

Berufsschulen eine besondere Herausforderung stellen. Der technische Fortschritt verlangt zusätzliche Qualifikationen. Er verlangt aber keineswegs mehr Kenntnisse anstelle von Fertigkeiten, sondern eine handlungsorientierte Kombination von Fertigkeiten, Kenntnissen und Verhaltensweisen. Es geht nicht darum, mehr Berufsschule zu Lasten der fachpraktischen Ausbildung im Betrieb einzuführen, sondern die Berufsschule muß – genau wie jeder Ausbildungsbetrieb – ihr Angebot an Ausbildungsinhalten zu Lasten überholter Kenntnisse „umschichten“. Zielvorstellung bei der Neuordnung der industriellen Metall- und Elektroberufe sind von seiten der KMK in der beruflichen Grundbildung (1. Ausbildungsjahr) max. 320 Unterrichtsstunden fachbezogener Unterricht. Dies entspricht 8 Unterrichtsstunden je Schulwoche (bei 40 Schulwochen pro Jahr). Für die allgemeinbildenden Fächer sind max. 4 Stunden wöchentlich zusätzlich vorgesehen. Für die Fachbildung ab dem 2. Ausbildungsjahr ist mit 7 bis 8 Stunden je Schulwoche fachbezogenem Unterricht zu rechnen. Hinzu kommen max. 4 Stunden für allgemeinbildende Fächer. Dies ist sicherlich ein ambitioniertes Programm angesichts der Stundendefizite, die heute weite Bereiche des Berufsschulunterrichts kennzeichnen. Die Organisation des Berufsschulunterrichts und die Verteilung der Unterrichtsstunden auf die einzelnen Berufsschultage richten sich nach den Vorschriften der Länder.

Ein Kompromiß

Über neue Berufe und Ausbildungsordnungen muß zwischen den Sozialpartnern „Konsens“ bestehen, sonst haben sie keine

Chance auf Anerkennung durch den Bundesminister für Wirtschaft als dem zuständigen Ordnungsgeber. Konsens zwischen Sozialpartnern verlangt Kompromisse. Kompromisse waren auch erforderlich, aber es waren – soweit man eine Prognose wagen darf – keine Kompromisse zu Lasten der Ausbildungsqualität. Es war sicher ein „Durchbruch zur Vernunft“, wenn man sich die bildungspolitischen Forderungen vergegenwärtigt, die Mitte der 70er Jahre aus manchen Elfenbeintürmen erhoben wurden. Damals war auf dem Tisch

- die Verschulung des ersten Ausbildungsjahres als BGJ/s bei einer Minimierung der Vermittlung von Fertigkeiten;
- die Forderung nach „entspezialisierten“ Grundberufen. Die Fähigkeit zur Ausübung einer beruflichen Tätigkeit sollte im Rahmen der Weiterbildung erfolgen;
- die schwergewichtige Vermittlung von abstrakt formulierten „Schlüsselqualifikationen“ (lernen lernen; zusammenarbeiten können; Konflikte austragen u. ä.) ohne Bezug zur beruflichen Wirklichkeit und unter betonter Hintanstellung fachlicher Bezüge;
- die Forderung nach „produktionsungebundener“ Ausbildung, die Einführung von „Lern-Studios“ usw.

All dies wird es nicht geben.

Die in diesen Wochen zum Abschluß kommenden Arbeiten an der Neuordnung verwirklichen vielmehr eine Auffassung von beruflicher Bildung, in der sich Fachkönnen, Mobilitätsbereitschaft und Sozialkompetenz miteinander verbinden und gegenseitig ergänzen.

Hardy Middendorf / Erhard Rathenberg

Bessere Konzepte in der Medienentwicklung

Die Fortbildung von Medienentwicklern aus Ländern der Dritten Welt zwingt zu neuen Überlegungen im Bereich der Organisation von Medienentwicklung hier

Lernprozesse sind keine Einbahnstraßen. Daß Unterricht in Konzipierungsphase, Organisation und Durchführung auch zu immer neuen Erfahrungen beim Lehrenden führt, dessen Aufgabe es ja eigentlich ist, Qualifikationen zu vermitteln, ist nicht neu. Gerade das macht die Tätigkeit des Berufspädagogen ja besonders attraktiv.

