

B|W|P

Berufsbildung
in Wissenschaft
und Praxis

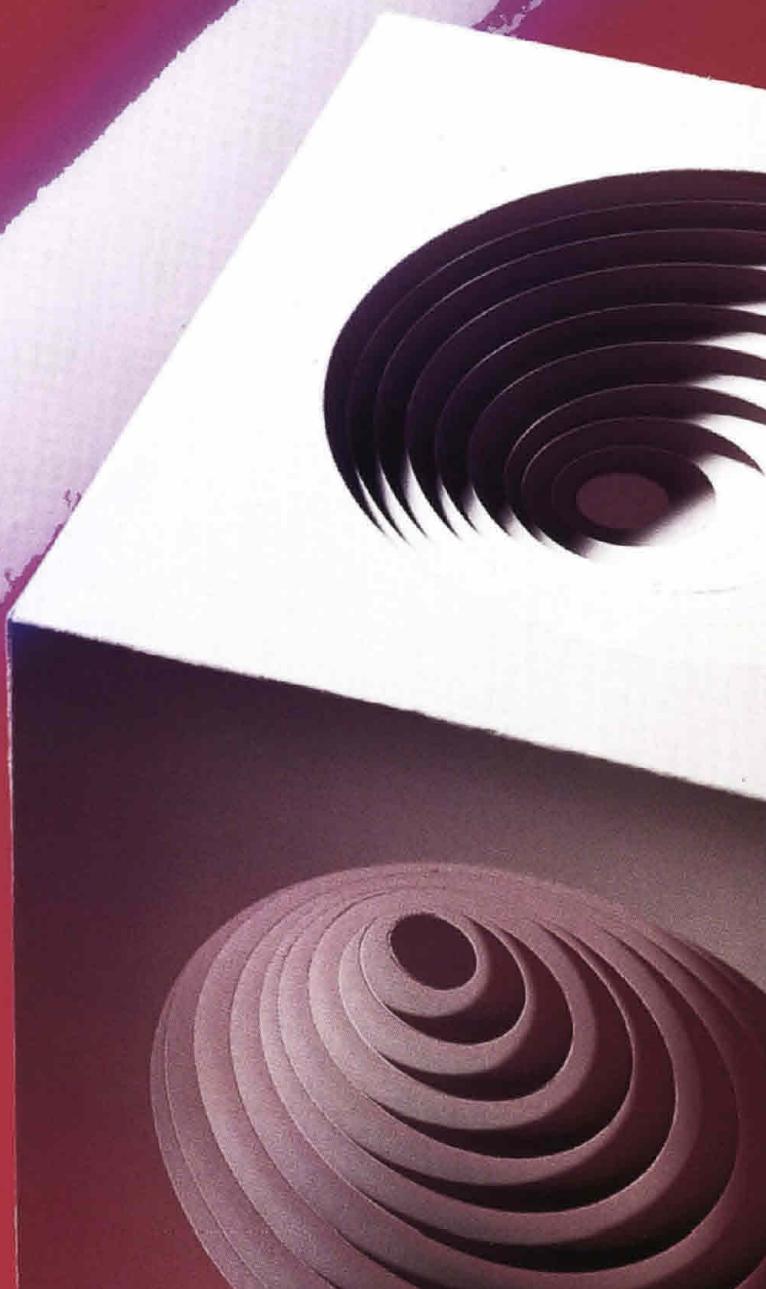
Zeitschrift des
Bundesinstituts
für Berufsbildung

W. Bertelsmann Verlag
Heft 4/1998
Juli/August
1 D 20155 F

Neue und neugeordnete
Ausbildungsberufe 1998 •

Fachkraft für
Veranstaltungstechnik
– ein moderner
Dienstleistungsberuf
mit Zukunft •

Computer in der
Abschlußprüfung •



Kommentar

LASZLO ALEX, HENNING BAU

- 01** BIBB verstärkt seine Forschungsarbeiten zur Früherkennung des beruflichen Wandels

Fachbeiträge

HANS-PETER FREYTAG

- 03** Das duale System – Auslaufmodell oder zukunftsig?

JENS U. SCHMIDT

- 08** Computer in der Ausbildungsabschluprfung

BIRGITT FELDMANN

- 13** Erfahrungen mit flexiblem Lernen und Lehren in der beruflichen Bildung Australiens

Themenschwerpunkt

- 19** Neue und neugeordnete Ausbildungsberufe 1998

UWE BEHNS

- 26** Fachkraft für Veranstaltungstechnik – ein moderner Dienstleistungsberuf mit Zukunft

HANNELORE PAULINI

- 31** Neuordnung des Ausbildungsbuchs Reiseverkehrskaufmann/Reiseverkehrskauffrau

RICHARD BALD, REINHARD DAMERIUS,
REINHOLD RCKER

- 34** Neuordnung des Ausbildungsbuchs Zahntechniker/Zahntechnikerin

Aus der Praxis

GUNTHER HARTMANN

- 36** TopStart für die Ausbildungspraxis – handlungsorientierte Ausbildungskonzeption in Volks- und Raiffeisenbanken

ANITA KATZENBACH

- 40** Erfassen und Bewerten von Teamfigkeit im Rahmen einer ganzheitlichen Berufsbildung

Berufsbildung international

NGUYEN DUC TRI

- 42** Entwicklung und Probleme der Berufsbildung in Vietnam

UTE LAUR-ERNST

- 44** „Informelles Lernen“ in der Arbeitswelt – Thema einer Reihe deutsch-amerikanischer Workshops

GEORG HANF

- 47** Europäisches Seminar zu neuen Wegen der Anerkennung von „informell“ erworbenen Fertigkeiten und Kompetenzen

Rezensionen

- 48** Rezensionen

- 52** Impressum, Autoren

BIBB verstört seine Forschungsarbeiten zur Früherkennung des beruflischen Wandels

Laszlo Alex, Henning Bau

Das frzeitige Erkennen der sich ständig ändernden beruflischen Anforderungen ist eine der wichtigsten Aufgaben der Berufsbildungsforschung. Aktuelle und zuverlige Informationen über neu entstehende oder sich wandelnde Tätigkeitsanforderungen sind sowohl für die Berufsbildungspolitik als auch für die Berufsbildungspraxis von entscheidender Bedeutung. Sie bilden die Grundlage für die Schaffung moderner, zukunftsweisender Aus- und Weiterbildungsordnungen und sichern die Attraktivität und Flexibilität des Berufsbildungssystems auf nationaler wie auch auf internationaler Ebene.

Das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) hat in Abstimmung mit dem Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie seine Forschungsarbeiten auf dem Gebiet zur Früherkennung der Qualifikationsentwicklung verstört und richtet ein System zur systematischen und dauerhaften Beobachtung der Qualifikationsanforderungen ein. Ziel dieses Beobachtungssystems ist es,

- die Bundesregierung über die Qualifikationsentwicklung zu beraten,
- empirisch-statistisch abgesicherte Daten zur Modernisierung und Entwicklung neuer Ausbildungsordnungen und Fortbildungsregelungen bereitzustellen und
- ein Informationssystem zur Qualifikationsentwicklung aufzubauen und fortlaufend zu aktualisieren.

Das BIBB hat unter anderem in Zusammenarbeit mit dem Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung in mehreren Vorstudien die Tauglichkeit verschiedener *Untersuchungsinstrumente* zur Früherkennung des Qualifikationsbedarfs erprobt und ist zu einigen wichtigen Ergebnissen gekommen:

Um den von betrieblicher Seite gewünschten Veränderungsbedarf beruflicher Qualifikationen zu ermitteln, wurde im Dezember 1997 im Rahmen des *BIBB-Referenz-Betriebs-Systems* eine Befragung durchgefürt, in der die für notwendig gehaltenen Veränderungen bestehender Ausbildungsordnungen und neue, von bisherigen Ausbildungsordnungen nicht abgedeckte Ausbildungsinhalte zu ermitteln waren. Danach halten insgesamt 52 %

eine regelmige Überarbeitung von Ausbildungsordnungen für sehr wichtig; der akute Veränderungsbedarf konzentriert sich allerdings auf einige wenige Berufe. Ein Drittel der Betriebe votiert für inhaltliche Veränderungen *bestehender*, jeder sechste empfiehlt die Entwicklung *neuer* Ausbildungsordnungen. Auch methodisch sind die Ergebnisse zufriedenstellend, da sie eine wichtige Ergänzung für die Diskussion über neue Ausbildungsprofile bieten.

Um die Veränderungen betrieblicher Rahmenbedingungen und deren Auswirkungen auf beruflische Anforderungen systematisch zu ermitteln, wurden in einer weiteren *Unternehmensbefragung* gezielt besonders innovative Betriebe untersucht. Der durchgefrte Test bestätigte die Zuverligkeit der Befragungsinstrumente. In der Sache selbst bekundete etwa jedes dritte Unternehmen, daß die heute geforderten Qualifikationen nicht zufriedenstellend durch Aus- und Fortbildungsberufe vermittelt werden. Die Unternehmen benennen dabei durchaus die fehlenden Qualifikationen und präzisieren auch die Qualifikationen, die diejenigen Personen haben, die diese Tätigkeiten gegenwärtig ausüben. Damit liefern sie wichtige Hinweise auf neue berufsspezifische und berufsergreifende Anforderungen.

Zentrales Anliegen einer – die beiden genannten Studien ergzenden – *Stellenanzeigenanalyse* ist es, in den verschiedenen Berufs- und Tätigkeitsfeldern detaillierte Anforderungsprofile wie auch die Veränderungen dieser Profile im Zeitablauf zu ermitteln. Aufgrund des Prognosecharakters der Stellenanzeigen – die zukunftsweisenden Anforderungen werden vorwiegend benannt – und der vergleichsweise einfachen und kostengnstigen Zugangsbedingungen zu den Informationen bieten die Stellenanzeigenanalysen wichtige Vorteile über anderen Beobachtungsinstrumenten. Die Ergebnisse der Vorstudie, bei der 4 000 Stellenanzeigen ausgewertet wurden, unterstreichen auch die wachsende Bedeutung fachergreifender Anforderungen wie soziale Kompetenzen, Teamfähigkeit, Belastbarkeit, selbständige Arbeitsweise und Zielstrebigkeit, Flexibilität und Kommunikationsfähigkeit sowie Verantwortungsbewußtsein und Lernbereitschaft.

Mit der Analyse der regionalen Weiterbildungsangebote in ausgewählten Regionen erprobt das BIBB derzeit ein weiteres Instrument zur Früherkennung. Die Weiterbildungsanbieter verfügen durch ihre Kontakte zur betrieblichen Praxis, zur regionalen Wirtschaftsförderung, zu den Arbeitsämtern und anderen Institutionen über einen detaillierten Einblick in den aktuellen betrieblichen Qualifikationsbedarf, aber auch in größere Entwicklungszusammenhänge. Durch die Befragung der Weiterbildungsanbieter werden sowohl neue Qualifizierungsangebote als auch Indikatoren für neue bzw. veränderte Qualifizierungsprofile ermittelt. Diese Studien werden ergänzt durch die Auswertung der Weiterbildungs-Datenbanken und regionalen Förderprogramme sowie durch Recherchen bei den zuständigen Stellen.

Darüber hinaus untersucht das BIBB in zwei weiteren Vorstudien das Bildungsangebot von Berufsfachschulen und Berufsakademien und den Qualifikationsbedarf außerhalb des Geltungsbereichs des Berufsbildungsgesetzes (BBiG). Dabei konnten mit Unterstützung der Länder neue bzw. geplante Bildungsgänge für Dienstleistungen (z. B. Euro-Korrespondent, Sportassistent, Fachkraft für Hauswirtschaft und Sozialpflege etc.) erfaßt sowie branchenspezifische Qualifikationsbedarfe (z. B. im IT-Bereich, Dienstleistungsbereich) und der Bedarf funktionsspezifischer Berufe (z. B. im Rechnungswesen) ermittelt werden.

Auf der Grundlage von Fallstudien in den Bereichen Gesundheit/Soziales und Bildung/Erziehung wird anhand zweier bedeutsamer innovativer Wachstumsbereiche ohne BBiG/HwO-

typische Beteiligungsstrukturen aufgezeigt, wie ein System zur systematischen und dauerhaften Beobachtung der Qualifikationsentwicklung mit einem branchenspezifischen Informationssystem zur bedarfsgerechten fachspezifischen Entscheidungsaufbereitung verbunden werden kann.

Parallel zu den beschriebenen Untersuchungen hat das BIBB auch mit dem Aufbau eines *Informationssystems „Qualifikationsentwicklung“* begonnen, um die zentralen Ergebnisse der laufenden und geplanten Studien in einem Online-Informationssystem und durch die Herausgabe begleitender Veröffentlichungen der Fachöffentlichkeit sach- und adressatengerecht zu präsentieren.

Durch die Einbeziehung externer Studien- und Forschungsergebnisse in dieses Informationssystem und durch die Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen bei der Beobachtung und Analyse des Wandels beruflicher Anforderungen unterstreicht das BIBB den Servicecharakter seiner Arbeiten für ein dauerhaftes, bundesweites Früherkennungssystem in der beruflichen Bildung. Es erfüllt damit auch die konkreten Anforderungen der Berufsbildungspolitik und der Berufsbildungspraxis nach wirkungsvollen Handlungsempfehlungen für die Verbesserung der beruflichen Aus- und Weiterbildung in Deutschland. Das Bundesinstitut leistet diese Arbeit bewußt und gezielt kooperativ mit anderen wissenschaftlichen Instituten und Berufsbildungsforschern, mit Betrieben, Kammern, Fach- und Dachverbänden der Arbeitgeber, mit den Gewerkschaften und den Ländern und nicht zuletzt mit den Fachressorts der Bundesregierung.

Liebe Leserinnen und Leser,

Veränderung und Wandel prägen unsere Zeit. Auch in der Redaktion unserer Zeitschrift hat sich ein solcher Wandel vollzogen. Ab diesem Heft werde ich Sie als verantwortliche Redakteurin begleiten.

Jahrgang 1948, studierte ich nach Abitur und Facharbeiterausbildung Berufspädagogik an der Technischen Universität Dresden. Seither arbeite ich als Wissenschaftlerin und später Redakteurin in der Berufsbildungsforschung.

Ich freue mich, die Arbeit des langjährigen Redakteurs der Zeitschrift, Herrn Henning Bau, weiterführen zu können, der eine andere wichtige Aufgabe im Bundesinstitut übernommen hat. In meiner neuen Tätigkeit werden mir auch die in nunmehr fast acht Jahren im Bundesinstitut gewonnenen Erfahrungen im Bereich Veröffentlichungswesen zugute kommen.

Die BWP wird Sie wie bisher über aktuelle Themen der beruflichen Bildung, insbesondere über wesentliche Arbeitsergebnisse aus dem Bundesinstitut für Berufsbildung und anderen Forschungseinrichtungen informieren. Verstärkt sollen sich aber auch berufsbildungspolitische und internationale Themen, Informationen zu neuen und neugeordneten Berufen sowie Beiträge aus der Berufsbildungspraxis in der Zeitschrift widerspiegeln.



Dazu erwarten wir, liebe Leserinnen und Leser, auch Ihre Aufsätze, Berichte und Anregungen. Gestalten Sie ein Stück Berufsbildung mit!

Herausgeber, Redaktion und Redaktionsgremium sind neugierig auf Ihre Beiträge. Möglichst viele davon wünscht sich

Ihre

U. Werner

Dr. Ursula Werner

Das duale System – Auslaufmodell oder zukunftsfähig?

Hans-Peter Freytag

Dr. phil., Diplomhandelslehrer, Geschäftsführer der IHK Kassel i. R.

Nach einer jahrelangen, breiten Diskussion über das duale System scheint die Zeit reif zu sein für den Versuch, den Extrakt dieser Diskussion im Sinne konkreter Schlußfolgerungen und Vorschläge für eine neue Struktur der Berufsausbildung herauszufiltern. Dies geschieht, indem in den nach Ansicht des Verfassers wesentlichen Problemfeldern die gegensätzlichen Grundpositionen dargestellt und kurz erörtert werden, um daraus einen möglicherweise konsensfähigen Vorschlag für eine neue Grundstruktur der Ausbildungsberufe einschließlich der Prüfungen abzuleiten.

Das duale System ist in der Diskussion, und das nicht erst seit gestern. Während seine Befürworter die internationale Wettbewerbsfähigkeit der deutschen Wirtschaft direkt auf die Leistungsfähigkeit dieses Ausbildungssystems zurückführen (so erst jüngst der Deutsche Industrie- und Handelstag in einer Informationsbroschüre über „Das duale System“) und auf das weltweite Interesse an diesem Konzept verweisen, führen die Skeptiker die unbestreitbare Tatsache ins Feld, daß auch Länder mit anderen Ausbildungssystemen auf dem Weltmarkt erfolgreich sind.

Während die Diskussion zunächst eher auf wissenschaftlicher Ebene in Fachzeitschriften geführt wurde, haben sich mit der Verschlechterung der quantitativen Situation auf dem Ausbildungsstellenmarkt (als Folge des Konjunkturrückgangs nach dem Wiederver-

einigungsboom) etwa seit 1993 auch die (Bildungs-)Politiker und die Medien ihrer angenommen. So beklagt die „Wirtschaftswoche“ im Oktober 1997 (Nr. 43) unter dem Titel „Enges Korsett“ den Attraktivitätsverlust der deutschen Lehrlingsausbildung, da sie durch ihre Starrheit dem Strukturwandel hinterherhinke. Etwa zur gleichen Zeit mahnt NRW-Wirtschaftsminister WOLFGANG CLEMENT im „Spiegel“ (Nr. 42), man müsse „Mehr Flexibilität wagen“ (so die Überschrift), um die „strukturelle Modernitätslücke“ zu schließen.

„Der Worte sind genug gewechselt...“, könnte man angesichts der sich vielfältig wiederholenden Argumente sagen. Es wäre an der Zeit, ein Resümee zu ziehen und den Versuch zu machen, daraus praktische Konsequenzen abzuleiten. Ist das duale System ein „Auslaufmodell“ oder wird es weiter bestehen? Muß es reformiert werden und wenn ja, in welchem Sinne?

Beruf oder Job?

Die Arbeitsorganisation beruht in Deutschland – im Gegensatz etwa zu Amerika oder Japan – wesentlich auf dem Berufsprinzip. Wird ein auf breiter allgemeiner Bildung aufsetzendes, eng an den Anforderungen eines konkreten Arbeitsplatzes orientiertes „Training-on-the-job“ den heutigen und künftigen Anforderungen nicht vielleicht besser gerecht?

Die entscheidenden Bedenken gegen die Tragfähigkeit des dualen Systems sind schon

älter und sehr grundsätzlicher Natur. Sie setzen an bei dem zunehmenden Tempo des technischen und wirtschaftlichen Wandels und dem damit verbundenen Verschwinden des Lebensberufs. Niemand könne mehr – so die allgemein vertretene These – damit rechnen, den erlernten Beruf bis zum Eintritt in den Ruhestand ausüben zu können, vielmehr werde jeder mehrfach in seinem Leben den Beruf wechseln müssen.¹ Die Erkenntnis, daß fachliche Kenntnisse und Fertigkeiten immer schneller veralten, führte zu dem Versuch, langfristig und vielseitig verwertbare Qualifikationen zu bestimmen und sie zum Mittelpunkt der Ausbildung zu machen. Diese Fähigkeiten, die eine „rasche und reibungslose Erschließung von wechselndem Spezialwissen“ ermöglichen sollten, nannte MERTENS 1974 „Schlüs. lqualifikationen“.²

Obwohl dieser Begriff inzwischen zum unverzichtbaren Repertoire aller sich als fortschrittlich empfindenden Pädagogen und Bildungspolitiker gehört, kann man wohl feststellen, daß das Konzept der „Schlüsselqualifikationen“ nicht als Basis für ein neues System der Berufsbildung taugt. Zu vielfältig sind die kognitiven, sozialen und personalen Fähigkeiten – über 650 solcher Schlüsselqualifikationen wurden in einer vom BIBB in Auftrag gegebenen Expertise gezählt! Das Problem der Operationalisierung ist – trotz mancher Ansätze zu einzelnen Schlüsselqualifikationen – ungelöst. ACHTENHAGEN³ weist darauf hin, daß es „bis jetzt keine schlüssigen Belege“ dafür gibt, „daß sich Selbst- und Sozialkompetenz ohne den Aufbau und die Förderung von Sachkompetenz entwickeln lassen – wie natürlich auch umgekehrt Einflüsse existieren...“. Das von ZABECK⁴ beschriebene „Schlüsselqualifikations-Dilemma“ kommt hinzu: Je allgemeiner und unspezifischer die Schlüsselqualifikationen definiert werden, desto schwieriger und unsicherer wird der Transfer. Je konkreter sie andererseits gefaßt werden, desto mehr verlieren sie die ihnen zugeschriebene Eigenschaft eines allgemeinen, inhaltsunabhängigen

„Schlüssels“. In diesen Feststellungen kommen wohl die wesentlichen Schwierigkeiten zum Ausdruck, die einem auf diesem Konzept aufbauenden System der beruflichen Bildung entgegenstehen. Ein Entwurf hierfür ist jedenfalls bisher nirgends erkennbar. Die Diskussion hat aber zweifellos den Blick dafür geschärft, daß berufliche Bewährung nicht allein von der Menge verfügbaren Wissens abhängig ist und insofern zu einer Korrektur der Zielvorstellungen in der beruflichen Bildung geführt.

Jugendlichen eine anerkannte Gesamtqualifikation vermitteln

Das Gegenmodell einer nicht auf dem „Beruf“ als entscheidendem Kristallisierungspunkt beruhenden Arbeitswelt bieten die USA und Japan. Die umfassende Berufsbildung wird ersetzt durch ein gezieltes, ganz auf die Erfordernisse eines bestimmten Arbeitsplatzes abgestelltes „Training-on-the-job“. Diesem System ist die Flexibilität sozusagen immanent, da mangels einer beruflichen Grundqualifikation bei jeder neuen Arbeit, jeder Änderung der Anforderungen zwangsläufig eine neue Anlernung erfolgen muß. Das bedeutet aber gleichzeitig, daß immer wieder bei Null angefangen werden muß. Die inneramerikanische Berufsbildungskritik hat gerade dies stets beklagt und die mit dem deutschen System gegebene breite Basis beruflicher Kompetenz als Grundlage einer hohen Anpassungsfähigkeit an technologische Veränderungen hervorgehoben.⁵ Gerade Amerika hat wiederholt den Rat deutscher Berufsbildungsexperten – bis hin zum Generalsekretär des Bundesinstituts für Berufsbildung – gesucht. Daß es zu einer Adaption des deutschen Systems bisher nicht gekommen ist, besagt nichts über die Leistungsfähigkeit des Systems. Im japanischen

System wird der mit jedem Arbeitsplatz- bzw. Betriebswechsel verbundene Qualifikationsverlust durch eine hohe, oft lebenslange Betriebsbindung der Arbeitskräfte gemindert.

Als Mittelweg zwischen einer breiten, vom konkreten Arbeitsplatz abstrahierten beruflichen Ausbildung und einem arbeitsplatzbezogenen „Training-on-the-job“ erscheint die heute viel diskutierte Ausbildung in „Modulen“. Dieses zunächst mehr als didaktisches Prinzip unter Pädagogen diskutierte System hat durch das englische, auf europäischer Ebene stark propagierte NVQ-System (National Vocational Qualifications) stark an bildungspolitischer Bedeutung gewonnen. Bei diesem System setzt sich die berufliche Qualifikation aus den Mosaiksteinen vieler eng begrenzter, einzeln nachzuweisender und zu „zertifizierender“ Fähigkeiten zusammen. Gerade solche Einzelfertigkeiten dürfen aber sehr schnell veralten. Die sich daraus ergebende Frage, ob die Zertifizierung überhaupt einen über den aktuellen Bedarf hinausgehenden Wert hat, ist bisher unbeantwortet. In der deutschen Diskussion werden Module in der Ausbildung (anders als in der Weiterbildung, der Nachqualifizierung Erwachsener und bei der Ausbildung Behinderter) jedenfalls nur als didaktisches Mittel („methodisch-didaktisches Prinzip“ nach REULING/SAUTER), nicht als organisatorisches Prinzip („Systemprinzip“ nach REULING/SAUTER) befürwortet. „Konsens unter den an der Berufsbildung Beteiligten ist, Jugendlichen in der Berufsausbildung nach § 25 BBiG eine anerkannte Gesamtqualifikation (Ausbildungsberuf) zu vermitteln; eine Modularisierung mit abschließender Zertifikation von Teilqualifikationen ... wird von der Bundesregierung und den Sozialpartnern abgelehnt.“⁶ Die Berufsausbildung im dualen System zielt nicht nur auf die Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten, sondern auch auf den Erwerb von Schlüsselqualifikationen durch den Auszubildenden und die „Bildung der Persönlichkeit des jungen Men-

schen“, worauf HERMANN SCHMIDT, bis vor kurzem Generalsekretär des BIBB, besonders hinweist. Diese Ziele würden jedoch nicht mehr erreicht, wenn man das duale System in „nette kleine Stückchen“ zerhackt. Auch REINHARD ZEDLER vom Institut der Deutschen Wirtschaft stellt eindeutig fest: „Eine Ausbildung in Modulen, die auf die Zertifizierung von Teilqualifikationen ausgerichtet ist, würde den Rahmen dieses (auf umfassende berufliche Qualifikation ausgerichteten; d. Verf.) Berufskonzepts verlassen. Daher lehnen auch in Deutschland Tarifpartner eine modulare Qualifizierung ab.“⁷

Für das duale System spricht schließlich noch ein Gesichtspunkt, der mit ökonomischer Effizienz nicht unbedingt, jedenfalls nur mittelbar zu tun hat: Es ermöglicht einen pädagogisch unterstützten, gleitenden Übergang von der Schule ins Arbeitsleben, der die Kluft zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem überbrücken hilft. Trotz der allenthalben beklagten aktuellen Ausbildungsplatzprobleme ist die Jugendarbeitslosigkeit in Deutschland (und den anderen Ländern mit dem dualen System) noch deutlich geringer als in der großen Mehrzahl der westlichen Industriestaaten. Nicht zuletzt diese Beobachtung hat andere Länder immer wieder veranlaßt, Versuche zur Einführung oder zum Ausbau eines entsprechenden Systems zu machen. Sie dürfte auch der wesentliche Grund sein, daß die EG/EU in ihren Beschlüssen zur Berufsbildung immer wieder Formen der „alternierenden Ausbildung“ empfohlen und dabei das duale System in Deutschland ausdrücklich als Modell genannt hat. Angesichts der schwerwiegenden mit Jugendarbeitslosigkeit verbundenen Probleme ist diese soziale Funktion zweifellos ein Argument von großem Gewicht.

Die soziale Bedeutung geht aber noch über die Berufsausbildung hinaus. Der Beruf hat in Deutschland große Bedeutung für die soziale Stellung und auch die Identität einer Person. Diese Identifikation durch und mit

dem Beruf ist – soweit sie noch besteht – mit einer originären Motivation und im günstigsten Falle einer Berufsethik verbunden, die der Job nicht vermitteln kann und die in entsprechenden Systemen durch äußere Anreize ersetzt werden muß.⁸

Trotz mancher Kritik, wie sie besonders pointiert in zahlreichen Vorträgen und Artikeln von KH. A. GEISSLER vorgebracht wurde⁹, besteht zumindest in der Wirtschaft¹⁰ und bei den in dieser Frage politisch maßgeblich mitwirkenden Sozialpartnern ein breiter Konsens dahingehend, die Organisation der Arbeit auf der Grundlage von Berufen und damit auch die an Berufen orientierte Ausbildung im dualen System beizubehalten. Es gibt derzeit keine politische Partei und auch keine relevante gesellschaftliche Gruppe (auch die Gewerkschaften nicht, was ja nicht immer so war), die sich für eine grundsätzliche Änderung dieses Systems einsetzt.

Polyvalenz oder Praxisnähe?

Die Starrheit unserer geltenden Ausbildungsordnungen wird zunehmend kritisiert, Handlungsorientierung bzw. Praxisnähe lauten die aktuellen Forderungen. Wie kann man diesem Postulat Rechnung tragen, ohne die Vorteile einer breiten beruflichen Basis für die Flexibilität und Mobilität der Arbeitskräfte zu opfern?

Dem Berufskonzept entspricht berufspädagogisch bzw. didaktisch das Prinzip der „Polyvalenz“. Damit war – vor allem in den 70er Jahren, als dieser Begriff sich ähnlicher Beliebtheit erfreute wie heute etwa „Schlüsselqualifikationen“ – ausdrücklich eine vom einzelnen Betrieb unabhängige, die Mobilität des Arbeitnehmers zwischen Unternehmen und sogar Branchen fördernde Gestaltung der zu vermittelnden Qualifikationen gemeint. Dem entsprach die Forderung nach deutlicher Verminderung der Zahl der Berufe

bis hin zu „Grundberufen“, im Extremfall z. B. einem einzigen kaufmännischen Beruf. Die Konsequenz für die Ausbildungsordnungen war die detaillierte Festlegung zu vermittelnder Inhalte, wobei die Gegebenheiten des einzelnen Betriebes bewußt außer acht gelassen wurden.

Die Klagen über die zu geringe Flexibilität dieses Systems und der Hinweis auf die Vorteile einer stärker an den Anforderungen des einzelnen Betriebes orientierten Ausbildung führten jedoch zu der Forderung nach mehr „Praxisnähe“ der Ausbildung. Sie wurde zunächst in zahlreichen Modellversuchen zur methodischen Neugestaltung der Ausbildung aufgegriffen (Projekte). Inzwischen wird nach Wegen gesucht, den starren inhaltlichen Rahmen der Ausbildungsordnungen aufzubrechen und damit auch didaktisch mehr Praxisnähe zu ermöglichen.

Mit Recht hat LENNARTZ¹¹ darauf hingewiesen, daß der „Beschleunigung von Aktualisierungen“ (nicht nur vom Verfahren her) Grenzen gesetzt sind, „wenn das Ausbilden in Berufen praktikabel bleiben, das Berufskonzept nicht ad absurdum geführt werden soll“. Größere Flexibilität und Praxisnähe bei gleichzeitigem Festhalten an einem Mindestbestand den Beruf definierender Kernkompetenz heißt die (erstaunlicherweise) weitgehend übereinstimmende Konsequenz der unterschiedlichen kritischen Ansätze und Reformüberlegungen. So sieht die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung in dynamischen und gestaltungsoffenen Ausbildungsordnungen, „die aus einem verbindlichen Kern von Fachinhalten und Schlüsselqualifikationen sowie einem differenzierten Angebot an Wahlmöglichkeiten bestehen“, das Ziel einer Weiterentwicklung der beruflichen Bildung. Andererseits favorisiert wohl auch eine Mehrheit der Unternehmen ein Konzept, wie es von KIEPE/ALTMAYER (BASF)¹² vorgeschlagen wurde und nach dem „zunächst eine breite Grundqualifikation auf einem bestimmten

Berufsfeld“ und danach „fach- und unternehmensspezifische Qualifikationen“ vermittelt werden sollen. Sie betonen dabei ausdrücklich, daß am „Berufsprinzip“ nicht gerüttelt werden soll, da nur dieses „über eine bloße Aneinanderreihung von modularen Teilqualifikationen“ hinausreiche.

Diese Bestrebungen haben auch in dem Vorschlag eines „Satellitensystems“ ihren Niederschlag gefunden.¹³ Hierunter wird die Verknüpfung einer für alle Auszubildenden des Berufs verbindlichen Kernausbildung („Planet“) mit einer größeren Zahl von Bausteinen („Satelliten“) verstanden, von denen Betrieb und Auszubildender eine bestimmte Anzahl wählen können (und müssen). Auf diese Weise soll eine größere Anpassungsfähigkeit an die Gegebenheiten und Bedürfnisse des Ausbildungsbetriebes erreicht werden. Über die zeitliche Ordnung der Elemente ist damit allerdings noch nichts gesagt. LENNARTZ¹⁴ stellt drei weitere bereits realisierte (IT-Berufe) oder in der Diskussion befindliche „Optionen“ für neue Strukturmödelle der Ausbildung dar, die ebenfalls von einer Kombination von (einheitlichen und verpflichtenden) Kernqualifikationen und (variablen) Fachqualifikationen ausgehen.

Dabei sollen – wie bei den IT-Berufen – Kern- und Fachqualifikationen im Prinzip während der gesamten Ausbildungszeit vermittelt werden, wenn auch die Kernqualifikationen schwerpunktmäßig zu Beginn der Ausbildung und in deren Verlauf kontinuierlich oder schrittweise abnehmend, die Fachqualifikationen entsprechend mit im Zeitverlauf zunehmenden Anteilen. Die Gestaltung des begleitenden Unterrichts an der Berufsschule ist allerdings bei diesen Überlegungen bisher kaum thematisiert. Es liegt jedoch auf der Hand, daß die Berufsschule ihren Unterricht nicht auf inhaltlich wie zeitlich betriebs- oder gar auszubildendenspezifische Fachqualifikationen abstellen kann. Soll die häufig ohnehin als unbefriedigend empfundene Koordination betrieblicher und berufs-

schulischer Ausbildung nicht zusätzlich erschwert werden, ist dieses Problem bei einer neuen Strukturierung der Ausbildung zu bedenken und zu berücksichtigen.

Objektivierte Leistungsmessung oder Handlungsorientierung?

Die Prüfung ist Abschluß und damit Bestandteil der Ausbildung. Sie soll möglichst aussagefähig hinsichtlich der Handlungsfähigkeit der Probanden in den konkreten Leistungsbezügen der Praxis sein, aber auch verlässlich ein betriebsübergreifendes Grundwissen dokumentieren und die Leistungsunterschiede möglichst objektiv zum Ausdruck bringen.

Von einer veränderten Sichtweise auf und neuen Anforderungen an die Ausbildung können auch die Prüfungen nicht unberührt bleiben. Nach § 35 BBiG soll die Abschlußprüfung feststellen, „ob der Prüfling die erforderlichen Fertigkeiten beherrscht“ und „die notwendigen praktischen und theoretischen Kenntnisse besitzt . . .“. Dies verweist eher auf allgemeingültig definierte Anforderungen, wie sie dem Prinzip der Polyvalenz entsprechen. Weithin anerkanntes Ziel der Abschlußprüfungen – wie der bundeseinheitlich normierten Ausbildung – war es bisher, die Mobilität der Fachkräfte durch Transparenz der Zeugnisse zu fördern. Transparenz bedeutet in diesem Zusammenhang, daß die Prüfungen von Flensburg bis Konstanz hinsichtlich Inhalt und Bewertung weitgehend einheitlichen Maßstäben unterliegen sollten, um so überbetrieblich und auch überregional einen Vergleich der beruflichen Befähigungsnachweise zu erlauben. Dem entsprach das Streben nach bundeseinheitlicher und objektiver Gestaltung der Abschlußprüfung.

Dieses Ziel der Vergleichbarkeit ist in letzter Zeit zunehmend durch die Forderung nach

Praxisnähe und „Handlungsorientierung“ in den Hintergrund gedrängt worden.¹⁵ Die „Praxis“ ist immer betriebsspezifisch, Praxisnähe bedeutet deshalb zwangsläufig tendenziell den Verzicht auf Vergleichbarkeit der Inhalte und Anforderungen.

Die Praxis eines Industriemechanikers bei einem Automobilhersteller sieht eben anders aus als bei einem Spezialmaschinenhersteller oder einem Unternehmen der Lebensmittelindustrie. Dies haben z. B. schon die Erfahrungen mit den „Arbeitsproben“ im Rahmen der Abschlußprüfung für die Metallberufe gezeigt. Inwieweit es gelingt, für die beiden widerstrebenden Ziele der Praxisnähe und der objektivierten Leistungsmessung eine angemessene Balance zu finden, muß die Zukunft zeigen. Die Mahnung von SCHMIDT¹⁶ erscheint jedenfalls derzeit nicht unbegründet, daß die „Verlagerung der Prüfung in den Betrieb . . . möglicherweise zu stark betriebspezifischen Projekten mit nur begrenzt verallgemeinerbarer Aussagekraft und fragwürdiger Objektivität führen“ wird. Der beste Handlungsbezug nütze wenig, wenn „die Prüfung nicht mehr grundlegenden Gütekriterien wie Objektivität, Fairneß, Ökonomie, Zuverlässigkeit und Validität entspricht. Eine Prüfung, die nicht hinreichend objektiv ist, kann auch nicht valide und aussagekräftig sein.“

Fazit: Ein zukunftsfähiges Modell?

