

Umschau

Erstes Seminar für Führungskräfte der Ausbildung von Erwachsenen ausbildern vom 12.–16. Februar 1973 in Turin

Die Kommission der Europäischen Gemeinschaften veranstaltete in Zusammenarbeit mit dem internationalen Zentrum für berufliche Fortbildung in Turin ein erstes Seminar für Führungskräfte von Erwachsenen ausbildern. Das Seminar fand in der Woche vom 12. bis 16. Februar 1973 statt.

Der Teilnehmerkreis (51 Personen) rekrutierte sich aus den neun Mitgliedsstaaten der EG, die auf dem Gebiet der Ausbildung von Erwachsenen ausbildern in öffentlichen oder privaten Ausbildungs- oder Forschungsstätten oder in Arbeitgeber- und Arbeitnehmerverbänden bzw. in der öffentlichen Verwaltung oder Unternehmensverwaltung an verantwortlicher Stelle tätig sind. Seitens des BBF nahmen Tomas Kemp (während der ersten beiden Tage) und der Berichterstatter an der Veranstaltung teil.

Das Seminar hatte als Ziel, zur besseren Kenntnis der gegenwärtigen Lage – der Probleme und Bedürfnisse von Ausbildern – beizutragen sowie Initiativen zur Förderung einer den heutigen und künftigen Erfordernissen besser angepaßten beruflichen Aus- und Weiterbildung der verschiedenen Kategorien von Erwachsenen ausbildern zu entwickeln.

Entsprechend dieser doppelten Intention war das Arbeitsprogramm dieser Tage ausgerichtet. Es bestand einmal

- in der Aufgabe der Information und Bestandsaufnahme bezüglich des Bedarfs, der Situation, der erprobten Mittel und Wege und der Probleme der Ausbildung von Erwachsenen ausbildern in den Ländern der EG
- zum anderen im Bestreben, Überlegungen anzustellen, Orientierungsdaten und Vorschläge auszuarbeiten, die insbesondere darauf abzielen, ein für die Praxis brauchbares Rahmenkonzept mit ersten Ansatzpunkten für die Ausbildungsmaßnahmen zu definieren, die im Hinblick auf die neuen Finanzierungsmöglichkeiten durch den Europäischen Sozialfonds durchgeführt werden sollen.

Im Mittelpunkt der Diskussion stand die Frage nach dem Berufsprofil des Ausbilders höherer Qualifikation („2. Grades“), der für die Ausbildung von Ausbildern in Frage käme. Bei den Überlegungen stellte sich heraus, daß in den einzelnen Ländern der EG aufgrund unterschiedlicher traditionell bedingter

Entwicklungen in der beruflichen Erwachsenenbildung Divergenzen über das Berufsbild eines Erwachsenenpädagogen vorhanden sind. So lag ein hauptsächliches Interesse des Seminars darin, eine Annäherung der unterschiedlichen Auffassungen zu erzielen, um letztlich zu einem gemeinschaftlich akzeptierten Globalrahmen für die Ausbildung von Ausbildern höherer Qualifikation mit einer gewissen Verbindlichkeit für den Bereich der EG zu gelangen.

Die ersten Ergebnisse dieses gemeinsamen Bemühens lassen sich auf folgenden Generalnennen bringen:

Unter Berücksichtigung moderner pädagogischer und psychologischer Aspekte der Erwachsenenbildung muß der „Ausbilder der Ausbilder“ in die Lage versetzt werden, dementsprechende Ausbildungsmaßnahmen für Ausbilder vorzubereiten und durchzuführen. Ausgangspunkt seiner Überlegungen sollen

- die gesamtgesellschaftliche Situation und die Rolle des Adressaten,
- die beruflichen und betrieblichen Anforderungen an ihn und
- seine Bedürfnisse und Interessen sein.