Besonders deutlich wird dies, wenn in einem Lernprozeß Lernende und Lehrende mit etwa ähnlicher Fachkompetenz aus unterschiedlichen Ländern zusammentreffen. Dies kann aufgrund der verschiedenen kulturellen Voraussetzungen zu interessanten Fragestellungen führen. Diese Erkenntnis mußten Kollegen machen, die an der Staatlichen Gewerbeschule Fertigungs- und Flugzeugtechnik in Hamburg vor die Aufgabe gestellt wurden, Berufspädagogen aus Thailand und Malaysia zu „Medienentwicklern“ fortzubilden, einem Beruf, den es bei uns in der Form gar nicht gibt. [1]

Das Projekt führte zu interessanten mediendidaktischen Denkansätzen, die im folgenden kurzgefaßt wiedergegeben werden. Es ist ein Beispiel dafür, daß Entwicklungshilfe, richtig verstanden, nicht nur aus ökonomischer Sicht in beiderseitigem Interesse der beteiligten Partner sinnvoll sein kann.

Bundesrepublik Deutschland – Partner der Entwicklungsländer

Federführend bei derartigen Projekten in der Bundesrepublik Deutschland ist die 1959 von den Fraktionen des Deutschen Bundestages zusammen mit der Bundesregierung gegründete „Deutsche Stiftung für internationale Entwicklung“ (DSE). Sie hat sich in ihrer Satzung u. a. die Fortbildung von Führungskräften und Lehrern aus Entwicklungsländern auf dem Gebiet der technischen Berufsbildung zur Aufgabe gestellt und förderte allein im Jahre 1983 rund 2800 Stipendiaten aus Ländern der Dritten Welt. [2]

Der Mangel an qualifizierten Fachkräften wird allgemein als entscheidendes Hemmnis auf dem Wege zu einer eigenständigen Entwicklung der Partnerländer angesehen. Die Entsendung deutscher Fachkräfte in Entwicklungsländer im Rahmen der Technischen Zusammenarbeit kann allein diesen Mangel nicht beheben. Die Ausbildung und Fortbildung von Fachkräften in den Ländern selbst erhalten zunehmendes Gewicht. [3] Der Aufbau von entsprechenden Ausbildungsstätten wurde von der Bundesrepublik Deutschland in der Vergangenheit gezielt vorangetrieben.

Nachdem die Ausbildung von Gewerbelehrern in der Dritten Welt zunehmend in den Ländern selbst durchgeführt wird, ist der Mediensektor zu einem wichtigen Schwerpunkt von Fortbildungsmaßnahmen für Lehrer aus Übersee in der Bundesrepublik Deutschland geworden. Auf der Suche nach eigenen Wegen auch in der Bildungspolitik gehen viele Entwicklungsländer mehr und mehr dazu über, Lehr- und Lernmittel selbst herzustellen. Sie richten dazu Medienzentren ein und stellen Fachkräfte, in der Regel Gewerbelehrer, zur Medienentwicklung ab. Da die Erfahrung in den Entwicklungsländern auf diesem Gebiet nicht sehr groß ist, ist in vielen Fällen die Hilfe der Industrieländer erwünscht. Auch die Bundesrepublik Deutschland ist Adressat entsprechender Anfragen.

Unterschiede in der Konzeption

Problematisch ist die Konzipierung eines entsprechenden Fortbildungsangebots bei uns deshalb, weil die organisatorischen Voraussetzungen für die Medienentwicklung in der Bundesrepublik Deutschland völlig anders sind, als in den Heimatländern der Stipendiaten. In Thailand z. B. hat sich ein vollkommen zentralistisches Konzept der Versorgung mit Unterrichtsmedien entwickelt. Das „Institute for Technology and Education Development“ (ITED) besitzt einen sehr großen Personalstamm (s. Schaub. 1), der von Bangkok aus die Versorgung sämtlicher Schulen mit Hilfsmitteln für den Unterricht übernimmt. Pädagogisch und technisch vorgebildete Fachkräfte entwickeln am Curriculum orientiert Medien in ständiger Rückkopplung mit Versuchsschulen. Die Lehrer sind, auch aufgrund hoher Unterrichtsbelastung, mit der Medienentwicklung kaum befaßt. In Malaysia dagegen versucht das „Regional Education Centre for Science and Maths“ (RECSAM) in Penang Lehrern in zehnwöchigen Trainingskursen Methoden der Medienentwicklung zu vermitteln. Die Lehrer sollen befähigt werden, Unterrichtsmaterialien mit einfachen Mitteln selbst zu erstellen. [4]

In der Bundesrepublik Deutschland ist es demgegenüber zur Tradition geworden, daß Lehrer einfache Unterrichtsmaterialien selbst entwickeln (Folien, Arbeitsblätter), ein großer Bereich der Medienentwicklung jedoch kommerziellen Unternehmen überlassen ist. Das betrifft insbesondere den Bereich von Experimen-

talmodellen. Wie man solche für einen handlungsorientierten Unterricht unabdingbaren Hilfsmittel entwickelt, ist nicht Gegenstand der Lehrerausbildung. Lediglich besonders engagierte Bastler unter den Kollegen hierzulande entwickeln, zumeist noch unter Inanspruchnahme ihrer Freizeit, Ideen zur experimentellen Umsetzung von Lerninhalten, die von Lehrmittelanbietern sporadisch aufgegriffen werden. Dieses System spiegelt sich in der mediendidaktischen Theorie wider, die sich der systematischen Entwicklung von Experimentalmodellen bisher aufgrund der bestehenden Arbeitsteilung zwischen Bildungswesen und Lehrmittelindustrie kaum angenommen hat.

