

mußte. — Vgl. dazu: Grundsätze der Neuordnung der beruflichen Bildung (Markierungspunkte) vom 15. November 1973 und das Ausbildungsplatzförderungsgesetz vom 7. September 1976.

- [4] Vgl. Deutscher Bildungsrat. Empfehlungen der Bildungskommission, Strukturplan für das Bildungswesen, Bonn 1970. — Im Hinblick auf den Bereich der Erwachsenenbildung und die korrespondierende Reformdiskussion. Vgl. auch: Rössner, L.: Position und Funktion der Erwachsenenbildung auf dem Hintergrund der Reformdiskussion um das Bildungs- und Ausbildungswesen. In: S. Bachmann, L. Rössner, Zur Situation und Zukunft der Volkshochschule. Arbeitshilfen für Volkshochschul-Mitarbeiter, hrsg. von der Volkshochschule Braunschweig 3/1973. Braunschweig 1973.
- [5] Vgl.: Bundesinstitut für Berufsbildung: Forschungscolloquium zum Thema „Qualifikation und berufliche Bildung“ vom 18. — 19. Mai 1978. 30 Wissenschaftler aus 20 Instituten erörterten hier den Forschungsstand in den beiden Hauptbereichen, ob nämlich künftig mit einer Steigerung oder einer Minderung der Anforderungen in den beruflichen Tätigkeiten zu rechnen sei. — Zu Fragen der Qualifikationsstruktur und des Arbeitsmarktes vgl. auch: Bundesanstalt für Arbeit, Überlegungen (I und II) zu einer vorausschauenden Arbeitsmarktpolitik. Nürnberg 1978.
- [6] Zur Geschichte des Dualen Systems vgl. im einzelnen Greinert, W.-D.: Die Schule als Instrument sozialer Kontrolle und Objekt privater Interessen. Hannover 1975.
- [7] Vgl.: Gemeinsames Ergebnisprotokoll betr. das Verfahren bei der Abstimmung von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen im Bereich der beruflichen Bildung zwischen der Bundesregierung und den Kultusministern (-senatoren) der Länder vom 30. Mai 1972. — Eine Neuordnung des Abstimmungsverfahrens durch eine Verwal-

tungsvereinbarung nach dem Ausbildungsplatzförderungsgesetz (§ 17, 6) zwischen Bund und Ländern ist bisher nicht zustande gekommen.

- [8] Vgl. Lipsmeier, A.: Zum Problem der Kontinuität von beruflicher Erstausbildung und beruflicher Weiterbildung. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 10 (1977). S. 723.
- [9] Vgl. Siebert, H. (Hrsg.): Praxis und Forschung in der Erwachsenenbildung. Opladen 1977. S. 75.
- [10] Vgl. Bundesminister für Bildung und Wissenschaft: Weiterbildungs-Chance für Arbeitnehmer. Bonn 1975. S. 12.
- [11] Vgl. Kerschensteiner, G.: Berufserziehung im Jugendalter. In: Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen, Leipzig 1922, S. 76 ff.
- [12] Vgl. hierzu die Unterrichtsmaterialien der Ständigen Arbeitsgruppe für die Entwicklung und Erprobung beruflicher Curricula und Materialien (STAG für CUM) des Niedersächsischen Kultusministers.
- [13] Vgl. hierzu: Wiemann, G.: Projektgruppe Salzgitter: Didaktische Vorstudie für ein projektorientiertes Handlungsmodell beruflicher Grundbildung (im Berufsfeld Metall). In: Schriften zur Berufsbildungsforschung. Band 22 (Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung). Hannover 1974.
- [14] Zum Begriff und zur Problematik der Lernorte vgl.: Münch, J., Kath, F.: Zur Phänomenologie und Theorie des Arbeitsplatzes als Lernort. In: Zeitschrift für Berufsbildungsforschung 2 (1973). S. 19 ff.; einen guten Überblick über die Weiterbildungsproblematik liefert: Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung im Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Berlin, in der Gesamtbearbeitung des Instituts Mensch und Arbeit, München: Weiterbildung in der Arbeitswelt, Problemlösung und Einweisung für Entscheider, Planer und Lehrende. München 1977.

