

## Berufsbildung International

Bildungsmarketing in der Golfregion

Brücke-Kopenhagen-Prozess

Refer-Netzwerk des CEDEFOP

Deutsch-chinesische Bildungszusammenarbeit

Informell erworbene Kompetenzen

Mongolei – Berufliche Bildung im Aufbruch?

Weitere Themen u. a.

Verständnis von E-Learning

Industriemeister Metall

Berufsschule: Handlungsorientiertes Lernen

► **KOMMENTAR**

3 MATTHIAS WALTER

Internationale Berufsbildung: Angewandte Forschung nach innen – Wissenstransfer nach außen

► **THEMA  
BERUFSBILDUNG INTERNATIONAL**

5 GISELA DYBOWSKI,  
SABINE GUMMERSBACH-MAJOROH  
„Vocational Education made in Germany“  
Deutsches Berufsbildungsmarketing in der Golfregion

9 KLAUS FAHLE, PETER THIELE  
Der Brügge-Kopenhagen-Prozess – Beginn der  
Umsetzung der Ziele von Lissabon in der beruflichen  
Bildung

13 GEORG HANF, MANFRED TESSARING  
Das Refer-Netzwerk des CEDEFOP und seine  
Implementation in Deutschland

16 IRMGARD FRANK, KATRIN GUTSCHOW,  
GESA MÜNCHHAUSEN  
Vom Meistern des Lebens – Dokumentation und  
Anerkennung informell erworbener Kompetenzen  
Grundsätzliche Überlegungen und internationale Beispiele

21 HANS DIETER EHEIM, VOLKER IHDE  
Deutsch-chinesische Zusammenarbeit in der beruflichen  
Bildung für eine nachhaltige Entwicklung –  
Erfahrungen und neue Ansätze

27 SIGRID JORDAN  
Mongolei – Berufliche Bildung im Aufbruch?  
Deutschland unterstützt die Reformbestrebungen

30 MICHAEL HÄRTEL  
Zugang zu Bildung und neue Medien – Ansätze zur  
internetgestützten Aus- und Weiterbildung in Südafrika

33 ERNST DEUER  
Der „New Deal“ in Großbritannien  
Neue Wege in der Beratung Jugendlicher

► **FACHBEITRÄGE**

35 KLAUS HAHNE  
Für ein anwendungsbezogenes Verständnis  
von E-Learning  
E-Learning zwischen formellen Kursangeboten und  
Unterstützung des Erfahrungslernens in der Arbeit

40 MICHAEL BRATER, PETER RUDOLF  
Die Qualifikationsbedarfsanalyse als Instrument  
zur Erhöhung der Kundenorientierung von  
Weiterbildungsträgern

► **DISKUSSION**

43 GERALD A. STRAKA, GERD MACKE  
Handlungskompetenz und Handlungsorientierung  
als Bildungsauftrag der Berufsschule – Ziel und Weg  
des Lernens in der Berufsschule?

► **BERICHTE**

48 HEINZ HÖLZ, STEFFEN KRAUSE, ANKA PAWLIK,  
UTA THIEL  
Selbst gesteuerte Qualifizierung im Office-Management  
Ergebnisse eines Modellversuchs in KMU

52 GERD GIDION, DIETRICH SCHOLZ  
Zur Umsetzung des handlungsorientierten  
Qualifizierungsansatzes beim Industriemeister Metall

► **REZENSIONEN**

► **ABSTRACTS**

► **IMPRESSUM/AUTOREN**

Diese Ausgabe enthält die ständige Beilage „BWPplus“ sowie  
Beilagen des W. Bertelsmann Verlages.



## Internationale Berufsbildung: Angewandte Forschung nach innen – Wissenstransfer nach außen

► Die vorliegende Ausgabe der BWP hat erneut das Thema „Internationale Berufsbildung“ zum Schwerpunkt. Im Heft finden Sie eine Vielfalt unterschiedlicher Beiträge, die dokumentieren, welche inhaltliche Bandbreite Berufsbildung im internationalen Kontext aufweist und über welche Potenziale sie verfügt.

Gerade vor dem Hintergrund globaler Wirtschafts- und Wettbewerbsbeziehungen ist die inhaltliche Auseinandersetzung mit der europäischen bzw. internationalen Entwicklung von Arbeit und Bildung von zentraler Bedeutung. Die Strategien der Internationalisierung – auch von beruflicher Bildung – lassen sich an drei Zielen ausrichten:

- Qualifizierung der Beschäftigten eines Landes für die globalisierte Ökonomie
- Schaffung eines europäischen Bildungsraumes
- Wissenstransfer und weltweite Vermarktung von Bildungsangeboten.

Die Beiträge in diesem Heft sind diesen drei Linien zuzuordnen – von der Dokumentation informell erworbener Kompetenzen und der internetgestützten Aus- und Weiterbildung in Südafrika über den Kopenhagen-Prozess (ehemals noch als Brügge-Prozess bezeichnet) und das europäische Refer-Netz bis zum internationalen Berufsbildungsmarketing und der Kooperation mit dem Ausland.

Wie jedoch auch die Beiträge des „Internationalen Forums“ auf dem 4. BIBB-Fachkongress gezeigt haben, sind die Strategien der Internationalisierung weniger kohärent, als es von außen erscheinen mag. Sie markieren einen Prozess, der sich in einzelnen Ländern durchaus unterschiedlich gestaltet. Gleichwohl erfordert die Qualifizierung der Beschäftigten für einen globalen Markt durchgängig ein erhöhtes Niveau interkultureller Sozial- und Fachkompetenz sowie vor allem den Erwerb von Fremdsprachenkompetenz in Bildung und Berufsbildung.

Die Europäische Union wird zunehmend zu einem Gestaltungsfaktor auch für die berufliche Bildung. In den letzten zwei Jahren zeigen sich verstärkte Initiativen der Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung auf europäischer Ebene. Deutschland will die Zusammenarbeit und den Austausch mit anderen Staaten stärker für seine Reformen in der beruflichen Bildung nutzen und dabei sein Profil und Know-how zur praxisorientierten Gestaltung beruflicher Bildung aktiv in Europa einbringen. Eine zentrale Aufgabe ist deshalb die Mitwirkung bei der Vorbereitung von Maßnahmen zur Mitgestaltung des europäischen Bildungsraumes. Zugleich ist dieser Europäisierungsprozess in der beruflichen Bildung zu begleiten und Problembewusstsein für die Wirkung von Gemeinschaftsmaßnahmen zu entwickeln.

Mit Blick auf die Schaffung eines europäischen Bildungsraums wird es darüber hinaus dringlicher, auf international vergleichbare Berufsstandards sowie einen transparenten Qualifikationsrahmen hinzuwirken. Ein Dreh- und Angelpunkt der Internationalität und Europaorientierung ist die wechselseitige „Lesbarkeit“ der in den verschiedenen Ländern zu erwerbenden Qualifikationen und die Transparenz von Bildungsgängen. Das ist nicht nur grundlegend für die Anerkennung von Abschlüssen auf den Arbeitsmärkten, sondern auch entscheidend für eine stärkere internationale und europäische Orientierung der nationalen Bildungssysteme. Nur wenn Bildungsgänge und Bildungsangebote nach ihrem Niveau erfasst werden können, ist eine Vergleichbarkeit möglich. Zugleich bedarf es der Weiterentwicklung internationaler beruflicher Standards und Qualifikationsprofile, um die Mobilität innerhalb Europas zu stärken und zur Sicherung von Innovation und Qualität in der beruflichen Bildung beizutragen.

Auch der Wissenstransfer und die weltweite Vermarktung von Bildungsangeboten gewinnen strategisch zunehmend an Bedeutung. Nach wie vor genießt das duale System deutscher Prägung hohes Ansehen, doch steht es in Konkurrenz zu anderen Modellen und muss sich legitimieren. Das

bedeutet: Wir müssen uns international von einer Vorstellungswelt beruflicher Bildung verabschieden, in der wir ein System als besser und anderen Systemen als überlegen betrachten. Gefordert ist ein radikaler Wandel in der Sichtweise, und die Leistungsfähigkeit beruflicher Bildung „made in Germany“ ist daran festzumachen, welche Lösungsansätze sie für konkrete Problemstellungen in anderen Ländern zu bieten hat. Es scheint mir ein überzeugender Weg zu sein, wenn wir Lösungen gemeinsam mit anderen europäischen Partnern erarbeiten: Das schärft das Problembewusstsein nach innen und bietet komplexe Lösungen nach außen.

Internationalität beruflicher Bildung kann sich nur durch eine strategische und zielgerichtete internationale Berufsbildungskoooperation und einen internationalen Berufsbildungsdialog entwickeln, bei dem wir voneinander lernen,

## *Globaler Markt erfordert hohes Niveau interkultureller Sozial- und Fachkompetenz*

miteinander zusammen arbeiten und Erfahrungen an andere weitergeben. Internationale Berufsbildungskoooperation kann deshalb nicht bedeuten, das deutsche Berufsbildungssystem eins zu eins zu exportieren und in möglichst vielen Ländern dieser Welt zu implementieren. Berufliche Bildung ist kein „stand-alone“, sondern immer eingebunden in einen spezifischen nationalen und kulturellen Kontext sowie in gesellschaftliche und politische Rahmenbedingungen, die sich in vielfältiger Weise gegen eine Missionierung und Überstülpung fremdländischer Modelle oder Systeme sperren.

So ist es nur folgerichtig, dass die internationale Berufsbildungsforschung im Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) immer komplexer geworden ist, denn sie muss unter einem systemisch-ganzheitlichen Ansatz diese institutionellen Rah-

menbedingungen in den Blick nehmen, die die Bildungs- und Ausbildungssysteme als wichtige Standortfaktoren im globalen Wettbewerb betreffen und die Effizienz von Märkten positiv oder negativ beeinflussen. Die internationale Berufsbildungsforschung im BIBB versteht sich darüber hinaus als angewandte Forschung, die Problemkonstellationen aus der Praxis aufnimmt und durch differenzierte Analysen und neues Wissen einer Lösung zuführt. Damit liefert die Berufsbildungsforschung zugleich wesentliche Hilfestellungen für Beratungsdienstleistungen, die aus anderen Ländern beim BIBB nachgefragt werden.

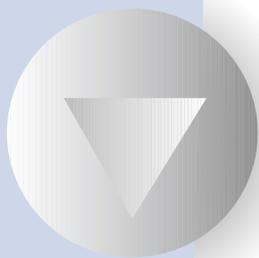
Das Beratungsangebot des Bundesinstituts beinhaltet bestimmte Systemelemente ebenso wie ausgewählte Querschnittsthemen, bei denen es aufgrund langjähriger Befassung und Erfahrung über besondere Kompetenz verfügt: Die Beratung will Hilfestellung bei der Entwicklung von Berufsprofilen und Berufsstandards, von Curricula, von Lehr- und Lerninhalten sowie von Prüfungsverfahren und ihrer Zertifizierung geben. Als Querschnittsthemen stehen die Förderung von Benachteiligten, E-Learning und – als aktuelle Antwort auf neue Herausforderungen – die Integration von Nachhaltigkeit in die berufliche Aus- und Weiterbildung im Vordergrund.

Berufsbildungsforschung ist angewandte Forschung nach innen, Beratung ist angewandte Berufsbildungsforschung nach außen. Den Aktivitäten in beide Richtungen ist gemein, dass sie kein Zweck an sich sind, sondern auf positive Veränderungen in der Praxis abzielen. Es handelt sich nicht um „Beschäftigungsmöglichkeiten“, sondern um „Wirkungsmöglichkeiten“. Die Qualität unseres Berufsbildungssystems schneidet im internationalen Vergleich gut ab. Damit das so bleibt, dürfen wir uns nicht zurücklehnen, sondern müssen die bewährten internationalen Kooperationsstrukturen gezielt weiter einsetzen – zur Entwicklung von Kreativität, zukunftsgerichtetem Denken und innovativen Lösungen. ■



**MATTHIAS WALTER**

*Dr. jur., Leiter des Arbeitsbereichs  
„Internationale Zusammenarbeit in der  
Berufsbildung, Bildungsmarketing“ im BIBB*



# „Vocational Education made in Germany“

## Deutsches Berufsbildungsmarketing in der Golfregion



► **Wirtschaftliche Diversifizierungsprozesse und aktuelle Initiativen zur Restrukturierung der Arbeitsmärkte in den Ländern der arabischen Halbinsel erzeugen einen wachsenden Bedarf an beruflich qualifizierten Fachkräften, der mit der vorhandenen Bildungsinfrastruktur nicht zu bewältigen ist. Informationsveranstaltungen, die die Arbeitsstelle iMOVE (International Marketing of Vocational Education) beim BIBB im Frühjahr 2003 in Ländern der Golfregion durchführte, sollten daher für Deutschland als kompetenten Partner im Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung sowie die Möglichkeiten und Angebote der beruflichen Weiterbildung „made in Germany“ werben.**

### Die Situation in der Golfregion

#### WIRTSCHAFT UND ARBEITSMARKT

Die Länder der arabischen Halbinsel konnten in den letzten drei Jahrzehnten ein starkes wirtschaftliches Wachstum verzeichnen. Bedingt durch die Einnahmen aus immensen Ölressourcen und deren Investition in profitable Wirtschaftszweige, gelang es nicht nur einen in der arabischen Welt sehr hohen Lebensstandard zu entwickeln, sondern sich auch als bedeutender Handelspartner auf arabischen und internationalen Märkten zu positionieren. Auch im Rahmen der Außenwirtschaftsoffensive des Bundesministeriums für Wirtschaft und Arbeit bildet der Ausbau der Wirtschaftsbeziehungen mit arabischen Ländern einen Schwerpunkt. Nach Saudi-Arabien und Ägypten sind die Vereinigten Arabischen Emirate (VAE) der drittgrößte arabische Handelspartner Deutschlands.<sup>1</sup> Darüber hinaus gehört Deutschland seit jeher zu den wichtigsten Wirtschaftspartnern des Oman und nimmt dort als Lieferant den 5. Platz hinter den VAE, Japan, Großbritannien und den USA ein.

Das absehbare Ende der Ausschöpfung von Ölressourcen als Quelle nationalen Reichtums zwingt jedoch auch diese Länder zu verstärktem Umdenken und zu Strategien der Diversifizierung der Volkswirtschaften und einer Restrukturierung des Arbeitsmarktes durch Nationalisierung. Diese Politik, die in den VAE unter dem Namen „Emiratisierung“ und im Oman unter „Omanisierung“ läuft, zielt in erster Linie auf

- die Förderung und den Ausbau des privatwirtschaftlichen Sektors vor allem in Bereichen wie Petrochemie, Wasser- und Landwirtschaft, Umwelttechnologie, Tourismus sowie im Bereich von Finanzdienstleistungen oder E-Commerce;
- eine zunehmende Marktöffnung gegenüber ausländischen Firmen;
- die Restrukturierung (Nationalisierung) des Arbeitsmarktes, um die Abhängigkeit von Fachkräften aus dem Ausland zu mindern.



**GISELA DYBOWSKI**  
Dr. rer. pol., Leiterin der Abteilung  
„Forschungs- und Dienstleistungs-  
konzeptionen, Internationale Berufsbildung,  
Bildungsmarketing“ im BIBB



**SABINE GUMMERSBACH-MAJOROH**  
M. A., MBA, Leiterin der Arbeitsstelle iMOVE  
beim BIBB

Maßgebliche Initiativen sind in den letzten Jahren von Ländern wie Dubai unternommen worden, um massiv in den Tourismusbereich zu investieren. Daneben wird schwerpunktmäßig in die Bereiche Handel und Telekommunikation sowie in Infrastrukturbereiche wie Kraftwerke, Meerwasserentsalzung, Krankenhäuser, Brücken- und Straßenbau investiert. Im Oman setzt man für die Zukunft sehr stark auf den Ausbau der Gasindustrie.



Prominente Besucher auf der Ausstellung (Abu Dhabi)

Doch verschärfte Qualifizierungsprobleme stellen sich mit der Restrukturierung des Arbeitsmarktes. Zur Zeit haben die VAE eine Bevölkerung von ca. 3,2 Mio. Einwohnern, wovon nur etwa 18 % Emiratis sind. Der Rest sind ausländische Arbeitskräfte, vorwiegend aus Asien (Indien, Pakistan, Philippinen) sowie anderen arabischen Ländern. 41 % der arbeitenden Bevölkerung befinden sich in Abu Dhabi, 30 % in Dubai, 15 % in Sharjah, der Rest verteilt sich auf die vier kleineren Emirate. Das Bevölkerungswachstum ist rasant. Schon jetzt sind etwa 70 % der Bevölkerung zwischen 15 und 40 Jahren alt, etwa 50 % sind jünger als 18 Jahre, und 26 % der Bevölkerung sind jünger als 15 Jahre. Im Oman ist diese Entwicklung ähnlich. Dort sind 50 % der Bevölkerung unter 16 Jahren alt. Jedes Jahr drängen damit viele junge Menschen auf den Arbeitsmarkt, doch sind die traditionellen Beschäftigungsmöglichkeiten im öffentlichen Dienst und in leitenden Managementfunktionen, die in der Vergangenheit überwiegend den Emiratis und Omanis vorbehalten waren, auf absehbare

Zeit erschöpft.

Im Rahmen der Nationalisierung der Arbeitsmärkte haben einige Länder in der Golfregion daher bereits Quoten von bis zu 50 % zur Beschäftigung von Einheimischen eingeführt<sup>2</sup>, um auch in Bereichen der Privatwirtschaft neue Arbeitsmärkte für die nachwachsende Bevöl-

kerung zu schaffen. Dies hat zur Folge, dass der Anteil der jungen Bevölkerung, die für den zukünftigen Arbeitsmarkt qualifiziert werden muss, wächst. Denn bislang fehlt es an qualifizierten, einheimischen Fachkräften, die insbesondere spezifische Spezialisten- und Technikerfunktionen ausfüllen können.

Während im Oman die Politik der Omanisierung zentral vom Ministry of Manpower in Muscat gesteuert wird, haben die VAE mit TANMIA, der National Human Resource Development Authority, eine eigene staatliche Stelle zur Umsetzung der Emiratisierung eingerichtet (vgl. Kasten). Mit dem Ziel, die emiratische Bevölkerung auch in nicht-akademische Tätigkeiten zu vermitteln, werden Anforderungen der Unternehmen, die qualifiziertes Personal suchen, mit den Qualifikationen von Bewerbern abgeglichen. Da Emiratis verstärkt Tätigkeiten auf Facharbeiter- oder Technikerniveau übernehmen sollen, die meisten höherqualifizierten Emiratis aber eine akademische Ausbildung haben, entsprechen sich Angebot und Nachfrage in den meisten Fällen nicht. Daher wird versucht, durch gezieltes Training die nachgefragten Fertigkeiten und Kenntnisse zu vermitteln. Bisher arbeitet TANMIA vorwiegend mit lokalen Trainingsanbietern zusammen. Diese können jedoch den Aus- und Weiterbildungsbedarf in vielen Bereichen, insbesondere im technischen Bereich, nicht decken, da Ausbildungseinrichtungen mit entsprechenden Übungswerkstätten fehlen. Zunehmend mehr wird daher eine Kooperation mit ausländischen Bildungsdienstleistern und Beratern gesucht, um den Auf- und Ausbau von Strukturen beruflicher Bildung, die Einrichtung von Trainingszentren, aber auch die Entwicklung von beruflichen Standards und Curricula zu beschleunigen.

#### BILDUNG UND BERUFSBILDUNG

Bildung hat sowohl in den VAE als auch im Oman einen herausragenden Stellenwert und spiegelt sich in dem hohen Bildungsniveau der Bevölkerung wider. Im Jahr 2000 gab es in den VAE 200.000 Highschool- und 46.000 Hochschulabsolventen. Im Oman verlassen jährlich rd. 33.000 Jugendliche das Schulsystem. Zur Zeit geben die VAE etwa 16 % ihres Gesamthaushalts für Bildung aus. Sowohl Schul- als auch Hochschulbildung ist in den VAE und dem Oman kostenlos. Das Bildungssystem ist aus historischen Gründen britisch geprägt.

Traditionell genießt in den Ländern der arabischen Welt eine akademische Ausbildung, insbesondere im Ausland, höchstes Ansehen, und zahlreiche lokale Eliten weisen Studienaufenthalte im englischsprachigen Ausland auf und besetzen heute maßgebliche Positionen im öffentlichen Dienst und im Verwaltungsmanagement. Angesichts der Sättigung dieser Arbeitsmärkte und einer forcierten Politik der Emiratisierung bzw. Omanisierung wird jedoch die Kluft zwischen den Strukturen des tradierten Bildungssystems

**TANMIA** (National Human Resource Development)

Staatliche Einrichtung der Vereinigten Arabischen Emirate zur Vermittlung der emiratischen Bevölkerung auch in nicht-akademische Tätigkeiten.

Sie untersteht dem Ministry of Labour and Social Affairs und übernimmt Aufgaben, die in Deutschland von den Arbeitsämtern durchgeführt werden.

und den Anforderungen des Arbeitsmarktes immer deutlicher. Diese mangelnde Passfähigkeit zeigt sich verschärft im Bereich der beruflichen Bildung. Es fehlt an qualifizierten Fachkräften und Einrichtungen, die in der Lage sind, diese zu qualifizieren, denn berufliche Bildung nach deutschem Verständnis mit hohen Anteilen praxisorientierter Qualifizierung gibt es in den VAE und im Oman nicht. Berufsbildung ist dort schulisch organisiert und wird neben Vocational Colleges hauptsächlich von den Higher Colleges of Technology angeboten. Bedarfe des Arbeitsmarktes finden in der Konzeption und der Umsetzung von den Berufsbildungsprogrammen dieser Institutionen kaum Berücksichtigung. Ferner fehlt die Kompetenz für die Entwicklung von Ausbildungsprogrammen für technische Fächer. Globalisierung und die damit einhergehende wirtschaftliche Konkurrenz verstärken die Notwendigkeit zur Einhaltung internationaler Qualitätsstandards in vielen Bereichen. Die Versuche, eine größere Unabhängigkeit der Volkswirtschaften vom Öl und von ausländischem technischem Fachpersonal zu gewinnen, machen den Ausbau beruflicher Bildung dringlich. Selbst wenn berufliche Bildung vielfach noch mit der Ausübung „niederer“ Tätigkeiten assoziiert wird und bislang wenig einheimische Jugendliche eine Neigung zeigen, eine berufliche Ausbildung zu beginnen, zeichnet sich mit der Politik der Emiratisierung bzw. Omanisierung jedoch in den letzten Jahren ein Prozess des Umdenkens ab, und die berufliche Ausbildung junger Menschen nimmt zu.

## Aktivitäten und Perspektiven eines deutschen Berufsbildungsmarketings

### ERSTE INITIATIVEN

Vor dem Hintergrund dieser Entwicklung hatte sich die Arbeitsstelle iMOVE beim BIBB dazu entschlossen, im Rahmen ihrer internationalen Marketingaktivitäten für die deutsche Berufsbildung mehrere Informationsveranstaltungen in Ländern der Golfregion im Frühjahr 2003 durchzuführen. Die Veranstaltungen, die in Zusammenarbeit mit dem Delegiertenbüro der deutschen Wirtschaft in Dubai (AHK) und der Gesellschaft für technische Zusammenarbeit (GTZ) geplant und organisiert wurden, fanden in Dubai (15.–17. 2. 2003), Abu Dhabi (17.–19. 2. 2003) und in Muscat (22.–24. 3. 2003) statt. In Dubai und Abu Dhabi konnten die örtlichen Chambers of Commerce and Industry als Partner gewonnen werden, im Oman wurde die Veranstaltung in Zusammenarbeit mit dem Ministry of Manpower durchgeführt. Von Seiten der deutschen Wirtschaft wurden die Veranstaltungen von der Deutschen Lufthansa AG unterstützt.

Ziel dieser drei Informationsveranstaltungen war es, die deutsche Berufsbildung einer breiteren Fachöffentlichkeit vorzustellen und für Deutschland als kompetenten Partner im Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung sowie

für Qualifizierungsangebote „made in Germany“ zu werben. Die Veranstaltungen richteten sich an Entscheidungsträger aus Politik und Wirtschaft (einheimische und deutsche Firmen) sowie die für berufliche Bildung zuständigen Colleges. Es handelte sich um geschlossene Veranstaltungen, zu denen mit Unterstützung der AHK Dubai, der Botschaften, der Chambers of Commerce and Industry und dem Ministry of Manpower im Oman eingeladen worden war.

Neben den Veranstaltern (iMOVE, AHK, GTZ) sowie Vertretern der Politik, des BIBB und der Deutschen Lufthansa AG präsentierten sich eine Reihe weiterer Bildungsanbieter.<sup>3</sup>

### BERUFLICHE AUS- UND WEITERBILDUNG – CHANCEN FÜR DEUTSCHE ANBIETER IN DER GOLFREGION

Wie zahlreiche Gespräche und Recherchen bestätigten, sehen viele in- und ausländische Unternehmen in den VAE und im Oman in der mangelnden Qualifikation der zu beschäftigenden inländischen Arbeitskräfte ein großes Problem für die weitere wirtschaftliche Entwicklung. Mit der Politik der Nationalisierung der Arbeitsmärkte entsteht daher ein wachsender und zunehmend dringlicher Bedarf an beruflicher Qualifizierung, der aus eigener Kraft nicht gedeckt werden kann. Denn mit Ausnahme der Bereiche



Higher Technical College in Muscat (Oman)

Sprachen, Informationstechnik und Administration gibt es so gut wie keine einheimischen Trainingsanbieter. Das Interesse an ausländischen Bildungsanbietern ist daher groß. Neben dem traditionellen britischen Einfluss kamen ausländische Bildungsangebote bisher vorwiegend aus den USA. In den letzten Jahren drang Australien zunehmend auf den Markt, ebenso Kanada und Frankreich. Die Amerikaner und Australier haben in den letzten Jahren verstärkt Niederlassungen in den VAE gegründet, so z. B. die American University in Dubai und Sharjah sowie die University of Wollongong (Australien). Deutsche Bildungsanbieter sind, von Einzelfällen abgesehen, so gut wie nicht in den VAE und dem Oman vertreten.

Im Bereich der beruflichen Bildung kommt die Konkurrenz hauptsächlich aus Großbritannien. Mit Einsetzen der Emiratisierung bzw. Omanisierung und dem zunehmenden Bedarf an beruflicher Qualifizierung wurde Ende der neunziger Jahre eine britische Initiative gestartet, um die National Vocational Qualifications (NVQ) als berufliche Standards in der Golfregion einzuführen. Hierfür wurde in den VAE eigens die Firma British Training International gegründet, die zwar keine Ausbildungs- und Lehrinhalte, wohl aber Zertifizierungen von Fertigkeiten verkauft. Diese Initiative, die zuerst im Oman gestartet wurde, greift seit kurzem auch in Katar und Kuwait und vollzieht sich unter großem Medieninteresse und mit aktiver Unterstützung der britischen Botschaften.

Angesichts des immensen Qualifizierungsdrucks, dem sich sowohl der öffentliche als auch der private Sektor ausgesetzt sehen, um vor allem auf der Ebene von Facharbeit und Technikern ausländische Spezialisten durch gut ausgebildete, einheimische Arbeitskräfte zu ersetzen, erweisen sich jedoch die formalen Zertifizierungsverfahren auf der Basis von NVQs eher als suboptimale Problemlösung. Je mehr Raum der britischen Initiative gelassen wird, umso schwieriger wird es, praxisorientierte Berufsbildung anzubieten, die sich nicht ausschließlich als NVQ-Prüfungsvorbereitung begreift. Zu konstatieren ist daher in letzter Zeit eine zunehmende Unzufriedenheit, die sich gegenüber dem

Bedarfe an qualifizierten Angeboten beruflicher Aus- und Weiterbildung bestehen in den meisten Wirtschaftsbereichen der Golfregion. Erfolg versprechend, so hat sich am Rande der Informationsveranstaltungen gezeigt, dürften jedoch in den VAE vor allem Qualifizierungsangebote deutscher Bildungsdienstleister im Bereich von Banken und Versicherungen, Gesundheit und E-Commerce sein; im Oman sind insbesondere die Bereiche Öl und Gas, Wasser- und Energiewirtschaft, Gesundheit und Kosmetik, Telekommunikation und Tourismus aussichtsreich.



## Ausblick

Markterkundungen und die Informationsveranstaltungen, die iMOVE in Zusammenarbeit mit seinen Partnern im Frühjahr dieses Jahres in den VAE und dem Oman durchgeführt haben, bestätigen, dass in den Ländern der Golfregion ein erheblicher Qualifizierungsbedarf besteht, der in den nächsten Jahren aufgrund des starken Bevölkerungswachstums noch zunehmen wird.

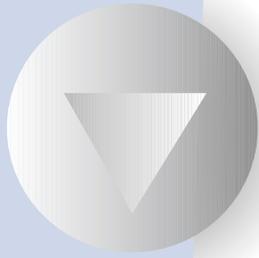
Tatsache ist, dass Großbritannien den Markt derzeit beherrscht. Dies hat vor allem historische Gründe. Es zeichnet sich jedoch eine zunehmende Unzufriedenheit mit der Zusammenarbeit ab, und man sucht ausdrücklich nach Alternativen. Die deutsche Berufsbildung hat in den VAE sowie in den angrenzenden Ländern einen guten Ruf. Diese Vorteile sollten nicht ungenutzt bleiben. Ein wichtiges Signal wurde mit den iMOVE-Informationsveranstaltungen gegeben. Die positive Resonanz auf die teilnehmenden deutschen Bildungsanbieter zeigt, dass trotz angelsächsischer Konkurrenz die Chancen für deutsche Aus- und Weiterbildungsangebote gut sind. So erwägt z. B. der Internationale Bund, im German Business Center in Dubai eine Niederlassung zu gründen. Den Angeboten der Carl Duisberg Centren wurde ein großes Interesse im Bereich Schweißtechnik und zerstörungsfreie Werkstoffprüfung entgegengebracht. Darüber hinaus stieß das Qualifizierungsangebot von Dr. P. Rahn und Partner im Tourismusbereich auf großes Interesse. Dies sind nur einige Beispiele, die jedoch darauf hindeuten, dass sich ein deutsches Berufsbildungsmarketing in der Golfregion lohnt. Nun gilt es jedoch im Sinne der Nachhaltigkeit, an diese Ergebnisse anzuknüpfen und die vorhandenen Kontakte zu intensivieren. iMOVE und BIBB planen u. a. einen Follow-up-Besuch im Oman, um mit dem Ministry of Manpower und der nationalen Ölgesellschaft OPAL künftige Kooperationsmöglichkeiten zu diskutieren. ■

### Anmerkungen

- 1 Zu den Vereinigten Arabischen Emiraten (VAE) gehören insgesamt sieben Emirate (Abu Dhabi, Dubai, Sharjah, Ajman, Ras al-Khaimah, Fujairah, Umm al-Qaiwain). Abu Dhabi ist die Hauptstadt und damit politisches und administratives Zentrum. Dubai hat sich in den letzten Jahren zu der wohl bedeutendsten Wirtschafts- und Handelsmetropole im Nahen und Mittleren Osten entwickelt und besitzt damit eine strategische Schlüsselposition zur Erschließung weiterer Märkte.
- 2 Am weitesten vorangeschritten ist die Entwicklung in den VAE bisher im Bank- und Telekommunikationsbereich. Hier gibt es bereits feste Quoten für die Stellenbesetzungen mit Emiratis. Zur Einführung von Quoten in anderen Branchen hat man sich bisher noch nicht durchgerungen. Anders ist dies im Oman, wo sowohl im öffentlichen als auch im privaten Sektor in allen Branchen feste Quoten zur Stellenbesetzung mit Einheimischen festgelegt worden sind. Diese reichen von 90 % im Banksektor über 45 % in der Industrie, 30 % in Hotels und Restaurants, 20 % im Handel bis hin zu 15 % im Bausektor.
- 3 Dubai/Abu Dhabi: Carl Duisberg Centren GmbH, Cognos AG, IMAGO GmbH, Internationaler Bund e. V., Lufthansa Technical Training GmbH, WBS Training AG.  
Oman: Cognos AG, Internationaler Bund e. V., Lufthansa Technical Training GmbH, Lucas Nülle GmbH, Wirtschaftsakademie Dr. P. Rahn, Carl Duisberg Centren GmbH

NVQ-System artikuliert. Eine äußerst kritische Position bezieht man dabei vor allem im Oman, das als erstes Land NVQs eingeführt hatte, jedoch nach einer Reihe von Fehlschlägen explizit nach Alternativen in der beruflichen Qualifizierung sucht.

Das ist eine Chance, die aus deutscher Sicht nicht ungenutzt bleiben sollte. Denn das Interesse an deutscher Berufsbildung wird zugleich befördert durch das hohe Image, das Deutschland in der Region genießt. Geschätzt werden sowohl die qualitativ hochwertigen Produkte und das wirtschaftliche Geschäftsbaren der Deutschen wie auch bestimmte Grundhaltungen und politische Orientierungen.



## Der Brügge-Kopenhagen-Prozess – Beginn der Umsetzung der Ziele von Lissabon in der beruflichen Bildung

► Im Dezember 2002 verabschiedete der Rat der Bildungsminister eine „Entschließung zur Förderung einer verstärkten Zusammenarbeit bei der beruflichen Bildung“<sup>1</sup> und eine sog. „Kopenhagen-Erklärung“, die eine wichtige Wegmarke für die Schaffung eines europäischen Bildungsraums setzen. Diese Initiativen sind zugleich grundlegende Elemente eines politischen Prozesses: Die Umsetzung der Ziele des Europäischen Rates von Lissabon soll die EU bis zum Jahr 2010 zum wettbewerbsfähigsten, wissensgestützten Wirtschaftsraum machen. Im Folgenden wird die Entschließung in den Rahmen der bildungspolitischen Entwicklungen auf europäischer Ebene eingeordnet und hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Berufsbildungspolitik in Deutschland bewertet.

### Der Weg nach Kopenhagen

#### STATIONEN DER AUSGESTALTUNG EINES POLITISCHEN ARBEITSPROGRAMMS FÜR DIE BERUFLICHE BILDUNG

Erst seit Mitte der achtziger Jahre kann von einer nennenswerten Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung in der Europäischen Union gesprochen werden. Seit 1986 wurde das Instrument der *europäischen Aktionsprogramme* zunächst eingeführt und später systematisiert und verfeinert. Aktionsprogramme als Förderprogramme sind wichtige Instrumente, um Innovation, Mobilität und Erfahrungsaustausch im Bildungsbereich zu fördern. Sie funktionieren im Wesentlichen nach dem „Bottom up Approach“. Die zugrunde liegenden Ratsbeschlüsse definieren allgemeine Gebiete der Zusammenarbeit. Die konkrete Ausgestaltung und thematische Konkretisierung erfolgt im Rahmen von Projekten, die von Unternehmen, Kammern, Bildungseinrichtungen, Schulen und Hochschulen beantragt werden.

Seit Mitte der neunziger Jahre werden auf europäischer Ebene zusehends programmatische Grundsatzfragen der künftigen Entwicklung der Bildungssysteme thematisiert. Impulse gaben das Weißbuch „Für ein Europa des Wissens“ und das „Grünbuch Mobilität“ der Europäischen Kommission. Erstmals wurde eine breitere bildungspolitische Öffentlichkeit für europäische Themen interessiert.

Seit Ende der neunziger Jahre hat sich auch die Form der europäischen Bildungszusammenarbeit weiterentwickelt. Die Bildungsminister strafften ihre Zusammenarbeit und führten die sog. „*Rolling Agenda*“ („fortgeschriebene Tagesordnung“) ein.<sup>2</sup> Mit diesem Instrument wird die kontinuierliche Bearbeitung zentraler Themen auch unter den Bedingungen wechselnder Ratspräsidentenschaften sichergestellt. Die Bildungsminister organisieren ihre Zusammenarbeit dabei verstärkt nach der Methode der „*offenen Koordination*“ auf der Basis freiwilliger und einstimmiger



**KLAUS FAHLE**

Leiter der Nationalen Agentur Bildung für Europa beim BIBB



**PETER THIELE**

Leiter des Referats „Strukturen und Entwicklungen in der beruflichen Ausbildung, Berufsbildungsbericht“ des BMBF

Vereinbarungen. „Aus Sicht der Europäischen Kommission führt diese Methode auf längere Sicht zur Festlegung von *Leitlinien* für die Union, die kombiniert werden mit spezifischen Zeitplänen für die Umsetzung der kurz-, mittel- und langfristigen Ziele.“<sup>3</sup>

*Der Erfolg des Bologna-Prozesses warf die Frage auf, ob ein analoger Prozess auch für die berufliche Bildung denkbar sei*

Der Europäische Rat von *Lissabon* 2000 hat sich erstmals auf Ebene der Staats- und Regierungschefs grundsätzlich mit Fragen der Bildungspolitik befasst. Die Bildungsminister wurden vom Europäischen Rat aufgefordert, im Frühjahr 2001 einen umfassenden Bericht vorzulegen und „allgemeine Überlegungen über die konkreten künftigen Ziele der Bildungssysteme anzustellen und sich dabei auf gemeinsame Anliegen und Prioritäten zu konzentrieren (...)“.<sup>4</sup>

Der dem Europäischen Rat von *Stockholm* 2001 vorgelegte Bericht der Bildungsminister umfasste ein an programmatischen Zielen ausgerichtetes Arbeitsprogramm, in dem Aktivitäten im Zusammenhang mit der Umsetzung des Konzeptes des lebenslangen Lernens eine zentrale Rolle spielen. Es erwähnt erstmals die Möglichkeit, die avisierten Ziele „zu messen“, Bereiche für gegenseitige Prüfung („peer review“) zu identifizieren sowie Indikatoren für die Zielerreichung festzulegen.<sup>5</sup> Zur Umsetzung sind eine größere Zahl von thematischen Arbeitsgruppen eingesetzt.

Parallel zu diesen Entwicklungen, aber außerhalb der politischen Strukturen der Europäischen Union, entwickelte sich im Hochschulbereich der so genannte *Bologna-Prozess*.

Im Kern geht es dabei um die Schaffung eines europäischen Hochschulraums. Die beteiligten Staaten einigten sich sukzessive auf gemeinsame Standards, die letztlich zu einer Umgestaltung auch der deutschen Hochschullandschaft mit dem Ziel einer verbesserten europäischen Kompatibilität führte. Der Erfolg des Bologna-Prozesses warf die Frage auf, ob ein analoger Prozess auch für die berufliche Bildung denkbar sei.

## Die Erklärung von Kopenhagen<sup>6</sup>

### BEDEUTUNG UND TRAGWEITE FÜR DIE EUROPÄISCHE UND DEUTSCHE BERUFSBILDUNGSPOLITIK

Auf ihrer Tagung in *Brügge* im Oktober 2001 haben sich die Generaldirektoren Berufliche Bildung der EU-Mitgliedstaaten auf Kernpunkte einer künftig stärkeren berufsbildungspolitischen Zusammenarbeit in der EU verständigt. Diese orientieren sich in wesentlichen Punkten an deutschen Vorschlägen, die vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) im Rahmen eines Aktionsplans vorgelegt wurden. Die so genannte Brügge-Initiative legte den programmatischen Grundstein für die Erklärung von Kopenhagen.

