

Insgesamt können wir, aufgrund unserer bisherigen Erfahrungen mit dem Ausbildungsverlauf, feststellen, daß Zuschreibungen einer generellen Ausbildungsunfähigkeit für die von uns betreuten benachteiligten Jugendlichen nicht zutreffend sind. Vielmehr erscheint eine differenzierte Beurteilung, aufgeteilt nach den Leistungsbereichen „Fachpraxis“, „Fachtheorie“ und „Sozialverhalten“ unbedingt erforderlich. Besonders im fachpraktischen Bereich und im Sozialverhalten zeigten und zeigen sich bei einer großen Anzahl unserer Auszubildenden bemerkenswerte und in Einzelfällen sogar erstaunliche Lernfortschritte. Im fachtheoretischen Bereich sind die positiven Entwicklungen allerdings weniger ausgeprägt.

Unter Berücksichtigung aller drei Lernfelder in der beruflichen Ausbildung sind wir der Auffassung, daß in der Zeit bis zur Abschlußprüfung noch große Anstrengungen, insbesondere in der Fachtheorie, notwendig sind, unsere Jugendlichen zu einem anerkannten Berufsabschluß zu führen. Die zum gegenwärtigen Zeitpunkt erkennbaren Tendenzen und vorliegenden ersten Ergebnisse stimmen jedoch so optimistisch, daß sich das Diakonische Werk an der Saar um die Bereitstellung weiterer Ausbildungsplatzkapazitäten für benachteiligte Jugendliche bemühen wird.

6. Ausblick

Aufgrund der recht positiven Erfahrungen in der Ausbildung benachteiligter Jugendlicher und aufgrund des fortwährenden Bedarfs an Ausbildungsmaßnahmen für benachteiligte Jugendliche plant das Diakonische Werk an der Saar für das Ausbildungsjahr 1982/83 eine Erweiterung seiner Maßnahmen, sowohl was die Palette der Berufsbilder als auch die Zahl der Ausbildungsplätze anbelangt.

Nach Absprache mit der zuständigen Arbeitsverwaltung und den übrigen im Benachteiligten-Programm engagierten Trägern sollen für das Jahr 1982/83 folgende berufsausbildenden Maßnahmen angeboten werden:

- Tischler/Tischlerin mit einer Kapazität von 12 bis 14 Ausbildungsplätzen,
- Fachgehilfe/Fachgehilfin im Gastgewerbe mit einer Kapazität von 12 bis 14 Ausbildungsplätzen,
- Bauschlosser/Bauschlosserin, je nach Bedarf 12 bis 14 Ausbildungsplätze,
- Hauswirtschaftlerin (hier ist lediglich die Auffüllung freigewordener Kapazitäten aufgrund der Vermittlung von Auszubildenden in das duale System vorgesehen).

Bei einem Ausblick auf die künftige Durchführung des Benachteiligten-Programms muß, trotz der insgesamt sehr positiven Grundtendenz und der Chancen, die dieses Programm für benachteiligte Jugendliche bietet, dennoch einiges angemerkt werden, was aus unserer Sicht verbesserungsbedürftig erscheint.

Primär ist dabei zu bemängeln, daß die Sach- und Personalkosten-Pauschale innerhalb des Programms zu gering bemessen ist. Mit DM 240,- pro Auszubildenden und pro Monat sind notwendige Kosten für Leitung und Verwaltung berufsbildender Maßnahmen nicht abzudecken. Selbst äußerste Sparsamkeit in der Ausbildung verhindert nicht eine regelmäßige Überschreitung der zur Verfügung stehenden Sachmittel und erfordert somit ein erhöhtes finanzielles Engagement des Trägers.

Darüber hinaus sehen die Richtlinien des BMBW nur die Finanzierung einer Ausbilderstelle pro 12 Auszubildende vor. Ein Verhältnis von Ausbilder zu Auszubildenden von 1 : 12 ist nach der Erfahrung aber vom pädagogischen Gesichtspunkt der Förderung her zu hoch angesetzt. Auch fordern die zuständigen Stellen nach Berufsbildungsgesetz von uns als Träger der Maßnahme ein Verhältnis der Ausbilder zu den Auszubildenden von 1 : 8. Eine Reduzierung dieses Verhältnisses und die Änderung der Richtlinien des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft in dieser Hinsicht sehen wir als vorrangige Forderung für die Zukunft an.

Ein weiterer wesentlicher Schwachpunkt des Programms liegt in den fehlenden verbindlichen Finanzierungsgrundlagen für die schulischen, fachpraktischen und sozialpädagogischen Begleitmaßnahmen für diejenigen Jugendlichen, die ihre Ausbildung im dualen System fortsetzen. Auch eine der Ausbildung vorgeschaltete, auf die besonderen Probleme der Zielgruppe eingehende und abgestimmte Motivierungs- und Aktivierungsarbeit, die zur Abrundung des gesamten Programms notwendig und sinnvoll erscheint, kann zur Zeit auf Grundlage der Richtlinien nicht finanziert werden. Das gleiche gilt für die nachbereitende Phase, die dem Ausbildungsabschluß der Jugendlichen folgen soll. Unseres Erachtens kann dem „Fördercharakter“ des Programms nur dann Rechnung getragen werden, wenn vorbereitende und nachbetreuende Momente mit einbezogen und mitfinanziert werden können.

