organisationsintervention auslöst. Harrison (1971, S. 304) betont die Verbindung zwischen den Zielen der Organisation und den Bemühungen des einzelnen und folgert: „Je weniger abhängig von ökonomischen und bürokratischen Druckmitteln der einzelne wird, desto mehr tendiert er dazu, nach nicht direkt greifbaren Belohnungen in der Organisation zu suchen.“ Eine allgemeine Intervention würde in der Organisation eine Verschiebung von äußerer zu innerer Kontrolle und damit eine Zunahme an Autonomie mit sich bringen. Wenn dieses Stadium in unseren Systemen erreicht worden ist, könnte man ein anderes Tiefenniveau anstreben und damit zu weiterreichenden Verhaltensänderungen gelangen.

2. Die Verknüpfung des Erarbeitens von Sachzielen und die Sensibilisierung für gruppenspezifische Prozesse als Dimensionen einer Lehrmethode führt zu der Frage, ob das Verfahren nicht als Organisationsform von Unterricht generell geeignet ist. Deshalb wurde das sachorientierte gruppenspezifische Seminar nicht nur hinsichtlich des Lernens als Lehrmethode der Erwachsenenbildung bezeichnet. Man könnte sich vorstellen, daß eine Lerngruppe ein Sachziel anstrebt, das keinen unmittelbaren Zusammenhang mit Gruppenprozessen zu haben scheint. Auch in dieser Situation würden die Probleme der Führung, Autorität und Autonomie vorhanden sein. Anlehnungswunsch und Abhängigkeitsangst sind Begleiterscheinungen jedes organisierten Lernprozesses. Es bietet sich an, die sich darin ausdrückende Beziehungsfrage als einen organisierten Teil in den Unterricht hineinzunehmen. Damit würden jene Lernhemmungen beseitigt oder vermindert, die bisher als „unbewußte“ Störungen mitwirken. Der auftretende größere Zeitaufwand würde durch verbesserte Lernleistung die Wirkung gängiger Lehrmethoden übertreffen können.

Literatur

- Argyle, M. „The psychology of Interpersonal Behaviour“, Middlesex, 1967
- Bennis, W. G. u. Shepard, H. A. „A Theory of Group Development“ in „Human Relations“ Vol. 9/4, 1956
- Le Bon, D. „Essay d'enseignement non directif“ in „Pédagogie et psychologie des groupes“, Paris, 1966, S. 117–145
- Brocher, T. „Gruppendynamik und Erwachsenenbildung“, Braunschweig, 1967
- Brown, J. A. C. „Psychologie in der industriellen Leistung“, Hamburg, 1956
- Gibb, I. R. „Climate for Trust Formation“ in T-Group Theory and Laboratory Method“ N. Y., London, Sydney, 1964
- Harrison, R. „Das Tiefenniveau in der Organisationsintervention“ in „Gruppendynamik“, Heft 3, 1971
- Harrison, R. „Forschung über Trainingslaboratorien“ in „Gruppendynamik“ Heft 1, 1972
- Häusler, J. „Planung des Zukunftsgeschehens“, Wiesbaden 1970
- Hofstätter, P. R. „Gruppendynamik“, Hamburg 1957
- Knowles, M. S. u. Husén, T. „Erwachsene lernen“, Stuttgart, 1963
- Lewin, K. „Lösung sozialer Konflikte“, 1953
- Lingren, H. C., Byrne, D., Petrovich, L. „Psychologie“ N. Y., London, Sydney, 2nd Ed. 1966
- Luft, J. u. Ingham, H. „The Johari Window, a Graphic Modell for Interpersonal Relations“, Los Angeles, 1955
- Luft, J. „Einführung in die Gruppendynamik“, Stuttgart 1971
- Mandel, R. „Die Aggression bei Schülern“ (Aggressivität), Bern, Stuttgart, 1959
- Rice, A. K. „Führung und Gruppe“, Stuttgart, 1971
- Rioch, M. J. „Gruppenmethoden. Das Tavistock-Washington-Modell“ in „Gruppendynamik“, Heft 3, 1971
- Roger, C. „On Becoming a Person“, Boston, 1961
- Schulz, W. „Drei Argumente gegen die Formulierung von Lernzielen und ihre Widerlegung“ in: Mager, R. „Lernziele und Programmierter Unterricht“, Beltz, 1971
- Spangenberg, K. „Chancen der Gruppenpädagogik“, Berlin, 1969
- Zifreund, W. Demonstration „Didaktisches Symposium“, Hannover, 15. 3. 1972

Von diesem Artikel können Sonderdrucke bezogen werden – Bestellungen nimmt der Verlag entgegen.

Alfons Gummersbach

Lehrmethoden und Medien in der praktischen Erprobung der beruflichen Erwachsenenbildung

Das Berufsförderungszentrum Essen erprobt eine makrodidaktische Konzeption, die von didaktischer Parallelität und vom integrierten Einsatz verschiedener Lehr- und Lernmedien geprägt ist. Durch ein Höchstmaß an Abstimmung von praktischer und theoretischer Ausbildung wird höchste Lerneffektivität erreicht. Weitgehende Individualisierung und Anwendung gruppenspezifischer Methoden geben Möglichkeiten zur Optimierung.

1. Vorbemerkung

In dem vorliegenden Aufsatz wird keine wissenschaftliche Analyse über Lehrmethoden, Medien und Mediensysteme versucht, sondern ein Bericht aus der praktischen Arbeit der be-

ruflichen Erwachsenenbildung gegeben. Leider hat man in letzter Zeit den Eindruck gewinnen müssen, daß nur das einen hohen Stellenwert hat, was wissenschaftstheoretischer oder bildungspolitischer Natur ist. Erfahrungsberichte, in denen das Ist der pädagogischen Arbeit dargestellt wird, sind aber ebenso wichtig wie Untersuchungen über das Soll. Nur wenn zwischen Soll und Ist eine ständige Verbindung besteht, die nicht eng genug sein kann, bleibt gewährleistet, daß wissenschaftliche Forschung und praktische Erprobung nicht zwei Welten sind, die sich schon in der Sprache unterscheiden, sondern zusammengehörige Größen ein und desselben didaktischen Regelkreises. Praktiker sollten daher mutiger nach der Realisierung der theoretischen Ansätze fragen, Theoretiker sollten mehr den praktischen Bezug in ihre Überlegungen einschließen. Eine enge Verbindung zwischen Theorie und Praxis wird im Berufsförderungszentrum Essen angestrebt, von dessen Methoden hier berichtet wird.

2. Gründung und Aufgaben des Berufsförderungszentrums

Das Berufsförderungszentrum Essen e. V. entstand in den Jahren 1967 bis 1970. Äußerer Anlaß zur Gründung war die damalige Krise, die besonders im Ruhrgebiet zu Freistellungen von Arbeitskräften und enormen beruflichen Umschichtungen führte. Die Gründungsmitglieder des Vereins – die Bundesregierung, die Landesregierung Nordrhein-Westfalen, die Bundesanstalt für Arbeit, die Stadt Essen, die Sozialpartner sowie weitere Vertretungen des öffentlichen Lebens – gaben dem Berufsförderungszentrum die Aufgabe, ein zukunftsorientiertes Berufsbildungsangebot zu schaffen, in dem neue Wege der beruflichen Erwachsenenbildung beschritten werden.

Die Aufgaben des Berufsförderungszentrums sind:

Die Umschulung Erwachsener in zukunftsorientierte Berufe, fortschrittliche Umschulungsmethoden zu entwickeln und zu erproben,

Ausbildungsrahmenpläne für Erwachsene zu erarbeiten, erwachsenengerechte Prüfungsverfahren zu entwickeln und zu erproben,

die Fach- und Führungskräfte der beruflichen Erwachsenenbildung aus- und fortzubilden.

3. Lernende und Lehrende

Das Berufsförderungszentrum hat eine Kapazität von 450 Umschulungsplätzen; diese verteilen sich auf fünf Abteilungen:

Abt. Industriekaufmann	85 Plätze,
Abt. Datenverarbeitungskaufmann	80 Plätze,
Abt. Elektronik	150 Plätze,
Abt. Meß- und Regelmechanik	76 Plätze,
Abt. Metallberufe	57 Plätze.

Im Jahre 1971 waren von den 450 Umschülern lediglich 5,5 % weibliche Teilnehmer; dieser Prozentsatz zeigt, daß es für Frauen noch nicht in gleichem Maße wie für Männer selbstverständlich ist, sich in einen Vollberuf umschulen zu lassen. Die Zahlenangaben der Arbeitsämter über kurzfristige Anlern- bzw. Fortbildungsmaßnahmen für Frauen (Lehrgänge für Schreibfertigkeiten, kaufmännische Fächer u. ä.) bestätigen, daß ein Bildungsbedarf generell vorhanden ist, vielfach aus familiären Gründen eine volle Berufsbildung aber abgelehnt wird.

Die Altersgliederung der Umschüler:

18 bis 25 Jahre	37,7 %
26 bis 30 Jahre	29,3 %
31 bis 35 Jahre	19,9 %
36 bis 40 Jahre	8,6 %
41 und älter	4,5 %

72 % der Teilnehmer sind internatsmäßig untergebracht; der Trend geht eindeutig dahin, möglichst am Umschulungsort auch zu wohnen, denn sehr viele Erwachsene stellen sehr bald nach Beginn der Maßnahme fest, daß die Betreuung der Familie und die Durchführung der Umschulung eine kaum zu bewältigende Doppelbelastung darstellt. Außerdem hat die Erfahrung gezeigt, daß die im Internat oder in Wohnheimen lebenden Umschüler gerade durch das Zusammenleben manche Anregungen und Lernimpulse erhalten.

Die Gründe, die die Erwachsenen zur Umschulung bewogen haben, sind im wesentlichen die folgenden:

Strukturveränderungen der Wirtschaft, z. B. der Landwirtschaft, Textilindustrie usw., haben einen Teil der Erwachsenen

gezwungen, ihren bisherigen Beruf bzw. Arbeitsplatz aufzugeben; gleichzeitig haben diese Personen erkannt, daß eine kurze Anlernausbildung in einem Betrieb ihnen auf lange Sicht kein ausreichendes berufliches Fundament bieten kann.

Viele Erwachsene haben in der Jugendzeit nie eine Erstausbildung durchlaufen; sie waren als Hilfsarbeiter oder Angelernte tätig und spüren recht bald, daß sie in wirtschaftlichen Krisenzeiten als erste arbeitslos werden.

Zu einer dritten Motivgruppe zählen diejenigen, die zwar in der Jugendzeit eine Berufsausbildung abgeschlossen haben, diese aber, weil sie evtl. nicht ihren Vorstellungen und Neigungen entsprach, nie ausgeübt haben. Diese Personengruppe kommt häufig aus strukturell schwachen und dünn besiedelten Regionen.

Als Lehrende sind z. Z. 46 Fachkräfte, Dipl.-Kaufleute, Ingenieure grad., Betriebswirte grad., Techniker und Meister tätig. Die Auswahlkriterien waren in erster Linie die fachliche Qualifikation und die soziale Kontaktfähigkeit; die speziell pädagogischen Kenntnisse wurden im Berufsförderungszentrum in vorbereitenden und begleitenden Seminaren vermittelt. Alle Lehrenden nehmen regelmäßig an Weiterbildungsmaßnahmen teil; Betriebspraktika, Tagungen, Seminare und Lehrgänge sorgen für die Aktualität des Fachwissens.

4. Zukunftsorientierte Berufe

Erwachsene Arbeitnehmer ausschließlich in zukunftsorientierte Berufe umzuschulen ist schon deshalb notwendig, um dem Erwachsenen ein evtl. nochmaliges Umschulen im Laufe seines Arbeitslebens zu ersparen. Denn auch bei optimaler Gestaltung der sozialen, wirtschaftlichen und pädagogischen Bedingungen ist und bleibt Umschulen für den Erwachsenen eine enorme Belastung. Bei der Ermittlung zukunftsorientierter Berufe kann leider die erst in den Anfängen stehende Berufsforschung und -prognostik nur wenige Hilfen bieten; die Analyse von Entwicklungstendenzen der Industrie, des Handels und der Verwaltung, die Erfahrungen der Arbeitsverwaltung sowie die Trendanalyse des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung in Erlangen (vgl. Materialien JAB, Mertens, 1971) zeigen an, daß zukunftsorientierte Berufe besonders in den Bereichen der Automation und Wartung zu suchen sind. Daher hat das Berufsförderungszentrum Berufe in sein Programm aufgenommen, die in den expandierenden Bereichen der Informatik, der Meß-, Steuer- und Regeltechnik sowie in der Verwaltung und Organisation der Betriebe liegen (vgl. Laube, 1972, S. 304, über Hackstein¹⁾). Die ausgewählten Berufe sind darüber hinaus weitestgehend Berufe, für die wenige innerbetriebliche Ausbildungsplätze bestehen und die andererseits einen überregionalen Arbeitsmarkt haben.

Es sind die Berufe:

Industriekaufmann, Datenverarbeitungskaufmann, Funk-elektroniker, Informationselektroniker, Energiegeräteelektroniker, Meß- und Regelmechaniker, Feinmechaniker, Werkzeugmacher, Automateninrichter.

5. Das Qualifikationsniveau

Die Berufsbildungsmaßnahmen für diese Berufe schließen mit der Facharbeiter- bzw. Kaufmannsgehilfenprüfung vor den Prüfungsausschüssen der IHK Essen ab. Die Maßnahmen dauern 16 Monate; sie unterscheiden sich damit von kurz-

¹⁾ Hackstein stellt vor allem den Trend zum Instandhaltungsarbeiter heraus, der gegenüber dem Produktionsarbeiter quantitativ zunehmen und an Bedeutung gewinnen werde.

fristigen Anlernmaßnahmen innerbetrieblicher oder überbetrieblicher Art, die vielfach als Zweckanlernung auf einen bestimmten Arbeitsplatz anzusehen sind (vgl. RKW, 1971, S. 76). Nicht Arbeitsplatzausbildung, sondern Berufsbildung ist das Ziel der Umschulungen im Berufsförderungszentrum, die didaktisch und methodisch so gestaltet werden, daß sie dem einzelnen ein Höchstmaß an beruflicher Mobilität vermitteln und damit den Forderungen des § 47 Arbeitsförderungsgesetz entsprechen (vgl. Herbst-Weber, 1970).

Die Berufsbildung geschieht nach Plänen, die sich einerseits an die bestehenden Berufsbilder anlehnen, andererseits aber in den Qualifikationsforderungen über diese hinausgehen, um den Erwachsenen aktuelles Können für ihre Berufstätigkeit mitzugeben. Die Berufsbilder der Vergangenheit sind rechtliche Grundlage für die Berufsbildung, sie müssen aber auf die realen Anforderungen von heute und die denkbaren Qualifikationen von morgen hin interpretiert und ergänzt werden (Wienert, 1970, S. 217). Dies ist gegenüber den Lerninhalten einer vergleichbaren Jugendausbildung besonders wichtig, da der Erwachsene kurz nach Abschluß seiner Umschulungsmaßnahme als vollwertige Arbeitskraft im Betrieb stehen und weder als Facharbeiter zweiter Klasse noch als dem Jugendlichen vergleichbarer Berufsanfänger gelten will. Die Begründungen hierfür liegen einmal im Wirtschaftlich-Finanziellen, denn der Erwachsene hat in der Regel Familie und ist daher auf ausreichenden Verdienst angewiesen; ferner muß der Erwachsene nach der Umschulung aus psychologischen Gründen voll einsetzbar sein, denn erst die erlebten Berufserfolge rechtfertigen seine eigenen Lernanstrengungen und vermitteln ihm das Gefühl der Rollensicherheit in seinem neuen Beruf.

6. Vom Ausbildungsrahmenplan zum lernzielorientierten Test

Bild 1 gibt einen Überblick über die Entwicklung der Ausbildungsrahmenpläne, deren didaktischer Umsetzung und Realisierung und schließlich die Erstellung einer Sammlung lernzielorientierter Tests.

Die Ausbildungsrahmenpläne und die darin enthaltenen Grobstrukturen von Lernzielen permanent zu überdenken und an die technische Entwicklung anzupassen ist Aufgabe von Facharbeitskreisen, die von Fachkräften der Wirtschaft, der Verwaltung und der Forschung des jeweiligen Berufs gebildet werden. Dozenten und Ausbilder übernehmen die technischen Entwicklungen direkt in die Berufsbildungspraxis. Hierbei werden sie durch ein begleitendes berufspädagogisches Seminar unterstützt, in dem die pädagogischen Mitarbeiter gemeinsam mit der pädagogischen und psychologischen Leitung des Hauses didaktische und methodische Neuerungen im Hinblick auf die besonderen Erfordernisse der beruflichen Erwachsenenbildung untersuchen.

7. Die makrodidaktischen Prinzipien der beruflichen Erwachsenenbildung

Die Arbeiten der Facharbeitskreise, des pädagogischen Seminars und der Arbeitskreise der einzelnen Abteilungen stehen unter den folgenden vier Prinzipien (vgl. Gummersbach, 1971, S. 608):

1. Ausrichtung der Berufsbildung auf spätere Handlungssituationen;
2. Vergrößerung der beruflichen Polyvalenz;
3. Verbreiterung und Vertiefung der sozialökonomischen Grundbildung;
4. Realisierung der didaktischen Parallelität.

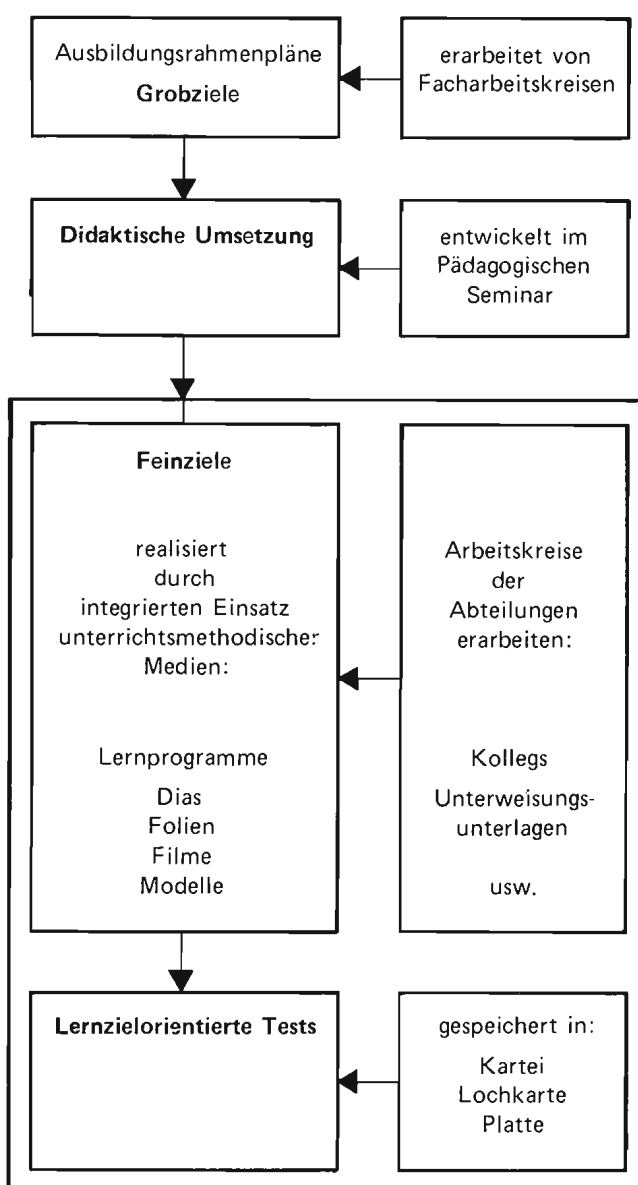
7.1. Die angestrebte Handlungssituation

In Unterricht und Unterweisung spielt bei Erwachsenen die Nützlichkeit der zu lernenden Wissens- und Fertigkeitskomplexe eine größere Rolle als bei Jugendlichen (Tietgens, 1967, S. 24). Nützlichkeit wird dabei stets auf den Beruf bzw. auf die angestrebte berufliche Position bezogen. Eine Stoffauswahl, die unter diesem Kriterium vor sich geht, berücksichtigt eine wesentliche Seite des menschlichen Daseins, nämlich den Menschen als handelndes Wesen (Schmiel, 1969). Durch sein Handeln, das sich zum großen Teil im Beruf vollzieht, kommt der Mensch erst zur Erfüllung seiner Aufgaben, die ihm aus seiner Individualsphäre sowie aus seiner Rolle als Mitglied der Gesellschaft erwachsen. Im Sinne einer ökonomischen, rationalen und rationellen Erfüllung dieser Aufgaben wird berufliches Handeln stets pragmatisches, d. h. zweckmäßiges Handeln sein, wobei pragmatisch nicht mit egoistisch verwechselt werden darf.

7.2 Die berufliche Polyvalenz

Neben der Nützlichkeit der Lerninhalte für den späteren Beruf ist die Vergrößerung der beruflichen Polyvalenz und die Verbreiterung und Vertiefung der sozial-ökonomischen Bildung

Bild 1



zu fordern. Beide Forderungen sind im Rahmen der beruflichen Erwachsenenbildung unabdingbar, beide sind aber auch typisch für die berufliche Erwachsenenbildung.

Die Vergrößerung der beruflichen Polyvalenz ist sowohl aus humanitären als auch aus gesellschaftspolitischen Gründen notwendig. „Die polyvalente Arbeitskraft besitzt eine Leistungsdisposition, die größer ist als diejenige, die von ihr im Rahmen eines konstant gehaltenen Produktionsablaufs gefordert wird und die sie aus diesem Grunde in die Lage versetzt, sich schneller und mit geringerem Lernaufwand auf neue Arbeitserfordernisse umzustellen, als es der Fall wäre, wenn nicht dieses ‚Mehr‘ an Leistungsdisposition gleichsam als potentielle Reserve zur Verfügung stehen würde“ (Stratener, 1969, S. 7).

Dieses Ziel ist dadurch zu erreichen, daß die einzelnen Lehrgänge nicht auf die Spezialisierung in bestimmten Teilfunktionen zielen, sondern daß größerer Wert auf eine gute technische bzw. kaufmännische Grundbildung gelegt wird, die dem einzelnen das Einarbeiten in spezielle Teilfunktionen sowie ein rasches Umsteigen von Teilfunktion zu Teilfunktion erleichtert. Auf diese Weise wird die berufliche und geistige Mobilität erhöht und die Gefahr des nochmaligen Umschulens vermindert. Dieses Ziel visiert auch Grüner an, wenn er eine allgemein berufliche Bildung für alle Arbeitnehmer fordert. Nur eine solche Basis setzt den Arbeitnehmer in die Lage, dem beruflichen Wandel gewachsen zu sein. „Der Beruf ist kein starres abgegrenztes Gebiet, sondern ein Bündel verschiedenster Qualifikationen mit unscharfem Rand, das im Laufe eines Lebens öfters neu geordnet werden muß; neue Qualifikationsmoleküle müssen hinzugenommen werden, andere verlieren ihren Sinn“ (Grüner, 1971, S. 80). Für die zur Bewältigung dieser Prozesse notwendige Lernfähigkeit und Lernbereitschaft muß der Erwachsene vorbereitet werden. Er muß seine individuell optimale Lernmethode kennenlernen, um sich selbst auf der Höhe der Zeit zu halten.

7.3 Die sozial-ökonomische Bildung

Der Erwachsene hat sowohl ein Interesse als auch unter gesellschaftspolitischem Aspekt Anspruch auf die Kenntnis von Sachzusammenhängen aus den Bereichen der Politik, der Gesellschaft und der Wirtschaft. Diese Bereiche sollten bei einer Bildungsmaßnahme für Erwachsene stets integrierende Bestandteile sein. Erst wenn der Erwachsene über das rein Fachliche hinaus Anregungen für das Durchdenken des gesellschaftlichen und technischen Wandels bekommt, ist zu erwarten, daß die Maßnahmen der beruflichen Erwachsenenbildung eine breitere Wirkung in die Gesellschaft hinein haben²⁾. Diese Forderungen werden im Berufsförderungszentrum in der Weise realisiert, daß in die Ausbildungsrahmenpläne Wirtschafts- und Soziallehre integriert ist; darüber hinaus wird interessierten Erwachsenen in einem FORUM Gelegenheit geboten, aktuelle Probleme der Gesellschaft, Wirtschaft und Politik mit Fachleuten zu diskutieren. Ein wesentlicher Impuls zur eigenständigen Auseinandersetzung mit Fragen der Mitbestimmung und Mitwirkung geht von dem System der Gruppenpartnerschaft aus, das die Gruppensprecher und damit die Umschüler zu Partnern in Entscheidungen über die Gestaltung der Berufsbildungsmaßnahmen und der Wohnverhältnisse in dem angeschlossenen Internat macht.

Die ersten Erfahrungen mit diesen Maßnahmen zeigen, daß die Erwachsenen vielfach nicht gewöhnt sind, Entscheidungen in einem Betrieb vorzubereiten und gemeinsam zu tragen. Der

Prozeß der demokratischen Willensbildung ist vielen Erwachsenen fremd. Sehr stark überhöhte Forderungen werden begleitet von Desinteresse an der Mitarbeit in Entscheidungsgremien. Der Blick für das im Rahmen der Möglichkeiten Realisierbare ist noch nicht geschärft. Bemerkenswert ist, daß einige jüngere Erwachsene (bis ca. 30 Jahren) ein größeres Engagement in allgemeinen sozial-ökonomischen Fragen zeigen als ältere; als mögliche Gründe kommen hierfür in Frage: die Schulbildung, die relativ größeren Lernschwierigkeiten älterer Erwachsener und die dadurch hervorgerufene Absorption der Lernenergien für die fachliche Seite der Umschulung sowie die relativ lange Zeit der Gewöhnung an betriebliche Strukturen, die eine soziale Mitverantwortung weitgehend ausschlossen.

7.4 Die didaktische Parallelität

Ein weiteres typisches Prinzip der beruflichen Erwachsenenbildung ist die didaktische Parallelität. Hierunter versteht man den möglichst vollkommenen parallelen Ablauf von theoretischem Unterricht und praktischer Unterweisung. In der beruflichen Jugendlichereausbildung ist dieses im System der dualen Berufsausbildung immer nur Wunschtraum (Markefka, 1970, S. 14), im Rahmen der beruflichen Erwachsenenbildung ist es aus zeitlichen und aus didaktischen Gründen unabdingbar. Didaktische Parallelität ist die *conditio sine qua non* in der beruflichen Erwachsenenbildung. Die Realisierung dieser Forderung ist leicht möglich, wenn – wie im Berufsförderungszentrum – die Unterweisung in Werkstätten, Labors, Übungsfirma usw. im gleichen Hause stattfindet wie der theoretische Unterricht. Die Abstimmung von Theorie und Praxis, d. h. der Lerninhalte und der Einsatz von Methoden und Medien, geschieht

- in Abteilungsgesprächen zwischen Theoretikern (Dozenten) und Praktikern (Auszubildenden),
- in gegenseitigen Unterrichtsbesuchen,
- in gemeinsamen Entwicklungsteams, die die Ausbildungsunterlagen erstellen und für ihre Durchführung sorgen,
- in der gemeinsamen Arbeit an einer Testbank (Items),
- in der gemeinsamen langfristigen Planung der Berufsbildung, wobei eine Art Netzplan erstellt wird.

Die Stundenzahlen von Unterricht und Unterweisung verhalten sich z. Z. in den einzelnen Berufsbildungsprogrammen wie folgt:

Industriekaufmann	78 % : 22 %
Datenverarbeitungskaufmann	60 % : 40 %
Elektronik	50 % : 50 %
Meß- und Regelmechanik	45 % : 55 %
Metallberufe	33 % : 67 %

Diese Verhältnisse entsprechen in etwa den Strukturen der zu lernenden Kenntnisse und Fertigkeiten. Sie berücksichtigen ferner den von Ullrich hervorgehobenen Zusammenhang von Lern- und Behaltensschwierigkeiten mit der theoretischen Unterrichtung (Ullrich, 1971, S. 143 f.).

8. Die mikrodidaktische Gestaltung

Die große Bereitschaft der als Lehrende eingestellten Fachkräfte zur Identifikation mit der neuen Berufsrolle erleichterte wesentlich die Anwendung moderner Methoden und Medien. Konnte man trotz pädagogischer Vorbereitung durch Lehrgänge, Hospitationen und eigenen Unterrichtsversuchen in den ersten Monaten eine verständliche Nervosität feststellen, so wich diese recht bald einer zunehmenden Sicherheit in der Methoden- und Medienanwendung und der intensiven Anstrengung zur Erstellung von Unterweisungsunter-

²⁾ „Die Kenntnis und Beherrschung der sozialen Umwelt, des sozialen Umfeldes sind zumindest nicht viel weniger wichtig als die technischen Qualifikationen“ (Wienert, 1970, S. 226).

lagen, Kollegs, Modellsystemen für die Unterweisung, Zeichnungen, Folien und programmierten Tests. So wurden z. B. ein neuartiges Unterweisungsmodell für die Meß- und Regelmechanik und ein Schaltungssystem für die Elektronik entwickelt. Das gesamte Spektrum der Demonstrations- und Instruktionsmedien wird z. Z. von den Lehrenden vielfach unter Mithilfe der Lernenden (z. B. in der Erstellung von Arbeitstransparenten) bearbeitet. Der Eifer und das Geschick der pädagogischen Mitarbeiter in der Medienentwicklung und -erprobung legt die Vermutung nahe, daß eine gute hardware-Ausstattung sowie Hinweise auf die Methodik und die Besonderheiten des Adressatenkreises genügend Stimulanzien zur Optimierung des Medieneinsatzes und der Methoden bieten.

Es wurde bereits betont, daß das Prinzip der didaktischen Parallelität durch intensive Teamarbeit zu realisieren versucht wird: Eine Hauptaufgabe dieser Teams ist die organisatorische Gestaltung der Umschulung, angefangen von der Zeitplanung, der Medienplanung, der Kollegplanung, bis zur Planung der praktischen Arbeiten und der Tests. Auf diese Weise wird der Lehrende zum Organisator der Lernprozesse, die er initiiert, steuert und kontrolliert (vgl. Flechsig, 1969, S. 18). Eine wesentliche Aufgabe dieser Teams ist die Beratung über individuell auftretende Lernschwierigkeiten der Umschüler. Zu diesen Gesprächen werden der betreffende Umschüler, die Gruppensprecher und der Psychologe sowie in gravierenden Fällen der Förderungsberater des Arbeitsamtes hinzugezogen.

Die Prinzipien der mikrodidaktischen Arbeit werden mit folgenden Mitteln und Methoden realisiert:

1. Das Prinzip der Veranschaulichung

Es stehen alle z. Z. erhältlichen Demonstrationsmedien zur Verfügung. Besonders beliebt ist die Arbeit mit dem Tageslichtprojektor; eigene Foliensammlungen, speziell für technische Sondergebiete, wurden entwickelt und befinden sich in der Erprobung. Angestrebt ist ein Medienverbund: Folie, Kolleg, lernzielorientierte Tests. Eine hauseigene Fernsehanlage kann alle Lehrsäle mit den gewünschten Sendungen versorgen. Die beste Veranschaulichung ist zweifellos durch reale Gegenstände, z. B. Rechenanlage, Schaltungen, Maschinenlabors usw. gegeben, die stets in den Unterricht integriert sind und die dadurch einen hohen Stellenwert in den beruflichen Lernprozessen bekommen (Schöler, 1971, S. VI).

2. Das Prinzip der Erfolgssicherung

In jeder Abteilung wird eine Testbank eingerichtet, in der programmierte Tests, erstellt in den verschiedenen Programmieretechniken, gespeichert werden. Auf diese Weise sind Kurztests möglich, die zu Verstärkungen im Lernprozeß führen. Die Erfahrung lehrt, daß gerade bei älteren Lernenden die kurzfristige Erfolgsverstärkung wesentlich zur Erfolgssicherung beiträgt, zumal diese Personen relativ ungeübt und damit unsicher im Lernen sind. Kurzfristige Erfolgsbestätigungen lassen ältere Erwachsene schnell ihre individuelle Lernmethode finden und verstärken die Lernmotivation.

3. Das Prinzip der Selbsttätigkeit

Durch die Koppelung der Theorie mit der Praxis sowie die Anwendung aktivierender Methoden hat der Erwachsene stets die Möglichkeit, durch eigenes Handeln berufliche Erfahrungen zu sammeln und seine Lernleistung zu steigern. Wie bereits ausgeführt, bereitet der theoretische Unterricht besonders älteren Erwachsenen Schwierigkeiten; diese können durch Gruppenunterricht und Gruppenarbeit weitgehend behoben werden. Auch hier lehrt die Erfahrung, daß Erwachsene vielfach ungeübt sind in der Gruppenarbeit und daher sich

zunächst an diese Form des Lernens und Arbeitens gewöhnen müssen.