Ein Vergleich der Entwicklungskonzeptionen des ITED (Bangkok) und der Firma Leybold-Heraeus (Köln) macht das Problem anschaulich: Die Entwicklungskonzeptionen der Entsender unserer Stipendiaten sind eng am Curriculum und an der Schulpraxis orientiert. Bei den Konzeptionen der kommerziellen Medienhersteller sind Marketinggesichtspunkte viel ausschlaggebender (vgl. Schaub. 2, S. 43).

„Bevor eine Entwicklung gestartet wird“, ist zur Entwicklungskonzeption der Firma Leybold-Heraeus zu lesen, „ist eine Abklärung der Marktsituation notwendig. ... In einem zweiten Teil werden dann die Lehrpläne, die Wünsche der Lehrer und die Unterrichtsmöglichkeiten untersucht.“ In einer sogenannten „Freigabe“ entscheiden letztlich Vertreter des Vertriebes, der Entwicklung und der Herstellung im Rahmen der Konzeptphase aufgrund des voraussichtlichen Absatzes und des in Aussicht genommenen Verkaufspreises sodann, ob eine aus didaktischer Sicht unter Umständen durchaus gute Idee realisiert „oder ob von einer Entwicklung dieses Gerätes abgesehen wird“. [5]

Diese Situation ist im Grunde genommen haarsträubend! Viele aus mediendidaktischer Sicht hervorragende Ideen werden bei uns nicht verbreitet und realisiert. Nur gewinnträchtige Versuchsgeräte oder in breitem Umfang absetzbare Einzelteile haben die Chance, für die unterrichtliche Verwendung angeboten zu werden, nicht aber einfachste Experimente, die oft sehr wirksam und kostenneutral sind. Diese werden über den unmittelbaren Tätigkeitskreis ihrer Urheber hinaus selten bekannt, weil an ihnen nichts zu verdienen ist.

Schaubild 1: Institute for Technology and Education Development (ITED) in Bangkok; Struktur nach Abteilungen und Unterabteilungen