Die Kopenhagener Erklärung der für berufliche Bildung zuständigen europäischen Minister und der Europäischen Kommission vom 30. November 2002 über die verstärkte Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung formuliert konkrete Ziele und Instrumente für die berufliche Bildung bis 2010 und stellt einen wichtigen Aktionsrahmen der Anstrengungen der nächsten Jahre dar. Die zentralen künftigen Handlungsfelder der Europäischen Union werden dabei sein:

#### 1. EUROPÄISCHE DIMENSION

Die Förderung der europäischen Dimension in der beruflichen Bildung ist unbestritten und umfasst sowohl eine verstärkte Förderung der Mobilität, interkultureller Kompetenzen wie auch eine verstärkte Zusammenarbeit und europäische Öffnung bei Lehrplänen und Ausbildungsordnungen.

#### 2. FÖRDERUNG DER TRANSPARENZ

Bereits seit vielen Jahren setzt Deutschland eine verbesserte Transparenz der erworbenen Qualifikationen einer ausschließlich auf Anerkennung von Abschlüssen ausgerichteten Politik entgegen. In der Praxis wurde diese Zielsetzung jedoch kaum erreicht. Nunmehr werden die vorhandenen und bisher getrennt entwickelten Instrumente Europäischer Lebenslauf, Diploma Supplement und Europass zusammengeführt und zu einem einzigen Transparenzinstrument weiterentwickelt. Hierzu wurde zwischenzeitlich von Kommission und Teilnehmerstaaten des Kopenhagen-Prozesses ein konkreter Vorschlag für einen einheitlichen Rahmen ausgearbeitet, der noch in 2003 von der Kommission dem Rat zur Entscheidung vorgelegt werden wird. Sollte ein solches Instrument aussagekräftig und zugleich bürgernah entstehen, wäre eine wichtiges Mobilitätshindernis in Europa beseitigt.

Für den Einzelnen ist neben einer Transparenz hinsichtlich seiner Qualifikationen und Kompetenzen auch ein leistungsfähiges System der Bildungs- und Berufsberatung

von Bedeutung, Nur so können die Menschen auch individuell dem Anspruch gerecht werden, lebenslang zu lernen und sich auf einen kontinuierlichen Qualifikationsprozess einzulassen. Der Ausbau und die Weiterentwicklung der Bildungs- und Berufsberatung ist daher ein wichtiger Bestandteil sowohl der Erklärung von Kopenhagen wie auch des Arbeitsprogramms der EU-Bildungsminister. Im Programm Leonardo da Vinci werden bereits jetzt Pilotprojekte zu diesem Thema gefördert.

### 3. ANERKENNUNG VON KOMPETENZEN UND QUALIFIKATIONEN

Die unter dieser Überschrift zusammengefassten Ziele sind aus deutscher Sicht von besonderer berufsbildungspolitischer Bedeutung.

#### • *Sektorielle Ansätze/Qualifikationen*

Europa wächst zu einem einheitlichen Wirtschaftsraum zusammen. Dabei ist es folgerichtig, dass sich in einzelnen Branchen, die in besonderem Maße europäisiert und globalisiert sind, europäische Qualifikationen bzw. Qualifikationsprofile herausbilden. Solche Entwicklungen können die Integration der Arbeitsmärkte und die Mobilität der Arbeitnehmer auf Dauer fördern. Zugleich stehen solche Entwicklungen in einem doppelten Spannungsverhältnis zur EU-Bildungszusammenarbeit: Zum einen besteht nämlich durch den EG-Vertrag für die Bildungspolitik ein ausdrückliches Harmonisierungsverbot, zum anderen laufen die Abstimmungsprozesse der sektoriellen Qualifikationen überwiegend über europäische Branchenverbände und ohne aktive Mitwirkung der EU-Bildungsgremien, die u. a. mit für die nationalen Bildungspolitiken zuständigen Regierungen besetzt sind.

Bis jetzt fehlen auf europäischer Ebene die Strukturen, um solche sich bisher im nationalen Rahmen z. B. in Ordnungsverfahren vollziehende Prozesse zu steuern. Solche Strukturen wird es auch aufgrund der Kompetenzlage von Gemeinschaft und Mitgliedstaaten auf absehbarer Zeit nicht geben. Allerdings wird es möglich und notwendig sein, eine Kooperations- und Informationsplattform zum Austausch über die jeweiligen Entwicklungen zu schaffen.<sup>7</sup> Hier soll dem Beratenden Ausschuss für Berufsbildung der EU, in dem paritätisch Regierungen, Arbeitgeber und Gewerkschaften vertreten sind, eine neue Rolle zukommen. Zudem werden innovative Pilotprojekte im Programm Leonardo da Vinci dazu beitragen, Grundlagen für europäische sektorale Qualifikationen und Qualifikationsprofile zu schaffen. Darauf aufbauend benötigen wir einen strukturierten Dialog mit den Entscheidungsträgern, um solche Ergebnisse konstruktiv in nationale Ordnungsvorhaben einfließen zu lassen. Das Ziel lautet, europäische und nationale Prozesse sinnvoll miteinander zu verzahnen, damit am Ende bessere und europafähige Qualifikationen und Qualifikationsprofile entstehen können. Die Sozialpartner,

# Internationale Berufsbildung



## Betriebliche Weiterbildung in Deutschland und Europa

Uwe Grünewald, Dick Moraal, Gudrun Schönfeld (Hrsg.)

Hrsg.: Bundesinstitut für Berufsbildung, Der Generalsekretär

Im Jahre 2000 sind 76.000 Unternehmen in 25 Ländern im Rahmen der zweiten europäischen Weiterbildungserhebung (CVTS 2) zur Bedeutung der betrieblichen Weiterbildung in Ihren Firmen befragt worden. Der vorliegende Reader präsentiert die zentralen Ergebnisse. Qualitative Fragen der betrieblichen Weiterbildung in Deutschland bilden den Schwerpunkt des zweiten Teils der Publikation.

BIBB 2003, ISBN 3-7639-0991-5  
202 Seiten, 8,90 €

Bestellung: W. Bertelsmann Verlag



## „bildung für europa“

Informationsdienst der Nationalen Agentur beim BIBB in Zusammenarbeit mit InWEnt, DAAD und ZAV

Hrsg.: Bundesinstitut für Berufsbildung  
Erscheinungsweise vierteljährlich

Das kostenlose Printmedium gibt einen umfassenden Überblick über aktuelle Themen und Entwicklungen in der europäischen Bildungszusammenarbeit, z. B. in den EU-Programmen LEONARDO DA VINCI (Berufsbildung) und SOKRATES (Allgemeine Bildung).

Bestellung per E-Mail  
([infodienst@bibb.de](mailto:infodienst@bibb.de))  
mit vollständiger Versandadresse.

W. Bertelsmann Verlag  
Postfach 10 06 33  
33506 Bielefeld  
Telefon: (05 21) 911 01-11,  
Telefax: (05 21) 911 01-19  
E-Mail: [service@wbv.de](mailto:service@wbv.de)

**BIBB**

die Motor der europäischen Entwicklung sind, tragen dabei eine besondere Verantwortung.

- *Konzipierung eines European Credit Transfer Systems (ECTS) für die berufliche Bildung*

ECTS hat im Bereich der Hochschulbildung dazu beigetragen, die Mobilität der Studierenden zu erhöhen und die

Anerkennung von Studienleistungen im Ausland zu erleichtern. Ziel des Kopenhagen-Prozesses ist es, Elemente von ECTS an die Erfordernisse der beruflichen Bildung anzupassen und dort langfristig eine ähnlich positive Entwicklung in Gang zu setzen. Hierzu werden z. Zt. in einer Kopenhagen-Arbeitsgruppe erste Vorschläge beraten, die eine bessere Vergleichbarkeit und Anrechenbarkeit von Auslandsqualifikationen auf nationale Berufsbildungsgänge zum Ziel haben. Das BMBF hat hierzu

#### Anmerkungen

- 1 [http://europa.eu.int/comm/education/copenhagen/index\\_de.html](http://europa.eu.int/comm/education/copenhagen/index_de.html)
- 2 *Entscheidung des Rates vom 17. Dezember 1999 „zur Entwicklung neuer Arbeitsweisen für die europäische Zusammenarbeit im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung“, ABl. C 8 vom 17. 12. 1999*
- 3 *Rede von EU-Kommissarin Viviane Reding am 7. 3. 2001 in Bonn*
- 4 *Europäischer Rat 23./24. März 2000 Lissabon, Schlussfolgerungen des Vorsitzes, Paragraph 27*
- 5 *Bericht des Rates (Bildung) an den Europäischen Rat, „Die konkreten künftigen Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung“, Brüssel 2001*
- 6 [http://europa.eu.int/comm/education/copenhagen/index\\_de.html](http://europa.eu.int/comm/education/copenhagen/index_de.html)
- 7 *Bereits heute werden solche Pilotprojekte gefördert (EU-Kaufmann für Verkehrsservice etc.)*

einen konkreten Diskussionsvorschlag vorgelegt. Zudem wird die Zielsetzung eines ECTS in Deutschland wie auch in Österreich durch Pilotprojekte im Programm Leonardo da Vinci verfolgt.

- *Informelles Lernen*

In allen europäischen Ländern stehen Fragen der Anerkennung und Validierung des informellen Lernens auf der Tagesordnung, wobei die Entwicklungsstände recht unterschiedlich sind und von bereits bestehenden rechtlichen Anerkennungsregelungen bis hin zur Entwicklung und Erprobung von Kompetenzbilanzierungsmodellen reichen. Auf europäischer Ebene hat die Kommission eine informelle Expertengruppe zum Thema eingesetzt. Das CEDEFOP wird zudem eine systematische Inventarisierung der vorhandenen Konzeptionen in den Mitgliedstaaten der EU vornehmen.

#### 4. QUALITÄT

Der Qualitätssicherung beruflicher Bildung kommt im Zuge der europaweiten Dezentralisierung von Bildungsinstitutionen und Bildungsangeboten eine zunehmende Rolle zu. Dies gilt besonders für den – weit gehend marktgesteuerten und kaum gesetzlich geregelten – Bereich der Weiterbildung. Qualitätssicherung ist auch zentrale Grundlage für den im Kopenhagen-Prozess postulierten „Vertrauensgrundsatz“ bei der Berücksichtigung von in der EU erworbenen Qualifikationen. Erste Grundlagen zur Qua-

litätssicherung wurden in den vergangenen Jahren in einem europäischen Qualitätsforum gelegt. Nunmehr werden verstärkt Erfahrungen und „best practice“ der Mitgliedstaaten ausgetauscht und spezifische Instrumente wie Qualitätssiegel, Bildungsstandards, Qualitätschecklisten und das Konzept der Bildungstests beraten.

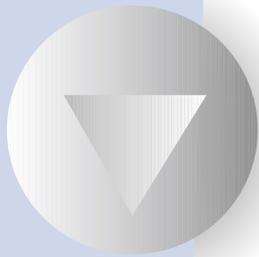
#### 5. BILDUNGSPERSONAL

Die besondere Bedeutung des Bildungspersonals wird bereits im Arbeitsprogramm der EU-Bildungsminister hervorgehoben. Die Bearbeitung dieses Themas erfolgt in einer der Arbeitsgruppen auf Ratsebene. Auch für den Bereich der beruflichen Bildung ist die Qualifikation des Bildungspersonals langfristig von strategischer Bedeutung und bedarf eines erhöhten Engagements.

### Stärken einbringen und Innovationen aufgreifen: für einen strategischen Umgang mit dem Kopenhagen-Prozess

Die Erklärung von Kopenhagen enthält wichtige bildungspolitische Weichenstellungen bis 2010 und neben den klassischen, aber weiter auszubauenden Arbeitsfeldern auch einige neue thematische Aktionsschwerpunkte. Hierzu zählen insbesondere die Entwicklung von ECTS für die berufliche Bildung, die Schaffung eines europäischen Qualifikationspasses und die Förderung sektorieller Qualifikationen. Mit Kopenhagen wird ein kaum umkehrbarer Prozess eingeleitet, die Ziele der Erklärung auch tatsächlich umzusetzen.

Das EU-Aktionsprogramm Leonardo da Vinci wird in der europäischen Bildungspolitik auch weiterhin eine wichtige Rolle spielen. Es ist davon auszugehen, dass die zuweilen mangelnde Verzahnung der Förderprogramme mit den dynamischen bildungspolitischen Prozessen schon bald der Vergangenheit angehört, stellen diese Programme doch das zentrale Implementierungsinstrument der Generaldirektion Bildung und Kultur der Europäischen Kommission dar. Zugleich werden Elemente freiwilliger und „weicher“ bildungspolitischer Koordination an Bedeutung gewinnen. Hat sich die EU in erster Linie auf Instrumente der Rechtssetzung (legislation) und der Förderung gestützt, dürften Offene Koordination, Benchmarking und die Entwicklung von Indikatoren langfristig zu einem erhöhten Wettbewerb und zu „peer pressure“ zwischen den Mitgliedstaaten führen. Diesem Wettbewerb wird sich das deutsche Berufsbildungssystem stellen. Wettbewerb ist keine Bedrohung unseres Berufsbildungssystems, sondern in erster Linie eine Herausforderung und Chance. Wir können diese Chance dann nutzen, wenn sich alle Akteure den Zielen von Kopenhagen verpflichtet fühlen. ■



## Das Refer-Netzwerk des CEDEFOP und seine Implementation in Deutschland

► Im Jahre 2001 hat das CEDEFOP (Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung) damit begonnen, ein Europäisches Referenz- und Fachnetzwerk der Berufsbildung aufzubauen (European Network of Reference and Expertise – ReferNet). An diesem Netzwerk ist auch ein deutsches Konsortium, koordiniert vom BIBB, beteiligt. ReferNet soll das Wissen über die europäischen Berufsbildungssysteme strukturieren und für systemübergreifende Fragestellungen zugänglich machen. ReferNet will auch einen Beitrag zur weiteren Europäisierung der Berufsbildungsforschung leisten.

### ReferNet (European Network of Reference and Expertise)

Ziel des Netzwerks ReferNet ist der Aufbau und die laufende Aktualisierung eines strukturierten und dezentralisierten Systems der Informationssammlung und -aufbereitung im Bereich der Berufsbildung und in angrenzenden Gebieten.

Arbeitsschwerpunkte sind:

1. Dokumentation und Verbreitung von Informationen
2. Informationen über Berufsbildungssysteme und laufende Entwicklungen
3. Forschung

Das Netzwerk besteht aus nationalen Konsortien von Institutionen in allen EU-Mitgliedstaaten sowie in Norwegen und Island. Die Erweiterung des Netzwerks um die Beitrittsländer ist in Vorbereitung. Jedes nationale Konsortium wird, auf der Grundlage eines Vertrages mit CEDEFOP, von einer Institution koordiniert.

Mitglieder jedes Konsortiums können – nach Vorschlag der koordinierenden Einrichtung bzw. des CEDEFOP – Ministerien, nationale, regionale oder sektorale Institutionen, Forschungseinrichtungen, Sozialpartner usw. sein. Jedes Mitglied wird vom CEDEFOP als Partner betrachtet; die Partnerschaft wird durch ein Memorandum gegenseitigen Einverständnisses besiegelt.

Die Aktivitäten des Netzwerks enthalten drei Schwerpunkte:

1. **Dokumentation und Verbreitung von Informationen**, d. h. Einspeisung und laufende Aktualisierung bibliographischer Informationen in die CEDEFOP-Datenbanken, Erstellung und Aktualisierung einer Institutionen-/Experten-Datenbank und eines Thesaurus sowie weiterer Informationen, z. B. über Konferenzen, Projekte und letztlich Verbreitung von Informationen über die Medien.



**GEORG HANF**

*Dr. phil., wiss. Mitarbeiter im Arbeitsbereich „Internationale Zusammenarbeit in der Berufsbildung, Bildungsmarketing“ im BIBB, Refer-Koordinator*



**MANFRED TESSARING**

*Dr., Koordinator des Arbeitsbereichs „Forschung“, verantw. für „Berichte zur Berufsbildungsforschung in Europa“ beim CEDEFOP, Thessaloniki*

<ul style="list-style-type: none"> <li>Kontext und Rahmen: Politik, sozioökonomischer Rahmen, Demographie, Arbeitsmarkt, Beschäftigung</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Entwicklungen in der Berufsbildung: Ziele, Rahmen, Prioritäten, Programme, Mechanismen</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Institutioneller Rahmen: Verantwortlichkeiten, rechtliche Grundlagen, Sozialpartner, Darstellung des Bildungssystems</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Erstausbildung: Ausbildungswege, -formen, Übergänge</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Weiterbildung: Planung, Organisation, Anbieter, Zugang, Anrechnung vorheriger Qualifikationen, Umschulung</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Lehrer und Ausbilder in Ausbildungseinrichtungen und Betrieben, informelle Ausbilder (learning facilitators)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Entwicklung von Qualifikationen und Kompetenzen, innovative didaktische Werkzeuge, Partnerschaften, Curricula</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Anerkennung des Lernens und der Qualifikation, Mobilität, incl. Bewertung und Anerkennung nicht-formalen und informellen Lernens</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Beratung und Orientierung: für Lernen, berufliches Fortkommen, Beschäftigung</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Finanzierung und Investitionen in Humanressourcen der Erstausbildung und in der Weiterbildung innerhalb und außerhalb von Betrieben, Fortbildung von Arbeitslosen und anderen Zielgruppen</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Europäische und internationale Dimension: nationale Strategien und Prioritäten, Programme und Initiativen auf EU-Ebene bzw. zur Umsetzung der EU-Politik; Wirkungen der Europäisierung auf Bildung und Ausbildung.</li> </ul>

2. *Informationen über Berufsbildungssysteme und laufende Entwicklungen.* Im Mittelpunkt des ReferNet steht die regelmäßige Berichterstattung der nationalen Konsortien über Strukturen und Prozesse der Berufsbildung sowie über neue Initiativen und Reformen. Darüber hinaus werden jährlich vertiefte Analysen zu zwei Themenbereichen erarbeitet; diese gehen in ein umfassenderes „Knowledge Management System“ (KMS) ein, welches derzeit vom CEDEFOP aufgebaut wird.

Jeder Themenbereich ist detailliert untergliedert und schließt sowohl deskriptive Informationen als auch politische und forschungsbezogene Aspekte ein (vgl. Übersicht).

3. *Forschung:* Aufgabe des Refer-Netzwerks ist des Weiteren, die Transparenz über Berufsbildungsforschung in der EU zu erhöhen und die Verbreitung nationaler und EU-bezogener Berufsbildungsforschung zwischen den Mitgliedsländern zu fördern. Dies schließt die Bereitstellung von Informationen seitens der Netzwerkpartner über Konferenzen und andere Netzwerke ebenso ein wie die Förderung der themenbezogenen Forschungskooperation zwischen dem CEDEFOP und nationalen Forschungseinrichtungen.

Vor allem aber fungieren die Koordinationsstellen auf nationaler Ebene als Moderatoren der European Research Overview (ERO) (<http://www.b.shuttle.de/wifo/vet/ero.htm>). ERO ist ein europäisches interaktives Netzwerk und eine Datenbank, in die die Netzwerkmitglieder rele-

vante Informationen über Forschungsprojekte, Konferenzen, Publikationen, aber auch z. B. über Stellenangebote einbringen.

Dieses Netzwerk wird zur Zeit in das Refer-Netzwerk integriert. Die nationalen Koordinatoren sorgen regelmäßig für die Bereitstellung von Informationen über wichtige Forschungsprojekte, Forschungsinstitutionen, Publikationen usw. und geben diese in die ERO-Datenbank ein.

Weiterhin sind die nationalen Koordinatoren erste Ansprechpartner, wenn es um Informationen über potenzielle Forschungseinrichtungen oder Personen geht, die Forschungsarbeiten im Auftrag des CEDEFOP oder anderer EU-Stellen durchzuführen in der Lage sind. Dies gilt insbesondere für Beiträge zum regelmäßig erscheinenden Bericht des CEDEFOP zur Berufsbildungsforschung in Europa; der 4. Bericht wird 2004–2006 vorbereitet und soll im Jahre 2007 veröffentlicht werden.<sup>1</sup>

## Implementation des ReferNet in Deutschland

### DAS NATIONALE KONSORTIUM

Bei der Implementation des Refer-Netzwerkes in Deutschland war maßgebend, vorhandene Strukturen soweit wie möglich zu nutzen. Das BIBB war bereits seit den Anfängen nationale Stelle im europäischen Dokumentationsnetzwerk des CEDEFOP. Vor diesem Hintergrund hat sich das BIBB um die nationale Koordination beworben und diese im April 2002 übernommen.

Mit der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AGBFN) existierte – im Gegensatz zu vielen anderen Ländern – bereits ein nationales Netzwerk der Zusammenarbeit in der Berufsbildungsforschung. Dieses sollte den Kern des nationalen Refer-Konsortiums bilden. Bis auf wenige Institute haben sich die Mitglieder der AGBFN dem Konsortium angeschlossen. Dazu gehören jetzt: die beiden nationalen Institute BIBB und IAB (Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit); die Landesinstitute für Bildungsforschung von Baden-Württemberg, Bayern, Rheinland-Pfalz, Sachsen-Anhalt, Mecklenburg-Vorpommern; die „Institute in freier Trägerschaft“: Berufsförderungszentrum Essen, Berufliche Fortbildungszentren der bayerischen Wirtschaft, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung, Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung, Gesellschaft für angewandte Bildungsforschung, Institut der deutschen Wirtschaft, Sozialforschungsstelle Dortmund; schließlich die Kommission für Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften. Das Konsortium ist kein „closed shop“; im Gegenteil: weitere Institutionen,

die auf dem Feld der Berufsbildung agieren, können sich anschließen.

## Wahrnehmung der Aufgaben

Aufgaben der *Information und Dokumentation* in Refer werden in erster Linie vom BIBB wahrgenommen. Dreimal im Jahr erhält CEDEFOP Informationen zu neuen Entwicklungen in der Berufsbildung in Deutschland; sie werden mit dem CEDEFOP-Info in drei Sprachen in ganz Europa verbreitet. Quelle hierfür sind vor allem Pressemitteilungen des BMBF, des BMWA, der Kultusministerkonferenz, der Sozialpartner und einzelner Forschungsinstitute. Das BIBB beliefert auch diverse Datenbanken: die CEDEFOP-Literaturdatenbank (VETLit), die auch eine elektronische Bibliothek (Downloads) sowie Internetquellen umfasst (monatlich werden englische Abstracts zu 30 deutschen Veröffentlichungen eingegeben), eine Institutionen-Datenbank (VETInstit) mit den wesentlichen für Berufsbildung in Deutschland verantwortlichen Stellen; nicht zuletzt eine Forschungsdatenbank (hierzu unter Forschung). Die Mitglieder im Konsortium sind eingeladen, Informationen bzw. Daten beizusteuern.

Bei der *Darstellung des nationalen Berufsbildungssystems*, seiner Strukturen und seiner Entwicklung greift das BIBB auf eine Reihe von offiziellen Quellen des Bundes bzw. der Länder zurück: den jährlichen Berufsbildungsbericht; das im Zweijahresrhythmus erscheinende Dossier zum gesamten Bildungssystem, das von der Eurydice-Stelle der KMK erarbeitet wird; das dreijährliche Berichtssystem Weiterbildung; teilweise auch den Nationalen Aktionsplan Beschäftigung oder das Hochschulinformationssystem. Die nationale Berichterstattung über das Berufsbildungssystem steht aber nur bedingt mit der europäischen in Einklang. Dies betrifft den Refer-Kalender, der ein halbjährliches Update zu den neuesten Entwicklungen vorsieht. Es betrifft aber auch die Inhalte: Themen, die in der nationalen Berichterstattung großen Raum einnehmen (Ausbildungsplätze), kommen in der europäischen Themenstruktur nur implizit vor; andererseits stehen Themen im Vordergrund, die auf nationaler Ebene bislang eher marginal behandelt werden wie „Anerkennung informell erworbener Kompetenzen“ (vgl. den Beitrag von Frank, Gutschow und Münchhausen in diesem Heft – die Red.) oder „Zugänge/Übergänge bei Berufsbildungswegen“ u. a. Inwieweit die nationale und europäische Berichtsstruktur einander anzugleichen sind, bleibt zu prüfen.

Für die vertiefenden Analysen zu den einzelnen Themenfeldern, die in rollendem Turnus erarbeitet werden sollen, sind zusätzliche nationale Expertisen erforderlich bzw. eine Aufbereitung vorhandener Studien und Materialien in systemübergreifender Perspektive. Beides bedarf zusätzlicher Ressourcen.

Im Aufgabenbereich *Forschung* sieht Refer halbjährliche Trendberichte zu Entwicklungen in der Berufsbildungsforschung vor, zu Prioritäten, neuen Programmen, bedeutenden Einzelprojekten. Zweimal fand bislang (Ende der 80er und Ende der 90er Jahre) in Deutschland eine große Bestandsaufnahme zur Berufsbildungsforschung statt. Eine kontinuierliche, zusammenfassende und perspektivische Darstellung existiert bislang nicht. Sie ist aufgrund von Ressortkonkurrenz und Forschungsmarkt auch grundsätzlich schwierig. Hier liegt eine Herausforderung und genuine Aufgabe für die AGBFN, national und international für das von ihren Mitgliedern bearbeitete Forschungsgebiet Transparenz herzustellen. Die Beiträge zu ihrem 5. Forum „Stand und Perspektiven der Berufsbildungsforschung“ bieten hierzu einen Einstieg.

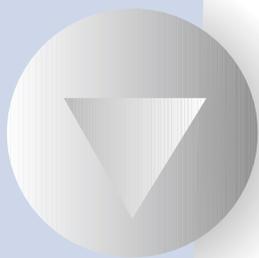
Refer will einen Beitrag zur weiteren Europäisierung der Berufsbildungsforschung leisten. Vor allem im Rahmen der EU-Programme ist nationale Forschung international sichtbar und aktiv. Die vom CEDEFOP entwickelte European Research Overview (ERO) weist z. Zt. ca. 50 deutsche Experten und nur wenige laufende deutsche Forschungsprojekte aus. ERO wird im Rahmen von Refer als europäische Forschungsdatenbank ausgebaut; mehr als bisher wird damit auch die deutsche Berufsbildungsforschung international vernetzt. Das Update der Datenbank erfolgt angelehnt an die vom IAB betreute nationale Forschungsdokumentation durch von den Refer-Mitgliedern benannte Administratoren.

## Ausblick

Die Wahrnehmung der vielfältigen Aufgaben im Refer-Rahmen ist eng mit nationalen Dokumentationen, Berichten, Forschungsdatenbanken zu verbinden bzw. diese sind an die europäische Ebene heranzuführen. Die Spannbreite reicht von „VET news“, die auf den Internetseiten des nationalen Konsortiums wie im European Training Village erscheinen, bis zur Verbindung des nationalen Kommunikations- und Informationssystems Berufsbildung (KIBB) und des europäischen Knowledge Management Systems (KMS). Aus inhaltlichen und arbeitsökonomischen Gründen ist diese Verbindung geboten; sie käme aber nicht zuletzt der Sichtbarkeit der deutschen Berufsbildung auf der internationalen Bühne zugute. ■

### Anmerkung

- 1 Die Berichte zur Berufsbildungsforschung in Europa werden vom CEDEFOP in etwa dreijährigen Abständen herausgegeben. Sie enthalten einen umfangreichen Hintergrundbericht mit Beiträgen namhafter Experten zu bestimmten Themen. Der Hintergrundbericht erscheint nur in englischer Sprache. Auf der Grundlage dieses Hintergrundberichtes und zusätzlicher Forschung erstellt das CEDEFOP einen umfassenden Synthesebericht in vier Sprachen (englisch, deutsch, französisch, spanisch) sowie Zusammenfassungen in elf EU-Sprachen. Bisher sind zwei Forschungsberichte veröffentlicht worden (Tessaring, Hg., 1998; Tessaring 1999; Descy/Tessaring, Hg., 2002; Descy/Tessaring 2002a, b). Der dritte Forschungsbericht zum Rahmenthema „Evaluation und Wirkungen der beruflichen Bildung“ ist derzeit in Vorbereitung und wird im Jahre 2004 publiziert.



## Vom Meistern des Lebens – Dokumentation und Anerkennung informell erworbener Kompetenzen Grundsätzliche Überlegungen und internationale Beispiele

► Das Weißbuch zum lebenslangen Lernen forderte, die Bewertung und Anerkennung informell erworbener Kompetenzen zu forcieren und löste damit eine breite Diskussion aus.<sup>1</sup> Während in einigen EU-Mitgliedstaaten bereits entsprechende Verfahren entwickelt und angewendet werden, gibt es in anderen Ländern – auch in Deutschland – eine Vielfalt von Initiativen. Im Beitrag werden Entwicklungslinien aufgezeigt, Anforderungen an die Entwicklung von Verfahren erläutert und exemplarisch Verfahren zur Dokumentation und Anerkennung informell erworbener Kompetenzen aus Finnland und Frankreich vorgestellt.



**IRMGARD FRANK**  
Dipl.-Volksw., Dipl.-Betriebsw., wiss.  
Mitarbeiterin im Arbeitsbereich  
„Bildungswege, Kompetenzentwicklung,  
Lernverläufe“ im BIBB



**KATRIN GUTSCHOW**  
Dipl.-Hdl., wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich  
„Bildungswege, Kompetenzentwicklung,  
Lernverläufe“ im BIBB



**GESA MÜNCHHAUSEN**  
Dipl.-Päd., wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich  
„Bildungswege, Kompetenzentwicklung,  
Lernverläufe“ im BIBB

Informelles Lernen stellt nach Expertenmeinung den wesentlichen Lernprozess des Menschen dar.<sup>2</sup>

Untersuchungen und Einschätzungen belegen, dass informell erworbene Kompetenzen eine entscheidende Rolle für eine kontinuierliche Anpassung der beruflichen Kompetenzen an die sich ständig ändernden Anforderungen der Arbeitswelt spielen, für die Entwicklung von Expertentum und den Aufbau von Expertise von zentraler Bedeutung sind und einen nicht zu unterschätzenden Beitrag zur Sicherung der individuellen Beschäftigungsfähigkeit leisten können.<sup>3</sup> Fachleute schätzen, dass bis zu 70 % der berufsrelevanten Kompetenzen informell, d. h. außerhalb von Bildungsinstitutionen, erworben werden.<sup>4</sup> Die Diskussion über den Begriff des informellen Lernens ist in vollem Gange und wird in erster Linie durch die unterschiedlichen bildungspolitischen Hintergründe, die verschiedenen Theorieansätze und die Besonderheiten der jeweiligen nationalen Bildungssysteme geprägt.

### Dominanz des formalen Bildungs- und Ausbildungssystems in Deutschland

In Deutschland werden gegenwärtig in erster Linie die in formalen schulischen bzw. berufsbildenden Lernprozessen erworbenen Kompetenzen anerkannt und honoriert. Im berufsbildenden System gibt es eine lange Tradition der vorgebe- und inputorientierten Ausrichtung, die Wege zum Abschluss sind vorgeschrieben und eng begrenzt.

Das Berufskonzept ist der Eckpfeiler des dualen Ausbildungssystems in Deutschland. Formale Nachweise haben für den Zugang zum Arbeitsmarkt, für die Sicherung der individuellen Beschäftigungsfähigkeit und für die Eingruppierung in geltende Tarif- und Entlohnungssysteme traditionell eine überragende Bedeutung. Durch die Funktionsfähigkeit dieses weit gehend akzeptierten Modells war bisher der Handlungsdruck für eine breite Entwicklung und Anerkennung informell erworbener Kompetenzen relativ gering. Im Zuge des Beschleunigung des gesellschaftlichen Wandels und der

damit verbundenen wachsenden Anforderungen an die individuelle Kompetenzentwicklung wächst aber auch hierzulande die Sensibilität und das Problembewusstsein, das zeigt sich nicht zuletzt in einer Vielzahl von Initiativen und Programmen. So fordert das Aktionsprogramm der Bundesregierung „Lebensbegleitendes Lernen für alle“<sup>6</sup>, dass Verfahren zur Messung und Bewertung individueller Kompetenzentwicklung entwickelt werden sollen.

### Anforderungen an die Entwicklung von Verfahren und Instrumenten zur Erfassung und Dokumentation

Mit der Identifizierung, Bewertung und Anerkennung informell erworbener Kompetenzen wird eine Erhöhung der Transparenz der Lernprozesse und der Lernleistungen angestrebt. Für die Menschen sollen durch die Anerkennung Beschäftigungsmöglichkeiten geschaffen bzw. ausgebaut und Zugangsmöglichkeiten für weiterführende schulische und berufliche Bildungsgänge eröffnet werden. Die Anerkennung dieser Lernleistungen soll zu einer Stärkung des Selbstbewusstseins führen und so das lebensbegleitende Lernen begünstigen.

Ein Blick über Ländergrenzen hinweg zeigt unterschiedliche Entwicklungsstände und Ausrichtungen: Einige Verfahren sind ausschließlich auf die Dokumentation und Erfassung ausgerichtet, andere gehen weiter und richten das Augenmerk auf die Anerkennung. Nicht allein die Zielsetzungen sind unterschiedlich, die Verfahren sind auf unterschiedliche Zielgruppen ausgerichtet.

Ziele können sein:

- Dokumentation der erworbenen Kompetenzen zur individuellen Standortbestimmung
- Dokumentation und Anerkennung zur Förderung im Betrieb bzw. zur (Re-)Integration auf dem Arbeitsmarkt
- Dokumentation und Anerkennung zur Förderung des Zugangs für weiterführende schulische und berufliche Bildungsgänge.

Während einige Länder (z. B. Vereinigtes Königreich, Frankreich, Finnland, Niederlande) bereits über Dokumentations- und Anerkennungsverfahren verfügen und Erfahrungen in der Anwendung aufweisen, wurden in anderen europäischen Ländern in jüngster Zeit zunächst Dokumentationsverfahren entwickelt (z. B. Norwegen<sup>7</sup>, Dänemark, Schweiz<sup>8</sup>), Verfahren zur Anerkennung stehen noch aus. In Deutschland fehlt es gegenwärtig an abgestimmten Vorgehensweisen: Gegenwärtig gibt es eine fast unüberschaubare Vielfalt an Test- und Bewertungsverfahren. Sie umfassen differenzierte Tests und Prüfungen, unterschiedliche Formen der Assessment-Verfahren, vielfältige Formen der Selbst- und Fremdeinschätzung und -bewertung sowie Bewertungstechniken und Interviewformen. Arbeitsproben

und im Arbeitsprozess verankerte Bewertungsverfahren werden in unterschiedlicher Art und Weise zur Dokumentation und Anrechnung der Kompetenzen herangezogen. Informell erworbene Kompetenzen sind häufig „verborgen“, den Einzelnen nur bedingt bewusst. Das macht es schwierig, Erfassungs- und Bewertungsverfahren zu entwickeln und anzuwenden, mit denen im Ergebnis der gleiche Grad an Verlässlichkeit erreicht werden kann, wie es mit den aus dem formalen Bildungswesen bekannten und standardisierten Prüfungs- und Bewertungsverfahren möglich ist. Für die Akzeptanz der Bewertungsverfahren ist die Festlegung der Referenzstandards als Grundlage für das gesamte Anerkennungsverfahren von Bedeutung und entscheidend dafür, inwieweit ein eindeutiger und nachvollziehbarer Bezug zum bestehenden formalen Berufsbildungssystem und den dort formulierten Qualifikationsstandards hergestellt werden soll, von Bedeutung. Das gilt auch für die Frage, wie die politische und institutionelle Umsetzung und Einführung der Verfahren unterstützt werden sollen. Bedeutend ist, welche Unterstützungsleistungen von wem angeboten werden und wie „anwenderfreundlich“ der gesamte Prozess gestaltet wird. Schließlich ist zu entscheiden, wer die Dokumentation und Anerkennung übernimmt, wie die Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten geregelt werden und welche Finanzierungsregelungen vorgesehen sind.

**Formales Lernen:** In Aus- und Weiterbildung wird überwiegend nach vorgegebenen Curricula und Lehrplänen, mit einer definierter Zielsetzung und unter den Rahmenbedingungen institutioneller Angebote gelernt. Das Lernen ist vorgabeorientiert und führt zu anerkannten Abschlüssen.

**Informelles Lernen:** Findet in der allgemeinen Lebensumwelt jedes Einzelnen im Zusammenhang mit aktuellen Problemen und Aufgabenstellungen statt. Es ist anlass- und erfahrungsbezogen, kann sporadisch und selbst gesteuert stattfinden. Das Lernen erfolgt mehr oder weniger intentional oder ohne erkennbare äußere Anlässe, beiläufig und implizit. Die Ergebnisse sind häufig nicht bewusst und nur bedingt verbalisier- und beschreibbar.<sup>5</sup>

Was ist das Ziel? Dokumentation und/oder Anerkennung	Welche Methode kommt zum Einsatz?	Wer ist beteiligt? Selbstbeurteilung/ Fremdeinschätzung
Anerkennung/ Zertifizierung	Prüf- und Testverfahren, praktische Übungen, z. B. Multiple-choice-Aufgaben, Fragebögen, Portfolios	Überwiegend Fremdeinschätzung
Bescheinigung der Lernleistungen ggf. als Vorstufe für ein Anerkennungsverfahren	Beobachtungs- und Persönlichkeitsverfahren, z. B. narrative Interviews, Beobachtungsflehtäden, Aufzeichnungen	Überwiegend Mischformen der Selbsteinschätzung und Fremdbeurteilung
Dokumentation der Lernleistungen, ggf. als Vorstufe für ein Anerkennungsverfahren	Beschreibende und deskriptive Verfahren, z. B. Portfolioansätze, Lerntagebücher, Tätigkeitsbeschreibungen	Überwiegend Selbsteinschätzungen und Selbstbeurteilungen, ggf. ergänzt durch Fremdbeurteilungen

Verfahren zur Dokumentation und Anerkennung informell erworbener Kompetenzen

## Ein Blick ins europäische Ausland: Kompetenzfeststellungsverfahren in Finnland und Frankreich

In Finnland wurden 1998 mit einem Gesetz zur Reform des Berufsbildungssystems die gesetzlichen Voraussetzungen für die Anerkennung informeller Kompetenzen geschaffen, hier liegen erste Erfahrungen in der praktischen Anwendung vor. Frankreich ist in Europa das Land, das über die längsten und vielfältigsten Erfahrungen in der Dokumentation und Anerkennung von Kompetenzen verfügt.

### FINNLAND

Die jüngsten finnischen Reformen im Berufsbildungssystem heben die Dokumentation und Anerkennung des arbeits- und erfahrungsgeleiteten Lernens hervor. Die Kompetenzen werden unabhängig davon, wie oder wo sie erworben wurden, dokumentiert und anerkannt. Die Teilnahme an einem bestimmten Ausbildungsgang ist nicht vorgegeben. Dieses kompetenzorientierte Qualifikationssystem wurde 1994 eingeführt und 1998 gesetzlich geregelt: damit waren die gesetzlichen Grundlagen für die Dokumentation und Anerkennung des informellen Kompetenzerwerbs geschaffen. Mit der Reform des bestehenden Berufsbildungssystems sollte die Qualität der Erwachsenenbildung und des Bildungssystems verbessert, das vorhandene Qualifikationsniveau angehoben und eine stärkere Orientierung an die Bedarfe der Betriebe erreicht werden.

Vom Bildungsministerium wurden drei Stufen von beruflichen Abschlüssen festgelegt:

1. berufliche Erstqualifikationen,
2. berufliche Weiterbildungen auf Facharbeiterniveau und
3. weiter gehende berufliche Spezialqualifikationen.