4. Das Prinzip der individuellen Entsprechung

Neben Fördermaßnahmen für lernschwache und Seminaren für besonders qualifizierte Umschüler werden Lernprogramme zur Individualisierung angeboten. Ab Juni 1972 stehen ferner Terminals, angeschlossen per Datenfernübertragung an einen Großcomputer, zur Verfügung, an denen Übungsprogramme durchgeführt werden können, die mit einer Vielzahl von Verzweigungen ausgestattet sind. Auf diese Weise wird ein Maximum an Zeit- und Wegadaptivität für jeden Lernenden erreicht. Die Erfahrungen, die mit dieser Art des programmierten Lernens gesammelt werden, sollen zu gegebener Zeit veröffentlicht werden.

5. Das Prinzip des Methodenwechsels

Der Einsatz verschiedener Demonstrations- und Instruktionsmedien und verschiedener Methoden, wie z. B. Frontal-, Gruppen- und Einzelunterricht bzw. -unterweisung, erleichtert nach den ersten Erfahrungen vielen Erwachsenen die Aufnahme von Informationen und steigert die Merkfähigkeit. Voraussetzung ist allerdings, daß die Methoden und Medien genau aufeinander abgestimmt sind.

Mit diesen Aktivitäten versucht das Berufsförderungszentrum, den Erwachsenen den Lernprozeß zu erleichtern. Der Abbau der kognitiven und affektiven Lernhemmnisse sowie die Reduktion der Angst vor der Lernsituation und dem Versagen einerseits und die Förderung der Aktivität und Lernmotivation im kognitiven, psycho-motorischen, affektiven und sozialen Bereich andererseits sind die Ziele der pädagogischen und psychologischen Arbeit im Berufsförderungszentrum.

Die Mitarbeiter wissen selbst, welche Anstrengungen noch notwendig sind, um diese Ziele zu erreichen. Sie wissen aber auch, daß das Ergebnis der ersten IHK-Prüfungen gezeigt hat, daß sie auf dem richtigen Wege sind; denn im April 1972 haben von 136 Erwachsenen 86,4 % ihre Prüfung bestanden, davon 22,5 % mit „gut“ und „sehr gut“.

9. Der Ablauf einer Umschulungsmaßnahme

Das folgende Schaubild zeigt den Ablauf einer Umschulungsmaßnahme. Die meisten Einzelheiten sind bereits besprochen worden; insofern ist Bild 2 eine Zusammenfassung. Lediglich der Lehrgangsbeginn und der sogenannte Vorkurs müssen noch erläutert werden.

Der Übergang von der Arbeitssituation in die Lernsituation bereitet vielen Erwachsenen Schwierigkeiten. Rollenunsicherheit, geringes Selbstvertrauen, fremde Umgebung, Trennung von der Familie und dem vertrauten Freundeskreis sind die wesentlichen Faktoren, die den Umstellungsprozeß erschweren. Interessant ist die Beobachtung, daß die Schwierigkeiten nicht nur bei der Aufnahme kognitiver Lerninhalte bestehen, sondern auch bei der sozialen Kontaktnahme mit anderen Erwachsenen, die zumindest das gleiche Ziel haben. Die ersten Tage der Umschulung werden daher im Berufsförderungszentrum der Förderung des Gruppenbildungsprozesses gewidmet. Der psychologische Dienst und die künftigen Dozenten wirken hierbei eng zusammen.

Auf diese Weise wird auch der nahtlose Übergang in den Vorkurs erleichtert, der etwa vier bis sechs Wochen dauert. Das Ziel des Vorkurses ist die Erhöhung der Lernmotivation durch Information über den angestrebten Beruf und den

inhaltlichen Ablauf der Umschulung. Ferner bietet er dem einzelnen die Möglichkeit, Eignung und Neigung noch einmal zu überprüfen, um ggf. ohne Zeitverlust in ein anderes Bildungsprogramm des Berufsförderungszentrums überzuwechseln. Evtl. ist auch eine Umberatung im Heimatbeitsamt notwendig. Der Leistungstest, der den Vorkurs beendet, läßt erkennen, wo individuelle Hilfen angebracht sind.

Da sich herausgestellt hat, daß ältere Erwachsene in der Anfangsphase große Lernschwierigkeiten im kognitiven Bereich haben, im späteren Verlauf jedoch kontinuierlich gute Lerner sind, wird in den ersten Wochen der Umschulung den älteren Erwachsenen besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Sowohl das Ermitteln der individuell optimalen Lernmethode als auch die Steigerung der Merkfähigkeit (Ausprägen des Berufsgedächtnisses) sind die Ziele dieser Aktionen (vgl. Harke et al., 1971, S. 39). Dabei ist grundsätzlich davon auszugehen, daß die Lernfähigkeit älterer Erwachsener nicht verringert ist und daß lediglich die Merkfähigkeit in besonderer Weise trainiert ist bzw. trainiert werden muß (vgl. Löwe, 1970). Um die Übergangssituation zu erleichtern, wird gegenwärtig versucht, be-

reits vor Beginn der Umschulungsmaßnahme am Heimatort eine Auffrischung der verschütteten Grundkenntnisse durchzuführen; Mediensysteme sowie örtliche Bildungseinrichtungen könnten zu diesem Zweck genutzt werden (Internationales Zentralinstitut, 1971).

10. Forschung und Entwicklung

Da, wie die RKW-Studie feststellt, die Methodik und Didaktik der beruflichen Erwachsenenbildung im allgemeinen und der beruflichen Umschulung im besonderen das noch am wenigsten systematisch erforschte und durchorganisierte Gebiet der Erwachsenenbildung zu sein scheint (RKW, 1971, S. 80), ist dem Berufsförderungszentrum als Modellzentrum folgerichtig auch die Aufgabe der Forschung auf diesem Gebiet übertragen worden. Auf diese Weise wird ermöglicht, was die Bund-Länder-Kommission für Modellversuche generell fordert, nämlich die Erprobung neuer Konzeptionen und Möglichkeiten und die Vorbereitung von Innovationen. „(Modellversuche) beziehen Lehrende und Lernende in die Diskussion und in den Innovationsprozeß ein und tragen so dazu bei, die Voraussetzungen für einen permanenten Reformprozeß zu schaffen“ (vgl. Bund-Länder-Kommission, 1971, S. II 7–13; vgl. Matanovic, 1972, S. 69 ff.).

Da das Berufsförderungszentrum Entwicklung und Erprobung im pädagogischen Feld verbindet, sind seine Forschungsintentionen auf praxisnahe Ziele gerichtet:

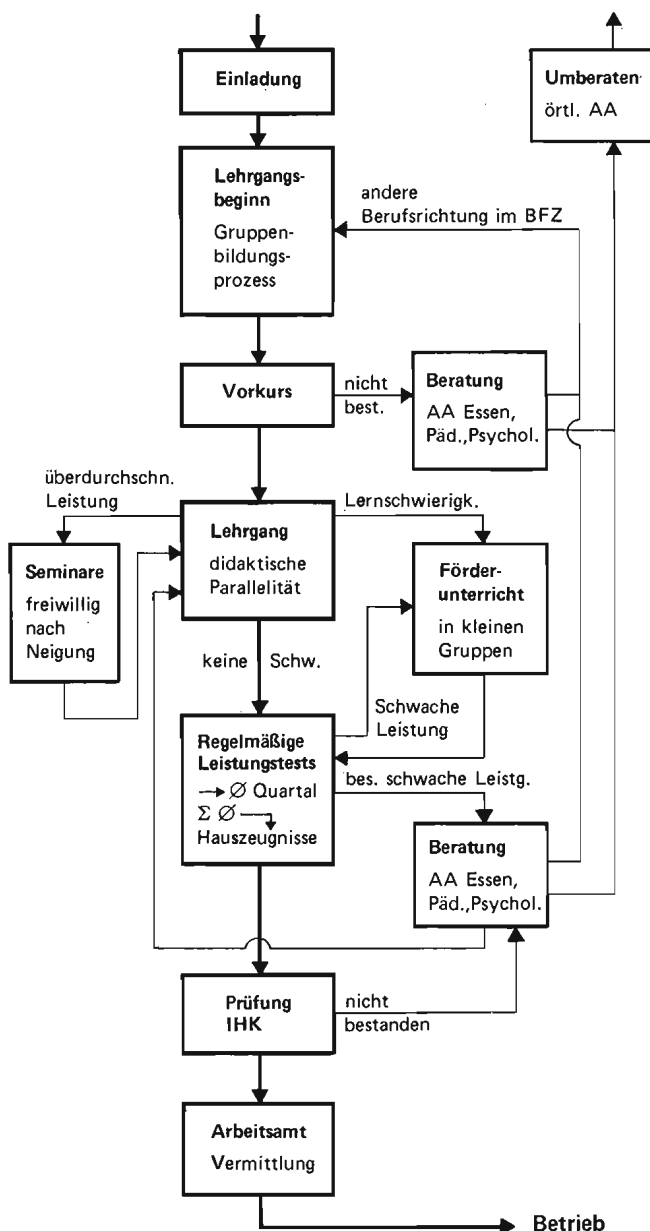
Die Klärung der berufspädagogischen Konzeption der beruflichen Erwachsenenbildung und der beruflichen Umschulung im besonderen (z. B. Berufsziele, Gestaltung der Curricula usw.) sowie die Entwicklung und Erprobung moderner Lehr- und Prüfmethoden der Erwachsenenbildung (z. B. Möglichkeiten der CUA, Motivationsforschung, audiovisuelle Medien usw.) sind Gegenstände der Forschung im Berufsförderungszentrum.

Die Ergebnisse der Forschung sowie die Erfahrungen der pädagogischen Arbeit sollen an interessierte Fachkräfte der Erwachsenenbildung, die als Multiplikatoren wirken, weitergegeben werden. Zu diesem Zweck werden Lehrgänge zur Aus- und Fortbildung der Lehrenden in der beruflichen Erwachsenenbildung aufgenommen; diese Lehrgänge werden wissenschaftlich begleitet. Forschung und Entwicklung kann heute nicht mehr im Alleingang geschehen; das Berufsförderungszentrum bemüht sich um Kontakte zu den Institutionen und Forschungsstätten, mit denen zusammen die Aufgabe der Qualifizierung Erwachsener zu schaffen ist.

Literatur

- Flehsig, K.-H., Didaktik als Beruf, Konstanzer Blätter für Hochschulforschung, Heft 25, 1969, S. 18.
 Grüner, G., Das Berufsgrundschuljahr, in: Die berufsbildende Schule, 2, 1971, S. 80.
 Gummersbach, A., Neue Ansätze in der beruflichen Erwachsenenbildung, in: DBFS, Heft 8/71, S. 608 ff.
 Harke, E. u. Autorenkollektiv, Beiträge zur Erwachsenenqualifizierung, Berlin (Ost) 1971, S. 39.
 Herbst-Weber, Arbeitsförderungsgesetz mit Erläuterungen, Bergisch-Gladbach 1970, 2. Auflage.
 Internationales Zentralinstitut für das Jugend- und Bildungsfernsehen, Mediensysteme in der Erwachsenenbildung, München 1971.
 Laube, H., Technisch-organisatorischer Wandel und Berufsausbildung, in: DBFS Heft 4/72, S. 304.
 Löwe, H., Einführung in die Lernpsychologie des Erwachsenenalters, Berlin (Ost) 1970.
 Markelka, M., Lehrlinge auf dem Weg zum Facharbeiter, Darmstadt 1970, S. 14.
 Matanovic, W., Die Bedeutung von Modellversuchen für die Reform der beruflichen Bildung, in: Bundesarbeitsblatt, Nr. 2/1972, S. 69 ff.
 Materialien des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Erlangen.

Bild 2



Mertens, D., Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Heft 4 der Reihe „Aufgaben und Praxis der Bundesanstalt für Arbeit“, Herg. Siebrecht-Kohl, Stuttgart 1971.

RKW, Probleme der Umschulung, Bd. 1, Analyse der Probleme gegenwärtiger Umschulungspraxis. Eine Untersuchung des SOFI, Göttingen, Frankfurt a. M., 1971, S. 76.

Schmiel, M., Zur pädagogischen Funktion der Didaktik, in: Festschrift für Karl Abraham, Heidelberg 1969.

Schöler, W., Pädagogische Technologie I, Frankfurt a. M. 1971, S. VI.

Stratenwerth, W., Bildungsmaßnahmen zur Vergrößerung der beruflichen Polyvalenz, Köln 1969, S. 7.

Tietgens, H., Lernen mit Erwachsenen. Von den Arbeitsweisen mit Erwachsenen, Braunschweig 1967, S. 24.

Wienert, H.-B., Berufliche Fortbildung als gesellschaftspolitische Aufgabe, in: Erwachsenenbildung, Heft 4, 1970, S. 217.

Ullrich, G.-A., Die berufliche Umschulung im gewerblich-technischen Bereich, die Analyse einer Befragung, Essen 1971, S. 143 f.

Zwischenbericht der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung über den Bildungsgesamtplan und ein Bildungsbudget (1971), Bd. I, S. II 7/13.

Karl-Ernst Bungenstab

Gesetzliche Grundlagen der beruflichen Erwachsenenbildung — ein Beitrag zur bildungspolitischen Diskussion —

Die Erwachsenenbildung gehört in die Kulturhoheit der Länder. Die berufliche Bildung ist weitgehend Sache des Bundes. Durch die Zusammenfassung von Erwachsenenbildung und beruflicher Fortbildung zu einem Gesamtbereich Weiterbildung tauchen Probleme auf, die Auswirkungen auf die durch das Grundgesetz vorgesehene Kompetenzverteilung zwischen Bund und Ländern haben werden. Obgleich die Erwachsenenbildungsgesetze der Länder berufliche Fortbildung und bundesgesetzliche Regelungen zur beruflichen Fortbildung allgemeinbildende Kurse nicht prinzipiell ausschließen, ist bisher keine brauchbare gesetzliche Basis für den Gesamtbereich Weiterbildung gefunden worden.

1. Von der Erwachsenenbildung zur Weiterbildung

Durch die nachhaltige Wirkung des Strukturplans für das Bildungswesen der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates (1970) hat sich die Erwachsenenbildung zur Weiterbildung „gemausert“. Wo früher Okkasionelles vorherrschte, spricht man heute von Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluß einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase. Die Notwendigkeit zur ständigen Weiterbildung, zum lifelong learning, zur éducation permanente, das Recht der Menschen darauf, sind allgemeingültige Erkenntnis geworden. Die Grundgedanken des Strukturplans haben inzwischen Eingang in Regierungs- und Parteiprogramme und in offizielle Verlautbarungen fast aller großen gesellschaftlichen Gruppen gefunden.

Der Strukturplan und die ihm folgenden Konzeptionen fordern einen Gesamtbereich Weiterbildung, dessen Teilbereiche berufliche, allgemeine und politische Bildung von Erwachsenen auf- und miteinander abgestimmt und soweit wie möglich organisatorisch und curricular integriert sein sollen. Koordination, Kooperation und Baukastensystem sind zu gängigen Münzen in der einschlägigen Diskussion geworden. Vielfach fühlen sich dabei, wie die Debatte über den Bildungsgesamtplan gezeigt hat, in erster Linie die traditionellen Träger der allgemeinen und der politischen Erwachsenenbildung angesprochen. Es kommt zu Gremien, wie sie z. B. im niedersächsischen Erwachsenenbildungsgesetz verankert sind. Daß

es im Grunde um die viel wichtigere Kooperation und Koordination der anderen Bereiche mit der beruflichen Weiterbildung geht, und daß auch ein Baukastensystem nur mit der beruflichen Bildung als Zentrum sinnvoll ist, ist in der bisherigen Debatte noch nicht mit der nötigen Deutlichkeit zum Ausdruck gebracht worden.

Trotz der andersartigen Tradition der Erwachsenenbildung in Deutschland, wie sie vor allem in der Volkshochschulbewegung verkörpert ist, hat die berufliche Bildung Erwachsener in der derzeitigen Weiterbildungsdiskussion einen dominierenden Platz eingenommen. Das liegt sicherlich zum einen daran, daß die Berufsbildung überhaupt aus ihrem bildungspolitischen Schattendasein herausgeholt wurde. Zum anderen aber ist die mit dem Erwachsenenbildungsgutachten des Deutschen Ausschusses von 1960 erneut angefachte Auseinandersetzung über die Erwachsenenbildung unter dem Druck gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Notwendigkeiten (z. B. Strukturkrisen in Bergbau und Landwirtschaft, Notwendigkeit von Umschulungsmaßnahmen) automatisch, wenn auch unter mannigfachen Protesten der Traditionalisten in die Richtung der beruflichen Bildung gedrängt worden.

Die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates hat im Strukturplan — bewußt oder unbewußt — dieser Wendung zum Beruflichen Vorschub geleistet. Durch „organisiertes Weiterlernen“ nach Schule und Berufsausbildung sollen neue Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten erworben werden können, „um den wachsenden und wechselnden beruflichen und gesellschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden“. Natürlich können auch politische und allgemeine Bildung im Erwachsenenalter in organisierter Form betrieben werden. Wenn man jedoch nach den Ergebnissen der Mehrzahl der jüngeren Motivationsuntersuchungen zur Weiterbildung davon ausgeht, daß berufliche Gründe meist der Motor zum Weiterlernen bei Erwachsenen ist, und wenn man weiter davon ausgeht, daß Zugangsvoraussetzungen, organisierte Lerneinheiten (z. B. Kurse, „Lernbausteine“) und qualifizierte Abschlüsse konstitutive Elemente für organisiertes Lernen sind, und daß diese meist nur in berufsbildenden Kursen — z. B. auch bei den Volkshochschul-Zertifikatskursen — vorhanden und vorläufig sinnvoll sind, so muß man zu dem Schluß kom-

men, daß die berufliche Bildung Erwachsener als Kernbereich auch der vom Strukturplan gemeinten Weiterbildung zu gelten hat.

Dieses Verständnis von Weiterbildung schließt weder nach dem Strukturplan noch prinzipiell die allgemeine und die politische Erwachsenenbildung aus. Im Gegenteil bekommen gerade diese Elemente eine besondere Bedeutung. Durch ihre Integration zusammen mit der Berufsbildung in den Gesamtbereich Weiterbildung werden sie organisierbar, bilden konstitutive, auf beruflich qualifizierende Abschlüsse hin gerichtete Teil-Lerneinheiten und helfen damit das Abgleiten der beruflichen Weiterbildung ins rein Technokratische zu verhindern. Emanzipation bleibt weiterhin das Ziel der Weiterbildung. Allerdings setzt der dorthin führende Prozeß nicht isoliert in der politischen Bildung an, sondern an der wirtschaftlichen Basis, dem Beruf und den damit verbundenen Interessen des Individuums. Berufliche Weiterbildung erschöpft sich auch nicht in fachspezifischer Unterweisung, sondern schließt alles ein, was mobilitätsfördernd ist, nämlich „allgemeine Fähigkeiten wie Abstraktions-, Kommunikations- und Lernvermögen, Kooperationsbereitschaft, Sensibilität und Phantasie“ (Strukturplan, S. 52). Zu Recht wird im Strukturplan der bloße Funktionszusammenhang der Weiterbildung mit dem technischen Fortschritt als Beschränkung und Verengung abgelehnt. Da aber Beruf mehr ist als nur wirtschaftliche Basis, nämlich auch soziale Lebensmitte, muß also hier der Ansatzpunkt liegen für die als Ziel der Weiterbildung geforderte Fähigkeit zur „bewußten Teilhabe und Mitwirkung an den Entwicklungs- und Umformungsprozessen aller Lebensbereiche“ (Strukturplan, S. 52).

2. Die Gesetzgebungskompetenz für die Weiterbildung

Die rechtliche Gestaltung des Bereiches der Weiterbildung leidet bisher darunter, daß er in seiner neuen Gestalt als Gesamtbereich keiner einheitlichen Gesetzgebungskompetenz unterliegt. Für die berufliche Erwachsenenbildung in Form von Fortbildung und Umschulung ist hauptsächlich der Bund zuständig, die allgemeine und politische Erwachsenenbildung und das Nachholen von Abschlüssen der Sekundarstufe gehören in die Gesetzgebungskompetenz der Länder.

Bei dieser Zuständigkeitsverteilung, wie sie sich nach dem 2. Weltkrieg unter dem verfassungsrechtlichen Dach des Grundgesetzes mit seiner Zuständigkeit der Länder für Kultur- und Bildungsfragen herausgebildet hat, ist es um so erstaunlicher, daß mit der Ausnahme von Nordrhein-Westfalen, wo bereits 1953 ein Gesetz über die Zuschußgewährung an Volkshochschule und entsprechende Volksbildungseinrichtungen verabschiedet wurde, erst Ende der sechziger Jahre erfolgreiche Initiativen für Erwachsenenbildungsgesetze in den Ländern zustande kamen und 1970 in Niedersachsen, im Saarland und in Hessen zu entsprechenden Gesetzen führten. In anderen Bundesländern, z. B. in Schleswig-Holstein, in Rheinland-Pfalz und in Baden-Württemberg liegen Referentenentwürfe, Kommissionsberichte oder Vorschläge von Parteien und Verbänden vor.

Die Gründe für diese plötzliche Aktivität sollen hier nicht näher untersucht werden. Für die hier vorgetragenen Aspekte ist lediglich von Bedeutung, daß die Initiativen in den Bundesländern zusammenfielen mit der bildungspolitischen Erkenntnis, daß der Erwachsenenbildung durch ihre Hinwendung zur beruflichen Bildung auch eine neue rechtliche Qualität zukommen wird. Während die Erwachsenenbildung in ihrer traditionellen Form unumstritten Domäne der Gesetzgebungs- und Regelungskompetenz der Länder war, ist mit der durch die Hineinnahme der beruflichen Bildung entstandenen Wei-

terbildung ein Gesetzgebungsterrain entstanden, in dem Bund und Länder konkurrieren müssen. Dabei ist heute noch völlig offen, wie die Gewichte und gesetzgeberischen Zuständigkeiten letztlich aufgeteilt werden.

3. Die Erwachsenenbildungsgesetze der Länder

Die Gesetze der Länder Niedersachsen, Saarland und Hessen legen den Schluß nahe, daß hier der bisherige gesetzgeberische Besitzstand gewahrt werden soll. Sie beschränken sich im wesentlichen auf die traditionellen Bereiche der Erwachsenenbildung, schließen jedoch die berufliche Bildung Erwachsener, soweit sie zusätzlich von den Trägern der traditionellen Erwachsenenbildung betrieben wird, nicht aus. Der Entwurf von Baden-Württemberg hingegen nimmt die berufliche Erwachsenenbildung ausdrücklich in den mit dem Gesetz zu regelnden und zu fördernden Bereich auf. Ob man die Landeszuständigkeit allerdings soweit ausdehnen kann wie es ein Vorschlag der FDP-Fraktion im Landtag von Nordrhein-Westfalen vorsieht, ist zumindest unter den herrschenden verfassungsrechtlichen Voraussetzungen zweifelhaft. Entgegen der auch öfters von FDP-Politikern vertretenen Ansicht, daß es zu einer Rahmenkompetenz des Bundes für die Weiterbildung kommen muß, behauptet die FDP in Nordrhein-Westfalen, daß das Land zur Regelung der beruflichen Weiterbildung berufen ist und daß sich eine Bundeszuständigkeit nur ergibt, soweit es um die Ablegung von Teil- oder Abschlußprüfungen geht, die öffentlich-rechtlich anerkannt werden sollen. Die Haltung der Länder und in den Ländern zur Frage der gesetzlichen Regelung der Weiterbildung ist also keineswegs einheitlich oder aufeinander abgestimmt. Auf einzelne Probleme, die sich daraus ergeben, soll im folgenden noch gesondert eingegangen werden.

Das nordrhein-westfälische „Gesetz über die Zuschußgewährung an Volkshochschulen und entsprechende Volksbildungseinrichtungen“ vom 10. 3. 1953 regelt die institutionelle Förderung der Erwachsenenbildung ohne dabei berufsbildende Maßnahmen der zu fördernden Träger ausdrücklich auszuschließen. Die Ausführungsverordnung vom 21. 10. 1965 läßt allerdings erkennen, daß die zu fördernden Träger ein Kernangebot allgemeinbildender Kurse anbieten müssen. Im übrigen dürfte die Praxis hier wie in allen Bundesländern zeigen, daß berufsbezogene Kurse, die öffentlich zugänglich sind, wie z. B. bei den Volkshochschulen, in die Förderung nach Landesgesetzen eingeschlossen sind. In Nordrhein-Westfalen sind Vorbereitungen für ein neues Erwachsenenbildungsgesetz, das der geänderten Lage und der gewandelten Bedeutung von Weiterbildung Rechnung tragen soll, im Gange. Das niedersächsische „Gesetz zur Förderung der Erwachsenenbildung“ vom 13. 1. 1970 sowie das „Gesetz Nr. 910 zur Förderung der Erwachsenenbildung im Saarland (EBG)“ vom 8. 4. 1970 geben zwar als Ziel der Erwachsenenbildung an, daß sie u. a. bei der Bewältigung beruflicher Probleme helfen soll, schließen dann beide aber diejenigen Bildungseinrichtungen von der Förderung aus, die überwiegend der unmittelbaren beruflichen Ausbildung und Fortbildung dienen. Das schließt aber, wie die Praxis inzwischen gezeigt hat, berufsbezogene Kurse, wie sie z. B. in wachsendem Maße von den Volkshochschulen angeboten werden, seitens der anerkannten Träger nicht aus.

Das hessische „Gesetz über die Volkshochschulen“, dem andere Gesetze zur Erwachsenenbildung folgen sollen, bezeichnet u. a. als Aufgabe der Volkshochschulen die Vermittlung von Kenntnissen für den Beruf. Da es sich um ein reines Volkshochschulgesetz handelt und die in den Erwachsenen-

bildungsgesetzen von Niedersachsen und dem Saarland getroffene institutionelle Ausschließung von Trägern der beruflichen Bildung nicht zur Diskussion steht, andererseits auch keine inhaltliche Eingrenzung der Arbeit der Volkshochschulen vorgenommen wird, kann man davon ausgehen, daß berufsbildende Volkshochschulkurse nach dem Gesetz gefördert werden können.

4. Der Referentenentwurf für ein Weiterbildungsgesetz in Baden-Württemberg

Neue Wege versucht der Referentenentwurf für ein Weiterbildungsgesetz in Baden-Württemberg zu weisen. Hier wird eindeutig festgestellt, daß die durch das Gesetz zu regelnde Weiterbildung als „gleichgewichtigen Bestandteil“ auch berufsbildende Maßnahmen umfaßt. Die Grundsätze nach denen gefördert werden soll, wie z. B. allgemeine Zugänglichkeit, Kontinuität etc. entsprechen denen in den Gesetzen der anderen Länder. Ausgeschlossen von der Förderung sind jedoch u. a. Einrichtungen und Maßnahmen, die überwiegend den Eigeninteressen des Trägers, eines Betriebes oder Verbandes dienen sowie auch Einrichtungen und Maßnahmen der Rehabilitation. Im Bereich der beruflichen Bildung wird das Land nach den Vorstellungen des Gesetzentwurfs subsidiär fördernd tätig, wenn andere Vorschriften für individuelle oder institutionelle Förderungsmöglichkeiten für Weiterbildungseinrichtungen und Maßnahmen nicht vorhanden sind oder die Voraussetzungen für ihre Anwendung nicht geschaffen werden können. In der Begründung hierzu wird angeführt, daß es in erster Linie darum geht, zu verhindern, daß sich z. B. die Bundesanstalt für Arbeit und andere öffentlich-rechtliche Stellen zum Nachteil des Landes Baden-Württemberg entlasten und sich aus der bisherigen Finanzierung der beruflichen Bildung zurückziehen. Es wird daher auch festgestellt, daß ein großer Teil der Maßnahmen der beruflichen Fortbildung und Umschulung, die nach dem Arbeitsförderungsgesetz (AFG) gefördert werden können, von der Förderung nach dem Landesgesetz ausgeschlossen sind.

Bemerkenswert an der vorgesehenen Regelung der Förderungszuständigkeiten in Baden-Württemberg ist die Möglichkeit, daß die Lücke, die z. B. nach dem niedersächsischen und dem saarländischen Gesetz zwischen der AFG-Förderung und der institutionellen Förderung nach landesgesetzlichen Vorschriften bestand, ausgefüllt werden kann. In Zweifelsfällen kann mit Hilfe des Landesarbeitsamtes, das mit beratender Stimme auch dem Landeskuratorium für Erwachsenenbildung angehört, festgestellt werden, ob Möglichkeiten der Förderung einer Maßnahme oder einer Einrichtung nach dem AFG bestehen oder ob das Land selbst tätig werden muß.

Die Bedeutung der beruflichen Weiterbildung und ihre Förderung durch das Land wird durch die enge Zusammenarbeit des Landeskuratoriums für Erwachsenenbildung mit dem Landesausschuß für Berufsbildung (§ 13 des Entwurfs) u. a. in einem gemeinsamen Koordinierungsausschuß ebenso hervorgehoben wie durch die Tatsache, daß dem Landeskuratorium selbst u. a. jeweils ein Vertreter der Arbeitsgemeinschaften der Arbeitgeberverbände, der Bauernverbände, der Industrie- und Handelskammern und der Handwerkskammern sowie Vertreter des DGB und der DAG angehören sollen. Auch die Teilnahme mit beratender Stimme von Vertretern der beteiligten Ministerien, des Landesarbeitsamtes und des Landesgewerbeamtes sowie des Vorsitzenden des Landesausschusses für Berufsbildung lassen erkennen, welcher Stellenwert der beruflichen Weiterbildung im Gesetzentwurf eingeräumt wird.

Besonderes Gewicht legt der Gesetzentwurf auf die Zusammenarbeit zwischen Einrichtungen der traditionellen Erwachsenenbildung und solchen der beruflichen Bildung auf lokaler und regionaler Ebene. Die auf dieser Ebene einzurichtenden Arbeitskreise für Weiterbildung sollen in Zusammenarbeit mit den bereits bestehenden Arbeitsgemeinschaften für berufliche Fortbildung die Bildungsvorhaben der einzelnen Trägerorganisationen und Einrichtungen der Weiterbildung koordinieren und auf die lokal-regionalen Bildungsbedürfnisse abstimmen. In der Begründung hierzu wird deutlich, daß mit Koordination mehr gemeint ist als die reine Sammlung von Daten und die Verhinderung von unrationellen und unökonomischen Doppelangeboten. Die Arbeitskreise sollen in Verbindung mit den Arbeitsgemeinschaften für Weiterbildung auch inhaltlich koordinieren, d. h. prüfen, „inwieweit sich bei einzelnen Veranstaltungen von Art, Dauer, Inhalt und Ziel her berufsbildende Maßnahmen mit allgemeinbildenden Maßnahmen sinnvoll verbinden lassen“. Mit dieser Auslegung der einschlägigen gesetzlichen Bestimmung bzw. ihres Entwurfes wird erstmalig auf Landesebene der Weiterbildung, wie sie vom Strukturplan festgelegt wird, Rechnung getragen und die unabdingbare Verzahnung von beruflicher und allgemeiner Weiterbildung nicht mehr nur hinsichtlich der Koordination ihrer jeweiligen Träger, sondern als inhaltliche und curriculare Integration gesehen.

Insgesamt gesehen ist der Referentenentwurf des Weiterbildungsgesetzes von Baden-Württemberg bisher der einzige konkrete Diskussionsbeitrag, der die Bemühungen eines Bundeslandes signalisiert, der beruflichen Weiterbildung die ihr vom Strukturplan unwidersprochen gegebenen Bedeutung einzuräumen und ihre Regelung nicht ausschließlich dem Bund zu überlassen. Die Beteiligung von Trägern und Stellen, die auf Landesebene ohnehin mit der beruflichen Bildung befaßt sind, an den entsprechenden Gremien für Weiterbildung zeigt an, daß sich hier, im Gegensatz z. B. zu Niedersachsen und dem Saarland, neue Kooperations- und Koordinationsstrukturen herausbilden könnten. Diese neuen Strukturen könnten sowohl dem Stellenwert der beruflichen Weiterbildung als dem Kernbereich der Weiterbildung gerecht werden als auch bewirken, daß die technokratische Ausrichtung der beruflichen Erwachsenenbildung, wie sie bisher in Fortbildung und Umschulung zutage trat, durch allgemeine und gesellschaftliche Aspekte aufgehoben würde.

5. Bundesgesetzliche Regelungen zur beruflichen Fortbildung

Mit der qualitativen Veränderung der Erwachsenenbildung zur Weiterbildung wurde die gesetzliche Regelung dieses Bereiches aus der ausschließlichen Kompetenz der Länder herausgelöst. Durch das Arbeitsförderungsgesetz, das Berufsbildungsgesetz, das Bundesausbildungsförderungsgesetz und das neue Betriebsverfassungsgesetz wird der massive Anspruch zur bundesgesetzlichen Regelung dieses Bereiches deutlich. Obgleich es sich hier z. T. nur um Fortentwicklung von Normen handelt, die bereits vorher im Berufsbildungsrecht vorhanden waren, z. B. im Recht der Industrie- und Handelskammern und im Handwerkskammerrecht, ist der Vorgang doch auch von nachhaltiger Bedeutung für die nicht unbedingt beruflich ausgerichtete Erwachsenenbildung.

