

**Untersuchungen
zur Aus- und Fortbildung von Lehrkräften der beruflichen Bildung
in Projekten der internationalen Berufsbildungszusammenarbeit
Deutschlands mit Entwicklungsländern**

**Fallbeispiel Laos: Einrichtung eines nationalen Multiplikatoren-
Trainingssystems**

**Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades
„Doktor der Philosophie (Dr. phil.)“**

Technische Universität Dresden
Fakultät Erziehungswissenschaften
Institut für Berufspädagogik

Eingereicht von: Diplompädagoge Frank Wenghöfer
geboren am 17. Mai 1956

Betreuer: Prof. Dr. paed. habil. Hanno Hortsch

Berlin, den 24. April 2010

Inhaltsverzeichnis

Kurzdarstellung / <i>Abstract</i>	I
Abkürzungsverzeichnis.....	II
Abbildungs- und Tabellenverzeichnis.....	III
Einleitung	1
Untersuchungsgegenstand und Eingrenzungen	2
Begriffliche Festlegungen.....	8
Ziel der Untersuchung.....	14
Problemlage und Begründungen.....	15
Methodisches Vorgehen.....	16
1 Die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften der beruflichen Bildung als Leistungsschwerpunkt der Berufsbildungszusammenarbeit Deutschlands mit Entwicklungsländern	19
1.1 Auffassungen und Leitlinien zum Transfer deutschen <i>Know-How's</i> in der BB in Entwicklungsländer aus der Sicht des deutschen Systemgebers.....	20
1.2 Herangehensweisen and die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften der beruflichen Bildung in Projekten der BBZ	28
1.3 Beispielhafte Ansätze der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften der beruflichen Bildung auf der Mikroebene.....	31
1.4 Beispielhafte Ansätze der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften der beruflichen Bildung auf der Mesoebene.....	56
1.5 Beispielhafte Ansätze der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften der beruflichen Bildung auf der Makroebene.....	71

2	Die Situation der Lehrkräfte der beruflichen Bildung in Laos in den Jahren 2000 bis 2003	74
2.1	Kurzdarstellung von Merkmalen und Besonderheiten der beruflichen Bildung in Laos.....	75
2.1.0	Einführung.....	75
2.1.1	Die Regelung der beruflichen Bildung in Laos.....	78
2.1.2	Die Rolle des VEDC.....	82
2.1.3	Die Situation der beruflichen Bildung in Laos um das Jahr 2000.....	84
2.1.4	Der Einfluss traditioneller und buddhistischer Erziehung auf die berufliche Bildung in Laos.....	87
2.2	Ausbildungs- und Arbeitssituation der Lehrkräfte der beruflichen Bildung in Laos.....	89
2.2.1	Die Ausbildung von Lehrkräften der beruflichen Bildung in Laos.....	89
2.2.2	Die Kompetenz von Lehrkräften der beruflichen Bildung in Laos.....	91
2.2.3	Status und Probleme der Lehrkräfte der beruflichen Bildung in Laos.....	93
2.2.4	Arbeitssituation von Lehrkräften der beruflichen Bildung in Laos.....	95
3	Die Einrichtung eines Multiplikatoren-Trainingssystems für die Fortbildung von Lehrkräften der beruflichen Bildung am Vocational Educational Development Centre in Vientiane	97
3.1	Die Rahmenvorgaben zur Fortbildung von Lehrkräften der beruflichen Bildung in Laos im Jahr 2000.....	98
3.2	Die Planung von Fortbildungsaktivitäten für Lehrkräfte der beruflichen Bildung am VEDC ab dem Frühjahr 2000.....	104
3.3	Die Gestaltung der Vorbereitungsphase zur Einrichtung des „Multiplikatoren-Trainingssystems“	117
3.3.0	Einführung.....	117
3.3.1	Die Bereitstellung der Informationen über das Konzept sowie die Überzeugung der lokalen Entscheidungsträger zur aktiven Mitarbeit am Projekt.....	117
3.3.2	Die Erstellung einer schriftlichen, detaillierten Aktivitätenplanung zum Vorhaben.....	122

3.3.3	Die Bildung und Bestätigung einer lokalen Projektsteuerungsgruppe (<i>Task-Force</i>).....	125
3.3.4	Die Bereitstellung von finanziellen, materiellen, personellen und zeitlichen Ressourcen.....	127
3.3.5	Die Bildung eines Netzwerkes von zu beteiligenden beruflichen Schulen und Partnern.....	132
3.3.6	Identifizieren der Institutionen, aus denen die Multiplikatoren ausgewählt werden und Auswählen der Multiplikatoren	136
3.3.7	Offizielle Bestätigung der Multiplikatoren und Aufstellen von gemeinsam anerkannten Arbeitsprinzipien und Methoden der Zusammenarbeit.....	140
3.4	Die Gestaltung der Durchführungsphase zur Einrichtung des „Multiplikatoren-Trainingsystems“	147
3.4.0	Einführung.....	147
3.4.1	Offizielle, feierliche Eröffnung unmittelbar vor Beginn der Ausbildung der Senior-Multiplikatoren	148
3.4.2	Die Durchführung des „MTS-Initialseminars“ für Senior- Multiplikatoren zur Vermittlung der berufspädagogischen Lerninhalte ...	151
3.4.3	Analysieren der Themen, die an den Landeskontext angepasst werden müssen.....	169
3.4.4	Fertigstellung der Arbeitsübersetzung des Trainingsprogramms und Aushändigung eines persönlichen Exemplars an alle Multiplikatoren.....	171
3.4.5	Die Durchführung des „MTS-Methodikseminars“ für Senior- Multiplikatoren zur Vermittlung des methodischen Konzepts	173
3.4.6	Erarbeitung einer Aktionsplanung für die unbegleiteten Folgeaktivitäten der anschließenden Zwischenphase.....	177
3.4.7	Operative Aktionsplanung nach der Beendigung der unbegleiteten Zwischenphase	183
3.4.8	Durchführung des „MTS-Simulationsseminars“ für Senior- Multiplikatoren.....	185
3.4.9	Durchführung der ersten Seminare für Junior-Multiplikatoren	188
3.4.10	Feierliche Abschlussveranstaltung und Aushändigung der Zertifikate.....	191
3.4.11	Evaluierung und Präsentation der Ergebnisse	192
3.4.12	<i>Follow-up: Coaching</i> der Akteure und intermittierende Begleitung der Ausbildung der verschiedenen Zielgruppen.....	196

3.5	Die abschließende Evaluierung des „Multiplikatoren-Trainingsystems“ nach einer Laufzeit von drei Jahren	210
3.5.1	Vorbereitung und Durchführung der Gesamtevaluierung	210
3.5.2	Abschluss der externen Begleitung des MTS in 2003.....	217
4	Theoretische Begründungen und Herleitungen ausgewählter Aspekte, Komponenten und Merkmale des Multiplikatoren-Trainingsystems	218
4.1	Gestaltungsmerkmale des MTS-Initialseminars mit Bezug zur Einbettung und besonderen Konstruktion des „Modularen Trainingsprogramms“.....	219
4.1.0	Einführung.....	219
4.1.1	Der Zielaspekt des MTS-Initialseminars.....	220
4.1.2	Der Inhaltsaspekt des MTS-Initialseminars.....	229
4.1.3	Der didaktische Aspekt des MTS-Initialseminars	237
4.1.4	Der methodische Aspekt des MTS-Initialseminars.....	247
4.1.5	Der Bedingungsaspekt des MTS-Initialseminars.....	258
4.1.6	Der organisatorische Aspekt des MTS-Initialseminars.....	287
4.1.7	Der Ergebnisaspekt des MTS-Initialseminars.....	293
4.2	Die Herleitung von transferrelevanten Merkmalen von Multiplikatoren-Projekten.....	306
4.2.0	Einführung.....	306
4.2.1	Fakten zum Hintergrund von Multiplikatoren-Projekten	307
4.2.2	Transferrelevante Merkmale von Multiplikatoren-Projekten.....	312
5	Abschluss	349
5.1	Zusammenfassung.....	350
5.2	Eidesstattliche Erklärung.....	359
5.3	Literaturverzeichnis.....	360

6	Anlagen	377
Anlage 1	Übersicht über den bisherigen Einsatz des „Modularen Trainingsprogramms“	378
Anlage 2	Beispiel einer Funktionsbeschreibung für einen Fachberater an einer Technischen Sekundarschule (Mikro-Ebene).....	379
Anlage 3	Beispiel einer Leistungsbeschreibung für einen Fachberater an einer regionalen Bildungseinrichtung für die Aus-& Fortbildung von Lehrkräften der beruflichen Bildung (Meso-Ebene).....	381
Anlage 4	Beispiel einer Leistungsbeschreibung für eine Aus- und Fortbildung von Multiplikatoren auf nationaler und überregionaler Ebene (Makro-Ebene)	383
Anlage 5	<i>Module Specification „Technology“ – Chapter 1 - Module 8.....</i>	385
Anlage 6	<i>Module Specification „Practical Training“ – Course 1 - Module 8 ..</i>	388
Anlage 7	<i>Process of Establishment of a Teacher Training System for formal and non-formal VET in the PDR Laos.....</i>	391
Anlage 8	<i>Presentation on MTS - a Lao success story (40 Folien).....</i>	392
Anlage 9	<i>Summary of all MTS-Seminars from 2001 to 2003.....</i>	402
Anlage 10	<i>List of all institutions benefited by MTS</i>	404
Anlage 11	<i>Survey of MTS-experience of Senior Multipliers.....</i>	406
Anlage 12	Optimales Seminarraum-Lay-Out für MTS Seminare.....	407
Anlage 13	Zeitlicher Ablauf der Umsetzung des MTS-Konzeptes in Laos.....	408
Anlage 14	Berufliches Kurzprofil des Autors.....	410

Kurzdarstellung

Diese Arbeit beschäftigt sich mit der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften der beruflichen Bildung in Entwicklungsländern und leistet einen Beitrag zur Disziplin „Berufsausbildung in der Dritten Welt“, einer Disziplin der Berufspädagogik. Sie verbindet Aspekte der internationalen Berufsbildungszusammenarbeit aus deutscher Sicht mit Aspekten der vergleichenden Berufspädagogik, des internationalen Projektmanagements sowie der Didaktik und Methodik im Kontext der beruflichen Bildung. Im Mittelpunkt der Schrift steht eine empirische Untersuchung zur Aus- und Fortbildung von Lehrkräften der beruflichen Bildung in der Volksdemokratischen Republik Laos mittels eines nationalen *in-service-training*systems, das durch deutsche und laotische Experten im Zeitfenster 2000-2003 erfolgreich und nachhaltig eingerichtet wurde. Das System mit der Bezeichnung „Multiplikatoren-Trainingssystem (MTS)“ basiert auf einem erprobten deutschen Konzept, das seine Transferfähigkeit in mehreren Entwicklungsländern bereits nachgewiesen hat.

Abstract

This research study is focused on training of technical teachers and trainers of VET-institutions in developing countries and contributes to the discipline „Vocational Education & Training (VET) in developing countries”, a sub-discipline of what is known in Germany as “Berufspädagogik”. The study comprises aspects of international development cooperation in terms of VET from a German point of view, aspects of comparative international studies of VET, aspects of international project management focused to VET-projects and moreover aspects of didactics and methodology of VET. The core of the research study provides an empirical analysis of the process of qualifying technical teachers and trainers of VET-institutions in the Lao PDR during a time frame from 2000 to 2003. German and national experts of the Lao PDR established a successful national in-service training system with a long-term effect. This system, called “Multiplier Training System (MTS)”, represents a particular training concept following a special organizational approach evolved from German experience. It has proven its transferability to several developing countries.*

* Nearly translated by the term: “Vocational Educational Theory“

Abkürzungsverzeichnis

A.d.V.	Anmerkung des Verfassers
AEVO	Ausbildereignungsverordnung
AG	Aktiengesellschaft
AN	Auftragnehmer
AP	Ansprechpartner
BAFIS	Beschäftigungsorientierte Aus- und Fortbildung für Zielgruppen aus dem informellen Sektor
BBiG	Berufsbildungsgesetz
BBZ	Berufsbildungszusammenarbeit
BDBA	Bundesverband Deutscher Berufsausbilder
BiBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
BMBW	Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMZ	Bundesministerium für Wirtschaftliche Zusammenarbeit & Entwicklung
CBT	Competency Based Training
CBToT	Competency Based Training of Trainers
DACUM	Develop a Curriculum
DED	Deutscher Entwicklungsdienst
DSE	Deutsche Stiftung für Internationale Entwicklung
EZ	Entwicklungszusammenarbeit
EWL	Entwicklungsland, Entwicklungsländer
GOPA	Gesellschaft für Organisation, Planung und Ausbildung
GTZ	Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit
H.d.V.	Hervorhebung des Verfassers
HTVE	(Department for) Higher Technical and Vocational Education
HWK	Handwerkskammer
IAQ	Integrierte Ausbilder Qualifizierung
IBC	Berufliche Bildung & Consulting
IBE	Institut für Berufliche Entwicklung
i.d.R.	in der Regel
i.e.S.	im engeren Sinne
IFA	Institut für berufliche Aus- und Fortbildung

IHK	Industrie- und Handelskammer
ILO	International Labour Organisation
IVETS	Integrated Vocational Education Training System
JMP	Junior Multiplikator / Junior Multiplier
KMU	Klein- und Mittelständische Unternehmen
KZE	Kurzzeitexperte
KZG	Kurzzeitgedächtnis
LNCCI	Lao National Chamber of Commerce & Industry
LZG	Langzeitgedächtnis
MES	Modules of Employable Skills
MIS	Management Informationssystem
M&E	Monitoring und Evaluierung
MoE	Ministerium für Bildung
MTS	Multiplikatoren-Trainingssystem / Multiplier Training System
NEM	New Economic Mechanism
NFEC	Non-Formal Education Center
NUOL	National University of Laos (Nationale Universität von Laos)
NQF	National Qualifications Framework
OECD	Organisation for Economic Co-operation & Development
OHP	Overhead Projector
OP	Operationsplan
PCM	Project Cycle Management
PETRA	Projekt- und Transferorientierte Ausbildung
PFB	Projektfortschrittsbericht
PFK	Projektfortschrittskontrolle
PPM	Projektplanungsmatrix (auch PPÜ = Projektplanungsübersicht)
SCID	Systematic Curriculum and Instructional Development
SMP	Senior Multiplier / Senior Multiplikator
TAFE	Technical and Further Education
TEVT	Technical Education & Vocational Training
ToICT	Training of In-Company-Trainers
ToR	Terms of Reference
ToT	Training of Trainers

TVET	Technical and Vocational Education & Training
TZ	Technische Zusammenarbeit
UKG	Ultra-Kurzzeitgedächtnis
Ü.d.V.	Übersetzung des Verfassers
VEDC	Vocational Education Development Centre
VET	Vocational Education & Training
VETSA	Vocational Education Training System Advisory (Project)
VIP	Vocational Information Point
VTTC	Vocational Teacher Training Center
VQF	Vocational Qualifications Framework
ZIMBOR	Ziele-Inhalte-Methoden-Bedingungen-Organisation-Resultate
ZGB	Zentralstelle für gewerbliche Berufsförderung (der DSE)

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

		Seite
0.1	Grafische Gesamtdarstellung des Untersuchungsgegenstandes.....	3
0.2	Visualisierung des zeitlichen Rahmens des im Fallbeispiel beschriebenen Vorhabens.....	4
0.3	Komponenten der systembildenden Implementierung in Laos	6
0.4	Strukturgrafik zum analytischen Teil der Untersuchung	16
0.5	Strukturgrafik zum dynamisch-chronologischen Teil der Untersuchung	17
1.1	Grafik „Berufsbildung“: Prinzipien und Schwerpunkte aus der Sichtweise des BMZ.....	24
1.2	Beispiel eines Werkstattlayouts aus einer Ausrüstungskonzeption für eine Technischen Sekundarschule.....	34
1.3	Beispiel zweier Strukturgrafiken von modularisierten Ausbildungsinhalten für den theoretischen Fachunterricht „Technology“ und einer darauf abgestimmten praktischen Ausbildung.....	38
1.4	Beispiel einer Dokumentstruktur eines vollständigen <i>Modular Curriculum Guides</i>	39
1.5	Erläuterung der Komponenten.....	39
1.6	Darstellung von abgestimmten <i>Module Specifications</i> für die praktische Ausbildung und den Fachunterricht Technologie	41
1.7	Darstellung einer modellhaften Ablaufplanung von Praxis-Modulen zur Vorbereitung einer Rotationsplanung	43
1.8	Darstellung einer authentischen Rotationsplanung, die die Umsetzung der modellhaften Ablaufplanung ...visualisiert.....	44

1.9	Darstellung einer authentischen Werkstattbelegungsplanung, die ... die Anzahl der Studenten pro Gruppe, Werkstatt und Lehrgang visualisiert.....	44
1.10	Darstellung einer weitgehend gelungenen Synchronisation von theoretischer und praktischer Ausbildung, visualisiert ...mit Bezug auf die vorangestellte Rotationsplanung.....	45
1.11	Darstellung eines Konzepts der begrifflichen Harmonisierung für die theoretische und praktische Ausbildung an einer Technischen Sekundarschule.....	46
1.12	Konzeptausschnitt für die Beziehung von pädagogischen Planungs- und organisatorische Leitdokumenten für den theoretischen Fachunterricht sowie für die praktische Ausbildung auf dem <i>curriculum level</i> , dem <i>implementation level</i> sowie dem <i>organizational level</i>	47
1.13	Typische Dokumente für die Hand des Lernenden im theoretischen Fachunterricht	49
1.14	Typische Dokumente für die Hand des Lehrenden im theoretischen Fachunterricht, die in direktem Bezug zu den Dokumenten des Lernenden stehen.....	50
1.15	Weitere Beispiele von Dokumenten für die Hand des Lernenden sowie Lehrenden, die den übereinstimmenden Gestaltungsmerkmalen unterliegen, jedoch unterschiedliche didaktische Funktionen erfüllen.....	51
1.16	Vergleich des Konzepts der Dokumente für die Hand des Lernenden sowie Lehrenden.....	52
1.17	Ein typischer Basis-Dokumentensatz für die Hand des Lernenden im Bereich der praktischen Ausbildung.....	53
1.18	Übersicht eines Dokumentensystems für eine Technische Sekundarschule unter Berücksichtigung der Dualität von theoretischem Fachunterricht und praktischer Ausbildung.....	55
1.19	Beispiel für eine <i>Module Chart</i> , die die wesentlichen Informationen zur Planung einer Seminareinheit enthält.....	61
1.20	Tätigkeitsprofil eines Fachlehrers an einer beruflichen Schule.....	62
1.21	Grafisch visualisiertes Tätigkeitsprofil eines Werkstattausbilders in einem größeren Lehrbetrieb.....	63

1.22	Grafisch visualisiertes Tätigkeitsprofil eines Technischen Lehrers in einem spezialisierten Ausbildungsbetrieb.....	63
1.23	Ausschnitt aus einer originalen <i>DACUM Chart for Vocational Training Instructor</i>	64
1.24	Modell eines umfassenden grafischen Tätigkeitsprofils für eine Lehrkraft, die ein ausgewogenes Verhältnis von Theorievermittlung und praktischer Ausbildung betreibt.....	65
1.25	Vorstufe eines grafischen Tätigkeitsprofils einer Lehrkraft, die in mittleren bis großen Privatbetrieben teilweise Ausbildungsverantwortung übernimmt.....	66
1.26	Finale <i>Competency Profil Chart</i> mit einer detaillierten Aufgabenuntersetzung, die eine Ableitung von Lerninhalten zur Entwicklung eines Trainingsprogramms ermöglicht.....	66
1.27	Zwei Gestaltungsbeispiele aus den frühen Anfängen des nach dem <i>CBT-approach</i> entwickelten <i>Skill Card Concepts</i> von Swisscontact	68
1.28	Beispiel einer empfohlenen Dokumentstruktur der aufeinander abgestimmten Seminarordner für Trainer und Teilnehmer.....	69
1.29	Ausschnitt einer Tabelle, die den Zweck eines Kommunikationsmittels innerhalb der Planungs- und Bestätigungsphase einer Fortbildungsmaßnahme erfüllt und die Aktivitäten im Seminar aufzeigt und begründet.....	70
1.30	Strukturgrafik zu den Aufgabenstellungen im Bereich der Entwicklung von Dokumenten der BB auf Systemebene, wie <i>Occupational Standards</i> (1), <i>National Standards for Occupations</i> (2), berufliche Curricula (3) und <i>Instructional Material</i> (4).....	72
1.31	Strukturgrafik zu den identifizierten 11 Zielgruppen, die in obigem System tätig werden sollen und Fortbildungsbedarf haben.....	72
1.32	Strukturgrafik zum Fortbildungskonzept der 11 identifizierten Zielgruppen: „MTS-Training“ (Ausbildung von Multiplikatoren), VQF-Training (Ausbildung von Fachkräften, die an einem <i>Vocational Qualifications Framework</i> arbeiten) sowie Training für Führungskräfte von Trainingsinstitutionen	73
2.1	Regionale Landkarte mit Hervorhebung der V.D.R. Laos.....	75
2.2	Übersicht über das Bildungssystem der V.D.R. Laos nach einer Darstellung des MoE von 1999	77

2.3	Übersicht über Komponenten des Berufsbildungssystems der V.D.R. Laos Zugangs- und Aufstiegsmöglichkeiten. Quelle: Strategy Paper	80
2.4	Träger des Berufsbildungssystems der V.D.R. Laos. Quelle: Strategy Paper	81
2.5	Übersicht über die Struktur des VEDC zum Zeitpunkt der Einführung des Multiplikatoren-Trainingsystems.....	84
2.6	Statistik der beruflichen und technischen Schulen für das Schuljahr 1999/2000 zum Zeitpunkt der Einführung des Multiplikatoren-Trainingsystems. MoE-Bildungsbericht 2000	86
3.1	Untersuchte Strategiedokumente der deutschen BBZ mit Laos zwischen 2000 und 2003.....	98
3.2	Systemgrafik zu Monitoring & Evaluierung des VETSA-Projekts (Kopie des Originals), das u.a. die Arbeitsebenen des VETSA-Projekts und besonders auch die Position des VEDC auf allen drei Ebenen anzeigt.....	100
3.3	Teil des Operationsplanes (Kopie des Originals), der die Aufgabenstellungen im Bereich des Ergebnisses No. 4 repräsentiert. Hervorgehoben (d.V.) für nachfolgende Erläuterungen sind die Aktivitäten 4.3 sowie 4.5 und 4.6	101
3.4	Arbeitspapier des VETSA-Projekts (Kopie des Originals).....	102
3.5	Systemgrafik des VETSA-Projekts (Kopie des Originals), das u.a. den Beginn einer Berufsschullehrerbildung auf die Mitte des Jahres 2005 bis Anfang 2006 voraussieht und eine zeitliche Brückenfunktion des „in-service-teacher-training“ durch MTS zwischen 2001 und 2006 vorsieht.....	103
3.6	<i>Mind Map</i> (Kopie des Originals) der Arbeitsgruppe zum Ergebnis No. 4, das die Aufgabenstellungen mit Subaktivitäten untersetzt und damit erste Überlegungen zur Umsetzung visualisiert (farbige Hervorhebung d.V.).....	105
3.7	Auszug aus der Folienpräsentation, die 5 Phasen zur Einführung des Multiplikatoren-Trainingsystems beschreibt.	108
3.8	ToR - 1. Seite (Kopie des Originals).....	110

3.9	Zeitliche Grobplanung der fünf Hauptaktivitäten zur Konzeptimplementierung.....	113
3.10	Abbildung der ersten Seite der „Fachlichen Leitstruktur“.....	118
3.11	Auszug der begleitenden Folienpräsentation zur laotischen Fassung der „Fachlichen Leitstruktur“, die die Schrittfolge der Einführung des Konzeptes unter laotischen Bedingungen beschreibt.....	119
3.12	Das Drei-Stufen-Modell berücksichtigt unterschiedliche Kompetenzniveaus der künftigen Multiplikatoren als Eingangsvoraussetzung für die Teilnahme an den Seminaren.....	119
3.13	Formelle Zustimmung zur Durchführung des ersten Multiplikatoren-Seminars (Kopie des Originals).....	121
3.14	Teil der visualisierten Aktionsplanung.....	122
3.15	Ergebnis der Aktionsplanung: Matrix der Schritte und Teilaktivitäten.....	123
3.16	Seite 1 der ersten <i>Minutes of Meeting</i> (Kopie des Originals).....	124
3.17	Szene aus einem Arbeitstreffen der <i>Task Force</i> imVIP.....	126
3.18	Optimales <i>Lay-out</i> eines Seminarraums mit umfangreicher Unterrichtstechnik und Raum für ca. 20 Personen und Gäste.....	129
3.19	Die Bestandteile des „Modularen Trainingsprogramms“.....	130
3.20	Szene aus der Herstellung der Teilnehmerunterlagen in Vientiane.....	131
3.21	Der <i>Vocational Information Point</i> - Durchführungsort der MTS-Seminare.....	132
3.22	Abbildung des Netzwerks zu Beginn der Einführung des MTS.....	135
3.23	Teilnehmerliste des ersten MTS-Initialseminars - Senior-Multiplikatoren.....	139
3.24	Formelle Bestätigung der Multiplikatoren und gleichzeitige Einladung zur Eröffnungsveranstaltung (Kopie des Originals).....	140
3.25	Akteure und Kommunikationswege zu Beginn der MTS-Einführung.....	141

3.26	Die Gruppe der ersten Senior Multiplikatoren unmittelbar vor Beginn des MTS-Initialeminars.....	146
3.27	Szene aus der Eröffnungsveranstaltung zum Multiplikatorentraining in Vientiane.....	149
3.28	Die 4 hauptsächlichen Seminararten im Durchführungskonzept.....	152
3.29	Grafische Übersicht über die oberste Ebene des „Modularen Trainingsprogramms“, die 4 Handlungsfelder – <i>Fields of Activity</i> – zeigt.....	153
3.30	Zeitliche Planung und Ablaufstruktur des MTS-Initialeminars in Laos: die 19 Module wurden in ca. 80 Stunden behandelt.....	156
3.31	Abbildung aus einer Präsentation zum Artikulationsschema der MTS-Seminare: „Das Modell einer vollständigen Handlung“.....	157
3.32	Abbildungen der Titelseiten des Trainingsprogramms sowie des zugehörigen Seminar Plans.....	161
3.33	Abbildung eines Eröffnungs- <i>Mind-Map</i> als OHP-Folie.....	161
3.34	Abbildung des <i>Mind Map</i> an der Pinwand mittels Metaplan-Material, das die Position der realisierten Phasen darstellt.....	162
3.35	Abbildungen der drei zusammenhängenden Dokumenttypen der Teilnehmer	163
3.36	Szene der Vorstellung eines Planungsergebnisses.....	164
3.37	Szene des Vorstellens von Planungsentwürfen zum Zwecke der Bewertung und Entscheidungsfindung.....	165
3.38	Abbildungen eines Aufgaben- und dazugehörigem Lösungsblattes, das innerhalb von Zwischenphasen für hinführende Übungen eingesetzt werden kann.....	166
3.39	Szene des Erarbeiten eines materiellen Handlungsergebnisses in Partnerarbeit.....	167
3.40	Szenen aus der Phase 5, bei der Ergebnisse dem Plenum vorgestellt und diskutiert werden.....	168
3.41	Szene des Ausfüllens des <i>progress check</i> (grüne Dokumente) am Ende des Moduls.....	169

3.42	Übersicht über Module, die eine Anpassung von Inhalten aus dem „Modularen Trainingsprogramm“ in den Landeskontext erfordern.....	171
3.43	Abbildungen von Beispielen der Dokumenttypen des in die laotische Sprache übersetzten „Modularen Trainingsprogramms“, das ein nahezu identisches Design zur Vorlage aufweist.	172
3.44	Beispiel eines vorbereiteten, ausgefüllten Methodischen Ablaufs des lehrenden Consultants.....	173
3.45	Beispiel eines ausgefüllten Methodischen Ablaufs eines Multiplikators.....	174
3.46	Auszug aus der Aufgabenübersicht des „Modularen Trainingsprogramms“. Grün markierte Aufgabenstellungen kennzeichnen Hauptaufgaben zur Erarbeitung des materiellen Handlungsergebnisses.....	176
3.47	Auszug aus der Themenübersicht des „Modularen Trainingsprogramms“.....	177
3.48	Erfordernis der Anpassung des „Modularen Trainingsprogramms“ an den fachspezifischen Hintergrund der Zielgruppen.....	178
3.49	Multiplikatoren entstammen aus unterschiedlichen Berufsfeldern.....	179
3.50	Metaplan-Charts zur Darstellung von Problemanalysen und Wichtungen.....	181
3.51	Darstellung der Originalkopien der beiden zusammenfassenden Charts aus dem Planungsworkshop.....	182
3.52	Operative Aktionsplanung im Anschluss an die unbegleitete Zwischenphase.....	183
3.53	Planung der Lehrproben von sieben Teams im Simulationsseminar.....	185
3.54	Szene der Lehrprobe eines Teams im Simulationsseminar.....	186
3.55	Szene der Eröffnung eines Moduls anhand des <i>Mind Map</i> im Simulationsseminar.....	187
3.56	Szene im Simulationsseminar: Bewertung und Besprechung einer Leistung anhand eines Bewertungsprotokolls.....	188

3.57	Ausschnitt einer Präsentation zu den Prinzipien des MTS – hier das Prinzip der Seminare durchführung in Standortnähe.....	189
3.58	Szene aus dem Junior- Multiplikatorentraining am Design Center.....	189
3.59	Szene aus dem Junior-Multiplikatorentraining an der Technischen Schule Pakpasak.....	190
3.60	Planung der Teams und ihrer Module für das Seminar an der Technischen Schule Pakpasak	190
3.61	Szene aus der Abschlußzeremonie: feierliche Übergabe des Zertifikats an die Multiplikatoren	191
3.62	Fachtagung zur Präsentation der Evaluierungsergebnisse.....	192
3.63	Auszug aus einer Präsentation der Multiplikatoren zur <i>Public Relation</i> des MTS, adressiert an die Leiter der Bildungseinrichtungen während der Fachtagung.....	193
3.64	Auszug aus der Aktionsplanung in der <i>Follow-Up</i> Phase im Jahr 2002.....	196
3.65	Das MTS-Handbuch in laotischer Sprache.....	197
3.66	Der Erlass des Ministers für Bildung (Kopie des Originals) zur Aufgabenübertragung an die Task Force sowie zur Nominierung der Teilnehmer der Seminare in 2002.....	198
3.67	<i>MTS File & Folder</i> Management.....	200
3.68	Fragebogen (Seite 1) zur Evaluierung für Multiplikatoren	201
3.69	Szene aus dem <i>JMP Upgrading</i> -Seminar.....	202
3.70	Teilnehmerübersicht des ersten <i>JMP Upgrading</i> -Seminars.....	203
3.71	Strukturdiagramm der Evaluierungsschwerpunkte.....	204
3.72	Evaluierungsergebnisse in Zahlen.....	207
3.73	Kontaktliste der Multiplikatoren (Auszug).....	209
3.74	Aktionsplanung des Jahres 2003.....	211
3.75	Arbeitsgruppen zur Durchführung der Gesamtevaluierung.....	211

3.76	Titelblatt eines Flyers zur Erläuterung der wesentlichen Merkmale des MTS	212
3.77	Zusammenfassende Daten der quantitativen Evaluierung.....	213
3.78	Szenen aus der <i>Closing Ceremony</i>	217
4.1	Titelblatt des „Modularen Trainingsprogramms“.....	222
4.2	Titelblatt eines Handlungsfeldes (links) sowie eines Moduls (rechts) mit deutlicher Angabe von Grobzielen und Feinzielen.....	224
4.3	Beobachtete Varianten von Fortbildungsmaßnahmen in der internationalen BBZ.....	229
4.4	Die 4 Handlungsfelder des „Modularen Trainingsprogramms“ und die Angabe der Schwerpunkte.....	231
4.5	Gesamtüberblick der Inhalte des Seminarprogramms: Vier Handlungsfelder enthalten 19 Module.....	232
4.6	Die Module des ersten Handlungsfeldes.....	233
4.7	Die Module des zweiten Handlungsfeldes.....	234
4.8	Die Module des dritten Handlungsfeldes.....	235
4.9	Die Module des vierten Handlungsfeldes.....	236
4.10	Lernorganisatorischer Aspekt der Inhaltsauswahl: exemplarische und lehrgangweise Anordnung der Module.....	240
4.11	Lernorganisatorischer Aspekt der Inhaltsanordnung: hierarchischer Aufbau der Inhalte sowie deren Reihenfolge nach sachlogischer Ordnung der Themen.....	240
4.12	Das Modell einer vollständigen Handlung.....	243
4.13	Das Modell einer vollständigen Handlung, von einem nationalen Lehrerbildner in Sri Lanka angewendet als Artikulationsschema für ein modular aufgebautes Seminar.....	254
4.14	<i>Mind Map</i> für ein Seminar mit der Aufgabenstellung: „Entwicklung eines Trainingsplans“ nach dem Modell einer vollständigen Handlung, erarbeitet von Lehrerbildnern in Sri Lanka.....	255

4.15	Das Modell einer vollständigen Handlung im Kontext der Ausbildung von Multiplikatoren (Seminarablauf).....	256
4.16	Das ausgefüllte <i>Mind Map</i> zum Ablauf des Seminars H4 M5.....	257
4.17	Die Ausrichtung der Handlungsfelder 3 und 4 auf ein typisches lernortbezogenes Tätigkeitsspektrum.....	262
4.18	Teil der Gestaltung einer angenehmen Lernumgebung: der Pausenraum mit bequemen Sitzmöglichkeiten und bereitgestellter Verpflegung und Getränken.....	276
4.19	Die Kern-Komponenten des „Modularen Trainingsprogramms“, hier symbolisch abgebildet in ihrer farblichen Unterscheidung	279
4.20	Teilnehmer während der Arbeit mit dem „Modularen Trainingsprogramm“.....	280
4.21	Das „Modulare Trainingsprogramm“ und seine Derivate: Ordner des Lehrenden , Ordner des Teilnehmers, Handbuch (links oben), CD-ROM (links unten).....	281
4.22	Blick auf das vielfältige Medienangebot des lehrenden Consultants im Frontalbereich des Seminarraumes.....	282
4.23	Das mittels Metaplantechnik visualisierte Modell einer vollständigen Handlung.....	283
4.24	Overheadprojektion - angewendet durch eine Teilnehmerin innerhalb der Informationsphase.....	283
4.25	Teilnehmer erarbeiten einen Lösungsentwurf und präsentieren ihn mit den Mitteln der Metaplantechnik.....	284
4.26	Teilnehmer präsentieren ein Gruppenergebnis an der Flipchart.....	285
4.27	Computer und Datenprojektor im ergänzenden Einsatz bei der Präsentation von Inhalten (Pfeil), die nicht über Folie und Overheadprojektion verfügbar sind.....	285
4.28	Die Videokamera (Pfeil) im Einsatz bei der Aufnahme von Teilnehmern während eines Rollenspiels.....	286
4.29	TV- und Videogerät (Pfeil) in der Anwendung innerhalb der Informationsphase: Ein Videofilm wird gezeigt und anschließend analysiert.....	286
4.30	Position des Initialseminars im Ablauf aller MTS-Seminartypen sowie Richtwerte für deren Vermittlungsdauer.....	288

4.31	Optimale Ablaufplanung eines Seminartages.....	288
4.32	Ablauf des MTS-Initialseminars. Handlungsfelder werden nacheinander bearbeitet, Module innerhalb der Handlungsfelder ebenfalls in der Folge ihrer Anordnung.....	289
4.33	Modellhafte grafische Darstellung eines beispielhaften, verkürzten Ablaufs des Seminars unter Reduzierung von Inhalten und Zeiten für einzelne Module.....	290
4.34	Darstellung eines in zwei Phasen geteilten Seminartages: Inhaltsvermittlung und Planung am Vormittag, Durchführung der Übungen am Nachmittag.....	291
4.35	Darstellung des Wochenablaufs unter Planung von Initial-, Methodik- und Simulationsseminar für ausgewählte Module.....	292
4.36	Darstellung des in 7 Sequenzen aufgeteilten „Modularen Trainingsprogramms“.....	293
4.37	Darstellung eines Aufgaben- und zugehörigen Lösungsblattes.....	297
4.38	Abbildung eines <i>progress check</i>	298
4.39	Der deutsche Notenschlüssel für Facharbeiterprüfungen.....	299
4.40	Berechnungsbeispiel.....	300
4.41	SIEMENS-Bewertungsblatt mit Indikation (Pfeil) des Punktesystems (Pfeil).....	300
4.42	Für MTS adaptierte Bedeutung (Kriterien) der Punkte im 10-0-Punktesystem.....	301
4.43	Verbale Einschätzung einer Leistung mit ungefährem Punktebezug.....	302
4.44	Abbildung eines <i>module assessment</i>	302
4.45	Abbildung eines <i>group score</i>	303
4.46	Abbildung der 4 Typen von Zertifikaten.....	304
4.47	Beispielhafte Übersicht über einige Projekte zur Qualifizierung von Lehrkräften und Multiplikatoren im Rahmen der Initiative „Personalqualifizierung Ost“	307

4.48	Die charakteristische pyramidenförmige Struktur des „echten“ Multiplikator-Prinzips.....	309
4.49	Darstellung des Konzeptansatzes des IAQ-Projektes	311
4.50	Vergleichende Darstellung der Multiplikatoren-Projekte zur 1. Merkmalsgruppe.....	313
4.51	Vergleichende Darstellung der Multiplikatoren-Projekte zur 2. Merkmalsgruppe.....	316
4.52	Titelblatt einer Ausgabe der projekteigenen Zeitschrift „KOMPETENZ“.....	319
4.53	Das dreiseitige IAQ-Zertifikat für die Teilnahme an einem Initiativlehrgang.....	321
4.54	IAQ-Zertifikate (Abbildungen der Titelseiten) für die Teilnahme an einem Multiplikator-Lehrgang, an einem Vertiefungslehrgang sowie an einen Sonderlehrgang, der durch seinen Titel inhaltlich ausgewiesen wurde.....	321
4.55	Vergleichende Darstellung der Multiplikatoren-Projekte zur 3. Merkmalsgruppe.....	323
4.56	Übersichten über das Organisationsschema des IAQ-Projektes (Originaldarstellungen): Leitstelle und regionale Stützpunkte, beteiligte Institutionen, Finanzierung, Lehrgangstypen	325
4.57	Vergleichende Darstellung der Multiplikatoren-Projekte zur 4. Merkmalsgruppe.....	330
4.58	Die berufliche Handlungskompetenz einer Lehrkraft setzt sich aus vier Kompetenzen zusammen.	331
4.59	Übersichten über die Handlungsfelder des IAQ-Projektes (Originaldarstellungen): organisiert für Initiativlehrgang und Vertiefungslehrgang	332
4.60	Vergleichende Darstellung der Multiplikatoren-Projekte zur 5. Merkmalsgruppe.....	338
4.61	Das einheitliche Strukturbild für Handlungsfelder im IAQ-Projekt.....	340
4.62	Das Strukturbild eines Handlungsfeldes in Form eines unausgefüllten, jedoch vorstrukturierten <i>Mind Map</i> (Originaldarstellung).....	341

4.63	Das ausdifferenzierte Strukturbild eines Handlungsfeldes	342
4.64	Die Flurkarte von Handlungsfeldern in Form ausdifferenzierter Strukturbilder.....	343
4.65	Das Titelblatt des eingebetteten IAQ-Trainingsprogramms	344
5.1	Merkmale von Multiplikatoren-Trainingssystemen im Überblick.....	352
5.2	Schaubild des zeitlichen Ablaufs des Projekts in der VDR Laos.....	353
5.3	Seminartypen in der Anlaufphase des MTS-Konzepts.....	355
5.4	Darstellung der Gesamtstruktur des „Modularen Trainingsprogramms“	355

Einleitung

Untersuchungsgegenstand und Eingrenzungen

Begriffliche Festlegungen

Ziel der Untersuchung

Problemlage und Begründungen

Methodisches Vorgehen

Einleitung

Untersuchungsgegenstand und Eingrenzungen

Die vorliegende wissenschaftliche Arbeit trägt den Titel:

Untersuchungen zur Aus- und Fortbildung von Lehrkräften der beruflichen Bildung in Projekten der internationalen Berufsbildungszusammenarbeit Deutschlands mit Entwicklungsländern. Fallbeispiel Laos: Einrichtung eines nationalen Multiplikatoren-Trainingssystems

Diese Arbeit leistet einen Beitrag zur Disziplin „Berufsausbildung in der Dritten Welt“¹, einer Disziplin der Berufspädagogik. Sie verbindet Themenstellungen der bilateralen Entwicklungszusammenarbeit auf dem Gebiet der beruflichen Bildung aus deutscher Sicht mit Themen der vergleichenden Berufspädagogik, des internationalen Projektmanagements innerhalb der Berufsbildungszusammenarbeit sowie der Didaktik und Methodik im Kontext der beruflichen Bildung.

Im Mittelpunkt der Schrift steht eine empirische Untersuchung zur Aus- und Fortbildung von Lehrkräften der beruflichen Bildung im Entwicklungsland „Volksdemokratische Republik Laos“ im Zeitraum 1999 bis 2006, wo durch deutsche und laotische Experten im Zeitfenster 2000-2003 ein nationales *in-service-trainingssystem* zur Aus- und Fortbildung von Lehrkräften der beruflichen Bildung erfolgreich und nachhaltig eingerichtet wurde. Das System trägt die Bezeichnung „Multiplikatoren-Trainingssystem (MTS)“ und kann als eine besondere Organisationsform der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften der beruflichen Bildung betrachtet werden, die explizit auf deutschen Erfahrungen beruht und bereits in mehreren Entwicklungsländern eingeführt wurde.

Die Arbeit besteht aus vier sachlich verbundenen Schwerpunkten, die jeweils abgeschlossene Themen behandeln (siehe folgende Abbildung 0.1).

¹ Zitat: „Hier geht es um Fragen der Entwicklung der Berufsausbildung in Entwicklungs- sowie Schwellenländern. Experten des deutschen Berufsausbildungswesens befassen sich in Ländern der Dritten Welt mit dem Aufbau eines Berufsausbildungswesens. Dabei kann es darum gehen, Elemente oder ganze Teile des deutschen Berufsausbildungswesens auf die Besonderheiten des betreffenden Entwicklungs- bzw. Schwellenlandes organisatorisch und inhaltlich zu übertragen bzw. anzupassen. Dazu zählt dann auch wesentlich die Bildung des Berufsausbildungspersonals in den betreffenden Ländern...“ (vgl. Schelten. 1994. S.38).

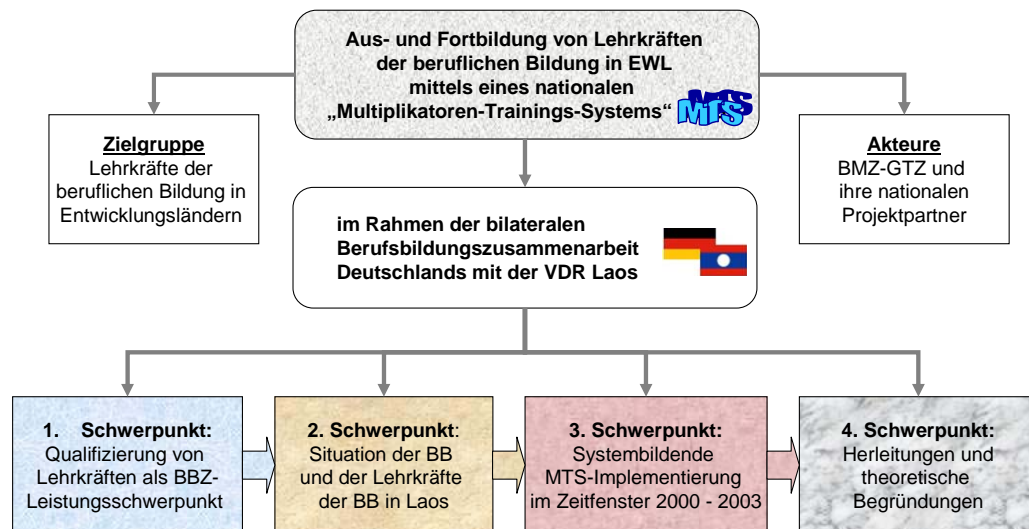


Abbildung 0.1: Grafische Gesamtdarstellung des Untersuchungsgegenstandes

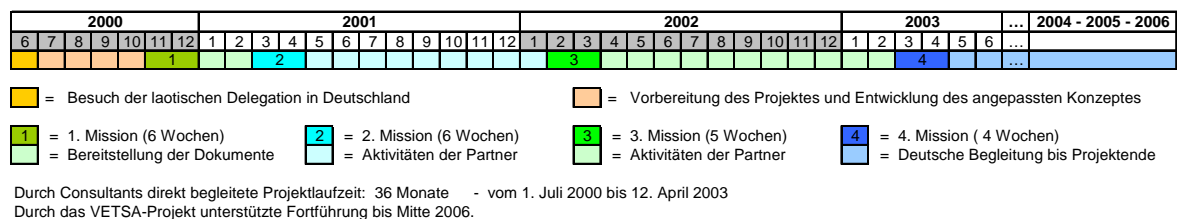
Im **Kapitel 1** wird in das Thema der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften der beruflichen Bildung in Entwicklungsländern eingeführt und anhand einer Dokumentenanalyse nachgewiesen, dass dieses Tätigkeitsfeld einen aktuellen wie auch zukünftigen Leistungsschwerpunkt der Berufsbildungszusammenarbeit Deutschlands mit Entwicklungsländern darstellt, für dessen Realisierung bestimmte offizielle Auffassungen und Leitlinien zu beachten sind.

Anhand einer Analyse von ausgewählten Konzepten und Strategiedokumenten des Bundesministeriums für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und seiner wichtigsten Durchführungsorganisation GTZ werden die maßgeblichen Auffassungen und Leitlinien der BBZ aus deutscher Sicht herausgearbeitet, die eine Relevanz zum Untersuchungsthema im Hinblick auf das Fallbeispiel Laos im Zeitfenster 2000 -2003 aufweisen² sowie das Verständnis für die Art und Weise des Herangehens an dieses Vorhaben erleichtern. Die Untersuchung stellt heraus, welche Stärken der deutschen Berufsausbildung bei Transferkonzepten in Entwicklungsländer hervorzuheben sind und auf welche Weise die Übertragbarkeit in angepasster Form erfolgen soll. Anschließend werden beispielhafte Ansätze der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften der beruflichen Bildung auf den drei Handlungsebenen Mikro-, Meso- und Makroebene vorgestellt und ausschnittsweise kommentiert. Alle hier genannten Untersuchungen basieren auf direkten persönlichen Erfahrungen des Verfassers bei der Realisierung von Aufgabenstellungen in diesem Tätigkeitsgebiet, die in Projektkonzepten, -berichten und -dokumenten niedergelegt sind.

² Diese Eingrenzung auf das Zeitfenster ist erforderlich, da sich Auffassungen und Leitlinien im Verlauf der Zeit ändern können.

Das **Kapitel 2** widmet sich einer Betrachtung ausgewählter Aspekte zur Situation der beruflichen Bildung in der V.D.R. Laos, insbesondere zur Situation der Lehrkräfte der beruflichen Bildung, die Bezüge zu einer vergleichenden Berufspädagogik enthält. Dazu werden wichtige Merkmale und Besonderheiten der BB, ausgewählte rechtliche Regelungen und Aufgaben der Verantwortungsträger in Laos dargestellt und die Situation der Lehrkräfte der beruflichen Bildung in Bezug auf Ausbildung, Status, Arbeitssituation und Problemen näher betrachtet, soweit sie zum Verständnis für die Einführung des MTS in Laos erforderlich sind.

Das Fallbeispiel Laos – Einrichtung eines nationalen Multiplikatoren-Trainingssystems - wird im **Kapitel 3** der Arbeit detailliert beschrieben. Sachverhalte des internationalen Projektmanagements in der BBZ bestimmen diesen Teil der Untersuchungen. Hier geht es um eine umfassende, systemische und weitgehend authentische Prozessdarstellung, Widerspiegelung und Interpretation von Vorbereitungs-, Implementierungs- wie auch Evaluierungsergebnissen während der Etablierung des Multiplikatoren-Trainingssystems (MTS) in Laos innerhalb eines durch Consultants begleiteten Zeitraumes von ca. 3 Jahren.



Das MTS-Konzept sowie das „Modulare Trainingsprogramm“ sind Ergebnisse eines Entwicklungsprozesses, der lange vor der Einführung in Laos begonnen hat. Erfahrungen und Erkenntnisse des Verfassers aus der wissenschaftlichen Mitarbeit an der Entwicklung von modularen Trainingsprogrammen für den Einsatz in Entwicklungsländern, aus der aktiven Mitarbeit an einem anderen erfolgreichen Multiplikator-Projekt in Deutschland sowie aus einer Vielzahl von Fortbildungsmaßnahmen in Entwicklungsländern Asiens und Afrikas haben seine Entwicklung beeinflusst.

Das **Kapitel 4** nimmt zu diesem Hintergrund Bezug und liefert Untersuchungsergebnisse, Herleitungen und theoretische Begründungen zu ausgewählten berufspädagogischen Aspekten, Prinzipien, Organisationsmerkmalen und erfolgsrelevanten Komponenten des MTS und des darin eingebetteten „Modularen Trainingsprogramms“ und analysiert insbesondere auch die didaktisch-methodischen Gestaltungsmerkmale des Initialseminars. Denn die im Fallbeispiel Laos beschriebene Einführung des MTS sowie Erfahrungen mit diesem Konzept in anderen Ländern belegen, dass der Erfolg in direktem Zusammenhang mit einer optimalen didaktisch-methodischen Gestaltung des MTS-Initialseminars als einer bestimmenden Teilkomponente des MTS steht.

In diesem Zusammenhang wird auch die Einbettung und besondere Konstruktion des „Modularen Trainingsprogramms“ als ein kompaktes, auf Grund seiner Modulstruktur jedoch fassliches und anpassungsfähiges Lehr- und Lernmaterial untersucht. Es besteht aus 19 Modulen mit einem Gesamtseitenumfang von derzeit 548 Seiten in der englischen Urfassung, dass seine Eignung für den Einsatz in Entwicklungsländern bereits mehrfach nachgewiesen hat und mittlerweile in sechs Sprachen⁴ vorliegt. Es wurde bislang in Benin, China, Côte d’Ivoire, Ghana, Laos, Marokko, Ruanda, Sri Lanka, Tansania, Tunesien, Qatar und Usbekistan sowie in weiteren zentralasiatischen Ländern für Fortbildungsmaßnahmen eingesetzt (vgl. Anlage 1 sowie Berufliche Bildung & Consulting GmbH. 2003. S.6). Dieses Programm kann als positives Gestaltungsbeispiel für die Weiterentwicklung des inhaltlichen Ausbaus des MTS dienen, wenn in der Zukunft Themenstellungen angrenzender Fachgebiete in das System einbezogen werden und angepasste Programme vor Ort erstellt werden sollen.

Die Untersuchung zur Implementierung des MTS ist auf das Fallbeispiel Laos eingegrenzt. Laos ist das Land, in dem das Multiplikatoren-Trainings-System (MTS) systembildend in seinem gesamten Umfang und in allen geplanten Prozess-Stufen implementiert wurde.

⁴ Diese Sprachen sind: Englisch (die Urfassung), Übersetzungen: Deutsch, Französisch, Russisch, Usbekisch, Laotisch.

Darüber hinaus hat die nachfolgende Eigendynamik das Konzept nahezu im Selbstlauf weit über den Rahmen der Region bekannt gemacht⁵. Da bislang in anderen Ländern⁶ auf Grund der jeweiligen spezifischen Aufgabenstellungen und zeitlicher Begrenzungen nur Teile des MTS-Konzeptes umgesetzt werden konnten, ist die Fallstudie Laos besonders gut geeignet, den Prozess der Einführung und Implementierung in seiner Ganzheit zu betrachten.

Der Begriff Multiplikatoren-Trainings-System mit der Abkürzung „MTS“ ist ein Fachbegriff, der bislang in keinem berufspädagogischen Glossar zu finden ist. Tatsächlich haben die Akteure in Laos diesen Begriff geprägt, der im späteren Verlauf den Charakter einer Marke (einschließlich eines Logos) erhielt. „Multiplikatoren-Training“ bedeutet eine Ausbildung zum Multiplikator. Als Multiplikator wird in Deutschland eine Person bezeichnet, die auf besondere Weise in der Lage ist, Qualifikationen und Kompetenzen an Kollegen zu vermitteln. Dieser Begriff ist in Deutschland mittlerweile auf verschiedenen Ebenen im Gebrauch, im Ausland wurde er bislang jedoch nur wenig verstanden, bzw. nur unter mathematischem oder informationstechnologischen Bedeutungszusammenhang gesehen. Immerhin ist im Oxford Dictionary unter *“multiplier”* zu lesen: *„A person who or thing which multiplies or causes something to increase”*⁷

Aus dem Training als Einzelmaßnahme wird ein Trainingssystem, wenn die Rahmenbedingungen, das Zusammenspiel von beteiligten Institutionen und Akteuren - wie Entwicklern und Durchführern - das Projektmanagement sowie die Arbeit mit den Zielgruppen in sich wiederholenden Zyklen den Zustand einer Einzelmaßnahme weit hinter sich lassen. Aus dem punktuellen Training von Lehrkräften in verschiedenen Entwicklungsländern überwiegend auf der Mikroebene bis zum Jahr 1999 wurde ein Multiplikatoren-Trainings-System in den Jahren nach 2000 entwickelt, das – wie die Fallstudie Laos zeigt - bereits die Meso- und Makroebene umfassen kann und auf eine nachhaltige Langzeitwirkung ausgerichtet ist.

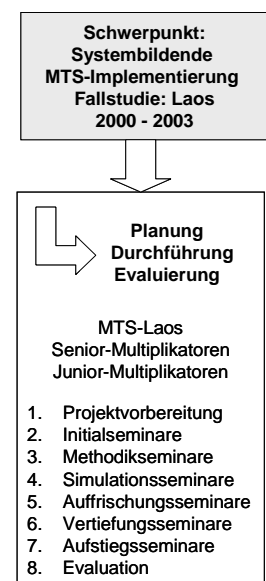


Abbildung 0.3:
Komponenten der
systembildenden
Implementierung in
Laos

⁵ Das Konzept wurde in Bhutan und in mehreren zentralasiatischen Ländern nachgefragt: vgl. Wenghöfer. 2003c und Berufliche Bildung & Consulting GmbH (IBC) 2003.

⁶ U.a. Marokko, Usbekistan, Zentralasien, Ruanda

⁷ Zitiert aus *Oxford Dictionary*, 1998 – ausführlicher behandelt in Kapitel 3.

Der Ertrag dieser Arbeit kann auf folgende Weise beschrieben werden:

1. Für den möglichen Transfer des MTS-Konzeptes in andere Länder oder Regionen existiert erstmalig eine umfassende, beispielhafte Verfahrensanleitung, die nicht nur den Prozess der Einführung in seinen einzelnen, maßgeblichen Schritten beschreibt, sondern auch die verschiedenen Komponenten in ihren Vernetzungen untersucht und ihre gegenseitigen Abhängigkeiten sowie kritische Erfolgsfaktoren herausarbeitet.

Die Untersuchung zeigt das Zusammenwirken der folgenden Systemkomponenten auf: der Träger sowie sein nationaler Stützpunkt (Koordinierungsstelle) mit der Projektsteuerungsgruppe; das Durchführungskonzept zur Einrichtung des Multiplikatoren-Trainings; das modulare Trainingsprogramm sowie die ausgebildeten lokalen Fachkräfte, die im System als Multiplikatoren bezeichnet werden.

2. Das MTS-Initialseminar hat eine besondere Bedeutung für den Erfolg der Einführung des MTS. Um ein MTS-Initialseminar erfolgreich zu gestalten, müssen seine Gestaltungsmerkmale, Intentionen und Bedingungen bekannt sein und berücksichtigt werden. Sie werden in dieser Arbeit anhand pädagogischer Methoden offengelegt. In diesem Zusammenhang hat auch die Einbettung und besondere Konstruktion des „Modularen Trainingsprogramms“ einen maßgeblichen Einfluss, da es das hauptsächliche Lehr- und Lernmaterial ist, dass die Inhalte für die Anfangsphase bereit stellt. Die Untersuchung legt die Konstruktion eines solchen Programms offen und zeigt auf, welche berufspädagogischen Erkenntnisse zielgerichtet bei seiner Gestaltung angewendet wurden.

Begriffliche Festlegungen

„In-service-training“

Dies ist ein anglophoner Fachbegriff, der die Aus- bzw. Fortbildung einer Person während der Dienstzeit beschreibt⁸. Ein solches Trainingskonzept muss in Anwendungsbezug zu jenen Personen betrachtet werden, die bereits im Berufsleben stehen und die für die geplante Qualifizierung aus ihrem Arbeitsalltag nur kurzzeitig freigestellt werden können. Betreffen die zu konzipierenden Qualifizierungsmaßnahmen die Zielgruppe⁹ der Lehrkräfte der beruflichen Bildung, müssen in besonderer Weise die zeitlichen und örtlichen Bedingungen dieser Menschen berücksichtigt und ihre berufliche Arbeits- bzw. Lehrsituation reflektiert werden. Diese Art von Training ist damit quantitativ und qualitativ nicht mit einer nach deutschen Vorstellungen „grundständigen“ Lehrerbildung in der Form des üblichen „pre-service-training“ zu vergleichen, d.h. der zumeist vollzeitlichen beruflichen Ausbildung von Personen mit dem Ziel des Kompetenzerwerbs für einen Beruf, der erst nach erfolgreichem Abschluss der Ausbildung ausgeübt wird.

„Lehrkräfte der beruflichen Bildung“

In dieser Arbeit werden die Zielgruppen der Trainingsmaßnahmen verallgemeinernd als „Lehrkräfte der beruflichen Bildung“ bezeichnet. Damit wird bewusst jeder Typus einer an berufsbildenden Einrichtungen unterrichtenden Lehrkraft einbezogen, unabhängig davon, ob sie auf Theorievermittlung, auf praktische Ausbildung oder auf beide Ausrichtungen in einer Person orientiert ist. In englischsprachigen Referenzdokumenten des Partnerlandes sowie in den Projektdokumentationen sind die Bezeichnungen „*technical teacher*“ oder „*teacher*“ sowie „*trainer*“ oder „*instructor*“ gebräuchlich.

Die direkte deutsche Übersetzung des Begriffs „*technical teacher*“ wird in dieser Arbeit vermieden, denn sie erzeugt ungewollt das Bild einer anscheinend direkten Vergleichbarkeit mit der Berufsgruppe der „Technischen Lehrer“, die in Deutschland

⁸ *in-service-training*: „Any training provided on the premises of an undertaking... The term may also be applied to any vocational training acquired during employment“ (Vocational Training, Glossary of Selected Terms International Labour Organisation (ILO) Training Policies Branch Editorial Board, Geneva. 1986).

⁹ Zitat: „Als Zielgruppen (in der TZ - A.d.V.) werden diejenigen sozialen Gruppen bezeichnet, in deren Bereich eine im Projekt- oder Programmziel definierte Veränderung eintreten soll“ (vgl. GTZ. 1995b. S.8).

tatsächlich existiert. Die deutschen Bezeichnungen werden beim Leser zwangsläufig den deutschen Kontext antizipieren. Gemeint ist aber eine sowohl in Entwicklungsländern als auch in entwickelten anglophonen Ländern existierende Personengruppe, die zwar große Ähnlichkeiten mit dem Berufsprofil eines „Technischen Lehrers“ in Deutschland aufweisen kann, sich aber auch durch ein viel breiteres Aufgabenspektrum charakterisieren läßt. Sie ist durch verschiedene Bezeichnungen gekennzeichnet, so dass der deutsche Begriff des „Technischen Lehrers“ im anglophonen Kontext viel umfassender verstanden werden muss.

Diese Lehrkräfte können überwiegend *fachtheoretisch* tätige, Technologie bzw. anderen spezifischen Fachunterricht vermittelnde Lehrer an berufsbildenden Schulen sein, vergleichbar mit deutschen Berufsschullehrern bzw. Fachtheorielehrern, die sich im anglophonen Kontext (USA, Kanada, UK) unter solchen Bezeichnungen wie „*Technical Teacher*“, „*Trade Teacher*“, „*Vocational Education Teacher*“, „*Technology Education Teacher*“ oder auch „*Post-Secondary Teacher*“ benennen lassen. Dabei ist „*technical*“¹⁰ sinngemäß eher als „fachlich“ denn als „technisch“ zu übersetzen. Andererseits gehören auch Lehrer zu dieser Zielgruppe, die überwiegend *fachpraktischen Unterricht* in werkstattähnlichen Laboren geben sowie hauptberufliche Ausbilder, die ebenfalls für die Vermittlung von *fachpraktischer* Fertigkeiten sowohl in Technischen Sekundarschulen, staatlichen Berufsausbildungszentren aber auch in industriellen Ausbildungswerkstätten großer Unternehmen verantwortlich sind. Im deutschen Kontext ist der „Technische Lehrer“ ausschließlich ein „Lehrer für Fachpraxis“ an beruflichen Schulen und ausschließlich auf „technische“ Berufsfelder orientiert.

Zu seiner Abgrenzung sei verdeutlicht:

Dieser deutsche Fachpraxislehrer ist ein Berufsschullehrer, der im fachpraktischen Unterricht in den „Schulwerkstätten“¹¹ die im Betrieb geleistete Berufsausbildung und Arbeit ergänzen, unterstützen und vertiefen soll. Er soll ein Vermittler beruflichen Wissens sein und muss neben den erforderlichen fachpraktischen Kenntnissen und Fertigkeiten auch psychologisches, pädagogisches, organisatorisches und rechtliches Grundwissen besitzen (vgl. Baier-D’Orazio. 1996 S. 280).

¹⁰ *technical*: technisch, fachlich, fachmännisch, Fach..., Spezial / übertragen: sachlich, (rein) formal, theoretisch (vgl. Handwörterbuch Englisch-Deutsch. Bibliographisches Institut & F.A. Brockhaus AG. 1993-1997 Langenscheidt KG). D.h. in diesem Fall meint *technical* nicht „technisch“ nach deutschem Verständnis, sondern „fachtheoretisch“ in die Tiefe gehend, es meint jede Art von beruflicher Fachlichkeit, die nicht nur Bezüge zu technischen Inhalten, sondern auch zu anderen Fachgebieten wie z.B. auch Kunst und Naturwissenschaft aufweist.

¹¹ In der Berufsschule nimmt die Berufsschulwerkstatt neben den Räumen für den allgemeinbildenden Unterricht (ca. 40% des Unterrichts) und dem berufstheoretischen Unterricht einen weiteren Lernort ein. Hier wird die praktische Veranschaulichung von fachtheoretisch vermittelten Lerninhalten realisiert (vgl. Neß. 2000. S.49).

Zu seinen Aufgaben zählen hauptsächlich die Durchführung des fachpraktischen Unterrichts und der Vermittlung fachpraktischer Fertigkeiten, aber ebenso die Verwaltung und Betreuung der Werkstätten, das Planen des Ablaufs und der Durchführung der praktischen Ausbildung von Berufsschülern und Auszubildenden und die Aufstellung von Ausbildungsplänen. Sein Arbeitsort ist entweder eine werkstattähnliche Einrichtung oder eine ausgesprochene Lehrwerkstatt an der Schule. Diese Personengruppe setzt sich aus erfahrenen Praktikern, zum Beispiel Meistern oder Technikern, zusammen. „Während bei gewerblichen Berufen mit hoher Fertigungsrelevanz eine so qualifizierte Fachkraft benötigt wird, können in Berufen mit hohem Theorieanteil Ingenieure, Betriebs- und Volkswirte oder Naturwissenschaftler bevorzugt werden. Immer aber sind ergänzende pädagogische Studien vorgeschrieben“ (vgl. Lauterbach. 2000 S. 185).

Die Benennung der Fachpraxislehrer ist in den einzelnen deutschen Bundesländern sehr unterschiedlich, so findet man Bezeichnungen wie Technische Lehrer, Lehrmeister, Lehrer für Fachpraxis sowie Fachlehrer für arbeitstechnische Fächer.

Der im Ausland tätige „*technical teacher*“ kann aber auch ein Berufsschullehrer nach deutschem Verständnis sein. Ein solcher Berufsschullehrer, auch als „Lehrer für den berufstheoretischen Unterricht“ (Fachtheorielehrer) bezeichnet, vermittelt fachrichtungsbezogene Kenntnisse und Fertigkeiten, die einem bestimmten Berufsgebiet entsprechen, wie Metalltechnik, Elektrotechnik, Bautechnik etc. (vgl. Baier-D’Orazio. 1996 S. 280). Entsprechend der Vielgestaltigkeit der Berufsrichtungen gibt es auch in Deutschland keinen Einheitsstyp eines solchen Lehrers, gemeinsam ist ihnen jedoch die Anforderung, dass sie über hervorragende Kenntnisse aus der jeweiligen Fachtheorie sowie über die entsprechenden Vermittlungstechniken verfügen müssen. Sie sollen „praxisbewußte“ Theoretiker sein. Dazu durchläuft ein solcher Lehrer in Deutschland neben dem Hochschulstudium (Studium für das Lehramt an beruflichen Schulen) in der Regel auch eine fachpraktische Ausbildung, es sei denn, er hat bereits eine abgeschlossene Berufsausbildung hinter sich. Fachtheorielehrer können auch an allgemeinbildenden Schulen tätig sein, hier z.B. im Fach Werken und Technisches Zeichnen - Fächer, die der Berufsvorbereitung zugeordnet werden können. „Er benötigt jedoch auch gute Einblicke in die berufliche Praxis, da die praktische Arbeitslehre, in der diese Fächer subsumiert sind, ein Fundament bilden soll für eine spätere Berufsfindung und Berufswahl“ (vgl. ebenda. S. 279). Diese Lehrer stammen ebenfalls nicht immer aus der beruflichen Praxis, sondern qualifizieren sich in zwei- bzw. vierjährigen Ausbildungsgängen für diesen Beruf.

In Deutschland verbindet sich mit dem Begriff „Lehrer“ in jedem Fall eine hochqualifizierte Fachkraft, die durch ein intensives Studium eine staatlich anerkannte Doppelqualifikation erhalten hat, nämlich die fachliche wie auch die pädagogische Befähigung zum Unterrichten. In Entwicklungsländern kann das nicht vorausgesetzt werden, eine Person mit bestimmtem fachlichen Hintergrund kann schlichtweg auch als Lehrer „eingesetzt“ werden und die Bezeichnung „*technical teacher*“ tragen, ohne im Mindesten eine pädagogische Qualifikation für diesen Beruf erworben zu haben.

An Bildungseinrichtungen des non-formalen Bereichs sind in Entwicklungsländern überwiegend „*trainer*“ tätig. Der englische Begriff „*trainer*“ wird im Deutschen mit dem Begriff „Ausbilder“ übersetzt, der im Kontext des Dualen Berufsbildungssystems in Deutschland eine relativ klare Zuweisung hat. Er stellt im internationalen Kontext jedoch einen weitgefassten, unspezifischen Sammelbegriff dar, der nicht nur im Bereich der beruflichen Bildung anzutreffen ist, sondern u.a. auch im Sport, bei der Feuerwehr und im Militär. Neben dem englischen Begriff „*trainer*“ sind auch speziellere, qualifikations- oder funktionsbezogene Berufsbezeichnungen gebräuchlich, wie: „*Shop-Floor Trainer*“, „*Assistant Trainer*“, „*Training Engineer*“ bzw. in Industrieunternehmen „*In-Company-Trainer*“, „*Enterprise Trainer*“, „*Workshop Trainer*“ oder auch „*Corporate Trainer*“ sowie „*Instructor*“.

Diese heterogene Berufsgruppe umfasst sowohl Personen mit den vielfältigsten formalen oder non-formalen fachlichen Qualifikationen als auch Personen ohne jegliche formale Qualifikation. Eine berufspädagogische Qualifizierung ist ihnen selten nachzuweisen.

All diesen Personengruppen ist gemeinsam, dass sie überwiegend Vermittler praktischer Fertigkeiten sind und nur in eingeschränktem Maße theoretische Kenntnisse vermitteln.

Zur Abgrenzung zum deutschen Ausbilder innerhalb der beruflichen Bildung sei erläutert: Nach dem Berufsbildungsgesetz (BBiG) versteht man in Deutschland unter einem Ausbilder eine Person, die Ausbildungsaufgaben – also eine lehrende Tätigkeit – im Rahmen der betrieblichen Ausbildung und in überbetrieblichen Ausbildungsstätten wahrnimmt. Es sind Personen, die einen Berufsabschluss innerhalb des dualen Systems nachweisen können und sich durch eine Zusatzausbildung pädagogisch weiterqualifiziert haben (vgl. Neß. 2000. S.51).

Unter Zusatzausbildung ist bislang ein Fortbildungslehrgang mit einem Stundenumfang von ca. 120 Stunden zu verstehen, der nach der Ausbildereignungsverordnung

(AEVO)¹² des Bundesministeriums für Bildung und Forschung vom 1. März 1999 gesetzlich geregelt ist (vgl. BMBF. 1999). Sie gilt für Ausbilder in Gewerbebetrieben, in der Landwirtschaft, in der Hauswirtschaft, im Bergwesen und im öffentlichen Dienst, nicht jedoch für die freien Berufe. Die inhaltliche Gestaltung des Lehrganges wird durch einen Rahmenstoffplan des Bundesinstitutes für Berufsbildung vom 1. November 1998 vorgeschrieben (vgl. BiBB. 1998). Dieser Lehrgang zielt darauf, die berufs- und arbeitspädagogischen Kenntnisse aufzubauen, die der Ausbilder dem Gesetz nach durch eine Prüfung nachzuweisen hat. Hierzu zählen die Kenntnisse über die einschlägigen Vorschriften des BBiG, über das Berufsausbildungsverhältnis, die Planung von Berufsausbildungen und die Möglichkeiten zur Förderung von Lernprozessen.

Der Bundesverband Deutscher Berufsausbilder (BDDBA) versuchte seinerseits, den Ausbilderbegriff aus sprachlichen Abgrenzungsgründen zu präzisieren und hat bereits seit 1983 (bislang erfolglos) um die Anerkennung des Berufsbildes eines „Berufsausbilders“ gekämpft. Er hat diese Berufsbezeichnung geprägt, um den Status des für die berufliche Bildung tätigen Ausbildungspersonals zu heben, und um es von den in anderen Bereichen tätigen Ausbildern zu unterscheiden. „Gemeint ist derjenige, der Auszubildende in ihrem Bemühen unterstützt, einen Ausbildungsberuf zu erlernen“ (vgl. Walter. 2000. S.39).

Auch die Ausbilder im deutschen Kontext stellen somit eine heterogene Gruppe von Fachpersonal in Betrieben und im Handwerk dar, ihnen ist jedoch gemeinsam, dass sie eine staatlich anerkannte, berufspädagogische Mindestqualifikation nachweisen können und – ob hauptberuflich oder nebenberuflich - überwiegend praktische Fertigkeiten sowie zugehörige berufstheoretische Kenntnisse auf unmittelbarem Anwendungsniveau vermitteln.

Ausgewählte Ausbildungsschwerpunkte aus der Aus- und Fortbildung von Fachtheorielehrern, Fachpraxislehrern als auch aus der Fortbildung von Ausbildern anhand von Programmen zur Ausbilderschulung nach der AEVO in Deutschland wurden im „Modularen Trainingsprogramm“ verarbeitet, das im MTS in Laos eingesetzt wurde.

¹² Die AEVO war 1972 eingeführt worden und war bis 1998, dem Zeitpunkt ihrer letzten Erneuerung, weitgehend unverändert geblieben. Seit Mitte 2003 wurde sie aufgrund von rapide sinkenden Ausbildungsplatzangeboten für einen Zeitraum bis 2008 vorübergehend aufgehoben, um den Betrieben die Ausbildung zu erleichtern (vgl. BMBF, 2003). Mit Beginn des Ausbildungsjahres 2009/10 ab 1.8.09 wird es eine überarbeitete Ausbilder-Eignungsverordnung geben.

„Projekte der internationalen Berufsbildungszusammenarbeit“

Um die Entwicklung¹³ in einem Land der Dritten Welt in einem bestimmten Bereich wie z.B. der Berufsbildung zu fördern, werden Projekte¹⁴ und Programme im Rahmen der EZ zumeist bilateral realisiert. So war und ist auch die Entwicklung und Implementierung des MTS-Konzepts eingebunden in die Existenz von Projekten und Programmen der deutsch-internationalen Berufsbildungszusammenarbeit, insbesondere bislang unter der Ägide der Akteure BMZ und GTZ und der von ihnen geschaffenen Rahmenbedingungen. Hier ist die pädagogische Aus- und Fortbildung von Fachkräften immer Bestandteil zeitlich begrenzter Projektarbeit, ist immer Teil einer wesentlich komplexeren Beratungsleistung in einem zunächst engen lokalen Umfeld, dass erweitert werden kann. Sie unterliegt oft den sehr starken zeitlichen Einschränkungen der Projekte. Sie ist darauf gerichtet, das zumeist bereits existierende Personal an Bildungsinstitutionen zu befähigen, seine Bildungsaufgaben effizienter und effektiver auszuüben.

Trotz der positiven Intention solcher Maßnahmen kann jedoch ein Problem nicht übersehen werden: „In vielen Fällen konnte beobachtet werden, dass ... Aus- und Fortbildungsprogramme eher zufällig und ohne Systembezug zum nationalen Berufsbildungssystem durchgeführt wurden. Nach Abzug der GTZ-Mitarbeiter versandeten die beruflichen Aus- und Fortbildungsprogramme oft ohne nachhaltige Langzeitwirkung. Als Folge hiervon konnten Partnerfachkräfte die erworbenen Aus- und Fortbildungszertifikate oft nicht im Rahmen ihres beruflichen Aufstieges verwerten“ (vgl. GTZ. 2004c. Pos. 4.2.3.).

Aus diesem Grunde ist einerseits die Nachhaltigkeit der Maßnahmen (Langzeitwirkung) zu sichern und andererseits muss eine anerkannte Zertifizierung am Ende der Fortbildung erfolgen, um dem Teilnehmer eine auf dem Arbeitsmarkt verwertbare berufliche Qualifikation zu bestätigen.

¹³ Entwicklung ist ein „Prozess des Übergangs von einer als unbefriedigend empfundenen gegenwärtigen Situation zu einer zukünftigen Situation, die von den Beteiligten als Verbesserung angesehen wird. Dieser Prozess kann nur gelingen, wenn die betroffenen Menschen dafür Verantwortung tragen und die Veränderungen soweit wie möglich in Selbsthilfe bewältigen. Entwicklung kann nur von den Bedarfslagen und Handlungsmöglichkeiten der betroffenen Menschen ausgehen“ (vgl. GTZ.1995a. S.2.6).

¹⁴ Ein Projekt ist ein zeitlich begrenzter Prozess der Leistungserbringung. Mit Hilfe bereitgestellter Ressourcen werden Aktivitäten durchgeführt und Ergebnisse erbracht, die eine vorab definierte Wirkung erbringen sollen. Werden mehrere Projekte sektoral, subsektoral oder regional miteinander verknüpft und durch ein fest umrissenes Konzept zusammengefasst, spricht man von Programmen (vgl. GTZ.1995b. S.4).

Ziel der Untersuchung

Das Ziel der Untersuchung ist, ein modernes Qualifizierungskonzept zur Aus- und Fortbildung von Lehrkräften der beruflichen Bildung in Entwicklungsländern wissenschaftlich zu begründen, das weitgehend durch empirisches Vorgehen entwickelt und bislang in mehreren Ländern ausgesprochen pragmatisch umgesetzt wurde (vgl. Berufliche Bildung & Consulting GmbH. 2000. S.6).

Vielversprechende Ergebnisse und positive Evaluierungsergebnisse motivieren zu einem weiteren Ausbau dieses modularen „*in-service-training*“ Konzeptes. Solchermaßen begründet, kann es zu einem soliden und fundierten Leistungspaket in der deutsch-internationalen Berufsbildungszusammenarbeit mit Entwicklungsländern ausgebaut werden.

Das Multiplikatoren-Trainingssystem (MTS) ist als ein interessantes Durchführungskonzept aus organisatorischer wie auch didaktisch-methodischer Sicht zu betrachten, das hinsichtlich seines Potentials zur schnellen Fortbildung einer großen Anzahl von Teilnehmern vielen Entwicklungsländern zugänglich gemacht werden sollte. Mit diesem System können vielfältige Inhalte transportiert werden, es ist nicht nur auf Qualifizierung von pädagogischem Fachpersonal beschränkt.

Die Untersuchung kann einen Beitrag leisten, einen bereits existierenden Tätigkeitsschwerpunkt der internationalen BBZ weiter auszubauen sowie eine eigenständige, neue Variante eines vorhandenen Tätigkeitsschwerpunktes zu begründen. In der Zukunft können die dargestellten Sachverhalte und Erkenntnisse die Arbeit von entsendeten Fachexperten in einem wichtigen Teilbereich der internationalen Berufsbildungszusammenarbeit unterstützen.

Problemlage und Begründungen

Nachweislich gibt es tausende junger Leute in Asien, die in der beruflichen Bildung als Lehrkräfte tätig sind und diesen Beruf jedoch niemals erlernt haben.

Ein Grund dafür kann sein, dass es einen hohen Bedarf an Lehrkräften gibt, aber kein bzw. ein nur ineffektives Ausbildungssystem für Lehrkräfte der beruflichen Bildung im Lande existiert. Ein anderer Grund kann sein, dass ein Ausbildungssystem für Lehrkräfte zwar im Aufbau ist, es aber noch geraume Zeit erfordert, bis die ersten Absolventen in das berufliche Bildungssystem integriert werden können. Ein dritter Grund kann sein, dass Lehrkräfte z.B. im Ausland ausgebildet wurden, aber aus den verschiedensten Gründen dem Land nicht als Lehrkräfte zur Verfügung stehen. Alle Gründe implizieren schließlich eine Situation des Fehlens von gut ausgebildeten Lehrkräften. Auf die Volksrepublik Laos treffen alle genannten Sachverhalte in besonderer Weise zu (vgl. Bouppha. 2002. S. 36 und Naxiengkham. 1998. S. 35 + 39).

Eine Vielzahl von untersuchten Quellen, in erster Linie jedoch die langjährigen Arbeitserfahrungen des Verfassers im Zeitraum 1992-2005 bei der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften der beruflichen Bildung in mehreren Entwicklungsländern wie auch analysierte Masterarbeiten von Studenten aus den entsprechenden Ländern¹⁵ belegen diese Tatsache. „Vor allem die Masterarbeiten der ausländischen Studierenden sind ein Spiegelbild der Probleme der beruflichen Bildung in Entwicklungsländern, aber auch ein Versuch ihrer Lösung“ (vgl. Hortsch. 2001. S.4).

Das Fehlen von gut ausgebildeten Lehrkräften der beruflichen Bildung kann auch in anderen asiatischen Länder beobachtet werden - so z.B. in Kambodscha, Thailand, Vietnam, Mongolei, China, Tibet, Sri Lanka, Pakistan, Indien. Es lassen sich mit sicherer Kenntnis weitere asiatische Länder hinzufügen, die bereits nach Fortbildungskonzepten für ihre jungen Lehrkräfte nachgefragt haben: Armenien, Aserbaidschan, Bhutan, Georgien, Kasachstan, Kirgistan, Tadschikistan und Usbekistan (vgl. Berufliche Bildung & Consulting GmbH (IBC) 2003 sowie Wenghöfer. 2003c).

¹⁵ ...aus dem Aufbaustudiengang „Berufs- und Erwachsenenpädagogik in der internationalen Entwicklungszusammenarbeit“ mit dem anerkannten Abschluss „Master of Science in Vocational Education“ an der Technischen Universität Dresden, Institut für Berufspädagogik.

Der Problemzustand selbst kann wie folgt in einem Satz beschrieben werden:

„In einer Vielzahl von Ländern in Asien üben Menschen einen Lehrberuf in der beruflichen Bildung aus, ohne dafür qualifiziert worden zu sein und ohne zukünftig die Chance zu haben, die erforderliche formale Qualifikation jemals zu erwerben.“

In der hier vorliegenden Arbeit wird nachgewiesen, dass es möglich ist, bereits im Beruf stehenden, ungenügend qualifizierten Lehrkräften der beruflichen Bildung eine schwerpunktmäßige Fortbildung zu ermöglichen, nach deren Abschluss sofort messbare Erfolge in einem positiv veränderten Lehralltag zu beobachten sind. Das MTS in Laos hat den Beweis erbracht, dass der Prozess der Qualifizierung sogar durch speziell ausgebildete lokale Fachkräfte - zunächst unter Anleitung deutscher Berufspädagogen – realisiert werden kann. Dies ist ein Anspruch, der seit langem in der deutschen Entwicklungszusammenarbeit unter dem Begriff Nachhaltigkeit verstanden wurde. Darüber hinaus wird das Bedingungsgefüge untersucht, das vom Projektmanagement bei einem solch komplexen Vorhaben zu beachten ist.

Methodisches Vorgehen

Die Arbeit basiert in den analytischen Untersuchungen des ersten, zweiten und des vierten Kapitels auf dem Studium ausgesuchter Literatur, insbesondere zeitnaher entwicklungspolitischer Grundsatzliteratur des BMZ und Projektdokumente der GTZ, Dokumente des laotischen Projektpartners sowie berufspädagogischer Fachliteratur. Auch eine Vielzahl von Masterarbeiten von asiatischen Studenten, die an der TU Dresden an der Fakultät Erziehungswissenschaften einen

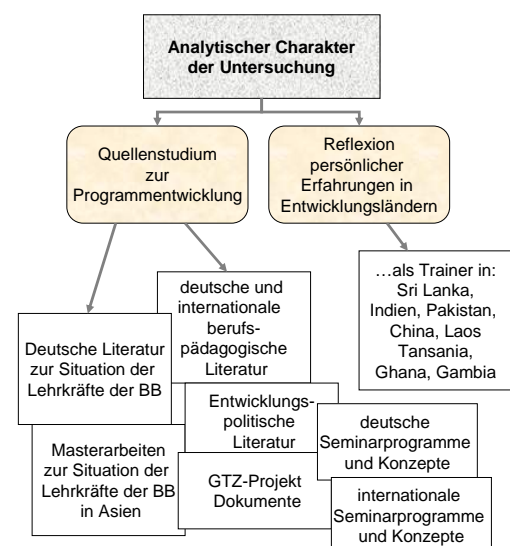


Abbildung 0.4: Strukturgrafik zum analytischen Teil der Untersuchung

Aufbaustudiengang absolviert haben, werden ausgewertet¹⁶. Diese wertvollen Quellen erbringen ausgesprochen detaillierte und kompetente Hinweise zu Arbeits- und Anforderungsbedingungen von Lehrpersonal in Asien - besonders in Laos. Sie zeichnen ein aktuelles und authentisches Bild zu den vorliegenden Rahmenbedingungen sowie zur Situation der Lehrkräfte der beruflichen Bildung.

Das Quellenstudium steht darüber hinaus in Verbindung mit einer Auswertung von persönlichen Entwürfen des Verfassers bei der Entwicklung des Aus- und Fortbildungskonzeptes und des Feedbacks aus Fortbildungsprojekten in Ländern Asiens¹⁷.

Im vierten Kapitel werden fachliche Erfahrungen des Verfassers bei der Entwicklung von modular aufgebauten Lehr- und Lernmaterialien für den Einsatz in Entwicklungsländern, Erfahrungen aus deutschen und internationalen Fortbildungsmaßnahmen sowie Erkenntnisse aus dem vergleichenden Studium von deutschen und internationalen Konzepten¹⁸ und internationalen Fortbildungsprogrammen verwertet.

Sie führten letztendlich zur Entwicklung des „Modularen Trainingsprogramms“ in seiner gegenwärtigen Form, das in alle MTS-Aktivitäten eingebettet ist und durch seine Existenz sowie seine besondere didaktisch-methodische Gestaltung einen hohen Anteil am Erfolg der MTS-Seminare trägt.

Das dritte Kapitel repräsentiert die Fallstudie Laos, hier erfährt die Darstellung einen dynamisch-chronologischen Charakter, es wird die zeitliche Abfolge der Entwicklung und der Implementierung des MTS als Ordnungsschema verwandt.

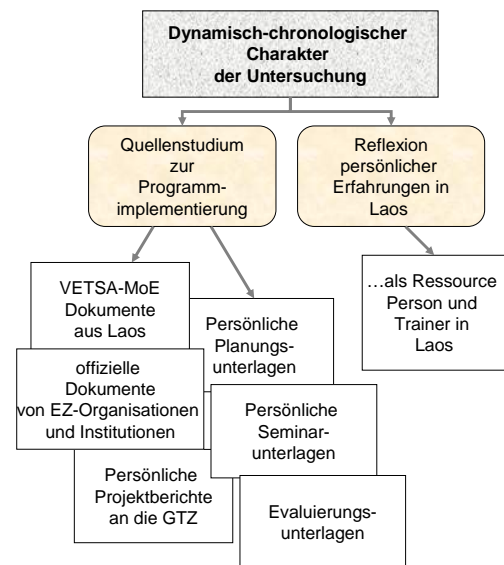


Abbildung 0.5: Strukturgrafik zum dynamisch-chronologischen Teil der Untersuchung

¹⁶ Zitat: „Die Zielstellung des Studienganges liegt in der Ausbildung von Experten aus Entwicklungsländern, die systemstrukturierend und systemberatend von der Projektebene bis in die Gestaltungsebene beruflicher Bildung selbständig handeln und entscheiden können“ (vgl. Hortsch. 2001 S.4).

¹⁷ Entwicklungsschritte des Multiplikatoren-Konzepts und des modularen Trainingsprogramms stellen sich über realisierte Fortbildungsprojekte in folgenden Ländern dar: Pakistan 1995, Indien 1997, China 1998, Sri Lanka 1999 und Usbekistan 2000.

¹⁸ Hierunter sind insbesondere das *MES-System* der ILO sowie das *Skillcard System* von Swisscontact zu verstehen.

In der Fallstudie Laos werden Original-Dokumente des VETSA Projektes, die einsatzbezogenen Projektverlaufsberichte an die GTZ sowie Dokumente des laotischen Ministeriums für Bildung herangezogen.

Desweiteren erfolgt eine Analyse der vollständigen und systematischen Sammlung von detaillierten Planungs-, Implementierungs- und Evaluierungsdokumenten, die der Verfasser als einer der Hauptakteure des MTS in Laos in den Jahren 2000 bis 2003 erstellt bzw. erhalten hat. Es handelt sich dabei um Konzepte und Planungsunterlagen sowie die vielfältigsten Dokumente aus der Implementierungsphase in Laos: *Terms of Reference*, Briefe, *Decrees*, *Minutes of Meetings*, Aktionspläne, Jahrespläne, Seminarablaufpläne, Seminarunterlagen, Ausarbeitungen von Teilnehmern und Evaluierungsberichte, die auch das gesamte MTS repräsentieren. Dazu zählen Unterlagen für Projektmitarbeiter, für die Entwicklungsgruppe, für Manager, für Multiplikatoren, für Teilnehmer. Darüber hinaus werden Präsentationen, Werbeschriften, Folienreihen mit der Darstellung der Konzepte sowie Fotos und Grafiken, die für die Öffentlichkeitsarbeit erstellt wurden, verarbeitet.

- 1 Die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften der beruflichen Bildung als Leistungsschwerpunkt der Berufsbildungszusammenarbeit Deutschlands mit Entwicklungsländern**
- 1.1 Auffassungen und Leitlinien zum Transfer deutschen Know How's in der BB in Entwicklungsländer aus der Sicht des deutschen Systemgebers**
- 1.2 Herangehensweisen and die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften der beruflichen Bildung in Projekten der BBZ**
- 1.3 Beispielhafte Ansätze der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften der beruflichen Bildung auf der Mikroebene**
- 1.4 Beispielhafte Ansätze der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften der beruflichen Bildung auf der Mesoebene**
- 1.5 Beispielhafte Ansätze der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften der beruflichen Bildung auf der Makroebene**

1 Die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften der beruflichen Bildung als Leistungsschwerpunkt der Berufsbildungszusammenarbeit Deutschlands mit Entwicklungsländern

1.1 Auffassungen und Leitlinien zum Transfer deutschen Know How's in der BB in Entwicklungsländer aus der Sicht des deutschen Systemgebers

Berufliche Bildung ist innerhalb der internationalen Entwicklungszusammenarbeit ein wichtiges und aktuelles Thema. Sie steht im Wirkungsbereich solcher Schwerpunkte wie Armutsbekämpfung, Umwelt- und Ressourcenschutz sowie allgemeine Bildung und Ausbildung. Denn es geht darum, dem einzelnen Individuum die Möglichkeiten zu bieten, seine Fähigkeiten zu entfalten, einen Platz innerhalb des Arbeitsmarktes einzunehmen und dadurch die Existenz der Familie zu sichern ohne dabei die Umwelt zu zerstören.

„Berufliche Bildung ist ein komplexes gesellschaftliches Subsystem, das alle Ebenen vom Individuum bis zur Weltwirtschaft umfasst, alle wirtschaftlichen und sozialen Bereiche durchdringt, um schließlich menschliche Potentiale zum Wohle aller in Wert umzusetzen. ... Die Förderung der Beruflichen Bildung hat deshalb auch einen hohen Stellenwert in der deutschen bilateralen technischen Zusammenarbeit“ (vgl. GTZ. 2000. S.2 ff.).

Deutschland zählt zu den wenigen entwickelten Ländern, die ihre Erfahrungen im Aufbau bzw. in der Modernisierung einer Berufsbildung nachfragenden Entwicklungsländern auf Systemebene anbieten. Dabei hebt es sich durch seine Rahmenvorgaben von anglophonen und frankophonen Geberländern ab, indem es deutlich die Stärken des deutschen Systems betont, jedoch eine begleitete Anpassung auf die Gegebenheiten des Nehmerlandes zusichert.

In den letzten Jahren haben die Globalisierung der Weltwirtschaft und die damit einhergehenden Zwänge zur Sicherung der Wettbewerbsfähigkeit der Unternehmen durch eine (welt)marktfähige Produktqualität in vielen Entwicklungsländern zu Bemühungen geführt, die Berufsbildung zu reformieren. Erwartungsgemäß sind die dort vorzufindenden Systeme

in ihren Strukturen auf das Zeitalter der Kolonialisierung zurückzuführen, so lassen sich in Ländern der ehemaligen Kolonialmacht Großbritannien Bezüge britischen Herangehens an die berufliche Bildung auch gegenwärtig noch erkennen. Hier finden sich Formen des *on-the-job-trainings*, die sich mit zum Teil deutlichen fachlichen Orientierungen an die *City & Guilds of London Institute*¹⁹ anlehnen oder Qualifizierungen, die in jüngerer Zeit unter nationalen Rahmenwerken, genannt *National Qualifications Framework (NQF)* anerkannt werden können und deren curriculare Dokumente in Entwicklungsländern zunehmend verwendet werden²⁰. In Ländern der ehemals französischen Einflussphäre lassen sich dagegen Merkmale des französischen Systems beobachten, d.h. schulische Ausbildungsmodelle und eine Tendenz zu detaillierten Vorgaben anhand geschlossener Curricula²¹.

Ein wichtiger Grund der direkten Übertragung – und gleichzeitig ein großer Nachteil im Bereich deutscher Möglichkeiten – ist die leichte Verfügbarkeit der entsprechenden Ausbildungsdokumente und Curricula in der jeweiligen Mittler- bzw. Amtssprache (zumeist die Landessprache des Geberlandes), die den schnellen, aber damit auch unangepassten Transfer vom Geberland in das Nehmerland erlaubt. Die Sprache entscheidet damit oft über die Wahl des jeweiligen Systemgebers²². Selbst die Ausbildung von Lehrkräften wird vereinfacht, da deren Ausbildung (u.U. auch im jeweiligen Geberland) ohne Sprachbarriere erfolgen kann. Dennoch, der zumeist unangepasste Transfer mag auch ein hauptsächlicher Grund dafür sein, dass eine Weiterentwicklung der Berufsausbildung im jeweiligen Entwicklungsland nicht stattfinden kann, da die nationalen Bedingungen nicht den Bedingungen des Geberlands entsprechen, in dem diese Konzepte in historischer Entwicklung entstanden sind.

¹⁹ Eingetragen bereits in 1880 setzt *City & Guilds* seine Arbeit auch in der Gegenwart als Prüfungs- und Akkreditierungsstelle fort und bietet eine große Anzahl von beruflichen Qualifikationen in Anpassung an das *British National Qualifications Framework (NQF)* an. Qualifikationen werden hier in Fachgebieten (*areas*) erworben, z.B. *engineering, construction* und nicht in Berufen.

²⁰ Beispiel anglophones Afrika - Ghana (2000): An Technischen Schulen wie z.B. dem *Takoradi Technical Institute* werden auch heute noch in den Trainingswerkstätten berufsrichtungsbezogene Ausbildungsgänge *on-the-job* an realen Arbeitsobjekten realisiert, die aus der Umgebung eingeworben werden. Fertigungsvorgaben werden den vereinfachten Adaptionen der *City & Guilds of London Institute* entnommen (siehe auch: Wenghöfer. 2000b).

²¹ Beispiel frankophones Afrika – Tunesien (ab 1996): Im „*Projet FORTI*“ am *Centre de Formation Professionnelle et de Promotion du Travail Indépendant* in Kasserine wurden umfangreiche Entwicklungsarbeiten zur Erarbeitung beruflicher Curricula durch deutsche Experten realisiert, die eine Überarbeitung von französischen Originalvorlagen einschloss, in denen Stoffvermittlung bis auf die letzte Unterrichtsstunde durchgeplant war und nur von ausgebildeten Lehrern realisiert werden konnte. Eine Praxisnähe durch Anbindung der Ausbildung an das lokale handwerkliche Umfeld war bis zum Beginn der deutschen Beratung nicht gegeben. (A.d.V.)

²² Beispiel Golfregion - Qatar (2007): Im Zuge der Entscheidung für ein künftiges Bezugssystem beruflicher Bildung hat trotz Vorhandensein einer im Rahmen der deutschen BBZ installierten technischen Sekundarschule (Ausbildung nach deutschen Berufsbildern) eine Entscheidung nach Vergleich zu einem anglophonen Konzept (TAFE-Westaustralien) geführt, da es von der Planung, der Durchführung bis zur Zertifizierung durchgängig dokumentiert vorlag und es zeitsparend und (scheinbar) ohne Entwicklungsaufwand im Land eingeführt werden kann. (A.d.V.)

Bemerkenswert bleibt, dass nicht wenige Entwicklungsländer trotz der nicht einfachen Verfügbarkeit von Übersetzungen der deutschen Konzepte, Curricula und Lehrmaterialien bis zum Problem der Anerkennung von Zertifikaten großes Interesse an deutschen Erfahrungen auf dem Gebiet der beruflichen Bildung zeigen. Vor allem die Bedarfsorientiertheit und die Wirtschaftsnähe der deutschen dualen Ausbildung interessiert die Verantwortlichen dieser Länder. Es ist deshalb kein Zufall, dass im Rahmen der deutschen technischen Entwicklungszusammenarbeit von den Partnerländern Berufsbildungsprojekte gewünscht werden, die sich mit der pilothaften Übertragung und Erprobung deutscher Erfahrungen in den jeweiligen Ländern befassen und die zur Systemveränderung der Berufsbildung im eigenen Land beitragen sollen (vgl. Wenghöfer/Helm. 2000d. S.308 ff).

Die Bundesrepublik Deutschland orientiert ihre entwicklungspolitische Zusammenarbeit grundsätzlich am Ziel der Verbesserung der wirtschaftlichen, sozialen, politischen und ökologischen Verhältnisse in Entwicklungs-, Schwellen- und Transformationsländern im Sinne nachhaltiger Entwicklung.

Leitlinien und Konzepte deutscher Entwicklungspolitik werden dabei maßgeblich vom BMZ entwickelt. Es bestimmt die langfristigen Strategien der Zusammenarbeit mit den verschiedenen Akteuren und definiert die Regeln für ihre Durchführung. In Abstimmung mit anderen Geberländern und zusammen mit den Partnern werden vom BMZ Sektor-, Regional- und Länderkonzepte ausgearbeitet und gemeinsame Schwerpunkte festgelegt²³.

Die Bundesrepublik behält sich dabei vor, die Förderung von Entwicklungsländern zu differenzieren. Dazu wird jährlich eine Liste der Kooperationsländer erstellt, die über eine Schwerpunktsetzung in der bilateralen Kooperation mit Bezug zu Förderregionen und Ländern informiert und orientiert. Sie zeigt u.a. die Länder aufgeteilt nach Regionen an, die als Kooperationsländer für umfassende EZ gelten bzw. potenzielle Kooperationsländer werden können.

²³ Bedeutung des BMZ Sektorkonzepts „Berufliche Bildung und Arbeitsmarkt in der Entwicklungszusammenarbeit“: „... programmatische Vorgabe für die Gestaltung der staatlichen deutschen Entwicklungszusammenarbeit (EZ) im Kernkompetenzbereich Berufliche Bildung und Arbeitsmarkt sowie in den Schwerpunkten der deutschen EZ, in denen Berufsbildung ein Querschnittsthema bildet. Anzuwenden ist es insbesondere bei der Erstellung von länderbezogenen Strategiepapieren sowie bei der Auswahl, Prüfung, Planung, Durchführung und Evaluierung von Vorhaben der staatlichen Durchführungsorganisationen“ (vgl. BMZ. 2005a. S.1).

Sie werden daher eingeteilt in „Kooperationsländer für umfassende deutsche EZ“, das sind Schwerpunktpartnerländer²⁴ und Partnerländer²⁵ sowie „potenzielle Kooperationsländer“²⁶ (vgl. Bohnet.2000. S.196 ff.).

Die entsprechende Auswahl der Länder bezieht sich auch im Hinblick auf die deutschen wirtschaftlichen, sozialen, ökologischen und politischen Gestaltungsziele und Interessen; die deutschen Möglichkeiten, einen relevanten Beitrag zu leisten; die internen Rahmenbedingungen im Partnerland sowie im Hinblick auf die Leistungen der anderen bilateralen und multilateralen Geber.

Nach Auffassung des BMZ sind Systemreform und Stärkung der politischen Relevanz der beruflichen Bildung durch enge Verknüpfung mit Wirtschafts-, Arbeitsmarkt- und Beschäftigungspolitik die gegenwärtigen Ansätze zur BBZ: „Indem berufliche Bildung für Erhalt und Erhöhung der Beschäftigungsfähigkeit sorgt, ist sie auf der Angebotsseite des Arbeitsmarkts von zentraler Bedeutung. Dabei ist ein breites Verständnis von beruflicher Bildung zugrunde zu legen. Sie fördert den Erwerb, den Erhalt und die Weiterentwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten und Einstellungen. ... Sie zielt auf eine umfassende Förderung von Handlungskompetenz, die neben der fachlichen auch methodische und soziale Kompetenzen beinhaltet“ (vgl. BMZ. 2005a. S.2).

Als wesentliche Stärken (Prinzipien) der deutschen Berufsbildung werden herausgestellt:

1. „die Orientierung am sogenannten „Berufsprinzip“, d.h. die Vermittlung von ganzheitlicher beruflicher Handlungskompetenz als durchgängiges didaktisches Prinzip. Die Orientierung auf die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen sowie die Arbeitsprozessorientierung sind Bestandteile der Vermittlung von Handlungskompetenz , die zum Meistern komplexer Situationen erforderlich sind;

²⁴ Bedeutung: Einsatz des gesamten entwicklungspolitischen Instrumentariums in drei Schwerpunkten, Schwerpunktstrategiepapiere und Länderkonzepte liegen vor, Bündelung von Projekten zu Programmen, strukturbildende EZ.

²⁵ Bedeutung: Konzentration der Zusammenarbeit auf nur einen Schwerpunkt, Schwerpunktstrategiepapiere liegen vor, aber keine Länderkonzepte. Die Volksdemokratische Republik Laos zählte sowohl im Jahr 2000 als auch nach 2005 zu den Partnerländern (vgl. BMZ. 2005a. Länderliste)

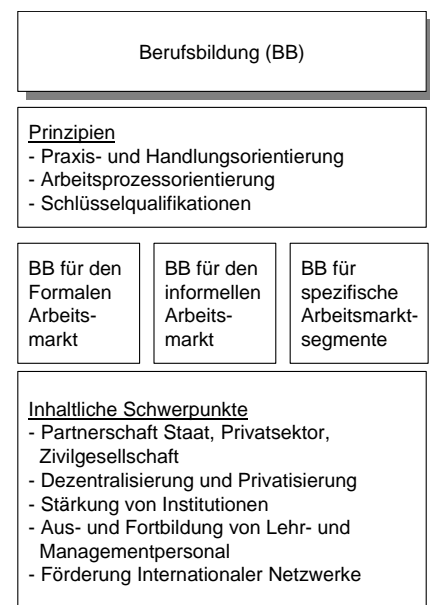
²⁶ Bedeutung: Länder werden beobachtet, bei veränderten Rahmenbedingungen ist sinnvolle Zusammenarbeit möglich.

2. die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen. Hierunter werden Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten verstanden, die für viele berufliche Aufgaben einsetzbar sind. Darüber hinaus ermöglichen sie die Erweiterung bestehender und den Erwerb neuer Fähigkeiten und Fertigkeiten...
3. die Arbeitsprozessorientierung. Sie beinhaltet die Organisation von Lernen entlang von Arbeitsprozessen. Wichtige Elemente sind hierbei z.B. die Kombination von Lernorten (Praxis im Betrieb, auf die Praxis bezogener Theorieunterricht in Schulen und die ergänzende Nutzung anderer Lernorte...“ (vgl. ebenda. Anlage 2. S.3).

Das Konzept erinnert daran, dass die deutsche EZ in den Anfängen sehr eng an den Strukturmerkmalen der deutschen dualen Berufsausbildung orientierte. „Dafür notwendige Voraussetzungen (u.a. stark verfasste Wirtschaft, langfristige Planbarkeit von Investitionen in Qualifizierung und damit die Bereitschaft der Wirtschaft, Verantwortung und Eigenleistungen für Berufsbildung zu übernehmen) sind in dieser Ausprägung in den meisten Kooperationsländern aber nicht vorhanden und kaum herzustellen.“

Der aktuelle Standpunkt hebt hervor: „Um den Anforderungen an Breitenwirksamkeit und Nachhaltigkeit Rechnung zu tragen, setzt die deutsche Berufsbildungszusammenarbeit daher ausdrücklich an den vorgefundenen Systemen und Rahmenbedingungen an und stellt auf eine sukzessive Optimierung der vorhandenen Strukturen durch die schrittweise Umsetzung modellgeprägter Attribute des deutschen Referenzsystems ab“ (vgl. ebenda. S.10).

Innerhalb der Berufsbildungszusammenarbeit werden sowohl Zielgruppen als auch Institutionen gefördert. Als Zielgruppen auf institutioneller Ebene werden Management und Fachpersonal der Mittler- und Partnerinstitutionen bezeichnet. „Sie sollen durch geeignete



Quelle: BMZ Sektorkonzept, 2005, Seite IV

Abbildung 1.1: Grafik „Berufsbildung“
Prinzipien und Schwerpunkte aus der Sichtweise des BMZ

Fortbildungsangebote und Beratung in die Lage versetzt werden, ihre Aufgaben effizienter wahrzunehmen, Veränderungsprozesse aktiv voranzutreiben und als Multiplikatoren zu wirken“ (vgl. ebenda. S.11).

Als zu fördernde Mittler- und Partnerinstitutionen gelten u.a. Erziehungs- sowie Arbeitsministerien und deren nachgeordnete Strukturen, d.h. private und staatliche Berufsbildungsträger sowie Betriebe als Beteiligte bei der Durchführung der Berufsbildung. „Zumeist erfolgt die Zusammenarbeit mit der Gruppe der Mittler. Eine direkte Zusammenarbeit mit den Zielgruppen auf der individuellen Ebene findet ...bei der pilothaften Umsetzung von Qualifizierungskonzepten statt“ (vgl. ebenda. S. 12).

Berufsbildungszusammenarbeit zieht alle ein Berufsbildungssystem konstituierenden Elemente in Betracht: Politikformulierung und ordnungspolitische Instrumente, Rahmenwerke der Qualifizierung (Standards, Berufsbilder, Curricula) bis hin zu deren Anwendung in Qualifizierungsmaßnahmen. Hinzu kommen Rollen und Kooperation unterschiedlicher Akteure und deren Aus- und Fortbildung sowie die Entwicklung von Lehr- und Lernmitteln. Prioritäten werden in jenen Bereichen gesetzt, in denen die deutsche bilaterale EZ auf Grund des Erfahrungshintergrundes im deutschen System sowie in der internationalen Berufsbildungszusammenarbeit besonders nachgefragt ist (vgl. ebenda. S. 15).

Reformprozesse können nur erfolgreich sein, wenn gleichzeitig oder zeitnah ihre Akteure, d.h. Lehr- und Managementpersonal qualifiziert werden. Maßnahmen reichen von der kurzfristig erforderlichen Anpassungsqualifizierung im Zuge von Systemveränderungen bis zur Entwicklung und Verankerung langfristiger Aus- und Fortbildungsangebote und -konzepte für Lehrpersonal in Berufsbildungs- bzw. tertiären Bildungssystemen (vgl. ebenda. S.16).

„Dieses ganzheitliche Herangehen bei gleichzeitiger Schwerpunktsetzung bedarf des flexiblen Instrumentenmixes: besondere Bedeutung kommt dabei der fachtechnischen Beratung, der Beratung bei der Organisationsentwicklung sowie der Aus- und Fortbildung von Multiplikatoren/innen auf der Meso- und Makroebene²⁷ zu. Beratung auf der Mikroebene

²⁷ Handlungsebenen der EZ:

- die Makroebene: Beratung von Entscheidungsträgern in Ministerien und Spitzenverbänden der Wirtschaft
- die Mesoebene: Beratung von Verbänden, Kammern...Lehrerbildungs- und Technologiezentren
- die Mikroebene: Beratung und Unterstützung von Durchführungsinstitutionen, wie Schulen, Ausbildungszentren, Betrieben (vgl. GTZ. 2000. S.7)

in Pilotprojekten oder in Vorhaben, die auf spezifische Segmente des Arbeitsmarktes abzielen, kommt ergänzend hinzu“ (vgl. ebenda. S.17).

Das BMZ beauftragt Durchführungsorganisationen mit der Umsetzung der Verträge. Hier ist neben anderen besonders die GTZ die maßgebliche, vom BMZ beauftragte staatliche Durchführungsorganisation in Deutschland. Sie definiert sich als ein weltweit tätiges Unternehmen der Internationalen Zusammenarbeit für nachhaltige Entwicklung.

Das Schwerpunktpapier des Kompetenzfeldes Berufliche Bildung²⁸ „Die Berufsbildungszusammenarbeit der GTZ“ führt in Übereinstimmung mit den Auffassungen des BMZ aus:

„Wir verstehen Berufsbildung als den Erwerb, Erhalt und die Weiterentwicklung von Kompetenzen, mit denen Beschäftigung und Einkommen erzielt sowie die Möglichkeiten gesellschaftlicher Partizipation verbessert werden. Der Begriff umfasst Erstausbildung und Weiterbildung. Sie kann als Kurz- oder Langzeitangebot konzipiert und formal, non-formal oder informell durchgeführt sein.“ ...

„Wir knüpfen an bestehende Strukturen und Traditionen an. Dazu bringen wir angepasste Elemente aus verschiedenen Berufsbildungssystemen ein. Damit tragen wir dem Umstand Rechnung, dass Berufsbildungssysteme in komplexen historischen Prozessen wachsen und nicht allein das Ergebnis bewusster Planung und Entwicklung sind. Phasen systematischen Lernens im Arbeitsprozess sind ein bewährtes Mittel, um Praxisrelevanz zu gewährleisten und berufliche Handlungskompetenz auszubilden.“ ...

„Institutionen für Forschung, Entwicklung und Steuerung beruflicher Bildung stärken wir durch Organisationsentwicklung, die Fortbildung von Fach- und Führungskräften, den Aufbau von Infrastruktur und Ausstattung sowie die Vermittlung von internationaler Fachexpertise...Qualifizierung von betrieblichen und schulischen Ausbildungspersonals; Bereitstellung von Lehr- und Lernmitteln.“ ...

„Unser Beratungsansatz ist umsetzungsorientiert...Durch handlungsorientierte Aus- und Weiterbildung werden gemeinsam mit den fachlichen auch methodische und soziale Kompetenzen entwickelt. ...Um das zu erreichen, arbeiten wir mit innovativer Methodik und Didaktik, bei der Deutschland weltweit führend ist“ (vgl. GTZ. 2004b. S.1-4).

²⁸ interne Bezeichnung einer Organisationseinheit der GTZ (d.V.)

Zielgruppenspezifische Angebote beruflicher Bildung sollen eine Reihe von Voraussetzungen erfüllen. Als Wichtigste werden bezeichnet:

- „Unmittelbare Verwertbarkeit der erworbenen Qualifikationen: die Menschen, die an beruflichen Qualifizierungsmaßnahmen teilnehmen, müssen genau wissen, dass und wie sie ihr neues Wissen gewinnbringend umsetzen können, egal ob sie an technisch oder kaufmännisch orientierten Kurzzeitmaßnahmen in Ausbildungseinrichtungen teilnehmen.
- das Machbare machen: auch die schönsten Konzepte nützen nichts, wenn man sie nicht umsetzen kann. Daher muss man sich schon von vornherein auf das technisch, organisatorisch und finanziell Machbare konzentrieren“ (vgl. ebenda. S.12).

Das auf Leistungsangebote der deutschen BBZ in dynamischen Volkswirtschaften und Sektoren Asiens ausgerichtete GTZ-Strategiepapier „Berufliche Bildung Asien“ stellt besonders deutlich die Auffassung der GTZ zum Nutzwert der BBZ für die deutsche Wirtschaft heraus:

„Qualifizierte Fachkräfte sind in den schnell wachsenden Volkswirtschaften Asiens längst zum Engpassfaktor der wirtschaftlichen Entwicklung geworden“ (vgl. GTZ. 2005. S2 ff.).

„Damit (deutsche - A.d.V.) Unternehmen in Asien die gewohnten Qualitätsstandards gewährleisten können, benötigen sie qualifiziertes Personal für die eigenen Produktionsstätten sowie für Zulieferer und Unterauftragnehmer. Ein an deutschen Maßstäben orientiertes, auf Problemlösungsfähigkeit, Handlungs- und Gestaltungskompetenz ausgerichtetes Aus- und Weiterbildungsangebot wird von deutschen und lokalen Unternehmen gleichermaßen geschätzt. Hier bieten sich Chancen, Berufsbildung *Made in Germany* zu einer marktfähigen Dienstleistung zu machen. ...Die deutsche BBZ kann hier – aus dem Vollen ihrer breiten Umsetzungserfahrungen mit dualen Lösungen zu Hause und mit angepassten Ansätzen weltweit schöpfend – maßgeschneiderte Angebote machen...“ (vgl. ebenda. S.5).

„Die BBZ der GTZ wird auch in Zukunft eine hohe und kaufkräftige Nachfrage haben, denn

- das Qualitätssiegel *Made in Germany* ist weiter attraktiv;
- die GTZ verfügt über langjährige Erfahrung darin, die Stärken der deutschen Berufsbildung in angepasster Form und Ausprägung für unterschiedliche entwicklungspolitische Zielvorgaben um zu setzen;

- die GTZ ist sehr gut aufgestellt, um die Verbesserung der Rahmenbedingungen durch Systemberatung mit konkreten Maßnahmen der Aus- und Weiterbildung synergetisch zu verknüpfen;
- die deutsche Berufsbildung verfügt mit Merkmalen wie ‚Lernen im Arbeitsprozess‘, ‚Handlungsorientierung‘ und ‚Zusammenarbeit des öffentlichen und privaten Sektors‘ über ein Profil mit Potenzial zur Entwicklung einer ‚Marke‘.“

Anhand dieser Zitate wird deutlich, dass die Auffassungen des BMZ sowie der GTZ nachdrücklich auf die Vorzüge und Stärken des Dualen Systems der Beruflichen Bildung bauen und betonen, dass diese für den *Know-How-Transfer* in EWL zu nutzen sind.

Bei der Übertragung von Elementen eines Systems wie dem Dualen System in Deutschland auf Entwicklungsländer muss jedoch in Rechnung gestellt werden, dass „dieses System ...auf eine über Tradition vermittelte Ausbildungsbereitschaft und Ausbildungsbefähigung der Handwerksbetriebe gründet, die auch von der Industrie übernommen wurde. Dem Dualen System liegt eine Geisteshaltung zugrunde, die auf ein anderes Land übertragen werden müsste. Dies kann, wenn es gelingt, nur langfristig über Jahrzehnte hinweg gelingen“ (vgl. Schelten. 1994. S.75).

1.2 Herangehensweisen an die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften der beruflichen Bildung in Projekten der BBZ

Der Erfolg eines *Know-How-Transfers* im Rahmen von bilateralen BBZ-Projekten hängt in hohem Maße von den Gestaltungsmöglichkeiten im jeweiligen Land, den materiell-technischen Bedingungen sowie insbesondere der Befähigung (Qualifizierung) der Führungskräfte und des Lehrpersonals der jeweiligen Bildungsinstitutionen in diesen Ländern ab. Alle Komponenten des Bedingungsgefüges müssen daher vor Beginn eines Projektes analysiert werden und darauf basierend ein Projektkonzept entwickelt werden, dass den Erwartungen beider Partner entspricht.

Dafür werden erfahrene Berufsbildungsexperten benötigt, die in der Lage sind, mit entsprechenden Diagnosemethoden Systemanalysen durchzuführen und auf dieser Grundlage Konzepte, Strategien und Programme zu entwickeln, die vom Partner sachlich verstanden

werden, für ihn überzeugend sind, sich in einem mittelfristig überschaubaren Zeitraum realisieren lassen und unter Berücksichtigung des sozio-kulturellen Hintergrundes erarbeitet und umgesetzt werden können. Zwangsläufig übernehmen die Berufsbildungsexperten auch die Verantwortung für die Qualifizierung ihrer Partner, da all diese Arbeiten partnerschaftlich²⁹ erbracht werden müssen. Nur wenn die nationalen Partner am Ende des Projektes die Ergebnisse der Zusammenarbeit als ihre Eigenen ansehen, werden von dem Vorhaben nachhaltige Wirkungen auf die Systementwicklung in dem Land ausgehen können.

Um Berufsbildungsprojekte in Entwicklungsländern erfolgreich zu realisieren, werden Fachkräfte benötigt, die idealerweise über einen Erfahrungshintergrund sowohl in der BB als auch in der EZ verfügen³⁰. Sie werden aus den verschiedensten Berufsgebieten angeworben, zeitlich befristet in die jeweiligen Partnerländer entsandt und nehmen dann je nach Handlungsebene an einer Berufsschule, einem Ausbildungszentrum oder an einer anderen Institution mit Verantwortung für die Berufsbildung eine zumeist mehrjährige Tätigkeit auf. Auf der Basis ihrer möglichst breiten fachlichen Qualifikationen, ihrer Erfahrungen im Management von Projekten, ihrer deutschen Systemkenntnis sowie ihres aktuellen Wissensstandes über das deutsche Berufsbildungssystem sollen sie ihren Beratungsauftrag im Ausland ausführen.

Die Auswahl und Entsendung solcher Fachkräfte wird in Deutschland sowohl durch EZ-Institutionen selbst als auch durch spezialisierte Consultingfirmen realisiert, die im Unterauftrag der EZ-Institutionen handeln. Diese Firmen haben Zugriff auf einen Fachkräftepool von zumeist in der EZ und BB gleichermaßen erfahrenen Experten, die solche Aufgaben im Ausland fachgerecht ausführen können oder sie werben das Personal auf dem internationalen Arbeitsmarkt an.

Vorhaben der deutschen BBZ, auf die sich Consultingfirmen bewerben, werden u.a. mit Finanzmitteln des Bundesministeriums für Wirtschaft und Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) ausgestattet und z.B. unter die Durchführungsverantwortung der Gesellschaft

²⁹ Ein zentrales Qualitätsmerkmal der EZ ist die „Partizipation“. Sie bedeutet aktive Teilhabe von Menschen, gesellschaftlichen Gruppen und Organisationen an den sie betreffenden Planungs- und Entscheidungsprozessen (vgl. GTZ. 1995b. S.8).

³⁰ Das Dilemma des reinen BB-Experten: Berufsbildungsfachleute haben in der Regel einen beruflichen Hintergrund, der sich nach den Jahren des Studiums sowohl am Lernort Berufsschule oder Ausbildungsbetrieb in zumeist engem lokalem Umfeld manifestiert hat. Werden sie dann innerhalb der Entwicklungszusammenarbeit ins Ausland entsendet, fehlt ihnen oft die Systemkenntnis, die in der EZ als Berater erforderlich ist. Projektmanagementkenntnisse und EZ-Insiderwissen müssen dann im System der EZ selbst erworben werden.

Das Dilemma des reinen EZ-Experten: Sie verfügen über einen zumeist rein akademischen Hintergrund, der nicht unbedingt mit einer bestimmten beruflich-fachlichen Spezialisierung in Verbindung stehen muss. Werden sie dann als Berater in ein Umfeld der BB entsendet, fehlt ihnen ein Großteil der durchlebten berufsbildungsbezogenen Erfahrung, die u.U. für eine fachliche Beratung von ausländischen BB-Fachleuten erforderlich ist.

für Technische Zusammenarbeit (GTZ) gestellt, die ihrerseits die geeignete Consultingfirma innerhalb eines Wettbewerbs beauftragt. Die Tätigkeitsbereiche solcher, auf dem Gebiet der beruflichen Bildung agierenden Consultingfirmen³¹ können sehr vielfältig sein, z.B.:

- Entwicklung von Konzepten und Programmen zur technischen wie auch berufspädagogischen Aus- und Fortbildung von Lehrkräften der beruflichen Bildung,
- Durchführung und Evaluierung von Aus- und Fortbildungsmaßnahmen auf allen Handlungsebenen der TZ (Mikro-, Meso-, Makroebene)
- Beratung von Schulleitern und Managern zur effektiven Ausbildungsorganisation,
- Entwicklung beruflicher Curricula von schulspezifischer bis nationaler Reichweite sowie Entwicklung von nachgeordneten Lehrmitteln, wie Textbücher, Lehrprogramme etc.
- Erarbeitung von Gutachten, Studien und Ausbildungsbedarfs- sowie Situationsanalysen zur Vorbereitung berufsbildender Maßnahmen,
- Erstellung von Ausrüstungsanalysen, -planung sowie logistische Unterstützung bei der Installation an beruflichen Bildungsinstitutionen,
- Entwicklung von Konzepten zur Reaktivierung von berufsbildenden Schulen.

Consultingfirmen müssen bei Auftragsübernahme sicherstellen, dass sie mit ihrem angebotenen Durchführungskonzept den aktuellen Leitlinien deutscher Entwicklungspolitik entsprechen und die entsendeten Fachkräfte die Strategien, Vorgaben, Prinzipien und Szenarien kennen, die bei der Übertragung von deutschem Know How in ein Partnerland zu beachten sind. Darüber hinaus müssen sie Lösungsangebote und Produkte entwickeln und anbieten, die nicht im Widerspruch zu offiziellen deutschen Vorstellungen stehen. Wie oben angeführt, kann der Leistungsschwerpunkt „Aus- und Fortbildung von Lehrkräften der beruflichen Bildung“ auf allen Handlungsebenen der TZ gefordert sein. Auf der Mikroebene stellt er zumeist die höchsten Anforderungen an berufspädagogische Detailarbeit, die eine unmittelbare Beteiligung der Berater am Tagesgeschehen der Ausbildung an einer berufsbildenden Institution erfordert. Auf der Meso- und Makroebene ist eine Tendenz zur abnehmenden berufspädagogischen Detailarbeit bei zunehmender konzeptioneller und strategischer Schwerpunktsetzung gekennzeichnet, wie nachfolgende Ausführungen belegen.

³¹ Vgl. Leistungsprofil der Berufliche Bildung & Consulting GmbH. 2001.

1.3 Beispielhafte Ansätze der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften der beruflichen Bildung auf der Mikroebene

Die BBZ auf der Mikroebene sieht eine Beratung und Unterstützung von Durchführungsinstitutionen, wie z.B. berufliche Schulen und Ausbildungszentren in EWL vor. In diesen Fällen handelt es sich zumeist um Berufsbildungsinstitutionen, die sich im Aufbau oder aber in der Reaktivierung befinden.

Die Beratung wird durch ein oder mehrere entsendete Berufsbildungsexperten realisiert, die direkt an der jeweiligen Bildungsinstitution zum Einsatz kommen, ihrem deutschen Heimatbüro rechenschaftspflichtig sind und von dort auch den fachlichen Rückhalt erhalten.

Die Dauer solcher Einsätze kann sehr verschieden sein, so bildeten in der jüngeren Vergangenheit bei Langzeiteinsätzen drei bis sechs Jahre den Durchschnitt. Bei speziellen Beratungsleistungen sowie bei fachlich eingegrenzten Fortbildungsmaßnahmen sind sogenannte Kurzeiteinsätze zwischen ein- bis vierwöchiger Dauer üblich oder intermittierende Kurzeiteinsätze von ca. ein- bis dreimonatiger Dauer über einen Zeitraum von mehreren Jahren, die mit längeren unbegleiteten Zwischenphasen verbunden sein können (siehe genauer dazu Kapitel 3).

Der operative Projektpartner ist in der Regel die Bildungsinstitution selbst, die beteiligten und durch das Projekt begünstigten Personen sind die dort tätigen Lehrkräfte sowie deren Führungskräfte, die nicht unbedingt einen berufspädagogischen Hintergrund haben müssen.

Der Einsatz von Berufsbildungsexperten an einer Berufsbildungsinstitution (z.B. technischen Sekundarschule, Technisches Trainingszentrum, Ausbildungszentrum, Lehrerbildungsinstitut) erfolgt unter dem Anspruch, den Lehrbetrieb vorzubereiten, zu eröffnen, zu optimieren sowie die dort tätigen Lehr- und Führungskräfte für ihre Aufgaben aus- oder fortzubilden.

Obwohl diese Aufgaben ein sehr breites Tätigkeitsspektrum umfassen, steht die Aus- und Fortbildung bzw. Beratung der lokalen Lehr- und Führungskräfte immer im Mittelpunkt aller Aktivitäten, um die zur Ausübung des Schulbetriebes notwendigen Kompetenzen zu vermitteln und diese Personen direkt bei der Ausübung ihrer Aufgaben zu unterstützen. Dies erfolgt i.d.R. durch die zielgerichtete und systematische Realisierung der gesamten

berufspädagogischen Detailarbeit (Unterrichts- und Ausbildungsplanung, Unterrichtsentwurf, Lehrmittelerstellung etc.) unter direkter Beteiligung der jeweiligen lokalen Lehrkräfte. Während des laufenden Schulbetriebes erfolgt deren Fortbildung somit durch die Berater innerhalb des alltäglichen Tagesgeschäfts, d.h. eine solche Fortbildung ist in der Regel nicht oder nur selten didaktisch-methodisch strukturiert.

Die Wirkungen solcher Beratungsleistungen können besonders gut eingeschätzt werden, wenn die gemeinsam ausgeführten Tätigkeiten messbar ergebnisorientiert sind, z.B. durch Erarbeitung materieller, sichtbarer Handlungsergebnisse in Form von Dokumentationen, deren Qualität auf der Basis von Kriterien nachvollziehbar bewertet werden kann. Hier handelt es sich zumeist um alle zur Curriculumentwicklung zählenden sowie nachgeordneten Dokumentensysteme.

Wirkungen können aber auch indirekt anhand der Leistung der lokalen Lehr- und Führungskräfte als Ergebnis der Beratung eingeschätzt werden. Letzteres beruht auf der folgenden Annahme: Wenn ein Schulbetrieb erwartungsgemäß funktioniert, in der Gesellschaft anerkannt ist (z.B. durch einen guten Zulauf von Ausbildungsbewerbern) und die Absolventen der Schule auf dem Arbeitsmarkt bzw. tertiären Bildungsbereich erfolgreich ankommen, dann wurde mit hoher Wahrscheinlichkeit auch gute Arbeit durch die Berater geleistet.

Weitere Beispiele für die Vielfalt von Aufgabenstellungen an einer Berufsbildungseinrichtung sind³²:

- Beratung und Fortbildung lokaler Fachkräfte bei der Planung der technischen Ausstattung und der ersten Verbrauchs- und Rohmateriallieferungen (materielles Ergebnis: Ausstattungsvorschlag und Einrichtungskonzept), dabei bevorzugte Auswahl aus deutschen Lieferangeboten³³; logistische Unterstützung bei der Beschaffung und Lieferung sowie Begleitung bzw. Durchführung der Vor-Ort-Installation von Ausrüstungen und Maschinen. Im Endergebnis stehen voll funktionsfähige Klassenräume, Labore und Lehrwerkstätten zur Verfügung.

³² Vgl. ausführlich Anlage 2 dieser Arbeit sowie weitere Beispiele in: Wenghöfer u.a.: 1994; 1998a,b,c,d; 1999g; 2000b,c; 2001d; 2003d; 2004; 2005; 2006; 2007a und b.

³³ Hierbei geht es um eine bewusste Begünstigung der deutschen Wirtschaft aus der Tatsache folgernd, dass solche Kriterien wie hohe Qualität, hohe Belastungsfähigkeit und Langlebigkeit der deutscher Ausrüstungen, Maschinen und Werkzeuge unter Lehrbedingungen (besonders hohen Verschleiß) weitgehend konkurrenzlos gewährleistet sind.

- Fortbildung von Lehr- und Führungskräften bei der Entwicklung eines Curriculum-Konzepts für die theoretische und praktische Berufsausbildung an der jeweiligen Bildungsstätte, d.h. Ziel- und Inhaltsplanung einschließlich der Konzeption eines an die Landesvorgaben angepassten Bewertungsystems. Hier erfolgt die Planung der Ausbildungsgänge (in Theorie und Praxis) als Teil der Curriculumentwicklung, d.h. Ziel-Inhaltsplanung (Ergebnis: Curriculum-Dokument³⁴); didaktisch-methodische Planung (Ergebnis: Unterrichts – und Lehrgangsplanung); Durchlauf der Studenten durch Klassenräume und Lehrwerkstätten (Ergebnis: Rotationsplanung); Erstellung oder Beschaffung von Lehrbüchern bzw. Ausbildungsprogrammen (Ergebnis: Bibliothek mit Fachbüchern und Programmen, die weitgehend alle theoretischen Fächer und praktischen Lehrgänge abdecken); Entwicklung von unterrichts- bzw. lehrgangsbegleitenden Lehrmitteln, Aufgabenstellungen, Tests, Prüfungsunterlagen (Ergebnis: vollständige Trainingsdokumentation mit Dokumenten für die Hand des Lehrenden als auch des Lernenden) sowie eines Bewertungsystems (Ergebnis: akzeptiertes Noten-, Prozent- oder Punktesystem) mit Ziel einer Zertifizierung unter landestypischen Richtlinien (Ergebnis: landesweit anerkannte Zertifikate).
- Didaktisch-methodische Fortbildung sowie Einarbeitung lokaler Lehrkräfte, um sie zur Durchführung theoretischen Fachunterrichts sowie der praktischer Ausbildung während des Lehrbetriebes zu befähigen.
- Durchführung von ausrüstungsbezogenen, fachtechnischen Aus- und Fortbildungsmaßnahmen für lokale Lehrkräfte in speziellen Kursen oder Seminaren.
- Beratung von Schulkoordinatoren (*liaison officer*) zur Herstellung und Pflege von Außenkontakten zu lokalem Handwerk und Industrie zur Absicherung von Praktika.
- Beratung von Führungskräften zur Planung von Kurzzeitkursen für das lokale Handwerk in der Region zum Zwecke der Einkommenserwirtschaftung.
- Beratung des Schulmanagements zu administrativen Fragen, zur Sicherung der Qualität der Ausbildung sowie zur Beseitigung von auftretenden Problemen.

³⁴ Zu verstehen als eine Kombination von Dokumenten, die in Deutschland als Rahmenlehrpläne (Theorie) und Ausbildungsordnung (Praxis) bekannt sind, sich aber in Struktur und Gestaltung von deutschen Ordnungsmitteln völlig unterscheiden. Unter Umständen unterliegen sie den Erarbeitungsrichtlinien einer zuständigen Stelle, z.B. MoE oder Board of Examination (vgl. Wenghöfer / Körner 1998f und 1999g sowie Wenghöfer / Holz knecht. 1998b)

Ausgewählte Kommentierungen

Fortbildung von Fachkräften im Tätigkeitsfeld Ausrüstungsplanung und -beschaffung:

Eine der ersten Aufgabenstellungen innerhalb der Startphase bzw. Reaktivierungsphase eines Schulprojektes bildet oft die Beratung von lokalen Fach- und Führungskräften bei der Planung, Beschaffung und Einrichtung oder Modernisierung der Klassenräume und Trainingswerkstätten. Ausgehend von Situations- und Bedarfsanalysen unter Beachtung der curricularen Erfordernisse der entsprechenden Berufsrichtungen wird gemeinsam mit den künftigen Werkstattkoordinatoren (*workshop-coordinator* oder *workshop supervisor*) eine Ausrüstungsplanung vorgenommen, die die gegebenen räumlichen Bedingungen berücksichtigt. Die Ausrüstungsplanung beginnt i.d.R. mit einer Raumplanung, bei der entsprechend der örtlichen Gegebenheiten die maßstäblichen *Lay-Outs* der Werkstätten und Klassenräume u.a.m. gezeichnet werden und die Ausrüstung zeichnerisch unter Beachtung von Ausstattungsrichtlinien (Schulbaurichtlinien) platziert wird.

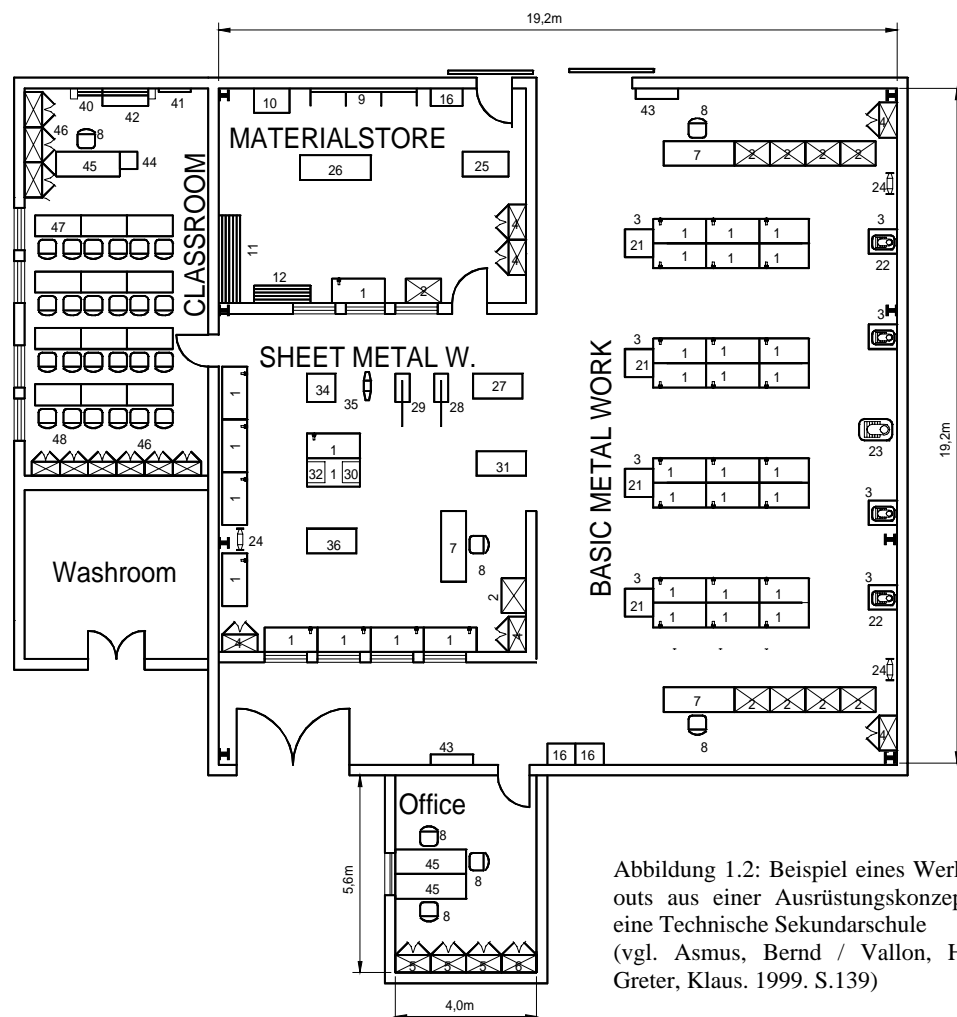


Abbildung 1.2: Beispiel eines Werkstattlay-outs aus einer Ausrüstungskonzeption für eine Technische Sekundarschule (vgl. Asmus, Bernd / Vallon, Herbert / Greter, Klaus. 1999. S.139)

Die anschließenden Arbeitsschritte zur Ausrüstungsbestimmung³⁵ können wie folgt durchgeführt werden:

1. Festlegung der Ausbildungskonzeption nach Curriculum-Analyse.
2. Bestimmung der insgesamt notwendigen Ausrüstung nach Berufsrichtungen.
3. Prüfung der an der Einrichtung bereits vorhandenen Ausrüstung auf ihre Geeignetheit für Ausbildungszwecke sowie auf ihre technische Verwendungsfähigkeit.
4. Erarbeitung einer Aufstellung neu zu beschaffender Ausrüstungsgegenstände.
5. Festlegung von Prioritäten für die Reihenfolge der Beschaffung der Ausrüstung.
6. Ausschreibung der Ausrüstung entsprechend der festgelegten Prioritäten.
7. Einholung von mindesten drei Angeboten.
8. Entscheidung für das optimale Angebot und Bestellung der Ausrüstung.
9. Installation nach Anlieferung und Inbetriebnahme.

Die genannten Arbeitsschritte werden gemeinsam mit den verantwortlichen lokalen Fachkräften realisiert und bedeuten für diese Personen zumeist eine Erstausbildung in diesem Tätigkeitsbereich.

Sie werden in die Planungsmethodik sowie Planungs-, Grafik- bzw. Zeichensoftware unterwiesen, erstellen gemeinsam mit den Beratern und Ausbildern die Ausrüstungsspezifikationen und werden später auch in die schriftliche und telefonische Kontaktaufnahme mit den zukünftigen Lieferanten einbezogen. Denn nach Beendigung der deutschen Beratungstätigkeit müssen sie in der Lage sein, selbständig Wartung, Instandhaltung und Reparaturen einschließlich der Ersatzteilbeschaffung zu koordinieren bzw. die Beschaffung von Ersatzteilen im Direktkontakt zu den Lieferanten zu veranlassen.

Von Vorteil für die spätere Kontaktpflege ist es, wenn die dafür verantwortlichen lokalen Fachkräfte durch die deutschen Berater persönlich bei den Lieferfirmen eingeführt werden³⁶.

³⁵ Vgl. Leistungsprofil der Firma: Berufliche Bildung & Consulting GmbH. 2001.

³⁶ Z.B. Besuch der Lieferfirma, gemeinsame Internet-Kommunikation, gemeinsame Telefonate bzw. Videokonferenzen.

Fortbildung von Lehrkräften der Beruflichen Bildung im Tätigkeitsfeld Curriculum-entwicklung:

Die Curriculumentwicklung ist eine der wichtigsten und gleichzeitig aufwendigsten Tätigkeiten im Vorfeld der Aufnahme eines Schulbetriebes. Im weiten Sinne handelt es sich um alle Maßnahmen³⁷, die die Planung der Bildungsgänge für die berufliche Bildung betreffen, im engeren Sinne handelt es sich um die schriftliche Erarbeitung eines Curriculum-Dokuments (*Curriculum Guide*)³⁸, das das Ausbildungskonzept, d.h. die Ziele und Inhalte, die Organisation und vieles mehr beschreibt und - falls erforderlich - einer zuständigen Stelle zur Genehmigung vorgelegt werden muss. Ist das Dokument bereits im Vorfeld von Fachkräften für das Projekt entwickelt worden und z.B. in einem sogenannten „Masterplan“³⁹ als Grobplanung fixiert, muss es von den Beratern vor Ort gemeinsam mit den lokalen Lehrkräften im Detail weiter ausgearbeitet werden, damit es auch als eigenes Curriculum (Merkmal: *ownership*) betrachtet wird. Handelt es sich um die Reaktivierung einer Bildungsinstitution, dann stellt die Curriculumentwicklung eher eine Curriculum-Revision dar, da sie zumeist auf eine Überarbeitung bereits vorhandener Curricula und untergeordneter Dokumente verschiedenen Ursprungs hinausläuft.

An einer Bildungseinrichtung mit begrenzter lokaler Reichweite hat dieser Prozess folgende begünstigende Merkmale:

- betrifft einzelne oder in enger Verflechtung stehende Ausbildungsstätten,
- kann den individuellen Bedingungen und Bedürfnissen angepasst werden,
- ist leicht modifizierbar und flexibel,
- kann unter unmittelbarer Beteiligung der Betroffenen durchgeführt werden,
- kann mit wenig Kostenaufwand gestaltet werden (vgl. Schröter u.a. 1998. S.18).

³⁷ Curriculum: „Paket von Maßnahmen, die verbunden mit der Schaffung eines bestimmten Ausbildungsangebots ergriffen werden. Dies umfasst die Bestimmung bzw. Festlegung der Ausbildungsziele, -inhalte, -methoden (einschließlich Leistungsbewertung) und –mittel sowie Vorkehrungen für die Ausbildung von Lehrkräften und Ausbildern“ (*European Centre for the Development of Vocational Training. CEDEFOP. Glossary. Terminology of Vocational Training Policy. Luxembourg. 2004. S.56*)

³⁸ Curriculum: „...ist eine systematische Ausbildungsanleitung. Unter Berücksichtigung der Rahmenbedingungen werden zu vermittelnde Kompetenzen (Ausbildungskonzeption) und die didaktische und methodische Aufbereitung (pädagogisches Konzept) für spezifische Zielgruppen ausgewählt. Form und Umfang werden entsprechend der Rahmenbedingungen und der Zielgruppen flexibel gestaltet. Dabei wird ein Bezug zwischen Lebenssituation, Bildungsstand und den Anforderungen des Arbeits- und Gütermarktes hergestellt“ (Schröter u.a.: *Current - Orientierungshilfe zur Curriculum Revision und Entwicklung. Glossar. GTZ. Eschborn. 1998. S.8*).

³⁹ Ein komplexes Planungsdokument, das die Analyseergebnisse der Rahmenbedingungen, das komplette Ausbildungskonzept (ein Kern-Curriculum mit Richt und Grobzielen sowie inhaltlichen Hauptschwerpunkten), eine *Lay-Out*- und Ausrüstungsplanung, die Lehrkräfteplanung sowie die Aktionsplanung beinhalten kann. (Vgl. als Beispiel: Asmus, Bernd / Vallon, Herbert / Greter, Klaus: *Masterplan for the Secondary School of Industrial Technology (SSIT) in Doha, State of Qatar. GTZ. Eschborn. 1999*)

Der Entwicklungsprozess eines Curriculum-Dokuments, für den es verschiedene Verfahren⁴⁰ sowie verschiedene Gestaltungsempfehlungen gibt, wird durch die Berater initiiert und gesteuert, die sich hier in der Rolle von Prozessexperten (*process experts*) befinden.

Prozessexperten sind jene, die den gesamten Entwicklungsprozess steuern, die sich mit Definitionen, Prinzipien, der Auswertung der Analysen, der Darstellungsweisen und der Art und Weise der Gestaltung des Curriculums auseinandersetzen. Sie sind für den qualitativen Endzustand des Dokuments verantwortlich. Sie arbeiten zunächst auf der Managementebene in der direkten Verbindung zu den Führungskräften und führen im günstigen Falle mit ihnen gemeinsam die Analysen aus. Prozessexperten müssen keine Spezialisten in einem bestimmten Fachgebiet sein, obwohl es grundsätzlich von Vorteil sein kann. Prozessexperten leiten die für die Analysetätigkeiten verantwortlichen Fachkräfte wie auch die Fachexperten (*subject experts*) an, die ihrerseits die Ausarbeitung des Curriculums im Detail realisieren. Zumeist bilden Lehrer und Ausbilder die Gruppe der Fachexperten. Wenn in beruflichen Bildungsinstitutionen die theoretische Fachbildung mit der praktischen Ausbildung in enger lokaler Nähe einhergeht⁴¹ und nicht in räumlicher Trennung wie in Deutschland⁴² üblich, dann werden berufliche Curricula entwickelt, die beide Bereiche der Ausbildung gemeinsam darstellen, die zudem inhaltlich abgestimmt und zeitlich direkt synchronisiert verlaufen können. Insofern unterscheiden sich solche Dokumente stark von den vergleichbaren deutschen Ordnungsmitteln (Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrpläne), die in der curricularen Gestaltung von Fachtheorie und Fachpraxis große Spielräume zulassen und zudem sehr unterschiedliche Darstellungsformen aufweisen.

Traditionell steht für die theoretische Fachbildung in einer beruflichen Bildungsinstitution, die von deutschen Fachkräften beraten wird, zumeist das Unterrichtsfach „Technologie“ in Verbindung mit den Fächern „Technisches Zeichnen“ sowie „Technische Mathematik“⁴³. Die „Praktische Ausbildung“ wird durch die entsprechenden Kurse bzw. Lehrgänge⁴⁴ zum Fertigkeitserwerb beschrieben. Die allgemeinbildenden Fächer werden curricular nach landesspezifischen Regelungen aufgearbeitet bzw. folgen staatliche Vorgaben. Sie unterliegen i.d.R. nicht dem Beratungseinfluss der ausländischen Experten.

⁴⁰ Z.B. DACUM-Modell (eingeschränkt auf Profilbestimmung), SCID-Modell, CBT-Modell; CURRENT-Approach.

⁴¹ u.U. sogar unter einem Dach - auch sinnbildlich gemeint

⁴² ...mit Ausnahme überbetrieblicher Bildungsstätten sowie Betriebsberufsschulen großer Industrieunternehmen, die sowohl über Theorieräume als auch Fachwerkstätten bzw. Labore verfügen.

⁴³ Verglichen wurden die Masterpläne für das SSIT in Qatar (1999), der Masterplan für die Entwicklung der technischen Bildung in UAE (1996) sowie Curricula des Industrial Training Institute Shuwaikh Campus in Kuwait (2004).

⁴⁴ Lehrgang: „1. Kursartige Lehrveranstaltung. 2. Systematische Anordnung von Lehrinhalten innerhalb eines Faches, so dass jeder Lehrschritt auf den vorangegangenen Schritt aufbaut“ (Georg, W./ Grüner, G./ Kahl, O.: Kleines berufspädagogisches Lexikon. Bertelsmann Verlag, Bielefeld. 1991. S.135).

Die Anleitung der lokalen Fachexperten zur detaillierten Ausarbeitung des *Curriculum-Guides* erfordert, ein modellhaftes Begriffs- und Designkonzept für die Dokumentvorlagen abzustimmen und bereitzustellen, das von ihnen leicht verstanden wird, im Konsens akzeptiert wird und mit vernünftigem zeitlichen Aufwand angewendet werden kann. Dazu werden Fortbildungsseminare der eigentlichen Entwicklungsarbeit vorangestellt, innerhalb derer die Begriffe, Prinzipien, Verfahren und Darstellungsformen der Curriculumentwicklung für diesen speziellen Fall vermittelt werden. Der Prozessexperte entwickelt gemeinsam mit den Beteiligten das Konzept für den Bildungsgang (*concept of teaching & training*) und formuliert die theoretischen Begründungen (*rationale*), die später auch im einleitenden Teil des Dokumentes erscheinen werden. Die Fachexperten hingegen füllen die Dokumentvorlagen unter Nutzung ihrer Ressourcen aus. Hierbei zeigen sich modulare Darstellungsformen, die sowohl für die theoretische Fachbildung als auch für die praktische Ausbildung vergleichbare und überschaubare Strukturen - vorzugsweise über maximal drei Ebenen - aufweisen können, als besonders entwicklungsfreundlich. Erste Fachgebietsanalysen führen zur Entwicklung von Strukturgrafiken für ein jedes Modul, die es ermöglichen, die Logik und Systematik sowie hierarchische Bezüge von Inhalten der Fächer (z.B. *subject* \Rightarrow *chapter* \Rightarrow *module* \Rightarrow *unit* \Rightarrow *topic*) und den darauf abgestimmten praktischen Lehrgänge (z.B. *subject* \Rightarrow *course* \Rightarrow *module* \Rightarrow *exercise* \Rightarrow *task*) besonders schnell zu erfassen und zu überprüfen. Anhand dieser Grafiken werden in späteren Schritten alle weiteren Detailangaben entwickelt, die zur Darstellung von Modulen oder *Units* erforderlich sind⁴⁵:

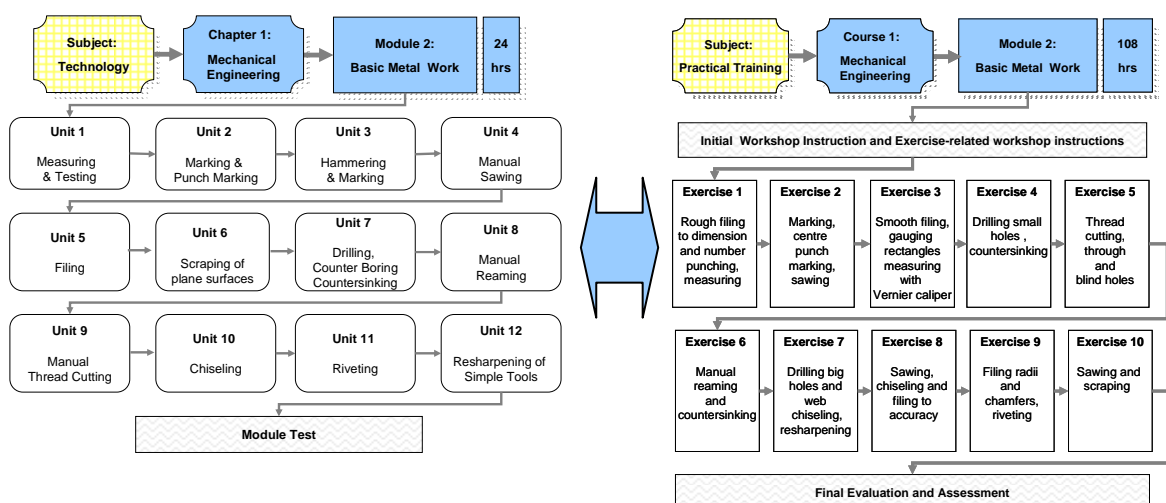


Abbildung 1.3: Beispiel zweier Strukturgrafiken von modularisierten Ausbildungsinhalten für den theoretischen Fachunterricht „*Technology*“ und einer darauf abgestimmten praktischen Ausbildung (vgl. Wenghöfer. 2007b)

⁴⁵ Vgl. Wenghöfer / Holz knecht. 1998b + 2003d; Wenghöfer/ Körner. 1999g + 2001d; Wenghöfer. 2005 + 2007b.

Die Dokumentstruktur eines kompletten *Curriculum Guides* zur Vorlage bei einer zuständigen Stelle (*regulative body*) sollte sich, wenn sie nicht durch spezielle Richtlinien dieser Institution direkt vorgegeben ist, an den allgemein anerkannten Bestandteilen von Curriculumsdokumenten orientieren⁴⁶, z.B. einführende Darstellungen der Analyseergebnisse sowie Begründungen zum Ausbildungskonzept, die eigentliche Beschreibung des Ausbildungskonzeptes, die Beschreibung des Bewertungsystems und der Zertifizierung, die Darstellungen zu den Zielen und Inhalten der Unterrichtsfächer und Ausbildungsabschnitte einschließlich der Aussagen über Bedingungen, unter denen die Lehrprozesse stattfinden sollen sowie Aussagen zu organisatorischen Aspekten, zur Angabe von Ressourcen u.a.m. Ein solches Beispiel ist in folgender Abbildung zu erkennen:

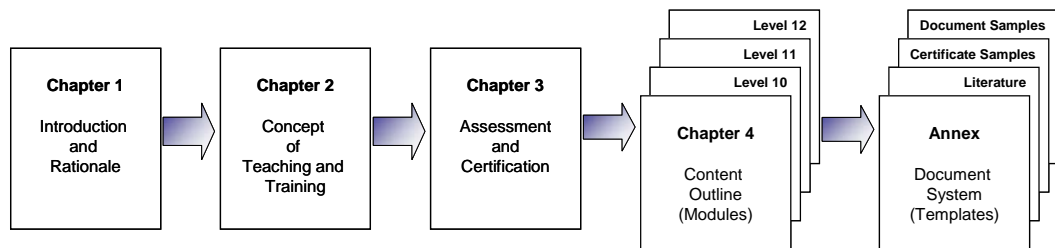


Abbildung 1.4: Beispiel einer Dokumentstruktur eines vollständigen *Modular Curriculum Guides* (vgl. ebenda. S.4)

“Chapter 1: ...delivers background information, e.g. on vision, mission, strategy and approaches, which should be relevant for stakeholders. Moreover, it describes the reasons, the considerations on reference models and the methodology of curriculum development in brief.

Chapter 2: ...provides the concept of training, which is necessary to understand the nature of education and training in this particular programme. It displays the facts and figures at a glance and is addressed to regulative bodies and / or other interesting institutions.

Chapter 3: ...delivers information about the assessment procedures of the involved teaching staff up to the certification of students. It also presents the guiding documents for assessment and evaluation and the definitions in grading of marks.

Chapter 4: ...presents the modular-structured content outline, which enables the teaching staff to prepare, implement and assess performance according to theoretical subjects and practical training courses. The module specifications for technical theory and those for practical training are arranged according to the levels 10, 11 and 12.

The Annex: ...presents the information on used literature, resource material, samples of certificates and design samples of teaching aids. Resource documents appropriate to deliver the individual modules are indicated at the end of each module specification.”

Abbildung 1.5: Erläuterung der Komponenten (vgl. ebenda. S.4)

⁴⁶ Siehe Erläuterungen zum Begriff „Curriculum“ in den Fachglossaren der CEDEFOP (2004), CURRENT (1998), ETF (1997), ILO (1986) u.a.

Wenn der *Curriculum Guide* nicht nur der zuständigen Stelle zur Genehmigung des Bildungsganges vorgelegt werden muss, sondern auch dem Lehrpersonal als Leitdokument zur detaillierten Unterrichts- und Ausbildungsplanung dienen soll, dann muss das Dokument in einem vernünftigen Verhältnis zwischen Abstraktion und Präzision erarbeitet werden. Dokumente, die als unmittelbare Planungsvorlage für Unterrichts- und Ausbildungsplanung dienen, müssen mindestens detaillierte Beschreibungen von Grobzielen bzw. ausdifferenzierten Zielen sowie Inhaltsbeschreibungen (Syllabi) enthalten.

Bei modular gestalteten Bildungsgängen haben sich hier sogenannte *Module Specifications* als praktikable Leitdokumente auf curricularer Ebene erwiesen. Sowohl für die theoretische Fachbildung als auch praktische Ausbildung kann ein vergleichbares Designkonzept angewendet werden, das die Entwicklungsarbeit der Lehrkräfte erfahrungsgemäß erheblich vereinfacht.

Module Specifications ermöglichen es den Lehrkräften, die exakte detaillierte Unterrichts- bzw. Ausbildungsplanung vorzunehmen, da sie auf den tatsächlich vorhandenen bzw. verfügbaren Ressourcen, wie z.B. Textbücher und Lehrprogramme, aufbauen. Die Gliederungspunkte in nachfolgendem Abbildungsbeispiel sind:

1. Einführung (*introduction*)
2. Grobziele des Moduls (*goals*)
3. Ausdifferenzierte Ziele (*objectives*)
4. Grafische Strukturdarstellung der Inhalte (*graphical structure of contents*)⁴⁷
5. Listenförmige Darstellung (Syllabus) der Inhalte (*contents*)
6. Lehrmethoden (*teaching & training methods*)
7. Bedingungen (*conditions*)
8. Hinweise zur Leistungsüberprüfung (*evaluation & assessment*)
9. Bemerkungen (*remarks*)
10. Ressourcen (*resources*) und Unterschrift der Entwickler (*signatures*)

Module Specifications können zumeist auf ein dreiseitiges Standardformat beschränkt bleiben, sie stellen die wesentlichen Informationen bereit, die für die didaktisch-methodische Feinplanung von Unterricht, Unterweisung und Übungsgestaltung erforderlich sind (siehe nachfolgende Abbildung – sowie im Originalformat in Anlage 5 + 6):

⁴⁷ “*Contents illustrated within the ‘Module Specifications’ are elaborated in both a graphical and descriptive way. The graphical outline helps to establish a quick imagination of relationship and hierarchy of topics or structure elements, whereas the descriptive outline – especially the list of topics - helps to recall the topics and delivers the intended sequence of topics*“ (vgl. ebenda. S.3 sowie Wenghöfer / Holzknacht. 1998b).