Die kompetenzbasierten Qualifikationen sind den im formalen Bildungssystem angebotenen Abschlüssen gleichgestellt. Aufgrund eines modularen Prüfungsverfahrens können ganze Bildungsgänge und auch einzelne Module absolviert werden. Die Teilnehmer an den Kompetenzfeststellungsverfahren können dabei zwischen verschiedenen Optionen wählen:

1. Bewertung anhand eines Portfolios
2. Authentische Bewertung am Arbeitsplatz
3. Bewertung in der Bildungseinrichtung, die auch die Prüfung abhält.

1995 wurde das Projekt ALVAR gestartet, mit dem Ziel, die Schulung der Prüfer und Gutachter zu forcieren und die Koordination und Vernetzung untereinander zu fördern, um die Qualität der Prüfungen und die Vergleichbarkeit zu verbessern. Die Einrichtung einer Datenbank für Prüfungsaufgaben soll die Suche nach zuverlässigen, kriterienorientierten Prüfungs- und Bewertungsverfahren erleichtern. 1998 haben mehr als 10.000 Teilnehmer an diesen Kompetenzfeststellungsverfahren teilgenommen, im Jahr 2002 waren es bereits 43.000 Personen; vorliegende Quellen berichten von hohen Durchfallquoten. Es ist dennoch bemerkenswert, dass es in einer relativ kurzen Zeit gelungen ist, das System aufzubauen und eine recht hohe Akzeptanz von allen Seiten zu erlangen. Finnland gehört damit zu den Ländern, in denen der arbeitsorientierte, nicht formale Kompetenzerwerb mittlerweile als wesentlicher Teil des nationalen Berufsbildungssystems anerkannt ist. Ein Grund hierfür ist sicherlich, dass das System nicht das formale Berufsbildungssystem infrage stellt, sondern eine bedeutsame Ergänzung darstellt. Weiter gehende Untersuchungen zur Akzeptanz auf dem Arbeitsmarkt stehen noch aus.

Instrumente	Inhalte	Methoden	Regelungen
Nachweis bzw. Feststellung der beruflichen Kompetenz für jede/n	Ergeben sich für jede Qualifikation aus den „Nationalen Richtlinien“ Abschlüsse sind auf drei Ebenen möglich: 1. Berufsabschluss, der grundlegende Kompetenzen zertifiziert, entsprechend einer Erstausbildung (52 Abschlüsse) 2. Weiterbildungsabschluss auf Facharbeiterniveau (175 Abschlüsse) 3. Spezialisierter Berufsabschluss für anspruchsvollste berufliche Kompetenzen (120 Abschlüsse)	Feststellung wird durch Prüfungsausschuss vorgenommen, d. h., es gibt keine standardisierten Prüfungsaufgaben  Es gibt drei Optionen: 1) Bewertung anhand eines Portfolios (Arbeitsproben, Projektarbeit, Arbeitszeugnisse, Teilnachweise, Kompetenznachweise) 2) „authentische“ Bewertung am Arbeitsplatz, ergänzt durch eine Befragung 3) Bewertung durch Bildungseinrichtung	1994: Einführung eines kompetenzorientierten Qualifikationssystems  1998: Neues Gesetz zur Berufsbildung  Abschlüsse sind den im formalen System erworbenen gleichgestellt  250 Prüfungsausschüsse sind für die Organisation und Überwachung der Prüfungen zuständig
Projekt ALVAR:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unterstützung bei der Suche nach zuverlässigen, kriterienorientierten Prüfungs- und Bewertungsverfahren</li> <li>• Vergleichbarkeit der Tests und Fähigkeitsprüfungen in bestimmten Berufszweigen gewährleisten</li> <li>• Sicherstellen, dass Anforderungsprofile dem Bedarf im Berufsleben entsprechen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Schulungsangebote für die Qualifikation und Kommunikation der Prüfenden</li> <li>• Datenbank für Prüfungsaufgaben</li> <li>• Koordination und Vernetzung der Gutachter und Prüfenden</li> </ul>	1995: Gründung von ALVAR Ziel: Förderung der Schulung der Prüfer und Gutachter sowie der Koordination und Vernetzung untereinander

**Kompetenzorientiertes  
Qualifikationserfassungssystem in Finnland**

## Kompetenzfeststellungsverfahren in Frankreich

Verfahren	Inhalte	Methoden	Regelungen	Verbreitung
Validierung beruflich erworbener Kenntnisse <i>Validation des Acquis Professionnels</i> (VAP)	Gleichwertigkeit beim Zugang zu hochschulischen Bildungsgängen  Befreiung von Prüfungsteilen für berufliche Abschlüsse des nationalen Bildungswesens unterschiedlichen Niveaus und hochschulische Bildungsgänge. Zugangsvoraussetzung: 5 Jahre Berufserfahrung	Verfahren werden von den einzelnen Hochschulen festgelegt, die Kommissionen einsetzen  Anfertigung eines Portfolios; Beschreibung der Tätigkeiten; Bezug zu Kompetenzen, die für Abschluss erforderlich sind; Belege über Tätigkeiten; bisherige Abschlüsse einzureichen bei einer Organisation, die diesen Abschluss vergibt. Die Kommission kann auch ein Gespräch mit dem Kandidaten führen.	Verordnung 1984  Gesetz 1992, Verordnung 1993	2001: 18.725 Anträge, davon wurden ca. 75 % angenommen  2001: 5.377 Dossiers für berufliche Abschlüsse eingereicht, davon wurden für 85 % (Teil-)Befreiungen gewährt, für 36 % sogar alle beantragten, 14,9 % wurden abgelehnt. Für hochschulische Abschlüsse 2001: 2.543 Anträge, davon ca. 85 % angenommen
Zertifikat beruflicher Kompetenzen <i>Certificats de Compétences Professionnelles</i> CCP	Modulares Zertifizierungssystem des Arbeitsministeriums: begrenzte Anzahl von Kompetenzprofilen, die in einem Zeitraum von fünf Jahren auf 28 der vom Arbeitsministerium vergebenen Abschlüsse ( <i>Certificats de Formation Professionnelle</i> , CFP) angerechnet werden können. Verwertbarkeit auf dem Arbeitsmarkt steht im Vordergrund.	Nachweis per Portfolio, Arbeitsprobe (real oder simuliert), durch Gespräche, die zeigen, dass die in den Profilen beschriebenen Tätigkeiten ausgeübt werden können.	Versuchsweise Einführung seit 1997, Verordnungen 2001.	
Zertifikat beruflicher Qualifikationen <i>Certificats de Qualification Professionnelles</i> CQP	Bisher werden ca. 400 Profile von 30 Branchen angeboten.	Wird von den verschiedenen Branchen unterschiedlich gehandhabt.	Seit 1986 können Kommissionen der Sozialpartner berufliche Qualifikationen entwickeln, Verfahren wird erst seit 1995 tatsächlich praktiziert.	Ca. 1000 Zertifikate/Jahr, auf einige Branchen konzentriert
Zertifikat betrieblicher Kompetenzen <i>Certificat de Compétences en Entreprise</i> CCE	Evaluationsstandards für fachliche und überfachliche Kompetenzbündel.	In einem Portfolio sind Nachweise zu erbringen, die realen Arbeitssituationen entstammen; das Portfolio wird evaluiert, validiert und zertifiziert.	1998 gegründete Zertifizierungsgesellschaft der Industrie- und Handelskammern auf Grundlage der EN 45013 (Personalzertifizierung).	Bis Ende 2001 wurden ca. 300 Zertifikate an 160 Personen vergeben.
Validierung auf Erfahrung basierender Kenntnisse <i>Validation des acquis de l'expérience</i> (VAE)	Individuelles Recht, erworbene Kompetenzen auf Diplome und Zertifikate teilweise oder ganz anrechnen zu lassen oder als Zugangsvoraussetzung für Bildungsgänge zu nutzen. Voraussetzung: 3 Jahre Erfahrung, auch ehrenamtliche Tätigkeiten, gewerkschaftliches Engagement etc.	Anfertigung eines Portfolios (Dossier), Beschreibung der Tätigkeiten, Bezug zu Kompetenzen, die für Abschluss erforderlich sind, ist herzustellen. Belege über Tätigkeiten, bisherige Abschlüsse sind einzureichen bei einer Organisation, die diesen Abschluss vergibt.	Gesetz vom Januar 2002 und Verordnungen, die regeln: • Aufbau der Portfolios, • Zusammensetzung der Bewertungsausschüsse, • Schaffung eines nationalen Verzeichnisses der Berufsabschlüsse, • Freistellungsanspruch.	Weiterentwicklung von VAP, Verfahren wird schrittweise umgesetzt.
Kompetenzbilanz <i>Bilan de Compétences</i>	Analyse der beruflichen und persönlichen Kompetenzen, Fähigkeiten und Motivationen, um einen Plan für die berufliche Entwicklung aufzustellen; auch als Orientierung im Hinblick auf VAP.	Persönliche Gespräche sind zentraler Bestandteil des Bilanzierungsprozesses; auch psychometrische Tests (sowohl Fähigkeits- als auch Persönlichkeitstests) und biografische Ansätze verschiedener psychologischer Schulen gehören zu den Standardmethoden.	Einem Beschluss der Sozialpartner vom 3. 7. 1991 folgte am 31. 12. 1991 ein Gesetz, das durch weitere Verordnungen und Ausführungsbestimmungen modifiziert wurde. Gesetzlich geregelt sind u. a. Finanzierung und Freistellungsansprüche.	78.788 Bilanzen im Jahr 2000

## FRANKREICH

Auf den ersten Blick scheint es erstaunlich, dass Frankreich in Europa über die meisten Erfahrungen in der Dokumentation und Anerkennung informell erworbener Kompetenzen verfügt, gilt Frankreich doch als ein Land mit einem sehr hierarchischen und an schulischen Abschlüssen orientierten Bildungssystem. Industrieller Wandel, geänderte Qualifikationsanforderungen und Integrationsprobleme auf dem Arbeitsmarkt waren für die Sozialpartner seit den achtziger Jahren der Ausgangspunkt für die Entwicklung von Verfahren und Instrumenten zur Dokumentation und Anerkennung von Kompetenzen. Das Ziel dieser Bemühungen bestand seither darin:

- das Qualifikationsniveau der Berufstätigen anzuheben,
- die Beschäftigungssuchenden in den Arbeitsmarkt zu integrieren,
- die Weiterbildungszeiten und -kosten zu reduzieren und
- den Zugang zu Weiterbildung zu erleichtern.

Diese in Branchenvereinbarungen und Tarifverträgen geregelten Verfahren wurden später teilweise gesetzlich bestätigt. Auch für die beruflichen und hochschulischen Abschlüsse, die unter Aufsicht der verschiedenen Ministerien stehen, wurden entsprechende Verfahren eingeführt. Die Validierungsverfahren des nationalen Bildungswesens (Verordnungen 1985, 1993) ließen den Hochschulen und Bildungseinrichtungen viel Freiraum bei der Gestaltung der Validierungsverfahren. Die Organisationen unterschieden sich in der Bereitschaft, Validierungsverfahren einzuführen, in der Ausgestaltung und Anbindung der Verfahren (zentrale Einrichtungen, dezentrale Durchführung) und auch hinsichtlich der Bewertungskriterien. Zusätzlich wurden Verfahren eingeführt, die stärker am Arbeitsmarkt orientiert sind.

Mit dem Gesetz zur sozialen Modernisierung aus dem Jahr 2002 wird die Regelung dieser Verfahren als „Validation des acquis de l'expérience“ vereinheitlicht und schrittweise ein nationales Verzeichnis aller beruflichen Diplome, Ab-

schlüsse und Zertifikate erstellt, in dem die Standards für die Validierungen festgelegt werden.

Neben den Validierungsverfahren, mit denen Berufserfahrung in anerkannte Abschlüsse übersetzt werden kann, existiert mit dem Bilan de Compétences ein ebenfalls gesetzlich geregeltes Verfahren, das ganzheitlicher orientiert ist, individuelle Zielsetzungen in den Vordergrund stellt und mit dem Kompetenzen dokumentiert, aber nicht zertifiziert werden. Eine Person, die ihre Kompetenzen validieren lassen möchte, muss daher eine Vielzahl von Aspekten bei der Auswahl des geeigneten Verfahrens berücksichtigen, z. B., ob eine berufliche Entwicklung innerhalb des Betriebes oder einer Branche geplant ist, welche Möglichkeiten des Zugangs zu weiterführenden Bildungsgängen sich aus dem Zertifikat ergeben, welche Kosten entstehen und wer diese trägt. Daher wird auch dem Aufbau eines umfassenden Beratungsangebots auf Grundlage der bestehenden Struktur große Bedeutung beigemessen.

## Fazit

Die in Finnland und Frankreich praktizierten Kompetenzfeststellungsverfahren zeigen die Vielfalt möglicher Ansätze. Sie verdeutlichen zugleich die unterschiedlichen Wege, die für die Sichtbarmachung und Anerkennung informell erworbener Kompetenzen eingeschlagen werden können. Für Deutschland gilt es, die Forschungsanstrengungen in dem Bereich zu verstetigen und nach Möglichkeiten zu suchen, die informell erworbenen Kompetenzen als gleichwertige Lernleistungen anzuerkennen. Ein Schritt in diese Richtung wird im BIBB mit einem Forschungsprojekt eingeschlagen, das sich zum Ziel gesetzt hat, die in Europa vorhandenen Modelle und Erkenntnisse zur Dokumentation und Anerkennung informell erworbener Kompetenzen zu erfassen, systematisch auszuwerten und zu verdichten, und in einem weiteren Schritt Gestaltungsoptionen für Kompetenzfeststellungsverfahren aufzuzeigen.<sup>9</sup> ■

## Anmerkungen

- 1 Vgl. dazu: Deutsche UNESCO-Kommission (Hrsg.): *Lernfähigkeit. 1997; Kommission der Europäischen Gemeinschaften: Weißbuch der EU – Memorandum über Lebenslanges Lernen. November 2000*
- 2 Kirchhöfer, D.: *Perspektiven des Lernens im sozialen Umfeld. In: Kompetenzentwicklung 2001, S. 95–145*
- 3 Laur-Ernst, U.: *Informelles Lernen in der Arbeitswelt, BWP, Heft 4/1999, S. 45. Auch: Baethge, M.; Baethge-Kinsky, V.: Arbeit eine zweite Chance – Zum Verhältnis von Arbeitserfahrungen und lebenslangem Lernen. In: Arbeitsgemeinschaft*

*Qualifikations-Entwicklung – Management (Hrsg.), Jahrbuch Kompetenzentwicklung 2002. Münster 2003*

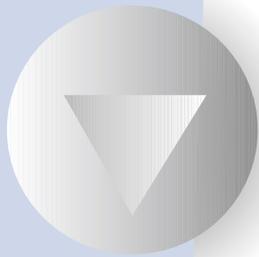
- 4 Dohmen, G.: *Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. BMBF (Hrsg.). Bonn 2001*
- 5 *In der internationalen Diskussion findet häufig eine Unterscheidung in „formales“, „non-formales“ und „informelles“ Lernen statt. Das „non-formale“ Lernen wird vor allem im angelsächsischen Sprachraum verwandt. In Deutschland werden*

*die Lernformen des non-formalen und informellen Lernens unter der Rubrik des informellen Lernens zusammengefasst. Wir schließen uns in den Ausführungen dieser Regelung an.*

- 6 BMBF (Hrsg.): *Aktionsprogramm „Lebensbegleitendes Lernen für alle“, Bonn 2001, Lebenslanges Lernen, BLK-Modellversuchsprogramm, Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung. Bonn 2001; BIBB (Hrsg.): Perspektiven der Berufsbildungsforschung. Bielefeld 2001*
- 7 *The Realkompetanse Project – Validation of non-formal and*

*informal learning in Norway – The Competence Reform. VOX Norwegian Institute for Adult Education. Manuskript, Oslo Mai 2003*

- 8 *Schweizerisches Qualifikationshandbuch: Portfolio für Jugendliche und Erwachsene zur Weiterentwicklung in Bildung und Beruf. Gesellschaft CH-Q – Schweizerisches Qualifikationsprogramm zur Berufslaufbahn. Zürich. 3. erw. Auflage 2001*
- 9 *BIBB-Forschungsprojekt 3.4.101 „Instrumente zur Erfassung informellen Lernens im Prozess der Erwerbsarbeit. Bonn 2002, Frank, I. u. a.*



## Deutsch-chinesische Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – Erfahrungen und neue Ansätze

► In dem Beitrag werden neue Wege der Zusammenarbeit in konkreten Vorhaben der Berufsbildung aufgezeigt. Auf der Basis von Erfahrungen aus Projekten der staatlichen Kooperation mit China werden Folgerungen für eine Weiterentwicklung abgeleitet und in einen Vorhabenvorschlag umgesetzt. Dabei geht es um Neuausrichtung partnerschaftlicher Zusammenarbeit, Orientierung an nachhaltiger Entwicklung und neue Ausrichtung in der Aus- und Weiterbildung von Berufspädagogen. Im Mittelpunkt dieser Ausführungen stehen Konzeption, Leitlinien und Schwerpunkte des vorgeschlagenen Vorhabens. Sie werden zentraler Gegenstand einer partnerschaftlichen Klärung sein.

### Bildungspolitischer Hintergrund

Ende 1998 wurde ein mehrjähriges deutsch-chinesisches Vorhaben zwischen dem Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) und dem Zentralinstitut für Berufsbildung in Peking (ZIBB) abgeschlossen, dessen allgemeine Zielsetzung die Intensivierung der Zusammenarbeit von Berufsbildungsexperten beider Länder war. Im Rahmen dieses Vorhabens waren Mitarbeiter des BIBB wiederholt als Kurzzeitexperten in Projekten der Berufsbildungszusammenarbeit der GTZ in China tätig. Ebenso wurden Berufsbildungsexperten aus China Möglichkeiten der Hospitation im Bundesinstitut eingeräumt. Darüber hinaus fanden Gespräche zwischen deutschen und chinesischen Bildungspolitikern und Wissenschaftlern über die Fortsetzung der Zusammenarbeit in Form eines neuen Vorhabens statt. Im Frühjahr 2002 äußerte das BMBF den ausdrücklichen Wunsch, die bestehende enge Kooperation mit China im wissenschaftlichen Bereich zukünftig auch durch eine engere Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung zu stärken.

Vor diesem Hintergrund erarbeiteten die Verfasser dieses Beitrages allgemeine Leitlinien, inhaltliche Schwerpunkte sowie den konzeptionellen Rahmen für ein deutsch-chinesisches Vorhaben, das gleichermaßen die Weiterqualifizierung von Lehrpersonal an Berufsschulen und die Aus- und Fortbildung von Hochschullehrern zur Ausbildung von Berufspädagogen zum Gegenstand hat. Dabei sollen Fragen der Didaktik von Unterricht und Medien sowie – als inhaltlicher Bezug – die berufliche Umweltbildung im Rahmen des übergeordneten Ziels beruflicher Bildung für eine nachhaltige Entwicklung im Mittelpunkt stehen. Bei einer weiter gehenden Konkretisierung des Vorhabens sind Abstimmungen mit dem Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) als wichtigem Akteur der Entwicklungszusammenarbeit mit China sowie ein intensiver Dialog mit den verantwortlichen chinesischen Institutionen vorgesehen.

Die Autoren streben mit diesem Beitrag eine breite Diskussion des von ihnen erarbeiteten Vorschlags an. Bezugs- und Ausgangspunkt ist die – zwangsläufig begrenzte –



**HANS DIETER EHEIM**

Dipl.-Psych., ehem. wiss. Mitarbeiter im Arbeitsbereich „Internationale Zusammenarbeit in der Berufsbildung, Bildungsmarketing“ im BIBB



**VOLKER IHDE**

Referent im Referat „Innovationsförderung in der Berufsbildung, berufliche Schulen“ im BMBF; ehem. dt. Teamleiter beim ZIBB Peking u. a. Projekten

Darstellung bisheriger Kooperation zwischen Deutschland und China in der beruflichen Bildung und der Versuch einer kritischen Würdigung aus Sicht der Verfasser.<sup>1</sup> Dabei beziehen sie sich im Wesentlichen auf Berufsbildungsprojekte der deutschen Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) und das vom BIBB und ZIBB gemeinsam durchgeführte Vorhaben.

### Entwicklung der deutsch-chinesischen Kooperation in der beruflichen Bildung

Seit gut zwei Jahrzehnten wird staatliche technische Zusammenarbeit<sup>2</sup> zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Volksrepublik China von der GTZ im Auftrag und mit Finanzmitteln des BMZ durchgeführt.<sup>3</sup> In diesem Zeitablauf haben sich die Ziele und Schwerpunkte deutlich verändert.

Eine *erste* Phase war dominiert von einem deutschen Ideal der Berufsausbildung. Dies führte zu einzelnen, auf unmittelbare Schulung ausgerichtete Projekte. In dieser Phase entstanden z. B. Zusammenarbeitsprojekte an berufsbildenden Schulen, Entwicklungen und Angebote von Maßnahmen in der beruflichen Weiterbildung, aber auch in der Zusammenarbeit zu anderen Kooperationsprojekten. Überwiegender Effekt dieser Art der Zusammenarbeit war ein Zugewinn an Kompetenzen bei den Projektbeteiligten auf der chinesischen Seite und eine gute sächliche Ausstattung des Projektes. Insgesamt begrenzten sich die Wirkungen auf das Projekt und günstigstenfalls dessen nähere Umgebung.

Die *zweite* Phase legte einen Schwerpunkt auf die Weiterentwicklung des Berufsbildungssystems. In diese Zeit fallen vor allem die Gründung der drei Berufsbildungsinstitute: des ZIBB auf der Zentralebene und der Regionalinstitute (RIBB) in Shanghai und Shenyang (Provinz Liaoning). Nach dem Vorbild des BIBB sollten sie die jeweils übergeordneten Landes- bzw. Provinzministerien für Erziehung und für Arbeit (später „Ministerium bzw. Behörde für Arbeit und soziale Sicherung“) beraten.

In der jetzt laufenden *dritten* Phase der Berufsbildungszusammenarbeit mit China wird der vom BMZ geforderte Ansatz der Programmförderung – im Gegensatz zu kleineren und zeitlich enger befristeten Projekten – verfolgt. Damit wird eine Konzentration von Vorhaben auf besonders wichtige komplexere Themen und deren wirkungsvollere Bearbeitung durch Programme angestrebt. Mit dieser Entscheidung trägt das BMZ den Erfahrungen Rechnung, dass mit mehr oder weniger isoliert entwickelten und beantragten Einzelvorhaben nur geringe entwicklungspolitische Wirkungen erzielt werden können. Die Umsetzung des ersten verabredeten Berufsbildungsprogramms stößt allerdings auf Probleme.

Innerhalb des GTZ-Engagements ist das ZIBB in Peking durch seine politische Anbindung an das chinesische Erziehungsministerium besonders wichtig, wie auch seine Laufzeit von zwölf Jahren zeigt.

Im Rahmen der vielfältigen Aktivitäten wurde dort ein „Projekt im Projekt“ zwischen ZIBB und BIBB durchgeführt. Dieses wird im Folgenden näher betrachtet.

### Das Vorhaben „Erarbeitung gemeinsamer deutsch-chinesischer Berufsbildungsmaterialien und -medien“

1996 auf hoher politischer Ebene zwischen beiden Ländern vereinbart, sollte das 1996 bis 1998 von BIBB und ZIBB gemeinsam durchgeführte Vorhaben einer Verbesserung der wechselseitigen Information über die unterschiedlichen Bildungssysteme und der Zusammenarbeit dienen. Inhaltliche Schwerpunkte des Vorhabens waren:

- Entwicklung eines multimedialen Informationssystems zur Berufsbildung in Deutschland und China<sup>4</sup> (Vergleich der Berufsschulsysteme, rechtlicher Aufbau, Glossar der Berufsbildung)
- Entwicklung, Durchführung und Evaluation eines Medienseminarkonzepts für chinesische Multiplikatoren<sup>5</sup> (deutsche Ausbildungsmittel und Lernkonzepte der beruflichen Bildung, Medieneinsatz in der dualen Berufsbildung)
- Untersuchung des Transfers von Berufsbildungsmaterialien und -medien, sowie der Zusammenhänge zwischen Medientransfer und interkulturellem Lernen<sup>6</sup> (Untersuchung des Einsatzes von Lehr- und Lernfilmen an chinesischen Berufsschulen; soziokulturelle Einflussfaktoren auf den Transferprozess)
- Videofilm „Berufsbildung in China im Wandel“<sup>7</sup> (Ausbildungspraxis in Berufsschulen in Peking, aktuelle Trends)

Bei allen positiven Erfahrungen und konkreten Ergebnissen führten die für das Projekt verfügbaren Ressourcen an Personal, Zeit und finanzieller Ausstattung jedoch auch zu generellen Grenzen. So konnte z. B. eine nachhaltige Umsetzung und Verbreitung der Ergebnisse des Multiplikatorenseminars – trotz großer Akzeptanz von chinesischer Seite nach ersten Veranstaltungen in Peking und an der Universität Bremen – nach Beendigung des Vorhabens nicht weiterverfolgt werden. Ähnliches gilt hinsichtlich der Entwicklung eines multimedialen Informationssystems zur Berufsbildung in Deutschland und China. Erkenntnisse über dessen Verbreitung, Verwendung und Wirkung liegen nicht vor; eine Überarbeitung bzw. Anpassung an die sich rasch verändernden Strukturen und Inhalte der Berufsbildungssysteme in beiden Ländern hat bisher nicht stattgefunden. Diese Erfahrungen zeigen einmal mehr, dass Projekte der Berufsbildungszusammenarbeit bereits bei ihrer

Konzipierung Wege eines Transfers aufzeigen müssen, um mit ihren Resultaten eine gewisse Nachhaltigkeit und Verstetigung zu erzielen.<sup>8</sup>

## Erfahrungen der Zusammenarbeit

In der Zusammenarbeit auf nationaler und internationaler Ebene stellen sich eine Reihe zentraler Fragen, deren Beantwortung über den Erfolg eines Vorhabens entscheidet. Sie sind Ergebnis der Mitarbeit in GTZ-Projekten:

- Strategisches Ziel der Zusammenarbeit
  - Wer sind strategische Partner der Zusammenarbeit auf deutscher und auf chinesischer Seite (Verbündete und Kontrahenten), und welche Ziele verfolgen sie?
- Wahl der Themen
  - Sind die Themen relevant für die Zielgruppen?
  - Sind die Zielsetzungen geeignet, das anstehende Problem zu lösen?
  - Sind die Zielsetzungen erreichbar (Machbarkeit)?
  - Sind die Themen von den Zielgruppen auch gewünscht (Interessen, Erwartungshaltungen, Wirkungen, Verwertungschancen)?
- Wahl der Kooperationspartner und anderer Akteure
  - Besteht ein ausreichendes Interesse der Vorhabenpartner (Problemlösungsdruck, Verwertungsinteresse)?
  - Besitzen die Partner ausreichende Entscheidungs- und Durchsetzungskompetenz und -bereitschaft, auch bei Mitarbeitereinsatz und -führung?
  - Welches sind Akteure des Vorhabens, und welche Interessen leiten sie in Planung, Durchführung, Evaluierung?
- Qualitätsmanagement
  - Wie verlaufen die Prozesse in der Projektvorbereitung bis hin zum Abschluss?
  - Wie wird die Qualität der Prozesse sichergestellt?
  - Welches sind die Erfolgskriterien des Vorhabens (Sachbezug, Relevanz, Reliabilität, Validität)?
- Wahl der Projektstruktur
  - Sind Aufbau, Ablauf und eingesetzte Instrumente geeignet, die Projektziele zu erreichen?

Die Auseinandersetzung mit diesen Fragen wird die Qualität der Zusammenarbeit entscheidend bestimmen. Einige Beispiele aus vielfältigen Erfahrungen sollen dies verdeutlichen.

- Wer deutsch-chinesische Berufsbildungszusammenarbeit gestalten will, wird dies nicht ohne Einbindung der Entscheidungsträger beider Länder erreichen. Dies gilt insbesondere, wenn in der Zusammenarbeit Systembildung bzw. -veränderung angestrebt werden. Diese lassen sich nur erzielen, wenn die Entscheidungsträger der Zentral-

ebene verantwortlich und verbindlich beteiligt werden. An zentralen Instanzen vorbeizuarbeiten, heißt, den Misserfolg einzukalkulieren.

- Wer Strukturen mitgestalten will, muss die bestehenden kennen und erkennen. Dazu gehört die Erkenntnis, dass „Gleiche“ (noch) nicht oder nur selten voneinander lernen (Beispiel: das Scheitern des Einsatzes von gleichgestellten Multiplikatoren mangels hierarchischer Hervorhebungen), und Verantwortungsbereitschaft und -übernahme eben noch nicht in jedem Fall gewünscht und schon gar nicht selbstverständlicher Alltag sind.
- Wer kurzfristige Erfolgserlebnisse zu Lasten erst durch langfristige Beratungs- und Überzeugungsarbeit erreichbare, verlässliche Partnerschaft anstrebt, wird mit dauerhaften Akzeptanzproblemen konfrontiert werden.
- Wer seine Rolle in der deutsch-chinesischen Zusammenarbeit nur individuell betrachtet und nicht den Kontext des gesamten Kooperationszusammenhangs sieht, wird längerfristig ohne Erfolg bleiben. Dies bedeutet auch, den Partner in inhaltlicher, personaler und organisatorisch-struktureller Hinsicht „ins Boot zu holen“.
- In der Zusammenarbeit wird es immer notwendig bleiben, Individual- oder Kleingruppeninteressen von einem originären Partnerinteresse zu unterscheiden. Leitender Gesichtspunkt künftiger Zusammenarbeit sollte eine praktizierte Partnerschaft von Experten „auf gleicher Augenhöhe“ in der Berufsbildung sein. Die Erfahrungen des BIBB-ZIBB-Vorhabens machen deutlich, welche Bedeutung diesem Gesichtspunkt für eine tragfähige Zusammenarbeit zukommt.

## Das Vorhaben „Berufliche Bildung für eine nachhaltige Entwicklung durch Weiterqualifizierung von Berufspädagogen und Hochschullehrern“<sup>9</sup>

### ZIELE EINER BERUFSBILDUNG FÜR NACHHALTIGE ENTWICKLUNG

Die Erfahrungen in der deutsch-chinesischen Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung legen es nahe, bei zukünftigen Projekten einen „neuen Weg“ in der Zusammenarbeit zu gehen. Dazu gehört auch die Umsetzung des ganzheitlichen Ansatzes einer Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung.

Die deutsche Bundesregierung verfolgt konsequent den Weg zu einer nachhaltigen Entwicklung, wie er sich im Ergebnis der Gipfel in Rio de Janeiro vor zehn Jahren und im vergangenen September in Johannesburg darstellt.<sup>10</sup> Im Rahmen dieser Regierungspolitik hat das BMBF das Thema „Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung“ aufgegriffen und verschiedene Maßnahmen initiiert und durch das BIBB umsetzen lassen. Eine Fachtagung Ende

März 2003 hat Zwischenergebnisse diskutiert und Vorschläge zur weiteren Behandlung unterbreitet. Sie sollen in einen Aktionsrahmen einmünden (Entwurf: [www.bibb.de](http://www.bibb.de)),

**Nachhaltige Entwicklung**<sup>11</sup> wird verstanden als eine Leitidee für das heutige Handeln von Menschen, das sich daran orientiert, die Umwelt und die Ressourcen in einer Weise zu behandeln und zu nutzen, dass die Lebensgrundlagen künftiger Generationen nicht gefährdet werden. Dabei sollen in einem offenen Prozess, der sich ständig an die sich ändernden Realitäten anpassen muss, die Aspekte von Umweltschutz, wirtschaftlicher Machbarkeit und gesellschaftlicher Weiterentwicklung miteinander verknüpft werden.

einen hohen Stellenwert auch in der technischen Zusammenarbeit. Für Industriebetriebe gibt es zunehmend mehr umweltrelevante Auflagen. Deutsche Unternehmen sind dort bei den Vorreitern umweltschonenden Verhaltens zu finden, denn Umweltaspekte sind inzwischen auch in China ein wichtiges Verkaufsargument. Bei aller beobachtbaren positiven Entwicklung bleibt es für einen langen Zeitraum ein wichtiger Zusammenarbeitsbereich und damit auch eine große Chance für die deutsche Wirtschaft. Das Interesse auf chinesischer Seite ist geweckt.

der auch Grundlage für das Projekt in China sein wird.

Nach einer anfangs überwiegend an ökonomischem quantitativem Wachstum ausgerichteten Politik sind jetzt auch in China die großen Umweltbelastungen und die damit verbundenen Probleme deutlich geworden. Die Kandidatur für die Olympischen Spiele und die Umwelтанforderungen des IOC unterstützen die Entwicklung eines neuen Bewusstseins. – Verschiedene Umweltprogramme haben

## KONZEPTION UND LEITLINIEN

Das geplante Vorhaben zur Zusammenarbeit mit China soll aus zwei Teilen bestehen, die *konzeptionell* aufeinander bezogen sind, sich gegenseitig ergänzen und unterstützen: als Gestaltungskomponente steht die Weiterqualifizierung von Berufspädagogen mit der von Hochschullehrern in einem direkten, sich gegenseitig befördernden Zusammenhang. Dennoch behalten beide Teile eine gewisse Selbständigkeit, was für die Steuerung der Vorhabenteile bedeutsam ist. Die Verbindung der unterschiedlichen Interessenschwerpunkte – politisch bestimmte Kooperationsaspekte, berufsbildungspolitisch notwendige Entwicklungsaspekte und wirtschaftliche Interessen der Umsetzung der Ergebnisse – soll zu einer längerfristigen, nachhaltigen Wirksamkeit der angestrebten Ergebnisse führen. Darüber hinaus soll ein „neues Produkt der Zusammenarbeit“ in dem Vorhaben entwickelt und erprobt werden. Über das Vorhaben hinausreichendes Ziel ist die *Übertragbarkeit seiner Konzeption und wesentlicher Ergebnisse* auf weitere gemeinsame Projekte mit anderen Ländern.

Das Vorhaben soll sich an *Leitlinien* orientieren, die sich aus den vorstehenden Erfahrungen ergeben:

- Definition *gemeinsamer* Interessen und Ziele durch die chinesische und die deutsche Seite
- Gemeinsame Planung, Vorbereitung, Durchführung, Auswertung sowie Umsetzung der Ergebnisse unter der Leitung einer gemeinsamen Steuerungsgruppe
- Absicherung der politischen Anbindung sowie einer kontinuierlichen und längerfristigen Zusammenarbeit (u. a. Einbeziehung relevanter politischer und gesellschaftlicher Institutionen in wichtige Projektaktivitäten)
- Frühzeitige und gezielte Einbindung von Betrieben (Verlage, Mediengestaltung und -produktion) und Ausrichtung an wirtschaftlich selbstständiger Lebensfähigkeit
- Einbau eines Konzeptes für den Transfer der Ergebnisse bereits in die Projektplanung.

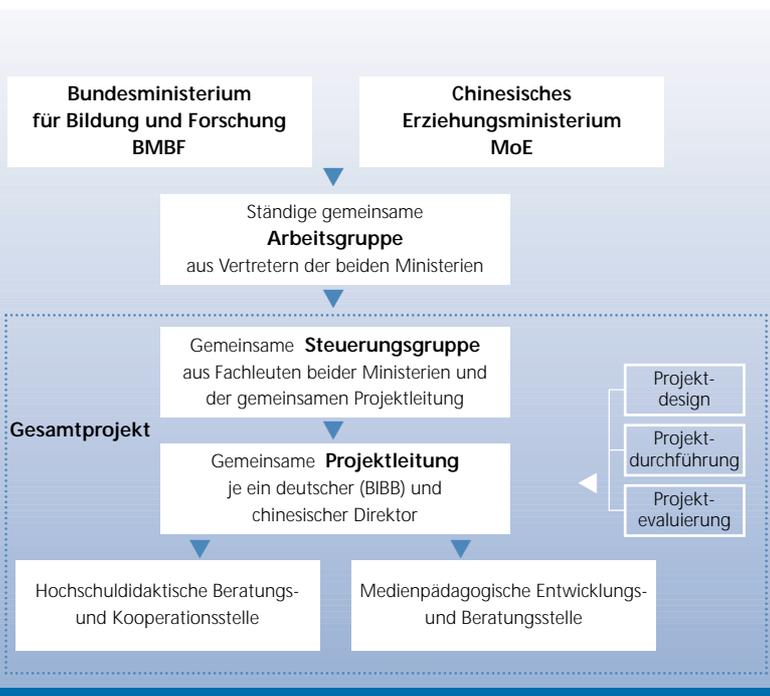


Abbildung 1 Deutsch-chinesische Zusammenarbeit in der Berufsbildung Organisationsstruktur des Vorhabens – Vorschlag

## SCHWERPUNKTE

### Medienpädagogische Entwicklungs- und Beratungsstelle (medpäd)

Die medpäd soll helfen, das Ausbildungsniveau für Berufsschullehrer in der Medienpädagogik durch Bereitstellung von Qualifizierungsangeboten zu fördern. Als Unterrichtsmedien sind alle Medien vom Tafelbild bis zu Multimedia gemeint, wobei der Schwerpunkt zu Beginn bei den „handwerklichen“ Medien (Tafelbild, Arbeitsblätter, Lernbücher) liegen sollte. Im Hinblick auf den entwicklungspolitischen Schwerpunkt der chinesischen Regierung (Erschließung der Westprovinzen, aber auch der großen Räume in Zentral- und Nordchina) sollen elektronische Medien dann in einem 2. Schritt einbezogen werden. Lehrmittelhersteller und -nutzer gilt es von Anbeginn an in die Umsetzung des Vorhabens einzubeziehen.

Die mediendidaktische Dimension soll mit einer konkreten, inhaltlichen Komponente verbunden werden, die gleichermaßen an der deutschen Fachkompetenz auf dem Gebiet der nachhaltigen Entwicklung und der inhaltlichen Relevanz für China anknüpft.

Unter Leitung des Erziehungsministeriums sollte das Vorhaben an eine der chinesischen Modellbasen zur Lehrerfortbildung angebunden werden, die ihrerseits mit einer Hochschule zusammenarbeitet. Damit wäre die Verbreitung der Ergebnisse durch die Anlage des Projekts gewährleistet (Vorbildfunktion für weitere Lehrerfortbildungsbasen, Verbindung mit der Berufsschullehrerausbildung, direkte Unterstellung unter ein Ministerium) und eine positive Multiplikatorenwirkung zu erwarten.

#### Hochschuldidaktische Beratungs- und Kooperationsstelle

Die Qualität des berufspädagogischen Personals ist auch in China der Schlüssel zu einer weiteren Steigerung der Ausbildungs- und damit der Facharbeiterqualität. Vorbedingung für eine Qualifizierung von schulischen Lehrkräften ist die Qualifikation der auszubildenden Hochschullehrer. In einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit von Hochschulen aus Deutschland und China sollen Wege zu einer planvollen Qualifizierung der Hochschullehrer entwickelt und erprobt werden. Der Einsatz von so ausgebildeten Hochschullehrern könnte wesentlich zur Verbreitung einer neuen Lehrerqualität in China beitragen und diese langfristig sichern. Die hierfür notwendigen Institutionen sind als hochschulische Einrichtungen vorhanden und mit Berechtigungen ausgestattet. Mit modernem Wissen und Lehrmaterial ausgerüstet, dürften die Akzeptanz und damit die Verbreitung zügig und nachhaltig erreicht werden können. Erfahrungen der Zusammenarbeit zwischen deutschen und chinesischen Hochschulen sind vorhanden. Auf ihnen kann aufgebaut werden.