Nach § 1 des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) gehören berufliche Fortbildung und berufliche Umschulung zur Berufsbildung. Daß es sich gleichzeitig aber auch um Maßnahmen der Erwachsenenbildung handelt, wird in den §§ 46 und 47 deutlich, wo gefordert wird, daß die Prüfungen, die zum Nachweis der erworbenen Kenntnisse, Fertigkeiten und Erfahrungen

durchgeführt werden sollen, und daß die Maßnahmen der beruflichen Umschulung nach Inhalt, Art, Ziel und Dauer „den besonderen Erfordernissen der beruflichen Erwachsenenbildung entsprechen“ müssen. Das kann einmal heißen, daß hier mit Mitteln und Methoden der allgemeinen Erwachsenenbildung eine Parallelität besteht bzw. hergestellt werden soll; das heißt aber auch, daß beim Erwachsenen noch stärker als beim Jugendlichen umwelt- und situationsbezogene Lern- und Prüfungssituationen zu schaffen bzw. zu berücksichtigen sind, in denen ganz von selbst allgemeine und politische Bezüge sichtbar werden und dann didaktisch eingeplant werden müssen.

Eine besondere Bedeutung für die Integration der verschiedenen Bereiche der Weiterbildung kommt dem Arbeitsförderungsgesetz (AFG) zu. Diese wird dem AFG auch von den Trägern beigemessen, die aus der allgemeinbildenden Tradition der Erwachsenenbildung kommen. So wird deutlich, daß das Ansehen einer Institution wie der Volkshochschule heute vielfach davon abhängt, ob es ihr gelingt, für ihre berufsbildenden Kurse die AFG-Förderung zu erhalten. Für die inhaltliche und curriculare Ausgestaltung des Gesamtbereichs der Weiterbildung ist die Frage so wichtig, weil über das Angebot der Volkshochschulen bei Wahrnehmung eines speziell beruflich orientierten Teils auch immer die Möglichkeit seiner Verbindung mit allgemeiner und politischer Bildung besteht. AFG-geförderte berufsbildende Kurse in den Volkshochschulen lassen sich wahrscheinlich ohne allzu große Schwierigkeiten mit entsprechenden allgemeinbildenden und politischen Kursen zu einem „Paket“ zusammenbinden.

Das AFG wurde bisher in der Hauptsache als ein Gesetz gesehen, das strikt die berufliche Fortbildung fördert und meist nur arbeitsmarktpolitische Gesichtspunkte zugrunde legt. Obgleich das im Prinzip richtig ist, läßt das AFG doch auch eine Möglichkeit offen, berufliche Erwachsenenbildung sinnvoll mit allgemeiner Bildung zu verbinden und ein Stück in Richtung auf die angestrebte Integration der Bildungsbereiche weiterzukommen. Die Anordnung „A Fortbildung und Umschulung“ vom 9. 9. 1971 schließt den Besuch von Bildungsmaßnahmen, die zum Bereich der Allgemeinbildung gehören, von der Förderung aus. Erklärend heißt es, daß eine Bildungsmaßnahme dann zum Bereich der Allgemeinbildung gehört, wenn überwiegend Wissen vermittelt wird, das dem von allgemeinbildenden Schulen angestrebten Bildungsziel entspricht. Aus der Formulierung wird deutlich, daß reine Allgemeinbildung selbstverständlich ausgeschlossen ist, daß jedoch Allgemeinbildung als Ergänzung der beruflichen Bildung, ausgerichtet auf das durch berufliche Fortbildung zu erlangende Ziel, durchaus in den zu fördernden Bereich gehört. Entsprechend heißt es dann auch in der Durchführungsanweisung zur „A Fortbildung und Umschulung“: „Die Förderung der Teilnahme an einer Fortbildungsmaßnahme wird nicht dadurch ausgeschlossen, daß allgemeinbildende Fächer, die dem Ziel der beruflichen Bildungsmaßnahmen dienen, in angemessenem Umfang in den Lehrplan aufgenommen werden (Dienstblatt, 1971, S. 486).“

Wenn man als Ziel der beruflichen Bildungsmaßnahme nicht nur die Beherrschung der mit dem Beruf verbundenen technischen Fähigkeiten und Kenntnisse meint, sondern auch deren geistige Einordnung sowie Erkenntnisse über die soziale Rolle des Berufes und die soziale und politische Stellung seiner Träger, kommt dieser Bestimmung zur Durchführung des AFG eine Schlüsselfunktion zu, durch die die angestrebte Integration von beruflicher, allgemeiner und politischer Weiterbildung vorangetrieben werden könnte.

Im neuen Betriebsverfassungsgesetz (Betr.VerfG) sind in den §§ 96–98 Bestimmungen enthalten, die sich langfristig positiv auf die Gestaltung der Weiterbildung auswirken können. Arbeitgeber und Betriebsrat sind gehalten, die Berufsbildung zu fördern. Nach dem BBiG beinhaltet Berufsbildung aber auch die berufliche Fortbildung. Unter Berücksichtigung der betrieblichen Notwendigkeiten soll den Arbeitnehmern die Teilnahme an betrieblichen und außerbetrieblichen Maßnahmen der Berufsbildung, d. h. auch der Fortbildung ermöglicht werden. Der Betriebsrat bestimmt lt. § 98 bei der Durchführung von betrieblichen Berufsbildungsmaßnahmen mit; für die Teilnahme an außerbetrieblichen Bildungsmaßnahmen hat er ein Vorschlagsrecht. Die Verbindung von beruflicher und nichtberuflicher Weiterbildung kommt dadurch zum Ausdruck, daß der Arbeitgeber auch „sonstige Bildungsmaßnahmen“ durchführen kann, für die die Bestimmungen der BetrVerfG für Berufsbildung entsprechend gelten. Diese Bildungsmaßnahmen sollen der Vermittlung theoretischer Einsichten dienen, staatsbürgerliche und kulturelle Kenntnisse, Sprachen oder anderweitige für die Berufsausübung oder die Wahrnehmung der betrieblichen und bürgerlichen Pflichten und Rechte wichtige Kenntnisse und Fertigkeiten vermitteln (Fitting u. Auffahrt, 1972, S. 717). Bei Planung dieser Veranstaltungen in Verbindung mit Maßnahmen der beruflichen Fortbildung, bei ihrer Abstimmung aufeinander, muß auch hier ein guter Ansatz für die Integration im Bereich der Weiterbildung gesehen werden.

Diese bundesgesetzlichen Regelungen, die neuen Erwachsenenbildungsgesetze der Länder und die durch den Strukturplan eingeleitete Konzipierung eines Gesamtbereichs Weiterbildung, in dem die berufliche Weiterbildung zentralen Stellenwert besitzen wird, lassen erkennen, daß die rechtliche Ordnung sowohl inhaltlich als auch hinsichtlich der Kompetenzverteilung zwischen Bund und Ländern noch in ihren Anfängen steckt und erneut zur Disposition gestellt werden muß. Daß es dabei zu einer klaren Abgrenzung der beruflichen von der allgemeinen und politischen Erwachsenenbildung kommen wird, etwa im Sinne des niedersächsischen Erwachsenenbildungsgesetzes, ist – wenn man die Forderung nach organisatorischer und curriculärer Integration der drei Bereiche zu einem möglicherweise nach dem Baukastensystem arbeitenden Gesamtbereich Weiterbildung ernst nimmt – wenig wahrscheinlich. Inwieweit es zu einer die bisherigen Kompetenzen außer acht lassenden positiven Kooperation zwischen Bund und Ländern nach Opportunitätsgesichtspunkten kommen wird, bleibt ebenso eine offene Frage, wie die nach der Möglichkeit der Einführung einer Rahmenkompetenz des Bundes für den Gesamtbereich der Weiterbildung.

Literatur

- Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen: Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung, Stuttgart 1960
- Dienstblatt der Bundesanstalt für Arbeit: Ausgabe A, 21. Jg., Nr. 39, 9. Juni 1972 (Vorläufige Durchführungsanweisung (DA) zur Anordnung A Fortbildung und Umschulung vom 9. September 1971)
- FDP-Fraktion im Landtag Nordrhein-Westfalen: Thesen zur Erwachsenenbildung, Düsseldorf 1972 (vervielfältigt)
- Fitting, K. u. Auffahrt, F.: Betriebsverfassungsgesetz, Handkommentar, 10. neubearb. Aufl. München 1972
- Kultusministerium Baden-Württemberg: Entwurf eines Gesetzes zur Förderung der Weiterbildung und des Bücherwesens (3. Referentenentwurf mit Begründung und Finanzierungsplan), Stuttgart 1971 (vervielfältigt)
- Kultusministerium Nordrhein-Westfalen: Erster Bericht der Planungskommission „Erwachsenenbildung und Weiterbildung“, Düsseldorf 1972 (vervielfältigt)
- Strukturplan für das Bildungswesen, Empfehlungen der Bildungskommission, Deutscher Bildungsrat, o. O. 1970

Michael Buttgereit, Peter Deuchert, Bernhard Dieckmann, Günter Holzapfel

Zum Problem der Integration in der beruflichen Erwachsenenbildung

Die Autoren definieren Integration. Als entscheidendes Kriterium stellen sie dabei die Rationalität heraus. Für die curriculare Integration von Erwachsenenbildung werden Ansatzpunkte, die nur für die berufliche Erwachsenenbildung spezifisch sind und solche, die für alle Bildungsbereiche gleichermaßen bedeutsam sind, herausgestellt und der Kritik unterworfen. Auf der Grundlage einer von Habermas vorgeschlagenen Kategorisierung von Wissensbereichen wird versucht, Grundzüge eines Integrationskonzepts für die berufliche Weiterbildung zu entwerfen.

1. Zum Integrationsbegriff und zur Begründbarkeit von Integrationsforderungen

Integration ist eine bestimmte Art der Zusammenfügung, der Verbindung oder Verschmelzung verschiedener Prozesse oder Systeme. Konstitutives Merkmal der Integration ist, daß sie mit der Absicht vollzogen wird, die Leistungen verschiedener Prozesse oder Systeme durch deren Verbindung zu verändern und dadurch zu verbessern.

Drei Grundformen der Integration können idealtypisch unterschieden werden:

Typ 1: Durch den Integrationsprozeß wird nur eine Leistung gesteigert, die ihrer Art nach zuvor von den noch nicht integrierten Systemen oder Prozessen ebenfalls erbracht wurde. Wenn z. B. zwei Autofirmen fusionieren, werden sie auch nach der Fusion weiterhin Autos produzieren. Durch die Fusion gelingt aber möglicherweise eine preisgünstigere Produktion und der Gesamtgewinn beider Firmen kann sich hierdurch erhöhen. Inhaltlich bleibt hier die Leistung gleich, nur quantitativ wird sie verbessert.

Typ 2: Durch die Integration wird die Leistung inhaltlich verändert, und hierdurch werden Ziele erreicht, die von den vorher getrennten Prozessen oder Systemen nicht erreicht oder sogar nicht einmal angestrebt werden konnten. Ein Beispiel hierfür wäre die europäische Integration, bei der nicht nur die wirtschaftliche Leistungsfähigkeit der beteiligten Volkswirtschaften größer werden kann, sondern auch Frieden, Sicherheit und internationale Verständigung fallen als „beabsichtigte Nebenprodukte“ der Integration an.

Typ 3: Durch den Integrationsprozeß wird es möglich, daß das integrierte System sich von etablierten Zielsetzungen der ehemals getrennten Prozesse oder Systeme emanzipieren kann und in die Lage versetzt wird, auf Zielsuche zu gehen. Hierbei wird vorausgesetzt, daß die neuen Ziele und vielleicht auch die neuen Leistungen inhaltlich noch gar nicht bewußt sind, wenn die Integration angestrebt wird. Nur das Ungenügen traditioneller Zielsetzungen wird allgemein in den beteiligten Systemen oder Prozessen empfunden. Ein Beispiel hierfür wäre die integrierte Gesamtschule, in der sich vielerlei verbindet:

Die Hoffnung, ein durchlässigeres Bildungssystem zu schaffen; die Hoffnung, Curricula anbieten zu können, die den ideologischen Rahmen traditioneller Curricula sprengen; und schließlich: die Hoffnung, im Vollzug der Curriculumkonstruktion auf neue Bildungsziele zu stoßen, mit deren Hilfe das Unbehagen an dem überkommenen Zielkatalog verringert werden kann.

Die Unterscheidung dieser Typen ist insofern wichtig, als mit ihrer Hilfe nachgewiesen werden kann, daß es außerordentlich verschiedene Typen der Begründung von Integrationsforderungen geben kann. Während für Typ 1 die Integrationsforderung präzise begründet wird, kann die Integrationsforderung bei Typ 3 im Grunde nur durch die Hoffnung begründet werden, ein mehr oder minder präzises Unbehagen an einer Situation zu überwinden, die vor dem Integrationsprozeß bestand oder besteht. Dementsprechend kann man von positiven oder kritischen Begründungen von Integrationsforderungen sprechen: Positiv ist die Begründung dann, wenn die Ziele des Integrationsprozesses genau benannt werden können und auch genau prognostiziert werden kann, in welcher Weise sie durch den Integrationsprozeß besser erreicht werden können. Kritisch ist die Begründung einer Integrationsforderung dann, wenn nur gesagt werden kann: „So geht es nicht weiter, wir müssen es anders versuchen. Um es anders versuchen zu können, müssen wir Systeme mit höheren Freiheitsgraden schaffen, die eine gewisse Chance in sich bergen, daß man sich von überkommenen Traditionen und Handlungsweisen lösen kann, deren negative Folgen allerdings analysierbar und bekannt sind.“

2. Zur Begründung von Integrationsforderungen im Bildungsbereich

Das Beispiel der integrierten Gesamtschule zeigt, daß die Begründungstypen von Integrationsforderungen im Bildungsbereich zahlreiche kritische Elemente enthalten können. Der Grund hierfür kann in der gegenwärtigen Lage der Curriculumsdiskussion gesehen werden. Dies soll im folgenden deutlich gemacht werden.

Im Zentrum der Curriculumproblematik steht die Setzung von Bildungszielen und ihre Begründung. Versuche der Begründung von Bildungszielen gingen bisher davon aus, daß es möglich sein müsse, mit Hilfe von Situationsbeschreibungen herauszubekommen, durch welche Fähigkeiten sich Personen in Handlungssituationen bewähren können, auf die sie durch Lernen vorbereitet werden.

Eine solche Strategie der Begründung von Lernzielen ist nur dann relativ einfach, wenn Situationen gleichsam „naturgegeben“ sind und mit Hilfe von intersubjektiv eindeutigen Begriffen beschrieben werden können. In diesem Fall sind Situationen relativ unabhängig von der Interpretationsleistung der Handelnden in den Situationen. Dies kann jedoch nur für sehr spezielle Situationen angenommen werden: Vor allem beim

Umgang mit technischen Apparaturen, deren Funktionsweise eindeutig feststeht, wird von dem Personal, das diese Apparaturen bedient, eine eindeutige Leistung gefordert. In dem Moment aber, wo Situationen nicht mehr nur durch das Verhältnis von Menschen zu technischen Systemen allein charakterisiert sind, wird die Situation wesentlich komplexer. Nicht mehr allein das Interesse eines Handelnden und sein Wissen von den physikalischen Eigenschaften eines technischen Apparates definieren die Situation, sondern unterschiedliche Interessen, Qualifikationen und damit unterschiedliche Interpretationsleistungen von interagierenden Personen müssen bei der Definition der Situation berücksichtigt werden. Die Situation als Ausgangspunkt der Begründung von Bildungszielen wird damit wesentlich schwieriger handhabbar. Die Auseinandersetzung um ihre Abgrenzung, um die Einbeziehung des einen oder anderen Elements als konstitutives Element einer Situation wird notwendig.

Welchen Verlauf eine solche Auseinandersetzung nimmt, hängt nun von zahlreichen Faktoren ab:

- ☐ vom Vorwissen der Beteiligten und von dem Grade, zu dem dieses Vorwissen bei den Beteiligten identisch ist;
- ☐ von den Interessen der Beteiligten an einer bestimmten Situationsdefinition und von dem Grade, zu dem diese Interessen identisch sind;
- ☐ von der Fähigkeit der Beteiligten, ihr Vorwissen und ihre Interessen bei der Auseinandersetzung um die Situationsdefinition durchzusetzen, wenn es darum geht, aus dieser Definition Bildungsziele herzuleiten.

Je nachdem, wie die Konstellation dieser Faktoren in dem einen oder anderen Bildungsbereich beschaffen ist, kommt es dort zu rigiden, traditionellen und irrationalen Situationsdefinitionen oder dazu, daß eine hohe Flexibilität der Bestimmung der Situationselemente aufgrund einer genauen Reflexion anstehender Traditionen bewiesen wird. Hierdurch kann der Grad der Rationalität erhöht werden, der in die Situationsdefinition investiert wird.

Nun ist es nicht überall und schlechthin möglich, eine absolute Rationalität in der Definition von Situationen für Zwecke der Curriculumkonstruktion zu erreichen. Vielmehr ist es oft so, daß nur die Hoffnung die Beteiligten leiten kann, ein Unbehagen an früheren Situationsdefinitionen zu überwinden, das gegenwärtig artikuliert wird. Überall, wo dies der Fall ist, dürfte es kaum möglich sein, in der Curriculumkonstruktion auf formale Kriterien der Rationalität von Situationsdefinitionen zurückzugreifen. Worin die Irrationalität oder Rationalität der Situationsdefinition im Einzelfall besteht, kann dann nur noch mit Hilfe konkreter Beispiele deutlich gemacht werden. Ein solches Beispiel wollen wir hier vorführen.

Eine rigide und irrationale sowie traditionelle Situationsdefinition, aus der man ein Curriculum für die Verkehrserziehung herleiten könnte, wäre die folgende: Man geht vom System „Mensch-Auto“ aus und untersucht, welche Bedienungserfordernisse ein Auto angesichts einer vom Werk her in der Bedienungsanleitung definierten Leistungsfähigkeit hat und man geht weiterhin von der gegenwärtigen Gesetzgebung und Rechtsprechung bezüglich des Straßenverkehrs aus. Hieraus deduziert man ein Curriculum, das mit der Straßenverkehrsordnung und mit den technischen Eigenschaften von Kraftfahrzeugen vertraut macht sowie zur „Einschleifung“ von Fähigkeiten führt, ein Kraftfahrzeug reaktionsschnell und reaktionssicher unter verschiedenen Umständen zu steuern.

Durch eine solche Verkehrserziehung, die in der Regel erst anläßlich des Erwerbs eines Führerscheins nach Vollendung

des 18. Lebensjahrs einsetzt, können jedoch bestimmte gegenwärtig problematische Entwicklungen nicht beeinflußt werden: Das Auto ist zum Statussymbol und zum Medium der Statusdemonstration und Machtausübung geworden. Es dient zunehmend als Surrogat von Freiheiten, die in der beruflichen und in der privaten Sphäre vieler Personen verlorengegangen sind. Hieraus resultiert ein starker Zuwachs der Verkehrsdichte, eine stark steigende Tendenz der Verkehrsunfallzahlen, der Luftverschmutzung durch Autoabgase und der Lärmbelästigung durch den Straßenverkehr.

Würde man für die Verkehrserziehung nun von einer ganz anderen Situationsdefinition ausgehen, dann wäre hieraus möglicherweise ein wesentlich rationales Curriculum zu gewinnen: Die Situation könnte z. B. das gesamte Verkehrssystem sowie die psychischen und sozialen Bedingungen mitumfassen, die im Zusammenhang mit dem Erwerb und der Bedienung von Autos heute zum Problem geworden sind. Das Curriculum, das aus einer solchen ausgeweiteten Situationsdefinition für die Verkehrserziehung zu gewinnen wäre, würde eben nicht nur die technischen und sozialen Fertigkeiten vermitteln, ein Auto verkehrsgerecht und unfallfrei zu steuern. Es würde überdies Einstellungen vermitteln, die zu einer vermehrten Benutzung öffentlicher Nahverkehrsmittel (ohne Luftverschmutzung), zum Bewußtwerden der eigenen Irrationalität im Versuch der Statusdemonstration durch das Auto und zu einer Internalisierung der „öffentlichen“ Verantwortung des Autofahrers führen könnten. Weiterhin könnte eine solche Verkehrserziehung auf die Probleme hinweisen, die den Verlust bestimmter Freiheiten im Beruf und in der Privatsphäre erzeugen.

Die höhere Rationalität der zuletzt genannten Situationsdefinition wird in diesem Beispiel durch den Unterschied charakterisiert, der bezüglich der Einbeziehung gesellschaftlicher Entwicklungen in die Situationsdefinition besteht. Diese gesellschaftlichen Entwicklungen tangieren bekanntlich zunehmend individuelle Interessen einzelner Personen und kollektive Interessen gesellschaftlicher Gruppen, so daß es im Sinne einer wünschenswerten gesellschaftlichen Entwicklung irrational ist, die oben genannten Aspekte des Verkehrsproblems in der Verkehrserziehung zu vernachlässigen. Hingegen ist es rational, sie in die Verkehrserziehung einzubeziehen.

Integrationsforderungen im Bildungsbereich zeichnen sich hiernach oft dadurch aus, daß sie durch die Hoffnung begründet werden, es könne durch Verbindung bestimmter Systeme und Prozesse möglich sein, die insgesamt in diesen Systemen und Prozessen vorhandene Rationalität und Effektivität zu vergrößern. Dabei bemißt sich der Grad an investierter Rationalität an dem Grade der Reflexion einer Einbeziehung von technischen und gesellschaftlichen Entwicklungen, die das Interesse von Individuen und Gruppen zunehmend tangieren.

Rationalität in der Curriculumkonstruktion setzt deshalb auch die Reflexion und Bewertung solcher Interessen voraus und dringt hierdurch in einen Bereich ein, der durch ein formales Verständnis von Rationalität nicht mehr abgedeckt werden kann. Der formale Begriff der Rationalität setzt nämlich voraus, daß eine „vernünftige“ Reflexion und Abwägung von Interessen nicht möglich sei, sondern daß es nur möglich sei, bei gegebenen Interessen und aus ihnen abgeleiteten Zielen einen gegebenen Vorrat von „Mitteln“ so zur Erreichung verschiedener Ziele einzusetzen, daß diese insgesamt optimal realisiert werden können. Da ein solcher Begriff von „instrumenteller“ Rationalität jedoch – wie das

oben aufgeführte Beispiel zeigt – für die Formulierung von curriculumrelevanten Situationsdefinitionen nicht hinreicht, muß im Bereich der Curriculumsdiskussion mit einem weitergehenden Begriff der Rationalität operiert werden.

Hierin liegt die spezifische Chance und zugleich auch das spezifische Dilemma von Begründungen der Integrationsforderungen im Bildungsbereich. Dort, wo die Interessen der an der Situationsdefinition beteiligten konvergieren und wo sie ein allgemeines gesellschaftliches Interesse repräsentieren, dürfte die Einbeziehung zusätzlicher Elemente in die Situationsdefinition unproblematisch sein. Sind die Interessen aber divergent und verschieden mächtig und repräsentiert das mächtigere Interesse keineswegs ein öffentliches oder Gesamtinteresse, dann kann es zu Situationsdefinitionen kommen, die als Instrument der Herrschaft von mächtigeren über weniger mächtige Interessen bei der Curriculumkonstruktion gebraucht werden können.

Dieser Gesichtspunkt ist für die weitere Diskussion unseres Problems von hervorragender Bedeutung. Bezeichnet man nämlich die zusätzliche Berücksichtigung von Situationselementen, die durch eine bestimmte Integration möglich wird, als „Integrationsleistung“, dann kann diese Integrationsleistung in verschiedener Weise von einer möglichen Integrationsleistung abweichen, die im öffentlichen Interesse wünschenswert ist. Mit anderen Worten: Jeder Integrationsprozeß hat eine bestimmte Integrationsleistung; ob diese jedoch gesellschaftstheoretisch gerechtfertigt werden kann, d. h. durch Reflexion auf ein öffentliches Interesse, ist eine Frage, die jeweils geprüft werden muß.

3. Zur Kritik gegenwärtiger Berufsbildung und beruflicher Erwachsenenbildung

Zwei Ansatzpunkte der Kritik gegenwärtiger beruflicher Erwachsenenbildung können sinnvoll getrennt werden:

- Ansatzpunkte, die nicht nur die berufliche Erwachsenenbildung allein betreffen, sondern in fast allen Bildungsbereichen gleich bedeutsam zu sein scheinen und
- Ansatzpunkte, die für die berufliche Erwachsenenbildung spezifischer sind.

Allgemeine Ansatzpunkte

Grundsätzlich besteht in der Curriculumkonstruktion das Problem, die Situationen, von denen man ausgeht, auf einem Komplexitätsniveau zu definieren, das es erlaubt, Lernziele herzuleiten, die dem Vorwissen der Adressaten eines Curriculum angemessen sind. Dieser „didaktische“ Gesichtspunkt führt dazu, daß man vor allem in frühen Bildungsprozessen (Primarstufe, Sekundarstufe) von sehr einfachen Situationsdefinitionen ausgeht. Deren Einfachheit besteht oft darin, daß die Situationsdefinition in der politischen Öffentlichkeit nicht kontrovers ist und in der wissenschaftlichen Öffentlichkeit gesicherten Erkenntnissen entspricht. Dies bedeutet, daß aus solchen „einfachen“ Situationsdefinitionen sowohl politische wie auch wissenschaftliche Minderheitsmeinungen ausgeblendet werden. Hierdurch wird eine zeitliche und inhaltliche Distanz zwischen dem öffentlichen und wissenschaftlichen Problembewußtsein hergestellt.

Mit dem Trend zur Einfachheit der Lernzieldefinitionen, der didaktisch sicherlich gewisse Vorteile hat, korreliert jedoch der Trend zur Ausblendung normativer Problemaspekte zugunsten technischer und sozialtechnischer Problemaspekte. Normative Aspekte von Problemen weisen nämlich in der Regel einen höheren Komplexitätsgrad als die technischen

Problemaspekte auf. Dieser höhere Komplexitätsgrad besteht in erster Linie in der Notwendigkeit, einzelnen normativen Kategorien durch Diskussion nachzuspüren, sie auf ihren historischen Hintergrund zu beziehen und das gesamte Feld ihrer Bedeutung abzuklopfen.

Diese Notwendigkeit besteht im Bereich der Technik weit weniger. Dort wird zunehmend und überwiegend mit Begriffen und Definitionen gearbeitet, deren Bedeutung klar ist und in der wissenschaftlichen wie politischen Öffentlichkeit häufig auch einhellig anerkannt wird. Wenn es daher in der didaktischen Aufbereitung komplexer Problemstrukturen darum geht, die Möglichkeiten der Vereinfachung zu prüfen, werden in der Regel die nonnativen Problemaspekte vernachlässigt. Man realisiert hierbei den Vorteil eines reproduzierbaren Vokabulars, das leichter im Gedächtnis zu behalten ist.

Spezifische Ansatzpunkte

Spezifischer für die Berufsbildung und berufliche Erwachsenenbildung sind (gegenüber dem oben aufgeführten „omnipräsenten“ Mechanismus) nun folgende:

- Soweit das Curriculum der Berufsbildung höhere Qualifikationen zu vermitteln hat, geht es überwiegend von Situationsdefinitionen aus, die weniger vom praktischen Problem als von der Tradition bestimmter Wissenschaften her legitimiert werden können.
- Soweit das Curriculum darauf beschränkt ist, mittlere oder geringe Qualifikationen zu vermitteln, geht es überwiegend von einer Situationsdefinition aus, die von der Struktur innerbetrieblicher Arbeitsteilung determiniert ist.

Beide Thesen werden im folgenden zu illustrieren sein.

Es gibt heute kaum Bildungsbereiche, in denen höhere Qualifikationen vermittelt werden, in denen sich die Curricula nicht an realitätsfernen „Situationsdefinitionen“ orientieren, die in der Tradition bestimmter Fachdisziplinen definiert werden. Dieses Problem, das auch in der beruflichen Erwachsenenbildung auftaucht, hat seine Ursache jedoch an anderem Ort: Nämlich in der Organisation von Forschung und Lehre, die dem Bildungswesen als Lieferant wissenschaftlich aufbereiteten Problemmaterials vorgeschaltet ist. Die Bemühungen, an den Hochschulen interdisziplinäre Forschungs- und Lehr Einrichtungen zu schaffen, sind bisher, bis auf wenige Ansätze, erfolglos geblieben. Das Eigeninteresse der Fakultäten, abgegrenzt von anderen weiter zu existieren, dominiert auch heute noch. Der Grund mag in der spezifischen Karrierestruktur universitärer Biographien liegen. Die Folge ist, daß die Bildungsangebote – soweit sie von Universitätsabsolventen ohne besondere pädagogische Ausbildung vermittelt werden – in der Sprache einzelner wissenschaftlicher Disziplinen dargeboten werden, die es häufig nicht gestattet, praktische Probleme aus der möglichen Zukunft der Lernenden im Hinblick auf strategisches Handeln zu analysieren. Unter der unreflektierten Voraussetzung, daß die Anwendung des auf der Universität Gelernten praktisch anwendbar sei, wird ein Wissen vermittelt, das zwar in die Struktur wissenschaftlicher Argumentation, aber nur selten in die Möglichkeit einführt, eigene Interessen und Probleme der Lernenden in den Kategorien der vermittelten Fächer zu artikulieren bzw. zu formulieren. Andere Kombinationen von Problemaspekten als die durch die Fachstruktur vorgeschriebenen, lernt man hierbei kaum zu bedenken.

Zwei mögliche Folgen resultieren hieraus: Wenn der sich beruflich Weiterbildende selbst bereits akademisch ausgebildet ist, wird er durch eine solche Weiterbildung zurückgeholt in den Bereich praxisferner Theorie, die ihm eine gewisse Di-

stanz zur Arbeitssituation ermöglicht, wobei jedoch gleichzeitig der Zugang zur Praxis auf den Sektor beschränkt bleibt, der innerhalb der jeweiligen Fachdisziplin vordefiniert ist.

Hat der Lernende jedoch keine universitäre Ausbildung, dann wird er häufig das Lernangebot in der Sprache der Wissenschaft als zu praxisfremd und zu theoretisch ablehnen, weil er intuitiv spürt, daß seine eigenen Lebensprobleme auf der Basis des Dargebotenen kaum zutreffend analysiert werden können. Tritt zu diesem Problem noch das Ressentiment gegen die „höhere Bildung“ hinzu, und vermischt sich dieses Ressentiment mit der Angst, innerhalb einer wissenschaftssystematisch angelegten Weiterbildung aus Mangel an entsprechender Vorbildung zu versagen, dann bleibt eine allein akademische berufliche Weiterbildung erfolglos.

Ein ganz anderes Syndrom kann im Zusammenhang mit der Vermittlung niedriger und mittlerer Qualifikationen im Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung beobachtet werden. Ein großer Teil der beruflichen Ausbildung und der unternehmensbezogenen beruflichen Weiterbildung findet bekanntlich heute in den Betrieben und Unternehmen statt und wird von diesen organisiert. Soweit die Kosten für eine solche Ausbildung und Weiterbildung von den Unternehmen und Betrieben selbst aufgebracht werden, ist es verständlich, daß diese Bildungsaufwendungen in erster Linie als Investition verstanden werden, deren Ertrag zum Betriebs- bzw. zum Unternehmenserfolg beitragen soll.

Überall dort, wo nun mittlere oder geringere Qualifikationen vermittelt werden, ist anzunehmen, daß die innerbetriebliche Funktion der Lernenden auf bestimmte Teilfunktionen im Produktionsprozeß beschränkt ist. Dementsprechend organisiert man in der beruflichen Bildungspraxis die Bildungsangebote so, daß mit ihrer Hilfe möglichst nur die Qualifikationen vermittelt werden, auf deren Basis gerade noch die Rollenerwartungen erfüllt werden können, die formell für bestimmte Positionen im Produktionsprozeß definiert werden können. Hierdurch werden die Kosten der beruflichen Aus- und Weiterbildung minimiert. Weitergehende Qualifikationen als diejenigen, die kurzfristig und absehbar produktionsnotwendig sind, werden in der Regel nicht vermittelt. Die Situationsdefinition, die solchen Curricula explizit oder implizit vorangeht, ist daher genau auf die Anforderungen beschränkt, die die „Tätigkeit“ im Produktionsprozeß mit sich bringt. Die berufliche Aus- und Weiterbildung ist in diesem Sinne rein „tätigkeitsbezogen“. Sinn und Zweck dieser Tätigkeiten stehen außerhalb der Diskussion und werden von denjenigen definiert, die das Produkt dieser Tätigkeiten marktmäßig bewerten.