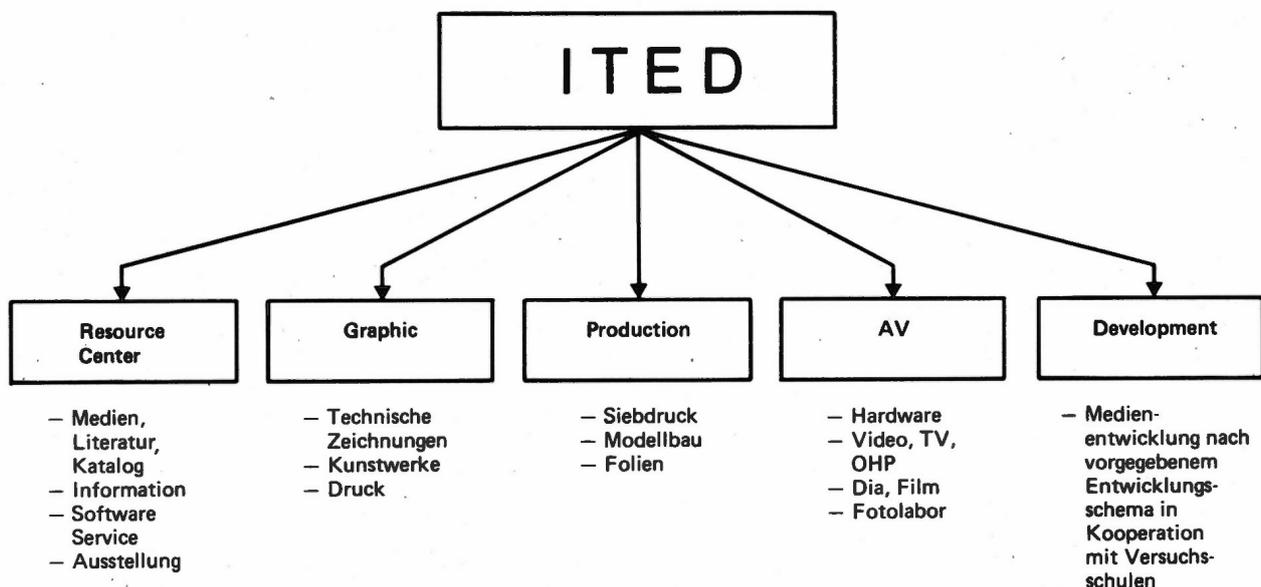
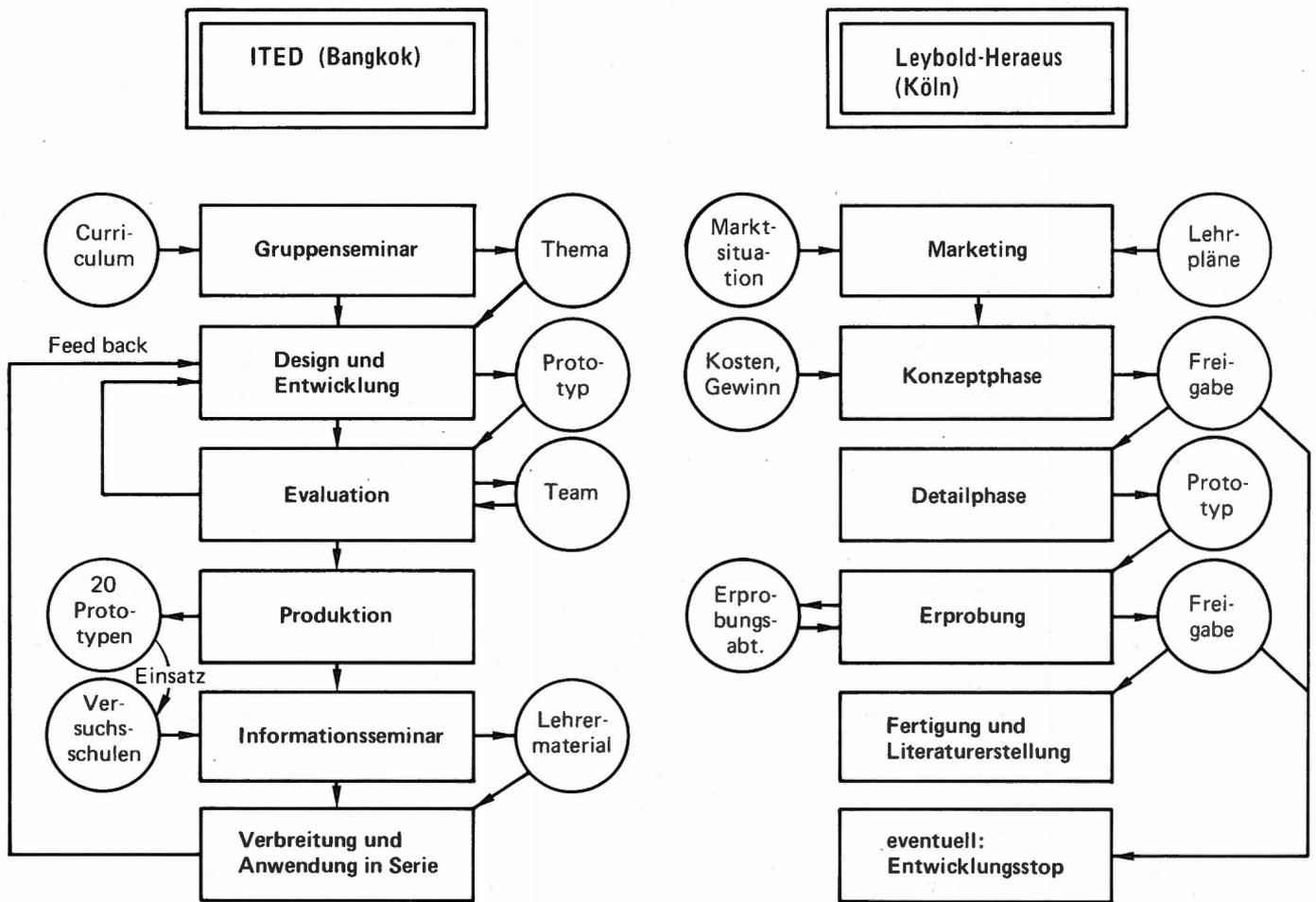


Schaubild 2: Gegenüberstellung von Konzeptionen der Medienentwicklung am Beispiel des ITED (Bangkok) und der Firma Leybold-Heraeus (Köln)



Der empirisch-curricular orientierte mediendidaktische Ansatz

Bezüglich der Medienentwicklerfortbildung ist es angesichts der beschriebenen Situation kein Wunder, daß Stipendiaten, die deutschen Lehrmittelfirmen als Praktikanten in die Ausbildung zugewiesen wurden, immer wieder beklagten, daß sie nur selten an die konzeptionellen Probleme der Medienentwicklung herangeführt wurden, die für sie von Bedeutung sind. Sie vermißten auch die Reflexion mediendidaktischer Fragestellungen, die für kommerzielle Medienentwickler offenbar von geringerem Rang sind.

