Zusammenhang aufgearbeitet, die unterscheidbaren Dimensionen einer Medienkompetenz werden entwickelt, schließlich wird der Begriff als übergeordneter im Verhältnis zu einer spezifisch gedachten Lesekompetenz definiert (vgl. S. 158).
Die folgenden empirischen Validisierungsperspektiven beziehen sich sowohl auf die postulierten Teildimensionen des Konzeptes Medienkompetenz als auch auf deren Bedingungen und Wirkungen.
Ausgangspunkt ist wiederum die Leseerfahrung, bezogen auf Lernstrategien bei linearen und Hypertexten, aber auch Aspekte wie Realitäts- und Fiktionsunterscheidungen oder eine medienbiografische Studie zur Rezeption von Gewalt im Fernsehen werden angeführt. Auch wird auf das Verhältnis von Mediennutzung und die Entwicklung von Sprach- und Lesekompetenz eingegangen und werden Beispiele einer Bedingungs-Wirkungsrelation von Medien im Hinblick auf normative Zielsetzungen aufgezeigt.
Die Publikation macht sich im Bereich der Theoriebildung zur Medienkompetenz verdient und erweitert die Debatte um das Beispiel „Lesekompetenz“ als Ansatz einer übergeordneten „Medienkompetenz“.
Die Ergebnisse sind in Bezug auf Medien nur bedingt verallgemeinerbar, jedoch für den ausgewählten Bereich gut aufbereitet und methodisch schlüssig präsentiert. Wissenschaftliche Relevanz und ein besonderer Stellenwert für Pädagogen kommt Teil III und damit der Aufbereitung der Diskussion um die Medienkompetenz-Debatte zu.
Deutlich wird, dass der Bereich der unterschiedlichen Nutzung von Medien und der Medienkompetenz noch ein weites Feld zukünftiger Forschung – auch bezogen auf übergeordnete Grundwerte wie „das gesellschaftlich handlungsfähige Subjekt“ – darstellt.

Antje von Rein

Klaus Harney/Stefanie Hartz/Markus Weischet
Beziehungen zwischen Berufsbildungs- und Hochschulsystem im Medium dualer Studiengänge
(FIAB-Forschungsinstitut Arbeit, Bildung, Partizipation) Recklinghausen 2001, 100 Seiten, 10.00 Euro

Spricht man Personalverantwortliche in Industrie und Dienstleistung auf die Substitutionsproblematik zwischen Hochschul- und Berufsbildungssystem an, so erntet man oftmals fragende Blicke, die keineswegs nur einer eingeschränkten betrieblichen Sichtweise geschuldet sind. „Berufliche Erstausbildung, Berufsakademie und FH-Studiengänge sind bei uns ergänzend konzipiert. Sie richten sich an unterschiedliche Klientelen und eröffnen auch ganz verschiedene Karrierewege“, erläuterte kürzlich der Personalentwickler einer Berliner Großbank auf Nachfrage: „Wir könnten auf keine Gruppe verzichten.“
In der empirischen Bildungsforschung ist diese Frage nach Substitution versus Komplementarität lange Zeit eher vage beantwortet worden – eine systematische quantitative Erhebung galt hier als Forschungsdesiderat. Insoweit schließt die Studie „Beziehungen zwischen Berufsbildungs- und Hochschulsystem im Medium dualer Studiengänge“ von Klaus Harney, Stefanie Hartz und Markus Weischet, die in der Reihe „Analysen und Beiträge zur Aus- und Weiterbildung““ (FIAB, Recklinghausen) erschienen ist, eine offensichtliche Forschungslücke.
Die Autor/innen orientieren sich bei der Differenzierung des Tertiären Bereichs an der Typologie des Wissenschaftsrates, der zwischen Berufsakademien und dualen Studiengängen an privaten sowie staatlichen Fachhochschulen unterscheidet. Weitgehende Einheitlichkeit und Anerkennung der Abschlüsse von Berufsakademien ist seit den Beschlüssen der Kultusministerkonferenz Mitte der 1990er Jahre gewährleistet. Auf dem Feld der Fachhochschulen findet sich im Tertiären Bereich dagegen eine große Variationsbreite; der Wissenschaftsrat unterscheidet hier zwischen berufsintegrierten, ausbildungsintegrierten und praxisintegrierten Studiengängen. Anhand einiger Fallbeispiele (Krefelder Modell, Triales Modell der FH Westküste, Berufsintegrierende Studiengänge der FH Mainz) zeichnen die