Praktisch wird die Beschränkung des betrieblichen Bildungsangebots in der beruflichen Aus- und Weiterbildung auf tätigkeitsspezifische Bildung dadurch realisiert, daß die Planung der Bildungsangebote und die Planung der Teilnahme an Veranstaltungen bei bestimmten Abteilungen der Unternehmen zentralisiert sind. Was angeboten wird und wer an bestimmten Angeboten partizipieren kann, bestimmen in der Regel nicht die potentiellen Teilnehmer an Weiterbildungsveranstaltungen, sondern die Personalabteilungen und die Bildungsabteilungen (falls es solche gibt) im Zusammenwirken mit den übrigen betrieblichen Abteilungen. Viele Personen (ca. 50 %–95 %) werden hierdurch von der Teilnahme an innerbetrieblicher beruflicher Weiterbildung ausgeschlossen. Weiterhin kann beobachtet werden, daß ein Dialog zwischen Lehrenden und Lernenden und zwischen den Lernenden selber nur in Veranstaltungen stattfindet, in denen Angehörige der

gleichen hierarchischen Ebene (meistens des Managements) vertreten sind. Eine überbetriebliche Kommunikation oder eine Kommunikation, die über bestimmte Abteilungen und Funktionen hinausreicht, und die so zu einer Erweiterung des Problem-Artikulationspotentials bei den Lernenden führen könnte, wird häufig verhindert oder vermieden.

Dies wäre nun nicht problematisch, wenn nicht der Erfahrungshorizont der einzelnen durch die Kommunikations- und Kontrollstruktur auf den meisten Positionen des Erwerbslebens stark eingegrenzt wäre. Die Inhaber solcher Positionen haben außerhalb ihrer beruflichen Tätigkeit häufig kaum Chancen, der arbeitsplatzspezifischen Horizontverengung durch kompensierende Bildungs- bzw. Erfahrungsangebote zu entgehen. Die Folge ist, daß beim Lernenden ein Weltbild entsteht, das dem Modell betrieblicher Arbeitsteilung nachgebildet ist. Das Praxisverständnis der Lernenden wird auf die erlernten Funktionsbedingungen und Loyalitätsmuster innerbetrieblichen Handelns eingeschränkt. Generell wird hierdurch vor allem auf unteren hierarchischen Ebenen ein Mangel an Ideen bezüglich der Alternativen politischer, privater und beruflicher Existenz erzeugt. Dieser Mangel bleibt nicht selten auch dann noch bestehen, wenn es einzelnen gelungen ist, aufzusteigen.

Beide Eigenschaften der beruflichen Weiterbildung – die Einengung der Perspektive auf das Praxisverständnis einer Fachdisziplin der Universität und die Einengung des Praxisverständnisses auf eng begrenzte konkrete Tätigkeitsanforderungen isolierter Arbeitsplätze – führen nun dazu, daß Erfahrungen aus verschiedenen Lebensbereichen (des Betriebes und außerbetrieblicher Sphären) kaum kompetent aufeinander bezogen werden können. So hat zum Beispiel die Schwierigkeit, familiäre und politische Probleme mit Hilfe der im Bereich der Erwerbstätigkeit und des Betriebes möglichen Erfahrungen und Erkenntnisse zu analysieren, zur Folge, daß Zusammenhänge der drei Bereiche – Familie, Politik und Arbeit – häufig übersehen werden. Das Verhalten im Familienverband und das Verhalten im Zusammenhang von Willensbildungsprozessen innerhalb von Kleingruppen – auch im Betrieb – gilt als reine Privatsache.

Dies hat innerbetrieblich zweifellos den Vorteil, daß abhängig Beschäftigte keine hohen Ansprüche an die Legitimation von Organisationsentscheidungen stellen. Da immer befürchtet werden muß, daß solche Legitimationsforderungen vor allem im Bereich hoch standardisierter Tätigkeiten zur Verringerung der Effizienz betrieblichen Handelns führen können, bewirkt schon der Investitionscharakter innerbetrieblicher Aus- und Weiterbildung, daß existentielle Probleme von einzelnen und Gruppen kaum zum Gegenstand beruflicher Weiterbildungsprozesse gemacht werden.

4. Die Forderung nach Integration der Vermittlung von nomologischem Wissen, funktionalistischem Wissen und praktisch folgenreichem Wissen als Grundlage für Integrationsforderungen, die sich auf die berufliche Erwachsenenbildung richten

Ein brauchbares Integrationskonzept angesichts der Kritik, die oben an der gegenwärtigen Praxis beruflicher Aus- und Weiterbildung geübt wurde, existiert noch nicht. Wir müssen uns daher mit dem Versuch, eine Skizze möglicher Integration zu liefern, begnügen. Hierbei schließen wir uns an ein Argument von Habermas an, das er in seiner Auseinandersetzung mit Niklas Luhmann über die Leistung der System-

forschung verwandte (Habermas/Luhmann, 1971, S. 280). Er betont dort die Notwendigkeit,

„daß wir uns der Strukturen vergewissern, innerhalb deren wir (a) technisch verwertbares Wissen, einschließlich nomologisches Wissens erwerben (und erweitern, d. h. wissenschaftliche und technische Fortschritte machen) können; (b) funktionalistisches Wissen erwerben (und erweitern, d. h. Strategien und Steuerungsmechanismen verbessern) können und (c) praktisch folgenreiches Wissen erwerben (und erweitern, d. h. in emanzipatorische Aufklärungsprozesse umsetzen) können.“

Wir halten die hier von Habermas vorgeschlagene Kategorisierung von Wissensbereichen, die man auch als Qualifikationsbereiche deuten kann, im Zusammenhang mit der Diskussion des Integrationsproblems für außerordentlich fruchtbar. Mit ihrer Hilfe scheint es nämlich möglich zu sein, bei der Definition von Situationen als Ausgangspunkt einer Curriculumkonstruktion für den Bereich beruflicher Aus- und Weiterbildung jeweils drei Ebenen gleichzeitig zu reflektieren: die Ebene des wissenschaftlich-technischen Fortschritts, die Ebene des gesellschaftlichen Fortschritts (im Sinne der Steigerung der Steuerungskapazität gesellschaftlicher Systeme, die auf Lernprozesse im Rahmen strategischen Handelns und soziotechnischen Planens zurückgeht) und schließlich die Ebene einer emanzipatorischen Veränderung von Institutionensystemen, die auf Lernprozesse gegenüber Ideologien zurückgehen (vgl. Habermas/Luhmann, 1971, S. 276). Wir meinen, daß eine gleichzeitige Reflexion dieser drei Ebenen in nahezu allen Situationsanalysen, die der Curriculumkonstruktion vorangehen, unverzichtbar ist. Die Fragen, die im folgenden geprüft werden müssen, sind daher

1. ob diese Forderung durch Verschmelzung der gegenwärtigen Curricula beruflicher Erwachsenenbildung mit den Curricula anderer Bildungsbereiche einzulösen ist bzw.
2. ob sie durch Verschmelzung gegenwärtiger Institutionen beruflicher Erwachsenenbildung mit anderen Institutionen unseres gegenwärtigen Bildungswesens einzulösen ist.

1. Verschmelzung von Curricula

Grundsätzlich kann zur Verschmelzung von verschiedenen Curricula vermutet werden, daß die Integrationsleistung, die hierbei möglich ist, davon abhängt, in welcher Weise die Elemente der Situationen, die Ausgangspunkt bei der Konstruktion dieser verschiedenen Curricula waren, sinnvoll aufeinander bezogen werden können. Die Sinnkriterien, um die es hier ginge, sind identisch mit den Kriterien der Rationalität, über die oben bereits gesprochen wurde. Der Vorschlag von Habermas, an den wir oben anknüpfen, hat nun den Vorteil, daß er Prozesse der Curriculumkonstruktion auszuschließen scheint, innerhalb deren es gar nicht erst zur Analyse und Bewertung verschiedener Interessen kommen kann. Sein scheinbarer Nachteil liegt jedoch darin, daß er es nicht erlaubt, ohne Inspektion des konkreten einzelnen Curriculum zu Empfehlungen zu gelangen, die beispielsweise dahin gingen, alle existierenden Curricula auf dem Gebiet der Elektronik mit allen existierenden Curricula auf dem Gebiet der Organisationssoziologie zu verschmelzen. Dies kann in dem einen oder anderen konkreten Fall sinnvoll sein: Wenn nämlich beispielsweise durch Anwendung elektronischer Datenverarbeitung Organisationsstrukturen von Unternehmungen möglich werden, durch die bestimmte Lebensinteressen der davon Betroffenen wesentlich gefährdet werden. Grundsätzlich kann man aber hieraus nicht deduzieren, daß eine solche Verschmelzung in allen Fällen und immer sinnvoll wäre. Die Integrationsforderung für die berufliche Erwachsenenbildung

muß daher anders als in Termini oder Kategorien existierender Curricula formuliert werden. Die Möglichkeit, schlechthin und für alle Zeiten zu empfehlen, bestimmte existierende Curricula miteinander zu verbinden, besteht hiernach nicht. Es geht vielmehr darum, den Planungsprozeß, der der Konstruktion des einzelnen Curriculum vorausgeht, in besonderer Weise zu organisieren. Innerhalb dieser Planungsprozesse müssen nämlich – würde man Habermas folgen – die Interessen der Beteiligten im Prozeß der Situationsdefinition eine Chance zur ausführlichen Artikulation und gegenseitigen Abstimmung haben. Erst dann läßt sich die eine oder andere Integrationsforderung sinnvoll begründen.

2. Verschmelzung von Institutionen

Bezüglich einer Integration der Institutionen beruflicher Erwachsenenbildung mit anderen Institutionen des existierenden Bildungswesens gilt ähnliches: Wenn andere Institutionen des Bildungswesens im Dienste des gleichen Interesses stehen wie die Institutionen der beruflichen Erwachsenenbildung, dann kann durch eine Integration der beruflichen Erwachsenenbildung mit diesen Institutionen eine Integrationsleistung erbracht werden, die dem eingangs definierten Typ 1 der Integration entspricht. Das heißt: Die Leistung der beruflichen Erwachsenenbildung wird durch die Integration vom Typ 1 möglicherweise quantitativ gesteigert. Sie bleibt aber inhaltlich unverändert; hierdurch könnte sie weiterhin der Kritik ausgesetzt sein, die im vorigen Kapitel ansatzweise formuliert wurde.

Trifft diese Kritik auf Institutionen der beruflichen Erwachsenenbildung zu, dann geht es bei ihrer Integration mit anderen Bildungsinstitutionen darum, die Chance zu institutionalisieren, daß bei der Planung von Curricula das Vorwissen und die Interessen derjenigen berücksichtigt werden, die aus dem Qualifizierungsprozeß Nutzen ziehen oder in anderer Weise von ihm betroffen sein können: z. B. wäre es sinnvoll, auch diejenigen an der Planung zu beteiligen, die zwar einen Anspruch auf Weiterbildung im Sinne des Bürgerrechts auf Bildung haben, aber bisher von Weiterbildung ausgeschlossen waren. Eine solche Integration ist aber dann noch nicht gegeben, wenn neue Formen der Arbeitsteilung zwischen existierenden Institutionen gefunden werden, die nur dazu dienen, den gemeinsamen Vorrat an Referenten dort einzusetzen, wo diese ihrer Ausbildung nach am besten qualifiziert sind. Genau dieser Integrationstypus scheint aber gegenwärtig – soweit überhaupt integriert wird – zu dominieren. Bestimmte Bereiche beruflicher Erwachsenenbildung, die bisher innerbetrieblich angeboten wurden, werden an überbetriebliche oder außerbetriebliche Institutionen mit dem Ziel abgegeben, sich in der innerbetrieblichen beruflichen Erwachsenenbildung auf Bereiche spezialisieren zu können, für die es außerhalb des Betriebs keinerlei Fachkompetenz gibt. Im Endeffekt bedeutet dies für die innerbetriebliche berufliche Erwachsenenbildung, daß sie noch mehr als zuvor tätigkeitspezifisch ausgerichtet wird. Der Vorteil, der hier nebenbei realisiert wird, ist der, daß diese Erwachsenenbildung unter Wahrung des Betriebsgeheimnisses vermittelt werden kann. Zusätzlich werden die sich Weiterbildenden, wo sie zeitlich von diesem innerbetrieblichen Angebot absorbiert werden, durch die Betriebsspezifität des Bildungsangebotes wesentlich stärker als zuvor an den Betrieb gebunden.

5. Zur politischen Problematik und zur Lösbarkeit des Integrationsproblems.

Die Schwierigkeit der Einlösung der genannten Integrationsforderungen für Curricula und Institutionen der beruflichen Erwachsenenbildung ist nun praktisch dadurch gegeben, daß

- die Interessen, die bei der Planung von Curricula berücksichtigt werden müssen, unterschiedliche Chancen ihrer Artikulation haben; sie sind unterschiedlich bewußt und verschieden mächtig organisiert;
- eine grundsätzliche Bereitschaft der Vertreter verschiedener Interessen, bei der Curriculumplanung für die berufliche Erwachsenenbildung vertrauensvoll zusammenzuwirken, nicht – oder nur in unwichtigen Teilbereichen – vorhanden zu sein scheint;
- selbst dort, wo eine solche Kooperation möglich erscheint, die fachliche Kompetenz zur Durchführung von curriculumrelevanten Situationsanalysen oft nicht vorhanden ist.

Als Strategie zur Überwindung dieser Schwierigkeiten bietet sich unseres Erachtens die folgende an:

- Schulung von Personen, die für die Curriculumkonstruktion und Lehre in verschiedenen Bereichen der beruflichen Erwachsenenbildung verantwortlich sind, in den Methoden der Situationsanalyse und der Curriculumkonstruktion.
- Verpflichtung der Träger von beruflicher Erwachsenenbildung, die Diskussion über die Curricula öffentlich zu führen, d. h. wenigstens in der Weise, daß jedermann sich über den Stand dieser Diskussion informieren kann.
- Einrichtung eines Weiterbildungsinformationssystems, innerhalb dessen Forschungen stattfinden, die in erster Linie der Bedürfnisartikulation der potentiellen Weiterbildungsinteressenten auf der Basis von Situationsanalysen dienen. Weiterhin muß dieses Weiterbildungsinformationssystem einer ständigen kritischen Überprüfung der Frage dienen, in welcher Weise die jeweils vorhandenen Bildungsangebote den Bildungsbedürfnissen gerecht werden, die auf der Grundlage solcher Situationsanalysen artikuliert werden. Diese ständige kritische Prüfung hat

einer „rollenden Reform“ der Curricula zu dienen, die das jeweils existierende System der beruflichen Erwachsenenbildung bestimmten Gruppen anbietet. Weiterhin muß innerhalb des Weiterbildungsinformationssystems ständig geprüft werden, welche institutionellen Bedingungen innerhalb der Curriculumkonstruktion die Investition je höherer Rationalität verhindern.

Erst ein solches Informationssystem, das seinerseits die Basis zur Schulung der „Curriculumkonstrukteure“ liefert, wird konkrete Anhaltspunkte zur Begründung von Integrationsforderungen liefern können, die eine echte Neuorientierung im Curriculumbereich implizieren. Bis zur Erstellung eines solchen Informationssystems wird man Integrationsforderungen nur bildungstechnologisch begründen können: durch lernpsychologische und betriebswirtschaftliche Untersuchungen der Frage, wie gegebene Curricula an ein gegebenes Vorwissen anschließen und wie, unter Berücksichtigung der zeitlichen und ökonomischen Belastung der potentiellen Weiterbildungsinteressenten, der verfügbaren Qualifikationsstruktur des pädagogischen Personals und der didaktischen und bildungstechnologischen Möglichkeiten, die formale Effizienz des gegenwärtigen Systems der beruflichen Erwachsenenbildung gesteigert werden kann. Es darf jedoch kaum gehofft werden, daß hierdurch Bildungsbedürfnisse befriedigt werden und Zielgruppen erreicht werden können, die bisher nicht am Bildungsangebot partizipiert haben.

Literatur:

Buttgereit, M., Deuchert, P., Dieckmann, B., Holzapfel, G.: „Zur Expansion des Weiterbildungsbereichs“, 1. und 2. Zwischenbericht zu einem Forschungsprojekt der Arbeitsgruppe für empirische Bildungsforschung, Heidelberg. (Mskr.).
Habermas, J., Luhmann, N.: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Suhrkamp Verlag, Frankfurt 1971.

Gerd Alschner

Die Emanzipation der beruflichen DV-Bildung

Die berufliche Bildung auf dem Gebiet der Datenverarbeitung ist durch das Kurssystem der DV-Anlagen erzeugenden Industrie geprägt. Durch eine Charakterisierung dieses Systems wird dargelegt, daß dessen Elemente prinzipiell nicht auf geschlossene Bildungsgänge übertragbar sind. Es bedarf hierfür der Entwicklung einer eigenen didaktischen Konzeption, für die Akzente gesetzt werden.

1. Die Entwicklung der DV-Bildung

Die berufliche Bildung der BRD auf dem Gebiet der Datenverarbeitung spielt sich im Spannungsfeld zwischen zwei Polen ab. Den einen Pol bilden Speziallehrgänge der DV-

Anlagen erzeugenden Industrie, den anderen die geschlossenen betrieblichen und schulischen Ausbildungsgänge.

Am Anfang der Entwicklung des DV-Bildungswesens standen die Ausbildungsmaßnahmen der Produzenten von DV-Anlagen (im folgenden kurz Herstellerkurse genannt). Diese Maßnahmen haben, vom Veranstalter aus gesehen, Markterschließungsfunktion. Sie bilden immer noch eine tragende Stütze im heutigen DV-Bildungswesen der BRD und vermitteln in Speziallehrgängen von ein- bis mehrwöchentlicher Dauer, die abgeschlossene Gebiete zum Gegenstand haben, gezieltes Fachwissen. Sie dienen neben firmeninternen Zwecken der Schulung von Kundenpersonal.

Anfänglich waren sie Bedingung sine qua non des Absatzes von Computern, da zu deren Einsatz ganz neuartige Qualifikationsvoraussetzungen erfüllt sein mußten, die in ähnlicher

Form bisher in keinem anderen Beruf vorzufinden waren. Erst später, als auch von anderen Bildungsträgern entsprechende Schulungsmaßnahmen angeboten wurden, hatten die Herstellerkurse mehr absatzfördernde Ziele.

Da der Besuch dieser Kurse dem Kundenpersonal vorbehalten war, ergab sich bald eine ungedeckte Bildungsnachfrage, die von Interessenten ausging, die selbst die Initiative zu einer entsprechenden Ausbildung ergreifen wollten und denen der Zugang zu den Herstellerkursen versperrt blieb. In der zweiten Phase der Entwicklung traten daher private und öffentliche Träger auf, die nach dem Muster der Hersteller DV-Kenntnisse vermittelten.

Da sie in der Masse sowohl inhaltlich als auch methodisch eine mehr oder weniger genaue (und gute) Kopie der Herstellerkurse darstellen, soll in diesem Zusammenhang auf sie nicht weiter eingegangen werden.

Erst in einem relativ späten Stadium setzte eine Neuorientierung insofern ein, als geschlossene Bildungsgänge geschaffen wurden, die entweder als betriebliche Ausbildung (DV-Kaufmann, Mathemat.-Techn. Assistent) oder in Schulform sowohl von öffentlichen als auch privaten Trägern entweder Erstausbildung oder Weiterbildung beinhalten (Betriebswirt DV, Organisationsprogrammierer, DV-Organisator, Systemanalytiker, Informatiker). Diese Entwicklung wurde durch die Tendenz zu problemorientierten Programmiersprachen begünstigt.

Die bedeutende Rolle der DV-Industrie bei der Heranbildung von DV-Fachkräften wird deutlich, wenn man sich vergegenwärtigt, daß ein Anteil von über 80 % des heute tätigen DV-Personals mit gehobenen Funktionen (Leitende Mitarbeiter, Systemanalytiker, DV-Organisatoren, Programmierer) zumindest einen Teil seiner Ausbildung bei einem der Hersteller von DV-Anlagen erhalten hat (Becker et al., 1971, S. 21). Die Übernahme von Ausbildungsfunktionen von einem Industriezweig für die gesamte Wirtschaft und die öffentliche Verwaltung in einem derartigen Ausmaß hatte es vorher noch nicht gegeben und wird sicher für absehbare Zeit eine einmalige Erscheinung auf dem Gebiet des Berufsbildungswesens bleiben.

Dieser Umstand ist mehr als ein interessantes bildungshistorisches Kuriosum, das bisher noch kaum in das Bewußtsein der Berufspädagogen eingedrungen ist.

Es ist ein entwicklungsgeschichtliches Faktum von ausschlaggebender Bedeutung. Das gesamte heutige DV-Bildungswesen ist letztlich durch diese Entwicklung geprägt.

2. Zwei Grundtypen

Auch das System geschlossener Bildungsgänge, das auf einem ganz anderen didaktischen Konzept beruht, steht weitgehend unter diesem Einfluß, obwohl Tendenzen zu einer Loslösung sichtbar sind. DV-spezifische Lehrinhalte und angewandte Lehrmethoden der Herstellerkurse werden weitgehend unverändert oder nur unerheblich modifiziert übernommen und bilden in einem auf „Langzeitwirkung“ ausgerichteten Bildungsgefüge systemfremde Elemente. Für diese Entwicklung gibt es verschiedene Ursachen.

Zunächst einmal hat sich die Wirtschaftspädagogik bisher kaum des Gegenstands der beruflichen DV-Bildung angenommen. Dies zeigt sich an dem Mangel an geeigneten Lehrmitteln und Fachlehrern, die pädagogisch vorgebildet sind. Es wird daher häufig auf Ausbildungsunterlagen der Herstellerfirmen zurückgegriffen. Ein großer Teil der pädagogisch nicht vorgebildeten DV-Lehrer hat seine DV-Fachausbildung bei der DV-Anlagen produzierenden Industrie erhalten und

übernimmt unreflektiert deren Unterrichtsmethodik. Zum anderen unterliegen die Absolventen geschlossener DV-Ausbildungsgänge der Konkurrenz derjenigen, die von der DV-Industrie geschult worden sind, und erwarten bereits für den Zeitpunkt des Berufseintritts zu einem zumindest gleich hohen Leistungsstand befähigt zu werden.

Eine Charakterisierung der Herstellerkurse zeigt deutlich, daß sie ein in sich abgeschlossenes System darstellen, aus dem Bestandteile prinzipiell nicht auf geschlossene Bildungsgänge übertragbar sind:

Merkmal	Interpretation
2.1 Intensivkurse von relativ kurzer Dauer (8–14 Tage), teilweise im Baukastensystem mit Beschränkung auf das notwendige Startwissen	Es soll vermieden werden, durch zu lange Abwesenheit der Teilnehmer vom Arbeitsplatz gravierende Vakanzen hervorzurufen. Da infolge Kostenlosigkeit dem Aufwand kein unmittelbarer, der Dauer proportionaler Ertrag gegenübersteht, ist die zeitliche Begrenzung ein Gebot der Wirtschaftlichkeit. Mit dem Kursus soll ein Lernprozeß eingeleitet werden, der am Arbeitsplatz fortgesetzt werden soll
2.2 Pragmatische, am kurzfristigen Lernerfolg orientierte Zielsetzung	Ebenfalls aus Wirtschaftlichkeitsgründen Beschränkung auf Inhalte mit unmittelbarer Umsetzbarkeit
2.3 Überwiegender anwendungsbezogener Unterricht anhand von Übungsbeispielen, positivistische Darstellung, Ausklammerung von Problematiken	War für den Gegenstand, insbesondere für Programmierkurse der optimale Weg, das unter 2. genannte Ziel zu erreichen. Verquickung der Vermittlung von Kenntnissen mit praktischer Übung.
2.4 Gründliche Planung und Vorbereitung des Unterrichts, Einsatz gut ausgearbeiteter Lehrmittel (Merkblätter, Aufgabenblätter, Arbeitsblätter, Lösungshilfen usw.), ständige Aktualisierung des Lehrstoffs	Rationalisierung des Unterrichts, Anwendung des Prinzips der Arbeitsvorbereitung in der Produktion auf die Tätigkeit der „Instruktoren“
2.5 Einsatz von Lehrern mit praktischer Erfahrung nach dem Prinzip des Jobrotation (diese dürfen nur einige wenige Jahre lehrend tätig sein und müssen dann wieder in die Praxis zurückgehen — z.T. mußten auch zwischenzeitlich kürzere Praxisphasen absolviert werden)	Vergl. Punkt 2. Praktiker wissen, „worauf es ankommt“, sie kennen die Kalamitäten, Klippen und Kniffe der praktischen Anwendung und können den Teilnehmern langwierige sekundäre Lernprozesse ersparen

- 2.6 Kostenlosigkeit und Geschlossenheit
- Es soll vermieden werden, daß bei Kunden aus Sparbarkeit am falschen Platz Komplikationen bei der Anwendung eintreten, die womöglich zu Rückschlägen im Absatz führen. — Die Geschlossenheit ist eine notwendige Folge der Kostenlosigkeit für Teilnehmer
- 2.7 Kundenseitig keine Eingangsvoraussetzungen (außer Besuch von anderen Lehrgängen aus dem Programm)
- Man überläßt dem entscheidenden Kunden die Beurteilung der Fähigkeiten

Zusammenfassend läßt sich feststellen, daß es sich bei diesem Typ um ein Ausbildungssystem handelt, das in einzigartiger Weise dem verfolgten Zweck und den bestehenden Voraussetzungen angepaßt ist. Es verbindet in seltenem Maße Flexibilität, ein im Hinblick auf die stürmische technische Entwicklung der DV und die hierdurch bedingte Änderung der software außerordentlich wichtiges Erfordernis, mit höchster Effizienz.

Gleichzeitig wird jedoch deutlich, daß diese Schulungskonzeption, die auf Beweglichkeit eines durchrationalisierten Unternehmens der Marktwirtschaft aufbaut und auf Vertriebszwecke ausgerichtet ist, auf ganz anderen Voraussetzungen beruht und ganz andere Ziele verfolgt als geschlossene Bildungsgänge.

3. Elemente einer umfassenden Konzeption

Am Anfang einer Hebung des Durchschnittsniveaus umfassender DV-Bildungsgänge, und dies gilt in erster Linie für die fachschulische Variante, steht die Notwendigkeit der Selbstbesinnung und des Selbstverständnisses der Bildungsträger, um sich von dem übermächtigen Vorbild des Lehrgangsystems geistig zu befreien. Sollten diese mehr sein als eine gestreckte Version der zeitlich zusammengefaßten Lehrgangsschulung unter Angliederung von Grundlagen- und Randgebieten, so ist eine bewußte Absetzung gegen das Kursystem und eine Besinnung auf Möglichkeiten einer langfristigen beruflichen Bildung notwendig. Durch den Prozeß der geistigen Verselbständigung der Bildungsträger würde gleichzeitig eine Stärkung ihres Selbstbewußtseins und Selbstvertrauens eingeleitet und bessere Voraussetzungen für die Beschreitung eigener Wege geschaffen.

Die Möglichkeiten des Ausbaus der didaktischen Konzeption sollen hier nur angerissen werden. Eine solche Aufzählung bietet zugleich Denkanstöße für eine Problemanalyse des gegenwärtigen DV-Bildungswesens überhaupt:

3.1 Verstärkung des Theoriegehalts des dargebotenen Lehrstoffs

Dazu müssen generelle Gehalte in Gesetzmäßigkeiten, Regeln und Grundsätzen zusammengefaßt und von speziellen Gehalten abgesetzt werden. Es bedingt ferner, daß die generellen Gehalte abgeleitet bzw. einsichtig begründet werden. (Beispiel: die z.T. bereits erfolgte Zusammenfassung von Allgemeingültigkeiten für die Programmierung in verschiedenen Sprachen in „Grundlagen der Programmierung“.) Hiermit würde der „Halbzeitwert“ des Wissens wesentlich herabgesetzt und die Disponibilität erhöht werden.

3.2 Stärkere gegenseitige Durchdringung der Stoffgebiete

Dies bedeutet z. B. für die betriebswirtschaftlich orientierte DV-Ausbildung Übernahme von Datenverarbeitungsaspekten und -denkweisen in die Betriebswirtschaftslehre und umgekehrt. (Z. B. stärkere Anwendung des Wirtschaftlichkeitsgesichtspunktes in DV-Fächern, Vergleich der Anwendung der DV und übriger Verfahren im Fach Rechnungswesen.) Wenn die Fachinhalte „lupenrein“ von Superspezialisten dargeboten werden, so wirkt sich das zweifellos negativ auf die Problemlösungen aus, die die Adressaten in ihrer späteren Berufstätigkeit auszuarbeiten haben. Andererseits setzt Durchdringung größere Vielseitigkeit der Lehrkräfte voraus.

3.3 Erziehung zum Problembewußtsein

Zu einer Berufsbildung auf höherem Niveau gehört die Erziehung zur Fähigkeit und zum Willen, selbständig zu denken, kritisch zu urteilen und sachlich zu argumentieren. Nur so werden die Voraussetzungen geschaffen für die Erfüllung der Forderungen an eine zeitgemäße berufliche Bildung in bezug auf Lernen des Lernens, Herausarbeiten der allgemeinbildenden Bedeutung schwerpunktbestimmter Berufsbildung und Wissenschaftsbestimmtheit des Lernens.

3.4 Realisierung einer Vollausbildung in Organisationslehre

Das Organisieren mit der DV bedingt die Fähigkeit zu beurteilen, ob der Einsatz von DV-Anlagen opportun ist und welche Abläufe in die DV-Lösung einzubeziehen sind, d. h., wo die Grenze zwischen DV und übriger Organisation zu ziehen ist. Es bedingt ferner, nahtlose Übergänge zwischen den beiden Bereichen zu schaffen und Ein- und Ausgabedaten des Verarbeitungssystems in die Arbeitsplatzstrukturen zu integrieren. Dies alles ist nur realisierbar, wenn man auch die Möglichkeiten der übrigen Organisationsmittel kennt und nicht-DV-bestimmte Organisationsverfahren und -techniken beherrscht.

3.5 Aufnahme relevanter psychologischer und soziologischer Bildungsinhalte

Die Umstellung von Arbeitsgebieten auf DV greift tief in das Sozialgefüge und in die Arbeitsplatzstrukturen des Betriebes ein. Sie bringt zudem vorübergehend ein erhebliches Maß zusätzlicher Belastung mit sich. Wer mit der DV organisieren will, muß Motivationen kennen und Reaktionen richtig abschätzen können, Widerstände und Frustrationen zu vermeiden wissen und in der Lage sein, auch im sozialen Bereich erfolgreiche Strategien zu entwickeln.

3.6 Erhöhung des Anteils operationaler Inhalte

Im Vergleich zu Programmiersprachlehren ist der Operationalitätsgrad der im Fach DV-Organisation vermittelten Kenntnisse und Fertigkeiten gering. Es fehlt eine Konstruktionslehre für Anwendungssysteme. Ebenso wichtig ist die Entwicklung von Modellen für Übungsbeispiele. Die immer komplexer werdenden Informationssysteme, die starke Differenzierung der Anwendungsformen und der ständig wachsende Umfang von Standardprogrammen lassen Spezialisierungsbereiche notwendig erscheinen. Die Anwendung der aktuellen Lehrinhalte erfordert heute in der Regel noch einen mehrstufigen Umsetzungsprozeß.

3.7 Einsatz von modernen Medien, von Lehrprogrammen und Lehrsystemen

Die Ausbildung zum Einsatz moderner Organisationsverfahren und technologischer Organisationsmittel legt die Anwendung moderner Unterrichtstechnologien und -methoden nahe. Wer andere von der Richtigkeit des Weges, geistige Arbeit zu

rationalisieren, überzeugen will und auf der Innovationsbereitschaft anderer aufbaut, muß bereit sein, sich von Traditionen und gewohnheitsmäßigem Verhalten zu lösen und umzulernen.

3.8 Vorbereitung auf die berufliche Sozialisation

Auch eine DV-spezifische Berufspädagogik darf sich der erzieherischen Aufgaben der Vorbereitung auf den Prozeß der beruflichen Sozialisation nicht entziehen. Befähigung zur Selbstkritik und Reflexion der eigenen künftigen Funktion sind Voraussetzungen für Entwicklung einer gesunden Beziehung zwischen sich selbst und der sozialen betrieblichen Umwelt. Nur so läßt sich gefährlichen Identifikationen mit dem omnipotenten Computer, Ideologiebildungen und überwertigen Vorstellungen vorbeugen. Nur die Schaffung einer inneren Distanz zum „Elektronengehirn“ kann den Blick offenhalten dafür, daß die Bedingungen, unter denen der Einsatz einer DV-Anlage unzweckmäßig bzw. der begrenzte Einsatz zweckmäßig ist, zahlreich sind, und daß fast jede Umstellung auf DV auch Nachteile, z. B. Starrheit, Undurchsichtigkeit, Vollzugszwang, Steigerung des Fixkostenanteils usw. mit sich bringt.

4. Bildungsniveau von besonderer Relevanz

Im Hinblick auf die im Rahmen des 2. DV-Förderungsprogramms aufzubauenden DV-Bildungszentren gewinnen Fragen der didaktischen Konzeption, die hier zunächst unabhängig von der Strukturierung einzelner Bildungsgänge behandelt wurde, besondere Aktualität. Die Einrichtung dieser

Zentren bietet Gelegenheit, verarbeitete pädagogische Erfahrungen und neue Einsichten in diese Institutionen einzubringen. Die qualitative Komponente, zu der hier ein Beitrag geleistet werden sollte, steht bei der Aufgabe der Schließung der Arbeitsmarktlücke an Bedeutung nicht nach. Fachkräfte mit hohem Bildungsniveau sind nicht nur in der Lage, durch optimale Arbeitsmethoden ein Mehr an Leistung zu erbringen. Durch Entwicklung und Gestaltung von effizienteren Anwendungssystemen steigern sie den Leistungsgrad derer, die mit diesen Systemen arbeiten. Und schließlich werden die Anforderungen im Verlauf des Übergangs auf immer komplexere Informationssysteme steigen.