Abschließend sei noch auf eine inhaltliche Schwachstelle des Benachteiligten-Programms hingewiesen: Die geringe bzw. fehlende Mitbestimmungs- und Entscheidungskompetenz des Trägers der Maßnahme hinsichtlich der Aufnahme der Jugendlichen in das Benachteiligten-Programm und bei der Vermittlung von Jugendlichen ins duale Ausbildungssystem. Unseres Erachtens kann man dem Träger einer Maßnahme auf der einen Seite nicht die Last sozialpädagogischer Förderung der Jugendlichen und somit auch die Verantwortung für Erfolg oder Mißerfolg alleine übertragen, auf der anderen Seite aber den Träger von jeglicher Entscheidung ausschließen. Wer an einer Maßnahme des Programms teilnehmen sollte, bzw. wer, wann und unter welchen Bedingungen aus der Maßnahme des Benachteiligten-Programms in das duale Ausbildungssystem überwechseln sollte, müßte von den mit den Jugendlichen arbeitenden und sie und ihre Problemlage kennenden Mitarbeitern mitentschieden werden können.

Thomas Krauß / Matthias Sell / Wolfgang Wesely

Vorförderungsmaßnahmen „Das Lernen lernen“ – lernpädagogisches Gelenkstück zwischen Arbeitslosigkeit und Beruf

Zusammenfassung

Seit 1980 führt die Volkshochschule Ostkreis Hannover (Burgdorf, Lehrte, Sehnde, Uetze) im Auftrag des Arbeitsamtes Celle Vorförderungsmaßnahmen für längerfristig Arbeitslose durch.

Die Idee zu einer Konzipierung von speziellen Vorförderungsmaßnahmen „Das Lernen lernen“, die sich von den „klassischen“ Motivationskursen unterscheiden und sich speziell an solche Teilnehmer richten sollten, die kurz vor einer Umschulungs-

oder anderen Bildungsmaßnahme stehen, entstand auf dem Hintergrund der Anfang 1981 in dem Aufsatz von Harke beschriebenen fast dreißigprozentigen Abbrechquote von UmSchülern (BWP 3/1981, S. 4–7).

Daß neben finanziellen Problemen von diesem Teilnehmerkreis vor allem Lernprobleme, Prüfungs- und Leistungsdruck, aber auch psychosoziale, wie familiäre Probleme als die Hauptbelastungen während Bildungsmaßnahmen angegeben wurden, führte uns zu einer in der Hauptsache auf die individuell-lebensgeschichtlichen Lernhemmungen und -probleme abzielenden Kurskonzeption.

Vorüberlegungen zu den Bildungsmaßnahmen

A. Qualifikation und Individuum

In der Qualifikationsforschung steht bisher jener Typ von Forschung im Vordergrund, der sich auf die Ermittlung von eher „objektiven“ Qualifikationen als Gesamtheit der Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, über die eine Person verfügt, bezieht. Erworben werden Qualifikationen durch Bildungs- und Sozialisationsprozesse, verwertet werden sie im Arbeits- sowie im Privatleben.

Das im konkreten Arbeitsprozeß befindliche Individuum, das die erworbenen Qualifikationen verwertet, wird bei diesen Betrachtungen in seiner persönlichen Identität meistens aber ausgeblendet. Die Frage nach der Persönlichkeit im Zusammenhang mit dem Arbeitsprozeß rückt den Untersuchungsgegenstand in den Gegenstandsbereich der Arbeits- und der Berufspädagogik. Wie in der Qualifikationsforschung im engeren Sinne wird neuerdings auch in der Arbeitspädagogik (wieder) die Frage gestellt, ob sich aus dem Zusammenhang von Arbeiten und Lernen nicht neue, bisher vernachlässigte Forschungsbereiche ergeben könnten, die zu einer Rückbesinnung auf die anthropologischen (und gesellschaftlichen) Bezüge der Arbeit führten.

Die Gewinnung beruflicher Identifikation sowie die Vermittlung beruflicher Distanz muß hierbei in den Vordergrund gerückt werden. Angesichts des wirtschaftlichen Strukturwandels mit den verheerenden Folgen von Arbeitsplatzunsicherheit und Arbeitslosigkeit muß zum Programm der Humanisierung der Arbeit zweifellos der Bereich der Arbeitslosigkeit hinzugenommen werden. Der Zusammenhang von Arbeiten und Lernen muß dann von hier aus neu hergestellt werden.

B. Arbeitslosigkeit und

der Zusammenhang von Arbeiten und Lernen

Die Verwirklichung des arbeitspädagogischen Prinzips „Arbeiten und Lernen“ trifft bei den von der Automatisierung „bedrohten“ Arbeitnehmern schon auf größere Schwierigkeiten; nach Eintritt der Arbeitslosigkeit sind berufliche Identifikation und berufliche Distanz abgeschnitten. Das vor dem Eintritt der Arbeitslosigkeit möglicherweise vorliegende Defizit an Lernbereitschaft und Lernfähigkeit vergrößert sich im Zustand der Arbeitslosigkeit rapide. Ebenso wie im Arbeitsprozeß nicht nur bestimmte Kenntnisse und Fertigkeiten angewandt werden, sondern Menschen in ihrer ganzen gewordenen Identität, ebenso wie hierbei ihre Orientierungen, Erwartungen, Bedürfnisse, Verhaltensweisen, Erlebensformen in den Arbeitsgang einfließen und die Arbeitsleistung bestimmen, geht der Zustand der Arbeitslosigkeit mit der Ausprägung bestimmter Persönlichkeitsmerkmale einher, die aus der Sicht des individuell zu vollziehenden Arbeitsprozesses als eine „Dequalifizierung“ auf der subjektiven Ebene zu betrachten ist und auch so erlebt wird.