Dietrich Harke

Belastungen der Teilnehmer in der beruflichen Weiterbildung

Es werden Ergebnisse zu Teilnehmerbelastungen in beruflichen Weiterbildungsveranstaltungen aus einer Erhebung des BIBB in Hessen vorgestellt und mit Daten aus verschiedenen Umschulungsuntersuchungen in Beziehung gesetzt. Als ein besonderer Belastungsfaktor sind Lernprobleme anzusehen; sie werden in ihren einzelnen Ausprägungen entsprechend ihrer Zugehörigkeit zu größeren Arten von Lernproblemen dargestellt und nach kognitiven, motivationalen und affektiv-sozialen Schwerpunkten gegliedert.

Mit dem Besuch einer Bildungsveranstaltung ergeben sich für viele Teilnehmer Schwierigkeiten. Diese werden meist als normale Begleitumstände angesehen und sind kein Anlaß für genauere Untersuchungen. Wenn sie aber ein bestimmtes Ausmaß überschreiten und zu übermäßigem Arbeitsaufwand oder gehäuften Mißerfolgen führen oder sogar das Erreichen des Bildungszieles in Frage gestellt ist, kann man an derartigen Problemen nicht vorbeigehen, denn sie haben oft gravierende Konsequenzen für die Betroffenen.

Besonderen Belastungen ausgesetzt sind nicht nur einzelne Teilnehmer, sondern in zunehmendem Maße ganze Zielgruppen beruflicher Bildung, die durch bestehende Bildungsdefizite, Lerngewohntheit und geringe Chancen auf dem Arbeitsmarkt gekennzeichnet sind. Für diesen Personenkreis ergeben sich aus der Teilnahme stärkere Belastungen, zu deren Bewältigung sie Hilfen benötigen. Diese Notwendigkeit steigt mit der veränderten Teilnehmerstruktur in der beruflichen Weiterbildung. So ist in den letzten Jahren der Anteil Arbeitsloser in den von der Bundesanstalt für Arbeit geförderten Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung erheblich gestiegen (vgl. Hofbauer 1979, S. 44).

Als Grobindikator für stärkere Belastungen der Teilnehmer können im nachhinein die Abbrecherquoten bestimmter Veranstaltungen sowie die Anteile der nicht bestandenen Abschlußprüfungen dienen — sofern diese vorgesehen sind.

Unter dem Gesichtspunkt der Teilnehmerbelastung sind Umschulungsmaßnahmen von besonderer Bedeutung, weil sie stärker als die meist aufstiegsorientierten Fortbildungen auf den eingangs genannten Personenkreis mit Bildungsdefiziten und höherem Arbeitsmarktrisiko abzielen und weil sie darüber hinaus deutlich höhere Abbruchquoten als Fortbildungsveranstaltungen aufweisen. Nur rund 70% der von der Bundesanstalt geförderten Umschüler erreichten 1978 das Schulungsziel, 28% brachen die Maßnahme vorzeitig ab. Die Erfolgsquote der Umschüler liegt 13% unter der aller geförderten Bildungsmaßnahmen; der Anteil vorzeitiger Abbrüche ist in den letzten Jahren um mehr als 10% gestiegen (vgl. BA Arbeitsstatistik 1978, S. 212 und 216 sowie Hofbauer 1979, S. 47/48).

Nähere Aufschlüsse über Belastungen der Teilnehmer liefern die nachfolgend dargestellte Erhebung des BIBB und die Ergebnisse einiger bereits vorliegender Umschulungsuntersuchungen.

Allgemeine Belastungen in der beruflichen Umschulung

Vom Bundesinstitut wurde auf der Grundlage vorangegangener Arbeiten (vgl. Adler 1978) Mitte 1978 in Hessen eine empirische Untersuchung von beruflichen Erwachsenenbildungsmaßnahmen durchgeführt, die für Adressaten ohne abgeschlossene Berufsausbildung offen oder eingerichtet waren (im folgenden Hessen-Untersuchung genannt). Bei dieser, vor allem auf Struktur- und Qualitätsmerkmale abgestellten, schriftlichen Befragung wurden auch Belastungen der Teilnehmer, insbesondere Lernprobleme, erfaßt. Die Auswertung erstreckte sich über 85 nichtbetriebliche Bildungsveranstaltungen verschiedener Einrichtungen, in der Mehrzahl Umschulungsmaßnahmen in Vollzeitform. Diese waren in unterschiedlichen Bereichen angesiedelt: gewerbliche, technische, kaufmännische Bildungsmaßnahmen sowie solche aus den Gebieten der Bürotechnik, des Gesundheitswesens und der Sozialpflege. Es konnten insgesamt Fragebogen von 1.159 Teilnehmern,