Abbildung 1.6 (Legende siehe Folgeseite):

Modular Curriculum Guide
Module Specification

Code: Chr-M8

Subject:	Practical Training	
Course 1:	Mechanical Engineering	
Module 8:	Assembly: Detachable Joints	

1. Introduction: Most fitting and assembly jobs deal with screws, bolts and pins, also The preparation and maintenance of such joints requires essential b metal skills. The students carry out thread cutting, reaming and rivet manual work.
A typical workplace is a metal workshop equipped with work benches vices and the respective hand tools.

2. Goal The students learn to prepare screwed, bolted and riveted joints in ir work. They produce joints on simple components to practice the type joints under direct guidance and supervision of the instructor.

3. Objectives: By the end of the module, the students should be able to:
Prepare screw/bolt components with screws or studs with and without washers observing the surface form and finish, kind of materials material strength; pin components observing surface finish of joining secure screwed/bolted connections with locking elements, particular retaining washers and tooth lock washers; produce articulated connst with bolts; check function, dimensional tolerance and tolerance of joi components.

Adapted from the German Training Regulator (Curriculum & Syllabus) for "Industrial Mechanics"

4. Graphical Structure of Contents:

File: PoEd-Pract-Ch1-M8-AssJoint-Sig.doc Created: 18-Feb-07

Modular Curriculum Guide
Module Specification

Code: Chr-M8

Subject:	Technology	Level 12
Chapter 1:	Mechanical Engineering	Duration:
Module 8:	Assembly: Detachable Joints	12 hours

1. Introduction: In all production and maintenance sections in the metal industry the work with detachable joints and assemblies of components are wide spread. In general, each final end-product consists of various detachable joints and assemblies. Joints and assemblies have to be produced according to fundamental fitting principles and they have to be disassembled for the purpose of maintenance. The most fitting and assembly jobs deal with screws, bolts and pins, feather keys and keys.
A typical workplace is an assembly workshop equipped with work benches, bench vices, the respective hand tools and a great variety of machines, like lathes, drilling machines, milling machines, hydraulic presses.

2. Goal: The students acquire the essential technical theory around the preparation of detachable joints in on a "must-know-level", considered to be the presupposition to assemble and disassemble simple components of any kind of mechanical equipment.

3. Objectives: By the end of the module, the students should be able to:
Explain the main features of the ISO System of Fits and the basic principles of fitting and assembly; identify and differentiate detachable joints like screwed joints with screws, nuts and washers and direct or indirect pipe connections, identify and differentiate pinned joints; feather key joints and keyed joints; describe the technological sequence to produce joints and assemblies and to undo joints.

4. Graphical Structure of Contents:

ModSpec Th-2-JointAss-Sig.doc Created: 21-Feb-07 Page 1 of 3

Modular Curriculum Guide
Module Specification

Code: Chr-M8

5. Contents: **Exercise-related workshop instruction – conducted on shop floor**

- Purpose and application of the specific type of joints
- Kinds of the specific connection element and kinds of joints
- Kinds of tools, equipment, auxiliaries and accessories,
- Steps to prepare the specific connection
- Methods of checking the quality
- Work safety and accident prevention

Practical exercises

Exercise 1: Drilling , countersinking and counterboring

Exercise 2: Drilling , countersinking and manual thread cutting

Exercise 3: Screwed joints by internal thread cutting using different screws and bolts

Exercise 4: Screwed joints using different screws and different locking washers

Exercise 5: Drilling , countersinking and manual reaming of cylindrical holes

Exercise 6: Pinned joints by reaming with cylindrical pins and studs

Exercise 7: Swivel joint by reaming (pinned joints)

Exercise 8: Rivet joint by application of pre-manufactured rivets

6. Training Methods: The students work individually and under direct guidance of the instructor

- imitation learning
- analytical work instruction
- 4-step method (explanation-demonstration-imitation-practising)

File: PoEd-Pract-Ch1-M8-AssJoint-Sig.doc Created: 18-Feb-07 Page

Modular Curriculum Guide
Module Specification

Code: Chr-M8

5. Contents: **Syllabus - Units & Topics**

Unit 1: Fundamentals of Fitting:

- Purpose, kinds and methods of manual fitting operations,
- Tools, measuring and testing instruments, and auxiliaries
- Selected fundamental terms and principles of the ISO System of Fits
- Fitting works on plane and curved surfaces

Unit 2: Pinned Joints

- Purpose of pinned joints
- Types of pins and types of pinned joints
- Stress in pinned joints
- Tools and auxiliaries
- Technological steps to produce pinned joints
- Undoing pinned joints

Unit 3: Threaded Joints

- Purpose of threaded joints
- Selected types of bolts and screws, nuts, locking devises and washers
- Types of threaded joints
- Stress in threaded joints
- Tools and devices
- Technological steps to produce threaded joints
- Undoing threaded joints

Unit 4: Feather Key Joints


- Purpose of feather key joints
- Kinds of feather keys and profile shafts and kinds of feather key joints
- Stress on feather key joints
- Tools, devices and auxiliaries
- Technological steps to produce feather key joints
- Undoing feather key joints


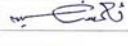

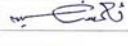

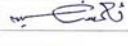
Unit 5: Keyed Joints


- Purpose of keyed joints
- Kinds of keys and kinds of keyed joints
- Stress on keyed joints
- Tools, devices and auxiliaries
- Technological steps to produce keyed joints

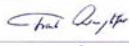

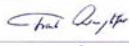

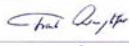

1-Lehrkräftequalifizierung - Leistungsschwerpunkt der BBZ

Die sowohl grafische als auch listenförmige Darstellung der Inhalte kann als ein besonderes Erkennungsmerkmal dieser Curriculum-Dokumente herausgestellt werden⁴⁸. Die grafische Darstellung ermöglicht das Entwickeln und Erfassen der Inhalte in ihren hierarchischen Beziehungen, während die listenförmige Darstellung die logisch-systematische Abfolge der Inhalte im Unterrichtsverlauf angibt.



Modular Curriculum Guide Module Specification		Code: Chr-M8																								
6. Teaching Methods:	1. Workshop visit at beginning of the module 2. Demonstration of tools, devices and accessories 3. Visualized lectures with group discussion 4. Group and individual assignments 5. Presentation of work results by students																									
7. Conditions & Materials:	Max. Group Size: 14 Students Teacher: 1 1 Black board, 1 White board, 2 Pin boards, wallcards, marker 1 PC station with monitor and beamer, 1 Activeboard or 1 overhead projection set (projector, screen) 1 Flipchart & paper, marker; samples of tools, testing instruments, pins, screws, nuts, feather keys, keys, assemblies,																									
8. Evaluation & Assessment:	1. Written and oral <u>progress checks</u> at the end of the <u>units</u> 2. Questioning by chance and assignments using work sheets 3. Note taking and student folder 4. <u>Module test</u>																									
9. Remarks:	1. Organise the workshops visit per appointment two weeks ago 2. Arrange a demonstration place in the class, if not possible... 3. Make appointment with instructors from assembly dept. at QTS 4. Organise a visit of one real company maintenance workshop																									
10. Resources:	Supplier/ Publisher: Crystal - Network for Training and Learning Media c/o Gesellschaft fuer Technische Zusammenarbeit (GTZ) D-65726 Eschborn / Germany (mail: crystal@gtz.de)																									
	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th>N°</th> <th>Title</th> <th>Author, Publisher, Country, Year</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1.</td> <td>Machine Elements, Assemblies and their Installation</td> <td>IBE Crystal GTZ, Germany, 1996</td> </tr> <tr> <td>2.</td> <td>1. Fundamentals of Fitting</td> <td rowspan="3">Wenghoefer IBE Germany, 1998</td> </tr> <tr> <td>3.</td> <td>2. Pinned Joints</td> </tr> <tr> <td>4.</td> <td>3. Threaded Joints</td> </tr> <tr> <td>5.</td> <td>4. Feather Key Joints</td> <td rowspan="2">GTZ, Germany</td> </tr> <tr> <td>6.</td> <td>5. Keyed Joints</td> </tr> <tr> <td>7.</td> <td>Technology of the Metal Trade, Page 205</td> <td>GTZ, Germany</td> </tr> <tr> <td>8.</td> <td>Tables for Metal Trade</td> <td>GTZ Germany 1996</td> </tr> </tbody> </table>	N°	Title	Author, Publisher, Country, Year	1.	Machine Elements, Assemblies and their Installation	IBE Crystal GTZ, Germany, 1996	2.	1. Fundamentals of Fitting	Wenghoefer IBE Germany, 1998	3.	2. Pinned Joints	4.	3. Threaded Joints	5.	4. Feather Key Joints	GTZ, Germany	6.	5. Keyed Joints	7.	Technology of the Metal Trade, Page 205	GTZ, Germany	8.	Tables for Metal Trade	GTZ Germany 1996	
N°	Title	Author, Publisher, Country, Year																								
1.	Machine Elements, Assemblies and their Installation	IBE Crystal GTZ, Germany, 1996																								
2.	1. Fundamentals of Fitting	Wenghoefer IBE Germany, 1998																								
3.	2. Pinned Joints																									
4.	3. Threaded Joints																									
5.	4. Feather Key Joints	GTZ, Germany																								
6.	5. Keyed Joints																									
7.	Technology of the Metal Trade, Page 205	GTZ, Germany																								
8.	Tables for Metal Trade	GTZ Germany 1996																								
	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td>Elaborated by:</td> <td>Frank Wenghoefer</td> <td></td> <td>Date:</td> <td>21/02/2007</td> </tr> <tr> <td>Checked by:</td> <td>Ahmed Hussein</td> <td></td> <td>Date:</td> <td>28/02/2007</td> </tr> </table>		Elaborated by:	Frank Wenghoefer		Date:	21/02/2007	Checked by:	Ahmed Hussein		Date:	28/02/2007														
Elaborated by:	Frank Wenghoefer		Date:	21/02/2007																						
Checked by:	Ahmed Hussein		Date:	28/02/2007																						
- End of Module -																										
ModSpec Th-2-JointAss-Sig doc Created: 21-Feb-07 Page 3 of 3																										



Modular Curriculum Guide Module Specification		Code: Chr-M8																							
7. Conditions & Material	Max. group size: 8 Students Work stations: 8 Work Stations Equipment: Table drilling machine, pillar drilling machine, pedestal grinding machine, lathe, anvil, face plate, work benches with hand tools for cutting, reaming and thread cutting; drills Ø 6,8 / 8 / 9 mm countersink 60° and 90° and counterbore Ø 15 mm ; reamers 5K7, 8K7, 10K7, drill Ø 4,8 / 7,8 / 9,8 mm; rivet setter and rivet head, hammer, Serial Hand tap set M5 / M6 / M8 / M10 ; drill Ø 4,2 / 5 / 6,8 / 8,5 mm Raw materials & consumables: Square profile of mild steel approx. 24 x 24 mm screws, washers, nuts, pins, rivets according to listed items (refer to folder)																								
8. Evaluation & Assessment:	After completion of the exercise each and every assembly will be checked, evaluated and assessed in written way - results are recorded in the "Evaluation & Assessment Sheet": <ul style="list-style-type: none"> • dimensional check of work piece (value 70 % of 100 %) • visual check of work piece (value 30 % of 100 %) • method of work and work-behaviour (separately) The final result of the module is the average out of the individual results.																								
9. Remarks:																									
10. Resources:	Supplier/ Publisher: Crystal - Network for Training and Learning Media c/o Gesellschaft fuer Technische Zusammenarbeit (GTZ) D-65726 Eschborn / Germany (mail: crystal@gtz.de)																								
	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th>N°</th> <th>Title</th> <th>Author, Publisher, Country, Year</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1.</td> <td>Drilling, Counter boring & Countersinking</td> <td rowspan="5">IBE Modules Crystal GTZ, Germany</td> </tr> <tr> <td>2.</td> <td>Manual Reaming</td> </tr> <tr> <td>3.</td> <td>Manual Thread Cutting</td> </tr> <tr> <td>4.</td> <td>Pinned joints</td> </tr> <tr> <td>5.</td> <td>Threaded joints</td> </tr> <tr> <td>6.</td> <td>Formula Handbook for Metal Trade</td> <td>Christiani, Germany</td> </tr> <tr> <td>7.</td> <td>Tables for Metal Trade</td> <td>GTZ, Germany</td> </tr> <tr> <td>8.</td> <td>Curriculum: "The New Industrial Metal Working Occupations" Training Regulations for the Industrial Metal Working Occupations, page 29</td> <td>Federal Institute for Vocational Training Berlin, Germany 1991</td> </tr> </tbody> </table>	N°	Title	Author, Publisher, Country, Year	1.	Drilling, Counter boring & Countersinking	IBE Modules Crystal GTZ, Germany	2.	Manual Reaming	3.	Manual Thread Cutting	4.	Pinned joints	5.	Threaded joints	6.	Formula Handbook for Metal Trade	Christiani, Germany	7.	Tables for Metal Trade	GTZ, Germany	8.	Curriculum: "The New Industrial Metal Working Occupations" Training Regulations for the Industrial Metal Working Occupations, page 29	Federal Institute for Vocational Training Berlin, Germany 1991	
N°	Title	Author, Publisher, Country, Year																							
1.	Drilling, Counter boring & Countersinking	IBE Modules Crystal GTZ, Germany																							
2.	Manual Reaming																								
3.	Manual Thread Cutting																								
4.	Pinned joints																								
5.	Threaded joints																								
6.	Formula Handbook for Metal Trade	Christiani, Germany																							
7.	Tables for Metal Trade	GTZ, Germany																							
8.	Curriculum: "The New Industrial Metal Working Occupations" Training Regulations for the Industrial Metal Working Occupations, page 29	Federal Institute for Vocational Training Berlin, Germany 1991																							
	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td>Elaborated by:</td> <td>Frank Wenghoefer</td> <td></td> <td>Date:</td> <td>18/02/2007</td> </tr> <tr> <td>Checked by:</td> <td>Ahmed Hussein</td> <td></td> <td>Date:</td> <td>23/02/2007</td> </tr> </table>		Elaborated by:	Frank Wenghoefer		Date:	18/02/2007	Checked by:	Ahmed Hussein		Date:	23/02/2007													
Elaborated by:	Frank Wenghoefer		Date:	18/02/2007																					
Checked by:	Ahmed Hussein		Date:	23/02/2007																					
- End of Module -																									
File: PoEd-Pract-Ch1-M8-AssJoint-Sig doc Created: 18-Feb-07 Page 3 of 3																									

Erstere Darstellung eignet sich besonders für den schnellen Vergleich von ähnlichen Themen bzw. zur Kontrolle der Sinnhaftigkeit und Vollständigkeit von solchen Themenbereichen, die eine gleiche logische Struktur aufweisen (z.B. Themen zur Bedienung von Maschinen).

Abbildung 1.6 (... fortgesetzt): Darstellung von abgestimmten *Module Specifications* für die praktische Ausbildung und den Fachunterricht Technologie. Struktur und Design beider Dokumente folgen übereinstimmenden Merkmalen. (vgl. Originale in Anlage 5+6)

⁴⁸ Dieses Gestaltungsmerkmal ist erstmalig in einem Curriculumprojekt in den *Indo-German Tool Rooms* getestet worden (vgl. Wenghöfer / Holzkecht (1998b) und wurde nachfolgend in der hier dargestellten, vereinfachten dreistufigen Struktur (*Module-Unit-Topic*) in mehreren anderen Länderprojekten mit Erfolg eingesetzt.

Fortbildung und Beratung von Führungskräften bzw. Fach- und Werkstattkoordinatoren im Tätigkeitsfeld der Unterrichts- und Ausbildungsorganisation:

In unmittelbarem Zusammenhang mit der Fertigstellung des Ausbildungskonzeptes und seiner Vergegenständlichung im Curriculum-Dokument muss die Planung der organisatorischen Abläufe an der Bildungsinstitution, die sogenannten Durchlauf- bzw. Rotationsplanung der Fächer und Lehrgänge erfolgen. Wenn diese Aufgabe nicht von den Führungskräften wahrgenommen wird, werden für diese Aufgabenstellungen besonders befähigte Lehrer und Ausbilder ausgewählt und fortgebildet, die unter Anleitung der Berater diese speziellen, sich jährlich verändernden Planungen erstellen. Im Theoriebereich übernimmt dies i.d.R. ein künftiger Fachkoordinator (*subject coordinator*), im Werkstattbereich wird diese Person z.B. Werkstattkoordinator (*workshop coordinator*) genannt.

Erstes Basisdokument für diese Planung ist der zumeist vom nationalen Bildungsministerium herausgegebene akademische Kalender, der die tatsächliche Anzahl der Ausbildungswochen sowie die Ferienzeiten für alle Schulen im Land pro Schuljahr festlegt. Zweites Basisdokument ist die Kapazitätenplanung der Klassenräume und Werkstätten, die die Anzahl der Sitz- sowie Trainings- und Maschinenplätze, die Anzahl der Lehrer pro Unterrichtsfach bzw. der Ausbilder pro Trainingswerkstatt und weitere ausrüstungsrelevante Daten enthält (ggf. aus dem Masterplan zu entnehmen). Auf der Basis dieser Ressourcen sowie der aktuellen Studentenlisten zuzüglich der an der Schule üblichen Klassen- und Gruppeneinteilung und unter Bezugnahme auf die in den *Module Specifications* angegebenen zeitlichen Richtwerte kann die Ablaufplanung der Theorie-Module (berufstheoretische Fachbildung) sowie der

Praxis-Module (berufspraktische Ausbildung) vorgenommen werden.

Abbildung 1.7: Darstellung einer modellhaften Ablaufplanung von Praxis-Modulen zur Vorbereitung einer Rotationsplanung. Das Beispiel illustriert eine dreijährige Berufsausbildung an einer Technischen Sekundarschule im Bereich Metalltechnik, in der 16 Wochen pro Jahr für die praktische Ausbildung vorgesehen sind (vgl. Wenghöfer. 2005. S.28ff).

1 st Year																weeks	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16		
Orientation in Electrical Technology		Orientation in Chemical Processing Technology		Orientation in Mechanical Technology		Basic Electrical Work for Mechanics		Basic Metal Work		Advanced Bench Work Projects		Basic Sheet Metal Work		Basic Gas Welding			
2 nd year																weeks	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16		
Basic Arc Welding		Basic Pneumatics	Steel Construction			Applied Pneumatics	Basic Assembly				Basic Machining						
3 rd year																weeks	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16		
Advanced Assembly				Advanced Welding			Basic Hydraulics	Advanced Machining				Graduation Project Work					

Year	Class	Gr.	1st Semester												2nd Semester																			
			September			October			November			December			January			February			March			April			May							
View on entire			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32
1	Class 1M1 32	group 1	Electro			Process			Mechanics			BEW for Mechanics and BMW for Non-Mechanics						BMW + AdBW			Sheet Metal Work			Gas Welding										
		group 2	Mechanics			Electro			Process									Sheet Metal Work			Gas Welding			Sheet Metal Work										
		group 3	Process			Mechanics			Electro									Gas Welding			Sheet Metal Work			BMW + AdBW										
		group 4	BMW + AdBW			Sheet Metal Work			Gas Welding									Sheet Metal Work			BMW + AdBW													
	Class 1M2 32	group 1	Process			Mechanics			Electro			Orientation Phase - Students not yet attached to classes						BMW + AdBW			Sheet Metal Work			Gas Welding										
		group 2	BMW + AdBW			Sheet Metal Work			Gas Welding									Sheet Metal Work			BMW + AdBW													
		group 3	Sheet Metal Work			Gas Welding			Sheet Metal Work									BMW + AdBW			Sheet Metal Work													
		group 4	Gas Welding			Sheet Metal Work			BMW + AdBW									Sheet Metal Work			BMW + AdBW													
2	Class 2M1 32	group 1	Pn		Arc Weld			AppPn			Bma			Pn			BAss			Steel Con														
		group 2	Pn		Bma			AppPn			Arc Weld			Steel Con			BAss																	
		group 3	Pn		Arc Weld			AppPn			Bma			BAss			Steel Con																	
		group 4	Pn		Bma			AppPn			Arc Weld			Steel Con			BAss																	
	Class 2M2 32	group 1	BAss		Pn		Steel Con			AppPn			Arc Weld			Bma																		
		group 2	Steel Con		Pn		Bass			AppPn			Bma			Arc Weld																		
		group 3	BAss		Pn		Steel Con			AppPn			Arc Weld			Bma																		
		group 4	Steel Con		Pn		BAss			AppPn			Bma			Arc Weld																		
3	Class 3M1 32	group 1	Ad Ass		Hy		AdWeld			AdMa			Project Power Grill			AdMa																		
		group 2	AdWeld		Hy		AdAss			Project Power Grill			AdMa			Project Power Grill																		
		group 3	Ad Ass		Hy		AdWeld			AdMa			Project Power Grill			AdMa																		
		group 4	AdWeld		Hy		AdAss			Project Power Grill			AdMa			Project Power Grill																		
	Class 3M2 32	group 1	AdMa		Project Power Grill		AdAss			Hy			AdWeld			AdAss																		
		group 2	Project Power Grill		AdMa		AdWeld			Hy			AdAss			AdWeld																		
		group 3	AdMa		Project Power Grill		AdAss			Hy			AdWeld			AdAss																		
		group 4	Project Power Grill		AdMa		AdWeld			Hy			AdAss			AdWeld																		

Abbildung 1.8: Darstellung einer authentischen Rotationsplanung die die Umsetzung der modellhaften Ablaufplanung für zwei parallele Studentenklassen mit je vier Gruppen innerhalb der drei Ausbildungsjahre in allen Lehrgängen visualisiert (siehe Abb. 1.7- betrachte farbige Übereinstimmungen). Die farbigen Blöcke kennzeichnen gleichartige Lehrgänge in den einzelnen Trainingswerkstätten (vgl. ebenda.S.29).

Die Rotationsplanung für die praktische Ausbildung ist auf folgenden Prämissen begründet: jeder Student muss alle Trainingswerkstätten (= Lehrgänge) pro Jahr durchlaufen; die Studentenzahl pro Gruppe und Werkstatt muss mit der Anzahl der Ausbildungsplätze abgestimmt sein; die Verfügbarkeit der Lehrkräfte für jede Studentengruppe muss gewährleistet sein; die Theorievermittlung muss als Vorlauf oder Gleichlauf organisiert sein.

Year	Class	Gr.	1st Semester												2nd Semester																							
			September			October			November			December			January			February			March			April			May											
Group Rotation			0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33		
1	Class 1M1 32	group 1	24																																			
		group 2																																				
		group 3																																				
		group 4																																				
	Class 1M2 32	group 1																																				
		group 2																																				
		group 3																																				
		group 4																																				
2	Class 2M1 32	group 1	5	8	11	14	17	20	23	26	29	32	5	8	11	14	17	20	23	26	29	32	5	8	11	14	17	20	23	26	29	32	35	38	41	44		
		group 2	8	11	14	17	20	23	26	29	32	5	8	11	14	17	20	23	26	29	32	5	8	11	14	17	20	23	26	29	32	35	38	41	44	47		
		group 3	11	14	17	20	23	26	29	32	5	8	11	14	17	20	23	26	29	32	5	8	11	14	17	20	23	26	29	32	35	38	41	44	47	50		
		group 4	14	17	20	23	26	29	32	5	8	11	14	17	20	23	26	29	32	5	8	11	14	17	20	23	26	29	32	35	38	41	44	47	50	53		
	Class 2M2 32	group 1	5	8	11	14	17	20	23	26	29	32	5	8	11	14	17	20	23	26	29	32	5	8	11	14	17	20	23	26	29	32	35	38	41	44		
		group 2	8	11	14	17	20	23	26	29	32	5	8	11	14	17	20	23	26	29	32	5	8	11	14	17	20	23	26	29	32	35	38	41	44	47		
		group 3	11	14	17	20	23	26	29	32	5	8	11	14	17	20	23	26	29	32	5	8	11	14	17	20	23	26	29	32	35	38	41	44	47	50		
		group 4	14	17	20	23	26	29	32	5	8	11	14	17	20	23	26	29	32	5	8	11	14	17	20	23	26	29	32	35	38	41	44	47	50	53		
3	Class 3M1 32	group 1	8	11	14	17	20	23	26	29	32	5	8	11	14	17	20	23	26	29	32	5	8	11	14	17	20	23	26	29	32	35	38	41	44			
		group 2	11	14	17	20	23	26	29	32	5	8	11	14	17	20	23	26	29	32	5	8	11	14	17	20	23	26	29	32	35	38	41	44	47			
		group 3	14	17	20	23	26	29	32	5	8	11	14	17	20	23	26	29	32	5	8	11	14	17	20	23	26	29	32	35	38	41	44	47	50			
		group 4	17	20	23	26	29	32	5	8	11	14	17	20	23	26	29	32	5	8	11	14	17	20	23	26	29	32	35	38	41	44	47	50	53			
	Class 3M2 32	group 1	8	11	14	17	20	23	26	29	32	5	8	11	14	17	20	23	26	29	32	5	8	11	14	17	20	23	26	29	32	35	38	41	44			
		group 2	11	14	17	20	23	26	29	32	5	8	11	14	17	20	23	26	29	32	5	8	11	14	17	20	23	26	29	32	35	38	41	44	47			
		group 3	14	17	20	23	26	29	32	5	8	11	14	17	20	23	26	29	32	5	8	11	14	17	20	23	26	29	32	35	38	41	44	47	50			
		group 4	17	20	23	26	29	32	5	8	11	14	17	20	23	26	29	32	5	8	11	14	17	20	23	26	29	32	35	38	41	44	47	50	53			

Abbildung 1.9: Darstellung einer authentischen Werkstattbelegungsplanung, die aus der obigen Rotationsplanung abgeleitet wurde (siehe Abb. 1.8) und die Anzahl der Studenten pro Gruppe, Werkstatt und Lehrgang farblich visualisiert.

Je nach Informationsbedarf der Führungskräfte können somit aus einer einzigen Rotationsplanung die verschiedenen abgeleiteten Sub-Planungen erstellt werden, wie z.B. der Werkstattbelegungsplan und Lehrer- bzw. Ausbildereinsatzplan. Nicht zuletzt kann auf dieser Basis die zugehörige Ablaufplanung der Theorie-Module innerhalb der Fächer vorgenommen werden, bei der diese Module in eine vernünftige inhaltliche und zeitliche Beziehung zu den Praxis-Modulen gebracht werden müssen. Optimal umsetzbar – besonders für lokale Lehrkräfte - ist erfahrungsgemäß ein kurzer Zeitvorlauf der Fachtheorie, bevor der praktische Kurs zum gleichen Fachgebiet bzw. Thema beginnen kann. Der Ausbilder in der Trainingswerkstatt kann seine Unterweisungen in diesem Fall auf die unmittelbare Übungsgestaltung beschränken und nutzt dabei die bereits vorhandenen Vorkenntnisse der Studenten aus dem Fachunterricht. Dieser Sachverhalt wird durch eine sogenannte direkte „Synchronisation“ von Theorie (*technology*) und Praxis (*practical training*) innerhalb des akademischen Jahres ermöglicht, wie folgende Grafik bezeugt:

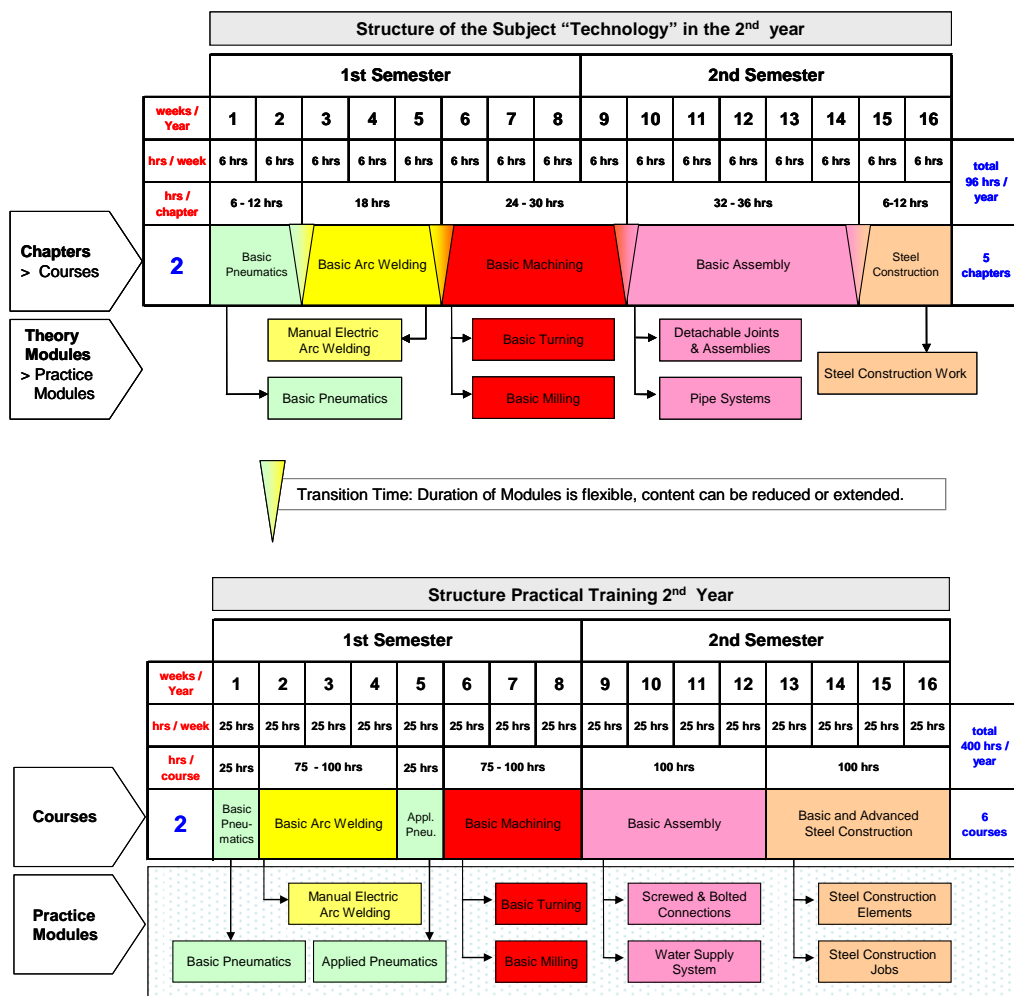


Abbildung 1.10: Darstellung einer weitgehend gelungenen Synchronisation von theoretischer und praktischer Ausbildung, visualisiert für das zweite Ausbildungsjahr der vier Gruppen der Klasse 1 mit Bezug auf die vorangestellte Rotationsplanung (siehe Abb.1.8). Farbige Blöcke kennzeichnen die Übereinstimmung der Inhalte (vgl. Wenghöfer. 2005. S.66).

Fortbildung von Lehrkräften der Beruflichen Bildung im Tätigkeitsfeld Unterrichtsmittelsystementwicklung:

Liegt ein *Curriculum Guide* vollständig ausgearbeitet vor, beginnt die Erarbeitung von detaillierten Planungs- und Organisationsdokumenten sowie Lehrunterlagen durch die Lehrkräfte unter Anleitung der Berater.

Sie umfasst die Zusammenstellung einer kompletten Dokumentation an pädagogischen und organisatorischen Leitdokumenten sowie die Lehrmitteldokumentation für alle Unterrichtsfächer und Ausbildungsgänge, bei der Textmaterialien, visuelle Unterrichtsmittel etc. für die berufstheoretische Ausbildung sowie technische Zeichnungen, Aufgabenblätter, Bewertungsblätter etc. für die berufspraktische Ausbildung beschafft oder entwickelt werden. Auch die Bewältigung dieser Aufgabenstellung ist zeitintensiv und erfordert ebenso wie die Entwicklung des *Curriculum-Guides* ein hohes Maß an umfassender Detailarbeit. Im Grunde handelt es sich auch hier um ein hochspezialisiertes Aufgabenfeld, dessen Wissens- und Könnenskomponenten selten in einer formellen beruflichen Qualifizierung erworben werden können und somit notwendigerweise zum Gegenstand der internen Aus- bzw. Fortbildung von Lehrkräften gemacht werden müssen.

Wenn theoretischer Fachunterricht und praktische Ausbildung an einer Bildungsinstitution einem abgestimmten und vereinheitlichten begrifflichen System unterliegen sollen, müssen bei Entwicklungsbeginn übereinstimmende Begriffe und vergleichbare Strukturen für dieses System definiert werden. Nebenstehende Abbildung visualisiert ein solches Konzept, bei dem die gleichrangige Stellung von Theorie-Modulen und Praxis-Modulen durch begriffliche Harmonisierung in einer vergleichbaren Hierarchie dargestellt wird. Dieses Konzept ermöglicht es, Theorie und Praxis inhaltlich und organisatorisch direkt aufeinander abzustimmen sowie Lehrern und Ausbildern eine einheitliche Kommunikationsbasis bereitzustellen.

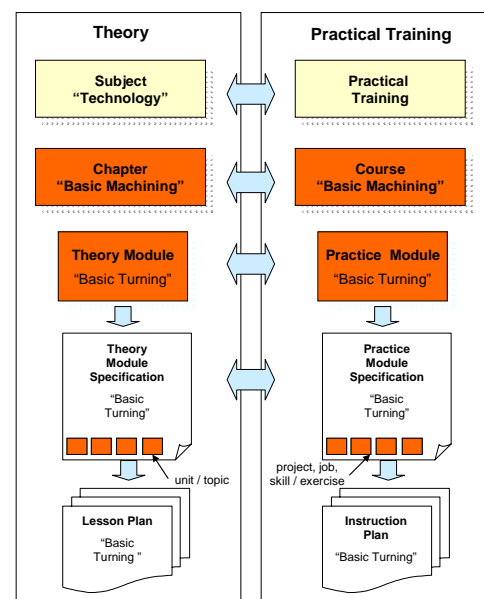


Abbildung 1.11: Darstellung eines Konzepts der begrifflichen Harmonisierung für die theoretische und praktische Ausbildung an einer Technischen Sekundarschule (vgl. ebenda. S.57)

Die folgende Abbildung zeigt zwei Strukturgrafiken als Ausschnitt des Konzepts eines Systems von pädagogischen Planungsdokumenten sowie organisatorischen Leitdokumenten für den theoretischen Fachunterricht (oberer Teil der Abbildung) sowie zur praktischen Ausbildung (unterer Teil der Abbildung). Unterschieden werden Curriculumsdokumente, Durchführungsdokumente sowie Organisationsdokumente, die nach ihren Funktionen und ihrer hierarchischen Stellung angeordnet sind (vgl. ebenda.S.14 ff.):

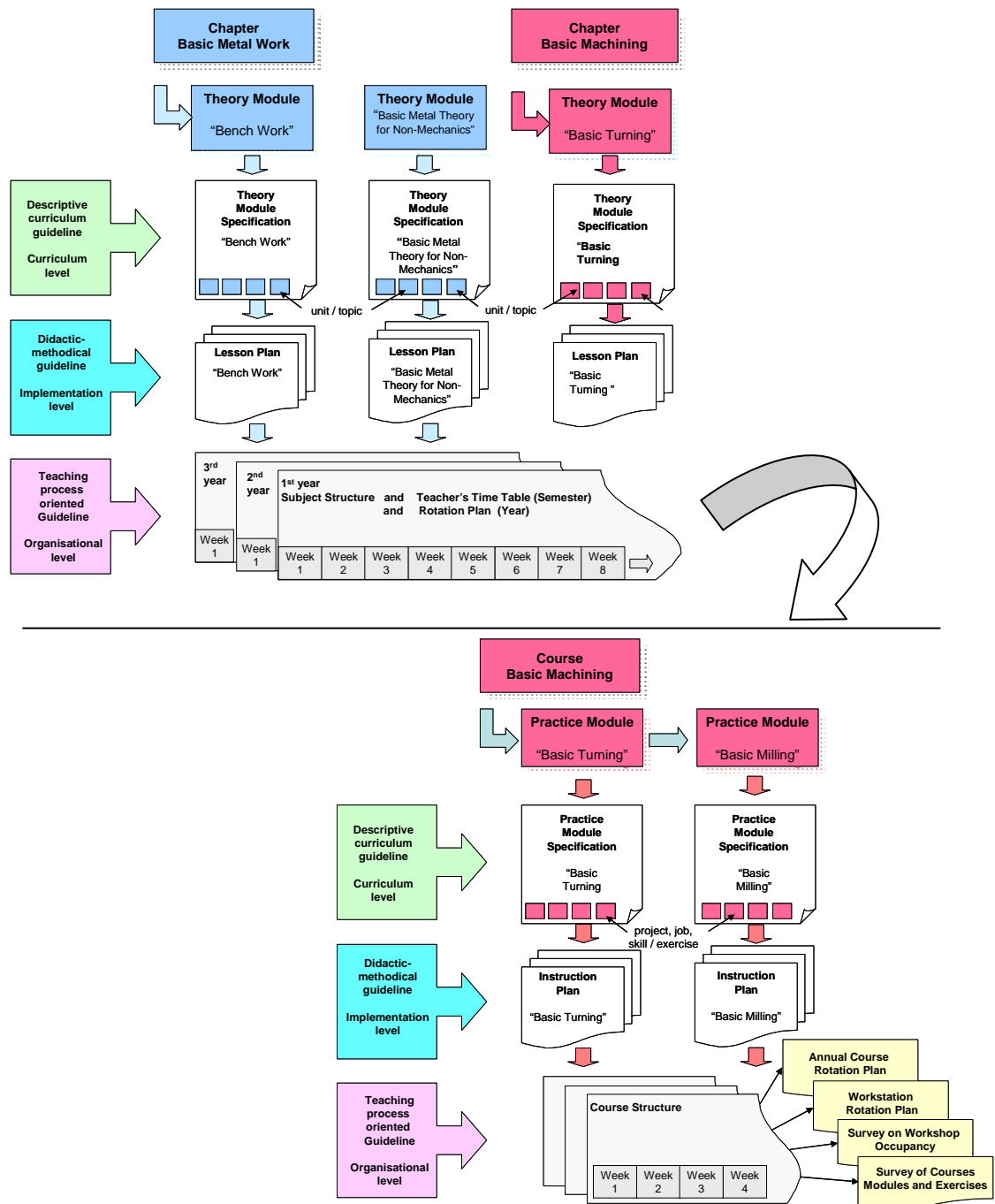


Abbildung 1.12: Konzeptausschnitt für die Beziehung von pädagogischen Planungs- und organisatorischen Leitdokumenten für den theoretischen Fachunterricht sowie für die praktische Ausbildung auf dem *curriculum level*, dem *implementation level* sowie dem *organizational level*.


Die Erstellung von pädagogischen Planungsdokumenten sowie organisatorischer Leitdokumente wird durch die Zusammenstellung (Beschaffung) bzw. Erarbeitung individueller Lehrmaterialien fortgesetzt. Letztere Tätigkeiten sind insbesondere für jene Lehrkräfte ungewohnt, die bislang wenig theoretisch-entwickelnd tätig waren bzw. Lehrkräfte, die es gewohnt waren, mit ausschließlich vorgefertigten Unterrichtsmaterialien zu lehren. Denn individuelle Unterrichtsmittelherstellung setzt nicht nur die Beherrschung von Computern und die Anwendung von text- und grafikverarbeitender Software sowie Ressourcenverfügbarkeit voraus, sie erfordert auch die Fähigkeit, Fakten, Begriffe und Prinzipien zu erklären sowie technologische Verfahren und Arbeitsprozesse zu zergliedern und schriftlich bzw. grafisch darzustellen. Fortbildungsmaßnahmen zur Unterrichtsmittelentwicklung sind daher oft Gegenstand spezialisierter Seminare⁴⁹, bei der zur Unterstützung der vor Ort tätigen Langzeitberater externe Fachspezialisten verpflichtet werden, die den wissenschaftlichen Input leisten, spezielle Vorschläge für das Gesamtkonzept unterbreiten und die Entwicklungsarbeit intermittierend begleiten.

Die Notwendigkeit einer solchen Erarbeitung kann sich aus folgenden Gründen ergeben:

- für die geplanten Fachgebiete sind keine passenden Ressourcen verfügbar oder auf dem Markt erhältlich bzw. die vorhandenen Ressourcen sind technologisch veraltet,
- die vorhandenen Ressourcen sind nur in einer fremden Sprache verfügbar und müssen übersetzt werden, was zumeist gleichzeitig mit einer Anpassung verbunden ist,
- die verfügbaren Unterrichtsmittel, die von spezialisierten Herstellern eingekauft wurden, eignen sich nur bedingt zur beabsichtigten Inhaltsvermittlung,
 - da sie z.B. die Inhalte in einer anderen Fachsystematik darstellen, als sie für die in der Bildungsinstitution geplanten Abläufe benötigt werden,
 - da sie curriculumrelevante Teile der Fachinhalte nur unvollständig anbieten,
 - da sie sich auf Grund ihrer Gestaltung nicht modularisieren lassen,
 - da das Niveau der inhaltlichen Darstellung nicht zum Leistungs- bzw. Abstraktionsniveau der Studenten passt,
 - da sie auf bestimmten Bedingungen (Ausrüstung, Übungsmodelle) basieren, die in der Bildungsinstitution in der vorgegebenen Form nicht vorliegen.

⁴⁹ Vgl. Wenghöfer / Körner 1998d und 1999g sowie Wenghöfer 1998e und 2002c.

Wird eine komplette Unterrichtsmittelentwicklung erforderlich, lohnt sich ein systemischer Ansatz zu Gestaltung aller Komponenten, bei dem Strukturelemente, Begriffsgebung und Designkonzept einheitlichen Richtlinien unterzogen werden (vgl. Wenghöfer. 2008):



Logo

Student's Module Handouts

Manual Metal Work


Chapter 1
Module 1

Ch1-M1

Chapter 1
Mechanical Engineering

Subject
Technology

Faculty
Polytechnical Education



Logo

Student's Module Handout
Instructional Contents

Module 1: Manual Metal Work
Chapter 1: Technology of Mechanical Engineering
Subject: Technology
Faculty: Polytechnical Education

2.1 Measuring errors

To avoid measuring errors, the following rules shall be observed during measuring:

- The zero mark of the ruler must be applied to the edge of the work piece, in a straight line, where the measurement is to be started as illustrated in the figure left below.
- The edge of the zero mark of the ruler should not be applied as shown in the figure right, always look perpendicular to the dimension to be read off

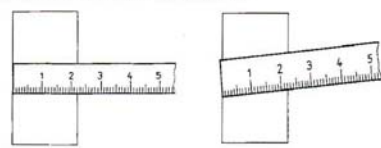


Figure 2: correct and wrong setting position of steel ruler

3. Measuring with the vernier caliper

The vernier caliper is an adjustable measuring tool. It allows a precise measurement of 0.1 mm. It is available in two measuring range amounts. They are either from 0 - 160 mm (as shown in figure 3) or from 0 - 320 mm. The vernier caliper is used when dimensions on relatively small work pieces need to be determined as precisely as possible.

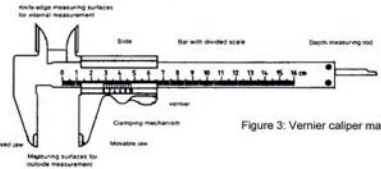



Figure 3: Vernier caliper main parts

File: 2-Student's Module Handout P0E6-Tech-Ch1-M1.doc Created: 21-Sep-06 Page 5 of 11



Logo

Student's Module Handout
Work Sheet

Module 1: Manual Metal Work
Chapter 1: Mechanical Engineering
Subject: Technology
Faculty: Polytechnical Education

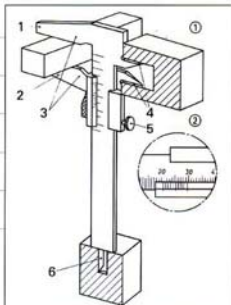
Module 1	Unit 1	Number	1
Name:		Date:	
Class/Group:		Teacher:	

A. Identify the names and explain the function of the parts at the Vernier caliper
B. Identify the measurement in the picture below!


①

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____

②



<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td>100 Points System (Germany)</td></tr> <tr><td>100 - 50 = 50</td></tr> <tr><td>100 - 20 = 80</td></tr> <tr><td>100 - 10 = 90</td></tr> <tr><td>100 - 5 = 95</td></tr> <tr><td>100 - 2 = 98</td></tr> <tr><td>100 - 1 = 99</td></tr> <tr><td>100 - 0 = 100</td></tr> </table>	100 Points System (Germany)	100 - 50 = 50	100 - 20 = 80	100 - 10 = 90	100 - 5 = 95	100 - 2 = 98	100 - 1 = 99	100 - 0 = 100	achieved points <input type="text"/> X 100 = Result: <input type="text"/> Mark: <input type="text"/>
100 Points System (Germany)									
100 - 50 = 50									
100 - 20 = 80									
100 - 10 = 90									
100 - 5 = 95									
100 - 2 = 98									
100 - 1 = 99									
100 - 0 = 100									
Teacher's Signature:									



Logo

Student's Module Handout
Unit Progress Check

Module 1: Manual Metal Work
Chapter 1: Mechanical Engineering
Subject: Technology
Faculty: Polytechnical Education


Name:		Date:	
Class/Group:		Teacher:	

No.	Unit 1: Questions	Points
1	What is the purpose of measuring and testing?	2
2	Which (a) testing instruments and (b) methods do you know?	4
3	What is the difference between measuring and gauging?	2
4	Which measuring tools have a measuring accuracy of 1/10 mm?	2
5	Describe the principle of the light gap testing method!	3

<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td>100 Points System (Germany)</td></tr> <tr><td>100 - 50 = 50</td></tr> <tr><td>100 - 20 = 80</td></tr> <tr><td>100 - 10 = 90</td></tr> <tr><td>100 - 5 = 95</td></tr> <tr><td>100 - 2 = 98</td></tr> <tr><td>100 - 1 = 99</td></tr> <tr><td>100 - 0 = 100</td></tr> </table>	100 Points System (Germany)	100 - 50 = 50	100 - 20 = 80	100 - 10 = 90	100 - 5 = 95	100 - 2 = 98	100 - 1 = 99	100 - 0 = 100	achieved points <input type="text"/> X 100 = Result: <input type="text"/> Mark: <input type="text"/>
100 Points System (Germany)									
100 - 50 = 50									
100 - 20 = 80									
100 - 10 = 90									
100 - 5 = 95									
100 - 2 = 98									
100 - 1 = 99									
100 - 0 = 100									
Teacher's Signature:									

Abbildung 1.13: Typische Dokumente für die Hand des Lernenden im theoretischen Fachunterricht.

1-Lehrkräftequalifizierung - Leistungsschwerpunkt der BBZ



Logo

Teacher's Module Guide

Manual Metal Work


Chapter 1
Mechanical Engineering

Subject
Technology

Faculty
Polytechnical Education

Chapter 1
Module 1

Ch1-M1




Teacher's Module Guide
Lesson Plan

Module 1: Manual Metal Work
Chapter 1: Mechanical Engineering
Subject: Technology
Faculty: Polytechnical Education

Lesson No.:	1	Lesson Title:	Introduction in Measuring and Testing
Time:	50 minutes		
Prepared by:			

Learning Objectives:
Students are able to identify simple measuring instruments for metal work and are able to explain the general application

Phases	Contents	Methods & Media	Time (Min.)
1 Motivation	Question: What experience have you already gained with measuring?	Brainstorming with table writing	5
2 Introduction	Purpose of Measuring and Testing in Metalwork. Explanation of Terms. What should we know about the application?	Handout-CH1M1U1 Slides-CH1M1U1 Glossary	5
3 Presentation	Follow the Topics and sub topics. Demonstrate real measuring and testing instruments Steel ruler, Folding rule, Steel tape rule, Vernier Caliper, Depth gauge, Protractor, Back square Demonstrate the skill in measuring.	original Measuring Instruments Slides-CH1M1U1	25
4 Application	Let students apply the instruments by giving examples in measuring, provide work pieces to be measured	Steel ruler, Vernier caliper Backsquare Protractor	10
5 Assessment	Unit progress check M1 U1	PCM1U1 Worksheet M1 U1	10
6 Summation	Write the rules and definition on the board and sum up again in words.	Whiteboard Handout	5



Teacher's Module Guide
Work Sheet / Solutions

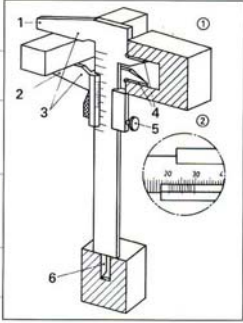
Module 1: Manual Metal Work
Chapter 1: Mechanical Engineering
Subject: Technology
Faculty: Polytechnical Education

Module 1	Unit 1	Number 1
----------	--------	----------

1. Identify the names and explain the function of the parts at the Vernier caliper
2. Identify the measurement in the picture below!

①


1. fixed jaw with measuring scale
2. sliding jaw with Vernier
3. measuring jaw for external measurements
4. measuring jaw for internal measurements
5. clamping screw
6. depth gauge



②

The measurement is 20,8 mm

Maximum points: 7



Teacher's Module Guide
Unit Progress Check / Solutions

Module 1: Manual Metal Work
Chapter 1: Mechanical Engineering
Subject: Technology
Faculty: Polytechnical Education

No.	Unit 1: Solutions for Questions	
-----	---------------------------------	--

1	What is the purpose of measuring and testing? to check dimensions, shape and surface finish of the work pieces during the manufacturing process and to compare the date with the given engineering drawing	2
2	Which (a) measuring and testing instruments and (b) methods do you know? (a) Steel ruler, Folding rule, Steel tape rule, Vernier Caliper, Depth gauge, Protractor, Back square (name 4 in minimum) (b) Dimensional and non-dimensional testing method	4
3	What is the difference between measuring and gauging? Measuring serves to determine the exact sizes and dimensions, gauging serves to find out deviations from dimension and shapes limited by a certain range of tolerance	2
4	Which measuring tools have a measuring accuracy of 1/10 mm? Vernier caliper, depth gauge	2
5.	Describe the light gap testing method! Comparison between the shape of the gauge and the shape of the surface , e.g. back square and an even work piece testing takes place by watching the light incidence, light incidence must be uniform	3

Abbildung 1.14: Typische Dokumente (Titel in der Kopfzeile) für die Hand des Lehrenden im theoretischen Fachunterricht, die in direktem Bezug zu den Dokumenten des Lernenden (siehe Abbildung 1.13) stehen.

Logo **Student's Module Handout**
Glossary of Technical Terms

Module 1: Manual Metal Work
Chapter 1: Mechanical Engineering
Subject: Technology
Faculty: Polytechnical Education

Technical Term	Unit 1: Explanation
Measuring	Measuring consists of the numerical comparison of a length or an angle to be measured with a physical embodiment of measure. The observation obtained is the real value
Testing	To test is to determine whether the work piece and material fulfils the specific requirements
Gauging	Gauging is the method of ascertaining whether the test object conforms to specified limits regarding length, angle or shape, or determining the direction in which these specifications have been transgressed.
Dimensional Inspection	comprises: measuring and gauging of length, angles, shape
Functional Inspection	comprises testing of function and operation
Visual Inspection	comprises checking the surface quality, cleanliness and overall appearance of the work piece without instruments, using the human eye only and experience
Vernier Caliper	
Protractor	
Light Gap Method	
SI Units	

Logo **Student's Module Handout**
Individual Performance Score

Module 1: Manual Metal Work
Chapter 1: Mechanical Engineering
Subject: Technology
Faculty: Polytechnical Education

Name: _____ Date: _____
Class/Group: _____ Teacher: _____

```

graph TD
    Participation --> TotalResult
    ProgressTest --> TotalResult
    StudentFolder --> TotalResult
    Assignments --> TotalResult
    
```

Meaning	Points	Meaning	Mark	Grade
Statement of an very good or excellent performance, the performance meets high requirements, higher than average	100 - 92	very good	1	A
Statement of a good performance, the performance meets the requirements fully	below 92 - 81	good	2	B
Statement of a satisfactory performance, the performance meets the requirements generally	below 81 - 67	satisfactory	3	C
Statement of a sufficient performance, the performance meets just the requirements, slight shortcomings are visible	below 67 - 50	sufficient	4	D
Statement of poor performance, the performance does not meet the requirements, but indicates that necessary basic knowledge is available	below 50 - 30	poor	5	E
Statement of a unsatisfactory or insufficient performance, the performance does not meet the requirements, and indicates only fragmentary basic knowledge	below 30 - 0	insufficient	6	F

100 Point Marking System adapted from Germany, marks compared with grades

Unit 1: Measuring and Testing

steel ruler

vernier caliper

Logo Module 2 - Manual Metal Work / Author: Frank Wenghofer Created: September 2008

Abbildung 1.15: Weitere Beispiele von Dokumenten für die Hand des Lernenden sowie Lehrenden, die den übereinstimmenden Gestaltungsmerkmalen des Systemansatzes unterliegen, jedoch unterschiedliche didaktische Funktionen erfüllen.

Logo **Teacher's Module Guide**
Group Performance Score

Module 1: Manual Metal Work
Chapter 1: Mechanical Engineering
Subject: Technology
Faculty: Polytechnical Education

Chapter 1 – Module 1: Technology

Students name	Activity (30 %)												Quizzes / Short Assignments (20%)				Progress Checks (30%)				Module Test (20 %)	Total Points (100%)	
	Student's Participation			Student's Folder			Student's Behaviour			No. No. No. No.				No. No. No. No.									
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3			4
1 Sample	76	80	70	11.30	85	47	8.8	79	34	2.73	20	78	80	80	80	16	70	70	70	21	50	18	87.75
2	100	100	100	15.00	100	100	100	100	100	5	100	100	100	100	20	100	100	100	30	100	20	100.00	
3				0.00						0	0.00				0				0	0	0	0.00	
4				0.00						0	0.00				0				0	0	0	0.00	
5				0.00						0	0.00				0				0	0	0	0.00	
6				0.00						0	0.00				0				0	0	0	0.00	
7				0.00						0	0.00				0				0	0	0	0.00	
8				0.00						0	0.00				0				0	0	0	0.00	
9				0.00						0	0.00				0				0	0	0	0.00	
10				0.00						0	0.00				0				0	0	0	0.00	
11				0.00						0	0.00				0				0	0	0	0.00	
12				0.00						0	0.00				0				0	0	0	0.00	
13				0.00						0	0.00				0				0	0	0	0.00	

File: Ch1-M3-Group-Performance-Score-Techn.doc Page 1 of 1

Das hier gezeigte Dokumentensystem basiert auf definierten Modulen und besteht grundsätzlich aus Dokumenten für die Hand des Lehrenden sowie für die Hand des Lernenden⁵⁰.

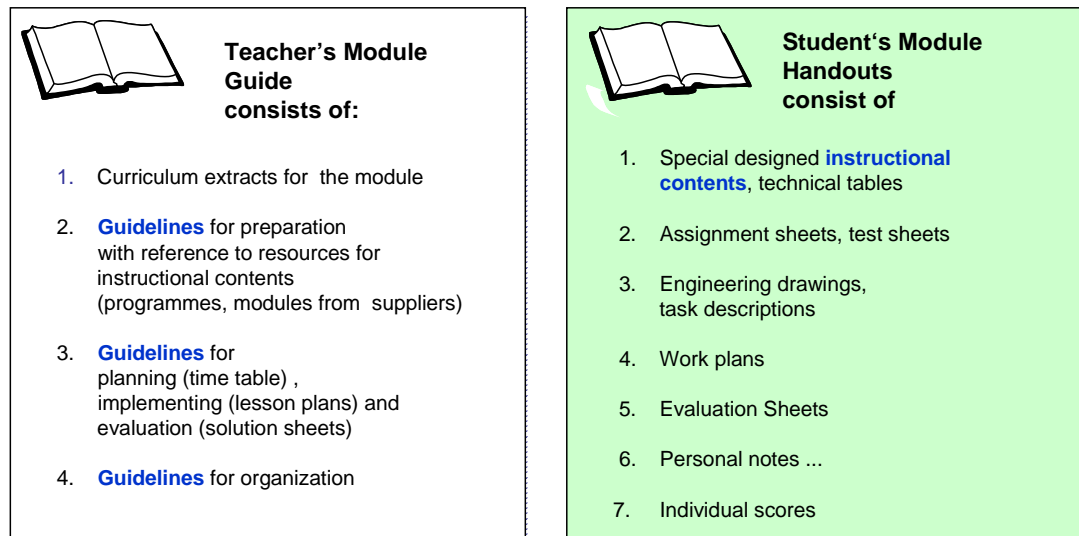


Abbildung 1.16: Vergleich des Konzepts der Dokumente für die Hand des Lernenden sowie Lehrenden (vgl. Wenghöfer. 2007a)

Dieses Konzept geht von folgenden Grundprinzipien aus:

Dokumente für die Hand des Lernenden (vgl. Abbildung 1.13):

1. Die Lernenden müssen über Dokumente verfügen, die die fachlichen Inhalte in Form von Sachtexten⁵¹ bereitstellen (Textbuch, Lehrprogramm, Trainingsprogramm, Handouts) und lernorientiertes Lesen ermöglichen⁵² - im vorgestellten Konzept werden sie als *handouts for instructional contents* bezeichnet,
2. Der Lernende muss seine Lernerfolge nachweislich überprüfen können (z.B. durch ein stufenförmig ansteigendes System von Tests sowie Aufgabenstellungen bzw. Arbeitsaufträge, dokumentiert z.B. durch *work sheets, test sheets, quizzes, unit progress checks, module tests, semester exams etc.*).
3. Der Lernende muss die relevanten Dokumente für die Durchführung der praktischen Ausbildung mit den theoretischen Fachinhalten in Beziehung setzen können

⁵⁰ Vgl. Wenghöfer. 1989a und 1989b.

⁵¹ „Die didaktische Funktion von Sachtexten ist die eines externen Gedächtnisses. Zwar sollen die dargestellten Inhalte nach dem Lernen im Kopf repräsentiert sein, aber der Text steht dem Lernenden auch nach der Lektüre immer wieder zur Verfügung“ (vgl. Ballstaedt. 1991.S.96).

⁵² Lernorientiertes Lesen erfordert folgende sachlogische Verarbeitungsstufen: 1. Erkennen der Wörter; 2. Verstehen der Sätze; 3. Einbau in das Vorwissen (vgl. ebenda.S.13)

(z.B. durch technische Zeichnungen, Arbeitspläne und Bewertungsblätter). Diese Dokumente können wie folgt typologisiert werden:

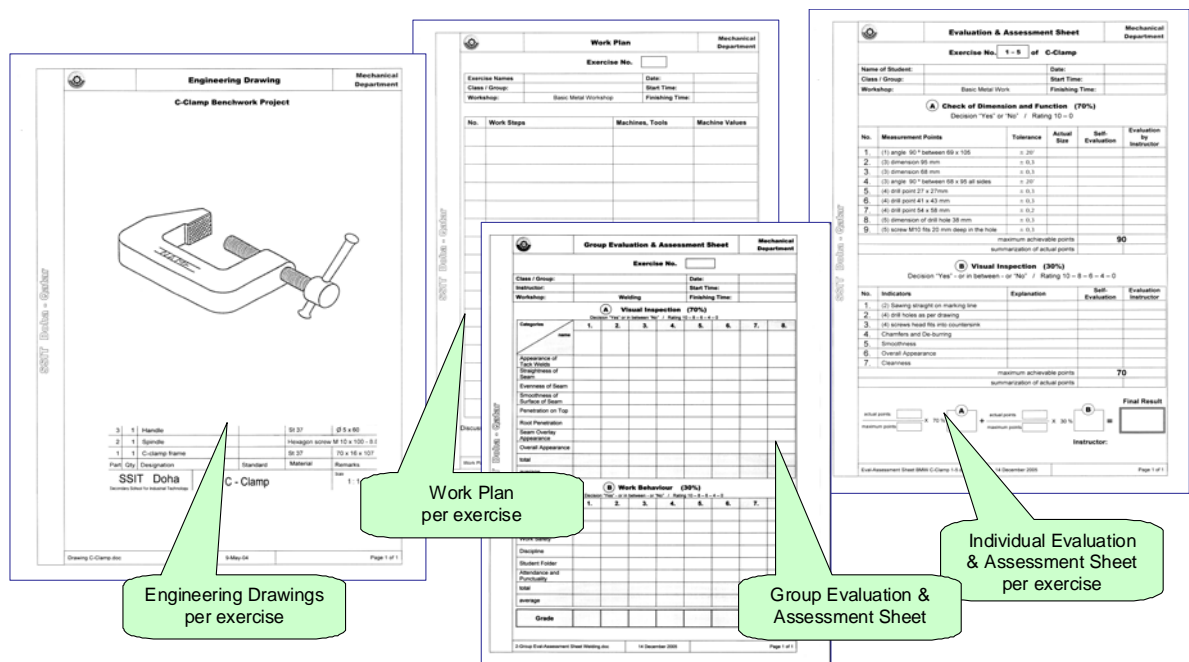


Abbildung 1.17: Ein typischer Basis-Dokumentensatz für die Hand des Lernenden im Bereich der praktischen Ausbildung, ausreichend für die Anwendung der Vier-Stufenmethode

Dokumente für die Hand des Lehrenden (vgl. Abbildung 1.14 und 1.15):

1. Der Lehrende muss über Dokumente bzw. Visualisierungsmittel verfügen, die die fachlichen Inhalte aus den Sachtexten des Lernenden - *instructional contents*- veranschaulichen (z.B. Skizzen für Tafelbilder, OHP-Folien, Fotos und Filme, die über PC und *activeboard* gezeigt werden können).
2. Der Lehrende muss aus den Sachtexten des Lernenden Fragebögen zur Leistungsüberprüfung entwickeln und dazu ebenfalls die Lösungsblätter bereitstellen. Im Idealfall wird eine modulbezogene *question bank* erstellt, die Fragen und Antworten für jede Art von beliebig zusammenstellbaren Tests beinhaltet.
3. Der Lehrende muss über modulbezogene Planungs- Durchführung- und Evaluierungsdokumente - *guidelines* - verfügen (siehe Curriculauszug = *module specification; rotation plan, time table, lesson plan, performance score*).
4. Der Lehrende muss die Dokumente zur Sicherung der Ergebnisse bereitstellen (*individual scores, group scores etc.*)

Aus diesen Gründen ist eine nutzerspezifische Trennung aller Dokumententypen erforderlich. Für die Beratung und Fortbildung der Lehrkräfte gilt als Begründung für den Entwicklungsaufwand, dass kein bereitgestelltes (eingekauftes) Material alle obengenannten Funktionen erfüllen kann, so dass eine individuelle Erarbeitung der fehlenden Dokumente in jedem Falle erforderlich wird. An dieser Aufgabenstellung setzen die meisten Aus- und Fortbildungsmaßnahmen an, die Berater (auch externe) mit den Lehrkräften ihrer Bildungsinstitution durchführen und die zum Teil in Seminarform realisiert werden. Ein typischer Ausgangspunkt einer solchen Arbeit ist, die vorhandenen (zumeist eingekauften) Lehrprogramme und Textbücher zu sichten, die als hauptsächliche Ressource für die Bereitstellung der Sachtexte von modulbezogenen Inhalten dienen. Aus ihnen werden die Handouts auf das Verständnisniveau der Lernenden „heruntergebrochen“, die mit Teilen eines herkömmlichen Textbuches verglichen werden können und in knapper Form die wichtigsten textlichen sowie bildlichen Informationen bereitstellen. Anschließend werden Aufgabenstellungen für Tests daraus abgeleitet und gleichzeitig wird das entsprechende ausgefüllte Lösungsblatt für den Lehrenden erstellt. Es gilt der Grundsatz: Es wird nur geprüft, was auch gelehrt wurde. Auch Fragebögen für Fortschrittskontrollen und Modultests lassen sich aus den benannten Handouts entwickeln sowie erneut das entsprechende, ausgefüllte Antwort- bzw. Lösungsblatt. Eine Vielzahl von weiteren Dokumententypen ist nach diesem System vorstellbar, z.B. ein Fachglossar, technische Datenblätter, Visualisierungsentwürfe für Tafel und Pinwand, eingefügte *scans* von technischen Unterlagen u.a.m. Sollten die Kompetenzen der Lehrkräfte zur Arbeit mit den gängigen Text- und Grafikprogrammen nicht ausreichen, werden im Rahmen der Seminare auch Übungen zu Computeranwendungsprogrammen durchgeführt. Im Bereich der praktischen Ausbildung wird je nach Ausbildungskonzept⁵³ ein Satz von Standarddokumenten erarbeitet, der z.B. bei Anwendung der Vier-Stufenmethode für jede Arbeitsaufgabe mindestens eine schriftliche Aufgabenstellung, eine Technische Zeichnung, Skizze, Schaltplan o.ä. sowie ein Bewertungsblatt umfasst (siehe Abbildung 1.17). Fortgeschrittene deutsche Ausbildungskonzepte, wie Leittext- und Projektmethode, lassen sich auf Grund ihres umfangreichen Dokumentenaufwandes und der innewohnenden anspruchsvollen Intentionen (u.a. Konzept: „Schlüsselqualifikationen“) erfahrungsgemäß nur ansatzweise anwenden. Die Entwicklung von solch komplexen Dokumentensystemen für eine Bildungseinrichtung, die zumeist auch administrative und organisatorische Komponenten einschließen,

⁵³ Z.B. analytische Arbeitsunterweisung, Vier-Stufenmethode, Leittextmethode, Projektmethode

muss - wie bereits erwähnt - mit der gemeinsamen Vereinbarung eines Begriffs- und Designkonzepts beginnen, d.h. die Festlegungen zur einheitlichen Verwendung und Gestaltung von Logos, Titelblättern, Farben, Schriftarten und Schriftgrößen, Kopfzeilen, Fußzeilen, Seitenaufbau etc. und muss die bereits vorher festgelegten Strukturbegriffe und Merkmale des Curriculum-Konzepts aufgreifen. Im Endergebnis des i.d.R. sehr langen Entwicklungsprozesses, der oft auch parallel zur Tagesarbeit stattfindet, wird ein Dokumentensystem zur Verfügung stehen, das einer *corporate identity* unterliegt und die wichtigsten pädagogischen und administrativen Funktionen erfüllt. Folgende Tabelle stellt dazu ein Beispiel dar:

Funktionsbereich	Name des Dokumentes				
Leitdokumente	Masterplan, Curriculum Dokument, Schulbuch				
	Regeln und Verordnungen für die Bildungsinstitution, Budgetplanung				
	Organigramm und Lay-out der Bildungsinstitution				
Planung & Organisation	Gesamtrotationsplan aller Kurse der Bildungsinstitution u. werkstattbezogener Rotationsplan				
	Stundenpläne und Lehrer/Ausbilder-Einsatzpläne sowie Anwesenheitslisten der Studenten				
	Bestelllisten sowie Inventurlisten für Roh- und Verbrauchsmaterial				
	Ausrüstungsbedarfslisten sowie Inventurlisten für die Werkstattausrüstung				
	Lehrmaterial-Bedarfslisten sowie Inventurlisten des vorhandenen Lehrmaterials				
Implementation	Modulspezifikationen, Strukturdiagramm aller Lerneinheiten und Übungen pro Modul				
	<table border="0"> <tr> <td style="text-align: center;">theoretischer Fachunterricht</td> <td>Lehrmittel: Textbücher, Lehrprogramme, Unterrichtsentwurf / -plan für jedes Fach, Handouts für die Studenten pro Fach, Folienreihen pro Fachgebiet, Aufgabenblätter für Tests pro Fach, ergänzende Unterrichtsmittel pro Fach</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">praktische Ausbildung</td> <td>Übungsbezogene Dokumente: Lehrprogramme, Unterweisungspläne, Materialbereitstellungsblätter, Arbeitsaufgabenbeschreibung, Technische Zeichnungen bzw. Schaltpläne, Arbeitsplanung, ergänzende Informationsblätter, Handouts, Folienreihen für die übungsbezogene Unterweisung</td> </tr> </table>	theoretischer Fachunterricht	Lehrmittel: Textbücher, Lehrprogramme, Unterrichtsentwurf / -plan für jedes Fach, Handouts für die Studenten pro Fach, Folienreihen pro Fachgebiet, Aufgabenblätter für Tests pro Fach, ergänzende Unterrichtsmittel pro Fach	praktische Ausbildung	Übungsbezogene Dokumente: Lehrprogramme, Unterweisungspläne, Materialbereitstellungsblätter, Arbeitsaufgabenbeschreibung, Technische Zeichnungen bzw. Schaltpläne, Arbeitsplanung, ergänzende Informationsblätter, Handouts, Folienreihen für die übungsbezogene Unterweisung
theoretischer Fachunterricht	Lehrmittel: Textbücher, Lehrprogramme, Unterrichtsentwurf / -plan für jedes Fach, Handouts für die Studenten pro Fach, Folienreihen pro Fachgebiet, Aufgabenblätter für Tests pro Fach, ergänzende Unterrichtsmittel pro Fach				
praktische Ausbildung	Übungsbezogene Dokumente: Lehrprogramme, Unterweisungspläne, Materialbereitstellungsblätter, Arbeitsaufgabenbeschreibung, Technische Zeichnungen bzw. Schaltpläne, Arbeitsplanung, ergänzende Informationsblätter, Handouts, Folienreihen für die übungsbezogene Unterweisung				
Evaluation	Beobachtungsblätter des Lehrers/ Ausbilders pro Lehrgruppe bzw. Student				
	<table border="0"> <tr> <td style="text-align: center;">theoretischer Fachunterricht</td> <td>Fragebögen, Lösungs- und Auswertungsblätter für den theoretischen Unterricht, Fragebögen für <i>Quizzes</i>, Fortschrittskontrollen und Modultests, Gruppen- und Einzelübersichten über die erbrachten theoretischen Leistungen</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">praktische Ausbildung</td> <td>Aufgaben- und Bewertungsblätter für jede Arbeitssaufgabe, Bewertungsblatt pro Student pro Übung, Fragebogen für Kenntnistests zur praktischen Übung, Lösungsblätter für diesen Test, Gruppen- und Einzelübersichten über die erbrachten praktischen Arbeitsergebnisse</td> </tr> </table>	theoretischer Fachunterricht	Fragebögen, Lösungs- und Auswertungsblätter für den theoretischen Unterricht, Fragebögen für <i>Quizzes</i> , Fortschrittskontrollen und Modultests, Gruppen- und Einzelübersichten über die erbrachten theoretischen Leistungen	praktische Ausbildung	Aufgaben- und Bewertungsblätter für jede Arbeitssaufgabe, Bewertungsblatt pro Student pro Übung, Fragebogen für Kenntnistests zur praktischen Übung, Lösungsblätter für diesen Test, Gruppen- und Einzelübersichten über die erbrachten praktischen Arbeitsergebnisse
	theoretischer Fachunterricht	Fragebögen, Lösungs- und Auswertungsblätter für den theoretischen Unterricht, Fragebögen für <i>Quizzes</i> , Fortschrittskontrollen und Modultests, Gruppen- und Einzelübersichten über die erbrachten theoretischen Leistungen			
	praktische Ausbildung	Aufgaben- und Bewertungsblätter für jede Arbeitssaufgabe, Bewertungsblatt pro Student pro Übung, Fragebogen für Kenntnistests zur praktischen Übung, Lösungsblätter für diesen Test, Gruppen- und Einzelübersichten über die erbrachten praktischen Arbeitsergebnisse			
	theoretische Abschlussprüfung	Fragebögen und Lösungsblätter für die theoretische Abschlussprüfung, Gruppen- und Einzelübersichten zu den erbrachten Ergebnissen			
praktische Abschlussprüfung	Aufgabenstellungen (Zeichnung, Arbeitsplanung etc.) für die praktische Abschlussprüfung, Bewertungsblätter der praktischen Abschlussprüfung pro Student, Gruppen- und Einzelübersicht über die erbrachten Leistungen				
Summe der Prüfungen	Zusammenfassende Gruppenübersichten über die erbrachten Leistungen in der theoretischen und praktischen Abschlussprüfung, Gruppenübersichten zur Auswertung des gesamten Kurses, Gesamt-Leistungsübersicht des einzelnen Studenten; Abschlusszeugnis				

Abbildung 1.18: Übersicht eines Dokumentensystems für eine Technische Sekundarschule unter Berücksichtigung der Dualität von theoretischem Fachunterricht und praktischer Ausbildung (vgl. Wenghöfer. 2000c)

1.4 Beispielhafte Ansätze der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften der beruflichen Bildung auf der Mesoebene

Die Beratung auf der Mesoebene richtet sich an Verbände, Kammern, Forschungs- und Dienstleistungsinstitutionen, Körperschaften, regionalen Behörden sowie Lehrerbildungs- und Technologiezentren (vgl. GTZ. 2000.S.7).

Innerhalb des Leistungsschwerpunkts „Aus- und Fortbildung von Lehrkräften der beruflichen Bildung“ werden auf dieser Ebene Curricula und institutionsübergreifende Trainingskonzepte entwickelt sowie Qualifizierungsangebote für verschiedene Zielgruppen der beruflichen Bildung erarbeitet. Charakteristisch ist, dass die erbrachten Ergebnisse in einem größeren geografischen (regionalen oder überregionalen) Umfeld zum Tragen kommen, als dies bei der Beratung auf der Mikroebene der Fall ist⁵⁴. Hervorzuheben ist, dass insbesondere bei allen curricularen Arbeiten zusätzlich übergreifende Abstimmungsverfahren notwendig werden⁵⁵ und regionale oder überregionale Interessenvertretungen beteiligt werden müssen (vgl. Schröter u.a. CURRENT. 1999. S.25).

Mindestens zwei Zielgruppen können für Fortbildungen auf dieser Ebene identifiziert werden:

1. Lehr- bzw. Ausbildungspersonal bzw. Curriculumentwickler und Ausbildungsverantwortliche der zu beratenden regionalen oder überregionalen Institution selbst
2. Lehr- bzw. Ausbildungspersonal aus beruflichen Schulen und Ausbildungsbetrieben im ausgewählten geografischen Umfeld, für dessen Qualifizierung erstere die Verantwortung tragen.

Hieraus ergibt sich eine geteilte Aufgabenstellung mit unterschiedlichen Prioritäten. Zunächst wird der letzteren, finalen Zielgruppe die erste Priorität für den Beratungsansatz eingeräumt. Dies äußert sich z.B. in einer Aufgabenstellung, Curricula und bedarfsgerechte Trainingskurse für diese Zielgruppe zu entwickeln, die dann durch das Lehrpersonal der regionalen oder überregionalen Institution durchgeführt werden müssen. Unter Umständen müssen auch diese Lehrkräfte noch in der Durchführung der Kurse trainiert werden, selbst

⁵⁴ Dieses Umfeld wird i.d.R. durch den Einflussbereich bestimmt, in dem die zu beratende Institution, z.B. ein Lehrerbildungszentrum, wirkt oder aber durch den geografischen Rahmen, der durch die zuständige Stelle bestimmt wird.

⁵⁵ Anmerkung: Die Entwicklung von beruflichen Curricula in EWL unterliegt u.U. Regelungen, die durch eine bestätigende regionale Stelle herausgegeben werden. Wird ein *Curriculum Guide* entwickelt, der zu einem in der Region anerkannten Beruf führt, muss er nach diesen Richtlinien gestaltet und vor Implementierung formell bestätigt werden.

wenn sie an der Entwicklung der Kurse oder Curricula beteiligt waren. Die finalen Zielgruppen können Lehrkräfte der beruflichen Bildung sein, die in beruflichen Schulen bzw. staatlichen oder privaten Ausbildungszentren arbeiten und bislang noch keine berufspädagogische Qualifikation bzw. seit langem keine Fortbildung mehr erhalten haben oder aber betriebliches Ausbildungspersonal aus Industrie- und Handwerksbetrieben im regionalen Umfeld, für deren Qualifikation und Ausbildungsqualität eine staatliche Verantwortung übernommen wird. Im letzteren Fall lässt sich dieses Herangehen mit dem Konzept mit der deutschen Ausbildereignungsverordnung vergleichen, bei der die Zielgruppe der betrieblichen Ausbilder durch staatliche Regelungen gefördert, aber auch kontrolliert wird und ihnen anerkannte Qualifizierungen angeboten werden.

Ein authentisches Beispiel einer Aufgabenstellung der BBZ in diesem Kontext lautet wie folgt⁵⁶:

„Entwicklung eines Ausbildungskurses zur Qualifizierung von betrieblichen Ausbildern des industriellen bzw. handwerklichen Umfeldes der Region XYZ (Stichwort: Ausbildereignungsprüfung). Hier ist/sind insbesondere

- die Ausbildungssituation zu erkunden
- der Ausbildungsbedarf abzuschätzen
- die Tätigkeitsmerkmale der Zielgruppe festlegen
- die Zusammenarbeit mit dem Bildungsministerium und den regionalen Partnerorganisationen sowie der privaten Industrie klären
- den Kurs mit Inhalten, Lernzielen und Zertifizierung entwickeln
- die Ausbildungskosten abschätzen
- eine Liste von Lehr- und Lernmitteln für diesen Kurs erstellen“

Eine solche Aufgabenstellung liegt auf der deutschen Leitlinie, die Partnerschaft von Staat und Privatwirtschaft durch konkrete Maßnahmen zu unterstützen (vgl. BMZ Sektorkonzept. 2005. S. IV) und ist typisch für eine Situation, bei der staatliche Institutionen bereits kooperativ und vertrauensvoll mit privaten Industrieunternehmen auf dem Gebiet der beruflichen Bildung zusammenarbeiten. Letztere lassen den Einfluss des Staates dann be-

⁵⁶ Für diese Aufgabenstellung wurde ein Zeitrahmen von 18 Tagen im Einsatzland geplant (vgl. Wenghöfer. 2002b). Sie steht nur für die Entwicklungsphase des Kurses. Aufgabenstellungen bei beginnend gleicher Intention, die aber auch eine begleitete Implementierung des Kurses bis zur erfolgreichen Einführung vorsehen, dauern erfahrungsgemäß mehrere Monate und erfordern intermittierende Phasen (siehe Anlage 3 dieser Arbeit sowie Wenghöfer. 1999e).

reitwillig zu, wenn sie sich einen Nutzen davon versprechen. Die besondere Anforderung an ein solches Vorhaben besteht darin, dass die privaten Industrieunternehmen der ausgewählten Region diesem Kurs im Endeffekt auch zustimmen müssen, mit anderen Worten: sie entscheiden, ob sie ihre Lehrkräfte zur Qualifizierung entsenden oder nicht. Um den Kurs bedarfsgerecht zu entwerfen, wurde das folgende Phasenmodell⁵⁷ entwickelt, das in einigen Sub-Aktivitäten vergleichbare Bezüge zum DACUM-Ansatz⁵⁸ aufweist:

1. Phase: Bildung einer Entwicklungsgruppe

- 1.1 Identifizieren der verantwortlichen (Regierungs-) Institution, aus der die Mitarbeiter der Entwicklungsgruppe – i.d.R. lehrerfahrendes Personal - ausgewählt werden.
- 1.2 Einweisung der Entwicklungsgruppe: Bekanntgabe der Aufgabenstellung (vergleichbar DACUM *step 1*), Aufstellen von gemeinsam anerkannten Arbeitsprinzipien und Methoden der Zusammenarbeit sowie der Klärung der Verantwortlichkeiten.
- 1.3 Offizielle Bestätigung der Entwicklungsgruppe (*task force*) durch die auftraggebende Institution.

2. Phase: Identifizieren der Handlungsfelder der finalen Zielgruppe

- 2.1 Durchführen einer *Occupational Analysis* innerhalb der Entwicklungsgruppe: Identifizieren der Pflichten, Verantwortlichkeiten und ggf. Aufgaben der Zielgruppe im Lehralltag und deren Beschreibung in Form von „Handlungsfeldern“⁵⁹ durch Quellenstudium und Nutzung von Erfahrungen (vergleichbar DACUM *step 2+3*).
- 2.2 Grafisches Visualisieren der Handlungsfelder sowie skizzieren der geordneten Gesamtstruktur dieser Handlungsfelder zwecks Veranschaulichung und Abstrahierung als weitere Diskussionsgrundlage innerhalb der Entwicklungsgruppe.
- 2.3 Abstimmen der vorläufigen Struktur der Handlungsfelder und Bestätigung als erste Arbeitsgrundlage durch die Entwicklungsgruppe.

⁵⁷ vgl. Wenghöfer.1999e. Concept Report.

⁵⁸ DACUM: „An Acronym for Develop a Curriculum. It is an approach to job, occupational process and functional analysis that involves bringing a committee of expert workers together under the leadership of a trained facilitator“ (Vgl. Norton. DACUM Handbook. 1985. Glossary) Die 8 Schritte lauten wie folgt: 1. orient the committee ⇒ 2. review the job / occupation ⇒ 3. identify general areas of responsibility (duties) ⇒ 4. identify specific tasks performed ⇒ 5. review / refine task and duty statements ⇒ 6. sequence task and duty statements ⇒ 7. identify entry level tasks ⇒ 8. other options as desired ⇒ e.g. verification procedures. (vgl.ebenda. S. 36-37 sowie S. 66ff.)

⁵⁹ Handlungsfelder = *Fields of Activities/FoA* ⇒ in DACUM als *Area of Competence* synonym: *Duty Statements* bezeichnet: *Duty Statements* nach dem DACUM-Ansatz: „Describe large areas of work in performance terms, serve as title for a cluster of related tasks, consist of a verb, an object and usually a qualifier, are general, not specific statements of the work that is performed, stand alone without reference to the job“ vgl. Norton. DACUM Handbook. 1985. S.51 ff und Kommentierungen in: Schröter u.a. CURRENT.1998. S. A-IV-1 ff. sowie insbesondere A-IV-S.30. Weitere Ausführungen zum Begriff im deutschen Kontext erfolgen an späterer Stelle dieser Arbeit.

3. Phase: Verifizieren der Handlungsfelder

- 3.1 Besuch von mindestens 10 ausgewählten Trainingsinstitutionen bzw. Unternehmen, in denen die Ausbildung stattfinden soll und Vorstellen der Vorauswahl der grafisch visualisierten Handlungsfelder durch die Entwicklungsgruppe vor dem Management der jeweiligen Unternehmen.
- 3.2 Abstimmung dieser Handlungsfelder mit dem Management der Unternehmen zur Bestätigung oder Korrektur (Leitfrage: „Entsprechen die genannten Aufgabengebiete im Wesentlichen dem *Job Profile* der Lehrkräfte in Ihrem Unternehmen?“ Dies führt u.U. zum Ergänzen oder Reduzieren eines *draft profiles*).
- 3.3 Durchführen eines eintägigen Workshops mit Vertretern der künftigen Zielgruppe zur weiteren Feinabstimmung und ersten aufgabenbezogenen Untersetzung der trainingsrelevanten Handlungsfelder⁶⁰ (vergleichbar ist DACUM *step 4 + 5* sowie *verification procedures*).

4. Phase: Entwickeln eines Curriculumsdokuments

- 4.1 Beschreibung der Tätigkeiten anhand der finalen, konkretisierten Handlungsfelder zur Ermittlung von typischen Tätigkeitsprofilen der Zielgruppe.
- 4.2 Entwickeln einer grafischen Struktur der Inhalte (z.B. in Form von Mind Maps), die dem typischen Tätigkeitsprofil zugeordnet werden können.
- 4.3 Entwicklung der finalen Curriculumsdokumente (*training concept, module charts* oder *specifications, performance charts, methodical charts*) und vorläufige Konzipierung der Organisation des Trainings unter Beachtung der Möglichkeiten des Partners und der Unternehmen.

5. Phase: Beschreiben des Trainingskonzeptes

- 5.1 Entwickeln eines Konzeptes, das das Training methodisch und organisatorisch beschreibt (Trainingshandbuch – *Trainer Guide*).
- 5.2 Aufstellen eines Trainingsplanes in inhaltlicher und zeitlicher Gliederung, der die organisatorischen Bedingungen der Unternehmen berücksichtigt (z.B. wenn die Kursdurchführung nur außerhalb der regulären Arbeitszeit möglich ist).
- 5.3 Finale Diskussion der Machbarkeit des Trainingsplanes mit der auftraggebenden Institution sowie Klärung der Bereitstellung von Ressourcen.

⁶⁰ Das Vorgehen in diesem Punkt 3.3 ist mit einer Variante der „*occupational analysis*“ aus dem DACUM-Ansatz in dessen *step 3 bis 5* vergleichbar, die dort als „*special applications*“ beschrieben wurde (vgl. DACUM Handbook. 1985. S.4-5). Der Unterschied besteht hauptsächlich darin, dass die Analyse nicht vom „Nullzustand“ ausgeht, sondern zur Verifizierung eines bereits vorliegenden Konzepts erfolgt, das sowohl per Literaturstudium als auch durch Erfahrung der Entwicklungsgruppe, die selbst Lehrkräfte der beruflichen Bildung sind, elaboriert wurde. Materielles Handlungsergebnis kann dennoch eine *Competency Profile Chart* sein, die ähnliche Aussagen wie eine *DACUM Research Chart* liefert. Vergleiche hier insbesondere das „*Competency Profile of an In-Company Trainer, Cairo*“ in: Wenghöfer. 2002b. mit der „*DACUM Chart for Vocational Training Instructor, Colombo*“ in: Wenghöfer. 1999e.

6. Phase: Identifizieren des Quellenmaterials

- 6.1 Identifizieren der an der Fortbildungsinstitution oder in der Region bereits vorhandenen und verfügbaren Lehrprogramme, die für das Training genutzt werden können unter Beachtung von *copyrights* und anderen rechtlichen Aspekten.
- 6.2 Identifizieren des fehlenden Quellenmaterials.
- 6.3 Beschaffung oder Entwicklung des fehlenden Quellenmaterials.
- 6.4 Erarbeitung von modularen Trainingsdokumenten zur strukturierten Durchführung der Fortbildung in Form von Dokumenten für den Trainer (*Trainer Guide*) sowie Dokumenten für die Teilnehmer (*Course File* oder *Student Handouts*).

7. Phase: Durchführen eines Testseminars

- 7.1 Durchführen eines Testseminars mit Teilnehmern der Entwicklungsgruppe in ausgewählten Handlungsfeldern durch den Consultant. Ziel: Überprüfung der Logik und Relevanz der inhaltlichen Elemente bei gleichzeitigem Test der Anwendbarkeit des didaktisch-methodischen Konzeptes.
- 7.2 Überarbeitung des Trainingsprogramms nach Bedarf (Einbeziehung der *findings* aus dem Testseminar) durch die Entwicklungsgruppe unter Anleitung und Kontrolle des Consultants.
- 7.3 Festlegung der am besten befähigten Trainer aus der Entwicklungsgruppe, die die ersten Seminare zu bestreiten haben.

8. Phase: Durchführen eines Eröffnungsseminars

- 8.1 Durchführen eines Eröffnungsseminars als offizieller *Pilot Test* in einer ausgewählten Trainingsinstitution bzw. in einem Industrieunternehmen mit einer ersten Zielgruppe. Ziel: Überprüfung der Bedarfsorientierung und Realisierbarkeit des Trainingskonzeptes unter realen Bedingungen.
- 8.2 Auswertung des Eröffnungsseminars und Bestätigung bzw. letzte Überarbeitung und finale Anpassung des Trainingsprogramms.

Ausgewählte Kommentierungen:

Sorgfältigste Erwägungen bei der Planung von Aus- und Fortbildungsmaßnahmen in einem größeren geografischen Umfeld müssen an eine **möglichst weitgehende Bedarfsorientierung der Inhalte** gerichtet werden. Insbesondere wenn Seminare für Lehrkräfte der beruflichen Bildung aus dem privaten Sektor entwickelt werden müssen, ist davon auszugehen, dass die entsendenden Firmen sehr genau beachten, ob die dargebotenen Inhalte von Nut-

zen für ihre Lehrkräfte sein können, da sie ihre Lehrkräfte aus dem Wertschöpfungsprozess herauslösen müssen. Zu umfangreiche sowie deutlich Theorie-lastige Programmpakete werden deshalb mit Argwohn und Skepsis betrachtet. Da die am geringsten verfügbare Ressource in diesem Umfeld „Zeit“ ist, muss jegliche Form von Planungsdokumenten und Seminardokumentationen kurz, knapp und möglichst wirksam visualisiert⁶¹ dargeboten werden. Aus diesem Grunde sind einfache grafische Darstellungen und kurzgefasste curricula-re Dokumente von Vorteil, die innerhalb der Kommunikation mit den Firmen eingesetzt und deren Inhalte schnell erfasst werden können. Unter Umständen müssen sie sogar eine „Türöffner-Funktion“⁶² erfüllen. Die folgende Abbildung zeigt ein solches kurzgefasstes Dokument, das zu Kommunikationszwecken entwickelt wurde.

Module Chart 2	
Title	Drafting a simple training plan
Duration	4 hours
Objective	<i>He/she is able to plan training activities with respect to the company needs</i>
Enabling Objectives	<p><i>The in-company trainer is able to</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>apply different models of training plans according to specific needs</i> • <i>allocate training time to be indicated</i> • <i>define objectives and contents to be imparted</i> • <i>identify essential working steps and related tools & equipment</i> • <i>plan and prepare the appropriate location for any type of instruction</i> • <i>plan trainees rotation between work stations</i> • <i>introduce superiors to the training plan</i>
Assessment by visible results	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Checklist for essential components of a training plan (indicates the positions within a training plan)</i> 2. <i>Template of a well-prepared training plan (displays a good example for a simple training plan that shows the necessary preparation to be done)</i> 3. <i>Format of a training plan according to steps of work (describes the steps of work for a given exercise)</i>
Purpose and Benefit	<p><i>Trainers know exactly how to plan detailed training activities and how to make written statements. They are aware that training is a plan-able process. Written training plans deliver essential information to superiors about the training activities to be performed.</i></p> <p><i>That enables the organization of training activities in a systematically and well-prepared manner and supports monitoring and supervision of training.</i></p>

Abbildung 1.19: Beispiel für eine *Module Chart*, die jene wesentlichen Informationen zur Planung einer Seminareinheit enthält, die kommuniziert werden müssen und die insbesondere eine begründete Aussage zu Zweck und Nutzen liefert (vgl. Wenghöfer. 2002b. Anlage)

⁶¹ Der Spruch: „Ein Bild sagt mehr als tausend Worte“ gewinnt in diesem Kontext eine hohe Bedeutung.

⁶² Bei Erstkontakt mit einem Unternehmen muss möglichst sofort zu Beginn Aufmerksamkeit und Interesse für das Vorhaben geweckt werden. Der künftige Partner muss anhand von wenigen, aber treffenden Informationen sofort erkennen können, ob das Vorhaben von Nutzen für ihn sein kann. Zu vermeiden ist erfahrungsgemäß die Präsentation eines fertigen Trainingsprogramms z.B. in Form eines umfangreichen Kursordners, sei er auch noch so attraktiv gestaltet.

Bevor jedoch detaillierte Planungen mit Untersetzungen von Inhalten gemacht werden können, ist die Untersuchung des Tätigkeitsprofils der jeweiligen Lehrkräfte erforderlich. Anhand des Tätigkeitsprofils (*job or occupational profile*) können die trainingsrelevanten Module abgeleitet werden.

Im Unterschied zum DACUM Ansatz, bei dem die Einflussnahme von Lehrpersonal bei der Bestimmung von Tätigkeitsprofilen ausdrücklich ausgeschlossen wird⁶³, ist im hier beschriebenen Vorgehen die vorherige Bestimmung der Tätigkeitsprofile durch die *Task Force*, die selbst aus Lehrkräften besteht, erwünscht. Denn sie haben einerseits bereits Erfahrungen in der Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte aus dem regionalen Umfeld, und andererseits handelt es sich bei den finalen Zielgruppen nicht um Repräsentanten unbekannter, neu zu beschreibender Berufe, sondern um Lehrpersonal, dessen Funktionen und Aufgaben im Wesentlichen bekannt sind und es im Grunde nur darauf ankommt, die Hauptschwerpunkte der jeweiligen, unternehmensspezifischen Lehrtätigkeit in ihrem beruflichen Umfeld herauszufiltern, um danach für jene gezielt die Seminare auszuarbeiten.

Eine erste Überlegung dabei ist, welche Relation zwischen Theorievermittlung und praktischem Training besteht. Eine zweite Überlegung ist, inwiefern das Ausbildungsverhalten planvoll und didaktisch strukturiert ist, d.h. wie weit die jeweilige



Abbildung 1.20: Tätigkeitsprofil eines Fachlehrers an einer beruflichen Schule (Konzeptentwurf aus einem Entwicklungsprojekt)

Lehrkraft vom Leitbild eines Fachlehrers oder Technischen Lehrers entfernt ist (siehe Abbildung 1.20). Die letztere Überlegung ergibt sich oft aus dem Charakter des jeweiligen Lernorts: Lehrkräfte, die explizit eine hauptberufliche Lehrfunktion haben, arbeiten oft in Werkstattbereichen, die Mindestanforderungen für gezieltes Training erfüllen, d.h. eine didaktische Strukturierung von Training sowie ein bestimmtes Maß an systematischer Theorievermittlung ermöglichen. Im entgegengesetzten Fall gibt es Lehrkräfte, denen ihre Lehrfunktion oft nicht bewusst ist, da sie ausschließlich eine wertschöpfende Tätigkeit

⁶³ "Committee members must be open-minded and free of biases related to training methods, training time and trainee qualifications. This is the primary reason why instructors should not be committee members" (vgl. Norton. DACUM Handbook. 1985. S.22).

ausüben, jedoch zeitweilig innerhalb des Produktionsprozesses eine Anleitungsfunktion für neu eingestelltes Personal übertragen bekommen haben. Für die Zusammenstellung von bevorzugt homogenen Teilnehmergruppen sind solche Charakteristika der Zielgruppen von hoher Bedeutung. Um diese Unterscheidung für eine Kommunikation zwischen den Curriculumentwicklern und den Managern der Unternehmen zu erleichtern, haben sich grafisch dargestellte Tätigkeitsprofile als zweckmäßig erwiesen. Folgende Beispiele verdeutlichen die teils erheblichen Unterschiede, aber auch Gemeinsamkeiten solcher Tätigkeitsprofile, die sich hier „auf einen Blick“ schnell erschließen lassen:



Abbildung 1.21: Grafisch visualisiertes Tätigkeitsprofil eines Werkstattausbilders in einem größeren Lehrbetrieb, hier abgeleitet aus einem DACUM Report aus Sri Lanka (vgl. Wenghöfer. 1999e. Anlagen). Diese Lehrkraft ist überwiegend mit der Vermittlung praktischer Fertigkeiten betraut, die durchaus didaktisch-strukturiert sein kann.



Abbildung 1.22: Grafisch visualisiertes Tätigkeitsprofil eines Technischen Lehrers in einem spezialisierten Ausbildungsbetrieb, er vereint Aufgabenschwerpunkte am Lernort Klassenraum sowie am Lernort Lehrwerkstatt. In andern Worten, didaktisch-strukturierte Theorievermittlung ist verbunden mit didaktisch-strukturiertem praktischen Training.

Oben gezeigte Abbildung 1.22 ist weitgehend vergleichbar mit dem folgenden Tätigkeitsprofil, das in einem DACUM Workshop in Sri Lanka (1994) ermittelt wurde:

Anhand der hier aufgelisteten *duties* ist deutlich erkennbar, dass eine Aufgabenverantwortung der Lehrkraft für sowohl theoretischen Unterricht unter Klassenraumbedingungen (B-F) sowie für die Durchführung von praktischem Training besteht (G-I). Für das Entwickeln von Trainingsprogrammen liefert eine solche Übersicht genügend relevante Aussagen. Didaktische Erwägung werden nun im folgenden Schritt erforderlich, um Seminareinheiten zu bestimmen, die sich einerseits an den einzelnen *duties* orientieren können, andererseits aber auch mehrere *duties* zusammenfassen lassen, um sie als kompakte Seminareinheit aufzubauen.

Abbildung 1.23: Ausschnitt aus einer originalen DACUM Chart for Vocational Training Instructor (vgl. Wenghöfer 1999e)

DUTIES	TASK STATEMENTS				
	1	2	3	4	5
A UPGRADE KNOWLEDGE	Read occupational books	Share ideas with colleagues	Observe expert teachers	Attend occupational training	Consult with professionals
B PLAN LESSONS	Study the syllabus	Select general objectives	Select specific objectives	Gather related information	Sequence the specific objectives
	Prepare assignments	Revise lesson			
C SELECT TEACHING METHODS	Deliver lectures	Give demonstrations	Use examples	Arrange group discussions	Assign projects
D PREPARE TEACHING AIDS	Prepare handouts	Prepare transparencies	Prepare diagrams	Prepare tutorials	Prepare wall charts
E ORGANISE CLASSROOM	Determine number of students	Arrange tables & chairs	Arrange teaching aids	Check for cleanliness	Check ventilation
F CONDUCT THEORY CLASSES	Use the lesson plan	Give lesson introduction	Explain objectives	Give definitions	Provide handouts
	Provide references	Complete the lesson to the planned time			
G ORGANISE WORKSHOP & LABORATORIES	Inspect workshop location for suitability	Plan workshop layout	Install equipment	Supervise equipment installation	Color code machines
	Display safety signs	Store tools	Provide power facilities	Provide changing room	Organise workshop security
H PREPARE FOR PRACTICAL CLASSES	Determine number of students for practicals	Select suitable location for practicals	Determine group or individual method	Provide sufficient space for practicals	Check for cleanliness
	Check condition of materials	Provide safety equipment	Take precautions against environmental pollution		
I CONDUCT PRACTICAL CLASSES	Use the lesson plan	Introduce the practical	Explain tools & instruments	Explain theory related to the practical	Give practical handouts
J USE TEACHING AIDS	Use chalkboard	Use textbooks	Use manuals	Use models	Use experiments
K MAINTAIN DISCIPLINE	Give discipline regulations	Check students' punctuality	Check students' behaviour	Appoint group leader	Assign duty roster
L MAINTAIN STUDENT SAFETY	Advise students about safety precautions	Provide safety equipment	Display safety posters	Demonstrate use of safety equipment	Allow students to practice with safety equipment
	Maintain safety equipment	Dispose of unnecessary items	Maintain strict discipline	Provide first-aid box	
M MOTIVATE STUDENTS	Praise students	Be fair	Provide career information	Direct students to employment	Attend to student's problems
N COMMUNICATE	Maintain notice board	Convey messages	Prepare leaflets	Write letters	Conduct student meetings
O EVALUATE PERFORMANCE	Use checklists	Develop oral tests	Use continuous assessment	Develop multiple choice questions	Develop written tests

Unternimmt man den Versuch, die Darstellung von Aufgabenbereichen einer hauptberuflich tätigen Lehrkraft der beruflichen Bildung möglichst umfassend in Bezug zu Planung, Durchführung und Evaluierung zu beschreiben, so könnte das Ergebnis wie folgt aussehen:

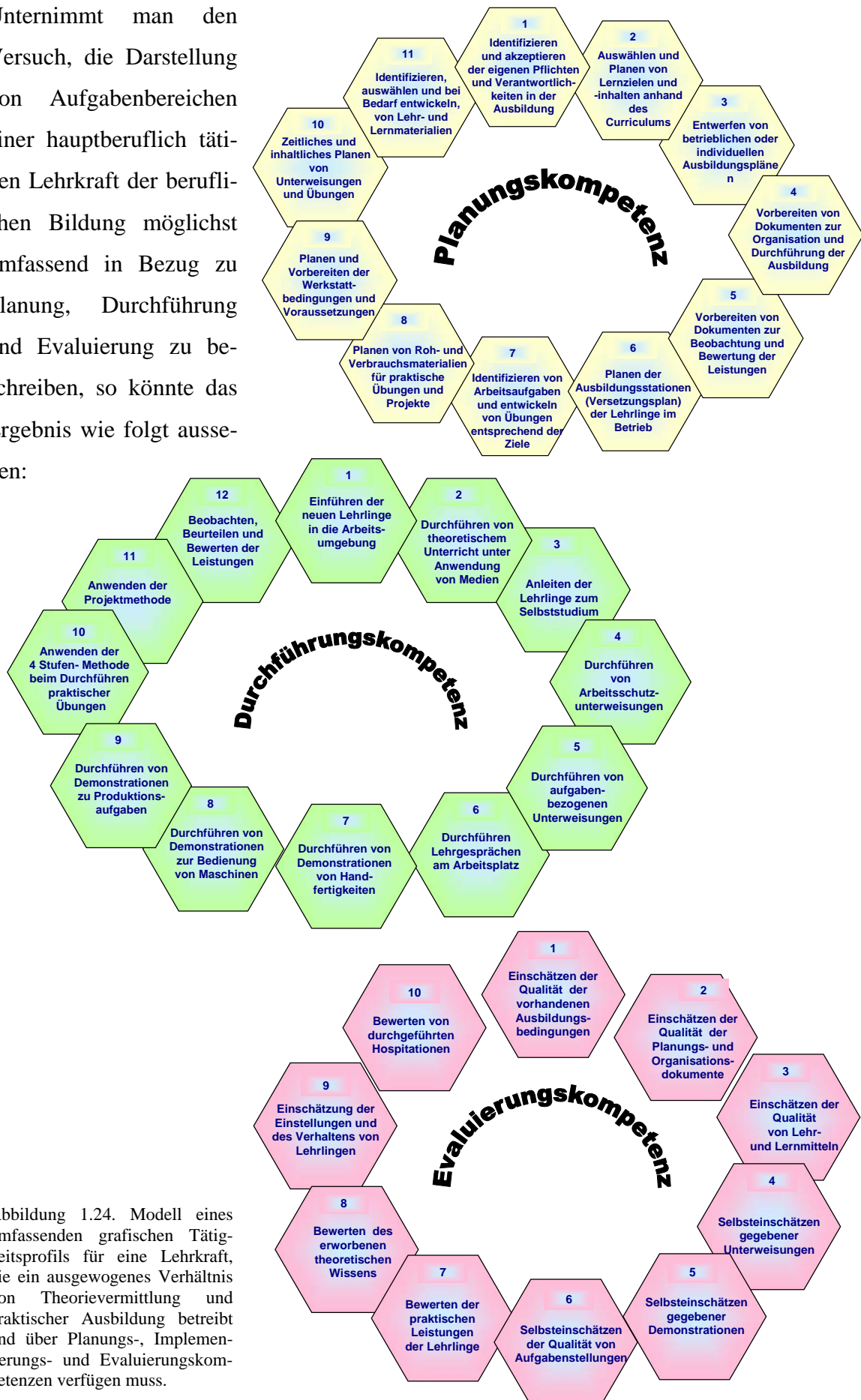


Abbildung 1.24. Modell eines umfassenden grafischen Tätigkeitsprofils für eine Lehrkraft, die ein ausgewogenes Verhältnis von Theorievermittlung und praktischer Ausbildung betreibt und über Planungs-, Implementierungs- und Evaluierungskompetenzen verfügen muss.

Die hier gezeigten Tätigkeitsprofile erfüllen in erster Linie den Zweck von Kommunikationshilfen. Sie ermöglichen eine Vorstrukturierung von Aufgabenschwerpunkten, die in der Folge als Handlungsfelder bezeichnet werden und später bei der Entwicklung von Trainingsprogrammen und deren inhaltlichen Gestaltung berücksichtigt werden müssen. Sie werden durch weitere Analyse- und Verifizierungsverfahren, wie im obigen Phasenmodell beschrieben, untersetzt.

Occupational Analysis: Chart 2
Competency Profile* of "in-company trainers"
 - directed to training -
 correction of Source N°1 after enterprise visits - Source N°2

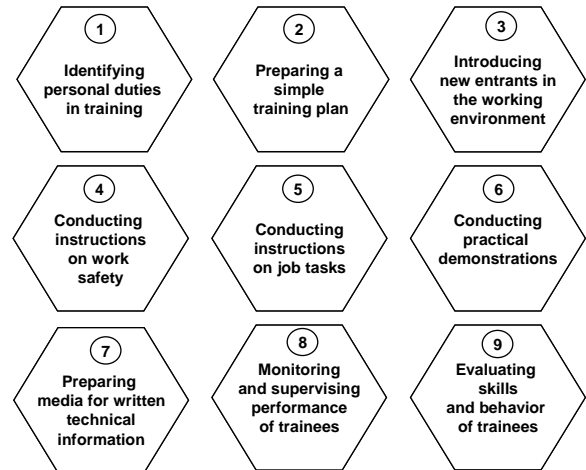


Abbildung 1.25 Vorstufe eines grafischen Tätigkeitsprofils einer Lehrkraft, die in mittleren bis großen Privatbetrieben teilweise Ausbildungsverantwortung übernimmt. Sie wird in diesem Beispiel als „in-company-trainer“ bezeichnet. Diese Illustration zeigt den zweiten – mit den Unternehmen abgestimmten - Entwurf der Entwicklungsgruppe, der in der Folge mit Aufgaben untersetzt werden muss.

Nach Vollzug aller Analysen kann die Aufgabenuntersetzung vorgenommen werden, so dass im Ergebnis eine aussagefähige *Competency Profile Chart* entsteht, die als direkte Ausgangsbasis für die Bestimmung und Strukturierung von Lerninhalten dient:

Competency Profile of an "In-Company Trainer"
 located in Cairo and sub-urbs September 2002 – identified by TCC / STI task force

Duties	Tasks						
1. Identifying personal duties in training	carry out duties and responsibilities in training	apply written documents for special training purposes	follow the individual daily routine in training	plan individual activities to improve the training situation	identify requirements for necessary training resources		
2. Drafting a simple training plan	apply diff. training plans according to specific needs	define training time to be indicated	define objectives and content to be imparted	define working steps and related tools & equipment	plan time and location for any type of instruction	plan trainees rotation between work stations	introduce superiors to the training plan
3. Introducing new entrants in the working environment	make trainees familiar with entire working environment	inform about business activities of the company-products, services	introduce to important and responsible persons and departments	inform about organisation of company and work flow,	provide rules and regulations for appropriate working behaviour		
4. Conducting instructions on work safety	explain the safety standard of the company	state undesired behaviour and effects	demonstrate the fire fighting equipment	show fire points, fire exits and first aid kit	introduce the actions in case of hazards	introduce sound alarms	prepare visuals about work safety
5. Conducting instructions on job tasks	define learning objective and contents for instruction	prepare a logical sequence for instruction	provide technical information - also by written documents	motivate trainees to work towards good quality	apply techniques in communication and good questioning	apply feedback techniques	
6. Conducting practical demonstrations	analyse the skill components to be demonstrated	select raw material and consumables	select tools, machines and testing instruments	prepare working place for demonstrations	demonstrate the skill in different speed, 3 times	summarize the learning outcome	
7. Preparing media for written technical information	select media according to specific needs	prepare handouts and checklists	prepare drawings and sketches	provide reference material	provide simple performance test	draft wall-charts e.g. for work safety	collect suitable instructional material
8. Monitoring and supervising performance of trainees	Develop a behaviour towards monitoring	arrange a daily routine in monitoring	set time for supervision	write a monitoring protocol			
9. Evaluating skills and behaviour of trainees	apply a given performance standard	apply a given standard of working behaviour	record trainees performance	record trainees attendance	prepare performance tests		

Abbildung 1.26: Finale *Competency Profil Chart* mit einer detaillierten Aufgabenuntersetzung, die eine Ableitung von Lerninhalten zur Entwicklung eines Trainingsprogramms ermöglicht (vgl. Wenghöer.2002b).

Die *Bereitstellung oder Entwicklung von bedarfsgerechten Trainingsprogrammen*, d.h. alle Unterlagen, die für die Durchführung von Aus- und Fortbildungsmaßnahmen entsprechend des entwickelten Tätigkeitsprofils für die finale Zielgruppe benötigt werden, kann nun anhand der Ergebnisse der Tätigkeitsanalyse realisiert werden. Dabei werden im einfachsten Fall die identifizierten *duties* direkt als Titel von Fortbildungseinheiten bestimmt, anhand derer die passenden Lehrunterlagen ausgewählt werden. Wichtig ist, dass auch die in den *task statements* gegebenen Angaben in angemessener Form durch textbasiertes Lehrmaterial abgedeckt werden. Idealerweise sollten die ausgesuchten Lehrmaterialien all jene Wissens- und Könnensbestandteile enthalten, die direkt im Tätigkeitsprofil benannt sind. Dieser Fall wird in der Praxis jedoch selten auftauchen. Es kann aber mit hoher Wahrscheinlichkeit davon ausgegangen werden, dass etablierte Fortbildungsinstitutionen, die sich bereits mit der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften beschäftigen, über einen großen Fundus an Ressourcematernalien wie Trainingsprogramme, Fachbücher etc. verfügen und die Bereitstellung von geeigneten Lehrmaterialien somit über den Weg der selektiven Auswahl erfolgt. Nur dann, wenn für bestimmte Themen keine Ressourcen vorhanden sind, sollte an einen Einkauf oder an eine Neuentwicklung gedacht werden, die sich im Ausland jedoch aus verschiedenen Gründen zumeist als sehr schwierig bzw. sehr zeitaufwendig erweist. Bei der Zusammenstellung von solchen Lehrmaterialien für ein Seminar ist hervorzuheben, dass eine Repräsentation von Inhalten allein in Form von instruktiven Texten (*instructional material, handouts* etc.) nicht ausreicht. So haben sich bei handlungsorientierten, teilnehmerzentrierten Seminaren sogenannte *Learning Packages* bewährt, bei denen die Materialien für den Lehrenden z.B. aus curricularen *guidelines, visual aids* und Bewertungsdokumenten bestehen. Die Materialien für die Teilnehmer enthalten hingegen Lerntexte, Mustervorlagen, Checklisten, *performance guides* sowie Aufgabenblätter und Dokumente zur Leistungsüberprüfung. Solche komplexen *Learning Packages* sind besonders in Seminaren üblich, die nach dem CBT-*approach*⁶⁴ durchgeführt werden.

⁶⁴ Eines der anpassungsfähigsten, international weitverbreiteten Lehrmittelsysteme auf berufspädagogischem Gebiet, das nach dem CBT-*approach* ausgearbeitet wurde, stellt das *Skill Card System* von Swisscontact dar. Bereits 1994 begann Swisscontact (*a Swiss Foundation for Technical Cooperation*), das *Skill Card Concept* am *Training Institute for Technical Instruction* (TITI) in Kathmandu (Nepal) unter der Federführung von Dr. John Collum, dem Erfinder des Systems, zu entwickeln. Ca. 400 *Skill Cards* (zielen auf den Erwerb einer Kompetenz) und *Concept Cards* (erklären einen Schlüsselbegriff) wurden von ca. 40 Autoren entwickelt und sind bis Ende 2005 in 16 Ländern von 37000 Personen in 7 Sprachen gelesen worden (vgl. *Himalayan News Service*. Sano Thimi. 14.Sept.2005). Jede *Skill* oder *Concept Card* repräsentiert die sogenannte *must know information* für eine Person, die eine bestimmte Fertigkeit auszuführen hat oder ein bestimmtes Begriffskonzept beherrschen soll. Diese *Cards* können als Instruktionsmaterial-Pakete flexibel zu verschiedenen Kursen zusammengestellt werden und sind an verschiedenen Zielgruppen adressierbar, so z.B. Kurse für Instruktoren, die überwiegend im Klassenraum arbeiten, oder jene, die in Trainingswerkstätten und Laboren arbeiten, oder auch Kurse für *new employees* (vgl. Collum. *Basic Instructional Skills Group ISI - IS3 for Technical School Instructional Staff*. Swisscontact-TITI Nepal. 1996)

Bei diesem System wird die durch Lerntexte bereitgestellte Informationsmenge bewusst auf das notwendige Minimum begrenzt, das für die Ausübung einer definierten Tätigkeit oder Aufgabenstellung bzw. zur Erläuterung von aufgabenbezogenen Sachverhalten erforderlich ist, wie folgende Abbildung zeigt:

Develop Competency-Based Training

Introduction
Over the past 30 years, the process for developing competency-based trainings (CBT) has been highly refined. This Skill Card presents an overview of this process. Each heading corresponds to the Model on the back of this Card.

The Real World
A curriculum developer must examine the real world to identify the following occupational components:

Occupational Area
This is a broad grouping of related jobs. Example: Food Service

Job Title (occupation)
This is a specific occupation in which people are employed. Example: Baker

Duties
Duties are broad groupings of related tasks. They indicate the general divisions of a job. They are not specific. A typical job normally consists of from 8 to 12 duties. Example: Bake Breads

Tasks (skills)
A task is defined as a specific, observable, unit of work, complete in itself, consisting of more than two steps, with a definite start and end point. The completion of a task results in a product, good, service, or decision. A typical occupation normally consists of between 100 - 200 tasks. Example: Bake biscuits

Performance Standard
For every task, there is a level of performance expected by industry. The training program MUST determine what that standard is and use it to guide the instruction. Example:
Biscuits will be light and fluffy, about 5cm in diameter and 2cm high, baked to a golden brown on top and bottom, and have a pleasant taste. Preparation time to the oven should not exceed 15 minutes.

Steps
This standard becomes the Terminal Performance Objective (TPO) for this task. When learners are able to bake biscuits to this standard—they have **mastered** the task.

Training
Once the curriculum developer has obtained the real world data about each task, the job of developing instruction begins.

Performance Guide
The most helpful single document that can be prepared is a simple checklist that lists the steps of performing the task. The checklist can be used as a performance test, as a handout, as a learning resource, and as a demonstration guide. A separate Skill Card is available.

Enabling Objectives
Every step of the task should be analyzed for:

- Essential Technical Knowledge
- Related Knowledge & Skills
- Attitudes & Safety
- Tools/Equipment/Materials

Example: If we look at step 2 of our task, we see that the learner must be able to identify the equipment needed for the task. This becomes an enabling objective and is written like this: *Identify common equipment used in the baking process.*

Example: If we look at step 4 of our task, we see that the learner must be able to measure correctly. This becomes an enabling objective and is written like this: *Use a metric measuring cup to measure within plus or minus one scale division.*

For every task, there are normally five or more EO's.

Test Items
For each EO, a few objective test items should be developed. A separate Skill Card is available.

Written Tests
The test items can be combined to make a written test for one task or for a group of related tasks. A separate Skill Card is Available.


Performance Tests
The performance guide can be used as a process test. A product test can also be developed that would allow the biscuits to be rated objectively without observing the process. A separate Skill Card is available.

Instructional Delivery
The curriculum developer must now determine what delivery process will be used. If traditional instructional methods are planned, lesson plans, handouts, visual-aids can be developed. If individualized instruction is planned, learning guides or independent learning modules can be developed. A middle ground is also available. Instructional materials like Skill Cards can be developed which can be used in either instructional approach.

Conclusion
Developing CBT is a process. Follow the process and end up with learners who can perform.

Developed by Dr. John Collum, TITI
Kathmandu, Nepal

Use a Curriculum Guide



Introduction
A curriculum guide is an official document that describes the content of a particular program. It is used by the instructor as a base on which to build instructional activities such as classroom lessons, workshop/field activities, assignments, examinations, etc. Thus a curriculum guide is a very important document. The guide is probably the first document a new instructor should refer to in order to get prepared for instruction.

Purpose
The purpose of a curriculum guide is to:

- state the expected content of the program;
- identify the degree of performance required of the students to be successful in the occupation;
- assist in determining the sequence of the content;
- provide guidelines for assessment or evaluation;
- promote uniform terminology throughout the system.

Structure
There are various opinions concerning what constitutes an ideal curriculum guide. Every vocational program area tends to organize its curriculum guide in a way to best present instruction. Thus, there can be a number of formats or structures for curriculum guides. By structure, we refer to the "building blocks" used to organize the curriculum guide.

Knowledge Structure
Some guides are heavily organized around a body of knowledge. Their structure could look like this:
Program - Courses or Subjects- Topic Outline or Objectives.

Skill Structure
Guides used for training are sometimes organized around a set of skills. Their structure could look like this:
Program - Courses or Subjects- Skills or Tasks- Objectives or Competencies.

Information Available
Regardless of the format, a curriculum guide generally consists of the following information about the program and courses:

Guide Information
At the beginning of some guides, information is provided on "How to use the guide." At the very minimum, a table of contents can provide some information about the structure of the guide.

Program Information
The first part of a curriculum guide normally contains general information about the overall program. Information can include:

1. **Name of the program** - for example: agriculture, mechanics, construction, etc.
2. **Purpose of the program** - This states the particular needs of the community addressed by the program and the scope of the program.
3. **Duration of program** - This is the time required to achieve the purposes of program. For example, a technical school's construction program could be two years of instruction at the school followed by five months of on-the-job-training.
4. **List of courses (subjects) -**

The guide provides information about the courses (subjects) to be studied in a particular program. The duration of each course can also be found. Some guides provide a diagram showing the sequence of all of the courses in the program. Sometimes, the weight age distributed to theory and practical contents of each course is shown.

5. **Options or electives** - Some programs give students an opportunity to opt for certain courses. In such cases a curriculum guide clearly states the options available to students.
6. **Entry requirements** - The curriculum guide should clearly define the entry requirements for students eligible for the program.
7. **Eligible posts or jobs upon graduation** - The guide normally describes the posts or jobs the graduates are qualified for after graduation and possibly their equivalent status in government classification.
8. **Evaluation guidelines** - The guide outlines the procedures for evaluating the students. It may define the minimum grades required for earning a certificate of the program.

Course Information
For each course in the program, the following information is normally shown:

1. **Name of the course** - For example - surveying, masonry, basic crop production etc.
2. **Course description** - A brief paragraph states the important topics or skills addressed in the course.

Developed by Murari Adhikari, and
Dr. John Collum, TITI
Kathmandu, Nepal

Abbildung 1.27: Zwei Gestaltungsbeispiele aus den frühen Anfängen des nach dem CBT-approach entwickelten *Skill Card Concepts* von Swisscontact. Links: Frontseite einer *Concept Card*; rechts Frontseite einer *Skill Card*.

Eine solche gewollte Begrenzung ist für Lehrmaterialentwickler in EWL ausgesprochen attraktiv, da der Umfang des zu erarbeitenden Materials überschaubar bleibt und das für den Kurs benötigte Lernmaterial mit vertretbarem Aufwand in kurzer Zeit bereitgestellt werden kann⁶⁵. Charakteristisch für diese Art von Lernmaterialien ist neben dem Vorhandensein eines unerlässlichen Informationsteils die Bereitstellung eines *performance standard*, (Beschreibung der erwarteten Leistung) sowie eines *performance guide* (eine *check-*

⁶⁵ So besteht im *Skill Card Concept* das den Kern bildende, textbasierte Instruktionsmaterial für eine bestimmte *skill* aus einem einzigen, dreispaltigem, auf Vorder- und Rückseite eng beschriebenem Dokument (Prinzip: *one-page-approach*), das mit einem *performance guide* ended. Alle weiteren Dokumente zur Planung, Durchführung und Auswertung von Aktivitäten zum Erwerb der *skill* liegen in anderer Form vor. (Entpackt man zwecks Vergleich eine *skillcard* mit einer üblichen Schriftgröße 12p und einspaltiger Formatierung, so entsteht daraus ein 5-bis 6-seitiges Textdokument. A.d.V.)

list), mittels dessen die einzelnen Schritte der Leistungserbringung nach dem „ja/nein-Prinzip“ überprüft werden können.

Bedeutsam für die Gestaltung von Aus- und Fortbildungsmaßnahmen auf der Basis von Tätigkeitsanalysen ist, dass innerhalb der Seminare die Kompetenz zur Ausübung der Tätigkeit auch deutlich zum Schwerpunkt gemacht wird und nicht allein bei der Vermittlung des Basis- oder Hintergrundwissens stehen geblieben wird, wie es oft bei traditionellen Seminaren der Fall ist. Aber nicht nur Kurse unter Nutzung von CBT-basierten Trainingsprogrammen, die gern die Lösung für sich allein beanspruchen, erfüllen eine solche Forderung, sondern jedes Trainingsprogramm bzw. Seminarmaterial, das nach dem Prinzip einer ausgewogenen Form von Wissensvermittlung und praktischer Anwendung gestaltet wurde, kann für diesen Zweck eingesetzt werden (siehe mehr darüber in Kapitel 4 dieser Arbeit). Ein gutes Qualitätsmerkmal für ein solches Programm liegt dann vor, wenn das Seminarmaterial für den Teilnehmer neben dem üblichen textbasierten Informationsteil einen bereits äußerlich erkennbaren, substantiell gleichwertigen „Aktivitätenteil“ enthält und durch die Bereitstellung von aufgabenorientiert gestalteten Dokumenten erkennen lässt, dass innerhalb des Seminars „an der Kompetenz“ gearbeitet wird.

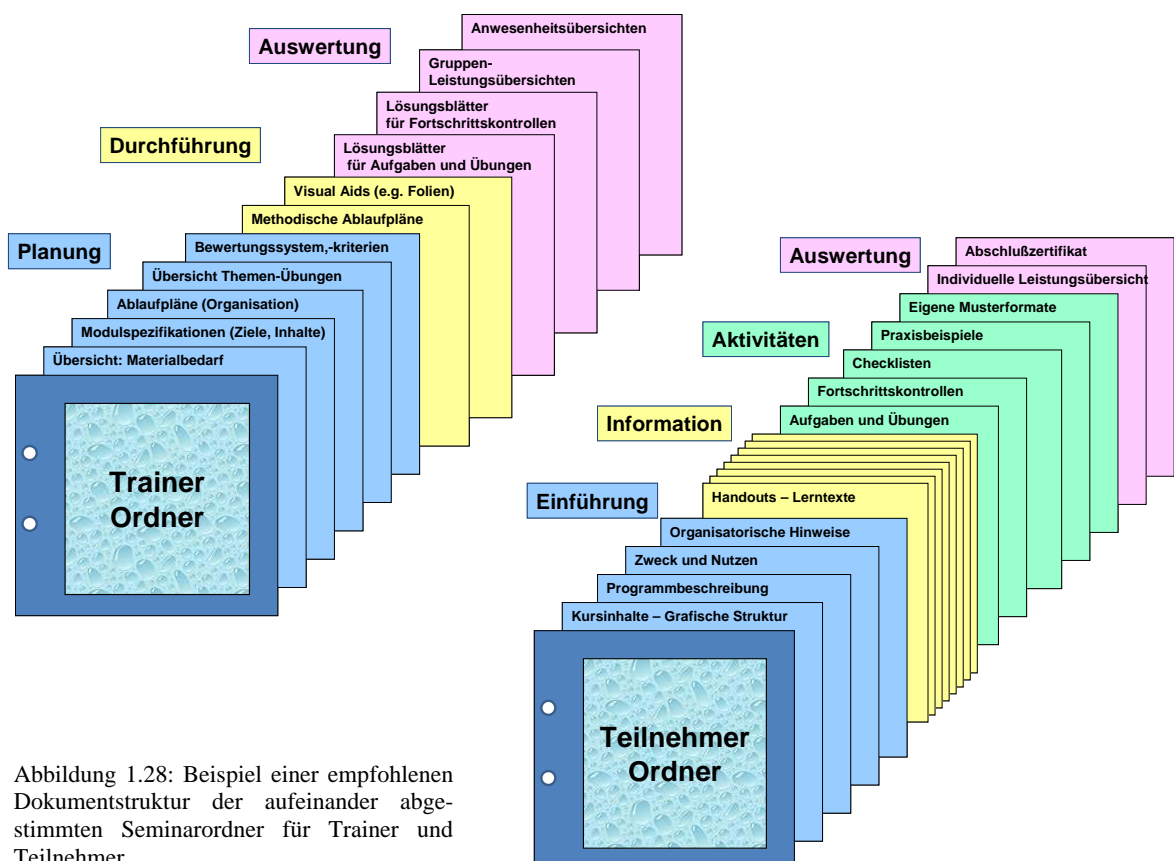


Abbildung 1.28: Beispiel einer empfohlenen Dokumentstruktur der aufeinander abgestimmten Seminarordner für Trainer und Teilnehmer

Wenn die ausgewählten Lerntexte aus vorhandenem Quellenmaterial nicht zu 100 % zum Kurs passen bzw. dem Titel der Lerneinheit entsprechen, so können doch die Dokumente des Aktivitätenteils diesen Anspruch vollständig erfüllen und direkt auf das Tätigkeitsprofil der Teilnehmer abgestimmt werden. Solche Dokumente können direkt aus dem Lehralltag abgeleitet sein und Objekte des Vergleichs oder aber - im unfertigen Zustand – Lerngegenstände sein. Der eigentliche Entwicklungsaufwand muss demnach auf diese Dokumententypen gerichtet werden.

Anzumerken bleibt, dass Lerntexte innerhalb eines handlungsorientierten, auf Kompetenzerwerb gerichteten Seminars grundsätzlich nicht die Hauptressource bzw. den Unterrichtsmittelträger „oberster Priorität“ eines Seminars bilden können, sondern nur zur Vorinformation, zum Überblick, zur begrenzten, abschnittswisen Betrachtung innerhalb des Seminars oder aber als Nachschlagewerk dienen können. Ein handlungsorientiertes, teilnehmerzentriertes, auf Kompetenzerwerb gerichtetes Seminar lebt von den Aktivitäten der Teilnehmer und nicht vom Durcharbeiten des bereitgestellten Lernstoffs.

Für Entscheidungsträger, die der Realisierung einer solchen Fortbildung zustimmen und Finanzmittel bereitstellen müssen - und die nicht unbedingt einen berufspädagogischen Hintergrund haben müssen - eignen sich kurzgefasste, beschreibende Dokumente zur Entscheidungsvorbereitung besonders gut, die (wie bereits oben angeführt) Thema, Ziele, sichtbare Ergebnisse, Zweck und Nutzen einer jeden Seminareinheit ausweisen und sachlich begründen können:

Modul	Übungen	Sichtbare Ergebnisse	Ziele und Nutzen
1. Identifizieren der eigenen Aktivitäten als Ausbilder 3 Stunden	Teilnehmen am Brainstorming und Erstellen einer Grafik von Handlungsfeldern, und eines Aktivitätenplanes, Erlernen des Modells einer vollständigen Handlung (Präsentation) Erstellen einer Liste der Erfordernisse (Ressourcen) in Gruppenarbeit und Diskussion, wie diese Erfordernisse geschaffen werden können	Grafik von Handlungsfeldern und Aktivitätenplan , der die Aktivitäten in Bezug zur Ausbildung aufzeigt und in Beziehung zur erforderlichen Vorbereitungsaufgaben setzt Liste der Erfordernisse , welche die zu schaffenden Voraussetzungen zur Realisierung der Ausbildungsaktivitäten beschreibt	Ausbilder identifizieren selbst ihre Handlungsfelder und Aufgaben und sind sich ihrer Aufgaben (Pflichten und Verantwortlichkeiten) voll bewusst Ausbilder identifizieren ihre erforderlichen Voraussetzungen für ihre Ausbildungsaktivitäten, wie Zeit, personelle, materielle und organisatorische Bedingungen etc.
2. Vorbereiten der Werkstattbedingungen zur Ausbildung 3 Stunden	Moderiertes Gruppengespräch zur Feststellung der erforderlichen und wünschenswerten Ausbildungsbedingungen und Gruppenarbeit zur Erstellung eines Planes zur Verbesserung der vorhandenen Ausbildungsbedingungen, Rollenspiel zu Vorbereitung des Gesprächs mit dem Chef	Checkliste zur Einschätzung der Qualität der Ausbildungsbedingungen (Maschinen, Werkzeuge, Material, Lehr- und Lernmittel) Checkliste zur Planung der notwendigen Verbesserungen der Ausbildungsbedingungen zur Vorlage beim Chef	Ausbilder können verwertbare Aussagen zur Qualität der vorhandenen Ausbildungsbedingungen in ihrem Verantwortungsbereich machen und können die notwendigen Veränderungen zur Verbesserung beschreiben und ihrem Chef vorlegen Sie sind zur Durchführung eines Gesprächs mit dem Chef vorbereitet.

Abbildung 1.29: Ausschnitt einer Tabelle, die den Zweck eines Kommunikationsmittels innerhalb der Planungs- und Bestätigungsphase einer Fortbildungsmaßnahme erfüllt und die Aktivitäten im Seminar aufzeigt und begründet.

1.5 Beispielhafte Ansätze der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften der beruflichen Bildung auf der Makroebene

Die Beratung auf der Makroebene richtet sich an Entscheidungsträger in Ministerien und Spitzenverbänden der Wirtschaft. Der Berater arbeitet i.d.R. direkt in einem Ministerium. Ergebnisse und Entscheidungen zu Vorhaben wirken im gesamten System der beruflichen Bildung des Landes, so dass der Charakter der Tätigkeit durch einen großen Umfang an konzeptionellen Arbeiten und strategischen Planungen gekennzeichnet ist. Bei Vorhaben auf zentraler Ebene müssen die verschiedenen Interessenlagen der am System der beruflichen Bildung beteiligten Institutionen in einen weitgehenden Konsens gebracht werden, so dass der Berater über eine gute Systemkenntnis, gute Kommunikationswege und über funktionierende Netzwerke verfügen muss.

Die Aufgabenschwerpunkte zum Leistungsschwerpunkt „Aus- und Fortbildung von Lehrkräften der beruflichen Bildung“ können auf dieser Ebene sehr vielfältig sein, z.B.

- Klärung von Zielen und Charakter von berufsbildenden Maßnahmen auf nationale Ebene,
- Abstimmung über das Herangehen an nationale Fortbildungsmaßnahmen mit verschiedenen Interessengruppen,
- Mitwirkung an der Ausarbeitung von Rahmenwerken, Standards, Regelungen und Beschlüssen auf zentraler Ebene,
- Initiierung von Analysen und Studien zur Vorbereitung von Aus- und Fortbildungsmaßnahmen innerhalb der BB zwecks Vorbereitung von Projekten oder Programmen,
- Mitwirkung bei der Prüfung und Entscheidung von relevanten Leistungsangeboten internationaler Geberorganisationen,
- Mitwirkung bei der Auswahl und Bestimmung von nationalen Institutionen für die Einbeziehung in relevante nationale Projekte,
- Unterstützung beim Aufbau von Institutionen oder Abteilungen, die im relevanten Schwerpunktbereich arbeiten,
- *Coaching* von Mitarbeitern dieser Institutionen oder Abteilungen, um ihnen die erforderlichen Kompetenzen zu vermitteln.

Um Vorhaben zur Aus- und Fortbildung von Lehrkräften auf zentraler Ebene zielgerichtet und ergebnisorientiert vornehmen zu können, muss die zu beratende Institution eine umfassende Verantwortung für diesen Leistungsschwerpunkt übernehmen. Im günstigen Falle spiegelt sie sich in deren Hauptaufgabengebieten wider.

Folgende drei Darstellungen zeigen einen systemischen Ansatz⁶⁶ aus der Beratung einer Abteilung eines MoE (vgl. Wenghöfer, 2003c) zu den Hauptaufgabengebieten "Entwicklung von Systemdokumenten für die BB" sowie "Bereitstellung von Aus- und Fortbildungsmaßnahmen für Lehr- und Führungskräfte beruflicher Bildungsinstitutionen".

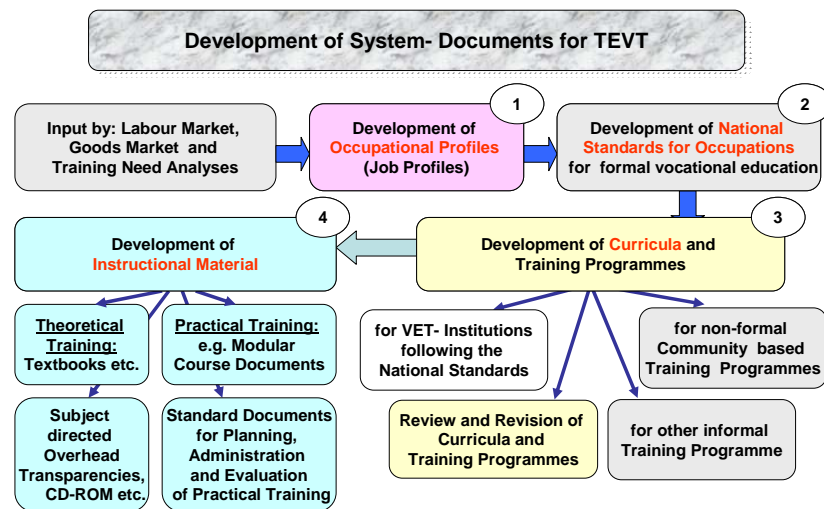


Abbildung 1.30: Strukturgrafik zu den Aufgabenstellungen des MoE im Bereich der Entwicklung von Dokumenten der BB auf Systemebene, wie *Occupational Standards* (1), *National Standards for Occupations* (2), berufliche *Curricula* (3) und *Instructional Material* (4).

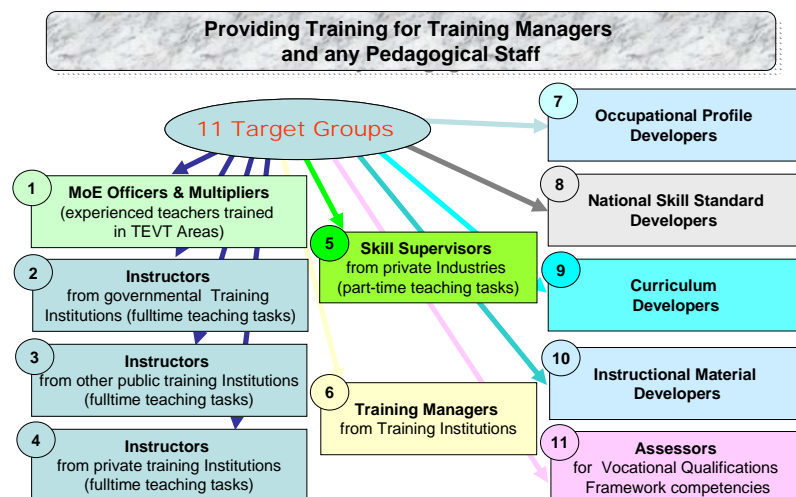


Abbildung 1.31: Strukturgrafik zu den identifizierten 11 Zielgruppen, die in obigem System tätig werden sollen und Fortbildungsbedarf haben.

⁶⁶ Titel: *Elaboration of scope of future assignments in the areas of training of trainers, developing curricula and training material during the period from June 2003 to July 2005*. Projektkonzept und Aktivitätenplanung an das GTZ-AS-NTTA-Projekt. Berufliche Bildung & Consulting GmbH (IBC). Bhutan. Thimpu. 2003

Die nachfolgende Grafik zeigt einen Lösungsansatz auf, bei dem geplant ist, die bereits identifizierten 11 Zielgruppen auf nationaler Ebene durch ein Bündel von quantifizierten Trainingsmaßnahmen innerhalb von drei Schwerpunktgebieten fortzubilden. In diesem Ansatz gewinnt auch die Ausbildung von Multiplikatoren eine besondere Bedeutung, die durch die Einführung eines nationalen Multiplikatoren-Trainingssystems (MTS) realisiert werden soll.

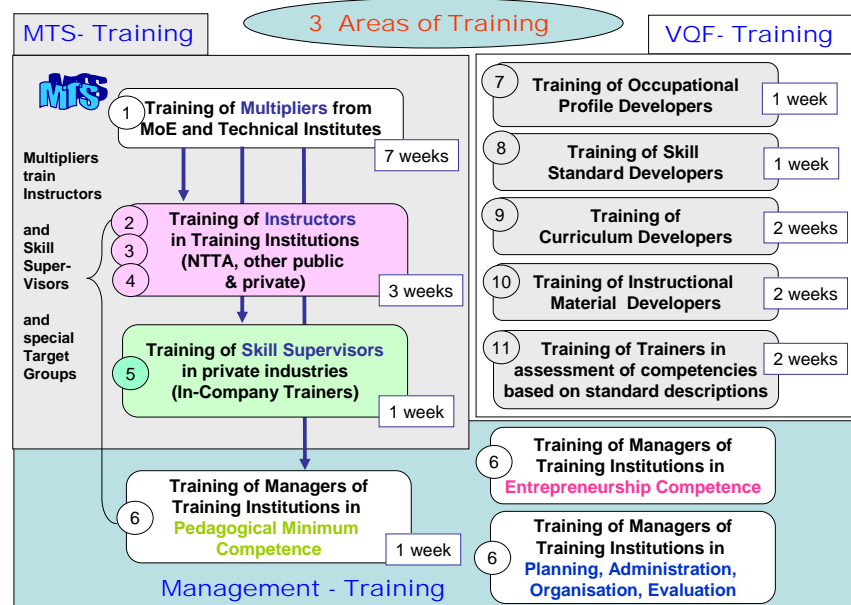


Abbildung 1.32: Strukturgrafik zum Fortbildungskonzept der identifizierten 11 Zielgruppen: „MTS-Training“ (Ausbildung von Multiplikatoren), VQF-Training (Ausbildung von Fachkräften, die an einem Vocational Qualifications Framework arbeiten) sowie Training für Führungskräfte von Trainingsinstitutionen .

Obiges Beispiel belegt die Möglichkeit des gleichzeitiges Zusammenwirkens von unterschiedlichen Systemeinflüssen in einem zentralen Konzept, so einerseits das MTS- sowie das Managementtraining, das auf einem deutschen Beratungsansatz aufbaut, und andererseits das VQF-Training, das in diesem Falle einem australischen Ansatz entstammt⁶⁷.

Die nachfolgenden Untersuchungen am Fallbeispiel Laos zeigen auf, wie die Einrichtung eines nationalen MTS im Rahmen eines komplexen Vorhabens auf der Makroebene realisiert werden kann.

Eine Darstellung der Situation der Berufsbildung und insbesondere der Situation der Lehrkräfte der beruflichen Bildung in der VDR Laos wird zunächst vorangestellt.

⁶⁷ Hierbei geht es um den Aufbau eines nationalen Vocational Qualifications Framework, die beteiligten Fachkräfte müssen in den erforderlichen Spezialgebieten ausgebildet werden.

2 Die Situation der Lehrkräfte der beruflichen Bildung in Laos in den Jahren 2000 bis 2003

2.1 Kurzdarstellung von Merkmalen und Besonderheiten der Beruflichen Bildung in Laos

2.2 Ausbildungs- und Arbeitssituation der Lehrkräfte der beruflichen Bildung in Laos

2 Die Situation der Lehrkräfte der beruflichen Bildung in Laos in den Jahren 2000 bis 2003

2.1 Kurzdarstellung von Merkmalen und Besonderheiten der Beruflichen Bildung in Laos

2.1.0 Einführung

Untersuchungen zur beruflichen Bildung in Laos mit Relevanz zum Untersuchungszeitraum liegen in mehreren Arbeiten zu verschiedenen Themenstellungen von Naxiengkham (1998), Vankham (2000), Boupha (2001), Bounpanh (2001), Körner (2001), Boupha (2002) und Zieger (2004) vor.

Darüber hinaus sind neben den Dokumenten den VETSA-Projekts konkrete Angaben zu den Regelungen der BB im Strategiepapier des MoE: „*Development of the Vocational Education System (VES)*“ von 1997 sowie im „Beschuß des Ministerpräsidenten Nr. 209 über die Entwicklung der Berufsbildung in der VDR Laos“ von 1998 enthalten. In der folgenden Betrachtung werden ausgewählte Aspekte aus diesen Quellen mit Bezug zu BB sowie einführende Daten zur Wirtschafts- und Beschäftigungssituation und zur Darstellung des Schulsystems verarbeitet, soweit sie zum Verständnis der Untersuchungen des Abschnitts 3 beitragen.

„Die Volksdemokratische Republik Laos ist ein Gebirgsland in Südostasien mit einer Gesamtfläche von 236.800 km². Mit ca. 4,8 Mio. Einwohnern ist Laos das bevölkerungsärmste Flächenland der Region. Administrativ ist das Land in 16 Provinzen gegliedert. Die geographischen



Abbildung 2.1: Regionale Landkarte mit Hervorhebung der VDR Laos

Besonderheiten des Landes in Verbindung mit der kaum vorhandenen Infrastruktur (keine Bahnlinien, wenig ausgebaute Straßen) führen dazu, dass große Gebiete des Landes nur erschwert erreichbar sind. Dies hat unmittelbare Konsequenzen auf Beschäftigungsmöglichkeiten, Ausbildung und Marktanbindung“ (vgl. Kersten/Bounpanh. 2001. S.51).

Obwohl Laos ein Agrarland ist, sind nur 10 % der Fläche, besonders am Mekong und seinen Nebenflüssen, landwirtschaftlich nutzbar. Land- und Forstwirtschaft erbringen über 50% der Wirtschaftsleistung, 22 % werden durch die Industrie und ca. 27 % durch den Dienstleistungssektor beigesteuert. Besonders die Flüsse bilden neben der Bedeutung für die Landwirtschaft auch eine wichtige Ressource für andere Wirtschaftsbereiche, wie Fischereiwirtschaft, Energiewirtschaft und für das Transportwesen. Zirka drei Viertel der Bevölkerung leben von der Landwirtschaft und sichern sich so die Minimalbedingungen für den Unterhalt.

Laut offiziellen Angaben befindet sich Laos in der Übergangsperiode von der Planwirtschaft zur Marktwirtschaft. „Experten zufolge gab und gibt es weder Plan- noch Marktwirtschaft. Es wäre schon ein großer Fortschritt, wenn es nur irgendeine Planwirtschaft gäbe“ (vgl. Bounpanh. 2001. S.4).

Laos versucht seit 1986 die Wirtschaft unter dem Namen „*New Economic Mechanism* (NEM) zu einer stärkeren Marktorientierung zu reformieren. Mit der Asienkrise 1997 erlitten diese Bemühungen einen erheblichen Rückschlag. „Zusammen mit anderen finanzpolitischen Fehlentscheidungen führte das zur Inflation (bis 1999: 90 %) und zur Verschlechterung der gesamtwirtschaftlichen Lage. Ab 1999 sind wieder leichte Verbesserungen zu verzeichnen, doch kann die wirtschaftliche Lage nicht als stabil eingeschätzt werden. Die auf Existenzhaltung ausgerichtete Wirtschaftsstruktur und das niedrige Niveau der *Human Resources* bilden dafür ebenfalls Hindernisse. Das Land rangiert im *Human Development Index* auf Platz 140 von 174 (2000). Mit einem Pro-Kopf-Einkommen von US\$ 280 (1999) gehört Laos zu den ärmsten und am wenigsten entwickelten Ländern weltweit. Fast 40 % der Bevölkerung leben in absoluter Armut. ...Im Jahr 2010 wird eine Bevölkerungsgröße von rund 6,8 Millionen Einwohnern erwartet, der Zuwachs betrifft insbesondere den ländlichen Bereich. Inzwischen sind rund 43 % der Bevölkerung unter 15 Jahre alt. Allein die Altersgruppe zwischen 5 und 9 Jahren stellen 15,2 % der Bevölkerung. Damit sind ab 2006 bereits Jahrgangsstärken von mehr als 150.000 zu erwarten (1999: rund 118.000) ...Die Analphabetenrate der Bevölkerung über 15 Jahre liegt bei 43 % (1999 geschätzt)“ (vgl. Körner. 2001. S.3).

In Laos gibt es nur wenige größere Industriebetriebe. Die verarbeitende Industrie besteht überwiegend aus kleinen Familienbetrieben mit bis zu 10 Beschäftigten. Diese Betriebe sind in den mehr urbanen Zonen des Landes konzentriert. Lediglich 2 % der arbeitsfähigen Bevölkerung (rund 40.000) sind im industriellen Sektor beschäftigt. Daher werden die Güterproduktion und die meisten Dienstleistungen im informellen Sektor erbracht.

Im Jahr 2001 sind ca. 84 % der Arbeitskräfte in der Subsistenzwirtschaft, weitere 7 % im informellen Sektor und nur 9 % im formellen Sektor (Regierung, öffentliche und private Firmen) beschäftigt (vgl. ebenda. S.5).

Die folgende Grafik zeigt das aktuelle Bildungssystem der VDR Laos. Die Primar- und Sekundarschulbildung ist durch ein durchgängiges System von Grund-, Mittel- und Oberschule, die nach 11 Jahren endet, gekennzeichnet. Innerhalb des Bereichs der Sekundarschulbildung kann eine zweijährige berufliche Ausbildung bzw. eine dreijährige Ausbildung an einer Berufsfachschule stattfinden:

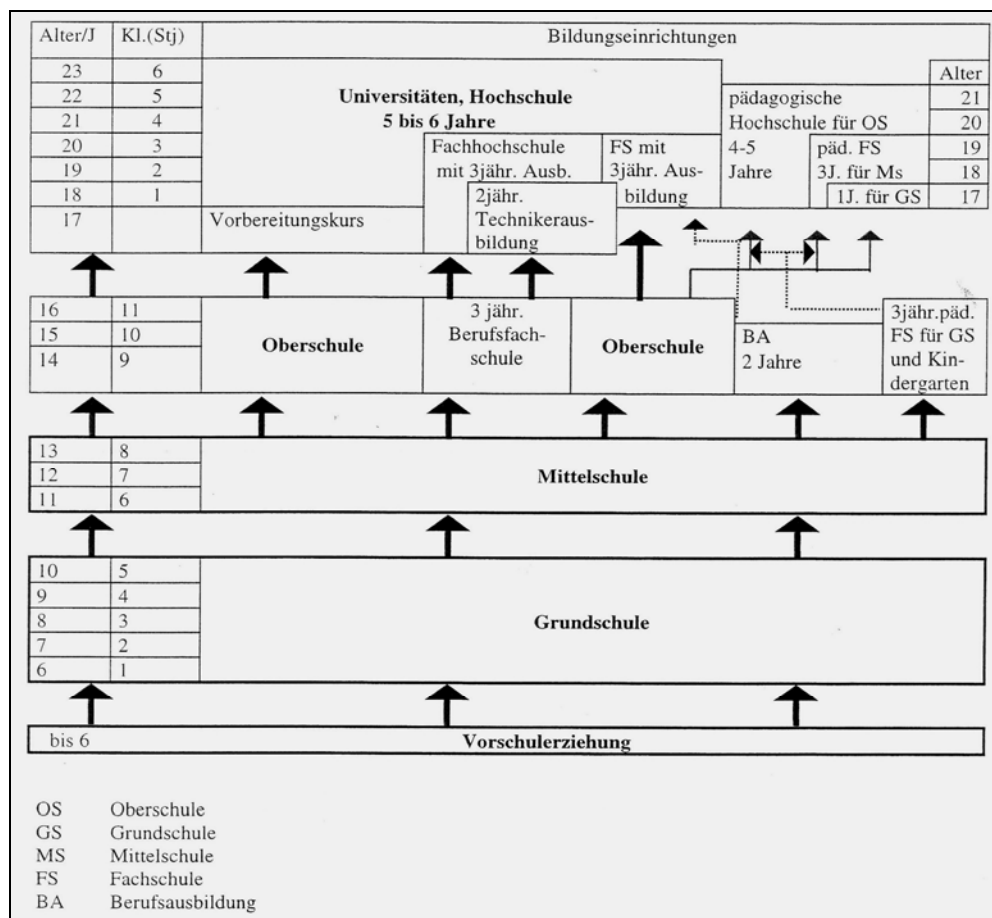


Abbildung 2.2: Übersicht über das Bildungssystem der V.D.R. Laos nach einer Darstellung des MoE von 1999 (in Vankham. 2000. S.30)

Obgleich das Schulsystem offene Bildungswege von unten nach oben aufzeigt, ist der Bildungsstand der laotischen Bevölkerung außerordentlich niedrig. Die Hälfte der Schüler verlässt landesweit das Schulsystem bereits nach der Primarstufe. Im *Strategiepaper* des MoE ist zur Schulbildung zu lesen:

„More than 80% of the work forces have a low educational level and about 36 % of the age group of 15 – 40 years are illiterate. In 11 out of 16 provinces, between 70 – 90 % of all primary level schools run only classes up to grade 3. The share of those who never enter the school is still about one quarter of any age group. The drop out rate in primary schools is at an average of almost 50% country wide” (vgl. Ministry of Education. Laos. 1997. S.4).

KÖRNER (2001) führt zur Schulbildung weiter aus: „Das Angebot an Grundbildung hält nicht mit der Bevölkerungsentwicklung Schritt. Die Beschulungsrate ist in den weit entlegenen ländlichen Gebieten äußerst gering. 1999 erreichten etwa 32 % eines Jahrgangs einen Abschluss von mindestens Klasse 8. Bei Beibehaltung dieser Größenordnung wird die Zahl dieser Schulabgänger absolut um 10.000 ansteigen. Erfolgreiche Absolventen der verschiedenen Schulstufen haben nur zu einem geringen Teil Zugang zu weiterführenden Angeboten. Regionale Unterschiede im Bildungsniveau und im Zugang zu allgemeinen und beruflichen Bildungsangeboten sind signifikant.

In den urbanen Gebieten ist ein starker Drang zum Erreichen des Abschlusses der 11. Klasse zu verzeichnen, unter anderem, weil entsprechende Angebote beruflicher Bildung fehlen. Politischer Wille besteht allerdings darin, insbesondere das Erreichen des *Lower Secondary Level* (Abschluss Klasse 8) im Land bis zum Jahre 2020 zu fördern und durchzusetzen (Resolution des VII. Parteitags der LPRP, März 2001). Darauf muss sich auch die Berufsausbildung einrichten“ (vgl. Körner. 2001. S.4).

2.1.1 Die Regelung der Beruflichen Bildung in Laos

Die formale berufliche Bildung ist im Bildungsgesetz vom 8. April 2000 (Beschluss Nr. 03/Nat. Parl.) geregelt. Im §8 in den Absätzen 3 und 4 ist die Berufsausbildung und die Technikerausbildung grundsätzlich beschrieben.

Der Beschluss des Ministerpräsidenten über die Entwicklung der Berufsbildung in der VDR Laos Nr. 209 vom 19. Oktober 1998 regelt die Struktur, die Aufgaben und die Ver-

waltung der Berufsbildung in der VDR Laos. Er setzt dabei wesentliche Aussagen des Strategiepapier des Bildungsministeriums „Development of the Vocational Education System (VES)“ vom April 1997 um. Im Teil II wird der Strukturaufbau der Berufsbildung beschrieben (vgl. Ministry of Education. Laos. 1998. S.2 ff.⁶⁸):

„§ 4

Die Berufsbildung wird in 2 Formen aufgeteilt:

A Die formale Form in der Schule: Die Ausbildung von Technikern und Facharbeitern

B Die non-formale Form: *The basic (skill) training*

§ 5

Die Berufsbildung wird in zwei Bereiche unterteilt:

A Erstausbildung Die Erstausbildung umfasst die berufliche Ausbildung von Personen mit wenig beruflicher Erfahrung bis zum Facharbeiter.

B Fortbildung Die Fortbildung ist der Erwerb von neuen Kenntnissen, um Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erhöhen.“

In § 6 wird die Ausbildungsdauer der Berufsbildung der formalen Form definiert. „Die Ausbildung von Technikern mit „*Technical Diploma*“ dauert 2 Jahre. Dafür werden Abiturienten durch Eingangsprüfung entsprechend den vorgegebenen Bedingungen der zuständigen Stelle aufgenommen. (11 +2)⁶⁹

Die Ausbildung von Technikern mit „*Vocational Diploma*“ dauert 2 Jahre. Dafür werden Abgänger beruflicher Schulen durch Eingangsprüfung ...aufgenommen. (8+3+2)

Die Ausbildung von Facharbeitern mit „*Vocational Certificate*“ dauert 3 Jahre. Dafür werden Abgänger der „*Lower Secondary School*“ durch Eingangsprüfung ...aufgenommen. (8+3)“

In § 7 wird das Praktikum für diese Bildungsgänge geregelt: „Das Praktikum für die Berufsausbildung wird während der Ausbildung in verschiedenen Arbeitsstellen, Betrieben im staatlichen und privaten Sektor durchgeführt. Die Auswertung wird durch den Ausbilder, den dafür eingesetzten Lehrer und die Arbeitsstelle durchgeführt.“

⁶⁸ Hier zitiert aus der offiziellen deutschen Übersetzung des Ministerbeschlusses.

⁶⁹ (11+2): Diese Art der Kurzbezeichnung wird in vielen laotischen Quellen für die Varianten der BB verwendet. 11 bedeutet Sekundarabschluss der 11. Klasse; 2 bedeutet zwei Jahre Berufsausbildung in einer technischen Schule.