Um das duale System als tragfähiges Modell der Berufsausbildung auch für die Zukunft zu sichern, ergibt sich als Konsequenz aller dieser Überlegungen und Vorschläge eine stärkere strukturelle Ausrichtung an der schon im Berufsbildungsgesetz (§ 1) angelegten Unterscheidung von Grund- und Fachbildung. An eine etwa anderthalb bis zwei Jahre dauernde erste Phase, in der vorzugsweise die für alle Auszubildenden gemeinsamen Grund- bzw. Kernqualifikationen zu

vermitteln wären, würde sich eine ein- bis zweijährige zweite Phase einer möglichst flexibel gestalteten Fachbildung anschließen. Diese Struktur müßte sich in den Ordnungsmitteln in einer sehr viel offeneren Formulierung der Ausbildungsinhalte der zweiten Phase niederschlagen, um so ohne administrative Probleme eine reibungslose Anpassung sowohl an die unterschiedlichen Gegebenheiten der Ausbildungsbetriebe als auch an die wirtschaftlichen und technologischen Veränderungen im Zeitablauf zu ermöglichen. Sie würde auch die – z. T. schon praktizierte oder angestrebte – andere Verteilung des Berufsschulunterrichts begünstigen oder gar erfordern: Der Unterricht wäre auf die erste Phase zu konzentrieren, in der zweiten Phase auf einen Tag zu beschränken. Die heute vor allem in strukturschwachen Gebieten bestehenden Probleme eines ortsnahen berufsbezogenen Unterrichts würden gemildert, was sich sicher positiv auf die Ausbildungsbereitschaft auswirken würde.

Transparenz der Qualifikationsnachweise auch in Zukunft sichern

Für die neue Struktur der Ausbildung bietet es sich an, die Transparenz der Qualifikationsnachweise dadurch zu sichern, daß auch in der Prüfung (und in den entsprechenden Zeugnissen) deutlich zwischen Kernqualifikationen und wählbaren Fach- oder Ergänzungsqualifikationen unterschieden wird. Die Prüfung der Kernqualifikationen sollte dabei (im wesentlichen) am Ende der ersten Phase, also etwa am Ende des 2. Ausbildungsjahres, als vorgezogener Teil der Abschlußprüfung stattfinden.

Um den Prüfungsaufwand zu senken (oder zumindest nicht zu erhöhen), könnte und

sollte die Zwischenprüfung entfallen. Die Zwischenprüfung in ihrer bisherigen, rechtlich folgenlosen Form wird ohnehin von vielen Ausbildern und Berufsschullehrern wegen ihrer formalen Bedeutungslosigkeit als sinnlos bezeichnet. Sie empfinden es als pädagogisch und menschlich unbefriedigend, daß schwache Auszubildende u. U. dreieinhalb Jahre „mitgeschleppt“ werden, um ihnen dann ihr Versagen zu bescheinigen. Da die Ursachen für die Erfolglosigkeit nicht selten in Lücken bei den fundamentalen Grundkenntnissen des ersten Ausbildungsjahres (oder davor) liegen, können diese – vor allem soweit es die Berufsschule betrifft – auch in einer Nachlehre nur schwer geschlossen werden. Es wäre aus dieser Sicht gerade für den Auszubildenden sinnvoller, eine „echte“ Zwischenprüfung einzuführen mit der Folge, daß bei Nichtbestehen dieser Teilprüfung bereits eine Verlängerung des Berufsausbildungsvertrages und damit auch eine Wiederholung der Berufsschulkasse möglich gemacht, wenn schon nicht vorgeschrieben würde. Im zweiten Teil der Abschlußprüfung am Ende der Ausbildung könnte dann wesentlich „unbedenklicher“ mit neuen Prüfungsformen nach dem Prinzip der Praxisnähe und Handlungsorientierung experimentiert werden, da ja ein einheitliches Fundament als den Beruf übergreifend definierender, allen gemeinsamer Kern bereits gesichert wäre.

Die wesentlichen Linien für eine Reform der Berufsausbildung scheinen durch die intensive Diskussion der letzten Jahre vorgezeichnet. Es kommt jetzt darauf an zu prüfen, ob und welche Konsequenzen für strukturelle Reformen konsensfähig sind. Eine Reform im Sinne größerer Anpassungsfähigkeit an die unterschiedlichen Voraussetzungen und die sich ständig ändernden Anforderungen in den Betrieben und zugleich einer strafferen inneren Struktur der Ausbildung würde sicher auch die Ausbildungsbereitschaft der Unternehmen fördern und damit zur Lösung der quantitativen Probleme beitragen.

Anmerkungen:

¹ Däß diese These kaum schlüssig belegt ist, hat ihrer allgemeinen Akzeptanz nicht geschadet.

² Mertens, D.: Schlüsselqualifikationen. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 1974, S. 36

³ Achtenhagen, F.: Evaluation von Schlüsselqualifikationen. In: Wirtschaft und Erziehung 1/1998, S. 4

⁴ Vgl. Zabeck, J.: Schlüsselqualifikationen. Ein Schlüssel für eine antizipative Berufsbildung. In: Achtenhagen, F. (Hrsg.): Duales System zwischen Tradition und Innovation. Köln 1991, S. 47 ff.

⁵ Siehe z. B. Limprecht, J. A.; Hayes, R. H.: Germany's world-class manufacturers. In: Harvard Business Review Nov./Dez. 1982, S. 137–145

⁶ Reuland, J.; Sauter, E.: BIBB-Positionen zu aktuellen Herausforderungen in der beruflichen Bildung. V. Modularisierung in der beruflichen Bildung. In: BWP 25 (1996) 3, S. 7

⁷ s. die Beiträge von Schmidt, H. und Zedler, R., unter „Standpunkte“ in: Berufsbildung 43, Februar 1997, S. 42

⁸ Däß die Identifikation mit dem Beruf durch die ständige künstliche Schaffung neuer Berufsbezeichnungen nicht gerade erleichtert wird, sei hier nur angedeutet. Der Wandel der technischen Inhalte und Methoden ist hierfür kein hinreichender Grund. Schließlich heißt auch der Arzt noch Arzt, obwohl sich sein Wissen und seine Verfahren in den letzten hundert Jahren tiefgreifend verändert haben.

⁹ so u. a. in: Vom Lebensberuf zur Erwerbskarriere, Erosionen im Bereich der beruflichen Bildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Heft 6/1994, S. 647–654

¹⁰ Als Indiz hierfür können die Ergebnisse einer Umfrage des Bundesinstituts für Berufsbildung bei ca. 3 200 Betrieben gesehen werden, bei der 78% der ausbildenden und 56% der nicht ausbildenden Betriebe erklärten, daß für sie bei „Stellenneubesetzungen ein Berufsabschluß unabdingbar sei“. S. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 1997, Bonn 1997, S. 78

¹¹ Lennartz, D.: Neue Strukturmodelle für berufliches Aus- und Weiterbilden. In: BWP 26 (1997) 6, S. 15

¹² Kiepe, K.; Altmayer, S.: Abschied von Schablonen. In: Wirtschaft und Berufs-Erziehung 8/1996

¹³ Breitmeier, W.: Auf dem Prüfstand: Das duale System, Satellitenmodell – Vorschlag für eine alternative Ausbildungsstruktur. In: Personalführung 9/1997, S. 834 ff.

¹⁴ Lennartz, D.: Neue . . ., a. a. O., S. 13 ff.

¹⁵ Inwieweit diese Entwicklung mit europäischen Trends, wie sie sich in den verschiedenen Zertifizierungssystemen niederschlagen, zu vereinbaren ist, soll hier nicht diskutiert werden.

¹⁶ Schmidt, J. U.: Handlungsorientierte kaufmännische Prüfungen: Utopie oder bereits Realität? In: Wirtschaft und Erziehung 12/1997, S. 399 ff.

Computer in der Ausbildung abschlußprüfung

Jens U. Schmidt

Dr. phil., Dipl.-Psychologe,
Kommissarischer Leiter der
Abteilung 2.2 „Prüfungen
und Lernerfolgskontrollen“
im Bundesinstitut für Ber-
rufsbildung, Berlin

Computer sind aus Beruf und Ausbildung in fast allen Wirtschafts- und Dienstleistungsbereichen nicht mehr wegzudenken. Auch gibt es immer weniger Ausbildungen, in denen nicht in irgendeiner Form der Umgang mit diesem Werkzeug vermittelt wird. Dagegen wird in Prüfungen nur bei wenigen Berufen verlangt, daß am Computer gearbeitet wird. Wenn die Prüfung aber der Erfassung beruflicher Handlungskompetenz dienen soll, geht kein Weg an der Entwicklung computergestützter Prüfungsmethoden vorbei. Das BIBB führt deshalb ein Forschungsprojekt zu diesem Thema durch. Der vorliegende Beitrag gibt einen Überblick über den Stand der Entwicklung und über bereits vorliegende Erfahrungen, auf die man bei der Erarbeitung neuer Prüfungsmethoden zurückgreifen kann.

Die großen Veränderungen des Berufslebens der letzten Jahre stehen oftmals in Verbindung mit der zunehmenden Verbreitung von Computern und der Einführung neuer Informations- und Kommunikationstechniken. Eine gute Arbeitskraft zeichnet sich häufig durch Flexibilität im Umgang mit den neuen computergestützten Arbeitsmitteln aus. Dies gilt sowohl für den gewerblich-technischen Bereich (CNC, Prüfprogramme im Metallbereich, CAD beim technischen Zeichnen) als auch für kaufmännisch-verwaltende Berufe (Textverarbeitung, Kalkulation, Datenbanken, Internet). Diese Entwicklungen werden

auch in modernen Ausbildungsordnungen berücksichtigt, in Prüfungen aber werden sie stark vernachlässigt. Verlangt man von Prüfungen, daß sie Handlungskompetenz sowie das selbständige Planen, Durchführen und Kontrollieren erfassen, so müssen für Berufe, bei denen eine flexible Arbeit mit unterschiedlichen Programmen, Informations- und Kommunikationssystemen am Computer gefordert ist, auch die Prüfungsformen darauf abgestimmt werden.

Unmittelbar in der Abschlußprüfung wird der Computer derzeit bei den Technischen Zeichnern und den Bürokaufleuten eingesetzt. Indirekt kommt der Computer zum Einsatz bei den neuen Informations- und Telekommunikationsberufen, bei denen in 35 bzw. 70 Stunden ein betriebliches Projekt durchzuführen und bei dem in der Regel auch mit dem Computer zu arbeiten ist. Bewertet wird allerdings nur die Dokumentation dieses Projekts und die Darstellung im Prüfungsgespräch. Derzeit sind die näheren Rahmenbedingungen dieser Bewertung noch vollständig offen. Es fehlen geeignete Leitfäden und Beurteilungshinweise für Prüfungsausschüsse und Prüfungsteilnehmer. Sollten diese nicht rechtzeitig vorliegen, so besteht die Gefahr, daß der eigentlich sehr interessante Ansatz an der mangelnden Vergleichbarkeit der Bewertungen scheitert.

Aufgrund der zunehmenden Bedeutung von Computern im Berufsleben und der immer leichteren Verfügbarkeit von PCs werden Computer sicher schon bald verstärkt in Prüfungen einbezogen werden. Das Bundesinsti-

tut für Berufsbildung führt deshalb ein Forschungsprojekt unter dem Titel „Neue computergestützte Prüfungsformen im kaufmännischen Bereich“ durch. Als Ausgangspunkt für die Arbeiten in diesem Projekt betrachten wir die Erkenntnisse aus anderen Ländern, in denen Computer bereits in der Prüfung eingesetzt werden, sowie die Entwicklungen der psychologischen Test- und Managementdiagnostik. Gerade bei der Frage des Computer-einsatzes finden hier seit über zehn Jahren unterschiedliche Entwicklungen statt, die Aussagen zum Nutzen, aber auch zu den Grenzen und Problemen zulassen.¹ Nachfolgend werden verschiedene Möglichkeiten dargestellt, wie Computer zum Zweck der Leistungserfassung eingesetzt werden können. Dies wird auf bereits im Prüfungswesen erkennbare deutsche und internationale Entwicklungen bezogen. Schwerpunkte des Beitrags sind die drei wichtigsten Einsatzmöglichkeiten:

- Registrierung und Auswertung von Test- und Prüfungsleistungen bei herkömmlichen Papier-Bleistift-Verfahren,
- Nutzung der besonderen Möglichkeiten für Aufgabendarbietung und computergestützte Bearbeitung,
- Simulation von Arbeitsabläufen durch Computer.

Der Begriff des „computergestützten Prüfens“ wird hier im engeren Sinne des tatsächlichen Einsatzes des Computers in der Prüfung selbst oder zur Bewertung von Leistungen verstanden. Im weiteren Sinne ist der Computer aus dem Prüfungswesen schon lange nicht mehr wegzudenken. Die Prüfungsorganisation bedient sich dieses Hilfsmittels ebenso wie die Aufgabenentwicklung. Die Verwendung computergestützter Aufgabenbanken ist aus Gründen der Ökonomie und Qualitätssicherung inzwischen als unabdingbar anerkannt.²

Bei aller Euphorie für die Thematik muß man sich aber auch der Grenzen des Computereinsatzes und der Gefahren bewußt sein

bzw. diese zum Gegenstand von Forschungen machen. Es wird bei allem Wandel der Berufe immer Bereiche geben, die sich am besten mit konventionellen schriftlichen, mündlichen oder praktischen Aufgaben prüfen lassen. Auch sollten Aufwand und Kosten berücksichtigt werden. Nur wenn der Computereinsatz wirkliche Vorteile etwa für die Erfassung beruflicher Handlungskompetenz bringt, sind die in der Regel unvermeidbaren Mehrkosten gerechtfertigt.

schon sehr viele Möglichkeiten, allerdings ist das Problem der Erkennung von Handschriften nach wie vor ebenso ungelöst wie die computergestützte Auswertung von offenen Aufgaben.

Im beruflichen Prüfungswesen gibt es ähnliche Techniken. So bietet die PAL⁴ den zuständigen Stellen seit Anfang der 70er Jahre eine EDV-Auswertung der schriftlichen Prüfungsteile bis hin zur Erstellung des Ausbildungzeugnisses an.

Computergestützte Auswertung herkömmlicher Prüfungsverfahren

Bereits in den 70er Jahren wurden Computer aus ökonomischen Gründen zur Erleichterung der Antwortregistrierung und der Testauswertung eingesetzt. Ein Beispiel ist der Berufswahltest der Bundesanstalt für Arbeit³, der der Erfassung wichtiger Fähigkeiten, Kenntnisse und Interessen bei Jugendlichen dient, die im Berufswahlprozeß stehen. Die Bearbeitung der Aufgaben erfolgt in einem computerlesbaren Arbeitsheft, in dem jeweils die zutreffenden Antworten vom Ratsuchenden zu markieren sind. Der Computer erstellt dann ein Ergebnisprofil als Arbeitsunterlage für den Berufsberater. Die vom Computer übernommenen Arbeiten könnten genausogut – jedoch in der Regel erheblich zeitaufwendiger – von geschulten Hilfskräften ausgeführt werden.

Die Arbeit mit computerlesbaren Markierungen führt zu einer Reihe von Einschränkungen und Problemen. Es kommen nur ganz bestimmte Aufgabenarten in Betracht, nämlich ausschließlich Mehrfachwahl-Aufgaben (Multiple choice, Ankreuzaufgaben). Ein technisches Problem ergibt sich durch das Lesegerät, das ein sehr exaktes Anstreichen und den Verzicht auf Korrekturen bzw. die intensive Nachkontrolle durch Fachkräfte erfordert. Moderne Lesegeräte bieten zwar

Durch die Fortschritte im DV-Bereich und die Tatsache, daß die Geräte immer billiger werden, kann heute die Antwortregistrierung direkt durch den Computer erfolgen. Bei der Bundesanstalt für Arbeit geschieht dies durch das System DELTA (Dezentrale Testvorgabe und -auswertung), das gerade bundesweit in den Psychologischen Diensten eingeführt wird.⁵ Bei den zur Zeit als Computerversion verfügbaren Tests handelt es sich um bewährte Papier-Bleistift-Verfahren, die möglichst unverändert übertragen wurden. Nach einer akustisch über Kopfhörer und auf Bildschirm dargebotenen schriftlichen und mit Beispielen versehenen interaktiven Instruktion werden die Aufgaben auf dem Bildschirm dargestellt. Die Beantwortung erfolgt durch Anklicken der zutreffenden Lösung mit der Computermaus.

Bei der Auswahl geeigneter Aufgabentypen ist man flexibler als bei der Verwendung von computerlesbaren Markierungsbögen. Dennoch bestehen Probleme, die sich bei der Bearbeitung mit Papier und Stift nicht ergeben. Beispielsweise sind Ratsuchende mit Computer und den verschiedenen Eingabemedien nicht alle gleich gut vertraut. Viele Probanden sind weder den Umgang mit der Tastatur noch mit der Maus gewohnt, so daß die Scheu vor dem Computer und die notwendige Einarbeitung als Fehlerquellen bei der eigentlichen diagnostischen Fragestellung in Rechnung zu stellen sind. Bei Auszubildenden im kaufmännischen Bereich dürften sich

derartige Probleme nicht ergeben, da sie die Eingabe am Computer beherrschen. Verschiedene Studien zeigen aber auch, daß die Äquivalenz von Papier-Bleistift-Test und computergestütztem Test bezüglich ihrer Aussagefähigkeit generell überprüft werden muß.⁶

Für das grundsätzliche Problem der durch das Medium Computer vorgegebenen Einschränkungen in der Aufgabengestaltung werden immer neue Lösungen gefunden. Doch diese sind nach wie vor unbefriedigend, wenn es beispielsweise darum geht, Aufgaben mit offener Beantwortungsform auf den Computer zu verlagern. Ein Vorteil besteht lediglich darin, daß ein in den Computer eingegebener Text leichter zu lesen ist als eine Handschrift, was 'e Auswertung erheblich erleichtern kann. Mit der Analyse eines Textes auf Richtigkeit ist der Computer allerdings nach wie vor überfordert.

Besonders ökonomische Gründe, vor allem Einsparung von Personal für Instruktion und Auswertung, haben auch Verlage veranlaßt, herkömmliche psychologische Testverfahren auf PC zu übertragen und in entsprechender Form zu vertreiben. Aber nicht nur Papier-Bleistift-Aufgaben wurden auf den Computer übertragen, sondern auch solche Leistungsproben, die an anderen Geräten zu bearbeiten waren. Im verkehrspsychologischen Bereich erfolgte die Diagnostik in der Vergangenheit an speziell konstruierten Geräten zur Prüfung von Reaktionszeiten, Aufmerksamkeit etc., häufig kombiniert durch die Messung von Zeiten mit einer Stoppuhr. Hier ist der Einsatz von Computern zur Erfassung verschiedener Parameter von großem ökonomischen Nutzen.

Im Prüfungswesen erfolgt nach den uns vorliegenden Informationen im Bereich der dualen Ausbildung in Deutschland noch nirgends eine Antwortregistrierung per Computer. In den USA und einigen anderen Ländern ist dies dagegen schon weit verbreitet, z. B.

bei Tests des Educational Testing Service wie dem CBT oder dem TOEFL⁷. Auch in der Schweiz gibt es derartige Verfahren bei den Schweizerischen Bundesbahnen und im Bankgewerbe. Bei einigen dieser Verfahren nutzt man die grafischen Darbietungsmöglichkeiten des Computers, bleibt jedoch hinsichtlich der Antwortregistrierung bei herkömmlichen Aufgabenformen.

Computergestützte Aufgabendarbietung und Bearbeitung

Bei den im vorangegangenen Abschnitt beschriebenen Verfahren werden vor allem aus ökonomischen Gründen die Antwortregistrierung und Auswertung auf den Computer verlagert. Von besonderer Bedeutung sind jedoch diejenigen Ansätze, bei denen die besonderen, über Papier-Bleistift-Verfahren hinausgehenden Möglichkeiten des Computers für diagnostische Zwecke genutzt werden.

Eine Möglichkeit besteht darin, Daten über den Aufgaben-Bearbeitungsprozeß zu erfassen. So bietet das System DELTA der Bundesanstalt für Arbeit die Möglichkeit der Registrierung mehrerer Parameter: die Latenzzeit, also die Zeit zwischen Darbietung der Aufgabe und Beantwortung, Lösungskorrekturen, Häufigkeit der Beschäftigung mit einer Aufgabe und Reihenfolge der Beantwortung. Innerhalb der psychologischen Diagnostik ist man sich allerdings noch uneinig, welchen Wert diese Informationen für diagnostische Aussagen haben können. Es ist damit auch fraglich, ob die Erfassung derartiger Informationen im Rahmen einer Prüfung sinnvoll wäre.

Eine wirklich sinnvolle Nutzung des Computers ist das adaptive Testen. In Abhängigkeit von der Bearbeitung der vorangegangenen Aufgaben wird die jeweils folgende Aufgabe

aus einem größeren Aufgabenbestand ausgewählt. Damit ist gewährleistet, daß der Proband weder durch eine zu große Anzahl für ihn viel zu leichter Aufgaben gelangweilt, noch durch eine zu große Anzahl zu schwieriger Aufgaben frustriert wird. Die Aufgabenschwierigkeit pendelt sich auf den Schwierigkeitsgrad ein, den er am besten bewältigen kann. Die Meßgenauigkeit im Bereich der tatsächlichen Leistungsfähigkeit des Probanden ist deutlich höher als bei herkömmlichen Tests. Die Entwicklung adaptiver Tests setzt allerdings einen sehr großen Pool homogener Aufgaben voraus und die Verwendung der probabilistischen Testtheorie, die sich für die Umsetzung in der deutschen diagnostischen Praxis bisher nur ansatzweise bewährt hat. In Deutschland soll in größerem Umfang mit computeradaptiven Tests bei der Eignungsprüfung der Bundeswehr gearbeitet werden.⁸

Adaptive Verfahren sind in den USA beim Educational Testing Service bereits Standard.⁹ In der Schweiz nutzte man im Bankwesen die Möglichkeiten der variablen Aufgabenvorgabe mit einem ganz anderen Ziel, nämlich der Geheimhaltung der Aufgaben. Hier werden die Aufgaben nach Zufall aus einer großen Aufgabenbank ausgewählt. Alle Aufgaben der Aufgabenbank sind bekannt. Ihre Anzahl ist allerdings so hoch, daß es niemandem möglich ist, alle Aufgaben auswendig zu lernen. Erhält nun jeder Prüfling einen eigenen Aufgabensatz, der per Zufall vom Computer im Augenblick der Prüfung zusammengestellt wird, besteht nicht die Gefahr, daß der Aufgabensatz vorher schon bekannt ist.

Die deutsche Prüfungspraxis bezieht sich bisher auf die Maxime der Einheitlichkeit der Aufgaben für alle Prüfungsteilnehmer, wobei die Aufgabensätze möglichst sogar bundeseinheitlich sein sollen. Damit will man die Vergleichbarkeit und Gerechtigkeit sicherstellen. Eine variable Aufgabenauswahl sowohl im Sinne des adaptiven Testens

als auch einer zufälligen Auswahl würde damit ein grundsätzliches Umdenken bedeuten. Bei einem adaptiven Verfahren ergibt sich für jeden Prüfling ein anderer Aufgabensatz, je nach individuell notwendigem Umfang und Schwierigkeitsgrad. In der Regel wäre eine derartige Prüfung kostengünstiger wegen des zumeist geringeren Zeitbedarfs.

Eine andere Möglichkeit, die moderne Computer bieten, besteht in der Darbietung von Bildern, Videosequenzen und Ton im Zusammenhang mit einer konkreten Fragestellung. Diese versucht man derzeit für die Erfassung „Sozialer Kompetenzen“ zu nutzen, wofür es mit konventionellen Methoden bisher nicht gelungen ist, wirklich brauchbare Testverfahren zu entwickeln. In jüngster Zeit wurden in diesem Bereich diagnostisch recht interessante computergestützte Systeme vorgelegt und diskutiert.¹⁰ Grundgedanke ist, daß soziale Situationen als Videosequenz vorgelegt werden, zu denen sich der Proband dann zu äußern bzw. auf die er zu reagieren hat. Die Entwicklung steht allerdings noch am Anfang.

Simulation von Arbeitsabläufen

Mit Einsatz des Computers ist es möglich, komplexe Szenarien zu entwerfen und die Wirkung von Eingriffen zu simulieren. Normalerweise steht das Entscheidungsverhalten im Mittelpunkt des Interesses bei derartigen Methoden. Besonders eindrucksvoll sind die Arbeiten von Dörner und seinen Mitarbeitern, die ihre Probanden u. a. als Bürgermeister die Geschicke einer Kleinstadt zehn Jahre lang lenken, als Entwicklungshelfer in der Sahel-Zone das Schicksal eines Dorfes bestimmen oder als Firmeninhaber eine Textilfabrik leiten ließen.¹¹ Die Resultate mündeten in sehr weitreichende allgemeinpsychologische Aussagen, ohne allerdings Ansätze für eine diagnostische Nutzung dieser Simulationen aufzuzeigen. Ähnliches gilt für die

in der beruflichen Ausbildung besonders nützlichen Planspiele. Eines der umfassendsten Planspiele ist SIMBA¹², in dem sich sämtliche kaufmännischen Vorgänge echter Betriebe simulieren lassen. Einige Planspiele, die als Lernsoftware angeboten werden, beinhalten auch Lernstandskontrollen, die als Ansätze für eine diagnostische Nutzung anzusehen sind. Die Verbreitung solcher Software ist allerdings bei weitem nicht so hoch, wie man beim derzeitigen Stand der Technik vermuten würde.¹³

Computergestützte Prüfungen können praxisnäher sein

Computersimulierte Szenarien und Planspiele gewinnen an Bedeutung für diagnostische Fragestellungen, vor allem bei der Auswahl von Führungskräften, zumeist im Rahmen von Assessment Centers. So hat man beispielsweise bei der Bundeswehr das Planspiel NADIROS für die Auswahl von Offizieren entwickelt.

Einen etwas anderen Ausgangspunkt für Computersimulationen stellt die Postkorbübung im Assessment Center dar. Die Umsetzung dieser Übung – Eingangspost sicherten, Arbeiten planen und in einer sinnvollen Reihenfolge erledigen – in ein diagnostisches Verfahren ist relativ weit gediehen. Diese Arbeitsprobe wird vor allem für die Führungskräfteauswahl eingesetzt. Die Erfahrungen dürften auch für das berufliche Prüfungsessen nützlich sein, wenn man zur Erfassung von Handlungskompetenz auch die Möglichkeit einer computergestützten Simulation von Arbeitsabläufen im Büro einsetzen wollte.

Beispiele für Computersimulationen in Prüfungen finden sich – abgesehen von den oft zitierten Flugsimulatoren – bei Architekten, die in den USA die Prüfung beim Educational

Testing Service ablegen, und bei der Prüfung von Apothekenhelferinnen in den Niederlanden.¹⁴ Mit dem letzten Beispiel wurde gezeigt, daß sich durch Einsatz des Computers wesentliche Aspekte des Kundenkontakts in relativ ökonomischer Weise erfassen lassen.

Die computergestützten Arbeitsabläufe, die es bereits jetzt in der dualen Ausbildung gibt, sind streng genommen Arbeitsproben bzw. Prüfungsstücke und damit keine Computersimulationen im engeren Sinne, auch wenn die Grenzen nicht sehr klar sind. Im gewerblich-technischen Bereich gibt es solche Arbeitsproben u. a. beim Beruf „Technischer Zeichner/Technische Zeichnerin“ und bei CNC-Prüfungen. Im kaufmännischen Bereich wird nur bei den Prüfungen der Berufe Bürokaufmann/-frau, Kaufmann/-frau für Bürokommunikation, Fachangestellte/r für Bürokommunikation am PC gearbeitet. Derzeit wird die Prüfungsbeurteilung durch Bewertung des Produkts (Zeichnung, Werkstück, Geschäftsbrief, Tabelle etc.) der Arbeit am PC erreicht. Die Frage, ob es sinnvoll wäre, aus den Arbeitsabläufen am PC direkt für die Bewertung nutzbare Informationen zu erheben, erscheint offen und ist Bestandteil des Projekts.

Geplante Forschungsarbeiten

Der Forschungsstand ist also durch eine Vielzahl elaborierter Methoden im Prüfungsessen anderer Länder, der psychologischen Testdiagnostik und der Managementdiagnostik gekennzeichnet. Im Prüfungswesen des deutschen Ausbildungssystems haben diese Ansätze bisher keinen bedeutsamen Niederschlag gefunden, obwohl in der beruflichen Realität insbesondere im kaufmännischen Bereich Computer ein sehr wesentliches Arbeitsmittel darstellen. Da als Hauptfunktion von Prüfungen heute nicht mehr die Erfassung gelernten Wissens angesehen wird, sondern die Prüfung von Handlungskompetenz, muß man typische berufliche Anforderungen

und Arbeitsaufgaben in der Prüfung abbilden, was heutzutage die Einbeziehung des Computers oftmals impliziert.

Wenn man den Blick auf die Arbeitswelt richtet, die sich mit den neuen Techniken ständig verändert, ist es sicher plausibel, für die Prüfung ebenfalls zu fordern, daß sie die Computertechnik einbezieht. Allerdings muß sich das BIBB-Forschungsprojekt zunächst einmal der Frage stellen, bei welchen Berufen es überhaupt sinnvoll ist, den Computer in der Prüfung zu berücksichtigen. Es wird also untersucht, in welchen kaufmännischen Berufen die Berücksichtigung dieses Arbeitsmittels als für die Erfassung der Handlungskompetenz entscheidend und damit als prüfungsrelevant angesehen werden kann. In den Berufen Bürokaut. ann/-frau, Kaufmann/-frau für Bürokommunikation und Fachangestellte/r für Bürokommunikation ist die Computerbeherrschung selbst Prüfungsgegenstand.

In der Prüfung im Fach Informationstechnik wird unmittelbar bewertet, ob der Auszubildende mit der relevanten Software umgehen kann. Diese Regelung ist zweckmäßig, da die genannten Berufe überwiegend von eher leistungsschwachen Schulabsolventen erlernt werden, bei denen die Beherrschung von Textverarbeitungs-, Kalkulations-, Grafik- und Datenbanksoftware ausdrückliches Ausbildungsziel ist.

Für kaufmännischen Berufe, die von leistungsstärkeren Schulabsolventen angestrebt werden, wie etwa Bank- oder Versicherungskaufmann/-frau, ist es dagegen wenig sinnvoll, die Computerbeherrschung zum Prüfungsgegenstand zu machen. Es gilt als selbstverständlich, daß der Auszubildende im Verlauf seiner Ausbildung den sicheren Umgang mit der relevanten Software erlernt. In diesen Berufen könnte es jedoch sehr sinnvoll sein, im Sinne einer besseren Erfassung der Handlungskompetenz die Aufgabenerledigung am PC zu einem Bestandteil der Prüfung zu ma-

chen. Die Prüfungsmethode müßte dann aus einer Computersimulation von Arbeits- und Entscheidungsprozessen bestehen. Ergebnis des Forschungsprojekts könnten Empfehlungen sein, bei welchen im Neuordnungsverfahren stehenden Ausbildungsordnungen in den Prüfungsanforderungen computergestützte Methoden vorgesehen werden sollten bzw. bei welchen bestehenden Ausbildungsordnungen die Durchführungsbedingungen angepaßt werden könnten.

Als Beitrag zur Entwicklung neuer Prüfungsformen soll in einem weiteren Projektschritt ein Aufgabenprototyp entwickelt und in einer empirischen Untersuchung eingesetzt werden, mit dem berufliche Arbeitsabläufe computergestützt simuliert werden. Damit wollen wir feststellen, wie schwierig derartige Entwicklungen sind. Gleichzeitig soll die Aussagefähigkeit und Validität dieses neuen Aufgabentyps geprüft werden. Dies geschieht vor allem durch die Gegenüberstellung des Erfolgs bei der Bearbeitung dieses Aufgabenprototyps zu den Ergebnissen der herkömmlichen Prüfung und zu Informationen über die berufliche Handlungskompetenz des Prüflings. Die Erfassung der Handlungskompetenz soll durch eine schriftliche Einschätzung der Prüflinge durch den zuständigen Ausbilder und Berufsschullehrer erfolgen. Die Forschungshypothese ist: Computergestützte Prüfungsformen in kaufmännischen Berufen eignen sich besonders gut zur Erfassung der Handlungskompetenz.

Die Ergebnisse des Projekts sind eine wesentliche Voraussetzung, um die Prüfungsanforderungen in Ausbildungsordnungen weiterzuentwickeln, ggf. auch über den kaufmännischen Bereich hinaus. Insbesondere Erkenntnisse über die Praktikabilität und Validität entsprechender Prüfungsmethoden dürften Geltung auch für gewerblich-technische Berufe haben. Die Analyse international verfügbarer computergestützter Prüfungsverfahren und des Bedarfs im kaufmännischen Bereich geben Hinweise darauf, wo bei Neu-

ordnungen computergestützte Prüfungen sinnvoll sind. Die Verbesserung der Aussagefähigkeit der Prüfung und die damit gewonnenen Erkenntnisse über die Handlungskompetenz eines Prüfungsteilnehmers helfen, ihn gezielt gemäß seiner Qualifikation einzusetzen. Dies ist sowohl individuell als auch institutionell von Nutzen. Eine neue Prüfungsform führt allein wahrscheinlich zu keiner Kostenreduzierung im Prüfungswesen. Indirekt leisten jedoch alle Ansätze für die handlungsorientierte und praxisnahe Gestaltung von Prüfungen einen Beitrag zur Senkung der betrieblichen und gesamtgesellschaftlichen Kosten. Derartige Prüfungen verringern die Gefahr personeller Fehlplatzierungen, die bekanntlich neben den persönlichen Schwierigkeiten des Mitarbeiters auch mit nicht unerheblichen Kosten für die Unternehmen verbunden sind.

Anmerkungen:

¹ Zu dem Thema wurde ein Literaturverzeichnis zusammengestellt, das beim Autor angefordert werden kann.

² Vgl. Schmidt, J. U.: *Aufgabenbanken: Methodische Probleme und Anforderungen der Prüfungspraxis*. In: Schmidt, Jens U.: *Prüfungsaufgaben entwickeln, einsetzen, wiederverwerten. Praxis und Perspektiven der zentralen Entwicklung von Prüfungsaufgaben und Aufgabenbanken*. Bielefeld 1995, S. 13–26

³ Vgl. Engelbrecht, W.: *Computerunterstützte berufsbezogene Testauswertung im Dienst der Berufsberatung*. In: *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 38 (1994), S. 175–181

⁴ *Prüfungsaufgaben- und Lernmittelentwicklungsstelle*, bei der IHK Stuttgart angesiedelte Stelle zur Entwicklung bundeseinheitlicher Prüfungen im gewerblich-technischen Bereich

⁵ Vgl. Hilke, R.: *Computerunterstützte Eignungsdiagnose im Psychologischen Dienst der Bundesanstalt für Arbeit*. In: *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 37 (1993), S. 138–141

⁶ Vgl. Jäger, R. S.: *Computerized testing on educational settings*. In: *European Journal of Psychological Assessment*, 10 (1994), S. 62–70; Kubinger, Klaus D.: *Vor- und Nachteile der Computerdiagnostik*. In: *Psychologie in Österreich*, 13 (1993), S. 25–29

⁷ CBT: *Computer-based adaptive General Test (Hochschulzugangstest)*; TOEFL: *Test of English as a Foreign Language*

⁸ Vgl. Hornke, L. F.: *Stand der Technik zum Computergestützten Adaptiven Testen (CAT)*. In: *Untersuchungen des Psychologischen Dienstes der Bundeswehr*, 28/30 (1995), S. 9–36

⁹ Vgl. Shaw, C. T.: Qualitätssicherung am Beispiel des Educational Testing Service als international arbeitende Prüfungs- und Testorganisation. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Berufliche Bildung – Kontinuität und Innovation. Dokumentation des 3. BIBB Fachkongresses. Berlin, 1996, Teil II, S. 866–869

¹⁰ Vgl. Hornke, L. F.; Schiff, H. B.; Hausen, C.: Training und psychologische Diagnose des Sozial- und Führungsverhaltens anhand videogestützt präsentierter Führungssituationen. In: Untersuchungen des Psychologischen Dienstes der Bundeswehr, 28/30 (1995), S. 297–381; Funke, U.; Schuler, H.: Zur Validität eines Videotests sozial-kompetenten Verhaltens: Möglichkeiten und Grenzen filmischer Stimuluskomponenten bei verhaltensbezogenen Kriterien. Vortrag auf dem 40. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in München. 1996

¹¹ Vgl. Dörner, D.; Kreuzig, H. W.; Reither, F.; Stäudel, T.: Lohausen: Vom Umgang mit Unbestimmtheit und Komplexität. Bern 1983

¹² Vgl. Steinborn H.-Ch.: SIMBA: Simulation der betrieblichen Arbeitswelt für die kaufmännische Qualifizierung in Industrie und Handwerk. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Berufliche Bildung – Kontinuität und Innovation. Dokumentation des 3. BIBB Fachkongresses. Berlin 1996, Teil I, S. 133–135

¹³ Vgl. Ross, E.: Zur Nutzung des Computerunterstützten und Multimedialen Lernens in der beruflichen Bildung – eine Bestands- und Momentaufnahme. In: BWP 27 (1998) 2, S. 3–9

¹⁴ Vgl. Bosman, F.; Hoogenboom, J.; Walpot, G.: Ein interaktiver Videotest für Apothekenhelferinnen. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Neue Berufe – Neue Qualifikationen. Dokumentation des 2. BIBB Fachkongresses, Band „Umsetzung neuer Qualifikationen in der Berufsbildungspraxis“. Nürnberg 1993, S. 195–201

Erfahrungen mit flexilem Lernen und Lehren in der beruflichen Bildung Australiens

Birgitt Feldmann

Ph. D., M. A., Erziehungswissenschaftlerin, Berufsförderungszentrum Essen e. V., Nationale und internationale Projekte

Der erste von der Carl Duisberg Gesellschaft durchgeführte und durch das damalige Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft geförderte Austausch von Berufsbildungswissenschaftlern zwischen Australien und der Bundesrepublik Deutschland fand im Jahre 1995 statt. Das Interesse auf deutscher Seite richtete sich auf die Untersuchung der an TAFE (Technical and Further Education)-Colleges praktizierten Flexibilisierung in der beruflichen Erwachsenenbildung.¹ Im Vordergrund stand dabei der Einsatz multimedialer Techniken und technischer Kommunikationssysteme. Nachfolgend werden damit verbundene Erfahrungen dargelegt und ihre Bedeutung für die deutsche Berufsbildung erörtert.² Daten zur Entwicklung der Berufsbildung in Australien runden das Bild ab.