Literatur

- Becker, J., Voit, J., Zajonc, H., Der Einsatz der Elektronischen Datenverarbeitung in der Bundesrepublik Deutschland 1970, Ausschuß für wirtschaftliche Verwaltung e. V. AWV Frankfurt, Gesellschaft für Kernforschung mbH. Karlsruhe, Manuskript, 1971
- Bericht der Kommission „System-Analysatoren-Programmierer“, herausgegeben von der „Stichting Studiecentrum voor Administratieve Automatisering“, Amsterdam, R. Oldenbourg Verlag München – Wien 1966
- Berke, R., Ausbildung für datenverarbeitende Berufe, ADL-Verlag Kiel 1967
- Berke, R. u. a., Praxisgerechte EDV-Ausbildung, Ausschuß für wirtschaftliche Verwaltung e. V. AWV, Manuskript, Frankfurt 1970
- Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission, Strukturplan für das Bildungswesen, Ernst-Klett-Verlag Stuttgart, 3. Aufl. 1971
- Grochla, E., Szyperski, N., Seibt, D., Ausbildung und Fortbildung in der Automatisierten Datenverarbeitung. Eine Gesamtkonzeption, R. Oldenbourg Verlag München – Wien 1970
- Schmidt, H., Priorität der Bildung im 2. Datenverarbeitungsprogramm. Ziele und Maßnahmen der Regierung der BRD, in: ADL-Nachrichten, Heft 71/71

Gustav Grüner

Einheitslehrer für Berufspraxis und Berufstheorie – Bericht über eine Untersuchung in der CSSR –

Herkömmlicherweise wird in der Berufsausbildung zwischen der berufspraktischen und der berufstheoretischen Ausbildung unterschieden, die verschieden ausgebildete Lehrpersonen wahrnehmen.

In diesem Beitrag wird diese Trennung problematisiert und über eine empirische Untersuchung in den tschechoslowakischen Škoda-Werken in Pilsen berichtet, bei der Lehrlinge versuchsweise den Unterricht in Werkstattpraxis, Technologie und Technischem Zeichnen durch einen einzigen Lehrer erhielten. Die so ausgebildeten Lehrlinge erzielten dem tschechoslowakischen Bericht zufolge bessere Leistungen in der Abschlußprüfung als diejenigen Lehrlinge, die von Lehrmeistern und Theorielehrern für Technologie und Technisches Zeichnen unterrichtet wurden.

Das Begriffswort „duales System der Berufsausbildung“, das heute in der schulpolitischen Diskussion der BRD häufig anzutreffen ist, erscheint erstmalig im „Gutachten über das berufliche Ausbildungs- und Schulwesen“ des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen vom 10. 6. 1964. Es wird dort lediglich als das „System der gleichzeitigen Ausbildung in Betrieb und Berufsschule“ definiert (Bohnenkamp u. a., 1966, S. 418). In der heutigen Diskussion wird jedoch bei der Verwendung des Ausdruckes „duales System“ zugleich mit gemeint, daß dem Betrieb in diesem System mehr Ausbildungszeit zur Verfügung steht als der Berufsschule und daß sich die Betriebe meist in privater Hand befinden, während die Berufsschulen einen öffentlichen Träger haben. Vor allem besteht aber die Vorstellung, daß im dualen System die

„praktische Berufsausbildung“ im Betrieb erfolge, die „theoretische“ dagegen in der Berufsschule.

Die Abgrenzung zwischen der sogenannten praktischen und der sogenannten theoretischen Berufsausbildung ist jedoch ein schwieriges Unterfangen, will man sich nicht mit so haubackenen Aussagen zufrieden geben wie mit dem bekannten Satz: „Im Betrieb geht es um das ‚Wie‘, in der Berufsschule um das ‚Warum‘“. Vor allem müßte aber gefragt werden, ob die heute praktizierte Trennung in Berufspraxis und Berufstheorie ausbildungseffizient ist, ob nicht vielleicht beide Elemente vereinigt werden müßten, ob die Grenzziehung unter Umständen anders als bisher verlaufen sollte. Das Entstehen eines umfangreichen betrieblichen Zusatzunterrichts auf der einen und der Demonstrationswerkstätten der Berufsschulen auf der anderen Seite läßt doch systemimmanente Mängel vermuten.

Der Gegensatz zwischen Berufstheorie und Berufspraxis würde nur vordergründig aufgehoben werden, wenn das duale System der Berufsausbildung hinsichtlich der Trägerschaft in ein Monosystem umwandelt würde, wenn also öffentliche Berufsfachschulen oder – durch Zusammenlegen von Lehrwerkstätten mit Werkberufsschulen – werkseigene Ausbildungszentren entstanden. Es wäre zu vermuten, daß auch in diesen Monosystemen Lehrer für die Berufstheorie und Lehrer für die Berufspraxis nebeneinander und trotz räumlicher Nähe auch isoliert voneinander tätig wären, so daß wahrscheinlich auch dort wenig Beziehungen zwischen dem berufspraktischen und dem berufstheoretischen Unterricht beständen. Die Lehrer für die Berufstheorie genießen ein höheres Sozialprestige, erhalten ein höheres Gehalt als die Lehrer für den berufspraktischen Unterricht und besetzen ausschließlich die Führungsstellen im System, obwohl doch nicht genau fest steht, ob die wichtigeren Qualifikationen für die zu übernehmende Berufsrolle im berufstheoretischen und erst in zweiter Linie im berufspraktischen Unterricht gebildet werden.

Ein Lehrer für Berufstheorie und Berufspraxis

Der Gedanke, den berufstheoretischen und den berufspraktischen Unterricht zusammen einem Lehrertyp zu übertragen, ist deshalb sehr interessant, weil bei einer solchen Lösung die oft beschworene Integration von Berufspraxis und Berufstheorie wohl am ehesten gegeben wäre. Diese Vorstellung ist nicht neu, denn schon Georg Kerscheneister dachte ja an eine sehr enge Verbindung des berufspraktischen mit dem berufstheoretischen Unterricht, an eine Verbindung des Werkstattunterrichts an Fortbildungsschulen mit dem Fachzeichnen und der Fach- und Warenkunde. Dieser Wunsch nach einem sehr praxisverbundenen Theoretiker als Berufsschullehrer ließ ihn offensichtlich auch um 1930 „aus tiefster Überzeugung heraus“ gegen die Akademisierung der Gewerbelehrer zur Feder greifen (vgl. Abel, 1963, S. 89). An bayerischen – besonders an Münchener – Berufsschulen unterrichteten deshalb stets auch Handwerksmeister mit pädagogischer Zusatzausbildung als Fachlehrer Fachzeichnen und Fachkunde und gaben zugleich Werkstattunterricht. Auch heute noch gehört es zu den Forderungen des „Verbandes der Gewerbeschullehrer und Fachschullehrer – Sitz München“, daß der Fachlehrer nicht nur Werkstattunterricht erteilen darf, sondern auch Unterricht in der Fachtheorie (vgl. Verband der Gewerbeschullehrer, 1972, S. 7).

Zu dieser interessanten Problematik eines Einheitslehrers für Berufspraxis und Berufstheorie ist nun in der tschechoslowakischen Zeitschrift „Odborná výchova“ (Fachausbildung) ein Bericht über eine empirische Untersuchung erschienen,

(Skuhrovec, 1972, S. 230 ff.), der im folgenden referiert werden soll.

Vorher sei kurz die Situation der derzeitigen tschechoslowakischen Berufsausbildung skizziert (vgl. Gruner, 1970, S. 49 ff.). Nach einer neunjährigen Einheitsschule stehen dem Jugendlichen drei Bildungswege offen: die dreijährige allgemeinbildende Mittelschule (Gymnasium), die zur Hochschulreife führt, die vierjährige Fachmittelschule, die zu einer gehobenen Berufsqualifikation und zur Hochschulreife führt, sowie die fast ausschließlich dreijährige Lehrlingsausbildung. Wie in der DDR ist die Berufsschule meistens als Betriebsberufsschule in das jeweilige Werk integriert. Der Anteil der berufspraktischen Ausbildung pro Woche liegt im 1. Lehrjahr bei 18 Stunden, im 2. Lehrjahr bei 21 Stunden und im 3. Lehrjahr bei 38 Stunden. Der Umfang des berufstheoretischen und allgemeinbildenden Unterrichts beträgt im 1. und 2. Lehrjahr 18 Wochenstunden, im 3. Lehrjahr nur noch 6 Wochenstunden.

Skuhrovec berichtet nun, daß auch in den tschechoslowakischen Betriebsberufsschulen der berufstheoretische Unterricht isoliert neben dem berufspraktischen Unterricht herlaufe. „Im theoretischen Unterricht sind die Kenntnisse und Fertigkeiten von der Praxis abgelöst, und sie sind schematisch und formell.“ Die Lehrlinge könnten die theoretischen Kenntnisse kaum zum Lösen praktischer Probleme anwenden. Alle bisherigen Maßnahmen zur Annäherung des berufspraktischen Unterrichts der Lehrmeister an den berufstheoretischen Unterricht der Berufsschullehrer hätten wenig Erfolg gebracht.

Experiment in den Škoda-Werken

Deshalb hat die Lehrlingsabteilung der Škoda-Werke in Pilsen den Versuch unternommen, die Funktionen des „Meisters für den berufspraktischen Unterricht“ mit denen des Lehrers für Technologie und technisches Zeichnen zu verbinden. Dies geschah in der Annahme, daß dadurch eine „natürliche Verbindung der Theorie mit der Praxis“ hergestellt und die Anwendung der theoretischen Kenntnisse in der Praxis erleichtert würde. Die „bisherige Anonymität der Verantwortung“ in der Berufsausbildung sollte auf diese Weise beseitigt werden. Außerdem wurde vermutet, daß durch diesen Versuch das Ansehen des Meisters für den berufspraktischen Unterricht steigen müßte, wenn er in der Funktion eines „Lehrers für Fachausbildung“ tätig würde.

Ausführlich wird im Aufsatz geschildert, wie es organisatorisch ermöglicht wurde, daß eine Lehrperson in den Experimentalklassen sowohl die Werkstattausbildung als auch den Unterricht in den Fächern Technologie und technisches Zeichnen erteilen konnte. Desgleichen wird das Verfahren der Abschlußprüfungen dargestellt. Der Versuch wurde in 3 Lehrlings-Klassen durchgeführt, während in 3 Kontrollklassen in herkömmlicher Weise, also bei personeller Trennung des berufspraktischen vom berufstheoretischen Unterricht vorgegangen wurde. Tabelle 1 zeigt die Zusammensetzung der Versuchs- und Kontrollklassen.

Tab. 1. Zahl der Lehrlinge in Versuchs- und Kontrollklassen

	Versuchsklassen	Kontrollklassen
Maschinenschlosser	25	24
Betriebsschlosser	25	25
Dreher	25	25

Alle Lehrlinge wurden einer psycho-diagnostischen Untersuchung unterworfen (Test zur Ermittlung des intellektuellen Niveaus, Raven; Test zur Ermittlung der Aufmerksamkeitsleistungen, Bourdon). Dies geschah, um in den Versuchs- und Kontrollklassen gleiche Verhältnisse schaffen zu können. Aus diesem Grund wurden auch die Schulleistungen in der vor Antritt der Berufsausbildung besuchten Neunjahresschule berücksichtigt.

Während des Versuches (Schuljahre 1968/1969, 1969/1970, 1970/1971) wurden den Versuchspersonen insgesamt drei Fragebögen vorgelegt, um ihre Einstellungen und Ansichten hinsichtlich der Berufsausbildung ermitteln zu können.

Die Lehrabschlußprüfung im Juni 1971 erbrachte das in der Tabelle 2 dargestellte Ergebnis (Durchschnittspunktwerte und Durchschnittsnoten). Der tschechische Berichtersteller hebt bei der Interpretation der Ergebnisse besonders hervor, daß die Versuchsgruppen insgesamt die Leistungsnormen durchschnittlich um 13,5 % besser erfüllten als die Kontrollgruppen.

Bei den Drehern betrug die Differenz sogar 26,7 %. Außerdem weist er darauf hin, daß in der praktischen Prüfung, in der ein Prüfstück angefertigt werden mußte, die Versuchsgruppen im Durchschnitt 19,4 Punkte mehr erreichten als die Kontrollgruppen. Er zieht daraus und aus unmittelbaren Beobachtungen den Schluß, daß jene Lehrlinge besser in der Lage seien, theoretische Kenntnisse und Einsichten in praktische Berufsaufgaben umzusetzen, die im praktischen, technologischen und zeichnerischen Unterricht durch eine Lehrperson unterrichtet wurden.

Zur weiteren Bekräftigung dieser These wird die Tabelle 3 herangezogen, aus der ebenfalls das bessere Abschneiden der Versuchsgruppen gegenüber den Kontrollklassen deutlich wird.

Eine kritische Wertung des Versuches und vor allem der verwendeten statistischen Methoden kann hier nicht erfolgen – weil außer dem zitierten Aufsatz keine weiteren Informationen zur Verfügung stehen. Es sollte nur auf das Problem auf-

Tab. 2 Ergebnisse der Abschlußprüfung im Juni 1971

Ausbildungsberuf	Gruppe	Durchschnittl. Intelligenz- Quotient (Raven)	Abschlußprüfung			Erfüllung der Normen in %
			schriftlich	praktisch	mündlich	
Dreher	Versuchsgruppe	97	89	492	2,31	123,4
	Kontrollgruppe	104	93	472	3,00	96,7
Maschinen- und Betriebsschlosser	Versuchsgruppe	109	88,5	201,5	2,32	115,3
	Kontrollgruppe	108,5	90,9	183,1	2,19	108,1
Der gesamte pädagogische Versuch	Versuchsgruppe	103	88,6	282	2,32	120,0
	Kontrollgruppe	106,3	91,4	262,6	2,42	106,5

Tab. 3 Weitere Ergebnisse der Ausbildung und des Unterrichts im Laufe der Lehrzeit

		Versuchsklassen	Kontrollklassen
		Angaben in %	
Gewinnung der Auszeichnung „Vorbildlicher Lehrling“		5,3	3,2
Schlechtere Note aus Betragen		1,35	6,0
Schriftlicher Tadel wegen Undiszipliniertheit		1,35	7,4
Abbruch der Ausbildung wegen Undiszipliniertheit		4,0	9,8
Lehrlinge, welche die Lehrlingsleistungsnorm im Laufe der Ausbildung nicht erfüllen (Dreher)		10,0	42,0
Erfüllung der Lehrlingsnorm in der Ausbildungszeit	Dreher	123,4	96,7
	Maschinenschlosser	115,0	108,5
	Betriebsschlosser	115,6	107,7
Absicht, nach dem Abschluß der Lehre nicht bei der Ausbildungsfirma zu bleiben:			
a) ich bleibe ganz bestimmt nicht bei der Firma:		3,2	16,4
b) ich versuche, so bald wie möglich zu einer anderen Firma überzuwechseln:		6,4	18,0

merksam gemacht werden, von dem angenommen werden darf, daß es auch für die Berufsausbildung in der BRD von großer Bedeutung ist. Dieses Problem stellt sich im herkömmlichen dualen System wie in den Berufsfachschulen in gleicher Weise, weil durch die Ausbildung sowohl der betrieblichen Ausbilder als auch der Fachlehrer für den Werkstattunterricht an beruflichen Schulen die Frage nach der Trennlinie zwischen berufspraktischem und berufstheoretischem Unterricht stärker ins Bewußtsein tritt. Die Entwicklung der Ausbildung von Ingenieurpädagogen auf Fachschulniveau in der DDR gehört mit in diesen Problemkreis. Empirische Untersuchungen sollten deshalb bald begonnen werden, wobei eine Versuchsvariante auch die sein sollte, daß die bisherige Berufsschulfachkunde aufgespalten wird. Der mehr deskriptive Teil der Fachkunde könnte dem Lehrer für die Berufspraxis

(betrieblicher Ausbilder oder Fachlehrer) mit übertragen werden, der eigentlich wissenschaftliche Teil der Fachkunde dem Lehrer für die Berufstheorie.

Literatur

- Abel, H., Das Berufsproblem im gewerblichen Ausbildungs- und Schulwesen (BRD), Braunschweig 1963
- Bohnenkamp, H., Dirks, W., Knab, D., Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen, 1953–1965, Gesamtausgabe, Stuttgart 1966
- Grüner, G., Das berufliche Bildungswesen in der CSSR, in: Hilligen, W., Raasch, R., Pädagogische Forschung und Pädagogischer Fortschritt, Gütersloh 1970
- Skuhrovec, Z., Experiment Ucitel teorie a praxe (Lehrer für Theorie und Praxis), in: Odborná výchova, Prag 1972
- Verband der Gewerbefachlehrer und Fachschullehrer, Schreiben des Verbandes an den Bayerischen Kultusminister vom 28. 12. 1968, Mitteilungsblatt Nr. 22, München Juli 1972

Berichte aus der Forschung

Ausbildungsordnung für Berufskraftfahrer

Im modernen Straßenverkehr werden den Berufskraftfahrern Millionen von Fahrgästen und Milliarden von Sachwerten anvertraut. Dies geschieht ohne Klarheit darüber, welche Kenntnisse und Fähigkeiten, die über die beim Erwerb des Führerscheins nachgewiesenen hinausgehen, vorhanden sein sollten. Es gibt bis heute in der Bundesrepublik keine geordnete Berufsausbildung für Berufskraftfahrer. Gerade der Berufskraftfahrer könnte durch sein Verhalten im Verkehr anderen Verkehrsteilnehmern ein Vorbild sein.

Die Ministerien und Verbände beschäftigen sich schon seit langem mit diesem Problem. Um die Diskussion zu konkretisieren und zu Ergebnissen zu gelangen, hat die Hauptabteilung „Erwachsenenbildungsforschung“ des BBF auf der Basis von zwei Entwürfen – Lastkraftwagen- und Omnibusfahrer – eines Arbeitskreises der ABB eine Ausbildungsordnung für Berufskraftfahrer entworfen und den beteiligten Stellen vorgelegt.

Die Ausbildungsordnung sieht eine dreijährige Lehrzeit vor, wobei vorangegangene Ausbildungszeiten in der Elektrotechnik, in einem metallverarbeitenden oder kaufmännischen Beruf sowie der Erwerb eines Führerscheins entsprechend angerechnet werden.

Der ausgebildete Berufskraftfahrer soll Grundkenntnisse der Mechanik, der Wärmelehre, der Elektrotechnik, der Hydraulik und Pneumatik sowie der Metallbearbeitung und Montagetechnik besitzen. Er muß die Wirkungsweise von Verbrennungsmotoren und von elektrischen und mechanischen Systemen am Fahrzeug kennen. Die vermittelten technischen Kenntnisse sollen ihn in die Lage versetzen, die Überprüfung und Wartung des Fahrzeugs und seines Zubehörs vorzunehmen, Störungen und Schäden zu erkennen und einfache Reparaturen selbst durchzuführen.

Etwas schwierig wird sich die schulische Begleitung der Ausbildung gestalten lassen, da es noch keinen Berufsschulunterricht für die Auszubildenden gibt und für die Anlehnung an einen anderen Beruf kaum Ansatzpunkte vorhanden sind. Es wird daran gedacht, die schulischen Ausbildungsinhalte, wie Kenntnisse des Straßenverkehrsrechts in der BRD und Grund-

züge des internationalen Straßenverkehrsrechts, Kenntnisse über die wichtigsten Vorschriften des allgemeinen Arbeits- und Sozialrechts, der Grundsätze der Arbeitssicherheit, der Arbeitshygiene und des Umweltschutzes, in Blockform zu vermitteln.

Im innerbetrieblichen Bürodienst soll der Auszubildende die Abwicklung von Beförderungsverträgen und alle zur Beförderung von Gütern und Personen notwendigen schriftlichen Unterlagen kennen und bearbeiten lernen. Er soll Meldungen über Schäden am Frachtgut sowie Schadensmeldungen der Fahrgäste abfassen und weiterleiten können. Er soll mit der zweckmäßigen Form der Beschaffung, Anwendung und Aufbewahrung von Betriebsmitteln vertraut gemacht werden. Er soll gute Fertigkeiten im wirtschaftlichen Fahrzeugeinsatz vermittelt bekommen, wie die Wahl eines zeitsparenden Transportweges, Vermeidung unnötiger Stillstandzeiten und die Ausnutzung des Transportraums unter Beachtung der Vorschriften über Abmessungen und Gewichte.

Besondere Wichtigkeit soll der Aneignung einer guten Fahrtechnik beigemessen werden, um damit entscheidend zur allgemeinen Verkehrssicherheit beizutragen.

Zwei anderen Lehrgängen in der Ausbildungsordnung kommt besondere Bedeutung zu: Eine Ausbildung in der Ersten Hilfe soll den ausgebildeten Berufskraftfahrer zu einem echten Helfer bei Verkehrsunfällen werden lassen. Ebenso bedeutsam aber ist die Ausbildung in Fragen der Verkehrssicherung nach Unfällen. Eine umfassende Kenntnis des richtigen Verhaltens nach Verkehrsunfällen könnte durch Absolvierung eines Lehrgangs bei der Polizei oder einem sonstigen Verkehrssicherheitsdienst erlangt werden. Diese Punkte können jedoch erst in der Erprobung dieses Berufsbildes restlos geklärt werden.

Die Ausbildungsordnung umfaßt vorerst nur die „Normalausbildung“, also die Erstausbildung, wobei die Mindestaltersvorschriften für den Erwerb der Fahrerlaubnis noch ein erhebliches Problem darstellen. Die Beibehaltung des Mindestalters (Führerschein der Klasse II mit 21 Jahren und Führerschein zur Fahrgastbeförderung mit 23 Jahren) würde wahrscheinlich zur Folge haben, daß die Jugendlichen wegen der zu

großen Zeitspanne zwischen Schulschluß und Lehrbeginn zu anderen Berufen abwandern, und der Zugang zu diesem Ausbildungsweg würde überwiegend Ungelernten, die in keinem anderen Beruf untergekommen sind, oder denen, die in einem bereits begonnenen anderen Beruf nicht bleiben konnten oder wollten, vorbehalten sein. Das würde dem Beruf des Kraftfahrers und seiner, in aller Interesse liegenden Qualifizierung nicht dienlich sein. Die Kommission der Europäischen Gemeinschaft berät deshalb z. Z. die Möglichkeit, das Mindestalter für Lastkraftwagenfahrer – wie in Frankreich und der Schweiz schon praktiziert – bei einer geordneten Berufsausbildung herabzusetzen.

Weitergehende Richtlinien für die Schulung, Umschulung und Fortbildung von Erwachsenen müßten noch entwickelt werden. Es wird angestrebt, diese Maßnahmen in geschlossenen Lehrgängen, zunächst in Form von Erprobungsmodellen, durchzuführen.

Am 26. 6. 1972 fand in Berlin eine Anhörung zu dem BBF-Entwurf statt. Sachverständige der Gewerkschaften, berufsständischen Organisationen, Unternehmerorganisationen, Kammern und sonstigen Fachverbänden waren anwesend. Auch das Bundesministerium für Verkehr und das Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung waren durch Sachverständige vertreten. Insgesamt würdigten die Teilnehmer die Arbeit des BBF. Die Gewerkschaften und die Berufskraftfahrerverbände plädieren jedoch für eine Kürzung der Ausbildungszeit von drei auf zwei Jahre. Mit Ausnahme des DGB verlangten sie den Erlass einer Ausbildungsordnung noch in diesem Jahr. Der DGB warnte vor einem überstürzten Inkraftsetzen einer so wichtigen und problematischen Ausbildungsordnung nach nunmehr zwölfjähriger Beratungsdauer. Die Unternehmerverbände unterstützten diesen Entwurf des BBF, da er eine umfassendere Kenntnisvermittlung anstrebt als die beiden Entwürfe der ABB. Es bestand Übereinstimmung darin, daß eine gründliche und weitreichende Ausbildung des Berufskraftfahrers, teils aus verkehrstechnischen, teils aus sozialpolitischen Gründen, dringend nötig ist. Als besonders kritischen Punkt empfand man auch hier die Mindestaltersbegrenzung zur Erlangung der Fahrerlaubnis.

Die Verbände des Personenverkehrsgewerbes hielten die gemeinsame Ausbildungsordnung für Kraftfahrer im Güterverkehr und für Kraftfahrer im Personenverkehr für unzweckmäßig. Man könnte zwar – so wurde vorgeschlagen – in einer Grundstufe eine gemeinsame Ausbildung vornehmen, aber dann die weitere Ausbildung wegen der unterschiedlichen Bildungsinhalte getrennt weiterführen. Dem entgegen steht die Auffassung, die Zahl der Ausbildungsberufe nicht unnötig auszuweiten. In weiteren Beratungen soll versucht werden, die Differenzen auszuräumen und ggf. zu einem Kompromiß zu kommen.

Erika Mohns, Berlin.

Berufliche Erwachsenenbildung in der BRD – Situation – Probleme – Aspekte

Die wichtigsten aktuellen Aspekte und Probleme der beruflichen Erwachsenenbildung zu erhellen, war das Ziel einer im Auftrag des BBF vom WEMA-Institut, Köln, durchgeführten Problemanalyse. Sie trug den Titel: „Feststellung und Analyse der vorliegenden Dokumentationen und Aufstellungen über Einrichtungen und Maßnahmen der beruflichen Erwachsenenbildung sowie die Analyse der Finanzierung und sonstigen Förderung der beruflichen Erwachsenenbildung.“

Im ersten Teil des Ergebnisberichtes der Untersuchung wird der Standort zentraler Träger hinsichtlich Begriffsverständnis und Aufgaben der Erwachsenenbildung analysiert, im zweiten ein Überblick über jüngste, meist empirische Forschungsansätze auf dem Gebiet beruflicher Erwachsenenbildung gegeben

und schließlich im dritten Teil das wichtige Thema „Kosten und Finanzierung der beruflichen Erwachsenenbildung“ behandelt.

Die Schwerpunkte der Analyse liegen in

- einer kurzen Darstellung von gesetzlichen Regelungen und Verordnungen zur Erwachsenenbildung,
- einer grobgerasterten Auswertung der relevanten Literatur zu Begriffsverständnis und Begründung für ein lebenslanges Lernen,
- der Auswertung von Experteninterviews,
- der Analyse von Dokumentationen und Statistiken zur beruflichen Erwachsenenbildung (u. a. Veranstaltungskalender),
- der Zusammenstellung und teilweisen Besprechung von Untersuchungen zur beruflichen Erwachsenenbildung.

In der Mehrzahl handelt es sich bei dem analysierten Material um in den vergangenen zwei Jahren begonnene und teilweise schon abgeschlossene empirische Untersuchungen. Insgesamt wurden ca. 5 000 sozialwissenschaftliche Untersuchungen durchgesehen und auf ihren thematischen Bezug zur beruflichen Erwachsenenbildung und deren Finanzierung hin überprüft. Davon wurden die Titel von etwa 140 Untersuchungen aufgenommen; zu rund 35 konnten detaillierte Angaben gemacht werden.

Um eine Übersicht zu gewinnen, wurde das Material nach folgenden Gesichtspunkten geordnet und in einer Matrix dargestellt:

- Grundlagenuntersuchungen
- Untersuchungen zur Weiterbildung einzelner Personengruppen
- Untersuchungen zur Weiterbildung durch bestimmte Träger der Erwachsenenbildung
- Untersuchungen zur Umschulung
- Untersuchungen zur Erfolgskontrolle
- Untersuchungen zum Bildungssystem
- Methoden der Erwachsenenbildung

Die Durchsicht der empirischen Untersuchungen zeigt zwar, daß zentrale Bereiche einer Erwachsenenbildungsforschung angesprochen werden, Fragen der beruflichen Erwachsenenbildung aber kaum alleiniger Untersuchungsgegenstand sind und darüber hinaus noch eine Reihe weiterer Probleme einer wissenschaftlichen Durchdringung harrt.

Global gesehen ergeben sich Forschungslücken hauptsächlich aus der

- Konzentration auf nur wenige Zielgruppen wie Akademiker, Ausbilder, Führungskräfte,
- Vernachlässigung struktureller Aspekte der Bildungsangebote und -bedürfnisse,
- Unsicherheit über Möglichkeit und Art von Erfolgsmessungen,
- Konzentration auf Ausbildungsprobleme.

Die vorhandenen Statistiken zur Erwachsenenbildung sind als Ausgangsmaterial für bildungspolitische Planungs- und Entscheidungsprozesse völlig unzureichend. Es läßt sich feststellen, daß

- der „Ist-Zustand“ statistischer Erhebungen zur Erwachsenenbildung einer mehr oder minder konzeptionslosen Datenerhebung gleicht,
- selbst die 1972 veröffentlichten Ergebnisse der Mikrozensus-Zusatzbefragung von 1970 nur (bereits veraltete) bundesweite Daten zur beruflichen Fortbildung und Umschulung, jedoch nicht zur allgemeinen und politischen Erwachsenenbildung bringen,
- regionale Übersichten nur einen Teil der Bildungsaktivitäten erfassen und nicht oder nur mit großen Informationsverlusten miteinander vergleichbar sind,
- statistische Aufstellungen betrieblicher Weiterbildungsarbeit, die über ein Unternehmen hinausgehen, völlig fehlen.

Im Verlauf der Analyse von Dokumenten über Einrichtungen und Maßnahmen zur beruflichen Erwachsenenbildung sind Prospekte, Veranstaltungskalender und -übersichten zusammengetragen und typisiert worden. Dabei zeigte es sich, daß das Angebot an Veranstaltungen zur beruflichen Erwachsenenbildung völlig unübersichtlich ist. Es hängt vom Zufall ab, ob der einzelne aus dem Bildungsangebot der verschiedenen Träger die Veranstaltung findet, die seinen Erwartungen und Bedürfnissen entspricht.

Anhand der Analyse konnten Informationslücken in den Dokumentationen über Einrichtungen und Maßnahmen zur beruflichen Erwachsenenbildung in quantitativer und qualitativer Hinsicht festgestellt bzw. bestätigt werden.

Quantitative Lücken ergeben sich durch die unvollständige Erfassung der

- Einrichtungen (Veranstalter) nach regionaler und überregionaler Übersicht,
- Veranstaltungen nach regionalem und überregionalem Angebot.

Qualitative Lücken lassen sich feststellen hinsichtlich der

- Lehrmethoden und Lehrkräfte
- Themenschwerpunkte
- Teilnahmevoraussetzungen und beruflichen Verwertbarkeit der Maßnahmen (z. B. Zertifikate)
- Teilnahmekosten

Schließlich gibt es keine systematischen Untersuchungen, die Auskunft über die Struktur der Erwachsenenbildung und deren Einordnung in das Gesamtbildungssystem erteilen.

Die mit der beruflichen Erwachsenenbildung verbundenen unmittelbaren und mittelbaren Kosten entziehen sich bisher aus einer Reihe von Gründen einer exakten Erfassung. Mithin fällt es schwer, präzise Angaben über das gegenwärtige Kostenvolumen beruflicher Erwachsenenbildungsmaßnahmen zu machen, geschweige denn, entsprechende Kostenprognosen aufzustellen.

Die Untersuchung der Finanzierung von Weiterbildungsmaßnahmen hatte zu berücksichtigen

- die gegenwärtige Finanzierungspraxis sowie die zukünftigen Finanzierungsvorstellungen,
- die Tatsache, daß es nur selten allgemeine Finanzierungsrichtlinien im privatwirtschaftlichen Bereich gibt,
- den Umstand, daß die Mittelvergabe im öffentlichen Bereich auf dem Gesetz- und Verordnungsweg erfolgt,
- die unterschiedlichen Finanzquellen in der Bildungsarbeit.

Die gegenwärtige Finanzierung erfolgt aus

- Eigenmitteln des Teilnehmers bei Veranstaltungen, die nicht durch das Arbeitsförderungsgesetz gefördert werden, nicht arbeitsplatz- oder berufsbezogen sind und von keinem geförderten Träger durchgeführt werden
- Mitteln des Arbeitgebers entweder bei der Durchführung von Eigenveranstaltungen oder Kostenerstattung bei externen Veranstaltungen. Diese Bildungsmaßnahmen sind meistens arbeitsplatz- und berufsbezogen;
- Mitteln der öffentlichen Hand. Sie zielen entweder auf die Unterstützung des Teilnehmers (AFG) oder der Trägerorganisationen ab;
- Mitteln seitens großer Trägerorganisationen wie Kirchen, Parteien u. ä.

