

Rezensionen

MARKUS MAURER, PHILIPP GONON (Hrsg.): **Herausforderungen für die Berufsbildung in der Schweiz. Bestandsaufnahme und Perspektiven.** Bern: hep-Verlag 2013, 256 Seiten, € 32.–

Wirtschaft und Politik sind des Lobes voll über die schweizerische Berufsbildung: Sie sei Grundlage der wirtschaftlichen Prosperität der Schweiz, sie sichere die Innovationsfähigkeit der schweizerischen Wirtschaft, sie ermögliche eine europaweit einmalige Integration der Jugendlichen in die Arbeitswelt, die in einer geringen Jugendarbeitslosigkeit ihren Ausdruck finde. Trotz dieses offensiv vertretenen Selbstbewusstseins reagieren ihre Vertreter erstaunlich nervös, wenn vereinzelte Stimmen eine Erhöhung der Maturandenquote fordern und damit bildungspolitisch auf den allgemeinbildend-akademischen Weg setzen. Das selbstbewusste Lob schlägt dann rasch um in ein defensives, unterdessen eingeeübtes Abwehrritual. Einer pragmatischen, selbstkritischen Weiterentwicklung der Berufsbildungsarbeit ist beides nicht zuträglich.

Aus diesem, in manchen Aspekten blockierten Diskurs will der Sammelband von MAURER und GONON herausführen: der Begriff „Herausforderung“ verweist auf eine pragmatische Einschätzung der Situation der schweizerischen Berufsbildung und verspricht Perspektiven für deren Weiterentwicklung. Schon dieses Unternehmen braucht offenbar Vorsicht und Rechtfertigung: So betont PHILIPP GONON im Vorwort, dass „am helvetischen Konsens nicht grundsätzlich gerüttelt“ werde, wonach die Berufsbildung eine positive Bilanz aufweise. Eine wissenschaftliche Haltung habe aber die Aufgabe, „Bestehendes skeptisch zu hinterfragen“ (S10). In der schweizerischen Berufsbildung scheint solches nicht mehr selbstverständlich zu sein! Ein Versuch, nicht nur „einige öffentlich thematisierte und

teilweise strittige Gesichtspunkte“ zu diskutieren, sondern auch „wenig beachtete Facetten zu beleuchten“, ist in dieser Situation umso notwendiger.

Dabei rekurriert GONON auf die „Vielstimmigkeit“ der schweizerischen Berufsbildung, in welcher sich neben den gewichtigen Stakeholdern vermehrt auch Expertise und Wissenschaft zu Wort melden. Als eine solche wissenschaftlich-unabhängige Wortmeldung will er den vorliegenden Band verstanden wissen.

Ein Blick ins Inhaltsverzeichnis zeigt rasch: die Themen orientieren sich ganz am gewohnten Spektrum der Diskussionen. Die meisten Beiträge formulieren ein Spannungsfeld im Titel: „Verbundpartnerschaft – Schlagwort oder Erfolgsrezept“, „Berufsmaturität als Reform – Hybris oder Erfolgsstory“ wird da etwas trendig und zugespitzt gefragt.

Gleich der erste Beitrag von MARKUS MAURER fragt nach dem Verhältnis von Berufsbildung und Arbeitsmarkt mit den Stichworten Tertiärisierung und Fachkräftemangel. Ein kurzer geschichtlicher Rückblick führt zur Schilderung einiger Phänomene, die auf ein ungenügendes Zusammenspiel der beiden gesellschaftlichen Sphären hinweisen: beginnend beim über lange Jahre zu knappen Lehrstellenangebot bis hin zum Übergewicht des gewerblich-industriellen Bereiches gegenüber dem Dienstleistungsbereich in der Berufsbildung und dem bestehenden und sich abzeichnenden Fachkräftemangel. Am Beispiel der Informatik und der Gesundheitsberufe werden aktuelle Entwicklungen und Versuche der Berufsbildung, dieses aktuelle Ungleichgewicht auszugleichen, geschildert und kenntnisreich eingeordnet. Dabei schwingen zwei Fragestellungen mit, die leider nicht explizit formuliert und diskutiert werden: 1) Was bedeutet die zunehmende Verschulung der Berufsbildung? Ist sie ein Sündenfall im dualen System, der zugunsten der betrieblichen Praxis eingedämmt werden

muss, wie von vielen Akteuren der Berufsbildung immer wieder gefordert wird? Oder ist sie unumgänglicher Teil einer Modernisierung der Berufsbildung, ihrer stärkeren Ausrichtung auf den Dienstleistungsbereich, wie die Ausführungen von MAURER eher nahe legen? Der Diskurs um die schweizerische Berufsbildung hat die Tendenz, diese Entwicklung zu tabuisieren, statt sie aktiv und mit innovativen Konzepten zu gestalten. So ist das von Maurer geschilderte Projekt einer Kombination von Fachmittelschul-Ausbildung mit einem EFZ Fachfrau/-mann Gesundheit nicht nur am Einspruch des damaligen Bundesamtes für Berufsbildung und Technologie gescheitert, sondern auch an einem zu schulisch-traditionellen Konzept, das weitgehend additiv Ausbildungselemente nebeneinander stellte und keinen Weg fand zu einer integrativeren Verschränkung.

2) Etwas vordergründig bleibt im Beitrag die Bestimmung des Dienstleistungssektors und seiner Berufe. Die Arbeitssoziologie zeigt auf, dass dieser in sich sehr uneinheitlich ist und Dienstleistungsarbeit kaum allgemein umschrieben werden kann. Die Bedeutung der Verschiebung vom zweiten zum dritten Sektor (Tertiärisierung) wirft also für die Berufsbildung noch zahlreiche Fragen auf: nur schon die Frage, ob sich moderne Dienstleistungstätigkeiten überhaupt sinnvoll in Berufen fassen lassen, verdient vertiefte Aufmerksamkeit. Die genaue Beobachtung und Analyse des neu geschaffenen EFZ „Fachmann/-frau Kundendialog“ könnte dazu zur erfahrungsnahen Klärung beitragen.

Unter der Überschrift „Verbundpartnerschaft – Schlagwort oder Erfolgsrezept?“ untersucht ESTHER BERNER die Steuerung der schweizerischen Berufsbildung. Faktengestützt und überzeugend zeigt sie auf, wie mit der letzten Revision des Berufsbildungsgesetzes die Stellung des Bundes gestärkt wurde. Die ständige Bezugnahme auf Verbundpartnerschaft – gerade von Seiten des Bundes – interpretiert sie als „(rhetorisches) Kompensationsangebot angesichts der (expliziten) Übertragung strategischer Entscheidungs- und Steuerungsmacht an den Bund bzw. das damalige Bundesamt für Berufsbildung und Technologie BBT und einer insgesamt stärkeren Reglementierung

der Berufsbildung auf staatlicher Verwaltungs- und Behördenebene“, die auf Seiten der Kantone und der Organisationen der Arbeitswelt als Partner im Verbundsystem immer noch eine untergründige Unzufriedenheit und Kritik hervorruft. Mit leiser Skepsis schildert die Autorin, wie diese Stärkung des Bundes auch mit einer stärkeren Durchsetzung selbst gesetzter pädagogischer und methodischer Normen in der Konzeption der Berufe verbunden ist. Diese Skepsis könnte gerade am angeführten Beispiel der Revision der Maschinen-, Elektro- und Metallberufe illustriert werden: Zwar orientierte sich diese Reform am vom BBT angestrebten Konzept der Handlungskompetenzen. Aber dieses Konzept wurde nur auf der Stufe der Regelung und Steuerung umgesetzt, jedoch nicht in seinem pädagogischen und didaktischen Gehalt. Ähnliches lässt sich am Ausbildungselement „Lerndokumentation“ zeigen, dass zwar in allen neuen Bildungsverordnungen vorgeschrieben wird, konzeptionell aber völlig unterbestimmt ist und deshalb von den zuständigen Organisationen der Arbeitswelt fast beliebig neu erfunden und umgesetzt wird. Ich würde hier von einem berufspädagogischen Defizit in der Steuerung der schweizerischen Berufsbildung sprechen. Dieses ist nicht zuletzt Resultat einer vom Bund anvisierten Berufsbildungsforschung, welche auf die Aufgabe eingeschränkt wird, „die Berufsbildungspolitik jeweils zugeschnitten auf die Bedürfnisse der verschiedenen Akteure mit empirisch gestützten Daten über die Berufsbildung ... zu unterstützen“, wie ESTHER BERNER die entsprechende Botschaft des Bundesrates zitiert.