Es handelt sich im Zustand der Arbeitslosigkeit um einen latenten Sozialisationsprozeß, um einen „heimlichen Lehrplan“, der ähnlich wie die Arbeit im Betrieb funktionale Lernprozesse in Gang setzt, die formell gar nicht intendiert sind bzw. sich durch intentionale Lernziele im Bereich der Kenntnisse und Fertigkeiten nicht umkehren läßt. Ungeachtet der aktuellen, erschreckend geringen Zahl an offenen Stellen, ist die „motivationale“ Komponente der Arbeitslosigkeit gerade aus pädagogischer Sicht wich-

tiger als die wirtschaftlichen Ursachen und Folgen der Arbeitslosigkeit, denn sie weist auf einen Verlust des Glaubens an den Bildungswert der Berufsarbeit hin. Erst wenn es gelingt, die Bildungsmotivation längerfristig Arbeitsloser wiederherzustellen, können Ansätze greifen, die Arbeitsmotivation im Zusammenhang von Arbeiten und Lernen mit Flexibilität verbinden könnten. Die niedrige Bildungsmotivation, welche sich in dem Verzicht auf eine berufliche Qualifikation manifestiert, liegt wahrscheinlich oft hauptsächlich in einer geringen Leistungsmotivation sowie vorhergehenden schulischen Enttäuschungen und entmutigenden Mißerfolgen begründet. Sie entwickeln persönliche Schuldgefühle und Angst davor, erneut zu versagen angesichts der Lernanforderungen, die ein berufsbezogener Lehrgang oder eine Berufsausbildung an sie stellt.

C. Das Lernen lernen – ein lernpädagogisches Prinzip

Der hohe Anteil von Sonderschul- und Hauptschulabgängern ohne Abschlußzeugnis unter den Arbeitslosen wird im allgemeinen als schlüssiger Beweis herangezogen, um die These zu stützen, daß primär gewisse Intelligenzdefizite sowie Lernschwäche oder gar Lernbehinderung dazu geführt haben, daß eine Berufsausbildung nicht aufgenommen oder erfolgreich abgeschlossen wurde. Andererseits finden sich bei Arbeitslosen sehr häufig hinsichtlich der Lernfähigkeit bedeutsame Persönlichkeitsdefizite wie: Konzentrationsschwächen, Mangel an Durchhaltevermögen, Unfähigkeit zur Selbstkontrolle, Kommunikations- und Kooperationsbarrieren, fehlende Problemlösungsorientierung, Selbstunter- bzw. -überschätzung, Leistungsangst usw. Setzt man bei diesen Defiziten in der Lerndisposition an und beseitigt die psychosozial verankerten Lernbarrieren der arbeitslosen Teilnehmer in einem lernpädagogisch orientierten Kurs, so ist zu hoffen, daß sich in den meisten Fällen der Begründungszusammenhang von Lernschwäche und fehlendem Berufsabschluß aufheben läßt. Wie anschließend ausgeführt wird, sind hierbei wesentliche Vermittlungsschritte als aktive Anpassungsleistungen der Individuen beizusteuern. Es handelt sich dann allerdings nicht um additives Lernen, um Vermehrung von Kenntnissen und Fertigkeiten, sondern um den Prozeß von Umwandlung und Verlernen störender Verhaltenselemente sowie des konstruktiven Ausbaus von auf „Ich-Leistungen“ bezogenen Verhaltensdispositionen.

Für den längerfristig Arbeitslosen bedeutet dies in der Regel, daß in seiner soziostrukturell durch den Zustand der Arbeitslosigkeit geprägten Lage ein „Motivationsschub“ erfolgen muß, der ein allgemeines Neugieverhalten zur Bewältigung von lebenspraktischen und arbeitspraktischen Problemen erzeugt, der ihn dazu bringt, seine Orientierungen, Erwartungen, Bedürfnisse und Erlebensformen auf den Arbeitsprozeß hin zu mobilisieren. Als nächstes bedarf es darüber hinaus einer längeren Phase der Erkundung der Persönlichkeits- und Interessenstruktur hinsichtlich einer Reihe von Berufsfeldern, die als arbeitsmarktrelevant erachtet werden. Die hierbei angestrebte Vermittlung von subjektiver Qualifikationsbereitschaft und arbeitsbezogenen Qualifikationsanforderungen an bestimmte Persönlichkeitsmerkmale bedarf einer integrierten sozial-psychologischen Aufarbeitung. Ziel ist einmal die Unterstützung des Aufgebekönnens „störender“ Persönlichkeitsmerkmale, der Selbstunterdrückung von „irrelevanten“ Ansprüchen und Bedürfnissen. Zum anderen geht es um das Freimachen von Lernwillen, von psychischer Energie für einen konstruktiven Lernprozeß, um das Überwinden psychischer Barrieren, die das Lernen in der Gruppe und allein behindern, sowie um das Bewußtwerden des eigenen Lernverhaltens.