Ein Fortbildungsangebot für die angesprochene Zielgruppe muß sich in Abgrenzung von dem in der Bundesrepublik Deutschland vorherrschenden marktorientierten Konzept stärker einem pädagogisch-curricular orientierten Konzept der Medienentwicklung zuwenden, das in vielen Entwicklungsländern reelle Durchsetzungsmöglichkeiten besitzt.

Dabei ist zu berücksichtigen, daß keineswegs ein gemeinsames Verständnis des Handlungsrahmens „Unterricht“ vorauszusetzen ist. In den Entsenderländern unserer Stipendiaten herrscht oft mehr noch als bei uns ein Verständnis von Unterricht vor, in dem die Aktionsform fast ausschließlich lehrerzentriert und die Konzeption von einem erklärenden Muster geprägt ist, in dem den Schülern eine ausschließlich rezeptive Rolle zugeordnet ist. Diese in der heutigen berufspädagogischen Diskussion hierzulande als „traditionell“ (vgl. z. B. Bonz 1981) eingestufte [6] Auffassung von Unterricht gilt in den dortigen Ländern durchaus als modern. Sie wird begleitet von relativ hohen Ansprüchen an die Effektivität von Unterrichtsmedien für eine zentrale flä-

chendeckende Versorgung mit Unterrichtsinhalten; einem Anspruch, der bei uns spätestens seit der Medieneuphorie der siebziger Jahre obsolet ist.

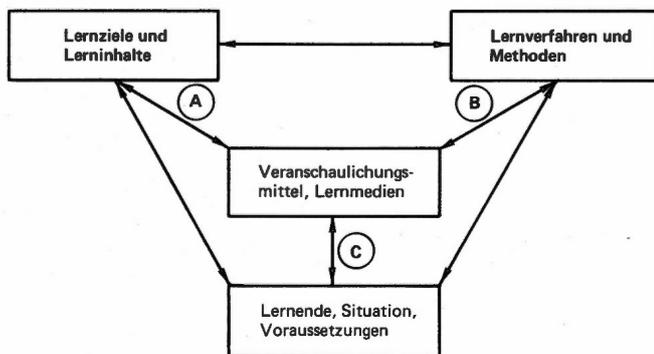
Eine Fortbildung im Bereich der Medienentwicklung kann von daher nur eingebettet sein in eine allgemeine berufspädagogische Fortbildung, die zu allererst eine Verständigung auf eine gemeinsame berufspädagogische Konzeption ermöglicht. In der Analyse und Reflexion der Unterrichtswirklichkeit im Heimatland [7] und in der Gegenüberstellung mit schülerorientiertem und entdeckend-lernendem Unterricht hier [8] ist eine Basis zu erarbeiten, auf deren Grundlage Medienentwicklung eingebunden in den Funktionszusammenhang des Unterrichts überhaupt erst vermittelbar ist.

Berücksichtigt man ferner die negativen Erfahrungen, die mit der Adaptation vorgefertigter Medien hier, aber auch dort zu verzeichnen sind, ergibt sich eine weitere entscheidende Voraussetzung. Die zu entwickelnden Unterrichtsmaterialien dürfen nicht ausschließlich aufgrund der angestrebten Lernziele und -inhalte und der daraus folgenden Strukturen konzipiert werden. Ganz entscheidend ist die Berücksichtigung der Lernverfahren und Methoden sowie der Bedingungen des Medieneinsatzes hinsichtlich Lerngruppe und sonstiger Voraussetzungen am Lernort. Andernfalls ergeben sich erhebliche Schwierigkeiten in der Verwendung der verbreiteten Materialien in der recht vielgestaltigen, keineswegs einheitlichen Unterrichtspraxis. Medienentwicklung und Implementierung müssen sich auf dieses Problem einstellen. Es ist vor diesem Hintergrund nur ein empirisch-curricularer Ansatz der Medienentwicklung sinnvoll, der weder rein deduktiv

nur von der im Curriculum vorgegebenen Sachstruktur ausgeht, noch ausschließlich nachfrageorientiert lediglich die Lehrmittel weiterentwickelt, die am Markt absetzbar sind. Ausgehend vom Curriculum und der Unterrichtsanalyse zu einem vom Curriculum vorgegebenen Inhalt können Medien für konkrete Einsatzzwecke und Zielgruppen entwickelt werden, die aufgrund ihrer Methodentransparenz und ausgewiesenen Zielgruppenorientierung einen hohen Grad an Adaptationsfähigkeit erwarten lassen.