Im Mittelpunkt der fachlichen Zusammenarbeit soll die Qualifizierung von Hochschullehrerinnen und -lehrern zu Themen der Hochschuldidaktik, Berufspädagogik, Lernpsychologie, empirische Sozialforschung sowie der Medienentwicklung und ihres Einsatzes stehen. Damit wäre die direkte Verbindung zu Vorhabenteil 1 „medpäd“ geschaffen. Eine gemeinsame Studiengangplanung und Curriculumentwicklung für die Studiengänge sollen in einem fortgeschrittenen Stadium der Zusammenarbeit aufgenommen werden, wobei auch die Ergebnisse der gemeinsamen Arbeit an der Tongji-Universität in Shanghai einfließen sollen. Umgesetzt werden soll dieses Vorhabensegment durch eine gemeinsame Untersuchung des Qualifikationsprofils von Hochschullehrern in der Berufspädagogik, Identifizierung von Qualifizierungsdefiziten, aufbauenden Qualifizierungsmaßnahmen in China und Deutschland durch gemeinsame Arbeit und Fortbildung sowie den Austausch von Erfahrungen in der Realisierung. Langfristig könnten die Kooperationsbeziehungen zwischen den Universitäten damit auf eine breitere Basis gestellt werden.

Abbildung 2 Medienpädagogische Entwicklungs- und Beratungsstelle (medpäd) – Vorschlag zur Struktur

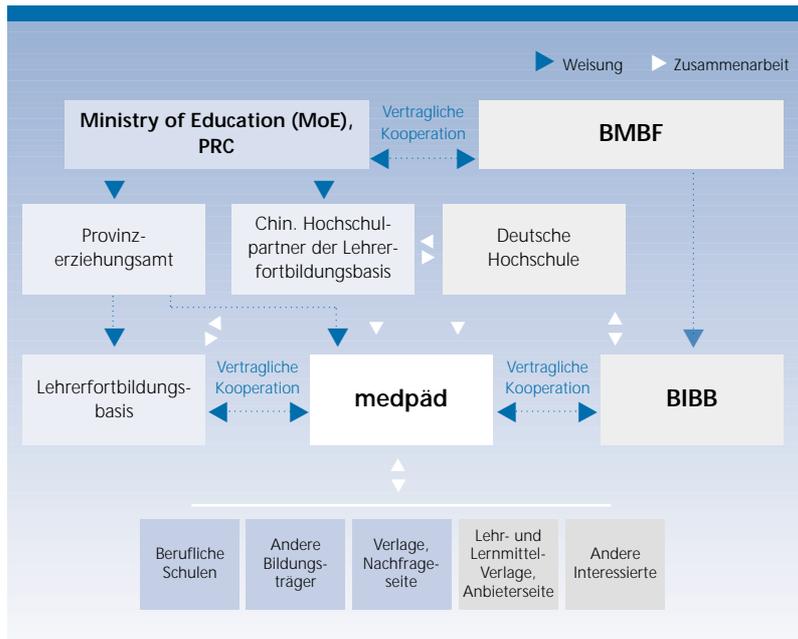
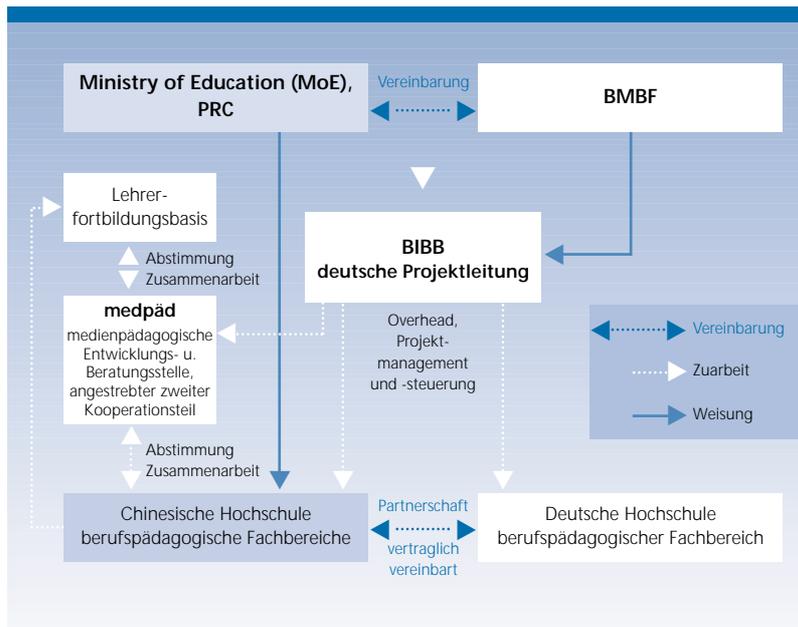


Abbildung 3 Hochschuldidaktische Beratungs- und Kooperationsstelle – Vorschlag zur Struktur



## Resümee

Die Verfasser zeigen anhand eines neuen Projektes Möglichkeiten auf, wie die Zusammenarbeit zwischen Deutschland und China auf dem Gebiet der beruflichen Bildung weiter intensiviert werden kann. Längerfristige, gemeinsam geplante Konzeptionen und Ziele zur nachhaltigen Verbesserung der beruflichen Bildung stehen dabei im Mittelpunkt. Bei der Durchführung des Vorhabens kann an Erfahrungen und bereits vorliegende Ergebnisse angeknüpft werden. Charakteristika des neuen Vorhabens sind:

# Interkulturelle Kompetenzen vermitteln



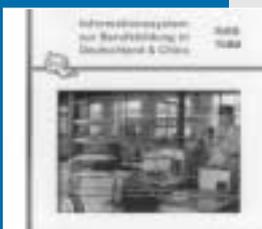
Alois Osterwalder (Hrsg.)

## Interkulturelle Kompetenz in der beruflichen Bildung Ergebnisse eines Expertengesprächs

Hrsg.: Bundesinstitut für Berufsbildung,  
Der Generalsekretär

Am Beispiel Chinas diskutierten Experten aus verschiedenen Disziplinen und unterschiedlicher kultureller Herkunft die Frage nach dem Bedarf „Interkultureller Kompetenz“ für die künftigen Fachkräfte auch in kleinen und mittleren Unternehmen sowie den Möglichkeiten und Grenzen der Vermittlung und Adaption interkultureller Kompetenz in Berufskollegs. Zweifel wurden angemeldet, ob das nationalstaatlich geprägte deutsche Schulrecht es überhaupt erlaubt, junge Menschen im wahrsten Sinne „interkulturell“ auszubilden.

BIBB 2003, ISBN 3-7639-0986-6  
76 Seiten, 9,90 €



Christian Buchholz, Gert Zinke,  
Hildegard Zimmermann u. a.

## Informationssystem zur Berufsbildung in Deutschland und China CD-ROM

Hrsg.: Bundesinstitut für Berufsbildung,  
Der Generalsekretär

Der Benutzer dieses Informationssystems auf CD-ROM erhält umfangreiche Informationen über beide Berufsbildungssysteme. Es erlaubt sowohl einen systematischen Zugang mit Hilfe von Übersichtsgrafiken (Baumstruktur) als auch den Zugang über Suchbegriffe (Index). Die analoge Darstellung des chinesischen und deutschen Berufsbildungssystems ermöglicht einen unmittelbaren Vergleich der Systeme.

BIBB 1998, ISBN 3-7639-0666-5  
Bestell-Nr. 108-011, 40,90 €

Sie erhalten diese Veröffentlichungen beim:  
W. Bertelsmann Verlag  
Postfach 10 06 33  
33506 Bielefeld  
Telefon: (05 21) 911 01-11,  
Telefax: (05 21) 911 01-19  
E-Mail: service@wbv.de

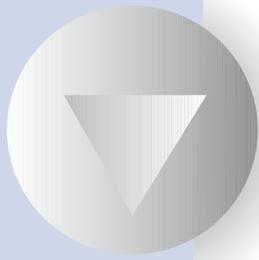
**BiBB**

eine Strategie der partnerschaftlichen Zusammenarbeit auf gleicher Augenhöhe und eine nachhaltige Umsetzung und Absicherung der Veränderungen und Ergebnisse durch die verbindliche Einbeziehung aller für das Vorhaben relevanten Institutionen. Mit dem Vorhaben wird insofern ein innovativer Weg beschritten, weil die inhaltlichen Ziele der Weiterqualifizierung der Berufsschullehrer („bottom-up approach“) und der Weiterqualifizierung der Hochschullehrer („top-down approach“) in einen Gesamtzusammenhang gestellt und direkt auf einander bezogen werden.

Mit der Verfolgung einer Politik der nachhaltigen Entwicklung wird zugleich der Aufbau von Netzwerksstrukturen angestrebt. Das heisst, die künftige Berufsbildungszusammenarbeit mit China soll sich öffnen für multilaterale Kooperationsformen, Vernetzung von Instituten sowie die Optimierung des Ressourceneinsatzes durch Kombination mehrdimensionaler Ansätze und deren Synergien. ■

### Anmerkungen

- 1 *Einen Eindruck von der Situation der chinesischen Berufsbildung vermittelt: Ihde, V./ Alexander, P.-J.: Lehrerfortbildung in Qingdao zu handlungsorientierten Unterrichtsmethoden. In: „Die berufsbildende Schule“, Heft 54 (2002) 6*
- 2 *Technische Zusammenarbeit umfasst einen Teil der ursprünglichen Entwicklungshilfe. Im Unterschied zur finanziellen Zusammenarbeit steht die Beratungsleistung durch Langzeit- und Kurzzeiterater, den jeweiligen chinesischen Partnern zugeordnet, im Vordergrund. Neben der Beratung wird meist eine Ausstattungskomponente vereinbart, die in ihrem Charakter nachgeordnet sein sollte.*
- 3 *Die Hanns-Seidel-Stiftung (HSS) hat ebenfalls einen festen Platz in der Berufsbildungszusammenarbeit in China. Es werden vor allem Ausbildungs- und Schuleinrichtungen für gewerblich-technische, kaufmännische und landwirtschaftliche Qualifizierungen gefördert. Ein weiterer Partner ist die Internationale Weiterbildungs- und Entwicklungs-gGmbH (InWEnt). Ein Schwerpunkt ihrer Berufsbildungsarbeit liegt hier in der Fortbildung von chinesischen Fachkräften in Deutschland. In vielen Fällen arbeiten InWEnt und GTZ zusammen.*
- 4 *Buchholz, Ch. u. a.: CD-ROM „Informationssystem zur Berufsbildung in Deutschland und China“ und CD-ROM „Berufsbildung in Deutschland“, Bielefeld 1998*
- 5 *Zu dem 1997 in Peking durchgeführten Medienseminar wurde 1998 eine umfangreiche Dokumentation, verbunden mit Evaluationsergebnissen und Hinweisen für eine zukünftige Verwendung, erstellt. (unv.)*
- 6 *Eheim, H. D.: Medientransfer und interkulturelles Lernen. Erfahrungen und Ergebnisse aus einem deutsch-chinesischen Projekt. In: Fu-sheng Franke, R.; Mitter, W. (Hrsg.): Das Bildungswesen in China – Reform und Transformation. Köln, Weimar, Wien 2003*
- 7 *Jiang, D.; Zinke, G.: Videofilm „Berufsbildung in China im Wandel“. Hrsg.: BIBB, Bielefeld 1998*
- 8 *Vgl. dazu auch: Stockmann, R. u. a.: Die Wirksamkeit deutscher Berufsbildungszusammenarbeit. Ein Vergleich staatlicher und nicht-staatlicher Programme in der Volksrepublik China, Wiesbaden 2000*
- 9 *Eine ausführliche Beschreibung als Grundlage für die Gespräche mit den chinesischen Partnern liegt vor.*
- 10 *Bericht der Bundesregierung: Perspektiven für Deutschland – Unsere Strategie für eine nachhaltige Entwicklung, Berlin 2001*
- 11 *Vgl. Weltkommission für Umwelt und Entwicklung „Brundtland-Kommission“, Genf 1987*



## Mongolei – Berufliche Bildung im Aufbruch? Deutschland unterstützt die Reformbestrebungen

SIGRID JORDAN

► Nach der Unabhängigkeitserklärung von 1991 begann in der Mongolei ein gesellschaftlicher Wandel zu Marktwirtschaft und mehr Demokratie. Er löste auch den Ruf nach einer Bildungsreform aus. Bis dahin war das Bildungswesen nach sowjetischem Vorbild als staatliches System zentralistisch aufgebaut, das fast allen Kindern den Zugang zu einer umfassenden Bildung gewährleistete.

### Berufliche Bildung als integrierter Bestandteil des Bildungswesens und der Wirtschaft

Gegenwärtig wird der Punkt null für die Entwicklung einer staatlichen Bildung im Jahre 1921 angesetzt, als erstmals eine staatliche Schule mit zwei Lehrern und 40 Schülern gegründet worden war. Nach 80 Jahren Bildungsgeschichte konnte man im Jahre 2001 wieder auf ein entwickeltes Bildungssystem verweisen mit ca.

- 83.600 Kindern in 665 Vorschuleinrichtungen,
- 510.300 Schülern in 668 allgemein bildenden Schulen,
- 15.000 Auszubildenden in 32 beruflichen Einrichtungen,
- 90.000 Studenten in 178 Universitäten und Colleges.<sup>1</sup>

Bedingt durch die dünne Besiedlung des Landes ist das mongolische Bildungswesen zahlenmäßig klein dimensioniert und durch eine starke „Überlastigkeit“ der Fach- und Hochschulbildung gekennzeichnet. Ein relativ leichter Zugang der Schulabgänger zu höheren Bildungsanstalten hat noch immer zur Folge, dass die Zahl der Studenten in den letzten Jahren eher zu- als abnimmt.<sup>2</sup> Im Vergleich dazu besitzt die Berufsausbildung nur geringe Ausbildungskapazitäten, ca. ein Viertel der Hochschulbildung. Damit besteht eindeutig eine Diskrepanz gegenüber dem Bedarf der Wirtschaft an qualifizierten Fachkräften. Dazu kommt, dass die Mehrheit der Berufsschulen besonders in den Provinzen in einem schlechten bis sehr schlechten Zustand ist und der Ausstattungsgrad oft keine moderne Ausbildung zulässt.

Die formelle berufliche Ausbildung in der Mongolei erfolgt gegenwärtig in 32 staatlich geförderten und drei privaten beruflichen Einrichtungen. Davon befinden sich fünf Berufsschulen in der Hauptstadt Ulaanbaatar. Das staatliche Berufsausbildungssystem ist mit etwas mehr als 15.000 Berufsschülern in seiner Größenausdehnung überschaubar. Berufliche Bildung wird in zwei Hauptbildungswegen angeboten:

1. Für Abgänger der 10. Klasse<sup>3</sup> eine ein- bis zweijährige Ausbildung, für die eine Ausbildungsgebühr erhoben wird und
2. für Abgänger der 8. Klasse eine unentgeltliche zweieinhalbjährige berufliche Ausbildung kombiniert mit einem umfangreichen Teil an allgemein bildenden Fächern. Das Abschlusszertifikat berechtigt zur Aufnahme eines Hochschulstudiums.

Mit dem Einsetzen einer wirtschaftlichen Konsolidierung und Hinwendung zu mehr privatem Kleinunternehmertum wuchs und wächst der Bedarf an *arbeitsmarktgerecht* ausgebildeten Arbeitskräften, der bis jetzt aber immer noch nicht abgedeckt werden kann. Begründet ist dies auch dadurch, dass es infolge der wirtschaftlichen Umstrukturierungen zwangsläufig bis Ende der neunziger Jahre in der beruflichen Bildung zu einem beträchtlichen quantitativen wie qualitativen Rückschritt kam. Für die jedes Jahr neu auf den Arbeitsmarkt dringenden Jugendlichen konnte immer weniger qualifizierte berufliche Bildung angeboten werden. Es kam deshalb zu einem politischen Umdenken und einer Forcierung in der Bildungsreform, einschließlich der beruflichen Bildung. Nach Neubewertung beruflicher Qualifizierung ging es an der Schwelle zum 21. Jahrhundert darum, zusammen mit der Wirtschaft gemeinsame Wege zu beschreiten, um den dringend benötigten innovativ ausgebildeten Arbeitskräftenachwuchs bereit stellen zu können.

## Deutsche Unterstützung der Berufsbildungsreform

Auf Wunsch der mongolischen Regierung unterstützte die deutsche Bundesregierung die Reformbemühungen in der beruflichen Bildung. Nach einer Projektvorprüfung wurde zwischen beiden Regierungen ein gemeinsames Vorhaben zur „Förderung der beruflichen Bildung“ in der Mongolei vereinbart und bis Ende 2002 – konzentriert auf verschiedene Schwerpunkte – durchgeführt (vgl. Übersicht).

### SYSTEMBERATUNG UND REFORMKONZEPTE

Der Beginn des Vorhabens fiel mit einer breiten Diskussion um das Für und Wider eines eigenständigen Berufsbildungsgesetzes in der Mongolei zusammen. Das Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft (MBKW) als die verantwortliche zentrale Administration befürwortete ein solches eigenes Gesetz. Damit begann eine intensive Vorbereitungsphase, in die auch deutsche Experten einbezogen wurden. Nach eingehender politischer und fachlicher Diskussion konnte im Frühjahr 2002 das neue Berufsbildungsgesetz vom Parlament verabschiedet werden.

Erstmals in der 80-jährigen beruflichen Bildung der Mongolei gibt es nun gesetzlich festgeschriebene, klare Abgrenzungen bei Begriffen, Definitionen und Verantwortungen in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Dabei wurden bestimmte Bedingungen zur Verbesserung der Kooperation zwischen Wirtschaft und Berufsbildung durchgesetzt. Ein Beispiel dafür ist Artikel 21 des Berufsbildungsgesetzes, nach dem der Berufsschüler das Recht auf Zahlung von



Ausbildung im Berufsfeld Gastgewerbe

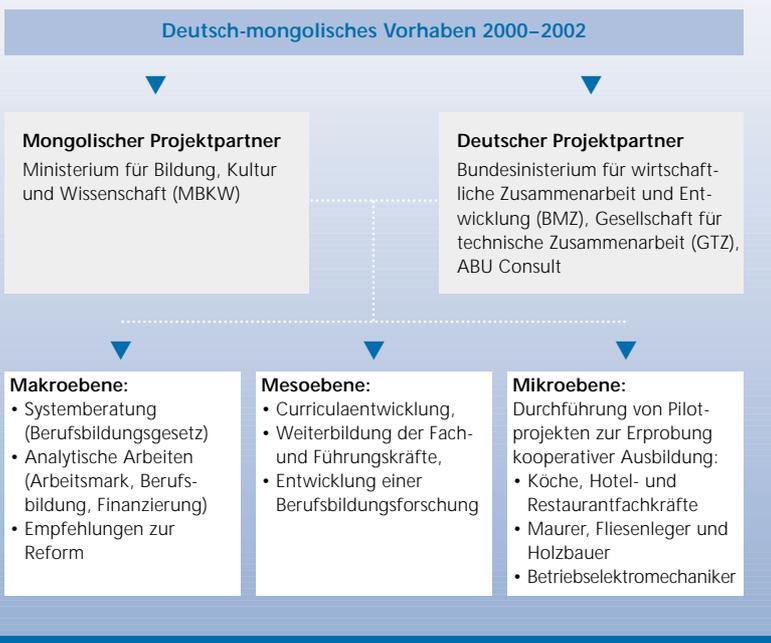
Arbeitslohn oder auf die Gewährleistung von Zuwendungen besitzt, wenn er während der Betriebspraktika als Haupt- oder Hilfsarbeiter eingesetzt wird. Das ist ein großer Fortschritt gegenüber früher.

### FINANZIERUNGSEMPFEHLUNGEN

Neben anderen Beiträgen zur Politikberatung schätzten die mongolischen Partner besonders die Finanzierungsempfehlungen zur beruflichen Ausbildung. Bei der Untersuchung zur gegenwärtigen Finanzierungssituation wurde deutlich, dass durch den Staat zwar eine Grundfinanzierung gewährleistet werden kann, die jedoch kaum eine Verbesserung bzw. Modernisierung beruflicher Ausbildung zulässt. Die analytischen Betrachtungen ergaben aber auch, dass u. a. durch zielgerichtete Umverteilungen, durch effektive Personalpolitik, durch Schaffen von Anreizen zum Sparen noch Reserven erschlossen werden können. Die Ausbildung in Verbänden und in enger Kooperation mit Unternehmen nach dem Kosten-Nutzen-Prinzip könnte weitere finanzielle Möglichkeiten erschließen.

In Zusammenfassung der Untersuchungs-/Diskussionsergebnisse wurden einige Finanzierungsempfehlungen vorgestellt, die sich insbesondere auf

- ein Dezentralisieren von finanzieller Verantwortung,
- das Finanzieren in Abhängigkeit von Qualitätskriterien und Leistungsparametern,
- das Einführen einer Gebührenordnung,
- gesetzlich festgelegte Ausbildungsbeiträge für Unternehmen,
- das Abschließen von spezifizierten Ausbildungsverträgen,
- eine effizientere Personalpolitik in Berufsbildungseinrichtungen,
- modernes Finanzmanagement durch Vernetzung verschiedener Potenziale sowie



Übersicht 1 Schwerpunkte der deutsch-mongolischen Zusammenarbeit 2000 bis 2002

- stärkeren Einsatz selbst erwirtschafteter Gelder als Finanzquelle für berufliche Ausbildung

beziehen.<sup>4</sup> Damit bestünde die Möglichkeit, schrittweise den Weg von staatlich reglementierten Berufsbildungseinrichtungen zu privatwirtschaftlich orientierten Dienstleistungsunternehmen (als Auftragnehmer der Wirtschaft) einzuschlagen.

#### MODELLHAFT EINFÜHRUNG EINER KOOPERATIVEN BERUFSFELDBEZOGENEN AUSBILDUNG

Die Politikberatung zu Umgestaltungen und Entwicklungen im Berufsbildungssystem als Teil marktwirtschaftlicher, sozialer und demokratischer Reformen war von Beginn an mit der Durchführung von Pilotprojekten gekoppelt. Auf der Grundlage analytischer Arbeiten wurde im September 2000 ein erstes Pilotprojekt im Hotel- und Gastgewerbe begonnen. Pilotschule wurde das Kolleg für Lebensmitteltechnologie in Ulaanbaatar. Unter Beachtung landesspezifischer Bedingungen und in Auswertung internationaler Erfahrungen sollten gemeinsam praktikable, reformorientierte Standards für eine berufsfeldbezogene Ausbildung in Kooperation mit der Wirtschaft entwickelt und modellhaft umgesetzt werden. Ausgewählt wurden drei Berufe: Koch, Restaurant- und Hotelfachkraft. Eine mongolisch-deutsche Arbeitsgruppe analysierte die bisherigen Ausbildungsprogramme und legte die Inhalte für die zweijährige berufliche Grund- und Fachbildung im Berufsfeld fest. Unter Berücksichtigung mongolischer Besonderheiten und Traditionen wurden Curricula mit drei Ausbildungsstufen erarbeitet: Theoretischer und praktischer Unterricht an der Berufsschule sowie Praktika in Hotels oder Restaurants. Die Relation zwischen Theorie und Praxis mit 35 : 65 sowie zwischen praktischem Unterricht und Betriebspraktika mit 50 : 50 verdeutlicht den höheren Praxisbezug gegenüber der traditionellen mongolischen Ausbildung mit starker theoretischer Ausrichtung.

Der erste Ausbildungsgang für Abgänger der 10. Klasse begann in enger Kooperation mit sieben Hotels, für die ein mit den Unternehmen abgestimmtes Praxiskonzept ausgearbeitet wurde. Im Vorfeld dazu wurden auch die betrieblichen Möglichkeiten für die Praktika untersucht, die Praktikumbetreuer bestimmt, die Formen der Ausbildungsorganisation und der Prüfungen („Wer ausbildet – prüft nicht“) erarbeitet sowie Arbeitsplätze für die Absolventen erworben.

Nachdem das erste Jahr abgeschlossen war und eine zweite Klasse ihre Ausbildung aufgenommen hatte, wurde aber auch sichtbar, dass vor allem die Kooperation mit den Partnerbetrieben noch gefestigt und fachlich ausgebaut werden musste. Nicht selten stand das Konkurrenzverhalten der Unternehmen im krassen Widerspruch zum betrieb-

lichen Ausbildungsauftrag und führte zu Leistungsminde-rungen bei der betrieblichen Betreuung.

#### WISSENSCHAFTLICHE BEGLEITUNG DES MODELLS

Wichtiger Bestandteil des ersten Pilotprojektes war die Durchführung einer wissenschaftlichen Begleitung unter Leitung eines verantwortlichen Mitarbeiters für Berufsbil-dung im zentralen Bildungsinstitut der Mongolei. Erstmals in der mongolischen Berufsausbildung wurden hier über einen längeren Zeitraum projektbezogene Untersuchungen und Analysen durchgeführt, Bewertungen vorgenommen sowie Trends bestimmt. Die Ergebnisse wurden auf Infor-mationsveranstaltungen Berufsschuldirektoren, Mitarbei-tern der Berufsbildung, Wirtschaftsexperten und Ministeri-umsmitarbeitern vorgestellt und diskutiert. Die wissen-schaftliche Begleitung leistete so einen deutlichen Beitrag zur Verbesserung der Akzeptanz beruflicher Bildung und ihrer gesellschaftlichen Bedeutung.<sup>5</sup>

Übersicht 2 Kooperative berufsfeldbezogene Ausbildungsgänge in der Mongolei

Ausbildungsbereiche/Berufsfelder	Integrierte Berufsschulen
<p><i>Berufsfeld „Gastgewerbe“</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Koch</li> <li>• Hotelfachkraft</li> <li>• Restaurantfachkraft</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kolleg für Lebensmitteltechnologie Ulaanbaatar</li> <li>• BAPZ Darkhan, Uul Aimak</li> <li>• Berufsschule „Darkhan Urgee“</li> <li>• BAPZ Zuun Mod, Zentral Aimak</li> </ul>
<p><i>Berufsfeld „Bau“</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Maurer</li> <li>• Fliesenleger</li> <li>• Holzbauer</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Baukolleg Ulaanbaatar</li> <li>• Technisches Kolleg Ulaanbaatar</li> <li>• BAPZ Darkhan, Uul Aimak</li> <li>• Berufsschule „Darkhan Urgee“</li> </ul>
<p><i>Berufsfeld „Mechanik/Elektrotechnik“ (Betriebsselektromechaniker)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Elektriker</li> <li>• Mechaniker</li> </ul>	<p>Gewerblich-Technisches Kolleg Ulaanbaatar</p>

#### ÖFFENTLICHKEITSARBEIT UND INFORMATIONSMITTLUNGEN

Eine wichtige Aufgabe des Vorhabens war auch, Empfeh-lungen für eine moderne Informationsstruktur im Berufs-ausbildungssystem zu entwickeln und bestehende Informa-tionsdefizite abzubauen. Durch das regelmäßige Nutzen moderner Medien ergab sich eine gute Basis für die Inte-gration aller Beteiligten in das Vorhaben. So wurden u. a. in Zusammenarbeit mit dem MBKW monatliche Infoblätter entwickelt und regelmäßig an alle Berufsschulen und an-dere Interessierte verteilt. Sie informierten über aktuelle Aufgaben, über abrufbare Ergebnisse, bisherige Erfah-rungen und künftige Aktivitäten. In der gemeinsamen Broschüre „Berufsbildung im Aufbruch – Ergebnisse und

Erfahrungen des Pilotprojektes zur Ausbildung von Köchen, Restaurant- und Hotelfachkräften“ sind Arbeitsweisen, Ergebnisse und Erfahrungen der mongolischen Partner während der ersten Pilotmaßnahme dargelegt. Sie wird vor allem für die landesweite Verbreitung der Erfahrungen genutzt.

Eine Konferenz „Berufsbildung im Aufbruch – bedarfsge- rechte Ausbildung durch Innovation und Kooperation“ führte im Oktober 2002 noch einmal alle Beteiligten zu- sammen. Das Motto „Berufsausbildung im Aufbruch“ ver- mittelte auch die optimistische Grundhaltung aller Betei- ligten.

#### VERBREITUNG DES MODELLS

Die berufsfeldorientierte Pilotausbildung stieß auch auf großes Interesse bei den im Landesinneren gelegenen Beru- fsschulen. Damit wurde es notwendig, diese neue Form entsprechend den Besonderheiten der Regionen und des dortigen Arbeitsmarktes zu modifizieren. Ein erster Schritt bestand darin, die zweijährigen Curricula (10.-Klasse-Ab- gänger) für Abgänger der 8. Klasse auf drei Jahre zu er- weitern, aber mit vorerst nur zwei Berufsfeldern. Die o. g. Pilotschule entwickelte sich zu einem Kompetenzzentrum für die Aus- und Weiterbildung im Gastgewerbe.

Der zweite Schritt bestand darin, neben der Erweiterung im Gastgewerbe auch eine vertikale Verbreitung vorzunehmen und das Modell einer kooperativen berufsfeldorientierten Ausbildung auf andere Berufsrichtungen zu übertragen. Dafür wurde der Bau- und Metallsektor ausgewählt (vgl. Übersicht 2).

Obwohl das Vorhaben unter schwierigen wirtschaftlichen Bedingungen realisiert wurde, gelang es zunehmend, einen Umdenkungsprozess zu Fragen beruflicher Ausbildung und

ihrer Akzeptanz in Wirt- schaft und Gesellschaft ein- zuleiten. Die erreichten Er- gebnisse sind stabil und ausbaufähig. Damit hat das mongolisch-deutsche Vor- haben dazu beigetragen, durch eine moderne, breit profilierte Ausbildung die Chancen der Absolventen auf gut bezahlte Arbeits- plätze zu erhöhen. Es zeich- nete sich schon Ende 2002 ab, dass die geförderten be- ruflichen Ausbildungen in Berufsfeldern zunehmend größere Akzeptanz von mongolischen Jugendlichen erhalten. ■

#### Anmerkungen

- 1 Vgl.: *Foundation of education sector in Mongolia and its development in 80 years*, Ministry of Science, Technology, Education and Culture, Ulaanbaatar 2001
- 2 *Seit den letzten Jahren bieten immer mehr Hochschulen vor allem in UB auch kurz- zeitige Berufskurse gegen Bezahlung an, für die sich jeder bewerben kann. Damit entsteht eine ernst zu nehmende Konkur- renz für die staatliche, in der Regel zwei- bis zweieinhalbjährige Berufsausbildung.*
- 3 *Abgänger der 10. Klasse besitzen Hoch- schulreife.*
- 4 Vgl.: Jordan, S.: *Case study of financing vocational education in Mongolia*, GTZ, 2002
- 5 *Siehe: Tseepil: Wissenschaftliche Beglei- tung des Pilotprojektes – ein neuer Zugang zur Berufsbildungsforschung. In „Berufsbildung im Aufbruch“, MBKW, GTZ, ABU, 2002, S. 69–77*

## Zugang zu Bildung und neue Medien – Ansätze zur internetgestützten Aus- und Weiterbildung in Südafrika

MICHAEL HÄRTEL

► Angesichts der massiven (finanziellen) Anstrengungen, die zur Implementierung der neuen Medien in das deutsche Aus- und Wei- terbildungssystem unternommen werden (BMBF 2003), verwundert es nicht, dass im weltweiten Vergleich lediglich die so genann- ten Industriestaaten, mit Einschränkungen einige der so genannten Schwellenländer (u. a. Brasilien, Indien), in der Lage sind, die dafür erforderlichen Infrastrukturen aufzubauen.

Die Einbeziehung der Staaten und Bildungssysteme in die- sen globalen Dialog, die selbst (noch) nicht über die dafür notwendigen Strukturen verfügen, bleibt in diesem Kon- text eine der zentralen Herausforderungen, um den viel zi- tierten „digitalen Graben“ (digital divide) zwischen armen und reichen Ländern nicht unüberwindbar werden zu las- sen. Bemerkenswert in diesem Kontext ist allerdings, dass die Globalisierungsdebatte i. d. R. mit Blick auf die so ge- nannte Triade des asiatischen, nordamerikanischen und europäischen Raumes geführt wird. Afrika („the lost conti- nent“) spielt in diesem Zusammenhang so gut wie keine Rolle (WTO 2001).

Besonders den Volkswirtschaften in den Ländern des Sü- dens sind Optionen für ihre Wettbewerbsfähigkeit im Zuge des hier skizzierten Megatrends offen zu halten. Der Ein- satz neuer Medien in Bildungssystemen kann allerdings nur dann nachhaltig gestaltet werden, wenn „Netzkompe- tenz“ auf allen dafür erforderlichen Ebenen (Technologie, Infrastruktur/Service, Inhalte, Didaktik, Implementierung, Monitoring & Evaluation) initial zumindest in Kernen („Centers of Excellence“) aufgebaut und entwickelt werden kann. Entwicklungspartnerschaften, die sich dieser Auf- gabe zur Realisierung von Bildungsk Kooperationen stellen, stoßen neben vielen anderen Problemen auf einen krassen Gegensatz: Laut einer Studie der von der britischen Regie- rung eingesetzten Commission on Intellectual Property Rights gab es im Jahr 2000 in den Industriestaaten 253,2 Millionen Internetnutzer, d. h. pro 10.000 Einwohner 2.944. In den Ländern des Südens mit ca. 4,5 Milliarden Einwoh- nern konnten lediglich 107 Millionen das Internet nutzen; es hatten 238 Menschen pro 10.000 Einwohner Zugang zum Internet.

Die internationale Gemeinschaft bekannte sich während des G8-Treffens der führenden Wirtschaftsnationen auf Okinawa im Juli 2000 folgerichtig zur Entwicklung konkreter Maßnahmen, um möglichst allen Staaten eine Option zur Nutzung der neuen Informations- und Kommunikationstechnologie zu ermöglichen ([www.dotforce.com](http://www.dotforce.com)). Der „World Summit on the Information Society“ ([www.wsis.org](http://www.wsis.org)), der Anfang Dezember 2003 in Genf stattfindet, wird besonders auch die Problematik des Zugangs zu internetgestützten Bildungsmöglichkeiten für die Länder des Südens thematisieren.

In diesem Kontext ist eine von der SAP AG zusammen mit der Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) initiierte Public Private Partnership (PPP) zur modellhaften Implementierung eines internetgestützten Aus- und Weiterbildungsszenarios in Südafrika als anwendungsorientierte Problemlösungsstrategie zu sehen. Sie ist als Pilotprojekt zur Erprobung eines E-Learning-Modells konzipiert. Das Pilotprojekt „Distributed Advanced Strategic System for Industrial E-Learning (DASSIE)“ entstand infolge der auch vom BIBB/PT IAW initiierten Transfer- und Verwertungsarbeiten des Leitprojektes „L3 Lebenslanges Lernen“<sup>1</sup> (vgl. Kasten). Während der Pilotphase ist DASSIE regional auf die Western Cape Province in Südafrika beschränkt. Mit seiner Hilfe werden in sieben Technical Colleges Szenarios für die Nutzung neuer Medien in der beruflichen Aus- und Weiterbildung erprobt.

Durch den adressatenspezifischen Einsatz der neuen Medien zielt DASSIE auf die qualitative Verbesserung der in den Technical Colleges angebotenen ingenieurwissenschaftlichen Ausbildung. Mit einem weiteren PPP-Projekt in der North West Province Südafrikas (University of North West) – „Africa Drive Project“ (ADP) – soll vor allem die Lehrerausbildung durch den gezielten Einsatz internetgestützter Qualifizierungsszenarios modernisiert werden. Damit kommen diese Projekte einer der drängendsten Herausforderungen Südafrikas bei der Modernisierung seines nationalen Bildungssystems entgegen: der gezielten und zeitgemäßen Ausbildung naturwissenschaftlichen Nachwuchses und von Ausbildungspersonal für Schulen, um der mehrheitlich jungen Bevölkerung perspektivisch qualifizierte Bildungsmöglichkeiten anbieten zu können.

Mit Hilfe einer ersten Evaluation, an der das BIBB/PT IAW teilnahm, konnte Anfang 2003 der Zielerreichungsgrad des Pilotprojekts zur Entwicklung einer grundlegenden Infrastruktur für ein E-Learning-Modell – angepasst an die Rahmenbedingungen des im Jahr 2000 neu strukturierten südafrikanischen Berufsbildungssystems – festgestellt werden. Zeitliche Verzögerungen bei Umsetzung der einzelnen Meilensteine dokumentieren allerdings auch erneut die inzwischen durchgehend erkannte Problematik der Projektgeneration, deren Planung Ende der 90er Jahre erfolgte und sich damit in die Phase der allgemeinen Euphorie der „New Economy“ einordnete:



Unterricht im ADP-Lernzentrum mit Online-Modulen, die im Leitprojekt L<sub>3</sub> erprobt wurden

- Der Status von E-Learning als Lernarrangement im existierenden Aus- und Weiterbildungssystem ist ungeklärt.
- Ein Geschäftsmodell zur nachhaltigen Implementierung von E-Learning fehlt.
- Sowohl technologische Infrastruktur wie Learning-Management-Systeme (LMS) sind zur Erlangung der gewünschten Funktionsfähigkeit i. d. R. viel stärker an individuelle Rahmenbedingungen vor Ort anzupassen.
- Zugang zu Telekommunikationsmöglichkeiten fehlt im breiten Maßstab, Kosten für Internetdienste sind in Relation zu den zur Verfügung stehenden Durchschnittseinkommen extrem teuer.
- Fehlende Bandbreite zur erforderlichen Datenübertragung
- Mangelnde Verfügbarkeit von Online-Inhalten und hohe Entwicklungskosten zur Erstellung von Online-Inhalten, fehlende Didaktisierung der Inhalte
- Unterstützung von Lernen und Lerngruppen bei der Nutzung der neuen Medien durch E-Tutoring ist mangelhaft
- Fehlende Akzeptanz der neuen Medien bei dem Bildungspersonal aufgrund mangelnder Qualifikation (General Report 2002, S. 22)

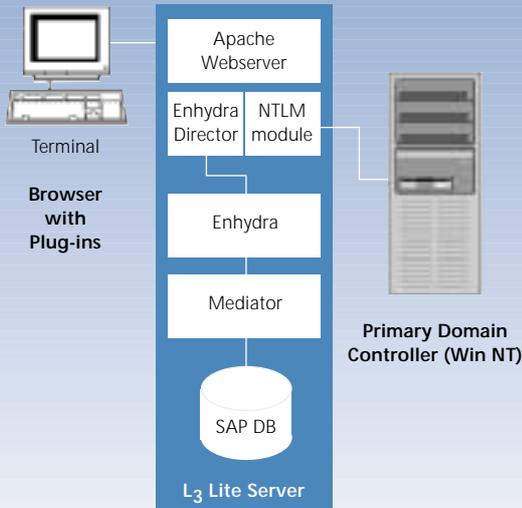
Der Projektträger „Innovationen in der Aus- und Weiterbildung (PT-IAW)“ im BIBB begleitet im Auftrag des BMBF das Leitprojekt L<sub>3</sub> inhaltlich und administrativ. Es gehört zu insgesamt fünf Leitprojekten, die das BMBF unter der Themenstellung „Nutzung des weltweit verfügbaren Wissens für Aus- und Weiterbildung und Innovationsprozesse“ fördert. Das aus 18 Teilprojekten bestehende L<sub>3</sub>-Konsortium testet, entwickelt und implementiert unter der Konsortialführerschaft der SAP AG einen internetgestützten E-Learning-Service für die berufliche Aus- und Weiterbildung.