Der §8 regelt die kurzfristige Berufsbildung. Sie dauert weniger als ein oder zwei Jahre und umfasst verschiedene Formen, z.B. ein zum „Certificate Level“ führendes dreimonatiges Training oder ein zum „Attestation Level“ führendes kürzeres Training. Diese Formen müssen zwei Bedingungen erfüllen: sie müssen an Ausbildungsstätten stattfinden, die durch die zuständige Stelle genehmigt wurden und sie müssen eine systematische Ausbildung nach einem anerkanntem Curriculum ermöglichen. Die folgende Grafik stellt diese Formen übersichtlich dar:

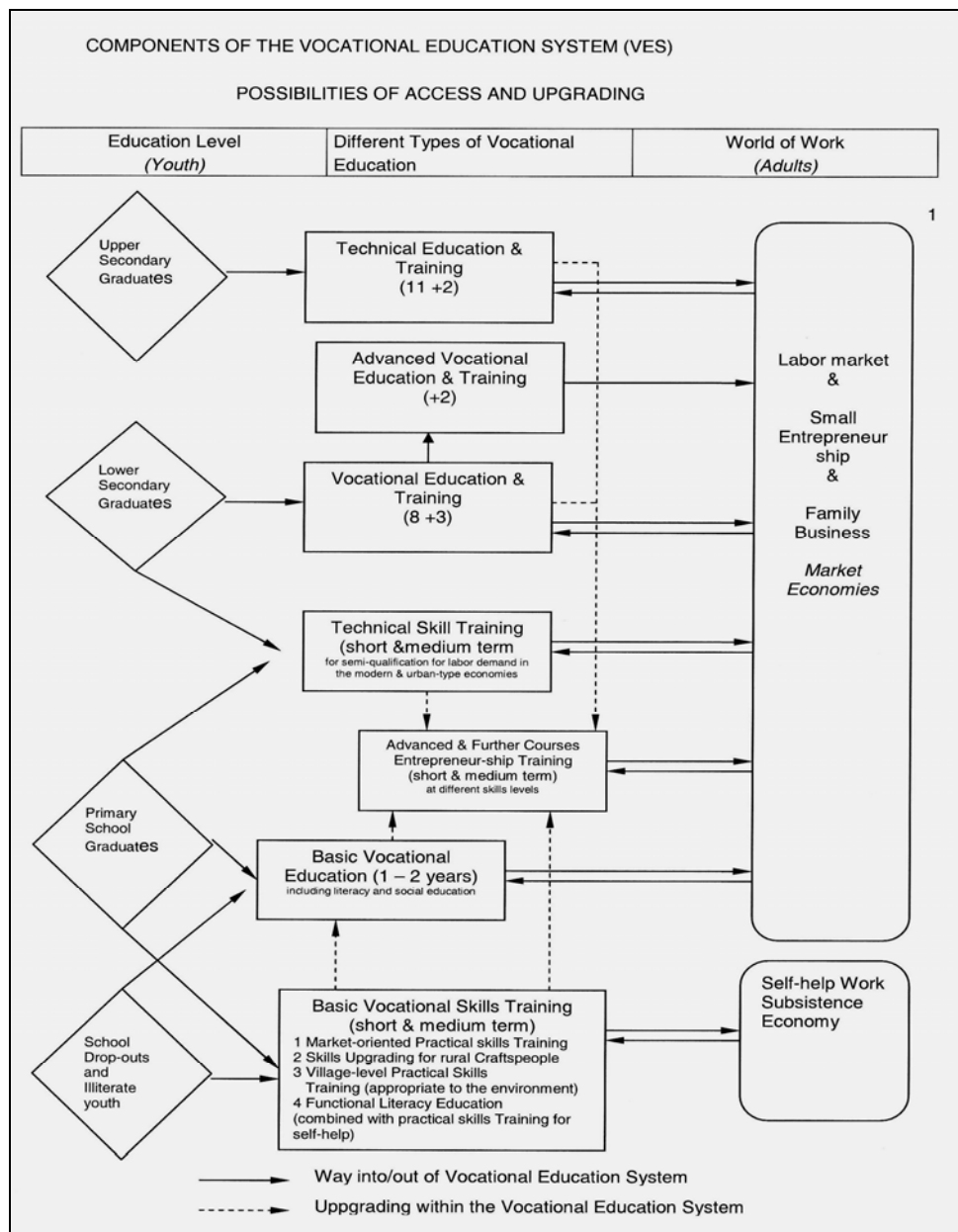


Abbildung 2.3: Übersicht über Komponenten des Berufsbildungssystems der V.D.R. Laos Zugangs- und Aufstiegsmöglichkeiten. Quelle: *Strategy Paper* (vgl. MoE. 1997. S.11)

Die Träger des Systems sind in nachfolgender Grafik gut zu erkennen, es sind *Vocational Schools, Technical Schools, TVET Schools, Skill Training Centres, Private Training Institutes, Rural Schools* sowie *Non-Formal Education Centres*:

Type of Vocational Education	Responsibility	Implementation	Suitable Sites
Technical Education & Training (11 +2)	HTVET Department ->fully for TVET facilities under MOE ->guidekines for other TVET facilities	Technical Schools	Technical Schools Private Technical Schools
Advanced Vocational Education & Training (+2)	HTVET Department	Technical Schools Vocational Schools	Technical Schools Vocational Schools Private TVET Schools
Vocational Education & Training (8 +3)	HTVET Department ->fully for TVET facilities under MOE ->guidekines for other TVET facilities	Vocational Schools	Vocational Schools
Vocational Skill Training (short &medium term) for semi-qualification for labor demand in the modern & urban-type economies	Labour Department HTVET Department	Skills Training Centres (Government & Private) TVET Schools	Skill Training Centres Project sites TVET Schools (together with workshops)
Advanced & Further Courses Entrepreneur-ship Training (short & medium term) at different skills levels	Business Sector Labour department HTVET Department MIH Small enterprise Promotion Department	LNCCI Labour department TVET Schools TVET Schools/ LNCCI	Enterprises Moi facilities Private Training Institutes TVET Schools (together with workshops)
Basic Vocational Education (1 – 2 years)	NFE Department	Regional NFE Centres in cooperation with Provincial and district Education Services	Rural Schools Miority Schools NFE Centres in co-operation with workshops
Basic Vocational Skills Training (short & medium term) 1 Market-oriented Practical skills Training (partly combined with literacy education) 2 Skills Upgrading for rural Craftspeople 3 Village-level Practical Skills Training (appropriate to the environment) 4 Functional Literacy Education (combined with practical skills Training for self-help)	NFE Department through the regional NFE Centres for all NFE facilities under MOE ->support for other implementers	- Regional NFE Centres in cooperation with Provincial and district Education Services - Lao Wommen's Union Provincial Service - Youth Association Provincial Service - Provincial Agriculture & Forest Service - Provincial Industry & Handycraftt Service - NGO Projects	Non-formal Education centres Non-formal Skill Training centres Minority Schools Rural Schools Village/Community Learning Centres Teacher Upgrading Centres TVET Schools Small Workshops LWU Sites

Abbildung 2.4: Träger des Berufsbildungssystems der V.D.R. Laos
Quelle: Strategy Paper (vgl. MoE. 1997. S.14)

Als zuständige Stelle (wie in §6 genannt) gilt das Bildungsministerium (MoE), dass die Verantwortung für alle Formen der Beruflichen Bildung, unabhängig davon, bei welchem staatlichen oder privaten Träger sie realisiert werden, trägt (§ 16).

Es genehmigt *Training Institutions* (§ 9), verwaltet das nationale *Vocational Education Development Center* (VEDC) (§ 13), um für berufsbildungspolitische Grundsatzfragen, Statistik, Curriculumentwicklung und Weiterbildung für Lehrer und Ausbilder Sorge zu tragen und erarbeitet Pläne und Richtlinien zur Realisierung der Berufsbildung von der zentralen bis hin zur örtlichen Ebene (§ 15).

Außerdem bestimmt es den Standard der Curricula, der Ausbildungseinrichtungen und der Qualifikation der Lehrkräfte und regelt Ausbildungsinhalte und Prüfungen (§ 16)⁷⁰.

Die Berufsbildung wird vom Staat wie folgt gefördert: Lehrer und Ausbilder werden vom Staat von der Einkommenssteuer befreit (§21), der Zoll für die Einführung von Ausrüstung für berufliche Bildung wird teilweise reduziert (§22) sowie zur Finanzierung wird bestimmt, dass ein staatlicher oder privater Betrieb die Summe von 1% des Profits zum Zwecke der Aus- und Weiterbildung für seine Werk tätigen auszugeben hat (§23). Wenn ein Betrieb keine Ausbildung durchführen kann, muss er diese Summe in einen *Vocational Development Fund* einzahlen, in dem auch staatliche Zuschüsse, Investitionsgelder der Wirtschaft, Hilfe und Unterstützungsgelder aus dem In- und Ausland zur Finanzierung der Berufsbildung enthalten sind (§24).

2.1.2 Die Rolle des VEDC

Das *Vocational Education Development Center* (VEDC) ist eine Institution im Zuständigkeitsbereich des MoE, dem besondere Aufmerksamkeit im Rahmen des Untersuchungsgegenstands gilt. Alle staatlichen und privaten Bildungsträger müssen die Genehmigung vom Bildungsministerium bekommen, bevor sie Aus- und Fortbildungsmaßnahmen durchführen. Das Verfahren hierzu ist in diesem Beschluss nicht geregelt. Nähere Ausführungen sind auch nicht im Beschluss Nr. 1668/MoE des Ministers über die Umbenennung des VTTC zum Zentrum für die Entwicklung der Berufsbildung (VEDC) zu finden. Im diesem Beschluss werden die Aufgaben des *Vocational Education Development Center* (VEDC) wie folgt festgelegt:

„§ 3

Das VEDC hat die Rolle:

- Curricula, Textbücher und Lehrmittel zu entwickeln,
- Berufsberatung durchzuführen
- Qualifikation von Lehrern und Mitarbeitern zu erhöhen
- Schulprodukte und Dienstleistungen anzubieten.

⁷⁰ Die Berufsausbildung ist durch staatliche Regelungen durchgängig verfasst und entspricht somit dem Grundtyp eines schulisch geprägten Ausbildungssystems (Schulmodell), dass die „verbreitetste Art von Berufsausbildung in allen Regionen der Welt darstellt“ (vgl. Greinert. 1997. S. 21).

Das VEDC hat die Stellung einer beruflichen Hochschule, die der Hauptabteilung für Berufsbildung und Hochschulwesen unterstellt ist.

§ 4

Das VEDC hat folgende Aufgaben:

- 4.1 Durchführung von Richtlinien der Partei und Regierung, Beschlüssen und Regelungen der Hauptabteilung für Berufsausbildung und Hochschulwesen des Ministeriums für Bildung;
- 4.2 Erarbeiten von Richtlinien, Bestimmungen, Regelungen, Prinzipien über die Durchführung, Monitoring und Förderung der Berufsbildung auf allen Niveaus entsprechend den vorhandenen Bedingungen des Landes für den Minister für Bildung (über die Hauptabteilung für Berufsausbildung und Hochschulwesen);
- 4.3 Erarbeiten von Curricula, Textbüchern, Lehrmitteln und Empfehlungen zur Erarbeitung genannter Materialien;
- 4.4 Sammlung von Daten über Lehrer und Verwaltungskader im Bereich der Berufsbildung, um kurz- und langfristige Weiter- und Fortbildung für sie zu organisieren und durchzuführen;
- 4.5 Akkreditierung von Zeugnissen und Urkunden für jeweilige Kurse
- 4.6 Sammlung von Daten über die technische Entwicklung in verschiedenen Zweigen, Herstellung von Verbindungen zwischen Schulen, Betrieben und Fabriken, um Daten über die Ausbildung von Arbeitskräften entsprechend den Anforderungen des Arbeitsmarktes zu sammeln.“

Somit ist das VEDC diejenige Stelle, die Entscheidungen und Beschlüsse des Ministeriums für Bildung in Angelegenheiten der Berufsbildung vorbereitet. Es untersteht dem Department of *Higher, Technical and Vocational Education and Training* (HTVET-Department des MoE), dessen Aufgaben sind:

“(i) overall responsibility for post secondary, vocational and technical education; (ii) specific responsibilities related to teacher education as follows: defining professional development for vocational teachers; monitoring the VEDC; where professional development programmes for vocational and technical teachers are delivered; contribute to the professional development of teachers in general education to deliver vocational training in secondary institutions” (vgl. Bouphe. 2001. S.10).

Zur Unterstützung des 1998 geschaffenen VEDC wurden die notwendigen materiellen Bedingungen geschaffen. Insbesondere das Lao-German VETSA-Projekt machte die Förderung des VEDC zu einem Aufgabenschwerpunkt (siehe ausführlicher in Kapitel 3).

KÖRNER (2001) schreibt dazu: „Die finanzielle Ausstattung des VEDC erscheint für die tatsächliche Realisierung der in § 4 formulierten Aufgaben nicht ausreichend. Das betrifft die Schaffung bzw. Übersetzung von Lehrmaterialien genauso wie die Aktivitäten zur Entwicklung von Curricula für neue Berufe.“

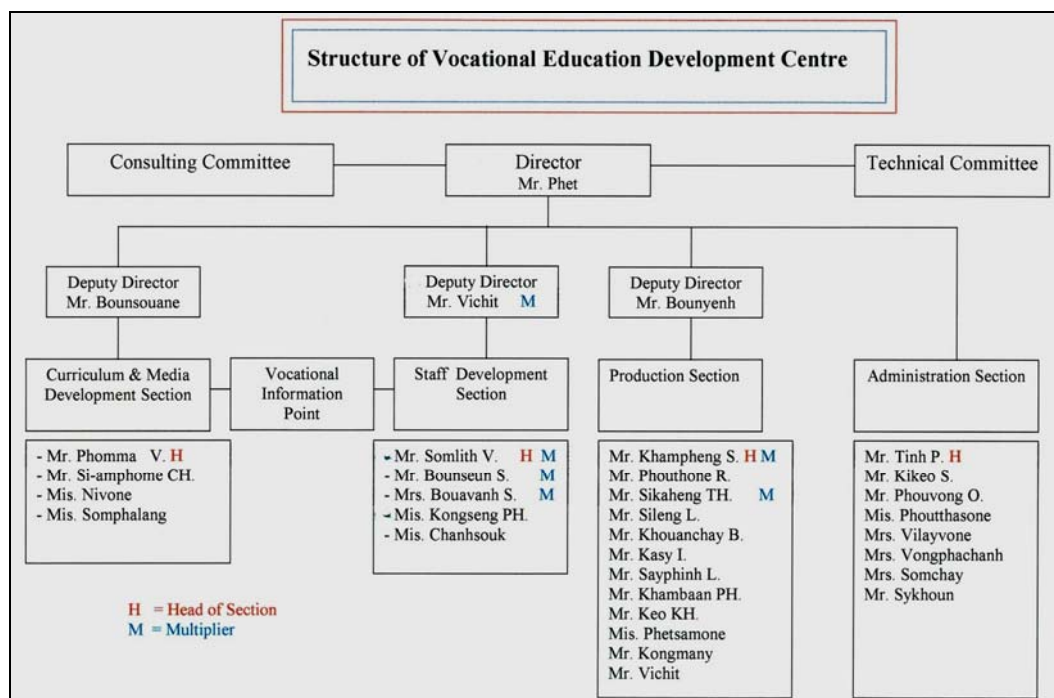


Abbildung 2.5: Übersicht über die Struktur des VEDC zum Zeitpunkt der Einführung des Multiplikatoren-Trainingsystems

2.1.3 Die Situation der Beruflichen Bildung in Laos um das Jahr 2000

Die Situation der Berufsbildung im genannten Zeitfenster ist sowohl durch quantitative als auch qualitative Probleme gekennzeichnet:

„Durch die verstärkte Orientierung der Schüler auf das Erreichen des *Secondary Education Upper Level* (Klasse 11) nimmt die Anzahl der Absolventen dieser Ebene stark zu. Sie drängen verstärkt auch in die Ausbildung 8+3 (Facharbeiterausbildung 1. Stufe) und ver-

drängen durch die bessere Bewältigung der Eingangstests die ursprüngliche Zielgruppe der Abgänger der 8. Klasse.

Die Ausbildungsmöglichkeiten sind territorial sehr unterschiedlich, denn nur in sieben Provinzen haben Schulabgänger im Alter von 14 bis 24 Jahren Zugang zu formalen beruflichen Ausbildungseinrichtungen (Berufsschulen oder Technische Schulen). Es werden auch nicht an allen beruflichen Schulen Ausbildungen in den zugelassenen Richtungen angeboten. Deren Aufnahmekapazitäten sind bereits ausgeschöpft bzw. in einigen Ausbildungsrichtungen überbeansprucht, so dass die schon stark beeinträchtigte Ausbildungsqualität weiter sinkt.

Trotz des verstärkten Ausbaus der Berufsbildung nach 1975 ist ihr gegenwärtiger Einfluss auf die Entwicklung eines qualifizierten Arbeitskräftenachwuchses relativ gering. Lediglich für 8 % der jährlichen Sekundarschulabsolventen können Ausbildungsplätze bereitgestellt werden. Hinzu kommt das die Kapazitäten der beruflichen Bildung territorial ungleichmäßig verteilt sind. Etwa 80 % konzentrieren sich um die Hauptstadt Vientiane, was einen akuten Fachkräftemangel in den Provinzen zur Folge hat. Zugleich gibt es im Land eine große und wachsende Zahl von Menschen ohne beschäftigungsrelevante Qualifikationen, die dem Berufsschulalter längst entwachsen sind“ (vgl. Körner. 2001. S.6 ff.).

Die völlig unzureichende Ausbildungskapazität stellt das Hauptproblem für eine bedarfsgerechte Berufsbildung dar. 1999 standen 1.148 Ausbildungsplätzen rund 21.000 Jugendliche gegenüber, die sich aus Abgängern der 8. Klasse und Schulabbrechern der Klassen 9 bis 11 zusammensetzten. Auf einen Ausbildungsplatz kamen somit bis zu 18 Ausbildungsplatzsuchende.

Auf Technikerniveau suchten 1999 ca. 15.500 Absolventen der 11. Klasse einen der 1854 Ausbildungsplätze, das entspricht einem Verhältnis von mehr als 1:8. Etwa 92% der Schulabgänger und Schulabbrecher zwischen Klasse 8 und 11, absolut ca. 33.500 Jugendliche, suchten somit vergeblich einen Ausbildungsplatz. Mit einer weiteren Verschärfung dieser Situation ist bei einer weiteren Bevölkerungszunahme zu rechnen (vgl. Kersten/Bounhpanh. 2001. S.56).

Zum Abschluss dieser quantitativen Betrachtungen folgt eine statistische Übersicht über die vorhandenen Berufsschulen und ihre Ausbildungskapazitäten im Jahr 1999/2000.

Aus ihr ist zu ersehen, dass an den 27 Berufsschulen des Landes 783 Lehrkräfte tätig waren. Für die Einführung des MTS ist diese Größenordnung von Bedeutung.

	Berufsschule	Lehrlinge		Lehrkräfte	
		Facharbeiter	Techniker		
I	Department of Vocational an Higher Education (MoE)		2359	3678	459
1	Lao-German Technical School Km 3 (11 + 3)	-	334	47	
2	Polytechnic School (11 + 3)	-	355	46	
3	Dongkhamsang Agricultural School (11 + 3)	-	345	20	
4	Savannakhet Communication School (11 + 3)	-	185	18	
5	Pakpasak Technical School (8 + 3) (11 + 3)	499	1243	122	
6	Phonehong Technical School (8 + 3) (11 + 3)	242	373	51	
7	Savannakhet Technical School (8 + 3) (11 + 3)	336	310	40	
8	Luangprabang Vocational School (8 + 3)	548	-	52	
9	Khammouane Vocational School (8 + 3)	130	-	19	
10	Champasak Vocational School (8 + 3)	604	-	44	
11	Architecture School (11 + 3)	-	172	A	
12	Irrigation School (11 + 3)	-	97	A	
13	Communication School (11 + 3)	-	264	A	
II	Others (II.1 + II.2 + II.3 + II.4)	533	2751	324	
II.1	Ministry of Public Health	433	571	113	
1	Health School Savannakhet (8 + 2)	89	-	14	
2	Medical Science School	-	571	52	
3	Champasak Health School (11 + 2)	116	-	17	
4	Nurse School Vientiane Province (11 + 2)	57	-	5	
5	Luang Prabang Health School (11 + 2)	90	-	17	
6	Nurse School Khammouane Province (11 + 2)	81	-	8	
II.2	Ministry of Information and Culture	313	155	121	
1	National Art School (11 + 3)	-	192	30	
2	National Music School (8 + 3) (11 + 3)	100	51	54	
3	Luangprabang Art School (11 + 3)	-	89	19	
4	Savannakhet Art School (11 + 3)	-	93	23	
II.3	Ministry of forestry and Irrigation	0	598	57	
1	Luangprabang Agricultural School (11 + 3)	-	203	18	
2	Champasak Agricultural School (11 + 3)	-	159	25	
3	Borikhamxay Forestry School (11 + 3)	-	236	14	
II.4	Ministry of Finance	0	1157	28	
	Dongkhamsang Finance School (11 + 3)	-	1157	28	
	Anzahl der Schulen insgesamt:	27	2892	6429	783

Abbildung 2.6: Statistik (leicht gekürzt d.V.) der beruflichen und technischen Schulen für das Schuljahr 1999/2000. MoE-Bildungsbericht 2000 - zum Zeitpunkt der Einführung des Multiplikatoren-Trainingsystems (A - keine Angaben)

Einige qualitative Aussagen zu den alltäglichen Problemen der laotischen Berufsausbildung liefert der Bericht „Evaluierung der Erprobung von Curricula zur Ausbildung von Technikern an der LGTS⁷¹“ (vgl. MoE. 2000):

Klassengrößen von bis zu 60 in handwerklichen Berufen und bis zu 85 in der kaufmännischen Ausbildung werden von den Behörden akzeptiert, die Schulen verfügen jedoch nicht über dementsprechende Räume, Werkstätten sowie Lehrkräfte. Berufspraktische Ausbildung kann so nicht zur Fertigkeitentwicklung führen. Auch im theoretischen Unterricht sind mit dem nur noch möglichen Vorlesungsbetrieb die methodischen Möglichkeiten des Lehrers stark eingeschränkt. Das Budget für die Verbrauchsmaterialien ist völlig ungenügend, es lag umgerechnet zwischen €0,40 und €0,90 je Schüler und Jahr. Sowohl die fachliche als auch die pädagogische Qualifizierung der Lehrkräfte ist ungenügend. Die Lehrkräfte sind teilweise nicht in der Lage, neu entwickelten Curricula fachlich zu folgen, sie unterrichten so, wie sie es gewohnt sind. Der Ausbildungsbeginn im ersten Ausbildungsjahr verzögert sich aus organisatorischen Gründen, die in dieser Größenordnung nicht nachvollziehbar sind, immer um mindestens 4 bis 6 Wochen.

2.1.4 Der Einfluss traditioneller und buddhistischer Erziehung auf die berufliche Bildung

Die laotische Gesellschaft wurde über Jahrhunderte durch zwei Erziehungsgrundtypen reproduziert:

1. die traditionelle Erziehung
2. die religiöse (buddhistische) Erziehung.

Die traditionelle Erziehung informellen Charakters zielte auf den Erwerb praktischer Tätigkeiten und zur Lebensbewältigung notwendiger Fähigkeiten. Mitglieder der Familie oder speziell befähigte Menschen des persönlichen Umfelds vermittelten Berufsgeheimnisse oder spezielle Herstellungstechnologien mit dem Hintergrund, sie in der Familie oder im Verwandtschaftskreis für immer zu erhalten. Männerberufe (Schmieden, Holzschnitzerei, Schmuckherstellung) und Frauenberufe (Flechten, Weberei, Stickerei, Nähen) waren deut-

⁷¹ Lao-German Technical School: 1964 mit Unterstützung der Bundesrepublik gegründet und bis 1974 finanziell und personell unterstützt. Fachrichtungen: Mechanik, Elektrotechnik, Baumechanik, Kfz-Technik.

lich getrennt. Das Wissen in diesen Fertigkeiten wurde überwiegend durch mündliche Überlieferung und Vormachen weitergegeben (vgl. Naxiengkham. 1998. S.5).

Die religiöse, buddhistische Erziehung beherrscht auch heute noch die meisten Regionen in Laos und ist eine Domäne der männlichen Bevölkerung.

Durch den Buddhismus wurde bereits vor 600 Jahren ein Schulsystem aufgebaut, das bis Mitte des 20. Jahrhunderts dominierte und auch in der Gegenwart einen hohen Stellenwert in der laotischen Gesellschaft hat. Elementare weltliche Kenntnisse, wie Lesen, Schreiben und Rechnen, Rechtskunde, Geschichte, Geographie, Astrologie, Architektur, Kunst und Heilkunde wurden in den Pagoden gelehrt.

Theravada-buddhistische Wertvorstellungen⁷², Gewohnheiten und Einstellungen sind – obwohl nicht immer bewusst – im Alltagsleben präsent. Dies ist der Grund, warum auch in der Gegenwart bestimmte Faktoren religiösen Denkens und Handelns die Bildungs- und Erziehungsprozesse beeinflussen:

- Autoritätshörigkeit als Grundlage für eine in sich geschlossenes, relativ spannungsarmes, hierarchisches System, d.h. die grundsätzliche Anerkennung von Autorität in Gestalt von religiösen Führern, sozial Höhergestellten, Eltern, Lehrern, älteren Menschen und sonstigen Leitfiguren der Gemeinschaft.
- Strenge Organisation nach dem Senioritätsprinzip, wodurch jegliche Form der Kritik, auch der konstruktive und kontroverse Gedankenaustausch, erschwert oder gar unmöglich ist.
- Rezipieren und Memorieren sowie das Gliedern von Lehrstoffen in Merkverse und formalisierte Fragen und Antworten als wichtigste Lehr- und Lernmethoden (mangels Verfügbarkeit von schriftlichen Informationen), die ein Erkennen von logischen Zusammenhängen und die praktische Anwendung des Gelernten nicht erfordern.
- Additives Aufbereiten und Vermitteln des Lernstoffes ohne Sinnzusammenhang (nach Vollon/Gold. 1991. S. 39-41 in: Naxiengkham. 1998. S.7).

⁷² *Nirvana*: Auflösung der menschlichen Existenz im absoluten Nichts als höchstes Ziel der Erleuchtung. *Karma*: Kausalität allen Seins als Bedingtheit aus dem Handeln und Denken früherer Existenzen, die alle Verschiedenartigkeit im Leben der Menschen erklärt. *Dhama*: Regeln für den Weg zur Erleuchtung durch ein von Disziplin, Gleichmut gegenüber materiellen Werten und Toleranz gegenüber allem Andersartigen geprägten Verhalten (vgl. ebenda. S.6).

Das erklärt, dass die dominierende Lehrmethode das monologisierende Vortragen des Lehrers vor einem passiv verbleibenden Schülerkreis ist und die dementsprechende Lernmethode der Schüler im mechanischen Auswendiglernen vorgegebener Lehrsätze besteht⁷³. Da den Schülern das Wissen überwiegend fertig vorgegeben wird und selbständige Wertungen und Schlussfolgerungen ausgeschlossen bzw. nicht eingefordert werden, kommen Zweifel – auch am Lehrer - gar nicht erst auf. Dem Lehrer wird auf Grund seiner staatlichen Autorität sowie seines höheren Lebensalters, auch wenn der Altersunterschied nur wenige Jahre beträgt, eine uneingeschränkte Achtung entgegengebracht, die sich u.a. durch eine hohe Fügsamkeit und Disziplin ausdrückt.

2.2 Ausbildungs- und Arbeitssituation der Lehrkräfte der beruflichen Bildung in Laos

2.2.1 Die Ausbildung von Lehrkräften der beruflichen Bildung in Laos

„As the number of students population in education at all level has been increased in the last decade, the supply of teachers became a critical issue in terms of quality and quantity” (vgl. Boupha. 2001. S.7).

Die folgenden Betrachtungen verarbeiten neben anderen Quellen hauptsächlich ausgewählte Informationen aus dem Bericht: *„Report on the Situation of Teacher of Technical and Vocational Subjects in Secondary Schools - Recommendation concerning the Status of Teachers“* von BOUPHA (2001) in Zusammenarbeit mit der *Lao National Commission for UNESCO*.

Eine formale Lehrerbildung innerhalb der Allgemeinbildung wird durch *Teacher Training Schools* sowie die Universität angeboten. Für Lehrkräfte der beruflichen Bildung gab und gibt es (bis zum Beginn dieser Untersuchung) jedoch keine Ausbildungsinstitution in Laos. Während Curricula für eine fachliche Lehrerausbildung im allgemeinen Schulwesen auf dem *pre- and primary and lower secondary level* durch das *Teacher Development Center*

⁷³ Aus diesem Sachverhalt leiten sich zum Teil beeindruckende Gedächtnisleistungen bei Studenten ab, die sich im fehlerfreien Rekapitulieren von Faktenwissen und umfangreichen Definitionen äußern. (A.d.V.)

des MoE bereitgestellt wurden, die auf Prinzipien der Lehrerbildung und Curriculumentwicklung beruhten und durch das MoE genehmigt wurden, waren Ausbildungsmaßnahmen für *Technical and Vocational Teacher* de facto nicht existent.

Obwohl es in Laos keine formelle Lehrerausbildung in beruflichen Fächern gab, profitierten dennoch einige Lehrer (ca. 20%) von bilateralen, multilateralen und internationalen Kooperationen und erwarben eine fachliche und berufspädagogische Qualifikation im Ausland, so in der damaligen UdSSR, DDR, Vietnam, Kuba, Ungarn, Polen, Bulgarien und der Tschechoslowakei⁷⁴. Auch die formale berufliche Erstausbildung in Laos wurde mit Hilfe anderer früherer sozialistischer Länder sehr stark ausgebaut.

Jedoch wurden die meisten der rekrutierten Lehrkräfte der beruflichen Bildung in Laos, die zwangsläufig über kein pädagogisches Wissen verfügen konnten, in technischen und pädagogischen Fächern am VTTC ausgebildet. Erstmals wurden solche Maßnahmen 1983 unter Finanzierung der UNDP durchgeführt. Diese Kurse dauerten 9 Monate in Fachgebieten, wie *general mechanic, automotive mechanic, welding, plumbing, carpentry, construction, accounting*. Dies waren Programme des *pre-service training* und *in-service training* auf einem *certificate level*.

Im Jahr 1998 wurde das VTTC per Ministerbeschluß in das VEDC übergeführt, dass nicht nur für Curriculumentwicklung, sondern ebenfalls für die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften der beruflichen Bildung in bestimmten Fachbildungen verantwortlich gemacht wurde. Die mangelnde Infrastruktur und fehlendes Personal behinderten allerdings diese Aufgabe. Sowohl die technische Ausrüstung als auch Lehrmaterialien waren am VEDC nicht in ausreichendem Masse vorhanden. Generell konnte von einem völligen Fehlen von personellen, finanziellen, materiellen Ressourcen und fachlicher Expertise gesprochen werden - ein Zustand, der bis in die Gegenwart reicht.

In der Konsequenz folgt, dass auch heute noch neu rekrutiertes Lehrpersonal über keine pädagogischen Kenntnisse und Fertigkeiten verfügt, woraus eine niedrige Qualität des Lehr- und Lernprozesses in den berufsbildenden Einrichtungen resultiert.

Ein weiteres Indiz für diesen Mangelzustand: Bis zum Untersuchungszeitpunkt gab es keine Überarbeitung von Ausbildungsprogrammen für *technical and vocational teachers*.

⁷⁴ Dies erfolgte im Zeitraum zwischen 1976 und 1988 und führte zu einem kontextbezogenen Wissensbestand von Facharbeitern, Technikern und Ingenieuren, der den damaligen – überwiegend sozialistischen Ländern – entsprach. In den ehemaligen sozialistischen Ländern gab es bis 1990 kostenfreie Ausbildungsplätze für jährlich bis zu 1000 Schulabgänger aus Laos, allein in der DDR lernten in diesem Zeitraum insgesamt 1300 Lehrlinge (vgl. Naxiengkham (1998, S.29). Aus diesem Grund ist z.B. auch die deutsche Sprache und Prinzipien deutscher industrieller Berufsausbildung nach DDR-Muster in der Altersgruppe der 33-47-jährigen heute noch lebendig. (A.d.V.)

2.2.2 Die Kompetenz von Lehrkräften der beruflichen Bildung in Laos

Lehrkräfte der beruflichen Bildung wurden bis in die Gegenwart direkt aus den technischen und beruflichen Schulen rekrutiert. Sie besitzen gerade das Fachwissen, das ihnen selbst an diesen Schulen vermittelt wurde. Absolventen, die an einer technischen Schule graduiert haben, werden oft unmittelbar danach als *teacher* eingestellt und unterrichten⁷⁵ an dieser technischen Schule. Gleiches gilt für berufliche Schulen.

Dieser zu frühe Eintritt in eine Ausbildungsfunktion bedeutet eine geringe Kompetenz dieser *teacher*, d.h. sie verfügen nicht nur über eine sehr geringe Tiefe des Wissens, über oberflächliches bzw. fragmentarisches Wissen und wenig Möglichkeiten eines fundierten Transfers an ihre Schüler, sondern ihnen fehlt auch jegliche Anwendungserfahrung des Wissens in der realen Arbeitswelt. Darüber hinaus wird das Wissensangebot mit den aktuellen Anforderungen des Arbeitsmarktes nicht verglichen, infolgedessen auch die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler den Anforderungen des Arbeitsmarktes nicht entsprechen können.

Die Unterrichtsqualität ist generell stark negativ beeinflusst durch das Fehlen grundsätzlicher didaktisch-methodischer Kenntnisse und Erfahrungen in der Gestaltung von Unterricht. VANKHAM (2000) führt dazu aus:

- Da die Lehrkräfte weder genügende fachliche noch pädagogische Kompetenzen besitzen, sind sie für die unzureichende Qualität der Ausbildung der heranwachsenden Generation verantwortlich.
- Sie besitzen keine Kenntnisse über die Gestaltung von Lehrplänen und dadurch auch keine über den Umgang mit Lehrplänen. Sie können die Zielarten nicht unterscheiden und haben demzufolge Probleme bei der Interpretation für die konkrete Gestaltung des Unterrichts⁷⁶. Das Lehrpersonal ist auch wenig motiviert, z.B. ist durch die Einführung eines neuen Lehrplans die wöchentliche Belastung der Lehrkräfte gestiegen, ohne dass ein finanzieller Ausgleich oder Anreiz geschaffen wurde (vgl. Vankham. 2000. S.92).

⁷⁵ Unterrichten: Die dominierende Unterrichtsmethode in den Klassenräumen der beruflichen oder technischen Schulen ist das Vorlesen in Verbindung mit einem textdarbietenden bzw. sammelnden Tafelanschrieb (Kreidetafel). Das Quellenmaterial ist in der Regel die eigene Mitschrift des rekrutierten *teachers* aus der Zeit seines Schulbesuchs.

⁷⁶ Allerdings existierten bis 1998 in Laos nur 10 Curricula für berufliche Bildung. (A.d.V.)

NAXIENKHAM beschreibt bereits 1998 die fachlichen Probleme der Lehrkräfte wie folgt:

- die Kenntnisse der meisten Lehrer gehen vielfach nicht darüber hinaus, was in ihren Studienunterlagen steht. Es gibt kaum Fortbildungsmöglichkeiten, schon gar nicht im pädagogischen Bereich, so dass die meisten Lehrer für ihren Beruf nicht motiviert sind.
- Unterrichts- und Anleitungsmaterialien für Lehrer gibt es nicht, es fehlt an Arbeitsmaterialien, Büchern, Heften. Lehrer und Schüler verwenden dieselben Bücher bzw. der Lehrer exzerpiert aus seinen eigenen Studienunterlagen Lehrtexte für seine Schüler (vgl. Naxiengkham. 1998. S.18).

Auch BOUPHA stellt 2001 die Situation der *teacher* in der Berufsbildung als unverändert problematisch dar:

- es fehlen Lehrkräfte in technischen und beruflichen Schulen,
- es gibt einen hohen Anteil an unqualifizierten bzw. unterqualifizierten Lehrkräfte in technischen und beruflichen Schulen,
- Lehrkräfte haben mangelndes Fachwissen in Theorie und Praxis in beruflichen Fächern,
- die Lehrkräfte wenden relativ konservative Lehrmethoden an,
- der berufliche Hintergrund der Lehrkräfte passt oft nicht zum Fach, in dem sie ausbilden,
- es gibt eine ungleiche Verteilung der Lehrkräfte und ein Ungleichgewicht zwischen Angebot und Nachfrage an Lehrkräften,
- männliche Lehrkräfte dominieren in der Anzahl hauptsächlich bei berufsbildenden Fächern,
- die Leistungsfähigkeit der vorhandenen Lehrkräfte ist niedrig,
- hohe Abwanderung von Lehrkräften in andere Wirtschaftsbereiche, Abgänger von Lehrerbildungsmaßnahmen verbleiben nicht im Lehrberuf,
- mangelnde Ausrüstung, Maschinen, Werkzeuge und Werkstätten,
- fehlendes *teacher supervision system* in technischen und beruflichen Schulen (vgl. Boupha. 2001. S.16).

Eine Statistik des Jahres 2000 beschreibt, dass

- in technischen Schulen 80% der Lehrkräfte nur die gleiche Qualifikation besitzen, für die sie unterrichten (z.B. Techniker unterrichten Techniker).
- in beruflichen Schulen betrifft das mehr als 50% der Lehrkräfte (z.B. Automechaniker unterrichten Automechaniker)

Von der Gesamtanzahl der in dieser Statistik benannten ca. 600 verfügbaren Lehrkräfte haben nur 5% einen Universitätsabschluss in einem Fach. 80% haben das *Technician Diploma Level*, 60% das *Advanced Diploma Level* und der Rest hat das *Certificate Level*. Nur etwa 50 % haben einen formellen Ausbildungsgang absolviert (vgl. Boupaha. 2001. S.19).

Generell kann also von einer Situation des Fehlens von qualifizierten Lehrkräften bzw. des Vorhandenseins überwiegend unqualifizierter *teacher* gesprochen werden. Erst seit der Unterstützung des VEDC durch das Lao-German VETSA-Projekt in Kooperation mit der GTZ wurde ein neues „*in-service-training*“ eingeführt, das die Bezeichnung MTS trägt. Seine Aufgabe bestand (und besteht) darin, den Lehrkräften der beruflichen Bildung pädagogisches und fachliches Wissen in Verbindung mit modernen Unterrichtsmethoden zu vermitteln (vgl. ebenda. S.15).

2.2.3 Status und Probleme der Lehrkräfte der beruflichen Bildung in Laos

Wie auch in anderen Entwicklungsländern der Region, ist der Beruf des *teachers* durch einen niedrigen Status und niedrige Gehälter charakterisiert. Es benötigt 30 Jahre, um von der niedrigsten Gehaltsstufe an die Spitze zu gelangen. Auf Grund des niedrigen Gehalts müssen sich *teacher* um ein zweites Einkommen bemühen, um ihren Familien den Lebensunterhalt zu sichern. 1998 betrug ein Lehrergehalt an einer staatlichen Schule zwischen 30.000,- bis 50.000 Kip, das Existenzminimum wurde jedoch für die Hauptstadt Vientiane mit rund 150.000,- bis 200.000,- Kip⁷⁷ angegeben. In städtischen Gebieten geben sie deshalb privaten Unterricht, in ländlichen Gebieten betreiben sie kleingewerbliche Geschäfte oder Landwirtschaft bzw. Fischzucht. Diese Aktivitäten können das effektive staatliche Gehalt durchaus verdoppeln bzw. sogar mehr einbringen als das eigentliche Gehalt.

⁷⁷ 2500,- Kip = 1 US\$ (1998)

Das bedeutet aber auch, dass dieser Nebenerwerb oft in einer solchen Größenordnung praktiziert wird, dass er die Lehrtätigkeit in den Hintergrund drängt. Dennoch verbleiben die Lehrkräfte im Lehrberuf. Dieser Sachverhalt trifft im Übrigen auch für die Führungskräfte der beruflichen Bildungseinrichtungen zu.

Auch im allgemeinen Schulwesen mangelt es an Lehrern bzw. bereits an der Bereitschaft, ein Lehrstudium aufzunehmen. Abgänger von *Teacher Training Colleges* und der *Teacher Training University* (speziell in Mathematik, Physik und Englisch) lehnen es ab, den Lehrberuf auszuführen.

Teacher werden wie alle anderen Staatsangestellten bezahlt, erhalten entsprechende Sozialleistungen und sind vom Staat von der Einkommenssteuer befreit. Sie erhalten 2 Monate Urlaub am Ende des akademischen Jahres und ein „flaches“ Basisgehalt plus einen 10% Bonus, genannt *Pedagogy Bonus*.

Nach 2 Jahren kann das Gehalt unter bestimmten Bedingungen erhöht werden. Dennoch, das Gehalt deckt die Lebenshaltungskosten nicht ab, dies ist besonders prägnant in den städtischen Gebieten. Darüber hinaus ist es nicht ungewöhnlich, wenn das Gehalt über mehrere Monate ausbleibt und erst verspätet gezahlt wird. Diese Faktoren, sowie das ernsthafte Fehlen einer beruflichen Unterstützung des Lehrberufs (Beratung, Fortbildung etc.) bewirken ein grundsätzlich niedriges Motivationsniveau und geringe Bereitschaft, den Beruf auszuüben.

„Grundlage für die Einstufung der Lehrkräfte und damit für ihre Bezahlung ist ausschließlich der Grad ihrer Qualifikation. Dabei ist es in der Praxis unerheblich, ob eine Lehrkraft viel oder wenig (oder in Extremfällen überhaupt keinen) Unterricht erteilt“ (vgl. Naxiengkham. 1998. S.41).

So ist es kein Wunder, dass jene Fortbildungsangebote wenig lukrativ erscheinen, die ohne eine Erhöhung des Grades lediglich auf eine Ausweitung der Handlungskompetenz gerichtet⁷⁸ sind. Fortbildung ist somit dann anerkannt und erwünscht, wenn sie auch zu einer formalen Anerkennung des Abschlusses führt und damit das Einkommen erhöht bzw. im Ausland stattfindet. Es besteht (allerdings ohne Nachweis) die Auffassung, dass die im Aus-

⁷⁸ Dies ist ein wichtiger Aspekt für MTS und als Konsequenz ein Grund für die Durchsetzung einer formalen Anerkennung der MTS-Fortbildung durch das VETSA-Projekt mit entsprechender Status- und Einkommenserhöhung der Teilnehmer.

land ausgebildeten Lehrkräfte in der Regel eine bessere fachliche Ausbildung erfahren, als es in Laos möglich wäre.

2.2.4 Arbeitssituation von Lehrkräften der beruflichen Bildung in Laos

Die Arbeitssituation der Lehrkräfte der beruflichen Bildung ist durch mehrere negativ wirkende Faktoren charakterisiert.

Große Klassenstärken, mangelnde bzw. nicht funktionierende technische Ausrüstung, fehlende Lehrmittel in laotischer Sprache sind einige vielzitierte Faktoren, die die Ausbildungsqualität beeinflussen.

In den Sekundarschulen beträgt die Klassenstärke üblicherweise 35 bis 50 Schüler – in Abhängigkeit von Provinz zu Provinz. Im Theoriebereich der technischen und beruflichen Schulen beträgt sie 35 bis 45 Schüler, im Praxisbereich sind ca. 20 bis 30.

Akzeptabel wäre eine Größe von max. 25 in der Theorie und 15 in der Praxis. Diese Kenngrößen können aber nicht eingehalten werden, da weder genügend *teacher* noch genügend Ausrüstung vorhanden sind.

Entsprechend des *Decree of the Ministry of Education* N.105/MoE/95 liegt die festgelegte Wochenstundenzahl für Lehrkräfte an *technical schools* bei 16 Stunden bzw. 256 Stunden pro Semester.

In vielen Schulen besteht ein Mangel an Unterrichtsgebäuden, Internaten, Werkstätten und wichtigen Ausrüstungen für die theoretische und praktische Ausbildung. Die vorhandene Ausrüstung ist unmodern und oft nicht mehr funktionstüchtig. Sie kann wegen fehlender Fachkenntnis, fehlender Ersatzteile und mangelnder Wartung nicht mehr genutzt werden. Das hauptsächliche Unterrichtsmedium, wenn es denn genutzt wird, ist die Kreidetafel. In den Provinzen befinden sie sich oft in einem Zustand, der das Anschreiben kaum noch erlaubt. Wenn „ein“ OH-Projektor an einer Schule vorhanden ist, dann wird er Mangels Folien oder Ersatzlampen oder Mangels fehlender Anwendungsfähigkeiten wenig oder gar nicht benutzt.

Ein anderes Kernproblem ist der Nichteinsatz von Lehrbüchern, Arbeitsblättern, Tabellenbüchern, da es sie in laotischer Sprache nicht gibt⁷⁹. Der zeitliche, personelle und finanzielle Aufwand ist für Übersetzungen recht hoch. Dazu kommt das Problem des Fehlens von technischem Vokabular in der laotischen Sprache, denn einheitliche Regelungen für Fachübersetzungen gibt es noch nicht und es existieren vielfach sprachliche Eigenschöpfungen. Das ist auch der Grund, warum bereits vorhandene Übersetzungen von Lehrmaterialien an den technischen Schulen Pakpasak und Luang Prabang vom MoE noch nicht bestätigt wurden.

Die Aktivitäten zur Selbstanfertigung von Projektionsfolien, Anschauungsmitteln, Arbeitsmitteln sind, mit Ausnahme an der Lao-German Technical School, generell schwach entwickelt⁸⁰ und werden als ein zukünftiger Fortbildungsschwerpunkt betrachtet. Eine Lösung wird in der Beschaffung von Literatur aus Thailand gesehen, da diese Texte aufgrund der sprachlichen Verwandtschaft beider Sprachen von Schülern ab Abschluss der Klasse 8 gelesen und verstanden werden können (vgl. Naxiengkham. 1998. S.45).

⁷⁹ Ein Indiz für MTS-Seminare, das einzusetzende Trainingsprogramm unbedingt ins Laotische zu übersetzen.

⁸⁰ Ein Indiz für MTS-Seminare, die Unterrichtsmittelentwicklung ebenfalls zum Lerngegenstand zu machen.

3 Die Einrichtung eines Multiplikatoren-Trainingssystems für die Fortbildung von Lehrkräften der beruflichen Bildung am Vocational Educational Development Centre in Vientiane

- 3.1 Die Rahmenvorgaben zur Fortbildung von Lehrkräften der beruflichen Bildung in Laos im Jahr 2000**
- 3.2 Die Planung von Fortbildungsaktivitäten für Lehrkräfte der beruflichen Bildung am VEDC ab dem Frühjahr 2000**
- 3.3 Die Gestaltung der Vorbereitungsphase zur Einrichtung des „Multiplikatoren-Trainingssystems“**
- 3.4 Die Gestaltung der Durchführungsphase zur Einrichtung des „Multiplikatoren-Trainingssystems“**
- 3.5 Die abschließende Evaluierung des „Multiplikatoren-Trainingssystems“ nach einer Laufzeit von drei Jahren**

3 Die Einrichtung eines Multiplikatoren-Trainingssystems für die Fortbildung von Lehrkräften der beruflichen Bildung am Vocational Educational Development Centre in Vientiane

3.1 Die Rahmenvorgaben zur Fortbildung von Lehrkräften der beruflichen Bildung in Laos im Jahr 2000

Die bilaterale Zusammenarbeit Deutschlands mit der Demokratischen Volksrepublik Laos im Untersuchungszeitraum zeigte eine mit dem Partner abgestimmte Gesamtstrategie⁸¹ der Entwicklung der beruflichen Bildung, die auf eine Entwicklung von institutionellen Kapazitäten und Ressourcen hin ausgerichtet war. Die Fortbildung von Lehrkräften der beruflichen Bildung stellte einen wichtigen Aufgabenschwerpunkt dar, der im Verantwortungsbereich des MoE und seiner Abteilungen sowie innerhalb der Berufsbildungszusammenarbeit mit der deutschen Durchführungsorganisation GTZ bearbeitet wurde.

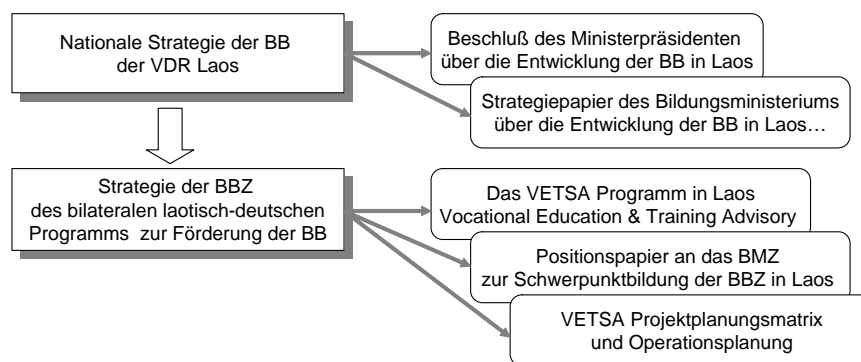


Abbildung 3.1: Untersuchte Strategiedokumente der deutschen BBZ mit Laos zwischen 2000 und 2003

Das laotische Bildungsministerium hatte seine aktuelle Politik zur Entwicklung der Beruflichen Bildung in seinem Strategiepapier „*Development of the Vocational Education System*“ in der Fassung von 1997 festgelegt, die zum Zeitpunkt des Beginns des bilateralen Vorhabens als verbindlich galt.

⁸¹ Die deutsche TZ war und ist alleiniger Partner bei der Politikberatung des MoE und anderer staatlicher und privater Institutionen zur beschäftigungsorientierten Beruflichen Bildung. (vgl. Lao-German Technical Cooperation. 2003. S.19)

Hier führt der Abschnitt “2.7 Teachers and Instructors” aus: „*The development of an appropriate teacher and instructor profile for Vocational Education at different levels will need to be researched in order to design teacher/instructor training programmes which includes core components such as theoretical competence, practical competence, social competence, pedagogical methods and subject didactic. For TVET, initially teacher and instructor training will concentrate mainly on further training and upgrading of existing teaching staff in all relevant aspects of the above listed core components. Parallel, it is indispensable to develop new programmes which qualify teachers for trade related theory lessons and instructors for trade related practical skill*” (vgl. Ministry of Education. Lao P.D.R. 1997. S.17).

Die laotische Regierung hatte die Aus- und Fortbildung von im Arbeitsprozess stehendem beruflichem Lehrpersonal als eine vorrangige (...*will concentrate mainly...*) strategische Aufgabenstellung festgeschrieben. Sie wies auf den Bedarf einer Entwicklung von Trainingsprogrammen hin, die für die Weiterbildung der beiden Zielgruppen „*teachers and instructors*“ eingesetzt werden können und sie erläuterte die gewünschte Kompetenzen, die durch ein solches Training erreicht werden sollen.

Die Schwerpunktsetzung auf eine Aus- und Fortbildung von im Arbeitsprozess stehenden beruflichem Lehrpersonal sowie der Entwicklung von Trainingsprogrammen hatte Auswirkungen auf die Gestaltung des Aufgabenspektrums innerhalb der Entwicklungszusammenarbeit auf dem Gebiet der Berufsbildung. Als ein regionaler Akteur der laotisch-deutschen Berufsbildungszusammenarbeit war seit 1999 das „*Lao-German Vocational Educational Training System Advisory Project*“ (VETSA-Projekt) am Ministerium für Bildung tätig. Es war das derzeit einzige Systemberatungsvorhaben zur Berufsbildung in Laos und nahm im Vergleich zu anderen internationalen Projekten auf Grund seiner auf die politischen Entscheidungsprozesse abgestellten Zielstellung eine Schlüsselstellung ein. Das Projekt hatte u.a. das Ziel, das zu dieser Zeit in Fragmenten bestehende und zumeist stark verschulte berufliche Ausbildungssystem neu zu ordnen (vgl. Lao-German Technical Cooperation. 2000a. S.2).

Um ein abgestimmtes Vorgehen bei der Entwicklung der beruflichen Bildung sicher zu stellen, kooperierte das VETSA-Projekt mit folgenden anderen deutschen Programmen: BAFIS - Beschäftigungsrelevante berufliche Bildung; NOSPA - Marktwirtschaftliche Rahmenbedingungen; DED - Programm Berufliche Bildung und LNCCI/HWK – Entwicklung von KMU-Förderstrategien.

Alle genannten Programme beteiligten sich in diesem Zusammenhang im Jahr 2000 an der Ausarbeitung eines Positionspapiers mit dem Titel „Bildung, Wirtschaft und Beschäftigung“ als eine mit dem Partner abgestimmte konzeptionelle Zuarbeit für das BMZ zur Schwerpunktbildung in Laos. In diesem Dokument wurden noch keine Detailaussagen zu konkreten Aspekten der Fortbildung von Lehrkräften der beruflichen Bildung gemacht, nur folgender Satz deutet die Kenntnis des Problemzustands für den besagten Personenkreis an: „Laos verfügt über einen beachtlichen Stamm von im Ausland ausgebildeten Fach- und Führungskräften. Diese entsprechen zur Zeit noch nicht ganz den Anforderungen ...“ (vgl. Lao-German Technical Co-operation. 2000b. S.4).

Das deutsche VETSA-Projekt arbeitete auf der Makro-Ebene direkt mit dem Ministerium für Bildung zusammen und förderte in dieser Konstellation auch zugehörige Komponenten auf der Meso-Ebene wie das NFEDC-*Non-Formal Education Development Centre*, die Berufsverbände und insbesondere das VEDC - *Vocational Educational Development Centre* (Entwicklungszentrum für berufliche Bildung), das neben anderen Institutionen als maßgeblicher Wegbereiter für Forschung, Entwicklung und Ausbildung angesehen wurde und eine Unterabteilung des Ministeriums für Bildung darstellte.

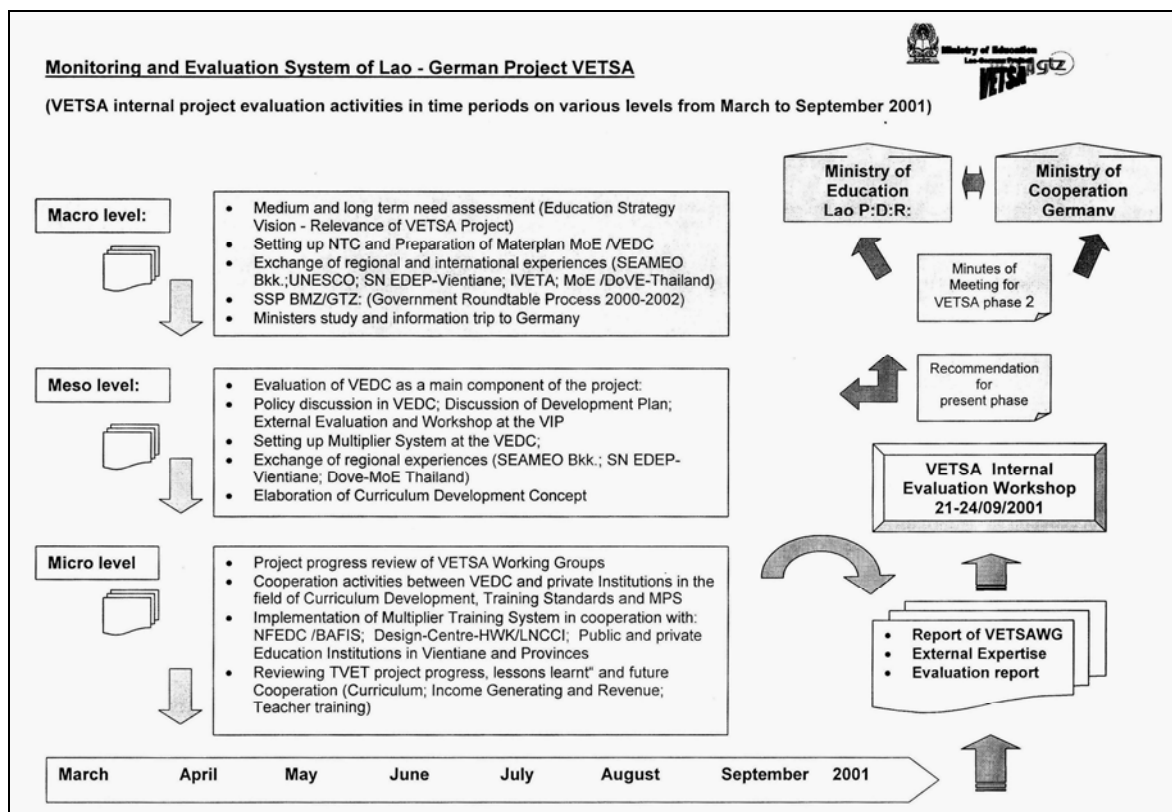


Abbildung 3.2: Systemgrafik zu Monitoring & Evaluierung des VETSA-Projekts (Kopie des Originals), das u.a. die Arbeitsebenen des VETSA-Projekts und besonders auch die Position des VEDC auf allen drei Ebenen anzeigt.

„Die zuständige Stelle (das Bildungsministerium MoE, A.d.V.) gründet und verwaltet das *Vocational Educational Development Centre (VEDC)*, um ..., Curricula für kurz- und langfristige Berufsbildung landesweit zu entwickeln, Weiterbildung für Lehrer und Ausbilder zu organisieren und selber durchzuführen“ (vgl. Ministerpräsident der VDR Laos. 1998. S.3).

Das VEDC stellte somit die relevante Institution dar, die Projekte zur Weiterbildung von Lehrkräften der beruflichen Bildung ausführen konnte. Seiner Entwicklung galt in diesem Rahmen die besondere Aufmerksamkeit.

Seine aktuellen Aufgabenstellungen für die Anlaufphase hatte das VETSA-Projekt innerhalb eines Zeithorizonts von 11/1999 bis 03/2002 geplant. Die zeitnahen Arbeitsdokumente des VETSA-Projektmanagements, so die Projektplanungsmatrix und die darauf basierende Operationsplanung, in denen die gesamte Strategie der deutschen Unterstützung in inhaltliche und zeitliche Strukturen gebracht war, wies die zu erreichenden Ergebnisse aus, die mit Aktivitäten, Indikatoren, einem Zeitrahmen und Verantwortlichkeiten untersetzt waren.

Plan of Operation English POP-Result 4

Project Title: VETSA **PLAN OF OPERATIONS**

Results 4: Vocational Education Development Center (VEDC) is strengthened Planning Horizon: 11/1999-03/2002
Date of issue: 29/10/1999

Activities	Indicators	Time Frame												Responsibility							
		1999		2000												2001		02			
		11	12	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	I	II	III	IV		
4.1 Assist in the preparation of development and operational plan of VEDC	4.1 The development and operational plans of VEDC are developed by 3/2000 and implement there after																				• Director of VEDC
4.2 Support the rehabilitation and provision of equipment to VIP at VEDC	4.2 Technical facilities for Vocational Information Point (VIP) at VEDC is established and functioning by 5/2000																				• National Project Director and Director of VEDC
➔ 4.3 Prepare a VEDC staff development plan and support its implementation	4.3 Necessary VEDC staff development activities are planned by 10/2000 and carry out accordingly																				• Director of VEDC
4.4 Register available media (course materials, text books, handouts, other teaching aids and media) at the different training institutions and support the development of media	4.4 Report on available media is annually prepared by April																				• Director of VEDC
➔ 4.5 Develop a concept for further training activities in pedagogical and professional and support its implementation	4.5 The concept for further training activities in pedagogical and professional is available by 10/2000																				• Director of VEDC
➔ 4.6 Develop a new concept for pre-service education for vocational school teachers in cooperation with National University of Lao	4.6 A draft concept for pre-service education of vocational and technical school teachers is developed by 12/2000																				• National Project Director

Vientiane, 01 November 1999
National Project Director
Phongphet Boupha

German Teamleader (GT2)
Dr. Rolf Günrich

Abbildung 3.3: Teil des Operationsplanes (Kopie des Originals), der die Aufgabenstellungen im Bereich des Ergebnisse No. 4 repräsentiert. Hervorgehoben (d.V.) für nachfolgende Erläuterungen sind die Aktivitäten 4.3 sowie 4.5 und 4.6.

Sie beschrieben die Förderung des VEDC als Arbeitsschwerpunkt wie folgt: „*Vocational Education Development Center is strengthened*“. Das VEDC sollte generell gestärkt werden und sich mit Hilfe des VETSA-Projekts profilieren, um einer seiner Hauptaufgaben - Aus- und Fortbildungsaktivitäten für Lehrkräfte der beruflichen Bildung anzubieten - besser nachkommen zu können.

In der obigen Abbildung des relevanten Teils des Operationsplans ist zu erkennen, dass das Ergebnis No.4 mit sechs Aktivitäten untersetzt wurde.

Die Aktivitäten 4.5 und 4.6 waren Kontext der Weiterbildung von Lehrkräften der beruflichen Bildung besonders bedeutsam, auf sie wurde in späteren Folgedokumenten bei jeglichen Personalentwicklungsaufgaben Bezug genommen:

- Aktivität 4.5: Entwicklung eines Konzeptes für pädagogische und fachliche Weiterbildungsaktivitäten von Lehrpersonal und Unterstützung seiner Implementation.
- Aktivität 4.6: Entwicklung eines neuen Konzeptes für „*pre-service education*“ für Berufsschullehrer in Kooperation mit der Nationalen Universität von Laos (vgl. Lao-German Technical Co-operation. 1999. Result 4).

In einem späteren Arbeitspapier der verantwortlichen Arbeitsgruppe N°6 des MoE „*Support Personal Development*“ aus dem Jahr 2000 wurde Aktivität 4.6 durch den Begriff „*in-service-training*“ ergänzt (siehe Abbildung): „*Development of a concept for pre-service training and in-service training of VET-Teachers (in cooperation) with National University of Laos*“

Die Erweiterung der Aufgabenstellung lag im vermuteten Potential der zu diesem Zeitpunkt bereits begonnenen Einführung eines „*in-service-training*“ in der Form des „Multiplikatoren-


Lao-German Vocational Education and Training System Advisory Project	
	
Working-Group N°: 6	
Title: Support to Personal Development.	
WG-Manager: Mr. Phouvieng PHOUMILAY	
Members of the Working-Group:	1. Mr. Soulikhamkone SISOULATH 2. Mr. Vichit PHANHKEO 3. Mr. Somlith VILIVONG 4. Mrs. Phimphone CHANHTHAVONG
Ref. of OP-Plan: VETSA Project	
Result N°: R3; and R4	
Implementing Activities: 3.1; 4.5; 4.6	
1. Task description:	
1. Activity 3.1: Training / upgrading need analysis for MoE Staff and Provincial level in charge formal and non – formal Education 2. Activity 4.5: Development a concept for further training of VET – teachers and staffs 3. Activity 4.6: Development a concept for pre – service training and in service training of VET – teachers with National University of Laos.	

Abbildung 3.4: Arbeitspapier des VETSA-Projekts (Kopie des Originals)

Trainingsystems (MTS)“, das in der Zukunft als Parallelangebot zum Berufsschullehrerstudium fungieren sollte. Nach einer Einschätzung der Akteure bedeutet die Einrichtung einer „pre-service-education“ für Berufsschullehrer, worunter ein grundständiges, universitäres Berufsschullehrerstudium zu verstehen ist, einen mehrjährigen Prozess, der einer noch zu leistenden intensiven Vorbereitung bedarf. Folgt man einer VETSA-Präsentation zur Entwicklung einer Berufsschullehrerausbildung aus dem Jahr 2002 (siehe Abbildung 3.5 - Originalgröße in Anlage 7 - aus: Lao-German Technical Co-operation. 2002), so konnte mit dem Beginn eines solchen Studienganges erst ab dem Jahre 2006 gerechnet werden, die ersten Studenten würden demnach nicht vor 2010 graduieren.

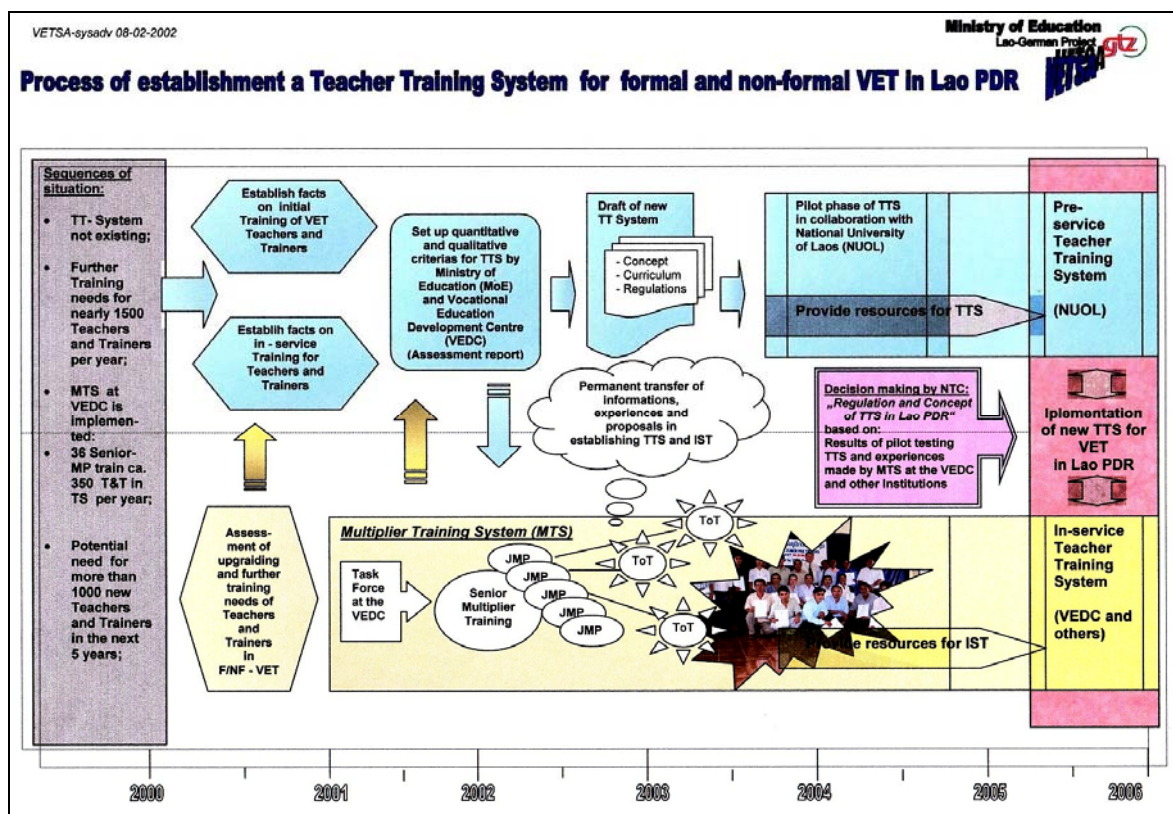


Abbildung 3.5: Systemgrafik des VETSA-Projekts (Kopie des Originals), das u.a. den Beginn einer Berufsschullehrerbildung auf die Mitte des Jahres 2005 bis Anfang 2006 voraussieht und eine zeitliche Brückenfunktion des „in-service-teacher-training“ durch MTS zwischen 2001 und 2006 vorsieht.

Aus diesem Grunde wurde dem „in-service-training“ des derzeit im Beruf stehenden pädagogischen Personals eine vorrangige Priorität beigemessen, denn dadurch konnte die zeitliche Lücke überbrückt werden, bis erstmals im eigenen Land akademisch ausgebildete Lehrkräfte zur Verfügung stehen.

Auf der Basis dieser Entscheidungen wurde ab dem Jahr 2000 ein mehrjähriger Prozess in Gang gesetzt, der zur Etablierung des Multiplikatoren-Trainingsystem (MTS) führte.

3.2 Die Planung von Fortbildungsaktivitäten für Lehrkräfte der beruflichen Bildung am VEDC ab dem Frühjahr 2000

Die Planung der konkreten Fortbildungsaktivitäten für Lehrkräfte der beruflichen Bildung wurde durch das *Lao-German VETSA-Project* vorbereitet. Seit Anfang des Jahres 2000 befand sich das Projekt bereits in seiner operationalen Umsetzungsphase. Grundlage war der im November 1999 erarbeitete und unterzeichnete Operationsplan. Schwerpunkte dieser Phase waren die Institutions- und Personalentwicklungsaktivitäten am MoE und - wie bereits erwähnt – auch am VEDC. Das Ziel bestand darin, vorhandene Strategieüberlegungen zur Entwicklung eines integrierten und zu weiten Teilen selbstfinanzierbaren Systems der formalen und non-formalen beruflichen Ausbildung in Laos weiterzuentwickeln und zu etablieren.

Alle Aufgabenstellungen waren zwischen dem nationalen Projektpartner – dem Bildungsministerium, repräsentiert durch die Person der „Nationalen Projektdirektorin“ – und dem deutschen Projektpartner, das GTZ-VETSA-Projekt, vertreten durch den „GTZ-Teamleiter“ – verbindlich abgestimmt.

Um die Aufgabenstellungen zu lösen, wurden unter der Leitung des VETSA-Projekts für jedes Ergebnis kompetente Arbeitsgruppen aus dem Mitarbeiterstamm des MoE und des VEDC gebildet, die Vorschläge ausarbeiteten, wie die geplanten Ergebnisse erreicht werden konnten.

Die Aktivität 4.5: „Entwicklung eines Konzeptes für pädagogische und fachliche Weiterbildungsaktivitäten von Lehrpersonal und Unterstützung seiner Implementation“ (Ü.d.V.) erforderte nach Ansicht der verantwortlichen vierköpfigen Arbeitsgruppe⁸² einen internationalen Consultant zu verpflichten, der ein Konzept zur fachlichen und pädagogischen Weiterbildung von Lehrkräften entwickeln und einführen sollte (siehe Hervorhebung d.V. in Abbildung 3.6).

⁸² Arbeitsgruppe: Soulikhamkone Sisoulath, Vichit Phankeo, Somlith Virivong, Phimpone Chanthavong

Auf der Basis dieses Vorschlags entstand der Kontakt zwischen dem VETSA-Projekt und der deutschen Firma „Berufliche Bildung- und Consulting GmbH“ (IBC). Diese Consulting Firma war darauf spezialisiert, berufspädagogische Beratungsleistungen international tätigen Entwicklungsprojekten anzubieten. Einen besonderen Leistungsschwerpunkt stellten die konzeptionelle Planung sowie die Bereitstellung von Personal für die Fortbildung von Lehrkräften der beruflichen Bildung in Entwicklungsländern dar.

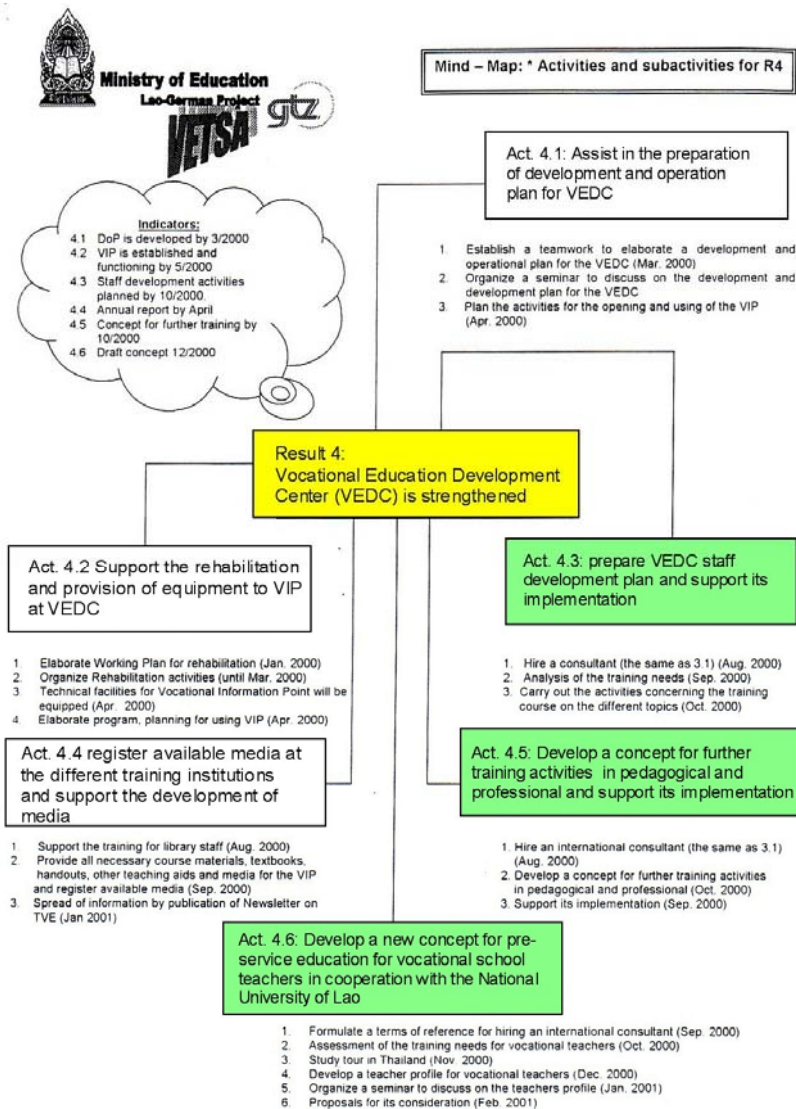


Abbildung 3.6: Mind Map (Kopie des Originals) der Arbeitsgruppe zum Ergebnis No. 4, das die Aufgabenstellungen mit Subaktivitäten untersetzt und damit erste Überlegungen zur Umsetzung visualisiert (farbige Hervorhebung d.V.).

Die deutsche Consultingfirma verfügte über berufspädagogisch und fachlich qualifiziertes Personal, das Fortbildungsseminare im Ausland in wichtigen Mittlersprachen⁸³ durchführen konnte, desweiteren über ein spezielles Durchführungskonzept zur Ausbildung von Multiplikatoren sowie über ein international erprobtes, berufspädagogisch-orientiertes, „Modulares Trainingsprogramm“ für die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften mit dem Titel: „*Training of Trainers and Technical Teachers*“, das in der Firma entwickelt wurde

⁸³ Diese Sprachen sind: Englisch, Deutsch, Französisch, Russisch

und für den gesuchten Zweck geeignet zu sein schien (vgl. Berufliche Bildung & Consulting GmbH. 2000).

Für die laotische Seite war diese Ressource äußerst interessant, bot sich hier ein komplettes Leistungsangebot für die Realisierung der Aktivität 4.5 ihres Operationsplanes aus einer Hand: die sofortige Verfügbarkeit eines Trainingsprogramms mit berufspädagogischer Ausrichtung für die beiden ihrem Schwerpunkt entsprechenden Zielgruppen *trainer* und *technical teacher*, dass nach Aussagen der Entwickler ohne größeren Entwicklungsaufwand an die vorliegenden Bedingungen und den speziellen Bedarf angepasst werden kann und darüber hinaus ein Durchführungskonzept mit ebenfalls hohem Anpassungspotential an die nationalen laotischen Bedingungen. Die Möglichkeit der Aus- bzw. Fortbildung lokaler Fachkräfte in Laos durch international erfahrene Berufspädagogen, die das Programm selbst entwickelt und erprobt hatten wurde durch die vielversprechende Option ergänzt, nationale (laotische) Lehrkräfte soweit zu befähigen, das Training mit diesem Programm auch in der Zukunft ohne ausländische Hilfe weiterführen zu können.

Der erste direkte Kontakt fand im Sommer des Jahres 2000 in Berlin statt.

Ausgewählte Führungskräfte des laotischen Bildungsministeriums sowie Mitglieder des *Project Steering Committees* von „VETSA“⁸⁴ unter der Leitung der Vizedirektorin für berufliche Bildung in der Abteilung für Hochschulbildung und berufliche Bildung des MoE, die auch „*National Director of Lao-German Project VETSA*“ war, führten eine Studienreise nach Deutschland durch.

„Das Ziel der Informationsreise bestand darin, den Teilnehmern Erfahrungen, Informationen und Ideenimpulse im Hinblick auf die Wahrnehmung Ihrer Managementverantwortung bezüglich der o.g. Aufgaben zu vermitteln sowie mit Hilfe der Kontakte und Gespräche Möglichkeit der Zusammenarbeit und des Informationsaustausches in Deutschland zu eruieren“ (vgl. VETSA-ToR vom 8.02.2000. in: Wenghöfer. 2000a).

Während dieser Reise durch mehrere Städte Deutschlands und dem Besuch einer Vielzahl von beruflichen Bildungsinstitutionen war die Gelegenheit gegeben, die deutsche Consultingfirma in Berlin zu besuchen, ihr Leistungsangebot sowie die verantwortlichen Personen

⁸⁴ Mrs. Phonphet Boupha, *Deputy Director General of Higher Technical and Vocational Education* und *National Director of „VETSA-Project“* im MoE; Mr. Vangxay, *Member of Project Committee / Deputy Director General of Non-formal Education Department* im MoE, Mr. Phet Somchanavong, *Member of Project Committee / Direktor des Entwicklungszentrums für Berufsbildung (VEDC)*; Mr. Somlith Virivong, *Programmverantwortlicher im VEDC* (zugleich Dolmetscher der Gruppe), Mr. Vilachit Philaphandeth, *Chairman of Commission of Lao Nations Chamber of Commerce and Industry*

kennenzulernen. Die laotische Delegation traf auf die deutschen Entwickler⁸⁵, die das Konzept und das „Modulare Trainingsprogramm“ selbst vorstellten.

Das Durchführungskonzept zur Ausbildung von Multiplikatoren, insbesondere der darin enthaltene organisatorische und methodische Ansatz, fand besondere Aufmerksamkeit der Delegation. Es bot einen Lösungsansatz für ein generelles Problem, dass bei internationalen Fortbildungsmaßnahmen wiederholt auftritt: Wenn ausländische Trainer Fortbildungsmaßnahmen für nationale Fachkräfte durchführen, sind die Kapazitäten sowohl in zeitlicher, geografischer als auch finanzieller Hinsicht stets begrenzt. In der Regel kann nur eine kleine Gruppe, z.B. das Personal einer Schule oder einer bestimmten Institution an einem Ort in den Genuss der Fortbildung kommen. Bei einer größeren Anzahl von Personen muss die Maßnahme in mehreren Wiederholungen unter großem Zeit- und Kostenaufwand realisiert werden. In Laos wäre der Aufwand erheblich, denn handelte es sich bei der Zielgruppe um eine Größenordnung von ca. 1000 Lehrkräften aus technischen und beruflichen Schulen aller Regionen des Landes, die dringenden Fortbildungsbedarf hatten (siehe Abbildung 3.5).

Wenn Lehrkräfte bereits im Lehrprozess stehen, ist deren Beteiligung an ganztägigen Fortbildungsmaßnahmen nur unter Herauslösung aus dem Lehrprozess möglich. Der organisatorische Aufwand zur Sicherstellung des regulären Unterrichts in den Schulen kann erheblich sein, wenn solche Maßnahmen mehrere Tage oder sogar Wochen dauern. Unter Umständen werden bereits aus diesem Grund die betreffenden Lehrkräfte nicht zur Fortbildung freigestellt.

Die Ausbildung von Multiplikatoren bedeutet hingegen, dass besonders geeignete nationale Fachkräfte aus allen Regionen an einem zentralen Ort zu Multiplikatoren ausgebildet werden, die die Befähigung erhalten, ihre eigenen Landsleute auf ähnliche Weise auszubilden wie sie selbst ausgebildet wurden. Sie kehren nach der Ausbildung in ihre Regionen zurück und können somit auch auf die zeitlichen und organisatorischen Gegebenheiten in ihrer Region direkten Einfluss nehmen. Die Fortbildungsmaßnahmen können in den Schulen - in der Muttersprache - zu jeder möglichen Zeit realisiert werden, die der dortigen Situation angemessen ist. Bei diesem Ansatz sind die Initiatoren, hier die ausländischen Trainer, nur am Beginn des Prozesses erforderlich. Der Vorteil eines auf längerfristige Wirkungen ausgelegten Ansatzes bei gleichzeitiger Begrenztheit des ausländischen Inputs liegt bei diesem Konzept auf der Hand.

⁸⁵ Konzeption und Federführung: Frank Wenghöfer, Mitarbeit: Dr. Helge Körner, Joachim Menke, Steffen Holzknicht

Das Leistungsangebot der Berliner Consultingfirma trug diesem Sachverhalt Rechnung. Die Consultants waren darüber hinaus in der Lage, einen überschaubaren zeitlichen Rahmen für die Implementierung zu bestimmen sowie die wesentlichen Komponenten, Schlüsselbegriffe und Merkmale des Durchführungskonzepts und der Inhalte des Trainingsprogramms durch anschauliche und übersetzungsfreundliche⁸⁶ Materialien vorzustellen (vgl. Wenghöfer. 1999a. 1999b und 1999c).

Die Konzeptpräsentation, bestehend aus Overheadfolienreihen in Englisch, Deutsch und Französisch, beinhaltete die folgenden Themenstellungen:

1. Beschreibung des Leistungsangebots.
2. Erläuterungen zum berufspädagogischen Hintergrund des Trainingsprogramms.
3. Beschreibung der Handlungsfelder der Zielgruppen.
4. Beschreibung der Hauptmerkmale des Trainingsprogramms.
5. Schrittfolge der Entwicklung und Anpassung des Trainingsprogramms.
6. Schrittfolge der Einführung des Multiplikatoren-Trainingskonzeptes.



Abbildung 3.7: Auszug aus der Folienpräsentation, die 5 Phasen zur Einführung des Multiplikatoren-Trainingsystems beschreibt.

⁸⁶ Materialien sind dann übersetzungsfreundlich, wenn sie in einer einfachen Grammatik, mit kurzem Satzbau und unter weitgehendem Verzicht von „spezifischen“ Fachbegriffen abgefasst werden, so dass auch ein Übersetzer ohne fachliches Hintergrundwissen den Inhalt weitgehend vermitteln kann.

Für den weiteren Verlauf der Entscheidungsfindung erwies sich diese konzentrierte Darstellungsform von sehr großem Vorteil. Sie gab den Delegationsmitgliedern ein bildhaftes Medium in die Hand, das ein zeitaufwendiges Studium von umfangreichen Textmaterialien in dieser Phase der Entscheidungsfindung ersparte und zeigte auf, dass hier ein konzeptionell bis ins Detail durchdachtes und bereits erprobtes System und nicht nur eine singuläre Fortbildungsmaßnahme angeboten wurde.

Die Materialien wurden in drei Mittlersprachen ausgedruckt und der Delegation übergeben, um sie für die Informationsverbreitung und Übersetzung in Laos zu verwenden.

Im Ergebnis dieses Treffens wurde die ursprüngliche, allgemein formulierte Aufgabenstellung aus dem laotischen Arbeitsprogramm zur „Entwicklung eines Konzeptes für pädagogische und fachliche Weiterbildungsaktivitäten von Lehrpersonal und Unterstützung seiner Implementation“ nun in den Terminus der „Einführung eines angepassten Multiplikatorenkonzeptes“ umgewandelt. Das schloss die „Aus- und Fortbildung von Lehrkräften der beruflichen Bildung“ ein, versprach jedoch durch seinen systemischen Charakter eine erfolgversprechende und nachhaltige Lösung.

Die deutschen Entwickler informierten sich während dieser Gespräche über die Bedingungen einer optimalen Umsetzung dieses Ansatzes in Laos. In der Folge wurden die Eckdaten für ein Rahmenkonzept entworfen, das die beabsichtigte Umsetzung unter den gegebenen Umständen bereits weitgehend vorausdachte, ohne die sonst erforderliche Situationsanalyse vor Ort vornehmen zu müssen.

Das VETSA-Projekt formulierte seine Erwartungshaltung unter Einbeziehung der Erkenntnisse aus der Studienreise und des Zusammentreffens mit den Consultants in einer abgestimmten und detaillierten Form. Im Ergebnis entstanden zwei entscheidende Planungsdokumente:

1. Die „*Terms of Reference* (ToR)“ des VETSA-Projekts vom Sept. 2000.
2. Die „Fachliche Leitstruktur“⁸⁷ der IBC GmbH, d.h. das angepasste Durchführungskonzept zum Aufbau eines Multiplikatoren-Trainingssystems am VEDC (vgl. Wenghöfer. 1999d/2000a).

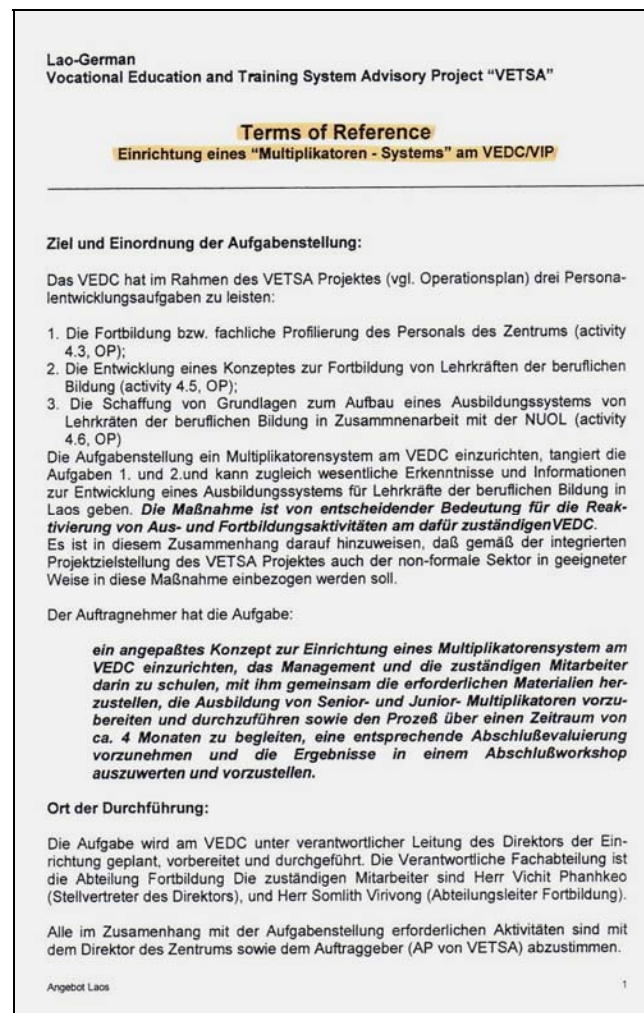
⁸⁷ Die „Fachliche Leitstruktur“ beschreibt auf 5 Seiten in knapper Darstellung den Vorschlag zum Aufbau des Multiplikatoren-Trainingssystems in Laos in der Abfolge der wesentlichen Aktivitäten.

Bedeutung und Gestaltung der „Terms of Reference“

Die „*Terms of Reference (ToR)*“ stellen eine kurzgefasste Zusammenfassung der Aufgabenstellung dar, die zunächst mit dem Auftragnehmer (in diesem Falle die deutsche Consultingfirma) abgestimmt und dann durch die beteiligten Partner genehmigt werden muss. In der deutschen technischen Entwicklungszusammenarbeit gehören sie zu den maßgeblichen Dokumenten, die den formellen Beginn eines Auftrags auf operativer Ebene einleiten. Der Auftragnehmer versichert durch seine Unterzeichnung, dass er zur vollständigen Leistungserbringung in der Lage ist und sowohl über das Firmen-Know-how - Ergebnisse und Erfahrungen aus früheren ähnlichen Vorhaben - wie auch das personelle Know-how in der Person der entsendeten Consultants und des Backstopping-Teams⁸⁸ verfügt.

Der Auftraggeber hingegen stellt in den ToR seine Erwartung an die Leistungserbringung in den Vordergrund. Je detaillierter er die Aspekte und Kriterien seiner Erwartung formuliert, umso besser kann sich der Auftragnehmer an diesen Kriterien orientieren und zielgenau arbeiten. Die vor Antritt der ersten Reise abgestimmten ToR vom September 2000 enthielten in diesem Fall die konkrete Angaben zu den übergeordneten Zielen in ihrem Bezug zu den strategischen Aufgaben des Projekts, Angaben zu den operationalisierten Zielen im Ergebnis der vereinbarten Aufgabenstellung, dem Durchführungsort,

Abbildung 3.8: ToR - 1. Seite
(Kopie des Originals)



⁸⁸ Zum Backstopping-Team zählen die Personen, die im Büro des Heimatlandes an der Erfüllung des Auftrages mitwirken. Dies kann fachliche, organisatorische wie auch kaufmännische Belange betreffen, die während und auch eine gewisse Zeit nach der der Auftragserfüllung eine Rolle spielen.

der vorläufigen Laufzeit der Aktivität, der Organisation des Projekteinsatzes, der Übertragung der Verantwortlichkeiten sowie der Kriterien zur Abnahme.

Den Bezug zu den Aufgabenstellungen des VETSA-Projekts stellten die einleitenden Passagen der ToR wie folgt her:

„Das VEDC hat im Rahmen des VETSA Projektes drei Personalentwicklungsaufgaben zu leisten:

1. Die Fortbildung bzw. fachliche Profilierung des Personals des Zentrums (*Activity 4.3*).
2. Die Entwicklung eines Konzeptes zur Fortbildung von Lehrkräften der beruflichen Bildung (*Activity 4.5. OP*).
3. Die Schaffung von Grundlagen zum Aufbau eines Ausbildungssystems von Lehrkräften der beruflichen Bildung in Zusammenarbeit mit der *National University of Laos - NUOL (Activity 4.6. OP)*.“

Im folgenden Abschnitt der ToR ist zu lesen: „Die Aufgabenstellung, ein Multiplikatoren-system am VEDC einzurichten, ... kann zugleich wesentliche Erkenntnisse und Informationen zur Entwicklung eines Ausbildungssystems für Lehrkräfte der beruflichen Bildung in Laos geben. Die Maßnahme ist von entscheidender Bedeutung für die Reaktivierung von Aus- und Fortbildungsaktivitäten am dafür zuständigen VEDC. Es ist in diesem Zusammenhang auch darauf hinzuweisen, dass gemäß der integrierten Projektzielstellung des VETSA Projektes auch der non-formale Sektor in geeigneter Weise in diese Maßnahmen einbezogen werden soll.“

In dieser Passage ist der systemische Ansatz gut zu erkennen. Die Aufgabenstellung wird in den gesamten Kontext der formalen und non-formalen Fördermaßnahmen eingeordnet, dies zeigt sich in der Verbindung folgender Begrifflichkeiten: „Ausbildungssystem für Lehrkräfte“, die „Entwicklung (Förderung) des VEDC“ und der „Einbeziehung des Non-formalen Sektors“.

Im weiteren Text der Aufgabenstellung wurden detaillierte Angaben zur Organisation und zur Ergebniserwartung gemacht: „Der Auftragnehmer hat die Aufgabe, ein angepasstes Konzept zur Einrichtung eines Multiplikatoren-systems am VEDC einzurichten, das Management und die zuständigen Mitarbeiter darin zu schulen, mit ihm gemeinsam die erforder-

lichen Materialien herzustellen, die Ausbildung von Senior- und Junior-Multiplikatoren⁸⁹ vorzubereiten und durchzuführen sowie den Prozess über einen Zeitraum von ca. vier Monaten zu begleiten, eine entsprechende Abschlussequwertung vorzunehmen und die Ergebnisse in einem Abschlußworkshop auszuwerten und vorzustellen.“

Als Ort der Durchführung wurde das VEDC identifiziert, die Verantwortlichkeit für die Durchführung wurde dem Direktor des VEDC übertragen.

„Die verantwortliche Fachabteilung ist die Abteilung Fortbildung. Die zuständigen Mitarbeiter sind Herr Vichit Phanhkeo⁹⁰ (Stellvertreter des Direktors) und Herr Somlith Virivong (Abteilungsleiter Fortbildung). Alle im Zusammenhang mit der Aufgabenstellung erforderlichen Aktivitäten sind mit dem Direktor des Zentrums sowie dem Auftraggeber (AP von VETSA) abzustimmen.“

Eine derart umfangreiche Aufgabenstellung kann nicht mit einem einzigen, wenn auch mehrmonatigem Einsatz eines Consultants realisiert werden. Es bedarf mehrerer intermittierender Phasen, bei denen die direkte Einflussnahme des ausländischen Beraters nur zu bestimmten Zeiten erforderlich ist. Wenn während der Implementierung noch Anpassungs- und Entwicklungsarbeiten geleistet werden müssen, dann kann dies auch von kompetenten, lokalen Arbeitsgruppen durchgeführt werden, die aus der Ferne angeleitet werden. Aus diesem Grunde werden Vor-Ort-Einsätze mit Abschnitten unbegleiteter Arbeitsphasen kombiniert, die zeitlich jedoch in einem sinnvollen Zusammenhang stehen müssen. Sind diese unbegleiteten Arbeitsphasen zu kurz, kann nicht mit den erwarteten Arbeitsergebnissen gerechnet werden. Sind sie zu lang, geht der Kontakt zum Berater verloren und die Motivation der Arbeitsgruppen zur selbständigen Entwicklungsarbeit schwindet.

Der gesamte Zeitaufwand für die Einführung des MTS-Konzepts in Vientiane wurde mit ca. 4-5 Monaten veranschlagt, unterteilt in drei 6 bis 7-wöchige Etappen. Die erste und dritte Etappe erforderten den Input des deutschen Consultants, eine zweite Etappe war für die unbegleitete Entwicklungsarbeit der Arbeitsgruppen vorgesehen, die an der Dokumentenentwicklung bzw. -anpassung mitwirkten.

⁸⁹ Senior- und Junior-Multiplikatoren unterscheiden sich durch ihre berufspädagogische Kompetenz und ihre zeitliche Zugehörigkeit zum System. Eine genauere Erläuterung erfolgt an anderer Stelle.

⁹⁰ Bemerkenswert ist hier, dass bereits in den ToR die namentliche Nennung der beteiligten Führungspersonen erfolgte. Es zeigt die direkte Zuweisung von Verantwortung, vermeidet Anonymität und verschafft darüber hinaus den betreffenden Personen den notwendigen Status im System.

„Der Einsatz des KZE⁹¹ erfolgt in zwei Etappen vor Ort in Vientiane. ... Der Zeitraum des zweiten Einsatzes wird spätestens am Ende des ersten Einsatzes unter Berücksichtigung der ersten Ergebnisse festgelegt“ (vgl. VETSA-ToR vom Sept. 2000. in: Wenghöfer. 2000a).

„Der AN hat in Zusammenarbeit mit dem Management des VEDC einen genauen Arbeitsplan für den ersten Einsatz zu erarbeiten und der Projektsteuerungsgruppe vorzulegen. Es ist darauf zu achten, dass im Arbeitsplan Aufgaben und Verantwortlichkeiten für den Auftragnehmer sowie für das VEDC genau geregelt sind. Der Arbeitsplan ist unter Berücksichtigung der von Auftragnehmer vorgeschlagenen „Fachlichen Leitstruktur“ zu erstellen.“

Die zeitliche Planung für die Erfüllung der Aufgabenstellung (siehe nachfolgende Abbildung) wurde auf der Basis der beiden obengenannten Initialdokumente entwickelt. Die maßgeblichen Aktivitäten entsprachen den in der „Fachlichen Leitstruktur“ enthaltenen fünf Arbeitsphasen des angepassten Durchführungskonzeptes.

Am Ende dieser Planung sollten ausgebildete Multiplikatoren bereit stehen, die anschließend die Zielgruppe, d.h. Lehrkräfte der beruflichen Bildung, ohne ausländische Hilfe landesweit fortbilden können.

Phasen / Aktivitäten 2000-01	November					Dezember					Januar					Februar				März	
Wochen	0	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	
1. Voraussetzungen schaffen	■	■																			
2. Multiplikatoren ausbilden		■	■	■	■																
3. Inhalte anpassen					■	■	15	■	■	■	■										
4. Aktionspläne entwickeln									■	■											
5. Evaluierung und Follow-up												■	■	■	■	1	■	■	■	■	17



Aktivitäten des Partners 
 Einsatzzeiten des deutschen Consultants 

Abbildung 3.9: Zeitliche Grobplanung der fünf Hauptaktivitäten zur Konzeptimplementierung

Die *Terms of Reference* endeten mit einer Aufzählung von mehreren Kriterien, die detaillierte Erwartungen ausdrücken, u.a.:

⁹¹ KZE = Kurzzeitexperte, u.U. auch KZF = Kurzzeitfachkraft, in der EZ übliche Bezeichnung für entsendete Experten, deren Einsatzzeitraum im Ausland nur wenigen Wochen beträgt.

- Das Multiplikatorensystem ist Ende April 2001 am VEDC eingerichtet.
- Die verantwortlichen Mitarbeiter des VEDC ...sind in der Lage, das Multiplikatorensystem ...managen zu können.
- Es sind 15 Senior-Multiplikatoren ausgebildet.
- Es sind ca. 20 Junior-Multiplikatoren ausgebildet.

Die Konzeptimplementierung galt dann als erfolgreich abgeschlossen, wenn die erwartete Anzahl an kompetenten Multiplikatoren bereitsteht und das System institutionalisiert ist.

Das Durchführungskonzept für die Ausbildung von Multiplikatoren als Grundlage einer „Fachlichen Leitstruktur“ für Laos

Das landesunabhängige Durchführungskonzept der Berliner Consultingfirma zur Ausbildung von Multiplikatoren, das der sogenannten „Fachlichen Leitstruktur“ zu Grunde liegt, enthält fünf Phasen, die jeweils durch mehrere zusammenhängende Aktivitäten charakterisiert sind.

Dieses Durchführungskonzept ist das Ergebnis einer Rückkopplung von Erfahrungen aus realisierten Trainingsmaßnahmen, die die Berliner Consultingfirma in einer Vielzahl von Entwicklungsländern realisierte und die schließlich zum MTS führten. Um es anzuwenden, muss es im Vorfeld der Planung auf die Gegebenheiten des jeweiligen Landes angepasst werden. Das angepasste Konzept erhält den Namen „Fachliche Leitstruktur zum Aufbau eines Multiplikatoren-Trainingsystems in ... (Name des Landes)“

Das detaillierte Konzept und seine Subaktivitäten im Kontext der antizipierten Durchführung in Laos lauten wie folgt:

1. Phase: Schaffen der Voraussetzungen

- 1.1 Bereitstellung der Informationen über das Konzept für die Entscheidungsträger und Entwickeln einer angepassten „Fachliche Leitstruktur“.
- 1.2 Überzeugung der lokalen Entscheidungsträger zur aktiven Mitarbeit am Projekt.
- 1.3 Erstellung einer schriftlichen, detaillierten Aktionsplanung zum Vorhaben.
- 1.4 Nominierung einer lokalen Projektsteuerungsgruppe.
- 1.5 Bereitstellung von finanziellen, personellen, zeitlichen und materiellen Ressourcen.

- 1.6 Bildung eines Netzwerks aller zu beteiligenden lokalen Institutionen und Schulen.
- 1.7 Identifizieren der Institutionen, aus denen die Multiplikatoren ausgewählt werden
- 1.8 Auswählen der Multiplikatoren nach gegebenen Kriterien.
- 1.9 Offizielle Bestätigung der Multiplikatoren durch die entscheidungsgebende Institution und Aufstellen von gemeinsam anerkannten Arbeitsprinzipien und Methoden der Zusammenarbeit.
- 1.10 Beginn der Übersetzung des „Modularen Trainingsprogramms“.

2. Phase: Ausbilden der Multiplikatoren

- 2.1 Offizielle, feierliche Eröffnung der Ausbildung der Senior-Multiplikatoren.
- 2.2 Durchführung des „Initialseminars“ durch einen Consultant zur Vermittlung der berufspädagogischen Lerninhalte.
- 2.3 Analysieren der Themen, die an den Landeskontext angepasst werden müssen.
- 2.4 Fertigstellung der Arbeitsübersetzung des Trainingsprogramms und Aushändigung eines persönlichen Exemplars an alle Multiplikatoren.
- 2.5 Durchführung des „Methodikseminars“ durch den Consultant zur Vermittlung des speziellen methodischen Konzeptes an die Multiplikatoren.
- 2.6 Erarbeitung einer Aktionsplanung für die unbegleiteten Folgeaktivitäten der anschließenden Zwischenphase.

3. Phase: Anpassen der Inhalte

- 3.1 Verknüpfen der vorher vermittelten berufspädagogischen Inhalte mit den fachspezifischen bzw. berufsfeldspezifischen Inhalten der Multiplikatoren (gewerblich-technisch, kaufmännisch, landwirtschaftlich etc.).
- 3.2 Überprüfen der Relevanz der ausgewählten Themen durch die Multiplikatorengruppe und Übereinkunft über die anzupassenden, fachspezifischen Inhalte.
- 3.3 Überarbeiten des Trainingsprogramms durch festgelegt Autorenteams unter diesen Aspekten und Erstellen der finalen, individuellen Unterlagen.
- 3.4 Abschließen der Übersetzung des überarbeiteten, angepassten „Modularen Trainingsprogramms“ sowie aller Begleitdokumente für Projektsteuerung und *Public Relation*.

4. Phase: Entwickeln der Aktionspläne

- 4.1 Planen der Zielgruppenseminare: Trainingsorte, Seminartermine und Teilnehmerauswahl (Junior-Multiplikatoren) in Abstimmung mit den Bildungsinstitutionen.
- 4.2 Bestimmen der zu vermittelnden Module, die den jeweiligen Zielgruppen zugeordnet werden und Auswählen der agierenden Multiplikatorenteams.
- 4.3 Vornehmen der methodischen Feinplanung.
- 4.4 Vorbereiten und Bereitstellen der Teilnehmerunterlagen und Präsentationsmedien.

5. Phase: Evaluierung und Follow-up

- 5.1 Durchführen von Teilen des Seminars unter simulierten Bedingungen durch die Multiplikatoren anhand des „Modularen Trainingsprogramms“ in einem „Simulationsseminar“.
- 5.2 Durchführung der ersten Seminare für Junior-Multiplikatoren unter Supervision des Consultants.
- 5.3 Evaluierung dieser Seminare: Erfassung der Anzahl der Seminare, der Anzahl der Teilnehmer, der Qualität der Arbeitsergebnisse, der Leistungen der Multiplikatoren.
- 5.4 Offizielle, feierliche Abschlussveranstaltung zur Zertifikatsübergabe an alle Multiplikatoren und anschließende Auswertung der Evaluierungsergebnisse durch die *Task Force*.
- 5.5 *Follow-up*: Fortsetzen der Ausbildung der Junior-Multiplikatoren sowie Planen und Durchführen der Zielgruppenseminare für *technical teacher* und *trainer* in den Regionen des gesamten Landes.

Diese fünf Phasen spiegeln nur den Prozess der „Einführung des MTS“ wider. Im Anschluss an eine erfolgreiche Einführung werden die Senior-Multiplikatoren die Zielgruppenseminare in den Regionen durchführen. Junior-Multiplikatoren verbleiben an ihren Bildungsstätten und bilden ihre dortigen Kollegen aus. Diese Aktivitäten finden nur noch abschnittsweise in Begleitung durch den Consultant statt. Sie können mehrere Jahre andauern. Um das System auf dem etablierten Niveau fortsetzen zu können, ist es erforderlich, dass Zwischenabschnitte des Prozesses eine zeitlang weiter begleitet und auch evaluiert werden, in denen ein *coaching* der *Task-Force* sowie *Refresher*-Seminare, *In-Depth*-Seminare und *Upgrading*-Seminare für die Multiplikatoren durchgeführt werden.

3.3 Die Gestaltung der Vorbereitungsphase der Einrichtung des „Multiplikatoren-Trainingsystems“

3.3.0 Einführung

Die erste Phase des Durchführungskonzepts zur Einrichtung des Multiplikatoren-Trainingsystems mit dem Titel: „Schaffen der Voraussetzungen“ ist eine Vorbereitungsphase. Sie ist notwendig, um den Kernbereich der Aktivitäten im MTS, die Durchführung von Seminaren verschiedenen Typs⁹² für Zielgruppen auf unterschiedlichen Kompetenzebenen im Rahmen eines längerfristigen, auf Nachhaltigkeit ausgerichteten Vorhabens vorzubereiten. Sie kann einen zeitlichen Aufwand (=Vorlaufzeit) von minimal 2 Wochen bis maximal 2 Monaten erfordern. Sie wird vom deutschen Projektteam vor Ort ohne Beteiligung des Consultants durchgeführt. Es handelt sich dabei um systembildende Maßnahmen, die auf den Landeskontext zugeschnitten werden müssen, wie Information, Entscheidungsvorbereitung, Aktionsplanung, Ressourcenbereitstellung sowie die unmittelbare Vorbereitung des Beginns unter Beteiligung des Consultants.

Die folgenden Betrachtungen geben einen Einblick in ausgewählte Gestaltungsmerkmale dieser Phase im laotischen Bedingungsgefüge.

3.3.1 Die Bereitstellung der Informationen über das Konzept sowie die Überzeugung der lokalen Entscheidungsträger zur aktiven Mitarbeit am Projekt

Die Systemimplementierung erfordert zu Beginn, allen beteiligten Personen und Institutionen die notwendigen Informationen über das Konzept in seinen Hauptmerkmalen grob zur Kenntnis zu bringen, die gemeinsamen Interessen der künftigen Partner offenzulegen, eine positive Ergebniserwartung zu formulieren und bereits dadurch den Grundstein für die Bildung eines Netzwerks aller Beteiligten zu legen. Die Beteiligten müssen das Konzept in seinen wesentlichen Komponenten verstanden haben und als Anleitung zum Handeln akzeptieren. Aus diesem Grund ist die Anpassung des Durchführungskonzepts an die laotischen Gegebenheiten von großer Bedeutung, sie führt zur „Fachlichen Leitstruktur“, einem

⁹² Seminare verschiedenen Typs, die dem MTS unterliegen, stehen in einem bestimmten organisatorischen wie auch chronologischen Zusammenhang, es sind: 1. Initialseminare, 2. Methodikseminare, 3. Simulationsseminare, 4. Auffrischungseminare, 5. Vertiefungseminare und 6. Aufstiegseminare,

bewusst kurzgefassten Dokument, das nicht nur die Abfolge der erforderlichen Aktivitäten im Land beschreibt, sondern auch die kontextbezogenen Schlüsselbegriffe erklärt und einen ungefähren Zeitrahmen für die Einsatzzeiten des deutschen Consultants angibt.

Damit dient es als das wichtigste Medium der Information und Kommunikation zwischen den Entscheidungsträgern bei regulären Meetings oder Präsentationen, die speziell zu diesem Thema ausgerichtet werden. Das Ergebnis kann im günstigen Fall die Zustimmung zu dem gemeinsam zu entwickelnden Aktivitätenplan sein, in dem die geplanten Handlungen operationalisiert werden.

Die Information der Entscheidungsträger wurde in Laos durch das VETSA-Projekt in den Wochen vor Beginn des ersten Einsatzes des deutschen Consultants realisiert. Dabei wurden die bereits bestehenden Strukturen in der Partnerschaft mit dem MoE und VEDC, insbesondere zum Project-Steering Committee genutzt. Die Kommunikationswege waren zu dieser Zeit bereits von gegenseitigem Vertrauen geprägt.

Weitere Informationen zu organisatorischen Aspekten (Zeit, Ort, Vorschlag zur Finanzierung, noch zu erfolgende Vorbereitungs-

schritte etc.), zur Auswahl der Multiplikatoren sowie der Antrag auf formelle Genehmigung gingen an das MoE, Higher Technical and Vocational Education Department, das die Genehmigung Anfang November 2000 erteilte (vgl. Wenghöfer. 2000a. Anlagen). Die Übersetzung der „Fachlichen Leitstruktur“ und der begleitenden Präsentationsfolien in die Landessprache bedeutete einen wichtigen erfolgsrelevanten Schritt in der Vorbereitungsphase. Dadurch war es möglich, eventuell auftretende Kommunikationsschwierigkeiten mit den Netzwerkpartnern auf Grund von sprachlichen Problemen im Vorfeld zu verringern.

Ministry of Education
Laos-German Project



VEDC -concept
development group
for further training of
VET-teachers and staff
Multiplier Training System

Fachliche Leitstruktur
Aufbau eines Multiplikatorensystems am VEDC

1. Abfolge der Aktivitäten

Ziel des Projekteinsatzes ist die Vermittlung von berufspädagogischen Know-How an laotische Fachkräfte, die dieses Know-How nach dem Multiplikatorenprinzip an weitere laotische Fachkräfte aus allen Regionen verbreiten sollen. Dazu wird neben dem im Programm enthaltenen Fachinhalten auch das methodische Know-How vermittelt, welches den Transfer des Gelernten an andere Zielgruppen ermöglichen soll.

Im Vorfeld des ersten Einsatzes des IBC-Consultants sollten durch den Projektpartner jene Institutionen identifiziert werden, aus denen die Multiplikatoren auszuwählen sind.

Während des **ersten Einsatzes (6 Wochen)** werden diese Institutionen besucht und die Multiplikatoren entsprechend der vorgeschlagenen Auswahlkriterien ausgewählt.

Auf einem Einführungsworkshop gemeinsam mit den ausgewählten Personen werden die Prinzipien der Zusammenarbeit sowie methodische Fragen geklärt. Nachfolgend sollten die Multiplikatoren offiziell bestätigt werden. Dies ist erforderlich, um ihren besonderen Status zu betonen.




Abbildung 3.10: Abbildung der ersten Seite der „Fachlichen Leitstruktur“ (Kopie des deutschen Originals)



Abbildung 3.11: Auszug der begleitenden Folienpräsentation zur laotischen Fassung der „Fachlichen Leitstruktur“, die die Schrittfolge der Einführung des Konzeptes unter laotischen Bedingungen beschreibt (Kopie des Originals).

Das Dokument beschreibt nicht nur die fünf Phasen des Prozeßverlaufs zur Einrichtung eines Multiplikatoren-Trainingsystems in Laos, sondern untersetzt sie mit weiteren Hintergrundinformationen, die im laotischen Kontext bedeutungsvoll sind.

Eine notwendige Modifikation des Durchführungskonzeptes im Vergleich zum Entwurf der deutschen Consultants stellte das in Laos geplante „dreistufige“ Multiplikatorenmodell dar, d.h. es wurde eine formelle Berücksichtigung von Niveauunterschieden in der aktuellen Fachkompetenz der künftigen Multiplikatoren berücksichtigt. Bereits von Anfang an war den Entscheidungsträgern des MoE und des VETSA-Projekts bewusst, dass zur umfassenden Konzeptimplementierung in Laos eine ausreichende Anzahl von Multiplikatoren, die dem empfohlenen Persönlichkeits- und Kompetenzprofil entsprechen, nicht gefunden werden konnte. In einer ersten Schätzung der Ausgangssituation wurde mit ca. 20 Personen gerechnet, die dem Profil nahezu entsprachen und später eine Zielgruppe von ca. 1000 Teilnehmern (Lehrkräfte der beruflichen Bildung) landesweit zu trainieren hätten.

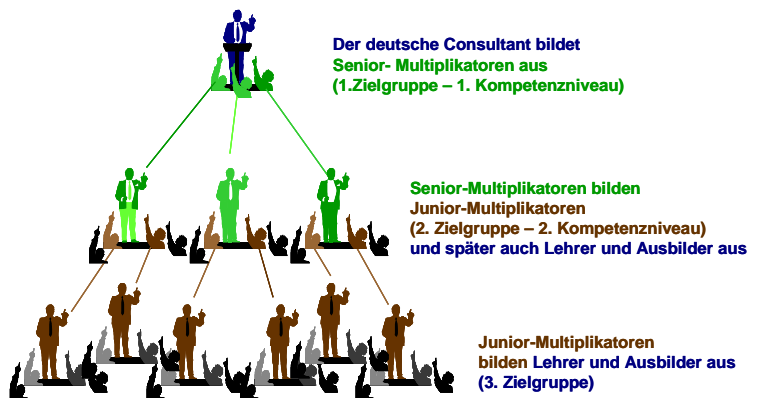


Abbildung 3.12: Das Drei-Stufen-Modell berücksichtigt unterschiedliche Kompetenzniveaus der künftigen Multiplikatoren als Eingangsvoraussetzung für die Teilnahme an den Seminaren.

Um die personellen Kapazitäten von Anfang an auf eine realistische Größenordnung zu bringen und um die zu erwartenden Fluktuationseffekte ausgleichen zu können, wurde erwogen, Multiplikatoren ihrer-

seits zur Ausbildung von Multiplikatoren zu befähigen. Aus diesem Grund wurden zwei Kompetenzniveaus von Multiplikatoren definiert und zwecks deutlicher Unterscheidung mit den Bezeichnungen „Senior- bzw. Junior-Multiplikatoren“ versehen. Damit entstanden innerhalb des MTS drei Zielgruppenebenen: Senior-Multiplikatoren (SMP) werden in einer ersten Stufe durch den deutschen Consultant ausgebildet. In der zweiten Stufe bilden Senior-Multiplikatoren die künftigen Junior-Multiplikatoren (JMP) aus, bevor beide Gruppen in einer dritten Stufe die finalen Zielgruppenseminare mit Lehrern und Ausbildern durchführen können (siehe Abbildung 3.12).

Senior-Multiplikatoren stellen die Zielgruppe auf der obersten Kompetenzebene (sogenanntes 1.Niveau) dar, sie sind bereits berufserfahrene Lehrkräfte der beruflichen Bildung, die ebenfalls auch eine pädagogische Ausbildung nachweisen können. Sie werden erst nach erfolgreichem Abschluss des Multiplikatorentrainings zu „Senior-Multiplikatoren“ ernannt und erhalten eine formelle Anerkennung ihres Status (Zertifikat) vom MoE.

Junior-Multiplikatoren stellen eine Zielgruppe von Lehrkräften mit weniger Berufserfahrung dar (sogenanntes 2. Niveau). Es sind Lehrkräfte, die zwar einige Lehrerfahrungen erworben haben, jedoch noch nie berufspädagogischen Kenntnisse vermittelt bekommen haben. Auch sie werden erst nach erfolgreichem Abschluss ihres Multiplikatorentrainings zu „Junior-Multiplikatoren“ ernannt und erhalten ebenfalls die formelle Anerkennung ihres Status (Zertifikat) vom MoE. Die finale Zielgruppe sind im Lehrprozess stehende Lehrkräfte und Ausbilder beruflicher Bildungsinstitutionen, die von Senior- und Junior-Multiplikatoren ausgebildet werden.

Nach einer angemessenen Zeit der erfolgreichen Durchführung von Seminaren - mindestens ein Jahr - und nachweislichen guten Leistungen sowie nach der erfolgreichen Teilnahme an einem *Upgrading*-Seminar können die besten Junior-Multiplikatoren zu Senior-Multiplikatoren befördert werden. Die Anerkennung ihres neuen Status wird ebenfalls in einem formellen Akt vorgenommen.

Die Einführung des MTS auf nationaler Ebene ist nur möglich, wenn die Entscheidungsträger des MoE sowie der anderen nationalen Partner ihre Zustimmung zu diesem Vorhaben geben. Mit der Zustimmung geht einher, dass eine langfristige Planung erfolgen kann, personelle Verantwortung übertragen wird, ein Budgetposten bereitgestellt wird und alle anderen erforderlichen Ressourcen bereitgestellt werden.

Um die Zustimmung zu erwirken, wurden alle wichtigen Informationen vom VETSA-Projekt den Entscheidungsträgern des MoE, Mitgliedern des *Project Steering Committees* von VETSA, Vertretern des Projekts BAFIS (*Non-formal Vocational Training*) sowie weiteren Mitgliedern des MoE und seiner verschiedenen Abteilungen – insbesondere des VEDC vermittelt. Das VETSA-Projekt initiierte damit eine systemintegrierende Beteiligung von Personen des formalen und des non-formalen Berufsbildungssektors.

Die Zustimmung zur Durchführung erfolgte seitens des *Deputy Director of Higher Technical and Vocational Education Department* des MoE. Das *“Agreement No.429 - 13/11/00 of HTVE Department for Opening a Multiplier Training Course”* stellte das entscheidende schriftliche Dokument dar, auf das sich in allen späteren Dokumenten berufen wurde. (siehe Abbildung 3.13)



Abbildung 3.13: Formelle Zustimmung zur Durchführung des ersten Multiplikatoren-Seminars (Kopie des Originals)

In der Folge wurden formelle Einladungsbriefe zur Eröffnungszeremonie sowie zum Seminar selbst an die künftigen Netzwerkpartner versandt, die den folgenden Einleitungstext hatten:

„*Invitation*

Reference:

- *Contemplation by the Prime Minister about Vocational Education Development in the Lao PDR No. 209*
- *Plan of Operations of VETSA Program*
- *Agreement No.429 13/11/00 of HTVE Department for Opening a Multiplier Training Course*

The Department of Higher Technical and Vocational Education would like to invite Ms./Mr....to participate on the Multiplier Training Course. The opening ceremony will be held on ...

(signed by) Deputy Director of Higher Technical and Vocational Education Department Ms Phonphet Boupha”

Der Status des Absenders und der formelle Charakter der Einladungen bewirkten, dass die angesprochenen Institutionen und Schulen, d.h. technische und berufliche Schulen im städtischen Einzugsgebiet von Vientiane, ihre Teilnehmer ohne Widerstand und ohne Zeitverzug aus dem Lehrprozess herauslösten.

Das Vorhaben, ein Multiplikatoren-Trainingssystem zur initiieren, wurde damit formell und öffentlich auf eine nationale Stufe gestellt und vereinfachte dadurch die Entscheidungsfindung bei den untergeordneten Stellen wie auch bei den Schulen, die ihre Teilnehmer zu entsenden hatten.

3.3.2 Die Erstellung einer schriftlichen, detaillierten Aktivitätenplanung zum Vorhaben

In Laos wurde vom deutschen Projektleiter einer schriftlichen, detaillierten Prozess- und Aktivitätenplanung in englischer Sprache sehr hohes Gewicht beigemessen. Die Erstellung der Planung erforderte den Input aller Beteiligten und zielte auf einen gemeinsamen Entscheidungsfindungsprozess. Sie musste auch auf ihre Durchführbarkeit geprüft worden sein.



Abbildung 3.14: Teil der visualisierten Aktionsplanung

Diese Planung wurde durch das deutsche Projektteam in Zusammenarbeit mit der *Task Force* mittels der Methode der „Metaplan-Moderation“⁹³ vorgenommen. Im Ergebnis entstand eine genaue Übersicht der „Schritte und Teilaktivitäten“, aus der sich alle konkreten Maßnahmen ablesen ließen. Haupt- und Teilaktivitäten entsprachen den 5 Phasen des Durchführungskonzeptes, die mit detaillierten Angaben zu Verantwortlichkeiten und dem geschätzten zeitlichen Rahmen untersetzt wurden.

main activities	subactivities *	subactivities *	subactivities *	subactivities *
Step N°1: setting the presuppositions (2,5 weeks)	preparation of necessary information for each decision maker, (send: Fachliche Leitstruktur, Angebot, List of topics, Annex module cover sheets resp: Somlith-45 w.)	preparation of info workshop at 20 th Nov. agenda, handouts, transparencies prepared in 46 w. resp: Mr. Somlith, Vichit, Konseng, Wenghoefer	nomination of 15 senior multipliers by MoE, department HTVE (return of letters and invitations expected in 46 w.)	purchase of material and preparation of 15 folders of the packages in English to be finalized in 46 w. resp: Ms. Konseng, Mr. Siha
Step N°2: Training of Senior Multipliers (3 weeks)	conducting the info workshop at 20 th starting the seminar resp. Mr.Wenghoefer	seminar according to content week 47-49	seminar according to methods week 47-49	discussing the multiplier concept and necessary actions week 50
Step N°3: Adaptation of contents regarding specific needs (0,5 + 8 weeks)	defining specific needs for adaptation during seminar week 50	assessing amount of work for adaptation during seminar week 50	starting the adaptation and translation of 1. module cover sheets 2. Transparencies 3. Assignment sheets resp. Mr.Somlith & Mr. Vixay	continuing the adaptation and translation of handouts resp. Mr.Somlith & Mr. Vixay week 51-05
Step N°4: Development of action plans for year 2001 (1 day)	starting prior steps of action planning during seminar: resp. Mr.Somlith & Mr. Vixay, Mr. Wenghöfer	Elements: 1. Problem structure 2. List of problems 3. Problem description 4. Proposals and decisions	Drafting the individual documents for preparation of action planning during seminar	set-up final action plan final meeting / workshop and presentation at 13 th Dec
Step N°5: Evaluation and follow-up	in year 2001	monitoring of seminars conducted by senior multipliers	seminars conducted by senior multipliers for junior multipliers	establishing the multiplier system up to end of March 2001

Abbildung 3.15: Ergebnis der Aktionsplanung: Matrix der Schritte und Teilaktivitäten

Diese Prozess- und Aktivitätenplanung fand Eingang in die ersten „Minutes of Meeting“. Sie war ausreichend detailliert und durch die Nennung der verantwortlichen Personen verbindlich. Alle späteren, für jede Phase ausgearbeiteten „Minutes of Meeting“ wiesen eine ähnliche Detailliertheit und Verbindlichkeit auf.

Die Struktur beinhaltete:

⁹³ Metaplan-Moderation: ein visualisiertes Brainstorming unter Anwendung von Leitfragen, das durchgängig mittels Karten an Pinwänden visualisiert wird und in der Regel unter Führung eines Moderators erfolgt.

1. Information über die Aufgabenstellung (*contents of information*)
2. Formulierung der Entscheidungen (*decisions*)
3. Darlegung von Vereinbarungen (*agreements*)
4. Verteilung von Aufgaben mit Zeitbezug (*activity plan*)
5. Nennung der jeweils verantwortlichen Personen (*responsibilities*)
6. Nennung des zu erwartenden Ergebnisses (*results*)
7. Nennung der übergebenen Dokumente und Ressourcen (*resources*)
8. Grafische Darstellung des zeitlichen Ablaufs der jeweiligen Phase (*diagram*)

Die Gestaltung der „Minutes of Meeting“ (vgl. Wenghöfer. 2000a. Anlagen) in dieser detaillierten Form verfolgte den Zweck, allen beteiligten Personen eine exakte Leitlinie zur Erfüllung der Aufgaben vorzugeben und sie an präzise und nachvollziehbare Projektplanungsdokumente zu gewöhnen. Denn in der bereits geplanten Evaluationsphase am Ende des Vorhabens müssen solche Dokumente u.U. zur Nachverfolgung der realisierten Prozesse vorhanden sein, um z.B. festzustellen, ob Planungen sich als nicht realisierbar erwiesen haben, ob abgesprochene Entscheidungen nicht getroffen wurden.

Zum gegebenen Zeitpunkt dienten sie dem deutschen Projektleiter zur Feinplanung sowie als Kommunikationsmittel gegenüber den Entscheidungsträgern im MoE.

Ministry of Education Lao-German Project WASA GTZ		VEDC -concept development group for further training of VET-teachers and staff Multiplier Training System
		3.11.2000
Minutes of Meeting		
Date:	3 rd Nov. 2000	Venue: Vocational Information Point of VEDC
Participants:	1. Mr. Phet Somchanavong	Managing Director of VEDC
	2. Mr. Vichit Phankeo	Deputy Director, VEDC
	3. Mr. Somlith Virivong	Head of Staff Development Section, VEDC
	4. Dr. Rolf Gennrich	GTZ Team Leader
	5. Mr. Frank Wenghoefer	Consultant Trainer
contents of information:		
1.	Dr. Gennrich: introducing Mr. Wenghoefer, information about his ToR and expected outcome of the short term assignment (6 weeks)	
2.	Mr. Wenghoefer: short description of the 5 phases of work: 1-setting the presuppositions, 2-training of senior multipliers, 3-adaptation of contents regarding specific need, 4-developing action plans for year 2001, 5-evaluation and follow-up necessity to prepare certain documents in preparation, mainly the programme file for each participant except of transparencies (those should be translated into Lao before printing), necessity to share the workload	
3.	Mr. Phet: introducing task force group: Mr. Vichit & Mr. Somlith	
4.	discussion: actions needed for the preparation and implementation of the seminar for senior multipliers: letters for approval, list of proposals for nomination, assignments for the preparation of the information workshop language of conversation: English (partly German)	
decisions & agreements:		
D1	the task force group has to prepare the necessary letters for the official approval of the programme and the nomination of participants for the seminar responsible for the preparing of letters: Mr. Somlith	
D2	the date for an 2 hours-information workshop has been fixed: 14 th November, the appr. 15 participants should be invited from: 8x VEDC, 2x HTVET & NFE2x TS, 2x BAFIS, 1x HWK,	
D3	the beginning of the seminar has been planned : 20 th November, duration: 3 weeks	
D4	the assignments for the information workshop: Mr. Phet: presentation of VEDC-role for the multiplier system Mr. Vichit: presentation of the situation and problems of VET-Teachers regarding pedagogical skills Mr. Wenghoefer: presentation of the multiplier concept	
Minutes N°1		Concept / Planning 1

Abbildung 3.16: Seite 1 der ersten
Minutes of Meeting (Kopie des Originals)

3.3.3 Die Bildung und Bestätigung einer lokalen Projektsteuerungsgruppe

Für die erforderliche administrative Arbeit und Prozesssteuerung⁹⁴ muss bereits zu Beginn der Arbeitsaufnahme eine Projektsteuerungsgruppe, hier genannt: „*MTS-Task Force*“, nominiert werden. Sie muss sich aus Personen zusammensetzen, die Planungskompetenz, Fähigkeit zu konzeptionellem Denken und Durchsetzungsvermögen besitzen. Seitens der zuständigen Institution (MoE) müssen sie mit Befugnissen ausgestattet sein, die es ihnen ermöglichen, aktiven Kontakt zu den Multiplikatoren an deren Schulen in den Regionen zu halten. Selbstverständlich sollten auch sie als Senior-Multiplikatoren ausgebildet sein. Ihre Aufgaben sind wie folgt zu beschreiben:

1. Steuerung des Systems:

- Entwerfen des PCM zum MTS, Entwerfen des MIS (*File & Folder-Management*)
Aufbereitung und Bereitstellung der Informationen für alle beteiligten Partner und Institutionen, ggf. Anfertigen oder Veranlassen von Übersetzungen.
- Aufbau von Kontakten zu künftig beteiligten Institutionen und Halten der Verbindung zu allen beteiligten Institutionen im Netzwerk.
- Planung der Aktivitäten und Koordinierung der landesweiten Aktivitäten.
- Anleiten der SMP und JMP auf regulärer Basis.

2. Planungsaufgaben:

- Steuern der Personalentwicklung (SMP, JMP, Fachkräfte, Teilnehmer).
- Aktionsplanung: Festlegen der Orte und Zeiten für Seminare im Halbjahr.
- Aufstellen und Beantragen des Budgets zur Finanzierung der Aktivitäten.
- Planen weiterer Ressourcen.
- Fortentwickeln des Konzeptes und Erweitern der Seminarangebote.

3. Durchführungsaufgaben:

- Eröffnen der Seminare in den Regionen.
- Monitoring der Seminare in den Regionen.
- Bereitstellen von Lösungen bei Auftreten von Problemen.

⁹⁴ Prozesssteuerung: Ein *Project Cycle Management* (PCM) muss entwickelt werden um die Phasen Identifizierung (Zielsystem geklärt), Konzipierung (Planung liegt vor) und Durchführung (Ziele erreicht) zu begleiten (vgl. GTZ. 1995b. S.5). Innerhalb des „Lebenszyklus“ des Projekts sollte es in „einer Hand liegen“.

4. *Evaluierungsaufgaben:*

- Auswerten der Seminare in den Regionen (quantitativ, qualitativ).
- Analysieren von Anpassungen des Konzepts (Stärken, Schwächen, Hindernisse).

5. *Vermarktung des MTS:*

- Aufbereiten von Informationen zur Öffentlichkeitsarbeit.
- Verbreitung von Informationen über geeignete Medien.

Die *MTS-Task Force* in Laos setzte sich aus 4 Personen⁹⁵ zusammen, die im VEDC fest angestellt waren. Leiter der *Task-Force* war der Direktor des VEDC, sein Stellvertreter war der Vize-Direktor, die Mitarbeiter waren Personen aus der *Staff Development Section*. Damit war die *Task-Force* eine Funktionsgruppe des VEDC selbst, was deren besonderen Charakter ausmachte und ihnen eine gute Ausgangsposition im System ermöglichte.

Die Zustimmung zum Projektstart in Laos ging einher mit deren Nominierung durch das MoE. Die Aufgabenverteilung innerhalb der *Task-Force* wurde wie folgt festgelegt:



Abbildung 3.17: Szene aus einem Arbeitstreffen der *Task Force* im VIP.

Leiter:

- Strategieplanung, *Policybuilding*, *Networking*, *Owner* des PCM zum MTS.
- Verbindung mit MoE, Projekten und Institutionen.
- Steuerung des gesamten MTS-Prozesses – strategisches MIS.
- Kontrolle der Aktualität der MTS-Prozessdokumentation.

⁹⁵ Leiter: Mr. Phet Somchanmavong, Stellvertreter: Mr. Somlith Virivong, Mitarbeiter: Mr. Vichit Phankeo, Mrs. Kongseng Phommathet

Stellvertreter:

- Steuerung im Fachbereich.
- Aktionsplanung und Organisation auf Leitungsebene.
- Einleitung der Standardprozedur zur Seminarplanung.
- Gewährleistung des Kontaktes zu den Institutionen.
- Aufsicht auf die Durchführungsprozesse.
- Rechenschaftslegung und Steuerung der Evaluationsprozesse.
- Öffentlichkeitsarbeit.

Mitarbeiter:

- Planung und Organisation auf Koordinatorenebene – operatives MIS.
- Kontakt mit SMP und JMP.
- Terminabstimmungen für Seminare.
- Bereitstellen Seminardokumente und Fragebögen.
- Evaluierung und Zusammenfassung der Ergebnisse.
- Erarbeiten der Teilnehmerlisten und Vorbereiten der Zertifikate.
- Anfertigen und Aktualisieren von Präsentationen für Öffentlichkeitsarbeit.

3.3.4 Die Bereitstellung von finanziellen, materiellen, personellen und zeitlichen Ressourcen

Finanzielle Ressourcen in Projekten der gemeinnützigen bilateralen TZ stehen von der Geberseite in dem Maße zur Verfügung, wie sie im Operationsplan zur Realisierung der dort enthaltenen Aktivitäten errechnet und bestätigt wurden. Da die Aktivitäten in Laos unter „Ergebnis 4“ kalkuliert und bestätigt waren, standen ausreichende Mittel von deutscher Seite bereit. Die finanziellen Mittel für die erste Phase der Einrichtung des MTS von ca. 55.000 US\$ wurden vom VETSA-Projekt bereitgestellt. Erst in den nachfolgenden Phasen wurde vorgesehen, dass das MoE ein Budget für die landesweiten Zielgruppenseminare einrichtet.

Die für die Einführung des Multiplikatorenkonzeptes erforderlichen finanziellen Ressourcen können weitgehend genau geplant werden, da die Ausgabenpositionen keine Unbekannten enthalten. Sie müssen nur sorgfältig in ihrer Summe bedacht und berechnet werden. Ergebnisse dieser Kalkulationen können jedoch nicht verallgemeinert werden, da sie

länderbezogen sind und wesentliche Positionen von den jeweiligen Gegebenheiten (wie z.B. Preis- und Lohnniveau) im Entwicklungsland abhängen. Oft kann der Partner große Anteile der materiellen und personellen wie auch zeitlichen Ressourcen kostenneutral übernehmen, während andere Mittel vom Projekt bereitgestellt bzw. finanziert werden müssen.

Finanzmittel müssen folgende Positionen abdecken: den Einsatz eines Consultants, die Anstellung von regionalen Experten und Dolmetscher sowie die Trainingskosten für die ersten Multiplikatorenseminare. Jene betreffen auch die Kosten der Übersetzung der Dokumente sowie die Herstellung und Verbreitung von Informationsmaterialien.

Die personellen und zeitlichen Ressourcen müssen die Freistellung der Personen, die eng mit dem deutschen Consultant während seiner Einsatzzeit vor Ort zusammenarbeiten, wie die Mitglieder der *Task Force*, die technischen Hilfskräfte sowie Dolmetscher umfassen. Ebenfalls schließen sie die Freistellung der Seminarteilnehmer ein, die aus dem Lehrprozess in ihren Schulen am Heimatort herausgelöst werden müssen und deren Vertretung geplant werden muss. Die Kosten für ihre Verpflegung, Unterkunft und Transport – wenn sie aus entfernten Regionen kommen – müssen ebenfalls geplant werden.

Die Trainingskosten umfassen materielle, zeitliche und erneut personelle Ressourcen. Zu den materiellen Ressourcen zählen die Bereitstellung der Räumlichkeiten und der gesamten Unterrichtstechnik zur Durchführung der ersten Seminare, speziell des Initialseminars, Methodikseminars und Simulationsseminars. Darüber hinaus muss Zugang zu einem Sekretariatsbüro mit PC-Arbeitsplatz, Drucker und Kopiertechnik sowie die Bereitstellung von Verpflegung und Getränken während der Seminare gewährleistet sein.

Ein bedeutsames Kriterium für den Erfolg der Seminare ist die Bereitstellung eines modern ausgestatteten, permanent verfügbaren Seminarraumes, der eine breite Palette von Medien, Medienträgern sowie moderner Kommunikationstechnik aufweist. Angrenzende Räumlichkeiten sollten Sitzgelegenheiten für Kleingruppenarbeit aufweisen. Darüber hinaus sind genügend Raum und Aufenthaltsmöglichkeiten für Pausen außerhalb der Seminarräume erforderlich.

Das *Lay-out* des Seminarraumes muss dem interaktivem Charakter des Seminars Rechnung tragen und sich deutlich vom gewohnten Bild eines traditionellen, auf Frontalunterricht

abgestimmten Unterrichtsraumes abheben⁹⁶. Wichtig ist, ihn durch eine bewusst aufgelockerte Anordnung von Tischen und Stühlen und einer Vielzahl von Arbeitsmitteln so einzurichten, dass kreatives Arbeiten, gruppenorientierte Interaktion sowie die Präsentation von Arbeitsergebnissen möglich wird (siehe Abbildung 3.18).

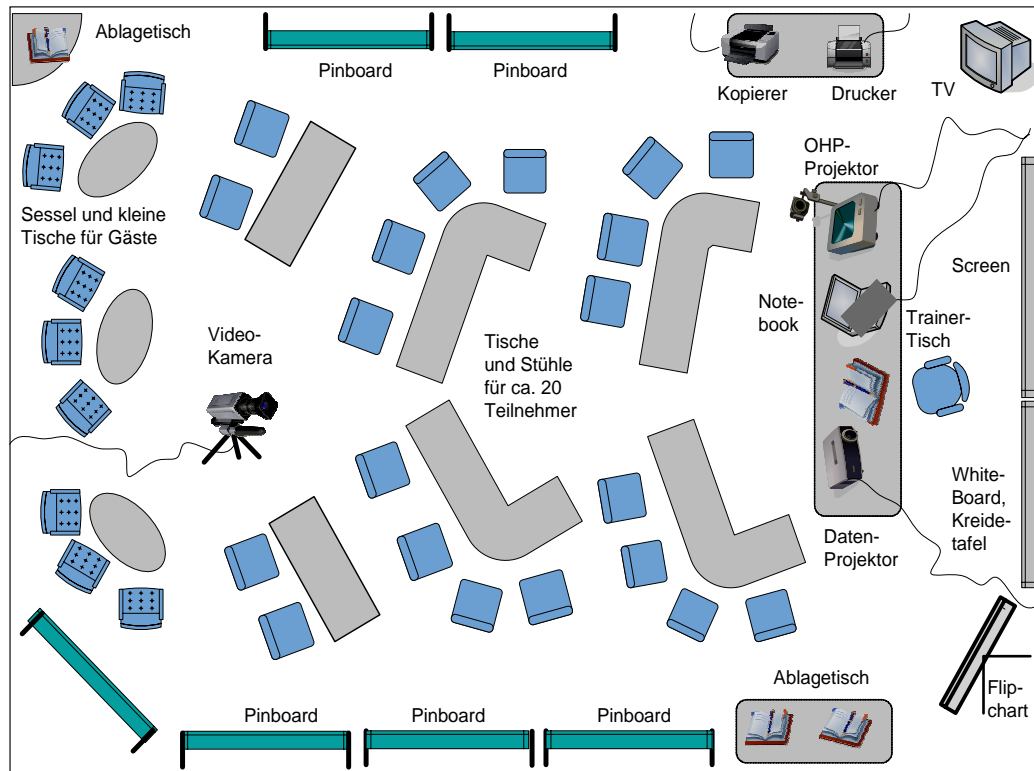


Abbildung 3.18: Optimales Lay-out eines Seminarraums mit umfangreicher Unterrichtstechnik und Raum für ca. 20 Personen und Gäste.

Das Angebot an bereitzustellenden Medien und Medienträgern muss möglichst alle gängigen, auf dem (auch internationalen) Markt angebotenen Arten umfassen und Varianten bekannter Tafelarten, wie Weißwandtafel, Kreidetafel, Flipcharts sowie Pinwände einschließen.

Erforderlich sind ein *Notebook* oder ein Personalcomputer, die mit dem Trainingsprogramm per Daten-CD ausgestattet wurden, sowie ein Fernsehgerät mit größtmöglicher Bildschirmdiagonale, ein Video- und DVD-Player, eine Videokamera mit Stativ, ein Overheadprojektor und einen Datenprojektor mit zugehöriger Großbildleinwand. Da die Seminarinhalte foliengestützt angeboten werden bzw. Teile der Inhalte in Form von Power-

⁹⁶ Begründungen und Details in Abschnitt 4.1 unter „Der Bedingungsaspekt des MTS-Initialseminars“.

Point-Präsentationen vorliegen, muss dieser Kommunikations- und Präsentationstechnik eine hohe Priorität eingeräumt werden.

Auf diese Weise soll nicht nur eine interessante und hochwertige Lernumgebung geschaffen werden, die bereits durch den äußeren Rahmen eine Voraussetzung für das Entstehen eines positiven Lernklimas bildet und erfahrungsgemäß eine hohe Erwartungshaltung aufbaut. Sie soll auch bezwecken, einen abwechslungsreichen Methoden- und Medieneinsatz unter Nutzung dieser Technik demonstrieren zu können. Denn der Umgang mit dieser Technik soll im Seminar erlernt werden, um die Teilnehmer auf eine zukünftige, bereits abzusehende Nutzung vorzubereiten, auch wenn die Bedingungen an ihren Schulen noch nicht vorliegen.

Einen besonderen Schwerpunkt nimmt die Herstellung der Seminarunterlagen für jeden Teilnehmer auf der Grundlage eines Musters des „Modularen Trainingsprogramms“ (Seitenumfang ca. 550 Seiten pro Exemplar) ein, die Herstellung der Overheadfolien (220 Stück) sowie der gesamte Bedarf an zusätzlichem Papier und Schreibmaterial während des Seminars. Das „Modulare Trainingsprogramm“ mit all seinen Komponenten stellt das wichtigste Lehr- und Lernmittel innerhalb des MTS-Initialseminars wie auch der Folge-seminare dar. Ohne seine Verfügbarkeit können die Ziele und Intentionen der Seminare nicht erreicht werden.

Das Team muss die Komponenten des Ordners identifizieren, die Beschaffung des verschiedenfarbigen Papiers⁹⁷ (siehe Abbildung 3.19) vornehmen und anhand von CD's oder

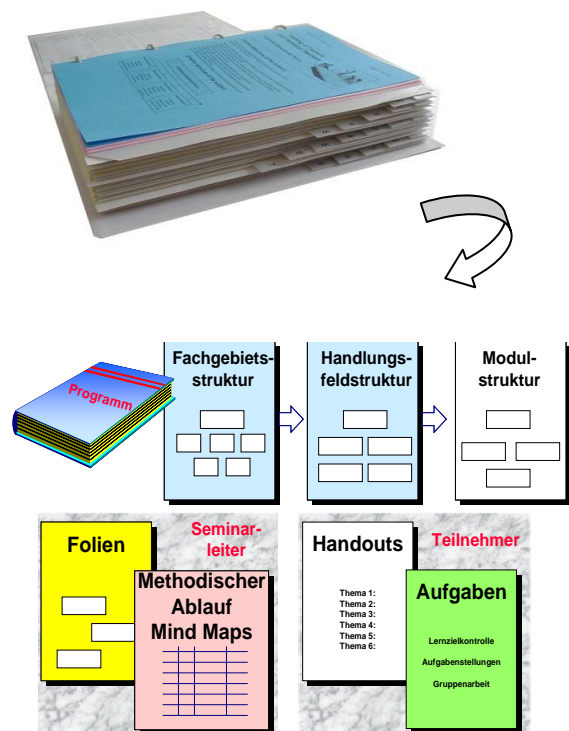


Abbildung 3.19: Die Bestandteile des „Modularen Trainingsprogramms“

⁹⁷ ...verschiedenfarbig aus didaktischen Gründen im Sinne ihres jeweiligen Einsatzzwecks im Seminar (vgl. Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung: Aufbau und Gestaltung von Lehrgängen.1981. S.15 - umgesetzt in Lehrprogrammen von führenden deutschen Unterrichtsmittelherstellern): z.B. „grün“ für Aufgaben- u. Arbeitsblätter („go“-Farbe: aktive Dokumente des Lernenden); „rot bzw. rötlich“ für Kontroll- und Lösungsblätter sowie methodische Leitdokumente („no-go“-Farbe: nicht für den Lernenden bestimmt– sondern nur für den Lehrenden); „gelb“ („attention“-Farbe) für ergänzende Hilfen und „weiß“ für alle Arten von Informationsblättern, Texten, Handouts etc.

Originalen des „Modularen Trainingsprogramms“ die Arbeitsexemplare für alle Teilnehmer und Dolmetscher herstellen. Der Aufwand ist bei einem Volumen von ca. 10'000 Seiten für 20 Exemplare nicht unerheblich, ein Team von zwei bis drei Personen ist erfahrungsgemäß 2 bis 3 Tage damit voll ausgelastet. Dieser Aufwand ist für das Multiplikatorentraining erfolgsrelevant, bei den späteren Zielgruppenseminaren wird anders verfahren. Die unmittelbare Seminarvorbereitung ist beendet, wenn alle materiell-technischen Voraussetzungen abgeschlossen sind, erst danach kann das MTS-Initialseminar beginnen. Das bedeutet:

- der Seminarraum ist vollständig nach den Vorgaben ausgestattet,
- die Teilnehmerunterlagen und alle weiteren Unterrichtsmittel liegen vor,
- die Versorgung der Akteure während der Pausen ist organisiert.

Zusammenfassend bedeutet es, dass die *MTS-Task Force* unter Anleitung des Consultants spätestens eine Woche vor Beginn des Seminars mit diesen Aktivitäten beginnen muß. Dazu bedient sie sich der folgenden drei Planungsdokumente:

- Bedarfsliste für technische Ausstattung,
- Bedarfsliste für Papier & Arbeitsmittel,
- Skizze des *Lay-outs* des Raumes.
(vgl. Wenghöfer. 2000a. Anlagen)



Abbildung 3.20: Szene aus der Herstellung der Teilnehmerunterlagen in Vientiane

Unter Zuhilfenahme der beiden Bedarfslisten kann der Einkauf bzw. die Beschaffung der Technik sowie der Arbeitsmittel und des Papiers für die Vervielfältigung des Trainingsprogramms erfolgen. Mittels der Skizze des *Lay-outs* wird die gewünschte Einrichtung des Raumes vorgenommen. Spätestens zwei Tage vor Seminarbeginn muss die Ausgestaltung des Seminarraumes abgeschlossen sein, um die Kommunikations- und Präsentationstechnik testen zu können.

Der Seminardurchführungsort in Vientiane verfügte über beste Bedingungen und trug damit maßgeblich zum Gelingen des Vorhabens bei. Ein modern ausgestattetes, einzeln stehendes Gebäude auf dem parkähnlichen Gelände des VEDC, das mit den Mitteln des VETSA-Projekts renoviert und in oben beschriebener Weise voll ausgestattet war, stand für das Vorhaben zur Verfügung. Es verfügte über einen teilbaren Konferenzraum für maximal 50 Teilnehmer, eine Lobby mit vielen Sitzmöglichkeiten und angeschlossener Küche, ein Sekretariat, einer Bibliothek mit Internet-Zugang, einem Computertrainingsraum sowie Büros für administratives Personal und Gästen. Dieses Gebäude entsprach in idealer Weise einem modernen Tagungsort. Als sogenannter „*Vocational Information Point (VIP)*“ war es eigens als Standort zur Realisierung der maßgeblichen Aufgaben des VEDC aufgebaut worden, um die Weiterbildung von Lehrpersonal und die Entwicklung von Curricula zu ermöglichen.



Abbildung 3.21: Der Vocational Information Point - Durchführungsort der MTS-Seminare

3.3.5 Die Bildung eines Netzwerkes von zu beteiligenden beruflichen Schulen und Partnern

Das MTS wirkt auf eine Kompetenzerweiterung und Leistungssteigerung der Lehrkräfte der beruflichen Bildung und damit auch auf eine Profilierung ihrer entsendenden beruflichen Bildungsinstitutionen. Einerseits sind die Lehrkräfte die Teilnehmer und Zielgruppe der Seminare, andererseits sind sie auch die künftigen regionalen Akteure. Sie rekrutieren sich aus den beruflichen und technischen Schulen des Landes und sollen auch nach der Fortbildung an ihnen verbleiben. Naheliegend ist daher, dass diese Institutionen über das MTS vernetzt werden, um die in der Zukunft geplanten Aktivitäten untereinander abzustimmen und gegebenenfalls auch Ressourcen zu teilen. Dies ist jedoch keine leichte Auf-

gabe und erfordert einen eigenständigen Planungsprozess, der in das Gesamtvorhaben integriert sein muss.

Im Anfangsstadium der Bildung eines Netzwerkes von Institutionen steht entweder ein auslösendes Motiv und bzw. oder ein externes Ereignis, dass die Kooperation wünschenswert macht. Erst dann erfolgen die gegenseitige Information über Zweck und Erwartungshaltung der Kooperation sowie die formelle Willensbildung zur Zusammenarbeit, oft schriftlich fixiert in einem „*Memo of Understanding*“ bzw. einem Vertrag zur Zusammenarbeit. Es muss jedoch einen markanten Grund geben, zusammenzuarbeiten und auf ein gemeinsames Ziel hinzuarbeiten. Denn berufliche Schulen sind in der Regel staatliche Institutionen, die nicht aus wirtschaftlichen Gründen nach Kooperationen untereinander streben. Die Eingliederung bzw. Vernetzung der Schulen ist eher im industriellen oder handwerklichen regionalen Umfeld anzustreben, um die Ausbildung der beruflichen Qualifikationen auf die tatsächlichen Gegebenheiten und Bedarfe der lokalen Industrie und des lokalen Handwerks abzugleichen.

Es gibt im Grunde keinen sachlichen Anlass, dass sich berufliche Schulen untereinander vernetzen, der reguläre Schulbetrieb erfordert es auch nicht. Tatsächlich ist sogar zu erwarten, dass Widerstände auftreten. Denn es erfordert ein Akzeptieren neuer, zum Teil ungewohnter Aufgabenstellungen, Mehrarbeit, mehr Kontrolle sowie möglicherweise ungewollte Veränderungen. Berufliche Schulen (Technische Sekundarschulen, Berufsausbildungszentren) sind Institutionen, die sich in einem begrenzten lokalen Umfeld eher eigenständig verhalten, abhängig im besonderen Maße auch von der Person des Schulleiters und seiner Führungsmannschaft.

Wenn solche Kooperationen aufgebaut und Netzwerke gebildet werden sollen, dann erfolgt dies also nicht zufällig und diese Zusammenarbeit wird immer einen zeitlich begrenzten Charakter tragen. Im Fall Laos stellt die Aktivitätenplanung des VETSA-Projekts das auslösende externe Ereignis dar, das mit der formellen Zustimmung des MoE einherging, das MTS zu installieren. Auslösendes Motiv für die Zustimmung des MoE zum Vorhaben war die bekannte Problemstellung des Mangels an ausgebildeten Lehrkräften, dass alle beteiligten Institutionen und Partner betraf.

Die Mindestlaufzeit des Vorhabens musste zunächst in der begrenzten Existenz des VETSA-Projekts angenommen werden. Das Projekt hatte jedoch das Interesse, nicht nur den kurzfristigen Erfolg zu erbringen, sondern es sollte dem Aspekt der Nachhaltigkeit im ursprünglichen TZ-Sinne Rechnung tragen. Aus diesem Grund wurde der *Task Force* die Netzwerkbildung und seine Steuerung als wichtige Hauptaufgabe übertragen. Das bedeute-

te, die Personen der *Task Force* auch auf dieses Aufgabengebiet vorzubereiten und ihnen Hilfe und Anleitung zu geben, umsetzungsfähige Aktionspläne zu entwerfen und sie mit den künftigen Partnern einvernehmlich abzustimmen.

Unter gleichrangigen Partnern sind die Interessengleichheit und der gegenseitige Nutzen die treibende Kraft für eine aktive Partnerschaft. Aktionspläne können in diesem Falle paritätisch aufgestellt werden, was deren Umsetzung vereinfacht, weil nach dem Planungsstadium zumeist keine Widerstände mehr zu erwarten sind. Solche Netzwerke funktionieren über einen längeren Zeitraum besonders gut, wenn sich die ersten Vorteile bereits zeitnah einstellen und ein kontinuierlicher Nutzen auch auf längere Zeit zu erwarten ist.

Unter ungleichrangigen Partnern – wie es in Laos der Fall war - bestimmen hauptsächlich die Machtverhältnisse, wie sich die Netzwerke verhalten und wie die beteiligten Institutionen sich miteinander über eine gewisse Zeit arrangieren. Die Institution mit der höheren Machtposition (hier das MoE und dessen verlängerter Arm, das VEDC) wird ihre Interessen durchsetzen, die untergeordneten Institutionen, hier die beruflichen Schulen, werden sich dem nicht entziehen können. Aufgabenstellungen werden über das Mittel der formellen Anweisung von Oben nach Unten übertragen. Das VEDC mit seiner *Task Force* hatte demnach gegenüber den beruflichen Schulen die Befugnis, alle mit dem MTS in Verbindung stehenden Leistungen (z.B. die Freistellung von Lehrkräften für die Teilnahme am Seminar) einzufordern.

Diese Konstellation war für die Einführung des MTS günstig, da sie Zeit und Überzeugungsaufwand sparte. Unter anderen Umständen muss beachtet werden, dass die Netzwerkpartner erst vom Konzept überzeugt und gegebenenfalls Widerstände ausgeräumt werden müssen. Leistungen können dann auch nicht einfach eingefordert werden. Den beruflichen Schulen in Laos waren ihre Defizite allerdings sehr wohl bewusst und so waren sie mit wenigen Ausnahmen sofort bereit und motiviert, am MTS mitzuwirken. Das Verfahren von der Aktionsplanung bis zur Ausführung verlief wie folgt:

1. Aktionsplanung bis ins Detail durch *MTS-Task Force* und deutscher Consultant.
2. Abstimmung dieser Planung und Bestätigung der Machbarkeit durch VETSA.
3. Antrag von *MTS-Task Force* zur Genehmigung an das MoE, Abteilung HTVE.
4. Formelle Schreiben vom *Deputy Director* der Abteilung HTVE des MoE an die Netzwerkpartner zwecks Information und/oder Leistungseinforderung.
5. Netzwerkpartner befolgen die Anweisung.

In Laos konnte ebenfalls auf gut funktionierende Beziehungen des Projekts zu den außenstehenden Netzwerkpartnern vertraut werden. Einrichtungen des non-formalen Bildungssektors sowie Einrichtungen des Handwerks wurden insbesondere deshalb erfolgreich in das Netzwerk einbezogen, da sie von Anfang an durch VETSA informiert und motiviert wurden.

Von Bedeutung für das Funktionieren eines Netzwerkes ist in jedem Fall die „menschliche“ Komponente der institutionellen Zusammenarbeit, d.h. die Personen, die hinter den Entscheidungen stehen sowie ihre Beziehungen zu den agierenden bzw. entscheidungsbefugten Personen. Berufliche Schulen bzw. Institutionen sind keine anonymen Gebilde, sie werden durch Menschen repräsentiert.

Sind diese Beziehungen konfliktfrei, werden die Netzwerke funktionieren, sind sie es nicht, wird sich schnell ein statischer Zustand des Abwartens bzw. Verharrens einstellen. Besteht zwischen den Schulleitern und den verantwortlichen Mitarbeitern des MoE bzw. VETSA ein gutes Verhältnis, dann werden die Aktionspläne weitgehend konfliktfrei umgesetzt werden können. Ist das hingegen nicht der Fall, können die Schulen die Mitarbeit zeitweilig verweigern bzw. verzögern und dies leicht mit operativen Schwierigkeiten erklären. Da die Anwesenheit des deutschen Consultants in der Regel zeitlich recht eng geplant ist, können durch solche Verzögerungen erhebliche Probleme verursacht werden.



Abbildung 3.22: Abbildung des Netzwerk zu Beginn der Einführung des MTS

3.3.6 Identifizieren der Institutionen, aus denen die Multiplikatoren ausgewählt werden und Auswählen der Multiplikatoren

Die künftigen Multiplikatoren werden primär aus jenen Institutionen und beruflichen Bildungseinrichtungen ausgewählt, die als Träger des formalen Berufsbildungssystems gelten. Vertreter dieser Gruppe werden als „Gruppe der obersten Priorität“ bezeichnet.

In der Regel handelt es sich um staatliche Einrichtungen, die als Technische Sekundarschulen, *Technical Training Institutes* oder *Technical Training Centers* o.ä. bezeichnet werden sowie staatliche Industriebetriebe mit eigenständigen Ausbildungsabteilungen, die hauptberuflich tätige Lehrkräfte beschäftigen. Die Verweildauer der aus ihnen stammenden Personen ist auf Grund ihrer weitgehend stabilen Verankerung im hierarchischen System ihrer Einrichtung eher langfristig als kurzfristig zu bewerten. Diese Personen können mit einer höheren Wahrscheinlichkeit über einen längeren Zeitraum im MTS einen Nutzen erbringen, als Personen, deren berufliche Zukunft unabwägbaren privatwirtschaftlichen Einflüssen unterliegt bzw. intentional auf kurzfristigen Wechsel oder Aufstieg ausgerichtet ist. Bildungsbehörden (hier auch die künftigen *Task Force*-Mitglieder) bzw. ausgesuchte Industrie- bzw. Handwerksbetriebe werden als nächste Institutionengruppe fixiert, deren Vertreter zählen im System zur „Gruppe der ersten und zweiten nachgeordneten Priorität“. Die durch das VETSA-Projekt in Abstimmung mit dem MoE ausgewählten Institutionen in Laos verteilen sich auf berufliche und technische Schulen, Abteilungen des Ministeriums für Bildung sowie Trainingszentren des non-formalen Bereichs.

In der Struktur des Multiplikatorentraining-Systems hat das erste Seminar durch seinen Pilotcharakter einen besonderen Status. Ein Erfolg oder Misserfolg dieses Seminars wirkt sich besonders stark auf die nachfolgenden Maßnahmen aus. Aus diesem Grund ist es für den Erfolg notwendig, bereits berufserfahrene Teilnehmer auszuwählen, die bestimmte Anforderungen auf fachlicher, personeller und institutioneller Ebene erfüllen und über eine hohe Eigenmotivation verfügen. Ihr Erfahrungspotential muss die Zuversicht vermitteln, dass sie die vorgesehenen Ausbildungsziele auch weitgehend erreichen werden. Ihre Bereitschaft sollte auf freiwilliger Basis erfolgen und sie sollten durch ihre Funktion oder Stellung in ihrer Institution eine Garantie erbringen können, dass sie ihre geplante Multiplikatorenfunktion im System in der Folgezeit auch ausfüllen können.

