

Frauke Bilger/Dieter Gnahn/Josef Hartmann/
Harm Kuper (Hg.)

Weiterbildungsverhalten in Deutschland

Resultate des deutschen Adult Education
Survey 2012

W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2013,
Reihe Theorie und Praxis, 387 Seiten,
49,90 Euro, ISBN 978-3-7639-5239-7
Open Source: [www.die-bonn.de/doks/
2013-weiterbildungsverhalten-01.pdf](http://www.die-bonn.de/doks/2013-weiterbildungsverhalten-01.pdf)

Mit diesem Sammelband liegt eine beeindruckende und vielfältigen Informationsbedürfnissen gerecht werdende Übersicht zur Weiterbildungsbeteiligung vor. Die Ergebnisse des letzten Adult Education Surveys (AES) von 2012 stehen im Mittelpunkt, wobei in vielen Artikeln des Bandes auch auf andere Erhebungen im Weiterbildungsbereich hingewiesen wird. Trotz des „konzeptionellen Bruchs“ von 2007 werden Zeitreihen ab 1979 mit AES-Ergebnissen und Ergebnissen des Berichtssystems Weiterbildung (BSW) gebildet. Die Publikation ist im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung entstanden und versammelt Autorinnen und Autoren des TNS Infratest, des Bundesinstituts für Berufsbildung, des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung, der Freien Universität Berlin, des Instituts für Entwicklungsplanung und Strukturfor- schung sowie Helmut Kuwan – Sozialwis- senschaftliche Forschung und Beratung. Nach den Vorbemerkungen von Josef Schra- der und dem Vorwort der vier Herausgeber folgen fünf Teile. Im Teil A wird die „Wei- terbildungsbeteiligung“ dargestellt. Dabei werden die üblichen Indikatoren herangezogen, wobei die Teilnahmequote heraussticht und soziodemografische Merkmale zentral sind. Gemäß der AES-Systematik wird häufig zwischen den Segmenten betriebliche, individuell-berufsbezogene und nicht-berufsbezogene Weiterbildung unterschieden. Eine multivariate Analyse schließt den Teil ab, bevor sich im Teil B mit „Strukturen und Segmenten der Weiterbildung“ befasst

wird. Damit sind Anbieterstrukturen, The- men und die bereits erwähnte dreiteilige Ty- pologie gemeint. Der dritte Teil C hat die etwas kryptische Überschrift „Subjektive Randbedingungen der Weiterbildungsentscheidung“. Hier sind Beiträge versammelt, die aus Sicht der Befragten Kosten und Nut- zen, Barrieren und Motive sowie Transpa- renz und Beratung untersuchen. Im Teil D werden „Weitere Formen des Lernens“ thematisiert, womit vor allem formales und informelles Lernen gemeint sind, die beim AES eigentlich nur im Hintergrund stehen. Dass Indikatoren zu kultureller und sozialer Teilhabe sich hier in diesem Sammelkapitel am Rande wiederfinden, spiegelt die öko- nomische Fokussierung des AES wider. Der letzte Teil E verspricht eine „Übergreifende Einordnung der Ergebnisse“, was sich vor allem auf den europäischen Vergleich und einen Vergleich mit dem Nationalen Bil- dungspanel (NEPS) bezieht.

Aufgrund des bereits erwähnten be- achtlichen Informationsreichtums in diesem Sammelband, wird davon auszugehen sein, dass in den nächsten Jahren Zahlen aus dem Band sicherlich intensiv zitiert werden. Hier- bei ist besonders hervorzuheben, dass die Publikation jetzt schon parallel als *Open Access* kostenfrei im Internet steht, so dass die Nutzung durch die leichte Zugänglich- keit zusätzlich angeregt wird. Redaktionell etwas ungewöhnlich ist, dass es nur ein Li- teraturverzeichnis gibt und nicht wie bisher am Ende der jeweiligen Einzelbeiträge. Sehr leserfreundlich sind Informationskästen zu der jeweiligen Methodik bzw. den jeweiligen Operationalisierungen oder als Zusammen- fassungen am Ende der jeweiligen Kapitel. Im Anhang finden sich weitere methodisch- technische Informationen für empirisch In- teressierte.