D. Der einzelne und die Lerngruppe

a) Mangel an Lernbereitschaft

Bei den Kursteilnehmern handelt es sich in der Hauptsache um längerfristige Arbeitslose, die teilweise schon jahrelang nicht weitervermittelt werden konnten. Diese Teilnehmer haben zu meist schon bis zu zwanzig Jahren eine beständige Berufspraxis gehabt. Von daher muß davon ausgegangen werden, daß sie eine relative Festigkeit oder Stabilität in bezug auf ihre Qualitäten

entwickelt haben. Diese Stabilität ihrer Qualitäten, d. h. ihrer beruflichen Kenntnisse (z. B. als Maurer oder Hilfsarbeiter am Band) haben sie über lange Zeiträume hinweg nicht zu verändern brauchen. Die Tatsache, einmal Erlerntes immer wieder zu reproduzieren, gleicht psychologisch einer Fixierung. Es genügen bestimmte Fähigkeiten und Fertigkeiten, um sozial überleben und sich selbst verwirklichen zu können. Durch eine schnelle gesellschaftliche Umstrukturierung der Produktionsbedingungen, die zunächst als äußerliche erfahren wird und die gewissermaßen an „einem vorbeirauscht“, wird nun einerseits eine innere Veränderung, sprich psychosoziale Flexibilität, gefordert, damit eine Lernflexibilität entsteht. Andererseits entsteht auch die Notwendigkeit, sich mit der Freisetzung aus der Produktion auseinanderzusetzen. Diese Bedingungen wirken sich für den einzelnen, der arbeitslos geworden ist, als eine Erfahrung von **Mangel** aus: **Sozial:** Mangel am Arbeitsplatz; **psychisch:** Mangel an Lernflexibilität.

b) Lernenergie

Die Wiederherstellung von Lernflexibilität kann nur einhergehen mit der Gewinnung von Lernenergie. Es muß Lernenergie entwickelt werden. Dies erfordert ein „Gespräch mit sich selbst“ über Wünsche, Bedürfnisse, Begabungen und Neigungen. Diese Mobilisierung von Energie bleibt geknüpft an das Lust-Unlustprinzip, indem Zustände des Wohlseins angestrebt werden. Schon dies ist eine Energiequelle; hinzu kommt eine zweite, die in Wünschen und in Wunschphantasien besteht. „Ist unser Selbstwertgefühl bedroht, so können sich daraus kompensatorische narzißtische Wunschphantasien entwickeln. Solche Phantasien machen einen großen Teil unseres Seelenlebens aus“ (SANDLER).

Die Wende von der Unlust zur Lust, vom Unwohlsein zum Wohlsein ist immer zielgerichtet. Dieses Ziel orientiert sich an der vorgefundenen Struktur der entfalteten bzw. bewußten – *subjektiv bewußten* – Wünsche, Begabungen und Neigungen. Die vorgefundene Organisation des psychischen Apparates muß deshalb einer Selbstreflexion (intrapsychische Kommunikation) unterzogen werden.

c) Lernerwartungen

Entscheidend als Voraussetzung für eine intrapsychische Kommunikation erweisen sich die Lernerwartungen der einzelnen Teilnehmer. Bisher, so kann gesagt werden, haben Erwachsene ein starkes Bedürfnis nach unmittelbar kognitiver Wissensvermittlung, was darauf schließen läßt, daß einerseits gesellschaftlich unter Lernen mehr das Aufnehmen von „Fakten“ verstanden wird und daß andererseits die Teilnehmer Lernmuster erfahren haben, die hauptsächlich auf kognitives Lernen hinstrukturiert waren. Die ehemalige Erfahrung prägt so stark die Lernerwartungen, daß es geradezu ein entscheidender Fehler wäre, über diese Erfahrungen hinwegzusehen. Gleichzeitig knüpfen sich an diese Erlebnisse des Lernens Erfahrungen von tiefgreifenden persönlichen Gefühlsbewegungen. Lernen bleibt unter dem Banner solcher Erlebnisse stark angstbesetzt. Diese Ängste sind Regressionsängste. Mit Lernen wird „Kindsein“ assoziiert, einem lebensgeschichtlichen Zustand, den man längst überwunden glaubte. In Verbindung damit steht die Angst, Fehler zu machen. Werden diese Regressionsängste nicht bewußt gemacht, so wirken sie sich unbewußt aus. Dies kann dann noch eher zu Lernblockierungen führen als bewußt gehandhabte Ängste.

d) Lernwiderstände

Lernblockaden aus Angst entwickeln sich zu Lernwiderständen. Diese können sich in verschiedener Art zeigen. Entscheidend hierbei bleibt die Tatsache, daß „Neues“ als Bedrohung erfahren wird. Dieses „Neue“, sei es eine neue Strukturierung der Zeit oder neue Lerninhalte, können das innerpsychische Gleichgewicht bedrohen. Lernwiderstände können ebenso intrapsychischer Natur sein, und von dem Betroffenen selbst zunächst nicht wahrgenommen werden. Diese Lernwiderstände müssen lokalisiert werden, damit der Betroffene sich Hilfe orga-

nisieren kann und sich keine Mißerfolgserlebnisse einhandelt. Auch resultieren daraus meist Entscheidungsschwierigkeiten. Diese Entscheidungsschwierigkeiten entstehen dadurch, daß man sich nicht von gewohnten Mustern, sprich Abwehrmustern, trennen will. Es sei hier darauf hingewiesen, daß solche Ich-Einschränkungen zunächst Außen-Reize abwehren, die zuviel sein könnten.