Zur Erreichung der gesteckten Ausbildungsziele sind aktivierende Methoden anzuwenden, die im wesentlichen auf dem Prinzip der Eigentätigkeit der Ausbildungsteilnehmer beruhen sollen. Diese komplexe Ausbildungsaufgabe kann nach allgemeiner Auffassung diese Kategorie des Ausbilders nur in Zusammenarbeit mit einem interdisziplinären Team leisten.

Ohne Zweifel waren von der ersten Veranstaltung des Seminars für die Ausbildung von Erwachsenen ausbildern keine endgültigen und umfassenden Ergebnisse zu erwarten. Aus diesem Grunde sind nach Vorlage des Arbeitsberichts, der noch von einem gesondert einzuberufenden Redaktionsstab überarbeitet werden soll, weitere Veranstaltungen im gleichen Rahmen geplant.

Gunter Kuhn, Berlin

Pädagogische Besonderheiten einer beruflichen Erwachsenenbildung

Zum Versuch einer umfassenden Bestandsaufnahme und Analyse

1. Die außerordentliche Bedeutung der Erwachsenenbildung – insbesondere der beruflichen – in einem Gesamtbil-

dungssystem der BRD wird ohne wesentliche Unterschiede von allen relevanten gesellschaftspolitischen Kräften anerkannt; sie steht außer jeder Diskussion.

Allerdings bestehen zwischen der ihr beigemessenen Bedeutung und der eigentlichen Realität erhebliche Diskrepanzen. So wird die gegenwärtige Situation der beruflichen Erwachsenenbildung durch eine Unübersichtlichkeit im Hinblick auf Zahl und Art der Träger und ihre Programme, durch mangelnde Koordination und Kooperation sowie durch ungelöste Finanzierungsprobleme gekennzeichnet. Divergierende bildungspolitische Auffassungen und unterschiedliche Konzepte bilden weitere Barrieren für eine schnelle Änderung der gegenwärtigen Situation in der beruflichen Erwachsenenbildung. Hinzu kommt, daß bisher in der bildungspolitischen Diskussion Fragen nach dem Stellenwert der beruflichen Erwachsenenbildung im Rahmen einer gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Entwicklung und nach der Organisationsform und der Strukturplanung im Vordergrund standen, die Klärung aktueller didaktisch-methodischer Probleme – wie sie sich etwa in den politischen und pädagogischen Forderungen nach „erwachsenengerechten Methoden und Prüfungen“ artikulieren – dagegen ziemlich unberücksichtigt blieben.

Als ein Beitrag zur Beseitigung dieses Nachholbedarfs ist die im Auftrag des BBF vom WEMA-Institut, Köln, durchgeführte Studie „Systematische Feststellung und Analyse der wissenschaftlichen Ansätze zur Untersuchung der pädagogischen Besonderheiten beruflicher Erwachsenenbildung“ zu werten.

In diesem Zusammenhang standen folgende Kernfragen zur Beantwortung an:

- Ob und wenn ja, wie sich Erwachsenenbildung (Andragogik) von der Bildung und Erziehung Jugendlicher (Pädagogik) unterscheidet;
- ob und wenn ja, wie sich berufliche Erwachsenenbildung von der allgemeinen bzw. politischen Erwachsenenbildung unterscheidet.

2. Die vorliegende Studie ist als Problemanalyse konzipiert worden und basiert auf

- einer Literaturanalyse,
- Expertengesprächen,
- Analysen laufender Untersuchungen,

mit einer zusammenfassenden Auswertung des Materials aller drei Untersuchungskategorien.

Eine übersichtliche Zusammenstellung und Analyse der wichtigsten relevanten Literatur zum vorliegenden Problemkreis diente der Schaffung einer Informationsgrundlage, die das Ziel hatte,

zur Entwicklung einer typologischen Übersicht beizutragen, in der die unterschiedlich strukturierten Ansätze einander gegenübergestellt werden.