In diesem Band, der in der Reihe „The- rie und Praxis“ des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) erscheint, ver- misst man intensivere theoretische Bezüge. Nur sehr selten wird auf Theorien oder Mo- delle in der Weiterbildungsforschung Bezug genommen, die es mit Blick auf die Erklärung

der Weiterbildungsbeteiligung mittlerweile in einer Vielzahl national und international gibt. Dabei hätte sich dies beispielsweise gerade bei einem Kapitel angeboten, welches sich mit Barrieren und Motiven befasst. Aber es fällt insgesamt auf, dass nahezu alle Autorinnen und Autoren auf theoretische Bezüge – selbst als Ausblicke oder Hinweise – zumeist verzichten. Dies kann man als Unabhängigkeit gegenüber den verschiedenen theoretischen Schulen positiv interpretieren. Nachteilig ist jedoch, dass ohne Theorie vor allem die aktuell gewünschten bildungspolitischen Interessen und Themen stellenweise bestimmend sind. So stehen bei den AES-Ergebnissen vor allem betriebliche und berufliche Nutzenperspektiven im Mittelpunkt. Dies mögen zwar empirisch die größten Weiterbildungsbereiche sein, aber die neue AES-Systematik befördert eine noch engere Sicht. „Nicht-berufsbezogene Weiterbildung“ als negative Definition von all dem, was nicht direkt betrieblich-beruflichen Zwecken dient, ist ein offensichtlich ausgrenzender Terminus, der auch bildungstheoretisch nicht sinnvoll ist. Die eher randständige Platzierung von Artikeln zu kultureller und sozialer Teilhabe unterstützt diese Kritik. Es wird auf die Teilnahmequote entsprechend der Benchmarking-Logik fokussiert. Schließlich ist das bildungspolitische Ziel, diese Quote bei 50 Prozent zu platzieren. Mit 49 Prozent scheint das Ziel in Deutschland erreicht. Darüber hinausgehend findet eine inhaltlich-thematische Diskussion kaum statt. Der Artikel zu Themen in der Weiterbildung ist so nicht zufällig der Artikel mit den vielleicht am wenigsten relevanten Ergebnissen für Politik und Praxis. Dies liegt weniger an den Autoren, sondern an den AES-Lernfeldern, die dekontextualisiert in Natur/Technik/Computer, Wirtschaft/Arbeit/Recht, Gesundheit/Sport, Pädagogik/Sozialkompetenz sowie Sprachen/Kultur/Politik unterscheiden. Was sollen diese „Lernfelder“, die in mehrfacher Hinsicht inhaltlich sehr Unterschiedliches in einen kategorialen Topf werfen?

Als Fazit bleibt die enorme Leistung der Autorinnen und Autoren anzuerkennen.

Der Band versammelt eine wahre Schatzkammer an aktuellen Informationen zum Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Der methodisch und empirisch Interessierte wird u.a. durch Definitionen intensiv dabei unterstützt, die Operationalisierungen nachvollziehen zu können. Personen in der Praxis und Politik können auf eine Vielzahl an Zahlen für ihre jeweiligen interessengeleiteten Argumentationen zurückgreifen, was sicherlich geschehen wird. Theoretisch Interessierte bekommen einen guten Überblick zu den vielfältigen AES-Daten. Es wäre zu wünschen, dass insbesondere von den AES-Mikrodaten noch mehr Gebrauch gemacht wird für vertiefende Analysen. Dann könnte dieser sehr informative Sammelband zukünftig durch weitere Analysen und erklärende Vertiefungen ergänzt werden. Für zukünftige Publikationen zum AES wäre zu wünschen, dass der Theoriebezug in gesonderten Artikeln oder als Querschnittsdimension in allen Artikeln ausgebaut wird. Die AES-Lernfelder wie auch der Terminus „nicht-berufsbezogene Weiterbildung“ benötigen dringend eine Revision.