Dieser Vorgang darf auf keinen Fall unterschätzt werden, da bei einem Beharren auf einer Ich-Einschränkung schlechte Folgen, z. B. eine Erstarrung, eintreten können. Diese Selbst-einschränkungen zeigen sich äußerlich etwa in dem Verhalten: „Nein, Rechnen mache ich **absolut** nicht, ich spreche auch darüber nicht“. Wichtig ist hierbei noch, daß solche Ich-Einschränkungen (Lernwiderstände) oft nur unter der Perspektive einer sinnvollen Zukunft relativiert oder aufgegeben werden können. Eine Zukunftsperspektive besteht aus vielen Einzel-elementen, die in ihrer Zusammenfügung für den Teilnehmer der Kurse eine Sinnorientierung ergeben. Ein Element ist die Lernbereitschaft. Bisher waren die meisten Teilnehmer unerfreut, etwas von „Lernen“ zu hören; während der Kurse entwickelt sich diese Bereitschaft als Lust am Lernen, als Lust an der Selbstentfaltung, als Erfahrung, seine eigene Energie lenken zu können, und zwar selbstbestimmend. Dieser Vorgang selbst verstärkt Freude und spiegelt sich in Ansprüchen wie „Ich habe es geschafft, hätte ich nie gedacht“.

e) Lerngruppenerfahrung

Schließlich spielen die Gruppenerfahrungen eine entscheidende Rolle. Die Gruppe, die zunächst bei Beginn aus sich fremd gegenüberstehenden Mitmenschen besteht, entwickelt mit zunehmender Kommunikation eine **eigene** Kraft. „Ist eine Gruppennorm allzu rigide, so besteht die Gefahr, daß die Beteiligten zu wenig Bewegungsfreiheit haben. Entwickelt sich indessen umgekehrt überhaupt keine Gruppennorm, so werden sich die Beteiligten wohl ungenügend **gehalten** fühlen“ (BATTEGAY). Bei der Veröffentlichung von Fehlern z. B. spielt das Gruppenklima eine wichtige Rolle. Der einzelne kann bei vertrauensvollem Klima das Gefühl der Geborgenheit, des Gehaltenwerdens haben, was ihm ermöglicht, Fehler frei und ohne Risiko einer Abwertung vorzubringen. Die Trainer bzw. Lehrer ihrerseits tragen sehr zu diesem Gruppenklima bei. Die Gruppenrückmeldung (Feed-Back) durch bereitwillige Kommunikation auch außerhalb des „Lernrahmens“ durch das Mitteilen von gegenseitigen Wahrnehmungen, durch das Erkennen gleicher Schwierigkeitslagen, ist wohl der entscheidendste Faktor für den Gruppenzusammenhang. Der einzelne kann durch die Kommunikation aus seiner Isolation herauskommen und die Ansprache anderer Teilnehmer in sich aufnehmen. Gefördert wird hierdurch die intrapsychische Kommunikation des einzelnen.

f) Identitätsveränderung

Die Veränderung intrapsychischer Kommunikation in Verbindung mit der Lerngruppenerfahrung darf keine konfliktfreie Realitätsdarstellung zum Ziel haben, sondern geht mit Identitätskrisen einher. Für die Identitätsentwicklung bleibt der Lerngruppenzusammenhang damit von entscheidender Bedeutung. Er kann neue Identitäten stabilisieren und den Rahmen bieten für die Überprüfung der neugewonnenen **Lernkompetenz**. Darüber hinaus bleibt die „Außenwelt“ der Lerngruppe von Bedeutung. Oftmals entwickelt sich durch die „Freisetzung von Energie“ auch eine Überprüfung des Lebensstils, der Lebensweise und der Interaktionsformen in den Partnerbeziehungen. Dies ist ein notwendiger Bestandteil des Gesamtlernvorgangs, denn der Lernende braucht über die Lerngruppe hinaus eine Stabilisierung seines Erlernten, damit er nicht zurückfällt. So ist oft der eigentliche Grund zum Aussteigen aus Lernprozessen (z. B. bei Umschulungen), die Nicht-Bereitschaft von Lebenspartnern, die Entwicklung des Partners anzunehmen und durch

Bestätigung zu fördern. Vielfach entspringt diese Nicht-Bereitschaft aus einem innerfamiliären Konflikt. „Der innerfamiliäre aufgestaute Konflikt bewirkt, daß die einzelnen nicht hauptsächlich in positiver Weise voneinander zum Austausch von Bedürfnisbefriedigungen Gebrauch machen, sondern vielfach einander in erster Linie zur Abfuhr bzw. zur Kompensation von Unlustspannung nötig haben: jeder braucht den anderen, daß dieser ihm etwas von dem Leiden abnehmen soll, das er selbst nicht allein ertragen kann“ (RICHTER).

Die hieraus sich ergebende verzahnte Struktur von „**psycho-sozialen Abwehrmechanismen**“ wirkt sich als Außenbedingung auf das Gruppengeschehen sowie auf den einzelnen aus. Der entstehende Binnendruck mobilisiert denjenigen schließlich, sich aus der Struktur **psycho-sozialer Abwehrmechanismen** herausziehen und sich nach „außen“ hin zu aktivieren und zu lernen.

Kurskonzeption und Kurserfahrungen

A. Konzeption

Im Vordergrund der Kursziele steht die Aufarbeitung psychosozialer Folgeprobleme all der gesellschaftlichen Prozesse, die durch Massenarbeitslosigkeit und soziokulturellem Orientierungsverlust die Lernprozesse Erwachsener nachhaltig verändert haben. Vorrangig wird an den psychisch verankerten Lernschwierigkeiten und -ängsten der einzelnen gearbeitet.

In der ersten Woche der Kurse wird mit entsprechender Gewichtung der gruppenspezifischen Prozesse beim Entstehen von Arbeitsgruppen vor allem die individuelle Selbstverständigung der Teilnehmer bezüglich ihrer „Lerngeschichte“ gefördert. Thematisch wird über

- Situationen und Auswirkungen der Arbeitslosigkeit und
- Lerngeschichte, Lerntyp und Lernprobleme

(z. B.: Was erwarte ich für Probleme beim Neu-Lernen? Wo hapert es bei mir; wo bin ich gut? Rollenspiel: Schule und Lernen, Lernen und Erwachsensein, Sein und Soll, Lerntypus: Was und wie habe ich immer am leichtesten gelernt – warum?), gearbeitet.