Autor/innen die Heterogenität dieses Feldes in einem ersten Schritt plastisch nach.
Wohl um Kosten und Aufwand zur Erhebung eines größeren Samples im Rahmen zu halten, hat sich die Gruppe um den Bochumer Erziehungswissenschaftler Harney entschlossen, quasi in einem Huckepackverfahren mit einem eigenen Fragebogen an das Referenz-Betriebs-System des Bundesinstituts für Berufsbildung anzudocken. Den Bias, den sie sich mit diesem BIBB-Sample einhandeln (Überrepräsentation großer und ausbildender Betriebe), reflektieren die Autor/innen dabei und bewerten ihn eher als Vorteil für ihre Untersuchungsfrage, „weil sich der Fokus der Fragestellungen auf mögliche Substitutionsbeziehungen zwischen unterschiedlichen Personalrekrutierungsstrategien ausbildender und gleichzeitig an Ausbildung institutionell interessierter Betriebe konzentriert".
Gleichzeitig stellt das Referenz-Betriebs-System aufgrund der Motivationsstruktur der beteiligten Organisationen einen für Unternehmensbefragungen außerordentlich hohen Rücklauf sicher: Von knapp eineinhalbtausend angeschriebenen Betrieben antworteten 770, von denen 716 in die Untersuchungen eingingen. 279 dieser Betriebe haben sich zum Untersuchungszeitpunkt noch nie an dualen Studiengängen beteiligt und zeigen auch für die Zukunft kein Interesse daran an.
Mit Blick auf die Beteiligungsstruktur von Betrieben an dualen Studiengängen liefern Harney u. a. empirische Bestätigungen für bisher eher intuitiv formulierte Überlegungen: So ist sowohl mit Blick auf Berufsakademien als auch auf Fachhochschulen festzuhalten, dass Betriebe, die sich an den dualen Studiengängen beteiligen, in einem signifikant höheren Ausmaß auch deren Absolventen beschäftigen: „Die Integration von Betrieben in duale Studiengänge erzeugt einen auf die Absolventen solcher Studiengänge gerichteten Rekrutierungsraum." Von den untersuchten Einflussfaktoren kommt dabei dem durch Modernisierungs- und Verschlankungsprozesse verursachten Innovationsdruck die größte Vorhersagekraft zur Erklärung der Beteiligungsbereitschaft von Unternehmen an diesen Studiengängen zu. Fragt man nach den Motiven der Beteiligung an Berufsakademien, so erklären vier Motivgruppen über 50 % der Varianz: der angestrebte Wissenstransfer, der innerbetriebliche Aufstieg, der Praxisbezug und die kostengünstige Personalrekrutierung. Die Beteiligung an Fachhochschulstudiengängen beruht auf strukturell ähnlichen Motiven.
Einen wichtigen Hinweis auf die spezifische Wertschätzung von Berufsakademie- und Fachhochschulabschlüssen geben die Autor/innen mit der Analyse der Kostenbewertungen durch die betrieblichen Akteure. Für diese spielt nämlich das Kostenmotiv der Studiengänge im Vergleich zur Berufsausbildung keine wichtige Rolle. Dagegen schätzen sie die kostengünstigere Einarbeitung dieser Absolventen im Vergleich zu Universitätsabgängern. Hier bieten sich Anschlüsse zu den Trierer Untersuchungen von Windolf u. a. zur Substituierbarkeit von FH- und Uni-Absolventen aus der Perspektive der betrieblichen Personalrekrutierer an.
Am Beispiel des Innovationsdrucks, dem die Betriebe ausgesetzt sind, falsifizieren Harney u. a. schließlich auch die von ihnen versuchsweise aufgestellte Substitutionsthese. Anhand einer Clusteranalyse können sie zeigen, dass – anders als bei der Frage einer FH-/Betriebsakademie-Beteiligung – die Berufsausbildung nicht zu jenen Variablen gehört, die zu einer Unterscheidung von innovativen und nicht-innovativen Betrieben herhalten können: „Man kann also insgesamt betrachtet nicht von Substitutionsbeziehungen zwischen dem akademischen und dem nicht-akademischen Segment der Ausbildung sprechen." Allerdings ist mit den Autor/innen davon auszugehen, dass insbesondere die unter Innovationsdruck stehenden Betriebe zukünftig in den dualen Studiengängen einen wachsenden Rekrutierungsraum für Personal sehen werden.
In einem abschließenden Kapitel unterfüttern die Autor/innen diese Überlegungen mit einem humankapitaltheoretisch inspirierten Vergleich von Ertrag und Aufwand dualer Ausbildungsgänge. Am Beispiel eines Vergleichs der kaufmännischen Berufsausbildung und der Ausbildung im Rahmen der Berufsakademie bei DaimlerChrysler können sie zeigen, dass sich auch aus dieser Kosten-Nutzen-Perspektive keine simple Substitution dualer Berufsausbildung mit der Berufsakademieausbildung anbietet: Letztere ist schlicht um einiges teurer. Außerdem verdeutlicht das Fallbeispiel, dass beide Ausbildungsvarianten zudem mit ungleichem Prestige verbunden sind und Ausgangspunkte unterschiedlicher Karrierelinien darstellen.