Bernd Käßpflinger

Wilhelm Filla

Die Alternative politische Bildung

Offizin Verlag, Hannover 2013, Reihe Kritische Beiträge zur Bildungswissenschaft, Band 7, 181 Seiten, 14,80 Euro, ISBN 978-3-930-34597-7

Die „Alternative politische Bildung“, die in diesem Buch vorgestellt wird, hat eine glasklare Ausrichtung: Sie versteht sich als „inhaltliche Orientierung, um gesellschaftskritische und zugleich auf Gesellschaftsveränderung zielende Bildungstätigkeit leisten zu können“ und sie will einen bewussten Gegenpol bilden zum „affirmativen Dogmatismus, wie er im Mainstream der politischen Bildung anzutreffen ist“ (S. 161).

Der Autor des Buches, Wilhelm Filla, Soziologe und bis 2012 Generalsekretär des Ver-

bandes Österreichischer Volkshochschulen, wäre sicherlich nicht verstimmt, würde man ihn als einen in der Wolle gefärbten Austromarxisten bezeichnen. Diese Richtung des Marxismus, die nach dem Ersten Weltkrieg und dem Fall der österreich-ungarischen Doppelmonarchie, das soziale, städtebauliche, kulturelle und volkspädagogische Experiment des „Roten Wien“ kreierte, bildet so etwas wie den Ausgangs- und Fluchtpunkt des vorliegenden Buches. Der Autor nutzt das historische Modell, das als durchaus lebendige Massen- und Bildungsbewegung sein blutiges Ende im Februar 1934 durch einen reaktionären Staatsstreich erlebte, als Folie für die von ihm favorisierte politische Bildung in der Gegenwart. Kein Wunder also, dass Filla die „auf Solidaritätsstiftung und sozialistische Bewusstseinsbildung zielende Bildungstätigkeit“ (S. 89) seinerzeit sehr ausführlich beschreibt. Dabei kommen wichtige austromarxistische Bildungstheoretiker, vor allem Max Adler, Otto Neurath, Josef Luitpold Stern und Otto Felix Kanitz mit ihren „Anregungen zum Weiterdenken“ (S. 107) zu Wort, wie auch Karl Marx und sein „volksbildnerisches Programm“ (S. 154).

Aber Filla bleibt längst nicht nur im Historischen verhaftet. Er beleuchtet ebenso „Beispiele realisierter Modelle politischer Bildung“ in der Gegenwart (S. 64ff.). Geschichtsaufarbeitungen des Nationalsozialismus, welche die Friedhöfe, Wohnsiedlungen und historischen Stadtteile einbeziehen – wie sie von der Wiener Volkshochschule Hietzing durchgeführt werden – werden von ihm ebenso vorgestellt wie Fußballfanprojekte mit dem Lernort Stadion sowie Projekte zur Förderung von interkultureller Kompetenz. Besonders hervorgehoben wird die „lange Nacht des Kapitals“ an der Volkshochschule Graz, eine Bildungsveranstaltung, die „nicht auf Ausgewogenheit angelegt“ war und bei der „der neoliberale Mainstream der Ökonomie (...) ausgeblendet (blieb), ebenso die ihm entsprechenden wissenschaftlichen Positionen“. Alle diese Beispiele stehen in der Sicht Fillas „für explizit gesellschafts- und kapitalismuskritische Bildungstätigkeit“, alle

zielen auf „kaum erreichbare Zielgruppen“, die projektorientiert zum eigenen Handeln aktiviert werden sollen (S. 80ff.).