Auf Anweisung entsendete Teilnehmer, die weder dem im Folgenden beschriebenen Persönlichkeitsprofil entsprechen noch durch ihre Funktion eine Fortführung im System versprechen können sowie Berufsanfänger sind Garanten eines vorhersehbaren Misserfolgs⁹⁸.

Um eine Auswahl von geeigneten Personen vornehmen zu können, musste in Laos zunächst versucht werden, den Partnern, Institutionen und Schulen den Begriff des Multiplikators zu verdeutlichen, für den es weder in laotischer noch in englischer Sprache eine zutreffende Übersetzung gab. In der „Fachlichen Leitstruktur“ wurde er wie folgt erläutert: „Als Multiplikatoren bezeichnen wir ausgewählte *trainer* oder *technical teacher*, die besondere Erfahrungen aus ihrem speziellen Fachgebiet haben - also Spezialisten in ihrem Arbeitsgebiet sind, aber die auch die Fähigkeit besitzen, dieses Wissen anderen Kollegen, also ebenfalls *trainer* oder *technical teacher*, ´auf Augenhöhe´, d.h. auf gleicher funktionaler Ebene zu vermitteln. Ein „normaler“ *trainer* oder *technical teacher* ist in diesem Sinne kein Multiplikator, denn die Zielgruppe seiner Ausbildungsmaßnahmen sind Schulabgänger und Lehrlinge. Die Zielgruppe der Multiplikatoren sind jedoch „Kollegen“. Nach unseren Erfahrungen sollten daher bei der Auswahl der Multiplikatoren bestimmte Kriterien beachtet werden“ (vgl. Wenghöfer. 1999d. S.3).

Die folgenden Kriterien entsprechen Anforderungen auf fachlicher, personeller und institutioneller Ebene, sie können als „Persönlichkeitsprofil“ eines Multiplikators bezeichnet werden:

Fachlich:

- Sie üben/übten mindestens 5 Jahre eine Lehrtätigkeit entweder in der theoretischen oder in der praktischen Berufsbildung an beruflichen Einrichtungen aus.
- Sie beherrschen ihr spezielles Fachgebiet sicher und sind auf Grund dessen in ihrer Institution als kompetente Fachkräfte anerkannt.
- Sie verfügen über gute didaktisch-methodische Fähigkeiten und sicheres Durchsetzungsvermögen, dass es ihnen ermöglicht, auch ältere Erwachsene unterrichten.
- Sie beherrschen die gängigen Computer-Anwendungsprogramme und haben bereits Erfahrungen in der Erstellung eigener Lehrunterlagen erworben.

⁹⁸ Hier sind insbesondere Stabsfunktionsträger und „Dauerdelegierte“ gemeint. Erstere werden oft als Beobachter bestellt, die zumeist passiv am Seminar teilnehmen, weil sie anschließend ohne Konsequenz wieder in ihren Funktionsbereich zurückkehren. Letztere sind solche Personen, die von den Institutionen immer wieder entsandt werden, weil ihre Abwesenheit am wenigsten Probleme bereitet. Insbesondere in von Projekten und Gebern überforderten Regionen, in denen ein Seminar dem anderen folgt und die Institutionen auf Anweisung permanent Teilnehmer bereitstellen müssen, ist dieses Phänomen zu beobachten.

Persönlich:

- Sie verfügen über gesundes Selbstbewusstsein, natürliche Autorität, eine positive Ausstrahlung sowie die Achtung und den Respekt ihrer Kollegen und Vorgesetzten.
- Sie sind in der Lage, ihr kulturell bedingtes, hierarchiebewußtes Verhalten situationsentsprechend zu relativieren und Eigenverantwortung zu übernehmen.
- Sie haben Führungswillen, identifizieren sich mit der Aufgabe und wollen diese aus eigenem Antrieb ausüben.
- Sie können sich flexibel auf neue Situationen einstellen, Spannung aushalten und akzeptieren wechselnde Arbeitsorte in einem bestimmten festgelegten Rahmen.
- Sie sind an der eigenen Fortbildung und Fortentwicklung interessiert.

Institutionell:

- Gruppe der obersten Priorität: Sie arbeiten als *trainer* oder *technical teacher* an einer beruflichen Bildungseinrichtung des formalen Bildungssystems und gehören zum festangestellten Lehrkörper.
- Gruppe der ersten nachgeordneten Priorität: Sie arbeiten an einer Institution oder Bildungsbehörde, die entweder dem formalen oder dem non-formalen Bildungsbereich zugeordnet ist, stehen in Leitungs- oder Linienfunktion, verfügen aber auch über einen pädagogischen Aufgabenbereich und geben zeitweilig Unterricht.
- Gruppe der zweiten nachgeordneten Priorität: Hauptberuflich tätige bzw. und zeitweilig mit Ausbildungsaufgaben betraute Fachkräfte des non-formalen Bildungsbereiches (z.B. Ausbildung in Handwerksbetrieben oder „on- bzw. off-site-Ausbildung“⁹⁹ in Industrieunternehmen), die nach deutschem Verständnis als betriebliche Ausbilder bezeichnet werden können.
- Sie werden von ihrem Instituts- bzw. Schulleiter und dem MoE bzw. ihrem Unternehmen in ihrer neuen Funktion formell und öffentlich bestätigt und werden nach der Weiterbildung in MTS ausdrücklich als Multiplikatoren arbeiten.
- Sie erhalten die notwendigen zeitlichen Freiräume (z.B. reduzierte Unterrichts- bzw. Arbeitsstunden), die sie für die Vorbereitung und Durchführung der Seminare im MTS nutzen können.

⁹⁹ In Ländern der anglophonen Einflussphäre beinhalten diese Begriffe eine Ausbildung im Unternehmen. Sie kann *on-the-job* direkt am Arbeitsplatz, d.h. arbeitsbegleitend - mit geringer pädagogischer Steuerung - stattfinden. Große Unternehmen realisieren u.U. ergänzend eine Ausbildung abseits des Arbeitsplatzes in von der Produktion räumlich völlig getrennten Trainingswerkstätten, deshalb *off-site*-Ausbildung genannt. Je nach Qualifikation des Personals unterliegt diese Ausbildung einer teilweisen oder ausgeprägten pädagogischen Steuerung.

Im Ergebnis der ersten Auswahl in Laos wurden 18 Personen nominiert, die den Anforderungen an das hier beschriebene Multiplikatorenprofil weitgehend entsprachen. In der nachfolgenden Tabelle ist die Teilnehmerstruktur gut zu erkennen, sie zeigt u.a. die Vielfalt der entsendenden Institutionen, die Altersstruktur und die Jahre an Lehrerfahrungen auf. Das Durchschnittsalter der Teilnehmer betrug 38 Jahre, der Durchschnitt der Jahre an Lehrerfahrungen betrug 12 Jahre.

Die Bedingung, über mindestens 5 Jahre Lehrerfahrungen zu verfügen, ist von den Vertretern des non-formalen Bereichs nicht erfüllt worden.

No.	Name	Alter	Institution	Position	Fachgebiet	Lehrerfahrungen
1.	Mr. Vichit PHANHKEO	47	Vocational Education Development Center	Deputy Director Task Force	Training	10
2.	Mr. Somlith VIRIVONG	38	Vocational Education Development Center	Head of Section Task Force	Methodology Management	14
3.	Ms. Kongseng PHOMMATHET	28	Vocational Education Development Center	Assistant Task Force	Accounting	3
4.	Mr. M.Sc. Vixay VANKHAM	37	National University of Laos	Lecturer Translator	Vocational Education	14
5.	Mr. Khampheng SITTHIVONG	49	Vocational Education Development Center	Head of Section	Construction	20
6.	Mr. Khampanh PHENGSAVATH	31	Dongkhamxang Agriculture school	Technical Teacher	Agriculture	10
7.	Mrs. OuneHeuane SOUTHIDA	44	Non-formal Education Center	Deputy Head of Section	Biology	16
8.	Mrs. Katkeo HEUNGVILAY	40	Non-formal Education Center	Head of Section	Pedagogy - Psychology	23
9.	Mr. Bounthan CHANTHAVONG	41	Polytechnical School	Technical Teacher	Electrical Engineering	15
10.	Mr. Pong VILAXAY	29	Design Center (Chamber of Trade)	Head of Section	Jeweller	2
11.	Mr. Vanthong PHOMMACHAN	33	Non-formal Education Center	Trainer	Agriculture	1
12.	Mr. Kham Onh INTHAVONG	45	Lao-German Technical School	Deputy Head of Section	General Mechanic	20
13.	Mr. Komkeo MUNHLUANG	40	Pakpasack Technical School	Technical Teacher	Welding and Plumbing	16
14.	Mr. Khammany LOUNG A PHAY	34	Pakpasack Technical School	Academic Officer	Math and Busin. Math	8
15.	Mrs. Bouavanh SISULATH	36	Vocational Education Development Center	Trainer	Typing	13
16.	Mr. Sikaheng THALONGSENGCHAN	33	Vocational Education Development Center	Trainer	Engineering	8
17.	Mr. Bounseun SENGMANIVONG	42	Vocational Education Development Center	Deputy Head of Section	Math- Physics	16
18.	Mrs. Phimphone CHANDARA	40	Higher Technical Vocational Education Department	Academic Officer	Aerophotogrammetry	10

Abbildung 3.23: Teilnehmerliste des ersten MTS-Initialseminars - Senior-Multiplikatoren

3.3.7 Offizielle Bestätigung der Multiplikatoren und Aufstellen von gemeinsam anerkannten Arbeitsprinzipien und Methoden der Zusammenarbeit

Die Auswahl der Multiplikatoren und interne Bestätigung erfolgt durch das Schulmanagement der berufsbildenden Schulen selbst, denn sie kennen ihre Fachkräfte am besten. Die Teilnehmer werden in einem internen Verfahren ausgewählt und dem MoE gemeldet. Hier ist erfolgsrelevant, dass auch die Schulen bereits das Anforderungsprofil eines Multiplikators kennen und verstehen und somit die „richtigen“ Kandidaten auswählen. Findet diese Auswahl vor Anreise des deutschen Consultants, d.h. ohne seinen Beratungseinfluss statt, so erfordert dies eine gute Kommunikation zwischen dem Projektteam und den nationalen Partnern. Die offizielle Bestätigung der Multiplikatoren als Teilnehmer der ersten Seminare erfolgte in Laos durch formelle und gleichzeitig persönliche Einladungsschreiben des MoE mit folgendem Wortlaut:

„The Department of Higher Technical and Vocational Education would like to invite Ms./Mr....to participate on the Multiplier Training Course. The opening ceremony will be held on ...“ (siehe Abbildung 3.24)

Dieses formelle Verfahren bewirkte hauptsächlich zwei Effekte:

1. Die Teilnehmer realisieren, dass sie für einen Zweck ausgewählt werden, der so bedeutungsvoll ist, dass sie von „höchster Stelle“ zur Teilnahme eingeladen wurden.
2. Die Schulen realisieren, dass ihre Entsendeten nicht an einem der üblichen, relativ folgenlosen Weiterbildungsseminare teilnehmen, sondern durch die Benennung als „Multiplikatoren“ Teil einer künftigen Fachgruppe sein werden, die in der nahen Zukunft besondere Aufgaben zu erfüllen hat.

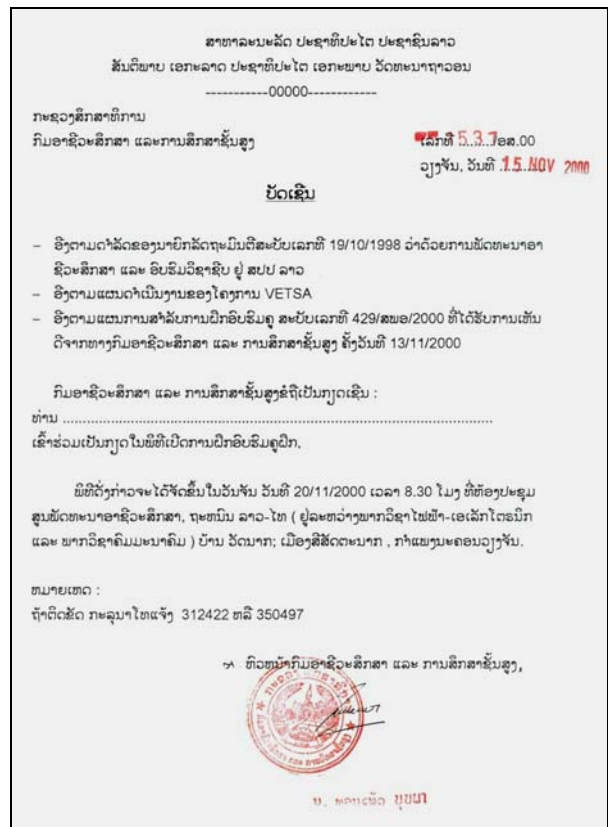


Abbildung 3.24: Formelle Bestätigung der Multiplikatoren und gleichzeitige Einladung zur Eröffnungsveranstaltung (Kopie des Originals)

Im Anschluss an die Zusammenstellung der Gruppe der künftigen Senior-Multiplikatoren müssen sich alle Akteure über gemeinsam anerkannten Arbeitsprinzipien sowie das Festlegen von Methoden der Zusammenarbeit sowie die Abstimmung der Arbeitsaufgaben einigen. Dies ist erforderlich, da in diesem komplexen System von Beteiligten, Begünstigten sowie aktiv und passiv Mitwirkenden das geplante Konzept gemeinsam umgesetzt werden muss.

Die Akteure setzen sich aus mindestens fünf verschiedenen Personengruppen zusammen, die zudem einem unterschiedlichen kulturellen Kontext entstammen:

1. der deutsche Projekt- bzw. Programmleiter sowie der deutsche Consultant;
2. die Entscheidungsträger des MoE, eingeschlossen die direkten nationalen Projektpartner des bilateralen Projekts;
3. die *Task Force* (nationale Fachkräfte mit begrenzter Entscheidungskompetenz);
4. die Leiter der Institutionen, die Multiplikatoren entsenden (nationale Führungskräfte in Linienfunktion zum MoE, z.B. Schulleiter, Institutionsleiter);
5. die Multiplikatoren (nationale, pädagogisch tätige Fachkräfte).

Diese Personengruppen haben zum Teil sehr unterschiedliche Herangehensweisen an die Realisierung von Arbeitsaufgaben. Aus diesem Grunde muss genau abgestimmt werden, wie die Arbeit verteilt, realisiert und kontrolliert wird, ohne dass Konflikte entstehen bzw. Befindlichkeiten verletzt werden, die durch Missverständnisse in der schriftsprachlichen Kommunikation

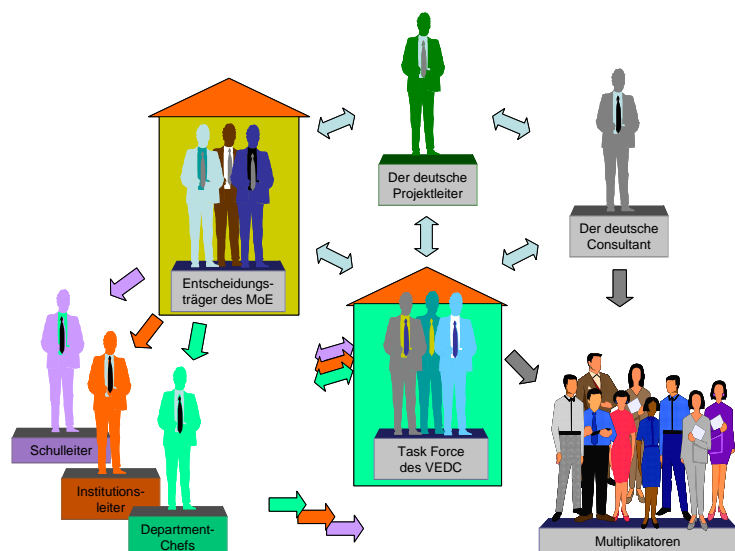


Abbildung 3.25: Akteure und Kommunikationswege zu Beginn des MTS-Einführung

(z.B. Niveau der Qualität von Übersetzungen, Art der als verbindlich zu betrachtenden Dokumente), Unkenntnis der Abläufe von formellen Routinen zwischen Institutionen so-

wie Missachtung von Beziehungen zwischen den Linienfunktionären verursacht werden können. Einige Besonderheiten im laotischen Kontext wurden wie folgt beobachtet:

- Hohe Funktionsträger arbeiten in der Regel nicht an Konzepten, d.h. es können von ihnen selten schriftlichen Ausarbeitungen erwartet werden. Sie bestätigen Konzepte, die ihnen zugearbeitet werden, wenn sie vorher verbal kommuniziert und akzeptiert wurden.
- Funktionsträger in nachgeordneter Linienstellung scheuen sich oft vor Entscheidungen, selbst wenn jene nur geringfügige Aspekte betreffen. Sie können jedoch durchaus kompetent an Konzepten mitwirken, für die sie aber ungern Verantwortung übernehmen.
- Funktionsträger in weiter unten stehender Linienstellung erwarten stets die Zuweisung der Aufgaben von höheren Funktionsträgern, eigene Verantwortung wird in der Regel nicht übernommen.
- Es gibt ein häufig zu beobachtendes Bestreben, Absprachen möglichst unverbindlich zu belassen und insbesondere schriftliche Ausarbeitungen nicht selbst anzufertigen, sondern zu delegieren.
- Aus Gründen der eigenen Absicherung in der stark hierarchisch gegliederten Organisation werden institutionelle Routinen in der Regel ausnahmslos strikt durchgeführt (z.B. die Einholung einer Genehmigung über mehrere Entscheidungsstufen).
- Die Bedeutung von schriftlichen Ausarbeitungen für die Beteiligten im Partnerland ist unterschiedlich und kann nicht vorausgesehen werden. Erfahrungsgemäß ist das gesprochene Wort innerhalb eines informellen Treffens bei bereits vorhandenem gegenseitigem Vertrauen verbindlicher und höherwertiger als der Austausch einer schriftlichen Note, eines „*Action Plans*“ oder „*Minutes of Meeting*“.

Im Gegensatz dazu ist die Arbeit des deutschen Projektteams stark an Dokumenten orientiert, die den Lebenszyklus eines EZ-Projektes¹⁰⁰ begleiten und solche kontinuierlich wahrzunehmenden Managementfunktionen unterstützen wie Ziele vereinbaren, Planen, Ent-

¹⁰⁰ Für das *Project Cycle Management* der GTZ im Untersuchungszeitraum waren folgende Instrumente und Formate gebräuchlich: Projektplanungsmatrix (PPM), Operationsplan (OP), Monitoring & Evaluierung (M&E), Projektfortschrittsbericht (PFB), Projektfortschrittskontrolle (PFK) (vgl. GTZ. 1995b. S.19).

scheiden, Motivieren, Organisieren, Steuern, Kontrollieren und Informieren. Denn eine Dokumentation der Aktivitäten und der erreichten Ergebnisse zum Zwecke der später folgenden Evaluation ist sowohl vom deutschen Heimatbüro wie auch von der Entsendeorganisation (hier die GTZ) zum Zwecke der Nachweisführung gefordert. Nicht zuletzt dienen sie der Konsensbildung und der transparenten Darstellung der maßgeblichen Planungsprozesse, die den Klärungserfordernissen im Projektzyklus entsprechen.

Konkrete Beispiele dafür sind die „Projektplanungsmatrix“ des VETSA-Projekts mit ausgewiesenen zu erreichenden Ergebnissen als Ergebnis der Projektplanung nach speziellen Verfahren¹⁰¹, die „Operationsplanung“ mit detaillierten Untersetzungen zu Aktivitäten, Indikatoren und Annahmen und andere. Für die ausländischen Partner ist die hohe Verbindlichkeit und Genauigkeit im Detail, die die Deutschen an solche Dokumente legen, gewöhnungsbedürftig. Nicht zuletzt stellt diese hohe Verbindlichkeit der Deutschen an schriftlich dokumentierte Absprachen oft einen Hinderungsgrund dar, entsprechende schriftliche Ausarbeitungen vom Partner zu erwarten. Denn schließlich bedeutet es, sich festzulegen und im Falle des Misslingens die Verantwortung zu übernehmen.

Die ausgesprochene Ergebnisorientierung der Deutschen bewirkt somit eine zumeist umfangreiche Projektdokumentation, deren zentrale Papiere über einen Zeitraum von mehreren Jahren verbindlich sind. Mit den Projektpartnern muss daher abgestimmt werden, welche dieser Dokumente als wesentlich für die Zusammenarbeit zu betrachten sind.

Bei der Aufstellung von gemeinsam anerkannten Arbeitsprinzipien und Methoden der Zusammenarbeit muss beachtet werden, wie sich die Konstellation zwischen konzeptionellen Input, Ausführung/Implementierung des gesamten Prozesses und Verantwortung für die Ergebnisse gestaltet. Folgende Arbeitsprinzipien während der Anfangsphase des Prozesses lassen sich herausstellen:

¹⁰¹ Standardisierte Verfahren, die über lange Zeit in der deutschen Entwicklungszusammenarbeit zur Projektplanung und -steuerung eingesetzt wurden und ein bestimmtes Instrumentarium an Leitdokumenten hervorbrachten, sind:

1. ZOPP – Die „Zielorientierte Projektplanung“ ist eine Methode zur Gestaltung von partizipativen Planungsprozessen, die aus definierten Analyse- und Planungsschritten besteht, mit denen unter hohem Kommunikationsaufwand und mit den Mitteln der Metaplan-Moderation Ausgangssituation, Zielstruktur und Projektkonzept geklärt werden (vgl. GTZ. 1995b. S.17). Als Ergebnis der Operationsplanung liegt eine Projektplanungsmatrix (PPM bzw. *Logical Framework*) schriftlich vor.

2. SINFONIE – „Systemische Interpretation für Organisationen und Netzwerke in Entwicklungsprozessen“ ist ebenfalls eine aufeinander aufbauende Folge von Analyse- und Planungsschritten zum besseren Verständnis systemischer Zusammenhänge und zur Entwicklung von Handlungsstrategien in komplexen Systemen. Sie kann mit ZOPP kombiniert werden und führt ebenfalls zu einer PPM (vgl. Denkmodell-Dialog-Design. 1997. S.2)

1. Der konzeptionelle Rahmen (...die 5 Phasen) zur Einführung des MTS wird durch den deutschen Consultant als Leitlinie (Fachliche Leitstruktur) in Abstimmung mit dem deutschen Projekt vorgegeben.
2. Das deutsche Projektteam, geleitet durch den Projektleiter, kommuniziert diese Leitlinie mit den nationalen Partnern. Innerhalb dieses Prozesses werden weitere Einflüsse der nationalen Partner wirksam und verändern den konzeptionellen Rahmen in Teilbereichen, da jene nationalen Besonderheiten und lokalen Gegebenheiten mit dem Konzept abgeglichen werden müssen, die vorher noch nicht berücksichtigt werden konnten. Diese Veränderung ist notwendig und erwünscht.
3. Der deutsche Consultant modifiziert auf dieser Basis das Konzept vor Ort und berücksichtigt die Informationen der nationalen Partner. Er stellt die organisatorischen Details in einer Aktionsplanung als Entwurf zusammen und berät sie dann mit der *Task Force*. Erst danach vertritt die *Task Force* das Konzept nach außen, z.B. gegenüber den Partnern und Schulen.
4. Die *Task Force* stellt alle ihre Aktivitäten auf die Implementierungsphasen ein. Sie muss materielle und personelle Ressourcen koordinieren. Dazu nutzt sie die üblichen Routinen, Prozesse und Kommunikationswege, die in der Institution (MoE, VEDC) üblich sind. Der Consultant ist hierbei nicht einbezogen, von Vorteil ist es jedoch, wenn er über diese prinzipiellen Wege informiert ist und ihren zeitlichen Ablauf (von der Antragstellung bis zur Unterschrift) abschätzen kann.

Die Beziehungen der obengenannten Personengruppen und deren Abstimmung untereinander stellen beachtenswerte Aspekte, wenn nicht sogar K.O.-Kriterien¹⁰² in der Ausgestaltung von Partnerschaften dar. Folgende Beispiele aus der Perspektive des deutschen Consultants verdeutlichen diesen Aspekt:

¹⁰² K.O.-Kriterium = ein Kriterium, das über Erfolg und Misserfolg direkt entscheidet. Tritt die negative Seite des Kriteriums ein, ist das Projekt in der Regel gescheitert.

Die Beziehung des deutschen Consultants zum deutschen Projekt- bzw. Programmleiter:

Die Beziehung zwischen diesen beiden Personen ist erfolgrelevant, die „Chemie muß stimmen“. Der deutsche Projekt- bzw. Programmleiter steht während der Vor-Ort-Einsätze hierarchisch über dem deutschen Consultant. Dieser steht in erster Linie in der Auftragserefüllungspflicht ersterem gegenüber. Er muss sich somit im eigenen Interesse an den Arbeitsstil und den kommunikativen Geflogenheiten des Projektleiters anpassen. Er steht - wie auch der Projektleiter - unter Zeit- und Erfolgsdruck. Der deutsche Consultant muss in sehr kurzer Zeit erkennen, welche Ziele der Projektleiter nach außen (gegenüber dem nationalen Partner) und nach innen (gegenüber der deutschen Entsendeorganisation) verfolgt – und er muss diese Ziele unterstützen. Er muss erkennen, welchen Personen der Projektleiter Vertrauen entgegen bringt, aber auch zu welchen Personen Spannungen bestehen. Gleichzeitig muss er gegenüber seiner eigenen entsendenden Firma Rede und Antwort stehen, um seine Entscheidungen begründen zu können, qualifizierte Backstoppingleistungen anfordern zu können aber auch um mögliche Folgeaufträge vorzubereiten.

Die Abstimmung beider Personen über den Rahmen der Aufgabe erfolgt zu Beginn über die ToR, die üblicherweise im Vorfeld besprochen werden. Am Projekteinsatzort erfolgen die gemeinsame Feinabstimmung und die Darstellung detaillierter Erwartungshaltungen im Zusammenhang mit der Erörterung der zeitlichen Abfolge der zu vollziehenden Aktivitäten. Gleichzeitig einigt man sich über die schriftlichen Dokumente, die für die Planung und Prozeßbegleitung sowie zu Berichterstattung anzufertigen sind.

Die Beziehung des deutschen Consultants zu den Entscheidungsträgern des MoE und seiner Task Force:

Die Beziehung des deutschen Consultants zu den Entscheidungsträgern im MoE ist eine indirekte, die Beziehung zur *Task Force* ist eine direkte. Entscheidungsträger des MoE werden fast ausschließlich über die Person des deutschen Projektleiters kommuniziert, um ein geschlossenes Auftreten der deutschen Projektrepräsentanten zu gewährleisten.

Anders gestaltet sich die Beziehung zur *Task Force*. Der deutsche Consultant steht als Berater nicht in Linienfunktion, sondern objektiv auf gleicher Ebene zu diesen Personen und verfügt über keine direkte Entscheidungsbefugnis. Auf Grund seines Status als entsendeter

Experte¹⁰³ wird er jedoch in der Regel sofort als Leiter der Gruppe anerkannt. Daher ist die Schaffung eines von Vertrauen geprägten Arbeitsverhältnisses ebenfalls ein K.O.-Kriterium. Eine gute Kommunikation zwischen diesen Parteien stellt sich genau dann ein, wenn die Arbeitsbeziehung auch durch eine gute persönliche Beziehung und emotionale Nähe gestützt wird. Denn der deutsche Consultant ist auf die Personen der *Task Force* über den Verlauf von mehreren Monaten weitgehend angewiesen, ohne sie kann er im lokalen Umfeld nicht agieren. Er muss sehr schnell erkennen, wer konzeptionelle Unterstützung leisten und an Texten arbeiten kann, wer gut nach außen kommunizieren kann, wer auf organisatorischen Gebiet seine Stärken hat oder wer die besten institutionellen Kontakte hat, um Vorschläge bzw. Arbeitsaufgaben auf den Weg zu bringen.

Die Beziehung des deutschen Consultants zu den Multiplikatoren:

Obleich die künftigen Multiplikatoren des ersten Niveaus zumeist bereits „gestandene“ Pädagogen sind, stellt sich diese Beziehung zunächst als geradlinige Lehrer-Schüler-Konstellation dar, die jedoch im Verlaufe der Aktivitäten soweit als möglich abgebaut werden muss. Die künftigen

Multiplikatoren nehmen den Consultant sowohl als ihren Lehrer wie auch hierarchisch weit über ihnen stehend wahr und verhalten sich dementsprechend. Zu erinnern ist, dass im asiatischen

Kontext die Person eines Lehrers mit einer sehr

hohen formellen (staatlichen) Autorität behaftet ist, der grundsätzlich und weitgehend unkritisch Respekt und Gehorsam entgegengebracht wird¹⁰⁴.



Abbildung 3.26: Die Gruppe der ersten Senior Multiplikatoren unmittelbar vor Beginn des MTS-Initialseminars

¹⁰³ Entsendete Experten genießen zu Einsatzbeginn bei den nationalen Partnern in der Regel einen hohen Vertrauensbonus und die Anerkennung als „kompetente“ Fachkraft, denn schließlich sind sie von der deutschen Entsendefirma ausgewählt und vom deutschen Projekt bestätigt worden. Sie müssen diesen Status jedoch vor Ort bestätigen.

¹⁰⁴ Siehe Kapitel 2.

Für den Consultant ist diese Situation im ersten Moment von Vorteil. Denn auch er befindet sich im Vorfeld des ersten Seminars in einer instabilen Situation der Orientierung, Anpassung an neue Orte und fremde Personen sowie in einer Phase der eigenen Identitätsfindung im interkulturell fremden System¹⁰⁵. Denn er muss den Brückenschlag zwischen Steuerung der Prozesse auf der konzeptionellen Ebene, also im strategischen Bereich in Unterstützung des Projektleiters und gleichzeitig auf der Mikro-Ebene, im Detailgeschehen innerhalb der „kleinen Welt“ des Seminarraums mit Teilnehmern vollziehen, deren Denkweise und Kommunikationsverhalten ihm noch völlig unbekannt sind. Gerade die kurze Zeit des Überganges von der Vorbereitungsphase bis zu den ersten Seminartagen muss er nutzen, um seine Rolle zu definieren und sein Verhältnis zu den Multiplikatoren in die gewünschte Richtung zu entwickeln. Den Multiplikatoren muss er anzeigen, dass er zwar zunächst dem vertrauten Bild des Lehrers entsprechen wird, dass er aber im Verlaufe des Seminargeschehens eine Rollenveränderung in die Richtung eines Beraters vornehmen wird, um die individuellen Stärken und Persönlichkeitsmerkmale der Multiplikatoren herausarbeiten zu können.

3.4 Die Gestaltung der Durchführungsphase zur Einrichtung des „Multiplikatoren-Trainingssystems“

3.4.0 Einführung

Die folgende systematisch-chronologische Darstellung stellt sowohl das „Prinzipielle“ als auch die angepasste „laotische Variante“ des Prozesses zur Gestaltung der Durchführungsphase in den Vordergrund. Die Hauptaktivitäten¹⁰⁶ in diesem Prozess sind:

- Ausbilden der Senior-Multiplikatoren,
- Anpassung der Inhalte des „Modularen Trainingsprogramms“,
- Entwickeln der Aktionspläne für die Folgeaktivitäten,

¹⁰⁵ Experte / Novize: Experten unterscheiden sich von Anfängern in einem Leistungsbereich nicht durch allgemeine Fähigkeiten (logisches, analytisches Denken, Problemlösungsfähigkeit), sondern durch die Menge und Beschaffenheit an fachspezifischem Wissen. Sie verfügen über eine hochdifferenzierte und sehr flexible Organisation ihrer Wissensbestände verbunden mit elaborierten Strategien für deren Erwerb, Abruf und Nutzung. Werden Experten mit Problemen in fremden Wissensbereichen konfrontiert, werden sie in ihrem Strategieverhalten wieder zu Novizen (vgl. Greinert. 1997. S.133).

¹⁰⁶ In der fachlichen Leitstruktur entsprechen diese Aktivitäten der 2. bis 5. Phase des Durchführungskonzepts.

- Ausbilden der Junior-Multiplikatoren und Zwischenevaluierung,
- Planung des *Follow-Up* der landesweiten Zielgruppenseminare.

3.4.1 Offizielle, feierliche Eröffnung der Ausbildung der Senior-Multiplikatoren

Nach der Auswahl und Bestätigung der Multiplikatoren ist es von Vorteil, wenn das erste Seminar zur Ausbildung der Senior-Multiplikatoren zeitnah erfolgt und der Beginn der Ausbildung mit einer gut organisierten, offiziellen Eröffnungsveranstaltung (*Opening Ceremony*) in einem feierlichen Rahmen eingeleitet wird.

Die wichtigsten Gründe für diese Form der Eröffnung sind:

1. Das offizielle Startsignal für einen längerfristigen Prozess, für den Beginn einer Vielzahl von Aktionen unter dem Titel „MTS“ wird unwiderruflich gegeben, die *MTS-Task Force* und Multiplikatoren werden endgültig auf ihre besondere Aufgabe eingeschworen.
2. Entscheidungsträger des MoE und der Partnerinstitutionen sowie Vertreter der beteiligten Projekte erhalten ein *briefing* zum letzten Stand des Konzepts und andererseits eine Plattform, auf der sie aktuelle Statements abgeben können, die durch die Medienbeteiligung an die Öffentlichkeit getragen werden.
3. Das MTS-Durchführungskonzept wird erstmalig in angepasster Form an die nationale Fachöffentlichkeit heran getragen.
4. Vertreter der formalen und non-formalen Bildung werden zusammengebracht und zur partnerschaftlichen Zusammenarbeit motiviert.
5. Die Akteure werden der Öffentlichkeit visuell und namentlich bekannt gemacht. Institutionen, Partner und Entscheidungsträger lernen die Personen kennen, die hinter dem Prozess stehen bzw. ihn tragen.

Die Eröffnungsveranstaltung zum „*Initial Seminar for Senior-Multipliers*“ des VETSA-Projektes in Vientiane wurde als eine Veranstaltung von hoher Bedeutung durchgeführt, was sich auch am Profil der eingeladenen Gäste¹⁰⁷ ablesen lässt. Die folgenden drei abgestimmten Redebeiträge der Hauptakteure stellen ein interessantes Beispiel einer guten Themenaufteilung dar, sie führten zielgerichtet auf das geplante Vorhaben hin:



Abbildung 3.27: Szene aus der Eröffnungsveranstaltung zum Multiplikatorentraining in Vientiane

Kernaussage des 1. Redebeitrags:

Der deutsche Projektleiter schilderte die generelle Aufgabenstellung der Systementwicklungsarbeit des laotisch-deutschen VETSA-Projekts, die Voraussetzungen zur Verbesserung der Qualität der beruflichen Ausbildung an den Bildungseinrichtungen sowohl der formalen als auch non-formalen Ausbildung zu schaffen. Sein Interesse galt der Betonung des deutschen Beitrags an diesem Vorhaben, der Initiierung des kommenden Prozesses und der Förderung der Kooperation beider Ausbildungsbereiche innerhalb des geplanten Vorhabens sowie der Herausarbeitung der gemeinsamen Interessenlage der Institutionen, die *trainer* und *technical teacher* mit verbesserten berufspädagogischen und fachlichen Kompetenzen benötigen. Darüber hinaus betonte er den Bedarf einer permanenten Fortbildung von Lehrkräften durch kompetente Lehrerbildner am zuständigen Institut (VEDC).

Zitat: „*Ich glaube, das aus meinen wenigen Worten hervorgeht, dass es bei dem heutigen Start um mehr geht, als um die Eröffnung eines auf drei Wochen befristeten Workshops zur Ausbildung von 18 Personen aus verschiedenen Bildungseinrichtungen, sondern dass wir heute im übertragenen Sinne den Grundstein für ein solides Fortbildungssystem unter dem Dach des VEDC legen*“ (Gennrich, Rolf. Rede zur Eröffnungsveranstaltung. In: Wenghöfer. 2000a).

¹⁰⁷ Ms. Phonphet Boupha, *Deputy Director of Department of Higher Technical Training and Vocational Education (MoE)*, Mr. Phet Somchanmavong, *Director of VEDC*; Dr. Rolf Gennrich, *Teamleader* des VETSA Projektes; Mr. Vansay Noraseng, *Deputy Director of Non-Formal Education Department (MoE)*; Direktoren und Vizedirektoren des VEDC, des *Non-Formal Education Center*, *Vientiane Design Center*, *Pakpasak Technical School*, *Lao-German Polytechnical School*, *Polytechnic School* and *Dongkhamxang Agricultural School* sowie die 18 künftigen Multiplikatoren

Kernaussage des 2. Redebeitrags:

Der Vizedirektor des VEDC stellte in seinem Beitrag den Zuhörern die Aufgabe des VEDC im Bereich der Förderung der Lehrerbildung dar und hob die Bedeutung der Lehrkräfte der beruflichen Bildung für eine gute Bildung und Erziehung der Jugendlichen hervor. Er bestätigte damit das VEDC als Hauptansprechpartner für die Etablierung des MTS. Er belegte anhand statistischer Zahlen die gegenwärtige Problemlage des Fachkräftemangels an Lehrkräften der beruflichen Bildung und führte auf diese Weise in das geplante Vorhaben ein. Er verwies hier auf die in Gesamt-Laos vorhandene, unzureichende Anzahl von zu diesem Zeitpunkt 612 verfügbaren Lehrkräften mit sehr unterschiedlichen beruflichen Abschlüssen, die gegenwärtig in beruflichen Bildungseinrichtungen tätig waren. Zitat: „*There are many teachers in vocational schools who have no training in pedagogy, have had no preparation for teaching and have no knowledge about evaluation about students*” (Phankeo.Vichit. Rede zur Eröffnungsveranstaltung. In: Wenghöfer. 2000a. Anlage).

Seine Rede stellte die Position des VEDC und der Task Force im künftigen Vorhaben heraus. Sie war an die Adresse aller Partnerinstitutionen wie auch der Multiplikatorenanwärter gerichtet, in dem er sie aufforderte, das Vorhaben zu unterstützen, von dem alle einen Nutzen haben würden.

Kernaussage des 3. Redebeitrags:

Der deutsche Consultant beschrieb in seinem abschließenden Kurzvortrag das mehrstufige Durchführungskonzept mittels einer Präsentation, die aus der fachlichen Leitstruktur abgeleitet war und stellte die Besonderheiten der verschiedenen Seminartypen im Vergleich zu traditionellen Seminaren heraus. Er beschrieb den ungefähren zeitlichen Ablauf in Laos, den geschätzten materiellen Aufwand und die Notwendigkeit einer vollständigen Zuwendung aller Multiplikatoren auf diese Aufgabe.

Diese drei abgestimmten Redebeiträge, die den Unterschied des auf Größe und Nachhaltigkeit ausgelegten Vorhabens zu singulären Weiterbildungsveranstaltungen¹⁰⁸ aufzeigten, waren bedeutsam und motivierend, sie bewirkten bei den Teilnehmern eine konkrete Zustimmung auf das Vorhaben und gaben das Signal für den Beginn der Ausbildung der Senior-Multiplikatoren unmittelbar im Anschluss an die Eröffnungsveranstaltung.

¹⁰⁸ Hiermit sind solche Veranstaltungen gemeint, die keine Folgeaktivitäten und keine Begleitung bei der Umsetzung des vermittelten Wissens vorsehen.

Erfahrungen aus Situationen in anderen Ländern haben gezeigt, dass die MTS-Einführung weniger nachhaltig und erfolgreich verläuft, wenn sie ohne eine offizielle Eröffnung unter Beteiligung von Entscheidungsträgern der Makro- und/oder Mesoebene begonnen wurden. MTS-Seminare werden dann mit üblichen Weiterbildungsseminaren auf operativer Ebene assoziiert und der Gedanke des MTS wird nicht über das enge lokale Umfeld der Bildungsstätte hinaus transportiert. Dies kann zu einem schnellen Abflachen der Wirkungen in allen Bereichen führen, weil z.B. Ressourcen nicht in erforderlicher Masse bereitgestellt werden oder Akteure nur ungenügende Unterstützung bekommen.

Es ist auch zu betonen, dass über die Eröffnungsveranstaltung Informationen öffentlich vermittelt werden, die sonst nur über die internen Wege von Entscheidungsträgern zu Partnern und Beteiligten gelangen und somit nicht immer unmittelbar – mit allen Unabwägbarkeiten des Missverstehens und Fehlinterpretierens - übertragen werden. Die Eröffnungsveranstaltung bewirkt deshalb auf direktem Wege eine nochmalige Ausräumung von Missverständnissen, die bei Partnern und Entscheidungsträgern bestehen könnten und die dadurch unter Umständen ihr Engagement bislang versagten.

3.4.2 Die Durchführung des „MTS-Initialseminars“ für Senior-Multiplikatoren zur Vermittlung der berufspädagogischen Lerninhalte

Wie bereits an anderer Stelle angemerkt, nimmt das erste Seminar eine besondere Stellung im Gesamtkonzept ein. Es steht im Blickfeld der Aufmerksamkeit aller Beteiligten und Netzwerkpartner und muss beweisen, dass es sich von den vielen anderen Seminaren abhebt, die im vielfältigen Aktivitätenspektrum von Bildungsinstitutionen und -projekten im Rahmen der internationalen (...nicht nur deutschen) Entwicklungszusammenarbeit stattfinden.

Da es den eigentlichen Durchführungsprozess des MTS initiiert, wird es im System als „Initialseminar“ bezeichnet. In diesem Seminar werden die künftigen Senior-Multiplikatoren (1.Niveau) durch den deutschen Consultant ausgebildet. Inhaltlich ist es auf die Vermittlung berufspädagogischer Inhalte¹⁰⁹ gerichtet, dient aber auch gleichzeitig der Vermittlung des MTS-Durchführungskonzeptes.

¹⁰⁹ In späteren Phasen, nach erfolgreicher der Konzeptimplementierung, können vielfältige Seminarinhalte nach Bedarf integriert werden, sie müssen sich nicht auf berufspädagogische Inhalte beschränken. MTS ist ein inhaltlich offenes Organisationskonzept.

Dem Initialseminar folgen später Methodikseminare und Simulationsseminare, bis schließlich die ausgebildeten Multiplikatoren die landesweiten Zielgruppenseminare für Lehrkräfte der beruflichen Bildung an den verschiedenen Standorten durchführen können. Die Zielgruppenseminare können auch durch Themenbereiche ergänzt werden, die sich aus dem Bedarf der Teilnehmer ergeben, der während der ersten Seminare an den Standorten ermittelt wurde.



Abbildung 3.28: Die 4 hauptsächlichen Seminararten im Durchführungskonzept

Das MTS-Initialseminar ist darauf ausgerichtet, die Teilnehmer als künftige Senior-Multiplikatoren zu befähigen, berufspädagogisch orientierte Lerninhalte an andere Lehrkräfte zu vermitteln. Dazu verwenden sie das im MTS eingebettete „Modulare Trainingsprogramm“, dessen Struktur der vier Handlungsfelder, die durch neunzehn Module unterteilt sind, sowie dessen Angebot an Lerninhalten sie zunächst kennenlernen müssen.

Das MTS-Initialseminar zielt somit nicht darauf ab, ihr berufspädagogisches Wissen komplett neu aufzubauen. Dieser erklärungsbedürftige Anspruch kann bei den nationalen Partnern auf Unverständnis stoßen, da er nicht mit den vorherrschenden Vorstellungen des Lernens im Rahmen eines Fachseminars erwartet wird. Üblicherweise wird erwartet, dass neues Fachwissen aufgebaut wird.

Das MTS-Initialseminar verfolgt hingegen den Zweck, das bereits vorhandene berufspädagogische Erfahrungswissen der künftigen Multiplikatoren auf eine neue Ebene des Bewusstseins zu bringen und auf bestimmte Weise zu strukturieren, semantische Netzwerke¹¹⁰ aufzubauen bzw. zu festigen sowie Kenntnisse und Erfahrungen aus ihrem persönlichen Lehralltag mit dem im Seminar angebotenen, in modularer Form „portionierten“ Fachwissen zu verbinden.

¹¹⁰ Semantische Netzwerke: Verknüpfungen von Wortbedeutungen im Gehirn. Erklärungsmodell für die Kontextgebundenheit des Wissens. Die Abbildung von Komponenten des Gedächtnisses erfolgt in der sprachlich abstrakten Form eines Netzes, bei dem Wissensstrukturen durch Knoten (Fakten, Begriffe, Konzepte, Handlungen) und Verbindungslinien bzw. Kanten (semantische Relationen, Beziehungen zwischen den Begriffen) und dargestellt werden. Nach Rummelhart, Lindsay und Norman, die in ihren Untersuchungen nachweisen konnten, dass Begriffe im Gehirn im Zusammenhang mit ihrer Verwendung gespeichert werden (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung, 1991. S. 38 ff.).

Durch Erinnerung, Auffrischung, Assoziierung, didaktische Reduktion¹¹¹, gedankliches Probehandeln, praktische Übung und Veranschaulichung werden diese Inhalte aus dem Blickwinkel der Multiplikatoren erlebbar und durch sie vermittelbar gemacht.

Die Teilnehmer sollen eine handlungsorientierte Seminargestaltung¹¹² nachvollziehbar erleben, die zum einen durch ein ausgewogenes Verhältnis von „Erkenntnisgewinn“ und sofortiger „Anwendung“ im Zusammenwirken von Wissen und Tun als Einheit charakterisiert ist und zum anderen einem Modell folgt, das als „Modell einer vollständigen Handlung“¹¹³ bezeichnet wird.

Dieser komplexe Anspruch ist auch der Grund, warum ausschließlich berufserfahrene Lehrkräfte zur Zielgruppe des MTS-Initialeseminars gehören müssen. Das Initialeseminar kann eine Erstvermittlung von Fachwissen bereits aus Zeitgründen nicht leisten. Erst in den später folgenden Zielgruppenseminaren werden die Inhalte im Sinne einer Erstvermittlung unterrichtet, dann wird aber auch eine ca. vier bis sechsfache Zeitdauer für das Seminar veranschlagt.

Eine ins Detail gehende Betrachtung verschiedener Merkmale und erfolgsrelevanter Aspekte zur Gestaltung des MTS-Initialeseminars ist in Abschnitt 4.1 zu sehen. Einige wesentliche Kernaussagen bzw. Merkmale werden an dieser Stelle zusammengefasst:

Das MTS-Initialeseminar ...

- ist eine non-formale, drei- bis vierwöchige Weiterbildungsveranstaltung in Vollzeit, die in Laos mit einer Dauer von ca. 80 Stunden realisiert wurde.

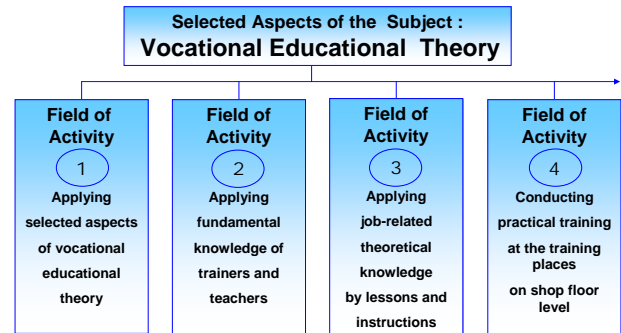


Abbildung 3.29: Grafische Übersicht über die oberste Ebene des „Modularen Trainingsprogramms“, die 4 Handlungsfelder – Fields of Activity – zeigt.

¹¹¹ Didaktische Reduktion – eine Verfahren zur Erhöhung der Fasslichkeit: Didaktische Vereinfachung einer wissenschaftlichen Aussage ist der Übergang von einer differenzierten Aussage zu einer allgemeinen Aussage; vorzunehmen durch Tilgung untergeordneter Aussagen oder indizierte Tilgung nebengeordneter Teilaussagen oder indizierte Verallgemeinerung (nach Hering. 1959. S.92).

¹¹² Genauere Betrachtungen dazu siehe Abschnitt 4.1: „Methodischer Aspekt des Initialeseminars“

¹¹³ Idealtypischer Ablauf einer Arbeitshandlung in sechs Schritten: Informieren - Planen – Entscheiden – Ausführen – Kontrollieren – Auswerten. Ausführliche Betrachtungen in Abschnitt 4.1: „Didaktischer Aspekt des Initialeseminars“.

- erfolgt in Anwendung eines „Modularen Trainingsprogramms“, das einen Erkenntnisteil und einen Aktivitätenteil für jedes Modul enthält und durch Berücksichtigung verschiedener didaktisch-methodische Erwägungen bei der Gestaltung der Dokumente die Seminar Durchführung in besonders effektiver Weise unterstützt.
- folgt schriftlich niedergelegten, definierten Zielen, die sich im Abstraktionsniveau unterscheiden und in drei Verhaltensbereichen und auf verschiedenen Verhaltensstufen angelegt sind. Sie sind für die finale Zielgruppe im „Modularen Trainingsprogramm“ beschrieben.
- führt in Themenbereiche ein, die als Fundament für pädagogisches Handeln und einer Identitäts- und Rollenfindung als „Lehrkräfte der beruflichen Bildung“ dienen.
- ist hauptsächlich auf eine Wissensvermittlung zur Planung, Durchführung und Auswertung von beruflichem Unterricht und Unterweisungen ausgerichtet und gleichzeitig nach lernortbezogenen Tätigkeitsschwerpunkten differenziert (Meistern der Lehrsituation im Klassenraum sowie Meistern der Lehrsituation in der Trainingswerkstatt).
- zeichnet sich durch unterrichtsähnliche Merkmale aus, wie hohe didaktisch-methodische Feinplanung; tiefgreifende Strukturierung der Inhalte nach „Handlungsfeldern“ und „Modulen“, die jeweils einen bestimmten Tätigkeitsschwerpunkt umfassen; betonte pädagogische Führung des Lehrenden sowie seiner hohen Verantwortung für die Ergebniserreichung.
- folgt einer deutlichen Handlungsorientierung, d.h. zielt auf ganzheitliches Lernen bzw. ermöglicht „Lernen in vollständigen Handlungen“
- ist auf eine Herstellung materieller, sichtbarer Handlungsergebnisse aus dem berufspädagogischen Berufsalltag ausgerichtet, an denen sich die Lernergebnisse dokumentieren lassen.
- benutzt ein einheitliches Abstraktionsschema für die äußere Behandlung eines jeden Moduls, das „Modell einer vollständigen Handlung“, bei dem die Elemente der Planung, Entscheidung und des Problemlösens im Vordergrund stehen, aber stets an einem vereinbarten, materiellen Handlungsergebnis ausgerichtet sind.
- entwickelt sich anhand einer hierarchisch-sequentiellen Behandlung der Handlungsfelder und Module, die unterschiedliche Vermittlungsdauer umfassen, aber als geschlossene Einheiten behandelt werden.
- folgt einer flexiblen Organisation der Inhalte bei gleichmäßiger Gestaltung des Tagesablaufs in vier *sessions* von je 1,5 Stunden.

- erfordert in hohem Maße teilnehmerzentrierte Sozialformen wie Partnerarbeit und Gruppenarbeit und verfügt über ein dementsprechend gestaltetes optimales Raumarrangement und geeigneter, hochwertiger Präsentationstechnik.
- ermöglicht das Kennenlernen einer Vielfalt an modernen Medien, Medienträgern und einer Kommunikationstechnik, deren methodisch-sinnvoller Einsatz nicht nur demonstriert wird, sondern auch von den Lernenden selbst erfahren werden kann.
- fordert die permanente, lernwirksame Ergebnispräsentation unter Nutzung des gesamten Medienangebots durch die Lernenden selbst ein, was eine Schaffung von Erfolgserlebnissen bewirkt.
- berücksichtigt nachdrücklich die Lernvoraussetzung der Lernenden, die Besonderheiten des Lernens Erwachsener sowie ausgewählte lernbiologische Zusammenhänge, insbesondere die Notwendigkeit, vielfältige Assoziationsbrücken zu schaffen.
- verschafft den Teilnehmern ein bewusst gestaltetes, positives Milieu-Erlebnis und nutzt dabei die Wirkung von Sekundärinformationen zur Assoziationsbildung aus.
- ermöglicht bei Bedarf und unter bestimmten Bedingungen Erfolgskontrollen, die mittels eines anerkannten deutschen Bewertungssystems ausgewertet werden können.
- führt zu einer formell anerkannten Zertifizierung in Laos.

Kommentierungen von ausgewählten Merkmalen:

1. Zeitliche Planung: Für die Durchführung des Initialseminars liegen zeitliche Richtwerte vor, es werden zwischen 80 bis 140 Stunden benötigt bzw. ca. drei bis und vier Wochen in der Form des Vollzeit-Blockunterrichts bei einem Aufkommen an 27 bis 35 Stunden pro Woche. Für die Behandlung der Module werden je zwischen 2 und 10 Stunden veranschlagt, der überwiegende Teil benötigt durchschnittlich 3 Stunden. Die Zeitplanung kann variieren, weil sie einerseits von den Voraussetzungen der Teilnehmer (Vorwissen und Vorerfahrungen) und andererseits von den organisatorischen Gegebenheiten im Durchführungsland abhängt, so kann es z.B. zeitliche Obergrenzen einer möglichen Freistellung der Teilnehmer geben. In Laos wurde die maximale Dauer des Seminars mit drei Wochen fest geplant, da von einem Teilnehmerkreis erfahrener Berufspädagogen ausgegangen wurde.

Aus didaktisch-methodischer Sicht ist diese variable Zeitplanung in den angegebenen Grenzen realisierbar, da der in jedem Modul enthaltene Aktivitätenteil mehrere Übungen enthält, die entweder komplett oder nur teilweise bzw. allein durch gedankliches Probehandeln realisiert werden können.

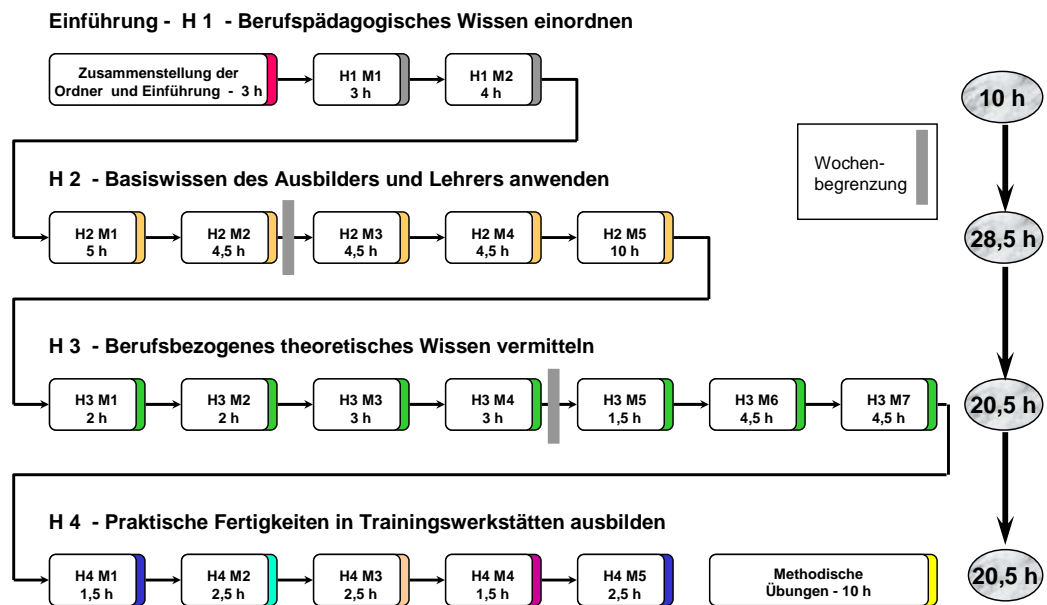


Abbildung 3.30: Zeitliche Planung und Ablaufstruktur des MTS-Initialseminars in Laos: die 19 Module wurden in ca. 80 Stunden behandelt.

2. *Einheitliches Artikulationsschema für jedes Modul:* Das MTS-Initialseminar bedient sich eines einheitlichen Modells eines methodischen Vorgehens für die äußere Ablaufgestalt eines jeden Moduls, eines Artikulationsschemas. Jedes Modul orientiert sich an den 6-Phasen des „Modells einer vollständigen Handlung“ und wird, unabhängig des unterschiedlichen zeitlichen Aufwandes, auf die Herstellung eines oder mehrerer materieller Handlungsergebnisse ausgerichtet¹¹⁴. Innerhalb des Artikulationsschemas bleibt die Vermittlung der Lerninhalte variabel und kann insbesondere in der 1. bis 3. Phase des Modells über eine Vielzahl von methodischen Arrangements und Sozialformen erfolgen.

¹¹⁴ Begründungen siehe Abschnitt 4.1: „Didaktischer und Methodischer Aspekt des MTS-Initialseminars“.

Dieses Modell wurde in seiner Verwendung als Artikulationsschema im Ausland erprobt¹¹⁵ und ermöglicht eine Sicherstellung eines bestimmten Niveaus des äußeren didaktisch-methodischen Vorgehens, das durch jeden künftigen Multiplikator nachvollzogen werden kann, wenn es auf bestimmte Weise erlernt und praktiziert wurde.

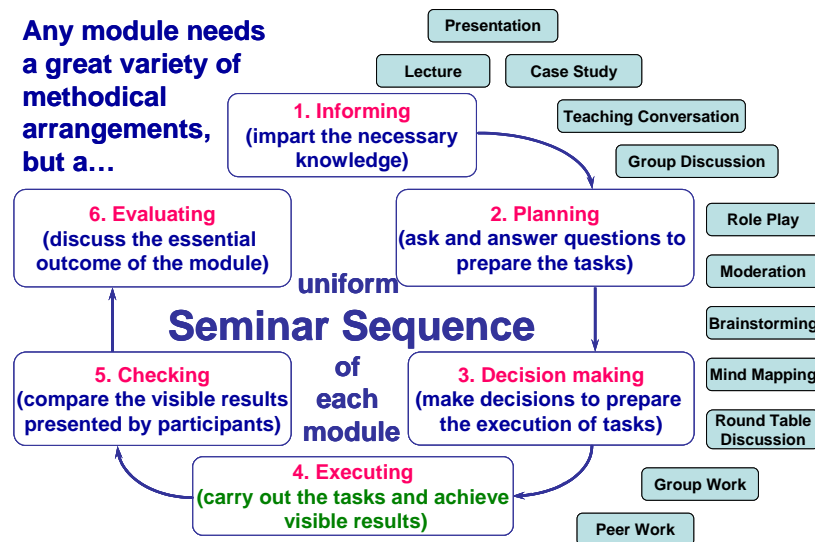


Abbildung 3.31: Abbildung aus einer Präsentation zum Artikulationsschema der MTS-Seminare: „Das Modell einer vollständigen Handlung“

In MTS-Seminaren wurde dieser Ansatz, der ursprünglich aus der deutschen berufspraktischen Ausbildung entstammt und eine Variante¹¹⁶ der Anwendung der Projektmethode darstellt, erfolgreich auf eine Seminarsituation übertragen.

Mit Blick auf die Nachvollziehbarkeit der Inhaltsvermittlung durch die Teilnehmer des Initialseminars ist auf diese Weise ein methodisches Vorgehen als Mindeststandard festgelegt worden, der den Multiplikatoren nicht die Freiheit überlässt, ihr eigenes, fest internalisiertes, überwiegend lehrerzentriertes Lehrverhalten anzuwenden.

¹¹⁵ Zur Erprobung: vgl. folgende Einsatzberichte zur durchgeführten Seminaren im Ausland und in Deutschland: Wenghöfer. „*Managing Co-operative Vocational Technical Training*“ Report. Pakistan. Lahore. 1995
Wenghöfer / Körner. „Pädagogische Weiterbildung von Lehrkräften ...“ Bericht. China. Beijing. 1998
Wenghöfer / Körner. „*Curriculum Revision and Adaptation of Training Programmes*. Report. Tanzania. Moshi. 1999
Wenghöfer. „*Training of Enterprise Trainers Programme*“ Training Concept. Sri-Lanka. Colombo. 1999
Wenghöfer. Ergebnisbericht und Ausbildungskonzept an die GTZ/SVT- zur Durchführung von landesweiten Ausbildungsaktivitäten für betriebliche Ausbilder. Sri Lanka. Colombo. 1999

¹¹⁶ Es gibt verschiedene Varianten für die Ablaufgestalt der Projektmethode. Der hier verwendete Ansatz ist aus einer deutschen Variante abgeleitet, die sehr nah am Konzept der Leittextmethode steht – das Konzept der „Projekt- und transferorientierten Ausbildung“ (vgl. Klein. 1990. zum PETRA-Konzept der Siemens AG)

3. *Bildung vielfältiger Assoziationsmöglichkeiten:* Seminare, die mit ausländischen Teilnehmern durchgeführt werden, müssen in besonderer Weise vielfältige Assoziationsmöglichkeiten bzw. -brücken liefern. Denn ein großes Problem besteht darin, Begriffe und Sachverhalte aus einem fremden, fachlichen Kontext mit Hilfe einer Mittlersprache, die diesen Kontext nicht hundertprozentig widerspiegeln kann, zu vermitteln. Hier ist der unvermeidbare Sinnverlust von Sachverhalten im Sprachgebrauch von der deutschen (ggf. noch über die englische) in die laotische Sprache zu bedenken.

Da Sprache kulturspezifisch vorstrukturiert ist, genügt es nicht, das semantische Äquivalent von Begriffen in der fremden Sprache zu kennen, es muss auch eine Vorstellung über die Werte und Bedeutung der Begriffe bzw. Sachverhalte bestehen.

Möglichkeiten der Reduzierung des Problems bestehen darin, die Fremdsprache auf einem eher umgangssprachlichen Niveau anzuwenden und auf solche Fachbegriffe zu verzichten, die bereits durch eine Übersetzung in die Fremdsprache den ursprünglichen Bedeutungsgehalt verändern. Begriffe jedoch, die im deutschen berufspädagogischen Kontext eine bestimmte Bedeutung besitzen, die auch beibehalten und verständlich gemacht werden muss, müssen auf eine Weise erklärt werden, dass sie für die Teilnehmer assoziierbar werden.

Die Bereitstellung von Assoziationsbrücken hilft, den gewünschten Kontext zu verstehen und das Lernen und Wiedergeben des Gelernten zu ermöglichen. Sie werden z.B. durch das „Modulare Trainingsprogramm“ angeboten, bei dem bereits die besondere grafische Gestaltung der Dokumente im Aktivitätenteil auf die Art und Weise der Bearbeitung bzw. Lösung hindeutet. Sie werden ebenfalls in hohem Maße durch einen besonders abgestimmten Medieneinsatz geschaffen, bei dem die Medien selbst die Bildung von Assoziationsbrücken übernehmen.

Nicht zuletzt können sie durch die Übersetzungsfähigkeit eines Dolmetschers geschaffen werden, der über Assoziationsmuster¹¹⁷ im deutschen wie auch im laotischen Kontext verfügt.

Innerhalb der Durchführung des MTS-Initialseminars in Laos ist es gelungen, das geschilderte Problem stark zu minimieren.

¹¹⁷ Assoziationsmuster: Der Mensch verfügt über Grundmuster von Beziehungen und Assoziationen durch Verbindungen zwischen den Gehirnzellen, die durch sein unmittelbares frühkindliches Lebensumfeld geprägt wurden. An diese Grundmuster hängt sich alles später Dazukommende auf und ordnet sich ein, wo es auch wieder erinnert und willentlich abgerufen werden kann. Neue Wahrnehmungen und Informationen können sich nur verankern, wenn sie in bereits bestehende Assoziationsmuster eingefügt werden können, wenn eine Resonanz zwischen Bestehenden und Neuem zustande kommt (vgl. Vester. 2006. S.48 u. 62). Genauere Ausführungen im Abschnitt 4.1: „Bedingungsaspekt des MTS-Initialseminars“.

Die Situation der beiderseitigen Sprachbefähigung kennzeichnete, dass sich der lehrende Consultant und zwei Drittel der Teilnehmer sowohl in Deutsch als auch in Englisch weitgehend fließend verständigen konnten. In diesen beiden Sprachen lag auch das „Modulare Trainingsprogramm“ ausgedrückt vor. Jeder Teilnehmer verfügte somit über sein eigenes, sprachbezogenes Exemplar, in das er Notizen und Ergänzungen einbringen konnte. Ein Drittel der Gruppe war jedoch nur in der Lage, Laotisch - die Sprache der Lao Loum - bzw. Französisch zu kommunizieren.

Das Problem wurde gelöst, indem dem lehrenden Consultant ein aus zwei Personen bestehendes Dolmetscher-Team zur Seite gestellt wurde, das sich in der teilweise erforderlichen Simultanübersetzung abwechseln konnte und aus dem Deutschen oder Englischen fließend ins Laotische übersetzen konnte.

Eine solche Situation kann dennoch nicht als ideal bezeichnet werden, denn sie bedeutet grundsätzlich eine Verlangsamung der Inhaltsvermittlung im Bereich der Informations- und Planungsphasen und ein Ausbleiben von direkt reflektierten Auswertungen. Zeitliche Schätzungen, die für die einzelnen Module vorliegen, können somit nicht angewendet werden.

Besonders günstige Umstände glichen diese Nachteile jedoch aus: Die beiden Dolmetscher¹¹⁸, die gleichzeitig Mitglieder der *Task Force* und des Senior-Multiplikatoren Teams waren und den Teilnehmern persönlich bekannt und vertraut waren, zeichnete aus, dass sie eine „deutsche Berufsausbildung“ in gewerblich-technischen Berufen durchlaufen haben, später das Fach „Berufspädagogik“ in Deutschland an der Technischen Universität Dresden studiert haben und nicht nur die deutsche Sprache, sondern auch die berufspädagogische Fachsprache und somit die Inhalte des „Modularen Trainingsprogramms“ und seine Intentionen auf der Meta-Ebene verstanden. Sie verfügten damit über ein zumindest ähnliches „deutsch-geprägtes“ Assoziationsmuster¹¹⁹ wie der lehrende Consultant, das auf ihre direkten, langjährigen Erfahrungen im deutschen System der beruflichen Bildung beruhte.

Daraus resultierten zwei wichtige Effekte:

Erstens, die Verständigung zwischen dem lehrenden Consultant und den Dolmetschern konnte in deutscher Sprache unmittelbar unter Verwendung der Fachsprache über die Inhalte des „Modularen Trainingsprogramms“ erfolgen, so dass keine weiteren Erklärungen

¹¹⁸ Dolmetscherteam: Somlith Virivong und Vixay Vankham

¹¹⁹ ...“deutsch-geprägt“: dieser verkürzte Ausdruck soll vermitteln, dass die betreffende Person über ein Assoziationsmuster zum Kontext der beruflichen Bildung „deutscher Prägung“ verfügt, das im deutschen Umfeld auf der Basis von mehrjährigen, direkten, bewussten und unbewussten Erfahrungen entstehen konnte und sich mit dem Assoziationsmuster des laotischen Kontexts der beruflichen Bildung erfolgreich verknüpfte.

erforderlich wurden. Fachliche Missverständnisse konnten in dieser ersten Stufe der Verständigung bereits vermieden werden, da die Dolmetscher ihr „deutsch-geprägtes“ Assoziationsmuster nutzten.

Zweitens: Die Dolmetscher waren in der Lage, während der Übersetzung die deutsche, berufspädagogische Fachsprache in eine angepasste Landessprache umzusetzen, bei der im Falle fehlender äquivalenter laotischer Begriffe die Sachverhalte so geschickt und treffend umschrieben wurden, dass sie im gewünschten Kontext verstanden werden konnten. Auf Grund der doppelten Verfügbarkeit sowohl ihres „laotisch-geprägten“ Assoziationsmusters als auch des im deutschen Umfeld erworbenen „deutsch-geprägten“ Assoziationsmusters wurde dies möglich.

Der entscheidende positive, lernunterstützende Effekt bestand somit in der Tatsache, dass es den Dolmetschern gelang, die richtige, „sinngemäße“ Übersetzung von Begriffen und Sachverhalten unter Schaffung von wichtigen und vertrauten Assoziationshilfen im kulturellen und fachlichen Kontext der Teilnehmer zu gewährleisten. Während der Handlungsphasen verständigten sich die Teilnehmer ausschließlich in laotischer Sprache, so dass alle Personen vollständig in die Aktivitäten einbezogen werden konnten. Innerhalb dieser Handlungsphasen agierten die Dolmetscher als kompetente Fachberater und halfen, Missverständnisse bei der Interpretation von Aufgabenstellungen auszuräumen. Auf Grund des gleichzeitigen Beginns der Übersetzungsarbeiten des „Modularen Trainingsprogramms“ ins Laotische durch diese beiden Dolmetscher standen bereits nach einigen Tagen die wichtigsten Visualisierungsmittel (Folien) und Aufgabenblätter in der Landessprache zur Verfügung, so dass die Teilnehmer diese Dokumente sukzessive im Initialseminar anwenden konnten.

4. Prinzipielle Durchführung eines Moduls im Initialseminar: Die Bearbeitung eines Moduls verläuft äußerlich immer in der Abfolge der sechs Phasen des „Modells einer vollständigen Handlung“. Innerhalb dieser einzelnen Phasen werden vielfältige Situationen der Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden sowie zwischen den Lernenden selbst ermöglicht.

Die Durchführung erfolgt mittels eines abgestimmten Einsatzes verschiedener Medien und unter kontinuierlicher Nutzung des „Modularen Trainingsprogramms“. Für die didaktisch-methodische Vorbereitung verwendet der lehrende Consultant einen dazugehörigen Seminarplan, der für jedes Modul auch methodische Anleitungen enthält sowie weitere Dokumente, die zur Übungsgestaltung und Lernkontrolle erforderlich sind.

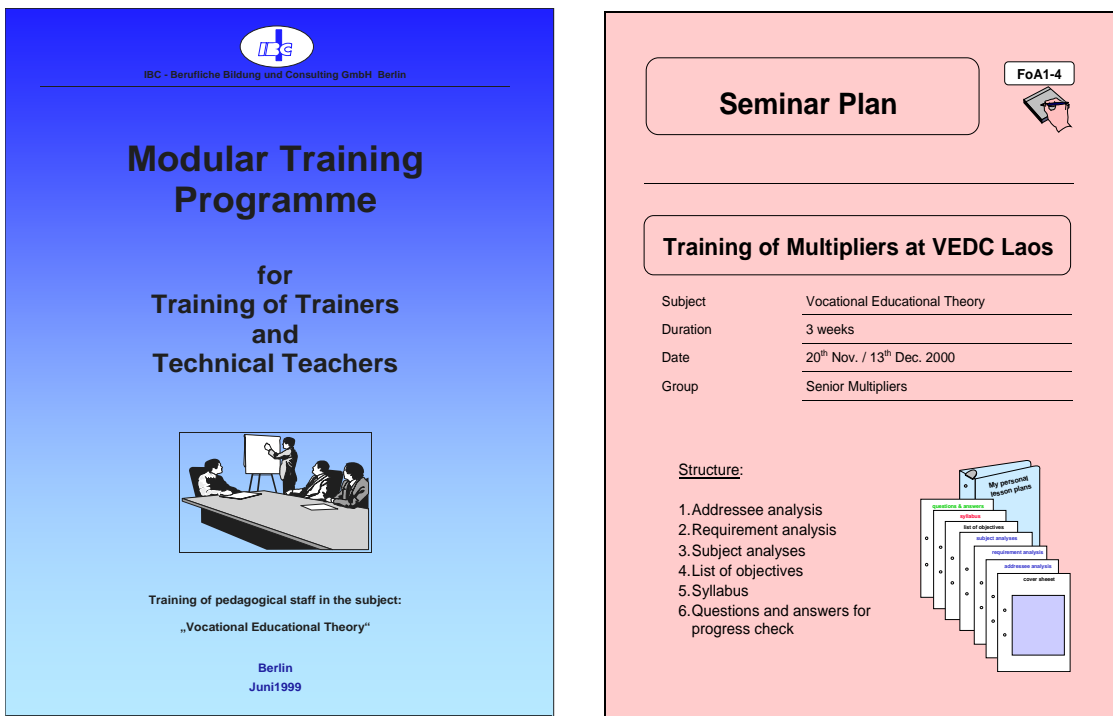


Abbildung 3.32: Abbildungen der Titelseiten des Trainingsprogramms sowie des zugehörigen Seminar Plans

Die Art und Weise der Durchführung folgt einem didaktischen Prinzip, vor neuen Einzelinformationen immer den größeren Zusammenhang, das dem „Inhalt seinen Sinn gebende Skelett des Ganzen“ anzubieten. Die nicht allzu fremde Information eines solchen größeren Zusammenhangs wird sich dann auf vielen Ebenen im Gehirn verankern und nun ein empfangsbereites Netz für ankommende Details bieten. Dieses Skelett wird durch ein *Mind-Map* bildlich dargestellt.

Innerhalb der 1. Phase – Information – werden die Teilnehmer für die Lernhandlung aufgeschlossen. Einstieg, Einstimmung, Reaktivierung, Handlungsorientierung sind jene didaktischen Funktionen, die diese Phase zu Beginn kennzeichnen.

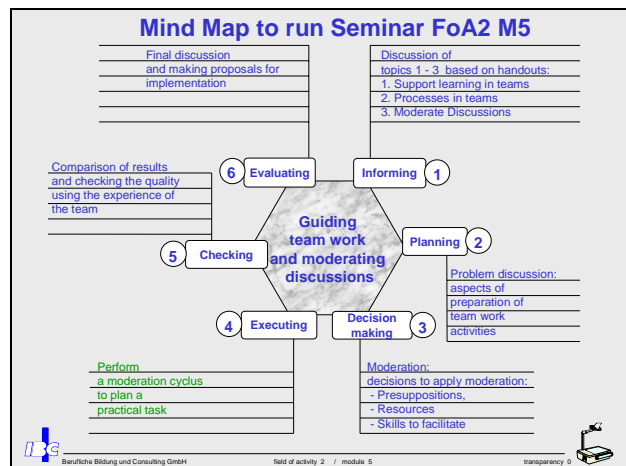


Abbildung 3.33: Abbildung eines Eröffnungs-Mind-Map als OHP-Folie.

Die erste Aktion des Lehrenden besteht im Präsentieren der Folie des *Mind Map*, das stets die Titelseite einer jeden modulbezogenen *Overhead-Folienreihe* bildet, um die Teilnehmer auf die Abfolge und die Themen des Tätigkeitsschwerpunkts zu orientieren. Dieses *Mind Map* stellt die 6 Phasen dar, die nacheinander zu bearbeiten sind und kennzeichnet auch bereits das materielle Handlungsergebnis des entsprechenden Moduls in Phase 4 im Sinne eines Vorschlages des lehrenden Consultants, der zur Diskussion gestellt werden kann.

Das *Mind Map* wird Phase für Phase mit den Teilnehmern besprochen, unklare Begriffe werden erklärt und ein Konsens über die Art und Weise der Erstellung des materiellen Handlungsergebnisses wird hergestellt. Sodann erfolgt ein handschriftlicher Übertrag der nun konsensfähig gemachten Informationen an jene Pinwand, die frontal das Ablaufschema visualisiert und als Assoziationshilfe aufgestellt ist, um den Teilnehmern stets vor Augen zu halten, in welcher Phase sie sich befinden. Die Themen des Moduls werden den *handouts* entnommen und auf *wall-cards* geschrieben, die von Teilnehmern an das *Mind Map* geheftet werden.

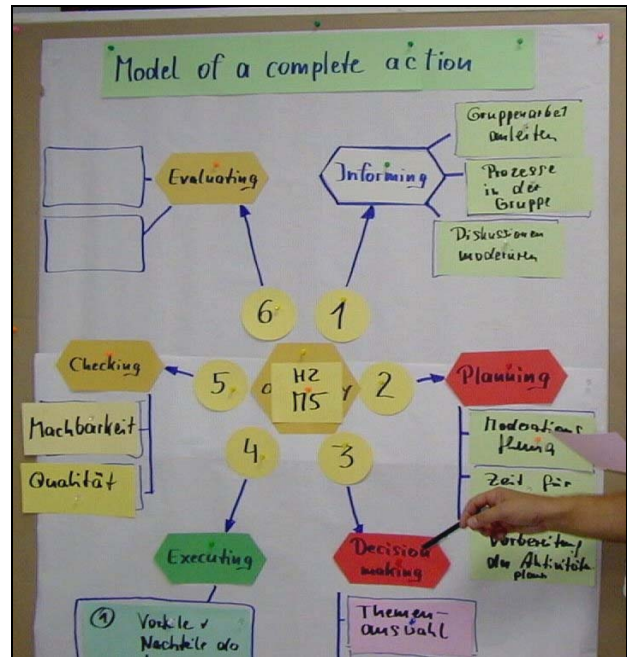


Abbildung 3.34: Abbildungen des *Mind Map* an der Pinwand mittels Metaplan-Material, das die Position der realisierten Phasen darstellt.

Die Information für die Folgephasen (Planen und Entscheiden, Ausführen etc.) werden erst angeheftet, wenn die jeweils vorhergehende Phase beendet wurde. Das Anheften der Karten stellt damit ein bewusstes, visuelles Ritual des Übergangs in die nächste Phase dar. Aus lernbiologischer Sicht geht es bei dieser Gestaltung des Einstiegs darum, Assoziationsbrücken zu schaffen und den mehrkanaligen Eintritt des Wissens in die ersten beiden Spei-

cherstufen des Gehirns zu ermöglichen, dem Ultrakurzzeitgedächtnis (UKG)¹²⁰ und dem Kurzzeitgedächtnis (KZG).

Danach beginnt die eigentliche Erarbeitung der Lerninhalte in dieser Phase. Die Lernenden sollen für den Stoff aufgeschlossen werden und eine weitere Handlungsphase erleben. Didaktische Funktionen, die diese Phase kennzeichnen, sind Festigung, Vertiefung, Konsolidierung, im Einzelfall auch Erstaneignung.

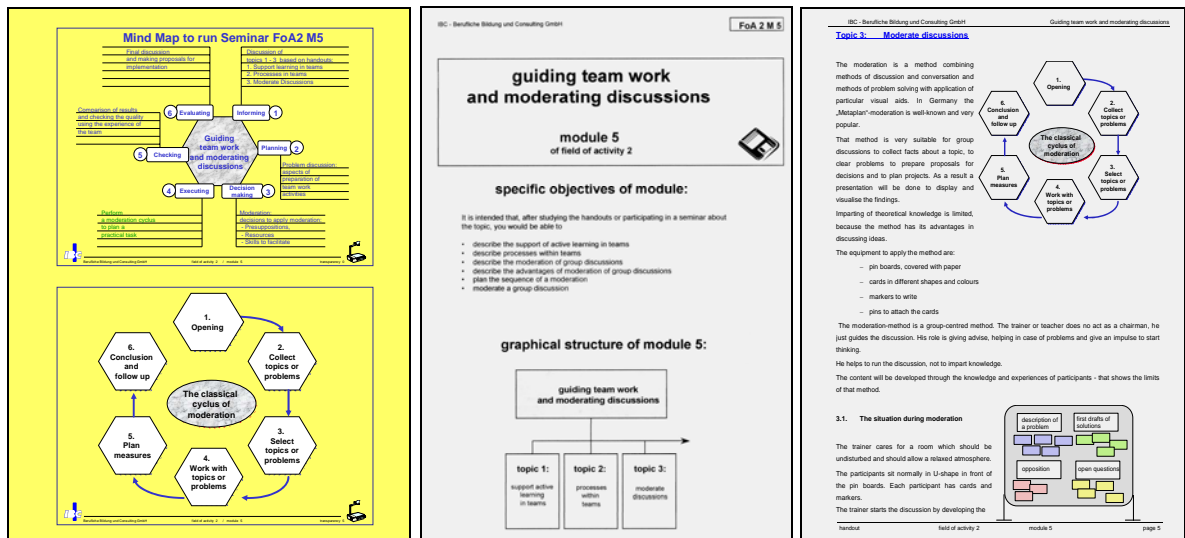


Abbildung 3.35: Abbildungen der drei zusammenhängenden Dokumententypen der Teilnehmer

Um das Verständnis, das Einprägen und das Erinnern zu fördern, müssen auch diese Informationen dem UKG mehrfach durch verschiedene Medien angeboten und über verschiedene Kanäle aufgenommen werden. Aus diesem Grunde arbeiten die Lernenden in dieser Phase mit drei Dokumenten gleichzeitig: der themenbegleitenden Kopie der gezeigten Eröffnungsfolie (jetzt in Form eines *handouts* auf gelbem Papier, auf das sie Notizen machen können), dem Modultitelblatt, das die Lernziele und die grafische Struktur des Moduls darstellt sowie die zugehörigen *handouts*, die die Lerninhalte bereitstellen. Auch hier können sie bereits Notizen in ihrer Sprache einfügen.

¹²⁰ Ultrakurzzeitgedächtnis = Elektrochemische Erregung der Gehirnzellen durch Wahrnehmungen: Alle durch die Sinneswahrnehmungen, durch Auge und Ohr u.a. ankommenden Impulse kreisen zunächst im Gehirn, wo sie nach 10 bis 20 Sekunden wieder abklingen. Mangelndes Interesse, fehlende Assoziationsmöglichkeiten (wenn „nichts“ da ist, woran die neue Information angeknüpft werden kann, wenn sie kein Erkennungssignal für das Gehirn hat) oder störende Zusatzwahrnehmungen lassen Erstinformationen ohne feste Speicherung ebenfalls wieder abklingen. Die bewusste Aufnahme der Information ins Ultrakurzzeitgedächtnis hängt von der Aufmerksamkeit ab. Ob aber für eine bestimmte Information Aufmerksamkeit empfunden wird, ist von bereits vorhandenen Assoziationen abhängig, d.h. von den mit dieser Information bereits möglichen Gedankenverbindungen. Je mehr bekannte Assoziationen durch eine neue Information angerührt werden, desto größer ist die Chance, dass Aufmerksamkeit geweckt wird (vgl. Vester. 2006. S.62).

Durch vielfältige Unterrichtsmethoden, wie Gruppendiskussion, visualisierter Vortrag unter Nutzung weiterer OHP-Folien, Besprechung von Fallbeispielen (auch anhand von Videofilmen), und nicht zuletzt die eigenständige Erarbeitung von Lerninhalten mit Hilfe der textlich-visuellen Medien findet eine Reaktivierung und Auffrischung der ihnen bereits bekannten Sachverhalte statt sowie eine Verknüpfung mit den neuen Inhalten. Wenn es den Lernenden aus sprachlichen Gründen nicht möglich ist, die Informationen selbst zu erschließen, dann muss der lehrende Consultant den erforderlichen Input leisten.

Da die Themenschwerpunkte und Lerninhalte auf diese Weise mehrfach benannt und mittels verschiedener Medien (OHP, *handouts*, Pinwand) visualisiert worden sind, konnten sich bei den Lernenden vielfältige, inhaltliche Assoziationsbrücken bilden. Damit haben die Lerninhalte sicheren Eintritt ins Kurzzeitgedächtnis¹²¹ gefunden.

In der 2. Phase - Planen - geht es darum, die gewonnenen Informationen zu verarbeiten, um das in Phase 4 zu erstellende Handlungsergebnis vorzubereiten. Da jede Handlung Planung erfordert, werden diese Planungsprozesse mittels verschiedener Medienträger (Pinwand, Flipchart, OHP) auch ausgeführt. Das materielle Handlungsergebnis ist als Zielvorgabe bereits bekannt, somit können die Planungsprozesse direkt auf das Handlungsergebnis ausgerichtet werden.



Abbildung 3.36: Szene der Vorstellung eines Planungsergebnisses.

Die überwiegend verwendete Methode in dieser Phase ist die *Metaplan-Moderation* sowie verschiedene Arten des *Brainstormings*, des *Mind Mappings* und der strukturierten Kartenabfrage. Im Endergebnis dieser Phase liegen verschiedene Planungsentwürfe vor, die durch die Gruppen vorgestellt werden.

¹²¹ Kurzzeitgedächtnis (KZG) = etwa 20 Minuten werden jene Informationen behalten und sind abrufbar, die aus dem UKG übernommen wurden, danach werden auch sie gelöscht, wenn sie nicht assoziierbar sind. Wenn die Information innerhalb von ein paar Sekunden wieder abgerufen wird, wenn sie gespeicherten Gedächtnisinhalten zugeordnet werden kann und eine Resonanz mit schon vorhandener Erinnerung erzeugt, verbleiben sie im KZG. Dabei hilft, über je mehr Kanäle die Information eintrifft, umso mehr wird sie Assoziationsmöglichkeiten vorfinden: je mehr Assoziationen, umso mehr Aufmerksamkeit und Motivation beim Lernen entstehen. Dabei hilft auch die Sekundärinformation. Der Lerninhalt verknüpft sich durch die begleitenden Wahrnehmungen und Gefühle mit einer Vielzahl weiterer Assoziationsfelder. Die stoffliche Verankerung im Kurzzeitgedächtnis erfolgt danach (vgl. ebenda. S.141).

In der 3. Phase – Entscheiden - geht es darum, auf die Aufgabenstellung der 4.Phase hinzuführen, dabei das Entscheiden zu üben und gleichzeitig Lerninhalte zu konsolidieren. Dazu müssen die Planungsentwürfe bzw. die gewonnenen Informationen der Planungsphase analysiert und verglichen werden, um die beste Methode, den besten gedanklichen Entwurf für das in Phase 4 erwartete Handlungsergebnis über den Weg der Plenumsdiskussion festzulegen.

Die Situation in dieser Phase ist durch intensive Diskussionen gekennzeichnet, die zunächst innerhalb der Kleingruppen beginnen, aber dann im Plenum fortgesetzt werden. Für die Gestaltung des materiellen Handlungsergebnisses ist es erforderlich, dass Konsens in allen Details besteht. Wenn erkennbar wird, dass dieser Vorgang noch zu viele Schwierigkeiten bereitet, können weitere Übungen zum „Entscheiden“ eingeschoben werden, falls sie durch *assignments* und *solutions* im „Modularen Trainingsprogramm“ verfügbar sind.

Andererseits ergeben sich in der Regel auch vielfältige Ansatzpunkte aus der Diskussion zwischen den Teilnehmern, anhand derer das Handlungsergebnis weiter präzisiert werden kann.

Die Erfahrung zeigt, dass innerhalb solcher Situationen viele neue und gute Ideen durch die Teilnehmer selbst entstehen, die für die künftige Erweiterung und Anpassung des Aktivitätenteils des


„Modularen Trainingsprogramms“ verwendet werden können. Dies ist auch der Grund, warum das „Modulare Trainingsprogramm“ mit jedem Seminar an Umfang zunimmt und sich dadurch auch zunehmende Unterschiede innerhalb des Übungsangebotes der verschiedenen sprachlichen Fassungen ergeben.



Abbildung 3.37: Szene des Vorstellens von Planungsentwürfen zum Zwecke der Bewertung und Entscheidungsfindung.

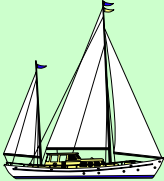
IBC - Berufliche Bildung und Consulting GmbH
guiding team work, and moderating discussions

Task 5:
Topic 3: Moderate Discussions

FoA2 M5


Discuss the following problem:

Survival at Sea:
 You are on a yacht in the Pacific Ocean, it is slowly sinking. You are not entirely clear about your exact location, but you estimate that it is about a thousand miles southwest of the nearest land.
 There is a life raft with oars large enough for you and the other people in your group, and in a moment you are going to get into it. But first, you have to decide what things you want to take with you from the yacht.



You already have the following things in your pockets:
 a packet of cigarettes, several boxes of matches and five bank notes.

Below is list of 15 other items which are on the yacht.
 Unfortunately you cannot take all of them in fact you can take only six items.
 Choose the six most important items:

1. Sextant
2. Shaving mirror
3. Twenty-litre can of water
4. Mosquito netting
5. One case of US Army rations
6. Map of the Pacific Ocean
7. Inflated rubber seat cushion
8. Ten-litre can of petrol-oil mixture
9. Small transistor radio
10. Shark repellent
11. Three square metres of opaque plastic
12. One litre of 160-proof Puerto Rican rum
13. Five metres of nylon rope
14. Two boxes of chocolate bars
15. Fishing kit

Assignment
Field of activity 2
Module 5
Task 5

IBC - Berufliche Bildung und Consulting GmbH
guiding team work, and moderating discussions
Assignment
Field of activity 2
Module 5
Task 5

Abbildung 3.38: Abbildungen eines Aufgaben- und dazugehörigem Lösungsblattes, das innerhalb von Zwischenphasen für hinführende Übungen eingesetzt werden kann.

Es liegt in der Entscheidung des lehrenden Consultants, ob er alle verfügbaren Übungen realisieren möchte oder nicht, da hier Zeitverfügbarkeit und Interessenlage der Teilnehmer zu berücksichtigen sind. So wird er unter Zeitdruck nur die Hauptübung zur Erarbeitung des materiellen Handlungsergebnisses durchführen und alle anderen hinführenden Übungen weglassen.

Über den Weg der vielfältigen Auseinandersetzung mit den Lerninhalten und unter dem begleitenden Einsatz verschiedener Methoden und Medien haben die Lerninhalte spätestens jetzt Eingang ins Langzeitgedächtnis¹²² gefunden. Die Interaktion der Teilnehmer befindet sich nun auf einem Höhepunkt, wo diskutiert und schöpferisch gestritten werden kann und gleichzeitig alle bedeutungsvollen Beiträge erneut visualisiert werden.

¹²² Langzeitgedächtnis (LZG) = Übernahme der Information aus dem KZG durch feste (stoffliche) Einlagerung: Vorhandene Interessen, Motivationen und Assoziationen können bewirken, dass die Information vom KZG ins Langzeitgedächtnis gelangt, wo eine Speicherung für immer erfolgt. Dabei spielt auch eine Rolle, welchen Wert die Information erhält. Denn Valenzzuweisung der Information erfolgt nicht objektiv, sondern auf der Basis der gefühlsmäßigen Erfahrung des einzelnen. Wenn während des Lernens selbst intensiv Vieles erlebt wird, wenn möglichst viele Gehirnbereiche gleichzeitig angeregt werden, löst dies in den Gehirnzellen den Prozess aus, der das Erinnern erleichtert (vgl. ebenda. S.84 ff).

In der 4. Phase – Ausführen - werden die vereinbarten materiellen Handlungsergebnisse in Kleingruppenarbeit oder Partnerarbeit erbracht. Diese beiden Sozialformen ermöglichen den Zusammenklang von Assoziationsmustern, von deren Wechselwirkungen, Resonanzen, Überlagerungen etwas völlig anderes entsteht als es der begabteste Einzelne hervorbringen kann. Sie bedeuten auch mehr Spaß und Aktivität an der Ausführung durch die lebendige Interaktion der Teams. Diese Phase wird äußerst intensiv erlebt.



Abbildung 3.39: Szene des Erarbeiten eines materiellen Handlungsergebnisses in Partnerarbeit.

Hauptsächlich mündet sie in die Erstellung von Mustervorlagen und Präsentationen für Arbeitsdokumente, die ein Lehrender in der täglichen Lehrpraxis einsetzen kann. Da diese Ergebnisse zum großen Teil auf der Basis der vorhandenen Erfahrungen der Teilnehmer erstellt werden können und Arbeitsgegenstände betreffen, die ihnen nicht unbekannt sind, sind sichtbare Resultate immer erreichbar und Misserfolge bleiben ausgeschlossen.

Um das Ergebnis dem Plenum präsentieren und diskutieren zu können, muss das Handlungsergebnis „großformatig“ angefertigt sein. Dies geschieht entweder mittels Metaplan-Material und Pinwänden, über Flipcharts oder über manuell gezeichnete OHP-Folien. Wichtig ist, dass eine Betrachtung und Bewertung durch alle Teilnehmer möglich wird.

In der 5. Phase – Kontrolle – wird die Qualität der erstellten Handlungsergebnisse geprüft. Dies erfolgt in zwei Schritten. Zunächst präsentieren, erklären und begründen die Gruppen ihr Handlungsergebnis. Dazu muss es in einer für alle Teilnehmer lesbaren Form visualisiert sein.

Anschließend wird zur Diskussion unter Zeitbegrenzung (max. 10 Minuten) aufgerufen. Hier entsteht erfahrungsgemäß eine aktive Auseinandersetzung mit den Lerngegenständen, die zu hohen Lerneffekten führt, da jeder Teilnehmer etwas zur Beurteilung beizutragen hat.

Nachdem die Handlungsergebnisse verbal bewertet wurden, werden sie durch Abschrift oder Fotografie gesichert.

Vom lehrenden Consultant wird erwartet, dass er das Ergebnis stets kommentiert und den Gruppen anzeigt, wie er selbst die Qualität des Handlungsergebnisses einschätzt.



Abbildung 3.40: Szenen aus der Phase 5, bei der Ergebnisse dem Plenum vorgestellt und diskutiert werden.

Die 6. Phase – Auswertung - stellt den letzten Schritt in der Behandlung des Moduls dar, der durch mehrere Methoden realisiert werden kann.

So können in Form einer Plenumsdiskussion die Handlungsergebnisse einer zusammenfassenden Bewertung unterzogen werden, um festzustellen, welchen Wert sie für die Teilnehmer haben und inwiefern sie zur Umsetzung in die Lehrpraxis geeignet sind.

Sind keine materiellen Handlungsergebnisse erbracht worden, z.B. wenn Phase 4 nur durch „gedankliches Probehandeln“ realisiert wurde, dann erfolgt diese Diskussion auf der Ebene theoretischer Betrachtungen.

Ist eine Lernkontrolle über schriftliche Tests vorgesehen, dann kann jetzt der *progress check* durchgeführt werden. Das Ausfüllen des vorbereiteten, grünen Fragebogens stellt in diesem Fall den inhaltlichen Abschluss des Moduls dar.

Am Ende der Abschlussphase des Moduls wird ein abschließendes Gespräch zur Beurteilung der Seminarsituation durchgeführt. Eingeleitet wird es mittels anonymer Feedback-techniken aus dem Metaplan-Instrumentarium (z.B. Ein-Punkt- oder Mehrpunkt-Abfragen). Die Teilnehmer sollen ihre subjektiven Eindrücke wiedergeben, die das Seminar als „Gesamterlebnis“ betreffen. Darüber hinaus sollen die Teilnehmer dem lehrenden Consultant ihre Meinung in Bezug zum Inhalt und zur Methode ausdrücken.

Das Gespräch muss in jedem Fall auch beinhalten, wie die Teilnehmer als künftige Multiplikatoren die weitere Vermittlung des Moduls aus ihrer Sicht einschätzen. Dabei geht es um solche Fragen wie Wirksamkeit der angewendete Methoden, Verständlichkeit und Relevanz des Lernstoffs sowie der enthaltenen Übungen, Relevanz des Handlungsergebnisses, Bedeutsamkeit vermittelter Lerninhalte im Kontext der Zielgruppe etc.

Auf diese Weise entstehen die notwendigen Ansatzpunkte für die später folgende Anpassung und Überarbeitung des „Modularen Trainingsprogramms“.



Abbildung 3.41: Szene des Ausfüllens des *progress check* (grüne Dokumente) am Ende des Moduls

3.4.3 Analysieren der Themen, die an den Landeskontext angepasst werden müssen

An anderer Stelle wurde bereits ausgeführt, dass eine Anpassung der Lerninhalte an den Landeskontext unbedingt erforderlich ist. Dieser Schritt muss im Anschluss an das Initialseminar vollzogen werden, da zu diesem Zeitpunkt die Lerninhalte noch „lebendig“ und abrufbar sind. Aus dem Teilnehmerkreis dieses Seminars werden deshalb Autoren identifiziert, die in der Lage sind, Fachtexte zu überarbeiten.

Die Notwendigkeit der Anpassung an den Landeskontext besteht in zweierlei Hinsicht: Erstens, das „Modulare Trainingsprogramm“ enthält einige Inhalte, die sehr eng am deutschen berufspädagogischen Kontext ausgerichtet sind und nicht direkt in einen anderen Kontext übertragen werden können. Die Existenz dieser Inhalte im Programm bezweckt jedoch, wichtige Ansatzpunkte bereitzustellen, die einen Zugang zum betreffenden Sachverhalt durch Vergleich mit dem Landeskontext erst ermöglichen. Wären sie nicht Bestandteil im bereitgestellten Lernangebot, würden diese Sachverhalte im zugrunde liegenden System des „Modularen Trainingsprogramms“ nicht vermittelbar sein. Zum Beispiel liefert das Modul H4M1 Lerninhalte zur Ausbildungsplanung, und hier speziell zur Planung der berufspraktischen Ausbildung in betrieblichen Lehrwerkstätten.

Zur Erläuterung des Vorgangs werden die deutschen Dokumente „Ausbildungsordnung“ und „Rahmenlehrplan“ benannt und kurz beschrieben und das Erstellen eines betrieblichen Ausbildungsplans prinzipiell und nur kurzgefasst erläutert. Darüber hinaus werden Vorschläge gemacht, welche Dokumente für welchen Planungsschritt, hier vorgeschlagen nach dem ZIMBOR-Verfahren¹²³, benötigt werden. Dieser komplexe Vorgang wie auch die Details zu den deutschen Planungsdokumenten ist für eine berufspraktische Ausbildung, die in einer Trainingswerkstatt einer Technischen Sekundarschule in Laos stattfindet, nicht im Detail, aber doch prinzipiell von Bedeutung. Denn die Übertragung von Zielangaben aus einem vorhandenen Curriculum in eine jährliche Ausbildungsplanung, die Erstellung einer Unterweisungs- und Übungsplanung, das Zuschneiden von Kursen, die Bestimmung einer Werkstattbelegung und Ausbildereinsatzplanung etc. sind auch dort Bestandteile der Tätigkeiten eines hauptberuflichen Ausbilders.

Das deutsche Beispiel dient hier also als wichtiger Ausgangspunkt einer geplanten Diskussion, die das Prinzipielle einer komplexen Ausbildungsplanung vergegenwärtigt, aber danach schnell die vergleichbaren Sachverhalte im Landeskontext und auf die davon beeinflusste Zielgruppe bezogen herausarbeiten muss.

Zweitens, wenn das in die Landessprache übersetzte „Modulare Trainingsprogramm“ für die Ausbildung der finalen Zielgruppe eingesetzt wird, bedarf es den ausländischen (deutschen) Kontext nicht mehr, sondern muss die Sachverhalte so darstellen, wie sie im Lande vorgefunden werden. Am obengenannten Beispiel wäre also zu vermitteln, wie die Ausbildungsplanung in einer Trainingswerkstatt in einer Technischen Sekundarschule bzw. in einem betrieblichen oder handwerklichen Umfeld in Laos zu realisieren ist.

Das Multiplikatorenteam legte am Ende des Initialseminars fest, welche Module überarbeitet werden müssen. Die Hauptpunkte einer Überarbeitung betrafen u.a. die Erläuterung von Begrifflichkeiten zur beruflichen Bildung sowie zum Begriff des Lehrers und Ausbilders im laotischen Kontext, zur künftigen Lehrerbildung in Laos, zum laotischen Bewertungssystem für berufstheoretische und berufspraktische Ausbildung.

¹²³ ZIMBOR-Verfahren: Ein pädagogisches Planungsverfahren, das die Relationen zwischen **Z**ielen, **I**nhalten, **M**ethoden, **B**edingungen, **O**rganisation und **R**esultaten systemisch berücksichtigt. Von der Priorität der Ziele ausgehend wird zunächst linear zu den Inhalten, Methoden etc. geplant, danach in Form von Rückkopplungen überprüft, ob die Planung stimmig ist. (Sind unter den definierten Bedingungen die Ziele erreichbar? Sind die richtigen Methoden ausgewählt, um die ausgewählten Inhalte zu vermitteln? Entsprechen die vorgesehenen/erreichten Resultate den definierten Zielen?)

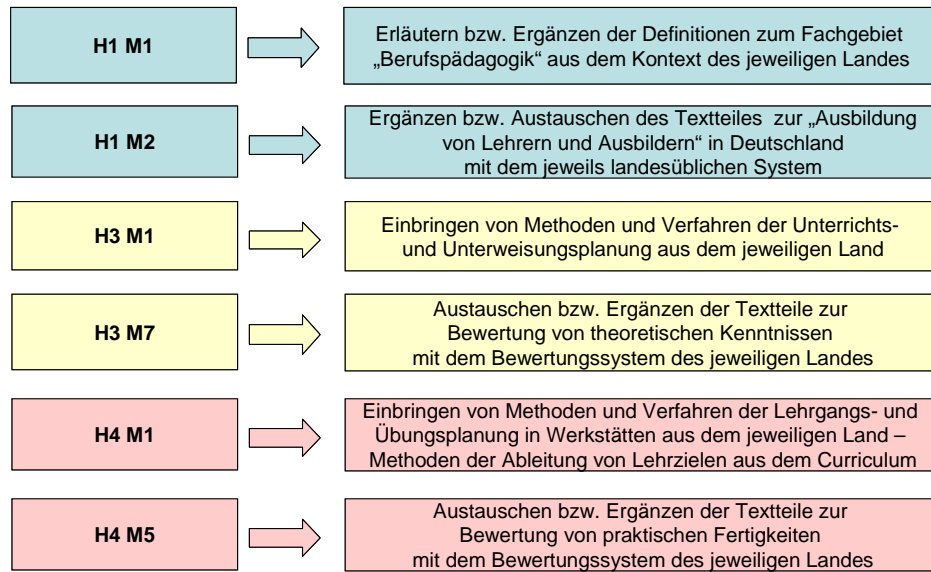


Abbildung 3.42: Übersicht über Module, die eine Anpassung von Inhalten aus dem „Modularen Trainingsprogramm“ in den Landeskontext erfordern.

Die Aufgabe zur Überarbeitung der Module wurde auf vier Teams¹²⁴ verteilt, die jeweils die Verantwortung für ein bis zwei Module übernahmen. Diese Teams spezialisierten sich auf jene Module, die in direkten Bezug zu ihren eigenen, schwerpunktbildenden Tätigkeitsfeldern standen.

3.4.4 Fertigstellung der Arbeitsübersetzung des Trainingsprogramms und Aushändigung eines persönlichen Exemplars an alle Multiplikatoren

Die Übersetzung des „Modularen Trainingsprogramms“ in die gebräuchlichste Landessprache ist bereits eine wichtige Voraussetzung für die nachfolgende individuelle Auseinandersetzung der Multiplikatoren mit den Lerninhalten. Im Einzelfall werden die Lerninhalte erst dann vollständig verstanden. Die Übersetzung ist auch bedeutsam für die geplante Überarbeitung des „Modularen Trainingsprogramms“ und seiner Anpassung an den Landeskontext und an die Zielgruppen, da hier die Texte bis ins Detail geprüft werden müssen. Die Herstellung der Arbeitsübersetzung wurde in Laos durch die beiden Personen ausgeführt, die während des Seminars auch die Simultanübersetzung realisierten. Sie stellten die

¹²⁴ Leiter der Autorentams:

Team 1: Mrs. Pimphone (H1M1/H1M2 - MoE), Team 2: Mr. Khammany (H3M1/H3M7 - Berufsschule Pakpasak)
Team 3: Mr. Bounseun (H4M1 - VEDC), Team 4: Mr. Khamonh (H4M5 - Lao-German Technical School)

laotische Fassung der Hauptbestandteile des „Modularen Trainingsprogramms“ nach ca. vier Wochen bereit. Auf diese Weise war es möglich, noch vor Beginn des MTS-Methodikseminars jedem Multiplikator sein persönliches Exemplar auszuhändigen. Als eine wichtige Bedingung für die Übersetzung und Bereitstellung galt, das Design der Originalvorlage möglichst vollständig zu übernehmen, um die Wiedererkennung der Dokumente zu gewährleisten. Gleichzeitig sollte der mit dem Design verbundene didaktische Zweck des entsprechenden Dokumententyps aufrechterhalten bleiben.

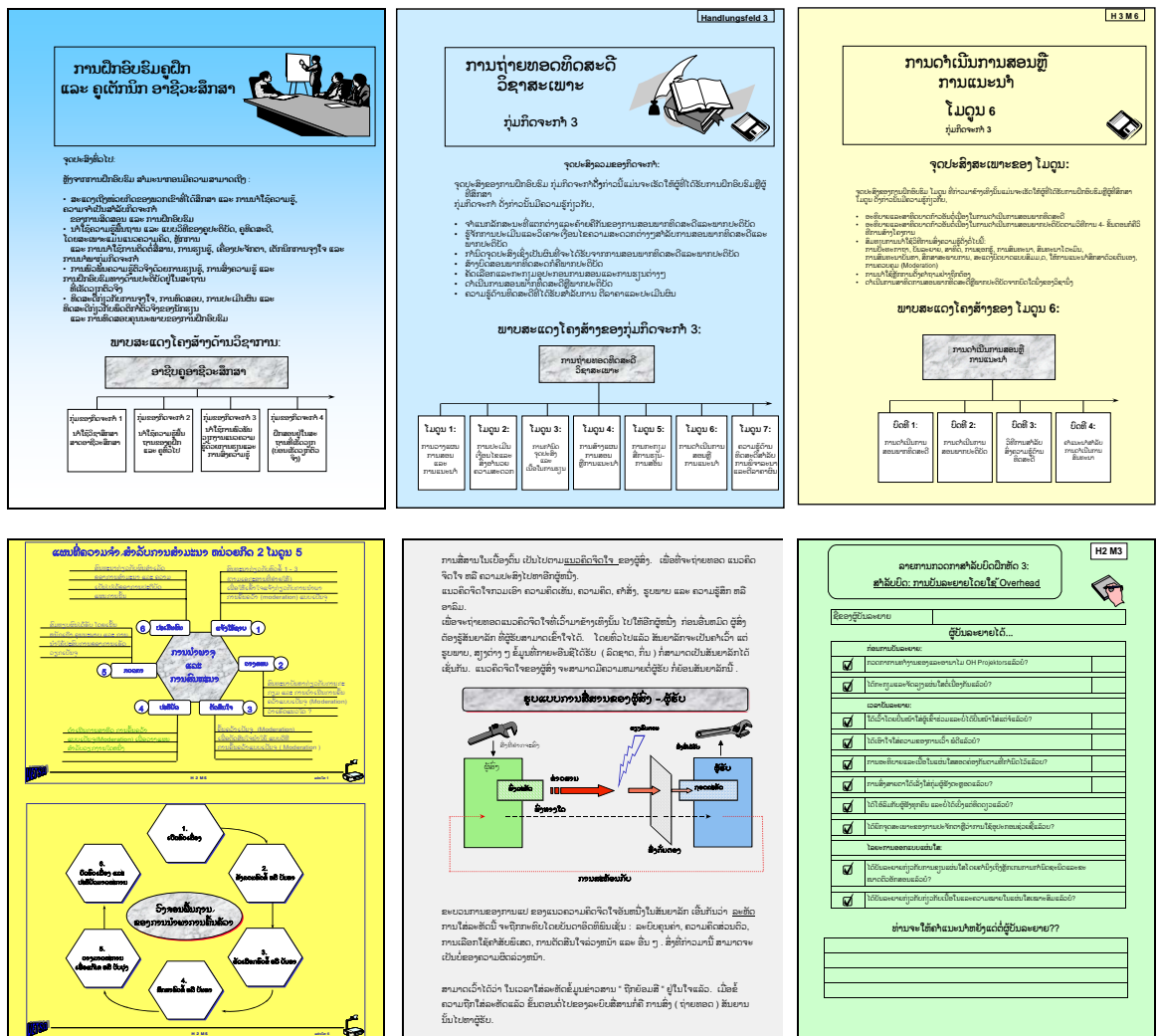


Abbildung 3.43: Abbildungen von Beispielen der Dokumententypen des in die laotische Sprache übersetzten „Modularen Trainingsprogramms“, das ein nahezu identisches Design zur Vorlage aufweist. Oben von links nach rechts: Titelblatt des Programmordners, eines Handlungsfeldes, eines Moduls. Unten von links nach rechts: Handout einer Folie, eines Textblattes, eines Fragebogens.

3.4.5 Die Durchführung des „MTS-Methodikseminars“ für Senior-Multiplikatoren zur Vermittlung des methodischen Konzepts

Im MTS-Initialseminar haben die Teilnehmer die berufspädagogischen Lerninhalte kennengelernt, die an die Zielgruppen vermittelt werden sollen. Dabei haben sie sich in einer besonderen mentalen Situation befunden, die sich nicht mit der Lernsituation in einem „normalen“, schlicht auf Wissenserwerb gerichteten Weiterbildungsseminar vergleichen lässt. Sie bestand darin, dass ihnen stets bewusst war, dass sie in diesem Initialseminar das Wissen nicht einfach nur empfangen und nach Interesse mehr oder weniger intensiv verarbeiten oder auch ohne negative Konsequenzen vergessen können, sondern dass sie sich in die Lage versetzen müssen, dieses Wissen später an andere Personen weiter zu geben. Aus dieser Tatsache leitet sich eine ganz andere Aufmerksamkeit und Konzentration für die Wissensverarbeitung und dem aktiven Umgang mit Lerninhalten ab. Sie erfordert von der ersten Stunde an ein Bemühen zum Verstehen und zur Verinnerlichung der Lerninhalte und der Aufgabenstellungen bis ins Detail, was eine hohe Motivation und ungeteilte Aufmerksamkeit über die gesamte Vermittlungszeit erfordert.

Im MTS-Methodikseminar muss es darum gehen, die didaktisch-methodische Gestaltung des Seminars selbst zu erlernen. Dabei müssen die Teilnehmer das Modell einer vollständigen Handlung bewusst anwenden und ihre eigenen methodischen Handlungen in diesen äußeren Rahmen einbauen, was eine eigenständige, individuelle Planung erfordert.

Das wichtigste Dokument für diesen Zweck ist der „Methodische Ablauf“ (*methodical sequence*), ein Dokumenttyp, der ausschließlich für den Lehrenden entwickelt

FoA2 M1

Methodical Sequence
Mind Map to run Seminar FoA2 M1

Topic	Sequence	Teaching Aids
1: The ability to communicate	1. Group discussion Describe your own experience in communicating! (Read and quote handouts)	Read topic first, afterwards discussion
2: The sender – receiver communication model	2. Presentation Explanation of the model (Read and quote handouts), draw conclusions 3. Exercises on one way and two way communication: describe picture Exercise 2 and 3 on basis of transparency 3 The consultant describes the pictures without showing them...after solution transparency is shown	transparency 1: Sender – Receiver - Model transparency 2: Spiral – Convergence - Model Exercise 1, 2, 3 Describe pictures use transparency 3
3: Axioms of communication	4. Discussion about axioms : check truth:	transparencys 4-6: Axioms
4: Barriers of communication	5. Group discussion: Which barriers of communication do you know? How would you consider each of them?	Brainstorming
5: Non-verbal communication	6. Presentation of body language analyse meaning Role play: Demonstration – guess meaning	transparencys 7-8: faces (moon faces)
6: Four sides of a message	7. Presentation of model Use transparency for discussion	transparencys 9 - 11 message
Closing	Control of learning objectives	Control learning objectives FoA 2 M1

Abbildung 3.44: Beispiel eines vorbereiteten, ausgefüllten Methodischen Ablaufs des lehrenden Consultants.

wurde und eine Funktion ähnlich der eines *lesson plans* übernimmt. Das Dokument ist den Teilnehmern bereits aus dem MTS-Initialseminar bekannt, aber es ist noch nicht Gegenstand einer Handlung geworden. Es stellt den Entwurf zum Ablauf des Seminars in der Phase 1 – Informieren - dar, den der lehrende Consultant selbst realisiert hat. Auf der Basis dieser Vorlage können die Multiplikatoren ihren eigenen Entwurf erstellen. Es enthält das bereits bekannte *mind map*, sowie eine Tabelle, die die Behandlung der Themen innerhalb der Informationsphase darstellt. Gleichzeitig sind - wie in Anlehnung an *lesson plans* üblich - die derzeit verfügbaren Medien benannt, die entsprechend des Themas eingesetzt werden können. Die Abfolge der Themen wird durch eine Indikation von Schlüsselfragen bestimmt, die in das jeweilige Thema einführen. Diese Fragen sollen die Teilnehmer selbst entwerfen und in ihrer Sprache in das Formblatt eintragen.

Der lehrende Consultant beginnt das Seminar erneut in der Reihenfolge der Module, wie sie im „Modularen Trainingsprogramm“ vorgegeben sind. Jedes Modul wird auf der Meta-Ebene in einer solchen Weise rekapituliert, dass die Inhalte in den Bezug zur erlebten Vermittlungsmethode betrachtet werden können. Die Teilnehmer versuchen, die im Initialseminar erlebte Situation gedanklich nachzuvollziehen und tragen aus diesen Überlegungen heraus ihre eigene methodische Ablaufplanung in das Formblatt ein.

Zwangsläufig findet in dieser Arbeitsphase eine erneute Auseinandersetzung mit den Lerninhalten des „Modularen Trainingsprogramms“ statt, die zu einer weiteren Festigung des Lernstoffs führt. In dieser Arbeitsphase kommen weitere Vorzüge des „Modularen Trainingsprogramms“ zum tragen, die den Umgang mit dem Lernstoff erleichtern:

The image shows a form titled 'methodical sequence' for 'FoA1 M1'. At the top right, it says 'introduction in vocational educational theory'. In the center, there is a diagram with a central circle containing 'Informing (1)'. Surrounding it are six boxes: 'Evaluating (6)', 'Checking (5)', 'Executing (4)', 'Decision making (3)', 'Planning (2)', and 'Informing (1)'. Below the diagram is a table with three columns: 'topic', 'sequence', and 'aids'. The table contains several rows of text in German, including 'Was bedeutet der Begriff „Berufspädagogik“?', 'Die Beziehung zwischen Didaktik und Methodik', 'Didaktische Prinzipien', 'Das didaktische Handeln', and 'Glossar der gebräuchlichen Fachbegriffe'. The table is filled with handwritten notes and numbers.

topic	sequence	aids
1: Was bedeutet der Begriff „Berufspädagogik“?	• Was ist die Berufspädagogik? • Was ist die Berufspädagogik? • Was ist die Berufspädagogik?	Folie 1: Berufspädagogik
2: Was bedeutet der Begriff „Didaktik“?	• Was ist die Didaktik? • Was ist die Didaktik? • Was ist die Didaktik?	Folie 2: Didaktik/Methodik
3: Die Beziehung zwischen Didaktik und Methodik	• Was ist die Beziehung zwischen Didaktik und Methodik? • Was ist die Beziehung zwischen Didaktik und Methodik?	Folie 3: Didaktische Prinzipien
4: Didaktische Prinzipien	• Was sind die didaktischen Prinzipien? • Was sind die didaktischen Prinzipien?	Folie 4: Maximen
5: Das didaktische Handeln	• Was ist das didaktische Handeln? • Was ist das didaktische Handeln?	Folie 5: Didaktisches Handeln
Glossar der gebräuchlichen Fachbegriffe	• Was sind die gebräuchlichen Fachbegriffe? • Was sind die gebräuchlichen Fachbegriffe?	Folie 7: Glossar
Finalisation	Progress Check	Progress Check FoA1 M1

Abbildung 3.45: Beispiel eines ausgefüllten Methodischen Ablaufs eines Multiplikators

1. Die methodische Gestaltung der Seminare ist offengelegt und wird bewusst als Lerngegenstand angeboten. Verschiedene Dokumente, Tabellen und Formblätter ermöglichen es den Lernenden, die methodische Gestaltung zur Seminardurchführung selbst zu erlernen.
2. Die Menge der angebotenen Lerninhalte ist sichtbar begrenzt; die *handouts* umfassen nur einen Textumfang zwischen 6 und 14 Seiten pro Modul und sind nach den Prinzipien der Fasslichkeit und didaktischen Reduktion auf Hauptaussagen beschränkt, die für die Bearbeitung des jeweiligen Themas als ausreichend betrachtet wurden. Die Lerninhalte können durch ihre Begrenzung im thematischen Zusammenhang leicht erinnert werden.
3. Die Inhalte sind durch die Struktur der Handlungsfelder und Module logisch-systematisch portioniert und erlauben einen selektiven Zugriff und eine individuelle Auseinandersetzung mit jedem einzelnen Modul, was sie „handlich“ erscheinen lässt. Die methodische Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Modul wird durch diese Eigenschaft erleichtert.
4. Der Systembezug der Inhalte ist durch die deutlich erkennbare Struktur gegeben und über eine bestimmte Art der grafischen und textlichen Gestaltung sowie Kodierung (Design der Titelblätter, standardisierte Gestaltung von Kopf- und Fußzeilen) aufgezeigt. Auf diese Weise wird der Umgang mit den verschiedenartigen Dokumententypen erleichtert und deren Anordnung im Ordner verständlich.
5. Das Material weckt durch seine farbliche und graphische Gestaltung Interesse und initiiert das Ausprobieren.

Die Auseinandersetzung mit den methodischen Möglichkeiten für die Vermittlung der Themen in der „Informationsphase“ bestimmt das Hauptaugenmerk in diesem Seminartyp. Deshalb wird die schriftliche methodische Planung anhand der *methodical sequence* auch nur auf die Phase 1 konzentriert¹²⁵, um sicherzustellen, dass die Lerninhalte in der beabsichtigten Intention mit den verfügbaren Medien vermittelt werden. Für die nachfolgenden Phasen in Vorbereitung der Erstellung der materiellen Handlungsergebnisse kann den Teilnehmern innerhalb der Grenzen des Phasenmodells die individuelle Freiheit gegeben

¹²⁵ Erfahrungen zeigen, dass methodische Hinweise kurzgefasst sein müssen, wenn sie Wirkung haben sollen. Eine zu detaillierte bzw. umfangreiche Beschreibung methodischer Hinweise für komplexe Seminarsequenzen wird von den Teilnehmern in der Regel nicht angenommen.

werden, eigene Wege auszuprobieren und in der Art und Weise zu vermitteln, die sie selbst als geeignet befinden.

Am Ende des Methodikseminars erfolgt gemeinsam mit den Teilnehmern im Detail eine Rückkopplung der „Aufgabenstellungen“ und „Themen“ mittels zwei Planungsübersichten, die auch zeitliche Vorgaben enthalten. Die erste Planungsübersicht zeigt die Darstellung der Aufgabenstellungen mit Zeitangabe, sichtbarem Ergebnis sowie Zweck bzw. Nutzenbeschreibung.

Übersicht über Aufgabenstellungen, Gesamtzeitaufwand (Minimum) und Nutzenangabe						
Modul	Modultitel	Aufgabenstellungen <u>Hauptaufgabe (Schritt 4) markiert</u>	Bearbeitung + Auswertung	Zeit für Seminar (S) Übungen (Ü)	Sichtbare Ergebnisse	Zweck und Nutzen des Moduls für den Teilnehmer
Einführung		A1 Gruppenarbeit zum Anwärmen: „Messer-Gläser-Übung“	20	$\Sigma = 2 \text{ h}$		Information, was in dem Seminar geschehen wird und was erwartet wird
Handlungsfeld 1						
H1 M1	Das Fachgebiet „Berufspädagogik kennenlernen	A1 Beschreiben der eigenen Anwendung eines ausgewählten didaktischen Prinzips in der täglichen Praxis A2 <u>Beschreiben des eigenen didaktischen Handelns im Ablauf eines Ausbildungstages</u>	20 + 10 20 + 10	S = 80 Ü = 60 Eval: 10 ges: 150' = $\Sigma = 3,5 \text{ h}$	Zwei schriftliche Darstellungen , die das eigene didaktische Handeln durch Aktivitäten beschreiben	Persönliches Identifizieren mit der Lehrtätigkeit wird sichtbar gemacht. Bewußt werden der Aktivitäten des didaktischen Handelns in jeder Phase des Ausbildungstages.
H1 M2	Die Handlungsfelder des Ausbilders und Lehrers identifizieren	A1 Beschreiben der eigenen Aufgabengebiete einschließlich der Pflichten und Verantwortlichkeiten A2 Identifizieren und Zusammenfassen der Handlungsfelder und schematisch darstellen A3 <u>Entwickeln eines Aktionsplans zur Verbesserung der jetzigen persönlichen Lehrsituation mit Ressourcenangabe</u> A4 Entwickeln einer Checkliste , was zuerst getan und vorbereitet werden muß	30 + 10 20 + 10 40 + 10 20 + 10	S = 90 Ü = 150 Eval: 10 250' = $\Sigma = 4 \text{ h}$	Aktionsplan mit der persönlichen Darstellung der Aktivitäten, wie die eigene Lehrsituation verbessert werden kann, darin auch die Angabe von Ressourcen, die dazu nötig sind Checkliste für die ersten Aktionen mit Angabe der Art der Vorbereitungen	Bewußt werden der eigenen Aufgabengebiete und Handlungsfelder als Lehrender und daraus folgernd, was getan werden muß, um seine eigene Situation als Lehrender zu verbessern Befähigung, diese Verbesserungen selbst zu planen

Abbildung 3.46: Auszug aus der Aufgabenübersicht des „Modularen Trainingsprogramms“. Grün markierte Aufgabenstellungen kennzeichnen die Hauptaufgaben zur Erarbeitung des materiellen Handlungsergebnisses

Diese Planungsübersicht ermöglicht es den Teilnehmern, sich einen Überblick über vorbereitete Übungen zu verschaffen (d.h. es existieren Aufgabenblätter) sowie die Intentionen der jeweiligen Übungen zu verstehen und ihren zeitlichen Rahmen abzuschätzen. Mittels dieser Übersicht kann die individuelle methodische Ablaufgestaltung zeitlich überprüft werden.

Erfahrungen zeigen, dass insbesondere die Überlegungen zum Zweck und zur Nutzen des Moduls und seiner darin enthaltenen Übungen wichtig sind, um den schöpferischen Nachvollzug des Moduls zu ermöglichen, andernfalls werden Übungen plakativ oder unter Umständen gar nicht durchgeführt.

Eine ähnliche Übersicht stellt die im jeweiligen Modul enthaltenen Themen in den Vordergrund:

Übersicht über Themen und Ergebnisse, Gesamtzeitaufwand (Minimum) und Nutzenangabe					
Modul	Modultitel	Themen	Zeit für Seminar (S) Übungen (Ü)	Sichtbare Ergebnisse	Zweck und Nutzen des Moduls für den Teilnehmer
Handlungsfeld 2					
H2 M1	Ausgewählte Grundlagen der Kommunikation anwenden	T1 Die Fähigkeit zu kommunizieren T2 Das Sender – Empfänger-Kommunikationsmodell T3 Axiome der Kommunikation T4 Kommunikationsbarrieren T5 Nonverbale Kommunikation T6 Die 4 Ebenen einer Botschaft	S = 120 Ü = 150 Eval: 10 ges. 280' = Σ = 3,5 h	Checkliste „Überwindung von Kommunikationsbarrieren“ sowie persönliches Auswertungsblatt über Redestil und Kommunikationsverhalten	Entwickelte Fähigkeit, Kommunikationsfehler zu vermeiden, Kommunikationsbarrieren zu erkennen und zu beheben. Bewußt werden der eigenen Stärken und Schwächen in Redestil und Kommunikationsverhalten bei jedem Teilnehmer,
H2 M2	Ausgewählte Grundlagen des Lernens anwenden	T1 Was bedeutet der Begriff „Lernen“? T2 Stufen des Lernens T3 Arten des Lernens T4 Einflußfaktoren auf das Lernen T5 Erkenntnisse aus bildungspsychologischen Lerntheorien	S = 130 Ü = 110 Eval: 10 ges. 250' = Σ = 4 h	Aktivitätenliste zur Planung der Verbesserung der Lehr- und Lernsituation (vom Aspekt des Lernens selbst)	Bewußt werden der eigenen Möglichkeiten als Lehrender, die Lernsituation optimal zu gestalten Verbesserung der Fähigkeit, Erwachsene als spezielle Zielgruppe zu trainieren
H2 M3	Ausgewählte Grundlagen der Visualisierung anwenden	T1 Die Bedeutung der Visualisierung T2 Ausgewählte Medien zur Visualisierung T3 Ausgewählte Visualisierungstechniken	S = 170 Ü = 390 Eval: 10 ges. 570' = Σ = 9,5 h	Selbst gestaltete Medienpräsentation Beispiele für individuelle Visualisierungen für Tafel und OHP Liste mit Themen für Visualisierungsvorlagen Beispielhafte Präsentationen zu den ausgewählten Themen	Beherrschung der richtigen Anwendung der 3 gebräuchlichsten Medienträger Tafel, OHP und Flipchart Sicherheit in den ersten Schritten zur Erarbeitung eines persönlichen Ordners mit Visualisierungsvorlagen für ein Fachgebiet

Abbildung 3.47: Auszug aus der Themenübersicht des „Modularen Trainingsprogramms“.

Das Methodikseminar wird beendet, wenn die individuellen methodischen Planungen durch jeden Teilnehmer durchgeführt, persönliche *methodical sequences* einschließlich eine Zeitplanung für jedes Modul vorgelegt, präsentiert und exemplarisch besprochen wurden.

3.4.6 Erarbeitung einer Aktionsplanung für die unbegleiteten Folgeaktivitäten der anschließenden Zwischenphase

Nachdem die Ausbildung der Senior-Multiplikatoren durch das Initial- und Methodikseminar erfolgt ist, muss ihnen die Zeit und die Möglichkeit gegeben werden, sich selbst individuell mit dem MTS-Konzept und allen begleitenden Dokumenten einschließlich des „Modularen Trainingsprogramms“ auseinanderzusetzen.

Die dafür veranschlagte Zeit von mehreren Wochen¹²⁶ erfordert nicht die Anwesenheit des Consultants und stellt damit eine Zwischenphase „unbegleiteter Folgeaktivitäten“ dar. Sie muss allerdings durch die *Task Force* geplant, koordiniert und angeleitet werden. Sie muss auch dafür sorgen, dass die Multiplikatoren die erforderlichen materiellen und zeitlichen Ressourcen erhalten.

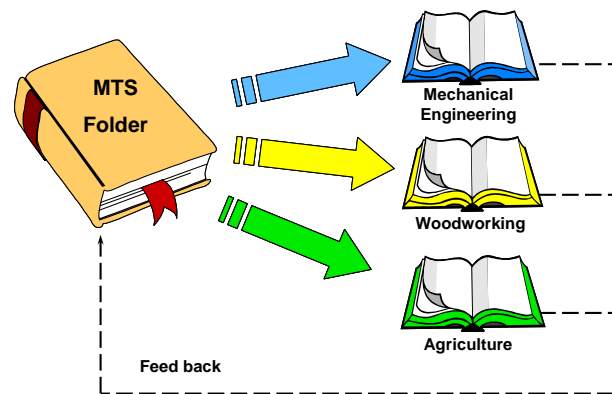


Abbildung 3.48: Erfordernis der Anpassung des „Modularen Trainingsprogramms“ an den fachspezifischen Hintergrund der Zielgruppen

In dieser Zeit werden folgende Aktivitäten ausgeführt:

1. Verknüpfen der vorher vermittelten berufspädagogischen Inhalte mit den fachspezifischen bzw. berufsfeldspezifischen Inhalten der Multiplikatoren (gewerblich-technisch, kaufmännisch, landwirtschaftlich etc.).
2. Überprüfen der Relevanz der ausgewählten Themen durch die Multiplikatorengruppe und Übereinkunft über die anzupassenden, fachspezifischen Inhalte.
3. Überarbeiten des Trainingsprogramms durch festgelegte Autorentams unter diesen Aspekten und Erstellen der finalen, individuellen Unterlagen.
4. Abschließen der Übersetzung des überarbeiteten, angepassten „Modularen Trainingsprogramms“ sowie aller Begleitdokumente für Projektsteuerung und *Public Relation*.

Um diese Aktivitäten innerhalb der vereinbarten Zeitspanne zur realisieren, muss eine Aktionsplanung durchgeführt werden. Sie findet unmittelbar am Ende der ersten Einsatzzeit des Consultants statt und umfasst die Planung und Aufgabenverteilung innerhalb der oben genannten vier Positionen.

¹²⁶ ca. 6 bis 8 Wochen .

Dazu sind folgende Erwägungen zu berücksichtigen:

Die inhaltliche Überarbeitung des „Modularen Trainingsprogramms“ muss mit der Anpassung der ausgewählten Module in den Landeskontext beginnen. Im Ergebnis wird ein universell einsetzbares „Modulares Trainingsprogramm“ zur Verfügung stehen, das die laotischen Bedingungen in hohem Maße berücksichtigt und dem Bedarf des Hauptanteils der Zielgruppen ebenfalls weitgehend nahe kommt.

Eine zweite Form der Überarbeitung stellen die individuellen Anpassungen und Ergänzungen durch jeden Multiplikator selbst dar.

Hier geht es darum, die berufspädagogischen Inhalte des Trainingsprogramms mit den fach- bzw. berufsfeldspezifischen Inhalten der Multiplikatoren zu verknüpfen.

Die Situation in Laos kennzeichnete, dass die Senior-Multiplikatoren sich aus einer gemischten Gruppe von Lehrkräften zusammensetzten, die darüber hinaus auch aus sehr verschiedenen Berufsbereichen bzw. Berufsfeldern, wie auch

aus dem Handwerk entstammen. Da sie im Einzelfall nicht mit Inhalten umgehen können, bei denen ihnen der fachliche Bezug fehlt¹²⁷, besteht die Konsequenz in der Anpassung oder Weglassung bestimmter Dokumente. Eventuell müssen völlig neue Übungen geplant werden bzw. es muss versucht werden, den speziellen fachlichen Bezug in die Texte hineinzubringen.

Dies kann hauptsächlich anhand der Dokumente des Aktivitätenteils erfolgen und führt somit zu keinen wesentlichen Veränderungen am Erkenntnisteil des Programms, sondern zu Ergänzungen bei der Planung von Übungen bzw. der Wahl eines anderen materiellen Handlungsergebnisses.

Darüber hinaus muss überlegt werden, wie die bereitgestellten Fragebögen, Formblätter und Aufgabenblätter auf ihre Verwendung bei bestimmten Zielgruppen eingesetzt werden können, die einen deutlichen bzw. speziellen Berufsfeldbezug haben. Die Konsequenz ist,

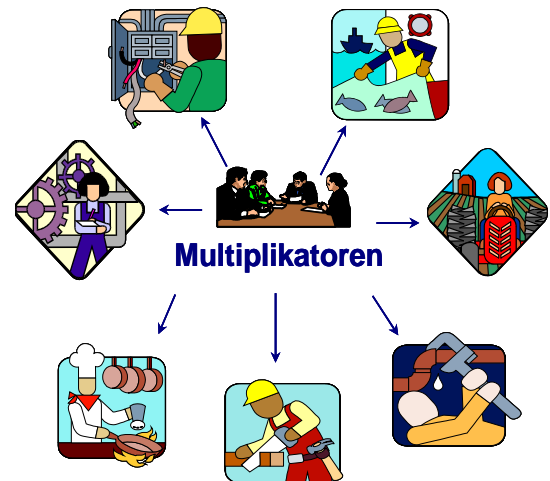


Abbildung 3.49: Multiplikatoren entstammen unterschiedlichen Berufsfeldern

¹²⁷ Beispielsweise ist es in der handwerklichen Ausbildung in Laos nicht üblich, Leistungen nach einem formellen Bewertungsschema zu bewerten, wie sie in H4M5 behandelt und geübt werden. Diese Übungen müssen für diesen Personenkreis verändert werden.

dass das „Modulare Trainingsprogramm“ für Seminare an einer landwirtschaftlich geprägten Ausbildungsstätte einen anderen Aktivitätenteil enthalten muss, als ein Programm, das an einer Ausbildungsstätte für Kraftfahrzeugberufe eingesetzt wird.

Da solche fachspezifischen Änderungen den Konsens der gesamten Multiplikatorengruppe erfordern, ist ein Treffen der Gruppe erforderlich, um die Relevanz dieser Veränderungen zu prüfen. Erst dann erfolgt die endgültige Fertigstellung der individuellen Dokumentationen, die nun vollständig in der Landessprache vorgelegt werden müssen.

Nach der gedanklichen Vorwegnahme dieser komplexen Arbeiten verfügen die Teilnehmer über eine bestimmte, individuelle Vorstellung über den Umfang und die Art und Weise der Vermittlung der Lerninhalte und können sich selbst in ihren eigenen Möglichkeiten und Kompetenzen einschätzen. Diese Erwägungen werden jedoch von möglichen, zu erwartenden Umsetzungsproblemen beeinflusst, die ebenfalls vorausgesehen werden müssen. Aus diesem Grunde ist es erforderlich, zum Abschluss der Aktionsplanung auch ein *Brainstorming* auf zu erwartende Probleme durchzuführen, um darauf vorbereitet zu sein und eventuelle Lösungen bereit zu halten. Der Bedeutung dieses Sachverhalts angemessen, muss ein spezieller Planungsworkshop mit den Senior-Multiplikatoren durchgeführt werden, der sich auf die folgenden Punkte konzentriert:

1. Einschätzen der gegenwärtigen Situation zur Umsetzung
2. Identifizieren von Problemen die aus der Sicht der Teilnehmer, die bei der Vorbereitung der künftigen Seminare auftreten könnten
3. Entwerfen von Lösungsansätzen für diese Probleme
4. Vorbereitende Aktivitätenplanung für die nächsten Seminare

Mittels der Metaplan-Methode kann die Einschätzung der gegenwärtigen Situation sowie die Identifikation der zu erwartenden Probleme effektiv vorgenommen werden.

Die laotischen Teilnehmer identifizierten in einem ersten *Brainstorming* folgende Problemfelder:

- Identifikation der Zielgruppe,
- Organisatorische und Management-Probleme,
- Probleme in der Bereitstellung der Ressourcen (Finanzierung, Zeit, Ort, Material),
- Individuelle Fähigkeit, als Trainer zu arbeiten.

Um Lösungsansätze abzuleiten, wurde eine Wichtung vorgenommen. Sie ist in der folgenden Abbildung (rechts) zu ersehen:



Abbildung 3.50: Metaplan-Charts zur Darstellung von Problemanalysen und Wichtungen

Als schwierigste Probleme schätzten die Teilnehmer die Finanzierung, die Probleme im Management sowie die eigenen Möglichkeiten zur direkten Vorbereitung auf die Zielgruppenseminare ein.

Hier spielten die unklaren Gegebenheiten eine Rolle, wer die Finanzierung übernehmen würde (VETSA oder MoE) sowie die Kenntnis der oft langwierigen Beantragung von Maßnahmen über das MoE. Desweiteren wurde festgestellt, dass immer noch Erklärungsschwierigkeiten, Fehlinformationen und Missverständnisse über das MTS bei den Partnern und zum Teil bei den Entscheidungsträgern bestehen, woraus sich die Notwendigkeit von weiteren Präsentationsmaterialien ableitete, die an die Partner und Schulen ausgegeben werden mußten.

In der Gruppe der wichtigen, aber nicht schwierigen Probleme wurden die Identifikation der Personen der Zielgruppe benannt (individuelle fachliche Voraussetzungen, Lehrerfahrungen, max. Gruppenbegrenzung auf 20 Teilnehmer) sowie erneut die Probleme der eigenen Kompetenzerweiterung angegeben.

Probleme, die im Workshop sofort gelöst werden konnten, betrafen die Planung der ersten Seminare mit den Zielgruppen, wie Zeit, Ort und Auswahl der Institution.

Die beiden folgenden Übersichten (Originalabbildungen der Charts No.1 und No. 2) geben einen groben Überblick über die empfundene Problemlage, anhand der später eine weitere Detailbetrachtung vorgenommen wurde. Sie führte am Ende zu verschiedenen Lösungsangeboten, die dem VETSA-Projekt und dem MoE vorgelegt wurden.

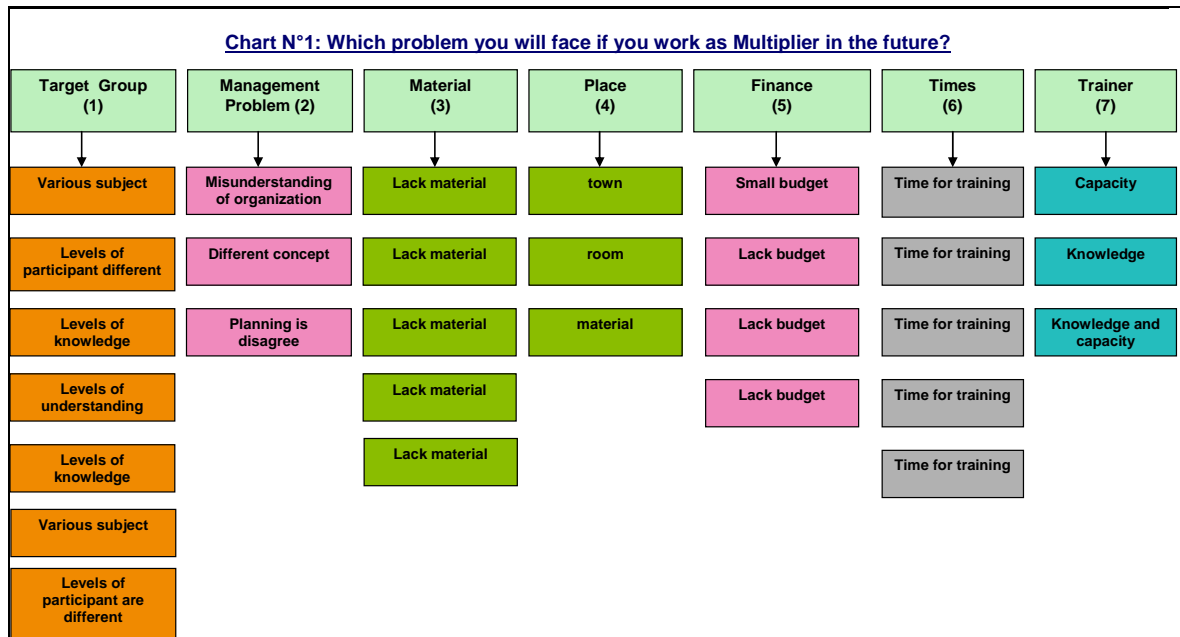


Chart N°2: Table of Problems

Problems	Points	Rate	Action	Time	Visible Result
1.Target group		1	draft criteria for target group	2 h	1.presentation 2. description of target group 3. proposal of persons
2. Management problems		1	draft recommendation for decision	1 h	1. Presentation. 2.List of steps of action. 3.Preparation of PR-folder, transparencies
3. Material			draft list material requirement	1 h	
4. Place / Locations		1	draft catalogue of requirement	1 h	1. presentation . 2.Description of seminars room. 3. Proposal of location
5. Financing		2	draft of calculation	1 h	1.Presentation 2. The costs for 3 weeks
6. Time		2	draft time ,plan for 2001	1 h	
7. Trainer capability		2 2	draft steps of individual qualification	2 h	1. Presentation. 2.Time plan for January – February and March
<p style="text-align: center;"> most important most difficult here to be solved now </p>					

Abbildung 3.51: Darstellung der Originalkopien der beiden zusammenfassenden Charts aus dem Planungsworkshop.

3.4.7 Operative Aktionsplanung nach der Beendigung der unbegleiteten Zwischenphase

Die unbegleitete Zwischenphase¹²⁸ endet mit der erneuten Anreise des Consultants (zweite Mission). Zu diesem Zeitpunkt sollte die laotische Fassung des Trainingsprogramms fertig vorliegen, darin eingeschlossen auch die Anpassung der ausgewählten Module an den laotischen Kontext. Jeder Senior-Multiplikator muss bis dahin auch seine eigenen, persönlichen Unterlagen erstellt haben.

Die nächsten Aktivitäten zur Einrichtung des MTS bilden die vorerst abschließenden Trainingsmaßnahmen für Senior-Multiplikatoren, auf die der unmittelbare Beginn der Ausbildung der Junior-Multiplikatoren folgt; danach die formelle Zertifikatsübergabe an beide Gruppen und eine Evaluierung des bisherigen Geschehens.

Diese Schritte und die dazugehörigen Teilaufgaben müssen in ein realistisches zeitliches Gefüge eingeordnet werden.

Um sie innerhalb der verfügbaren sieben Wochen zu realisieren sowie die materiellen und personellen Ressourcen bereitzustellen, wurde unmittelbar nach Eintreffen des Consultants folgende Aktionsplanung auf operativer Ebene erstellt:

	Action	Date	Venue	Responsible
1	Technical preparation, contents and organisation	5.03. – 9. 03.	VIP	Mr. Vichit Mr. Somlith
2	Senior Multiplier Simulation Seminar	12.03. – 23.03.	VIP	Task Force Team
3	Junior Multiplier Training			
	a - teacher	26.03. – 30.03.	Pakpasak	Mr. Vichit Directors of Institutions
	b - trainer	28.03. – 03.04.	NFEC	
	c – teacher & trainer	2.04. – 6.04.	LNCCI	
4	Project Management Multiplier system	7.04. – 11.04.	VIP	Mr. Phet
5	Final workshop and certification	10.04. - 11.04.	VIP	Mr. Phet
6	Evaluation of Multiplier system	up to 20. April	VETSA	Working Group 6

Abbildung 3.52: Operative Aktionsplanung im Anschluss an die unbegleitete Zwischenphase (Auszug aus dem Original)

¹²⁸ ...sie entsprechen den in der Fachlichen Leitstruktur benannten Phasen 3 und 4.

Diese Planung sah vor, nach Abschluss der technischen Vorbereitungsarbeiten mit dem „Simulationsseminar“ für Senior-Multiplikatoren fortzufahren, das zwei Wochen andauern sollte.

Nach Abschluß des Simulationsseminars sind die Senior-Multiplikatoren bereit für die Durchführung der eigenen Seminare. Diese müssen unmittelbar anschließend erfolgen, um die aufgebaute Motivation und die aktuellen Trainingseffekte ausnutzen zu können.

Für den Consultant und die *Task Force* ist es wichtig, auch die nun folgenden Seminare zu eröffnen und zu begleiten. Denn die künftigen Junior-Multiplikatoren müssen - wenn sie möglichst schnell und effektiv ins System integriert werden sollen - ebenfalls genau und umfassend über die Ziele, Inhalte, Merkmale und Prinzipien des MTS informiert werden. Um ihre Motivation aufzubauen, benötigen auch sie den ungefilterten Input aus erster Hand. Dabei ist zu erinnern, dass diese Personen bis dahin kaum Informationen zum MTS erhalten haben können, da sie bis dahin an keiner offiziellen Informationsveranstaltung¹²⁹ teilgenommen haben.

Die drei ersten, einwöchigen Seminare für die Ausbildung der künftigen Junior-Multiplikatoren wurden an drei verschiedenen Standorten geplant. Um die offizielle Eröffnung der jeweiligen Seminare an den einzelnen Bildungseinrichtungen durch die *Task Force* und den Consultant, aber auch die Beobachtung der Lehrtätigkeit der Senior-Multiplikatoren zu ermöglichen, wurde der Beginn dieser Seminare jeweils um mehre Tage versetzt.

Im Anschluss an diese Seminare war vorgesehen, eine feierliche Abschlusszeremonie durchzuführen, bei der Senior- und Junior-Multiplikatoren¹³⁰ gemeinsam ihre Zertifikate erhalten sollten. Die letzte Woche der Aktivitäten wie auch der Einsatzzeit des Consultants war für eine interne Evaluierung vorgesehen.

Mit diesem abschließenden Vorgang würde die Einführung des MTS in Laos abgeschlossen sein.

¹²⁹ Es hat sich gezeigt, dass zu Beginn ein generelles Informationsproblem zum MTS in Laos vorlag. Die Informationen zum MTS sind vom MoE bzw. der Task Force nur den Schulleitern vermittelt worden. Diese waren aber zumeist nicht in der Lage, die Informationen weiterzugeben und die von ihnen ausgewählten Lehrkräfte auf ihre Rolle vorzubereiten.

¹³⁰ Junior-Multiplikatoren erhalten in dieser Phase noch kein endgültiges Zertifikat, sondern ein Zertifikat zur Teilnahme an der 1.Phase des Multiplikatorentrainings. Genaueres über die Arten der Zertifikate siehe Abschnitt 4.1.7

3.4.8 Durchführung des „MTS-Simulationsseminars“ für Senior-Multiplikatoren

Das Simulationsseminar stellt den vorläufigen¹³¹ Abschluss der Ausbildung der künftigen Senior-Multiplikatoren dar. Der Consultant agiert in diesem Seminar als Berater, denn die Hauptaktivitäten werden durch die Teilnehmer erbracht.

Der Zweck dieses Seminartyps ist, den Multiplikatoren die Möglichkeit zu geben, im „Schonraum“ des internen Kollegiums, d.h. vor wohlwollenden und motivierten

Group No.	Names	Day	Duration ¹	Modules & Time		
1	Phimphone Bouavanh	14. March	14 h	M 2/1 4 h	M 1/3 5 h	M 3/4 5 h
2	Komkeo Khammany	15. March	16 h	M 1/2 4.5 h	M 7/3 7 h	M 2/4 4.5 h
3	Bounseune Sikaheng	16. March	13.5 h	M 2/2 4 h	M 3/3 4.5h	M 4/4 5h
4	Bounthanh Khampheng	19. March	14.5 h	M 3/2 9 h	M 2/3 5.5h	
5	Pong Vanthong	20. March	16.5 h	M 1/4 6.5 h	M 4/2 4.5 h	M 4/3 5.5 h
6	Ounheane Katkeo	21. March	13 h	M 1/1 3 h	M 5/2 4.5 h	M 5/3 5.5 h
7	Vichith Khampanh	22. March	13.5 h	M 5/4	M 6/3	

Teilnehmern, das Vermitteln der Module im Sinne

Abbildung 3.53: Planung der Lehrproben von sieben Teams im Simulationsseminar.
(*1: Dauer: Maximalzeit verfügbar durch die Module)

einer „Lehrprobe“ auszuprobieren, bevor sie endgültig vor ihre Zielgruppe treten. Die Erfahrung zeigt, dass gerade für die ersten Zielgruppenseminare Teams von mindesten zwei Personen zusammengestellt werden sollten und somit kein Multiplikator gezwungen ist, einen ganzen Tag allein zu unterrichten.

Auf diese Weise können sie sich sowohl zeitlich als auch inhaltlich abstimmen und ihre jeweiligen Stärken und Schwächen berücksichtigen. Darüber hinaus ist es einfacher, schwierige Situationen gemeinsam zu meistern, sollten diese auftreten. Denn das jeweils im Hintergrund stehende Teammitglied hat immer die Möglichkeit der gezielten Beobachtung der Teilnehmer und kann dort sofort Einfluss nehmen, wo es erforderlich ist: z.B. wenn Probleme sich zu entwickeln beginnen bzw. wenn das andere Teammitglied seine fachlichen oder methodischen Grenzen erreicht.

¹³¹ Auch in den folgenden Monaten und Jahren werden den SMP Seminare durch die *Task Force* angeboten. Sogenannte Auffrischungseminare oder Vertiefungseminare tragen jedoch den Charakter von Weiterbildungen auf speziellem Gebiet, die die Kompetenz der SMP „in der Breite“ – d.h. fachlich und methodisch - erweitern sollen.

Der Vorteil dieses Arrangements tritt besonders auch dann zutage, wenn Übungen und Gruppenarbeiten durchgeführt werden und die direkte Anleitung und Kontrolle aller Teilnehmer gleichzeitig erforderlich ist.

Bei der Teambildung der Senior-Multiplikatoren kann auch der Vorteil ihres heterogenen fachlichen Hintergrunds ausgenutzt werden: d.h. die Teams können je aus einen *teacher* und einem *trainer* gebildet werden, wenn das komplette „Modulare Trainingsprogramm“ vermittelt werden soll, wie es für Junior-Multiplikatoren vorgesehen ist.



Abbildung 3.54: Szene der Lehrprobe eines Teams im Simulationsseminar: Das Team setzt vier Medien gleichzeitig ein.

Denn aus fachlichen Gründen verfügen *teacher* über einen besseren beruflichen Hintergrund, das Handlungsfeld 3 zu vermitteln, während *trainer* es zumeist besser verstehen, das Handlungsfeld 4 zu vermitteln. Obgleich beide Teammitglieder gemeinsam unterrichten, übernimmt stets ein Teammitglied die Führung im Seminar. In später folgenden Zielgruppenseminaren mit homogenen Gruppen (nur *teacher* oder nur *trainer*) ist dieses Merkmal der Teambildung weniger von Bedeutung. In solchen Fällen werden die Teams direkt zielgruppenbezogen zusammengestellt.

In diesem ersten Simulationsseminar bildeten die Multiplikatoren sieben Teams nach freier Wahl (siehe Abbildung 3.5.3). Sie formierten sich hauptsächlich nach den Aspekten der gemeinsamen Zugehörigkeit zu einer bestimmten Institution. Gründe für diese Art der Teambildung waren überwiegend Vertrauen, Freundschaft und beruflich-fachliche Nähe. Diese Teams hatten die Wahl, sich zwei bis drei Module auszusuchen, um sie vor ihren Kollegen, die die Zielgruppe simulierten, vorzuführen.

Während der Durchführung des Seminars müssen sich die Multiplikatorenteams nicht nur als Team bewähren und zeigen, dass sie ein abgestimmtes, partnerschaftliches methodisches Vorgehen nach dem Modell einer vollständigen Handlung anwenden können, sondern sie müssen auch die Qualität und Anwendbarkeit ihrer persönlichen methodischen Planung sowie ihrer Präsentationsmittel testen. Sie haben jetzt den Vorteil, dass sie die gesamte Dokumentation des „Modularen Trainingsprogramms“ sowie der begleitenden Folien und Präsentationsdokumente in ihrer eigenen Landessprache zur Verfügung haben. Dies ermöglicht eine lebendige und aktive Anwendung der Dokumente ohne den Umweg der Übersetzung (vgl. Wenghöfer. 2000a. S.10).



Abbildung 3.55: Szene der Eröffnung eines Moduls anhand des *Mind Map* im Simulationsseminar.

Unmittelbar nach ihrer Lehrprobe haben die Teams den Anspruch, ein direktes, offenes *Feedback* von ihren Kollegen zu erhalten. Der lehrende Consultant bleibt dabei vorerst im Hintergrund, führt aber zu jeder Person des Teams eine zusammenfassende Auswertung auf der Basis eines „*monitoring record for teaching practice*“ durch. Dieses grob strukturierte Dokument wird von ihm sowie ebenfalls von jedem Teilnehmer ausgefüllt. Es bewertet das Verhalten nach den drei Kriterien: methodisches Vorgehen, Qualität der Inhaltsvermittlung sowie persönliche Ausstrahlung. Es wird den Teams nach der Auswertung übergeben.

Die Aufgabe des Consultants besteht somit in der Beobachtung der Teams und nur bei unbedingtem Erfordernis im erneuten Input von - zumeist methodischen - Sachverhalten. Seine Beobachtung richtet sich auf die Fähigkeiten, die Lerninhalte korrekt zu vermitteln sowie auf die Fähigkeiten, die gewünschte teilnehmerorientierte Seminarsituation zu gestalten.

Im Hinblick auf die Situation des Sprachvermögens ist dies eine schwierige Aufgabe. Denn die Multiplikatorenteams agieren durchgängig in der Landessprache, so dass er auf einen Dolmetscher angewiesen ist, der aber nur abschnittsweise simultan übersetzen kann, um den Verlauf der Ereignisse nicht zu verlangsamen.

Die Verfolgung der Inhalte ist hingegen weniger aufwendig, da der Wiedererkennungswert der überwiegend grafisch aufgebauten Prä-

sentationen zum „Modularen Trainingsprogramm“ gegeben ist und er an Farbe und Design der Dokumente erkennt, womit gerade umgegangen wird.

Aus seiner Hintergrundposition wird er heraustreten, wenn bestimmte Probleme auftreten sollten und er einzelne Sequenzen noch einmal erläutern muss.



Abbildung 3.56: Szene im Simulationsseminar: im Hintergrund die Bewertung und Besprechung einer Leistung anhand eines Bewertungsprotokolls.

3.4.9 Durchführung der ersten Seminare für Junior-Multiplikatoren

Die ersten Seminare für die künftigen Junior-Multiplikatoren wurden an drei verschiedenen Bildungsinstitutionen im inneren Stadtbereich von Vientiane geplant, um es der *Task Force* und dem Consultant zu ermöglichen, in kurzer Zeit zwischen den Seminarstandorten zu wechseln. Die Seminarteilnehmer gehörten zum festangestellten Mitarbeiterstamm dieser Einrichtungen.

Es handelte sich um:

- die *Technical School Pakpasak*, an der 15 *teacher* ausgewählt wurden,
- das *Non-Formal-Education Centre (NFEC)*, an dem 14 *trainer & teacher* ausgewählt wurden,
- das *Design Centre* der Handwerkskammer (LNCC), an dem 15 *trainer* ausgewählt wurden.

Diese Planung folgt einem Prinzip des MTS, die Teilnehmer an ihren eigenen Bildungsstätten bzw. zumindest in Standortnähe auszubilden. Die Multiplikatoren reisen somit grundsätzlich zu den Bildungsstätten der Teilnehmer und realisieren die Seminare unter deren gegebenen Bedingungen. Diese organisatorische Entscheidung bedeutet, dass der Aufwand minimiert wird, weil die große Gruppe der Teilnehmer nicht reisen muss und er bedeutet auch, dass die Teilnehmer unter Bedingungen ausgebildet werden, die sie selbst für ihre künftigen Seminare vorfinden.