Die im bisherigen Projektverlauf gewonnenen originären Erfahrungswerte sollen deshalb pragmatisch für die Formulierung einer Optimierungsstrategie und Neuausrichtung der laufenden Projektarbeiten dienen.

Dies korrespondiert mit dem ausdrücklichen Willen der verantwortlichen südafrikanischen Stellen (Technical Col-

Abbildung Nach dem Vorbild des Leitprojekts L<sub>3</sub> Lebenslanges Lernen erfolgt die Implementierung eines anwendungsorientierten E-Learning-Service mit Hilfe einer technologischen, organisatorischen und sozialen Infrastruktur.

- Die internetgestützte Infrastruktur besteht aus Service-Center und Lernzentrum.
- Online-Inhalte sind modular aufgebaut und werden im Lernzentrum angeboten.
- Nutzer/-innen lernen entweder individuell oder kooperativ mit anderen und mit tutorieller Unterstützung.



leges, Provinzregierungen und nationale Ministerien), das Potenzial der neuen Medien für die Modernisierung des südafrikanischen Bildungssystems gezielt einzusetzen. Der Aufenthalt der beiden Bildungsminister der Western Cape Province, MEC André Gaum, und der North West Province, MEC Zacharia Tolo, im BMBF und im BIBB im Februar diesen Jahres dokumentiert dieses Interesse deutlich. Die

#### Literatur

- BELLIS, Ian: *Skills Development – A Practitioners's Guide to SAQA, the NQF and the Skills Developments Acts, Knowledge Resources (PTY) Ltd, Randburg, 2000*, und: de Jager, S.; Hattingh, S.; Hüster, E.: *How to Implement a Learnership – A Guide for Employers and Training Providers, GTZ (Hrsg.), Hatfield, 2002*
- BMBF: *Informationsgesellschaft Deutschland – Fortschrittsbericht zum Aktionsprogramm der Bundesregierung „Innovation und Arbeitsplätze in der Informationsgesellschaft des 21. Jahrhunderts“, Berlin, Bonn, 2003*
- Commission of the European Communities: *The eLearning Action Plan – Designing tomorrow's education, Brussels, 2001*, ([www.europa.eu.int/comm/elearning](http://www.europa.eu.int/comm/elearning))
- Commission on Intellectual Property Rights: *Final Report* ([www.iprcommission.org/text/documents/final\\_report.htm](http://www.iprcommission.org/text/documents/final_report.htm))
- Digital Opportunity Task Force (DOT Force): *Digital Opportunities for All – Meeting the Challenge, May 2001*
- General Report: *The Pan-European Regional Ministerial Conference in preparation of the World Summit on the Information Society, Bucharest, 2002* ([www.wsis.org](http://www.wsis.org))
- WTO: *International Trade Statistics 2001*

während der entsprechenden Gespräche thematisierte Idee zur Durchführung eines deutsch-südafrikanischen Workshops zur Modernisierung und zum Management von Berufsbildungssystemen könnte die inzwischen länger andauernde Kooperation in diesem Bereich weiter intensivieren und zu einer ergebnisorientierten Perspektivendiskussion führen.

Die nun geplante Neuausrichtung des Projektes soll mittelfristig zur Implementierung in weiteren der insgesamt neun Provinces in Südafrika führen und künftig als nationales Modell zum „roll out“ einer nationalen E-Learning-Infrastruktur in Südafrika dienen.

Im Rahmen der regionalen Verbreitungsstrategie (Knowledge Management for the Improvement of VET-Systems) wird langfristig eine weiter gehende Kooperation mit den anderen 13 Mitgliedstaaten der Southern African Development Community (SADC) angestrebt. Für die damit verbundenen bildungsstrategischen Zielsetzungen, inhaltlichen Themenstellungen und erforderlichen Managementleistungen ist eine Fortsetzung der fachlichen Beratungsarbeiten des BIBB, die sich direkt aus dem Verwertungskontext der o. a. Leitprojekte ergeben haben, in hohem Maße erwünscht und willkommen.

Die damit einhergehende internationale „Sichtbarkeit“ und Leistungsfähigkeit deutschen Berufsbildungs-Know-hows bei der Modernisierung anderer Berufsbildungssysteme entspricht damit zusätzlich in einem wichtigen Punkt der grundlegenden BMBF-Förderphilosophie der Leitprojekte, die u. a. zur Stärkung der Wettbewerbsfähigkeit des deutschen Bildungssystems mit beitragen soll. Im Rahmen der besonders von den neuen Medien mitgetragenen Herausbildung eines globalen Bildungsmarktes dominieren z. Z. angelsächsische Anbieter, denen mit o. a. Aktivitäten ein hochwertiges, langfristig durchgeplantes und fachlich-inhaltlich stimmiges Konzept als Alternative entgegengesetzt werden kann.

Der mit dieser Projektierung initiierte Entwicklungsprozess zum Aufbau einschlägiger Infrastrukturen für den Einsatz der neuen Medien kann für die deutsch-südafrikanische Berufsbildungszusammenarbeit in der hier beschriebenen Projektkonstellation als ein konkretes und für beide Seiten Gewinn bringendes Modell charakterisiert werden. Es kann außerdem als ein unmittelbar problemlösungsorientiertes Engagement der Wirtschaft und des öffentlichen Sektors zur Ausgestaltung zukunftsfähiger bi- und multilateraler Beziehungen einzelner Staaten und Staatengemeinschaften – nicht nur für den Bereich der neuen Medien – gelten.

Dem eingangs skizzierten Szenario einer Welt, auf der sich der Graben zwischen „Onliners“ und „Offliners“ mit allen negativen Konsequenzen immer weiter und immer schneller vertieft, können konstruktive Optionen entgegengestellt werden. Die können aber nur erfolgreich sein, wenn alle Beteiligten bereit sind, sich auf eine langfristige, prozesshaft angelegte Kooperation einzustellen und sich während der initialen Phase auch zu den damit verbundenen Kosten – sei es im Rahmen bi- und multilateraler vertraglicher Abkommen oder im Rahmen privaten Engagements der Wirtschaft – bekennen. Langfristig dürfte der daraus erwachsende Gewinn, materieller und immaterieller Art, den anfänglichen Input um ein Vielfaches übersteigen. ■

## Der „New Deal“ in Großbritannien Neue Wege in der Beratung Jugendlicher

ERNST DEUER

► **Jugendarbeitslosigkeit ist eine besondere Herausforderung an die Verantwortlichen in Politik und Gesellschaft. Die nationalen Bemühungen zu ihrer Bekämpfung können durch einen kooperativen Austausch und durch „Best practice“-Vergleiche erhebliche Synergiepotenziale für die einzelnen Länder erschließen.**

Die Arbeitslosenquote bei Jugendlichen schwankt im europäischen Vergleich erheblich (z. B. Schweiz und Österreich fünf bis sechs Prozent, Italien 33 Prozent). In Deutschland betrug die Quote fast 9 Prozent und war damit geringer als im europäischen Durchschnitt.<sup>1</sup> Die Bundesregierung hat den besonderen Handlungsbedarf in diesem Bereich erkannt und startete 1999 das Sofortprogramm zur Bekämpfung der Jugendarbeitslosigkeit (Jump). Bei der Konzeption orientierte man sich bewusst an den Arbeitsmarktprogrammen in anderen Ländern, insbesondere an dem 1998 aufgelegten „New Deal“ in Großbritannien.

Die Arbeitslosenquote in Großbritannien ist insgesamt niedriger als in der Bundesrepublik; die Jugendarbeitslosigkeit befindet sich dagegen auf noch höherem Niveau, weshalb man schon relativ früh einen akuten Handlungsbedarf in diesem Arbeitsmarktsegment sah und zu einer aktiven Arbeitsmarktpolitik überging. Im Rahmen des „New Deal“-Ansatzes versucht man neue Wege in der Beratung und Hilfestellung für Jugendliche zu gehen. Hieraus resultierte ein fortlaufendes Programm umfassender Reformen des Steuer- und Leistungssystems, um Personen im Sozialleistungsbezug ins Arbeitsleben zurückzuhelfen und Arbeit lohnenswert zu machen.<sup>2</sup>

Der „New Deal“ zielt in erster Linie darauf, jugendlichen Arbeitslosen den Eintritt in den Arbeitsmarkt zu ermöglichen und ihre Chancen auf einen langfristig sicheren Arbeitsplatz zu verbessern.<sup>3</sup> Dabei setzt er an der gegebenen Problemlage der Jugendlichen an und baut einen persönlichen, individuellen Beratungskontakt auf. Ein wichtiger Aspekt ist das Suchen eines individuellen Ansatzes der Hilfe für den Jugendlichen und die Kombination mit Maßnahmen, die im Einklang mit der Entwicklung des Einzelnen stehen. Dazu gehört auch, die Jugendlichen zu beobachten und ihnen je nach individuellen Problemen verschiedene Alternativen anzubieten.

### Mentoring

Die meisten Jugendlichen haben mehr oder weniger konkrete Vorstellungen über ihren angestrebten Beruf. In vielen Fällen basieren diese jedoch nicht auf detaillierten Kenntnissen über den Beruf bzw. das im (Ausbildungs-)Betrieb vorgefundene Umfeld. Auch die Berufsberatung kann diese Wissenslücke nicht hinreichend schließen. So

*Das Gefühl, „verwaltet“ zu werden, führt bei Jugendlichen häufig zu Frust und Zynismus*

kritisieren Jugendliche vor allem anderen, dass sie nicht über mögliche negative Seiten des Berufes informiert wurden.<sup>4</sup> Die Jugendlichen sind durchaus bereit, eigenständig und verantwortlich zu entscheiden; sie benötigen hierfür aber umfassende und vor allem realistische Informationen. Um diesem Bedürfnis Rechnung zu tragen, sieht der „New Deal“-Ansatz ein sog. Mentoring vor. Die Jugendlichen erhalten von ihrem „New Deal“-Berater Kontakt zu Personen vermittelt, die den angestrebten Beruf ausüben oder aus eigener Erfahrung hierüber berichten können. So wird bspw. einer Jugendlichen, die gerne Krankenschwester werden möchte, der Kontakt zu einer praktizierenden Krankenschwester vermittelt, damit sie auf diesem Wege einen Einblick in deren Tätigkeiten und Arbeitsumfeld erhalten kann.

### Ermessensfonds für den Berater und Eingliederungshilfen

Das Gefühl, „verwaltet“ zu werden, führt bei den Jugendlichen zu „Frust und Zynismus, sie beziehen Geld, sitzen Lehrgänge ab und verlieren oft Kraft und Zutrauen in die Gesellschaft.“<sup>5</sup> In vielen Fällen könnte ihnen mit vergleichsweise einfachen und unbürokratischen Mitteln geholfen werden. Es gibt zum Beispiel verschiedene Möglichkeiten, einem Jugendlichen verständlich zu machen, wie er bei einem Vorstellungsgespräch in ordentlicher Kleidung erscheinen soll. Dies kann durch den Besuch geeigneter teurer Seminare vermittelt werden, aber auch durch einen Gutschein, mit dem der Jugendliche die entsprechenden Kleiderstücke kaufen und dann entsprechend nutzen kann. Diese einfache und unbürokratische Maßnahme ist in Deutschland nur sehr schwer vorstellbar, im „New Deal“ ist dies aber bewusst verankert worden. „Advisor Discretion Fund & In Work Benefits“ ermöglichen den Beratern neue Ermessens- und Handlungsspielräume. Bis zu 300 £ (ca. 500 €) kann der zuständige Berater für zusätzliche, im jeweiligen Fall besonders benötigte Unterstützungen zur Ver-

fügung stellen, wobei es sich u. a. um einen Zuschuss zum Erwerb eines Führerscheins, den Einkauf von Werkzeug bzw. angemessener Arbeitskleidung (z. B. Schutzkleidung, Uniform oder Anzug) handelt.

Auf diesem unkonventionellen und bedarfsbezogenen Wege kann die Hilfe für die Jugendlichen dort ansetzen, wo sich die spezifische Problemlage konkretisiert. Darüber

hinaus erleben die Jugendlichen dies als äußerst positive und individuelle Maßnahme, die ihnen nicht das Gefühl gibt, in irgendeine bestehende und zur eigenen Situation nur bedingt passende Maßnahme integriert zu werden.

### Post Employment Support

Der konventionelle Beratungsansatz endet dort, wo es dem betroffenen Jugendlichen gelingt, in den (angestrebten) Beruf erfolgreich einzumünden. Dies bedeutet aber zugleich, dass die Anfangsphase im Beruf selbst, in der sich der Jugendliche mit einer Vielzahl von Neuerungen und Schwierigkeiten konfrontiert sieht, nicht abgedeckt ist. „Post Employment Support“ ist

der Versuch, durch systematische Organisation von Nachkontakten diese Nachentscheidungsphase mit zu erfassen. Das ist besonders wichtig, da es nicht nur um die Vermittlung von Arbeits- oder Ausbildungsplätzen geht, sondern um langfristige und nachhaltige Perspektiven.<sup>6</sup> Die Jugendlichen werden in dieser sensiblen Anfangsphase stabilisiert, da sie spüren, dass sie und ihre Situation wahrgenommen werden und an möglichen Verbesserungen gearbeitet werden kann.

### Connexions

Neben dem „New Deal“ gibt es „Connexions“, ein niedrigschwelliges Beratungs- und Hilfsangebot für Jugendliche zwischen dem 13. und 19. Lebensjahr. Hierbei geht es darum, den Jugendlichen eine ansprechende, unbürokratische Anlaufstelle zu bieten. Oftmals kommen die Jugendlichen aus einem ganz anderen Grund in den Büros vorbei und nutzen aber dann die Möglichkeit, ihre Probleme (z. B. in der Schule oder bei der Berufswahl) anzusprechen. Darüber hinaus versuchen die Berater auf die Jugendlichen di-

rekt zuzugehen und sie an deren Plätzen zu treffen. Eine spezielle „Connexions Card“ ermöglicht den Jugendlichen einige Vorzüge (z. B. Preisvorteile im öffentlichen Nahverkehr oder beim Kauf von Büchern) und soll zum weiteren Lernen motivieren und die Verbindung zu Connexions erhalten. Beratung hört nach diesem Konzept nicht auf, wenn ein Jugendlicher eine Ausbildung beginnt, sondern begleitet ihn auch in dieser (oftmals schwierigen) Anfangsphase weiter und ergänzt so die Angebote aus dem „New Deal“-Bereich und ist durchaus mit dem Post Employment Support vergleichbar.

### Das Verbesserungspotenzial für die Beratungspraxis in Deutschland

An dieser Stelle kann kein umfassender Systemvergleich der unterschiedlichen Handlungsansätze geleistet werden. Ziel war, einzelne Instrumente vorzustellen, die im Kontext der deutschen Arbeitsverwaltung anwendbar sind und praktizierte Beratungs- und Hilfsangebote positiv ergänzen, wie es inzwischen zum Teil auch schon geschieht.

#### KUNDENORIENTIERTE SICHTWEISE NOTWENDIG

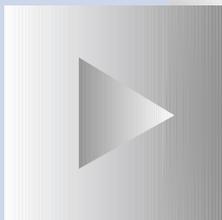
Die gängigen Beratungsangebote (wie z. B. das Berufsinformationszentrum in den Arbeitsämtern) sind noch immer vorwiegend angebotsorientiert konzipiert und konzentrieren sich auf die Darstellung möglicher Berufsfelder. Besser wäre, von den individuellen Vorstellungen der Jugendlichen auszugehen. Die Möglichkeiten, einen Ansprechpartner in dem gewünschten Berufsfeld zu vermitteln (Mentoring) sowie die individuellen Zuschüsse aus dem Ermessensfonds der Berater sind Ausdruck einer aus Kundensicht organisierten Beratungspraxis.

#### NIEDRIGSCHWELIGE BERATUNGSKONZEPTE ENTWICKELN

Die Jugendlichen in Deutschland begegnen den staatlichen Institutionen mit überdurchschnittlicher Skepsis, deren Angebote sie als „unproduktiv“ einschätzen.<sup>7</sup> Somit existiert eine erhebliche Hemmschwelle, die die Jugendlichen überwinden müssen, damit ihnen überhaupt geholfen werden kann. Connexions versucht, durch ein aufsuchendes und begleitendes Konzept die Jugendlichen anzusprechen. Darüber hinaus wird auch die Nachentscheidungsphase (Post Employment Support) mit erfasst, um den Jugendlichen (bspw. in der sensiblen Phase beim Berufsstart) eine Anlaufstelle zu bieten. Derartige Ansätze könnten auch in Deutschland umgesetzt werden. So könnten bspw. Beratungsangebote direkt am Standort der Berufsschule dazu führen, dass die hohe Anzahl von Ausbildungsabbrüchen zurückgeht. Durch eine verbesserte, kundenorientierte Ausrichtung der Beratungsangebote könnten bestehende Hemmschwellen bei den Jugendlichen abgebaut werden. Hiermit steigen zugleich die Chancen, dass den Jugendlichen wirkungsvoll geholfen werden kann. Und hierfür lohnt sich jede Mühe. ■

#### Anmerkungen

- 1 Bundesministerium der Finanzen (Hrsg.): Monatsbericht 03. 2002. Berlin 2002, S. 41
- 2 Der Verfasser hatte im Herbst 2002 die Gelegenheit zu einem Forschungsaufenthalt in der britischen Arbeitsverwaltung.
- 3 Drodge, S.; Morgan, W. J.: Entwicklungen und Verlaufsmuster in der beruflichen Bildung und Weiterbildung im Strukturwandel der East Midlands. In: Jahrbuch Arbeit, Bildung, Kultur. Band 19/20, 2001/2002, S. 185–199, hier S. 193 f.
- 4 Marstedt, G.; Müller, R.: Ausbildungsbeschwerden. Bremerhaven 1998, S. 31 f.
- 5 Grottian, P.: Den Umbau der Arbeitsgesellschaft mit Strategien für die Jugend koppeln. In: Groth, C.; Maennig, W.: Strategien gegen Jugendarbeitslosigkeit im internationalen Vergleich. Frankfurt u. a. 2001, S. 47–60, hier S. 54
- 6 Bentley, T.: Der New Deal. In: Deutsch-britische Konferenz zur Bekämpfung der Jugendarbeitslosigkeit. Handeln für Arbeit und Ausbildung. Bremen 1999, S. 6–10, hier S. 10
- 7 Kieselbach, T.; Beelmann, G.: Arbeitslosigkeit als Risiko sozialer Ausgrenzung bei Jugendlichen in Europa. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 2003 (B6-7), S. 32–39, hier S. 35



## Für ein anwendungsbezogenes Verständnis von E-Learning

### E-Learning zwischen formellen Kursangeboten und Unterstützung des Erfahrungslernens in der Arbeit

► E-Learning-Anbieter sollten neben ihren Standardprodukten in Kursform neue arbeits- und auftragsorientierte Angebote entwickeln, die das informelle Lernen in der Arbeit stützen und intensivieren können. Dabei könnten sie sich auch an Multimedia-Entwicklungen und netzgestützten Angeboten im Zusammenhang mit Produktschulungen der Hersteller orientieren. Hier erscheint „informelles“ oder „funktionales“ E-Learning zunächst als kompetenzförderliches Lernen in nicht explizit als Lernumgebung gestalteten multimedialen Kontexten. Diese Formen des E-Learnings müssen stärker erforscht werden. Der Beitrag plädiert durch die Unterscheidung von formellen und informellen sowie funktionalen und intentionalen Formen des Lernens für eine anwendungsbezogene und auf unterschiedliche Lehr-/Lernarrangements bezogene differenzierte Verwendung des Begriffs E-Learning.

#### Das Verständnis von E-Learning ist zu eng

E-Learning beschreibt keine neue eigenständige Lernform. Wir lernen heute und künftig nicht „elektronisch“, genauso wenig wie wir früher „gedruckt“ oder „filmisch“ gelernt haben. Lernen ist und bleibt ein psychologischer, personale gebundener Prozess. E-Learning ist deshalb keine Lernstrategie, kein Lernkonzept und auch keine Lernmethode, sondern meint zunächst die Unterstützung von Lernprozessen mittels elektronischer Medien. Die Medien können dabei der selbst gesteuerten Informationsgewinnung dienen, die Kommunikation unterstützen oder Träger didaktisch strukturierter Lernmodule sein. In der Diskussion und den Forschungen zum Thema E-Learning hat sich diese pragmatische, weite Begriffsfüllung anscheinend nicht durchgesetzt. E-Learning wurde zumeist unter der Perspektive entwickelt und untersucht, dass es sich dabei um die „Online“-Vermittlung didaktisch aufbereiteter curricular strukturierter Lehrinhalte in Kursform handelt, die früher in Präsenz- oder Fernlehrgängen absolviert wurden. Teilnehmer mussten sich anmelden, Gebühren entrichten, Lektionen, Übungen und Tests absolvieren und erhielten nach erfolgreicher Abschlussprüfung ein Zertifikat.<sup>1</sup> Das brachte aber zusätzlich zur aufwendigen multimedialen Aufbereitung von Inhalten hohe investive, organisatorische und technische Hürden bei der Verbreitung mit sich.

Mit der Hoffnung auf die orts- und zeitunabhängige Vermittlung von aktuellen Lerninhalten an eine große Zahl von Teilnehmern verband sich die Vorstellung von der partiellen Ersetzung des Präsenzlernens durch das „ökonomischere“ E-Learning. Aufgrund von Lern- und Kommunikationsgewohnheiten der Teilnehmer, der teuren multimedialen Aufbereitung von Lerninhalten und der Implementation von angemessenen Infrastrukturen zeigten in der Praxis Ansätze des Blended Learning, bei denen Präsenz-Offline (CBT) und Online-Lernen (WBT) verbunden werden, eine adressatengerechtere Form auf als reines E-Learning.<sup>2</sup> Diese Entwicklungen haben die wissenschaftliche Diskussion zum E-Learning bisher dominiert. Erst in



**KLAUS HAHNE**

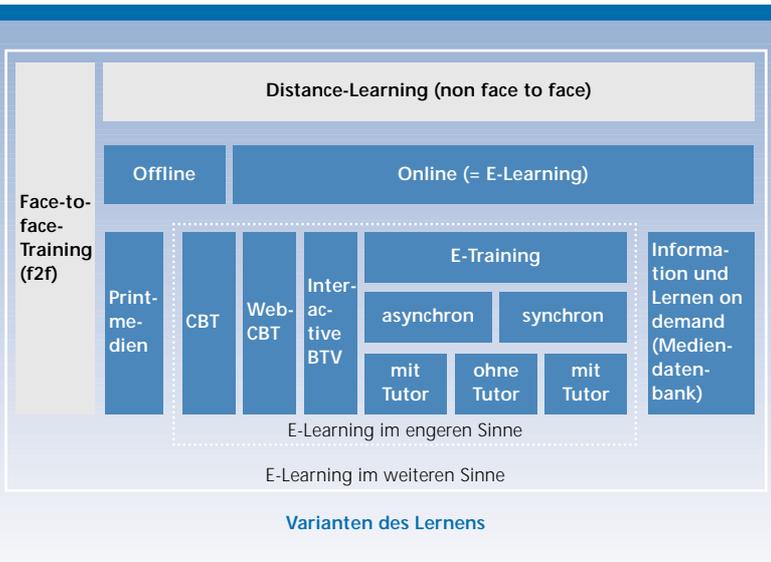
Dr. phil., M. A., Berufspädagoge, wiss. Mitarbeiter im Arbeitsbereich „Bildungstechnologie, Bildungspersonal, Lernkooperation“ im BIBB

neuerer Zeit wird die Verbindung des E-Learnings mit Kursen im Sinne des formellen Lernens zugunsten eines erweiterten Verständnisses gelockert und begrifflich differenziert.<sup>3</sup>

Die Euphorie um das E-Learning hat sich etwas gelegt. Die hohe Bewertung des Potenzials von E-Learning in der beruflichen Bildung musste schon immer für das Handwerk differenziert werden.<sup>4</sup> Empirische Untersuchungen zeigen:

wickelt, könnte die E-Learning-Abstinenz auch daran liegen, dass die E-Learning-Angebote der Bildungsdienstleister, aber auch der Handwerksorganisationen sich wenig an der auftragsorientierten Arbeit der Betriebe ausrichten. Aber selbst dann gibt es weitere Schwierigkeiten, die in der spezifischen Lernkultur sowie in der Organisationsstruktur der traditionellen Handwerksbetriebe liegen.

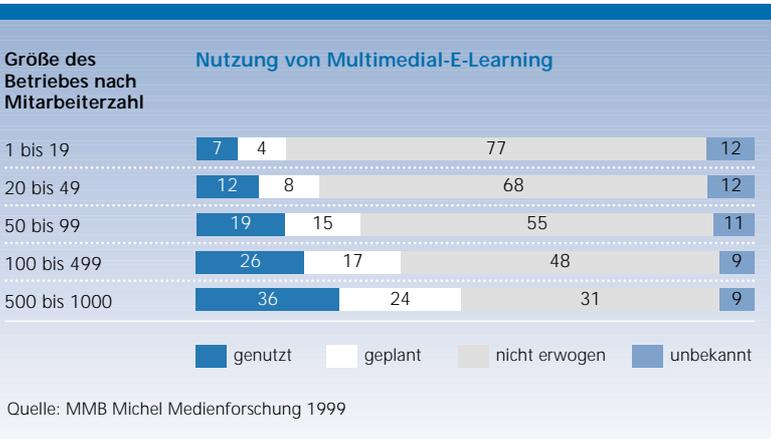
Abbildung 1 E-Learning im engeren und im weiteren Sinne nach Detecon (vgl. Anm. 3)



### Besonderheiten des Handwerks

In den traditionellen Handwerksbetrieben sind die Arbeitsorganisation und die Ausbildungsorganisation ebenso wie die Weiterbildung eher pragmatisch den wechselnden Notwendigkeiten des betrieblichen Alltags untergeordnet. Die Einrichtung eines multimedialen E-Lernplatzes in traditionellen kleinen und mittleren Handwerksbetrieben dürfte weniger aus Kostengründen (die Investitionen dafür werden zur Zeit auf 2.500–4.000 € geschätzt) als vielmehr aufgrund eines reaktiven „pragmatischen“ und „instrumentellen“ Verständnisses von Aus- und Weiterbildung<sup>6</sup> scheitern. Der vernetzte Betriebscomputer steht aber häufig nicht für Lernzwecke zur Verfügung, weil er Kalkulationen als „Betriebsgeheimnisse“ enthält. Die Arbeitsorganisation traditioneller Handwerksbetriebe wird von BRÜGGEMANN und RIEHLE als „funktionierendes Chaos“ beschrieben.<sup>7</sup> Auch zeichnen sich die im Handwerk Beschäftigten durch eine relativ geringere Selbstlernkompetenz aus, was unter anderem in den Lernbiographien im Handwerk begründet ist und in den Weiterbildungsformen in Seminaren und Kursen mit stark lenkenden Aktionsformen verstärkt wird.<sup>8</sup> Das würde für die These sprechen: E-Learning – auch in auftragsorientierter Form – ist für kleine Betriebe besonders im Handwerk (noch) Vision.

Abbildung 2 Struktur des Marktes multimedialer Lernmittel für die betriebliche Weiterbildung nach Betriebsgröße (repräsentative Befragung von 800 Betrieben)



Je kleiner das Unternehmen, gemessen an der Zahl seiner Mitarbeiter, desto weniger wird E-Learning angewendet oder seine Anwendung in Erwägung gezogen (siehe Abb. 2). Die dennoch respektable Zahl von KMUs, die nach ihrer Auskunft E-Learning anwenden oder die Einführung beabsichtigten, stand in keinem Verhältnis zur Schwierigkeit, Betriebe mit Anwendungsbeispielen zu finden.<sup>5</sup> Neben der Tatsache, dass eine betriebliche Weiterbildungsstruktur sich zumeist erst mit einer bestimmten Betriebsgröße ent-

wickelt, zeigte sich in Forschungsergebnissen des BIBB<sup>9</sup>, dass es eine komplexe, effektive, praxisnahe und zunehmend netzgestützte Hersteller-Handwerks-Kommunikation (siehe Abb. 3) gibt, die offline (CD-ROMs) und online vielfältige qualitätsstiftende Informationen über Produkte und Produktinnovationen mit Anleitungen zum „Handling“ von Produkten in Kundenaufträgen verbindet. Die Präsenzs Schulungen sind jedoch aufwendig und durch die notwendige Abwesenheit vom Betrieb auch teuer. Viele Hersteller haben daher zur Effizienzsteigerung der Schulungen CBTs zur Vorbereitung oder zur Nachbereitung der Präsenzphasen entwickelt.

Die Hersteller gehen auch zunehmend dazu über, ihre Informationen über Produkte, Produktinnovationen und die Ersatzteile für die verschiedenen Geräte in Form elektronischer Kataloge offline als CD-ROM oder online als Teil ihrer „Homepage“ aufzubereiten. Entsprechendes gilt für ihre Anleitungen zur Installation, Einsteuerung, Wartung und Störfallsuche und -behebung in Form multimedialer Trainingssoftware. Die verfügbaren medialen Hilfen beinhal-

ten u. a. Arbeitsablaufpläne, Checklisten, Manuals, Simulationen und digitale Videos.

Eine produktunabhängige Form der integrierten netzgestützten Arbeitsanleitung mit einer zusätzlichen Lernunterstützung hat das BIBB mit seiner Entwicklung eines Onlinetrainers für Elektrofachkräfte zur Prüfung und Instandsetzung ortsveränderlicher elektrischer Geräte nach der DIN VDE 0701 vorgestellt. Das Programm visualisiert die DIN-Norm interaktiv und leitet die Fachkraft mit Checklisten bei der Arbeit an den einzelnen Elektrogeräten an. In Verbindung mit weiterentwickelten Kommunikationstechniken könnten solche Arbeitsanleitungen „online“ jederzeit zur Lösung von Problemen, die in der dezentralen Arbeit beim Kunden oder auf der Baustelle auftreten, herangezogen werden. Obwohl empirische Untersuchungen über Ausmaß und Art dieser arbeitsorientierten Qualifizierungsangebote noch ausstehen, ist zu fragen: Ist die Nutzung dieser Informationen und Anleitungen im Netz durch Meister, Kundendiensttechniker, Gesellen und Lehrlinge kein arbeitsorientiertes E-Learning?

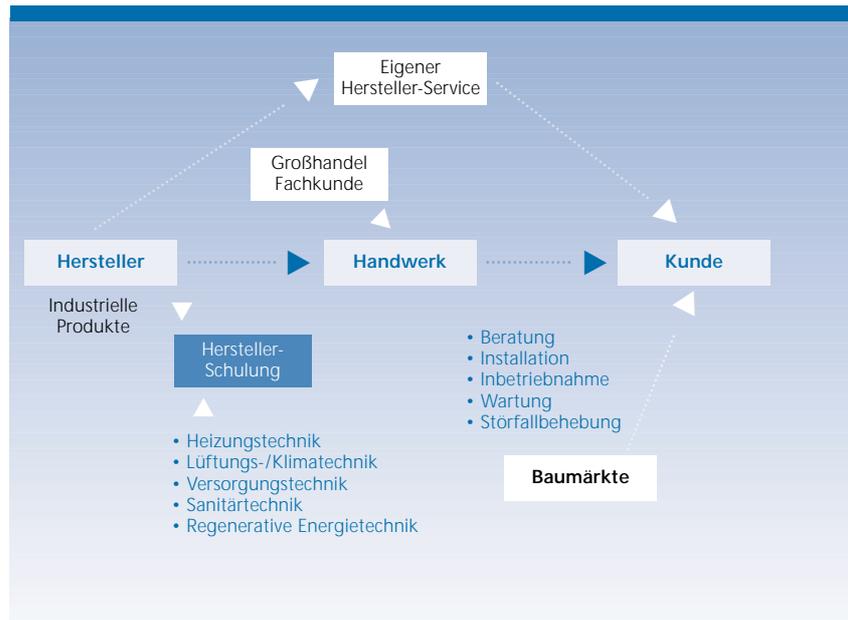
Wenn man analog zur Unterscheidung von formellem und informellem Lernen formelles und informelles E-Learning unterscheidet, klären sich einige Zusammenhänge (zu den wichtigen Merkmalen formellen und informellen Lernens vgl. Übersicht).

### Formelles und informelles E-Learning

**Formelles E-Learning** befreit zwar teilweise von der Orts-, Zeit- und Lehrpersonal-Bindung, hat aber in unterschiedlichem Ausmaß pädagogisch dominierte Strukturen in Bezug auf Inhalte, Ziele und Zertifizierungen. Die für Kursangebote im E-Learning geltend gemachten Qualitätskomponenten der didaktischen, methodischen und medialen Aufbereitung von Inhalten, der externen Lernerfolgskontrolle, der synchronen oder asynchronen Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden und der Lernenden untereinander (z. B. durch „virtuelle Klassenzimmer“), der teletutoriellen Betreuung etc. komplizieren den damit verbundenen Aufwand und verengen den Begriff, so dass man diese Form als „formelles E-Learning“ kennzeichnen sollte. Für einen solchermaßen gefüllten Begriff von E-Learning treffen wesentliche Merkmale der Kennzeichnung formellen Lernens zu, obwohl doch E-Learning von dessen Zwängen gerade befreien wollte. Das gilt auch für Formen des „blended Learning“, bei dem formelles Präsenzlernen um (formelles) E-Learning ergänzt wird. CBT (Computer-based Training) und WBT (Web-based Training) sind m. E. bewährte und typische Kleinformen innerhalb von Lernarrangements im formellen blended Learning. Sie können aber auch vom informellen Lerner im selbst gesteuerten Arbeits- oder Problemlösungszusammenhang genutzt werden.

**Informelles E-Learning** ist in meinem Verständnis zunächst durch die weit gehende Abwesenheit der Merkmalspunkte

Abbildung 3 Der Vertriebsweg: Produktschulungen sollen das Handwerk für das „handling“ qualifizieren



formelles Lernen	informelles Lernen
an ausgewiesenen Lernorten,	Informelles Lernen ist zunächst an keine Merkmale des formellen Lernens gebunden. Beim informellen Erfahrungslernen kann sich der Lernende bewusst oder unbewusst Ziele setzen, er kann aber auch ohne jegliche Intention, d. h. eher beiläufig lernen.
zu ausgewiesenen Zeiten	Beim informellen Lernen in der Arbeit wird das Lernen stark durch die Lernhaltigkeit der Arbeit strukturiert, gefördert oder behindert. Zwar lässt sich auch hier postulieren: Es gibt kein „Nichtlernen“ in der Arbeit (sowenig wie im Leben). Studien zur Lernförderlichkeit von Arbeit zeigen aber, durch welche Strukturen und Elemente Lernen in der Arbeit gefördert werden kann. <sup>10</sup> Für jeden, der am PC arbeitet, zeigt sich z. B., dass gute Arbeitssoftware sich selbst erklärt, also Lernelemente enthält, und umgekehrt gute Lernsoftware Elemente enthält, die direkt in der Arbeit anwendbar sind.
mit Lehrpersonal unterstützt,	
mit curricular und medial aufbereiteten Lernzielen und -inhalten	
an einen beschreibbaren und abprüfbaren Qualifikationserwerb gebunden	
und häufig mit einer Zertifizierung oder Berechtigung verknüpft	

formellen Lernens gekennzeichnet. Es gibt keinen externen Organisator dieses Lernens und keine Fokussierung auf Prüfungen oder Berechtigungen. Informelles E-Learning wird also weit gehend von den bewussten oder weniger bewussten Intentionen und Zielen der Lernenden bestimmt. Informelles E-Learning ist stark durch die Suche nach Informationen gekennzeichnet, die der Lernende für seine Interessen oder seine Arbeitsaufgaben benötigt. Demgegenüber tritt das Qualifizierungsinteresse deutlich zurück. Lernergesteuertes Surfen im Internet kann als eine idealtypische Variante informellen E-Learnings angesehen werden. Beim **arbeitsorientierten informellen E-Learning** dominieren die funktionalen Anforderungen der Arbeit auf der Seite der Lernenden die Auswahl der Informationen und Inhalte und ihre mögliche Anwendung in der Arbeit. Entsprechend sucht der „informelle E-Lerner“ auch nicht

nach pädagogisch aufbereiteten Qualifizierungsangeboten, sondern nach Informationen, Arbeitshilfen und -anleitungen sowie nach kognitiven „tools“, die er in der Arbeit verwenden kann.<sup>11</sup> Zumindest anfänglich sind daher von der Lernerseite aus betrachtet auf der Contentseite keine didaktisch aufbereiteten Qualifizierungseinheiten notwendig. Der informelle E-Learner informiert sich zunächst allein, auch wenn er durch andere (Kollegen, Vorgesetzte) auf Informations- und Qualifizierungsangebote aufmerksam gemacht wird. Wann und wie seine Recherchen und Infor-

zu visualisieren und der „community“ zu veranschaulichen. Dabei wird informelles E-Learning um Merkmale des Gruppenlernens und kommunikative Momente ergänzt, ohne gleich die Merkmale formellen E-Learnings anzunehmen. Das sich daraus perspektivisch ergebende E-Learning-Potenzial zur Erweiterung und Intensivierung des informellen Lernens in der Arbeit zeigt Abbildung 4.

Abbildung 4 E-Learning-Potenzial zur Erweiterung des Lernens in der Arbeit



MEERTEN<sup>13</sup> hat die Unterscheidung eines funktionalen von einem intentionalen Ausbildungsverständnis vorgeschlagen. Dabei entspricht dem funktionalen Ausbildungsverständnis die Auffassung, dass der Lehrling durch die zunehmende Mitwirkung bei der laufenden Auftragsarbeit des Betriebes alles lernen könne, was den späteren Gesellen ausmache. Ein intentionales Verständnis von Ausbildung findet sich dagegen, wenn die Ausbildung nach berufspädagogischen Intentionen gestaltet und durch Lehrer und Ausbilder didaktisch, methodisch und medial strukturiert wird. Entsprechend lassen sich eher funktionale Lernorte (z. B. Betriebe in Handwerk und KMU) von intentionalen Lernorten unterscheiden wie z. B. der Berufsbildenden Schule oder den Ausbildungszentren in Großbetrieben.

mationsanwendungen Teil seines Erfahrungslernens in und für die Arbeit werden, bleibt zunächst ein intrapsychischer, nicht auf einen Zeitpunkt fixierbarer Prozess. Erst im Laufe der Entwicklung eines auf bestimmte Fragestellungen oder Arbeitsprobleme bezogenen Erkenntnisinteresses des Lernenden wird dieser vermutlich didaktisch aufbereiteten Informations- und Qualifizierungsangeboten den Vorzug geben. Dann wird er wie beim informellen Lernen in der Arbeit auch den Erfahrungsaustausch und die Kommunikation mit Kollegen und Experten suchen.