Dieser Mangel an berufspädagogischen Konzepten spiegelt sich auch in den beiden Beiträgen des Sammelbandes zum Thema Allgemeinbildung im Rahmen der Berufsbildung, welche die Situation des allgemeinbildenden Unterrichts (ABU) und der Berufsmaturität untersuchen. Schon das unverbundene Nebeneinander der beiden Beiträge von PLÜSS/CADUFF zum ABU und von GONON zur Berufsmaturität zeigt auf: Da wird fast ausschliesslich innerhalb von bestehenden Strukturen gedacht, ohne die übergreifende Frage nach den Zielen und Aufgaben der Allgemeinbildung innerhalb

der Berufsbildung wirklich zur Sprache zu bringen. Und so stellt denn GONON am Ende seines Beitrages – die Situation durchaus richtig charakterisierend – fest: „weniger im Zentrum (der Debatte um die Berufsmaturität hki) steht der Aspekt, ob in der heutigen Wissensgesellschaft mehr Allgemeinbildung generell notwendig sei“ und – so ist zu ergänzen – welches Verständnis von Allgemeinbildung da leitend sein soll. CADUFF/PLÜSS stellen in ihrem Beitrag im Zusammenhang mit dem ABU durchaus richtig fest: „Das BBT stellt zwar berufspädagogische Ansprüche, aber es werden keine didaktischen Hilfen geboten“ In ihrer Kritik des Rahmenlehrplanes ABU wird zudem klar, dass die berufspädagogischen Ansprüche dieses Rahmenlehrplanes ziemlich inkohärent und vieldeutig sind. Allerdings führt ihr Beitrag nicht über diese Inkohärenzen hinaus, sondern spiegelt und bestätigt sie in der Unterschiedlichkeit der Argumentationsebenen und der pädagogischen Bezugspunkte: Das beginnt schon, wenn in den ersten Gegenüberstellungen von Allgemeinbildung *sui generis* und praktischer Berufsorientierung des allgemeinbildenden Unterrichts eine Argumentationsstruktur angelegt wird, die einerseits einen bildungstheoretischen Konsens darüber voraussetzt, was den Allgemeinbildung *sui generis* sein soll. Dieser Konsens ist in der bildungstheoretischen Diskussion aber nirgends sichtbar. Andererseits zeigt diese Gegenüberstellung ein fehlendes Problembewusstsein zum Verhältnis von humanistischer und realistischer bzw. beruflicher Bildung, also in der Frage nach Stellenwert, Zielen und Aufgaben der Allgemeinbildung in der Berufsbildung, die GONON in seinem Aufsatz wenigstens antönt. Wenn CADUFF/PLÜSS in diesem Zusammenhang auf Horkheimers Umschreibung von Bildung verweisen, hilft das nicht wirklich weiter. Und wenn die „sehr wichtige Abgrenzung zur akademischen Bildung“ auf die Unterscheidung breiter Fächerkanon versus Fächerverbindung und Themenorientierung reduziert wird, sind wir wieder bei sehr vordergründigen Merkmalen gelandet. Seine Stärke hat der Beitrag in der Kritik des aktuellen Rahmenlehrplanes für den allgemeinbildenden Unterricht: Seine Inkohärenz, die Vieldeutigkeit der darin enthaltenen

Leitkonzepte, seine Inhaltslosigkeit und damit auch seine geringe Steuerungswirkung werden zu Recht kritisiert. Problematisch ist dann aber, wie diese Konzepte (Kompetenzorientierung, Themenorientierung) in der Kritik (mit Bezug auf einigermaßen beliebige gewählte Positionen) wieder als fassbares Gegenüber genommen werden. Das bringt keine Klärung in Bezug auf den ABU und eröffnet auch keine Perspektiven für die Weiterentwicklung,

Während der Beitrag von CADUFF/PLÜSS vorwiegend didaktisch und methodisch argumentiert, ist GONON in seinen Analysen zur Berufsmaturität vor allem bildungspolitisch interessiert, lässt aber bildungstheoretische Hintergründe immer wieder anklingen. Erhellend sind seine Ausführungen zur noch jungen Geschichte der Berufsmaturität und den darin wirksamen Motiven. Instruktiv auch die statistisch gestützte Beschreibung des gegenwärtigen Zustandes der Berufsmaturität. Konzeptuelle Fragen erhalten darin wenig Gewicht: so wird das Nebeneinander von additivem und integrativem Modell der Berufsmaturität zwar festgehalten, die beiden Modelle werden aber nicht auf ihre unterschiedlichen Bildungsverständnisse hin ausgelegt. Das mag damit zusammenhängen, dass mit der neuesten Revision des entsprechenden Rahmenlehrplanes stillschweigend eine pragmatische Aufteilung etabliert wurde: Im kaufmännischen Bereich wird vorwiegend integrativ gearbeitet oder mindestens organisiert (mit entsprechender Sonderstellung bei den Lektionenzahlen), bei den übrigen Bereichen wird vom additiven Modell ausgegangen. Eine solche kritische Bemerkung mag kleinlich und beliebig erscheinen. Ihre Bedeutung erhält sie erst durch den realen Kontext: Die in den alten Rahmenlehrplänen noch propagierte Zielsetzung der Integration ist damit – wahrscheinlich vor allem aus schulorganisatorischen Gründen, jedenfalls ohne konzeptionelle Diskussion – verschwunden. Ein weiterer Hinweis darauf, dass das berufspädagogische Defizit im schweizerischen Berufsbildungsdiskurs, in diesem Fall das Fehlen von ausgearbeiteten Konzepten und Klärungen des integrativen Modells, dazu führt, dass Entscheidungen ohne das notwendige Pro-

blembewusstsein, fast beiläufig und implizit gefällt werden. Zu fragen wäre auch, ob da nicht auch ein Grund dafür liegt, dass die lehrbegleitende Berufsmaturität (BM1) an Boden verliert, obwohl deren Stärkung ein explizites Ziel der jüngsten Revision war.

Auch im Zusammenhang mit der berechtigterweise als Problem identifizierten relativ tiefen Übertrittsquote von Berufsmaturandinnen und -maturanden an weiterführende (Fach)Hochschulen stellen sich Fragen an das Konzept der Berufsmaturität und ihr Verständnis von Allgemeinbildung, das eigentlich in den Zielen der Berufsmaturitätsverordnung recht profiliert formuliert ist, im Beitrag von GONON aber nur am Rande zur Sprache kommt: Wenn – wie im Beitrag begründet festgestellt – der familien- und bildungsbezogene Hintergrund der Berufsmaturandinnen und -maturanden eine mögliche Erklärung für die tiefe Hochschulübertrittsquote liefert, müsste auch nach dem Allgemeinbildungsverständnis der Berufsmatura gefragt werden. Offenbar gelingt es im Berufsmaturitätsunterricht nicht genügend, an den beruflichen Ressourcen der Lernenden anzuknüpfen und „Bildung im Medium des Berufes“ aufzubauen. Vielleicht sind hergebrachte bildungsbürgerliche Inhalte und Symbole noch zu gewichtig und bestätigen für diese Lernenden Distanz und Fremdheit gegenüber Bildung. Zu fragen ist aber auch, ob die Hochschulübertrittsquote vor dem Hintergrund individualisierter Lebensläufe und damit verbundener Bewältigung von biografischer Ungewissheit als Erfolgsmass der Berufsmaturität nicht auch relativiert werden muss.