Was nicht-österreichische Autoren anbetrifft, recurriert Filla auf Theoretiker wie Theodor W. Adorno und seine „Erziehung zur Mündigkeit“ (S. 15ff.), und (natürlich) auf die „beispielhafte Verbindung von Theorie und Bildungspraxis“ bei Oskar Negt (S. 17ff.). Auf der Höhe der Zeit ist Filla, wenn er formuliert, „dass politische Bildung (...) spätestens seit der Jahrhundertwende nicht ohne die Möglichkeiten der digitalen Medien denkbar“ sei (S. 38). Folgerichtig behandelt er den Erwerb von Medienkompetenz und die Netzpolitik als „Felder zunehmender Bedeutung“ (S. 38). Zu Recht werden in diesem Buch Subjekt- und Handlungsorientierung, Demokratisierung und Partizipation als zentrale Elemente politischer Bildung herausgestellt.

Allerdings sind diese bei Filla nur nach einer einzigen Richtung hin auszudeuten: „Legitim“ erscheinen sie nur dann, wenn sie zur Überwindung der „gegenwärtigen hegemonialen Verhältnisse“ und „neoliberalen Regierungsformen“ (S. 46) beitragen. Die hier vorgestellte „Alternative politische Bildung“ ist damit recht einseitig. Sie zielt auf die „diskursive Eröffnung von Perspektiven und Handlungsmöglichkeiten, um den politisch-gesellschaftlichen Status Quo strukturell zu verändern“ (S. 29). Was aber ist vom diskursiven Potenzial einer Bildungskonzeption zu halten, die Subjekt- und Handlungsorientierung, Demokratisierung und Partizipation auf ihre Fahnen schreibt, für diese Fahnen aber einzig und allein eine Richtung zur Lösung erlaubt; die darüber hinaus Kritik und Veränderung fordert, diese aber nur als fundamentale Transformationsperspektive zulässt?

Was, so wäre zu fragen, wenn die Subjekte der politischen Bildung nach erfolgreicher Bildungsarbeit politisch selbstbewusst und handlungsfähig werden und sich dann für Veränderungen im „System“ oder gar für Affirmation entscheiden würden?

Die Arbeiter im „roten Wien“ hatten angesichts des faktischen Belagerungszustandes

durch ein übermächtiges erkonservatives Umland und reaktionärer paramilitärischer Gruppen, wie der sogenannten Heimwehr, solche Optionen nicht. Die Teilnehmenden an politischer Bildung heute haben diese sehr wohl und sie müssen die Freiheit haben, anders zu denken und sich anders zu entscheiden, als diejenigen, die sie politisch bilden. Für diese Freiheit ist in der „Alternativen politischen Bildung“ Fillas kaum Raum. Sie ist weit mehr eine Festlegungs- denn eine pädagogische Ermöglichungsstrategie.

Die Rezensentin ist beeindruckt vom historischen Beispiel. Zu fragen bleibt, inwieweit die historisch einmalige Situation tatsächlich tragfähig für die politische Bildung der Gegenwart ist.

Barbara Menke

Dieter Nittel/Julia Schütz/Rudolf Tippelt

Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens

Ergebnisse komparativer Berufsgruppen-
forschung

Beltz Verlag, Weinheim/Basel 2014,
289 Seiten, 29,95 Euro,
ISBN 978-3-7799-2930-7

Mit dieser empirischen Studie, als komplexe Perspektivverschränkung angelegt, möchten die Autoren die pädagogischen Berufe unter dem Dach des Lebenslangen Lernens (LLL) für ein Gespräch, ja für neue Kooperationen öffnen. Die Forschungsarbeit verknüpft dabei zwei interessante Ziele: 1) die bildungspolitischen Herausforderungen zum Lebenslangen Lernen aus biografischer und institutioneller/organisatorischer Perspektive zu betrachten und 2) die Verbindung zwischen den verschiedenen pädagogischen Handlungsfeldern, die biografisch strukturierend wirken, vergleichend zu verschiedenen Themen zu befragen.