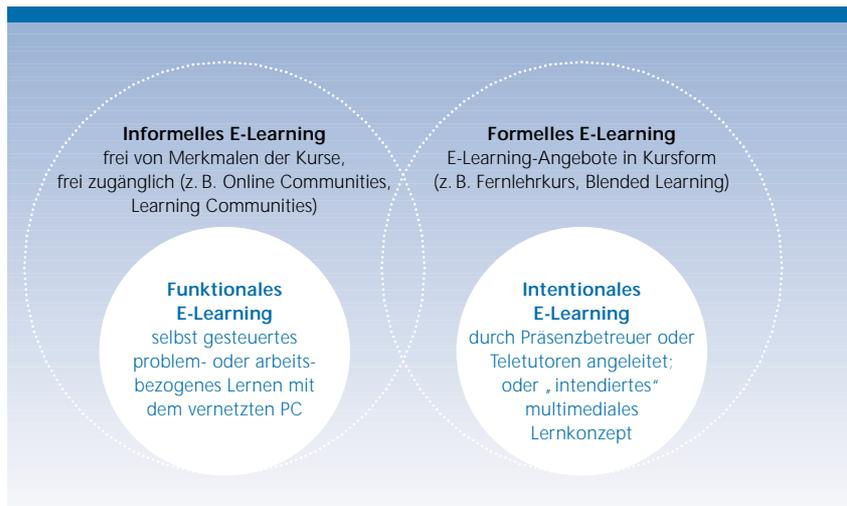
In einer Studie zur „Online-Stützung des betrieblichen Auftragsmanagements durch auftragsstrukturiertes Wissensmanagement“ unterscheidet KOCH<sup>14</sup> funktionales und intentionales Lernen aus Erfahrungen. Danach ist funktionales Erfahrungslernen gegeben, wenn „der Lernprozess als aktive und selbst regulierte Auseinandersetzung zwischen einem Lernenden und seinem Erfahrungsgegenstand stattfindet“. Beim intentionalen Lernen wird der Lernprozess durch eine weitere Person (z. B. den Lehrenden, den erfahreneren Experten) gesteuert. Beim Erfahrungslernen im Arbeitsprozess wäre dessen Stützung durch Ausbilder oder Experten intentional. Nach KOCH kommt es bei seiner Begriffsbestimmung nicht auf die Intentionen des lernenden Subjektes an, sondern auf die eines „externen Dritten“, so dass er auch von „intendierten Lernprozessen“ spricht.

Eine zukunftsweisende Perspektive des informellen E-Learnings zeigt sich im arbeitsbezogenen Austausch unter Experten in Form von „online-communities“.<sup>12</sup> In einem solchen Austausch unter gleichwertigen Experten ist der Unterschied zwischen Lehrenden und Lernenden aufgehoben, allenfalls gibt es Stufungen zwischen Novizen und Experten. Durch die Teilhabe an solchen arbeitsbezogenen „online-communities“ kann der Lernende unmittelbare Problemlösungen für seine Arbeit gewinnen. Multimediale Dokumentationssoftware hilft, ein komplexes Problem vor Ort

Unterscheidet man nun entsprechend funktionales und intentionales E-Learning voneinander, so kann der selbst gesteuerte, problem- oder arbeitsbezogene Zugriff über den PC auf Informationen und Medien als funktionales E-Learning bezeichnet werden. Das intentionale E-Learning wäre entsprechend durch die Anleitung des Lernenden durch einen anwesenden Betreuer oder durch einen über das Netz agierenden Fernlehrer oder Tele-Tutor zu kennzeichnen. Die Bearbeitung eines multimedialen Lernprogramms, einer Lernaufgabe oder einer „virtuellen Lernwelt“ ohne Anleitung eines präsenten oder über das Netz agierenden Betreuers kann aber auch als eine Form intentionalen E-Learnings bezeichnet werden. In diesen Fällen sind die Intentionen der Lehrenden im Programm oder der Lernaufgabe umgesetzt und gestalten über Interaktions- und Steuerungsmöglichkeiten den Lernprozess des E-Learners.

Die Begriffe intentional und formell bezeichnen etwas Unterschiedliches. Intentionales „E-Learning“ zielt auf seine Anleitung durch einen „Dritten“ bzw. auf die intendierten Ziele der Programmgestalter. Damit sind m. E. aber längst nicht alle Bedingungen für formelles E-Learning erfüllt. Es stellt insofern eine mögliche Teilbedingung formellen E-Learnings dar. Entsprechend bezeichnet der Gegenbegriff „funktional“ nur das Fehlen von Betreuern oder von Medienmachern „intendierter“ Lernangebote, während der weiter gehende Begriff des informellen E-Learnings auf das Fehlen der Strukturmerkmale formellen E-Learnings hinweist. Funktionales und intentionales E-Learning sind danach als Teilmengen informellen und formellen E-Learnings darstellbar.

Abbildung 5 Formen des E-Learnings



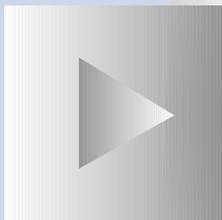
## Zusammenfassung und Ausblick

Arbeitsorientiertes E-Learning ist fast unvermeidbar, wenn der PC Arbeits- und damit zwangsläufig auch Lerninstrument ist. Bei scheinbar IT-ferner Berufsarbeit ist es dagegen häufig nicht sofort sichtbar. Vielleicht kommt arbeitsbezogenes E-Learning bereits vielfältig vor, wird aber weder von Anbietern von E-Learning noch von den arbeitenden, E-lernenden Akteuren als solches erkannt, weil es sich um „informelles“ oder „funktionales“ E-Learning handelt? Hier wäre eine Korrektur der Forschungsansätze zum E-Learning dringend erforderlich. Die skizzierten Aspekte informellen E-Learnings sollten sowohl für Bildungs-

dienstleister als auch E-Learning-Anbieter eine Herausforderung sein, neben ihrem „Standardprodukt Kurse“<sup>15</sup> neue, auf das informelle Erfahrungslernen in der Arbeit bezogene Produkte zu entwickeln und zu Geschäftsmodellen zu machen. So könnten sie Innovationen entwickeln und anbieten, die mit der Pflege und Gestaltung von „communities of practise“ zusammenhängen. Diese Innovationen sollten auch auf die Vermittlung von Hilfen zur elektronischen Dokumentation von Anlagen und Aufträgen für Handwerksbetriebe zielen. ■

### Anmerkungen

- 1 Vgl. die Projekte im Programm „Virtuelle Akademie des Handwerks“. In Esser, F. H.; Twardy, M.; Wilbers, K.: *e-Learning in der Berufsbildung*. In: Esser, F. H.; Twardy, M.; Wilbers, K. (Hrsg.): *e-Learning in der Berufsbildung. – Telekommunikationsgestützte Aus- und Weiterbildung im Handwerk*. Köln 2000, S. 3–30
- 2 Esser, F. H.: *E-Learning im Handwerk*. Vortrag im WS 6 „Multimediales Lernen in Handwerk und KMU – ein Wettbewerbsfaktor“. In: Laur-Ernst, U. (Hrsg.): *IuK-Technologie – Portal zur Wissensgesellschaft. Dokumentation einer Fachtagung vom 19. bis 21. November 2001 im Wissenschaftszentrum Bonn (mit CD-ROM)*, BIBB (Hrsg.), Bonn 2002, S. 71–76
- 3 Vgl. Detecom: *eLearning. Die zweite Welle (White Paper, www.detecom.com)*, Nov. 2002
- 4 Vgl. Hahne, K.: *Multimedia im Handwerk – Schwierigkeiten und Entwicklungen*. In: Pfeil, G.; Hoppe, M.; Hahne, K. (Hrsg.): *Neue Medien – Perspektiven für das Lernen und Lehren in der beruflichen Bildung*. BIBB (Hrsg.), Bielefeld 2001, S. 121–142
- 5 Vgl. Hagedorn, F.: *Wann ist E-Learning erfolgreich? – Das netzbasierte Lernen vermittelt nicht nur Kompetenzen, sondern setzt auch welche voraus*. Grimme-Institut 2002 (unv.)
- 6 Vgl. Brüggemann, B.; Riehle, R.: *Umweltschutz durch Handwerk? Campus Verlag*. Frankfurt/New York. 1995, S. 88 a. a. O. S. 61
- 7 Twardy, M.: *Telelernen im Handwerk – didaktische Konzeptualisierung eines Lernarrangements*. In: BIBB (Hrsg.): *Berufliche Bildung – Kontinuität und Innovation – Dokumentation des 3. BIBB-Fachkongresses vom 16.–18. Oktober 1996 in Berlin*, Bielefeld 1996, S. 693
- 8 In den Projekten „Innovative Technologien und auftragsorientiertes Lernen im Handwerk“ sowie „Stützung des beruflichen Erfahrungslernens durch virtuelle Kompetenzzentren“ erforschten die Projektteams des BIBB die Hersteller-Handwerker-Kommunikation.
- 9 Schon 1987 fand Franke bei seinen Untersuchungen zum Lernort Arbeitsplatz auch in der handwerklichen Ausbildung Dimensionen für die Lernhaltigkeit einer arbeits- und auftragsorientierten Ausbildung (Franke, G., Kleinschmidt, M.: *Der Lernort Arbeitsplatz*. Berlin 1987). Diese sind mit neueren Untersuchungen fast identisch Vgl. dazu Hahne, K.: *Zur Bedeutung der Arbeit in Lernkonzepten der beruflichen Bildung – Ein vergleichender Blick auf die Entwicklungen in Industrie und Handwerk* In: BWP 1/2003, S. 29–34, S. 31
- 10 Hahne, K.: *Werkzeuge aus der Arbeit beim E-Learning benutzen – Beispiele für arbeitsorientiertes E-Learning*. In: Hohenstein, A., Wilbers, K. (Hrsg.): *Handbuch E-Learning*. Köln 2001. 4.7.1
- 11 Vgl. Zinke, G.: *Lernen in der Arbeit mit Online Communities – Chance für E-Learning in kleinen und mittelständischen Unternehmen*. In: BWP 32 (2003)1, S. 9–13
- 12 Meerten, E.: *Auftragsbezogene Leittexte und Lernkonzepte im Handwerk*. In: BIBB (Hrsg.): *Berufliche Bildung ... a. a. O.*, S. 574–576
- 13 Koch, J.: *Fallstudie zur Online-Stützung des betrieblichen Auftragsmanagements durch auftragsstrukturiertes Wissensmanagement am Beispiel ELKOnet II*, Man. Berlin Dez. 2002, S. 5 f.
- 14 Vgl. Wilbers, K.: *Strukturelle Änderungen des Berufsbildungssystems durch E-Learning und andere IT-Applikationen*. In: Esser, F. H., Twardy, M. (Hrsg.): *Berufsbildung im Handwerk: Kontinuität und Perspektiven*. Köln 2002, S. 197–213



## Die Qualifikationsbedarfsanalyse als Instrument zur Erhöhung der Kundenorientierung von Weiterbildungsträgern

► Der Modellversuch „Bildungsconsulting in Kooperation mit Betriebsräten in kleinen und mittleren Unternehmen zur Förderung der Humanressourcen“ hat zum Ziel, den jeweiligen Qualifikationsbedarf kleinerer und mittlerer Unternehmen zu ermitteln und darauf aufbauend maßgeschneiderte Lernarrangements zu entwickeln. Bei der möglichst arbeitsplatznahen Umsetzung sollen die innerbetrieblichen Wissensressourcen berücksichtigt werden. Der Beitrag stellt die im Modellversuch entwickelte QUIC-Qualifikationsbedarfsanalyse vor und diskutiert ihre Praktikabilität und Finanzierbarkeit in der Praxis.



**MICHAEL BRATER**

Dr., Soziologe, Gesellschafter der Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung, GAB München



**PETER RUDOLF**

Dipl. Soz.-Päd., Master of Science in Social Work (MSSW), Mitarbeiter der Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung, GAB München

Kleinere und mittlere Unternehmen (KMUs) erkennen zunehmend, dass die Qualifikation ihrer Mitarbeiter ein wesentlicher Erfolgsfaktor ist, um sich in ständig wandelnden Märkten zu behaupten. Doch die Qualifikation der Mitarbeiter kontinuierlich sicherzustellen, ist für KMUs angesichts des unübersichtlichen Weiterbildungsmarktes schwierig. Externe Schulungen sind mit kostenintensiven Freistellungen verbunden, die schwer zu organisieren sind. Außerdem ist nicht sicher, dass der Schulungsinhalt in den Betrieben auch umgesetzt werden kann.

Einige Bildungsträger beginnen, auf diese Probleme zu reagieren. Sie bemühen sich, kundenorientierter zu arbeiten, z. B. indem sie Inhouse-Seminare anbieten. Kundenorientierung bedeutet in der Konsequenz: die Bildungsträger dürfen keine Standardangebote (vereinheitlichte Kurse oder Seminare) offerieren, die sich auf globale quantitative Bedarfsfeststellungen abstützen („Bei dieser Betriebsgröße und der Branche brauchen sie ...“). Sondern sie müssen ihre Angebote nach den individuellen Wünschen der Betriebe entwickeln. Gefragt sind nicht mehr Angebote, von denen die Bildungsträger vermuten, dass sie gut sind für den Kunden; sondern solche, die der Kunde wirklich braucht. Indem Bildungsträger sich so eng am individuellen Bedarf des einzelnen Unternehmens und seiner Mitarbeiter orientieren, wandeln sie sich zu Bildungsdienstleistern.

Um diese neue Rolle auszufüllen, müssen Bildungsträger den Qualifizierungsbedarf ihrer Kunden möglichst individuell erfassen können. Erst danach lässt sich ein individuelles, maßgeschneidertes Angebot – sowohl inhaltlich als auch methodisch – entwickeln. Die systematische Erfassung des Qualifizierungsbedarfs wird somit zu einem neuen Aufgabenfeld von Bildungsträgern.

Die Arbeitsgruppe QUIC, eine Kooperation der Münchner Volkshochschule und der Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung – GAB München, entwickelt und erprobt im Rahmen eines Modellversuchs ein Vorgehen, das Bildungsträger zur Analyse des Qualifikationsbedarfs in KMUs einsetzen können.<sup>1</sup>

## Die QUIC-Qualifikationsbedarfsanalyse

Die QUIC-Qualifikationsbedarfsanalyse setzt an beim subjektiven (= bewussten) Bedarf, den der Kunde, d. h. in der Regel der Inhaber oder Geschäftsleiter eines KMU, bei seiner Erstanfrage artikuliert. Auf diesen geäußerten Problemen und Wünschen baut das leitfadengestützte Erstgespräch mit der Unternehmensleitung auf. Dabei werden alle Bereiche abgeschritten, die möglicherweise qualifikationsrelevant sind – die derzeitige Situation des Unternehmens am Markt, wirtschaftliche und personelle Entwicklungen der letzten Jahre, die derzeitige Personalsituation, jüngst realisierte oder geplante technische Neuerungen, das Qualitätsmanagement, Zukunftsstrategien, Veränderungen im Umfeld bzw. in den Unternehmensabläufen, aktuelle Probleme usw. Dabei kommt es meist bereits zu ersten Reformulierungen des zunächst geäußerten Bedarfs, der im Gesamtzusammenhang des Unternehmens oft in einem neuen Licht erscheint. Im Laufe dieses Erstgesprächs ergeben sich damit erste grobe Anhaltspunkte für mögliche Bedarfsebenen. Die Unternehmensleitung entscheidet, welche Bedarfsebenen genauer betrachtet werden sollen.

Dies geschieht dann im zweiten Schritt der *Qualifikationsbedarfsanalyse*. Nun werden die ausgewählten Bedarfsebenen durch (wiederum leitfadengestützte) Einzel- oder Gruppengespräche mit den betroffenen Mitarbeitern, manchmal auch durch Beobachtungen und Begleitungen konkretisiert und präzisiert, oft auch modifiziert. Es zeigt sich immer wieder, was für eine sehr genaue Einschätzung von (auch zukünftigen) Qualifikationsproblemen die Mitarbeiter haben. Oft zeigen sich aus der Sicht der Betroffenen ganz neue oder ganz anders akzentuierte Qualifikationsbedarfe (z. B., wenn es um persönliche Unsicherheiten oder Aufstiegsfortbildung geht).

QUIC prüft die Ergebnisse dieser Phase kritisch, spitzt sie zu und stellt sie der Unternehmensleitung, ggf. dem Betriebsrat und nach Möglichkeit auch allen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern vor. Auf diesem Weg können die „vorläufig endgültigen“ Bedarfsebenen identifiziert, ausgehandelt und die weiteren Vorgehensweisen (z. B. nach Prioritäten) vereinbart werden.

Damit ist die Bedarfsanalyse aber noch nicht abgeschlossen. Die Erfahrung hat gezeigt, dass sich die Qualifizierungsnotwendigkeiten und Kompetenzprobleme nochmals verändern, sobald man mit der konkreten Qualifizierung beginnt. Für den Bildungsdienstleister muss die Qualifikationsbedarfsanalyse eine Art „Haltung“ werden, die alle seine Qualifizierungsschritte im Unternehmen begleitet und zu deren laufender Evaluation beiträgt. Sie begünstigt eine Individualisierung der Qualifizierungsmaßnahmen, denn sie verweist nur relativ selten auf ein bestehendes Pauschalangebot. Meist müssen also angemessene Qualifizierungsmaßnahmen neu und auf die Situation zugeschnitten entwickelt werden (selbstverständlich unter Verwendung vorhandener Bausteine, die der Bildungsträger im Reper-

toire hat). Im Modellversuch handelt es sich dabei meist um Formen des „Lernens in der Arbeit“, d. h., es müssen die Qualifizierungspotenziale, die in der realen Arbeit enthalten sind, aufgegriffen und genutzt werden. Das ist ein schrittweises Verfahren, bei dem ein erstes Lernarrangement zusammen mit den betroffenen Mitarbeitern entwickelt wird. Mit jedem Lernschritt wird dabei neuer Lernbedarf sichtbar. Die ersten qualifizierenden Maßnahmen sind somit eine Fortsetzung der Qualifikationsbedarfsanalyse „mit anderen Mitteln“: mit denen der *Aktionsforschung*. Während dieses Aktionsforschungsprozesses kommen fallbezogen weitere Instrumente zum Einsatz, die der verfeinerten Qualifikationsbedarfsanalyse und zugleich der Feinsteuerung des Qualifizierungsprozesses dienen. Diese Instrumente hat QUIC in einem *Methodenkoffer* zusammengestellt, aus dem man die passenden „Werkzeuge“ je nach Situation auswählen kann. Er enthält unter anderem

- Instrumente zur Ermittlung des aufgabenbezogenen Qualifizierungsbedarfs:
  - Anforderungsanalyse
  - Qualitätszirkel
  - Einzelbefragung/Tagebuch: *Selbstbeurteilung* Mitarbeiter
  - Befragung oder teilnehmende Beobachtung: *Fremdbeurteilung* durch Vorgesetzte, Kollegen (Fremdbild)
- Instrumente zur Ermittlung des persönlichen Qualifizierungsbedarfs
  - Fragebogen „Allgemeines Arbeitsverhalten“
  - Fragebogen „Meine berufliche Entwicklungssituation“
  - Fragebogen „Meine biographische Entwicklungssituation“

<b>Anfrage</b>	Anfrage von Unternehmen	▶ Geäußerte Wünsche und Probleme
<b>1. Schritt</b>	Leitfadengestütztes Erstgespräch mit Unternehmensleitung	▶ Erste Reformulierung des Bedarfs & grobe Anhaltspunkte für mögliche Bedarfsebenen
<b>2. Schritt</b>	Leitfadengestützte Einzel- oder Gruppengespräche mit betroffenen Mitarbeitern	▶ Modifikation & Ergänzung der Bedarfsebenen
<b>3. Schritt</b>	Zusammenfassung, Zuspitzung und Präsentation der Ergebnisse vor <ul style="list-style-type: none"> <li>– Unternehmensleitung</li> <li>– Betriebsrat</li> <li>– Mitarbeiter/-innen</li> </ul>	▶ Identifikation „vorläufig endgültiger“ Bedarfsebenen Aushandeln und vereinbaren
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entwicklung und Umsetzung von Lernformen, gleichzeitiges Fortführen der Qualifikationsbedarfsanalyse mit Mitteln der Aktionsforschung</li> <li>• Kontinuierliche Evaluation der Lernarrangements &amp; Einsatz von Instrumenten aus dem QUIC-Methodenkoffer</li> </ul>		
Ggf. Weitere Untersuchungen: <ul style="list-style-type: none"> <li>– Lernflussanalyse</li> <li>– Lernklima</li> <li>– Lernförderliche Arbeitsgestaltung</li> </ul>		

Abbildung 1 Die QUIC-Qualifikationsbedarfsanalyse

Nach dieser prozessorientierten Feststellung des Qualifizierungsbedarfs als *festem Bestandteil der Qualifizierungsmaßnahme* treten weitere Untersuchungsaufgaben ins Blickfeld des Bildungsdienstleiters, die die Rahmenbedingungen der betrieblichen Qualifizierung betreffen. So kann in vielen Fällen eine *Lernflussanalyse* notwendig werden

## Prozessorientierte Qualifikationsbedarfsanalyse geht einher mit Paradigmenwechsel in der beruflichen Weiterbildung

(Was blockiert das Selbstlernen?), oder das Lernklima im Betrieb muss betrachtet werden. Ebenso kann der Bildungsdienstleister die Arbeitsabläufe unter dem Gesichtspunkt ihrer lernförderlichen Gestaltung prüfen. Auf diesem Weg lernt er das Unternehmen unter Lerngesichtspunkten immer besser kennen und kann laufend auf allen Ebenen neue und immer treffendere Vorschläge für Qualifizierungsmaßnahmen unterbreiten. Sämtliche Maßnahmen müssen selbstverständlich laufend mit der Unternehmensleitung und dem Betriebsrat abgesprochen werden. Gleichzeitig werden sie kontinuierlich evaluiert und optimiert.

Es zeigt sich, dass dieser Ansatz der Qualifikationsbedarfsanalyse durch seine Offenheit und Individualisierung geeignet ist, maßgeschneiderte Qualifizierungsmaßnahmen zu gestalten, durchzuführen und dadurch Standardangebote für KMUs zu vermeiden. Mitarbeiter ersparen sich an Schule erinnernde, mitunter angstbesetzte Lernsituationen, und Unternehmen verhindern Fehlinvestitionen.

Dieser Weg der Qualifikationsbedarfsanalyse geht einher mit einem Paradigmenwechsel in der beruflichen Weiterbildung. Bildungsträger müssen aus vorgefundenen Alltagsituationen gemäß dem, was in ihnen gebraucht wird,

und dem, was sie an Lernpotenzialen enthalten, Qualifizierungen entwickeln. Mit vorgefertigten Lehrplänen kommen sie dabei nicht weiter. Eher werden sie zu „Bildungsmaklern“ und „Agenturen für Lerninfrastruktur“. Allerdings ergeben sich auch gewichtige neue Fragen, die weitere Forschungsarbeit notwendig machen. Zwei der wichtigsten seien noch angesprochen.

## Voraussetzungen von Unternehmen und Bildungsträgern

Der Modellversuch hat bisher bei acht Unternehmen die Qualifikationsbedarfsanalyse eingesetzt und ist dabei zu positiven Ergebnissen gekommen. Allerdings wird deutlich, dass diese Vorgehensweise die bisherigen Arbeitsformen von Bildungsträgern ebenso sprengt wie die Vorstellungen und Erwartungen der Unternehmen von einer „Qualifizierungsmaßnahme“. Beide müssen sich auf einen Dialog einlassen. Beide können die Details des offenen Prozesses nicht genau vorausplanen. Das stellt hohe Anforderungen an die Mitarbeiter auf beiden Seiten, besonders aber an die Lehrkräfte. Sie müssen sich von ihren Seminarhandbüchern lösen können, um adäquate und situationsbezogene Lernmaßnahmen zu entwerfen, und benötigen darüber hinaus Kenntnisse der Wirtschafts- und Arbeitswelt, die man nicht ohne weiteres voraussetzen kann. Der zum Bildungsdienstleister gewandelte Bildungsträger muss von seinen Mitarbeitern ein verändertes Qualifikationsprofil verlangen und seine Aufbau- und Ablauforganisation verändern.

## Die Finanzierbarkeit

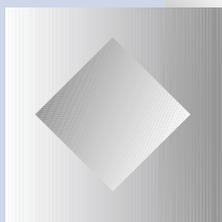
Besonders schwierig scheint die Frage der Bezahlbarkeit der Qualifikationsbedarfsanalyse. Auf den ersten Blick ist sie recht (zeit- und damit kosten-)aufwändig. Wer bezahlt das? In ihrer Endfassung soll die Qualifikationsbedarfsanalyse nicht mehr als – je nach Fall – höchstens zwei zusätzliche Arbeitstage benötigen. Dieser Mehrbedarf erscheint vertretbar, wenn man bedenkt, welche Einsparungen mit dieser Investition verbunden sind: Die Bildungsmaßnahme wird bedarfsgerechter und damit kürzer, das Risiko von Fehlinvestitionen wird kleiner, der Wirkungsgrad der Maßnahme größer usw. Dies stellt aber neue und sehr hohe Ansprüche an das Marketing von Bildungsdienstleistern, da diese Vorteile überzeugend verdeutlicht werden müssen.

Im Modellversuch zeigten sich diejenigen Unternehmen besonders interessiert an einer Zusammenarbeit, die schon einmal viel (Lehr-)Geld für standardisierte Angebote bezahlten, die an ihrem eigentlichen Bedarf vorbeigingen. Unternehmen sind ferner dann eher für dieses Vorgehen aufgeschlossen, wenn sie selbst noch nicht so recht wissen, wo eigentlich genau „der Schuh drückt“, als bei vermeintlich offensichtlichen Bildungsproblemen. Dann können sie in der Qualifikationsbedarfsanalyse eine eigene Dienstleistung erkennen, die sie in bestimmten kritischen Situationen ihrer Personalentwicklung nutzen (und auch bezahlen).<sup>2</sup>

Um die Qualifizierungsprobleme in dem sich schnell wandelnden Wirtschaftsleben zu lösen, müssen sowohl Bildungsträger als auch Unternehmen neue Wege in der Qualifizierung gehen. Die Qualifikationsbedarfsanalyse ist hierfür ein erster Schritt. ■

### Anmerkungen

- <sup>1</sup> QUIC steht für Qualifikations- und Innovationsconsult und ist eine Kooperation der Münchner Volkshochschule und der Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung – GAB München. QUIC führt den Modellversuch „Bildungsconsulting in Kooperation mit Betriebsräten in kleinen und mittleren Unternehmen zur Förderung der Humanressourcen“ durch, der aus Mitteln des BMBF sowie von der Landeshauptstadt München, Referat für Arbeit und Wirtschaft, gefördert wird.
- <sup>2</sup> Hilfreich ist es auch, wenn Unternehmen bereits Erfahrungen mit externen Beratern und deren Kostenstrukturen haben (Tageshonorare statt Teilnahmegebühren).



## Handlungskompetenz und Handlungsorientierung als Bildungsauftrag der Berufsschule – Ziel und Weg des Lernens in der Berufsschule?

► Auf der Grundlage eines lern-lehr-theoretischen Rahmenmodells werden „Handlungskompetenz“ und „Handlungsorientierung“ als zentrale Bestandteile des Bildungsauftrags der Berufsschule analysiert. Das Ergebnis zeigt, dass diese Zielvorgaben für Lernen und Lehren bedingt handlungsleitend sein können. Empfohlen wird, einen dem schulischen Lernen angemessenen und zugleich umfassenden Handlungs- und Lernbegriff heranzuziehen. Die Berufsschule sollte sich auf ihren genuinen Bildungsauftrag besinnen und mittels eines empirisch begründeten Zusammenspiels von Lernen und Lehren zu nachhaltigen personalen Veränderungen bei den Auszubildenden beitragen. Für die derzeit vorherrschende berufliche Lern-Lehr-Forschung ergibt sich daraus die Notwendigkeit einer Umorientierung.

Die Kultusministerkonferenz (KMK) erklärt richtungweisend „Handlungskompetenz“ und „Handlungsorientierung“ zum zentralen Bildungsziel sowie didaktischen Prinzip der Berufsschule. Zur Begründung verweist sie auf allerdings nicht näher spezifizierte „lerntheoretische Erkenntnisse“ (KMK 1996/2000, KMK Rahmenvereinbarung 1991). Daher sollen im Folgenden Tragfähigkeit und Grundlegung des „neuen“ Bildungsauftrags auf der Grundlage eines lern-lehr-theoretischen Rahmenmodells analysiert und beurteilt werden mit dem Ziel, die „lerntheoretischen Erkenntnisse“ zu konkretisieren.

### Skizze eines allgemeinen lern-lehr-theoretischen Rahmenmodells

Beim Handeln wirken *zwei Bedingungsfaktoren* mit: Bedingungen, die in der Situation unabhängig vom handelnden Subjekt gegeben sind (= *externe Bedingungen*) sowie Bedingungen, die das handelnde Subjekt selbst in die Situation einbringt (= *interne Bedingungen*; vgl. Abb. 1).

Im Zentrum des Modells steht das handelnde Individuum (aktuelle Vorgänge). Individuen handeln meist in komplexen Situationen (z. B. handeln Auszubildende im beruflichen Unterricht), ihr Handeln ist auf Gegenstände gerichtet (z. B. gestellte Aufgaben zu lösen), und sie verfolgen mit ihrem Handeln Handlungsziele (z. B. die Erweiterung ihres beruflichen Wissens). Das je individuelle und stets aktuelle Handeln wird durch die *internen Bedingungen* ermöglicht, über die das handelnde Individuum in der Handlungssituation bereits verfügt. Zu diesen internen Bedingungen gehören beispielsweise sein Wissen, seine Fähigkeiten, seine Interessen, Motive und emotionale Dispositionen. Die *externen Bedingungen* des Handelns bestehen aus allem, was sich aus der Sicht des handelnden Individuums außerhalb von ihm befindet. Im beruflichen Unterricht sind das für die Schülerin/den Schüler<sup>1</sup> beispielsweise das Verhal-



**GERALD A. STRAKA**

Prof. Dr., FB Erziehungs- und Bildungswissenschaften der Universität Bremen, Leiter der Forschungsgruppe LOS

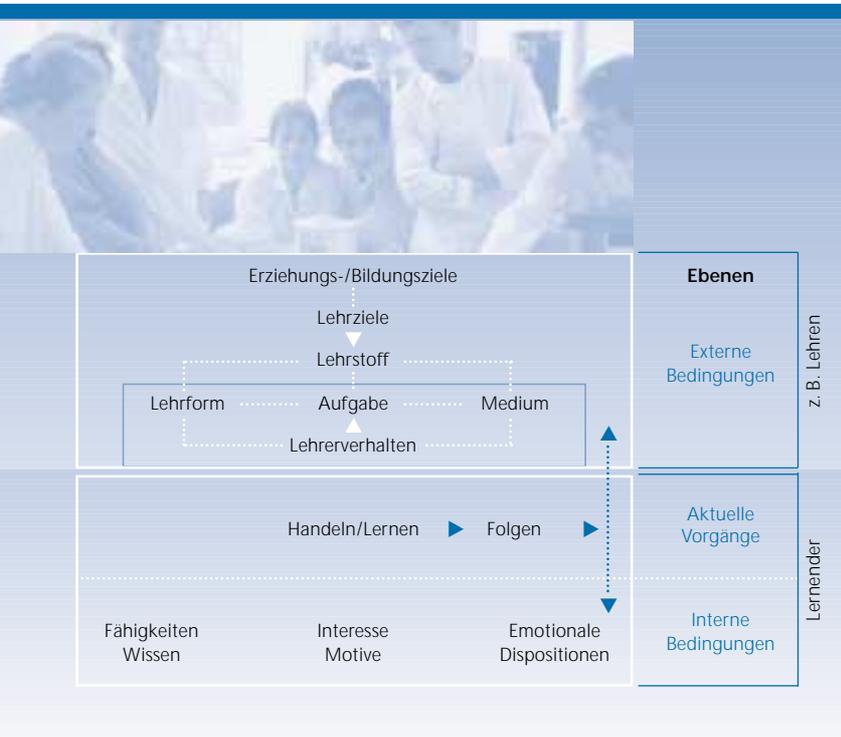


**GERD MACKE**

Dr., Universität Freiburg im Breisgau, Leiter des Regionalverbundes Hochschuldidaktik der Universität Freiburg, Karlsruhe, Konstanz

ten des Lehrers, die gestellten Aufgaben, die eingesetzten Medien, die verwendeten Lehrformen, die ihrerseits mit dem Lehrstoff, dem Lehrziel, dem Bildungsauftrag und den Erziehungs- sowie Bildungszielen in einer Wechselbeziehung stehen. Aus der Perspektive des Berufsschülers lassen sich die Bedingungen des Handelns folgendermaßen ordnen:

Abbildung 1 Handeln, Lernen und Lehren aus der Perspektive der Berufsschülerin/des Berufsschülers



Es gibt zwei Arten von Handlungsfolgen, die sich entweder in Veränderungen der externen Bedingungen manifestieren oder zu Veränderungen der internen Bedingungen führen. Eine externe Handlungsfolge kann beispielsweise sein, dass er eine Aufgabe löst und die Lehrkraft die angebotene Lösung für richtig erklärt. Eine andere externe Handlungsfolge kann sein, dass der Lehrer wegen falscher Wortbeiträge des Schülers ein anderes Medium wählt, die Lehrform wechselt oder die Aufgabenstellung ändert. Interne Handlungsfolgen können sein, dass sich das Wissen, die Fähigkeiten, die Interessen des Berufsschülers nachhaltig verändern – der Schüler also gelernt hat. Weil das Handeln des Berufsschülers und sein Lernen als eine mögliche interne Handlungsfolge Dreh- und Angelpunkt für Lehren sind, sprechen wir bewusst von einem lern-lehr-theoretischen Rahmenmodell. Damit wird zum Ausdruck gebracht, dass Vorstellungen von Lernen Priorität für das Lehren haben müssen (STRAKA 1984).

Vor dem Hintergrund dieses lern-lehr-theoretischen Rahmenmodells soll nun untersucht werden, was mit den Begriffen „Handlungskompetenz“ und „Handlungsorientierung“ gemeint sein könnte.

## Zentrale Elemente des beruflichen Bildungsauftrags

### Handlungskompetenz

Die KMK definiert Handlungskompetenz, „als die Bereitschaft und Fähigkeit des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht, durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten“ (KMK 1996/2000, S. 9, Hervorhebung durch die Autoren). Mit Handlungskompetenz ist also ein Bildungsziel der Berufsschule umrissen. Die Definition lässt allerdings durch die Art der Formulierung offen, ob Handlungskompetenz nun Verhalten oder Handeln ermöglichen soll und wodurch sich Verhalten und Handeln unterscheiden.

Es ergeben sich weitere Probleme, wenn die oben genannte Definition des Begriffs „Handlungskompetenz“ durch die KMK auf dem Hintergrund des bereits skizzierten allgemeinen lern-lehr-theoretischen Rahmenmodells (vgl. Abbildung 1) betrachtet wird: Das von der KMK herangezogene Konzept „Fähigkeit“ bezeichnet eine interne Bedingung, „Bereitschaft“ ein Element des aktuellen Handelns, und mit „Situationen“ sind externe Handlungsbedingungen angesprochen. Wird ein Lehrziel als das Ausmaß an Können bestimmt, dann kann es sich nur um eine angestrebte dauerhaft verfügbare interne Handlungsbedingung (beispielsweise KLAUER 1973) handeln; Verhalten oder Handeln sind immer nur die aktuellen Manifestationen dieser internen Bedingungen und können wegen ihrer Flüchtigkeit nie ein Lehrziel sein. Insofern wird das Lehrziel „Handlungskompetenz“ allenfalls durch das Konzept „Fähigkeit“ näher bestimmt. Dieses wird allerdings nicht mit internen Bedingungen bzw. Personenmerkmalen definiert, sondern über berufliche, gesellschaftliche und private Situationen als den externen Bedingungen, unter denen der Berufsschüler sich „sachgerecht, durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten“ hat. Damit hat das KMK-Verständnis von Handlungskompetenz mehr Gemeinsamkeiten mit einem behavioristischen Lehrzielkonzept, bei dem das Lehrziel durch beobachtbares Verhalten und beobachtbare Ergebnisse beschrieben wird, als mit einem kognitiven, bei dem die internen Bedingungen des angestrebten Handelns – beispielsweise das eingehende Wissen und die erforderlichen Fähigkeiten – näher zu spezifizieren wären.

### Handlungsorientierung

Zum Begriff der „Handlungsorientierung“ heißt es bei der KMK: „Die Zielsetzung der Berufsausbildung erfordert es, den Unterricht an einer auf die Aufgaben der Berufsschule zugeschnittenen Pädagogik auszurichten, die Handlungsorientierung betont und junge Menschen zum selbstständigen Planen, Durchführen und Beurteilen von Arbeitsaufgaben im Rahmen ihrer Berufstätigkeit befähigt (...) Auf

der Grundlage *lerntheoretischer* und didaktischer *Erkenntnisse*“ werden „Orientierungspunkte“ genannt, wie: „berufliche Situationen“, „Handlungen sollen selbst ausgeführt werden“, „planen bis beurteilen ggf. durch korrigieren und bewerten ergänzen“, „ganzheitliches Erfassen der beruflichen Wirklichkeit“, „Integration in die Erfahrungen des Lernenden“ und „Bezüge zu sozialen Prozessen herstellen“ (KMK 1996/2000, S. 10; Hervorhebung durch die Autoren). Die zitierte Passage ist wohl so zu lesen, dass mit „Handlungsorientierung“ der Weg bezeichnet werden soll, auf dem im beruflichen Unterricht das Ziel „Handlungskompetenz“ erreicht werden soll. So gesehen benennt „Handlungsorientierung“ ein didaktisch-methodisches Prinzip. Welche lerntheoretischen Erkenntnisse zur Begründung einer handlungsorientierten Pädagogik eigentlich herangezogen wurden, bleibt offen. Es kann nur vermutet werden, welche lerntheoretischen Erkenntnisse gemeint sein könnten.

Sollten es Aebli lerntheoretische Überlegungen gewesen sein, so scheint die Auseinandersetzung mit den „zwölf Grundformen des Lehrens“ (AEBLI 1987) nur unzureichend zu sein. Erst Begriffe (und damit „Begriffenes“) ermöglichen es dem Menschen, die Welt zu analysieren und *handelnd* zu verändern.

Eine andere Vermutung ist, dass die Vorstellung einer „vollständigen Handlung“ Pate gestanden haben könnte. In diesem Zusammenhang soll auf zwei Probleme hingewiesen werden. Bei praktischen Überprüfungen zeigte sich, dass entsprechend Qualifizierte in der Arbeitswirklichkeit kaum mit „vollständigen Handlungen“ agierten (NOWAK 2000). Insofern wird mit der vollständigen Handlung wohl eher eine Idealform menschlichen Handelns beschrieben. Und ob nun auf drei oder sechs Phasen einer „vollständigen Handlung“ Bezug genommen wird, in keiner der beiden Varianten wird diskutiert, wie „vollständige Handlungen“ erworben werden.

Zusammenfassend kann für die Begriffsbestimmungen von „Handlungskompetenz“ und „Handlungsorientierung“ der KMK festgehalten werden: Obwohl in Schule und Betrieb im Rahmen der Berufsausbildung gelernt werden soll und sogar von „Lernorten“ statt zutreffender von „Ausbildungsorten“ gesprochen wird (BECK 1984), sind Vorstellungen über Lernen keine expliziten oder gar zentralen Elemente der beiden Konzepte. Die genannten lerntheoretischen Erkenntnisse, auf die sich die KMK bezieht, bilden folglich keine hinreichende Grundlage, Handlungskompetenz und Handlungsorientierung als Ziel und Weg des Bildungsauftrags der Berufsschule zu bestimmen. Es wird nicht deutlich, was mit Handlungskompetenz und Handlungsorientierung gemeint ist, noch weniger wird klar, wie Handlungskompetenz denn erworben werden kann. Des Weiteren wird auch nicht angesprochen, woran denn erkannt werden kann, dass Handlungskompetenz erreicht und Handlungsorientierung im Unterricht tatsächlich realisiert worden ist.