Bei der Entwicklung von Modellen für eine künftige, der zunehmenden Bedeutung der beruflichen Erwachsenenbildung gerecht werdende Finanzierung wird es im wesentlichen darum gehen

- ob und wie weit der einzelne Teilnehmer finanziell entlastet werden kann
- welche zusätzlichen Mittel der Staat und/oder die Unternehmen aufzubringen haben
- wie eine sinnvolle Koordination in Finanzierungsfragen zwischen Individuum, öffentlicher Hand und privatwirtschaftlichem Bereich herbeigeführt werden kann.

Wichtige Erkenntnisse und Materialien zu diesen Grundfragen einer Neuordnung des Finanzierungssektors sind insbesondere von den breitangelegten Untersuchungen zu erwarten, die die eigens von der Bundesregierung auf die Kosten- und Finanzierungsprobleme der beruflichen Bildung angesetzte Sachverständigenkommission z. Z. durchführt.

Hinsichtlich der Berufsbildungsforschung bleibt zu vermerken, daß die systematische Erarbeitung von Voraussetzungen für eine effiziente Erwachsenenbildung zu den vordringlichsten Aufgaben zählt. Dazu gehört neben der Kenntnis und Steigerung der notwendigen Lernmotivierung die Erforschung einer erwachsenenadäquaten Didaktik und Methodik.

Die Lehrinhalte müssen so flexibel gestaltet werden, daß sie dem Ziel der Mitwirkung der Erwachsenen an Entscheidungs- und Veränderungsprozessen in einer sich rasch wandelnden Gesellschaft gerecht werden.

Die Professionalisierung der „Erwachsenenbildner“ und die Entwicklung von Studiengängen sind, wie der Bildungsurlaub, ein noch ungelöstes Problem.

Ein effizientes System der Erwachsenenbildung ist nur durch Kooperation der Träger zu erreichen. Die notwendige Zusammenarbeit bzw. Aufgabenteilung setzt umfassende Informationen über die einzelnen Träger und deren Bildungsprogramme voraus. Die Möglichkeiten der Zusammenarbeit im Medienverbund sind noch nicht ausdiskutiert.

Es bleibt ferner zu prüfen, in welchem Umfang Ausbildungsinvestitionen für die Erwachsenenbildung nutzbar gemacht werden können. Durch umfassende Erhebungen sollten die Wechselbeziehungen zwischen Bildungs- und Infrastruktur aufgezeigt werden, weil die Kenntnis derartiger Zusammenhänge wiederum das Entwickeln eines auf die Bedürfnisse der Teilnehmer abgestimmten Bildungsangebots erleichtert. Auf diese Weise könnten auch besser regionale Gegebenheiten in der Bildungsgesamtplanung berücksichtigt werden.

Günter Kühn / Joachim Karbowski, Berlin

Ausbildung im Bereich des Umweltschutzes

Die Fragen des Umweltschutzes wurden und werden überwiegend als technisches Problem diskutiert, während der personale Aspekt kaum über die allgemeine Feststellung eines wachsenden Bedarfs an einschlägig vorgebildeten Kräften hinausgehend behandelt wird. Das BBF hat daher im vergangenen Jahr die Anregung des Bundesministers für Arbeit, erste Grundüberlegungen zur Ausbildung eines „Facharbeiters für den Umweltschutz“ anzustellen, aufgegriffen und zum Anlaß für die Bildung folgender Hypothesen genommen:

1. Dem umfassenden Begriff „Umweltschutz“ kann kein einzelner Fachberuf zugeordnet werden. Es ist vielmehr anzunehmen, daß eine Reihe von beruflichen Bereichen tangiert wird und sich dort spezielle Berufstätigkeiten ausgebildet haben oder ausbilden werden.
In einer ersten Annäherung ist danach festzustellen, welche Bereiche das sind.
2. Das komplexe Phänomen „Umwelt“ läßt erwarten, daß die beruflich wahrzunehmenden „Umweltschutzaufgaben“ je nach Beruf und Stellung im Beruf unterschiedlichen Umfang besitzen.
Demzufolge werden sich differenzierte Ausbildungsniveaus ergeben, die in einer vertikalen Verbindung zueinander stehen.
Ihre jeweiligen Inhalte sind zu erfassen, ihre Verknüpfungen aufzuzeigen.

Die Komplexität wie Spezialität des so umrissenen Problems ließ die alleinige Bearbeitung durch das im Aufbau befindliche BBF nicht zu. Deshalb ist das WEMA-Institut, Köln, beauftragt worden, diesen Fragenkomplex im Wege einer Problemanalyse aufzuheilen.

Trotz der Einschränkung der Aufgabenstellung ist das Ergebnis nicht nur aus berufsbildungspolitischen Gesichtspunkten interessant, sondern dürfte auch für alle mit Umweltschutzfragen befaßten Kreise von Bedeutung sein.

Der Bericht läßt folgende Interpretation zu:

1. Die Komplexität des Umweltschutzes wird überzeugend und wohl erstmalig in der Form einer Matrix von Schädigungsfaktoren und Gefährdungsbereichen sehr übersichtlich dargestellt. Diese Matrix weist auf, daß es faktisch keinen Lebensraum und damit auch keinen Berufsraum gibt, der nicht von Phänomen der Umweltgefährdung berührt ist und in Zukunft noch stärker davon berührt sein wird.

Das führt zu der Erkenntnis, daß „Umweltschutz“ ein allgemeines Element jeder beruflichen Ausbildung werden muß, wie es z. B. die Unfallverhütung bereits seit Jahrzehnten ist. D. h., das Bildungsziel, ein die Umwelt schützendes Verhalten zu prägen, ist in Zukunft in die beruflichen Curricula ebenso selbstverständlich zu integrieren, wie das seit langem mit den Aspekten der Unfallverhütung geschehen ist. Daraus ergibt sich die Forderung, die entsprechenden curricularen Ergänzungen zu erarbeiten und Unterrichtsmittel, Lehrgänge etc. kurz- bis mittelfristig zu entwickeln.

2. Als allgemeine berufsrelevante Aspekte des Umweltschutzes sind in einer ersten Annäherung die folgenden Aufgaben zu sehen:

- Feststellung der vermeidbaren und unvermeidbaren Umweltschädigungen nach Quelle und Umfang,
- Verhütung der vermeidbaren Umweltschädigungen,
- Neutralisierung / Milderung der unvermeidbaren Umweltschädigungen.

Diese berufsrelevanten Aufgaben könnten zunächst jeweils besonderen, bestehenden Berufsgruppen zugeordnet werden.

Eine derartige Zuordnung entspricht – wie auch die Studie zeigt – in etwa dem gegenwärtigen beruflichen Entwicklungsstand. Besonders ausgeprägt finden sich im Aufgabenbereich „Neutralisierung/Milderung“ traditionelle berufliche Spezialisierungen des Dienstleistungsbereichs, während die Aufgabenbereiche Feststellung und Verhütung noch keine deutlichen beruflichen Strukturierungen erkennen lassen, aber eine Zuordnung zu dem Bereich „Technische“ bzw. -Fertigungs- und Technische Berufe“ denkbar erscheinen läßt.

3. Daraus wären kurz-, mittel- und langfristige Zukunftsaufgaben für die Berufsbildungsforschung im Bereich des Umweltschutzes zu formulieren.

- Kurzfristige Zielsetzung (2–3 Jahre):

– In Anbetracht der Tatsache, daß die Umweltschutzproblematik in ihrer heutigen Ausprägung bei einigen speziellen Berufsgruppen in der Ausbildung berücksichtigt wird, sollte deshalb kurzfristig angestrebt werden, diese entsprechend zu akzentuieren und zu intensivieren.

- Mittelfristige Zielsetzung (5–10 Jahre):

– Für alle anderen Berufsgruppen ist zu prüfen, welche Berührungspunkte zu Fragen des Umweltschutzes gegeben sind. Mit Hilfe einer Bedarfsskala könnte die Notwendigkeit und die Dringlichkeit festgestellt werden, bestimmte auf den Umweltschutz gerichteten Elemente in die bestehenden Ausbildungsgänge einzubauen. Parallel dazu sollte für den Umweltschutz – in Analogie zur Unfallverhütung, wo sich der Beruf des „Sicherheitsingenieurs“ und des „Sicherheitsbeauftragten“ herausgebildet hat – durch weitergehende Analysen Erkenntnisse darüber gewonnen werden, ob die Entwicklung eines gesonderten Berufs des „Umweltschützers“ geboten erscheint.

- Langfristige Zielsetzung (10–30 Jahre):

Auf der Basis der mittelfristig angelegten Strukturierung eines Umweltschutzberufes könnten sich die langfristigen Überle-

gungen darauf richten, ob im Sinne einer beruflichen Spezialisierung durch die Entwicklung entsprechender Ausbildungsgänge jedem Umwelt-Gefährdungsfaktor eigene „Verhütungs- bzw. Schutzberufe“ entgegengestellt werden können.

Es ist vorauszusehen, daß es einer großen Zahl von Analysen durch verschiedenartigste Gremien und Institutionen bedarf, um der dargestellten Problematik mit geeigneten Lösungen begegnen zu können. Das Bundesinstitut ist bereit, hierzu beizutragen, sieht sich aber angesichts seiner geringen Ressourcen und Kräfte außerstande, ohne besondere umfangreiche Zuweisungen die aufgeführten Aufgaben zu lösen.

Tomas Kemp / Joachim Karbowski / Günter Kühn, Berlin

Wir übernehmen für Sie
die funktionsgerechte Planung
und Einrichtung von:

**Lehrwerkstätten
Laboratorien
Werk- und Demonstrationsräumen**

Wir liefern

Schulmöbel und Einrichtungen für alle Schultypen

Lehrmittel für allgemeine und berufliche Schulen

Maschinen und Modelle für das Metallgewerbe, Kfz.-Gewerbe, Elektrogewerbe und andere Berufe

Lehrgänge, Modelle und Arbeitsmittel der ABB Laboreinrichtungen, Prüfstände, Meß- und Prüfgeräte für Technikerschulen und Universitäten
Einrichtungen für Jungarbeiterklassen

Einrichtungen für die Arbeitslehre und für Berufsgrundschulen

Spezialeinrichtungen für den Schulbau wie Sondermöbel, Drehscheiben für Maschinen, Maschinentransportwagen u. ä.

Berthold Horstmann

Schuleinrichtungen – Lehrmittelverlag

465 Unna, Umlandstraße 5 · Telefon (0 23 03) 31 69

43 Essen, Cranachstraße 3 A · Telefon 79 21 32

Vermögensbildung
durch Bausparen

**Beamte, Angestellte,
Arbeiter des
öffentlichen Dienstes**

Es gibt keinen vernünftigen Grund, auf unsere Vorteile zu verzichten! Es sei denn, Sie wollen kein eigenes Heim oder eine sichere Geldanlage. Tun Sie jetzt den entscheidenden Schritt. Als Ihre bedeutendste Selbsthilfeeinrichtung machen wir Ihnen Finanzierungsvorschläge, die sich Ihren persönlichen Verhältnissen anpassen. Fordern Sie noch heute unsere kostenfreie Schrift „Leichter mit dem BHW“ an.

Leichter
mit
dem

BHW

Gemeinnützige
Bausparkasse
für den
öffentlichen
Dienst GmbH

Beamtenheimstättenwerk
325 Hameln · Postfach 666 · Fernruf (05151) 861

Mitteilungen des BBF

Ergebnisse der Überprüfung berufsbildender Fernlehrgänge

In der Ausgabe 1/1972 hat das BBF an dieser Stelle die ersten elf berufsbildenden Fernlehrgänge, deren Überprüfung mit positivem Ergebnis abschloß, vorgestellt. Eine Überprüfung von weiteren elf berufsbildenden Fernlehrgängen ist abgeschlossen, deren Ergebnis wir im folgenden veröffentlichen.

Im Hinblick auf das Lehrgangsmaterial, das Lehrpersonal, die Anforderungen an die pädagogische Förderung der Lehrgangsteilnehmer, das Korrekturwesen, die Leistungsbewertung sowie an Werbung und Vertragsbedingungen stimmen sie mit den Zielen der beruflichen Aus- und Weiterbildung überein und sind für das Erreichen des angegebenen Lehrgangsabschlusses geeignet.

Gemäß den Richtlinien des BBF für die Überprüfung berufsbildender Fernlehrgänge vom 21. 6. 1971 darf die werbliche Verwendung der Eignungsbestätigung ausschließlich in der Form des Zusatzes erfolgen:

„Dieser Fernunterrichtslehrgang ist vom Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung als geeignet beurteilt worden.“

Außerdem wird den im folgenden genannten Fernlehrinstituten die Berechtigung erteilt, die Eignung der Lehrgänge durch das Gütezeichen des Bundesinstituts (Abb.) kenntlich zu machen.



Vom BBF erteiltes Gütezeichen für Fernlehrgänge

Rollen-Nr. 12

Fernlehrinstitut:

Deutsche Angestellten-Akademie e. V. Fernstudium-Institut, 2 Hamburg, Karl-Muck-Platz 1

Lehrgangsbezeichnung:
Betriebswirt (DAA)

Lehrgangsinhalt:

Volks- und Betriebswirtschaftslehre, Rechnungswesen, Finanzmathematik, Statistik, Kontrolle und Revision, Wirtschaftsrecht, Betriebspsychologie, Geographie, Politik, Englisch u. a.

Lehrgangsziel:

Breit angelegte Erweiterung und Vertiefung betriebswirtschaftlicher Kenntnisse, die geeignet sind, einen beruflichen Aufstieg zu ermöglichen (mittlere Führungskräfte). Vorbereitung auf institutsinterne Abschlußprüfung

Adressatengruppe:

Teilnehmer mit abgeschlossener Berufsausbildung in einem kaufmännischen oder Verwaltungsberuf und zweijähriger Berufserfahrung in einem dem Fortbildungsziel dienlichen Beruf oder bei fehlendem Berufsausbildungsabschluß in der Regel mit sechsjähriger Berufserfahrung in einem dem Fortbildungsziel dienlichen Beruf. Weitere Voraussetzung: bestandene Zulassungsprüfung

Lehrgangsdauer:

3 Jahre (6 Semester)

Umfang des Lehrmaterials:

359 Studieneinheiten (5 Lieferungen pro Semester)

Lehrgangskosten:

3 960,— DM (660,— DM pro Semester incl. Nahunterricht ohne Unterkunft und Verpflegung)

150,— DM Kosten für Zwischenprüfung
200,— DM Kosten für Abschlußprüfung
ca. 170,— DM Kosten für Lernmittel

Rollen-Nr. 13

Fernlehrinstitut:

Betriebswirtschafts-Akademie e. V., 62 Wiesbaden, Taunusstraße 54

Lehrgangsbezeichnung:

Betriebswirt (BWA), Kombilehrgang

Lehrgangsinhalt:

Betriebswirtschaft und Unternehmensführung, Volkswirtschaft, Wirtschaftsrecht, Deutsch, Englisch, Wirtschaftsgeographie, Wirtschafts- und Sozialgeschichte, Mathematik für Betriebswirte.

Lehrgangsziel:

Breit angelegte Erweiterung und Vertiefung betriebswirtschaftlicher Kenntnisse, die geeignet sind, einen beruflichen Aufstieg zu ermöglichen. Vorbereitung auf institutsinterne Abschlußprüfung

Adressatengruppe:

Teilnehmer mit erfolgreichem Abschluß einer kaufmännischen Lehre oder einer gleichwertigen Ausbildung sowie mit mindestens fünfjähriger praktischer Tätigkeit (unter Anrechnung der Lehrzeit).

Lehrgangsdauer:

3 Jahre (6 Semester)

Umfang des Lehrmaterials:

36 Studienhefte (6 Lieferungen pro Semester)

Lehrgangskosten:

1 920,— DM (320,— DM pro Semester incl. Nahunterricht)
90,— DM Kosten für Abschlußprüfung
ca. 60,— DM Kosten für zusätzliche Lehrmittel

Rollen-Nr. 14

Fernlehrinstitut:

Betriebswirtschaftlicher Verlag Dr. Th. Gabler, 62 Wiesbaden, Taunusstraße 54

Lehrgangsbezeichnung:

Betriebswirt (BWA)

Lehrgangsinhalt:

Betriebswirtschaft und Unternehmensführung, Volkswirtschaft, Wirtschaftsrecht, Deutsch, Englisch, Wirtschaftsgeographie, Wirtschafts- und Sozialgeschichte, Mathematik für Betriebswirte.

Lehrgangsziel:

Breit angelegte Erweiterung und Vertiefung betriebswirtschaftlicher Kenntnisse, die geeignet sind, einen beruflichen Aufstieg zu ermöglichen.

Adressatengruppe:

Teilnehmer mit mehrjähriger praktischer Tätigkeit in einem kaufmännischen oder dem Fortbildungsziel dienlichen Beruf.

Lehrgangsdauer:

3 Jahre (6 Semester)

Umfang des Lehrmaterials:

36 Studienhefte (6 Lieferungen pro Semester)

Lehrgangskosten:

Bei Barzahlung
1 080,— DM (180,— DM pro Semester)
Bei Ratenzahlung
1 116,— DM (36 × 31,— DM)
ca. 60,— DM Kosten für zusätzliche Lehrmittel

Rollen-Nr. 15

Fernlehrinstitut:

Betriebswirtschaftlicher Verlag Dr. Th. Gabler GmbH, 62 Wiesbaden, Taunusstraße 54

Lehrgangsbezeichnung:

Akademie für Welthandel

Lehrgangsinhalt:

Außenhandelstechnik, -recht, -politik, Welthandelslehre, Verkehrs-, Versicherungs-, Zoll- und Steuerwesen, Marktforschung und Werbung, Nebengebiete.

Lehrgangsziel:

Breit angelegte Erweiterung und Vertiefung von Kenntnissen auf dem Gebiet des Außenhandels, die geeignet sind, einen beruflichen Aufstieg zu ermöglichen.

Adressatengruppe:

Teilnehmer mit abgeschlossener kaufmännischer Berufsausbildung oder mehrjähriger einschlägiger Praxis.

Lehrgangsdauer:

2 Jahre (4 Semester)

Umfang des Lehrmaterials:

48 Lehrbriefe (mtl. 2 Lehrbriefe)

Lehrgangskosten:

Bei Barzahlung
454,— DM (4 × 114,— DM)
Bei Ratenzahlung
480,— DM (24 × 20,— DM)
Einschreibgebühr: 5,— DM

Rollen-Nr. 16**Fernlehrinstitut:**

Betriebswirtschaftlicher Verlag
Dr. Th. Gabler GmbH, 62 Wiesbaden,
Tanusstraße 54

Lehrgangsbezeichnung:

Bilanzbuchhalter, Grund- und Aufbaukurs

Lehrgangsinhalt:

Grundlagen der Buchhaltung, schwierige Buchungsfälle, Betriebswirtschaftslehre, Steuerrecht, Revision und Wirtschaftsprüfung.

Lehrgangsziel:

Erhaltung, Erweiterung und Anpassung beruflicher Kenntnisse und Fertigkeiten, die geeignet sind, einen beruflichen Aufstieg zu ermöglichen.
Auch Vorbereitung auf die IHK-Prüfung zum Bilanzbuchhalter.

Adressatengruppe:

Teilnehmer mit mindestens betriebswirtschaftlichen und Grundkenntnissen im Rechnungswesen.
Zugangsvoraussetzungen für IHK-Prüfung:

1. Vollendung des 24. Lebensjahres
2. Abgeschlossene kaufmännische Berufsausbildung und weitere 6 Jahre kaufmännische praktische Tätigkeit, davon mindestens 3 Jahre im betrieblichen Rechnungswesen oder 9jährige praktische kaufmännische Tätigkeit, davon mindestens 3 Jahre im betrieblichen Rechnungswesen.

Lehrgangsdauer:

Grundkurs: 11 Monate
Aufbaukurs: 9 Monate

Umfang des Lehrmaterials:

insgesamt 20 Lehrbriefe

Lehrgangskosten:

Bei Barzahlung
Grundkurs 198,55 DM,
Aufbaukurs: 162,45 DM
Bei Ratenzahlung
Grundkurs 209,— DM (11 × 19,— DM)
Aufbaukurs 171,— DM (9 × 19,— DM)
Nebenkosten
Ablageordner 4,80 DM + Porto

Rollen-Nr. 17**Fernlehrinstitut:**

Betriebswirtschaftlicher Verlag
Dr. Th. Gabler GmbH, 62 Wiesbaden,
Tanusstraße 54

Lehrgangsbezeichnung:

Kaufmännische Praxis

Lehrgangsinhalt:

Betriebswirtschaftslehre, kaufmännisches Rechnungswesen

Lehrgangsziel:

Breit angelegte Grundbildung, zum Teil auch Erweiterung von kaufmännischen Grundkenntnissen.

Adressatengruppe:

Beschäftigte in kaufmännischen Betrieben, auch ohne abgeschlossene Berufsausbildung.

Lehrgangsdauer:

12 Monate

Umfang des Lehrmaterials:

12 Lehrbriefe

Lehrgangskosten:

Bei Barzahlung
171,— DM
Bei Ratenzahlung
180,— DM (12 × 15,— DM)
Nebenkosten: Ordner 4,80 DM + Porto

Rollen-Nr. 18**Fernlehrinstitut:**

Akademie für Fernstudium e. V.
3388 Bad Harzburg, Postfach 243

Lehrgangsbezeichnung:

Modernes Führungswissen — Harzburger Modell — Ausbildungsgang FSQ —

Lehrgangsinhalt:

Menschenführung und Betriebsorganisation, Soziologie

Lehrgangsziel:

Erweiterung und Vertiefung beruflicher Kenntnisse. Vorbereitung auf Aufgaben für mittlere betriebliche Führungskräfte.

Adressatengruppe:

Teilnehmer mit abgeschlossener Berufsausbildung und mindestens zweijähriger Berufspraxis; Tätigkeit in unterer oder mittlerer Vorgesetztenposition.

Lehrgangsdauer:

12 Monate

Umfang des Lehrmaterials:

19 Lehrbriefe

Lehrgangskosten:

285,— DM

Begleitender Nahunterricht ist geplant.

Rollen-Nr. 19**Fernlehrinstitut:**

Akademie für Fernstudium e. V.,
3388 Bad Harzburg, Postfach 243

Lehrgangsbezeichnung:

Modernes Führungswissen
— Harzburger Modell — Ausbildungsgang ABQ —

Lehrgangsinhalt:

Menschenführung und Betriebsorganisation, Soziologie, Betriebswirtschaftslehre, Arbeits- und Sozialrecht, Arbeitsbewertung.

Lehrgangsziel:

Erweiterung und Vertiefung beruflicher Kenntnisse. Vorbereitung auf Tätigkeiten in betrieblichen Führungspositionen. „Kleines Harzburg-Diplom (Stufe I)“

Adressatengruppe:

Teilnehmer mit abgeschlossener Berufsausbildung und mindestens fünfjähriger Berufspraxis, davon 3 Jahre in mittlerer Vorgesetztenposition oder Absolventen des Ausbildungsganges FSQ, die nach Abschluß 2 Jahre Tätigkeit in mittleren Vorgesetztenpositionen nachweisen können.

Lehrgangsdauer:

18 Monate

Umfang des Lehrmaterials:

36 Lehrbriefe

Lehrgangskosten:

540,— DM

Begleitender Nahunterricht ist geplant.

Rollen-Nr. 20**Fernlehrinstitut:**

EURATELE, Radio-Fernlehrinstitut
GmbH, 5 Köln 1, Luxemburger Str. 12

Lehrgangsbezeichnung:

Fernsehkursus — TV

Lehrgangsinhalt:

Elektrotechnische Grundlagen (Theorie), Bauelemente der Elektronik (Praxis), Mathematik, Meßtechnik, Service, Farbfernsehen.

Lehrgangsziel:

Fernseh-Servicetechniker (fachtheoretische Ausbildung).

Adressatengruppe:

Teilnehmer mit Grundkenntnissen der Radiotechnik.

Lehrgangsdauer:

ca. 24 Monate

Umfang des Lehrmaterials:

40 Lehrstundengruppen
10 Materialsendungen

Lehrgangskosten:

Bei Barzahlung
1 457,— DM incl. Porto
Bei Ratenzahlung
1 500,— DM bis 1 582,— DM zusätzl. Porto (pro Lehrstundengruppe 37,25 DM bis 39,55 DM).

Rollen-Nr. 21**Fernlehrinstitut:**

Bankakademie e. V., 6 Frankfurt/Main,
Goetheplatz 2

Lehrgangsbezeichnung:

Bankakademie (Kombi-Lehrgang)

Lehrgangsinhalt:

Bankbetriebslehre, Betriebswirtschaftliche Grundlagen, Volkswirtschaftliche Grundlagen, Bankrecht, Forum der Bankakademie (Schriftenreihe).

Lehrgangsziel:

Vorbereitung auf die Bankakademie-Abschlußprüfung bzw. auf die Bankfachwirt-Prüfung vor der Industrie- und Handelskammer (Ausübung von mittleren und gehobenen Berufstätigkeiten im Kreditgewerbe).

Adressatengruppe:

Im Kreditgewerbe Tätige, die das 21. Lebensjahr vollendet haben, eine abgeschlossene Berufsausbildung und eine mindestens einjährige Berufspraxis nachweisen.

Lehrgangsdauer:

24 Monate (darin 4 Wochenseminare)

Umfang des Lehrmaterials:

110 Lehrbriefe

Lehrgangskosten:

pro Halbjahr 300,— DM (180,— DM Fernunterricht, 120,— DM Nahunterricht)
Einschreibgebühr 10,— DM
Prüfungsgebühr 100,— DM

Rollen-Nr. 22**Fernlehrinstitut:**

Betriebswirtschaftlicher Verlag
Dr. Th. Gabler GmbH, 62 Wiesbaden,
Taunusstr. 54

Lehrgangsbezeichnung:

Der Bankkaufmann

Lehrgangsinhalt:

Bankbetriebslehre, betriebs- und volkswirtschaftliche Grundlagen, Bankrecht, Forum der Bankakademie (Schriftenreihe).

Lehrgangsziel:

Erhaltung, Erweiterung und Anpassung beruflicher Kenntnisse (Erledigung qualifizierter Arbeiten in Kreditinstituten).

Adressatengruppe:

Teilnehmer mit abgeschlossener Ausbildung im Bankgewerbe oder mit gleichwertiger Ausbildung.

Lehrgangsdauer:

24 Monate

Umfang des Lehrmaterials:

110 Lehrbriefe

Lehrgangskosten:

pro Halbjahr 180,— DM

Forschungsprogramm 1972/73 des BBF

Das vom Hauptausschuß beschlossene Forschungsprogramm 1972/73 wurde nunmehr von den zuständigen Bundesministerien für Arbeit und Sozialordnung sowie für Wirtschaft genehmigt. Es ist in Nr. 2/72 der Mitteilungen des BBF veröffentlicht. Es folgt eine kurze Übersicht über die einzelnen Projekte. Das neue Programm ist in vier Schwerpunktbereiche gegliedert:

Schwerpunktbereich 0 1**Grundlagen der Berufsbildung****Schwerpunktbereich 0 2****Curricula — Ausbildungsordnungen — Ausbildungsstätten****Schwerpunktbereich 0 3****Ausbildungsmittel — Fernlehrgänge****Schwerpunktbereich 0 4****Erwachsenenbildung**

Das Forschungsprogramm unterscheidet Projekte in Form von Arbeitsvorhaben und Forschungsvorhaben.

Arbeitsvorhaben dienen der Lösung meist pragmatischer Aufgaben. Sie betreffen vor allem Ausbildungsordnungen und Ausbildungsmittel.

Forschungsvorhaben sind gegliedert in Problemanalysen, Vorstudien und Hauptuntersuchungen:

Problemanalysen grenzen einen Fragenkomplex ab, explorieren den möglichen Beitrag verschiedener Disziplinen, dokumentieren, analysieren und werten vorliegende Ergebnisse aus.

Vorstudien prüfen die Stichhaltigkeit von Fragestellungen, entwickeln Arbeits-hypothesen, die in Pre-Tests und/oder Modellen (empirisch oder theoretisch) verifiziert oder falsifiziert werden, dienen der Auswahl geeigneter Methoden und der Erarbeitung umfassender Untersuchungs- und Arbeitspläne für Hauptuntersuchungen.

Hauptuntersuchungen umfassen in der Regel umfangreiche empirische Untersuchungen und führen zu abgesicherten Ergebnissen.

Schwerpunktbereich 0 1**Grundlagen der Berufsbildung**

- 1.013.01 (Projektnummer)
Gegenstand und Methoden der Berufsbildungsforschung; Problemanalysen/Vorstudien (Kategorie)
(1.001.01/1.002.01/1.008.02/1.012.03
— Bezug zum Forschungsprogramm 1971/72)
- 1.014.01
Informationssystem und Statistik beruflicher Bildung; Problemanalysen/Vorstudien
(1.003.02/1.004.02/1.005.02)

- 1.015.01
Planungsprozesse im System der beruflichen Bildung; Problemanalyse/Vorstudie
(1.006.02/1.007.02/1.008.02/1.010.11)
- 2.008.01
Erziehungswissenschaftliche Grundlagen für die Konstruktion von beruflichen Curricula; Vorstudie
(2.001.03/2.002.03)
- 3.027.01
Grundlagen für die Erarbeitung einzelner beruflicher Curricula; Vorstudie / Problemanalyse / Hauptuntersuchung
(3.003.04/3.016.03)
- 4.003.01
Einrichtungen, Maßnahmen sowie Förderung der beruflichen Erwachsenenbildung; Problemanalyse/Vorstudie
(4.003.02/4.002.11)
- 4.004.01
Theoretische und experimentelle Ansätze zu einer beruflichen Andragogik; Problemanalyse/Vorstudie
(4.004.09)
- 5.001.01
Dokumentation Programmierter Unterweisung für den Bereich der beruflichen Bildung; Problemanalyse / Vorstudie / Hauptstudie
(5.001.02)
- 5.016.01
Analyse von Unterrichtstechnologien auf ihre Begründung in didaktischen Theorien und Modellen; forschungsmethodische Probleme und Lösungswege im Rahmen eines exemplarischen Projektkatalogs; Problemanalyse/Vorstudie
(5.009.05)
- 5.020.01
Feststellung von Prüfungsinstanzen, Prüfungsbereichen und -bedingungen im beruflichen Bildungswesen (Erhebung); Problemanalyse/Vorstudie
(—)
- 4/5.030.01
Vergleichende Untersuchungen über Formen und Grundlagen der beruflichen Erwachsenenbildung einschl. des Fernunterrichtswesens in ausgewählten europäischen Staaten; Problemanalyse/Vorstudie
(—)

Schwerpunktbereich 0 2**Curricula — Ausbildungsordnungen — Ausbildungsstätten**

- 2.009.02
Modelle zum Berufsgrundbildungsjahr im Sekundarbereich II; Problemanalyse/Vorstudie
(2.003.04)
- 2.010.02
Modelle zu berufs- und studienbezogenen Bildungsgängen im Sekundarbereich II; Problemanalyse/Vorstudie
(2.004.03)

- 3.026.02
Erarbeitung beruflicher Curricula;
Arbeitsvorhaben/Vorstudie
(3.004.03/3.005.03/3.006.03/
3.007.03/3.008.03/3.009.03/3.010.03/
3.011.03/3.013.03/3.014.03/3.017.03)
- 3.029.02
Eignung von Ausbildungsstätten;
Problemanalyse / Hauptuntersuchung / Arbeitsvorhaben
(3.020.07/3.021.07/3.022.07/3.023.07/
3.024.07)

Schwerpunktbereich 0 3

Ausbildungsmittel – Fernlehrgänge

- 5.003.03
Erstellung von Ausbildungsmitteln
für den Metallbereich und den Be-
reich der elektrotechnischen Berufe;
Arbeitsvorhaben
(5.003.05)
- 5.007.03
Erstellung von Ausbildungsmitteln
für den Einsatz im Rahmen der tech-
nischen Hilfe der BRD für Entwick-
lungsländer; Problemanalyse /
Hauptuntersuchung / Arbeitsvorha-
ben
(–)
- 5.017.03
Entwicklung von Multimedien-Syste-
men für den Einsatz in betrieblichen
und überbetrieblichen Ausbildungs-
stätten, Berufsschulen, Berufsfach-
schulen; Arbeitsvorhaben / Ana-
lyse / Hauptuntersuchung
(5.006.05/5.007.05/5.008.05/5.010.05)
- 5.019.03
Untersuchung über die Verbreitung,
Anwendung und Effizienz der ABB-
Ausbildungsmittel und Feststellung
des künftigen Bedarfs; Vorstudie/
Hauptuntersuchung
(5.004.05/5.005.05/5.011.10/5.012.10)
- 5.023.03
Analyse und Vergleich des vorliegen-
den Fernlehrmaterials sowie anderer
fachspezifischer Medien für den Be-
reich Elektrotechnik/Elektronik; Pro-
blemanalyse/Vorstudie
(–)

Schwerpunktbereich 0 4

Erwachsenenbildung

- 2.007.04
Modelle für die „Ausbildung der Aus-
bilder“; Problemanalyse/Vorstudie
(1.009.08/2.005.08/2.006.08/2.007.08)
- 4.001.04
Konzeptionen und rechtliche Grund-
lagen der beruflichen Erwachsenen-
bildung; Problemanalyse/Hauptun-
tersuchung
(4.001.09)
- 4/5.005.04
Lehr- und Lernverfahren in der be-
ruflichen Erwachsenenbildung; Pro-
blemanalyse / Vorstudie / Hauptun-
tersuchung
(4.005.09/5.014.10/5.015.10)

- 4.012.04
Ausbildungs- und Fortbildungsord-
nungen für Erwachsenenbildungs-
maßnahmen; Problemanalyse / Vor-
studie / Teilstudien
(4.008.09/4.009.09/4.010.09/4.011.09)

Die im Rahmen des Projekts 3.026.02 zu bearbeitenden Ausbildungs- und Fortbildungsordnungen wurden durch eine vom Hauptausschuß des BBF für 1972/1973 beschlossene Liste wie folgt festgelegt:

Werkzeugmaschinenberufe, Feinschlosserische Berufe, Uhrmacher, Parkettleger, Gebäudereiniger

Kaufmann im Groß- und Außenhandel, Versicherungskaufmann, Industriekaufmann, Bankkaufmann, KFZ.-Mechaniker und -Schlosser, Friseur, Ärztliche Helferlin

Maler und Lackierer, Baugewerbe, Chemielaborant, Baustoffprüfer.