Mit der Expertenbefragung wurde die Absicht verfolgt, alle bisher entwickelten theoretischen und experimentellen Ansätze einer beruflichen Andragogik zu erfassen und zu systematisieren sowie auf Kriterien hin zu untersuchen, die für die Steuerung und Begründung von Lernprozessen bei Erwachsenen relevant sind.

Bei der Analyse z. Z. laufender Forschungsarbeiten und Experimente zur beruflichen Andragogik wurde einerseits auf die Information verschiedener Forschungsdokumentationen zurückgegriffen, andererseits die Hinweise der Experten auf bisher nicht veröffentlichte Untersuchungen und Experimente berücksichtigt.

3. Zum Inhalt und zum Ergebnisstand der vorliegenden Studie ist festzustellen, daß eine systematische Gesamtheorie der Erwachsenenbildung zum gegenwärtigen Zeitpunkt völlig fehlt. Zudem liegen nicht einmal geschlossene wissenschaftliche Ansätze über die pädagogischen Besonderheiten der allgemeinen wie beruflichen Erwachsenenbildung in wünschenswertem Umfang vor.

Es ist weiterhin festzuhalten, daß die Diskussion in der beruflichen Erwachsenenbildung durch das Fehlen einer einheitlichen Terminologie erschwert wird, da in der theoretischen Auseinandersetzung z. Z. weitgehend von unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen sowie unterschiedlichen wissenschaftstheoretischen, ideologischen und/oder interessen gebundenen Positionen aus argumentiert wird, was als Hinderungsgrund für eine einheitlichere und verbindlichere Terminologiebildung zu nennen ist.

So gibt es für den Terminus „Erwachsenenbildung“ keine weitere, in Theorie und Praxis allgemein akzeptierte Begriffsbestimmung.

Die Erfassung und Analyse pädagogischer Besonderheiten der beruflichen Erwachsenenbildung steht daher ganz unter der prinzipiellen Schwierigkeit der Begriffsklärung und -abgrenzung.

Die Studie zeigt sehr deutlich, welche erheblichen Auffassungsdifferenzen über die Anwendung der drei weiteren Termini

- Andragogik
- Erwachsenenpädagogik
- außerschulische Pädagogik

vorhanden sind.

Daß die Andragogik im Vergleich zur Jugendpädagogik eine Reihe gewichtiger Modifikationen aufweist, zeigen die vorliegenden Resultate der Studie.

Die Erwachsenenbildung unterscheidet sich demnach von der Jugendlichenbildung im Hinblick auf

- die Lernfähigkeit,
- die Lernbereitschaft und die Motivation,
- die Lernwiderstände,
- die Verschiedenheit der Ausprägung e. g. Merkmale und ihre Auswirkung auf den Bildungsprozeß.

Diese Unterscheidungsmerkmale, speziell auf dem entwicklungs- und lernpsychologischen Sektor, werden in Zukunft vor allem in ihren didaktisch-methodischen Auswirkungen genauer und umfassender empirisch zu untersuchen sein.

Im ganzen bleibt zu bemerken, daß zwar in der Erwachsenenbildung wissenschaftlich nachweisbar Unterschiede zur Jugendlichenbildung vorhanden sind, diese jedoch (noch) nicht zu einer geschlossenen Theorienbildung geführt haben.

An allgemeinen Konsequenzen aus der Unterscheidung von Erwachsenen- und Jugendbildung wäre zu ziehen,

- prinzipiell im Bildungsbereich: die Institutionalisierung einer permanenten Weiterbildung;
- in curricularer Hinsicht und im Hinblick auf die Organisation von Lernprozessen für Erwachsene: die Durchführung einer Adressaten- und Teilnehmeranalyse, die Offenheit der Lehr- und Lernplanung, insbesondere für die Erwartungen und Bedürfnisse der Teilnehmer, die Individualisierung des Lernprozesses, die Anwendung und Vermittlung geeigneter Lerntechniken;
- ganz allgemein: die Verbesserung des gesamtgesellschaftlichen „Lernklimas“.

