

2. Die Verknüpfung des Erarbeitens von Sachzielen und die Sensibilisierung für gruppendiffusiv-dynamische Prozesse als Dimensionen einer Lehrmethode führt zu der Frage, ob das Verfahren nicht als Organisationsform von Unterricht generell geeignet ist. Deshalb wurde das sachorientierte gruppendiffusiv-dynamische Seminar nicht nur hinsichtlich des Lernen-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  
 Benensis, 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. „Gruppendiffusiv-dynamik 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 „Gruppendiffusiv-dynamik“, Heft 3, 1971  
 Harrison, R. „Forschung über Trainingslaboratorien“ in „Gruppendiffusiv-dynamik“ Heft 1, 1972  
 Häusler, J. „Planung des Zukunftsgeschehens“, Wiesbaden 1970  
 Hofstätter, P. R. „Gruppendiffusiv-dynamik“, 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 Model for Interpersonal Relations“, Los Angeles, 1955  
 Luft, J. „Einführung in die Gruppendiffusiv-dynamik“, Stuttgart 1971  
 Mandel, R. „Die Aggression bei Schülern“ (Aggressivität), Bern, Stuttgart, 1959  
 Rice, A. K. „Führung und Gruppe“, Stuttgart, 1971  
 Riach, M. J. „Gruppenmethoden. Das Tavistock-Washington-Modell“ in „Gruppendiffusiv-dynamik“, 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 gruppendiffusiv-dynamischer 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 umzuschulen 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 Hackstein<sup>1)</sup>). Die ausgewählten Berufe sind darüber hinaus weitgehend Berufe, für die wenige innerbetriebliche Ausbildungsplätze bestehen und die andererseits einen überregionalen Arbeitsmarkt haben.

Es sind die Berufe:

Industriekaufmann, Datenverarbeitungskaufmann, Funkelektroniker, Informationselektroniker, Energiegeräteelektroniker, Meß- und Regelmechaniker, Feinmechaniker, Werkzeugmacher, Automateneinrichter.

## 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 kur-

<sup>1)</sup> 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 Jugendlichenausbildung 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. Breiterung und Vertiefung der sozialökonomischen Grundbildung;
4. Realisierung der didaktischen Parallelität.

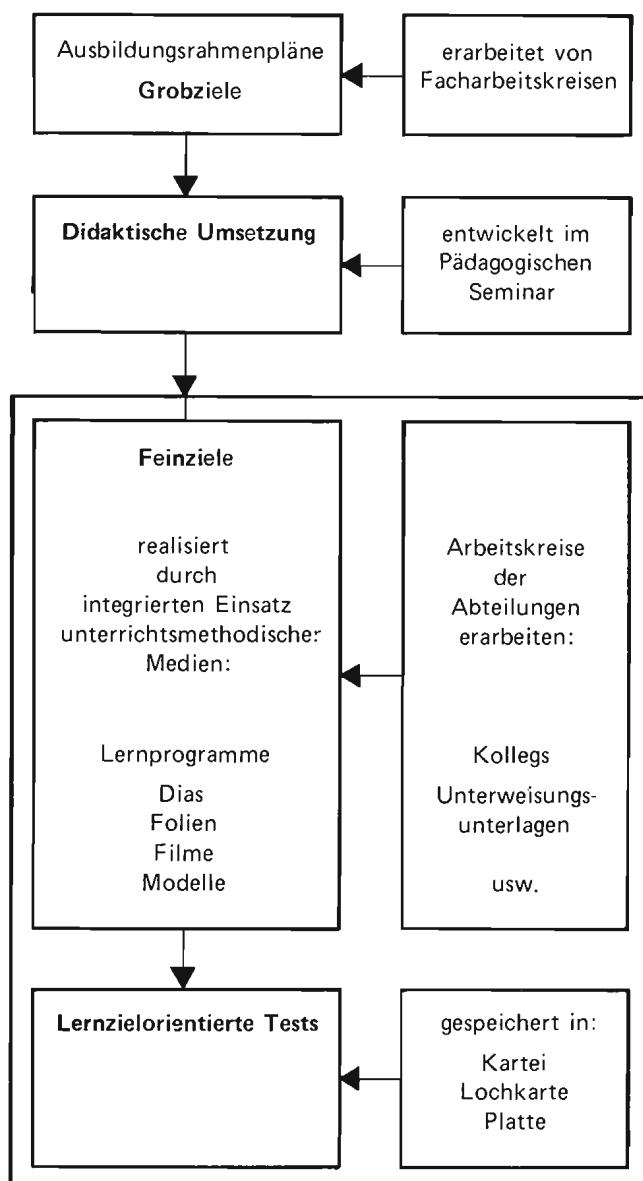
### 7.1. Die angestrebte Handlungssituation