In diesem Band sollen durch Beschreibung der jeweiligen Eigenpositionierungen der verschiedenen pädagogischen Berufsgruppen Brücken für Übergänge gebaut werden. Ziel ist, die Einheit des Faches Erziehungswissenschaft feldübergreifend sichtbar zu machen und dem LLL eine fundierte professionelle Qualität zu geben, was sehr verdienstvoll ist. Besonders gefordert, sich hierfür mehr zu öffnen, ist das mehrgliedrige allgemeine Schulsystem – nicht trotz, sondern wegen seines größeren staatlichen Rückhalts.

Die Arbeit ist multitheoretisch angelegt, wobei eine neoinstitutionelle Perspektive überwiegt. Professionstheoretisch wird auf Hughes Bezug genommen, und dort speziell auf die Begriffe „Lizenz“ und „Mandat“, die von Nittel interpretiert als Stützpfeiler jeder Profession bereits für den deutschen Diskurs genutzt wurden. Für den Vergleich pädagogischer Berufsgruppen erfolgten Interviews (Rücklauf 1601) und Gruppendiskussionen (27) in einer hessischen und einer bayerischen Region im Verbund mit zwei großen Städten (Kassel und München).

Nach einer ausführlichen theoretischen Hinführung und detaillierten Darstellung der methodischen Grundlegung werden die Ergebnisse der Studie unter den Aspekten Gemeinsamkeiten der pädagogischen Berufe, Arbeitsbedingungen, Kooperationsformen, Selbst- und Fremdzuschreibungen sowie der Interpretation und Auslegung von LLL – bezogen auf die jeweiligen Adressaten – erarbeitet. Hierzu gibt es eine beachtenswerte These zu den noch notwendigen Anstrengungen in der Zusammenarbeit zwischen den pädagogischen Berufen: „Nehmen die pädagogisch Tätigen ihre Zuständigkeit für eine gelingende Initiierung und Routinisierung von lebenslangen Lernprozessen ernst, so verändert sich auch die Wahrnehmung von Kooperation: Mit einem steigenden Verantwortungsgefühl in diesem Bereich werden auch die diesbezüglichen Erfahrungen positiver gedeutet ...“ (S. 131). Wo solche Erfahrungen in Projekten gemacht wurden, gibt es Positives zu berichten.

Bei Praktikern und Wissenschaftlern, die zu den hier untersuchten Feldern Fachwissen besitzen, wird beim Lesen der Dokumentation der Befunde über einzelne Zitate ein hoher Wiedererkennungseffekt zu erwarten sein, wobei die Befunde natürlich nicht auf die jeweiligen Spezifika der einzelnen Berufsfelder eingehen können. Doch gerade eine erweiterte Vorstellung von Bildung sowie notwendige theoretische Anforderung zum Erziehungsauftrag für bestimmte Lebensphasen drängen sich bei der Lektüre auf. Im Nachhinein möchte man so gern mehr vom Spezifischen der verschiedenen pädagogischen Handlungsfelder wissen, um auch die jeweiligen Besonderheiten in der jeweils umzusetzenden Kooperation bedenken zu können und die anderen Bereiche nicht für den jeweiligen Eigenauftrag zu funktionalisieren.

Nach einer hilfreichen Klärung der Arbeitssituationen von pädagogischen Berufsgruppen sind in diesem Zusammenhang zwei Kapitel von besonderem Interesse: Kapitel sechs, das die Differenzen verdeutlicht, mit diesem Anspruch ins LLL eingetaktet zu sein, sowie Kapitel acht, das die Komplexität pädagogischen Handelns veranschaulicht. Damit stehen einerseits bildungstheoretische Neuanforderungen im Raum, bei denen Bildung wie selbstverständlich mit Schule, vor allem implizit mit gymnasialer Bildung, verbunden wird. Andererseits wird man, wenn diese Einheitsbetrachtung weitergeführt werden soll, bildungspolitisch genau beobachten müssen, welchen Stellenwert man pädagogischen Anforderungen gibt, oder ob Kooperationen Rationalisierungen im bereits „ausgesparten“ Bereich der Bildung einleiten sollen. Davon besonders betroffen ist auch die Weiterbildung.