112 Lehrkräften und 85 Leitern von Bildungseinrichtungen in die Endauswertung einbezogen werden.

Wie sich aus vorangegangenen Untersuchungen in Umschulungsmaßnahmen des Rehabilitationsbereiches gezeigt hat, sind als ein wichtiges Anzeichen für das Vorhandensein schwerwiegender Belastungen bereits ernsthafte Abbruchgedanken von Teilnehmern anzusehen. Sie dienen in der Hessen-Untersuchung auch als grober Maßstab der Belastung. Von den Befragten hatte es ein Drittel bereits ernsthaft in Erwägung gezogen, den Lehrgang vorzeitig abzubrechen. Dieser Anteil liegt deutlich über dem von Hochgürtel und Meuter (1975, S. 86) ermittelten Satz von 20% Umschülern, die schon einmal einen Abbruch erwogen haben. Der in Hessen ermittelte Anteil hängt mit der Art der Bildungsveranstaltung zusammen: Abbruchgedanken werden in stärkerem Maße (zu 35 bis 40%) von Teilnehmern aus Vollzeitmaßnahmen und aus solchen mit höherer Stundenzahl geäußert. Dies kann eine Begleiterscheinung der erhöhten Anforderungen sein, die von umfangreichen Bildungsmaßnahmen an die Teilnehmer gestellt werden.

Die für ernsthafte Abbruchabsichten genannten Gründe geben Hinweise auf die Art der Belastungen: Unter den vorgegebenen Antwortkategorien steht „Überforderung durch den Lehrgang“ deutlich an erster Stelle, dahinter rangieren persönliche und finanzielle Gründe auf den nächsten Plätzen. Ein Vergleich mit den zum Erhebungszeitpunkt bereits erfolgten tatsächlichen vorzeitigen Austritten ergibt ein ähnliches Bild (aus 70% der untersuchten Bildungsmaßnahmen waren bereits einzelne Teilnehmer vorzeitig ausgeschieden). Als vermutete Gründe werden von den Dozenten und den im Kurs verbliebenen Teilnehmern übereinstimmend „Überforderung durch den Lehrgang“ an erster Stelle genannt. Als Merkmale der Überforderung sind vor allem die Probleme im Zusammenhang mit dem Lernen, mit der Bewältigung der Unterrichtsanforderungen zu sehen.

Auch aus verschiedenen Untersuchungen der beruflichen Umschulung wird die starke Belastung durch Lernanforderungen deutlich. In der Untersuchung von Ulrich (1971, S. 125) gaben 56% der Umschüler an, das Lernen fiele ihnen schwer und 5%, es fiele ihnen sehr schwer. Finanzielle Schwierigkeiten werden ebenfalls von 61% der Umschüler genannt (S. 145); als nur nachgeordnete Belastungsfaktoren werden Schwierigkeiten privater und familiärer Art erwähnt (S. 147).

In der bereits zitierten Umschulungsstudie der Friedrich-Ebert-Stiftung (Hochgürtel und Meuter 1975, S. 69) werden von den befragten 140 Umschülern als die Hauptbelastungen während der Maßnahme genannt:

1. finanzielle Schwierigkeiten (31%)
2. Lernprobleme (26%)
3. Prüfungs- und Leistungsdruck (25%)
4. familiäre Probleme (18%)
5. keine Probleme (21%).

Auch hier kann man davon ausgehen, daß sich etwa die Hälfte der Umschüler in starkem Maße durch das Lernen belastet fühlt, denn die unter 2. und 3. genannten Belastungsfaktoren sind beide auf die Lern- und Leistungsansprüche der Bildungsveranstaltung bezogen. Finanzielle Schwierigkeiten werden hier etwas weniger häufig genannt, als in der Hessen-Untersuchung die Probleme mit der finanziellen Förderung (43%); dabei geht es z. B. um unpünktliche Zahlungen oder eine sehr bürokratische Abwicklung.