Ein aktueller Brennpunkt der aktuellen bildungspolitischen Diskussion ist die Höhere Berufsbildung, eine Spezialität des schweizerischen Bildungssystems. GONON und SCHMID entfalten dazu eine fundierte und differenzierte Analyse von Geschichte und Situation, die der laufenden Diskussion eine fachliche Grundlage und damit auch Orientierung geben kann. Vielleicht lässt sich der Beitrag zwischendurch aber auch zu stark von der Dynamik dieser Diskussion bestimmen, wenn die Fragen der internationalen Positionierung mithilfe des nationalen und europäischen Qualifikationsrahmens, von

Zeugniserläuterungen oder Diploma Supplements und Titelvergabe dargestellt werden. Da werden „administrative“ Lösungen des Problems überschätzt. Die Frage nach einer eigenen Identität der höheren Berufsbildung (S. 151) und nach anerkannten Qualifikationsniveaus (S. 154) wird zwar gestellt, aber nicht diskutiert und entfaltet: Wie sollen in der höheren Berufsbildung Praxis, Theorie und Wissenschaft gewichtet werden? Welche Bedeutung hat die für Berufs- und höhere Fachprüfungen verlangte Berufserfahrung für die angestrebten Kompetenzen und die Ausbildungskonzepte? Wie lassen sich die höheren Fachschulen des Gesundheitsbereiches, die sich als berufliche Grundausbildungen verstehen, in die Weiterbildungskonzepte und die Landschaft der höheren Berufsbildung integrieren? Ohne Antworten auf solche – einmal mehr berufspädagogische – Fragen wird eine Positionierung keinen realen Bezugspunkt bekommen und eher zu einem berufsständischen Kampf um Status werden. Solche Dynamiken werden auch im informativen Artikel von JÄGER über die Europäisierung der Berufsbildung zu wenig in den Blick genommen.

Klug und klar ist der Artikel von SCHMID strukturiert, der nach der Integrationskraft des Berufsbildungssystems fragt. Die gesellschaftliche und individuelle Bedeutung eines Bildungsabschlusses auf der (nachobligatorischen) Sekundarstufe 2 wird entfaltet. Diese stellt den Hintergrund des von Kantonen und Bund formulierten Zieles dar, dass 95% der Jugendlichen und jungen Erwachsenen einen Abschluss auf der Sekundarstufe 2 erreichen. Klar ist: mit der gegenwärtigen Abschlussquote von etwa 90% ist dieses Ziel noch nicht erreicht. Und klar ist auch: die Möglichkeiten zur Nachholbildung werden von denjenigen Personen, für die sie hauptsächlich gedacht sind, nämlich für Personen ohne Berufsabschluss, kaum genutzt. Es gilt also zu fragen, wo und warum der Sekundarstufe 2 gegen 10% der Jugendlichen verloren gehen. Die sorgfältige Analyse vorhandener Daten zeigt, dass der Einstieg in die Sekundarstufe 2, also auch in die Berufsbildung zwar für einen erheblichen Teil der Jugendlichen mit Umwegen, Wechseln und Warteschlangen verbunden ist, aber

schliesslich doch – wahrscheinlich auch dank zahlreicher unterstützender Massnahmen – gelingt. Als Risikosituationen bedeutsamer sind Lehrvertragsauflösungen und Nichtbestehen der Lehrabschlussprüfung. Zu den Lehrvertragsauflösungen besteht eine gute Basis von Materialien und Daten, die im Artikel konzipiert aufbereitet werden. Insbesondere zeigt der Artikel, dass hier eine erhebliche Zahl von Jugendlichen dem Bildungssystem verloren geht. Lehrvertragsauflösungen sind teilweise als notwendige Korrektur der Ausbildungssituation zu sehen, oft aber auch das Resultat misslungener Interaktions- und Kommunikationsprozesse zwischen den Beteiligten in kritischen und konflikthaften Situationen. Stärker als die Autorin würde ich deshalb in diesem Punkt auf die Ausbildung der Berufsbildungsverantwortlichen in Betrieb und Schule setzen. Deutlich wird im Beitrag, dass wir über die zweite Risikosituation, den Misserfolg an der Lehrabschlussprüfung, zu wenig wissen, um begründet Folgerungen ziehen und Massnahmen entwerfen zu können. Auch wenn der Artikel mit einem Fazit und Hinweisen auf weitgehend realisierte oder eingeleitete Massnahmen abschliesst, seine Stärke hat er in der Analyse der Situation und der Aufbereitung der Daten und Materialien. Damit wird klar: das Ziel, die Abschlussquote auf der Sekundarstufe 2 zu steigern, bleibt bedeutsam. Aber vielleicht ist dieses mit systemimmanenten Massnahmen kaum mehr zu erreichen, vor allem wenn das Stichwort „Verschulung“ tabuisiert bleibt. Sicher müsste der sozial- und gesellschaftspolitische Zusammenhang stärker betont werden. Im Beitrag wird in diesem Zusammenhang auf die beiden Risikofaktoren Nationalität und soziale Position verwiesen, diese werden aber nicht wirklich aufeinander bezogen. Es wäre zu prüfen, ob die Veränderung der Immigration in die Schweiz der letzten Jahre den Faktor Nationalität nicht als zu undifferenziert erweist und dahinter die soziale Position als wichtigerer Gesichtspunkt hervortritt. Allerdings werden sozial- und gesellschaftspolitische Strategien höchstens langfristig wirksam werden.

Ergänzt werden die hier ausführlicher besprochenen Beiträge durch Ausführungen über die Finanzierung der Berufsbildung

(MARKUS MAURER), die Reform von Berufsbildern (MARKUS MAURER, SILKE PIENECK) und die Schnittstelle Schule – berufliche Grundbildung (STEFANIE STOLZ).

Die Absicht, „Herausforderungen“ für die Berufsbildung in der Schweiz darzustellen, wurde in der Einleitung des Buches mit Vorsicht angekündigt. Vorsicht durchzieht auch die einzelnen Beiträge: Diese arbeiten den Wissensstand zu den einzelnen Themenbereichen fast ausnahmslos gründlich und differenziert auf und legen so eine unverzichtbare Basis zum Verstehen der aktuellen Situation der schweizerischen Berufsbildung. Das Buch folgt weitgehend dem durch das Steuerungsinteresse des Bundes bestimmten Diskurs, kritische Zwischentöne klingen nur leise an. Unterschätzt wird in diesem Diskurs und parallel dazu auch im Buch, die berufspädagogische Dimension: Die schweizerische Berufsbildung steht auch vor der Herausforderung, ihre Konzepte berufspädagogisch präziser zu diskutieren und zu entwickeln. Damit würden auch neue Facetten der Steuerungsprobleme und Ansätze zu ihrer Lösung sichtbar. Diese Herausforderung wird im vorliegenden Buch nicht formuliert, auch wenn es erste, weitgehend implizite Ansatzpunkte dazu bietet.

Heiner Kilchsperger

Anschrift des Autors: Dr. H. K., Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung, Kirchlindachstrasse 79 / Postfach, CH-3052 Zollikofen, Schweiz, heiner.kilchsperger@ehb-schweiz.ch

EVA M. HERTLE: **Studienseminare – Stätten innovativer Lehrerbildung.** Eine Fallstudie in der zweiten Phase der Lehrerbildung für berufliche Schulen. Paderborn, EUSL-Verlagsgesellschaft mbH, 2007 (Wirtschaftspädagogisches Forum, Band 34), 454 Seiten, ISBN 978-3-933436-76-4, € 37,-

Mit der Monographie und zugleich Dissertation gelingt es Eva M. HERTLE, ein aktuelles Thema umfassend darzustellen. Ausgangspunkt für die Forschungsarbeit war die nun schon seit mehreren Jahren geführte

Diskussion um den Lehrermangel und die Qualität der Lehrerbildung in Deutschland. Infolge der stagnierenden, nachrückenden Lehrergeneration ist an Schulen ein Mangel an grundständig ausgebildeten Lehrkräften zu verzeichnen. Als Konsequenz dessen muss der Vorbereitungsdienst auf eine zunehmend heterogene Zielgruppe, Anwärter mit grundständiger Ausbildung, Seiten- oder Quereinsteiger, zugeschnitten werden. Gleichzeitig sehen sich Lehrkräfte besonders an berufsbildenden Schulen vor neue und veränderte Aufgaben gestellt. Vor dem Hintergrund dieser Tendenzen müssen sich Studienseminare für berufliche Schulen mit neuen, zukunftsweisenden Konzepten im Vorbereitungsdienst auseinandersetzen. In den vergangenen Jahren wurden deshalb in Hessen, wie auch in anderen Bundesländern, verschiedene Modellversuchsprogramme verabschiedet.