Diese Differenzen zwischen den Bereichen sind zwar sichtbar. Jedoch hätte man sich in der abschließenden Auswertung noch die völlig unterschiedlichen Rahmenbedingungen, Einflussphären und Anforderungen, wie Lebenszeit und -phase, noch stärker neoinstitutionell herausgearbeitet vorstellen können. Dann wären auch die Differenzen in der Alltagsargumentation in der jetzigen Si-

tuation der Gruppen stärker nachvollziehbar gewesen. Denn sie hätten dann nicht bis hin zu den Hochschuldozenten allein als intellektuelles, bildungstheoretisches professionelles Problem im Raum gestanden.

Insgesamt betrachtet regt die Studie dazu an, sich auf die Forschung pädagogischer Prozesse in ihrer Vielfalt und in der Spezifik der Anforderungen zu konzentrieren. Es ist den Autoren gelungen, mit ihrer Studie offen zu legen, dass institutionelle, gesetzliche und qualifikatorische Orientierungen unter den einzelnen pädagogischen Berufsgruppen differieren. Das herausgearbeitete Gemeinsame in der Differenz bedarf einer Weiterentwicklung. Aber nur durch eine wechselseitig wertschätzende, pädagogische Ausbildung, die sich eine differenzierte Begrifflichkeit erarbeitet und sie nicht aus anderen Disziplinen leiht, kann auch die gesellschaftliche Wertschätzung wachsen. Dabei sollte jedoch die Interdisziplinarität gewahrt und den einzelnen Teilbereichen stützender Halt gegeben werden. Es zeigt sich, dass der Weg dafür noch weit ist und Bildung für die pädagogischen Leistungsträger notwendig ist.

Wiltrud Gieseke

Esther Winther/Manfred Prenzel (Hg.)

Perspektiven der empirischen Berufsbildungsforschung

**Ergebnisse komparativer Berufsgruppen-
forschung Kompetenz und Professionalisierung**

Springer VS, Wiesbaden 2014,
Reihe Zeitschrift für Erziehungswissenschaft
– Sonderheft, Band 22, 167 Seiten,
39,99 Euro, ISBN 978-3-658-03798-7

Das Zitat auf der ersten Seite macht die Ausrichtung des Heftes deutlich. Darin formuliert Alison Wolf das Missverhältnis zwischen dem umfassenden Anspruch kompetenzbasierter Bildungsreformen und dem engen Fokus, der sich oft nur auf den rein technischen Aspekt der Kompetenzmessung konzentriert. Allein das Feststellen des Out-

puts einschließlich seiner Gegenüberstellung mit den investierten Ressourcen (Inputs) bringt nicht nur Klarheit über den Reformbedarf, sondern zeigt auch die erforderliche Stoßrichtung des steuerungspolitischen Wandels. Dass jedoch eine einfache Übernahme (einzeln) institutioneller Regelungen aus Ländern notorischer „PISA-Spitzenreiter“ auf ebensolche Probleme stößt wie etwa das Rezept der Übertragung der dualen Berufsausbildung nach deutschem Vorbild zur Bekämpfung der Jugendarbeitslosigkeit in südlichen EU-Ländern, zeigen die dürftigen Erfolge in jenen Ländern, in denen sich die Leistungen der PISA-Testkohorten zwischen 2000 und 2012 trotz Reformanstrengungen kaum verbessert haben.