Nähere Aufschlüsse über Belastungsfaktoren gibt auch eine Befragung von 316 Abbrechern aus Umschulungslehrgängen des Berufsförderungszentrums Essen (Dierl 1979, S. 11 ff.). Aus den von diesen Teilnehmern geäußerten Schwierigkeiten ergaben sich 5 Schwerpunkte:

1. Die größte Bedeutung wird fachlichen Schwierigkeiten beigemessen – als Rahmenbegriff für stärker kognitive Probleme,

die mit der Menge und Art des Lernstoffes, der zur Verfügung stehenden Zeit und den eigenen Vorkenntnissen zusammenhängen.

2. Die falsche Wahl des Zielberufes wird ebenfalls überdurchschnittlich häufig als Ursache für den Abbruch der Umschulung genannt. Dies kann aus einer unzureichenden Abklärung der Begabung, Neigungen und Berufsvorstellungen der Betroffenen resultieren.
3. Etwas geringere Bedeutung wird solchen Problemen zuerkannt, die mit individuellen und sozialen Gegebenheiten zusammenhängen. Hierbei werden das Ausmaß persönlicher Probleme und die fehlende Hilfe bei Lernschwierigkeiten genannt, etwas weniger häufig auch zu geringe eigene Anstrengungen und fehlende Kontakte zu Lehrkräften und anderen Teilnehmern.
4. Als weniger ausschlaggebend für das Scheitern der Umschulung werden die finanzielle Situation, die Entfernung von der Umschulungsstätte und Erkrankungen eingeschätzt.

Aus dieser Abbrecherstudie wird deutlich, daß Lernprobleme nicht nur starke Teilnehmerbelastungen bilden, sondern auch wesentliche Auslöser für die vorzeitige Beendigung von Umschulungsmaßnahmen sind.

Belastungen durch einzelne Lernprobleme

Angesichts ihrer belastenden Auswirkungen, die bis zum Kursabbruch gehen können, erscheint es geboten, Schwierigkeiten mit dem Lernen genauer als bisher zu untersuchen. Dies soll durch ein diagnostisches Verfahren zur Erfassung von Lernproblemen Erwachsener ermöglicht werden (vgl. Harke 1978), das vom Bundesinstitut gemeinsam mit der Stiftung Rehabilitation Heidelberg entwickelt und in verschiedenen Versionen erprobt wurde. Bei der Hessen-Untersuchung konnte durch Verwendung einer in die Erhebungskonzeption einbezogenen Fassung mit rund 50 Fragen bereits ein breiteres Spektrum von Lernschwierigkeiten erfaßt werden. Dabei stuften Teilnehmer vorgetestete Aussagen über eigene Lernverhaltensweisen und -schwierigkeiten und über Merkmale des Unterrichts und des Dozentenverhaltens auf einer 6stufigen Skala ein, die von „trifft gar nicht zu“ bis „trifft vollständig zu“ reicht.

Die befragten Lehrkräfte nahmen eine Gewichtung der Probleme ihrer Teilnehmer anhand vorgegebener Kategorien von Lernproblemen vor und gaben Einschätzungen der vermuteten Ursachen ab.

Die einzelnen Lernschwierigkeiten der Teilnehmer lassen sich nach faktorenanalytischer Auswertung in weitgehender Übereinstimmung mit früheren Untersuchungen (vgl. Harke 1978, S. 16) größeren Arten von Lernproblemen zuordnen. Diese werden zur besseren Vergleichbarkeit unter übergreifenden psychischen Bereichen dargestellt: Im kognitiven Bereich zeigen sich vor allem Orientierungsprobleme und unzureichende Lern-Arbeits-techniken, im Bereich der Motivationsprobleme treten Sorgen um die berufliche Zukunft und Vermeidungstendenzen auf, im affektiv-sozialen Bereich sind Selbstunsicherheit und Ängste vor Leistungs- und Prüfungssituationen zu nennen. Diese Trennung ist analytischer Art, in der Realität treten Lernprobleme selten einzeln auf, sondern hängen meist mit anderen zusammen.