Gegenstand der vorliegenden Forschungsarbeit stellt der in das Modellversuchsprogramm *innovelle-bs* (Innovative Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen) eingebettete Modellversuch FIT¹ (Flexibilisierung, Individualisierung und Teamentwicklung in einer lernfeldorientierten Lehrerausbildung für berufliche Schulen) dar. Ziel der in diesem Kontext von HERTLE verfassten Studie war, anhand der Betrachtung von Entwicklungs- und Implementationsprozessen, Hinweise zu Bedingungen und Gestaltungsmöglichkeiten in der zweiten Phase der Lehrerbildung zu generieren. Diesbezüglich fanden v. a. das Portfolio- und Ausbildungsfeldkonzept Berücksichtigung. Die im Rahmen der Studie identifizierten Möglichkeiten und Grenzen finden sich schließlich in einem entscheidungsheuristischen Modell wieder. Dieses bietet zum einen Anregung zur Gestaltung von zukünftigen Innovationsprozessen und

zum anderen einen Beitrag zur Förderung von Transferprozessen in Bildungsorganisationen. HERTLE wird somit ihrem Anspruch, praxisrelevante Hinweise zur Gestaltung von Veränderungsprozessen als auch einen Beitrag zur Theorieentwicklung in der Innovationsforschung zu liefern, gerecht.

Die vorliegende Arbeit ist folgendermaßen aufgebaut:

Teil I: Problemerkis – Lehrerbildung für berufsbildende Schulen

Teil II: Modellversuche als Forschungs- und Entwicklungsfelder

Teil III: Organisation und Innovation

Teil IV: Methodischer Bezugsrahmen

Teil V: Rekonstruktion auf Basis theoretischer Konzepte und Fallbetrachtung

Teil VI: Zusammenfassender und bewertender Rückblick

Nach einem zur Forschungsarbeit hinführenden Kapitel widmet sich der erste der folgenden sechs Teile den aktuellen Herausforderungen der Lehrerbildung für berufliche Schulen und schließt mit einer Annäherung an die zweite Phase der Lehrerbildung. HERTLE skizziert die berufliche Bildung i. S. einer Erziehung für und durch das Beschäftigungssystem und zeigt nachfolgend sich im Zuge von Reformprozessen veränderte Anforderungen und daraus resultierende Erwartungen an Lehrkräfte in beruflichen Schulen auf. Die Autorin stellt die Bedeutung der zweiten Phase der Lehrerbildung an beruflichen Schulen in den Fokus und verdeutlicht die Notwendigkeit zukunftsweisender Konzepte in der Lehrerbildung (nicht nur) an beruflichen Schulen.

Im zweiten Teil verortet HERTLE die Studie zunächst allgemein, nachfolgend, in Bezug auf den Modellversuch FIT, in der Modellversuchsforschung. Ausgehend von der Grundidee der BLK-Modellversuche und den Akteuren in diesen geht die Autorin auf die Bedeutung des Transfers in Modellversuchen ein. HERTLE geht an dieser Stelle, wie in der gesamten Forschungsarbeit, begrifflich sehr differenziert vor und macht auf Herausforderungen in Transferprozessen aufmerksam. Die Autorin nimmt diesbezüglich folgende Position ein: Transfer meint nicht die Adaption fertiger Produkte; vielmehr gehen mit Prozessen der Implementation

1 Der Modellversuch FIT wurde wissenschaftlich durch ein Projektteam des Lehrstuhls für Wirtschaftspädagogik der Universität Paderborn unter der Leitung von Prof. Dr. Peter F. E. Sloane begleitet. Der Modellversuch wurde an hessischen Studienseminaren für Lehrer an beruflichen Schulen durchgeführt. Die Laufzeit des Modellversuchs war von August 2002 bis Juli 2005.

auch immer Prozesse der Innovation einher. Insofern ist Transfer als Modifizierung des Transfergegenstandes für das jeweils vorliegende Transferfeld zu fassen (vgl. Kap. 4.3.6). Nachdem HERTLE die Bedeutung von Transfer in Modellversuchen herausgestellt hat, zeigt sie in Kapitel fünf die (hessische) Modellversuchslandschaft auf, stellt relevante bildungspolitische Akteure in dieser vor und geht auf das Inkrafttreten neuer gesetzlicher Regelungen, deren Auswirkungen auf die hessische Bildungslandschaft und auf den Modellversuch ein. In Kapitel sechs verortet HERTLE ihre Dissertation im Forschungs- und Entwicklungsprogramm FIT, begründet die Orientierung am qualitativen Forschungsparadigma und die Verwendung des Design-Based research-Ansatzes.

Teil drei nähert sich aus organisationstheoretischer Perspektive dem Studienseminar. Hierfür werden verschiedene organisationstheoretische Ansätze aufgezeigt, mit Hilfe derer das Studienseminar genauer spezifiziert wird. Vor diesem Hintergrund formuliert die Autorin in Kapitel acht Bedingungsfaktoren für Veränderungsprozesse, zeigt anschließend ausgewählte Modelle zur Gestaltung von Veränderungsprozessen auf und stellt die Bedeutung von Leit- bzw. Führungsfiguren in diesen heraus. Die Autorin referiert an dieser Stelle vorwiegend jene Konzepte und Modelle, welche sich in der Rekonstruktion der Fallbetrachtungen als besonders relevant erwiesen haben.

Im vierten Teil legt HERTLE die forschungsmethodologische Herangehensweise der Studie offen. Dabei schließt sie an bereits im früheren Verlauf der Arbeit dargestellte methodologische Aspekte an. Basis der Studie ist eine Kombination aus Daten- und Methodentriangulation, welche durch die Einbettung der Studie in den Gesamtkontext des Modellversuchs FIT genutzt werden konnte. Die Befragung der Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst und der Ausbilder an den Modellversuchsseminaren mittels Fragebogen sowie problemzentriertem Interview wurden durch gegen Ende der Projektlaufzeit von der Autorin durchgeführte Leitfadeninterviews ergänzt. Letztere stellen das zentrale Datenmaterial der Studie dar, weshalb sich HERTLE in ihren Ausführungen

zur Erhebungsmethode und Datenauswertung auf diese beschränkt. Die Auswertung der Interviews erfolgte mit der dokumentarischen Methode nach Bohnsack. Die Autorin stellt ihre Vorgehensweise und die dahinter stehenden Begründungsmuster für den Leser gut nachvollziehbar dar, indem sie die Wahl der Methode ausführlich begründet und ihr Vorgehen offenlegt. Insgesamt ermöglicht die Verwendung unterschiedlicher qualitativer wie quantitativer Zugänge dem Leser eine breite Sicht auf die betrachteten Konzepte. Die Datentriangulation aus Interview- und Fragebogenerhebung ist als Bereicherung für die Forschungsarbeit zu sehen.

In Teil fünf stellt HERTLE die Beschreibungen des Basistextes den in Teil III der Forschungsarbeit thematisierten Konzepten bzw. Modellen gegenüber. Sie generiert aus der vergleichenden Analyse von konzeptionellen Grundlagen und den aus den Fallbeschreibungen gewonnenen Ergebnissen zum einen Erklärungen für die Fallbetrachtungen und zum anderen Empfehlungen für zukünftige Modellversuchsprozesse. Besonders aussagekräftig haben sich hierbei Modelle erwiesen, aus welchen sich Hinweise auf die Funktions- und Reaktionsweise von Organisationen in Veränderungsprozessen ergeben. HERTLE fasst schließlich die aus dem Vergleich von theoretischen Konzepten und den Fallrekonstruktionen gewonnenen Anhaltspunkte in einem entscheidungsheuristischen Modell zusammen. Dabei stellt sie die Relevanz von Promotoren sowie Change-Facilitators heraus und verweist auf die Bedeutung der Rolle des Seminarleiters in Veränderungsprozessen.

Teil sechs widmet sich einem abschließenden Resümee über zentrale Ergebnisse der Forschungsarbeit, den methodologischen Grundlagen sowie dem methodischen Bezugsrahmen der Studie. HERTLE zeigt hier das der zweiten Phase der Lehrerbildung innewohnende Innovationspotential auf. Ihre Ergebnisse verweisen aber auch darauf, dass Veränderungsprozesse keinen identischen Verlauf haben, sondern dass der Entwicklungs- und Implementationsprozess einer Innovation von einer Vielzahl interner sowie externer Faktoren abhängt.