Ergebnis-basiertes Feedback auf Systemebene und auf der Ebene von Schulen und Lehrkräften ist freilich ein wichtiges Steuerungswissen und kann zur Professionalisierung des Personals beitragen. Dies kann jedoch nur gelingen, wenn die pädagogischen Prozesse und ihre spezifische Einbettung in den institutionellen Kontext angemessen berücksichtigt werden. Die beiden Herausgeber des Heftes versuchen dieser Komplexität gerecht zu werden. Sie stellen sich die Frage nach den Bedingungen, wie der Reformanspruch eingelöst und der Umgang mit Kompetenzmessungen und deren Ergebnissen „als Chance auf nationaler Ebene begriffen werden“ [kann]: für die Lehr-Lernforschung, die Fachdidaktiken, die Gestaltung von Aus- und Weiterbildungsprogrammen, die Lehrerbildung“ (S. 2).

Das Heft behandelt zwei Perspektiven der empirischen Berufsbildungsforschung. Erstens werden Ansätze beruflicher Kompetenzfeststellung anhand verschiedener beruflicher Domänen beschrieben und diskutiert. Daran anknüpfend rückt zweitens die Professionalisierung des Bildungspersonals in den Fokus. In *Perspektive I* spielt der technische Aspekt des Messens im Hinblick auf die besonderen Erfordernisse in der beruflichen Bildung eine zentrale Rolle. Anhand aktueller Studien im kaufmännischen, medizinischen und gewerblichen Bereich wird das

Problem der validen und reliablen Kompetenzfeststellung diskutiert, die eine Voraussetzung für eine sinnvolle Beurteilung ist. Der einleitende Beitrag von Esther Winther und Viola Klotz macht deutlich, dass es vor jeglicher Messung zunächst einer hinreichenden Legitimierung dessen bedarf, was überhaupt gemessen werden soll. Denn nur so kann das Ergebnis der beruflichen Kompetenzmessung den Accountability-Anspruch erfüllen und von allen Beteiligten getragen werden. Anhand von Kriterien machen die Autorinnen deutlich, dass die zu entwickelnden Testverfahren sowohl fachdidaktischer als auch psychometrischer Begründungen bedürfen. Daran schließen sie einen kurzen Überblick über neuere testtheoretische Ansätze der empirischen Überprüfung von Kompetenzmodellen an. Auf Basis aktueller Studien im kaufmännischen Bereich werden die Vorzüge der Item Response-Theorie (IRT) gegenüber klassisch-faktoranalytischen Ansätzen dargestellt. Ein spannendes Ergebnis liefert etwa die Überprüfung der Validität und Reliabilität der standardisierten Abschlussprüfungen in der dualen Berufsausbildung, die ja gemäß Berufsbildungsgesetz festzustellen haben, ob die berufliche Handlungsfähigkeit erworben worden ist. Die IRT-Schätzungen zeigen, dass sich das Testinstrument für die Unterscheidung zwischen „bestanden“ und „nicht bestanden“ nicht eignet. Das untersuchte Instrument zeigt zwar eine hohe Treffsicherheit im mittleren Kompetenzbereich, nicht aber am unteren Ende des Kompetenzspektrums.

Eine Vertiefung der fachdidaktischen Auseinandersetzung mit dem kaufmännisch-verwaltenden Bereich liefern Susanne Weber und Frank Achtenhagen. Die Autoren entwickeln ein Modell interkultureller Kompetenz, das sowohl die detaillierte Ermittlung dieses latenten Konstruktes auf verschiedenen Kompetenzstufen als auch die Entwicklung von Testaufgaben mit verschiedenen Schwierigkeitsgraden ermöglicht. Susan Seiber wiederum untersucht die Struktur der beruflichen Fachkompetenz von Medizinischen und Zahnmedizinischen Fachangestellten

und stellt die Frage, inwieweit diese mit den Basiskompetenzen zusammenhängen. Das Ergebnis, dass Lese- und Mathematikkompetenzen am Ende der Sekundarbildung den Erfolg der beruflichen Fachkompetenzentwicklung mitbestimmen, verweist auf die Notwendigkeit, die Heterogenität der Auszubildenden zu berücksichtigen.