Methodisch orientieren sich die Kurse am teilnehmerzentrierten Gesprächsgruppenstil, um die Kommunikations- und Interaktionsstrukturen der Teilnehmer, die für ihren Lernprozeß relevant sind, zum Thema machen zu können. In dieser Anfangsphase arbeiten vorrangig zwei sozialpsychologische Trainer. Während der gesamten Dauer des Kurses ist der Lehrer anwesend. In dieser ersten Phase lernt er seine künftigen „Schüler“ kennen und sensibilisiert sich für die folgenden in praxi auftretenden Lernprobleme der einzelnen.

In der darauffolgenden Phase werden die Teilnehmer mit Techniken geistigen Arbeitens vertraut gemacht. Hierzu ist eine umfangreiche Arbeitsmappe zusammengestellt worden, die Übungen aus der einschlägigen Literatur vorschlägt.

Die Aufgabe des begleitenden Lehrers und Trainers in dieser Phase ist die Vorstellung und Durchführung der verschiedenen dazu angebotenen Übungen. Darüber hinaus finden Gesprächsrunden über die jeweils zu beobachtenden, aktuellen Schwierigkeiten der einzelnen während des Lernens statt, die Lösungswege aufzeigen sollen. Grundsätzlich haben während des gesamten Kurses solche Gesprächseinheiten über

- Lernschwierigkeiten einzelner
- Kommunikationsstörungen in der Gruppe
- Kommunikation zwischen „Schüler und Lehrer“
- Emotionales Lernen,

also die „Beziehungs- und Persönlichkeitsebene“ des Lernens gegenüber dem „Stoff“ Vorrang.

Im Anschluß an dieses Kennenlernen der Techniken sind vier Wochen „Learning by doing“ vorgesehen, in diesem Fall übersetzt: das Lernen lernen in der unmittelbaren Praxis von Lernen. Hierfür ist ein Stundenplan ausgearbeitet, der die Bereiche: Deutsch, Rechnen, Sozialkunde (Projektunterricht: Arbeitslosigkeit, Vorurteile), fachpraktisches Wissen abdeckt. Die Verteilung der Themenschwerpunkte werden mit den Teilnehmern ent-

sprechend ihren Bedürfnissen, Mängel in der Beherrschung von „Kulturtechniken“ aufzuheben, abgesprochen; d. h. es ist in den Kursen eine größtmögliche Flexibilität bezüglich der kognitiven Inhalte geboten. Auch hier hat das Aufarbeiten der in der Praxis des Lernens auftretenden intra- und interpersonellen Probleme gegenüber der bloßen Stoffvermittlung Vorrang; die Teilnehmer sollen für das aktuelle Angehen ihrer persönlichen Lernbarrieren sensibilisiert werden und sich im Rahmen der Möglichkeiten dieser sechs Wochen „Hilfen zur Selbsthilfe“ erarbeiten, die sie künftig in Lernsituationen einsetzen können. Vorrangig sehen wir hier die Möglichkeit, Angst abzubauen vor erwachsenen Formen der Auseinandersetzung zwischen Schüler und Lehrer. Hierfür ist insbesondere das Design der ersten Kurswoche von aus-schlaggebender Bedeutung.

B. Erfahrungen aus zwei Kursen

Da es zu den Zugangsvoraussetzungen gehört, daß die Teilnehmer eine längerfristige Bildungsmaßnahme vor Augen haben, lag in der Regel eine hohe Motivation vor, das im Titel ausgedrückte Kursziel zu „erreichen“. Große Unterschiede wurden im Wissensniveau festgestellt; ebenso heterogen war beides Mal die Alterszusammensetzung der Teilnehmer.

In der Hauptsache wurden ausgeprägte Schwierigkeiten im Umgang mit abstrahierendem, strukturierendem Denken und der Textproduktion festgestellt. Vielfach machte erst ein Besuch der Stadtbibliothek Bücher als relevante Informationsquelle bekannt. Gerade der probeweise Alleingang in einer Bibliothek war mit sichtbaren Erfolgserlebnissen verbunden und half, diffuse Ängste vor der Bücherwelt und den damit verbundenen Institutionen abzubauen.

Als äußerst wichtig erwies sich weiterhin das Kennenlernen von Techniken des Umgangs mit Texten (effektiver Lesen, Exzerpieren, Zusammenfassen, Bücher auf Tauglichkeit prüfen, Anmerkungen anfertigen usw.) sowie das Einüben des aktiven Umgangs mit schriftlicher Sprache (Beschreibungen, Erzählungen, Mitschriften, Protokolle, Berichte, Referate).

Auf vier Problemkomplexe, die bei den Kursen relevant sind, soll kurz eingegangen sein:

1. Die Auseinandersetzung mit sich selbst (AHLERS):

Die Selbstreflexion ihrer Lernbarrieren in der Gruppenöffentlichkeit, vor allem das Einbeziehen der Gefühlsdimension der Teilnehmer wurde aus o. a. Gründen zur Basisarbeit während der Kurse. Hier war oft eine „positive Übersetzung“ der aus Versagensängsten stammenden, allzu negativ gefärbten Einschätzungen der Schwierigkeiten beim Lernen nötig. Vor allem das gruppenspezifisch erarbeitete Zusammensein mit anderen, die meist ähnliche oder vergleichsweise „schlimmere“ Lernstörungen zu bekämpfen hatten, brachte Entlastung von dem Druck der Gefühle eigener Unzulänglichkeiten.