Es sei daran erinnert, dass es auch die Aufgabe der Junior-Multiplikatoren ist, ihre Kollegen an der eigenen Bildungseinrichtung fortzubilden. Nur in Ausnahmefällen wird erwartet, dass Junior-Multiplikatoren ebenso wie Senior-Multiplikatoren in die Provinzen reisen, um an beliebigen Orten auszubilden.

Die nicht zu vermeidende Tatsache, dass die zeitliche Planung der *Task Force* mit dem akademischen Schuljahr kollidierte, führte zu der Tatsache, dass die Teilnehmer jeweils nur eine Woche freigestellt werden konnten. Obgleich die Schulleiter bereit waren, ihr Lehrpersonal zu entsenden, unterlagen sie doch dem Zwang, den regulären Schulbetrieb fortführen zu müssen¹³².

Das Teilnehmerprofil der künftigen Junior-Multiplikatoren war sehr unterschiedlich und spiegelte in seiner Mischung das gesamte Spektrum an Lehrkräften wieder, das in der beruflichen Bildung des Landes anzutreffen war.



Abbildung 3.57: Ausschnitt einer Präsentation zu den Prinzipien des MTS – hier das Prinzip der Seminardurchführung in Standortnähe



Abbildung 3.58: Szene aus dem Junior-Multiplikatorentraining am Design Center

¹³² Für die zukünftigen Seminare leitete sich daraus ab, hauptsächlich Ferienzeiten zur Fortsetzung der Weiterbildung zu planen.

Erwartungsgemäß waren die Teilnehmer an der Technischen Schule Pakpasak (homogene Gruppe - *teacher*) sehr jung, zwei Drittel befanden sich in einem Alter zwischen 19 und 25 Jahren und hatten erst ein Jahr Lehrerfahrungen aufzuweisen. Das andere Drittel befand sich im Alter zwischen 39 und 43 Jahren und verfügte über 15-19 Jahre Lehrerfahrungen. Ihre berufliche Lehrtätigkeit bezog sich auf die folgenden Fächer: *Food & Nutrition, Sewing, Electronics, Business Administration, Welding, Plumbing, Masonry, General Mechanics, Automotive Mechanics, Carpentry*. Für die gesamte Gruppe galt, dass sie noch nie an einer berufspädagogischen Bildungsmaßnahme teilgenommen hatten.



Abbildung 3.59: Szene aus dem Junior-Multiplikatorentraining an der Technischen Schule Pakpasak

Die Teilnehmer am *Non-Formal Education Center* (heterogene Gruppe - *teacher, trainer, instructor, staff*) wiesen eine Alterstruktur von 28 bis 47 Jahren auf, 11 von 14 Teilnehmern hatten bereits über 10 Jahre Lehrerfahrungen aufzuweisen. Ihre berufliche Lehrtätigkeit bezog sich auf die folgenden Fachgebiete: *Agriculture, Farming, Sewing, Tourism, Food, Accounting, Mathematics, Administration, Chemistry, Language*.

Die Teilnehmer am *Design and Handicraft Promotion Center* (homogene Gruppe – *trainer*) waren zwischen 18 und 44 Jahre alt. Sie bildeten entweder hauptberuflich am *Design Centre* aus bzw. kamen aus Industrie und Handwerksbetrieben und hatten nebenberufliche Ausbildungsverantwortung. Diese Personen waren in sehr unterschiedlichen Berufen bzw. Funktionen tätig und hatten sie sich bislang noch nicht selbst als *trainer* identifiziert. Folgende Fachgebiete waren in dieser Gruppe vertreten: *Garment, Silversmith, Pottery, Paper Production*.

Spezielle Überlegungen mussten für den Einsatz der Senior-Multiplikatoren getroffen werden: Um jeden SMP die Gelegenheit zu geben, Module in den derzeit nur drei möglichen Seminaren zu unterrichten, wurden drei Teams von je fünf SMP gebildet. Ihr Einsatz wurde

Time & Hours	Tuesday,	Wednesday	Thursday	Friday	Saturday,
8.15 1.30	Opening Wenghoefer	FoA1M2 Phimphone	FoA2M2 Katkeo	FoA2M3 Bounthan	FoA2M4 Phimphone
9.45 10.00	FoA1M1 Katkeo	FoA1M2 Phimphone	FoA2M2 Katkeo	FoA2M3 Bounthan	FoA2M5 Komkeo
11.45 13.00	FoA1M1 Katkeo	FoA2M1 Komkeo	FoA2M2 Katkeo	FoA2M4 Phimphone	FoA2M5 Komkeo
14.15 14.30	FoA1M2 Phimphone	FoA2M1 Komkeo	FoA2M3 Bounthan	FoA2M4 Phimphone	Evaluation Vichit
16.00					

Abbildung 3.60: Planung der Teams und ihrer Module für das Seminar an der Technischen Schule Pakpasak

exakt geplant. Auf diese Weise konnte jeder SMP bei der Vermittlung von mindestens drei Modulen beobachtet werden, was eine Voraussetzung für seine spätere, formelle Ernennung zum Senior-Multiplikator darstellte.

In dieser Seminarwoche wurden die Module der ersten beiden Handlungsfelder behandelt. Damit war ein inhaltlich abgerundetes Programm realisiert worden, das in den nachfolgenden Wochen bereits Wirkungen zeigte. Durch den abgestimmten Einsatz der jeweils fünf SMP wurde eine völlig neuartige Form der Fortbildung erlebt. Die abwechslungsreiche Lernsituation, der überwiegend tätigkeitsbezogene Lerninhalt, der durch den berufsbezogenen Bedarf durchgängig positiv aufgenommen wurde, waren die ersten Aussagen zur Indikation eines Erfolgs. Jedoch zeigt sich auch, dass auf Grund des völligen Fehlens berufspädagogischer Vorkenntnisse und des Mangels an Lehrerfahrungen besonders bei den Lehrern der Technischen Schule weitaus längere Erläuterungsphasen zu realisieren waren, als erwartet.

3.4.10 Feierliche Abschlussveranstaltung mit Aushändigung der Zertifikate

Der Prozess zur „Einführung des MTS“ in Laos entsprechend des unter dem Begriff „Fachliche Leitstruktur“ bekannt gewordenen Durchführungskonzepts war zu diesem Zeitpunkt nahezu abgeschlossen. Ähnliche Erwägungen wie bei der feierlichen Eröffnung des Prozesses führten zu der Entscheidung, eine Abschlussveranstaltung im gleichen Rahmen am gleichen Ort durchzuführen.

Diese Zeremonie bot die Gelegenheit, die Umsetzbarkeit des Konzepts sowie die ersten Wirkungen den Gästen nahezubringen, die zum großen Teil aus Repräsentanten des MoE sowie den Schulleitern der im Netzwerk integrieren Bildungseinrichtungen bestand. Der Erfolg der abgeschlossenen Ausbildung von 17 Senior-Multiplikatoren sowie die begonnene Ausbildung von



Abbildung 3.61: Szenen aus der Abschlusszeremonie: Feierliche Übergabe des Zertifikats an die Multiplikatoren.

44 Junior-Multiplikatoren waren sichtbare Ergebnisse, die durch die Übergabe der Zertifikate dokumentiert wurden.

Der *Director General Department of Vocational Training and Higher Education*¹³³ führte in seiner Abschlussrede aus, dass von nun an alle notwendigen Schritte unternommen werden, die Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte in den Provinzen mit diesem System zu realisieren.

3.4.11 Evaluierung und Präsentation der Ergebnisse

Das Ziel einer ersten, aufgrund der überschaubaren Datenmenge begrenzten Evaluierung an dieser Stelle der Durchführungsphase besteht in der Erfassung und Ordnung aller bislang vorliegenden Informationen, um den Istzustand zu ermitteln sowie auf die Planung der nun folgenden Zielgruppenseminare in den Provinzen hinzuwirken.

Diese Aufgabe wurde durch die *Task Force* realisiert, die die Ergebnisse innerhalb einer speziellen Fachtagung einem Kreise von Fachleuten vorstellte. An dieser Fachtagung nahmen neben den Multiplikatoren die Entscheidungsträger aller Projekte sowie die Leiter bzw. Vertreter der Bildungsinstitutionen, die als nächstes in das Netzwerk einbezogen werden sollten, teil.

Neben der Erfassung der Daten für einen Abschlußbericht wurden die innerhalb des Methodikseminars erfolgten Problembearbeitungen und Lösungsvorschläge (siehe Abschnitt 3.4.6) in die Vorbereitung der Ergebnispräsentation einbezogen.



Abbildung 3.62: Fachtagung zur Präsentation der Evaluierungsergebnisse.

Für die Präsentation der Ergebnisse wurde der Seminarraum des VIP durch die Multiplikatorenteamer mit einer Vielzahl von Schaubildern ausgestattet, die erneut das MTS-Konzept, das MTS-Trainingsprogramm, die Ablaufstruktur sowie die bislang erreichten Ergebnisse der Seminare darstellten. Denn als ein Resultat der Problemlösungsszenarien war die Notwendigkeit sichtbar geworden, der Öff-

¹³³ Hr. Douangta Bounlavong

fentlichkeit erneut weitere Informationen über das MTS auf leicht zugängliche Weise¹³⁴ zu vermitteln. Die Netzwerkpartner, insbesondere die Führungsmannschaften der Bildungseinrichtungen, mussten intensiver einbezogen werden, um ihren Multiplikatoren die notwendige Unterstützung zu geben, die gegenwärtig noch als nicht ausreichend identifiziert wurde. Eine Ursache dieser Situation bestand immer noch im lückenhaften Verständnis über den Prozess und die Prinzipien des MTS, der durch diese Präsentation sowie weitere PR-Materialien behoben werden sollte. Zu diesem Zeitpunkt erhielt das MTS sein Logo.



Abbildung 3.63: Auszug aus einer Präsentation der Multiplikatoren zur Public Relation des MTS, adressiert an die Leiter der Bildungseinrichtungen während der Fachtagung

Mittels der nun verfügbaren und interpretierbaren Informationen wurde der Abschlußbericht für das MoE sowie für das VETSA-Projekt erstellt. Die zusammenfassenden Ergebnisse in diesem Bericht lauten wie folgt (vgl. Wenghöfer. 2001c. S.3 ff.):

¹³⁴ Die optische Präsenz der wesentlichen Informationen ist bedeutungsvoll, hauptsächlich Bildmaterial und Grafiken müssen eingesetzt werden. Kurzgefasste Texte müssen in der Landessprache beigefügt werden.

- „Das Multiplikatorensystem ist mit dem Tag der Zertifikatsübergabe an die 61 Multiplikatoren (SMP + JMP) am 11. April 2001 am VEDC / VIP eingerichtet.
- Es sind 17 Senior- Multiplikatoren ausgebildet und nominiert, die in der Lage sind, eine fachbezogene Multiplikatorenschulung an ihren Einrichtungen selbständig vorzubereiten und durchzuführen
- Es sind 44 Junior-Multiplikatoren in einem ersten Seminar ausgebildet worden, die in Zusammenarbeit mit dem VEDC in der Lage sind, Lehrkräfte fachbezogen an ihren Einrichtungen auszubilden. Nach der Teilnahme an den noch ausstehenden zwei weiteren Folgeseminaren sowie den geplanten methodischen Schulungen werden sie das Gesamtprogramm vermitteln können. Diese Junior-Multiplikatoren repräsentieren die Zielgruppe der technischen Schulen und des MoE, die Zielgruppe der non-formalen Ausbildung (NFEC / BAFIS-Projekt) sowie die Zielgruppe der Handwerksausbildung (Design Center / LNCC/HWK Koblenz)
- Die verantwortlichen vier Mitarbeiter des VEDC (*Task Force*) verfügen über die erforderlichen fachlichen und führungsmäßigen Kompetenzen und sind in der Lage, das Multiplikatorensystem zu erklären und selbständig zu managen.
- das inhaltliche und methodische Konzept – das Trainingsprogramm im Umfang von ca. 550 Seiten und zugehörige Organisationsdokumente - liegt in angepasster Form in englischer und laotischer Sprache komplett vor.
- Die Prozessdokumentation mit der Beschreibung des gesamten Aufgabenspektrums in seinem zeitlichen Ablauf liegt in englischer, deutscher und laotischer Sprache vor. Originaldokumente sind in der entsprechenden Arbeitssprache in den Anlagen- teilen enthalten. Die Kernergebnisse und Empfehlungen dieses Berichts stellen die Managementaktivitäten und die Prozesshaftigkeit des eingerichteten Multiplikatoren- systems eindeutig dar. Sie sind während des Abschlussworkshops am VECD / VIP öffentlich vorgestellt worden.“

Desweiteren enthält der Abschlußbericht folgende zusammenfassende Empfehlungen:

- „Die Teilnehmer haben ihre Rolle als Senior-Multiplikatoren und Junior-Multiplikatoren weitgehend verinnerlicht und verfügen über konkrete Vorstellungen, wie das Konzept umzusetzen ist. Die Fortsetzung ihrer Aktivitäten erfordert eine kontinuierliche weitere Zusammenarbeit und einen regelmäßigen Erfahrungsaustausch, der von der VEDC *Task Force* gesteuert werden muss.
- Die Teilnehmer verfügen über ein einheitliches, modellhaftes, methodisches Durchführungskonzept, das die Aufteilung des komplexen Themengebietes der Berufspädagogik in kleinere und überschaubare Einheiten ermöglicht und sie können es selbst anwenden. Für die Erlangung der Kompetenz der Junior-Multiplikatoren sind weitere Seminare nach dem Vorbild des Ablaufs der Senior-Multiplikatorenseminare zu planen.
- Die Teilnehmer haben die Aktivitätenplanung selbst durchgeführt und verfügen dadurch über eine hohe Eigenmotivation und eine Kenntnis der Umsetzungsbedingungen, die es ihnen ermöglicht, den weiteren Verlauf aktiv selbst zu organisieren und zu gestalten. Die Ergebnisse der Aktivitätenplanung müssen entsprechend der realisierten Aufgaben fortgeschrieben und dokumentiert werden.
- Das Multiplikatorensystem ist nicht im Selbstlauf zu steuern. Die Organisation und Steuerung der Folgeaktivitäten muss daher in die ständige Arbeitsplanung sowie Personalentwicklung der VEDC-*Task Force* einfließen. Das Monitoring & Evaluierungssystem muss weitergeführt werden.
- Die Schwierigkeiten, die Fachinhalte ohne Vorhandensein von eindeutig verständlichen Termini in die laotische Sprache zu übertragen, sind offensichtlich. Es wird daher empfohlen, ähnlich dem Beispiel der am NFEC (BAFIS) begonnenen Arbeiten zur Entwicklung eines Glossars der Fachbegriffe auch für das *Multiplier-Programme* ein Glossar zu entwickeln.“

3.4.12 Follow-up: Coaching der Akteure und intermittierende Begleitung der Ausbildung der verschiedenen Zielgruppen

Nachdem das MTS als Teilprojekt des *Lao-German VETSA-Projects* in der Zeit zwischen November 2000 bis April 2001 am VEDC in Vientiane eingerichtet war, begannen die landesweiten Ausbildungsmaßnahmen für die Zielgruppen. Im Verlaufe eines weiteren Jahres hatten bereits 252 Teilnehmer an den Seminaren teilgenommen, insgesamt 30 Seminarwochen unter Einbeziehung von 32 Institutionen¹³⁵ wurden realisiert (VEDC, berufliche und technische Schulen, eine Spezialschule für Behinderte sowie eine Bildungsstätte des Handwerks). In dieser Zeit hatten auch Junior-Multiplikatoren bereits selbst Seminare zur berufspädagogischen Fortbildung ihrer Kollegen an ihren Bildungsinstitutionen durchgeführt (vgl. Wenghöfer. 2002a. Report on Evaluation. S.5).

Ein Jahr nach der MTS-Etablierung, im März/April 2002, war vorgesehen, im Rahmen einer dritten Mission des Consultants eine erneute Evaluierung des bisherigen Verlaufs vorzunehmen und der *Task Force* sowie den SMP ein weiteres *coaching* anzubieten. Die *Task Force* erarbeitete daraufhin eine Aktionsplanung aus (siehe Abbildung 3.64), die auch weitere Seminare für Multiplikatoren sowie die Arbeit an einem berufspädagogischen Handbuch vorsah.

	1 st week					2 nd week				3 rd week					4 th week					5 th week				
	18. - 22th Febr					25. Febr - 1. March				4. - 8. March					11. - 15. March					18.- 22. March				
	18	19	20	21	22	25	26	27	28	1	4	5	6	7	8	11	12	13	14	15	18	19	20	21
1.																								
2.																								
3.																								
4.																								
5.																								
6.																								

1.	Intermediate Evaluation of MTS (collecting data, drafting a questionnaire, discussions with SMP & JMP)
2.	Preparation of Handbook on MTS Training (writing articles)
3.	Coaching the Task Force - Working on MTS Management
4.	Refresher Seminar for SMP (working on evaluation and handbook)
5.	Upgrading Seminar for JMP to SMP (methodical approach - training under simulated conditions - nomination to SMP)
6.	Final Workshop on Evaluation

Abbildung 3.64: Auszug aus der Aktionsplanung in der *Follow-Up* Phase im Jahr 2002

¹³⁵ Übersichten siehe Anlage 9 und 10.

Konzeptionelle Vorbereitung eines berufspädagogischen Handbuchs

Um der steigenden Nachfrage nach berufspädagogischer Fachliteratur in Laos nachkommen zu können wurde vorgesehen, aus dem vorhandenen und bereits in laotischer Sprache vorliegenden „Modularen Trainingsprogramm“ ein Handbuch zu entwickeln, das auch für die künftigen Seminare mit der finalen Zielgruppe eingesetzt werden kann. Denn die Bereitstellung des „Modularen Trainingsprogramms“ in Form des Ordners für die finale Zielgruppe in den Provinzen hatte sich als schwierig erwiesen. Durch den kostengünstigeren Druck sollten in der Zukunft Kosten und Zeitaufwand bei der Bereitstellung der Teilnehmerunterlagen gespart werden. Die erste Auflage sollte 500 Stück umfassen. Die vom Consultant im Vorfeld erarbeiteten konzeptionellen Zuarbeiten zum Handbuch wie auch die Erarbeitungen und Ergänzungen innerhalb des *Refresher*-Seminars für die SMP bildeten die nötigen Voraussetzungen, das vorläufige, dreigeteilte Handbuchkonzept festzuschreiben. Parallel dazu wurde der erste Vorschlag für ein Fachwort-Glossar erarbeitet. Es wurden zunächst 140 Wörter ausgewählt, die in das Glossar aufgenommen werden sollten.

Das Konzept sah folgende Themen im Vorspann vor:

1. Vorwort an die Benutzer
2. Danksagungen und Geschichte
3. Berufspädagogischer Hintergrund
4. Ausbildung von Lehrpersonal
5. Das Multiplikatorenkonzept in Laos
6. Statements von VETSA und MoE
7. Statements von je einem SMP & JMP

Den Hauptteil des Buches bildeten die Texte der Module (Original-Vorlagen) des „Modularen Trainingsprogramms“, d.h. deren Titelblätter und Handouts. Sie wurden entsprechend der Abfolge der Module angeordnet. Hier wurde darauf geachtet, dass das Design identisch zur Vorlage erhalten blieb und der Wiedererkennungswert gegeben war.

Im dritten Teil des Buches sollten folgende Themen erscheinen:

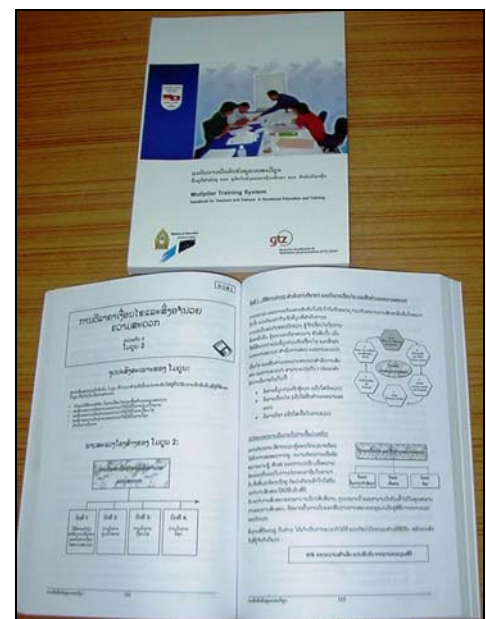


Abbildung 3.65: Das fertige MTS-Handbuch in laotischer Sprache.

- Die organisatorische Vorbereitung eines Multiplikatorenseminars
- Die didaktisch-methodische Gestaltung eines Multiplikatorenseminars
- Die Auswahl und Anwendung von Übungen im Seminar
- Die Evaluierung eines Multiplikatorenseminars
- Die Entwicklung weiterer Module und die künftige inhaltliche Fortschreibung
- Formblätter zur Seminardurchführung und Fachwort-Glossar

Coaching der Task Force zum Projekt Management

Die *Task Force* hatte die Durchführungsverantwortung für das MTS zu tragen, sie musste planvoll und zielgerichtet arbeiten und sich die notwendigen Instrumente des Projektmanagements selbst erschaffen. Ihre aktuellen Aufgaben wurden erneut in einem Erlass des MoE bestätigt (siehe Abbildung 3.66). Aus diesem Grund arbeitete der Consultant während der gesamten Einsatzzeit eng mit den Mitgliedern der *Task Force* zusammen, um nicht nur die Evaluierung, sondern auch die Planung der künftigen Arbeit sowie deren weitere Verbesserung zu begleiten.

Abbildung 3.66: Der Erlass des Ministers für Bildung (Kopie des Originals) zur Aufgabenübertragung an die Task Force sowie zur Nominierung der Teilnehmer der Seminare in 2002.

Lao People Democratic Republic Peace Independence Democratic Unity Prosperity -----000-----		
Ministry of Education	No.161 /MoE/2002 Vientiane, 06/FEB/2002	
Decree of Minister of ministry of Education		
Nomination of the MTS task force for seminar that is going to be on 25/02/02 - 15/03/02 in Vocational Education at Development Center.		
☞ According to the Lao PDR law No 01/95, date of 08/03/1995		
☞ According to the decree of Lao primuminister leads to Ministry of Education No176/199, date of 19/09/1999.		
☞ According to the letter from Vocational Education Development Center No 186/ VEDC. 2002, date of 31/01/2.		
☞ According to the letter of Department of Higher, Technical & Vocational education		
Agreement of Minister of Ministry of Education:		
Article 1: Nomination of the task force during seminar of MTS from 25/02/02 to 15/03/02 at Vocational Education Development Center. The names of task forces are the following:		
I. Task Forces : 5 people		
1. Mr. Soulikhamkhone Sisoulath	Head of vocational section	Chair man
2. Mr. Phet Somchanmavong	Director of VEDC	Vice chair man
3. Mr. Bounsuan Nasengkham	Deputy director of VEDC	staff
4. Mr. Bounseun Sengmanyvong	Deputy of teacher development section	staff
5. Mr. Silamay Sopraseuth	Offer of teacher development section	secretary
II. Resource person: 1 person (from vocational consultant company IBC - Berlin)		
III. Participants: 28 (separate in to two groups)		
• Group 1: 10 participants		
1. VEDC	4 Participants	
2. Non-formal Education	2 participants	
3. Department of Non-formal Education	1 participant	
4. Parpasack School	1 participant	
5. Polytechnic school	1 participant	
6. Design Center	1 participant	
• Group 2 : 18 Participants		
1. LuangPrabang Technical and Vocational School	2 participants	
2. Vientiane Technical School	2 participants	
3. DongKhamseang Agriculture school	2 participants	
4. Savannaket Technical-Vocational School	2 participants	
5. Parkse Technical-vocational School	2 participants	
6. Khammuane Technical School	2 participants	
7. Sikeunth Disable School	2 participants	
8. Non-formal Education Center	2 participants	
9. Trade Union and industry	2 participants	
IV. Assistants 2 people		
Article 2: The task force is indicated by the article above have to operate in every part of work. The task forces have to be implemented, arranged and prepared any document for seminar. They have to be evaluated and summarized when finish the seminar. Duration of seminar is from 25/02/02 to 15/03/02.		
Article 3: Budget of seminar is supported by VETSA project.		
Article 4: Head of Ministry of Education Office, head of employee department, Head of finance Department, Head of higher, Technical and Vocational Department and Director of Vocational Education Development Center have to be implemented by this decree from the date which is shown in this paper.		
Minister of Ministry of Education		
Pimmasone Houngkhamma		

Dabei wurden die Aufgabenstellungen insgesamt, aber auch die persönliche Verantwortung der einzelnen vier Mitglieder verbindlich festgelegt. Im Zusammenhang mit der Erfassung aller bislang vorliegenden Informationen sowie aller entwickelter Dokumente wurde ein Management-Informationssystem eingeführt, das als sogenanntes „*File & Folder Management*“ bezeichnet wurde. Alle MTS - Dokumente wurden sowohl in digitaler Form wie auch in strukturierten Ordnern entsprechend ihres Zweckes organisiert. Im Verlaufe dieser umfangreichen Dokumentenerfassung und -organisation¹³⁶ wurden wichtige Prozeduren und Beschreibungen erarbeitet, die das Projektmanagement der *Task Force* und der Senior-Multiplikatoren in der Zukunft erleichtern würden:

1. Kurzbeschreibung der Aufgaben der *Task Force*
2. Beschreibung der Funktionen der einzelnen *Task Force* Mitglieder
3. Beschreibung der Rolle der Direktoren der Schulen zur Unterstützung des MTS
4. Beschreibung der Rolle und Aufgaben der Multiplikatoren (SMP und JMP)
5. Beschreibung der MoE Standardprozedur zur Planung eines MTS-Seminars
6. Entwurf einer Aktionsplanung für MTS-Seminare für ein Semester
7. Überblick über alle vorhandenen MTS-Dokumente
8. *File & Folder Management* (PC-Datenablage: einheitlicher Verzeichnisbaum in allen Computern der *Task-Force* für Windows Explorer)
9. Übersicht über alle Management-Dokumente für *Task Force* und Multiplikatoren
10. Übersicht über den Ausbildungs- und Erfahrungsstand der Multiplikatoren (siehe Anlage 11)
11. Übersicht und Formatentwürfe für alle PR-Dokumente der *Task Force*
12. OHP-Folienreihen über das MTS sowie des „Modularen Trainingsprogramms“
13. Formatentwürfe der *Minutes of Meeting* und des *Action Plans*
14. Formatentwürfe für *Letter of approval*, , *Weekly planning* und alle *Certificates*
15. Übersicht über die erforderliche Materialbereitstellung und technische Seminarausstattung für ein Seminar in den Provinzen
16. Abbild des optimalen *Lay-Outs* eines MTS-Seminarraumes (siehe Anlage 12)

¹³⁶ De facto wurde eine Mischform eines strategischen als auch operativen Management Informationssystem (MIS) geschaffen: „In einem MIS werden alle Verfahren der Informations- und Datenverarbeitung so zusammengefasst und kompatibel gestaltet, dass Informationen in unterschiedlicher Form und in unterschiedlicher Dichte verschiedenen Führungsebenen einer Organisation schnell und kostengünstig zur Entscheidungsfindung zur Verfügung gestellt werden können“ (vgl. GTZ. 1995c. S.15). Strategische MIS dienen der Verfolgung von Parametern einer Strategie durch die Geschäftsführung, die Evaluierungen der Vergangenheit und Abschätzungen möglicher Entwicklungen ermöglichen (weiche Daten). Operative MIS verarbeiten zeitkritische Daten kurzfristiger Natur (harte Daten).

17. Fragebögen und Excel-Auswertungsformate zur Seminaerauswertung
18. Liste der Kontakte der Multiplikatoren im Netzwerk
19. Entwurf einer inhaltlichen Fortschreibung des „Modularen Trainingsprogramms“

Die Ausweitung der Seminare auf die Provinzen führte zu einem zunehmenden Aufwand, das MTS zu steuern sowie die Vorbereitung, Durchführung und Nachweisführung zu dokumentieren. Die oben genannten Instrumente erfüllten den Zweck, die sich wiederholende Prozesse in Routinen zu überführen. Es sollte vermieden werden, dass nicht bei jedem Vorgang erneut über Inhalt und Struktur nachgedacht werden muss. Insbesondere auch die Organisation einer einheitlichen digitalen Ablage und das regelmäßige *Back-up* innerhalb eines Systems, dass jedes Mitglied der *Task Force* bedienen und aufrecht erhalten konnte, gewannen eine hohe Bedeutung.

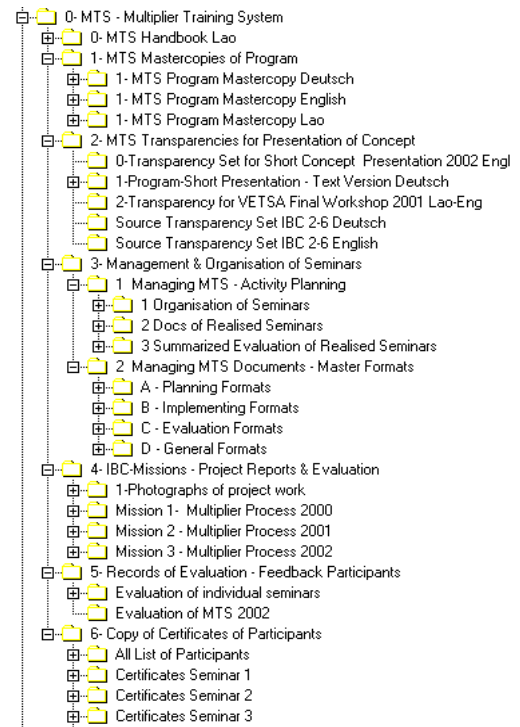


Abbildung 3.67: *MTS-File & Folder Management*
Vereinheitlichte PC-Datenablage

Durchführung eines SMP-Refresher Seminars

Auffrischungsseminare (*Refresher-Seminare*) dienen hauptsächlich zur Aufrechterhaltung der Motivation der Multiplikatoren, zur Festigung und Besprechung von schwierigen oder neuen Lerninhalten und Problemstellungen sowie zur Gewinnung von direktem Feedback, das für Verbesserungen der Arbeit auf allen Bereichen des MTS erforderlich ist.

Ein solches einwöchiges Seminar wurde als ein Teil des sogenannten *coachings* der Senior-Multiplikatoren durchgeführt, innerhalb dessen mehrere Aufgabenstellungen bearbeitet werden sollten. Schwerpunkte einer ersten Diskussion waren jene Module, bei denen es inhaltliche Veränderungen gab sowie die Aufgabenverteilung bei der Ausarbeitung des

Im Ergebnis dieser Befragungen schätzten die Multiplikatoren ein, dass

- ihre persönliche Befähigung zur Durchführung der Seminare gut bis sehr gut ist,
 - jedoch mehr Zeit für die Seminare durchführung geplant werden sollte,
 - die Task Force ihre Aufgaben für Koordination und Planung gut erfüllt,
 - die Seminarbedingungen, die Versorgung, die Visualisierungsmittel und das „Modulare Trainingsprogramm“ gut bis sehr gut ist,
 - die Qualität der Inhalte der einzelnen Module (jedes individuell bewertet) gut bis sehr gut ist,
 - das Niveau des Verständnisse für jedes einzelne Modul gut bis sehr gut ist,
 - die Vermittlungszeit für jedes einzelne Modul zwischen gut bis weniger gut einzuschätzen (d.h. zum Teil zu kurz) ist.
- (vgl. Wenghöfer. 2002a. Report on Evaluation. Anlage).

Durchführung eines JMP-Upgrading Seminars

Die Umsetzung des MTS-Konzepts über die geplanten Jahre erfordert die kontinuierliche Verfügbarkeit einer ausreichenden Anzahl SMP's. Fluktuation, berufliche Veränderungen, Aufgabenveränderungen innerhalb der eigenen Bildungsstätte sind einige Gründe, die die Anzahl der SMP's auf Dauer reduzieren können. Daher ist es notwendig, kontinuierlich weiter SMP's auszubilden. Dies geschieht durch ein *upgrading* von ausgewählten, voll ausgebildeten JMP's, die bereits einige Zielgruppenseminare durchgeführt haben und sich dabei durch gute Fach- und Methodenkompetenz auszeichneten. Nach ihrer Teilnahme an einem sogenannten Aufstiegsseminar, das im Grunde ein kombiniertes Methodik- und Simulationsseminar darstellt, können sie zu SMP's ernannt werden. Die Anwesenheit des Consultants wurde in



Abbildung 3.69: Szene aus dem JMP Upgrading-Seminar

diesem Fall genutzt, um die 18 Besten der Junior-Multiplikatoren des vergangenen Jahres aus Vientiane und den Provinzen in einer Gruppe zusammenzufassen und durch den Consultant und zweier SMP's innerhalb von zwei Wochen fortzubilden. Ziel des Seminars war ein Festigen ausgewählter Lerninhalte sowie das korrekte Demonstrieren des speziellen methodischen Ablaufs nach dem „Modell einer vollständigen Handlung“ auf einer Stufe, die dem Niveau der SMP's entsprach.

Das *Upgrading* dieser Teilnehmer gelang, wie sich in der Lehrprobe zeigte. Am Ende des Seminars erhielten die Teilnehmer in einer feierlichen Übergabe ihre vom MoE bestätigten Zertifikate als Senior-Multiplikatoren. Im Ergebnis waren zu diesem Zeitpunkt nunmehr insgesamt 36 SMP ausgebildet und in ihrer Funktion amtlich bestätigt worden. An der nachfolgenden Tabelle ist zu erkennen, dass hauptsächlich *teacher* und Personen in Führungsfunktionen teilnahmen:

No	Name and Surname	Age	Institution	Position	Subject	Teach Exp
1.	Mr. Tiengkham SYAVONG	34	TS Dongkhamsang	Head of Section	Livestock fishery	11
2.	Mr. Somyot THAILATHOM	27	TS Dongkhamsang	Dep. HoD	Forestry	5
3.	Mr. Khan INTHAVONG	36	VS Khammouan	Teacher	Mathematics	10
4.	Mr. Sysavath THOUMMAVONG	41	VS Khammouan	Dep. HoD	Mathematics	17
5.	Mr. Bounpheng CHEAMMALAY	37	TS Luang Prabang	Head of Section	Welding	17
6.	Mr. Souline KEOPANYA	34	TS Luang Prabang	Teacher	Auto mechanic	11
7.	Mrs. Xone VONGBOUTHAY	24	TS Vientiane	Teacher	Agriculture	4
8.	Mr. Manideang	26	TS Vientiane	Teacher	Carpentry	3
9.	Mr. Anusa UDOMSAVANH	28	VS Sikeud	Teacher	Electronic ICT	1
10.	Ms. Senglao SOUVANNARATH	25	VS Sikeud	Teacher	English	1
11.	Mr. Saythong BOUTCHANTARATH	26	TS Savannakhet	Teacher	Auto mechanic	3
12.	Mrs. Bouakong XAYAPHET	32	TS Savannakhet	Teacher	PC Application	12
13.	Mr. Somvang CHANTHAKHOUN	48	VS Pakse	Teacher	accounting	28
14.	Mrs. Sinh RASAKHANTY	45	VS Pakse	Teacher	Food & hotel	25
15.	Mrs. Niphananh KEOLA	32	Design Center	Consultant	Management	1
16.	Mr. Sengmany SANAPHONE	32	Design Center	Teacher	Administration	3
17.	Mrs. Thanda KOMMADY	46	N.F.E.C	HoS	Tourism	3
18.	Mrs. Aiphone	40	N.F.E.C	Teacher	Tailor	7

Abbildung 3.70: Teilnehmerübersicht des ersten JMP *Upgrading*-Seminar

Durchführung der Zwischenevaluierung nach 1,5 Jahren Projektlaufzeit

Ogleich die externe Begleitung des MTS innerhalb des VETSA-Projektes noch nicht beendet war, sollte eine Zwischenevaluierung nach 1,5 Jahren Laufzeit aufzeigen, in welcher

Qualität die Umsetzung des Konzeptes bisher verlaufen war und welche Problemstellungen sich ergeben haben.

Dabei wurde davon ausgegangen, die vier charakteristischen Systemkomponenten des MTS zu Evaluierungsschwerpunkten zu machen:

1. das angepasste Durchführungskonzept, das die Möglichkeit der Qualifizierung von ca. 1000 laotischen Lehrkräften beschreibt – d.h. die „Fachliche Leitstruktur“,
2. die Existenz einer laotischen Institution, die das MTS-Projekt steuert und fortentwickelt – d.h. die *Task-Force* des VEDC unter dem Dach des MoE,
3. das Vorhandensein von Multiplikatoren, die das Projekt im ganzen Land umsetzen können, d.h. SMP und JMP,
4. das angepasste Trainingsprogramm, das bedarfsgerechte Lerninhalte liefert, d.h. das „Modulare Trainingsprogramm“.

Auf der Grundlage dieser Schwerpunkte wurden eine Dokumentenanalyse vorgenommen, Meetings mit Führungspersonen, die in MTS involviert waren (MoE, NFEC, Design Center), durchgeführt, Interviews mit Schulleitern und Lehrkräften in der TS Savannaketh, TS Thakhet & Khammouane und TS Dongkhamxang durchgeführt und eine Fragebogenauswertung mit Multiplikatoren realisiert.

Untersucht wurden:

1. der Prozess der landesweiten Einführung des MTS,
2. die Anwendbarkeit des Konzeptes,
3. die Kompetenz der Task Force,
4. die Leistung der Multiplikatoren,
5. die Qualität und Relevanz des angepassten modularen Trainingsprogramms,
6. die Auswirkungen des Projektes auf die Schulen.

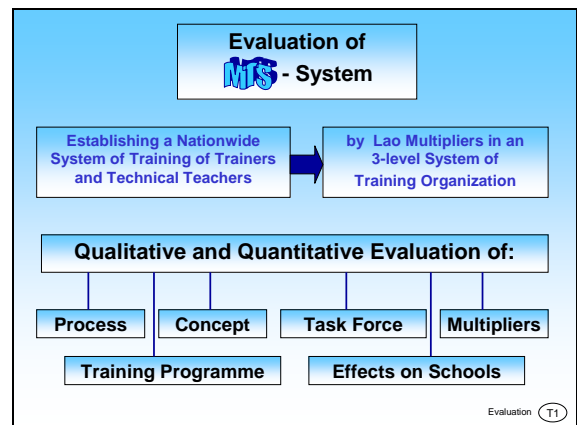


Abbildung 3.71: Strukturdiagramm der Evaluierung

Resümee :

Prozess und Konzept: Der Prozess der Einführung des MTS war, wie in der fachlichen Leitstruktur geplant, in allen Schritten vollzogen worden. Aktionspläne, Teilnehmerlisten, Seminarnachweise etc. belegten die gelungene Etablierung des Systems.

Die Annahme, dass erfahrende lokale Lehrkräfte zu Senior-Multiplikatoren ausgebildet werden können, die in der Lage sind, berufspädagogische Lerninhalte innerhalb eines begrenzten Rahmens an andere Lehrkräfte zu vermitteln, konnte ebenfalls bestätigt werden. Die Leistungen innerhalb der Simulationsseminare sowie beobachtete Phasen innerhalb von Zielgruppenseminaren belegten dieses Ergebnis. Auch die Annahme, dass ein System etabliert werden kann, dass diesen Personen den nötigen Rückhalt gibt und sie bei der Bereitstellung von Ressourcen unterstützt, konnte bestätigt werden. Diese Fakten bedeuteten allerdings noch keine qualitative Aussage.

Ein erheblicher Kompetenzabfall von der Ebene der SMP zur Ebene der JMP konnte bei einem Großteil der JMP nachgewiesen werden. Die Ursachen dafür waren nicht nur in der gegebenen unzureichenden Kompetenz sowie dem schwachen berufspädagogischen Vorwissen dieser noch relativ jungen Personengruppe zu sehen, sondern lagen hauptsächlich in der noch nicht vollständig durchlaufenen Ausbildung der meisten JMP's. Fälschlicherweise wurde seitens der Entscheidungsträger angenommen, dass bereits mit der Absolvierung des Initialseminars eine Kompetenz zur Durchführung von Seminaren für die finalen Zielgruppen erworben werden kann. Nicht genügend kommuniziert wurde demnach, dass jeder Multiplikator mindestens eine Folge von drei aufeinander aufbauenden Pflicht-Seminararten (Initial-, Methodik- und Simulationsseminar) absolviert haben muss, um die Handlungskompetenz als Multiplikator zu erwerben.

Darüber hinaus haben zu große zeitliche Zwischenphasen zwischen den Seminaren den Trainingseffekt abgeschwächt, so dass die Internalisierung von Erfahrungen noch nicht eintreten konnte. In der Konsequenz zeichnete sich ab, die Ausbildung der JMP's fortzusetzen und generell die Seminarabstände zu verringern.

Task Force: Die vier festangestellte Personen des VEDC haben nachgewiesen, dass sie ihre Aufgaben ausfüllen können, wenn es die Umstände erlauben. Sie verfügten über klar definierte Funktionen und Aufgaben im System, über alle notwendigen Projektmanagement-Instrumente sowie über eine bestimmte Planungs- und Anleitungskompetenz gegen-

über den Multiplikatoren und sie waren in der Lage, das MTS nach außen zu vertreten. Sie hatten aus eigener Kraft die Übersetzung des Trainingsprogrammes im Umfang von ca. 550 Dokumentseiten und ca. 200 Overheadfolien in kurzer Zeit realisiert und die Voraussetzung für den Druck eines ersten berufspädagogischen Handbuchs in Laos geschaffen. Desweiteren hatten sie die Organisation der Zielgruppenseminare in den Regionen erfolgreich realisiert.

Der Kontakt zu Partnern und Schulen, der von ihnen zu leistende Informationsfluss im gesamten Netzwerk sowie die kontinuierliche Anleitung der Multiplikatoren hatten sich jedoch als nicht ausreichend erwiesen. Die formalen Wege der Beantragung von Seminaren waren noch zu lang, die Koordinierung der Aktivitäten an den Schulen zu zeitaufwendig und nur durch direkte Besuche vor Ort zu bewältigen (überwiegend auf Grund mangelnder technischer Möglichkeiten – z.B. kein Internet, kein Fax vorhanden). Diese Aspekte liegen jedoch im Bereich der objektiven Realität des laotischen Bedingungsgefüges. Die *Task Force*-Mitglieder konnten nur soweit eigenständig und selbstgesteuert im System agieren, wie ihnen Freiräume und Entscheidungsbefugnisse seitens ihrer Führungskräfte gegeben wurden. Als Planstelleninhaber innerhalb einer hierarchisch stark gegliederten Institution - dem MoE - und gleichzeitig als Mitarbeiter in einer externen Unterabteilung - dem VEDC - hatten sie neben ihren (nicht reduzierten) normalen Aufgaben nun auch noch die zusätzlichen Aufgaben im MTS zu realisieren, die in den übergeordneten Aufgabenbereichen des MoE zum Zeitpunkt der Untersuchung weder fest verankert und durchgängig anerkannt waren. Schließlich wurden sie von außen durch das VETSA-Projekt hineingetragen. Wenn immer die *Task Force* tätig werden wollte, musste dies erst beantragt werden. Erst nach Ausstellung eines *decree* des MoE mit Angabe des direkten Tätigkeitsbezugs und einer zeitlicher Begrenzung konnten sie ihre Aufgaben im MTS übernehmen (siehe Abbildung 3.66).

In der Konsequenz musste der Stärkung der Stellung der *Task Force* im MTS System mehr Aufmerksamkeit gewidmet werden.

Multiplikatoren: 140 Multiplikatoren (36 SMP und 104 JMP) wurden bis zu diesem Zeitpunkt ausgebildet, unter Berücksichtigung der oben beschriebenen Unvollständigkeit der Ausbildung der meisten JMP's. SMP's konnten das „Modulare Trainingsprogramm“ anwenden und hatten mittlerweile einige Ausbildungserfahrung mit dem Programm erworben, sie konnten das Modell einer vollständigen Handlung anwenden und besaßen eigene Fortbildungsdokumente. Ihre Kompetenz wurde als nachweislich gut eingeschätzt. Sie

hatten in diesem Zeitraum 112 Lehrkräfte an 32 Berufsbildungsinstitutionen (25 in Vientiane und 7 in den Provinzen) ausgebildet, darunter Teilnehmer von 13 Privatbetrieben und 19 staatlichen Betrieben und Institutionen (vgl. Wenghöfer. 2002a. Report on Evaluation. S.5 ff.). Insgesamt führten sie 30 Seminarwochen durch. Dies war ein beachtlicher Erfolg, bedeutete aber ebenfalls noch keine qualitative Aussage.

Es erwies sich auch, dass die SMP's einen kontinuierlichen Bedarf an Anleitung durch die *Task Force* benötigten. Darüber hinaus fehlte ihnen bislang die Möglichkeit, internen Erfahrungsaustausch zu betreiben sowie im Netzwerk flexibel zu agieren.

Aus diesem Grunde wurden Kontaktlisten erstellt, die den Multiplikatoren die Möglichkeit gab, untereinander

besser zu agieren.

Die Auswahl der Multiplikatoren nach den definierten Kriterien des eingangs aufgezeigten Persönlichkeitsprofils

konnte mit Blick auf die JMP's nicht

No	Organisation ອົງກອນ	Counterpart / Coordinator ຄູ່ຂັດງານ / ນັກປະສານງານ	Position ຕຳແໜ່ງທີ່ເຮັດວຽກ	Address ທີ່ຢູ່
	ສູນການສຶກສາບາດລະບົບໂຮງຮຽນ Non - Formal Education Center	1. ທ່ານ ວິນິຈິດ ດາດຕະນາ 2. ທ່ານ ນາງ ສິມບາ ຄີ້ ຈຳ 3. ທ່ານ ນາງ ໂອສອນ ຈັນທະຈິນ	ໂຮງຮຽນວິຊາ ທີ່ເຮັດວຽກງານ ຄູ່ຮຽນ	ວຽງຈັນ / Vientiane Tel : 312831 Fax : 314448 e - mail :
	ສູນອອກແບບ ແລະ ສົ່ງເສີມ ຫ້າດຳເນີນ Design Center	1. ທ່ານ ເສີດວິໄຊ ແກ້ວລາ 2. ທ່ານ ນາງ ສິມບາ ສິມ ແກ້ວລາ 3. ທ່ານ ແຂງ ສິນ ສຸມເພັດ	ໂຮງຮຽນວິຊາ ທີ່ເຮັດວຽກງານ ຄູ່ຮຽນ	ວຽງຈັນ / Vientiane Tel : 416287 Fax : 416288 e - mail :
	ໂຮງຮຽນ ເຕັກນິກ ສູງສຳລັບ Technical School Luangprabang	1. ທ່ານ ສອນຈັນ ເພັດສະວີ 2. ທ່ານ ນາງ ສິມບາ ສິມ ແກ້ວລາ 3. ທ່ານ ສະສິນ ແກ້ວຢາ	ໂຮງຮຽນວິຊາ ທີ່ເຮັດວຽກງານ ຄູ່ຮຽນ	Luangprabang Province Tel : (071) 212020 Fax : (071) 212020 e - mail :
	ໂຮງຮຽນ ເຕັກນິກ ແຂວງວຽງຈັນ Technical School Vientiane	1. ທ່ານ ວິໄຊ ຈິດ ສິມສິງ 2. ທ່ານ ສອນຈັນ ສິມສິງ 3. ທ່ານ ສິມສິງ ສິມສິງ 4. ທ່ານ ນາງ ສຸອນ ວິນຍະດິດ	ໂຮງຮຽນວິຊາ ທີ່ເຮັດວຽກງານ ຄູ່ຮຽນ	Vientiane Province Tel : 021 212899 Fax : e - mail :

Abbildung 3.72: Beispiel einer Kontaktliste der Multiplikatoren (Auszug)

durchgehalten werden, da zu wenige Personen den wichtigsten Kriterien entsprachen. Wie bereits angemerkt, war unterhalb der Ebene der SMP ein markanter Abbruch an beruflicher Handlungskompetenz zu beobachten, der neben den ausstehenden Trainingsanteilen durch die mangelnde Berufs- und Lebenserfahrung, geringe Lehrerfahrung sowie durch schwache berufliche Fachkenntnisse zu erklären war.

Da die Fortsetzung der Ausbildung der JMP's durch Methodik- und Simulationsseminare noch ausstand, wurde ihrer weiteren Ausbildung Priorität eingeräumt.

Modulares Trainingsprogramm: Das Vorhandensein eines modernen, attraktiven berufspädagogischen Trainingsprogramms in der Landessprache, dass nicht nur die Lerninhalte in kurzer und übersichtlicher Form bereitstellt, sondern auch den methodischen Weg zu ihrer Vermittlung offenlegt und zum Lerngegenstand spezieller Seminartypen macht, war ein Novum in Laos. Es hob sich dadurch von vielen anderen Trainingsprogrammen ab. Die Schrittfolge der Behandlung eines jeden Moduls wurde von den Multiplikatoren als schlüssig, „vorteilhaft“ und sehr wichtig für den individuellen Nachvollzug eingeschätzt. Dieser

methodische Weg konnte von jedem Senior-Multiplikator angewendet werden. Die individuellen *methodical sequences* halfen dabei. Die Multiplikatoren hoben hervor, dass die Prinzipien der Seminare durchführung einfach zu verstehen waren und das berufspädagogische Fachwissen nahezu in jeder Fach- bzw. Berufsrichtung als passend empfunden wurde. Schwierigkeiten im fachlichen Verständnis bestanden jedoch dann, wenn für bestimmte Sachverhalte und Begriffe laotische Erklärungen fehlten. Solche Lerninhalte konnten erst dann verstanden werden, wenn die Begriffe durch Mittler im laotischen Kontext erklärt wurden. Die Erarbeitung eines Glossars wurde daher außerordentlich notwendig erachtet, es würde die Verbreitung der Lerninhalte in den Zielgruppenseminaren erheblich erleichtern.

Die Anpassung der ausgewählten fünf Module an den laotischen Kontext war jedoch immer noch nicht ausreichend vorangeschritten, sie musste weiter ausgebaut werden. Technische Probleme und Datenverlust im ungesicherten PC waren die Ursachen für diesen Rückstand. Auch die Bereitstellung von begleitenden OH-Folienreihen für alle SMP's war noch nicht ausreichend gegeben, da die Kosten für das Rohmaterial in dieser Größenordnung von den Schulen nicht aufgebracht werden konnten. Als wichtigstes Visualisierungsmittel für das MTS-Konzept, für die Präsentation und Publizierung des MTS-Systems sowie der Lerninhalte wurden die OH-Folienreihen jedoch auch deshalb betrachtet, weil sie ohne großen technischen Aufwand an jedem Ort transportabel eingesetzt werden konnten - wenn es nur einen einzigen OHP an einer Schule gab. Diese Bedingung war an den meisten Schulen gegeben. Es wurde darüber nachgedacht, mehrere Folienreihen am VEDC bereitzuhalten und über den Weg des „Verleihs“ den Schulen anzubieten, wenn Seminare geplant wurden.

Die Bereitstellung des umfangreichen, mehrfarbigen Ordners für die Teilnehmer in den Provinzen hatte sich materiell, finanziell und auch zeitlich zunehmend als schwierig erwiesen. Der nicht unbeträchtliche Aufwand des Kopierens bzw. Ausdrucks in guter Qualität konnte in den Provinzen nicht geleistet werden. Aus diesem Grunde war die *Task Force* in der Zwangssituation, diese Aufgabe ebenfalls mit eigenen Ressourcen realisieren zu müssen. Sie stellte entsprechend der Teilnehmerzahl 140 weitere Kopien des Ordners her und erwog gleichzeitig, für die Zukunft eine Alternativlösung zu finden.

Wirkungen an den Schulen: Die Schulen hatten bislang 140 Personen zur Weiterbildung entsendet. Den Schuldirektoren war der Bedarf bewußt, sie unterstützten daher das MTS im Rahmen ihrer Möglichkeiten bzw. ihres Verständnisses. Aber dennoch erkannten die Schulleiter noch nicht das Potential der ausgebildeten Multiplikatoren, es war noch nicht feststellbar, warum die Anzahl der Seminare an den Schulen selbst relativ gering blieb. Sichtbare Gründe waren vor allem die fehlende Kenntnis über den Ablauf und die Flexibilität des Trainings, so war unbekannt, das bereits ein einziges Modul zum Gegenstand eines Seminars gemacht werden konnte und beispielsweise an einem einzigen Nachmittag vermittelbar ist, ohne den Schulbetrieb zu beeinträchtigen.

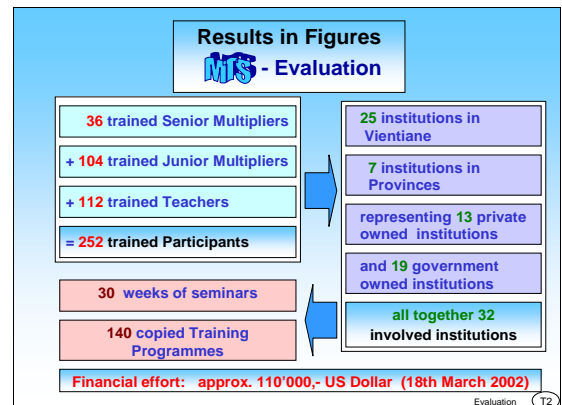


Abbildung 3.73: Evaluierungsergebnisse in Zahlen

Das Feedback der Schulen erbrachte dennoch sehr positive Aussagen. *Teacher* hatten demnach begonnen, ihre Unterrichtsvorbereitung schriftlich in Anlehnung an die vermittelten Formate zu gestalten; sie hatten begonnen, Tafelbilder und OHP- Folien im Vorfeld des jeweiligen Unterrichts zu entwickeln. Anhand von Schülerbefragungen kam zu Tage, dass der Unterricht jetzt deutlich abwechslungsreicher gestaltet wurde, die *teacher* hatten jetzt auch eine andere Art, Fragen zu stellen und Aktivitäten der Schüler einzufordern. Schüler wurden gleichzeitig motiviert, ihrerseits mehr Fragen zu stellen und die gewohnte passive Lernhaltung aufzugeben¹³⁷.

Es wurde nachdrücklich gewünscht, dass das gesamte Trainingsprogramm an alle *teacher* vermittelt wird. Eine große Erwartungshaltung richtete sich an das VEDC, mehr Seminare zu organisieren. Dazu sollten in der Ferienzeit 2 bis 3 Wochen vorgesehen werden. Es zeichnete sich auch ab, dass mehr Informationen über das MTS und mehr Kontakt zu den andern Schulen und ihrer Multiplikatoren gewünscht wurde. Hier entstand der Vorschlag nach Informationsaustausch über periodische Rundbriefe bis zu Bereitstellung einer MTS-Website.

¹³⁷ Diese Aussagen entstammen aus einem Interview mit dem Lehrpersonal und Schülern der Technischen Landwirtschaftsschule Dongkhamxang

3.5 Die abschließende Evaluierung des „Multiplikatoren-Trainingssystems“ nach einer Laufzeit von drei Jahren

3.5.1 Vorbereitung und Durchführung der Gesamtevaluierung

Die nachweislich steigende Nachfrage für das MTS und die erbrachten Erfolge innerhalb von drei Jahren in Laos zeigten, dass das MTS-Konzept einen wichtigen Beitrag zur Aus- und Fortbildung von Lehrkräften der beruflichen Bildung landesweit leistete, den Einstieg in ein formales Fortbildungssystem überbrücken konnte und in der Zukunft sogar einen wichtigen Beitrag als einkommensschaffende Maßnahme für das VEDC bedeutete.

Im dritten Jahr der MTS-Einrichtung sollte jetzt in enger Zusammenarbeit mit der *Task Force* am VEDC und dem Projektmanagement des Lao-German VETSA Projektes eine abschließende Gesamtevaluierung des MTS vorgenommen werden, in deren Folge die externe Begleitung durch deutsche Consultants beendet sein würde.

Nach einem ähnlichen Konzept wie im Jahr 2002, mit den gleichen Schwerpunkten, sollten die Ergebnisse der bisher geleisteten Fortbildungsmaßnahmen in ihrer Gesamtheit qualitativ und quantitativ eingeschätzt werden. Zu evaluieren waren somit die bisher landesweit durchgeführten Kurse in Berufsschulen, Einrichtungen des Handwerks und der Gewerbe-förderung, die Leistungen der *Task Force* und der beauftragten SMP und JMP am VEDC, die mittlerweile vollständig in laotischer Sprache vorliegenden Arbeitsunterlagen des inhaltlich angepassten „Modularen Trainingsprogramms“ sowie das neu erarbeitete Multiplikatoren-Handbuch. Letztendlich galt es, erneut die Wirkungen auf die Schulen zu untersuchen.

Während der Zeit der Datensammlung sollte auch ein fachliches *Coaching / Backstopping* sowie erneut *Refresher-* und *Upgrading-*Seminare für die Multiplikatoren und der *Task Force* am VEDC durchgeführt werden, um eine qualitativ hochwertige Fortsetzung der MTS Kurse zu gewährleisten. Aus diesem Grunde wurde durch die Task Force erneut eine Aktionsplanung vorgenommen, bei der alle Maßnahmen in ein abgestimmtes, zeitlich aufeinanderfolgendes Gefüge gebracht wurden:

	1 st week					2 nd week					3 rd week				4 th week					
	17. - 21th March					24. - 28. March					31. M. - 4. April				7. - 11. April					
	17	18	19	20	21	24	25	26	27	28	31	1	2	3	4	7	8	9	10	11
1.	TF	AP																	FP	FP
2.																				
3.																				
4.																				
5.																				
6.																P				

1.	Working on MTS Management (Coaching Task Force) - Action planning, Wrapping up, Final report
2.	Evaluation (collecting data, drafting a questionnaire, discussions with SMP & JMP)
3.	SMP Workshop on evaluation
4.	Refresher and Upgrading Seminars
5.	SMP - Development of concept for Training of In-Company Trainers (ToICT)
6.	Final Workshop (Preparation, Presentation of Evaluation Results, Catalogue of measures)

Abbildung 3.74: Auszug aus der Aktionsplanung des Jahres 2003

Die Aktionsplanung (siehe Abbildung 3.7.4) der *Task Force* zeigt, dass die *Refresher*- und *Upgrading*-Seminare unter Leitung des Consultants innerhalb der Zeit der Gesamtevaluierung geplant wurden und an einer neuen inhaltlichen Komponente für MTS – der Entwicklung eines *Training of In-Company-Trainers (ToICT)* gearbeitet werden sollte.

Im Unterschied zum Vorjahr realisierte die *Task Force* und die Gruppe der SMP die Evaluierung überwiegend allein, der Consultant stand auftragsgemäß nur noch beratend zur Seite. Die Auswertung der nunmehr laotischen Arbeitsmittel, wie das Trainingsprogramm und das Handbuch, entzogen sich der direkten Einschätzung des Consultants aus sprachlichen Gründen.

Um die Daten und das Resümee auf dem vorgesehenen Abschlußworkshop durch Fachvorträge und Medien präsentieren zu können, wurden Arbeitsgruppen gebildet, die sich auf bestimmte Themen spezialisierten (siehe Abbildung 3.75)

1. MTS-System	Mrs. Thanda KOMMADY Mr. Khamonh INTHAVONG
2. Task Force of VEDC	Mrs. Aiphone CHANTHACHIB Mr. Sikaheng THALONGSENGCHAN
3. Training of SMP: a. Initialeminar b. Methodikseminar c. Simulationsseminar d. Zielgruppenseminare	Mrs. Ouneheuane SOUTHIDA Mr. Khamla THAMMAVONG Mr. Manideng SIPRASEUTH
4. MTS Training Programme	Mr. Bounpeng CHEAMMALAY Mrs. Niphananh SANAPHONE Mr. Khamheng SITHIVONG
5. Hintergrund und Geschichte des „Modularen Trainingsprogramms“	Mr. Bouasy OUDOMSONK Mrs. Komkeo MUNHLUANH Mr. Somyot THAILATHOM
6. Besondere Merkmale des „Modularen Trainingsprogramms“	Mr. Khan INTHAVONG Mr. Bounthan CHANTHAVONG
7. Lernmethode / Aktivitäten in Seminar	Mr. Sysavath THOUMMAVONG Mr. Souline KEOPANYA
8. Einsatz von modernen Medien im MTS-Seminar	Mr. Oudone KEOMAHAVONG Mr. PHAYSONE
9. Vorbereitungs- und Nachfolgearbeiten	Mr. Kathkeo HEUNGVILAY Mr. Khamphone DALASACK Mr. Saythong BOUTCHANTHARATH
10. Ergebnisse / Statistiken	Mr. SIN Mr. Pong VILAXAY
11. Zukunftsaussicht - ToICT	Mr. Silamay SOPRASEUTH Mr. BOUAKENG
12. Zielgruppen	Mr. VANTHONG Mr. Bounchan SIHANIN

Abbildung 3.75: Arbeitsgruppen zur Durchführung der Gesamtevaluierung und zur Präsentation von Themen aus dem MTS

Dabei ging es auch darum, das MTS in all seinen Facetten zu präsentieren und dem Publikum ein möglichst abgerundetes Bild von der Entwicklung über die Umsetzung bis zur gegenwärtigen Abschlussequwertung zu zeigen. Erneut wurden bildhafte Präsentationsmittel, eine Broschüre aus ausgewählten Grafiken der Konzeptbeschreibung und der Evaluationsergebnisse erstellt und für die Abschlussveranstaltung bereitgestellt.

Die Ergebnisse der qualitativen Evaluation¹³⁸ ähnelten dem Resümee aus dem Vorjahr.

Das Durchführungskonzept und die Arbeit der *Task Force* sowie der Senior-Multiplikatoren wurden erneut positiv bewertet. Das laotische „Modulare Trainingsprogramm“ war durch die Herstellung und Verbreitung des Handbuchs mittlerweile in Besitz eines jeden Teilnehmers. Es wurde eingeschätzt, dass die Inhalte für viele Berufsgruppen geeignet waren. Nicht ausreichend war immer noch die Bereitstellung der Präsentationsmittel sowie der OHP-Folienreihen.

Es wurde kritisch festgestellt, dass die Anwendung der vorgesehenen Vermittlungsmethoden einschließlich des Ablaufs des Modells einer vollständigen

Handlung durch die meisten JMP's immer noch nicht in der Qualität gegeben war, wie sie erwartet wurde, um die Inhalte auf dem Niveau einer ausgeprägten Handlungsorientierung zu vermitteln. Der Grund war, dass diese JMP's bereits unmittelbar nach dem Initialseminar ihre Fortbildungsaufträge bekamen, ohne dass sie schon die Gelegenheit hatten, das erforderliche Methodik- und Simulationsseminar zu besuchen. Dennoch zeigte die Befragung ihrer Teilnehmer, dass 75 % die Lerninhalte gut verstanden, die Lerninhalte immer

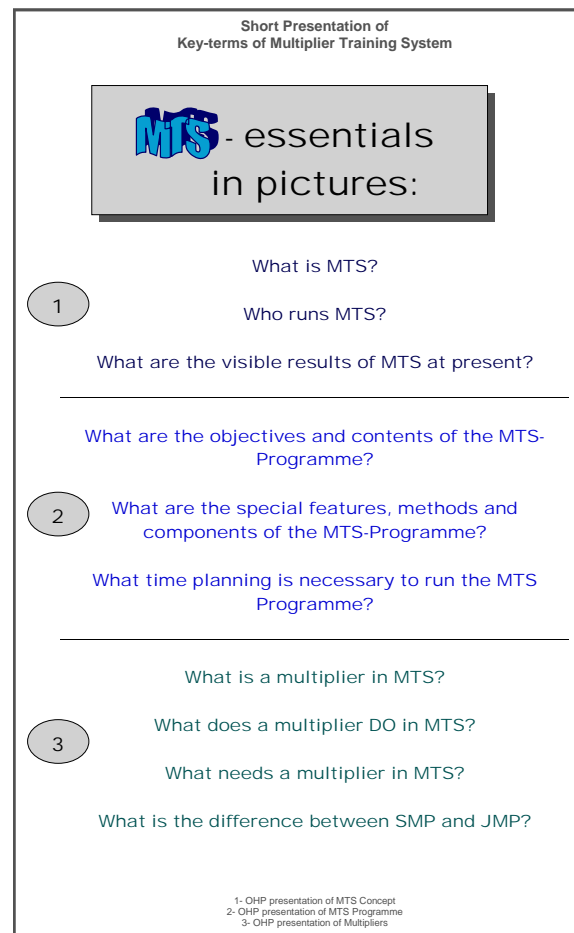


Abbildung 3.76: Titelblatt eines Flyers zur Erläuterung der wesentlichen Merkmale des MTS

¹³⁸ Datenerhebung erfolgte aus: angeforderten Berichten, Teilnehmerlisten, Planungsunterlagen, Interviews mit Schulleitern und Schülern, VETSA Mitarbeitern, SMP und JMP, Lehrkräften, Redebeiträge zur Abschlussveranstaltung.

als umfangreich, wichtig und neu eingeschätzt wurden und die Teilnahme „Freude“ bereitet habe. Zur Begründung des letzteren Fakts wurde ausgeführt, dass die aktive Einbeziehung im Seminar innerhalb der verschiedenen Situationen und der Umgang mit den vielfältigen Medien einschließlich des „Modularen Trainingsprogramms“ dafür verantwortlich waren. Diese erlebten Situationen haben sich vollkommen von der gewohnten Unterrichtssituation unterschieden.

Die *Task Force* stellte im Verlauf der Datensammlung umfangreiches Material über die Anzahl der Seminare, der ausgebildeten Zielgruppen und die begünstigten Bildungsinstitutionen zusammen (vgl. Anlage 2 bis 7). In der Zusammenfassung der Erhebung ergab sich folgendes Bild:

Σ of trained SMP (n° in action:)	43 (35)	Σ of involved governmental Institutions	33
Σ of trained JMP	104	Σ of involved private Institutions	13
Σ of trained Teachers	255	Σ of all Institutions in Vientiane	28
Σ of trained Teachers - not completed	34	Σ of all Institutions in Provinces	10
Σ of all Participants up to now	436	Σ of all involved Institutions	46
Σ of Teachers to be trained in 2003	225	Σ of total weeks of training	59
Σ of trained participants - end of 2003	661	Σ of planned Seminars in 2003	15
Σ of copied Programme Folders	174	Σ of MTS-Handbooks	500
Σ of Folders of Transparencies (260 P.)	5	Σ of MTS-CD-ROM's	40
Total costs of MTS from November 1999 to April 2003: 120 000,- USD			

Abbildung 3.77: Zusammenfassende Daten der Evaluierung in 2003

Der Effekt auf die Schulen war mittlerweile deutlich nachweisbar. Für die dort ausgebildeten Teilnehmer war der Lernstoff fast immer neu und traf auf den tatsächlichen Bedarf. Fast in jeder Befragung der Schulleiter wurde betont, dass auf Grund der nun erfolgten berufspädagogischen Schulung die Lehrkräfte ihre Unterrichtsvorbereitungen besser machten, zum Unterricht besser vorbereitet und mit eigenen Medien kämen, und dass sogar die Schüler mehr Freude am Lernen hätten. An der TS Luang Prabang wurde beobachtet, dass im letzten Jahr merklich weniger Lehrlinge die Abschlussprüfung verfehlten. An der TS Pakpasak wurde vorgeschlagen, bereits die besten Lehrlinge im letzten Lehrjahr an MTS teilnehmen zu lassen, damit sie unmittelbar nach ihrer Ausbildung als Lehrer arbeiten können. Vertreter des non-formalen Bereichs stellten dar, dass ihre Lehrkräfte bislang kaum

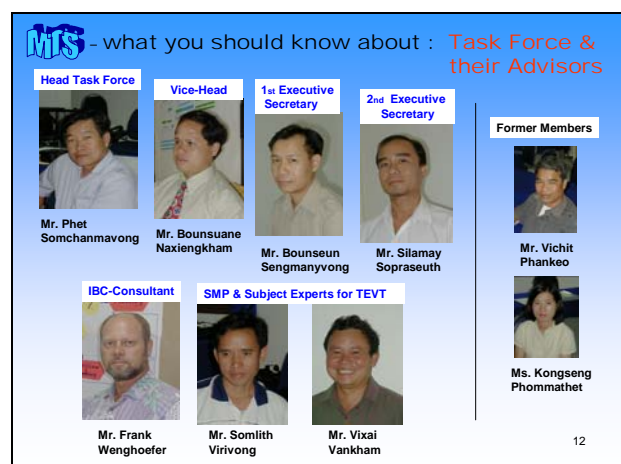
eine Chance gehabt hätten, an Weiterbildungsmaßnahmen teilzunehmen. Für diesen Personenkreis wurde MTS als sehr wertvoll betrachtet.

Ein Sorge wurde immer wieder ausgesprochen: die Nachhaltigkeit des MTS hängt nun nicht mehr vom Vorhandensein von Multiplikatoren ab, sondern von der Verantwortung des VEDC und der Bereitstellung eines Budgets, da die Schulen die MTS-Seminare in Zukunft bezahlen müssen. Bislang hatte das VETSA-Projekt die Finanzierung im Hauptteil aller Maßnahmen mit einer Summe von 120'000,- US\$ unterstützt.

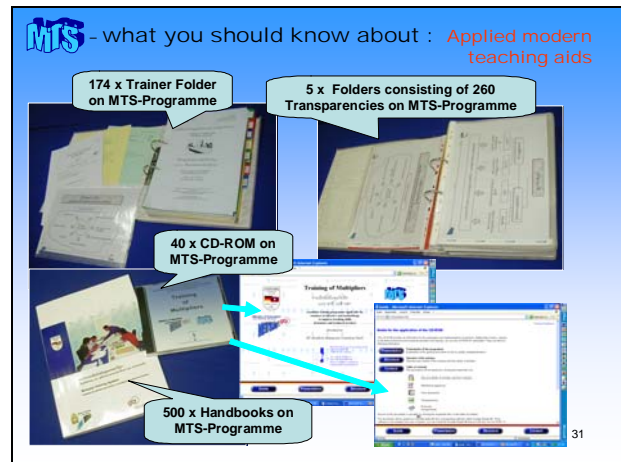
Die folgenden zitierten Angaben aus dem gemeinsamen Abschlußbericht der *Task Force* und des Consultants (Originalauszug einschließlich der Abbildungen) dokumentieren die erreichten Ergebnisse:

“The MTS - Multiplier Training System - has been successfully established at VEDC / VIP as an in-service teacher training system, following the concept of a 3-level organisation of training measures in training of Senior Multipliers, Junior Multipliers, Teachers and Trainers. The concept has given the proof of its applicability in the Lao P.D.R. after the 3 years of preparation and implementation.

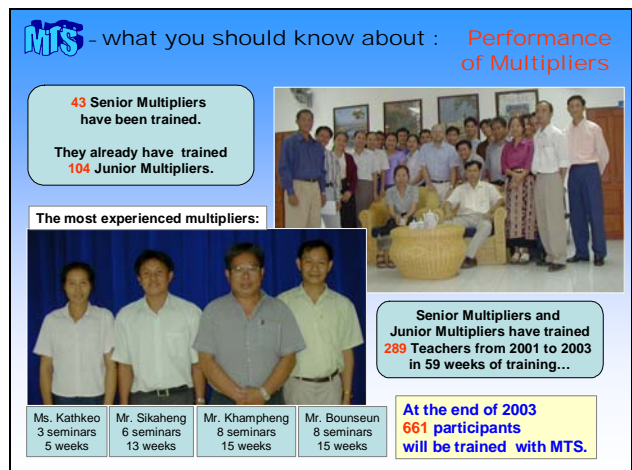
The responsible four representatives of VEDC (Task Force) have acquired the necessary competencies to manage the multiplier system, involving planning and organising seminars, co-operating with training institutions as well as guiding and monitoring the performance of multipliers. The management competence still needs to be improved, as far as the system will more and more complex.



The media of MTS are: a MTS-Program Folder consisting of 19 modules of TEVT-knowledge translated from German/English into the Lao Language (174 copies), a Handbook of the programme- mainly compiled from handouts of the programme (500 copies), OHP-folders of the 260 transparencies of the programme, an interactive CD-ROM in English (40 copies, organisational documents and comprehensive presentation documents (mainly OHP-transparencies) organised in 6 management folders.



The number of 43 Senior- Multipliers (35 in action) and 104 Junior Multipliers had been trained and certified, being able to conduct seminars at their training institutions and at other locations. They are able to transfer the knowledge about the methodical approach to teachers. Meanwhile 289 teachers participated in seminars and 225 are planned to be involved up to the end of 2003. At the end of 2003 a complete number of around 660 MTS-trained people will be expected (inclusive the multipliers).



At present people from 46 institutions are involved in the system, representing 28 institutions in Vientiane and 10 institutions in the provinces. They represent 13 private owned institutions and 33 government institutions. All together 59 weeks of seminars had been conducted.



According to statements in the participating schools there is already a visible progress in the improvement of teaching skills. Even students made the assessment that the teachers perform a better classroom work than before they participated in seminars. Students enjoy more and more the teaching performance of their teachers, the lessons are better planned and the class is more interesting. Even the examination shows that fewer students fail the examination than before. These statements were given at the closing ceremony; the VEDC Task Force has completely recorded these statements.

The basic conditions are fulfilled that Senior Multipliers are capable to perform good seminars and they indeed get the expected results in the improvement of teaching competence of teachers.

At the closing ceremony a very important conclusion has been draw. Dr. Kongsy, Director General of MoE Higher Education & Technical Vocational Training department gave the prospect that MTS will continue, moreover, MTS will provide a standard of “minimum pedagogical knowledge”, which has to be essential to work as a teacher in future. Any school has to send their new teachers to MTS, since they do not have the pedagogical entrance knowledge to work as a teacher.

MTS is now a substantial component of the Lao vocational educational training system. MTS will remain in MoE responsibility, also after the VETSA –project will be finalised” (vgl. Wenghöfer. 2003a und b).

3.5.2 Abschluss der externen Begleitung des MTS in 2003

Am 9. April 2003 fand die feierliche Abschluszeremonie (*Closing Ceremony*) zum MTS in Vientiane statt. Sie stellte das offizielle Ende der externen Begleitung des Projektes durch Consultants dar.



Abbildung 3.78: Szenen aus der *Closing Ceremony*

Diese Veranstaltung wurde genutzt, um allen beteiligten Personen und Institutionen einen Gesamtüberblick über das Projekt sowie die erreichten Ergebnisse mittels einer Vielzahl von Präsentationsmedien (siehe Abbildung 3.78) sowie einer umfangreichen *slide show* (siehe Anlage 8) zu geben.

Das MTS wurde an diesem Tag vollständig in die Eigenverantwortung der *Task Force* und des VEDC gelegt.

Eine weitere Begleitung und Supervision des MTS erfolgte durch das VETSA-Projekt bis zu dessen Beendigung im Sommer 2006.

4 Theoretische Begründungen und Herleitungen ausgewählter Aspekte, Komponenten und Merkmale des Multiplikatoren-Trainingsystems

- 4.1 Gestaltungsmerkmale des MTS-Initialseminars
mit Bezug zur Einbettung und besonderen Konstruktion des
„Modularen Trainingsprogramms“**

- 4.2 Die Herleitung von transferrelevanten Merkmalen von
Multiplikatoren-Projekten**

4 Theoretische Begründungen und Herleitungen ausgewählter Aspekte, Komponenten und Merkmale des Multiplikatoren-Trainingsystems

4.1 Gestaltungsmerkmale des MTS-Initialseminars mit Bezug zur Einbettung und besonderen Konstruktion des „Modularen Trainingsprogramms“

4.1.0 Einführung

Die im Fallbeispiel Laos dargestellte, erfolgreiche Einführung des MTS sowie Erfahrungen aus anderen realisierten Multiplikatoren-Projekten u.a. in Usbekistan und Zentralasien belegen, dass der Erfolg in direktem Zusammenhang mit einer guten didaktisch-methodischen Gestaltung des Initialseminars als einer bestimmenden Teilkomponente des MTS steht. In diesem Zusammenhang hat auch die Einbettung und besondere Konstruktion des „Modularen Trainingsprogramms“ einen maßgeblichen Einfluss, da es das hauptsächliche Lehr- und Lernmaterial ist, dass die Inhalte bereit stellt.

Im folgenden Abschnitt werden Aspekte der Gestaltung des MTS-Initialseminars in Beziehung zum Einsatz und den Merkmalen des „Modularen Trainingsprogramms“ untersucht, um Aussagen zur Erfolgsrelevanz erhalten:

- Zielaspekt
- Inhaltsaspekt
- Didaktischer Aspekt
- Methodischer Aspekt
- Bedingungsaspekt
- Organisatorischer Aspekt
- Ergebnisaspekt

4.1.1 Der Zielaspekt des MTS-Initialeseminars

Folgende Leitfragen werden in diesem Abschnitt beantwortet:

„Welche theoretische Zielauffassung liegt der Konstruktion des „Modularen Trainingsprogramms“ zugrunde? Welche Ziele sollen im MTS-Initialeseminar erreicht werden? Welche Sachverhalte haben einen maßgeblichen Einfluss auf die Festlegung der Ziele? Worin bestehen die Grenzen in der Zielerreichung?“

Das MTS-Initialeseminar wird anhand eines bereitgestellten, berufspädagogisch orientierten „Modularen Trainingsprogramms“¹³⁹ durchgeführt, in dem Lernziele schriftlich ausgewiesen sind. Innerhalb der Mehrebenen-Struktur¹⁴⁰ dieses „Modularen Trainingsprogramms“ lassen sich Richtziele (*course objectives*), Grobziele auf der Handlungsfeldebene (*general objectives*) sowie ausdifferenzierte Ziele bzw. Feinziele auf der Modulebene (*specific objectives*) ablesen.

Der Lernzieldarstellung im „Modularen Trainingsprogramm“ liegt folgende wissenschaftliche Auffassung zugrunde:

Die oben angeführte Lernzieluntergliederung nach dem Abstraktionsniveau bedeutet: Richtziele sind allgemein, tragen übergreifenden Charakter und können weitgehend inhaltsunabhängig formuliert sein. Grobziele geben umrisshaft an, auf welche Weise ein Lernender mit einem Lerninhalt umgehen soll, sie sind auf einem mittleren Abstraktionsniveau angelegt. Ausdifferenzierte Lernziele (Feinziele) geben eine Spezifizierung der Grobziele an, die für die Unterrichtsplanung erforderlich sind (vgl. Schelten. 1994. S.177 ff.). Letztere sind nicht im Sinne streng „operationalisierter Lernziele“¹⁴¹ zu verstehen, die die präzise Aussage über Endverhalten, Bedingungen zur Präsentation des Endverhaltens und Maßstab des gezeigten Endverhaltens enthalten sollten.

¹³⁹ Die englischsprachige Fassung bildete die Vorlage für alle nachfolgenden Übersetzungen in andere Sprachen, auch die der deutschen Fassung. Seitdem ist sie die am meisten eingesetzte wie auch umfangreichste Version des Programms und enthält die beste Dokumentation an Begleitdokumenten, Übungen, Beispielen und Grafiken, die ständig erweitert werden. Daher werden in den folgenden Abschnitten Abbildungen und Tabellen überwiegend aus dieser englischsprachigen Fassung entnommen.

¹⁴⁰ Genaueres zur Mehrebenenstruktur folgt unter: Didaktischer Aspekt des MTS-Initialeseminars

¹⁴¹ Aus der hohen Zeit der operationalisierten Lernziele stammen aufwendig konstruierte Lernzielkataloge, die eine ziellastige Planung hervorbrachten. Nicht nur die Planung war nur äußerst aufwendig, auch die Umsetzung und Kontrolle innerhalb des Unterrichts gestaltete sich als schwierig.

Die Feinziele des „Modularen Trainingsprogramms“ stehen für je ein im jeweiligen Modul repräsentiertes Thema. Das heißt, jedes einzelne Thema wird auch durch mindestens eine Zielangabe untersetzt, die vom Lehrenden bei Bedarf erweitert oder modifiziert werden kann.

Lernziele beschreiben das angestrebte Lernergebnis, über das ein Lernender am Ende eines Lernvorganges verfügen soll. Ein Lernziel wird in zwei Teilen beschrieben, es legt das Ergebnis des Lernens nach „Inhalt“ und „Verhalten“ – z.B. unter Verwendung von Aktionsverben - fest (vgl. ebenda. S.171).

Der Verhaltensteil eines Lernzieles wird weiter in drei Verhaltensbereiche¹⁴² (synonym: Lernzielbereiche) eingeteilt: kognitive, affektive und psychomotorische. Diese Bereiche können sich überlappen, d.h. mehrere Verhaltensbereiche können kombiniert sein. Zur weiteren Beschreibung werden Lernziele in Verhaltensstufen (synonym: Ausprägungsgrade, Anforderungsstufen, Niveaustufen¹⁴³) unterteilt, wie folgende Beispiele zeigen:

- | | | | | | | |
|----------------|---|---------------|---|-----------------|---|-----------------|
| 1. Wissen | ⇒ | 2. Verstehen | ⇒ | 3. Anwenden | ⇒ | 4. Problemlösen |
| 1. Einblick | ⇒ | 2. Überblick | ⇒ | 3. Kenntnis | ⇒ | 4. Vertrautheit |
| 1. Fähigkeit | ⇒ | 2. Fertigkeit | ⇒ | 3. Beherrschung | | |
| 1. Bewusstsein | ⇒ | 2. Einsicht | ⇒ | 3. Verständnis | | |

Das erste Beispiel zum kognitiven Verhaltensbereich sei hier wie folgt erklärt:

Die unterste Stufe, Wissen, meint das Wiedergeben von Gelerntem. Verstehen beschreibt das Umformen von Gelerntem. Anwenden beschreibt das Übertragen von Gelerntem. Problemlösen erfordert das Kombinieren von Gelerntem.

Innerhalb von Zielformulierungen werden diese Verhaltensstufen bewusst durch die Wahl eines aussagekräftigen „Aktionsverbs“ ausgedrückt. (vgl. ebenda. S.175).

Das „Modulare Trainingsprogramm“ enthält Zielangaben auf diesen genannten vier Verhaltensstufen, ebenso sind alle drei Verhaltensbereiche mehr oder weniger stark einbezogen, um „ganzheitliches Lernen“¹⁴⁴ zu ermöglichen. Die folgenden frei ausgewählten Beispiele von Zielangaben aus dem Trainingsprogramm sollen diese Aussage verdeutlichen:

¹⁴² ...auch Lernzieldimension genannt, im Englischen bezeichnet als *domain of learning*

¹⁴³ Die Darstellung solcher Stufen erfolgt in Lernzieltaxonomien, bekannt sind u.a. von BLOOM (1973) – kognitiv und KRATHWOHL (1975) – affektiv.

¹⁴⁴ Werden alle drei Verhaltensbereiche gemeinsam innerhalb einer Lernstrecke angesprochen, dann liegt ganzheitliches Lernen vor (vgl. Schelten. 1994. S.165).

- *explain the concept “learning objective”*
- *select contents of learning*
- *distinguish the common and different features of lessons and instructions*
- *apply the teaching cycle...*
- *develop personal plans for lessons...*
- *plan a sequence of a moderation*
- *guide team work...*
- *perform analyses of prerequisites*
- *motivate by applying different supporters of learning*
- *prepare drafts of drawings*
- *conduct a lessons or instruction*
- *define quality criteria*
- *assess and evaluate theoretical performance*

Eine Besonderheit des MTS-Initialseminars besteht darin, dass die dem „Modularen Trainingsprogramm“ zugrunde liegenden und schriftlich ausgewiesenen Ziele nicht für die Teilnehmer des MTS-Initialseminars - die künftigen Multiplikatoren - beschrieben sind, sondern für die finale Zielgruppe, die durch die Multiplikatoren mit diesem Trainingsprogramm trainiert werden sollen. Der Titel des Trainingsprogramms deutet auf die finale Zielgruppe hin.

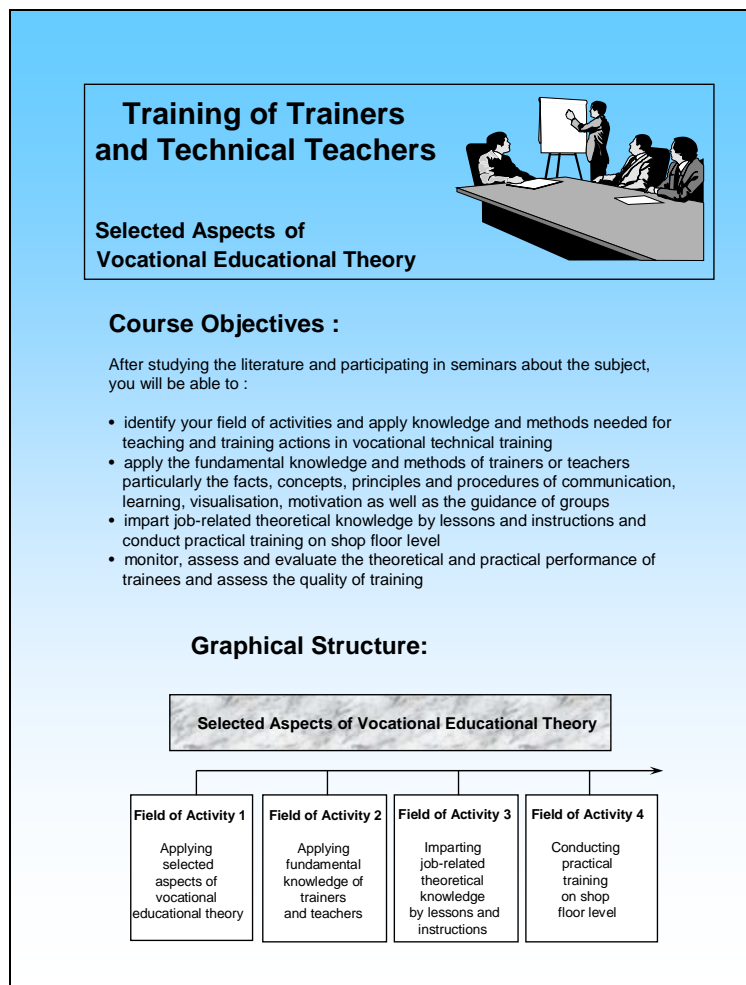


Abbildung 4.1: Titelblatt des „Modularen Trainingsprogramms“

Die Zielgruppe der Multiplikatoren - berufserfahrene und berufspädagogisch qualifizierte Lehrkräfte der beruflichen Bildung - muss sich aus Personen zusammensetzen, die diese Ziele bereits weitgehend erreicht haben.

Die Richt-Lernziele für die Teilnehmer der finalen Zielgruppe sind direkt auf dem Titelblatt (siehe Abbildung 4.1) angegeben. Für das gesamte Training wurden vier Richt-Lernziele formuliert, die sich auf den dem Programm zugrunde liegenden vier Handlungsfeldern (*Field of Activity - FoA*)¹⁴⁵ beziehen. Sie sind, wie oben bereits erwähnt, auf die finale Zielgruppe abgestellt, d.h. es sind nicht die Multiplikatoren, sondern Lehrkräfte der beruflichen Bildung, die entweder überwiegend berufspraktische Ausbildung unter Trainingsbedingungen durchführen (*trainer*) oder jene, die überwiegend berufstheoretischen Fachunterricht geben (*technical teacher*).

Diese Richt-Lernziele lauten übersetzt wie folgt:

1. Die Teilnehmer sollen in der Lage sein, ihre Handlungsfelder als *trainer* bzw. *technical teacher* zu identifizieren und die Kenntnisse und Methoden anzuwenden, die für das "Lehren" in der praktischen und theoretischen Berufsausbildung benötigt werden.
2. Sie sollen in der Lage sein, fundamentales Wissen eines *trainers* und *technical teachers* anzuwenden und dabei insbesondere wesentliche Fakten, Begriffe, Konzepte, Prinzipien und Verfahren der Kommunikation, des Lernens, der Visualisierung, der Motivation sowie der Arbeit mit Gruppen zu berücksichtigen.
3. Sie sollen in der Lage sein, berufsbezogenes theoretisches Wissen durch Unterricht und Unterweisung zu vermitteln und praktische Fertigkeiten in Trainingswerkstätten auszubilden,
4. sowie die theoretischen und praktischen Leistungen der Lernenden zu beobachten, zu beurteilen und zu bewerten und die Qualität der Ausbildung zu beurteilen.

¹⁴⁵ Der Begriff „Handlungsfeld“ im hier verwendeten Sinne: In den vielfältigen (komplexen) Aufgabenbereichen der Lehrkräfte kann man ausgeprägte Aufgabenschwerpunkte ausmachen. Diese sind durch einen inneren Zusammenhang von ausbildungsbezogenen Handlungen geprägt, die sich in der Tagesarbeit mehrfach ineinander und übereinander schieben. Diese Handlungen können eine unterschiedliche Anzahl von Aufgaben umfassen. Ein solches Gefüge von ineinander verwobenen Kenntnissen, Strategien, Techniken und Handlungseinheiten nennt man ein Handlungsfeld (vgl. Bähr, 1991a, S.4.1).

Handlungsfelder in engem Bezug zu Seminarkonzepten sind in der Literatur auf vielfältige Weise beschrieben worden. Bekannt sind unter anderen die Konzepte und Seminarprogramme zur Ausbildung der Ausbilder (vgl. Rahmenstoffplan, BiBB, 1998) zu finden; Handlungsfelder werden hier als Bausteine bzw. Strukturelemente des Seminars konzipiert, die das komplette „Tätigkeitsspektrum des Ausbilders“ abdecken sollen. Wichtige Merkmale sind: sie sind in sich geschlossen, jeweils unabhängig voneinander vermittelbar, sie enthalten die typischen Aufgaben aus der Tagesarbeit und sind chronologisch an der Reihenfolge des Ausbildungsablaufes geordnet.

Richt-Lernziele haben besonders im MTS-Initialeseminar auf Grund der geringen Gesamtstundenzahl von durchschnittlich 120 Stunden die Funktion, den inhaltlichen Bogen grob zu umreißen, der als Kernwissen für die finale Zielgruppe ausgewählt wurde.

Wie bereits angeführt, werden auf der Ebene der Handlungsfelder die Grobziele (*general objectives*) und auf der Modulebene die ausdifferenzierten Lernziele (*specific objectives*) angegeben. Das Trainingsprogramm stellt diese Ziele auf den Titelblättern der Handlungsfelder und der Module dar, die für die finale Zielgruppe gelten. In der Regel wird pro Thema eines Moduls je ein ausdifferenziertes Lernziel formuliert. Die schriftliche Darstellung dieser Ziele bleibt begrenzt, um Übersichtlichkeit und eine realistische Erfolgskontrolle zu gewährleisten.

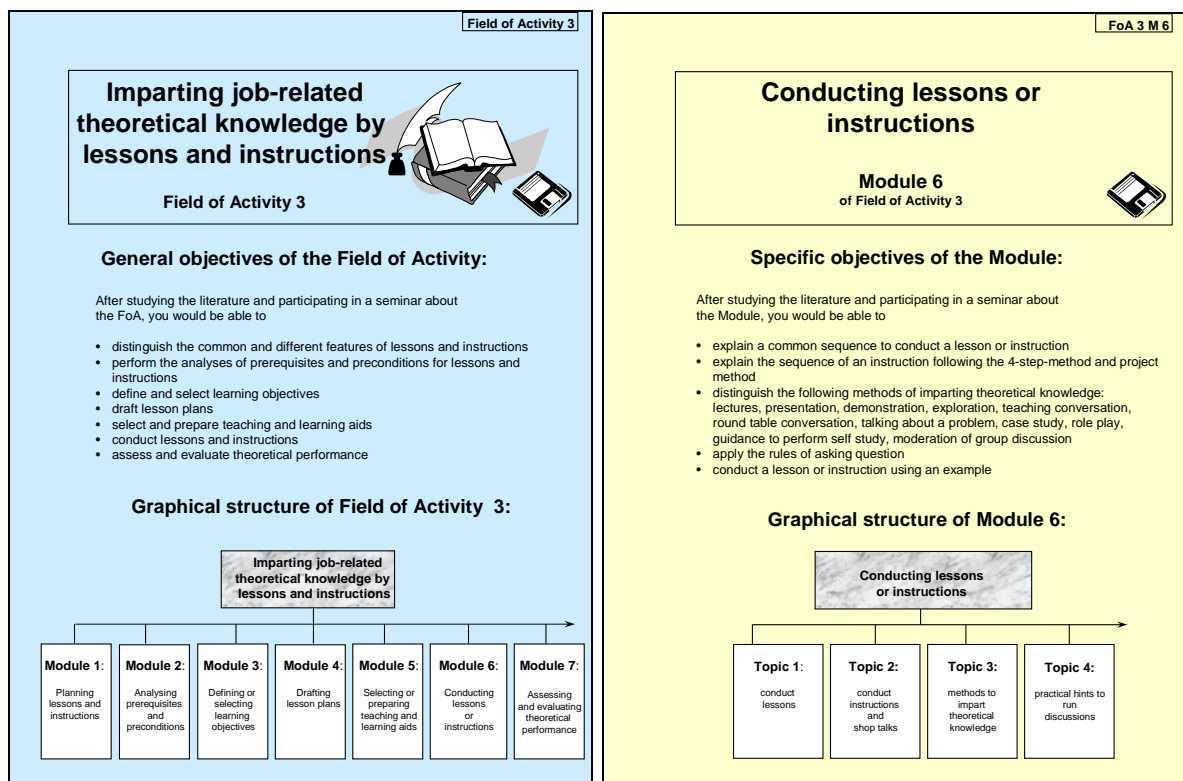


Abbildung 4.2: Titelblatt eines Handlungsfeldes (links) sowie eines Moduls (rechts) mit deutlicher Angabe von Grobzielen und Feinzielen

Für das MTS-Initialeseminar gelten weitere, im „Modularen Trainingsprogramm“ jedoch nicht schriftlich ausgewiesene, verhaltensbezogene Richtziele, die insbesondere die Zielgruppe der Multiplikatoren betreffen. Es sind solche Ziele, die über allen anderen Zielebenen des Trainingsprogramms stehen, da sie auf die Einrichtung des MTS gerichtet sind,

worin das „Modulare Trainingsprogramm“ eingebettet ist. Sie sind für den lehrenden Consultant aus seiner Perspektive besonders bedeutsam, denn sie betreffen sowohl die Vermittlung der Systemkenntnis des MTS-Konzeptes als auch die Unterstützung zur erforderlichen Rollenveränderung der Teilnehmer im MTS-Initialseminar.

Die Teilnehmer sind zu Multiplikatoren auszubilden – das ist ein integratives Richtziel, dass alle Verhaltensbereiche – so den Verstandesbereich (kognitiv), den Werthaltungs- bzw. Verantwortungsbereich (affektiv) und den Bewegungsbereich (psychomotorisch) – besonders aber den affektiven Zielbereich anspricht. Einerseits müssen die Multiplikatoren das Multiplikatorenkonzept und seine Programminhalte verinnerlicht haben und erkennen, welchen Platz sie im System einnehmen und wie sie darin ihre Rolle zu erfüllen haben, andererseits müssen sie sich auch selbst verändern. Denn in Laos sind sie, wie an anderer Stelle bereits beschrieben, stark geprägt von Hierarchie-orientiertem Rollenverhalten.

Der lehrende Consultant muss die Teilnehmer in die Lage versetzen, die zu vermittelnden Inhalte auf der „Meta-Ebene“¹⁴⁶ zu betrachten und aktiv zu hinterfragen: „Warum lehre ich das? Warum ist das für meinen künftigen Teilnehmer bedeutsam? Welchen Zweck verfolge ich mit diesem Thema?“

Er muss erwirken, dass die künftigen Multiplikatoren die Inhalte weitgehend internalisieren und auch emotional positiv verarbeiten, um sie später aus ihrem persönlichen Verständnis und Vermögen heraus vermittelbar zu machen. Gerade zu Beginn fördern deshalb solche Verhaltensweisen und Methoden des lehrenden Consultants dieses Ziel, die zusammen mit der Inhaltsvermittlung zur Entwicklung einer positiven Beziehungssituation¹⁴⁷ zwischen Lehrenden und Lernenden beitragen, wie die Schaffung eines angenehmen Lernklimas, eine interessante und vielfältig gestaltete Seminarsituation, eine durchgängig positive Ausdrucksform bei der Darstellung des Lernstoffs, Empathie¹⁴⁸ und menschliche Nähe zu den Lernenden sowie der kontinuierliche Wechsel von der Inhaltsebene zur Meta-Ebene und zurück.

Der lehrende Consultant agiert auf diese Weise bereits auch als „Rollenmodell eines Multiplikators“, er repräsentiert durch sein Auftreten sowie seinen Lehrstil einen hohe Identifi-

¹⁴⁶ Meta-Ebene: die Betrachtung eines Ereignisses (z.B. Seminar) aus einer höheren, „über“ den Inhalten stehenden Ebene, in diesem Falle ermöglicht sie eine Zweck- oder Nutzensbetrachtung und hilft, die passende Methode oder Organisationsform in Bezug zu einer bestimmten Lehrsituation anzuwenden.

¹⁴⁷ Die Beziehungsebene in der Kommunikation hat Vorrang vor der Sachebene: „Jede Kommunikation hat einen Inhalts- und einen Beziehungsaspekt, derart, dass letzterer den ersteren bestimmt“ (vgl. Watzlawick in: Birkenbihl. 1995. S. 82-83). Wenn die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden positiv ist, werden auch schwierige Inhalte, die ein hohes Motivations- und Konzentrationsniveau erfordern, leicht vermittelbar sein. Ist sie schlecht, kann selbst ein interessanter bzw. sonst als wertvoll betrachteter Lehrstoff am Lernenden abprallen.

¹⁴⁸ Empathie (großes Einfühlungsvermögen): hier im Sinne einer Fähigkeit, sich in andere hineinzuversetzen, auf andere Werthaltungen und Normen einzugehen, sie in die Person zu integrieren und neue soziale Rollen annehmen zu können.

kation mit der Rolle, drückt Wahrhaftigkeit¹⁴⁹ aus und gibt damit absichtsvoll sein Rollenverhalten an die Teilnehmer weiter. Seine Aktionen sind auf die bewusste Übernahme seines Verhaltens durch die Teilnehmer ausgerichtet. Er verdeutlicht dieses Richtziel sowohl verbal wie auch durch sein gesamtes Verhalten, um die künftigen Multiplikatoren auf MTS und auf ihre Rolle im System einzuschwören. Sie müssen motiviert werden, ihr bislang als Lehrkraft gewohntes, zumeist eng auf ihr Fach begrenztes Gedankenfeld zu erweitern und ihre künftige Position in einem größeren Rahmen und auch im Rahmen ihrer künftigen Karriereentwicklung zu betrachten. Das MTS-Initialseminar bereitet die Lernenden somit „ganzheitlich“ auf ihre Rolle als Multiplikator vor.

Der lehrende Consultant wird in diesem Seminar bereits erkennen, ob jeder einzelne Teilnehmer im MTS die Befähigung erlangen wird, seine künftige Rolle auch auszufüllen oder ob aus fachlicher oder aus menschlicher Sicht (personale und soziale Kompetenz) Zweifel bestehen. Hier besteht eine permanente Beobachtungsaufgabe, die sich aus der Überprüfung der Kriterien des bereits beschriebenen Persönlichkeitsprofils eines Multiplikators ableitet.

Für das MTS-Initialseminar, das anhand des genannten „Modularen Trainingsprogramms“ durchgeführt wird, besteht ein weiterer Zusammenhang zwischen den Zieldarstellungen und dem Anspruch, am Ende des Seminars eine Sammlung „sichtbarer Ergebnisse“ nachzuweisen.

Sichtbare Ergebnisse sind körperlich vorliegende, einsehbare Dokumente wie Aktionspläne, Checklisten, Zeit- und Ablaufpläne, Entwürfe und Mustervorlagen für Lehrmittel, Unterrichtsvorbereitungen sowie Übungskonzepte, die als materielle Ergebnisse von Handlungen innerhalb des Seminars zum großen Teil schriftliche Leistungsüberprüfungen und Tests ersetzen und desweiteren eine nicht zu unterschätzende Bedeutung bei der Nutzenbetrachtung der Fortbildung durch den nationalen Partner¹⁵⁰ haben.

Diese materiellen Handlungsergebnisse geben den Beleg für während des Seminars ausgeführte Lernhandlungen. Sie dokumentieren jeweils ein Lernergebnis und haben darüber

¹⁴⁹ Hier wird der Bezug zu den vier Arten bzw. Ebenen der Kommunikation angesprochen (vgl. GTZ. 1995c, S.123 siehe auch Birkenbihl. 1995, S.87). Wahrhaftigkeit meint, der Lehrende versucht eine positive Wirkung durch die Beachtung der Balance aller Ebenen gleichermaßen zu erzielen. Selbstoffenbarung (Identifikation mit der Information) und Appell (Aufforderungscharakter der Information) stehen hier gleichrangig neben Sachebene und Beziehungsebene. Ist diese Balance stimmig, wird das Auftreten des Lehrenden von den Teilnehmern als „Wahrhaftig“ empfunden, eine wichtige Voraussetzung für ein Annehmen bzw. Übernehmen der Rolle.

¹⁵⁰ Nutzenbetrachtung: Häufig werden im Bereich der non-formalen Bildung Seminarprogramme von den nationalen Partnern pragmatisch auf ihren Nutzen hinterfragt und es werden u.U. Belege abverlangt. Anschauliche, knapp beschreibende Dokumentationen und Beispiele von Arbeitsergebnissen, die den beruflichen Bezug sofort erkennen lassen, können dabei entscheidungsfördernd sein (vgl. Wenghöfer. 1999e und 2002).

hinaus einen weiterführenden realen Arbeitsbezug für den Teilnehmer. Dies mag als ein Indiz für einen behavioristischen Lernansatz gelten, bei dem nur beobachtbares Verhalten und konkret messbare Größen akzeptiert werden, aber innere Lernvorgänge ausgeklammert bleiben.

In bestimmten Teilen trifft diese Einordnung auch zu, da eine Ergebnisreicherung explizit an der Qualität des vorliegenden Dokuments gemessen werden kann. Tatsächlich sind diese Ergebnisse aber ohne innere Lernvorgänge und gedankliches Probehandeln nicht zu erbringen. Schließlich wird nicht zufällig oder durch Versuch und Irrtum, Reiz und Reaktion, Lob und Tadel bzw. positive und negative Verstärkung gelernt, sondern es wird ganz bewusst überlegt, wie Ziele durch den Einsatz bestimmter Mittel erreicht werden können. Die Handlung entsteht immer zuerst im Kopf - auf der Grundlage seines strukturierten Wissens macht sich der Lernende ein inneres Abbild von der Lösung, bevor er diese zu Papier bringt. Er vergleicht den gegenwärtigen Istzustand mit dem gewünschten Sollzustand und entwickelt einen Plan, der in diesem Fall zu Papier gebracht wird. Lernen erfolgt dann durch die Kontrolle der Ergebnisse und die Variation und Optimierung des Mitteleinsatzes während der Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand¹⁵¹.

Bei der Einschätzung der möglichen Zielerreichung im Rahmen des MTS-Initialseminars ist zu berücksichtigen, dass dieses Seminar eine begrenzte Bildungsmaßnahme von relativ kurzer zeitlicher Dauer¹⁵² ist und dem Typ einer non-formalen beruflichen Fortbildung entspricht.

Die begrenzte Zeit hat einen wesentlichen Einfluss auf die Erreichbarkeit der Ziele sowie höherer Verhaltensstufen des anzueignenden Wissens und Könnens.

Erinnert sei deshalb daran, dass das MTS-Initialseminar einerseits der Auffrischung sowie Strukturierung eines begrenzten Umfangs sorgfältig ausgewählten berufspädagogischen Wissens dient und andererseits auf die Vorbereitung der Teilnehmer auf eine Funktion im MTS gerichtet ist. Die bereits erworbenen beruflichen Qualifikationen sollen somit erhalten, erweitert bzw. dem technischen Wandel angepasst werden und eine Befähigung zur Weitervermittlung dieses Wissens soll ermöglicht werden. Um dies zu erreichen, bildet das MTS-Initialseminar nur den Anfang einer Reihe von aufeinander folgenden, berufspäda-

¹⁵¹ Handlungen entstehen im Kopf - Siehe Tätigkeitspsychologie (nach Rubinstein) wenn der Mensch sich in aktiver Auseinandersetzung mit seiner Umwelt befindet, formt er seine Umwelt und formt sich dabei auch sich selbst. Das Denken entwickelt sich auf der Grundlage der sinnlichen Erfahrung durch die Tätigkeit (vgl. BiBB. 1991. S.33).

¹⁵² 120 Stunden bzw. 3-4 Wochen Vollzeitunterricht bilden den durchschnittlichen Zeitrahmen.

gogisch orientierten Seminaren, die das gewünschte Maß an „beruflicher Handlungsfähigkeit“¹⁵³ aufbauen können.

Da das Wissens- und Handlungsangebot für die Teilnehmer der „finalen Zielgruppe“ zugeschnitten wurde, bedeutet es für den künftigen Multiplikator, dass er seinen derzeitigen Wissensstand und sein Potential überprüfen sowie seine Kompetenz zum Verständnis wie auch zur Vermittlung der geplanten Inhalte reflektieren muss. Haben die künftigen Multiplikatoren bereits genügend Berufserfahrung und einen mindestens durchschnittlichen akademischen Hintergrund auf der Basis einer berufspädagogischen Qualifikation, wird diese Aufgabe realisierbar sein. Denn das Besondere im MTS-Initialseminar sind nicht die Inhalte an sich, sondern ihre Strukturierung und Portionierung sowie die Art und Weise ihrer Vermittlung.

Die für die finale Zielgruppenseminare ausgewählten Teilnehmer lassen sich in der Regel aus solchen Berufsfeldern¹⁵⁴ rekrutieren, mit denen sich die Berufspädagogik in Verbindung von Erziehungswissenschaft und Erziehungspraxis widmet. In Deutschland befasst sie sich mit der Berufserziehung in der gewerblich-technischen, landwirtschaftlichen, hauswirtschaftlich-pflegerisch-sozialpädagogischen, und bergbaulichen Berufsbildung (vgl. Schelten. 1994. S.33).

Im Ausland entstammt die Zielgruppe überwiegend aus den Berufsfeldern Metalltechnik, Elektrotechnik, Bautechnik, Holztechnik, Textiltechnik, dies belegen u.a. die bisherigen Einsatzbereiche von Fortbildungsmaßnahmen unter der Ägide von GTZ-Projekten, die für die Entwicklung des „Modularen Trainingsprogramms“ den Erfahrungshintergrund liefern.

Der berufliche Hintergrund der Teilnehmer in Laos lag auf den folgenden Gebieten: Metalltechnik, Elektrotechnik, Bautechnik, Kunsthandwerk, Landwirtschaft, kaufmännische Ausbildung, Naturwissenschaften und Gesundheitswesen.

Die Frage ist abschließend zu beantworten, was das MTS-Initialseminar nicht erreichen kann.

¹⁵³ Hier besonders betont auf die Fähigkeit, als Multiplikator Seminare für definierte Zielgruppen den vereinbarten Zielen entsprechend erfolgreich durchführen zu können. Berufliche Handlungsfähigkeit im weiten Sinne meint: „...die Verfügung des Individuums über seine Arbeitsbedingungen und seinen beruflichen Werdegang in Teilhabe an der Verfügung über den sozial, ökonomisch und technisch akzentuierten gesellschaftlichen Gesamtprozess“ (vgl. Greinert. 1997. S. 137)

¹⁵⁴ Berufsfeld: „Aggregat von gemeinsam beruflichen Grundfertigkeiten und -kenntnissen, die als Basis den Zugang zu einer Mehrzahl von verwandten Ausbildungsgängen in der stärker spezialisierten Stufe der beruflichen Fachbildung eröffnen.“ (nach Holz & Ladewig. 1974; in Greinert. 1997. S. 124)

Es ist nicht möglich...

1. berufsunerfahrene Lehrkräfte zu Multiplikatoren auszubilden.
2. fehlendes fundamentales berufspädagogisches Wissen auf Anwendungsniveau aufzubauen.
3. in kurzer Zeit selbstbewusst agierende Persönlichkeiten zu entwickeln, obgleich sie stark von Hierarchie- orientiertem Rollenverhalten geprägt sind.

4.1.2 Der Inhaltsaspekt des MTS-Initialeseminars

Folgende Leitfragen werden in diesem Abschnitt beantwortet:

„Worauf begründet sich die Auswahl der Inhalte für das MTS-Initialeseminar? Welche Inhalte können vermittelt werden? Wie ordnen sich die Inhalte in den Gegenstandsbereich der deutschen Berufspädagogik ein?“

Die Inhalte des MTS-Initialeseminars werden vollständig durch das bereitgestellte „Modulare Trainingsprogramm“ bestimmt, das in MTS als Kernkomponente eingebettet ist. Bestimmende Faktoren für die Auswahl und den inhaltlichen Zuschnitt des Trainingsprogrammes bildeten die über mehrere Jahre beobachtete Nachfrage von Fortbildungsinhalten für die Aus- und Fortbildung von beruflichem Lehrpersonal innerhalb von Berufsbildungsprojekten der internationalen BBZ, die von Consultants im Auftrag von GTZ, DSE, BiBB und anderen Organisationen bedient wurde.

So gesehen, basiert die Inhaltsauswahl auf den Erfahrungen von „Praktikern“ der internationalen BBZ im Bereich der Aus- und Fortbildung von Lehrpersonal, die in diesem Tätigkeitsbereich kontinuierlich agierten, internationale Konkurrenzprodukte analy-

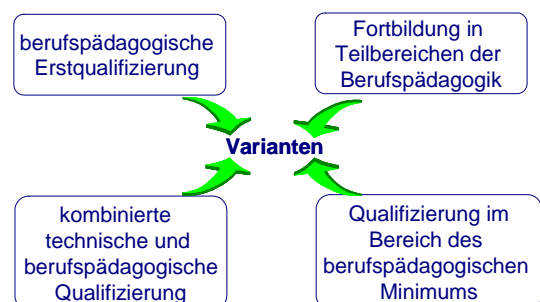


Abbildung 4.3: Beobachtete Varianten von Fortbildungsmaßnahmen in der internationalen BBZ

sierten und ihre theoretischen Begründungen während der Weiterentwicklung auf wissenschaftlicher Grundlage im Nachgang entwickelten¹⁵⁵. Überwiegend pragmatisch wurde der Bedarf der Lehrkräfte an den zu unterstützenden Bildungseinrichtungen vor Ort analysiert und daraus Fortbildungsinhalte abgeleitet. Die Anforderungen der beruflichen Praxis bestimmten somit die Lösung, gezielte, spezialisierte Schulungen mit möglichst genau zugeschnittenen, anwendungsorientierten Inhalten durchzuführen, bei denen umfangreiches, fachwissenschaftlich organisiertes Hintergrundwissen schon aus Zeitgründen nicht vermittelt werden konnte. Bereits die Dringlichkeit schnell zu erreichender Erfolge sowie die stets enge Zeitbegrenzung durch die Laufzeit der Projekte bewirkte, dass die Inhalte komprimiert und pragmatisch auf gezielte Problemstellungen ausgerichtet sein mussten.

Weitgehend deutlich zeichnete sich aus diesen Informationen ab, dass die Kompetenz zum Planen, Durchführen und Auswerten von Unterricht und Unterweisung einschließlich der Kompetenz zur Erarbeitung eigener Unterrichtsmittel als Teil der Curriculumentwicklung den überwältigenden Bedarf der Zielgruppe berufspädagogisch Tätiger bestimmte. Dabei wurde der Bedarf der Lehrkräfte am Lernort „Klassenraum“ sowie am Lernort „Trainingswerkstatt (Lehrwerkstatt)“ als gleichrangig betrachtet.

Das Inhaltsangebot des „Modularen Trainingsprogramms“ berücksichtigt deshalb in zwei Handlungsfeldern konsequent das auf diese Lernorte bezogene, unterschiedliche Tätigkeitsspektrum der beiden Hauptpersonengruppen, die den Lehrprozess weitgehend stark pädagogisch steuern, einerseits der *technical teacher* mit seinem Tätigkeitsspektrum am Lernort „Klassenraum“ sowie andererseits der hauptberufliche *trainer* mit seinem Tätigkeitsspektrum am Lernort „Trainingswerkstatt“.

¹⁵⁵ Diese Erfahrungen wurden innerhalb von Auslandsmissionen zwischen 1992 bis 2000 in Afrika, Asien und Osteuropa gewonnen. Darüberhinaus gaben auch die Seminarprogramme der DSE in Mannheim für Lehrkräfte der beruflichen Bildung aus Entwicklungsländern Aufschluss über einen Bedarf an kontinuierlich gewünschten Inhalten (siehe die Lehrbriefe der Reihe: „Berufspädagogik für Partnerländer“, DSE/ZGB sowie Seminardokumentationen des Verfassers: Wenghöfer, 1999g, 1998c, 1998d, 1995).

Zwei weitere Handlungsfelder, die solche Themen umfassen, die als ein Fundament für pädagogisches Handeln beider Zielgruppen betrachtet werden und die sich mit Themen auseinandersetzen, die einen übergeordneten bzw. einführenden berufspädagogischen Charakter tragen, sind den beiden genannten Handlungsfeldern vorangestellt: die Behandlung von ausgewählten Aspekten der Berufspädagogik einschließlich der Identitäts- und Rollenfindung des Lehrenden sowie die Behandlung von pädagogischen Kernbegriffen bzw. Handlungen.

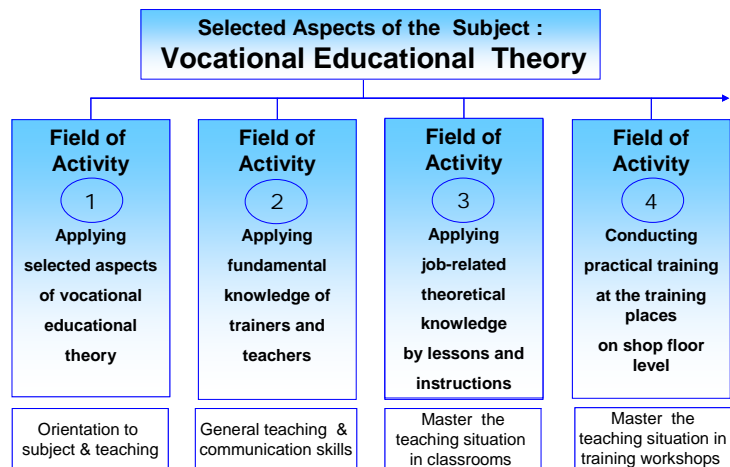


Abbildung 4.4: Die vier Handlungsfelder des Modulare Trainingsprogramms und die Angabe der Tätigkeitsschwerpunkte

Unterzieht man Auswahl der Inhalte des Trainingsprogramms einer Betrachtung der Gegenstandsbereiche (Inhaltsbereiche) der deutschen Berufspädagogik nach SCHELTEN (vgl. Schelten. 1994. S.39), so zeigt sich, dass sie überwiegend in die „Didaktik des beruflichen Lernens“ einzuordnen sind, die den zweiten Hauptschwerpunkt in nachfolgender Aufstellung bildet. Der erste und dritte Gegenstandsbereich wird teilweise berührt, der vierte Gegenstandsbereich¹⁵⁶ wird vollständig ausgeklammert.

- Grundlagen und Grundfragen (einschließlich Geschichte der Berufspädagogik)
- Didaktik des beruflichen Lernens
- Psychosoziale Voraussetzungen der beruflichen Erziehung
- Berufsbildungsrecht

Zur „Didaktik beruflichen Lernens“ zählen nach SCHELTEN folgende Schwerpunkte:

¹⁵⁶ Berufsbildungsrecht (aus deutscher Sicht) : Für Lehrkräfte der beruflichen Bildung in Entwicklungsländern nicht relevant und bislang nicht Bestandteil von bekannten Anforderungen für Seminare aus Auslandsprojekten, jedoch eine Indiz für Inhalte, die im Ausland von nationalen Experten entsprechend der vorliegenden Gegebenheiten beigesteuert werden können.

1. Analyse, Planung, Durchführung und Auswertung beruflichen Unterrichts,
 2. Curriculumentwicklung,
 3. Unterrichtsforschung und beruflicher Unterricht,
 4. Lernen in der beruflichen Bildung (problemlösendes, simulatives, experimentelles, integratives, handlungsorientiertes).
- (vgl. ebenda. S.39)

Mit Bezug auf diese Aufzählung wird in der folgenden Grafik deutlich, dass im „Modularen Trainingsprogramm“ die Schwerpunkte 1 und 4 der „Didaktik beruflichen Lernens“ besonders berücksichtigt wurden. Auch für den Schwerpunkt 2 hält das „Modulare Trainingsprogramm“ Module bereit, die jedoch für die Zielgruppe des MTS zum Zeitpunkt der MTS-Einführung keine Relevanz aufwiesen.

Die Inhalte des „Modularen Trainingsprogramms“ sehen im grafischen Überblick wie folgt aus:

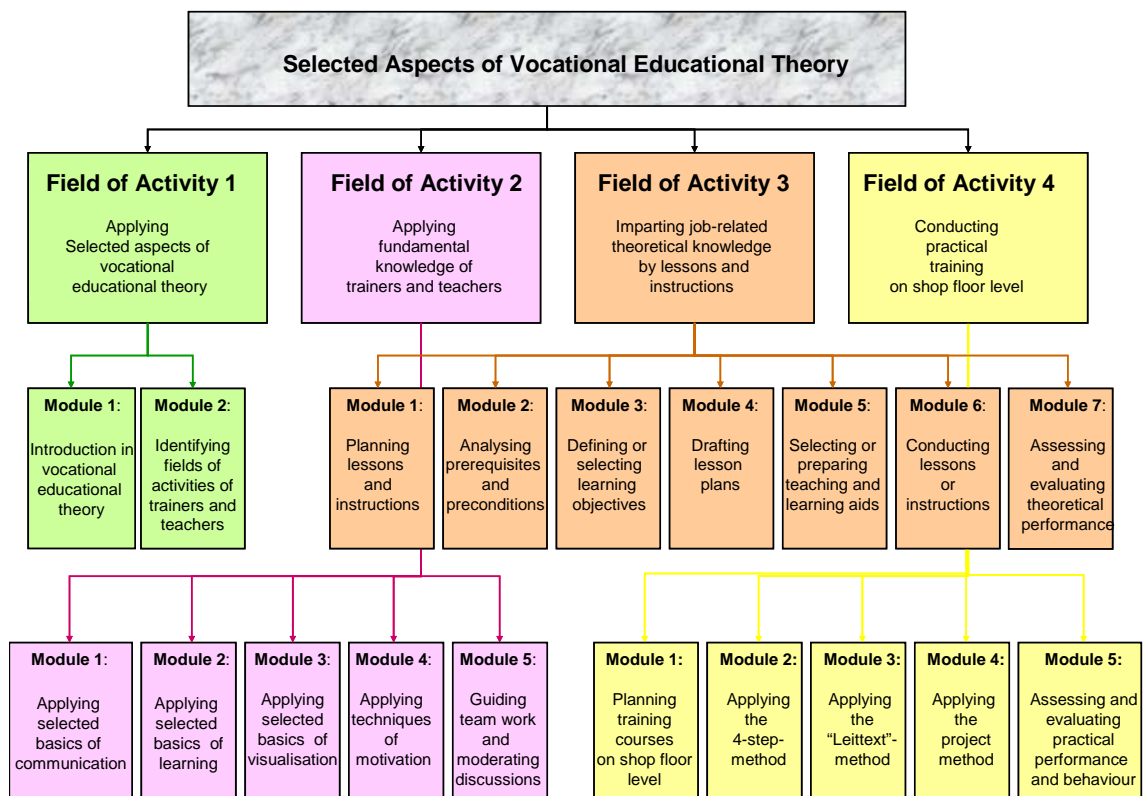


Abbildung 4.5: Gesamtüberblick der Inhalte des Seminarprogramms
Vier Handlungsfelder enthalten insgesamt 19 Module

Die Themen zur Analyse, Planung Durchführung und Auswertung beruflichen Unterrichts wurden lernortbezogen in den Bereich des berufstheoretischen Unterrichts (Klassenraum) sowie den Bereich der berufspraktischen Ausbildung (Trainingswerkstatt bzw. Lehrwerkstatt) unterteilt. Diese klare Aufteilung, die damit auch einen direkten Zielgruppenbezug erkennen lässt, kann als ein besonders markantes Merkmal der inhaltlichen Gestaltung des „Modularen Trainingsprogramms“ betrachtet werden. Ausländischen Auftraggebern bzw. Partnern wurde es auf diese Weise erleichtert, eine optimale Teilnehmerauswahl für Seminare nach diesem Programm vorzunehmen.

Kurzbeschreibung der Inhalte:

Das Handlungsfeld 1 enthält zwei Module und stellt eine Einführung in einige grundlegende Aspekte des Fachgebiets “Berufspädagogik” dar. Es bezweckt eine Einordnung des nachfolgend angebotenen Wissens in die tägliche Lehrpraxis des Teilnehmers:

Key-Word:	Field of Activitiy 1	Applying selected aspects of vocational educational theory
Introduction	Module 1	Introduction in vocational educational theory
	Module 2	Identifying fields of activities of trainers and teachers

Abbildung 4.6: Die Module des ersten Handlungsfeldes

In diesem Handlungsfeld geht es im Erkenntnisteil um ein persönliches Identifizieren des Teilnehmers mit seiner eigenen Lehrtätigkeit und einem „Bewusst werden“ der Aktivitäten des didaktischen Handelns in jeder Phase seines Lehralltages.

Darüber hinaus geht es um ein „Identifizieren“ seiner eigenen Tätigkeitsschwerpunkte und Handlungsfelder als Lehrender und daraus folgernd, was getan werden muss, um die derzeitige Situation als Lehrender zu verbessern sowie auch die Befähigung, diese Verbesserungen selbst zu planen.

Im Aktivitätenteil des Trainingsprogramms werden Aufgaben zur Auseinandersetzung mit diesen Fragen gelöst, deren sichtbare Ergebnisse schriftliche Zustandsbeschreibungen, Aktivitätenpläne und Checklisten sind.

Das Handlungsfeld 2 vermittelt durch seine fünf Module sogenanntes “Einstiegs- bzw. Hintergrundwissen” zum Lehren, welches vom Lehrenden unabhängig von Lernort und der Fachrichtung erworben und eingesetzt werden kann, wie Grundlagen der Kommunikation, des Lernens, der Visualisierung, der Motivation und der Arbeit mit Gruppen.

Key-Word:	Field of Activity 2	Applying fundamental knowledge of trainers and teachers
Fundamentals	Module 1	Applying selected basics of communication
	Module 2	Applying selected basics of learning
	Module 3	Applying selected basics of visualisation
	Module 4	Applying techniques of motivation
	Module 5	Guiding team work and moderating discussions

Abbildung 4.7: Die Module des zweiten Handlungsfeldes

Im Aktivitätenteil werden Aufgaben gelöst, die den Teilnehmern besonders folgende Fähigkeiten und Kompetenzen vermitteln sollen:

- Fähigkeit, Kommunikationsfehler zu vermeiden, Kommunikationsbarrieren zu erkennen und zu beheben.
- Erkenntnis der eigenen Stärken und Schwächen in persönlichen Redestil und Kommunikationsverhalten.
- Entdecken der eigenen Möglichkeiten, eine Lernsituation optimal zu gestalten.
- Zweckvolles Anwenden lernpsychologischer Erkenntnisse.
- Verbesserung der Fähigkeit, Erwachsene als spezielle Zielgruppe zu trainieren.
- Sicherheit in der Anwendung der derzeit drei gebräuchlichsten Medienträger Tafel, OHP¹⁵⁷ und Flipchart¹⁵⁸.
- Konzeptionelle Sicherheit in den ersten Schritten zur Erarbeitung eines persönlichen Ordners mit Visualisierungsvorlagen für ein Fachgebiet.

¹⁵⁷ OHP = *overhead projection*: Zu beobachten ist, dass dieses Medium in entwickelten Ländern im Auslaufen begriffen ist. Wurden Texte und Abbildungen vormals noch von Arbeitstransparenten (*transparencies, slides*) mittels eines Overheadprojektors auf eine reflektierende Leinwand (*overhead screen*) projiziert, können heute *slide shows* (z.B. erstellt in *power point*) direkt aus dem Computer mittels Datenprojektor (*beamer*) auf den Schirm gebracht werden. Die derzeit aktuellste Form der direkten Projektion von Daten aus dem Computer ist mittels *activeboard* bzw. *smartboard* möglich.

¹⁵⁸ Flipchart: ein im MTS unverzichtbares Medium im Bereich der Ergebnispräsentationen von Gruppenarbeit.

- Kenntnis der Anwendungsmöglichkeiten von verschiedenen Motivationstechniken und Ideen, um zu jederzeit die Lernmotivation der Lernenden aufrecht halten zu können.
- Anwendung der Moderation als alternative Lehrmethode im Gegensatz zu traditionellen Lehrmethoden.
- Fähigkeit, eine Moderation zu gestalten und zu leiten.

Bei der Auswahl dieser Themen wurden Seminarinhalte aus non-formalen Weiterbildungsseminaren in Deutschland verwendet. Themen wie Kommunikation und Moderation (nach der Metaplan-Methode) bilden oft eigenständige Bereiche in der beruflichen Erwachsenenbildung und sind als nicht typische Bestandteile in der Aus- und Fortbildung von Lehrpersonal zu betrachten.

Das Handlungsfeld 3 ist speziell auf die Zielgruppe der *technical teacher* gerichtet, es beinhaltet im Erkenntnisteil das Wissen zur Vermittlung berufstheoretischer Inhalte innerhalb eines sogenannten „Vollständigen Lehrzyklus“¹⁵⁹. Dieser Begriff wurde gewählt, um die Aktivitäten eines Lehrenden für die Planung, Durchführung und Auswertung von beruflichem Unterricht als sich wiederholenden, geschlossenen Prozess darzustellen und in einer chronologischen Ordnung zu beschreiben.

Key-Word:	Field of Activity 3	Imparting job-related theoretical knowledge by lessons and instructions
	Theory	Module 1
Module 2		Analysing prerequisites and preconditions
Module 3		Defining or selecting learning objectives
Module 4		Drafting lesson plans
Module 5		Selecting or preparing teaching and learning aids
Module 6		Conducting lessons or instructions
Module 7		Assessing and evaluating theoretical performance

Abbildung 4.8: Die Module des dritten Handlungsfeldes

¹⁵⁹ Vollständiger Lehrzyklus: Entspricht den Titeln der hier genannten 7 Module. Er stellt ein Modell eines geschlossenen Handlungsablaufs eines Lehrers dar, der den sich stets wiederholenden Prozess der Unterrichtsplanung, -durchführung und -auswertung recht einprägsam abbildet (In der Literatur gibt es verschiedene Darstellungen sogenannter *teaching cycles* A.d.V.).

Im Aktivitätenteil werden Aufgaben gelöst, die den Teilnehmern besonders folgende Fähigkeiten und Kompetenzen vermitteln sollen:

- Befähigung, für ein Fachgebiet die thematische und zeitliche Planung zu realisieren sowie einen Wochen- oder Monatsablauf zu planen.
- Kenntnis der verschiedenen notwendigen Analysen zur Unterrichtsvorbereitung.
- Beherrschen der Aufgliederung eines Fachgebiets in Unterrichtsstunden.
- Beherrschung der Bestimmung oder Auswahl von Lernzielen zur Vorbereitung von Unterricht und Unterweisung.
- Beherrschung der Methode, Unterricht und Unterweisung schriftlich zu planen, d.h. eine eigene Unterrichtsvorbereitung anzufertigen.
- Bereitstellung eines Ordners für alle Bildvorlagen eines Fachgebietes.
- Gestaltung eines Unterrichtsabschnittes unter Klassenraumbedingungen: Erbringung eines Beweises der Beherrschung von verschiedenen Lehrmethoden zur flexiblen Anwendung in Unterricht und Unterweisung.
- Beherrschung der Entwicklung von Fragen nach verschiedenen Typen und Entwickeln von theoretischen Tests.
- Anwenden eines Bewertungssystems für theoretische Tests.

Das Handlungsfeld 4 ist speziell auf die Zielgruppe der *trainer* gerichtet, es beinhaltet das Wissen zur Anwendung verschiedener Ausbildungskonzepte und Ausbildungsmethoden, die bei der praktischen Ausbildung in Trainingswerkstätten oder zum Teil auch bei der Einarbeitung am Arbeitsplatz angewandt werden können.

Key-Word:	Field of Activity 4	Conducting practical training on shop floor level
Practice	Module 1	Planning training courses on shop floor level
	Module 2	Applying the 4-step-method
	Module 3	Applying the „Leittext“- method
	Module 4	Applying the project method
	Module 5	Assessing & evaluating practical performance and behaviour

Abbildung 4.9: Die Module des vierten Handlungsfeldes

Im Aktivitätenteil werden Aufgaben gelöst, die den Teilnehmern besonders folgende Fähigkeiten und Kompetenzen vermitteln sollen:

- Beherrschung der Planung von Kursen innerhalb der praktischen Berufsausbildung.
- Beherrschung der Übungsdurchführung nach der 4-Stufen-Methode.
- Beherrschung der Übungsdurchführung nach der Leittext-Methode.
- Beherrschung der Übungsdurchführung nach der Projekt-Methode.
- Befähigung, notwendige Planungs- und Organisationsdokumente zu entwickeln.
- Beherrschung eines Bewertungsverfahrens für praktische Leistungen.

Verschiedene Rückmeldungen über Auswertungen und Interviews mit ausländischen Teilnehmern belegen, dass die gewählten Inhalte und ihre oben beschriebene Strukturierung als nachvollziehbar, leicht verständlich, prägnant und schlüssig verstanden wurden.

Der besondere Umstand, umfangreiches, berufspädagogisches Wissen in ein bausteinartig aufgebautes, überschaubares und fassliches Programm unterzubringen, gab den Teilnehmern bereits vor Beginn der Seminare die Überzeugung, anwendungsfähiges Wissen auch in einer nur kurzzeitigen, non-formalen Fortbildung erwerben zu können.

4.1.3 Der didaktische Aspekt des MTS-Initialseminars

Folgende Leitfragen werden in diesem Abschnitt beantwortet:

„Welche formalen Aspekte kennzeichnen das Initialseminar aus didaktischer Sicht¹⁶⁰? Wie stark nähert sich das „Seminar“ einem „Unterricht“ an? Welche Entscheidungen betreffen die lernorganisatorischen Aspekte der Inhaltsauswahl und Inhaltsanordnung? Welche didaktische Orientierung liegt vor? Welche Bedeutung hat das Modell einer vollständigen Handlung für MTS?“

¹⁶⁰ Didaktik (Wissenschaft vom Unterricht) beschäftigt sich mit Voraussetzungen, Durchführung und Ergebnissen unterrichtlichen Lernens. Didaktik im weiteren Sinne: Bildungsinhalte und Methodik; Didaktik im engeren Sinne: Ermittlung und Erörterung der Bildungsinhalte - Methodik nicht eingeschlossen (vgl. Schelten. 1994. S.131), ergänzend Fachdidaktik: Didaktik mit Sonderung auf den Lehrinhalt (z.B. Berufsfeld).

Vom formalen Aspekt betrachtet kann das Initialseminar in weiten Bereichen mit einem nach deutschem Verständnis konsequent durchgeplanten und pragmatisch¹⁶¹ durchgeführten „Unterricht“ (von Grund aus Richtung gebend) verglichen werden. Es zeichnet sich u.a. durch eine hohe didaktisch-methodische Detailplanung, eine tiefgreifende Strukturierung der Inhalte, eine betonte pädagogische Führung des Lehrenden und eine hohe Verantwortung des Lehrenden für die Ergebniserreichung aus. Denn unterrichtliches Vorgehen erfordert die Bestimmung von Lernzielen, die Festlegung einer Lernorganisation sowie der Lernkontrolle. Es erfolgt unter Bedingungen, die durch die Lehrvoraussetzungen des Lehrenden sowie die Lernvoraussetzungen des Lernenden bestimmt werden. Diese Elemente stehen zueinander in wechselseitiger Beziehung¹⁶².

Das Initialseminar hebt sich daher deutlich von solchen Seminaren ab, die im Rahmen der Erwachsenenbildung zwar ebenfalls zielorientiert, meist aber ohne nennenswerte Ergebnisse und inhaltlich eher offen durchgeführt werden und bei denen der Lehrende kaum eine Verantwortung für die Zielerreichung seiner Teilnehmer übernimmt.

Wesentliche Merkmale treffen zu, die SCHELTEN in seinem inhaltlichen Unterrichtsbegriff wie folgt formulierte: „Unterricht ist organisiertes Lehren und Lernen. Es vollzieht sich interaktiv und institutionalisiert“ (vgl. Schelten. 1994. S. 133).

Organisiert meint hier zutreffend, dass planmäßig und systematisch vorgegangen wird und bestimmte Lernziele in einer bestimmten Zeit erreicht werden sollen. Interaktiv heißt, dass Unterricht sich durch ein wechselseitig wirkendes Verhalten von Lehrenden und Lernenden auszeichnet, das Verhalten des einen beeinflusst auch das Verhalten des anderen und umgekehrt. Institutionalisiert heißt zum einen, dass Unterricht auf professionelles Personal delegiert ist. Zum andern heißt es, dass Unterricht in eigenständigen Einrichtungen (in der Regel in Schulen) stattfindet, die zu diesem Zweck besonders ausgestattet sind.

Das MTS-Initialseminar, wie auch alle anderen MTS-Seminare, ist institutionalisiert; d.h. einerseits, es wird von „professionellem Personal“ durchgeführt. Der lehrende Consultant muss über formelle berufspädagogische Qualifikationen und über einen berufspädagogischen Berufsweg als Lehrkraft der beruflichen Bildung und/oder beruflicher Erwachsenenbildung verfügen, und darüber hinaus muss er Multiplikator sein. Diese Kriterien sind auch für die Auswahl der künftigen Multiplikatoren im MTS erfolgsrelevant. Lehrende, die

¹⁶¹ Pragmatismus: Lehre, dass nur das Handeln des Menschen und seine praktischen Konsequenzen die Grundlage der Erkenntnis seien und dass Handeln und Denken einen praktischen Nutzen haben müsste.

¹⁶² Planung, Durchführung und Auswertung von Unterricht folgt Entscheidungen, die die Elemente des Systems Unterricht ausmachen (vgl. ebenda. S.170).

nicht aus einem Umfeld formeller beruflicher Bildung kommen und/oder keinen berufspädagogischen Berufsweg durchlaufen haben, sind nicht wirklich befähigt, MTS-Seminare mit allen Zielen und Intentionen effizient durchzuführen. Damit ist gemeint, dass die Lehrenden über einen Erfahrungshintergrund verfügen müssen, der nicht nur über formales Lernen, sondern auch über „hautnahes“ Erleben erworben wurde, was bewusstes und auch unbewusstes Wahrnehmen und Durchleben von beruflichen Bildungsprozessen erfordert und eine dadurch hohe Reproduzierbarkeit bei der Weitergabe von speziellen Erfahrungen einschließt.

Zutreffend für Institutionalisierung ist andererseits auch: MTS-Seminare finden an schulischen oder schulähnlichen Einrichtungen statt, die weitgehend über die Bedingungen zu einer optimalen Durchführung verfügen.

SCHELTEN beschreibt Unterricht desweiteren als „nachdrückliches Lehren“. Merkmale dessen sind Einfachheit, Gliederung, Ordnung, Kürze, zusätzliche Stimulanz und das Bestreben nach Verständlichkeit und Einprägsamkeit. „Die Lehre wird ... zum Unterricht, wenn zu dem geordneten, planmäßigen und zusammenhängenden Vermitteln eines Lehr-gutes die Sorge des Lehrenden hinzutritt, dass das Mitgeteilte auch verarbeitet und zum bleibenden Eigentum des Lernenden wird“ (vgl. ebenda. S.134).

Die Konsequenz dieser Aussage ist: Unterrichten bringt eine weitaus stärkere Verpflichtung gegenüber dem Lernenden mit als das Lehren (im obigen Sinne). „Der Lehrende macht einen Inhalt des Wissens und Könnens zugänglich, der Unterrichtende arbeitet denselben in die Köpfe der Schüler hinein“ (Zitat von Willmann. in: ebenda. S.134).

Für das MTS-Initialseminar trifft zu, dass eine Kombination von Lehren und Unterrichten stattfindet und in hohem Maße den Charakter und die Intensität des Seminars bestimmt, wie auch das Selbstverständnis des lehrenden Consultants bei der Durchführung. Denn er muss von Situation zu Situation entscheiden, ob der zu vermittelnde Stoff bei den Teilnehmern ankommt und reproduzierbar ist oder u.U. noch nicht. Seine Entscheidungen, ob mehr oder weniger nachdrücklich vorzugehen ist, wird dies beeinflussen.

Das MTS-Initialseminar ist nicht mit einem aus dem aktuellen Lebenszusammenhang abgekoppelten Unterricht, der auf die Vermittlung größerer geistiger Zusammenhänge ausgerichtet ist, zu vergleichen. Die inhaltliche Beziehung zum Lernanlaß, die berufliche Nähe und unmittelbare berufliche Verwertbarkeit ist gegeben.

Es stellt sich weiterhin die Frage nach dem „Was“ und „Wozu“ der ausgewählten Bildungsinhalte.

Sie betreffen den Aspekt der „Inhaltsauswahl“ und „Inhaltsanordnung.“

Die Inhaltsauswahl für das Seminar folgt sowohl einer „lehrgangsweisen“ (...es muss bei Modul 1 begonnen werden, um bei Modul 6 anzukommen) als auch einer „exemplarischen“ Bestimmung. Die Inhalte in Handlungsfeld 3 und 4 sind so ausgewählt, dass sie je für sich genommen ein systematisches Ganzes ergeben.

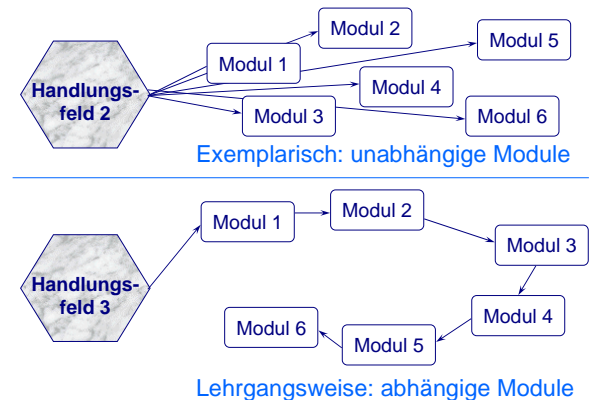


Abbildung 4.10: Lernorganisatorischer Aspekt der Inhaltsauswahl: exemplarische und lehrgangsweise Anordnung der Module

Die Inhalte in Handlungsfeld 1 und 2 bestehen unabhängig voneinander. Sie stellen typische, exemplarische Komponenten eines größeren Zusammenhangs dar, der über das Handlungsfeld bestimmt wurde. Das bedeutet, sie können auch in einer anderen Reihenfolge als durch die Nummerierung vorgegeben vermittelt werden, auch Weglassungen sind möglich, ohne den Gesamtzusammenhang zu verletzen.

Im Zuge der Lernorganisation müssen die Inhalte auf bestimmte Weise aneinander gereiht werden. So kann die Inhaltsanordnung sowohl „sachlogisch“ als auch „lernregelhaft“¹⁶³ vorgenommen werden (vgl. ebenda. S.187).

Die modulare Struktur des MTS-Trainingsprogramms folgt erst einem Handlungsfeldbezug, danach ordnen sich die Inhaltsbereiche über die Module überwiegend sachlogisch an, d.h.

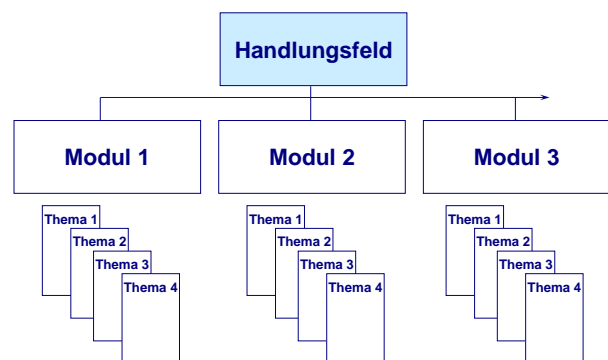


Abbildung 4.11: Lernorganisatorischer Aspekt der Inhaltsanordnung: hierarchischer Aufbau der Inhalte sowie deren Reihenfolge nach sachlogischer Ordnung der Themen.

¹⁶³ ...z.B. vom Nahen zum Entfernten, vom Bekannten zum Unbekannten, vom Leichten zu Schweren etc.

der Ablauf der Module orientiert sich nach der Denk- und Folgerichtigkeit der Inhalte aus der Sichtweise des Autorenteam. Die Inhaltsanordnung folgt desweiteren einer hierarchischen Struktur. Ein Handlungsfeld (obere Strukturebene) wird durch mehrere Module¹⁶⁴ (mittlere Strukturebene) untersetzt. Module wiederum gliedern sich in mehrere sachlogisch zusammenhängende Themen (untere Strukturebene).

Innerhalb der Seminargestaltung werden Module sequentiell behandelt und stets als geschlossene Einheiten vermittelt. Hierbei wird der günstige Sachverhalt ausgenutzt, dass das Zeitmaß eines mehrwöchigen Vollzeitseminars nicht an festgelegte Unterrichtseinheiten, wie sie in einer Schule üblich sind, gebunden ist, sondern lediglich einem Tagesrhythmus von vier aufeinanderfolgenden Seminareinheiten (*sessions*) und dazwischen liegenden Pausen unterliegt, die zudem flexibel gehandhabt werden können. Aus diesem Grunde können während des Seminars die Module inhaltlich geschlossen vermittelt werden, unabhängig davon, wie stark sie sich in Dauer und Umfang unterscheiden¹⁶⁵. Diese Tatsache hat sich in der Praxis von erheblichem Vorteil erwiesen: die Teilnehmer realisierten, dass etwas Begonnenes zeitnah auch mit sichtbarem Ergebnis zu Ende geführt werden kann.

Die didaktische Orientierung¹⁶⁶ des Initialseminars kann durch eine deutliche „Handlungsorientierung“ charakterisiert werden.

Das Initialseminar sieht nicht nur die Vermittlung von Voraussetzungen für das Handeln vor, sondern auch das Erlernen des Handelns¹⁶⁷ selbst. Eine im Gegensatz dazu stehende „fachwissenschaftliche Orientierung“, d.h. die Ausrichtung der Lerngegenstände an der Fachwissenschaft (Auswahl, Anordnung, Betrachtungsweisen und Behandlung der Inhalte), kann der realen Arbeitssituation der Zielgruppe nicht in dem Maße gerecht werden können, wie es unter den gegebenen, begrenzten Bedingungen erforderlich und möglich ist. Wenn sich jedoch aus dem Erlernen der Handlung rückschließende Fragen an die Theorie ergeben, dann besteht durchaus die Alternative, auch fachwissenschaftlich vorzugehen und weitere Ressourcen einzubringen. Der Blick sowohl von den Handlungsanfor-

¹⁶⁴ Der Begriff „Modul“ im hier verwendeten Sinne: „Module bezeichnen einen Cluster bzw. einen Verbund von Lehrveranstaltungen, die sich einem bestimmten thematischen oder inhaltlichen Schwerpunkt widmen. Ein Modul ist damit eine inhaltlich und zeitlich abgeschlossene Lehr- und Lerneinheit, die sich aus verschiedenen Lehrveranstaltungen zusammensetzen kann“ (Aus: Handreichungen der Bund-Länderkommission „Modularisierung an Hochschulen“ 2002, Definition von Studienmodulen, S.4). Anmerkung: „Lehrveranstaltungen“ = *sessions* (d.V.)

¹⁶⁵ Die Behandlung eines Moduls kann mehrere Tage umfassen, die aber aufgrund der Organisation im Vollzeitseminar (ähnlich dem Blockunterricht) direkt aufeinander folgen, so dass keine nennenswerte Unterbrechung stattfindet (vgl. Abschnitt: Organisatorischer Aspekt).

¹⁶⁶ Grundauffassungen über Unterricht, die das Tun eines Lehrers leiten.

¹⁶⁷ Handeln: „...bezeichnet die zeitlich in sich geschlossene, auf ein Ziel gerichtete sowie inhaltlich und zeitlich gegliederte Einheit der Tätigkeit, nämlich die kleinste psychologisch relevante Einheit willentlich gesteuertener Tätigkeiten von Individuen, Gruppen und Organisationen“ (vgl. Hacker. 1999 S. 386).

derungen des Berufs wie auch zur vermittelnden Theorie aus der Fachwissenschaft wird auf diese Weise ermöglicht, d.h. der Blick für die Berufstheorie kommt aus den Anforderungen des Berufes und setzt damit die Grenzen hinsichtlich des Umfangs an eingebetteten fachwissenschaftlichen Komponenten.

Ein handlungsorientiertes Seminar muss sich an den Handlungsanforderungen des Berufs der Teilnehmer orientieren, d.h. der Bestimmung von Inhalten, Anordnungs-, Verfahrens- und Betrachtungsweisen werden jene Tätigkeiten zugrunde gelegt, die vom Lernenden im Beruf gemeistert werden müssen (vgl. ebenda. S.162).

In diesem Fall ist der Beruf bzw. das berufliche Tätigkeitsspektrum der Teilnehmer (= Lehrkraft der beruflichen Bildung und gleichzeitig Multiplikator) durch eine Besonderheit gekennzeichnet: Der Lernende soll einerseits die berufliche Handlungskompetenz der finalen Zielgruppe besitzen und gleichzeitig muss er als Multiplikator die Kompetenz besitzen bzw. erwerben, diese Zielgruppe zu trainieren.

Das setzt voraus, dass seine Handlungsanforderungen auch weitgehend bestimmbar sein müssen, um Handlungswissen bzw. Handlungsverständnis für das Initialseminar abzuleiten¹⁶⁸.

Handlungsorientierung schließt zwei Aspekte ein: ganzheitliches Lernen d.h. das Erlernen des Handelns am Lernort selbst wie auch Vermittlung von Voraussetzungen zum Handeln-Können außerhalb des Lernorts (vgl. ebenda S.162).

Ganzheitliches Lernen kann einerseits heißen, dass alle Verhaltensbereiche eingeschlossen sind und andererseits, dass in „vollständigen Handlungen“ gelernt wird, d.h. sequentiell vollständig – der gesamte Handlungszyklus von der Zielbildung, Planung, Ausführung und Kontrolle ist enthalten. Oder in anderen Worten: Wahrnehmen und Denken werden in Tun übergeleitet.

Handlungsorientiertes Seminar und Handlungsorientierter Unterricht sollen für die folgenden Untersuchungen begrifflich nicht weiter unterschieden werden¹⁶⁹. Beide stellen als

¹⁶⁸ Untersuchungsansatz zur Bestimmung von Handlungsfeldern: siehe Kapitel 1.4

¹⁶⁹ In der Fachliteratur wird der Begriff „Handlungsorientiertes Seminar“ nicht verwendet. Die theoretischen Begründungen zum „Handlungsorientierten Unterricht“ (HoU) sind jedoch zutreffend, Merkmale sind u.a.:

- HoU stellt den Lernenden als handelndes Individuum in den Mittelpunkt des Unterrichts.
- HoU ist überwiegend selbstbestimmtes u. selbstreguliertes Lernen, der Lehrende agiert als Partner des Lernenden.
- HoU zielt auf die Ganzheitlichkeit einer Persönlichkeitsentwicklung.
- HoU erfordert eine Grundstruktur menschlichen Handelns, er beteiligt die Lernenden an der Planung, Ausführung, und Kontrolle.
- HoU erfordert die Herstellung von Handlungsprodukten (veröffentlichungsfähige materielle und geistige Ergebnisse der Unterrichtsarbeit).
- HoU beginnt mit einem komplexen, kognitiven Planungsprozeß, und endet mit einem Produkt materieller Handlungen (vgl. Jank und Meier. 1994. S.353 ff).

Konzept für die Gestaltung des Lernprozesses den Lernenden in den Mittelpunkt des Lehrprozesses und beziehen sich auf wesentliche Kennzeichen einer Handlungsregulation:

1. Handeln ist bewusst und zielgerichtet.
2. Vollständiges Handeln besteht aus den Schritten Planen, Ausführen und Kontrollieren.
3. Handlungsregulation äußert sich in der Bildung von Zielen und untergliederten Teilzielen.
4. Die Ziele stehen in einer hierarchischen Ordnung zueinander und werden zeitlich nacheinander (sequentiell) abgearbeitet (vgl. ebenda S.43).

Besonders das zweite Kennzeichen in obenstehender Aufzählung verdient weitere Beachtung: vollständige Handlungen schließen das selbständige Planen, Durchführen und Kontrollieren ein.

Dieser Sachverhalt hat für MTS-Seminare eine hohe Relevanz: denn es wurde versucht, Seminaresequenzen danach zu strukturieren und vollständige Handlungen zu integrieren bzw. die Vermittlung der Lerninhalte an die Ausführung vollständiger Handlungen anzubinden.

Das idealtypische Modell einer vollständigen Handlung in nachfolgende Abbildung zeigt, wie diese Aktionen in ihre Abfolge bei der Behandlung von Arbeitsaufträgen angeordnet sind (vgl. BiBB. 1991. S41 ff).

Obgleich die Erläuterungen zu diesem Modell in der Literatur zumeist anhand von Beispielen von „Facharbeit“, d.h. anhand von Fertigungsaufgaben in produktiven Arbeitsprozessen vorgenommen wurden (siehe ebenda. S.42 ff. und auch: Greinert. 1997. S.134), hat sich bei intensiver Beschäftigung mit diesem

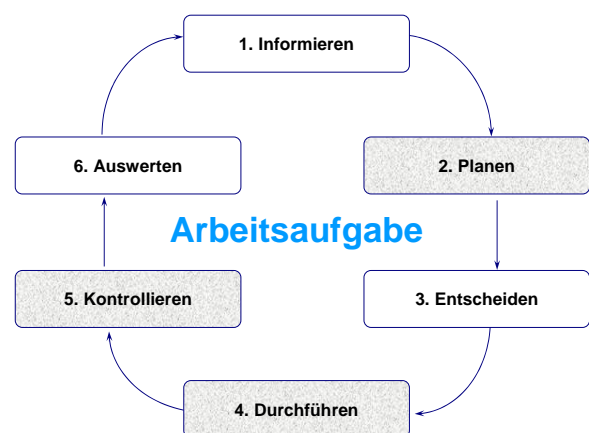


Abbildung 4.12: Das Modell einer vollständigen Handlung

Modell in Vorläufern von MTS-Seminaren¹⁷⁰ gezeigt, dass auch Analogien zu berufspädagogischen Handlungen mit überprüfbarem Ergebnisausweis möglich sind.

So können solche Handlungen eine Vielzahl der Tätigkeiten betreffen, die eine Lehrkraft der beruflichen Bildung innerhalb ihres Aufgabenspektrums - und zwar nachdrücklich ergebnisorientiert - durchzuführen hat, so z.B. die Erstellung eines Unterrichts- bzw. Unterweisungskonzeptes; die Erarbeitung von Arbeitstexten, Handouts, Folientwürfen; die Erarbeitung administrativer Dokumente; die Ausarbeitung von Leistungskontrollen, Tests, Prüfungsbögen, Übungsabläufen; die Entwicklung einer Checkliste oder eines Kontrollbogens für Bewertungen von Leistungen; die Ausarbeitung einer Ressourcenplanung, die Beschaffung von Lehrmitteln u.a.m.

Um dies mit dem Modell für Teilnehmer der MTS-Seminare schlüssig darstellen zu können, sind die sechs Schritte aus der Sicht eines Lernenden wie folgt zu erklären:

1. Informieren bedeutet:

Der Lernende kennt das Ziel und macht sich ein Bild vom angestrebten Ergebnis einer Handlung. Im Falle dazu Informationsdefizite bestehen, verschafft er sich Zugang zu den fehlenden Informationen und bereitet sie schlüssig auf.

2. Planen bedeutet:

Der Lernende vollzieht gedankliches Probehandeln; d.h. er vollzieht die Vorbereitung und konkrete Ausführung der Handlung durch gedankliche Folgeabschätzung z.B. unter Nutzung bereits gemachter Erfahrungen aus vergleichbaren Situationen oder im Gespräch mit Gruppenmitgliedern bzw. dem Lehrenden. Dabei ist es nicht erforderlich, dass diese Planung vollständig sein muss. Wichtig ist, dass ein Handlungsbild entsteht.¹⁷¹

3. Entscheiden bedeutet:

Gedankliches Durchspielen der Vor- und Nachteile verschiedener Planungsentwürfe, entweder individuell oder innerhalb von Gesprächen mit Gruppenmitgliedern bzw. dem Lehrenden, um sich für eine – möglichst die optimale - Variante zu entscheiden.

¹⁷⁰ vgl. Wenghöfer. 1999e, f und g; 1998a +c; 1995.

¹⁷¹ Das Zielbild wie auch der Tätigkeitsablauf kann sich – z.B. durch Rückmeldungen im Verlauf der Tätigkeit - verändern (Bezug zur Handlungsregulation nach HACKER, vgl. BiBB. 1991. S.37).

4. Ausführen bedeutet:

Auf der Basis der sorgfältigen Vorbereitung wird die Handlung entweder individuell oder in der Gruppe vollzogen und führt zu einem materiellen Handlungsergebnis.

5. Kontrollieren bedeutet:

Innerhalb des Verlaufs der Handlung kontrolliert der Lernende bereits Zwischenresultate, spätestens am Ende der Handlung das materielle Handlungsergebnis.