An den unterschiedlichen Voraussetzungen im Hinblick auf die Basiskompetenzen schließen Cordula Petsch, Kerstin Norwig und Reinhold Nickolaus in ihrem Beitrag über die Förderung leistungsschwächerer Jugendlicher in der Berufsbildung an. Die Autoren präsentieren ein reziprokes Förderkonzept, das an erprobten Prinzipien in der Allgemeinbildung anknüpft und mit dem in kleinen Gruppensettings sowohl bei kognitiv schwächeren als auch bei kognitiv stärkeren Jugendlichen gute Effekte im Hinblick auf fachspezifisches Wissen und Problemlösefähigkeit erzielt werden können.

Auch Stephan Schumann und Franz Eberle zeigen den positiven Zusammenhang zwischen Deutsch- bzw. Mathematikleistungen und dem ökonomischen Wissen und Können am Ende der Sekundarstufe II in der Deutschschweiz. Als bildungspolitisch besonders interessant bezeichnen die Autoren die erheblichen Kompetenzunterschiede zwischen Bildungsgängen mit fachlicher Vertiefung in Wirtschaft und Recht und solchen mit anderer fachlicher Vertiefung. Dies wird als deutlich positive Bildungswirkung bewertet. Da jedoch keine randomisierte Zuweisung zu den Bildungsgängen vorliegt und offenbar auch keine quasi-experimentelle Korrektur versucht wurde, dürften die festgestellten Unterschiede stark mit Selektionseffekten bzw. individueller Heterogenität vermischt sein.

Andreas Rausch, Jürgen Seifried und Christian Harteis befassen sich mit der Frage, wie sich Maßnahmen der Professionalisierung des betrieblichen Ausbildungspersonals auf die Kompetenzentwicklung der Auszubildenden auswirken. Die Ergebnisse einer Längsschnittstudie fallen durchaus erhellend aus, weshalb der Beitrag vorwie-

gend „ausbleibende Effekte pädagogischer Professionalisierung“ zu thematisieren hat. Sowohl Autoren als auch Leser stehen vor dem Rätsel, woran das liegen mag: am Untersuchungsdesign, an Messproblemen oder an der Wirkungslosigkeit des Treatments?

Christiane Kuhn, Roland Happ, Olga Zlatkin-Troitschanskaia, Klaus Beck, Manuel Förster und Daja Preuß berichten im abschließenden Beitrag über die Entwicklung eines Kompetenzmodells im kaufmännischen Bereich zur Nutzung in der Ausbildung angehender Lehrkräfte. Zur Testung des fachdidaktischen Wissens wurde ein Messinstrument entwickelt und validiert, das die Analyse des Zusammenhangs zwischen fachlichem und fachdidaktischem Wissen ermöglicht. Der Beitrag ist als erster Schritt zur Erfassung der Kompetenzstruktur von Lehrkräften in diesem Bereich zu werten.

Insgesamt verbindet das Heft die Debatten über die systematische Kompetenzerfassung in der Berufsbildung mit jenen über die Lehr-Lernforschung und die Fachdidaktiken. Die Stärke des Heftes liegt in seinen Beiträgen zur Beschreibung beruflicher Kompetenzentwicklung und Kompetenzmessung, wobei der Schwerpunkt im kaufmännischen Bereich liegt. Trotz der Unterschiede zum allgemeinbildenden schulischen Bereich erscheint die kompetenz-basierte Feststellung der beruflichen Handlungsfähigkeit auch aufgrund der Möglichkeiten computer-basierter Assessments in diesem Bereich um einiges einfacher als in anderen beruflichen Domänen (in Werkhallen, auf Baustellen u.a.). Mit Blick auf die große Heterogenität in der Berufsbildung eröffnet die Lektüre somit ein weites Feld mit großen Herausforderungen. Die Perspektive der Professionalisierung des Bildungspersonals tritt hingegen klar in den Hintergrund. Die beiden Beiträge liefern lediglich erste Ansätze zur Einbindung dieser Perspektive in den aktuellen Kompetenzdiskurs.

Stefan Vogtenhuber