2. Der einzelne in der Gruppe

Die Erfolgserlebnisse im Umgang mit Lernen als eines aktiv-rezeptiven Verhaltens zur bereits „aufbereiteten“ Realität waren in starkem Maße abhängig vom Vertrauensklima in der Gruppe. Lernstörungen im Sinne einer Lernverweigerung traten z. B. dort auf, wo Teilnehmer sich nicht genügend akzeptiert fühlten oder durch ihr Verhalten dazu beitrugen, nicht genügend Rückmeldung aus der Gruppe zu erhalten.

In einem Kurs, in dem etwa 50 Prozent Teilnehmer waren, die zuvor eine Motivationsmaßnahme besucht hatten, entstand schnell ein Prozeß des gegenseitigen Aufeinanderzugehens, der Hilfestellung und der Unterstützung; man spornte sich gegenseitig an, gab Anstöße, forderte zu mehr Aktivität auf, zeigte aber auch Geduld und Verständnis, wenn jemand Distanz und Ruhepausen benötigte.

Dieser Prozeß ist generell abhängig von der Gruppengröße. Stillere „Schüler“ kamen in einer kleineren Gruppe schneller aus sich heraus und zu Wort; es stand mehr Zeit zur Verfügung, sich kennenzulernen und um einander zu kümmern. Die Form der Klein-

gruppenarbeit im Unterricht war deshalb die produktivste Arbeitsform und für alle ein befreiendes, lernförderndes und vorher nicht gekanntes Erlebnis. Konkurrenz wurde schneller erkannt; die damit einhergehenden Gefühle aller wurden in einer kleineren Gruppe deutlicher erlebt. Eine deutliche Abnahme an Energie und Engagement der Teilnehmer zeigte sich immer dann, wenn eine Konfliktsituation zwischen Teilnehmern ausgetragen wurde. Hier konnte die Interaktionsebene von Lernen besonders verdeutlicht werden.

Es seien zwei interessante Beispiele genannt: ein Teilnehmer brach trotz guter Leistungen in allen Fächern und trotz intensiver Einzelberatung durch die Kursleiter den Kurs ab, weil seine Gruppenzugehörigkeit stark in Zweifel gezogen war und er sich nicht in der Lage sah, diesen Konflikt auszutragen; ein anderer Teilnehmer hingegen ertrug die Wahrnehmung seiner Wissenslücken und sich daraus ergebende Mißerfolge, um in der Gruppe zu bleiben und weiterzulernen.

3. Das Mißverständnis des Begriffes „Lernen“

Ein typisches Problem beim „Lernen lernen“ war ein unter den Kursteilnehmern weitverbreitetes Mißverständnis: Lernen hieß für die meisten: nur Übung der Kulturtechniken. Dies erklärt sich unter anderem durch ihren Wunsch, z. B. vor einer Umschulungsmaßnahme soviel Wissenslücken wie möglich in Rechtschreiben und in Grundrechenarten aufzufüllen. Wie notwendig es ist, auch andere Techniken des geistigen Arbeitens zu erlernen, als die altvertrauten, war ihnen zwar einsichtig. Der Versuch allerdings, sie an jene heranzuführen, führte bei einigen allerdings nicht selten zu Unmutsäußerungen. Beim „Lernen lernen“ anhand von Diskussionen vermochte noch einzuleuchten, daß es auf den Erwerb alternativer Verarbeitungstechniken ankommen kann (hier wurde z. B. anhand von Themen des Sozialkundeunterrichts die Gesprächsführung geübt); sehr viel mühsamer war es, deutlich zu machen, daß zum Lernen auch gehört: Texte sinnentnehmend lesen, ein Thema strukturiert entwickeln, eigene Gedanken schriftlich niederlegen. Viele der Teilnehmer hatten jahrelang nicht mit Papier oder Stift und in dieser besonderen Weise mit dem Kopf gearbeitet. Sie brauchten eine lange Anwärmphase ohne Leistungsdruck und Prüfungsangst, bis sie sich mit dem Lernen, mit dem Dasein als Schüler vertraut machen konnten. In einer Umschulungsmaßnahme – ohne diese Schonfrist – wären wahrscheinlich schon nach kurzer Zeit Versagen und Mißerfolge an der Tagesordnung.

4. Das Lehrer-Schüler-Verhältnis

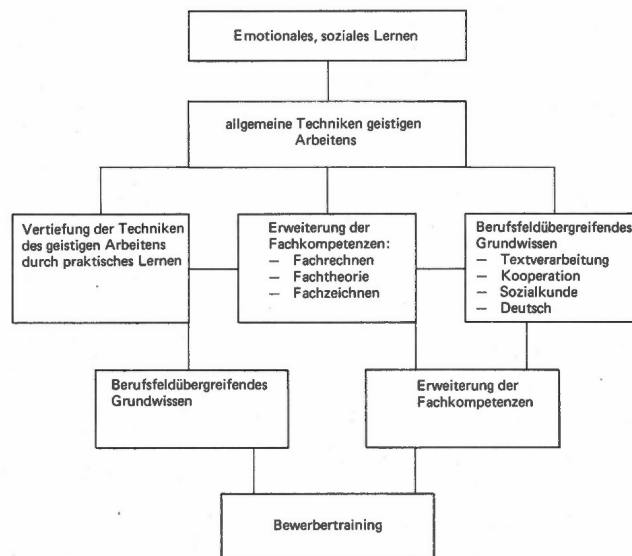
Leider, so die Erfahrung, sind es Erwachsene vielfach nicht gewohnt, als solche akzeptiert zu werden, wenn sie sich in einer funktional hierarchischen Arbeitsbeziehung befinden. Aus ihren klassischen Schulerfahrungen stellten sie z. B. Forderungen wie: der Lehrer solle für Disziplin sorgen und alles ins Lot bringen. Diese Forderungen lassen den so wichtigen Aspekt der Selbstregulierung außer acht und streben eher Fremdbestimmung anstelle von Durchsetzen der eigenen Interessen an. Die Mitbestimmung und die Erkenntnis, daß man entscheidend dazu beitragen kann, daß und wie der Unterricht produktiv verläuft, war ihnen ungewohnt und verunsicherte sie. Es war offensichtlich, wie günstig es sich auswirkte, wenn der Lehrer nicht nur am Lernerfolg des einzelnen interessiert war, sondern jeweils an der ganzen Persönlichkeit des Teilnehmers.