Im übrigen ist man der Meinung, daß für die Erwachsenenbildung die gleichen, den Lernerfolg steigernden lernpsychologischen Regeln gelten, wie sie für die Jugendbildung relevant sind.

In Beantwortung der Frage nach den Unterschieden zwischen allgemeiner bzw. politischer und beruflicher Erwachsenenbildung wird eine strikte Trennung aus folgenden Gründen für nicht sinnvoll angesehen:

- Die Trennung zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung ist de facto nur schwer durchführbar (die Motivationen des Teilnehmers entscheiden, ob es sich um berufliche oder allgemeine Erwachsenenbildung handelt).
- Die Trennung ist bei abstrakten Bildungsprozessen nicht wünschenswert. (Der Umgang mit Menschen verlangt z. B. die Initiierung von Bil-

dungsprozessen, die weit über eine rein berufsspezifische Bildung hinausgehen).

- Bildungspolitische Maximen fordern die Einheit allgemeiner und beruflicher Bildung. (Die Trennung zwischen privater, öffentlicher und beruflicher Umwelt wird als unrealistisch bezeichnet).
- Die prinzipiellen didaktischen und methodischen Elemente stimmen in beiden Bereichen überein.

Im Hinblick auf die Zielplanung muß lt. Studie unterschieden werden zwischen

- der Definition der Zielsetzung aus einem allgemeinen Aufgabenverständnis der Erwachsenenbildung heraus (Definition der Richtziele) und
- der Planung der Grobziele (Formalplanung).

Der eigentliche Schwerpunkt der Diskussion in der Erwachsenenbildung liegt bei der Frage nach dem Aufgabenverständnis. Da allgemein von der Mündigkeit der Bildungsteilnehmer ausgegangen wird, sollte der Lernende das Bildungsziel eigenverantwortlich bestimmen können.

Generelle Aufgabe der Erwachsenenbildung ist es nun, bei diesem Bildungsbemühen geeignete Lern- und Entscheidungshilfen anzubieten, die jedoch so gearartet sein müssen, daß sie nicht den Selbstbestimmungsspielraum des Teilnehmers einengen, sondern den Selbstbestimmungsprozeß unterstützen. Dies soll wesentlicher, wenn auch schwierig zu leistender Beitrag der Erwachsenenbildung sein; er wird allgemein als das oberste Richtziel der Erwachsenenbildung angesehen.

Die Ableitung von Grobzielen erfolgt sowohl in formaler wie inhaltlicher Hinsicht. In Ermangelung konzeptionell andragogischer Vorstellungen sind dabei die gegebenen pädagogischen Konzepte die Grundlage. Allerdings wäre bei der Ableitung permanent zu fragen, inwieweit die traditionellen pädagogischen Konzepte der besonderen Situation der (beruflichen) Erwachsenenbildung gerecht werden.

Mit der inhaltlichen Ableitung der Grobziele und Differenzierung zu weiteren Feinzielen wird letztlich die wichtige Frage nach den Konsequenzen tangiert, die aus der Feststellung der besonderen Merkmale Erwachsener für den Bildungsinhalt zu ziehen wären. In diesem Zusammenhang erhält sowohl die Auswahl der Bildungsinhalte bzw. Themen als auch deren Aufbereitung für den Unterrichtsverlauf außerordentliche Bedeutung.

In der Erwachsenenbildung wird im Gegensatz zur Jugendbildung von der „didaktischen Selbstwahl“ ausgegangen. Die ausschließliche Orientierung an den

Interessen und Bedürfnissen der Teilnehmer wird jedoch teilweise kritisiert. Vielmehr sollten bei der Definition von Bildungsziel und -inhalt auch Denkansätze der Curriculumforschung berücksichtigt werden. Bisher ist jedoch die theoretische Reflexion über dieses Problem weder in der Pädagogik noch in der Andragogik abgeschlossen.