Wie die genannten Defizite der Konzepte „Handlungskompetenz“ und „Handlungsorientierung“ beseitigt werden könnten, soll im folgenden Abschnitt grob umrissen werden. Dazu wird das skizzierte allgemeine lern-lehr-theoretische Rahmenmodell differenziert und begrifflich erweitert. So wird sichtbar, wie der Bildungsauftrag der Berufsschule erreicht werden könnte.

## Differenzierung der allgemeinen Lern-Lehr-Theorie

Mit einem pädagogisch orientierten Handlungsbegriff und der Erweiterung um einen Informationsbegriff, der menschlichem Lernen angemessen ist, werden im Folgenden Unterschiede und Bezüge von Handeln und Information sowie von Handeln und Lernen herausgearbeitet.

### Merkmale eines pädagogischen Handlungsbegriffs

Ausgangspunkt für die Entfaltung eines pädagogisch orientierten Handlungsbegriffs ist die These, dass die am Zusammenspiel von Lernen und Lehren beteiligten Individuen mit der Gesamtheit ihrer Person als Subjekt am Zusammenspiel beteiligt sind. Das bedeutet, dass sie ihre Handlungen, die auf Handlungsziele ausgerichtet und auf Gegenstände gerichtet sind, nicht nur selbst wahrnehmen, sondern das eigene Handeln zugleich in vielfacher Hinsicht erleben – beispielsweise als gewollt und bewusst initiiert, motiviert und zielorientiert, mehr oder weniger rational begründet und für sich selbst bedeutsam.

Handeln ist für das handelnde Subjekt also immer mit *zwei Formen der Aktivierung* verbunden: mit dem eigenen, auf Ziele und/oder Gegenstände gerichteten *Verhalten (dem Tun, der Tätigkeit)* und den damit verbundenen *psychomotorischen* Komponenten, mit dem das eigene Tun begleitenden *kognitiven, emotionalen und motivationalen Erleben*, das mit den Absichten und Plänen, mit Erfolg oder Misserfolg, mit Selbstwahrnehmung oder Ursachenzuschreibung zusammenhängt (ausführlicher in STRAKA & MACKE 2002).

### Information als Voraussetzung für und Ergebnis von Handeln

Zur Bestimmung dessen, was *Information* ist, wird auf eine These WEIZSÄCKERS (1974, S. 351) Bezug genommen: „Information ist nur, was verstanden wird.“ Damit wird ausgedrückt, was Information ist (nämlich Verstandenes, das in den individuellen Prozessen des Verstehens erst konstru-

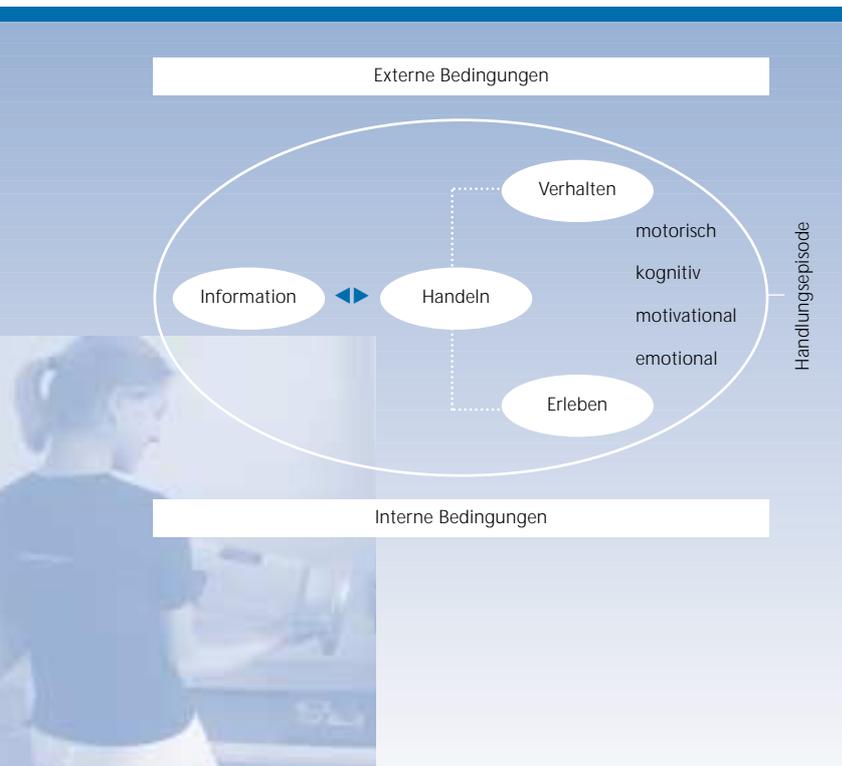
iert werden muss) und wo sie zu finden ist (nämlich am Ort des Verstehens). Verstanden wird nur, was im aktuellen Handeln in das bereits bestehende Wissen eingeordnet und vor dem Hintergrund des je individuellen Wissens interpretiert und bewertet werden kann. Damit ist zugleich gesagt, dass Information zunächst immer *subjektive Information* ist und als individuell Verstandenes ausschließlich *in den Köpfen* derer zu finden ist, die verstanden haben.

Für das Zusammenspiel von Lernen und Lehren ist wichtig, dass *Information und Handeln als die zwei Seiten ein und derselben Medaille unauflösbar miteinander verknüpft sind*: Ohne Handeln kann es keine Information als Verstandenes geben, und ohne Information kein auf Ziele ausgerichtetes und mit individuellem Erleben verknüpftes Handeln (vgl. auch ROTH 2001, WILLKE 1998). Dieses unauflösbare Zusammenspiel von Information und Handeln soll im Konstrukt „Handlungsepisode“ entfaltet werden.

### Handlungsepisode

Das Handeln wird bestimmt durch die beiden Formen der Aktivierung – dem psychomotorischen Verhalten und dem kognitiven, motivationalen und emotionalen Erleben – sowie die Information als Produkt und Voraussetzung des Handelns. Das aktuelle Zusammenspiel von Information und Handeln wird durch die jeweils individuell gegebenen

Abbildung 2 Elemente und Dimensionen einer mehrdimensionalen Handlungsepisode



internen Bedingungen ermöglicht und von der je individuellen Wahrnehmung und Interpretation der historisch-kulturell geprägten externen Bedingungen beeinflusst. Es wird deutlich, dass Handlungsepisoden nur vom handelnden Subjekt konstruiert und strukturiert werden können.

### Vom Handeln zum Lernen

Steht das Zusammenspiel von Information und Handeln unter dem Handlungsziel, „dauerhafte Veränderungen der internen Bedingungen des Handelns zu realisieren“, sprechen wir von Lernen. Ein anderer Handlungstyp, bei dem nicht Lernen die primäre Zielsetzung ist, sondern das Handeln auf eine Veränderung der externen Bedingungen ausgerichtet ist, wäre die Handlung „eine Wand mauern“. Hier geht es grob darum, mittels der jeweils individuell geprägten Handlungsfähigkeit eine „Wand zu erstellen“.

Soll das „Wand-Mauern“ erlernt werden, verschiebt sich die Zielsetzung: Der Handelnde kann Vergleiche mit anderen von ihm bereits beherrschten Handlungstypen herstellen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausarbeiten und sie je nach Ergebnis in die eigene Wissens- und Fähigkeitsstruktur einfügen. Er kann kontinuierlich prüfen, ob die Teilhandlungen und ihre Abfolge verstanden und beherrscht werden, die Handlungsstruktur stabil ist – und wenn sie es nicht ist, kann diese beispielsweise mit wiederholtem Durchlaufen von „Prüfen-Handeln-Prüfen-Prozesse“ gefestigt werden. Schließlich kann die Handlungsfähigkeit mittels Verallgemeinerung von ihrer Gebundenheit an die Situation, in der diese aufgebaut wurde, gelöst bzw. dekontextualisiert werden.

Handeln allgemein und Lernen als speziellem Handlungstyp ist gemeinsam, dass sie der aktuell konstruierten Information bedürfen und mit motivationalem und emotionalem Erleben verbunden sind; sie unterscheiden sich im Ziel: beim Lernen sollen aus dem aktuellen *Wechselwirkungsprodukt von Handeln und Information* mittels Handlungsarten wie Wiederholen oder Verinnerlichen nachhaltige Veränderungen der internen Bedingungen entstehen. Insofern ist *Lernen eine bestimmte Art des Handelns, das vom allgemeinen Handlungsbegriff durch zusätzliche Handlungsmerkmale unterschieden werden kann* (STRAKA 1998).

### Folgerungen für die Berufsschule und die berufliche Lern-Lehr-Forschung

Aus der Perspektive der skizzierten lern-lehr-theoretischen Überlegungen und der Analyse der Konzepte „Handlungsorientierung“ und „Handlungskompetenz“ kann festgehalten werden, dass die KMK „Handeln“ als selbstständiges

Planen, Durchführen und Kontrollieren relativ mechanistisch interpretiert. Auch wird die berufliche Domäne nicht hinreichend spezifiziert, weil bei der Bestimmung des Bildungsauftrags der Berufsschule der ‚inhaltliche‘ bzw. informative Bezug des Handelns völlig vernachlässigt wird. Aus den Verweisen auf „berufliche, gesellschaftliche und private Situationen“, „Arbeitsaufgaben“ bzw. „Aufgaben und Probleme“ geht der informative Bezug jedenfalls nicht explizit und für die Zwecke einer Handlungsorientierung des beruflichen Unterrichts konkret genug hervor. Solange die Situationen, Aufgaben und Probleme nicht weiter präzisiert werden, können auch die Lehrerteams der einzelnen Berufsschule die ihnen zugewiesenen Aufgaben nur bedingt erfüllen (KMK 1996/2000).

Wie könnte eine Alternative für die Berufsschule und die berufliche Lern-Lehr-Forschung aussehen? Mindestens ist zu fordern, dass sich die Berufsschule auf ihren genuinen Bildungsauftrag besinnt, die Berufsschülerin/den Berufsschüler als handelndes Subjekt ernst zu nehmen versucht und mit Hilfe des Zusammenspiels von Lernen und Lehren nachhaltige Veränderungen anstrebt. Dazu könnten berufliche Situationen und Aufgaben durchaus Bezugspunkte bilden. Allerdings kann dann nicht dabei stehen geblieben werden, Kompetenzen – von der Fach- bis zur Sozialkompetenz – zu benennen; vielmehr müssen die angestrebten

Kompetenzen auf der Ebene der internen Bedingungen präzisiert und auf der Indikatorebene konkretisiert werden. Weiterhin sind didaktisch-methodische Hinweise zu formulieren, wie Handlungsorientierung im beruflichen Unterricht konkret und theoretisch begründet aussehen könnte, damit die angestrebten Kompetenzen auch tatsächlich aufgebaut werden können.

Auf der Grundlage von berufstypischen Anforderungen und Aufgaben wären beispielsweise diejenigen Fähigkeiten, Wissensarten, Interessen, emotionale Dispositionen, Werte und ihre Vernetzung – also die aufzubauenden *internen Bedingungen* – zu präzisieren, die berufliche Bildung kennzeichnen (BECK 1989). Weiter wären die *Arten des Handelns* zu spezifizieren – beispielsweise über kognitive und metakognitive Arbeits- und Lernstrategien – durch die die gewünschten berufsbezogenen internen Bedingungen aufgebaut werden sollen. In einem dritten Schritt wären die *externen Bedingungen* (Lehrbedingungen) zu präzisieren, die dasjenige Handeln unterstützen, begleiten und fördern, mit dem die intendierten Kompetenzen nachhaltig aufgebaut werden können.<sup>2</sup> Wird diesen Aspekten nicht systematisch und empirisch nachgegangen, könnte die Frage aufkommen: Handlungskompetenz und Handlungsorientierung in der Berufsschule – und wo bleibt das Lernen? ■

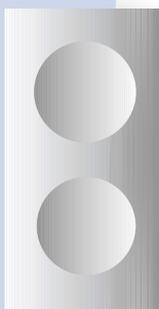
## Literatur

- AEBLI, H.: *Zwölf Grundformen des Lehrens*, Stuttgart 1987
- BECK, K.: Zur Kritik des Lernortkonzeptes – Ein Plädoyer für die Verabschiedung einer untauglichen pädagogischen Idee. In: W. Georg (Hrsg.): *Schule und Berufsausbildung*, Bielefeld 1984
- BECK, K.: „Ökonomische Bildung“ – Zur Anatomie eines wirtschaftspädagogischen Begriffs. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 85 (1989) 7, S. 579–596
- KLAUER, K. J.: *Revision des Erziehungsbegriffs*, Düsseldorf 1973
- KMK (1996/2000). Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.), *Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe (Fassung vom 15. September 2000)*
- KMK Rahmenvereinbarung. Rahmenvereinbarung über die Berufsschule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 14./15. März 1991
- NOWAK, H.: *Erfahrungsbasierte Gruppenlernprozesse im Produktionsprozess*. In: Dehnhostel, P.; Dybowski, G. (Hrsg.): *Lernen, Wissensmanagement und berufliche Bildung*, Bielefeld 2000, S. 171–193
- ROTH, G.: *Fühlen, Denken, Handeln. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert*, Frankfurt/Main 2001

- STRAKA, G. A.: *Beruflicher Unterricht auf lehr-lern-theoretischer Grundlage*. In: *Die Berufsbildende Schule*, 36 (1984) 11, S. 656–665
- STRAKA, G. A.: *Handeln = Lernen? Lerntheoretische Anmerkungen zur Leittextmethode*. In: Euler, D. (Hrsg.): *Berufliches Lernen im Wandel – Konsequenzen für die Lernorte? Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung Bd. 214*. Nürnberg 1998, S. 91–99
- STRAKA, G. A.; MACKE, G.: *Lern-lehr-theoretische Didaktik*, Münster 2002
- VON WEIZÄCKER, C. F.: *Die Einheit der Natur: Studien*. München 1974
- WILLKE, H.: *Systemisches Wissensmanagement*, Stuttgart 1998

## Anmerkungen

- 1 Im Folgenden sind immer männliche und weibliche Formen gemeint.
- 2 Hinweise dafür kann die „allgemeine“ und berufliche Lern-Lehr-Forschung mit empirisch validierten Modellierungen liefern (vergleiche beispielsweise die Ergebnisse des 1999 abgeschlossenen DFG-Schwerpunktprogramms „Lehr-Lern-Prozesse in der kaufmännischen Erstausbildung“ ([http://gep.dfg.de/gepinter\\_doku\\_bin/doku-client.py?dok=220047&lang=de](http://gep.dfg.de/gepinter_doku_bin/doku-client.py?dok=220047&lang=de) oder Straka & Macke 2002).



# Selbst gesteuerte Qualifizierung im Office-Management

## Ergebnisse eines Modellversuchs in KMU

► Für den Bürobereich in kleinen und mittleren Unternehmen (KMU) müssen Lernkonzepte bereitgestellt werden, die auf sich stark veränderte Anforderungen eingehen und unternehmensindividuelle Problemlösungen anbieten. Das hier vorgestellte und in einem Modellversuch entwickelte Lernkonzept dient der Kompetenzentwicklung der in diesem Bereich überwiegend arbeitenden Frauen und gleichzeitig der Verbesserung der Prozessabläufe.<sup>1</sup> Bildungsdienstleister unterstützen die KMU und die dort beschäftigten und an der Qualifizierung teilnehmenden Frauen mit anforderungsgerechten Angeboten und deren Umsetzung.

### HEINZ HOLZ

Leiter des Arbeitsbereichs „Modellversuche, Innovation und Transfer“  
im BIBB

### STEFFEN KRAUSE

Dr., Dipl.-Ing. Päd., Geschäftsführer und Projektleiter, Bildungszentrum  
Lernen und Technik gGmbH Dresden  
Träger – Projektleitung des Modellversuchs

### ANKA PAWLIK

Dipl.-Kfm., Dipl.-Hdl., wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich  
„Bildungswege, Kompetenzentwicklung, Lernverläufe“ im BIBB

### UTA THIEL

M. A., Arbeit, Technik und Bildung gGmbH Chemnitz,  
wiss. Begleitung des Modellversuchs

## Ausgangssituation

Qualifizierung wird häufig noch als ein außerhalb der Arbeit stattfindender Prozess verstanden, bei dem Lernende mit unterschiedlichsten Vorkenntnissen meist über eine festgelegte Lernmethode ein bestimmtes vorgegebenes Wissen erwerben sollen.

Solche häufig zeitaufwendigen und wenig praxisrelevanten Weiterbildungsmaßnahmen genügen nicht dem heutigen Anspruch des Kompetenzerwerbs für Mitarbeiter von KMU. Diese herkömmlichen, eng strukturierten Qualifizierungsmaßnahmen stehen im Gegensatz zu den in Unternehmen vorzufindenden technischen, personellen und organisatorischen flexiblen und der ständigen Veränderung unterworfenen Bedingungen, denen die Mitarbeiter „ausgesetzt“ sind.

Veränderte Arbeitswelten, wie sie auch in modernen Büros vorzufinden sind, erfordern eine neue, darauf abgestimmte innovative Lernkultur. Für die Vielfalt der Anforderungen und Aufgaben ist eine ebenso große Vielfalt an Lernformen und Methoden erforderlich. Es musste also gelingen, bei dem zu entwickelnden Qualifizierungskonzept für das Office-Management methodisch und inhaltlich individuell flexible Umsetzungsformen mit projektspezifischen Qualifizierungsmaterialien und -medien zu erstellen und zu nutzen.

## Umsetzung der unternehmensindividuellen Qualifizierung im Büro

Selbstqualifizierung im Sinne angeleiteter, moderierter Qualifizierung durch pädagogisch qualifizierte Tutoren der Bildungsdienstleister entsprach den Vorstellungen der am Modellversuch beteiligten KMU, deren Mitarbeiterinnen und den Bildungsdienstleistern.

Das im Vordergrund stehende Selbstlernen wurde von flankierenden Konzepten (z. B. computergestützten Lernformen) unterstützt. Die Qualifizierung erfolgte als Präsenzlernen

(z. B. Workshops), Selbstqualifizierung und Coaching. Lernfortschrittskontrollen waren integrativ einbezogen. In allen Lernphasen stand ein Tutor als Ansprechpartner z. B. über Telefon oder E-Mail zur Verfügung. Des Weiteren bildeten sich verschiedene Lerngruppen (reale Lerngruppen „Face to Face“ und virtuelle Lerngruppen bei der Nutzung des Internets und Chats).

Basierend auf der Unternehmensstruktur im Raum Dresden wurden für die Mitarbeit im Modellversuch vorwiegend KMU aus dem Dienstleistungsbereich gewonnen. So wirkten Unternehmen insbesondere aus den Bereichen Baubetreuung, Architektur, EDV-Service, Steuerberatung und Versicherung mit.

Zum Beginn jeder Modellversuchsphase erfolgten fundierte Bedarfsanalysen, in Form von Fachgesprächen mit den Unternehmern/-innen und den Mitarbeiterinnen der Officebereiche.

Die anschließende Selbstqualifizierung ermöglichte eine arbeitsplatznahe, zeitlich und inhaltlich flexibel an die Unternehmensspezifik angepasste Qualifizierung. Die für das Selbstlernen angebotenen Lernaufgaben orientierten sich an realen Problemsituationen und Entscheidungsprozessen am jeweiligen Arbeitsplatz.

In Auswertungsgesprächen mit den Teilnehmerinnen wurden Probleme bei der Selbstqualifizierung angesprochen, Zwischenergebnisse und Teilziele abgesprochen sowie die folgenden Qualifizierungsinhalte präzisiert.

Im Ergebnis des Projektes ergaben sich eine Reihe von Erkenntnissen, die bei ähnlichen Projekten berücksichtigt werden sollten.

## Kernaussagen zur Gestaltung von selbst gesteuerter Qualifizierung in KMU

Fachgespräche stellen ein moderates Mittel dar, Qualifizierungsbedarfe im Officemanagement von KMU zu identifizieren und bedarfsgerechte Qualifizierungsmodelle zu erarbeiten.

Zusammenhänge zwischen betrieblichen Problemstellungen, Arbeitsaufgaben und Lernschwerpunkten müssen erkannt und abgebildet werden. Inhalte und Rahmenbedingungen für die Gestaltung von Lehr- und Lernarrangements sind abzuleiten.

Unbedingt bedacht werden muss, dass mit den Fachgesprächen in den Unternehmen eine Erwartungshaltung an die Qualität der geplanten Schulungsmaßnahmen erzeugt wird. Dieser zu entsprechen, bildet eine wichtige Voraussetzung für die Akzeptanz und künftige Etablierung solcher Herangehensweisen.

Die Fähigkeit, auf die individuellen Bedürfnisse der KMU eingehen zu können, wird künftig ein wichtiges Qualitätskriterium der Bildungsdienstleister im Wettbewerb sein. Hier zeigt sich ein großer Handlungsbedarf zur Sensibilisierung, Ermutigung und Qualifizierung des Ausbildungspersonals.

Individualität spielt eine große Rolle bei der Gestaltung von Arbeits- und Lernumgebungen im Officemanagement von KMU. Dadurch wird Kompetenzentwicklung mittels selbst gesteuerter Qualifizierung ermöglicht.

Innovationsfähigkeit und -bereitschaft ist entscheidend für die Wettbewerbsfähigkeit der Unternehmen. Aspekte hierzu sind u. a. innovationsförderliche Arbeits- und Lernumgebungen im Officebereich, Anpassung an Besonderheiten des Unternehmens (z. B. Produktionsbetrieb, Dienstleister) und Voraussetzungen der Mitarbeiterinnen (Qualifikationen, Gesundheit).

Unabdingbar ist die Förderung und Entwicklung der Selbstlernkompetenz bei den Mitarbeitern/-innen, z. B. durch Freiräume am Arbeitsplatz und die Berücksichtigung der Interessen und Bedürfnisse.

In den meisten Unternehmen war festzustellen, dass Tagesgeschäft und Kundenaufträge Vorrang haben. Eine zielorientierte Ausrichtung der Lehr- und Lernprozesse an betrieblichen Problemlösungen erhöhten Anreiz und Motivation zur Weiterbildung. Sowohl für das Lehrpersonal beim Bildungsdienstleister als auch für Unternehmen und Teilnehmerinnen ist dies eine neue, ungewohnte Form der Qualifizierung. Eine wesentliche Voraussetzung für die Umsetzbarkeit derartiger innovativer Bildungskonzepte wird durch eine gemeinsame Vertrauensbasis geschaffen.

Elemente traditioneller Bildungsangebote (z. B. themenorientierte Wissensvermittlung) erreichen eine bessere Akzeptanz in Kombination mit individuellen, an betrieblichen Problemlösungen ausgerichteten Beratungsangeboten.

Die Situation und der Veränderungsbedarf im Officebereich von KMU bringen neue Anforderungen an die Mitarbeiterinnen und die Gestaltung relevanter Lehr- und Lernprozesse mit sich. Neben der Verbindung von Arbeiten und Lernen gewinnt „Lebenslanges Lernen“ immer stärker an Bedeutung. Einer besonderen Beachtung bei der Gestaltung von Arbeits- und Lernumgebungen bedürfen daher:

- praktikable Formen der Unterstützung selbst gesteuerten Lernens, die eine örtlich und zeitlich flexible Weiterbildung ermöglichen;
- die Förderung der Motivation und Handlungsfähigkeit;
- die Befähigung zum Selbstlernen;
- das Erkennen von Gestaltungsspielräumen bei der Erledigung officerelevanter Aufgaben;

- die Befähigung zur besseren Bewältigung von Arbeitsaufgaben (z. B. mittels der Nutzung von moderner IuK-Technik);
- die Befähigung zur Mitgestaltung von Arbeits- und Lernumgebungen.

An betrieblichen Problemlösungen ausgerichtete, individuelle Lehr- und Lernprozesse offenbaren häufig fehlendes Grundlagenwissen bei den Teilnehmern/-innen aus den Officebereichen. Die bei den Bildungsdienstleistern vorliegenden Qualifizierungsmodule aus „traditionellen Bildungsformen“ (z. B. Seminarmodule, Scripte) eignen sich gut, um fehlendes Grundlagenwissen wirtschaftlich anbieten zu können.

Um stärker auf betriebliche Belange zugeschnittene Qualifizierungsformen in KMU zu etablieren, bedarf es einer Mischung aus herkömmlichen und modernen Formen des Lehrens und Lernens. Im Modellversuch hat sich eine Kombination aus Präsenzphasen, Selbstlernphasen und individueller Lernberatung bewährt.

Handlungsorientierte Lehr- und Lernarrangements bilden eine praktikable Form, um selbst gesteuerte Lernprozesse im Officemanagement von KMU zu initiieren und zu unterstützen.

In Abhängigkeit von Unternehmenstyp, Betriebsgröße und organisationalem Entwicklungsniveau ergeben sich unternehmensspezifisch gesehene konkrete Gestaltungsanforderungen an ein effizientes Officemanagement. Daraus lassen sich individuelle Entwicklungs- und Qualifizierungsbedarfe und Lernkonzepte sowie handlungsorientierte Lernarrangements ableiten, die arbeitsplatznah gestaltet und zügig umgesetzt werden. Das heißt, konkrete Problemlösungen werden in den Betrieben mit Hilfe von didaktisch aufbereiteten Lehrmaterialien durchgeführt.

Frauen benötigen für ihre Weiterbildung andere Rahmenbedingungen sowie differenzierte Lernbedingungen, Lerninhalte und Lernformen.

Die überwiegende Zahl der Beschäftigten in Officebereichen von KMU sind Frauen. Ein im Modellversuch betrachteter Schwerpunkt waren daher Aspekte der geschlechtssensiblen Didaktik.

Um den Frauen eine Teilnahme an der Qualifizierung zu ermöglichen, ist die spezifische Lernsituation zu berücksichtigen. Zu den Rahmenbedingungen gehören u. a.:

- familienfreundliche Unterrichtszeiten
- Kinderbetreuung
- Herstellen einer lernfördernden Atmosphäre und
- Berücksichtigung der Mobilitätsprobleme von Teilnehmerinnen.

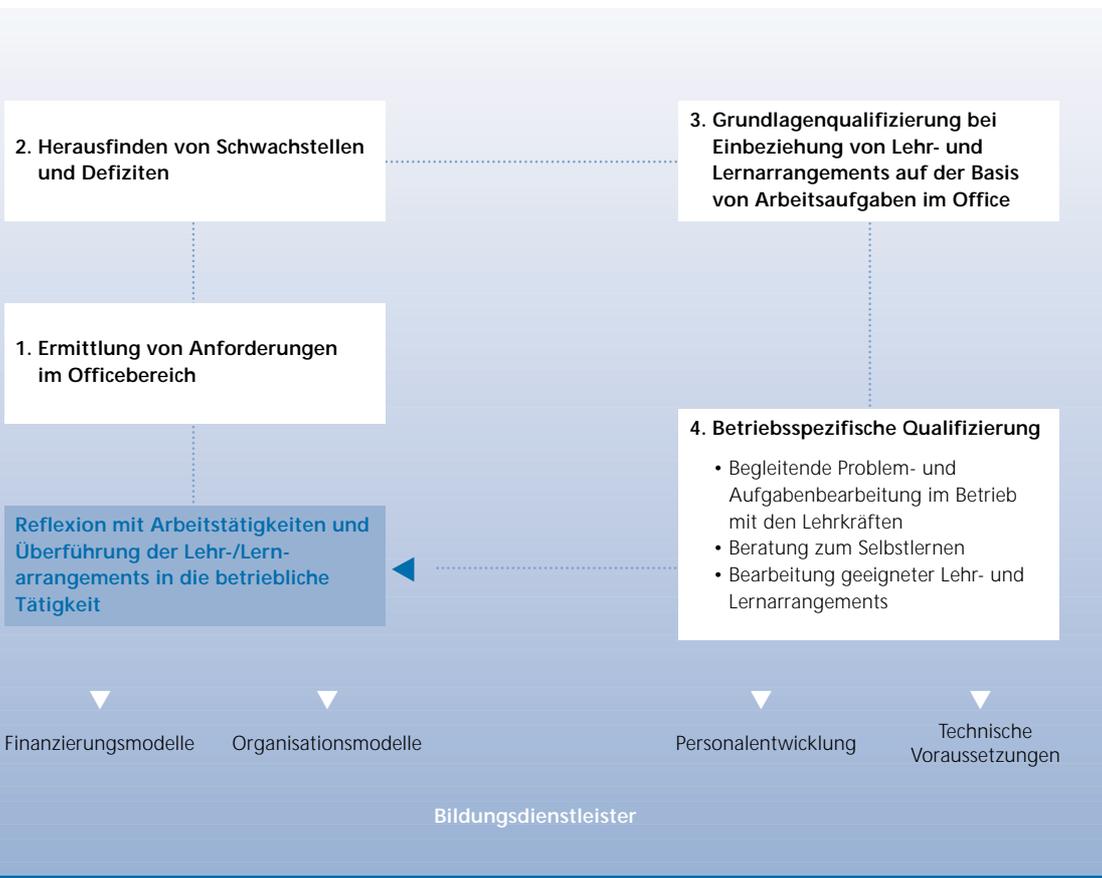


Abbildung  
Modell zur Konzeption und Erprobung selbst gesteuerter Lernprozesse im Office

Moderne IuK-Medien eignen sich für die Gestaltung selbst gesteuerten Lernens im Officebereich von KMU. Die technische Verfügbarkeit von PC-gestützten Lernumgebungen, die Qualifizierung der Teilnehmerinnen zur sachgerechten Anwendung sowie eine transparente Einbindung der Medien in den Gesamtlehr- und -lernprozess bilden wichtige Erfolgskriterien

## Zusammenfassung und Ausblick

Mit der Zielgruppe Officemitarbeiter/-innen widmete sich der Modellversuch einer immer noch wenig beachteten Thematik. Der Forderung, Frauen im Beruf zu unterstützen, ihnen Karrierechancen zu ermöglichen, sie durch frauenspezifische Qualifikationskonzepte zu fördern, sollte auch in andere Projekte integrativ einbezogen werden.

Das Lernkonzept dieses Modellversuchs beschäftigt sich mit der Lösung von betrieblichen Problemstellungen und baut auf den spezifischen Erfahrungen der Mitarbeiter/-innen auf. So wird eine individuelle Kompetenzentwicklung ermöglicht, spezielle Bedürfnisse der Frauen werden berücksichtigt. Wesentliches Element des didaktischen Konzeptes ist die Darstellung von virtuellen und die Gestaltung von lernförderlichen Lernumgebungen, das heißt, selbst gesteuerte Lernprozesse werden durch die Vermittlung von Medienkompetenz und Coaching gefördert. Des Weiteren wurde beispielhaft die neue Ausrichtung (Entwicklung) von Bildungsdienstleistern zur Übernahme neuer Aufgaben erprobt. Schwerpunktmäßig gehören dazu die individuelle spezielle Bedarfsermittlung und Lernberatung bzw. -begleitung im Rahmen von Organisations- und Personalentwicklung.<sup>2</sup>

Insgesamt ist es den beteiligten Bildungsdienstleistern gelungen, individuelle Qualifikationskonzepte für und in Unternehmen zu entwickeln und umzusetzen. Das verbessert auch die Wettbewerbsfähigkeit dieser Unternehmen. ■

### Weiterführende Literatur zum Thema:

HOLZ, H.; KRAUSE, S.; PAWLIK, A.; RISCH, W.: Mitten im Arbeitsprozess: Selbstqualifikation im Office. Hintergründe – Fallbeispiele – Lehr- und Lernarrangements. Hrsg. BIBB, Bielefeld 2003 (in Vorb.)

RISCH, W.; WADEWITZ, M.; BORUTTA, A.: Gestaltung von Arbeits- und Lernumgebungen im Officebereich von kleinen und mittleren Unternehmen. In: Bau, H.; Schemme, D. (Hrsg.): Auf dem Weg zur Lernenden Organisation. Hrsg. BIBB, Bielefeld 2001, S. 102–113

KRAUSE, S.; NESTLER, S.: Wie kann Selbstqualifizierung im Office-Bereich aussehen? In: Bau, H.; Schemme, D. (Hrsg.): Auf dem Weg zur Lernenden Organisation. Hrsg. BIBB, Bielefeld 2001, S. 189–203

Ausschlaggebende Aspekte für die Konzeption von Selbstlernphasen auf der Basis moderner IuK-Technologien sind vor allem die Erfahrungen der Teilnehmer/-innen mit der Nutzung moderner Lernmedien. Im Modellversuch zeigte sich, dass in der ersten Phase wenig Erfahrungen bei der Nutzung moderner Medien bestanden. Im weiteren Verlauf konnten die Teilnehmer/-innen deutlich mehr Erfahrungen, besonders mit CBTs und dem Internet, vorweisen.

Einschlägige Erfahrungen mit neuen Medien sind eine gute Voraussetzung für die Durchführung einer auf diesen Technologien basierten Qualifizierung und der Erhöhung der Akzeptanz zum Selbstlernen.

Betriebliches Coaching, eine intensivere Beratung zur Steigerung der Akzeptanz und Förderung des Selbstlernens in KMU erfordern sowohl neue Herangehensweisen an die Konzipierung der Qualifizierung als auch innovative Organisations- und Personalentwicklungsmaßnahmen beim Bildungsdienstleister.

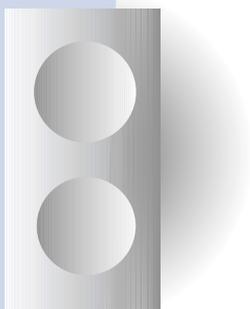
Selbst organisiertes Lernen in den Unternehmen sollte deshalb stärker durch betriebliches und individuelles Coaching begleitet werden. Dem pädagogischen Vorteil steht ein erheblicher Aufwand (personell und damit auch finanziell) des Bildungsdienstleisters gegenüber. Im Modellversuch hat sich ein Vorgehensmodell zur Konzeption und Erprobung selbst gesteuerter Lernprozesse für die Mitarbeiter/-innen im Officebereich als zweckmäßig herausgestellt (vgl. Abb.).

Die Erprobung durch die Bildungsdienstleister erfolgte modellhaft. Das Konzept muss nun in Alltagsprozesse etabliert werden, um die bisherigen Entwicklungen bei den Unternehmen und beteiligten Bildungsdienstleistern weiter zu fördern. Neben der Erarbeitung von Finanzierungsmodellen sind insbesondere Aspekte der Organisations- und Personalentwicklung zu gestalten.

### Anmerkungen

1 Vgl. Risch, W.; Wadewitz, M.; Borutta, B.: Gestaltung von Arbeits- und Lernumgebungen im Officebereich von kleinen und mittleren Unternehmen. In: Bau, H.; Schemme, D. (Hrsg.): Auf dem Weg zur Lernenden Organisation, BIBB (Hrsg.), Bielefeld 2001

2 Vgl. Pawlik, A.; Münchhausen, G.; Wittwer, W.: Kompetenzentwicklung zur Bewältigung von Veränderungsprozessen. Modellversuche erproben neue Lernkonzepte in KMU. In: BWP 32 (2003) 1, S. 14–18



## Zur Umsetzung des handlungsorientierten Qualifizierungsansatzes beim Industriemeister Metall

GERD GIDION, DIETRICH SCHOLZ

► Seit dem Jahr 1998 ist eine neue Verordnung zur Prüfung des Industriemeisters Metall in Kraft. Kern der neuen Prüfung ist, dass im Prüfungsteil zu den handlungsspezifischen Qualifikationen nicht mehr nach Fächern und fachteiligem Wissen geprüft wird, sondern anhand von sog. betrieblichen Situationsaufgaben.

Die Meister im Betrieb sind als Koordinatoren, Moderatoren und Impulsgeber gefordert. Da sie selbst aus der Facharbeiterschaft stammen, verbinden sie technisches Know-how mit Organisations- und Führungskompetenz. Das spiegelt sich auch in der neuen Verordnung zur Prüfung des Industriemeisters Metall wider, in der betriebliche Situationsaufgaben im Mittelpunkt stehen. Betriebliche Situationsaufgaben sind Aufgaben, die typisch für die Tätigkeit der fertigen Industriemeister im Metallbereich sind. Als Leitbild der Prüfung gelten dabei betriebliche Situationen und Kompetenzen, die von den zu prüfenden Personen in der späteren Arbeitspraxis erwartet werden.

Dem handlungsorientierten Qualifizierungsprozess geht ein wissensorientierter Basisteil voraus. Auch die Prüfung unterscheidet diese beiden Teile.

### ZUM LERNERFOLG IM WISSENSBEREICH

Im Mai und November 2002 wurden Prüfungsteilnehmer zur Qualität der Vorbereitungslehrgänge befragt; einbezogen waren auch Dozenten (Trainer), Prüfer, Anbieter und Autoren von Prüfungsfragen. Aus den Befragungsergebnissen und den Erfahrungen der Modellversuche lassen sich zahlreiche Facetten der Umsetzung von Handlungsorientierung in der beruflichen Fortbildung verdeutlichen. Im Folgenden werden einige Ergebnisse vorgestellt.

Im Rahmen von drei Modellprojekten des BIBB, geförderte mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, wurden von 1998 bis 2002 eine Vielzahl betrieblicher Aufgabenstellungen erfasst und als Lernaufgaben für die Lehrgänge zur Prüfungsvorbereitung aufgearbeitet. Auch haben sich in den Jahren seit 1998 nicht nur viele Lehrgangsanbieter, die angehende Meister auf die Prüfung vorbereiten, auf das neue Konzept eingestellt. Zahlreiche Firmen beteiligen sich an der Umsetzung der Prüfungsordnung. Beispiele betrieblicher Aufgaben sind im Internet ([www.meistersite.de](http://www.meistersite.de)) zu finden.

Das notwendige Wissen eines Industriemeisters Metall wird z. Zt. in 14 Schwerpunkte gegliedert, von denen fünf zu den sog. Basisqualifikationen gehören. Diese werden in der ersten Phase der Vorbereitungslehrgänge auf die Prüfung thematisiert. Da bei Lehrgangsbeginn das Wissen einer abgeschlossenen Facharbeiterausbildung sowie Berufserfahrung vorausgesetzt wird, stellt sich die Frage, inwiefern diese Vorkenntnisse tatsächlich verfügbar sind. Dabei wird unterschieden zwischen der Selbsteinschätzung durch die Teilnehmer und der Fremdeinschätzung durch die Dozenten. Die Frage, in welchen Themen den Befragten das erforderliche Wissen zu Beginn des Lehrgangs vor allem fehlte, führte zu einer herausgehobenen Nennung des betrieblichen Kostenwesens (von 64 % der Teilnehmer angegeben), gefolgt vom betriebswirtschaftlichen Handeln (62 %). (Vgl. Abbildung 1)

Bei den Dozenten ergibt sich ein deutlich anderes Bild der Einschätzung zum Vorwissen der Teilnehmer. Sie sehen mangelhafte Vorkenntnisse in den naturwissenschaftlichen und technischen Gesetzmäßigkeiten (50 %), gefolgt von den betriebswirtschaftlichen Themen und auch den technischen Themen.