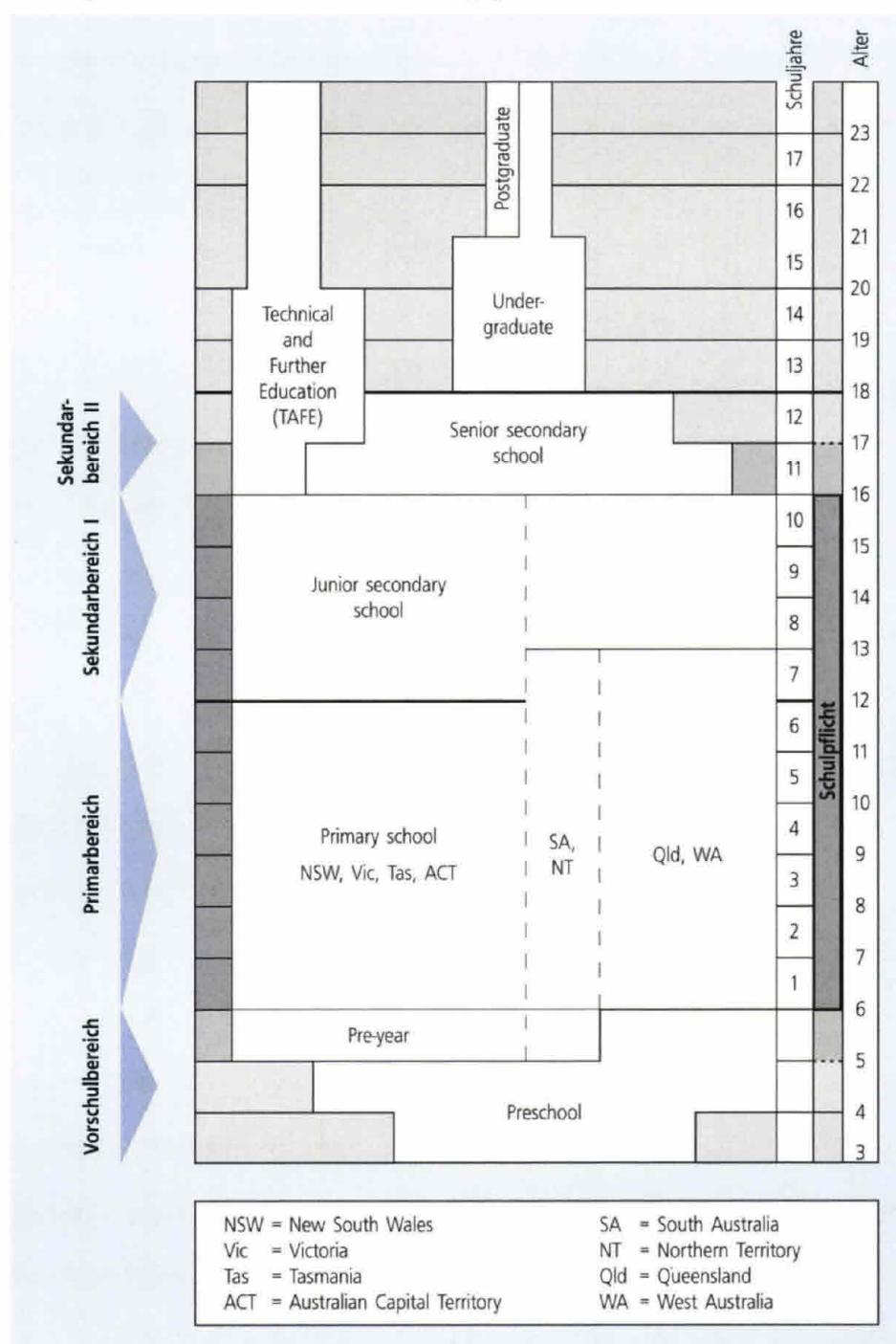
Seit einiger Zeit hält die Diskussion über die Wettbewerbsfähigkeit Deutschlands vor dem Hintergrund der Internationalisierung der Märkte an. Die damit verbundene, relativ hohe Arbeitslosigkeit mit dem Phänomen einer auf stetig steigendem Niveau verbleibenden Sockelarbeitslosigkeit hat Überlegungen über Weiterbildung in Deutschland ausgelöst, die einerseits wirtschaftliches Denken in den Vordergrund rücken und andererseits ein umfassendes und permanentes Ansprechen vieler unterschiedlicher Zielgruppen ermöglicht sehen wollen. Die Flexibilisierung von Lernen und Lehren ist eine Antwort auf die

genannten Probleme. Traditioneller Unterricht im Klassen- bzw. Gruppenverband kann den individuellen Bedürfnissen der Lernenden (z. B. nach freier Zeiteinteilung) nur begrenzt nachkommen. Das Lernen an unterschiedlichen Orten (am Arbeitsplatz oder zu Hause) und der Erwerb von Schlüsselqualifikationen (z. B. Entscheidungsfähigkeit und selbstorganisiertes Lernen) werden dadurch erschwert. Bei solchen Reformen rückt der Einsatz von Technik als Lern- und Lehrmedium zunehmend ins Blickfeld. Dabei ist es empfehlenswert, sich bei der Realisierung von entsprechenden Konzepten in erster Linie an pädagogischen Gesichtspunkten zu orientieren als an ökonomisch-quantitativen Anforderungen, um verhaltensbedingten Veränderungen in Lernprozessen Raum zuzugeben. Idealerweise sollte eine sinnvolle Einbettung von Technik in kommunikative Lernkontakte bei der Flexibilisierung von Lernen und Lehren betrachtet werden. Die Integration klassischen Unterrichtens ist dabei keineswegs ausgeschlossen. Schwerpunktmaßig unter pädagogischen Gesichtspunkten vorzugehen, sollte aber nicht verwechselt werden mit einer (leider) in Deutschland allzu häufig festzustellenden Antipathie gegenüber der Verwendung von Technik. In der Untersuchung wurden die Vorteile, die solche Medien im Hinblick auf dezentrales, individuelles und selbstgesteuertes Lernen bieten, ermittelt. Dabei richteten sich besondere Erwartungen an Australien, ein Land, in dem – in erster Linie aufgrund geographischer Gegebenheiten – Flexibilität im Bildungswesen schon durch die „School-of-the-Air“-Tradition hat und dessen Bevölkerung für ihren relativ unbeschwertten Umgang mit technischen Neuerungen bekannt ist. Mit der Konstituierung der Flexible Delivery Working Party zu Beginn der 90er Jahre und ihrer Veröffentlichung „Flexible Delivery: A National Framework for Implementation in TAFE“ gegen Ende 1992 wurde flexibles Lernen und Lehren für alle beruflichen Bildungseinrichtungen in Australien, für die innovatives Denken und Arbeiten in

der Aus- und Weiterbildung unabdingbarer Bestandteil ihres pädagogischen Selbstverständnisses ist, eine Notwendigkeit. Wie flexibles Lernen und Lehren bis zum Sommer 1995 realisiert wurde, wird exemplarisch in Form der Wiedergabe von Teilnehmer- und Lehrermeinungen dargestellt. Anhand eines

Leitfadens erfolgte die Dokumentation durch Gesprächs- und Gedächtnisprotokolle und mit Hilfe von Tonbandaufnahmen. Es fanden Einzel- und Gruppengespräche statt. Der Durchführungszeitraum umfaßte zwei Monate. Einbezogen in die Untersuchung wurden 14 TAFE-Colleges in Sydney, am Western

Abbildung 1: Australien – Übersicht über das Bildungssystem



Quelle: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt a. M.

Institute in New South Wales und in Canberra (Australian Capital Territory). Das Sample umfaßte bei den „Lehrenden“ 24 und bei den „Lernenden“ zehn Personen.

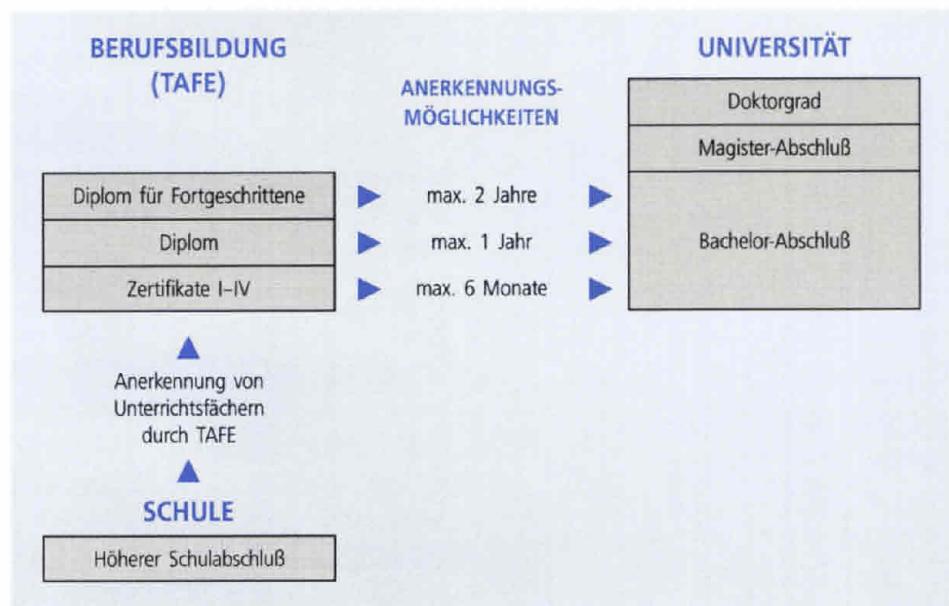
Das australische Berufsbildungssystem

Das Bildungsangebot an TAFE-Colleges deckt zum Teil das ab, was Sekundarstufen des deutschen allgemeinen Bildungswesens, Berufsschulen, Fachhochschulen und Universitäten für Anfangssemester anbieten. Die Abbildung 1 zeigt den Kontext auf.

Seit dem Sommer 1997 kann Berufsbildung auf das Studium an Universitäten angerechnet werden. Über 100 TAFE-Kurse auf den Gebieten Landwirtschaft, Gartenbau, Sozialarbeit, Verwaltung, Handel, Umgang mit dem PC, Ingenieur-, Bibliothek- und Bauwesen, Tourismus sowie Hotel- und Gaststättengewerbe implizieren diese zusätzliche Möglichkeit (vgl. Abb. 2).

Mitte 1997 waren 12 Millionen Australier (Altersgruppe der 15- bis 64jährigen) der Gesamtbevölkerung (ca. 18 Mio.) berufstätig. 1,2 Mio. Personen nahmen an der vom Staat mit A\$ 6,5 Milliarden geförderten Berufsbildung teil. Im August 1997 betrug die Arbeitslosenquote 8,7 Prozent.³ Zur genannten Zeit wurde berufliche Bildung zu 49 Prozent durch die öffentliche Hand, zu 43 Prozent von der freien Wirtschaft und zu 8 Prozent von Privatpersonen finanziert. Die 84 TAFE-Institute mit ihren 692 größeren Colleges haben einen ca. 40prozentigen Anteil an der angebotenen Berufsbildung.⁴ 1974 nahmen 400 000 Personen an TAFE-Kursen teil, 1991 waren es bereits 1 Mio. und 1995 knapp 1,3 Mio.⁵ Diese Kursangebote reichen von wenigen Stunden zur Auffrischung von Kenntnissen bis zu Ausbildungsgängen/Erstausbildungen von drei bis vier Jahren. Geleert werden kann in Abend- und Tageskursen, in Blockseminaren oder Fern-/Korrespondenzkursen. Rund 90 Prozent aller Teilnehmer/-innen an TAFE-Bildungsangeboten sind Teilzeitteilnehmer. TAFE-Ausbilder und -Lehrkräfte sind meist zuvor in der Industrie tätig und haben zusätzlich eine Lehrerweiterbildung absolviert. 1995 hatten sie 30 Zeitstunden pro Woche Präsenzpflicht im College, 41 Wochen im Jahr. Die Stunden waren wie folgt verteilt: 19 Std. Unterricht, 1 Std. Weiterbildung, 10 Std. Vor- und Nachbereitungszeit einschließlich Abteilungszeiten. Vertretungsstunden wurden zusätzlich vergütet.

Abbildung 2: Berufliche Bildung und Studium in Australien



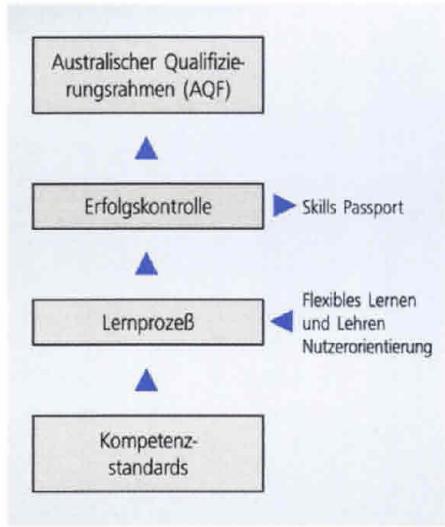
Quelle: Northern Matters: Newsletter of the Northern Sydney Institute, TAFE week '97 Edition

Neuerungen im Berufsbildungssystem

Das künftige System der Berufsbildung in Australien soll ein vereinfachter pädagogischer Prozeß sein, der folgende wesentliche Bestandteile aufweist (vgl. Abb. 3).

Die Wahlmöglichkeiten der Nutzer von beruflicher Bildung sollen sich auf Anbieter, Lerninhalte, Durchführungszeit und -ort, das Sequenzieren von Modulen sowie Methoden und Medien beziehen. Lehr- und Lernprozesse sollen so flexibel wie möglich gestaltet werden können. Der australische Sprachgebrauch, der den hier untersuchten Typus innovativen Lernens und Lehrens bezeichnet, ist vielfältig. Eine Reihe von Begriffen wird herangezogen, um ein mehr oder weniger gleiches Verständnis von Lernen und Lehren wiederzugeben. Am geläufigsten sind: „flexible delivery“, „open learning“, „mixed mode“ und „fleximode“. Die Begriffe „open learning“ und „flexible delivery“ werden für nicht auf traditionelle Weise durchgeführte Kurse verwendet. „Open learning“ verweist auf die solchen Ansätzen zugrundeliegende

Abbildung 3: Zukünftiges System der Berufsausbildung in Australien



Quelle: Moran, T.: Current Developments in Vocational Education, p. 15

Philosophie, „flexible delivery“ auf die Strategien zur Erreichung der Idealvorstellungen.⁶ „Flexible delivery“ ist gekennzeichnet durch Flexibilität beim Einstieg in Bildungsangebote und beim Ausstieg, bei der Auswahl von Modulen und Lernmethoden, der Bereitstellung begleitender Dienste, der Anwendung von Lerntechnologie, beim Zugang zu Kursinformationen und entsprechenden Dienstleistungen sowie durch flexibel bereitgestellte Lernerfolgskontrollen. Lernen findet an verschiedenen Orten statt und erfolgt mit Hilfe von zahlreichen Ressourcen einschließlich tutorieller Unterstützung. Dabei verbessert technische Ausstattung die Bereitstellung von bzw. Zugangsmöglichkeiten zu Bildungsangeboten. Bildungschancen werden durch Sprachförderprogramme, berufliche Integrationsprogramme und Brückenkurse verbessert.⁷

Durch Flexibilisierung soll eine höhere Individualisierung von Lernen und die Demokratisierung des Bildungszugangs erzielt werden. Der Begriff „mixed mode“ ist unter der praktischen, der Handlungsseite, zu subsumieren. Er greift innovative, aber auch traditionelle Lern- und Lehrmethoden auf. „Fleximode“ ist weniger weit gefaßt. Der Besuch

einer Bildungseinrichtung für die Gesamtzeit eines Kurses steht dabei nach wie vor im Vordergrund, aufgrund der Verwendung schriftlicher Materialien („learning packages“) wird die Anwesenheitszeit verkürzt bzw. variabel gehalten. Hinzu kommen mehr Wahlmöglichkeiten hinsichtlich wann und wo gelernt wird.⁸ Innerhalb von flexiblem Lernen und Lehren ist alles möglich, was traditionellerweise bei den Unterrichtsmethoden und -medien schon immer möglich war. Spannend und innovativ wird es bei den Medien, die als Auslöser für Veränderungen mit Auswirkungen auf den gesamten Lern- und Lehrprozeß bezeichnet werden können. Zu diesen neuen Medien gehören: Videokonferenzen, audio-graphische Konferenzen, interaktive Satellitenprogramme und elektronische Post mit allem, was der Markt an weiteren technischen Einzellösungen anzubieten hat (CD-ROM, AI, CAL, CML etc.).⁹ „Flexible delivery“ kann in diesem Kontext mit „flexibler Bereitstellung von Bildungsangeboten“ umschrieben werden. Mit Bezug auf die Lern- und Lehrinhalte ist festzustellen, daß mit den genannten medialen Möglichkeiten insgesamt übergreifende Überlegungen und Realisierungen impliziert bzw. Einschränkungen auf nur bestimmte Fachgebiete ausgeschlossen sind. Zu prüfen bleibt, welche Medien in bezug auf Teillernschritte funktionell sinnvoll einzusetzen sind. Durch zahlreiche Kombinationsmöglichkeiten aus den einzelnen genannten „Bausteinen“ läßt sich ein hoher Grad an Flexibilisierung erreichen, der die Partizipation vieler Zielgruppen bzw. einzelner Personen ermöglicht und individueller Bedürfnisbefriedigung entgegenkommt. Im folgenden konzentriere ich mich auf grundsätzliche Gemeinsamkeiten bei den Positiv- und Negativbewertungen von „flexible delivery“.¹⁰

Lehrer/Ausbilder stimmten darin überein, daß „flexible delivery“ traditionellem Unterrichten vorzuziehen sei, wobei auf die Ausgangsmotivation seitens der Interessenten an so bereitgestellten Bildungsangeboten verwiesen wurde. Es bedürfe einer „gewissen

Reife“, in flexibel gestaltetes Lernen und Lehren einzusteigen und eines Maßes an Selbstdisziplin bei der weiteren Organisation und Durchführung des eigenen Lernprozesses. Es kämen eher Erwachsene als Kinder und Jugendliche für „flexible delivery“ in Frage. Dennoch ist das Einführungstutorium zu Beginn eines Kurses („induction“) für die Einstimmung des Lernenden auf seine neue Rolle von großer Bedeutung. Einigkeit bestand auch darin, daß die Modularisierung von Lerninhalten und deren gut strukturierte schriftliche Aufbereitung ganz wesentlich für den Erfolg von „flexible delivery“ ist, ganz besonders, wenn die Bildungsangebote zu national anerkannten Bildungsabschlüssen führen sollen. Kleinschrittig angelegte Überprüfungsintervalle in Form von Tests sind unerlässlich. Die Veränderung der Lehrerrolle über die des Lernberaters und -moderators hinaus in Richtung Modulentreiber intensiviert die Erwartungshaltung an diesen Beruf und bedeutet erhöhten und andersartigen Weiterbildungsbedarf. Flexibles Lehren und Lernen auf seine eigene Person reflektierend, meinte schließlich einer meiner Gesprächspartner: Für ihn als Lehrer gäbe es keine Alternative zu „flexible delivery“. Es sei notwendig, technische Entwicklungen nicht auszublenden aus der pädagogischen Arbeit, sondern sie sinnvoll dafür zu nutzen. Diese Chance sei ihm nun gegeben. Man müsse sonst befürchten, daß es bald keinen Platz mehr für den Menschen in der Welt der Lerntechnologie gäbe.

Teilnehmer an flexiblen TAFE-Bildungsangeboten schätzten ihre Selbstbestimmungsmöglichkeiten für den Lernprozeß hoch ein, ebenso die Auseinandersetzungsmöglichkeiten mit anderen Teilnehmern und das Lernen voneinander während praktischer Arbeitsphasen in den Werkstätten. Diese wünschten sie sich z. T. länger, und daß ihnen mehr Zeit für den Telefonkontakt mit ihrem Lehrer zur Klärung von Problemen bei den Hausaufgaben zur Verfügung stünde. Zwei Stunden pro Woche wurde für zu wenig befunden. So-

wohl Lehrer/Ausbilder als auch Teilnehmer an den Bildungsangeboten stellten Vergleiche mit ihren eigenen Erfahrungen im Bereich traditionellen Lehrens und Lernens an. Beide Gruppen verdeutlichten dadurch ihren Umstellungsprozeß vom „alten“ zum „neuen System“ und des nicht immer einfach zu realisierenden, veränderten Rollenverständnisses.

Die wohl bisher am weitesten entwickelte Form der Darbietung von flexiblem Lehren und Lernen waren die Open Learning Centres bzw. Flexible Learning Centres, die sich in Sydney, Canberra und an Colleges im Outback im Aufbau befanden. Sie erfüllen alle technischen Anforderungen, sind mit Lehrpersonal ausgestattet, haben lange Öffnungszeiten (idealerweise 24 Std./Tag) und sind u. a. in Einkaufszonen angesiedelt. Dem Flexible Learning Centre in Canberra fehlt die Anbindung an Werkstätten, was auf dem Campus gelegene Open Learning Centres wiederum vorzuweisen haben.

Das Canberra Institute of Technology (CIT) unterhält in Tuggeranong ein Flexible Learning Centre, das montags bis freitags von 9.00 bis 19.30 Uhr und samstags von 9.00 bis 17.00 Uhr geöffnet hat. Das Zentrum stellt für Lernende Ressourcen bereit, mit denen sie ihre eigene Lernumgebung kreieren können. Dazu gehören Informationsbereitstellung über Touch-Screen-Computer (Computer, die auf Oberflächenberührung des Monitors reagieren), Video- und Audio-Konferenzausstattung, Video-Telefon, Computer-Modem-Installationen, Satellitenverbindungen zu anderen (Berufs-)Bildungsnetzwerken und schriftliche Materialien. Eine ständig zur Verfügung stehende Lehrkraft kann weiterhelfen, falls der Wunsch nach traditionellen Lernmethoden besteht. Lernen ist individuell oder auch im Gruppenverband möglich. Der Lehrer kann bei Bedarf hinzugezogen werden. Das CIT-Flexible Learning Centre bot zum Zeitpunkt dieser Untersuchung Kurse in Business Studies (Wirtschaftslehre), Information Technology (In-

formatik), Adult General Education (allgemeinbildende Kenntnisse der englischen Sprache und der Mathematik) an. Alle im Zentrum angebotenen Kurse sind anrechenbar auf TAFE-Bildungsabschlüsse. Die Angebotspalette wird ständig erweitert.

Davon ausgehend, daß „flexible delivery“ für die meisten Lernenden eine neue Art des Lernens ist, betonten Graham und Anne, die beiden Lehrkräfte des Flexible Learning Centre, die Wichtigkeit des Einführungstutoriums. Sie gelangten auch zu der Schlüffolgerung, daß diese Art des Lernens nicht jedem liegt. In dem Fall werden die Interessenten ans CIT geschickt, wo sie in „reguläre Klassen“ aufgenommen werden. Graham und Anne haben durchweg positive Rückmeldungen von ihren Teilnehmern im Flexible Learning Centre erhalten. Einige konnten ihren Kurs in drei Monaten absolvieren, für den sie „unter traditionellen Gegebenheiten“ zwölf Monate benötigt hätten.

Von besonderer Bedeutung ist die Weiterbildung von Lehrern/-innen und Ausbildern/-innen für flexibles Lehren. Um diese aus dem traditionellen System heraus an „flexible delivery“ heranzuführen, werden sie ermuntert, zunächst kurze Module von ca. zwei Stunden Dauer nach der neuen Lehr- und Lernmethode zu entwickeln und abzuhalten. Eingeladen wird jeweils ein Lehrer pro College bzw. Schule (das Flexible Learning Centre kooperiert mit Sekundarschulen).

setzt, die theoretische Vorarbeiten leistete und zwischen 1992 und 1994 veröffentlichte.¹¹ Daran anschließend (teilweise auch parallel zur Kommissionsarbeit oder ihr vorauselend) gingen Implementierungen geographisch gestreut – in städtischen Ballungsgebieten entlang der Küstenstreifen intensiver als im nahegelegenen und weit entfernten Outback – in die Erprobungsphase. Es lag ein grundlegendes Verständnis für die Notwendigkeit einer solchen Reform zur Stärkung der wirtschaftlichen Position Australiens im Schnittbereich zwischen westlichen und asiatischen Nationen vor. Die mit Hilfe von Flexibilisierung zu erzielende höhere Individualisierung ermöglicht dem Land nicht nur quantitativ eine größere Auslastung seiner Human Ressourcen, sondern auch qualitativ. Es können einerseits mit der mittelfristigen Zielvorstellung der Schaffung von notwendigen technischen Voraussetzungen (z. B. Verlegung von Glasfaserkabeln) bis in den letzten Zipfel des Landes alle Menschen erreicht werden. Andererseits bereichert „dieses neue System“ die berufliche Bildung dadurch an Qualität, daß – durch die eindeutige Verlagerung der Verantwortung für die Ausgestaltung von Lernprozessen vom Lehrer auf den Lernenden – (1) in fachlicher Hinsicht den individuellen Bedürfnissen einzelner treffender als mit traditionellen Unterrichtskonzepten entsprochen werden kann, (2) in extrafunktionaler Hinsicht der Erwerb von Kompetenzen beschleunigt wird, die für ein lebenslanges Lernen notwendig sind, z. B. durch Erkennen von persönlichen Defiziten, Auswahl von „Modulen“ bzw. „Bausteinen“, Organisation von Lernabläufen und aktives Akquirieren von Angeboten zur Behebung solcher Defizite. Dazu ist der Zugriff auf an örtlichen bzw. regionalen Strukturen orientierten Bildungsangeboten mit Schwerpunktbildung flächendeckend über das Land verteilt mit Hilfe technischer Gegebenheiten möglich. Nicht zu unterschätzen ist dabei – wie mir von nahezu allen Interviewpartnern, von Lehrern/Ausbildern sowie von Teilnehmern an flexibel bereitge-

Untersuchungsergebnisse und ihre Bedeutung für die Berufsbildung in Deutschland

In Australien wird die Flexibilisierung der beruflichen Bildung als nationale Aufgabe betrachtet und so hinsichtlich der Implementierung (einschließlich finanzieller Förderungsmaßnahmen) angegangen. Auf nationaler Ebene wurde eine Kommission einge-

stellten Bildungsangeboten, gesagt wurde – die Ausgangsmotivation der Teilnehmer. Je mehr sie durch „das neue System“ zu immer größerer Selbstverantwortung aufgefordert werden und der Lehrer/Ausbilder als Dreh- und Angelpunkt von praktizierter Bildung für den einzelnen und seinen Lernprozeß relativiert wird, desto mehr Selbstdisziplin ist auch gefordert.

Anders als Australien ist die Bundesrepublik ein dicht besiedeltes Land. In Deutschland sind Bildungsangebote für die städtische Bevölkerung, aber auch für die Landbevölkerung relativ leicht zugänglich, teilweise in mehrfacher Weise, da es kurzer Zeiten zur Überwindung der räumlichen Distanzen bedarf. Die immer kürzer werdenden Halbwertszeiten von Bildungsinhalten (notgedrungen auch Informationen) und die rasante Entwicklung technologischer Innovationen, die Druck auf den Erhalt der Wirtschaftskraft eines Landes ausüben, sind hier für die Einführung flexibilisierten Lernens und Lehrens m. E. von größerer Bedeutung. Aber auch dann wäre meiner Einschätzung nach eine flächendeckende Umsetzung von flexibel bereitgestellten Bildungsangeboten als problematisch einzustufen; denn – im Gegensatz zum größten Teil Australiens – sind in Deutschland durchgängig Strukturen vorhanden, die historisch gewachsen sind und sich im Spiegel internationaler Einschätzungen in ihren wirtschaftlichen Auswirkungen bewährt haben. Dem Rechnung tragend wäre eine schrittweise Einführung an den Stellen, an denen sich die konkreten Rahmenbedingungen als förderlich erweisen, eher zu empfehlen. Über den Rahmen der 1995 durchgeföhrten Untersuchung hinaus bliebe es in diesem Kontext von Bedeutung, die weitere Entwicklung der hier vorgestellten Anfänge in Australien zu verfolgen. Dieses heißt konkret, Akzeptanz und praktischen Nutzen der Open Learning Centres bzw. Flexible Learning Centres zu untersuchen. Es heißt auch weiterzuverfolgen, welche spezifischen Konstellationen aus neuen, technischen und

eher traditionellen „Bausteinen“ sich herauskristallisieren und als einzelne Gesamtsysteme sich unter welchen Gesichtspunkten (ökonomische, pädagogische, politische) als durchsetzungsfähig erweisen.

Interessant wäre auch eine nähere Betrachtung der Durchlässigkeit zwischen den Systemen Berufsbildung und Universitätsbildung. Seit dem Wintersemester 1995/96 bieten nordrhein-westfälische Fachhochschulen Studienplätze für qualifizierte Berufstätige an (sogenanntes „Meister-Studium“). Lebens- und Berufserfahrung als Zugang zum Studium anzuerkennen statt dem Abitur als Zugangsberechtigung dazu Ausschließlichkeit einzuräumen ist zumindest ein erster Schritt, die starren Grenzen zwischen den beiden Bildungssystemen aufzubrechen. Dies gibt Anlaß zu der Hoffnung, daß in Zukunft Durchlässigkeit auch zwischen Berufsbildung und universitärer Bildung möglich sein könnte. Für Australien ist diese Art der Flexibilität kein Novum. Es existieren Richtlinien des Vice-Chancellors' Committee (AVCC) als Handreichung für Universitäten zur Entwicklung/Überprüfung von RPL-Vereinbarungen (RPL steht für recognition of prior learning, d. h. Anerkennung von bereits [nicht unbedingt formal] Erlerntem).

Letztlich stellt sich ein weiterer Flexibilitätsaspekt über die Integration von Berufsbildung und Allgemeinbildung dar. Es laufen Modellversuche in New South Wales, in denen TAFE-Colleges mit den Jahrgängen 11 und 12 von High Schools kooperieren, um Schülerinnen und Schülern den höchsten allgemeinbildenden Schulabschluß und eine berufliche Qualifikation zu ermöglichen (JSST – Joint Secondary School and TAFE). Anders als bei deutschen Kollegschen mit ihrer Entwicklungsgeschichte aus dem allgemeinbildenden Schulwesen heraus wird hier der umgekehrte Weg von der Berufsbildung her beschritten. Betriebliche Praxisphasen haben grundsätzlich und durchgängig mit dem Ziel der Vermittlung einer Erstausbil-

dungsstelle Priorität. Abschließend bleibt festzustellen, daß es sich durchaus lohnt, die australische Berufsbildung weiterhin im Auge zu behalten. Aber auch umgekehrt besteht an den TAFE-Colleges großes Interesse an der deutschen Berufsbildung, sind Kooperationen ausdrücklich gewünscht.

Anmerkungen:

¹ Im Gegenzug dazu war Australien an dem Konzept und dem Aufbau von Übungsfirmen interessiert.

² Der vollständige Bericht an die Carl Duisberg Gesellschaft zeigt darüber hinausgehend Modelle innovativen Lernens und Lehrens in Australien auf, enthält eine Auswahl kommentierter Literatur, verweist auf verschiedene, ständig verfügbare Informationsquellen sowie auf Universitäten und andere Organisationen, die sich mit diesem Thema beschäftigen, s. Feldmann, B.: *Flexibles Lernen und Lehren in der beruflichen Bildung Australiens*. Essen: Berufsförderungszentrum Essen e. V. 1995

³ s. Australian Bureau of Statistics. *Statside*. Canberra September 1997

⁴ Moran, a. a. O., pp. 2, 3

⁵ Australian International Education Foundation: *Australian Education in Profile*. Canberra 1997. Siehe auch Beckett, D.; Feldmann, B.; Lakomski B.; Lauterbach, U.: „Australien“, In: Lauterbach, U. (Hrsg.): *Internationales Handbuch der Berufsbildung*. Baden-Baden 1998 (in Vorbereitung)

⁶ TAFE National Staff Development Committee: *Introducing Open Learning* (Foreword). Adelaide 1992

⁷ Flexible Delivery Working Party: *Flexible Delivery: A National Framework for Implementation in TAFE*. Brisbane November 1992, p. 49

⁸ Flexible Delivery Working Party: *Physical Facilities for Flexible Delivery*. Brisbane June 1994, p. 8

⁹ AI = artificial intelligence (künstliche Intelligenz)
CAL = computer-assisted learning (computer-gestütztes Lernen)

CML = computer-managed learning (durch den Computer gemanagtes/verwaltetes Lernen)

¹⁰ s. Feldmann, a. a. O., S. 33–51 für die ausführliche Darstellung der Gespräche

¹¹ Es handelt sich dabei um folgende Arbeiten der Flexible Delivery Working Party (ed.), South Brisbane: *A National Framework for Implementation in TAFE*. November 1992

A Guide to Implementing Flexible Delivery. June 1993

Appropriate Technologies for Flexible Delivery – A Decision-Making Framework. June 1993

Cost/Benefit Model for Flexible Delivery. June 1993

Learning Centres. June 1993

Towards New Alliances for Learning in Industry – A Report on Flexible Delivery of Training for Industry, Private and Non-Institutional Providers. June 1993

Physical Facilities for Flexible Delivery. June 1994

Neue und neugeordnete Ausbildungsberufe 1998

In den vergangenen zwei Jahren kam es zum größten Modernisierungsschub in der Entwicklung von Ausbildungsberufen seit der Verabschiedung des Berufsbildungsgesetzes von 1969. In den Jahren 1996 und 1997 wurden im Zusammenwirken von Sozialpartnern und Bundesinstitut für Berufsbildung nicht weniger als 71 Ausbildungsordnungen für die staatliche Anerkennung von Ausbildungsberufen erarbeitet und von der Bundesregierung erlassen. Von diesen Berufen waren 17 gänzlich neu, zum 1. August 1998 werden weitere 30 Ausbildungsordnungen in Kraft treten, davon für elf neue Ausbildungsberufe.

Diese Aktivitäten dienen vor allem dazu, die Ausbildungsbereitschaft der Wirtschaft durch neue moderne Berufe zu fördern und die Arbeitsmarktchancen der künftigen Beschäftigten zu erhöhen. Sie dokumentieren auch, daß das von der Bundesregierung im April 1997 beschlossene „Reformprojekt Berufliche Bildung – flexible Strukturen und moderne Berufe“ zügig umgesetzt wird. So geht es bei vielen Neuordnungsvorhaben um mehr als nur um die Modernisierung bestehender Ausbildungsberufe. Dem im „Reformprojekt“ formulierten Ziel der Entwicklung dynamischer und gestaltungsoffener Ausbildungsberufe entsprechen bereits die neuen Strukturmodelle bei den vier neuen Berufen im Bereich Informations- und Telekommunikationstechnik und in den Berufen der Druckindustrie. Alle Neuordnungsver-

fahren tragen zum Ziel der „beschleunigten Modernisierung für ein breites Angebot zukunftsfähiger Berufe“ bei.