HERTLE präsentiert mit dem entscheidungsheuristischen Modell einen möglichen Orientierungsrahmen für die Initiierung und Gestaltung von Veränderungsprozessen. Zudem weist sie auf das Potential von Modellversuchen in Studienseminaren hin: Durch Modellversuche kann der für Innovationsprozesse notwendige Freiraum geschaffen werden; allerdings ist die Steuerung seitens der Bildungsverwaltung bzw. durch die teilnehmenden Institutionen und die Zusammenführung der durch Modellversuche entstehenden Potenziale entscheidend.

Die zweite Phase der Lehrerbildung stellt ein forschungsrelevantes Gebiet dar, welches bisher nur wenig Beachtung fand, wie HERTLE vor allem zu Beginn ihrer Forschungsarbeit aufzeigt. Dabei kommt gerade dieser Phase der Lehrerbildung ein hohes Innovationspotential zu. Mit der Identifizierung von relevanten Faktoren für die Gestaltung von Innovationsprozessen an beruflichen Schulen liefert HERTLE wertvolle Hinweise für deren Ausgestaltung. Darüber hinausgehend präsentiert sie mit dem entscheidungsheuristischen Modell einen möglichen Orientierungsrahmen für die Initiierung und Gestaltung von Veränderungsprozessen. HERTLE gelingt es, ein aktuelles Thema von hoher Relevanz facettenreich darzustellen. Sie legt ihr Vorgehen offen dar und gibt dem Leser einen Einblick in das Modellprojekt FiT, aus dem die leitenden Forschungsfragen der vorliegenden Arbeit entspringen. Die Autorin weist diesbezüglich aber auch auf Schwierigkeiten hin. Da die im Modellversuch FiT zu Beginn des Projekts leitenden Prozesse wegen der gesetzlichen Neu- bzw. Umgestaltung der Ausbildung an Studienseminaren in Hessen nicht konstant zu Ende geführt werden konnten bzw. neu ausgerichtet werden mussten, liegt der Fokus von HERTLES Dissertation letztendlich viel stärker auf der Ausgestaltung von Rollen und Prozessen als auf deren konkreten Ergebnissen. Insofern werden lediglich über die Rekonstruktion ausgewählter Prozesse erfolgreiche bzw. weniger erfolgreiche Prozesse und deren Bedingungen in der zweiten Phase der Lehrerbildung sichtbar.

HERTLES Studie ist ein Beitrag zur Theorie und Praxisgestaltung von Transfer- und

Innovationsprozessen. Sie verdeutlicht diesbezüglich aber auch, dass hier weiterhin Forschungsbedarf besteht. Insgesamt bietet die vorliegende Arbeit also zweierlei: Sie zeigt zum einen das Potential von Innovationsprozessen in der zweiten Phase der Lehrerbildung an beruflichen Schulen auf und gibt zum anderen dem wissenschaftlich interessierten Leser einen Einblick in das Feld der Modellversuchsforschung.

Franziska Schwabl M. A.

Anschrift der Autorin: F. S., Universität Paderborn, Fakultät für Wirtschaftswissenschaften, Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik I, Warburger Str. 100, 33098 Paderborn, franziska.schwabl@wiwi.upb.de

Bildung heute 2013 – Die OECD Perspektive. OECD Berlin/Paris Januar 2013. ISBN 978-92-64-17710-9. br., 128 Seiten, € 24,00

Originaltitel: **Education Today 2013 – The OECD Perspective.** Bielefeld: UNO-Verlag im W. Bertelsmann Verlag Januar 2013. Nur in englischer Sprache verfügbar.

„Das Direktorat für Pädagogik“ (the Directorate for Education) der OECD hat in den letzten zehn Jahren eine ganze Reihe von Publikationen zu pädagogischen Grundsatzfragen und Zukunftsaufgaben veröffentlicht. In der neuen Studie „Bildung heute 2013“ stehen die OECD-Studien von 2008 bis 2012 im Mittelpunkt. Die Berichte betreffen die Lehrerbildung und Lehrerqualifikation (vgl. „Auf die Lehrer kommt es an“, Rezension in: vhw-Mitteilungen Nr. 2/2005), die pädagogische Führung (vgl. „Die Schulerfahrungen junger Lehrerinnen und Lehrer“ (TALIS 2012) – Rezension in: ZBW-Band 108, Heft 3/2012), das Lernen und das menschliche Gehirn (vgl. „Das menschliche Gehirn verstehen – Auf dem Weg zu einer neuen Lernwissenschaft“ – Rezension in: KuU, Nr. 10/2003), effektive Lehr- und Lernumgebungen („Die Schaffung effektiver Lehr- und Lernumgebungen – Erste Ergebnisse von TALIS, Juli 2009“ – Rezension in: Die berufsbildende Schule, Heft 3/März 2010), die Schülerleistungen (PISA, 2000, 2003,

2006 und 2009), die Lehrstile und Lernformen, die Schulqualität und Schulentwicklung sowie das Human- und Sozialkapital. In den acht Kapiteln von „Bildung heute 2013“ stehen folgende Themen im Mittelpunkt: Die Frühpädagogik, der Primarbereich, die Sekundarstufe I und II, die Hochschulbildung, das lebenslange Lernen und die Erwachsenenbildung, die Ergebnisse der internationalen Vergleichsstudien (PISA), die Chancengleichheit und Innovationen in Verbindung mit dem „Wissens-Management“ (Knowledge Management). Jedes Kapitel weist drei Abschnitte auf: Einführung (Introduction) – Schlüsselergebnisse (Key findings) – Hinweise für die Politik (Policy directions) und für jedes Thema sind acht bis elf Buchseiten vorgesehen. Die Ausführungen in jedem Abschnitt und in jedem Kapitel stellen die jeweiligen OECD-Studien ins Zentrum. Vielfach werden die vorliegenden Zusammenfassungen und Schlussfolgerungen zitiert. Auf diese Weise erhalten die Leserinnen und Leser direkte Hinweise auf die maßgeblichen Punkte. „Bildung heute 2013“ will Bildungsforschern Impulse geben, Bildungspolitikern Perspektiven aufzeigen und die Schulverwaltung zum Handeln auffordern. Die neue OECD-Studie basiert auf der empirischen Bildungsforschung.

Die zusammenfassende Würdigung der acht Kapitel stellt einige Zitate in den Mittelpunkt, die das jeweilige Thema punktuell darstellen. Dies kann allerdings nur exemplarisch erfolgen. „OECD work has analysed the characteristics of learners and learning, teachers, and how to improve school leadership. The analytical work undertaken for the annual international Summit on the Teaching Profession and educational change“ (Schlüsselbegriffe: Lernende und das Lernen, Lehrer und pädagogische Führung, Profession des Lehrers und pädagogischer Wandel) (S. 27).

„Leading researchers from Europe and North America have summarised large bodies of research on learning in such a way as to be relevant to educational leaders and policy makers. The transversal conclusion that merge suggest that to be most effective a learning environment should adhere to „eight principles“ and that ideally all should be present“ (S. 40) (Schlüsselbegriffe: Ler-

nen und pädagogische Führung, eine effektive Lernumgebung und „acht Prinzipien“, die gleichzeitig gegeben sein sollten). „In general, vocational education and training (VET) has been neglected: VET can play a central role in preparing young people for work, developing the skills of adults and responding to the labour-market needs of the economy. Despite this, VET has tended to be marginalised in policy discussion, often overshadowed by increasing emphasis on general academic education and the role of schools in preparing students for university education“ (S. 48). (Schlüsselbegriffe: Vernachlässigung der beruflichen Bildung – die berufliche Bildung hat eine zentrale Bedeutung für den Arbeitsmarkt – die berufliche Bildung ist in politischen Diskussionen marginalisiert worden und überschattet worden von der akademischen Bildung (Vorbereitung auf die Universität)).

Die neue OECD-Studie „Learning for Jobs“ (Berlin/Paris 2010) hat für die berufliche Bildung „fünf Schlüssel-Empfehlungen“ akzentuiert (five key recommendations), die hier allerdings nicht aufgezählt werden können. Sie sind für die Bildungspolitik von zentraler Bedeutung.