In Theorie wie Praxis herrscht dagegen Übereinstimmung über die zu vollziehenden Konsequenzen für die Methodendurchführung. In erster Linie soll in der Erwachsenenbildung aktivierendes Lernen praktiziert werden. Darüber hinaus sollte ferner besonders beachtet werden, daß

- ein positiver Transfer gegeben ist,
- schichtspezifische Sprachschwierigkeiten berücksichtigt werden,
- eine teilnehmeradäquate Methode gewählt wird.

Folgende Fakten mit einschränkendem Charakter sind schließlich bei der Planung, Durchführung und Nachbereitung/Auswertung von Bildungsmaßnahmen für Erwachsene zu beachten:

- In der Erwachsenenbildung ist die empirische Überprüfung erwachsenenadäquater Methoden noch nicht ausreichend erfolgt.
- Für die Auswahl der adäquaten Methoden ist nicht nur der Teilnehmerkreis, sondern auch das Lernziel entscheidend.
- In der Praxis der Erwachsenenbildung sind bei der Methodenauswahl bestimmte Restriktionen zu beachten (z. B. Zeitvorgabe).
- Die Methodenauswahl in der Praxis wird noch überwiegend von Erfahrungswerten bestimmt.

Im Gegensatz zur Theorie haben in der pädagogischen Praxis der beruflichen Erwachsenenbildung die Fragen nach den pädagogischen Besonderheiten der (beruflichen) Erwachsenenbildung nicht den gleichen Schwerpunkt. Prioritäten besitzen hier in erster Linie die sich aus dem Praxisbezug ergebenden Probleme. So erfolgt die Methodenauswahl zu meist nicht unter ausgesprochenen erwachsenenspezifischen Gesichtspunkten, sondern unter dem Aspekt der betreffenden Zielgruppe – wie etwa die des Abteilungsleiters, Meisters, Facharbeiters.

Als problematisch wird im Praxisbereich höchstens das teilweise Fehlen pädagogischer Kenntnisse bei den Ausbildern und Dozenten empfunden.

Zusammenfassend bleibt festzustellen, daß

- in der Erwachsenenbildung die gleichen Forderungen wie in der Pädagogik erhoben werden, wobei in der Pädagogik diese Forderungen oft schon Selbstverständlichkeit ge-

worden sind, wie etwa der Einsatz aktivierender Methoden;

- Faktoren in der Literatur und den Aussagen von Experten angeführt werden, die sich nur graduell von der Pädagogik unterscheiden, z. B. Lernwiderstände, Offenheit der Planung von Lernprozessen (Mitwirkung der Schüler bei der Lehrplanung wird auch in der Schule zunehmend praktiziert);
- in der Tat eine Reihe von erwachsenenspezifischen Fakten beim Bildungsvorgang eines Erwachsenen zu berücksichtigen sind.

Schließlich ist noch mit Blick auf den gegenwärtigen Forschungsstand auf die erhebliche Diskrepanz zwischen theoretischem Anspruch und aktueller empirischer Forschung zur wissenschaftlichen Analyse der pädagogischen Besonderheiten der beruflichen Erwachsenenbildung hinzuweisen, die sich darin äußert, daß im Theoriebereich zwar lebhaft über die Thematik reflektiert wird, mit Ausnahme des Sektors Fernunterricht und Medienverbund, der übrige Themen- und Problemkomplex in der Empirie bisher wenig Berücksichtigung fand; denn soweit überhaupt zum Thema empirische Untersuchungen angestellt wurden, beziehen sie sich überwiegend auf die Erstausbildung.