Probleme kognitiver Art

Unter diesen Komplex fallen solche Probleme, die mit den Prozessen der Aufnahme, Verarbeitung, Speicherung und Anwendung des Lernstoffes zusammenhängen. Schwierigkeiten ergeben sich bereits bei der Informationsaufnahme – insbesondere, wenn es um abstraktere Sachverhalte geht. Fast zwei Drittel der Teilnehmer (65%) der Hessen-Untersuchung benötigen zum Verständnis die Angabe konkreter Beispiele oder müssen die praktische Anwendung sehen. Für 37% trifft dies in besonderem Maße zu. Auch die Art der Speicherung und Verknüpfung neuen

Wissens ist ein kennzeichnendes Merkmal des Lernverhaltens. Wie sich zeigte, nimmt das schematische Auswendiglernen einen erheblichen Raum ein: Fast die Hälfte der Teilnehmer (49%) stimmt der Aussage zu „Oft präge ich mir lieber Einzelheiten ein, weil es schwer ist, Zusammenhänge zu verstehen“, für 19% trifft dies weitgehend bis vollständig zu. Verständnisschwierigkeiten hängen häufiger mit den sehr unterschiedlichen Vorkenntnissen der Teilnehmer zusammen. Die unterschiedliche Zusammensetzung der Teilnehmer wird von den befragten Lehrkräften am häufigsten (von 57%) als Ursache der Lernprobleme von Teilnehmern genannt. Sie wird dann besonders problematisch, wenn einzelne auf eigene Vorbildungsdefizite mit Ausweichverhalten oder Resignation reagieren (vgl. auch Dierl 1979, S. 15): Fast ein Drittel der Befragten (31%) aus Hessen folgen nicht mehr dem jeweiligen Unterricht, wenn ihnen die Vorkenntnisse fehlen.

Auch das eigene Erkennen von Zusammenhängen und das Verständnis für die Struktur eines Stoffgebietes ist für eine größere Anzahl von Teilnehmern ein Problem. 42% stimmen für sich der Aussage zu: „Ich weiß nicht, wie ich mir über ein größeres Gebiet einen Überblick verschaffen kann“; 15% fühlen sich davon weitgehend bis vollständig betroffen. Ein weiteres Anzeichen für kognitive Belastungen sind die sogenannten Transferschwierigkeiten. Über ein Drittel (36%) der einbezogenen Teilnehmer gibt an, Schwierigkeiten beim Übertragen des Gelernten auf andere Aufgaben zu haben. Wie auch von anderen Autoren ausgeführt wird, zeigen sich Lernprobleme vor allem im theoretischen Unterricht (vgl. Ulrich 1971, S. 137, Hochgürtel und Meuter 1975, S. 75, Dierl 1979, S. 15). In der Hessen-Untersuchung beurteilt etwa die Hälfte der Befragten (49%) die Aussage: „Ich habe vor allem in theoretischen Fächern Schwierigkeiten“ als für sich zutreffend, für ein Fünftel (19%) trifft sie weitgehend bis vollständig zu.

Neben den bisher beschriebenen Schwierigkeiten, die sich unter der Bezeichnung **Orientierungsprobleme** zusammenfassen lassen, ist auch die mangelnde Beherrschung verschiedener **Lern- und Arbeitstechniken** beim Festhalten und Ordnen des Stoffes, bei der Planung des Lernens und bei der Verwendung von Hilfsmitteln zu Problemen des kognitiven Bereiches zu rechnen. Das Mitschreiben wichtiger Dinge im Unterricht bereitet 28% der Befragten Schwierigkeiten, über ein Drittel (37%) hält die Notizen für ein Fach nicht nach systematischen Gesichtspunkten zusammen und fast die Hälfte der Auskunftspersonen (47%) ordnet den Stoff vor dem Lernen nicht systematisch.

In der Einschätzung der in die Hessen-Untersuchung einbezogenen Dozenten rangieren die Schwierigkeiten im kognitiven Bereich an erster Stelle. „Schwierigkeiten beim selbständigen systematischen Lernen und Arbeiten, beim Mitschreiben, Ordnen des Stoffes und Vorbereiten praktischer Arbeiten“ werden von 50% der Dozenten als wichtigste Probleme ihrer Teilnehmer beim Lernen genannt.

Probleme der Motivation

Zur Motivation der Teilnehmer sind unterschiedliche Gesichtspunkte zu zählen: die Erwartungen an die Bildungsveranstaltung, die allgemeine Leistungsbereitschaft und das stärker situationsabhängige Lerninteresse, das damit zusammenhängt, wie das Fach, der Unterricht oder der Dozent dem Lernenden gefällt.