BWP möchte Sie an dieser Stelle noch einmal zusammenhängend anhand der jeweili- gen *Ausbildungsprofile* über die elf 1998 neu entwickelten Berufe informieren und Ihnen dabei vor allem auch die neuen Publikatio- nen des Bundesinstituts zur Thematik (vgl. Spaltenanzeigen) vorstellen.

Ausbildungsprofile kennzeichnen in kurzer standardisierter Form das Wesentliche eines Berufes. Mit den auch in englischer und fran- zösischer Sprache vorliegenden Ausbildungs- profilen soll ein Beitrag zur Transparenz be- ruflicher Qualifikationen und der Mobilität junger Fachkräfte auf dem europäischen Ar- beitsmarkt geleistet werden.

Im Themenschwerpunkt dieser Ausgabe und in den folgenden Heften informieren wir Sie ausführlich über die Entwicklung der einzel- nen Berufe.¹

Neue Berufe

Automobilkaufmann/-frau

Ausbildungsdauer: 3 Jahre

Die Ausbildung findet an den Lernorten Be- trieb und Berufsschule statt.

Arbeitsgebiet

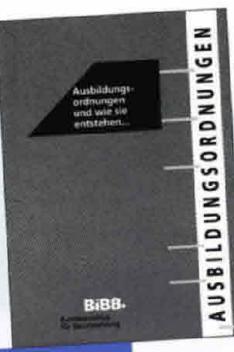
Automobilkaufleute sind in Autohäusern, bei Automobilherstellern und Importeuren von Automobilen tätig. Sie sind mit folgenden

Arbeitsgebieten befaßt: Disposition, Be- schaffung, Vertrieb, Verkauf von neuen und gebrauchten Kraftfahrzeugen, Kundendienst. Automobilkaufleute beobachten den Markt, bereiten die gewonnenen Informationen für Marketingentscheidungen auf. Sie bieten alle das Kraftfahrzeug betreffenden Dienstlei- stungen an, sie sind insbesondere mit der Vorbereitung, dem Angebot und der Vermitt- lung von Finanzierungs-, Leasing-, Flotten- management-, Versicherungs- und Garantieverträgen befaßt. Automobilkaufleute arbeiten kundenorientiert und tragen dazu bei, einen wirtschaftlichen Betriebsablauf zu sichern.

Berufliche Fähigkeiten

Automobilkaufleute wenden ihre in der technischen Praxis erworbenen Produktkenntnis- se kundenorientiert an,

- beurteilen die Absatzchancen und beob- achten das Verhalten von Kunden und Wett- bewerbern am Markt,
- planen Marketingmaßnahmen und führen sie durch,
- wenden Informations- und Kommunikationssysteme der Automobilwirtschaft an,
- holen Angebote ein, vergleichen die Kon- ditionen und kaufen Waren,
- kontrollieren den Wareneingang und prü- fen Rechnungen und Lieferpapiere,
- bevorraten Fahrzeuge, Teile und Zubehör, wenden Lagerwirtschaftskonzepte an,
- kalkulieren Verkaufs- und Werkstattpreise,
- wirken beim Verkauf von Fahrzeugen mit,
- bereiten Finanzierungs-, Leasing-, Flotten- management-, Versicherungs- und Garantieverträge vor und vermitteln sie,
- verkaufen Teile und Zubehör,



Die vorliegende Broschüre informiert über das Verfahren zur Entwicklung von Ausbildungsordnungen und gibt einen Überblick zu Hilfen des BIBB zu ihrer Umsetzung in die Praxis.

AUSBILDUNGSDRUCKER

Berlin und Bonn 1998
Bestell-Nr. BIBB-PR-01

Die Veröffentlichung enthält u.a. die Ausbildungsdokumentation als Vorgabe für die ausbildenden Betriebe und die Prüfungsausschüsse der Industrie- und Handelskammern, den Rahmenlehrplan der Kultusministerkonferenz als Vorgabe für den Berufsschulunterricht, das Ausbildungsprofil als Kurzdarstellung des Ausbildungsberufes sowie An. "echpartner".

MEDIENGESTALTER/-IN FÜR DIGITAL- UND PRINTMEDIEN

Berlin und Bonn 1998
2,00 DM zzgl. Versandkosten, Bestell-Nr. 09.026

Die Broschüre enthält die Ausbildungsdokumentation als Vorgabe für die ausbildenden Betriebe und die Prüfungsausschüsse der Industrie- und Handelskammern, den Rahmenlehrplan der Kultusministerkonferenz als Vorgabe für den Unterricht in der Berufsschule, das Ausbildungsprofil als Kurzdarstellung des Ausbildungsberufes sowie eine Einführung.

MIKROTECHNOLOGE, MIKROTECHNOLOGIN

Berlin und Bonn 1998
2,00 DM zzgl. Versandkosten, Bestell-Nr. 09.027

► Bestellungen für diese Publikationen sind zu richten an:
Bundesinstitut für Berufsbildung, Vertrieb, 10702 Berlin,
Tel.: 030-8643 2520, Fax: 030-8643 2615.

Zu weiteren Publikationen des BIBB können das Veröffentlichungsverzeichnis 1996-1998 und der Medienkatalog 1998 angefordert werden.

- planen und führen Einkaufs-, Beratungs- und Verkaufsgespräche,
- bearbeiten Verkaufs- sowie Werkstattaufträge und erstellen Rechnungen,
- begründen den Kunden abgerechnete Leistungen,
- wickeln Garantie- und Kulanzaufträge ab,
- bearbeiten Reklamationen,
- führen Kostenrechnungsvorgänge und bearbeiten Zahlungsvorgänge,
- rechnen Löhne, Prämien und Provisionen ab,
- wenden Vorschriften und Richtlinien des Umweltschutzes an.

- beschaffen und erwerben Medien, Informationen und Daten,
- erfassen und erschließen Medien, Informationen und Daten,
- sichern Medienbestände und sonstige Informationsträger,
- setzen Informations- und Kommunikationssysteme ein,
- recherchieren in Datenbanken und -netzen,
- informieren, beraten und betreuen Kunden und Benutzer,
- wirken an der Öffentlichkeitsarbeit und am Marketing mit.

Fachangestellte/r für Medien- und Informationsdienste

Ausbildungsdauer: 3 Jahre

Die Ausbildung erfolgt zu einem Drittel der Ausbildungszeit in einer der vier Fachrichtungen

- Archiv,
- Bibliothek,
- Information und Dokumentation,
- Bildagentur.

Die Ausbildung findet an den Lernorten Betrieb und Berufsschule statt.

Arbeitsgebiet

Fachangestellte für Medien- und Informationsdienste sind in der Privatwirtschaft und im öffentlichen Dienst tätig, z. B. in Medien- und Pressearchiven, bei Rundfunk und Fernsehen, in Stadt- und Staatsarchiven, öffentlichen und wissenschaftlichen Bibliotheken, Firmenbibliotheken, Fachinformationszentren und bei anderen Datenbankanbietern, in Bildagenturen, Bildstellen oder Museen. Zu den Hauptaufgaben gehören Beschaffen, Erschließen, Vermitteln und Bereitstellen von Medien, Informationen und Daten sowie die Beratung und Betreuung von Kunden und Benutzern.

Berufliche Qualifikationen

Gemeinsame berufliche Qualifikationen

Fachangestellte für Medien- und Informationsdienste

Berufliche Qualifikationen in den Fachrichtungen

Fachangestellte für Medien- und Informationsdienste mit der Fachrichtung **Archiv**

- sichten, bewerten und übernehmen Schriftgut und andere Informationsträger,
- führen Kassation durch,
- ordnen und verzeichnen Schriftgut und andere Informationsträger,
- gestalten Findhilfsmittel,
- wenden Schriftkunde an,
- führen die technische Bearbeitung und Aufbewahrung von Archivgut durch,
- führen die Ausleihe durch und überwachen sie,
- wirken bei Ausstellungen und Veranstaltungen mit.

Fachangestellte für Medien- und Informationsdienste mit der Fachrichtung **Bibliothek**

- nutzen bibliographische Informationsmittel für den Erwerb von Medien,
- kontrollieren und bearbeiten Lieferungen und Rechnungen,
- bearbeiten Medien nach Regeln der formalen Erfassung,
- wirken bei inhaltlicher Erschließung mit,
- stellen Medien bibliothekstechnisch aus,
- ordnen und verwalten Bestände,
- bearbeiten Ausleihen, Rücknahmen, Mahnungen und Vorbestellungen von Medien,
- beschaffen Informationen und Medien für Kunden mittels unterschiedlicher Liefersysteme,

- wirken bei Ausstellungen und Veranstaltungen mit.

Fachangestellte für Medien- und Informationsdienste mit der Fachrichtung **Information und Dokumentation**

- nutzen Informationsquellen für die Beschaffung von Medien, Daten und Fakten,
- bearbeiten Medien nach den Regeln der formalen Erfassung,
- strukturieren und erfassen Daten und Fakten,
- wirken bei der inhaltlichen Erschließung mit,
- verwalten und pflegen Dateien und Datenbanken,
- bearbeiten Kundenanfragen und recherchieren in Datenbanken und Datennetzen,
- beschaffen Informationen und Medien für Kunden mittels unterschiedlicher Liefersysteme,
- bereiten Informationen auf und stellen Informationsdienste zusammen,
- wirken bei Schulungen und Veranstaltungen mit.

Fachangestellte für Medien- und Informationsdienste mit der Fachrichtung **Bildagenturen**

- beschaffen, erschließen, archivieren und vermitteln Bilder,
- identifizieren und katalogisieren Bildinhalte,
- führen technische Bearbeitung und die Aufbewahrung von Bildern durch,
- nutzen, pflegen und verwalten Bildinformationen,
- wenden Bildarchivierungsmethoden an,
- erstellen Bildspeicher und setzen unterschiedliche Liefersysteme ein,
- nehmen Aufträge entgegen und bearbeiten Aufträge,
- stellen Bildangebote zusammen,
- vereinbaren Nutzungsrechte und wenden Kalkulationsschemata für Honorare an,
- überwachen Leihfristen,
- bearbeiten Rechnungen und Mahnungen,
- wirken bei der Erstellung von Bildkatalogen und Werbemitteln mit.

Fachmann/-frau für Systemgastronomie

Ausbildungsdauer: 3 Jahre

Die Ausbildung erfolgt an den Lernorten Betrieb und Berufsschule.

Arbeitsgebiet

Fachleute für Systemgastronomie setzen ein standardisiertes, zentral gesteuertes Gastronomiekonzept in Betriebsstätten um.

Berufliche Fähigkeiten

Fachleute für Systemgastronomie

- betreuen und beraten Gäste,
- präsentieren und verkaufen Produkte,
- stellen die Einhaltung von Qualitätsstandards sicher,
- organisieren Arbeitsabläufe,
- planen den Personaleinsatz und bearbeiten Personalvorgänge,
- führen Kostenkontrollen durch,
- werten betriebliche Kennzahlen aus,
- führen Marketingmaßnahmen durch.

- beurteilen die Sicherheit und Infrastruktur von Veranstaltungsstätten,

- analysieren Kundenanforderungen, gestalten, konzipieren und kalkulieren Veranstaltungen, stimmen die Konzeption mit dem Kunden ab und beraten Kunden,

- planen und organisieren veranstaltungstechnische Abläufe,

- arbeiten und kommunizieren im Team,

- sichern, transportieren und lagern Geräte und Anlagen der Veranstaltungstechnik,

- prüfen die örtlichen Gegebenheiten, wählen die erforderlichen Geräte und Anlagen aus und stellen diese bereit,

- organisieren und prüfen die Energieversorgung,

- bauen Podeste, Gerüste und Traversen auf (Rigging) und montieren Ausstattungsteile,

- bedienen bühnen- und szenentechnische Einrichtungen,

- bauen Beleuchtungs- und Projektionseinrichtungen auf, richten sie ein und bedienen sie,

- bauen Beschallungseinrichtungen auf, richten sie ein und bedienen sie,

- bauen Aufnahme- und Übertragungseinrichtungen für Bild, Ton und Daten auf, richten sie ein und bedienen sie,

- bewerten Spezialeffekte und führen sie im Rahmen der gesetzlichen Vorschriften durch,

- fahren Veranstaltungen.

Fachkraft für Veranstaltungstechnik

Ausbildungsdauer: 3 Jahre

Die Ausbildung findet an den Lernorten Betrieb und Berufsschule statt.

Arbeitsgebiet

Fachkräfte für Veranstaltungstechnik realisieren technische, organisatorische und gestalterische Dienstleistungen, zum Beispiel bei Bühnen- und Open-air-Veranstaltungen, Film- und Fernsehproduktionen, Kongressen, Konzerten, Messen, Produktpräsentationen, Shows, Tagungen und Theateraufführungen.

Berufliche Qualifikationen

Fachkräfte für Veranstaltungstechnik

- wenden technische Regelwerke und Normen, Regelungen der Versammlungsstättenverordnung sowie Vorschriften des Datenschutzes, Urheber- und Persönlichkeitsschutzes an,

Fotomedienlaborant/-in

Ausbildungsdauer: 3 Jahre

Die Ausbildung erfolgt an den Lernorten Betrieb und Berufsschule.

Arbeitsgebiet

Fotomedienlaboranten/-innen arbeiten in handwerklichen Betrieben, Industriebetrieben und Forschungseinrichtungen. Ihr Aufgabengebiet umfaßt für die Gestaltung und Aufbereitung von Bild- und Textinformationen sowie für die Herstellung von Bildern und Reproduktionen mit analoger und digitaler Technik.

Berufliche Fähigkeiten

Fotomedienlaboranten/-innen

- beraten Kunden über Möglichkeiten der Ausführung labortechnischer Arbeiten,
- fertigen analog und digital Bilder und Reproduktionen,
- entwickeln und gestalten Bildkonzeptionen,
- stellen Daten für die weitere Verwendung in unterschiedlichen Medien her und geben diese auf Ausgabegeräten aus,
- kaschieren, rahmen und veredeln Bilder,
- prüfen und dokumentieren Arbeitsergebnisse auf Einhaltung der Vorgaben und Qualität,
- setzen chemische Bäder an, regenerieren und rejuvenieren Bäder,
- fertigen Testvorlagen an und werten diese aus,
- überwachen, steuern, koordinieren und dokumentieren labortechnische Prozesse,
- entwickeln lichtempfindliche Materialien,
- arbeiten kundenorientiert und berücksichtigen hierbei Gestaltungsanforderungen und -bedingungen unterschiedlicher Medien.

Glasbläser/-in

Ausbildungsdauer: 3 Jahre

Die Ausbildung erfolgt zu einem Drittel der Ausbildungszeit in einer der drei Fachrichtungen:

- Glasgestaltung,
- Christbaumschmuck,
- Kunstaugen.

Die Ausbildung findet an den Lernorten Betrieb und Berufsschule statt.

Arbeitsgebiet

Glasbläser/-innen formen durch Erwärmen von Gläsröhren und -stäben mit einem Gebläse. Durch Blasen und Modellieren mit verschiedenen Werkzeugen werden je nach Spezialisierung unterschiedliche Kunstglasprodukte wie

- Gebrauchs- und Ziergläser sowie Glastiere,
- Christbaumschmuck,
- Kunstaugen

nach vorgegebenen Mustern und eigenen Entwürfen gefertigt.

Das Arbeitsgebiet umfaßt darüber hinaus auch betriebsorganisatorische Tätigkeiten wie Angebotskalkulation und Arbeitsvorbereitung unter Beachtung der Wirtschaftlichkeit sowie des Gesundheits- und Umweltschutzes.

Berufliche Qualifikationen

Glasbläser/-innen der Fachrichtung **Glasgestaltung** fertigen

- Tierplastiken aus Vollglas,
- Tierplastiken aus Hohlglas,
- Ziergläser und Vasen mit und ohne Dekor.

Glasbläser/-innen der Fachrichtung **Christbaumschmuck**

- fertigen anspruchsvollen Christbaumschmuck wie Kugeln, Glocken, Spitzen sowie frei geformte oder in Formen geblasene Dekorationsartikel,
- veredeln Christbaumschmuck durch Tauchen, Streichen, Spritzen, Bemalen, Stempeln, Bestreuen und Aufbringen von Siebdruck.

Glasbläser/-innen der Fachrichtung **Kunstaugen** fertigen

- massive Kunstaugen,
- hohlgeblasene Kunstaugen.

Kaufmann/-frau für audiovisuelle Medien

Ausbildungsdauer: 3 Jahre

Die Ausbildung findet an den Lernorten Betrieb und Berufsschule statt.

Arbeitsgebiet

Kaufleute für audiovisuelle Medien sind in Medienunternehmen, insbesondere aus den Bereichen Fernsehen, Hörfunk, Film- und Videoproduktion, Musik, Multimedia und Filmtheater tätig. Sie übernehmen kaufmännische Tätigkeiten in Arbeitsgebieten wie Produktionsorganisation, Marketing und Vertrieb oder betriebliche Steuerung und Kontrolle.

Berufliche Qualifikationen

Kaufleute für audiovisuelle Medien kennen die Produkte und Dienstleistungen sowie die Produktionsformen und Abläufe im eigenen Unternehmen und in der Branche. Im Rahmen der Planung, Herstellung und Vermarktung audiovisueller Medien führen sie unter Beachtung der Wirtschaftlichkeit ihres Handelns kaufmännische, organisatorische und logistische Aufgaben durch. Kaufleute für audiovisuelle Medien

- analysieren und beurteilen Konzepte, Produkte und Dienstleistungen ihres Unternehmens unter Berücksichtigung wirtschaftlicher, rechtlicher und technischer Gesichtspunkte und beachten künstlerische und gestalterische Aspekte,
- planen den Einsatz von Personal- und Materialressourcen für die Medienproduktion,
- prüfen Finanzierungsmöglichkeiten und führen Kalkulationen durch,
- beraten Kunden über Produkte und Dienstleistungen,
- führen Verhandlungen mit Anbietern und Kunden,
- erwerben und verwerten Rechte und Lizzenzen,
- beschaffen Equipment und organisieren dessen Einsatz,
- beobachten den Markt für Medienprodukte und Dienstleistungen,
- entwickeln Marketingkonzepte,
- vermarkten die Produkte und Dienstleistungen ihres Unternehmens,
- organisieren den Vertrieb der Produkte,
- werten Kennzahlen und Statistiken zur Erfolgskontrolle aus,
- nutzen Informations- und Kommunikationssysteme,
- arbeiten team- und projektorientiert.

Mechatroniker/-in

Ausbildungsdauer: 3½ Jahre

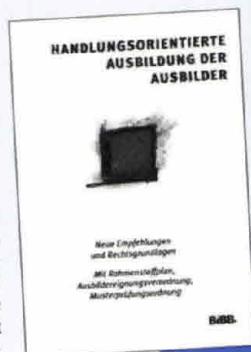
Die Ausbildung findet an den Lernorten Betrieb und Berufsschule statt.



Die Publikation bietet einen Überblick über alle anerkannten Ausbildungsberufe, weitere berufliche Regelungen für die Berufsausbildung sowie berufliche Fortbildung und Umschulung.

VERZEICHNIS DER ANERKANNTE AUSBILDUNGSBEREFE 1997

Bielefeld 1997
44,50 DM, Bestell-Nr. 60 01 114 62b



Der Band gibt einen vollständigen Überblick über die neu erlassenen Rechtsverordnungen und informiert über das neue Lehrgangskonzept. Die Standards der Ausbilderqualifizierung wurden modernisiert, um die Ausbilder zeitgemäß auf ihre zukünftige Tätigkeit vorzubereiten.

HANDLUNGSORIENTIERTE AUSBILDUNG DER AUSBILDER

Bielefeld 1998
19,00 DM, Bestell-Nr. 110.355



Der Material- und Diskussionsband reflektiert die vielfältigen Maßnahmen zur Verkürzung von Neuordnungsverfahren, die Realisierung neuer Ausbildungsberufe sowie die Diskussion um die Gestaltungsmöglichkeiten von Ausbildungsordnungen und zeigt die derzeitigen Herausforderungen und Lösungsansätze auf.

STANDORTBESTIMMUNG UND PERSPEKTIVEN KAUFMÄNNISCHER UND VERWALTENDER BERUFSBILDUNG

Bielefeld 1998,
35,00 DM, Bestell-Nr. 102.215

► Bestellungen für diese Publikationen sind zu richten an:
W. Bertelsmann Verlag, PF 10 06 33, 33506 Bielefeld,
Tel.: 0521-911 01 26, Fax: 0521-911 01 79

Zu den Berufen können auch die Berufsbilder beim Verlag bezogen werden.

Arbeitsgebiet

Mechatroniker/-innen arbeiten in der Montage und Instandhaltung von komplexen Maschinen, Anlagen und Systemen im Anlagen- und Maschinenbau bzw. bei den Abnehmern und Betreibern dieser mechatronischen Systeme. Mechatroniker/-innen üben ihre Tätigkeiten an unterschiedlichen Einsatzorten, vornehmlich auf Montagebaustellen, in Werkstätten oder im Servicebereich unter Beachtung der einschlägigen Vorschriften und Sicherheitsbestimmungen selbstständig nach Unterlagen und Anweisungen aus. Dabei arbeiten sie häufig im Team. Sie stimmen ihre Arbeit mit vor- und nachgelagerten Bereichen ab. Mechatroniker/-innen sind im Sinne der Unfallverhütungsvorschriften Elektrofachkräfte.

Berufliche Qualifikationen

Mechatroniker/-innen

- planen und steuern Arbeitsabläufe, kontrollieren und beurteilen Arbeitsergebnisse und wenden Qualitätsmanagementsysteme an,
- bearbeiten mechanische Teile und bauen Baugruppen und Komponenten zu mechatronischen Systemen zusammen,
- installieren elektrische Baugruppen und Komponenten,
- messen und prüfen elektrische Größen,
- installieren und testen Hard- und Softwarekomponenten,
- bauen elektrische, pneumatische und hydraulische Steuerungen auf und prüfen sie,
- programmieren mechatronische Systeme,
- montieren und demontieren Maschinen, Systeme und Anlagen, transportieren und sichern sie,
- prüfen die Funktionen an mechatronischen Systemen und stellen sie ein,
- nehmen mechatronische Systeme in Betrieb und bedienen sie,
- übergeben mechatronische Systeme und weisen Kunden ein,
- führen die Instandhaltung mechatronischer Systeme durch,
- sie arbeiten mit englischsprachigen Unterlagen und kommunizieren auch in englischer Sprache.

Mediengestalter/-in für Digital- und Printmedien

Ausbildungsdauer: 3 Jahre

Die Ausbildung erfolgt zu einem Drittel der Ausbildungszeit in einer der vier Fachrichtungen

- Medienberatung,
- Mediendesign,
- Medienoperating,
- Medientechnik.

Die Ausbildung findet an den Lernorten Betrieb und Berufsschule statt.

Arbeitsgebiet

Mediengestalter/-innen für Digital- und Printmedien arbeiten in Unternehmen der Informationsverarbeitung und Kommunikationsprodukttherstellung wie z. B. bei:

- Werbe- und Multimediaagenturen und Werbestudios,
- Medienconsultingunternehmen,
- Herstellern von Online- und Offlinemedien,
- Verlagen,
- Unternehmen der Druck- und Medienvorstufe sowie der Datentechnik,
- Druckereien (Offset-, Tief- oder Digitaldruck),
- Reprographie- und Mikrographiebetriebe sowie
- Herstellern von Fotogravurdrukformvorlagen.

Ihr Arbeitsgebiet umfasst die produktbezogene Kundenberatung, die Gestaltung und Aufbereitung von Daten sowie deren technische Verarbeitung zur Realisierung von Medienprodukten.

Berufliche Qualifikationen

Mediengestalter/-innen für Digital- und Printmedien in der Fachrichtung **Medienberatung**

- führen Projektplanungen für Medienprodukte selbstständig und im Team durch,
- betreuen und beraten Kunden,
- bearbeiten Teilaufgaben des Projektmanagements wie z. B. Personal- und Sachmittelplanung sowie Planung und Überwachung von Kosten und Terminen,

- visualisieren und präsentieren Projekte,
- führen projektbezogene Datenbearbeitungen durch.

Mediengestalter/-innen für Digital- und Printmedien in der Fachrichtung **Mediendesign**

- entwickeln Gestaltungskonzeptionen selbstständig und im Team,
- gestalten rechnergestützt Text, Bild und Grafik für Printprodukte,
- gestalten rechnergestützt Text, Bild, Grafik, Bewegtbild und Ton für multimediale Produkte oder für die Verwendung in digitalen Medien,
- beraten Kunden bei der Gestaltung von Medienprodukten nach technischen, produktionsorientierten und wirtschaftlichen Aspekten,
- erstellen und gestalten Presseerzeugnisse nach redaktionellen und technischen Vorgaben,
- entwickeln Gestaltungskonzeptionen nach Kundenvorgaben und berücksichtigen dabei technische und wirtschaftliche Aspekte,
- führen verschiedene Dateitypen zu Medienprodukten zusammen und bereiten sie für die Ausgabe in unterschiedlichen Medien vor.

Mediengestalter/-innen für Digital- und Printmedien in der Fachrichtung **Medienoperating**

- planen Produktionsabläufe selbstständig und im Team,
- übernehmen, transferieren und konvertieren Daten für die Mehrfachnutzung,
- kombinieren technikorientiert Text-, Bild-, Grafik-, Bewegtbild- und Audiodaten für multimediale Produkte und geben sie auf verschiedenen Datenträgern und in verschiedenen Medien aus,
- beraten Kunden bei der medienneutralen Gestaltung von Daten zur Mehrfachnutzung.

Mediengestalter/-innen für Digital- und Printmedien in der Fachrichtung **Medientechnik**

- planen Produktionsabläufe selbstständig und im Team,

- führen die kommunikationstechnische Übernahme und Eingabe verschiedener Daten aus,
- bereiten Daten auf und kombinieren sie für unterschiedliche Ausgabemedien auf,
- führen die Datenausgabe in verschiedenen Medienprodukten, insbesondere in der Reprographie, Mikrographie oder im Digitaldruck aus,
- stellen Endprodukte in Einzel- oder Serienfertigung her,
- kontrollieren, optimieren und dokumentieren den Produktionsprozeß.

Mikrotechnologe/-in

Ausbildungsdauer: 3 Jahre

Die Ausbildung erfolgt zu einem Drittel der Ausbildungszeit in einem der zwei Schwerpunkte

- Halbleitertechnik,
- Mikrosystemtechnik.

Die Ausbildung findet an den Lernorten Betrieb und Berufsschule statt.

Arbeitsgebiet

Mikrotechnologen/-innen stellen in verfahrenstechnischen Prozessen mikrotechnische Produkte her. Ihre Tätigkeit ist von Logistik, Verfahrenstechnik, Qualitätssicherung, Entsorgung und technischem Support geprägt. Sie arbeiten in der Produktion und deren Infrastrukturbereichen sowie in FuE-Bereichen von Betrieben und Forschungseinrichtungen. In dem Schwerpunkt „Halbleitertechnik“ stellen sie Halbleiterprodukte her durch Aufbringen von Schichten, Strukturieren, Ätzen, Dotieren und Montage sowie durch halbleiterspezifische Prüfungen. Typische Einsatzgebiete sind zum Beispiel diskrete Halbleiter, Leistungshalbleiter, integrierte Halbleiter, ASICS, Optohalbleiter oder optoelektronische Anzeigesysteme.

In dem Schwerpunkt „Mikrosystemtechnik“ werden insbesondere Träger für die Bauelemente durch Beschichtungsverfahren sowie Mikrosysteme durch Bestücken, Löten, Bon-

den, Versiegeln und Testen hergestellt. Typische Einsatzgebiete sind zum Beispiel die Herstellung von Schaltungsträgern in Dickenschichttechnik oder Dünnenschichttechnik, Hybridtechnik, SMD-Montagetechnik, Herstellung von Bauelementen durch lithographisches Tiefätzen oder Galvano- und Abformtechnik.

Berufliche Qualifikationen

Mikrotechnologen/-innen

- planen und organisieren Arbeitsabläufe, dokumentieren sie und führen Qualitätssicherungsmaßnahmen durch,
- handhaben Arbeitsstoffe unter Berücksichtigung von Sicherheits- und Arbeitsschutzvorschriften sowie des Umweltschutzes, lagern die erforderlichen Werkstoffe/Chemikalien und stellen diese für den Produktionsablauf bereit,
- warten die Anlagen zur Aufbereitung der Prozeßchemikalien und sorgen für eine fachgerechte Entsorgung der Reststoffe,
- sichern und prüfen Reinraumbedingungen,
- richten Anlagen zur Herstellung von Mikroprodukten ein, stellen die Prozeßparameter ein und stellen die Produktionsfähigkeit von Anlagen her,
- bedienen, beschicken und überwachen Anlagen zur Durchführung von Herstellungs- und Montageprozessen und optimieren Prozeßparameter entsprechend der prozeßbegleitenden Prüfungen,
- führen prozeßbegleitende Prüfungen und Endtests durch,
- erkennen Störungen in den Prozeßabläufen und ergreifen Maßnahmen zur Sicherung der Prozeßabläufe,
- erkennen Verbesserungspotentiale bei Ausbeute, Qualität, Durchlaufzeiten und Wirtschaftlichkeit, realisieren Verbesserungen unter Einsatz von Problemlösungstechniken und optimieren Produktionsprozesse,
- prüfen Anlagen zur Herstellung von Mikroprodukten, erkennen Störungen und führen vorbeugende Instandhaltungsmaßnahmen durch.



Servicekaufmann/-frau im Luftverkehr

Ausbildungsdauer: 3 Jahre

Die Ausbildung findet an den Lernorten Betrieb und Berufsschule statt.

Arbeitsgebiet

Servicekaufleute im Luftverkehr sind in Unternehmen des Luftverkehrs tätig. Sie arbeiten im kundennahen Bereich von Luftverkehrs-, Flughafen- und Abfertigungsgesellschaften und sind hier wichtige Repräsentanten ihrer Betriebe. Sie beraten und betreuen Fluggäste am Boden sowie in der Luft; sie werden in allen operativen Bereichen eingesetzt.

Berufliche Qualifikationen

Servicekaufleute im Luftverkehr

- führen Beratungs- und Informationsgespräche, fallweise auch in einer Fremdsprache, durch,
- ermitteln Preise von Dienstleistungen und Produkten,
- verkaufen Produkte und Dienstleistungen,
- checken Passagiere ein und betreuen sie am Flughafen oder im Flugzeug,
- erbringen die Leistung des Betriebes im Gepäckservice,
- koordinieren die Vorgänge bei der Abfertigung von Flugzeugen,
- beraten und betreuen besondere Personengruppen,
- zeigen Lösungsmöglichkeiten bei Konfliktsituationen auf,
- informieren Kunden über Sicherheitseinrichtungen und -verfahren und leiten in Notfallsituationen Maßnahmen ein,
- wirken bei Marketingmaßnahmen mit,
- bearbeiten Zahlungs- und Abrechnungsvorgänge, auch in Fremdwährung,
- bearbeiten Reklamationen,
- dabei benötigen sie persönliche Servicebereitschaft und Sozialkompetenz,
- Fähigkeit zur Kommunikation und Kooperation; dabei berücksichtigen sie unterschiedliche kulturelle Hintergründe ihrer Gäste,

- sie reagieren auf unvorhersehbare Situationen und Kundenwünsche flexibel, kreativ und freundlich; sie sind physisch und psychisch belastbar.

Neugeordnete Berufe²

- Bankkaufmann/-frau

Berufe im Gastgewerbe:

- Fachkraft im Gastgewerbe
- Hotelfachmann/-frau
- Restaurantfachmann/-frau
- Hotelkaufmann/-frau
(bisher: Kaufmannsgehilfe im Hotel- und Gaststättengewerbe)

- Buchhändler/-in
- Büroinformationselektroniker/-in
- Dachdecker/-in
- Forstwirt/-in
- Graveur/-in
- Justizfachangestellte/r
- Koch/Köchin
- Metallgestalter/-in (Arbeitstitel) (bisher Ziseleur/-in)
- Metallgußgestalter/-in (Arbeitstitel) (bisher Zinngießer/-in)
- Produktgestalter/-in – Textil (bisher Textilmustergestalter/-in)
- Reiseverkehrskaufmann/-frau
- Schuhfertiger/-in
- Verlagskaufmann/-frau
- Zahntechniker/-in

Anmerkungen:

¹ Informationen zu neuen und neugeordneten Berufen erhalten Sie auch über das Internet: www.bibb.de/berufe/neuordnung.htm

² Kurzbeschreibungen der aufgelisteten Berufe können beim BIBB, Pressereferat, 10702 Berlin, Tel. 0 30/86 43-22 80 angefordert werden.

Die Umsetzung moderner Ausbildungsordnungen stellt an alle an der Berufsausbildung Beteiligten hohe Anforderungen.

Die Erläuterungen und Praxishilfen zu den Ausbildungsordnungen,

deren Einzelhefte in gemeinsamer Arbeit von Sachverständigen der Arbeitgeberverbände, der Gewerkschaften und des BIBB entwickelt werden, sollen helfen, diesen Umsetzungsprozeß von Anfang bis Ende erfolgreich zu durchlaufen.

Für folgende neue und neugeordnete Berufe, erscheinen die Erläuterungen im 3. Quartal:

- Berufe im Gastgewerbe
Fachmann/-frau für Systemgastronomie
Fachkraft im Gastgewerbe
Hotelfachmann/-frau
Restaurantfachmann/-frau
Hotelkaufmann/-frau
- Koch/Köchin
- Buchhändler/-in (bereits erschienen).
- Fachangestellte/-r für Medien- und Informationsdienste
- Fotograf/-in
- IT-System-Elektroniker/-in
- Fachinformatiker/-in
- IT-System-Kaufmann/-frau
- Informatikkaufmann/-frau
- Justizfachangestellte/-r (bereits erschienen)
- Kaufmann/-frau für Audiovisuelle
- Servicekaufmann/-frau im Luftverkehr
- Reiseverkehrskaufmann/-frau
- Verlagskaufmann/-frau

Zu weiteren 40 Berufen liegen bereits Erläuterungen vor.

Die Veröffentlichungen können bei Buchhandlungen oder beim BW Bildung und Wissen Verlag, PF 82 01 50, 90525 Nürnberg, Tel. 0911-96 76 175, Fax: 0911-9676 189 bezogen werden.

Fachkraft für Veranstaltungstechnik – ein moderner Dienstleistungsberuf mit Zukunft

Uwe Behns

Ausbildungsfachgruppenleiter Siemens AG, Siemens Berufsausbildung Berlin

Einer der elf neuen Berufe, in denen ab 1. August 1998 ausgebildet werden kann, ist die Fachkraft für Veranstaltungstechnik.

Kleine und mittlere Betriebe wie Theater, Veranstaltungsstätten, AV-Medienbetriebe und Dienstleistungsunternehmen, die Veranstaltungen für andere realisieren, können künftig in diesem Beruf ausbilden. Aber auch ein eher untypischer Großbetrieb wie in unserem Beispiel bildet Fachkräfte für Veranstaltungstechnik aus.

Die Siemens AG, die sich schon häufig für neue Berufsbilder einsetzte, hat auch hier eine Vorreiterrolle gespielt und berichtet aus ihrer Sicht über den langen Weg zur Schaffung dieses vielseitigen, längst überfälligen Berufes.

Jetzt ist er da, der Grundberuf für die Veranstaltungstechnikbranche – die Fachkraft für Veranstaltungstechnik ist ein dreijähriger IHK-Ausbildungsberuf im dualen System mit den Lernorten Betrieb und Schule.

Ab August 1998 können Betriebe der gewerblichen Wirtschaft und öffentliche Einrichtungen im Bereich der Theaterbetriebe, Bühnen, Hallen, Messen, Fernsehproduktionen, Konzertsäle, Tagungsstätten, Open-air-Veranstalter, Licht- und Tonfirmen diesen neuen Beruf ausbilden. Das Resultat war längst überfällig, denn in den letzten Jahren hat sich im Bereich der klassischen Kulturproduktionen ein drastischer Wandel vollzogen.

Ausgangslage

Die Theater und Sendeanstalten sind unter einen starken Kostendruck geraten, der zu einer Verschlankung der Arbeitsprozesse führt und sich nicht unerheblich auf die Personalstruktur der öffentlichen Einrichtungen niederschlägt. Parallel zu dieser Entwicklung sind in Deutschland im Bereich der Privatwirtschaft eine Vielzahl neuer Produktions- und Dienstleistungsfirmen für die Veranstaltungstechnik entstanden. Diese Betriebe sind mit einer anderen Arbeitsorganisation angelegt, sie sind stark dienstleistungsorientiert, haben geringe Personalkosten und besitzen eine flexible auf Kundenanforderungen ausgerichtete Produktionsablaufgestaltung. Diese Dienstleister haben sich längst aus den Dimensionen der Wohnzimmerfirmen und „Grüne-Wiese-Rock'n-Roller“ gelöst. Sie haben sich zu einem ernstzunehmenden wirtschaftlichen Faktor entwickelt. Keine Firmenpräsentation, keine Messe, keine politische Veranstaltung ist denkbar ohne den komplexen Einsatz von Veranstaltungstechnik.