6. Auswerten bedeutet:

In diesem abschließenden Vorgang wird der Handlungsverlauf wie auch das materielle Handlungsergebnis einer Untersuchung unterzogen. Nicht nur der Soll- und Istzustand des Ergebnisses wird verglichen, auch die während der Handlung auftretenden Schwierigkeiten und Fehler sollen auf die Ebene des Bewussten gehoben werden, um sie bei zukünftigen, ähnlichen Handlungen zu vermeiden.

Aufgrund von praktischen Erfahrungen in der Anwendung des Modells im Seminar besteht die übereinstimmende Auffassung (vgl. BiBB. 1991. S. 42), dass die Ausführung vollständiger Handlungen an sich bereits lernwirksam sind. Dabei ist es nicht ausschlaggebend, ob die Handlung selbst praktisch vollständig ausgeführt oder zum Teil „nur“ gedanklich vollzogen wird. Denn das pädagogische Problem liegt vor allem in der Strukturierung und Sicherstellung innerer Abläufe, die ja in besonderer Weise für die Vollständigkeit der Handlung wichtig sind. Die Anwendung dieses Modells löst dieses Problem, da innere Abläufe nach außen verlegt werden. Dies geschieht, indem das, was sonst nur „gedacht“ wird, auch ausgesprochen und aufgeschrieben wird. Der Lernende entwickelt dabei die Fähigkeit zur Abstraktion als auch zum Denken in funktionalen Zusammenhängen.

Das Modell einer vollständigen Handlung ist in der berufspraktischen Ausbildung in Deutschland durch Konzepte zur Förderung von Schlüsselqualifikationen¹⁷², wie Leittext-

¹⁷² Konzepte zur Entwicklung von Schlüsselqualifikationen (*key qualifications*) und Handlungsorientierung (*action oriented learning approach*) sind auch aus anderen Ländern bekannt, sie sind keine typisch deutschen Konzepte. Im MTS wird jedoch auf Erklärungsmodelle aufgebaut, die von zeitbezogenen deutschen Vorstellungen ausgehen. Begriff: „Schlüsselqualifikationen sind (...) solche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche nicht unmittelbaren und begrenzten Bezug zu bestimmten disparaten praktischen Tätigkeiten erbringen, sondern vielmehr a) die Eignung für eine große Zahl von Positionen und Funktionen als alternative Optionen zum gleichen Zeitpunkt, und b) die Eignung für die Bewältigung einer Sequenz von (meist unvorhersehbaren) Änderungen von Anforderungen im Laufe des Lebens“ (Zitat von Mertens. 1973. in Greinert. 1997. S.130). Sie werden als dauerhaft verwendbarer Grundstock für berufliche Existenz bei „technischem Wandel“ angesehen. Technischer Wandel seit Mitte der 80iger Jahre meint: Einführung der Informations- und Kommunikationstechnik in die Arbeitswelt – neben neue Inhalte wurden und werden neue Vermittlungswege gesucht. Führt zu einer Nachqualifizierung des Berufsbildungspersonals (vgl. Schelten 1994. S.123).

methode und verschiedene Varianten der Projektmethode bekannt gemacht worden. Es dient als ein Phasenmodell, anhand dessen komplette Arbeitsabläufe vollzogen werden.

„Das Modell einer vollständigen Handlung passt als Beschreibung für eine große Zahl von Arbeitstätigkeiten im gewerblich-technischen Bereich, und zwar auf alle Tätigkeiten, bei denen das Ziel in sicht- und messbaren Ergebnissen besteht“ (vgl. ebenda. S.45).

Die weitreichende Bedeutung des Sachverhalts, neue Inhalte durch neue (handlungsorientierte) Methoden der Vermittlung zu unterrichten, führte in Deutschland zu einer Nachqualifizierung des Berufsbildungspersonals und zu einer Verwendung des Begriffs „Multiplikator“ (vgl. Schelten. 1994. S.123): „Ausgewählte Lehrer werden dabei auf Fortbildungslehrgänge geschickt, die dann als sogenannte Multiplikatoren an ihre Schulen zurückkehrend die erworbenen Qualifikationen an ihre Kollegen in Lehrerfortbildungsmaßnahmen vor Ort weitergeben.“

Spätestens seit der Neuordnung der industriellen Metall- und Elektroberufe entstand eine umfangreiche Sekundärliteratur, die insbesondere dem betrieblichen, oft nicht akademisch geschulten Ausbildungspersonal konkrete und verständliche Anleitung geben sollte¹⁷³. Diese Literatur versuchte in vielfältiger Weise, das Modell einer vollständigen Handlung einem breiten Kreis von Lehrkräften nahezubringen und ihnen besonders bei der Umsetzung der Ausbildungsordnungen Hilfen zu geben, wie u.a. Ausbildungsprozesse an diesem Modell ausgerichtet werden können. Denn seit der Neuordnung der industriellen Metall- und Elektroberufe 1987 findet sich in den Ausbildungsordnungen folgender Passus zur durchgängigen Standardüberschrift aller Tabellen des „Ausbildungsrahmenplans“:

„Fertigkeiten und Kenntnisse, die unter Einbeziehung des selbständigen Planens, Durchführens und Kontrollierens zu vermitteln sind.“¹⁷⁴

Das Modell einer vollständigen Handlung spielt in MTS-Seminaren eine maßgebliche Rolle. Wie es innerhalb der MTS-Seminare eingesetzt wurde, wird im folgenden Abschnitt näher erläutert.

¹⁷³ Beispiele: Bundesinstitut für Berufsbildung: Leittexte – Ein Weg zum selbständigen Lernen - Seminarkonzepte zur Ausbilderförderung, Berlin 1991 sowie Handreichungen zur Einführung der Metall- und Elektroberufe, 1990.

¹⁷⁴ Beispiele : Verordnung über die Berufsausbildung in den industriellen Metallberufen. Industriemechaniker S.11 bis 23. Bertelsmannverlag Bielefeld. 1987. Siehe auch: aktueller Rahmenlehrplan Industriemechaniker, Teil II (2004) unter Bildungsauftrag der Berufsschule (S.4): „Die aufgeführten Ziele sind auf die Entwicklung von Handlungskompetenz gerichtet“ weiter unten (S.5): „Dieses Lernen ist vor allem an die Reflexion der Vollzüge des Handelns des (Handlungsplans, des Ablaufs, der Ergebnisse) gebunden.“

4.1.4 Der methodische Aspekt des MTS-Initialseminars

Folgende Leitfragen werden in diesem Abschnitt beantwortet:

„Wie ist die Beziehung zwischen Methodik¹⁷⁵, Sozialformen¹⁷⁶ und Artikulation¹⁷⁷ in MTS-Seminaren zu beschreiben? Welche Funktion übernimmt in diesem Zusammenhang das Modell einer vollständigen Handlung? Worin sind die Grenzen der Einsetzbarkeit einer Methodenvielfalt zu sehen?“

Im vorherigen Abschnitt wurden herausgearbeitet, dass MTS-Seminare handlungsorientiert ausgerichtet sind und somit direkte Bezüge zu Merkmalen handlungsorientierten Unterrichts aufweisen. Auch in den folgenden Betrachtungen sollen deshalb die Begriffe „Seminar“ und „Unterricht“ synonym verwendet werden.

Die Handlungsorientierung des Seminars bestimmt eine entsprechende Auswahl und Anwendung von besonders geeigneten „Unterrichtsmethoden“¹⁷⁸. Wenn untersucht wird, welche Methoden sich besonders gut eignen, berufspädagogische, theoretische Inhalte handlungsorientiert zu vermitteln, dann ist auch zu beachten, dass der Lernort für das Initialseminar ein Klassenraum bzw. ein Unterrichtsraum ist, der in der Regel nicht über eine Anbindung an Trainingswerkstätten verfügt, in denen praktische Fertigkeiten erlernt bzw. demonstriert werden können. Daraus ergibt sich eine überwiegende Betonung des kognitiven Verhaltensbereiches und entsprechender Lernziele.

Um Aussagen zur methodischen Gestaltung der MTS-Seminare - und insbesondere des MTS-Initialseminars - zu treffen, soll ein kurzer Blick auf den Zusammenhang von Sozialformen, Methodik sowie zur Artikulation des Unterrichts gerichtet werden.

Dazu ist es erforderlich, folgende theoretische Betrachtungen voran zu stellen:

„Sozialformen“ sind Organisationsformen, die sich durch unterschiedliche Möglichkeiten der Lehrer-Schüler-Interaktion definieren (vgl. Schelten. 1994. S. 204).

¹⁷⁵ Methodik als Bestandteil der Lernorganisation im System Unterricht zielt auf das „Wie und Womit“ ab, um die gestellten Lernziele zu erreichen, woraus sich eine Betrachtung von Unterrichtsmethoden ergibt.

¹⁷⁶ Sozialformen bestimmen die organisatorische Seite der Interaktionsmöglichkeiten im Unterricht, z.B. Frontalunterricht, Einzelarbeit, Gruppenarbeit, Planspiel, Rollenspiel, Diskussion, Kreisgespräch, u.a.m.

¹⁷⁷ Artikulation: hier Gliederung des Unterrichts, auch Phasengang bzw. Formalstufen des Unterrichts genannt, d.h. Stufung des Unterrichts in Lernphasen.

¹⁷⁸ Z.B. Fallmethode in Gruppen- und Partnerarbeit, Rollenspiel, Planspiele, Experimentieren, Erkunden, Moderation (z.B. nach Metaplan).

Sie stehen auch in direkter Beziehung zu Raumarrangements, bei denen eine bestimmte Anordnung der Tische und Stühle einen maßgeblichen Einfluss auf Interaktionsmöglichkeiten hat. Eine typische geschlossene, reihenartige Sitzordnung begünstigt den Frontalunterricht, für den eine darbietend-gebende Unterrichtsmethode, der Lehrervortrag charakteristisch ist. Dagegen werden arbeitgemeinschaftliche, aufgebende Methoden, wie Gruppendiskussion, Rollenspiel, Fallmethode u.a. erschwert. Gruppen- und Problemdiskussionen werden durch eine kreisförmige Anordnung der Tische in besonders günstiger Weise ermöglicht, denn die Lernenden haben Blickkontakt zueinander. Eine U-förmige Anordnung dagegen begünstigt eine Kommunikation zwischen den Teilnehmern und gleichzeitig ist eine gute Steuerung des Lehrprozesses durch den Lehrenden möglich, der am offenen Ende der Tischanordnung seine Medien präsentieren kann. Die Projektmethode erfordert wiederum Situationen des abwechselnden individuellen Arbeitens sowie des Arbeitens in Kleingruppen, hier haben sich offene Tischanordnungen bewährt, die der jeweiligen Situation entsprechend variabel gestaltet werden können.

Innerhalb der MTS-Seminare spielt die Projektmethode¹⁷⁹ eine besondere Rolle; sie erfordert hauptsächlich Sozialformen wie selbstgesteuerte Einzelarbeit, gruppengeplante Einzelarbeit, Partnerarbeit und Kleingruppenarbeit, die ein hohes Maß an Interaktion gestatten. Gleichzeitig müssen für die Präsentation von Gruppenergebnissen mittels verschiedener Visualisierungsmittel die entsprechenden Raumarrangements¹⁸⁰ geschaffen werden, also einen umfassenden Medieneinsatz mit Blickrichtung nach vorn oder zu den Seiten ermöglichen.

Wie oben bereits angemerkt, beschäftigt sich „Methodik“ als Bestandteil der Lernorganisation im System Unterricht¹⁸¹ mit der Betrachtung von Unterrichtsmethoden, die für eine Erreichung von Lernzielen erforderlich sind. Unterrichtsmethoden bezeichnen allgemein das Vorgehen nach einem bestimmten Weg bei der Gewinnung eines Lernerfolges in einem Unterrichtsgebiet. SCHELTEN unterscheidet drei Aspekte, nach denen Unterrichtsmethoden eingeteilt werden können (vgl. ebenda. S. 189):

¹⁷⁹ Elemente der Projektmethode nach dem Siemens-Modell finden Anwendung in bestimmten Teilbereichen des Seminars: Sozialformen, Medieneinsatz, Phasenmodell, Dokumentationen (vgl. Klein, Ulrich: PETRA- Projekt- und transferorientierte Ausbildung, Siemens. München. 1990).

¹⁸⁰ ...mehr dazu siehe im Abschnitt: Bedingungsaspekt des MTS-Initialseminars.

¹⁸¹ Innerhalb der Lernorganisation im System Unterricht werden Entscheidungen zur Didaktik, Methodik, zu den Sozialformen, Medien sowie zur Artikulation getroffen (vgl. ebenda S. 185).

1. Funktion der Methode im Vermittlungs- und Aneignungsprozeß¹⁸² (äußere Seite)
2. Grad der Lehrer-Schüler Beteiligung¹⁸³ (äußere Seite)
3. Vorgehen bei der Erkenntnisgewinnung¹⁸⁴ (innere Seite)

Auf die innere Seite der Methodik (Position 3 in obiger Aufzählung) soll hier nicht näher eingegangen werden. Hier bestehen keine Einschränkungen in der Anwendung der bekannten Methoden, wenn der Lehrende sie seiner Kompetenz entsprechend einzusetzen vermag. Der Grad der Lehrer-Schülerbeteiligung (Position 2) ist, um bei dieser Begrifflichkeit zu bleiben, durch eine hohe „Schülerbeteiligung“ – in anderen Worten „Teilnehmerzentrierung“ gekennzeichnet, die bereits durch die Handlungsorientierung begründet ist. Hieraus ergibt sich eine generelle Anwendbarkeit all jener methodischen Arrangements, die eine Teilnehmerzentrierung unterstützen¹⁸⁵.

Projektmethode, Unterrichtsgespräch, Fallmethode, Rollenspiel, Moderation und visualisierte Ergebnispräsentation durch die Lernenden sind die wesentlichen teilnehmerzentrierten Methoden, die in MTS-Seminaren angewendet und gelehrt werden.

Besondere Beachtung für den „Methodischen Aspekt“ der MTS-Seminare verdient jedoch die Funktion der Methode im Vermittlungs- und Aneignungsprozeß (Position 1). So gibt es Methoden der Einführung, der Festigung, der Übung und Lernkontrolle. Werden diese Methoden in eine wiederkehrende Ablaufstruktur von Unterricht gebracht, d.h. gliedern sie den Unterricht in nach Lernphasen (bzw. Phasengängen), dann nehmen sie den Charakter von „Formalstufen des Unterrichts“ an.

Solche Gliederungen des Unterrichts bzw. Unterrichtsartikulationen¹⁸⁶ sind durch verschiedene Modelle in der Literatur beschrieben worden, sie sind jedoch in Übereinstim-

¹⁸² Beispiele: 1.Einführung 2.Festigung 3.Übung 4. Lernkontrolle oder auch

1. Einstieg 2. Reaktivierung 3. Erstaneignung 4. Festigung 5. Vertiefung 6. Konsolidierung 7. Kontrolle, Bewertung

¹⁸³ Beispiele: lehrerzentriert (u.a. Lehrervortrag) oder schülerzentriert (u.a. Schülergespräch, Fallmethode)

¹⁸⁴ Beispiele: analytisch, synthetisch, induktiv, deduktiv, genetisch, historisch = beziehen sich auf eine Unterrichtsmethodik der DDR-Berufspädagogik; diese Methoden werden dem fachwissenschaftlich orientierten Unterricht mit starker kognitiver Betonung zugerechnet (stoffbetonte Didaktik – Auffassung: der Inhalt bestimmt vornehmlich die Unterrichtsmethode), unter Einbeziehung dieser Methoden können „typische Unterrichtsabläufe“ für einzelne Fachgebiete erstellt werden, die sehr durchdachte Hilfestellungen für Lehrende darstellen.

¹⁸⁵ Beispiele: MTS Seminare nutzen selbstgesteuerte Einzelarbeit, gruppengeplante Einzelarbeit, Gruppenarbeit als methodische Arrangements zur Durchführung der Projektmethode nach einem Ansatz der Siemens AG (vgl. Klein, Ulrich: PETRA- Projekt- und transferorientierte Ausbildung Siemens AG. München. 1990. S.35 ff. in der englischen Ausgabe).

¹⁸⁶ Z.B. Stufung des Unterrichts nach ROTH: 1. Motivation, 2. Schwierigkeit, 3. Lösungsvermutung, 4. Tun und Ausführen, 5. Behalten und Einüben, 6. Bereitstellen, Übertragen und Integrieren des Gelernten oder nach GOETTLER: 1. Vorbereitung, 2. Darbietung, 3. Erklärung, 4. Anwendung

mung mit SCHELTEN (vgl. ebenda S.210) mit Vorsicht zu betrachten. Gründe bzw. Argumente sind:

- Ein einheitliches Schema für jede Unterrichtsstunde gibt es nicht.
- Ein Schema kann sich in einer Unterrichtsstunde auch wiederholen.
- Ganze Unterrichtsstunden können allein in einer einzigen Phase angelegt sein.
- Ein Artikulationsschema eignet sich nur für die Einführung in eine neue Thematik.
- Unterrichtliches Lernen nach Formalstufen kann zu starrem Schematismus führen.
- Aufgrund der Schülerzentrierung im handlungsorientierter Unterricht kann es keine zeitlich festgelegt Planung geben, da auf das unterschiedliche Lerntempo der Schüler Rücksicht genommen werden muss.

Die Frage ist, welchen Sinn haben Unterrichtsartikulationen, wenn obengenannte Einwände begründet sind?

Die zutreffende Antwort ist im Kontext der Zielgruppe der Teilnehmer für MTS-Seminare zu sehen: Lehrkräfte der beruflichen Bildung, die es nicht gelernt haben, Unterricht zu strukturieren und deren unterrichtliches Handeln durch geringe Methodenvielfalt gekennzeichnet ist¹⁸⁷, benötigen diese Hilfen.

Ein Artikulationsschema kann für unerfahrene bzw. „lernende Lehrer“ ein Leitmodell für unterrichtliches Planen sein, besonders wenn sie über wenig oder keine didaktisch-methodische Erfahrungen zur Strukturierung von Unterricht verfügen und ihr Handeln bislang auf methodische Eintönigkeit, autokratisches Lehrerverhalten und traditionelle Lehrerzentriertheit beruht sowie Handlungsorientierung des Unterrichts ein ihnen völlig unbekanntes Konzept ist. Aus dieser Tatsache begründet sich die Notwendigkeit, über ein oder mehrere Artikulationsschemata für MTS-Seminare nachzudenken.

Folgende Gedanken sollen einen Lösungsansatz einleiten:

Der methodische Aspekt des Initialseminars hat eine herausragende Bedeutung für die Erfolgsrelevanz nicht nur des MTS-Initialseminars, sondern auch für alle Folgeseminare.

Denn die im „Modularen Trainingsprogramm“ enthaltenen Ziele und Inhalte sowie ihre kompakte Darstellung in einem übersichtlich gegliederten Trainingsprogramm in Form eines strukturierten Ordners bilden eine feste und kalkulierbare Größe.

¹⁸⁷ Vgl. Ausführungen in Kapitel 2.

Die variable, nicht kalkulierbare Größe ist jedoch, mit welchem methodischen Können und wie situationsorientiert und handlungsorientiert das Seminar durchgeführt werden wird, denn schließlich müssen „Einführung, Festigung, Übung, Vertiefung und Lernkontrolle u.a.“ in angemessener Form unter Respektierung der zeitlichen Einschränkungen im Seminar ablaufen. Die bewusste Einbeziehung solcher Methoden und ihre Anordnung nach ihrer Funktion ist dabei von Einflussfaktoren abhängig, die besonders die berufliche Handlungskompetenz des Lehrenden herausfordern, wie u.a.:

- die didaktisch-methodischen Erfahrungen des Lehrenden,
- die Erfahrungen bei der Selektion und Aufbereitung von Inhalten für Unterricht,
- die Breite und Tiefe der fachlichen Erfahrungen des Lehrenden,
- seine Erfahrungen in der Durchführung formalen berufsschulischen Unterrichts,
- seine Erfahrungen in der Gestaltung gruppendynamischer Prozesse,
- die Verfügbarkeit eines variabelen Methodeninstrumentariums (Methodenmix),
- der Grad der Verinnerlichung berufspädagogischer Inhalte.

Es wurde bereits erörtert, dass der lehrende Consultant im MTS-Initialseminar nicht nur Inhalte und das MTS-Konzept vermittelt, sondern auch als „Rollenmodell“ eines Multiplikators fungiert. Das bedeutet, dass er durch seine Lehrhandlungen den Teilnehmern ein Beispiel gibt, auf welche Weise, mit welchen Methoden der Lernstoff optimal und situationsorientiert vermittelt werden kann. Das methodische Können des lehrenden Consultants innerhalb des Initialseminars ist in hohem Maße dafür verantwortlich, ob die künftigen Multiplikatoren den Transfer des Gelernten bei den Zielgruppenseminaren vollbringen werden oder nicht.

Diese Tatsache bedeutet, dass die künftigen Multiplikatoren den lehrenden Consultant hinsichtlich seiner Methoden zunächst imitieren werden. Sie werden versuchen, den Lernstoff auf die gleiche Art und Weise an ihre Zielgruppen zu vermitteln, wie sie es selbst erfahren haben. Dies wiederum bedeutet, dass es nicht darauf ankommt, wie brillant der lehrende Consultant seinen methodischen „Werkzeugkasten“ einsetzt, wie vielfältig er mit Methoden „spielt“ und wie stark er seine Teilnehmer durch eine hohe Methodenkompetenz und perfekten Medieneinsatz beeindruckt. Im Gegenteil, er kann sogar durch eine hohe Perfektion seine in der Regel methodisch wenig flexibel agierenden Teilnehmer entmutigen.

Für die Durchführung des MTS-Initialseminars und insbesondere des nachfolgenden Methodikseminars ist somit nicht größtmögliche Vielfalt und großer Methodenmix das Opti-

zum, sondern die bewusste, gezielte Anwendung eines begrenzten Instrumentariums an Methoden, die ihrem besten Zweck entsprechend in eine leicht nachvollziehbare Ordnung gebracht werden müssen.

Es läuft also darauf hinaus, für MTS ein „Modell eines methodischen Vorgehens“ zu entwickeln, das zum einen von den Teilnehmern schnell „verstanden“ wird – also in ihrem kulturellen Kontext „assoziierbar“ ist, und zum anderen durch die in der Regel weniger erfahrenen Teilnehmer in ihrem Bedingungsgefüge „nachvollzogen“ werden kann.

Folgendes Zitat zur pragmatischen Modellentwicklung¹⁸⁸ drückt diese Intention besonders zutreffend aus:

„Modellbildung bedeutet immer, auf das Verständnis eines Phänomens in seiner Ganzheit zu verzichten und sich mit einem reduzierten Abbild zufrieden zu geben. Modelle sind deshalb weder falsch noch richtig, sie sind jedoch entweder angemessen oder nicht.“
Denn: „Je komplizierter Modelle sind, um so schwieriger lassen sie sich anderen vermitteln, und um so schlechter lassen sich aus ihnen Konsequenzen für die Praxis ableiten“ (vgl. BiBB. 1991. S.28). Und weiter folgt:

„Für die Modellbildung kommt es deshalb darauf an, möglichst einfache Abbildungen zu gewinnen, indem das Modell gerade jenen Aspekt des Lernens erklärt, der für die Gestaltung der Methode hilfreich ist. Aufgabe der Wissenschaft ist es deshalb, aus einem möglichst umfangreichen Wissen ... die dem Problem und der Aufgabenstellung möglichst angemessenen (Elemente – d.V.) bereitzustellen und auf möglichst einfache Modelle zu reduzieren. Ausgangspunkt von konzeptionellen Überlegungen kann deshalb nicht eine bestimmte Theorie sein, sondern vielmehr ein Problem.“

In diesem Fall ist das Problem, dass die Teilnehmer nicht nur inhaltlich, sondern auch methodisch befähigt werden müssen, MTS-Seminare durchzuführen, ohne dass auf nachfolgenden Zielgruppenebenen das Niveau der MTS-Seminare abflacht oder sogar schwindet. Die Lösung muss ein „Artikulationsschema“ für die Behandlung der MTS-Module sein, das sich für eine handlungsorientierte Vermittlung der Lerninhalte eignet und in besonderer Weise eine Nachvollziehbarkeit durch Teilnehmer ermöglicht, die über keine ausgeprägte Methodenvielfalt verfügen.

Als ein funktionierendes Artikulationsschema für MTS-Seminare hat sich das „Modell einer vollständigen Handlung“ erwiesen, dass in Deutschland auch die Abläufe innerhalb

¹⁸⁸ ...entnommen und geringfügig angepasst nach einer Begründung zur Modellbildung im Zusammenhang mit Lerntheorien in: „Leittexte – Ein Weg zum selbständigen Lernen“ (vgl. BiBB. 1991. S.28).

der Projektmethode sowie innerhalb der Leittextmethode - vorrangig in der betrieblichen Ausbildung - kennzeichnet.

Wird das Modell in einem überwiegend theoretisch geprägten Umfeld angewendet, gewinnen nicht die praktischen Arbeitsergebnisse in Schritt 4 des Modells das Hauptaugenmerk, sondern die Elemente der Planung, Entscheidung und darin eingeschlossen das Problemlösen¹⁸⁹. Um aber Probleme lösen zu können, ist Fachkompetenz nachweislich die beste Voraussetzung.

Erfolgreiche Problemlöser benötigen eine fundierte fachlichen Basis (Informationen) sowie Strategien, neue Informationen zu gewinnen, vorhandene Informationsquellen zu benutzen, bisherige Erfahrungen auf das neue Problem zu übertragen, was eine Fähigkeit zur Abstraktion und Generalisierung von Erfahrungen voraussetzt.

Genau diese Prozesse können in MTS-Seminaren ablaufen, wenn Information, Planung und Entscheidung durch geeignete Lernarrangements genügend Raum erhalten und die Behandlung eines Moduls auf die Herstellung von berufspädagogischen, materiellen Handlungsergebnissen ausgerichtet wird.

Von Vorteil erweist sich die im Seminar mögliche dem jeweiligen Modul angepasste flexible Zeitplanung, die nicht an eine zeitlich festgelegte berufsschulische Unterrichtseinheit von 45 bis 60 Minuten gebunden ist.

Die Verwendung des Modells als Artikulationsschema wurde vor der Konzeptentwicklung von MTS bereits erprobt und bezieht sich auf positive Erfahrungen, die zwischen 1997 und 1999 in einem Projekt in Sri Lanka¹⁹⁰ gewonnen wurden. Die Entwicklung eines berufspädagogisch orientierten Trainingskurses für *enterprise trainers* aus der privaten Industrie gemeinsam mit singhalesischen Lehrerbildnern einer nationalen Berufsbildungsbehörde, die das Modell vorher nicht kannten sowie die erfolgreiche Durchführung des Testlaufs (*pilot run*) durch diese Personen in diesem Projekt bewiesen, dass das Modell von nationalen Fachkräften schnell verstanden und eigenständig angewendet werden konnte.

¹⁸⁹ Beispiel: Die kaufmännische Ausbildung nutzt das Modell und fokussiert dabei auf die Vermittlung von Entscheidungsabläufen, nicht sosehr auf manuelle Tätigkeiten zur Herstellung von Handlungsprodukten.

¹⁹⁰ Quelle: *Strengthening Vocational Training - Project (SVTP)* „Elaborating of curriculum documents for a modular course to train masters of small and medium sized industry to strengthen their position as trainers. (vgl. Wenghöfer. (1999e und f):

Zur Bestimmung der Module und der Handlungsprodukte wurden Analysen in privaten Betrieben durchgeführt, die darauf abzielten, die Tätigkeiten der Zielgruppe *enterprise trainer* in Bezug auf Anleitung und Training neuen Personals zu beschreiben. Daran anschließend sollten diese Personen fortgebildet werden. Besondere Merkmale für diese Seminare waren: konsequent pragmatische Orientierung; eine auf den



Abbildung 4.13: Das Modell einer vollständigen Handlung, von einem nationalen Lehrerbildner in Sri Lanka angewendet als Artikulationsschema für ein modular aufgebautes Seminar

„Punkt“ gebrachte Inhaltsvermittlung; sichtbare Nachweise direkten Nutzens für die Unternehmer, die ihr Personal entsenden sollten; sehr kurze Seminarsequenzen außerhalb der Arbeitszeit, sehr kurze Entwicklungszeit unter Nutzung bereits vorhandener Lehrmittel.

Die Einführung des „Modells einer vollständigen Handlung“ erfolgte über die Beschreibung einer bekannten, geistig leicht nachvollziehbaren Tätigkeit¹⁹¹, die von der Zielgruppe schnell verstanden (d.h. assoziiert) wurde. Die Nutzung des Modells im Seminar erfolgte visuell in Anlehnung an die Darstellungsform eines Mind Map¹⁹², dass für jedes Modul im Verlaufe der Seminare erarbeitet wurde.

Das Mind Map wurde an einer Pinwand visualisiert, frontal präsentiert und im Verlaufe des Seminars vervollständigt. Bei Erreichen der Position „*Executing*“ erfolgte die Ausführung der Handlung zur Erreichung eines materiellen Handlungsergebnisses. Eine bereits ausgefüllte Variante des Mind Map (siehe folgende Abbildung) diente dem Seminarleiter als alleinige methodische Anleitung im Sinne eines *lesson plans*.

¹⁹¹ Das Modell wurde am Beispiel des Einkaufs eines Computers für Lernzwecke erörtert. Alle Elemente, besonders die Information (welcher Typ, welche Software, welche technischen Merkmale), Planung (Finanzmittel, Einkaufsort, Einkaufsverfahren) und Entscheidung (für eine Variante aus der Planung), konnten anschaulich durch gedankliches Probehandeln vollzogen werden.

¹⁹² Vgl. Kirckhoff: Mind Mapping - Die Synthese von sprachlichem und bildhaften Denken, Synchron Verlag Berlin.

Das Modell einer vollständigen Handlung erwies sich für eine phasenförmige Gestaltung eines jeden Moduls in diesem Seminar als praktikabel und für die Teilnehmer „assoziierbar“.

Es konnte von nationalen Lehrerbildnern bereits nach sehr kurzer Zeit angewendet werden.

Die Lehrerbildner verstanden, dass die Lernprozesse so organisiert und didaktisch aufbereitet werden müssen, dass Fakten, Begriffe, Prinzipien und Verfahren beruflichen Handelns möglichst ausschließlich im Handlungszusammenhang erlernt werden. Die Teilnehmer des Seminars mussten sich dabei selbst in authentische, simulierte oder symbolisch repräsentierte Handlungen einbringen und ein materielles Handlungsergebnis produzieren.

Für MTS-Seminare in Laos wurde dieser Ansatz weiter ausgebaut. Es wurde ein Konzept entworfen, das sich nun direkt auf die parallel dazu entwickelten Dokumente und Folien des „Modularen Trainingsprogramms“ stützte. Für das Trainingsprogramm wurden Dokumente entwickelt, die den „Erkenntnisteil“ untersetzten und somit die Schritte 1 bis 3 stützten sowie Dokumente für den „Aktivitätenteil“, der durch hinführende Einzel- und Vorübungen sowie letztendlich durch die Hauptübung in Schritt 4 charakterisiert war.

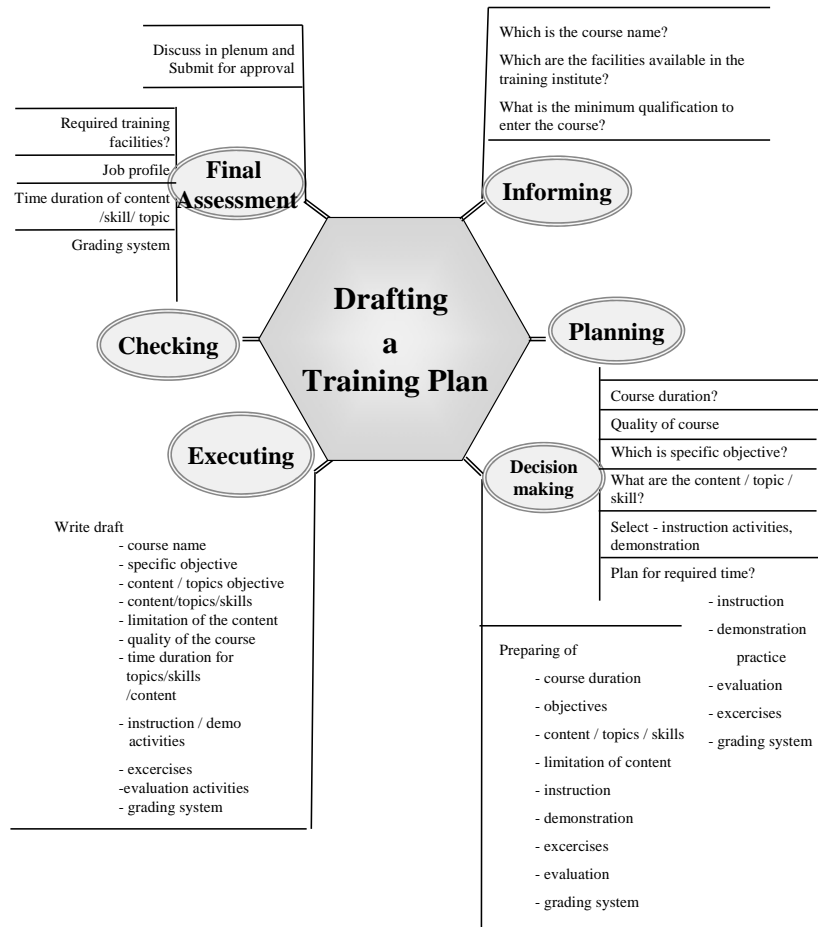


Abbildung 4.14: Mind Map für ein Seminar mit der Aufgabenstellung: „Entwicklung eines Trainingsplans“ nach dem Modell einer vollständigen Handlung, erarbeitet von Lehrerbildnern in Sri Lanka.

Die Seminargestaltung wurde auf diese Weise durch ein ausgewogenes Verhältnis von „Erkenntnisgewinn“ mit Bezug zum materiellen Handlungsergebnis und sofortiger „Anwendung“ bei der Erstellung des materiellen Handlungsergebnisses vorgenommen.

Dazu musste sichergestellt sein, dass in einem jeden Modul das materielle Handlungsergebnis durch mindestens eine repräsentative Übung entsteht.

Im Bereich der Informations- Planungs- und Entscheidungsphase werden dabei verschiedene interaktive Methoden, wie Problemdiskussion, Gruppenarbeit an Fallbeispielen, Ergebnispräsentation, Moderation von Lösungsszenarien etc. angewendet.

Im später folgenden Methodikseminar werden diese Methoden selbst zum Aneignungsgegenstand gemacht.

Abschließend soll am Beispiel des Moduls „Praktische Fertigkeiten und Verhalten beurteilen und bewerten“ beschrieben werden, wie der Ablauf eines Seminars nach dem Modell einer vollständigen Handlung gestaltet werden kann:

Ausgangsorientierung für die Konzeption des Moduls ist, welches materielle Handlungsergebnis den im Titel des Moduls benannten Tätigkeitsschwerpunkt besonders typisch repräsentiert und Planungs- und Entscheidungsprozesse impliziert, die durch den gewünschten Input an berufspädagogischem Wissen vorbereitet werden können.

In diesem Modul wurde entschieden, dass ein spezielles Bewertungsblatt in Kleingruppenarbeit entwickelt wird, welches die Bewertung von praktischen Leistungen sowie Arbeitsverhalten in Trainingswerkstätten erleichtert und Bezug auf ein bereits vorhandenes bzw. noch zu beschreibendes Bewertungssystem nimmt.



Abbildung 4.15: Das Modell einer vollständigen Handlung im Kontext der Ausbildung von Multiplikatoren (Seminarablauf)

Dieses sichtbare Handlungsergebnis kann in einer Seminarsituation erreicht werden und wird im Aktivitätenteil im 5. Schritt „Durchführen“ angegeben.

Die Schritte 1 - 3 dienen dazu, den Schritt 4 vorzubereiten. So wird im 1. Schritt „Informieren“ in einer Seminarsituation über

Themen wie „objektive und subjektive Bewertung“, „Bewertung von Verhalten“ sowie „Beurteilungs- und Bewertungsfehler“ diskutiert. Beispiele von Bewertungssystemen werden eingebracht und können interaktiv auf Vorteile und Nachteile bezogen diskutiert werden. Im 2. und 3. Schritt „Planen“ und „Entscheiden“ wird der Schritt 4 durch eine moderierte Gruppendiskussion vorbereitet. Hier werden Probleme zu Bewertungsmaßstäben und Kriterien wie auch die Gestaltung eines Bewertungsblattes erörtert und Entscheidungen zum endgültigen Design im Gruppenkonsens getroffen.

Erst dann wird im 4. Schritt in Kleingruppenarbeit das geplante Bewertungsblatt entworfen. Dieses Ergebnis wird im 5. Schritt „Kontrollieren“ innerhalb aller Gruppen verglichen. Im 6. Schritt „Auswerten“ werden die Ergebnisse insgesamt ausgewertet und über die praktische Einführung diskutiert.

Nach einem solchen Seminar verfügen die Teilnehmer über genügend anwendbares Wissen, praktische Fertigkeiten und Verhalten beurteilen und bewerten zu können. Sie werden das im Seminar selbst entwickelte Bewertungsblatt in ihrer Arbeit anwenden können. Die bei diesem Ergebnis realisierten Informations-, Planungs- und Entscheidungsphasen versetzen die Teilnehmer in die Lage, am praktischen Beispiel das erforderliche Hintergrundwissen zu verarbeiten und für die Anwendung verfügbar zu machen. Wenn Hintergrundwissen fehlt oder die verfügbaren Dokumente nicht ausreichen, dann kann nach fachwis-

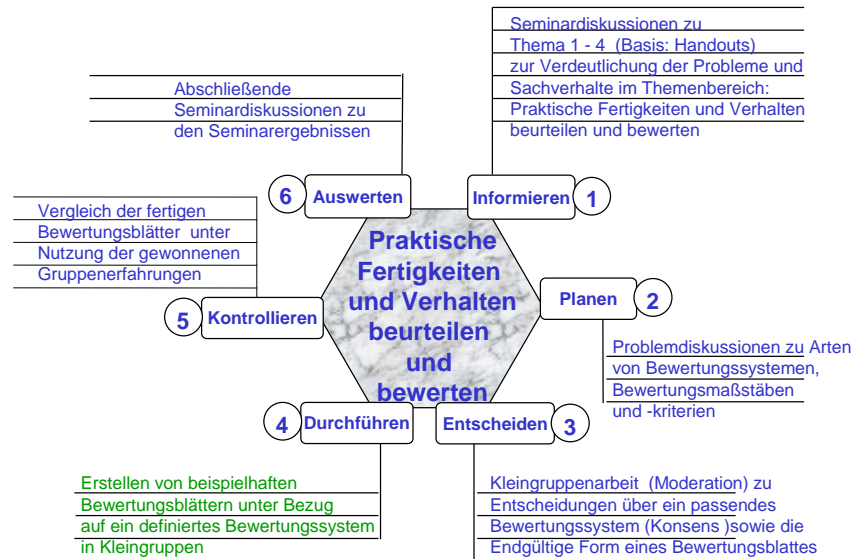


Abbildung 4.16: Das ausgefüllte Mind Map zum Ablauf des Seminars H4 M5

senschaftlichem Ansatz Wissen vertieft und eine Ressourcenerweiterung vorgenommen werden.

Das Beispiel zeigt, dass die Behandlung eines Moduls in allen 6 Schritten des Modells zielgerichtet und praxisnah mit Blick auf ein konkretes Arbeitsergebnis durchgeführt werden kann.

Der Unterschied zu traditionellen Seminaren, die zumeist nach Sachgebieten gegliedert waren und auf Wissenserwerb in diesem Sachgebiet gerichtet waren, liegt auf der Hand. Man setzte zwar voraus, dass die Teilnehmer danach automatisch auch zur Handlung befähigt waren. Die Praxis bewies jedoch oft, dass diese Annahme nicht erfüllt wurde.

4.1.5 Der Bedingungsaspekt des MTS-Initialseminars

Folgende Leitfragen werden in diesem Abschnitt beantwortet:

„Welche Bedingungen beeinflussen die Ausrichtung des Seminars? Welche Lernvoraussetzungen der Teilnehmer sind besonders zu beachten? Welche Lehrvoraussetzungen des Lehrenden bewirken in besonderer Weise einen Seminarerfolg?“

Bedingungen haben einen Einfluss auf die Erreichung der Lernziele, auf die Auswahl und Anordnung der Lerninhalte, auf die didaktisch-methodische Gestaltung und Organisation der Bildungsmaßnahme sowie auf die Gestaltung der Lernkontrolle.

In der folgenden Untersuchung werden jene Bedingungen näher betrachtet, die durch Beachtung der Lernvoraussetzungen der Lernenden (Multiplikatoren und Lehrkräfte der beruflichen Bildung) sowie durch Beachtung der Lehrvoraussetzungen des Lehrenden (lehrender Consultant und auch Multiplikatoren) bestimmbar sind.

Besondere Schwerpunkte bilden Betrachtungen zur Fremdsprachenbefähigung, zur Bildung von Assoziationsbrücken sowie zum Medieneinsatz.

Die Lernvoraussetzungen der Lernenden als Teilnehmer am MTS-Seminar:

Die Lernvoraussetzungen der Lernenden (Multiplikatoren wie auch Lehrkräfte der beruflichen Bildung) haben Einfluss auf die Entscheidungen zu Lernzielen, Didaktik-Methodik, Sozialformen, Artikulation, Medien und Lernkontrolle (vgl. Schelten. 1994. S.241).

Lernvoraussetzungen werden bestimmt durch:

- Notwendige Vorkenntnisse
- Methodisches eingestellt sein
- Lernbereitschaft
- Besonderheiten des Lernens als Erwachsene
- Lern- und Denkfähigkeit
- Fremdsprachenbefähigung

Jedes Thema setzt in der Regel bestimmte ***notwendige Vorkenntnisse*** voraus, ohne die das Thema nicht behandelt werden kann. Wenn den Lernenden notwendige Vorkenntnisse fehlen, muss der Lehrende kompensatorische Maßnahmen einsetzen, um die Differenzen ausgleichen zu können. Notwendige Vorkenntnisse für MTS-Seminare beziehen sich immer auf berufspädagogische Vorkenntnisse und auf jene Vorerfahrungen, die die Teilnehmer durch ihre Arbeitstätigkeit als Lehrkraft der beruflichen Bildung bereits erworben haben. So können die an MTS-Seminaren teilnehmenden Lehrkräfte unerfahren sein, sie können bestimmte Teilkenntnisse haben bzw. sie können bereits über fundierte Erfahrungen in bestimmten Inhaltsbereichen verfügen.

In Laos stellte die Ausrichtung des MTS-Initialseminars für die erste Zielgruppe der Multiplikatoren eine Kombination aus „Fortbildung in Teilbereichen der Berufspädagogik“ in Verbindung mit einer „Auffrischung bereits erworbener Kenntnisse der Berufspädagogik“ dar. Für die finale Zielgruppe bedeuteten die späteren Seminare jedoch eine „berufspädagogische Erstqualifizierung.“

MTS-Seminare können sich je nach Niveau der vorhandenen Vorkenntnisse durch eine unterschiedliche didaktisch-methodische Gestaltung der Seminare besonders in den Handlungsphasen unterscheiden – je weniger Erfahrungen vorliegen, je ausgeprägter werden die Handlungsphasen in den Seminaren gestaltet.

Bestimmte Vorkenntnisse und Vorerfahrungen spielen eine besondere Rolle, die durch das aktuelle Tätigkeitsspektrum der Lernenden als Lehrkräfte der beruflichen Bildung begründet sind. Sehr deutlich lässt sich unterscheiden, ob diese Lehrkräfte überwiegend berufstheoretische Kenntnisse oder überwiegend berufspraktische Fertigkeiten oder beides gleichrangig vermitteln. Unterscheiden lässt sich auch, ob die Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten mehr oder weniger „pädagogisiert“¹⁹³ erfolgt. Dies lässt sich durch Stellung der Zielgruppe im Berufsbildungssystem an ihren jeweiligen Lernorten¹⁹⁴ charakterisieren - ein kurzer, verallgemeinernder Überblick soll hier genügen (vgl. Wenghöfer/Helm. 2000d. S. 308 ff.).

Im Grundtyp „Schulmodell“¹⁹⁵, der für Laos zutrifft, findet die gesamte berufliche Ausbildung in der Schule (z.B. an beruflichen oder technischen Sekundarschulen) statt, die als ein Lernort für pädagogisch durchgeführte, systematische Einführungen in grundlegende Sachverhalte auf der Basis wissenschaftsorientierten Lernens bezeichnet werden kann. Lernorte i.e.S. in den Schulen selbst sind Unterrichtsraum, Labor, Werkraum sowie ggf. die räumlich angeschlossenen Lehrwerkstätten. Zuordenbare Lernformen bzw. -methoden sind überwiegend Unterricht, aber auch Lehrgangsausbildung, Projektmethode, Simulation und je nach Bedingungen multimediales Lernen (vgl. Greinert. 1997. S. 30).

Die Ausbildung wird hier von Lehrkräften (*teacher, technical teacher*) durchgeführt, die in überwiegendem Maße theoretischen Unterricht in den Unterrichtsräumen durchführen, aber auch anteilig technische Inhalte in Labors, Werkräumen oder den oft minimal ausgestatteten Lehrwerkstätten vermitteln. Der Schwerpunkt ihres Tätigkeitsspektrums liegt auf der Theorievermittlung.

In den zugehörigen Lehrwerkstätten können weitere Lehrkräfte arbeiten (*instructor, workshop assistant*), die den Lehrern bei technischen Vorbereitungen zur Hilfe stehen und für die Technik verantwortlich sind, aber selbst nicht oder nur in geringem Maße ausbilden.

¹⁹³ ...damit ist gemeint, dass bewusste pädagogische Überlegungen das Handeln des Lehrenden bestimmen, z.B. Ziele definiert sind, ein didaktisch-methodisches Konzept zur Durchführung vorliegt und Ergebnisse kontrolliert werden.

¹⁹⁴ „Unter Lernort ist eine im Rahmen des öffentlichen Bildungswesens anerkannte Einrichtung zu verstehen, die Lernangebote organisiert... es handelt sich dabei nicht allein um räumlich verschiedene, sondern in ihrer pädagogischen Funktion unterscheidbare Orte. Seine Eigenart gewinnt jeder Lernort aus den ihm eigenen Funktionen im Lernprozeß“ (vgl. Deutscher Bildungsrat. Empfehlungen der Bildungskommission. Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. 1974. in: Greinert. 1997. S.27).

¹⁹⁵ Schulmodell: Der Staat plant, organisiert und kontrolliert die berufliche Bildung. Sie erfolgt in der Sekundarstufe II in einem aufeinander aufbauenden System beruflicher Vollzeitschulen und ist mit dem allgemeinbildenden Schulwesen verknüpft, woraus sich bestimmte Eintrittsberechtigungen ergeben. Tendenz ist eine systematisierte, pädagogisch durchgeführte Berufsausbildung ohne Einfluss der Betriebe (vgl. Schelten. 1994. S. 72 ff.).

Im Grundtyp „Kooperatives Modell¹⁹⁶“, bei dem Berufsschule bzw. Ausbildungszentrum auf der einen Seite und Ausbildungsbetrieb auf der anderen Seite die Ausbildung kooperativ bestreiten, arbeiten ebenfalls verschiedene Gruppen von Lehrkräften.

Eine erste Gruppe (*teacher, technical teacher*) führt theoretischen Unterricht in den Schulen oder Ausbildungszentren oder auch anteilig Kurse zur Aneignung praktischer Fertigkeiten in schul- bzw. zentreneigenen Lehrwerkstätten durch. Hier finden überwiegend strukturierter Unterricht, Simulation und u.U. auch multimediales Lernen statt. Obgleich diese ausbildenden Personen in beide Richtungen (Theorie und Praxis) qualifiziert sein müssen, liegt der Tätigkeitsschwerpunkt dieser Personen hauptsächlich auf der Theorievermittlung.

Eine zweite Gruppe (*trainer, instructor, training engineer*) arbeitet ausschließlich in den Lehrwerkstätten von Ausbildungszentren, die als Lernorte für die lehrgangsmäßige Vermittlung komplexer Einsichten und Fertigkeiten bezeichnet werden können. Sie sind mit der Durchführung überwiegend von Lehrgangsausbildung betraut, setzen dabei Lernformen bzw. -methoden ähnlich der in Deutschland bekannten Vier-Stufen-Methode, Projektmethode, modulare Ausbildung, auftragsorientiertes Lernen bzw. analytische Arbeitsunterweisung ein. Ihre Vermittlung unterliegt einer Planung von Zielen und Inhalten und ist pädagogisch durchdrungen. Sie benötigen eine Qualifikation, die vorrangig auf die Fertigkeitenvermittlung orientiert ist.

Eine dritte Gruppe (*in-plant trainer, enterprise trainer, company trainer, trainer, instructor, training supervisor*) tritt hinzu, wenn der Lernende in einen Betrieb wechselt, denn dort müssen Lehrkräfte vorhanden sein, die die Lernenden in den Arbeitsprozess einführen. Lernorte sind demgemäß die Arbeitsplätze¹⁹⁷. Lernformen bzw. -methoden sind das zumeist wenig pädagogisierte *on-the-job*-Training sowie Imitationslernen. Das Tätigkeitsspektrum dieser Lehrkräfte ist ausschließlich auf die Fertigkeitenvermittlung mit nur unmittelbar auf die Arbeitsaufgaben bezogenem Theoriebezug gerichtet.

¹⁹⁶ Kooperatives Modell: Berufsausbildung erfolgt unter privatwirtschaftlichen Marktregeln, die aber vom Staat mit rechtlichen Normen ausgeformt sind. Betriebe führen demnach weite Teile der Berufsausbildung zu vom Staat festgesetzten Bedingungen durch. Staatlich finanzierte Berufsschulen übernehmen den theoretischen Teil der Berufsausbildung.

¹⁹⁷ Der Arbeitsplatz ist im Grunde kein Lernort, weil er primär nicht nach lernorganisatorischen Gesichtspunkten gestaltet ist, sondern betrieblichen Verwertungsinteressen und Rentabilitätskalkülen unterliegt (vgl. Greinert. 1997. S.161).

Im Grundtyp „Marktmodell“¹⁹⁸ arbeiten in den Betrieben oft neben- bzw. hauptberufliche Lehrkräfte (siehe obengenannte dritte Gruppe der „trainer“ mit unterschiedlichen Bezeichnungen), die die gesamte, wenig „pädagogisierte“ praktische Ausbildung durchführen, aber auch einen geringen Anteil an ad-hoc-Unterweisungen realisieren. Ihr Schwerpunkt liegt auf der Fertigkeitenvermittlung. Diese Personen benötigen eine Qualifizierung, die den Schwerpunkt auf die Fertigkeitenvermittlung in der Praxis legt, aber auch ein Minimum an Unterweisungstechniken zur Vermittlung von theoretischen Inhalten einschließt.

Ein bestimmter Teil des Vorwissens der Teilnehmer kann also aus dem direkten Bezug zum Tätigkeitsfeld an ihrem Lernort i.e.S. bestimmt bzw. eingeschätzt werden. Es wäre nicht sinnvoll und würde der Motivation der Teilnehmer nicht dienen, wenn Lehrkräfte mit einem Tätigkeitsspektrum, das deutlich in die eine oder andere der oben angegebenen Richtungen weist, mit Seminarinhalten konfrontiert werden, zu denen sie keinen oder nur sehr geringen Bezug haben¹⁹⁹. Die Konsequenz für MTS-Seminare mit den finalen Zielgruppen ist, die Lernenden

möglichst in homogene Gruppen einzuteilen und Seminargruppen mit Teilnehmern zusammenzustellen, die ein überwiegend ähnliches Tätigkeitsspektrum aufweisen.

Im MTS kann eine solche Ausrichtung nach Theorie oder Praxisorientierung in begrenzter Masse ohne weitere Ressourcen anhand des „Modularen Trainingsprogramms“ berücksichtigt werden.

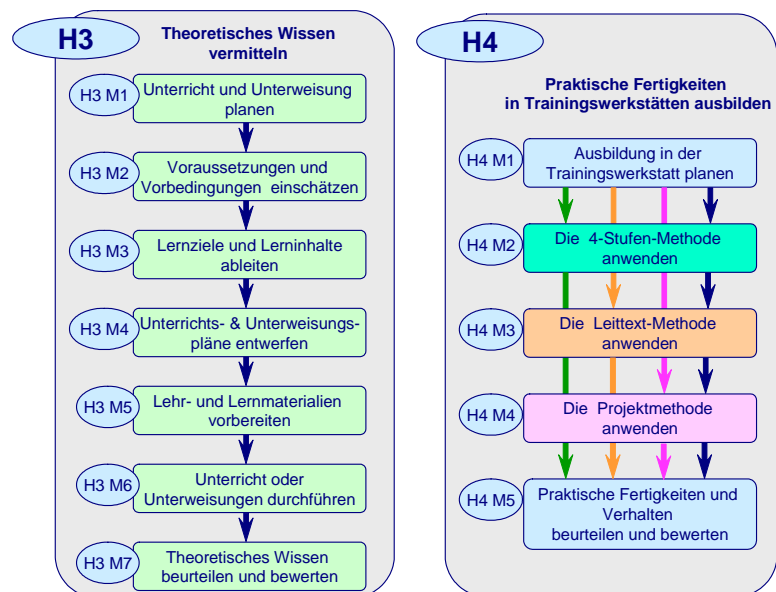


Abbildung 4.17: Die Ausrichtung der Handlungsfelder 3 und 4 auf ein typisches lernortbezogenes Tätigkeitsspektrum

¹⁹⁸ Marktmodell: Berufliche Bildung ist weitgehend frei von staatlichem Einfluss. Nach Austritt aus dem allgemeinbildenden Schulwesen wird eine an unmittelbare Verwendung im Betrieb ausgerichtete Berufsbildung betrieben (vgl. Schelten, 1994, S. 72 ff.).

¹⁹⁹ Erfahrungen haben gezeigt, dass Lehrer sich wenig für die Gestaltung der praktischen Berufsausbildung interessieren. Umgekehrt ist die didaktisch-methodische Gestaltung von theoretischem Unterricht für Lehrkräfte der berufspraktischen Ausbildung nur ansatzweise interessant. Diese Gruppen in Zielgruppenseminaren zu mischen, bedeutet immer auch, Kompromisse bei der Durchführung machen zu müssen.

Lehrkräfte mit einem Tätigkeitsspektrum, das überwiegend auf Theorievermittlung gerichtet ist, können auf das im „Modularen Trainingsprogramm“ enthaltene Handlungsfeld 4 verzichten, dabei aber die Übungsanteile in Handlungsfeld 3 als Schwerpunkte verstärkt bearbeiten.

Lehrkräfte mit einem Tätigkeitsspektrum, das überwiegend auf Fertigkeitenvermittlung im Rahmen der praktischen Ausbildung gerichtet ist, können auf das im „Modularen Trainingsprogramm“ enthaltene Handlungsfeld 3 anteilig verzichten, dabei aber die Übungsanteile in Handlungsfeld 4 als Schwerpunkte bearbeiten. Anteilig bedeutet in diesem Fall, dass die Bezüge zum Thema des Unterweizens aus diesem Handlungsfeld 3 beibehalten sowie die variablen Komponenten der Module zur Übungsgestaltung bewusst ausgewählt werden.

Für Multiplikatoren gilt diese Differenzierung nicht, sie müssen die Lerninhalte komplett verarbeiten, um später beide Zielgruppen ausbilden zu können. Es kann sich aber als sinnvoll erweisen, dass Multiplikatoren die aus der Zielgruppe der *technical teacher* auch hauptsächlich *technical teacher* ausbilden und Multiplikatoren aus der Gruppe der *trainer* hauptsächlich *trainer* ausbilden.

Bei der Betrachtung der Bedingungen aus der Perspektive der Lernvoraussetzungen der Teilnehmer können weitere Aussagen gemacht werden, die das „Methodische eingestellt sein“ sowie die „Lernbereitschaft“ betreffen:

Methodisches eingestellt sein meint, inwiefern die Teilnehmer auf bestimmte Methoden vorbereitet sind. Sind sie nur Vortrag und gelegentliches Unterrichtsgespräch gewohnt, liegt ihnen also Frontalunterricht näher, bedarf es einiger Überleitung, um auf moderne Methoden sowie selbständige Inhaltserarbeitung und Gruppenarbeit hinzuführen. Dies erfolgt nicht übergangslos. Wenn die Teilnehmer es nicht gewohnt sind, Lernstoff selbständig zu erarbeiten und die Darbietung des Lernstoffes grundsätzlich durch den Lehrenden erwarten, so muss das selbständige Lernen zunächst zum Lernziel gemacht werden. Erfahrungen in MTS haben gezeigt, dass dieser Übergang sich sehr schnell vollziehen kann und die Lernenden bereitwillig die neuen Vermittlungsformen akzeptieren.

Die ***Lernbereitschaft, sprich auch Lernmotivation der Teilnehmer*** kann von innen (intrinsisch) oder von außen (extrinsisch) kommen. Es ist wichtig für den Lehrenden, sich darüber im Klaren zu sein, da er die Bedürfnisspanne seiner Teilnehmer verstehen muss, um sein didaktisch-methodisches Herangehen an das Seminar zu planen.

In MTS-Seminaren in Laos konnte ein Übergang von anfänglich extrinsischer zu intrinsischer Motivation beobachtet werden, der keine Ausnahmeerscheinung darstellte. Wurden die Teilnehmer teilweise per „Befehl“ zur Teilnahme entsandt, woraus sich zumeist eine entsprechende zurückhaltende Anfangssituation ergab, änderte sich diese Situation relativ schnell, nachdem sie die besondere Seminarsituation realisierten, die Bezüge zur Lösung der Probleme in ihrer Tätigkeit wahrnahmen und dadurch auch den unmittelbaren persönlichen Nutzen erkannten.

Eine weitere Rolle spielen die *Besonderheiten des Lernens als Erwachsene*, und hier insbesondere die Lernschwierigkeiten von lernentwöhnten Erwachsenen, die privat meist nicht hinreichend entlastet sind und sich nun auf eine Fortbildung mit starker Stoff- und Zeitverdichtung und konzentrierter Lernorganisation einlassen müssen. An einem mehrtägigen oder mehrwöchigen Seminar teilzunehmen, bedeutet eine Umstellung der täglichen Gewohnheiten und eine Anpassung an eine völlig andere Situation, die ungewollte Spannung und auch Unsicherheit erzeugt.

Lernschwierigkeiten Erwachsener bestehen überwiegend bei geistigen Arbeitstechniken und methodischen Fähigkeiten (vgl. Schelten. 1994. S. 108), wie Informationen selbständig sammeln, ordnen, aufbereiten. Das trifft auch auf die Zielgruppe der nichtausgebildeten Lehrkräfte zu. Sie haben Schwierigkeiten, Lernzeit zu Hause planen und einzuteilen, eine kontinuierliche Arbeitshaltung beizubehalten, Informationen zu behalten, Interesse aufrecht zu halten, Informationen auf die Praxis zu übertragen und Zusammenhänge aufzudecken. Ursachen können sein: weit zurückliegender Schulbesuch und damit fehlende fachtheoretische Voraussetzungen, zu wenig Freizeit zum Lernen, zu große Stofffülle, fehlende persönliche *learning skills* sowie Belastung durch Berufsausübung und Existenzsicherung. Innerhalb der MTS-Seminare spielen diese Aspekte eine große Rolle. Ihre Berücksichtigung erfolgt durch folgende Sachverhalte, die im Einflussbereich des Lehrenden und einem guten Planungsvermögen liegen:

- Bedingungen für eine vertraute, besonders angenehme wie auch schulferne Lernsituation schaffen.
- Menschliche Grundbedürfnisse hinreichend beachten (Essen, Trinken, Entspannung).
- Leichte Pausenverpflegung bereitstellen und Möglichkeiten für Entspannung außerhalb des Seminarraumes schaffen.

- Seminareinheiten auf max. 1,5 Stunden begrenzen und Pausen strikt einhalten.
- Das fixierte Seminarende unbedingt einhalten und nicht auf den Abend ausdehnen.
- Keine Hausaufgaben aufgeben, aber Selbstlernen mit Ressourcen fördern.
- Zu Beginn jeden Moduls an die persönlichen Erfahrungen anknüpfen.
- Den Moduleinstieg ritualisieren und *learning skills* bereitstellen.
- In besonders hohem Maße vielfältige Assoziationsmöglichkeiten schaffen.
- Inhalte und Ergebnisse kontinuierlich visualisieren.
- Methoden und Medien gut aufeinander abstimmen und häufig wechseln.
- Bevorzugt aktivierende Methoden und interaktive Medien einsetzen.
- Das bewusste Erfassen der Ziele und Aufgabenstellungen erleichtern.
- Lernenden beim Reaktivieren der notwendigen Vorkenntnisse helfen.
- Bei Bedarf das Tempo zugunsten von Wiederholungen reduzieren.
- Die Reduzierung der Stofffülle zugunsten sorgfältiger Stoffauswahl vorsehen.
- Ständig Praxisbezüge herstellen und stets Handlungen in den Mittelpunkt stellen.
- Ständig das Gelernte verallgemeinern und systematisieren.
- Zusammenhänge gemeinsam entdecken lassen.
- Menschliche Nähe zu den Teilnehmern herstellen.

Innerhalb der ersten Tage des MTS-Initialseminars muss überprüft werden, wie die **Lern- und Denkfähigkeit der Teilnehmer** einzuschätzen ist. Dies hat einen Einfluss auf die kontinuierliche Anpassung des didaktisch-methodischen Vorgehens durch den Lehrenden. Einerseits müssen die Inhalte und das Niveau der Themen mit dem Niveau der Teilnehmer in Einklang gebracht werden. Andererseits bedingen teilnehmerorientierte Methoden und Handlungsorientierung Entscheidungsfreiräume, die eine bestimmte Reife bei den Teilnehmern erfordern.

Der **Fremdsprachenbefähigung** kommt bei der Planung der ersten Seminare des MTS mit den Multiplikatoren eine herausragende Rolle zu. Initialseminare, Methodikseminare und Simulationsseminare sind Seminare, die unter direkter Leitung des lehrenden Consultants, der in der Regel nicht die Landessprache spricht, stattfinden. Wenn kein Dolmetscher eingesetzt wird, muss die Kommunikation in einer Mittlersprache (z.B. Englisch, Französisch, Deutsch) erfolgen, die sowohl vom lehrenden Consultant wie auch von den Teilnehmern (Multiplikatoren) möglichst fließend beherrscht wird. Ein weiterer Grund ist auch, dass die

Dokumente des „Modularen Trainingsprogramms“ zunächst nur in jener Mittlersprache verfügbar gemacht werden können, die für diese Seminare ausgewählt wurde.

Für die Zielgruppenseminare gilt das nicht. Denn die finalen Zielgruppenseminare müssen ausnahmslos in der gebräuchlichsten Landessprache mittels eines übersetzten Trainingsprogramms durchgeführt werden, da diese Teilnehmer, unabhängig ob sie aus Städten oder aus entfernten Regionen des Landes kommen, in der Regel keine Mittlersprachen beherrschen. Aus diesem Grunde besteht bereits während des Beginns der Einrichtung des MTS die Notwendigkeit, das „Modulare Trainingsprogramm“ in die gebräuchlichste Landessprache zu übersetzen und für jeden künftigen Teilnehmer der finalen Zielgruppenseminare ein persönliches Exemplar bereitzustellen.

Mangelnde Fremdsprachenbefähigung ist äußerst problematisch und kann zum völligen Scheitern des Seminars führen. In der folgenden Betrachtung wird die wechselseitige Abhängigkeit der Befähigung des Lehrenden wie auch der Befähigung der Lernenden gemeinsam dargestellt. Mangelnde Fremdsprachenbefähigung der Lernenden äußert sich u.a. in:

- permanent passivem Zuhörerverhalten,
- geringer oder keiner Beteiligung an jeglichen Formen der Interaktion,
- der Unfähigkeit, auf Fragen zu reagieren,
- der Unfähigkeit, mit den ausgehändigten Texten zu arbeiten,
- der Unfähigkeit, Aufgaben zu lösen und Handlungsergebnisse zu erbringen,
- übermäßigem Ausdehnen und Einfordern von zusätzlichen Pausen,
- dem Bestreben, dem Seminar fernzubleiben.

Mangelnde Fremdsprachenbefähigung des Lehrenden äußert sich in u.a. in:

- monologisierenden Vorträgen durch Ablesen von komplett ausformulierten Skripten und/bzw. übermäßigem Gebrauch von textlastigen Overheadfolien,
- Vermeidung von Situationen der Interaktion, Auswertung und Leistungsbewertung,
- zu langsamem Sprechtempo, verkramptem Suchen nach Worten,
- seltenem Gebrauch von Fachwörtern, das Sprachniveau bleibt eher umgangssprachlich,
- geringen Möglichkeiten, auf Fragen zu reagieren bzw. sie zu verstehen,
- dem Unvermögen, notwendige Assoziationsmöglichkeiten durch ad-hoc-Visualisierungen oder durch Sprache zu schaffen,

Die Effekte sind jene, die sich bei „Demotivation“ einstellen, so z.B.:

- Teilnehmer werden schnell unaufmerksam und müde.
- Teilnehmer beteiligen sich nicht an Diskussionen.
- Teilnehmer blättern gelangweilt in den Handouts.
- Teilnehmer versuchen verstärkt, dem Seminar fernzubleiben.

Erfahrungen in Seminaren in verschiedenen Ländern zeigten, dass Teilnehmer, die über gewisse Entscheidungsbefugnisse verfügen, ihre Teilnahme am Seminar an der Sprachbefähigung des Lehrenden festmachen.

Die Lehrvoraussetzungen des Lehrenden als Durchführender des MTS-Initialseminars:

Die Lehrvoraussetzungen des Lehrenden bestehen generell in seinem

- fachlichem Wissen,
- didaktischem Können,
- partnerschaftlichem Verhalten,
- erzieherischem Engagement.

(vgl. Schelten 1994. S.231)

Ein im internationalen Kontext unterrichtender Lehrender benötigt darüber hinaus:

- ein aufmerksames, sensibles Verhalten, das bewusst auf die Wahrnehmung interkultureller Unterschiede eingestellt ist,
- die Befähigung, eine Fremdsprache fachbezogen einsetzen zu können,
- die Befähigung, eine Fremdsprache im Kontextbezug einzusetzen,
- die Befähigung, vielfältige Assoziationsbrücken zu schaffen,
- die Befähigung, den Teilnehmern ein positives Milieu-Erlebnis zu verschaffen,
- die Befähigung zu konzertiertem²⁰⁰ Medieneinsatz.

²⁰⁰ ...konzertiert meint: der Medieneinsatz ist abgestimmt wie die Instrumente und Partituren eines Orchesters, jedes Medium hat im MTS-Seminar eine bestimmte Aufgabe, so dass erst in der Gesamtheit des Medieneinsatzes die beabsichtigten Wirkungen und die größten Lerneffekte erreicht werden.

Das *fachliche Wissen* des Lehrenden im MTS besteht in einer Inhaltsbeherrschung des Faches auf wissenschaftlicher und gleichzeitig populärwissenschaftlicher²⁰¹ Ebene, darüber hinaus muss er die Inhalte auf der Ebene seiner Teilnehmer kennen und anwendungsbezogen vermitteln²⁰² können.

Im MTS-Seminar stützt sich der Lehrende (der Consultant wie auch später die Multiplikatoren) sowohl auf seine mehrjährige Berufserfahrung als auch auf dem berufspädagogischen Vorwissen, das er durch eine formelle Qualifizierung erhalten hat sowie auf Ressourcen, die ihm im MTS zur Verfügung gestellt werden. Die Multiplikatoren kennen die Vermittlungsebene ihrer Teilnehmer genau, denn sie stammen selbst aus der Gruppe der Lehrkräfte, die ihre Kollegen sind.

Das *didaktische Können* des Lehrenden steht u.a. für die Fähigkeit, die Lerninhalte auf das Lernvermögen der Lernenden hin umzuformen und nachdrücklich vermitteln zu können. Er muss MTS-Seminare unterrichtlich planen können und bei der didaktischen Strukturierung den Zusammenhang zwischen Zielen, Inhalten, Methoden, Bedingungen und Lernerfolgskontrolle verinnerlicht haben und zur didaktischen Kleinarbeit in der Lage sein. Obgleich ihm die Aufgaben der Inhaltsauswahl und Inhaltsanordnung bereits durch das „Modulare Trainingsprogramm“ weitgehend abgenommen sind, muss er innerhalb eines Moduls didaktische Entscheidungen treffen können, die der entsprechenden Handlungssituation angemessen sind.

Das bedeutet, muss er didaktisch vernetzt unterrichten können, indem er den Anwendungsbezug des Wissens durch fortwährendes Verbinden von Arbeitswelt und Lernwelt herstellt. Hierbei ist von großem Vorteil, wenn er zumindest ausschnittsweise das Tätigkeits- und Bedingungs Umfeld der Teilnehmer an ihren Lernorten kennt (z.B. durch vorherigen Besuche).

Um zu einer überzeugenden Beispielsetzung in der Lage zu sein, sollte der Lehrende alle im „Modularen Trainingsprogramm“ geforderten materiellen Handlungsergebnisse selbst erarbeitet haben.

Partnerschaftliches Verhalten zeigt sich in seiner Wertschätzung den Teilnehmern gegenüber, seiner Entschiedenheit, Leistungen einzufordern, sowie einer natürlichen Autorität,

²⁰¹ d.h. allgemeinverständlich, aber wissenschaftlich fundiert

²⁰² Es ist von hoher Bedeutung, dass die wesentlichen Inhalte beim Lehrenden ankommen und anwendungsbezogen verwertet werden können (A.d.V.).

die auf Ansehen und Achtung beruht. Der Lehrende muss innerhalb des MTS-Seminars den Teilnehmern das Gefühl vermitteln, dass er zwar im Moment „Lehrender“ ist, aber gleichzeitig und besonders in der nahen Zukunft „Kollege“ und damit auf partnerschaftlicher Ebene ansprechbar. Diese Doppelrolle kann er durch sein partnerschaftliches Verhalten auch den Teilnehmern vermitteln, die in der Zukunft Zielgruppenseminare mit ihren Kollegen durchführen werden. Das bedeutet aber auch, die ihm im System gegebene „formelle“ Autorität in „gelebte“ natürliche Autorität umzuwandeln.

Erzieherisches Engagement meint die Bereitschaft und Fähigkeit, in das Entwicklungs geschehen des Lernenden in helfender, fördernder Absicht einzugreifen und Problemsituationen verantwortungsvoll aufzulösen.

Im MTS-Initialseminar wird die persönliche Entwicklung der Teilnehmer von der „Lehrkraft“ zum „Multiplikator“ nachdrücklich auf eine Ebene des Bewussten gebracht und durch das Rollenverhalten des lehrenden Consultants weiter ausgeprägt. Dabei muss er auf Konfliktsituationen durch Missverständnisse und Fehlinterpretationen eingestellt sein und über Lösungsszenarien verfügen, die ein schnelles Bereinigen der Situation ohne Gesichtsverlust auf beiden Seiten ermöglichen.

Ein aufmerksames, sensibles Verhalten, das bewusst auf die Wahrnehmung interkultureller Unterschiede eingestellt ist, drückt sich zunächst darin aus, die andere Kultur bewusst wahrzunehmen und sich neugierig und unbefangen auf sie einzulassen.

Der Lehrende muss das Potential seiner Teilnehmer nutzen, um selbst zu lernen. Denn die künftigen Multiplikatoren sind Lehrkräfte, die ihre berufliche Tätigkeit in einem kulturell geprägten Umfeld ausüben, das der Lehrende in der Regel nicht kennt.

Sein Interesse wird darin bestehen, sich insbesondere auf solche kulturelle Unterschiede einzustellen, die Relevanz zu seiner Lehrsituation im MTS haben. Solche Unterschiede sind vielfältig und sind nicht immer bewusst wahrzunehmen, sie werden zumeist im direkten Umgang mit den Teilnehmern erlebt. Sie betreffen den Umgang der Teilnehmer und das Lösen von Konflikten untereinander, die Art und Weise des Erzählens, des Unterrichtens, des Diskutierens, bevorzugte Lehrmethoden, die Bildung von Rangordnungen und anderes mehr.

Wenn er Elemente aus diesem Umfeld in seine eigenes Vorgehen übernimmt, sie adaptiert und in die didaktisch-methodische Gestaltung seines Seminars einbaut, wird dies bei den

Teilnehmern auf Grund der positiven Erkennungssignale ausnahmslos anerkannt und seine Akzeptanz in der Gruppe stärken.

Darüber hinaus bleibt es nicht aus, einen Eindruck zu landesspezifischen Sachverhalten und Verhaltensweisen zu gewinnen. Diese Informationen helfen, einen Überblick über jene inhaltlichen Teile des Lernstoffs erarbeiten, die später auf den Landeskontext zugeschnitten werden müssen.

Die Befähigung, eine Fremdsprache fachbezogen einsetzen zu können bedeutet im MTS-Initialseminar, fachliche Lerninhalte verständlich vermitteln zu können.

Das Sprachniveau des Lehrenden liegt dabei auf einem Niveau zwischen *Umgangssprache* und bleibt unterhalb der *akademischen Fachsprache*, denn in diesem Bereich verläuft die Vermittlung der fachlichen Inhalte mit der Teilnehmergruppe der künftigen Senior-Multiplikatoren.

Dafür gibt es zwei Gründe: Erstens, die Lernenden beherrschen in der Regel die Fremdsprache nicht fließend. Sie haben sie auf Schulniveau (umgangssprachlich) bzw. in Abendkursen gelernt, aber mangels Gelegenheit wenig praktiziert, da sie zumeist auch kaum über Auslandserfahrungen verfügen.

Zweitens, da die Fremdsprache nicht im direkten Bezug zu einer fachlichen Ausbildung erlernt wurde, fehlen die Fachbegriffe im akademischen Kontext mit ihren speziellen, von der Umgangssprache oft nicht annähernd zu beschreibenden Ausdeutungen.

Ein bestimmtes Sprachniveau ist bereits durch das „Modulare Trainingsprogramm“ festgelegt, denn es liefert die fachbezogenen Lerninhalte überwiegend in textlicher Form. Die Lerninhalte werden jedoch durch den Lehrenden im Anwendungsbezug vermittelt, so dass der akademische Kontext bzw. der fachwissenschaftliche Bezug nicht den Schwerpunkt der Vermittlung ausmacht. Die Erfahrung zeigt, dass das derzeitige Niveau der angebotenen Texte im Rahmen eines guten umgangssprachlichen Sprachvermögens erfassbar ist.

Die Befähigung, eine Fremdsprache im Kontextbezug einzusetzen ist ein zweites Kriterium, ob der Lehrende verstanden wird oder nicht.

Sie ist eng verbunden mit dem Vermögen des Lehrenden, in der Fremdsprache ausgedrückte Sachverhalte in ihrem gewünschten Bedeutungszusammenhang richtig zu erklären und innerhalb des eigenen sprachlichen Kontexts zu assoziieren. Wenn der Lehrende durch die Notwendigkeit, sich einer Mittlersprache bedienen zu müssen, naturgemäß in einen

anderen fachlichen und/oder interkulturellen Kontext gelangt, so muss er sich dessen sehr bewusst sein.

Folgendes Beispiel verdeutlicht das Problem: Im MTS in Laos wurde auf Grund einer Entscheidung mit der englischsprachigen Fassung des „Modularen Trainingsprogramms“ gearbeitet, denn die englische Sprache löst landesweit und zunehmend die vormalig verbreitete französische Sprache als erste Fremdsprache ab.

Die im „Modularen Trainingsprogramm“ dargestellten Lerninhalte stammen überwiegend aus einem deutschen, fachlichen Kontext der beruflichen Bildung, der sinngemäß ins Englische übertragen wurde. Dabei wurden zum Teil Fachbegriffe verwendet, die in direkter Übersetzung vom Deutschen zum Englischen zwar richtig gewählt wurden, im Englischen jedoch auch noch einen anderen Bedeutungsgehalt haben können bzw. für eine Bedeutung stehen, die dem deutschen Sinnzusammenhang nur annähernd nahekommt.

Zum Beispiel ist es nicht einfach, den sehr ausdeutungsfähigen und stark verfassten deutschen Begriff der „Berufsausbildung“ mit dem englischen Begriff „*vocational training*“ ohne weitere Erläuterungen zu übersetzen, oder den im Deutschen ebenfalls weit ausdeutungsfähigen Begriff der „Unterweisung“ mit dem eingeschnittenen englischen Begriff „*instruction*“ auszudrücken; wie auch den im Deutschen vielfältig assoziierten „Ausbilder“ mit dem englischen Begriff „*trainer*“ etc.

Bereits an diesen drei Beispielen zeigt sich die Schwierigkeit, trotz richtig verwendeter Fachübersetzung den doch sehr verschiedenen Bedeutungsgehalt dieser Begriffe im deutschen und anglophonen Kontext darzustellen. Schlichte Übersetzung reicht dabei nicht aus. Gebraucht ein deutscher Lehrender vor einem Publikum, das die englische Sprache versteht, englische Begriffe für einen ursprünglich deutschen Kontext, so assoziiert der des Englischen mächtige Zuhörer jedoch automatisch den englischen Kontext, insbesondere dann, wenn er ihn genauer kennt²⁰³.

Andererseits muss nun aus der Mittlersprache eine weitere Übersetzung in die nationale Sprache erfolgen, wodurch sich neue Probleme ergeben. Denn die Systeme, denen die genannten und andere Begriffe der Berufspädagogik entstammen, sind unter Umständen auch im nationalen Kontext des Partnerlandes fremd und haben daher kein Äquivalent, mit dem man den Begriff vergleichen könnte.

²⁰³ Dieser Fall tritt ein, wenn wie in Laos anglophone (speziell australische) Einflüsse bereits vorliegen und der deutsche Kontext nicht oder möglicherweise nicht mehr bekannt ist. Einflüsse Australiens sind: Competency Based Training, Modular Training, National Qualifications Framework, TAFE Certification etc.

Das Problem minimiert sich jedoch, wenn der Anwendungsbezug der Begriffe in beiden Bezugssystemen ähnlich ist und somit auch verglichen werden kann sowie Sachverhalte gelehrt und besprochen werden, die durch Erfahrung in irgendeiner Form bereits bekannt sind.

Da fachliche Sachverhalte und Begriffe also immer einem komplexen Systemzusammenhang unterliegen, der bei Übersetzungen zwangsläufig verschwimmt oder mit Ungenauigkeiten behaftet ist, sollte der Lehrende den Kontextbezug beider Bezugssysteme kennen, wenn er auf verständliche Weise damit umgehen will. Besonders auch dann, wenn die Benutzung der Fremdsprache in einem fremden kulturellen Umfeld erfolgt, in dem die Fremdsprache ebenfalls nur als Mittlersprache fungiert. Dies setzt bewussten, überlegten Umgang, ständiges Hinterfragen der eigenen Wortwahl²⁰⁴ und die Kenntnis jener Systeme mit unterschiedlichem Kontext voraus, die von der Inhaltvermittlung berührt werden.

Die Befähigung, vielfältige Assoziationsbrücken zu schaffen, steht an der Schnittstelle zwischen fachlichem Wissen und didaktischem Können und hat einen äußerst hohen Stellenwert. Sie erhält ihre besondere Bedeutung im Zusammenhang mit der Reduzierung des natürlichen Auftretens von Missverständnissen und Fehlinterpretationen innerhalb von Lernarrangements, bei denen Lehrende und Lernende aus unterschiedlichen Kulturkreisen stammen. Die folgende Betrachtung versucht, mit Bezug auf lernbiologische Erkenntnisse von VESTER (vgl. Vester. 2006) Begründungen zu geben, die den unterschiedlichen Umgang mit Informationen (d.h. Lernstoff) erklären und daher Assoziationsbrücken unbedingt notwendig machen:

Bei der Aufnahme von Informationen durch verschiedene Eingangskanäle²⁰⁵ werden unterschiedliche Wahrnehmungsfelder im Gehirn beschäftigt. Von dort werden die Wahrnehmungen zu den über das ganze Gehirn verteilten, vielfach verknüpften Assoziationsfeldern weitergeleitet, wo sie dann verarbeitet und erinnert werden (vgl. Vester. 2006. S.24 ff.). In Assoziationsfeldern werden einzelne Gedanken und Informationen miteinander verknüpft und so kombiniert, dass sie einen Sinn ergeben. Dabei spielt auch eine wichtige Rolle, dass

²⁰⁴ Erfahrungen im Ausland haben gezeigt, dass ein „in der Fremdsprache fließend unterrichtender Lehrender“ die Fremdsprache bewusster als Werkzeug der Verständigung bzw. als internationales Kommunikationsmittel einsetzt sowie den Wortschatz begrenzt und deshalb genauer über Wortwahl, Fachbegriffe und Ausdrucksweise nachdenkt, als ein lehrender Muttersprachler, der seine Sprache in seiner gewohnten Weise – oft wenig angepasst, wenig begrenzt und nicht im Sinne eines internationalen Kommunikationsmittels - anwendet. Informelle Befragungen d.V. zu diesem Sachverhalt haben gezeigt, dass ein Muttersprachler oft schlechter verstanden wird als ein Nicht-Muttersprachler, der jedoch in der Fremdsprache fließend unterrichten kann.

²⁰⁵ Eingangskanäle bzw. Wahrnehmungskanäle: z.B. Sehen, Hören, Riechen, Tasten.

das Gehirn alle eingehenden Sinneswahrnehmungen mit Gefühlen wie Freude, Angst, Lust oder Schmerz ausstattet, die dazu beitragen, wie stark die damit verbundene Sinneswahrnehmung behalten wird. Ausgelöste Gefühle werden gleichzeitig wieder als neue Wahrnehmungen gespeichert und mit anderen Informationen assoziiert, so dass sich vielfältige Rückkopplungseffekte ergeben.

Damit das Gehirn Sinneswahrnehmungen in behaltenswerte Informationen umwandeln kann, muss es eingehende Informationen unbedingt mit früher gespeicherten Informationen vergleichen und ihnen einen Wert zuweisen können. Dies erfolgt auf der Grundlage der Existenz eines genetisch vorgegeben und durch die ersten Eindrücke des Lebens (d.h. äußere Wahrnehmungen) geprägten Grundgerüsts aus anatomischen Verfäsuren. Später eintreffende Informationen der Außenwelt werden kaum noch neu verschaltet, sondern entlang des vorhandenen Grundgerüsts über mehrere Stufen in stofflich gespeicherte kodifizierte Erinnerungen überführt (vgl. ebenda. S.43).

Daraus lässt sich ableiten, dass unterschiedliche Wahrnehmungen in einer unterschiedlichen Umwelt zu unterschiedlichen Grundstrukturen von Beziehungen und Assoziationen im Gehirn führen, die die Art und Weise der individuellen Informationsverarbeitung bestimmen. Wahrnehmungsmuster müssen sich demnach von Familie zu Familie, von Sozialstatus zu Sozialstaus, von Volk zu Volk und erst recht von Kultur zu Kultur unterscheiden.

Dieser Zusammenhang kann erklären, warum die Kommunikation zwischen Menschen verschiedener Kulturen ein erhebliches Potential an Missverständnissen und Fehldeutungen aufweisen kann, die nicht über Sprachbarrieren allein zu erklären sind, sondern weil die Informationsverarbeitung, d.h. der Umgang des Gehirns mit der Information, unterschiedlich ist. Ein und derselbe Sachverhalt kann somit auf völlig unterschiedliche Weise wahrgenommen und interpretiert werden.

Darüber hinaus ist biologisch nachgewiesen (vgl. ebenda. S.115), je mehr ein Mensch erlebt, je mehr Eindrücke gespeichert werden, je vielfältiger die Erfahrungen, umso vielfältigere Assoziationsmuster können ausgebildet werden, umso mehr Gedankenverbindungen entstehen. Das bedeutet, das Gehirn erhält mehr Möglichkeiten, neu ankommende Informationen zu verarbeiten, weil mehr Assoziationsmöglichkeiten bestehen. Daraus lassen sich für MTS-Seminare zwei wichtige Schlüsse ableiten:

Erstens: Teilnehmer mit großem Erfahrungshintergrund und mehreren beruflich durchlaufenen Stationen werden sich als Multiplikatoren besser eignen, da sie besser assoziieren kön-

nen, als Teilnehmer mit geringerem Erfahrungshintergrund und ggf. nur einer beruflichen Station. Dies ist bei der Auswahl von Multiplikatoren in späteren Phasen des MTS zu bedenken²⁰⁶.

Zweitens: Wenn Sachverhalte aus einem Kontext gelehrt werden, der wenig vergleichbare Bezüge zum Kontext der Lernenden aufweist, wenn fremde Fachbegriffe mit Worten aus dem fremden Kontext erklärt werden, anstelle sie anwendungsbezogen aus dem Kontext der Lernenden zu erklären, können sie nicht in das vorhandenes Denkgerüst eingegliedert werden. Da sie somit nicht assoziierbar sind, können sie nicht weiterverarbeitet und nicht verstanden werden.

Innerhalb der MTS-Seminare bleibt die Wahrscheinlichkeit des „Nichteingliederns“ bzw. „Nicht-Assoziierens“ relativ gering, wenn die dargebotenen Lerninhalte den direkten Bezug zum aktuellen beruflichen Tätigkeitsfeld der Teilnehmer nicht verlieren, wenn die Handlungsorientierung entlang der bereits bekannten beruflichen Aufgaben beibehalten wird, die auf diese Weise bereits Assoziationsbrücken darstellen: Der Lehrende weiß um den Erklärungswert für das berufliche Handeln seiner Teilnehmer. Die Lerninhalte sind demnach nicht fremd. Er muss aber die Fähigkeit besitzen, Lerninhalte in dem bereits bekannten Anwendungsbezug der Lernenden auszuwählen und direkt auf das Assoziationsvermögen der Teilnehmer hin umzuformen. Dies wird durch die Tatsache erleichtert, dass die Inhalte an materiellen Handlungsergebnissen festgemacht werden, die den Lernenden prinzipiell nicht unbekannt sind.

Das bedeutet aber auch, dass die Hauptinformation für das Lernen im Seminar nicht die noch so sorgfältig ausgewählten Texte (*handouts*) des im Ausland entwickelten Trainingsprogramms darstellen können, sondern dass die Person des Lehrenden die Texte nur als Initialinformation und Gedankenstütze nutzt, um sie mittels vielfältiger Assoziationsbrücken für die Lernenden begreifbar zu machen. Tatsächlich bilden die „grünen“ Dokumente des Aktivitätenteils im „Modularen Trainingsprogramm“ (*tasks, assignments*) die wirklichen Hauptmittler der Informationsverarbeitung. Denn sie sind zum großen Teil vorstrukturiert und gestalterisch auf eine „geführte“ Aufgabenlösung (ähnlich eines Leittexts) zugeschnitten.

²⁰⁶ In späteren Phasen des MTS werden Multiplikatoren auch in ländlichen Regionen rekrutiert und ins System integriert. Dabei ist zu bedenken, dass sie kaum über Erfahrungen außerhalb ihres regionalen Umfeldes verfügen, wenig erlebt haben und oft nur die Schule selbst als Arbeitsort kennen gelernt haben.

Der Lehrende muss im MTS-Initialseminar dennoch berücksichtigen, dass Teile des dargebotenen Lernstoffs vom Lernenden individuell unterschiedlich oder unter Umständen gar nicht assoziiert werden. Er muss darauf eingestellt sein, dass Missverständnisse und Fehlinterpretationen eine Normalerscheinung mit Konfliktpotential sind, die er „aushalten“ muss.

Der Lehrende wird deshalb in MTS-Seminaren schon bei Beginn der Lernstoffvermittlung, d.h. vor der Arbeit auf der Sachebene, am Aufbau einer guten, vertrauensvollen Beziehung und einer emotionalen Nähe zu den Lernenden arbeiten. Auf diese Weise werden bereits positive Gefühle assoziiert, die zum Gleichschwingen (Resonanz) von Assoziationsmustern führen. Wenn das gelungen ist, werden sich Möglichkeiten ergeben, dass die entstehenden Missverständnisse und Fehlinterpretationen nicht zu Konflikten führen werden.

Grundsätzlich entscheidet das Vermögen des Lehrenden, Begriffe so auszuwählen und Sachverhalte so zutreffend zu erklären bzw. zu umschreiben und über viele Wahrnehmungskanäle zu vermitteln, ob die gedankliche Übertragung überhaupt in „irgendein“ Assoziationsmuster der Teilnehmer ermöglicht wird.

Das bedeutet einerseits, dass der Lehrende in der Lage sein muss, Begriffe und Zusammenhänge auf eine solche anschauliche und verständliche Weise vermittelt, dass sie im gedanklich vorstrukturierten Umfeld seiner Teilnehmer einen Sinn bekommen. Andererseits bedeutet es auch, dass der lehrende Consultant möglichst schnell wichtige Elemente des lokalen Systems erfasst und versteht.

In MTS-Seminaren versucht der Lehrende, den Lernstoff im Kontext der Lernenden assoziierbar zu machen, indem er Sekundärinformationen ausnutzt und den Lernstoff über vielfältige Eingangskanäle anbietet. Je mehr Arten der Erklärung angeboten werden, je mehr Kanäle der Wahrnehmung genutzt werden, desto mehr Assoziationsbrücken errichtet er, desto fester werden die Lernenden das Wissen speichern und desto vielfältiger wird es verankert und auch verstanden.

Aus diesem Grunde wird der Lernstoff in MTS-Seminaren unter differenzierten Einsatz mehrerer Medien so weit wie möglich bildhaft vermittelt, da Bilder schneller bzw. leichter assoziiert werden als Text („Ein Bild sagt mehr als tausend Worte“). Das bedeutet, auch textliche Darstellungen in möglichst bildhafter Art und Weise anzubieten (sogenannte logi-

sche Bilder²⁰⁷ wie *Mind Maps* an Flipcharts, Metaplan-Strukturbilder oder Grafiken und Diagramme auf Folien) und auf längere Texte weitgehend zu verzichten bzw. Texte kurz zu halten und auf Kernaussagen auszurichten.

Die Befähigung, den Teilnehmern an MTS-Seminaren ein positives Milieu-Erlebnis zu verschaffen, steht in Verbindung mit der lernbiologischen Erkenntnis, dass die vorhandenen Assoziationsmöglichkeiten für das Denken und Lernen voll ausgeschöpft werden, wenn ein Lernvorgang in einer Atmosphäre der Vertrautheit, der Entspannung und des Sichwohlfühlers stattfindet und somit völlig frei von Stress und Leistungsdruck ist. In MTS-Seminaren wird angestrebt, den Lernprozess von unangenehmen Begleiterscheinungen zu befreien und das Lernen mit angenehmen Ereignissen zu verknüpfen, um das Entstehen einer negativen Hormonlage²⁰⁸, die Angst, Abwehr, Unsicherheit und Stress - also Lernblockaden - erzeugt, zu verhindern.



Abbildung 4.18: Teil der Gestaltung einer angenehmen Lernumgebung: der Pausenraum mit bequemen Sitzmöglichkeiten und bereitgestellter Verpflegung und Getränken.

Dies erklärt sich aus der Beachtung des Prinzips der begleitenden Vielfachinformation²⁰⁹. Denn beim Erinnern der gespeicherten Information wird auch der Spaß, die Freude und Begeisterung sowie das Lernmilieu wieder erinnert. Sekundärassoziationen können das Lernen fördern, wenn man sie richtig einsetzt, aber sie können Lernen auch völlig unmöglich machen. Nachweislich sind Verknüpfungen von Primär- und Sekundärinformationen für das Lernen vorteilhaft, wenn der neue Lerninhalt mit vertrauten, angenehmen Begleitinformationen verbunden ist. Die

²⁰⁷ Logische (analytische) Bilder sind Zeichensysteme, die per Konvention ihre Bedeutung erhalten. Sie lassen trotz Abstraktion eine Gestalt erkennen und erlauben meist wegen ihrer Prägnanz eine gute Verankerung im Gedächtnis (vgl. Weidenmann. 1991. S.86 ff.).

²⁰⁸ Negative und positive Hormonlage: Ihre Bedeutung liegt in der Tatsache, dass Gedankenverbindungen und damit verbunden das Verstehen und Erinnern gefördert oder durch biochemische Störung der Impulsübertragung an den Synapsen zu Denkblockaden führen kann. Eine positive Hormonlage verhindert die Ausschüttung von Stresshormonen und ermöglicht, dass die vorhandenen und vernetzten Assoziationsmöglichkeiten für Denken und Lernen voll genutzt werden (vgl. Vester. 2006. S.162).

²⁰⁹ Lerninhalte sind immer auch begleitet von einer Menge anderer Informationen: die Gesamtinformation besteht aus den Geräuschen, dem Licht, dem Geruch des Raumes, den positiven und negativen Gefühlen, die dabei entstehen. Ein Milieu-Erlebnis kann beim Verankern und Abrufen des Lernstoffs helfen oder auch hindern (vgl. Vester. 2006. S.143 ff.).

vertraute Verpackung vermittelt ein Erfolgserlebnis, nämlich das Gefühl des Wiedererkennens, wodurch eine „positive Hormonlage“ erzeugt wird. In MTS-Seminar spielt daher die attraktive und zweckbetonte Gestaltung des Seminarraumes, die auf Entspannung ausgelegte Bereitstellung von bequemen Sitzmöglichkeiten für Tee- und Kaffeepausen, die Versorgung mit Snacks und Getränken auch an den Arbeitstischen über den ganzen Tag, die Untermalung von kreativen Arbeitsphasen mit leiser, unauffälliger Musik, die auf Freundlichkeit und gegenseitigem Respekt ausgerichtete Grundstimmung innerhalb der Kommunikation u.a.m. eine große Rolle. Es liegt weitgehend am Engagement des Lehrenden, in welchem Maße eine solcherart lernförderliche Situation geschaffen werden kann.

Die Befähigung des Lehrenden zu konzertiertem Medieneinsatz unterstützt den vorangegangenen Aspekt der Schaffung eines positiven Milieu-Erlebnisses, erweitert ihn aber um den Fakt der bewussten Visualisierung der Lernstoffs und der erreichten Lernergebnisse in allen sechs Phasen des Artikulationsschemas.

Konzertierter Medieneinsatz setzt eine professionelle Beherrschung der vorhandenen Medien, fundiertes Wissen um Vorteile und Nachteile der Anwendung voraus und kann innerhalb der Interaktion mit den Lernenden ungeahnte, stimulierende Seminarerlebnisse erzeugen. Konzertierter Medieneinsatz setzt eine außerordentlich hohe Medienvielfalt voraus. Sie ist ein besonderes Merkmal der MTS-Seminare und erzeugt mehrere durchweg positive Wirkungen:

- das hohe Medienangebot ist permanent optisch präsent und erzeugt Neugier, Aufmerksamkeit und Interesse, da es sich von der Normalsituation im schulischen Lehrbetrieb unterscheidet.
- Neugier und Interesse ziehen Motivation nach sich, die Grundvoraussetzung zum Lernen darstellen, gleichzeitig entsteht eine positive Lernsituation; die durch Freude, Spaß, Sich-wohl-fühlen und Erfolgserlebnisse gekennzeichnet ist.
- die bereitstehenden Medien erzeugen eher eine Arbeitsatmosphäre als eine Lernatmosphäre und dadurch ein für MTS-Seminare typisches positives Milieu-Erlebnis, das als begleitende Vielfachinformation wahrgenommen und erinnert wird.
- der Medieneinsatz bewirkt, dass die Lernenden die Informationen über viele Wahrnehmungs- bzw. Eingangskanäle aufnehmen können. Auf diese Weise wird der Lernstoff vielfältiger assoziiert und intensiver gespeichert.

- der Lernstoff, der gewöhnlich nicht erlebt sondern eher gehört und gelesen wird, wird durch die gemeinsame Nutzung der Medien durch den Lehrenden und die Lernenden zu einem echten Erlebnis gemacht. Dadurch können die vielen Wahrnehmungskanäle, die bei einem echten Erlebnis angesprochen werden, wie sehen, hören, fühlen, riechen, anfassen und sich bewegen, wenigstens teilweise ersetzt werden.

Medien im pädagogischen Sinne²¹⁰ sind Vermittlungshilfen im Lernprozess. „Sie sollen das Lernen erleichtern und intensivieren sowie die Lernmotivation verstärken“ (vgl. Schelten. 1994. S. 213). Sie werden kombiniert als Motivations-, Arbeits- und Demonstrationmittel sowie als Assoziationshilfen eingesetzt.

In MTS-Seminaren werden Medien und Medienträger²¹¹ benötigt, die einerseits dem gegenwärtigen Stand der Technik sowie einer realistischen Verfügbarkeit im lokalen Umfeld entsprechen aber andererseits auch in näherer Zukunft zum Einsatz kommen könnten.

So muss die Option bestehen, auch neue, zeitgemäße Medien und Medienträger einzubeziehen, die bislang noch nicht in den Schulen zu sehen sind. Denn innerhalb der MTS-Seminare werden alle bereitgestellten Medien und Medienträger von jedem Teilnehmer benutzt, um die Fähigkeit zu einer sachgemäßen und sicheren Anwendung in der Gegenwart und in der nahen Zukunft zu erwerben. In anderen Worten: ihre Anwendung ist Lernziel.

Im MTS stellt das berufspädagogisch orientierte „*Modulare Trainingsprogramm*“ mit all seinen Einzelkomponenten das wichtigste textliche Medium, das wichtigste gedruckte *Arbeitsmittel* dar.

Es stellt den größten Teil des Lernstoffs bereit, um den sich die Aktivitäten in allen Seminaren anordnen.

²¹⁰ Einschränkung meint: nicht im allgemeinen Sinne.

²¹¹ Medienträger sind Gerätschaften, die den Einsatz von zumeist visuellen und audiovisuellen Medien erst ermöglichen und mittels derer Informationen und Lerninhalte transportiert werden können. Sie kennzeichnen den materiellen Aspekt eines Lernmediums. Eine unbeschriebene Kreidetafel, ein Overheadprojektor oder ein Videoabspielgerät in Verbindung mit einem TV-Gerät können noch nicht als Medien bezeichnet werden, denn allein deren Vorhandensein vermittelt noch keine Lerninhalte, transportiert noch keine Information. Erst wenn die Tafel beschrieben wird und somit eine Information über ein Symbolsystem bereitstellt, erst wenn eine beschriebene Folie auf den OHPgelegt wird, eine bespielte Videokassette zum Abspielen gebracht wird, kann man von einem visuellen oder audio-visuellem Medium sprechen. Daraus ergibt sich ein besonders im Ausland wichtiger, wechselseitiger Bedingungs-zusammenhang beider Aspekte für die Planung des Medieneinsatzes: Wenn Lerninhalte über verfügbare Videofilme bereitgestellt werden sollen, muss auch ein Videoabspielgerät in Verbindung mit einem TV-Gerät verfügbar sein. Sind diese verfügbar, aber kein Videofilm, so ist allein die Bereitstellung dieser Medienträger wirkungslos.

In seiner Funktion als Träger des Lernens verbindet es solche Medien wie Textbuch, Arbeitsbuch, Nachschlagewerk und Demonstrationsmittel.

Ausgehend von einer Fassung in den verbreiteten Mittlersprachen wie Englisch, Französisch, Deutsch und Russisch werden

unmittelbar bei Beginn der Einführung des MTS Übersetzungen

in die gebräuchlichste Landessprache angefertigt, um die Sprachbarriere zur finalen Zielgruppe zu verringern bzw. zu vermeiden.

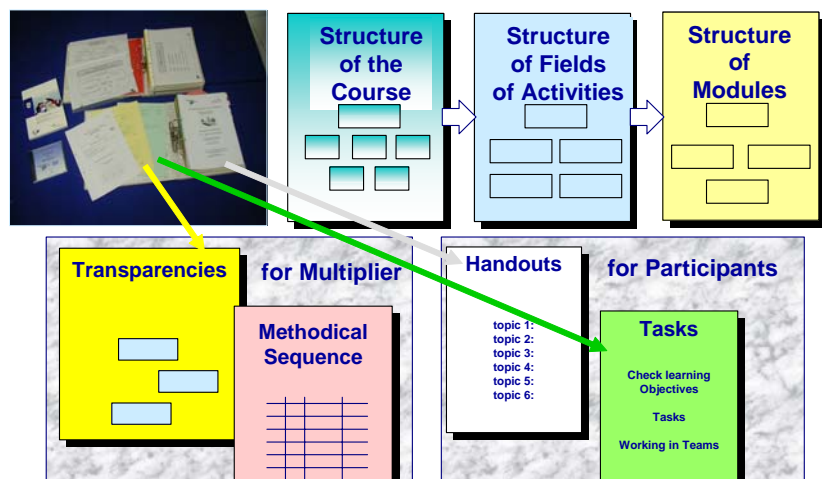


Abbildung 4.19: Die Kern-Komponenten des „Modularen Trainingsprogramms“, hier symbolisch abgebildet in ihrer farblichen Unterscheidung

Das „Modulare Trainingsprogramm“ wird in allen Handlungsphasen des Seminars eingesetzt. Das erklärt auch seine besondere Gestaltung. Es besteht einerseits aus verschiedenen Dokumenten für die Hand des Lehrenden sowie für die Hand des Lernenden und andererseits aus Dokumenten, die sich durch ihren didaktischen Zweck unterscheiden und deshalb auch farblich unterschieden werden. Seine besondere didaktische Gestaltung ermöglicht es, die Handlungsorientierung im Seminar von Anfang bis Ende durchzuhalten. Durch die Bereitstellung der Lerninhalte in einem sogenannten „Erkenntnisteil“²¹² und in einen darauf abgestimmten „Aktivitätenteil“²¹³ wird eine aktive und kontinuierliche Auseinandersetzung mit den Lerninhalten ermöglicht. Repräsentiert wird der Erkenntnisteil durch Dokumente mit Fachtexten (*handouts*) und begleitenden Folien (*transparencies*). Der Aktivitätenteil besteht aus Dokumenten mit ausgearbeiteten Aufgabenstellungen (*tasks, assignments, progress checks*), die im Seminar zu bearbeiten sind. Speziell für Multiplikatoren gibt es modellhafte methodische Ablaufpläne (*methodical sequences*), die eine erprobte Variante des Ablaufs eines Moduls in der Informationsphase aus methodischer Sicht beschreiben.

²¹² Erkenntnisteil: jene Bestandteile des Programms, die Lerninhalte bereitstellen

²¹³ Aktivitätenteil: jene Bestandteile des Programms, die Handlungsergebnisse abfordern

Der Programmordner des lehrenden Consultants enthält neben den genannten Dokumenten sowie Foliensoriginalen auch Arbeitsausdrucke der Abbildungen von Overheadfolien, um diese für Ergänzungen und Notizen zu verwenden. Zusätzlich kann er weitere vorbereitete Planungunterlagen nutzen: einen Seminar-Ablaufplan; einen Modul-Abfolgeplan, eine Übersicht über Themen und erwartete Ergebnisse; eine Übersicht über Aufgabenstellungen mit ungefähre Zeitplanung sowie Entwürfe für Metaplan-Karten für die Moderationen.



Abbildung 4.20: Teilnehmer während der Arbeit mit dem „Modularen Trainingsprogramm“

Diese Dokumente sind spezielle Planungshilfen mit direktem Bezug zum „Modularen Trainingsprogramm“, die ihm für eine situationsgemäße didaktisch-methodische Gestaltung des Seminars als Anleitung zur Verfügung stehen. Sie werden im Methodikseminar zum Lerngegenstand – mittels derer die Multiplikatoren befähigt werden, ihre eigenen Seminare didaktisch-methodisch zu planen.

Darüber hinaus existiert eine Vielzahl von begleitenden Dokumenten und Formblättern, die für Werbezwecke (z.B. als Broschüre oder *slide show* mit der Kurzbeschreibung der wichtigsten Merkmale des Trainingsprogramms), administrativ-pädagogische Zwecke (Anwesenheitslisten, Teilnehmertabellen, Checklisten zur Seminarvorbereitung etc.) und zur Erfassung von Leistungen einschließlich des Zertifikats verwendet werden können.

Diese Sachverhalte lassen erkennen, dass die Komponenten und Dokumente des „Modularen Trainingsprogramms“ ausgesprochen zweckorientiert und tief elaboriert sind. Die Multiplikatoren erkennen dies und nehmen wahr, dass sich das Material von anderen, ihnen bislang vertrauten Lehrunterlagen deutlich unterscheidet. Sie realisieren ebenfalls, dass es ihnen die didaktische Kleinarbeit einer Unterrichtsplanung zum großen Teil abnimmt bzw. eine beispielgebende Anleitung für die Erarbeitung eigener Unterlagen gibt.

Damit stellt es aber auch einen eigenständigen Lernstoff dar, der notwendigerweise zu Beginn des MTS-Initialseminars vermittelt und zeitlich gesondert geplant werden muss. Die persönliche Zusammenstellung des Ordners durch die künftigen Multiplikatoren zu Beginn des Initialseminars stellt einen bemerkenswerten Akt der „Besitzergreifung“ dar und erzeugt eine hohe motivierende Wirkung.

In Laos wurde während der Einrichtung des MTS ein zusätzliches Handbuch in laotischer Sprache hergestellt, das die Lerninhalte aller Module vereinte, in handlicher Form präsentierte und der finalen Zielgruppe landesweit zur Verfügung gestellt werden konnte.

Eine mehrsprachige (zum Teil interaktive) CD-Rom, die alle Dokumente und Visualisierungsmittel enthielt, wurde zusätzlich zur Textfassung

des Trainingsprogramms entwickelt und den Multiplikatoren als persönliches Arbeitsmittel ausgehändigt. Dies bot ihnen die Möglichkeit, Dokumente zu jeder Zeit an jedem Ort des Landes auszudrucken.

Das „Modulare Trainingsprogramm“ als wichtigstes Medium und Ressource der Multiplikatoren stellt sicher, das MTS-Seminare überall im Land - auch unter ungünstigen technischen Voraussetzungen - mit den gleichen Inhalten durchgeführt werden können.

Im folgenden Abschnitt werden Medien und Medienträger in Bezug zu ihrer Anwendung beschrieben²¹⁴, die speziell in den Multiplikatorenseminaren erforderlich sind:



Abbildung 4.21: Das „Modulare Trainingsprogramm“ und seine Derivate: Ordner des Lehrenden , Ordner des Teilnehmers, Handbuch (links oben), CD-ROM (links unten)

²¹⁴ Am zentralen Trainingsstandort in Vientiane ermöglichten sie eine optimale Durchführung des MTS-Initialseminars für die Ausbildung der Multiplikatoren. Hier gezeigte Abbildungen repräsentieren diese Vielfalt.

Ein zweckbetonter, vielfältiger Medieneinsatz spielt nicht nur bei der Inhaltsvermittlung eine Rolle, sondern hat auch eine wichtige Funktion bei Gestaltung eines interessanten, Neugierde- weckenden Lernumfeldes sowie bei der Bereitstellung günstiger Lern- und Arbeitsbedingungen innerhalb von MTS-Seminaren für Multiplikatoren.



Abbildung 4.22: Blick auf das vielfältige Medienangebot des lehrenden Consultants im Frontalbereich des Seminarraumes

Medien und Medienträger wirken

dann als Motivationsmittel, wenn ihre Anwendung das Lernangebot interessant und ansprechend macht, die Aufmerksamkeit und das Behalten fördert und wenn den Teilnehmern die Möglichkeit gegeben wird, sie selbst auch zu nutzen.

Die nach wie vor weitverbreitete Kreidetafel²¹⁵ sowie andere Typen von Tafeln, z.B. Weißwandtafeln, Pinwände und Flipcharts stellen den Hauptanteil an einzusetzenden Medienträgern dar. Desweiteren kommen ein TV-Gerät, eine Videokamera und ein Videogerät zum Einsatz, sowie Overheadprojektor und Datenprojektor in Verbindung mit einem Computer bzw. Laptop. Das vielfältige Arrangement an Medienträgern verleiht dem Seminarraum den Charakter eines „integrierten Fachraumes“; denn sie prägen den Raum in besonderem Maße als einen kombinierten Lern- und Arbeitsraum und wecken das Interesse der Teilnehmer.

Die zweckbetonte Anwendung der Medien und Medienträger im MTS steht auch im Zusammenhang mit speziellen methodischen Erwägungen. *Kreidetafel und Weißwandtafel* werden nur für die kurze Anschrift von Sachverhalten verwendet, die nach Besprechung wieder gelöscht werden. Sie werden vom Lehrenden zum Brainstorming oder zur Visualisierung von erläuternden Zusatzinformationen (hier oft als Assoziationshilfen) eingesetzt.

²¹⁵ Während der Projektlaufzeit in Laos stellte die mattlackierte, grüne oder schwarze Kreidetafel zum großen Teil den einzigen Medienträger dar, der in allen Klassenräumen an allen Schulen verfügbar war. Der Einsatz von Weißwandtafeln und Overheadprojektor stellte den Ausnahmefall dar.

Eine *frontal aufgestellte Pinwand* mit dem „Modell einer vollständigen Handlung“ dient als Motivations- und Arbeitsmittel, aber besonders auch als Assoziationshilfe. Mit dem Mitteln der Metaplantechnik²¹⁶ (farbige, verschieden geformte Karten, Packpapier, Nadeln, Farbstifte) werden die entsprechenden Phasen im Ablauf des Seminars gekennzeichnet und ergeben am Ende des Seminars ein vollständiges Abbild aller Phasen des Seminarablaufes. Den Teilnehmern wird auf diese Weise der Beginn, der Verlauf und das erfolgreiche Ende eines Moduls deutlich sichtbar gemacht. Sie können jeden schriftlich festgehaltenen Schritt mit einer vollzogenen Handlung im Seminar verbinden. Dieser stets präsente Anblick im frontalen Blickfeld des Seminarraumes stellt für Teilnehmer „das“ bestimmende assoziierende Merkmal – ähnlich einem Markenzeichen – dar, das sie mit allen MTS-Seminaren verbindet.

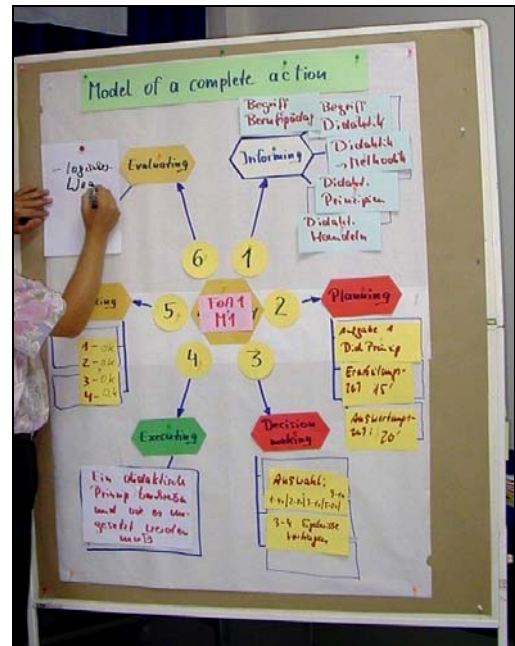


Abbildung 4.23: Das mittels Metaplantechnik visualisierte Modell einer vollständigen Handlung

Ein *Overheadprojektor* in Verbindung mit der dazugehörigen *reflektierenden Leinwand* wird zur Folienpräsentation bei der „Einführung und begleitenden Visualisierung“ von Lerninhalten verwendet. Denn jedes Modul im „Modularen Trainingsprogramm“ ist foliengestützt, d.h.

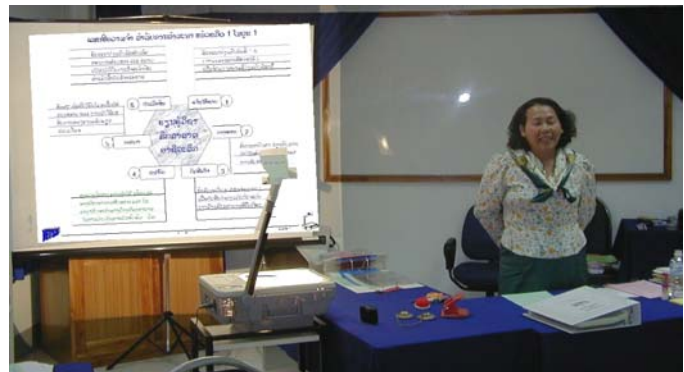


Abbildung 4.24: Overheadprojektion - angewendet durch eine Teilnehmerin innerhalb der Informationsphase

²¹⁶ Vgl. Klebert / Schrader / Straub: Moderation. 1984

die wesentlichen Inhalte werden durch Grafiken, logische bzw. analytische Bilder²¹⁷ und Kurztexte auf Folien visualisiert. Über die Präsentation dieser Lerninhalte erfolgt die Gruppendiskussion während der „Informations- und Planungsphase“, bei der bereits auch die berufserfahrenen Teilnehmer direkt in die Inhaltsvermittlung einbezogen werden können.

Mehrere Pinwände (vier bis sechs) an den Seiten des Seminaraumes werden für die Präsentation von Gruppenergebnissen benötigt, die einerseits mit den Mitteln der Metaplantechnik und andererseits über grafisch gestaltete Poster auf Flipcharts visualisiert werden. Diese Medien und Medienträger bestimmen in großem Masse den besonderen Charakter des Seminarraumes als Arbeitsraum und unterscheiden ihn vom gewohnten Bild eines landesüblichen, minimal ausgestatteten bzw. leeren Klassenraumes. Die „Planungs- und Entscheidungsphase“ im Phasenmodell, sowie die „Kontroll- und Auswertungsphase“ werden auf diese Weise wirkungsvoll visualisiert.



Abbildung 4.25: Teilnehmer erarbeiten einen Lösungsentwurf und präsentieren ihn mit den Mitteln der Metaplantechnik

Der besondere Vorteil der mobilen, nebeneinander stehenden Pinwände besteht darin, dass die in Kleingruppen erarbeiteten Lösungen direkt miteinander verglichen werden können, da sie stets gleichzeitig sichtbar sind. Die Visualisierungsmittel der Metaplantechnik erlauben es dabei, während der Ergebnispräsentation noch Änderungen vornehmen zu können, bevor der endgültige Lösungsvorschlag durch Fixierung der Karten mit Klebstoff auf der Papierunterlage erfolgt. Die Bereitstellung dieser Lösungsvorschläge für spätere Phasen des Seminars erfolgt durch Zusammenrollen und Aufbewahren dieser Poster im Seminarraum.

²¹⁷ Hier speziell: Wortanordnungen in verschieden geformten Umrahmungen (ähnlich der Strukturen in Metaplan) die durch Verbindungslinien oder Pfeile in einen bestimmten inhaltlichen und hierarchischen Zusammenhang gebracht werden, wo sie als Bild wahrgenommen und erinnert werden.

Flipcharts erhalten ihre Funktion im MTS-Seminar hauptsächlich als Arbeits- und Präsentationsmittel für Kleingruppenarbeit in Verbindung mit Pinwänden. Handlungsphasen von Kleingruppen müssen immer mit einer Ergebnispräsentation abgeschlossen werden, um „Kontrolle“ und „Auswertung“ im Gespräch mit der gesamten Seminargruppe zu ermöglichen. Das handliche Format der Flipcharts ermöglicht es, dass die Gruppenmitglieder sowohl gemeinsam als auch getrennt – und u.U. außerhalb des Seminarraumes – ihre Lösungsentwürfe am Tisch erarbeiten und vor dem Auditorium an einer Pinwand präsentieren, wo sie verglichen werden können.



Abbildung 4.26: Teilnehmer präsentieren ein Gruppenergebnis an der Flipchart.

Computer und Datenprojektor werden im MTS-Seminar eingesetzt, um weitere Texte und Dokumente des im PC gespeicherten „Modularen Trainingsprogramm“ zu zeigen, wenn die Folienpräsentation allein nicht ausreicht. Desweiteren können bereits in die Landessprache übersetzte Teile des Programms eingesetzt werden.

Diese Technologie kann aber auch als Mittel der Ressourcenerweiterung betrachtet werden, wenn über den Computer Zugang zu weiteren relevanten Texten, Grafiken, Bildern oder Filmen ermöglicht werden oder sogar eine Internet-Verbindung hergestellt werden kann. In späteren Phasen des MTS wird auf diese Weise eine Nutzung von Ergebnissen aus früheren MTS-Seminaren, die im Computer gespeichert wurden, ermöglicht.



Abbildung 4.27: Computer und Datenprojektor im ergänzenden Einsatz bei der Präsentation von Inhalten (Pfeil), die nicht über Folie und Overheadprojektion verfügbar sind.

Mit der *Videokamera* können Seminarsequenzen und Rollenspiele gefilmt und direkt anschließend im *TV-Gerät* wiedergegeben werden. Die Interaktion der Mitwirkenden kann so am besten eingeschätzt werden. Besonders im Methodikseminar stellt das Filmen das zweckmäßigste Mittel dar, direktes *Feedback* zu erhalten und Verhalten zum Gesprächsgegenstand zu machen. Die selbst gedrehten Videofilme des MTS-Initialseminars werden bei späteren Seminaren in den Provinzen auch eingesetzt, um den dortigen Entscheidungsträgern und Teilnehmern die Situation und Gestaltung der MTS-Seminare anschaulich vorzustellen. Den Senior-Multiplikatoren dienen sie als Mittel, sich an bestimmte Seminarsequenzen des Initialseminars zum besseren Nachvollzug zurückzuerinnern.



Abbildung 4.28: Die Videokamera (Pfeil) im Einsatz bei der Aufnahme von Teilnehmern während eines Rollenspiels

Mittels *Videogerät und TV-Gerät* können verfügbare Videofilme²¹⁸ abgespielt werden, die als Lehrmittel zur Präsentation von Inhalten bestimmter Module zur Verfügung stehen. Solche Videofilme können besonders gut in den Phasen der „Information“ und „Entscheidung“ eingesetzt werden. Im MTS werden sie hauptsächlich zur Erstinformation sowie zu Vergleichszwecken verwendet.



Abbildung 4.29: TV- und Videogerät (Pfeil) in der Anwendung innerhalb der Informationsphase: Ein Videofilm wird gezeigt und anschließend analysiert.

So wurden am deutschen Beispiel Sachverhalte zur Gestaltung der Berufsausbildung und Weiterbildung, zur Fortbildung von Ausbildungspersonal und zur Einführung moderner Ausbildungskonzepte (z.B. Projektme-

²¹⁸ Solche geeigneten Filme können sein: Das Duale System der Berufsbildung Bundesrepublik Deutschland. Berufliche Weiterbildung in der Bundesrepublik Deutschland. Ausbilder und Ausbilderinnen im Dualen System der Berufsbildung in Deutschland. PETRA-Projekt- und Transferorientierte Ausbildung – Ein Konzept zur Ausbildung von Schlüsselqualifikationen. (Hrsg. Bundesministers für Bildung und Wissenschaft, verfügbar in Deutsch, Englisch, Französisch)

thode, Schlüsselqualifikationen) diskutiert. Besonders jenen Teilnehmern, die bislang noch gar keine Vergleichsmöglichkeiten mit anderen Systemen außerhalb ihres Landes hatten, wurde auf diese Weise grundlegende Assoziationsmöglichkeiten gegeben.

Hervorzuheben ist, dass gerade der durchdachte, vielfältige und „konzertierte“ Medieneinsatz in Verbindung mit ausgewählten Lehr- und Lernmethoden eine für MTS-Seminare typische Lern- und Arbeitssituation darstellt, die die Multiplikatoren zum Nachahmen anregt und von ihnen auf lange Zeit erinnert wird.

Die motivierende Funktion des Medieneinsatzes läßt sich am schnell aufkommenden Interesse der Teilnehmer am Lerninhalt und an der Freude des Ausprobierens der modernen Medien und Medienträger nachweisen. Sie zeigt sich an der beobachtbar wachsenden Neugier der Teilnehmer auf Neues und an ihrem Willen, die Vermittlung von Bekanntem auf neue Art und Weise zu erlernen.

4.1.6 Der organisatorische Aspekt des MTS-Initialseminars

Folgende Leitfragen werden in diesem Abschnitt beantwortet:

„Wie ist der optimale Ablauf der Module für das Seminar organisiert? Welche zeitlichen Rahmenwerte sind zu beachten? Wie variabel ist die Zeit- und Inhaltsplanung für ein Modul? Welche Einflüsse haben äußere Faktoren auf die Organisation des Seminars?“

In dieser Betrachtung geht es um die äußere Seite der Organisation des Lernens im Initialseminar unter Anwendung des „Modularen Trainingsprogramms“. Aufgrund des modularen Aufbaus des „Trainingsprogramms“ kann die Durchführung des MTS-Initialseminars, d.h. die Abfolge und Anordnung der Inhalte in bestimmten Grenzen variabel gestaltet werden. Sowohl die Anordnung der Handlungsfelder als auch die Anordnung der Module können variieren. Dabei ist die Beziehung zwischen Vermittlungsdauer der Module und der zeitlichen Planung der Module zu beachten.

Zunächst soll ein Blick auf die gesamte Organisation der MTS-Seminare geworfen werden, um die Stellung des MTS-Initialseminars im System hervorzuheben.

Dieses Seminar steht am Anfang einer Serie von obligatorischen Seminaren für Multiplikatoren und ist mit 3 bis 4 Wochen das zeitlich längste Seminar im System. Die in der Abbildung enthaltenen Zeiten für Dauer der entsprechenden Seminararten sind Richtwerte, die auf Erfahrungen in mehreren Ländern beruhen.



Abbildung 4.30: Position des Initialseminars im Ablauf der obligatorischen MTS-Seminararten für Multiplikatoren sowie Richtwerte für deren Vermittlungsdauer

Das Initialseminar ist in vier

Wochen optimal durchführbar. Methodik und Simulationsseminare sollten je 2 Wochen dauern, Zielgruppenseminare für Lehrkräfte können völlig variabel (zwischen 1 Woche und 4 Wochen) durchgeführt werden, wengleich die in der Abbildung dargestellte Dauer von drei Wochen zumindest zu Beginn mehrere Vorteile²¹⁹ hat. Für Zielgruppenseminare gilt, dass sie in einer Weise organisiert werden müssen, die den lokalen Gegebenheiten am besten gerecht wird. Das bedeutet, an einem Standort werden die Seminare so oft und so lange durchgeführt, wie es zur Vermittlung der gesamten Inhalte aus dem Angebot des „Modularen Trainingsprogramms“ erforderlich ist.

Die Organisation des Initialseminars basiert zunächst auf einer effektiven Tagesstundenzahl von durchschnittlich sechs Stunden, die einem guten zeitlichen Mittelmaß entspricht und genügend Zeit für die Notwendige anschließende Internalisierung des Lernstoffs zulässt. Fünfzehnminütige Pausen

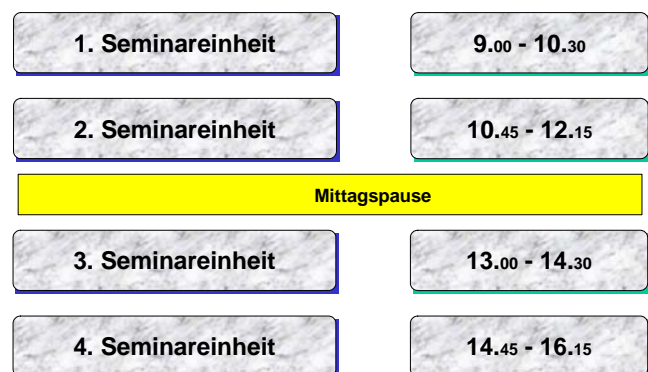


Abbildung 4.31: Optimale Ablaufplanung eines Seminartages

²¹⁹ Die Motivation und der Aufschluss der Teilnehmer für die Fortbildung gestalten sich effektiv, wenn das erste Zielgruppenseminar nicht unter 3 Wochen geplant wird. Kürzere Seminare reduzieren die Langzeitwirkung der Lerneffekte.

zwischen den Seminareinheiten haben sich als zweckmäßig erwiesen. Sie ermöglichen nicht nur genügend Zeit für Erholung, sondern geben gleichzeitig Raum für Gespräche zwischen den Teilnehmern.

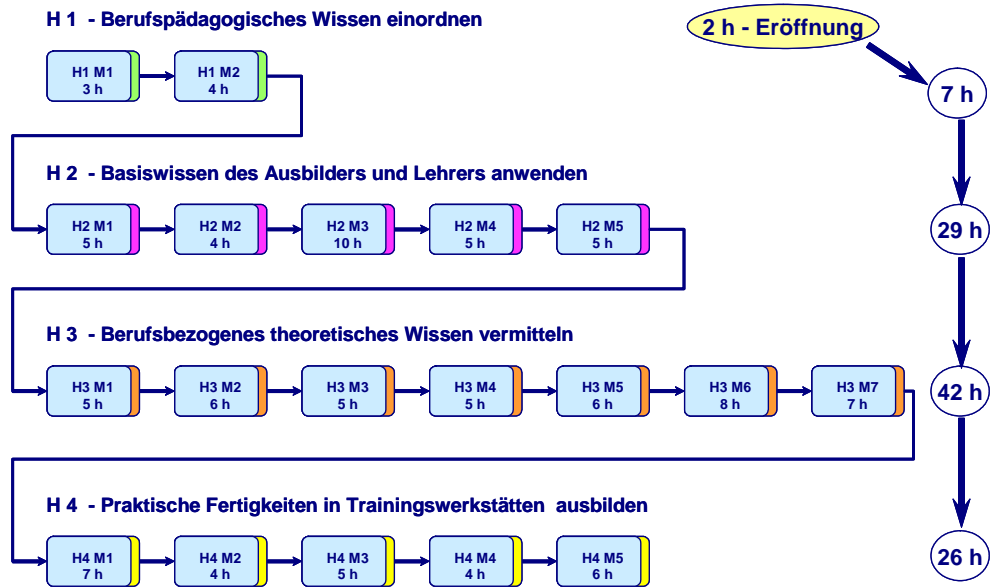


Abbildung 4.32: Ablauf des MTS-Initialseminars. Handlungsfelder werden nacheinander bearbeitet, Module innerhalb der Handlungsfelder ebenfalls in der Folge ihrer Anordnung.

Bei dreißig Wochenstunden und einer vierwöchigen Seminardauer ergeben sich somit 120 Stunden als optimaler Planungsrichtwert für dieses Seminar.

Im MTS-Initialseminar werden die Inhalte „hierarchisch-sequentiell“ vermittelt. Das bedeutet: Handlungsfelder werden in ihrer Abfolge von 1 bis 4 vermittelt und innerhalb der Handlungsfelder werden die Module sequentiell von einem Modul zum nächsten realisiert. Die festgelegte Reihenfolge der Module und Themen unterliegt einer aufbauenden Logik. Die in der obigen Abbildung gezeigten Zeitangaben der Minimaldauer der Module und Handlungsfelder (Summe 106 Stunden) müssen mit einer zusätzlichen Zeitreserve ergänzt werden, die für die Einführung in die Handhabung des „Modularen Trainingsprogramms“ erforderlich ist sowie für Phasen der Auswertung und einer Abschlusszeremonie, so dass 120 Stunden realistisch sind.

Die handlungsorientierte Ausrichtung der Module ermöglicht jedoch auch eine flexible Zeitplanung innerhalb der Module je nach dem Profil oder der Interessenlage der Teilnehmer. Diese Flexibilität ergibt sich aus der Durchführung der in Schritt 4 geplanten Hauptübung zur Herstellung eines materiellen Handlungsergebnisses, sowie der auf diese Übung

hinführenden Aufgabenstellungen. Wenn es als zweckmäßig betrachtet wird, diese Übungen zu reduzieren, zu überspringen bzw. zu kürzen, dann ist dies prinzipiell möglich und führt zur Verringerung der Planungszeit für das entsprechende Modul.

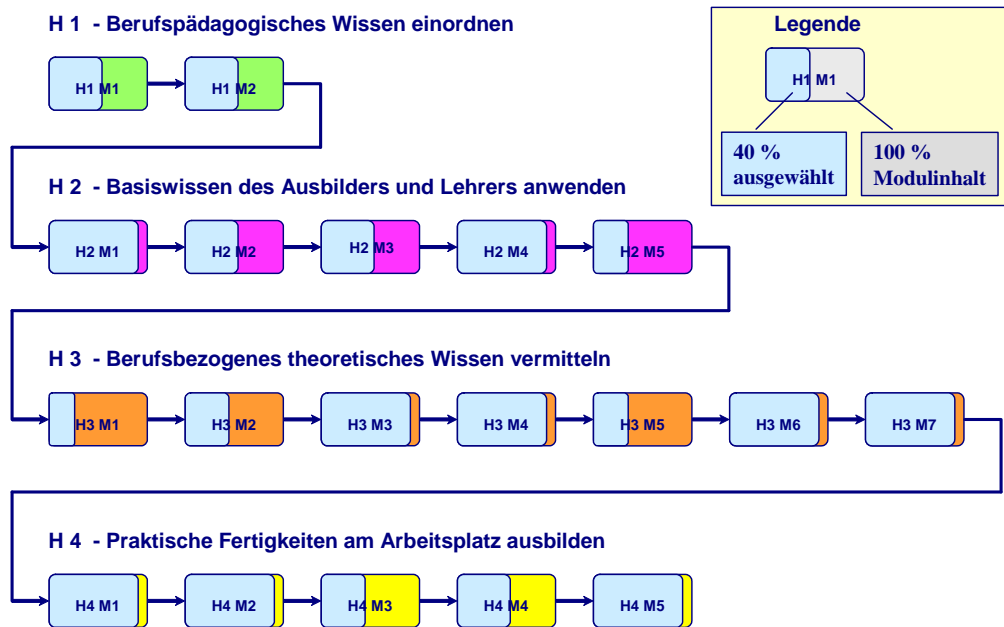


Abbildung 4.33: Modellhafte grafische Darstellung eines beispielhaften, verkürzten Ablaufs des Seminars unter Reduzierung von Inhalten und Zeiten für einzelne Module.

Eine solche reduzierte Zeitplanung ist machbar, wenn die Ausführung der Übungen in Form des gedanklichen Probehandelns erfolgt, materiell vorliegende Beispiele solcher Handlungsergebnisse aus früheren Seminaren zur Ergebnisdarstellung einbezogen werden und bei Beibehaltung der in der Gruppe zur erfolgenden Planungs- und Entscheidungsprozesse die Intention des Moduls nicht in Frage gestellt wird. In diesem Falle ist eine Semindauer von insgesamt 80 Stunden als zeitliches Minimum möglich. Eine solche Gestaltung ist aber nur dann sinnvoll, wenn die Teilnehmer eine praktische Erarbeitung des realen Handlungsergebnisses nicht wünschen und das gedankliche Durchspielen des Handlungsablaufs genügt.

Gründe für eine solche Entscheidung können sein, dass die Zielgruppe bereits über genügend Erfahrung zur Erarbeitung des geplanten Handlungsergebnisses verfügt (z.B. bereits länger im Lehrprozess stehende Lehrkräfte) bzw. dass allein das Wissen zur Erarbeitung des Handlungsergebnisses als ausreichend betrachtet wird (z.B. Führungskräfte in beruflichen Bildungseinrichtungen).

Eine andere Entscheidung in der Behandlung von Modulen kann durch die folgende Abbildung erklärt werden: Eine Teilung des Seminartages in eine Erarbeitungsphase am Vormittag und in eine Ausführungsphase am Nachmittag ist möglich.

So werden am Vormittag die theoretischen Grundlagen gelegt und alle Planungs- und Entscheidungsprozesse absolviert und erst am Nachmittag werden die geplanten Übungen durchgeführt.

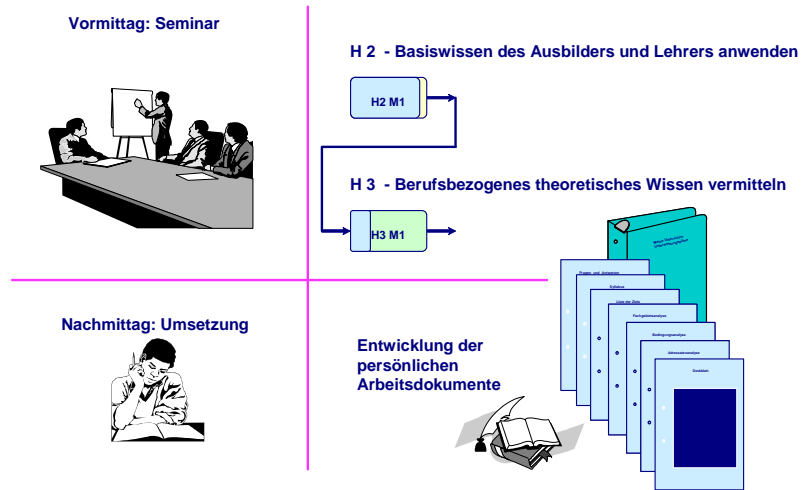


Abbildung 4.34: Darstellung eines in zwei Phasen geteilten Seminartages: Inhaltsvermittlung und Planung am Vormittag, Durchführung der Übungen am Nachmittag.

Eine solche Konstellation ist vernünftig, wenn die Teilnehmer sich aus einer gemischten Gruppe zusammensetzen, die aus Lehrkräften sowie deren Führungskräften²²⁰ besteht.

Führungskräfte nehmen in diesem Fall nur am Vormittag am Seminar teil und erhalten dadurch zumindest einen Einblick in das Tätigkeitsspektrum und das Wissenschaftsgebiet ihrer Mitarbeiter. Sie werden dadurch in die Lage versetzt, die Kompetenz ihrer Lehrkräfte sowie Qualität der Lehrprozesse an ihrer Einrichtung später besser einzuschätzen.

Dieses Ablaufmodell ist jedoch auf Grund der ungünstigen Unterbrechung des Handlungsverlaufs im Sinne des Modells einer vollständigen Handlung nur als eine mögliche, aber nicht empfehlenswerte Option zu betrachten.

Es kann einschränkende Gründe geben, die eine völlig andere Situation einer zeitlichen Planung erfordern.

So musste eine spezielle Situation bei der konzeptionellen Planung der überregionalen Einführung des MTS von 2003 bis 2006²²¹ in den sieben Ländern Armenien, Aserbaidschan,

²²⁰ Die Erfahrung zeigt, dass an beruflichen Einrichtungen im Ausland gerade in Führungspositionen oft Personen stehen, die keinen berufspädagogischen Hintergrund besitzen, da sie in diese Funktion von Außen hineindelegiert wurden.

Georgien, Kasachstan, Kyrgystan, Tadschikistan und Usbekistan beachtet werden. Eine entscheidende Prämisse zu Projektbeginn war, dass die Teilnehmer grundsätzlich nur eine einzige Woche zur Teilnahme freigestellt werden konnten (siehe Anlage 4. Abschnitt 3.).

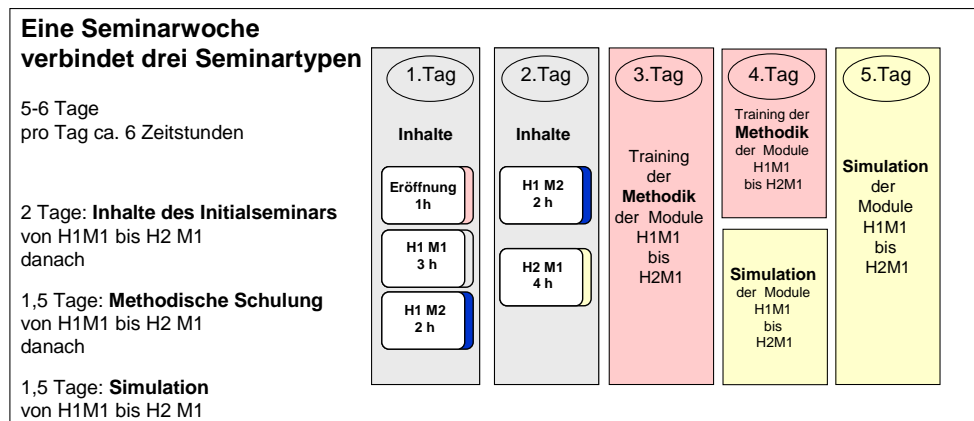


Abbildung 4.35: Darstellung des Wochenablaufs unter Planung von Initial-, Methodik- und Simulationsseminar für ausgewählte Module.

Die Seminarwochen mussten zudem weit auseinander geplant werden und fanden in unterschiedlichen Ländern statt. So konnte das Trainingsprogramm nicht nur in inhaltlich getrennten Phasen, sondern auch nur in Teilen vermittelt werden.

Das auf diese Situation angepasste Konzept ging von der Entscheidung aus, dass die ausgewählten Module, die jeweiliger Seminargegenstand sind, auch sofort im Anschluss an das Training von den Teilnehmern als „Multiplikatoren“ in nationalen Zielgruppenseminaren vermittelt werden konnten. Als Multiplikatoren wurden ausschließlich berufserfahrene Lehrkräfte für diese Aufgabe ausgewählt.

Das bedeutete, dass in dieser einen Seminarwoche auch ein Methodik- und ein Simulationstraining statt fand. Das wurde ermöglicht, indem für das inhaltliche Training 2 Tage und jeweils für das direkt anschließende Methodik- und Simulationstraining je 1,5 Tage vorgesehen wurden. Ein Wochenseminar vereinte nun sowohl das Initialseminar plus Methodikseminar plus Simulationsseminar.

Um diesen Ablauf zu planen, wurden die 19 Module des Trainingsprogramms in 7 Sequenzen entsprechend der verfügbaren Wochen aufgeteilt. Es konnten somit sieben zeitlich getrennte, aber inhaltlich aufbauende Seminare durchgeführt werden, die erst in ihrer Ge-

²²¹ Vgl. Wenghöfer 2003c: „Angebot zu überregionalen Multiplikatorentrainings für die Berufsbildungseinrichtungen der Länder des Kaukasus und Zentralasiens“ (Projektconcept und Aktivitätenplanung).

samtheit – also nach Beendigung des letzten Seminars die erwartete Vollständigkeit ergeben.

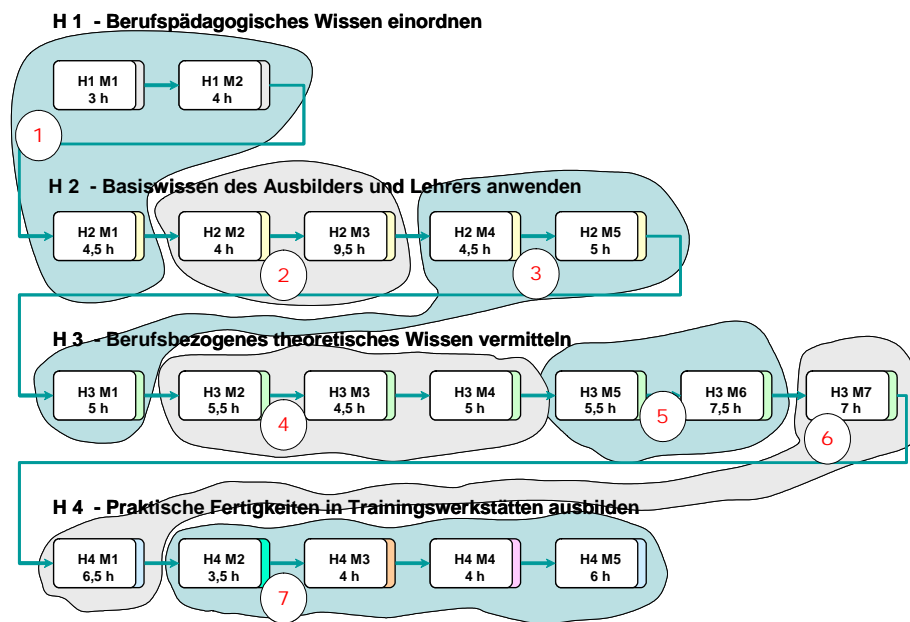


Abbildung 4.36: Darstellung des in 7 Sequenzen aufgeteilten „Modularen Trainingsprogramms“

Es ist dennoch offensichtlich, dass eine weitere Aufteilung eines bereits kompakten, relativ kurzen Trainingsprogramms keine optimale Lösung darstellen kann.

Dieses Beispiel zeigt jedoch, dass MTS-Seminare auch in ihrer Ablaufgestalt eine hohe Flexibilität aufweisen, die durch die Existenz und volle Ausschöpfung des Potentials des „Modularen Trainingsprogramms“ ermöglicht wird.

4.1.7 Der Ergebnisaspekt des MTS-Initialeminars

Folgende Leitfragen werden in diesem Abschnitt beantwortet:

„Welche Ergebnisse können im MTS-Initialeminar erreicht werden? Ist eine Lernerfolgsmessung in MTS-Seminar möglich? Wenn ja, welche realistischen Möglichkeiten zur Lernerfolgsmessung bestehen? Welchen Charakter und welche Funktion trägt das ausgehängte Zertifikat?“

Im MTS-Initialseminar können berufspädagogische Kenntnisse von bereits berufserfahrenen Lehrkräften der beruflichen Bildung aufgefrischt, neu strukturiert und transferfähig gemacht werden.

Die Erfolgskontrolle über erfolgtes Lernen kann anhand der Interaktion der Teilnehmer mit dem lehrenden Consultant sowie innerhalb der Interaktion zwischen den Multiplikatoren vorgenommen werden. Einerseits geschieht das über eine Auswertung von sichtbaren Ergebnissen aus Aufgabenstellungen und andererseits geschieht das über das gezielte Wahrnehmen der Leistungsfähigkeit der Teilnehmer in den vielfältigen Situationen der Interaktion. Ohne ein bestimmtes Bewertungssystem, eine Notenskala oder ähnliches einzusetzen, ist der erfahrene Lehrende am Ende des Seminars in der Lage, ein „*ranking*“ der Teilnehmer vorzunehmen, sollte das erforderlich sein.

Erfahrungsgemäß wird im Ausland in non-formalen Fortbildungsseminaren mit kurzer Dauer auf Lernerfolgsmessungen verzichtet. Es ist aber generell möglich, sie vorzunehmen, wenn es vom Auftraggeber gewünscht wird und folgende Bedingungen gegeben sind:

- Es existiert eine homogene, gute Fremdsprachenbefähigung aller Teilnehmer, die sicherstellt, dass die Fragen sachlich verstanden und Antworten mündlich oder schriftlich ausformuliert werden können.
- Es existieren schriftliche Lernhilfen, z.B. Handouts oder Textbücher, die eine Rekapitulation von Lerninhalten des Seminars ermöglichen.
- Es existieren ausgearbeitete Fragebögen (bzw. auch *multiple-choice*-Tests), die sich direkt an den vermittelten Inhalten orientieren und nur abfragen, was gelehrt wurde, ggf. existieren Musterantworten.
- Es existieren Kriterien für die Ermittlung der Qualität der Handlungsergebnisse, die es auch den Kleingruppen ermöglichen, ihr Ergebnis selbst zu bewerten.
- Es existiert ein Bewertungssystem, das Leistungsergebnisse in eine Symbolsprache überträgt, die von den Teilnehmern verstanden wird und idealerweise dem nationalen Landeskontext entnommen ist.
- Es existiert ein System von kontinuierlichen Lernerfolgsmessungen, dass in seiner Anwendung am Ende des Seminars (summativ) eine durchschnittliche Ermittlung der Gesamtleistung ermöglicht.
- Es existiert ein zusätzlich zur Inhaltsvermittlung geplanter und vereinbarter Zeitrahmen, der Leistungsmessungen ermöglicht.

Innerhalb von MTS-Seminaren mit längerer Laufzeit als im Initialseminar geplant, kann eine Leistungsmessung über bestimmte Komponenten des „Modularen Trainingsprogramms“ erfolgen, die sowohl für eine handlungsorientierte wie auch kriterienorientierte, schriftliche oder mündliche Lernkontrolle der Lerninhalte vorbereitet sind. Es kann somit ermittelt werden, ob Lernziele erreicht oder nicht erreicht werden. Es kommt dabei nicht darauf an, wie gut oder wie schlecht ein Teilnehmer im Vergleich zur gesamten Personengruppe seine Leistung erreicht. Es handelt sich dabei auch nicht um konventionelle Prüfungen, sondern um eine „nicht-konventionelle“ Form des Tests.

Die Bewertung einer geistigen Leistung kann einerseits durch die Aussage „Lernziel erreicht oder nicht erreicht“, ähnlich einem CBT-Test²²² ausgedrückt werden oder sie kann über eine Vergabe von Punkten erfolgen, denen Kriterien zugeordnet sind.

Im MTS-Initialseminar soll in erster Linie die Befähigung geprüft werden, akzeptable, anwendungsfähige Handlungsergebnisse zu erbringen, die in jedem Modul in Schritt 4 „*execution*“ gefordert werden und dem aktuellen Tätigkeitsprofil der Teilnehmer entsprechen. Erst in zweiter Linie wird die Qualität der Handlungsergebnisse beurteilt. Dies erfolgt verbal durch eine Plenumsdiskussion, bei der die materiellen Handlungsergebnisse nach gemeinsam akzeptierten Gütekriterien konsensfähig kommuniziert werden und am Ende ein Gruppenergebnis darstellen, das nicht mehr mit Noten, Prozentpunkten oder Ähnlichem bewertet werden muss.

Dieses Vorgehen folgt einem erfahrungsgemäß wichtigen Aspekt im Lernen Erwachsener, auf Punkte und Noten etc. zu verzichten, wenn auf andere Art eine Zielerreichung festgestellt werden kann. Es folgt aber auch der Tatsache, dass selbst bei mittlerer bis guter Fremdsprachenbefähigung der Teilnehmer die fachliche (schriftliche wie auch mündliche) Kommunikation sprachliche Grenzen hat und die Bewertung einer Leistung allein schon durch den Grad der Beherrschung der Fremdsprache sehr stark beeinflusst wird.

²²² In Competency Based Training (CBT) - Konzepten gibt es zur Messung von „*performance*“ absichtlich keine Zwischenstufen. Die Leistung ist erbracht oder auch nicht. Ein Pilot kann ein Flugzeug fliegen, oder er kann es nicht. Diese behavioristische Art der Leistungsmessung (*Performance Check*) erfolgt oft über Checklisten, in denen Fragen gestellt werden, die nur zwei Antworten erfordern: „ja“ oder „nein“. (vgl. Collum. Swisscontact. 1996) Performance wird definiert wie folgt: „*An observable process, which requires knowledge, skills and attitudes, of doing something to an acceptable standard of performance, which leads to a product, good or service.*“ Und weiter: „*A checklist normally has a place to check YES and NO besides each step. For a quality process checklist, all items should be checked "YES".*“ (vgl. ebenda. Skillcard: Evaluate Performance – Procedure)

Die Lernkontrollen bzw. die Aufgabenstellungen zur Anfertigung von materiellen Handlungsergebnissen sind im „Modularen Trainingsprogramm“ durch themen- bzw. modulbezogene Aufgabenblätter bzw. Arbeitsblätter (*tasks oder assignments*) vorbereitet.

All diese Dokumente sind konsequent nach einem *one-page-approach*²²³ gestaltet, sie enthalten ausformulierte Fragen, die in speziellen Freiräumen dieses einen Blattes beantwortet werden können. An den Aufgabenstellungen kann auch bereits eine Indikation von maximalen Punkten (siehe linke Abbildung auf der Folgeseite) enthalten sein, die auf Kriterien und Wichtungen der Antworten in Bezug zum Gesamtergebnis hindeuten.

Die Aufgabenblätter sind im System des Trainingsprogramms am grünen Papier zu erkennen, sie sind im Ordner des Teilnehmers enthalten. Lösungsblätter und Leistungsübersichten sind auf rötlichem Papier gedruckt und sind Bestandteil des Ordners des Lehrenden²²⁴. Der Lehrende hat dadurch bereits einen guten Überblick, mit welchen Dokumenten die Teilnehmer an ihren Arbeitsplätzen umgehen, ohne das einzelne Dokument erkennen zu müssen. Werden Tests durchgeführt, dürfen somit nur grüne Dokumente auf den Tischen liegen.


Am Ende eines jeden Moduls können modulbezogene Fragebögen, sogenannte „*progress checks*“ eingesetzt werden. Musterantworten (*solutions*) für diese Fragebögen sind exemplarisch bereitgestellt. Der Zweck des „*progress checks*“ ist es, nach dem Studium der Handouts eines jeden Moduls eine Lernkontrolle zu ermöglichen, die das Erreichen der Lernziele direkt überprüft.

Auf diese Weise kann ein Modul auch „formell“ abgeschlossen werden, z.B. wenn es in der Form des Selbststudiums angewendet wurde²²⁵.

²²³ *One-page-approach*: Ein Vorgehen aus dem CBT mit dem lernpsychologischen Hintergrund, den Inhalt eines Dokuments für einen bestimmten Zweck nur auf eine einzige Seite zu begrenzen. Eine derart bewusste Einschränkung des Umfangs speziell bei Fragebögen sowie die Indikation, alle Antworten in bereitgehaltenen Freiräumen unterbringen zu können, erzeugen beim Lernenden einen motivierenden Effekt. (d.V.)

²²⁴ Die Farbcodierung des Papiers im Trainingsprogramm – „weiss“ für Lerninhalte, „grün“ für Fragebögen, „rötlich“ für Lösungen, „gelb“ für methodische Zusatzinformationen - folgt praxiserprobten Beispielen von Lehrgangsmaterialien aus der deutschen Berufsausbildung in Metallberufen, angeboten durch z.B. BiBB/GTZ (vgl. BiBB. Elementarlehrgang Metall. Berlin. 1973) sowie Siemens AG (vgl. Sitrain Learning Units aus der gewerblichen Berufsausbildung).

²²⁵ Dieser Ansatz folgt aus positiven Erfahrungen des Autors mit MES-Modulen der ILO in Auslandsprojekten, bei denen am Ende einer jeden *Modular Unit*, dargestellt in einem „*Learning Element*“ der „*Progress Check*“ - zumeist in der Form des *Multiple Choice* – direkt zur Erreichung der Lernziele eingesetzt wird: „*a progress check precisely matched to the learning objective.*“ (vgl. Crosciel / Plumbridge. *Modules of Employable Skills (MES) Training – The Concept, Handbook*. ILO Vocational Training Branch Schweiz. Genf: 1992) vergleiche auch „*MES Learning Element: Selecting Cutting Fluids for Machining. Page 1 (objectives) and Page 10 (progress check)*“

Task 2:				Opening
Topic: The very 1 st day actions				
Situation: The academic year begins and you will have a new student group in your workshop. Describe your personal actions during the very first day:				
What (action)	Where	Methods/ Media?	How long?	
1.				3 points
2.				3 points
3.				3 points
4.				3 points
5.				3 points
6.				3 points
7.				3 points
Important Note: This sheet will be collected and assessed after finalising.		Maximum points: 21	Achieved points	Mark
Please write your name:				


Solution for Task 2:				Opening
Topic: The very 1 st day actions				
Situation: The academic year begins and you will have a new student group in your workshop. Describe your personal actions during the very first day:				
What (action)	Where	Methods/ Media?	How long?	
1. Introduction of student and instructor (Name, Hobby, Expectations)	Instruction room	Cards, pin boards, pins, markers, OHP device (table picture) Data projector	30 min.	
2. Question: What do you know about the technical school? What do you know about this workshop?		Question? Answer/ explanation photographs, pinboard	20 min	
3. <u>Only for total newcomers:</u> School Tour: department, sections, classrooms, administration, toilets, mensa, emergency exits, first aid kid.	School, Workshop and entire location	Guided tour with explanations and short stops	30 min.	
4. presenting and discussing the workshop and the course by using OHP presentation of the workshop (rules, course objectives and exercises, assessment, behaviour.)	Instruction room	OHP device and OHP Presentation slide show and discussion Student display in the workshop Sample exercises (good and bad work pieces)	20 min.	
5. Student Folder: explanation, handing over and how to work with it		Student Folder Hand over the sheets	20 min.	
After these 2 hours :				
6. Starting the course: a: individual work place introduction b: Exercise no. 1	workshop	4 step method: Information, demonstration, imitation, practising	depends	
7. 10 minutes before finish of the day: final discussion of the day's performance and what happened during the day	Instruction room	Question/answer	10 min.	

Abbildung 4.37: Darstellung eines Aufgaben- und zugehörigen Lösungsblattes

Beabsichtigt ist, die Beantwortung des „*progress checks*“ erst am Ende eines Moduls in Form eines schriftlichen Tests vorzunehmen. Die Fragen können aber auch für eine mündliche Befragung verwendet werden. Zu bedenken ist, dass bei 19 Modulen auch 19 „*progress checks*“ zu vollziehen sind, was mindestens 19 Stunden²²⁶ Erweiterung des Zeitrahmens für das Seminar erfordert.

Bei der Konzipierung dieses „*progress checks*“ ist folgender Grundssatz respektiert worden: Der Zusammenhang zwischen Lernkontrolle und Lernziel besteht in der Tatsache, dass nur geprüft werden kann, was gelehrt worden ist (vgl. Schelten. 1994. S.221).

²²⁶ Ein *progress check* einschließlich Kontrolle und Auswertung erfordert bei Nutzung des englischsprachigen MTS-Trainingsprogramms einen Zeitaufwand von ca. 1 Stunde.

Die Lernkontrolle muss in dem Verhaltensbereich und auf den Verhaltensstufen angesiedelt sein, wie es die Lernziele vorgeben. Wenn Inhalte auf der Stufe des Wissens vermittelt werden, dann müssen sie auch auf der Stufe des Wissens geprüft werden, und nicht auf der Stufe der Anwendung.