Die Unterrichtsanalyse erscheint für den Gesamtkontext der Medienentwicklung (vgl. auch Schoenfeld/Nölker; 1980) [9] als unabdingbare Voraussetzung (vgl. Schaub. 3). Sie ermöglicht dem Medienentwickler erst einen Einblick in die didaktischen Implikationen des curricular vorgegebenen Sachthemas. Es sollte nicht davon ausgegangen werden, daß ein pädagogisch vorgebildeter Medienentwickler die in dieser Hinsicht im Rahmen der Medienentwicklung anstehenden Probleme sämtlich vom grünen Tisch aus lösen könnte. In der Unterrichtsanalyse ergeben sich sowohl für die Medienentwicklung interessante Ideen der didaktischen Umsetzung von Sach- oder Problemzusammenhängen, als auch eine Einsicht in vorhandene Mängel der Umsetzung vor dem Hintergrund bestimmter Zielgruppen und organisatorischer Voraussetzungen. Wie vor diesem Hintergrund der Unterricht durch den Einsatz von Medien in den verschiedenen Unterrichtsphasen anschaulicher werden kann und durch welche Hilfsmittel der Unterricht handlungsorientierter organisiert werden kann, sind die grundlegenden Zielperspektiven der Auswertung eines beobachteten Unterrichts.

Schaubild 3: Gesamtkontext der Medienentwicklung und Wechselwirkungen von Medien und Unterricht; Schema nach Nölker/Schoenfeldt 1980



Die Wechselwirkungen der Unterrichtsmedien mit den übrigen lernpsychologisch-didaktischen Größen des Unterrichts nach dem Kontextmodell (vgl. Schaub. 3) bedürfen besonderer Beachtung. So ist hinsichtlich der Wechselwirkung (A) beispielsweise zu analysieren, inwieweit die Sachstruktur durch die Mediengestaltung verdeutlicht werden kann, wie eine lerngruppenadäquate Reduktion des Inhalts durch die Darstellungsform vorgenommen werden kann oder wie abstrakte Inhalte durch entsprechende Hilfsmittel auf eine für den Lernenden erfahrbare an seinen Erfahrungshintergrund anknüpfende Ebene gebracht werden können. Hinsichtlich der Wechselwirkung von Medien und Methoden (B) stellt sich zum Beispiel die Frage, wie Hilfsmittel für anzustrebende Unterrichtsformen (z. B. Experiment, Gruppenunterricht) gestaltet sein müßten, welche Medien sich für die Verbesserung der Unterrichtsdurchführung in den verschiedenen

Artikulationsstufen eignen usw. Auf der Ebene der Wechselwirkung zwischen Medien und Lerngruppe sowie sonstigen Voraussetzungen (C) ergeben sich u. a. Fragen nach der für die Zielgruppe geeigneten Codierungsform, der Informationsdichte und dem Abstraktionsgrad der Medien sowie der personellen und technischen Ressourcen am Lernort.

Von diesen Überlegungen ausgehend können zielgerichtet Medien entwickelt und im Prototyp realisiert werden. Die realisierten Alternativen sind unter Inanspruchnahme des parallel dazu entwickelten Begleitmaterials im Unterricht entsprechender Zielgruppen zu erproben, um daraus resultierend eventuell Verbesserungen oder aber in jedem Fall Hinweise auf Adaptationsmöglichkeiten für weitere Zielgruppen und Einsatzzwecke zu erarbeiten (vgl. Schaub. 4, S. 45).

Für die Implementierung wäre es im Grund genommen ideal, wenn die Medienagenturen, Seminare und Trainingskurse auf regionaler Ebene anbieten können. Diese Veranstaltungen sollten Lehrern die Möglichkeit bieten, ein mediendidaktisches Verständnis zu entwickeln, einen Überblick über vorhandene Unterrichtsmittel zu gewinnen, neuentwickelte Medien und ihre Einsatzmöglichkeiten kennenzulernen und die verschiedenen Methoden des Medieneinsatzes in unterschiedlichen Unterrichtssituationen einzuüben. Dabei sollte auch auf Methoden des Lehrerverhaltenstrainings, wie z. B. das Microteaching, zurückgegriffen werden.