Die visuellen und akustischen Bedürfnisse der Menschen wurden in den letzten Jahrzehnten durch Fernsehen, Film und andere Medien stark qualitativ geprägt. Es vergeht kein Tag, wo sich Menschen versammeln, zu den unterschiedlichsten Anlässen, an den unterschiedlichsten Orten, zu den unterschiedlichsten Zeiten, der ohne eine Inszenierung eines Ereignisses (Events) abläuft. Immer ist dieser begleitet durch den Einsatz von Veranstaltungstechnik.

Der mittlerweile hohe Anspruch an diese Inszenierungen hat zu einer enormen Technologieentwicklung in den Bereichen Licht, Beschallung, Projektion, Effekte und Bühne geführt. Es ist nicht übertrieben, wenn man in diesem Zusammenhang das Wort Großtechnologie gebraucht. Aus den bunten Lampen der Rock'n'Roller-Ära sind Lichtsysteme in komplexen Steuerungsabläufen mit Anschlußleistungen im Megawattbereich geworden, und in den Theatern haben DMX- und Ethernet-gesteuerte Lichtanlagen den Bordoniraum ersetzt.

Die im Industriebereich entwickelten computergestützten Systeme zur Automatisierung von Prozessen bilden heute die Grundlage jeder Großveranstaltung. Musikveranstaltungen – ob die „3 Tenöre“ oder die Rolling Stones – Groß-Beschallungssysteme mit 100ten Kilowatt Leistung, akustisch geregelt durch Prozessorsysteme, sorgen für den akustischen Genuß.

Die Produktionsabläufe in der Kulturproduktion sind neben einem hohen Technikeinsatz zusätzlich durch zwei Faktoren signifikant geprägt, ein ständig wechselndes Produkt

(Inszenierung, Film, Sendung, Motto etc.) und ein stark veränderliches Produktionsumfeld (Location, Drehort etc.). Das Berufsfeld der Mitarbeiter im Veranstaltungstechnikbereich stellt daher sehr hohe Anforderungen an die Prozeßgestaltung. Neben fundierten technischen Qualifikationen sind vor allem Kompetenzen im persönlichen Bereich und im methodischen Feld lebenswichtig. Nur unter Beachtung dieser Kompetenzentwicklung ist die geforderte hohe Produktionsqualität zu erreichen.

Anzumerken ist, daß die Formulierung „lebenswichtig“ im wahrsten Sinne des Wortes greift, denn der Einsatz von Veranstaltungstechnik erfolgt immer unmittelbar in „Körperkontakt“ zum Publikum. Es werden Podeste und Gerüste aufgebaut, Dekorationen, Lautsprecher und Scheinwerfer montiert. Veranstaltungstechniker sind hierbei für die Sicherheit der Zuschauer, Akteure und Kollegen verantwortlich.

Der Arbeitsschutz und die Sicherheit (Versammlungsstättenverordnung, Arbeitssicherheitsbestimmungen) haben deshalb zwingend integrativen Charakter innerhalb dieser Abläufe.

Vom schwierigen Anfang

Man sollte meinen, daß auf Grund der geschilderten komplexen Zusammenhänge das Thema Berufsausbildung längst umfassend geregelt ist. Dem ist aber nicht so.

Seit Jahren bemühen sich die technischen Verbände der Branche in ihrer Verantwortung für die Mitarbeiter im Berufsfeld um eine fundierte berufliche Qualifikation.

Die Interessenlage der an dieser Entwicklung beteiligten Verbände und Institutionen war dabei sehr unterschiedlich. Das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) hat bei Fallstudien in Firmen der Veranstaltungsbranche im Dienstleistungs-, Hallen- und Eventbereich ein starkes Interesse an einem adäquaten Berufsbild festgestellt.

Vertreten wird der Bereich der Veranstaltungstechnikdienstleister durch den Verband der professionellen Licht- und Tontechniker (VPLT).

Für die Arbeitsfelder der von diesem Verband vertretenen Firmen ist in den letzten Jahren eine besonders starke dynamische Entwicklung des Geschäftsvolumens und der damit verbundenen Straffung der Abläufe charakteristisch. Zudem ist festzustellen, daß viele der Mitarbeiter dieser Firmen als Quereinsteiger ohne spezielle fachliche Ausbildung und meist freiberuflich tätig sind und entsprechende Ausbildungsmöglichkeiten fordern. Diese Forderung wird verstärkt durch die fortschreitende Internationalisierung der Einsätze, so daß zur Gewährleistung der Veranstaltungssicherheit die zuständige Berufsgenossenschaft ausdrücklich qualifiziertes Personal verlangt.

Die Deutsche Theatertechnische Gesellschaft (DTHG) hat mit Unterstützung der Tarifpartner Qualifikationsprofile im Meisterbereich und im Ingenieurbereich für Veranstaltungstechnik in Deutschland entwickelt. Der letzte



Schritt zur Schaffung eines durchgängigen Ausbildungssystems war mit der Installation eines Facharbeiterberufes in der Veranstaltungsbranche zwingend notwendig geworden.

Die DTHG vertritt im wesentlichen die Bühnen- und Theaterbetriebe in Deutschland, spiegelt aber auch die Interessen von Film, Funk und Fernsehen wieder. Sie arbeitet in engem Schulterschluß weltweit mit den technischen Verbänden der einzelnen Länder (OISTAT) und in Deutschland in erster Linie mit dem Europäischer Verband der Veranstaltungcenter (EVVC) und dem Verband Deutscher Tonmeister (VDT) an der Entwicklung der Ausbildungsthematik.

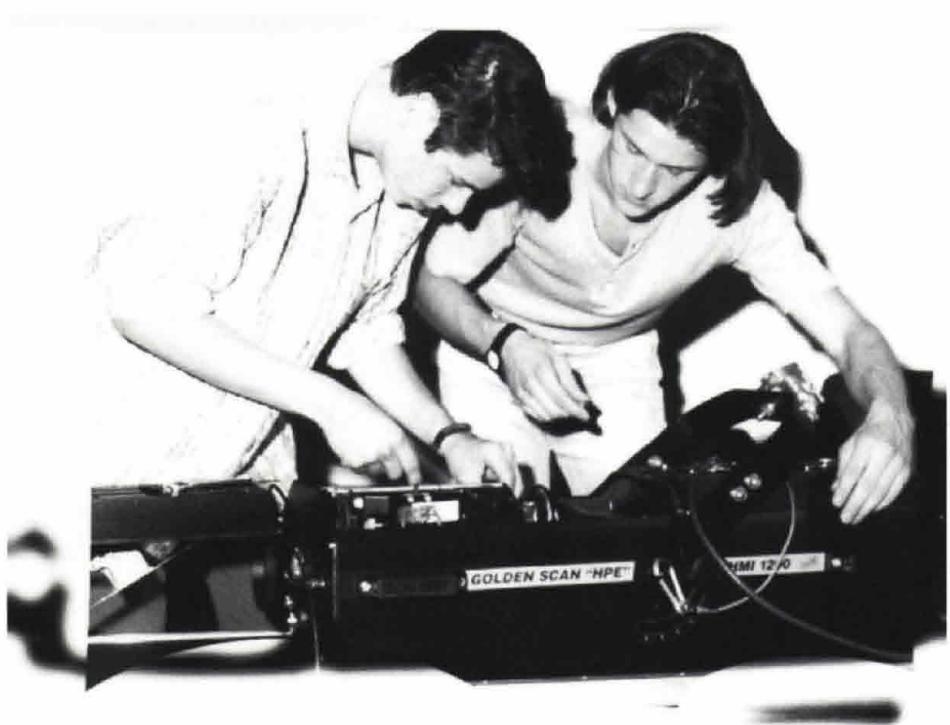
Berufsbild ist Produkt einer intensiven Zusammenarbeit aller Beteiligten

Bisher haben die Theater, Studios, Messen- und Hallenbetriebe ihre Mitarbeiter aus klassischen Berufsfeldern des Handwerks (Elektriker, Tischler, Maler, etc.) rekrutiert, aber auch in den Arbeitsfeldern der öffentlichen Kulturbetriebe ist zunehmend eine verstärkte dienstleistungsorientierte Ausrichtung der Abläufe feststellbar.

Viele Häuser werden bei Gastspielen auch durch Dienstleisterfirmen unterstützt, Fernsehsendungen unter Einbindung von freien Licht- und Tonfirmen realisiert, und auch die technischen Komponenten sind mittlerweile in vielen Anwendungen identisch.

In diesen Einrichtungen sind vielfach festere Arbeitsstrukturen und Arbeitsteilungen eine Grundlage der Arbeitsabläufe, aber auch hier wird über andere Strukturen aus betriebswirtschaftlicher Sicht nachgedacht.

Höhere Flexibilisierung erfordert entsprechende Qualifikationen; ähnliche Vorgehensweisen sind auch im Bereich der Messe- und Kongresszentren erkennbar.



Die Gewerkschaften (DAG, ÖTV und IG Medien) fordern vor allem die Schaffung neuer Ausbildungsplätze und unterstützen deshalb die Neuordnung dieses Ausbildungsbuches aus bildungspolitischen Erwägungen und im Hinblick auf einen breiten Qualifizierungsansatz. Sie möchten im neuen Berufsbild neben den Arbeitsbereichen ihrer organisierten Mitglieder (öffentliche und private Theater, Hallen- und Studiobetriebe) auch die Anforderungen der aufstrebenden Dienstleistungsbranche abgedeckt wissen. Nicht zuletzt ist im Kreis der Initiatoren dieses neuen Berufsbildes auch der Zentralverband der Deutschen Elektroindustrie (ZVEI) vertreten. Er organisiert unter anderem auch Hersteller von technischem Veranstaltungsequipment. Ein Mitglied des Verbandes ist die Siemens AG und u. a. mit der Tochterfirma Lichttechnik für Bühnen und Studios (ADB) der behandelten Thematik sehr nah.

Die Siemens Berufsausbildung Berlin (SIB) hat deshalb schon im Jahr 1996 die Entwicklung dieses Berufsbildes ins Rollen gebracht, sie hat mit 20 Azubis – Ausbildungsziel Veranstaltungstechnik (Arbeitstitel Eventelek-

troniker/-in) – die Pilotausbildung begonnen. Auf der Basis des Berufsbildes Kommunikationselektroniker/-in mit einer Zusatzqualifikation in der Veranstaltungstechnik wurden die ersten Gehversuche in Richtung des danach noch zu formulierenden Berufsbildes unternommen.

Der Start des Neuordnungsvorhabens erfolgte unter Federführung des BIBB und der Beteiligung von Fachleuten der Verbände und Gewerkschaften im Sommer 1997 und führte in kürzester Zeit zur Ausformulierung des Ausbildungsrahmenplanes sowie des Rahmenlehrplanes (KMK) mit bundesweiter Gültigkeit ab 1. 8. 1998.

Das neue Berufsbild

Das Berufsbild ist das Produkt einer intensiven Zusammenarbeit der Beteiligten und bildet weitestgehend alle genannten Interessen der verschiedenen Einsatzgebiete ab. Alle angesprochenen Leitbilder – Monteur oder Techniker oder Gestalter oder Allrounder

oder ... – finden sich im Rahmenplan wieder, sowohl technische als auch dramaturgische und methodische Kompetenz sind integriert. Auch ist das Berufsbild für alle Branchen gleich, egal ob Theater, Messen, Konresse oder Musikveranstaltungen.

Fachkräfte für Veranstaltungstechnik realisieren als technische, organisatorische und gestalterische Dienstleister Veranstaltungen aller Art. Sie planen und organisieren veranstaltungstechnische Abläufe und fahren die Veranstaltung. Sie stehen als Ansprechpartner und Berater für ihre Kunden (Auftraggeber, Regisseure, etc.) zur Verfügung. Sie können Geräte und Anlagen der Veranstaltungstechnik auswählen, bereitstellen, montieren, in Betrieb nehmen, warten und bedienen.

Neues Berufsbild setzt Impulse für eine moderne praxisnahe Ausbildung

Neben den technischen Schwerpunktthemen Energieversorgung, Licht, Beschallung, Bühnen- und Szenentechnik, Projektion, Effekte sind die Anforderungen im Bereich der Planung und Organisation, der Gestaltung und Konzeption sowie der Ablaufsicherheit besonders gewichtet, auch betriebswirtschaftliche Aspekte werden vermittelt. Davon profitiert vor allem, wer sich später als Veranstaltungstechniker selbstständig machen will.

Es ist ein Dienstleistungsberuf entstanden, der Technikkompetenz mit Gestaltungskompetenz und Management verbindet.

Damit ist der Branche die Möglichkeit gegeben, künftig ihre Personalentwicklung wesentlich zielgerichteter zu gestalten, die Durchlässigkeit Facharbeiter, Meister zum Ingenieur für Veranstaltungstechnik ist gewährleistet.

Praxisnahe Ausbildung in der Siemens AG Berlin

Das nunmehr zwei Jahre alte Pilotprojekt bei Siemens in Berlin hat Dank der schnellen Umsetzung der Neuordnung seinen konkreten Rahmen erhalten. Es dokumentiert das Bestreben der Siemens Berufsausbildung, bei der Entwicklung neuer Berufsbilder von Anfang an mitzuwirken. Auch dieses neue Berufsbild setzt bei der Siemens Berufsausbildung Impulse bei der Umsetzung einer modernen, praxisnahen, geschäftsprozeßorientierten Ausbildung. So werden in diesem Herbst 24 junge Leute mit der Ausbildung als Fachkraft für Veranstaltungstechnik beginnen und die Gruppe der bereits lernenden 46 Auszubildenden deutlich verstärkt.

Das Berufsbild Fachkraft für Veranstaltungstechnik lebt von großer Praxisnähe – nur in der Realität ist die Komplexität der Thematik vermittelbar. Bei Siemens wird diese Zielstellung mittlerweile mit dem Instrumentarium einer Übungsfirma umgesetzt. Schule und technische Ausbildung vermitteln die fachlichen Grundlagen in einzelnen Projekten. Die Ergebnisse dieser Ausbildungsstrecken sind immer reale Veranstaltungen im Bereich der Siemens AG. Die Ausbildungsschwerpunkte liegen auf einer konsequent prozeßorientierten Ausbildung. Kein technisches Thema wird losgelöst vom Ablauf vermittelt, und es werden handlungsorientierte Methoden angewandt. Basis für eine derartige Lehrstoffvermittlung ist eine solide Grundlagenbildung im elektrotechnischen, mechanischen und sicherheitsrelevanten Bereich. Die realen Veranstaltungen bieten die Plattform für dieses praxisorientierte Lernen. Im Unterricht und der technischen Ausbildung werden – ausgerichtet an den Rahmenlehrplänen – die Voraussetzungen für das zu realisierende Projekt geschaffen. Diese angestrehte „Ereignis“-Veranstaltung bietet letztlich das Vehikel für die integrative Vermittlung ganz wesentlicher Fähigkeiten im tech-

nischen und organisatorischen Feld und ermöglicht zusätzlich eine starke Förderung persönlicher und methodischer Kompetenzen. Eine Referenzliste gelungener Veranstaltungen der Übungsfirma ist auch ein Beleg für die Leistungsfähigkeit dieser Vorgehensweise und motiviert die Auszubildenden. Eine kurzfristige Zielstellung zur weiteren Entwicklung dieser Qualitäten wird die Schaffung einer Ausbildungsarena für Veranstaltungstechnik sein.

Die wesentliche Ausprägung erleben die Auszubildenden im praktischen Arbeitsfeld beim Einsatz in den Betrieben der Branche, dort liegt das Know-how und die Chance der Branche. Der Pilotversuch bei Siemens ist jetzt Teil der Ausbildungsrealität in Deutschland. Die Zeit ist gekommen, um das über Jahre angestrebte Ziel eines Facharbeiterberufes flächendeckend zu realisieren. Dazu ist die aktive Beteiligung aller Institutionen und Firmen notwendig. Auf Grund des engen Zeitrahmens ist es erforderlich, daß alle Potentiale zur Umsetzung dieses speziellen Berufsbildes ausgeschöpft werden.

Koordinierung und Kooperation unterstützen die Ausbildung

Meine Empfehlung für die Branche in Medienballungsräumen lautet: koordiniert die Ausbildungsaktivitäten, schafft Ausbildungsverbünde und entwickelt Konzeptionen für eine hohe Ausbildungsqualität unter Ausnutzung aller Ressourcen. Jeder Betrieb, der mit Veranstaltungstechnik arbeitet, ist in der Lage, diesen Beruf auszubilden, denn jeder Betrieb der Branche kann im Sinne des dualen Ausbildungssystems den Lernort Betrieb darstellen. Es ist dazu allerdings erforderlich zu prüfen, welche Elemente des Rahmenplanes direkt ausgebildet werden können und für welche Elemente Partner in der Branche zu finden und zu organisieren sind, um im

Ausbildungsverbund die Ausbildungsinhalte zu komplettieren.

Die zweite Komponente im dualen System bildet der Lernort Schule. Es ist daher notwendig, für die Betriebe eines Ausbildungsverbundes die Ausbildung gemeinsam mit einer örtlichen Berufsschule zu organisieren. Die Voraussetzungen für eine solche Ablauforganisation sind in Deutschland sehr gut, es gibt einerseits mehrere Orte mit starker Medienpräsenz und in jedem Fall vor Ort leistungsstarke und bewährte Berufsschulen.

Es erfordert sicherlich Aufwand, alle diese Abläufe zu organisieren, aber das Ergebnis im Sinne qualifizierter Personalentwicklung ist eine bedeutende Investition für die Zukunft der Branche, in die Sicherung des Standortes Deutschland und nicht zu vergessen in die kulturelle Zukunft dieses Landes.

In der Siemens Berufsausbildung Berlin gibt es 15 verschiedene Möglichkeiten, einen gewerblich-technischen Beruf mit Zukunft zu erlernen.

• Metallberufe

Industriemechaniker/-in	Fachrichtung:	Maschinen- und Systemtechnik Geräte- und Feinwerktechnik
Werkzeugmechaniker/-in	Fachrichtung:	Stanz- und Umformtechnik
Zerspanungsmechaniker/-in	Fachrichtung:	Drehtechnik Frästechnik
Anlagenmechaniker/-in	Fachrichtung:	Versorgungstechnik

• Elektroberufe

Industrieelektroniker/-in	Fachrichtung:	Gerätetechnik
Energieelektroniker/-in	Fachrichtung:	Anlagentechnik Betriebstechnik

IT-System-Elektroniker/-in

Mechatroniker/-in

Fachkraft für Veranstaltungstechnik

• Sonstige Berufe: Werkstoffprüfer/-in, Galvaniseur/-in, Kabeljungwerker/-in

In diesen Berufen werden ca. 650 Jugendliche ausgebildet.

50 Auszubildende lernen im kaufmännischen Bereich.

Crystal Sound – Kooperationspartner bei der Ausbildung

Einer unserer Kooperationspartner bei der Ausbildung ist die Firma Crystal Sound in Baden-Baden – eine Firma, die in diesem Jahr erstmals ausbilden wird.

Sie hat sich spezialisiert auf die Konzeption, technische Planung und Durchführung von Fernseh-, Industrie- und Musikveranstaltungen. Die Anforderungen sind sehr unterschiedlich und umfassen viele Gebiete der Veranstaltungstechnik; von der gesamten technischen Planung und Leitung von Fernsehshows bis zu Modepräsentationen. Entsprechend hoch und vielfältig sind auch die Anforderungen an die Mitarbeiter. Der Geschäftsführer dieser Firma, Herr Hommen,

schätzt ein, daß die Branche seit vielen Jahren über akuten Nachwuchsmangel klagt. Ausbildungsmöglichkeiten in dieser Berufssparte gab es nicht, er konnte nur durch Learning by doing den Nachwuchsbedarf decken. Ohne begleitenden Fachunterricht dauerte dies in der Regel mehrere Jahre selbst bei Mitarbeitern, die bereits über einen Abschluß und Berufserfahrung als Nachrichtentechniker oder Industrielektroniker verfügten. Dabei boomt die Branche im Gegensatz zur allgemeinen Wirtschaftslage. Der Bedarf an qualifizierten Mitarbeitern wächst ständig. Seine Firma habe in den letzten sechs Jahren zehn neue Arbeitsplätze geschaffen.

Er freut sich deshalb über diesen neuen Ausbildungsberuf und wird in diesem Jahr zwei und im nächsten Jahr wiederum ein bis zwei Jugendliche im Rahmen eines Kooperationsvertrags bei der Siemens AG als Fachkraft für Veranstaltungstechnik ausbilden.

Es lohnt sich für die Betriebe, den Weg der Ausbildung zu gehen, da viele ihre personalen Anforderungen mit diesem Berufsbild realisieren können. Dabei ist es vor allem durch Schaffung von Ausbildungsverbünden völlig unerheblich, wie groß (oder eher klein) der jeweilige Betrieb ist. Der Rahmenplan bietet auf der Basis einer offenen modernen Struktur eine Vielzahl an Gestaltungsvarianten und findet seine konzeptionelle Unterstützung zusätzlich in einer praxisnahen Projektprüfung, die geeignet ist, den speziellen Anforderungen der einzelnen Betriebe der Branche gerecht zu werden.

Der Startzeitpunkt ist bekannt, die Teilnehmer können gemeldet werden, es ist der Branche zu wünschen, daß das Feld gut besetzt wird, und in absehbarer Zeit werden wir an dieser Stelle über die Strecke und den Zieleinlauf berichten. Die Sieger stehen allerdings heute schon fest. Es sind Jugendliche, die ihre berufliche Heimat finden, und es sind Betriebe, die ihre Zukunft gesichert haben.

Neuordnung des Ausbildungsberufs Reiseverkehrskaufmann/Reiseverkehrskauffrau

Hannelore Paulini

Wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung 3.3 „Kaufmännische und verwaltende Berufe“ im Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin

Der aktualisierte Ausbildungsberuf Reiseverkehrskaufmann / Reiseverkehrskauffrau wird künftig ein Ausbildungsberuf mit Spezialisierungen in Form von Fachrichtungen sein. Innerhalb der Fachrichtungen wurde mit den Einsatzgebieten eine weitere Möglichkeit der Flexibilisierung geschaffen, um auf die betrieblichen Anforderungen der Tourismusbranche zu reagieren.

Arbeitsplätze und Einsatzfelder für Reiseverkehrskaufleute existieren in Reisebüros, Firmendiensten und bei Reiseveranstaltern (mit ca. 65 000 Beschäftigten) sowie bei Touristinformationen, Tourismusverbänden, Kurbetrieben und Tagungsveranstaltern (mit ca. 10 000 Beschäftigten).

Die Tourismusbranche war bisher ein Wachstumsbereich: In den letzten 16 Jahren hat die Anzahl der Beschäftigten um ca. 50 Prozent zugenommen, d. h., die Anzahl der sozialversicherungspflichtig Beschäftigten¹ erhöhte sich von 29 500 im Jahre 1980 auf 57 000 im Jahre 1996. Solche Zuwächse sind nicht mehr zu erwarten. Dennoch sind die Beschäftigungschancen für Reiseverkehrskaufleute gut, was sich indirekt an der niedrigen Arbeitslosenquote (6,9 Prozent) im Vergleich zur Arbeitslosenquote insgesamt zeigt.

Ausbildung in der Tourismusbranche

Der Ausbildungsberuf Reiseverkehrskaufmann/Reiseverkehrskauffrau ist der einzige

anerkannte Ausbildungsberuf, der auf die Aufgaben im Tourismus vorbereitet.

Für andere Einsatzfelder z. B. Reiseleitung oder Animation, die man mit dem Reiseverkehrsbereich verbindet, existieren keine anerkannten Ausbildungsberufe in Deutschland.

Im Jahre 1996 wurden 8 258 Auszubildende ausgebildet. Ihre Anzahl hat in den letzten 16 Jahren sukzessive um insgesamt 55 Prozent zugenommen. Die Auszubildenden bringen eine hohe Qualifikation mit: 62 Prozent verfügen über das Abitur, 23 Prozent über einen Realschulabschluß, nur vier Prozent über einen Hauptschulabschluß. Diese hervorragend qualifizierten Personen sind zu 85 Prozent Frauen.

Die alte Ausbildungsordnung aus dem Jahre 1979 entspricht nicht mehr den Anforderungen. Die Tätigkeiten in der Tourismusbranche werden immer häufiger DV-gestützt verrichtet oder ganz an Automaten oder Online-Dienste verlagert. Auch stellt die Beratung von anspruchsvollen und vorinformierten Kunden höhere Anforderungen an die Qualifikation der Beschäftigten.

Die Arbeiten im Rahmen des Neuordnungsverfahrens unter der Federführung des Bundesinstituts für Berufsbildung und unter Beteiligung der Spitzenorganisationen Deutscher Reisebüro-Verband (DRV), Bundesverband mittelständischer Reiseunternehmen (ASR), Hauptverband des Deutschen Einzelhandels (HDE), Verband kommunaler Arbeitgeber (VKA), Deutscher Gewerkschaftsbund (DGB), Gewerkschaft Handel, Banken und Versicherungen (HBV), Gewerkschaft

Öffentliche Dienste, Transport und Verkehr (ÖTV) und Deutsche Angestellten-Gewerkschaft (DAG) sind abgeschlossen; der Ausbildungsberuf tritt am 1. August 1998 in Kraft.

Mit der Modernisierung dieses Ausbildungsberufs werden die Entwicklungen der Branche sowie die unterschiedlichen Interessen und Spezialisierungen der Betriebe berücksichtigt, gleichzeitig soll auch den Betrieben die Möglichkeit zur Ausbildung eröffnet werden, die bisher nicht ausgebildet haben, z. B. Busunternehmen und kleinere Touristikbüros. So ist mit der Modernisierung dieses Ausbildungsberufs auch angestrebt, zusätzlich Ausbildungsplätze zu schaffen.

Die alte Ausbildungsberufsbezeichnung wird beibehalten, um den Betrieben zu signalisieren, daß es sich nicht um einen neuen, sondern um einen aktualisierten, aber zukunftsorientierten Ausbildungsberuf handelt.

Neue Inhalte und Strukturen

Folgende inhaltliche und strukturelle Veränderungen wurden bei dem aktualisierten Ausbildungsberuf vorgenommen:

- der Erwerb von ganzheitlicher beruflicher Handlungskompetenz mit den fachlichen, sozialen und methodischen Qualifikationen;
- die Qualifizierung zum Einsatz neuer Medien, z. B. die Nutzung von Computerreservierungssystemen, Buchung über das Internet;
- die Einbeziehung einer Fremdsprache im Zusammenhang mit den zu erledigenden Fachaufgaben (Nutzung fremdsprachiger Informationen, Kommunikation mit Kunden und Gästen);
- die Verstärkung des Umweltschutzes bezogen auf Betrieb, Zielgebiete, Produkte und Leistungen;
- die Möglichkeit der Spezialisierung im Rahmen des Fachrichtungsmodells mit Einsatzgebieten für die unterschiedlichen Typen von Betrieben;

- die zeitliche Gliederung in Form der sog. Zeitrahmenmethode, die den Betrieben größere Spielräume und Flexibilität bei der Gestaltung der betrieblichen Ausbildungspläne einräumt.

Das neue Strukturmodell: Spezialisierung in Fachrichtungen und Einsatzgebieten

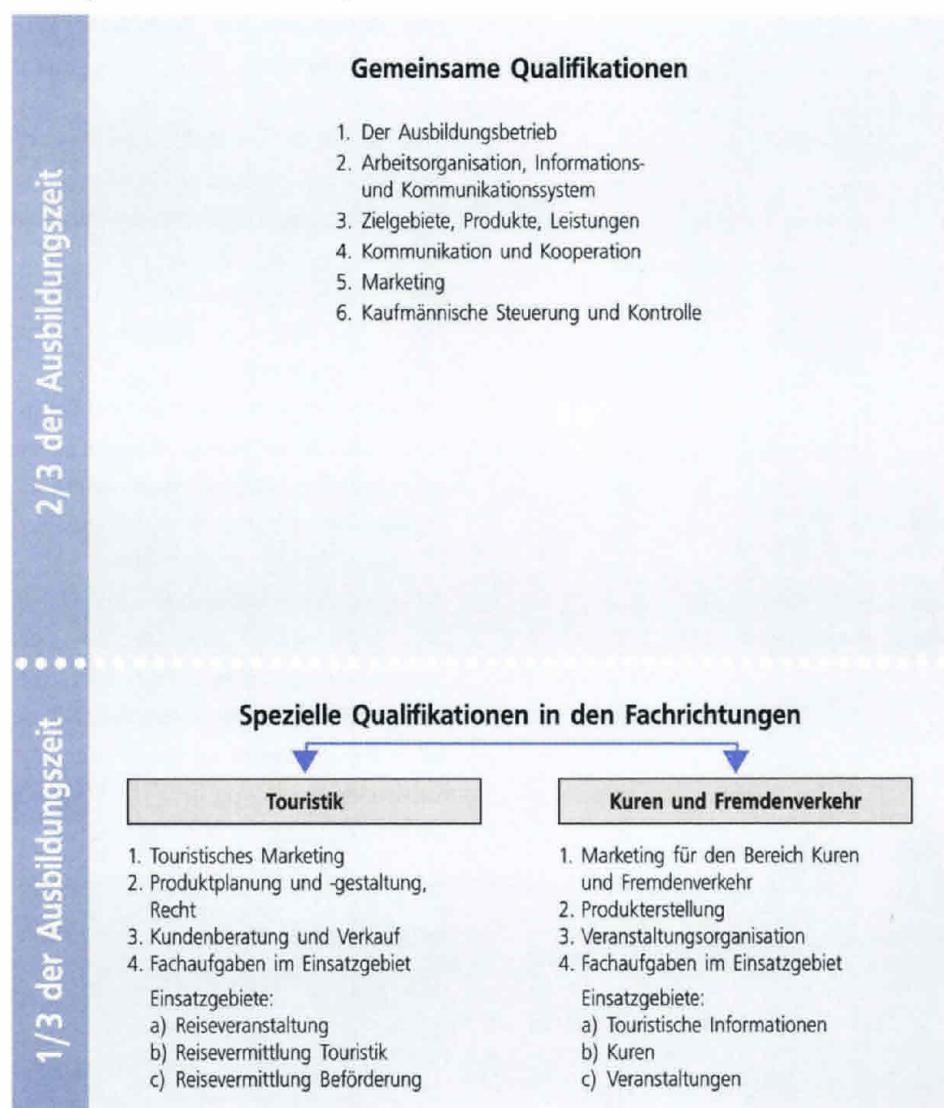
Um auf die vielfältigen Aufgabenfelder im Tourismus vorzubereiten wurde die Spezialisierung des Ausbildungsberufs in Schwerpunkte von der Spezialisierung in Fachrichtungen abgelöst. Die neue Spezialisierung ist stärker ausgeprägt als im alten Beruf.

Im Rahmen der beiden Fachrichtungen ist eine weitere Differenzierung nach Einsatzge-

bieten obligatorisch. Ein Einsatzgebiet wird vom Ausbildungsbetrieb ausgewählt. Die Vermittlung im Einsatzgebiet beginnt im zweiten Ausbildungsjahr und wird im 3. Ausbildungsjahr vertieft. Die Einsatzgebiete sind im Berufsbild ausgewiesen und enthalten eine Öffnungsklausel, wodurch sichergestellt ist, daß auch andere Einsatzgebiete bestimmt werden können. Die Einsatzgebiete der beiden Fachrichtungen sind in Abbildung 1 ausgewiesen.

In den Einsatzgebieten sollen bei spezifischen Fachaufgaben, z. B. bezogen auf die Lizenzkenntnisse, die entsprechenden Qualifikationen vermittelt werden. Die Fachaufga-

Abbildung 1: Reiseverkehrskaufmann / Reiseverkehrskauffrau



ben in den Einsatzgebieten der Fachrichtungen sind im Ausbildungsrahmenplan identisch formuliert, ihre Durchführung hat jedoch in den Einsatzgebieten eine unterschiedliche Ausprägung.

Dieses neue Strukturmodell wurde aufgrund von betrieblichen Anforderungen nach Binnendifferenzierung konzipiert und schafft eine größere Flexibilität für ausbildende Unternehmen.

Das neue Prüfungskonzept

Bei den Prüfungsanforderungen sollte der stärkeren Spezialisierung Rechnung getragen werden. Daher wurde für jede Fachrichtung ein eigenes schriftliches Prüfungsfach geschaffen. Darüber hinaus wird das gewählte Einsatzgebiet in der mündlichen Abschlußprüfung berücksichtigt.

Der getrennte schriftliche Prüfungsbereich für die Fachrichtung Touristik ist „Touristik und Reiseverkehr“, der getrennte schriftliche Prüfungsbereich für die Fachrichtung Kuren und Fremdenverkehr ist „Tourismus, Kuren und Marketing“. Die gemeinsamen Prüfungsbereiche für beide Fachrichtungen sind „Kaufmännische Steuerung und Kontrolle“ sowie „Wirtschafts- und Sozialkunde“ (vgl. Abb. 2).

Der Prüfungsbereich „Praktische Übungen“ wird mündlich geprüft. Dabei wird das aus-

gewählte Einsatzgebiet berücksichtigt. In der Fachrichtung Touristik werden die Gebiete „Produktplanung und -gestaltung, Kundenberatung und Verkauf, Reservierung, Beförderungsleistungen“ berücksichtigt, in der Fachrichtung Kuren und Fremdenverkehr die Gebiete „Touristische Leistungen, Pauschalangebote, Gästeberatung und Verkauf, Veranstaltungsorganisation, Öffentlichkeitsarbeit und betriebsspezifische Dienstleistungen“.

ist eine Fortbildung zum staatlich geprüften Betriebswirt/zur staatlich geprüften Betriebswirtin – Fachrichtung Reiseverkehr an Akademien bzw. berufsbildenden Schulen. Zusatzqualifikationen im Bereich Fremdsprachen sind insbesondere bei Reiseveranstaltern gefragt und verbessern die Beschäftigungs- und Karrierechancen. Bewerber/-innen mit akademischen Abschlüssen haben bei Kur- und Fremdenverkehrsbetrieben größere Beschäftigungschancen.

Karrierewege und Möglichkeiten der Weiterqualifizierung

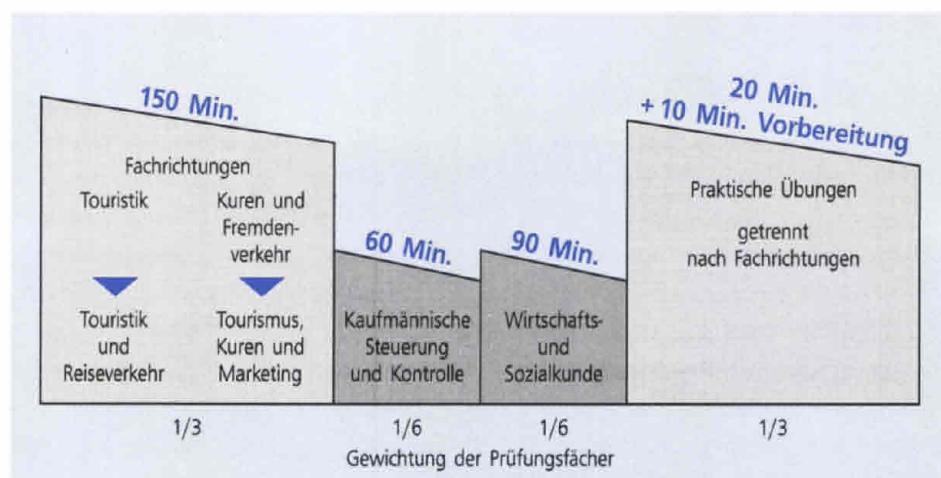
Der Ausbildungsberuf Reiseverkehrskaufmann/Reiseverkehrskauffrau hat in den Betrieben eine hohe Relevanz, auch für spätere Aufstiegspositionen, falls solche Stellen in den Unternehmen zu besetzen sind.