Folgendes Beispiel soll dies verdeutlichen. Die Angabe der Lernziele in FoA3M5 lautet:

“After studying the literature and participating in seminars about the module, you will be able to

The image shows a progress check form with a light green background. At the top, there is a box labeled 'Progress check:' containing the text 'Module: Preparing Teaching Aids'. To the right of this box is a small icon of a hand holding a pen over a document, with the text 'FoA3 M5' above it. Below the box, there are four numbered questions, each followed by a horizontal line for an answer:

1. Please distinguish kinds of teaching and learning aids:
2. Please explain how to select teaching and learning aids based on available resources :
3. Please explain the preparation of teaching aids, if no sources are available:
4. Please explain the preparation of a collection of templates for chalk board, flipchart and overhead projection:

At the bottom of the page, there is a footer with the text: 'Progress check Field of Activity 3 Module 5 Page 1'.

Abbildung 4.38: Darstellung progress checks

- *distinguish teaching and learning aids and explain their purpose.*
- *explain the procedure to select teaching and learning aids based on available resources.*
- *explain the preparation of teaching and learning aids without available resources.*
- *prepare drafts of chalkboard drawings, flipchart sketches and overhead transparencies.”*

Die folgenden Fragen im progress check FoA3M5 reflektieren direkt die Lernziele:

1. *Please distinguish kinds of teaching and learning aids.*
2. *Please explain how to select teaching and learning aids based on available resources.*
3. *Please explain the preparation of teaching aids, if no sources are available.*
4. *Please explain the preparation of a collection of templates for chalk board, flipchart and overhead projection.*

Wenn im Ausland über das Thema „Bewertung“ diskutiert wird, tauchen erfahrungsgemäß Fragen nach der Herkunft des Bewertungssystems und des Bezugssystem (Referenzsystem) und seiner Akzeptanz (Anerkennung) auf. Wenn es nicht möglich ist, ein nationales System zu nutzen, ist es akzeptierte Praxis - selbst in einer non-formalen Bildungsmaßnahme - wenn ein Bewertungssystem mit einer bereits gesicherten Reputation angeboten wird. Als deutscher Systemgeber ist es nur natürlich, in diesem Fall ein deutsches Bewertungssystem²²⁷ anzubieten, das anerkannt ist und möglichst einem unkomplizierten, schnell verständlichen Konzept folgt.

Bedeutung	Punkte	Note	Bewertung
eine den Anforderungen im besonderen Maße entsprechende Leistung	100 - 92	1	sehr gut
eine den Anforderungen voll entsprechende Leistung	unter 92 - 81	2	gut
eine den Anforderungen im allgemeinen entsprechende Leistung	unter 81 - 67	3	befriedigend
eine Leistung, die zwar Mängel aufweist, aber im Ganzen den Anforderungen noch entspricht	unter 67 - 50	4	ausreichend
eine Leistung, die den Anforderungen nicht entspricht, aber erkennen läßt, daß die nötigen Grundkenntnisse vorhanden sind	unter 50 - 30	5	mangelhaft
eine Leistung, die den Anforderungen nicht entspricht und bei der selbst die Grundkenntnisse lückenhaft sind	unter 30 - 0	6	ungenügend

Abbildung 4.39: Der deutsche Notenschlüssel für Facharbeiterprüfungen

So bieten sich z.B. Elemente jenes Bewertungssystems an, das in der deutschen Berufsausbildung allgemein bekannt ist. Es handelt sich dabei um zwei Konzepte. Das erste Konzept betrifft den „Notenschlüssel für Prüfungen“²²⁸, der in Deutschland landesweit von den Kammern zur Facharbeiterprüfung angewendet wird. In ihm sind Kriterien, Punkte und Noten in ein leicht verständliches Bezugssystem gebracht worden.

²²⁷ In Entwicklungsländern ist es akzeptierte Praxis, dass u.U. viele verschiedene Bewertungssysteme nebeneinander existieren können. Jeder Geber, der ein System einbringt, bringt auch sein systemeigenes Bewertungssystem mit. Problematisch ist es, wenn dies bei formellen Abschlüssen erfolgt und dennoch eine landesweite Vergleichbarkeit angestrebt wird.

²²⁸ Vgl. Cramer / Kiepe: Jahrbuch Ausbildungspraxis 2001: Erfolgreiches Ausbildungsmanagement. Fachverlag Deutscher Wirtschaftsdienst. Köln. 2001. Seite 319

Mittels des Notenschlüssels kann am Ende eines Seminars eine Abschlussnote festgelegt werden.

Das zweite Konzept betrifft ein Punktesystem, dass bei der Bewertung theoretischer Leistungsergebnisse eingesetzt werden kann, und ein ähnliches, das sich für die Bewertung praktischer Leistungen eignet. Ein Beispiel zur Ermittlung einer Note für theoretische Leistungen bei gleicher Wertigkeit der Punkte ist wie folgt: In der linken Spalte wird auf eine Anzahl an zu erwartenden Kriterien bzw. Lösungen verwiesen, denen direkt Punkte zugeordnet werden. In der rechten Spalte ist zu ersehen, welche Punkte der Lernende im Test erreicht hat:

Beispiel: Ein Test enthält die Fragen 1 bis 3	Gesamtpunkte	Erreichte Punkte
Frage1 erwartet "2" richtige Kriterien bzw. Lösungen	2	2
Frage2 erwartet "3" richtige Kriterien bzw. Lösungen	3	2
Frage3 erwartet "1" richtiges Kriterium bzw. Lösung	1	0
gesamt	6	4

Abbildung 4.40: Berechnungsbeispiel

Berechnung der Note:

$$X \% = \frac{\text{erreichte Punktzahl}}{\text{mögliche Punktzahl}} \times 100\%$$

$$X \% = \frac{4 \times 100\%}{6}$$

Über den Notenschlüssel kann danach die Note zugeordnet werden:

$$X = 66,6 \% = \text{Note } 4 \text{ (ausreichend)}$$

Für die Bewertung von materiellen Handlungsergebnissen kann ein Punktesystem adaptiert werden, dass für die Leistungsermittlung praktischer Fertigkeiten ebenfalls aus der

SIEMENS INDUSTRIAL-TECHNICAL TRAINING		EVALUATION SHEET				Date:
						Sheet:
Last Name:		First Name:		Location:		
Training Occupation:		Specialty:		Instructor:		
Exercise:		Drawing No.		Training Sheet:		
Functional test and visual inspection: 10-9-7-5-0 points			Check of dimension, operational evaluation: 10-0 points			
Item No.	Part No.	Evaluation positions (nominal measure)	Tolerance	Actual size	Self-evaluation	Evaluation by others

Abbildung 4.41: SIEMENS-Bewertungsblatt mit Indikation (Pfeil) des Punktesystems (Pfeil)

deutschen Berufsausbildung²²⁹ entstammt. Punkte werden vergeben in einer Reichweite von Zehn bis Null. Die folgende, für MTS verkürzte Beschreibung der Bedeutung der Punkte lehnt sich an eine offizielle Vorlage an²³⁰ :

10 Punkte:	Die Leistung weist keine Mängel auf oder das Handlungsergebnis ist einwandfrei.
9 Punkte:	Die Leistung weist sehr geringe Mängel auf oder das Handlungsergebnis weist sehr geringe Mängel auf.
7 Punkte:	Die Leistung weist geringe Mängel auf oder das Handlungsergebnis weist geringe Mängel auf oder die erwartete Qualität ist mit geringer Nacharbeit erreichbar.
5 Punkte:	Die Leistung weist Mängel auf, die fachlich gerade noch vertretbar sind oder das Handlungsergebnis weist Mängel auf, die fachlich gerade noch vertretbar sind oder die erwartete Qualität ist nur mit Nacharbeit erreichbar, die gerade noch vertretbar ist.
0 Punkte:	Die Leistung weist fachlich nicht mehr vertretbare Mängel auf oder das Handlungsergebnis weist Mängel auf, die fachlich nicht mehr vertretbar sind oder die erwartete Qualität ist auch bei Nacharbeit nicht mehr erreichbar oder keine Leistung ist erbracht.

Abbildung 4.42: Für MTS adaptierte Bedeutung (Kriterien) der Punkte im 10-0-Punktesystem

In von MTS unabhängigen Seminaren wurden diese Punktesysteme erfolgreich verwendet und auf Anwendungsfähigkeit überprüft, in MTS in Laos sind sie noch nicht eingesetzt worden.

Im Falle keine direkten Leistungsüberprüfungen möglich sind, z.B. wenn die Fremdsprachenbefähigung nur gering ist, sowie bei mangelhaften Antworten nicht genau ermittelt werden kann, ob der Fehler am Sprachvermögen liegt, ist der Versuch unternommen worden, eine Leistung „einzuschätzen“ und dabei einen verbalen Ausdruck für Leistungsgrade zu nutzen, die dem oben benannten Notenschlüssel entsprechen. Die Angabe der Leistung

²²⁹ Dieses Punktesystem wird auch bei Abschlussprüfungen in gewerblich-technischen Berufen in Deutschland angewendet. Auf der Basis der Ermittlung der Einzelkriterien kann ein Gesamtergebnis für ein Prüfungsstück ermittelt werden (vgl. Industrie und Handelskammer. Abschlussprüfung Industriemechaniker. Praktische Prüfung. Bewertungsbogen. PAL Stuttgart. 1999).

²³⁰ ...aus einer Vorlage für Ausbilderseminare in der gewerblich-technischen Ausbildung der SIEMENS AG

erfolgt durch einen Haken in einer Skala, der bei Bedarf eine Rückführung zu einer Punkte- oder Prozentzahl über den Mittelwert der Punkte zulässt.

insufficient	poor	sufficient	satisfactory	good	very good
				✓	
0 - 29	30 - 49	50 - 66	67 - 80	81 - 91	92 - 100

Abbildung 4.43: Verbale Einschätzung einer Leistung mit ungefährem Punktebezug

Diese Bewertungsmethode folgt der Tatsache, dass ein erfahrener Lehrender - ohne ein Notensystem anwenden zu müssen - durchaus in der Lage ist, erbrachte Leistungen von Teilnehmern einschätzen zu können, wenn er über ein inneres Abbild über die Qualität des erwarteten materiellen Handlungsergebnisses verfügt bzw. ein Muster zum Vergleich verwenden kann. Die hier gezeigte Methode stellt einen Kompromiss dar, wenn eine ungefähre Übersicht über die Leistungen der Teilnehmer benötigt wird (z.B. für ein einfaches *ranking*), aber nur ungünstige Bedingungen für genaue Leistungsmessungen vorliegen.

Für eine Darstellung der Endergebnisse benötigt man Gruppenübersichten, die wie folgt gestaltet werden können:

Personengebundene Ergebnisse der Aufgabenlösungen, sofern sie konsequent erfasst wurden, können für die gesamte Gruppe in einem „*module assessment*“ eingetragen werden.

Bereits hier ist eine Notengebung für die Bewertung eines Moduls möglich. Am Ende des Seminars werden diese Ergebnisse in einen „*group score*“ übertragen. Erfahrungsgemäß lässt sich ein Endergebnis am besten durch einen Durchschnittswert ermitteln, der über die Einzelergebnisse eines jeden Moduls ermittelt werden kann.

Group Score:

Module Assessment

Opening

	Name	Task 1	Task 2	Task 3	Total	Average	Mark
1.		X					
2.		X					
3.		X					
4.		X					
5.		X					
6.		X					
7.		X					
8.		X					
9.		X					
10.		X					
11.		X					
12.		X					
13.		X					
14.		X					
15.		X					
16.		X					
17.		X					
18.		X					
19.		X					
20.		X					
21.		X					
22.		X					

↓

To be transferred to:
Group Score:
Results of Modules

Note on marks:

Before the task will be assigned, inform participants about the assessment system.

Not every task needs to be marked (Task 1).

Abbildung 4.44: Abbild eines *group score* - *module assessment*

Es ist in diesem Fall nicht erforderlich, eine Abschlussprüfung einzuplanen, die dann in bestimmter Wichtung zu den Modulergebnissen gesetzt werden müsste.

Die Abschlussnote wird aus der Anwendung des Notenschlüssels hergeleitet.

Group Score: Final Results of the Course																					
Name	FoA 1		FoA 2				FoA 3							FoA 4					Total	Average	Final Mark
	Open.	M1	M2	M1	M2	M3	M4	M5	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M1	M2	M3			
1																					
2																					
3																					
4																					
5																					
6																					
7																					
8																					
9																					
10																					
11																					
12																					
13																					
14																					
15																					
16																					
17																					
18																					
19																					
20																					
21																					
22																					

Abbildung 4.45: Abbild eines *group score of final results*

Am Ende eines Seminars steht erwartungsgemäß die Aushändigung eines Zertifikates. Im Ermessen des Auftraggebers liegt es, die Aushändigung von Zertifikaten am Lernerfolg oder nur an der Teilnahme festzumachen. In der Regel tritt letzter genannter Fall ein.

Diese Zertifikate sind jedoch, wenn sie nur allgemein gehalten sind und keine Aussagen zu Inhalten oder Zielerreichung machen, für eine berufliche Karriereentwicklung wenig verwertbar.

So werden Zertifikate überwiegend unter der Bezeichnung: „*Certificate of Attendance*“ oder „*Certificate of Completion*“ oder „*Certificate of Acknowledgement*“ vergeben. Im Gegensatz dazu wird nach einem Seminar mit erfolgreicher Leistungsmessung, die in der Regel nicht unter einem Semester andauern, „*Certificate of Achievement*“ vergeben. Nicht unüblich ist es auch, ein „*Diploma*“ zu vergeben. Im tertiären Bildungsbereich werden damit aber eher Kurse von längerer Dauer (nicht unter 4 Semester) anerkannt.

Im MTS werden verschiedene Zertifikate bereitgestellt, die sich auf die einzelnen Stufen der Fortbildung im System beziehen. So gibt es spezielle Zertifikate für „*SMP, JMP*“ und für „*trainers*“ und „*technical teachers*“ sowie auch bereits nach Abschluss von Teilen der Fortbildung auf der jeweiligen Stufe.

In Laos war es gelungen, diesen Zertifikaten einen formellen Status zu geben und durch das MoE anerkennen zu lassen. Auf diese Weise sind sie für eine berufliche Karriereentwicklung verwertbar und motivieren zum beruflichen Aufstieg. Die höchste Stufe stellt der SMP dar.

Der inhaltsbezogene Text des Zertifikates enthält eine Angabe der Titel der Handlungsfelder, in denen ausgebildet wurde.



Abbildung 4.46: Abbildung der vier Typen der MTS- Zertifikate

Beispiel:

Certificate

It is hereby certified that Ms. Bouavanh SISOULATH is acknowledged as Senior Multiplier after successfully completion of Multipliers Training in Vocational Education Theory and Management of Multiplier Training System from Nov. 20. to April 11. 2001 at Vocational Education Development Centre (VEDC).

Contents / Fields of Activities:

- *Applying selected aspects of Vocational Education Theory.*
- *Applying fundamental of knowledge of Trainers & Teachers.*
- *Imparting job-related theoretical knowledge by lessons & instructions.*
- *Conducting practical training at the workplaces on shop floor level.*
- *Planning, implementing & evaluating teacher training courses.*

Teilnehmer, die im Rahmen des MTS an Multiplikatorenseminaren in Laos teilgenommen haben und über ein solches Zertifikat verfügen, haben nicht nur ihre berufliche Handlungskompetenz sondern auch ihre berufliche Stellung in ihrer Bildungsstätte verbessert.

4.2 Die Herleitung von transferrelevanten Merkmalen von Multiplikatoren-Projekten

4.2.0 Einführung

Für Entscheidungsträger in Entwicklungsländern ist es bedeutsam, dass die im Rahmen der BBZ erfolgenden *Know-How*-Transfers, d.h. die angebotenen Lösungen, Konzepte oder Produkte des Gebers einen seriösen Ursprung haben.

Häufig haben die nationalen Partner bereits vielfältige - auch negative - Erfahrungen mit *Know-How*-Transfers aus verschiedenen Ländern gemacht, kennen verschiedene internationale Ansätze und hinterfragen das Angebot des Geberlandes gezielt. Eine besondere Prüfung ist bei solchen Transferprodukten zu erwarten, die auf Systemebene angelegt sind und Konsequenzen nach sich ziehen, die im Nehmerland auf Jahre wirken werden.

Eine Entscheidungsfindung beim Projektpartner wird erleichtert, wenn die wesentlichen Merkmale von Transferkonzepten oder -produkten in ihren positiven Wirkungen überzeugend dargestellt werden können. Folgende Kriterien eignen sich für eine positive Argumentation:

Transferkonzepte oder -produkte ...

- zielen auf einen aktuellen, gesellschaftlichen, bereits artikulierten Bedarf,
- versprechen eine machbare Lösung für ein drängendes Problem,
- gewährleisten eine nachhaltige Wirkung auch nach Abschluss der Partnerschaft,
- verfügen über deutliches Anpassungspotential an die Gegebenheiten des Nehmerlandes,
- sichern innerhalb eines mittelfristigen zeitlichen Rahmens bereits Wirkungen zu,
- haben sich in der Praxis des Geberlandes nachweislich bewährt,
- waren bei Konzeptentwicklung Gegenstand einer öffentlichen (staatlichen) Förderung,
- basieren auf einem wissenschaftlichen Fundament oder auf gesicherten empirischen Untersuchungen,
- sind in der Fachliteratur zugänglich und verfügen über anerkannte Referenzen,
- tragen den Charakter einer Marke bzw. stehen in Verbindung mit Namen von bekannten Institutionen oder international tätigen, erfolgreichen Unternehmen,
- sind finanziell kalkulierbar.

Das auf die laotischen Bedingungen angepasste Multiplikatoren-Projekt „MTS“ ist ein deutsches Transferkonzept, das mehrere der obengenannten Kriterien erfüllt. Die folgende Betrachtung versucht, diese Kriterien zu untersetzen und durch die Herausarbeitung von Merkmalen zu ergänzen, die ein solches Konzept generell für eine internationale Übertragbarkeit interessant machen.

4.2.1 Fakten zum Hintergrund von Multiplikatoren-Projekten

Multiplikatoren-Projekte im Rahmen der BB hat es in Deutschland in den Jahren 1991 bis 1994 in großen Umfang neben einer Vielzahl von parallel laufenden, traditionellen Fortbildungsmaßnahmen gegeben. Sie waren eine Antwort auf den gesellschaftlichen Bedarf nach der Wiedervereinigung Deutschlands, eine große Gruppe von Lehrkräften der beruflichen Bildung des Ostens in kurzer Zeit auf das nunmehr in ganz Deutschland geltende Berufsbildungssystem des Westens neu zu orientieren. Sie richteten sich überwiegend an die Zielgruppe „Betriebliches Ausbildungspersonal bzw. Ausbilder“ in den Neuen Bundesländern der Bundesrepublik Deutschland, die unmittelbar nach dem Fall der Mauer im Zentrum eines gewaltigen Umstrukturierungsprozesses standen und sich nun auf das andere System der beruflichen Bildung einstellen mussten,

Übersicht	
	1. Trainerausbildung im Bereich Landwirtschaft und Qualifizierung von Ausbilderinnen im Bereich Hauswirtschaft
→	2. Qualifizierung von Multiplikatoren im Bereich der Sparkassen des Ostdeutschen Sparkassen- und Giroverbandes
	3. „Train the trainer“ für Mecklenburg-Vorpommern
	4. Integrierte Qualifizierungsmaßnahmen für Ausbilder in kleinen und mittleren Unternehmen im kaufmännischen Bereich in Mecklenburg Vorpommern und Brandenburg – INTEQUA
	5. Weiterbildung der Ausbilder und Personalverantwortlichen für die berufliche Eingliederung Behinderter im kaufmännischen Bereich
→	6. Ausbildung von Multiplikatoren, Ausbildern, Trainern in Berufen – Datenverarbeitungskaufmann/-frau, Wirtschaftsinformatiker/-in, Kommunikationstechniker/-in, Informationstechniker/-in
	7. Aufbau eines Qualifizierungszentrums für Ausbilder, Weiterbildungler und Prüfer im öffentlichen Dienst
	8. Qualifizierung von Personal im Tourismus der neuen Bundesländer
	9. Lernarrangements für die Qualifizierung von Ausbilderinnen und Ausbildern im Einzelhandel – LAMA
→	10. Qualifizierung von Multiplikatoren im kaufmännischen Bereich
	11. Qualifizierung von Ausbildern und Dozenten in der beruflichen Aus- und Weiterbildung
	12. Anpassungsfortbildung für kaufmännische Ausbilder/innen und Weiterbildungler/innen in Ostdeutschland
→	13. Qualifikation von Multiplikatoren aus der Land-, Forst- und Gartenwirtschaft
→	14. Ausbilderqualifizierung durch Aufbau und Nutzung eines Multiplikatorensystems
	15. Qualifizierung von Ausbildern und Ausbildungsleitern der gewerblichen Wirtschaft
	16. Weiterbildung des in der Berufsbildung beschäftigten Personals im Kammerbezirk Ostthüringen zu Gera
	17. Fachliche und pädagogische Qualifizierung des betrieblichen Ausbildungspersonals
→	18. Qualifizierung von betrieblichen Multiplikatoren auf den Gebieten CAD, CAD/CAM und CIM
	19. Ausbilderweiterbildung bei der IHK Südthüringen
→	20. Berufsbegleitende Weiterbildung von Multiplikatoren beruflicher Fortbildung und Umschulung im gewerblich-technischen Bereich
	21. Arbeitsplatzbezogene Lehr- und Lernunterlagen für die milchverarbeitende Industrie
→	22. Qualifizierung von Multiplikatoren für die berufliche Bildung im Handwerk
	23. Qualifizierung von Mitgliedern für Prüfungs- und Berufsbildungsausschüsse und Ausbildern im Bereich Hauswirtschaft
	24. Aus- und Weiterbildungsberater
	25. Aus- und Weiterbildungsberatung der IHK
	26. Prüferschulung
	27. Schulungsmaßnahme für Ausbildungsberater und Bildungsbeauftragte der zuständigen Stellen im Bereich Landwirtschaft

Abbildung 4.47: Beispielhafte Übersicht über einige Projekte zur Qualifizierung von Lehrkräften und Multiplikatoren (letztere markiert mit blauem Pfeil) im Rahmen der Initiative „Personalqualifizierung Ost“ (vgl. Bähr. Kompetenz Heft 8. Berlin. 1993.)

das durch andere rechtliche Rahmenbedingungen, andere organisatorische Gegebenheiten, andere Erziehungsziele etc. gekennzeichnet war.

Der Bedarf an einer sogenannten Anpassungsqualifizierung bestand 1990/91 für ca. 50.000 als „Ausbilder“ identifizierte Personen, denen ca. 221.000 Auszubildende gegenüberstanden²³¹.

Der gesellschaftliche Bedarf wurde in einer öffentlich geführten Diskussion artikuliert, bei der Ergebnisse von statistischen Untersuchungen sowie Prognosen zur künftigen Fachkräftesituation zur Anerkennung des Problemzustandes führten, dessen Lösung in gesamtgesellschaftlichem Interesse lag. Er führte dazu, dass Projekte ausgerufen und staatliche Finanzierungsmittel bereitgestellt sowie organisatorische Unterstützung einschließlich wissenschaftlicher Begleitung durch Universitäten und andere Forschungseinrichtungen zugesagt wurden, wenn die Bedingungen der Projektausschreibung erfüllt wurden.

„Mit den Mitteln des Gemeinschaftswerkes „Aufschwung Ost“ werden Maßnahmen zur Qualifizierung der Ausbilder... und Dozenten ... der Aus- und Weiterbildung gefördert. Dieses Programm wurde im Mai 1992 vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (BMBW) auf das Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB) übertragen“ (vgl. Bähr. 1993. Kompetenz. Heft 8. S.9.23.).

Das BMBW stellte als Problemlösung heraus: „Multiplikatoren sollen den Änderungs- und Anpassungsprozess der Berufsbildung in den Neuen Bundesländern im wesentlichen bewirken“ (vgl. Albrecht. 1993. S. 2.25).

Zu dieser Zeit gab es in Deutschland noch keine einschlägigen Erfahrungen mit überregionalen Multiplikatoren-Projekten. Fortbildungsmaßnahmen wurden bislang in zumeist begrenztem lokalem Umfeld realisiert und waren mehr oder weniger fachspezifisch an das Profil der jeweiligen Bildungseinrichtungen gebunden. Die dort festangestellten oder auch zeitweilig verpflichteten, freiberuflich tätigen Dozenten gaben ihr Wissen - ähnlich einer Lehrer-Schülerkonstellation - direkt an die Teilnehmer weiter, die dieses Wissen individuell in ihrer jeweiligen beruflichen Situation verwerten konnten.

Aus didaktischer Sicht stellt diese Art von Wissensvermittlung einen direkten Transfer von Lehrinhalten vom „Wissensgeber“ zum „Wissensnehmer bzw. Wissensanwender“ dar. Sie ist durch eine hohe „Nutzerorientierung“ bzw. je nach Seminartyp durch einen hohen

²³¹ ...nach Schulz (BiBB) in: Helm. 1994. Anlagen: Abschlussrede des IAQ-Beirates zum IAQ-Projekt

„Anwendungsbezug“ gekennzeichnet. In anderen Worten, der Teilnehmer ist der „Endnutzer“ des dargebotenen Wissensangebotes.

Bei der Qualifizierung von Multiplikatoren liegt der Schwerpunkt jedoch in erster Linie auf einer hohen „Transferorientierung“ des Wissensangebotes. Aus didaktischer Sicht stellt diese Wissensvermittlung einen auf mehreren Ebenen angelegten Transfer von Lehrinhalten vom „Wissensgeber“ über den „Wissensmittler (Multiplikator)“ zum „Wissensnehmer bzw. Wissensanwender (Endnutzer)“ dar. Die Ebene der Mittler (Multiplikatoren) kann dabei auch mehrstufig organisiert sein (siehe Abbildung 4.48).



Abbildung 4.48: Die charakteristische pyramidenförmige Struktur des „echten“ Multiplikatorprinzips.
 Oben: Wissensgeber (blau)
 Mittlere Ebenen: Multiplikatoren (grün, braun)
 Unterer Ebenen: Wissensnehmer bzw. Endnutzer (schwarz, grau)

Multiplikatoren sind somit nicht als Endnutzer des Wissensangebotes zu betrachten, sie werden als „Mittler“, d.h. als „verlängerter Arm des Wissensgebers“, fortgebildet. Den fachlichen Bezug zum zu vermittelnden Lehrinhalt müssen die Multiplikatoren bereits zum großen Teil selbst mitbringen, was ein maßgebliches Auswahlkriterium für diese Personengruppe darstellt. In der Fortbildung zum Multiplikator werden sie didaktisch-methodisch trainiert, das mit aktuellen Elementen (Aktualisierungswissen, Anpassungs- bzw. Vertiefungswissen etc.) angereicherte Fachwissen an die finale Zielgruppe der Endnutzer weiterzugeben.

Ein solches Herangehen soll nachfolgend als das „echte“ Multiplikatorprinzip bezeichnet werden²³². Dieses Multiplikatorenprinzip in Trainingsmaßnahmen anzuwenden, bedeutet in der Konsequenz einen großen Schwerpunkt auf eine stufenförmige Organisation der Trainingsmaßnahmen sowie auf ein geeignetes, leicht vermittelbares didaktisch-methodisches Konzept zu legen.

Multiplikatoren-Projekte wurden in der Zeit des gesellschaftlichen Umbruchs in Deutschland zu einem Schlüsselbegriff für einen Qualifizierungstyp, bei dem erfahrene Lehrkräfte an ausgewählten Qualifizierungstützpunkten an Fortbildungsmaßnahmen teilnahmen, um

²³² Abgrenzung zum „nicht-echten“ Multiplikatorprinzip: Nicht selten wird der „normale“ Vermittlungsprozess eines Lehrstoffs von einem Dozenten auf mehrere Teilnehmer bereits als Multiplikation von Wissen bezeichnet.

in der Folge ihre eigenen Kollegen an ihrer eigenen Bildungsinstitution an diesem Wissen teilhaben zu lassen.

Die Bedeutung lag bei der gleichzeitigen Ersparnis von „Zeit“ und „finanziellen Mitteln“ sowie in der Philosophie, die Anpassungsqualifizierung im Osten hauptsächlich durch speziell ausgebildete Fachkräfte des Ostens durchzuführen. Dabei wurde dem Umstand Rechnung getragen, dass die institutionellen wie auch personellen Kapazitäten für eine schnelle Fortbildung einer zahlenmäßig so großen Personengruppe im ganzen Land nicht vorhanden waren, andererseits aber in der betrieblichen Ausbildung im Osten Deutschlands berufspädagogisch bereits hoch qualifizierte, überwiegend hauptberufliche Lehrkräfte tätig waren (Ingenieurpädagogen und Ökonompädagogen – qualifiziert in 3-jährigem kombiniertem Berufspädagogik- und Fachstudium), die demzufolge keine Erstausbildung, sondern eine sogenannte „Anpassungsfortbildung“ benötigten.

Um die große Zielgruppe an zu erwartenden Teilnehmern fortbilden zu können, musste das verfügbare Potential der qualifizierten Lehrkräfte des Ostens selbst genutzt werden. „Diese Aufgabe ... ließ sich am besten dadurch erreichen, dass die ... Ziele mit einer größeren Gruppe von engagierten Ingenieur- und Ökonompädagogen erarbeitet würden. Diese sollten dann ihre Handlungsmöglichkeiten auf andere übertragen und so in umfassendem Sinne multiplikatorisch wirken“ (vgl. ebenda. S. 2.25).

Relativ gleichzeitig mit Beginn des Umbruchs war im Westen Deutschlands die Neuordnung der industriellen Metall und Elektroberufe abgeschlossen worden und führte schrittweise zur Einführung neuer Ausbildungsordnungen - beginnend in diesen beiden Berufsrichtungen.

Dem voraus ging der Abschluss von teils langjährigen Modellversuchen unter wissenschaftlicher Begleitung des BiBB, deren Ergebnisse in einer großen Vielfalt an fachwissenschaftlichen Publikationen veröffentlicht wurden. Auch in den speziell für betriebliches Ausbildungspersonal entwickelten sogenannten „Handreichungen“²³³ oder „Handlungsanleitungen“ zur Umsetzung der Ausbildungsordnungen wurden Konzepte zur Förderung von Schlüsselqualifikationen, Förderung der beruflichen Handlungskompetenz, Handlungsorientierter Unterricht, Einführung neuer Technologien erörtert und waren Gegens-

²³³ Vgl. Verband Deutscher Maschinen- und Anlagenbau e.V. Bildungsreferat. 1989. und vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB). 1990.

tand anspruchsvoller Qualifizierungsangebote im Westen Deutschlands²³⁴. Sie waren Ausdruck eines gewaltigen Innovationsschubes innerhalb der BB, der in dieser Zeit besonders die Zielgruppe der Lehrkräfte aus den industriell-technischen Metall- und Elektroberufen zu neuem Herangehen an die Planung und Durchführung der Berufsausbildung führen sollte. Dieser Wissensbestand war den Lehrkräften der Neuen Bundesländer bislang gar nicht bekannt. Beide Berufsfelder stellten jedoch auch im Osten traditionell den Schwerpunkt industriell-technischer Ausbildung dar. Somit traf eine Innovationsbewegung auf eine große Anzahl an fortbildungs- und anpassungsbereiten Lehrkräften dieser Berufsfelder, die zum einen auf die gesamtgesellschaftliche Umbruchsituation und zum anderen auf die inhaltlichen Veränderungen von grundlegenden Konzepten der beruflichen Bildung zurückzuführen war.

Multiplikatoren-Projekte wurden, wie auch die gleichzeitig ablaufenden anderen Fortbildungsprojekte des staatlich geförderten Gemeinschaftswerkes, zumeist berufsgruppen- bzw. branchenspezifisch initiiert (siehe Abbildung 4.47).

Ein Multiplikatoren-Projekt mit dem Titel „Integrierte Ausbilder-Qualifizierung (IAQ)“ hob sich jedoch von anderen Projekten ab, es war berufsgruppenübergreifend ausgerichtet²³⁵ und nach Darstellung der Entwickler das Projekt mit dem größten personellen Um-

fang und der größten geografischen Reichweite zu dieser Zeit. Nach Projektabschluss hat es kein vergleichbares Qualifizierungsprojekt in diesem Ausmaß in Deutschland mehr gegeben. Es erreichte in der Zeit vom 1. Juli 1991 bis 31. Dezember 1993 (Gesamtlaufzeit 30 Monate) mittels eines überregionalen Qualifizierungsansatzes 4467 Lehrkräfte der beruflichen Bildung in den fünf Neuen Bundesländern, die an 362 Lehrveranstaltungen im Um-



Abbildung 4.49: Darstellung des Konzeptansatzes des IAQ-Projektes (vgl. IFA Institut für Berufliche Aus- und Fortbildung, 1991)

²³⁴ Ein Beispiel: Die Siemens AG gab 1990 im Rahmen ihrer internen Qualifizierung von Ausbildungspersonal (damals 768 Ausbilder in 69 konzerneigenen Ausbildungsstätten) auch externen (internationalen) Interessenten die Möglichkeit, an Seminaren zur „Projekt- und Transferorientierten Ausbildung (Kurzform: PETRA-Konzept) teilzunehmen. Das Konzept beruhte auf einem mehrjährigen Modellversuch mit Beginn 1985 und wurde vom BMBW gefördert (vgl. Klein, 1990, S.14 – englische Fassung). Teile dieses Konzepts, so die Adaption des 6-stufigen Modells einer vollständigen Handlung, Organisationsformen, Bewertungskriterien etc. wurden vom Verfasser dieser Arbeit inhaltlich und methodisch in MTS verarbeitet.

²³⁵ Es gab in diesem Projekt keine Einschränkung hinsichtlich der Teilnehmerauswahl. Industrielle Metall- und Elektroberufe sowie kaufmännische Berufe stellten jedoch den Schwerpunkt dar (vgl. Albrecht, 1993, S.2.27).

fang von insgesamt 768 Tagen teilnahmen (vgl. Helm. 1994. S.2). Obgleich das Vorhaben entsprechend des Projekttitels auf betriebliches Ausbildungspersonal ausgerichtet war, schloss es im Verlaufe des Projektes jedoch schnell den gesamten Personenkreis in der Berufsbildung beschäftigten Lehrkräfte ein, einschließlich der an ehemaligen Berufsschulen tätigen Berufsschullehrer, die durch Schließung ihrer Bildungsstätten in der Zeit des Umbruchs arbeitslos geworden waren und nun als künftige freiberufliche Weiterbildner auf den freien Bildungsmarkt drängten. Auch Lehrkräfte, die an spezialisierten technischen Instituten als Trainer tätig werden wollten sowie an privaten Weiterbildungsträgern angestellten Dozenten und deren Führungskräfte zählten neben dem Hauptanteil der in der betrieblichen Ausbildung tätigen Lehrkräfte zum Teilnehmerkreis. Auf Grund dieser Zielgruppenvielfalt, der Bedarfsorientierung sowie überregionalen Ausrichtung und weiterer bemerkenswerter Aspekte mit Bezug zur Organisation und Durchführung eignet sich das IAQ-Projekt als ein interessantes deutsches Referenzbeispiel für eine weitere, detaillierte Merkmalsbetrachtung.

4.2.2 Transferrelevante Merkmale von Multiplikatoren-Projekten

Um die Sinnhaftigkeit und Machbarkeit von Multiplikatoren-Projekten im entwicklungspolitischen Kontext noch vor der konkreten Planung eines solchen Projektes einschätzen zu können, muss Klarheit über die wichtigsten transferrelevanten Merkmale von Multiplikatoren-Projekten bestehen. Die folgende Gegenüberstellung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden des MTS-Projekts in Laos mit dem deutschen „Multiplikatoren-Projekt IAQ“²³⁶ belegt, dass sich bestimmte Merkmalsgruppen für Multiplikatoren-Projekte darstellen lassen, deren einzelne Merkmale durch innere Zusammenhänge verbunden sind und deutliche Transferrelevanz aufweisen. Den Projekten MTS und IAQ ist gemeinsam, dass sie das „echte“ Multiplikatorprinzip umsetzten und dabei ähnliche wie auch sehr unterschiedliche Lösungen für Organisation, Prozessablauf, didaktisch-methodisches Konzept u.a.m. entwickelt haben. Die hier aufgezeigten Merkmale sollen deshalb als Sollgröße verstanden werden, d.h. die genannten Merkmale sollen im Planungskonzept in entsprechend angepasster Form berücksichtigt sein, um mit einer erfolgreichen Einführung des Konzepts im jeweiligen EWL rechnen zu können.

²³⁶ Bei der Konzipierung des MTS in Laos wurden Erkenntnisse und Erfahrungen aus dem IAQ-Projekt verarbeitet.

1. Merkmalsgruppe: „Bedarfsorientierter Ansatz“

Es besteht ein gesellschaftlicher Bedarf an einer Qualifizierung einer großen Gruppe von beruflich vorgebildeten Lehrkräften der beruflichen Bildung, die überregional unter großem Zeitdruck und in Erwartung schneller Ergebnisse zu vollziehen ist.



IAQ 	MTS 
1.1 Gesellschaftlicher Bedarf:	
<p>...artikuliert in Veröffentlichungen u.a. des BMBW: Notwendigkeit einer Anpassungsqualifizierung einer großen Anzahl von Lehrkräften der beruflichen Bildung in den Neuen Bundesländern, um die Qualität der Ausbildung in den Betrieben zu sichern. Prägung des Begriffs: „Multiplikator“</p> <p>Anpassungsqualifizierung bezieht sich auf Teilbereiche des westlichen BB-Systems, gleichzeitig Erfordernis der Umsetzung neuer Ausbildungsordnungen in den Metall- und Elektroberufen.</p> <p>Aspekte: durch die Wiedervereinigung veränderte bildungspolitische Situation in ganz Deutschland, Berücksichtigung spezifischer BB in der ehemaligen DDR, Entwicklung eines marktwirtschaftlich geprägten Systems der Weiterbildung.</p>	<p>...artikuliert im <i>Strategy Paper</i> des laotischen MoE sowie unterstützt durch die Untersuchungen des bilateralen BBZ-Projektes VETSA:</p> <p>Notwendigkeit einer schnellen berufspädagogischen Grundqualifizierung von Lehrkräften der beruflichen Bildung, die bereits im Berufsleben stehen, aber zum großen Teil für diesen Beruf nicht qualifiziert sind.</p> <p>Überwindung der unzureichenden Qualität der Berufsbildung in Laos, die den Anforderungen des Arbeitsmarktes nicht gerecht wird; verursacht u.a. durch ungenügende Kompetenz bzw. mangelnde Verfügbarkeit der Lehrkräfte.</p>
1.2 Große Zielgruppe:	
...ca. 50.000 Lehrkräfte der beruflichen Ausbildung aller Berufsrichtungen, vorrangig betriebliche Ausbilder.	...ca. 1.000 Lehrkräfte der beruflichen Bildung (<i>teacher and trainer</i>) aus allen Berufsrichtungen.
1.3 Beruflich vorgebildete Lehrkräfte:	
<p><i>Zielgruppe der Multiplikatoren:</i> Berufserfahrene Ingenieur- bzw. Ökonompädagogen (ca. 50 Personen)</p> <p><i>Finale Zielgruppe:</i> Lehrkräfte der beruflichen Bildung, d.h. betriebliches Ausbildungspersonal mit vorhandenen fachlichen und teilweise berufspädagogischen Qualifikationen, später auch Weiterbildner, Dozenten, Lehrer.</p>	<p><i>Zielgruppe der Multiplikatoren:</i> Berufserfahrene Lehrkräfte (<i>teacher and trainer</i>) (Personenanzahl nicht begrenzt)</p> <p><i>Finale Zielgruppe:</i> Lehrkräfte der beruflichen Bildung, die u.U. über Berufserfahrung, aber grundsätzlich über keine berufspädagogische Qualifikation verfügen.</p>
1.4 Überregionale Ausrichtung:	
...alle (5) Neuen Bundesländer Deutschlands.	..alle (16) Provinzen in der VDR Laos.
1.5 Großer Zeitdruck:	
Umbruchssituation möglichst schnell in eine Normalsituation überführen.	Neuen Arbeitsmarkterfordernissen im Rahmen der NEM möglichst schnell entsprechen.

Abbildung 4.50: Vergleichende Darstellung der Multiplikatoren-Projekte zur 1. Merkmalsgruppe

Zu 1.1 Gesellschaftlicher Bedarf:

Ein von offizieller Seite gesellschaftlich artikulierter Bedarf ist ein relevantes Merkmal für die Sinnhaftigkeit großangelegter Multiplikatoren-Projekte.

Er bewirkt eine Sensibilisierung der Entscheidungsträger für eine übergreifende - und möglichst schnelle - Problemlösung, er bildet eine Voraussetzung für die Initiierung umfassender Maßnahmen, für die Beteiligung von namhaften Institutionen einschließlich der Bereitstellung staatlicher Fördermittel.

Zu 1.2 Große Zielgruppe:

Erreicht die zu qualifizierende Zielgruppe zahlenmäßig eine Größenordnung, die durch einzelne Fortbildungsmaßnahmen in kurzer Zeit nicht bewältigt werden kann, dann ist ein Multiplikatoren-Projekt sinnvoll. Dieses Merkmal steht auch in direktem Zusammenhang mit einem überregionalen Ansatz. Eine Größenordnung zu benennen, ab welcher Personenzahl sich Multiplikatoren-Projekte im Vergleich zu traditionellen Fortbildungsprojekten lohnen, kann jedoch nicht bestimmt werden. Dies hängt auch von institutionellen und geografischen Gegebenheiten des Landes ab.

Im IAQ-Projekt wurde auf Grund der außerordentlichen Größenordnung von geschätzten 50.000 Lehrkräften die Maximalanzahl der ins Projekt einzubeziehenden Personen nicht festgelegt. Es bestand der Anspruch, soviel wie möglich Personen der Zielgruppe zu erreichen. Diese Zielgruppe wurde jedoch auch durch zeitgleiche andere Projekte bedient, so dass dem IAQ nicht die alleinige Realisierung oblag²³⁷.

Das MTS wies hingegen eine Größenordnung von ca. 1000 Lehrkräften als zu erreichende finale Zielgruppe aus. Da das Vorhaben aber keiner Befristung unterlag, konnte die Teilnehmerzahl durchaus auch wachsen. Die Größenangaben beider Projekte zeigen trotz der Unterschiedlichkeit in der Dimension, dass eine Qualifizierung der Zielgruppen im Rahmen von Einzelmaßnahmen nach traditionellen Organisationsformen in kurzer Zeit nicht möglich gewesen wäre.

²³⁷ Das IAQ Projekt hatte einen ungefähren Anteil von 20% an der Qualifizierung der tatsächlich erreichten Teilnehmer.

Zu 1.3 Beruflich vorgebildete Lehrkräfte:

In Multiplikatoren-Projekten gibt es mindestens zwei Zielgruppen, die zu qualifizierenden Multiplikatoren sowie die finale(n) Zielgruppe(n).

Hervorzuheben ist, dass zumindest die Zielgruppe der Multiplikatoren unbedingt aus fachlich und berufspädagogisch vorgebildeten Personen bestehen muss, die zudem auch einem bestimmten Persönlichkeitsprofil entsprechen sollten (siehe Kapitel 3). Obgleich in beiden Projekten berufserfahrene Lehrkräfte für beide Zielgruppen identifiziert wurden, bestanden Unterschiede hinsichtlich der Qualität ihrer beruflichen Qualifikationen und Zuordnung zu Lern- bzw. Arbeitsorten. Die Projektdokumente belegen, dass die finalen Zielgruppen sehr unterschiedlich zusammengesetzt sein können, was der Projektdurchführung jedoch nicht hinderlich ist und durch organisatorische Entscheidungen zweckentsprechend gehandhabt werden kann.

Zu 1.4 Überregionale Ausrichtung:

Eine überregionale Ausrichtung bedeutet, dass sich die Zielgruppe aus einem größeren geografischen Gebiet (Provinz, Region, Land) rekrutiert und eine zahlenmäßige Größenordnung ausmacht, die Fortbildungsmaßnahmen an mehreren Orten im Lande erfordert.

Solcherart landesweit zu organisierende Fortbildungsmaßnahmen erfordern die Bildung von regionalen Stützpunkten und Netzwerken, eine Reisetätigkeit der Multiplikatoren sowie einen hohen Kommunikationsaufwand.

Zu 1.5 Großer Zeitdruck:

Wenn der gesellschaftlich artikulierte Bedarf erkennen lässt, dass die Problemlösung unter großem Zeitdruck erfolgen muss, so bedeutet dies eine dezentralisierte Qualifizierungsoffensive von mehreren gleichzeitig laufenden Aktionen an mehreren regionalen Qualifizierungsstandorten mit mehreren gleichzeitig agierenden Multiplikatoren.

Dies ist ein wichtiges Merkmal von Multiplikatoren-Projekten. Infolgedessen muss die Ausbildung einer ausreichenden Anzahl von Multiplikatoren an den Anfang des Projekts gestellt werden.

2. Merkmalgruppe: „Finanzierung & Institutionalisierung“

Die Finanzierung des Multiplikatoren-Projekts ist durch staatliche Träger abgesichert, die Durchführung erfolgt durch eine institutionelle Partnerschaft von Know-How-Geber und nationalem Projektträger und wird wissenschaftlich begleitet. Eine kontinuierliche Berichterstattung in der Fachöffentlichkeit wird durch gezielte Veröffentlichungen realisiert. Fortbildungen werden je nach Seminar- oder Qualifikationstyp zertifiziert.

IAQ 	MTS 
2.1 Staatliche Finanzierung:	
...erfolgte vollständig durch das BMBW über die vereinbarte Projektlaufzeit.	...erfolgte in der Einführungsphase durch das bilaterale VETSA-Projekt, das MoE der VDR Laos übernahm die Nachfolgefiananzierung.
2.2 Institutionelle Partnerschaft:	
Eine West-Ost-Partnerschaft zwischen IFA Institut Bonn (der Konzeptgeber) und IBE-Institut für berufliche Bildung, Ost-Berlin (Projektträger) wurde eingerichtet und auf die Projektlaufzeit von 2,5 Jahren (30 Monate) begrenzt.	Das laotisch-deutsche VETSA/GTZ-Projekt (Projektträger) arbeitete mit dem MoE/VEDC zusammen. In der Einführungsphase wurde eine dritte Institution, die deutsche Consulting-Firma IBC (der Konzeptgeber) für 3 Jahre (36 Monate) intermittierend einbezogen.
2.3 Wissenschaftliche Begleitung:	
...erfolgte durch das BiBB und durch qualifizierte wissenschaftliche Mitarbeiter in der Qualifizierungsleitstelle (Projektbüro). Ein Projektbeirat wurde aus Personen des BIBB, BMBW und IHK gebildet.	...erfolgte hauptsächlich durch die internationale Consultingfirma IBC als Konzeptgeber und Evaluator sowie durch qualifizierte Mitglieder der <i>Task Force</i> im Projektbüro.
2.4 Veröffentlichungen / Publikationen:	
Projekteigener Informationsdienst „Kompetenz“ (Periodikum), herausgegeben durch den Konzeptgeber (= Verlageigener)	Konzeptpräsentationen, z.B. „MTS in Pictures“, Abschlusspräsentation durch VETSA. Später folgte das „MTS-Handbuch“ in Zusammenarbeit aller Beteiligten des bilateralen Projektes.
2.5 Verschiedene Zertifikatstypen:	
Für die folgenden Lehrgangstypen wurden spezielle Zertifikate in Abstimmung mit den IHK'n ausgegeben: Multiplikatorenlehrgang, Initiativlehrgang, Vertiefungslehrgang, Sonderlehrgang.	Für die folgenden Zielgruppen wurden spezielle, vom MoE bestätigte Zertifikate ausgegeben: Senior-Multiplikatoren, Junior-Multiplikatoren und Teilnahme am <i>training for technical teacher & trainer</i> .

Abbildung 4.51: Vergleichende Darstellung der Multiplikatoren-Projekte zur 2. Merkmalsgruppe

Zu 2.1. Staatliche Finanzierung:

Eine staatliche Finanzierung ist für ein solches komplexes Vorhaben erforderlich. Sie muss mit Bezug auf den artikulierten gesellschaftlichen Bedarf zumindest für die Phasen der Einführung und Konsolidierung des Multiplikatoren-Projekts gesichert sein.

Die Finanzierung des IAQ in Deutschland beinhaltete die laufenden Kosten der Qualifizierungsleitstelle in Berlin für den vereinbarten Zeitraum: d.h. Gehälter der dort festangestellten Personen, deren Reisekosten bzw. Mietwagen, technische Ausstattung, Einkauf und Verbreitung aller Lehrmittel bzw. Lehrprogramme sowie auch die Erstausrüstung aller regionalen Stützpunkte mit modernster PC- und Seminartechnik.

Die Finanzierung des MTS in Laos beinhaltete die laufenden Kosten der *Task Force*, die zeitweilige Beauftragung des internationalen Consultants sowie dreier regionaler Fachkräfte; Seminarkosten wie Raummieten, technische Ausstattung, Herstellung aller Kopien der Lehrprogramme sowie Rekonstruktion bzw. Renovierung des Gebäudes „VIP“ als zentrales Schulungszentrum und dessen Erstausrüstung mit modernster PC- und Seminartechnik.

Die staatliche Finanzierung sicherte damit in beiden Projekten die Personal- und wichtigsten Ausstattungskosten. Für alle Teilnehmer in beiden Projekten war die Fortbildung kostenfrei. Teilnehmer des MTS in Laos erhielten zudem ein Tagegeld.

Problematisch für eine Fortsetzung eines Multiplikatoren-Projekts ist es, wenn eine Finanzierung nicht den gesamten zeitlichen Umfang abdeckt, der für Einführung und Konsolidierung benötigt wird. Unterliegt das Projekt einer zeitlichen Begrenzung (siehe IAQ) und ist die Finanzierung nur auf den vereinbarten Zeitraum gesichert, dann bedeutet es ein Ende des Projektes nach Ablauf der Projektlaufzeit. Dies ist im Falle einer weitgehenden Erreichung der Projektziele jedoch kein Nachteil.

Soll ein Multiplikatoren-Projekt jedoch auch nach Ende einer bilateralen Partnerschaft vom nationalen Projektträger weitergeführt werden, muss ein jährliches Budget bereitgestellt werden. Da das MTS in Laos in das non-formale Weiterbildungssystem des Landes fest eingegliedert werden sollte, erforderte es somit eine fortlaufende staatliche Finanzierung.

Zu 2.2 Institutionelle Partnerschaft:

Die Gestaltung einer institutionellen Partnerschaft bedeutet eine dynamische Verbindung zwischen Konzeptgeber und Konzeptnutzer über einen vereinbarten Zeitrahmen.

Der Konzeptgeber steht für die Bereitstellung und Anpassung des Durchführungskonzeptes und begleitet auch - zumindest abschnittsweise - die Umsetzung. Der Konzeptnutzer ist der nationale Projektträger und realisiert die Durchführung im Land unter den gegebenen Bedingungen.

Innerhalb der bilateralen Zusammenarbeit kann die Partnerschaft zwischen mehreren Institutionen erforderlich sein, so trat in Laos das bilaterale Projektbüro (VETSA) als Mittlerinstitution zwischen Konzeptgeber und Konzeptnutzer in Erscheinung, es übernahm die Gesamtplanung und Steuerung des Projekts, bis es in die vollständige Verantwortung des Konzeptnutzers gegeben werden konnte.

Zu 2.3 Wissenschaftliche Begleitung:

Eine wissenschaftliche Begleitung über die Zeit der mehrjährigen Projektimplementierung ist erforderlich, um den gesamten Prozess der Planung, Durchführung und Evaluierung planvoll und systematisch zu realisieren.

Mittels geeigneter Datenerfassungs- und Analyseinstrumente (MIS) werden Auswertungen vorgenommen, die zur Projektsteuerung erforderlich sind. Dazu zählen auch Anpassungen, die das ursprüngliche Konzept verändern können. Das Projekt muss seine Aktivitäten dokumentieren, Ergebnisse interpretieren und Aussagen zu Erfolg oder Misserfolg begründen können.

In Deutschland hatte das BiBB die wissenschaftliche Begleitung des IAQ-Projektes übernommen. Besonders qualifizierte Mitarbeiter der Projektleitstelle haben durch Datenerfassung und Berichterstattung diesen Aufgabenteil unterstützt.

In Laos wurde diese Aktivität durch Arbeitsteilung zwischen der *Task Force* und der deutschen Consultingfirma realisiert. Jährliche Evaluierungen wurden geplant und realisiert, um quantitative und qualitative Einschätzung geben zu können (siehe Kapitel 3 – Schwerpunkt: Evaluierung).

Zu 2.4 Veröffentlichungen bzw. Publikationen:

Öffentliche Informationen und kontinuierliche Berichterstattungen über das Multiplikatoren-Projekt müssen als wichtige Mittel betrachtet werden, das Konzept und seine Merkmale in der Fachöffentlichkeit und insbesondere an den Bildungsinstitutionen zu verbreiten. Projekteigene Periodika bzw. regelmäßige Beiträge in Fachzeitschriften über den Verlauf des Projekts sind daher sinnvoll, um allen Beteiligten und Partnern die aktuellen Informationen zum Projektverlauf zu geben und ihnen gleichzeitig zu dokumentieren, dass das Projekt „lebt“. Gerade da das Projekt auf einen gesellschaftlichen Bedarf reagiert und ein hoher Fortbildungsaufwand mit überregionaler Ausrichtung betrieben wird, bedarf es einer stets aktualisierten Information und einer Wiederholung von Konzeptbeschreibungen und Ergebnissen.

Das IAQ-Projekt war durch den Konzeptgeber in der Lage, ein eigenes Periodikum herauszugeben, das diese Funktionen der laufenden Information und Kommunikation übernahm. Der sogenannte Informationsdienst „KOMPETENZ“ wurde den Multiplikatoren ausgegeben bzw. in die Regionen übersendet und durch die Multiplikatoren an die Teilnehmer verteilt. Diese Zeitschrift enthielt nach Themenschwerpunkten geordnete Artikel, die den Inhalten der Lehrgänge zuordenbar waren und teilweise auch von Multiplikatoren oder Teilnehmern selbst geschrieben wurden. Hier wurden Projekte vorgestellt, über deren Umsetzung berichtet und aktuelle rechtliche verbindliche Veröffentlichungen publiziert.

Im MTS-Projekt existierte eine solche Informationsplattform nicht. Über den Verlauf des Projektes war daher zu beobachten, dass das Verständnis über das Konzept, seine Organisation, seine Merkmale etc. den Partnern und auch Teilnehmern immer wieder von Neuem nahe gebracht werden musste, da die einmalig erteilten Informationen aus der Eröffnungsveranstaltung nur mündlich und meist indirekt in den Regionen

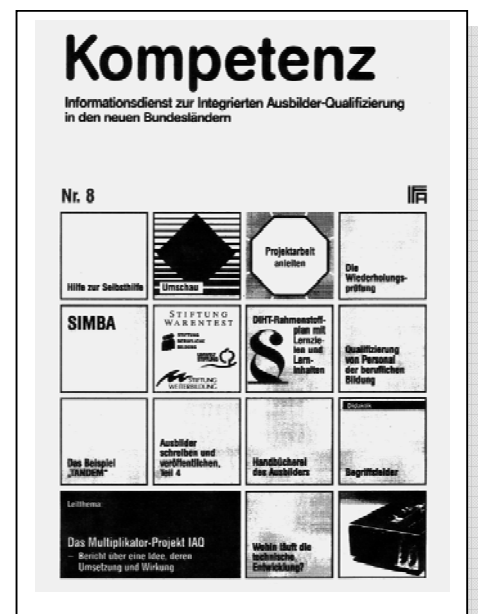


Abbildung 4.52: Titelblatt einer Ausgabe der projekteigenen Zeitschrift „KOMPETENZ“

weitergegeben wurden und mit zunehmendem zeitlichen Abstand vergessen wurden. In einigen Provinzen waren Kenntnisse über das MTS nur rudimentär angekommen.

Die Unterstützung der Multiplikatoren durch ihre Führungskräfte, der Informationsaustausch zwischen den beteiligten Bildungsinstitutionen sowie die langfristige Planung von Seminaren waren auf diese Weise spürbar behindert. Organisatorische Schwierigkeiten waren auf diesen Mangel zurückzuführen, der zudem einen hohen Arbeitsaufwand für die *Task Force* bedeutete.

Aus diesem Vergleich leitet sich ab, dass eine gute Presse- und Öffentlichkeitsarbeit auf lange Sicht mittels geeigneter Medien ein wichtiges Merkmal für eine erfolgreiche Durchführung eines Multiplikatoren-Projekts darstellt.

Zu 2.5 Verschiedene Zertifikatstypen:

Aufgrund der unterschiedlichen Typen von Seminaren in Multiplikatoren-Projekten müssen unterschiedliche Zertifikate ausgegeben werden. Naheliegender ist, dass entweder für jeden Seminartyp oder für jede Qualifikation ein spezielles Zertifikat ausgegeben wird. Diese Zertifikate unterliegen dem Anspruch, die Inhalte der Fortbildung so deutlich auszuweisen, dass die erworbenen Kompetenzen sichtbar werden.

Beide Projekte gaben solcherart differenzierte Zertifikate heraus, deren Gestaltung mit den zuständigen Stellen abgestimmt wurde.

Diese IAQ Zertifikate wurden in Abstimmung mit den regionalen IHK'n gestaltet, sie waren durch folgende Merkmale gekennzeichnet:

Angabe des Lehrgangstyps, der durchführenden Stelle (Projektträger IBE) und Nennung des staatlichen Sponsors (hier das BMBW); Schwerpunkte der Lerninhalte mit Bezug zum Handlungsfeld sowie grafische Darstellung der Handlungsfelder zwecks Systembezugs; Logos des Projektes, des Projektträgers sowie des Konzeptgebers, Identifikation des Teilnehmers, zeitlicher Rahmen des Lehrganges, Stempel der durchführenden Stelle.

Die folgenden Beispiele zeigen die verschiedenen Typen der IAQ-Zertifikate auf:

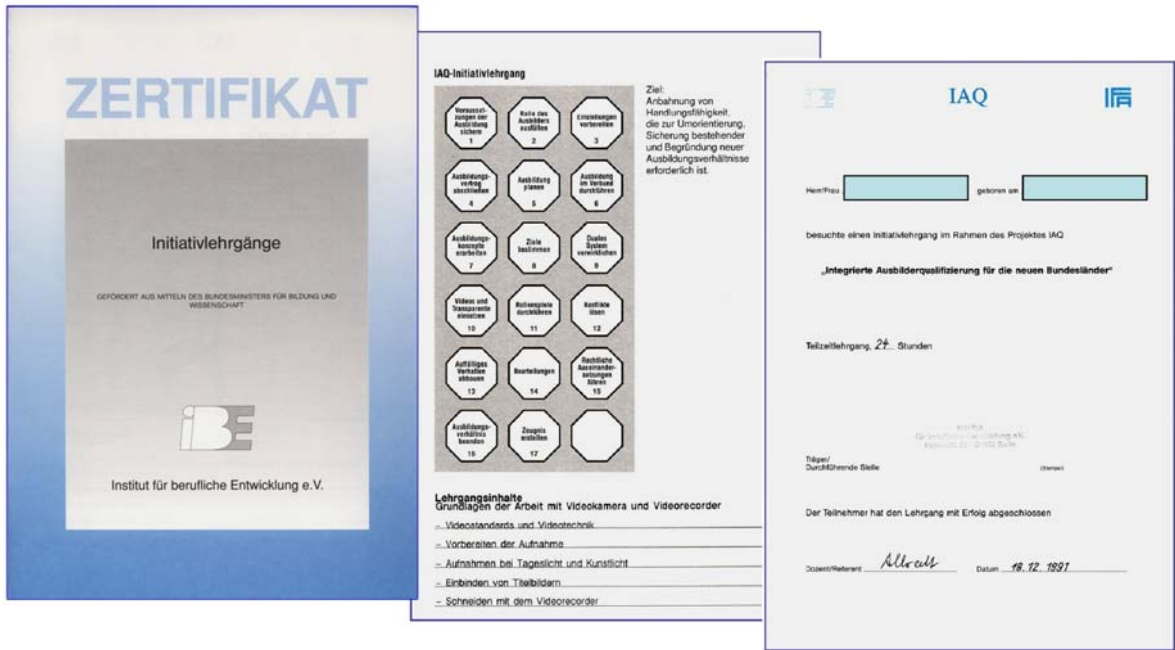


Abbildung 4.53: Das dreiseitige IAQ-Zertifikat für die Teilnahme an einem Initiativlehrgang



Abbildung 4.54: IAQ-Zertifikate (Abbildungen der Titelseiten) für die Teilnahme an einem Multiplikator-Lehrgang, an einem Vertiefungslehrgang sowie an einen Sonderlehrgang, der durch seinen Titel inhaltlich ausgewiesen wurde.

Auch das MTS-Projekt gab solcherart qualifizierte und anerkannte Zertifikate aus, sie wurden jedoch auf die Qualifikation (SMP oder JMP) bzw. auf Teilnahme am Training ausgerichtet (eingehend beschrieben in Abschnitt 4.1).

Für jede Art von Zertifikaten im Rahmen eines auf Wirkung auf Systemebene ausgelegten Multiplikatoren-Projekts muss gelten, dass die erworbenen Zertifikate auch beruflich verwertet werden können und damit auch einer Karriere förderlich sind.

Dazu gehört einerseits, dass sie eine qualifizierte Aussage zu den Inhalten bzw. zu den erworbenen Kompetenzen machen und nicht nur – wie oft anzutreffen – den Titel der Fortbildung und den Namen des Teilnehmers angeben.

Andererseits bedeutet es auch, dass eine zuständige Stelle (Kammer, Ministerium) oder auch ein staatlicher Sponsor als Mitunterzeichner des Zertifikates in Erscheinung tritt und damit diesem Dokument einen formellen Charakter verleiht. Da Multiplikatoren-Projekte zumeist im non-formalen Bildungsbereich angelegt sind und dort eine überwiegend nicht gesicherte Qualität von Fortbildungen die Regel darstellen, ist ein solches Kriterium hervorzuheben.

3. Merkmalgruppe: „Steuerung & Organisation“

Die zentrale Steuerung des Multiplikatoren-Projekts wird durch eine Projektleitstelle realisiert. Die dezentrale Durchführung wird durch ein Organisationsmodell abgesichert, das die geografischen Besonderheiten in den Regionen berücksichtigt. Eine organisatorische Unterstützung wird durch alle Netzwerkpartner in den Regionen geleistet. Die Fortbildungen sind durch kurze Durchführungszeiten gekennzeichnet.



IAQ 	MTS 
3.1 Zentrale Steuerung durch eine Projektleitstelle:	
<p>Das Projektbüro als sogenannte Qualifizierungsleitstelle mit sowohl strategischen als auch operativen Aufgaben wurde im Gebäude des Projektträgers in der Hauptstadt eingerichtet. Eine Projektsteuerungsgruppe von durchschnittlich 4 Personen teilte sich dort die Aufgabenstellungen.</p> <p>An diesem zentralen Standort konnten auch Seminare in einem technisch voll ausgestatteten Seminarraum stattfinden.</p>	<p>Das Projekt wurde vom VETSA-Projektbüro als <u>strategische</u> Leitstelle im Gebäude des MoE in der Hauptstadt gesteuert.</p> <p>Als <u>operative</u> Leitstelle der Aktivitäten stand ein weiteres Projektbüro im Gebäude des VEDC/VIP der <i>Task Force</i> (bestehend aus 4 Personen) zur Verfügung. An diesem, ebenfalls zentralen Standort in Vientiane konnten auch Seminare in einem technisch voll ausgestatteten Seminarraum stattfinden.</p>
3.2 Dezentrale Durchführung:	
<p>Regionale Qualifizierungsstützpunkte wurden in allen fünf neuen Bundesländern in direkter Abstimmung mit den IHK an bereits bestehenden und in der Region sehr aktiven Bildungszentren eingerichtet. Sie erhielten die technische Ausstattung für ein Projektbüro sowie einen modernen Seminarraum, d.h. Kommunikations- und Unterrichtstechnik.</p> <p>Die dort tätigen Projektmitarbeiter planten und koordinierten zum großen Teil in Abstimmung mit der Leitstelle in der Hauptstadt die regionalen Fortbildungsmaßnahmen selbst.</p>	<p>Nach zentraler Planung durch die <i>Task Force</i> an der operativen Leitstelle und Zustimmung durch das MoE wurden in den Provinzen beliebig ausgewählte Bildungsinstitutionen ausgewählt, an denen die Seminare stattfanden. Die Auswahl dieser Standorte beruhte vorrangig auf den geografischen Gegebenheiten in der jeweiligen Provinz sowie den dort vorzufindenden Bedingungen für eine möglichst optimale Seminardurchführung.</p> <p>Die zumeist ungenügende technische Ausstattung vor Ort erforderte es, dass die Multiplikatoren die Seminartechnik aus der Leitstelle mitbrachten.</p>
3.3 Organisatorische Unterstützung:	
<p>... durch BiBB, IHK's bzw. HK's der Länder, Netzwerkpartner an den regionalen Qualifizierungsstützpunkten.</p>	<p>... durch VEDC, BAFIS, LNCCI, Netzwerkpartner (Schulen) an den regionalen Seminarstandorten.</p>
3.4 Kurze Durchführungszeiten:	
<p>Initiativlehrgang ca. 1 Woche Vollzeit; Vertiefungslehrgang ebenfalls ca. 1 Woche aber auch vermittelbar in Teilzeit,- Tages- und Wochenlehrgängen - durchschnittlich 2 Stunden pro Handlungsfeld.</p>	<p>Initialseminar ca. 3 – 4 Wochen, Methodik- und Simulationsseminar ca. je 2 Wochen, alle weiteren Seminartypen flexibel auf der Basis der ausgewählten Module: zwischen 3 und 10 Stunden pro Modul.</p>

Abbildung 4.55: Vergleichende Darstellung der Multiplikatoren-Projekte zur 3. Merkmalsgruppe

Zu 3.1 Zentrale Steuerung durch eine Projektleitstelle:

Eine zentrale Steuerung durch ein Projektbüro im Gebäude des Projektträgers oder in geografischer Nähe zum Projektträger ist auf Grund der Notwendigkeit kurzer Kommunikations- und Entscheidungswege erforderlich.

Die strategischen Aufgaben des Projektbüros bestehen im Wesentlichen in der Etablierung des Büros als landweit anerkannter institutioneller Träger des Projekts, der Planung und Koordinierung der zentralen Informations- und Fortbildungsmaßnahmen, der Werbung und Pressearbeit für das Projekt, der Unterstützung der Netzwerkpartner, Erfassung der Ergebnisse und Sicherung des angestrebten Qualifizierungsniveaus unter wissenschaftlichen Gesichtspunkten sowie der Datenauswertung und Bereitstellung der Zertifikate. Die operativen Aufgaben des Projektbüros bestehen in der Planung der einzelnen Seminare an den Standorten, der Abstimmung mit den dortigen Schulleitern, der Kommunikation mit den Multiplikatoren, der Bereitstellung der Seminartechnik zum Verleih, der Herstellung der Trainingsmaterialien nach Teilnehmeranzahl, der Begleitung der Seminare sowie der Erfassung und Aufbereitung der Daten.

Von Vorteil ist es, wenn die zentrale Projektleitstelle auch über einen technisch voll ausgestatteten Seminarraum verfügt, so dass an diesem Standort ebenfalls Seminare und Fachtagungen stattfinden können. Die Leitstelle wirkt dann in ihrem geografischen Einzugsbereich gleichzeitig als Qualifizierungsstandort.

Von Bedeutung ist desweiteren, dass in den Projektleitstellen sowie in den regionalen Qualifizierungsstützpunkten Mitarbeiter tätig sind, die Kontinuität garantieren können. Sie müssen ebenfalls als Multiplikatoren ausgebildet sein, um Systemkenntnis und Einblick in die Probleme der Durchführung zu erhalten.

Zu 3.2 Dezentrale Durchführung:

Eine dezentrale Durchführung ist eine Notwendigkeit, die sich aus der überregionalen Ausrichtung und der hohen Personenzahl der Zielgruppe ableitet. Um in den Regionen kontinuierlich Seminare durchführen zu können, müssen geeignete Qualifizierungsstützpunkte vorhanden sein, die über die erforderliche Infrastruktur bzw. über optimale Bedingungen für die Semindurchführung verfügen.

In der Regel eignen sich solche beruflichen Bildungsinstitutionen dafür, die bereits über eine gute Position bzw. Bekanntheitsgrad im regionalen Umfeld verfügen oder durch innovatives Auftreten und aktiver Zusammenarbeit mit lokaler Industrie oder Handwerk aufgefallen sind. Mit ihrer Einbeziehung ins System sollten sie eine durch das Projekt finanzierte Erstausrüstung an moderner Kommunikations- und Unterrichtstechnik erhalten. Dadurch kann ein gleich hoher Ausstattungsstandard an jedem Standort im Land gesichert werden.

Im IAQ-Projekt wurden in Zusammenarbeit mit den Industrie- und Handelskammern engagierte, überwiegend private Bildungsträger²³⁸ als sogenannte „regionale Qualifizierungsstützpunkte“ für diese Funktion ausgewählt, an denen Koordinatoren für IAQ tätig waren und in Abstimmung mit der überregionalen Leitstelle in Berlin Seminare planten und durchführten. Diese Koordinatoren waren bereits festangestellte Mitarbeiter oder Führungskräfte an den Bildungsinstitutionen, die ebenfalls als Multiplikatoren ausgebildet waren und in der Folge einen Teil ihrer Arbeitszeit für das IAQ-Projekt bereit stellten. An den regionalen Bildungsinstitutionen, die durch Mittel des IAQ-Projekts eine moderne technische Seminarrausstattung und Kommunikationstechnik für einen projektbezogenen Arbeitsplatz erhielten, wurde auch der Hauptanteil an regionalen Seminaren realisiert.

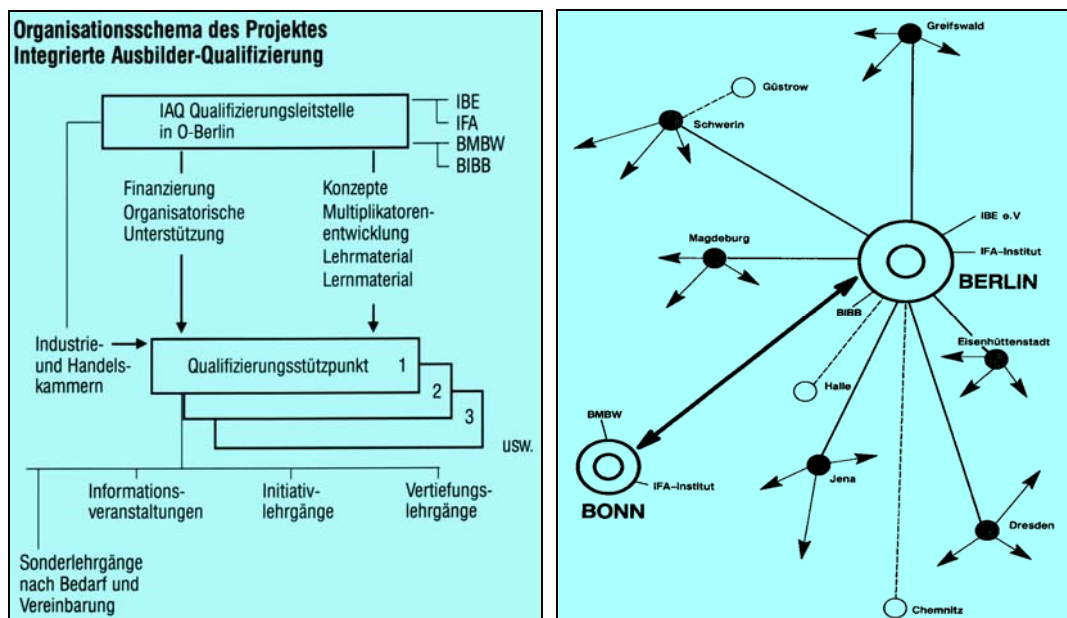


Abbildung 4.56: Übersichten über das Organisationsschema des IAQ-Projektes (Originaldarstellungen): Leitstelle und regionale Stützpunkte, beteiligte Institutionen, Finanzierung, Lehrgangstypen (vgl. Albrecht. 1993. S.2.27).

²³⁸ Sachsen: Verkehrsinstitut Sachsen GmbH in Dresden; Thüringen: Bildungswerk Jena GmbH; Sachsen-Anhalt: Fortbildungagentur Magdeburg GmbH; Brandenburg: Qualifizierungszentrum der Wirtschaft GmbH Eisenhüttenstadt; Mecklenburg-Vorpommern: IHK –Bildungszentrum Schwerin und IHK Bildungszentrum Greifswald.

Diese Bedingungen sicherten eine Nähe zu den künftigen Teilnehmern und erleichterten die Einwerbung der Seminare sowie die Organisation und Sicherstellung von Transport, Unterbringung und Verpflegung der Teilnehmer.

Im Unterschied zum deutschen IAQ-Projekt sah das laotische MTS keine regionalen Qualifizierungsstützpunkte vor.

Alle Aktivitäten wurden in der zentralen Leitstelle des VEDC durch die *Task Force* geplant, durch das MoE genehmigt und mittels eines enormen Kommunikationsaufwandes und durch persönliche Dienstreisen in die Provinzen vorbereitet.

Die Gründe für diese Situation können in strukturellen Gegebenheiten sowie in Mangelzuständen gesehen werden: Laotische Berufsschulen unterlagen in allen Entscheidungsbefugnissen dem MoE. Eigenständige Koordination von Aktivitäten außerhalb des Curriculums und Eigeninitiative zählten bislang nicht zu den Erfordernissen in diesem System. Dies war auch der Grund, warum erst den künftigen Multiplikatoren eine solche Aufgabe zugeschrieben werden sollte und ihnen eine Koordinierungsfunktion seitens ihrer Schulleiter offiziell übertragen werden sollte. Sie sollten Freiräume (unterrichtsfreie Zeit, Zeit für Seminarreisen) erhalten, die ihre Arbeit an MTS ermöglichen sollten. Auch an eine finanzielle Vergütung ihres Extraaufwandes musste gedacht sein.

Andererseits mangelte es im Land auch an geeigneten Bildungseinrichtungen, die eine solche Vorreiterstellung in ihrem regionalen Umfeld neben ihren eigentlichen, staatlichen Bildungsaufgaben ausüben konnten.

Die Evaluierungen des MTS zeigten, dass gerade diese Aspekte nicht genügend kommuniziert wurden. Oft hatten die Schulleiter ihre Rolle im MTS auf Grund von Informationsdefiziten noch nicht verstanden bzw. sie hatten keine Möglichkeiten, die Multiplikatoren zu unterstützen, da die Schule bereits an der Leistungsgrenze arbeitete (d.h. keine Kapazitäten entbehren konnte).

Aus diesen Gründen kamen die Seminaraktivitäten in Vientiane in der unmittelbaren lokalen Einflussphäre der Leitstelle, d.h. *Task Force* des VEDC wesentlich deutlicher zum Tragen als in den Regionen. Auch die Häufigkeit an Fortbildungsmaßnahmen nahm mit zunehmender Entfernung von der Leitstelle in der Hauptstadt ab.

Diese Tatsache belegt, dass als Folge eines dezentralen Durchführungskonzeptes die Einrichtung von regionalen Stützpunkten einschließlich der Ernennung von kontinuierlich für

das Projekt tätigem Personal ein erfolgsrelevantes Merkmal von Multiplikatoren-Projekten bedeutet.

Zu 3.3 Organisatorische Unterstützung:

Die organisatorische Unterstützung der Projektträgers muss durch alle beteiligten Netzwerkpartner je nach Schwerpunkt und Möglichkeiten erfolgen, denn sie sind die Nutzer bzw. Begünstigten des Systems.

Den Hauptanteil der organisatorischen Arbeit im Multiplikatoren-Projekt leisten in der Regel die Mitarbeiter der zentralen Projektleitstelle. Auf Grund der überregionalen Ausrichtung und der dezentralisiert zu erfolgenden Fortbildungsmaßnahmen müssen die begünstigten Institutionen im Rahmen ihrer Möglichkeiten Bedingungen bereitstellen, die eine optimale Seminardurchführung ermöglichen. Diese müssen neben der Bereitstellung und Einrichtung von Seminarräumen für die Logistik (Transport, Unterbringung und Versorgung der Teilnehmer) sowie für die Unterkunft der Multiplikatoren sorgen.

Die Partner müssen dazu auch die detaillierten Erfordernisse der Raumplanung (*Lay-Out*) sowie den Bedarf an Unterrichtsmitteln, Medienträgern etc. kennen. Sollten die Möglichkeiten und Bedingungen dem geforderten Niveau nicht entsprechen, muss die Leitstelle Alternativen bereithalten bzw. Maßnahmen (Verleih oder *leasing*) vorsehen.

In der Praxis hat sich gezeigt, dass die materielle Sicherstellung der Seminare ein wichtiges Erfolgskriterium darstellt. Eine technische Mindestausstattung des Seminarraumes und des eventuell vorhandenen zugehörigen Büroarbeitsplatzes bedeuten, dass weitgehend optimale Bedingungen für die Durchführung der Seminare vorhanden sind und insbesondere die Anwendung des „Modularen Trainingsprogramm“ und seiner Präsentationsmaterialien gesichert ist.

Zu 3.4 Kurze Durchführungszeiten:

Kurze Lehrgangszeiten sind ein Erfordernis, wenn die Teilnehmer im Berufsleben stehen und ihre Fortbildung neben der Arbeit erhalten müssen. Die Erfahrung zeigt, dass die Organisation von mehrwöchigen Vollzeitveranstaltungen in diesen Fällen erhebliche Schwie-

rigkeiten bereitet. Um kurze Trainingszeiten zu ermöglichen, stellen die Handlungsfeldorientierung sowie die Strukturierung komplexer Inhalte in kleinere Bausteine, die kompakt in einer Seminareinheit vermittelbar sind, den gemeinsamen Lösungsansatz in beiden Projekten dar.

Auf diese Weise konnte in beiden Projekten eine Fortbildung ohne einen inhaltlichen Abbruch auch an Nachmittagen oder am Wochenende realisiert werden, da eine Seminareinheit stets eine vollständige Behandlung einer Aufgabenstellung umfasste, die sich zudem nicht auf andere Seminareinheiten beziehen musste. Bei den ersten Fortbildungen für die Multiplikatoren musste jedoch mit Wochenveranstaltungen begonnen werden, da Konzeptwissen, inhaltliches und methodisches Wissen eine so komplexe und intensive Lernleistung erfordern, dass sich die gewünschten Lerneffekte in zu kurzen Veranstaltungen nicht einstellen konnten. Je nach Vorbildung der Teilnehmer haben sich die Seminareinheiten innerhalb solcher Wochenkurse auch zeitlich unterschieden.

Im IAQ-Projekt stellten die einwöchigen Multiplikatoren- und Initiativlehrgänge eine annehmbare Lösung dar, sie berücksichtigten die Gegebenheiten im Land und das bereits vorhandene fundierte berufspädagogische Vorwissen der Teilnehmer. Inhaltliche Komponenten wurden direkt mit methodischen Vermittlungshinweisen verbunden und die Teilnehmer damit befähigt, die Inhalte mit relativ kurzem, individuellen Ausarbeitungsaufwand weiterzugeben.

Eine Lehrgangseinheit entsprechend einem Handlungsfeld stellte mit durchschnittlich 2 Stunden die Regel dar, so dass in einer 40h-Woche Vollzeit theoretisch alle Lehrgangseinheiten behandelt werden konnten.

Eine umfassende Bearbeitung eines Handlungsfeldes war durch diese Zeitlimitierung jedoch nicht gegeben. Dies war den Konzeptentwicklern durchaus bewusst, bereits von Beginn an wurde im Konzeptionsentwurf erläutert, dass eine 100%-ige Lernzielerreichung in keinem Lehrgang erreicht werden kann, „wohl aber die Fähigkeit, in den beruflichen Aufgabenstellungen aus dem Stand heraus verantwortbar zu handeln“ (vgl. Bähr, Wilhelm / Albrecht, Günter. 1991. S. 2.2). Die Lehrgangsteilnahme sollte es den Multiplikatoren ermöglichen, durch eine hohe Ressourcenbereitstellung ein weiterführendes, individuelles Selbstlernen in eigener Verantwortung zu vollziehen.

Weder während noch nach der Projektdurchführung wurde hinreichend qualitativ untersucht, inwiefern dieser Anspruch tatsächlich auch umgesetzt werden konnte. Rückkopplungen über die Multiplikatoren zeigten jedoch auf, dass in der Zeit des gesamtgesellschaft-

lichen Umbruchs unter dem Druck der Sicherung des Arbeitsplatzes im System der beruflichen Bildung eine hohe Tendenz der Zielgruppe zu einer motivierten Selbstqualifizierung über den Weg des Literaturstudiums typisch war und die aufgezeigten Quellenverweise sowie die bereitgestellte Literatur auf starkes Interesse stieß.

Vertiefungslehrgänge konnten im IAQ-Projekt zeitlich sehr unterschiedlich gestaltet werden. Sowohl Wochenlehrgänge als auch Halbtags- oder Wochenendveranstaltungen waren üblich. Einige Multiplikatoren mit speziellen Interessen begannen, sich auf bestimmte Handlungsfelder zu spezialisieren und wurden dann als „Experten“ für diese Handlungsfelder in der Folge sogar von anderen regionalen Qualifizierungsstützpunkten angefordert, wenn die betreffenden Themen an der Reihe waren bzw. wenn Sonderlehrgänge gewünscht wurden. Solche Lehrgänge nahmen durchschnittlich 3-5 Tage in Anspruch. Hier zeigte sich eine positive Wirkung des funktionierenden Netzwerks der Qualifizierungsstützpunkte, die eine Kontaktpflege zu allen ausgebildeten Multiplikatoren auf überregionaler Ebene realisierten und auf diese Weise ihre Fortbildungsbedarfe innerhalb des Systems befriedigen konnten.

Auch für MTS galt, möglichst kurze Seminarzeiten zu organisieren. So wurden zwischen 3 und 10 Stunden für eine Seminareinheit veranschlagt, d.h. ein Seminar konnte mit minimal 3 Stunden realisiert werden, was z.B. auch Nachmittagsveranstaltungen ermöglichte. Auf Grund der Tatsache, dass die Teilnehmer der finalen Zielgruppe in Laos über kein berufspädagogisches Vorwissen verfügten, aber durch ihre positive Interessenlage und ihre zunehmende Aktivierung während der Seminare eine Tendenz zu längeren Vermittlungszeiten erkennbar wurde, war eine einwöchige Minstdauer für ein Seminar die Regel.

4. Merkmalgruppe: „Integratives Konzept & Handlungsorientierung“

Die Durchführung der Fortbildungsmaßnahmen erfolgt auf der Basis eines integrativen Ansatzes, der eine vielfältige Inhaltsvermittlung nach Handlungsfeldern ermöglicht. Lehrgänge oder Seminare werden nach verschiedenen Typen differenziert.

IAQ 	MTS 
4.1 Integrativer Ansatz:	
Die Zielgruppe soll die berufliche Handlungskompetenz zur Ausübung der Lehre unter neuen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen sowie ein neues Selbstverständnis für ihre beruflichen Aufgaben erhalten.	Die Zielgruppe soll eine berufspädagogische Grundqualifikation (fachliche und pädagogische Kompetenz) erhalten sowie eine veränderte Rolle in der Ausübung der Lehre übernehmen.
4.2 Ausbildung nach Handlungsfeldern:	
Es wurden 34 Aufgabenschwerpunkte anhand einer Bedarfsanalyse identifiziert und als Handlungsfelder bezeichnet. Ein Handlungsfeld stellte auch eine Lehrgangseinheit dar.	Es wurden 19 Aufgabenschwerpunkte anhand von Bedarfsanalysen identifiziert und als Module bezeichnet, die sich 4 Handlungsfeldern zuordnen lassen. Ein Modul stellte auch eine Seminareinheit dar.
4.3 Vielfältige Ausrichtung der Inhalte:	
Anpassungs- und Umorientierungswissen: Bestandteile der AEVO, Arbeits- und Berufspädagogik, Berufsbildungsrecht, Umweltschutz, Fachqualifikationen Betriebswirtschaft, Personalwesen, neue berufspädagogische Kenntnisse, Ergebnisse aus Modellversuchen, bewährte Konzepte innovativer Ausbildungspraxis. Spezielle Schwerpunkte: Rechtsgrundlagen der BB (Bildungsrecht), Moderne Visualisierungsmethoden in der BB, Computeranwendung, Spezielle Fachlehrgänge in den Neuen Technologien (Pneumatik, Hydraulik, SPS, Sensorik), Arbeits- und Psychologie, Didaktik Methodik, Umweltbildung, CBT.	Grundlegende Kenntnisse und Methoden, die für das Lehren in der praktischen und theoretischen Berufsausbildung benötigt werden, darunter: fundamentales Wissen eines <i>trainers</i> und <i>technical teachers</i> , Fakten, Begriffe, Konzepte, Prinzipien und Verfahren der Kommunikation, des Lernens, der Visualisierung, der Motivation sowie der Arbeit mit Gruppen, berufsbezogenes theoretisches Wissen durch Unterricht und Unterweisung vermitteln und praktische Fertigkeiten in Trainingswerkstätten ausbilden, theoretische und praktischen Leistungen der Lernenden beobachten, beurteilen und bewerten und die Qualität der Ausbildung beurteilen.
4.4 Verschiedene Typen von Fortbildungsveranstaltungen:	
Informationsveranstaltung – Multiplikatorenlehrgang – Initiativlehrgang – Vertiefungslehrgang – Transferlehrgang – Sonderlehrgänge nach Bedarf – Multiplikatorenwerkstätten – Abschlussveranstaltung.	Eröffnungsveranstaltung – Initialseminar – Methodikseminar – Simulationsseminar – Auffrischungseminar – Vertiefungsseminar – Aufstiegsseminar – Abschlussveranstaltung.

Abbildung 4.57: Vergleichende Darstellung der Multiplikatoren-Projekte zur 4. Merkmalsgruppe

Zu 4.1 Integrativer Ansatz:

Ein integrativer Ansatz erweist sich als ein erfolgsrelevantes Merkmal für Multiplikatoren-Projekte, wenn das Projekt im Mittelpunkt eines Prozesses gesellschaftlicher Veränderungen steht, bei dem nicht nur eine Aktualisierung bzw. ein Aufbau von speziellem Fachwissen, sondern auch ein verändertes Rollenverständnis und Verhalten der finalen Zielgruppe bewirkt werden soll.

Ein integrativer Ansatz meint ein „ganzheitliches“ Vorgehen bei der Erarbeitung von Inhalten, die nach „Handlungsfeldern“ strukturiert werden können. Dies bedeutet hier nicht nur eine Behandlung der Inhalte nach solchen Aufgabenschwerpunkten, die das ausbildungsbezogene Handeln der Lehrkräfte in ihrer alltäglichen Bildungsarbeit ausmachen. Es bedeutet auch die fachliche-, personale, soziale und pädagogische Kompetenz²³⁹ - d.h. die berufliche Handlungskompetenz einer Lehrkraft - ganzheitlich auf allen Bereichen zu fördern.

Hier handelt es sich um ein didaktisches Konzept, bei dem die Zielgruppe sich auf der Basis vorhandenen Fachwissens auf eine bestimmte Art und Weise neue ausbildungsbezogene Inhalte aneignen soll, die dann auch zur Persönlichkeitsveränderung führen.

Das IAQ-Projekt stand im Zeichen eines gesellschaftlichen Umstrukturierungsprozesses in

Deutschland, der nicht nur durch die Veränderung der Rahmenbedingungen der Ausbildung auf dem Gebiet der Neuen Bundesländer, sondern auch durch eine Veränderung von

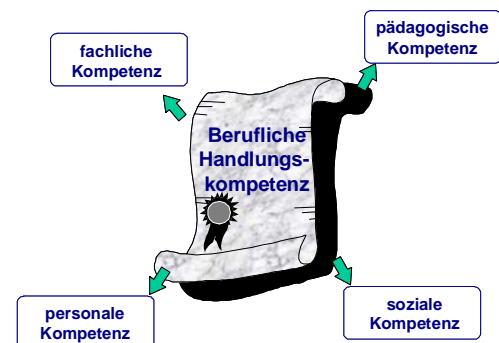


Abbildung 4.58: Die berufliche Handlungskompetenz einer Lehrkraft setzt sich aus vier Kompetenzen zusammen. (Darstellung aus dem MTS-Trainingskonzept)

²³⁹ „Die **Fachkompetenz** bezeichnet die Bereitschaft und Fähigkeit, auf der Grundlage fachlichen Wissens und Könnens Aufgaben und Probleme zielorientiert, sachgerecht, methodengeleitet und selbständig zu lösen und das Ergebnis zu beurteilen.

Die **Personalkompetenz** bezeichnet die Bereitschaft und Fähigkeit, als individuelle Persönlichkeit die Entwicklungschancen, Anforderungen und Einschränkungen in Familie, Beruf und öffentlichem Leben zu klären, zu durchdenken und zu beurteilen, eigene Begabungen zu entfalten sowie Lebenspläne zu fassen und fortzuentwickeln. Sie umfasst personale Eigenschaften wie Selbständigkeit, Kritikfähigkeit, Selbstvertrauen, Zuverlässigkeit, Verantwortungs- und Pflichtbewusstsein. Zu ihr gehören insbesondere auch die Entwicklung durchdachter Wertvorstellungen und die selbstbestimmte Bindung an diese Werte.

Die **Sozialkompetenz** bezeichnet die Bereitschaft und Fähigkeit, soziale Bindungen zu leben und zu gestalten, Zuwendungen und Spannungen zu erfassen, zu verstehen sowie sich mit anderen rational und verantwortungsbewusst auseinanderzusetzen und zu verständigen. Hierzu gehört auch die Entwicklung von sozialer Verantwortung und Solidarität.“ (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der BRD. 2000. S.9).

Die **pädagogische (auch methodische) Kompetenz** ergibt sich aus einem ausgewogenen Verhältnis von Fach-, Personal- und Sozialkompetenz. Sie ermöglicht es einer Lehrkraft, entsprechend der gegebenen Situationen genau die angemessenen Aktionen zu vollziehen, die für die Gestaltung eines effektiven Lehrprozesses erforderlich sind. (A.d.V.)

Erziehungszielen und einer Ausprägung eines neuen Selbstverständnisses für die Ausbildung gekennzeichnet war, bei der Eigeninitiative, Selbstverantwortung, Kreativität und Wettbewerbsfähigkeit gefördert werden sollten.

Das MTS in Laos hingegen zielte auf den Aufbau einer berufspädagogischen Grundqualifikation, die gleichzeitig mit der Überwindung traditioneller Lehrmethoden und einer veränderten Rolle der Lehrkräfte der beruflichen Bildung einher ging. Die übergeordnete Zielsetzung bestand in einer deutlichen Erhöhung der Qualität der Beruflichen Bildung.

Zu 4.2 Ausbildung nach Handlungsfeldern:

Die Aus- bzw. Fortbildung nach Handlungsfeldern ermöglicht das ganzheitliche Herangehen an die Bearbeitung von Aufgaben, die sich aus der alltäglichen Lehrpraxis ergeben.

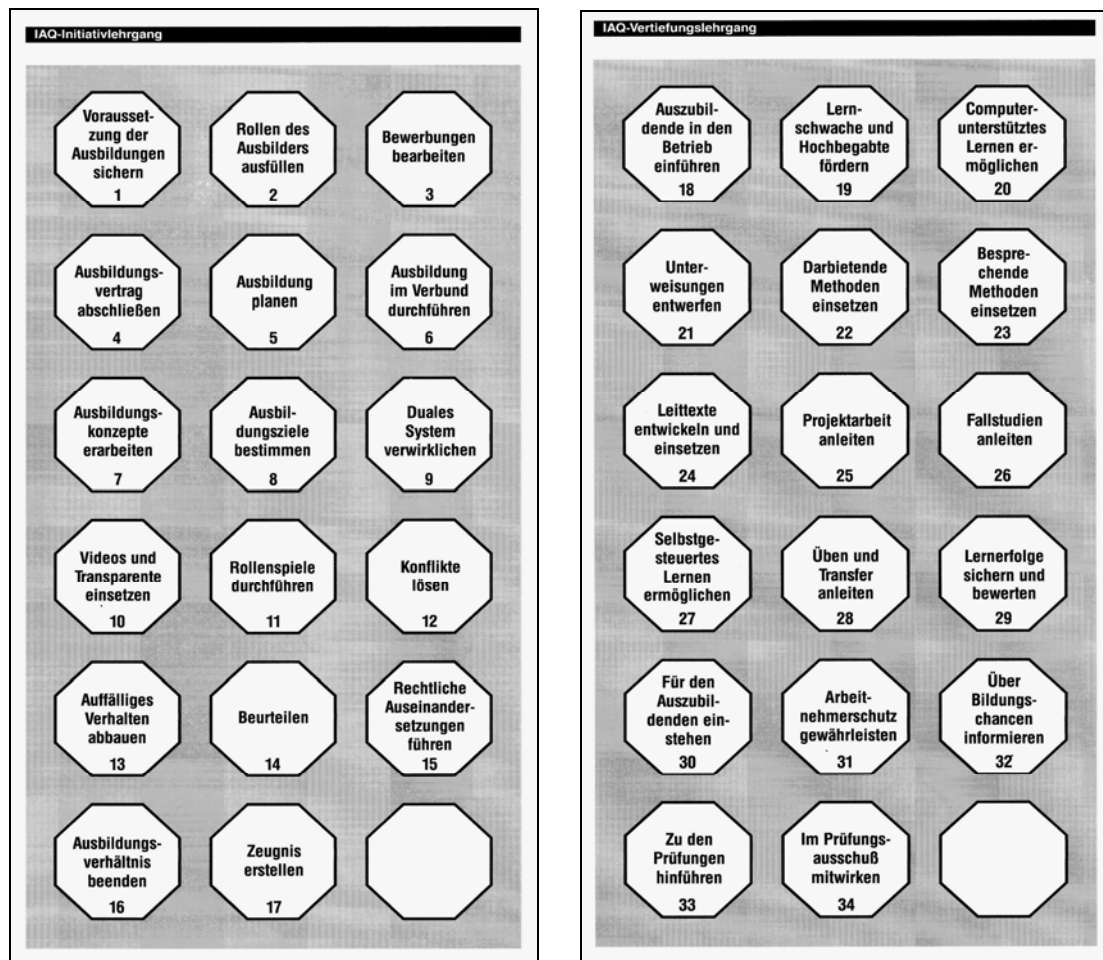


Abbildung 4.59: Übersichten über die Handlungsfelder des IAQ-Projektes (Originaldarstellungen): organisiert für Initiativlehrgang und Vertiefungslehrgang (vgl. Bähr. 1991. S.4.2-4.3).

Handlungsfelder können Abbilder von komplexen Aufgabenstellungen sein oder sie können kleinere Bereiche beruflicher Aufgaben umfassen. Im IAQ-Projekt wurden 34 Aufgabenschwerpunkte anhand einer Bedarfsanalyse identifiziert, die als Handlungsfelder bezeichnet wurden. Ein solches Handlungsfeld stellte immer auch eine Seminareinheit dar und wurde grafisch durch ein Strukturbild in der Form eines Oktogons dargestellt:

Die Bezeichnung dieser Handlungsfelder in obiger Abbildung zeigt eine breite Vielfalt von Aufgabenstellungen, die nach der Auffassung der Autoren sowohl eine große Komplexität umfassen können (siehe H7: Ausbildungskonzepte erarbeiten) als auch eher engere Ausschnitte des beruflichen Alltags betreffen (siehe H11: Rollenspiele durchführen). Die hier abgebildeten Handlungsfelder des Initiativlehrganges orientierten sich sehr stark an den bis dahin geltenden Inhalten der AEVO, während die Handlungsfelder des Vertiefungslehrganges sich hauptsächlich auf die Vermittlung moderner Unterweisungskonzepte richteten.

Im MTS-Projekt hingegen wurden vier komplexe Handlungsfelder bestimmt, die sich durch zusammenhängende Aufgabenstellungen untersetzen ließen und als Module bezeichnet wurden. Module selbst konnten relative komplexe Themenstellungen umfassen und stellten jeweils eine Seminareinheit dar (siehe ausführlich in Abschnitt 4.1.3 und 4.1.4).

Der Vergleich beider Projekte zeigt, dass ein ähnlicher didaktischer Ansatz zum Zuschnitt der Inhalte angewendet wurde, der aber auf Grund der unterschiedlichen Zielgruppen und ihrer unterschiedlichen Bedarfslage zu einer unterschiedlichen Darstellung von Inhalten führte, die das jeweilige Thema einer Seminareinheit bildeten.

Handlungsfelder zu bestimmen setzt eine Aufgabenanalyse voraus, bei der einzelne Aufgaben der Zielgruppe nach bestimmten Gesichtspunkten einem Handlungsfeld zugeordnet werden. Der endgültige Zuschnitt erfolgt danach auf der Grundlage von Annahmen: „Ist das, was als Handlungsfeld ausgegeben wird, tatsächlich ein Abbild der beruflichen Wirklichkeit?“ „Ist die modellhafte Darstellung eines Handlungsfeldes auch ein optimales Modell für eine Fortbildungseinheit?“

Beiden Projekten ist gemeinsam, dass die Themenstellungen für Seminareinheiten realistischen Aufgabenstellungen von Lehrkräften der beruflichen Bildung entsprachen, dadurch

einen hohen Erkennungswert für die Teilnehmer enthielten und bereits im Titel einen deutlichen Handlungsbezug aufwiesen (z.B. durch die Nutzung von Aktionsverben).

Die Aus- und Fortbildung nach Handlungsfeldern erwies sich für die Zielgruppen in beiden Projekten als ein Novum.

Zu 4.3 Vielfältige Ausrichtung der Inhalte:

Der Vergleich der beiden Projekte zeigt weiterhin, dass die Inhaltsauswahl und Inhaltsanordnung keinerlei Einschränkungen unterliegen muss. Ein Multiplikatoren-Projekt kann je nach der Bedarfslage der Zielgruppen inhaltlich völlig flexibel gestaltet werden. Das bedeutet, dass Ergänzungen von vorhandenen bzw. erstvermittelten Inhalten immer möglich sind und die vielfältigsten Programme in das System einbezogen werden können, wenn sie definierten Zielen entsprechen und nach bestimmten didaktisch-methodischen Gesichtspunkten dargeboten werden, d.h. den vorhandenen Strukturmerkmalen des Multiplikatoren-Projekts angepasst werden.

Zu 4.4 Verschiedene Typen von Fortbildungsveranstaltungen:

Ein charakteristisches Merkmal von Multiplikatoren-Projekten ist es, dass Lehrgänge bzw. Seminare sich verschiedenen Typen zuordnen lassen, die in einem bestimmten strukturellen Zusammenhang stehen²⁴⁰. Dies beruht zum einen auf der Tatsache, dass mindestens zwei Zielgruppen existieren und speziell die Zielgruppe der Multiplikatoren bei gleichen Inhalten zusätzlich eine methodische Schulung zu deren Vermittlung an die finale Zielgruppe benötigt. Zum anderen ist dies eine Antwort auf die Berücksichtigung unterschiedlicher Bedarfslagen, bei der die Auswahl und Intensität der Inhaltsvermittlung differenziert werden muss.

Das IAQ-Projekt definierte folgende Typen von Fortbildungsveranstaltungen:

²⁴⁰ Z.B. zeitliche Abfolge nach chronologischen Aspekten, steigender Aneignungsgrad der Inhalte, unterschiedlicher Bedarf der Zielgruppen etc. – jedoch gleiches didaktisch-methodisches Durchführungskonzept.

- **Informationsveranstaltung:** Eine Tagesveranstaltung mit hoher Öffentlichkeitswirksamkeit durch Medienbeteiligung (Presse & Rundfunk), die durch einen Qualifizierungsstützpunkt ausgerichtet wurde und der Öffentlichkeit des Einzugsgebietes in einprägsamer und anschaulicher Weise das Projekt, seine Ziele und Inhalte, sein Konzept und den Träger vorstellte. Sie diente der Information, der Werbung einschließlich der Teilnehmerrekrutierung. Sie eröffnete offiziell die Projektarbeit in einer Region.

- **Multiplikatorenlehrgang:** Der erste Lehrgang im System für Multiplikatoren, bei dem das Konzept- und Organisationswissen sowie auch methodische Anleitungen zur Vermittlung der Lehrinhalte auf der Grundlage des Initiativlehrganges vermittelt wurden.

- **Initiativlehrgang:** Der erste Lehrgang im System für finale Zielgruppen, bei dem sogenanntes „*must-know*-Wissen“, in einer Woche in Vollzeit vermittelt wurde. Die Themenstellungen betrafen die Umorientierung sowie die Sicherung bestehender und Begründung neuer Ausbildungsverhältnisse. Es handelte sich um Themen, die sich deutlich an Inhalte der AEVO anlehnten und durch ein dementsprechendes Trainingsprogramm gestützt waren. Alle Zielgruppen waren die Adressaten dieses Seminartyps.

- **Vertiefungslehrgang:** Der zweite, dritte, vierte etc. Lehrgang im System, bei dem Themenstellungen über moderne Vermittlungsmethoden und ihre Verwirklichung in zeitgemäßen Unterweisungskonzepten vermittelt wurden. Es handelte sich um Inhalte, die berufs- und teilnehmerspezifisch differenziert und nach Interessenlage der Teilnehmer wie auch Vorlieben der Multiplikatoren für bestimmte Themen gestaltet werden konnten. Das bedeutete, dass eine beliebige Anzahl von Vertiefungslehrgängen entweder zum gleichen Thema oder zu anderen Themen folgen konnte, wenn die Bedarfslage es erforderte. Teilnehmer konnten somit auch an mehreren Vertiefungslehrgängen zum gleichen Thema teilnehmen. Beide Zielgruppen waren auch hier die Adressaten dieses Seminartyps.

- **Transferlehrgang:** Exkursionen, Betriebserkundungen²⁴¹, Erfahrungsaustausche in innovativen Bildungsinstitutionen sowie Industrieunternehmen, bei denen speziell die

²⁴¹ Je nach Engagement des jeweiligen Qualifizierungsstützpunktes wurden Beziehungen zu den führenden Unternehmen der Region aufgebaut, z.B. Volkswagen AG Wolfsburg, MAN Salzgitter, AUDI Ingolstadt, ÜAZ Elmshorn, FESTO-DIDAKTIK Dresden, Jena, Eisenhüttenstadt, Schwerin und Magdeburg, SIEMENS AG Berlin.

Teilnehmer der Zielgruppe „betriebliche Ausbilder“ reale Lösungsansätze sowie die Umsetzung der Qualifizierungsinhalte anschaulich „vor Ort“ erlebten. Die besuchten Unternehmen brachten moderne Ausbildungskonzepte in das Projekt ein, die später in einer Sammlung von Konzepten einer breiten Öffentlichkeit zugänglich gemacht wurden.

- ***Sonderlehrgänge nach Bedarf***: Diese Lehrgänge betrafen Inhalte, die außerhalb der obengenannten, thematisch festgelegten Handlungsfelder lagen, jedoch eine Nähe zu existierenden Handlungsfeldern aufwiesen und den Bedarf einer Zielgruppe in bestimmter Weise entsprachen. Sie entstanden anhand von Hinweisen der Teilnehmer innerhalb von Vertiefungslehrgängen und wurden durch besonders qualifizierte Multiplikatoren durchgeführt (Beispiel solcher Themen: „Rechtsgrundlagen der BB“ eine Nähe zu H1, H3, H4, H15, H16 liegt vor; „Die Metaplan® -Moderationsmethode anwenden“ - eine Nähe zu H23 liegt vor).
- ***Multiplikatorenwerkstatt***: Regelmäßig in bestimmten Zeitabständen durchgeführte Tagesveranstaltungen für Multiplikatoren, bei denen sie sich an verschiedenen Qualifizierungsstandorten nach dem Rotationsprinzip trafen, vom Projektträger neu entwickelte Medien und Handbücher erhielten und Erfahrungen austauschen konnten.
- ***Abschlussveranstaltung***. Offizieller, feierlicher Abschluss des Projektes unter erneuter Medienbeteiligung mit allen Netzwerkpartnern und Beteiligten zur Gesamtdarstellung und Würdigung der Ergebnisse.

Die Darstellung der verschiedenen Typen von Fortbildungsveranstaltungen des Projektes IAQ im Vergleich mit dem MTS (siehe Abschnitt 3 und insbesondere 4.1) zeigt in großer Ähnlichkeit, dass in beiden Multiplikatoren-Projekten aus verschiedenen Gründen eine Differenzierung von Lehrgängen oder Seminaren erforderlich wurde.

Es bedeutet, dass in einem komplexen System von Fortbildungsveranstaltungen auf diese Weise verschiedene Bedürfnisse der Teilnehmer hinsichtlich der Ziele und Inhalte sowie des Ausprägungsgrades der Inhaltsaneignung berücksichtigt werden können.

Wichtig für die Konzeption solcher Seminartypen ist, dass der Systemzusammenhang innerhalb des Multiplikatoren-Projekts erhalten bleibt. Dieser kann durch verschiedene Mittel erreicht werden. Zu nennen sind u.a.:

- konsequent vereinheitlichte Begriffsgebung innerhalb der Fortbildungsmaßnahmen, die den Zusammenhang der Fortbildungen im Titel bereits erkennen lassen (beide Projekte gelten hier als positive Beispiele),
- guter Erkennungscharakter bzw. Erkennungssymbole mit Systembezug: Verwendung von projektbezogenen Logos auf allen relevanten Dokumenten, vereinheitlichte Lehrgangs- bzw. Seminardokumentation (Formate) wie auch Trainingsmaterialien (Titelgestaltung, innerer Aufbau),
- vergleichbare Organisation der Fortbildung: Routinen zur Einholung der Genehmigungen (Formbriefe) zur Teilnehmerwerbung, zur Bereitstellung von Unterkunft und Verpflegung etc. sowie vergleichbare innere Abläufe der Seminarvorbereitung und Durchführung,
- vorhandene Strukturmodelle, die auf ein einheitliches, tief elaboriertes didaktisch-methodisches Konzept zur Ablaufgestaltung einer Fortbildung hindeuten,
- vergleichbares Modell eines *Lay-Outs* des Seminarraumes für alle Fortbildungen, dass insbesondere durch die besondere gruppenbetonte Anordnung der Tische und Stühle einen hohen Wiedererkennungswert aufweist sowie die Handlungsorientierung garantiert,
- vergleichbare moderne Medien und Medienträger, die einen hohen Medienmix sowie eine vielfältige Anwendung erlauben, und die das Niveau des materiell-technischen Standards auf einer festgelegten (hohen) Ebene aufzeigen
- Ausgabe von Zertifikaten, die den Systembezug aufweisen,
- formelle (ritualisierte) Eröffnung und dementsprechender formeller Abschluss von Fortbildungen, die den Unterschied zu singulären Fortbildungen nachdrücklich betonen.

Eine sinnvolle Differenzierung von Seminartypen ist somit ein transferrelevantes Merkmal von Multiplikatoren-Projekten.

5. Merkmalgruppe: „Didaktisch-methodisches Konzept & Strukturmodell“

Die Durchführung der Fortbildungsmaßnahmen im Multiplikatoren-Projekt erfolgt nach einem vereinheitlichten didaktisch-methodischen Konzept. Die Ablaufgestalt einer jeden Fortbildungseinheit wird durch ein graphisches Strukturmodell vorgegeben. Die Fortbildung wird anhand eines eingebetteten Trainingsprogramms unter Verwendung modernster Präsentations- und Visualisierungsmittel durchgeführt.

IAQ 	MTS 
5.1 Vereinheitlichtes didaktisch-methodisches Konzept:	
Die Fortbildung erfolgt anhand von Handlungsfeldern (= Seminareinheiten), die durch ein gegebenes Strukturmodell eine weitgehend vereinheitlichte Ablaufgestalt ermöglichen: Einstieg, Einstimmung, Schwerpunktsetzung, Reaktivierung, handlungsorientierte Themenbearbeitung innerhalb von acht Funktionsbereichen.	Die Fortbildung erfolgt anhand von Modulen (= Seminareinheiten) innerhalb von Handlungsfeldern, die durch ein gegebenes Strukturmodell eine weitgehend vereinheitlichte Ablaufgestalt ermöglichen: Einstieg, Einstimmung, Reaktivierung, Handlungsorientierung durch Anwendung des Modells einer vollständigen Handlung.
5.2 Grafisch veranschaulichtes Strukturmodell:	
Ein jedes Handlungsfeld wird durch ein logisches Bild in Form eines Oktogons repräsentiert. Die Summe der Handlungsfelder eines Lehrgangs wird in Form von Flurkarten repräsentiert.	Ein jedes Modul wird durch ein logisches Bild in Form eines Hexagons repräsentiert. Ein Handlungsfeld wird durch ein Blockdiagramm repräsentiert, das Module sowohl in hierarchischer und sequentieller Ordnung ausweist.
5.3 Eingebettetes Trainingsprogramm:	
Das eingebettete Trainingsprogramm mit den Inhalten der 17 Handlungsfelder des Initiativlehrgangs: „Handbuch zur Integrierten Ausbilder-Qualifizierung Teil 1“ wurde angewendet. Vertiefungslehrgänge konnten mit beliebig verfügbaren Ressourcen durchgeführt werden.	Das eingebettete Trainingsprogramm mit den Inhalten der vier Handlungsfelder des Initialseminars: „ <i>Training of Trainers and Technical Teachers</i> “ wurde angewendet. Ein inhaltlicher Ausbau des MTS mit andern Themen war vorgesehen.
5.4 Modernste Präsentations- und Visualisierungsmittel:	
Alle Qualifizierungsstützpunkte verfügten über eine hochwertige Standardausstattung von Medien, Präsentations- und Visualisierungsmitteln, die ein gleiches Ausstattungsniveau im gesamten Projektumfeld gewährleisteten.	Am Qualifizierungsstandort der Leitstelle in der Hauptstadt war eine hochwertige Standardausstattung von Medien, Präsentations- und Visualisierungsmitteln vorhanden, die zum Teil an andere Standorte verliehen wurde.

Abbildung 4.60: Vergleichende Darstellung der Multiplikatoren-Projekte zur 5. Merkmalsgruppe

Zu 5.1 Vereinheitlichtes didaktisch-methodisches Konzept:

Ein vereinheitlichtes didaktisch-methodisches Konzept meint ein weitgehend vereinheitlichtes Vorgehen bei der Vermittlung von Inhalten in allen Fortbildungseinheiten der Lehrgänge oder Seminare.

Ein gegebenes Strukturmodell gibt die Ablaufgestalt sowie die innere Ordnung der Inhalte vor und führt auf diese Weise durch den Vermittlungsprozess einer jeden Fortbildungseinheit, bei der auch weitgehend die Methoden- und Medienauswahl festgelegt ist.

Die vereinheitlichte Methoden- und Medienauswahl innerhalb des Vermittlungsprozesses stellt für die Ausbildung von Multiplikatoren eine wichtige Grundvoraussetzung dar, um ein möglichst ähnliches Lehrniveau aller Multiplikatoren in allen Fortbildungseinheiten zu gewährleisten. Da Multiplikatoren als berufserfahrene Lehrkräfte bereits über berufspädagogische Erfahrungen verfügen, haben sie in der Regel auch einen individuellen Lehrstil und bevorzugen ein bestimmtes Methodenspektrum in Abhängigkeit der Verfügbarkeit und Vorliebe für bestimmte Lehrmedien. Eine solcherart individuell vorgeprägte Art und Weise des Unterrichtens ist jedoch zumindest bei Beginn der Fortbildungsmaßnahmen mit den Zielgruppen nicht erwünscht, da sich dadurch auch qualitative Unterschiede in der Inhaltvermittlung ergeben können. Ein vereinheitlichtes Vorgehen (u.a. auch durch ein sinnvolles Artikulationsschema) bei weitgehend vereinheitlichtem Medieneinsatz soll bewirken, dass alle Multiplikatoren einen Lehrgang oder ein Seminar über ähnliche didaktische Schritte oder Stufen aufbauen, z.B. Einstieg, Einstimmung, Reaktivierung, Handlungsorientierung durch Handlungsvorbereitung, Handlungsausführung, Evaluierung etc. und das Trainingsprogramm in ähnlicher Weise zweckentsprechend einsetzen.

Dieses Vorgehen wurde in beiden Projekten - jedoch auf unterschiedliche Weise - erfolgreich angewendet und garantierte ein ähnliches methodisches Vermittlungsniveau, das vom Teilnehmer in der Folge als typisch „IAQ“ oder typisch „MTS“ wiedererkennend wahrgenommen wurde und die Handlungsorientierung garantierte. Denn eine Fortbildungseinheit konsequent handlungsorientiert zu gestalten ist auch für erfahrene Multiplikatoren in der Regel eine Herausforderung.

Bei auftretenden Schwierigkeiten besteht erfahrungsgemäß eine Tendenz, in lehrerzentriertes Verhalten zurückzufallen.

Zu 5.2 Grafisch veranschaulichtes Strukturmodell:

Ein grafisch veranschaulichtes, prägnantes Strukturmodell für eine Fortbildungseinheit ermöglicht es, die Inhaltsauswahl und den Inhaltsablauf zu visualisieren und den Teilnehmern den Gesamtzusammenhang, das Skelett des Ganzen, sowie u.U. alle Komponenten oder Elemente der Fortbildungseinheit auf einem Blick darzustellen. Ein solches Modell entwickelt sich schnell zu einem Identifikationsträger mit Symbolwirkung (ähnlich einer Marke) für ein Multiplikatoren-Projekt, da es während einer jeden einzelnen Fortbildung sowie bei allen Informationsveranstaltungen präsent ist. Logische Bilder eignen sich besonders für ein solches Strukturmodell, da sie „trotz der Abstraktheit des Dargestellten auf einen Blick eine Gestalt erkennen lassen und wegen ihrer Prägnanz auch eine gute Verankerung im Gedächtnis erlauben“ (vgl. Weidenmann. 1991. S. 87).

Das IAQ-Projekt hat sich einer interessanten graphischen Darstellungsform für ein Handlungsfeld bedient, das optisch einem Oktagon entspricht (vgl. Bähr. 1991. S. 4.1).

Im Zentrum des Oktagon befindet sich der Titel des Handlungsfeldes. Die acht Kanten des Oktagon setzen sich in acht Sektionen zu acht sogenannten Funktionsbereichen fort, die die beruflichen Aufgaben einer Lehrkraft bezogen auf das entsprechende Handlungsfeld ganzheitlich beschreiben sollen. Die Bearbeitung eines Handlungsfeldes erfolgt dann - nach

Einstieg und Einstimmung - in der sequentiellen Bearbeitung eines jeden Funktionsbereiches mit Bezug auf das Thema, den Titel des Handlungsfeldes.

Jedes Handlungsfeld erfordert somit eine Abarbeitung der Fragestellungen, die sich aus den acht Funktionsbereichen ergeben.

Sind bestimmte Fragestellungen aus dem Vorwissen der Teilnehmer bereits geklärt, kann der entsprechende Funktionsbereich übersprungen werden. Auf diese Weise erfolgt eine



Abbildung 4.61: Das einheitliche Strukturbild für Handlungsfelder im IAQ-Projekt

Schwerpunktsetzung nur auf die neuen, unbekanntem Inhalte, die alsdann im Verlauf der Fortbildungseinheit erarbeitet werden.

Eine solche, gemeinsam mit den Teilnehmern erarbeitete Schwerpunktsetzung unter Berücksichtigung ihrer Vorkenntnisse und ihres tatsächlichen Bedarfs erzeugt eine hohe Motivation und eine kontinuierliche, aktive Beteiligung und ermöglicht nicht zuletzt kurze Bearbeitungs- bzw. Lehrgangszeiten.

Dieses Modell wurde zu Beginn einer jeden Lehrgangseinheit in Form eines vorstrukturieren, aber unausgefüllten *Mind Map* auf eine OH-Folie visualisiert und während der Phasen des Einstiegs, Einstimmung, Reaktivierung und Schwerpunktsetzung eingesetzt. Dazu erfolgte nach der Methode des *Brainstormings* ein gemeinsames Zusammentragen von Schwerpunkten, Frage- oder Problemstellungen sowie Lösungsansätzen, die an das *Mind Map* angefügt wurden.

Die acht Funktionsbereiche konnten somit durch Anlagerung weiterer Äste am *Mind Map* mit Schwerpunkt Begriffen vervollständigt werden. Durch das gemeinsame Ausfüllen des *Mind Map* wurde es dem Multiplikator möglich, das Vorwissen der Teilnehmer einzuschätzen und seine Schwerpunkte nur auf diejenigen Inhalte zu richten, die den Teilnehmern noch unbekannt waren.



Abbildung 4.62: Das Strukturbild eines Handlungsfeldes in Form eines unausgefüllten, jedoch vorstrukturieren *Mind Map* (Originaldarstellung).

Dieser Selektierungsvorgang war eine Grundvoraussetzung dafür, dass die Bedarfslage weitgehend genau berücksichtigt und strikte Teilnehmerorientierung gewährleistet werden konnte. Auf diese Weise war auch eine ungefähre Begrenzung der Inhaltserarbeitung innerhalb von ca. 2 Stunden möglich.

Zu wiederholen ist jedoch, dass eine umfassende Behandlung eines sehr komplexen Handlungsfeldes auf diese Art und Weise wenig realistisch ist und bestimmte Themenstellungen zum Teil nur kurz bzw. oberflächlich angerissen werden können. Den Autoren war dies - wie bereits erwähnt - wohl bewusst, sie antworteten auf diesen Aspekt mit dem Verweis auf das der Fortbildung unterliegende Konzept einer „handlungsfeldgestützten Selbstqualifizierung“ (vgl. Albrecht. 1991. S. 2.25), bei der in solchen Lehrgängen Handlungsfähigkeiten lediglich „angebaut“ werden und durch Bereitstellung vielfältiger Ressourcen den

Teilnehmern eine weitere individuelle Bearbeitung der Themen ermöglicht wird. Eine Evaluierung der Lernergebnisse war in diesem Konzept nicht enthalten.

Diese Nachteile waren dem hohen Zeitdruck sowie der übergroßen Teilnehmerzahl geschuldet, sie machten den für das Zeitgeschehen typischen unvermeidlichen Kompromiss zwischen schneller Bedarfsbefriedigung und hoher Qualität der Fortbildung deutlich.

Damit für den Multiplikator deutlich wurde, welche inhaltlichen Schwerpunkte im jeweiligen Handlungsfeld zu bearbeiten sind und für den Teilnehmer eine Selbstlernanleitung für das Studium der Ressourcen gegeben ist, enthielten die Trainingsmaterialien ausgefüllte, „ausdifferenzierte“ Strukturbilder für alle Handlungsfelder, in denen die zentralen Begriffe der Funktionsbereiche eingetragen waren. Die Teilnehmer konnten dadurch ein zielgerichtetes Ressourcenstudium anhand dieser Begriffe vollziehen.

Strukturbild: Rollen des Ausbilders ausfüllen

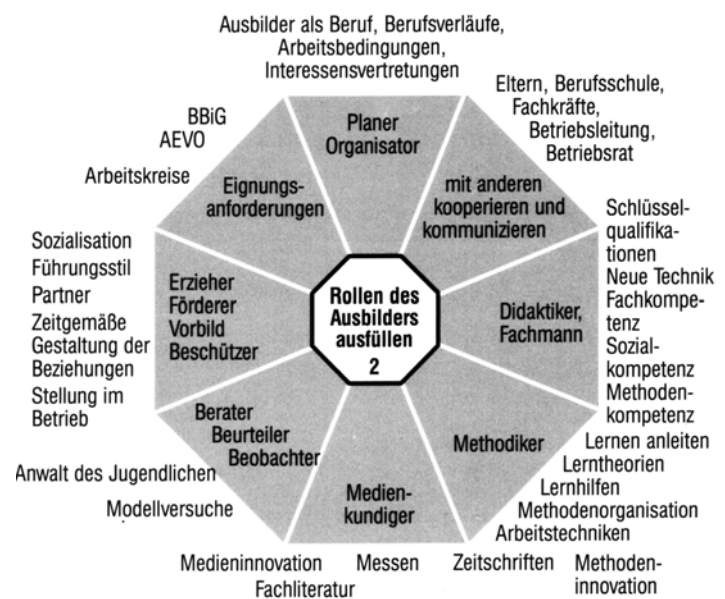


Abbildung 4.63: Das ausdifferenzierte Strukturbild eines Handlungsfeldes

Aus der Erfahrung mit der Anwendung des Strukturbildes zeigten sich bemerkenswerte Vorteile:

- visuell gut einprägsames Strukturbild mit hoher Informationsdichte,
- hoher Wiedererkennungswert der Begriffe innerhalb des Oktogons,
- gute didaktische Leitlinie für den Multiplikator, den Ablauf zu gestalten,
- methodisch gut einsetzbares Medium zur Schwerpunktsetzung und Akzentuierung,
- gezielte Abarbeitung von Themenstellungen nach Bedarf und Interesse ist möglich,
- kurze Vermittlungszeiten sind möglich, wenn nicht zu tief in die Thematik eingedrungen wird,
- ein Erkennungssymbol für IAQ-Lehrgänge (Charakter eines Markenzeichens)

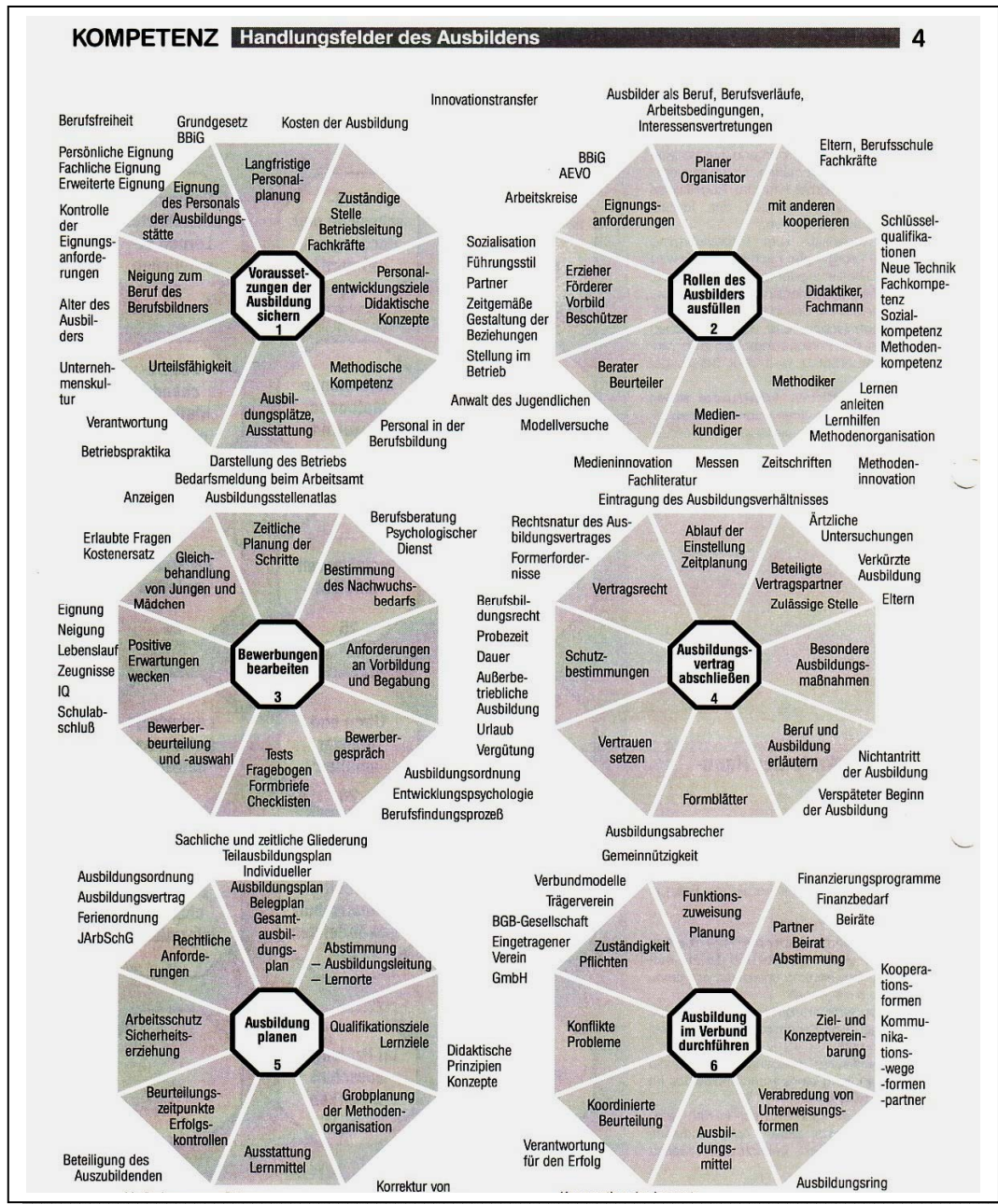


Abbildung 4.64: Die Flurkarte von Handlungsfeldern in Form ausdifferenzierter Strukturbilder.

Folgende Nachteile wurden wahrgenommen:

- Es gibt kein sichtbares Ende im Bearbeitungsprozess, die Abarbeitung einer Themstellung kann vom Teilnehmer als unvollständig und zum Teil unbefriedigend empfunden werden.

- Einzelne Fragestellungen aus einem einzigen Problemfeld heraus können eine derart intensive Gruppendiskussion ergeben, dass der Zeitrahmen für das Handlungsfeld völlig überschritten wird.
- Die Informationsdichte, vorgegeben durch die Schlüsselbegriffe, ist für eine kurze Lehrgangsdauer von geplanten 2 Stunden zu hoch.
- Es entstehen keine sichtbaren Handlungsergebnisse und eine Erfolgsmessung ist nicht möglich.

Die Form der „ausdifferenzierten“ Strukturbilder wurde im Weiteren verwendet, um großformatige „Flurkarten“ in Form von A2-Postern²⁴² herzustellen, die in jedem Qualifizierungsstützpunkt in den Lehrgangsräumen ausgehängt waren:

Zu 5.3 Eingebettetes Trainingsprogramm:

Ein weiteres erfolgsrelevantes Merkmal für Multiplikatoren-Projekte wird in der Bereitstellung eines „eingebetteten Trainingsprogramms“ gesehen, dass neben den üblichen Informationsmaterialien für die Teilnehmer auch spezielle Dokumente bzw. Leithinweise für Multiplikatoren enthält. Ein solches Trainingsprogramm kann aus einer beliebigen Ressource abstammen, muss aber didaktisch so gestaltet sein, dass es den projekttypischen Intentionen entspricht. „Eingebettet“ heißt hier, dass es mit einem Multiplikatoren-Projekt „XYZ“ untrennbar verbunden ist und von den Teilnehmern als „das“ Trainingsprogramm des Projekts „XYZ“ identifiziert und später assoziiert wird.

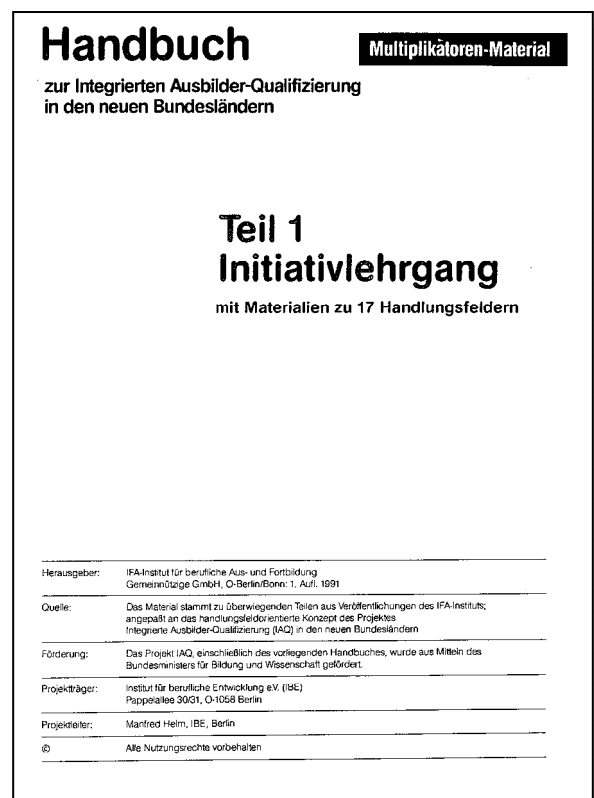


Abbildung 4.65: Das Titelblatt des eingebetteten IAQ-Trainingsprogramms.

²⁴² A2 = 42 x 60 cm

Seine grafische und inhaltliche Gestaltung sollte einheitlichen und projektypischen Merkmalen unterliegen (z.B. Projekt-Logo, Titelgestaltung, Farben, Formate etc.), auf das oben genannte Strukturmodell abgestimmt sein und als ein Beispiel für die nachfolgende Erarbeitung von Lehrmaterial für künftige Seminare dienen können. In beiden Multiplikatoren-Projekten lag dieses Merkmal vor.

Das IAQ-Projekt setzte ein Trainingsprogramm für den ersten Seminartyp ein, das auf der Basis von bereits vorhandenen, vormals fachsystematisch aufgebauten AEVO-Lehrgängen (vgl. Bähr. 1991b) für das Projekt in eine handlungsfeldorientierte Form gebracht und mit Inhalten und Formaten angereichert wurde, die der übergreifenden Zielrichtung entsprachen.

Die Trainingsmaterialien waren für alle Zielgruppen identisch, gaben jedoch vielfältige didaktische Hilfen für die Multiplikatoren:

- prägnante Titelblätter mit Zielangaben je nach Handlungsfeld,
- Handouts mit knapp gefassten Texten und Freiraum zum handschriftlichen Ergänzen,
- OH-Folien mit offenen *Mind Map* sowie den ausdifferenzierten Strukturbildern,
- OH-Folien mit einer Vielzahl logischer Bilder basierend auf den Textgrafiken,
- Fragen zur Selbstkontrolle.

Im Projekt MTS wurde ebenfalls ein Trainingsprogramm entwickelt, das untrennbar mit dem Projekt assoziiert wurde (eingehend beschrieben in Abschnitt 4.1).

Neben den speziell für Multiplikatoren bereitgestellten Leitdokumenten bediente sich auch dieses Programm hauptsächlich einer knapp gefassten textlichen Form mit ausgewählten Abbildungen in der Form von logischen Bildern, die auch auf OH-Folien verfügbar waren.

Beide Programme repräsentieren einen Typ eines Trainingsmaterials, das an jedem beliebigen Ort eingesetzt werden konnte, wenn nur ein einziger OHP und Elektrizität verfügbar waren. Die kurze Fassung der Handouts entsprach dem Anspruch, nur die wichtigsten Aspekte einer Themenstellung auf Grund der kurzen Vermittlungszeit darzustellen. Seine didaktische Funktion bestand in der Entlastung der Zuhörer zum Mitschreiben sowie in einer die Seminareinheit begleitende Organisationshilfe mittels einer übersichtlichen Gliederung sowie der Darstellung der zentralen Erkenntnisse in prägnanter Form (vgl. Ballstaedt. 1991. S. 97).

Zu 5.4 Modernste Präsentations- und Visualisierungsmittel:

Sie stellen ein Qualitätsmerkmal für Multiplikatoren-Projekte dar. Sie beeinflussen die Seminaratmosphäre, sie bestimmen in erheblicher Form die Handlungsorientierung mit und sie stellen gleichzeitig Trainingsschwerpunkte für die Teilnehmer dar. Es handelt sich hier um ein TV-Gerät mit Videorecorder und Video-Kamera, mehreren Flipcharts, mehreren mobilen Pinwänden (mindestens sechs) einschließlich des zugehörigen Moderationsmaterials (Metaplan), OH-Projektor und *OHP-Screen* bzw. PC oder Notebook mit Datenprojektor.

Resümee:

Wenn ein dringender gesellschaftlicher Bedarf an einer Qualifizierung einer großen Gruppe von Lehrkräften der beruflichen Bildung im ganzen Land besteht, dann ist eine wichtige Voraussetzung für die Einführung eines Multiplikatoren-Projekts in einem EWL erfüllt.

Die Finanzierung des Multiplikatoren-Projekts ist eine diesem Bedarf nachgeordnete Frage, sie muss durch staatliche Träger erfolgen, die günstigenfalls Zugang zu internationalen Fördermitteln haben.

Die Durchführung wird mit hoher Wahrscheinlichkeit erfolgreich, wenn eine institutionelle Partnerschaft von Know-How-Geber und nationalem Projektträger für 2 bis 3 Jahre eingerichtet werden kann, bei der auch die wissenschaftliche Begleitung abgesichert wird. Know-How-Geber können solche Länder sein, in denen Multiplikatoren-Projekte bereits eingeführt wurden und über mehrere Jahre Erfolge nachweisen konnten.

Die zentrale Steuerung des Multiplikatoren-Projekts muss durch eine Projektleitstelle erfolgen, die in räumlicher Nähe des Projektträgers eingerichtet wird und über gute kommunikative Möglichkeiten zu regionalen Partnern verfügt. Diese Leitstelle plant und kontrolliert alle Projektaktivitäten und schaltet gezielte Veröffentlichungen (z.B. durch Herausgabe eines Periodikums), um eine kontinuierliche Berichterstattung über das Projekt in der Fachöffentlichkeit zu gewährleisten.

Eine dezentrale Durchführung im ganzen Land kann durch ein Organisationsmodell abgesichert sein, das auch die geografischen Besonderheiten in den jeweiligen Regionen be-

rücksichtigt. So können geeignete Bildungsinstitutionen als sogenannte regionale Qualifizierungsstützpunkte ausgewählt werden, die dadurch auch in den Genuss einer Förderung durch das Projekt gelangen, z.B. durch eine einmalige Ausstattungsleistung von modernsten Präsentations- und Visualisierungsmitteln sowie Kommunikationstechnik für einen projektbezogenen Arbeitsplatz.

Diese Stützpunkte können in eigenständiger Aktivität – abgestimmt mit der Leitstelle - regionale Fortbildungen mit ihren Multiplikatoren realisieren. Die organisatorische Unterstützung dieser Stützpunkte muss durch alle zu gewinnenden Netzwerkpartner in den Regionen geleistet werden.

Die Durchführung der Fortbildungsmaßnahmen erfolgt auf der Basis eines integrativen Ansatzes, der eine Inhaltsvermittlung an die Zielgruppen bevorzugt nach solchen Handlungsfeldern ermöglicht, die das reale Aufgabenspektrum der Zielgruppen weitgehend genau widerspiegeln. Unter Umständen ist eine Überprüfung der Handlungsfelder der Teilnehmer erforderlich, um den Bedarf zu deren Berücksichtigung zu bestätigen. Lehrgänge oder Seminare werden dann innerhalb verschiedener Typen je nach Bedarf der verschiedenen Zielgruppen sowie nach Ausprägungsgrad der Inhalte differenziert und sind durch überwiegend kurze Durchführungszeiten gekennzeichnet.

Wenn die Durchführung der Fortbildungsmaßnahmen im Multiplikatoren-Projekt nach einem vereinheitlichten didaktisch-methodischen Konzept erfolgt, das sich eines grafisch darstellbaren Strukturmodells mit hohem Symbol- und Wiedererkennungswert bedient, gilt dies als ein Erfolgskriterium für eine gute Nachvollziehbarkeit auf didaktisch-methodisch ähnlichem Niveau durch lokale, als Multiplikatoren ausgebildete Fachkräfte.

Die zu Beginn auszubildenden Multiplikatoren müssen berufserfahrene Lehrkräfte der beruflichen Bildung sein, die das Gesamtkonzept verinnerlicht haben und das vereinheitlichte didaktisch-methodische Konzept zur Sicherung eines festgelegten optimalen Vermittlungsniveaus anwenden.

Die Fortbildung sollte zumindest zu Beginn bevorzugt anhand eines eingebetteten Trainingsprogramms durchgeführt werden, dabei können Multiplikatoren sich auf bestimmte Inhalte bzw. Handlungsfelder spezialisieren. Andere Programme können später in das Sys-

tem integriert werden, wenn sie den wichtigsten Gestaltungsmerkmalen des eingebetteten Trainingsprogramms angepasst werden, so dass der Systembezug erhalten bleibt.

Multiplikatoren reisen zu den Standorten bzw. bilden ihre Kollegen an ihren eigenen Bildungsinstitutionen fort. Sie führen die Fortbildung in der Regel an den Bildungseinrichtungen der Zielgruppen durch.

Sie beginnen die Fortbildung berufsübergreifend als rein berufspädagogische Qualifizierung und können später (in Folgeseminaren) beruflich spezialisierte Fortbildungen realisieren. Die erfolgt jedoch nicht durch einen veränderten Kontext des eingebetteten Trainingsprogramms bzw. durch andere Programme oder Ressourcen, wohl aber durch eine Veränderung der übungsbestimmenden, schriftlichen Aufgabenstellungen und relevanter Dokumente.

Jede Fortbildungsmaßnahme wird mit der formellen Übergabe eines qualifizierten Zertifikats beendet, das mehreren bestimmten (bereits beschriebenen), qualitätsbezogenen Kriterien entspricht.

5 Abschluß

5.1 Zusammenfassung

5.2 Eidesstattliche Erklärung

5.3 Literaturverzeichnis

5.1 Zusammenfassung

In einer Vielzahl von Ländern in Asien üben Menschen einen Lehrberuf in der beruflichen Bildung aus, ohne dafür ausreichend qualifiziert worden zu sein und ohne zukünftig die Chance zu haben, die erforderliche formale Qualifikation jemals zu erwerben. Ein Grund kann dafür sein, dass ein hoher Bedarf an Lehrkräften besteht, aber kein bzw. ein nur ineffektives Ausbildungssystem für Lehrkräfte der beruflichen Bildung im Lande existiert. Ein anderer Grund kann sein, dass ein Ausbildungssystem für Lehrkräfte zwar im Aufbau ist, es aber noch geraume Zeit erfordert, bis die ersten Absolventen in das berufliche Bildungssystem integriert werden können. Ein dritter Grund kann sein, dass Lehrkräfte z.B. im Ausland ausgebildet wurden, aber aus den verschiedensten Gründen dem Land nicht als Lehrkräfte zur Verfügung stehen. Die genannten Gründe implizieren schließlich eine Situation des Fehlens von gut ausgebildeten Lehrkräften. Die Folge aus diesem Mangelzustand ist eine Berufsausbildung, die durch qualitative wie auch quantitative Probleme gekennzeichnet ist und den Anforderungen des Arbeitsmarktes an gut ausgebildeten Fachkräften nicht gerecht wird. Lehrkräftemangel führt u.a. notgedrungen zur Beschäftigung von jungen Fachkräften, die gerade selbst erst ihre Berufsausbildung abgeschlossen haben und weder über Praxiserfahrungen noch über berufspädagogische Kompetenz verfügen. Der Bedarf an einer effektiven, möglichst arbeitsbegleitenden berufspädagogischen Aus- und Fortbildung dieser Lehrkräfte, die bereits im Lehrberuf tätig sind, ist daher hoch. Länder wie die VDR Laos haben dieses Problem erkannt und versuchen im Rahmen von internationalen Kooperationen fachliche Unterstützung und Lösungen zu finden, die nicht nur einen begrenzten kurzfristigen Erfolg erbringen, sondern auch langfristig eine Verbesserung der Qualität der Berufsausbildung bewirken können.

Deutschland zählt zu den wenigen entwickelten Ländern, die ihre Erfahrungen im Aufbau bzw. in der Modernisierung einer Berufsbildung nachfragenden EWL auf Systemebene anbieten, denn die Förderung der beruflichen Bildung hat einen hohen Stellenwert in der bilateralen technischen Zusammenarbeit mit Entwicklungsländern. Dazu zählt auch der Leistungsschwerpunkt der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften der beruflichen Bildung. Im Rahmen von bilateralen Projekten werden unter Berücksichtigung der vorzufindenden Rahmenbedingungen des jeweiligen Entwicklungslandes erfolgreiche deutsche Konzepte und Modelle an die vorhandenen Strukturen angepasst. Dabei werden die Zielgruppen, d.h.

Lehr- und Managementpersonal von Institutionen der beruflichen Bildung, gefördert und durch geeignete Fortbildungsangebote und Beratung in die Lage versetzt, ihre Aufgaben besser zu erfüllen, Veränderungsprozesse aktiv voranzutreiben und als Multiplikatoren zu wirken. Kurzfristige Anpassungsqualifizierungen im Zuge von Systemveränderungen sind dabei genauso bedeutungsvoll wie langfristige, auf Nachhaltigkeit ausgelegte Aus- und Fortbildungsangebote und -konzepte für Lehrkräfte der beruflichen Bildung, die auf den drei Handlungsebenen Mikro-, Meso- und Makroebene verschiedenartige Ausprägungen erhalten können. Wird auf der Mikroebene noch berufspädagogische Detailarbeit geleistet, bei der z.B. die unmittelbare Beteiligung der Berater am Tagesgeschehen der Ausbildung in einer berufsbildenden Institution die Regel ist, so ist die Beratung auf der Meso- und Makroebene durch eine Tendenz abnehmender berufspädagogischer Detailarbeit bei zunehmender Bewältigung von konzeptionellen und strategischen Aufgabenstellungen gekennzeichnet. Die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften erhält im letzteren Falle eine nationale Dimension.

Deutsche Auffassungen zur Qualität sowie zur Art und Weise des Transfers berufspädagogischen *Know-How's* in Entwicklungsländer betonen die Stärken der deutschen Berufsbildung, so die Orientierung am Berufsprinzip, die Vermittlung ganzheitlicher beruflicher Handlungskompetenz als durchgängiges didaktisches Prinzip, die Vermittlung berufsübergreifender Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten, die für viele berufliche Aufgaben einsetzbar sind und den Erwerb neuer Fähigkeiten und Fertigkeiten ermöglichen. Sie betonen die Arbeitsprozessorientierung, d.h. die Organisation von Lernen anhand von Arbeitsprozessen, die in der Kombination von Lernorten eine auf Verbindung von Praxis und auf die Praxis bezogene Theorie ermöglichen. Diese Auffassungen und Leitlinien müssen sich in den Angeboten der Durchführungsinstitutionen (z.B. auf berufliche Bildung spezialisierte Consultingfirmen) sowie inhaltlich auch in den eingesetzten Aus- oder Fortbildungsprogrammen für Lehrkräfte widerspiegeln. Letzterer Aspekt verweist insbesondere auf den inhaltlichen Zuschnitt von Trainingsprogrammen, die verschiedene Tätigkeitsprofile und verschiedene Lernorte der Lehrkräfte berücksichtigen und somit nicht nur Wissensbestände zur berufstheoretischen, sondern auch zur berufspraktischen Ausbildung einschließen müssen. Durch tätigkeitsbezogene Themenstellungen und einen gut ausgearbeiteten Aktivitätenteil innerhalb des Programms soll eine handlungsorientierte Durchführung der Fortbildung ermöglicht werden, bei der nicht nur die Aneignung von Wissen, sondern auch der Erwerb von Fertigkeiten möglich ist.

Die Herangehensweise an Vorhaben des *Know-How-Transfer's* im Rahmen von bilateralen Projekten hängt in hohem Maße von den Gestaltungsmöglichkeiten, den materiell technischen Bedingungen sowie der Befähigung der Führungskräfte und des Lehrpersonals der jeweiligen Bildungsinstitutionen in den Ländern ab. Hierbei müssen Vorhaben zur Aus- und Fortbildung von Lehrkräften eine unmittelbare Verwertbarkeit der erworbenen Qualifikationen gewährleisten sowie sich auf das technisch, organisatorisch und finanziell Machbare konzentrieren. Beratungsleistungen wie auch die Durchführung von Aus- und Fortbildungsmaßnahmen müssen dabei durch erfahrene Berufsbildungsexperten realisiert werden, die sowohl über einen durchlebten Erfahrungshintergrund in der BB wie auch in der EZ verfügen. Während der zeitlich befristeten Einsätze übernehmen diese Experten auch die Verantwortung für die nachhaltige Qualifizierung der nationalen Trainer bzw. Lehrerweiterbildner, die nach Beendigung der ausländischen Unterstützung die Aus- und Fortbildung der nationalen Lehrkräfte in eigener Verantwortung fortsetzen müssen.

Besteht ein quantitativ hoher Bedarf an der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften der beruflichen Bildung in einem Entwicklungsland, bei dem mehrere Regionen bzw. das gesamte Land erfasst werden sollen, so stellt die Einrichtung eines nationalen Multiplikatoren-Trainingssystems einen erfolgsversprechenden Lösungsansatz dar. Die Merkmale eines solchen Systems sind:

1. Merkmalsgruppe: „Bedarfsorientierter Ansatz“	2. Merkmalsgruppe: „Finanzierung und Institutionalisierung“	3. Merkmalsgruppe: „Steuerung und Organisation“	4. Merkmalsgruppe: „Integratives Kon- zept und Handlungs- orientierung“	5. Merkmalsgruppe: „Didaktisch- methodisches Kon- zept und Struktur- modell“
1.1 Artikulierter Gesellschaftlicher Bedarf	2.1 Staatliche Fi- nanzierung	3.1 Zentrale Steue- rung durch eine Projektleitstelle	4.1 Integrativer Ansatz	5.1 Vereinheitlich- tes didaktisch- methodisches Kon- zept
1.2 Große Zielgrup- pe	2.2 Institutionelle Partnerschaft	3.2 Dezentrale Durchführung	4.2 Ausbildung nach Handlungsfeldern	5.2 Grafisch veran- schaulichtes Struk- turmodell
1.3 Beruflich vorge- bildete Lehrkräfte	2.3 Wissenschaftli- che Begleitung	3.3 Organisatori- sche Unterstützung	4.3 Vielfältige Aus- richtung der Inhalte	5.3 Eingebettetes Trainingsprogramm
1.4 Überregionale Ausrichtung	2.4 Veröffentli- chungen & Publika- tionen	3.4 Kurze Durch- führungszeiten	4.4 Verschiedene Typen von Fortbil- dungsveranstaltun- gen	5.4 Modernste Prä- sentations- und Visualisierungsmittel
1.5 Großer Zeit- druck	2.5 Verschiedene Zertifikatstypen			

Abbildung 5.1: Merkmale von Multiplikatoren-Trainingssystemen im Überblick

In der Volksdemokratischen Republik Laos, einem der ärmsten Entwicklungsländer der Welt, ist ein solches Vorhaben gelungen und zeigte die erwarteten Wirkungen auf der Systemebene.

So wurde im Zeitraum 1999 bis 2006 durch deutsche und laotische Experten - speziell im Zeitfenster 2000-2003 - ein nationales *in-service training system* zur Aus- und Fortbildung von Lehrkräften der beruflichen Bildung erfolgreich und nachhaltig eingerichtet. Dieses System trägt die Bezeichnung „Multiplikatoren-Trainingssystem (MTS)“ und kann als eine besondere Organisationsform des Trainings betrachtet werden, die auf deutschen Erfahrungen beruht.

Die Ergebnisse des Projektes erwiesen, dass es möglich ist, bereits im Beruf stehenden, ungenügend qualifizierten Lehrkräften der beruflichen Bildung eine schwerpunktmäßige berufspädagogische Fortbildung zu ermöglichen, nach deren Abschluss sofort messbare Erfolge in einem positiv veränderten Lehralltag beobachtet werden konnten. Das MTS in Laos erbrachte den Beweis, dass der Prozess der Qualifizierung durch gut

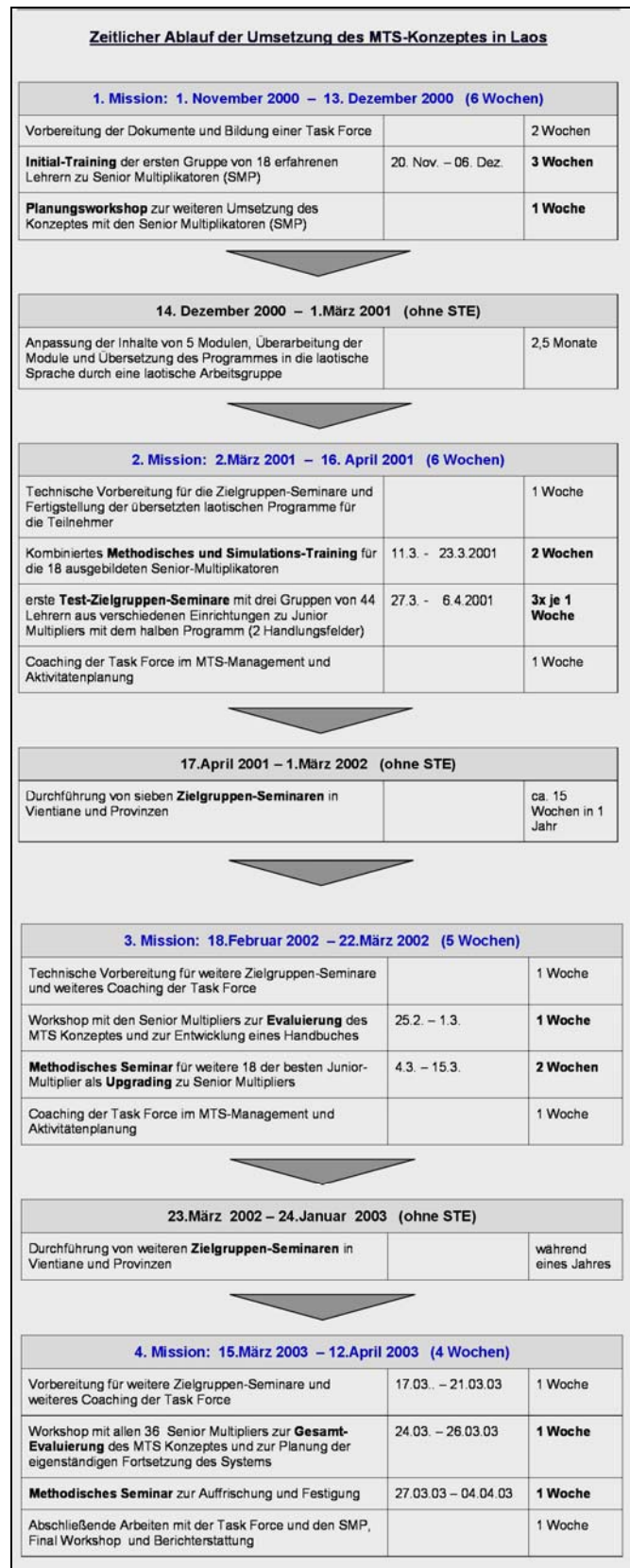


Abbildung 5.2: Schaubild des zeitlichen Ablaufs des Projekts in der VDR Laos (siehe Original in Anlage 13)

ausgebildete, berufserfahrene lokale Fachkräfte - zunächst unter Anleitung deutscher Berufspädagogen - realisiert werden kann, die nach Beendigung der deutschen Hilfe die Qualifikation und Kompetenz erworben haben, das System in eigener Verantwortung fortzuführen. Dies ist ein Anspruch, der seit langem in der deutschen Entwicklungszusammenarbeit unter dem Begriff Nachhaltigkeit verstanden wurde.

In der VDR Laos lagen günstige Rahmenbedingungen vor: Das Vorhandensein eines bilateralen Projektes mit der weitreichenden Aufgabenstellung, die Berufsbildung auf Systemebene zu fördern (innerhalb der die Einrichtung des Multiplikatoren-Trainingssystems einen wichtigen Teil darstellte); die Bereitstellung von Finanzmitteln und Beratungspersonal; die kontinuierliche Unterstützung des nationalen Partners und seiner verantwortlichen Personen über den gesamten Zeitraum sowie die Akzeptanz des nationalen Partners zur Übernahme des deutschen *Know How's* waren Indikatoren eines Bedingungsgefüges, das eine gute Grundlage für die Durchführung des Vorhabens zu diesem Zeitpunkt darstellte. Die beteiligte deutsche Consultingfirma konnte mit ihrem mehrphasigen erprobten Konzept zur Einrichtung des MTS, den darin eingebetteten Produkten sowie mit ihrem Personal den aktuellen Bedarf des Partners bedienen.

Die Phasen zur Einführung des MTS lauten wie folgt:

1. Phase: Schaffen der Voraussetzungen
2. Phase: Ausbilden der Multiplikatoren
3. Phase: Anpassen der Inhalte
4. Phase: Entwickeln der Aktionspläne
5. Phase: Evaluierung und Follow-up (Zielgruppenseminare)

Für die Phasen 1 bis 4 zur Einrichtung des MTS bedarf es erfahrungsgemäß einen Zeitraum von ca. drei bis vier Monaten. In dieser Zeit findet die Aus- und Fortbildung der Multiplikatoren durch deutsche Berufsbildungsexperten statt, für die insgesamt ca. sieben Wochen Kernausbildungszeit zu planen sind. Die Teilnehmer müssen dabei folgende Seminartypen in Vollzeit durchlaufen: Initialseminar (3-4 Wochen), Methodikseminar (2 Wochen) und Simulationsseminar (2 Wochen). Diese Seminare sollten jedoch nicht ohne Übergang geplant werden, da einerseits Zeit zum Verarbeiten, Rekapitulieren und zur Anpassung von Dokumenten erforderlich ist und andererseits die Teilnehmer i.d.R. nicht für längere Zeit-

räume von der Arbeit freigestellt werden können. In bestimmten zeitlichen Abständen werden die Multiplikatoren später weitere - zumeist einwöchige - Seminare erhalten, die zur Aufrechterhaltung des Systems erforderlich sind. Diese Seminartypen tragen die Bezeichnungen Vertiefungsseminar, Auffrischungsseminar und Aufstiegsseminar.