Abschließend sollen nur noch einige Themen angedeutet werden, die in den einzelnen Kapiteln von „Bildung heute 2013“ ausführlich diskutiert werden: Verbesserung der Lehrerbildung und der Qualifikation der Lehrer, stärkere Beachtung der Ergebnisse der Hirnforschung in Verbindung mit der Erwachsenenbildung, weitere Verringerung des Dropouts in den einzelnen Bildungsbereichen, weitere Förderung der Ausländerkinder und Verringerung der Quote der Misserfolge, fünf Empfehlungen für die Politik und neun Förderpunkte für die Zukunft, Beachtung der „Innovationsstrategie der OECD“ (Getting a Head Start on Tomorrow“ (2010) – die „vier Innovationspumpen der Zukunft“ (four key pumps of innovation).

Gottfried Kleinschmidt

Anschrift des Autors: Prof. G. K., Einsteinstr. 21, 71229 Leonberg-Ramtel

NINA JUDE und ECKHARD KLIEME (Hrsg.): **PISA 2009 – Impulse für die Schul- und Unterrichtsforschung**. 59. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik (April 2013). Beltz/Juventa Weinheim/Basel, 2013, ISBN 978-3-7799-3500-1, 246 S., € 32,95.

Das 59. Beiheft der „Zeitschrift für Pädagogik“ weist vier Themenblöcke auf: Schul- und Unterrichtsbedingungen – Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund – Trends und Veränderungen – Grundlagen und konzeptionelle Ansätze. Zu jedem Themenblock gehören zwei bis drei Fachbeiträge. Besonders leserfreundlich ist, dass die einzelnen Artikel eine weitgehend übereinstimmende Systematik aufweisen. Im Anschluß an die kurze Beschreibung des Forschungshintergrundes folgt jeweils eine Übersicht über die Fragestellungen. Danach wird die Datenbasis und die Untersuchungsmethode beschrieben. Besonders informativ ist die darauf folgende detaillierte Wiedergabe der erzielten Ergebnisse. Abschließend erfolgt die Diskussion und das Fazit. Jeder Artikel weist eine ausführliche themenzentrierte Literaturliste auf, die zu weiteren Analysen anregen soll. Die zusammenfassende Würdigung erlaubt nur wenige Hinweise auf einige markante Aussagen der Fachbeiträge.

PISA ist eine alle drei Jahre stattfindende, repräsentativ und international vergleichend angelegte Schulleistungsstudie, die Trenddaten zu Bedingungen, Prozessen und Ergebnissen (Input- Prozess-Output) schulischer Bildungsprozesse liefert. Im Zentrum stehen die Fünfzehnjährigen. PISA geht von einer Vorstellung von „Grundbildung“ (literacy) aus, bei der es um die Fähigkeit geht, Kenntnisse und Fertigkeiten in einer Vielzahl von Situationen anzuwenden und zu analysieren, logisch zu denken und in effektiver Weise zu kommunizieren. PISA stellt drei Domänen in den Mittelpunkt: Lesen –Mathematik –Naturwissenschaften. Das Literacy-Konzept beruht auf „bereichsspezifischem Wissen“. Im Jahr 2000 war Lesekompetenz der Schwerpunktbereich, gefolgt von Mathematik im Jahr 2003 und den Naturwissenschaften im Jahr 2006. Im Jahr 2009 bildete erneut die Lesekompetenz

den inhaltlichen Schwerpunkt der PISA-Studie. Wichtige Eckdaten für die Untersuchung der Lesekompetenz sind daher die Jahre 2000 und 2009. Diese beiden PISA-Studien (2000 und 2009) werden in dem vorliegenden 59. Beiheft besonders beachtet. In die Zukunft weisend ist die Diskussion eines „theoretischen Rahmenmodells für PISA“, in welchem die Möglichkeiten und Grenzen der Vergleichsuntersuchungen aufgezeigt und die Perspektiven für künftige PISA-Zyklen erörtert werden.

Ausgewählte Schlüsselbegriffe der Fachbeiträge, die im Zentrum der Untersuchungen stehen, bestimmen zugleich die diskutierten Problemhorizonte Lehrkräfte-Schüler, schichtspezifische Disparitäten, mittlere Lesekompetenz, mittlere mathematische Kompetenz, mittlere naturwissenschaftliche Kompetenz – Schuleffektivität, Schulqualität, Schulentwicklung, Evaluation (intern/extern) – PISA heute und in Zukunft.

PISA ist ein Teil der im Jahr 2006 verabschiedeten Gesamtstrategie der KMK zum Bildungsmonitoring. International vergleichende Schulleistungsstudien sollen dabei eine Rolle spielen.

Im Ausblick erfolgt eine gewisse „Selbstreflexion für die deutsche Diskussion“ über PISA. Entscheidend ist dabei das internationale Rahmenkonzept für PISA 2012. Gleichzeitig werden Elemente des Rahmenkonzepts für PISA 2015 berücksichtigt.

Aus der Sicht der Bildungspolitik und der Bildungsverwaltung kann PISA als „ein Element der sogenannten neuen Steuerung der öffentlichen Verwaltung“ (New Public Management) begriffen werden, die Transparenz, Evaluation und Rechenschaftslegung eine große Bedeutung beimisst. Die Autoren verweisen an dieser Stelle auf die OECD-Berichte „Bildung auf einen Blick“ und erwähnen zehn Eckpunkte.

Eine externe Bewertung der PISA-Studien hat Münch (2009) vorgelegt. Er charakterisiert PISA als „Benchmarking der OECD-Mitgliedsstaaten in der Erfüllung global definierter Bildungsstandards“ unter der „Leitidee der Bildung als Humankapital“. Er bewertet den Erkenntnisgewinn als „eher bescheiden“.

Bei einer Neuauflage des 59. Beheftes der „Zeitschrift für Pädagogik“ wäre die stärkere Berücksichtigung der folgenden beiden Publikationen wünschenswert: „PISA 2012 – Assessment and Analytical Framework – Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy“ (Bertelsmann Verlag Bielefeld, März 2013) und John Hattie „Lernen sichtbar machen“ (überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“) (Schneider Verlag Hohengehren Baltmannsweiler, 2013).

Gottfried Kleinschmidt

Anschrift des Autors: Prof. G. K., Einsteinstr. 21, 71229 Leonberg-Ramtel

OECD-BERLIN/PARIS: Synergien für besseres Lernen – Eine internationale Perspektive im Hinblick auf Evaluation und Leistungsfeststellung. Bielefeld: UNO-Verlag im Bertelsmann (Vertriebspartner der OECD in Deutschland) April 2013. br., 672 Seiten, € 130,– Originaltitel: „Synergies for Better Learning – An International Perspective on Evaluation and Assessment“. OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education (OECD-Berlin/Paris April 2013) OECD-Vertriebspartner: Firma Turpin (United Kingdom) und UNO Verlag im W. Bertelsmann Verlag Bielefeld) nur in englischer Sprache verfügbar

In den acht Kapiteln dieses umfassenden OECD-Berichtes über Evaluation und Leistungsfeststellung gehen die Berichtersteller sehr systematisch vor. Zunächst wird über den „Brennpunkt“ der Studie berichtet. Danach folgt eine Darstellung der aktuellen Trends und die Präsentation des „ganzheitlichen Rahmens“ (holistic framework). Im zentralen vierten Kapitel stehen die Lernenden im Mittelpunkt der „Synergie-Studie“. Nach der Bewertung der Lehrerpersönlichkeit (und Lehrerprofessionalität) folgt die Schulevaluation aus der Sicht der Qualitätsaspekte. Ebenso wichtig ist die Untersuchung der „pädagogischen Führung in Schulen“ (ped-

agogical leadership in schools). Im abschließenden Kapitel erfolgt die Evaluation der pädagogischen Systeme (von 28 beteiligten OECD-Ländern). Es geht um Verbesserungen der Bildungssysteme aus der Sicht der Politik. Im Anhang berichten die Autorinnen und Autoren über die Durchführung und Organisation der „Review on Evaluation and Assessment for Improving School Outcomes“ und beschäftigen sich mit den politischen Richtungen, die von den Ergebnissen der Studie abgeleitet werden können. Jedes Kapitel weist vier Berichtsschwerpunkte auf: Governance (Regierung) – Procedures (Verfahren) – capacity (Kapazität) – use of the results (Verwendung der Ergebnisse). Jedes Kapitel wird mit einem Schaubild eingeleitet, welches die vielfältigen Beziehungen der synergetischen Effekte erläutert. An mehreren Stellen wird darauf hingewiesen, dass noch weitere detaillierte Länderberichte ausstehen. Besondere Bedeutung haben die blau unterlegten Textbausteine. Es handelt sich um Fallbeispiele zu bestimmten Themen, um Strategien und Handlungsimpulse, um Zusammenfassungen und Ausblicke auf weitere Entwicklungen. Die blauen Textbausteine sind für Entscheidungsträger der Bildungspolitik und für Bildungsforscher besonders wichtig. Kurz und prägnant kann die Absicht der vorliegenden Studie mit folgendem Zitat charakterisiert werden: „The overall purpose of the Review was to explore how evaluation and assessment frameworks can be used to improve the quality, equity and efficiency of school education. The overarching policy question was „How can assessment and evaluation policies work together more effectively to improve student outcomes in primary and secondary schools?“ The Review further concentrated on five key issues for analysis: designing a systemic framework for evaluation and assessment; ensuring the effectiveness of evaluation and assessment procedures; developing competencies for evaluation and for using feedback; making the best of evaluation results; and implementing evaluation and assessment policies“. (S. 657).