Nach dem Abschluß der Ausbildung kann – wenn einige Jahre Berufserfahrung vorliegen – der Fortbildungsabschluß Touristikfachwirt/-in in 37 Industrie- und Handelskammern berufsbegleitend oder in Vollzeit in vorbereitenden Lehrgängen erworben werden. Insgesamt nahmen 1995 430 Teilnehmer/-innen an insgesamt 20 Maßnahmen zum Erwerb des Abschlusses Touristikfachwirt/-in teil (16 Prozent weniger als im Jahr 1994). Eine weitere Möglichkeit der Weiterqualifizierung

Als weitere staatlich anerkannte Qualifizierungsmöglichkeiten existieren Studiengänge an Berufsakademien, Fachschulen, Fachhochschulen und Universitäten mit jeweils touristischen Schwerpunkten, deren Defizit häufig aber die fehlende betriebliche Praxis während der Ausbildung ist. Lehrgänge mit dem Abschluß Touristikfachkraft, Managementassistent/-in für Touristik, Touristikreferent/-in oder Touristikassistent/-in führen nicht zu einem anerkannten Abschluß. Es liegen noch wenig Erfahrungen vor, wie diese Abschlüsse in Tourismunternehmen angenommen werden.²

Insgesamt zeigt sich jedoch, daß ausgebildete Reiseverkehrskaufleute gute Beschäftigungschancen im Tourismus haben und auch die Aufstiegsmöglichkeiten genausogut sind wie bei den akademisch vorgebildeten Reiseverkehrsexperten.

Abbildung 2: Abschlußprüfung Reiseverkehrskaufmann/Reiseverkehrskauffrau



Anmerkungen:

¹ Bundesanstalt für Arbeit, BIBB-Datenbank nach der Berufsordnung 707 Fremdenverkehrsfaelleute

² Vgl. Informationsblätter vom Deutschen Reisebüroverband e. V. sowie Broschüre vom Bundesverband mittelständischer Reiseunternehmen e. V.: *Aus-, Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten im Tourismus. Studien- und Ausbildungsgänge, Seminare, Touristikfachwirt*, 3. überarb. Aufl. 1998

Neuordnung des Ausbildungsberufs Zahntechniker/Zahntechnikerin

Richard Bald

Diplomingenieur, Berufsbildungsexperte Zahntechnik, Bundesachverständiger der IG Metall

Reinhard Damerius

Dr., wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Hauptabteilung 3 „Ausbildungsordnungsforschung“ im Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin

Reinhold Röcker

Referent für Berufsbildung im Verband Deutscher Zahntechniker-Innungen

Die aktualisierte Ausbildungsordnung zum Zahntechniker/zur Zahntechnikerin löst die bisherige Regelung aus dem Jahr 1964 ab, die dem technologischen Fortschritt in der Zahntechnik und den Entwicklungen in der Zahnmedizin nicht mehr gerecht wurde. Die Ausbildungsdauer beträgt wie bisher dreieinhalb Jahre.

Die neue Ausbildungsordnung schließt nunmehr sowohl die modernen Technologien, als auch neue berufliche Qualifikationen zu den veränderten Qualitäts- und Umweltanforderungen ein. Zugleich wird den betrieblichen Notwendigkeiten nach einer zeitgemäßen inhaltlichen und zeitlichen Strukturierung der Ausbildung und Prüfung Rechnung getragen. Dazu zählt insbesondere auch der neue betriebsbezogene Ausbildungsräumenplan mit seiner sachlichen und zeitlichen Gliederung und der darauf abgestimmte bundeseinheitliche Rahmenlehrplan der Länder.

Die neue Ausbildungsordnung

Wie in allen modernen neugeordneten Berufsausbildungen werden alle beruflichen Qualifikationen in der Ausbildung unter Einbeziehung des selbständigen Planens, Durchführen und Kontrollierens vermittelt, welches gerade für diesen Handwerksberuf vor dem Hintergrund der ab Juni 1998 geltenden Maßnahmen des Medizinproduktegesetzes (MPG) eine besondere Bedeutung gewinnt. Danach besteht auch in der Zahntechnik die gesetzliche Pflicht, die Herstellung sowie die

Verfahrens- und Endkontrolle zahntechnischer Produkte zu dokumentieren.

Mit der neuen Ausbildungsordnung werden insbesondere Fertigkeiten und Kenntnisse zu folgenden Themen vermittelt:

1. Berufsbildung, Arbeits- und Tarifrecht,
2. Aufbau und Organisation des Ausbildungsbetriebes,
3. Sicherheit und Gesundheitsschutz bei der Arbeit,
4. Umweltschutz,
5. Lesen und Anwenden von technischen Unterlagen sowie Einsetzen und Handhaben von Arbeitsgeräten und Werkzeugen,
6. Beurteilen und Einsetzen von Werk- und Hilfsstoffen,
7. Qualitätsmanagement,
8. Erstellen von zahntechnischen Planungen,
9. Erstellen von Arbeitsunterlagen nach Abformungen,
10. Anfertigen von Bißregistrierhilfen und Umsetzen in Kieferbewegungssimulatoren,
11. Herstellen von partiellem Zahnersatz,
12. Herstellen von totalem Zahnersatz,
13. Herstellen von kieferorthopädischen Geräten,
14. Herstellen von festsitzendem Zahnersatz,
15. Verarbeiten von zahnfarbenen Werkstoffen,
16. Einarbeiten von konfektionierten Verbindungselementen; Herstellen von individuellen Verbindungselementen,
17. Herstellen von therapeutischen Geräten.

Das Informieren und Beraten der Behandler (Zahnärzte) über Werkstoffeigenschaften sowie über technische Möglichkeiten der Werkstückkonstruktion durch Zahntechniker

sind integrative Bestandteile der Ausbildung. Weiterhin gehören auch Planung und Vorbereitung von Arbeitsabläufen, betrieblicher Umweltschutz sowie die gesamte Qualitäts sicherung eines modernen Dentallabors (z. B. Dokumentation der Herstellung, Verfahrens- und Endkontrollen) zu den verbindlichen Ausbildungsthemen.

Alle Arbeiten der ausgebildeten Fachkräfte schließen die Beachtung der für die zahn technischen Arbeiten vielfältigen, wechselseitigen Einfluß- und Beziehungsgrößen ein; diese können z. B. aus den Bereichen Anatomie, Physik, Chemie, Ästhetik, Phonetik und Mundhygiene kommen und beinhalten entsprechende Werkstoffkenngrößen und -technologien.

Die Ausbildungsinhalte und Prüfungsanforderungen sind weitgehend technikoffen formuliert und ermöglichen es, sich veränderten Entwicklungen flexibel anzupassen und somit bedarfsgerecht auszubilden. Die Notwendigkeit hierfür ergibt sich aus der stetigen Verbesserung und Weiterentwicklung der Dentaltechnik/-medizin, insbesondere hinsichtlich neu entwickelter Dentalwerkstoffe mit ihren spezifischen Ver- und Bearbeitungstechnologien sowie im Fortschritt der zahnmedizinischen Versorgungsmöglichkeiten mit einhergehenden höheren Präzisionsanforderungen. So müssen Qualifikationsvermittlungen in der Ausbildung auf Innovationen reagieren, wie z. B. auf moderne digitale Verfahren zur Programmierung bzw. Steuerung von Anlagen und Geräten oder auf neueste Techniken hinsichtlich Oberflächenverbundsystemen (Metall-Kunststoff, Metall-Keramik) und anderen Verbundsystemen.

Besondere Aufgaben und Anforderungen

Der Zahntechnikerberuf umfaßt einen sehr umfangreichen Aufgabenbereich, denn es werden fast keine vorgefertigten Teile verwendet. Aus Grundwerkstoffen werden über-

wiegend in Handarbeit sehr differenzierte, hochpräzise, feinmechanische Werkstücke hergestellt, welche dann durch Ärzte z. B. als Körperersatzteile in den menschlichen Organismus eingegliedert werden. Hierbei müssen einerseits funktionelle Gesetzmäßigkeiten beachtet werden, andererseits werden auch hohe kosmetisch-ästhetische Anforderungen gestellt, um einem Patienten sein natürliches Aussehen zu erhalten.

Sehr unterschiedliche Materialien können zum Einsatz kommen, wie z. B. Gipse, Kunststoffe, Wachse, Keramiken und unterschiedliche Metalle. Vielerlei Technologien der Be- und Verarbeitung von Werkstoffen kommen zur Anwendung, insbesondere Gießen, Brennen, Polymerisieren, Biegen, Schleifen, Fräsen und Polieren.

Die handwerkliche Technik erfordert aufgrund der geforderten exakten Formgebung und Präzision – neben hohem technischen Verständnis – ein gutes Feinhandgeschick ebenso wie ein volles räumliches Vorstellungs- und Sehvermögen. Um den funktionalen und ästhetischen Ansprüchen der Werkstücke zu genügen, müssen Zahntechniker absolut farbtüchtig sein und über ein gutes gestalterisches Geschick verfügen, welches z. B. bei der harmonischen Gestaltung, Farbgebung und Schichtung von Frontzahnersatz notwendig ist.

Die Arbeit im zahntechnischen Labor erfolgt überwiegend im Sitzen, sie erfordert Ausdauer, Geduld, eine rasche und trotzdem präzise Arbeitsweise. Weil aus Termingründen die Tätigkeit oft unter Zeitdruck erfolgt, muß eine hinreichende physische und psychische Belastbarkeit gegeben sein.

Generell gilt, daß zahntechnische Arbeiten mit höchster Verantwortung gegenüber der Gesundheit der – durch Zahnärzte behandelten – Patienten gefertigt werden müssen. Diese individuellen Arbeiten sind stets als Unikate anzusehen und sind Medizinprodukte, die nur in höchster Präzision und Verträglichkeit zum Einsatz kommen dürfen.



mit Praxisbeispielen und Berufsbeschreibungen

BETRIEBE MIT ZUKUNFTS-CHANCEN MÜSSEN FÜR QUALIFIZIERTEN NACHWUCHS SORGEN

Unter dem Motto „Ausbilden sichert Zukunft – Informationen und Hilfen zur Schaffung neuer Ausbildungsplätze“ legt das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie eine Reihe von Informationsmaterialien für Verantwortliche in kleinen und mittleren Unternehmen, Berater und Multiplikatoren sowie für alle, die sich um zusätzliche Ausbildungsplätze bemühen vor.

Die Reihe umfaßt fünf Broschüren und fünf zweisprachige Faltblätter.

- Ausbilden sichert Zukunft – Tips und Anregungen für kleine und mittlere Unternehmen
- Jetzt selbst ausbilden – Chancen für kleine und mittlere Unternehmen
- Jetzt selbst ausbilden – Büro- und Service dienste
- Jetzt selbst ausbilden – die neuen IT-Berufe
- Jetzt selbst ausbilden – die neuen Medien berufe

In den zweisprachigen Faltblättern werden ausländische Unternehmer auf die Möglichkeit der Berufsausbildung aufmerksam gemacht und Tips für den Start gegeben. Sie sind auf griechisch, italienisch, portugiesisch, spanisch und türkisch erhältlich.

Alle Schriften werden kostenlos von den Industrie- und Handelskammern, Handwerkskammern, Kammern der Freien Berufe und den Arbeitsämtern abgegeben.

TopStart für die Ausbildungspraxis – handlungsorientierte Ausbildungskonzeption in Volks- und Raiffeisenbanken

Günther Hartmann

Dieser Praxisbericht steht im engen Zusammenhang mit der gerade abgeschlossenen Neuordnung der Berufsausbildung zum Bankkaufmann/zur Bankkauffrau und basiert auf der Ausbildungskonzeption „Top-Start“¹ des Genossenschaftsverbandes Berlin – Hannover e. V.²

Die folgenden Erfahrungen richten sich auf den Zeitraum der letzten 13 Jahre. 1985 wurde der Autor mit dem Personalbereich einer kleineren Bank und damit natürlich auch mit dem Ausbildungsbereich betraut. An diesem Standort gab es eine Bankenarbeitsgemeinschaft, an der zehn Banken beteiligt waren, die für die Auszubildenden dieser Banken internen Unterricht organisierte, der vom ersten bis zum dritten Ausbildungsjahr wöchentlich bzw. vierzehntägig durchgeführt wurde. Für diesen wurden von der zuständigen Handelslehranstalt Berufsschullehrer verpflichtet, die den Berufsschulunterricht den Auszubildenden nochmals vermittelten. Das wurde

jahrelang so akzeptiert und wird heute zum Teil von Banken noch so gehalten – praktisch handelt es sich um eine Fokussierung der Ausbildung auf die IHK-Prüfung.

Anfang der 90er Jahre kamen mit der Wiedervereinigung einige grundlegende Änderungen; unter anderem auch der Aufbruch für viele Kollegen – auch für den Autor – in die neuen Bundesländer.

Nachwuchskräfte mit einer qualifizierten Ausbildung wurden benötigt, um hier die sich schneller ändernden Rahmenbedingungen im Finanzdienstleistungsmarkt umsetzen zu können. Es wurde nach neuen Wegen der Qualifizierung gesucht, um nicht nur nach der alten Ausbildungsordnung Bankkaufmann/Bankkauffrau auszubilden. Also schon ein Vorgriff auf die neue Ausbildungsordnung Bankkaufmann/Bankkauffrau.³

In diese Zeit der Überlegungen zur Veränderungsnotwendigkeit der Ausbildung kam die Information über die neue Ausbildungskonzeption TopStart des Verbandes angesichts der sich verändernden Anforderungen für die künftigen Bankmitarbeiter.

TopStart

Hauptziel der neuen Ausbildungskonzeption ist die Förderung von beruflicher Handlungskompetenz, d. h. statt detaillierter Fachwissen oder Wissensanhäufung, stärkere Bedeutung der Persönlichkeitskompetenz und veräuferischen Kompetenz, ganzheitliche Vermittlung der Ausbildungsinhalte, Beschränkung der Ausbildung auf das Standardgeschäft.

TopStart als ganzheitliches Ausbildungskonzept umfaßt die Ausbildung vom Zeitpunkt der Akquisition des neuen Auszubildenden bis hin zur IHK-Prüfung und ist aus folgenden Bausteinen zusammengesetzt:

- das Auswahlverfahren,
- die Betreuungs- und Identifikationsphase,

- die Einführungswoche,
 - die Präsenzveranstaltungen,
 - die Projekttage,
 - die externen Seminare,
 - die Ergänzungsbausteine,
 - die Prüfungsvorbereitung.

„Durch die aufeinander abgestimmten Bau- steine, die differenzierten Lernmethoden in der Praxis, die intensive und selbständige Arbeit vor und während der Präsenzveranstal- tungen, erreichen die Auszubildenden einen wesentlich höheren Lernerfolg. Die Auszu- bildenden entwickeln ein hohes Maß an Ei- geninitiative und Engagement, um die Lern- ziele zu erfüllen und lernen im Verlauf der Ausbildung selbständig und zielorientiert zu handeln.“⁴⁴

Es wurden genau die Punkte in dem neuen Ausbildungskonzept aufgegriffen, die am Standort für die Ausbildung diskutiert wurden:

- Effektive Ausbildungselemente aus und für die Praxis,
 - Vermeidung von Doppelschulung zwischen Berufsschule, Betrieb und GVBH,
 - Betreuung der Auszubildenden durch Ausbilder aus dem eigenen Hause,
 - Hilfestellung für Ausbilder in den einzelnen Abteilungen: 1. durch den GVBH-Betreuer und 2. durch vorbereitete Ausbildungsmaterialien,
 - Stärkung der Selbstlernaktivitäten der Auszubildenden,
 - Strukturierter Ausbildungsverlauf,
 - Logische Verbindung der Theorie mit der Praxis,
 - Gezieltes Verkaufs- und Kommunikations-training,
 - Letztendlich spielen auch hier die Kosten eine Rolle.

Mit zwei benachbarten Banken wurde daher ein Pilotprojekt: „die Pilotbank“ in den neuen Bundesländern durchgeführt, um die neue Ausbildungskonzeption zu erproben.

Der Verband stellte einen Betreuer, mit dem die gesamte Konzeption besprochen und aus-

gestaltet wurde. Das Ergebnis wird heute noch im Bereich einer Ausbildungsgemeinschaft der Banken im Landkreis Osterode und somit in der Berufsschulregion Osterode umgesetzt.

Zum 1. 2. 1994 kehrte der Autor zum Ausgangsstandort zurück. Die Ausbildungssituation war unverändert – es bestand dieselbe Arbeitsgemeinschaft, d. h., auch weiterhin wurde interner Unterricht durch die Berufsschullehrer durchgeführt. Im August 1994 orientierte sich eine größere Bank mit ihren Auszubildenden anderweitig, so daß die anderen Banken gezwungen waren, aufgrund der hohen Kosten für die Lehrkräfte und der nicht mehr opportunen Ausbildung, ebenfalls die Durchführung der Ausbildung zu verändern.

Das gerade am anderen Standort erprobte Ausbildungskonzept stieß auf Zustimmung bei weiteren sechs Banken mit insgesamt im Durchschnitt etwa zehn Auszubildende pro Jahrgang. Die Ausbildung nach der neuen Ausbildungskonzeption begann am 1. 8. 1994. Dazu wurden folgende Voraussetzungen geschaffen:

- Jede Bank stellt einen hauptamtlichen Ausbilder, der auch gleichzeitig Ansprechpartner für den Betreuer des GVBH ist.
- Räumlichkeiten für Schulungen in zentraler Lage. Schulungsraum, Gruppenräume. Technik mit Videorecorder, Camcorder, eben Inventar für Schulungsräume (Metaplan-technik).
- Eine Bank hat die Evidenzzentrale übernommen, zum Beispiel für die Koordination, den Abrechnungsbereich und als Anlaufstelle des Betreuers etc.

Warum wurde auch hier diese Ausbildungskonzeption eingeführt? Es ist davon auszugehen, daß sich bei der Auswahl des Personals ein grundsätzlicher Wandel ergeben wird. Heute besteht folgende Personalstruktur: 50 Prozent der Mitarbeiter/Mitarbeiterinnen sind im Betriebs- und Verwaltungsbereich

und 50 Prozent im Marktbereich beschäftigt. In ca. fünf Jahren werden 35 Prozent der Mitarbeiter/Mitarbeiterinnen im Betriebsbereich und 65 Prozent im Marktbereich tätig sein. Gleichzeitig sind in den nächsten fünf Jahren circa zehn Prozent bis zwölf Prozent Wachstum erforderlich, um den Personalstand halten zu können. Das heißt auch, daß bereits heute die Auszubildenden marktorientiert ausgesucht und ausgebildet werden müssen.⁵ Nicht mehr die Bankkaufleute sind gefragt, die mit Fachwissen „vollgepfropft“ sind, sondern sie müssen flexibler einsetzbar sein als

- Servicemitarbeiter/Servicemitarbeiterin,
- Verkäufer/Verkäuferin,
- Berater/Beraterin; Betreuer/Betreuerin und
- ggf. vereinzelt für den Betriebsbereich als Sachbearbeiter/Sachbearbeiterin und produkt- oder funktionsorientierte/r Spezialist/Spezialistin.

TopStart bietet für die Ausbildungsdurchführung u. a. ein methodisches Rüstzeug, das diesen Anforderungen entspricht und den gesamten Ausbildungsprozeß begleitet. Folgende Erfahrungswerte bei der Umsetzung von TopStart in die Praxis sind hervorzuheben:

Baustein: Das Auswahlverfahren

In einem ersten Schritt werden die Schulabgangsklassen eingeladen, um eine Bank mit ihren Aufgaben und Arbeitsabläufen kennenzulernen. Die Schüler werden von Auszubildenden betreut, die damit die Gelegenheit erhalten, ihre in den Präsenzveranstaltungen erworbenen Fähigkeiten in der Praxis umzusetzen und aus eigenen Erfahrungen weiter zu lernen. Zu einem späteren Zeitpunkt wird den Schülern das Seminar „Wie bewerbe ich mich richtig? Was sollte ich bei Bewerbungen beachten?“ angeboten, das hauptamtliche Ausbilder durchführen.

Seitdem so vorgegangen wird, ist die Zahl und die Qualität der Bewerber für einen Ausbildungsplatz bei uns angestiegen.

Bei der Auswahl der Bewerber wird auf die individuelle Persönlichkeit der Bewerber Wert gelegt. Kognitive Fähigkeiten wie Mathematik und Rechtschreibung sind durch Schulzeugnisse ausreichend nachgewiesen. Mit der Einladung wird den Bewerbern mitgeteilt, daß sie zu einem Thema, das sie frei wählen können, einen Vortrag von max. zehn Minuten halten müssen. Nach einer kurzen Begrüßung hält jeder Teilnehmer vor den anderen Bewerbern (max. acht Bewerber) und einem Team von vier Mitarbeitern aus der Bank⁶ den vorbereiteten Vortrag. Anschließend können alle Anwesenden Fragen zum Thema stellen, so daß die Überzeugungskraft, Vorbereitung und Sicherheit des Kandidaten im Thema überprüft werden kann. Der Vortrag wird mit Hilfe eines vorbereiteten Bogens durch den Beobachter bewertet.

In einer zweiten Runde wird das Verhalten in der Gruppe, die Argumentationsfähigkeit, das Durchsetzungsvermögen, die Fähigkeiten zuzuhören und auf andere einzugehen sowie der Umgang mit einem vorher unbekannten Thema, also die Flexibilität, überprüft. Dazu erhalten die Teilnehmer einen Arbeitsauftrag, den sie zunächst circa 15 Minuten allein bearbeiten müssen, um anschließend in der ganzen Gruppe zu einem gemeinsamen Ergebnis zu kommen. Diese Diskussion wird beobachtet und bewertet im Rahmen eines Katalogs von Eigenschaften und Fähigkeiten, die bei der Einstellung von Auszubildenden berücksichtigt werden sollen.

Die Bewerber, die nach diesem Assessmentcenter in die engere Wahl gekommen sind, werden zu einem Einzelgespräch eingeladen, in dem eingangs Fragen, z. B. nach den Hobbies oder dem Grund für den Berufswunsch und abschließend Wissensfragen aus den Bereichen Politik und Allgemeinbildung gestellt werden.

Zirka ein bis eineinhalb Jahre vor Beginn der Ausbildung werden die Ausbildungsverträge abgeschlossen.

Baustein: Betreuungs- und Identifikationsphase

Dieser Baustein umfaßt die Betreuung vom Unterzeichnen des Ausbildungsvertrags bis zum Ausbildungsbeginn.

Um die frühzeitige Bindung an den Arbeitgeber zu erreichen, erfolgen z. B. Einladungen zu Vertreterversammlungen/Mitglieder- oder Ortsversammlungen, es erfolgt die Vorstellung der neuen Auszubildenden in den Versammlungen, Aushändigung Geschäftsberichte, Mitarbeiterzeitung, Betriebsausflug, Weihnachtsfeier etc. – dadurch wird sehr früh ein starkes Wir-Gefühl bei den künftigen Mitarbeitern erreicht. Das heißt, Motivation, Gemeinschaft und Verbundenheit mit der Bank und den Kollegen sind von Anfang an gegeben.

Ein positiver Aspekt besteht zusätzlich darin, daß die künftigen Auszubildenden über die Betreuungsmaßnahmen in ihrer Schulkasse, bei Freunden und dem Elternhaus berichten.

Unterstützung der nebenamtlichen Ausbilder

Für die Durchführung der Ausbildung werden die nebenamtlichen Ausbilder in den einzelnen Abteilungen durch Hilfestellung des Verbandes in Form von Info-Veranstaltungen, Arbeitsunterlagen, Hinweise und Aufgabenbeschreibung unterstützt.

In jeder Ausbildungsabteilung – z. B. der Kreditabteilung – wird ein Ausbildungsplan zusammengestellt, der in seiner Gesamtheit den von der IHK geforderten betrieblichen Ausbildungsplan zur Grundlage hat.

Die Abteilungsausbildungspläne sollen eine Vernetzung zwischen den einzelnen Abteilungen herstellen, so daß einzelne Arbeitsabläufe durch die verschiedenen Abteilungen einer Bank weiterverfolgt werden können. So kann der Gesamtzusammenhang einzelner Arbeitsabläufe besser nachvollzogen und eingeordnet werden. Außerdem können bereits in anderen Abteilungen ausgeübte Tätigkeiten zugeordnet und vertieft werden.

Der Ausbilder erkennt am Einsatzwillen und Interesse des Auszubildenden, mit welchem Engagement er seinen Ausbildungsprozeß steuert und wo Defizite in der Persönlichkeit, dem fachlichen und methodischen Können bzw. dem sozialen Verhalten liegen, die durch gezielte Aufgabenstellung verbessert werden können. Festgestellt und besprochen werden diese Beobachtungen u. a. im Rahmen der Beurteilungsbögen.

In Beurteilungsbögen (Zwischenbeurteilung und Abschlußbeurteilung) wird versucht, eine direkte Verknüpfung der einzelnen Phasen, Lernorte und Bausteine des Ausbildungskonzeptes im Sinne des ganzheitlichen Ansatzes zu ermöglichen.

Es geht darum, die einzelnen Leistungsmerkmale hinsichtlich Motivation, Verhalten im Umgang mit Kunden und Kollegen, Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft der Auszubildenden gezielt und fortlaufend festzustellen, so daß der Auszubildende mögliche Defizite erkennen kann und entweder in Eigenverantwortung versucht, diese zu beheben – etwa durch die Bearbeitung weiterer Erkundungsprojekte oder dadurch, daß der Ausbilder gezielt Aufgaben zusammenstellt, die dem Leistungsniveau des Auszubildenden entsprechen.

Baustein: Die Einführungswoche

Um den Auszubildenden einen problemlosen Übergang vom schulischen in den beruflichen Ausbildungsalltag zu ermöglichen, wird eine Einführungswoche durchgeführt:

1. Tag
 - Begrüßung durch den Vorstand und/oder hauptamtlichen Ausbilder
 - Kennenlernen der Auszubildenden untereinander
 - Kennenlernen der Paten; jeder Auszubildende bekommt in der Bank einen Paten, der ihn während der Ausbildungszeit begleitet
 - gemeinsames Mittagessen
 - Informationsbörse zur Ausbildung

2. Tag

- Bankerkundung
- Kennenlernen der Abteilungen und der Zweigstellen
- 3. und 4. Tag
- Praxis
- 5. Tag
- genossenschaftliche Besonderheiten mit Fachvortrag
- Feedback der ersten Tage
- Abendveranstaltung, die von den neuen Auszubildenden selbst vorbereitet wird.

Teilnehmer: Alle Auszubildenden, Vorstand, der hauptamtliche Ausbilder, ggf. Betreuer des GVBH's und die Eltern.

Baustein: Erkundungsprojekte

Erkundungsprojekte stellen einen zentralen Mosaikstein des Ausbildungskonzeptes dar. Die Auszubildenden können in Erkundungsprojekten Informationen und Zusammenhänge der Bankpraxis in Verknüpfung mit theoretischen Grundlagen selbstständig erarbeiten und gegen Ende einer Ausbildungsphase in einer Abteilung in einer frei wählbaren Form – als mündlicher Vortrag mit Folien, Metaplanteknik, schriftliche Ausarbeitung etc. – dem nebenamtlichen Ausbilder und gegebenenfalls mit dem hauptamtlichen Ausbilder präsentieren (s. Beispiel).

Baustein: Präsenzveranstaltung

In Rahmen von TopStart werden in einer Ausbildung ca. 30 Präsenzveranstaltungen vorgesehen. Die Präsenzveranstaltungen werden durch den GVBH-Betreuer durchgeführt und stellen einen Schwerpunkt im Konzept dar. Hier werden die Bausteine miteinander verknüpft, einzelne Lernziele aufgegriffen und vertieft und die gegenseitige Abhängigkeit einzelner Lernziele und Bausteine ideal aufgezeigt. Die Präsenzveranstaltungen haben wegen ihrer flexiblen inhaltlichen und methodischen (durch Rollenspiele, Gruppenarbeiten, Präsentationen, Diskussionen usw.) Gestaltung ein hohes Vermittlungspotential beruflicher Handlungskompetenz auf verschiedensten Handlungs- und Lernebenen.

Beispiel: „Erkundungsprojekte in der Kreditabteilung“:

- Stellen Sie die Abwicklung (Kundenansprache, Bearbeitung, Buchung, Bilanz etc.) eines Kredits (Kontokorrentkredit oder Anschaffungsdarlehen (Kleincredit) oder Realkredit (Hypothek bzw. Bauspardarlehen) oder Diskontkredit oder Avalkredit oder öffentliches Darlehen) für einen realen oder fiktiven Kunden in allen notwendigen Schritten dar.
- Geben Sie einen Überblick über die verschiedenen Kreditsicherheiten und stellen Sie dabei Verwendungsmöglichkeiten und Risiken heraus.
- Spielen Sie möglichst an konkreten Fällen die verschiedenen Möglichkeiten einer Grundbucheintragung, Veränderung und Löschung durch. Gehen Sie dabei auch auf die Gründe der Eintragung ein.
- Zeigen Sie den Ablauf eines Mahnverfahrens auf. Berücksichtigen Sie dabei den Ablauf in Ihrer Bank und auch außerhalb Ihres Institutes (z. B. Rolle des Amtsgerichts).
- Dokumentieren Sie den kompletten Weg einer Baufinanzierung.
- Sammeln Sie alle Formulare der Kreditabteilung Ihrer Bank, klären Sie deren Bedeutung und füllen Sie sie aus.
- Wie wird in Ihrer Bank über den Antrag einer Kreditvergabe entschieden (z. B. Instanzen, Kriterien, Limits, Formulare etc.)?
- Wie werden die Konditionen Ihrer Bank ermittelt und wie schlagen sie sich in der Bilanz nieder?
- Ein Kunde mit Dispositionskredit und festem Einkommen hat Zahlungsschwierigkeiten. Was empfehlen Sie ihm?

Mit den Präsenzveranstaltungen wurde eine Lern- und Vermittlungsform geschaffen, die mit dem klassischen internen Unterricht, in

dem Lehrer im Frontalunterricht über ein Thema, ohne direkte Einbeziehung der Auszubildenden und ohne Berücksichtigung der bisherigen Lernerfahrungen Unterricht abhielten, nichts mehr gemeinsam hat. Der Ablaufplan der Präsenzveranstaltungen ist bewußt nicht stark vorgegeben, sondern soll nach den individuellen Bedürfnissen der Auszubildenden bzw. erkennbaren Erfordernissen zusammengestellt werden.

Baustein: Projekttage

Das Ausbildungskonzept sieht für das dritte Ausbildungsjahr Projekttage vor. Die Projektarbeit gibt den Auszubildenden die Möglichkeit, Aufgaben selbstständig und eigenverantwortlich zu planen und durchzuführen. Die Projektarbeit bietet der Bank die Möglichkeit, wichtige und interessante Themen, z. B. die Neustrukturierung von Arbeitsabläufen, eine neue Werbekampagne oder das Organisieren einer Betriebsveranstaltung, durch die Auszubildenden bearbeiten zu lassen. Das Ergebnis der Projektarbeit wird bekanntgegeben und kann für die Bank eine weitere Innovation bedeuten.

Baustein: Externe Seminare

Als weiteren wichtigen Baustein des Ausbildungskonzeptes gibt es zwei externe Seminare, in denen die persönlichkeitsbezogenen und verkäuferischen Fähigkeiten der Auszubildenden intensiv geschult und unterstützt werden. Die Seminarinhalte sind mit den Lernzielen der Präsenzveranstaltungen abgestimmt.

Die Seminare schaffen die Grundlage für die persönlichkeitsbezogenen Übungen und Training in den Präsenzveranstaltungen.

Ergänzungsbauusteine

Diese Bausteine sind abteilungsübergreifende Aufgabenstellungen, die den Ausbildungsverlauf ergänzen und unterstützen. Beispiele für Ergänzungsbauusteine sind:

- Lerntyp-Test
- Ein Börsenplanspiel
- Eine Börsenfahrt

- Ein Teamwochenende
- Politik zum Anfassen (z. B. Besuch eines Landtages)
- Eine Musterfiliale (d. h. planen, organisieren und führen einer idealtypischen Filiale mit allen Schwierigkeiten, Problemen, Abhängigkeiten und Aufgabenabläufen).

Weitere Ergänzungsbauusteine können jederzeit mit den Auszubildenden gemeinsam erarbeitet werden.

Fazit

Bei der Einführung des Ausbildungskonzeptes gab es zunächst Schwierigkeiten bei dem ersten Auszubildendenjahrgang und Probleme in der Berufsschule (Berufsschule ist Dienstleister für die Bank). Zudem haben die Abteilungsleiter, die gleichzeitig nebenamtliche Ausbilder sein sollten, angesichts der erwarteten Mehrarbeit das neue Konzept zunächst blockiert.

Inzwischen wird das Ausbildungskonzept positiv unterstützt, weil die Ausbildung insgesamt zielgerichtet begleitet und unterstützt wird. Die positive Entwicklung in der Ausbildung ist offensichtlich:

- Die Auszubildenden lernen frühzeitig selbstständig arbeiten, sie lassen sich nicht „berieseln“, sondern sind wesentlich aktiver.
- Die Gewinnung von beruflicher Handlungskompetenz durch die gezielte Vermittlung von Fach- und Methoden-, Sozial-, Personalkompetenz, um die Aufgaben entsprechend bearbeiten, präsentieren und kontrollieren bzw. formulieren zu können – auch über den Horizont der IHK-Prüfung hinaus.
- Die Beurteilungen während der Ausbildungszeit in den einzelnen Abteilungen sind eine stetige Kontrolle über die Entwicklung der einzelnen Auszubildenden.

Nach der Erfahrung in den letzten fünf Jahren mit dem Ausbildungskonzept TopStart und den ersten Absolventen, die nach diesem

Konzept ausgebildet wurden, kann festgestellt werden, daß dieses Konzept für die Umsetzung der neuen Ausbildungsordnung zum Ausbildungsberuf Bankkaufmann/Bankkauffrau in die Praxis eine gute Grundlage und Orientierung bietet.

Die Ausbildungspraxis steht in einer engen Beziehung zur Neuordnung von Ausbildungsberufen. Die Ausbildungsordnungen sind vor allem ausgerichtet an derzeitigen und absehbaren künftigen Qualifikationsanforderungen des jeweiligen Beschäftigungsbereichs. Insoweit wirken Trendsetter in der Praxis auch auf die Ausgestaltung der Mindestanforderungen in den Ausbildungsordnungen ein und können darüber hinaus eine weitere Verbreitung erreichen.

Anmerkungen:

¹ Vgl.: *Die Bankausbildung TopStart mit Profil. Ausbildungskonzeption des Genossenschaftsverbandes Berlin – Hannover e. V. (GVBH)*.

² Im folgenden nur als Verband bezeichnet.

³ Verordnung über die Berufsausbildung zum Bankkaufmann/zur Bankkauffrau. BGBl Teil I, S. 51 ff vom 13. 1. 1998

⁴ Vgl.: *Die Bankausbildung TopStart mit Profil. Ausbildungskonzeption des Genossenschaftsverbandes Berlin – Hannover e. V.*

⁵ Wir suchen für unser Haus speziell Auszubildende, die wir künftig in einer zweieinhalbjährigen Ausbildungszeit für den Markt ausbilden.

Darüber hinaus gibt es für die Ausbildung auch den 3jährigen Ausbildungsweg über die Berufsakademie, der von unserem Haus nur beschritten wird, wenn wir dem Absolventen eine entsprechende berufliche Perspektive aufzeigen können.

⁶ Das Team der Beobachter besteht aus Personalvorstand, hauptamtlichem Ausbilder, einem Auszubildenden und einem interessierten Mitarbeiter.

Erfassen und Bewerten von Teamfähigkeit im Rahmen einer ganzheitlichen Berufsbildung

Anita Katzenbach

Die Halbwertszeit fachlicher Qualifikationen sinkt zunehmend. Damit nimmt der Bedarf an einer fachlichen Qualifizierung durch eigenverantwortliche Lernformen zu. Da diese meist in einem Team zu leisten sind, steigt auch der Bedarf an einer qualitativ und quantitativ intensivierten Vermittlung überfachlicher Qualifikationen. Wer diese fördern will, muß zunächst genau beschreiben, was gefördert werden soll. Für die Erfassung und Bewertung der Teamfähigkeit stellte diese Forderung ein bisher unzureichend gelöstes Problem dar. Vor diesem Hintergrund wurde der Modellversuch im Februar 1996 bewilligt und für eine Laufzeit von drei Jahren genehmigt.

Gefördert wird er aus Mitteln des BMBF, wissenschaftlich betreut vom BIBB und umgesetzt im Werk Wörth der Daimler-Benz AG. Die wissenschaftliche Begleitung erfolgt über das Institut für Psychologie der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg. Die Laufzeit erstreckt sich von Februar 1996 bis Ende Januar 1999.

Ziele des Modellversuches

Teamfähigkeit des Auszubildenden, aber auch von Auszubildendenteams, soll bereits in der Ausbildung eingeschätzt und daraus abgeleitet, gezielt gefördert werden. Dazu sind alltagspraktikable, griffige Werkzeuge zu entwickeln, die in der Lage sind, den vielfältigen Anforderungen der Ausbildungspra-

xis an ihren unterschiedlichen Lernorten gerecht zu werden. Für diesen Zweck wurde TEAM-FIT, das Flexible Inventar zur Einschätzung und Förderung des Teamverhaltens entwickelt. Es liegt zur Zeit als „Prototyp“ vor und wird auch in einem überbetrieblichen Transfer erprobt und wissenschaftlich evaluiert.