Das offene Konzept der Arbeit, die Darlegung der Planung, der Umstand, daß der Lehrer sich als Person zu erkennen gab, schließlich die Erkenntnis, daß auch dieser angewiesen war auf die Teilnehmer, war für sie ein lernförderndes Erlebnis.

Zusammenfassend kann hier gesagt werden: es muß bei solchen Vorförderungsmaßnahmen nachhaltig berücksichtigt und gemeinsam aufgearbeitet werden, daß die Teilnehmer, quasi in einem Selbsterfahrungsprozeß, ihre Befähigung zur Auseinandersetzung mit sich selbst verbessern. Zweitens, und ganz entscheidend, muß die Dynamik der Gruppe, die Situation des einzelnen in der Gruppe und deren Interaktion, berücksichtigt werden. Drittens

muß in aller Regel das Verständnis für einen Begriff von Lernen, der die prozessuale Wirklichkeit von Lernen trifft, in einem umfassenden Sinn erst entwickelt werden. Und viertens gilt es unbedingt, die negativen Vorerfahrungen im Hinblick auf eine Lehrer-Schüler-Beziehung nicht zu wiederholen, sondern im Gegenteil, die Teilnehmer als Partner auf einer gleichberechtigten Ebene anzusprechen und ernstzunehmen. Gelingt dies, so sind mit den Vorförderungsmaßnahmen sehr gute Ergebnisse zu erzielen, wobei das nicht nur für den Erwerb von Lerntechniken gilt, sondern auch für eine deutliche Restabilisierung bis hin zur Hebung des Selbstwertgefühls der einzelnen Teilnehmer, die sich nach Abschluß der Kurse das Bestehen einer Umschulungsmaßnahme oder des Hauptschulabschlusses zutrauen.

Aufbau des Kurses „Lernen lernen“:



Literatur

- AHLERS, J.: „Das Lernen lernen“ – Erfahrungen aus der Praxis. In: Krauß/Sell/Wesely/Zech: Von der Arbeitslosigkeit zum Beruf. Zwischenbericht über Auftragsmaßnahmen des Arbeitsamtes Celle bei der Volkshochschule Ostkreis Hannover. Lehrte 1982.
- ALEX, L.: Qualifikationsforschung – Eine Zwischenbilanz. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Jg. 8 (1979), Heft 1, S. 1–4.
- BALINT, M.: Ich-Stärke, Ichpädagogik und „Lernen“. In: Psychoanalyse und Erziehungspraxis (Hrsg. I. Cremerius) Frankfurt 1971, S. 95.
- BATTEGAY, R.: Der Mensch in der Gruppe. Bern 1974, S. 52.
- BROCHER, I.: Gruppendynamik und Erwachsenenbildung. Braunschweig 1967, S. 40.
- BRÜCK, H.: Die Angst des Lehrers vor seinem Schüler. Reinbeck 1978, S. 288.
- BUNK, G. P. und FLICKE, O. B.: Wirtschaftlich-technischer Wandel und Arbeitsqualifikation in der Industriegesellschaft. In: U. Müllges (Hrsg.): Handbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Band 1, Düsseldorf 1979, S. 65–93.
- FAULSTICH, P.: Berufsbildung und „Humanisierung der Arbeit“. In: DtBFSch 1/78, S. 3–16.
- FREND, A.: Das Ich und die Abwehrmechanismen, München 1973, S. 81.
- GREEN, A.: 'Psyche 8'/1979, S. 725.
- HARKE, D.: Belastungen der Teilnehmer in der beruflichen Weiterbildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Jg. 9 (1980), Heft 3, S. 4–7.
- HOLLING, E. und BAMME, A.: Qualifikation und Persönlichkeit. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Jg. 8 (1979), Heft 1, S. 11–16.
- LAPLANCHE, I., PONTALS, I.-B.: Das Vokabular der Psychoanalyse. Band 1; S. 94.
- MITSCHERLICH, A.: Auf dem Weg zur vaterlosen Gesellschaft. München 1963, S. 232.
- RICHTER, H. E.: Die Gruppe. Reinbeck 1972, S. 54/55.
- SANDLER, J.: Unbewußte Wünsche und menschliche Beziehungen. In: Psyche 1/1982, S. 67.
- TILCH, H.: Zur Situation der Arbeitspädagogik. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 2/80, S. 83–91.
- WESELY, W.: Ansätze der Qualifikationsforschung und deren Praxisrelevanz am Beispiel eines Lehrgangs für längerfristig Arbeitslose. In: H. Härtel (Hrsg.): Zur Didaktik der Physik und Chemie. Alsbach 1981, S. 235–238.