Für das Projekt 4.012.04 beschloß der Hauptausschuß folgende Prioritätenliste der zu bearbeitenden Ausbildungs- und Fortbildungsordnungen:

1. Ausbildung von Datenverarbeitern
2. Ausbildung von Berufskraftfahrern
3. Grundsatzfragen zur Ordnung von Aus- und Fortbildung für Erwachsenen-tätigkeiten
4. Ausbildung von „Umweltschützern“
5. Ausbildung von Meistern
6. Ausbildung von Technikern
7. Ausbildung von Sekretärinnen.

Dieses Programm ist unter den gegebenen Bedingungen des BBF ein „Maximal-Programm“. Mit Verzögerungen bei der Durchführung muß daher gerechnet werden. Sie können z. B. durch Schwierigkeiten bei der Personalgewinnung, der Einarbeitung von Mitarbeitern, der Unterbringung und der Bereitstellung nötiger Mittel bewirkt werden.

Rezensionen

Ursula Funke: **Berufliche Erwachsenenbildung in Rheinland-Pfalz unter besonderer Berücksichtigung der Volkshochschulen**, hrsg. vom Verband der Volkshochschulen von Rheinland-Pfalz und der Landesvereinigung Rheinland-Pfälzischer Unternehmerverbände, Diss. Mainz 1972, 398 S.

Die Volkshochschulen haben sich in der Vergangenheit schwer getan mit der Hereinnahme der beruflichen Bildung in ihr Programm. Berufsbildende Kurse wurden eher als unvermeidbarer Sündenfall hingenommen als im bildungspolitischen und Hörerinteresse angeboten. Die VHSn hatten sich selbst ein Image als Vermittler unverbindlicher allgemeiner Bildungsgüter und emanzipatorisch-politischer Bildung zugelegt. Hier ist erst in jüngster Zeit ein deutlicher Wandel sowohl im Selbstverständnis der VHSn als auch in ihrem Image sichtbar. Berufsbildende Kurse gehören heute zum selbstverständlichen Angebot der Volkshochschulen. Sie werden z. T. in Zusammenarbeit mit den Kammern und mit der Arbeitsverwaltung geplant und durchgeführt. Ihre Ergebnisse in Form von Prüfungen und Zertifikaten werden in zunehmendem Maße in Wirtschaft und Industrie anerkannt.

Im Deutschen Volkshochschulverband wird diese Entwicklung mit großer Intensität diskutiert und reflektiert. Der Sammelband „Bildung für den Beruf“ von H. Riese, H. L. Nieder, U. Müllges u. a. (Braunschweig, Westermann Verlag 1969), der in der von der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes herausgegebenen Reihe

„Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung“ erschien, läßt dies deutlich erkennen. Eine neue Analyse der Probleme und der sich abzeichnenden Trends gibt Werner Schneider in seinem Aufsatz „Die Rolle der Volkshochschulen im pluralistischen System beruflicher Weiterbildung“ (DtBfSch, 67. Bd., H. 8, August 1971, S. 569–583). Es fehlten jedoch bisher gründliche Studien über die berufsbildenden Maßnahmen der Volkshochschulen auf der Ebene ihrer Landesverbände. Hier füllt die von Ursula Funke bei Prof. Peege angefertigte Dissertation zweifellos eine empfindliche Lücke.

Ursula Funke geht von einem weitgefaßten Verständnis von beruflicher Erwachsenenbildung aus. Für sie handelt es sich um einen Oberbegriff, der berufsfördernde, berufsbezogene, berufsorientierte oder anderweitig mit dem Beruf in direkte Beziehung zu bringende Erwachsenenbildung umfaßt. Ausgehend von der These, daß Berufsbezogenheit durch alle Bereiche der Erwachsenenbildung hindurchgeht, kommt sie dann bei der Analyse der rheinland-pfälzischen Volkshochschulkataloge zu einer Einteilung der beruflichen Erwachsenenbildungsveranstaltungen in sechs Themenbereiche, die z. T. mit der Berufssystematik des Statistischen Bundesamtes übereinstimmen: Allgemeinberuflich, gewerblich-technisch-naturwissenschaftlich, kaufmännisch-verwaltend, hauswirtschaftlich, landwirtschaftlich und sonstige.

Nach einem nützlichen historischen Rückblick auf die Entwicklung der Er-

wachsenenbildung in Deutschland und nach der Darstellung der Volkshochschulen in Rheinland-Pfalz (Organisation, Rechtsform, Finanzierung, Veranstaltungsformen) ist der Hauptteil der Arbeit der Analyse der Volkshochschul-Statistik und der Arbeitspläne und einem Vergleich der beruflichen Erwachsenenbildung mit der Wirtschafts- und Berufsstruktur des Landes gewidmet. Eine tabellarische Übersicht über die berufliche Erwachsenenbildung anderer ausgewählter Trägerorganisationen macht die Notwendigkeit des im letzten Kapitel als Modell vorgeschlagenen kooperativen Systems der Erwachsenenbildung nur um so deutlicher.

Im Prinzip folgt Ursula Funke dabei gängigen Vorstellungen, wie sie z. B. im Entwurf des Bildungsgesamtplanes niedergelegt sind. Daß Einzelheiten noch diskutiert, diese z. T. wohl auch erst erprobt werden müßten, liegt in der Natur eines solchen bildungspolitischen Modellvorschlags. Ob die gegenwärtige Unübersichtlichkeit in der finanziellen Förderung der Erwachsenenbildung dadurch gelöst werden kann, daß auch alle Bundesmittel (z. B. nach dem Arbeitsförderungs-gesetz) durch eine Erwachsenenbildungsabteilung im Kultusministerium verrechnet werden, ist zumindest von der politischen Durchsetzbarkeit her fraglich. Auch über die Zusammensetzung der vorgeschlagenen Gremien – Landesbeirat für Erwachsenenbildung, Beraterstab, Stadt- und Kreisbeiräte – wird noch gesprochen werden müssen.

Ursula Funke schlägt vor, daß die von ihr entwickelte Klassifizierung der beruflichen Erwachsenenbildung in die Überlegungen zur Entwicklung einer Erwachsenenbildungsstatistik einbezogen werden, die unter Federführung des Statistischen Landesamtes Baden-Württemberg z. Z. angestellt werden. Dabei wird sich erweisen, inwieweit die für die rheinland-pfälzischen Volkshochschulen entwickelten Kriterien auch auf andere Bundesländer und andere Träger anwendbar sind.

Maximilian Faber, Berlin

Georg-Alexander Ullrich: **Die berufliche Umschulung im gewerblich-technischen Bereich**, Die Analyse einer Befragung, Verlag für Wirtschaft und Verwaltung Hubert Wingen, Essen, 1971, 232 S. DM 38,—

Ursula Engelen-Kefer: **Umschulung in einer wachsenden Wirtschaft (dargestellt am Beispiel der USA)** Ein Beitrag zur wissenschaftlichen Beratung der Politik. Verlag für Wirtschaft und Verwaltung Hubert Wingen, Essen 1971, 214 S., DM 29,—

Nordrhein-Westfalen war das Land der Bundesrepublik, das die Strukturkrise im Bergbau am härtesten zu spüren bekommen hatte. Umschulung tat not. Kein Wunder also, daß man sich dort verstärkt auch wissenschaftlich mit diesem Bereich der Berufsbildung beschäftigte. Mit den Büchern von Ullrich und Engelen-Kefer liegen nun, jeweils mit einem Vorwort des nordrhein-westfälischen Arbeits- und Sozialministers Werner Figgen versehen, zwei Ergebnisse dieser Bemühungen vor. Während es sich bei der Arbeit von Ullrich um Darstellung und Analyse von relevanten empirischen Daten aus NRW als dem „Kernland der Umschulung“ handelt, versteht Engelen-Kefer ihre Arbeit als vergleichende Studie, deren Ergebnisse den Bildungspolitikern und Umschulungsinstitutionen Anregung und Hilfestellung bei der Lösung ihrer Aufgaben geben soll.

Ullrich verfolgt den Zweck, „durch systematische und gezielte Untersuchungen das Phänomen Umschulung zu erfassen und mitzuhelfen, fundierte Aussagen über diesen kaum erforschten Bereich bereitzustellen“. Er beschränkt sich dabei auf die von der öffentlichen Arbeitsverwaltung in NRW durchgeführten langfristigen Umschulungsmaßnahmen, die auf Berufe im gewerblich-technischen Bereich vorbereiten und in der Regel mit der Facharbeiterprüfung abschließen. Nach zwei knappen theoretischen Einleitungskapiteln über „Begriffsklärung und Abgrenzung“ und über die „Ursachen der beruflichen Umschulung“ legt er den organisatorischen Rahmen, die gesetzliche und finanzielle Regelung und Vorbereitung und Verlauf der Maßnahmen dar.

Im Hauptteil der Arbeit präsentiert und interpretiert er seine empirischen Daten, die im wesentlichen auf Aussagen von Umschülern beruhen. Allgemeine und berufliche Vorbildung, Anregung zur Umschulung und Situation vor der Maßnahme werden ebenso ausführlich behandelt wie die Schwierigkeiten, denen sich die Umschüler vor und während der Umschulung gegenübersehen. Von besonderer Bedeutung für die erziehungswissenschaftliche Planung und Vorbereitung künftiger Maßnahmen sind die Stellungnahmen der Umschüler zu ihrer Organisation und zur Gestaltung der theoretischen Ausbildung. Auf Grund dieser Stellungnahmen und einer zusätzlichen Bewertung der Umschulung durch die Umschüler kommt Ullrich im Schlußkapitel zu Überlegungen, wie Umschulungsmaßnahmen weiterentwickelt werden müßten. Ein Teil der dort vorgebrachten Vorschläge ist durch die Förderungs- und Umschulungspraxis der jüngsten Zeit entweder bereits verwirklicht worden oder befindet sich im Stadium der Erprobung (z. B. im Berufsförderungszentrum Essen). Weiter zu dis-

kutieren ist Ullrichs Anregung, in einer Zeit und Gesellschaft, in der berufliche Mobilität fast zu einem Fetisch der Bildungspolitik geworden ist, ob auf die Dauer die Beschränkung der Teilnahme aus arbeitsmarktpolitischer Notwendigkeit beibehalten werden kann, oder ob sie nicht zugunsten von individuell motivierten, kein öffentliches Interesse befriedigenden Berufswechslern ergänzt werden sollte.

Während für Ullrich der einzelne Umschüler Ausgangs- und Mittelpunkt seiner Untersuchung ist, geht es Engelen-Kefer mehr um den sozial- und wirtschaftspolitischen Rahmen, in dem die Umschulung stattfindet. So untersucht sie anhand amerikanischer Modelle und Gegebenheiten die Wechselwirkung von wirtschaftlichen Strukturveränderungen und Änderungen der Beschäftigungsstruktur. Dabei zeigt sich, daß Umschulung auch in den USA, obgleich ursprünglich privat initiiert, heute zu einer wirtschafts- und sozialpolitischen Aufgabe des Staates und der Gesellschaft geworden ist. Zu Recht stellt daher die Autorin den Manpower Development and Training Act (MDTA) von 1962 in den Mittelpunkt ihrer Erörterungen. Ihm kommt für die USA der Rang zu, den in der Bundesrepublik das Arbeitsförderungs-gesetz hat. Der MDTA hat die Verbesserung der Funktionsfähigkeit des Arbeitsmarktes, vor allem den qualitativen Ausgleich von Angebot und Nachfrage durch Ausbildung, Fortbildung und Umschulung zum Ziel, d. h. er soll dazu beitragen, den Mangel an Arbeitskräften mit bestimmten beruflichen Qualifikationen zu beheben und strukturelle Arbeitslosigkeit und Unterbeschäftigung aufgrund veralteter oder mangelnder Qualifikationen zu beseitigen. Engelen-Kefer kommt zu dem Resultat, daß der MDTA die Lücken tatsächlich ausgefüllt hat, die von privaten oder vom Staat als Arbeitgeber veranstalteten Umschulungsprogrammen offengelassen wurden. Mit Hilfe des MDTA ist es gelungen, langfristig Arbeitslose mit marktfähigen beruflichen Qualifikationen auszustatten, die ihnen eine Wiedereingliederung in den Arbeitsprozeß ermöglichten.

Der im Titel angekündigte eigentliche „Beitrag zur wissenschaftlichen Beratung der Politik“ wird im Schlußkapitel geliefert: Richtlinien für ein langfristiges Umschulungskonzept. Hier werden vor allem drei Prinzipien herausgestellt: Systematik, Flexibilität und Kooperation. Bei der Frage der Übertragbarkeit amerikanischer Erfahrungen auf andere Länder, auf die Bundesrepublik, kommt die Autorin zu der Schlußfolgerung, daß die Vielfalt der amerikanischen Ansätze, Lösungen für die Probleme zu suchen, die Möglichkeit gibt, die dort erzielten Ergebnisse und Erfahrungen an die jeweiligen nationalen Verhältnisse und

Auffassungen anzupassen und offensichtliche Fehlentwicklungen zu vermeiden.

Die Bücher von Engelen-Kefer und Ullrich ergänzen einander, sowohl hinsichtlich ihres unterschiedlichen Ansatzes als auch in den Schlußfolgerungen und Vorschlägen zur Weiterentwicklung der Umschulung. In der bildungspolitischen Diskussion und bei der Vorbereitung und Durchführung von Umschulungsmaßnahmen wird man künftig immer wieder auf sie zurückgreifen. Ihr Wert als „Handbücher“ wird allerdings durch das Fehlen eines Registers etwas eingeschränkt.

Karl-Ernst Bungenstab, Berlin

Horst Siebert: **Erwachsenenbildung in der Erziehungsgesellschaft der DDR**, Bertelsmann Universitätsverlag Düsseldorf, 1970, 335 S., DM 38,— ISBN 3 571 09222 8

Horst Siebert: **Bildungspraxis in Deutschland — BRD und DDR im Vergleich**, Bertelsmann Universitätsverlag Düsseldorf, 2. überarbeitete Auflage 1971, 199 S., DM 6.80 ISBN 3 571 09254 6

Dem in letzter Zeit merklich gestiegenen Interesse westdeutscher Pädagogen und Bildungspolitiker am Bildungssystem der DDR will Horst Siebert mit beiden Büchern nachkommen. In dem Band „Erwachsenenbildung in der Erziehungsgesellschaft der DDR“ bemüht er sich, Struktur und Effizienz des komplexen Erwachsenenbildungssystems der DDR eingehend zu analysieren. Er kann sich bei seiner Darstellung auf zahlreiche pädagogische und bildungspolitische Untersuchungen stützen, in denen die nachschulische Bildung und Erziehung zwar nicht ausführlich behandelt und oft sogar völlig ignoriert wird — die jedoch Prinzipien und Maßnahmen analysieren, welche für alle Phasen des Bildungsprozesses in der DDR relevant sind. Siebert entnimmt der wissenschaftlich ernst zu nehmenden Literatur der BRD zu Problemen der sozialistischen Bildung und Erziehung eine Fülle von Hypothesen und Fragestellungen für seine Untersuchung der Erwachsenenbildung in der DDR.

Dabei läßt der Autor bewußt zahlreiche Veröffentlichungen über den polytechnischen Unterricht unberücksichtigt, obwohl er einräumt, daß das polytechnische Prinzip auch für Erwachsenenqualifizierung nicht völlig bedeutungslos ist. Siebert legt ein Schwergewicht seiner Monographie auf die Entwicklung der Erwachsenenbildung in der DDR — und zwar sowohl im Bereich der Er-

wachsenenqualifizierung als auch im Bereich der „kulturellen Massenarbeit“, die er von 1945 bis 1969 verfolgt. Es werden die didaktischen Ansätze, die gesellschaftlichen, ökonomischen, politischen und ideologischen Determinanten der sozialistischen Erwachsenenbildung und -erziehung analysiert.

Da der Autor Erwachsenenbildung als pädagogischen Realvorgang auffaßt, stellt er diese Realität zunächst deskriptiv dar und entgeht so der Gefahr unbegründeter Spekulation. Die reine Beschreibung als eine Bestandsaufnahme von Fakten kann jedoch nur Voraussetzung, keineswegs Ziel einer umfassenden Darstellung sein. Eine weitergehende Untersuchung bringt Interpretationen des Materials mit sich, die nicht auf Wertungen verzichten können. Siebert bemüht sich, seinen Bewertungsmaßstab nicht von außen an den zu wertenden Gegenstand heranzutragen — er bleibt systemimmanent. Daß diese systemimmanente Kritik anhand von Primärzitate intersubjektiv nachprüfbar sein muß, wird vom Autor hervorgehoben und in seiner Arbeit gewährleistet.

Damit hebt er „Erwachsenenbildung in der Erziehungsgesellschaft der DDR“ positiv von wissenschaftlich unbefriedigenden Arbeiten früheren Datums ab, deren Verfasser aufgrund idealistischer, politischer oder subjektiv idealtypischer Normen werteten. Sieberts Arbeit bleibt prinzipiell hypothetisch, da er seine Thesen und Ergebnisse als revidierbar vorlegt.

Kernstück des Untersuchungsergebnisses ist für Siebert die „Bildungsgesellschaft“ der DDR. Der lernende Erwachsene ist dort — im Gegensatz zur BRD — für den Autor keine Ausnahmeerscheinung, sondern Normalfall. So erweist sich diese Bildungsgesellschaft als eine Funktion der Leistungsgesellschaft, in dem die Effizienz des Lernens primär am Maßstab des ökonomischen und gesellschaftlichen Nutzeffekts gemessen wird. Für Siebert steht es außer Zweifel, daß die DDR den Investitionswert der Bildungsausgaben früher erkannte als die BRD und daher einen quantitativen Vorsprung erreicht hat. Aufgrund vergleichbarer Lernanforderungen, vor allem der modernen Arbeitswelt, erscheinen jedoch zahlreiche Organisationsformen und didaktische Konzeptionen der Qualifizierung durchaus übertragbar auf die politischen und gesellschaftlichen Verhältnisse der BRD. Als Resultat seiner eingehenden Untersuchung kommt Siebert dann auch zu dem Schluß, daß damit keine Kapitulation vor der DDR und ihrer Ideologie verbunden wäre — vielmehr dürften sich manche Konzeptionen und Verfahrensweisen auch in einer nicht-sozialistischen Gesellschaft bewähren.

Mit seiner Entscheidung für eine systemimmanente Kritik in „Erwachsenenbildung in der Erziehungsgesellschaft der DDR“ verzichtet Siebert von vornherein bewußt auf einen wertenden Vergleich zwischen den erziehungsphilosophischen Grundlagen und Zielvorstellungen in der DDR und BRD. Wenn er auf die BRD verweist, dann nicht vergleichend, sondern gegenüberstellend. Den von ihm als möglich bezeichneten partiellen Vergleich zwischen der Erwachsenenbildung in der DDR und BRD versucht Siebert in dem Taschenbuch „Bildungspraxis in Deutschland“.

Die Frage nach den Vor- und Nachteilen des sozialistischen Schulwesens im Vergleich zum westlichen kann der Autor jedoch nur mit Vorbehalten diskutieren. Deshalb stellt er Thesen und Materialien für einen umfassenden Überblick der beiden deutschen Bildungssysteme zusammen, wobei er insbesondere die vielfältigen Maßnahmen und Einrichtungen der Erwachsenenbildung beschreibt und analysiert. Diese Bestandsaufnahme umfaßt sowohl bildungssoziologische und -statistische Vergleiche der Bildungseinrichtungen (von der vorschulischen Erziehung bis zum Kontaktstudium) als auch Analysen von Studentafeln und Veranstaltungsprogrammen. Besonders betont Siebert den Zusammenhang von Bildungs- und Wirtschaftsplanung sowie die Abhängigkeit der Bildungsaktivitäten von Sozialstatus und gesellschaftspolitischem Lernklima.

Er sieht in beiden deutschen Staaten industriestaatliche und -gesellschaftliche Entwicklungen, die weitgehend vom Fortschritt moderner Wissenschaft, Technik und Wirtschaft bestimmt werden. Das Resultat sind relativ gleichartige Tendenzen und Gesetzmäßigkeiten. Das fordert von jeder Art Gesellschaft ebenfalls verhältnismäßig gleichartige, sachlogischbedingte Reaktionen, die zu einer Verdrängung ideologischer Komponenten führen können. Die Konvergenz zwischen DDR und BRD begründet Siebert auch mit dem „Prinzip der materiellen Interessiertheit“ auf der einen und der gesamtgesellschaftlichen Wirtschafts- und Bildungsplanung auf der anderen Seite.

Nur unter dem Gesichtspunkt ökonomischer Effizienz betrachtet, hebt der Autor das Qualifizierungssystem der DDR als überlegen hervor. Wenn man sich zu den Anforderungen und Prinzipien einer Leistungsgesellschaft bekenne, müsse die sozialregulierende Funktion der Erwachsenenbildung auch in der BRD anerkannt werden. Das damit verbundene stärkere Eingreifen des Staates darf für Siebert nicht bedeuten, daß im Erziehungsprozeß jegliche Kritik an Staat und Gesellschaft unterbunden wird.

Volker Gerth, Berlin

Robert F. Mager, Kenneth M. Beach jr.: **Kursentwicklung für die Berufsausbildung**, Beltz Bibliothek Bd. 19, Beltz Verlag, Weinheim 1972, 112 S., DM 7,—

Robert F. Mager: **Motivation und Lernerfolg**, Beltz Bibliothek Bd. 15, Beltz Verlag, Weinheim 1972, 122 S., DM 7,—

Robert F. Mager: **Lernziele und programmierter Unterricht**, 3., ergänzte Aufl., Beltz Bibliothek Bd. 2, Beltz Verlag, Weinheim 1968, 134 S., DM 7,—

Robert F. Mager's neuem Buch „Kursentwicklung für die Berufsausbildung“ — von Kenneth M. Beach jr. mitverfaßt — wurden ein Vorwort (zur deutschen Ausgabe), eine Vorbemerkung (des Vorsitzenden des Berufsbildungsausschusses des Bildungsmedien-Rates), ein weiteres Vorwort (zur Originalausgabe) und eine Einführung (der Verfasser) vorangestellt. W. Ziefreund hat recht, wenn er im ersten Vorwort sagt, es brauche eigentlich nicht geschrieben zu werden, und dennoch ist es nicht überflüssig. Er verspricht dem Leser, daß hier ein in der deutschsprachigen Literatur bisher einmaliges und einzigartiges Buch vorliegt: eine Anleitung für alle — „gelernte“ Pädagogen oder nicht —, die vor der Aufgabe stehen, irgendwelche Kurse zu planen, inhaltlich zu konzipieren, durchzuführen, ihre Erfolge (oder Mißerfolge) zu kontrollieren, deren Ursachen zu erkennen und gegebenenfalls den Lehrgang entsprechend umzuarbeiten. Die von Mager und Beach vollbrachte Leistung besteht vor allem darin, eine für jeden verständliche Curriculumentwicklung und Didaktik vorgelegt zu haben. Daß die Worte „Curriculum“ und „Didaktik“ im ganzen Buch nicht verwendet werden, unterstreicht das Urteil: „Für jeden verständlich“.

Der Bezug zur Berufsbildung ist im Grunde nur „exemplarisch“ (will sagen: beispielhaft!): Die dargelegten Prinzipien der Kursentwicklung sind auf alle Bereiche des Lehrens übertragbar — unabhängig vom konkreten Lehrstoff — bis in den akademischen Lehrstoff. Von der Aufgabe des Übertragens wird allerdings auch der Berufsausbildende nicht ganz entbunden. Mager und Beach gehen nämlich in mancher Hinsicht von amerikanischen Realitäten aus: So ist der deutsche Ausbilder weitgehend von der Aufgabe entbunden, Lernziele der höheren Kategorie selbst festzulegen und didaktische Entscheidungen im Hinblick auf das Gesamtcurriculum zu treffen; dafür liegen ihm für die anerkannten Ausbildungsberufe die Ausbildungsordnungen vor. Jedoch sollte er auch diese Seiten nicht überschlagen. Die Anleitungen haben für Teilbereiche, Teillernziele und für die einzelne Kurs- bzw. Unterrichtsstunde gleiche Gültigkeit. Folgt man den Vorschlägen von Mager und Beach, so kann man leicht Checklisten aufstellen, die eine Kon-

trolle erlauben, ob das Unterrichtskonzept am richtigen Punkt einsetzt, vollständig ist und zum angestrebten Ziel führt.

Wertvolle Ergänzung gibt das schon früher in gleicher Aufmachung erschienene Taschenbuch über „Motivation und Lernerfolg“ von Robert F. Mager. Hier geht es vor allem darum, wie man beim Schüler Zuneigung zum Lehrstoff erzeugt, ihn also zum Lernen motivieren kann — und beachten Sie bitte, wie Mager das selbst macht!

Aber auch hier nehmen Entwicklung und Festlegen von Lernzielen gewichtigen Raum ein. Die Hervorhebung dieses Problems ist eine Folge der Kybernetik und zeigt die begrüßenswerten Einflüsse, die vom programmierten Unterricht auf die Pädagogik ausgehen. Deshalb sei auch Mager's in programmierter Form geschriebenes Büchlein „Lernziele und programmierter Unterricht“ in diesem Zusammenhang erwähnt und zugleich empfohlen. Es zeichnet sich durch den gleichen erfrischenden und auch für den bemühten Laien leicht faßbaren Stil aus wie die beiden anderen Bändchen.

Hans Göring, Berlin

Gustav Grüner: **Hochschulreife mit Berufsabschluß**,

Hermann Schroedel Verlag, Hannover 1970, Auswahl Reihe B, 28/29, Bestell-Nr. 36 325, 216 S., DM 11,40

Die Fachoberschule — eine Dokumentation,

zusammengestellt von G. Grüner unter Mitwirkung von W. Diederich, Hermann Schroedel Verlag, Hannover 1970, Auswahl Reihe B, 33/34, Bestell-Nr. 36 333, 224 S., DM 10,80

Mit der Herausgabe zweier Taschenbücher unternimmt G. Grüner den Versuch, die schulpolitischen Diskussionen über die Frage der Erlangung der Hochschulreife mit Berufsabschluß in der BRD anzureichern und zu konkretisieren:

„Hochschulreife mit Berufsabschluß“ enthält eine Darstellung des Sekundarschulbereichs unter dem Aspekt der Hochschulreife mit Berufsabschluß im westlichen und östlichen europäischen Ausland. In einer ganzen Reihe von europäischen Ländern bestehen Berufsschuleinrichtungen, die sowohl zur Erlangung der Hochschulreife als auch zu einem qualifizierten Berufsabschluß führen. Dies ist in der BRD nicht — oder noch nicht — der Fall. Durch die Gründung von Fachoberschulen ist zwar ein Anfang in dieser Richtung gemacht worden, denn der erfolgreiche Abschluß einer Fachoberschule berechtigt zum Besuch einer Fachhochschule. Ob aller-

dings dieses Faktum Anlaß zu größeren Hoffnungen geben kann, bleibt die Frage.

Außer einigen Thesen hat der Verfasser kein eigenes fertiges Konzept zur Lösung der Probleme vorgelegt. Er will vielmehr informieren, mit dem Bestreben, den Blick in der BRD bewußt auf Entwicklungen und Tendenzen im Ausland zu lenken. Trotz der teilweise verwirrenden Fülle an Fakten und Zahlen dient die Untersuchung der Orientierung und kann Entscheidungshilfe im schulpolitischen Prozeß sein. Eine gute schematische Übersicht über die beruflichen Bildungssysteme der einzelnen Länder im Anhang erleichtert dabei die Arbeit; ein Quellenachweis regt zu weiterem vertiefenden Studium an.

In „Die Fachoberschule — eine Dokumentation“ ist wichtiges und interessantes Material zum gleichen Themenkomplex zusammengetragen worden. Den Zugang zur Erschließung der Dokumentation erleichtert eine knappe Einführung in den Problemkreis der weiterführenden beruflichen Bildungseinrichtungen technischer Fachrichtung.

Mit Ausnahme der Schulpläne der politischen Parteien und der verschiedenen schulpolitischen Gremien des Bundes und der Länder, die der Herausgeber als bekannt voraussetzt, und die auch kaum detaillierte Angaben zu dem spezifischen Thema der Fachoberschule enthalten, werden im ersten Teil Stellungnahmen und Äußerungen der verschiedenen, mit dem Thema befaßten Gremien, Institutionen und Organisationen veröffentlicht.

Im zweiten Teil sind die vorhandenen Rechts- und Verwaltungsvorschriften für die Fachoberschulen zusammengestellt: Länderabkommen, Rahmenvereinbarungen, Rechts- und Verwaltungsvorschriften in den Bundesländern, Stunden- tafeln, Rahmenstoffpläne und Lehrplangentwürfe veranschaulichen das didaktisch-methodische Konzept in den verschiedenen Ländervarianten. Ein statistischer Überblick über eingerichtete Fachoberschulen (Stand November 1969) und ein umfangreicher Nachweis erschienener Zeitschriftenaufsätze zum Thema „Fachoberschule“ — allerdings nur bis zum Stand Dezember 1969 — vervollständigen die Dokumentation.

Nach Meinung des Herausgebers soll damit ein Einblick in die Entwicklung gewährt werden, die zur Konstituierung des neuen Schultyps führte; anhand der Primärquellen sollen Ideen und Kräfte verdeutlicht werden, die dabei eine Rolle gespielt haben und unter Umständen noch spielen. Beide Bücher geben einen guten Überblick über einen Teilbereich des Bildungssystems, dem in Zukunft — auch im Hinblick auf die Entwicklung von Gesamthochschulen — eine besondere Bedeutung zukommen dürfte.

Günter Kühn, Berlin

Umschau

Veranstaltungen

Europarats-Symposium über Fernunterricht in der Bundesrepublik Deutschland
Vom 20. bis 27. 9. 1972 findet in der Bundesrepublik ein Symposium des Europarates zum Thema „Die strukturelle und didaktische Integration des Fernunterrichts in multimediale Lehrsysteme für die Erwachsenenbildung“ statt. Tagungsorte sind die Bonn-Bad Godesberger Stadthalle sowie – im Rahmen einer 3tägigen (22.–24. 9. 72) Exkursion – die Berliner Kongreßhalle. Generalberichterstatter für alle Teilnehmerstaaten ist der Präsident des BBF, Prof. Dipl.-Ing. Dr. Hans-J. Rosenthal; nationaler Berichterstatter für die Bundesrepublik ist der Direktor der Staatlichen Zentralstelle für Fernunterricht der Länder der Bundesrepublik Deutschland, Leitender Regierungsdirektor Hans Günter Haagmann.

Auf Grund der nationalen Länderberichte über den Stand des Fernunterrichts, des Fernstudiums (Kurse auf akademischer Ebene) und des einführenden Referats des Generalberichterstatters soll die Entwicklung gemeinsamer Grundsätze und Verfahrensweisen für den europäischen Raum vorangetrieben werden. Die Teilnehmer werden sich mit folgenden Themen beschäftigen:

Integration des Fernunterrichts in das gesamte Bildungssystem (lebenslanges Lernen) / Integration des Fernunterrichts in Medienverbundsysteme / Curriculumentwicklung; Entwicklung einheitlicher Systeme / Ablauf und Funktion von Kontrolle, Auswertung und Zertifikaten / Probleme der Terminologie – Vervollständigung des Glossars.

Internationaler Arbeitskreis Sonnenberg
„Tagung über Probleme der Erwachsenenbildung in Ost und West unter besonderer Berücksichtigung der Entwicklung in beiden Teilen Deutschlands“
Zeit und Ort: 12. bis 21. Oktober 1972 im Internationalen Haus Sonnenberg.
Kosten: DM 119,- bzw. DM 104,- für Studenten, Schüler und junge Berufstätige in der Ausbildung.
Anmeldung: Internationaler Arbeitskreis Sonnenberg.

Geschäftsstelle D-3300 Braunschweig, Postfach 2940.