Besondere Aufmerksamkeit widmen die Berichtersteller den Aktivitäten und Initiativen der Kultusministerien der 28 beteiligten

OECD-Länder. Dazu kommt noch die Auswertung der Forschungsberichte verschiedener Landesinstitute und Einrichtungen an Hochschulen und Universitäten. Besonders bemerkenswert sind die ausführlichen Literaturhinweise (mitunter acht bis zwölf Seiten) zu jedem Kapitel. Dort werden auch bereits Publikationen erwähnt, die noch erscheinen sollen. Für die Entstehung der Studie zu den „Synergien für besseres Lernen“ waren drei Arbeitsphasen bestimmend: eine analytische Phase: Sichtung der Hintergrund-Informationen, der Literaturanmerkungen und der Länderdaten; eine Länder-Überblick-Phase mit einem Besuch des jeweiligen OECD-Landes; und die Synthese-Phase: Erstellung des Länderberichtes mit weiterführenden politischen Schlussfolgerungen. Die Gruppe der nationalen Experten (GNE – Group of National Experts) für Evaluation und Leistungsfeststellung führte in Paris vier offizielle Treffen zur Bestimmung der Arbeitsschwerpunkte durch. Zu den nationalen Koordinatoren für die Durchführung der Untersuchung gehörten die Vertreterinnen und Vertreter von fünfzehn Kultusministerien. Jedes beteiligte Land lieferte einen „Länder Hintergrund Bericht“ (Country Background Report – CBR). Jeder Hintergrundbericht gibt Auskunft über das Schulsystem, die Formen der Evaluation und Leistungsfeststellung, die System- und Schulevaluation, die Lehrerbewertung, die Feststellung der Schülerleistungen und weitere Evaluationsstrategien. Die Länderberichte sollen als eine eigene Veröffentlichungsreihe publiziert werden (OECD-Reviews of Evaluation and Assessment in Education). Jedes Land hat ein eigenes Review-Team mit vier bis fünf Mitgliedern benannt. Die Abschlusskonferenz zu der vorliegenden OECD-Studie fand am 11. und 12. April 2013 auf Einladung des Norwegischen Kultusministeriums in Oslo statt. Dort ist auch die Strategie für das weitere Verfahren festgelegt worden. In der Studie zu den „Synergien für besseres Lernen“ erhalten folgende OECD-Berichte besondere Beachtung: OECD (2010) PISA 2009 Results: What Students know and can do – Student: Performance in Reading, Mathematic and Science (Paris) und die OECD-TALIS-Reports (2008 und 2009) –

Teaching and Learning International Survey (TALIS). Die nachfolgenden TALIS-Berichte werden ab 2013 auch die Lehrerinnen und Lehrer im Sekundarbereich II einbeziehen.

Gottfried Kleinschmidt

Anschrift des Autors: Prof. G. K. Einsteinstr. 21, 71229 Leonberg-Ramtel

MICHAELA PFADENHAUER/ALEXA M. KUNZ (Hrsg.): **Kompetenzen in der Kompetenzerfassung – Ansätze und Auswirkungen der Vermessung von Bildung.** Weinheim/Basel: Beltz/Juventa 2012, ISBN 978-3-7799-2834-8. br. 192 Seiten, € 24,95

Neun der insgesamt neunzehn Autorinnen und Autoren dieses Sammelbandes sind am Karlsruher Institut für Technologie (KIT) tätig. Alle Beiträge stammen von Vertreterinnen und Vertretern der Hochschulen und Universitäten. Die Publikation dokumentiert die Vorträge einer Konferenz mit dem Thema „Kompetenzen in der Kompetenzerfassung“, die am ersten und zweiten Juli 2011 auf Einladung des Lehrstuhls für Soziologie des Wissens und des „House of Competence“ (HoC) am KIT stattgefunden hat.

Die Herausgeberinnen (am KIT tätig) haben die Beiträge drei Kapiteln zugeordnet: Kompetenzerfassung an der Hochschule unter besonderer Berücksichtigung der Professionalisierung der Lehrkompetenz. Im Zentrum des zweiten Kapitels steht die Kompetenzerfassung im Beruf unter besonderer Berücksichtigung der berufsfachlichen Kompetenzen. Im dritten Kapitel beschäftigen sich die Expertinnen und Experten mit der kritischen Beobachtung der Kompetenzerfassung unter besonderer Berücksichtigung der Trias Kompetenzen, Bildungsstandards und Evaluation. Der abschließende Ausblick ist der Trias Kompetenzdefinition, Platzierungskampf und Positionierungsmacht gewidmet.

Die Auseinandersetzung mit dem Thema „Kompetenz und Bildung“ führt zu fünf Kritikpunkten an dem zu eng gefassten

Bildungsbegriff in den PISA-Studien. Aus pädagogischer Sicht hat sich ein prominenter Vertreter eines Lehrerverbandes (Präsident des Deutschen Lehrerverbandes) mit den fehlinterpretierten PISA-Studien auseinandergesetzt (2013). Die PISA-Studien sind seiner Meinung nach zu einer „Pseudo- oder Parareligion“ geworden.

Er spricht von zwei großen „Glaubensgemeinschaften“: Die eine Gruppe sind die „PISA-Gläubigen“ und die andere noch größere Gruppe sind die „Bologna-Gläubigen“. Ebenso kritisch fällt seine Auseinandersetzung mit den sog. „Bindestrich-Kompetenzen“ aus. Zu diesen rechnet er u. a. „die Methoden-Kompetenz, Handlungs-Kompetenz, Sozial- und Human-Kompetenz, Strukturierungs-Kompetenz, Analyse-Kompetenz, Personal- und Selbst-Kompetenz usw.“. Die „Bindestrich-Kompetenzen“ enthalten für Soziologen eine Fülle an Reflexionspunkten! An dem vorliegenden Konferenzbericht haben ebenfalls fünf Soziologen mitgearbeitet. In einem der Beiträge wird grundsätzlich bezweifelt, „dass die PISA-Studien als Instrument der Kompetenzerfassung tatsächlich dazu beitragen, das Bildungsniveau einer Gesellschaft, und damit verbunden ihren Wohlstand, zu mehren“ (S. 14). In einem weiteren Beitrag wird der Versuch unternommen, die Vielfalt der Definitionen des Kompetenzbegriffs auf Gemeinsamkeiten zurückzuführen. Mit dem Kompetenzbegriff werden fünf Punkte hypostasiert: eine individuelle Fähigkeit, ein Potenzial an Handlungsmöglichkeiten, regelbasierte Handlungen, die kognitive Verankerung und die normative Begrenzung. An dieser Stelle kann auf die wichtigen TALIS (Teaching and Learning International Survey) Reports der OECD (2011/2012) hingewiesen werden, die in keinem Beitrag erwähnt werden. In einem anderen Artikel des Konferenzberichtes wird auf die sog. „Bildungsgutscheine“ (vouchers) in Verbindung mit dem organisierten Bildungsmarkt der USA hingewiesen. Leider fehlt in diesem Zusammenhang die erforderliche Auseinandersetzung mit dem amerikanischen Schulgesetz von 2002 „No Child Left Behind“ (NCLB) – (vgl. hierzu den Artikel in „Die Schulleitung“, Heft 4/2007 – Hier werden insgesamt zwanzig positive

und negative Punkte zu dem Schulgesetz erwähnt).