Die Motivation der Teilnehmer in der Hessen-Untersuchung ist z. T. durch **Sorgen um die berufliche Zukunft** bestimmt. Etwa die Hälfte (47%) denkt mit Besorgnis an die Zeit nach dem Lehrgang und macht sich Sorgen, ob sie einen Arbeitsplatz erhalten werden (51%); für jeweils ein Drittel der Befragten stimmen diese Aussagen weitgehend oder völlig (28% bzw. 32%). Derartige Befürchtungen belasten einerseits und weisen signifikante Zusammenhänge mit anderen Lernproblemen auf. Sie können sich aber auch motivationsfördernd auswirken, wenn an den Lehrgangsbesuch positive Erwartungen geknüpft werden.

Die Bedeutung der Maßnahmen für die eigene berufliche Zukunft wird allerdings unterschiedlich eingeschätzt; etwa jeweils ein Drittel der Befragten beurteilen die Aussagen: „Der erfolgreiche Abschluß des Lehrgangs hat große Bedeutung für meine beruflichen Zukunftsaussichten“ (29%) sowie: „Was ich im Lehrgang lerne, kann ich beruflich sehr gut verwenden“ (30%) als nicht genau für sie zutreffend.

Die Bedeutung derartiger Belastungen ihrer Teilnehmer wird auch von einem Teil der befragten Dozenten gesehen: etwa ein Viertel (26%) zählt Motivationsprobleme, Sorgen um die berufliche Zukunft und um den Arbeitsplatz zu den im Lehrgang wichtigsten Schwierigkeiten.

Zum Bereich der Motivation sind auch solche Probleme zu rechnen, die häufiger als Fähigkeitsmängel beschrieben werden, wie z. B. Konzentrationsprobleme, geringe Aufmerksamkeit, fehlender Ehrgeiz oder geringe Lernbereitschaft. Eine dementsprechend formulierte Vorgabe: „Schwierigkeiten, sich zu konzentrieren, sich zum Lernen aufzuraffen, leichte Ablenkbarkeit, geringe Ausdauer“ stufen 44% der befragten Dozenten als wichtige Probleme der Teilnehmer in ihrem Kurs ein; sie liegen damit nach den Schwierigkeiten im kognitiven Bereich an der zweiten Stelle wichtiger Kursprobleme.

Ein besseres Verständnis dieses Verhaltens bietet die Interpretation als **Vermeidungstendenzen** im Sinne einer geringen Selbstkontrolle eigenen Verhaltens bzw. der Anstrengungsvermeidung. Die entsprechenden Fragestellungen ergaben in Hessen, daß über ein Viertel der Befragten (28%) dazu neigt, bei Schwierigkeiten schnell aufzugeben; für 10% trifft das weitgehend bis vollständig zu. Etwas über ein Drittel läßt sich bei der praktischen Arbeit leicht durch andere ablenken (32%) oder beklagt die fehlende Ausdauer, etwas fertig zu machen (34%). Zu diesem Lernproblemkomplex gehört auch die Tendenz, nicht mehr zuzuhören, wenn Dozenten den Stoff nicht verständlich erklären: dies trifft für fast 40% der Befragten zu. Vermeidungstendenzen äußern sich auch in einer passiven Haltung, nur dann zu lernen oder zu arbeiten, wenn einem genau gesagt wird, was zu tun ist. Diese Verhaltensweise wird von fast einem Drittel der Befragten (30%) als für sich zutreffend bezeichnet.

Probleme affektiver und sozialer Art

Gefühlsmäßige und soziale Faktoren werden in der beruflichen Weiterbildung häufiger in ihrer Bedeutung unterschätzt und weniger berücksichtigt. Das kann damit zusammenhängen, daß es sich dabei nicht – wie bei kognitiven Prozessen – um Formen des Leistungsverhaltens handelt, sondern um Begleiterscheinungen von Lernprozessen. In vielen Veranstaltungen herrscht deswegen die Vorstellung eines vor allem sachbezogenen Lernens vor.