Studientagung des Europäischen Instituts für Berufsausbildung

Das Europäische Institut für Berufsausbildung veranstaltet vom 8. bis 10. November 1972 in München eine Studientagung zum Thema: „Das Unterrichtswesen und die berufliche Aus- und Weiterbildung in Industrie und Handel

in der Bundesrepublik Deutschland“. Namhafte Vertreter des deutschen Bildungs- und Ausbildungswesens werden die deutsche Situation darstellen. Den Teilnehmern ist Gelegenheit gegeben, mit ausländischen Partnern über das System der betriebsgebundenen Ausbildung in der Bundesrepublik ausführlich zu diskutieren und ausländische Systeme kennenzulernen.

Anmeldungen zu der Tagung nimmt entgegen:

Europäisches Institut f. Berufsausbildung
48, Avenue de Villiers, 75 – Paris 17ème

Aus- und Fortbildung des Lehrpersonals in der beruflichen Erwachsenenbildung

Das Berufsförderungszentrum Essen, Modelleinrichtung für die berufliche Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik, wird neben seinen Umschulungslehrgängen auch Lehrgänge für die Aus- und Fortbildung des Lehrpersonals in der beruflichen Erwachsenenbildung aufnehmen. Der erste Lehrgang beginnt am 4. September 1972, weitere folgen im Januar und April 1973.

Mit diesen Lehrgängen wird der wachsenden Bedeutung der Aus- und Weiterbildung von Fach- und Führungskräften Rechnung getragen, die ihr Fachwissen an bildungswillige Erwachsene weitergeben wollen. Fachlich qualifizierte Ingenieure, Betriebswirte, Meister, Techniker oder kaufmännische Sachbearbeiter, die den Wunsch haben, als Lehrkräfte oder Ausbilder in Betrieben, überbetrieblichen oder außerbetrieblichen Berufsbildungsstätten

- ☐ Umschulungen,
- ☐ Aufstiegsfortbildung

durchzuführen, haben mit diesen Lehrgängen die Chance, zu Fach- und Führungskräften der beruflichen Erwachsenenbildung aufzusteigen. Diese Lehrgänge berühren also nicht die in der kommenden Rechtsverordnung zum § 21 BBiG näher definierten Ausbilderlehrgänge für die Jugendlernausbildung, sondern befassen sich mit den Besonderheiten der beruflichen Erwachsenenbildung.

Die Teilnehmer lernen die pädagogischen, psychologischen und soziologischen Probleme der beruflichen Erwachsenenbildung kennen, didaktisch-methodische Konzepte entwickeln und diese in der pädagogischen Praxis anwenden.

Moderne erwachsenengerechte Lehr- und Lernmethoden, wie die praktische Anwendung der Case Studies, Projektarbeit, Team Teaching und die Möglichkeit der audiovisuellen Medien sowie des programmierten Lernens werden integrale Bestandteile des Lehrgangs sein. Da das Berufsförderungszentrum über alle neuen Medien verfügt, werden die Lehrgänge nicht nur Theorie, sondern auch Praxis der Mediendidaktik beinhalten.

Weitere Schwerpunkte der Lehrgänge sind:

- ☐ Organisation und Recht der Berufsbildung,
- ☐ physiologische, psychologische und soziologische Problematik im Erwachsenenalter,
- ☐ Didaktik und Methodik, Medien, Unterrichts- und Unterweisungstechnik, Prüfungen u. a.,
- ☐ Arbeits- und Sozialrecht,
- ☐ Berufsbildungspolitik.

Die Lehrgänge dauern 5 Wochen mit insgesamt 210 Stunden; es werden zwei Lehrgangsformen angeboten: vier Blöcke zu je einer Woche oder ein zusammenhängender fünfwöchiger Lehrgang. Sie schließen ab mit einer Prüfung durch eine Expertenkommission unter Mitwirkung der IHK Essen.

Die Lehrgänge sind vom Arbeitsamt als förderungswürdig anerkannt.

Interessenten richten sich an das

Berufsförderungszentrum Essen e. V.
Abt. AdA

4300 Essen 12

Altenessener Straße 80/82
Postfach

A. Gummersbach

Personalien

Großes Bundesverdienstkreuz für Josef Goebels

Der Leiter der Unterabteilung „Berufliche Bildung“, Ministerialdirigent Josef Goebels, ist am 31. Juli 1972 aus dem Bundesministerium für Wirtschaft und Finanzen ausgeschieden. Seine offizielle Verabschiedung am 10. 8. 1972 durch Herrn Staatssekretär Dr. Rohwedder war mit einer besonderen Ehrung verbunden: Der Verleihung des Großen Bundesverdienstkreuzes für besondere Verdienste beim Aufbau der Unterabteilung „Berufliche Bildung“ und im Rahmen der deutschen Ausbildungshilfe für Entwicklungsländer.

Sein eigener Bildungsweg – eine handwerkliche Lehre, zwei Gesellenprüfungen, eine Meisterprüfung, Universitätsstudium – und seine reichen Erfahrungen aus mehr als 15jähriger Tätigkeit als Gewerbeoberlehrer und Fachvorsteher an einer Gewerblichen Berufsschule ließen Goebels die wirtschaftliche, soziale und pädagogische Bedeutung des beruflichen Bildungswesens erkennen und bei seiner ministerialen Arbeit Förderer und Befürworter dieses Bildungswesens bleiben.

Aus der Zuständigkeit und Sachkenntnis seines Ressorts im beruflichen Bildungswesen und infolge seiner Kontakte mit den für die Berufsbildung zuständigen Stellen im In- und Ausland ergab sich für Goebels die Mitarbeit im Rahmen der Technischen Hilfe für Entwicklungsländer. König Hussein verlieh ihm 1962 den jordanischen Halsorden „El Istiqlal“ in Anerkennung seiner Verdienste um die Errichtung der Facharbeiterschule Irbid als einem Zentrum handwerklichen Könnens.

Nach vielen Gesprächen mit einer Reihe von Sachverständigen erstellte Goebels einen Plan für die Ausbildung von Ausbildern aus der Bundesrepublik und aus Entwicklungsländern. In der „Zentralstelle für gewerbliche Ausbildung“ in Mannheim wurde dieser Plan verwirklicht. Als Mitglied des Beirats der Deutschen Stiftung für Entwicklungsländer wird Josef Goebels seine Erfahrungen auf diesem Gebiet weiterhin zur Verfügung stellen.

Bücher

H. Georg Hecht / Karl Reichart
Taschenbuch des Berufsbildungsrechts
 Band 18 der „Heidelberger Fachbücher“, I. H. Sauer Verlag Heidelberg, 1970, 150 Seiten, kart. DM 13,—.

Josef Dahnen
Taschenbuch der Ausbildungsförderung
 Band 19 der „Heidelberger Fachbücher“, I. H. Sauer Verlag Heidelberg, 2. Aufl. 1971, kart. DM 12,—.

Max Pohlmann
Industrielle Facharbeiterschulung
 Unter besonderer Berücksichtigung der Metall- und Elektroindustrie

Teil I: Eignungsuntersuchungen und Grundlehrgänge (Stufe I: 1. Lehrjahr)
 Band II/1 der „Schriftenreihe Moderne Berufsbildung“, I. H. Sauer Verlag Heidelberg, 1971, 154 Seiten, kart. DM 22,—.

Teil II: Weitere Ausbildung (2.–4. Lehrjahr) und Facharbeiterprüfungen
 Band II/2 der „Schriftenreihe Moderne Berufsbildung“, I. H. Sauer Verlag Heidelberg, 1971, 224 Seiten, kart. DM 38,—.

Johannes Zielinski
Praktische Berufsbildung
 Pädagogische Hinweise und Ratschläge für Meister und Auszubildende in allen Zweigen der Wirtschaft und Verwaltung
 Band I der „Schriftenreihe Moderne Berufsbildung“, I. H. Sauer Verlag Heidelberg, 3. erw. Aufl. 1972, 105 Seiten, kart. DM 12,50.

Otto Mühlhäuser
Beschäftigungseffekte des technischen Wandels

RKW Schriftenreihe „Technischer Fortschritt und struktureller Wandel“, Carl Hanser Verlag München, 1970, 64 Seiten, kart. DM 16,—.

Dorothea Gaudart / Wolfgang Schulz
Mädchenbildung wozu?

Einstellung von Müttern und ihren Töchtern zu Ausbildung, Haushalt und Beruf
 Band 1 der „Schriften zur Mädchen- und Frauenbildung“, Österreichischer Bundesverlag für Unterricht, Wissenschaft und Kunst, Wien, 1971, 203 Seiten, kart. DM 13,—.

Elisabeth Lippert (Hrsg.)
Hauswirtschaftlich-familiale Bildung
 Bildungspolitik im Widerstreit zwischen Sache und Mensch.

Mit Beiträgen von Ingeborg Borsbach, Wiltrud Fischer, Elfriede Heyde, Elisabeth Lippert, Irmgard Wache und Wilhelmine Werner

Burgbücherei Wilhelm Schneider Esslingen, 1970, 511 Seiten, kart. DM 19,80.

Alfons Dörschel
Geschichte der Erziehung im Wandel
 von Wirtschaft und Gesellschaft
 Band 1 der Reihe „Ausbildung und Fortbildung“, Erich Schmidt Verlag Berlin-Bielefeld-München, 1972, 204 Seiten, kart. DM 15,80.

Heinrich Mäding
Fondsfinanzierte Berufsbildung
 Zur Begründung und Beurteilung einer Reform der Finanzierung der beruflichen Erstausbildung auf betrieblicher Ebene in der Bundesrepublik Deutschland.
 Band 19 der Reihe „Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission“, Ernst Klett Verlag Stuttgart, 1971, 222 Seiten, kart. DM 39,—.

Liselotte Ederer
Der Schlüssel zur EDV-Logik
 Eine Einführung in die Logik von Schaltkreisen.
 Econ Verlag Düsseldorf-Wien, 1971, Pappbd. DM 68,—.

Dieter Fahry, Karl-Heinz Rettner, Helga Schropp, Wilhelm Tange, Ludwig Brinckmann, Jörg Grosholz und Hartmut Heßler
Der Schlüssel zum Computer

Einführung in die elektronische Datenverarbeitung mit Lehrprogramm.
 Herausgegeben von Martin F. Wolters, Econ Verlag Düsseldorf-Wien, 3. Aufl. 1970, 2 Bände, insgesamt 708 Seiten, mit zahlr. Abbildungen, Zeichnungen und Tabellen, Pappbd. im Schuber, DM 48,—.

Rezension vorbehalten!

Lehrprogrammdokumentation

Hauptdaten von Lehrprogrammen zum Fachgebiet Elektrotechnik/Teilgebiet Grundlagen

Lehrprogramm-Nr.	Titel Untertitel	Autor	Hersteller Jahr / Aufl.	Zeit (Std.)	Format Seiten/LE	Allgemeine Ausbildung Fachausbildung	Schlagwörter
0001	Aufbau der Materie	Schuster, K.	Siemens 1971/2	3	DIN A5 67 S / 22 LE	Hauptschule Berufsschule	Atom / Molekül / Element / Atombau / Kristallgitter / Periodisches System / Valenzelektron / Ion / Atombindung / Ionenbindung /
0002	Das elektrische Feld	Lang, J.	Siemens 1971/2	2	DIN A5 67 S / 25 LE	Hauptschule Berufsschule	Atomkern / Ladung / Kondensator / Feldlinie / Kapazität / Polarisation / Dielektrikum / Elektrode / Spannung / elektrische Feldstärke / Leiter / Nichtleiter /
0003	Das magnetische Feld	Lang, J.	Siemens 1971/2	2	DIN A5 71 S / 25 LE	Hauptschule Berufsschule	Magnet / Magnetfeld / Remanenz / Ferromagnetismus / Kraftwirkung / Induktion / Fluidichte / Permeabilität / Korkenzieherregel / Linke-Hand-Regel /
0004	Der einfache elektrische Stromkreis	Jacobs, W. und Toellner, D.	Schroedel 1967		DIN A5 180 S /	Hauptschule 5. Klasse	Strom / Stromquelle / Stromkreis / Schalter /
0005	Der magnetische Kreis	Rieger, H.	Siemens 1970	2,5	DIN A5 72 S / 24 LE	Berufsschule	Magnetischer Fluß / magnetischer Kreis / magnetischer Widerstand / Durchflutung / Induktion / Permeabilität / magnetische Feldstärke / Magnetisierungskurve / Luftspalt / Streulinie / Ohmsches Gesetz des magnetischen Kreises /
0008	Die Kirchhoffschen Gesetze	Koller, A.	Siemens 1970	2	DIN A5 64 S / 20 LE	Berufsschule	Ohmsches Gesetz / Leitwert / Widerstand / Stromplad / Knotenregel / Maschenregel / Brückenschaltung / Stromkreis / Spannungsteiler / Innenwiderstand /
0018	Einführung in den Galvanismus	Wehner, H.	Siemens 1970	2	DIN A5 56 S / 19 LE	Hauptschule Berufsschule	Energieumwandlung / Element / Elektrolyt / Spannungsreihe der Metalle / Elektronenaustausch / Diagramm / Galvanische Zelle / chemische Reaktion /
0019	Strom-Spannung-Widerstand	Lang, J.	Siemens 1970/2	3	DIN A5 75 S / 28 LE	Hauptschule Berufsschule	Strom / Spannung / Widerstand / Stromkreis / Schaltzeichen / Elektron / Ladungsträger / Leitungselektron / Leiter / Nichtleiter / Strommesser / Spannungsmesser / Ohmsches Gesetz /
0026	Die Grundlagen der Elektrizitätslehre	N. Y. Institut	Oldenbourg 1968		DIN A5/4 502 S /	Fachschule	Elektrostatik / Materie / Element / Verbindung / Atom / Molekül / Ladung / Potential / Stromkreis / Ohmsches Gesetz / Reihenschaltung / Parallelschaltung / Leistung / Arbeit / Energie / Spannungsteiler / Magnetismus / Induktion / Generator / Meßinstrument / Wechselstrom / Induktivität / Kapazität / Transformator / Schwingkreis / Resonanz /
0029	Physik programmiert – Einführung in die Elektrizitätslehre (Band 1)	Eckel, K. und Preuß, G.	Vieweg 1971		DIN A5 334 S / 627 LE	Hauptschule Realschule	Stromkreis / Betriebsmittel / Leiter / Isolator / Gleichstrom / Wechselstrom / Parallelschaltung / Reihenschaltung / Gemischte Schaltung / Logische Schaltung / Wärmewirkung / Glühlampe / Magnetfeld / Elektromagnet / Relais / Flüssiger Leiter / Elektrolyse /

Sie wollen... optimale Ausbildung, moderne Medien, know how?

Wir sind mit diesen Problemen vertraut, denn wir konnten im Rahmen unserer Aktivitäten Erfahrungen bei der Erstellung von Lehrprogrammen sammeln.

Wir denken ständig darüber nach, wie Ausbildungsprobleme mit objektivierten Methoden besser gelöst, wie Lernziele optimal erreicht werden können.

Wenn Sie unsere Erfahrungen für sich nutzen wollen, sprechen Sie mit uns. Wir werden versuchen, Ihnen zu helfen.



GFL KG

Gesellschaft für Lehrtechnik mbH & Co.
1 Berlin 12

Mommsenstr. 71

Telefon: (03 11) 881 98 30/881 96 95

Telex: 185 734 gfl d

Die programmierte Prüfung

☐ **Wirtschafts- und Sozialkunde**
3. Aufl. 1972. 120 S. Kart. DM 8,90
ISBN 3 470 78013 7

☐ **Betriebswirtschaftslehre**
2. Aufl. 1970. 127 S. Kart. DM 8,90
ISBN 3 470 78062 5

☒ **Textil-Fachkunde**
Einzelhandel, Bekleidungs- und Textilindustrie
1971. 136 S. Kart. DM 9,80
ISBN 3 470 78151 6

☐ **Eisen- und Metall-Fachkunde**
Band I
Maschinen- und Werkzeugbau
3. Aufl. 1972. 146 S. Kart. DM 12,80
ISBN 3 470 78313 6

☐ **Eisen- und Metall-Fachrechnen**
2. Aufl. 1971. 118 S. Kart. DM 8,90
ISBN 3 470 78322 5

☐ **Eisen- und Metall-Zeichnungslesen, Band I**
2. Aufl. 1972. 88 S. Kart. DM 9,--
ISBN 3 470 78332 2

☐ **Elektroberufe Band I**
2. Aufl. 1972. 92 S. Kart. DM 11,--
ISBN 3 470 78362 4

☐ **Elektroberufe Band II**
1972. 69 S. Kart. DM 9,--
ISBN 3 470 78371 3

☐ **Warenkunde für Fleischfleischerzeugnisse**
1972. 104 S. Kart. ca. DM 14,--
ISBN 3 470 78081 1

☐ **Buchführung**
1972. 91 S. Kart. DM 9,80
ISBN 3 470 78071 4

☐ **Kaufmännisches Rechnen**
1972. 88 S. Kart. DM 9,80
ISBN 3 470 78081 1

☐ **Kraftfahrzeugberufe Fachkunde**

☐ **Kraftfahrzeugberufe Fachrechnen**

**Fr. Kiehl Verlag
67 Ludwigshafen
(Rhein)**

Diese Aufgabensammlungen entsprechen den wachsenden Anforderungen an Ausbilder und Auszubildende

Ich (Wir) bestelle(n) hiermit die nebenstehend angekreuzten Bücher aus dem **Friedrich Kiehl Verlag**, 67 Ludwigshafen, Pfaustraße 13.

Meine Anschrift:

Name _____

Anschrift _____

Datum _____

Unterschrift _____

☐ Bitte informieren Sie mich ausführlich über die Buchreihe zur Programmieren Prüfung.
WKZ 847

Jahrelang erprobt die IHK Ludwigshafen das Modell eines modernen Prüfungsverfahrens. Das Ergebnis „Die programmierte Prüfung“, hat sich inzwischen im Prüfungs- und Ausbildungswesen vielfach bewährt. Die programmierte Prüfung besteht aus Testaufgaben mit vier oder fünf zur Auswahl gegebenen Antworten, von denen der Prüfling die richtige anzukreuzen hat. Sie läßt gegenüber der herkömmlichen Methode entscheidende Vorteile erkennen: Sie ist absolut neutral, objektiv und zeitsparend. Die Aufgabensammlungen erscheinen nun in Buchform in der Reihe: **Prüfungsaufgaben für kaufmännische und technische Berufe**. Nebenstehend sehen Sie eine Übersicht über die zur Zeit erhältlichen Buchtitel. Kreuzen Sie die von Ihnen gewünschten Bücher an und tragen Sie Ihre Anschrift (vollständig) ein. Schneiden Sie dann den Coupon aus und senden ihn an unsere Adresse.

Lehrprogramm-Nr.	Titel Untertitel	Autor	Hersteller Jahr / Aufl.	Zeit (Std.)	Format Seiten/LE	Allgemeine Ausbildung Fachausbildung	Schlagwörter
0030	Physik programmiert – Einführung in die Elektrizitäts- lehre (Band 2)	Eckel, K. und Preuß, G.	Vieweg 1969		DIN A5 336 S / 610 LE	Hauptschule Realschule	Stromstärke / Strommesser / Kirchhoffsche Gesetze / Spannung / Spannungsmesser / Widerstand / Ohmsches Gesetz / Arbeit / Joulesches Gesetz / Leistung / Ener- gie / Energieumwandlung / Energieversorgung /
0031	Physik programmiert – Einführung in die Elektrizitäts- lehre (Band 3)	Eckel, K. und Preuß, G.	Vieweg 1970		DIN A5 280 S / 526 LE	Hauptschule Realschule	Widerstandsformel / Leitwert / Leitfähigkeit / Strom- kreis / Potential / Spannungsabfall / Innenwiderstand / Brückenschaltung / Vielfachmeßinstrument / Meßwerk / Meßbereich / Meßfehler / Elektrische Unfälle / Schutz- maßnahmen / Schutzerdung / Schutzleitung / Isolation /
0032	Schritt für Schritt in die Elektrotechnik	Knilling, A.	Oldenbourg 1967		DIN A5 12 Hefte je 16 S.	Hauptschule	Spannung / Strom / Widerstand / Stromkreis / Ampere / Ohm / Volt / Spannungsmesser / Strommesser / Ohm- sches Gesetz / Stromgleichung / Widerstandsglei- chung / Spannungsgleichung /
0041	U-R-I – Übungen zur Elektrizitätslehre (1)	Siegmüller, A.	Bayer. Schulbuch- verlag 1970		DIN A6 170 S / 170 LE	Gymnasium	Schaltungsnetz / Reihenschaltung / Parallelschaltung / Ersatzwiderstand / Gesamtwiderstand / Ohmsches Gesetz / Kirchhoffsche Gesetze / Spannungsquelle / Innenwiderstand / Meßinstrument / Skalenwert /
0043	Stromstärke-Spannung- Widerstand	Pernt, K.	Westermann 1970/5		DIN A5/6 32 S / 87 LE	Hauptschule	Strom / Strömung / Querschnitt / Elektron / Ladungs- unterschied /
0045	Der elektrische Stromkreis	Koller, A.	Siemens 1972		DIN A5	Hauptschule Berufsschule	Stromkreis / Ohmsches Gesetz / Energiequelle / Klemmenspannung / Quellenspannung / Leerlauf- spannung / Kurzschluß / Leerlauf / Innenwiderstand / Anpassung /
0151	Electronic programmiert Aufbau der Materie	Team Hoepner	Programmierteam Hoepner 1972	1,5	DIN A4 45 S / 51 LE	Hauptschule Berufsschule	Element / Zustandsform / Atom / Molekül / Verbin- dung / Atommodell / Atomkern / Elektron / Elektronen- schalen / Schalenbesetzung /
0152	Electronic programmiert Ladung und Ladungsträger	Team Hoepner	Programmierteam Hoepner 1972	1,5	DIN A4 62 S / 60 LE	Hauptschule Berufsschule	Elektron / Ladung / Ladungsträger / Ion / Elektro- magnet / Elektronenüberschuß / Anziehung / Ab- stoßung / Valenzelektron / Raumgitter / Leiter / Nicht- leiter
0153	Electronic programmiert Spannung, Strom, Stromkreis	Team Hoepner	Programmierteam Hoepner 1970	2	DIN A4 84 S / 82 LE	Hauptschule Berufsschule	Spannung / Strom / Stromdichte / Spannungsquelle / Stromkreis / Formelzeichen / Einheiten / Stromrich- tung / Schaltplan / Schaltzeichen /
0154	Electronic programmiert Widerstand	Team Hoepner	Programmierteam Hoepner 1970	1,5	DIN A4 59 S / 57 LE	Hauptschule Berufsschule	Verbraucher / Widerstand / Leitwert / Energieum- wandlung / Formelzeichen / Schaltzeichen / Einhei- ten /
0155	Electronic programmiert Das Ohmsche Gesetz	Team Hoepner	Programmierteam Hoepner 1970	1,5	DIN A4 53 S / 52 LE	Hauptschule Berufsschule	Diagramme / Ohmsches Gesetz / Ohm / Volt / Ampere / Formel / Einheiten /
0156	Electronic programmiert Leiterwiderstand	Team Hoepner	Programmierteam Hoepner 1972	2	DIN A4 72 S / 68 LE	Hauptschule Berufsschule	Widerstand / Leiterlänge / Leitungslänge / spezifi- scher Widerstand / Einheiten /

Lehrprogramm-Nr.	Titel Untertitel	Autor	Hersteller Jahr / Aufl.	Zeit (Std.)	Format Seiten/LE	Allgemeine Ausbildung Fachausbildung	Schlagwörter
0157	Electronic programmiert Widerstandsänderung bei Temperaturänderungen	Team Hoepner	Programmierteam Hoepner 1972	2	DIN A4 89 S / 84 LE	Hauptschule Berufsschule	Temperatureinfluß / Heißeleiter / Kaltleiter / Strom- leitung / Wärmewiderstand / Kaltwiderstand / Tem- peraturänderung / Widerstandsänderung / Formel- zeichen / Temperaturbeiwert /
0158	Electronic programmiert Arbeit und Leistung	Team Hoepner	Programmierteam Hoepner 1970	2	DIN A4 85 S / 83 LE	Hauptschule Berufsschule	Energieumwandlung / Mechanische Arbeit / Mecha- nische Leistung / Elektrische Leistung / Elektrische Arbeit / Wirkungsgrad /
0159	Electronic programmiert Reihenschaltung I	Team Hoepner	Programmierteam Hoepner 1972		DIN A4 / 50 LE	Hauptschule Berufsschule	Reihenschaltungsmerkmale / Parallelschaltungsmerk- male / Reihenschaltungsstrom / Gesamtwiderstand /
0160	Electronic programmiert Reihenschaltung II	Team Hoepner	Programmierteam Hoepner 1972		DIN A4 / 53 LE	Hauptschule Berufsschule	Spannungsverhalten / Reihenschaltungsberechnung /
0161	Electronic programmiert Reihenschaltung III	Team Hoepner	Programmierteam Hoepner 1972		DIN A4 / 57 LE	Hauptschule Berufsschule	Parallelschaltung / Reihenschaltungsdiagramme /
0162	Electronic programmiert Parallelschaltung I	Team Hoepner	Programmierteam Hoepner 1972		DIN A4 / 44 LE	Hauptschule Berufsschule	Schaltungsmerkmale / Stromverhalten /
0163	Electronic programmiert Parallelschaltung II	Team Hoepner	Programmierteam Hoepner 1972		DIN A4 / 58 LE	Hauptschule Berufsschule	Gesamtwiderstand / Ersatzwiderstand / Gesamtleit- wert /
0164	Electronic programmiert Parallelschaltung III	Team Hoepner	Programmierteam Hoepner 1972		DIN A4 / 63 LE	Hauptschule Berufsschule	Schaltungsberechnung / Leistungsverhalten / Dia- gramme /
0165	Electronic programmiert Gruppenschaltung I	Team Hoepner	Programmierteam Hoepner 1972		DIN A4 / 36 LE	Hauptschule Berufsschule	Schaltungsmerkmale / Schaltungsgesetze /
0166	Electronic programmiert Gruppenschaltung II	Team Hoepner	Programmierteam Hoepner 1972		DIN A4 / 37 LE	Hauptschule Berufsschule	Gesamtwiderstandsberechnung /
0167	Electronic programmiert Gruppenschaltung III	Team Hoepner	Programmierteam Hoepner 1972		DIN A4 / 50 LE	Hauptschule Berufsschule	Stromverhalten / Spannungsverhalten / Leistungs- verhalten / Schaltungsberechnungen /
0168	Electronic programmiert Spannungsteiler I (unbelastet)	Team Hoepner	Programmierteam Hoepner 1972		DIN A4 / 73 LE	Hauptschule Berufsschule	Spannungsteilerprinzip / Gesetze / Berechnungen /
0169	Electronic programmiert Spannungsteiler II (Brückenschaltung)	Team Hoepner	Programmierteam Hoepner 1972		DIN A4 / 50 LE	Hauptschule Berufsschule	Brückenschaltungsprinzip / Gesetze / Berechnungen /
0170	Electronic programmiert Spannungsteiler III (belastet)	Team Hoepner	Programmierteam Hoepner 1972		DIN A4 / 35 LE	Hauptschule Berufsschule	Spannungsleitermerkmale / Gesetze /
0171	Electronic programmiert Spannungsteiler IV (belastet) Berechnungen	Team Hoepner	Programmierteam Hoepner 1972		DIN A4 / 70 LE	Hauptschule Berufsschule	Berechnungen /

Jänecke-Bücher

für berufliche Schulen



Neuerscheinungen

Heizungstechnik

Fachkunde und Fachrechnen für Zentralheizungs- und Lüftungsbauer.
von Ihle und Botz. Verlags-Nr. 1037, 368 Seiten, ca. 400 Abbildungen, 90 Tabellen und 700 Übungsaufgaben.
Linsoneinband DM 28,00

Bautechnisches Rechnen

für Bauzeichner und andere Bauberufe
von Dahmlos, Beyer und Rohde. Verlags-Nr. 1801, 220 Seiten mit 355 Abbildungen.
Farbiger Druck, kart., DM 16,80

Darstellende Geometrie für konstruierende Berufe

von Heisig, Hohmann, Meyer und Weber. Verlags-Nr. 1361, 112 Seiten mit 375 Abbildungen.
Zweifarbiger Druck, kart., DM 9,80

Grundlagen der Blechbearbeitung und Installationstechnik

mit Aufgabensammlung Fachrechnen für Klempner, Gas- und Wasserinstallateure, Rohrinstallateure, Zentralheizungsbauer, Isolierer.
von Ohl und Lindemann. Verlags-Nr. 1003, 213 Seiten mit zahlreichen Abbildungen.
Kart., DM 15,80

Technisches Rechnen Metall

von Kindler und Kynast, Verlags-Nr. 1323, 200 Seiten mit zahlreichen Abbildungen.
Zweifarbiger Druck, kart., DM 13,80

Chemie für berufliche Schulen

von König und Kern. Verlags-Nr. 1602, 264 Seiten mit 113 Abbildungen.
Linsoneinband DM 16,50

Fachrechnen Kfz

von Kindler und Kynast. Verlags-Nr. 1330, 232 Seiten mit 648 Abbildungen, Zahlentafel separat.
Zweifarbiger Druck DM 13,80

Fachzeichnen und Schaltungskunde für Elektroberufe

von Kaiser und Harthus. Verlags-Nr. 1221 und 1222
Teil I: Grundlagen des technischen Zeichnens und der Schaltungskunde.
80 Seiten, kart., DM 6,80
Teil II: Maschinen, Geräte, Steuerungen, Anlagen.
124 Seiten mit zahlreichen Abbildungen DM 9,80

Fachrechnen in der Elektrotechnik

von Friedrich Brase. Verlags-Nr. 1220, 205 Seiten mit 145 Abbildungen.
Zweifarbiger Druck, kart., DM 13,80

Stöchiometrie

von Merten und Otto. Verlags-Nr. 1613, 416 Seiten mit 480 Beispielen und 2400 Aufgaben.
Linsoneinband DM 25,80

Der Chemielaborant

von Dr. Fritz Merten. Verlags-Nr. 1610–1612
Teil I: Grundlagen der Laborpraxis und Chemische Analyse, unter Mitwirkung von Erich Zillmer. 370 Seiten mit 163 Abbildungen.
Linsoneinband DM 20,80

Standardwerke

Teil II: Anorganische Chemie. 216 Seiten mit 49 Abbildungen.
Linsoneinband DM 18,50
Teil III: Organische Chemie. 430 Seiten mit 60 Abbildungen.
Linsoneinband DM 26,50

Funktechnische Tabellen

von Georg Rose. Verlags-Nr. 1219, 272 Seiten.
Linsoneinband DM 19,50

Grundfachkunde der Elektronik

von Georg Rose. Verlags-Nr. 1212, 171 Seiten mit 81 ganzseitigen Tafeln.
Kart., DM 14,00

Fachkunde für Radio- und Fernsehtechniker

von Georg Rose. Verlags-Nr. 1209, 280 Seiten mit 137 ganzseitigen Tafeln.
Kart., DM 19,50

Fachrechnen für Radio- und Fernsehtechniker

von Georg Rose. Verlags-Nr. 1211, 253 Seiten mit zahlreichen Abbildungen.
Kart., DM 13,80

Grundlagen für Meß- und Regelmechaniker

von Hans Harthus. Verlags-Nr. 1217, 305 Seiten mit 546 Abbildungen und 29 Tabellen.
Linsoneinband DM 25,80

Grundlagen des technischen Zeichnens

Projektions- und Perspektivzeichnen
von Witte und Boehnke. Verlags-Nr. 1360, 192 Seiten mit zahlreichen Abbildungen.
Linsoneinband DM 14,50

Bauzeichnen

Grundlagen — Baukonstruktionszeichen — Bauentwurfszeichen — Fluchtpunktperspektive
von Dahmlos und Witte. Verlags-Nr. 1032, 368 Seiten mit 399 Zeichnungen im Text, 110 ganzseitigen Abbildungen, 71 Tabellen und 156 Zeichenaufgaben.
Linsoneinband DM 25,80

Grundlagen für Bauberufe

von Grascht und Kranz. Verlags-Nr. 1031, 320 Seiten mit zahlreichen Abbildungen.
Halbleinen DM 20,80

Das Betonbauerbuch

von Grascht und Kranz. Verlags-Nr. 1030, 328 Seiten mit zahlreichen Abbildungen.
Halbleinen DM 20,80

Der Vermessungstechniker

von K. Fricke, J. Richter und K. Schneider. Verlags-Nr. 1620, 303 Seiten mit 391 Abbildungen, 21 Tabellen und 12 Vordrucken.
Halbleinen DM 25,80

Lehrbuch für Maurer

von Wagner, Großmann und Grascht. Verlags-Nr. 1027–1029
Teil I: 212 Seiten mit 310 Abbildungen DM 10,80
Teil II: 208 Seiten mit 314 Abbildungen DM 10,80
Teil III: 224 Seiten mit 380 Abbildungen DM 10,80

Prüfungsstücke auf Anforderung vom Verlag!

Gebrüder Jänecke Verlag · Hannover