Unklar ist, wenn in einem Artikel des Sammelbandes eine „systemtheoretische These formuliert“, wird, bei der angeblich epistemologisch gesprochen „Heisenbergs Unschärferelation ins Spiel“ kommt. Soll der Beitrag dadurch einen besonderen wissenschaftlichen Anstrich erhalten?

Bei einer Neuauflage des Konferenzberichtes „Kompetenz in der Kompetenzerfassung“ sollte der bildungssoziologisch wichtige OECD-Bericht „The Well-Being of Nations – The Role of Human and Social Capital“ (OECD-Bonn 2001) die verdiente Beachtung finden (Rezension in ZBW, 98. Band, Heft 3 2002). In diesem OECD-Bericht werden nicht nur die beiden Schlüsselbegriffe „Humankapital“ und „Sozialkapital“ (Seite 18 und Seite 41) prägnant definiert, sondern darüber hinaus im internationalen Kontext exemplifiziert. Mit dem folgenden Satz wird eine Verknüpfung zwischen Human- und Sozialkapital hergestellt: „Education, training and learning can play important roles in providing the basis for economic growth, social cohesion and personal development“. Das Sozialkapital bildet das Bindegewebe oder den „sozialen Kitt“ in einer Gesellschaft. Es geht um Wertpositionen, das persönliche und soziale Engagement, personale Schlüsselqualifikationen und eine gewisse „Charakterstärke der Sittlichkeit“.

In dem OECD-Bericht werden die Untersuchungen und Forschungsergebnisse von R. Putnam sowie die „Welt-Wert-Studie“ (World Values Study) zitiert. Die Berichtsersteller der OECD-Studie stellen zusammenfassend fest: Wichtige Quellen des Sozialkapitals in jeder Gesellschaft sind die Familienerziehung, die Frühpädagogik, die Individualethik und die Mädchen- und Jungen-Pädagogik.

Gottfried Kleinschmidt

Anschrift des Autors: Prof. G. K., Einsteinstr. 21, 71229 Leonberg-Ramtel

BILL ROGERS: Classroom Management – Das Praxisbuch. Aus dem Englischen von MICHAEL KÜHLEN. Pädagogik Praxis. Weinheim/Basel: Beltz 2013. ISBN 978-3-407-62796-4. br., 237 Seiten, € 24,95

Der Autor ist Praktiker und hat sein Buch für Praktiker geschrieben. Viele Fallbeispiele zeigen, dass sich Bill Rogers mit seinen Vorschlägen an die Kolleginnen und Kollegen in der Schule wendet. Er will durch „kollegiale Unterstützung“ zur Reflexion über den täglichen Unterricht anregen. Sein Werk wird nicht nur bei vielen Lehrerinnen und Lehrern die verdiente Beachtung finden, es enthält auch für Lehrerkonferenzen und Lehrerräte viele interessante und informative Impulse. Die zentralen Themen der acht Kapitel seines Werkes sind: Wechselbeziehungen zwischen Schülerverhalten und Lehrerverhalten – neues Schuljahr, neue Klasse (eine entscheidende Phase für das Classroom Management) – effektiv unterrichten (grundlegende Einsichten und Kompetenzen) – schwierige Schüler (emotionale Probleme und Verhaltensauffälligkeit) – Zorn und Wut (bei uns und anderen) – Gibt es Kollegen, die uns helfen (schwierige Klassen, schwere Zeiten)? Die Praktikabilität des Werkes wird nicht nur durch die klaren Formulierungen und pädagogischen Positionen unterstützt, sondern auch durch die übersichtliche Gliederung der einzelnen Kapitel. Bill Rogers beginnt stets mit einer kurzen Problemdiskussion, danach folgen viele Praxisbeispiele mit anschließender Analyse und Konsequenzen. Am Schluss jedes Kapitels fordert er seine Leserinnen und Leser zur „Reflexion“ über die Fallbeispiele und die Vorschläge auf. Eine grundsätzliche Frage lautet: Wie kann ich als souveräne Lehrerpersönlichkeit meinen pädagogischen Führungsauftrag wahrnehmen?

Die zusammenfassende Würdigung des Werkes erlaubt nur exemplarische und punktuelle Hinweise auf wenige markante Aussagen. Das Hauptinteresse besteht darin, die erzieherischen Werte und das Selbstbild als Lehrer im Kontext der täglichen praktischen Fragen und der alltäglichen Anforderungen des Lehrerseins vorzuleben. Es geht tagtäglich darum, wie wir unser Führungsverhalten

nutzen können, um positive, tragfähige Beziehungen zu unseren Schülern aufzubauen!

Wie soll ich als Lehrer reagieren, wenn ein Schüler schmolzt, seufzt, mützig um sich schaut, unwillig den Kopf schüttelt, nur zur Decke blickt, die beleidigte Leberwurst spielt, Zeit schindet, konfrontativ argumentiert, hochmütig grinst und eine zeitaufwendige Diskussion vom Zaun brechen will? Wie kann ich als Lehrer in solchen Situationen Ruhe, Selbstkontrolle und Souveränität ausstrahlen? Welche Reaktionen erwartet die Klasse?

Lehrer werden nur dann erfolgreich mit Schülern zusammenarbeiten können, wenn folgende Punkte gegeben sind: Es muss ein gemeinsames Verständnis grundlegender Rechte und Pflichten geben. Der Lehrer muss spürbar gern unterrichten, fachlich kompetent sein und über ein breites Repertoire an Methoden verfügen. Die Schüler müssen spüren, dass ihrem Lehrer etwas an ihrem Fortschritt und ihrer geistigen Entwicklung liegt. Der Lehrer verlangt Respekt und begegnet den Schülern respektvoll. Der Lehrer muss an der Entwicklung der Schülerpersönlichkeiten Interesse zeigen und diese fördern! Eine Klasse zu führen verlangt Selbststeuerung, Selbstbewusstsein, Entschlossenheit, klare Entscheidungen und Durchsetzungsfähigkeit. Schüler haben ein feines Gespür dafür, ob ein Lehrer selbstsicher und souverän, oder ängstlich und schüchtern ist. Es bestehen Wechselbeziehungen zwischen Lehrersprache, Haltungen und Denken! Bill Rogers stellt fest: „Bestimmt aufzutreten bedeutet oft, dass wir mit fester, energischer, eindeutiger Stimme sprechen und uns einer selbstbewussten (nicht aggressiven) Körpersprache bedienen. Ein bestimmtes Auftreten ist eine bewusste Fähigkeit und nicht einfach die Reaktion auf das Verhalten anderer“. Eindrucksvoll und informativ sind auch die Kernelemente eines persönlichen Verhaltensplans, die in einem Schaubild dargestellt werden. Hilfreich und praxisnah sind die Anregungen für die Vorbereitung eines Gesprächs mit problematischen (frustrierten oder wütenden) Eltern.

Ausführlich und auf der Basis vieler Praxisbeispiele beschäftigt sich B. Rogers mit dem Thema Mobbing im Klassenzimmer

und Mobbing im Lehrerkollegium. An dieser Stelle sind die Ausführungen zur „Schulkultur“ wichtig. Hier spielt die Schulleitung eine entscheidende Rolle.

Im letzten Kapitel von „Classroom Management“ geht es um kollegiale Hilfe. Einige Fragen sind: Wie kann man Hilfe anbieten? Wann ist kollegiale Hilfe sinnvoll? Wie kann man mit Hilfe eines „gemeinsamen Aktionsplans“ eine Klasse wieder auf Kurs bringen? Wann kann Hilfe von außen hilfreich sein? Was sollte die Schule tun, wenn Schüler Lehrer mobben? Wie können erfahrene Lehrerinnen und Lehrer jungen Kollegen beim Berufsstart helfen? Hier ist eine Übersicht über Kompetenzentwicklung in einer Mentorenbeziehung anregend.

Der Anwendungsbezug des Praxisbuches wird im Anhang durch ein Glossar verstärkt. Hier werden die Schlüsselbegriffe der einzelnen Kapitel zusammenfassend kommentiert und erläutert.

Gottfried Kleinschmidt

Anschrift des Autors: Prof. G. K., Einsteinstr. 21, 71229 Leonberg-Ramtel