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 Individualspäre 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“ (Stratenwerth, 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 Teilefunktionen sowie ein rasches Umsteigen von Teilefunktion zu Teilefunktion 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 haben<sup>2)</sup>. 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 Jugendlichenausbildung 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 (Ausbildern),
- 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 Unterweisung (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 Mediennutzung und der intensiven Anstrengung zur Erstellung von Unterweisungsunter-

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

Iagen, 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 Stimulanten 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 Programmiertechniken, 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 Lerneistung 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 Zweigungen 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 Heimatarbeitsamt 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 Forschungsinentionen auf praxisnahe Ziele gerichtet:

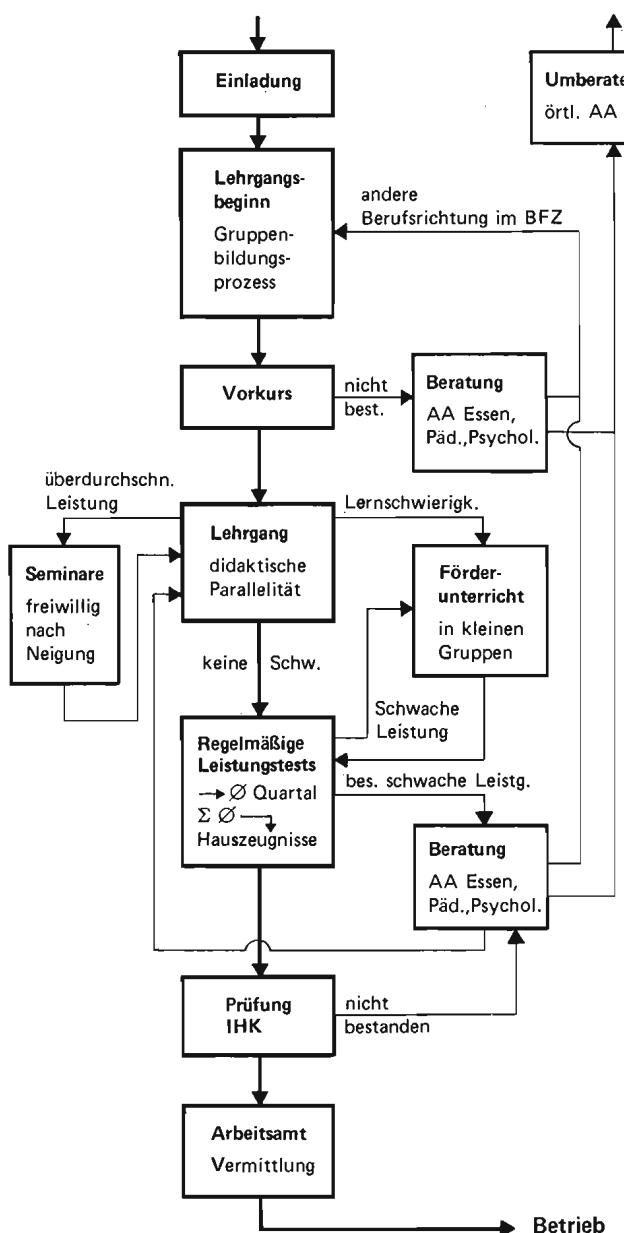
Die Klärung der berufspädagogischen Konzeption der beruflichen Erwachsenenbildung und der beruflichen Umschulung im besonderen (z. B. Berufsziele, Gestaltung der Curricula usw.) sowie die Entwicklung und Erprobung moderner Lehr- und Prüfmethoden der Erwachsenenbildung (z. B. Möglichkeiten der CUA, Motivationsforschung,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

- Fiechsig, 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-Webel, Arbeitsförderungsgesetz mit Erläuterungen, Bergisch-Gladbach 1970, 2. Auflage.
- Internationales Zentralinstitut für das Jugend- und Bildungfernsehen, Mediensysteme in der Erwachsenenbildung, München 1971.
- Laubel, H., Technisch-organisatorischer Wandel und Berufsausbildung, in: DBFS Heft 4/72, S. 304.
- Löwe, H., Einführung in die Lernpsychologie des Erwachsenenalters, Berlin (Ost) 1970.
- Markefka, 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“, Herausg. 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.
- Ulrich, 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-