Auf die Frage, in welchen Themen durch den Lehrgang besonders viel gelernt wurde, steht bei den Antworten der Teilnehmer an erster Stelle das betriebswirtschaftliche Handeln (61 %), gefolgt von rechtsbewusstem Handeln (55 %). Hier wird allen Schwerpunkten ein guter Wert des Zulernehmens gegeben.

## ZUM LERNERFOLG IM HANDLUNGSORIENTIERTEN BEREICH

Aus den im Zusammenhang der Modellversuche erarbeiteten betrieblichen Situationsbeschreibungen entsteht ein Bild von Meisteraufgaben, die sich zusammengefasst in elf Handlungskomponenten widerspiegeln (vgl. Abbildung 2).

Die Befragungsergebnisse machen deutlich, welche Handlungskomponenten zufrieden stellend und weniger zufrieden stellend im Unterricht trainiert wurden. Zwischen der Selbsteinschätzung der Teilnehmer und der Fremdeinschätzung durch die Dozenten bestehen nur geringfügige Unterschiede. Die Handlungskomponente „Nutzung von Informationsquellen“ kommt im Unterricht offensichtlich viel zu kurz, während „Aufbau der Gruppen-/Teamarbeit“ hinreichend trainiert wird. Im Allgemeinen kann festgestellt werden, dass sowohl nach Aussage der Teilnehmer wie der Dozenten der handlungsorientierte Unterricht noch verbesserungswürdig ist.

## ZU DEN LEHR- UND LERNMETHODEN

In der Erhebung wurde auch gefragt, welche Methoden des Lehrens und Lernens innerhalb der Lehrgänge, die auf die neue Prüfung vorbereiten, von den Teilnehmern und den Dozenten besonders geschätzt werden. Dazu wurde den Befragungsteilnehmern eine Zusammenstellung von Methoden angeboten, die in den besuchten Lehrgängen zum Einsatz kommen.

Die Befragten äußern insgesamt eine hohe Wertschätzung zu den unterschiedlichen Lehr-/Lernmethoden. Methoden, deren Wertschätzung geringer ausfällt, sind auch (noch) seltener im Einsatz. Besonders geschätzt wird weiterhin der Dozentenvortrag. Ihm wird von Teilnehmern und Dozenten besondere Systematik, Konzentriertheit und damit Effektivität zugeschrieben. Angesichts der beobachteten Unterrichtsrealität muss allerdings hinzugefügt werden, dass zum einen nicht jeder Vortrag gleichermaßen mitreißend gehalten wird, dass zum anderen das Konsumieren eines Vortrags zwar weniger anstrengend, jedoch nach allgemeiner wissenschaftlicher Erkenntnis auch weniger nachhaltig ist. Das projektartige Arbeiten mit betrieblichen Lernaufgaben hat zwar nicht die Spitzenstellung, jedoch eine gleichrangige Stellung unter den geschätzten Methoden errungen. Die simulative Prüfungsvorbereitung hat sich als eine wichtige Methode herausgestellt, die speziell das Training der konkreten Prüfungssituation fördert und frühzeitig im Lehrgang angewendet werden sollte. (Vgl. Abbildung 3)

## ZUR ANWENDUNG BETRIEBLICHER LERNAUFGABEN

In der Befragung äußern sich die Lehrgangsteilnehmer und die Trainer positiv zu der Verwendung betrieblicher Lernaufgaben im Lehrgang (vgl. Abbildung 4). Im Gesamtmit-

Abbildung 1 Wissenskomponenten Industriemeister Metall  
Selbsteinschätzung durch die Teilnehmer

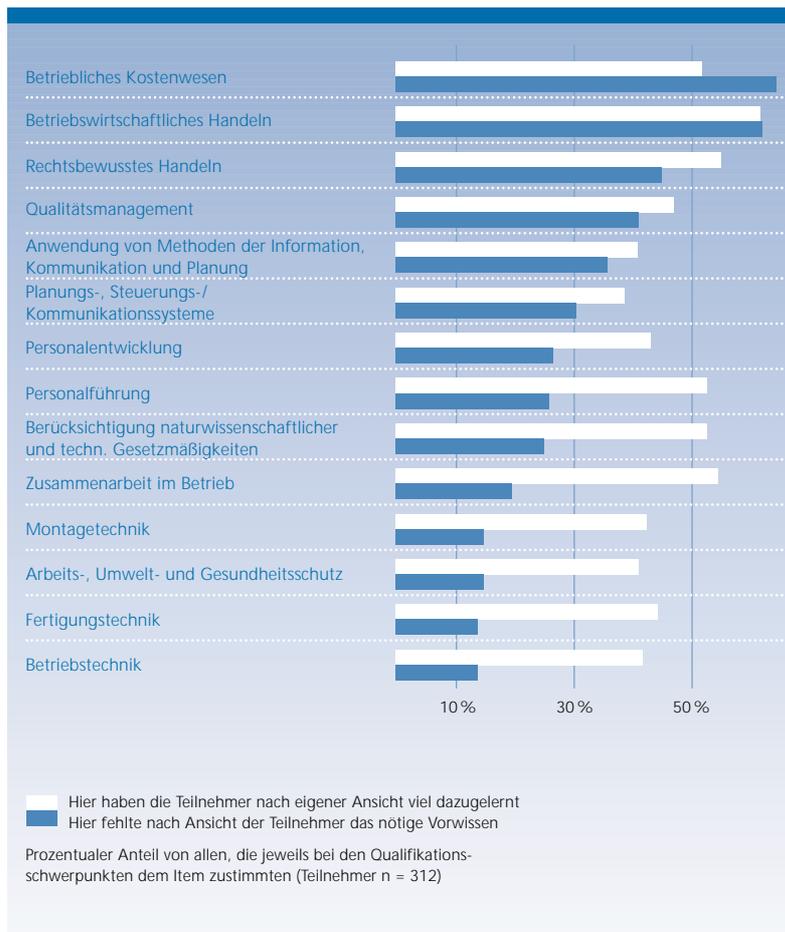


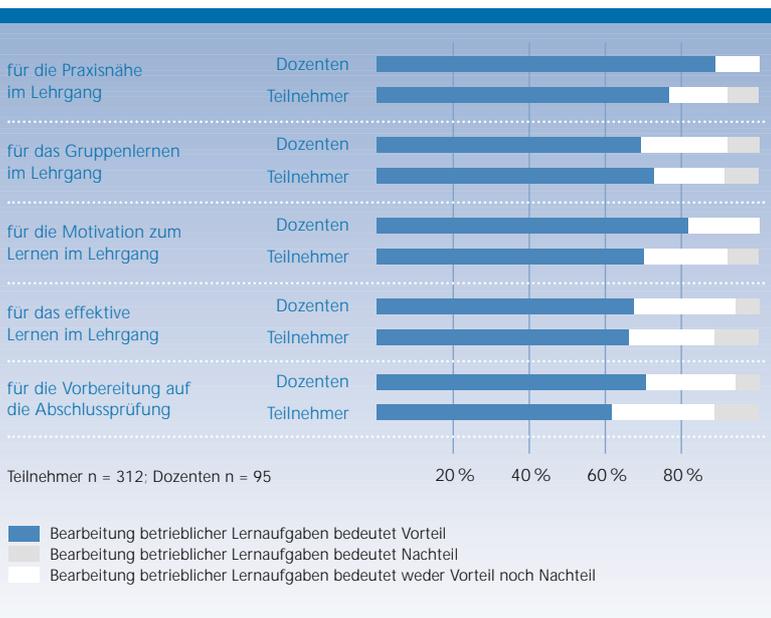
Abbildung 2 Handlungskomponenten Industriemeister Metall – Ausprägung ihres Trainings im Unterricht aus Sicht der Teilnehmer und Dozenten



Abbildung 3 Lehr- und Lernmethoden Industriemeister Metall – Einschätzung ihrer Wirksamkeit für die Prüfungsvorbereitung aus Sicht der Teilnehmer und Dozenten



Abbildung 4 Akzeptanz betrieblicher Lernaufgaben durch Teilnehmer und Dozenten



telwert bewerten 72 % der Teilnehmer und Trainer die Bearbeitung betrieblicher Lernaufgaben als Vorteil, lediglich 7 % sehen den neuen Ansatz als Nachteil. Besonders positiv werden die Auswirkungen der Bearbeitung von Lernaufgaben für die Praxisnähe im Lehrgang bewertet. Oftmals wird die Bearbeitung betrieblicher Aufgabenstellungen in direkter Kooperation mit örtlich nahe gelegenen Unternehmen durchgeführt. Gleichfalls positiv wird die Wirkung für die Motivation zum Lernen von Teilnehmern

und Dozenten bewertet. Dabei spielt auch die Abwechslung eine Rolle, die als belebendes Element zwischen konventionellem Unterricht und eigenaktivem Lernen an den Lernaufgaben wirkt. Außerdem erkennen die Teilnehmer an den betrieblichen Aufgabenstellungen unmittelbar den Zusammenhang zwischen Lehrgangsinhalt und betrieblicher Realität. In den Rückmeldungen der Teilnehmer steht eine kleinere Gruppe von in mehreren Aspekten stark Ablehnenden einer größeren Gruppe von generell Zustimmenden gegenüber. Die Wirkung persönlicher Präferenzen im Verhältnis zu der Bewertung von Konzept und erlebter Umsetzung ist jedoch nur schwer zu unterscheiden. Dennoch erscheint es ratsam, die Bearbeitung der Lernaufgaben direkt mit der anstehenden Prüfung zu verbinden. So hat sich die Verbindung der projektartigen Bearbeitung betrieblicher Aufgabenstellungen mit einem prüfungsartigen Test als akzeptanzförderlich erwiesen.

**Ausblick**

Die aktuellen Prüfungen laufen mit zunehmendem Erfolg. Auch die Prüfer bewerten die neuen Prüfungsteile, also die betrieblichen Situationsaufgaben und das Fachgespräch, mehrheitlich positiv (78 % der an der Befragung teilnehmenden Prüfer (n = 115) mit „sehr gut“ oder „gut“). Die Prüfungsaufgaben-Erstellungsausschüsse haben sich mehr und mehr auf das neue Konzept eingestellt. Sie können dabei die Übergangsphase nutzen, in der zwar bereits Prüfungen nach der neuen Verordnung erstellt und angeboten, jedoch wegen der auslaufenden Lehrgänge, die auf die alte Prüfung ausgerichtet sind, noch kaum nachgefragt werden. Inzwischen hat sich die neue Prüfung vollständig durchgesetzt. Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass sich die neuartigen Teile wie das Fachgespräch als besonders erfolgreich erweisen, während die eher auf traditionelle Wissensabfrage ausgerichteten Prüfungsteile (Basisqualifikationen) Probleme bereiten. Möglicherweise erzeugt die Verbindung von traditionellem und neuartigem Prüfungsbestandteil hier eine innere Spannung. ■

*Literatur zum Thema*

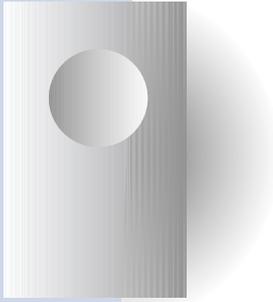
DREWES, C.; SCHOLZ, D.; WORTMANN, D. A. (Hrsg.): *Aus der Arbeit lernen. Situationsaufgaben als neues Leitbild der Qualifizierung zum Geprüften Industriemeister Metall*, Hrsg. BIBB, Bielefeld 2000

FUCHS-FROHNHOFEN, P.; HENNING, K. (Hrsg.): *Die Zukunft des Meisters*, München 1997 (Band II)

JANSEN, R.; HECKER, O.; SCHOLZ, D. (Hrsg.): *Facharbeiteraufstieg in der Sackgasse? Entwicklungen und Perspektiven auf der mittleren Qualifikationsebene*, Hrsg. BIBB, Bielefeld 1998

*Der Rahmenstoffplan sowie Prüfungsaufgaben der letzten Prüfungen zum Industriemeister Metall sind erhältlich über die DIHK-Bildungs GmbH.*

Weitere Informationen unter [www.meistersite.de](http://www.meistersite.de)



## Kompetenz und Innovation

WILFRIED BRÜGGEMANN

### Kompetenzentwicklung und Innovation Die Rolle der Kompetenz bei Organisations-, Unternehmens- und Regionalentwicklung

Erich Staudt u. a.

Waxmann Verlag Münster/New York/München/Berlin 2002  
(edition QUEM, Bd. 14), 494 Seiten, 29,90 €

Wenn zwei Begriffe die heutige Bildungsszene bestimmen, dann sind es „Kompetenz“ und „Innovation“. Auch im Bereich der Neuerscheinungen beherrschen einschlägige Titel das Veröffentlichungsbild, wie der vorliegende Sammelband von Erich STAUDT u. a. zeigt. Hierbei geht es sowohl um einen Überblick über die Ergebnisse des Forschungs- und Entwicklungsprogramms des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) „Kompetenzentwicklung für den wirtschaftlichen Wandel“, deren Wechselwirkungen zwischen Kompetenzentwicklung und Organisations-, Unternehmens- und Regionalentwicklung vom Institut für angewandte Innovationsforschung strukturiert wurden, als auch um Einblicke und Analysen zu Einzelthemen, die auf das Gesamtprojekt aufbauen.

Im Vordergrund des ersten Teils stehen Kompetenzen auf unterschiedlichen Ebenen; zunächst wird geklärt, was Individualkompetenz überhaupt ausmacht und welche Entwicklung damit verbunden ist. Aufbauend auf diese Klärung werden Systemkompetenzen strukturiert, die es erlauben, die Entwicklung von Unternehmenskompetenz als komplexen Formierungsprozess zu verstehen und zu instrumentalisieren. Mit einer sekundärstatistischen Auswertung wird dann auf der nächsten Ebene die Rolle der Kompetenzverfügbarkeit für regionale Entwicklungen analysiert

und damit ein erster Hinweis auf die Elemente von Regionalkompetenzen geben.

Im zweiten Teil werden die Begrenzungen klassischer Verfahren der Personalentwicklung in dynamischen Entwicklungsprozessen untersucht. Die Ursachenanalyse, die bereits von der Arbeitsgemeinschaft QUEM im Band „Kompetenzentwicklung 1999“ veröffentlicht wurde, ist dazu mit den entsprechenden Reaktionen und Wirkungen verzahnt worden.

Der dritte Teil befasst sich schwerpunktmäßig mit Kompetenzentwicklungsprozessen auf individueller Ebene. Unter Einbeziehung bestehender Lerntheorien werden vor dem Hintergrund des entwickelten Kompetenzverständnisses Maßnahmen der Personalentwicklung hinsichtlich ihres Bezugs zur Kompetenzentwicklung strukturiert und analysiert. Damit berühren bzw. erörtern die Autoren gleichsam Fragen der Steuerung und Bewertung von Kompetenzentwicklung.

Teil vier des Sammelbandes setzt sich schließlich mit bestehenden Bewertungsansätzen im Personalentwicklungsbereich auseinander und untersucht sowohl die Reichweite einschlägiger Instrumente als auch systematisch „weiße Flecken“ der Kompetenzbewertung. Darüber hinaus werden im Überblicksteil strukturelle Überlegungen zur Weiterentwicklung der Bewertungsansätze zur Kompetenzentwicklung dargestellt und in einem ersten Vorschlag zur Ermittlung eines Return of Development verarbeitet.

Die einzelnen Beiträge dieses Sammelbandes wollen nicht nur die Diskussion um eine neue Lernkultur fortführen und offene Forschungs- und Handlungsfelder beleuchten, sondern auch bewirken, dass damit die Basis für ein besseres Verständnis von Kompetenz sowie für die Weiterentwicklung von Maßnahmen zur Kompetenzentwicklung geschaffen wird. Um dieses Ziel zu erreichen, wurden vielfältige Erfahrungen und empirische Daten zusammengetragen, die (gewiss) der Weiterentwicklung des Forschungsfeldes „Kompetenz“ dienen und der Praxis mannigfaltige Impulse geben.

Insgesamt gesehen gibt dieser Sammelband Insidern eine gute Plattform für die seit Anfang der 90er Jahre in Gang gesetzte Diskussion zur Kompetenzentwicklung; er enthält für den Bildungspraktiker aber auch zahlreiche Anregungen, die für das Verständnis des Paradigmenwechsels in der Weiterbildung erforderlich sind.

## E-Learning

FRIEDEL SCHIER

### Perspektiven moderner Berufsbildung E-Learning, Didaktische Innovationen, Modellhafte Entwicklungen

Peter Dehnbostel, Zorana Dippl, Frank Elster, Thomas Vogel (Hrsg.)  
W. Bertelsmann Verlag Bielefeld 2003, 271 Seiten, 24,90 €

Die Herausgeber des Sammelbandes (16 Beiträge) thematisieren den „epochalen Übergang von der Industriegesellschaft in die Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft“.

Sie kündigen an, eine „Vielzahl innovativer Ansätze und Konzepte“ zur beruflichen Bildung vorzustellen und zu diskutieren.

Der Sammelband ist Herrn PROF. DR. GERHARD ZIMMER zu seinem 60. Geburtstag gewidmet.

Drei Themenkomplexe werden stellvertretend und synonym für „moderne Berufsbildung“ in den Mittelpunkt gestellt: E-Learning, Didaktische Innovationen, Modellhafte Entwicklungen.

Die Herausgeber stellen vorweg die Frage nach dem pädagogischen Potenzial des Lernens mit neuen Medien und Fragen an die „Kultur des E-Learning“ (*E-Learning*). Ins Zentrum gestellt wird das Subjekt, dessen Individualisierungs- und Selbstfindungsprozess ein übermächtiger Ökonomismus entgegenwirkt. Die Berufspädagogik stehe vor dem Spagat der Anpassung des Menschen an wirtschaftliche Erfordernisse und der Emanzipation des Subjekts (*Didaktische Innovationen*).

Diesem Problem sollen Modellversuche abhelfen als Instrument innovativer Bildungspolitik und Bildungsplanung (*Modellhafte Entwicklungen*).

Die einzelnen Autoren/-innen nehmen die Herausforderung an, ihre theoretischen, didaktischen, praxisorientierten, historischen oder bildungspolitischen Überlegungen im Sinne Zimmers nachzuzeichnen; auch wenn die Herausgeber behaupten, „dass das deutsche Gesellschafts- und Berufsbildungssystem in der Erzeugung von inkrementellen Innovationen stark, in der Erzeugung von Basisinnovationen hingegen schwach ist“.

Ein bunter Strauß als Geburtstagsgeschenk.

## Arbeiten mit Projekten

LUISE MARTENS

### Arbeiten mit Projekten

Ein Ansatz für mehr Selbstständigkeit beim Lernen

Ralph Dreher/Georg Spöttl (Hrsg.)  
Donat-Verlag Bremen 2002, 169 Seiten, 19,80 €

Der Sammelband „Arbeiten mit Projekten – Ein Ansatz für mehr Selbstständigkeit beim Lernen“ entstand, um Fritz M. Kath für 22 Jahre wertvoller Mitarbeit in der Internationalen Gesellschaft für Ingenieurpädagogik (IGIP), in denen er als Begründer und Leiter des Arbeitskreises „Arbeiten mit Projekten“ gewirkt hat, zu ehren.

In diesem Band sind die im Rahmen der Forschungsarbeiten von Kath entstandenen wesentlichsten Schriften durch die Herausgeber Ralph Dreher und Georg Spöttl ebenso kenntnisreich wie einfühlsam zusammengeführt worden. Die ausgewählten Texte wurden durch die Herausgeber sechs Themenkreisen zugeordnet.

#### 1. Entwicklungsperspektiven beim Arbeiten und Lernen

In diesem anstatt einer Einführung von Kath gemeinsam mit den Herausgebern gestaltetem Kapitel wird eine kurze und prägnante Einordnung der Thematik in den erziehungswissenschaftlichen Kontext und die zur Zeit geführten Diskussionen vorgenommen.

#### 2. Das Arbeiten mit Projekten – Hintergründe und Grundverständnis

Hier wird ein Bogen von der geschichtlichen Entwicklung, die gleichzeitig auch eine terminologische Klärung beinhaltet, zum heutigen Stand der Arbeit mit Projekten mit gleichzeitiger Abgrenzung zum Projektmanagement gespannt.

#### 3. Der Paradigmenwechsel beim Arbeiten mit Projekten

Durch das Arbeiten mit Projekten hat sich unzweifelhaft ein Paradigmenwechsel vollzogen: Der Sinn des Lernens ist nicht länger das Reproduzieren des Gegenständlichen, sondern der Lerngegenstand ist das Mittel, mit dessen Hilfe Handlungskompetenz gefördert wird. Wieso dieses aber behauptet werden kann und welche Auswirkungen dieses auf Gesellschaft, Erziehung, Unterricht und Arbeit hat, wird in diesem Kapitel dargelegt.

#### 4. Das Arbeiten mit Projekten als Unterrichtsgegenstand

In diesem Kapitel wird ganz konkret die Realisierung der Arbeit mit Projekten in unterrichtlichen Zusammenhängen erläutert. Es entsteht ein Gerüst, an dem sich Lehrende bei der Planung eigener Projekte orientieren können.

## 5. Beurteilen und Bewerten

Die Frage des Beurteilens und des Bewertens, die für Lehrende wie Lernende gleichermaßen schwierig ist, wird ausführlich beleuchtet. Dabei wird nicht nur die Problematik erörtert, sondern es werden auch praxisorientierte Lösungsmöglichkeiten vorgestellt. Ein Schlüssel hierzu ist die dort sehr differenziert vorgenommene Auseinandersetzung mit der begrifflichen Trennung von Bewerten und Beurteilen.

## 6. Qualifikation für Lehrer für das Arbeiten mit Projekten

In diesem letzten Themenkreis wird die „Messlatte“, an der sich die Lehrenden selbst orientieren müssen, sehr genau dargestellt. Gleichzeitig wird hier nochmals eine erziehungswissenschaftliche Einordnung, nämlich die Einordnung der Tätigkeit der Lehrenden in den Gesamtkontext der Erziehungswissenschaften, vorgenommen.

Dieses Buch erhält seine Bedeutung besonders dadurch, dass hier nicht nur eine wissenschaftlich fundierte Aufarbeitung zum Thema „Arbeiten mit Projekten“ entstanden ist, sondern dass diese mit der Praxis und den damit verbundenen Unwägbarkeiten für die Lehrenden, die mit Projekten arbeiten, verbunden worden ist. Wie das Bild auf dem Buchdeckel es andeutet – leider nur für einen Einzelnen und nicht für eine Gruppe junger Männer und Frauen – lädt dieses Buch zu freiem und selbst verantwortetem Lernen und dem Initiieren dieser Prozesse in und durch das Arbeiten mit Projekten ein.

Im Zuge der Arbeit der Lehrenden in Lernfeldern, die das Arbeiten mit Projekten fordern, ist dieser Sammelband eine große Bereicherung für die Lehrenden. Die retrospektive Betrachtung verdeutlicht das Zeitlose im Lebenswerk von Fritz M. Kath. Es ist ein Verdienst der Herausgeber, dies einer breiten Öffentlichkeit zugänglich gemacht zu haben. Sie legen damit ein Werk vor, das sowohl im Rahmen der akademisch betriebenen Erziehungswissenschaften als auch bei jeglicher praktischer Lehrtätigkeit, sei es in Betrieben oder Seminaren, von hohem Nutzen sein wird. ■

Liebe Leserinnen und Leser,

die Redaktion erreichen eine Fülle interessanter Publikationen mit der Bitte um Rezension. Leider würde das den Rahmen unserer Zeitschrift sprengen. In loser Reihenfolge informieren wir Sie deshalb über Neuerscheinungen zur beruflichen Bildung in der Hoffnung, Ihr Interesse wecken zu können.

### **Reihe Berufsbildung, Arbeit und Innovation**

W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2002 und 2003

---

• URSULA BYLINSKI

**Beschäftigungsrisiken und Ressourcen zur Lebensbewältigung**  
Band 14

---

• KLAUS JENEWEIN, A. WILLI PETERSEN

**Gebäudesystemtechnik und Beruf**  
Band 16

---

• JÖRG-PETER PAHL, FRIEDHELM SCHÜTTE, BERND VERMEHR

**Verbundausbildung**  
Lernorganisation im Bereich der Hochtechnologie  
Band 17

---

• SUSANNE FELGER

**Berufliche Weiterbildung im Einzelhandel**  
Neue Chancen durch verstärkte Kundenorientierung?  
Band 18

---

MANFRED HERMANN

**Bibliographie Jugendsozialarbeit und Jugendberufshilfe 1900–2000**

Hrsg.: Landesarbeitsgemeinschaft Katholische Jugendsozialarbeit Nordrhein-Westfalen e. V.

---

SE-YUNG LIM, KLAUS SCHAACK (Hrsg.)

**Education, Training and Contexts**  
Peter Lang Verlag der Wissenschaften, Frankfurt/M. 2003

---

WOLFGANG JÜTTE

**Soziales Netzwerk Weiterbildung**  
Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung  
Hrsg.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung  
W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2002

---

MONIKA TRÖSTER (Hrsg.)

**Berufsorientierte Grundbildung**  
Perspektive Praxis  
Hrsg.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung  
W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2002

---

MONIKA KIL

**Organisationsveränderungen in Weiterbildungseinrichtungen**  
Empirische Analysen und Ansatzpunkte für Entwicklung und Forschung  
Hrsg.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung  
W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2003

---

WILTRUD GIESEKE (Hrsg.)

**Institutionelle Innenansichten der Weiterbildung**  
Hrsg.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung  
W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2003

---

**Wissenschaft weltoffen. Daten und Fakten zur Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland**

W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2003

---

LUTZ BELLMANN

**Datenlage und Interpretation der Weiterbildung in Deutschland**  
Hrsg.: Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens  
W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2003

---

UDO VON DER BURG, DIETER HÖLTERSINKEN,  
GÜNTER PÄTZOLD (HRSG.)

**Lernfelder und Lernsituationen**  
W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2002

---

CAROLINE DEMGENSKI, ANNETTE ICKS

**Berufliche Bildung in jungen Unternehmen**  
Gabler Edition Wissenschaft: Schriften zur Mittelstandsforschung, Band 95 NF  
GWV Fachverlage, Wiesbaden, 2002

GISELA DYBOWSKI, SABINE GUMMERSBACH-MAJOROH

**“Vocational Education Made in Germany”  
Marketing German vocational training in the Gulf region  
Deutsches Berufsbildungsmarketing in der Golfregion**

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis  
Vocational Training in Research and Practice - BWP 32 (2003) 4, p. 5-8

The growing need for vocationally qualified skilled labour in the countries of the Arabian Peninsula cannot be satisfied with the existing training infrastructure. Informational events such as the ones put on by iMOVE (International Marketing of Vocational Education) at BIBB in the countries of the Gulf region in the spring of 2003 are thus aimed at marketing Germany as a competent partner in the area of initial and continuing vocational training as well as to publicise the opportunities and programmes on offer in the area of continuing vocational training “made in Germany”.

KLAUS FAHLE, PETER THIELE

**The Brugge/Copenhagen Process – beginning of the implementation of the goals of Lisbon in vocational training  
Der Brügge-/Kopenhagenprozess – Beginn der Umsetzung der Ziele von Lissabon in der beruflichen Bildung**

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis  
Vocational Training in Research and Practice - BWP 32 (2003) 4, p. 9-12

The Council of Ministers of Education approved an “Agreement to Promote Greater Co-operation in the Area of Vocational Training”, issuing the so-called Copenhagen declaration in December 2002, thereby paving the way for the creation of a European education space. These initiatives are at the same time fundamental elements in a political process: implementation of the goals set by the European Council of Lisbon aimed at making the EU the most competitive, knowledge-based economic space in the world by 2010. The article examines the agreement on the development of educational policy in terms of its impact at the European level and its importance to vocational training policy in Germany.

GEORG HANF, MANFRED TESSARING

**CEDEFOP's Refer network and its implementation in Germany  
Das Refer-Netzwerk des CEDEFOP und seine Implementation in Deutschland**

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis  
Vocational Training in Research and Practice - BWP 32 (2003) 4, p. 13-15

The CEDEFOP (European Centre for the Promotion of Vocational Training) commenced with the establishment of the European Network of Reference and Expertise for Vocational Training (ReferNet) in 2001. A German consortium coordinated by BIBB is also involved in this network. Refer is to structure expertise through the European vocational training systems, making this available for general questions of relevance to the system as a whole. Refer also aims at making a contribution to the Europeanisation of research in the area of vocational training.

IRMGARD FRANK, KATRIN GUTSCHOW,  
GESA MÜNCHHAUSEN

**Lifetime accomplishments – documentation and recognition of informally acquired competencies  
– Basic considerations and international examples  
Vom Meistern des Lebens– Dokumentation und Anerkennung informell erworbener Kompetenzen  
– Grundsätzliche Überlegungen und internationale Beispiele**

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis  
Vocational Training in Research and Practice - BWP 32 (2003) 4, p. 16-20

The White Book on lifelong learning seeks to promote a more intensive assessment and greater recognition of informally acquired competencies. This has thus initiated a broad discussion in the European Union. While respective procedures have already been developed and are being applied in some EU member countries, in other countries – among them Germany – there are a host of initiatives at present aimed at developing competence-recognition procedures. Lines of development are identified in this article to explain requirements applying to procedures and to trace some example procedures for documenting and recognising informally acquired competencies in Finland and France.

HANS DIETER EHEIM, VOLKER IHDE

**Sino-German co-operation in vocational training towards a sustained development – experience and new approaches  
Deutsch-chinesische Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – Erfahrungen und neue Ansätze**

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis  
Vocational Training in Research and Practice - BWP 32 (2003) 4, p. 21-26

This article explores new modes of co-operation in actual vocational training projects in China. Conclusions are drawn for future development on the basis of projects involving government cooperation with China and then translated into a project proposal. At issue is the following: A new orientation in partnership-like cooperation, orientation towards sustained development and a new orientation in the initial and continuing training of vocational teachers in cooperative projects.

KLAUS HAHNE

**Differentiation, application-focused understanding of e-learning  
E-learning between formal course offers and support for experienced-based learning on the job  
Für ein differenziertes, anwendungsbezogenes Verständnis von E-Learning  
E-Learning zwischen formellen Kursangeboten und Unterstützung des Erfahrungslernens in der Arbeit**

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis  
Vocational Training in Research and Practice - BWP 32 (2003) 4, p. 35-39

E-learning providers should develop new work and order-oriented programmes to intensify informal learning on the job. At the same time they could also focus on network-supported programmes on offer in connection with product training courses staged by manufacturers. Here „informal“ or „functional“ e-learning appears in multimedia contexts which are not explicitly labelled as learning environments. This form of e-learning needs to be the subject of more intensive research. The article calls for a distinction to be made between formal and informal as well as functional and intentional forms of learning.

GERALD A. STRAKA, GERD MACKE

**Competence and orientation in action: the mission of the vocational school – objective and path of learning at vocational schools?  
Handlungskompetenz und Handlungsorientierung als Bildungsauftrag der Berufsschule – Ziel und Weg des Lernens in der Berufsschule?**

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis  
Vocational Training in Research and Practice - BWP 32 (2003) 4, p. 43-47

An analysis of „competence in action“ and „orientation in action“ as elements of the training mission of vocational schools shows that these targets for learning and teaching can be used to derive modes of action to a certain extent. A broad definition of action and learning is recommended in the article. Vocational schools should focus on their genuine mission of training, using an empirically founded interplay between learning and teaching to make a contribution to sustained changes in trainees. This necessitates a reorientation in the approach towards of learning-teaching research prevailing at present.

HEINZ HOLZ, STEFFEN KRAUSE, ANKA PAWLIK, UTA THIEL

**Self-guided qualification in office management  
Results of a pilot project at small and medium-scale enterprises  
Selbst gesteuerte Qualifizierung im Office-Management  
Ergebnisse eines Modellversuchs in KMU**

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis  
Vocational Training in Research and Practice - BWP 32 (2003) 4, p. 48-51

Learning concepts need to be created in the area of office work at small and medium-scale enterprises (SMUs) which focus on rapidly changing requirements and offer individual company solutions to problems. The learning concepts presented here and in a pilot project help develop the competence of women, who dominate this area, while improving processes. Training providers support the SMEs and the staff employed at them while promoting women undergoing qualification measures by offering and implementing programmes which meet the respective requirements.

## AUTOREN

- **DR. MICHAEL BRATER**  
GAB – Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung  
Bodenseestraße 5, 81241 München  
E-Mail: michael.brater@gab-muenchen.de
- **ERNST DEUER**  
Direktorenkonferenz der Berufsakademien  
in Baden-Württemberg  
c/o Berufsakademie Lörrach  
Hangstraße 46-50, 79539 Lörrach  
E-Mail: Deuer@ba-loerrach.de
- **DR. GERD GIDION**  
Fraunhofer Institut für Arbeitswirtschaft u. Organisation  
Nobelstraße 12, 70569 Stuttgart  
E-Mail: gerd.gidion@iao.fhg.de
- **VOLKER IHDE**  
Bundesministerium für Bildung und Forschung  
53170 Bonn  
E-Mail: Volker.Ihde@bmbf.bund.de
- **DR. SIGRID JORDAN**  
ABU Consult GmbH  
Georgenstraße 35, 10117 Berlin  
E-Mail: sjo030842@aol.com
- **DR. STEFFEN KRAUSE**  
Bildungszentrum Lernen + Technik gGmbH Dresden  
Ammonstraße 35, 01067 Dresden  
E-Mail: Steffen.Krause@lernen-technik.de
- **DR. GERD MACKE**  
Albert-Ludwigs-Universität Freiburg i. Br.  
Bertoldstraße 17, 79098 Freiburg  
E-Mail: macke@ezw.uni-freiburg.de
- **DR. LUISE MARTENS**  
Berufliche Schule des Kreises Pinneberg  
Bahnhofstraße 6b, 25421 Pinneberg  
E-Mail: LuiseMartens@aol.com
- **PETER RUDOLF**  
GAB – Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung  
Bodenseestraße 5, 81241 München  
E-Mail: peter.rudolf@gab-muenchen.de
- **PROF. DR. GERALD A. STRAKA**  
Universität Bremen/ITB  
Forschungsgruppe LOS  
Postfach 33 04 40, 28334 Bremen  
E-Mail: straka@uni-bremen.de
- **DR. MANFRED TESSARING**  
CEDEFOP – Europäisches Zentrum für die Förderung  
der Berufsbildung  
PO Box 22427, Gr-55102 Thessaloniki,  
E-Mail: mt@cedefop.eu.int
- **PETER THIELE**  
Bundesministerium für Bildung und Forschung  
53170 Bonn  
E-Mail: Peter.Thiele@bmbf.bund.de
- **UTA THIEL**  
Arbeit, Technik und Bildung GmbH Chemnitz (ATB)  
Neefestraße 76, 09119 Chemnitz  
E-Mail: thiel@atb-chemnitz.de

## AUTOREN DES BIBB

- **DR. WILFRIED BRÜGGEMANN**  
E-Mail: brueggemann@bibb.de
- **DR. GISELA DYBOWSKI**  
E-Mail: dybowski@bibb.de
- **HANS DIETER EHEIM**  
Pfalzburger Straße 74, 10719 Berlin
- **KLAUS FAHLE**  
E-Mail: fahle@bibb.de
- **IRMGARD FRANK**  
E-Mail: frank@bibb.de
- **SABINE GUMMERSBACH-MAJOROH**  
E-Mail: gummersbach@bibb.de
- **KATRIN GUTSCHOW**  
E-Mail: gutschow@bibb.de
- **MICHAEL HÄRTEL**  
E-Mail: haertel@bibb.de
- **DR. KLAUS HAHNE**  
E-Mail: hahne@bibb.de
- **DR. GEORG HANF**  
E-Mail: hanf@bibb.de
- **HEINZ HOLZ**  
E-Mail: holz@bibb.de
- **GESA MÜNCHHAUSEN**  
E-Mail:  
muenchhausen@bibb.de
- **ANKA PAWLIK**  
E-Mail: pawlik@bibb.de
- **DR. FRIEDEL SCHIER**  
E-Mail: schier@bibb.de
- **DR. MATTHIAS WALTER**  
E-Mail: walter@bibb.de

### IMPRESSUM

#### Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

32. Jahrgang, Heft 4/2003, Juli/August 2003

#### Herausgeber

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)

Der Generalsekretär

Friedrich-Ebert-Allee 38, 53113 Bonn

#### Redaktion

Dr. Ursula Werner (verantwort.)

Stefanie Leppich, Katharina Reiffenhäuser

Telefon: 0228 - 107- 1722/1723/1724

E-Mail: bwp@bibb.de, Internet: www.bibb.de

#### Beratendes Redaktionsgremium

Anja Hall, Ute Hippach-Schneider, Heike Krämer,  
Herbert Tutschner, Dr. Gert Zinke

#### Gestaltung

Hoch Drei GmbH, Berlin

#### Verlag, Anzeigen, Vertrieb

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld

Telefax: 0521 - 9 11 01 - 19,

Telefon: 0521 - 9 11 01 - 11

E-Mail: service@wbv.de

#### Bezugspreise und Erscheinungsweise

Einzelheft 7,60 €

Jahresabonnement 37,80 €

Auslandsabonnement 42,40 €

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 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 0341-451

# Deutsche Berufsbildungskooperation weltweit – Potenziale erkennen, Synergien nutzen mit ergänzender CD-ROM

Gisela Dybowski, Michael Gajo



Herausgeber:  
Bundesinstitut für  
Berufsbildung  
Der Generalsekretär  
2003, 64 Seiten, 13,90 €  
ISBN 3-7639-0995-8  
Bestell-Nr. 110.426

Die Veröffentlichung  
erhalten Sie beim  
W. Bertelsmann Verlag  
Postfach 10 06 33  
33506 Bielefeld  
Telefon: 0521/91101-11  
Telefax: 0521/91101-19  
E-Mail: [service@wbv.de](mailto:service@wbv.de)  
Internet: [www.wbv.de](http://www.wbv.de)

Die fortschreitende Globalisierung hat den internationalen Standortwettbewerb nachhaltig verschärft. Diesem Wettbewerb haben sich auch die nationalen Berufsbildungssysteme zu stellen. Denn längst hat sich ein internationaler wettbewerbsgeprägter Berufsbildungsmarkt entwickelt, auf dem Systemberatung, Methoden und Instrumentarien zur Standardisierung von Berufsprofilen und Zertifikaten, angepasste Lehr- und Lernmittel etc. angeboten und nachgefragt werden. Um den Anforderungen dieses Marktes gerecht zu werden und sich auch von deutscher Seite strategisch für diese Herausforderung zu positionieren, bedarf es zielgerichteter Strategien und regionaler Schwerpunktsetzungen in der internationalen Berufsbildungskooperation.

Internationale Partnerschaften und Netzwerke werden unverzichtbar, um daraus sowohl Innovationsimpulse für die eigene Bildungsarbeit zu gewinnen, als auch deutsche Anbieter beruflicher Aus- und Weiterbildung auf dem internationalen Markt der Bildungsdienstleistungen zu positionieren.

Die vorliegende Veröffentlichung mit CD-ROM bietet der interessierten Leserin/dem interessierten Leser umfangreiche Daten und Informationen über laufende Projekte, Partnerschaften sowie Erfahrungen deutscher Institutionen im Bereich der internationalen Berufsbildungskooperation in 44 ausgewählten Ländern.

Bundesinstitut  
für Berufsbildung **BIBB**

- Forschen
- Beraten
- Zukunft gestalten