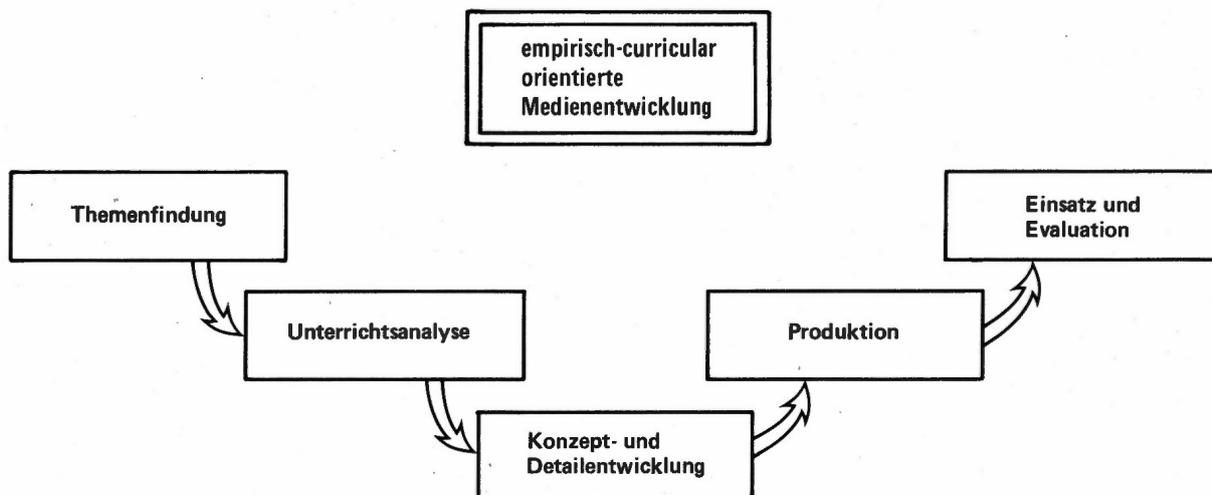
Man muß jedoch davon ausgehen, daß nur ein geringer Anteil von Lehrern in Entwicklungsländern die Möglichkeit zur Teilnahme an derartigen Maßnahmen haben dürfte. Deshalb muß das zu einem Lehrmittel entwickelte Begleitmaterial entsprechende methodische Hinweise enthalten.

Rückwirkungen auf die Medienentwicklung in der Bundesrepublik Deutschland

Der hier nur sehr verkürzt dargestellte Ansatz für einen Gesamtrahmen der Medienentwicklung zeigt in seiner Methodik sehr starke Parallelen zu dem anfangs bereits diskutierten Entwicklungskonzept des ITED (Bangkok) und dürfte von daher auf jeden Fall für die spätere Arbeit der Stipendiaten vor Ort praktikabel sein. Durch die besondere Beachtung der berufspädagogischen und didaktischen Einflußgrößen, die hier ja sogar zum Ausgangspunkt der Konzeption werden, ergibt sich jedoch ein innovatorischer Aspekt. Berücksichtigt man, daß auf diese Art gezielt entwickelte Medien und Begleitmaterialien darüber hinaus auch eine Breitenwirkung bezüglich der Weiterentwicklung von Unterrichtsmethodik und Handlungsorientierung besitzen, sofern sie in breitem Maße eingesetzt werden, so ergibt sich ein hoher Stellenwert in der Bedeutung der Entscheidung für einen solchen Ansatz.

Ebenso bedeutend, zweifellos aber wesentlich schwieriger, wäre die Fortentwicklung von Medienentwicklungskonzeptionen aber auch bei uns. Angesichts horrender Summen Geldes, die Jahr für Jahr für Lehr- und Lernmittel verwendet werden, muß die Frage erlaubt sein, ob es nicht effektivere Formen der Medienentwicklung gibt, als die bei uns vorherrschende. Öffentliche Institutionen müssen nicht ausschließlich Abnehmer und Verwalter von Unterrichtsmedien sein, die unter kommerzieller Regie entwickelt werden. Daß eine Medienentwicklung unter Beteiligung öffentlicher Institutionen funktionieren kann und sowohl unter finanziellen als auch unter didaktischen Gesichtspunkten effektiver sein könnte, zeigen uns unsere Partnerländer im Bereich der internationalen Zusammenarbeit. Das Bundesinstitut für Berufsbildung bietet dafür z. B. ein Modell, obgleich dieses Institut ja durch Gesetz, Medienkonzeption und Beuth-Vertrag auch permanent in dem Widerspruch von marktorientierter Entwicklung einerseits und didaktischen sowie methodischen Ansprüchen an eine gehaltvolle Medienentwicklung andererseits verwickelt ist. Überlegungen in diese Richtung sollten nicht Tabu sein, auch wenn wirtschaftliche Interessen einzelner Industriezweige dadurch empfindlich betroffen wären.