Affektive und soziale Belastungen zeigen sich einerseits als **Selbstunsicherheit** – z. B. in der Interaktion mit anderen – und als **Ängste** in besonders herausgehobenen **Leistungssituationen**, wie Prüfungen. Eine wichtige Rolle spielt auch das soziale Klima in der Teilnehmergruppe, was sich im Verhalten und in den Beziehungen der Kursmitglieder zueinander ausdrückt. Hinweise auf Selbstunsicherheit ergab die Beantwortung folgender Aussagen: 23% der Teilnehmer haben Angst, von anderen nicht akzeptiert zu werden; 38% der Teilnehmer beschäftigt es noch lange, wenn sie vor anderen einen Fehler gemacht haben. Die wichtige Rolle der Prüfungsangst hatte sich bereits bei den Ergebnissen des Pretests gezeigt, sie wird auch in anderen Untersuchungen betont: 19% der von Hochgürtel und Meuter (1975, S. 78) befragten Umschüler nannten Prüfungsangst als eine besondere Lernschwierigkeit. In einer Verlaufsuntersuchung des Berufsförderungszentrums Essen fühlten sich 22% einer Umschulungspopulation von 514 Personen nervlich stark oder sehr stark durch die Abschlußprüfung belastet; diese Gruppe wies später deutlich höhere Abbruchquoten und Prüfungsdurchfälle auf als die von Prüfungsangst weniger belasteten Umschüler (BfZ Essen 1978, S. 29/30).

Die vorgegebenen Lernproblemkategorien mit affektiv-sozialem Schwerpunkt wurden von den befragten Dozenten der Hessen-Untersuchung in folgender Reihenfolge für wichtig gehalten:

„Selbstunsicherheit, z. B. vor anderen Teilnehmern zu sprechen, im Unterricht Fragen zu stellen“ von 38%;

„Leistungs- und Prüfungsangst“ von 27%;

„Schwierigkeiten in der Teilnehmergruppe, egoistisches oder starkes Konkurrenzverhalten, geringes Verständnis für andere Teilnehmer“ von 9%.

Mit den hier nur im Überblick dargestellten Ergebnissen wurden die wichtigsten Belastungen von Teilnehmern an Veranstaltungen der beruflichen Weiterbildung, vornehmlich an Umschulungsmaßnahmen skizziert. Bereits im Rahmen der Hessen-Untersuchung zeigten sich erhebliche Unterschiede der Teilnehmerbelastung in den unterschiedlichen Bildungsmaßnahmen. Dies hängt u. a. vom jeweiligen Berufsbereich, von der Art und Ausstattung einzelner Maßnahmen, von der Gestaltung des Unterrichts und auch von der Zusammensetzung der Lerngruppe ab. Ziel weiterer Arbeiten im Bundesinstitut soll deshalb sein, mit der Aufdeckung typischer Belastungsfaktoren für bestimmte Adressatengruppen oder Veranstaltungsarten Hinweise auf Ur-

sachen und Ansatzpunkte zur Verringerung der Belastungen zu finden.

Literatur

Adler, S.: Berufliche Bildungsmaßnahmen für Erwachsene ohne Berufsausbildung am Beispiel von Hessen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 4/1978, S. 5-10

Berufsförderungszentrum Essen (Hrsg.): Kriterien des Umschulungserfolges. Bfz-Bericht Nr. 13 Berufsförderungszentrum Essen 1978

Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.): Arbeitsstatistik 1978 — Jahreszahlen. Nürnberg 1979

Dierl, B.: Vorzeitige Beendigung von Umschulungsmaßnahmen. Ursachen — Folgen. Bfz-Bericht Nr. 17. Berufsförderungszentrum Essen 1979

Harke, D.: Aspekte der Untersuchung von Lernproblemen in der beruflichen Erwachsenenbildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 3/1978, S. 13-17

Hochgürtel, G. und Meuter, G.: Berufsbildung Erwachsener in Nordrhein-Westfalen. Reihe Arbeit und Beruf des Ministeriums für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes NW. Band 15, Essen 1975

Hofbauer, H.: Wirksamkeit der beruflichen Erwachsenenbildung. In: Mitt. AB, 1/1979, S. 42-50

Ulrich, G.-A.: Die berufliche Umschulung im gewerblich-technischen Bereich. Essen, Witten, 1971

Klaus-Detlef R. Breuer/Edgar Sauter

Neue Impulse für die berufliche Weiterbildung: Das „Arbeitsmarktpolitische Programm der Bundesregierung für Regionen mit besonderen Beschäftigungsproblemen“

Mit dem im letzten Jahr angelaufenen „Arbeitsmarktpolitischen Programm“ (AMP) [1] will die Bundesregierung einen wesentlichen Beitrag zur präventiven Arbeitsmarktpolitik leisten. Dem dabei u. a. eingesetzten Instrument der beruflichen Qualifizierung der Arbeitnehmer in Betrieben kommt zugleich eine hervorragende bildungspolitische Bedeutung zu. Das Bundesinstitut für Berufsbildung beteiligt sich im Rahmen eines Forschungsprojektes an der Begleitforschung zu diesem Programm.