Günter Kühn, Berlin

Schulentwicklungsplan der Stadt Kiel

Dem kürzlich von der Stadt Kiel den Schulen, Kammern und Gewerkschaften zur Stellungnahme vorgelegten Schulentwicklungsplan für die Sekundarstufe II sind folgende interessante Einzelheiten zu entnehmen:

1. Aufgrund der steigenden Übergangsquote aus dem 4. Schuljahr in das Gymnasium (von 1970 bis 1972 um 38 %) sowie der Errichtung der Fachoberschule und ihrer Umwandlung in das Fachgymnasium wird für 1978 in Kiel eine Übergangsquote von über 40 % (im Landesdurchschnitt Schleswig-Holstein von 30 %) eines Altersjahrganges in diese Schulform erwartet. Während im Schuljahr 1966/67 auf 10 Gymnasiasten des 11. bis 13. Schuljahres nur 1 Fachgymnasiast kam, ist innerhalb von 5 Jahren trotz des Prozentanstiegs der Oberstufengymnasiasten um 33,4 % das Verhältnis von Fachgymnasiasten zu Oberstufengymnasiasten auf 2 : 1 angewachsen. Dieser starke Anstieg des Fachgymnasiums ist dadurch begründet, daß die ehemalige höhere Fachschule zur Fachhochschule aufgestiegen ist und sich als deren Zugangsvoraussetzung der 12jährigen Vollzeitschulbesuch durchsetzen konnte.

2. Der enormen Zunahme der hochschulbezogenen Studiengänge steht eine Isolierung der dualen Berufsausbildung gegenüber. Der zweite, berufsbezogene Bildungsweg ist mit dem Aufstieg der höheren Fachschule zur Fachhochschule faktisch nicht mehr existent. Das Fachgymnasium, das für Hauptschüler und Realschüler der Hauptweg zum Erwerb der Fachhochschul- oder Hochschulreife geworden ist, setzt sich nur noch zu 6 % aus Hauptschülern, dagegen zu 92 % aus Realschülern zusammen.

3. Durch diese Entwicklung wird die duale Berufsausbildung zunehmend den Charakter einer Restausbildung annehmen. Daher wird eine intensive schulische Ausbildung für diese Jugendlichen als immer dringlicher angesehen, um das Ausbildungsgefälle zwischen Gymnasiasten und Fachgymnasiasten einerseits und der dualen Berufsausbildung andererseits zu verringern. Deshalb wird eine intensive Berufsausbildung mit stark theoretischer Grundlegung für notwendig angesehen, um den schulischen, aber auch den beruflichen Aufstieg dieser Schüler künftig zu erleichtern, denn der schulische Aufstieg von der Hauptschule über die Berufsausbildung zum Hochschulstudium ist gegenwärtig mit der Anhebung der höheren Fachschulen zu Fachhochschulen zur Seltenheit geworden. Der Weg führt jetzt nach abgeschlossener Lehre und Berufsaufbauschule über das 3jährige Fachgymnasium, aber nur 4,1 % aller neu aufgenommenen Fachgymnasiasten im Schuljahr 1972/73 kamen von der Berufsaufbauschule, dagegen haben 92 % Realschulabschluß und der Rest Obersekundareife.

4. Aus dieser Situation zieht der Plan die Konsequenz, daß die Trennung zwischen berufsbezogenen und hochschulvorbereitenden Studiengängen innerhalb der Sekundarstufe II langfristig aufzuheben ist, denn die Isolierung berufsbezogener Studiengänge führt zu unmittelbarer Orientierung an Abnehmerinteressen, zur Zersplitterung der Ausbildung, zu unzureichender Reflexion über die Bereiche Gesellschaft, Politik und Berufs- und Arbeitswelt sowie zu geringerwertigen Berechtigungen gegenüber hochschulbezogenen Studiengängen. Andererseits führt diese Isolation auch zu einer unzureichenden Reorganisation der gymnasialen Oberstufe: Ihr Fächerkanon bleibt auch bei Einführung der Studienstufe auf die Fächer der philosophischen und der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fakultät beschränkt. Es fehlen Volks- und Betriebswirtschaft, Arbeitswissenschaft, Recht, technische Disziplinen, aber auch pädagogische und medizinische Fächer und insgesamt genügender