Schaubild 4: Fortbildung von Medienentwicklern auf der Basis eines empirisch-curricular orientierten Konzepts der Medienentwicklung (Hamburger Ansatz)



Workshop: Gliederung, Inhalte, Projektverlauf

Anwendung von Entscheidungskriterien der Inhaltsauswahl; exemplarisches Lernen; didaktische Reduktion; Handlungsorientierung; Projektplanung	Entwicklung von Beobachtungskriterien; Medien in verschiedenen Unterrichtsphasen/Sozialformen; projektbezogene Unterrichtsanalyse	Adaptation und Einübung von Entwicklungsmethoden; Konstruktionsmethodik; Kreativitätstechniken; Teamarbeit; Entwicklung alternativer Projektlösungen	Realisierung der Lösungsalternativen; Erprobung und Weiterentwicklung entsprech. Techniken Materialbeschaffung, Fertigung, Erprobung	Einsatzzerprobung und -optimierung; Einsatzanalyse; Begleitmaterialien; Evaluationskriterien Evaluation der entwickelten Medien
--	---	--	--	---

Seminar: begleitende Inhalte

Diskussion organisatorischer Grundlagen der Medienentwicklung	Diskussion medienpädagogischer Aspekte der Medienentwicklung	Sprachförderung	Erkundung von Institutionen im Zusammenhang der Medienentwicklung
---	--	-----------------	---

Anmerkungen

- [1] Beteiligt am Projekt: Rainer Hinz, Ingolf Kyburg, Klaus Lucas, Dr. Andreas Mielck, Hardy Middendorf, Susanne Neukirch, Dr. Erhard Rathenberg.
- [2] Vgl.: BMZ (Hrsg.): Journalistenhandbuch. Entwicklungspolitik 1984; Bonn 1984; S. 187.
- [3] Vgl.: BMZ (Hrsg.): Politik der Partner. Bonn 1983; S. 102 f.
- [4] Die Darstellung beruht auf Angaben an den Instituten beschäftigter Medienentwickler: Kin Seong Wang (Penang/Malaysia), Kanit Chaloyjunya (Bangkok/Thailand).
- [5] Vgl.: Gauf: Entwicklung naturwissenschaftlich-technischer Lehrmittel (unveröffentlichtes Manuskript). Köln 15.9.1983.
- [6] Vgl.: Bonz, B.: Methoden und Medien im fachkundlichen Unterricht für Maschinenbauberufe. In: Bonz, Bernhard und Antonius Lipsmeier (Hrsg.): Beiträge zur Fachdidaktik Maschinenbau. Stuttgart 1981.
- [7] Vgl.: Rathenberg, E.: Berufsbildung in der Dritten Welt – Hilfe zur Selbsthilfe. Entwicklung eines Ausbildungskonzeptes für die Jugend im ländlichen Ruanda, orientiert am Grundbedarf und angepaßter Technik. Frankfurt 1985.
- [8] Vgl.: Middendorf, H.: Wie veranschauliche ich berufliche Lerninhalte. In: DSE/ZGB (Hrsg.): Berufspädagogik für Partnerländer. Modul Nr. 5; Mannheim 1985. Rathenberg, E./Mielck, A.: Wie entwickelt man Medien für die berufliche Bildung? In: DSE/ZGB (Hrsg.): Berufspädagogik für Partnerländer, Modul Nr. 15; Mannheim 1986.
- [9] Vgl.: Nölker, H., und Schoenfeldt, E.: Berufsbildung: Unterricht, Curriculum, Planung. Grafenau 1980.

Günter Kutscha / Jörg Stender

Kommunale Berufsbildungsberichte – Institutionalisierung und Konzeptentwicklung am Beispiel des Duisburger Modells

1 Vorbemerkungen und Hintergrund

Ergänzend zum Berufsbildungsbericht des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft sind in den vergangenen Jahren von einzelnen Bundesländern, kommunalen Gebietskörperschaften und sonstigen Einrichtungen regionale Berufsbildungsberichte erstellt und veröffentlicht worden. Diese Entwicklung ist aus

Sicht der Berufsbildungsforschung prinzipiell zu begrüßen, weil mit den Regionalstudien empirisch gehaltvolle Materialien bereitgestellt werden, die im Vergleich zu Globalberichten ein differenzierteres Bild – etwa über die Entwicklung der Ausbildungsversorgung – ermöglichen. Bei der Durchsicht der Regionalberichte fällt jedoch auf, daß sie nach Berichtszweck, Aufbau