Die von Harney, Hartz und Weischet präsentierten Ergebnisse beruhen auf einer soliden empirischen Basis, die Autor/innen präsentieren eine kompakte und methodisch ambitionierte Studie. Der Lesefluss stockt lediglich an einigen Stellen durch unnötige Schachtelsätze.
Den mit dem Gegenstand nicht vertrauten Leser/innen wird empfohlen, mit dem Teil 2 des Buches einzusteigen und auch einen Blick in den Anhang zu werfen, der die eingesetzten Erhebungsinstrumente präsentiert.

Ulrich Brinkmann

Eva Heinold-Krug/Klaus Meisel (Hrsg.)
Qualität entwickeln – Weiterbildung gestalten. Handlungsfelder der Qualitätsentwicklung.
(W. Bertelsmann Verlag) Bielefeld 2002, 157 Seiten, 15.90 Euro

Im Band „Qualität entwickeln – Weiterbildung gestalten" ziehen Eva Heinold-Krug und Klaus Meisel eine Bilanz der Qualitätsdebatte der letzten Jahre, wobei in den Mittelpunkt der Betrachtungen dabei die Gestaltung der Prozesse und sich daraus ergebende Handlungsfelder gestellt werden. Im Gegensatz zu manch anderen Bilanzierungen sehen die Herausgeber/innen, wie Meisel in der Einleitung deutlich macht, in der Qualitätsentwicklung nicht einen Gegner, sondern einen Motor zur Weiterentwicklung der Professionalität, ohne dabei das Spannungsfeld zwischen system-, management- und pädagogisch-orientiertem Handeln unberücksichtigt zu lassen (S. 14 f.). Sie stellen mit den insgesamt zwölf Beiträgen verschiedene Positionen nebeneinander, die sich dem Thema jeweils vor dem Hintergrund ihrer eigenen Referenzsysteme nähern und aus denen verständlicherweise unterschiedliche Interessenlagen deutlich werden. Im Kapitel II steht vor allem die weiterbildungspolitische Gestaltungsaufgabe im Mittelpunkt, während in Kapitel III das Thema aus der Einrichtungs- und in Kapitel IV aus der Verbraucherperspektive beleuchtet wird.
Hervorzuheben ist, dass die Handlungsfelder der Qualitätsentwicklung als Gestaltungsaufgabe bewusst in den Kontext von Gesamtanforderungen im Weiterbildungsbereich gestellt werden. In diesem Zusammenhang rücken verstärkt Anforderungen in den Blickpunkt, die sich aus dem Leitprinzip „Lebenslanges Lernen" (vgl. Kapitel V) und aus dem europäischen Vergleich (vgl. Franz in Kapitel II) ergeben.
Mit den verschiedenen Beiträgen ermöglichen die Herausgeber/innen dem Leser einen umfassenden Überblick über unterschiedliche Positionen und Interessen. Kritisch anzumerken ist an dieser Stelle, dass aus den Beiträgen nicht immer deutlich wird, was die Grundlage für die jeweiligen Forderungen bildet und inwiefern wissenschaftliche Erkenntnisse einbezogen wurden. So ergibt sich ein Nebeneinander von Positionspapieren aus der Sicht von Interessenvertretungen, von Erfahrungsberichten und wissenschaftlich fundierten Analysen.
Positiv ist, dass die verschiedenen Beiträge nicht isoliert nebeneinander stehen bleiben, sondern dass Eva Heinold-Krug zum Abschluss die Schnittstellen der unterschiedlichen Positionen herausarbeitet und die vier strukturbildenden Handlungselemente vertieft:

1. Weiterbildungsberatung, die in die Qualitätsentwicklung integriert ist;
2. Zertifikats- und Nachweissystem, das sowohl den Wert der Angebote als auch erworbene Kompetenzen transparent macht;
3. kooperatives Kompetenzzentrum zur Förderung von Professionalität in Organisationen durch Qualitätsentwicklung;
4. ein „Qualitäts-Testat" auf der Organisationsebene, das einrichtungs- und nachfragerseitig akzeptiert werden kann ohne die Pluralität der verschiedenen Qualitätsmanagementsysteme einzuengen.

Insbesondere das vierte Handlungselement hat kurz nach Veröffentlichung des Bandes zusätzliche Dynamik bekommen, da die neue Gesetzgebung für den Bereich der BA-geförderten Weiterbildung mit einer neuen Qualitätspolitik einhergeht, in der im Sinne der von den Autor/innen beschriebenen Empfehlungen auch eine Chance liegt. Es kann davon ausgegangen werden, dass die Regelungen angesichts der Bedeutung dieses Teilsegments im Weiterbildungsbereich auch Auswirkungen auf andere Segmente haben werden. Ungeachtet dieser neuen Entwicklungen, die rein zeitlich von den Autor/innen noch nicht einbezogen werden konnten, behalten die Empfehlungen hinsichtlich der gemeinsamen Verantwortung, die einer gegenseitigen Verständigung bedarf, uneingeschränkt ihre Bedeutung.