Erweist sich zu Beginn der Phase 5, dass genügend kompetente Multiplikatoren zur Verfügung stehen, können die Zielgruppenseminare begonnen werden. Inhaltlich entsprechen die Zielgruppenseminare dem Initialseminar, so dass eine Mindestdauer von drei Wochen einen guten zeitlichen Richtwert darstellt, der nach oben offen gehalten werden kann. Zielgruppen ohne Berufserfahrung benötigen jedoch ein bis zu vierfaches Zeitmaß im Vergleich zu bereits berufserfahrenen Teilnehmern bei gleichem inhaltlichen Angebot. Auf Grund der Flexibilität des für die Seminare eingesetzten „Modularen Trainingsprogramms“ sowie dem Charakter der Aus- und Fortbildung als *in-service training* können verschiedene Zeitmodelle je nach vorliegenden Bedingungen gefahren werden. Halbtags- oder Wochenendseminare sind möglich, bei denen die Mindestdauer von der Richtzeit eines jeweiligen Moduls abhängen sollte, das die kleinste, nicht zu unterbrechende Einheit für ein Seminar (mit Ausnahme von regulären Pausen) darstellt.

Für die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften der beruflichen Bildung kann ein „Modulares Trainingsprogramm“ eingesetzt werden, das nach Handlungsfeldern (Fields of Activities) und Modulen strukturiert ist und die in der Abbildung erkennbaren Handlungsfelder 1 – 4 beinhaltet:



Abbildung 5.3: Seminartypen und zeitliche Richtwerte in der Anlaufphase des MTS-Konzepts

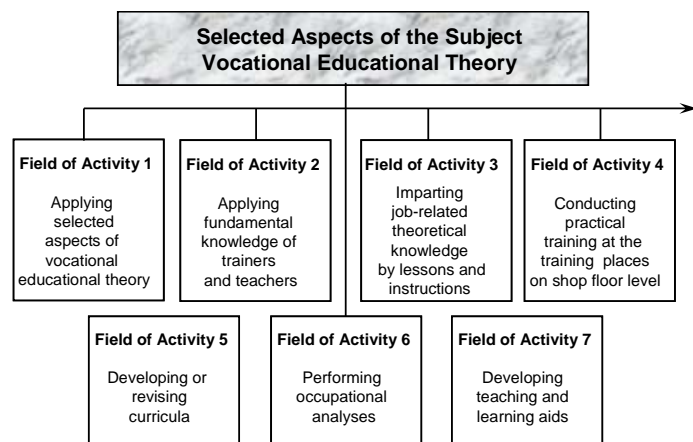


Abbildung 5.4: Darstellung der Gesamtstruktur des „Modularen Trainingsprogramms“

Die ebenfalls in der Abbildung zu erkennenden Handlungsfelder 5 bis 7 stellen weitere Themen für spezielle Zielgruppen, wie Curriculumentwickler und Lehrmaterialentwickler dar, die in späteren Phasen des MTS in die Fortbildung einbezogen werden können.

Die Einbettung und besondere Konstruktion des „Modularen Trainingsprogramms“ ist für das MTS nach diesem Konzept erfolgsrelevant, da es das hauptsächliche Lehr- und Lernmaterial darstellt, das die Inhalte für die Anfangsphase liefert. In diesem Zusammenhang hat auch das MTS-Initialseminar eine besondere Bedeutung für den Erfolg, dessen Gestaltungsmerkmale, Intentionen und Bedingungen berücksichtigt werden müssen.

Abschließende Bemerkungen:

Die Untersuchung bestätigte folgenden Hypothesen:

1. Es ist möglich, die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften der beruflichen Bildung aus EWL mit deutschem *Know-How* erfolgreich und nachhaltig im Ausland auf Systemebene durchzuführen, wenn die entsprechenden Bedingungen im bilateralen Projektgefüge vorliegen und alle beteiligten Entscheidungsträger den Willen zur Umsetzung haben.
2. Es ist möglich, ein Programm mit deutschem berufspädagogischen Hintergrund als Ressource im internationalen Rahmen einzusetzen, wenn es in die wichtigste Landessprache übersetzt wurde und die Flexibilität besitzt, das berufliche Bildungssystem des Landes zu berücksichtigen. Es ist dabei erforderlich, die zu berücksichtigenden Komponenten des beruflichen Bildungssystems zu erfassen.
3. Es ist möglich, die Flexibilität eines Trainingsprogramms zu definieren. Sie kann auf der Inhaltsseite beschrieben werden (Stichworte: didaktisch-methodisches Konzept, modulare Struktur) und sie kann auf der organisatorischen Seite beschrieben werden (Stichworte: Systematischer Prozess der Einführung und Implementierung, verschiedene Seminartypen). Diese Flexibilität muss dem Partner vermittelt werden.
4. Die inhaltliche Seite eines Trainingsprogramms muss auf der Basis von Tätigkeitsanalysen hinterfragt werden und soll die Reichweite des Wissens und Könnens der Theorie- wie auch der Praxislehrer umfassen. Es ist möglich, dieses berufspädagogische Wissen berufsübergreifend zu vermitteln, ohne den fachlichen Bezug außer acht zu lassen.

5. Komponenten des Konzeptes zu einem solchen Training, die bei Nichtbeachtung schon von vornherein den Misserfolg vorprogrammieren, sind besonders zu beachten (Stichworte: Konzeptverständnis, Sensibilisierung der Partner, Netzwerkbildung, Öffentlichkeitsarbeit, Ressourcenbereitstellung).
6. Der nachhaltige Erfolg des MTS hängt davon ab, inwiefern lokales Personal zur eigenständigen Weitervermittlung befähigt werden kann. Es ist möglich, lokales Personal dazu zu befähigen, wenn es an allen im Konzept dargestellten Fortbildungsmaßnahmen teilnehmen konnte und eine personelle Kontinuität über den Verlauf des Projektes gewahrt werden kann.
7. Der Erfolg hängt in hohem Maße davon ab, ob genügend „geeignete“ Personen als Multiplikatoren zur Verfügung stehen. Das Profil eines befähigten Multiplikators ist bei der Auswahl der Teilnehmer zu berücksichtigen.

Das Ziel der Untersuchung bestand in der wissenschaftlichen Begründung eines modernen Qualifizierungskonzeptes zur Aus- und Fortbildung von Lehrkräften der beruflichen Bildung in Entwicklungsländern, das weitgehend durch empirisches Vorgehen entwickelt wurde. In der VDR Laos wurde das Konzept vollständig mit all seinen Intentionen umgesetzt.

Die Untersuchung beschrieb das Zusammenwirken der folgenden Systemkomponenten:

- die Aufgaben und Verantwortlichkeiten der Träger sowie seines nationalen Stützpunkts (Koordinierungsstelle) mit der Projektsteuerungsgruppe;
- das mehrphasige Durchführungskonzept zur Einrichtung des Multiplikatoren-Trainingssystems;
- das berufspädagogisch orientierte, modulare Trainingsprogramm sowie
- die ausgebildeten lokalen Fachkräfte, die im System als Multiplikatoren bezeichnet werden.

Mit der vorliegenden Arbeit existiert erstmalig eine umfassende Verfahrensanleitung für den möglichen Transfer des MTS-Konzeptes in andere Länder, die nicht nur den Prozess der Einführung in seinen einzelnen, maßgeblichen Schritten beschreibt, sondern auch die

verschiedenen Komponenten in ihren Vernetzungen untersucht und ihre gegenseitigen Abhängigkeiten sowie kritische Erfolgsfaktoren heraus arbeitet.

Das Multiplikatoren-Trainingssystem (MTS) ist als ein interessantes Durchführungskonzept aus organisatorischer wie auch didaktisch-methodischer Sicht zu betrachten, dass hinsichtlich seines Potentials zur schnellen Fortbildung einer großen Anzahl von Teilnehmern vielen Entwicklungsländern zugänglich gemacht werden sollte. Mit diesem System können vielfältige Inhalte transportiert werden, es muss nicht auf die Qualifizierung von pädagogischem Fachpersonal beschränkt bleiben.

Vielversprechende Ergebnisse und positive Evaluierungsergebnisse motivieren zu einem weiteren Ausbau dieses modularen *in-service training* Konzeptes. Solchermaßen begründet, kann es zu einem soliden und fundierten Leistungspaket in der deutsch-internationalen Berufsbildungszusammenarbeit mit Entwicklungsländern ausgebaut werden.

Die vorliegende Untersuchung leistete einen Beitrag, den wichtigen Leistungsschwerpunktsschwerpunkt der deutschen BBZ: „Die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften der beruflichen Bildung in Entwicklungsländern“ weiter auszubauen und mit dem MTS eine eigenständige Variante eines speziellen Durchführungskonzeptes zu begründen.

In der Zukunft können die hier dargestellten Sachverhalte und Erkenntnisse die Tätigkeit von entsendeten Berufsbildungsexperten in einem wichtigen Teilbereich der internationalen Berufsbildungszusammenarbeit unterstützen.

5.2 Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit, dass ich die vorliegende Arbeit ohne die unzulässige Hilfe Dritter und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Die aus anderen Quellen und der Literatur direkt oder indirekt übernommenen Daten, Konzepte und Texte sind unter Angabe der Quelle gekennzeichnet.

Weitere Personen waren an der inhaltlich-materiellen Erstellung der vorliegenden Arbeit nicht beteiligt. Insbesondere habe ich nicht die entgeltliche Hilfe von Vermittlungs- und Beratungsdiensten in Anspruch genommen. Niemand hat von mir unmittelbar oder mittelbar geldwerte Leistungen erhalten, die im Zusammenhang mit dem Inhalt der vorgelegten Dissertation stehen.

Die Arbeit wurde bisher weder im In- noch im Ausland in gleicher oder ähnlicher Form einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt.

Ich habe bisher an keiner anderen deutschen oder ausländischen Hochschule den philosophischen Doktorgrad erworben oder den Erwerb dieses Grades endgültig nicht bestanden.

Ich versichere, dass dies die reine Wahrheit ist und ich nichts verschwiegen habe.

Ich bin mir bewusst, dass eine unwahre Erklärung rechtliche Folgen haben wird.

Berlin, den 24. April 2010



Frank Wenghöfer

5.3 Literaturverzeichnis

1. **Aitchkinson, John:** Training of Trainers – Participatory Training for Development, DSE / Rössing Foundation. Out of Africa Publishers. Namibia Windhoek. 1998
2. **Albrecht, Günter:** Das Multiplikator-Projekt IAQ. Leitthema in: Kompetenz. Heft 8. S. 2.25 IFA-Institut für berufliche Aus- und Fortbildung. Berlin/Bonn. 1993
3. **Anh Tuan, Nguyen:** Analyse der Fachlehrerausbildung in Südvietnam – Konsequenzen für Fortbildungslehrgänge. Masterarbeit. TU Dresden, Institut für Berufspädagogik. Dresden. 1998
4. **Arnold, Rolf / Gonon, Philipp:** Einführung in die Berufspädagogik. Verlag Barbara Budrich. Opladen & Bloomfield Hills. 2006
5. **Arnold, Rolf / Münch, J.:** Fragen und Antworten zum Dualen System. Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (BMBW). Bonn. 1995
6. **Arnold, Rolf:** Handbuch Teil 1 und 2: Unterrichtswissen und Organisationswissen. Berufspädagogik für Partnerländer. DSE. Mannheim. 1989
7. **Amri, M. / Ngatia, P. / Mwakilasa A.O.:** A Guide for Training Teachers of Health Workers. African Medical and Research Foundation. AMREF – DSE-Project. ISBN 9966-874-03-8. Kenia. Nairobi. 1993
8. **Asmus, Bernd / Vallon, Herbert / Greter, Klaus:** Masterplan for the Secondary School of Industrial Technology (SSIT) in Doha, State of Qatar. GTZ. Eschborn. 1999
9. **Bähr, Wilhelm (1993):** Qualifizierung von Personal der Beruflichen Bildung. In: Kompetenz. Heft 8. S.9.23 IFA-Institut für berufliche Aus- und Fortbildung. Berlin/Bonn. 1993
10. **Bähr, Wilhelm (1991a):** Handlungsfeldorientierte Qualifizierung von Ausbildern. In: Kompetenz. Heft 1. S.4.1 IFA-Institut für berufliche Aus- und Fortbildung. Berlin/Bonn. 1991
11. **Bähr, Wilhelm (1991b):** Handbuch zur Ausbilder-Eignungsprüfung und Ausbildungspraxis Heft 1 bis 11; 10.Ausgabe. IFA-Institut für berufliche Aus- und Fortbildung. Bonn. 1991
12. **Bähr, Wilhelm / Albrecht, Günter:** Das Projekt Integrierte Ausbilder Qualifizierung. Leitthema in: Kompetenz. Heft 1. S.2.1 IFA-Institut für berufliche Aus- und Fortbildung. Berlin/Bonn. 1991

13. **Bähr, E. / Dröge, R. / Neumann, B. / Neumann, G.:** Berufliche Bildung - Curriculum Entwicklung und –revision: Die Integration kaufmännischer Inhalte in die gewerblich-technische Ausbildung. GTZ. Eschborn. 1997
14. **Baier, M.G./ D’Orazio:** Handbuch – Berufliche Basisinformationen. Deutscher Entwicklungsdienst (DED). Berlin. 1996
15. **Ballstaedt, Steffen-Peter:** Mit den Augen lernen. Seminareinheit 2. Lerntexte und Teilnehmerunterlagen. Beltz Verlag. Weinheim und Basel. 1991
16. **Bäumler, Claus E.:** Mit den Augen lernen. Seminareinheit 6. Lernen mit dem Computer. Beltz Verlag. Weinheim und Basel. 1991
17. **BBJ-Consult Berlin:** Handbuch - Jugendliche in Ausbildung und Beschäftigung. 1.Aufl. IFA-Institut für berufliche Aus- und Fortbildung. Bonn. 1988
18. **Bergmann, B./ Erpenbeck, J./ Heyse, V./ Frank, G.P./ Staudt, E./ Meier, A.J.:** Kompetenzentwicklung '96 - Strukturwandel und Trends in der betrieblichen Weiterbildung. Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management. ISBN 3-89325-473-0. Berlin. 1996
19. **Bertelsmann Verlag (1997):** Berufsbildung Heft 43 - Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule. Thema: Modularisierung. 51. Jahrgang. Bielefeld. 1997
20. **Bertelsmann Verlag (1995):** Berufsbildung Heft 31 - Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule. Thema: Handlungslernen. 49. Jahrgang. Bielefeld. 1995
21. **Berufliche Bildung & Consulting GmbH (IBC) 2003:** Angebot zu überregionalen Multiplikatorentrainings für die Berufsbildungseinrichtungen der Länder des Kaukasus und Zentralasiens: Armenien, Aserbaidshan, Georgien, Kasachstan, Kirgistan, Tadschikistan und Usbekistan. Projektconcept und Aktivitätenplanung an die GTZ. Berlin. 2003
22. **Berufliche Bildung & Consulting GmbH (IBC) 2002:** Angebot an die GTZ: Unterstützung von Technischen Sekundarschulen in Ruanda. Berlin. 2002
23. **Berufliche Bildung & Consulting GmbH (IBC) 2001:** Leistungsprofil. Berlin. 2001
24. **Berufliche Bildung & Consulting GmbH (IBC) 2000:** Aus- Fortbildung von Ausbildern und Technischen Lehrern. Kurzpräsentation eines Programms zur berufspädagogischen Qualifizierung in Projekten der technischen Entwicklungszusammenarbeit. Berlin. 2000 (überarbeitete Fassung in 2003)
25. **Berufliche Bildung & Consulting GmbH (IBC) 1999:** Angebot an die GTZ: Ausbildung von betrieblichen Ausbildern in Marokko. Berlin. 1999

26. **Birkenbihl, Michael:** Train the Trainer - Arbeitshandbuch für Ausbilder und Dozenten. 12. Auflage. ISNB 3-478-52282-X. Verlag Moderne Industrie. Landsberg/Lech. 1995
27. **Blanks, William E.:** Handbook for Developing Competency Based Training Programs. Regents/Prentice Hall. Englewood Cliffs. New Jersey. 1982
28. **Bohnet, Michael (2000):** Regionale und sektorale Schwerpunktbildung in der EZ. Die Arbeit an der neuen Länderliste. In: E+Z Entwicklung und Zusammenarbeit Nr. 7/8 S.196-197. Deutsche Stiftung für Internationale Entwicklung (DSE). Frankfurt. 2000
29. **Bohnet, Michael (1998):** Die Bedeutung des Leitbildes Nachhaltige Entwicklung für die Entwicklungspolitische Zusammenarbeit der Regierung der Bundesrepublik Deutschlands. Dokumentation der Plenumsveranstaltung. Eschborn. 1998
30. **Bös, Gunther / Neß, Harry:** Ausbilder in Europa – Probleme und Perspektiven. Bertelsmann. ISBN 3-7639-0139-6. Bielefeld. 2000
31. **Boupha, Phonphet (2002):** Improving the Managerial Effectiveness of Vocational and Technical Institutions. Critical Issues and Institutional Responses. The Lao Peoples Democratic Republic Case. Dissertation zur Promotion. Technische Universität Dresden, Fakultät Erziehungswissenschaften. Dresden. 2002
32. **Boupha, Phonphet (2001):** Report on the Situation of Teachers of Technical and Vocational Subjects in Secondary Schools: Recommendation concerning the Status of Teachers. Lao National Commission for UNESCO. Laos. Vientiane. 2001
33. **Bounsouane, Naxiengkham:** Berufliche Aus- und Weiterbildung in Laos. Masterarbeit. TU Dresden. Institut für Berufspädagogik. Dresden. 1998
34. **Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB) 1998:** Handlungsorientierte Ausbildung der Ausbilder. Rahmenstoffplan. Bertelsmann Verlag. ISBN 3-7639-0846-3. Berlin. 1998
35. **Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB) 1997:** Leitfaden für die Entwicklung von Lehrgängen und Lehrtexten. Didaktische Hilfen für pädagogisch Tätige. Berlin. 1997
36. **Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB) 1994:** Rahmenstoffplan für die Ausbildung der Ausbilder und Ausbilderinnen. Bertelsmann Verlag. Berlin. 1994
37. **Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB) 1992:** Konzepte und Probleme nach 5 Jahren Neuorientierung und zwei Jahren Vereinigung: Entwicklungstendenzen und Lösungswege. 2.Fachkongreß des BiBB, ISBN 3-8214-7048-8. Berlin. 1992

38. **Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB) 1991a:** Training Regulations for the Industrial Metal Working Occupations. (Ausbildungsordnung für Industrielle Metallberufe). BiBB. Berlin. 1991
39. **Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB) 1991b:** Leittexte - ein Weg zum selbständigen Lernen, Seminarkonzepte zur Ausbilderförderung. ISBN 3-88555-453-4 Berlin. 1991
40. **Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB) 1990:** Handreichungen zur Einführung der Metall- und Elektroberufe. VDMA / ZVEI / IFA Verlag. Berlin. 1990
41. **Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB) 1973:** Elementarlehrgang Metall. Berlin. 1973
42. **Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) 2005:** Berufsbildungsgesetz (BBIG) vom 23. März 2005. Bonn. 2005
43. **Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) 2003:** Information zur Aussetzung der Ausbildereignungsverordnung (AEVO). Bonn. 2003
44. **Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) 1999:** Ausbildereignungsverordnung (AEVO) vom 1. März. Bonn. 1999
45. **Bundesministerium für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) -2005a:** Sektorkonzept - Berufliche Bildung und Arbeitsmarkt in der Entwicklungszusammenarbeit. Bonn. 2005
46. **Bundesministerium für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) -2005b:** Kooperationsländer der deutschen Entwicklungszusammenarbeit. Länderliste. Bonn. 2005
47. **Bünning Frank / Hortsch, Hanno / Novy, Katrin:** Das Britische Modell der National Vocational Qualifications (NVQs) - Ausgangspunkt für eine Modularisierung in Deutschland? Studien zur Erwachsenenbildung Band 8. ISBN 3-8300-0162-2. Verlag Dr. Kovac, Hamburg. 2000
48. **Collum, John u.a.:** Concept Card. Overview of TEVT. Swisscontact. Switzerland. Zürich. 1999
49. **Collum, John:** Instructional Skills Program. Swisscontact-NAITA. Training of Trainers Project. Sri Lanka. Colombo. 1997
50. **Collum, John:** Basic Instructional Skills Group IS1, IS2, IS3. for Technical School Instructional Staff. Final Concept & IS Series Skills Matrix. Swisscontact-TITI Nepal. Kathmandu. 1996.

51. **Commonwealth Secretariat:** Better schools – Resource Material for School Heads, Module 1 to 9, Commonwealth Secretariat. Education Programme. Human Resource Development Group. London. 1993
52. **Cramer, Günter / Schmidt, Hermann / Wittwer, Wolfgang (2003):** Praxis Know How für Ausbilder – Handlungsfelder betrieblicher Ausbildungsarbeit. Deutscher Wirtschaftsdienst. ISBN 3-87156-281-5. Köln. 2003
53. **Cramer, Günter / Kiepe, Klaus:** Jahrbuch Ausbildungspraxis 2001. Erfolgreiches Ausbildungsmanagement. Fachverlag Deutscher Wirtschaftsdienst. Köln. 2001
54. **Cramer, Günter / Schmidt, Hermann / Wittwer, Wolfgang (1994):** Ausbilder-Handbuch - Aufgaben, Strategien und Zuständigkeiten für Verantwortliche in der Aus- und Weiterbildung. Deutscher Wirtschaftsdienst. ISBN 3-87156-165-7 Köln. 1994
55. **Crosciel, Eckhard / Plumbridge, William:** Modules of Employable Skills (MES) Training. The Concept. Handbook. International Labour Office (ILO) Vocational Training Branch. Schweiz. Genf. 1992
56. **Decker, F.:** Aus- und Weiterbildung am Arbeitsplatz. Lexika Verlag 1985 ISBN 3-19-007575-1
57. **Denkmodell Dialog Design:** Sinfonie® – Systemische Interpretation für Organisationen und Netzwerke in Entwicklungsprozessen. Berlin. 1997
58. **Department of Education, Science and Training (DEST), Australian Government:** MEM 05. Metal and Engineering Training Package. Volume 1-5. Commonwealth of Australia. Melbourne. 2006
59. **Deutsches Institut für Berufsbildung,** Berufspädagogisches Grundwissen. Schriften zur Qualifizierung der Lehrkräfte der Berufsbildung. 1. Auflage. Volk und Wissen. Volkseigener Verlag. Berlin. 1962
60. **Deutsche Stiftung für Internationale Entwicklung (DSE):** Pedagogics for Technical Teachers. Mannheim. 1982
61. **Dörner, Dietrich:** Die Logik des Misslingens – Strategisches Denken in komplexen Situationen. Rowohlt Verlag GmbH. ISBN 3499193140. Hamburg. 1999
62. **Döhring, Ottmar / Severing, Eckart:** Veränderungen in der betrieblichen Ausbildungspraxis – Konsequenzen für die Rolle des Ausbilders. In: Bös, Gunther / Neß, Harry: Ausbilder in Europa – Probleme und Perspektiven. Bertelsmann. ISBN 3-7639-0139-6. Bielefeld. 2000. S.144-163

63. **Draxler, Klaus:** Der Ausbilder in Europa aus der Sicht der Europäischen Kommission. In: Bös, Gunther / Neß, Harry: Ausbilder in Europa – Probleme und Perspektiven. Bertelsmann. ISBN 3-7639-0139-6. Bielefeld. 2000. S.15-20
64. **Ebner, Hermann / Huber, Michael / Hubner, Ullrich / Wittwer, Wolfgang:** Wie organisiere ich eine Lerneinheit? Berufspädagogik für Partnerländer. Lehrbrief der DSE / ZGB. Mannheim. 1991
65. **Education Institute:** Teachers Introductory & Preparation Programme: Centre for British Teachers (CfBT) adopted by The Education Institute Supreme Education Council of Qatar. Qatar. 2006
66. **European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP):** Glossary. Terminology of Vocational Training Policy. Luxembourg. 2004
67. **European Training Foundation:** Glossary of Labour Market Terms and Standards and Curriculum Development Terms. ETF. 1997
68. **Feierabend, G./ Freyer, H. / Heinze, K./ Knauer, A./ Schneider, G.:** Lexikon der Wirtschaft: Berufsbildung. Verlag Die Wirtschaft. Berlin. 1978
69. **Feierabend, G.:** Unterrichtshilfen – Ausrüstungsnormativen Berufsbildende Literatur des Zentralinstitut für Berufsbildung DDR. VW Verlag Berlin. 1985
70. **Fjodorowa / Dumtschenko / Komarow / Skorodumow / Tschachojanz:** Didaktik des berufspraktischen Unterrichts. VW Verlag. Berlin. 1976
71. **Freytag, / Gmel, / Göbel, / Grasmeyer:** Der Ausbilder im Betrieb. Programmierte Testfragen Fachbuchverlag Wilber & Weidemeier. 1990
72. **Frings, A. / Gachuhi, D. / Matiru, B. / Müller, J. :** Join us – in a participatory approach to training, learning & production: A practical guide to the action training model; DSE und Zentralstelle für Erziehung. Wissenschaft und Dokumentation. Bonn. 1993
73. **Garlisle, K.:** Analysing Jobs and Tasks - Service techniques in training and performance development; Educational Technology Publications. ISBN 0-87778-194-x. USA. New Jersey. 1986
74. **Georg, W./ Grüner, G./ Kahl, O.:** Kleines berufspädagogisches Lexikon. Bertelsmann Verlag. Bielefeld. 1991
75. **Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) 2005:** Strategie Berufliche Bildung in Asien. Fachverbund WIRAM Asien. Eschborn. 2005
76. **Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) 2004a:** GTZ-Know How in the Field of Education Development Services. Eschborn. 2004

77. **Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) 2004b:** Die Berufsbildungszusammenarbeit der GTZ. Kompetenzfeld Berufliche Bildung. Eschborn. 2004
78. **Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) 2004c:** Berufsbildungsstrategie Afrika südlich der Sahara. Fachverbund WIRAM Afrika. Eschborn. 2004
79. **Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) 2000:** Fachliche Leitlinien zur Beruflichen Bildung. Eschborn. 2000
80. **Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) 1995a:** Projektmanagement. Grundlagen und Anwendungsfragen. Eschborn. 1995
81. **Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) 1995b:** Project Cycle Management (PCM) und Zielorientierte Projektplanung (ZOPP). Eschborn. 1995
82. **Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) 1995c:** Management Informationssysteme in der Technischen Zusammenarbeit. Ulrich Albus. Eschborn. 1995
83. **Greinert, Wolf-Dieter:** Konzepte beruflichen Lernens. Holland-Josenhans Verlag. ISBN 3-7782-8060-0. Stuttgart. 1997
84. **Guilbert, J.J.:** Educational Handbook for Health Personnel. ISBN 924170635 x WHO. 1987
85. **Hacker, Winfried:** Regulation und Struktur der Arbeitstätigkeiten. In: Graf Hoyos, C., Frey, D. Arbeits- und Organisationspsychologie. Ein Lehrbuch. Psychologie Verlags Union. Weinheim. 1999
86. **Hacker, Winfried / Skell, Wolfgang.:** Lernen in der Arbeit. Herausgeber: Bundesinstitut für Berufsbildung. Der Generalsekretär. ISBN 3-88555-525-5. Berlin. Bonn. 1993
87. **Heinze, Kurt / Geuther, Edgar / Siemon, Günter:** Ratgeber für Lehrausbilder. Anleitungsmaterial zur Gestaltung des berufspraktischen Unterrichts für Lehrkräfte ohne pädagogische Ausbildung. 1. Auflage. Volk und Wissen. Volkseigener Verlag Berlin. 1978
88. **Heinze, Kurt/ Geuther, E./ Siemon, G./ Tuschke, S.:** Der Unterrichtsprozeß in der Berufsausbildung. Studienbuch Zentralinstitut für Berufsbildung DDR. VW Verlag. Berlin. 1984
89. **Helm, Manfred:** Gesamteinschätzung des IAQ-Projektes. Abschlußbericht auf der Beiratstagung des IAQ-Projektes am 21.01.1994 in Berlin. Institut für Berufliche Entwicklung e.V. Berlin. 1994

90. **Hornig, Torsten:** Analyse des gegenwärtigen Standes der Rahmencurricula für die Ausbildung Technischer Lehrer auf Cao Dang- Level am TTTC Hung Yen. Vietnam – Probleme und Entwicklungstendenzen der technischen Lehrerbildung. (Masterarbeit) Dresden. 2003
91. **Hortsch, Hanno:** Challenges of Vocational Education – Internationalisierung berufspädagogischer Lehre und Forschung. in: Dresdner Beiträge zur Berufspädagogik. Heft 15. ISSN 0943-3740. Dresden. 2001
92. **IFA- Institut für berufliche Aus- und Fortbildung:** Handbuch zur Integrierten Ausbilder-Qualifizierung (IAQ). Bonn. 1991
93. **Institut zur Ausbildung von Ingenieurpädagogen (1978):** Didaktik. Lehrmaterial für das pädagogische Zusatzstudium. Karl-Marx-Stadt. 1978
94. **Institut zur Ausbildung von Ingenieurpädagogen (1977):** Psychologie. Lehrmaterial für das pädagogische Zusatzstudium. Karl-Marx-Stadt. 1977
95. **International Labour Organisation (ILO):** Vocational Training. Glossary of Selected Terms. Training Policies Branch. Editorial Board. Geneva. 1986
96. **Jank, Werner und Meyer, Hilbert:** Didaktische Modelle. Handlungsorientierter Unterricht. Grundbegriffe und Merkmale. Cornelsen Scriptor. 1994.
97. **Karow, Willy:** How to improve one's teaching? Handouts und Transparente für ein pädagogisches Seminar innerhalb der Mubarak-Kohl-Initiative (MKI). Ägypten. Kairo. 2002
98. **Kersten, Steffen / Xaymontry, Bounpanh:** Entwicklungstendenzen der beruflichen Bildung in Laos - in Dresdner Beiträge zur Berufspädagogik Heft 15. Dresden. 2001. S.51-62
99. **Kirckhoff, Mogens:** Mind Mapping - Die Synthese von sprachlichem und bildhaften Denken. Synchron Verlag. Berlin.
100. **Kittelberger, Rainer / Freisleben, Immo:** Mit den Augen lernen. Seminareinheit 5. Lernen mit Video und Film. Beltz Verlag. Weinheim und Basel. 1991
101. **Klebert, K./ Schrader, E./ Straub, W.:** Moderation. Verlag für Psychologie und Kommunikation. ISBN 3-922983-02-2. Rimsting. 1984
102. **Klein, Ulrich:** Projekt- und transferorientierte Ausbildung (PETRA). Grundlagen. Beispiele Planungs- und Arbeitsunterlagen. 2. Auflage. Siemens AG ISBN 3-8009-1558-8. München. 1990
103. **Kohn, Gerhard; Rützel, Josef; Schröter, Hans Günther; Ziehm, Stefan:** Compatibility of Vocational Qualifications Systems. Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ). Berlin. 2000

104. **Kong , Sary:** Entwicklung eines Fortbildungskonzeptes für technische Berufsschullehrer in Pnom Penh im didaktisch-methodischen Bereich. Masterarbeit. TU Dresden. Institut für Berufspädagogik. Dresden. 2002
105. **Körner, Helge:** Erstellung eines Curriculum-Entwicklungskonzeptes an der Projektkomponente „Entwicklungszentrum für berufliche Bildung (VEDC)“. Bericht an die GTZ. Vientiane. 2001
106. **Kruse, Wilfried:** Zum Selbstverständnis der Ausbildung der Ausbilder – in: Bös, Gunther / Neß, Harry: Ausbilder in Europa – Probleme und Perspektiven. Bertelsmann. ISBN 3-7639-0139-6. Bielefeld. 2000. S.115-126
107. **Kultusministerkonferenz:** Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Industriemechaniker / Industriemechanikerin. KMK. 2004
108. **Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung:** Aufbau und Gestaltung von Lehrgängen. Ausbildung im Betrieb. Skript des Deutschen Wirtschaftsdienstes. ISBN 3-87156-050-2. Bonn. 1981
109. **Kumar, K.L.:** Educational Technology. New Age International ltd. ISBN 81-224-0833-8. New Delhi. 1996
110. **Lao-German Technical Co-operation (2003):** Konzept zur Durchführung des Programms WIRAM – Die Entwicklung humaner Ressourcen bei der Wirtschaftsreform und dem Aufbau der Marktwirtschaft (WIRAM) in der Demokratischen Republik Laos. Vocational Education and Training System Advisory Project (VETSA) - Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ). Laos Vientiane. 2003
111. **Lao-German Technical Co-operation (2002a):** Multiplier Training System. Best Experiences of Lao-German Vocational Education and Training System Advisory Project (VETSA) - Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ). Laos. Vientiane. 2002
112. **Lao-German Technical Co-operation (2002b):** Graphical Chart „Process of establishment a Teacher Training System for formal and non-formal VET in the Lao PDR. Vocational Education and Training System Advisory Project (VETSA) - Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ). Laos. Vientiane. 2002
113. **Lao-German Technical Co-operation (2000a):** Das VETSA Programm in der Demokratischen Volksrepublik Laos. Vocational Education and Training System Advisory Project (VETSA) - Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ). Laos. Vientiane. 2000
114. **Lao-German Technical Co-operation (2000b):** Positionspapier an das BMZ zur Schwerpunktbildung in Laos „Bildung, Wirtschaft und Beschäftigung“. Vocational Education and Training System Advisory Project (VETSA) - Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ). Laos. Vientiane. 2000

115. **Lao-German Technical Co-operation (1999):** Project Planning Matrix & Plan of Operations for Result 4. Vocational Education and Training System Advisory Project (VETSA) - Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ). Laos. Vientiane. 1999
116. **Lorenz, P. / Schneider, G.:** Facharbeiterberufe – Lehrplanwerk. Zentralinstitut für Berufsbildung DDR. VW Verlag. Berlin. 1983
117. **Lauterbach, Uwe: :** Ausbildung des Personals in der beruflichen Bildung im internationalen Vergleich. In: Bös, Gunther / Neß, Harry: Ausbilder in Europa – Probleme und Perspektiven. Bertelsmann. ISBN 3-7639-0139-6. Bielefeld. 2000. S.175-201
118. **Langner-Geißler, Traute / Lipp, Ullrich:** Mit den Augen lernen. Seminareinheit 3. Pinwand, Flipchart und Tafel. Beltz Verlag. Weinheim und Basel. 1991
119. **Lübke, Oliver: :** Ausbilder in Europa: Gebraucht und doch vergessen?. In: Bös, Gunther / Neß, Harry: Ausbilder in Europa – Probleme und Perspektiven. Bertelsmann. ISBN 3-7639-0139-6. Bielefeld. 2000. S.23-32
120. **Martins de Oliveira Singo, Brigida:** Entwicklung eines bedarfsgerechten Curriculums zur Ausbildung von Lehrern und Instruktoren in Mocambique. Masterarbeit. TU Dresden. Institut für Berufspädagogik. Dresden. 2001
121. **Maslankowski, Willy:** Wie läßt sich berufliche Bildung organisieren? Berufspädagogik für Partnerländer. Lehrbrief der DSE/ZGB. 1991
122. **Matiru, Barbara/ Mwangi, Anna/ Schlette, Ruth:** Teach Your Best - a Handbook for University Lecturers. Institute for Socio Cultural Studies and Verlag für interkulturelle Kommunikation. ISBN 3-88939-676-5. DSE. Bonn. 1995
123. **Merrill / Posey / Tennyson:** Teaching Concepts - Educational Technology Publications. 07632, ISBN 0-87778-247-4. USA. New Jersey. 1992
124. **Middendorf, H.:** Wie veranschauliche ich berufliche Lerninhalte? Berufspädagogik für Partnerländer. Lehrbrief der DSE / ZGB. Mannheim: 1991
125. **Ministerium für Wissenschaft, Weiterbildung, Forschung und Kultur Rheinland Pfalz – Arbeitsgruppe Curriculare Standards Bildungswissenschaften:** Abschlußbericht Bildungswissenschaften. Curriculare Standards des Faches Bildungswissenschaften und Standards der Systementwicklung. Rheinland-Pfalz. 2003
126. **Ministerpräsident der Volksdemokratischen Republik Laos:** Beschluß N. 209 des Ministerpräsidenten über die Entwicklung der Berufsbildung in der VDR Laos. Laos. Vientiane. 1998

127. **Ministry of Education, Lao P.D.R. (2000):** Die Evaluierung der Erprobung von Curricula zur Ausbildung von Technikern an der LGTS. Bericht. Laos. Vientiane. 2000
128. **Ministry of Education, Lao P.D.R. (1997):** Strategy Paper – Development of the Vocational Education System (VES). Laos. Vientiane. 1997
129. **Munkhjargal, Chimerdtseren:** Analyse der Bedingungen und Inhalte der Ausbildung von Berufsschullehrern in der Mongolei - Konsequenzen für eine neue Strukturierung in der Ausbildung. Masterarbeit. TU Dresden, Institut für Berufspädagogik. Dresden. 2002
130. **National Apprentice and Industrial Training Authority (NAITA):** Training of Trainers Project. Course Information. Instructional Skills. Sri Lanka. Colombo. 1996
131. **National Apprentice and Industrial Training Authority (NAITA):** DACUM Chart for Vocational Training Instructor. Sri Lanka. Colombo. 1994
132. **Naxiengkham, Bounsouane:** Berufliche Aus- und Weiterbildung in Laos. Masterarbeit. TU Dresden. Institut für Berufspädagogik. Dresden. 1998
133. **Neß, Harry:** Deutsche Ausbilder in Zentrum dualer Ausbildung. In: Bös, Gunther / Neß, Harry: Ausbilder in Europa – Probleme und Perspektiven. Bertelsmann. ISBN 3-7639-0139-6. Bielefeld. 2000. S.47-70
134. **Ngwatancho, David Ngoh:** Entwicklung eines Curriculums für die Weiterbildung von Lehrern zu neuen Medien in Kamerun, Masterarbeit. TU Dresden. Institut für Berufspädagogik. Dresden. 2002
135. **Norton, Robert. E.:** DACUM Handbook. The National Center for Research in Vocational Education. College of Education. The Ohio State University. Leadership Training Series No.67. USA. Ohio. 1985
136. **Pätzold, Günter:** Betriebliche Ausbildungstätigkeit auf dem Weg von einer tayloristischen zu einer wissensstrukturierten Praxis. In: Bös, Gunther / Neß, Harry: Ausbilder in Europa – Probleme und Perspektiven. Bertelsmann. ISBN 3-7639-0139-6. Bielefeld. 2000. S.71-87
137. **Petty, Geoffrey:** Teaching Today. A practical guide – Course book for C & G 7307 / 6 PGCE. Stanley Thornes Ltd. United Kingdom. 1998
138. **Raddatz, Rolf:** Fachglossar: Deutsche Berufsbildungsbegriffe, Bertelsmann Verlag Bielefeld ISBN 3-7639-0128-0. GTZ. Eschborn. 1999
139. **Ramos, Fischer:** Lerntheorie für Technische Lehrer. DSE – Deutsche Stiftung für Internationale Entwicklung. Mannheim. 1993

140. **Rathenberg, E./ Mielck, A.:** Wie entwickelt man Medien für die berufliche Bildung? Berufspädagogik für Partnerländer. Lehrbrief der DSE / ZGB. Mannheim. 1991
141. **Rösch, G.:** Methoden der Tätigkeitsanalyse. DSE- Deutsche Stiftung für Internationale Entwicklung. Mannheim. 1991
142. **Rudolph, Wolfgang / Feierabend, Günter / Schneider, Gottfried / Zimmer, Harald:** Berufspädagogik. Monographie des Zentralinstituts für Berufsbildung der DDR. 1.Auflage. Volk und Wissen. Volkseigener Verlag. Berlin. 1987
143. **Runkel, Jacob:** Wie prüfe und zensiere ich? Berufspädagogik für Partnerländer. Lehrbrief der DSE / ZGB. Mannheim. 1991
144. **Schelten, Andreas:** Einführung in die Berufspädagogik; 2.Aufl. Franz Steiner Verlag. ISBN 3-515-06291-2. Stuttgart. 1994
145. **Schoenfeld, Eberhard:** Wie plant man Ausbildungseinrichtungen? Berufspädagogik für Partnerländer. Lehrbrief der DSE / ZGB. Mannheim. 1986
146. **Schmidt, R.:** Konzipierung, Entwicklung und Einsatz von Medien in der Beruflichen Bildung. Berufspädagogik für Partnerländer. Lehrbrief der DSE / ZGB. Mannheim. 1986
147. **Schröter, H.G. / Adam, S. / Blumenstein, G. / Boehm, U. / Ebeling, U. / Gronwald, D. / Schade, E.:** CURRENT - Orientierungshilfe zur Curriculum Revision und Entwicklung. Handbuch und Materialienband 1&2. GTZ Eschborn. 1998
148. **Selka, Reinhard:** Ausbilder sind unvergleichlich – Gemeinsames und Trennendes in den Mitgliedsländern der Europäischen Union. In: Bös, Gunther / Neß, Harry: Ausbilder in Europa – Probleme und Perspektiven. Bertelsmann. ISBN 3-7639-0139-6. Bielefeld. 2000. S.88-101
149. **Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der BRD (2004):** Standards für die Lehrerbildung. Bildungswissenschaften. Bonn. 2004
150. **Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der BRD (2000):** Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihr Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Bonn. 2000
151. **Seifert, W. / Pattay, S.:** Visualisieren, Präsentation, Moderieren. Gabal Reihe.

152. **Siemon, G.:** Ratschläge für Lehrfacharbeiter und Lehrbeauftragte. 11. Auflage. Volk und Wissen. Volkseigener Verlag. Berlin. 1988
153. **Tilch, Herbert:** Pedagogical & Methodological Instructor Training for Vocational Training Institutions. Training Manual für ein pädagogisches Seminar am SSIT Qatar. 2002
154. **Tippelt, Rudolf:** Wie entwickelt man berufliche Curricula und Ausbildungspläne? Berufspädagogik für Partnerländer. DSE/ZGB. Universität Heidelberg. 1987
155. **Tran Thi Quyet, Phan:** Entwicklung eines Curriculums für die didaktisch-methodische Ausbildung technischer Lehrer am TTTC Hung-Yen. Masterarbeit. TU Dresden. Institut für Berufspädagogik. Dresden. 2000
156. **Tong, Yongqiang:** Vergleichende Untersuchung der Ausbildung von Lehrern für berufliche Schulen in Deutschland und VR China – Entwicklung eines präzisierten Curriculums für die Fachlehrerausbildung in der Elektrotechnik. Masterarbeit. TU Dresden. Institut für Berufspädagogik. Dresden. 2001
157. **Twardy, M.:** Ein Handbuch für die pädagogische Fortbildung von Ausbildern. Bertelsmann. ISBN 3-7639-0042-x. 1995
158. **Vankham; Vixay:** Ansätze zur Curriculumentwicklung für die formale und non-formale Berufsausbildung in der V.D.R. Laos. Masterarbeit. TU Dresden. Institut für Berufspädagogik. Dresden. 2000
159. **Van Tuan; Nguyen:** Erneuerung der berufspädagogischen Aus- und Fortbildung an der NU Ho Chi Minh City. Masterarbeit. TU Dresden. Institut für Berufspädagogik. Dresden. 1998
160. **Verband Deutscher Maschinen- und Anlagenbau e.V. - Bildungsreferat:** Handreichungen zur Einführung der neugeordneten industriellen Metall- und Elektroberufe. Sonderdruck aus der Zeitschrift „Technische Innovation und Berufliche Bildung“. IFA Verlag. Bonn.1989.
161. **Vester, Frederic (2006):** Denken, Lernen, Vergessen. Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH. München. 2006 (Neuausgabe)
162. **Vester, Frederic (2005):** Die Kunst vernetzt zu denken. Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH. München. 2005
163. **Walkin, L.:** Teaching and Learning in Further and Adult Education. Stanley Thornes Ltd. ISBN 0-7487-0145-1. Cheltenham – England. 1990
164. **Walter, Bernhard:** Professionalisierung der Ausbildung der Berufsausbilder im Hinblick auf die Internationalisierung und Globalisierung. In: Bös, Gunther / Neß, Harry: Ausbilder in Europa – Probleme und Perspektiven. Bertelsmann. ISBN 3-7639-0139-6. Bielefeld. 2000. S.33-39

165. **Wagner, H./ Kopfmann, K./ Ferdinand, A.:** Wie plane ich Stunden- und Raumverteilung? Berufspädagogik für Partnerländer. DSE/ZGB. Mannheim. 1991
166. **Weidemann, Bernd:** Mit den Augen lernen. Seminareinheit 1. Lernen mit Bildmedien. Psychologische und didaktische Grundlagen. Beltz Verlag. Weinheim und Basel. 1991
167. **Wenghöfer, Frank (2008):** Teacher's Module Guide & Student's Module Handout for Polytechnical Education. Aspire Academy for Sports Excellence. Qatar. Doha. 2008
168. **Wenghöfer, Frank (2007a):** Konzeptpräsentationen zur Einführung eines Polytechnischen Bildungsganges. 188 Seiten. Aspire Academy for Sports Excellence. Qatar. Doha. 2007
169. **Wenghöfer, Frank (2007b):** Modular Curriculum Guide: Polytechnical Education. 190 Seiten. Aspire Academy for Sports Excellence. Qatar. Doha. 2007
170. **Wenghöfer, Frank (2006):** The Activities of the Mechanical Department at the Independent School for Industrial Technology. Präsentation. 214 Seiten. GTZ-SSIT-Projekt. Qatar. Doha. 2006
171. **Wenghöfer, Frank (2005):** Modular Curriculum Guide: Mechanical Engineering Technology. Industrial Mechanical Technician. Independent School for Industrial Technology. 275 Seiten. GTZ-SSIT-Projekt. Qatar. Doha. 2006
172. **Wenghöfer, Frank (2004):** Projektjahresbericht zu den Entwicklungen in der Abteilung „Mechanical Department“ an der Independent Secondary School for Industrial Technology. 34 Seiten. GTZ-SSIT-Projekt. Qatar. Doha. 2004
173. **Wenghöfer, Frank (2003a):** Activities to establish a Multiplier Training System (MTS) at MoE/VEDC. Projektabschlussbericht an das GTZ-VETSA-Projekt. Berufliche Bildung & Consulting GmbH (IBC). Laos. Vientiane. 2003
174. **Wenghöfer, Frank (2003b):** Multiplier Training System (MTS) - a Lao success story. Projektabschlusspräsentation an das GTZ-VETSA-Projekt. 40 Seiten. Berufliche Bildung & Consulting GmbH (IBC). Laos. Vientiane. 2003
175. **Wenghöfer, Frank (2003c):** Elaboration of scope of future assignments during the period from June 2003 to July 2005 in the areas of training of trainers, developing curricula and training material. Projektkonzept und Aktivitätenplanung an das GTZ-AS-NTTA-Projekt. Berufliche Bildung & Consulting GmbH (IBC). Bhutan. Thimpu. 2003
176. **Wenghöfer, Frank / Holzknicht Steffen (2003d):** Curriculum: Modular Course in District Health Management. InWent-CEDHA-Projekt. Berufliche Bildung & Consulting GmbH (IBC). Tanzania. Arusha. 2003

177. **Wenghöfer, Frank (2002a):** Activities to establish a Multiplier Training System (MTS) at MoE/VEDC. Dritter Projektverlaufsbericht an das GTZ-VETSA-Projekt. Berufliche Bildung & Consulting GmbH (IBC). Laos. Vientiane. 2002
178. **Wenghöfer, Frank (2002b):** Report on Course Development of a pedagogical training course for *In-Company-Trainers* following a competency-based approach. GTZ-GOPA-Projekt. Berufliche Bildung & Consulting GmbH (IBC). Ägypten. Cairo. 2002
179. **Wenghöfer, Frank (2002c):** Reports on Pedagogical Training of Teachers and Instructors in Planning and Implementing of Technical Training at the Secondary School for Industrial Technology. GTZ-SSIT-Projekt. Berufliche Bildung & Consulting GmbH (IBC). Qatar. Doha. 2002
180. **Wenghöfer, Frank (2001a):** Ländliche Infrastruktur und Berufsbildung in der A.R. Tibet. Ergebnisbericht an das GTZ-GOPA-Projekt. Berufliche Bildung & Consulting GmbH (IBC). Tibet. Lhasa. 2001
181. **Wenghöfer, Frank (2001b):** Berufsausbildung in Entwicklungsländern – Vier Aufsätze in der Zeitschrift des Bundesverbands Deutscher Berufsausbilder (BDDBA) Heft 1, 2, 3, 4 www.bdba.de. München. 2001
182. **Wenghöfer, Frank (2001c):** Activities to establish a Multiplier Training System (MTS) at MoE/VEDC. Zweiter Projektverlaufsbericht an das GTZ-VETSA-Projekt. Berufliche Bildung & Consulting GmbH (IBC). Laos. Vientiane. 2001
183. **Wenghöfer, Frank / Körner, Helge (2001d):** Diploma Course in Orthopaedic Technology. Revised Curriculum of University of Dar Es Salaam. DSE-TATCOT-Projekt. Berufliche Bildung & Consulting GmbH (IBC). Tanzania. Moshi. 2001
184. **Wenghöfer, Frank (2000a):** Activities to establish a Multiplier Training System (MTS) at MoE/VEDC. Erster Projektverlaufsbericht an das GTZ-VETSA-Projekt. Berufliche Bildung & Consulting GmbH (IBC). Laos. Vientiane. 2000
185. **Wenghöfer, Frank (2000b):** Fortbildung von Ausbildern und technischen Lehrern am Takoradi Technical Institute. Ergebnisbericht an das GTZ-GOPA-Projekt. Berufliche Bildung & Consulting GmbH (IBC). Ghana. Takoradi. 2000
186. **Wenghöfer, Frank (2000c):** Short-Term Course Documents and Training Management Documents for Marketing, Planning, Implementing and Evaluating Vocational Training at Takoradi Technical Institute. GTZ-GOPA-Projekt. Berufliche Bildung & Consulting GmbH (IBC). Ghana. Takoradi. 2000
187. **Wenghöfer, Frank / Helm, Manfred (2000d):** Ausbildung der Ausbilder über die Grenzen Europas hinaus. S.308 – 322. in: Börs, Gunther / Neß, Harry: Ausbilder in Europa. Probleme und Perspektiven. Bertelsmann Verlag. ISBN 3-7639-0139-6. Bielefeld. 2000.

188. **Wenghöfer, Frank (1999a):** Training of Trainers and Technical Teachers. Seminarprogramm. 548 Seiten. Berufliche Bildung & Consulting GmbH (IBC). Berlin. 1999 (Sprachen: Englisch. Deutsch. Französisch. Russisch. Usbekisch. Laotisch)
189. **Wenghöfer, Frank (1999b):** Training of Trainers and Technical Teachers. Präsentationen zum Hintergrund des berufspädagogischen Konzepts des Seminarprogramms. 69 Seiten. Berufliche Bildung & Consulting GmbH (IBC). Berlin. 1999
190. **Wenghöfer, Frank (1999c):** Multiplikatorenkonzept. Konzeptpräsentation. Berufliche Bildung & Consulting GmbH (IBC). Berlin. 1999
191. **Wenghöfer, Frank (1999d):** Fachliche Leitstruktur zum Aufbau eines Multiplikatorensystems am VEDC in Laos. Berufliche Bildung & Consulting GmbH (IBC). Berlin. 1999
192. **Wenghöfer, Frank (1999e):** Establishing a Training of Enterprise Trainers Programme. Ergebnisbericht und Ausbildungskonzept an das GTZ-SVTP-Projekt. Berufliche Bildung & Consulting GmbH (IBC). Sri Lanka. Colombo. 1999
193. **Wenghöfer, Frank (1999f):** Training of Enterprise Trainers. Training Concept, Trainer Guide & Course File an das GTZ-SVTP-Projekt. Berufliche Bildung & Consulting GmbH (IBC). Sri-Lanka. Colombo. 1997-1999
194. **Wenghöfer, Frank / Körner, Helge (1999g):** Curriculum Revision and Adaptation of Training Programmes – an advanced course for Teachers of Orthopaedic Technology. Bericht und Seminarprogramm an das DSE-TATCOT-Projekt. Berufliche Bildung & Consulting GmbH (IBC).Tanzania. Moshi. 1999
195. **Wenghöfer, Frank (1998a):** Pedagogical Training of Engineers of Tool Rooms. Seminar Programme. GTZ-IGTR-Projekt. Berufliche Bildung & Consulting GmbH (IBC). Indien. Aurangabad. 1998
196. **Wenghöfer, Frank / Holzknicht, Steffen (1998b):** Curriculum Workshop Practice for Advanced Diploma in Tool & Die Making. GTZ-IGTR-Projekt. Berufliche Bildung & Consulting GmbH (IBC). Indien. Aurangabad. 1998. (Bestätigt durch das Board of Examination des Staates Maharashtra)
197. **Wenghöfer, Frank (1998c):** Revision des pädagogischen Trainings der Ausbildungsingenieure in den Indo-German Tool Rooms. Gutachten an das GTZ-IGTR-Projekt. Berufliche Bildung & Consulting GmbH (IBC). Indien. New Delhi. 1998
198. **Wenghöfer, Frank / Körner, Helge (1998d):** Pädagogische Weiterbildung von Lehrkräften der Orthopädietechnik. Bericht und Seminarprogramm an das DSE-CHICOT-Projekt. Berufliche Bildung & Consulting GmbH (IBC). China. Beijing. 1998

199. **Wenghöfer, Frank (1998e):** Media-based Instruction in Vocational Training. Seminarprogramm. Berufliche Bildung & Consulting GmbH (IBC) / DSE/ZGB. Mannheim. 1998
200. **Wenghöfer, Frank / Körner, Helge (1998f) u.a:** Nationale Lehrpläne der Ukraine für die Berufe Autoschlosser, Automechaniker, Autoservice-Manager. BIBB-MoE Projekt am IZA - Interregionales Zentrum für die Aus- und Fortbildung von Spezialisten des Kfz-Service Kiew. Berufliche Bildung & Consulting GmbH (IBC). Ukraine. Kiew. 1998
(Bestätigt durch das Ministerium für Bildung der Ukraine)
201. **Wenghöfer, Frank (1995):** Managing Co-operative Vocational Technical Training at DM&T. Bericht und Seminarprogramm an das GTZ-MoE-Projekt. Berufliche Bildung & Consulting GmbH (IBC). Pakistan. Lahore. 1995
202. **Wenghöfer, Frank (1994):** Pedagogical Training of Welding Trainers. Syllabi, Training Programmes and Welding Course Documents. Berufliche Bildung & Consulting GmbH (IBC). Entwickelt für TC King Tom Power Station. Sierra Leone. Freetown. 1994 und TC Kotu Power Station. Gambia. 1995
203. **Wenghöfer, Frank (1989a):** Methodische Gestaltung der berufspraktischen Ausbildung von Bürgern aus Entwicklungsländern anhand von Komplexmaterial* Humboldt Universität zu Berlin. Diplomarbeit. Berlin. 1989 (* modulare Lernmaterialien)
204. **Wenghöfer, Frank (1989b):** Metalltechnik und Holztechnik. 22 Technische Lehrmaterialien und Methodische Anleitungen zur berufspraktischen Ausbildung. 1089 Seiten. Institut für Berufliche Entwicklung. In: Veröffentlichungsverzeichnis der GTZ / Crystal. Berlin. 1989
205. **Will, Hermann:** Mit den Augen lernen. Seminereinheit 4. Arbeitsprojektor und Folien. Beltz Verlag. Weinheim und Basel. 1991
206. **Wolfe, P./ Wetzel, M./ Harris, G./ Mazour, T./ Riplinger, J.:** Job Task Analysis - Guide to good practice. ISBN 0-87778-236-9. USA. 1991
207. **Xaymountry, Bounpanh:** Untersuchung von Competency Based Training - orientierten Konzepten beruflicher Bildung hinsichtlich ihres Potentials der zukunftsfähigen Gestaltung von Berufsbildung, Masterarbeit. TU Dresden. Institut für Berufspädagogik. Dresden. 2001
208. **Zieger, Christian:** Die Notwendigkeit der Zusammenführung des formalen und non-formalen Berufsbildungssystems zu einem integrierten Berufsbildungssystem in der Volksrepublik Laos. Masterarbeit. TU Dresden. Institut für Berufspädagogik. Dresden. 2004

6 Anlagen

- Anlage 1** **Übersicht über den bisherigen Einsatz des „Modularen Trainingsprogramms“**
- Anlage 2** **Beispiel einer Funktionsbeschreibung für einen Fachberater an einer Technischen Sekundarschule (Mikro-Ebene)**
- Anlage 3** **Beispiel einer Leistungsbeschreibung für einen Fachberater an einer regionalen Bildungseinrichtung für die Aus- & Fortbildung von Lehrkräften der beruflichen Bildung (Meso-Ebene)**
- Anlage 4** **Beispiel einer Leistungsbeschreibung für eine Aus- und Fortbildung von Multiplikatoren auf nationaler und überregionaler Ebene (Makro-Ebene)**
- Anlage 5** *Module Specification „Technology“ – Chapter 1 - Module 8*
- Anlage 6** *Module Specification „Practical Training“ – Course 1 - Module 8*
- Anlage 7** *Process of Establishment of a Teacher Training System for formal and non-formal VET in the PDR Laos*
- Anlage 8** *Presentation on MTS - a Lao success story (40 Folien)*
- Anlage 9** *Summary of all MTS-Seminars from 2001 to 2003*
- Anlage 10** *List of all institutions benefited by MTS*
- Anlage 11** *Survey of MTS-experience of Senior Multipliers*
- Anlage 12** **Optimales Seminarraum-Lay-Out für MTS Seminare**
- Anlage 13** **Zeitlicher Ablauf der Umsetzung des MTS-Konzeptes in Laos**
- Anlage 14** **Berufliches Kurzprofil des Autors**

Übersicht über den bisherigen Einsatz des „Modularen Trainingsprogramms“

Land	Art	Zeitraum	Dauer
Qatar	Ausbildung von Technischen Lehrern und Instruktoren einer Technischen Sekundarschule (H1-H4)	2002, 2003 & 2004 - 2005	4 Wochen 3 Wochen
Usbekistan	Ausbildung von Senior Multiplikatoren von nationalen Lehrerbildungsinstituten (H1-H4)	Sept. 2002 - Jan. 2003	12 Wochen
Tansania	Ausbildung von Curriculumentwicklern (H3 +H5)	2003	2 Wochen
Ruanda	Ausbildung von Multiplikatoren (H1-H4)	2002-2003	4 Wochen
Ägypten	Ausbildung von Lehrerbildnern (H1-H4)	Sept. 2002	4 Wochen
Laos	Ausbildung von Senior- & Junior Multiplikatoren (H1-H4) sowie Lehrkräften der beruflichen Bildung	seit Nov. 2000	17 Wochen
Marokko	Fortbildung von Multiplikatoren (H1-H4)	Okt.-Nov. 2000	2 Wochen
Côte d'Ivoire	Ausbildung von betrieblichen Ausbildern sowie Fortbildung von Ausbildern und Fachlehrern (H1-H4)	Nov.- Dez. 2000	6 Wochen
Tunesien	Fortbildung von Ausbildern (H1-H4)	Okt. 2000	2 Wochen
Deutschland CIM	Einführungsseminar für deutsche Fachkräfte zu Multiplikatoren (H1-H4) zur Vorbereitung eines Auslandseinsatzes	Aug. 2000	2 Wochen
Marokko	Evaluierung der Fortbildung von Tutoren durch Junior-Multiplikatoren (H1-H4)	Mai 2000	1 Woche
Marokko	Supervision der Fortbildung von Junior-Multiplikatoren durch Senior-Multiplikatoren (H1-H4)	Mai 2000	2 Wochen
Marokko	Fortbildung von Senior-Multiplikatoren (H1-H4)	März 2000	2 Wochen
Côte d'Ivoire	Fortbildung von Ausbildern (H1-H4)	März 2000	2 Wochen
Côte d'Ivoire	Ausbildung von betrieblichen Tutoren (H1-H4)	März 2000	4 Wochen
Ghana	Fortsetzung der Fortbildung von Ausbildern (Entwicklung von Ausbildungsprogrammen – H5/H7)	Feb. 2000	5 Wochen
Benin	Ausbildung von Ausbildern (2.Phase H1, H2, H4)	Feb. 2000	2 Wochen
Marokko	Fortbildung von Multiplikatoren für betriebliche Ausbilder aus allen Landesregionen (2 Gruppe – H1-H4)	Jan. 2000	2 Wochen
Sri Lanka	Fortbildung von Instruktoren für die Ausbildung von betrieblichen Ausbildern (H4, H5, H7)	Dez. 1999	4 Wochen
Ghana	Fortbildung von Ausbildern und Ausbildungsmanagern zur Entwicklung von Ausbildungsprogrammen (H5, H7)	Nov. 1999	4 Wochen
Marokko	Ausbildung von Multiplikatoren für betriebliche Ausbilder aus allen Landesregionen (1. Gruppe –H1 - H4)	Okt. 1999	2 Wochen
Tansania	Fortbildung von Technischen Lehrern und Instruktoren (Unterrichtsmethodik, Curriculumentwicklung (H3, H5)	Okt. 1999	2 Wochen
Benin	Ausbildung von Ausbildern (1.Phase H1, H2, H4)	Sept. 1999	2 Wochen
China	Fortbildung von Technischen Lehrern (H1-H3)	Okt. 1998	2 Wochen

Quelle: Berufliche Bildung & Consulting GmbH. 2003. S.6 (ergänzt in 2005)

Beispiel einer Funktionsbeschreibung für einen Fachberater* an einer Technischen Sekundarschule (Mikro-Ebene)

Ziel des Projektes:

Das Ziel des Projektes ist es, dreijährige schulische Berufsbildungsgänge auf Facharbeiterniveau an der Sekundarschule XYZ einzurichten und durchzuführen. Darüber hinaus soll den bestqualifizierten Schülern ihren Neigungen entsprechende Weiterbildungsmöglichkeiten eröffnet werden (Übergang zum College etc.) Dies soll unter konsequenter Initiierung und Integration dualer Ausbildungselemente geschehen. Dazu gehören vor allem der Aufbau einer effizienten Organisations- und Managementstruktur an der Sekundarschule XYZ, die Erarbeitung und Implementierung aller erforderlichen Ausbildungsunterlagen (Curricula, Ausbildungsordnungsmittel, Lehr- und Lernmittel u. a.), **die fachliche und pädagogische Betreuung der Theorie- und Praxislehrer**, die Einrichtung und der Betrieb aller ausbildungsnotwendigen Labore und Werkstätten und die konsequente Zusammenarbeit mit der nationalen Privatwirtschaft. Ferner gilt es, die Sekundarschule XYZ auch bei der Privatwirtschaft als Kompetenzzentrum zu etablieren und marktfähige Dienstleistungen (Fortbildungskurse etc.) anzubieten.

1. Als Fachberater „Metalltechnik“ wirkt er mit bei:

- 1.1. Der Einrichtung und Organisation der Abteilung "Metalltechnik"
- 1.2. **Der Rekrutierung, Beratung und Fortbildung von Lehrern (Theorie und Praxis)**
- 1.3. Der Implementierung, Evaluierung und ggf. Revision der zu erarbeitenden Detailcurricula für den Theorie- und Praxisunterricht
- 1.4. Der ergänzenden Raum- und Ausstattungsplanung sowie Inbetriebnahme aller erforderlichen Labor- und Werkstatträume
- 1.5. Dem Aufbau eines Prüfungswesens
- 1.6. Der Gestaltung enger Kooperationen mit der Wirtschaft (Förderung der Mitverantwortung der Wirtschaft für die Ausbildung, duale Komponente)

2. Fortsetzung der Einführung der Ausbildungsgänge im Bereich "Metalltechnik"

- 2.1. Erarbeitung der Detailcurricula auf der Basis der vorhandenen Core-Curricula, sowie deren Implementierung, Evaluation und ggf. Revision,
- 2.2. Ergänzung von Lehr- & Arbeitsmitteln (Ausbildungsmedien) sowie ggf. Textbooks
- 2.3. Entwicklung & Implementierung von Projekten für die Ausbildung
- 2.4. Erarbeitung von Richtlinien zur Gestaltung & Mitwirkung bei der Durchführung von Prüfungen
- 2.5. Permanenten Überprüfung der vormals vorgeschlagenen Berufe im Hinblick auf ihre Relevanz für die nationale Wirtschaft und ggf. Revision und Erweiterung des Ausbildungsangebots

3. Rekrutierung, Beratung und Fortbildung aller Lehrer seines Fachbereichs

- 3.1. Mitwirkung bei Auswahl & Anstellung von Lehrern für alle Ausbildungs- & Unterrichtsbereiche
- 3.2. Einweisung und Schulung der Lehrer
- 3.3. **Betreuung der Theorie- und Praxislehrer in fachlichen und pädagogischen Belangen**
- 3.4. **Erarbeitung von Fortbildungsprogrammen für Lehrer & Ausbilder und Mitwirkung bei der Durchführung von Fortbildungsmaßnahmen**

Fortsetzung auf der Folgeseite

* Dieses Beispiel wurde verallgemeinert und leicht gekürzt. Es basiert auf einer Originalvorlage aus dem Jahr 2003. Die blaue Hervorhebung markiert den Bereich der Verantwortung für die Fortbildung der Lehrkräfte (Theorie und Praxis)

4. Ergänzende Raum- und Ausstattungsplanung für den Bereich "Metalltechnik"
 - 4.1. Ergänzende Planungen bei Theorie- und Praxisräumen (Klassenräume, Werkstätten, Labore und Lagerräume)
 - 4.2. Mitwirkung bei der Installation, Inbetriebnahme und ausbildungsmäßigen Nutzung der Maschinen, Geräte und Meßzeuge
 - 4.3. Aktualisierung der Ausstattungen gemäß den Anforderungserfordernissen
 - 4.4. Sicherstellung der Funktionsfähigkeit der Ausrüstung (Reparatur und Wartung)
5. Pflege und Instandhaltung der Ausrüstung
 - 5.1. Mitwirkung bei der Wartung und Reparatur von Maschinen, Geräten & Werkzeugen sowie Lehr- & Lernmitteln
 - 5.2. Mitwirkung bei der Einhaltung der Sicherheits- und Unfallverhütungsvorschriften
 - 5.3. Erarbeitung und Implementierung eines Wartungskonzepts
6. Betriebsberatung
 - 6.1. Mitwirkung bei der Kontaktpflege zu örtlichen Betrieben zum Zweck der Ermittlung der Ausbildungsbedürfnisse und der Vermittlung von Praktikanten
 - 6.2. Mitwirkung bei der Werbung von Betrieben zur Übernahme von Ausbildungsanteilen
 - 6.3. Beratung örtlicher Betriebe in technischen, organisatorischen und ausbildungsfachlichen Fragen
 - 6.4. Mitwirkung bei der Gestaltung, Durchführung und Überwachung von Betriebspraktika
 - 6.5. - Mitwirkung bei der Arbeitsvermittlung an Absolventen
7. Aufbau von sogenannten Student Services'
 - 7.1. Identifizierung von Services für die Schüler der Metalltechnik (Betreuung bei der Arbeitsplatzwahl & -suche)
 - 7.2. Abhalten von Schüler- und Elterngesprächen
 - 7.3. Vermittlung von Praktikumsplätzen etc.
 - 7.4. Aufbau einer Fachbibliothek

Positionsspezifische Anforderungen

- Es ist darauf zu achten, dass die Schule bzw. der Werkstattbereich, für den die Fachkraft verantwortlich ist, ein Erscheinungsbild aufweist, das den 'klassischen Tugenden der Deutschen' (Sauberkeit, Ordnung etc.) gerecht wird.
- Der Funktionsinhaber wird mit einer Reihe von teilweise schwach ausgebildeten Fachlehrern konfrontiert. Dies erfordert eine große Geduld und Ausdauer im Umgang und ein hohes Maß an Ansprechbarkeit im Werkstattbereich.

Beispiel einer Leistungsbeschreibung für einen Fachberater* an einer regionalen Bildungseinrichtung für die Aus-& Fortbildung von Lehrkräften der beruflichen Bildung (Meso-Ebene)

Erarbeitung der Lehrplanunterlagen für einen modularen Kurs für *trainers* aus Industrie und gewerblicher Wirtschaft zur Stärkung ihrer Lehrfunktion:

„A training and upgrading concept for trainers from trade and industry developed to support in-plant training“

Der Einsatzort ist am *TTP-Training of Trainers Project* im *Technician Training Institute* zu leisten.

Aufgabenschwerpunkte:

1. Aufbau und Anleitung einer Arbeitsgruppe (*task force*) aus bis zu acht leitenden Mitarbeitern der staatlichen Institutionen *National Apprentice and Industrial Training Authority* sowie der *Vocational Training Authority*, die als Beamte bereits ähnliche Aufgaben bei der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften im regionalen Umfeld wahrzunehmen haben. Die auf der Grundlage eines DACUM-Workshops für die Zielgruppen der „*vocational training instructors*“ und „*in-company trainers*“ erhobenen Daten sind für die inhaltliche Gestaltung des Programms auszuwerten und zu adaptieren. Die Aufgabenstellung ist auf dieser Basis zu präzisieren.
2. Ausarbeitung aller notwendiger Dokumente und Lehrplanunterlagen für den Kurs, die zur Bestätigung eines solchen Programms erforderlich sind. Dieses Programm soll zum Ende des Einsatzes in fertiger Form den beiden *Chairmen* zur Bestätigung vorgelegt werden.
3. Spezielle Aufgabenstellungen:
 - Anwendung des arbeitsmethodischen Grundkonzepts von DACUM, Untersuchungen zur Bestimmung der Tätigkeitsprofile der Zielgruppen sowie Verifizierung der *findings* durch Besuche von Unternehmen.
 - Modularer Aufbau des Kursprogramms unter Beachtung des *Competency Based Training approaches*, dabei Beschränkung auf notwendige Inhalte (berufspädagogisches Minimum) die entsprechend der Arbeitsbedingungen in der privaten Wirtschaft in Abend- und Wochenendkursen vermittelt werden können.
 - Orientierung auf praktisch erforderliche Befähigungen am Lernort Betrieb: Organisation und Ausbildungsmanagement, Anleitungs- und Instruktionmethoden, Evaluierung praktischer Fertigkeiten, Lehrmittel und Medien für Instruktoren.
 - Untersuchungen zur Erfassung der bereits vorhandenen Lehrunterlagen sowie der Lehrunterlagen anderer *training provider* vor Ort, von denen inhaltliche und methodische Anleihen genommen werden können und die ebenfalls für das Programm eingesetzt werden können (*Curriculum Development Division, Training Division, Trade Testing Division, Training of Trainers Project, Foreman Training Institute*).

* Dieses Beispiel stellt eine Zusammenfassung dreier ToR dar. Es basiert auf Originalvorlagen aus den Jahren 1997-99 (vgl. Wenghöfer. 1999e)

- Entwicklung eines Trainingskonzeptes und Erarbeitung organisatorischer Konsequenzen zur Einführung des Kurses, Durchführung eines Initialkurses durch den Consultant für die *task force*, um sie fachlich und methodisch mit dem Programm vertraut zu machen.
- Durchführung eines *Pilot Runs* mit einer ersten Gruppe von Vertretern der Zielgruppe, um die Durchführungsbefähigung durch die *task force* zu prüfen.
- Bereitstellung der curricularen Programmdokumente sowie der kompletten Lehrunterlagen für diesen Kurs.

Mitwirkungspflichten des Projekt-Managements

1. Anleitung und Begleitung der Aktivitäten des KZE
2. Unterstützung der Abstimmungsaktivitäten zwischen den lokalen Partnerorganisationen
3. Bereitstellung von Arbeits- und Transportmöglichkeiten

Mitwirkungspflichten der Partnerorganisationen

1. Bereitstellung der Mitglieder der *task force* Gruppe
2. Bereitstellung der erforderlichen Lehrunterlagen
3. Beratung sowie Bestätigung der erbrachten Arbeitsergebnisse

Anforderungen an den KZE

1. Berufspädagogische Erfahrungen zur Erarbeitung von Programmen zur Qualifizierung von Lehrkräften, wie Instruktoren und Meistern
2. Verständnis der Ausführungsbedingungen in Entwicklungsländern sowie Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit lokalen Institutionen
3. Fähigkeiten zum Entwurf von Programmen auf der Grundlage von Basismaterialien sowie Fähigkeit zur Kursdurchführung
4. Fähigkeiten zum Entwurf und zur Erarbeitung von lehrplanbezogenen methodisch-didaktischen Nachfolgematerialien
5. Beherrschung der englischen Sprache

Beispiel einer Leistungsbeschreibung für eine Aus- und Fortbildung von Multiplikatoren auf nationaler und überregionaler Ebene * (Makro-Ebene)

**Überregionales Projekt „Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonal für die
Berufsbildungseinrichtungen der Länder des Kaukasus und Zentralasiens“**

1. Kurzbeschreibung der gegenwärtigen Situation

In der Republik Usbekistan besteht ein hoher Bedarf an der Qualifizierung von Lehrkräften beruflicher Bildungseinrichtungen. Durch die Bereitstellung von gut ausgebildeten Weiterbildnern – Multiplikatoren- soll in naher Zukunft der große Bedarf an Fortbildung für Lehrkräfte im gesamten Land gedeckt werden. Diese Aufgabe wird von Lehrerweiterbildnern an ausgewählten Bildungsinstitutionen und Fakultäten wahrgenommen. Es wird eingeschätzt, dass die Lehrerweiterbildner speziell im Fachgebiet „Berufspädagogik“ eine Fortbildung benötigen, um den heutigen Anforderungen an eine moderne Aus- und Fortbildung gerecht zu werden.

Gegenwärtig sind ca. 80 Lehrkräfte identifiziert, die eine Weiterbildung erhalten sollen. Die Projektplanung sieht vor, dass Mitte November 2002 ein erstes messbares Ergebnis in der Realisierung von Bildungsmaßnahmen für diese Gruppe erreicht wird.

2. Beschreibung der Aufgabenstellung

Der AN plant, realisiert und evaluiert die Einführung eines Multiplikatorenkonzeptes in der Republik Usbekistan. Dazu wird ein gesamter Zeitaufwand vor Ort von 3 FM/ pro KZF (ggf. zwei parallele Vor-Ort-Einsätze = somit 6 FM) vorgesehen. Die Konzeptintroduktionsphase pro KZF wird mit 8 Wochen geplant, die Implementierungsphase wird zunächst mit weiteren 4 Wochen veranschlagt.

Diese 12 Wochen / pro KZF werden in zwei Einsatzphasen der KZF in Taschkent bzw. an noch zu planenden weiteren Orten erbracht. Die Aktivitäten sind darauf ausgerichtet, die Teilnehmer zu befähigen, in der Folgezeit selbst mit diesem Programm weitere Teilnehmer fortzubilden. Um dieses Ziel zu erreichen, werden die Fortbildungsmaßnahmen wie folgt in 6 Stufen strukturiert:

Erste Einsatzphase

In der Zeit vom 16. September bis 9. November 2002 (8 Wochen) werden in Taschkent zwei parallel laufende Fortbildungsmaßnahmen für eine Zielgruppe von insgesamt ca. 40 Personen (je Seminar 20 bis max. 24 Personen) aus dem Bereich der Weiterbildungsinstitute durchgeführt.

1. Vorbereitung der materiellen Bedingungen im Vorfeld der Seminare (1 Woche) sowie Durchführen eines Workshops zur Konzeptintroduktion in dieser Woche, Unterstützung der Bildung der *Task Force* und Anleitung dieser Personengruppe
2. Initialseminar zur Vermittlung des berufspädagogischen Wissens (3 Wochen)
3. Methodisches Seminar zur Vermittlung des methodischen Herangehens (2 Wochen)
4. Simulationsseminar zum Testen der Befähigung, Seminare durchzuführen (2 Wochen)

Am Ende dieser Phase erhalten die Teilnehmer bei erfolgreichem Nachweis ihrer Befähigung ein anerkanntes Zertifikat, das ihre Qualifikation als Multiplikator bestätigt.

* Dieses Beispiel stellt eine leicht gekürzte und verallgemeinerte Zusammenfassung aus mehreren ToR zum gleichen Projekt dar. Es basiert auf Originalvorlagen aus den Jahren 2002-2003 (vgl. Berufliche Bildung & Consulting GmbH 2003)

Zweite Einsatzphase im Jahr 2003

5. Durchführung von Zielgruppenseminaren zur Fortbildung von Lehrkräften durch Multiplikatoren (4 Wochen) An ausgewählten Institutionen im ganzen Land werden Seminare durch Multiplikatoren durchgeführt, die KZF beobachten und unterstützen die Aktivitäten
 6. Evaluierung des gesamten Prozesses und der erreichten Ergebnisse, Vorlegen eines Abschlußberichtes in deutscher Sprache.
3. **Fortsetzung der Pädagogischen Weiterbildung von Lehrkräften zu Multiplikatoren in Armenien, Aserbaidschan, Georgien, Kasachstan, Kyrgystan, Tadshikistan und Usbekistan**

Geplant ist die Fortsetzung des in Usbekistan begonnenen Multiplikatorentrainings für ausgewählte Multiplikatoren in den sieben folgenden Ländern:

Armenien, Aserbaidschan, Georgien, Kasachstan, Kyrgystan, Tadshikistan und Usbekistan.

1. Stufe:

Überregionale Multiplikatorenseminare(ÜMS) für jeweils eine Woche (5-6 Tage) in jedem Land, mit jeweils vier Teilnehmern aus jedem Land = 28 Teilnehmer. Diese 28 Teilnehmer werden in zwei Gruppen mit je ca.14 Teilnehmern aufgeteilt. Die erste Gruppe besteht aus Vertretern der Weiterbildungsinstitutionen auf Republiks- bzw. Gebietsebene, die für die Weiterbildung des Lehr- und Ausbildungspersonals der Berufsbildungseinrichtungen zuständig sind. Die zweite Gruppe setzt sich zusammen aus Vertretern von Instituten bzw. Hochschulen/Universitäten mit Studium für Lehrer an Berufsbildungseinrichtungen.

2. Stufe:

Nationale Multiplikatorenseminare nach jedem ÜMS für jeweils eine Woche (5-6 Tage) in jedem Land. Wiederum in zwei Gruppen, wobei die zwei Multiplikatoren der ersten Gruppe ca. 25 weitere Multiplikatoren (Methodiker, beste Lehrer etc.) und die Multiplikatoren der zweiten Gruppe ca. 25 weitere Multiplikatoren (Lehrerbildner) aus ihrem Lande trainieren.

Am Ende stehen in jedem Land ca. 54 trainierte Multiplikatoren bereit, die gezielt die Aus- und Weiterbildung beeinflussen könnten. Die Lehrerbildner wurden einbezogen, weil es wenig Sinn macht, nur das tätige Personal weiter zu bilden, die neue Lehrergeneration aber nach altem Schema oder gar nicht auf die Tätigkeit an Berufsbildungseinrichtungen vorbereitet wird. Das Training der Lehrerbildner kann zugleich ein erster Schritt zur Schaffung einer Disziplin Berufspädagogik an den Lehrerbildungseinrichtungen sein, die in kaum einem der Länder derzeit existiert.

Für die Durchführung der ÜMS gilt folgender mit den Teilnehmerländern vereinbarter Zeitplan:

1. ÜMS:	Oktober	2003	Kasachstan
2. ÜMS:	März	2004	Usbekistan
3. ÜMS:	Juni	2004	Kyrgysstan
4. ÜMS:	Oktober	2004	Tadshikistan
5. ÜMS:	April	2005	Georgien
6. ÜMS:	September	2005	Armenien
7. ÜMS:	März	2006	Aserbaidschan

Die ÜMS werden in russischer Sprache durchgeführt. Die Teilnehmer erhalten die Materialien ebenfalls in Russisch. Mit der Übersetzung wird demnächst begonnen.



Nach jedem ÜMS findet in den einzelnen Ländern das Nationale Multiplikatorenseminar zum vorausgegangenen Thema in der jeweiligen Landessprache statt. Alle Materialien werden daher auch noch ins Armenische, Aserbaidschanische, Georgische, Kasachische, Kirgisische und Tadshikische übersetzt.

Alle Teilnehmer werden wie in Usbekistan ein Zertifikat erhalten.

Modular Curriculum Guide Module Specification

Subject:	Technology	Level 12																																								
Chapter 1:	Mechanical Engineering	Duration:																																								
Module 8:	Assembly: Detachable Joints	12 hours																																								
1. Introduction:	<p>In all production and maintenance sections in the metal industry the work with detachable joints and assemblies of components are wide spread. In general, each final end-product consists of various detachable joints and assemblies. Joints and assemblies have to be produced according to fundamental fitting principles and they have to be disassembled for the purpose of maintenance. The most fitting and assembly jobs deal with screws, bolts and pins, feather keys and keys.</p> <p>A typical workplace is an assembly workshop equipped with work benches, bench vices, the respective hand tools and a great variety of machines, like lathes, drilling machines, milling machines, hydraulic presses.</p>																																									
2. Goal:	<p>The students acquire the essential technical theory around the preparation of detachable joints in on a “must-know-level”, considered to be the presupposition to assemble and disassemble simple components of any kind of mechanical equipment.</p>																																									
3. Objectives:	<p><u>By the end of the module, the students should be able to:</u> Explain the main features of the ISO System of Fits and the basic principles of fitting and assembly; identify and differentiate detachable joints like screwed joints with screws, nuts and washers and direct or indirect pipe connections, identify and differentiate pinned joints; feather key joints and keyed joints; describe the technological sequence to produce joints and assemblies and to undo joints.</p>																																									
4. Graphical Structure of Contents:	<div style="text-align: center;"> <pre> graph TD S[Subject: Technology] --> C[Chapter 1: Mechanical Engineering] C --> M[Module 8: Assembly: Detachable Joints] M --- H[12 hrs] M --> U1[Unit 1: Fundamentals of Fitting] M --> U2[Unit 2: Pinned Joints] M --> U3[Unit 3: Threaded Joints] M --> U4[Unit 4: Feather Key Joints] M --> U5[Unit 5: Keyed Joints] </pre> </div> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <thead> <tr> <th style="width: 20%;">Unit 1 Fundamentals of Fitting</th> <th style="width: 20%;">Unit 2 Pinned Joints</th> <th style="width: 20%;">Unit 3 Threaded Joints</th> <th style="width: 20%;">Unit 4 Feather Key Joints</th> <th style="width: 20%;">Unit 5 Keyed Joints</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1. Purpose, kinds and methods of manual fitting operations</td> <td>1. Purpose of pinned joints</td> <td>1. Purpose of threaded joints</td> <td>1. Purpose of feather key joints</td> <td>1. Purpose of keyed joints</td> </tr> <tr> <td>2. Tools, measuring and testing instruments, auxiliaries</td> <td>2. Types of pins and types of pinned joints</td> <td>2. bolts and screws, nuts and washers</td> <td>2. feather keys, feather key joints</td> <td>2. keys and kinds of keyed joints</td> </tr> <tr> <td>3. ISO System of Fits</td> <td>3. Stress in pinned joints</td> <td>3. Types of threaded joints</td> <td>3. Stress on feather key joints</td> <td>3. Stress on keyed joints</td> </tr> <tr> <td>4. Fitting works on plane and curved surfaces</td> <td>4. Tools and auxiliaries</td> <td>4. Stress in threaded joints</td> <td>4. Tools, devices and auxiliaries</td> <td>4. Tools, devices and auxiliaries</td> </tr> <tr> <td></td> <td>5. Technological steps to produce pinned joints</td> <td>5. Tools and devices</td> <td>5. Technological steps</td> <td>5. Technological steps</td> </tr> <tr> <td></td> <td>6. Undoing pinned joints</td> <td>6. Technological steps</td> <td>6. Undoing feather key joints</td> <td>6. Undoing keyed joints</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td>7. Undoing threaded joints</td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>		Unit 1 Fundamentals of Fitting	Unit 2 Pinned Joints	Unit 3 Threaded Joints	Unit 4 Feather Key Joints	Unit 5 Keyed Joints	1. Purpose, kinds and methods of manual fitting operations	1. Purpose of pinned joints	1. Purpose of threaded joints	1. Purpose of feather key joints	1. Purpose of keyed joints	2. Tools, measuring and testing instruments, auxiliaries	2. Types of pins and types of pinned joints	2. bolts and screws, nuts and washers	2. feather keys, feather key joints	2. keys and kinds of keyed joints	3. ISO System of Fits	3. Stress in pinned joints	3. Types of threaded joints	3. Stress on feather key joints	3. Stress on keyed joints	4. Fitting works on plane and curved surfaces	4. Tools and auxiliaries	4. Stress in threaded joints	4. Tools, devices and auxiliaries	4. Tools, devices and auxiliaries		5. Technological steps to produce pinned joints	5. Tools and devices	5. Technological steps	5. Technological steps		6. Undoing pinned joints	6. Technological steps	6. Undoing feather key joints	6. Undoing keyed joints			7. Undoing threaded joints		
Unit 1 Fundamentals of Fitting	Unit 2 Pinned Joints	Unit 3 Threaded Joints	Unit 4 Feather Key Joints	Unit 5 Keyed Joints																																						
1. Purpose, kinds and methods of manual fitting operations	1. Purpose of pinned joints	1. Purpose of threaded joints	1. Purpose of feather key joints	1. Purpose of keyed joints																																						
2. Tools, measuring and testing instruments, auxiliaries	2. Types of pins and types of pinned joints	2. bolts and screws, nuts and washers	2. feather keys, feather key joints	2. keys and kinds of keyed joints																																						
3. ISO System of Fits	3. Stress in pinned joints	3. Types of threaded joints	3. Stress on feather key joints	3. Stress on keyed joints																																						
4. Fitting works on plane and curved surfaces	4. Tools and auxiliaries	4. Stress in threaded joints	4. Tools, devices and auxiliaries	4. Tools, devices and auxiliaries																																						
	5. Technological steps to produce pinned joints	5. Tools and devices	5. Technological steps	5. Technological steps																																						
	6. Undoing pinned joints	6. Technological steps	6. Undoing feather key joints	6. Undoing keyed joints																																						
		7. Undoing threaded joints																																								

5. Contents:	<u>Syllabus - Units & Topics</u>
	<p>Unit 1: <u>Fundamentals of Fitting:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Purpose, kinds and methods of manual fitting operations, 2. Tools, measuring and testing instruments, and auxiliaries 3. Selected fundamental terms and principles of the ISO System of Fits 4. Fitting works on plane and curved surfaces
	<p>Unit 2: <u>Pinned Joints</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Purpose of pinned joints 2. Types of pins and types of pinned joints 3. Stress in pinned joints 4. Tools and auxiliaries 5. Technological steps to produce pinned joints 6. Undoing pinned joints
	<p>Unit 3: <u>Threaded Joints</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Purpose of threaded joints 2. Selected types of bolts and screws, nuts, locking devices and washers 3. Types of threaded joints 4. Stress in threaded joints 5. Tools and devices 6. Technological steps to produce threaded joints 7. Undoing threaded joints
	<p>Unit 4: <u>Feather Key Joints</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Purpose of feather key joints 2. Kinds of feather keys and profile shafts and kinds of feather key joints 3. Stress on feather key joints 4. Tools, devices and auxiliaries 8. Technological steps to produce feather key joints 5. Undoing feather key joints
	<p>Unit 5: <u>Keyed Joints</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Purpose of keyed joints 2. Kinds of keys and kinds of keyed joints 3. Stress on keyed joints 4. Tools, devices and auxiliaries 5. Technological steps to produce keyed joints 6. Undoing keyed joints



6. Teaching Methods:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Workshop visit at beginning of the module 2. Demonstration of tools, devices and accessories 3. Visualized lectures with group discussion 4. Group and individual assignments 5. Presentation of work results by students 																									
7. Conditions & Materials:	<p><u>Max. Group Size:</u> 14 Students Teacher: 1</p> <p>1 Black board, 1 White board, 2 Pin boards, wallcards , marker 1 PC station with monitor and beamer, 1 Activeboard or 1 overhead projection set (projector, screen) 1 Flipchart & paper, marker; samples of tools, testing instruments, pins, screws, nuts, feather keys, keys, assemblies,</p>																									
8. Evaluation & Assessment:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Written and oral <u>progress checks</u> at the end of the <u>units</u> 2. Questioning by chance and assignments using work sheets 3. Note taking and student folder 4. <u>Module test</u> 																									
9. Remarks:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Organise the workshops visit per appointment two weeks ago 2. Arrange a demonstration place in the class, if not possible... 3. Make appointment with instructors from assembly dept. at QTS 4. Organise a visit of one real company maintenance workshop 																									
10. Resources:	<p>Supplier/ Publisher: Crystal - Network for Training and Learning Media c/o Gesellschaft fuer Technische Zusammenarbeit (GTZ) D-65726 Eschborn / Germany (mail: crystal@gtz.de)</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>N°</th> <th>Title</th> <th>Author, Publisher, Country, Year</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1.</td> <td>Machine Elements, Assemblies and their Installation</td> <td>IBE Crystal GTZ, Germany, 1996</td> </tr> <tr> <td>2.</td> <td>1. Fundamentals of Fitting</td> <td rowspan="5">Wenghoefer IBE Germany , 1998</td> </tr> <tr> <td>3.</td> <td>2. Pinned Joints</td> </tr> <tr> <td>4.</td> <td>3. Threaded Joints</td> </tr> <tr> <td>5.</td> <td>4. Feather Key Joints</td> </tr> <tr> <td>6.</td> <td>5. Keyed Joints</td> </tr> <tr> <td>7.</td> <td>Technology of the Metal Trade, Page 205</td> <td>GTZ , Germany</td> </tr> <tr> <td>8.</td> <td>Tables for Metal Trade</td> <td>GTZ Germany 1996</td> </tr> </tbody> </table>			N°	Title	Author, Publisher, Country, Year	1.	Machine Elements, Assemblies and their Installation	IBE Crystal GTZ, Germany, 1996	2.	1. Fundamentals of Fitting	Wenghoefer IBE Germany , 1998	3.	2. Pinned Joints	4.	3. Threaded Joints	5.	4. Feather Key Joints	6.	5. Keyed Joints	7.	Technology of the Metal Trade, Page 205	GTZ , Germany	8.	Tables for Metal Trade	GTZ Germany 1996
N°	Title	Author, Publisher, Country, Year																								
1.	Machine Elements, Assemblies and their Installation	IBE Crystal GTZ, Germany, 1996																								
2.	1. Fundamentals of Fitting	Wenghoefer IBE Germany , 1998																								
3.	2. Pinned Joints																									
4.	3. Threaded Joints																									
5.	4. Feather Key Joints																									
6.	5. Keyed Joints																									
7.	Technology of the Metal Trade, Page 205	GTZ , Germany																								
8.	Tables for Metal Trade	GTZ Germany 1996																								
Elaborated by:	Frank Wenghoefer		Date:	21/02/2007																						
Checked by:	Ahmed Hussein		Date:	26/02/2007																						

Modular Curriculum Guide Module Specification

Subject:	Practical Training	Level 12
Course 1:	Mechanical Engineering	Duration:
Module 8:	Assembly: Detachable Joints	26 hours
1. Introduction:	<p>Most fitting and assembly jobs deal with screws, bolts and pins, also rivets. The preparation and maintenance of such joints requires essential basic metal skills. The students carry out thread cutting, reaming and riveting in manual work.</p> <p>A typical workplace is a metal workshop equipped with work benches, bench vices and the respective hand tools.</p>	
2. Goal	<p>The students learn to prepare screwed, bolted and riveted joints in individual work. They produce joints on simple components to practice the types of joints under direct guidance and supervision of the instructor.</p>	
3. Objectives:	<p><u>By the end of the module, the students should be able to:</u> Prepare screw/bolt components with screws or studs with and without nuts and washers observing the surface form and finish, kind of materials and material strength; pin components observing surface finish of joining surfaces; secure screwed/bolted connections with locking elements, particularly retaining washers and tooth lock washers; produce articulated connections with bolts; check function, dimensional tolerance and tolerance of joined components.</p> <p style="font-size: small;">Adapted from the German Training Regulation (Curriculum & Syllabus) for "Industrial Mechanics"</p>	
4. Graphical Structure of Contents:	<pre> graph TD S[Subject: Practical Training] --> C[Course 1: Mechanical Engineering] C --> M[Module 8: Assembly: Detachable Joints 26 hrs] M --> I[Initial Workshop Instruction and Exercise-related workshop instructions] I --> E1[Exercise 1: Drilling, countersinking and counterboring 3 hrs] I --> E2[Exercise 2: Drilling counter sinking and manual thread cutting 3 hrs] I --> E3[Exercise 3: Screwed joints by internal thread cutting using different screws and bolts 3 hrs] I --> E4[Exercise 4: Screwed joints using different screws and different locking washers 3 hrs] I --> E5[Exercise 5: Drilling, countersinking and manual reaming of cylindrical holes for pins 4 hrs] I --> E6[Exercise 6: Pinned joints by reaming with cylindrical pins and studs 4 hrs] I --> E7[Exercise 7: Swivel joint by reaming (pinned joints) 4 hrs] E1 --> E2 E2 --> E3 E3 --> E4 E4 --> E5 E5 --> E6 E6 --> E7 E7 --> E8[Exercise 8 - optional: Rivet joint by application of pre-manufactured rivets 2 hrs] E8 --> F[Final Evaluation and Assessment] I --> F </pre>	

5. Contents:	<u>Exercise-related workshop instruction – conducted on shop floor</u>	
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Purpose and application of the specific type of joints 2. Kinds of the specific connection element and kinds of joints 3. Kinds of tools, equipment, auxiliaries and accessories, 4. Steps to prepare the specific connection 5. Methods of checking the quality 6. Work safety and accident prevention 	
	<u>Practical exercises</u>	
	Exercise 1: Drilling , countersinking and counterboring	
	Exercise 2: Drilling , countersinking and manual thread cutting	
	Exercise 3: Screwed joints by internal thread cutting using different screws and bolts	
	Exercise 4: Screwed joints using different screws and different locking washers	
	Exercise 5: Drilling , countersinking and manual reaming of cylindrical holes	
	Exercise 6: Pinned joints by reaming with cylindrical pins and studs	
Exercise 7: Swivel joint by reaming (pinned joints)		
Exercise 8: Rivet joint by application of pre-manufactured rivets		
6. Training Methods:	The students work individually and under direct guidance of the instructor: <ul style="list-style-type: none"> • imitation learning • analytical work instruction • 4-step method (explanation-demonstration-imitation-practising) 	
7. Conditions & Material	<u>Max. group size:</u> 8 Students	<u>Work stations:</u> 8 Work Stations
	<u>Equipment:</u> Table drilling machine, pillar drilling machine, pedestal grinding machine, lathe, anvil, face plate, work benches with hand tools for cutting, reaming and thread cutting; drills \varnothing 6,8 / 8 / 9 mm countersink 60° and 90° and counter-bore \varnothing 15 mm ; reamers 5K7, 8K7, 10K7, drill \varnothing 4,8 / 7,8 / 9,8 mm; rivet setter and rivet head, hammer, Serial Hand tap set M5 / M6 / M8 / M10 ; drill \varnothing 4,2 / 5 / 6,8 / 8,5 mm <u>Raw materials & consumables:</u> Square profile of mild steel approx. 24 x 24 mm screws, washers, nuts, pins, rivets according to listed items (refer to folder)	

8. Evaluation & Assessment:	<p>After completion of the exercise each and every assembly will be checked, evaluated and assessed in written way - results are recorded in the “Evaluation & Assessment Sheet”:</p> <ul style="list-style-type: none"> • dimensional check of work piece (value 70 % of 100 %) • visual check of work piece (value 30 % of 100 %) • method of work and work-behaviour (separately) <p>The final result of the module is the <i>average</i> out of the individual results.</p>																								
9. Remarks:																									
10. Resources:	<p>Supplier/ Publisher: Crystal - Network for Training and Learning Media c/o Gesellschaft fuer Technische Zusammenarbeit (GTZ) D-65726 Eschborn / Germany (mail: crystal@gtz.de)</p> <table border="1" data-bbox="440 779 1481 1249"> <thead> <tr> <th data-bbox="440 779 517 869">N°</th> <th data-bbox="517 779 1131 869">Title</th> <th data-bbox="1131 779 1481 869">Author, Publisher, Country, Year</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="440 869 517 902">1.</td> <td data-bbox="517 869 1131 902">Drilling, Counter boring & Countersinking</td> <td data-bbox="1131 869 1481 1043" rowspan="5">IBE Modules Crystal GTZ, Germany</td> </tr> <tr> <td data-bbox="440 902 517 936">2.</td> <td data-bbox="517 902 1131 936">Manual Reaming</td> </tr> <tr> <td data-bbox="440 936 517 969">3.</td> <td data-bbox="517 936 1131 969">Manual Thread Cutting</td> </tr> <tr> <td data-bbox="440 969 517 1003">4.</td> <td data-bbox="517 969 1131 1003">Pinned joints</td> </tr> <tr> <td data-bbox="440 1003 517 1043">5.</td> <td data-bbox="517 1003 1131 1043">Threaded joints</td> </tr> <tr> <td data-bbox="440 1043 517 1093">6.</td> <td data-bbox="517 1043 1131 1093">Formula Handbook for Metal Trade</td> <td data-bbox="1131 1043 1481 1093">Christiani, Germany</td> </tr> <tr> <td data-bbox="440 1093 517 1144">7.</td> <td data-bbox="517 1093 1131 1144">Tables for Metal Trade</td> <td data-bbox="1131 1093 1481 1144">GTZ, Germany</td> </tr> <tr> <td data-bbox="440 1144 517 1249">8.</td> <td data-bbox="517 1144 1131 1249">Curriculum: “The New Industrial Metal Working Occupations” Training Regulations for the Industrial Metal Working Occupations, page 29</td> <td data-bbox="1131 1144 1481 1249">Federal Institute for Vocational Training Berlin, Germany 1991</td> </tr> </tbody> </table>		N°	Title	Author, Publisher, Country, Year	1.	Drilling, Counter boring & Countersinking	IBE Modules Crystal GTZ, Germany	2.	Manual Reaming	3.	Manual Thread Cutting	4.	Pinned joints	5.	Threaded joints	6.	Formula Handbook for Metal Trade	Christiani, Germany	7.	Tables for Metal Trade	GTZ, Germany	8.	Curriculum: “The New Industrial Metal Working Occupations” Training Regulations for the Industrial Metal Working Occupations, page 29	Federal Institute for Vocational Training Berlin, Germany 1991
N°	Title	Author, Publisher, Country, Year																							
1.	Drilling, Counter boring & Countersinking	IBE Modules Crystal GTZ, Germany																							
2.	Manual Reaming																								
3.	Manual Thread Cutting																								
4.	Pinned joints																								
5.	Threaded joints																								
6.	Formula Handbook for Metal Trade	Christiani, Germany																							
7.	Tables for Metal Trade	GTZ, Germany																							
8.	Curriculum: “The New Industrial Metal Working Occupations” Training Regulations for the Industrial Metal Working Occupations, page 29	Federal Institute for Vocational Training Berlin, Germany 1991																							

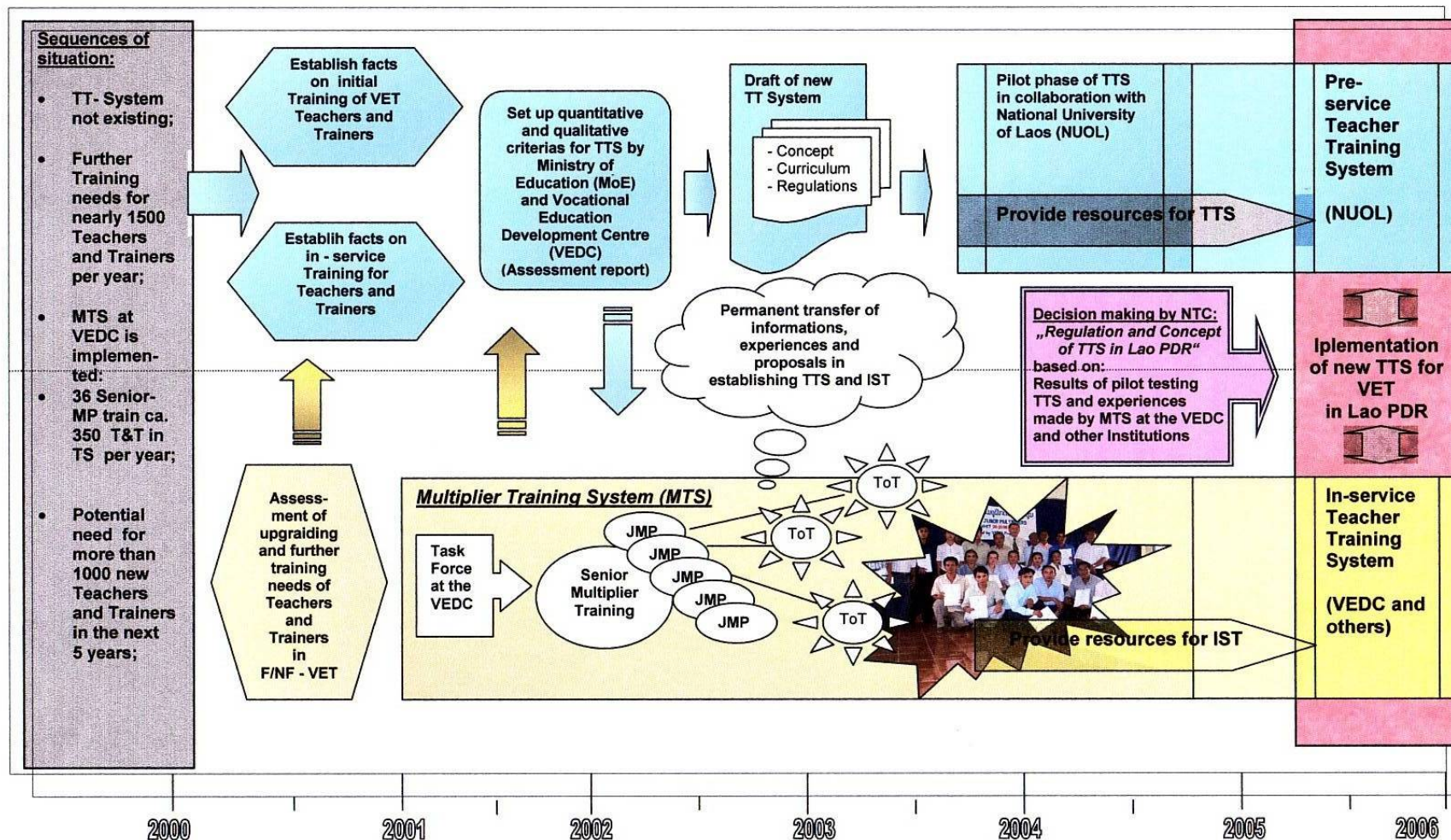
Elaborated by:	Frank Wenghoefer		Date:	18/02/2007
Checked by:	Ahmed Hussein		Date:	23/02/2007

- End of Module -

VETSA-sysadv 08-02-2002



Process of establishment a Teacher Training System for formal and non-formal VET in Lao PDR



Presentation on

MTS – Multiplier Training System ...a Lao success story...



what should you know about:

Concept, Initiators, Partners, Strategy, Task Force, Multipliers, Target Groups, Objectives, Programme, Methodology, future Prospects and much more of **MTS** in Laos

prepared for the final workshop on 9th April 2003 at VIP / VEDC in Vientiane, Laos

by SMP's under guidance of F. Wenghofer, IBC-Consultant



1

MTS – Multiplier Training System: What you will see now:

- 3 - 11** Concept, Purpose, Structure, Strategy, Initiators, Partners
- 12 - 24** Task Force, Training of Multipliers, Acknowledgements...
- 25 - 35** Programme, Objectives, Contents, Methods, Conditions ...
- 36 - 40** Results, Future Prospects

2

MTS – what you should know about : The Need of Teacher Training

Efficiency of labor market oriented and diversified Vocational Education Training (VET) systems depend particularly on **competent and skilled teachers, trainers and lecturers** for vocational education.

Progress in VET goes always together with efficient further vocational upgrading concepts for training personnel - theoretically and practically.

Systematic training as well as upgrading of teachers remains a permanent and repeating challenge in all developing countries in their course of economic and social development.

3

MTS – what you should know about : MTS - Purpose

MTS meets the need in systematic teacher training and fills the gap in time...

MTS is the quick response of urgent action needed...

Present: The **in-service teacher training system** by **MTS** will meet the potential need in training of nearly 1000 new teachers during the next five years...

Prospect: The **pre-service teacher training system (TTS)** will be established during the next 3 years in collaboration with the national university of Laos (NUOL).

Future view: The two systems will continue simultaneously... **MTS** does not substitute a formal teacher training system!

4

MTS – what you should know about : MTS - Concept

Basically, **MTS** is an institutionalised concept for pedagogical Training of Trainers and Technical Teachers using a competency oriented approach

The VETSA project engaged a German Consultancy Company to provide the concept, the first trainings of multipliers and the MTS-programme

The trained Lao Multipliers train Trainers and Technical Teachers all around the country to improve their pedagogical competence

5

MTS – what you should know about : The System Components

The System Components:

- The institution: **VEDC / VIP**
- MTS - Concept**
- MTS - Training Programme**
- MTS - Senior and Junior Multipliers**

Ministry of Education Lao-German Project promoted by: **VETSA**

6

MTS – what you should know about : MTS – Concept Structure

VETSA –Project supports MoE	VETSA –Project engages a German Consultant	German Consultant provides MTS Concept and Training Programme
MoE directs VEDC to run and develop MTS	VEDC establishes Task Force and starts MTS	German Consultant trains Multipliers and advises Task Force
MoE monitors MTS	Task Force applies standardised MTS-Management procedures	German Consultant introduces special standardised training methodology to Multipliers
MoE involves MTS in the national teacher training policy	Task Force manages MTS in future as in-service training	German Consultant accompanies MTS development over a period of 3 years

7

MTS – what you should know about : The Advantages

- MTS is compatible in all vocational education systems and allows modification for other users.
- MTS can be quickly implemented at comparatively low cost of equipment.
- MTS results in a short time period in a measurable quality improvement in vocational education training through competence improvement.
- MTS addresses teachers and trainers in formal and non-formal vocational training provided by public and private training institutions.
- MTS supports the development process of training and upgrading systems through improvement of local capacities.
- MTS is an open concept, it can be extended by various contents, prepared as modular seminars under a particular effective training methodology.

8

MTS - what you should know about : MTS - Initiators

Vocational Educational Training System Advisory Project (VETSA) at Ministry of Education (MoE)

Ministry of Education Lao-German Project

IBC - Berufliche Bildung & Consulting GmbH, Berlin, Germany

Vocational Educational Development Centre (VEDC) Vientiane, Laos

Vocational Information Point (VIP)

9

MTS - what you should know about : MTS - Partners

Ministry of Education Lao-German Project

Vocational Educational Training System Advisory Project

SME - Small & Medium sized Enterprises

Design Centre of the LNCCI for Entrepreneurs in SME and Handicraft

Vocational Educational Development Centre

Non-formal Education Development Centre (NFEDC)

Technical Schools of Lao P.D.R.

Vocational Education Centre for Handicapped

Lao-German BAFIS Project for Teachers and Trainers in non-formal VET

10

MTS - what you should know about : Strategy of MTS in Laos

MTS will be spread all around the country... by Lao SMP and JMP under the management of VEDC - Task Force

TS Luang Prabang

Lao-German TS

TS Pakpassak

TS Savannakhet

TS Pakse

NFEDC

NFEC

11

MTS - what you should know about : Task Force & their Advisors

Head Task Force

Vice-Head

1st Executive

2nd Executive

Former Members

IBC-Consultant

SMP & Subject Experts for TEVT

Mr. Phet Somchanmavong

Mr. Bounsuan Naxiengkham

Mr. Bounseun Sengmanyvong

Mr. Silamay Sopraseuth

Mr. Vichit Phankeo

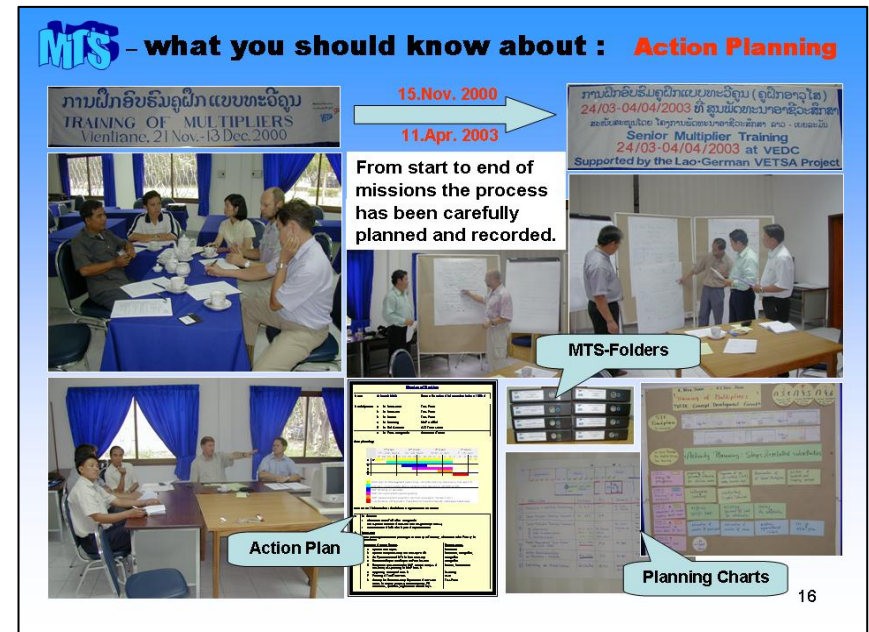
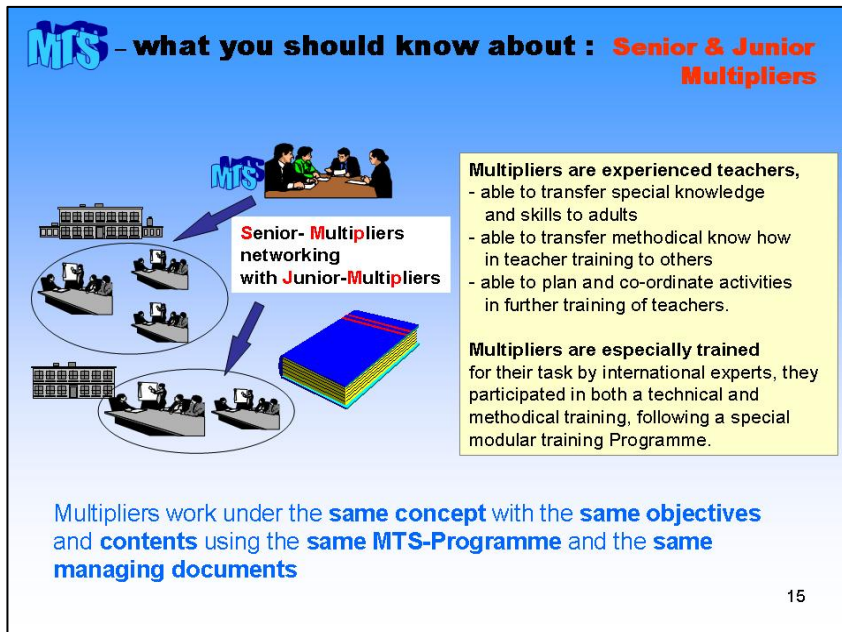
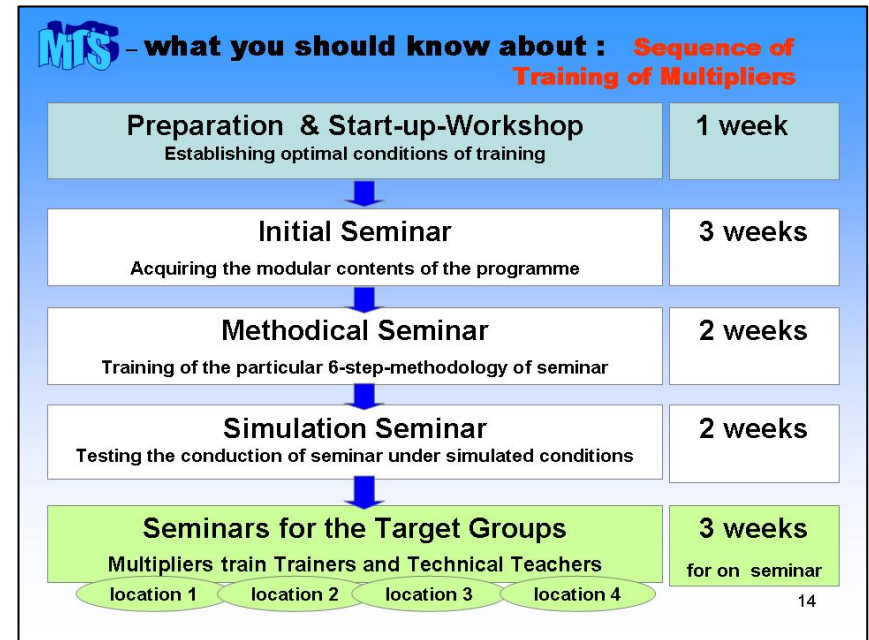
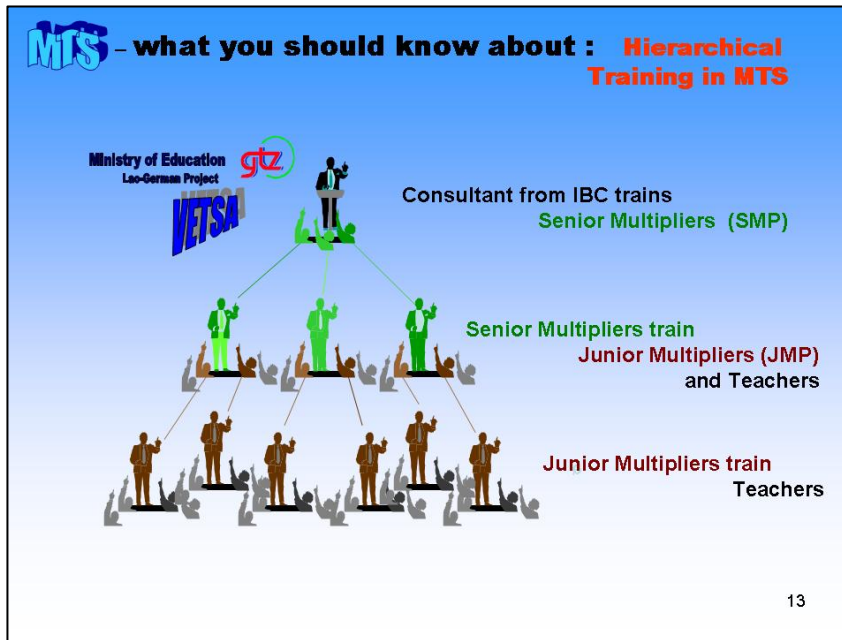
Ms. Kongseng Phommathet

Mr. Frank Wenghoefer

Mr. Somlith Virivong

Mr. Vixai Vankham

12



MTS - what you should know about : **Target groups**

Trainers and Technical Teachers of Technical Schools, in Non-Formal Education Institutions, in Small and Medium sized Industries, in Handicrafts...



MTS targets teachers and trainers engaged in teaching processes which are not having any pedagogical basic skills and knowledge...

MTS - what you should know about : **Initial Seminars**

The IBC-Consultant conducts the 3-week-seminar, here the multipliers acquire the contents of the Programme (19 modules from TEVT)

Start in November 2000



MTS - what you should know about : **Methodical Seminars**



The IBC-Consultant conducts a 2-weeks seminar under methodological aspects again, Multipliers prepare their own seminar documentation, particularly the personal methodical guideline.



Continued in February 2001



MTS - what you should know about : **Simulation Seminars**



Multipliers conduct the seminars under simulated teaching conditions



Continued in March 2001

MTS - what you should know about : Target Group Seminars

from March 2001 up to now

Multipliers conduct more than 20 seminars in Vientiane and Provinces

21

MTS - what you should know about : Updating and Upgrading Seminars

Senior Multipliers participated in 4 further seminars, - for evaluation, - for action planning, - for updating and upgrading - for refreshing

Selected Junior Multipliers got the upgrading to Senior Multipliers

March 2001, March 2002, March 2003

22

MTS - what you should know about : Acknowledgements and Public Relation

Certificate

MTS-Brochure

Opening and Finalisation Ceremonies have been used to acknowledge the performance of participants and to inform about activities and achieved results

23

MTS - what you should know about : Certification

There are certificates for Junior and Senior Multipliers, Junior Multipliers can be upgraded to Senior Multipliers

Certificate

Senior Multiplier

Junior Multiplier

The handing over of certificates always took place in public ceremonies

24

MTS - what you should know about : Objectives of the MTS-Programme

Manage the Classroom Situation



The Programme enables the effective acquisition of **pedagogical knowledge, skills & abilities** for classroom and workshop teaching situations.

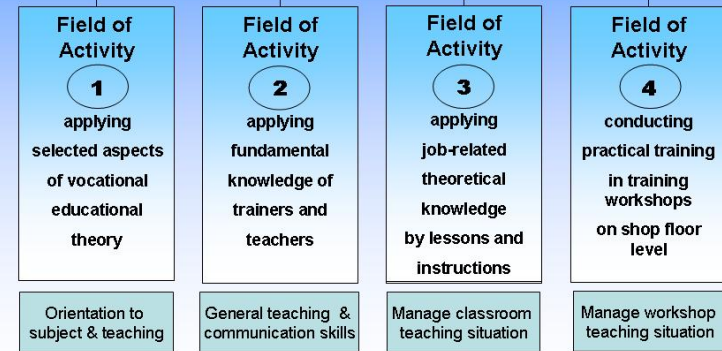
Manage the Workshop Situation



It involves essential didactic and methodological knowledge organized in "fields of activities" representing typical **duties and responsibilities** of trainers and technical teachers.

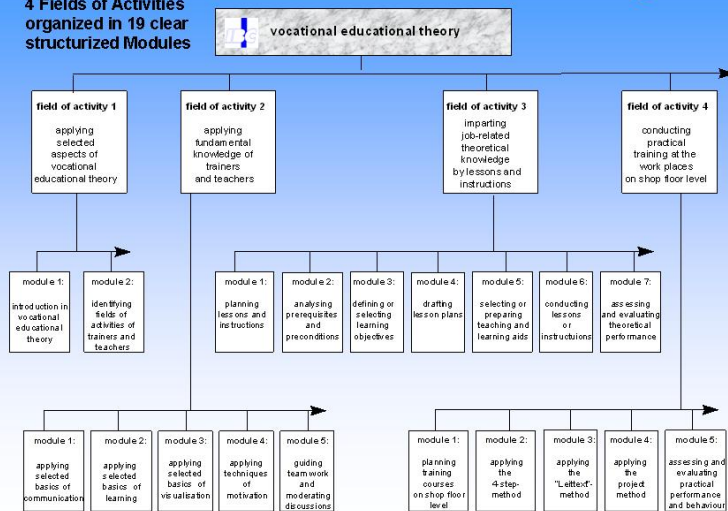
MTS - what you should know about : Contents of the MTS-Programme

Subject : Vocational Educational Theory

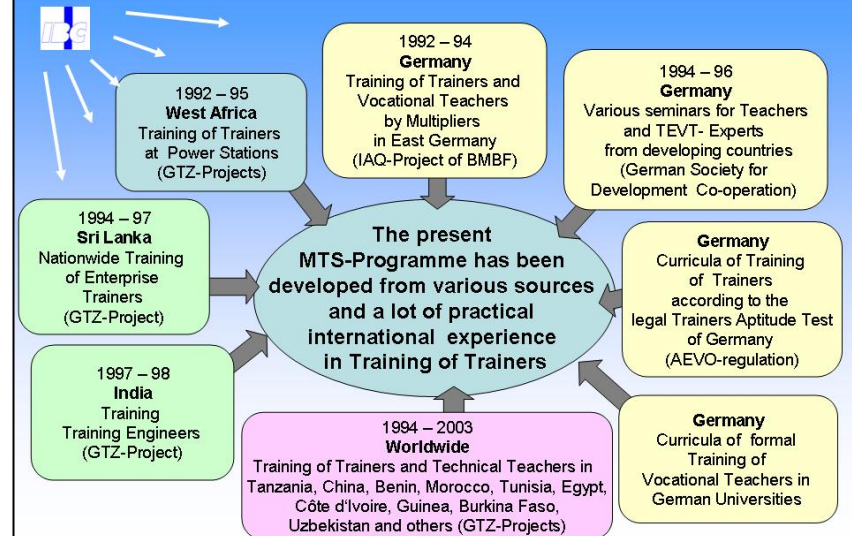


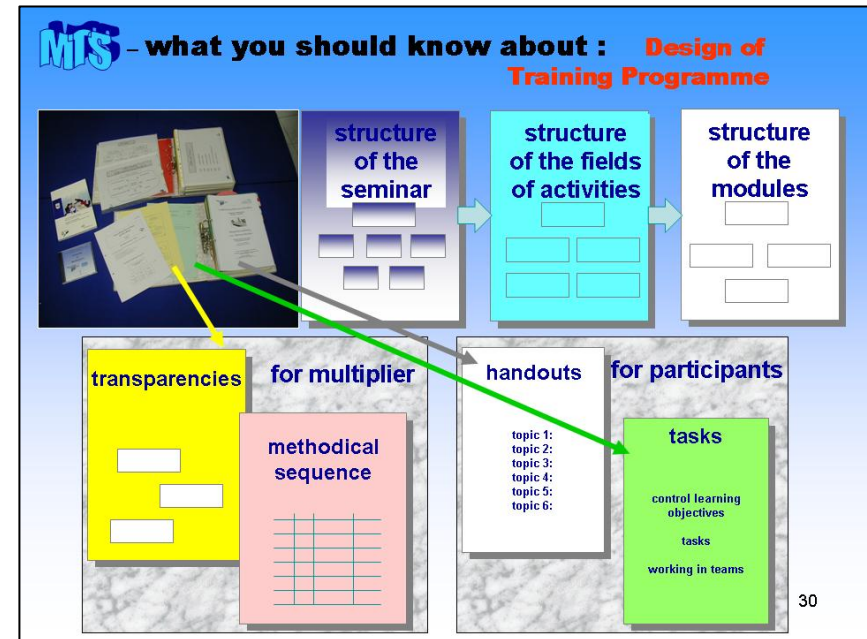
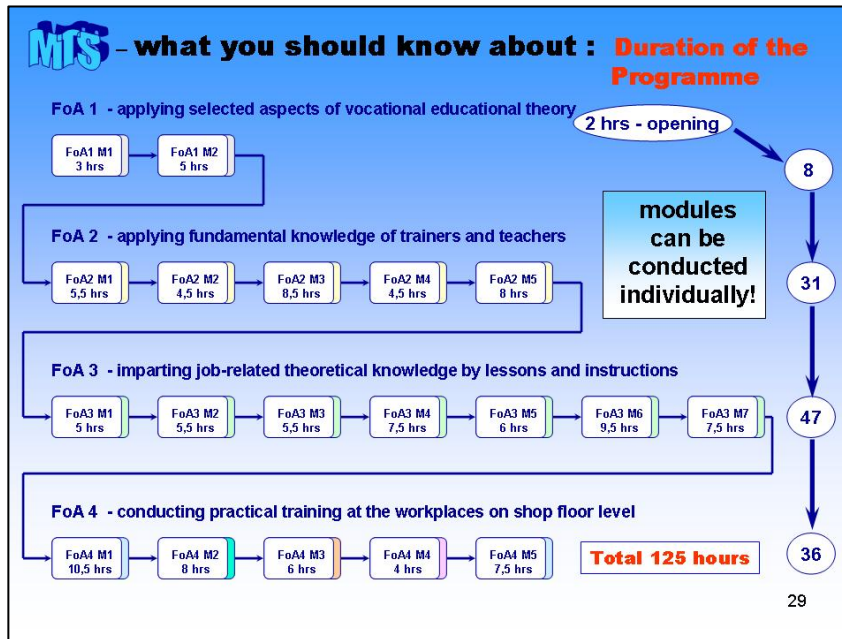
MTS - what you should know about : Modular Structure of the Programme

4 Fields of Activities organized in 19 clear structured Modules



MTS Roots and Sources and of the MTS-Programme





MTS - what you should know about : Applied modern teaching aids

174 x Trainer Folder on MTS-Programme

5 x Folders consisting of 260 Transparencies on MTS-Programme

40 x CD-ROM on MTS-Programme

500 x Handbooks on MTS-Programme

31

MTS - what you should know about : Applied modern teaching environment

Overhead projection

Arrangement supports group work

Whiteboard or Blackboard

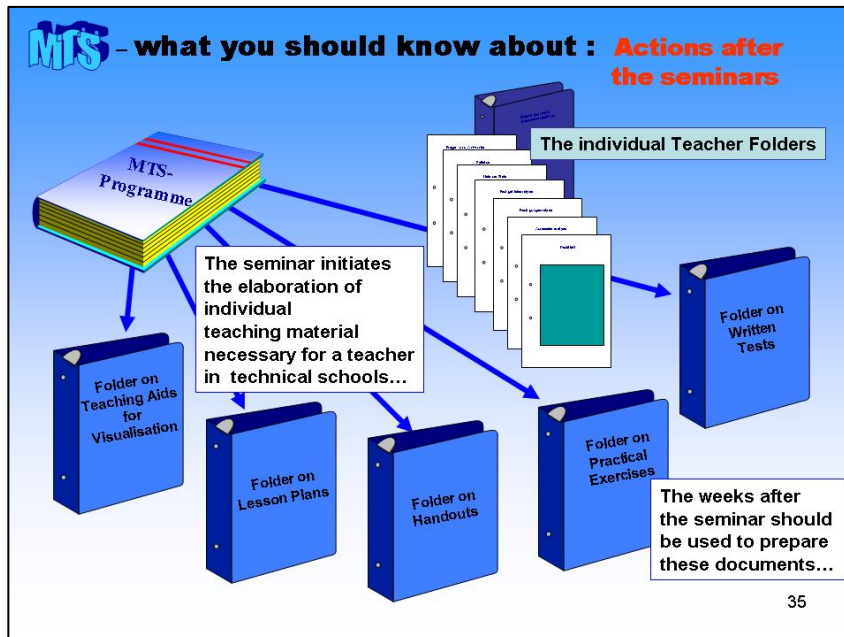
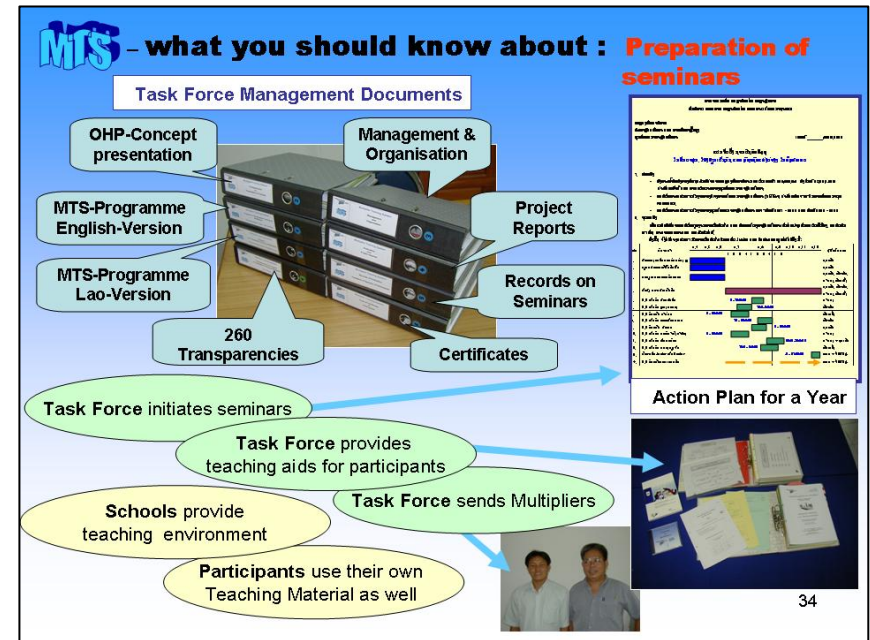
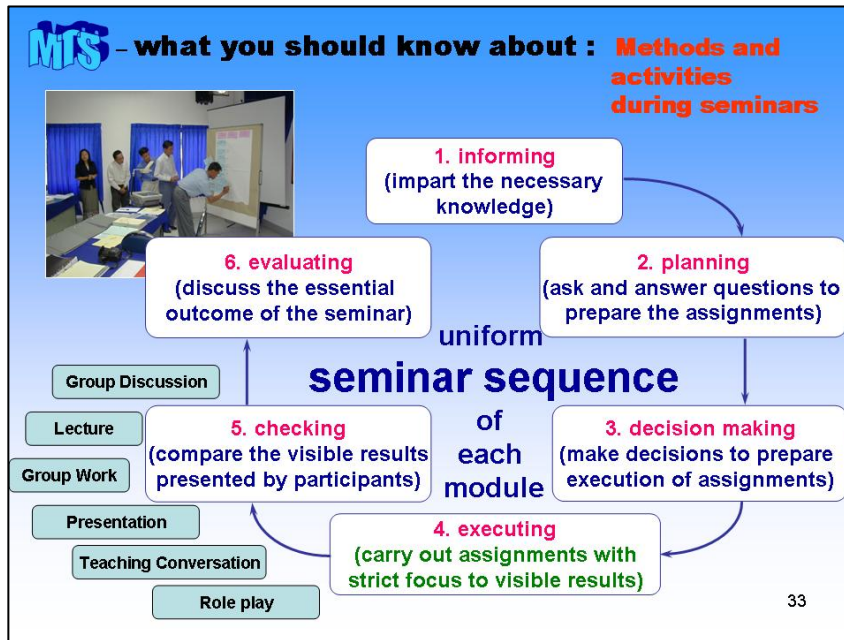
Pinboard

Flipchart

Beamer

A modern teaching environment has been arranged in seminar equipment and teaching media: Whiteboard, Flipchart, Pinboard, Overhead projection and a group-work-supporting arrangement of chairs and tables



32



MTS - what you should know about : Performance of Multipliers

43 Senior Multipliers have been trained.
They already have trained **104 Junior Multipliers**.

The most experienced multipliers:

Senior Multipliers and Junior Multipliers have trained **289 Teachers** from 2001 to 2003 in 59 weeks of training...

At the end of 2003 **661 participants** will be trained with MTS.

Ms. Kathkeo 3 seminars 5 weeks	Mr. Sikaheng 6 seminars 13 weeks	Mr. Khampheng 8 seminars 15 weeks	Mr. Bounseun 8 seminars 15 weeks
--------------------------------------	--	---	--

MTS - what you should know about : Results in statistic figures

Σ of trained SMP (n° in action:)	43 (35)	Σ of involved governmental Institutions	33
Σ of trained JMP	104	Σ of involved private Institutions	13
Σ of trained Teachers	255	Σ of all Institutions in Vientiane	28
Σ of trained Teachers - not completed	34	Σ of all Institutions in Provinces	10
Σ of all Participants up to now	436	Σ of all involved Institutions	46
Σ of Teachers to be trained in 2003	225	Σ of total weeks of training	59
Σ of trained participants - end of 2003	661	Σ of planned Seminars in 2003	15




Σ of copied Programme Folders	174	Σ of MTS-Handbooks	500
Σ of Folders of Transparencies (260 P.)	5	Σ of MTS-CD-ROM's	40

38

MTS - what you should know about : Future prospects

MTS will be developed in various areas

- Training of Trainers and Technical Teachers from Technical Schools**
 19 Modules
 125 hours
 (the present Programme)
- Training of In-Company Trainers in private industries**
 9 modules
 40 hours
 (a new Programme being under development)
- Training in Work Safety and Health Care at the working places**
 at the working places
 (a Programme being tested at present)

39

MTS - A Lao Success Story : ... MTS will continue...



End of Presentation 09-04-2003

40

Summary of all MTS –
 Seminars from 2001 to 2003



No	Target group	Place of Seminar	Date of Seminar	Number of Participants	FOA Modules
			(Consultant involved)		
1.	SMP 1 st	VEDC / VIP	20 / 11 – 06/12 / 2000 11/03 – 23/03 / 2001 25 / 02 – 01 / 03 / 2002	18	Initial + Method. + Simulation + Refresher
2.	JMP	TS. Pakpasak	27 – 31 / 03 / 2001 05 – 16 / 08 / 2002	15	completed
3.	JMP	NFEC	28 / 03 – 03 / 04 / 2001 23 – 31 / 7 / 2001	16	completed
4.	JMP	Design Center	02 - 06 / 04 / 2001 01 – 10 / 08 / 2001	14	completed
5.	JMP	Technical Savan-nakhet	20 – 31 / 08 / 2001	15	completed
6.	JMP	VEDC / VIP	17 – 28 / 09 / 2001	15	completed
7.	JMP	Vocational School Sikeud	19 – 30 / 11 / 2001	14	completed
8.	JMP	TS. Agriculture Dongkhamxang	10 – 27 / 12 / 2001	15	completed
9.	Teachers	TS. Agriculture Dongkhamxang	12 – 30 / 11 / 2001	23	A1(M1,M2) A3(M7)
10.	Teachers	Finance School Dongkhamxang	20 – 21 / 08 / 2001	34	A1(M1, M2); A2M1; A3M7
11.	Teachers	Vocational School Pakse	17 – 19 / 09 / 2001	55	A2(M1,2,3,4) A3(M1,4,5,6,7) A4M2
12.	SMP 2 nd	VEDC / VIP	04 – 15 / 03 / 2002	18	completed
13.	Teachers	Technical School Agriculture	08 – 26 / 07 / 2002	15	completed
14.	Teachers	Vocational School Khammouan	08 – 26 / 07 / 2002	15	completed

15.	Teachers	Technical School Luangprabang	15 / 07 – 02 / 08 / 2002	15	completed
16.	JMP	Technical School Pakpasak	05 – 16 / 08 / 2002	15	FoA 3 + 4
17.	Teachers	Technical School Pakse	05 – 23 / 08 / 2002	18	completed
18.	Teachers	Technical School Savannakhet	12 – 30 / 08 / 2002	15	completed
19.	Teachers	Technical School Vientiane Province	19 / 08 – 06 / 09 / 2002	20	completed
20.	Teachers	Technical School Polytechnic	26 / 08 – 13 / 09 / 2002	15	completed
21.	Teachers	Vocational School Khammouan	10 – 28 / 02 / 2003	15	completed
22.	Teachers	Vocational School Bolikhamxai	10 – 28 / 02 / 2003	15	completed
23.	Teachers	Medical School of Ministry of Public Health	03 – 07 / 03 / 2003	34	not completed
24.	SMP 1+2	VIP / VEDC	24 / 03 – 04 / 04 2003	30	upgrading / refreshing

Status 6.April 2003

Σ of trained SMP (n° in action:)	43	Σ of involved governmental Institutions	33
Σ of trained JMP	104	Σ of involved private Institutions	13
Σ of trained Teachers	255	Σ of all Institutions in Vientiane	28
Σ of trained Teachers - not completed	34	Σ of all Institutions in Provinces	10
Σ of all Participants up to now	436	Σ of all involved Institutions	46
Σ of Teachers to be trained in 2003	225	Σ of total weeks of training	59
Σ of trained participants - end of 2003	661	Σ of planned Seminars in 2003	15
Σ of copied Programme Folders	174	Σ of MTS-Handbooks	500
Σ of Folders of Transparencies (260 P.)	5	Σ of MTS-CD-ROM's	40

Total costs of MTS from November 1999 to April 2003: 120 000,- USD



**List of all institutions benefited by MTS
from 2001 to July 2002**



No	Institutions	<u>Govern- ment</u>	<u>Private</u>	<u>Number of Participants</u>
I.	Institutions in Vientiane			
1.	Vocational Education Development Centre	G		7 SMP
2.	Non – Formal Education Centre	G		4 SMP & 14 JMP
3.	Non – Formal Education Department (MoE)	G		1 SMP
4.	Technical School Pakpasak	G		2 SMP & 15 JMP
5.	Design Centre Vientiane		P	3 SMP & 12 JMP
6.	Technical School Agriculture Dongk-hamsang			3 SMP, 13 JMP & 23 Teacher
7.	Lao cotton State enterprise	G		1 JMP
8.	Manivanh Handicraft		P	1 JMP
9.	Lao Handicraft Union		P	1 JMP
10.	Aphone Lao Company		P	1 JMP
11.	Phavatthana Company		P	2 JMP
12.	Handicraft		P	1 JMP
13.	Paper production Company		P	1 JMP
14.	Lao German Union		P	1 JMP
15.	Technical School Vientiane Province	G		2 SMP & 1 JMP
16.	Finance School	G		2 JMP & 32 Teacher
17.	Lao Youth child Development Centre	G		2 JMP
18.	Settha Business School		P	1 JMP
19.	RBAC		P	1 JMP
20.	Labour Development Centre	G		2 JMP
21.	Comcenter College		P	1 JMP
22.	Vocational Sikeud	G		2 SMP & 5 JMP
23.	National Rehabilitation	G		3 JMP
24.	Secondary School (Naxaithong)	G		3 JMP
25.	Upper secondary School (Naxaithong)	G		1 JMP
II	<u>Institutions in the Provinces</u>			
26.	Technical School Savannakhet	G		2 SMP & 3 JMP
27.	Vocational School Khammouan	G		2 SMP & 1 JMP
28.	Vocational School Pakse	G		2 SMP, 2 JMP & 55 Teacher
29.	Thongsavaxay College (Savannakhet)		P	1 JMP
30.	Private Business College Savannakhet)		P	1 JMP
31.	Ethnic School (Savannakhet)	G		1 JMP
32.	Technical School Luangprabang	G		2 SMP & 1 JMP
	total	18	13	

Anmerkung

Dieser Auszug aus einer Übersicht zeigt die staatlichen und privaten Bildungsinstitutionen auf, die von MTS profitierten. Rechts ist die Anzahl der an diesen Einrichtungen verfügbaren Multiplikatoren zu ersehen.

from July 8, 2002 to September 27, 2002

No	Institutions	Government	Private	Number of Participants
I. Institutions in Vientiane				
33.	Technical School Pakpasak	G		15 JMP
34.	Polytechnic School	G		15 Teachers
35.	Technical School Agriculture Dongkham-sang	G		10 Teachers
36.	Teacher Training School (TTS)	G		2 Teachers
37.	Finance School	G		3 Teachers
II Institutions in the Provinces				
38.	Technical School Vientiane Province	G		20 Teachers
39.	Technical School Savannakhet	G		15 Teachers
40.	Vocational School Khammouan	G		15 Teachers
41.	Vocational School Pakse	G		18 Teachers
42.	Technical School Luangprabang	G		15 Teachers

From February 10, 2003 to March 7, 2003

No	Institutions	Government	Private	Number of Participants
I. Institutions in the Provinces				
1.	Vocational School Bolikhamxai	G		14 Teachers
2.	Forestry School (Bolikhamxai)	G		1 Teacher
3.	Vocational School Khammouane	G		12 Teachers
4.	Ethnic Groups School (Khammouane)	G		2 Teachers
5.	Medical School (Khammouane)	G		1 Teacher
6.	Medical School of Ministry of Public Health	G		34 Teachers (not complete)

Number of involved Governmental Schools: 16

Planned Seminars in 2003

1	JMP.Upgrade & coach	24/3 - 9/4/2003				
2	VS.Bolikhamxai	10 - 28/2/2003				
3	TS.Lao - German			9 - 27/5/2003		
4	TS.VTE.Province				12 - 30/5/2003	
5	TS.Pakpasak				7 - 25/7/2003	
6	VS.Khammouan	10 - 28/2/2003				
7	TS.Polytechnic				4 - 22/8/2003	
8	T&CS.Luangprabang				11 - 29/8/2003	
9	T&VS.Savannakhet				14/7 - 1/8/2003	
10	TS. Pakse				21/7 - 8/8/2003	
11	FS.Dongkham-sang				1 - 19/6/2003	
12	Lao Youth child Dev.Cent	21/4 - 9/5/2003				
13	Labour Dev.Center				19/5 - 7/6/2003	
14	Settha business School				1 - 18/7/2003	
15	Lao TOYOTA LDT.Co,				12 - 30/5/2003	

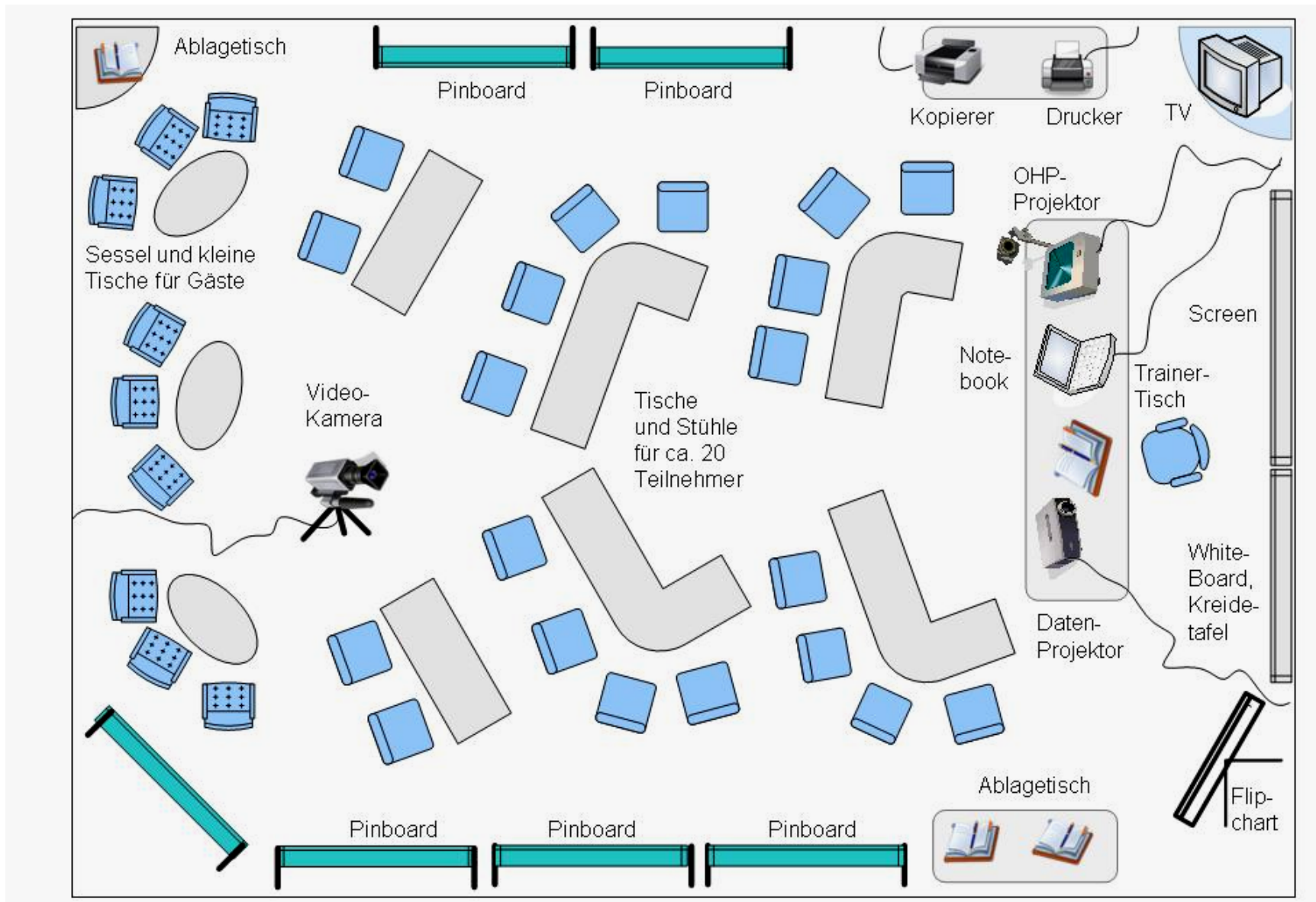
No	Name of SMP (weeks >)	Initial Training			Method.		Simulat.		Delivery (N° Module)				Conducted seminars in weeks
		1	2	3	1	2	1	2	FoA1	FoA2	FoA3	FoA4	
1.	Mr. Somlith VIRIVONG	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	Subject Expert
2.	Mr. M.Sc. Vixay VANKHAM	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	Subject Expert
3.	Mr. Bounseun SENGMANIVONG	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	8 / 15 Task Force
4.	Mr. Khampheng SITHIVONG	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	8 / 15
5.	Mr. Sikaheng THALONGSENGCHAN	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	6 / 13
6.	Mrs. Kathkeo HEUNGVILAY	X	X	X	X	X	X	X	1	1,2,3,4,5	1,3,4,5	2	3 / 5
7.	Mr. Komkeo MUNHLUANG	X	X	X	X	X	X	X	1,2	2,	1,2,5	3	2 / 4
8.	Mr. Kan INTHAVONG	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	2 / 4
9.	Mr. Sysavath THOUMMAVONG	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	2 / 4
10.	Mr. Vanthong PHOMMACHAN	X	X	X	X	X	X	X		1,3,4,5	3,4,5,6	1,2	2 / 4
11.	Mrs. Thanda KOMMADY	X	X	X	X	X	X	X	5	5	4	2	4 / 2
12.	Mrs. Aiphone CHANTHACHIB	X	X	X	X	X	X	X		3	1,5,6		4 / 2
13.	Mr. Bounthan CHANTHAVONG	X	X	X	X	X	X	X	1,1	2,4	3,5	1	2 / 2
14.	Mr. Pong VILAXAY	X	X	X	X	X	X	X	1	3,4,5	1,5	1,2,4	1 / 2
15.	Mrs. Ouneheuane SOUTHIDA	X	X	X	X	X	X	X	1,2	1,2	1,3,5,6		1 / 2
16.	Mr. Somyot THAILATHOM	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	1 / 2
17.	Mr. Bounpeng CHEAMMALAY	X	X	X	X	X	X	X	2	1,5	2,4,6	1,2,3	1 / 2
18.	Mr. Souline KEOPANYA	X	X	X	X	X	X	X	1	3,4	1,3	2,5	1 / 2
19.	Mr. Xone VONGBOUTHAY	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	1 / 2
20.	Mr. Manideang SIPASEUTH	X	X	X	X	X	X	X	3,5	1,3	4,5		1 / 2
21.	Mr. Saythong BOUTCHANTHARATH	X	X	X	X	X	X	X	1,3	2,4	2,6	3,5	1 / 2
22.	Mrs. Bouakong XAYAPHET	X	X	X	X	X	X	X	2	3	5	2	1 / 2
23.	Mr. Sinh RASAKHANTY	X	X	X	X	X	X	X	1	2	1,7	3	1 / 2
24.	Ms. Senglao SOUVANNARATH	X	X	X	X	X	X	X					
25.	Mrs. Niphananh KEOLA	X	X	X	X	X	X	X					
26.	Mr. Kham Onh INTHAVONG	X	X	X	X	X	X	X					

Anmerkung:

Dieser Auszug aus einer Übersicht stellt ein Mittel dar, den Ausbildungsstand der SMP im MTS hinsichtlich der Teilnahme an Initial-, Methodik- und Simulationsseminaren zu erfassen.

Unter *delivery* ist zu ersehen, welche Module des „Modulare Trainingsprogramms“ der jeweilige SMP bereits selbst unterrichtet hat (mit Angabe der Anzahl der Seminare und Anzahl der Wochen)

Optimales Seminarraum Lay-Out für MTS Seminare





Zeitlicher Ablauf der Umsetzung des MTS-Konzeptes in Laos



1. Mission: 1. November 2000 – 13. Dezember 2000 (6 Wochen)		
Vorbereitung der Dokumente und Bildung einer Task Force		2 Wochen
Initial-Training der ersten Gruppe von 18 erfahrenen Lehrern zu Senior Multiplikatoren (SMP)	20. Nov. – 06. Dez.	3 Wochen
Planungsworkshop zur weiteren Umsetzung des Konzeptes mit den Senior Multiplikatoren (SMP)		1 Woche



14. Dezember 2000 – 1. März 2001 (ohne Consultant)		
Anpassung der Inhalte von 5 Modulen, Überarbeitung der Module und Übersetzung des Programmes in die laotische Sprache durch eine laotische Arbeitsgruppe		2,5 Monate



2. Mission: 2. März 2001 – 16. April 2001 (6 Wochen)		
Technische Vorbereitung für die Zielgruppen-Seminare und Fertigstellung der übersetzten laotischen Programme für die Teilnehmer		1 Woche
Kombiniertes Methodisches und Simulations-Training für die 18 ausgebildeten Senior-Multiplikatoren	11.3. - 23.3.2001	2 Wochen
erste Test-Zielgruppen-Seminare mit drei Gruppen von 44 Lehrern aus verschiedenen Einrichtungen zu Junior Multipliers mit dem halben Programm (2 Handlungsfelder)	27.3. - 6.4.2001	3x je 1 Woche
Coaching der Task Force im MTS-Management und Aktivitätenplanung		1 Woche



17. April 2001 – 1. März 2002 (ohne Consultant)		
Durchführung von sieben Zielgruppen-Seminaren in Vientiane und Provinzen		ca. 15 Wochen in 1 Jahr



3. Mission: 18.Februar 2002 – 22.März 2002 (5 Wochen)		
Technische Vorbereitung für weitere Zielgruppen-Seminare und weiteres Coaching der Task Force		1 Woche
Workshop mit den Senior Multipliers zur Evaluierung des MTS Konzeptes und zur Entwicklung eines Handbuches	25.2. – 1.3.	1 Woche
Methodisches Seminar für weitere 18 der besten Junior-Multiplier als Upgrading zu Senior Multipliers	4.3. – 15.3.	2 Wochen
Coaching der Task Force im MTS-Management und Aktivitätenplanung		1 Woche



23.März 2002 – 24.Januar 2003 (ohne Consultant)		
Durchführung von weiteren Zielgruppen-Seminaren in Vientiane und Provinzen		während eines Jahres



4. Mission: 15.März 2003 – 12.April 2003 (4 Wochen)		
Vorbereitung für weitere Zielgruppen-Seminare und weiteres Coaching der Task Force	17.03.. – 21.03.03	1 Woche
Workshop mit allen 36 Senior Multipliers zur Gesamt-Evaluierung des MTS Konzeptes und zur Planung der eigenständigen Fortsetzung des Systems	24.03. – 26.03.03	1 Woche
Methodisches Seminar zur Auffrischung und Festigung	27.03.03 – 04.04.03	1 Woche
Abschließende Arbeiten mit der Task Force und den SMP, Final Workshop und Berichterstattung		1 Woche

Gesamtanzahl in Wochen des direkten Trainings durch den Consultant:
11 Wochen

Berufliches Kurzprofil des Autors

Herr Frank Wenghöfer (53 J.) ist Berufspädagoge und besitzt die Qualifikationen Diplompädagoge sowie Ingenieurpädagoge in der Fachrichtung Maschinenbau. Er verfügt über 32 Jahre Erfahrungen in der beruflichen Bildung, darunter ca. 25 Jahre im Bereich der internationalen Berufsbildungszusammenarbeit.

Seinen beruflichen Werdegang begann er als Maschinen- und Anlagenmonteur, danach als technischer Lehrer in einem großen industriellen Maschinenbaubetrieb in Berlin, in dessen Ausbildungsstätte er 7 Jahre lang metalltechnische Ausbildung in Theorie und Praxis unterrichtete und zeitgleich sein erstes Fernstudium zum Ingenieurpädagogen realisierte.

Danach folgten 5 Jahre wissenschaftliche Mitarbeit an einem auf internationale Berufsbildungszusammenarbeit ausgerichteten Institut in Berlin. Hier wirkte er bei der Entwicklung von Curricula und Unterrichtsmitteln mit, die für den Einsatz in Entwicklungsländern bestimmt waren. Diesem Thema widmete er auch seine Diplomarbeit an der Humboldt Universität zu Berlin, die den Abschluss seines zweiten Fernstudiums zum Diplompädagogen bildete.

Nach weiteren 3 Jahren als Trainer an einem privaten Bildungsträger, an dem er Seminare für Lehr- und Führungskräfte aus dem In- und Ausland durchführte, nahm er eine Tätigkeit als Consultant an einer Berliner Consultingfirma auf, die auf internationale Berufsbildungszusammenarbeit spezialisiert war und der er 10 Jahre lang angehörte. Während dieser Zeit realisierte er Aufgabenstellungen in 17 Entwicklungsländern in Asien, Afrika und Osteuropa auf Mikro-, Meso- und Makroebene. Er leitete internationale Berufsbildungsvorhaben, beriet Arbeitsgruppen aus Bildungsinstitutionen und Bildungsministerien, führte die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften der beruflichen Bildung nach einem von ihm entwickelten Trainingsprogramm durch und beriet internationale Teams bei der Entwicklung von Curricula von der Schulebene bis zur nationalen Ebene.

Als einen seiner größten beruflichen Erfolge in dieser beruflichen Phase betrachtet er seinen Anteil an der Einführung des nationalen „Multiplikatorentrainingsystems (MTS)“ zur Aus- und Fortbildung von Lehrkräften der beruflichen Bildung in Laos in den Jahren 2000 bis 2003, bei der er als Consultant und Ressourceperson für das deutsch-laotische Projektbüro am Bildungsministerium tätig war.

Von 2004 bis zur Mitte des Jahres 2009 lebte und arbeitete er im Emirat Qatar, wo er zunächst im Auftrag der GTZ als Leiter der Ausbildungsabteilung Metalltechnik an einer Technischen Sekundarschule tätig war und ab 2006 in lokaler Anstellung an einer staatlichen Eliteschule einen technischen Bildungsgang konzipierte.

Seit dem Herbst 2009 ist er für GTZ International Services im Bereich der Geschäftsfeldentwicklung „Berufliche Bildung“ tätig und realisiert als Gutachter fachliches Backstopping für Berufsbildungsprojekte in der Golfregion.