Zum Ansatz des „Arbeitsmarktpolitischen Programms“

Seit dem Höhepunkt der Beschäftigungsschwierigkeiten im Jahre 1975 ist eine zunehmende regionale Polarisierung des Arbeitsmarktes zu beobachten. Während in den meisten Arbeitsamtsbezirken die Arbeitslosenquote seitdem stetig gesunken ist, blieb sie in anderen sehr hoch bzw. stieg in den letzten Jahren weiter an. Dabei läßt sich eine Konzentration der Arbeitslosigkeit auf im wesentlichen fünf Regionen in der Bundesrepublik feststellen: Ostbayern, das Saarland, das Ruhrgebiet, das niedersächsische „Zonen“-Randgebiet sowie Ostfriesland.

Wegen der strukturell bedingten Probleme in diesen Regionen ist ohne arbeitsmarktpolitische Eingriffe nicht mit einer nachhaltigen Verbesserung der Beschäftigungssituation zu rechnen, und das bedeutet, daß die Arbeitsmarktpolitik dieser Regionalproblematik dadurch Rechnung tragen muß, daß sie ihre Instrumente regionalspezifisch einsetzt [2]. In diesem Sinn ist auch das im Juli 1979 der Öffentlichkeit vorgestellte „Arbeitsmarktpolitische Programm der Bundesregierung für Regionen mit besonderen Beschäftigungsproblemen“ (AMP) angelegt, das wegen des ursprünglich auf diese Höchstsumme begrenzten Gesamtvolumens auch als „500-Millionen-Programm“ bekannt wurde. Insgesamt geht es bei diesem Programm darum, durch gezielte Förderung Betriebe zur rechtzeitigen innerbetrieblichen Qualifikationsanpassung zu veranlassen, zur Einstellung längerfristig Arbeitsloser zu ermutigen sowie die soziale Infrastruktur

in den betroffenen Regionen durch die Förderung entsprechender personeller Maßnahmen zu verbessern.

Diesen Zielsetzungen gemäß sieht das AMP in drei Schwerpunkten unterschiedliche Arten der Förderung betrieblicher Qualifizierungen bzw. von Verbesserungen der Beschäftigungssituation vor:

- (1) Berufliche Qualifizierung von Arbeitnehmern in solchen Betrieben, die mit Anpassungs- oder Umstellungsproblemen zu tun haben,
- (2) die Wiedereingliederung Ungelernter oder längerfristig Arbeitsloser,
- (3) Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen zur Verbesserung der sozialen Dienste und der sozialen Infrastruktur.

Unter der Voraussetzung der Aufrechterhaltung des Arbeitsverhältnisses erfolgt im Schwerpunkt 1 des Programms die öffentliche Förderung betrieblicher Qualifizierungsmaßnahmen durch die anteilige Übernahme der Lohnkosten. Dabei wird zwischen folgenden Qualifizierungskategorien unterschieden:

- **Umschulung** mit anerkanntem Ausbildungsabschluß (90% bzw. 100% der Lohnkosten für den gesamten Zeitraum der Qualifizierung),
- **Fortbildung** im Rahmen anerkannter Fortbildungsabschlüsse (90% der Lohnkosten bis zu einem Zeitraum von zwei Jahren) sowie
- Maßnahmen und Lehrgänge zur Qualifizierung für einen neuen Arbeitsplatz („Sonstige“ Qualifizierungsmaßnahmen) gemäß einem mit dem Betrieb festgelegten Plan (80% der Lohnkosten bis zu einem Zeitraum von einem Jahr).

Darüber hinaus werden im Rahmen des Schwerpunktes 2 „Wiedereingliederung Ungelernter sowie längerfristig Arbeitsloser“

- **Einarbeitungsmaßnahmen** mit möglichst breiter Anlernqualifizierung