Die Konzentration auf das „Teamverhalten“ als Schwerpunkt erfolgt aus den folgenden Erkenntnissen heraus:

Die Konstruktklärung zur „Teamfähigkeit“ lieferte ein komplexes Gebilde, bestehend aus sieben psychologischen Teilkonstrukten. Bezogen auf die Teamarbeit handelt es sich dabei um individuelle Einstellungen, Motivationslage, Werthaltungen, Kenntnisse, Persönlichkeitseigenschaften, Fertigkeiten und konkretes Verhalten. Diese wirken sich in ihrem Zusammenspiel bei jedem Teammitglied und zu verschiedenen Zeitpunkten unterschiedlich aus. Teamfähigkeit in dieser Breite zu untersuchen erschien daher als nicht realistisch. Die „Begrenzung der Teamfähigkeit auf das Teamverhalten als Erfassungsgegenstand ermöglicht es, Unterschiede im Verhalten von Personen und in unterschiedlichen Teamsituationen unmittelbar zu beobachten, konkret einzuschätzen und situationsbezogen zu reflektieren.“

Mit einer modifikationsdiagnostischen Strategie wird die Diagnose Teil des Interventionsprozesses und damit Teil des Ausbildungsgeschehens. Hierbei bietet sich die Fokussierung auf das **Verhalten** an, da Verhalten erlernt wird und damit prinzipiell veränderbar bzw. trainierbar ist.

Im Sinne eines kontinuierlichen Verbesserungsprozesses kann das Teamverhalten in einer Teamsituation durch den Ausbilder, den Auszubildenden und dessen Teamkollegen erfaßt, eingeschätzt und in einem Rückmeldegespräch reflektiert werden. Die ermittelten Ergebnisse fließen direkt in einen Förderprozeß zur Verbesserung „kritischer“ Teamverhaltensweisen ein.

Stand der Modellversuchsaktivitäten

Die Erfordernisse der Praxis führten dazu, daß für das TEAM-FIT-Instrumentarium vier Module entwickelt wurden, die z. Z. in unterschiedlichen Entwicklungsstufen vorliegen und erprobt werden. Mit Ausnahme des 3. Moduls, TEAM-FIT (QV), ist bei allen anderen eine Selbst-, Kollegen- und Ausbilder-einschätzung möglich.

1. Modul ist das **TEAM-FIT (AV)** für die Erfassung, Bewertung und Förderung des allgemeinen Teamverhaltens innerhalb der Ausbildung. Es ist als Beobachtungsbogen konzipiert, der im Kern Teamverhaltensweisen enthält, die in sieben Grobkategorien (z. B. Konflikt im Team) zusammengefaßt sind. Diese Einschätzungsbögen liegen sowohl für die Einzel-, als auch für die Team einschätzung vor. Daneben enthält dieses Modul einen Leitfaden zum Rückmelde- und Fördersprach sowie einen Entwicklungsbogen zur Dokumentation der Einschätzungsergebnisse.

Das 2. Modul **TEAM-FIT (InT)** erfaßt die Integration des Auszubildenden in ein betriebliches Team und wird ebenso wie TEAM-FIT (AV) als Beobachtungsbogen in Frageform vorliegen. Die Entwicklung dieses eigenständigen Teilmittelstes ist notwendig, weil die Lernorganisation der Fachbereichseinsätze zeigte, daß an diesen Lernorten überwiegend die klassische Beistellehre vermittelt wird. Daher sind die Voraussetzungen für die Erfassung des allgemeinen Teamverhaltens nur bedingt gegeben.

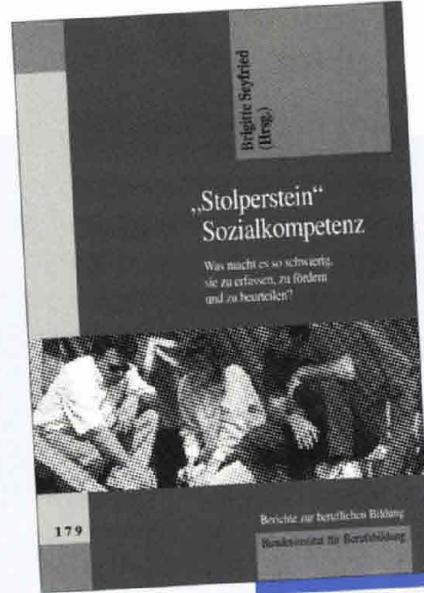
Das 3. Modul **TEAM-FIT (QV)** behandelt das Teamverhalten zwischen Gruppennormen und Veränderungsprozessen. Es unterscheidet sich von den anderen TEAM-FIT-Modulen dadurch, daß es dabei hilft, Normen oder geheime Spielregeln, die sich hinter dem Teamverhalten verbergen (und i. d. R. leistungsmindernd auf die Teamarbeit auswirken), aufzudecken. Daher liegt es als Gesprächsleitfaden für das Team vor.

Eingesetzt werden kann das TEAM-FIT (QV) entweder eigenständig oder im Anschluß an das TEAM-FIT (AV). Dies ist insbesondere dann sinnvoll, wenn eine intensive Teamentwicklung angebracht ist, weil sich herausstellt, daß z. B. Teammitglieder von ihren Kollegen gemobbt werden. Lern- und Veränderungsprozesse werden beim einzelnen oder innerhalb des gesamten Teams eingeleitet.

Das 4. Modul heißt **TEAM-FIT (FüV)** und ermöglicht die Einschätzung des Führungsverhaltens von Ausbildern im Hinblick auf ihren Umgang mit den Auszubildenden bei der Teamarbeit. Neben der Selbsteinschätzung des Ausbilders soll auch die situative Einschätzung durch das Team und den einzelnen Auszubildenden möglich sein. Ziel ist es, die Rahmenbedingungen, z. B. den Handlungsspielraum, das Verhalten des Vorgesetzten u. v. m. zu reflektieren und als kritischen Erfolgsfaktor in die Erfassung, Bewertung und Förderung des Teamverhaltens von Auszubildenden mit einzubeziehen.

Die Produkte des Modellversuches werden in einem Ausbilderhandbuch zusammengefaßt und mit alltagspraktikablen Anleitungen zur Handhabung von TEAM-FIT veröffentlicht.

Weiterführende Informationen erhalten Sie bei Brigitte Seyfried, Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin (Tel. 0 30/86 43-34 97); Dieter Ludwig, Werk Wörth der Daimler-Benz AG (Tel. 0 72 71/71 65 81); Prof. Dr. Manfred Amelang, Institut für Psychologie der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg (Tel. 0 62 21/54 73 28). **Kernteam:** Dipl.-Psych. Anita Katzenbach und Wolfgang Wetzel (Modellversuchsbüro: Tel. 0 72 71/71 68 82).



Brigitte Seyfried (Hrsg.)

"STOLPERSTEIN" SOZIALKOMPETENZ

1995, 166 Seiten,
Bestell-Nr. 102.179,
Preis: 24.00 DM

Kaum eine Fähigkeit regt mehr zur Diskussion an als die Teamfähigkeit. Sie wird überwiegend mit Sozialkompetenz gleichgesetzt. Unter diesem Oberbegriff werden Fähigkeiten und Verhaltensweisen postuliert, damit eine gruppen- und beziehungsorientierte Zusammenarbeit möglichst reibungslos erfolgen kann. Soziale Qualifikationen sind situationsabhängig, zeigen sich im Umgang mit anderen und sind durch diese auch veränderbar. Sie lassen sich weder aus dem Lehrbuch erlernen, sind nicht theoretisch vermittelbar und auch nur bedingt „verordnungsfähig“. Da sich die vorherrschenden Definitionen von sozialen Qualifikationen überwiegend noch unpräzise zeigen und mehr Fragen offenlassen, als daß sie konkrete Antworten geben würden, zeigen sich Probleme, wenn diese Qualifikationen vermittelt, gefördert und beurteilt werden sollen.

Die vorliegende Veröffentlichung enthält ausgewählte Beiträge aus Theorie und Praxis, in denen Probleme und Faktoren thematisiert werden, die mit der Vermittlung, Förderung und Beurteilung sozialer Qualifikationen verbunden sind. Besondere Probleme zeigen sich bei der Beurteilung von Sozialkompetenz.

Auf diese Probleme aufmerksam zu machen und Anregungen und Hinweise für das schwierige Feld Sozialkompetenz zu geben ist Anliegen dieses Bandes.

► Sie erhalten diese Veröffentlichung beim
W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Postfach 10 06 33
33506 Bielefeld
Telefon (0521) 911 01-00
Telefax (0521) 911 01-79

Entwicklung und Probleme der Berufs- bildung in Vietnam

Nguyen Duc Tri

Nach der Wiedervereinigung des Landes im Jahre 1975, gemäß der dritten Bildungsreform seit dem Jahre 1979, wurde in Vietnam ein einheitliches nationales zwölfjähriges allgemeines Schulsystem eingeführt.¹ In der experimentellen Phase waren die Klassen eins bis neun formal als Grundschule zusammengefaßt, so hatte das neue Schulsystem eine 9-3-Struktur angenommen.

Nach der Revision und Regulierung der Bildungsreform entsprechend den Anforderungen der neuen Entwicklungsetappe des Landes hat die Regierung die Resolution Nr. 90/CP am 24. 11. 1993 über die Rahmenstruktur des nationalen Bildungssystems erlassen. Das neue schulische Bildungssystem hat nunmehr die 5-4-3-Struktur und besteht aus:

- Grundschule (fünf Jahre) im Primärbereich
- Mittelschule (vier Jahre) im Sekundarbereich I (Unterer Sekundarbereich)
- Oberschule (drei Jahre) im Sekundarbereich II (Oberer Sekundarbereich) ist mit drei Schwerpunktrichtungen organisiert:

Richtung A: Naturwissenschaften
Richtung B: Naturwissenschaften – Technik
Richtung C: Sozialwissenschaften.

Im Sekundarbereich II ist eine neue Schulform der Berufsbildung eingeführt: die Mittlere Berufsschule (Berufsausbildung mit Abitur).

Das Berufsausbildungszentrum (BAZ) ist auch als eine neue Schulform der kurzzeitigen Berufsbildung seit 1982 eingeführt. Im tertiären Bereich ist die Post-graduale-Ausbildung in Master- und Doktorausbildung neu strukturiert; die habilitierte Qualifikation wird nicht mehr organisiert.

Die Berufsbildung Vietnams

Die berufliche Erstausbildung

Die berufliche Erstausbildung wird grundsätzlich und überwiegend in einem System der unterschiedlichen berufsbildenden Schulen auf Sekundarbereich II durchgeführt. Es existieren folgende Schulformen der Berufsausbildung:

Berufsschule

Die Berufsschule ist die normale Form der Berufsausbildungsinstitution, die in der Regel Absolventen des Sekundarbereiches I (Altersgruppe 15 bis 18 Jahre), aber auch Abiturienten (Durchschnittsalter > 18 Jahre) zu einer vollständigen ein- bis zweijährigen Berufsausbildung aufnimmt.

In den 70er und 80er Jahren betrug die Ausbildungsdauer zwei bis drei Jahre je nach Beruf. Die Ausbildung wurde in drei Hauptabschnitten durchgeführt:

- theoretische Ausbildung
- berufspraktische Grundlagenausbildung in Lehrwerkstatt
- berufspraktische Spezialausbildung im Betrieb (in der Regel sechs Monate).

Im Lehrjahr 1984/1985 gab es 366 Berufsschulen im ganzen Land (max. Zahl) mit

156 000 Ausbildungsplätzen in über 300 Berufen von 396 anerkannten Ausbildungsberufen. Im Lehrjahr 1996/1997 hatten 174 Berufsschulen insgesamt ca. 105 000 Ausbildungsplätze.²

Mittlere Berufsschule

Diese Form der Berufsschule gibt den Absolventen des Sekundarbereichs I eine vollständige Berufsausbildung verbunden mit der gleichzeitigen Allgemeinbildung entsprechend dem Abiturniveau (Berufsausbildung mit Abitur). Das heißt, die Mittlere Berufsschule hat Doppelqualifikation und deren Absolventen sind somit berechtigt, an Zugangsprüfungen zur Hoch- und Fachhochschule teilzunehmen. Dieser doppelqualifizierende Bildungsgang entspricht oft dem Wunsch der Eltern und der Schüler, die nicht in die Oberschule übergehen konnten. Die gesamte Ausbildung dauert drei bis vier Jahre je nach Beruf und wird wie in der normalen Berufsschule organisiert.

Der Ausbildungsinhalt enthält vier allgemeinbildende Fächer (Mathematik, Physik, Chemie und Literatur) äquivalent dem Abiturniveau, die in den in der normalen Berufsschule unterrichtenden berufsbildenden Fächern integriert sind.

Es gibt zur Zeit nur einige „reine“ Mittlere Berufsschulen, aber Hunderte von Klassen solcher Berufsausbildungsgänge in den Berufsschulen und anderen berufsbildenden Einrichtungen.

Mittlere Fachschule

Die Mittlere Fachschule ist eine berufsbildende Institution auf dem Sekundarbereich II, die im Prinzip Absolventen des Sekundarbereiches I aufnimmt. Die Ausbildung dauert drei bis vier Jahre mit großem Anteil an fachtheoretischen Kenntnissen für mittlere Positionen in der Wirtschaft, Erziehung, Kultur, Medizin, Kunst und auch in einigen technischen Fachrichtungen. Der Absolvent der Mittleren Fachschule erhält Hochschul- und

Fachhochschulreife. Zur Zeit nehmen diese Schulen aber viele Abiturienten auf. Bei ihnen verkürzt sich die Ausbildungsdauer um etwa ein Jahr. Zur Zeit gibt es 244 Mittlere Fachschulen mit insgesamt ca. 117 700 Ausbildungsplätzen.³

Berufsausbildungszentrum (BAZ)

Es gibt ca. 400 BAZ in Vietnam. Diese lokale Berufsbildungseinrichtung wurde 1982 erstmals eingeführt und organisiert kurzzeitige berufliche Bildungskurse unter einem Jahr für die Jugendlichen sowie Werktätigen in den Distrikten/Kreisen. In den BAZ werden vorrangig Teilberufe ausgebildet. Die Vollberufsausbildung in einigen Berufen wird z. T. durch die Kooperation mit Berufsschulen auch im BAZ durchgeführt. Außerdem gibt es zahlreiche sogenannte Zentren für Berufsausbildung und Arbeitsvermittlung von verschiedenen Trägern, wie z. B. Arbeitsamt, Gewerkschaft, Jugendverband, die neben der Berufsausbildung auch noch Berufsberatung bzw. Arbeitsvermittlung für die Leute durchführen.

Es besteht die Möglichkeit, außerschulisch und weitgehend informell in einem Betrieb über ein On-the-Job-Training nicht standardisierte berufliche Kenntnisse und Erfahrungen zu erwerben. Die Zahl der Lernenden in kurzzeitigen Ausbildungskursen wuchs von 270 000 in 1992/1993 auf 400 000 in 1994/1995.⁴

Seit dem Einführen der Marktwirtschaft und dem Zulassen halbstaatlicher und privater Schulen/Klassen entstehen Hunderte unterschiedliche Einrichtungen beruflicher Erstausbildung, die privaten Unternehmen angegliedert sind. Die Zahl solcher Einrichtungen ist auf 300 im Jahre 1996 gestiegen.

Ausbildungsberufe

Gemäß dem im Jahre 1992 vom Ministerium für Erziehung und Ausbildung und der Generaldirektion für Statistik herausgegebenen Verzeichnis gibt es in den 56 Berufsgruppen 221 anerkannte Ausbildungsberufe mit brei-

ten Profilen, die in sieben Bereiche untergliedert sind:

- Industrie
- Bauwesen
- Kultur und Information
- Agrar-, Forst- und Fischereiwesen
- Wirtschaft und Dienstleistungen
- Transport- und Postwesen
- Andere.

Für die Mittlere Fachschule gibt es 79 Ausbildungsfachrichtungen/-berufsfelder, die in sechs Fachrichtungsgruppen eingeteilt sind:

- Industrie und Baugewerbe
- Agrar-, Forst- und Fischereiwesen
- Wirtschaft und Dienstleistungen
- Pädagogik
- Gesundheit, Sport und Gymnastik
- Kultur und Kunst.

Die berufliche Weiterbildung

Die berufliche Weiterbildung hat zwei Formen: Anpassungs- und Aufstiegsweiterbildung. Für die berufliche Weiterbildung stehen neben den berufsbildenden Einrichtungen eine Reihe von Fachhochschulen und Hochschulen zur Verfügung.

Die Anpassungsweiterbildung fand in den letzten Jahren große Beachtung, da neue Technologien und Anlagen/Maschinen sowie Produktionsorganisation verstärkt eingeführt wurden. Das betrifft insbesondere die Berufsfelder wie Elektronik/Telekommunikation, Bauwesen, Wirtschaft und Dienstleistungen. Solche Weiterbildungskurse sind technologie-, organisations-, berufs-, betriebs- oder auch arbeitsplatzbezogen.

Diese Form der Weiterbildung wird in berufsbildenden Einrichtungen auf dem Bereich sowohl der formellen als auch der kontinuierlichen und nichtformellen Bildung durchgeführt. Es wird in zunehmendem Maße nach dem Modulsystem organisiert.

Seit einigen Jahren gehören neben Computer/Informatik und Fremdsprache immer

mehr Grundkenntnisse aus Betriebswirtschaft und Verwaltung berufsübergreifend zum Inhalt vieler Weiterbildungskurse.

Die Aufstiegsweiterbildung vollzieht sich grundsätzlich und überwiegend in Fachschulen und/oder Fachhochschulen. Sie ist normalerweise betriebs-, branchenübergreifend und wird sowohl vollzeitig als auch teilzeitig durchgeführt.

Die Verwaltung der Berufsbildung

Die Berufsbildung wird zentral und lokal unter dem zuständigen Staatsorgan (Parallelleitungscharakter) geführt.

Die Generaldirektion für Berufsbildung beim Ministerrat der Sozialistischen Republik Vietnam (SRV), 1978 gegründet, war bis vor 1990 das zentrale zuständige Staatsorgan für die Berufsbildung.

Seit 1990 ist das Ministerium für Erziehung und Ausbildung (MEA) durch die Abteilung für Fachschul- und Berufsbildung staatlich zentral zuständig für diesen Bildungsbereich. Das MEA ist verantwortlich für das Erarbeiten und Erlassen von Ausbildungrahmenpläne und für Lehrpläne für berufsübergreifende allgemeinverbindliche Fächer sowie für die berufspädagogische Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften.

Die berufsbildenden Einrichtungen unterstehen meist einem Fachministerium oder Bezirksrat und deren unterstellten zuständigen Stellen.

Im Jahre 1996 gab es insgesamt 174 staatliche Berufsschulen, 96 unterstanden Fachministerien und 78 Bezirksräten. Von 244 staatlichen Mittleren Fachschulen stehen 83 unter Leitung von Fachministerien und 161 unter Regionsverwaltung. Die halbstaatlichen und privaten beruflichen Einrichtungen werden von den Regionsverwaltungen beaufsichtigt.

Lehrkräfte in der Berufsbildung

In den formellen berufsbildenden Schulen gibt es Lehrkräfte für die berufstheoretische

und für die berufspraktische Ausbildung. Außerdem unterrichten dort auch Lehrer für berufsübergreifende allgemeinverbindliche und/oder allgemeinbildende Fächer, die eine Oberschullehreignung haben müssen.

Gegenwärtig arbeiten in den Berufsschulen fast 6 000 und in den Mittleren Fachschulen fast 9 700 Lehrkräfte aller Art.⁵

Als Lehrkräfte für berufstheoretische Ausbildung werden Fachleute eingesetzt, die ein Hochschulstudium erfolgreich abgeschlossen haben und im Laufe der Lehrtätigkeit eine berufspädagogische Weiterbildung nachholen müssen. Zur Zeit werden Lehrkräfte meist für den berufstheoretischen Unterricht (in einigen Fachrichtungen wie Elektrotechnik/Elektronik, Maschinenwesen, Autoindustrie) in der einzigen berufspädagogischen Hochschule in Thu Duc, Ho Chi Minh-Stadt ausgebildet, die von Deutschland viel Unterstützung erhält.

Die Mehrzahl der Lehrkräfte für berufspraktische Ausbildung sind Ingenieure, Techniker, Wirsche, Beamte und Facharbeiter, die insbesondere berufspraktische Perfektion und Erfahrung haben. Sie müssen auch eine berufspädagogische Weiterbildung machen.

Schwerpunkte der berufspädagogischen Weiterbildung sind u. a. lern- und arbeitspsychologische Kenntnisse sowie didaktisch-methodische Befähigung der Lehrkräfte.

Seit über 20 Jahren sind mehrere Hunderte von Berufspädagogen als berufspraktische Lehrkräfte in den Berufsschulen eingesetzt, die im Ausland gelernt haben (damalige Sowjetunion, DDR).

In Vietnam gibt es zur Zeit vier berufspädagogische Fachhochschulen/Kolleges, die in den 70er und 80er Jahren der Generaldirektion für Berufsbildung unterstellt waren und jetzt dem MEA unterstellt sind.

Tausende von hochqualifizierten und berufserfahrenen Fachleuten aus fast allen Wirtschaftsbereichen sind als nebenberufliche Lehrkräfte in der beruflichen Aus- und Weiterbildung eingesetzt.

Es wurde das Ziel gestellt, Lehrkräfte aus- und weiterzubilden, so daß sie sowohl berufstheoretischen als auch berufspraktischen Unterricht durchführen können.

Probleme und strategische Orientierung der Entwicklung der Berufsbildung

Es gibt eine Reihe von Problemen in der Berufsbildung in Vietnam. In der Phase der Transition von Planwirtschaft zur Marktwirtschaft sind es folgende:

- In den letzten Jahren ist die Berufsbildung nicht in geforderter Beziehung mit der Produktion sowie entsprechend dem Arbeitsmarkt organisiert, während es sehr wenige neue Arbeitsstellen gibt.
- Die Qualität und Effizienz der Berufsbildung sind nicht angemessen.
- Die Ressourcen für die Berufsbildung sowohl staatlich als auch privat, insbesondere die Finanzierung, sind mangelhaft.
- Die materiell-technische Basis ist unmodern, veraltet und mangelhaft, so daß die Grundbedingungen für die Qualität der Berufsbildung nicht erfüllt wird.

Die Lehrkräfte haben Mangel an Kenntnissen und Erfahrungen der Betriebswirtschaft und Produktionsorganisation, insbesondere unter Marktverhältnissen.

Um den Anforderungen der neuen Periode der Modernisierung und Industrialisierung des Landes entsprechen zu können, soll die Berufsbildung in den kommenden Jahren größere Beachtung erhalten und quantitativ als auch qualitativ weiterentwickelt werden. Wichtige Orientierungen dafür sind u. a.

- Ein Berufsbildungsgesetz soll dringend erarbeitet und erlassen werden.
- Die Berufsbildung orientiert sich nach dem bereits akzeptierten und entstandenen Arbeitsmarkt, besonders dem Markt der qualifizierten Fachkräfte, die nunmehr regionalisiert bzw. internationalisiert sind.

• Entsprechend dem Arbeitsmarkt ist die Berufsbildung sowohl in langzeitigen als auch in kurzzeitigen Ausbildungs- bzw. Weiterbildungskursen flexibel und dynamisch zu organisieren.

- Unter den Marktverhältnissen soll die Berufsbildung die Konkurrenz akzeptieren, wobei Excellence- bzw. Schlüsseleinrichtungen der Berufsbildung aufgebaut werden sollten.
- Die zentralen und regionalen zuständigen Stellen für Berufsbildung sollen mit der Orientierung reorganisiert werden, ihre Entscheidungskraft sowie die Qualität und Effektivität ihrer Tätigkeit erhöhen.
- Der Staat soll für die Berufsbildung mit öffentlichen Mitteln in noch verstärktem Maße investieren. (Stand: September 1997).

Anmerkungen:

¹ Beschuß des ZK der KPV am 11. 1. 1979 über Bildungsreform

² Quelle: Informationszentrum des MEA, 1997

³ Ebenda

⁴ Quelle: Abteilung für Fachschul- und Berufsbildung im MEA, 1996

⁵ Quelle: Informationszentrum des MEA, a. a. O.

„Informelles Lernen“ in der Arbeitswelt – Thema einer Reihe deutsch-amerikanischer Workshops

Ute Laur-Ernst

Das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) führt gemeinsam mit dem Education Development Center (Newton/Mass., USA)¹ und finanziell gefördert vom German Marshall Fund (Washington) drei Workshops in 1997/98 durch, um Fragen der Qualität, Effektivität und Nachhaltigkeit informellen Lernens im Zuge alltäglicher Arbeitsbewältigung zu diskutieren und dabei die Bedeutung personenbezogener und betrieblicher Ein-

flußfaktoren herauszuarbeiten. Dieser wissenschaftliche Austausch findet im Bewußtsein der unterschiedlichen Berufsbildungspolitiken und Qualifizierungsstrategien in Deutschland und in den USA statt, die wesentlicher Grund dafür sind, daß dem „informellen Lernen“ in beiden Ländern ein deutlich voneinander abweichendes Gewicht zugemessen wird. Deutschland mit seinem ausgebauten formalisierten Berufsausbildungssystem, dem Lernen am Arbeitsplatz inhärent ist und einer ausgeprägten Pädagogisierung und Systematisierung betrieblicher Aus- und Weiterbildung hat über lange Zeit dem informellen Lernen kaum Beachtung geschenkt, nachdem die Diskussionen über betriebliche Sozialisationswirkungen und den „heimlichen Lehrplan“ der Schulen Mitte der 70er Jahre abgeklungen waren.

In den USA, in denen „on-the-job-training“ das dominierende Muster für den Erwerb beruflicher, arbeitsrelevanter Qualifikationen für die untere und mittlere Ebene der Arbeitskräfte darstellt, war informelles Lernen stets implizit mitgedacht, so daß es immer wieder Forschungsgegenstand mit unterschiedlichen Ansätzen war.

Daß es jetzt weltweit eine wachsende Aufmerksamkeit von Wissenschaft, Praxis und Politik erfährt, ist Ausdruck von drei ineinander greifenden Trends:

- Die Unternehmen stehen vor der Aufgabe, flexibler, differenzierter und innovativer zu handeln, um sich im globalen Wettbewerb zu behaupten. Sie müssen sich rasch anpassen bzw. vorausschauend agieren. Das erfordert innerbetriebliche Veränderungsbereitschaft und Lernfähigkeit sowie qualifizierte, flexible Arbeitskräfte („high performance workforce“).
- Der einzelne muß seinerseits, um seine persönlichen Arbeits- und Beschäftigungschancen („employability“) zu verbessern, seine beruflich verwertbaren Kompetenzen

laufend aktualisieren, weiterentwickeln oder ganz neue Qualifikationen erwerben. Für ihn stellt sich die Aufgabe lebensbegleitenden Lernens – in und außerhalb der Arbeitswelt.

- Die Kosten für eine kontinuierliche, professionell organisierte berufliche Weiterbildung außerhalb der Arbeit sind sowohl aus Sicht der Wirtschaft als auch der Individuen (zu) hoch. Der Staat kann sie ebenfalls nicht übernehmen, nur in Ausnahmefällen. Folglich wird nach Alternativen gesucht.

Das „informelle Lernen“ im Betriebsalltag scheint eine solche Alternative zu sein. Sie spart Kosten und vermittelt die erforderlichen Kenntnisse und Fähigkeiten an dem Ort und zu dem Zeitpunkt, an dem sie gebraucht werden. Sie werden sogleich in der richtigen betriebsspezifischen „Kontext-Einfärbung“ erworben. Diese Annahme ist plausibel, sie bedarf jedoch der kritischen Überprüfung – empirisch und bildungspolitisch.

Informelles Lernen, so lautete die gemeinsame Ausgangsthese auf dem ersten BIBB-EDC-Workshop, findet immer und überall statt: Während der Freizeit genauso wie in der Arbeitswelt, in der Schule genauso wie im Betrieb, im Jugendclub genauso wie bei Kulturveranstaltungen. Es ist Bestandteil und Motor von Sozialisations- und Akkulturationsprozessen sowie der individuellen Persönlichkeitsentwicklung. Auch der größte Teil des beruflichen Wissens und Könnens wird informell im Kontext der Arbeit erworben und nicht in formalisierten intentionalen Bildungsgängen. Eine kurze diesbezügliche Umfrage bei den Teilnehmern des Workshops zeigte, daß der Anteil – bezogen auf die eigene Biographie – auf etwa 80 Prozent bis 90 Prozent geschätzt wird, ein Ergebnis, das durch wissenschaftliche Untersuchungen belegt ist.² Der einzelne lernt in der Auseinandersetzung mit seiner Umwelt aus eigener Motivation heraus, weil er einen Bedarf, eine Lücke spürt. Er hat seinen persönlichen Stil

und seine besonderen inhaltlichen Schwerpunkte. Informelles Lernen, so haben wir uns geeinigt, ist in hohem Maße von Persönlichkeits- und Situations(Kontext-)variablen abhängig, die miteinander interagieren. Seine Resultate lassen sich aufgrund dessen schwer voraussagen, aber die mit ihm verbundenen Optionen sind nicht zu unterschätzen und besser auszuschöpfen.

Damit werden zum einen die Chancen, die informelles Lernen bietet, aber auch seine Ungewißheiten und Grenzen deutlich. Folglich stellte sich die deutsch-amerikanische Gruppe die Frage:

Wo und wie wird im betrieblichen Alltag besonders effektiv gelernt? Welche Qualifikationen werden auf diesem Wege am ehesten/am besten erworben? Was kann informelles Lernen zur Produktivitätssteigerung des Unternehmens beitragen und zur besseren individuellen Vermittelbarkeit auf dem Arbeitsmarkt? Präzise, wissenschaftlich-empirische Antworten liegen hierzu bisher kaum vor.

Die Frage nach dem ökonomischen und individuellen Nutzwert „informellen Lernens“ entzieht sich auf dem gegenwärtigen Erkenntnisstand einer exakten Analyse. Aber es mangelt auch an systematischer Forschung über die Bedingungen und die Qualität informellen Lernens. Obwohl in der deutschen dualen Berufsausbildung das Lernen in der Arbeit konstitutiver Bestandteil ist und ein beachtlicher Teil des im Betrieb stattfindenden Kompetenzerwerbs sich zwar in einem formalisierten Rahmen, aber faktisch informell ereignet (hier ist beispielsweise an die traditionelle Handwerksausbildung oder die kaufmännische Qualifizierung beim Betriebsdurchlauf zu denken), liegen darüber neuere systematische Untersuchungen – auch im BIBB – kaum vor.³ Die Erkenntnisse über die geringen Lernmöglichkeiten bei hochgradiger Arbeitsteilung, eng geschnittenen, spezialisierten Arbeitsplätzen und gerin-

gen Entscheidungsspielräumen decken nur einen Ausschnitt dieses Forschungsgegenstandes ab. In Deutschland hat man sich mehr der Erarbeitung und Einführung pädagogisch und/oder lernpsychologisch begründeter didaktischer Konzepte zur Verbesserung des (formalen/organisierten) Lernens im Betrieb zugewandt (z. B. Gruppen- und Projektlernen, im Arbeitsprozeß integrierte Lerninseln, auftragsorientierte Ausbildung im Handwerk). Darüber gibt es zahlreiche Darstellungen und Erfahrungsberichte.⁴ Genaue empirische Untersuchungen ihrer Wirksamkeit sowie dabei auftretender ergänzender informeller Lerneffekte sind jedoch schwerlich auszumachen. Dies kann sich mit der verstärkten Debatte um „informelles Lernen“ gerade im Zusammenhang mit beruflicher Weiterbildung und lebenslangem Lernen ändern. Erste Studien, an denen auch das BIBB beteiligt ist, liegen vor.⁵

In den USA ist man hier ein wenig weiter. So stand auf dem zweiten BIBB-EDC-Workshop eine umfassende systematische amerikanische Untersuchung zum informellen Lernen im Arbeitsalltag im Mittelpunkt einer hoch interessanten inhaltlichen und methodologischen Diskussion. Sie wurde bei einer Reihe von Industrieunternehmen unterschiedlicher Größe in der Metall- und Elektrobranche im Rahmen des „Teaching Firm“-Projektes unter der Leitung des EDC durchgeführt.⁶

Hier hat ein interdisziplinäres Wissenschaftlerteam unter Anwendung eines mehrschichtigen methodischen Instrumentariums empirisch analysiert, welche Kenntnisse und Fähigkeiten in welchen betrieblichen Alltagssituationen – z. B. am Arbeitsplatz, auf gemeinsamen Besprechungen, im Gespräch mit Arbeitskollegen, bei Kundenkontakten erworben werden, ohne daß von außen steuernd und „lehrend“ eingegriffen wird. Es konnte ein systematischer Zusammenhang zwischen diesen Arbeitssituationen und spezifischen Lerneffekten hergestellt werden. Sie werden in einer komplexen Taxonomie

qualitativ und semi-quantitativ beschrieben. So wird zum Beispiel „Problemlösen“ in besonderem Maße bei folgenden Aktivitäten gelernt: In der Gruppenarbeit („teaming“), bei normalen Arbeitstreffen („meeting“), beim Selbsterkunden/Erproben von Sachverhalten („exploration“) oder beim Schichtwechsel, aber kaum beim „on-the-job-training“ oder bei Besuchen/Beobachtungen von Arbeitsplätzen bei Kunden („site visits“). Technische, fachspezifische Kompetenzen werden dagegen in geringem Maße in der Gruppenarbeit und bei den normalen Arbeitstreffen erworben, aber besonders durch Supervision, durch Mentoren oder bei der eigenen Arbeitsausführung.

Schaut man sich das gesamte Spektrum der untersuchten Lerninhalte an – eingeteilt in pragmatisch-technische, intrapsychisch-individuelle, zwischenmenschliche und soziokulturelle Fähigkeiten – dann lassen sich gesicherte Aussagen über die Lernhaptigkeit der verschiedenen betrieblichen Aktivitäten machen und diese in eine Rangreihe bringen. So liegen insgesamt die größten Möglichkeiten für informelles Lernen in kommunikativ-kooptativen Situationen, wie Gruppenarbeit, Arbeitstreffen oder Kundengesprächen und die geringsten Chancen beim Aufsuchen anderer Betriebe/Arbeitsplätze oder der Dokumentation der eigenen Arbeit. Daß diese in den USA ermittelten Ergebnisse auch etwas mit der dortigen Unternehmenskultur, dem Qualifikationsniveau der Arbeitskräfte und der praktizierten Arbeitsorganisation zu tun haben, davon ist auszugehen. Inwieweit sozio-kulturelle Faktoren eine Rolle spielen, müßte ebenfalls untersucht werden (z. B. durch empirische Überprüfung der Taxonomie in Firmen in Deutschland). Aber die EDC-Untersuchung belegt grundsätzlich und eindrucksvoll, daß informelles Lernen in einem erstaunlichen Maß stattfindet, daß es – wenngleich mit einem recht hohen methodischen Aufwand erfäßbar ist und daß betriebliche Arbeitskonstellationen ein je spezifisch profiliertes Lernpotential aufweisen.

Das forderte auf dem Workshop zu Überlegungen über eine systematische Implementierung von besonders lernhaltigen Situationen in den betrieblichen Alltag heraus. Wie lassen sich die Forschungsergebnisse breiter nutzen, wie das „Teaching-Firm“-Konzept verbreiten? Es geht um die Schaffung lernförderlicher Arbeitsumwelten (einschließlich der angewandten Arbeits-/Produktionsmittel), die vom Beschäftigten konstruktiv und selbstgesteuert für Kompetenzerweiterung (informelles Lernen) genutzt werden können. Es geht um das Setzen von „Anreizen“, damit eine möglichst breite Gruppe von Beschäftigten diese informellen Lerngelegenheiten ergreift und die Fähigkeit zum Selbstlernen herausfordert und gestärkt wird. Und es geht letztlich auch darum, ob informell erworbene berufliche Kompetenzen sich messen, zertifizieren und anrechnen lassen. Damit sind wir beim Problem der Anerkennung von Arbeits-/Berufserfahrung für weitere formale Bildungsgänge und Beschäftigungsverläufe(-karrieren), ein Thema, das sich im Zusammenhang mit lebenslangem Lernen und wiederholtem Arbeitsplatz- und Berufswechsel auch in Deutschland verstärkt stellt. Auf europäischer Ebene (z. B. im Rahmen des LEONARDO-Programms) wird es ebenfalls diskutiert. Dort denkt man an eine entsprechende Erweiterung des „Berufsbildungspasses“. Auf dem deutsch-amerikanischen Workshop kam die Idee einer elektronischen „competence-credit-card“ auf.

Viele Fragen sind noch offen – sowohl was die Nachhaltigkeit und die Transferierbarkeit des informell Gelernten betrifft als auch seine gezielte Verknüpfung mit didaktisch geplanten und professionell durchgeföhrten Bildungsmaßnahmen. Grundsätzlich sind hier Synergien zu erwarten. Im nächsten Workshop werden diese Themen aufgegriffen. Die Ergebnisse aller drei Treffen werden gemeinsam aufbereitet und in einem Bericht veröffentlicht, der zugleich Anstöße für weitere nationale und/oder bi- bzw. multilaterale Forschungsprojekte geben will.

Anmerkungen:

¹ Im Kernteam des BIBB für diese deutsch-amerikanische Kooperation sind Dehnhostel, P.; Grünwald, U.; Hahne, K.; Koch, R.; Laur-Ernst, U. Auf amerikanischer Seite sind es Aring, M.; Brand, B.; Cohen, M.; Greenblatt, G.; Whitla, J. An den beiden bisherigen Sitzungen haben jeweils weitere deutsche und amerikanische Experten teilgenommen.

² Siehe hierzu sowie generell zum Thema „Informelles Lernen“ Bergmann, B.: „Lernen im Prozeß der Arbeit“ in: Kompetenzentwicklung '96, Strukturwandel und Trends in der betrieblichen Weiterbildung. Hrsg. Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungsmanagement in Berlin, – Waxmann, Münster, New York, Berlin 1996, S. 153–262. Die von Bergmann, B. vorgelegte Arbeit bezieht sich – was das selbstgesteuerte „Informelle Lernen“ angeht – in starkem Maße auf die Theorie von W. Hacker und seine Schule. Dem stehen die amerikanischen Ansätze der kognitiven Konstruktivisten gegenüber.

³ Die Untersuchungen über die Determinanten des Lernens am Arbeitsplatz, die u. a. Franke, G. durchgeführt hat, haben auch „Informelles Lernen“ tangiert; siehe hierzu: Franke, G.; Kleinschmitt, M. unter Mitarbeit von Borch, H.; Fischer, M.: Der Lernort Arbeitsplatz – Eine Untersuchung der arbeitsplatzgebundenen Ausbildung in ausgewählten elektrotechnischen Berufen der Industrie und des Handwerks. In: Schriften zur Berufsbildungsforschung Nr. 65, Berlin 1987. Die neueren lernpsychologischen Arbeiten konzentrieren sich auf die Entwicklung von Handlungsstrategien zur Arbeitsbewältigung und stellen dabei die (Arbeits-)Erfahrung als wichtigen differenzierenden Faktor heraus (vgl. Franke, G.: Zwischenbericht „strategisches Handeln in komplexen Situationen“, BIBB, Berlin, 1996). Hier gäbe es Anknüpfungspunkte für „Informelles Lernen“.

⁴ Es sei beispielsweise verwiesen auf Dehnhostel, P.; Holz, H.; Novak, H. (Hrsg.): „Neue Lernorte und Lernortkombinationen – Erfahrungen und Erkenntnisse aus dezentralen Berufsbildungskonzepten“; BIBB, Berlin 1996; Albert, K.; Buchholz, Chr.; Buck, B.; Zinke, G. (Hrsg.): „Auftragsorientiertes Lernen im Handwerk“, BIBB, Berlin 1992 oder Hahne, K.: „Auftragsorientiertes Lernen im Handwerk und Ansätze zu seiner Verbeserung“. In BWP 26 (1997) 5, S. 3–8

⁵ BIBB, IW und IES haben in 1996/97 Fallstudien zum Thema: „Formen arbeitsintegrierten Lernens – Möglichkeiten und Grenzen der Erfäßbarkeit informeller Formen der betrieblichen Weiterbildung“ durchgeführt. Grünwald, U.; Moraal, D.; Sauter, E. verantworten im BIBB diese Untersuchung und haben sie insgesamt koordiniert; die Veröffentlichung steht bevor. Auch sind einige einschlägige Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt von Dehnhostel, P.; Dybowski, G. zu betrieblichen Lern- und Innovationsstrategien zu erwarten.

⁶ Diese privatwirtschaftlich und staatlich breit unterstützte Studie liegt jetzt veröffentlicht vor: Education Development Center, Inc. (Monika Aring & Besty Brand, Project Directors): „The Teaching Firm: Where Productive Work and Learning Converge“, Report on Research Findings and Implications. Newton, MA, January 1998.

Europäisches Seminar zu neuen Wegen der Anerkennung von „informell“ erworbenen Fertigkeiten und Kompetenzen

Georg Hanf

Bei dieser Veranstaltung im Februar 1998 in Dublin handelte es sich um ein von der Europäischen Kommission gefördertes LEONARDO-Monitoring-Seminar „New Ways of Accrediting the Skills and Competencies Acquired through Informal Learning“; es wurde von der irischen LEONARDO-Koordinierungsstelle organisiert. Mit Hilfe des Seminars sollten Untersuchungen und Entwicklungen zum Thema in LEONARDO-Projekten und bei der Kommission gebündelt und reflektiert werden. Die entsprechenden Aktivitäten dienen der Erreichung des Ziels Nr. 1 im Weißbuch „Lehren und Lernen“¹: Aneignung neuer Kenntnisse, ihre Bewertung und Anerkennung.

Teilnehmer waren Vertreter von LEONARDO-Projekten, Nationalen Koordinierungsstellen, Kommission, CEDEFOP, ETF, Vertreter irischer Institutionen und Organisationen; außerdem einzelne Berufsbildungsexperten aus mehreren Mitgliedsstaaten.

Ausgewählte Ergebnisse

Was soll anerkannt werden?

Individuelle Kompetenzen unterhalb und jenseits von nationalen Diplomen/Zertifikaten sollen „anerkannt“ werden, um so das lebenslange Lernen anzuregen und Mobilität (Zugang zu Bildungseinrichtungen sowie Beschäftigungsfähigkeit auf innerbetrieblichen, nationalen und internationalen Arbeitsmärkten) zu erleichtern. Zielgruppen sind besonders formal nicht oder gering Qualifizierte, im Prinzip aber alle, die mehr beruflich Relevantes gelernt haben bzw. lernen wollen,

als in ihren Zeugnissen steht und dies im Bildungssystem (Zugang, Prüfungen) bzw. im Beschäftigungssystem (Einstellung, Karriere) zur Geltung bringen möchten. Dabei kann es sich um Kenntnisse, Fertigkeiten, fachliche, persönliche und soziale Kompetenzen handeln. Sie können am Arbeitsplatz (Erwerbsarbeit), in der Hausarbeit, durch freiwillige Bürgerarbeit erworben worden sein oder durch selbstorganisiertes Lernen (z. B. via Internet).

Wie können informell erworbene Kompetenzen anerkannt werden?

Es ist klar zu unterscheiden zwischen der Erfassung und Beurteilung von informell Gelerntem („weiche Anerkennung“) und seiner Formalisierung im Sinne einer Gleichstellung mit bzw. Anrechnung auf bestehende formale Abschlüsse/Zertifikate („harte Anerkennung“). Elaborierte, etablierte Ansätze, die beides miteinander verbinden, liegen z. B. in Frankreich (bilan de compétence) und in Großbritannien (accreditation of prior learning) vor. Bei beiden Ansätzen handelt es sich um zweistufige Verfahren: In der ersten Stufe werden die persönlichen und beruflichen Kompetenzen ermittelt und in einem Dokument festgehalten (Bilan/Portfolio), woran sich individuelle Weiterbildungs- bzw. Entwicklungspläne anschließen können; in der zweiten Stufe werden diese formal für den Erwerb eines Diploms/Zertifikats ange rechnet („anerkannt“).

Berufserfahrung, Schlüsselqualifikationen bedürfen besonderer Verfahren „weicher Anerkennung“; als Beispiel dafür wurde unter anderem eine dialogorientierte Bewertung der Planung, Ausführung, Kontrolle von Arbeitsaufgaben dargestellt (auf dieser Veranstaltung als holländisches Modell präsentiert); oder auch der zwölfstufige Assessment-Prozeß (Interviews, Tests, Beobachtung), in dem Mercedes-Benz für die Produktion in Alabama lernfähige Generalisten aussuchte.

Einen Ansatz „harter Anerkennung“ verfolgt die Kommission mit der Einführung des European Skills Accreditation Systems (ESAS)



verbunden mit der Personal Skills Card (PSC). Methodisch geht es um die Identifikation einer begrenzten Zahl von Wissensgebieten, die, in kohärente und hierarchisch gegliederte Wissenseinheiten zerlegt, elektronisch getestet werden. Entwickelt wird eine interaktive Software, die Tests und ihre Auswertung über ein europäisches telematisches Netzwerk ermöglichen soll; die individuellen Ergebnisse sollen dann auf der Personal Skills Card gespeichert werden. Tests sollen überall in Europa durchführbar und beliebig oft wiederholbar sein. Der Ansatz wurde mehrfach kritisch hinterfragt – insbesondere hinsichtlich der dort zugrunde gelegten generellen Objektivierbarkeit und Isolierbarkeit von Kenntnissen oder gar Schlüsselqualifikationen („Computer literacy“ – klar! – aber „Problemlösen“?). Gerade wenn es um die Anerkennung des Informellen gehe, müßten Subjektivität und Kontextualität des Wissens methodisch gewahrt bleiben.

Akteure und Aktionen:

Unternehmen – sie waren nur vereinzelt vertreten – stehen einer Formalisierung des Informellen eher distanziert gegenüber; im Vordergrund stehen für sie transparente Verfahren der Beurteilung (assessment). Skepsis besteht hinsichtlich einer Inflation von Zertifikaten, verbunden mit Ansprüchen, die nicht zu erfüllen sind. Die Anerkennung des informell Gelernten als Geschäftsidee: Einzelne Prüfungs- und Zertifizierungsinstanzen (z. B. COLO) wie auch Software- und Net-Provider (z. B. Universität Marseille/Elektronischer Mathematiktest) haben begonnen, ihre Dienste bzw. Produkte zu vermarkten. Bei staatlichen Stellen kann ein Interesse daran bestehen, durch Anerkennung des informell Gelernten Druck vom Bildungssystem bzw. vom Arbeitsmarkt zu nehmen; das Interesse ist um so größer, je weniger formale Strukturen gefestigt oder je größer die Kluft zwischen (schulischen) Abschlüssen und der Arbeitswelt sind. Die Kommission sieht im Bereich des Informellen ein genuines Aktionsfeld jenseits der nationalen Systeme. Der

Vertreter der Kommission war bemüht, deutlich zu machen, es handle sich bei ESAS/PSC nicht um die Schaffung von Gemeinschaftszertifikaten, sondern um Ergänzungen zu den nationalen Abschlüssen auf der Basis absoluter Freiwilligkeit.

Nachbemerkung aus deutscher Sicht

In Deutschland ist die Anerkennung des informell Gelernten bislang kaum problematisiert worden. Das bedeutet nicht, daß dies hier kein Thema ist. Die Anerkennung informellen Lernens im Sinne von Berufserfahrung ist hierzulande in mehrfacher Hinsicht institutionalisiert: bei der Zulassung zur Externenprüfung, zur geregelten Weiterbildung und zum Studium. Zum anderen gibt es das Informelle als Teil des Formalen: das Lernen am Arbeitsplatz ist in die Ausbildung integriert, die dort erworbenen Fähigkeiten gehen in die Prüfung ein; in den neueren Ausbildungsordnungen wird die Ausbildung durch die Hineinnahme von „Geschäftsprozessen“ entstandardisiert. So weit, so gut. Aber nach der Ausbildung? „Unterhalb“ und „jenseits“ der formalen Weiterbildung wird vieles gelernt, das heute aufgrund unzureichender Signalwirkung nur bedingt beschäftigungswirksam wird. Gehen wir von der fortschreitenden Entstandardisierung von Bildungs- und Berufsbiographien aus, von einem Wechsel von Erwerbs- zu Nichterwerbsarbeit zu Selbständigkeit und zurück, wird künftig dem einzelnen verstärkt die Aufgabe zugewiesen, für seine Beschäftigungsfähigkeit vor allem auch durch selbstorganisiertes Lernen zu sorgen. So liegt es nahe, daß das Thema des Dublin-Seminars – unabhängig von einer berechtigten Kritik am Europäischen System der Anerkennung von Kompetenzen (ESAS) – auch in Deutschland zur Diskussion steht.

¹ Europäische Kommission: *Weißbuch „Lehren und Lernen auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft“* Brüssel/Luxemburg 1995

Zusammenarbeit von Ausbildern und Berufsschullehrern

Klaus Berger

Kooperation in der beruflichen Bildung. Zur Zusammenarbeit von Ausbildern und Berufsschullehrern im Metall- und Elektrobereich.

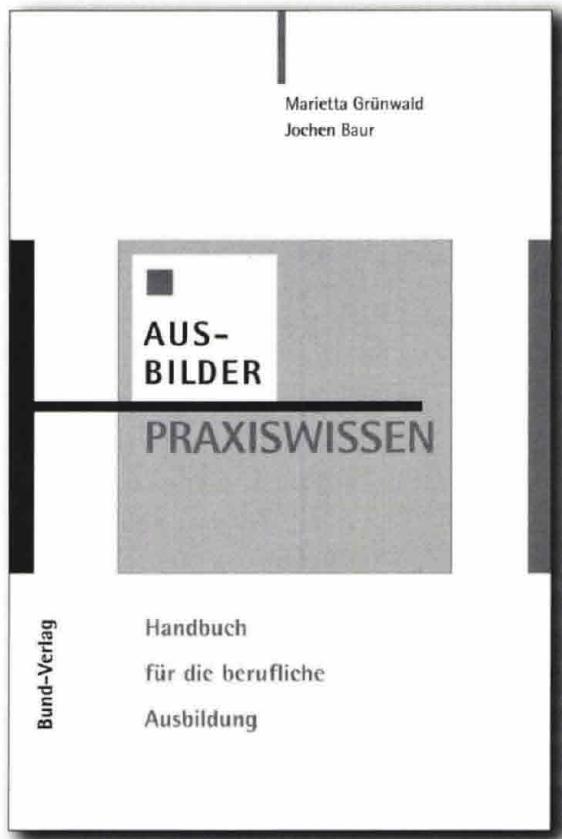
Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung. Band 14.

Pätzold, G.; Drees, G.; Thiele, H.

Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohenlohe 1998

Die Bedeutung der Zusammenarbeit von Ausbildern und Berufsschullehrern für die Modernisierung des dualen Berufsausbildungssystems wird in letzter Zeit von bildungspolitischen Instanzen zunehmend hervorgehoben. Zu nennen ist hier die Empfehlung des BIBB-Hauptausschusses zur Kooperation der Lernorte (1997) sowie das im gleichen Jahr verfaßte Thesenpapier der Kultusministerkonferenz zur Weiterentwicklung des dualen Systems. Ebenso zeigen empirische Untersuchungen, daß auch Vertreter von Betrieben und Berufsschulen in der Intensivierung der Lernortkooperation eine wichtige Voraussetzung für die künftige Leistungsfähigkeit des dualen Systems sehen. Trotz

Das Handbuch für Ausbilder



Marietta Grünwald / Jochen Baur
Ausbilder-Praxiswissen
Handbuch für die berufliche Ausbildung
1998. 205 Seiten, gebunden
DM 49,90
ISBN 3-7663-2870-0

In bestimmten Berufszweigen wird ausgebildet, ohne daß Kenntnis- oder Erfahrungsnachweise vorgelegt werden müssen, so z. B. bei Rechtsanwälten und vielen anderen Selbständigen.

Dieses Handbuch für die berufliche Ausbildung überzeugt durch seine große Praxisnähe. Es entstand aus einer Vielzahl von Seminar- und Unterrichtsmaterialien und vermittelt Techniken und Hilfestellungen, mit denen die Betreuung von Auszubildenden in allen Situationen gemeistert werden kann.

Die inhaltlichen Schwerpunkte sind Motivation, Methodik und Didaktik, Kommunikation, Konfliktlösung und Rechtsgrundlagen des Ausbildungsverhältnisses.



Bund-Verlag
Postfach 90 01 68
60441 Frankfurt am Main
Info-Telefon:
0 69/79 50 10 20
<http://www.bund-verlag.de>

der Konjunktur, die das Thema Lernortkooperation gegenwärtig erlebt, ist eine Kooperationspraxis, die über gelegentliche Kontakte z. B. bei Problemen mit den Auszubildenden oder zur Absprache bei Prüfungsterminen hinausgeht, die überwiegende Ausnahme.

Damit die bildungspolitischen Bemühungen um eine intensivere Zusammenarbeit der Lernorte angesichts einer beharrlich defizitären Kooperationspraxis nicht ins Leere laufen, leisten eine Reihe von Modellversuchen, die sich in den letzten Jahren vermehrt auch der Frage der Lernortkooperation annahmen, einen wichtigen Beitrag. Um jedoch einen Transfer der Modellversuchserfahrungen zu gewährleisten, ist erforderlich, daß die Ergebnisse in eine Theoriebildung einmünden, bei der Lernortkooperation sich an der „berufspädagogische(n) Aufgabe der Förderung der Handlungsfähigkeit der Auszubildenden in berufsbezogenen Bildungsprozessen“ (S. 165) messen läßt.

Ausgehend von einem solchen berufspädagogischen Begründungszusammenhang, entfalten GÜNTER PÄTZOLD, GERHARD DREES und HEINO THIELE in ihrer Veröffentlichung: „Kooperation in der beruflichen Bildung“ systematisch und in differenzierter Weise die komplexen Wechselwirkungen von strukturellen und personalen Bedingungen für das lernortkooperative Handeln von Ausbildern und Berufsschullehrern. Entlang dieser strukturellen und personalen Dimensionen werden in den nachfolgenden Kapiteln typische Bestimmungsmomente der Kooperationswirklichkeit herausgearbeitet. Ebenso werden im Zuge dieser Bestandsaufnahme kooperationsförderliche und -hemmende Aspekte in Betrieben, überbetrieblichen Berufsbildungsstätten und Berufsschulen facettenreich beleuchtet.

Im letzten Abschnitt der Veröffentlichung entwickeln die Autoren schließlich Perspektiven für eine lernortkooperative Gestaltung der dualen Berufsausbildung.

Die empirische Grundlage der vorliegenden Studie beruht auf einem Forschungsvorhaben zur „Zusammenarbeit von Ausbildern und Berufsschullehrern im Metall- und Elektrobereich“ (ZAB), das mit Mitteln des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft durchgeführt wurde. Ausgehend von der Alltagspraxis der an der Ausbildung im Metall- und Elektrobereich beteiligten Lernorte und Personen, wurde eine Ist-Analyse zur Kooperationspraxis vorgenommen. Erfahrungen und Erwartungen der Beteiligten sowie Bedingungen und Ansätze wurden für eine langfristige Sicherstellung von Lernortkooperation untersucht. Hierbei wird zwischen der Leitungsebene und der Ebene der Ausbildungspraxis differenziert. Die Autoren wählten zur Untersuchung dieser Leitfragen einen qualitativen Forschungsansatz. Curriculare Arbeitsgruppen dienten als Forum, in denen Vertreter der Lernorte ihr jeweiliges Arbeitsfeld unter dem Aspekt einer lernortkooperativen Gestaltung der Ausbildung analysierten, diskutierten und entsprechende Praxisansätze entwickelten.

Hieraus gewonnene Ergebnisse und entwickelte Theorieansätze wurden von der wissenschaftlichen Begleitung zur Verifikation in den Diskussionsprozeß zurückgespiegelt. Dabei weisen die Autoren darauf hin, daß Lernortkooperation „durch das Handeln von Menschen in unterschiedlich zugeschnittenen beruflichen Positionen individuell verwirklicht wird“ (S. 51). Strukturelle und insbesondere auch personale Vorbedingungen stellen hiernach die zentralen Dimensionen der Lernortkooperation dar. Die besondere Stärke der Veröffentlichung liegt in der Herausarbeitung der personalen Dimension von Lernortkooperation. In differenzierter Weise werden die Disparitäten der Handlungsanforderungen bei Ausbildern und Berufsschullehrern in Betrieb und Berufsschule aufgezeigt. Auf der Grundlage von Gruppendiskussionen, Fragebogenerhebungen und Intensivinterviews bei Auszubildenden und Lehrenden zeichnen die Autoren deren „unterschied-

liche Denkformen, Handlungsorientierungen, psychosoziale Dispositionen, sprachliche Systeme und gegenseitige Wahrnehmungen“ (S. 51) nach. Sie zeigen dabei, daß die Unterschiedlichkeit von Denken, Sprache und Handeln und damit die unterschiedlichen Zugänge zur Ausbildungswirklichkeit bei Ausbildern und Lehrern nicht nur als Barriere für Lernortkooperation verstanden werden dürfen, sondern auch als Themen für einen lernortkooperativen Austausch im Sinne einer gemeinsamen Gestaltung der Ausbildung genutzt werden sollten.

Als zentraler Ansatzpunkt für die Weiterentwicklung der vorgefundenen Kooperationspraxis wird das Kooperationsverständnis der beteiligten Akteure betrachtet. Lernortkooperation wird dabei als mögliches ausbildungsinstitutorisches Gestaltungselement verstanden, das erst in Hinblick auf bestimmte Ausbildungsziele sinnvoll sein kann. Die Autoren legen Wert darauf, daß Lernortkooperation kein Selbstzweck sein darf. Eine Intensivierung sollte also nicht nach dem Prinzip erfolgen: „Als sie das Ziel aus den Augen verloren hatten, verdoppelten sie ihre Anstrengungen“ (frei nach Mark Twain). Vielmehr muß so die erste Empfehlung im letzten Kapitel geklärt werden, warum Lernortkooperation notwendig ist. Wenn es der Förderung der Handlungskompetenz der Auszubildenden dient, kann es nach den Autoren auch begründet sein, daß dieser Klärungsprozeß im Einzelfall zur Entscheidung für eine Nichtkooperation führt.

Ihnen ist dabei wichtig, daß die Entscheidung über Kooperation oder Nichtkooperation nicht ausschließlich, wie dies häufig zu beobachten, durch Partialinteressen der Lernorte und hier meist der Ausbildungsbetriebe gefällt wird. Vielmehr soll Lernortkooperation einen Analyse- und Reflexionsprozeß beinhalten, bei dem die Beteiligten von ihrem Verständnis der berufspädagogischen Prozesse her bewußt kriteriengeleitet über die Handlungsmöglichkeit „Lernortkoopera-

tion“ verfügen. Die Aufgabe besteht nicht darin, Widersprüche in der Ausbildungssituation zu glätten und zur Entlastung der Realität umzudeuten, sondern Lernortkooperation soll auch als „kritisches Korrektiv zum anderen Lernort“ dazu beitragen, daß diese Widersprüche als Lernpotentiale erkannt und genutzt werden. Um dieses Verständnis von Lernortkooperation zu fördern, fordern die Autoren dazu auf, entsprechende strukturelle und personale Vorbedingungen zu schaffen. Wichtige Ansatzpunkte hierzu sehen sie darin, daß sowohl in den AEVO-Lehrgängen für Ausbilder wie auch in den Studiengängen für Berufsschullehrer das berufspädagogische Problembewußtsein für die künftige Tätigkeit in Betrieb und Berufsschule geschärft wird. Lernortkooperation ist dabei als Lehrgangs- und Studienthema zu verankern.

Die praktizierenden Ausbilder und Berufsschullehrer fordern PÄTZOLD, DREES und THIELE auf, nicht auf eine Verbesserung der Bedingungen für Lernortkooperation zu warten, sondern im Sinne politischen Handelns ihre am Arbeitsplatz vorgefundenen Aktionsräume zu nutzen und auszudehnen. Den Autoren ist dabei durchaus bewußt, daß diese Aufforderungen letztlich nur bei solchen Ausbildern fruchten können, die in meist größeren Industriebetrieben hauptberuflich für die Planung, Organisation und Durchführung eines gesamten Ausbildungsganges in einer bestimmten Berufsgruppe verantwortlich sind. Repräsentative Erhebungen zeigen denn auch, daß die Vorbedingungen für Lernortkooperation allein schon zwischen Handwerk und industriellen Großbetrieben sehr unterschiedlich sind. Ebenso gibt es erhebliche Differenzen zwischen den Ausbildungsberufen. An dieser Stelle sei daran erinnert, daß sich die vorliegende Studie auf ein Forschungsvorhaben stützt, das sich schwerpunktmäßig auf die Ausbildungs- und Kooperationspraxis von Großbetrieben der Metall- und Elektroindustrie bezieht. Lernortkonstellationen mit gering strukturierten Ausbildungsorganisationen, wie sie u. a. im

Handwerk anzutreffen sind, werden daher nur am Rande angesprochen. Um so mehr Aufschluß können die Leserin und der Leser jedoch über die Chancen und Risiken gegenwärtiger Kooperationspraxis in Lernortkonstellationen mit großbetrieblicher Ausbildung erwarten. Zumal die Autoren deutlich machen, daß hier nicht alles Gold ist was glänzt und damit auf dem Wege zu einer Weiterentwicklung der dualen Ausbildung unter berufspädagogischen Gesichtspunkten vorschnellen Zufriedenheiten und Frustrationen begegnen.

Beispielsweise wird vor Idealisierungen lernortübergreifender Ausbildungsprojekte ebenso gewarnt wie vor einer wenig perspektivreichen Kooperationspraxis, in der industrielle Ausbildungsbetriebe die Berufsschule letztlich nur noch als verlängerte Werkbank zur Auslagerung für kostenintensivere Ausbildungsabschnitte nutzen. Um hier die lernortkooperative Handlungsfähigkeit von Ausbildern und Berufsschullehrern zu stärken fordern PÄTZOLD, DREES und THIELE die Schaffung didaktisch strukturierter Weiterbildungssituationen. Sie sollen Raum für die Reflexion der individuellen Werte und Normen der einzelnen sowie der Ausbildungspraxis bieten und Katalysator für Veränderungsprozesse sein. In dem Forschungsvorhaben waren die curricularen Arbeitsgruppen auch im Sinne solcher Weiterbildungsveranstaltungen konzipiert.

Ergebnisse dieser Arbeitsgruppen werden im Anhang dokumentiert. Der Erfolg dieser Weiterbildungsformen dürfte, wie die Autoren schreiben, u. a. im wesentlichen davon abhängen, inwieweit Probleme aus dem Berufsalltag, die für Ausbilder und Berufsschullehrer subjektiv bedeutsam sind, aufgegriffen werden. Dabei sind die Grenzen der konkreten Arbeitssituation in den Lernorten zu berücksichtigen, aber auch Möglichkeiten ihrer Ausweitung auszuloten. Die hier skizzierten kooperativen Weiterbildungsformen können einen wichtigen Beitrag zum gegenseitigen

Kennenlernen der lernortspezifischen Arbeitsweisen und -voraussetzungen sowie zur Entwicklung gegenseitigen Verständnisses und zum Abbau von Vorurteilen bieten. Fraglich ist jedoch, ob die sehr anspruchsvollen Erwartungen der Autoren an das berufspädagogische Selbstverständnis der teilnehmenden (sicherlich auch nebenberuflichen) Ausbilder und Berufsschullehrer als Maßstab für den Erfolg solcher Weiterbildungsveranstaltungen genommen werden sollte.

Festzuhalten bleibt: Will man ein systematisches und vielschichtiges Verständnis für die Komplexität und Erfordernisse lernortkooperativen Handelns gewinnen, das über die teilweise stark an den Betriebsinteressen orientierte aktuelle bildungspolitische Diskussion hinausweist, kommt man m. E. an diesem Buch nicht vorbei.

A U T O R E N

I M P R E S S U M

Berufsbildung
in Wissenschaft
und Praxis

27. Jahrgang
Heft 4
Juli 1998

Autorenhinweise

- In der BWP werden *nur Original-Beiträge* veröffentlicht. Auf bereits veröffentlichte oder bei anderen Verlagen zur Veröffentlichung eingereichte Manuskripte ist ausdrücklich hinzuweisen. Die Manuskripte unterliegen einer wissenschaftlichen und redaktionellen Begutachtung durch die Redaktion und den Beirat.
- *Manuskripte für Fachaufsätze und Diskussionsbeiträge* sollen einen Umfang bis zu 20 000 Zeichen einschließlich Anmerkungen, Übersichten und Grafiken haben.
- Dem Beitrag ist ein *Abstract* von bis zu 400 Zeichen voranzustellen, in dem die inhaltliche Fragestellung und die mit der Veröffentlichung verbundene Zielsetzung kurz dargestellt werden.
- Für die *Autorenangaben* sind Angaben zur Person des Autors bzw. der Autorin (Name, beruflicher Abschluß/Promotion, Arbeitgeber, Tätigkeitsschwerpunkt) und ein Foto beizufügen.
- Alle Arbeiten, auf die im Text Bezug genommen wird, sind durch Literaturangaben in den Anmerkungen zu belegen. Die Anmerkungen sind durchgehend zu nummerieren und an das Ende des Beitrages zu stellen.
- Den *Grafiken und Übersichten* müssen Vorlagen beigelegt und mit Überschrift, Erläuterungen, Quellenangaben etc. versehen werden. Enthält ein Beitrag mehrere Grafiken oder Übersichten, sind diese durchzunumerieren.
- Der Text sollte auf einer MS-DOS-Diskette geschrieben sein (Word, WordPerfect, Winword etc.). Die Texte müssen ohne Trennhilfe und ohne Formatierungen geschrieben sein. Hervorhebungen, Überschriften, Absätze etc. sind im ausgedruckten Text zu kennzeichnen.

HERAUSGEBER

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)
Der Generalsekretär
Fehrbelliner Platz 3, 10707 Berlin, und
Friesdorfer Straße 151–153, 53175 Bonn

REDAKTION

Dr. Ursula Werner (verantwortl.),
Karin Elberskirch, Claudia Gelbcke, Berlin,
Telefon (0 30) 86 43-22 22/22 19/26 13
Internet <http://www.bibb.de>

BERATENDES REDAKTIONSGREMIUM

Dr. Gabriele Csongar, Mona Granato,
Dr. Georg Hanf, Dr. Kathrin Hensge,
Dr. Elisabeth M. Krekel, Henrik Schwarz

GESTALTUNG

Hoch Drei, Berlin, Adam

VERLAG, ANZEIGEN UND VERTRIEB:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld
Fax 05 21/9 11 01 79, Tel. 05 21/9 11 01-26
E-Mail: wbv@wbv.de

BEZUGSPREISE + ERSCHEINUNGSWEISE

Einzelheft	15,— DM
Jahresabonnement	69,50 DM
Auslandsabonnement	78,— DM
zuzüglich Versandkosten, zweimonatlich	

KÜNDIGUNG

Die Kündigung kann bis drei Monate vor Ablauf eines Jahres beim Verlag erfolgen.

COPYRIGHT

Die veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Nachdruck, auch auszugsweise, nur mit Genehmigung des Herausgebers.

MANUSKRIPTE, BEITRÄGE UND REZENSIONEN

Manuskripte gelten erst nach Bestätigung der Redaktion als angenommen. Namentlich gezeichnete Beiträge stellen nicht unbedingt die Meinung des Herausgebers dar. Unverlangt eingesandte Rezensionsexemplare werden nicht zurückgesandt.

ISSN 0341-4515

RICHARD BALD

Berufsbildende Schule II
Ehnenstraße 135
26121 Oldenburg

UWE BEHNS

Siemens AG, Berufsausbildung
Nonnendammallee 104
13629 Berlin

DR. BIRGITT FELDMANN

Bfz Essen e. V.
Altenessener Straße 80/84
45326 Essen

DR. HANS-PETER FREYTAG

IHK Kassel
Kurfürstenstraße 9
34117 Kassel

GÜNTHER HARTMANN

Sudermannstraße 6
37412 Herzberg am Harz

ANITA KATZENBACH

Daimler-Benz AG
Modellversuch
76742 Wörth

REINHOLD RÖCKER

Schönblick 14
75223 Niefern-Öschelbronn

DR. NGUYEN DUC TRI

National Institute for Educational Development
106 Tran Hung Dao
Hanoi – Vietnam

DR. LASZLO ALEX

HENNING BAU, KLAUS BERGER

DR. REINHARD DAMERIUS

DR. GEORG HANF

DR. UTE LAUR-ERNST

HANNELORE PAULINI

DR. JENS U. SCHMIDT

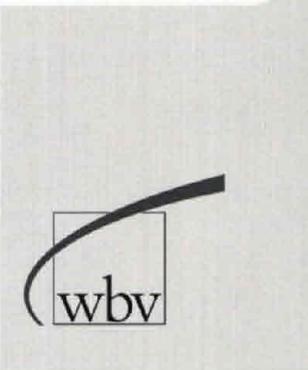
BIBB Berlin/Bonn

im Internet:



forum Berufsbildung

www.berufsbildung.de



W. Bertelsmann Verlag · Auf dem Esch 4 · 33619 Bielefeld · E-Mail: wbv@wbv.de

tele-akademie
fachhochschule furtwangen

Weiterbildung im Internet

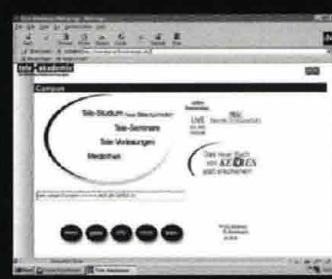
Das Buch

Michael Kerres:
Multimediale und telemediale Lernumgebungen. Konzeption und Entwicklung.

R. Oldenbourg Verlag,
München. 398 Seiten.
DM 72,-/öS 526,-/sFr 62,-
ISBN 3-486-24539-2



Der Kurs



**Neue Bildungsmedien:
Multimedia & Tele-Lernen**

- Mediendidaktik
- Medieninformatik
- Bildungsmanagement
- Medienpädagogik

www.tele-ak.fh-furtwangen.de

Neue Bildungsmedien sind eine Herausforderung für die Bildungsarbeit. Oft wird von den "Potentialen multi- und telemedialer Lernumgebungen" (CBT, Internet, Videokonferenzen etc.) gesprochen, doch in der Umsetzung sind die Lernangebote häufig enttäuschend. Das Buch stellt deswegen den Prozeß der Konzeption und Entwicklung neuer Bildungsmedien erstmalig systematisch und interdisziplinär vor.

Studienmaterialien per e-mail, Kooperation mit Teilnehmern aus aller Welt per Internet, CD-ROMs mit Beispielsoftware, sowie Präsenzveranstaltungen. So gestaltet sich internet-basierte Weiterbildung an der Tele-Akademie Furtwangen. Das 2-semestrische Weiterbildungsprogramm "Neue Bildungsmedien" richtet sich an Trainer, Pädagogen, Weiterbildner und Produzenten, die zusätzliche Qualifikationen im Medienbereich erwerben wollen. Kursbeginn: September 1998. Kosten: DM 1450,- / Semester.

Tele-Akademie der FH-Furtwangen

78113 Furtwangen
tel.: 07723 / 912-053, e-mail: tele-ak@fh-furtwangen.de

FRIEDHELM SCHÜTTE, ERNST UHE (HRSG.)

DIE MODERNITÄT DES UNMODERNNEN

DAS „DEUTSCHE SYSTEM“ DER BERUFAUSBILDUNG ZWISCHEN KRISE UND AKZEPTANZ

1997, 503 Seiten,
ISBN 3-88555-632-4,
Preis 48.00 DM

Die Festschrift für Prof. Dr. W.-D. Greinert dokumentiert in vier thematischen Blöcken die Transformation des „deutschen Systems“ der Berufsausbildung im nationalen wie internationalen Rahmen.

In den Blick genommen werden u.a. Aspekte der internationalen Berufsbildungshilfe (Kap. I), der aktuellen Krise des dualen Systems sowie Probleme der Lernortkooperation (Kap. II), didaktische Fragestellungen zur beruflichen Grundbildung und Innovationsprozesse im Arbeitsfeld betrieblicher Bildung (Kap. III). Abgerundet wird der Sammelband mit ausgewählten Beiträgen zur Entwicklungsgeschichte der Berufsbildung und Erwerbsarbeit im 19. und 20. Jahrhundert (Kap. IV).

Der vorliegende Band ermöglicht aufgrund unterschiedlicher inhaltlicher und konzeptieller Zugriffe der AutorInnen sowohl einen raschen Einstieg in die aktuelle berufspädagogische und berufsbildungspolitische Debatte als auch einen Überblick über die zentralen Fragestellungen der universitären Berufsbildungsforschung.

► Sie erhalten diese Veröffentlichung
beim Redaktions- und Verlagsservice Elies
Am Klagesmarkt 22
30159 Hannover
Telefon (0511) 161 1809
Telefax (0511) 161 1807

